

# ŠLABIKÁR

## NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

V PRÁCI S MLÁDEŽOU

Tomáš Pešek, Tibor Škrabský,  
Monika Novosádová, Jolana Dočkalová

# ŠLABIKÁR NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

v práci s mládežou

Tomáš Pešek, Tibor Škrabský,  
Monika Novosádová, Jolana Dočkalová

Bratislava, 2020

ISBN: 978-80-973031-9-8



# OBSAH



## SLOVO NA ÚVOD

6



## ÚVOD DO NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA V PRÁCI S MLÁDEŽOU

10



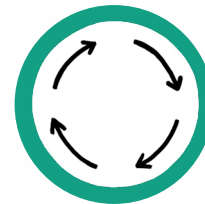
## HISTÓRIA NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

17



## AKO SA UČÍME

28



## ŠTÝLY UČENIA SA

42



## VZDELÁVACIA AKTIVITA KROK ZA KROKOM

53



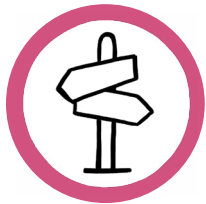
## KOMPETENCIE

65



## SITUAČNÁ ANALÝZA

71



## STANOVOVANIE VZDELÁVACÍCH CIEĽOV

82



## METÓDY A TECHNIKY V NEFORMÁLNO M VZDELÁVANÍ

94



## REFLEXIA

110



## HODNOTENIE

120



## SKUPINOVÁ DYNAMIKA

135



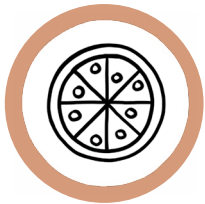
## KOMUNIKÁCIA S ÚČASŤNÍKMI

149



## OSOBNÁ SPÄTNÁ VÄZBA

162



## KOMPETENCIE PRACOVNÍKA S MLÁDEŽOU

173



## POHĽAD DO BUDÚCNOSTI

180



## KĽÚČ K CVIČENIAM

185



## O AUTOROCH

191

# SLOVO NA ÚVOD

## Prečo vznikla táto publikácia?

Šlabikár je sumárom našej dvadsaťročnej školiteľskej praxe v oblasti neformálneho vzdelávania v práci s mládežou a je naším metodickým príspevkom pre všetkých, ktorí chcú vedome a cielene rozvíjať kompetencie mladých ľudí a hľadajú inšpiráciu, ako to robiť čo najlepšie. Za toto obdobie prešlo našimi rukami mnoho pracovníkov s mládežou i školiteľov, ktorí často volali po tom, aby na jednom mieste našli v ucelenej podobe podklady ku všetkým dôležitým témam, ktoré sme na našich školeniach k neformálnemu vzdelávaniu otvárali. A keďže nič také zatiaľ na slovenskom ani českom trhu neexistuje, vznikla táto publikácia. Nazvali sme ju šlabikár, pretože tematiku vysvetľuje pekne krok po kroku, ako keď sme sa učili čítať alebo písať.

Nemáme ambíciu popisovať celé spektrum prístupov, ktoré sa vtesnajú do pojmu neformálne vzdelávanie. Zameriavame sa na jeden z nich, ktorý nazývame neformálne vzdelávanie v práci s mládežou. Je to koncept, ktorý sa do Českej a Slovenskej republiky dostal koncom dvadsiateho storočia s programom Európskej únie Mládež pre Európu a jeho nasledovníkov, programov Mládež, Mládež v akcii a Erasmus+. O jeho rozvoj sa zaslúžili národné agentúry, ktoré tieto programy koordinovali a v ktorých sme viacerí dlhé roky pracovali. Je to prístup, ktorý nájdete vo všetkých európskych krajinách a mnohých medzinárodných projektoch, ktoré sa zameriavajú na rozvoj mladých ľudí.

Zároveň však máme overené, že tento koncept funguje. Dá sa použiť pri akejkoľvek téme – od všeobecných kompetencií, ku ktorým patrí efektívna komunikácia či práca v tíme, až po špecifické témy, napríklad ako sa pripraviť na pracovný pohovor či ako znižovať odpad, ktorý tvoríme.

Tento koncept sa overil aj v projektoch celonárodného významu, akým bol na Slovensku projekt KomPrax, podporený z Európskeho sociálneho fondu, na ktorom sme participovali a ktorý zasiahol cez dvesto školiteľov, vyše dvetisíc pracovníkov s mládežou a okolo osemtisíc mladých ľudí vo veku 15 – 17 rokov. Dopad neformálneho vzdelávania vidíme aj v praxi u účastníkov nášho dlhodobého československého školenia MarkerCS a vieme potvrdiť, že neformálne vzdelávanie funguje rovnako efektívne aj pri príprave krátkeho workshopu.

## Čo sa v nej (ne)dozviete?

Nebolo našou ambíciou spísať teoretické skriptá. Chceme sa podeliť najmä o to, čo a ako sa nám v praxi osvedčilo. Preto nájdete vo väčšine kapitol aj tipy a triky či konkrétne cvičenia. Zároveň sme pri niektorých súvisiacich témach sami narazili na to, že trochu širší kontext by pre čitateľov mohol byť užitočný, a preto uvádzame aj niekoľko teoretickejších kapitol. Záujemcovia o hlbšie znalosti nájdú informácie (aj zdroje) na jednom mieste, no tieto časti je možné preskočiť a vrátiť sa k nim, až keď ich budú čitatelia naozaj potrebovať.

V úvode šlabikára sa venujeme tomu, čo je podstata neformálneho vzdelávania v práci s mládežou, ako vzniklo a ako sa vyvíjalo. V ďalšej kapitole sa zaoberáme tým, ako sa ľudia učia – najprv z pohľadu teórie a následne aj prakticky, cez štýly učenia. A potom už nasleduje logika stavby vzdelávacej aktivity – ako neformálne vzdelávanie v práci s mládežou krok po kroku vystavať. Od situačnej analýzy cez zámery, ciele, výber tém až po hodnotenie. Považujeme za dôležité spomenúť aj témy špecifické pre cieľovú skupinu mladých ľudí, napr. ako s mladými ľuďmi komunikovať. Keďže sa prevažná väčšina aktivít v práci s mládežou realizuje v skupinách a tímoch, prinášame kapitoly o skupinovej dynamike a osobnej spätnej väzbe. Na záver sme sa zamerali na kľúčovú a nenahraditeľnú rolu pracovníka s mládežou a tiež na krátky pohľad do budúcnosti vzdelávania, kam práca s mládežou a neformálne vzdelávanie neodmysliteľne patrí.

## Pre koho je určená?

Nie je podstatné, či sa mladým ľuďom venujete na dobrovoľnej alebo profesionálnej báze, či máte skúseností veľa alebo málo, či robíte pravidelné stretnutia, workshopy na školách, víkendové školenia alebo letné tábory. Ak chcete zámerne a efektívne rozvíjať kompetencie mladých ľudí, aby boli vo svojom živote úspešní, ste tu správne. Našou primárnou cieľovou skupinou sú ľudia, ktorí pracujú s mládežou vo veku od 13 – 30 rokov, no na školeniach sme mali aj učiteľov prvého stupňa primárneho vzdelávania, lektorov či sociálnych pracovníkov. Všetci si pre svoje aktivity našli niečo podnetné a dúfame, že ani vy nebudete výnimkou.

## Ako ju čítať?

Nemusíte tento šlabikár čítať celý od začiatku do konca. Môžete začať od kapitoly *Vzdelávacia aktivita krok za krokom* a potom sa rozhodnúť, ktorá súvisiaca kapitola vás zaujíma viac. Alebo môžete začať od toho, ako sa ľudia učia. Prípadne si rovno prečítať iba tú časť, ktorá je teraz pre vás aktuálna. To už nechávame na vás.





# SLOVNÍK POJMOV

Keďže realita práce s mládežou je v kontexte Českej aj Slovenskej republiky veľmi rôznorodá, je možné, že sa líši i porozumenie pomenovaní a výrazov, ktoré sa týkajú neformálneho vzdelávania v práci s mládežou. Aby sme si vzájomne lepšie rozumeli, vytvorili sme slovník pojmov, kde vysvetľujeme, čo v texte rozumieme pod danými výrazmi pre účel tejto publikácie. Na tomto mieste vyberáme len tie, ktoré v publikácii využívame najčastejšie, no mnohé ďalšie sú vysvetlené v jednotlivých kapitolách.

## PRÁCA S MLÁDEŽOU

zahŕňa rôznorodých aktérov a najrôznejšie programy a aktivity, napr. sociálne, kultúrne, vzdelávacie, environmentálne a iné pre mladých ľudí, ktoré sú vytvorené zároveň spolu s nimi.

- Vykonávajú ju dobrovoľní alebo platení vedúci, „zamestnanci“, napr. vychovávatelia,
- môže mať skupinovú alebo individuálnu formu,
- je postavená na informálnom učení (spontánnom i situačnom) a neformálnom vzdelávaní (zámernom, no v neformálnom usporiadaní priestoru, času, prístupov...),
- cieľom je osobný rozvoj mladých ľudí a ich sprevádzanie na ceste do dospelosti, ich začlenenie do spoločnosti ako vyspelých a aktívnych občanov,

- základnými princípmi sú dobrovoľnosť, aktívna účasť, participácia, demokracia, dostupnosť, otvorenosť, flexibilita.

(Definícia z 1. Európskeho konventu o práci s mládežou z roku 2010 v Bruseli).

## VZDELÁVACIA AKTIVITA

je činnosť, počas ktorej prechádzajú mladí ľudia cieľavedomým procesom učenia a toto učenie pre nich niekto zámerne pripravil. Môže mať rôzne formy – školenie, stretnutie, kurz, tábor, workshop a podobne. Vzdelávacia aktivita môže trvať hodinu, ale aj niekoľko dní či mesiacov. V kapitole *Metódy a techniky neformálneho vzdelávania* má výraz aktivita ešte aj iný význam, ktorý je vysvetlený v príslušnej kapitole.

## ČASŤ VZDELÁVACEJ AKTIVITY

vyššie spomenutá vzdelávacia aktivita môže byť rôzne časovo alebo logicky členená na menšie časti. V praxi sa na toto pomenovanie využívajú aj výrazy ako bloky, programové bloky, tematické časti či tematické bloky a podobne.

## METODIKA

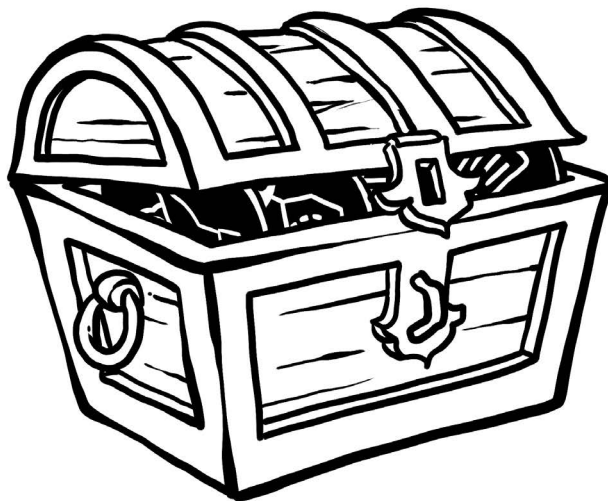
je pripravený a popísaný program vzdelávacej aktivity, kde sú jednotlivé časti chronologicky zoradené a logicky na seba nadväzujú.

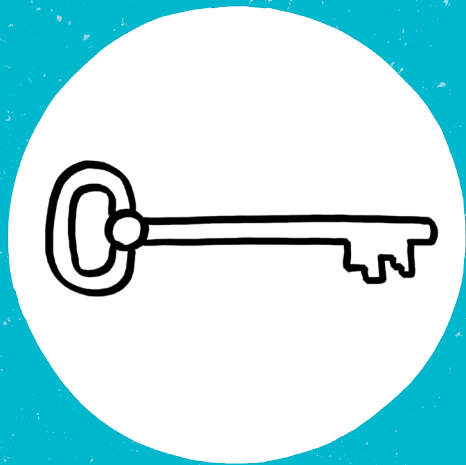
## PRACOVNÍK S MLÁDEŽOU

myslíme tým osobu, ktorá realizuje vzdelávacie aktivity pre mládež. Inými slovami ju môžeme pomenovať aj lektor, inštruktor, školiteľ, mládežnícky či mladý vedúci, dobrovoľník a podobne.

## ÚČASTNÍCI

prechádzajú procesom vzdelávania a počas neho si rozvíjajú svoje kompetencie – vedomosti, zručnosti a postoje. Inými slovami hovoríme aj o mládeži alebo cieľovej skupine.





# ÚVOD DO NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA V PRÁCI S MLÁDEŽOU

Cielom vzdelávania nie je zvyšovať množstvo vedomostí, ale vytvárať pre deti možnosti, kedy môžu vymýšľať a objavovať - vytvárať ľudí schopných robiť nové veci.

Jean Piaget

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

### Čo je neformálne vzdelávanie

Podľa chápania Európskej komisie aj Rady Európy sa vzdelávací systém skladá z troch navzájom prepojených zložiek – formálneho vzdelávania, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (Kompas – Manuál pre výchovu mládeže k ľudským právam, 2006), kde:

**Formálne vzdelávanie** sa vzťahuje k štruktúrovanému vzdelávaciemu systému, ktorý zahŕňa všetky školy od základných až po univerzity vrátane špecializovaných programov odborného a profesionálneho výcviku. Po určitú dobu je zo zákona povinné (t.j. deväťročné), väčšinou prebieha v rozmedzí od 6 do 17 rokov a po jeho zvládnutí získa absolvent doklad o ukončení, prípadne akademický titul.

**Neformálne vzdelávanie** sa vzťahuje ku všetkým plánovaným programom osobného a sociálneho rozvoja ľudí, ktoré sú určené na rozvíjanie celého radu kompetencií mimo formálneho vzdelávacieho kurikula.

**Informálne učenie** sa vzťahuje k priebehu celého života. V ňom si každý jednotlivec osvojuje určité postoje, hodnoty, zručnosti a vedomosti pod vplyvom rôznych vzdelávacích podnetov vo svojom okolí aj z každodennej skúsenosti, napríklad z domova, zo susedstva, z knižnice, z médií, zo skúseností nadobudnutých pri práci, pri hre.

Európske inštitúcie nemajú záujem vyvolávať medzi formálnym vzdelávaním, neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa konkurenciu. Zámerom je, aby sa jednotlivé vzdelávacie prístupy navzájom inšpirovali a dopĺňali tak, aby spoločne tvorili funkčný a rozvíjajúci sa proces celoživotného vzdelávania, ktorý bude motivovať k osobnému i profesionálnemu rozvoju každého z nás.



Mätúci môže byť fakt, že dva z týchto prístupov sú nazývané vzdelávaním, tretí učením. V niektorých európskych dokumentoch sa spomína aj neformálne učenie. V čom je teda rozdiel?

## Neformálne vzdelávanie alebo neformálne učenie?

Kým Rada Európy a Európske fórum mládeže sa viac zameriavajú na neformálne vzdelávanie, Európska únia venuje pozornosť neformálnemu učeniu. Napriek tomu, že základ majú spoločný, každý z týchto termínov vytvára trochu iný obraz.

**Vzdelávanie** je systém, v ktorom štruktúrovane a cielene prebieha učenie jednotlivcov a skupín za špecifických podmienok vytváraných organizátormi, na teoretickom alebo koncepčnom základe s využitím určitých metód a techník.

**Učenie** je individuálny proces získavania kompetencií – vedomostí, zručností a postojov.

Preto, keď hovoríme o neformálnom vzdelávaní, hovoríme o celom prístupe – jeho koncepte, metódach, organizátoroch, teóriách a výstupoch. Ak však hovoríme o neformálnom učení, máme tým na mysli nadobúdanie kompetencií jednotlivých účastníkov, ktoré je podporované a prebieha v rámci neformálneho vzdelávania. Aj preto sa niekedy môžeme dočítať, že neformálne učenie môže prebiehať v rozmanitých podmienkach, napríklad v zamestnaní, v kontexte sociálnej práce a pod., zatiaľ čo neformálne vzdelávanie je postavené na oveľa konkrétnejších prvkoch.

## Prvky neformálneho vzdelávania

Aktivity neformálneho vzdelávania môžu byť veľmi rôznorodé. Napriek tomu je niekoľko prvkov, ktoré sú pre takéto aktivity charakteristické. Poďme začať od definície, ktorá popisuje aspoň trochu, ako môže vyzeráť neformálne vzdelávanie a učenie.



*Neformálne vzdelávanie sa uskutočňuje mimo formálneho vzdelávacieho systému (formálne vzdelávanie vedie k dosiahnutiu určitého stupňa vzdelania doloženého certifikátom, napr. vysvedčením, diplomom) a nevedie k ucelenému školskému vzdelaniu. Ide o organizované výchovno-vzdelávacie aktivity mimo rámca zavedeného oficiálneho školského systému, ktoré záujemcom ponúkajú zámerný rozvoj životných skúseností, zručností a postojov založených na ucelenom systéme hodnôt. Tieto aktivity bývajú spravidla dobrovoľné. Organizátormi sú združenia detí a mládeže a ďalšie mimovládne neziskové organizácie (MVO), školské zariadenia pre záujmové vzdelávanie – predovšetkým strediská voľného času, vzdelávacie agentúry, kluby, kultúrne zariadenia a ďalšie.*

(<http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>)



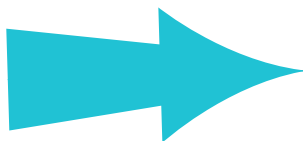


*„Neformálne učenie je zámerné, no zároveň dobrovoľné učenie, ktoré prebieha v rozmanitých prostrediach a situáciách, v ktorých vyučovanie, vzdelávanie a učenie nemusia byť nutne jedinou či hlavnou oblasťou činnosti. Tieto prostredia či situácie môžu byť dočasné alebo sa môžu striedať a príslušné činnosti či kurzy môžu viesť profesionálni facilitátori učenia (napr. pracovníci s mládežou), ale aj dobrovoľníci (napr. mládežnícki vedúci alebo mladí vedúci). Aktivity a kurzy sú naplánované, ale zriedkakedy štruktúrované ako tradičné vyučovacie hodiny alebo predmety.“*

(Crisholm, 2005)



Obe definície majú niektoré prvky podobné a niektoré odlišné. Pozrime sa na neformálne vzdelávanie ako systém, v ktorom toto učenie prebieha. Aké predpoklady by neformálne vzdelávanie malo spĺňať?



## DOBROVOLEŇ

rozhodnutie o účasti na neformálnom vzdelávaní je len na strane účastníka. To platí nielen pre účasť na celom programe. Neformálne vzdelávanie by tiež malo umožňovať rôzne zapojenie účastníkov podľa ich potrieb v konkrétnom čase nejakej aktivity.

## STANOVENÝ ZÁMER A CIELE

aktivita spĺňa projektovú logiku – má stanovené konkrétne ciele na základe potrieb účastníkov a ich vstupných skúseností. Ciele sú stanovené pre celý program ako aj pre jednotlivé čiastkové aktivity, aby bola zaistená kontinuita a postupná logika programu.

## VEDOMÉ A HOLISTICKÉ UČENIE

účastníci si uvedomujú, čo a akým spôsobom sa počas aktivity učia. Účastníci sami hodnotia svoje učenie a vedúci aktivity, napr. pracovník s mládežou, školiteľ a pod., ich uvedomovanie podporuje. Spätnú väzbu im dáva iba v prípade, že o ňu účastníci prejavia záujem. Účastníci v neformálnom vzdelávaní rozvíjajú nielen svoje vedomosti, ale pracujú aj na svojich zručnostiach (t. j. schopnostiach prakticky využiť to, čo sa naučia), postojoch a hodnotách. Dôležitou súčasťou je aj emocionálna stránka učenia a uvedomovanie si toho, čo prežívame vnútorne.



## **PARTNERSKÝ VZŤAH MEDZI ÚČASTNÍKMI A ORGANIZÁTORMI**

vedúci aktivity fungujú v úlohe sprievodcov procesom vzdelávania. Podporujú účastníkov a počas celého procesu zisťujú ich potreby, aby im mohli program aktivity prispôbiť.

## **OCEŇOVANIE CHÝB**

chyby sú vnímané ako možnosť pre ďalší rozvoj. Neformálne vzdelávanie pracuje s prístupom, že „chybami sa človek učí“.

## **ÚLOHA SKUPINY**

skupina je pre proces učenia v neformálnom vzdelávaní veľmi dôležitá. Účastníci sa rozvíjajú nielen na základe vlastných skúseností, no využívajú aj skúsenosti, vedomosti, zručnosti a postoje ostatných, napr. vedúcich aktivít, ale aj ďalších účastníkov. Neformálne vzdelávanie vytvára priestor na spoluprácu v skupine, a tým vytvára ďalšie možnosti učenia a sebarozvoja.

## **ZODPOVEDNOSŤ ZA VÝSLEDKY VZDELÁVANIA**

leží na strane vedúcich aktivít aj účastníkov. Vďaka tomu, že si každý účastník môže sám určiť, čo sa potrebuje naučiť (niekedy aj to, akým spôsobom), je zodpovednosť za výsledok na oboch stranách.

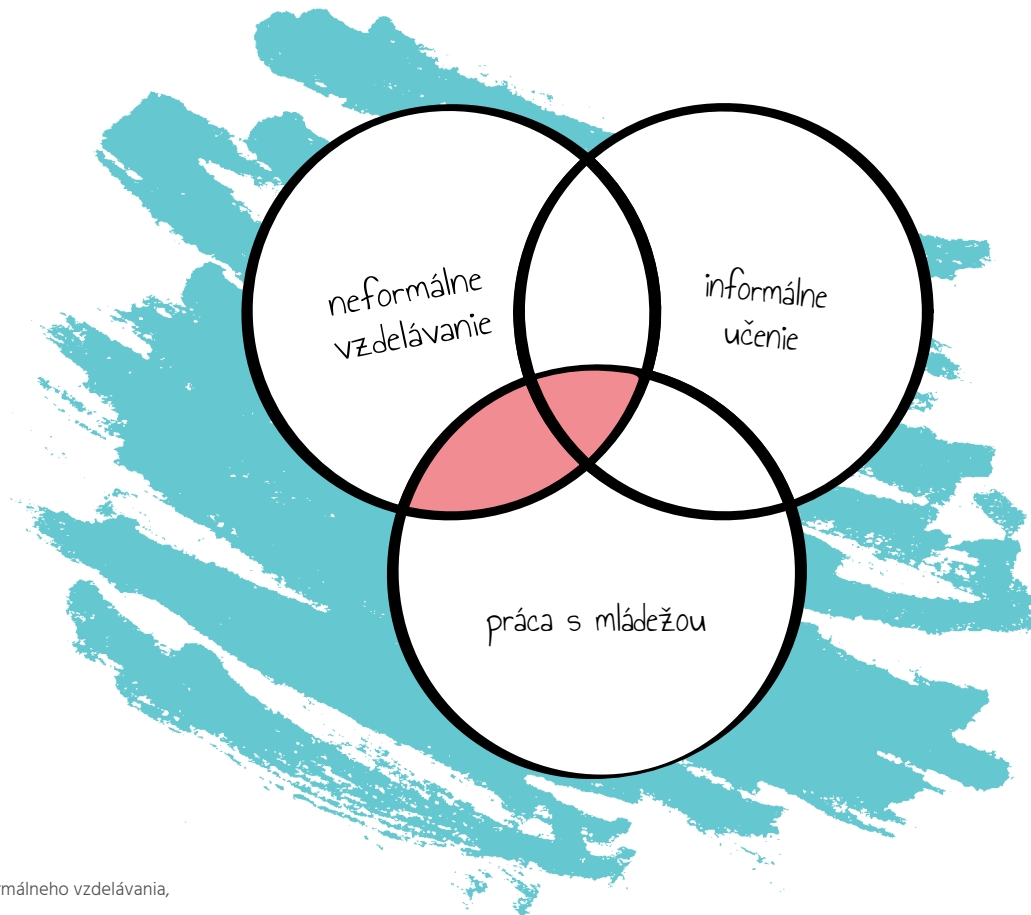
Existujú ešte ďalšie prvky, podľa ktorých môžeme hodnotiť, či je možné konkrétne programy a aktivity považovať za neformálne vzdelávanie alebo nie. Tieto prvky sú však skôr nadstavbou vyššie uvedených princípov. Medzi tieto prvky je možné zahrnúť medzigeneračné učenie, variabilitu prostredia a flexibilitu procesu neformálneho vzdelávania, možnosť získania osvedčenia alebo certifikátu či podporovaný spôsob interakcie v skupine. Oblasti, na základe ktorých je možné popísať neformálne vzdelávanie, prípadne ho odlíšiť od formálneho vzdelávania alebo iných prístupov, sa stále vyvíjajú. Preto tu uvádzame len zoznam tých oblastí, ktorým je už rôznymi aktérmi prikladaná dôležitosť.

## **Neformálne vzdelávanie a práca s mládežou**

Vyššie sme spomenuli, že neformálne vzdelávanie môže prebiehať v rôznych kontextoch a môže byť zamerané na rôzne cieľové skupiny aj s ohľadom na vek. Táto publikácia sa venuje kontextu neformálneho vzdelávania v práci s mládežou, a preto primárne cieľovej skupine vo veku 13 – 30 rokov. Zároveň nie všetky typy práce s mládežou sú nevyhnutne aj neformálnym vzdelávaním. Práca s mládežou je širší koncept a patria do neho napríklad aj neorganizované aktivity v bezpečnom prostredí, kde prebieha skôr informálne učenie sa.

## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCI VZDELÁVANIA, RESP. NA ČO NÁM TO JE

Ak hovoríme o neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou, treba si uvedomiť, že môžeme mať pred sebou ľudí, ktorí tomuto pojmu rozumejú inak. Často sa nám stáva, že za neformálne vzdelávanie považujú omnoho širší kontext vzdelávacích prístupov a informácie môžu čerpať z iných zdrojov. Do neformálneho vzdelávania mnohokrát patrí všetko, čo nespadá do kategórie formálne vzdelávanie a je nejakým spôsobom plánované a cielené. Nejde teda ani o informálne učenie sa. Preto je dobré vysvetliť, že hovoríme iba o jednej podkategórii neformálneho vzdelávania, ktoré nazývame neformálne vzdelávanie v práci s mládežou.










Vymedzenie neformálneho vzdelávania v práci s mládežou v rámci neformálneho vzdelávania, informálneho učenia sa a práce s mládežou  
Zdroj: školenie Marker CS vol 2, 2016 – 2017





## 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 na: <http://www.salto-youth.net/tools/bridges/Bridges2005/BridgesForRecognition/>
-  MŠMT ČR. *Neformální vzdělávání* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: <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 na: [https://www.naerasmusplus.cz/file/4111/sbornik\\_konev.pdf](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 na: [https://issuu.com/aegee-europe/docs/nfe\\_book](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 na: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105p1la.pdf>
-  *Compendium Non-formal Education* [online]. Council of Europe, 2012. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: <https://rm.coe.int/2012-compendium-non-formal-education/168077c10b>



# **HISTÓRIA NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA**

Všetko tu už raz bolo.

Otto František Babler

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

### História neformálneho vzdelávania vo svete

Témou učenia a vzdelávania sa ľudia zaoberajú v podstate od začiatku svojej existencie, iba hĺbka a koncepcnosť myšlienok sa časom trochu menia. Vďaka tomu vznikajú nové pojmy či spôsoby, ako učenie podporovať a mení sa tiež to, čo výraz vzdelávanie pre danú spoločnosť znamená. Prvé faktické použitie výrazu neformálne vzdelávanie (ďalej len NFV) je datované do 20. storočia. Tento pojem sa začal používať v 60. rokoch minulého storočia hlavne v spojení s rozvojovou pomocou. Bol vytvorený západnými i medzinárodnými organizáciami a inštitúciami pôsobiacimi v oblasti humanitárnej a rozvojovej pomoci. Dôvodov bolo niekoľko. Za prvý sa dá považovať neschopnosť formálnych vzdelávacích systémov rýchlo sa adaptovať v rozvojových krajinách na potreby rozvoja spoločnosti a ekonomiky. Druhým dôvodom bol obsah formálneho vzdelávania – ten sa zameriaval na oblasti, ktoré neboli v praxi vždy

využiteľné. Zväčša boli diktované potrebou kontroly spoločnosti nad jednotlivcom.

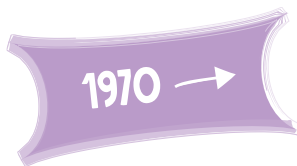
Vďaka tomu boli paralelne k systému formálneho vzdelávania postupne vytvárané iné typy aktivít, ktoré lepšie napĺňali potreby rozvíjajúcich sa spoločností – aspoň z pohľadu aktérov zo západného sveta a neskôr aj samotných ľudí v týchto krajinách. V tomto prípade určité formy neformálneho vzdelávania slúžili, a dodnes slúžia, aj k vzdelávaniu a osvete pri témach, ktoré boli v týchto spoločnostiach tabu, napr. sexuálna výchova, HIV/AIDS alebo hygiena. V rovnakej dobe tiež prebiehali aktivity podporujúce zlepšenie postavenia chudobných v Latinskej Amerike, ktoré reprezentoval napríklad Paulo Freire so svojou pedagogikou utláčaných. Z tej sa postupne vyvinul koncept tzv. ľudového, populárneho vzdelávania. Aj tieto hnutia veľmi ovplyvnili vývoj neformálneho vzdelávania.

Diskusia o kríze formálneho vzdelávania neprebiehala iba v rozvojových a rozvíjajúcich sa krajinách. Rovnaká kríza bola pociťovaná aj v krajinách rozvinutých. Nezanedbateľným motorom v tomto procese boli v druhej





polovici 60. rokov minulého storočia študentské štrajky v krajinách západnej Európy, zvlášť vo Francúzsku. Táto situácia súvisela so vzrastajúcou potrebou liberalizácie a demokratizácie školstva, ako aj spoločnosti. Vďaka tomu sa začali viac a viac rozvíjať vzdelávacie aktivity mimo formálneho vzdelávania. Mnoho organizácií do svojich voľnočasových aktivít začalo dopĺňať aj prvky učenia.



Za prelomový rok je považovaný rok 1970, ktorý bol Organizáciou spojených národov (OSN) vyhlásený rokom výchovy a vzdelávania. UNESCO, t. j. Organizácia Spojených národov pre vedu, vzdelávanie a kultúru, vtedy zverejnila koncept celoživotného

vzdelávania. Ten bol ďalej rozpracovaný Medzinárodnou komisiou pre rozvoj vzdelávania. Neformálne vzdelávanie je v ňom zakomponované ako rovnako dôležitý priestor pre učenie ako formálne vzdelávanie alebo zamestnanie. Tento koncept mení pohľad na vzdelávanie ako prirodzenú súčasť ľudského života od narodenia až do smrti a poukazuje na to, že iba návšteva školských lavíc v detstve a mladosti nestačí a je dôležité mať rôzne možnosti, ako sa učiť. Hlavným uhlom pohľadu bola tradícia humanizmu, pohľadu na človeka, jeho celostný rozvoj a zvyšovanie vzdelanosti a prístupnosť vzdelania pre všetkých bez rozdielu. Téma sa venuje aj Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD), ktorá túto oblasť vníma viac ekonomicky so zameraním na rozvoj takých zručností, ktoré človeku pomôžu prispôbiť sa aktuálnej hospodárskej situácii.

Tým začala diskusia o tom, že vzdelávanie by malo prebiehať počas celého ľudského života, aby mohol človek vhodne a rýchlo reagovať na neustálu zmenu vonkajších podmienok, v ktorých sa pohybuje. Počas celého

procesu ustanovovania a uznávania neformálneho vzdelávania nedošlo ku konečnej zhode v detailnom a konkrétnom vymedzení tohto pojmu. Jeho vyjasňovanie neustále prebieha, lebo aj samotné neformálne vzdelávanie sa stále vyvíja. Napriek tomu sa rôzni aktéri postupne zhodli na niektorých prvkoch, ktoré neformálne vzdelávanie vymedzujú.

Situácia sa ďalej vyvíjala aj v 70. rokoch, kedy u mládeže začali vznikať prvé iniciatívy na podporu neformálneho vzdelávania na európskej úrovni. V tom čase bolo Radou Európy založené prvé Európske centrum mládeže. Je to miesto, kde aj dnes môžu mladí ľudia prísť a za podpory pracovníkov Rady Európy usporadúvať vzdelávacie aktivity. Vzdelávanie tiež začalo byť vnímané ako proces, ktorý nie je možné ukončiť spolu s účasťou na formálnom vzdelávaní.

V 90. rokoch je neformálne vzdelávanie postupne zmieňované aj v strategických dokumentoch európskych i medzinárodných inštitúcií pre rôzne oblasti a vekové skupiny. Od roku 2000 je aj súčasťou strategických dokumentov Európskej únie ako súčasť celoživotného vzdelávania.

## Vývoj v kontexte Československa

Aj keď sú dnes Česká a Slovenská republika dvoma samostatnými štátmi, históriu majú veľmi podobnú a v dvadsiatom storočí väčšinu z nej aj spoločnú. Podobnosť začína už v 19. storočí spolu s národnostne-osvetovými aktivitami, prvými lastovičkami toho, čomu dnes hovoríme sociálna práca, a tiež s relatívne silnou tendenciou ľudí vytvárať záujmové skupiny a združovať sa. Vývoj, špecificky v období po 2. svetovej vojne do rozdelenia oboch štátov, bol čiastočne spoločný, čiastočne paralelný a v niektorých oblastiach rozdielny. Napríklad zážitková pedagogika sa v tej dobe oveľa viac rozšírila v českej časti republiky, rovnako aj ekologicky

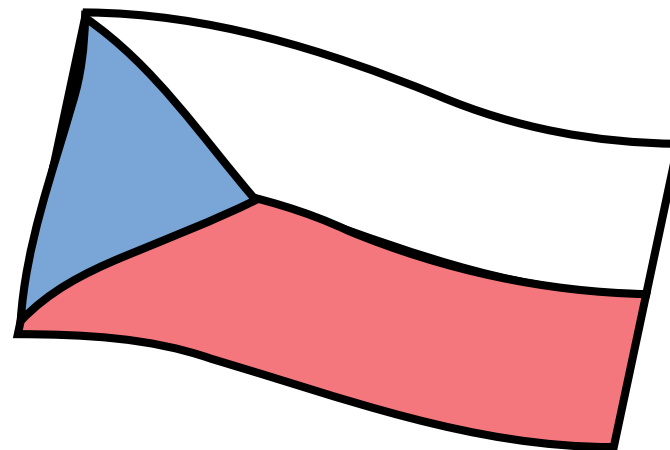


sa zameriavajúce iniciatívy. Niektoré historické špecifiká preto zmiňujeme len v jednej z oboch častí, aby sme neopakovali rovnaké veci dvakrát.

## Český kontext

1850 →

V Čechách existuje dlhá história organizovania aktivít vo voľnom čase, ktorá sa datuje už do druhej polovice 19. storočia. Vtedy okrem rôznych osvetových, športových a záujmových aktivít vznikajú aj niektoré spolky, ktoré existujú dodnes, napríklad hasičské spolky, Junák, Sokol alebo Woodcraft. Silnú úlohu v tom čase zohrali aj robotnícke spolky, ktoré po vzore západných krajín začali presadzovať práva pracujúcich. Venovali sa tiež osvete, voľnočasovým aktivitám a ďalším oblastiam. Spolková činnosť sa viac rozšírila do rôznych oblastí počas obdobia prvej republiky. Vzhľadom k historickému sociálno-ekonomicko-kultúrnemu kontextu bolo pre mnohých ľudí dôležité podporovať tých, ktorí mali obmedzené možnosti a aj tým prispievať k zlepšeniu situácie v celej spoločnosti. Mnoho ľudí sa tiež snažilo aktívne zapájať do vytvárania a rozvoja mladého štátu podľa toho, aké mali možnosti. Niektoré tzv. mimoškolské aktivity mali už v tom čase vzdelávací charakter. Boli okrem iného zamerané na osvetu, aktívne trávenie voľného času aj podporu znevýhodnených ľudí. Existovali organizácie, ktoré sa zaoberali rozvojom rôznych skupín na základe určitých pedagogických princípov alebo princípov sociálnej práce, napr. Československý červený kríž, saleziánske hnutia, YMCA, YWCA atď.



1945 →

Po 2. svetovej vojne bola činnosť týchto organizácií postupne obmedzovaná. Aj napriek tomu niektoré z nich ďalej fungovali, zvyčajne pod oficiálnou hlavičkou štátom vytvorených organizácií, napr. Pionier. Nanovo začali vznikať domy pionierov a mládeže (DPM, neskôr DDM). Medzi prvými bol DDM v Karlíně, ktorý vznikol v roku 1950. Ďalšie domy detí a mládeže a centrá alebo strediská voľného času (CVČ) postupne vznikajú až dodnes. DDM a CVČ majú veľmi rôznorodú ponuku aktivít vychádzajúcu z odlišnej podstaty každého z nich. Všetky ako základ ponúkajú rôzne krúžky, letné tábory a ďalšie záujmové aktivity. Aj preto sa tejto oblasti mimoškolských aktivít začalo hovoriť „záujmové vzdelávanie“. Tento pojem je tiež zakotvený v českej legislatíve. Záujmové vzdelávanie zdieľa niektoré prvky s neformálnym vzdelávaním, nejde však o identické prístupy.





1970 →

V 70. rokoch sa ponuka voľnočasových aktivít a tém, ktorými sa tieto aktivity zaoberali, rozšírila a pod hlavičkou rôznych organizácií, napr. Pionier, Socialistický zväz mládeže (SZM) alebo Zväz pre spoluprácu

s armádou (ZVAZARM), začali vznikať skupiny zaoberajúce sa životným prostredím (napr. Hnutie Brontosaurus) alebo sebarozvojom v rámci zážitkovej pedagogiky (napr. Prázdninová škola Lipnice, ktorá vznikla v roku 1977). Tie začali prepájať proces učenia a informovanosť s aktívnym trávením voľného času. Okrem týchto verejne známych aktivít prebiehali aj ďalšie aktivity, ktoré však boli v tom čase ilegálne, napr. Hnutie chalúpok, prázdninové pobyty saleziánskeho hnutia a pod.



1989 →

Po zmenách v roku 1989 sa neformálne vzdelávanie začalo v českej kotline objavovať veľmi pozvoľna. Hlavnými aktérmi týchto zmien boli organizácie, ktoré sa začali zapájať do medzinárodných platforiem

a vďaka tomu mali možnosť zúčastniť sa vzdelávacích aktivít v zahraničí. Ďalší rozvoj bol tiež podporený vznikom programu Mládež pre Európu a následne Mládež a Mládež v akcii. Išlo o európsky grantový program pre mladých ľudí postavený na základoch neformálneho vzdelávania, ktorého pokračovateľom je program Erasmus+ Mládež.

Chápanie neformálneho vzdelávania sa postupom času menilo a viac sa štruktúrovali aj jeho definície a prvky, ktoré by mali aktivity spĺňať, aby ich bolo možné nazývať neformálnym vzdelávaním. Do tohto procesu sa zapojila aj česká národná agentúra vtedajšieho programu Mládež, ktorá od roku 2005 začala vytvárať koncepčný prístup k neformálnemu vzdelávaniu

tak, aby spájal historický kontext ČR a chápanie neformálneho vzdelávania v zahraničí. Pri presadzovaní neformálneho vzdelávania v kontexte práce s mládežou je aktívnych mnoho organizácií, ktoré v tomto smere spolupracujú aj s Odborom pre mládež Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy ČR.

Hoci neformálne vzdelávanie stále nie je v českej realite legislatívne ukotvené, strategické dokumenty, hlavne v oblasti týkajúcej sa mládeže (tzv. *Koncepcia podpory mládeže*, ktorá je súčasťou dlhodobějších stratégií pre mládež), s týmto pojmom často operujú. Vnímajú ho ako systém doplnujúci formálne vzdelávanie a tiež ako jednu zo súčastí celoživotného vzdelávania.

## Slovenský kontext

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že história neformálneho vzdelávania a predovšetkým história práce s mládežou na Slovensku má veľmi podobné črty ako tá v Českej republike. Predsa však existuje aj pár zaujímavých rozdielov, na ktoré sa môžeme zamerať.

Pred vznikom prvej Československej republiky v roku 1918 bolo Slovensko súčasťou Uhorska. Niektorí autori uvádzajú ako obdobie výraznejšieho rozvoja práce s mládežou obdobie okolo roku 1868, kedy vznikalo obrodné hnutie a bolo „sebauvedomením“ Slovákov v čase maďarizácie. To sa odrazilo v aktivitách literárnych spolkov, študentských stretnutí, charity a podobne (Brozmanová Gregorová, Lenčo, Miháliková, 2018). Najväčšou študentskou organizáciou tých čias bol Slovenský mládežnícky zväz. Existovali tiež samovzdelávacie spolky študentov, ktoré boli vedené študentskými radami a vznikali pod supervíziou učiteľov (Bernát 2008; Kominarec 2008).



