

SLABIKÁŘ

NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V PRÁCI S MLÁDEŽÍ

Tomáš Pešek, Tibor Škrabský,
Monika Novosádová, Jolana Dočkalová

SLABIKÁŘ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

v práci s mládeží

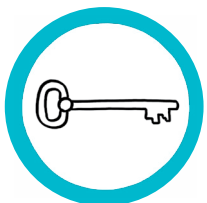
Tomáš Pešek, Tibor Škrabský,
Monika Novosádová, Jolana Dočkalová

OBSAH



SLOVO NA ÚVOD

6



ÚVOD DO NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PRÁCI S MLÁDEŽÍ

10



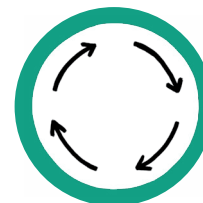
HISTORIE NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

17



JAK SE UČÍME

28



STYLY UČENÍ

42



VZDĚLÁVACÍ AKTIVITA KROK ZA KROKEM

53



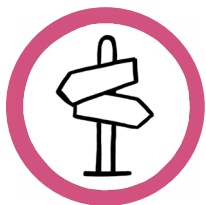
KOMPETENCE

65



SITUAČNÍ ANALÝZA

71



STANOVOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH CÍŮ

82



METODY A TECHNIKY NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

94



REFLEXE

109



HODNOCENÍ

119



SKUPINOVÁ DYNAMIKA

134



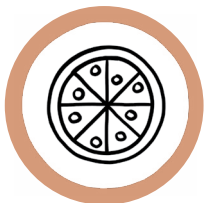
KOMUNIKACE S ÚČASTNÍKY

147



ROZVOJOVÁ ZPĚTNÁ VAZBA

160



KOMPETENCE PRACOVNÍKA S MLÁDEŽÍ

171



POHLED DO BUDOUCNOSTI

178



KLÍČ KE CVIČENÍM

183



O AUTORECH A ORGANIZACÍCH

189

SLOVO NA ÚVOD

Proč vznikla tato publikace?

Slabikář je sumářem naší dvacetileté lektorské práce v oblasti neformálního vzdělávání v práci s mládeží. Je naším metodickým příspěvkem pro všechny, kdo chtějí vědomě a cíleně rozvíjet kompetence mladých lidí a hledají inspiraci, jak to dělat co nejlépe. Během těchto let nám prošlo rukama mnoho pracovníků s mládeží a školitelů, kteří často žádali o to, aby byly na jednom místě a v ucelené podobě podklady ke všem důležitým tématům, která jsme během školení otevírali. A protože na českém ani slovenském trhu podobný materiál neexistuje, vznikla tato publikace. Pojmenovali jsme ji Slabikář, protože vysvětluje tematiku krok za krokem, jako kdybyste se učili číst a psát.

Nemáme ambici popisovat celé spektrum přístupů, které se vejdou do pojmu neformální vzdělávání. Zaměřujeme se na jeden z nich, který nazýváme neformální vzdělávání v práci s mládeží. Je to koncept, který se do České a Slovenské republiky dostal koncem dvacátého století s programem Evropské unie Mládež pro Evropu a jeho následníkům, programům Mládež, Mládež v akci a Erasmus+ mládež. O jeho rozvoj se zasloužily národní agentury, které tyto programy koordinovaly a v nichž jsme pracovali. Je to přístup, který najdete ve všech evropských zemích a v mnohých mezinárodních projektech, které se zaměřují na rozvoj mladých lidí.

Zároveň jsme si během těch let ověřili, že tento přístup k neformálnímu vzdělávání funguje. Dá se použít při práci s jakýmkoliv tématem – od rozvíjení všeobecných kompetencí, k nimž patří například efektivní komunikace nebo práce v týmu, až po specifické oblasti, jako je třeba příprava na pracovní pohovor nebo snižování odpadu, který vytváříme.

Tento přístup jsme si ověřili i v rámci celonárodních programů – na Slovensku to byl projekt KomPrax podpořený Evropským sociálním fondem, do něhož jsme byli zapojeni a který zasáhl více než dvě stě školitelů, více než dva tisíce pracovníků s mládeží a okolo osmi tisíc mladých lidí ve věku 15–17 let. Dopad neformálního vzdělávání pozorujeme i u účastníků našeho dlouhodobého česko-slovenského školení Marker CS a můžeme potvrdit, že stejně efektivní může být i neformální vzdělávání v rámci krátkého workshopu.

Co ve Slabikáři (ne)najdete?

Naší ambicí nebylo sepsat teoretická skripta. Chceme se hlavně podělit o to, co a jak se nám v praxi osvědčilo. Proto najdete ve většině kapitol i tipy a triky či konkrétní cvičení. Zároveň jsme při některých tématech

narazili na to, že širší kontext by mohl být pro čtenáře užitečný. Proto Slabikář obsahuje i několik kapitol, které jsou trochu teoretičtější. Zájemci o hlubší znalosti díky tomu najdou informace na jednom místě, ostatní mají možnost tyto části přeskočit a vrátit se k nim, až je budou potřebovat. V prvních dvou kapitolách se věnujeme tomu, co je podstatou neformálního vzdělávání v práci s mládeží, jak vzniklo a jak se vyvíjelo. V třetí a čtvrté kapitole se zamýšlíme nad tím, jak se lidé učí. Další kapitoly pak už sledují logiku stavby vzdělávací aktivity od situační analýzy přes záměry, cíle, výběr témat, metod a technik až po hodnocení. Vzhledem k tomu, že práce s mládeží se převážně odehrává ve skupinách a týmech, najdete ve Slabikáři i kapitoly o skupinové dynamice, komunikaci a práci s rozvojovou zpětnou vazbou. A na závěr jsme se zaměřili na pracovníky s mládeží a také na krátký pohled do budoucnosti vzdělávání, kam práce s mládeží neodmyslitelně patří.

Komu je Slabikář určen?

Není důležité, jestli se mladým lidem věnujete na dobrovolné, nebo profesionální bázi, zda pořádáte pravidelné schůzky, workshopy na školách, víkendová školení nebo letní tábory, ani kolik máte zkušeností. Pokud chcete záměrně a efektivně rozvíjet kompetence mladých lidí, aby byli ve svém životě úspěšnější, jste tu správně. Naší primární cílovou skupinou jsou lidé, kteří pracují s mládeží ve věku 13–30 let, na školeních jsme však měli i učitele základních a středních škol, lektory nebo sociální pracovníky. Ti všichni si naši něco podnětného pro svoje aktivity a doufáme, že ani vy nebudete výjimkou.

Jak Slabikář číst?

Nemusíte Slabikář číst celý od začátku do konce. Můžete začít od kapitoly Vzdělávací aktivita krok za krokem a pak se rozhodnout, které další téma vás zajímá nejvíc. Nebo můžete začít od toho, jak se lidé učí. Případně si můžete rovnou přečíst jen tu část, která je pro vás aktuální, a k dalším kapitolám se vrátit až po čase. To už necháme na vás.



SLOVNÍČEK POJMŮ

Vzhledem k tomu, že je realita práce s mládeží v České a Slovenské republice velmi různorodá, je možné, že se liší i porozumění výrazům, které se týkají neformálního vzdělávání v práci s mládeží. Abychom si vzájemně lépe rozuměli, vytvořili jsme slovníček pojmů, v němž pro účely této publikace vysvětlujeme, jakým způsobem chápeme výrazy použité v textu. Vybíráme ty, které v publikaci používáme nejčastěji, mnohé další jsou však vysvětleny v rámci jednotlivých kapitol.

PRÁCE S MLÁDEŽÍ

zahrnuje různorodé aktéry a nejrůznější programy a aktivity pro mladé lidi, např. sociální, kulturní, vzdělávací, environmentální. Podrobnosti se dočtete v kapitole Úvod do neformálního vzdělávání v práci s mládeží.

VZDĚLÁVACÍ AKTIVITA

je činnost, během které mladí lidé procházejí vědomým procesem učení, které pro ně někdo, například pracovník s mládeží, záměrně připravil. Může mít různé formy, například setkání, tábor, pravidelné schůzky, workshop, kurz nebo školení. Vzdělávací aktivita může trvat hodinu, několik dní nebo i měsíců.

ČÁST VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY

vzdělávací aktivita může být různě časově, logicky nebo tematicky členěna na menší části. V kontextu neformálního vzdělávání se někdy používají i výrazy programové či tematické bloky nebo tematické části.

METODIKA

je program vzdělávací aktivity, v němž jsou jednotlivé části chronologicky seřazené a logicky na sebe navazují. Metodiku můžeme vytvářet pro celou vzdělávací aktivitu najednou nebo samostatně pro její jednotlivé části.

AKTIVITA

základní stavební kámen vzdělávací aktivity. Další aktivity mohou být totožné s částí vzdělávací aktivity. Aktivitou rozumíme kombinaci metody a techniky, popřípadě metod a technik, která má jasný cíl a je v souladu s aktivitami předchozími a navazujícími. Více se o pojmu aktivita dozvíte v kapitole Metody a techniky neformálního vzdělávání.

PRACOVNÍK S MLÁDEŽÍ

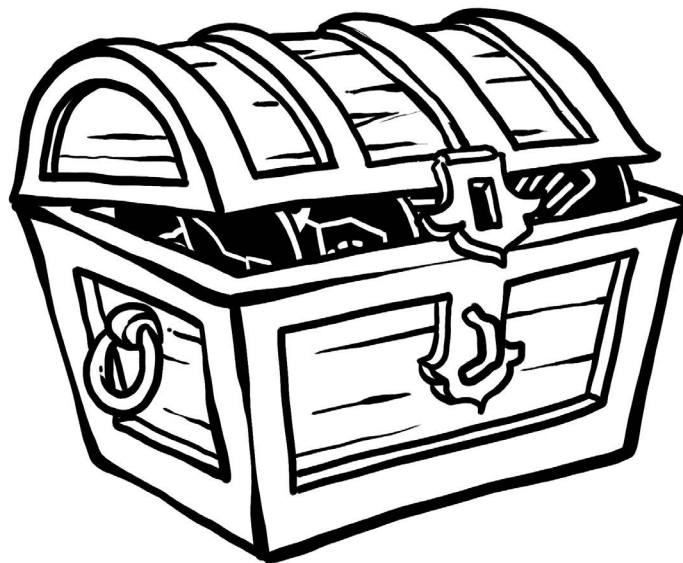
osoba, která realizuje aktivity pro mládež. Může jím být vedoucí, instruktor, animátor, v rámci neformálního vzdělávání také školitel nebo lektor.

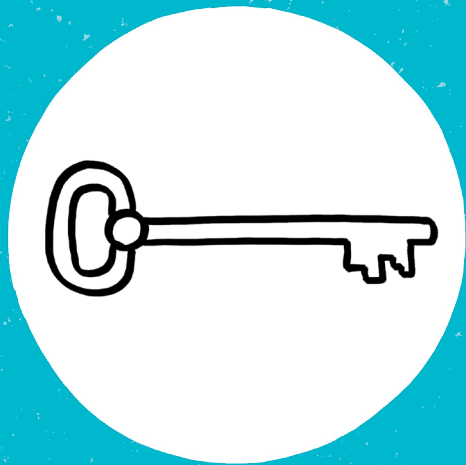
ÚČASTNÍCI

ti, kteří procházejí vzdělávací aktivitou a rozvíjejí si během ní svoje kompetence. V kontextu neformálního vzdělávání v práci s mládeží jsou účastníky nejčastěji mladí lidé ve věku 13–30 let.

KOMPETENCE

nabyté výstupy vzdělávání. Mají tři složky: znalost, dovednost a postoj. Do detailu se jim věnujeme v kapitole Kompetence.





ÚVOD DO NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PRÁCI S MLÁDEŽÍ

Cílem vzdělávání není zvyšovat množství vědomostí, ale vytvářet pro děti možnosti, kdy mohou vymýšlet a objevovat, vytvářet lidi schopné dělat nové věci.

Jean Piaget

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Co je neformální vzdělávání

Podle pojetí Evropské komise i Rady Evropy se vzdělávací systém skládá ze tří navzájem propojených složek – formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení (Brander a kol., 2006), kde:

Formální vzdělávání se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému, který zahrnuje všechny školy od základních až po vysoké, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku. Po danou dobu (většinou v rozmezí od 6 do 15 let) je ze zákona povinné. Po řádném splnění formálního vzdělávání získá absolvent doklad o jeho ukončení, případně také akademický titul.

Neformální vzdělávání se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání lidí určených k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula. Vede k záměrnému získávání zkušeností a zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle.

Informální učení se vztahuje k průběhu celého života, v němž si každý jedinec osvojuje určité postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích podnětů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod.).

Evropské instituce nemají zájem vyvolávat mezi formálním a neformálním vzděláváním a informálním učením konkurenci. Záměrem je, aby se jednotlivé vzdělávací přístupy vzájemně inspirovaly a doplňovaly tak, aby dohromady tvořily životaschopný a rozvíjející se proces celoživotního učení, který bude motivovat k osobnímu i profesnímu rozvoji každého z nás.



Matoucí může být fakt, že dva z těchto přístupů se nazývají vzdělávání, třetí pak učení. v některých evropských dokumentech je zmiňováno i neformální učení. V čem je tedy rozdíl?

Neformální vzdělávání nebo neformální učení?

Oba tyto termíny se používají. Zatímco Rada Evropy a Evropské fórum mládeže se více zaměřují na neformální vzdělávání, Evropská unie věnuje pozornost neformálnímu učení. Přestože základ mají společný, každý z těchto termínů označuje něco trochu jiného.

Vzdělávání je systém, v němž strukturovaně a cíleně probíhá učení jednotlivců a skupin za specifických podmínek vytvářených organizátory, na teoretickém a/nebo koncepčním základě s využitím určitých metod a technik.

Učení je individuální proces získávání kompetencí – znalostí, dovedností a postojů.

Proto když mluvíme o neformálním vzdělávání, mluvíme o celém přístupu – jeho konceptu, metodách, organizátorech, teoriích a výstupech. Oproti tomu, když mluvíme o neformálním učení, máme na mysli zvyšování kompetencí jednotlivých účastníků, které probíhá v rámci neformálního vzdělávání a s jeho podporou. I proto je někdy možné se dočíst, že neformální učení může probíhat v nejrůznějších kontextech (v zaměstnání, v kontextu sociální práce apod.), zatímco neformální vzdělávání musí splňovat určité podmínky.

Znaky neformálního vzdělávání

Aktivita neformálního vzdělávání mohou být velmi různorodé. Přesto by taková aktivita měla mít určité znaky. Pojďme začít od definic, které popisují, jak může vypadat neformální vzdělávání a neformální učení.

České ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje na svých webových stránkách neformální vzdělávání takto:



Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém (formální vzdělávání vede k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého certifikátem, např. vysvědčením, diplomem) a nevede k ucelenému školskému vzdělání. Jedná se o organizované výchovně-vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, které zájemcům nabízejí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot. Tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné. Organizátory jsou sdružení dětí a mládeže a další nestátní neziskové organizace (NNO), školská zařízení pro zájmové vzdělávání – především střediska volného času, vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a další.

(MŠMT ČR, nedatováno)



V rámci evropské konference Bridges for Recognition vysvětlila Lynne Chisholm pojem neformální učení definovaný následujícím způsobem:

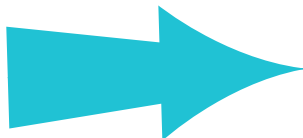


Neformální učení je záměrné, ale dobrovolné učení, které probíhá v řadě rozmanitých prostředí a situací, v nichž vyučování, odborná příprava a učení nemusí být nutně jedinou či hlavní oblastí činnosti. Tato prostředí či situace mohou být dočasné nebo se mohou střídát a příslušné činnosti či kurzy mohou vést profesionální facilitátoři učení (např. profesionální instruktoři), ale také dobrovolníci (např. vedoucí skupin mládeže). Aktivita a kurzy jsou naplánované, ale zřídka strukturované jako tradiční vyučovací hodiny nebo předměty.

(Chisholm, 2005)



Obě definice mají některé prvky podobné a v jiných se liší. Podívejme se na neformální vzdělávání jako systém, v němž probíhá neformální učení. Jaké předpoklady by neformální vzdělávání mělo splňovat?



DOBROVOLNOST

rozhodnutí o účasti na neformálním vzdělávání je pouze na straně účastníka. To platí nejen pro účast na aktivitě jako celku. Neformální vzdělávání by mělo umožňovat i různé způsoby zapojení účastníků podle jejich potřeb v průběhu aktivity.

STANOVENÝ ZÁMĚR A CÍLE

aktivita má stanovené konkrétní cíle na základě potřeb účastníků a jejich vstupních zkušeností. Cíle jsou stanoveny pro celou aktivitu i pro její jednotlivé části, aby byla zajištěna návaznost a logická struktura programu.

VĚDOMÉ A HOLISTICKÉ UČENÍ

účastníci si uvědomují, co a jakým způsobem se během aktivity učí. Účastníci sami hodnotí své učení a vedoucí aktivity (školitel, lektor, organizátor, pracovník s mládeží) je v jejich uvědomování podporuje. Zpětnou vazbu jim dává pouze v případě, že o ni účastníci projeví zájem. Účastníci v neformálním vzdělávání rozvíjejí nejen svoje znalosti, ale pracují i na svých dovednostech (schopnostech prakticky využít to, co se naučí), svých postojích a hodnotách. Důležitou součástí je i emocionální stránka učení a uvědomování si toho, co prožíváme.



PARTNERSKÝ VZTAH MEZI ÚČASTNÍKY A ORGANIZÁTORY

vedoucí aktivity působí v roli průvodců procesem vzdělávání, podporují účastníky a zjišťují během celého procesu jejich potřeby, aby jim mohli program aktivity přizpůsobit.

OCEŇOVÁNÍ CHYB

chyby jsou vnímány jako příležitost pro další rozvoj, neboť neformální vzdělávání pracuje s přístupem, že chybami se člověk učí.

ROLE SKUPINY

skupina je pro proces učení v neformálním vzdělávání velmi důležitá, neboť účastníci se rozvíjejí nejen na základě vlastních zkušeností, ale využívají i zkušeností, znalostí, dovedností a postojů ostatních, jak vedoucích aktivity, tak dalších účastníků. Zároveň neformální vzdělávání vytváří prostor pro spolupráci ve skupině, a tím otvírá další možnosti učení a seberozvoje.

ODPOVĚDNOST ZA VÝSLEDKY UČENÍ

díky tomu, že si každý účastník může sám stanovit, co se potřebuje naučit (někdy i jakým způsobem), je odpovědnost za výsledek jak na straně vedoucích aktivit, tak na straně účastníků.

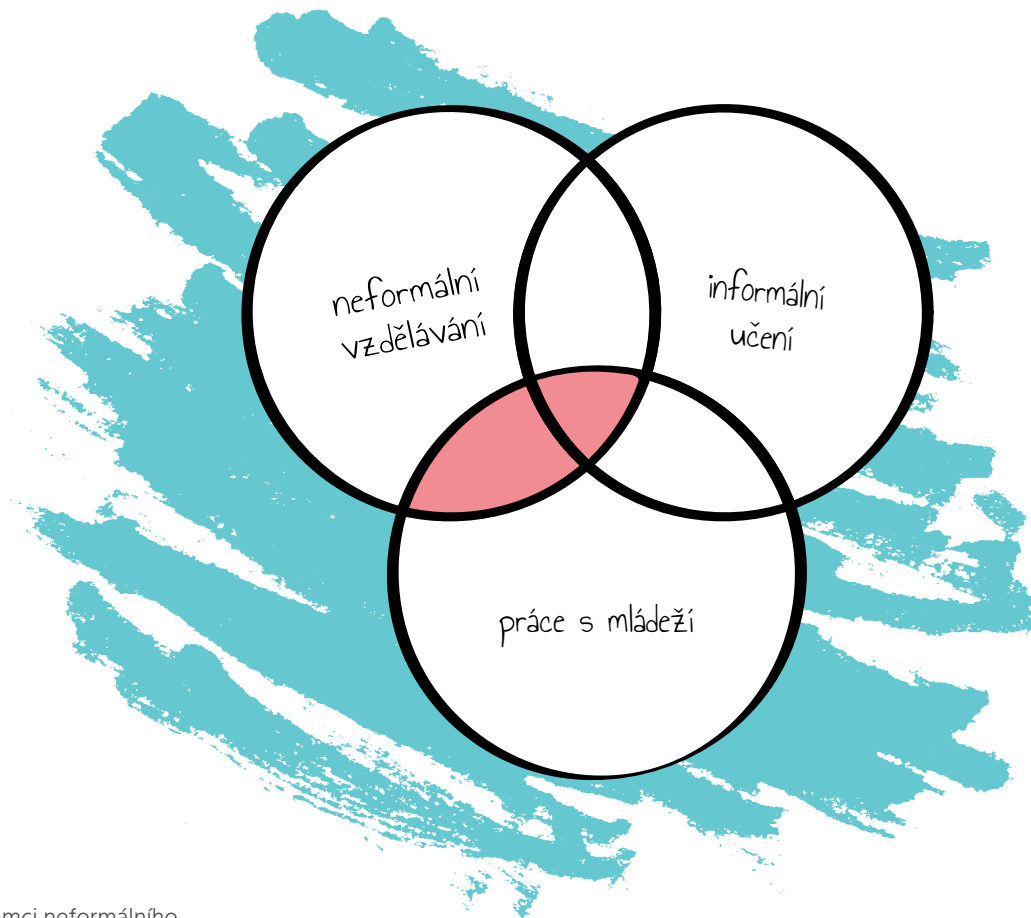
Existují ještě další znaky, podle nichž se dá vyhodnotit, zda je možné konkrétní aktivitu považovat za neformální vzdělávání, či nikoliv. Ty jsou však spíše nadstavbou výše uvedených principů. Mezi tyto znaky je možné zahrnout mezigenerační učení, variabilitu prostředí a flexibilitu vzdělávacího procesu, možnost získání osvědčení či certifikátu nebo podporovaný způsob interakce ve skupině. Oblasti, na jejichž základě je možné popsat neformální vzdělávání, popřípadě ho odlišit od vzdělávání formálního nebo jiných přístupů, se stále vyvíjejí. Zde jsme uvedli pouze ty oblasti, které jsou různými aktéry považovány za důležité v současnosti.

Neformální vzdělávání a práce s mládeží

Výše jsme zmínili, že neformální vzdělávání může probíhat v různých kontextech a může být zaměřené na různé cílové skupiny. Tato publikace se věnuje neformálnímu vzdělávání v práci s mládeží, tedy cílové skupině ve věku 13–30 let. Zároveň ne všechna práce s mládeží je neformálním vzděláváním. Velká část učení, které v práci s mládeží probíhá, může být pouze informální učení, které spontánně nastává i při neorganizovaných aktivitách v bezpečném prostředí. Nejlépe to ukazuje obrázek na vedlejší straně.

K ČEMU NÁM TO JE?








Když připravujeme neformální vzdělávání v práci s mládeží, je třeba si uvědomit, že můžeme pracovat s účastníky, kteří neformální vzdělávání chápou jinak. Za neformální vzdělávání mohou považovat mnohem širší paletu vzdělávacích přístupů a mohou čerpat informace z jiných zdrojů. Do neformálního vzdělávání patří všechno, co nespadá do kategorie formálního vzdělávání a na rozdíl od informálního učení je nějakým způsobem plánované a cílené. Proto je dobré si vyjasnit, že mluvíme pouze o jedné podkategorii neformálního vzdělávání, kterému říkáme neformální vzdělávání v práci s mládeží.



Vymezení neformálního vzdělávání v práci s mládeží v rámci neformálního vzdělávání, informálního učení a práce s mládeží (zdroj: školení MarkerCS)



ZDROJE

-  BRANDER, Patricia, et al. *KOMPAS: Manuál pro výchovu mládeže k lidským právním*. 1. vyd. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-827-3.
-  *Report Bridges for Recognition* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://www.salto-youth.net/tools/bridges/Bridges2005/BridgesForRecognition/>
-  MŠMT ČR. *Neformální vzdělávání* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>
-  *Konference NEformálního Vzdělávání* [online]. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2007. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: https://www.naerasmusplus.cz/file/4111/sbornik_konev.pdf
-  NOMIKOU, Maria (ed.). *NFE BOOK: The Impact of Non-formal Education on Young People and Society* [online]. Brusel: AEGEE-Europe, 2011. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: https://issuu.com/aegee-europe/docs/nfe_book
-  STRAKA, Gerald A. *Informální a implicitní učení*. In: *Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, roč.22, č. II, s. 1-4. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105p1la.pdf>
-  *Compendium Non-formal Education* [online]. Council of Europe, 2012. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/2012-compendium-non-formal-education/168077c10b>



HISTORIE NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ



Všechno tu už jednou bylo...

Otto František Babler



VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Historie neformálního vzdělávání ve světě

Tématem učení a vzdělávání se lidé zabývají v podstatě od začátku svojí existence, jen hloubka a koncepčnost myšlenek se s časem trochu mění. Mění se i to, co vzdělávání pro danou společnost znamená. Díky tomu vznikají nové pojmy a způsoby, jak učení podporovat. První faktické použití výrazu neformální vzdělávání se datuje do druhé poloviny 20. století. Tento pojem se začal používat v 60. letech minulého století hlavně ve spojení s rozvojovou pomocí – byl vytvořen západními a mezinárodními organizacemi a institucemi, které poskytovaly humanitární a rozvojovou pomoc, a důvodů bylo několik. Za první se dá považovat neschopnost formálních vzdělávacích systémů v rozvojových zemích rychle se adaptovat na potřeby rozvoje společnosti a ekonomiky. Druhým důvodem byl obsah formálního vzdělávání – ten se zaměřoval na oblasti, které nebyly v praxi vždy přímo využitelné. Převážně byly diktované potřebou kontroly státu nad jednotlivcem.

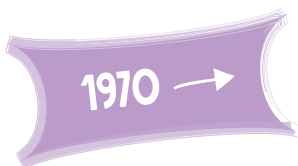
V důsledku toho byly paralelně k systému formálního vzdělávání postupně vytvářeny jiné typy aktivit, které lépe naplňovaly potřeby rozvíjejících se společností – alespoň z pohledu aktérů ze „západního světa“ a později i samotných obyvatel těchto zemí. Určité formy neformálního vzdělávání sloužily (a dodnes slouží) i ke vzdělávání a osvětě o tématech, která byla v těchto společnostech tabu (sexuální výchova, HIV/AIDS, hygiena apod.). Ve stejné době zároveň probíhaly aktivity podporující zlepšení postavení chudých v Latinské Americe, jež reprezentoval např. Paulo Freire se svou pedagogikou utlačovaných, z níž se postupně vyvinul koncept tzv. lidového vzdělávání. I tato hnutí velmi ovlivnila vývoj neformálního vzdělávání.

Diskuse o krizi formálního vzdělávání se netýkala pouze rozvojových a rozvíjejících se zemí, stejná krize byla pociťována i v zemích rozvinutých.





Nezanedbatelným motorem v tomto procesu byly ve druhé polovině 60. let minulého století studentské stávky v zemích západní Evropy, zvláště pak ve Francii. Tato situace souvisela se vzrůstající potřebou liberalizace a demokratizace školství i společnosti. Díky tomu se začaly více rozvíjet vzdělávací aktivity mimo rámec formálního vzdělávání a mnoho organizací do svých volnočasových aktivit přidávalo i prvky učení.



Za přelomový bod je považován rok 1970, vyhlášený Organizací spojených národů (OSN) Rokem výchovy a vzdělávání. UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu) tehdy zveřejnilo koncept celoživotního vzdělávání, který byl dále rozpracován Mezinárodní komisí pro rozvoj vzdělávání.

Neformální vzdělávání v něm tvoří stejně důležitý prostor pro učení jako formální vzdělávání nebo zaměstnání – i proto, že koncept celoživotního vzdělávání mění pohled na vzdělávání jako na přirozenou součást lidského života od narození až do smrti. Návštěva školních lavic v dětství a mládí už nestačí, je důležité mít různé možnosti, jak a kde se učit. Hlavním úhlem pohledu byla tradice humanismu, z níž vyvěral zájem o člověka, jeho celostní rozvoj, zvyšování vzdělanosti a dostupnost vzdělání pro všechny bez rozdílu. Tématu celoživotního vzdělávání se věnuje také OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), která tuto oblast pojímá více ekonomicky se zaměřením na rozvoj takových dovedností, které člověku pomohou přizpůsobit se aktuální hospodářské situaci.

Tím počala diskuse o tom, že vzdělávání by mělo probíhat během celého lidského života, aby mohl člověk vhodně a rychle reagovat na neustálou změnu vnějších podmínek, ve kterých se pohybuje. Během procesu ustavování a uznávání neformálního vzdělávání dosud nedošlo ke konečné

shodě v detailním a konkrétním vymezení tohoto pojmu. Vyjasňování probíhá stále, neboť se i samo neformální vzdělávání stále vyvíjí. Přesto se postupně různí aktéři shodli na některých prvcích, které by neformální vzdělávání mělo splňovat.

Situace se dále vyvíjela v 70. letech, kdy zvláště na poli mládeže začaly vznikat první iniciativy na podporu neformálního vzdělávání na evropské úrovni. V té době založila Rada Evropy první Evropské centrum mládeže – místo, kam mohou i dnes mladí lidé přijet a pořádat zde za podpory pracovníků Rady Evropy vzdělávací aktivity. Zároveň se posílil pohled na vzdělávání jako na proces, který není možné ukončit spolu s účastí ve formálním vzdělávání, např. vzhledem k hospodářskému vývoji, rozvoji globalizace, zvyšujícím se pohybu pracovníků ve světě.

Od 90. let je neformální vzdělávání zmiňováno i ve strategických dokumentech různých evropských i mezinárodních institucí a od roku 2000 je součástí strategických dokumentů Evropské unie jako složka celoživotního učení.

Vývoj v kontextu Československa

I když dnes jsou Česká a Slovenská republika dvěma samostatnými státy, historii mají velmi podobnou a ve dvacátém století většinu i společnou. Podobnost začíná již v 19. století spolu s národnostně-osvětovými aktivitami, prvními vlaštovkami toho, čemu dnes říkáme sociální práce, i relativně silnou tendencí lidí vytvářet zájmové skupiny a sdružovat se. Vývoj specificky v období po druhé světové válce do rozdělení obou států byl částečně společný a částečně paralelní i přesto, že existují některé odchylky (například zážitková pedagogika se v té době mnohem více rozšířila v české části republiky stejně tak jako ekologicky zaměřené



iniciativy). Některá historická specifika proto zmiňujeme jenom v jedné z obou částí, abychom zbytečně neopakovali stejné věci dvakrát.

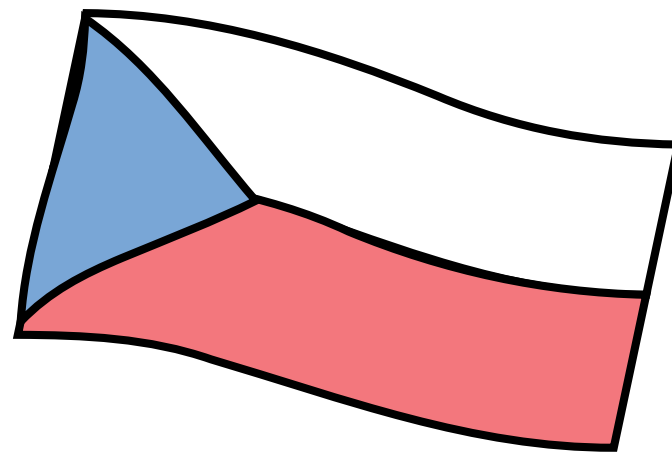
Český kontext

1850 →

V Čechách existuje dlouhá historie organizování aktivit ve volném čase, která se datuje již do druhé poloviny 19. století. Spolková činnost se pak více rozšířila do různých oblastí v období první republiky. Některé tzv. mimoškolní aktivity měly již v té době vzdělávací charakter – byly mimo jiné zaměřeny na osvětu, aktivní trávení volného času i podporu znevýhodněných lidí. Existovaly organizace, které se zabývaly rozvojem různých skupin na základě určitých pedagogických principů nebo principů sociální práce (Československý červený kříž, Sokol, Junák, YMCA a YWCA atd.).

1945 →

Po druhé světové válce byla činnost těchto organizací postupně omezována. I přesto některé z nich dále fungovaly, obvykle pod oficiální hlavičkou státem vytvořených organizací (např. Pionýra). Nově začaly vznikat tzv. domy pionýrů a mládeže (jejichž následníky, avšak již bez politické angažovanosti, jsou dnešní domy dětí a mládeže), mezi prvními DPM v pražském Karlíně, jenž vznikl v roce 1950. Další domy dětí a mládeže a centra (nebo střediska) volného času postupně vznikají dodnes. Nabízejí různé kroužky, letní tábory a další volnočasové aktivity. Pro tuto oblast se postupně vytvořil společný název „zájmové vzdělávání“, který je i zakotven v české legislativě. Zájmové

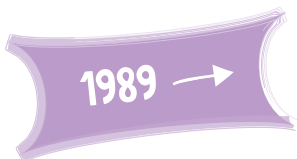


vzdělávání sdílí některé prvky s neformálním vzděláváním, nejedná se však o identické přístupy.

1970 →

V 70. letech se nabídka volnočasových aktivit a témat, jimiž se zabývaly, stala různorodější, pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže (SSM) nebo Pionýra začaly vznikat i organizace zabývající se životním prostředím (např. Hnutí Brontosaurus, které vzniklo v roce 1974) nebo seberozvojem v rámci zážitkové pedagogiky (např. Prázdninová škola Lipnice založená v roce 1977), které propojovaly proces učení s aktivním trávením volného času.





Neformální vzdělávání jako nový přístup k rozvoji kompetencí se do české kotliny dostalo po změnách v roce 1989. Hlavními proponenty neformálního vzdělávání byly organizace, které se začaly zapojovat do mezinárodních platforem, a díky tomu měly

možnost účastnit se vzdělávacích aktivit v zahraničí. Další rozvoj byl podpořen vznikem komunitárního programu EU Mládež pro Evropu, což byl evropský grantový program pro mladé lidi postavený na základech neformálního vzdělávání. V ČR začal fungovat v roce 1998 a jeho dnešním pokračovatelem je program Erasmus+ mládež. Chápání neformálního vzdělávání se postupem času vyvíjelo a upřesňovala se jeho definice i prvky, které by měly aktivity splňovat, aby je bylo možné nazývat neformálním vzděláváním. Do tohoto procesu se zapojila i Česká národní agentura Mládež, která od roku 2007 s příchodem programu Mládež v akci začala vytvářet koncepční přístup k neformálnímu vzdělávání tak, aby propojoval historický vývoj v ČR s pojetím neformálního vzdělávání v zahraničí. V prosazování neformálního vzdělávání v kontextu práce s mládeží je aktivních mnoho organizací, které v tomto směru spolupracují i s Odborem pro mládež MŠMT.

Přestože neformální vzdělávání stále není v České republice legislativně ukotveno, strategické dokumenty, zvláště v oblasti mládeže, s tímto pojmem často operují a staví jej jako systém doplňující formální vzdělávání a zároveň jako jednu ze součástí celoživotního učení.

Slovenský kontext

Všeobecně je možné říci, že historie neformálního vzdělávání, a především práce s mládeží na Slovensku má velmi podobné rysy jako v současné

České republice. Přesto existuje i pár zajímavých rozdílů, na které se můžeme zaměřit.

Před vznikem první Československé republiky v roce 1918 bylo Slovensko součástí maďarských zemí. Někteří autoři udávají jako období výraznějšího rozvoje práce s mládeží dobu kolem roku 1868, kdy vznikalo obrozené hnutí a probíhalo „sebeuvědomování si“ Slováků v časech maďarizace. To se odrazilo i v aktivitách literárních spolků, studentských setkáních charity a podobně (Brozmanová Gregorová et al. 2018). Největší studentskou organizací té doby byl „Slovenský mládežnický svaz“. Existovaly také sebevzdělávací spolky studentů vedené studentskými radami, i když vznikaly pod supervizí učitelů (Bernát 2008, Kominarec 2008).

Důležitou úlohu sehrála i tehdejší Matica slovenská, jejíž představitelé viděli potřebu propagace slovenské kultury a historie, a proto podporovali hlavně slovenské studenty.



Po vzniku Československa se aktivity mladých lidí rozvinuly do vícero oblastí. Asi nejznámější organizací byl Český sokol s pobočkami na Slovensku, ale i jiné sportovní svazy, které si konkurovaly a prosazovaly různé ideologické cíle, např. Československý orel, Sportovní unie pracujících, a samozřejmě skautské hnutí. První

skautský oddíl na Slovensku byl založen v roce 1913 na základní škole v Komárně.

Na Slovensku vzniklo Ministerstvo školství a národní osvěty a je zajímavé, že mělo dva odbory, které souvisely s prací s mládeží – odbor národní osvěty (věda a umění, lidová výchova) a odbor pro legislativní záležitosti,



sociální péči a péči o studenty. Pořádaly pravidelná setkání studentů podle jejich zájmů, sportovní aktivity nebo tzv. „posezení u čaje“.

Zajímavým prvkem je rozvoj trampského hnutí, které se na Slovensku rozšířilo původně jen v oblasti Bratislavy po vzoru českých zemí ve 30. letech, kdy mladí lidé pracující v továrnách cítili potřebu bližšího kontaktu s přírodou. Veřejnost nejprve fenoménu „trampování“ nevěnovala pozornost, ale s jeho rostoucí popularitou začaly novinové články popisovat „volný životní styl“ trampů bez dohledu dospělých a jejich obscénní chování jako nevhodné. A tak bylo v roce 1931 zakázáno „společné kempování bez příslušného plaveckého oblečení“.

1939 →

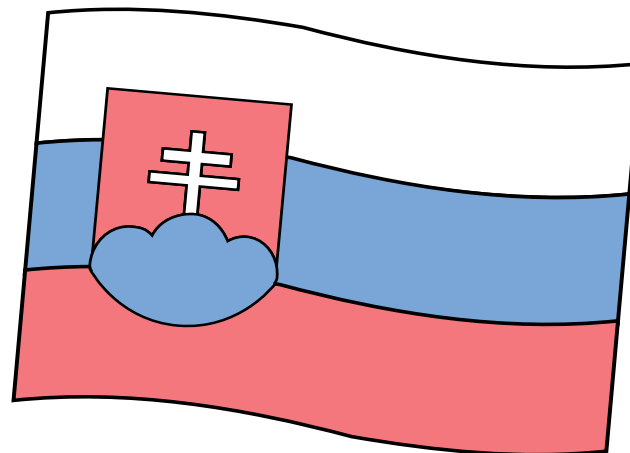
Potom přišlo období, které bylo podstatně odlišné od vývoje v českých zemích, a to období tzv. Slovenského státu. V této době byly demokratické asociace a spolky zrušeny a povoleny byly pouze schválené organizace. Židé a Češi nemohli být součástí spolkového života a byli vyloučeni.

Vznikla organizace, která měla největší vliv na mladou generaci tohoto období, a to Hlinkova mládež, která sdružovala mladé lidi ve věku 6 až 20 let, zvláště chlapce a zvláště děvčata. Jejím posláním bylo vychovávat patrioty státu a národa ve smyslu křesťanských principů. Její struktura a práce v podstatě kopírovaly působení Hitlerjugend v německé říši. V určitém období bylo členství mladých chlapců povinné.

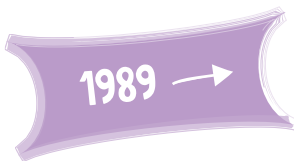
1945 →

Po válce začali komunističtí aktivisté se zakládáním prvních pionýrských skupin po vzoru sovětského Komsomolu. V roce 1949 vznikl Československý svaz mládeže, který spojil čtyři národnostní mládežnické svazy: český, slovenský, německý a polský.

Po částečném uvolnění kolem roku 1968, kdy vznikly další organizace, byly v čase normalizace všechny opět sjednoceny pod názvem Socialistický svaz mládeže (SSM). Samostatně působila jeho Pionýrská organizace. Někteří si možná stále pamatují předpokládaný postup jiskra – pionýr – svazák – (komunista). Zajímavostí je, že členství v Pionýru nebylo povinné, museli jste si ho zasloužit, proto vznikl například i název dům pionýrů a mládeže. Kdo se však pionýrem nestal, mohl očekávat pohrdavé postoje od svého okolí.



Pionýrské a svazácké skupiny začaly vznikat v továrnách, později i na úrovni obcí a školních tříd. Jejich cílem bylo vychovávat budoucí občany socialistického státu prostřednictvím mimoškolní činnosti. V roce 1957 vznikl na Slovensku Ústřední dům pionýrů a mládeže Klementa Gottwalda, obdoba Ústředního domu pionýrů a mládeže Julia Fučíka v České socialistické republice. Ten sídlil v dnešním prezidentském paláci. Institucionálním pokračovatelem je dnes IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, samozřejmě ve smyslu práce s mládeží, ne ideologie. Tato instituce měla za úkol metodicky podporovat nižší složky v okresech a obcích, tedy domy pionýrů a mládeže, a pomáhat tak vychovávat vedoucí v jednotlivých tematických oblastech. Později se domy pionýrů a mládeže přetransformovaly do dnešních center volného času. V období socialismu byly práce s mládeží a zájmové vzdělávání velmi obdobné v obou částech Československa.



Změny nastaly po revoluci v roce 1989 a další po vzniku samostatné Slovenské republiky v roce 1993. Kompetence v oblasti mládeže zůstaly ministerstvu školství (s různými názvy mezi lety 1989–2018). Vznikla Rada mládeže Slovenska,

která sdružuje organizace pracující s mládeží po celém Slovensku. První koncepce práce s mládeží vznikla pod názvem „Princípy štátnej politiky vo vzťahu k mládeži na Slovensku“ v roce 1992.

Pojmy jako neformální vzdělávání a neformální vzdělávání v práci s mládeží se podobně jako v ČR začaly pomalu dostávat do povědomí od roku 1998, a to hlavně díky komunitárnímu programu EU Mládež pro Evropu a jeho následovníkům. Prostřednictvím slovenské národní agentury tohoto programu, která dodnes sídlí v organizaci IUVENTA – Slovenský inštitút

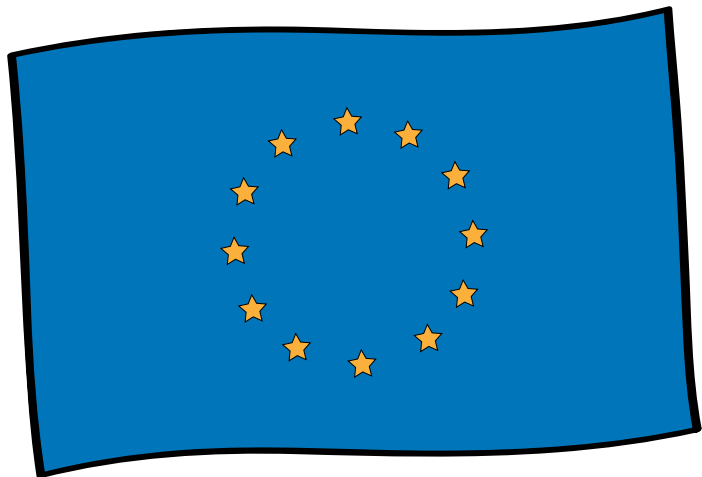
mládeže, tyto pojmy mezi pracovníky s mládeží postupně zdomácněly a dnes jsou všeobecně přijímány jako principy výchovy ve volném čase.

V současnosti se v oblasti neformálního vzdělávání hovoří hlavně o uznávání jeho přínosů při výchově mladého člověka a jeho přípravě na profesní a osobní život. Jedním z největších projektů v této oblasti byl projekt „KomPrax – kompetencie pre prax“ financovaný ze strukturálních fondů EU. Jeho cílem bylo podchytit aktivní mladé lidi, rozvíjet jejich kompetence a vytvářet prostředí pro uznávání neformálního vzdělávání jako důležité součásti výchovy a vzdělávání, a to různými subjekty státní správy, formálního vzdělávání a z podnikatelského prostředí.

Evropský kontext a politika mládeže

Práce s mládeží a neformální vzdělávání v rámci Evropy, a jmenovitě v EU, nebyly vždy propojené, naopak byly závislé na koncepcích a historii jednotlivých členských zemí. Nakonec i dnes jsou tyto oblasti výlučně v kompetenci členských států a na úrovni EU se vytvářejí jen společné rámce, trendy a doporučení. Až postupně se neformální vzdělávání dostalo do povědomí evropských politiků a stalo se součástí evropské agendy v oblasti mládeže. Před rokem 1985 bylo poměrně těžké si představit, že by se průměrný mladý Evropan běžně setkával s mladými lidmi z jiných členských zemí a vzájemně by se seznamovali a inspirovali. O něčem takovém, jako je dnes populární slovní spojení „evropské občanství“, se příliš nemluvilo. Přelomem se stala 80. léta, kdy v EU vznikl program Mládež pro Evropu a program Erasmus pro studenty. Od té doby, i přes kritiku těchto programů vzhledem k jejich pomalému zavádění, se práce s mládeží a neformální vzdělávání internacionalizují a pomáhají budovat v mladých lidech pocit „Evropanů“.





To, co nejen na evropské úrovni vytváří rámec pro práci s mládeží, je politika pro oblast mládeže. Ta je realizována na základě koncepčních dokumentů (nařízení, doporučení, strategií atp.), které obvykle definují, co práce s mládeží má být, jakou má plnit roli a jaké nástroje a formy podpory mladých lidí může využívat.

Současně s popularitou evropských programů pro mládež se začala vynořovat i potřeba společného směřování v oblasti politiky vůči mladé generaci. První pokus o formulování společné koncepce proběhl na konferenci ministrů odpovědných za mládež pořádané Radou Evropy v Bukurešti v roce 1996.

V roce 2001 bylo přelomovým bodem publikování tzv. Bílé knihy o mládeži, vydané Evropskou komisí. Ta se zabývala společnou podporou EU v oblastech, jakými jsou informace pro mládež, participace mládeže, dobrovolné aktivity mládeže a lepší porozumění mládeži.

V roce 2005 Evropská komise vydala Evropský pakt mládeže, který se zaměřoval hlavně na zaměstnanost, vzdělávání a rodinný život. Na práci s mládeží jsou postupně kladeny nové nároky, možná i díky tomu, že vzdělávání mladých lidí v prostředí mimo školu přináší dobré výsledky, pokud jde o zvyšování kompetencí, zvláště v oblasti hodnot a postojů. Mnohé evropské deklarace a doporučení očekávají, že právě práce s mládeží bude účinná ve snižování nezaměstnanosti, multikulturní výchově, v boji proti extremismu apod.

Evropská unie schvaluje strategický rámec pro politiku v oblasti mládeže, který definuje priority a procesy, jež tato politika řeší. V současné době (duben 2019) je platná Evropská strategie pro mládež 2019–2027. Na základě této strategie předkládají členské státy EU na společných setkáních různá prioritní témata, zvláště v obdobích, kdy předsedají Radě EU. Jako příklad můžeme uvést „Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě o podpoře nových přístupů v práci s mládeží zaměřených na identifikaci a rozvoj potenciálu mladých lidí“, které byly přijaty v rámci slovenského předsednictví v roce 2016.

V budoucnosti můžeme očekávat, že role EU na poli práce s mládeží bude posilovat. Škála potřebných znalostí, dovedností a postojů, které mladí lidé potřebují pro úspěšný život, se rozšiřuje. Právě práce s mládeží přináší mladým lidem kompetence, které může být obtížné získat v rámci formálního vzdělávání. Zároveň se práce s mládeží profesionalizuje a je stále více uznávána. Zjednodušeně je možné říci, že zatímco se formální vzdělávání stává více „neformálním“, neformální vzdělávání se více



„formalizuje“ – mladí lidé získávají certifikáty a osvědčení o tom, jaké kompetence si osvojili v procesu vzdělávání mimo školu, např. Youthpass.

Práce s mládeží a neformální vzdělávání flexibilně připravují mladé lidi na neustále se měnící svět. Zatímco formální vzdělávání připravuje lidi většinou na jednu životní trajektorii, jednu pracovní dráhu, v naší práci poskytujeme mladým lidem znalosti, dovednosti a postoje potřebné k tomu, aby se stali tím, co někteří nazývají „manažerem svého života“. Pomáháme aktivně formovat perspektivy mladých lidí prostřednictvím neustálé aktualizace dovedností a „hybridního know-how“. Abychom v naší práci neskouzli jen k poskytování zábavných aktivit a abychom věděli, jak mladé lidi v rámci práce s mládeží vzdělávat a vychovávat, potřebujeme systém, který nám pomůže takové vzdělávání efektivně připravit. A právě o tom je tato publikace.

ZDROJE

Historie neformálního vzdělávání ve světě:

- ROGERS, Alan. *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong, 2004. ISBN 962-8096-30-4.
- The EU-CoE youth partnership* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership>

Český kontext:

- ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-736-7551-6.
- MATOUŠEK, Oldřich, et al. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0211-0.
- Prázdninová škola Lipnice* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://www.psl.cz/index.php?menu=1&submenu=2>
- Dům dětí a mládeže hl.m. Prahy* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: https://ddmpraha.cz/ddm/O_nas

Slovenský kontext:

- BERNÁT, Libor. Učitel'ský ústav v Kláštore pod Znievom – prostriedok maďarizácie. In: MICHALIČKA, Vladimír (ed.). *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. a začiatkom 20. storočia: K storočnici Apponyiho zákonov*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2008. ISBN 978-80-7098-464-2.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžbeta, LENČO, Peter a MIHÁLIKOVÁ, Jana. Youth work and social work in the Slovak Republic: connections and disconnections. In: WILLIAMSON Howard, BASARAB, Tanya a COUSSÉE, Filip (eds.). *The history of youth work in Europe, volume 6*. Brusel: Council of Europe and European Commission, 2018. ISBN 978-92-871-8513-6.



- KOMINAREC, Igor. Rímsko-katolícke učiteľské ústavy v Košiciach. In: MICHALIČKA, Vladimír (ed.). *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. a začiatkom 20. storočia: K storočnici Apponyiho zákonov*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2008. ISBN 978-80-7098-464-2.

Evropský kontext:

- *European Commission white paper - A new impetus for European youth* /* COM/2001/0681 final */ [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52001DC0681>
- *Communication from the Commission to the Council on European policies concerning youth: Addressing the concerns of young people in Europe – implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0206>
- *Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě o podpoře nových přístupů v práci s mládeží zaměřených na identifikaci a rozvoj potenciálu mladých lidí (2016/C 467/03)* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG1215\(02\)&qid=1559685141993&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016XG1215(02)&qid=1559685141993&from=EN)





JAK SE UČÍME

Jediný, kdo je vzdělaný, je ten, kdo se naučil učit a měnit.

Carl Rogers

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Podstatou neformálního vzdělávání jsou procesy učení. A určitě se mezi vámi najdou i tací, kteří se chtějí seznámit s širším teoretickým základem, než se dostanou k praktičtějším kapitolám našeho Slabikáře. Právě pro ty jsme vybrali několik zajímavých témat, která se týkají učení. Od toho, jak se učíme, přes naši motivaci k učení a učení v různých věkových obdobích až po to, jak funguje lidský mozek a proč propojovat levou a pravou hemisféru. Pro porozumění dalším částem Slabikáře není tato kapitola klíčová, jejím přečtením si však možná zabezpečíte přežití některých neuronů ve vašem mozku. Ale o tom níže.

Co je učení?

V obecném pojetí je schopnost učení vrozená nejen člověku, ale v určité formě vlastně všem živým organismům. V psychologii je učení v širším

smyslu vnímáno jako každodenní činnost člověka, která ho rozvíjí již od dětství a je jakousi stále se vyvíjející nadstavbou biologického základu. V užším vymezení, které se vztahuje pouze na člověka, znamená učení záměrné a systematické osvojování si vědomostí, dovedností, postojů a návyků. Jde ruku v ruce s celoživotním získáváním zkušeností a velmi úzce souvisí s pamětí a řečí. Z evolučního hlediska byl pro učení velkým průlomem vývoj řeči, konkrétně v období asi před 50 000 lety, kdy spolu lidé začali plynule komunikovat slovy. Je všeobecně známo, že i zvířata mezi sebou komunikují, ale jen lidský druh využívá řeč. Díky ní jsou procesy učení u člověka mnohem efektivnější než u jiných živočichů, protože slovy dokážeme nejen předávat zkušenosti a vědění dávných předků, ale i sdílet nové nápady a diskutovat o nich. Díky řeči dokážeme také druhým vysvětlit složité abstraktní myšlenky, třeba teorii relativity.





Co mi pomáhá
učit se lépe?

Kdy se mi učí
dobře?

Kdy mě učení baví?
A kdy vůbec?

Jak se učíme?

Ať už chci více rozumět tomu, jak se učím já, nebo chci lépe umět učit druhé, vždy je dobré vědět, jak se lidé učí. Jedním druhem učení je **záměrné učení**, při kterém máme jasný cíl či záměr a víme, jaké konkrétní vědomosti, dovednosti a návyky si chceme osvojit. Tato charakteristika odpovídá učení, které by obvykle mělo probíhat i v rámci neformálního vzdělávání. Oproti tomu **nezáměrné či náhodné učení** lze dát do paralely s informálním učením, tak jak je vysvětleno v kapitole Úvod do neformálního vzdělávání v práci s mládeží. To je učení, které přichází nahodile a zcela neplánovaně v závislosti na různých situacích a událostech, které během dne prožíváme.