Dôležitú úlohu zohrala aj vtedajšia Matica slovenská, ktorej predstavitelia videli potrebu propagácie slovenskej kultúry a histórie, a preto podporovali hlavne slovenských študentov.



Po vzniku Československa sa aktivity mladých ľudí rozvinuli vo viacerých oblastiach. Asi najznámejšími boli Český sokol s pobočkami na Slovensku, ale aj iné športové zväzy, ktoré si konkurovali a presadzovali rôzne ideologické ciele, napr. Československý orol, Športová únia robotníkov a skautské hnutie. Prvý skautský oddiel na Slovensku bol založený v roku 1913 na základnej škole v Komárne.

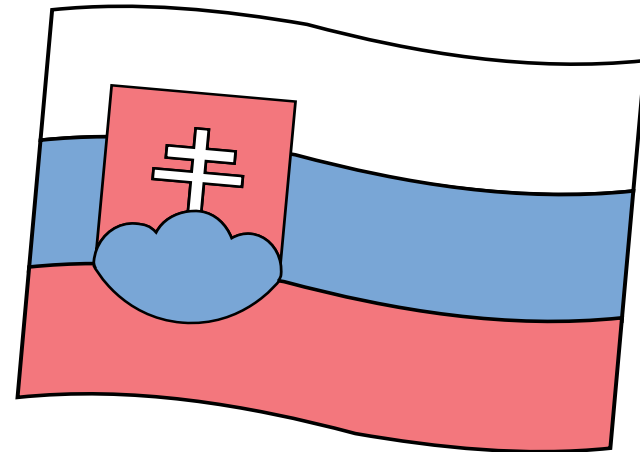
Na Slovensku vzniklo Ministerstvo školstva a národnej osvety a je zaujímavé, že malo dva odbory, ktoré súviseli s prácou s mládežou, a to odbor národnej osvety (veda a umenie, ľudová výchova) a odbor pre legislatívne záležitosti, sociálnu starostlivosť a starostlivosť o študentstvo. Práca s mládežou sa vykonávala predovšetkým prostredníctvom pravidelných stretnutí študentov podľa ich záujmu, cez športové aktivity alebo formou „posedení pri čají“.

Zaujímavým prvkom je rozvoj trampského hnutia, ktoré sa v 30. rokoch po vzore českých zemí rozšírilo pôvodne len v oblasti Bratislavy a iniciovali ho mladí ľudia pracujúci v továrňach, ktorí cítili potrebu bližšieho kontaktu s prírodou. Fenoménu „trampizmu“ verejnosť najprv nevenovala pozornosť, pri zväčšujúcej sa popularite však novinové články začali popisovať „voľný životný štýl“ trampov bez supervízie dospelých a ich obscénne správanie ako nevhodné. A tak v roku 1931 bolo „spoločné kempovanie bez prislúchajúceho plaveckého oblečenia“ zakázané.

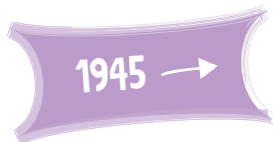


Potom prišlo obdobie, ktoré bolo od vývoja v Čechách podstatne odlišné, a to obdobie tzv. Slovenského štátu. V tom čase boli demokratické asociácie a spolky zrušené a povolené boli len schválené organizácie. Židia a Česi nemohli byť súčasťou spolkového života a boli vylúčení.

Vznikla organizácia, ktorá mala najväčší vplyv na mladú generáciu toho obdobia, a to Hlinkova mládež, ktorá združovala mladých ľudí vo veku 6 až 20 rokov, osobitne chlapcov a osobitne dievčatá. Jej misiou bolo vychovávať patriotov štátu a národa v zmysle kresťanských princípov. Jej štruktúra a práca v podstate kopírovali pôsobenie Hitlerjugend v nemeckej ríši. V určitom období bolo členstvo mladých chlapcov dokonca povinné.



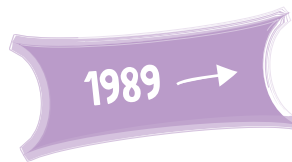




1945 →

Po vojne začali komunistickí aktivisti zakladať prvé pionierske skupiny po vzore sovietskeho Komsomolu. V roku 1949 vznikol Československý zväz mládeže, ktorý spojil štyri národnostné mládežnícke zväzy: český, slovenský, nemecký a poľský. Po čiastočnom uvoľnení okolo roku 1968, kedy vznikli ďalšie organizácie, boli v čase normalizácie všetky opäť zjednotené pod názvom Socialistický zväz mládeže (SZM), ktorého osobitnou zložkou bola Pionierska organizácia. Niektorí majú možno v pamäti predpokladaný postup iskra – pionier – zväzák – (komunista). Zaujímavosťou je, že členstvo v Pionierskej organizácii SZM nebolo povinné, museli ste si ho zaslúžiť, preto vznikol napríklad aj názov Dom pionierov a mládeže. Kto však pionierom nebol, mohol očakávať pohrdavé postoje zo svojho okolia.

Pionierske a zväzácke skupiny začali vznikať v továrňach, neskôr aj na úrovni obcí a školských tried. Ich cieľom bolo vychovávať budúcich občanov socialistického štátu prostredníctvom mimoškolskej výchovy. V roku 1957 vznikol na Slovensku Ústredný dom pionierov a mládeže Klementa Gottwalda, obdoba Ústredného domu pionýrů a mládeže Julia Fučíka v Českej socialistickej republike. Sídlil v dnešnom prezidentskom paláci. Jeho inštitucionálnym pokračovateľom je dnes IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, samozrejme, v zmysle obsahu, nie ideológie. Ústredný dom mal za úlohu metodicky podporovať nižšie zložky v okresoch a obciach, teda domy pionierov a mládeže, a pomáhať tak vychovávať lídrov v jednotlivých tematických oblastiach. Neskôr sa domy pionierov a mládeže pretransformovali v dnešné centrá voľného času. V období socializmu boli práca s mládežou a neformálne vzdelávanie v celom Československu veľmi podobné.



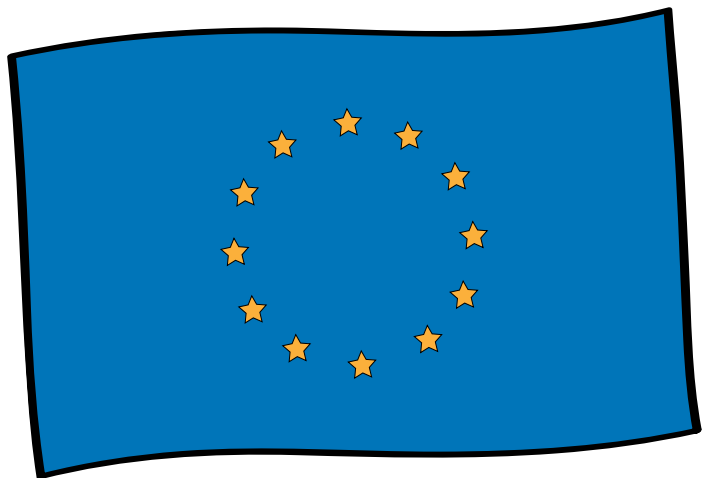
1989 →

Zmeny nastali po revolúcii v roku 1989 a neskôr tiež po vzniku samostatnej Slovenskej republiky v roku 1993. Kompetencie v oblasti mládeže ostali na ministerstve školstva (ktoré malo v rokoch 1989 – 2018 rôzne názvy). Vznikla Rada mládeže Slovenska, ktorá združuje organizácie pracujúce s mládežou po celom Slovensku. Prvá koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k mládeži vznikla pod názvom *Zásady štátnej politiky vo vzťahu k mládeži na Slovensku* v roku 1992.

Pojmy ako neformálne vzdelávanie a neformálne vzdelávanie v práci s mládežou sa, podobne ako v Českej republike, pomaly dostávali do povedomia od roku 1998, a to hlavne vďaka zavedeniu komunitárneho programu EÚ Mládež pre Európu a jeho pokračovateľov. Prostredníctvom Národnej agentúry pre tento program, ktorá dodnes sídli v organizácii IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, sa tieto pojmy postupne udomácnili medzi ľuďmi, ktorí pracujú s mládežou a dnes sú všeobecne známe ako princípy výchovy vo voľnom čase.

V súčasnosti sa v oblasti neformálneho vzdelávania hovorí najmä o uznávaní jeho prínosov pri výchove mladého človeka a jeho príprave na profesionálny a osobný život. Jedným z najväčších projektov v tejto oblasti bol projekt KomPrax – kompetencie pre prax financovaný zo štrukturálnych fondov. Jeho cieľom bolo podchytiť aktívnych mladých ľudí, rozvíjať ich kompetencie a tiež vytvárať prostredie pre uznanie neformálneho vzdelávania ako dôležitej súčasťi výchovy a vzdelávania, a to rôznymi subjektmi štátnej správy, formálneho vzdelávania a podnikateľského prostredia.





## Európsky kontext

Práca s mládežou a neformálne vzdelávanie v rámci Európy, a menovite v EÚ, neboli vždy prepojené a záviseli na koncepciách a histórii každej členskej krajiny. Napokon aj dnes sú tieto oblasti vo výlučnej kompetencii členských štátov a na úrovni EÚ sa vytvárajú len spoločné rámce, trendy a odporúčania. Až postupne sa táto téma dostala do povedomia európskych politikov a stala sa súčasťou európskej agendy. Pred rokom 1985 bolo pomerne ťažké si predstaviť, že by sa priemerný mladý Európan bežne stretával s mladými ľuďmi z iných členských krajín a vzájomne by sa spoznávali a inšpirovali. O niečom takom, ako je dnes populárne spojenie „európske občianstvo“, sa veľmi nehovorilo. Prelomom boli 80. roky, kedy

v rámci EÚ vznikol program Mládež pre Európu alebo program Erasmus pre študentov. Od tej doby, aj napriek kritike pomalého zavádzania týchto programov, sa oblasť práce s mládežou a neformálneho vzdelávania internacionalizovala a dodnes pomáha budovať v mladých ľuďoch pocit „Európanov“.

Spoločne s popularitou európskych programov pre mládež sa začala vynárať potreba spoločného smerovania v oblasti politiky voči mladej generácii. Prvý pokus o spoločné smerovanie v európskej politike mládeže bol zaznamenaný na konferencii ministrov mládeže Rady Európy v Bukurešti v roku 1996.

V roku 2001 bolo prelomovým bodom publikovanie tzv. *Bielej knihy o mládeži*, vydané Európskou komisiou, ktorá sa zaoberala spoločnou podporou EÚ v oblastiach ako mládežnícke informácie, participácia mládeže, dobrovoľnícke aktivity mládeže a lepšie pochopenie mládeže.

V roku 2005 Európska komisia vydala *Európsky pakt mládeže*, ktorý sa zameriaval najmä na zamestnanosť, vzdelávanie a rodinný život.

V ostatnom období sa na prácu s mládežou kladú nové nároky, keďže je to práve vzdelávanie mladých ľudí v mimoškolskom prostredí, ktoré prináša veľmi dobré výsledky v oblasti zvyšovania kompetencií, a predovšetkým v oblasti hodnôt a postojov. Mnohé z európskych deklarácií a odporúčaní očakávajú, že práve práca s mládežou bude účinná v multikultúrnej výchove, v znižovaní nezamestnanosti mládeže, v boji proti extrémizmu a podobne.

Európska únia schvaľuje strategický rámec pre politiku v oblasti mládeže, ktorý definuje priority a procesy, akými sa táto politika vykonáva. Momentálne je platná *Európska stratégia pre mládež 2019 – 2027*.





Vychádzajúc z tejto stratégie, členské štáty EÚ predkladajú na rokovania rôzne oblasti priorit, a to najmä v rámci ich prebiehajúceho predsedníctva v Rade EÚ. Ako príklad môžeme uviesť *Závery Rady EÚ o podpore nových prístupov k práci s mládežou s cieľom odhaliť a rozvinúť potenciál mladých ľudí*, ktoré boli prijaté v rámci slovenského predsedníctva v Rade EÚ v roku 2016.

V budúcnosti môžeme očakávať, že úloha a rola EÚ v oblasti práce s mládežou sa bude posilňovať. Škála potrebných vedomostí, zručností a postojov, ktoré mladí ľudia potrebujú pre úspešný život, sa rozširuje. Práve práca s mládežou prináša mladým ľuďom kompetencie, ktoré je často problematické získať vo formálnom vzdelávacom procese. Taktiež silnie trend profesionalizácie práce s mládežou a jej uznávania. Zjednodušene môžeme povedať, že kým formálne vzdelávanie sa stáva viac „neformálnym“, neformálne vzdelávanie sa viac „formalizuje“ – mladí ľudia získavajú certifikáty a osvedčenia o tom, aké kompetencie dosiahli v procese vzdelávania mimo školy (napr. YouthPass).





Práca s mládežou a neformálne vzdelávanie flexibilne pripravujú mladých ľudí na meniaci sa svet. Kým vo formálnom vzdelávaní pripravujeme ľudí väčšinou na jednu životnú trajektóriu – jednu pracovnú kariéru, v našej práci poskytujeme mladým ľuďom vedomosti, zručnosti a postoje, aby sa stali tým, čo niektorí nazývajú „manažérom svojho života“. Pomáhame aktívne formovať osobné perspektívy mladých prostredníctvom neustálej aktualizácie zručností a „hybridného know-how“. Aby sme však v našej práci neskĺzli len do poskytovania zábavných aktivít a aby sme vedeli, ako mladých ľudí v rámci práce s mládežou vzdelávať a vychovávať, potrebujeme systém, ktorý nám pomôže také vzdelávanie efektívne pripraviť. A takou pomôckou je aj táto publikácia.

## ZDROJE

### História vo svete:

-  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 na: <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership>

### Český kontext:

-  ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdelávání 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 na: <http://www.psl.cz/index.php?menu=1&submenu=2>
-  *Dům dětí a mládeže hl.m. Prahy* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: [https://ddmpraha.cz/ddm/O\\_nas](https://ddmpraha.cz/ddm/O_nas)



## Slovenský kontext:

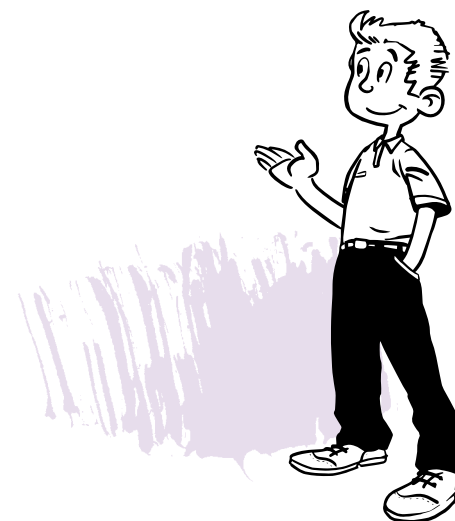
- BERNÁT, Libor. Učiteľský ústav v Kláštore pod Znievom – prostriedok maďarizácie. In: MICHALIČKA, Vladimír (ed.). *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. a začiatkom 20. storočia: K storočnici Apponyiho zákonov*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2008. ISBN 978-80-7098-464-2.
- BROZMANOVÁ 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.

## Európsky kontext:

- *European Commission white paper - A new impetus for European youth* /\* COM/2001/0681 final \*/ [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: <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 na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0206>

- *Závery Rady a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady, o podpore nových prístupov k práci s mládežou s cieľom odhaliť a rozvinúť potenciál mladých ľudí (2016/C 467/03)* [online]. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: [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)





**AKO SA UČÍME**

Jedine ten je vzdelaný, kto sa naučil, ako sa učiť a zmeniť sa.

Carl Rogers

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Celé neformálne vzdelávanie je o učení. A určite sa medzi vami nájdú aj takí, ktorí radšej spoznajú širší teoretický základ, skôr než sa dostanú k praktickejším kapitolám. Práve pre tých sme vybrali niekoľko zaujímavých tém, ktoré sa týkajú učenia, napr. ako sa učíme, aká je naša motivácia sa učiť, ako s tým súvisí vývinová psychológia, ako funguje ľudský mozog a prečo prepájať ľavú a pravú hemisféru. Pre porozumenie ďalších častí šlabikára nie je táto kapitola kľúčová, no pri jej čítaní možno zabezpečíte prežitie niektorých neurónov vo svojom mozgu. O tom však už nižšie.

### Čo je učenie?

V širšom ponímaní má schopnosť učenia vrodenu nielen človek, ale v určitej forme vlastne všetky živé organizmy. V psychológii je učenie v širšom

zmysle vnímané ako každodenná činnosť človeka, ktorá ho rozvíja už od detstva a je akosi stále sa vyvíjajúcou nadstavbou biologického základu.

V užšom ponímaní, ktoré sa vzťahuje iba na človeka, je učenie zámerné a systematické osvojovanie si vedomostí, zručností, postojov a návykov. Ide ruka v ruku s celoživotným získavaním skúseností, čo veľmi úzko súvisí s pamäťou a rečou. Z evolučného hľadiska bol pre učenie veľkým prelomom vývoj reči, konkrétne obdobie asi pred 50 000 rokmi. Vtedy ľudia začali spolu plynulo komunikovať slovami. Je všeobecne známe, že aj zvieratá medzi sebou komunikujú, no len ľudský druh využíva reč. Vďaka nej sú procesy učenia oveľa efektívnejšie než u iných živočíchov. Slovami totiž dokážeme odovzdávať ako skúsenosti a poznanie dávnych predkov, tak zdieľať nové nápady a diskutovať o nich. Vďaka reči tiež dokážeme druhým vysvetliť náročné abstraktné myšlienkové operácie, napríklad teóriu relativity.





Čo mi pomáha  
učiť sa lepšie?

Kedy sa mi učí  
dobro?

Kedy ma učenie  
baví? A kedy vôbec?

## Ako sa učíme?

Či už chceme viac rozumieť tomu, ako sa učíme my alebo chceme vedieť lepšie učiť druhých, vždy je dobré vedieť, ako sa ľudia učia. **Zámerné učenie** znamená, že pri procese učenia máme jasný cieľ či účel a vieme, aké konkrétne vedomosti, zručnosti a návyky si chceme osvojiť. Táto charakteristika zodpovedá učeniu, ktoré by zvyčajne malo prebiehať v rámci neformálneho vzdelávania. Oproti tomu **nezámerné či náhodné učenie** možno dať do paralely s informálnym učením, ktoré sme spomínali v kapitole *Úvod do neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. To je učenie, ktoré sa deje náhodne a neplánovane v závislosti od rôznych situácií, ktoré počas dňa prežívame.

Ďalej sa často môžeme dočítať, že sa učíme **mechanicky**, čiže memorovaním. Hovoríme o učení sa naspamäť bez logických súvislostí, čo si každý z nás určite niekedy vyskúšal na vlastnej koži. Opačom toho je **logické učenie**, kedy ide o učenie s logickými súvislosťami, pochopením a vlastnou reprodukciou. Kým s memorovaním sa v rámci neformálneho vzdelávania nestretávame takmer vôbec, logické učenie býva v našom kontexte využívané pomerne často. Je to najmä v aktivitách zameraných na zdieľanie skúseností a príklady dobrej praxe alebo pri rôznych simulačných a tímových aktivitách.

Ďalšie nazeranie na učenie je z pohľadu výsledku učenia sa. **Kognitívnym učením** získavame najmä poznatky a informácie. Vedomosti si osvojujeme pomocou pojmov a rozvíjame svoje schopnosti myslenia. **Senzomotorické** alebo aj zmyslovo-pohybové učenie využíva najmä naše telo a prostredníctvom neho sa učíme vybraným pohybovým návykom, napríklad chodiť, zvládať konkrétne športy, píliť drevo, hrať na klavíri. **Sociálne učenie** je súbor procesov, vďaka ktorým sa učíme, ako úspešne



prežiť v spoločnosti. Patrí sem komunikácia s ľuďmi, dodržiavanie pravidiel alebo fungovanie v rôznych sociálnych rolách, napr. žiačka, dcéra, vnuk, skaut, brat.

## Čo ovplyvňuje naše učenie?

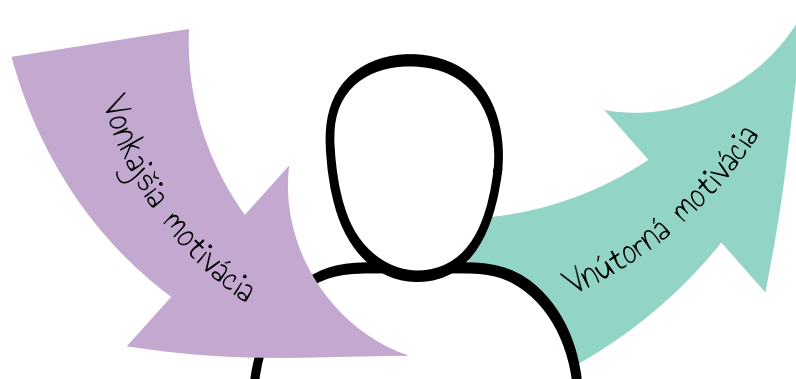
Každému môže pri učení vyhovovať iné prostredie, iné tempo. Nieкто sa rád učí sám, iný v skupine, nieкто sa rád učí z kníh, iný si všetko potrebuje sám zapísať. Niekomu vyhovuje učiť sa skoro ráno a iný sa skoro ráno na učenie vôbec nedokáže sústrediť. Každý máme iné preferencie, ktoré sú ovplyvňované mnohými faktormi, a to ako vrozenými, tak prijatými, napríklad vďaka výchove v rodine alebo pôsobením školy. Niektorým aspektom toho, ako sa učíme, sa podrobnejšie venujeme v nasledujúcej kapitole *Štýly učenia sa*.

## Motivácia sa učiť

Učenie je ľudská prirodzenosť. Všetky malé deti sa rady učia, pretože ich baví objavovať svet, skúmať, ako veci fungujú a prichádzať na riešenia rôznym problémov. Ako čas plynie a ony rastú, niektoré z nich postupne motiváciu k učeniu strácajú. Prečo to tak je? Pri učení veľmi často rozlišujeme **vnútornú a vonkajšiu motiváciu**.

Vnútorná motivácia funguje vtedy, keď sa učíme to, čo nás naozaj zaujíma a chceme to poznať a vedieť. Taktiež vtedy, keď je učenie pre nás zdrojom poznania a radosti a my súčasne získavame či rozvíjame určitú kompetenciu. Aj preto pri neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou pracujeme s potrebami a očakávaniami našich účastníkov, aby sme zabezpečili, že vidia jasné prepojenie toho, čo sa učia s tým, čo chcú, alebo potrebujú. Keď sa učíme vďaka vnútornej motivácii, robíme

to z vlastného rozhodnutia. Protikladom k tomu je vonkajšia motivácia, ktorá môže mať najrôznejšie podoby vo forme pochvaly, známky, prijatia na školu, alebo napríklad získania zaujímavého zamestnania. Pohonom vnútornej motivácie sú naše potreby, pohonom tej vonkajšej sa odborne hovorí popudy.



V poslednej dobe často počujeme, že deti do školy nechodia veľmi rady a učenie ich príliš nebaví. Známu kritičkou súčasného vzdelávacieho systému základných škôl je psychologička Jana Nováčková, ktorá tvrdí, že „škola založená na mocenských vzťahoch a vonkajšej motivácii vo forme odmien a trestov ničí prirodzenú vnútornú motiváciu detí k učeniu“. Ďalej hovorí, že každé dieťa má v sebe zabudovaný vývojový program, vďaka ktorému samo rozpozná, čo sa má kedy učiť. Potrebuje k tomu len zodpovedajúce podnety, ktoré ho budú k učeniu stimulovať a tiež bezpečné prostredie a svoje vlastné tempo, akým sa učí. Často sa však stáva, že mu tieto vonkajšie impulzy škola nedokáže ponúknuť. Keď sa





majú všetky deti učiť to isté v rovnakom čase, približne rovnako rýchlo a potreba bezpečia sa stráca pod hrozbou zlej známky, nemusia to všetkým rovnako vyhovovať. Deti nie sú stroje. Našťastie sa dnes objavuje čoraz viac škôl i samotných učiteľov, ktorí pracujú s rešpektom k individuálnym potrebám jednotlivých detí, teda ich vývojovému programu. Súčasne pracujú so znalosťou zákonitostí vnútornej a vonkajšej motivácie, ktorá je s týmto programom prepojená.

Z pohľadu vývinu mozgu je v detstve okrem učenia sa v škole rovnako dôležité, ako deti trávajú svoj voľný čas, čomu sa v ňom venujú, čo ich baví a aké kompetencie si tým rozvíjajú. Prečo? Pretože deti na prvom stupni základnej školy majú vo svojom mozgu skoro sto miliárd nervových buniek, ktoré nazývame neuróny a špecializujú sa na rôzne činnosti. Dieťa v tomto veku má viac neurónov než kedykoľvek inokedy vo svojom živote. V podstate ich je príliš a obrazne by sa dalo povedať, že v tomto období medzi sebou neuróny bojujú o prežitie. V čase, keď deti nastupujú na strednú školu, majú neurónov o tretinu menej. Akým spôsobom dochádza k tak masívnej redukcii? Aj tu hrá veľkú úlohu motivácia, a to ako vnútorná, tak vonkajšia. Nie nadarmo sa hovorí, že čomu venujeme energiu a pozornosť, to rastie. V tomto prípade rastú alebo skôr prežívajú neuróny, spojené s akoukoľvek činnosťou, ktorú dané dieťa robí často a rado. Zjednodušene povedané, keď dieťa rado spieva, neuróny, ktoré v mozgu tejto činnosti napomáhajú, prežívajú aj do neskoršieho veku a ich vplyv v mozgu silnie. Keď ale dieťa z nejakého dôvodu spievať prestane, veľa neurónov zodpovedných za spev postupne vymizne a hlasové schopnosti slávneho speváka sa ďalej nerozvíjajú, dokonca sa môžu i zhoršovať. Takže, ak chcete byť v niečom výnimočný, nenechajte svoje neuróny zodpovedajúce za túto činnosť dlhodobo zaháľať!

A keďže deťom sa po škole venujú pracovníci s mládežou a vypíňajú časť ich voľného času, je z pohľadu tejto profesie dobré myslieť na zákonitosti vnútornej i vonkajšej motivácie. A tiež na vplyv neurónov, ktoré pri správnom nasmerovaní ovplyvňujú rozvoj špecifickej zručnosti, predispozície a talentu detí a mladých ľudí.

## Učenie v kontexte vývinovej psychológie

To, že procesy učenia sú veľmi úzko späté s psychologickým vývinom človeka, je dnes známy fakt, no nebolo to tak vždy. Do popredia záujmu psychologických vied ho priviedol Jean Piaget (pôvodne biológ, neskôr vývinový psychológ a filozof). Ten kedysi povedal, že „cieľom vzdelávania je vytvárať ľudí schopných robiť nové veci.“

Piaget skúmal prirodzený vývin rozumových schopností u detí. Ako cenný „študijný materiál“ využíval k svojim výskumom okrem iného aj svoje tri deti. Podarilo sa mu zvrátiť zažitý názor, že deti sú len zmenšeninou dospelého a naopak preukázať, že každý z nás „v detstve prechádza vývinovými štádiami, pri ktorých sa po celý čas aktívne učí a používa zmysly k interakcii so svetom okolo seba“. Poukazoval na fakt, že pri tomto vývine je zásadné deti podporovať v skúmaní a samostatnom experimentovaní so svetom. Dávať im úlohy podľa vývinovej úrovne ich inteligencie (podľa veku), ktoré majú vždy viac ako jedno správne riešenie. Hlásal právo detí na učenie sa cestou pokus - omyl, potrebu rozvíjať ich kreativitu a predstavivosť. Mnohé jeho tézy sú v dnešnej dobe už prekonané, avšak vďaka vplyvu jeho učenia došlo v 70. a 80. rokoch minulého storočia k zásadnej transformácii školstva v mnohých krajinách Európy i USA. Priniesli nové výučbové metódy, zamerané viac na deti a ich potreby učiť sa v rôznych vekových obdobiach inak a súčasne odlišili vzdelávacie postupy pri učení detí a dospelých.



Odkaz myšlienok Jeana Piageta sa dodnes v rôznych ohľadoch čiastočne premieta aj do neformálneho vzdelávania, napr. vo vyššie spomínanom postupe učenia pokus – omyl, pri Kolbovom cykle či štýloch učenia sa, ktoré spomíname v nasledujúcej kapitole s názvom *Štýly učenia sa*.

## Evolúcia mozgu v súvislosti s učením a správaním

Schopnosť učenia majú v určitej forme všetky živé organizmy a vrodená je aj u človeka. Učenie veľmi úzko súvisí s riadiacou jednotkou nášho tela – mozgom, ktorý už antickí filozofi označovali za sídlo rozumu a citov. Mozog je najzložitejší z našich orgánov a stále nie je známe, ako presne funguje. Dnes sa jeho štruktúre, funkciám a procesom venuje celý rad vedných disciplín, ktorým sa postupne darí odkrývať rôzne jeho tajomstvá. Mozog zohráva pri učení kľúčovú úlohu, preto vám ponúkame niekoľko zaujímavých informácií a vedeckých poznatkov, ktoré sa môžu hodiť pri práci s mladými ľuďmi, pri ich podpore v učení, či pre nás samotných, ak chceme týmto procesom lepšie porozumieť.

## Naše tri mozgy

Náš mozog prešiel dlhou evolúciou a to, ako sa vyvíjal, úzko súvisí s našimi reakciami v rôznych situáciách a ovplyvňuje napríklad naše správanie alebo učenie. Pri naozaj veľkom zjednodušení si môžeme predstaviť, že máme v hlave 3 mozgy, a to mozog plazov, mozog cicavcov a mozog ľudský, ktoré sú vzájomne prepojené.



## MOZOG PLAZA (VITÁLNE FUNKCIE)

je najstaršou časťou a odborne sa mu hovorí mozgový kmeň. Vyvinul sa už pred 500 miliónmi rokov u plazov. Táto časť mozgu dohliada na základné životné funkcie, akými sú dýchanie, príjem potravy či termoregulácia. Riadi tiež inštinkty, reaguje na podnety a využíva zmysly. Plazy a jaštery, ako je známe, nemajú príliš rozvinuté poznávacie schopnosti a chýbajú im emócie. Sú však prvými živočíchmi, ktoré dokázali prežiť na pevnine až dodnes, takže v rámci evolúcie sú veľmi úspešné. U zvierat aj u ľudí je mozog plazov zodpovedný aj za vyhodnocovanie nebezpečenstva, do ktorého sa neočakávane dostaneme. Reaguje bleskurýchlo, a to tromi základnými reflexmi (rýchlymi pudovými reakciami): útok, útek a znehybnenie. Často sa hovorí, že pri ohrození reagujeme bezmyšlienkovite a až spätne si uvedomíme, aký reflex sme v danej situácii využili, čo sa vlastne stalo a ako sa cítime. K tomuto uvedomeniu však už využívame iné časti mozgu než mozog plazov, a to mozog cicavcov a mozog ľudský.





### MOZOG CICAVCA (EMÓCIE)

je druhá najstaršia časť mozgu a rovnako ako mozog iných cicavcov je oveľa komplikovanejší ako mozog plazov. Vek mozgu cicavcov sa odhaduje asi na 200 miliónov rokov a okrem ďalších funkcií ovplyvňuje náš emočný život. Zaujímavé je, že cicavce svoje emócie nedokážu ovládať. To vie len človek vďaka mozgovej kôre. Táto časť mozgu významne ovplyvňuje našu dlhodobú pamäť, lebo k uchovávaní informácií využívame asociácie a emócie, ktoré tu sídli. Mozog cicavcov nám pomáha riadiť naše sociálne cítenie a fungovať v rámci skupiny (u zvierat vo svorke). S tým súvisia aj pudové reakcie, ktoré z neho vychádzajú, a to - bráni a ochraňuje.



### ĽUDSKÝ MOZOG (ROZUM)

ide o najmladšiu časť nášho mozgu – sivú mozgovú kôru, ktorá sa vyvinula len pred 100 tisíc rokmi a vedome riadi naše správanie a konanie. Snaží sa korigovať oba staršie mozgy, teda ovládať reflexy, pudy aj emócie. Niekedy viac a niekedy menej úspešne. V ľudskom mozgu je centrum jazyka, reči a myslenia. Vďačíme mu za jedinečnú schopnosť abstraktného myslenia, porozumeniu súvislostiam a predstavivosť.



## Tri mozgy a vývinová psychológia

Vďaka rozmachu neurovedy sa vedci na prelome tisícročia zamerali na súvislosti medzi mozgom a starnutím človeka, najmä v kontexte vývinovej psychológie. Ako sa dieťa vyvíja a rastie, vyvíja sa aj jeho mozog. Už v piatich rokoch má mozog okolo 90 % svojej budúcej veľkosti. Mozog však nielen rastie, ale zlepšuje sa aj jeho fungovanie - odborné sa tomu hovorí dozrievanie mozgu. Vďaka tomuto procesu jeho bunky postupne nadobúdajú svoju definitívnu podobu, rozvíjajú sa zložitejšie poznávacie funkcie, ako napríklad sústredenosť, pamäť a reč. Z vyššie uvedených troch mozgov je pri narodení najviac vyvinutý mozog plazov, ktorý riadi všetky základné životné funkcie. Dozrievanie mozgu sa týka hlavne mozgu ľudského a tento proces pokračuje až do dospelosti. Mozog cicavcov zas veľmi silno ovplyvňuje správanie mladších detí. Ako to v praxi vyzerá?

Určite si každý z nás vybaví situáciu, kedy stretol malé plačúce dieťa, ktoré sa hodilo o zem a rozčúlene búchalo päšťami, kopalo nožičkami a búchalo hlavou do podlahy, pretože chcelo za každú cenu niečo, čo mu rodičia nekúpili. Prečo to niektoré malé deti vo veku 2 – 4 rokov robia? V tomto veku je ešte myslenie ovládané emóciami ako je to aj u iných cicavcov. Preto keď dieťa niečo chce a nedostane to, jeho správanie začnú riadiť emócie, v tomto prípade zlosť.

Staršie deti v školskom veku však už vedia, že sa lepšie presadia svojou ústretovou komunikáciou alebo protislužbou. Zmrzlinu si teda dokážu zabezpečiť napríklad tým, že sú na dospelého milí a poprosia o ňu, prípadne vymyslia nejaký argument, prečo si ju zaslúžia. V tomto veku už mozog dostatočne dozrel. Šedá mozgová kôra dokáže vymyslieť stratégiu, ako dosiahnuť to, čo chceme, bez hnevu a ďalších negatívnych emócií. Samozrejme, emócie a ich prejavy sú neoddeliteľnou súčasťou nášho života od detstva až do staroby, a to ako negatívne, tak i pozitívne. Je však

dôležité si uvedomiť, že staršie deti a dospelí už majú mozog dostatočne zrelý na to, aby s emóciami pracovali a dokázali svoje správanie regulovať.

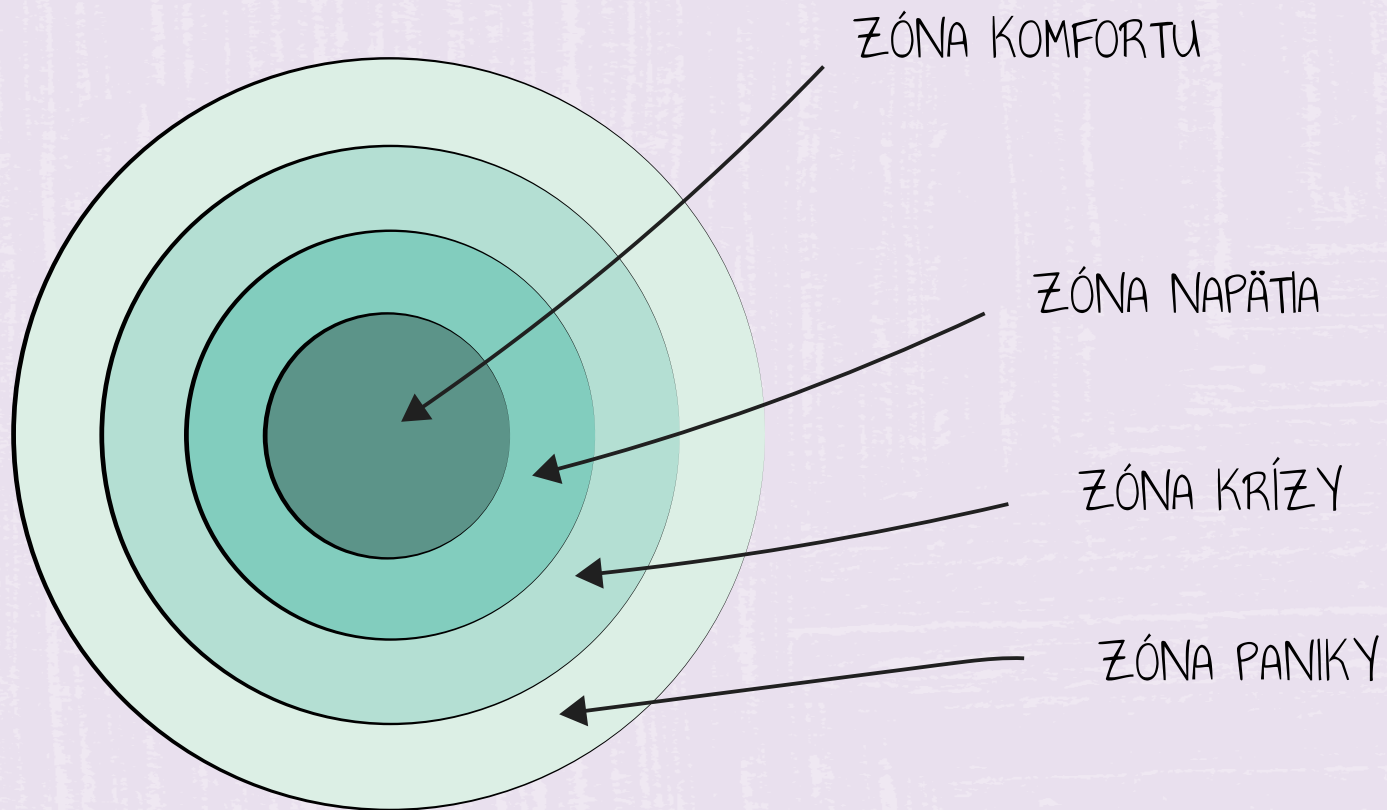
## A ako súvisia tieto tri mozgy s učením?

Možno ste už niekedy počuli o **zóne komfortu, zóne napätia, zóne krízy a zóne paniky**.

Keby ste boli lietadlo, tak **komfortná zóna** je pre vás váš hangár a pravidelný letový poriadok. V hangári máte svoje miesto, máte tam teplo, sucho a keď niekam letíte, presne poznáte cestu, funguje vám navigácia, viete, koľko cesta potrvá a kedy sa vrátite späť. V role pasažiera by ste v komfortnej zóne boli vtedy, ak ste zvyknutí často lietať a je to váš bežný spôsob prepravy. Komfortná zóna u človeka je vlastne každodenná rutina, kedy nerieši žiadne zásadné problémy a všetko ide tak, ako má. Keď je potrebné sa niečo naučiť, je to veľmi jednoduché a nestojí to veľkú námahu. Problémom komfortnej zóny u väčšiny ľudí je to, že skôr či neskôr ich zotrvávanie v nej prestane baviť, pretože neprináša žiadne nové zážitky, podnety či emócie.

Tie možno zažiť, keď opustíme každodenný kolobeh a ideme skúsiť niečo nové, čím vstupujeme do **zóny napätia**. Ocitneme sa v nej buď v prípade, že zažívame novú situáciu, napr. letíme sami po prvýkrát do Londýna, alebo sa v už známej situácii objaví nové prvky, napr. zmenili harmonogram nášho pravidelného letu a nám nenadväzuje spoj, ktorý sme bežne využívali. Pokiaľ do novej situácie vstúpime pripravení prekonať rôzne nástrahy, nastáva proces učenia. Učíme sa nielen zo samotnej novej skúsenosti, ale tiež z uvedomenia, že sa nám všetko darí zvládať a tak získame dôveru, že podobné situácie zvládneme aj nabudúce.





Zóny

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



Niekedy však zóna napätia môže prerásť do **zóny krízy**. Je to vtedy, keď v nás nová situácia vyvolá silné emócie, ktoré máme problém ovládnuť, cítíme sa zraniteľní a nevieme, ako sa zachovať. Aj z úzkosti sa však dá následne poučiť a krízovú situáciu vyhodnotiť ako prínosnú. náš emočný mozog cicavca uchová nezabudnuteľný zážitok a pocit víťazstva, keď sa všetko nakoniec podarí vyriešiť. náš analytický ľudský mozog zas vyvodí ponaučenie z chýb, uloží nové znalosti a naplánuje, ako nabudúce urobiť všetko ešte lepšie.

Ak sme však do úplne novej situácie hodení, ako sa hovorí „po hlavu“, bez prípravy a bez podpory, vnímame tento proces ako svoje ohrozenie a skočíme rovno do **zóny paniky**, kde sa bez záchranného kruhu môžeme utopiť. Na rad v danej chvíli príde náš mozog plný s primárnymi reflexmi. Ten nás buď úplne paralyzuje, takže v danej situácii nebudeme schopní vôbec nič urobiť (ako v prírode, keď sa plazy v okamihu znehybnia a splynú s okolím, dúfajúc, že si ich silnejší nepriateľ nevšimne). Alebo vezmeme nohy na ramená a utečieme, aby sme si zachránili vlastnú kožu. Alebo začneme útočiť na svoje okolie. V takejto situácii nie sme schopní sa efektívne učiť. Ak naša stratégia úteku vyjde a my prežijeme, budeme v podobných situáciách utekať aj nabudúce, aby sme sa opäť zachránili. Budeme menej ochotní vystupovať zo zóny komfortu a podstupovať nové výzvy.

Keď pracujeme s vyššie uvedenými zónami uvážene a súčasne máme na zreteli, že každého z nás tak trochu riadia tri rôzne živočíchy (mozgy), hoci vzájomne prepojené, môžeme sa toho veľa naučiť a pomôcť tak nielen sebe a svojmu osobnému rastu, ale aj druhým. Je tiež dôležité si uvedomiť, že šírku zón máme každý inú, aj keď ide o rovnaké situácie. Vo vzdelávaní je treba túto diverzitu rešpektovať pri práci s jednotlivcami i s celou skupinou. Keď napríklad vyzveme účastníkov, aby každý z nich

predstavil pred skupinou základné činnosti ich vlastnej organizácie, môžu byť v tej chvíli rôzni účastníci v rôznych zónach. Pre niekoho to znamená zostať v zóne komfortu, pretože sa prezentovaním živí. Niekoho tím posúvame do zóny napätia, pretože je pre neho výzvou hovoriť o svojej práci pred toľkými ľuďmi podľa zadanej osnovy. Súčasne však vníma, že je to pre neho užitočná skúsenosť, ktorá sa mu v budúcnosti môže hodiť. No niekto sa aj pri tejto aktivite môže dostať priamo do zóny krízy, pretože má strach hovoriť sám pred veľkou skupinou a nebude sa chcieť danej aktivity zúčastniť. S týmito situáciami treba vedieť citlivo pracovať a podporovať tých účastníkov, ktorí to v danej chvíli potrebujú.

## Pravá a ľavá hemisféra

Možno už ste niekedy počuli o pravej a ľavej mozgovej hemisfére. Výskumu mozgových hemisfér sa venoval americký neurofyziológ Roger Wollcot Sperry, ktorý zaň v roku 1981 získal Nobelovu cenu za fyziológiu a lekárstvo. Podľa jeho teórie máme v mozgu dve hemisféry, ktoré spolu vzájomne komunikujú a vďaka miliónom impulzov si neustále vymieňajú informácie v tzv. kalóznom telese. Ide o zhluk nervových vlákien (corpus callosum), ktoré sa v strede mozgu prepájajú. V každej z hemisfér však podľa tejto teórie prebiehajú iné procesy myslenia a plnia rôzne funkcie. Skôr než sa bližšie zoznámime s charakteristikami pravej a ľavej hemisféry, je potrebné hneď na začiatku povedať, že takéto rozdelenie hemisfér, kedy sú každej z nich prisudzované určité vlastnosti, nemožno brať doslovne. Slúži skôr ako názorný príklad, ktorý môže pomôcť pri diskusiách o funkciách mozgu v súvislosti s myslením a učením a tiež pamäťou, a to ako u detí, tak dospelých.



## Ako sú jednotlivé hemisféry charakterizované?

Pre **pravú hemisféru** je charakteristické využívanie kreativity a vnímanie komplexných súvislostí. Dôležitú úlohu tu hrajú sluchové vnemy, obrazotvornosť, asociácie dejov a epizód, otvorenosť pre experimenty, dôležitosť prežitkov a pocitov, predstavivosť, denné snívanie a farby.

Pre **ľavú hemisféru** je zas typický racionálny a logický princíp myslenia, schopnosť analýzy a dodržiavanie presne stanoveného a naplánovaného poriadku. Fyzicky je tu umiestnené centrum reči a schopnosť dekodovať písomný záznam, teda čítanie. Táto hemisféra je tiež zodpovedná za vnímanie času.

## V čom je prepájanie pravej a ľavej mozgovej hemisféry výhodné?

Bežný človek údajne dokáže využiť len jednu desatinu svojej mozgovej kapacity. V našej euroamerickej civilizácii sú systémy vzdelávania, odovzdávanie informácií i bežné pracovné postupy nastavené tak, že využívajú najmä funkciu ľavej hemisféry, zatiaľ čo tú pravú často zanedbávame. Ak sa ale naučíme obe hemisféry viac prepájať a súčasne využívať, naše učenie bude efektívnejšie a budeme schopní zapamätať si oveľa viac. Preto sú rôzne techniky na prepájanie hemisfér čoraz častejšie využívané, napríklad pri tvorbe metodík výučby cudzích jazykov.

Ak sa hlbšie zamyslíme nad neformálnym vzdelávaním z pohľadu teórie dvoch hemisfér, zistíme, že keď rešpektujeme jeho základné princípy pri príprave a realizácii aktivít, pravú a ľavú hemisféru prepájame celkom prirodzene a súčasne využívame silné stránky každej z nich. Vďaka

striedaniu prostredia, častému pohybu, uplatňovaniu princípov hry, používaniu rôznych pomôcok, hudby či vizualizácií, zapájame pravú hemisféru, a tým zámerne aktivujeme emócie. Súčasne však nezabúdame ani na zovšeobecnenia, predstavenie rôznych teórií, dát či štatistík, ak je to pre danú aktivitu relevantné, a teda zapájame tiež ľavú hemisféru. Tieto postupy nám pomáhajú lepšie a dlhšie si pamätať, čo sa učíme a súčasne sú menej unavujúce. Na podobnom princípe funguje aj cyklus učenia sa, ktorý podrobnejšie popisujeme v nasledujúcej kapitole *Štýly učenia sa*.

## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCII VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

### Striedajme aktivity, ľudia sa učia rôznym spôsobom

Využívajme rôzne aktivity, aby vzdelávanie bolo rôznorodé, menila sa jeho dynamika, formy aj spôsoby. Tým zabezpečíme, že učenie bude efektívne pre všetkých našich účastníkov. Možno nie každá aktivita, ale aspoň celok. Ako na to, sa dozviete v ďalšej kapitole.

### Vytvárajme aktivity mimo zóny komfortu

V neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou sa snažíme pracovať s účastníkmi tak, aby dosahovali zóny napätia a mohli sa tak učiť nové veci. Treba byť kreatívny, nechávať mládež zažívať nové veci alebo tie staré novým spôsobom. Vo výnimočných momentoch si môžeme dovoliť niektorých dostať aj do zóny krízy, musíme to však robiť citlivo, aby nakoniec túto situáciu zvládli a následne dať priestor „ľudskému mozgu“, aby u nich mohlo nastať učenie.







## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



**Začnite u seba**, zistíte, ako sa učíte vy sami, čo vám funguje a čo naopak nie. Zoznámte sa aj s ďalšími teóriami a prístupmi a buďte pripravení na to, že naozaj sme každý iný, a preto sa každý môže efektívne učiť inak.



**Úlohy s viacerými riešeniami** podporujú kreativitu jednotlivcov aj skupiny. Treba pamätať na to, že kreativitu, ktorá je v dnešnej dobe tak žiadaná, podporujú úlohy, ktoré nemajú jeden stanovený postup ani jediné riešenie. Všetci sa dobre učíme, keď si cestu riešenia môžeme nájsť sami a nemusíme sa báť zlyhania a teda nemusíme mať obavu, že v očiach druhých budeme vyzerať tak, že niečo nezvládame.



**Používajte myšlienkové mapy a vizualizujte** namiesto bežných zápisov z diskusií alebo tak predstavte novú tému. Možno si myslíte, že myšlienkové mapy k nám dorazili celkom nedávno. Konkrétne v Čechách sa dostala na začiatku deväťdesiatych rokov na trh kniha T. Buzzana *Myšlienkové mapy*. Túto formu zápisu však používal už Leonardo da Vinci alebo Charles Darwin. Ide o priestorový zápis pojmov, kde sú pomocou prepojenia znázornené vzájomné súvislosti. Z hľadiska učenia je táto forma zápisu pre mnoho ľudí veľmi užitočná, pretože zvyšuje percento zapamätaných pojmov, najmä, ak sú mapy maľované farebne (myšlienkové mapy druhej generácie) alebo vo forme obrázkov a piktogramov (myšlienkové mapy tretej generácie).

## CVIČENIA



Spomeňte si, čo nové ste sa za minulý rok naučili. Čo vám z toho robí najväčšiu radosť a prečo? Za akých okolností ste sa to naučili? Čo vám v učení pomáhalo? Prečo? Čo vás, naopak, brzdilo?



Zamyslite sa, kedy ste naposledy prišli na nový nápad? Originálne riešenie problému? Spýtajte sa aspoň troch ďalších ľudí, ako prichádzajú na nové nápady. Dokážete zovšeobecniť, pri akých druhoch činností k vám prichádzajú nové nápady či nevhodné riešenia rôznych problémov? A ako to majú iní?



Cvičenie na prepájanie hemisfér – ak sa vám pri učení alebo na dlhej prednáške nedarí sústrediť a píšete si bezmyšlienkovite na papier, je to znak toho, že potrebujete dať priestor ľavej mozgovej hemisfére a prepojiť ju s pravou. Zvládnete to počas minúty tak, že si vezmete dva papiere A4 a do každej ruky si vezmete jednu ceruzku. Skúste súčasne kresliť oboma rukami ležaté osmičky,

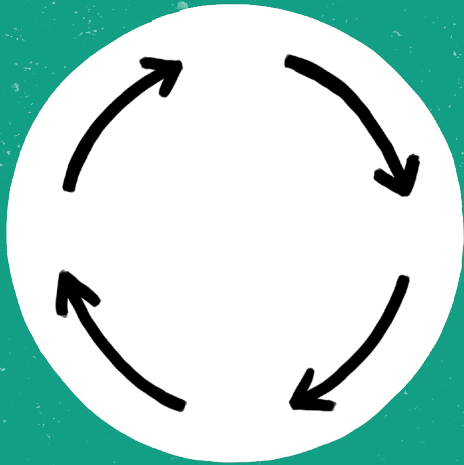


a to najskôr zľava doprava a niekoľkokrát obtiahnuť. Potom sprava doľava a opäť niekoľkokrát obtiahnuť. Potom oboma rukami k sebe a od seba. Ak práve nemáte pri sebe papiere a ceruzky, pomôže, keď si ležatú osmičku skúsíte nakresliť len očami, a to v oboch smeroch niekoľkokrát. Osviežite tým myseľ a ulávite unaveným očiam. Takýmto spôsobom môžete veľmi rýchlo energizovať aj celú skupinu, keď z nejakého dôvodu nie je priestor na zaradenie aktivizujúcej časti 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 na: <https://publi.cz/books/339/Obsah.html>
- *Jak jsme začali mluvit?* [online]. Portál českého rozhlasu, 2005. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: [http://www.rozhlas.cz/vedaarchiv/portal/\\_zprava/154120](http://www.rozhlas.cz/vedaarchiv/portal/_zprava/154120)





**ŠTÝLY UČENIA SA**

Hľadajme spôsob, aby učitelia menej učili a žiaci viac pochopili.

Jan Amos Komenský

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Určite ste si už počas rokov v školských laviciach všimli, že pre niekoho bolo veľmi náročné sedieť celý deň v lavici, zatiaľ čo iní spolužiaci to zvládali v pohode. Niektorí sa na písomku naučili už počas toho, ako sa učivo preberalo na hodine, niektorí si potreboval urobiť ľahák (a často ho potom ani nemusel použiť). No a niektorí spolužiaci sa zas poctivo učili z kníh. Ako ľudia sme rôzni a rovnako rôzne sú pre nás spôsoby toho, ako sa efektívne učíme.

To nám potvrdzuje aj naša dlhoročná prax v neformálnom vzdelávaní. Mávame účastníkov, ktorí dlho neobsedia a potrebujú byť aktívne zapojení a neustále niečo robiť, nielen sedieť a počúvať. Alebo takých, ktorí majú veľa otázok a chcú diskutovať a pýtajú sa na literatúru, autorov a zdroje. Mávame aj takých, ktorí sa bez váhania vrhnú do aktivít ešte predtým, ako vôbec dovysvetľujeme zadanie, no aj takých, ktorí potrebujú dopredu vedieť, čo sa bude diať, s čím to súvisí, a prečo to ideme robiť. Alebo tiež takých, ktorí budú tvrdiť, že sa zbytočne príliš dlho venujeme reflexii a aj

takých, pre ktorých bude na reflexiu času málo. No a vždy sa nájdu takí, ktorí sa pýtajú, ako veci fungujú v praxi a na čo im vzdelávanie vlastne bude. Našou úlohou je nastaviť vzdelávacie aktivity tak, aby boli všetci títo účastníci čo najviac spokojní, a čo najviac sa naučili.

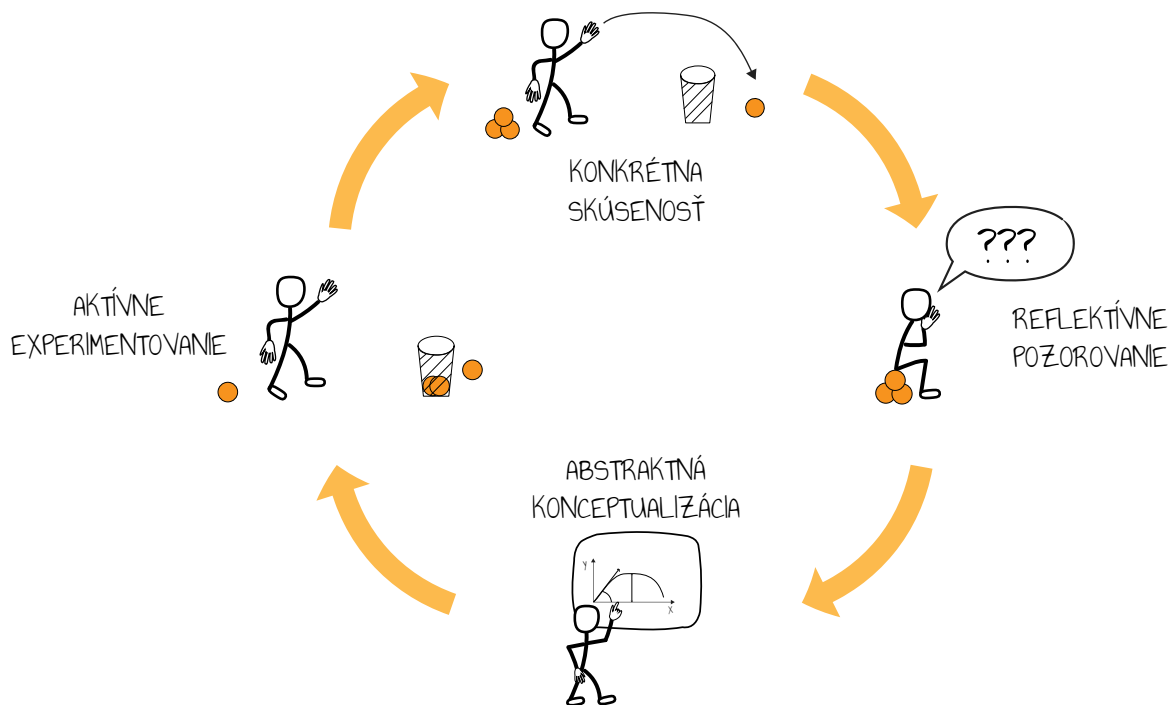
Existuje veľa rôznych teórií o tom, ako sa ľudia učia. Viacerých sa už dotkla predchádzajúca kapitola *Ako sa učíme*. Existuje však aj mnoho ďalších teórií. Od jednoduchších, ako napríklad VAK, ktorá pomenováva tri základné štýly učenia – vizuálny, auditívny a kinestetický, až po koncept mnohonásobných inteligencií od Howarda Gardnera. Tieto teórie sú často kritizované za to, že ľudí škatulkujú a celú tému vzdelávania príliš zjednodušujú a tiež za to, že mnohé z nich nie sú dostatočne podložené relevantnými výskumami. Pre nás je však dôležitý trochu iný aspekt. Chceme nastaviť vzdelávacie aktivity tak, aby boli univerzálne efektívne pre všetkých našich účastníkov bez ohľadu na to, aké spôsoby a štýly učenia sú pre nich najefektívnejšie. A tiež zabezpečiť, aby v našich aktivitách bolo pre každého niečo a dokázali sme všetkých účastníkov naučiť to, čo sme si stanovili vo vzdelávacích cieľoch.



Nám sa ako pomôcka pri príprave vzdelávacích aktivít dlhodobo osvedčila teória štyroch štýlov učenia sa od autorov Petra Honeyho a Alana Mumforda, ktorá nadväzuje na prácu Davida Kolba.

Začnime najskôr D. Kolbom. Jeho pravdepodobne najznámejším modelom je tzv. **Kolbov cyklus učenia**. Ten poukazuje na to, že učenie je efektívne vtedy, keď zahŕňa štyri po sebe nasledujúce fázy.

Účastníci si najprv niečo zažijú, resp. vyskúšajú na vlastnej koži (**konkrétne skúsenosť**). Potom sa spätne ohliadnu, čo sa stalo a identifikujú, aké boli v danom procese kľúčové momenty (**reflektívne pozorovanie**). Následne si pomenujú, prečo to tak je, aké sú za tým princípy či širší kontext (**abstraktná konceptualizácia**) a potom skúsia znova experimentovať v praxi a urobiť to lepšie (**aktívne experimentovanie**).



Kolbov cyklus učenia

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



Druhým známym konceptom od Davida Kolba sú štýly učenia sa. Kolb vysvetľuje, že rôzni ľudia prirodzene preferujú istý konkrétny štýl učenia sa. To, ktorý to je, ovplyvňujú rôzne faktory. Sú napríklad ľudia, ktorí preferujú prijímať nové informácie v ucelenej podobe a na ich spracovanie potrebujú dlhší čas a tiež priestor, aby nad nimi mohli rozmyšľať. Učia sa prevažne počúvaním a vzájomnou výmenou názorov. Iní ľudia sa zas lepšie

učia z konkrétnej situácie, zo zážitku, keď si môžu sami niečo vyskúšať a nepotrebujú rozmyšľať nad rôznymi uhlami pohľadu a nepotrebujú ani teoretické vedomosti na to, aby si veci osvojili. Kolb tieto štyri štýly pôvodne nazval „diverging, assimilating, converging and accommodating“. Aj tu na prácu Davida Kolba nadviazali Peter Honey a Alan Mumford a rozvinuli svoj pohľad na štýly učenia ako variáciu na Kolbov model. Podme si tieto štýly bližšie popísať.

## AKTIVISTA

Aktivistický štýl preferujú ľudia, ktorí potrebujú veci robiť a skúšať. Potrebujú byť do procesu aktívne zapojení, učia sa skôr metódou pokus – omyl a radi pôjdu do každej novej aktivity. Spravidla im nevaďí byť stredobodom pozornosti, sú často tam, kde sa niečo deje, no keď ich zaujatie jednou aktivitou pomasne, vyhládajú ďalšiu. Radi sú v interakcii a spolupracujú s ďalšími ľuďmi. Bývajú otvorení novým veciam i podnetom a často najskôr konajú a až potom premýšľajú. Efektívne sa učia, ak sú aktívne zapojení do procesu, v ktorom si môžu veci vyskúšať na vlastnej koži. Naopak, je pre nich neefektívne, ak majú dlho niekoho počúvať, učia sa individuálne, študovať si zdroje alebo ostatných iba pozorovať a nezapájať sa.

## TEORETIK

Teoretický štýl vyhovuje ľuďom, ktorí uvažujú veľmi logicky a potrebujú jasné a ideálne aj niečím podložené argumenty. K problémom pristupujú racionálne a postupne – krok za krokom. Majú sklón byť perfekcionisti a uvažovať nad vecami dovedy, kým všetko presne do seba logicky nezapadá. Sú fanúškami rôznych modelov a teórií, ktoré logicky popisujú rôzne javy. Vyhýbajú sa subjektívnym záverom, intuícii a majú radi istotu. Vyznávajú heslo „ak je to logické, je to dobré“. Efektívne sa učia, ak môžu preskúmať celú logiku a prípadne ju spochybniť. Majú radi diskusie s racionálnymi a logickými argumentmi a rovnako im vyhovuje získavanie dodatočných informácií z dostupných zdrojov. Neefektívne pre nich je, ak aktivitám chýba kontext či účel a vysvetlenia sú založené na subjektívnom prežívaní, alebo sa v nich dáva dôraz na emócie.



## POZOROVATEĽ

Ľudia, ktorí preferujú pozorovateľský štýl učenia, často potrebujú poznať kontext, čo sa bude diať a prečo to ideme robiť, ešte skôr, ako sa pustia do konkrétnej aktivity. Nepotrebujú si veci vyskúšať na vlastnej koži a dokážu sa učiť pozorovaním niekoho iného. Predtým, než povedia svoj názor, si veci väčšinou starostlivo premyslia, často si najskôr vypočujú názory ostatných a v skupine majú tendenciu vyjadriť sa medzi poslednými. Často sa snažia zväziť všetky možnosti a získať všetky dostupné informácie, aby prišli ku konkrétnym záverom. K tomu využívajú ako skúsenosti ostatných, tak aj svoje vlastné. Dôležité sú tiež pre nich emócie, ktoré ľudia prežívajú. Efektívne sa učia, ak majú dostatok času na premýšľanie a môžu si k téme dohľadať dodatočné informácie, alebo sa o nej porozprávať s ďalšími ľuďmi. Naopak, je pre nich neefektívne, ak sú v časovom strese, nemajú dostatok informácií, alebo musia stáť v popredí.

## PRAGMATIK

Pragmatický štýl učenia sa je charakteristický pre ľudí, ktorí pri učení sa nových vecí potrebujú vedieť, ako to funguje v praxi. Majú tendenciu veci testovať a skúšať a využijú na to každú vhodnú príležitosť. Majú sklon byť netrpezliví. Problémy vnímajú ako výzvy a sú zástancovia hesla „ak to funguje, je to dobré“. Efektívne sa učia, ak sa preberané témy týkajú ich práce a vedia nové veci okamžite využiť v praxi. Potrebujú praktické príklady a dobre sa učia od ľudí, ktorí tieto veci sami v praxi uplatňujú. Naopak, učia sa neefektívne, ak nevidia jasné prepojenie so svojou praxou a nemajú tak jasný praktický účinok zo vzdelávania. Neefektívne pre nich je, ak existujú prekážky pri aplikácii nových vecí v praxi, alebo keď téma ostáva v príliš abstraktnej či teoretickej rovine.



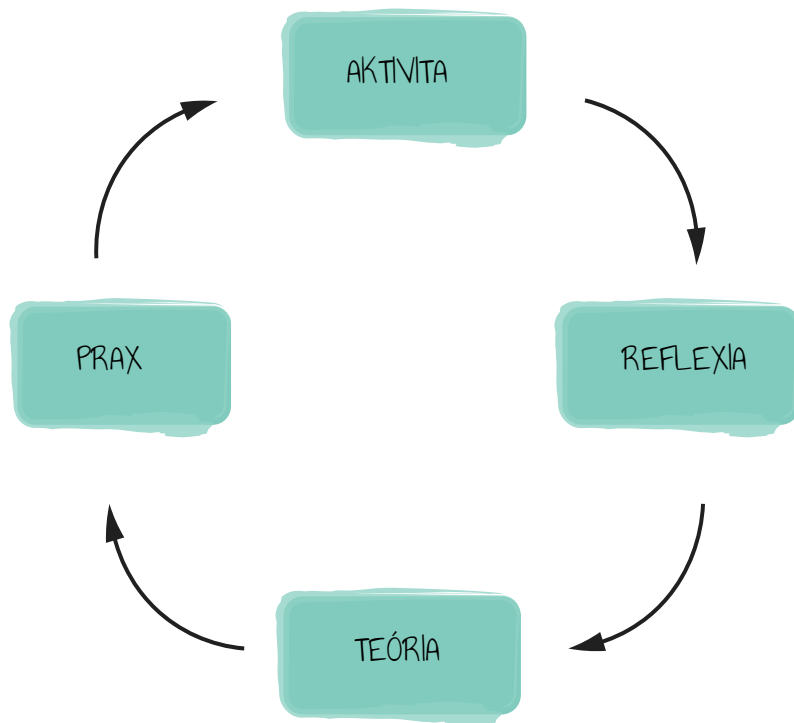


Je potrebné ešte upozorniť na to, že málokto má veľmi vyhranený jeden konkrétny štýl učenia sa. Väčšinou ide o kombináciu rôznych štýlov. A aj to sa môže postupom veku meniť. Existujú aj rôzne dotazníky, ktoré môžu naznačiť, kde máme preferencie, no i tie si vyslúžili dosť kritiky za nízku validitu či spoľahlivosť, preto berieme ich výsledky s rezervou.





## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCIÍ VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?



### Niečo pre každého

Poznať rôzne štýly učenia nám pomáha pochopiť, prečo niektoré aktivity na našom vzdelávaní sú pre niektorých účastníkov efektívnejšie a, naopak, ťažšie uchopiteľné pre iných. Najdôležitejším odkazom pre našu prax teda je, že vzdelávacie aktivity musíme navrhovať tak, aby vyvážené obsahovali aktivity vhodné pre každý štýl učenia sa. Vtedy budú efektívne pre všetkých. A to je práve odkaz pánov Honeyho a Mumforda o tom, kedy je učenie efektívne a vedie k zmene správania sa. Aj v tomto prípade nadviazali na prácu Davida Kolba a ich cyklus učenia sa vyzerá nasledovne:

V praxi to znamená, že program pripravujeme tak, aby v ňom boli aktivity, pri ktorých si účastníci môžu veci vyskúšať na vlastnej koži (**AKTIVITA**). Zároveň je v ňom priestor na reflexiu vlastných skúseností, ale aj na diskusiu s ostatnými, ako to majú oni (**REFLEXIA**). Preberanú tému tiež prepájame s konkrétnymi teóriami a dávame ju do širšieho kontextu (**TEÓRIA**) a rovnako venujeme čas aj tomu, ako veci môžeme využívať v praxi (**PRAX**).



## PRÍKLAD

Ak pripravujeme vzdelávanie o tímovej spolupráci a jeho cieľom je, aby si účastníci uvedomili, aké roly v tíme najčastejšie zastávajú, dá sa to urobiť rôznymi spôsobmi. No ak chceme pokryť všetky štyri štýly učenia sa, pravdepodobne tam nájdeme:

- aktivity, počas ktorých budú účastníci spolupracovať v tímoch a plniť nejaké zadanie, ideálne tak, aby si v rámci prípravy a realizácie museli rozdeliť nejaké úlohy či roly (AKTIVITA),
- ohliadnutie za skúsenosťou zo vzájomnej spolupráce – ako im práca v tíme išla, čo fungovalo a čo naopak nie, aké roly v rámci tímu zastávali, ako im to vyhovovalo (REFLEXIA),
- predstavenie niektorej z teórií tímových rolí, s ktorou budeme pracovať (TEÓRIA),
- diskusiu aj v rovine praxe – ak napríklad budú najbližšie vytvárať tím na pripravovanú akciu, z akých typov rolí alebo ľudí by ho mali vytvoriť, aby bol efektívny, prípadne, ako si prerozdeliť tímové roly tak, aby sa im spolu dobre pracovalo (PRAX).

Je tam teda niečo pre aktivistov (konkrétne aktivita), pozorovateľov (reflexia skúsenosti a diskusia), teoretikov (vybraná teória tímových rolí) aj pragmatikov (ako to využiť pri najbližšom zostavovaní tímu).

Veľkou výhodou tohto cyklu učenia sa je, že nemusíme nevyhnutne ísť v poradí aktivita – reflexia – teória – prax. Môžeme pokojne začať teóriou o tímových rolách (teória) a potom dať účastníkom sebarefektívny

dotazník, ktoré roly v tímoch najčastejšie zastávajú (reflexia). Následne im môžeme dať aktivitu, v ktorej budú spolupracovať v tímoch, aby sme overili, či výsledky z dotazníka zodpovedajú realite (aktivita). A až potom sa môžeme rozprávať o tom, ako si na základe tohto všetkého budú najbližšie zostavovať tím (prax). Môžeme tiež začať rovno praxou – účastníkom povieme, že ich čaká príprava nejakej akcie v škole. Aby si v tíme lepšie rozumeli, dostanú nástroj, ktorý im pomôže rozdeliť si jednotlivé úlohy. Môžu tak zistiť, k akým tímovým rolám inklinujú a čo to znamená pre ich efektívnu tímovú spoluprácu. A až potom bude nasledovať konkrétne aktivita, teória a reflexia.

## PRÍKLAD

Dajme si ešte jeden príklad. Ak vzdelávame účastníkov v tom, ako žiadať o financie z nejakej grantovej schémy a ako správne vyplniť žiadosť o grant, môžeme postupovať tak, že najprv dáme účastníkom úlohu vypísať žiadosť o grant bez toho, aby sme im k tomu niečo povedali (štýl aktivistu). Následne to s nimi rozoberieme, prejdeme si, ktoré časti im išli, kde vedeli, čo majú napísať a kde mali naopak problémy (štýl pozorovateľa). Až potom im povieme, aké základné pravidlá platia pri koncipovaní žiadosti, na čo sa zamerať v jej jednotlivých častiach, a aké je v nich prepojenie na projektovú logiku (štýl teoretika). Potom sa môžeme rozprávať o tom, ako nám tieto veci pomôžu v praxi, aké sú najčastejšie chyby pri písaní žiadosti, na čo sa hodnotitelia pri hodnotení žiadostí najviac zameriavajú, alebo ktoré časti sú hodnotené najväčším počtom bodov (štýl pragmatika). Môžeme však postupovať aj tak, že najprv vysvetlíme pravidlá pri vypisovaní žiadosti, otvoríme diskusiu a až potom dáme účastníkom možnosť si žiadosť vypísať a zhrnieme to tým, ako sa žiadosti posudzujú.



Postupnosť jednotlivých častí cyklu učenia je teda flexibilná, no dôležité je, aby všetky štyri časti boli prítomné a všetky štýly učenia sa pokryté. Vtedy bude vzdelávanie s najväčšou pravdepodobnosťou efektívne pre všetkých účastníkov. Nemáme to síce podložené výskumom, no v praxi sa nám to takto už mnoho rokov potvrdzuje.

## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Pozor na náš preferovaný štýl

Ak máme silnú preferenciu k nejakému štýlu učenia sa, napríklad „aktivista“, môžeme mať často pocit, že najefektívnejšie bude, ak naši účastníci budú čo najviac experimentovať, skúšať a robiť rôzne aktivity, aby vzdelávanie bolo dynamické a pestré. Takýto prístup však nie je efektívny pre tých, čo majú bližšie k teoretikom či pragmatikom, ktorí nemusia chápať, prečo sme vôbec takéto aktivity do vzdelávania zaradili a budú sa nás pýtať na koncepcie, teórie, alebo „na čo mi to v živote bude“. Preto, ak chceme vzdelávať iných, mali by sme poznať svoj vlastný štýl učenia sa a zároveň si dávať pozor, aby sme pripravovali programy, kde tento štýl nebude dominovať.



### A čo ak budú všetci účastníci „pragmatici“?

Len veľmi výnimočne sa stáva, že máme na vzdelávaní homogénnu skupinu, ktorá preferuje rovnaké štýly učenia sa. Mali sme skupinu učiteľov, kde bola prevaha teoretikov a pozorovateľov a museli sme tomu prispôbiť metodiku – niektoré aktivity vypustiť alebo ich skrátiť a dať viac priestoru na reflexie a na hlbšie preniknutie do niektorých konceptov a teórií. Mali sme tiež skupinu chlapcov stredoškolákov, ktorí sa

zaujímal o informačné technológie a boli najmä pragmatici-teoretici. Venovať preto príliš veľa času reflexiám a analýzám pocitov nemalo význam. Ak by ste teda mali špecifickú skupinu, stačí jej prispôbiť program. K cieľom sa dá predsa dopracovať rôznym spôsobom.



### Ako zistíme, kto je v skupine?

Existujú určité náznaky. Napríklad aktivistov v skupine rozpoznáme často podľa toho, že nemajú problém sa hneď zapojiť do rôznych aktivít a živo odpovedajú na naše otázky. Ak dáte do skupinky materiál, ešte ani nepoviete, čo s ním treba urobiť a už ho majú v rukách.

Pozorovatelia sa môžu spočiatku zdať nečitateľní. Väčšinou sa totiž nezapájajú hneď do diskusie, veľa premýšľajú a mlčia. To v nás môže vyvolať pochybnosti typu „Čo robím zle?“ alebo „Nepochopil otázku, keď nechce odpovedať?“. Zdanie však môže klamať. Pozorovatelia totiž potrebujú čas na analyzovanie, vo svojej mysli si preberajú rôzne alternatívy, premýšľajú nad témou z rôznych uhlov pohľadu, a tak nemajú čas sa aktívne zapájať.

Teoretikov môžeme spoznať podľa toho, že im záleží na tom, aby pochopili princípy, na ktorých je postavené to, čo hovoríme. Často sa neradi zapájajú do interaktívnych aktivít, pokiaľ nerozumejú, prečo to robíme a ako to spolu súvisí. Menej skúsení vzdelávatelia môžu byť zaskočení z tohto typu účastníkov, pretože sa dožadujú teoretických vedomostí a môžu mať pocit, že ich daný účastník testuje, či je dostatočne fundovaný v danej téme. Preto je dobré mať v zálohe ďalšie zdroje k téme, ktoré si účastníci môžu v prípade záujmu doštudovať.



Pragmatici sú účastníci, ktorých nie vždy spoľahlivo spoznáme. Väčšinou majú s nami „trpezlivosť“, zapájajú sa do aktivít, hoci nie v takej miere ako aktivisti. No ak im dlhšie nie je jasné, ako veci zo vzdelávania môžu využiť, môžu od nich prísť otázky typu „Ako mi to pomôže v praxi?“ „Čo s tým mám robiť?“ alebo „Načo mi to bude?“



#### **Opatrne so škatulkovaním**

S veľkou pravdepodobnosťou budete pracovať so skupinami, kde budú účastníci so všetkými preferovanými štýlmi učenia sa. Platí však, že hoci sa najefektívnejšie učím jedným spôsobom, neznamená to, že sa nedokážem nič naučiť iným spôsobom. Iba je to o niečo menej efektívne. Preto je treba byť veľmi opatrný so škatulkovaním a nálepkovaním účastníkov – ten bude aktivista, ten pozorovateľ...



#### **Prepojenie s metódami a technikami**

Pre jednotlivé štýly učenia sa sú viac alebo menej vhodné konkrétne metódy a techniky. Diskusia napríklad môže vyhovovať všetkým, no prednáška je najbližšia teoretikom. Ak si však na prednášku pozveme hosťa, ktorý je z praxe a vie uviesť veľa konkrétnych príkladov, bude to veľmi efektívne aj pre pragmatikov. Preto je dobré uvažovať nad tým, ktoré metódy a techniky vyhovujú ktorému typu a vyvážené ich kombinovať. Viac o metódach a technikách sa dočítate v samostatnej kapitole s názvom *Metódy a techniky v neformálnom vzdelávaní*.

## **CVIČENIA**



### **Analýza posledného vzdelávania**

Spomeňte si na svoju poslednú vzdelávaciu aktivitu, ktorú ste viedli. Môže to byť pravidelné stretnutie s konkrétnymi cieľmi, workshop na škole či tábor pre deti. Dôležité je, aby ste si vedeli vybaviť, aký ste mali program a akými aktivitami ste sa snažili naučiť svojich účastníkov to, čo ste si stanovili ako cieľ. Ak máte k dispozícii konkrétny program alebo dokonca rozpracovanú metodiku, o to lepšie.

A teraz sa skúste na vzdelávacie časti pozrieť z pohľadu štýlov učenia sa. Ktoré časti programov sú primárne aktivistické? Ktoré sú reflektívne? Čo tam máte pre teoretikov? A čo pre pragmatikov? Skúste si tiež vyjadriť ich zastúpenie v percentách, aby ste videli, ako je váš program vyvážený. Napríklad 40 % : 15 % : 10 % : 35 %?

Máte? Ako by ste mohli posilniť ten najslabší článok?









### **Pozorujte svojich účastníkov**

Pri najbližšej vzdelávacej aktivite si dajte ako úlohu sledovať reakcie vašich účastníkov. Ideálne, ak aktivitu nevediete. Skúste si všímať také reakcie, ktoré by mohli súvisieť s tým, čo potrebujú pre svoje efektívne učenie sa. Čo sa pýtajú? Ako reagujú na zadania? Ako sú aktívni v cvičeniach? Koľko času im čo trvá? Sú tam nejaké podobnosti a vzorce správania pri viacerých aktivitách? Ako to môže súvisieť so štýlmi učenia sa? Pozor však na škatulkovanie! Vo voľných chvíľach sa prípadne môžete účastníkov opýtať, ako sa najefektívnejšie učia a overiť si tak svoje pozorovania.

## **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 na: [https://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_styles](https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_styles)
-  *Kolb's experiential learning* [online]. Wikipedia. Updated 2018-11-3 [cit. 2018-10-27]. Dostupné na: [https://en.wikipedia.org/wiki/Kolb%27s\\_experiential\\_learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Kolb%27s_experiential_learning)





# VZDELÁVACIA AKTIVITA

## KROK ZA KROKOM

Zlyhaním v príprave sa pripravujeme na zlyhanie.

Benjamin Franklin



## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou je plánovaný a štruktúrovaný proces s jasnou definíciou, kam má vzdelávanie viesť a aké kompetencie má priniesť samotným účastníkom. Aké má však jednotlivé kroky? Aká je najlepšia logika stavby vzdelávania krok za krokom tak, aby sme na konci naozaj mohli povedať, že vzdelávanie bolo úspešné?

Logika tvorby vzdelávacích aktivít v práci s mládežou je veľmi podobná projektovej logike. Viaceré kroky sú takmer identické, vzájomne na seba nadväzujú, no majú aj svoje špecifiká. Ak už projektové myslenie dobre ovládáte, určite vám to pomôže aj pri tvorbe neformálneho vzdelávania. V tejto kapitole pomenúvame jednotlivé kroky tvorby vzdelávania chronologicky aj so stručným vysvetlením. Zámerom tejto kapitoly je ukázať celkový proces, no niektorým témam sa venujeme aj hlbšie v samostatných kapitolách.

## KROK ZA KROKOM K EFEKTÍVNEMU NEFORMÁLNEMU VZDELÁVANIU V PRÁCI S MLÁDEŽOU

Túto situáciu možno poznáte aj vy. V slovenskej a českej praxi sa často stáva, že isté neformálne vzdelávanie vznikne ako výsledok aktuálnej grantovej ponuky. „Aha, tak tento grantový program ponúka financie na zvýšenie participácie mladých ľudí. Super, poďme vymyslieť školenie. Je to ľahké – najprv dáme nejakú zoznamovačku, potom hru, potom kvíz, zavoláme niekoho, kto urobí prednášku...“ Ups, stop, takto nie! Hoci sa vám tento postup možno zdá správny, veď ako inak by sme mali zvyšovať kompetencie, ak nie vzdelávaním, úspešná vzdelávacia aktivita takto nefunguje. Čo ak vaša cieľová skupina vôbec nepotrebuje vzdelávanie k participácii, pretože vaši potenciálni účastníci sú už vo svojej komunite aktívni? Ako to má teda fungovať?



## KROK 1: SITUAČNÁ ANALÝZA



Prvá otázka, na ktorú sa potrebujeme zamerať, je „Akým problémom a výzvam čelí naša cieľová skupina?“ A po nej nasleduje otázka: „Čo z toho vieme riešiť vzdelávacou aktivitou?“

Keď vieme, kto sú mladí ľudia, ktorým sa venujeme, dobrá analýza nebude pre nás problém. Budeme vychádzať z toho, akým výzvam čelia, čo pre nich v danej oblasti už existuje, aké majú možnosti, nakoľko ich využívajú, čo funguje a čo nefunguje. Taktiež potrebujeme vedieť, čo chcú samotní mladí ľudia, ale najmä, čo je to, čo potrebujú (a ešte o tom možno ani sami netušia) na to, aby dokázali byť vo svojom súkromnom, pracovnom i spoločenskom živote úspešní.

V prvom kroku tvorby vzdelávania teda robíme **analýzu prostredia, stavu a potrieb**, ktoré podrobnejšie rozpracovávame v kapitole *Situačná analýza*. Na konci procesu analýzy by sme tak mali mať celkom slušný prehľad o problémoch, ktoré sa týkajú našej cieľovej skupiny. Môžu sa však objaviť aj také problémy, ktoré neformálnym vzdelávaním nevyriešime. Tie si môžeme nechať na iné typy projektov.