Některé věci se učíme **mechanicky** neboli memorováním. Učení se nazpaměť bez logických souvislostí si každý z nás určitě někdy vyzkoušel na vlastní kůži. Opakem k tomu je **logické učení** neboli učení s pochopením logických souvislostí. Zatímco s memorováním se v rámci neformálního vzdělávání nesetkáváme takřka vůbec, logické učení bývá využíváno poměrně často, a to zejména v aktivitách zaměřených na sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe nebo při různých simulačních a týmových aktivitách.

Další druhy učení rozlišujeme z hlediska získaných výsledků. **Kognitivním učením** získáváme poznatky, informace a rozvíjíme své schopnosti myšlení. **Senzomotorické neboli smyslově-pohybové učení** využívá hlavně naše vlastní tělo. Jeho prostřednictvím se učíme vybraným pohybovým činnostem. Ať už se učíme chodit, skákat, zvládat konkrétní sporty nebo si osvojovat specifické dovednosti jako řezat dřevo, hrát na klavír nebo přišívat knoflík, vždy se zde uplatňuje senzomotorické učení. Při senzomotorickém učení je velmi efektivní metoda pokus–omyl, díky níž získáme určitou zkušenost, kterou lze následně využít pro další proces učení a zdokonalování se. **Sociální učení** je soubor procesů, díky nimž



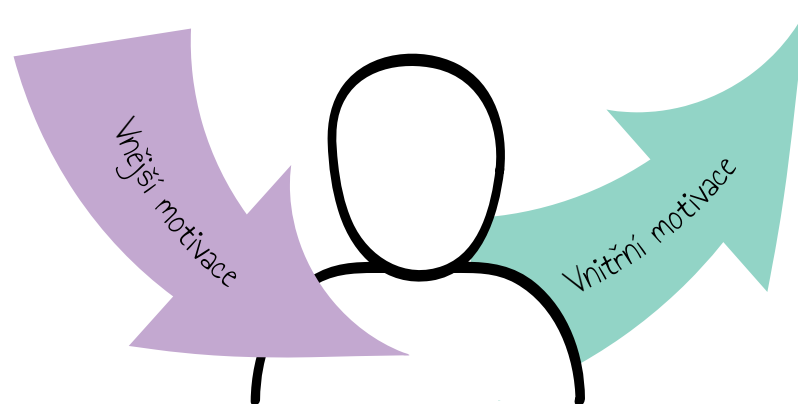
se učíme úspěšně přežít ve společnosti. Patří sem komunikování s lidmi, dodržování pravidel nebo fungování v různých sociálních rolích.

Co ovlivňuje naše učení?

Každému může při učení vyhovovat jiné prostředí, jiné tempo. Někdo se rád učí sám, jiný ve skupině, někdo se rád učí z knih, jiný si vše potřebuje sám zapsat. Někomu vyhovuje učit se brzy ráno, a jiný se brzy po ránu na učení vůbec nedokáže soustředit. Každý máme jiné preference, které jsou ovlivňovány mnoha faktory, a to jak vrozenými, tak přejatými například díky výchově v rodině nebo působením školy. Některým aspektům toho, jak se učíme, se podrobně věnujeme v kapitole Styly učení.

Motivace k učení

Učení je lidská přirozenost. Všechny malé děti se rády učí, protože je baví objevovat svět, zkoumat, jak věci fungují a přicházet na kloub různým zapeklitým problémům. Jak čas plyne a ony rostou, některé z nich postupně motivaci k učení ztrácejí. Proč tomu tak je? Při učení rozlišujeme **vnitřní a vnější motivaci**. Vnitřní motivace funguje tehdy, když se učíme o tom, co nás opravdu zajímá a chceme to znát a umět. I proto v neformálním vzdělávání pracujeme s potřebami a očekáváními našich účastníků, abychom dokázali jasně propojit to, co se učí, s tím, co chtějí nebo potřebují. Když se učíme díky vnitřní motivaci, děláme to z vlastního rozhodnutí. Protikladem k tomu je vnější motivace, která může mít nejrůznější podoby ve formě pochvaly, známky, přijetí na školu, získání zajímavého zaměstnání. Pohonem vnitřní motivace jsou naše potřeby, pohonu té vnější se odborně říká popudy.



V poslední době často slyšíme, že děti do školy moc rády nechodí a učení je příliš nebaví. Známostou kritičkou stávajícího způsobu vzdělávání na základních školách je psycholožka Jana Nováčková, která tvrdí, že „tradiční škola založená na mocenských vztazích a vnější motivaci ve formě odměn a trestů ničí přirozenou vnitřní motivaci dětí k učení“. Dále říká, že každé dítě má v sobě zabudovaný vývojový program, díky němuž samo rozpozná, co se má kdy učit. Potřebuje k tomu jen odpovídající podněty, které ho budou k učení stimulovat, a také bezpečné prostředí a své vlastní tempo, jakým se učí. Často se však stává, že mu tyto nezbytné podmínky škola nedokáže nabídnout. Když se mají všechny děti učit to samé ve stejnou dobu, přibližně stejně rychle a potřeba bezpečí se ztrácí pod hrozbou špatné známky, nemusí to všem stejně vyhovovat. Děti nejsou stroje. Naštěstí se dnes objevuje stále více škol i učitelů, kteří pracují s respektem k individuálním potřebám jednotlivých dětí, tedy jejich vývojovému programu, a současně se znalostí zákonitostí vnitřní a vnější motivace.



V dětství je z pohledu vývoje mozku kromě učení ve škole stejně tak důležité, jak děti tráví svůj volný čas, čemu se v něm věnují, co je baví a jaké kompetence si tím rozvíjejí. Proč? Protože děti na prvním stupni základní školy mají ve svém mozku skoro sto miliard nervových buněk, které nazýváme neurony a které se specializují na různé činnosti. Dítě v tomto věku má víc neuronů, než kdykoliv jindy ve svém životě – v podstatě jich je příliš a obrazně by se dalo říci, že v tomto období mezi sebou neurony bojují o přežití. Když děti nastupují na střední školu, mají neuronů o třetinu méně. Jakým způsobem dochází k tak masivní redukci? I zde hraje velkou úlohu motivace, ať už vnitřní, nebo vnější. Ne nadarmo se říká, že čemu se věnuješ, to roste. V tomto případě rostou, anebo spíše přežívají neurony spojené s jakoukoliv činností, kterou dítě dělá často a rádo. Zjednodušeně řečeno, když dítě rádo zpívá, neurony, které v mozku této činnosti napomáhají, přežívají i do pozdějšího věku a jejich vliv v mozku sílí. Když ale dítě z nějakého důvodu zpívat přestane, spousta neuronů zodpovědných za zpěv postupně vymizí a hlasové schopnosti slibného zpěváka se dále nerozvíjejí, dokonce se mohou i zhoršovat. Takže chcete-li být v něčem výjimeční, nenechte své neurony dlouhodobě zahálet!

Nejen učitelé, ale i pracovníci s mládeží, kteří se dětem věnují po škole a vyplňují část jejich volného času, by měli mít stále na paměti zákonitosti vnitřní i vnější motivace a také na vývoj neuronů, který při správném nasměrování ovlivňuje rozvoj specifických dovedností, predispozic a talentu dětí a mladých lidí.

Učení v kontextu vývojové psychologie

To, že procesy učení jsou velmi úzce spjaty psychologickým vývojem člověka, je dnes známý fakt, ale nebylo tomu tak vždy. Do popředí zájmu

psychologických věd jej uvedl Jean Piaget (původně biolog, později vývojový psycholog a filozof). Ten kdysi řekl, že „cílem vzdělávání je vytvářet lidi schopné dělat nové věci“. Piaget se zabýval zkoumáním přirozeného vývoje rozumových schopností u dětí. Ke svým výzkumům využíval jako cenný „studijní materiál“ mimo jiných i své vlastní tři děti. Podařilo se mu zvrátit zažitý názor, že děti jsou pouze zmenšeninou dospělého, a prokázat, že každý z nás „v dětství prochází vývojovými stádii, při nichž se po celou dobu aktivně učí a používá smysly k interakci se světem kolem sebe“. Poukazoval na fakt, že při tomto vývoji je zásadní děti podporovat ve zkoumání a samostatném experimentování se světem a podle vývojové úrovně jejich inteligence (podle věku) jim dávat úkoly, které mají vždy více než jedno správné řešení. Hlásal právo dětí na učení se cestou pokus–omyl, potřebu rozvíjet jejich kreativitu a představivost. Mnohé Piagetovy teze jsou v dnešní době již překonané, nicméně díky vlivu jeho učení došlo v 70. a 80. letech minulého století v mnoha zemích Evropy i v USA k zásadní transformaci školství, která odlišila vzdělávací postupy při učení dětí a dospělých a přinesla nové výukové metody zaměřené více na děti a jejich potřeby učit se v různých věkových obdobích jinak. Odkaz myšlenek Jeana Piageta se částečně dodnes promítá i do neformálního vzdělávání v různých ohledech, například ve výše zmiňovaném postupu učení pokus–omyl nebo při používání Kolbova cyklu a s ním souvisejících stylů učení, které představujeme v kapitole Styly učení.

Evoluce mozku v souvislosti s učením a chováním

Schopnost učení mají v určité formě snad všechny živé organismy a je vrozená i lidem. Učení velmi úzce souvisí s řídicí jednotkou našeho těla – mozkiem, který již antičtí filozofové označovali za sídlo rozumu a citů. Mozek je nejsložitějším orgánem našeho těla a stále není známo,



jak přesně funguje. Dnes se jeho struktuře, funkcím a procesům věnuje řada vědních disciplín, kterým se postupně daří odkrývat některá jeho tajemství. Při učení hraje mozek klíčovou roli, proto zde nabízíme několik zajímavých informací a vědeckých poznatků, které se mohou hodit, když pracujeme s mladými lidmi a podporujeme je v učení nebo když se učíme sami a chceme lépe porozumět některým našim reakcím.

Naše tři mozky

Lidský mozek prošel dlouhou evolucí a s tím, jak se postupně vyvíjel, úzce souvisí naše reakce v různých situacích, naše chování i naše učení. Pokud bychom pohled na mozek opravdu hodně zjednodušili, můžeme si představit, že máme v hlavě mozky tři, a to mozek plaza, mozek savce a mozek člověka, které jsou navzájem propojené.



Tři mozky a vývojová psychologie

Na přelomu tisíciletí se vědci zaměřili také na souvislosti mezi mozkem a stářím člověka, zejména v kontextu vývojové psychologie. Jak se dítě vyvíjí a roste, vyvíjí se i jeho mozek. V pěti letech má mozek už kolem 90 % své velikosti v dospělosti. Mozek však nejen roste, ale také se zlepšuje jeho fungování – odborně se říká, že mozek zraje. Díky tomuto procesu jeho buňky postupně nabývají své definitivní podoby, rozvíjejí se složitější poznávací funkce, jako například soustředěnost, paměť a řeč. Z výše uvedených tří mozků je už při narození nejvíce vyvinut mozek plazí, který zajišťuje všechny základní životní funkce. Zrání lidského mozku pokračuje



PLAZÍ MOZEK (VITÁLNÍ FUNKCE)

nejstarší částí mozku je mozkový kmen, který se vyvinul už před 500 miliony lety u plazů. Tato část mozku dohlíží na základní životní funkce, jakými jsou například dýchání, příjem potravy či termoregulace, také řídí instinkty, reaguje na podněty a využívá smysly. Plazi a ještěři, jak známo, nemají příliš rozvinuté poznávací schopnosti a chybí jim emoce, ale jsou prvními živočišnými druhy, které dokázaly přežít na pevnině až dodnes, takže jsou v rámci evoluce velmi úspěšní. Plazí mozek u zvířat i u lidí je zodpovědný za vyhodnocení nebezpečí, do kterého se neočekávaně dostaneme. Reaguje bleskurychle, a to třemi základními reflexy (rychlými pudovými reakcemi): útok, útek a znehybnění. Často se říká, že při ohrožení reagujeme bezmyšlenkovitě a až zpětně si uvědomíme, jaký reflex jsme v dané situaci využili, co se vlastně stalo a jak se cítíme. K tomu ale využíváme už jiné části mozku, mozek savčí a mozek lidský.





SAVČÍ MOZEK (EMOCE)

je druhá nestarší část mozku a stejně jako mozek jiných savců je mnohem komplikovanější, než mozek plazí. Stáří savčího mozku se odhaduje asi na 200 milionů let. Savčí mozek ovlivňuje náš emoční život, ale také motivaci a dlouhodobou paměť, neboť k uchovávání informací mu pomáhají hlavně asociace a emoce. Zajímavé je, že savci své emoce nedokážou ovládat, to umí jen člověk díky mozkové kůře. Savčí mozek řídí naše sociální citění a pomáhá nám fungovat ve skupině (u zvířat ve smečce). S tím souvisí i jeho pudové reakce braň a ochraňuj.



LIDSKÝ MOZEK (ROZUM)

nejmladší část mozku (šedá kůra mozková) se vyvinula teprve před 100 tisíci lety. Vědomě řídí naše chování a jednání a snaží se korigovat oba starší mozky, tedy ovládat reflexy, pudy i emoce (někdy více a někdy méně úspěšně). V lidském mozku je dále centrum jazyka, řeči a myšlení, vdčíme mu za naši jedinečnou schopnost abstraktního myšlení, porozumění souvislostem a představivost.



až do dospělosti. Mozek savčí velmi silně ovlivňuje chování mladších dětí. Jak to v praxi vypadá?

Určitě si každý z nás vybaví situaci, kdy potkal malé řvoucí dítě, které rozčleně bouchalo pěstmi, kopal nožičkami nebo mlátilo hlavou do podlahy, protože chtělo za každou cenu zmrzlinu, kterou mu rodiče nekoupili. Proč to malé děti (ve věku asi 2 až 4 let) dělají? V tomto věku ještě emoce ovládají myšlení, stejně jako u jiných savců. Takže když něco dítě chce a nedostane to, jeho chování začnou řídit emoce, v tomto případě vztek. Starší děti (školní věk) už ale samy vědí, že si lépe prosadí svou vstřícnou komunikací nebo protislužbou. Zmrzlinu si tedy dokážou obstarat třeba tím, že jsou na dospělého milí a poprosí o ni, případně vymyslí nějaký argument, proč si zmrzlinu zaslouží. V tomto věku už mozek dostatečně uzrál a šedá kůra mozková dokáže vymyslet strategii, jak toho, co chceme, dosáhnout bez vzteku a dalších negativních emocí. Emoce a jejich projevy jsou samozřejmě nedílnou součástí našeho života od dětství až do stáří, a to jak negativní, tak i pozitivní. Starší děti a dospělí však už mají mozek dostatečně zralý na to, aby s emocemi pracovali a dokázali své chování regulovat.

A jak souvisí tyto tři mozky s učním?

Možná už jste někdy slyšeli o **zóně komfortu**, **zóně napětí**, **zóně krize** a **zóně paniky**.

Obecně bývá průměrný člověk v komfortní zóně po většinu dne, kdy zažívá svou každodenní rutinu a neřeší žádné zásadní problémy. Kdybyste byli auto, byla by vaší **komfortní zónou** vaše vlastní garáž. Máte tam teplo a sucho. Když někam jedete, znáte přesně cestu a víte, že se zase v klidu vrátíte zpátky do bezpečí. Komfortní zóna u člověka je jeho každodenní

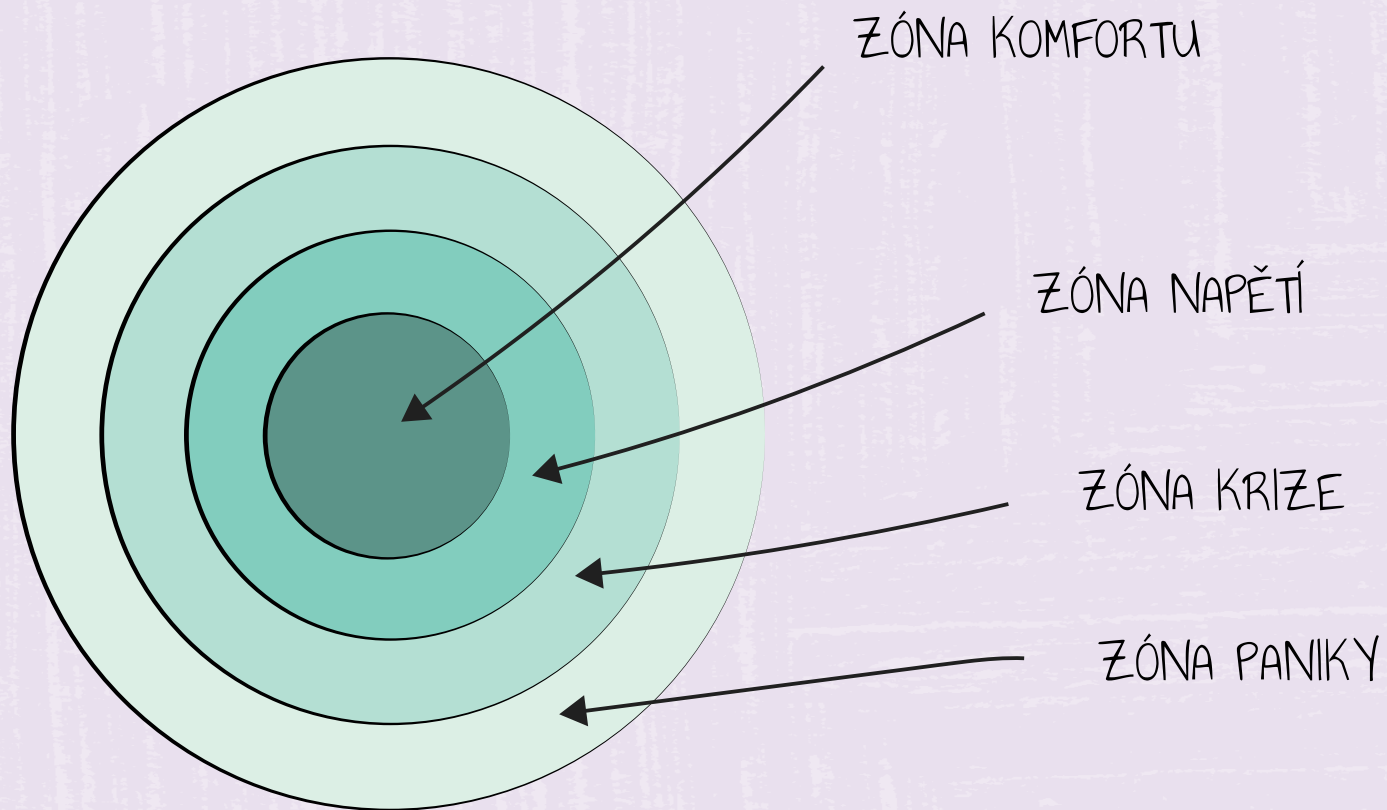
rutina, kdy vše klapě tak, jak má. Když se má něco naučit, je to velmi snadné a nestojí to žádnou námahu. Problémem komfortní zóny je, že většinu lidí dříve či později přestane bavit v ní setrávat, protože nepřináší žádné nové zážitky a s nimi spojené podněty, impulsy či emoce. Ty lze zažít, když opustíme každodenní koloběh a jdeme zkusit něco nového.

Tím vstupujeme do **zóny napětí**. Ocitneme se v ní buď v případě, že zažíváme zcela novou situaci (cestujeme do nového místa), nebo když se ve známé situaci objeví nové prvky (část cesty je kvůli rekonstrukci uzavřená a musíme jet jinudy). V takovém případě podstupujeme určité riziko, protože si nejsme jisti, jak to zvládneme. Pokud do nové situace vstoupíme připraveni překonávat různé nástrahy, nastává proces učení. Učíme se nejen ze samotné nové zkušenosti, ale hlavně z jejího následného zpracování. Když si uvědomíme, že jsme všechno dobře zvládli, získáme důvěru, že zvládneme podobné situace i příště.

Někdy však zóna napětí může přerůst v **zónu krize**. Nová situace v nás vyvolá silné emoce, které máme problém ovládnout, cítíme se zranitelní a nevíme, jak se zachovat (např. když se na silnici těsně před námi stane nehoda). I z úzkosti se však lze následně poučit a krizovou situaci vyhodnotit jako přínosnou. Náš savčí emoční mozek uchová nezapomenutelný zážitek a lidský analytický mozek z něho vyvodí poučení, uloží nové znalosti a naplánuje, jak vše příště udělat lépe.

Pokud jsme ovšem do nové situace hozeni, jak se říká, „po hlavě“, bez přípravy a bez podpory a vnímáme ji jako své ohrožení, skočíme rovnou do **zóny paniky**, kde se bez záchranného kruhu můžeme utopit. Při cestě autem může být zónou paniky například situace, kdy je na silnici led, brzdy vypovídají poslušnost a auto začíná dělat „hodiny“. Jak reagují v zóně paniky lidé? Na řadu přichází plazí mozek s primárními reflexy. Ten nás buď zcela paralyzuje, takže nejsme schopni dělat vůbec nic (když





Zóny

Zdroj: T-kit 6: Training Essentials, <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials>



plazi v přírodě najednou znehybní a splynou s okolím, silnější nepřítel si jich třeba nevšimne), anebo vezmeme nohy na ramena a utečeme, abychom si zachránili vlastní kůži. Nebo se začneme prát, ať už fyzicky nebo symbolicky. V takové situaci nejsme schopni efektivního učení. Pokud naše strategie útěku vyjde a my přežijeme, může se stát, že budeme v podobných situacích utíkat i přístě, abychom se zase zachránili. S tím souvisí i nebezpečí, že budeme méně ochotni vystupovat ze zóny komfortu a podstupovat nové výzvy.

Když pracujeme s výše uvedenými zónami s rozmyslem a současně vedeme v patrnosti, že každého z nás tak trochu řídí 3 různí živočichové (mozky), můžeme se toho hodně naučit a pomoci k osobnímu růstu nejen sobě, ale i druhým. Je důležité si uvědomit, že každý má jinou šířku zón, i když se jedná o stejné situace, a ve vzdělávání je třeba tuto diverzitu respektovat při práci s jednotlivci i s celou skupinou. Když třeba vyzveme účastníky, aby každý z nich před skupinou představil základní činnost své organizace, mohou být v tu chvíli různí účastníci v různých zónách. Někdo zůstane v zóně komfortu, protože se prezentováním živí, někoho tím ale posouváme do zóny napětí, protože není zvyklý mluvit o své práci před tolika lidmi, i když současně vnímá, že je to pro něj užitečná zkušenost, která se mu do budoucna může hodit. Někdo se i při této aktivitě může rovnou dostat do zóny krize, protože má strach mluvit sám před velkou skupinou, kde třeba sedí i nadřízení, a nebude se chtít aktivity vůbec účastnit. S tím je třeba umět citlivě pracovat a podporovat ty účastníky, kteří to v dané situaci potřebují.

Pravá a levá hemisféra

Možná už jste někdy slyšeli o pravé a levé mozkové hemisféře. Výzkumu mozkových hemisfér se věnoval americký neurofyziolog Roger Wollcot

Sperry, který za něj v roce 1981 získal Nobelovu cenu za fyziologii a lékařství. Dle jeho teorie máme v mozku dvě hemisféry, které spolu vzájemně komunikují a díky milionům impulzů si neustále předávají informace tzv. kalózním tělesem (corpus callosum) – shlukem nervových vláken, který je ve středu mozku propojuje. V každé hemisféře však probíhají jiné procesy myšlení a každá z nich plní jiné funkce. Než se blíže seznámíme s charakteristikami pravé a levé hemisféry, je třeba hned na počátku říci, že toto rozdělení hemisfér, kdy jsou každé z nich přisuzovány určité „vlastnosti“, nelze brát doslova. Spíše slouží jako názorný příklad, který může pomoci při diskusích o funkcích mozku v souvislosti s myšlením a učením.

Jak jsou jednotlivé hemisféry charakterizovány?

Pravá hemisféra bývá také nazývána emocionální. Je pro ni charakteristické využívání kreativity a vnímání komplexních souvislostí, důležitou roli zde hrají sluchové vjemy, obrazotvornost, asociace dějů a epizod, otevřenost pro experimenty, důležitost prožitků a pocitů, představitivost, denní snění a barvy.

Naproti tomu levá hemisféra bývá někdy také nazývána hemisférou racionální a je pro ni charakteristické racionální a logické myšlení, schopnost analýzy a dodržování přesně stanoveného a naplánovaného řádu. Fyzicky je zde umístěno centrum řeči a schopnost dekodování písemného záznamu, tedy čtení. Dále je zodpovědná za vnímání času.



V čem je výhodné propojování pravé a levé mozkové hemisféry?

Hemisféry spolu neustále komunikují a nikdy není možné, aby jedna fungovala a druhá byla zcela nečinná. V naší euroamerické civilizaci jsou však systémy vzdělávání, předávání informací a běžné pracovní postupy nastaveny tak, že nás nutí hojně využívat funkcí levé hemisféry, zatímco tu pravou často zanedbáváme. Ale jak již bylo zmiňováno výše, všichni nejsme stejní a ne všem dominantní využívání levé hemisféry vyhovuje. Někdo může mít preferenci zcela opačnou a lépe se mu pracuje s pravoemisférickými postupy, další potřebuje využívat od každého trochu.

K čemu nám je znalost funkcí pravé a levé hemisféry? Říká se, že běžný člověk umí využít jen jednu desetinu své mozkové kapacity. Pokud se naučíme více propojovat obě hemisféry a využívat je současně, bude naše učení efektivnější a budeme schopni si o mnoho více věcí zapamatovat. Proto jsou stále populárnější různé techniky na propojování hemisfér, například při tvorbě metodik pro výuku cizích jazyků.

Při přípravě a realizaci neformálně vzdělávacích aktivit zcela přirozeně obě hemisféry propojujeme a současně využíváme silné stránky každé z nich. Díky střídání prostředí, častému pohybu, uplatňování principů hry, používání různých pomůcek, hudby i vizualizací zapojujeme pravou hemisféru a tím záměrně aktivujeme emoce. Současně ale nezapomínáme ani na zobecňování a představování různých teorií či statistik, je-li to pro danou aktivitu relevantní, tedy zapojujeme také rozum. Tyto postupy účastníkům pomáhají lépe si zapamatovat, co se naučili, a současně nebýt tak unavení. Na podobném principu funguje i cyklus učení, který podrobněji popisujeme v kapitole Styly učení.

K ČEMU NÁM TO JE?



Střídejte aktivity, lidé se učí různým způsobem

Používejte různorodé aktivity a měňte dynamiku, formy i způsoby práce. Tím zabezpečíte, že učení bude efektivní pro všechny účastníky. Možná ne každá aktivita, ale celek určitě. Jak na to, se dozvíte v kapitole Styly učení.



Vytvářejte aktivity jdoucí mimo zónu komfortu

V neformálním vzdělávání se snažíme pracovat s účastníky tak, aby se dostávali do zóny napětí a mohli se učit nové věci nebo staré věci novým způsobem. Třeba být kreativní. Ve výjimečných případech můžeme pracovat i se zónou krize, musíme to však dělat opravdu citlivě, aby takovou situaci účastníci zvládli. Na konci aktivity musíme dát bezpodmínečně prostor „lidskému mozku“, aby zážitek proměnil v učení.



Vytvářejte bezpečné prostředí

Bezpečné prostředí je důležité k tomu, aby účastníci nemuseli „zamrznout“, utéct nebo útočit, když jim zafunguje plazí mozek. Co účastníci během vzdělávání potřebují a na co všechno myslet při zajišťování bezpečného prostředí, se dozvíte v kapitole Skupinová dynamika.



Zohledňujte vývojovou psychologii

Zvlášť pokud pracujete s mladšími ročníky, doporučujeme vám si přečíst víc o vývojové psychologii. Je důležité vědět, jaké schopnosti mohou účastníci mít a co pro ně v určité fázi vývoje může být ještě příliš náročné.





Propojte v aktivitách levou i pravou hemisféru

Nebojte se obohatit vaše aktivity kreativitou, pohybem, abstraktním přemýšlením. Zapojte všechny smysly – zrak, sluch, chuť, hmat i čich. Levou hemisféru jsme zvyklí používat, tak podporujte i tu pravou. Možná se tak s účastníky dostanete i ze zóny komfortu.

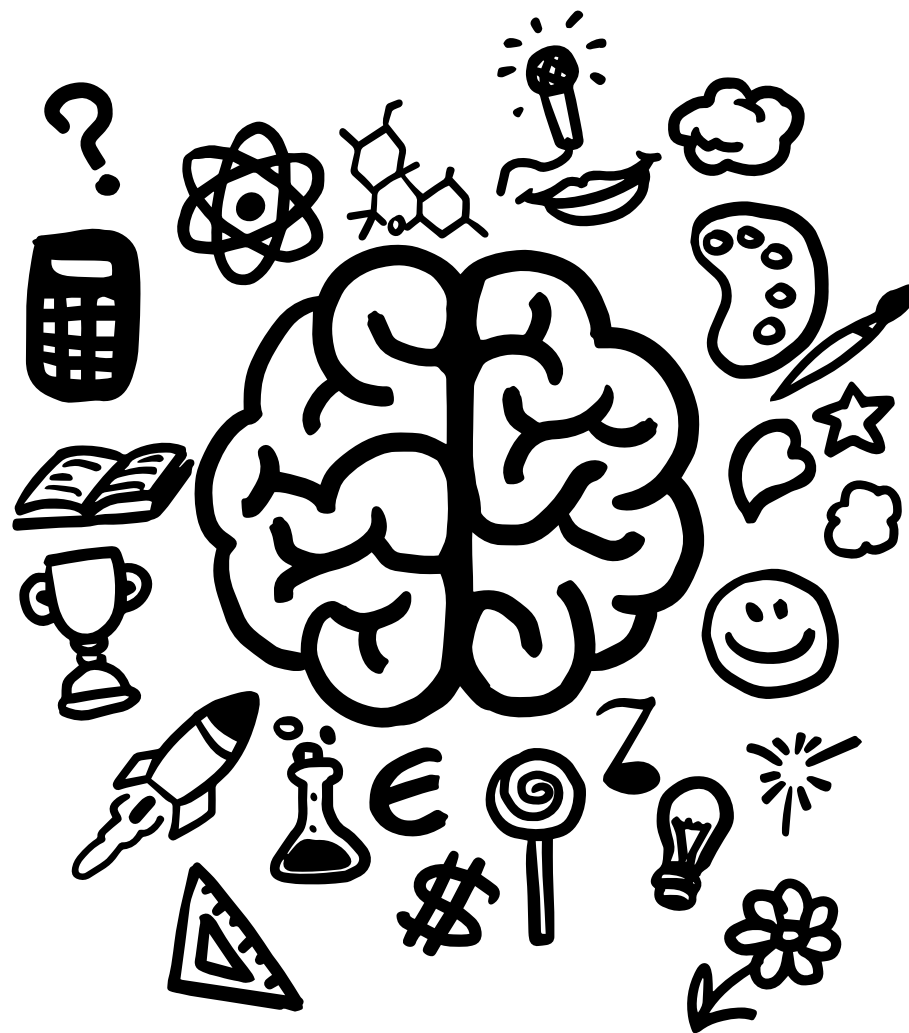
TIPY A TRIKY



Začněte u sebe. Zjistěte, jak se vy sami učíte, co vám funguje a co ne. Seznamte se i dalšími teoriemi a přístupy a buďte připraveni na to, že každý se může učit jinak.



Při **zadávání úkolů** myslte na zákonitosti naší paměti. Když něco řeknete, málokdo si to zapamatuje doslova. Je dobré zadání vizualizovat, minimálně napsat na viditelné místo. Ještě lepší je, když část textu nahradíte symbolem či obrázkem. A protože každý vnímá jinak, je dobré vizualizaci doprovodit ústním vysvětlením, případně zadání zopakovat a ověřit si, že všichni rozumí, co se po nich chce.





Zadávejte úkoly s více řešeními, které podporují kreativitu. Všichni se dobře učíme, když si způsob řešení můžeme najít sami a současně se nebojíme selhání. Účastníci by neměli mít obavy, že budou v očích druhých vypadat, jako že něco nezvládají. Když úkol zadáte tak, aby neměl pouze jedno řešení ani přesně stanovený postup, můžete se těšit z různorodosti nápadů s nimiž účastníci přijdou.

Například účastníkům zadáte, aby každý z blízkého okolí přinesl jednu věc, která symbolizuje, co se dnes naučil. Sejde se vám pestrá škála předmětů a přiřazených významů. Třeba tam bude houba, která pro někoho znamená, že nasákl novými zážitky a informacemi. Někdo jiný přijde s prohlášením, že má z těch všech informací „hlavu jak balón“ a přidá vedle houby balónek. Další dá stejnému předmětu jiný význam – vezme houbu s tím, že má díky dnešnímu dni připravené podhoubí pro nový projekt. A tak bychom mohli pokračovat dále.



Používejte myšlenkové mapy místo běžných zápisů z diskusí nebo při představování nového tématu. Možná si myslíte, že myšlenkové mapy k nám dorazily celkem nedávno. Konkrétně v Čechách se kniha T. Buzzana Myšlenkové mapy dostala na trh na počátku devadesátých let. Nicméně tuto formu zápisu používal už Leonardo da Vinci nebo Charles Darwin. Jedná se o prostorový zápis pojmů, kde jsou pomocí propojení znázorněny vzájemné souvislosti. Z hlediska učení je tato forma zápisu pro mnoho lidí velmi užitečná, protože zvyšuje procento zapamatovaných pojmů, zejména pokud jsou mapy malovány barevně (myšlenkové mapy druhé generace) anebo ve formě obrázků a piktogramů (myšlenkové mapy třetí generace).

CVIČENÍ



Vzpomeňte si, co jste se za minulý rok naučili nového. Co z toho vám dělá největší radost a proč? Za jakých okolností jste se to naučili? Co vám v učení pomáhalo a proč? Co vás naopak brzdilo?



Zamyslete se, kdy jste naposledy přišli na nový nápad nebo originální řešení problému. Zeptejte se alespoň tří dalších lidí, jak přicházejí na nové nápady. Dokážete zobecnit, při jakých druzích činností vás napadají nové nápady či neotřelá řešení různých problémů? A jak to mají ostatní?



Cvičení na propojování hemisfér: Pokud se vám nedaří při učení nebo dlouhé přednášce soustředit a píšete si bezmyšlenkovitě na papír, je to známka toho, že potřebujete trochu ulevit levé mozkové hemisféře a zapojit i tu pravou. Zvládnete to během minuty tak, že vezmete dva papíry A4 a do každé ruky jednu tužku. Zkuste kreslit ležaté osmičky oběma rukama současně – nejdříve

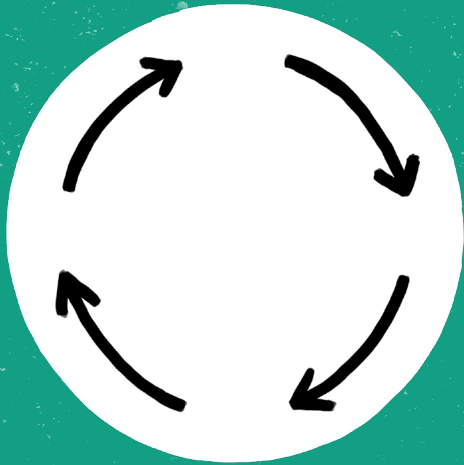


zleva doprava a pak je několikrát obtáhnout. Poté kreslete zprava doleva a opět několikrát obtáhněte. Nakonec pohybujte oběma rukama směrem k sobě a od sebe. Pokud u sebe právě nemáte papíry a tužky, zkuste si osmičky nakreslit očima – v obou směrech a několikrát. Osvěží se vám tím mysl a ulevíte unaveným očím. Tímto způsobem můžete velmi rychle oživit i skupinu, když není z nějakého důvodu prostor na zařazení aktivizující části programu.

ZDROJE

- VETULANI, Jerzy a MAURKOVÁ, Maria. *Alenčin sen aneb Jak funguje mozek*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-632-7.
- VLADYKA, Petr. *Učení a paměť pravou hemisférou*. Praha: Universum, 2018. ISBN 978-80-242-6064-8.
- ATKINSON, Sam, et al. *Kniha psychologie*. Praha: Universum, 2014. ISBN 978-80-242-4316-0.
- PLECEROVÁ, Veronika a PUŽEJOVÁ, Iveta. *Psychologie* [online]. České Budějovice: Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická České Budějovice, 2016. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://publi.cz/books/339/Obsah.html>
- *Jak jsme začali mluvit?* [online]. Portál českého rozhlasu, 2005. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/vedaarchiv/portal/_zprava/154120





STYLY UČENÍ

Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob,
který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili...

Jan Amos Komenský

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Určitě jste si během let ve školních lavicích všimli, že pro některé spolužáky bylo velmi náročné zůstat v lavici sedět celý den, kdežto jiní to zvládli bez problémů. Někdo se naučil na písemku už z toho, co se probralo během hodiny, jiní spolužáci si potřebovali vytvořit tahák, který pak nemuseli využít, a další se poctivě učili z knih. Už z tohoto příkladu je zřejmé, že jsme jako lidé různí a stejně tak máme různé způsoby, jak se efektivně učit. Předpoklad různorodosti ve způsobech učení nám potvrzuje i dlouholetá praxe v neformálním vzdělávání. Míváme účastníky, kteří dlouho neposedí a potřebují být aktivně zapojení, sedět a poslouchat jim nestačí. Setkáváme se i s těmi, kteří mají mnoho otázek a chtějí diskutovat, ptají se na literaturu, autory a zdroje. Jiní se bez váhání vrhnou do aktivity ještě předtím, než dovysvětlíme, co mají dělat. Další potřebují dopředu vědět, co se bude dít a proč aktivitu děláme. Jedna část skupiny bude říkat, že se zbytečně dlouho věnujeme reflexi, zatímco druhá část bude mít pocit, že času na reflexi je málo. A obvykle se najdou i jedinci, kteří se ptají, jak věci fungují

v praxi a k čemu jim to, co zrovna probíráme, bude. V této různorodosti je naším úkolem vytvořit vzdělávací aktivity tak, aby byli všichni co nejvíce spokojeni a co nejvíce se naučili.

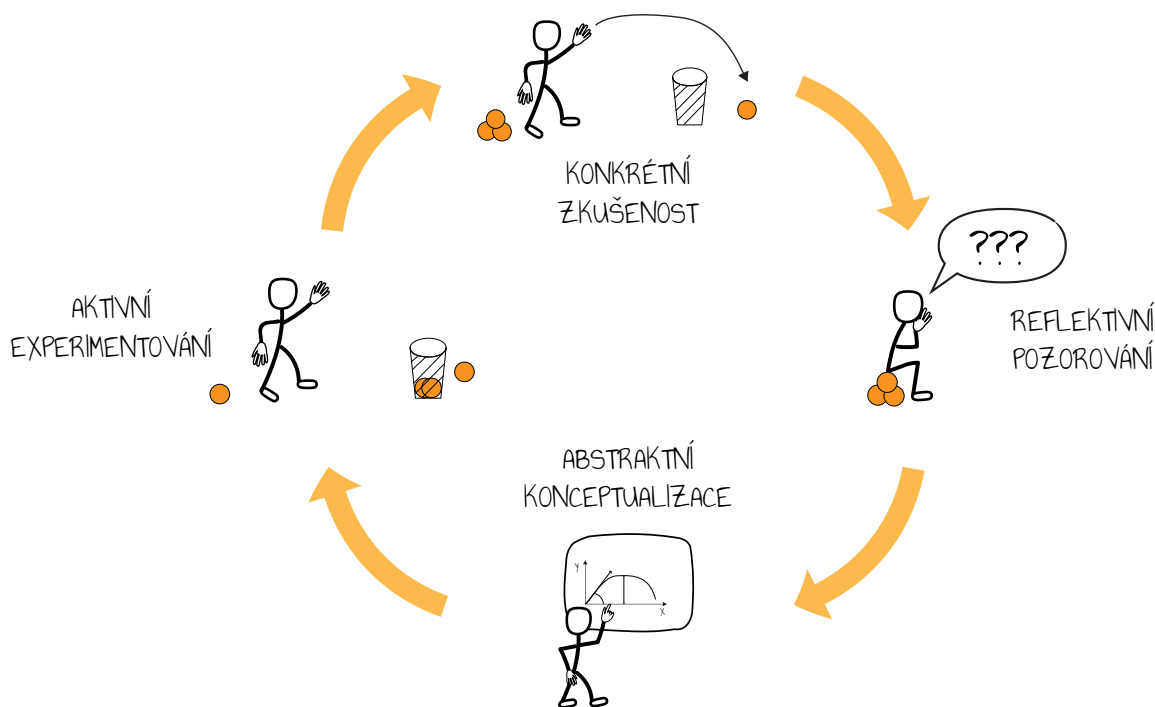
Existuje mnoho různých teorií o tom, jak se učíme. Mnoha z nich se se věnuje předchozí kapitola Jak se učíme, ale jsou i další. Od těch jednodušších, jako je například model VAK, který pojmenovává tři základní styly učení: vizuální, auditivní a kinestetický, až po koncept mnohonásobných inteligencí od Howarda Gardnera. Tyto teorie jsou často kritizovány proto, že lidi škatulkují a celé téma vzdělávání příliš zjednodušují, a zároveň mnohé z nich nejsou dostatečně podloženy relevantními výzkumy. Pro nás je důležitý jiný aspekt – jak nastavit vzdělávací aktivitu, aby byla univerzálně efektivní bez ohledu na to, jaký způsob nebo styl učení naši účastníci upřednostňují. Měli bychom dbát na to, aby v našich vzdělávacích aktivitách bylo něco pro každého, a aby se tím pádem všichni účastníci naučili alespoň to, co jsme si stanovili ve vzdělávacích cílech.



Nám se jako pomůcka při přípravě vzdělávacích aktivit dlouhodobě osvědčila teorie čtyř stylů učení od Petera Honeyho a Alana Mumforda, která navazuje na práci Davida Kolba.

Pojďme začít s Davidem Kolbem. Jeho pravděpodobně nejznámějším modelem je tzv. Kolbův cyklus učení. Ten poukazuje na to, že učení je efektivní tehdy, když obsahuje čtyři po sobě následující fáze: pokud

účastníci něco zažijí, respektive si to vyzkoušejí na vlastní kůži (**konkrétní zkušenost**), potom se zpětně ohlédnou, co se stalo a jaké byly klíčové momenty zážitku (**reflektivní pozorování**), následně si pojmenují, proč tomu tak bylo, jaké širší souvislosti nebo obecnější principy vidí za danou zkušeností (**abstraktní konceptualizace**), a nakonec si vyzkoušejí znovu experimentovat v praxi, a tím zlepšit následující zážitek, vlastně si vyzkoušejí nebo ověří, co se naučili (**aktivní experimentování**).



Kolbův cyklus učení

Zdroj: <https://www.youtube.com/watch?v=oikYx9-zhxQ>



Druhým známým konceptem Davida Kolba je typologie stylů učení. Kolb vysvětluje, že různí lidé dávají přirozeně přednost různým stylům učení a identifikuje čtyři základní typy, jak se lidé učí. Na jeho práci navázali Peter Honey a Alan Mumford, kteří rozvinuli svůj pohled na styly učení jako

variaci propojenou s Kolbovým cyklem učení. Jejich pojetí je všeobecně rozšířenější a srozumitelnější než původní Kolbův model, sami s ním během vzdělávacích aktivit často pracujeme, proto jej v Slabikáři představujeme blíže.

AKTIVISTA

Aktivní nebo aktivistický styl učení preferují lidé, kteří potřebují věci dělat a zkoušet. Potřebují být do procesu aktivně zapojeni. Učí se spíše metodou pokusu a omylu. Rádi se zapojí do každé nové aktivity. Obvykle jim nevádí být středem pozornosti. Jsou často tam, kde se něco děje, a když jejich nadšení z aktivity začne pohasínat, vrhnou se do něčeho jiného. Mají rádi interakci s jinými lidmi a spolupracují. Bývají otevření novým věcem i podnětům a často dříve jednájí, než myslí. Učí se efektivně, pokud jsou aktivně zapojeni do procesu, ve kterém mohou zkoušet věci na vlastní kůži. Není pro ně efektivní, když mají dlouho někoho poslouchat, učit se individuálně, studovat si zdroje nebo ostatní jenom pozorovat.

TEORETIK

Teoretický styl vyhovuje lidem, kteří uvažují velmi logicky a potřebují jasné a podložené argumenty. K problémům přistupují racionálně, postupně, krok za krokem. Mají sklon k perfekcionismu a k přemýšlení nad věcmi do té doby, dokud do sebe všechno logicky nezapadá. Jsou to fanouškové různých modelů a teorií, které popisují různé jevy. Vyhýbají se subjektivním závěrům, intuici a mají rádi jistotu. Vyznávají heslo „pokud je to logické, je to dobré“. Efektivně se učí, pokud mohou prozkoumat celou logiku a případně ji zpochybnit. Mají rádi diskuse s racionálními a logickými argumenty a stejně tak pro ně může být důležitá možnost získat dodatečné informace z dostupných zdrojů. Není pro ně efektivní učit se z aktivit, kterým chybí kontext nebo účel nebo které kladou důraz na emoce. Neakceptují vysvětlení postavená na subjektivním prožívání.



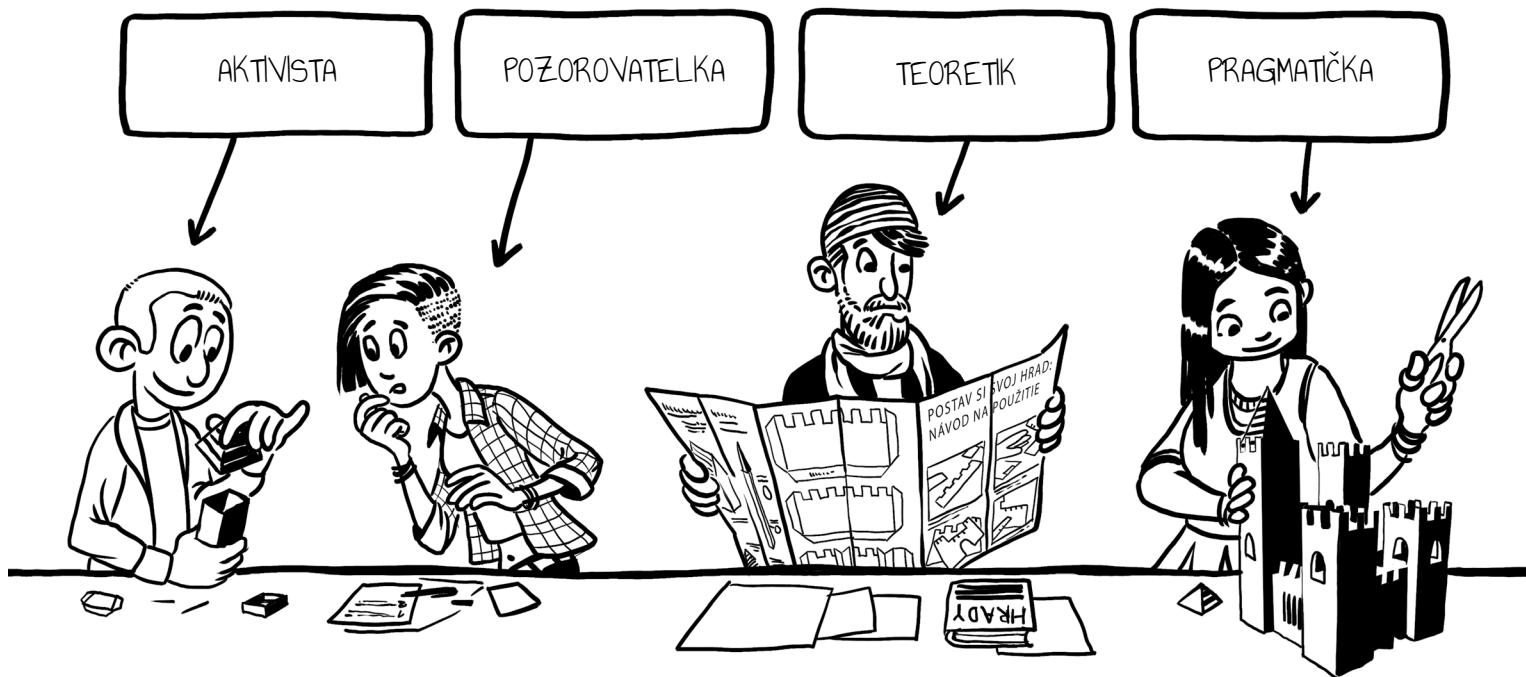
POZOROVATEL

Pozorovatelé neboli refleктоři upřednostňující tento styl učení často potřebují rozumět kontextu. Potřebují dopředu vědět, co se bude dít a proč to budeme dělat. Nepotřebují si věci zkoušet na vlastní kůži a dokážou se učit pozorováním někoho jiného. Většinou si věci pečlivě promyslí, než řeknou svůj názor, často si také nejdříve vyslechnou názory ostatních a ve skupině mají tendenci vyjadřovat se mezi posledními. Často se snaží zvážit všechny možnosti a získat všechny dostupné informace, než dojdou ke konkrétním závěrům. V tom využívají stejně tak zkušenosti ostatních jako své vlastní a jsou pro ně důležité i emoce, které lidé prožívají. Efektivně se učí, pokud mají dostatek času na přemýšlení a mohou si k tématu zjistit doplňující informace nebo si popovídat s dalšími lidmi. Neefektivní pro ně naopak je, pokud jsou v časovém stresu, nemají dostatek informací nebo musí být v popředí pozornosti.

PRAGMATIK

Pragmatický styl učení je charakteristický pro lidi, kteří při učení se novým věcem potřebují rozumět tomu, jak to funguje v praxi. Mají tendenci věci testovat a zkoušet a naučené využijí při první vhodné příležitosti. Bývají netrpěliví. Problémy vnímají jako výzvy a jsou zastánci hesla „pokud to funguje, je to dobré“. Efektivně se učí, pokud se probíraná témata týkají jejich práce a mohou nové věci okamžitě využít. Potřebují konkrétní příklady a dobře se učí od lidí, kteří vysvětlované koncepty sami uplatňují v praxi. Naopak se jim neučí dobře, pokud nevidí jasné propojení se svým životem. Efektivita učení pro ně klesá, pokud využití naučeného brání nějaké překážky nebo pokud vzdělávání zůstává v příliš abstraktní či teoretické rovině.

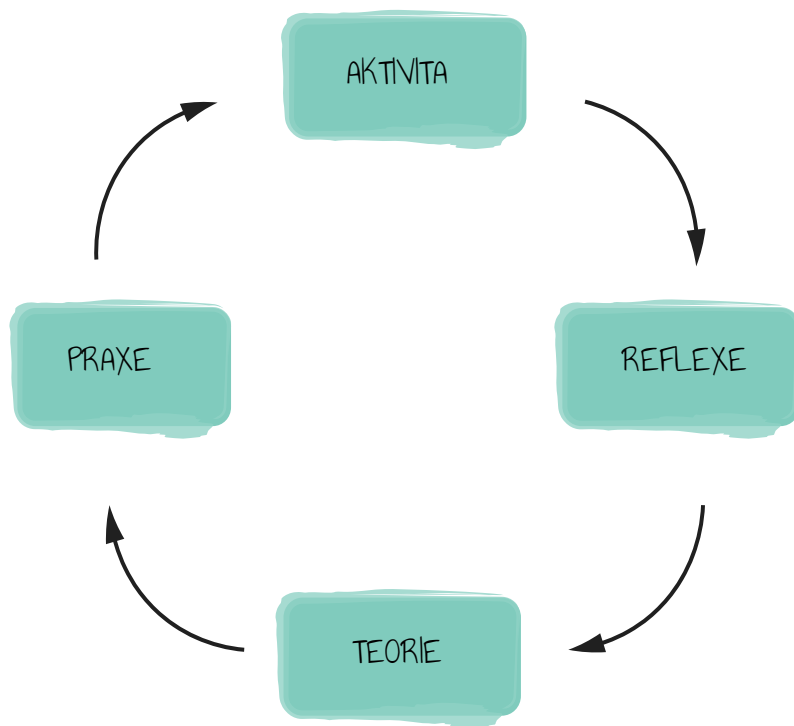




Je potřeba ještě upozornit na to, že málokdo má jeden vyhraněný styl učení. Většina lidí používá kombinaci různých stylů, a i ta se může s věkem měnit. Existují dotazníky, které nám mohou naznačit, jaké máme preference, i ty si však vysloužily kritiku za nízkou validitu nebo spolehlivost, proto je i jejich výsledky berme s rezervou.



K ČEMU NÁM TO JE?



Cyklus učení podle Honeyho a Mumforda

Něco pro každého

Povědomí o různých stylech učení nám může pomoci pochopit, proč během vzdělávání jsou některé aktivity pro určité účastníky efektivní a těžko uchopitelné pro jiné. Nejdůležitějším vzkazem pro naši praxi tedy je, že musíme vytvářet vzdělávací aktivity tak, aby vyváženě obsahovaly prvky vhodné pro různé styly učení. Potom může být vzdělávání efektivní pro všechny. A to je právě odkaz pánů Honeyho a Mumforda – když je učení efektivní, vede ke změně chování. V tom navázali na práci Davida Kolba a jejich cyklus učení vypadá následovně:

Program připravujeme tak, aby v něm byly zastoupeny aktivity, při kterých si mohou účastníci věci vyzkoušet na vlastní kůži (**aktivita**). Zároveň ponecháme prostor na reflexi vlastních zkušeností nebo na diskusi s ostatními o jejich zkušenostech (**reflexe**). Probírané téma propojujeme i s konkrétními teoriemi a uvádíme do širšího kontextu (**teorie**). Rovněž věnujeme čas tomu, jak můžeme to, co probíráme, prakticky využít (**praxe**).

PŘÍKLAD

Pokud například připravujeme vzdělávání o týmové spolupráci, jehož cílem je, aby si účastníci uvědomili, jaké role nejčastěji v týmu zastávají, můžeme vzdělávání koncipovat různými způsoby. Pokud však chceme pokrýt všechny čtyři styly učení, pravděpodobně do vzdělávání zařadíme:



- aktivity, během kterých budou účastníci spolupracovat v týmech a plnit nějaké zadání – ideálně tak, aby si museli v rámci přípravy i realizace rozdělit úkoly nebo role (AKTIVITA),
- ohlédnutí za zkušeností ze vzájemné spolupráce – jak práce v týmu probíhala, co fungovalo a co ne, jaké role v týmu zastávali jednotliví účastníci a jak jim to vyhovovalo (REFLEXE),
- představení některé z teorií týmových rolí, se kterou budeme pracovat (TEORIE),
- diskuse v rovině praxe – například jak budou účastníci sestavovat tým při nejbližší připravované aktivitě, z jakých typů lidí nebo rolí by měli tým vytvořit, aby byl efektivní, případně jak si přerozdělí týmové role, aby se jim v týmu dobře spolupracovalo (PRAXE).

V takto navrženém vzdělávání bude něco pro aktivisty (konkrétní aktivita), pozorovatele (reflexe zkušenosti a diskuse), teoretiky (vybraná teorie týmových rolí) i pragmatiky (jak to využít při nejbližším sestavování týmu).

Velkou výhodou tohoto cyklu učení je, že nemusíme za každou cenu skládat program v pořadí aktivita–reflexe–teorie–praxe. Můžeme klidně začít teorií o týmových rolích (teorie), potom dát účastníkům sebehodnotící dotazník, aby zjistili, jaké role v týmu obvykle zastávají (reflexe). Potom můžeme připravit aktivitu, během níž budou spolupracovat v týmech, aby si ověřili, jestli výsledky z dotazníku odpovídají realitě. A nakonec můžeme mluvit o tom, jak si na základě této zkušenosti při nejbližší příležitosti sestavit tým. Nebo tím můžeme rovnou začít –řekneme jim, že je čeká týmová práce na projektu (např. ve škole) a my jim nyní dáme příležitost se navzájem

lépe poznat, uvědomit si, k jakým rolím inklinují a co to může znamenat pro spolupráci v týmu. Teprve potom přistoupíme ke konkrétní aktivitě, teorii a reflexi.



Dáme vám ještě jeden příklad. Když vzděláváme účastníky v tom, jak žádat o finanční podporu z nějakého grantového programu a jak správně vyplnit grantovou žádost, můžeme postupovat tak, že jim nejdříve dáme za úkol vyplnit grantovou žádost, aniž bychom jim k tomu cokoliv řekli (styl aktivisty). Následně s nimi jejich výtvar rozebereme, zeptáme se jich, v kterých částech věděli, co mají psát, a kde měli naopak potíže (styl pozorovatele). Až potom jim řekneme, jaká platí základní pravidla při koncipování žádosti, na co se zaměřit v jednotlivých částech a jak jsou tyto části propojené s projektovou logikou (styl teoretika). A následně můžeme mluvit o tom, jak nám tato zkušenost pomůže – jaké jsou nejčastější chyby, na co se zaměřují hodnotitelé žádostí nebo jak jsou jednotlivé části žádosti bodově hodnoceny (styl pragmatika). Můžeme však postupovat i tak, že nejdříve vysvětlíme pravidla při psaní žádosti, potom otevřeme diskusi a až poté dáme účastníkům možnost zkusit si žádost vyplnit. Nakonec shrneme, jak se žádosti posuzují.

Už je asi zřejmé, že posloupnost jednotlivých částí je flexibilní, ale důležité je, aby byly pokryty všechny čtyři styly. V tom případě máme největší pravděpodobnost, že učení bude efektivní pro všechny účastníky. Sice nemáme tento přístup ověřený výzkumy, v praxi se nám však opakovaně osvědčuje.



TIPY A TRIKY



Pozor na náš preferovaný styl

Pokud máme silnou preferenci nějakého stylu učení, například aktivistického, můžeme mít často pocit, že neefektivnější bude, když naši účastníci budou co nejvíce experimentovat, zkoušet si věci a dělat různé aktivity tak, aby bylo vzdělávání dynamické a pestré. Takový přístup ale není efektivní pro ty, kteří mají blíž k teoretikům či pragmatikům. Tito účastníci nemusí chápat, proč jsme takové aktivity do vzdělávání vůbec zařadili a budou se nás ptát na koncepci, teorie anebo na to, k čemu jim to v životě bude. Pokud chceme vzdělávat ostatní, měli bychom znát svůj vlastní styl učení a dávat si pozor, aby nedominoval celému programu.



Co když budou všichni „pragmatici“?

Velmi výjimečně se nám stalo, že jsme měli na vzdělávání velmi homogenní skupinu, co se týká preferovaného stylu učení. Měli jsme skupiny učitelů, kde byla velká převaha teoretiků a reflektorů, a tak jsme museli vypustit některé aktivity nebo je zkrátit a dát více prostoru pro reflexi, jít hlouběji do konceptů a teorií. Také jsme pracovali se skupinou středoškolských chlapců, kteří se zajímali o informační technologie. Ti byli pro změnu zaměřeni pragmaticko-teoreticky. Věnovat příliš času reflexím nebo analýzám pocitů nemělo velký význam. Pokud budete mít specifickou skupinu, stačí jí přizpůsobit program. K cílům se dá přece dopracovat různými způsoby.



Jak zjistím, kdo je ve skupině?

Existují určité náznaky. Například aktivisty ve skupině rozeznáme často podle toho, že nemají problém se hned zapojit do různých aktivit a živě odpovídají na naše otázky. Pokud doprostřed místnosti dáte materiál, mají ho v rukou dříve, než stihnete něco říct.

Pozorovatelé se mohou zpočátku zdát nečitelní. Většinou se totiž nezapojují do diskuse hned, dost přemýšlejí a mlčí. To v nás může způsobit pochyby typu „Co dělám špatně?“ nebo „Nepochopil otázku, když nechce odpovídat?“ Zdání však může klamat. Pozorovatelé totiž potřebují čas na analyzování, probírají si v hlavě různé alternativy, přemýšlejí nad tím, co bylo řečeno, z různých úhlů pohledu, a tak nemají čas se aktivně zapojit.

Teoretiky můžeme poznat podle toho, že chtějí pochopit principy, na kterých je postavené to, co říkáme. Často se neradi zapojují do interaktivních aktivit, pokud nerozumějí tomu, proč je děláme a jak spolu navzájem souvisí. Méně zkušené vzdělavatelé nebo pracovníci s mládeží mohou být tímto typem účastníků zaskočení, protože se dožadují teoretických poznatků. Můžeme pak mít pocit, že nás účastník testuje nebo je v daném tématu už dostatečně fundovaný. V takovém případě je dobré mít v záloze další zdroje, v nichž si mohou tito účastníci v případě zájmu nastudovat víc.

Pragmatici jsou účastníci, které ne vždy spolehlivě rozpoznáme. Většinou s námi mají „trpělivost“, zapojují se do aktivit, i když ne nezbytně v takové míře jako aktivisti. Pokud jim však delší dobu není jasné, jak mohou využít to, čemu se během vzdělávání věnujeme, začínají klást otázky typu „Jak mi to pomůže v praxi?“, „Co s tím mám dělat?“ nebo „K čemu mi to bude?“.





Opatrně se škatulkováním

S velkou pravděpodobností budete pracovat se skupinami, kde budou přítomni účastníci se všemi možnými preferovanými styly učení. Také platí, že pokud se učíme nejefektivněji jedním způsobem, neznamená to, že se nedokážeme nic naučit jinak. Jen to může být o něco méně efektivní. Proto je třeba být velmi opatrní se škatulkováním a nálepkováním účastníků, že ten bude aktivista, ten pozorovatel...



Propojení s metodami a technikami

Pro různé styly učení jsou vhodné různé metody a techniky. Diskuse může například vyhovovat všem, přednáška už je nejbližší teoretikům. Pokud si však na přednášku pozveme hosta z praxe, který uvádí mnoho konkrétních příkladů, může to být efektivní způsob učení i pro pragmatiky. Proto je dobré uvažovat nad tím, které metody a techniky více vyhovují kterému stylu učení, a vyváženě je kombinovat. Více se o metodách a technikách dočtete v samostatné kapitole s názvem Metody a techniky neformálního vzdělávání.



CVIČENÍ

Analýza posledního vzdělávání

Vzpomeňte si na poslední neformálně vzdělávací aktivitu, kterou jste vedli. Může to být pravidelná schůzka, workshop na škole nebo tábor pro děti. Důležité, abyste si dokázali vybavit, jaký jste měli program, jaké aktivity jste využili a jaké jste si stanovili cíle. Pokud máte k dispozici konkrétní program nebo dokonce rozpracovanou metodiku, o to je to lepší.

Teď se zkuste na jednotlivé části programu podívat z hlediska stylů učení. Které části jsou převážně aktivistické? Které jsou reflektivní? Co v programu máte pro teoretiky? A co pro pragmatiky? Zkuste v procentech vyjádřit, jak byl váš program vyvážený – například 40 % : 15 % : 10 % : 35 %.

Máte? Jak byste mohli posílit nejslabší článek? V našem příkladu kvůli tomu, abychom přidali něco pro teoretiky a reflektory.









Pozorujte svoje účastníky

Při nejbližší vzdělávací aktivitě si dejte za úkol sledovat reakce účastníků – ideálně pokud aktivitu nevedete. Zkuste si všímat reakcí, které by mohly souviset s tím, co účastníci potřebují k efektivnímu učení. Na co se ptají? Jak reagují na zadání? Jak jsou aktivní při práci ve skupině? Jak dlouho jim to trvá? Pozorujete nějaké podobnosti a vzorce chování při vícero aktivitách? Jak to může souviset se styly učení? Zároveň pozor na škatulkování! Případně se můžete ve volných chvílích zeptat účastníků, jak se nejefektivněji učí, a uvidíte, jestli vám vaše pozorování potvrdí.

ZDROJE

-  KOLB, David Allen. *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984. ISBN: 0132952610.
-  HONEY, Peter a MUMFORD, Alan. *Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey, 1982. ISBN 0 9508444 0 3.
-  *Learning styles* [online]. Wikipedia. Updated 2019-3-22 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_styles
-  *Kolb's experiential learning* [online]. Wikipedia. Updated 2018-11-3 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Kolb%27s_experiential_learning





VZDĚLÁVACÍ AKTIVITA KROK ZA KROKEM

Když selžete v přípravě, připravujete se na selhání.

Benjamin Franklin

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Neformální vzdělávání v práci s mládeží je plánovaný a strukturovaný proces, kde je jasně definované, kam má vzdělávání směřovat a jaké kompetence má účastníkům přinést. Tomu je třeba podřídit přípravu jakékoli neformálně vzdělávací aktivity. Logika tvorby vzdělávacích aktivit pro mládež je velmi podobná projektové logice. Pokud jste mistry v projektovém myšlení, určitě vám to pomůže, ačkoli příprava vzdělávacích aktivit má také svá specifika. V této kapitole uvádíme jednotlivé přípravné kroky chronologicky se stručným vysvětlením. Naším záměrem je ukázat proces jako celek. Některým krokům se poté věnujeme do větší hloubky v samostatných kapitolách.

V české i slovenské praxi se často stává, že neformálně vzdělávací aktivity vzniknou jako výsledek aktuální grantové nabídky. „Aha, tenhle grantový program nabízí peníze na zvýšení participace mladých lidí. Super, pojďme vymyslet vzdělávací aktivitu. Je to lehké – nejdřív dáme dohromady nějaké seznamovačky, potom hru, pak uděláme kvíz, pozveme někoho, ať udělá přednášku...“. Zastavte se, tak ne! I když se vám tento postup může zdát správný, ve skutečnosti úspěšná vzdělávací aktivita takhle nevznikne. Co když vaše cílová skupina vůbec nepotřebuje vzdělávání o participaci, protože jsou mladí lidé ve vašem městě už sami aktivní? Jak to tedy udělat?



KROK 1: SITUAČNÍ ANALÝZA



Nejprve bychom si měli položit otázku: „Co potřebuje naše cílová skupina?“ Následující otázka pak bude: „Co z toho můžeme řešit vzdělávací aktivitou?“

Když známe mladé lidi, kterým se věnujeme, dobrá analýza pro nás nebude problémem. Budeme vycházet z toho, co by potřebovali, zároveň i z toho, co pro ně v dané oblasti už existuje. Jaké mají možnosti a nakolik je využívají? Co funguje a co nefunguje? Co by mladí lidé sami chtěli nebo potřebovali (což možná oni sami ani netuší), aby dokázali být ve svém soukromém, pracovním i společenském životě úspěšnější?

Děláme analýzu prostředí, stavu a potřeb, kterou podrobněji rozpracováváme v kapitole Situační analýza. Na konci tohoto procesu bychom měli mít slušný přehled o problémech, které se týkají naší cílové skupiny. Mohou se však objevit i takové, které neformálním vzděláváním nevyřešíme. Ty si můžeme nechat na jiné typy projektů.

Představme si příklad problému, k jehož řešení můžeme přispět neformálním vzděláváním. Pokud například zjistíme, že mladí lidé nejsou dostatečně aktivní i přesto, že samospráva nebo škola je tomu otevřená, může být hlavním důvodem to, že jim k aktivitě chybí potřebné kompetence. Tento závěr – chybějící kompetence – by měl být výstupem situační analýzy. Výstupem, na který se můžeme zaměřit. Na konci situační analýzy bychom tedy měli mít jasno v tom, jaký problém či potřebu budeme řešit vzdělávací aktivitou a pro koho bude vzdělávání určené.

KROK 2: ZÁMĚR



Pokud máme jasně definovaný problém či potřebu, je čas stanovit si záměr našeho vzdělávání a následně i jeho cíle. Mezi záměrem a cíli je zásadní rozdíl. Záměr je všeobecnější a pojmenovává změnu, ke které budeme neformálním vzděláváním přispívat. Například můžeme v situační analýze zjistit, že mladí lidé mají rasistické nebo xenofobní poznámky týkající se lidí z jiných kultur. Následně se pokusíme hlouběji analyzovat „kořeny“ tohoto stavu. Zjistíme například, že mladí lidé nekriticky přistupují k informacím, které se k nim dostanou, a přejímají rasistické postoje ze sociálních sítí. Na tomto základě se může naším záměrem stát „zvyšování kritického myšlení žáků druhého stupně základních škol“. Důvodem rasistických poznámek však může být i nízká míra tolerance k odlišnosti a různým etnickým skupinám. V tom případě můžeme naše vzdělávací aktivity zaměřit na zvyšování tolerance a budeme se snažit „podpořit v mladých lidech smysl pro toleranci a respekt k ostatním, rozvíjet jejich otevřenost k jiným kulturám“. Záměr nám tedy na základě situační analýzy určuje oblasti, kterým se budeme v neformálním vzdělávání věnovat. Záměr nedokážeme stoprocentně splnit tak jako cíle, víme však, že se naším vzděláváním tato oblast zlepší.



KROK 3: CÍLE



Vzdělávací cíle už konkrétně popisují, co přesně se naši účastníci naučí. Na rozdíl od záměru musí být cíle prostřednictvím naší vzdělávací aktivity splnitelné. Proces stanovování a konečné stanovení vzdělávacích cílů patří při tvorbě vzdělávací aktivity mezi nejsložitější a současně nejdůležitější kroky. Cíle musí vycházet ze záměru. Pokud jsme v předchozích krocích definovali, že naším záměrem je zvyšování tolerance a otevřenosti k jiným kulturám, musíme prostřednictvím cílů přesně a jasně pojmenovat, kam se účastníci po skončení vzdělávací aktivity dostanou. Jinak řečeno, jaké znalosti, dovednosti a postoje získají. I u vzdělávacích cílů platí pravidlo SMART, tedy že cíle musí být:

- **Specifické (specific)** – přesně vymezují, co se mají účastníci naučit.
- **Měřitelné (measurable)** – splnění cíle musí být možné změřit, vyhodnotit.
- **Dosažitelné (achievable)** – do konce vzdělávání se opravdu naplní.
- **Relevantní (relevant)** – souvisejí se záměrem a potřebami účastníků.
- **Termínované (timed)** – u každého cíle je stanoven termín, dokdy se naplní.

Dobrou zprávou je, že vzdělávací cíle si nemusíme jen tak vymýšlet. V kontextu neformálního vzdělávání v práci s mládeží jsou nejčastějšími vzdělávacími cíli kompetence, které chceme u účastníků rozvíjet. Při výběru cílů tedy potřebujeme najít odpověď na otázku, jaké znalosti, dovednosti a postoje si mají účastníci osvojit.

Jaký je rozdíl mezi znalostmi, dovednostmi a postoji a co se stane, pokud se soustředíme jenom na jedny z nich, podrobněji popisujeme v kapitole Kompetence.

Pokud mají být cíle dostatečně specifické, měřitelné a dosažitelné, potřebujeme si nejen říct, které kompetence budeme rozvíjet, ale také do jaké hloubky. Je rozdíl, pokud si účastníci mají nějakou dovednost jenom vyzkoušet, nebo ji mají být schopni samostatně používat v praxi. Při rozhodování o hloubce cílů používáme v neformálním vzdělávání v práci s mládeží tzv. Bloomovu taxonomii.

PŘÍKLAD

V našem případě (potřeba zvyšování tolerance) bychom si tedy mohli stanovit například následující cíle.

Problém: Mladí lidé mají rasistické a xenofobní poznámky týkající se lidí z jiných kultur.

Záměr: Podpořit v mladých lidech smysl pro toleranci a respekt k ostatním, rozvíjet jejich otevřenost k jiným kulturám.



Cíle: Mladí lidé díky vzdělávací aktivitě:

- porozumí tomu, jak dochází k netolerantnímu chování a proč mají lidé obavy z odlišnosti (znalost),
- zažijí, jaké to je být v roli člověka z jiné kultury (dovednost),
- uvědomí si, v čem může být pozitivní přístup vůči lidem z jiných kultur přínosný (postoj).

Toto je samozřejmě jenom příklad a i na kompetence jako takové najdete v pedagogické teorii více pohledů. Tento přístup používáme my.

Cílů může být víc, případně mohou být ambicióznější a jít hlouběji. Bude to záležet na mnoha faktorech od znalostí, dovedností a zkušeností našich účastníků až po to, kolik času budeme na vzdělávání mít. Podrobněji se Bloomově taxonomii a všem faktorům, které při definování vzdělávacích cílů musíme zvažovat, věnujeme v kapitole Stanovování vzdělávacích cílů.

KROK 4: OBSAHOVÁ ANALÝZA



Udělalí jsme situační analýzu, identifikovali problém, k jehož řešení se dá přispět neformálním vzděláváním, pojmenovali jsme záměr a definovali vzdělávací cíle. V dalším kroku se musíme rozhodnout, jakým obsahem vzdělávací aktivitu naplníme. Jakým konkrétním tématům se budeme

věnovat, abychom naplnili stanovené cíle na 100 %? Co všechno do tématu spadá a na co se vzhledem k našim časovým možnostem zaměříme?

Každý cíl si můžeme obsahově rozpracovat samostatně. Pojdme si vzít hned první cíl z našeho příkladu: Mladí lidé porozumí tomu, jak dochází k netolerantnímu chování a proč mají lidé obavy z odlišnosti. Čemu všemu se můžeme během vzdělávání věnovat, aby mladí lidé skutečně porozuměli příčinám netolerantního chování a obav z odlišnosti? Náš brainstorming možných témat by mohl vypadat následovně:

- v čem spočívá odlišnost.
- s jakými odlišnými kulturami se mohou mladí lidé nejčastěji setkat.
 - co je vlastně kultura.
 - koncept kultury jako ledovce.
 - koncept kultury jako cibule.
- setkání dvou kultur a interkulturní učení.
 - 7 kroků interkulturního učení.
 - 6 úrovní interkulturní citlivosti.
- různé úrovně kultury od lidstva až po moji osobní.
- jak vznikají stereotypy, předsudky a diskriminace a jaký je mezi nimi rozdíl.



V dalším kroku je potřeba ze seznamu vybrat ta témata, která jsou nejpodstatnější. To jsou ta, na jejichž základě se neefektivněji dopracujeme k tomu, aby mladí lidé porozuměli příčinám netolerantního chování a obav z odlišnosti. Možná se nám bude zdát, že spolu všechna tato témata souvisejí. To je pravda. Pokud však máme dobře formulovaný cíl, budou některá témata přece jen důležitější než jiná. S těmi budeme pracovat v dalších krocích.

Podobné cvičení si uděláme ke každému cíli, který si stanovíme. Tímto způsobem získáme konkrétní představu o tom, jaký obsah by mohla naše aktivita mít a jakým tématům se bude věnovat.

KROK 5: STRUKTURA VZDĚLÁVÁNÍ



Čím začneme? Jaké téma bude první a jaké druhé? Jak za sebe seřadíme tematické části tak, aby to dávalo smysl nám i účastníkům? To jsou otázky, na které musíme najít odpověď v dalším kroku.

Jednotlivá témata propojíme do ucelených bloků, které budou tvořit kostru programu vzdělávací aktivity. Témata a bloky je třeba do programu uspořádat tak, aby mezi nimi byla logická souvislost a vzájemně na sebe navazovaly. Přitom musíme vzít úvahu časový rámec, který máme k dispozici (vzdělávací aktivita může trvat několik hodin, jeden den, několik víkendů nebo po celý rok dvě hodiny týdně), a také hledisko účastníků.

Program by měl být poskládán tak, aby byl proces učení pro účastníky co neefektivnější.



V našem příkladu bychom mohli začít tím, že účastníci pochopí, co je vlastně kultura, co všechno do ní může patřit a že má různé úrovně. Uvědomí si, že mají mnoho společného, ale zároveň se v mnohém liší, přestože jsou všichni Češi podobného věku. Potom díky nějaké aktivitě zažijí, jaké to je být jiný a co může způsobit střet dvou různých kultur. Nebo co se může stát, když jedna kultura je většinová a druhá menšinová. Na základě této zkušenosti jim pak můžeme vysvětlit koncept střetu kultur a interkulturního učení.

Často se musíme vžít do našich účastníků, abychom si dokázali představit, co se potřebují naučit, na čem můžeme dále stavět a co budeme propojovat. Platí, že příprava obsahu programu z hlediska potřeb účastníků může mít různé verze. V kapitole Styly učení naznačujeme, že ke stejnému cíli se dá dopracovat různými postupy. Můžeme začít aktivitou, pokračovat její reflexí, následně vysvětlit teoretický rámec a nakonec to celé propojit se skutečným životem. Dá se ale začít i v jiné fázi. Totéž platí pro strukturu programu. V každém případě musíme vědět, proč jsme se rozhodli pro určité řazení témat, a program musí mít jasnou logiku pro celý tým, který se na tvorbě vzdělávací aktivity podílí. Někdy je to náročné, protože každý



člen týmu může o věci přemýšlet jinak, pokud se nám však v týmu podaří najít shodu a nakonec si porozumět, je velmi pravděpodobné, že logiku programu pochopí i naši účastníci.

Na konci tohoto kroku bychom si měli udělat zkoušku správnosti. Máme v programu pouze témata, která vedou přímo k naplnění cílů? Nechybí nám nějaké zásadní téma? Nemáme naopak něco navíc? Pokud pokryjeme zvolená témata v naplánovaném pořadí, jsou všechny naše cíle stále realistické a dosažitelné? Ano? V tom případě máme základní kostru vzdělávací aktivity hotovou.

KROK 6: VYTYČENÍ ČÁSTEČNÝCH CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ



V tomto okamžiku si můžeme říct, že to nejtěžší máme za sebou. Jakmile máme definované vzdělávací cíle a navrženou strukturu programu, přišel čas se podrobněji podívat na jednotlivé programové bloky. Ještě je brzy na výběr aktivit nebo metod, které použijeme. Abychom zajistili návaznost vzdělávání na výsledky situační analýzy a vzdělávací cíle, čeká nás ještě jeden mezikrok. Ke každému tématu nebo vzdělávacímu bloku vytvoříme podrobnější částečné cíle, které by měl daný blok naplnit.

Proč? Tento krok má zabezpečit propojení částečných cílů jednotlivých bloků s našimi celkovými vzdělávacími cíli a slouží i jako kontrola, zda dosažením částečných cílů dospějeme k naplnění cílů celkových.

Tento krok není třeba dělat vždy. Zvláště pokud vytváříme krátkou vzdělávací aktivitu, která by sama o sobě mohla být jenom jedním blokem v rámci delšího programu, není nutné rozpracovávat částečné cíle. Při dlouhodobějších vzdělávacích aktivitách to však určitě doporučujeme. V naší praxi se až do této chvíle na všem podílí celý tým. Nyní už stojí za to zvážit práci ve dvojicích nebo menších týmech.

Finálním výstupem tohoto kroku je mít u každé programové části jasno, čeho dosáhneme na jejím konci – s rozdělením na znalosti, dovednosti a postoje. Nezapomínejme, že i tyto částečné cíle mají být stoprocentně splnitelné. To znamená, že jich musíme dosáhnout do konce daného vzdělávacího procesu, ať už se jedná o dvouhodinovou, či dvoudenní aktivitu. Musíme si být jisti tím, co chceme, aby účastníci na konci věděli, byli schopni udělat nebo si uvědomit.

Pojďme se vrátit k našemu příkladu zvyšování tolerance k jiným kulturám. Pokud budeme během vzdělávacího víkendu jedno dopoledne věnovat tématu kultury, naše cíle pro dopolední tříhodinovou část programu by mohly vypadat třeba takto:

- Účastníci pochopí koncept kultury jako ledovce.
- Účastníci porozumějí konceptu kultury jako cibule.
- Účastníci získají povědomí o různých úrovních kultury.
- Účastníci si uvědomí, v čem si jsou podobní a v čem se od sebe liší.
- Účastníci zažijí střet kultur na úrovni osobních hodnot.

Když máme tímto způsobem rozpracovaná všechna témata nebo programové části, můžeme se pustit do dalšího kroku.



KROK 7: VÝBĚR METOD A TECHNIK



Dalším krokem při stavbě vzdělávací aktivity je výběr vhodných metod a technik, které použijeme k dosažení vytyčených částečných cílů pro jednotlivé bloky vzdělávací aktivity. Ano, až po tolika předchozích krocích se můžeme teprve rozhodnout, jestli začneme seznamovačkou, zda po ní bude následovat kvíz nebo zda pozveme nějakého odborníka na přednášku.

O tom, jaké metody a techniky máme k dispozici a k čemu se každá z nich hodí, se dočtete v kapitole Metody a techniky neformálního vzdělávání. Pokud chceme například rozvíjet postoje, jen velmi těžko se nám to podaří prostřednictvím klasické přednášky.

Při výběru metod a technik musíme zvažovat také to, v jaké fázi vývoje týmové spolupráce se skupina účastníků nachází, aby danou metodu zvládla. Například není nejlepší nápad zařadit na začátek programu náročnou simulaci, při které účastníci zažijí, jaké to je patřit do menšinové kultury. Ze simulace velmi těžko vytěžíme její vzdělávací potenciál, pokud na to skupina ještě není připravená. O skupině, jejích potřebách a jednotlivých fázích skupinové dynamiky se dočtete víc v kapitole Skupinová dynamika

Kromě toho, že při výběru metod a technik máme vždy na paměti stanovený cíl a fázi vývoje skupiny, snažíme se také přihlídnout k tomu, aby vybrané metody a techniky respektovaly všechny styly učení. O nich

se více dočtete v kapitole Styly učení. V ní je také naznačeno, že styly učení můžeme zohledňovat v různém pořadí a různými způsoby. Stejně jako při vytváření struktury programu i tady potřebujeme jednotlivé metody a techniky za sebou vhodně zařadit tak, aby dávaly smysl nám i našim účastníkům.

V neposlední řadě budeme při výběru metod a technik zohledňovat i to, jestli máme dostatek času na reflexi, která je důležitou součástí neformálního vzdělávání v práci s mládeží. Té se podrobněji věnujeme v samostatné kapitole Reflexe.

KROK 8: HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ



Můžeme mít pocit, že od výběru metod a technik je krok k hodnocení příliš velký. To však platí pouze za předpokladu, že bychom hodnotili vzdělávání až na jeho konci, po celé realizaci. My však hodnotíme průběžně. Nejsou naše cíle nejsou příliš ambiciózní? Máme na jejich naplnění dostatek času? Zvolili jsme pro naplnění našich cílů vhodný obsah? Zohledňují zvolené metody a techniky všechny styly učení? Jak je vidět, mnoho věcí hodnotíme už při tvorbě vzdělávací aktivity.

Je dobré už při přípravě myslet na to, co, kdy, s kým a jak budeme hodnotit. Určitě je vhodné během vzdělávací průběžně hodnotit, jak se nám daří naplňovat stanovené cíle, abychom v případě potřeby mohli včas upravit



program. Potřebujeme mít čas a prostor také na průběžné hodnocení spolupráce v týmu. Při dlouhodobějších vícefázových vzdělávacích aktivitách často hodnotíme i to, jak se daří účastníkům přenášet naučené do praxe a jak jim vyhovuje forma podpory, kterou od týmu dostávají.

Na konci potřebujeme vyhodnotit úspěšnost naplnění cílů. Dostali se účastníci na požadovanou úroveň a osvojili si očekávané znalosti, dovednosti a postoje? Pokud chceme vidět posun v jejich kompetencích, potřebujeme mít představu o tom, s jakou úrovní kompetencí do vzdělávání vstupovali. Mělo by nás zajímat, jak budou účastníci využívat to, co se naučili, ve svém běžném životě. Náš tým by se měl z hodnocení poučit, co dělat příště jinak a lépe. Do hodnocení mohou být zapojeni i další aktéři. Těmto a dalším tématům se podrobněji věnujeme v kapitole Hodnocení.

TIPY A TRIKY



Na přípravě neformálně vzdělávacích aktivit by se měl podílet celý tým, který bude vzdělávání realizovat. Pokud jsme do přípravy zapojeni všichni, máme možnost využít naše specifické znalosti a přednosti. V našich týmech se nám osvědčil postup, při kterém na společných setkáních (osobních či virtuálních) pracujeme všichni dohromady na krocích 1 až 5. To je totiž základ, na kterém se potřebujeme všichni shodnout. Ve většině případů děláme společně i krok 6. Potom si jednotlivé části programu rozdělíme a konkrétní metody a techniky už plánujeme samostatně. Abychom zabezpečili konzistentnost programu, navzájem si naše samostatné návrhy konzultujeme

– buď všichni najednou nebo si rozdělíme části programu do dvojic. To znamená, že jeden z dvojice připraví návrh, druhý ho poté připomínkuje a následně ho představíme celému týmu.

Takový postup je efektivní a nemusíme se bát, že jsme při sestavování programu odbočili od tématu, neboť se vždy držíme stanovených cílů. Cíle vždycky určují rámeček, v němž se musíme pohybovat.



INFORMACE O ČÁSTI VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY

NÁZEV	
CÍLE	Čeho konkrétně chceme dosáhnout? částečný cíl 1 částečný cíl 2 částečný cíl 3
SKUPINA	Pro kolik lidí? V malých skupinkách? Po kolika?
MATERIÁL	Podrobný seznam materiálu podle metod a technik
DĚLKA	Kolik času bude potřeba?
VÝČET AKTIVIT	Aktivita 1 (čas) Aktivita 2 (čas) Aktivita 3 (čas) Aktivita 4 (čas)
DALŠÍ INFORMACE	Zdroje k tématu Podrobnější informace o metodách nebo technikách
KDO	Kdo povede jednotlivé aktivity? S kým?



POPIS AKTIVIT

POPIS

Aktivita 1 (čas)

Konkrétní popis metod a technik

Aktivita 2 (čas)

Konkrétní popis metod a technik

Aktivita 3 (čas)

Konkrétní popis metod a technik

Aktivita 4 (čas)

Konkrétní popis metod a technik



CVIČENÍ



V tomto cvičení si můžete vyzkoušet, jestli umíte správně propojit záměry vzdělávací aktivity a její cíle. Vyhodnoťte, nakolik jsou cíle v souladu se stanovenými záměry, a případně se je pokuste přeformulovat.

#1

Pětidenní vzdělávací kurz je postaven následovně:

Záměr: Posílit postavení mentorů mladých lidí ze znevýhodněných skupin, zvýšit zaměstnatelnost mladých lidí s problémy a zlepšit sociální inkluzi klientů.

Cílem kurzu je rozvinout dovednosti mentorů.

Jak hodnotíte takto definované záměry a cíle?

Řešení najdete v Klíči ke cvičením na konci Slabikáře.

#2

Mladí vedoucí se rozhodli zorganizovat ve své obci tříhodinový workshop na téma ochrany životního prostředí. Postavili ho takto:

Záměr: Naučit mladé lidi třídit odpad.

Cíle:

- dosáhnout, aby si lidé vážili přírody,
- změnit situaci v třídění odpadu mladými lidmi,
- diskutovat o potřebě třídění odpadu.

ZDROJE



ŠKRABSKÝ, Tibor. *Projekt je zmena*. Bratislava: IUVENTA - Slovenský inštitút mládeže, 2011. ISBN 978-80-8072-070-4.





KOMPETENCE

Vzdělaný člověk se stane ušlechtilým pouze tehdy, pokud opravdu v praxi používá to, co se naučil, namísto toho, aby o tom jenom hovořil.

Dalajláma

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

V předchozích kapitolách jsme několikrát zmiňovali, že se neformální vzdělávání v práci s mládeží zaměřuje na rozvoj kompetencí, tedy znalostí, dovedností a postojů. To souvisí i s tím, že se na mladé lidi díváme holisticky, tedy jako na komplexní osobnosti, které něco vědí, něco umí dělat a určitým způsobem nahlízejí na svět a na to, co je a není správné. Když mluvíme o rozvoji kompetencí mladých lidí v kontextu neformálního vzdělávání v práci s mládeží, mluvíme o rozvoji všech tří složek. Toto třísložkové chápání kompetencí je běžné i v evropské legislativě. Příkladem může být dokument Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě o podpoře nových přístupů v práci s mládeží zaměřených na identifikaci a rozvoj potenciálu mladých lidí, který byl přijat během slovenského předsednictví v Radě EU v roce 2016. V tomto dokumentu se už v druhém bodě uvádí: „*Mladé ženy a mladí muži disponují vnitřním potenciálem a nadáním, jež mohou být přínosné jak pro*

ně samotné, tak i pro celou společnost. Na potenciál mladých žen a mužů lze nahlížet jako na kompetence (znalosti, dovednosti, postoje) vycházející z jejich tvořivosti a různorodosti.“ Důvod, proč je v neformálním vzdělávání mladých lidí důležité zaměřovat se na všechny tři složky kompetencí, by mohla vyjádřit tato věta: „K čemu nám je nejlepší právník v Evropě, když bude doma bít svoji ženu a zakazovat dětem hrát si se sousedy, protože jsou trochu jiní?“ Dalším příkladem může být výborný řidič, který evidentně umí skvěle řídit, ale ve městě jezdí rychlostí 120 km/h, v kolonách předjíždí odstavným pruhem a ohrožuje tím ostatní řidiče. Zjevně jsme při jeho výchově a vzdělávání někde něco zanedbali.

Pro lepší porozumění pojďme využít jako příklad kompetenci řízení auta. Skládá se ze **znalostí, dovedností, ale i postojů**. Co to konkrétně znamená?



KOMPETENCE ŘÍDIT AUTO

ZNALOST (ZNÁT)
pravidla silničního provozu,
základní údržbu auta

DOVEDNOST (BÝT SCHOPEN)
nastartovat, zaparkovat, rozjet se do
kopce, správně natankovat

POSTOJE (CHTÍT)
používat bezpečnostní pásy, respektovat
povolenou rychlost, být ohleduplný



V rámci znalostí musí řidič znát dopravní značky, pravidla silničního provozu a znát základní informace o autě – například jestli jezdí na benzín nebo na naftu. Z dovedností musí umět nastartovat, zaparkovat, přefazovat rychlost, couvat, natankovat a tak dále. Co se týká postojů, mělo by pro něj být důležité dodržování předpisů a povolené rychlosti, používání bezpečnostních pásů, netelefonování za volantem nebo ohleduplnost vůči ostatním řidičům.

Využijme ještě jeden příklad kompetence, která souvisí s řízením auta – schopnost poskytnout první pomoc. V tomto případě bude mezi znalosti patřit povědomí o tom, jak vypadá stabilizovaná poloha, v jakém rytmu stlačovat hrudník i kdy zavolat záchranku. Mezi dovednosti bude pro změnu patřit schopnost poskytnout umělé dýchání, schopnost správně stlačovat hrudník nebo to, jak správně zkontrolovat zapadlý jazyk. Avšak i když vím, jak a kdy poskytnout první pomoc, a jsem toho také schopen, ještě to neznámá, že když uvidím někoho, kdo první pomoc potřebuje, raději z toho místa neuteču. Právě v tom jsou důležité postoje.

K ČEMU NÁM TO JE?

Ve výše uvedených příkladech řízení a první pomoci jsme ukázali, co se může stát, když zanedbáme jednu ze složek kompetencí. Můžeme mít velmi šikovného řidiče, který nedodržuje předpisy a ohrožuje ostatní. Můžeme však také mít velmi ohleduplného zároveň i šikovného řidiče, který dostatečně neumí pravidla silničního provozu, nedává správně přednost v jízdě a tím způsobí dopravní nehodu. Ještě jiným typem řidiče by byl ten, kdo pravidla zná a dodržuje je, ale kvůli nedostatečným dovednostem se nedokáže rozjet do kopce a nabourá auto před sebou.

Stejně to platí i v případě jiných kompetencí v momentě, kdy chceme naučit mladé lidi něco užitečného pro život. Je v podstatě jedno, které kompetence se na základě dobře udělané situační analýzy rozhodneme rozvíjet – zaměření na všechny tři složky platí univerzálně.

Pokud využijeme jako příklad rozvojovou zpětnou vazbu, o které si můžeme přečíst v jedné z kapitol Slabikáře, pak sice můžeme mladým lidem představit principy rozvojové zpětné vazby a klidně si i ověřit, jestli je umí vyjmenovat. To ale ještě neznámá, že jsou schopni zpětnou vazbu správně poskytnout a její principy dodržovat. A ani v případě, že se to naučí, není samozřejmé, že budou chtít rozvojovou zpětnou vazbu používat, místo aby ulevili sami sobě. Můžeme znovu zopakovat, že i v tomto případě se při rozvoji kompetencí mladých lidí musíme zaměřovat na rozvoj všech tří složek.

V některých případech jsou postoje dokonce důležitější než znalosti nebo dovednosti, například v oblasti interkulturního učení či výchově k lidským právům. Proto je důležité ještě předtím, než začneme dělat jakoukoliv vzdělávací aktivitu, přemýšlet, na kterou složku kompetencí se potřebujeme zaměřit nejvíce. Pokud chceme rozvíjet hlavně dovednosti, bude naše vzdělávací aktivita vypadat jinak, než když se zaměříme na znalosti. Úplně jinou podobu pak může mít, pokud chceme u mladých lidí rozvíjet hlavně postoje. Zaměření převážně na jednu složku kompetencí však neznámá, že ostatní složky nejsou vůbec přítomné. Jednotlivé složky spolu jdou ruku v ruce a od určité úrovně není možné rozvíjet jednu bez toho, abychom rozvíjeli i zbylé dvě. Kompetence a jejich složky souvisí se vzdělávacími cíli – těm se věnujeme v samostatné kapitole s názvem Stanovování vzdělávacích cílů.



TIPY A TRIKY



Pokud chceme mladé lidi něco naučit, například kompetenci týmové spolupráce, musíme v prvním kroku definovat, co vlastně naši účastníci potřebují. Potřebují se seznámit s týmovými rolemi a principy týmové spolupráce (znalost)? Nebo chceme, aby si uvědomili, jakou roli v týmu přirozeně přebírají (znalost)? Nebo by si měli vyzkoušet roli, kterou by si přirozeně nevybrali (dovednost)? Anebo chceme, aby primárně chtěli spolupracovat v týmu, namísto aby dělali věci na vlastní pěst (postoj)? Podle toho, jaká je naše priorita, budeme následně tvořit program vzdělávacích aktivit.



Když máme jasno v tom, které složky kompetencí chceme primárně rozvíjet, můžeme uvažovat nad tím, jak toho co neefektivněji dosáhneme.

Tento přístup jsme během jedné vzdělávací aktivity vysvětlovali dobrovolníkům, kteří na základě svojí dobrovolnické zkušenosti chtěli v místní kavárně zorganizovat výstavu o chudobě v afrických zemích. Když jsme s nimi mluvili o tom, čeho chtějí výstavou dosáhnout, došli jsme k poznání, že by rádi ovlivnili postoje návštěvníků výstavy. Následně jsme však zjistili, že do kavárny chodí převážně mladí lidé, kteří se sami angažují v různých projektech a jejich postoje není v podstatě potřeba měnit. Výstava by na ně měla minimální dopad. Dalším nápadem bylo udělat výstavu v místě, kam chodí i lidé, kteří o tématu chudoby nic nevědí. Opět jsme se ale dostali k tomu, že statická výstava, kde se lidé podívají na fotografie a přečtou si pár informací, spíše přitáhne pozornost lidí, kteří už jsou na téma naladěni a výstava by jim

přinesla spíš nové znalosti než nové postoje. To neznamená, že by výstava nemohla mít na některé návštěvníky dopad i v postojové rovině – je to však ta neefektivnější cesta k rozvoji postojů? Nebude efektivnější uspořádat diskusi v místní škole nebo zrealizovat simulaci či rolou hru? Anebo udělat ještě něco úplně jiného?

Vytvořit kvalitní a efektivní neformální vzdělávání v práci s mládeží je celkem výzva. Uvažovat o kompetencích a jejich třech složkách – znalostech, dovednostech a postojích – je jedním z prvních kroků. Už i ten vám však může výrazně pomoci v tom, aby vaše vzdělávání mělo větší dopad. Těší nás, že máte chuť vzdělávání dělat lépe. A doufáme, že vám v tom pomůže další kapitola tohoto Slabikáře.

CVIČENÍ



Pojmenujte znalosti, dovednosti a postoje

Vezměme si jako příklad kompetenci prezentovat. Často se setkáváme s výrazem „prezentační dovednosti“. To může být matoucí. Znamená to, že nepotřebujeme k prezentování žádné znalosti a postoje? Zamyslete se a pojmenujte alespoň tři znalosti, tři dovednosti a tři postoje, které patří ke kompetenci efektivního prezentování.



Stejně cvičení si můžete vyzkoušet i na univerzálnější kompetenci ze života – praní prádla. Zkuste si vypsát, jaké znalosti, dovednosti a postoje se mohou skrývat v kompetenci praní prádla.



Zařaďte tři složky kompetence

V každém řádku jsou uvedeny tři složky nějaké kompetence. Zařaďte je podle toho, zda se jedná o znalost, dovednost nebo postoj.

Řešení najdete v Klíči ke cvičením na konci Slabikáře.

umím zjistit, kolik je hodin	chodím včas	znám hodiny
opisuju ve škole při testech	znám školní řád	dokážu si vytvořit tahák
znám principy klientsky orientovaného přístupu k zákazníkovi	chci, aby se zákazník cítil dobře	dokážu být milý/a na zákazníka
dokážu se soustředit a být na poradě konstruktivní	poradu si odsedím a hraju si během porady s telefonem	chápu, proč máme v pondělí porady
vím, jaké jsou principy třídění odpadu	dokážu hodit odpad do správné nádoby	plast vyhazuji do směsného odpadu, protože kontejner na plast je až ve vedlejší ulici

ZDROJE



Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě o podpoře nových přístupů v práci s mládeží zaměřených na identifikaci a rozvoj potenciálu mladých lidí (2016/C 467/03) [online]. [cit. 2018-10-28]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016XG1215\(02\)&from=CS](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016XG1215(02)&from=CS)





SITUAČNÍ ANALÝZA

“Pracovat s lidmi co nechťejí, je asi jako tahat krávu na Mont Blanc. Což o to, dotáhneme ji tam, ale co potom s krávou na Mont Blancu?”

účastnice školení Marker CS ke svému vnímání analýzy potřeb

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Situační analýza je výraz, který se v práci s mládeží stále více skloňuje ve všech pádech. Někdy se používá analýza potřeb, analýza prostředí, někdy i jiné přívlastky. Pro účely této publikace budeme používat výraz „situační analýza“ – proto, že tento pojem se využívá i v jiných oblastech (například v marketingu), a také proto, že zahrnuje několik analýz do jedné – analýzu prostředí, analýzu stavu, a analýzu potřeb.

Situační analýza je prvním krokem při přípravě vzdělávací aktivity, jak už jsme uvedli v kapitole Vzdělávací aktivita krok za krokem. Je to fáze, kdy zjišťujeme, co už kolem nás je, jak to funguje a co je potřeba v realitě mladých měnit. Pro práci s mládeží je důležité se soustředit na tři části – analýzu prostředí, analýzu stavu a analýzu potřeb.

ANALÝZA PROSTŘEDÍ

se zaměřuje na sběr informací a dat o podmínkách, v nichž chceme organizovat neformálně vzdělávací aktivitu. Snaží se posbírat data charakterizující obecně kontext, v němž žijí mladí lidé (jejich sociálně-ekonomicko-kulturní situaci), i realitu konkrétních jedinců, s nimiž pracujeme nebo chceme pracovat. Jaká je jejich rodinná situace? Jaké mají možnosti vzdělání? Jaké mají možnosti zaměstnání? Jaké možnosti mají ve volném čase? Kdo má na starosti podporu mladých lidí?



ANALÝZA STAVU

má za účel popsat stávající stav v kontextu prostředí. Zatímco v prvním kroku, analýze prostředí, jsme sbírali informace o tom, co existuje, co je vytvořeno uvnitř i vně naší organizace, na úrovni obce i širší společnosti, v analýze stavu zjišťujeme, v jakém stavu se všechno nachází. Funguje stávající systém? Využívají mladí příležitosti, které kolem sebe mají, nebo ne? Funguje podpora, kterou mají, nebo ne? Proč ano, proč ne? V této části analýzy se snažíme najít souvislosti mezi jednotlivými částmi skládačky a porozumět tomu, proč jsou věci tak, jak jsou.

ANALÝZA POTŘEB

zjišťuje, jaké jsou potřeby a problémy naší cílové skupiny (děti nebo mladých lidí), naší organizace nebo společnosti vzhledem k naší cílové skupině. Přestože analýzu potřeb cílové skupiny či analýzu potřeb společnosti je možné dělat nezávisle na analýze potřeb naší organizace, jedna bez druhé nám vždy poskytne jenom částečný obrázek. Pokud je tvoříme společně, pomůže nám to odlišit, kdy se zaměřujeme na svou cílovou skupinu a kdy sami na sebe.

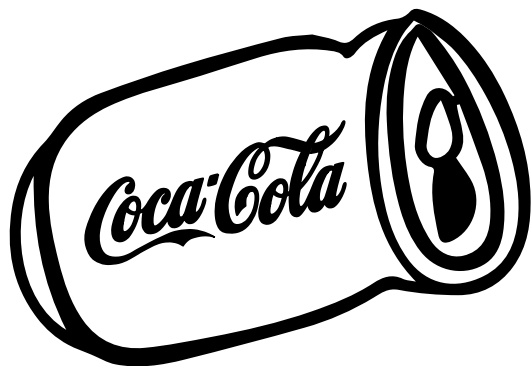
Může se nám snadno stát, že nám mladí například řeknou, že chtějí skate park. Skate park stojí, nikdo tam nechodí a za půl roku mladí chtějí

workoutové hřiště. Tím se dostáváme k rozdílu mezi tím, co chceme a co potřebujeme. Jsou mladí schopni nám říct, po čem skutečně touží? Z vlastní zkušenosti víme, že co chtějí, jsou často schopni říct velmi jasně a zřetelně. Co však je za jejich chtěním schováno za potřeby, je už vcelku rébus – a je na nás ho rozluštit.

A v tom začíná být trochu háček – jak poznáme, co mladé lidi, s nimiž pracujeme, udělá šťastnými? V tom nám mohou pomoci jiné obory. Z vývojové psychologie si můžeme vypůjčit poznatky o vývojových potřebách, které jsou pro děti nebo mladé lidi určitého věku relativně podobné. Ze sociální psychologie si můžeme vypůjčit poznání, že z nějakého důvodu nechce většina z nás žít sama na opuštěném ostrově, že potřebujeme interakci s jinými lidmi. Marketing nás učí, že lidé často kupují konkrétní produkty na základě toho, jakým způsobem reklama ukazuje možné naplnění jejich potřeb. Reklamy na Coca-Colu jsou toho zářným příkladem. Zkusme se podívat na jednu takovou reklamu. Skupina usmívajících se převážně mladých lidí sedí kolem stolu v útulném prostředí, jedna mladá žena ze skupiny přináší na stůl dobře vypadající jídlo, někdo jiný začne servírovat. Střih. Talíře jsou téměř prázdné, všichni si spolu povídají, smějí se a občas se napijí Coca-Coly. Z toho se dá usuzovat, že pokud lidé kupují Coca-Colu na základě reklamy, tak možná chtějí být šťastní, mít kolem sebe přátele, užít si společnou večeři – a možná ji i uvařit, stejně jako v té reklamě. V našich hlavách tímto způsobem často dochází k podvědomé zkratce: když jsou šťastní ti, kteří pijí Coca-Colu, tak můžeme být šťastní i my, pokud ji budeme pít. To, co však opravdu potřebujeme, je skryté o něco hlouběji. A to nám může naplnit i něco jiného než Coca-Cola, a možná dokonce i o mnoho lépe. To ukazuje i obrázek na následující straně.

Také výzkumy nám mohou v mnohém pomoci – díky nim lze zjistit, jaké jsou trendy napříč mladou populací, co si mladí myslí o sobě nebo o světě kolem sebe, jak jsou úspěšní nebo neúspěšní ve vzdělání, práci, jak vnímají politiku a politiku a mnoho dalšího.





CO

CHCI



NAPÍT SE, MÍT KAMARÁDY,
PROŽÍVAT S NIMI PŘÍJEMNÉ
CHVÍLE, BÝT ŠŤASTNÝ...



CO

POTŘEBUJI



Co nám analýza potřeb může přinést? A co díky ní naopak můžeme ztratit? Možná se odpovědi na tyto dvě otázky budou prolínat, a některá zjištění pro nás budou dokonce nevýhodná. Ukáže se třeba, že děláme něco, co mladí nepotřebují. Nebože to někdo jiný dělá lépe. Nebo že to mladí vlastně zvládnou sami, jenom potřebují trochu popostrčit a podpořit.

Analýza potřeb nám může pomoci rozhodnout se, jakou cestou se vydat. Pokud zjistíme, že mladí nevěří v politické instituce, máme několik možností. Můžeme se jim snažit vysvětlit, jak politické instituce fungují. Budeme přitom vycházet z vlastního přesvědčení, že by je měli alespoň znát, než je začnou negativně hodnotit. Ale nakolik to bude odpovídat potřebám mladých lidí? Nebo se rozhodneme začít trochu blíže k jejich životu a pomůžeme jim ve škole vytvořit žákovský parlament, aby si na vlastní kůži vyzkoušeli, jak funguje demokracie, a učili se zapojovat do věcí, které se jich týkají. Anebo se vydáme úplně jinou cestou a budeme se ptát na to, co mladé opravdu zajímá a co potřebují. A možná zjistíme, že by byli ochotni se zapojit a měnit věci kolem sebe, pokud by se účastnili i jejich kamarádi a dělo se to zajímavým způsobem a mimo školu. Můžeme je potom podpořit, aby si sami vyzkoušeli vlastní malou aktivitu, která pozitivně ovlivní jejich okolí. Třeba tak zjistí, že mají možnost spolurozhodovat o věcech kolem sebe, a tato zkušenost možná posílí jejich důvěru v politické instituce.

Co z toho vyplývá?

- Analýzu potřeb lze dělat různými způsoby.
- Analýzu potřeb nemusíme dělat celou sami.
- Při analýze potřeb přicházejí odpovědi od mladých, ale klíč k jejich rozluštění máme v rukou my, pracovníci s mládeží, a je naším úkolem odpovědi rozluštit.
- Analýza nám slouží jako kompas k mapě životů mladých lidí v kontextu jejich životní reality – co v mapě uvidíme a jak se v ní budeme podle kompasu orientovat, je na nás.