Predstavme si však také problémy a výzvy, ku ktorých riešeniu môžeme prispieť neformálnym vzdelávaním. Môžeme napríklad zistiť, že mladí ľudia nie sú vo svojej komunite aktívni, hoci samospráva či škola sú voči tomu otvorené, a hlavným dôvodom tohto stavu môže byť, že mladí nevedia, ako na to – chýbajú im potrebné kompetencie. Zo situačnej analýzy sme tak získali relevantný výstup, na ktorý sa môžeme zamerať t. j. chýbajúce kompetencie.

Na konci prvého kroku tvorby vzdelávania by sme teda mali mať jasno v tom, aký problém či potrebu ideme riešiť vzdelávacou aktivitou a pre koho je vzdelávacia aktivita určená.

## KROK 2: ZÁMER



Ak máme jasne definovaný problém či potrebu, je čas stanoviť zámer nášho vzdelávania a následne aj jeho ciele. Medzi zámerom a cieľmi je zásadný rozdiel. Zámer je všeobecnejší a pomenúva oblasť, ktorej sa budeme venovať a k čomu budeme neformálnym vzdelávaním prispievať. V situačnej analýze môžeme napríklad zistiť, že mladí ľudia majú tendenciu podporovať extrémistov a majú rasistické a xenofóbne poznámky týkajúce sa ľudí z iných kultúr. Na príčiny tohto stavu sa potrebujeme pozrieť hlbšie, až ku ich koreňom. Môžeme zistiť, že jeden z dôvodov je, že mladí si neoverujú zdroje, nekriticky pristupujú k informáciám, ktoré sa k nim dostávajú a na sociálnych sieťach sledujú ľudí, ktorí sa vyjadrujú v danom duchu. Na základe týchto zistení si ako zámer môžeme stanoviť „zvyšovanie kritického myslenia žiakov druhého stupňa základných škôl“. Dôvodom podpory extrémistov a rasistických poznámok však môže byť aj nízka miera tolerancie k inakosti a rôznym etnickým skupinám. Vtedy sa v našej vzdelávacej aktivite môžeme zamerať aj na zvyšovanie tolerancie a budeme sa snažiť „podporiť v mladých ľuďoch zmysel pre toleranciu a rešpekt k ostatným, rozvíjať ich otvorenosť k iným kultúram.“ Zámer teda na základe situačnej analýzy určuje oblasť, ku ktorej zlepšeniu chceme neformálnym vzdelávaním v práci s mládežou prispievať. Nedokážeme ho stopercentne splniť tak ako ciele, no vieme, že našim vzdelávaním sa daná oblasť zlepší.





## KROK 3: CIELE



Vzdelávacie ciele konkrétnejšie popisujú, čo presne sa naši účastníci naučia. Ciele musia byť na rozdiel od zámeru dokonale splniteľné prostredníctvom našej plánovanej vzdelávacej aktivity. Stanovovanie vzdelávacích cieľov patrí v procese tvorby vzdelávacej aktivity medzi najzložitejšie, no zároveň najdôležitejšie kroky.

Konkrétne ciele musia vychádzať zo zámeru. Ak sme v predchádzajúcich krokoch definovali, že zámerom vzdelávania je zvyšovanie tolerancie študentov stredných škôl voči inakosti, na základe definície cieľov musíme presne a jasne identifikovať, čo sa s účastníkmi stane ihneď po skončení vzdelávacej aktivity. Inak povedané, aké vedomosti, zručnosti a postoje prostredníctvom vzdelávania získajú. Aj pre vzdelávacie ciele platí teória SMART, a teda, že ciele sú:

- **Špecifické** (vieme, čo presne sa majú účastníci naučiť).
- **Merateľné** (vieme, aká situácia bola na začiatku a ako sa zmení na konci).
- **Dosiahnuteľné** (na konci vzdelávania ich účastníci naplnia).
- **Relevantné** (vieme, čo účastníkom prinesú, a súvisia so zámerom).
- **Časovo ohraničené** (naplánované a za daný čas jasne splniteľné).

Dobrou správou je, že vzdelávacie ciele si nemusíme len tak vymýšľať. V kontexte neformálneho vzdelávania v práci s mládežou sú vzdelávacie ciele kompetencie, ktoré chceme u našich účastníkov rozvíjať. Pri výbere cieľov si potrebujeme odpovedať na otázku, aké vedomosti, zručnosti alebo postoje chceme rozvíjať.

Aký je rozdiel medzi vedomosťami, zručnosťami a postojmi a čo sa stane, ak sa sústredíme iba na jednu z týchto zložiek, uvádzame podrobnejšie v kapitole *Kompetencie*.

Ak však majú byť ciele dostatočne špecifické, merateľné i dosiahnuteľné, potrebujeme si povedať nielen to, ktorú zložku kompetencií budeme rozvíjať, ale tiež do akej hĺbky. Je predsa rozdiel, či si má konkrétnu zručnosť účastník iba vyskúšať alebo ju má byť schopný robiť samostatne. Pri tomto rozhodovaní používame v neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou tzv. Bloomovu taxonómiu.

### PRÍKLAD

V našom príklade (potreba zvyšovania tolerancie) by ciele mohli vyzeráť nasledovne:

**Problém:** Mladí ľudia podporujú extrémistov a majú rasistické a xenofóbne poznámky týkajúce sa ľudí z iných kultúr.

**Zámer:** Podporiť v mladých ľuďoch zmysel pre toleranciu a rešpekt k ostatným, rozvíjať ich otvorenosť k iným kultúram.



### Ciele:

- Porozumieť, ako dochádza k intolerantnému správaniu a prečo majú ľudia obavy z inakosti (vedomosti).
- Zažiť si, aké je to byť v role človeka z inej kultúry (zručnosť).
- Uvedomiť si, v čom môže byť pozitívny prístup voči iným kultúram prínosný (postoj).

Samozrejme, toto je len príklad, a aj na kompetencie ako také nájdete v pedagogickej teórii viacero pohľadov a prístupov. Tento postup používame my. Cieľov môže byť aj viac, prípadne môžu byť ambicióznejšie a ísť viac do hĺbky. Bude to záležať od mnohých faktorov – od konkrétnej cieľovej skupiny, konkrétnych mladých ľudí, ich vedomostí, zručností a skúseností, ale aj od toho, koľko času budeme na vzdelávanie mať. Podrobnejšie sa Bloomovej taxonómii a všetkým faktorom, ktoré pri stanovovaní vzdelávacích cieľov musíme zvažovať, venujeme v kapitole *Stanovovanie vzdelávacích cieľov*.

## KROK 4: OBSAHOVÁ ANALÝZA



Už sme urobili situačnú analýzu, zvolili problém, ku ktorého riešeniu sa dá prispieť cez neformálne vzdelávanie, pomenovali zámer a definovali vzdelávacie ciele.

V ďalšom kroku sa musíme rozhodnúť, akým obsahom ciele naplníme. Aké sú konkrétne témy, ktorým sa budeme venovať, aby sme stopercentne

naplnili ciele, ktoré sme si stanovili. Čo všetko pod túto tému spadá a čomu z toho sa vzhľadom na daný čas budeme venovať?

Takto rozpracujeme každý cieľ samostatne. Zoberme si hneď prvý cieľ z nášho príkladu „Porozumieť, ako dochádza k intolerantnému správaniu, a prečo majú ľudia obavy z inakosti“. Čomu všetkému sa môžeme počas vzdelávania venovať, aby mladí ľudia skutočne porozumeli príčinám intolerantného správania? Prečo majú ľudia obavy z inakosti?

Náš brainstorming možných tém by mohol vyzeráť nasledovne:

V čom spočíva inakosť, s akými rozdielnymi kultúrami sa môžu mladí ľudia najčastejšie stretnúť, čo je to vlastne kultúra, koncept kultúry ako ľadovca, koncept kultúry ako cibule, stretnutie dvoch kultúr a interkultúrne učenie, 7 krokov interkultúrneho učenia, 6 úrovni interkultúrnej citlivosti, rôzne úrovne kultúry od ľudstva až po moju osobnú, ako vznikajú stereotypy, predsudky a diskriminácia a aký je medzi nimi rozdiel a podobne.



V ďalšom kroku je potrebné zo zoznamu vybrať tie témy, ktoré sú najrelevantnejšie. Témy, na základe ktorých sa čo najefektívnejšie dopracujeme k tomu, aby mladí ľudia porozumeli príčinám intolerantného správania a obavám z inakosti. Možno sa vám bude zdať zvláštne, že všetky tieto témy navzájom súvisia. To je pravda. Ak však máme dobre naformulovaný cieľ, niektoré témy budú relevantnejšie ako iné. A s tými budeme v ďalších krokoch pracovať. Takéto cvičenie si urobte ku každému cieľu, ktorý si stanovíte. Získate tak konkrétnejšiu predstavu o tom, aký obsah bude vaša vzdelávacia aktivita mať a akým témam sa budete venovať.

## KROK 5: ŠTRUKTÚRA PROGRAMU



Čím začneme? Čo bude prvá téma a čo druhá? Ako budú za sebou nasledovať? Ako jednotlivé tematické časti zoradiť tak, aby to dávalo nám i účastníkom zmysel? To sú otázky, na ktoré musíme nájsť odpovede v tomto kroku.

Jednotlivé obsahové časti usporiadame do určitých blokov, ktoré by mohli tvoriť kostru programu vzdelávacej aktivity. Vieme, aký časový rozsah máme k dispozícii – či máme niekoľko hodín, jeden deň, niekoľko víkendov alebo pravidelne dve hodiny každý týždeň počas celého roka.

Jednotlivé témy a bloky usporiadame do programu tak, aby bola medzi nimi

logická súvislosť a vzájomne na seba nadväzovali. Pokúsme sa zamerať na logiku účastníkov a na to, ako pre nich vhodnou nadväznosťou zefektívniť proces učenia sa. V našom príklade môžeme začať tým, že účastníci pochopia, čo je kultúra a čo všetko tento koncept zahŕňa. Uvedomia si, že majú veľa spoločného, ale aj rozdielneho a to aj napriek tomu, že všetci sú mladí Slováci. Pochopia teda, že kultúra má rôzne úrovne. Potom na základe nejakej aktivity zažijú, aké je to byť iný a čo môže spôsobiť stret dvoch rôznych kultúr. Čo sa napríklad stane, ak jedna kultúra je väčšinová a druhá menšinová. Na základe tejto aktivity tak môžeme vysvetliť koncept interkultúrneho stretu a interkultúrneho učenia sa.

Často sa musíme do našich účastníkov vžiť, aby sme si predstavili, čo sa potrebujú naučiť ako prvé, na čom budeme stavať ďalej a čo budeme prepájať. Platí však, že logika programu môže mať viacero verzií.



Už v kapitole *Štýly učenia* sme naznačili, že k rovnakému cieľu sa dá dopracovať rôznou cestou. Že môžeme začať aktivitou, pokračovať reflexiou, potom vysvetliť teoretický rámec a skončiť prepojením s realitou. Dá sa však začať aj v inej fáze a to isté platí aj pre štruktúru programu. Mali by sme však vedieť, prečo sme sa jednotlivé témy rozhodli zoradiť za sebou práve takto a je dôležité, aby logika programu dávala zmysel celému tímu, ktorý sa na jeho tvorbe podieľa. Niekedy je to náročné, pretože naše



premýšľanie sa líši a môžeme používať rôznu logiku, no ak sa nám podarí v tíme nájsť zhodu a nakoniec si porozumieť, máme veľkú pravdepodobnosť, že našu logiku tvorby vzdelávacieho programu pochopia aj účastníci.

Na konci tohto kroku si môžeme urobiť skúšku správnosti. Máme v programe iba témy, ktoré jasne vedú k naplneniu vzdelávacích cieľov? Nechýba v ňom nejaká zásadná téma? Alebo nemáme naopak niečo navyše? Sú všetky naše ciele pri pokrytí týchto tém v zvolenej postupnosti stále realistické a dosiahnuteľné? Áno? Skvelé, máme teda hotovú základnú logiku vzdelávacieho programu.

## KROK 6: VYTÝČENIE ČIASTKOVÝCH CIEĽOV VZDELÁVANIA



V tomto momente si môžeme povedať, že to najťažšie máme za sebou. Ak máme identifikované vzdelávacie ciele a navrhnutú štruktúru programu, je čas pozrieť sa na jednotlivé časti programu podrobnejšie. Nie, ešte nie je čas na výber aktivít alebo metód, ktoré použijeme. Aby sme zabezpečili nadväznosť vzdelávania na výsledky situačnej analýzy a vzdelávacie ciele, čaká nás ešte jeden medzikrok. Ku každej téme alebo vzdelávaciemu bloku vytvoríme podrobnejšie čiastkové ciele, ktoré by mal daný blok naplniť.

Prečo? Tento krok má zabezpečiť prepojenie čiastkových cieľov jednotlivých blokov s našimi celkovými vzdelávacími cieľmi. Slúži aj

ako kontrola, či dosiahnutím cieľov v jednotlivých blokoch postupne dospejeme k naplneniu celkových cieľov.

Tvoriť čiastkové ciele nie je vždy potrebné, a to najmä vtedy, ak staviame krátku vzdelávaciu aktivitu, ktorá by sama o sebe mohla byť len jedným blokom v rámci dlhšieho programu. No pri dlhodobjších vzdelávacích programoch to určite odporúčame. V našej praxi sa až do tohto momentu na všetkom podieľa celý tím. V ďalších krokoch už pracujeme väčšinou vo dvojiciach alebo menších tímoch.

Ako finálny výstup tohto kroku budeme mať každý blok spracovaný tak, že budeme vedieť, čo dosiahneme na jeho konci s rozdelením na vedomosti, zručnosti, postoje. Nezabúdajme, že ciele bloku musia byť splniteľné. To znamená, že ich musíme dosiahnuť na konci bloku (alebo série blokov). Musíme si byť istí v tom, čo budú účastníci na konci vedieť, čo budú schopní urobiť alebo si uvedomiť.

Vráťme sa k nášmu príkladu s témou tolerancie k iným kultúram. Ak sa počas vzdelávacieho víkendu budeme jeden deň doobeda venovať téme kultúra, naše ciele na trojhodinový blok by mohli vyzerať nasledovne:

- Účastníci pochopia koncept kultúry ako ľadovca.
- Účastníci porozumejú konceptu kultúry ako cibule.
- Účastníci získajú povedomie o rôznych úrovniach kultúry, v čom sú si podobní a v čom rozdielni od svojich spolužiakov.
- Účastníci si zažijú kultúrny stret na úrovni osobných hodnôt.

Keď máme ku všetkým témam alebo blokom rozpracované čiastkové ciele, môžeme sa pustiť do ďalšieho kroku.



## KROK 7: VÝBER METÓD A TECHNÍK



Ďalšou časťou pri stavbe vzdelávacích aktivít je výber vhodných metód a techník, ktoré použijeme, aby sme svoje vytýčené čiastkové ciele v jednotlivých blokoch dosiahli. Áno, až po toľkých krokoch sa rozhodujeme, či začneme zoznamovačkou, po ktorej bude nasledovať kvíz, alebo či napríklad pozveme nejakého odborníka na prednášku.

O tom, aké metódy a techniky máme k dispozícii či aký je medzi nimi rozdiel, sa dočítate v kapitole *Metódy a techniky v neformálnom vzdelávaní*. V nej uvádzame aj to, ktoré metódy sú vhodné na rozvoj jednotlivých zložiek kompetencie. Ak chceme napríklad pracovať s rozvojom postojov, iba veľmi ťažko sa nám to podarí prostredníctvom klasickej prednášky.

Pri výbere metód a techník musíme zvažovať aj to, v akej fáze vývoja skupinovej dynamiky by sa skupina mala nachádzať, aby ich zvládla. Napríklad nie je najlepší nápad zaradiť náročnú simuláciu, pri ktorej si účastníci zažijú, aké je to byť v role menšinovej kultúry, na úvod vzdelávania. Z takejto simulácie iba veľmi ťažko vyťažíme jej potenciál pre učenie sa, pretože skupina na to ešte nie je pripravená. O skupine, jej potrebách a jednotlivých fázach sa dočítate viac v kapitole *Skupinová dynamika*.

Okrem toho, že sa vybranými metódami a technikami snažíme dosiahnuť stanovený cieľ a zohľadňovať, v akej fáze sa skupina nachádza, prihliadame ešte aj na to, aby vybrané metódy a techniky zahŕňali všetky štýly učenia sa. O tom sme už písali v kapitole s rovnakým názvom, kde sme už naznačili, že

aktivity cyklu učenia môžu ísť v rôznom poradí a v rôznej logike. Rovnako ako v 5. kroku Štruktúra programu, aj tu potrebujeme nájsť vhodný spôsob, ako jednotlivé metódy a techniky za sebou zoradiť tak, aby dávali zmysel nám aj našim účastníkom.

V neposlednom rade budeme pri výbere metód a techník zohľadňovať aj to, či máme dostatok času a priestoru na reflexiu, ktorá je dôležitou súčasťou neformálneho vzdelávania v práci s mládežou. Tej sa podrobnejšie venujeme v samostatnej kapitole s názvom *Reflexia*.

## KROK 8: HODNOTENIE VZDELÁVANIA



Môžete mať pocit, že nám niekoľko krokov chýba. Od výberu metód a techník sa skok k hodnoteniu môže zdať príliš veľký. To však platí iba za predpokladu, že by sme hodnotili až po realizácii celého vzdelávania. No my hodnotíme priebežne – či naše ciele nie sú príliš ambiciózne alebo či máme na ich naplnenie dostatok času. Hodnotíme, ktoré témy sú na naplnenie našich cieľov najrelevantnejšie, ale aj to, či zvolené metódy a techniky pokrývajú všetky štýly učenia sa. Veľa vecí teda hodnotíme už priebežne počas procesu tvorby vzdelávacej aktivity.

Už pri príprave je dobré myslieť aj na to, čo, kedy, s kým a ako budeme hodnotiť. Určite je vhodné počas vzdelávania priebežne hodnotiť aj to, ako sa nám darí naplňovať stanovené ciele, aby sme v prípade potreby



vedeli program včas upraviť. Taktiež potrebujeme mať čas a priestor na priebežné hodnotenie spolupráce v tíme. Pri dlhodobjších viacfázových vzdelávaniach zas často hodnotíme aj úlohy v medzifázach a to, ako sa účastníkom darí aplikovať naučené v praxi či ako im vyhovuje forma podpory, ktorú dostávajú.

Na konci zasa potrebujeme vyhodnotiť mieru naplnenia cieľov – teda či sa účastníci dostali na požadovanú úroveň a osvojili si požadované vedomosti, zručnosti a postoje. Ak chceme vidieť aj posun v kompetenciách, potrebujeme vedieť, na akej úrovni kompetencií účastníci do vzdelávania vstupovali. Malo by nás zaujímať, ako budú účastníci využívať to, čo sa naučili, vo svojom bežnom živote. Náš tím by sa mal z hodnotenia poučiť do budúcnosti, čo treba robiť inak. Do hodnotenia môžu byť zapojení aj ďalší, a keďže je táto téma pomerne komplexná, venujeme jej aj samostatnú kapitolu s názvom *Hodnotenie*.

## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



Pri príprave neformálneho vzdelávania v práci s mládežou by mal byť prítomný celý tím ľudí, ktorí budú vzdelávanie aj realizovať. Pokiaľ sme do prípravy zapojení všetci, máme možnosť využiť naše osobné znalosti a prednosti. V našich tímoch sa nám osvedčil postup, pri ktorom na spoločných stretnutiach (osobných či virtuálnych) pracujeme všetci na krokoch 1 – 5. To je totiž základ, na ktorom sa musíme všetci zhodnúť. Vo väčšine prípadov ešte aj krok 6 robíme spoločne. No výber metód a techník robíme individuálne tak, že si bloky rozdelíme a pracujeme na nich samostatne. Aby sme

zabezpečili konzistenciu a prepojenosť jednotlivých blokov, spoločne ich konzultujeme, a to buď všetci spolu alebo si určíme dvojice. To znamená, že jeden z nás pripraví návrh, druhý ho odkonzultuje a následne ho predstavíme celému tímu. Takýto postup je efektívny a nemusíme sa báť, že by sme v rámci blokov odbočili z témy, lebo sa vždy držíme stanovených cieľov. To je jediný priestor, v rámci ktorého sa môžeme pohybovať.



Pri práci na jednotlivých blokoch nám pomáha, ak si stanovíme rovnakú štruktúru. Osvedčila sa nasledujúca tabuľka, ktorá popisuje všetko, čo potrebujeme vedieť o realizácii daného bloku.



## INFORMÁCIE O BLOKU

NÁZOV BLOKU	
CIELE (ČO KONKRÉTNE CHCEME BLOKOM DOSIAHNUŤ)	Čiastkový cieľ 1 Čiastkový cieľ 2 Čiastkový cieľ 3
SKUPINA	Pre koľko ľudí? V malých skupinkách? Koľko účastníkov v jednej skupinke?
MATERIÁL	Podrobný zoznam materiálu podľa metód
DĹŽKA (KOĽKO ČASU BUDE NA BLOK TREBA?)	Spolu za celý blok
POPIS/ZHRNUTIE	Aktivita 1 (čas) Aktivita 3 (čas) Aktivita 2 (čas) Aktivita 4 (čas)
ĎALŠIE INFORMÁCIE/ZDROJ	Kde hľadať zdroj Kde sa dajú nájsť podrobnejšie informácie o metódach
KTO BLOK POVEDIE? S KÝM?	



## POPIS AKTIVÍT

POPIS

Aktivita 1 (čas)

Konkrétny popis metody a technik

Aktivita 2 (čas)

Konkrétny popis metody a technik

Aktivita 3 (čas)

Konkrétny popis metody a technik

Aktivita 4 (čas)

Konkrétny popis metody a technik





## CVIČENIA



V nasledujúcom cvičení si môžete overiť, či viete správne prepojiť zámery vzdelávacej aktivity a vzdelávacie ciele. Vyhodnoťte, nakoľko sú ciele v súlade s pomenovanými zámermi a prípadne sa ich pokúste preformulovať.

### #1

Tento 5-dňový vzdelávací kurz je postavený nasledovne:

**Zámer:** Posilnenie postavenia mentorov mladých ľudí zo znevýhodnených skupín, zvýšenie zamestnateľnosti mladých ľudí s problémami a zlepšenie sociálnej inklúzie klientov.

**Ciele:** rozvinúť zručnosti mentorov.

Ako hodnotíte takto definované potreby a ciele?

(Odpovede nájdete v *Kľúči k cvičeniam* na konci šlabikára).

### #2

Mladí lídri sa rozhodli zorganizovať vo svojej obci 3-hodinový workshop na tému ochrany životného prostredia.

**Zámer:** Naučiť mladých ľudí separovať odpad.

**Ciele:**

- dosiahnuť, aby si ľudia vážili prírodu,
- zmeniť situáciu v separácii odpadu mladými ľuďmi,
- diskutovať o potrebe separovania.

## ZDROJE



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





**KOMPETENCIE**

Vzdelaný človek sa stane ušľachtilým iba vtedy, keď v praxi naozaj používa to, čo sa naučil, miesto toho, aby o tom iba hovoril.

Dalajláma

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

V predchádzajúcich kapitolách sme už viackrát spomínali, že neformálne vzdelávanie v práci s mládežou sa zameriava na rozvoj kompetencií – vedomostí, zručností a postojov. To súvisí aj s tým, že sa na mladých ľudí pozeráme holisticky, teda ako na komplexné osobnosti, ktoré niečo vedia, niečo dokážu urobiť a ktoré majú svoj hodnotový rebríček – určitým spôsobom nahliadajú na svet a na to, čo je a nie je správne. Keď hovoríme o rozvoji kompetencií mladých ľudí v kontexte neformálneho vzdelávania v práci s mládežou, hovoríme o rozvoji všetkých týchto troch zložiek. Takéto chápanie kompetencií v neformálnom vzdelávaní je v kontexte práce s mládežou bežné aj v Európskej legislatíve. Príkladom môže byť dokument *Závery Rady Európskej únie o podpore nových prístupov k práci s mládežou s cieľom odhaliť a rozvinúť potenciál mladých ľudí*, ktorý bol prijatý počas slovenského predsedníctva v Rade EÚ v roku 2016. V ňom sa hneď v druhom bode uvádza: „Potenciál mladých žien a mužov možno

vnímať v zmysle kompetencií (vedomostí, zručností, postojov), ktoré sa rodia z ich tvorivosti a rozmanitosti.“ Prečo je dôležité sa pri neformálnom vzdelávaní mladých ľudí zameriavať na všetky tri zložky kompetencie, by mohla vyjadriť veta: „Načo nám je najlepší právnik v Európe, keď bude doma biť svoju ženu a zakazovať deťom hrať sa so susedmi, lebo sú trochu iní?“ Alebo vynikajúci šoféri, ktorí zjavne vedia šoférovať, no v meste jazdia 120 km/h, predbiehajú odstavným pruhom v kolónach a ohrozujú ostatných vodičov. Zjavne sme niekde niečo pri ich výchove a vzdelávaní zanedbali.

Pre lepšie pochopenie kompetencií si zoberme spomenutú kompetenciu šoférovať auto. Skladá sa teda z **vedomostí, zručností, ale aj postojov**. Čo to konkrétne znamená?



# KOMPETENCIA ŠOFÉROVAŤ AUTO

VEDOMOSTI (POZNAŤ)  
pravidlá cestnej premávky,  
základná údržba auta

ZRUČNOSTI (BYŤ SCHOPNÝ)  
naštartovať, zaparkovať, rozbehnúť sa  
do kopca, správne natankovať

POSTOJE (CHCIEŤ)  
používať pásy, dodržiavať povolenú  
rýchlosť, byť ohľaduplný



Z vedomostí musí vodič poznať dopravné značky a ich význam, pravidiel cestnej premávky, musí vedieť základné informácie o aute – napríklad či jazdí na benzín alebo naftu. Zo zručností musí vedieť naštartovať, zaparkovať, preradovať rýchlosti, cúvať, natankovať a podobne. Čo sa týka postojev, mal by chcieť dodržiavať predpisy a povolené rýchlosti, používať bezpečnostné pásy, netelefonovať za volantom či byť ohľaduplný voči ostatným vodičom.

Zoberme si ešte jeden príklad kompetencie, ktorá súvisí so šoférováním – schopnosť poskytnúť prvú pomoc. V tomto prípade medzi vedomosti patrí vedieť, ako vyzerá stabilizovaná poloha, v akom rytme stláčať hrudník, aj kedy treba volať záchranku. Medzi zručnosti zasa patrí zvládnuť poskytnúť umelé dýchanie, správne stláčať hrudník či správne spraviť záklon hlavy, aby nezapadol jazyk. No hoci vieme, ako a kedy prvú pomoc poskytnúť a sme toho aj schopní, ešte stále to neznamená, že v prípade, ak narazíme na niekoho, kto prvú pomoc potrebuje, z miesta radšej neutečieme. A to sú práve veľmi dôležité postoje.

## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCI VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?



Z vyššie uvedeného príkladu šoférovania či prvej pomoci sme naznačili, čo sa môže stať, ak zanedbáme jednu zložku kompetencie. Môžeme mať veľmi zručného šoféra, ktorý nedodržiava predpisy a ohrozuje ostatných. No môžeme mať tiež veľmi ohľaduplného a zručného vodiča, ktorý však dostatočne nepozná pravidlá cestnej premávky, nedá správne prednosť, a tým spôsobí dopravnú nehodu. Alebo máme šoféra, ktorý pozná pravidlá a aj ich dodržiava, no kvôli nedostatočnej zručnosti sa nezvládne rozbehnúť do kopca a nabúra do auta za sebou.



To, že by sme mali rozvíjať všetky tri zložky kompetencií, platí aj pre nás, keď chceme mladých ľudí naučiť niečo do života. A je jedno, aké kompetencie sa na základe dobrej situačnej analýzy rozhodneme rozvíjať, táto zásada platí univerzálne.

Ilustrujme si to na príklade osobnej spätnej väzby, o ktorej si môžete prečítať v samostatnej kapitole. Mladým ľuďom môžeme predstaviť princípy osobnej spätnej väzby a aj si overiť, či ich vedia vymenovať. To však ešte stále neznamená, že sú schopní ju správne podať a tieto princípy dodržať. A keď sa naučia aj to, tak stále to ešte neznamená, že nebudú osobnú spätnú väzbu využívať na to, aby si sami ulávili a nechtiac či úmyselne tým niekomu ublížili. Preto sa pri rozvoji kompetencií mladých ľudí musíme zameriavať na všetky tri zložky.



V niektorých prípadoch sú postoje dokonca dôležitejšie ako vedomosti či zručnosti. Napríklad v prípade interkultúrneho učenia či výchove k ľudským právam. Preto je dôležité, aby sme ešte skôr, ako začneme robiť akýkoľvek program, premýšľali nad tým, na ktorú zložku kompetencie sa potrebujeme zamerať najviac. Náš vzdelávací program bude vyzeráť inak, ak chceme rozvíjať najmä zručnosti, inak, ak sa zameriame na vedomosti a inak, ak chceme u mladých ľudí rozvíjať najmä postoje. Ak sa však zameriame na jednu zložku, neznamená to, že tie ostatné nie sú vôbec prítomné. Väčšinou idú ruka v ruku a súvisia so stanovenými vzdelávacími cieľmi. Tým sa venujeme v samostatnej kapitole s názvom *Stanovovanie vzdelávacích cieľov*.



## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



Ak chceme teda mladých ľudí niečo naučiť, napríklad rozvíjať kompetenciu tímovej spolupráce, v prvom kroku si musíme pomenovať, čo vlastne naši účastníci potrebujú. Potrebujú poznať nejaké tímové roly a princípy tímovej spolupráce (vedomosť) alebo chceme, aby sa najmä naučili, akú rolu v tíme pri spolupráci prirodzene preberajú a vyskúšali si aj nejakú pre nich menej typickú? (zručnosť) Alebo nám ide najmä o to, aby keď niečo robia, chceli primárne spolupracovať v tíme a neroiešili veci individuálne? (postoj) Podľa toho, čo je pre nás prioritou, budeme následne tvoriť program našich neformálne vzdelávacích aktivít.



Keď máme ujasnené, či chceme primárne rozvíjať vedomosti, zručnosti alebo postoje, môžeme uvažovať nad tým, ako to čo najefektívnejšie dosiahneme. Inak bude vyzeráť program, kde sa zameriavame na zručnosti a inak, ak nám ide najmä o postoje.



Na jednom projekte sme práve tento rozdiel vysvetľovali dobrovoľníkom, ktorí po svojej dobrovoľníckej skúsenosti chceli v miestnej kaviarni zorganizovať výstavu o tom, aká je chudoba v jednej z afrických krajín. Keď sme sa s nimi rozprávali o tom, čo chcú vlastne výstavou docieľiť, dopracovali sme sa k tomu, že by radi ovplyvnili postoje návštevníkov. No následne sme zistili, že do kaviarne chodia mladí ľudia, ktorí sa už angažujú ako dobrovoľníci na rôznych projektoch, ktorí túto tému vnímajú a ich postoje až tak meniť netreba. A teda celá výstava by mala iba minimálny efekt. Ďalší nápad bol urobiť túto výstavu niekde inde, kde chodia aj ľudia, ktorí o téme chudoby veľa nevedia. Opäť sme sa ale dostali k tomu, že statická výstava, kde si ľudia pozrú nejaké fotky a prečítajú pár informácií, pritiahne skôr pozornosť tých, ktorí sú

už na túto tému citliví a bude to pre nich skôr o nových vedomostiach ako o postojoch. Neznamená to, že by táto výstava nemohla mať na niekoľko návštevníkov efekt aj v postojovej rovine, ale je to ten najefektívnejší spôsob, ako postoje rozvíjať? Nebude efektívnejšie urobiť diskusiu na miestnej škole alebo nejakú simuláciu či rolovú hru? Alebo ešte niečo úplne iné?

Vytvoriť kvalitné a efektívne neformálne vzdelávanie pre mladých ľudí je celkom výzva. Uvažovať o kompetenciách a ich troch zložkách – vedomostiach, zručnostiach a postojoch, je jeden z prvých krokov. No už ten vám môže výrazne pomôcť. Tešíme sa, že máte chuť to robiť lepšie. A dúfame, vám v tom pomôžu aj ďalšie kapitoly tohto šlabikára.

## CVIČENIA



### Pomenujte vedomosti, zručnosti a postoje

Zoberme si ako príklad kompetenciu prezentovať. Často sa stretáme s názvom prezentačné zručnosti. Práve to je mätúce. Znamená to, že k prezentovaniu nepotrebujeme žiadne vedomosti a postoje? Zamyslite sa a pomenujte aspoň tri vedomosti, tri zručnosti a tri postoje, ktoré patria ku kompetencii efektívne prezentovanie.



Môžete si to vyskúšať aj na univerzálnejšej kompetencii zo života – pranie bielizne. Skúste si vypísať, aké vedomosti, zručnosti a postoje sa môžu skrývať pod kompetenciou pranie bielizne.



### Definujte tri zložky kompetencie

V každom riadku sú tri zložky nejakej kompetencie. Správne definujte, ktorá zložka je vedomosť, ktorá zručnosť a ktorá postoj.

Odpovede sa nachádzajú v *Kľúči k cvičeniam* na konci šlabikára.

som schopný zistiť, koľko je hodín	chodím včas	poznám hodiny
odpisujem v škole pri testoch	poznám školský poriadok	dokážem si urobiť ťahák
poznám princípy klienty orientovaného prístupu k zákazníkom	chcem, aby sa zákazník cítil dobre	dokážem byť milý na zákazníka
dokážem sa sústrediť a byť konštruktívny na porade	poradu si odsedím a hrám sa počas nej s telefónom	rozumiem, prečo máme v pondelok porady
viem, aké sú princípy separovania odpadu	dokážem hodiť plastový obal do správnej nádoby	plast hádzem do zmiešaného odpadu, pretože tá na plast je až vo vedľajšej ulici

## ZDROJE



Závery Rady a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady, o podpore nových prístupov k práci s mládežou s cieľom odhaliť a rozvinúť potenciál mladých ľudí (2016/C 467/03) [online]. [cit. 2018-10-28]. Dostupné na: [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)





# SITUAČNÁ ANALÝZA



Pracovať s ľuďmi, ktorí nechcú, je asi ako ťahať kravu na Mont Blanc.  
Čo o to, dotiahneme ju tam, ale čo potom s kravou na Mont Blancu?

Účastníčka školenia Marker CS k analýze potrieb

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Situačná analýza je výraz, ktorý sa v práci s mládežou objavuje čoraz častejšie. Niekedy sa o nej hovorí ako o analýze potrieb, analýze prostredia, ale môžeme sa stretnúť aj s inými prívlastkami. Na účely tejto publikácie budeme používať výraz „situačná analýza“, pretože ide o pojem, ktorý sa využíva aj v iných oblastiach (napr. v marketingu) a súčasne zahŕňa niekoľko analýz v jednej – analýzu stavu, analýzu prostredia a analýzu potrieb.

Ako sme už uviedli v kapitole *Vzdelávacia aktivita krok za krokom*, situačná analýza je prvým krokom pri príprave vzdelávacej aktivity. Je to proces, v ktorom zisťujeme, čo už okolo nás je, ako to funguje a čo je potrebné v realite mladých ľudí meniť. Pre prácu s mládežou je dôležité sústrediť sa na tri časti – analýzu stavu, analýzu prostredia a analýzu potrieb.

## ANALÝZA PROSTREDIA

Sústreduje sa na zber informácií a dát spojených s tým, v akom kontexte (spoločensko-sociálno-ekonomicko-kultúrnom) žijú mladí ľudia, ktorým sa chceme venovať. Môžeme napríklad zisťovať, o aký počet mladých ľudí ide a v akom sú veku, aká je ich rodinná situácia, aké majú možnosti na vzdelanie, aké majú možnosti zamestnania, aké možnosti majú vo voľnom čase, do koho kompetencie patria, kto sa o nich stará, aké inštitúcie a organizácie sa im venujú a aká je ich úloha či aké majú mladí ľudia možnosti zapájať sa do života komunity. Rovnako zisťujeme, ktoré oblasti ešte nie sú pokryté.



## ANALÝZA STAVU

Má za účel opísať súčasný stav – ako funguje to, čo sme zistili, že existuje v prvom kroku. Napríklad ktoré inštitúcie fungujú dobre a ktoré nie, koľko mladých tam chodí a kam chodia tí ostatní, či mladí využívajú príležitosti, ktoré okolo seba majú alebo nie a prečo. V tejto časti analýzy sa snažíme nájsť prepojenie a súvislosti medzi jednotlivými časťami skladačky a porozumieť tomu, prečo sú veci tak, ako sú.

## ANALÝZA POTRIEB

Zisťuje, aké sú potreby a problémy našej cieľovej skupiny – detí alebo mladých ľudí. Jedným zdrojom týchto informácií môžu byť už existujúce zdroje, prieskumy a výskumy, ktoré zisťujú, akým celospoločenským alebo regionálnom výzvam mladí ľudia aktuálne čelia a čo je ich príčinou. Z týchto zdrojov môžeme napríklad zistiť, aké kompetencie mladým ľuďom chýbajú z pohľadu zamestnávateľov či nakoľko sa zaujímajú o veci verejné. Môžeme zistiť ale aj to, že miera účasti mladých ľudí vo voľbách je nízka a objavujú sa medzi nimi aj sklony k extrémizmu. Badať však aj pozitívne trendy ako je zvyšujúci sa záujem o zdravie a zdravý životný štýl či dlhodobé znižovanie počtu fajčiarov. Nie všetky tieto veci však môžu byť relevantné priamo pre mladých ľudí, s ktorými pracujeme. Preto sa treba pýtať aj priamo ich, čo

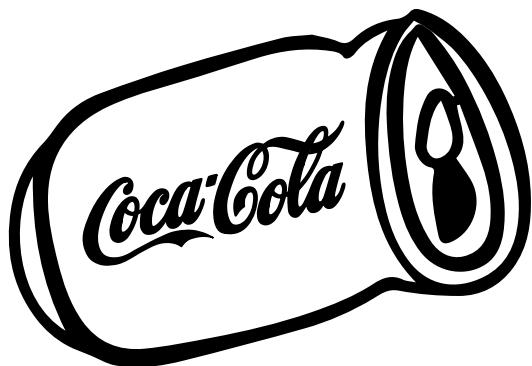
im chýba, čomu by sa chceli venovať a ako, čo podľa nich funguje dobre a čo nie, o akých možnostiach vedia, prečo ich (ne)využívajú, čo naozaj chcú a čo z toho aj skutočne potrebujú.

Ľahko sa nám totiž môže stať, že nám mladí povedia, že chcú napríklad skatepark. Na základe toho vložíme veľa energie do vybudovania skateparku, no potom zistíme, že tam nikto nechodí a o pol roka už chcú mladí niečo iné, napríklad workoutové ihrisko. Čo s tým? Dostávame sa k rozdielu medzi tým, čo mladí ľudia chcú a čo naozaj potrebujú. A sú vôbec schopní nám povedať, čo teda potrebujú a po čom túžia? Naša skúsenosť hovorí, že mladí ľudia sú zväčša schopní veľmi jasne a zreteľne pomenovať, čo chcú. Čo je však za tým chcením schované ako skutočná potreba, to je už občas celkom rébus. A našou úlohou je vedieť ho rozlúštiť.

A v tom je trochu háčik. Ako spoznáme, čo mladých ľudí, s ktorými pracujeme, urobí šťastnými? Pomôcť nám v tom môžu iné odvetvia. Z vývinovej psychológie si môžeme pomôcť vývinovými potrebami, ktoré sú pre deti alebo mladých ľudí určitého veku charakteristické. Zo sociálnej psychológie si zas môžeme pomôcť potrebami, ktoré sú spojené s tým, že z nejakého dôvodu väčšina z nás nechce žiť sama na opustenom ostrove, ale potrebujeme sociálnu interakciu s inými ľuďmi.

Marketing nás učí, že ľudia často kupujú konkrétne produkty na základe toho, akým spôsobom reklama ukazuje možné naplnenie toho, čo chcú. Reklamy na Coca-Colu sú toho žiarivým príkladom. Skúsme sa pozrieť na jednu z takýchto reklám. Je v nej skupina usmievajúcich sa a spokojných, zväčša mladých ľudí, ktorá niečo spoločne robí a baví sa v príjemnom prostredí. Dá sa usudzovať, že takejto reklame sa darí ukazovať nám obraz, ktorý sami chceme zažívať – byť šťastní a veselí, mať okolo seba priateľov a užívať si spoločný čas. V našich hlavách potom často dochádza k podvedomej skratke: keď sú šťastní oni, pretože pijú Coca-Colu, tak





ČO

CHCEM



ČO

POTREBUJEM



môžeme byť šťastní aj my, a to tak, že ju budeme piť tiež. To, čo však pravdepodobne potrebujeme, je skryté o niečo hlbšie. A tieto potreby nám môže naplniť aj niečo iné ako Coca-Cola a dokonca omnoho lepšie. Tak, ako ukazuje obrázok vľavo.