„Stalo se nám, že jsme připravili aktivitu nebo vzdělávání, které podle našeho názoru mladí lidé potřebují, nebo které je alespoň zaujme. Odezva však nebyla taková, jakou bychom si přáli. Dnes už to děláme jinak - ptáme se mladých lidí, co potřebují, a na základě jejich odpovědí připravujeme aktivity. Najednou máme více spokojených účastníků.“

účastník školení Marker CS

- Někdy stačí sledovat aktivitu naší cílové skupiny na Facebooku. Jaké věci píší? Jaké věci sdílejí? Co „lajkují“, co komentují...?

Také s nimi můžeme mluvit, a hlavně se ptát. Jak se ale ptát správně? Otázka za milión. A správná odpověď neexistuje. I proto, že při kontaktu s mladými a v jejich odpovědích hrají roli i další aspekty – zda nám důvěřují, zda jsou zrovna naladěni na nějaké otázky, zda mají pocit, že máme o jejich odpovědi opravdu zájem... Jedna z mála věcí, které v této situaci pomáhají, je praxe. Stačí začít s málem.



K ČEMU NÁM TO JE?

Jak na situační analýzu?

- #1** Ujasněte si, co a proč chcete zjišťovat.
- #2** Zamyslete se nad zdroji, z nichž můžete získat různé informace.
- #3** Pokud se rozhodnete ptát, vytvořte si předem sadu otázek, které vám pomohou oslovit vaši cílovou skupinu. Pokuste se oslovit také podobné skupiny kvůli doplnění a/ nebo ujasnění informací. Vytvořte si zároveň i pomocné otázky, které vám pomohou se dostat k odpovědím, které opravdu potřebujete.
- #4** Vytvořte si plán, koho se chcete na co ptát, jakým způsobem a v jakém časovém horizontu. Dotazník nemusí být vždy nejefektivnějším způsobem stejně tak jako hodinový rozhovor.
- #5** Sesbírejte informace a utřídte si je..





Situační analýza může být náročná, zvláště pokud ji celou chcete dělat sami. V práci s mládeží naštěstí nemusíte, protože existuje už celá řada zdrojů, které vás mohou při sběru informací alespoň inspirovat. Můžete například využít:

- **Průzkumy, výzkumy a studie** – všeobecná data na různá témata, která už někdo posbíral za vás.
- **Data sbíraná veřejnými institucemi** – obecní úřady mají obvykle informace o tom, kolik je ve městě obyvatel i v jakém věkovém spektru, kolik mladých navštěvuje které školy, kolik mladých lidí je nezaměstnaných atp. Tyto informace jsou a měly by být veřejně přístupné – nebojte se a požádejte o ně.
- **Pozorování** – může vám pomoci zhlédnout širší kontext nebo konkrétní detail, kterým se výzkumy nezabývají, a ti, kterých se ptáte, si ho možná ani neuvědomují.
- **Přímé dotazování** – ať už jednotlivě nebo ve skupinách, ústně nebo písemně – možností je více. Záleží na tom, kolik máte času, energie a co všechno potřebujete zjistit.

Přestože se situační analýza skládá ze tří do určité míry samostatných částí, jedna bez druhé či třetí vám vždy poskytne jenom částečný obrázek. Pokud je tvoříte společně, pomůže vám to lépe porozumět souvislostem i být důslednější v reflexi, čím potřeby vlastně řešíte.

Situační analýza vám pomůže vytvořit si kompas, podle kterého se můžete orientovat v mapě stavu a prostředí, a zároveň si určovat, odkud a kam se na této mapě vydáte – to znamená, že vám odpoví na otázku „JAK BY SE SITUACE MĚLA ZMĚNIT?“

ANALÝZA STAVU A PROSTŘEDÍ

Na která témata lze zaměřovat analýzu stavu?

Venku

Za prvé se zaměříme na to, co je kolem nás. Jací aktéři také pracují s naší cílovou skupinou (obecní úřad, jiná NNO, další organizace a instituce)? Co dělají? Proč to dělají (tzn. na jaké potřeby a problémy reagují a na jaké ne)? Jaké mají zdroje (strategie, systémy podpory atp.)? Kdo další se o naši cílovou skupinu zajímá? Jaký je jejich pohled na naši cílovou skupinu? Jaká existují data a výzkumy o naší cílové skupině? V této části má často smysl sledovat i politické, ekonomické nebo kulturní vlivy, které se v prostředí nacházejí.

Uvnitř

Za druhé se zaměříme na naši práci, na aktivity, které nabízíme, jakým způsobem a proč. Kdo k nám chodí? Co u nás dělá? Co nabízíme? Jakou máme vizi, poslání, cíle a strategie? Jaké máme vybavení, další zdroje a možnosti?



NÁZOR MLÁDEŽE

40 000 / 13-30 ROKOV / 17 ♀ / 23 ♂



SPOKAJINOSŤ

MOŽNOSTI ROZVOJA

BUDÚCNOSŤ

→ MY ♥ ♀ +

jarmoky
festivaly

atmosféra
mesta

ZŠ

šport
-workout
-skatepark
-florball

Športový
priestor

klubovňa

migrácia
za vzdelaním
a prácou



ANALÝZA POTŘEB

Potřeby cílové skupiny

V této části zjišťujeme, co různé skupiny mladých lidí potřebují, čeho mají dostatek a co jim chybí. Dále potřebujeme zjistit, jaká témata naší cílovou skupinu zajímají, s jakými problémy se potýká, jaké problémy naší cílové skupiny/s naší cílovou skupinou vnímají ostatní (rodiče, učitelé, místní zastupitelé, zaměstnankyně sociálního odboru nebo úřadu práce, ...).

Potřeby naší organizace

Stejně tak jako naše cílová skupina i my jako tým (skupina jednotlivců) či jako organizace máme nějaké potřeby. Je důležité těmto potřebám porozumět, abychom mohli co nejlépe najít průnik našich potřeb s potřebami naší cílové skupiny a potažmo i s potřebami „společenskými“. Při zjišťování potřeb naší organizace se můžeme zaměřit na tyto otázky: Jaké máme cíle a jak se nám je daří naplňovat a proč? Jaké máme poslání, zda nám dává smysl a zda dává smysl i naší cílové skupině? Jak se nám daří naše aktivity (z hlediska kvality, počtu účastníků, přínosu pro místní komunitu) a proč? Co si z nich naše cílová skupina odnáší a co bychom chtěli, aby si odnášela? Kde vnímáme ve své práci rezervy (nebo problémy) a co dobře funguje?

Potřeby společnosti a „dárců“

I společnost, nebo konkrétněji místní komunita (kam může patřit obec, další aktéři v oblasti práce s mládeží nebo ve vzdělávání, rodiče, místní podnikatelé nebo kdokoliv další, kdo žije kolem nás) má nějaké potřeby. Společenské potřeby je někdy těžké odhadnout, protože není jasné, kdo

je definuje – je to ministerstvo školství, parlament, nebo média? I přesto je důležité vnímat témata, koncepce a strategie, které s naší prací souvisejí. Následující otázky nám mohou ukázat cestu: Která témata společnost v souvislosti s naší cílovou skupinou (nebo tématem) řeší a proč? Jakou změnu by společnost (nebo místní lidé či další aktéři) chtěli vidět u naší cílové skupiny? Jaké jsou nedostatky v naplňování potřeb společnosti a dalších aktérů, proč a jak vznikly a jaké existují problémy s navrhovanými řešeními?

Z analýzy potřeb byste měli zjistit, JAK BY SITUACE MĚLA VYPADAT, V ČEM BY SE MĚLA ZLEPŠIT, TZN. JAKÉ PROBLÉMY JE TŘEBA ŘEŠIT A PROČ.

A co s tím dál...

Ve chvíli, kdy máte mapu i kompas, je třeba se rozhodnout, co jsou nejpalčivější potřeby, kterým se chcete věnovat. Tyto potřeby by měly splňovat několik dalších kritérií:

- neexistuje nikdo jiný nebo lepší, kdo by se měl a mohl těmto potřebám věnovat;
- naplňování těchto potřeb je v souladu s vizí a posláním vaší organizace (pokud není, buď změňte vizi a poslání, nebo přenechte tento problém někomu, kdo takovou vizi a poslání má);
- tuto potřebu vnímáte jako důležitou a jste motivováni pracovat na jejím naplňování;
- potřeba je konkrétní a umíte si představit jasnou změnu, které chcete dosáhnout.



A pak už přichází na řadu další krok přípravného procesu, o kterém jsme mluvili v kapitole Vzdělávací aktivita krok za krokem.

TIPY A TRIKY



Dělejme to efektivně

Udělat důslednou a kvalitní situační analýzu zabere čas a energii. Udělejte si pro sebe jasno v tom, co od ní očekáváte – byla by škoda, kdybyste ji v polovině vzdali. Využívejte prostory a informace, které už stejně máte. Již existuje mnoho zdrojů, využívejte je, není potřeba znovu objevovat kolo. A také – analýza by vám přece jenom neměla zabrat víc času než samotná aktivita.



Hledejme za chtěním potřebu

Chtít neznámá potřebovat. Když říkáme, že chceme Coca-Colu, ještě to neznámá, že ji opravdu potřebujeme – to, co potřebujeme, je za Coca-Colou pravděpodobně skryto. Pokud uslyšíte skate park, ptejte se dál, proč zrovna ten, co tam chtějí mladí lidé dělat atp. Stejně důležité jako odlišovat chtění od potřeby je odlišovat aktivitu od potřeby. Festival je jenom nástroj k naplnění potřeby (setkávat se, získat úspěch nebo ocenění, strávit volný čas něčím, co nás rozvíjí...).



Ověřujeme

Ověřujeme si informace z různých zdrojů – někdy uslyšíme, že něco neexistuje, a až po důsledném pátrání zjistíme, že o tom lidé třeba jenom nevědí. Snažme se poslouchat a slyšet – někdy se jenom snažíme potvrdit si vlastní teorii a tehdy ztrácíme možnost

opravdu pochopit problémy a potřeby jiných lidí. Z praxe víme, že naše předpoklady jsou často mylné. A proto ověřujte, ověřujte, ověřujte.



Množství, různorodost, kvalita

Při analýze se držme tří klíčových slov – množství, různorodost, kvalita. S malým množstvím odpovědí dojdeme sice k rychlým, často však nesprávným závěrům. Pokud se ptáme velmi podobných lidí (např. pouze svých klientů ve specifické věkové kategorii), mohou nám uniknout důležité souvislosti. Nespokojme se s jednoduchými odpověďmi – jděme hlouběji po smyslu toho, co a proč nám lidé říkají.



Čí potřeby řešíme?

Vždy se znovu a znovu zamýšlejme nad tím, čí potřeby opravdu řešíme – jako pracovníkům s mládeží se nám (a nejen nám) někdy stává, že máme tendenci „vědět nejlépe“, co naši svěřenci potřebují. V tom momentě se ovšem zaměřujeme na to, co my chceme nabídnout, a ne to, co oni opravdu potřebují. V tom případě se nabízí otázka, zda to děláme opravdu kvůli mladým lidem nebo spíše kvůli sobě.



Hodnoťme až na konci

Až do chvíle, kdy potřebujete ze situační analýzy vyvodit důsledky, se držte toho, abyste informace nehodnotili. Pokud hodnotíte, co vám lidé říkají, už v okamžiku, kdy vám to říkají, velmi pravděpodobně se soustředíte více na sebe než na ně. Tehdy vám může uniknout podstata jejich sdělení. Takže pozorovat, ne hodnotit!



CVIČENÍ



Konkrétní účastníci

Vyberte si dva účastníky ze svojí aktivity a zamyslete se nad tím, co o nich víte:

- Jací jsou, co dělají, v jaké jsou životní situaci?
- Co je v životě trápí, jakou podporu při tom dostávají a od koho?
- Jak tráví volný čas? Jaké aktivity a organizace využívají?
- Co potřebují? Co jim chybí? Čeho mají dost?

Zamyslete se nad tím, co byste o těchto účastnících ještě potřebovali vědět, na jaké otázky se jich zeptat, abyste si mohli ověřit, zda aktivity, které pro ně organizujete, odpovídají jejich potřebám.



Co už víme

V týmu shromáždíte všechny způsoby, jakými od účastníků a organizací kolem vás sbíráte informace o podmínkách, v nichž se pohybujete. Zamyslete se nad tím, jaké informace jsou dostačující a co byste ještě potřebovali vědět. Vymyslete dva způsoby, jakými můžete získat chybějící informace, popřípadě jaké existující zdroje můžete využít. Pomoci vám mohou následující otázky. Co víte o:

- svojí cílové skupině?
- dalších organizacích/institucích/aktivitách, které se ve vašem městě/obci věnují vaší cílové skupině?
- způsobech, jimiž si ověřujete, zda to, co děláte, má smysl a je opravdu potřeba?

Na základě odpovědí na předchozí otázky se zamyslete nad tím, jaké 3 věci můžete začít dělat, dělat jinak nebo nedělat, aby vaše aktivity byly více postaveny na situační analýze?

ZDROJE

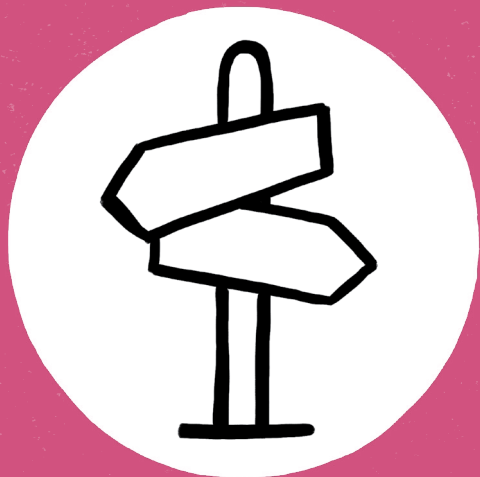


Projektová analýza [online]. Studio 20. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://www.studio20.cz/projektova-analyza/>



Analýza potřeb dětí a mládeže ve městě Litoměřice: Závěrečná zpráva z kvalitativního šetření [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://readgur.com/doc/124835/anal%C3%BDzapot%C5%99eb-d%C4%9Bt%C3%AD-a-ml%C3%A1de%C5%BEEe-ve-m%C4%9Bst%C4%9B-litom%C4%9B%C5%99ice>





STANOVOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

Ten nejpomalejší, který neztratil z očí cíl, jde stále ještě rychleji než ten, který bloudí bez cíle.

Gotthold Ephraim Lessing

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

V neformálním vzdělávání v práci s mládeží uvažujeme o rozvoji mladých lidí holisticky v kontextu kompetencí, které mají tři složky – znalost, dovednost a postoj, jak jsme již psali v kapitole Kompetence. V té samé kapitole jsme naznačili, že již v začátcích příprav vzdělávací aktivity potřebujeme mít jasno v tom, kterou složku kompetence chceme primárně rozvíjet.

V kapitole Vzdělávací aktivita krok za krokem jsme popsali, jaké kroky předcházejí definování vzdělávacích cílů, a také jsme vysvětlili, že cíle nám vytvářejí výchozí bod pro všechny další kroky v přípravě vzdělávací aktivity. Určují, kolik času budeme věnovat kterým tématům, jaké metody a techniky vybereme a jak budou jednotlivé části vzdělávání seřazené za sebou. A proto je důležité si vzdělávací cíle dobře definovat.

Vzdělávací cíle nám mají pomoci co nejkonkrétněji definovat, co se mají účastníci během vzdělávací aktivity naučit. Tady už nám nestačí mluvit o třech složkách kompetencí, které chceme rozvíjet, potřebujeme už přemýšlet i o tom, do jaké hloubky je rozvineme. Je rozdíl, jestli z hlediska znalostí mají účastníci jenom vědět, že něco existuje, nebo tomu mají hlouběji rozumět, nebo dokonce chápat, jak je to možné využít v praxi. Z hlediska dovedností je rozdíl v tom, zda mají být účastníci schopni něco vytvořit podle návodu, nebo samostatně. Stejně tak zda se mají v rámci postojů pro něco sami nadchnout, nebo nadšení šířit mezi dalšími lidmi. Pro konkrétní pojmenování vzdělávacích cílů se nám jako velmi praktický nástroj osvědčila tzv. Bloomova taxonomie. Tu v polovině 20. století vytvořil americký psycholog Benjamin Samuel Bloom, který se věnoval psychologii vzdělávání. Na základě jeho taxonomie byly jeho následovníky postupně rozpracovány nejrůznější verze. My jsme vybrali tu, která definuje úrovně rozvoje ve třech oblastech – kognitivní, psychomotorické a afektivní.



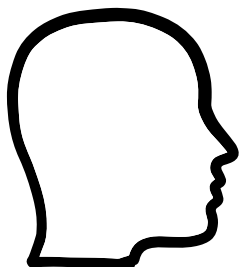
Přizpůsobili jsme ji specifikům neformálního vzdělávání v práci s mládeží, zohlednili v ní rozdělení kompetencí na znalosti, dovednosti a postoje a

postupně jsme ji testovali s různými cílovými skupinami několik let v praxi. Tak jsme se dopracovali k verzi, kterou můžete vidět v následující tabulce.

ÚROVEŇ	ZNALOSTI	DOVEDNOSTI	POSTOJE
7	PŘENOS	VYNALÉZAVOST A INOVACE	ŠÍŘENÍ
6	HODNOCENÍ	ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	OBHAJOVÁNÍ
5	SYNTÉZA	AUTOMATICKÁ TVORBA	ZTOTOŽNĚNÍ
4	ANALÝZA	SAMOSTATNÁ TVORBA	PREFEROVÁNÍ
3	POUŽITÍ	TVORBA S PODPOROU	NÁSLEDOVÁNÍ
2	POROZUMĚNÍ	ZKOUŠENÍ	ZVAŽOVÁNÍ
1	POVĚDOMÍ	POZOROVÁNÍ	UVĚDOMĚNÍ



Pojďme si jednotlivé úrovně vysvětlit trochu podrobněji. U každé složky a úrovně kompetencí uvádíme nejprve stručné vysvětlení a potom příklad jednoho vzdělávacího cíle na konkrétní kompetenci – přípravě zdravého vegetariánského jídla. Pro ilustraci jsme vybrali kompetenci, která je více ze života. Následně pak uvádíme i příklad další kompetence, která se týká naší oblasti – uplatňování partnerského přístupu v práci s mládeží.



ZNALOSTI

1.

POVĚDOMÍ

Účastník má základní představu o tom, že něco existuje, a má několik všeobecných informací o daném tématu.

Příklad formulace cíle:

Vědět, že existuje zdravá vegetariánská strava, a být schopen dvěma větami říct, co to je.

2.

POROZUMĚNÍ

Účastník rozumí širším souvislostem v určitém tématu. Dokáže souvislosti vysvětlit a uvést konkrétní příklady.

Příklad formulace cíle:

Dokázat vyjmenovat příklady různých zdravých vegetariánských jídel, z čeho se obvykle skládají a proč patří do kategorie „zdravé stravy“, resp. která vegetariánská jídla zdravá nejsou.

3.

POUŽITÍ

Účastník dokáže identifikovat, kde a jakým způsobem je možné využít různé oblasti probíraného tématu v praxi.

Příklad formulace cíle:

Umět pojmenovat, pro koho je zdravá vegetariánská strava vhodná, v jakém rozsahu a v jaké formě (například rozdíl u dospělých, dětí, těhotných žen nebo lidí se specifickými dietami).

4.

ANALÝZA

Účastník dokáže konkrétní situaci rozdrobit na menší celky, rozeznat jednotlivé prvky a v nich analyzovat souvislosti.

Příklad formulace cíle:

Identifikovat, které principy přípravy zdravé vegetariánské stravy jsou využity v konkrétním receptu.



5.

SYNTÉZA

Účastník dokáže propojovat částečné informace a vytvářet z nich větší celky na základě zadání.

Příklad formulace cíle:

Dokázat na základě zadaných kritérií sestavit jídelní lístek se zdravými vegetariánskými jídly pro nedalekou restauraci.

6.

HODNOCENÍ

Účastník je schopen na základě zvolených kritérií posoudit kvalitu v dané oblasti, porovnat, která z variant je lepší, nebo doporučit vylepšení.

Příklad formulace cíle:

Na základě zvolených kritérií porovnat, která ze dvou vybraných vegetariánských restaurací vaří zdravější jídla, a odůvodnit proč.

7.

PŘENOS

Účastník dokáže vědomě přenášet některé principy či modely do jiných oblastí nebo jiným cílovým skupinám.

Příklad formulace cíle:

Navrhnout, jak použít některé principy zdravé vegetariánské stravy v pokrmech s masem.



DOVEDNOSTI

1.

POZOROVÁNÍ

Účastník má první pasivní zkušenost, viděl někoho, jak něco dělá.

Příklad formulace cíle:

Vidět někoho připravovat zdravé vegetariánské jídlo.

2.

ZKOUŠENÍ

Účastník má první osobní zkušenost, zažije si kontakt s tématem na vlastní kůži.

Příklad formulace cíle:

Pomáhat kamarádovi při přípravě zdravého vegetariánského jídla.

3.

TVORBA S PODPOROU

Účastník dokáže podle návodu nebo s pomocí jiné osoby realizovat vybrané činnosti z probíraného tématu v praxi.

Příklad formulace cíle:

Na základě receptu připravit zdravý vegetariánský oběd.



4.

SAMOSTATNÁ TVORBA

Účastník dokáže samostatně realizovat vybrané činnosti z probíraného tématu v praxi.

Příklad formulace cíle:

Umět uvařit zdravé vegetariánské jídlo bez receptu.

5.

AUTOMATICKÁ TVORBA

Účastník si zautomatizuje vybrané činnosti, běžně je využívá při své činnosti v praxi.

Příklad formulace cíle:

Automaticky při vaření využívat principy přípravy zdravých vegetariánských jídel, a to i při vaření něčeho jiného.

6.

ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Účastník dokáže flexibilně reagovat i v náročných a neočekávaných situacích, když něco nefunguje.

Příklad formulace cíle:

Přizpůsobit přípravu rodinného oběda, na který přijdou lidé, kteří mají rádi maso a nemají rádi vegetariánskou stravu.

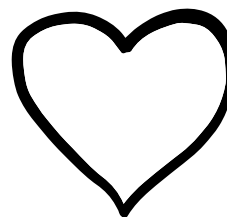
7.

VYNALÉZAVOST A INOVACE

Účastník dokáže navrhnout v probírané oblasti nové metody a postupy práce.

Příklad formulace cíle:

Přetvořit recept na zdravé vegetariánské jídlo tak, aby splnil i dietetické požadavky pro celiaky a diabetiky, popřípadě pro příznivce raw stravy.



POSTOJE

1.

UVĚDOMĚNÍ

Účastník si všímá, že nějaký postoj nebo hodnota existuje, že se lidé chovají určitým způsobem.

Příklad formulace cíle:

Všimnout si, že někteří lidé dávají přednost zdravým vegetariánským jídlům.



2.

ZVAŽOVÁNÍ

Účastník zjišťuje, v čem ho daný postoj oslovuje, a zvažuje, zda ho chce zkoumat víc.

Příklad formulace cíle:

Zkusit ochutnat zdravé vegetariánské jídlo.

3.

NÁSLEDOVÁNÍ

Účastník se na základě vnějšího podnětu přizpůsobí a následuje příklad postoje někoho jiného.

Příklad formulace cíle:

Objednat si zdravé vegetariánské jídlo při návštěvě restaurace se skupinou přátel, kteří nejedí maso.

4.

PREFEROVÁNÍ

Účastník si z více alternativ chování přednostně vybírá tuto.

Příklad formulace cíle:

Vybrat si vegetariánskou alternativu v restauraci, která nabízí kromě bezmasých pokrmů i zdravá jídla s masem.

5.

ZTOTOŽNĚNÍ

Účastníkovi je tento postoj přirozený. Má tendenci se takto chovat a reagovat v různých situacích a kontextech.

Příklad formulace cíle:

Vařit vždy zdravá vegetariánská jídla.

6.

OBHAJOVÁNÍ

Účastník je ochoten postoj obhajovat v situacích, kdy je to potřeba, aktivně však takové situace nevytváří.

Příklad formulace cíle:

Argumentovat proti zrušení nabídky zdravých vegetariánských jídel v místní jídelně.

7.

ŠÍŘENÍ

Účastník projevuje vlastní dobrovolnou iniciativu při šíření daného postoje v různých kontextech.

Příklad formulace cíle:

Proaktivně přesvědčovat kamarády, aby se více stravovali zdravě vegetariánsky.



PŘÍKLAD

Druhý příklad je z kontextu práce s mládeží. Je opět rozdělený podle jednotlivých složek a úrovní kompetence. Vybrali jsme kompetenci uplatňování partnerského přístupu v práci s mládeží.



ZNALOSTI

- **Povědomí**
Vědět, že existuje partnerský přístup v práci s mládeží, a dokázat ho dvěma větami popsat.
- **Porozumění**
Dokázat vysvětlit, kdy jde v práci s mládeží o partnerský přístup, čím je specifický, a uvést příklady.

- **Použití**
Umět pojmenovat situace, ve kterých je partnerský přístup v práci s mládeží vhodný.
- **Analýza**
Být schopen pojmenovat jednotlivé prvky partnerského přístupu v pozorované situaci.
- **Syntéza**
Dokázat sestavit pro vybranou cílovou skupinu nebo organizaci soubor pravidel, která budou vycházet z principů partnerského přístupu.
- **Hodnocení**
Vybrat si několik kritérií/indikátorů partnerského přístupu a podle nich vyhodnotit, zda se v konkrétní situaci jedná o partnerský přístup, nebo ne.
- **Přenos**
Navrhnout způsoby využívání partnerského přístupu při práci s malými dětmi v předškolním věku, případně se seniory.





DOVEDNOSTI

- **Pozorování**
Zúčastnit se vzdělávací aktivity, při níž pracovníci s mládeží využívají partnerský přístup.
- **Zkoušení**
Vyzkoušet si partnerský přístup v modelové situaci během školení.
- **Tvorba s podporou**
S pomocí zkušenějších členů týmu využívat partnerský přístup v práci s mládeží.
- **Samostatná tvorba**
Vědomě dodržovat principy partnerského přístupu při práci s mladými lidmi.
- **Automatická tvorba**
Běžně využívat partnerský přístup při práci s různými cílovými skupinami, aniž by bylo třeba nad tím přemýšlet.
- **Řešení problémů**
Flexibilně přizpůsobit svůj partnerský přístup situaci s náročnými účastníky, kteří porušují domluvená pravidla.
- **Vynalézavost a inovace**
Rozšířit partnerský přístup do nových programů a aktivit, při nichž se zatím nevyužívá, například ve sportovním klubu.



POSTOJE

- **Uvědomění**
Zpozorovat, že kolega přistupuje k účastníkům během aktivit partnersky.
- **Zvažování**
Připustit, že partnerský přístup může být při práci s mládeží vhodný.
- **Následování**
Využívat partnerský přístup při zapojení do aktivit, během kterých se s mladými lidmi pracuje partnerským přístupem.
- **Preferování**
V práci s mládeží vědomě volit partnerský přístup jako první možnost.
- **Ztotožnění**
Chovat se k mladým lidem partnersky v jakékoliv situaci.
- **Obhajování**
Bránit partnerský přístup při zavádění autoritativnějších pravidel v organizaci.
- **Šíření**
Vysvětlovat kolegům, proč je partnerský přístup k mladým důležitý a v čem je vhodnější než jiné přístupy.



K ČEMU NÁM TO JE?

Shoda v týmu a další příprava

Správně stanovené vzdělávací cíle jsou polovinou úspěchu. Čím více energie věnujeme tomu, abychom si v týmu společně vyjasnili, kam chceme účastníky posunout, tím jednodušší budou další kroky přípravy. Jakmile bude potom kdokoliv z týmu připravovat část vzdělávací aktivity, bude směřovat ke stejnému výsledku, i když možná zvolí jinou metodiku. Nebudeme muset připravovat všechny části společně, a přesto na sebe budou navazovat.

Zkušenosti a čas

Při stanovování vzdělávacích cílů našich aktivit musíme zvažovat ještě další dvě důležité věci. První z nich jsou předchozí zkušenosti účastníků. Je velký rozdíl, zda jsou naši účastníci v daných tématech na začátku, zda mají již určité zkušenosti, nebo zda jsou na vzdělávací aktivitě zastoupeni začátečníci i pokročilí. To velmi ovlivní, do jaké hloubky bude možné se skupinou do tématu proniknout. Druhým důležitým prvkem je čas. Je rozdíl mezi víkendovým školením, během kterého máme k dispozici přibližně 20 hodin času, týdenním vzdělávacím kurzem a dlouhodobým několikafázovým vzděláváním, které má z našich zkušeností největší efekt.

Ambicióznost cílů a délka vzdělávání

Využijme příklad vzdělávání dobrovolníků v oblasti zážitkové pedagogiky. Pokud chceme mladé dobrovolníky, kteří zatím nemají žádnou faktickou zkušenost se zážitkovou pedagogikou, naučit, jak připravit, zrealizovat a vyhodnotit několikadenní zážitkovou aktivitu, a na vzdělávání budeme mít jenom víkend, tak to jednoduše nemůžeme zvládnout. Tento cíl je příliš ambiciózní. Po víkendovém školení mohou být dobrovolníci schopni s podporou (například na základě popsané aktivity a dalších podkladových materiálů) připravit, zrealizovat a vyhodnotit krátkou, například hodinovou, zážitkovou aktivitu. To by mohli zvládnout. Určitě se nám však nepodaří je naučit, jak udělat celou zážitkovou akci s několikadenním programem.

Nebo se můžeme na plánování cílů podívat z hlediska požadovaného času. Pokud je pro nás opravdu důležité naučit účastníky připravit, zrealizovat a vyhodnotit několikadenní zážitkovou akci, musíme uvažovat nad tím, kolik času na to potřebujeme. Nebudeme sletovat z cílů, ale prodloužíme délku vzdělávání natolik, abychom jich dosáhli. Abychom mohli dobře odhadnout čas potřebný na takové vzdělávání, musíme udělat ještě jeden krok – upřesnit si kompetenci nebo kompetence, které chceme rozvíjet, a pro jednotlivé složky kompetencí stanovit cílovou úroveň. Chceme, aby byli účastníci schopni připravit, zrealizovat a vyhodnotit zážitkovou akci v týmu, nebo samostatně? Budou v týmu pouze lidé s podobnými zkušenostmi, nebo i zkušenější? Jaké na to potřebují znalosti a dovednosti? Kam je potřebujeme posunout z hlediska postojů? Odpovědi na tyto otázky nám dají jasnější představu o tom, kolik času budeme na vzdělávání potřebovat. Na jeho konci pak zhodnotíme, jestli se nám to opravdu podařilo. O tom už ale víc v kapitole Hodnocení.





TIPY A TRIKY



Stanovování cílů pro jednotlivé části vzdělávací aktivity

V praxi jsme se naučili stanovovat si vzdělávací cíle podle Bloomovy taxonomie nejen pro celou vzdělávací aktivitu, ale i pro její jednotlivé části. Například pokud do aktivity zařadíme část týkající se rozvojové zpětné vazby (více o tomto tématu v kapitole Rozvojová zpětná vazba), chceme, aby účastníci znali její pravidla (porozumění), nebo i věděli, v jakém kontextu ji použít (použití)? Stačí, aby ji jenom zažili během vzdělávání (zkoušení), nebo ji mají být schopni s pomocí pracovníka s mládeží i dávat a přijímat (tvorba s podporou)? A potřebujeme, aby ji z hlediska postojů jenom objevili a začali zkoumat, jestli pro ně může být užitečná (uvědomění), nebo aby jí dávali přednost před jinými formami komunikace při spolupráci s kolegy v týmu (preferování)? Volba úrovně jednotlivých složek kompetencí opět ovlivní, kolik času budeme pro rozvoj této složky při vzdělávací aktivitě potřebovat a jakou metodiku navrhne. Pokud chceme, aby rozvojovou zpětnou vazbu preferovali, musí účastníci na vlastní kůži zažít, že je přínosná a užitečná, a zároveň se ji musí naučit dávat a přijímat. A to je možné pouze na základě reálné a dostatečně intenzivní zkušenosti společné práce, při které budou mít příležitost se díky rozvojové zpětné vazbě o sobě dozvědět něco nového a užitečného a zároveň se naučit principy jejího dávání a přijímání i konkrétní způsoby, jak ji formulovat.



Propojování témat

Při přemýšlení nad cíli pro jednotlivé části vzdělávací aktivity můžeme zjistit, že v čase, který máme k dispozici, není možné posunout účastníky tam, kam bychom si představovali. V takovém případě musíme snížit úroveň, na níž chceme účastníky dostat, prodloužit čas pro dané téma, nebo hledat napříč programem prostor pro vhodné zkombinování témat. Pokud se například chceme věnovat rozvojové zpětné vazbě do větší hloubky,



hledáme, jestli nemáme někde ve vzdělávání dostatečně intenzivní aktivitu, při které musí účastníci spolupracovat a kterou bychom mohli využít k nácvičku rozvojové zpětné vazby. Tím ušetříme čas a zároveň propojíme jednotlivé části vzdělávací aktivity, což je rozhodně výhodné.



Různě zkušené účastníci

Někdy se nám stává, že vzdělávací aktivita má cíle stanovené na úrovni, které někteří z účastníků dosáhli už před začátkem vzdělávání. To může způsobit, že se v této oblasti nic nového nenaučí a možná se budou nudit. V takovém případě můžeme dát těmto účastníkům specifickou roli, rozdělit je do skupinek s méně zkušenými, aby je podpořili a některé věci jim vysvětlili sami. Další možností je využití paralelních aktivit. Pokud to velikost týmu a prostory, které máme k dispozici, dovolí, stojí tato možnost za zvážení. Sami máme dobrou zkušenost s možností výběru ze dvou paralelních částí programu s odlišnou hloubkou cílů pro začátečníky a pro pokročilé.

DALŠÍ CVIČENÍ

Tématu stanovování vzdělávacích cílů a Bloomově taxonomii se věnujeme v samostatném e-learningu. V něm najdete i další cvičení. www.slabikarnf.vu

ZDROJE



Bloom's taxonomy [online]. Wikipedia. Updated 2019-4-24 [cit. 2018-9-9]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy

CVIČENÍ



Definujte cíle

Představte si, že vás osloví organizace, abyste pro ni udělali dvouhodinový workshop. Zadáání je následující:

Cílová skupina: Noví dobrovolníci ve věku 18–30 let, kteří se zúčastnili projektu dané organizace a projevíli zájem podobný projekt sami vést. Velikost skupiny 8–10 osob.

Potřeba/kontext: Cílovou skupinou jsou dobrovolníci, kteří právě začali v této organizaci působit a nemají žádnou předchozí zkušenost s dobrovolnictvím. Dobrovolníci jsou motivovaní a zapálení. Brzy se od nich očekává, že začnou všichni společně, i když v různých rolích, pracovat na projektu. Organizace si uvědomuje, jak je týmová spolupráce při realizaci jejích projektů důležitá, a chce z dobrovolníků vytvořit tým, který bude ctít a v praxi uplatňovat principy týmové spolupráce.

Záměr: Posílit týmovou spolupráci členů nového týmu.

Vaším úkolem je na základě popisu definovat jeden cíl pro znalosti, jeden pro dovednosti a jeden pro postoje s využitím Bloomovy taxonomie.





METODY A TECHNIKY NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Nejde o to, jít hlavou proti zdi, nýbrž o to, najít očima dveře.“

Werner von Siemens

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Kroky, které by měly předcházet výběru vhodných metod a technik, jsme už popsali v kapitole Vzdělávací aktivita krok za krokem. Pokud máme za sebou situační analýzu, správně jsme si stanovili cíle, rozpracovali vzdělávání do jednotlivých částí, které na sebe logicky navazují, a u každé části určili, které složky kompetencí a do jaké hloubky budeme rozvíjet, je čas zvolit vhodné metody a techniky, kterými žádoucího posunu dosáhneme.

Zkusme přirovnat naši vzdělávací aktivitu ke slavnostní večeři. Pokud použijeme tuto paralelu, pak už víme, při jaké příležitosti večeři připravujeme, kdo přijde, kdy a kde se večeře uskuteční a co od ní očekáváme. Zbývá nám jen vybrat vhodný druh jídel (metod). Bude to maso, salát, těstoviny, nebo polévka? Pokud se rozhodneme pro těstoviny, můžeme si stále vybrat jejich typ – zvolíme špagety, makarony, fusilli, nebo

penne? Jak těstoviny ochutíme (technika)? Použijeme česnek, nebo cibuli? Rajskej protlak, nebo čerstvá rajčata? Přidáme bazalku, nebo provensálské koření? Využijeme osvědčený recept jako aglio olio nebo carbonara (= existující a ověřené aktivity), nebo vymyslíme vlastní kombinaci?

Rozdíl mezi metodou, technikou a aktivitou

Pojďme se nyní podívat na to, jaký je rozdíl mezi metodami (typy těstovin), technikami (ochucovadly nebo dalšími ingrediencemi) a aktivitami (recepty). Metod, které používáme v neformálním vzdělávání v práci s mládeží, není velké množství. V této publikaci uvádíme metody, které používáme nejčastěji.

Metodu bychom mohli charakterizovat jako standardní postup při vzdělávání, který má svoje specifika. Jednou z metod je například přednáška. V některých případech je ideálním řešením, v jiných se příliš nehodí. Stejně

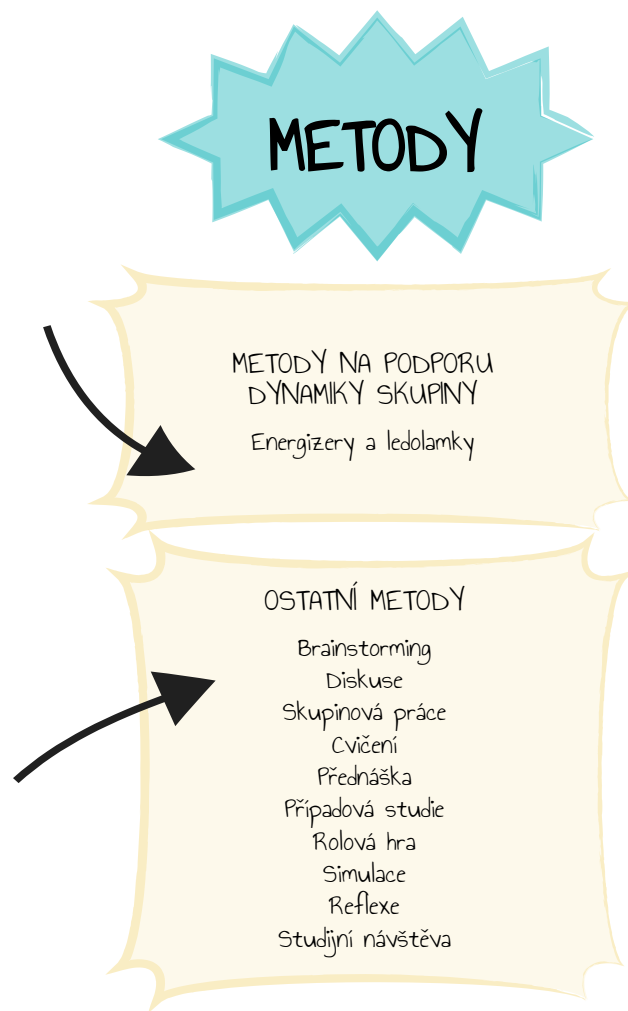


jako se těstoviny úplně nehodí k snídani nebo ke štedrovečerní večeři – i kdyby je hosté snědli a nakonec i ze slušnosti řekli, že jim chutnalo. Proto musíme mít nejdříve jasno v tom, jakých cílů chceme dosáhnout, a až potom si vybíráme vhodnou metodu. Ke každé metodě zároveň existuje množství technik, které ji mohou ozvláštnit, přizpůsobit a doladit tak, aby co nejlépe naplňovala stanovené cíle v daném čase. Přednášku můžeme například oživit těmito technikami: využitím obrázků, příběhů nebo promítáním prezentace. Nebo také můžeme nechat účastníky, ať si téma dopředu nastudují a představí ho sami. Je to stejné jako s těstovinami. Jaký druh vybereme? S jakou omáčkou je budeme servírovat?

A co je „aktivita“? Aktivita je ucelený soubor metod a technik, který tvoří kompaktní celek. V literatuře je popsáno mnoho aktivit či „her“, které se v praxi osvědčily a v přibližně stejné podobě se používají na různých vzdělávacích akcích. I osvědčenou aktivitu je však vždy třeba alespoň trochu přizpůsobit skupině, prostředí či kontextu, v němž ji chceme použít. V našem příkladu s těstovinami by to byl například osvědčený recept aglio olio, do kterého můžeme přidat čerstvou bazalku na posypání, chilli papričky nebo několik oliv. V případě přednášky by byla aktivitou například „Pecha Kucha“, při níž prezentující může použít maximálně 20 snímků a o každém snímku může hovořit maximálně 20 vteřin.

Metody

Metody využívané v neformálním vzdělávání v práci s mládeží můžeme zjednodušeně zařadit do dvou kategorií – na ty, které podporují dynamiku skupiny, a na ty ostatní, které se zaměřují spíše na téma našeho vzdělávání. Můžeme je snadno přizpůsobit pro různá témata a sestavovat z nich různorodé aktivity. Do první kategorie patří energizery a „ledolamky“, do druhé všechny ostatní metody.



METODY NA PODPORU DYNAMIKY SKUPINY



ENERGIZERY A „LEDOLAMKY”

Energizer, hovorově nazývaný „životabudič“, je metoda, která cílí na aktivizaci účastníků, rozpruštění energie a/nebo navození odlehčené atmosféry. Zpravidla ho zařazujeme na začátek jednotlivých částí vzdělávání, například po obědě, když zjistíme, že účastníci mají potíže se soustředit. Energizery nemusí souviset s probíranými tématy, ale pokud je dobře vybereme, mohou nové téma vhodně otevřít. Jejich výhodou je vytvoření neformální atmosféry a do jejich vedení můžeme zapojit i zkušené účastníky. Rizikem je, že pokud nepřizpůsobíme energizer cílové skupině, může být účastníky vnímán jako nepotřebný, dětinský nebo neadekvátní.

„Ledolamky“ (icebreakery) jsou zaměřené hlavně na vzájemné seznámení a posílení interakce mezi účastníky. Slouží také k podpoře skupinové dynamiky a vytvoření pozitivní atmosféry a bezpečného prostředí. Využíváme je především na začátku delších vzdělávacích programů, aby se účastníci něco o sobě dozvěděli a našli si k sobě cestu. Můžeme je propojit i s místem konání vzdělávání. I když nebyvají přímo provázané

s probíranými tématy, je důležité je zařazovat zvláště v případě, že se vzdělávání věnuje tématům, při nichž je potřeba, aby se účastníci cítili bezpečně a byli ochotni se otevřít – například při řešení konfliktů nebo interkulturním učení. Rizikem může být odmítnutí této metody některými účastníky, pokud nepochopí její význam a roli ve vzdělávání. Toto riziko nastává zvláště tehdy, když máme ve skupině účastníky s vyhraněným teoretickým nebo pragmatickým stylem učení. I proto je namístě, abychom byli ve výběru aktivit opatrní, přizpůsobili je skupině a byli schopni vysvětlit, proč je děláme.

OSTATNÍ METODY



BRAINSTORMING

Při brainstormingu nám jde o vyprodukování co největšího množství nápadů na dané téma, z nichž se následně vyberou ty nejhodnější. V první fázi je důležité všechny nápady zapisovat a nehodnotit, aby se podpořilo kreativní myšlení. V druhé fázi se nápady třídí do skupin na základě vybraných kritérií. Brainstorming nejčastěji probíhá ve skupině a obvykle trvá 5–15 minut. Silnou stránkou této metody je podpora kreativního



uvažování a vymyšlení neobvyklých nápadů. Nedostatkem může být velká nesourodost příspěvků, a tím pádem náročnost následného seskupování a analýzy. Jako techniky můžeme použít například klasické psaní na flipchart, kdy se na brainstormingu podílí celá skupina najednou, nebo zapisování jednotlivých nápadů na samolepicí papírky post-it (tzv. lepíky) v menších skupinkách. Další možností je, když účastníci nápady jen píšou, aniž by u toho mluvili, tomu se pak říká brainwriting. Jako technika může sloužit i tzv. negativní brainstorming, kdy se ptáme na opačný názor, než jaký chceme slyšet. Místo abychom se zeptali, kdy mohou účastníci využít danou znalost v praxi, se jich zeptáme: „Kdy nemůžete využít tuto znalost v praxi?“ Skupině to přináší osvěžení a zábavu. Co se stylů učení týká, na brainstorming pozitivně reagují hlavně aktivisti a pragmatici.

DISKUSE

Diskuse je metoda, při níž dochází k výměně názorů mezi vedoucími aktivity a účastníky nebo mezi účastníky navzájem. Jejím cílem je výměna zkušeností a různých pohledů na zadané téma. Záměrem může být dospět ke společné dohodě, kompromisu či konsenzu, nebo pouze sdílet zkušenosti. Diskusi můžeme použít k otevření nového tématu nebo zmapování různých názorů a pohledů ve skupině. Může probíhat v celé skupině nebo v menších skupinkách. Může být moderovaná a mít různá pravidla. Dá se při ní použít široká škála technik, například předávání pomyslného mikrofону nebo „speed dating“, kdy se účastníci postupně setkávají se všemi ostatními členy skupiny po dobu 1–2 minut. Vhodnou technikou může být i využití principu ano–ne, kdy si na základě

kontroverzního výroku účastníci vyberou strany podle toho, zda s ním souhlasí, nebo ne, a následně svoji pozici vysvětlují. Rizikem může být, že se do diskuse (zvláště ve větších skupinách) zapojí jen výraznější účastníci, kterým nevadí mluvit před ostatními. Tato metoda není vhodná, pokud účastníci nemají znalosti nebo zkušenosti s probíraným tématem. Diskusi dobře přijímají účastníci se všemi styly učení, i když aktivistům může brzy připadat nudná.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Během skupinové práce jsou účastníci rozděleni do menších skupin, v jejichž rámci dostanou určité zadání související s probíraným tématem. Jejich úkolem je splnit zadání v určeném časovém limitu. Rozdělení do skupin může být náhodné i cílené, například podle zkušeností, pohlaví, nebo země původu. Zadání mohou být velmi rozmanitá, často nemají jedno správné řešení a účastníci při jejich plnění využívají svoje předchozí zkušenosti. Různorodost výstupů může být výhodou a zároveň i nevýhodou této metody. Je na zkušenosti pracovníka s mládeží, aby dokázal s výstupy pracovat směrem k naplnění vzdělávacích cílů. Technikami oživujícími skupinovou práci mohou být například soutěž, představení výstupů pomyslným reportérem nebo jejich zpracování formou koláže. Skupinová práce může být vhodná pro všechny styly učení, i když někdy ji hůře přijímají teoretici, kteří jsou nedočkaví, až jim téma zarámujeme a vysvětlíme jeho principy.





CVIČENÍ

Cvičení může přispět k lepšímu porozumění probíranému tématu, obvykle následuje po výkladu teorie. Zadání může být individuální, například formou testu (= technika oživující cvičení), nebo skupinové. Cvičení má obvykle jedno nebo jen omezený počet správných řešení. Výhodou této metody je, že si díky ní můžeme rychle ověřit, do jaké míry účastníci tématu porozuměli nebo si rozvinuli určitou dovednost. Rizikem cvičení je, že pokud je příliš složité, může některým účastníkům trvat dlouho. Cvičení jsou ideální pro teoretiky a pragmatiky, aktivisté je někdy považují za nudné a pozorovatelé na ně mohou potřebovat více času.

PŘEDNÁŠKA

Jedná se o předání nových informací o určitém tématu účastníkům. Tyto informace může předávat jak pracovník s mládeží, tak i jiný odborník na téma, kterému se věnujeme. Přednáška obvykle slouží k rozvoji znalostí. Z hlediska stylů učení vyhovuje hlavně teoretikům, někdy i pragmatikům, zvláště pokud na ni pozveme odborníka z praxe, který téma vysvětluje na konkrétních příkladech. Při přednášce můžeme využívat velké množství technik od různých forem vizualizace (promítané prezentace, poznámky na flipchartu, obrázky, ukázky) přes kreativní formy prezentace (vystoupení v televizi, čtení příběhu, využití videa s ukázkami k tématu) až po zapojení účastníků, ať už prostřednictvím otázek, nebo přímých vstupů, při nichž

sami představí informace, které si dopředu nastudovali. Různé techniky lze i vzájemně kombinovat. Přednáška je vhodná v případě, že skupina nemá dostatečné informace nebo znalosti o daném tématu, nebo pro velkou skupinu účastníků. Její nevýhodou je, že účastníci mohou rychle ztratit pozornost a dlouhodobě si z ní příliš nezapamatují. Tím pádem nemusí být přenos informací do praxe dostatečně efektivní.

PŘÍPADOVÁ STUDIE

Podstatou případové studie neboli kazuistiky je analýza konkrétního příkladu z praxe, například ve formě psaného textu zaměřeného na probírané téma. Analýza probíhá na základě zadaných otázek, které účastníky vedou k zamyšlení, jak by popsanou situaci řešili. Může probíhat jak individuálně, tak v menších skupinách a využíváme ji, když chceme podpořit účastníky, aby si prohloubili znalosti a uvažovali nad tím, jak by se v praxi sami chovali. Může být vhodná i při zkoumání vlastních postojů, zvláště v případě kontroverzních situací.

Kazuistiku můžeme oživit vhodně zvoleným popisem situace a uvedením konkrétních míst, časových údajů nebo jmen. Původní jména je možné ve studii nechat v případě, že se jedná o veřejně známou situaci. Pokud se případová studie týká osob, od nichž jsme nezískali souhlas s uveřejněním jejich příběhu, je nutné změnit všechny údaje, který by mohly vést k rozpoznání jejich identity. To souvisí s dodržováním etiky v práci s mládeží – o té píšeme více v kapitole Kompetence pracovníka s mládeží. Popis situace můžeme vytisknout každému účastníkovi zvlášť. Můžeme použít i videonahrávku případové studie, podklady získané od účastníků o den



dříve nebo hrané scénky, které případovou studii představují. Případové studie vyhovují různým stylům učení z odlišných důvodů: pragmatici oceňují jejich spojení s reálnou praxí, teoretici propojení teorie s praxí a pozorovatelé se mohou zamýšlet nad reakcemi svými i ostatních účastníků. Pro aktivisty může být případová studie zajímavá v situaci, kdy ji hraje nebo jinak ztvárňujeme, a mohou se tedy aktivně zapojit, nejen přemýšlet. Nevýhodou je omezené množství informací, které je možné v rámci případové studie poskytnout. Při neznalosti širšího kontextu může být pro účastníky obtížné se rozhodnout, jak by se v dané situaci zachovali, což může vyvolávat frustraci.

ROLOVÁ HRA

Při rolové hře (nebo hře na role) na sebe účastníci berou identitu (roli) jiné osoby s cílem získat zkušenost s určitou situací z její perspektivy. Při rolové hře je důležité, abychom dali účastníkům co nejkonkrétnější popis role a zároveň prostor se s novou identitou sžít, případně si ji ještě doplnit podle svých představ. Technikou může být vhodná volba místa, dotvoření prostředí, aby lépe navodilo atmosféru, využití hudby nebo kostýmů, aby se účastníci mohli lépe se svou postavou ztotožnit, a podobně. Opravdu důležité je po skončení „hry“ účastníkům pomoci z role vystoupit. K tomu můžeme využít i fyzickou změnu prostoru – průchod bránou, přesun do jiné místnosti, odstranění „kulis“. Účastníci tím získají od aktivity odstup a mohou svou zkušenost analyzovat již zpět ve své vlastní identitě. Aby byla rolová hra efektivní, je nutné, aby se účastníci cítili ve skupině bezpečně. Proto není vhodné ji zařadit na počátku vzdělávání, kdy se účastníci ještě

dobře neznají. Rolová hra pracuje do velké míry s emocemi, proto vyžaduje citlivý závěrečný rozbor a klade zvýšené nároky na člověka, který ji vede. Z hlediska rozvoje kompetencí je možné využít rolovou hru k prohloubení postojů. Z hlediska stylů učení bude rolová hra pravděpodobně přínosnější pro aktivisty, pozorovatele a pragmatiky než pro teoretiky.

SIMULACE

Simulace vznikly původně v armádě, kde měly připravit vojáky na neobvyklé situace, kterým měli čelit na misích v zemích s odlišnými kulturními zvyklostmi. Je to metoda, při níž se účastníci dostanou do předem připravené situace, v níž mají konkrétní zadání, při jehož plnění si ověřují svoje reakce a dopady svého chování na ostatní. Díky tomu se mohou naučit podobné situace v budoucnosti lépe zvládat. Simulace může trvat jednu hodinu až několik dní. Nejčastěji se využívá k rozvoji postojů a případně dovedností, pokud je prakticky zaměřena. V práci s mládeží se využívají například simulace, které rozvíjejí interkulturní citlivost nebo připravují účastníky na výměnu mládeže. Stejně jako rolová hra může být i simulace pro účastníky velmi emotivním zážitkem, vyžaduje bezpečné prostředí ve skupině a je důležité ji dobře uzavřít – „vyvést“ účastníky zpět do reálného světa a poté s nimi aktivitu dostatečně reflektovat. Simulace patří mezi organizačně náročnější metody a vyžaduje větší zkušenost při vedení samotné simulace i následného rozboru. Příklady aktivit založených na metodě simulace lze dnes již najít v mnoha zdrojích, některé uvádíme na konci kapitoly. Z hlediska stylů učení může simulace vyhovovat aktivistům přímým zapojením do děje, pozorovatelům možností sledovat chování ostatních



a pragmatikům zařazením prvků z reálného světa. Teoretici budou možná potřebovat doplňující informace v průběhu rozboru a reflexe po skončení simulace.

REFLEXE

Podstatou této metody je podpořit účastníky v hlubším přemýšlení o souvislostech. Pomáhá lépe porozumět tomu, co se děje, proč se to děje, jak se to děje a co to pro nás znamená. Může se týkat různých oblastí, například průběhu aktivity, vlastních kompetencí, praxe nebo probíraného tématu podrobněji se reflexi věnujeme v samostatné kapitole s názvem Reflexe.

STUDIJNÍ NÁVŠTĚVA

Cílem této metody je představit účastníkům příklad z praxe související s oblastí, v níž je vzděláváme. Můžeme navštívit jednu organizaci s celou skupinou, nebo se v menších skupinkách rozjet na několik různých míst. Zatímco společná návštěva přináší možnost sdílet různé názory na jednu zkušenost, rozdělení do skupin umožní porovnat, co dělají různé organizace podobně a v čem se naopak liší. Tato metoda je náročnější na koordinaci a její efekt se nedá vždy úplně zaručit, protože závisí na „průvodcích“ v organizaci, kterou navštívíme. Ne vždy můžeme ovlivnit,

co a jakým způsobem budou zástupci organizace prezentovat a do jaké míry se opravdu zaměří na témata, která jsou důležitá pro naši vzdělávací aktivitu. Tato metoda je efektivní pro pragmatiky a pozorovatele, kteří se mohou učit přímo při návštěvě. Přesto je vhodné doplnit návštěvu následnou diskusí o tom, co účastníci viděli a zažili, v čem vidí paralely se svojí vlastní praxí a co mohou ve své praxi využít. Teoretikům pomůže, když ještě dovysvětlíme rámec, v němž se organizace pohybuje. Pro aktivisty bude studijní návštěva přínosnější, pokud si na ní budou sami něco vyzkoušet.

OPEN SPACE TECHNOLOGY (OST)

Tento formát je v některých publikacích uváděn jako metoda, v jiných jako soubor technik nebo jako aktivita skládající se z různých metod a technik. Principem OST jsou setkání nad tématy, která navrhli samotní účastníci. Témata se na počátku představí před celou skupinou a s podporou facilitátora si skupina společně vytvoří harmonogram. Pro každé téma se vyhradí časový rámec, zodpovědná osoba a prostor, v němž se bude setkání konat. Obvykle probíhá několik setkání paralelně, takže si účastníci mohou vybrat podle toho, co je zajímavé. Zároveň je dovoleno plynule přecházet mezi různými skupinkami. Tento formát je vhodný pro větší skupiny a často se využívá na konferencích a seminářích, kde mají již účastníci dostatečné předchozí zkušenosti a mohou se vzájemně obohacovat, ať už v rámci diskusí nebo sdílením zkušeností z vlastní praxe. Rizikem je, že se méně motivovaní účastníci nezapojí do žádné skupiny nebo že přesuny účastníků budou rušit průběh a kontinuitu práce v jednotlivých skupinkách.



K ČEMU NÁM TO JE?

Už víme, že v neformálním vzdělávání v práci s mládeží nám jde především o rozvoj kompetencí. Konkrétněji o rozvoj jednotlivých složek kompetencí na určitou úroveň, což je způsob, jakým můžeme definovat vzdělávací cíle. V kapitole Vzdělávací aktivita krok za krokem se píše, že cíle stanovujeme nejen pro celou vzdělávací aktivitu, ale i pro její jednotlivé části. To nám dává poměrně jasný návod, jaké metody a techniky zvolit. Prvním krokem při výběru metody je ověřit si, zda povede k naplnění stanoveného cíle. Pokud například potřebujeme rozvíjet citlivost k rozmanitosti, pak bychom si neměli vybrat přednášku, protože ta nás k cíli nedovede. Pokud však zvolíme rolovou hru, při níž účastníci budou moci zažít, jaké to je být znevýhodněný nebo patřit do odlišné kultury, pak máme šanci na úspěch. Zároveň víme, že ve skupině budeme pravděpodobně mít účastníky s různými preferencemi toho, jak se efektivně učit (více v kapitole Styly učení). To nás vede k tomu, že metody a techniky bychom měli kombinovat, abychom dali všem účastníkům možnost najít si to svoje.

Je důležité si uvědomit, že jako tvůrci vzdělávacích aktivit máme často tendenci inklinovat k metodám a technikám, které nejvíce vyhovují nám osobně, aniž bychom se příliš zamýšleli nad tím, jestli jsou vhodné i pro skupinu, s níž pracujeme, a jestli povedou k dosažení vzdělávacích cílů, které jsme si stanovili. Jednou z cest, jak se této situace vyvarovat, je spolupracovat v týmu s lidmi, kteří mají jiné preferenční styly učení než my, a tak program co nejvíce vyvážit. Střídání metod a technik má i další výhodu

– pokud už potřetí během jednoho dne řekneme účastníkům, ať se vžijí do role někoho jiného, už se jim pravděpodobně nebude moc chtít. Různorodost aktivit posiluje zájem, udržuje motivaci a energii a podporuje efektivitu učení.

Tento způsob uvažování o metodách a technikách nám také umožňuje kontrolovat, jestli jsme program navrhli dobře. Použijme jako ukázkou část vzdělávací aktivity, která trvá 1,5–2 hodiny a věnuje se novému tématu, o němž účastníci zatím nic nevědí. V první řadě zkontrolujeme, jestli navržené aktivity (metody doplněné o techniky) vedou ke stanoveným cílům. Máme v této části programu naplánovanou aktivitu, která účastníkům pomůže získat základní informace – například přednášku? Poté si projdeme celou část programu znovu a podíváme se, zda v ní máme aktivity pro všechny styly učení. Co je tam pro aktivisty? Co pro pozorovatele? Co bude přínosné pro teoretika? V čem se najde pragmatik? Dalším krokem je kontrola různorodosti metod a technik. Nepoužíváme náhodou diskusi už potřetí za sebou? Využíváme různé techniky, abychom dali prostor jak lidem, kteří rádi používají slova, tak těm, kteří raději tvoří, ať už barvami, symboly, rytmem nebo pohybem? Měníme během aktivit prostředí? I kdyby jen tím, že účastníci někdy sedí u stolů, jindy na zemi nebo pracují v různě velkých skupinách. Pokud jsme si na všechny otázky odpověděli ano, můžeme být spokojeni.



TIPY A TRIKY



I osvědčené aktivity se skládají z metod a technik

Pokud nevytváříme vlastní metodiku, ale čerpáme inspiraci z dostupných zdrojů, obvykle jsou v nich popsány aktivity. Ty se často skládají z kombinací různých metod a technik. I v případě hotových aktivit je dobré se zamyslet nad tím, které styly učení z nich vytěží nejvíce. A stejně je dobré aktivitu doplnit o další prvky nebo ji vyvážit jinými aktivitami. Neexistuje jediná aktivita, která by byla odpovědí na všechny styly učení.



Inovujeme

Využívání osvědčených aktivit je rozhodně užitečné. Není nutné znovu a znovu objevovat kolo. Zároveň z praxe máme zkušenost, že pokud programy neinovujeme, může vzdělávání velmi rychle začít stagnovat. Při opakovaném zařazování stejných aktivit se zvyšuje riziko, že je účastníci už znají, a tím se jejich přínos z hlediska učení snižuje. I proto rádi experimentujeme a těší nás, když do vzdělávací aktivity přidáme alespoň něco nového. A to doporučujeme i ostatním. Navíc každá skupina je jiná a to, že určitá aktivita byla přínosná pro jednu skupinu, nám nikdy nezaručí, že ta samá aktivita ve stejném provedení bude stejně přínosná i pro další skupinu. Podívejte se na svoji vzdělávací aktivitu a ověřte si, jestli je v ní alespoň 20 % novinek – mohou to být zdánlivé maličkosti jako odlišné techniky, změněná posloupnost aktivit nebo jiná velikost skupin, v nichž budou účastníci něco tvořit.



S čím začít?

Při navrhování metodiky pro jednotlivé části vzdělávací aktivity můžeme narazit ještě na jednu věc, o níž jsme již několikrát diskutovali. Je lepší začít nejdříve zážitkem a „hodit“ účastníky rovnou do vody (například s využitím simulace), poté tuto aktivitu reflektovat a navázat na ni teorií? Nebo je lepší začít s teorií v úvodu, aby bylo zřejmé, co se máme naučit, a až poté si to prakticky vyzkoušet a zažít? Z praxe víme, že oba přístupy fungují a není možné určit, který je efektivnější. Využíváme oba a snažíme se je střídat. I proto, že každý z nich vyhovuje jiným stylům učení. O tom si můžete přečíst víc v kapitole Styly učení.



Od jednoduššího ke složitějšímu

Při výběru metod a technik je dobré přihlížet i k dynamice skupiny. Na začátku vzdělávací aktivity volíme spíše méně komplexní metody a více využíváme práci v menších skupinkách, aby měli účastníci možnost se více poznat a „ořukat se“. V menších skupinkách se lépe zapojí i účastníci, pro které je vystupování před celou skupinou obtížné. Rolové hry nebo simulace zařazujeme až později, kdy je na to skupina více připravena.



Využívejme potenciál místa

K technikám patří i využití místa a prostředí, v němž se vzdělávací aktivita odehrává. Pokud je to aspoň trochu možné, nezůstávejme v seminární místnosti. Každé místo má nějaký příběh, historii, zajímavé lidi, kteří zde žili nebo žijí. Využití potenciálu místa je z naší zkušenosti pro účastníky obohacující. Je snadné využít prostředí a genius loci v rámci zážitkové pedagogiky, od které se v tomto směru můžeme mnohé naučit.



CVIČENÍ



Zkopírujte si tabulku z následujících stran a rozstříhejte ji na jednotlivé dílky, abyste měli pro každou metodu samostatně název, popis, výhody a rizika. Poté všechny dílky promíchejte a pokuste se přiřadit ke každému názvu ostatní charakteristiky. Účelem tohoto cvičení je ověřit si, jak jste porozuměli jednotlivým metodám a možnostem jejich využití v rámci vzdělávací aktivity.



Zvolte jeden z cílů vzdělávací aktivity, kterou připravujete nebo jste nedávno realizovali. Navrhněte konkrétní aktivitu (kombinaci jedné či více metod a technik), která povede k jeho naplnění. Nezapomeňte zkontrolovat, jestli navržená aktivita cíle opravdu dosáhne, jestli nabízí něco všem stylům učení a jestli je pro vás jako pracovníky s mládeží v něčem nová. Podobné cvičení děláme i během školení budoucích školitelů, protože rozvíjí znalosti z úrovně porozumění na úroveň použití (více o různých úrovních znalostí si můžete přečíst v kapitole Stanovování vzdělávacích cílů). Pokud se chcete posunout o něco výše i v dovednostech, můžete aktivitu vyzkoušet v praxi.

ZDROJE



BRANDER, Patricia, et al. *Kompas: Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo 2006. ISBN 80-7203-827-3.



HARRISON, Owen. *Open Space Technology: A User's Guide*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2008, ISBN 978-1576754764.



MIHÁLIKOVÁ, Jana. *Do Evropy hrou*. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2014. ISBN 978-80-87335-72-7.



NÁZEV METODY	POPIS METODY	VÝHODY	RIZIKA
BRAINSTORMING	Sesbírání co největšího množství nápadů na dané téma a jejich následné třídění	Univerzální využití. Podporuje kreativní nápady a návrhy potenciálních řešení	Velká nesourodost výstupů a náročnost následného třídění
DISKUSE	Výměna pohledů a názorů na zadané téma, často s cílem vzájemně se inspirovat	Univerzální využití. Umožňuje sdílení znalostí a zkušeností účastníků	Nerovnoměrné zapojení účastníků, možná dominance několika jednotlivců. Nevhodná, pokud účastníci nemají dostatek znalostí a zkušeností k tématu
SKUPINOVÁ PRÁCE	Účastníci dostávají v menší skupince zadání, které mají splnit	Univerzální využití. Zpravidla nemá jen jedno správné řešení, využívá znalosti a zkušenosti účastníků, vytváří prostor pro zapojení všech.	Možná různorodost výstupů, v tom případě náročnější pro pracovníka s mládeží s výstupy pracovat. Možná dominance zkušenějších lidí ve skupině
CVIČENÍ	Úkol zaměřený na lepší porozumění probíranému tématu	Možnost pracovat individuálně i ve skupinách. Umožňuje rychlé ověření, zda účastníci porozuměli tématu.	V případě náročnějších úkolů může některým účastníkům trvat příliš dlouho, různé skupiny na sebe musí čekat



PŘEDNÁŠKA	Předání nových informací pracovníkem s mládeží nebo jiným expertem	Vhodná, pokud skupina nemá dostatek informací nebo předchozích zkušeností k tématu nebo pokud pracujeme s velkou skupinou účastníků	Málo efektivní, pokud ji nezkombinujeme s dalšími metodami. Náročná na udržení pozornosti
PŘÍPADOVÁ STUDIE	Analýza konkrétní situace z praxe, která souvisí s probíraným tématem	Propojení konkrétní situace s možnostmi jejího řešení. Využívá zkušenosti účastníků	Pro některé účastníky může být limitující omezené množství informací o situaci
ROLOVÁ HRA	Převzetí určitých charakteristik jiné osoby a řešení určité situace z jejího pohledu	Možnost získat jinou perspektivu na probírané téma, komplexní prožívání, dotýká se postojové úrovně	Může vyvolat silnou emocionální reakci účastníků, sdílení po skončení aktivity může být pak náročné, pokud účastníci „nevystoupí“ z charakteristik dané osoby
SIMULACE	Situace, v níž účastníci na vlastní kůži prožívají děj spojený s probíraným tématem. Následuje sdílení, co účastníci zažili a jak mohou tuto zkušenost využít v budoucnosti	Možnost vyzkoušet si svoje chování „nanečisto“ a pojmenovat, jak k podobné situaci v budoucnosti přistoupit lépe	Často náročné na přípravu a zkušenosti pracovníka s mládeží. Bez pocitu bezpečí ve skupině nebude fungovat
REFLEXE	Prostor pro zastavení a ohlednutí, který umožní hlouběji porozumět souvislostem	Pomáhá vytvořit bezpečnou atmosféru sdílení, vhodná i pro účastníky, kteří potřebují dostatek času k utřídění myšlenek. Posiluje proces učení náhledem na téma/ situaci „zvenku“	Riziko, že se účastníci nedopracují k cíli, pokud nemají podporu pracovníka s mládeží. Náročnější na časové sladění mezi různými účastníky s odlišnou potřebou času potřebného k přemýšlení



STUDIJNÍ NÁVŠTĚVA	Možnost vidět a zažít příklad nebo příklady z praxe související s probíraným tématem	Reálný příklad nebo reálné příklady z praxe jako inspirace pro účastníky. Možnost doptat se na širší souvislosti	Náročná na koordinaci. Závislost na třetí straně. Někdy je obtížné najít vhodný příklad z praxe
ENERGIZER	Aktivizace účastníků a navození neformální atmosféry	Využitelná téměř kdykoliv. Vytváří odlehčenou atmosféru, je možné ji propojit s probíraným tématem	Pokud není v souladu s naladěním skupiny, může být vnímána jako nepotřebná, dětinská nebo neadekvátní
„LEDOLAMKY“	Podpora interakce ve skupině, podporuje vytváření vztahů a bezpečného prostředí	Podporuje pocit bezpečí, předpoklady pro sdílení i na osobní úrovni a otevřenost ve skupině	Příliš jednoduchá nebo příliš komplikovaná zadání mohou vést k frustracím ve skupině a k bojkotování aktivity. Pro některé účastníky může být obtížné pochopit, proč tyto aktivity dělají

Překopíruj si tabulku
a rozstříhej ji :)





REFLEXE

Ne každá aktivita je automaticky i učením.

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Náročný týden plný práce, shonu a povinností. Hodně se toho stalo, a když se v pátek večer konečně zastavíme, už ani nevíme, co se dělo ve středu, natožpak v pondělí. Všechno uběhlo, ani nevíme jak. Znáte to? A teď jiný obraz. Také náročný týden plný shonu a povinností. Každé ráno však začíná „pohodovou“ kávičkou nebo čajem a půlhodinou na zamyšlení nad tím, co bylo včera. Pousmání nad milými momenty, sepsání případných poučení a možnost projít si všechno, co nás ten den čeká. A možná i čas na to si říct, na co se nejvíc těšíme. Cítíte ten rozdíl? Takhle může vypadat reflexe v každodenním životě. Někdy si na ni nemusíme vytvářet specifický prostor, stačí využít ranních 15 minut po cestě do školy nebo do práce.

Podobné je to i při vzdělávání. Můžeme sestavit velmi bohatý program plný zajímavých témat a aktivit, a přesto se na konci celek jeví jako nesourodé klubko, z něhož vyčnívají jenom ty nejintenzivnější momenty.

A mnoho jiných, možná důležitých příležitostí k učení zapadne. Pokud má být učení efektivní, potřebujeme dostatek času k tomu, abychom se mohli zastavit a zamyslet. Sami nad sebou, nad tím, co potřebujeme, kde jsme, nebo nad tím, co se stalo a co to pro nás znamená. A ideálně se i o svoje závěry podělit s ostatními a vyslechnout si jejich názory. Tento proces nazýváme reflexe. Pokud ji během vzdělávacích aktivit využíváme, máme větší šanci naplnit stanovené vzdělávací cíle a zvýšit efektivitu učení.

Někdy se reflexe zaměřuje s pojmy jako hodnocení, zpětná vazba, závěrečný rozbor nebo s anglickými výrazy review nebo debriefing. My mezi nimi vnímáme rozdíly.



Hodnocení znamená, že připisujeme událostem určitou hodnotu. Co bylo dobré, srozumitelné, zajímavé, poučné. Z čeho jsme si vzali nejvíc nebo nejméně. Nesoustředíme se na sebe a naše prožívání, ale na aktivity a na to, jak je vnímáme. Více je popsáno v samostatné kapitole Hodnocení.

Zpětná vazba se často používá jako širší pojem. Jsou v ní obvykle zahrnuty všechny reakce účastníků – verbální i neverbální, chtěné i nechtěné. My pracujeme se zpětnou vazbou v užším smyslu. Nazýváme ji rozvojová zpětná vazba a vnímáme ji jako nástroj k osobnostnímu rozvoji. Také jí věnujeme samostatnou kapitolu Rozvojová zpětná vazba.

Závěrečný rozbor je v našem pojetí podkategorií reflexe. Má ustálené kroky a využíváme ho hlavně po aktivitách, které vyvolaly silné emoce. Můžeme se setkat i s anglickými výrazy review nebo debriefing, které chápeme jako synonyma závěrečného rozboru. V krátkosti se k závěrečnému rozboru vrátíme v rámci této kapitoly.

Už jsme si řekli, co reflexe není. Jak tedy rozumíme slovu **reflexe**? Zjednodušeně je to proces, který napomáhá hlubšímu porozumění toho, co se děje, proč se to děje, jak se to děje a co to pro nás znamená. Jako kdybychom si sedli před zrcadlo a povídali si sami se sebou. Reflektovat můžeme různá témata a oblasti podle toho, co je z hlediska vzdělávacích cílů a dané situace relevantní.

CO MŮŽEME REFLEKTOVAT?

- Vlastní vnímání **konkrétního tématu** souvisejícího s obsahem vzdělávací aktivity. Například jak vnímáme postavení žen v naší společnosti, co pro nás znamenají Vánoce nebo co považujeme za největší problém v místě, kde žijeme.
- **Vlastní praxi.** Pohled na to, co a jak děláme, co se nám daří a proč, co nám v tom pomáhá a jak. A kde naopak narážíme. Například při zaměření na týmovou spolupráci můžeme reflektovat, v jakých týmech nejčastěji pracujeme, jaké role většinou zastáváme, v čem nám to vyhovuje, v čem ne a co to pro nás znamená.
- **Vlastní kompetence.** Na jaké úrovni jsme v různých oblastech znalostí, dovedností nebo postojů a v čem bychom se potřebovali rozvíjet.



CO MŮŽEME REFLEKTOVAT?

- **Konkrétní aktivitu.** Co jsme prožívali, jak tomu rozumíme a co si z toho odnášíme.
- **Delší část programu,** například formou večerních reflexních skupinek nebo ranních zamyšlení. V tomto případě reflektujeme, jestli nám vzdělávání, kterým procházíme, dává smysl, jaké možnosti učení nám nabízí, jaké vidíme souvislosti, popřípadě k čemu bychom se chtěli vrátit, protože tomu ještě úplně nerozumíme.
- **Jak se cítíme ve skupině,** jestli se nám podařilo naladit na ostatní účastníky, co nám skupina přináší, jaké máme s ostatními vztahy, jak nás může skupina podpořit v učení nebo jak my můžeme podpořit ostatní.

Nejčastěji se setkáme s reflexí, při které účastníci sedí v kruhu, pracovník s mládeží jim položí otázku nebo klade průběžně několik otázek a účastníci na ně reagují. Reflexe však může mít i jiné podoby, dá se při ní využít mnoho zajímavých nástrojů a pomůcek a je velká škoda je nepoužívat. Je také důležité vědět, kdy už reflexe bylo dost, a nepřehánět to s ní. I tomu se věnujeme v další části.

K ČEMU NÁM TO JE?

Z hlediska vzdělávání vytváří reflexe strukturovaný prostor, kde si účastníci lépe propojí souvislosti z jednotlivých aktivit a uvědomí si, jak aktivity souvisí s probíranými tématy a jejich vlastními zkušenostmi. Reflexe zjednodušeně řečeno umožňuje, aby účastníkům „věci docvakly“. My jako pracovníci s mládeží však musíme dobře vědět, co by mělo účastníkům dojít, proč reflexi do programu zařazujeme, tzn. v dosažení kterého vzdělávacího cíle nám má pomoci. To nám pomůže zvolit správné otázky i vybrat vhodný způsob reflexe – zda bude individuální, nebo skupinová a jaké techniky pro oživení reflexe využijeme.



Budme připraveni

V neformálním vzdělávání pracujeme hlavně s reflexí, která má předem stanovený cíl, k němuž směřujeme. Cíl nám pomáhá pohlídat si, co si na základě reflexe mají účastníci uvědomit. Cíl reflexe by měl korespondovat s celkovými vzdělávacími cíli i s těmi částečnými pro konkrétní část aktivity a téma. Cíl nám zároveň umožňuje dopředu si připravit vhodné otázky a zamyslet se nad různými technikami, které použijeme. S trochou zkušeností bychom měli být schopni si představit, čím



budou účastníci během připravených aktivit procházet, a to nám pomůže při plánování reflexe. Vhodnost otázek si ověříme tak, že se na ně pokusíme sami odpovědět z pozice účastníků, kteří právě prošli připravenou aktivitou. Tak uvidíme, jestli je mezi otázkami logická souvislost a jestli směřují tam, kam potřebujeme. To však neznamená, že pokud se něco stane jinak, než jsme plánovali, nemůžeme reflexi před jejím začátkem nebo i v jejím průběhu upravit. Citlivost k procesu a ke skupině je vždy důležitá a pokud se v průběhu reflexe objeví něco zásadního, je dobré se tomu v daném momentě přizpůsobit.

Závěrečný rozbor

Závěrečný rozbor je jedna z forem reflexe, která navazuje na konkrétní aktivitu bezprostředně poté, co ji účastníci zažili. Závěrečný rozbor se zaměřuje na uchopení zkušenosti účastníků tak, aby se ze zážitku stalo učení. Má několik fází. Pokud bylo prožívání intenzivní, věnujeme se nejdříve emocím. Poté rekapitulujeme události a popisujeme důležité momenty, které během aktivity nastaly. Nad těmi se potom zamýšlíme a snažíme se pojmenovat jejich příčiny a širší souvislosti. V závěrečné fázi uvažujeme, jak můžeme to, co jsme si uvědomili, využít v našem reálném životě nebo v naší praxi. Pro každou fázi závěrečného rozboru existuje mnoho různých technik, které jsou popsány ve specializovaných publikacích. Na jednu z nich odkazujeme ve zdrojích na konci této kapitoly.

Jak se nepřereflektovat

I když je reflexe velmi důležitá pro proces učení, je třeba najít vhodný okamžik, kdy je už reflexe dost. Dobrým indikátorem bývají sami účastníci. Pozorovatelé (viz kapitola Styly učení) potřebují obvykle na reflexi více času než lidé, kteří inklinují k

jiným stylům učení. V naší praxi se snažíme vnímat skupinu a když vidíme, že většina účastníků už s reflexí skončila, dáme zbytku skupiny ještě 1–2 minuty na dokončení. Z hlediska stylů učení jsou části vzdělávací aktivity efektivnější, pokud je reflexe jejich součástí. Formy a techniky reflexe by se měly střídat a čas na ni nemusí být dlouhý, někdy stačí pár minut. Riziko, že bude reflexe příliš, vzniká, pokud my sami máme reflexi rádi – máme pak tendenci zařazovat ji častěji a věnovat jí více času, než skupina potřebuje. Proto je na místě opatrnost, aby reflexe nebylo příliš. Přípravu reflexe je dobré konzultovat v týmu s někým, pro koho není tolik důležitá, a v jejím průběhu se vyplatí sledovat skupinu. Když bude mít většina účastníků reflexe dost, určitě to naznačí.

Oživení reflexe

O nejběžnější formě reflexe jsme už mluvili. Existuje nepočítaně dalších možností. Velmi zajímavá je reflexe v pohybu. Můžeme reflektovat ve dvojicích během procházky nebo v tichosti při přesunu na inspirativní místo, kde můžeme reflexi uzavřít sdílením s ostatními v příjemném prostředí. Klidná hudba na pozadí je dobrým nástrojem ke zklidnění, ale zároveň bychom měli respektovat, že některé lidi může hudba rušit.

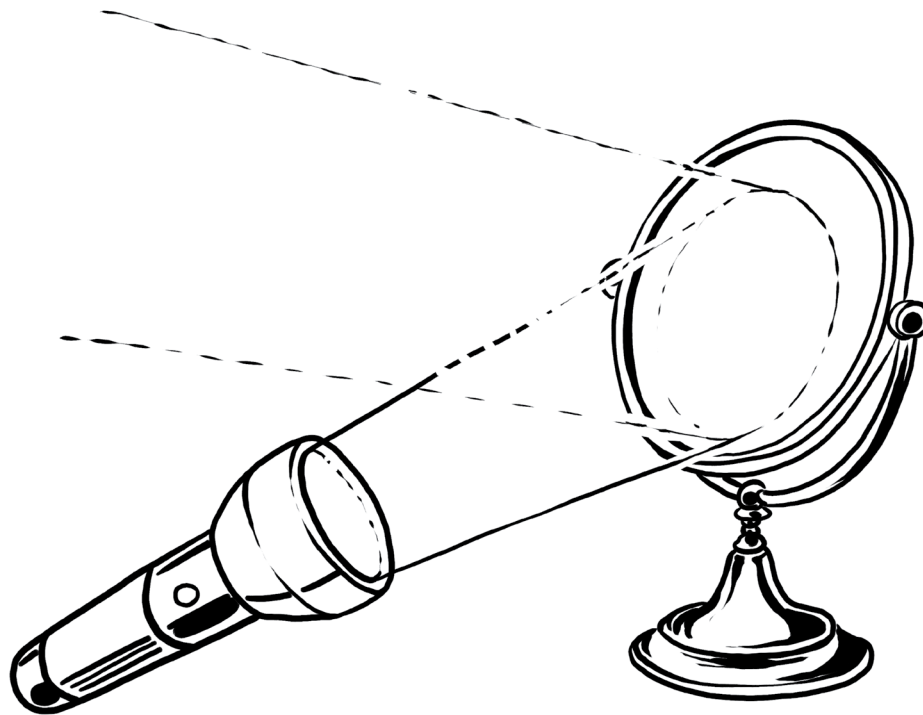
Reflexe bude fungovat odlišně, pokud se jí účastníci budou věnovat ve dvojicích, ve skupinkách, nebo v celé skupině. Jejím průběh bude záviset i na složení skupiny (zda je skupina různorodá, nebo mají účastníci mnoho podobných charakteristik) a na tom, zda ji pracovník s mládeží usměrňuje, nebo ne.

Při reflektování delší části vzdělávací aktivity můžeme pracovat s imaginací nebo fotografiemi momentů, které se udály. Osvědčily se nám i různé typy obrázkových karet (např. zvířátek z her pro



děti k popisu situace ve skupině nebo konkrétního příkladu z praxe, obrázků znázorňujících různé emoce a postaviček dělajících různé úkony) či stavebnic (např. ze stavebnice Lego je možné postavit model vztahů nebo souvislostí v zadaném tématu). Konkrétní situaci/téma/emoci/vlastní místo ve skupině atp. mohou účastníci symbolizovat přírodním materiálem nebo kresbou, ať už konkrétní, nebo abstraktní. Stejně tak je možné využít plastelínu, vybírat si ze škály barev, symbolů, charakteristik. Můžeme také

využívat intuitivní psaní (podívejte se na cvičení na konci této kapitoly), vytvářet různé grafy a škály nebo přehrávat důležité momenty z nějaké situace pomocí dramatických nebo divadelních technik. Můžeme také tvořit sochy, ať už z nějakého materiálu, nebo ze sebe jako „stavebního materiálu“. Nebojme se zapojit trochu kreativity a využijeme různé formy a techniky podle tématu nebo zaměření reflexe. A kromě toho, účastníci se při takovéto pestrosti nikdy nebudou nudit.



TIPY A TRIKY



Individuální čas na zamyšlení

Ne všichni účastníci jsou schopni hned odpovědět na položené otázky. Někteří potřebují čas, aby si uspořádali vlastní myšlenky a dokázali je srozumitelně sdílet s ostatními. Při některých reflexích je proto dobré vyhradit nejdříve pár minut individuálnímu zamyšlení. Například po položení otázky „Jakým největším výzvám podle vás dnes mladí lidé čelí?“ dáme účastníkům nejprve tři minuty, aby se mohli samostatně zamyslet, a až potom vytvoříme několik skupinek, v nichž mohou o svých pohledech diskutovat. Další možností je dát účastníkům za úkol vymyslet metaforu, vybrat si kartu nebo konkrétní předmět, který nejlépe vystihuje odpověď na položenou otázku, například co pro ně znamená domov. Takové techniky jsou vhodné zvláště pro mladší účastníky, kteří se mohou ostýchat mluvit ve velké skupině a bez této podpory by zůstali zticha. Když mají všichni účastníci v rukou nějaký předmět, budou snáze schopni vysvětlit, proč si ho vybrali.



Otázky, otázky, otázky

Základem reflexe jsou otázky, na nich je postavena většina zadání. Ptáme se ideálně otevřenými otázkami, které začínají tázacími slůvky Co? Proč? Jak? Kdy? Kde? V čem? Které? Jaké? Po každé otázce je důležité dát účastníkům dostatečný prostor k zamyšlení a odpovědi, a to zvláště tehdy, když pracujeme se skupinou, a ne s jednotlivci samostatně. Jednou z nejčastějších chyb při vedení reflexe je, že položíme otázku, jeden z účastníků nám odpoví a my hned položíme další otázku. Pokud pracujeme se skupinou, je nutné dát prostor více lidem a před přesunem

k další otázce si ověřit, jestli se ještě někdo nechce vyjádřit. Pokud účastníci ještě přemýšlejí, je ticho naprosto v pořádku. Právě ticho někdy motivuje k vyjádření ty účastníky, kteří potřebují více času na přemýšlení. Pokud se chcete naučit dobře formulovat otázky, vřele doporučujeme absolvovat výcvik v koučingu nebo si k tématu alespoň něco přečíst.



Nespokojme se s povrchními odpověďmi

Častou chybou při vedení reflexe je akceptování povrchních odpovědí. Pokud nám někdo například na otázku „Co pro tebe znamená domov?“ odpoví „Místo, kde jsem doma“, tak nám v podstatě nic neřekl. Není to objevné ani pro něj, ani pro skupinu, a pokud takovouto odpověď přijmeme, dáváme tím signál, že je v pořádku. Samozřejmě pokud účastník odpovědět nechce nebo neumí odpověď naformulovat, měli bychom to respektovat, můžeme mu však s formulací pomoci. Ve výše uvedeném případě je lepší reagovat další otázkou, například „A čím se pro tebe liší od jiných míst?“ nebo „A čím je toto místo pro tebe speciální?“, případně „A co by se na tomto místě muselo změnit, abys ho za domov nepovažoval?“ Následně pracujeme s tím, co účastník odpoví.



Stídejme formy a sdílejme v týmu

Doporučujeme v rámci reflexe zařazovat různé formy a techniky. Zároveň je dobré, abychom byli v tomto přístupu v týmu sladění a vzájemně spolu komunikovali. Jinak by se nám mohlo stát, že ve snaze o různorodost nakonec necháme účastníky dvakrát během jednoho dne hledat předmět v přírodě nebo intuitivně psát. A to jenom proto, že jsme nemohli být na předcházející části vzdělávací aktivity a neověřili jsme si, jakou techniku použila naše kolegyně.





Reflexní skupinky

Obzvláště při vícedenních vzdělávacích aktivitách se nám osvědčují tzv. reflexní skupinky. Jsou to ustálené skupinky, které se každý den ve stejném složení, zhruba ve stejnou dobu a na stejném místě setkávají, aby se mohly ohlédnout za tím, co se během dne událo. Většinou využíváme každý den jinou techniku podle tématu a zaměření reflexe. Pokud pracujeme s účastníky dlouhodobě a setkáváme se fyzicky v časových odstupech, využíváme mezi osobními setkáními i on-line možnosti – zvláště pokud mají účastníci doma plnit nějaké úkoly. Můžeme tak zjistit, jak se jim úkoly daří, a skupince umožníme, aby se vzájemně inspirovala a motivovala.



Uzavírání dne reflexí

Pokud během vzdělávání nevyužíváme reflexní skupinky, můžeme na konci dne zařadit krátkou reflexi ve formě „kolečka“ – položíme otázku a chceme, aby všichni účastníci něco řekli, ať už v náhodném pořadí, nebo postupně v „kolečku“. Můžeme se například zeptat, co bylo pro účastníky ten den nejužitečnější. Můžeme využít i jiná přídavná jména, například nejdůležitější, nejzajímavější, nejpřínosnější – všemi dosáhneme „aha efektu“ – účastníci si uvědomí něco, co je posune v procesu učení. Tady je třeba dát pozor na to, že i když tato přídavná jména znějí podobně, je mezi nimi rozdíl. Každé z nich vyvolává jiné představy a nutí mozek pracovat jiným způsobem. Proto je důležité si dopředu ujasnit, o čem mají účastníci přemýšlet. Ze vzdělávacího hlediska má „kolečko“ význam v tom, že účastníci zrekapitulují den a jejich zážitky se lépe usadí v paměti.



Budme kreativní

Už jsme zmiňovali množství technik, kterými se dá reflexe obohatit. Nebojme se zkoušet a vymýšlet si vlastní. Pokud nebudeme zkoušet nové věci, nikdy nic nového nevymyslíme. Takže určitě zkoušejme nové možnosti, ale vždy je dobré mít v záloze i osvědčený postup pro případ, že by nefungovaly. Novinku pak můžeme adaptovat, znovu vyzkoušet, a když narazíme na slepou uličku, hledat jinou cestu. Pozor na to, aby forma nepřebila obsah. Vždy je třeba mít na paměti, proč reflexi od vzdělávací aktivity zařazujeme a jaký má cíl.



→ CVIČENÍ

Najděte si klidné místo, kde budete moci osm minut nerušeně psát. Vezměte si tužku a papír. I pokud jste už dlouho nepsali rukou a k psaní využíváte počítač nebo telefon, vezměte si opravdu tužku a papír. V mozku probíhají odlišné mentální procesy, když Źukáme do klávesnice a když píšeme na papír. Nastavte si časomíru na 8 minut. Až začnete psát na zvolené téma, je důležité s psaním nepřestat. To znamená, že i když se vám v hlavě nebude nic objevovat, pište dál. Napište třeba „teď mě zrovna nic nenapadá, mám prázdkno v hlavě“ a uvidíte, že za chvíli se něco objeví. Zastavte se až po uplynutí celých 8 minut. Potom si po sobě text přečtete a zkuste se zamyslet nad tím, co vám z něj vyplývá. Na co nového jste přišli? Co text říká o vás samotných? Co si z něj můžete odnést?

A teď téma: Ze seznamu si vyberte to, které je pro vás nejvíce relevantní. Pokud vám ani jedno téma neseďí, vymyslete si vlastní. Až si téma vyberete, už ho neměňte a celých osm minut se zaměřujte jenom na něj. Připraveni?



Témata:

- Jak bych mohl/a lépe využívat reflexi ve vzdělávacích aktivitách, které vedu?
- Co je mojí motivací pro práci s mladými lidmi?
- Jaký přístup jsem oceňoval/a u vedoucích/instruktorů/učitelů, když jsem byl/a mladší? Co z toho předávám dál?
- Co v životě považuji za úspěch?
- Kteří lidé v mém okolí mě inspirují a proč?
- Proč mě zajímá neformální vzdělávání v práci s mládeží?
- Jak mi může pomoci tento Slabikář při práci s mladými lidmi?

ZDROJE

- *Gymnasion* č. 22: *REFLEXE* [online]. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2018 [cit. 2018-11-5]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/g22-reflexe/>
- HANUŠ, Milan, et al. *Instruktorský slabikář*. Praha: Grada, 2016. ISBN: 978-80-270-0476-8.
- PARMA, Petr. *Umění koučovat*. Praha: Alfa publishing, 2006. ISBN: 80-86851-34-6.
- *Herník - zážitkové hry*. Bratislava: MO Plusko, 2018.





HODNOCENÍ

„Nedostatek iluzí, snaha snižovat a skepticismus vedou ke stejně vážným omylům v hodnocení jako přemíra iluzí, nadšení a víra.“

Jean Dutourd

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

„Aktivita se mi líbila.“ Vcelku obvyklé hodnocení. Co nám toto prohlášení o naší práci říká? Znamená to, že bylo fajn si popovídat s kamarády? Nebo svítilo sluníčko a byli jsme venku? Možná bylo pro účastníky zajímavé nebo nové téma, na kterém pracovali? Těžko říct. Jak můžeme postavit hodnocení naší vzdělávací aktivity, abychom měli alespoň trochu reálnou šanci dozvědět se, co potřebujeme? O tom hovoří celá tato kapitola.

To, že hodnocení by mělo být nedílnou součástí každého projektu i každé vzdělávací aktivity, je celkem běžně přijímaný jev. Konkrétní podoby hodnocení se v praxi liší. Záleží to na délce aktivity, jejím obsahu, cílech i zkušenostech týmu, který aktivitu realizuje. A také na potřebách, které má hodnocení naplňovat.

Co je vlastně hodnocení?

Základem tohoto výrazu je slovo hodnota. Hodnocení nám tedy pomáhá přiřazovat určitou hodnotu tomu, co jsme vykonali. Může nám říci, do

jaké míry se nám něco povedlo nebo nepovedlo, jaký přínos to mělo pro ty, které jsme chtěli naší prací ovlivnit. Oblastí, které můžeme hodnotit, je mnoho. V kontextu neformálního vzdělávání v práci s mládeží vytváří hodnocení i důležitou příležitost ke společnému učení. I proto je důležité rozumět tomu, čeho hodnocením chceme dosáhnout, a podle toho se rozhodnout, co, proč, kdy, s kým a jak chceme hodnotit, aby učení bylo efektivní pro nás i pro naše účastníky a další zainteresované skupiny.

Kromě učení může proces hodnocení sloužit různým účelům, tady je několik základních:

- Ověřit si, do jaké míry se nám podařilo uskutečnit to, co jsme plánovali. Zjistit úspěšnost vzdělávací aktivity. Porozumět tomu, co se povedlo, co se nepovedlo a proč, a poučit se.
- Zlepšit aktivitu do budoucna nebo získat náhled na to, jestli, proč a jak v aktivitě pokračovat.



- Uvědomit si, kam jsme se my sami jako tým během aktivity posunuli a kam se ještě potřebujeme posunout.
- Podpořit i další skupiny (účastníky, organizace nebo instituce) v reflexi toho, co se stalo, proč a jak, aby se mohly něco naučit.
- Ověřit si, jaké změny přinesla aktivita účastníkům (cílové skupině), naší organizaci a skupinám nebo prostředí, v němž aktivitu realizujeme.
- Získat informace, které nám umožní popsat, proč byla aktivita důležitá nebo přínosná. Co přinesla účastníkům, co organizaci, co dalším lidem, organizacím nebo institucím? Tyto informace pak můžeme využít jak při propagaci aktivity nebo naší organizace, tak při oslovování potenciálních dárců nebo při prezentování dopadu naší práce.

CO HODNOTIT?



Obsah vzdělávání a provázanost aktivit s cíli

všechno, čemu se věnuje samostatná kapitola Vzdělávací aktivita krok za krokem a další kapitoly, které podrobněji popisují konkrétní kroky při tvorbě vzdělávací aktivity – od nastavení záměrů a cílů přes výběr tématu nebo témat až po to, jakým způsobem s tématem pracujeme, jaké konkrétní aktivity, metody a techniky zvolíme. Tato oblast je jednou z nejdůležitějších. Hodnotíme, do

jaké míry se nám podařilo všechny části naší aktivity poskládat tak, aby dávaly smysl nám i účastníkům. Můžeme se například soustředit na to, nakolik vzdělávací aktivita odpovídala potřebám či očekáváním účastníků, která témata pro ně byla nejužitečnější a která nejméně užitečná, zda účastníkům dávalo smysl, jak na sebe navazovaly jednotlivé části programu, nebo jak jim vyhovovaly vybrané metody a techniky.



Proces učení a jeho výsledky

přímo navazuje na předchozí oblast hodnocení, ale v tomto případě se cíleně soustředíme na to, co se účastníci naučili. Můžeme se zaměřit na vstupní úroveň kompetencí a jejich posun během aktivity i na to, do jaké míry jsou účastníci schopni to, co se naučili, dále používat v praxi. Zjišťujeme, jestli měli dostatek času na prozkoumání jednotlivých témat, popřípadě co by jim pomohlo, aby se učili efektivněji.



Dopady

aktivity jsou často měřitelné až po delší době a získat tyto informace není úplně snadné. Při dlouhodobějších vzdělávacích aktivitách stojí za to zjišťovat, jaký dopad reálně měly. Ověřujeme si, jaké změny díky naší aktivitě nastaly v praxi účastníků. Co na základě vzdělávací aktivity dělají jinak? Jaký dopad měla aktivita na další skupiny? Komu přinesla zlepšení? Podle čeho jsme schopni to poznat? Tato část hodnocení může někdy probíhat až několik měsíců po skončení samotné aktivity, protože sleduje změny, které potřebují čas a nebývají ihned po skončení aktivity vidět. Tyto změny se netýkají jenom nás nebo našich účastníků, ale hlavně dalších lidí – kolegů, spolužáků, rodičů, učitelů – těch, koho chceme našimi aktivitami ovlivňovat nepřímo.





Praktické a organizační zabezpečení

se dá vyhodnotit poměrně snadno, i proto se mu v praxi většina organizátorů věnuje. Dostali účastníci najíst a jaká byla kvalita stravování? Byly respektovány všechny dietetické požadavky účastníků? Měli kde spát a mohli se vyspat dobře? Bylo jim teplo? Dostali před příjezdem všechny informace, které potřebovali? Byl na místě všechen materiál, který program vyžadoval? Splnili jsme všechny úkoly, které jsme si naplánovali? Praktické záležitosti vytvářejí základ každé aktivity, proto je důležité jejich hodnocení věnovat čas.



Organizační tým

Bylo nás v týmu dost? Měli jsme dostatečné zkušenosti a kompetence, abychom zvládli aktivitu, kterou jsme si vymysleli? Byli jsme jako tým dostatečně různorodí, abychom mohli naplnit různé vzdělávací, sociální a další potřeby účastníků a zastat různé role v týmu? Měli jsme role v týmu rozděleny a bylo všem jasné, co má na starosti? A bylo to jasné i účastníkům? Jakým způsobem jsme rozhodovali a hledali řešení? Do jaké míry se cítíme být součástí týmu?

KDY HODNOTIT?

Na začátku, průběžně, na konci i s odstupem času. V podstatě kdykoliv. I když si to možná neuvědomujeme, už při přípravě aktivity podvědomě

hodnotíme – například které ubytování je nejvhodnější, kterým tématům se budeme věnovat, nebo jestli máme na naplnění cíle dostatek času. Můžeme hodnotit i úroveň kompetencí účastníků na začátku vzdělávání. Pokud chceme později hodnotit dopady aktivity, je dobré mít už na začátku jasno v tom, jaký dopad nás zajímá, a zohlednit to při definování vzdělávacích cílů či výběru metod a technik.

I v průběhu aktivity potřebujeme sledovat mnoho věcí, aby se nám nestalo, že po skončení aktivity zjistíme, co všechno jsme mohli udělat úplně jinak. Takže i průběžné hodnocení (někdy se nazývá monitoring) je důležité. Na závěr se pak podíváme na aktivitu jako celek – jak nám v ní ladily jednotlivé části a co si z ní odneseme do budoucna. A je dobré se na aktivitu podívat i s odstupem času, abychom zjistili, jaké mělo naše vzdělávání dopady.

S KÝM HODNOTIT?



Účastníci

Účastníci jsou skupinou, která nám poskytne nejlepší náhled na vzdělávací aktivitu, její obsah, srozumitelnost a vhodnost, protože ji sami absolvovali. Zároveň jsou také schopni nejlépe vyhodnotit, jak dobře jsme jako pracovníci s mládeží pracovali se skupinovou dynamikou, vycházeli vstříc jejich potřebám a podporovali je v učení, jak vhodné bylo prostředí, v němž se aktivita konala, apod. I v dalších tématech, jako je například naplnění vzdělávacích cílů, pro nás může být pohled účastníků



důležitou součástí skládačky. Zda a na co se budeme účastníků v rámci hodnocení ptát, záleží na konkrétní vzdělávací aktivitě, našem týmu a našich potřebách a cílech hodnocení, které jsme si stanovili.



Tým

Tým hodnotí mnoho věcí průběžně. Už při přípravě aktivity mohou členové týmu hodnotit téměř všechno, protože o tom mají nejvíce informací. Zkušenější členové týmu umí mnoho věcí vyhodnotit na základě pozorování, abychom se však vyhnuli „dojmologii“, potřebujeme si naše domněnky ověřovat.



Organizace

Když realizujeme aktivity pro mládež, obvykle je pořádáme pod nějakou organizací. Z toho obvykle vyplývá, že i celá organizace (nebo jiní lidé v ní mimo náš tým) něco očekávají. Porozumět jejich očekáváním a umět vyhodnotit, zda se naplnila, je důležitým předpokladem naší spolupráce s danou organizací do budoucna.



Dárci, podporovatelé či dobrovolníci

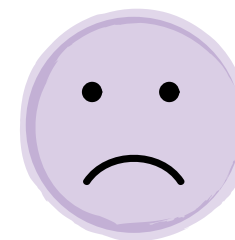
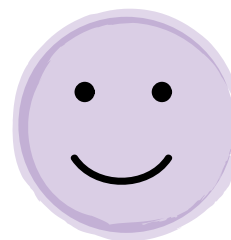
Na tyto skupiny se při hodnocení často zapomíná. I dárcé nás podporuje kvůli vlastním zájmům a míra jejich naplnění může ovlivnit výši podpory, kterou od něj dostaneme v budoucnu. To se nemusí týkat jenom finanční podpory, ale i dobrovolné práce, hmotných darů nebo sdílení odborných

znalostí. Podporovatelé jsou v určitém smyslu i rodiče, kteří platí účast svého dítěte na letním táboře, nebo městská část, která pravidelně přispívá na naše aktivity. I oni nám mohou pomoci získat náhled na to, co a jak děláme. Podporovatelé a dárci, stejně jako většina předchozích skupin, nemusí mít vždy dostatek informací a zkušeností, aby byli schopni hodnotit všechno. Proto je dobré zaměřit se na to, co hodnotit mohou a co od nich my potřebujeme v rámci hodnocení získat.



Sekundární cílové skupiny

Do nich mohou patřit rodiče, kamarádi účastníků, další organizace věnující se podobným tématům – všichni, kteří jsou uvedeni v kapitole Situační analýza. Tyto skupiny obvykle mohou hodnotit relativně málo, protože jim chybí osobní zkušenost s naší prací. I přesto může pohled zvenku někdy pomoci – například při měření dopadu na účastníky se můžeme zeptat jejich rodičů, jakých změn si během vzdělávací aktivity nebo po jejím skončení všimli u svých dětí.



JAK HODNOTIT?

Vytvořit kvalitní hodnocení může být celkem věda, protože namíchat ten správný koktejl mezi tím dozvědět se co nejvíce a nezahltit sami sebe ani ostatní příliš rozsáhlým hodnocením může být celkem výzva. Proto je důležité zvážit, nejen co potřebujeme hodnotit a s kým, ale také jak. Když dáme účastníkům pětistránkový dotazník, po druhé stránce už pravděpodobně budou „mít dost“ a vypovídající hodnota zbytku dotazníku se rapidně sníží. Na druhou stranu, pokud použijeme pro hodnocení jenom jedno slovo, možná dostatečně neporozumíme tomu, co nám daný člověk chtěl říct.

Když začneme přemýšlet nad hodnocením, je dobré si položit dvě základní otázky:

CO POTŘEBUJEME VĚDĚT?

JAK TO NEJLÉPE ZJISTÍME?



Pomoci nám může doplňující otázka: Stačí nám pouze dojem, nebo potřebujeme faktické informace? Odpověď na tuto otázku může velmi ovlivnit, na co i jakým způsobem se budeme na jednotlivé věci ptát. Z toho se pak odvíjí i volba konkrétních metod hodnocení.

Existují dva základní přístupy, kterými je možné hodnotit – kvantitativní a kvalitativní. Lze je i kombinovat, což nám může poskytnout komplexnější obrázek o naší práci, je to však mnohem náročnější.



Jak vytvářet otázky

Dobrá otázka je při hodnocení klíčová. Můžeme klást otázky otevřené (co, kdo, kdy, jak, proč...) nebo uzavřené, na které je možné odpovědět ano/ne. Můžeme používat i otázky výběrové nebo škálovací. U výběrových otázek si účastníci mohou vybrat z několika možností. Škálovacími otázkami se ptáme na míru kvality – účastníci mohou například vyjádřit svoji spokojenost na škále od velmi spokojený přes spíše spokojený, spíše nespokojený až po velmi nespokojený. Zatímco v kvantitativním hodnocení budeme pokládat spíše otázky uzavřené, škálovací nebo výběrové, pro kvalitativní hodnocení jsou přínosnější otázky otevřené.

Nástroje hodnocení

Dotazník

Základním nástrojem písemného hodnocení je dotazník. Hodnotících dotazníků je na internetu nepřehledné množství, inspiraci lze čerpat i v T-kitu Pedagogická evaluace uvedeném ve zdrojích na konci kapitoly, který



KVANTITATIVNÍ HODNOCENÍ

se už podle názvu věnuje kvantitě – množství. Kvantitativní hodnocení je více o číslech, škálách, poměrech. Obvykle vychází z určitého předpokladu, který si hodnocením ověřujeme na několika konkrétních ukazatelích. Kvantitativní hodnocení může být užitečné v případě, že realizujeme určitý typ aktivity opakovaně, chceme sledovat pouze určitou oblast a nepotřebujeme do hloubky porozumět souvislostem. Například si tímto způsobem můžeme ověřit, že 40 % účastníků sdílelo svůj zážitek s někým blízkým. Nebo že se účastníci posunuli v dovednostech spojených se spoluprací v týmu na pětistupňové škále v průměru z hodnoty 1 na hodnotu 3. Kvantitativní hodnocení obvykle používá uzavřené otázky s omezenou možností výběru.

Kvantitativní hodnocení nám nabízí tyto možnosti:

- ověřit si předem stanovená očekávání
- zjistit, k jak velkému posunu došlo v konkrétních oblastech
- sledovat trendy a vývoj napříč různými skupinami a aktivitami
- výstupy je možné zobecnit – dá se předpokládat, že určitý trend se může v dalších aktivitách opakovat

KVALITATIVNÍ HODNOCENÍ

se, jak již název napovídá, věnuje kvalitě. Snaží se o porozumění souvislostem, hledání vztahů mezi jednotlivými tématy, oblastmi i tím, co říkají jednotliví účastníci. Vychází spíše z hledání souvislostí v konkrétních situacích než z našich předpokladů. Snaží se najít odpovědi na otázky proč a jak. Proč se některé věci staly? Jak spolu navzájem souvisejí? Co je ovlivnilo?