Čo nám robenie analýzy môže priniesť a čo nám môže, naopak, vziať? Odpovede na tieto dve otázky sa môžu dosť prelínať. Naše zistenia môžu byť pre nás niekedy nevýhodné, pretože prídeme na to, že robíme niečo, čo mladí v skutočnosti nepotrebujú. Prípadne zistíme, že to niekto iný robí lepšie alebo v lepšom prípade, že mladí ľudia to môžu urobiť vlastne sami a potrebujú len trochu postrčiť a podporiť.

Analýza nám však tiež môže pomôcť v rozhodovaní, akou cestou sa vydať. Ak zistíme, že mladí ľudia nedôverujú politickým inštitúciám, máme niekoľko možností. Môžeme sa im snažiť vysvetliť, ako fungujú, pretože sme presvedčení, že predtým, ako ich začnú negatívne hodnotiť, by ich mali aspoň poznať. Nakolko však takýmto prístupom zohľadňujeme to, čo chcú a potrebujú oni? Môžeme sa tiež rozhodnúť, že začneme niečím, čo je ich životu bližšie a pomôžeme im v škole vytvoriť funkčný školský parlament, aby si na vlastnej koži vyskúšali, ako funguje demokracia a učili sa participácii na veciach, ktoré sa ich priamo týkajú. Alebo sa vydáme ešte inou cestou a budeme sa ďalej pýtať a hľadať, čo mladých naozaj zaujíma a čo potrebujú. A zistíme, že mladí sú ochotní sa zapojiť a meniť veci okolo seba, ale chcú to robiť s kamarátmi, zaujímavým spôsobom a mimo školy. A tak ich môžeme podporiť v tom, aby sa naučili a zrealizovali malé projekty, ktoré pozitívne ovplyvnia ich okolie. Zistia tak, že oni sami majú možnosť ovplyvňovať veci okolo seba a spolurozhodovať o nich. Takáto skúsenosť ich môže nakoniec doviesť k otázkam, kto rozhoduje o tom, ako funguje štát a akú podporu dáva svojim občanom.

„Stalo sa nám, že sme pripravili vzdelávanie, ktoré mladí ľudia podľa nášho názoru potrebujú alebo ich minimálne zaujme. Odozva však nebola taká, akú sme čakali. Dnes už to robíme inak - pýtame sa priamo mladých ľudí, čo potrebujú a na základe ich odpovedí pripravujeme aktivity. Máme viac spokojných účastníkov našich aktivít.“

účastníčka školenia Marker CS

Analýza nám slúži ako kompas k mape životov mladých ľudí v kontexte reality, v ktorej žijú. To, čo v mape uvidíme a ako sa v nej budeme podľa kompasu – analýzy orientovať, je na nás. Pri analýze potrieb prichádzajú odpovede od mladých, no kľúč k ich rozlúšteniu máme v rukách my, pracovníci s mládežou. Analýzu však nemusíme robiť celú sami, existuje veľa zdrojov, ktoré môžeme využiť, no nezabúdajme sa pýtať priamo mladých ľudí. Pár tipov, ako to robiť, uvádzame nižšie.



## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCII VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

### Ako teda urobiť situačnú analýzu?

Tu sú postupné kroky, ktoré nám môžu pomôcť.

- #1** Ujasnime si, čo a prečo chceme zisťovať.
- #2** Zamyslime sa nad zdrojmi, z ktorých môžeme získať rôzne informácie.
- #3** Ak sa rozhodneme pýtať, vytvorme si sadu otázok, vhodnú pre našu cieľovú skupinu. Vytvorme si tiež pomocné otázky, ktoré nám pomôžu dostať sa k odpovediam, ktoré naozaj potrebujeme.
- #4** Vytvorme si plán, koho sa chceme na čo pýtať, akým spôsobom a v akom časovom horizonte. Dotazník nemusí byť vždy tým efektívnym spôsobom, rovnako ani hodinový rozhovor.
- #5** Otázky si otestujme na vybranej vzorke, aby sme overili, že im mladí ľudia budú rozumieť. Ak máme dobré otázky, dostaneme odpovede, s ktorými budeme vedieť ďalej pracovať.
- #6** Vytvorme si otázky aj pre ostatné skupiny, napríklad pre pracovníkov s mládežou, učiteľov, ľudí zo samosprávy, dobrovoľníkov, rodičov a pod., kvôli doplneniu a vyjasneniu informácií.
- #7** Zozbierajme informácie a utriedme si ich.





Situačná analýza môže byť náročná, obzvlášť v momente, kedy ju chceme celú robiť sami. Našťastie, v práci s mládežou na to nie sme odkázaní, pretože existuje už celý rad zdrojov, ktoré nás môžu pri zbere informácií aspoň inšpirovať. V momente, keď si budeme vyberať, čo a akým spôsobom budeme zisťovať, máme k dispozícii niekoľko nástrojov a zdrojov:

- **Prieskumy, výskumy a štúdie** – všeobecné dáta na rôzne témy, ktoré už niekto pozbieral za nás. Ideálne ich sledujeme priebežne.
- **Dáta zbierané verejnými inštitúciami** – obecné úrady majú zvyčajne informácie o tom, koľko je v meste obyvateľov, v akom sú veku, koľko mladých navštevuje ktoré školy, koľko mladých ľudí je nezamestnaných, atď. Tieto informácie sú a mali by byť verejne prístupné. Nebojme sa o ne požiadať.
- **Pozorovanie** – niektoré veci môžeme zistiť aj prostredníctvom pozorovania. Napríklad či nám na aktivity chodí určitý typ detí, či chodí viac chlapcov alebo dievčat, v akom veku, z akého sociálneho prostredia, aké témy či typy aktivít ich najviac zaujímajú. Tu však treba byť opatrní, keďže náš pohľad bude pravdepodobne subjektívny a niektoré veci môžeme vidieť skreslene.
- **Priame pýtanie** – či už individuálne alebo v skupinách, ústne alebo písomne. Možnosť je viac, záleží na tom, koľko máme času, energie a čo všetko potrebujeme zistiť. Myslíme však aj na to, že kvalitu výstupu ovplyvní tiež to, či nám mladí dôverujú, či sú práve naladení, či majú pocit, že máme o ich odpovede naozaj záujem a či vedia, čo sa s ich odpoveďami stane alebo či vedia, kde a kedy si môžu pozrieť výsledky.

Hoci sa situačná analýza skladá z troch, do určitej miery, samostatných častí, jedna bez druhej či tretej nám vždy poskytnú len čiastočný obraz. Ak ju tvoríme zo všetkých troch častí, pomôže nám to okrem iného lepšie porozumieť súvislostiam a byť dôslednejší v reflexii, koho potreby vlastne riešime.

## Čo môžeme zisťovať?

# ANALÝZA PROSTREDIA A STAVU

### Vonku

Zameriava sa na to, čo je okolo nás – kto sú aktéri, ktorí s našou cieľovou skupinou pracujú, napr. miestny úrad a ďalšie organizácie či inštitúcie. Zisťujeme napríklad, čo robia, aké majú zdroje, stratégiu, systémy podpory alebo prečo robia práve dané veci a na aké potreby a problémy reagujú. Zisťujeme tiež, aké sú ďalšie okolité vplyvy, kto sa o našu cieľovú skupinu zaujíma, aký je ich pohľad na ňu, aké dáta a výskumy ohľadom našej cieľovej skupiny existujú atď. V tejto časti má zmysel sledovať aj politické, ekonomické alebo kultúrne vplyvy, ktoré sa v prostredí nachádzajú.

### Vnútri

Zameriava sa na našu prácu, na aktivity, ktoré ponúkame a na to, akým spôsobom to robíme a prečo. Hľadáme v nej odpovede na otázky: kto k nám chodí, čo u nás robí, čo ponúkame, akú máme víziu, poslanie, ciele a stratégie, aké máme vybavenie, ale aj ďalšie zdroje a možnosti.



# NÁZOR MLÁDEŽE

40 000 / 13-30 ROKOV / 17 ♀ / 23 ♂



SPOKOJNOSŤ

MOŽNOSŤ ROZVOJA

BUDÚCNOSŤ

- jarmoky
- festivály
- atmosféra mesta
- ZŠ
- šport
  - workout
  - skatepark
  - florball

Športový priestor

klubovňa

→ MY ♥ ♀ +

migrácia za vzdelaním a prácou



## ANALÝZA POTRIEB

Analýza potrieb cieľovej skupiny sa následne orientuje na to, čo rôzne skupiny mladých ľudí (vrátane mladých rodičov, mladých dospelých, mladých zamestnaných, atď.) potrebujú, čoho majú dostatok a čo im chýba.

### Potreby cieľovej skupiny

V tejto časti zisťujeme, aká je situácia našej cieľovej skupiny: koľko ľudí v nej je, aké sú v nej podskupiny, aké je vekové zloženie, vzdelanie, sociálna situácia, atď. Zaujíma nás napríklad, koľko mladých ľudí chodí do školy a na ktoré školy chodia, či dochádzajú a ako to u nich doma vyzerá. Ďalej potrebujeme zistiť, ktoré témy naša cieľová skupina rieši a s akými problémami sa stretáva, ale tiež to, aké problémy našej cieľovej skupiny vnímajú ostatní (napr. rodičia, učitelia, miestni zástupcovia alebo zamestnankyňa sociálneho odboru či úradu práce).

### Potreby našej organizácie

Rovnako ako naša cieľová skupina, aj my ako tím (skupina jednotlivcov) a ako organizácia máme nejaké potreby. Je dôležité týmto potrebám porozumieť, aby sme mohli nájsť čo najlepší prienik našich potrieb a potrieb našej cieľovej skupiny. Ideálne je ich spojiť aj s potrebami „spoločenskými“. Pri zisťovaní potrieb našej organizácie sa môžeme zamerať na tieto otázky: Aké máme ciele a ako sa nám ich darí naplňovať? Aké máme poslanie a nakoľko dáva nám a našej cieľovej skupine zmysel? Ako sú naše aktivity úspešné napríklad z hľadiska kvality, počtu účastníkov, výhod pre miestnu komunitu? Prečo sú úspešné? Čo si z nich naša cieľová skupina odnáša? Aké výzvy vo svojej práci vímame? Čo funguje?

### Potreby spoločnosti a „darcov“

Aj spoločnosť alebo konkrétnejšie miestna komunita má nejaké potreby – sem môže patriť obec, ďalší aktéri v oblasti práce s mládežou alebo vo vzdelávaní, rodičia, miestni podnikatelia alebo ktokoľvek ďalší, kto žije okolo nás. Spoločenské potreby je niekedy ťažké odhadnúť, pretože nie je jasné, kto ich definuje. Je to ministerstvo školstva, parlament alebo sú to médiá? Aj napriek tomu je dôležité vnímať témy, koncepcie a stratégie, ktoré s našou prácou súvisia. Nasledujúce otázky nám môžu ukázať cestu – čo sú témy, ktoré spoločnosť v súvislosti s našou cieľovou skupinou (alebo témou) rieši a prečo. Aká je požadovaná zmena, ktorú by spoločnosť, miestni ľudia, prípadne ďalší aktéri chceli u našej cieľovej skupiny vidieť a z čoho to celé vychádza.

### A čo s tým ďalej

Vo chvíli, kedy máme mapu aj kompas, je potrebné sa rozhodnúť, čo sú najpálčivejšie otázky, ktorým sa chceme venovať. Mali by sme pri tom zvážiť nasledujúce otázky:

- Neexistuje nikto iný alebo lepší, kto by sa mal a mohol týmto potrebám venovať?
- Je naplňovanie týchto potrieb v súlade s víziou a poslaním našej organizácie? Ak nie je, sme ochotní upraviť víziu a poslanie, resp. posunúť tento problém na riešenie niekomu inému, kto takú víziu a poslanie má?
- Vnímame túto potrebu ako dôležitú a sme motivovaní pracovať na jej naplňaní?





- Je potreba dostatočne konkrétna a vieme si predstaviť jasnú zmenu, ktorú chceme dosiahnuť?
- Dá sa to riešiť neformálnym vzdelávaním?

A potom už prichádzajú ďalšie otázky, ktorým sa venujeme v kapitole *Vzdelávacia aktivita krom za krokom*.

## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Robme to efektívne

Urobiť dôslednú a kvalitnú situačnú analýzu zaberie čas a energiu. Ujasnime si, čo všetko potrebujeme zistiť a na čo nám to bude. Zisťovať informácie, s ktorými následne nebudeme pracovať, je plytvanie energiou. Veľa zdrojov zároveň už existuje, tak nevymýšľajme koleso.



### Hľadajme za chcením potrebu

Chcieť neznamená potrebovať. Keď hovoríme, že chceme Coca-colu, ešte to neznamená, že ju potrebujeme. To, čo potrebujeme, je za Coca-colou pravdepodobne skryté. Ak počujeme, že niekto chce skatepark, pýtajme sa ďalej – prečo práve skatepark a čo tam chcú mladí robiť. Rovnako dôležité, ako rozlišovať medzi chcieť – potrebovať, je tiež rozlišovať aktivitu (v tomto prípade je to skatepark) od potreby. Festival je len nástroj k naplneniu potreby, napr. stretávať sa, získať úspech alebo ocenenie, tráviť voľný čas niečím, čo nás rozvíja a pod.



### Overujme

Overujme si informácie z rôznych zdrojov. Niekedy počujeme, že niečo neexistuje a až po dôslednom pátraní zistíme, že o tom ľudia len nevedia. Snažme sa počúvať a počuť. Keď sa len snažíme overiť si vlastné teórie, prestávame sa snažiť skutočne porozumieť problémom a potrebám iných ľudí a objektívne ich mapovať. Z praxe vieme, že naše predpoklady sú často nesprávne. Preto overujme, overujme a ešte raz overujme.



### Množstvo, rôznorodosť, kvalita

Pri analýze sa držíme troch kľúčových slov – množstvo, rôznorodosť, kvalita. S malým množstvom odpovedí dôjdeme síce k rýchlym, často však nesprávnym záverom. Ak sa pýtame veľmi podobných ľudí, napr. iba svojich klientov v špecifickej vekovej kategórii, môžu nám uniknúť dôležité súvislosti. A kvalita súvisí s tým, aby sme sa neuspokojili s jednoduchými odpoveďami. Poďme hlbšie v zmysle toho, čo a prečo nám ľudia hovoria.



### Koho sú to potreby?

Vždy sa znovu a znovu zamýšľajme nad tým, koho potreby naozaj riešime. Mládežníckym pracovníkom (a nielen nám) sa niekedy stáva, že máme tendenciu „vedieť najlepšie“, čo naši zverenci potrebujú. V tom momente však riešime to, čo chceme ponúknuť a nie to, čo oni naozaj potrebujú. Tu je na mieste otázka – robíme to naozaj kvôli mladým ľuďom alebo je to viac o nás?



### Hodnoťme až na konci

Až do momentu, kedy potrebujeme zo situačnej analýzy vyvodiť dôsledky, sa zdržme toho, aby sme informácie hodnotili. Ak hodnotíme, čo nám ľudia hovoria už počas toho, ako nám to hovoria, robíme si predčasné závery a kvôli tomu nám môžu uniknúť podstata ich oznámenia. Takže pozorovať, nie hodnotiť!



## CVIČENIA



### Konkrétni účastníci

Vyberte si dvoch účastníkov zo svojej aktivity a zamyslite sa nad tým, čo o nich viete:

- Akí sú, čo robia, v akej sú životnej situácii?
- Čo v živote riešia, akú podporu pri tom dostávajú a od koho?
- Ako trávajú voľný čas? Aké aktivity a organizácie využívajú?
- Čo potrebujú? Čo im chýba? Čoho majú dosť?

Zamyslite sa nad tým, čo by ste o týchto účastníkoch ešte potrebovali vedieť. Na aké otázky sa ich potrebujete opýtať, aby ste si mohli overiť, či aktivity, ktoré pre nich organizujete, zodpovedajú ich potrebám.



### Čo už vieme

V tíme zozbierajte všetky spôsoby, akými zbierate informácie od účastníkov a organizácií okolo vás ohľadom reality, v akej sa pohybujete. Zamyslite sa nad tým, aké informácie sú dostačujúce a čo by ste ešte potrebovali vedieť. Vymyslite dva spôsoby, ktorými môžete získať chýbajúce informácie, prípadne aké existujúce zdroje môžete využiť. Nasledujúce otázky vám môžu pomôcť v reflexii. Čo viete:

- O svojej cieľovej skupine?
- O ďalších organizáciách/inštitúciách/aktivitách, ktoré sa vo vašom meste/obci venujú vašej cieľovej skupine?
- O tom, ako si overujete, či to, čo robíte, má zmysel a je to naozaj potrebné?
- O tom, aké tri veci môžete začať robiť/robiť inak/nerobiť, aby vaše aktivity boli viac postavené na situačnej analýze?

## ZDROJE

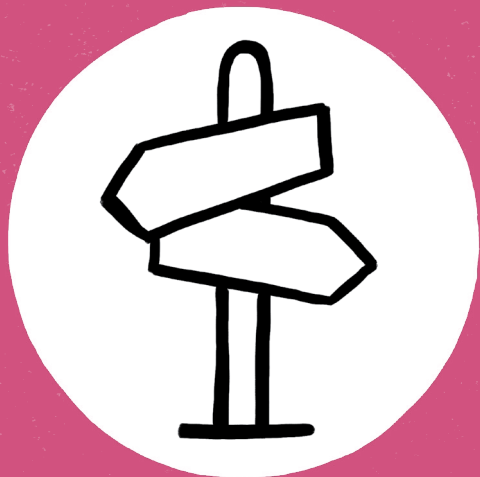


Projektová analýza [online]. Studio 20. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: <http://www.studio20.cz/projektova-analyza/>



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





# **STANOVOVANIE VZDELÁVACÍCH CIEĽOV**

Ten najpomalší, ktorý nestratil cieľ z očí, ide stále ešte rýchlejšie než ten, ktorý blúdi bez cieľa.

Gotthold Ephraim Lessing

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

To, že v neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou uvažujeme o rozvoji mladých ľudí holisticky v kontexte kompetencií, ktoré majú tri zložky (vedomosť, zručnosť a postoj), sme písali v kapitole *Kompetencie*. V nej sme tiež naznačili, že to, či chceme primárne rozvíjať vedomosti, zručnosti alebo postoje, je potrebné mať vyjasnené už na začiatku prípravy vzdelávacích aktivít. V kapitole *Vzdelávacia aktivita krok za krokom* sme vysvetlili, aké všetky kroky predchádzajú definovaniu vzdelávacích cieľov. Práve tieto ciele pre nás tvoria východiskový bod k všetkým ďalším krokom prípravy vzdelávacej aktivity. Určujú, koľko času budeme jednotlivým témam venovať, ovplyvňujú, aké metódy a techniky vyberieme aj ako budú jednotlivé vzdelávacie časti za sebou zoradené. A preto je dôležité vzdelávacie ciele správne definovať.

Formulovaním vzdelávacích cieľov sa teda snažíme čo najšpecifickejšie zadefinovať, čo sa počas vzdelávacej aktivity majú naši účastníci naučiť. V nich už nám nestačí hovoriť iba o jednotlivých zložkách kompetencií, ktoré rozvíjame, ale aj o ich úrovniach, teda do akej hĺbky ich rozvíjame. Je predsa rozdiel z hľadiska vedomostí, či účastníci majú o niečom iba vedieť, že to existuje, alebo aj rozumieť, čo to je a ako to funguje, či dokonca vedieť, ako sa to využíva v praxi. Alebo z hľadiska zručností, či majú byť schopní niečo urobiť podľa návodu alebo samostatne. Rovnako je to aj na postojovej rovine – majú sa účastníci pre niečo nadchnúť a sami to iniciatívne šíriť alebo nám stačí, keď si uvedomia, že pre iných ľudí je to dôležité a niečo im to prináša?

Na konkrétne pomenovanie vzdelávacích cieľov sa nám ako praktická osvedčila tzv. Bloomova taxonómia. Tú v polovici 20. storočia vytvoril americký psychológ Benjamin Samuel Bloom, ktorý sa zaoberal



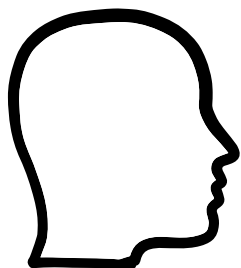
psychológiou vzdelávania. Jeho nasledovníci postupne vytvorili ďalšie verzie taxonómie, ktoré sa odvíjali od tej pôvodnej. My sme za základ zvolili takú, ktorá definuje úrovne v troch oblastiach – kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej. Tú sme adaptovali na špecifiká

neformálneho vzdelávania v práci s mládežou, zohľadnili rozdelenie kompetencií na vedomosti, zručnosti a postoje a postupne sme ju celé roky testovali v praxi s rôznymi cieľovými skupinami. Tak sme sa postupne dopracovali k verzii, ktorú môžete vidieť v nasledujúcej tabuľke.

ÚROVEŇ	VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI	POSTOJE
1	POVEDOMIE	POZOROVANIE	UVEDOMENIE
2	POROZUMENIE	VYSKÚŠANIE SI	ZVAŽOVANIE
3	APLIKÁCIA	KONANIE S POMOCOU	NASLEDOVANIE
4	ANALÝZA	SAMOSTATNÉ KONANIE	PREFEROVANIE
5	SYNTÉZA	AUTOMATICKÉ KONANIE	STOTOŽNENIE SA
6	HODNOTENIE	RIEŠENIE PROBLÉMOV	OBHAJOVANIE
7	TRANSFER	VYNALIEZANIE A TVORBA	ŠÍRENIE



Podme si však jednotlivé úrovne vysvetliť trochu podrobnejšie. Pri každej zložke a úrovni kompetencie uvádzame vysvetlenie a príklad na kompetencii „pripravovať zdravé vegetariánske jedlá“.



## VEDOMOSTI

1.

### POVEDOMIE

Účastník má základnú predstavu, že niečo existuje a má niekoľko všeobecných informácií o danej téme.

#### Príklad formulácie cieľa:

Vedieť, že existuje zdravá vegetariánska strava a byť schopný dvomi vetami pomenovať, čo to je.

2.

### POROZUMENIE

Účastník rozumie širším súvislostiam v určitej téme. Dokáže to vysvetliť a dať konkrétne príklady.

3.

### APLIKÁCIA

Účastník dokáže identifikovať, kde a ako jednotlivé zložky preberanej témy využiť v praxi.

#### Príklad formulácie cieľa:

Vedieť pomenovať, pre koho je zdravá vegetariánska strava vhodná, v akom rozsahu a v akej forme (napríklad rozdiel pri dospelých, deťoch, tehotných ženách či ľuďoch so špecifickými diétami).

4.

### ANALÝZA

Účastník dokáže konkrétnu situáciu rozdrobiť na menšie celky, rozoznať jednotlivé prvky a v nich analyzovať súvislosti.

#### Príklad formulácie cieľa:

Na základe konkrétneho receptu dokázať identifikovať, ktoré princípy prípravy zdravej vegetariánskej stravy sú využité a či ide o „zdravé“ vegetariánske jedlo alebo nie.

5.

### SYNTÉZA

Účastník dokáže prepájať čiastkové informácie a vytvárať z nich väčšie celky na základe zadania.



**Príklad formulácie cieľa:**

Dokázať na základe zadaných kritérií zostaviť jedálniček zdravých vegetariánskych jedál pre blízku reštauráciu.

6.

**HODNOTENIE**

Účastník je schopný na základe zvolených kritérií posúdiť kvalitu v danej oblasti, porovnať, ktorý variant je lepší a prípadne odporučiť vylepšenia.

**Príklad formulácie cieľa:**

Dokázať na základe zvolených kritérií porovnať, ktorá z dvoch vybraných vegetariánskych reštaurácií varí zdravšie vegetariánske jedlá a zdôvodniť prečo.

7.

**TRANSFER**

Účastník dokáže vedome prenášať niektoré princípy či modely do iných oblastí alebo pre iné cieľové skupiny.

**Príklad formulácie cieľa:**

Navrhnuť, ako by sa mohli niektoré princípy zdravej vegetariánskej stravy preniesť do varenia mäsových receptov.



**ZRUČNOSTI**

1.

**POZOROVANIE**

Účastník má prvú pasívnu skúsenosť, videl niekoho, ako niečo robí.

**Príklad formulácie cieľa:**

Vidieť, ako niekto pripravuje zdravý vegetariánsky obed.

2.

**VYSKÚŠANIE SI**

Účastník má prvú osobnú skúsenosť, zažije si to na vlastnej koži.

**Príklad formulácie cieľa:**

Pomáhať kamarátovi pri príprave zdravého vegetariánskeho jedla.

3.

**KONANIE S POMOCOU**

Účastník dokáže podľa návodu, prípadne s pomocou konkrétnej osoby, realizovať vybrané činnosti z preberanej témy v praxi.

**Príklad formulácie cieľa:**

Na základe receptu pripraviť zdravý vegetariánsky obed.



4.

#### SAMOSTATNÉ KONANIE

Účastník dokáže vybrané činnosti z preberanej témy samostatne realizovať v praxi.

**Príklad formulácie cieľa:**

Vedieť si bez receptu uvariť zdravé vegetariánske jedlo.

5.

#### AUTOMATICKÉ KONANIE

Účastník si zautomatizuje vybrané činnosti, bežne ich využíva v praxi pri svojej činnosti.

**Príklad formulácie cieľa:**

Pri varení automaticky využívať princípy prípravy zdravých vegetariánskych jedál a to aj pri príprave iných jedál.

6.

#### RIEŠENIE PROBLÉMOV

Účastník dokáže flexibilne reagovať aj v náročných a neočakávaných situáciách, keď niečo nefunguje.

**Príklad formulácie cieľa:**

Adaptovať prípravu rodinného obeda s vedomím, že prídu ľudia, ktorí majú radi mäso a nemajú radi vegetariánsku stravu.

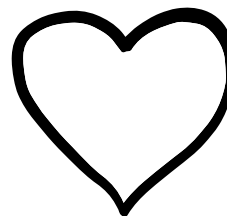
7.

#### VYNALIEZANIE A TVORBA

Účastník dokáže v preberanej oblasti navrhnúť nové metódy a postupy práce.

**Príklad formulácie cieľa:**

Navrhnuť na akcii zdravý vegetariánsky jedálniček a variť pre skupinu ľudí, ktorá nie je prirodzene vegetariánska, tak, aby boli spokojní.



POSTOJE

1.

#### UVEDOMENIE

Účastník si všima, že niečo existuje, že sa ľudia nejak správajú.

**Príklad formulácie cieľa:**

Všimnúť si, že niektorí ľudia preferujú zdravé vegetariánske jedlá.





2.

## ZVAŽOVANIE

Účastník zisťuje, či a v čom ho daná vec oslovuje a zvažuje, či sa tomu chce otvoriť viac.

### Príklad formulácie cieľa:

Byť ochotný ochutnať zdravé vegetariánske jedlá.

3.

## NASLEDOVANIE

Účastník sa na základe externého podnetu prispôsobí a nasleduje daný príklad.

### Príklad formulácie cieľa:

V prípade bytia na mieste, kde sa pripravujú iba zdravé vegetariánske jedlá, nemať s tým problém a mať tendenciu prispôbiť sa.

4.

## PREFEROVANIE

Z viacerých alternatív ako niečo robiť, si účastník vyberá primárne túto.

### Príklad formulácie cieľa:

Vyberať si ako možnosť zdravé vegetariánske jedlo, napr. v reštaurácii, na akcii, pri výbere jedál na prípravu.

5.

## STOTOŽNENIE SA

Účastníkovi je to prirodzené. Má tendenciu takto jednať a reagovať v rôznych situáciách.

### Príklad formulácie cieľa:

Mať tendenciu variť zdravé vegetariánske jedlá aj pre vlastné deti a prípadné návštevy bez ohľadu na ich preferencie.

6.

## OBHAJOVANIE

Účastník je ochotný tento prístup obhajovať, ak taká situácia nastane (aktívne ju nevytvára).

### Príklad formulácie cieľa:

Argumentovať proti zrušeniu zdravých vegetariánskych jedál v miestnej jedálni.

7.

## ŠÍRENIE

Účastník prejavuje vlastnú dobrovoľnú iniciatívu v šírení daného prístupu v rôznych kontextoch.

### Príklad formulácie cieľa:

Proaktívne presviedčať kamarátov a rodinu, aby sa viac zdravo vegetariánsky stravovali.



## PRÍKLAD

Druhý príklad je z oblasti práce s mládežou. Vybrali sme kompetenciu „uplatňovanie partnerského prístupu v práci s mládežou.“



## VEDOMOSTI

- **Povedomie**  
Vedieť, že existuje partnerský prístup v práci s mládežou a dvomi vetami dokázať opísať, čo to je.
- **Porozumenie**  
Dokázať vysvetliť a uviesť príklady, kedy ide v práci s mládežou o partnerský prístup a čím je špecifický.
- **Aplikácia**  
Vedieť pomenovať situácie, v ktorých je partnerský prístup v práci s mládežou vhodný.
- **Analýza**  
Vedieť pomenovať jednotlivé prvky partnerského prístupu v pozorovanej situácii.

- **Syntéza**  
Dokázať zostaviť postup odporúčaných krokov na dodržanie partnerského prístupu pre vybranú cieľovú skupinu či organizáciu.
- **Hodnotenie**  
Posúdiť na základe určených kritérií, ktorý z popísaných partnerských prístupov je lepší a pomenovať ich silné a slabé stránky.
- **Transfer**  
Navrhnuť spôsoby využívania partnerského prístupu pri práci s malými deťmi v predškolskom veku, prípadne v práci s podriadenými v armáde.



## ZRUČNOSTI

- **Pozorovanie**  
Zúčastniť sa programu, kde sa využíva partnerský prístup v práci s mládežou.
- **Vyskúšanie si**  
Vyskúšať si partnerský prístup v modelovej situácii na školení alebo v práci so skupinou mladých.



- **Vykonanie s pomocou**  
Na základe usmernení od skúsenejších členov tímu využívať partnerský prístup v práci s mladými ľuďmi.
- **Vykonanie samostatne**  
Vedome dodržiavať princípy partnerského prístupu pri práci s mladými ľuďmi.
- **Vykonanie automaticky**  
Bežne (nevedome) využívať partnerský prístup pri práci s rôznymi cieľovými skupinami mládeže.
- **Riešenie problémov**  
Flexibilne upraviť svoj partnerský prístup aj pri práci s náročnými účastníkmi, ktorí porušujú pravidlá.
- **Vynaliezanie a tvorba**  
Rozšíriť partnerský prístup do nových programov a aktivít, kde sa zatiaľ nevyužíva, napríklad v športovom klube.



- **Uvedomenie**  
Sporozovať, že kolega pristupuje k účastníkom na aktivitách partnersky.

- **Zvažovanie**  
Pripustiť, že partnerský prístup môže byť vhodný pri práci s mládežou.
- **Nasledovanie**  
Mať záujem zapojiť sa v organizácii do aktivít, v ktorých sa využíva partnerský prístup pri práci s mládežou a tiež ho využívať.
- **Preferovanie**  
V práci s mládežou vedome ako prvý voliť partnerský prístup.
- **Stotožnenie sa**  
Mať tendenciu sa k mladým ľuďom správať partnersky v akejkolvek situácii.
- **Obhajovanie**  
Postaviť sa za partnerský prístup k mladým ľuďom a brániť ho pri zavádzaní striktnějších pravidiel v organizácii.
- **Šírenie**  
Aktívne vysvetľovať kolegom, prečo je partnerský prístup k mladým v realizovaných aktivitách dôležitý a čo prináša.



## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCIÍ VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

### Zladenie sa v tíme a ďalšia príprava

Správne stanovené vzdelávacie ciele sú polovica úspechu. Čím viac energie sústredíme na to, aby sme si vyjasnili, kam chceme našich účastníkov dostať a mali na tom zhodu v rámci tímu, tým jednoduchšie sa nám budú robiť ďalšie kroky. Ak potom ktokoľvek v rámci tímu pripravuje metodiku na konkrétnu tému, vždy povedie k rovnakému výsledku, i keď možno inou cestou. Nemusíme tak pripravovať každú časť spoločne v celom tíme a napriek tomu bude do seba všetko pekne zapadať.

### Skúsenosti a čas

Pri stanovovaní vzdelávacích cieľov našich akcií musíme zvažovať ešte dve dôležité veci. Prvou z nich sú skúsenosti účastníkov. Je veľký rozdiel, či sú v daných témach začiatočníci, či už majú nejaké skúsenosti alebo či je skupina zmiešaná. To nám veľmi ovplyvní, na akú úroveň cieľov je možné sa za určitý čas s danou skupinou dostať. Druhý dôležitý element je čas. Je rozdiel, ak pripravujeme víkendové školenie, kde vieme pracovať približne s 20 hodinami programu alebo je vzdelávanie týždňové, kde ho je niekoľkonásobne viac, prípadne viacfázové, ktoré má z pohľadu našich skúseností najväčší efekt.

### Ambicióznosť v cieľoch a dĺžka vzdelávania

Zoberme si ako príklad vzdelávanie pre dobrovoľníkov v oblasti zážitkového vzdelávania. Ak chceme napríklad naučiť mladých dobrovoľníkov, ktorí zatiaľ nemajú reálnu skúsenosť so zážitkovým vzdelávaním, ako pripraviť, zrealizovať a vyhodnotiť niekoľkodňovú zážitkovú akciu a na vzdelávanie budeme mať iba jeden víkend, tak to jednoducho nemôžeme stihnúť – je to príliš ambiciózný cieľ. Ak máme naozaj k dispozícii iba jeden víkend, je možné ich naučiť, aby boli schopní s pomocou (teda napríklad podľa popisu aktivity a ďalších podkladových materiálov) pripraviť, zrealizovať a vyhodnotiť konkrétnu zážitkovú aktivitu (napr. hodinovú). To by za víkend zvládnuť mohli. No určite ich nezvládneme naučiť, ako urobiť celú zážitkovú akciu, ktorá má mať niekoľko dní programu.

Môžeme sa na to tiež pozrieť z hľadiska času. Ak je pre nás naozaj dôležité, aby sme účastníkov naučili pripraviť, zrealizovať a vyhodnotiť niekoľkodňovú zážitkovú akciu, musíme uvažovať nad tým, koľko času na to potrebujeme. Nebudeme teda zľavovať z pôvodných cieľov, ale predĺžime vzdelávanie natolko, aby sme mohli stanovené ciele naplniť. Na to, aby sme však dokázali povedať, koľko času na vzdelávanie potrebujeme, musíme urobiť ešte jeden krok – konkrétnejšie si špecifikovať ciele do jednotlivých zložiek i úrovní kompetencie, prípadne kompetencií. Chceme, aby boli účastníci schopní pripraviť, realizovať a vyhodnotiť zážitkovú akciu v tíme alebo samostatne? Ak v tíme, tak v takom, v ktorom sú ľudia s rovnakými skúsenosťami alebo aj takí, ktorí sú už skúsenejší? Aké na to potrebujú naši účastníci vedomosti a kam ich potrebujeme dostať z hľadiska postojov? Špecifikovanie cieľov do zložiek kompetencie a ich úrovní nám dá jasnejšiu predstavu o tom, koľko času budeme na samotné vzdelávanie potrebovať. A na konci sa pozrieme na to, či sa nám to aj skutočne podarilo. O tom však už viac v kapitole *Hodnotenie*.





## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Stanovovanie cieľov na jednotlivé časti programu

V praxi sme sa naučili stanovovať vzdelávacie ciele podľa uvedenej Bloomovej taxonómie nielen na celkové vzdelávanie, ale aj na jednotlivé témy a obsahové bloky. Zaradíme napríklad blok o prijímaní a poskytovaní osobnej spätnej väzby (viac o tejto téme v kapitole *Osobná spätná väzba*). Chceme, aby účastníci poznali jej pravidlá (porozumenie) alebo aj vedeli, kde a v akom kontexte ju využívať (aplikácia)? Stačí, aby si ju zažili (vyskúšanie si) alebo aby ju s pomocou dokázali dať a prijať (konanie s pomocou)? A potrebujeme, aby ju z hľadiska postojov iba objavili a teda pripustili, že môže byť pre niekoho užitočná (uvedomenie) alebo ju dokonca preferovali ako nástroj rozvoja v rámci tímovej spolupráce s kolegami (preferovanie)? Definovanie úrovni pre jednotlivé zložky kompetencie veľmi ovplyvní, koľko času v rámci programu pre danú kompetenciu vyhradíme a akú metodiku navrhne. Ak totiž chceme, aby účastníci osobnú spätnú väzbu preferovali, musia si na vlastnej koži zažiť, že je prínosná a užitočná a že sú schopní ju dávať a prijímať. A to sa dá dosiahnuť iba na základe reálnej a dostatočne intenzívnej skúsenosti zo spoločnej spolupráce, po ktorej si v skupinách môžu vyskúšať dávanie a prijímanie osobnej spätnej väzby a na jej základe sa o sebe dozvedieť niečo nové a užitočné. Aby však toho boli schopní, musíme ich naučiť princípy, ako osobnú spätnú väzbu prijímať, dávať a formulovať.



### Prepájanie tém

Pri premýšľaní nad cieľmi konkrétnych vzdelávacích blokov sa nám môže opäť stať, že z hľadiska času, ktorý je na vzdelávanie k dispozícii, nie je možné dostať účastníkov tam, kam by sme si predstavovali. V takom prípade buď zľavíme z cieľov, predĺžime čas vzdelávania alebo nájdeme v programe priestor, ako by sme mohli jednotlivé vzdelávacie témy kombinovať. V našom príklade s osobnou spätnou väzbu sa napríklad pozrieme, či nemáme v programe nejakú dostatočne intenzívnu aktivitu,



kde musia účastníci spolupracovať, a ktorú by sme následne mohli použiť na nácvik osobnej spätnej väzby. Takýmto kombinovaním šetríme čas a zároveň prepájame jednotlivé vzdelávacie bloky, čo je jedine výhodou.



### Rôzne skúsení účastníci

Občas sa nám stáva, že máme rôzne skúsenú skupinu účastníkov a vzdelávacie ciele máme stanovené na úroveň, na ktorej sa už niektorí z účastníkov nachádzajú. To znamená, že pre tých skúsenejších vo vzdelávaní veľa nového nebude a možno sa budú nudiť. Môžeme im dať napríklad špecifickú rolu alebo ich rozdeliť do skupín s tými menej skúsenejšími, aby ich podporovali a niektoré veci im prípadne dovysvetlili. Ďalšou z možností je uvažovať o paralelných blokoch. Ak nám to možnosti z hľadiska tímu a priestoru dovoľujú, máme pozitívnu skúsenosť s tým, že ponúkneme dva paralelné bloky s rôznou hĺbkou cieľov – pre začiatočníkov a pre pokročilých.

## CVIČENIA

K téme stanovovania vzdelávacích cieľov a Bloomovej taxonómii sme vytvorili e-learning, kde nájdete aj ďalšie cvičenia. Nájdete ho na [www.slabikarnfv.eu](http://www.slabikarnfv.eu)

## ZDROJE



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

## CVIČENIA



### Definujte ciele

Predstavte si, že vás osloví organizácia, aby ste pre nich urobili dvojhodinový workshop. Zadanie je nasledujúce:

**Cieľová skupina:** noví dobrovoľníci vo veku od 18 – 30 rokov, ktorí sa v danej organizácii zúčastnili na projekte a prejavili záujem podobný projekt viesť. Veľkosť skupiny cca 8-10 ľudí.

**Potreba/kontext:** Cieľová skupina sú dobrovoľníci, ktorí v tejto organizácii práve začali pôsobiť a predtým nemali žiadnu skúsenosť s dobrovoľníctvom. Dobrovoľníci sú motivovaní a zapálení a očakáva sa od nich, že čoskoro začnú všetci spoločne pracovať na jednom projekte v rôznych rolách. Preto z nich organizácia chce začať vytvárať tím, aby začali vnímať, ako je tímová práca pri realizácii projektov pre túto organizáciu dôležitá a akí sú tímoví hráči.

**Zámer:** Posilniť tímovú spoluprácu medzi členmi nového tímu

Vašou úlohou je na základe tohto popisu definovať jeden vedomostný, jeden zručnostný a jeden postojový cieľ v súlade s Bloomovou taxonómiou.





# **METÓDY A TECHNIKY V NEFORMÁLNOM VZDELÁVANÍ**

„  
Nejde o to, íst hlavou proti múru, ale skôr o to, nájsť očami dvere.  
“

Werner von Siemens

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Kroky, ktoré by mali predchádzať výberu vhodných metód a techník, sme už popísali v kapitole *Vzdelávacia aktivita krom za krokom*. Ak už máme za sebou analýzu, správne stanovené ciele a naše vzdelávanie je rozpracované do programových blokov, ktoré majú svoju logickú nadväznosť a každý blok má samostatne stanovené čiastkové ciele, je čas zvoliť vhodné metódy a techniky na ich dosiahnutie.