Kvalitativní hodnocení jde obvykle více do hloubky, i proto pracuje spíše s otevřenými otázkami. Díky této hloubce však fakticky není možné zjištěné informace zobecnit na další aktivity nebo skupiny.

Kvalitativní hodnocení nám může pomoci při:

- hledání odpovědí na otázku, proč a jak se věci dějí
- hledání souvislostí mezi jednotlivými jevy nebo mezi tím, co říkají různí lidé a různé skupiny
- hledání vztahů mezi různými tématy nebo oblastmi
- zachycení konkrétních příběhů, situací a jejich porozumění konkrétními lidmi
- zohledňování kontextu, ve kterém se vzdělávací aktivita koná
- zohledňování specifických a vzdělávacích potřeb účastníků



tvorbě kvalitního dotazníku věnuje větší pozornost. Dotazníkem však zjistíme pouze omezené množství informací. Pokud chceme proniknout více do hloubky, je lepší použít jiné formy písemného hodnocení, například doplňování nedokončených vět, psaní příběhů apod.

Rozhovor

Je dalším obvyklým nástrojem hodnocení. V případě, že chceme dělat rozhovory, je dobré zvážit, zda se nám více vyplatí rozhovor jeden na jednoho, nebo rozhovor v menší či větší skupině.

Kreativní hodnocení

Má tu výhodu, že díky němu můžeme získat informace, které se obtížně vyjadřují slovy a věnují se více například emocionálním, sociálním a vztahovým tématům. Účastníci zároveň zapojí kromě hlavy i další části svého těla. V kreativním hodnocení můžeme více pracovat s fantazií a intuicí, i když je někdy potřeba dodatečné vysvětlení. Použití stejných otázek pro kreativní i slovní hodnocení může pomoci získané informace propojit.

Vašim nápadům v rámci kreativity se meze nekladou. Dejte však pozor na to, aby forma nepřebila obsah a nebránila nakonec účastníkům reálně se zamyslet nad tím, na co se jich ptáte. Kreativní hodnocení může využívat pohyb, kreslení, přírodniny, prostředí, ve kterém se vzdělávání koná, různé obrázky nebo i práci s fantazií. Pojďme se podívat na konkrétní příklady:



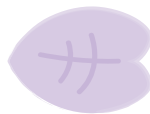
Pohyb

Pohyb lze dobře využít pro různé typy škál. Účastníci mohou například vyjádřit spokojenost se stravou roztažením paží – čím širší, tím větší spokojenost.



Kreslení

Může posloužit k vyjádření intuitivnějších nebo emocionálnějších věcí – dojmu ze vzdělávací aktivity, atmosféry ve skupině, vnímání vlastní role nebo skupinového procesu učení. Výhodou kreslení je, že ho můžete zadat jak celé skupině společně, tak i každému jednotlivci zvlášť.



Přírodniny

Dají se využít různým způsobem – například k metaforickému vyjádření toho, s čím ze vzdělávací aktivity odjždíme, co bychom rádi nechali za sebou nebo co pro nás bylo během programu nejdůležitější.



Prostředí

Můžeme také využít k hodnocení pomocí škál nebo vyjádření vztahu k nějakému tématu. Můžeme například účastníkům zadat, ať se v zahradě postaví na místo, které nejlépe vystihuje jejich přínos skupině. Nebo je nechat, ať si najdou v lese místo, které je nějak oslovuje, a zkusí se zamyslet nad tím, jakou má toto místo spojitost se vzdělávací aktivitou.



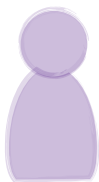
Fantazie

Při využití fantazie se můžeme zaměřit na otázky typu „co by, kdyby“ – kdyby počasí mělo ukazovat, jak podle mě probíhal program, jaké počasí bychom tento týden měli? Nebo můžeme účastníky nechat napsat příběh: „Představte si, že je měsíc po skončení aktivity a vy máte naplánované setkání se svými přáteli a vyprávíte jim o této vzdělávací aktivitě. Kde jste? Kdo je tam s vámi? Jaká je denní doba? Co svým přátelům říkáte? Na které momenty z aktivity vzpomínáte? Jaké emoce ve vás vzpomínky vyvolávají?“

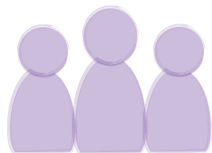


Individuální, nebo skupinové hodnocení

Jakmile začneme konkrétně plánovat, jak budeme hodnotit, abychom získali co nejužitečnější informace od různých skupin, přichází čas se zamyslet, na jaké otázky je lepší odpovídat individuálně a na jaké skupinově.



Individuální hodnocení má tu výhodu (zvláště pokud je anonymní), že i lidé, kteří se neradi vyjadřují před ostatními, vám takto spíše sdělí, co si skutečně myslí. Zároveň nemůže dojít ke vzájemnému ovlivňování. Na druhou stranu nemůžete klást doplňující otázky, které by výpovědi účastníků zpřesnily.



Skupinové hodnocení umožňuje vzájemnou inspiraci, doplnění a možnost jít více do hloubky i do šířky. Nevýhodou pak může být, že se budou více vyjadřovat lidé, kterým je mluvení před ostatními (nebo tvorba s ostatními) přirozenější nebo s ním mají větší zkušenosti. Také se může snadno stát, že lidé, kteří nemají vyhraněný názor nebo si nejsou jisti, mohou mít tendenci se přiklonit k někomu, kdo se vyjadřuje s větší jistotou nebo používá silnější argumenty.

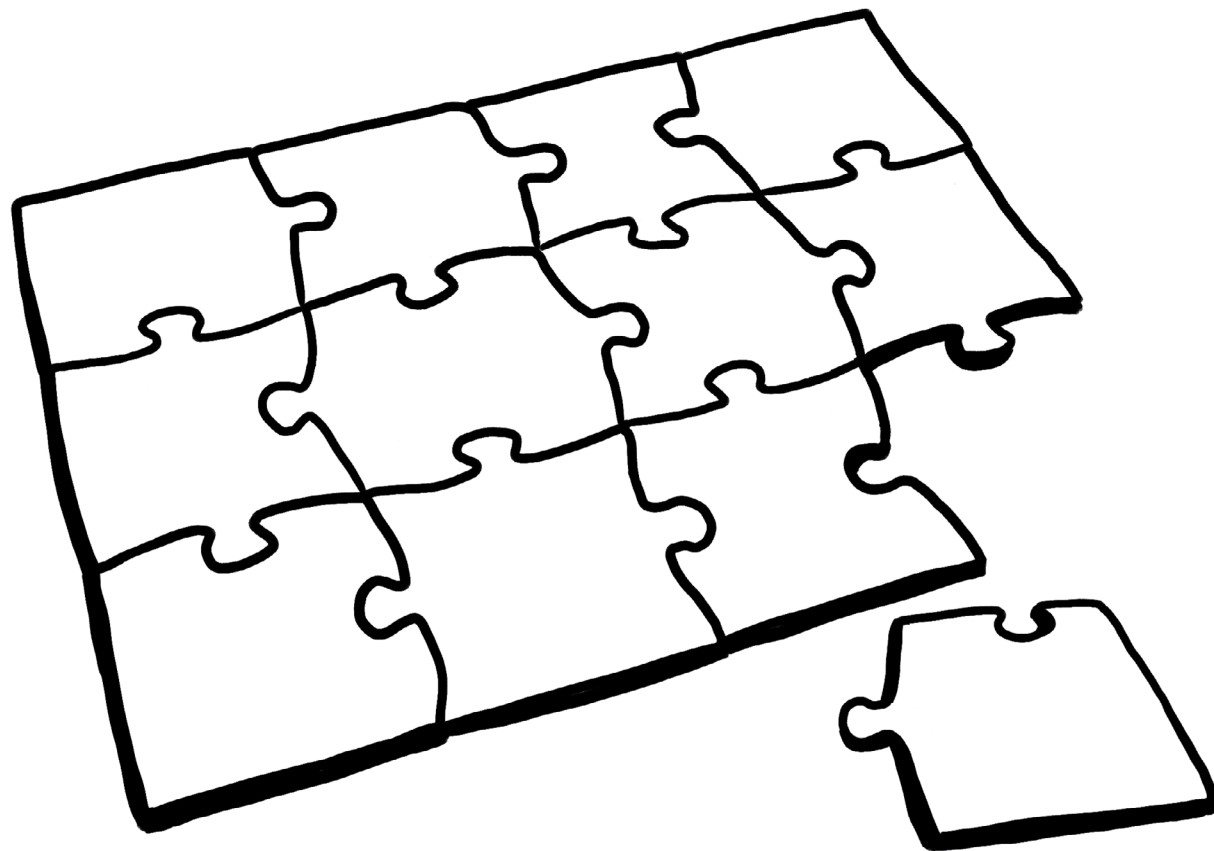
Být, či nebýt přítomni u hodnocení

Je další dilema, které potřebujeme zvážit. Když u hodnocení jsme, slyšíme věci přímo, a můžeme jim tedy snáze porozumět, případně se zeptat na vyjasnění. Na druhou stranu po vyslechnutí ústního hodnocení můžeme také dojít k rychlým a nepřesným interpretacím. Díky naší přítomnosti u hodnocení mohou mít lidé tendenci hodnotit věci příznivěji (ať už ze slušnosti, nebo protože si k námi vytvořili vztah), anebo se naopak během hodnocení proti nám vymezovat.

Hodnotit elektronicky – ano, či ne?

Elektronické hodnocení má samozřejmě tu výhodu, že nemusíme nic přepisovat. Mnoho programů a online aplikací umí rovnou vytvořit z kvantitativního hodnocení různé grafy a tabulky. Nevýhodou je nízká návratnost. Hodně záleží na motivaci účastníků, jejich zájmu o aktivitu a jejich vztahu k našemu týmu nebo organizaci. Návratnost může ovlivnit i to, jakým způsobem účastníkům vysvětlíme, proč je pro nás hodnocení důležité a co s ním budeme dělat. Další nevýhodou elektronického hodnocení je, že ho lidé často vyplňují uprostřed dalších životních událostí, a tím pádem se ho snaží udělat co nejrychleji. To může vést k tomu, že jejich odpovědi budou postupně stručnější a stručnější. Pokud chceme hodnotit elektronicky už během vzdělávací aktivity, je důležité si k tomu dopředu zajistit podmínky – například požádat účastníky, aby si s sebou přivezli počítač nebo tablet. Na mobilních telefonech nefungují online aplikace pro hodnocení vždy dobře, psaní textu trvá dlouho a pro mnoho lidí bývá vyplňování delších textů přes mobil frustrující.





K ČEMU NÁM TO JE?

Naplánovat hodnocení už během přípravy vzdělávací aktivity je prvním krokem k úspěchu. Ve fázi přípravy bychom si měli vyjasnit odpovědi na následující otázky:

- Co a proč potřebujeme hodnotit?
- Jak chceme výstupy hodnocení dál použít?
- Jaké informace potřebujeme sbírat a uchovat?
- Jak pravidelně a do jaké hloubky potřebujeme hodnotit?
- Koho potřebujeme do hodnocení jednotlivých oblastí zapojit?

Odpovědi na tyto otázky nám pomohou hodnocení dobře naplánovat.



Hodnocení jednoho tématu několikrát jinak

Existuje mnoho různých způsobů, jak něco hodnotit. V této kapitole jsme popsali různá dělení. Pojdme si teď uvést několik příkladů hodnocení jednoho tématu: Jak se účastníci cítí ve skupině.

V.1

Individuální, písemné, bez naší přítomnosti, online

V online dotazníku použijeme otázku „Jak ses cítil/a ve skupině?“ Účastníky necháme odpovídat na škále od „velmi špatně“ po „velmi dobře“ se dvěma či více mezistupni.

V.2

Skupinové, kreativní, na místě, s naší přítomností

Na flipchart napíšeme otázku „Jak jste se cítili ve skupině?“. Nakreslíme teploměr a požádáme všechny účastníky, ať na něj vyznačí, jak se cítili. Čím výše na teploměru, tím lépe se ve skupině cítili.

V.3

Skupinové, kreativní-ústní, na místě, s naší přítomností

Řekneme účastníkům, aby si každý z nich v místnosti (v budově, v lese, ...) našel nějaký předmět, který nejlépe vystihuje, jak se cítil ve skupině. Hodnocení může pokračovat tím, že dáme za úkol celé skupině, aby z individuálních předmětů vytvořila společný výtvar. Díky tomu se může ukázat, která témata vnímali účastníci podobně a odlišně, která se doplňují nebo propojují a vytvářejí souvislosti mezi individuálními hodnoceními.

V.4

Skupinové, kreativní-písemné, na místě, bez naší přítomnosti

V malých skupinkách dostanou účastníci za úkol napsat báseň o tom, jak se cítili ve skupině. Skupinky potom přečtou své básně před celou skupinou.

Jak vidíte, je mnoho variant, jak může vypadat hodnocení jednoho tématu. Na čem záleží, jaký způsob, formu nebo techniku si vybereme? Na tom, co od hodnocení očekáváme – zda chceme účastníkům poskytnout klidnou chvíli na zamyšlení, zda potřebujeme zjistit, jak daleko se skupina posunula v nějaké kompetenci, nebo zda chceme posbírat konkrétní tipy, co v další části vzdělávání dělat jinak. Důležité je, aby hodnocení bylo různorodé, protože i účastníci jsou různorodí a každému se bude pravděpodobně hodnotit lépe trochu jiným způsobem.



Tvorba otázek při hodnocení

KVANTITATIVNÍ HODNOCENÍ

Vycházejme z předpokladu, že chceme zjišťovat, zda se účastníci něco naučili. Konkrétněji si chceme ověřit, zda si účastníci rozvinuli kompetenci spolupráce v týmu.

A/N

Uzavřené otázky

Umožňují ověření na bázi ano/ne nebo černá/bílá.

Pro náš účel se můžeme v hodnocení například ptát:

Naučil/a ses během aktivity něco o spolupráci v týmu?
Ano/Ne

Pokud chceme být konkrétnější, můžeme hodnocení „zkvalitnit“ tím, že tuto kompetenci rozdělíme na znalosti, dovednosti a postoje:

Dozvěděl/a ses o spolupráci v týmu nové informace?
Ano/Ne

Naučil/a ses prakticky lépe spolupracovat v týmu?
Ano/Ne

Změnily se tvoje postoje k týmové spolupráci?
Ano/Ne



Výběrové otázky

Dávají nám možnost výběru z několika možností. Otázka by pro náš konkrétní příklad mohla vypadat takto:

Co ses během aktivity naučil/a o týmové spolupráci? Vyber jednu nejdůležitější možnost:

- *Poslouchat se navzájem*
- *Rozdělit si úkoly*
- *Ověřovat si navzájem, co děláme*
- *Společně se domluvit na konkrétním cíli*
- *Společně se domluvit na procesu – na tom, jak věci chceme dělat*
- *Navzájem se podporovat*

V jiné variantě tohoto typu otázky mohou účastníci vybrat více možností. Seznam možností by měl být „tak akorát“, pokud bude možností příliš, bude výběr stejně obtížný, jako když jich bude málo.



Škálovací otázky

Pomáhají nám hodnotit jevy na stupnici kvality. V našem příkladu by mohly otázky vypadat následovně:

Dozvěděl/a ses o spolupráci v týmu nové informace?
Vůbec ne – trochu – hodně – všechno bylo nové

Naučil/a ses prakticky lépe spolupracovat v týmu?
Vůbec ne – částečně – velmi – naprosto ano



Změnily se tvoje postoje k týmové spolupráci?
Vůbec ne – částečně – velmi – absolutně

KVALITATIVNÍ HODNOCENÍ

Uvést příklady otázek pro kvalitativní hodnocení je obtížné, protože to by mělo vycházet z konkrétní situace a otázky obvykle vznikají na základě předchozích informací. Může pomoci, když si v týmu předem vytvoříte seznam otázek, které se vztahují k hodnocené oblasti, seřadíte je a podle odpovědí účastníků pak kladete doplňující otázky. Při hodnocení dosažených kompetencí v oblasti týmové spolupráce se můžeme například ptát:

- *Co ses o týmové spolupráci naučil/a?/Jaké kompetence si v oblasti týmové spolupráce odnášíš?*
- *Co pro tebe teď týmová spolupráce znamená?/Jak teď rozumíš týmové spolupráci?/Co se ti teď vybaví, když slyšíš výraz týmová spolupráce?/Jakou teď máš představu o týmové spolupráci?/Jaké oblasti podle tebe teď patří do týmové spolupráce?*
- *Na jakých konkrétních příkladech to můžeš doložit?/Podle čeho jsi poznal/a, že ses o týmové spolupráci něco naučil/a?/Jak se to projevilo?*

- *Co pro tebe týmová spolupráce osobně znamená?/V čem vidíš její přínos?/Jakou hodnotu pro tebe má?/Proč je pro tebe důležitá?*
- *Jak můžeš to, co ses o týmové spolupráci naučil/a, využít v praxi?/Co se ti bude hodit v budoucnu?/K čemu ti to může být?/V čem se nejbližší spolupráce v týmu z tvé strany změní?*

V otázkách je možné pokračovat podle toho, co přesně potřebujeme zjistit. Při tvorbě otázek pomáhá, když si na začátku vyjasníme, co potřebujeme zjišťovat a co ne – lehce se totiž může stát, že na základě toho, co nám účastníci říkají, s otázkami „utečeme“ někam jinam, než bychom chtěli.



TIPY A TRIKY



Začněme s hodnocením na začátku

Pokud víme, jakého dopadu chceme dosáhnout, přemýšlejme nad tím, jak to později zjistíme. Už při definování vzdělávacích cílů se zamýšlejme nad tím, jak si později ověříme, jestli jsme jich dosáhli. Pokud chceme hodnotit průběžně (což rozhodně doporučujeme), rozmysleme si, co chceme zjišťovat, kde na to v programu najdeme místo a jakou formou to budeme hodnotit.



Ptejte se jen na to, co potřebujeme vědět

Je dobré si v týmu ujasnit, co a proč hodnotit nechceme. Není nutné se hodnocením zahltit a také není třeba se ptát na věci, na které známe odpověď. Například pokud jsme ubytováni v místě, kam už znovu nechceme jet, není třeba toto téma hodnotit.



Ptejte se jednoduše

Používejte jasné a stručné otázky, ptejte se v logickém pořadí. V každé otázce zjišťujeme jenom na jednu věc. Spojené otázky matou a pravděpodobně dostaneme odpověď jenom na jednu část.



Vysvětleme, co budeme s výstupy hodnocení dělat

Snažme se motivovat účastníky i další skupiny k hodnocení třeba tím, že jim vysvětlíme, proč je pro nás jejich hodnocení důležité nebo jak ho chceme dál využít. Výsledky hodnocení pošleme i účastníkům, aby zjistili, jak vzdělávací aktivita dopadla, a aby viděli, že s hodnocením opravdu pracujeme. Zároveň se ptejte na to, co nás skutečně zajímá. Lidé často velmi rychle vycítí, zda máme o jejich odpovědi opravdu zájem.



Využívejme různé nástroje a techniky

Pokud i při přípravě hodnocení myslíme na využívání různých stylů učení (viz kapitola Styly učení), vytvořme pro hodnocení různorodé aktivity, které budou využívat vizuální, verbální i kreativní možnosti vyjádření. Tak získáme od většiny účastníků přesnější výstupy hodnocení, než kdybychom využili jen jednu formu hodnocení, která je vhodná pouze pro jeden styl učení, a lépe vyhodnotíme to, co potřebujeme. Věnujme pozornost grafické úpravě nástrojů a pomůcek používaných při hodnocení. Trocha barev, rámeček nebo struktura textu mohou podpořit chuť se do hodnocení zapojit. A nezapomeňme hodnocení přizpůsobit cílové skupině.



Věnujme hodnocení potřebný čas

Všeobecně platí, že čím kratší aktivita, tím kratší hodnocení. Pokud připravujeme vzdělávací aktivitu poprvé a plánujeme ji opakovat a vylepšovat, možná budeme potřebovat k hodnocení více času. Pokud víme, že něco dlouhodobě funguje, možná si potřebujeme jenom ověřit několik témat nebo odpovědí a hodnocení může být výrazně kratší.

ZDROJE



KLOOSTERMAN, Paul, et al. *T-kit No. 10 Pedagogická evaluace v práci s mládeží*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2014. ISBN 978-80-87335-84-0.



Kvalitativní a kvantitativní výzkum, vzájemné porovnání [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/3_Kvalitativn%C3%AD_a_kvantitativn%C3%AD_v%C3%BDzkum_vz%C3%A1jemn%C3%A9_porovn%C3%A1n%C3%AD



KONTROLNÍ SEZNAM PŘI HODNOCENÍ

V momentě, kdy máme hodnocení naplánované, je dobré si ještě jednou ověřit, zda jsme na nic důležitého nezapomněli. Pokud víte odpovědi na následující otázky, je velká šance, že vaše hodnocení dobře dopadne.

Plánování hodnocení

- Víme, co chceme hodnotit
- Víme, proč to chceme hodnotit
- Víme, jak to chceme hodnotit
- Víme, co a proč hodnotit nechceme
- Víme, koho chceme do hodnocení zapojit a proč.
- Víme, kdy chceme hodnotit
- Víme, jakými způsoby chceme hodnotit
- Připravili jsme si otázky, které při hodnocení využijeme
- Víme, co s výstupy z hodnocení chceme dělat

Po skončení aktivity

- Sesbírali jsme informace/data, která jsme potřebovali
- Zanalyzovali jsme všechny informace a vyvodili z nich závěry
- Zpracovali jsme závěry pro další použití
- Uvědomili jsme si, co fungovalo a co naopak příště udělat jinak

CVIČENÍ



Představte si konkrétní vzdělávací aktivitu, kterou jste v poslední době realizovali nebo kterou připravujete. Vymyslete 5 důvodů, proč se vyplatí vaši vzdělávací aktivitu nehodnotit. Poté zkuste najít 5 důvodů, proč aktivitu hodnotit.



Zkuste navrhnout vhodné způsoby/techniky hodnocení, které vám pomohou vyhodnotit kvalitu této kapitoly. Můžete vycházet z těchto otázek:

- Co jsem si z této kapitoly odnesl/a?
- Jak mohu využít informace o hodnocení v praxi?
- Do jaké míry byla pro mě tato kapitola: zajímavá? přínosná? zábavná? (vyberte si další vlastní kritéria, která jsou pro vás důležitá)





SKUPINOVÁ DYNAMIKA

“
Spojení je začátek, setkávání je pokrok a spolupráce je úspěch.
”

Henry Ford

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

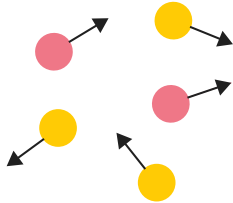
S mladými lidmi často pracujeme ve skupinách. To znamená, že máme na určitý čas na jednom místě určité množství lidí, které něco spojuje. Pokud nic jiného, tak společný důvod, kvůli kterému na místo dorazili. Někdy zaměňujeme skupinu za tým, ale ve skutečnosti je mezi skupinou a týmem zásadní rozdíl. V týmu by měli mít všichni členové společný cíl, který ovlivňuje jejich chování a interakce. Ve skupině, i když mají její členové něco společného, má každý svůj individuální cíl. Díky tomu se bude lišit motivace jednotlivých členů skupiny, což bude ovlivňovat i jejich chování.

Skupinovou dynamikou rozumíme všechny procesy, vztahy a interakce mezi členy skupiny. Samozřejmě každá skupina je jiná podle toho, kdo ji tvoří, kolik je v ní mužů a žen, v jakém věku jsou její členové, jaké mají

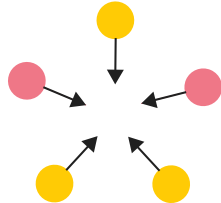
předchozí zkušenosti a podobně. Záleží i na tom, jak je skupina velká, jak dobře se její členové na začátku znají nebo jak dlouho má skupina existovat. Cílem této kapitoly je vyzdvihnout všeobecné principy, které jsou spíše univerzální, a ne popisovat různá specifika. Skupina bude mít svoji dynamiku bez ohledu na to, zda do ní budeme zasahovat nebo ne. Pokud však chceme, aby procesy, které se ve skupině dějí, podporovaly a prohlubovaly učení, je dobré skupinovou dynamiku cíleně ovlivňovat. Pojďme se tedy podívat blíže, co všechno se může ve skupině odehrávat a co s tím můžeme dělat.



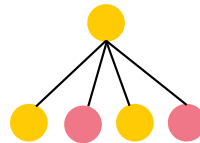
UTVÁŘENÍ SKUPINY
(FORMING)



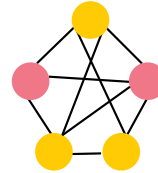
BOUŘENÍ VE SKUPINĚ
(STORMING)



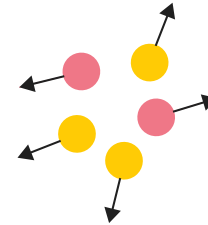
NORMOVÁNÍ SKUPINY
(NORMING)



SKUPINA VE FÁZI
VÝKONU
(PERFORMING)



ZÁNİK SKUPINY
(ADJOURNING)



FÁZE
VÝVOJE SKUPINY



FÁZE VÝVOJE SKUPINY

Jedna z neznámějších teorií o vývoji skupinové dynamiky pochází od profesora psychologie vzdělávání Bruce Tuckmana, který ji publikoval už v roce 1965 a v roce 1977 k ní doplnil poslední, pátou fázi. Podle něho skupina prochází pěti vývojovými stádii – utvářením (forming), bouřením (storming), vytvářením norem neboli normováním (norming), výkonem (performing) a zánikem (adjourning).

Utváření skupiny

Úvodní fáze je charakteristická tím, že se lidé mezi sebou vůbec nebo moc neznají. Jsou k sobě zdvořilí, drží si odstup, začínají zjišťovat, kdo všechno je členem skupiny. Probíhají první interakce, seznamování, první diskuse, probíraná témata jsou zatím pouze povrchní. Účastníci zjišťují, jestli jsou na správném místě, kdo jsou organizátoři, co se bude dít apod. Jsou nastaveni spíše individualisticky, a i když si to často neuvědomují, soustředí se hlavně na to, jak chtějí být vnímáni ostatními.

Bouření ve skupině

Druhá fáze nastává, když účastníci už zjistili, kdo všechno skupinu tvoří a podle jakých základních principů bude fungovat. Je pomalu čas odložit úvodní zdvořilost, pomyslné „masky“ a více odhalit svoje „pravé Já“. Častěji se objevují diskuse o hlubších tématech, názory jsou osobnější a dochází k prvním konfrontacím, během nichž si členové vyjasňují pozice. Jednotlivci si vytvářejí těsnější napojení na několik dalších členů skupiny a vznikají podskupinky na základě společných zájmů nebo jiných charakteristik. Vytváří se neformální struktura skupiny, objevují se její neformální „vůdci“ a začínají se vyjasňovat i některé další pozice, jako například bavič (někdo, kdo má často vtipné připomínky k tomu, co se děje).

Normování skupiny

V této fázi skupina překonává neshody. Někteří členové se museli vzdát prosazování svých názorů ve prospěch jiných, pozice jsou víceméně vyjasněné a účastníci přijali svoje role v rámci skupiny. Každý člen nachází svoje místo a u jednotlivců převládá pocit, že jsou platnou součástí skupiny. Vědí, co mohou a co nemohou od skupiny jako celku i od ostatních očekávat. Spolupráce je jednodušší a efektivnější. Skupina si vytváří svoje neformální normy chování a účastníci částečně přebírají zodpovědnost za vývoj skupiny.

Skupina ve fázi výkonu

Další stádium se projevuje tím, že každý jednotlivec ve skupině má svoje místo, na němž se cítí dobře a které je přínosné i pro skupinu. Skupina se dostává do svojí neefektivnější fáze, kdy je schopna podávat výkon. Ve skupině panuje otevřená atmosféra spolupráce, rozdíly v názorech a zkušenostech jsou využívány ne k boji, ale k řešení úkolů a zlepšování procesů. Skupina je schopna vysoké míry sebeorganizace a přebírá zodpovědnost za sebe jako celek i za svoje jednotlivé členy.

Zánik skupiny

Poslední stádium nastává, když uplyne čas, na který se skupina vytvořila, nebo když se naplní její účel. Jednotliví členové se rozcházejí zpět do své každodenní reality a proces interakce končí. Komunikace probíhá už jen na dálku a její množství se postupně utlumuje.

Jeden z principů skupinové dynamiky říká, že skupina se nachází v takovém stádiu vývoje jako její nejslabší článek. Proces vývoje skupiny ovlivní, když do ní vstoupí nový člen nebo když ji někdo opustí. V tom případě se proces tvorby skupiny vrací znovu na začátek a všechny fáze probíhají znovu, i když tentokrát mohou procesy spojené s vývojem skupiny proběhnout mnohem rychleji.



K ČEMU NÁM TO JE?

Každá skupina je jiná, a jednotlivá stádia tím pádem mohou trvat různě dlouho. Většina skupin, s nimiž pracujeme, se před svým zánikem nestihnou dostat do stádia výkonu. Skupiny často zůstávají ve fázi bouření nebo normování. Ty mohou probíhat i v opačném pořadí nebo se skupina může mezi nimi delší čas pohybovat tam a zpět.

Pro nás většinou není cílem dostat skupiny do fáze výkonu. Naším cílem podpořit během vzdělávací aktivity efektivitu procesu učení a skupina je jedním z důležitých nástrojů, které k učení přispívají. Máme k dispozici množství prostředků, kterými můžeme proces skupinové dynamiky vědomě a cíleně ovlivňovat. Pokud pochopíme, co jednotlivci a skupina v daném stádiu potřebují, můžeme na to efektivně reagovat jednak nastavením a tvorbou programu, jednak naším chováním jako pracovníků s mládeží.

POTŘEBY A INTERVENCE

VE FÁZI
UTVÁŘENÍ
SKUPINY

Představte si sami sebe, když poprvé přicházíte někam, kde nikoho neznáte. Jak se asi cítíte, co prožíváte a co byste potřebovali, abyste se mohli postupně uvolnit a začít se zapojovat do dění kolem vás? Naši účastníci se pravděpodobně cítí velmi podobně. To znamená, že potřebují vědět, že jsou na správném místě. Že ostatní účastníci jsou zajímaví a je možné

s nimi mluvit. Že my, pracovníci s mládeží, máme „věci pod kontrolou“, víme, co děláme, a dá se nám důvěřovat. Účastníci také potřebují mít základní informace, kdy a kam se mají dostavit, kde budou spát, s kým budou sdílet společný prostor, čeho se bude vzdělávání týkat a jak bude zhruba probíhat.

Jakmile přijedou na místo setkání, potřebují se dozvědět, kdy a kde vzdělávací aktivita začne, a ideálně se setkat s někým, kdo vytvoří pozitivní první dojem a pomůže jim se zorientovat. Totéž platí, když poprvé přijdou do prostoru, kde se bude konat vlastní vzdělávání. Potřebují, aby si jich někdo z týmu všiml, pozdravil je, řekl jim, kam si mohou sednout, kdy začneme a co mohou dělat, než se začne. V prolomení ledů před začátkem aktivity může pomoci drobné občerstvení – dává účastníkům i nám možnost se poprvé potkat a neformálně spolu začít mluvit.

V prvních „oficiálních“ částech programu je třeba zohlednit potřeby účastníků spojené s příchodem do nové skupiny. Dát jim prostor k seznámení, představit se jim. Představit program a základní rámce, v nichž se budeme pohybovat. K tomu může patřit i vysvětlení, jakým způsobem aktivitu povedeme, jak chceme skupinu do programu aktivně zapojovat a jaké má aktivita vzdělávací cíle. Účastníky budou zajímat i praktické záležitosti – kdy bude snídaně, oběd, kolik budou mít volného času, co mohou v době volna dělat. V tomto okamžiku také nastavujeme, zda bude atmosféra formální, nebo neformální, jestli si budeme tykat, nebo vykat, jak se můžeme oslovovat. Účastníkům i nám obvykle pomáhá, když jména všech členů skupiny zazní během této části programu několikrát a když každý jednotlivec řekne alespoň v krátkosti něco o sobě před celou skupinou. V úvodu vzdělávání je také dobré dát prostor pro vytvoření skupinových pravidel – už samotný proces jejich tvorby nám ukáže určité tendence.



V této části vzdělávací aktivity má smysl ptát se i na důvody, proč se účastníci do aktivity zapojili a co od ní očekávají. Je to důležité jak pro nás, tak i pro samotnou skupinu, aby mohli lidé ve skupině slyšet, v čem se jejich očekávání a obavy shodují a v čem se liší. Naším úkolem je, aby při tomto sdílení cítili naši podporu a vnímali, že je posloucháme a bereme jejich názory vážně. Zároveň bychom měli jednoznačně říct, kde se mohou jejich očekávání odlišovat od toho, co nabízíme, a případně účastníky podpořit v hledání možností, jak svoje očekávání naplnit nad rámec vzdělávací aktivity.

POTŘEBY A INTERVENCE

VE FÁZI
BOUŘENÍ

V této fázi je velmi důležitá potřeba přijetí a sounáležitosti. Účastníci si potřebují najít „spřízněnou duši“ a cítit se ve skupině dobře. To neznamená, že se všichni musejí kamarádit se všemi ostatními členy skupiny, ale každý by měl dostat příležitost projevit se takový, jaký je, a být tak i ostatními přijímán. Zároveň by každý měl mít možnost poznat ostatní a respektovat jejich odlišnost. Členové skupiny k tomu potřebují zažívat interakce v menších skupinách, což jim umožní se navzájem „ořukat“, zjišťovat svoje názory a hledat si svoje místo.

Do programu vzdělávací aktivity je v této fázi důležité průběžně zařazovat aktivity na podporu skupinové dynamiky, tzv. „ledolamky“, které nemusí souviset s tématem vzdělávání, ale zaměřují se především na podporu interakcí a vztahů ve skupině. Zvláště u dlouhodobějšího vzdělávání se vyplatí do těchto aktivit na počátku investovat čas i energii. Později se

nám to vrátí ve chvílích, kdy budeme chtít skupinu aktivněji zapojit do vzájemné podpory v procesu učení. Mezi další aktivity, které v této fázi dobře fungují, patří různé úkoly, při nichž mají účastníci možnost interakce v menších skupinkách, v nichž dostanou větší šanci se vyjádřit. Skupinky cíleně měníme, aby se každý mohl setkat s co největším množstvím ostatních účastníků a nevytvářely se uzavřené „partičky“, které se oddělují od ostatních. Skupinkám postupně zadáváme náročnější úkoly, pracujeme s náročnějšími tématy, vytváříme prostor pro reflexi spolupráce, případně její hodnocení a pro rozvojovou zpětnou vazbu.

Zadané úkoly by měly být srozumitelné a jasné, ale zároveň by měly vést skupinky spíše k samostatnému rozhodování nebo k využití zkušeností, talentů a předností jednotlivých členů. Cíleně dáváme co největšímu množství účastníků prostor mluvit před skupinou, aby se mohli začít projevat i tišší účastníci.

POTŘEBY A INTERVENCE

VE FÁZI
NORMOVÁNÍ

V této fázi mají obvykle účastníci potřebu stabilizovat vzájemné vztahy. Aby tento proces mohl probíhat, musí si účastníci v předchozí fázi vyjasnit pro sebe i v rámci skupiny svoje místo a vztahy s ostatními, mít přehled o tom, co mohou sami skupině nabídnout a co mohou nabídnout ostatní. Teprve když členové skupiny rozumí tomu, co mohou od sebe navzájem očekávat, mohou se soustředit na spolupráci, společné učení a téma, kvůli kterému na aktivitě jsou. Skupina je v této fázi schopná více organizovat



sama sebe a dokáže přebírat zodpovědnost i za konkrétní části programu, pokud k tomu vytvoříme podmínky. Přiměřené jsou aktivity, ve kterých se účastníci mohou s ostatními podělit o svoje zkušenosti nebo vést kratší programové části. Vznikají zažité normy toho, jak skupina funguje. V rámci programu je vhodné vytvářet prostor pro společné rozhodování, a tím dávat skupině pocit, že je plně schopna řešit svoje problémy. V tom nám pomáhají aktivity, během nichž je možné sdílet pocity, vzájemně se ocenit, důležité jsou i aktivity podporující hlubší zamyšlení nad probíranými tématy. Pracovník s mládeží se postupně přesouvá více do pozadí, přebírá roli facilitátora a dává větší prostor skupině. Zvláště u dlouhodobého vzdělávání je dobré dávat účastníkům více prostoru ke sdílení a k přebírání zodpovědnosti za některé části vzdělávací aktivity, zároveň však musíme účastníky na jejich vedení dostatečně připravit.

POTŘEBY A INTERVENCE

VE FÁZI
VÝKONU

Této fáze většina skupin během vzdělávacích aktivit nedosáhne, což je způsobeno i tím, že takový posun potřebuje mnoho času. Pokud se to skupině podaří, obvykle to znamená, že se jí povedlo vytvořit společenství, v němž má každý jednotlivec možnost využívat svoje schopnosti co nejefektivněji, a být tím skupině užitečný. Protože si skupina již před vstupem do této fáze vytvořila mezi sebou fungující vztahy, může se zaměřit na výkon a naplňování potřeby společné seberealizace. Skupina hledá nové cesty a řešení, využívá různorodosti svých členů k tomu, aby efektivně směřovala k cílům své existence nebo vytvářela nové věci.

Tomu by měl být přizpůsoben i program vzdělávací aktivity. Skupině už nestačí malé výzvy, nepotřebuje vedení, jen mírnou facilitaci, vše ostatní je schopna si zajistit z vlastních zdrojů. Úkoly mohou být jen málo strukturované, skupina však k jejich splnění potřebuje vhodné zdroje. Rozvojová zpětná vazba je silným nástrojem pro další posun skupiny i jejích členů a je dobré pro ni vytvářet prostor.

POTŘEBY A INTERVENCE

VE FÁZI
ZÁNKU
SKUPINY

S blížícím se koncem vzdělávací aktivity se začnou měnit i potřeby členů skupiny. Přišel čas se více orientovat na každodenní realitu zpátky doma. Silněji potřebují zavírání otevřených témat, pojmenování toho, co si účastníci ze vzdělávání odnášejí, reflexe toho, co se během vzdělávací aktivity stalo. Jednotlivci si potřebují stanovit konkrétní úkoly, které jim pomohou přenést do praxe to, co se naučili. Zvyšuje se potřeba vědět, jaké zdroje budou mít účastníci nadále k dispozici a zda budou mít přístup k fotografiím nebo kontaktům na ostatní členy skupiny. Zároveň se může ve skupině objevovat pocit smutku z toho, že něco silného a pěkného končí nebo že se s některými členy skupiny už nikdy neuvídí. S těmito tématy je třeba cíleně pracovat i v rámci vzdělávací aktivity. Připomeneme skupině, co všechno se během vzdělávání stalo, například prezentací fotografií z jednotlivých aktivit. Dáme účastníkům příležitost pojmenovat, co se naučili. Věnujeme čas plánování a sdílení nápadů, jak se získané zkušenosti dají využít v praxi. Umožníme skupině, aby se domluvila, jakým způsobem chce zůstat nadále v kontaktu. Zároveň je důležité účastníky podpořit i v přípravě na návrat



domů, v zamyšlení nad tím, co je čeká nebo s kým mohou svoje zkušenosti doma sdílet. Pomůžeme jim vytvořit most, po kterém budou moci přejít zpět do každodenního života.

SKUPINOVÁ PRAVIDLA

Pravidla vycházející z Tuckmanovy teorie skupinové dynamiky se týkají hlavně fáze utváření skupiny. Existuje více způsobů, jak se dá k pravidlům přistupovat. Pokud máme například školní akci, musíme dodržovat školní řád. Všichni jsme povinni respektovat zákony, například při práci s lidmi mladšími než 18, nebo dokonce 15 let. Pak jsou však oblasti, v nichž můžeme být flexibilnější.

Prvním rozhodnutím je, jestli pravidla určíme my jako pracovníci s mládeží, nebo je budeme tvořit společně se skupinou. Skupinu a její fungování ovlivní určitě i to, jestli budeme hovořit spíše o pravidlech nebo raději o principech, které nám mohou pomoci, aby nám společně bylo dobře a mohli jsme se efektivně učit. Pravidla nebo principy vytváříme už na úplném začátku, zároveň však můžeme dát účastníkům možnost je později doplnit nebo změnit. Akceptování pravidel můžeme podpořit tím, že je všichni na vyjádření souhlasu podepíší. Dá se hovořit i o tom, že neexistují hloupé otázky a že otázky oceňujeme, protože pomáhají účastníkům porozumět tématu, a to je pro nás důležité. Pokud účastníkům důvěřujeme, například že zvládnou chodit včas a navzájem se respektovat, nemusíme o těchto tématech explicitně hovořit a případné problémy řešit, až nastanou. Když

postavíme principy skupinového soužití a důvěře, je dobré si v průběhu vzdělávání ověřit, jak tento přístup funguje a jestli se všichni ve skupině cítí dobře. Zvládneme-li na potřeby skupiny dobře reagovat a reflektujeme-li je i v rámci aktivit, může se skupina zdravě rozvíjet a je důležitou podporou v procesu učení. Zároveň i zde platí, že každá skupina je jiná, a co se osvědčilo v jednom případě, nemusí fungovat jinde. Proto musíme být vnímaví a flexibilní při využívání různých intervencí, kterými skupinovou dynamiku ovlivňujeme.

TIPY A TRIKY



Začněme před tím, než opravdu začneme

Jakou bude mít skupina dynamiku, můžeme do velké míry ovlivnit ještě dříve, než se fyzicky setká. Jednou z věcí, která nám pomáhá, je dobře sestavený profil účastníka obsahující popis toho, pro koho je vzdělávací aktivita vhodná a pro koho ne. V profilu můžeme zmínit zájem o určité téma, předchozí zkušenosti, věk i jiné charakteristiky, které jsou pro nás důležité. Je dobré i popsat, na základě čeho budeme účastníky vybírat – jestli budou vyplňovat dotazník, nahrávat video nebo zda přijmeme každého, kdo se přihlásí. Dynamiku skupiny zajímavě ovlivňuje i míra její rozmanitosti nebo přítomnost účastníků se zvláštními potřebami.

Skupinu můžeme začít propojovat už před začátkem vzdělávací aktivity. Vytvoříme skupinu na sociálních sítích, dáme účastníkům prostor postupně se představit. Můžeme jim doporučit možnost společné cesty nebo sdílet informace



o místech, odkud přijíždějí, aby se mohli sami domluvit. Způsob, jakým s účastníky komunikujeme ještě před začátkem vzdělávání, vytváří určitá očekávání a předpoklady a ovlivňuje, s jakým nastavením skupina přijede.



První setkání

Některé aspekty jsme naznačili už v podkapitolách věnovaných utváření skupiny. Pokud se skupina schází na místě konání postupně, je dobré, aby účastníci dostali hned po příjezdu základní informace – kde se ubytovat, kdy a kde začíná program. V ideálním případě by je měl přivítat někdo z našeho týmu. Alternativou je začít vzdělávání již společnou cestou. Setkání celé skupiny v jednom autobuse nebo určení přesného místa a času, kde se všichni potkají s dohodnutou výbavou, a společná chůze na místo konání vzdělávací aktivity jsou jen některé možnosti. Vzdělávání v tom případě nezačíná „civilně“, ale už rovnou aktivitou, která jeho průběh nastartuje. V takové situaci je dobré, aby na to účastníci byli alespoň trochu připraveni a dostali včas potřebné informace, aby se nestalo, že je hned v úvodu vzdělávací aktivity dostaneme do většího diskomfortu, než jaký jsou schopni zvládnout.



Místo na neformální setkávání

Zažili jsme i vzdělávací aktivity, při nichž se na noc zavřela část ubytovacího zařízení a personál odešel domů. Nebyly k dispozici žádné prostory, kde by se skupina mohla setkat, a ani v okolí nebyla jiná možnost, která by se dala využít k neformálnímu posezení a trávení večera. Účastníkům nezbylo než zůstat na pokojích, v nichž byli ubytováni, a do těch se vešlo najednou pouze pár lidí. Na skupinové dynamice se tato

situace velmi odrazila a od té doby si dáváme pozor, abychom měli vždy k dispozici nějaký příjemný prostor, v němž může skupina společně pobývat po skončení denního programu, ideálně jiný, než kde trávíme čas přes den. Pokud pracujeme s účastníky, kteří jsou již ve věku, kdy mohou pít alkohol, potřebujeme mít v týmu jasno, jak chceme jako pracovníci s mládeží v tomto ohledu před skupinou vystupovat, protože svým chováním nastavujeme „normy“, co je přípustné a co nikoliv.



Změny prostředí

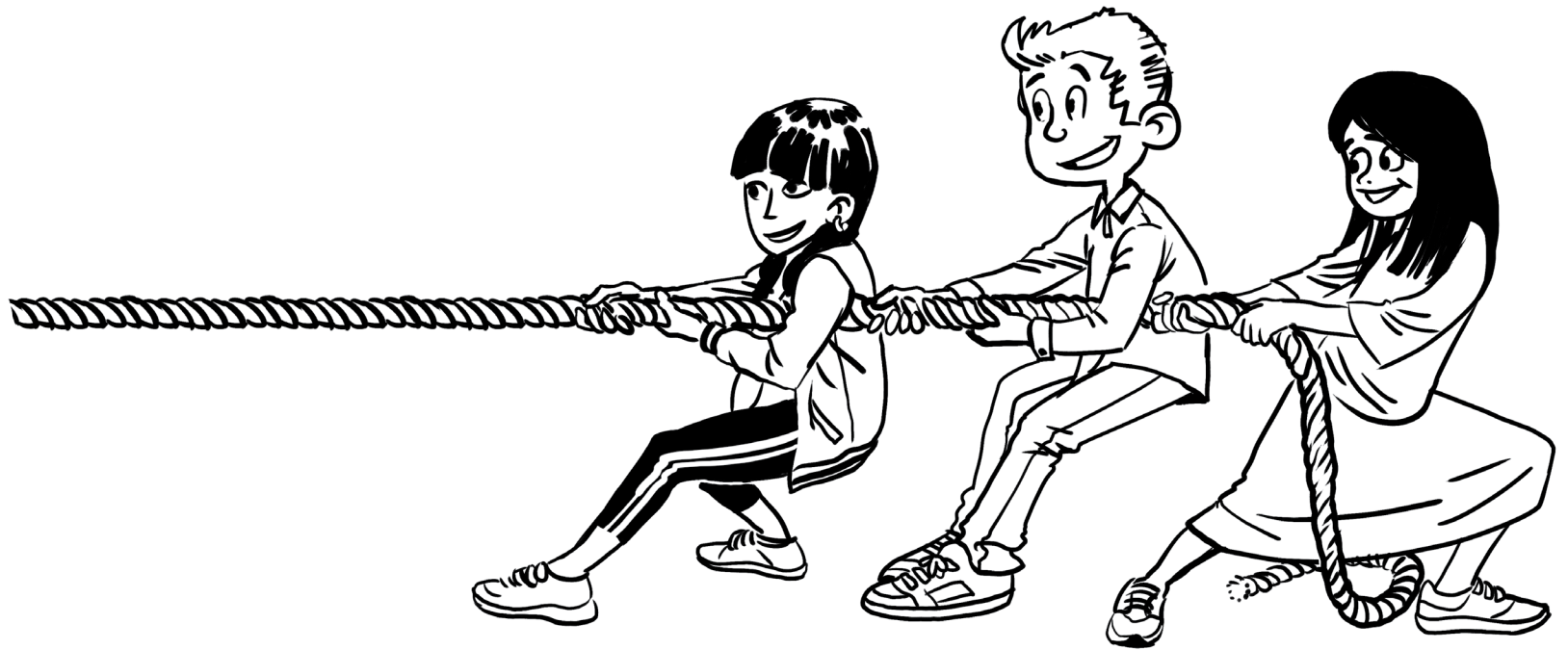
Druhý den ve stejné místnosti na stejné židli s výhledem na stejné lidi. To všechno vytváří určitý stereotyp, který je vhodné občas změnit. Změna přináší novou energii, perspektivu, interakce, a to vše může být užitečné, když se učíme. Kromě různorodých aktivit v rámci vzdělávání a střídání aktivit venku a uvnitř se dá pracovat i s místností, v níž se program odehrává. Můžeme přemístit tabuli nebo flipchartový stojan jinam. Změníme způsob sezení – místo židlí se objeví polštáře na zemi. Požádáme účastníky, aby si v místnosti našli jiné místo a sedli si vedle někoho nového. Pokud máme tu možnost, využijme na některé aktivity jinou místnost. Tím dáme prostor pro nové impulzy a změnu energie ve skupině.



Kolik volna je dost?

Často míváme v týmech diskuse o tom, kolik volna dáme účastníkům. Máme přece tolik cílů, tolik bychom je mohli naučit a času je tak málo. V rozhodnutí hraje velkou roli cílová skupina. Pokud pracujeme s mladými lidmi, kteří jsou na základní škole, musíme počítat s tím, že nejsou zvyklí se celý den intenzivně zapojovat do diskusí a různých aktivit. Večerní aktivity musí být interaktivní, zábavné a hravé. Na druhé straně jsou mladí lidé v





tomto věku zvyklí být od 8:00 ráno ve škole, takže pokud začneme s programem až v 9:00, bude mnoho z nich ztracených a možná nebudou vědět, co s volným časem dělat. Pokud pracujeme se staršími účastníky, kteří jsou flexibilnější, jako například vysokoškolští studenti, můžeme si dovolit zařadit některé aktivity, které jdou do hloubky, i večer. To však platí pouze za předpokladu, že den nebyl příliš náročný a budou ještě schopni se soustředit.

Během intenzivního vzdělávání potřebují účastníci dostatek času na to, aby si utřídili myšlenky a některé věci jim mohly „docvaknout“. Nechme je vyvětrat hlavu, jít na procházku nebo si neformálně popovídat s ostatními, protože učení probíhá i v těchto chvílích mimo námi organizované aktivity, zvláště pokud jsme dobře vybrali skupinu účastníků.

Z naší zkušenosti se vyplatí strukturovat vzdělávání do částí, které trvají 1,5–2 hodiny, a poté dát delší, obvykle třicetiminutovou, přestávku. Po obědě dáváme přestávku alespoň hodinu, aby měli účastníci možnost se projít, zahrát si frisbee nebo si na chvíli zdímnout, zvláště pokud plánujeme i večerní aktivity. Dostatečně dlouhá přestávka po obědě je důležitá obzvláště v zimě, kdy večer není už dost světla. Večerní aktivity se snažíme omezit maximálně na hodinu, a pokud máme společný program jeden večer, další se snažíme nechat účastníkům volno. Během vzdělávacích aktivit delších než 4 dny plánujeme v polovině programu alespoň půl dne volna, které lze využít k seznámení s okolím, krátkému výletu apod. A protože je každá skupina jiná, nikdy neuškodí si ověřit, jaký časový rozvrh účastníci preferují, a v rámci možností se jim přizpůsobit. Už jsme upravovali časový rozvrh snad všemi možnými směry – od dřívějšího začátku ranních aktivit ráno po pozdější konec večerního programu, od prodloužení přestávky na oběd po rozdělení dlouhé přestávky na dvě krátké, možnost je mnoho. Skupina obvykle naši reakci na své potřeby ocení.



Zapojování účastníků

Jak jsme zmínili již dříve v této kapitole, osvědčuje se nám vytvářet během vzdělávání příležitosti, kdy mohou účastníci sdílet svoje zkušenosti, odborné znalosti a dovednosti. Mohou to být maličkosti jako příprava materiálu, úklid prostor, zapojení do energizerů, ale i vedení některých aktivit během vzdělávání. Míra zapojení účastníků závisí na cílech vzdělávání a na složení skupiny, i když každý z nás jistě umí něco, čím může přispět a inspirovat ostatní. Je super to během vzdělávací aktivity využít. Při dlouhodobém vzdělávání toho můžeme využít i více strukturovaně – průběžně dáme každému účastníkovi možnost, aby v 15 minutách sdílel svůj příběh nebo oblíbené aktivity. Účastníci se tak mohou od ostatních naučit něco nového. I za těchto podmínek je však důležité mít na paměti, že jsme to stále my, kdo je zodpovědný za průběh vzdělávací aktivity, a proto musíme dávat účastníkům jasné zadání, případně je podpořit ještě před tím, než si stoupnou před skupinu. Stejně tak je na nás hlídat čas, abychom zvládli i ostatní části vzdělávání, které jsme naplánovali.



Paralelní skupiny

Práce na stejném tématu paralelně v několika skupinách může zvýšit efektivitu vzdělávání. Paralelní skupiny se vyplatí především při praktických nácvicích, například prezentačních dovedností, kdy by vystoupení všech účastníků před celou skupinou zabralo příliš mnoho času. Vždy však doporučujeme skončit tím, že se celá skupina opět potká a společně shrneme zajímavé momenty nebo postřehy z práce v menších skupinách. Tím skupinu znovu propojíme. Rozdělení skupiny je vhodné také v případě, že v nějakém tématu mají účastníci velmi odlišné předchozí zkušenosti. Skupinu rozdělíme na začátečníky a pokročilé, popřípadě na začátečníky, mírně pokročilé a hodně pokročilé a s každou skupinou děláme něco



jiného. I v tomto případě je dobré zvážit, jakým způsobem na konci skupinu znovu stmelit.



Kdy držíme vzdělávání pevně v rukou

Všeobecně platí pravidlo, že na začátku je vzdělávání hodně v našich rukou. Musíme zadávat jasné instrukce a úkoly, aby účastníci snáze propluli první fázi utváření skupiny do fáze bouření. Postupně zkoušíme strukturu rozvolňovat, dáváme účastníkům větší svobodu a prostor pro vlastní kreativitu, nápady a rozhodnutí, jak si rozdělí role nebo jak zpracují výstupy. Pokud skupina funguje, je možné na ni delegovat větší zodpovědnost za vedení aktivit a více využívat potenciál účastníků. V tom momentě se přesouváme z role expertů do role facilitátorů skupinového procesu učení. Situace se opět mění s blížícím se závěrem, kdy je nutné, abychom zase více vystoupili do popředí a dávali jasnější hranice a strukturu, aby skupina mohla úspěšně projít fází zániku a účastníci se mohli vrátit zpátky do „normálního“ života.

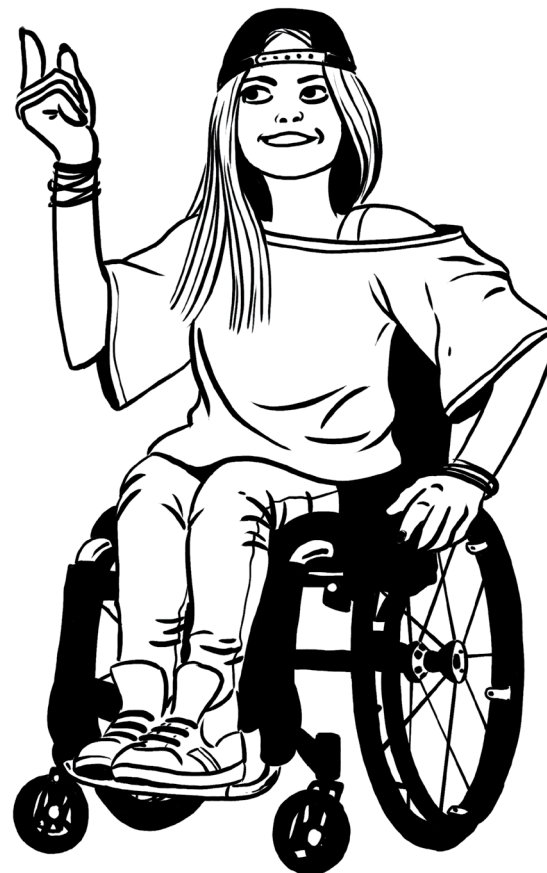
ZDROJE



BEDNAŘÍK, Aleš. *Facilitace*. Kladno: Aisis, 2007. ISBN 978-80-904071-0-7.



Tuckman's stages of group development [online]. Wikipedia. [cit. 2018-9-20] Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Tuckman%27s_stages_of_group_development



CVIČENÍ



Kontrolní seznam

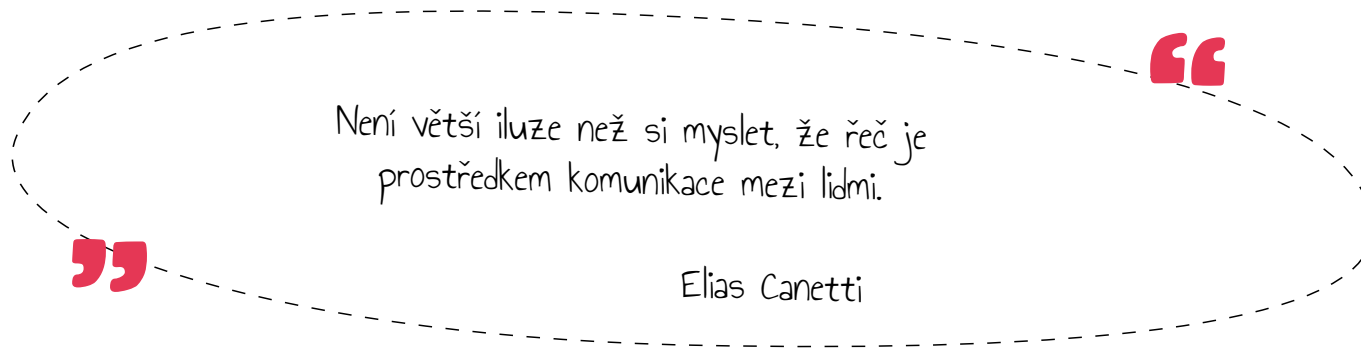
Před začátkem nejbližšího vzdělávání si zkuste položit následující otázky, kterými si ověříte, zda jste na všechno připraveni. Pokud ne, máte ještě šanci doplnit, co je třeba.

- Všichni účastníci vědí, kdy a kde se společně setkají a jak se tam nejlépe dostanou
- Všichni vědí, co si mají na akci vzít s sebou (například že si musí s sebou vzít ručník, počítač...)
- Všichni vědí, kdy a kde bude aktivita končit
- Dali jsme účastníkům najevo, že se na ně těšíme
- Účastníci nám potvrdili, že dorazí
- V případě, že si účastníci měli něco dopředu připravit, napsali jsme jim to a před začátkem vzdělávání jsme jim to ještě připomněli
- Dostali základní informace o vzdělávání včetně cílů a rámcového programu
- Vytvořili jsme prostor pro komunikaci mezi účastníky ještě před začátkem samotného vzdělávání, například na sociálních sítích
- Účastníci vědí, na koho se mají obrátit, pokud s námi budou chtít něco řešit, a mají na danou osobu kontakt
- Víme, kdo z týmu bude vítat účastníky po příjezdu
- Máme připravené příjemné občerstvení na čas po příjezdu před začátkem programu
- Máme pro účastníky malý dáreček, který dostanou po příjezdu (sešit, propisku, sladkost nebo jinou pozornost)
- Máme připravené aktivity, během nichž se účastníci budou moci navzájem seznámit, říci si svoje očekávání a naladit se na skupinu i na vzdělávací aktivitu
- Máme vymyšleno, jak nastavíme pravidla – jestli je řekneme my, budeme je tvořit spolu se skupinou, nebo dáme jenom základní rámec
- Víme, že účastníci budou mít příležitost k rozhovorům a neformálním interakcím ve volném čase
- Během vzdělávací aktivity máme vyhrazený prostor na ověření toho, jak se skupina má, jestli je všechno v pořádku, a tento prostor je i v menších skupinkách, aby se mohli všichni vyjádřit
- Těšíme se na účastníky





KOMUNIKACE S ÚČASTNÍKY



VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Pokud jste se někdy postavili před skupinu neznámých mladých lidí, pro které máte vést vzdělávací aktivitu, asi znáte následující situaci. Kladete si v duchu otázky typu: Budu si se skupinou rozumět? Budou oni rozumět tomu, co jim říkám? Co když mě nepochopí?

Je dobré znát základní komunikační vzorce a vhodně je používat, a to nejen z pohledu partnerského přístupu, který ve Slabikáři zmiňujeme jako jeden z důležitých principů při práci s mladými lidmi (více v kapitole Úvod do neformálního vzdělávání v práci s mládeží), ale i z jiných perspektiv, proto se komunikaci s účastníky věnujeme ve Slabikáři také samostatně. V této kapitole se podíváme, jak se lze co nejlépe připravit na různé situace, v nichž se můžeme během interakce se skupinou účastníků ocitnout.

Komunikace přináší pracovníkům s mládeží různé výzvy, z nichž se ale můžeme mnoho naučit, a to nejen o ostatních, ale hlavně sami o sobě.

Z množství dostupných teorií jsme vybrali dvě. První je o čtyřech aspektech sdělení, druhá se věnuje transakční analýze.

Čtyři aspekty každého sdělení a čtvero uší

Německý psycholog Schulz von Thun říká, že každá zpráva, kterou vysíláme, obsahuje čtyři složky. Každá z těchto složek je důležitá a kódujeme ji do zprávy i tehdy, když si to ani neuvědomujeme. Když zprávu vyšleme



příjemci, ten se také zaposlouchá čtyřma ušima. Na každý aspekt zprávy máme totiž samostatné ucho, kterého si také nemusíme být plně vědomi. Závisí jenom na našem momentálním rozpoložení a osobní preferenci, co všechno ve zprávě uslyšíme.

Začněme jednoduchým příkladem. Představte si manželskou dvojici – muž sedí na gauči před televizí a popíjí pivo, žena připravuje v kuchyni večeři. Muž, sedící na gauči, najednou řekne: „Evo, došlo pivo.“ Co tím chtěl asi říci? Zkuste si na tuto otázku odpovědět, než budete číst dál.

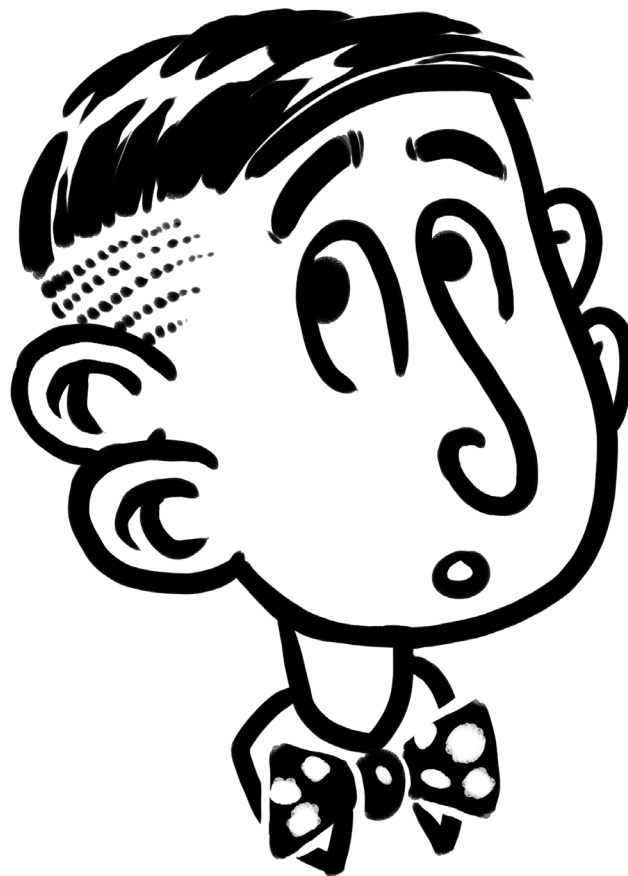
Možná si většina z vás řekla, že muž prostě chtěl, aby mu žena donesla pivo. Možná jste si i pomysleli, že to od něho není pěkné, když má žena plné ruce práce, připravuje večeři, on sedí na gauči, a ještě po ní chce, aby mu donesla další pivo. Jenže to je jenom jedna z možností, co manžel opravdu chtěl říct.

Schulz von Thun mluví o „čtyřech uších naslouchajícího“. Ty vypadají následovně:

VĚCNÉ UCHO

Věcné ucho, které slyší faktickou stránku zprávy, obsah toho, co je řečeno, jen faktické informace

V našem případě to znamená, že manžel pouze oznámil, že došlo pivo, a žádná jiná podvědomá zpráva v jeho sdělení nebyla obsažena. Pouze konstatování. Pokud jeho manželka poslouchala „věcným“ uchem, tak to tímto způsobem pochopila a vzala na vědomí.



SEBEVYPOVÍDAJÍCÍ UCHO

Sebevypovídající ucho slyší, co mluvčí prozrazuje o sobě

Pokud by manželka použila „sebevypovídající“ ucho, mohla by pochopit mužovo sdělení například tak, že má žízeň nebo je smutný, že mu právě v tak napínavé chvíli došlo pivo.

VZTAHOVÉ UCHO

Vztahové ucho poslouchá tu část zprávy, která vypovídá o vzájemném vztahu mezi mluvčím a příjemcem zprávy

V příkladu naší dvojice může manželka pochopit sdělení tak, že jí manžel chce říct, že je mu líto, že nezbylo pivo pro ni, protože mu záleží na tom, aby si ho také mohla dát a posedět na gauči spolu s ním.

UCHO VÝZVY

Ucho výzvy, které slyší, jakou akci ode mě mluvčí očekává

Ano, to je to ucho, které pravděpodobně většina z vás použila. Toto ucho vnímá sdělení jako pobídku k tomu, aby manželka svému muži donesla další pivo, protože ji k tomu „vyzývá“.

Které ze čtyř uší asi manželka použila? Podle toho, kterým uchem příjemce zprávy přednostně poslouchá, nabere rozhovor odlišný směr. Velmi často příjemce sdělení ani netuší, že má některé ze svých uší vypnuté, a tím ovlivňuje další průběh komunikace. Pro lepší představivost ještě jeden příklad, který uvádí přímo autor teorie Schulz von Thun:

Představme si komunikaci matky s její patnáctiletou dcerou. Dcera chce jít ven a matka jí říká, aby si oblékla bundu, protože je venku zima. Dcera odsekne, že venku zima není. Matka se tedy pokusí ještě jednou a řekne, že není ani 10 stupňů. Dcera utrousí, že je 11,5, třískne dveřmi a jde ven bez bundy.

Jaké jsou 4 aspekty matčiny zprávy?

- **Věcný obsah (věcné ucho):** Venku je zima.
- **Sdělení o sobě (sebevypovídající ucho):** Dělam si starosti o tvoje zdraví.
- **Sdělení o vztahu (vztahové ucho):** Sama nedokážeš posoudit situaci a správně se rozhodnout.
- **Výzva (ucho výzvy):** Obleč si bundu!

Dcera poslouchala vztahovým uchem a pochopila větu tak, že si její matka myslí, že není schopna posoudit, jestli je zima, a že se o sebe neumí postarat. Kdyby poslouchala sebevypovídajícím uchem, slyšela by, že si o ni matka dělá starosti. Celá komunikační situace by vypadala jinak a nemusela by přerůst v konflikt.

Pokud si kladete otázku, co s tím my jako pracovníci s mládeží můžeme dělat, podívejte se na další část této kapitoly.



Berneho transakční analýza

Existuje množství dalších komunikačních teorií, které nám pomáhají pochopit reakce účastníků a udržovat nekonfliktní atmosféru ve skupině. My často používáme tzv. Berneho transakční analýzu a zařazujeme ji i jako téma do vzdělávacích aktivit souvisejících s komunikací. Jejím autorem je americký psycholog Eric Berne a byla publikována v knize „Jak si lidé hrají“. Původní anglická verze je velmi obsáhlá, představíme z ní tedy jen část týkající se přímo transakční analýzy, protože ta může být praktickou pomůckou při komunikaci s účastníky.

Transakční analýza se dá jednoduše popsat jako teorie, která tvrdí, že existují tři části ega, které vytvářejí naši osobnost. Jde o ucelený systém našich myšlenek a pocitů, které navenek projevujeme odpovídajícím typem chování. Stav našeho ega jsou ovlivněny našimi zkušenostmi, a proto je každý z nás neopakovatelnou kombinací třech částí ega: rodiče, dospělého a dítěte. Tato kombinace ovlivňuje náš styl komunikace a není možné říci, že by existoval jeden správný univerzální styl. Potřebujeme umět a využívat všechny podle toho, co vyžaduje konkrétní situace.



Tato část našeho já je formována tím, co se člověk naučil a převzal od svých rodičů během prvních pěti let života. Je to většinou kárání, příkazování, poučování a kritizování, zároveň však také povzbuzování, pečování, hlazení a touha chránit.

Rodičovské já dělíme na:

- **Kritický, kárající rodič**
- **Starostlivý, pečující rodič**



Dospělé já je racionální, logické, objektivní a zpracovává informace podobně jako počítač. Nepodléhá emocím a je rozumově orientované. Abychom mohli absorbovat informace, potřebujeme být dospělí.



Dětské já se vytváří na základě pocitů a zkušeností, které jsme zažili během dětství. Má dva protipóly:

- **Přizpůsobivý – pokorné, hravé dítě**
- **Tvrdohlavý – rebelantské, vzdorovité dítě**

Představme si různé kombinace na několika příkladech. Na vzdělávací aktivitě probíhá mezi vámi a účastníkem tento rozhovor:



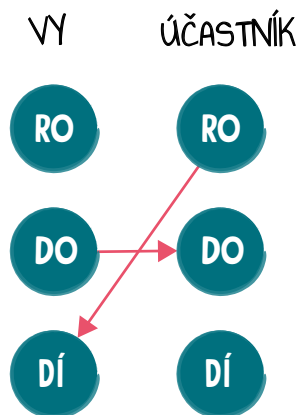
Vy: Dnes si představíme některé základní komunikační teorie a vyzkoušíme si je.

Účastník: A to nemůžeme přejít rovnou k věci? Musíme se zdržovat základy? Tak jsem si to teda rozhodně nepředstavoval.

Vy: Na to, abychom mohli pochopit složitější teorie, se potřebujeme podívat na základy. I proto, abychom byli všichni na stejné úrovni.

Účastník: Tak to bude zase nuda, tohle můžu fakt vynechat a jít na kafe!

Jaký máte pocit z tohoto rozhovoru? Předpokládáme, že ne velmi pozitivní. Pokud použijeme transakční analýzu, mohli bychom rozhovor znázornit graficky takto:



Vy se snažíte pragmaticky vysvětlit, co bude následovat, aby účastníci věděli, co je čeká. Namísto rovnocenné reakce na úrovni dospělého se však dočkáte odpovědi na úrovni „kárajícího rodiče“, kterou můžeme parafrázovat takto: „Já přece vím, co je pro mě dobré, já ti řeknu, jak se to má dělat.“

V podstatě každý rozhovor, každá komunikace může být znázorněna pomocí transakčního diagramu. Zkusme jiný příklad:

Vy: Dnes si představíme některé základní komunikační teorie a vyzkoušíme si je.

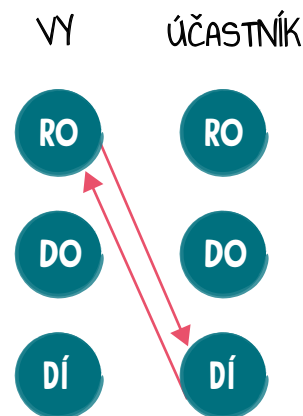
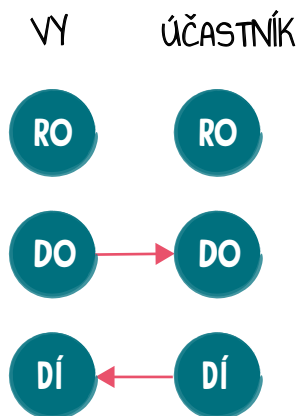
Účastník: No to je výborné, a budeme si přitom i hrát? Abychom měli nějakou zábavu, to je přece to nejdůležitější.

Vy: Také si je vyzkoušíme prakticky a věříme, že to bude i zajímavé. Nudit se rozhodně nebudete.

Účastník: Tak už pojďme na to, ať je sranda.

Jak bychom zakreslili do diagramu transakční analýzy takovýto rozhovor? Působí nepříjemně? Spíše ne, i když cítíme, že pragmatický a věcný rozhovor to zrovna není. Je to proto, že vy se snažíte udržet komunikaci na úrovni dospělý–dospělý, zatímco účastník vystupuje spíše z pozice „hravého dítěte“, které se chce bavit. Diagram bude vypadat takto:





Vyzkoušejme si analýzu třetího rozhovoru:

Vy: *Milí účastníci, dlouho jsme přemýšleli nad tím, jak vám pomoci pochopit, jak fungují základní principy komunikace. Máme mnoho zkušeností a chceme vám ze sebe dát co nejvíc a dovést vás k tomu, abyste všemu porozuměli.*

Účastník: *Jé, to je super, prosím, pomozte nám. Bylo by perfektní, kdyby nám to všechno vysvětlil někdo jako vy.*

Vy: *To je přece jasné, nebojte se, my vám už nějak pomůžeme, vždyť jste naši zlatí účastníci.*

Tak co vy na to? Jde o příjemný a pragmatický rozhovor? Příjemný asi ano, ale komunikace na úrovni dospělý–dospělý to rozhodně není. Spíš bychom mohli diagram nakreslit takto:

Vy komunikujete z pozice starostlivého rodiče, který musí „pečovat“ o svoje svěřence. A účastník tuto komunikační roli přijímá a vyhovuje mu.

Nakonec jeden rozhovor, který je typickým příkladem ostrého konfliktu:

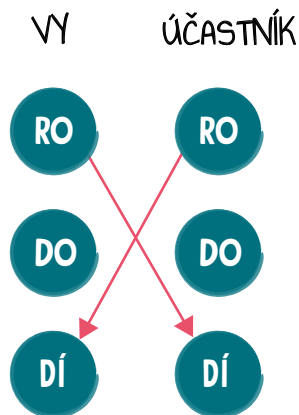
Vy: *Dnes očekáváme, že budete pořádně poslouchat, protože komunikační teorie jsou základ. Když nezvládnete tohle, tak nečekejte, že vzdělávací aktivitu vůbec dokončíte!*

Účastník: *Co je to za způsoby? My jsme se sem přišli něco naučit, a ne poslouchat vaše arogantní poznámky!*

Vy: *Moc si nevyskakujte, když nevíte, o čem je řeč. Nemáme čas se zabývat takovýmito poznámkami, tohle je seriózní vzdělávací aktivita.*



Zdá se být rozhovor příjemný? Asi zbytečná otázka. Toto je transakce, která je prototypem konfliktní situace, protože oba aktéři vystupují v roli „kárajícího“ rodiče, kdy každý má svou pravdu a od druhé strany očekává reakci dítěte, které poslechne.



Podle typu komunikace umíme určit, jestli je rozhovor konfliktní, nebo není. Poznáme to podle vzájemné polohy šipek. Pokud se šipky kříží, jde o nepříjemný nebo konfliktní rozhovor. Pokud se šipky nekříží, rozhovor v zásadě konfliktní není, i když nemusí vždy být pragmatický a vést k vyřešení situace.

Berneho transakční analýza je o mnoho složitější, než jsme popsali na těchto příkladech. Berne uvádí širší škálu analýz. Jednou z nich je „implicitní

analýza“, kdy jednu věc říkáme, a jinou si myslíme. Například mladý muž může říct slečně: „Máš krásné šaty.“ Vypadá to jako faktický vzkaz dospělého, jeho ambicí však je spíše říct „Líbíš se mi.“ A to je už vzkaz na úrovni dítěte. Další příkladů by mohlo být mnoho. Naším záměrem bylo představit hlavně tu část transakční analýzy, která je využitelná při komunikaci během vzdělávacích aktivit. Více o tom, jak tuto teorii využít v praxi, si řekneme v další části kapitoly.

K ČEMU NÁM TO JE?

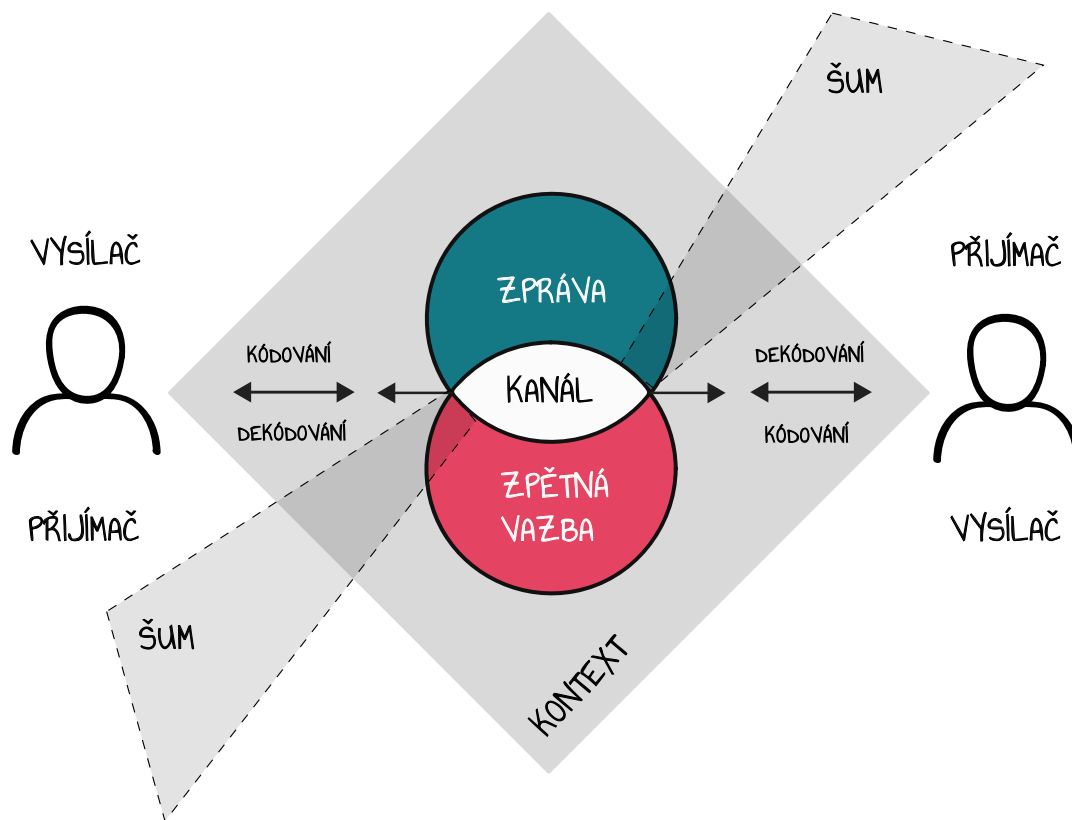
Jak už jsme zmínili, podstatou naší práce je vzdělávací proces, který jsme naplánovali a máme pro něj stanoveny vzdělávací cíle, kterých chceme dosáhnout. I při práci s tématem komunikace musíme mít vždy na paměti, proč konkrétní aktivitu děláme, a pracovat se skupinou tak, abychom ji dovedli k našim vzdělávacím cílům.

Možná vás to překvapí, ale i my, pracovníci s mládeží, jsme jenom lidé. I my komunikujeme určitým způsobem, který může a nemusí být snadno pochopitelný. Jak říká známá teorie komunikace: to, co chceme sdělit, je vlastně velmi abstraktní proces, protože se rodí mezi neurony v mozku a je ovlivněný našimi zkušenostmi, historií, nastavením a mnoha jinými aspekty. Problém nastává ve chvíli, kdy musíme to, co máme na mysli, převést do nějakého „kódu“, který bude srozumitelný pro ty, kterým chceme naše sdělení předat. To je první výzva. Jak můžeme převést co nejpřesněji informaci, kterou máme v hlavě, dalšímu člověku, když jediný kódovací mechanismus, který máme k dispozici, je jazyk. Jazyk, který je omezený (v případě češtiny) přibližně 42 kódovacími jednotkami a jejich kombinacemi?



Nejprve si přiznejme, že to, co říkáme účastníkům, a to, co oni pochopí, NIKDY nebude stejné jako to, co jsme si vytvořili v mozku. Už jenom proto, že máme odlišné zkušenosti a kontext. Naše myšlenka projde od svého

zrodu dvěma mezistupni, než se dostane k účastníkům. Mohlo by to vypadat takto:



Komunikační model

Zdroj: <http://elibrumbaugh.blogspot.com/2011/11/updated-communication-model.html>



Co s tím? Dobrá zpráva je, že máme několik pomůcek, o něž se můžeme opřít. Jsou to jednodušší a složitější komunikační teorie, které nám při komunikaci s účastníky pomáhají. Mohou nám také dodat více sebedůvěry, abychom se nebáli toho, že nás občas účastníci nepochopí nebo že potřebují, abychom jim věci řekli jinak. Dvě takové teorie jsme vám představili. Jak je využít v praxi?



Teorie čtvera uší nás upozorňuje, že to, co nám účastníci říkají nebo o čem se baví mezi sebou, nemusí být myšleno způsobem, který předpokládáme. My můžeme slyšet výzvu, oni ale možná vysílají úplně jinou zprávu.

Představme si, že jsme v časové tísní a snažíme se všechno stihnout ještě před obědem, který má začít ve 13:00. Děláme všechno v dobré víře, abychom sdělili všechny informace, které považujeme za důležité. Vtom jeden z účastníků vykřikne: „Je 13:05.“ Jak tuto větu pochopíme? Kterým uchem budeme poslouchat? Jako lidé máme tendenci slyšet výzvu i tam, kde žádná není. Tím pádem můžeme výkřik pochopit tak, že už jsme přetáhli časový rámec a měli bychom skončit, protože to stejně není zajímavé. To je jedna z možností. Jiné to ale bude, když uslyšíme, že nám účastník možná říká něco o sobě – že je už unavený, hladový nebo se už nedokáže soustředit. To je úplně jiná informace. Možná bude pro všechny lepší, když si dáme oběd a budeme pokračovat až po něm s tím, že trochu upravíme program.



Díky Berneho transakční analýze si v praxi můžeme uvědomit zvláště různé formy konfliktních komunikací. Každý z nás má různé předpoklady k tomu, jak často a kdy používá komunikační styly na úrovni obou typů rodičů, dospělého nebo některého

typu dítěte. Zároveň náš vlastní komunikační styl nemusí být v souladu s tím, jak komunikuje druhá strana. Zde nemluvíme o smyslu sdělení, ale o způsobu, jakým sdělení prezentujeme, ať už verbálně nebo neverbálně. Může se nám zdát, že některý z účastníků je příliš hravý, hodně vyrušuje, mívá mnoho více či méně vtipných poznámek. To ještě neznamená, že nebere vážně to, co říkáme, nebo že se neučí to, co potřebuje.



Pokud známe Berneho složky já, umíme komunikaci ovlivnit a usměrnit. Podívejme se na poslední příklad z předchozí části, kde komunikují dva rodiče. Pokud s námi někdo mluví stylem „kárajícího rodiče“ (tedy šipka od rodiče směrem k dítěti), nemusíme dělat to samé, protože víme, že by to vedlo k nekonečné výměně názorů. Můžeme komunikaci usměrnit tím, že přijmeme komunikační roli, která se od nás očekává – staneme se na chvíli „dítětem“, na které „rodič“ mluví. Uznáme jeho argumenty, vyzdvihneme některé body jeho sdělení. Tím rozhovor zbavíme konfliktní atmosféry a můžeme pracovat na tom, abychom ho posunuli na úroveň dospělý–dospělý. Abychom to dokázali, musíme trochu víc rozumět našemu vlastnímu stylu komunikace. Doporučujeme vám udělat si některý z testů dostupných na internetu, který vám prozradí, do jaké míry umíte komunikovat z různých pozic a kterou komunikační roli možná potřebujete posílit, abyste měli širší paletu možností. Proč?

Umění přizpůsobit se různým komunikačním způsobům přináší ovoce v tom, že dokážeme lépe zvládat různé situace. Umíme se podívat na názory a postoje účastníků i z jiného úhlu pohledu, a to nám pomáhá být otevřenější a tolerantnější. Máme z praxe zkušenost, že čím lépe zvládneme komunikaci s účastníky, tím



spíše nás považují za otevřené a schopné empaticky posoudit jejich potřeby. A to nám pomáhá v tom hlavním, o co v neformálním vzdělávání jde – úspěšně rozvíjet kompetence účastníků v procesu, který není blokován konflikty a respektuje různorodost a jednotlivé osobnosti účastníků.

TIPY A TRIKY



Neberme si to osobně

Jak už jsme naznačili výše, někdy můžeme věci nesprávně interpretovat. Prohlášení, že už je 5 minut přestávka na oběd, nemusí znamenat, že to, co říkáme, není zajímavé. Účastník možná opravdu chce jenom říct, že má hlad a už se nedokáže soustředit tak, jak by chtěl nebo potřeboval. Zkusme tedy vnímat sdělení všema „ušima“ a popřípadě si i ověřujeme, jestli jsme ho správně pochopili.



Na začátku můžeme být starostlivým rodičem nebo hravým dítětem

Příjemnou atmosféru v úvodu vzdělávací aktivity můžeme podpořit prostými věcmi – po příjezdu každému účastníkovi podáme ruku, představíme se a přivítáme se s ním. Zeptáme se, jakou měl cestu, jestli je všechno v pořádku a vysvětlíme, kde se může ubytovat a občerstvit. To vše odpovídá komunikačnímu stylu pečujícího rodiče. Dáme tím účastníkům pocit, že jsou na místě vítáni.

K vytvoření dobré atmosféry může přispět i to, když jsme neformální, veselí, zvědaví, když se aktivně ptáme i mimo

program, například odkud účastníci přijeli, čemu se věnují, co jim dělá radost apod. To je naopak spíše styl „hravého dítěte“.

ZDROJE



BEDNAŘÍK, Aleš. *Facilitace*. Kladno: Aisis, 2007. ISBN 978-80-904071-0-7.



BERNE, Eric. *Games People Play: The Psychology of Human Relationship*. New York: Grove Press, 1964. ISBN 9780345410030.



SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0832-9.



YALOM, D. Irvin a LESZCZ, Modyn. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Konfrontace, 2016. SBN 978-80-262-1073-3.



CVIČENÍ



Žena připravila romantickou večeři a na jejím začátku řekne: „*Dala jsem do jídla více zeleniny.*“ Pokud by její partner použil postupně všechny „čtyři uši“, jaká sdělení by v její větě slyšel? Přiřaďte k následujícím odpovědím čtyři uši podle Schulze von Thuna.

1. V jídle je více zeleniny než obvykle.
2. Očekávám, že takhle se budeme odted' stravovat.
3. Záleží mi na tom, abychom se stravovali zdravěji.
4. Necítím se dobře, měla bych zhubnout.



Představte si, že přijdete domů pozdě v noci a rodiče vám řeknou: „*Jsou tři hodiny ráno.*“ Jaké jsou 4 aspekty tohoto výroku?

1. Ty prostě nejsi schopná nikdy přijít včas.
2. Říkám ti, kolik je hodin.
3. Nemohli jsme pořádně spát.
4. Ať už se to příště neopakuje.



Analyzujte podle Berneho transakční analýzy tento rozhovor dvou pracovníků s mládeží:

Vy: *Podíváme se na to, jak bychom měli změnit obsah vzdělávací aktivity na základě toho, co jsme zjistili v dotaznících?*

Kolega: *Ano, můžeme. Nejdřív ale musím dokončit svoji přípravu. Mohli bychom se na to podívat odpoledne?*

Vy: *Samozřejmě, já zatím můžu taky něco připravit a pak si nad tím můžeme sednout, řekněme ve tři?*

Kolega: *Jasně, dohodnuto.*





Analyzujte podle Berneho transakční analýzy tento rozhovor s kolegyní:

Vy: *Nedáme si kafe? Ještě musím něco dokončit, ale teď mám chuť si poslechnout, jak ses měla na dovolené.*

Kolegyně: *Jasně, já jsem taky nějaká roztěkaná. Dáme si tomu ještě kousek čokolády, co ty na to?*

Vy: *Ani mi nemluv. Pojd', jdeme si koupit něco na zub.*



Analyzujte podle Berneho transakční analýzy tento rozhovor:

Vy: *Nepomohla bys mi s přípravou workshopu? Já se ztrácím a ty se v tom tak dobře vyznáš.*

Kolegyně: *Ráda bych, teď ale musím dokončit svoji přípravu. Vycházím z toho, že jsme si úkoly rozdělily rovnoměrně.*

Vy: *To chápu, ale ty jsi v tom o tolik lepší než já.*

Kolegyně: *Pokud mi zbyde čas, ráda ti pomůžu, ale teď se opravdu potřebuju věnovat svým věcem.*

Řešení najdete v Klíči ke cvičením na konci Slabikáře.





ROZVOJOVÁ ZPĚTNÁ VAZBA

Jediná skutečná chyba je ta, z níž se nic nenaučíme.

John Powell

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

Rozdíl mezi zpětnou vazbou a rozvojovou zpětnou vazbou

V širším smyslu patří do zpětné vazby všechny reakce účastníků během aktivit, ať už verbální nebo neverbální. Když od účastníků zjistíme, jak se jim program líbil nebo co se naučili. Dokonce i to, když na tvářích účastníků vidíme, jestli pochopili, co mají dělat, nebo naopak zadání nerozumějí.

Pokud použijeme příklad rozhovoru mezi matkou a dcerou z předcházející kapitoly, je pro matku zpětnou vazbou nejenom odpověď její dcery, že venku je 11,5 stupně, ale i bouchnutí dveřmi a rozčilený odchod bez bundy. My se však v této kapitole zabýváme rozvojovou zpětnou vazbou. To

znamená takovou, která cílí na rozvoj a zlepšování našeho chování, výkonu, popřípadě spolupráce a poskytují si ji lidé navzájem. Pokud bychom zůstali u příkladu matky a dcery, o rozvojovou zpětnou vazbu by šlo ve chvíli, kdyby druhý den ráno oslovila dcera matku s tím, že by jí ráda něco řekla k včerejšímu odchodu. Mohlo by zaznít například toto: „Mami, včera se mě dotklo, že jsi chtěla zasahovat do toho, jak se mám obléct. Oceňuju, že ti na mě záleží, do budoucna by mi však pomohlo, kdybys zodpovědnost za to, jak se oblékám, nechala na mě.“

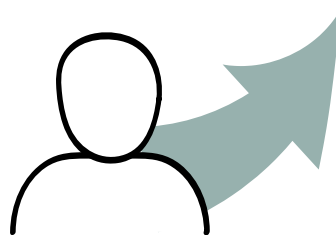
Rádi používáme pro rozvojovou zpětnou vazbu přirovnání k dárku, protože za obdarováním je obvykle pozitivní záměr. I v případě, že někomu dáváme rozvojovou zpětnou vazbu, bychom měli mít čisté a pozitivní úmysly.



V kontextu práce s mládeží může být snaha poskytnout náš pohled na to, co dělá kolega nebo mladý člověk, užitečná a obohacující. K metafoře dárku přidáme ještě jednu paralelu. Pokud někomu dáme dárek, je na jeho uvážení, zda ho bude používat, nebo schová někde do skříně. To platí i při rozvojové zpětné vazbě. Je na příjemci rozvojové zpětné vazby, jestli se podle ní zachová, nebo ne. A my bychom mu tuto svobodu měli dopřát. Naše zkušenost ukazuje, že pokud se s rozvojovou zpětnou vazbou naučíme pracovat, může být velmi efektivním nástrojem v osobním růstu. Potvrdilo nám to i mnoho pracovníků s mládeží, které jsme vzdělávali. Právě zavedení rozvojové zpětné vazby do praxe jejich organizací bylo podle jejich výpovědí velmi přínosným krokem. Stejně tak jako je rozvojová zpětná vazba efektivním nástrojem pro rozvoj nás samotných při práci v různých týmech, je efektivní i pro rozvoj mladých lidí. Rozvojovou zpětnou vazbu jim můžeme poskytovat my, nebo je naučíme si ji dávat navzájem, což může být ještě hodnotnější investice.

ZÁSADY DÁVÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ ROZVOJOVÉ ZPĚTNÉ VAZBY (ZPĚTNÁ VAZBA JAKO DÁREK)

Pokud má rozvojová zpětná vazba fungovat jako efektivní nástroj, musíme dodržovat několik základních principů jak na straně toho, kdo zpětnou vazbu dává, tak na straně toho, kdo ji přijímá. Zde jsou nejdůležitější z nich.



Jak dávat rozvojovou zpětnou vazbu



Zaměřujeme se na pomoc osobě, která rozvojovou zpětnou vazbu přijímá

Výše jsme zmiňovali metaforu rozvojové zpětné vazby jako dárku. Vycházíme z pozitivního záměru a necháváme na obdarovaném, zda ji přijme. Někdy lidé zaměňují zpětnou vazbu s kritikou nebo „vypouštěním“ negativních emocí. Pokud v nás vzrůstá pocit, že někomu musíme říct, jak některé věci dělá špatně, nebo pokud nás rozčílil a potřebujeme hlavně úlevu sami pro sebe, nebude to fungovat. V takovém případě doporučujeme nechat nejsilnější emoce odeznít a zvážit, jestli jsme vůbec s to rozvojovou zpětnou vazbu poskytnout.



Vytvoříme bezpečné prostředí

Rozvojová zpětná vazba je efektivní jenom v případě, kdy se lidé (ať už účastníci nebo naši kolegové v týmu) cítí bezpečně. Bezpečné prostředí znamená, že máme možnost dělat chyby. Je to prostředí, kde jsme otevření a připravení se jeden od druhého učit, kde se vnímáme jako rovnocenní partneři a vzájemně se akceptujeme.







Zvolme vhodný moment

Na rozvojovou zpětnou vazbu musí být obě strany naladěné. Jako lidé jsme různí – někdo oceňuje zpětnou vazbu hned, dokud má všechno čerstvě v paměti, někdo potřebuje odstup. To platí zvláště v případě rozvojové zpětné vazby v týmu. Někteří z našich kolegů chtějí rychlou zpětnou vazbu hned po skončení aktivity, jiní si potřebují nejdříve situaci zanalyzovat sami a získat odstup. Ideální je, když jsme v týmu dohodnutí, kdy je na zpětnou vazbu dobrý čas. Často řešíme nejpálčivější věci během večerních týmových porad a komplexnější rozvojovou zpětnou vazbu si necháváme až na konec vzdělávací aktivity.



Popisujme co neobjektivněji konkrétní chování v konkrétní situaci

Pokud řekneme kolegovi, že byl nudný, udělali jsme první chybu. Mluvili jsme o člověku, a ne o konkrétním chování. Pokud řekneme, že aktivita byla nudná, udělali jsme další dvě chyby. První je naše interpretace. Všimli jsme si například, že se někteří účastníci začali během aktivity spolu bavit. To ještě neznamená, že celá aktivita byla nudná, ani to, že by to tak vnímali všichni účastníci. Možná ani ti, kteří se bavili, to tak nevnímali, a mluvili spolu o tématu. Druhou chybou je všeobecné vyjádření. Byla nudná celá aktivita, nebo některá její část? Vlastně to bylo možná jenom posledních pár minut před skončením přednášky, kterou aktivita začínala. A to už zní trochu jinak: „Všimla jsem si, že posledních pár minut přednášky se někteří účastníci spolu bavili a pár z nich

vytáhlo telefon. Měla jsem pocit, že jinými slovy opakuješ něco, co jsi už předtím řekl.“ Ideální je, když uvedeme konkrétní příklad. To už je objektivnější a více to popisuje situaci.



Navrhňme řešení

Opravdové „zlato“ při dávání rozvojové zpětné vazby je kromě objektivního popisu konkrétní situace návrh toho, co příště udělat lépe. Popíšeme, co by nám osobně v dané situaci pomohlo nebo co by mohlo pomoci účastníkům. Navážeme-li na výše uvedený příklad s prezentací, mohlo by to znít například takto: „Všimla jsem si, že posledních pár minut přednášky se někteří účastníci spolu bavili a pár z nich vytáhlo telefon. Měla jsem pocit, že jinými slovy opakuješ něco, co jsi už předtím řekl. Mě by pomohlo, kdybys místo toho na závěr uvedl zajímavý příklad z praxe nebo přidal nějaké obrázky a fotky nebo kdybys přednášku o pár minut zkrátil.“ Tím dáváme kolegovi rovnou i náměty, jak přednášku příště vylepšit.



Dávejme i pozitivní rozvojovou zpětnou vazbu

V naší české a středoevropské kultuře nejsme stále ještě příliš zvyklí vyjadřovat pochvalu. Na stěžování a kritiku jsme experti, máme je hluboce zakořeněné, chválení pro mnohé z nás až tak přirozené není. A pokud ano, tak někdy spíše ze slušnosti. O to je upřímná pozitivní zpětná vazba cennější, protože dává kolegům nebo mladým lidem možnost dále rozvíjet to, co jim jde, a měnit dobré věci ve vynikající. Znovu navážeme na náš příklad: „Mě by pomohlo, kdybys místo toho na závěr uvedl zajímavý příklad z praxe. Podobný, jaký jsi použil v dalším cvičení. Připadal mi velmi trefný a srozumitelný.“ Mohlo by to vypadat i takhle: „Teorie,

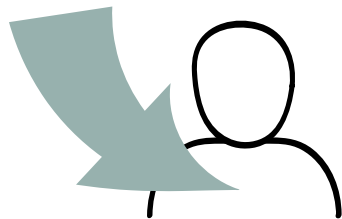


kteřou jsi vybral, mi připadala pro naši cílovou skupinu srozumitelná, a i rozsah byl z mého pohledu dobře zvolený, protože přesně to budou mladí lidé v praxi potřebovat.“



Nechávejme volbu změny chování na příjemci

Když dáváme rozvojovou zpětnou vazbu, měla by to být nabídka, příležitost, návrh. Ponechme příjemci svobodu s ní nepochovat nebo si z ní vybrat, co považuje za důležité. Ani my se nechceme neustále měnit na základě každého podnětu, který dostaneme. A je to tak v pořádku. Neočekávejme při dávání zpětné vazby, že hned příště se bude příjemce chovat tak, jak jsme mu navrhli.



Jak přijímat rozvojovou zpětnou vazbu

Schopnost přijímat rozvojovou zpětnou vazbu závisí na mnoha faktorech – jak jsme otevření učit se nové věci a dělat chyby, jak silné a velké je naše ego, jak bezpečně se v dané situaci cítíme, jaké máme předchozí zkušenosti s kritikou apod. Pokud jsme v minulosti dostali rozvojovou zpětnou vazbu od lidí, kteří nám chtěli pomoci, a ne nás kritizovat, budeme vůči ní pravděpodobně otevřenější. Pokud byla zpětná vazba pro nás už

dříve užitečná, protože jsme se díky ní něco naučili, budeme k ní pravděpodobně mít pozitivní postoj. Čím dříve mladí lidé získají pozitivní zkušenost s rozvojovou zpětnou vazbou, tím dříve ji mohou využívat, a díky ní se i rozvíjet a učit. I při přijímání rozvojové zpětné vazby existují principy, které je třeba dodržovat, aby byla efektivní.



Pozorně poslouchajme

Už to, že je nám někdo ochotný říct svůj názor na naše chování, je určité privilegium. Pokud se ho ještě snaží formulovat tak, aby nám to pomohlo, a dát nám konkrétní příklady, investuje do nás dost energie. To nejmenší, co můžeme udělat, je pozorně poslouchat a snažit se porozumět tomu, co nám chce říct. Není na škodu si dělat poznámky, ke kterým se můžeme později vrátit.



Nebraňme se

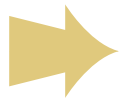
Pro to, jak se chováme, máme většinou nějaký důvod. Cílem rozvojové zpětné vazby není dokázat kolegům, že jsme se chovali určitým způsobem z dobrých pohnutek nebo že nás k takovému chování donutily okolnosti a nic jiného se nedalo dělat. Jaký má význam, když budeme na výše uvedený příklad s „nudnou prezentací“ reagovat tím, že ti dva účastníci se spolu baví často, že si účastníci do mobilu dělají i poznámky k tématu, že na univerzitě mají delší přednášky a tak podobně. Naše kolegyně nás neobviňuje (pokud správně dává rozvojovou zpětnou vazbu), že jsme udělali aktivitu špatně. Nabízí nám perspektivu, jak je možné danou situaci vnímat, a dává nám tipy, jak ji příště vylepšit. Ideální reakce je poděkovat, udělat si pár poznámek a zvážit, co je do budoucna dobré změnit – jestli zařadit příklady z praxe, hlídat si délku prezentace nebo do ní přidat nějaké obrázky. Případně nemusíme měnit nic, protože máme jiné priority.





Ptejme se na doplnění

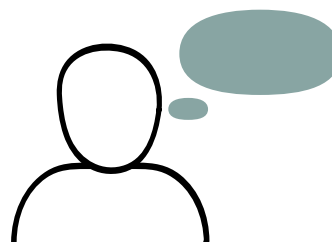
V rámci přijímání rozvojové zpětné vazby je povoleno, dokonce doporučeno, se doptat na věci, kterým nerozumíme. Zpětná vazba by pro nás měla být užitečná, a pokud si nejsme jisti, co přesně chce ten, kdo nám ji dává, říct, je dobré se zeptat. Například: „Kdy přesně se to stalo? Pamatuješ si, co přesně jsem řekl? Máš nápad, jak to udělat jinak?“ V našem příkladu s „nudnou prezentací“ by vyjasňující otázky by mohly znít třeba takto: „Kdy máš pocit, že jsem se začal opakovat? Jaký typ příkladu by ti pomohl?“ Pokud nás rovnou napadne konkrétní řešení, které bychom mohli příště použít, můžeme si s kolegyní ověřit, jestli se jí zdá vhodné.



Nereagujme přehnaně

Někteří lidé mají na základě podnětů z rozvojové zpětné vazby tendenci ihned zapomenout na všechno dobré, co se jim povedlo, a zaměřit se jen na věci, které byly „kritičtější“. Tento přístup není konstruktivní, spíše je postaven na pocitu vlastního selhání, že všechno bylo špatně. Takový přístup nepomáhá ani jedné straně. Ten, kdo dává rozvojovou zpětnou vazbu s dobrým úmyslem, získá pocit, že nám ublížil, a příště se bude bát nám zpětnou vazbu poskytnout. Naše energie se bude utápět v pocitu selhání, místo aby se soustředila na to, jak věci zlepšovat. Pomůžte si vyžádat trochu odstup, poctivě si všechno zapsat a znovu se ke svým poznámkám vrátit později, popřípadě se dodatečně zeptat na to, co nám napoprvé uniklo.

Pamatujme, že je na nás, co si ze zpětné vazby vezmeme. Některé podněty mohou být užitečné a dají se využít už zítra. Některé se mohou týkat aktivit, které už v životě nemáme v plánu dělat znovu. Pokud se začne obsah rozvojové zpětné vazby opakovat a v podobné situaci nám totéž říká už druhý nebo třetí člověk, má smysl se nad tím zamyslet. A nezapomínejme na pozitivní informace, které v rámci rozvojové zpětné vazby dostaneme. Mohou nám odhalit vlastnosti nebo schopnosti, ve kterých můžeme dosáhnout mistrovství, když je budeme rozvíjet.



Jak zpětnou vazbu správně formulovat

Něco jsme už naznačili výše. Pokud budeme dodržovat principy dávání rozvojové zpětné vazby, samy nás povedou.

- nemluvit o osobě, popisovat chování v konkrétní situaci
- nehodnotit, snažit se co nejobektivněji popsat, co jsme viděli a čeho jsme si všimli
- dát tipy a návrhy na zlepšení nebo říct, jaké chování posilovat a co využívat i nadále
- mluvit ze svojí perspektivy a zdůvodnit, co pro nás osobně bylo užitečné, co ne a proč
- vysvětlit, jak jsme se v dané situaci cítili.



Vzhledem k tomu, že formulace rozvojové zpětné vazby bývá často kamenem úrazu, podívejme se pro jistotu ještě na dva příklady.

Představte si, že skupina účastníků právě odprezentovala své nápady, a vy jim k tomu máte něco říct. „To byla super prezentace“ je sice věta, která může účastníky potěšit a zvednout jim sebevědomí, větší potenciál pro ně však bude mít, když jim například řeknete: „Z mého pohledu jste to prezentovali velmi dynamicky, vtipně a srozumitelně. Dobře na mě působilo, když jste se střídali. Používali jste výstižné příklady a z hlediska obsahu a délky to pro mě bylo tak akorát. Kromě toho velmi oceňuju vizuální zpracování. Mám z něj dojem, že vám muselo zabrat hodně času, a to ve mně vyvolává pocit, že jsem pro vás jako posluchač důležitý.“ Z takového popisu si prezentující odnesou mnohem konkrétnější informace, které mohou příště znovu využít.

A teď druhý příklad, který je zasazen do skupinového sdílení na konci dne, kdy se účastníků ptáme, jaký pro ně daný den byl. V těchto chvílích s námi účastníci sdílí hlavní „aha“ momenty, ale také třeba situace, které jim nebyly jasné. Jedna z účastnic se vrací na počátek dne a dává nám zpětnou vazbu: „Při ranních skupinových aktivitách jsem nevěděla, co se ode mě očekává, a zjistila jsem, že je na tom obdobně celá moje skupina. Nebylo nám jasné, jaké je pořadí aktivit. Po chvíli bylo zřejmé, že v zadání nemá jasno většina lidí. Tím pádem jsme se na stanovištích setkávali s jinými skupinami a lidi se nudili, protože museli čekat.“ V téhle formulaci je přítomno hodnocení, chybí nám tu také návrh řešení. Lepší formulace by mohla být: „Při ranních skupinových aktivitách jsem nevěděla, co se ode mě očekává, a zjistila jsem, že je na tom obdobně celá moje skupina. Nebylo nám jasné, jaké je pořadí aktivit. Měla jsem pocit, že v zadání nemá jasno většina lidí, protože jsme se na stanovištích setkávali s jinými skupinami a museli jsme čekat. Někteří účastníci se podle mě při tom čekání nudili. Myslím, že by se to vyřešilo tím, kdybychom si před aktivitou všichni společně jednotlivá

stanoviště prošli a zrekapitulovali jejich pravidla, délku a pořadí. Nebo kdybych měla alespoň sepsané jejich pořadí na papírku nebo na nějaké centrální mapě. Také by bylo dobré mít pro naši skupinku připravené 2 až 3 aktivity v záloze, kdybychom přece jenom někde museli čekat.“

Hamburger? Nemáme něco zdravějšího?