Skúsme si teraz prirovnať našu vzdelávaciu aktivitu k slávnostnej večeri. Ak použijeme túto paralelu, už máme jasno v tom, na akú príležitosť budeme večeru pripravovať, kto na ňu príde, kedy a kde sa uskutoční a o aký typ stretnutia pôjde. Vyberieme si teda vhodný druh jedla (metódu). Bude to mäso, strukoviny, zelenina alebo cestoviny? A ak si vyberieme „metódu“ zeleniny, ako ju budeme pripravovať? (techniky) Budeme ju variť, grilovať, naparovať alebo zapekať? Čím ju dochutíme? (aj toto sú techniky).

Ak som si vybral druh jedla, vybral spôsob prípravy aj čím ho dochutím, mám už hotový recept (aktivitu). Otázka je, či nám stačí jeden, alebo ich budeme potrebovať na uspokojenie hostí (naplnenie cieľov) viac. No a napokon nám ešte vyvstáva otázka, ako to budeme celé servírovať a čo k tomu budeme potrebovať (pomôcky).

### Rozdiel medzi metódou, technikou, aktivitou a pomôckou

Podme sa teda pozrieť, aký je rozdiel medzi metódami (druhmi jedál), technikami (spôsobmi prípravy, dochucovadlami), aktivitami (hotovými receptami) a pomôckami (potrebnými na zvolené servírovanie). Metód, ktoré používame v neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou, nie





je až tak veľa. V rôznych zdrojoch nájdeme rôzne informácie o type a počte existujúcich metód. Presný počet však nie je až taký dôležitý. My uvádzame tie, ktoré v praxi používame najčastejšie. Metódu by sme mohli charakterizovať ako určitý štandardný postup pri vzdelávaní, ktorý má svoje špecifiká – napríklad prednáška. Tá je v niektorých prípadoch ideálna, inokedy sa veľmi nehodí. Ak si opäť pomôžeme našou paralelou s jedlom, cestoviny na raňajky alebo na Vianoce asi nebudú ideálna voľba (síce keby boli hostia dostatočne hladní, nakoniec by všetko zjedli a možno by aj zo slušnosti povedali, že im chutilo). Preto musíme mať najskôr jasno v cieľoch, teda vedieť, k čomu smerujeme, až na základe toho si potom vybrať vhodnú metódu.

Ku každej metóde zároveň existuje množstvo techník, ktoré sa dajú prispôbiť, ozvláštniť a prispôbiť tak, aby čo najlepšie naplnili stanovené ciele. Ak si napríklad zvolíme prednášku, vieme ju urobiť rôznymi technikami, napr. použitím flipchartu, prezentácie v powerpointe, pozvaním odborníka z praxe, alebo aj tak, že vopred naštudovanú tému budú prednášať samotní účastníci. Podobne ako keď pripravujeme mäso. Môžeme ho variť, dusiť, smažiť, grilovať, sušiť, alebo vyprážať.

A čo je teda „aktivita“? Aktivita je určitá kombinácia metódy s rôznymi technikami, ktorá ako celok dáva zmysel a bude nám slúžiť k naplneniu daného cieľa. Ak by sme použili metaforu večere, tak je to jeden ustálený recept jedného jedla. Zároveň je možné v rámci jednej aktivity kombinovať aj viacero metód a techník, ak sa nám to zdá vhodné. Môžeme napríklad zvoliť prednášku, na ktorú zavoláme hosťa z praxe, no v polovici urobíme priestor na diskusiu v skupinách (iná metóda) a každá skupina bude mať za úlohu dohodnúť sa na jednej otázke, ktorú v druhej časti položí hosťovi.

Zároveň existujú už overené a ustálené recepty. V prípade cestovín napríklad špagety aglio olio alebo carbonara. Podobne je to aj s aktivitami.

Sú určité kombinácie metód a techník, ktoré sa ako aktivity osvedčili a využívajú sa dlhodobo v približne rovnakej forme. V našom prípade môže ísť napríklad o aktivitu „Pecha Kucha“, kde má prezentujúci k dispozícii 6 minút a 40 sekúnd, v prezentácii môže použiť maximálne 20 snímok a o každej hovoriť maximálne 20 sekúnd. V prípadoch, kedy budeme siahť k osvedčeným receptom však treba vždy overiť, či netreba túto aktivitu ešte adaptovať pre naše potreby. Možno potrebujeme viac času, možno menej snímok a možno bude treba upraviť ešte niečo ďalšie vzhľadom na náš cieľ a cieľovú skupinu.

No a ešte tu máme pomôcky. Tie zahrňajú všetko, čo budeme potrebovať na realizáciu aktivít tak, ako sme si ich naplánovali. V metafore s večerou je to spôsob servírovania. Budeme mať romantickú večeru pri sviečkach z luxusného porcelánu so živou hudbou, alebo budeme jesť všetci z jednej veľkej misy, ktorú si budeme posilať dokola vonku pri táboráku? Podobne je to aj s aktivitou. Pôjdeme von alebo zostaneme dnu? Budeme niečo písať, kresliť, modelovať? Bude reflexia s hudbou v pozadí? Potrebujeme kostýmy? To všetko sú pomôcky, ktoré súvisia s tým, ako bude aktivita uvedená.

## Metódy

Metódy využívané v neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou môžeme pre zjednodušenie rozdeliť do dvoch kategórií. Prvou sú metódy zamerané na podporu dynamiky skupiny. Druhou metódy zamerané na obsah, ktoré sú ľahko adaptovateľné a využiteľné v rôznych témach, bývajú súčasťou rôznych aktivít a môžu byť zamerané napríklad na rozvoj konkrétnej zložky kompetencií.



# METÓDY

## METÓDY ZAMERANÉ NA ROZVOJ SKUPINOVEJ DYNAMIKY

Energizéry  
Teambuildingové metódy a „lámače ľadov“

## METÓDY ZAMERANÉ NA OBSAH

Brainstorming  
Diskusia  
Skupinová práca  
Cvičenie  
Prednáška  
Prípadová štúdia  
Rolová hra  
Simulácia  
Reflexia  
Študijná návšteva  
Open Space Technology

## METÓDY ZAMERANÉ NA ROZVOJ SKUPINOVEJ DYNAMIKY



### ENERGIZÉRY

Energizér, hovorovo nazývaný aj „životabudič“, je metóda, ktorej cieľom je aktivizovať účastníkov, rozprúdiť v nich energiu a navodiť odľahčenú atmosféru. Zaradujeme ho spravidla na začiatok vzdelávacích blokov, napríklad po obede alebo keď zistíme, že účastníci začínajú byť unavení. Energizéry nemusia mať prepojenie s preberanými témami, ale môžu byť veľmi vhodným vstupom do nových tém alebo nasledujúcich častí vzdelávacej aktivity. Ich ďalšou výhodou je, že vytvárajú neformálnu atmosféru a na ich vedenie môžeme využiť skúsenejších účastníkov. Je tu však riziko, že ak energizéry neprispôbíme cieľovej skupine, môžu byť niektorými účastníkmi vnímané ako nepotrebné alebo detinské.



## TEAMBUILDING A „LÁMAČE ĽADOV“

Tieto metódy sú zamerané najmä na posilnenie interakcie medzi účastníkmi a ich lepšie spoznanie sa. Slúžia tiež na podporu procesu skupinovej dynamiky a na vytvorenie pozitívnej atmosféry a bezpečného prostredia. Využívame ich najmä v úvode dlhších vzdelávacích aktivít a často sú prepojené aj s miestom konania vzdelávacej aktivity.

Hoci teambuilding nebýva priamo previazaný na preberané témy, je dôležité ho do programu zaradiť. A to najmä, ak sa vzdelávanie venuje témam, pri ktorých je potrebné, aby sa účastníci cítili bezpečne a boli ochotní sa otvoriť, napríklad pri riešení konfliktov alebo interkultúrnom učení.

Podobne používame aj „lámače ľadov“, ktoré zaradíme na začiatku vzdelávacích aktivít, kedy potrebujeme, aby sa účastníci zoznámili a niečo sa o sebe dozvedeli. Používame ich primárne na podporu procesu skupinovej dynamiky, o ktorej píšeme v samostatnej kapitole. Aj pri tejto metóde však musíme byť opatrní a postupovať citlivo, aby sme účastníkov neuviedli do rozpakov.

Podobne ako pri energizéroch, aj tu je riziko, že niektorí účastníci tieto metódy odmietnu, ak neporozumejú významu ich zaradenia. Ak sa pozrieme na štýly učenia, obidve metódy sú obľúbené najmä u aktivistov, menej obľúbené sú u teoretikov alebo pragmatikov, ktorí často nechápu, aký je ich význam a miesto v programe. Aj preto je namieste, aby sme vo výbere aktivít a techník boli opatrní, citlivo reagovali na situáciu v skupine a boli pripravení vysvetliť, prečo to robíme.

## METÓDY ZAMERANÉ NA OBSAH



## BRAINSTORMING

Pri brainstormingu ide o vyprodukovanie čo najväčšieho množstva rôznych nápadov na zadanú tému a následné identifikovanie najvhodnejších riešení. V prvej fáze platí dôležité pravidlo, že všetky nápady sa zapisujú a nehodnotia, aby sa podporilo kreatívne myslenie. Brainstorming najčastejšie prebieha v skupine a trvá zvyčajne okolo 5-15 minút. V jeho druhej fáze sa nápady zoskupujú do jednotlivých tém a selektujú na základe stanovených kritérií. Silná stránka tejto metódy je podpora kreatívneho uvažovania a produkcia netradičných nápadov. Nedostatkom je možná veľká nesúrodosť nápadov a náročnosť následnej analýzy. Techniky, ktoré v tomto prípade môžeme použiť, sú napríklad klasické písanie na flipchart, kedy brainstormuje celá skupina, v menších skupinách zas môžeme písať na post-ity. Ako ďalšia technika brainstormingu existuje tzv. brainwriting, kedy sa nápady iba píšu a pri aktivite sa vôbec nehovoria.

Negatívny brainstorming je zas technika, kedy sa pýtame na opačný názor, aký chceme počuť. Nepoložíme teda otázku: „Kedy môžeme využiť túto vedomosť v praxi?“ Ale opýtame sa: „Kedy nemôžeme využiť túto



vedomosť v praxi?“. Takáto technika prináša do skupiny osvieženie a dávku zábavy. Čo sa týka štýlov učenia, na brainstorming reagujú pozitívne najmä aktivisti a pragmatici.

## DISKUSIA

Diskusia je metóda, kedy prichádza k výmene názorov medzi účastníkmi, a človekom, ktorý vzdelávaciu aktivitu vedie alebo medzi účastníkmi navzájom. Jej cieľom je výmena skúseností a rôznych pohľadov na zadanú tému. Zámerom diskusie môže byť dospieť k spoločnej dohode, kompromisu či konsenzu. Môžeme ju použiť aj na otvorenie témy a zmapovanie rôznych názorov a pohľadov v skupine. Prebieha vo veľkej, ale i menšej skupine a môže byť moderovaná.

Na diskusiu využívame širokú škálu techník – od odovzdávania „pomyselného“ mikrofónu až po tzv. „speed dating“, kde sa postupne účastníci stretnú každý s každým a na diskusiu majú vždy 1-2 minúty. Vhodnou technikou môže byť tiež princíp áno-nie, kde si na základe kontroverzných vyjadrení súvisiacich s témou účastníci vyberajú stranu podľa toho, či súhlasia alebo nesúhlasia s daným výrokom a následne svoju pozíciu vysvetľujú.

Rizikom diskusie je, že najmä vo väčších skupinách sa do nej zapájajú iba výraznejší účastníci. Nie je vhodná, ak účastníci nemajú aspoň základné znalosti či skúsenosti v diskutovanej téme. Diskusia je dobre vnímaná a akceptovaná všetkými štýlmi učenia. Aktivistom môže pripadať až nudná.

## SKUPINOVÁ PRÁCA

Počas skupinovej práce sú účastníci rozdelení do menších skupín, v rámci ktorých dostanú určité zadanie súvisiace s preberanou témou. Ich úlohou je v istom časovom limite splniť dané zadanie. Rozdelenie do skupín môže byť náhodné, ale aj cielené, napr. podľa skúseností, pohlavia či krajín. Zadania úloh môžu byť veľmi rôznorodé, často nemajú jediné správne riešenie a účastníci pri ich plnení využívajú svoje skúsenosti. Práve rôznorodosť výstupov môže byť výhodou i rizikom tejto metódy. Je na skúsenosti toho, kto aktivitu vedie, aby dokázal s výstupmi pracovať smerom k naplneniu vzdelávacích cieľov.

Ako techniku môžeme využiť napríklad súťaž, prezentáciu výstupov pomyselným reportérom či vytvorenie koláže z dohodnutých výstupov v skupine. Skupinová práca je vhodná pre všetky štýly učenia, niekedy je však ťažšie prijímaná teoretikmi, ktorí sa už nevedia dočkať, aké rámce a princípy im k tejto téme poskytneme.





## CVIČENIE

Cvičenie sa často používa na lepšie porozumenie preberanej témy a zvyčajne je prepojené na nejakú teóriu. Zadanie môže byť individuálne, napríklad formou testu (technika), ale i skupinové. Zadanie má väčšinou aj správne riešenie. Výhodou tejto metódy je, že si môžeme rýchlo overiť úroveň porozumenia danej témy, prípadne osvojenia si danej zručnosti účastníkmi. Rizikom je, že ak sú cvičenia príliš zložité, ich riešenie môže niektorým účastníkom trvať veľmi dlho. Cvičenia sú ideálne pre teoretikov a pragmatikov, aktivisti ich niekedy považujú za nudné. Pozorovatelia naň môžu potrebovať viac času.

## PREDNÁŠKA

Ide o odovzdanie nových informácií o určitej téme a využívame ju najmä na rozvoj vedomostí účastníkov. Informácie najčastejšie odovzdáva pracovník s mládežou (prípadne iný odborník). Z hľadiska štýlov učenia sa vyhovuje najmä teoretikom, prípadne aj pragmatikom, ak si pozveme človeka z praxe, ktorý tému vysvetľuje na konkrétnych príkladoch.

Pri prednáške môžeme využívať množstvo techník, cez rôzne formy vizualizácie (prezentácie cez projektor, flipchart, obrázky, ukážky) až po kreatívne spôsoby (napr. vystúpenie v televízii, čítanie príbehu,

naštudovanie témy v skupine a jej prezentovani pred účastníkmi) a ich kombinácie. Prednáška je vhodná, keď skupina nemá dostatočné informácie k danej téme alebo keď máme veľkú skupinu účastníkov. Jej nevýhodou je, že je náročná na udržanie pozornosti a z hľadiska dlhodobého zapamätania si informácií a ich prenesenia do praxe účastníkov je málo efektívna.

## PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA

Podstatou prípadovej štúdie je analýza konkrétneho príkladu z praxe, napr. vo forme písomného textu, ktorý sa týka preberanej témy. Analýza prebieha na základe zadaných otázok, najčastejšie smerovaných k tomu, ako by túto situáciu riešili účastníci. Môže prebiehať individuálne aj v skupinách. Používa sa na prehĺbenie vedomostí, najčastejšie do úrovne aplikácie, teda ako by účastníci reagovali v konkrétnej situácii v praxi. Môže byť vhodná aj na prácu v postojovej rovine, najmä v prípade kontroverzných situácií.

Prípadovú štúdiu môžeme oživiť vhodne zvoleným popisom situácie napr. uvedením miesta, konkrétnymi menami, časovými údajmi. Môžeme tiež využiť video nahrávku prípadovej štúdie, podklady zozbierané od účastníkov deň vopred, hranie divadla či scének a pod. Prípadová štúdia vyhovuje rôznym štýlom učenia sa z odlišných dôvodov: pragmatici oceňujú jej spojitosť s reálnou praxou a pozorovatelia sa môžu zamýšľať nad svojimi reakciami či reakciou ostatných. Pre aktivistov môže byť prípadová štúdia zaujímavá v situácii, keď je hraná alebo inak stvárnená a môžu sa sa tak aktívne zapojiť, nielen premýšľať.



## ROLOVÁ HRA

Pri rolovej hre účastníci preberajú na seba identitu inej osoby ako svojej vlastnej (vstupujú do roly) s cieľom získať pohľad na určitú situáciu alebo problém z inej než svojej perspektívy. Pri rolovej hre je dôležité, aby bol popis roly čo najkonkrétnejší a účastníci dostali priestor, aby sa s touto novou identitou zžili a prípadne si ju ešte dotvorili podľa svojich vlastných predstáv.

Technikou môže byť vhodná voľba miesta, dotvorenie prostredia na lepšie navodenie atmosféry, poskytnutie kostýmov či hudba na pozadí pre lepšie zžitie sa s postavami a podobne. Po skončení aktivity je dôležité z rolí vystúpiť, napr. prechodom cez bránu, odchodom do inej miestnosti a pod. Účastníci tým získajú odstup od aktivity a môžu analyzovať prežitú skúsenosť späť vo svojej vlastnej identite. Z hľadiska kompetencií používame rolovú hru najmä na rozvoj postojov a podľa štýlov učenia sa vyhovuje najmä pozorovateľom a aktivistom. Na to, aby bola rolová hra efektívna, je potrebné, aby sa účastníci v skupine cítili komfortne. Preto nie je veľmi vhodné, aby sme ju zaradili do úvodných častí vzdelávacích aktivít, kým sa účastníci ešte nepoznajú. Keďže ide o metódu pracujúcu s emóciami účastníkov, vyžaduje si citlivý záverečný rozbor a zvýšené nároky na človeka, ktorý program vedie. Rolová hra je veľmi dobre vnímaná najmä aktivistami a pozorovateľmi.

## SIMULÁCIA

Simulácia vznikla pôvodne v armáde, kde sa snažili vojakov pripraviť na situácie, ktorým budú čeliť na misiách v iných krajinách s rozdielnymi kultúrnymi zvyklosťami. Je to metóda, v ktorej sa účastníci dostávajú do určitej vopred pripravenej situácie a na základe svojich reakcií zisťujú, ako by v danej situácii reagovali a aký by to malo dopad na ich správanie alebo na iných. Podľa toho sa majú naučiť, ako danú situáciu v budúcnosti zvládnuť lepšie. Simulácie môžu mať rôznu dĺžku od jednej hodiny až po niekoľko dní. Najčastejšie sa využíva na rozvoj postojov, prípadne zručností, ak je prakticky zameraná. V práci s mládežou sa využívajú napríklad simulácie, ktoré rozvíjajú interkultúrnu citlivosť alebo pripravujú účastníkov na mládežnícke výmeny. Z hľadiska štýlov učenia sa vyhovuje najmä pozorovateľom a aktivistom. Simulácia patrí medzi produkčne náročnejšie metódy a vyžaduje si aj väčšiu skúsenosť pracovníka s mládežou, aby prostredníctvom reflexie dokázal skúsenosť účastníkov efektívne využiť na naplnenie cieľov vzdelávania. Aj v tomto prípade je riziko emotívneho zaangažovania sa účastníkov vyššie a na uvedenie simulácie by malo byť v skupine vytvorené dostatočne bezpečné prostredie. Príklady simulácií nájdete v mnohých publikáciách, ako napr. Kompas, Do Európy hrou.



## REFLEXIA

Podstatou tejto metódy je podporiť účastníkov v hlbšom premýšľaní o súvislostiach. Pomáha lepšie porozumieť tomu, čo sa deje, prečo sa to deje, ako sa to deje a čo to pre nás znamená. Môže sa týkať rôznych oblastí ako napríklad priebehu aktivity, vlastných kompetencií, praxe alebo preberanej témy. Podrobnejšie sa reflexii venujeme v samostatnej kapitole s názvom *Reflexia*.

## ŠTUDIJNÁ NÁVŠTEVA

Cieľom tejto metódy je predstaviť účastníkom príklad z praxe súvisiaci s oblasťou, v ktorej vzdelávame. Deje sa formou plánovanej návštevy konkrétnej organizácie alebo projektu. Účastníci môžu ísť ako jedna skupina alebo môžu byť rozdelení do menších skupín a navštíviť rôzne miesta. Ide o metódu vhodnú najmä pre pragmatikov a pozorovateľov. Dôležitá je však aj následná diskusia o tom, čo účastníci videli a zažili, a aké vidia prepojenia s preberanými témami. Výhodou študijnej návštevy je práve prepojenie témy s praxou a možnosť účastníkov sa inšpirovať. Na druhej strane je táto metóda náročná na koordináciu a nedá sa úplne zaručiť

jej efekt, keďže je závislá aj od ľudí z navštevovaných organizácií alebo projektov. Nie vždy totiž vieme ovplyvniť, ako navštívené organizácie odprezentujú svoju prácu a ako nám to zapadne do nášho naplánovaného vzdelávacieho procesu.

## OPEN SPACE TECHNOLOGY

Za zmienku ešte stojí tzv. „open space technology“, ktorú v niektorých publikáciách nájdete uvedenú ako metódu a inde zas ako súbor techník. Princípom „open space“ je, že účastníci spoločne definujú jednotlivé témy, ktorým sa počas vyhradeného času budú venovať. Témam sú určené konkrétne časy, miesta a zodpovedné osoby, aby každý vedel kde a kedy sa bude daná téma preberať. Spravidla prebieha viacero tém paralelne a účastníci si môžu voľne vyberať, ku ktorej zo skupín sa pridajú. Ak ich téma prestane zaujímať, môžu plynulo prejsť a pripojiť sa k inej skupine. Táto metóda je vhodná najmä pre väčšie skupiny a využíva sa často na konferenciách a seminároch. Jej výhodou je možnosť účastníkov vyberať si témy a skupiny podľa svojho záujmu a možnosť zapojiť sa do viacerých tém. Na druhej strane je tu riziko, že niektorí účastníci s nižšou motiváciou sa nezapoja do žiadnej zo skupín a tiež to, že priebežné odchody a príchody rôznych ľudí budú rušiť priebeh a kontinuitu diskutujúcich skupín.





## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCI VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?



Už vieme, že v neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou nám ide predovšetkým o rozvoj kompetencií, konkrétnejšie o rozvoj ich jednotlivých zložiek na určitú úroveň, čo nám presne popisujú vhodne naformulované vzdelávacie ciele. V kapitole *Vzdelávacia aktivita krok za krokom* sme si tiež povedali, že si stanovujeme konkrétne ciele aj na jednotlivé bloky vzdelávania. Všetky tieto ciele nám dávajú už pomerne jasný návod, aké metódy a techniky zvolíť. V prvom rade sa pozeráme na to, či vedú k naplneniu cieľov. Ak napríklad potrebujeme rozvíjať citlivosť k rozmanitosti, potom by sme nemali vybrať prednášku, pretože nás k cieľu nedoviedie. Bude si to vyžadovať napríklad rolovú hru, kde si účastníci zažívajú, aké je to byť znevýhodneným či príslušníkom inej kultúry alebo kde si učitelia zažívajú, aké je to byť žiakmi.

Vieme tiež, že na vzdelávaní budeme mať pravdepodobne rôznych účastníkov, ktorí uprednostňujú rôzne štýly učenia sa. Práve metódy a techniky nám pomáhajú celý program vhodne kombinovať a pripraviť tak, aby sme naplnili stanovené ciele so všetkými účastníkmi bez ohľadu na to, aký štýl učenia preferujú. Je teda dôležité, aby sme v programe mali využiť rôzne kombinácie metód a techník tak, aby si v tom každý z účastníkov našiel niečo pre seba a dokázal sa učiť efektívne.

Je dôležité si uvedomiť, že ako tvorcovia vzdelávacích aktivít pri ich príprave často inklinujeme k metódam a technikám,

ktoré sú najviac efektívne práve pre nás, a teda zodpovedajú nášmu preferovanému štýlu učenia sa. Alebo preferujeme také metódy a techniky, s ktorými máme sami pozitívnu skúsenosť. To však neznamená, že budú fungovať aj na všetkých našich účastníkov. Jednou z ciest, ako sa toho vyvarovať, je spolupracovať v tíme s človekom, ktorý má iný štýl učenia sa (napríklad aktivista s teoretikom), a tak program čo najviac vyvážiť.



Striedanie metód a techník má aj ďalšiu výhodu. Ak tretíkrát počas jedného dňa povieme, aby sa účastníci vžili do roly niekoho iného, už sa im pravdepodobne nebude veľmi chcieť. Rôznorodosť vzbudzuje záujem, udržuje motiváciu a energiu a podporuje efektivitu učenia sa.

Takéto uvažovanie o metódach a technikách nám umožňuje tiež kontrolovať, či sme program navrhli správne. Zoberme si napríklad jeden blok z našej vzdelávacej aktivity (obvykle trvá 1,5-2 hodiny, no môže zaberať aj polovicu dňa). V prvom rade si skontrolujeme, či nám metódy a techniky vedú k stanoveným cieľom – napríklad, ak ide o novú tému neznámu účastníkom, či je tam zaradená prednáška, prostredníctvom ktorej sa dozvedia základné informácie. Následne si znovu prejdeme celý program bloku a overme si, či je tam niečo pre každý z preferovaných štýlov učenia sa. Je tam niečo pre aktivistu, pragmatika, teoretika aj pozorovateľa? Ďalej skontrolujeme, aké metódy používame. Sú rôznorodé? Nepoužívame napríklad diskusiu už tretíkrát za sebou? A sú naše techniky zaujímavé a rôzne? Ak sme si na všetky otázky odpovedali áno, môžeme byť spokojní.



## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Aj osvedčené aktivity majú metódy a techniky

Ak nevytvárame vlastnú metodológiu, ale využívame už niečo existujúce, je to popísané ako aktivita. Tá často pozostáva z kombinácie rôznych metód a techník. Aj v prípade použitia už vymyslenej aktivity je však dobré sa zamyslieť nad tým, aké štýly učenia touto aktivitou získajú najviac a doplniť k nej niečo aj pre ostatných, aby sme to vyvážili.



### Inovujme

Využívanie osvedčených aktivít či postupov je určite užitočné. Nie sme zástancovia toho, že treba vždy nanovo objavovať koleso. Z praxe však tiež vieme, že ak programy neinovujeme, ako vzdelávatelia môžeme začať veľmi rýchlo stagnovať. Pri používaní osvedčených aktivít sa tiež zvyšuje riziko, že účastníci už budú dané programy poznať a nebudú na nich tak efektívne fungovať. Preto radi experimentujeme a sme spokojní, keď je v každom programe aspoň niečo nové. A to odporúčame aj ostatným. Pozrite si svoje pripravované vzdelávanie a overte si, či máte v programe aspoň 20 % nových vecí. Môžu to byť zdanlivé maličkosti ako odlišné techniky, zmenená postupnosť aktivít alebo iná veľkosť skupín, v ktorých budú účastníci niečo tvoriť.



### S čím začínať?

Pri navrhovaní metodiky na jednotlivé bloky môžete naraziť ešte na jednu vec, o ktorej sme aj my už viackrát diskutovali. Je lepšie začať najskôr zážitkom – „hodiť“ účastníkov aktivity rovno do vody, napríklad cez simuláciu a potom túto skúsenosť

reflektovať a nadviazať na ňu teóriou? Alebo je lepšie urobiť to opačne? Teda najskôr dať teoretický úvod, aby bolo jasné, o čom sa rozprávame, čo sa máme naučiť aj prakticky a až potom to skúšať alebo zažívať si. Z praxe vieme, že oba prístupy fungujú a nedá sa povedať, ktorý je efektívnejší. Využívané oba a väčšinou ich striedame. Aj preto, že ten prvý viac vyhovuje aktivistom a ten druhý zasa teoretikom. Viac si k tejto téme môžete prečítať v kapitole *Štýly učenia sa*.



### Od jednoduchého ku zložitejšiemu

Z hľadiska metód a techník je dobré prihliadať aj na dynamiku skupiny účastníkov. V prvých dňoch volíme skôr menej komplexné metódy a častejšie zaraďujeme napríklad skupinovú prácu v menších skupinách, aby účastníci mali možnosť vzájomne interagovať a tiež sa lepšie spoznať. V menšej skupine sa skôr vyjadria aj účastníci, ktorí pred veľkou skupinou hovoria neradi. Rolové hry a simulácie prichádzajú neskôr, až keď je skupina pripravená.



### Využívajme potenciál miesta

K technikám patrí aj využívanie miesta a prostredia, v ktorom sa vzdelávacia aktivita odohráva. Ak je to aspoň trochu možné, nezostávajme iba v seminárnej miestnosti. Každé miesto má nejaký príbeh, históriu, zaujímavých ľudí a pod. Využívať to v programe môže byť pre účastníkov veľmi obohacujúce. Veľmi dobre s tým pracuje zážitkové vzdelávanie, od ktorého sa v tejto oblasti máme ešte čo učiť.



## CVIČENIA



Skopírujte si tabuľku na nasledujúcich stranách, rozstrihajte si ju na jednotlivé časti, aby ste z každej metódy mali zvlášť názov, opis, výhody a riziká. Následne ich všetky pomiešajte a pokúste sa správne priradiť k názvom metód ich zostávajúce charakteristiky. V tomto prípade ide o cvičenie (metódu) zamerané na overenie vedomostí a podporu na úrovni porozumenia jednotlivých metód a techník a ich využitia pri stavbe programu vzdelávania.



Zvoľte si konkrétny vzdelávací cieľ zo svojho programu a na jeho naplnenie navrhnete konkrétnu aktivitu pozostávajúcu z rôznych metód a techník. Nezabudnite na následnú kontrolu, či takto navrhnutý program vedie k naplneniu cieľa, či zahŕňa všetky štýly učenia sa a či tam máte aj niečo nové, čo ste ešte nerobili. Takéto cvičenie robíme aj počas školení budúcich školiteľov, pretože rozvíja vedomosti na úroveň aplikácie, ale nebráňte sa vyskúšaniu v praxi, aby ste trénovali aj zručnosti.

## ZDROJE



BRANDER, Patricia, et al. *Kompas: manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam*. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2008. ISBN 978-80-969407-2-1.



MIHÁLIKOVÁ, Jana. *Do Európy hrou*. Bratislava: Iuventa, 2002. ISBN 80-88893-92-5.



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



NÁZOV METÓDY	OPIS METÓDY	VÝHODY	RIZIKÁ
BRAINSTORMING	Produkovanie čo najväčšieho množstva nápadov na zadanú tému a ich následná analýza	Univerzálne využitie, podpora kreatívnych nápadov a potenciálnych riešení	Možná veľká nesúrodosť výstupov a náročnosť následnej analýzy
DISKUSIA	Výmena názorov a pohľadov na zadanú tému, často s cieľom vzájomnej inšpirácie	Univerzálne využitie, umožňuje zdieľanie vedomostí, skúseností a expertízy účastníkov, nemusí viesť k dohode	Nerovnomerné zapojenie účastníkov, možná dominancia jednotlivcov. Nevhodná, ak účastníci nemajú žiadne, resp. minimálne skúsenosti v téme
SKUPINOVÁ PRÁCA	Účastníci dostávajú v menšej skupine zadanie, ktoré majú splniť	Spravidla nie je iba jedno správne riešenie, využíva sa expertíza účastníkov, priestor pre zapojenie všetkých účastníkov	Možná rôznorodosť výstupov, a teda vyššia náročnosť na školiteľa s výstupmi pracovať, možná dominancia jednotlivcov
CVIČENIE	Úloha zameraná na lepšie porozumenie preberanej témy	Možno riešiť skupinovo aj individuálne. Rýchle overenie úrovne porozumenia témy účastníkmi	V prípade komplexnejších zadaní môže niektorým účastníkom trvať príliš dlho. Rôzne skupiny musia na seba čakať.



PREDNÁŠKA	Odovzdávanie nových informácií školiteľom alebo iným expertom	Vhodná, ak skupina nemá dostatok informácií a skúsenosti v danej téme, resp. pri veľkých skupinách účastníkov	Málo efektívna, ak nie je kombinovaná s ďalšími metódami a náročná na udržanie pozornosti
PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA	Analýza konkrétneho prípadu z praxe súvisiaceho s preberanou témou	Prepojenie konkrétnej situácie s možnosťami jej riešenia, využívanie skúseností účastníkov	Pre niektorých účastníkov môže byť limitujúce obmedzené množstvo informácií o danej situácii
ROLOVÁ HRA	Preberanie identity inej osoby pri riešení určitej situácie	Možnosť získania inej perspektívy na preberanú tému, komplexné prežívanie, dotýka sa postojovej úrovne	Možná prílišná emotívna zaangažovanosť účastníkov, náročná analýza, ak sa účastníci nevrátili do vlastnej identity
SIMULÁCIA	Prežívanie dopredu pripravenej situácie, s ktorou sa v budúcnosti účastníci môžu stretnúť a následná analýza ich reakcií a správania	Možnosť vyskúšať si svoje správanie „nanečisto“ a pomenovať, ako to v budúcnosti zvládnuť lepšie	Často náročná na prípravu aj skúsenosti školiteľa. Nebude fungovať, ak sa účastníci nebudú cítiť bezpečne.
REFLEXIA	Pravidelná možnosť s tými istými ľuďmi na rovnakom mieste a v rovnakom čase na ohliadnutie sa za predchádzajúcim programom	Bezpečná atmosféra, možnosť aj menej výrazných účastníkov sa vyjadriť, umocnenie učenia sa z predchádzajúceho programu	Riziko nenaplnenia cieľa pri neprítomnosti školiteľa, náročnejšia na časové zladenie s ostatnými skupinami



ŠTUDIUNÁ NÁVŠTEVA	Možnosť vidieť a zažiť príklady z praxe súvisiace s preberanou témou	Reálny príklad z praxe ako inšpirácia pre účastníkov aj s možnosťou pýtať sa na širšie súvislosti	Náročná na koordináciu, závislosť na tretej strane, niekedy náročné nájsť ideálny príklad k téme
ENERGIZÉR	Aktivizácia účastníkov a navodenie neformálnej atmosféry	Využitelná takmer kedykoľvek, vytvára odľahčenú atmosféru, možné prepojenie na preberanú tému	V prípade neprispôsobenia cieľovej skupine môže byť vnímaná ako detinská a nepotrebná
TEAMBUILDING A „LÁMAČE ĽADOV“	Podpora interakcie v skupine, vytvárania vzťahov a bezpečného prostredia	Vytvára predpoklady na preberanie aj osobných tém a otvorenosť v skupine	Odmietanie účastníkmi pri príliš jednoduchých zadaniach a v prípade nepochopenia zaradenia

Prekopíruj si celú tabuľku a rozstrihaj ju :)





**REFLEXIA**

Nie každá aktivita je automaticky aj učením.

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Náročný týždeň plný práce, zhonu a povinností. Udialo sa toho veľmi veľa, a keď sa v piatok večer konečne zastavíme, už ani nevieme, čo bolo v stredu, nie to ešte v pondelok. Všetko to ubehlo ani nevieme ako. Poznáte ten pocit?

A teraz iný obraz. Tiež náročný týždeň, veľa práce, zhonu a povinností. No každé ráno „pohodová“ kávička alebo čaj a polhodina na zamyslenie sa nad tým, čo bolo včera. Pousmiať sa nad milými momentmi, zapísať si prípadné poučenie a prejsť si, čo všetko nás v daný deň čaká a povedať si, na čo sa najviac tešíme. Cítite ten rozdiel? Takto môže vyzeráť reflexia v každodennom živote. Niekedy si na ňu nemusíme vytvárať špecifický priestor, stačí využiť ranných 15 minút po ceste do školy či do práce.

Podobne je to aj pri vzdelávaní. Môžeme postaviť veľmi intenzívny program, plný zaujímavých tém a aktivít, no na konci sa môže javiť ako nesúrodé kľbko, z ktorého vyčnievajú iba tie najintenzívnejšie momenty, zatiaľ čo mnoho iných, možno dôležitých momentov pre učenie sa zapadne. Ak má byť učenie sa efektívne, potrebujeme dostatok času na to, aby sa ľudia mohli zastaviť a zamyslieť. Sami nad sebou, nad tým, čo potrebujú, kde práve sú alebo nad tým, čo sa udialo a čo to pre nich znamená. A ideálne sa o to podeliť aj s ostatnými a počuť aj iné pohľady. Tento proces nazývame reflexia. Vďaka reflexii máme väčšiu šancu, že sa nám podarí naplniť stanovené vzdelávacie ciele i to, že bude učenie efektívne z pohľadu štýlov učenia sa.

Niekedy sa reflexia zamieňa s pojмами ako hodnotenie, spätná väzba, záverečný rozbor alebo anglickými termínmi review, resp. debriefing. My v nich vnímame rozdiely.





**Hodnotenie** znamená, že pripisujeme udalostiam nejakú hodnotu – čo bolo dobré, zrozumiteľné, zaujímavé, poučné, z čoho sme si zobrali najviac alebo najmenej. Nesústredíme sa primárne na seba a naše prežívanie, no skôr na aktivity a na to, ako ich účastníci vnímali. Viac je popísané v samostatnej kapitole *Hodnotenie*.

**Spätná väzba** sa často používa ako širší pojem. Vtedy zahŕňa všetky reakcie od účastníkov – verbálne aj neverbálne, chcené aj nechcené. My pracujeme so spätnou väzbou v užšom kontexte. Nazývame ju osobnou spätnou väzbou, ktorá je nástrojom na osobnostný rozvoj a taktiež jej venujeme samostatnú kapitolu.

**Záverečný rozbor** vnímame ako určitú podkategóriu reflexie, ktorá má ustálené kroky a využíva sa najmä po aktivitách, ktoré vyvolávajú intenzívne emócie. Môžeme sa stretnúť aj s anglickými výrazmi review, resp. debriefing, ktoré vnímame ako synonymum záverečného rozboru. K nemu sa v krátkosti v tejto kapitole ešte vrátíme.

Už sme si povedali, čo reflexia nie je. Čo teda pod slovom **reflexia** rozumieme? Zjednodušene, je to proces, ktorý napomáha hlbšiemu porozumeniu toho, čo sa deje, prečo sa to deje, ako sa to deje a čo to pre nás znamená. Ako keby sme si sadli pred zrkadlo a mali možnosť sa porozprávať sami so sebou. Reflektovať môžeme rôzne témy a oblasti podľa toho, čo je z hľadiska podpory učenia a vzdelávacích cieľov relevantné.

## ČO MÔŽEME REFLEKTOVAŤ?

- Vnímanie nejakej **konkrétnej témy** súvisiacej s programom – napríklad ako vnímame postavenie žien v našej spoločnosti, čo pre nás znamenajú Vianoce alebo čo považujeme za najväčšie problémy v komunite, kde žijeme.
- **Vlastnú prax** – čo a ako robíme, aké nástroje používame, čo nám ide, a kde, naopak, narážame. Ak sa budeme napríklad venovať téme tímovej spolupráce, môžeme reflektovať, v akých tímoch najčastejšie spolupracujeme, aké roly väčšinou zastávame a nakoľko nám to vyhovuje.
- **Vlastné kompetencie** – v ktorých oblastiach sme na akej úrovni a čo by sme potrebovali rozvíjať.



## ČO MŮŽEME REFLEKTOVAŤ?

- **Konkrétnu aktivitu** – čo sme prežívali, ako tomu rozumieme, čo nám to hovorí o nás samých a čo si z toho odnášame.
- **Dlhšiu časť programu** – napríklad formou večerných reflexných skupiniek alebo ranných zamyslení. Či nám vzdelávanie, ktorým prechádzame, dáva zmysel, či nám vyhovuje proces, vidíme v ňom súvislosti alebo čo je to, čomu ešte nerozumieme.
- **Ako sa cítime v skupine** – či sme sa už naladili na všetkých ľudí, čo nám skupina dáva, aké sú v nej vzťahy, či a ako môžeme využiť skupinu pre naše učenie sa.

Najbežnejšia forma reflexie prebieha tak, že účastníci sedia v kruhu a niekto zodpovedný za vzdelávanie sa pýta účastníkov otázky a oni odpovedajú. Reflexia má však mnoho podôb i zaujímavých nástrojov a je veľká škoda ich nevyužívať. Je ale dôležité vedieť, kedy je už reflektovania dosť a s reflexiou to nepreháňať. Aj tomuto sa venujeme v ďalšej časti.

## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCII VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

Z hľadiska vzdelávania je reflexia dôležitá na to, aby účastníci dostali štruktúrovaný priestor na lepšie prepojenie súvislostí z jednotlivých aktivít, aby si mohli uvedomiť, ako súvisia preberané témy s ich skúsenosťami a praxou, alebo všeobecnejšie, aby mohli veci „docvaknúť“. Musíme však vedieť, čo by malo „docvaknúť“ a prečo reflexiu do programu zaraďujeme. Toto uvedomenie nám pomôže zvoliť správne otázky a tiež to, či pôjde o sebareflexiu alebo skupinový proces a následne zvoliť správne techniky.



### **Buďme pripravení**

V neformálnom vzdelávaní pracujeme najmä s reflexiou, ktorá má vopred jasne stanovený cieľ, ku ktorému reflexia smeruje. Cieľ nám pomáha strážiť, čo si na základe reflexie majú účastníci uvedomiť. Cieľ reflexie by mal jasne korešpondovať s celkovými vzdelávacími cieľmi ako aj s tými čiastkovými v danej téme. Poznanie cieľa nám zároveň umožňuje vopred si pripraviť vhodné otázky a premyslieť tiež rôzne techniky, ktoré využijeme. S trochou skúseností by sme si mali vedieť predstaviť, čím naši účastníci budú prechádzať v aktivitách, ktoré s nimi budeme robiť, a to by nám malo pomôcť pri príprave reflexie. Pre kontrolu



je vždy dobré si skúsiť na otázky odpovedať z pozície účastníka – čo by sme my sami odpovedali, ak by sa nás niekto takéto otázky po aktivite spýtal. Takto uvidíme, či je v otázkach jasný logický súvis a či odpovede idú smerom, ktorý potrebujeme. To však neznamená, že ak sa niečo udeje inak, než sme plánovali, nemôžeme reflexiu tesne pred jej začiatkom alebo aj v priebehu trochu upraviť. Vždy treba byť citlivý na proces i skupinu a ak sa v daný moment objaví niečo dôležité, je dobré sa tomu prispôbiť.

### **Záverečný rozbor**

Vyššie sme spomínali, že sa ešte vrátíme k záverečnému rozboru. Ide o formu reflexie, ktorá nadväzuje na konkrétnu aktivitu, ktorú účastníci prežili a pracuje s uchopením tejto skúsenosti tak, aby sa z nej stalo učenie. Rozbor má niekoľko fáz. Ak bolo prežívanie intenzívne, najskôr sa venujeme spracovaniu emócií. Následne rekapitulujeme udalosti a definujeme dôležité momenty, ktoré sa v aktivite odohrali. Tie potom vyhodnocujeme a pomenúvame, prečo sa veci udiali práve takto, z čoho to vychádza a čo to o nás hovorí. V záverečnej fáze sa venujeme tomu, ako toto poznanie využívať ďalej v reálnom živote alebo našej praxi. Na jednotlivé fázy záverečného rozboru existuje množstvo rôznych techník. Ak vás zaujíma, ako záverečný rozbor robiť dobre, tejto oblasti sa venuje viacero publikácií a niekoľko odporúčaní nájdete aj v zdrojoch na konci kapitoly.

### **Ako sa neprereflektovať**

Aj keď je reflexia veľmi dôležitá pre proces učenia sa, treba nájsť vhodnú hranicu, kedy je jej už dosť. Dobrým indikátorom bývajú účastníci. Reflektívne typy často potrebujú na reflexiu viac času. Naopak, ľudia, ktorí inklinujú k iným štýlom učenia sa, budú

medzi prvými, ktorí „majú hotovo“. My sa snažíme vnímať skupinu a keď vidíme, že väčšina už skončila, oznamujeme, že ešte ostávajú 1-2 minúty na dokončenie.

Z hľadiska štýlov učenia sa sú programové vzdelávacie bloky efektívnejšie vtedy, keď je v nich nejaká časť reflektívna. Môže ísť iba o malý úsek, stačí aj pár minút, no formy a techniky by sa mali striedať. Vtedy si ľudia, ktorí nie sú veľmi reflektívni, často ani neuvedomujú, že prešli reflexiou.

Vyššie riziko vzniká, ak vy sami reflexiu obľubujete. V takom prípade si ľahko môžeme myslieť, že aj pre účastníkov bude reflektovanie určite veľmi užitočné a máme tendenciu reflexiu zaraďovať častejšie a na dlhšie časové úseky, ako by bolo potrebné. Preto je na mieste opatrnosť, aby reflexie nebolo už príliš a my sme sa neprereflektovali. Plánovanú reflexiu je vhodné skonzultovať v tíme s niekým, kto nie je až tak veľmi reflektívny typ a sledovať tiež skupinu. Keď na väčšinu účastníkov bude už reflektovania veľa, určite to naznačia.

### **Oživenie reflexie**

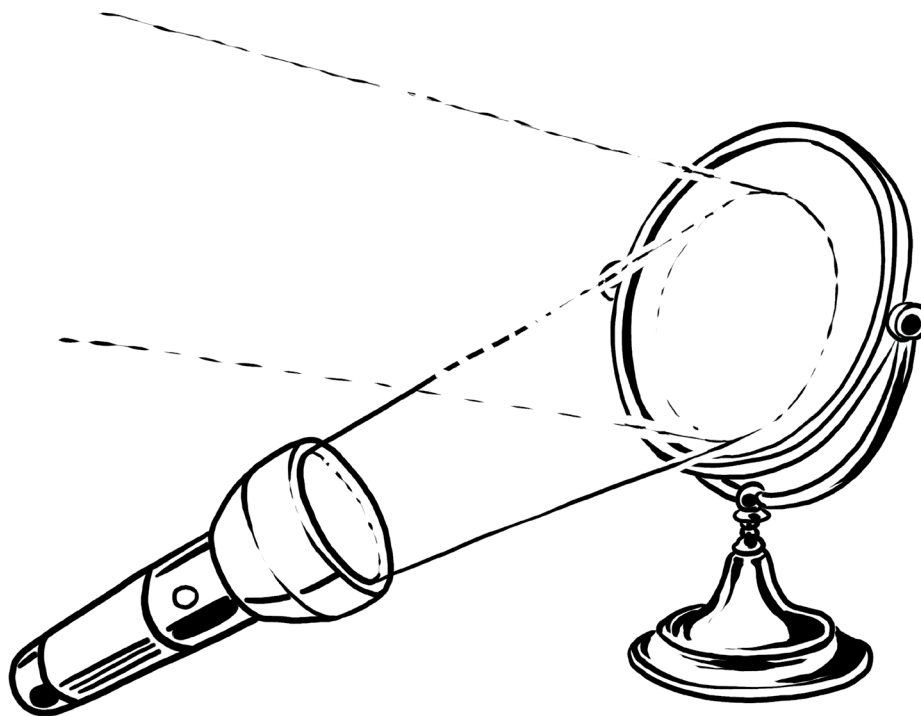
Už sme spomínali najbežnejšiu formu reflexie – sedenie v kruhu, kladenie otázok a zdieľanie odpovedí. No existuje nespočetne veľa ďalších možností. Veľmi zaujímavá je reflexia v pohybe. Môžeme reflektovať vo dvojiciach počas prechádzky alebo v tichosti pri presune na nejaké zaujímavé miesto, kde potom môžeme v príjemnom prostredí zdieľať reflexiu s ostatnými. Pokojná hudba v pozadí môže byť veľmi dobrým nástrojom na upokojenie, treba s ňou však narábať citlivo, lebo niektorých ľudí môže hudba rušiť. Pri reflektovaní dlhšej časti programu môžeme napríklad imagináciou alebo prezentáciou fotiek pripomenúť to, čo sa udialo. Je tiež rozdiel, či reflektujeme sami, vo dvojiciach alebo v skupinách, či



sme v skupine rôznorodí alebo naopak, čo najpodobnejší, či je prítomný pracovník s mládežou, ktorý reflexiu vedie, alebo nie je.

K dispozícii máme množstvo rôznych techník reflexie. Môžeme využívať rôzne predmety, napríklad si vyberať z rôznych typov kariet s obrázkami, vybrať si zvieratko, postaviť jednoduchý model z lega alebo priniesť z vonku nejaký prírodný materiál. Môžeme kresliť, či už niečo abstraktné alebo konkrétne, modelovať z plastelíny, vyberať si farby, symboly,

charakteristiky. Môžeme tiež využiť intuitívne písanie (pozrite cvičenie na konci tejto kapitoly), tvoriť rôzne grafy, škály, vyberať si emócie, postavičky z obrázkov či prehrávať kľúčové momenty formou divadla alebo ich stvárať formou sôch. Nebojme sa byť trochu kreatívni a postupne zistíme, ktoré formy a techniky sú dobré na ktorý typ reflexie. Navyše, naši účastníci sa pri takejto pestrosti nebudú nikdy nudiť.



## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Individuálny čas na zamyslenie

Nie všetci účastníci sú schopní hneď odpovedať na položené otázky. Niektorí potrebujú viac času na usporiadanie vlastných myšlienok a tiež na ich formuláciu, aby ich vedeli zrozumiteľne zdieľať s ostatnými. Preto je dobré pri niektorých reflexiách vyhradiť najskôr pár minút čas na individuálne zamyslenie. Napríklad po položení otázky „Čo sú podľa vás najväčšie výzvy, ktorým mladí ľudia čelia?“ necháme účastníkov sa najprv tri minúty samostatne zamyslieť a až potom vytvoríme skupinky, v ktorých môžu diskutovať. Ďalšou možnosťou, ako dať ľuďom individuálny priestor, je dať im zadanie, aby vymysleli metaforu, vybrali si kartu či vonku našli konkrétny predmet z prírody, napríklad na tému, čo pre nich znamená domov. Takéto techniky sú vhodné najmä pri mladších účastníkoch, ktorých ak vyzvete, aby vo veľkej skupine odpovedali na otázku, väčšina z nich ostane ticho. Ak však bude mať každý v ruke nejaký predmet, budú schopní vysvetliť, prečo si vybrali práve tento.



### Otázky, otázky, otázky

Pri reflexii často pracujeme s otázkami. Väčšina zadaní v reflexii je vo forme otázok. Pýtame sa ideálne otvorené otázky, ktoré začínajú opytovacím zámenom: Čo? Ako? Kedy? V čom? Ktoré? Aké? Po každej otázke je dôležité dať účastníkom dostatočný čas a priestor, aby sa mohli zamyslieť a odpovedať. A to najmä vtedy, ak pracujeme so skupinou. Jednou z najčastejších chýb pri vedení reflexie je, že položíme otázku, jeden účastník nám odpovie a hneď pokračujeme druhou otázkou. Ak pracujeme so skupinou, priestor by sme mali dať viacerým a mali by sme si tiež

overiť, či sa ešte niekto chce vyjadriť. Ak účastníci premýšľajú, chvíľa ticha je úplne v poriadku. Práve ticho niekedy motivuje aj také typy účastníkov, ktoré potrebujú viac času na premýšľanie, aby nakoniec niečo povedali zo svojej perspektívy.

Ak sa chcete naučiť dobre formulovať otázky, vrelo odporúčame absolvovať koučovací výcvik alebo siahnuť po nejakej literatúre, napríklad po knihe *Umění koučovat* od Petra Parmu.



### Neakceptujme povrchné odpovede

Ďalšou častou chybou pri vedení reflexie je akceptovanie povrchných odpovedí. Ak nám napríklad niekto na otázku „Čo pre teba znamená domov?“ odpovie „Miesto, kde som doma“, tak nám v podstate nič nepovedal. Nie je to objavné pre nášho účastníka ani pre skupinu, a ak budeme takúto odpoveď akceptovať, dávame tým zároveň signál, že takéto odpovede sú v poriadku. Samozrejme, ak účastník odpovedať nechce, alebo odpoveď nevie naformulovať, budeme to akceptovať, prípadne mu môžeme s formuláciou pomôcť. Vo vyššie uvedenom prípade je však lepšie reagovať ďalšou otázkou, napríklad „A čím sa líši od iných miest, kde nie si doma?“ alebo „A čím je toto miesto pre teba špeciálne?“ prípadne „A čo by sa na tomto mieste muselo zmeniť, aby si ho nepovažoval za domov?“. A následne pracujeme s tým, čo účastník odpovie.





### **Striedajme formy a zdieľajme v tíme**

Odporúčame zaradiť rôzne formy a techniky v rámci reflexií. Je však dobré, aby sme v nich boli zladení aj v tíme a vzájomne spolu komunikovali, aby sa nám nestalo, že v dobrej snahe o rôznorodosť nakoniec necháme účastníkov dvakrát počas jedného dňa hľadať predmet v prírode alebo intuitívne písať. A to len preto, že sme nemohli byť na predchádzajúcom programe a nevedeli sme, že tú istú techniku použil pred chvíľou náš kolega.



### **Reflexné skupinky**

Najmä pri viacdňových programoch sa nám osvedčili tzv. reflexné skupinky. To znamená, že každý deň sa zhruba v rovnakom čase, na rovnakom mieste a v rovnakom zložení stretávajú menšie skupinky účastníkov, aby mohli reflektovať to, čo sa počas dňa udialo. Väčšinou využívame každý deň nejakú inú techniku podľa témy a cieľov dňa. Ak máme viacfázové školenie, zvykneme zaradiť aspoň jednu reflexnú skupinku aj online v medzifáze, najmä ak mali účastníci nejaké úlohy, aby sme zistili, ako sa im darí a mohli sa vzájomne inšpirovať aj motivovať.



### **Uzatváranie dňa reflexiou**

Ak nemáme reflexné skupinky, tak aj pri krátkodobejších vzdelávacích aktivitách môže byť dobrým ukončením dňa alebo nejakého programového bloku krátka reflexia vo forme „koliečka“. To znamená, že položíme jednu otázku a chceme, aby každý z účastníkov niečo povedal, či už v náhodnom poradí alebo postupne jeden za druhým. Spýtať sa môžeme napríklad „Čo bolo dnes pre vás najužitočnejšie?“ Ale môžeme použiť aj iné prídavné meno ako najdôležitejšie, najzaujímavejšie, najprínosnejšie, aký ste mali „AHA“ moment a podobne. Treba si však uvedomiť, že hoci tieto otázky znejú podobne, je v nich istý rozdiel. Každá má trochu iný kontext a prinúti mozog pracovať inak. Preto je dôležité si vopred premyslieť, nad čím chceme nechať účastníkov premýšľať. Zo vzdelávacieho hľadiska je takéto „koliečko“ prínosné preto, lebo účastníci si zrekapitulujú deň, pomenujú si pre seba najprínosnejší moment a ten sa tak ešte lepšie uloží v mozgu.





### Buďme kreatívni

Už sme spomínali množstvo techník, ktorými sa dá reflexia obohatiť. Nebojme sa skúšať a vymýšľať si aj vlastné. Pozor však, aby forma neprebila obsah. Vždy je treba mať na pamäti, prečo reflexiu do programu dávame a aký má cieľ. Zároveň platí, že ak nebudeme skúšať nové veci, nič nové nevymyslíme. Takže nové veci určite odporúčame skúšať, no ak nefungujú, treba mať v zálohe i osvedčený postup. Adaptovať, vyskúšať znova, a keď sme narazili na slepú uličku, hľadať inú cestu.

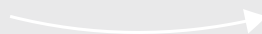
## CVIČENIA



Nájdite si pokojné miesto, kde budete môcť osem minút nerušene písať. Zoberte si pero a papier. Ak ste rukou už dlhšie nepísali a na písanie využívate najmä počítač alebo telefón, tentokrát si naozaj vezmite pero a papier. V mozgu prebiehajú odlišné mentálne procesy, keď ťkáte do klávesnice a keď píšete perom na papier.

Nastavte si časomieru na osem minút. Keď začnete písať na zvolenú tému, dôležité je, aby ste neprestali písať. To znamená, že aj keď vám k téme nič nezíde na um, píšete ďalej. Minimálne napíšete text „aktuálne mi nič ďalšie nenapadá“ a niečo o chvíľku naskočí. Zastavte sa až po uplynutí ôsmich minút. Potom si text po sebe prečítajte a skúste sa zamyslieť nad tým, čo vám z toho plynie, na akú novú myšlienku ste prišli, alebo čo vám to hovorí o vás samých a čo si z toho môžete pre seba odniesť.

A teraz téma. Zo zoznamu si vyberte takú, ktorá je pre vás najviac relevantná. Ak vám ani jedna nevyhovuje, vymyslíte si vlastnú. No keď už si raz tému zvolíte, už ju nemeňte a celých osem minút sa zamerajte iba na ňu. Pripravení?



### Téma:

- Ako by som mohol/a lepšie využívať reflexiu v programoch, ktoré vediem?
- Čo je mojou hlavnou motiváciou venovať sa mladým ľuďom?
- Aký prístup som oceňoval/a u mojich vedúcich/inštruktorov/učiteľov, keď som bol/a mladšia, a čo z toho dávam ja ďalej mladým?
- Čo v živote považujem za úspech?
- Ktorí ľudia z môjho okolia ma najviac inšpirujú a prečo?
- Prečo sa zaujímam o neformálne vzdelávanie v práci s mládežou a ako mi v tom môže pomôcť tento šlabikár?

## ZDROJE

- *Gymnasion č. 22: REFLEXE* [online]. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2018 [cit. 2018-11-5]. ISSN 1214-603X. Dostupné na: <http://gymnasion.org/g22-reflexe/>
- HANUŠ, Milan, et al. *Inštruktorský šlabikář*. 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.







**HODNOTENIE**

„Nedostatok ilúzie, snaha znižovať a skepticizmus vedú k rovnako závažným chybám v hodnotení ako nadmiera ilúzií, nadšenie a viera.“

Jean Dutourd

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

„Aktivita sa mi páčila.“ Vcelku obvyklé hodnotenie. Čo nám však toto vyhlásenie o našej práci hovorí? Znamená to, že bolo fajn sa porozprávať s kamarátmi? Alebo svietilo slniečko a boli sme vonku? Prípadne bola pre účastníkov zaujímavá nová téma, na ktorej pracovali? Z jednej vety je ťažké porozumieť. Ako teda môžeme postaviť hodnotenie našej vzdelávacej aktivity tak, aby sme mali aspoň trochu reálnu šancu dozvedieť sa, čo potrebujeme? O tomto hovorí celá táto kapitola.

To, že hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou projektovej a vzdelávacej logiky, je celkom bežne prijímaný jav. Hodnotenie môže mať v praxi rôzne podoby – závisí od dĺžky aktivity, jej obsahu, cieľov, od skúseností tímu, ktorý danú aktivitu realizuje a tiež od potrieb, ktoré má hodnotenie naplňať.

## Čo je hodnotenie?

Základom tohto výrazu je slovo hodnota – hodnotenie nám teda pomáha priradovať určitú hodnotu tomu, čo sme urobili. Môže nám povedať, do akej miery, prečo a z akých dôvodov sa nám niečo podarilo alebo nepodarilo. Hovorí nám, aký prínos to malo alebo aké dôležité to bolo pre tých, ktorí sa aktivity zúčastnili. Je veľa oblastí, ktoré môžeme hodnotiť a ich voľba závisí od toho, prečo hodnotenie robíme – teda čo je cieľom hodnotenia. Môžeme napríklad:

- Overiť si, do akej miery sa nám podarilo naplniť naplánované ciele. Porozumieť tomu, čo sa podarilo, čo sa nepodarilo a prečo. Poučiť sa, a tak zlepšiť aktivitu do budúcnosti.
- Overiť si, aké zmeny naša aktivita priniesla našej cieľovej skupine, našej organizácii a ďalším skupinám alebo prostrediu, v ktorom aktivitu robíme.



- Zistiť či, prečo a ako v aktivite pokračovať.
- Podporiť aj ďalšie skupiny (účastníkov, organizácie alebo inštitúcie) v reflexii toho, čo sa udialo a čo sa naučili.
- Uvedomiť si, kam sme sa my sami počas aktivity ako tím posunuli a kam sa ešte potrebujeme posunúť.
- Získať viac informácií a dať na to, aby sme boli schopní popísať, prečo bola aktivita dôležitá. Čo priniesla účastníkom, čo organizácii a čo aj ďalším ľuďom alebo organizáciám či inštitúciám? Sú to informácie, ktoré môžeme využiť ako pri propagácii aktivity alebo našej organizácie, tak pri oslovovaní potenciálnych darcov alebo pri komunikovaní dopadu.

## ČO HODNOTIŤ?



### Obsah vzdelávania a vzdelávacia logika

Čiže všetko to, čomu sa venujeme v samostatnej kapitole *Vzdelávacia aktivita krom za krokom* a príslušných samostatných kapitolách. Táto oblasť je pri hodnotení jednou z tých

najdôležitejších: od nastavenia zámerov a cieľov, cez výber témy alebo tém, ktorým sa venujeme, až po to, akým spôsobom s témou pracujeme, aké konkrétne aktivity a metódy a techniky zvolíme. Je to oblasť, ktorá nám ukazuje, do akej miery sa nám podarilo všetky časti našej aktivity – od prípravy, cez realizáciu až po vyhodnotenie – poskladať tak, aby dávali zmysel nám aj účastníkom. Môžeme sa napríklad sústrediť na to, nakoľko vzdelávanie zodpovedalo potrebám či očakávaniam účastníkov, ktoré témy boli najužitočnejšie a ktoré najmenej užitočné, či postupnosť tém a aktivít dávala účastníkom zmysel alebo nakoľko im vyhovovali zvolené metódy a techniky.



### Proces učenia a jeho výsledky

Môžeme zistiť, čo sa účastníci naučili a ako. Môžeme sa zamerať na vstupnú úroveň kompetencií a ich posun počas aktivity ako aj na to, do akej miery sú účastníci schopní to, čo sa naučili, ďalej používať v praxi. Môžeme tiež hodnotiť, či mali na jednotlivé témy dostatok času a čo by im prípadne pomohlo, aby sa učili ešte efektívnejšie.



### Dopady aktivity

Dopady sú často merateľné až po dlhšej dobe a získať tieto informácie nie je vždy jednoduché. V každom prípade, najmä pri dlhodobějších vzdelávacích aktivitách stojí za to zisťovať, aký mali dopad. Väčšinou zisťujeme, aká reálna zmena sa v praxi našich účastníkov udiala, čo na základe nášho vzdelávania dnes robia inak, ako sa to dotklo iných skupín, s ktorými pracujú, aký dopad to má na ďalšie skupiny ako kolegovia, rodičia. Kto sa má lepšie a podľa čoho sme schopní to spoznať? V našej praxi dopady hodnotíme zvyčajne až niekoľko mesiacov po vzdelávacej aktivite, pretože tieto zmeny potrebujú čas a niekedy nie sú hneď vidieť.





## Praktické a organizačné zabezpečenie

Dá sa vyhodnotiť pomerne ľahko, aj preto sa mu v praxi väčšina organizátorov venuje. Dostali účastníci najesť a bolo jedlo adekvátne? Mali kde spať a mohli sa dobre vyspať? Bolo im teplo? Dostali pred príchodom všetky informácie, ktoré potrebovali? Bol na mieste potrebný materiál, ktorý program vyžadoval? Splnili sme všetky úlohy, ktoré sme si naplánovali?



## Tím, čiže organizátori

Bolo nás v tíme dosť? Mali sme dostatočné skúsenosti a kompetencie, aby sme zvládli aktivitu, ktorú sme si vymysleli? Sme ako tím dostatočne rôznorodí, aby sme mohli naplniť rôzne vzdelávacie, sociálne a ďalšie potreby účastníkov? Mali sme roly v tíme rozdelené a bolo nám všetkým jasné, kto čo zastrešuje? A bolo to jasné aj účastníkom? Akým spôsobom sme rozhodovali a hľadali riešenia? Do akej miery sa cítime byť súčasťou tímu a vnímame v ňom svoje miesto?

## KEDY HODNOTIŤ?

Na začiatku, priebežne, na konci, aj s odstupom času. Takže v podstate kedykoľvek. Aj keď si to možno neuvedomujeme, tak už pri príprave aktivity podvedome hodnotíme, napr. ktoré z možných ubytovaní je vhodnejšie,

ktorým témam sa budeme venovať, či máme na naplnenie cieľa dostatok času a podobne. Môžeme tiež hodnotiť úroveň kompetencií účastníkov pri vstupe do vzdelávania. Ak chceme neskôr hodnotiť napríklad dopady, je dobré už na začiatku mať jasno v tom, aký chceme, aby aktivita mala dopad, a ten zohľadniť už pri definovaní cieľov či výbere metód a techník.

Aj v priebehu aktivity je veľa vecí, ktoré potrebujeme sledovať. Nechceme, aby sa nám stalo, že až vtedy, keď sa celá aktivita skončí, prídeme na to, že sme veľa vecí mohli urobiť úplne inak. Takže aj priebežné hodnotenie (niekedy sa nazýva aj monitoring) je dôležité. Na záver sa pozeráme na celkový obraz a na to, ako nám v ňom ladili jednotlivé časti a s ešte väčším odstupom skúmame, aké malo naše vzdelávanie dopady.

## S KÝM HODNOTIŤ?



### Účastníci

Skupina, ktorá je schopná nám dať najlepší pohľad na program a jeho obsah, zrozumiteľnosť a vhodnosť, lebo ním ako účastníci sami prešli a majú tak najhlbšiu skúsenosť. Rovnako tiež vedú najlepšie vyhodnotiť, do akej miery sme boli schopní pracovať so skupinovou dynamikou, vychádzať v ústrety ich potrebám, podporovať ich v učení alebo aké vhodné bolo prostredie, v ktorom sa aktivita konala.





### Tím

Hodnotí veľa vecí už priebežne pri príprave aktivity a môže hodnotiť takmer všetko, pretože má najkomplexnejší pohľad. Ak je tím skúsený, veľa vecí dokáže zhodnotiť aj bez priameho pýtania sa účastníkov – napríklad to, nakoľko je vzdelávanie efektívne. No aby sme sa vyhýbali „dojmológii“, je dobré si naše postrehy overovať. A sú tiež niektoré oblasti, ktoré bez spolupráce s inými skupinami vyhodnotiť nevieme. Napríklad ako sa darí účastníkom prenášať to, čo sa naučili, do praxe, či aký prínos nášho vzdelávania vníma náš donor.



### Organizácia

Keď realizujeme aktivity v rámci práce s mládežou, obvykle ich robíme pod nejakou organizáciou. Z čoho zvyčajne vyplýva, že aj celá organizácia (alebo ostatní ľudia v nej) niečo očakávajú. Porozumieť ich očakávaniam a vedieť vyhodnotiť, či sa naplnili, nám môže pomôcť aj v tom, ako bude naša spolupráca s organizáciou vyzeráť do budúcnosti.



### Darcovia, podporovatelia či dobrovoľníci

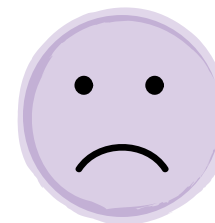
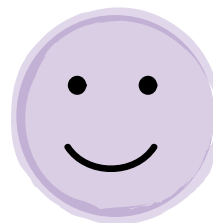
Na nich pri hodnotení často zabúdame, pretože sú ďaleko. Aj darca nás podporuje kvôli nejakým vlastným záujmom. Či a do akej miery sa nám tieto záujmy podarilo naplniť, môže ovplyvniť to, či podporu dostaneme aj v budúcnosti a v akej výške/forme. A nemusí ísť len o finančnú podporu, ale aj o dobrovoľnú prácu,

hmotné dary alebo zdieľanie expertízy. Podporovateľmi môžu byť aj rodičia, ktorí platia účasť svojho dieťaťa na letnom tábore alebo mestská časť, ktorá pravidelne prispieva na naše aktivity. Aj oni nám môžu pomôcť získať obraz o tom, čo a ako robíme. Táto skupina, rovnako ako väčšina predchádzajúcich, však nemusí mať dostatok informácií a skúseností, aby bola schopná hodnotiť všetko. Preto pomáha zamerať sa na to, čo hodnotiť môžu a čo od nich potrebujeme v rámci hodnotenia získať.



### Sekundárne cieľové skupiny

Do nich môžu patriť rodičia, kamaráti účastníkov, ďalšie organizácie venujúce sa podobným témam – všetci, ktorí sú pomenovaní v kapitole *Situačná analýza*. Tieto skupiny zvyčajne môžu hodnotiť len relatívne málo, pretože im chýba skúsenosť s tým, čo a akým spôsobom robíme. Aj napriek tomu môže pohľad zvonku niekedy pomôcť – napríklad pri meraní dopadu na účastníkov sa môžeme opýtať ich rodičov, aké zmeny si po vzdelávaní na svojich deťoch všimli.



## AKO HODNOTIŤ?

Vytvoriť kvalitné hodnotenie môže byť celkom veda. Je dôležité nájsť správnu rovnováhu medzi tým, aby sme sa dozvedeli čo najviac, no zároveň nezahltili samých seba ani ostatných príliš rozsiahlym hodnotením. Keď dáme účastníkom 5-stranový dotazník, po druhej strane už pravdepodobne „budú mať dosť“ a zvyšok vyplnia čo najrýchlejšie, čím sa jeho výpovedná hodnota rapídne zníži. No ak použijeme pre hodnotenie len jedno slovo, tak nám možno nepovie dosť na to, aby sme porozumeli tomu, čo sa daný človek snaží povedať. Keď začneme premýšľať nad hodnotením, je dobré si položiť dve základné otázky:

ČO POTREBUJEME VEDIET?

AKO TO NAJLEPŠIE ZISTÍME?



Pomôcť nám môže ešte jedna doplňujúca otázka: Stačí nám iba dojem, alebo naozaj potrebujeme porozumieť tomu, čo tento dojem znamená?

To, ako si odpovieme na túto otázku, totiž veľmi ovplyvní nielen výber samotných otázok a spôsob, akým sa ich budeme pýtať, ale aj voľbu konkrétnych spôsobov, ktorými budeme veci hodnotiť.

Pre hodnotenie existujú dva základné prístupy, ktorými je možné hodnotiť – kvantitatívny a kvalitatívny. Je možné ich aj kombinovať, čo nám môže ukázať komplexnejší obraz hodnotenia, no takéto kombinovanie je trochu náročnejšie.



### Ako vytvárať otázky

Dobrá otázka je pri hodnotení veľmi dôležitá. Môžeme používať otvorené otázky, ktoré začínajú opytovacím zámenom (napríklad čo, kto, kedy, ako) a nie je možné na ne odpovedať áno/nie. Môžeme používať aj otázky uzavreté, na ktoré je možné odpovedať áno/nie. No môžeme používať aj otázky výberové, prípadne škálovacie. To znamená, že máme možnosť si vybrať z viacerých možností alebo z možností na škále, napr. veľmi spokojný/skôr spokojný/skôr nespokojný/veľmi nespokojný. Kvantitatívne hodnotenie pracuje skôr s otázkami uzavretými, výberovými či škálovacími a kvalitatívne, naopak, skôr s otázkami otvorenými.

### Nástroje na hodnotenie

#### Dotazník

Jednou zo základných písomných foriem hodnotenia je dotazník. Hodnotiacich dotazníkov je možné na internete nájsť veľa. Inšpiráciu nájdete aj v zdrojoch, ktoré uvádzame na konci kapitoly.



## KVANTITATÍVNE

Kvantitatívne hodnotenie sa už podľa názvu venuje kvantu - množstvu. Kvantitatívne hodnotenie je tak viac o číslach, škálach, pomeroch. Zvyčajne vychádza z hypotézy, určitého predpokladu, ktoré si hodnotením overujeme na niekoľkých konkrétnych ukazovateľoch. Kvantitatívne hodnotenie môže byť zaujímavé v prípade, že realizujeme určitý typ aktivity opakovane, chceme sledovať konkrétnu oblasť a nie je pre nás zásadné porozumieť súvislostiam. Napríklad si týmto spôsobom môžeme overiť, že 40 % účastníkov zdieľalo svoj zážitok s niekým blízkym. Alebo že sa účastníci posunuli v zručnostiach spojených so spoluprácou v tíme na päťstupňovej škále v priemere z hodnoty 1 na hodnotu 3.

Kvantitatívne hodnotenie nám ponúka tieto možnosti:

- overiť si vopred pomenované očakávania;
- zistiť, do akej miery došlo k posunu v konkrétnych oblastiach;
- pomáha nám sledovať trendy a vývoj naprieč rôznymi skupinami a aktivitami;
- výstupy z neho je možné zovšeobecniť – dá sa predpokladať, že určitý trend sa môže v ďalších aktivitách opakovať;
- pýtame sa obvykle uzavretými otázkami s obmedzenou možnosťou výberu.

## KVALITATÍVNE

Kvalitatívne hodnotenie sa, ako už názov napovedá, venuje kvalite. Snaží sa o porozumenie súvislostí, hľadanie vzťahov medzi jednotlivými témami, oblasťami aj tým, čo hovoria jednotliví účastníci. Snaží sa nájsť odpovede na otázky prečo a ako – prečo sa niektoré veci stali, ako spolu navzájom súvisia, čo ich ovplyvnilo.

Kvalitatívne hodnotenie ide zvyčajne viac do hĺbky a aj preto v ňom zväčša pracujeme s otvorenými otázkami. Vďaka tejto hĺbke sa však zistené informácie ťažšie zovšeobecňujú.

Vďaka svojej hĺbke nám kvalitatívne hodnotenie pomáha:

- hľadať odpovede na otázku prečo a ako sa veci dejú;
- hľadať súvislosti medzi jednotlivými javmi alebo medzi tým, čo hovoria rôzni ľudia a rôzne skupiny;
- ukazovať vzťahy medzi rôznymi témami alebo oblasťami;
- zachytávať konkrétne príbehy, situácie a ich porozumenie konkrétnymi ľuďmi;
- zohľadňovať kontext, v ktorom sa vzdelávacia aktivita koná, vrátane kontextu a reality samotných účastníkov.

Ideálnou kombináciou pre hodnotenie vzdelávacích aktivít je mix oboch prístupov - kvantitatívneho aj kvalitatívneho.



## Rozhovor

Je ďalším bežným nástrojom hodnotenia. V prípade, že chceme robiť rozhovory, je dobré zväžiť, či sa nám viac oplatí rozhovor jeden na jedného alebo rozhovor v skupine – menšej či väčšej.

## Kreatívne hodnotenie

Má tú výhodu, že vďaka nemu môžeme získať informácie, ktoré ľudia nie sú schopní vyjadriť slovami a ktoré sa venujú viac emocionálnym, sociálnym a vzťahovým témam. Takéto hodnotenie zapája okrem hlavy aj ďalšie časti ľudského tela. Pre kreatívne hodnotenie môžeme použiť rovnaké otázky ako pre slovné, čo môže pomôcť tieto dva spôsoby prepojiť. V kreatívnom hodnotení môžeme viac pracovať s fantáziou a intuíciou, no niekedy je možno potrebné aj dovysvetlenie.

Nápadom a kreativite sa medze nekladú, treba si však dávať pozor, aby forma neprebila obsah a účastníkom nakoniec nebránila v tom, aby sa mohli reálne zamyslieť nad otázkami, na ktoré sa ich pýtame. Môžeme využívať pohyb, kreslenie, použiť prírodniny alebo prostredie, v ktorom sa vzdelávanie koná, rôzne obrázky alebo aj prácu s fantáziou. Podme si uviesť príklady ku každej z foriem:



### Pohyb

Dá sa dobre použiť na rôzne typy škál a samotných účastníkov využiť ako body na škále. Napríklad vyjadrenie spokojnosti so stravou účastníci ukážu na rozťahnutých pažiach – čím širšie, tým väčšia spokojnosť. Svoju spokojnosť môžu tiež vyjadriť napríklad pantomímou.



### Kreslenie

Môže poslúžiť na vyjadrenie intuitívnejších alebo emocionálnejších vecí ako je dojem zo vzdelávacej aktivity, atmosféra v skupine, úloha mňa ako účastníka alebo náš skupinový proces učenia. Výhodou kreslenia je, že je možné ho zadať celej skupine spoločne, no i každému jednotlivcovi zvlášť.



### Prírodniny

Dajú sa využiť rôznym spôsobom. Účastníci majú nájsť prírodninu, ktorá pre nich predstavuje to, s čím zo vzdelávacej aktivity odchádzajú, čo by radi nechali za sebou, čo pre nich počas programu bolo najdôležitejšie alebo spätnú väzbu tímu organizátorov.



### Prostredie

Môžeme ho využiť v rámci rôznych škál alebo vyjadrenia vzťahu k nejakej téme. Účastníkom môžeme zadať, nech si napríklad v záhrade nájdu miesto, ktoré najlepšie vystihuje ich prínos skupine. Alebo ich necháme, aby si v lese našli miesto, ktoré ich nejako oslovuje a zamysleli sa nad tým, akú spojitosť má toto miesto so vzdelávacou aktivitou.



### Fantázia

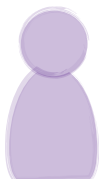
Pri jej využití sa môžeme zamerať na otázky typu: Čo by bolo, keby? Keby počasie malo ukazovať, ako podľa mňa prebiehal program, aké počasie by sme tento týždeň mali? Alebo prevedieme účastníkov príbehom: „Kde bolo, tam bolo, predstavte si, že je mesiac po skončení aktivity a vy máte naplánované stretnutie so svojimi priateľmi a rozprávate im o tejto vzdelávacej aktivite. Kde ste? Kto je tam s vami? Aká je časť dňa? Čo svojim priateľom poviete? Na ktoré momenty z aktivity spomínate? Aké emócie vo vás tieto spomienky vyvolávajú?



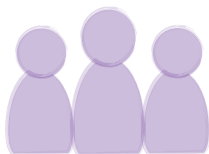


## Individuálne alebo skupinové hodnotenie

Keď začíname hodnotenie konkrétne plánovať, snažíme sa hľadať také aktivity, ktoré nám pomôžu od rôznych skupín získať čo najvhodnejšie informácie. Preto sa musíme zamyslieť, na aké otázky je lepšie odpovedať individuálne a na aké skupinovo.



**Individuálne hodnotenie** má tú výhodu (najmä ak je anonymné), že aj ľudia, ktorí majú problémy sa pred ostatnými vyjadriť, nám takto skôr povedia alebo napíšu, čo si skutočne myslia. Zároveň nemôže dôjsť k vzájomnému ovplyvňovaniu ako v skupine. Na druhej strane je ten, kto hodnotí, limitovaný len svojimi spomienkami. To pre nás môže byť tiež zaujímavá informácia o tom, čo pre účastníkov alebo ďalšie skupiny bolo natoľko silné alebo dôležité, že si to zapamätali.



Oproti tomu **skupinové hodnotenie** umožňuje vzájomnú inšpiráciu, doplnenie a možnosť ísť viac do hĺbky a šírky. Nevýhodou potom môže byť, že sa budú viac vyjadrovať ľudia, ktorým je rozprávanie pred ostatnými prirodzenejšie alebo s ním majú väčšie skúsenosti. Tiež sa môže ľahko stať, že tí ľudia, ktorí nemajú vyhranený názor alebo si nie sú istí, môžu mať tendenciu sa prikloniť k niekomu, kto sa vyjadruje s väčšou istotou alebo používa pri komunikácii silnejšie argumenty.

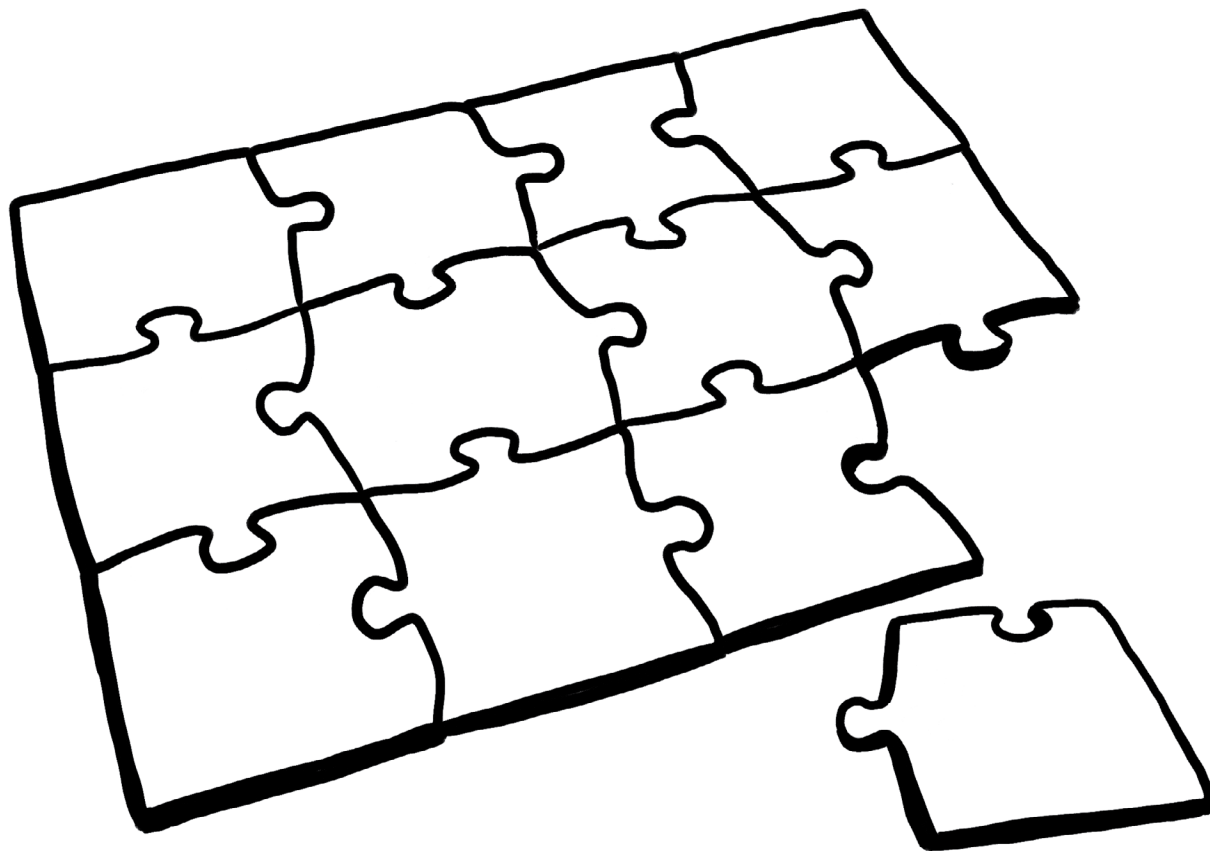
## Byť či byť prítomní pri hodnotení

Toto je ďalšia dilema, ktorú potrebujeme zvážiť. Keď sme pri hodnotení prítomní, počujeme veci priamo a môžeme im teda ľahšie porozumieť a máme aj možnosť dopýtať sa, ak nám niečo nie je jasné alebo potrebujeme konkrétnejšie odpovede. Na druhej strane sa môže stať, že ľudia, ktorí nám odpovedajú, môžu mať tendenciu hovoriť nám len tie lepšie veci (či už zo slušnosti alebo preto, že si k nám vytvorili vzťah) alebo sa proti nám počas hodnotenia naopak viac vyhrania.