V některých teoriích rozvojové zpětné vazby se doporučuje využívat metodu „hamburgeru“ nebo sendviče. Vychází z principu, že bychom měli začít něčím pozitivním, potom říct něco méně pozitivního a skončit zase něčím pozitivním. Dávat rozvojovou zpětnou vazbu i na pozitivní věci považujeme za velmi důležité, o tom jsme již mluvili, jen si myslíme, že existují zdravější jídla než hamburger nebo sendvič. Ty totiž mají několik rizik. Pokud někdo tuto metodu zná, může si myslet, že pozitivní věci říkáme jenom proto, že „se to má“, a nemyslíme to upřímně. Potom může reagovat ve stylu: „Nechej si ty omáčky a přejdi k věci!“ Druhé riziko je, že budeme mít tendenci hledat pozitivní věci opravdu jenom proto, že „se to má“, a myslet upřímně to nebudeme. V tom případě je lepší neříkat raději nic. Pokud nám metoda hamburgeru pomáhá učit se říkat i pozitivní věci, je lepší než nic, postupně na sobě však zkusme zapracovat, abychom si všímali pozitivních věcí automaticky a intuitivně. Život se nám hned bude zdát o trochu hezčí.



K ČEMU NÁM TO JE?

Spolupráce v týmu a náš růst

Když začínáme spolupracovat v novém týmu, často otevíráme i otázku rozvojové zpětné vazby. Vyjasňujeme si, jak jsme zvyklí s ní pracovat, kdy je pro koho v týmu efektivní a popřípadě v jaké formě. Pokud členové týmu se zpětnou vazbou běžně pracují, většinou je dohoda rychlá a první rozvojovou zpětnou vazbu si dáváme už po prvním intenzivnějším přípravném setkání. Obvykle si dáváme rozvojovou zpětnou vazbu všichni společně, což má několik výhod. Jednak se můžeme učit z toho, čeho si všímají ostatní a jak rozvojovou zpětnou vazbu formulují, jednak mohou mít na některé věci jiný názor. I to může být v rámci zpětné vazby užitečné.

Složitější situace nastává, když někteří členové týmu s rozvojovou zpětnou vazbou prozatím nepracovali. Pak je dobré vysvětlit, jak ji vnímáme, jaké s ní máme zkušenosti, proč bychom za ni byli v rámci týmu vděční a co nám může přinést. Po přípravném setkání nebo po prvním dni spolupráce můžeme v krátkosti ukázat, jak by mohla vypadat, a povzbudíme ostatní členy týmu, aby se zapojili. To je velmi důležité, pokud chceme v týmu vytvořit bezpečné prostředí a podpořit chuť se učit a růst.

Rozvojová zpětná vazba pro účastníky

Někdy během vzdělávací aktivity účastníci představují výsledky svojí práce nebo se učí nové dovednosti a my jim chceme poskytnout náš pohled, který by je mohl posunout dál. I zde se držíme principů rozvojové zpětné vazby, jen s tím rozdílem,

že je součástí vzdělávací aktivity. My jako vedoucí aktivity navrhneme, kdy a v jaké formě bude probíhat. Obvykle ji neřešíme s každým účastníkem individuálně, i když i to se stává, pokud o ni jednotlivci požádají. Rozhodně si však ověřujeme se všemi, jestli s naším návrhem souhlasí. Slyšet rozvojovou zpětnou vazbu na svoji práci před skupinou totiž může být pro některé účastníky intenzivní vykročení ze zóny komfortu. Pokud se nám ve skupině podařilo vytvořit bezpečnou a podpůrnou atmosféru, účastníci se obvykle zapojí.

Účastníci mezi sebou

Během vzdělávacích aktivit dáváme i prostor pro rozvojovou zpětnou vazbu mezi účastníky navzájem. Děláme to z několika důvodů. Účastníci mají jiný pohled než my, kteří aktivitu vedeme, a mohou poskytnout spíše „vrstevnický“ pohled. Dále tím podporujeme účastníky, aby využívali svoje zkušenosti, a v neposlední řadě tím podporujeme skupinovou dynamiku. Pokud si však mají účastníci dávat rozvojovou zpětnou vazbu mezi sebou, je potřeba je to nejdříve naučit. Z toho vyplývá, že do vzdělávací aktivity zařadíme i část o rozvojové zpětné vazbě. Máme vyzkoušeno, že dávat a přijímat zpětnou vazbu zvládnou s trochou podpory velmi dobře i středoškoláci nebo žáci posledních ročníků základní školy.

Nevyžádaná rozvojová zpětná vazba

Jsou momenty, kdy někdo z účastníků nebo z týmu dělá věci, které se nás silně dotýkají, ubližují nám, a potřebujeme mu to říct. Je naprosto v pořádku, že si občas potřebujeme vzájemně vyjasnit hranice, zvláště pokud nejsou jasně stanovené a pojmenované, jen tomu neříkejme zpětná vazba. V takové situaci je dobré se zamyslet nad tím, co je naším cílem:



chceme podpořit druhého člověka v jeho rozvoji a dát mu dárek, nebo chceme, aby prostě přestal něco dělat? Pokud nám jde o to druhé, měli bychom mu to říct otevřeně. Pokud někomu řekneme, že mu chceme dát rozvojovou zpětnou vazbu, a pak mu říkáme, že něco nemá dělat, možná už od nás v budoucnosti zpětnou vazbu chtít nebude a naše vztahy se ještě zhorší. V takové situaci je adekvátní druhému člověku říct, že s ním potřebujeme mluvit, vysvětlit mu, co a proč se nás dotýká a požádat ho, aby to už nedělal. Přestože to nebude rozvojová zpětná vazba, může to našemu vztahu pomoci, a pokud využijeme principy dávání zpětné vazby, budeme pravděpodobně schopni být konkrétnější a konstruktivnější.

TIPY A TRIKY



Připravme se

Na dávání rozvojové zpětné vazby je dobré se připravit. My si předtím, než si dáváme rozvojovou zpětnou vazbu, vymežíme chvilku na rozmyšlení, co komu chceme říct a jak to naformulujeme tak, aby to pro druhého bylo srozumitelné a přijatelné. Většinou si k tomu i pišeme poznámky. To platí, i když dáváme rozvojovou zpětnou vazbu účastníkům v rámci vzdělávání.

Když jsme se učili dávat rozvojovou zpětnou vazbu, znělo to zpočátku trochu kostrbatě – i proto, že jsme se hodně soustředili na správné formulace. Ale to je jenom otázka cviku, stejně jako když jsme se učili mluvit.



Stavme na reálné zkušenosti

Pokud se mají účastníci naučit pracovat s rozvojovou zpětnou vazbou, musí si ji zkusit. Pokud si ji mají zkusit, musí mít na čem. Dá se pracovat i s případovými studii a příklady někooho jiného, nikdy to však nebude tak autentické, jako když si účastníci cvičí zpětnou vazbu na základě reálných zážitků. Proto většinou zařazujeme nácvik rozvojové zpětné vazby po náročnějších aktivitách, během kterých museli účastníci spolupracovat a plnit náročné úkoly. V takové situaci je pravděpodobnější, že si budou schopni říct reálné věci, které pro ně budou rozvojové, a budeme tak měnit i jejich postoje k rozvojové zpětné vazbě jako takové.



Rozvojová zpětná vazba na rozvojovou zpětnou vazbu

Další „vychytávkou“ je naše přítomnost u rozvojové zpětné vazby, kterou si účastníci mezi sebou zkoušejí. Můžeme jim díky tomu dát i zpětnou vazbu na formulace, které používají, a způsob, jakým si rozvojovou zpětnou vazbu navzájem dávají a jak ji přijímají. K tomu je nezbytně nutná velmi bezpečná atmosféra a účastníci k nám musí mít velkou důvěru, aby naše přítomnost nebyla rušivá, a byla naopak přínosem.



Zelená a modrá

Při nácviku rozvojové zpětné vazby může pomoci, když zaměříme pozornost účastníků už během aktivity na to, čemu se pak mají věnovat při zpětné vazbě. Pokud například účastníci nacvičují prezentační dovednosti, připravíme si modrou a zelenou fixu. Modrá znamená zaměření na obsah prezentace a zelená na formu. Někdo z účastníků dostane modrou fixu a její barva mu dává jasné zadání, že se má při rozvojové zpětné vazbě zaměřit na obsah. Jiný účastník dostane zelenou fixu a sleduje pouze formu prezentace. Tím jednak ušetříme čas, jednak účastníkům umožníme se lépe připravit.





Pomůcky

Pokud pracujeme s mladšími ročníky, je pro ně často výzvou rozvojovou zpětnou vazbu správně formulovat. Někdy jim i chybí dostatečná slovní zásoba. Tehdy je dobré využívat různé pomůcky. Pokud si mají například dát rozvojovou zpětnou vazbu na vzájemnou spolupráci v týmu, můžeme jim pomoci seznamem přídavných jmen, z nichž si mohou pro každého v týmu vybrat tři a vysvětlit proč. Nebo použijeme obrázky zvířat. Měli bychom dbát na to, aby svůj výběr vždy zdůvodnili konkrétními příklady chování. Mladé lidi velmi zajímá, jak je vnímají ostatní, takže na takovéto aktivity reagují obvykle pozitivně.

ZDROJE



REITMAYEROVÁ, Eva a BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

CVIČENÍ



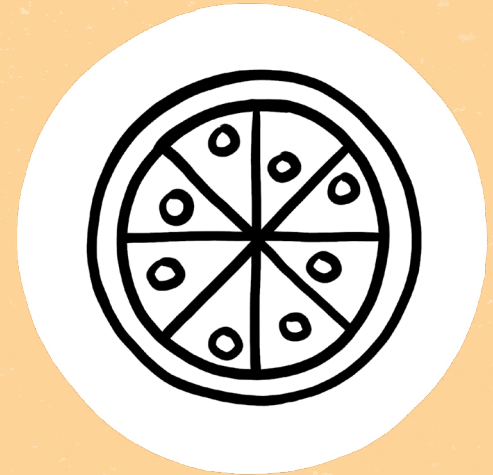
Jak formulovat rozvojovou zpětnou vazbu?

Na následujících příkladech si to můžete vyzkoušet. Vycházejte z toho, že jste součástí týmu a probíhá večerní porada. Dohodli jste se, že si dáte rozvojovou zpětnou vazbu na to, co se ten den událo. Přečtete si situaci, zkuste se s ní ztotožnit a pokuste se zformulovat, co a jak byste mohli večer kolegovi nebo kolegyni na poradě říct. Uvažujte o následujících situacích:

1. Máte společnou schůzku týmu a už podruhé se stalo, že jeden kolega na začátku chybí a nedal nikomu nic vědět.
2. Na letním táboře má za chvíli začít vaše aktivita, bohužel nestíháte a potřebujete ještě 20 minut. Pošlete kolegu, aby mezitím zabavil účastníky. Když za 20 minut přijdete, zjistíte, že se účastníci velmi dobře baví, jsou připraveni a aktivity, které s nimi kolega udělal, byly pro ně poučné s ohledem na téma vašeho tábora.
3. Kolegyně řekla nemístný vtip na adresu jednoho z účastníků (říkejme mu třeba Martin)..
4. Vaše kolegyně s vámi při vysvětlování aktivity otevřeně nesouhlasí.
5. Jeden člen týmu se během vzdělávací aktivity více sblíží s jednou z účastnic (říkejme jí třeba Julie).

Řešení najdete v Klíči ke cvičením na konci Slabikáře.





KOMPETENCE PRACOVNÍKA S MLÁDEŽÍ

Možná nemůžete určovat směr větru, ale můžete nastavovat plachty.

Reinhard K. Sprenger

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

V celém Slabikáři se zabýváme neformálním vzděláváním v práci s mládeží. Principy, které popisujeme, se samozřejmě mohou využívat i v jiných kontextech. Stejně dobře mohou fungovat například při vzdělávání dospělých. My se však hlavně věnujeme kvalitnímu rozvoji mladých lidí, a proto je tento Slabikář určen vám, kteří s nimi pracujete.

Kdo je pracovník s mládeží a co všechno by měl vědět? V České a Slovenské republice probíhaly paralelní procesy, které se pokusily popsat, jaké kompetence by pracovník s mládeží měl mít. V České republice tento proces vedl k definování několika profilů podle toho, jaké činnosti lidí v dané roli nejčastěji vykonávají a co je jejich náplní práce. Tak vznikly například profily samostatného vedoucího, lektora, projektového manažera nebo zdravotníka. Některé z profilů pak byly ukotveny v národní soustavě povolání.

Na Slovensku je pracovník s mládeží legislativně ukotvený v zákoně 282/2008 Z. z. o podpoře práce s mládeží. V rámci národní soustavy povolání vznikly tři profily (lektor, metodik a pracovník s mládeží) a jedna kvalifikace pracovníka s mládeží v národní soustavě kvalifikací.

Tyto profily mohou v budoucnosti pracovníkům s mládeží v obou zemích pomoci nechat si uznat svoje zkušenosti jako kvalifikaci v oblasti práce s mládeží. Zároveň to může pomoci i v rámci formálního vzdělávání, pokud by vznikl studijní obor práce s mládeží, a celkově může tento proces podpořit vnímání práce s mládeží jako profese, pro kterou je nutné mít určité kompetence. Odkazy na jednotlivé kompetenční profily najdete na konci této kapitoly.



Etika v práci s mládeží

I když si to možná neuvědomujeme, v práci s mládeží a při rozvoji mladých lidí máme velkou moc. Dokážeme je tvarovat, ovlivňovat jejich postoje, způsob, jakým nahlíží na svět, dokonce i to, na co se v budoucnu zaměří nebo v jakých oblastech budou aktivní. To je velká zodpovědnost. Považujeme proto za důležité zmínit i téma etiky, které se ve výše zmíněných kompetenčních profilech explicitně nenachází.

V oblasti práce s mládeží zatím nemáme všeobecný **etický kodex**, tak jako například v sociální práci. Etický kodex je dokument, který upravuje obecná i konkrétní pravidla práce v jednotlivých profesích. Také některé organizace, sdružení nebo firmy mohou vytvářet kodexy pro své zaměstnance, a to buď závazné (zaměstnanec podepisuje kodex spolu se smlouvou a v případě jeho porušení mu hrozí výpověď), nebo nezávazné (jejich dodržování je dobrovolné). Kodexy profesí definují, co daná profese znamená, jak se mají profesionálové chovat, a popisují další témata spojená s profesí.

Přestože dosud neexistuje všeobecný kodex etiky práce s mládeží, některé organizace už považují za důležité popsat, co je a není v pořádku v práci, kterou dělají. Etické kodexy si prozatím vytvářejí jednotlivé organizace spíše pro svoje vnitřní potřeby a proto, aby mohly snáze i navenek ukázat, že svou práci berou vážně a zodpovědně. Pojdme se podívat na oblasti, které by takový etický kodex mohl obsahovat:

- Hodnoty, na nichž naše práce stojí – mohou vycházet z listiny lidských práv, zároveň však mohou zdůrazňovat přístup, kterého se chceme ve své praxi držet (partnerský přístup, otevřenost, zapojování účastníků do rozhodování o vzdělávacích aktivitách, mlčenlivost apod.)



- Zodpovědnost, kterou máme vůči účastníkům
- Zodpovědnost, kterou máme vůči organizaci, v níž pracujeme
- Zodpovědnost vůči svým kolegům a členům v týmu.
- Zodpovědnost vůči práci s mládeží jako profesi a k odbornosti, kterou bychom jako pracovníci s mládeží měli mít





- Zodpovědnost vůči společnosti, potažmo vůči dalším skupinám, které jsou naší prací ovlivněny
- Popis způsobů, jakými je možné postupovat v konfliktních situacích – v případě stížností účastníků, v případě neshod v týmu, v případě konfliktu s organizací nebo v případě etických dilemat

Co jsou vlastně etická dilemata? Etická dilemata jsou situace, otázky nebo oblasti, které jsou kontroverzní, protože propojují několik různých témat a nemají jedno správné řešení. Neexistuje v nich jedna jediná pravda, které by bylo možné se držet. Jsou to oblasti a témata, o nichž je nutné mluvit, zkoumat je z různých úhlů pohledu a najít co nejlepší možnou variantu. Mohou to být témata spojená s tím, co je během aktivit přijatelné, ať už ve volném čase nebo během programu – jak je to s alkoholem, jak je to s kouřením, zda je vhodné mít vztahy s účastníky, jaký přístup máme jako tým mít k účastníkům, jaké hodnoty chceme předávat a jakým způsobem atp. Při etických dilematech ztěžuje hledání nejvhodnějšího řešení i to, že obvykle nějakým způsobem narážejí na různé hodnoty, ať už v nás samotných, v rámci týmu nebo organizace.

V jednom týmu může být v pořádku pít alkohol každý večer poté, co jdou účastníci spát, v jiném týmu je pít alkoholu během vzdělávacích aktivit naprosto nepřijatelné, někdy je možné vidět podobné rozdíly i v rámci jedné organizace. Někdy to může záležet na tom, do jaké míry jsme během aktivit hlavně lidmi, kteří také potřebují odpočívat a mít spolu přátelské vztahy, a do jaké míry jsme pouze „nástroji“ v procesu vzdělávání. A na to není jednoduchá odpověď, zvláště když pracujeme s dětmi nebo mladými lidmi.



K ČEMU NÁM TO JE?



Pokud narazíte na etické dilema, určitě je dobré problém prodiskutovat v týmu bez ohledu na to, jestli máte v organizaci etický kodex, nebo ne. Často je to dilema, které zahrnuje více rovin. Jde nám více o dobro účastníků, nebo o respektování pravidel? Potřebujeme být s rozhodnutím všichni ztotožnění, nebo se potřebujeme rozhodnout hned i za cenu toho, že někdo nebude souhlasit?

Jde nám více o to, aby se účastníci ze situace poučili, i když to možná nepříznivě ovlivní zbytek aktivity, nebo o udržení dobré atmosféry? Budeme téma řešit se všemi, nebo mezi čtyřma očima? Jsou pro nás důležitější cíle, nebo vztahy? A jak rozumíme pojmu profesionalita?

Takovéto diskuse mohou být náročné i proto, že neexistuje jedna správná cesta. Pokud se nám je však podaří zvládnout, tým to obvykle obohatí a utuží. Kdyby se vám určité situace častěji opakovaly, stojí za to o nich hovořit i v organizaci a zvážit, zda je nedoplnit do etického kodexu, který by pojmenoval, jak se ideálně v takové situaci zachovat. Díky tomu může začít v organizaci i panovat větší shoda.



Všechny výše zmíněné věci jsou spojeny ještě s jedním tématem, které je v jiných oblastech vzdělávání nebo v pomáhajících profesích vnímáno jako normální – tímto tématem je rozvoj a vzdělávání pracovníků s mládeží. Pokud máme rozvíjet mladé lidi, je důležité, abychom se vzdělávali a rozvíjeli i my sami. Právě v

kompetenčních profilech můžeme najít inspiraci, co všechno bychom měli zvládat. K tomu, abychom zjistili, jak na tom v jednotlivých kompetencích jsme, si můžeme vyzkoušet cvičení na konci kapitoly. Nebo si můžeme projít jednotlivé kapitoly Slabikáře a na jejich základě se zamyslet nad tím, co děláme dobře a v čem se potřebujeme ještě zlepšit, pokud chceme dělat kvalitní neformální vzdělávání. Například rozvojovou zpětnou vazbu můžeme mít zvládnutou, ale v situační analýze a stanovování vzdělávacích cílů zatím pokulháváme. Tak se můžeme ve svém rozvoji zaměřit právě na to, co je třeba zlepšovat.

ZDROJE



Samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže [online]. Národní soustava povolání. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/samostatny-vedouci-volnoc>



Pracovník s mládeží [online]. Národní soustava povolání. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: https://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496242-33



ŠIMKOVÁ, Lenka. *Role sociálního pracovníka* [online]. Sociální revue. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <http://socialnirevue.cz/item/role-socialniho-pracovnika-mnohovrstevnata-dynamicka-a-promenliva>



MARIÁNKOVÁ, Ivana. *Využití techniky Balance wheel v koučinku* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné z: <https://www.koucinkportal.cz/vyuziti-techniky-balance-wheel-v-koucinku/>



CVIČENÍ



Kolo kompetencí

Nakreslete si kruh a rozdělte ho na 9–12 dílků. Doprstřed kola napište 1, na kraje napište 10. Na okraj každého dílku napište jednu z kompetencí, které patří k vaší práci jako pracovníka s mládeží (můžete využít i různé dílky pro znalosti, dovednosti nebo postoje).

Vybarvěte si každý dílek podle úrovně vašich kompetencí.

Pak se zamyslete nad tím, kam byste se chtěli v dané oblasti dále posunout, a vyznačte si na tom místě přerušovanou čáru.

Vyberte si 3 dílky, které byste teď nejvíce chtěli rozvíjet, a naplánujte si konkrétní kroky, jimiž se v dané kompetenci posunete.

Jako inspiraci můžete využít jeden z kompetenčních profilů uvedených ve zdrojích na konci této kapitoly.

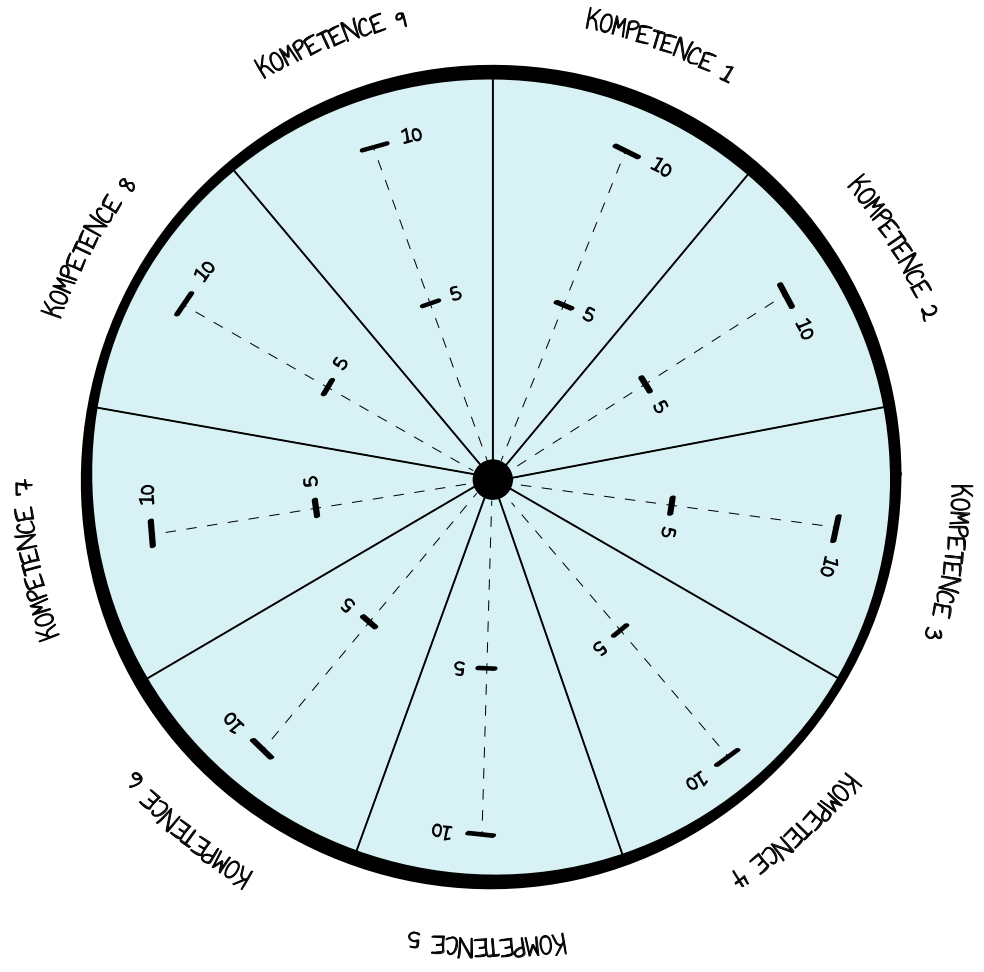


Etické dilema

Zamyslete se nad následujícím příkladem z praxe. Jak byste tuto situaci řešili? Jak si myslíte, že by ji chtěli řešit vaši kolegové? Pokud máte možnost, podělte se navzájem o své pohledy v týmu.

Na integrovaném letním táboře pro mládež ve věku 13–16 let jsou i děti z dětského domova. Sedm z nich kouří. V dětském domově jsou zvyklí, že kouřit mohou, mají k tomu vymezený prostor, pro cigarety si však musí chodit k vychovatelům. Budete jim tolerovat kouření? Za jakých podmínek? Jak budete situaci komunikovat ostatním účastníkům tábora?







POHLED DO BUDOUCNOSTI

“
Zajímám se o budoucnost, protože v ní hodlám strávit zbytek života.
”

Charlie Chaplin

VŠEOBECNÉ INFORMACE – ÚVOD DO TÉMATU

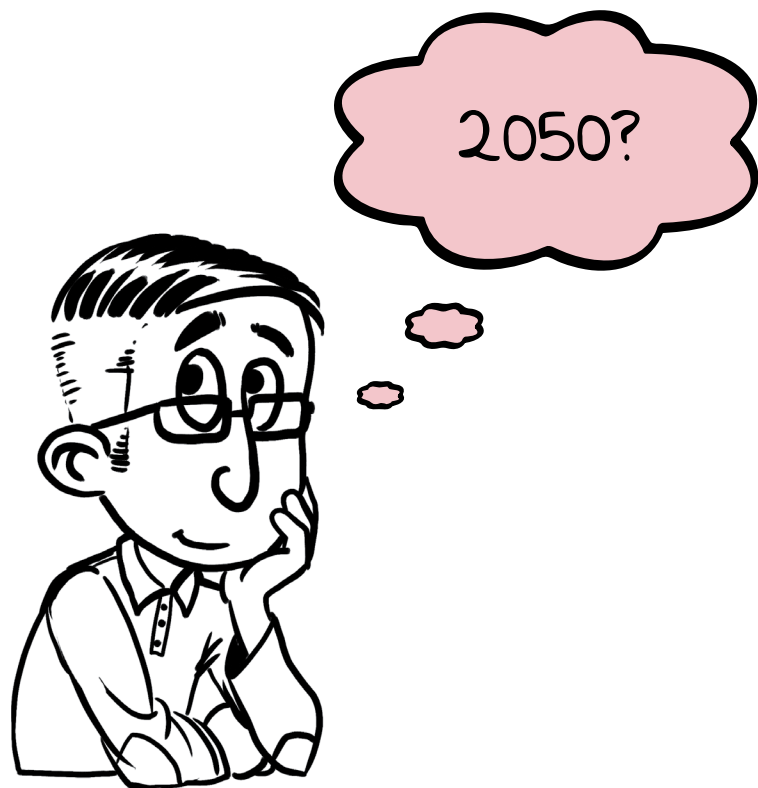
V době, kdy píšeme tuto publikaci, se nám rok 2050 zdá jako velmi vzdálená budoucnost. Jak píše známý izraelský historik Yuval Noah Harari v jednom ze svých článků, dnešní malé děti budou v tom období třicátníky v produktivním věku. Pravděpodobně se dožijí i roku 2100, a možná budou aktivními občany ještě v 22. století. Co máme děti dnes učit, aby byli v životě úspěšní? Aby se dokázaly uplatnit, najít si práci, orientovat se v životě, který je čeká?

V minulosti to bylo snadné. Harari používá příklad z Číny z doby před tisíci lety. V roce 1018 obyvatelé Číny o budoucnosti nevěděli mnoho věcí, a přesto byli přesvědčeni, že základní rysy lidské společnosti se nezmění. Pokud byste v té době v Číně žili, tušili byste, že do roku 1050 může zaniknout říše vládnoucí dynastie Sung, mohou se objevit nájezdy ze

severu a miliony lidí může zahubit mor. Přesto i v roce 1050 bude většina lidí stále pracovat jako tkalci nebo pěstitelé rýže, panovníci budou stále potřebovat mnoho vojáků a úředníků, muži budou dominovat ženám, očekávaná délka života se bude pohybovat kolem 40 let a lidské tělo bude vypadat stále stejně. Proto chudí čínští rodiče učili svoje děti sázet rýži nebo tkát hedvábí, bohatší rodiče učili své syny četbě Konfucia, kaligrafii nebo jízdě na koni a dcery vedli ke skromnosti a poslušnosti. Protože bylo jasné, že tyto schopnosti budou potřeba i v roce 1050.

Naopak dnes nemáme žádnou představu o tom, jak bude Čína nebo zbytek světa vypadat v roce 2050. Jakou prací se lidé budou živit? Jak budou fungovat armády nebo úřady? Jaké budou vztahy mezi muži a ženami? Jaké změny bude možné dělat v lidském organismu díky





bioinženýrství nebo počítačovým implantátům? Změny se budou dít velmi rychle. Za 10 let si inzerát do seznamky podá „heterosexuální žena, žijící v Londýně a pracující v butiku“. Za 20 let „osoba nespécifikovaného pohlaví podstupující úpravu věku, jejíž mentální procesy většinou probíhají ve virtuálním světě Cosmos a jejímž životním cílem je dostat se tam, kam se zatím žádný módní návrhář nedostal“. A za 30 let už otázky pohlaví, sebedefinice nebo seznamek budou úplně bezpředmětné, protože si jenom počkáme, až nám nějaký algoritmus vytvoří ideálního partnera. Harari píše, že nemáme tento příklad brát doslovně, zároveň možná není daleko od pravdy. Stále více mladých lidí dnes nevnímá pohlaví jako binární záležitost žena–muž, ale jako spektrum možností, které se ubírají všemi směry. Na to reagují i sociální sítě nebo vlády některých evropských zemí, které možnost sebeurčení a svobody v pojmenování vlastní identity berou vážně a v oficiálních dokumentech už umožňují vybrat si i jiné než mužské nebo ženské pohlaví. V Japonsku dnes najdeme řadu mladých lidí, kteří se za životní partnery vybrali roboty s umělou inteligencí nebo programy či aplikace, které jim partnera v mnohém nahrazují.

Harari ve svém článku také uvádí, že nejlepší radou, kterou budeme moci dát v roce 2050 teenagerům, bude: „Neberte rady dospělých příliš vážně. Myslí to dobře, ale o dnešním světě toho moc nevědí.“ Velmi silná myšlenka. Jaká má tedy být naše role jako průvodců mladých lidí dospíváním? Jak je máme připravit na budoucnost?

Už teď ve výchově a vzdělávání směřujeme k individualizaci. Když se v roce 2017 ptali 14 nejšikovnějších studentů ze Singularity University v Kalifornii, jak by podle nich měla vypadat budoucnost vzdělávání, hned první z šesti bodů se týkal individualizovaného přístupu, který by se měl zaměřovat na ně a na jejich specifické potřeby. Může se nám to zdát příliš sobecké, mladí lidé si však stále více uvědomují, že být „šedým průměrem“



nestačí. Budou muset být v něčem výjimeční, aby v životě mohli být úspěšní. K tomu ale potřebují co nejdříve odhalit svůj skrytý potenciál a začít ho rozvíjet. Mezi další doporučení amerických studentů patří, aby se neučili o věcech abstraktně, ale mohli si je opravdu vyzkoušet. Chtějí řešit konkrétní problémy a učit se spolupracovat. Teoretických informací mají k dispozici víc, než potřebují. Zároveň upozorňují, že online vzdělávání není cesta. Kvalitní online kurzy vnímají jako výbornou možnost jít více do hloubky v oblastech, kde už mají základ. Právě základy se však potřebují učit s živými lidmi a pod vedením někoho, kdo tomu rozumí. Zároveň neočekávají, že by učitelé měli všechno vědět a znát. Spíš by měli být jejich průvodci. Někým, kdo je dokáže inspirovat a ve vhodný čas jim spíš položí dobrou otázku, než aby jim sděloval odpovědi. Vzdělávání by se podle nich mělo více zaměřovat na univerzální kompetence, které budou v životě potřebovat – od toho, jak plánovat svoji finanční situaci, až po řešení konfliktů, vzájemnou spolupráci nebo praktické zvládnání problémů. V neposlední řadě by je vzdělávací systém měl podporovat v tom, aby měli chuť se stále učit nové věci, poznávat sami sebe a hledat cesty, jak se učit co neefektivněji.

Pojďme se podívat do budoucnosti ještě jednou. Dnes se hodně hovoří o tom, jak bude za dvacet let vypadat pracovní trh. Různé společnosti dnes testují autonomní auta. Taková, která nemusí nikdo řídit. Můžeme cestovat autem a číst si knihu, surfovat po internetu nebo plnou pozornost věnovat spolujezdcí. To znamená, že za pár let možná nebudeme potřebovat profesionální řidiče. Auta se z bodu A do bodu B dostanou sama. O automatizaci výroby ani nemusíme podrobněji psát, hodně se změní i ve službách a v administrativě. Už dnes existují hotely bez recepce. Zarezervujeme si ubytování online, přijedeme do hotelu, zadáme kód, ze schránky vypadne klíč od pokoje a všechny důležité informace dostaneme elektronicky. Podobně to je i s účetnictvím a výpočty mezd. Pokud docházku zaznamenáváme přes čipové karty,

všechna data už máme v systému a mzdy se vypočítají automaticky. Z toho všeho vyplývá, že zanikne mnoho zaměstnání, která živí velký počet lidí. Naopak většina zaměstnání, v nichž stráví dnešní děti většinu svého života, ještě ani neexistuje.

Podle australské společnosti McCrindle mladí lidé z generace Z (narození po roce 1995) za svůj život v průměru 17krát změní zaměstnání. Někdy to bude změna pozice ve stejné společnosti, stále to však vychází v průměru na méně než tři roky na jedné pozici. Co je tedy máme učit, aby byli úspěšší ve svém budoucím životě, o kterém víme tak málo?






Existuje mnoho konceptů, které se zabývají tím, co budou mladí lidé v budoucnosti potřebovat, a měli bychom je to tedy učit. Některé z nich jsou tu už celkem dlouho. Americké sdružení Partnership for 21st Century Skills, v němž figuruje několik velmi známých technologických firem, je pojmenovalo již v roce 2002. Jejich koncept 4C (collaboration, creativity, critical thinking and communication) obsahuje spolupráci, kreativitu, kritické myšlení a komunikaci. Některé technologické firmy prosazují do formálního vzdělávání koncept STEAM (science – technology – engineering – art – math), tedy přírodní vědy, technologie, inženýrství, umění a matematika, protože předpokládají, že právě tyto oblasti budou potřebné pro zaměstnání, která vzniknou v nejbližších letech. Jeden z dalších konceptů je součástí nové vize pro vzdělávání: odemykání potenciálu technologií Světového ekonomického fóra z roku 2015. Jeho autoři uvádějí 16 klíčových oblastí, které rozdělují na základní gramotnosti, kompetence a charakterové kvality. Kromě čtení a psaní existuje i gramotnost přírodovědná, kulturní, finanční, sociální a gramotnost v informačních technologiích. Kompetencemi se rozumí kritické myšlení, řešení problémů, komunikace a spolupráce. Charakterové kvality zahrnují kreativitu, inovativnost, vytrvalost, adaptabilitu, zvědavost, vůdcovství a společenské a kulturní povědomí.



Ať už si vybereme kterýkoliv z těchto konceptů, zaměření je do velké míry univerzální – na kompetence, které budou mladí lidé potřebovat, ať budou v životě nakonec dělat cokoli. V tom je velký prostor pro neformální vzdělávání v práci s mládeží. Celková změna vzdělávacího systému v našich zemích je dlouhotrvající proces a formální vzdělávání se mění jen pomalu. Práce s mládeží může mnohem flexibilněji reagovat na nově se objevující témata, vytvářet nové koncepty a testovat různé přístupy, formy a metody. A to, co se osvědčí, nabídnout dál. Ideálně i formálnímu vzdělávání, protože jednou z našich dlouhodobých vizí je, že v budoucnosti nebudeme muset při rozvoji mladých lidí rozlišovat mezi formálním a neformálním vzděláváním nebo informálním učením. Bude jen jedno vzdělávání, dostatečně rozmanité a flexibilní, obsahující množství různorodých přístupů a forem, tak aby co nejlépe připravovalo mladé lidi na život.

K tomu ještě vede dlouhá cesta. Věříme, že i my, v přímé práci s mladými lidmi, k tomu můžeme velmi aktivně přispět. Na to, abychom byli schopni tento úkol zvládnout, potřebujeme vnímat a sledovat, co se děje, a postupně se přizpůsobovat trendům a inovacím. Přizpůsobovat se tomu, jak se mění naše společnost i mladí lidé. Zkoušet, experimentovat, ověřovat, hledat nové cesty a být inovativní. Udržet se v kurzu bude náročná cesta, s níž souvisí i ochota učit se stále nové věci. A stále důležitější kvalitou se ukazuje i schopnost „odnaučit“ se staré. Protože na to, abychom v budoucnosti byli schopni přijmout některé důležité změny, budeme muset opustit to, co už víme, zapomenout na způsoby, které jsme používali roky. A to bude velká výzva. Také to ale bude velké dobrodružství. My se na něj těšíme. Co vy?

ZDROJE

-  BELLANCA, James a BRANDT, Ron. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. ISBN: 978-1-935249-90-0.
-  HARARI, Yuval Noah. *What Kids Need to Learn to Succeed in 2050* [online]. [cit. 2018-9-20]. Dostupné z: <https://medium.com/s/youthnow/yuval-noah-harari-21-lessons-21st-century-what-kids-need-to-learn-now-to-succeed-in-2050-1b72a3fb4bcf>
-  SINGULARITY UNIVERSITY. *6 Tips on the Future of Learning from Actual Teenage Exponential Thinkers* [online]. [cit. 2018-9-20]. Dostupné z: <https://medium.com/singularityu/6-tips-on-the-future-of-learning-from-actual-teenage-exponential-thinkers-6231c4ec2dd2>
-  www.trendwolves.com
-  <https://generationz.com.au/>





KLÍČ KE CVIČENÍM



VZDĚLÁVACÍ AKTIVITA KROK ZA KROKEM

#1 příklad

Záměry jsou formulované správně a popisují oblasti, které chce vzdělávací kurz zlepšit. Otázkou je, zda tři záměry nejsou příliš. Cíl je definován velmi všeobecně. I když je rozvinutí dovedností mentorů během vzdělávání dosažitelné, není zřejmé, jaké dovednosti to budou a do jaké hloubky se mají rozvinout. Organizátor této vzdělávací aktivity by měl definovat cíle na úrovni znalostí, dovedností a postojů a zároveň zabezpečit, aby se dotýkaly všech tří oblastí zmiňovaných v záměru. Uvedený cíl se nijak nevztahuje ke zvýšení zaměstnatelnosti mladých lidí s problémy ani ke zlepšení sociální inkluze klientů.

#2 příklad

V tomto příkladu není správně definované téměř nic, ačkoli se na první pohled může zdát, že cíle jsou formulované správně. Proč si myslíme, že by toto vzdělávání nebylo úspěšné a nenaplnilo by cíle?

Rozeberme si nejprve cíle. První cíl je velmi všeobecný a hlavně nerealistický. Není reálné, aby za 3 hodiny mladí lidé změnili svoje postoje. Změna postojů je ve vzdělávání nejtěžší a vyžaduje využití adekvátních metod a čas. Cíl změnit situaci s tříděním odpadu nám neříká nic o tom, jaký očekávaný (a měřitelný) výsledek se pod touto definicí skrývá a zda jde o znalost, dovednost nebo postoj. Konečně diskuse o potřebě třídění odpadu

není cíl, ale metoda, kterou chceme použít. To, že budou mladí diskutovat o potřebě třídění odpadu, nám neříká nic o tom, jakou kvalitativní změnu diskuse přinese.

Záměr, tak jak je formulován, je potenciálně spíše cílem, protože i během tří hodin bychom dokázali účastníky naučit, jak se třídí odpad (co patří do které nádoby apod.). Otázkou zůstává, co s touto informací účastníci udělají. Fakt, že budou vědět, co patří do které nádoby, nezabezpečí, že tuto znalost opravdu aplikují do praxe a začnou odpad třídít. Potřebují vědět, proč to mají dělat, a změnit svůj postoj k třídění odpadu. Pokud bychom chtěli měnit jejich postoje, museli bychom zvolit jiné vzdělávací cíle a přizpůsobit jim i naše metody a techniky.



KOMPETENCE

Pojmenujte znalosti, dovednosti a postoje

Příklady ke kompetenci efektivního prezentování:

Znalosti: znát logiku struktury prezentace (jak ji správně sestavit), znát různé techniky využitelné při prezentování (příklady, ukázky, vizualizace...), znát principy vizualizace (jak jednoduše podpořit myšlenku obrazem), znát základní typy efektivní prezentace, znát programy, v nichž se dá prezentace připravit, např. Power Point, Keynote, Sway, Prezi apod.



Dovednosti: být schopen verbálního projevu (z hlediska odbornosti, přizpůsobení se jazyku diváků, využívání spisovných slov, jednoduchého a srozumitelného vyjadřování myšlenek), umět využívat neverbální projev (postoj, pohyb při prezentování, práce s hlasem, intonací a pauzami), schopnost vyprávět příběhy, zvýraznit pointu, zaujmout diváka, vytvořit poutavou prezentaci, schopnost využívat názorné příklady atp.

Postoje: vnímání důležitosti zaměření na posluchače, aby byla v první řadě prezentace přínosná pro ně, používání příkladů v souladu s etikou a morálkou, vnímání hranice mezi motivací a manipulací při prezentování a přikládání hodnoty tomu ji nepřekračovat, kladení důrazu na ověřování zdrojů informací, poskytování vyvážených informací, nezamlčování důležitých faktů apod.

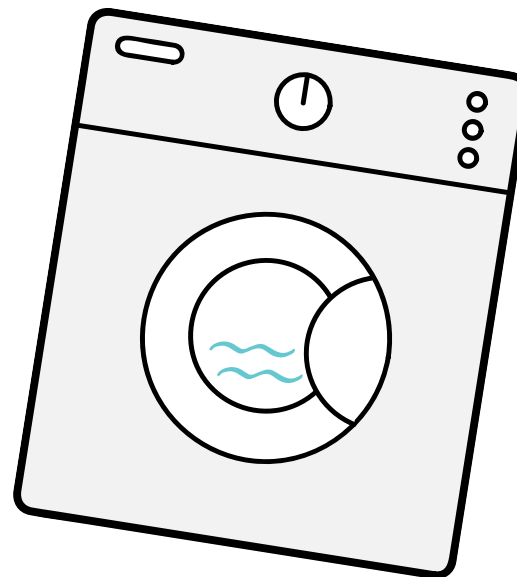
Příklady pro kompetenci praní prádla:

Znalosti: základní druhy materiálů, jejich vlastnosti a při jaké teplotě je možné je prát, které druhy oblečení je možné prát společně a které je třeba prát samostatně, jaké druhy pracích prostředků existují, k čemu slouží a jaké mají výhody a nevýhody, základní prací programy (pokud pereme v pračce), které oblečení je možné sušit v sušičce a které ne apod.

Dovednosti: správně roztřídit prádlo podle barev a materiálu, vybrat vhodný prací prostředek, umět „předepřát“ špinavé místo (např. od krve, omáčky, oleje), zvolit vhodný program pro daný typ prádla, dát adekvátní množství pracího prostředku na správné místo v pračce, pověsit prádlo tak, aby nebylo zmačkané a nemuselo se žehlit apod.

Postoje: smysl využívání ekologických pracích prostředků, využívání nočního proudu při praní, šetrnost praní vůči oblečení, vnímání

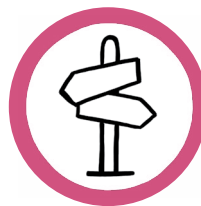
protichůdných hodnotových náhledů (více prádla najednou a šetření vodou a elektřinou nebo kvalita praní a delší životnost prádla, sušení na slunci nebo v sušičce), ochota zohledňovat spotřebu energie a jiné ekologické aspekty při výběru pračky (místo výroby, chování výrobce, spotřeba vody a elektřiny), ohleduplnost vůči sousedům apod.



Zařad'te tři složky kompetence

znalost (Z), dovednost (D), postoj (P)

umím zjistit, kolik je hodin (D)	chodím včas (P)	znám hodiny (Z)
opisuju ve škole při testech (P)	znám školní řád (Z)	dokážu si vytvořit tahák (D)
znám principy klientsky orientovaného přístupu k zákazníkovi (Z)	chci, aby se zákazník cítil dobře (P)	dokážu být milý/a na zákazníka (D)
dokážu se soustředit a být na poradě konstruktivní (D)	poradu si odsedím a hraju si během porady s telefonem (P)	chápu, proč máme v pondělí porady (Z)
vím, jaké jsou principy třídění odpadu (Z)	dokážu hodit odpad do správné nádoby (D)	plast vyhazuju do směsného odpadu, protože kontejner na plast je až ve vedlejší ulici (P)



STANOVOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

Definujte cíle

Možné řešení:

Znalost: Mít povědomí, jaké jsou výhody týmu. Uvědomit si, jakou mám v tomto týmu roli a jak se tato role projevuje (povědomí).

Dovednost: Vyzkoušet si týmovou spolupráci (zkoušení).

Postoj: Vnímat, že týmová spolupráce může být efektivní cestou k dobré realizaci projektu (následování).



KOMUNIKACE S ÚČASTNÍKY

Čtyři uši

„Dala jsem do jídla více zeleniny.“

Řešení:

1. Věcné ucho
2. Ucho výzvy
3. Vztahové ucho
4. Sebevypovídající ucho

„Jsou tři hodiny ráno.“

Řešení:

1. Vztahové ucho
2. Věcné ucho
3. Sebevypovídající ucho
4. Ucho výzvy

Berneho transakční analýza

Rozhovor 1:

řešení: dospělý – dospělý

Rozhovor 2:

řešení: hravé dítě – hravé dítě

Rozhovor 3:

řešení: hravé dítě – dospělý



ROZVOJOVÁ ZPĚTNÁ VAZBA

Podle nás by mohla formulace znít přibližně takto:

1. Když jsme začínali setkání, ty jsi tady nebyl, bylo to už podruhé. Byl jsem z toho trochu na pochybách, nakolik je pro tebe tento projekt a my jako tým důležitý a jestli tu s námi vlastně chceš být. Příště, pokud nastane podobná situace, by mi pomohlo, kdybys nám dal dopředu vědět, co se děje. Úplně ideální by bylo, kdybychom mohli začít společně v čase, na němž jsme se spolu dopředu dohodli.
2. Když jsem tě dnes požádala, abys ještě zabavil účastníky, protože jsem nestíhala, a ty jsi souhlasil, velmi se mi ulevilo. Dokonce ses jim věnoval s úsměvem, i když to nebylo naplánované. I díky tomu nakonec aktivita dopadla dobře. Když jsem po 20 minutách přišla, účastníci vypadali velmi spokojeně a vesele. Kromě vyplnění času jsi zvládl pracovat i s naším tématem, to mi přijde výborné.
3. Když jsi během poslední aktivity řekl vtip na Martina, z jeho reakce bylo zřejmé, že mu to tak vtipné nepřipadalo. Humor může při aktivitách pomáhat, jen si nejsm jistá, zda v dané chvíli nebyl žert už za hranicí. Podle mě by bylo dobré, kdybys za ním ještě zašla a ověřila si to.





4. Když jsi při vysvětlování poslední aktivity se mnou nesouhlasila, tak mě to vyvedlo z míry. Měla jsem dojem, že tím dáváme nejednoznačný vzkaz účastníkům. Pomohlo by mi, kdybychom se dohodly dopředu, jak to chceme prezentovat, případně kdybys svůj názor formulovala jako další možnost, ne jako nesouhlas s mým názorem.
5. Všiml jsem si, že si rozumíš s Julíí a trávíš s ní výrazně více času než s ostatními. Podle mě bychom se během vzdělávání měli rovnocenně věnovat všem účastníkům a byl bych rád, kdyby sis to dokázal nastavit tak, aby účastníci měli pocit, že se všem věnuješ stejně.

O AUTORECH A ORGANIZACÍCH

Ing. Tomáš Pešek, ACC

Už téměř dvě desetiletí se věnuje rozvoji potenciálu mladých lidí a těch, kteří s nimi pracují. Rád věci vymýšlí, zkouší je přímo s mladými lidmi a to, co funguje, posouvá dál. Rozumí si se zážitkovou pedagogikou, neformálním vzděláváním, profesionálně se věnuje koučingu a v poslední době i rozvoji učitelů. Zajímá ho, čím žije mladá generace, ale i jaké jsou nové a inovativní přístupy v rozvoji mladých.

Mgr. Tibor Škrabský

Působí jako školitel v práci s mládeží od roku 1995. V minulosti pracoval jako ředitel slovenské národní agentury pro komunitární programy Mládež a Mládež v akci. Podílel se na restrukturalizaci systémů ve státních a nevládních organizacích v České republice, Srbsku a Belgii. Ve svojí školitelské praxi se zaměřuje hlavně na témata projektového řízení, interkulturního vzdělávání, rozvoje komunitních aktivit, školení školitelů, inkluzi a měkké dovednosti. Kromě toho je hodnotitelem Evropské komise pro centralizované projekty komunitárních programů Erasmus+ a Evropa pro občany.

Bc. Monika Novosádová

V neformální vzdělávání v práci s mládeží se pohybuje od roku 1997 včetně několika let v rámci politiky mládeže na evropské úrovni. Má zkušenosti v oblasti sociální práce, kterou po určitou dobu s neformálním vzděláváním propojovala. Kromě vzdělávacích aktivit se věnuje tanečně-pohybové psychoterapii. V současnosti také pracuje v Nadaci Via, která podporuje rozvoj místních komunit převážně v České republice.

Mgr. Jolana Dočkalová

V neformálním vzdělávání v práci s mládeží působí od roku 2002 v českém i evropském kontextu. Za pomoci koučingu, mentoringu, vzdělávání i odborného poradenství se věnuje strategickému rozvoji organizací, osobnímu a profesnímu růstu jednotlivců a týmů. Zájemce z řad učitelů seznamuje s možnostmi využití koučovacího přístupu ve školách.

Občanské sdružení YouthWatch

YouthWatch je slovenské občanské sdružení nezávislých odborníků na práci s mládeží a politiku mládeže. I když organizace vznikla v roce 2015, někteří její členové se v oblasti práce s mládeží a mládežnické politiky pohybují od konce 90. let. Cílem existence sdružení je přispívat ke kvalitě práce s mládeží (neformálního vzdělávání v práci s mládeží), podporovat mladé lidi a jejich smysl pro iniciativu, identifikovat trendy a potřeby mladých lidí, podporovat nové přístupy, inovace a modernizaci politiky mládeže. Odborné znalosti členů YouthWatch souvisejí s jejich dlouhodobým zapojením do koncepčních a strategických aktivit spojených s transformací a rozvojem sektoru práce s mládeží nebo s výzkumy o mládeži.

www.youthwatch.sk



Asociace neformálního vzdělávání

Spolek Asociace neformálního vzdělávání (ANEV) sdružuje zkušené pracovníky s mládeží, školitele, projektové manažery či kouče, kteří dlouhodobě působí v neformálním vzdělávání v práci s mládeží. ANEV vznikla roku 2013 jako iniciativa lidí, kteří byli v různých rolích zapojeni do programu Evropské komise Mládež v akci – programu podporujícího neformální vzdělávání mladých lidí v letech 2007–2013. Svoji činností navazuje na mnohaleté zkušenosti v oboru se záměrem udržet a dále rozvíjet know-how, které během sedmi let trvání programu vzniklo. ANEV podporuje kvalitu práce s mládeží vzděláváním pracovníků s mládeží, mapováním inovací a evropských trendů v neformálním vzdělávání, sdílením dobré praxe v oboru v mezinárodním i národním kontextu a propojováním přístupů neformálního a formálního vzdělávání.

www.anev.cz



SLABIKÁŘ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

v práci s mládeží

Vydavatel: Asociace neformálního vzdělávání (ANEV)

Autoři: Tomáš Pešek, Tibor Škrabský, Monika Novosádová, Jolana Dočkalová

1. vydání

Rok vydání: 2019

Tisk: Ultra Print, s.r.o.

Jazyková redakce: Eva Potužníková

Grafická úprava: Andrea Sihelská

Ilustrace: Martin Piško, Andrea Sihelská
Ikona na str.74: Freepik (www.flaticon.com)

ISBN: 978-80-907579-0-5

ISBN: 978-80-907579-1-2 (online ; PDF)

ISBN: 978-80-973031-1-2 (slovenské vydání)

EAN: 9788097303112 (slovenské vydání, online; PDF)

Publikace vznikla díky finanční podpoře programu Evropské unie Erasmus+ pro oblast mládeže a sportu.

Publikace vyjadřuje pouze názory autorů, Evropská komise není odpovědná za informace, které jsou v ní obsaženy.