## Hodnotiť elektronicky: áno či nie?

Online hodnotenie má, samozrejme, tú výhodu, že nemusíme nič prepisovať a mnoho programov vie z kvantitatívneho hodnotenia priamo vytvárať rôzne grafy a tabuľky. Nevýhodou je jeho návratnosť. To, či nám účastníci hodnotenie vyplnia, závisí od ich motivácie a aj od toho, aký vzťah majú k nám ako tímu alebo k našej organizácii. Návratnosť ovplyvní aj to, ako účastníkom vysvetlíme, prečo je hodnotenie pre nás dôležité a čo s ním budeme robiť. Elektronické hodnotenie má tiež tú nevýhodu, že ho ľudia často vyplňajú uprostred ďalších životných udalostí, a teda sa ho snažia urobiť čo najrýchlejšie. To môže viesť k tomu, že ich odpovede budú postupne stručnejšie a stručnejšie. Ak chceme hodnotiť online počas vzdelávacej aktivity, je dôležité si k tomu vopred zabezpečiť vhodné podmienky. Napríklad je potrebné požiadať účastníkov, aby si so sebou priviezli počítač alebo tablet. Aj mobilné telefóny sú alternatívou, no nie všetky aplikácie na hodnotenie na nich dobre fungujú, písanie textu trvá dlho a pre veľa ľudí býva vyplňanie dlhších textov cez mobil frustrujúce.





## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCI VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

Prípravovať hodnotenie už počas prípravy vzdelávacej aktivity je prvým krokom k úspechu. V tom momente je dôležité mať jasno v tom, čo presne potrebujeme hodnotiť a prečo; ako, kedy a od koho to najlepšie zistíme; ako chceme výstupy hodnotenia ďalej použiť a v akej forme výstup potrebujeme. Poznať odpovede na tieto otázky nám pomôže hodnotenie dobre naplávať.



### Hodnotenie jednej témy niekoľkokrát inak

Existuje veľa rôznych spôsobov, ako niečo vyhodnotiť. Vyššie sme spomínali rôzne delenia. Poďme si uviesť niekoľko príkladov hodnotenia rovnakej témy:

V.1

#### Individuálne, písomné, kvantitatívne, bez našej prítomnosti, online

V rámci elektronického dotazníka použijeme otázku „Ako ste sa cítili v skupine?“ a k nej dáme škálu „veľmi zle – veľmi dobre“ s dvomi alebo tromi medzistupňami.

V.2

#### Skupinové, kreatívne, kvantitatívne, na mieste, s našou prítomnosťou

Na flipchart napíšeme otázku „Ako ste sa cítili v skupine?“ a nakreslíme teplomer. Všetkých účastníkov požiadame, aby na teplomere vyznačili, ako sa cítili. Čím vyššie na teplomere, tým lepšie sa účastníci v skupine cítili.

V.3

#### Skupinové, ústne, kreatívne, kvalitatívne, na mieste, s našou prítomnosťou

Účastníkov požiadame, aby v miestnosti (napr. v budove) našli predmet, ktorý najlepšie vystihuje, ako sa v skupine cítili, predmet následne predstavili a vysvetlili, prečo si ho vybrali. Hodnotenie môže pokračovať tým, že poprosíme celú skupinu, aby z individuálnych predmetov vytvorili jeden spoločný výtvar.

V.4

#### Skupinové, kreatívne, písomné, na mieste, bez našej prítomnosti

V malých skupinkách dostanú účastníci za úlohu vytvoriť báseň o tom, ako sa cítili v skupine. Skupinky si svoje výtvary potom navzájom zdieľajú.

Ako vidíte, je mnoho variantov, ako môže hodnotenie jednej témy vyzeráť. Podľa čoho si teda vyberieme spôsob, formu alebo techniku?

Všetko závisí od toho, čo od hodnotenia očakávame. Či je pre nás dôležitejšie, aby sa účastníci mohli zamyslieť a uvedomiť si sami pre seba, čo bolo pre nich dôležité; či potrebujeme iba potvrdenie, že atmosféra bola naozaj taká dobrá, ako sme aj my v tíme vnímali alebo či chceme napríklad pozbierať aj konkrétne tipy, čo v ďalšej časti nášho vzdelávania urobiť pre podporu atmosféry inak.

Dôležité je tiež, aby hodnotenie bolo rôznorodé, pretože aj naši účastníci sú rôznorodí a každému môže vyhovovať iný spôsob hodnotenia.



## Tvorba otázok pri hodnotení

### KVANTITATÍVNE HODNOTENIE

Podme si ukázať príklad z oblasti vzdelávania. Vychádzajme z predpokladu, že sme sa na začiatku pri tvorbe hodnotenia rozhodli, že chceme zisťovať, či sa účastníci niečo naučili. Konkrétnejšie si chceme overiť, či si účastníci rozvinuli kompetenciu spolupráce v tíme.

Á/N

#### Binárne otázky

Umožňujú overenie na báze áno/nie alebo čierna/biela.

Pre náš účel sa môžeme v hodnotení pýtať týmito spôsobmi:

Naučili ste sa počas aktivity niečo o spolupráci v tíme?  
Áno/Nie

Ak chceme byť konkrétnejší a využijeme na nastavovanie cieľov aktivity Bloomovu taxonómiu, hodnotenie môžeme „skvalitniť“ tým, že túto kompetenciu rozdelíme na vedomosti, zručnosti a postoje:

Dozvedeli ste sa o spolupráci v tíme nové informácie?  
Áno/Nie

Naučili ste sa prakticky lepšie spolupracovať v tíme?  
Áno/Nie

Zmenili sa vaše postoje k tímovej spolupráci?  
Áno/Nie



#### Výberové otázky

Dávajú nám možnosť výberu z „nákupného zoznamu“ v štýle: Akú máte farbu očí? modré/čierne/hnedé/zelené/ každé oko inak farebné/viacfarebné. Alebo iný príklad: Aká je vaša obľúbená koreňová zelenina? mrkva/petržlen/ zeler/ropa/ red'kovka

Otázka by pre náš konkrétny príklad mohla vyzeráť takto: Čo ste sa počas aktivity naučili o tímovej spolupráci?

Vyberte pre vás najdôležitejšiu možnosť:

- Počúvať sa navzájom.
- Rozdeliť si úlohy.
- Overovať si navzájom, čo robíme.
- Spoločne sa dohodoriť na konkrétnom ciele.
- Spoločne sa dohodoriť na procese - na tom, ako veci chceme robiť.
- Navzájom sa podporovať.

Môžeme tiež dať možnosť zvoliť viacero odpovedí. Bud' toľko, koľko si účastníci chcú zvoliť, alebo ich množstvo obmedzíme napríklad na tri, ktoré považujú za najrelevantnejšie. Zoznam možností by však mal byť „taký akurát“ – ak ich bude príliš veľa, výber bude rovnako náročný, ako keď je možností málo.



#### Škálovacie otázky

Pomáhajú nám hodnotiť v rámci určitej škály. Napríklad na škále „veľmi dobre – veľmi zle“. V našom príklade by mohli otázky vyzeráť nasledovne:



Dozvedeli ste sa o spolupráci v tíme nové informácie?  
veľmi veľa – niečo áno - málo – nič nové

Naučili ste sa prakticky lepšie spolupracovať v tíme?  
veľmi - čiastočne – trochu – vôbec

Zmenil sa váš postoj k tímovej spolupráci?  
vôbec nie - čiastočne – do značnej miery – výrazne

## KVALITATÍVNE HODNOTENIE

Uviesť príklad otázok pre kvalitatívne hodnotenie je ťažšie, pretože hodnotenie by malo vychádzať z konkrétnej situácie a otázky v ňom sú naviazané aj na predchádzajúce odpovede. Otázky pre kvalitatívne hodnotenie sú však vždy otvorené (začínajú: čo, prečo, ako, kedy, kde, k čomu, koľko). Pri príprave otázok môže pomôcť spoločný tímový brainstorming všetkých možných otázok, ktoré sa k danej oblasti vzťahujú.

Otázky je dobré logicky zoradiť a podľa toho, čo nám účastníci odpovedajú, klásť doplňujúce otázky. Ak použijeme príklad hodnotenia dosiahnutých kompetencií v tímovej spolupráci, môžeme sa pýtať napríklad (je možné sa pýtať rôznymi spôsobmi, podobné otázky preto uvádzame za lomkou vedľa seba):

- Čo ste sa o tímovej spolupráci naučili?/Aké kompetencie si z témy tímovej spolupráce odnášate?

- Čo pre vás teraz tímová spolupráca znamená?/Ako teraz rozumiete tímovej spolupráci?/Čo sa vám teraz vybaví, keď počujete výraz tímová spolupráca?/Akú máte teraz predstavu o tímovej spolupráci?/Aké oblasti na základe vzdelávacej aktivity podľa vás patria do tímovej spolupráce?
- Akými konkrétnymi príkladmi to môžete doložiť?/Podľa čoho ste zistili, že ste sa o tímovej spolupráci niečo naučili?/Ako sa to prejavilo?
- Čo to pre vás osobne znamená?/V čom vidíte prínos?/Akú hodnotu to pre vás má?/Prečo je to pre vás dôležité?
- Ako to môžete v praxi využiť?/Čo sa vám z toho bude hodiť v budúcnosti?/K čomu vám to môže byť?/V čom bude vaša najbližšia spolupráca v tíme vyzeráť inak?

V otázkach je možné pokračovať podľa toho, čo presne potrebujeme zistiť. Pri tvorbe otázok môže pomôcť, keď si na začiatku vyjasníme, ktoré oblasti vzťahnuté k hodnoteniu témy potrebujeme skúmať a ktoré nie. Ľahko sa totiž stane, že na základe toho, čo nám ľudia hovoria, s otázkami „utečieme“ niekam inam, ako by sme chceli.



## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Začnime s hodnotením na začiatku

Ak vieme, aký chceme dosiahnuť dopad, pýtajme sa, ako ho neskôr zistíme. Ak stanovujeme vzdelávacie ciele, zamýšľajme sa nad tým, ako neskôr overíme, či sa nám ich podarilo naplniť. Ak chceme hodnotiť priebežne (čo určite odporúčame), premýšľajme, čo chceme zisťovať, kde na to v programe nájdeme miesto a aká bude forma, ktorou budeme priebežne hodnotiť.



### Pýtajme sa iba to, čo potrebujeme vedieť

Je dobré si v tíme ujasniť, čo a prečo hodnotiť nechceme. Nie je nutné sa hodnotením zahltiť a tiež nie je potrebné sa pýtať na veci, na ktoré odpoveď vieme alebo nás nezaujímajú. Napríklad, ak sme ubytovaní v mieste, kam už znovu nechceme ísť, potom nie je potrebné sa na ubytovanie pýtať.



### Pýtajme sa jednoducho

Používajme jasné a stručné otázky, pýtajme sa v logickom poradí. V každej otázke sa pýtajme len na jednu vec, spojené otázky sú totiž mätúce a pravdepodobne dostaneme odpoveď len na jednu časť.



### Vysvetlime účastníkom, čo budeme s výstupmi robiť

Snažme sa motivovať účastníkov aj ďalšie skupiny k hodnoteniu tým, že im vysvetlíme, prečo je pre nás ich hodnotenie dôležité alebo ako ho chceme ďalej využiť. Spracované hodnotenie je potom dobré účastníkom poslať, aby zistili, ako to celé dopadlo a tiež videli, že s hodnotením naozaj pracujeme.



### Využívajme rôzne nástroje a techniky

Vytvoríme pre hodnotenie rôznorodé aktivity, aby sme v ideálnom prípade využili vizuálne, verbálne aj kreatívne možnosti vyjadrenia sa. Tým sa zvýši šanca pre ľudí s rôznymi štýlmi učenia a schopnosťami vyjadriť sa, my dostaneme kvalitnejšie odpovede, a teda budeme vedieť lepšie vyhodnotiť to, čo potrebujeme. Pozornosť venujme aj vizuálnej úprave hodnotenia – trocha farieb, rámečiek alebo štruktúra textu môžu podporiť chuť sa do hodnotenia zapojiť. Nezabudnime však jazyk hodnotenia prispôsobiť cieľovej skupine.



### Venujme hodnoteniu potrebný čas

Všeobecne platí, čím menšia aktivita, tým kratšie hodnotenie. Ak robíme niečo po prvýkrát a vzdelávanie plánujeme opakovať a vylepšovať, možno budeme potrebovať času viac. Ak vieme, že už niečo dlhodobo dobre funguje, možno si potrebujeme iba potvrdiť niekoľko vecí a hodnotenie môže byť výrazne kratšie.

## 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 na: [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](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)



## KONTROLNÝ ZOZNAM PRE HODNOTENIE

Ak máme hodnotenie premyslené, môže nám pomôcť ešte nasledujúci zoznam. Ak vieme odpovede na nasledujúce otázky, je veľká šanca, že naše hodnotenie dopadne dobre.

- Vieme, čo chceme hodnotiť.
- Vieme, prečo to chceme hodnotiť.
- Vieme, ako chceme hodnotenie využiť.
- Vieme, čo a prečo hodnotiť nechceme.
- Vieme, koho chceme do hodnotenia zapojiť a prečo.
- Vieme, kedy chceme hodnotiť.
- Vieme, akými spôsobmi chceme hodnotiť.
- Pripravili sme si otázky, na ktoré sa chceme pýtať.
- Pripravili sme si aktivity, ktoré pre hodnotenie využijeme.
- Zozbierali sme informácie/dáta, ktoré sme potrebovali.
- Zanalyzovali sme všetky informácie a vyvodili z nich závery.
- Spracovali sme závery pre ďalšie použitie.

... a niečo sme sa naučili.

## CVIČENIA

➔ Zamyslite sa nad desiatimi dôvodmi, prečo sa oplatí vašu vzdelávaciu aktivitu nehodnotiť. Potom skúste nájsť desať dôvodov, prečo áno.

➔ Skúste si stanoviť sami pre seba spôsoby/techniky hodnotenia, ktoré vám pomôžu vyhodnotiť kvalitu tejto kapitoly. Môžete vychádzať z týchto otázok:

- Čo som si z tejto kapitoly odniesol/a?
- Ako môžem využiť informácie o hodnotení v praxi?
- Do akej miery bola pre mňa táto kapitola: zaujímavá, prínosná, zábavná alebo dôležitá? (Vyberte si ďalšie vlastné kritériá, ktoré sú pre vás dôležité.)





# SKUPINOVÁ DYNAMIKA



Stretnúť sa je začiatok, zostať spolu je pokrok a pracovať spoločne je úspech.

Henry Ford

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Pri práci s mládežou často pracujeme so skupinami a rovnako je to aj v prípade neformálneho vzdelávania v práci s mládežou. To znamená, že na určitý čas máme na jednom mieste určité množstvo mladých ľudí, ktorých niečo spája – minimálne dôvod, pre ktorý sa na jednom mieste na daný čas ocitli. Niekedy si skupinu zamieňame s tímom, no medzi nimi existuje jeden zásadný rozdiel. V tíme by mali mať všetci členovia jeden a ten istý spoločný cieľ, ktorý ovplyvňuje ich spoločné správanie a interakciu. V skupine, napriek tomu, že jej členovia môžu mať mnoho spoločného, má každý svoj individuálny cieľ. Tým sa budú líšiť aj motivácie jednotlivých členov skupiny a bude to ovplyvňovať ich správanie.

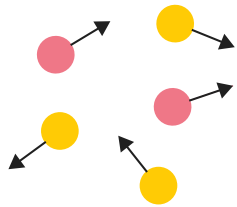
Pod **skupinovú dynamiku** rozumieme všetky procesy, vzťahy a interakcie, ktoré sa v skupine medzi jej členmi dejú. Samozrejme, každá skupina je iná. Závisí od toho, kto ju tvorí, v akom veku sú ľudia v nej, čo

riešia, koľko je tam mužov a žien, aké majú predchádzajúce skúsenosti a podobne. Záleží aj na tom, aká je skupina veľká, ako veľmi sa jej členovia na začiatku poznajú a tiež na tom, ako dlho skupina vzniká.

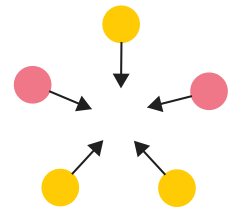
Naším cieľom v tejto kapitole je vyzdvihnúť všeobecné princípy, ktoré sú viac univerzálne, než popisovať rôzne špecifiká. Skupina bude mať svoju dynamiku bez ohľadu na to, či do nej budeme zasahovať alebo nie. No ak chceme, aby procesy, ktoré sa v nej dejú, napomáhali učeniu a zvyšovali jeho efektívnosť, je dobrá skupinovú dynamiku cielene ovplyvňovať. Poďme sa teda pozrieť bližšie, čo všetko sa v skupine môže diať a čo s tým môžeme robiť.



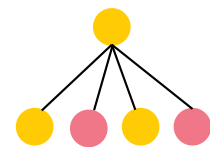
TVORBA SKUPINY  
(FORMING)



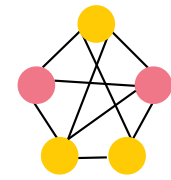
BÚRENIE V SKUPINE  
(STORMING)



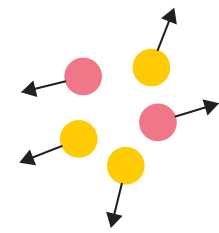
NORMOVANIE SKUPINY  
(NORMING)



VÝKONNÉ FUNGOVANIE  
(PERFORMING)



ZÁNIK  
(ADJOURNING)



# FÁZY VÝVOJA SKUPINY



## FÁZY VÝVOJA SKUPINY

Jedna z najznámejších teórií o vývoji skupinovej dynamiky je od profesora psychológie vzdelávania Brucea Tuckmana, ktorú publikoval už v roku 1965 a v roku 1977 k nej pridal poslednú, piatu fázu. Podľa neho skupina prechádza piatimi vývojovými štádiami – tvorba (forming), búrenie (storming), normovanie (norming), výkon (performing) a zánik (adjourning).

### Tvorba skupiny

Úvodná fáza, charakteristická tým, že sa ľudia medzi sebou veľmi nepoznajú. Sú k sebe zdvorilí, držia si odstup a začínajú zisťovať, kto všetko sa v skupine nachádza. Vznikajú prvé interakcie, zoznamovanie a prvé diskusie, no preberané témy sú zatiaľ povrchné. Účastníci zisťujú, či sú na správnom mieste, kto sú organizátori, akým spôsobom sa budú veci diať a pod. Sú nastavení skôr individualisticky a v tejto fáze, i keď si to často neuvedomujú, sa sústreďujú na to, ako chcú byť vnímaní ostatnými.

### Búrenie v skupine

Druhá fáza nastáva, keď už účastníci zistili, kto všetko skupinu tvorí a aké sú základné princípy, podľa ktorých sa bude fungovať. Pomaly sa zbavujú svojich pomyselných „masiek“ a úvodnej zdvorilosti a začínajú viac odhaľovať svoje pravé „ja“. Začínajú diskusie s hlbšími témami, názory sú osobnejšie a objavujú sa prvé konfrontácie, v ktorých si členovia vyjasňujú svoje pozície. Jednotlivci si vytvárajú hlbšie prepojenie s niekoľkými ďalšími členmi v skupine a vznikajú podskupinky na základe spoločných záujmov či

iných charakteristík. Vzniká neformálna štruktúra skupiny, skupina objavuje svojich neformálnych „vodcov“ a začínajú sa vyjasňovať aj niektoré ďalšie pozície ako napríklad zabávač – niekto so zmyslom pre humor, kto má často vtipné pripomienky k daniu a podobne.

### Normovanie skupiny

V tejto fáze skupina prekonáva nezhody (ak zvládla predošlé štádium). Niektorí členovia sa museli vzdať presadzovania svojich názorov na úkor iných. Pozície sú viac menej vyjasnené a účastníci prijali svoje pozície v rámci skupiny. Každý z členov nachádza svoje miesto a u jednotlivcov prevláda pocit „som platnou súčasťou skupiny“. Vedia, čo môžu a nemôžu od skupiny ako celku aj ostatných očakávať. Spolupráca je jednoduchšia a efektívnejšia. Skupina si vytvára svoje neformálne normy správania a účastníci čiastočne preberajú zodpovednosť za vývoj skupiny.

### Výkonné fungovanie skupiny

Ďalším štádiom je, keď si každý jednotlivec v skupine nielenže našiel svoje miesto, ale našiel si také miesto, na ktorom môže byť pre skupinu čo najprínosnejší a cíti sa v ňom dobre. Takto sa skupina dostáva do svojej najefektívnejšej výkonnostnej fázy. V skupine panuje otvorená atmosféra spolupráce, rozdiely v názoroch i skúsenostiach nie sú využívané na boj, ale riešenie úloh a zlepšovanie procesov. Skupina je schopná vysokej miery sebaorganizácie a preberania zodpovednosti za seba ako celok aj za svojich členov.

### Zánik skupiny

Posledné štádium nastáva, keď uplynul čas, na ktorý sa skupina stretla, prípadne sa naplnil účel, kvôli ktorému sa vytvorila a skupina zaniká. Jednotliví členovia sa rozchádzajú späť domov, do svojich každodenných realít a proces interakcie sa končí, respektíve mení svoju formu na digitálnu a postupne sa utlmuje.



Jeden z princípov skupinovej dynamiky hovorí, že skupina je v takom štádiu vývoja, v akom sa nachádza jej najslabší článok. Proces vývoja ovplyvní, ak do skupiny vstúpi nový člen, prípadne nejaký člen skupinu opustí. Vtedy sa proces vracia na začiatok a jeho fázy prebiehajú znova, môžu však prebehnúť omnoho rýchlejšie.

Každá skupina je iná a jednotlivé štádiá zaberú určitý čas. Väčšina skupín sa do štádia výkonného fungovania pred svojím zánikom nestihne nikdy dostať. Často zostávajú vo fáze búrenia či normovania, ktoré môžu ísť aj v opačnom poradí, alebo sa medzi týmito fázami môže skupina pohybovať dlhšie obdobie. Pre nás však väčšinou nie je cieľom, aby sme dostali skupinu do výkonného fungovania. Naším cieľom je efektívny proces učenia sa našich účastníkov a skupina je jedným z dôležitých nástrojov, ako k nemu môžeme prispieť. Preto máme k dispozícii množstvo nástrojov, ktorými môžeme proces skupinovej dynamiky vedome a cielene ovplyvňovať.

## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCIÍ VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

Ak pochopíme, čo jednotlivci a skupina v danom štádiu potrebuje, môžeme na to efektívne reagovať, jednak nastavením a tvorbou programu, ale aj naším správaním ako pracovníkov s mládežou, lektorov či facilitátorov učenia sa skupiny.

### POTREBY A INTERVENČIE

VO FÁZE  
TVORBY  
SKUPINY

Predstavte si seba, keď prvýkrát prichádzate niekam, kde nikoho nepoznáte. Ako sa asi cítite, čo prežívate a čo by ste potrebovali na to, aby ste sa mohli postupne uvoľniť a začať sa zapájať do procesu?

Naši účastníci to majú pravdepodobne veľmi podobne. To znamená, že potrebujú vedieť, že sú na danom mieste správne, že ostatní účastníci sú tiež zaujímaví ľudia a bude sa dať s nimi komunikovať, že tí, ktorí akciu vedú, to majú pod kontrolou a dá sa im dôverovať. Potrebujú vedieť základné informácie ohľadom fungovania, kedy a kam sa majú dostaviť, kde budú spať, s kým budú zdieľať spoločný priestor, o čom bude vzdelávanie a ako to bude zhruba prebiehať. Keď prídu na miesto stretnutia, potrebujú dostať nejakú informáciu, kde a kedy sa bude začínať. Ideálne tiež potrebujú stretnúť niekoho, kto vytvorí pozitívny prvý dojem a pomôže im zorientovať sa.

To isté platí, aj keď prvýkrát prichádzajú do miestnosti, kde sa bude vzdelávanie odohrávať. Potrebujú, aby si ich niekto z tímu všimol, pozdravil, povedal, kde si môžu sadnúť, prípadne im ešte ponúkol možnosť občerstviť sa a oznámil im čas začiatku programu. Občerstvenie je všeobecne dobrý čas na stretnutie s ďalšími účastníkmi a začatie prvých neformálnych diskusií.



V prvých „oficiálnych“ častiach programu je treba zohľadniť potreby účastníkov spojené s príchodom do novej skupiny. Dať im priestor k zoznámeniu, predstaviť sa im. Predstaviť program a základné rámce, v ktorých sa budeme pohybovať. K tomu môže patriť i vysvetlenie akým spôsobom aktivitu povedieme, ako chceme skupinu do programu aktívne zapájať a aké má aktivita vzdelávacie ciele. Účastníkov budú zaujímať aj praktické záležitosti - kedy budú raňajky, obed, koľko budú mať voľného času, ako môžu svoj voľný čas využiť. V tomto okamžiku tiež nastavujeme, či bude atmosféra formálna alebo neformálna, či si budeme tykať alebo vykať, ako sa môžeme oslovovať. Účastníkom i nám obvykle pomáha, ak mená všetkých členov skupiny zaznejú počas tejto časti programu niekoľkokrát a keď každý jednotlivec povie aspoň v krátkosti niečo o sebe pred celou skupinou.

V úvode vzdelávania je tiež dobré dať priestor pre vytvorenie skupinových pravidiel. Už samotný proces ich tvorby nám ukáže určité tendencie.

V tejto časti má zmysel pýtať sa aj na dôvody, prečo sa účastníci do vzdelávania zapojili, čo od neho očakávajú. Je dôležité ako pre nás, tak aj pre samotnú skupinu, aby mohli ľudia v skupine počuť, v čom sa ich očakávania a obavy zhodujú a v čom sa líšia. Našou úlohou je, aby pri tomto zdieľaní cítili našu podporu a vnímali, že ich počúvame a berieme ich názory vážne. Zároveň by sme mali jednoznačne povedať, kde sa môžu ich očakávania odlišovať od toho, čo ponúkame. Prípadne účastníkov podporujeme v hľadaní možností, ako svoje očakávanie naplniť nad rámec vzdelávacej aktivity.

## POTREBY A INTERVENČIE

VO FÁZE  
BÚRENIA  
V SKUPINE

Táto fáza sa dá prepojiť s potrebou prijatia a spolupatričnosti, teda aby si každý našiel v skupine svoje „spriaznené duše“ a cítil sa v nej dobre. To však neznamená, že každý musí byť s každým kamarát a vytvoriť si hlboké vzťahy. Je to viac o možnosti postupne sa prejavíť takí, akí sme a byť takto prijatí ostatnými a tiež o možnosti ostatných viac spoznať a rešpektovať ich. Členovia skupiny potrebujú veľa interakcií v menších skupinách, kde by sa mohli postupne „oťukávať“, zisťovať svoje názory i hranice a hľadať si svoje miesto.

Z hľadiska programu sem patria aktivity na podporu skupinovej dynamiky – tzv. „teambuildingové metódy“, ktoré ešte nemusia byť prepojené s témou vzdelávania. Najmä pri viacdňových vzdelávacích aktivitách je v úvode dobré investovať čas a energiu do rozvoja skupiny, keďže sa nám to neskôr vráti vo využívaní skupiny na podporu učenia sa účastníkov.

Medzi ďalšie vhodné aktivity patria úlohy, kde majú účastníci možnosť vzájomnej interakcie najmä v menších skupinkách a kde má každý priestor vyjadriť sa. Tieto skupiny cielene miešame, aby mali účastníci možnosť interakcie s čo najviac rôznymi členmi skupiny. Do skupín zadávame postupne aj náročnejšie úlohy, obsahovo náročnejšie témy či priestor na vzájomné vyhodnocovanie spolupráce a prvú spätnú väzbu. Menším skupinám je dobré dávať zadania, ktoré sú síce jasné, no do určitej miery



sa v nich účastníci musia rozhodovať samostatne (napríklad rozdeliť si úlohy). Snažíme sa, aby sa mohli prejavíť prednosti a talenty jednotlivých členov skupiny. Cielene dávame priestor hovoriť pred skupinou aj menej výrazným účastníkom.

## POTREBY A INTERVENCIE

VO FÁZE  
NORMOVANIA  
SKUPINY

V tejto fáze majú členovia skupiny potrebu stabilizovať vzťahy. Je dôležité, aby si po predchádzajúcej fáze búrenia a vyjasňovania pozícií, názorov či schopností našiel každý svoje miesto a všetci mali pocit, že sú platnou súčasťou skupiny. Potrebujú mať do veľkej miery jasno v tom, čo môžu a nemôžu od ostatných očakávať a môžu sa tak sústrediť na spoluprácu a na vzájomné učenie sa v téme, kvôli ktorej prišli. Skupina je tiež do väčšej miery schopná samoorganizácie a dokáže prebrať zodpovednosť za určité časti programu, ak na to vytvoríme podmienky. Vznikajú zaužívané normy fungovania skupiny.

Z hľadiska programu je vhodné sústrediť sa na vytváranie priestoru pre spoločné rozhodnutia a dávať skupine pocit, že je plne schopná riešiť svoje problémy. Pomáhajú aktivity, kde je možnosť zdieľať svoje pocity a vzájomne sa oceniť, ale aj aktivity, ktoré podporujú hlbšie zamyslenie nad preberanými témami. Úlohou pracovníka s mládežou je ustúpiť viac do úzadia, prebrať skôr facilitačnú rolu a dávať väčší priestor skupine.

Primerané sú aktivity, kde sa účastníci navzájom môžu podeliť o svoje skúsenosti a môžu napríklad viesť malé programové bloky. V prípade dlhodobějších viacfázových vzdelávaní je dobré s takýmto priestorom cielene pracovať, aby sa naň účastníci mohli aj dostatočne včas pripraviť.

## POTREBY A INTERVENCIE

VO FÁZE  
EFEKTÍVNEHO  
VÝKONU

Do tejto fázy sa väčšina skupín na vzdelávacích aktivitách nedostane, a to najmä z dôvodu, že jej dosiahnutie je dlhodobý proces. Ak sa to však skupine podarí, potrebou jednotlivcov je nájsť si také miesto v skupine, kde by mohli čo najefektívnejšie využiť svoje schopnosti a byť tak skupine čo najužitočnejší. Vďaka fungujúcim vzťahom prevláda orientácia na výkon a potreba sebarealizácie ako aj potreba hľadať nové cesty a riešenia, využívať rôznorodosť ostatných členov skupiny na efektívne napĺňanie cieľov či tvorbu nových vecí.

Tomu by mal byť prispôbený aj program. Skupina sa už neuspokojí s malými výzvami a nepotrebuje vedenie, ale iba ľahkú koordináciu, ktorú si vie do veľkej miery zabezpečiť aj z vlastných zdrojov. Potrebuje málo štruktúrované zadania a prístup k zdrojom a dokáže efektívne pracovať s osobnou spätnou väzbou, na ktorú by mal byť vytvorený priestor.



## POTREBY A INTERVENCIE

VO FÁZE  
ZÁŇKU  
SKUPINY

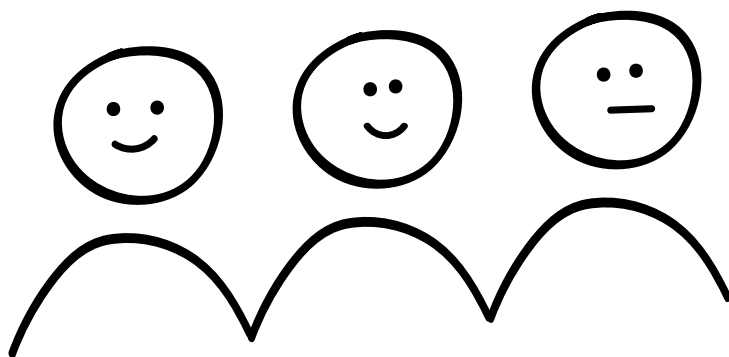
Keď sa začne blížiť moment, v ktorom sa členovia skupiny rozídu, začnú sa meniť aj potreby jej členov a čoraz viac sa začínajú orientovať späť na svoju bežnú realitu. Vtedy silne potreba uzatvárať otvorené témy, pomenovať a reflektovať, čo sa naučili. Stanovujú si konkrétne úlohy a aktivity – ako s tým, čo sa naučili, naložia v najbližšom období vo svojej praxi. Zvyšuje sa potreba vedieť, kde a ako sa dostanú k materiálom, fotografiám či kontaktom na jednotlivých členov skupiny. U niektorých členov skupiny môže tiež silnieť emócie ako smútok, že niečo silné a pekné končí a že s niektorými členmi skupiny sa už nikdy znova nevidia. Preto je treba cielene pracovať s týmito témami aj v programe. Je dobré pripomenúť, čo všetko sa počas vzdelávacej aktivity udialo (napríklad prezentáciou fotiek), dať účastníkom priestor pomenovať, čo sa naučili a dať im čas napláňovať a zdieľať, ako to následne využijú. Skupine môžeme dať tiež priestor na to, aby si pomenovala, ako chce spoločne zostať v kontakte a aké kanály na to bude využívať. Zároveň je dôležité účastníkov podporiť i v príprave na návrat domov. Zamyslieť sa nad tým, čo ich čaká, alebo s kým môžu svoje skúsenosti zdieľať. Pomôže im to vytvoriť most, po ktorom budú môcť prejsť späť do každodenného života.

## SKUPINOVÉ PRAVIDLÁ

V Tuckmanových fázach skupinovej dynamiky sa pravidlá týkajú najmä fázy tvorby skupiny. Existuje viacero spôsobov, ako k pravidlám pristúpiť. Ak máme napríklad školskú akciu, musíme dodržiavať školský poriadok. Všetci sme povinní dodržiavať zákony, napríklad čo sa týka mladých ľudí pod 18 a pod 15 rokov. Vo viacerých iných oblastiach však máme flexibilitu.

Už prvá vec, ktorá ovplyvní skupinu a jej fungovanie, je rozhodnutie, či pravidlá zadáme ako tím alebo ich budeme tvoriť spoločne so skupinou. Zaväzi tiež to, či budeme hovoriť o pravidlách fungovania alebo skôr o princípoch, ktoré by bolo dobré dodržiavať, aby nám bolo spolu dobre a mohli sme sa efektívne učiť. Môžeme ich vytvoriť na začiatku, nechať možnosť na ich neskoršie doplnenie a všetkých účastníkov sa pod ne nechať na znak súhlasu podpísať. Tiež je možné, najmä pri zrelších skupinách, povedať základné rámce – napríklad ako je to s účasťou či neúčasťou na programe, kedy a kde začíname, uistiť, že neexistujú hlúpe otázky a netreba sa báť opýtať. Môže tiež odznieť, že skupine dôverujeme v tom, že nemusíme explicitne hovoriť o pravidlách ohľadom chodenia načas či vzájomného rešpektovania sa, že toto je niečo, čo určite zvládneme, a keby niečo nefungovalo, budeme to riešiť, keď situácia nastane. V tom prípade je dobré v polovici vzdelávania vymedziť priestor na to, aby sme si overili, či všetko funguje, ako má a či sa všetci cítia v skupine dobre.





Ak zvládneme na potreby skupiny dobre reagovať a máme tomu prispôsobený program, skupina sa môže zdravo rozvíjať a pre proces učenia slúžiť ako veľmi dôležitý a podporný element. Platí však, že každá skupina je iná, tvoria ju iní ľudia a to, čo nám fungovalo v jednej skupine, nemusí nevyhnutne fungovať aj v druhej. Preto sme vnímaví a flexibilní vo využívaní rôznych intervencií, ktorými sa dá skupinová dynamika ovplyvňovať. Ponúkame aj ďalšie tipy a triky, ktoré sa nám v rôznych kontextoch osvedčili.

## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Začnime predtým, než začneme

To, akú bude mať skupina dynamiku, môžeme do veľkej miery ovplyvniť ešte predtým, než sa skupina na nejakom mieste fyzicky stretne. Jedna z vecí, ktorá s tým súvisí, je správne pomenovanie profilu účastníka, pre ktorého je vzdelávacia aktivita vhodná a pre koho naopak nie je. Môžeme ho ohraničiť záujmom o nejakú tému, predchádzajúcimi skúsenosťami či vekom. Je dobré si tiež povedať, či účastníkov budeme vyberať (napríklad na základe vyplneného dotazníka či videa) alebo budeme brať kohokoľvek, kto sa prihlási. Dynamiku skupiny zaujímavo ovplyvňuje aj to, ak je rôznorodá a sú v nej napríklad účastníci so špeciálnymi potrebami.

Druhá vec, ktorú môžeme urobiť ešte pred začiatkom je, že skupinu začneme prepájať. Môžeme vytvoriť skupinu na sociálnych sieťach, kde sa budú účastníci postupne predstavovať, môžeme im odporučiť spoločný spoj na cestovanie a zdieľať kontakty medzi tými, čo cestujú z rovnakého miesta a podobne. Spôsob, akým s účastníkmi komunikujeme pred začatím vzdelávania, vytvára určité očakávania a predpoklady a ovplyvňuje aj to, ako prídu účastníci nastavení.



### Prvé stretnutie

Niečo sme už naznačili v časti *Tvorba skupiny*. Ak sa skupina zbíha postupne na nejakom mieste a účastníci prichádzajú v rôznych časoch, je dobré, aby hneď po príchode dostali informácie, kde sa majú ubytovať, kde a kedy sa začína program. Ideálne je, aby ich niekto z tímu aj privítal.





Ďalšou možnosťou je vzdelávanie začínať konkrétnou aktivitou. Tá môže byť aj v autobuse, ak sa celá skupina spoločne niekam presúva, alebo na konkrétnom mieste, kde sa všetci majú stretnúť v konkrétny čas a s dohodnutou výbavou. Vzdelávanie sa v takomto prípade nezačína „civilne“, ale rovno programom, ktorý celú akciu naštartuje. Vtedy je dobré, aby na to účastníci boli aspoň trochu pripravení komunikáciou pred stretnutím a nedostali sme ich hneď na začiatku do väčšieho diskomfortu, než sú schopní zvládnuť.



### **Miesto na neformálne aktivity**

Zažili sme aj vzdelávanie, kde nám na noc zavreli časť hotela, v ktorej bola seminárna miestnosť a personál odišiel. Nebol k dispozícii žiadny priestor, kde by sa skupina mohla stretnúť a ani v blízkosti zariadenia nebolo nič, čo by sa dalo na neformálne stretnutie po programe využiť. Teda okrem izieb účastníkov, kde sa zmestilo maximálne pár ľudí. Na skupinovej dynamike to bolo veľmi cítiť a odvtedy si dávame pozor na to, aby sme po programe mali k dispozícii nejaký príjemný priestor, ideálne iný ako ten, kde trávime väčšinu dňa, kde by mohli účastníci spoločne tráviť večer. Ak máme dospelú účastnícku skupinu a je prítomný aj alkohol, myslíme na to, že ako členovia tímu aj svojím správaním neformálne nastavujeme „normy“, čo je a čo nie je prípustné.



### **Zmeny prostredia**

Druhý deň, v tej istej miestnosti, na tej istej stoličke, s výhľadom na tých istých ľudí v zornom poli. To všetko môže vytvárať určitý stereotyp a ten je dobré niekedy zmeniť. Zmena prináša novú energiu, novú perspektívu, nové interakcie a tie môžu byť užitočné pre naše učenie sa. Okrem rôznorodých

aktivít v programe a striedania prostredia vo vnútri a vonku sa dá pracovať aj so seminárnou miestnosťou. Napríklad môžeme premiestniť flipchart na opačnú stranu a ľudia zrazu sústredia pozornosť na iné miesto v miestnosti. Alebo môžeme zmeniť sedenie, môžeme si sadnúť na zem, povedať účastníkom, že si majú nájsť miesto na inej strane miestnosti a nesmú sedieť vedľa tých istých osôb ako doteraz. Na niektoré aktivity môžeme tiež využiť inú miestnosť. Všetky tieto zmeny poskytnú nové impulzy a pomôžu zdvihnúť energiu.

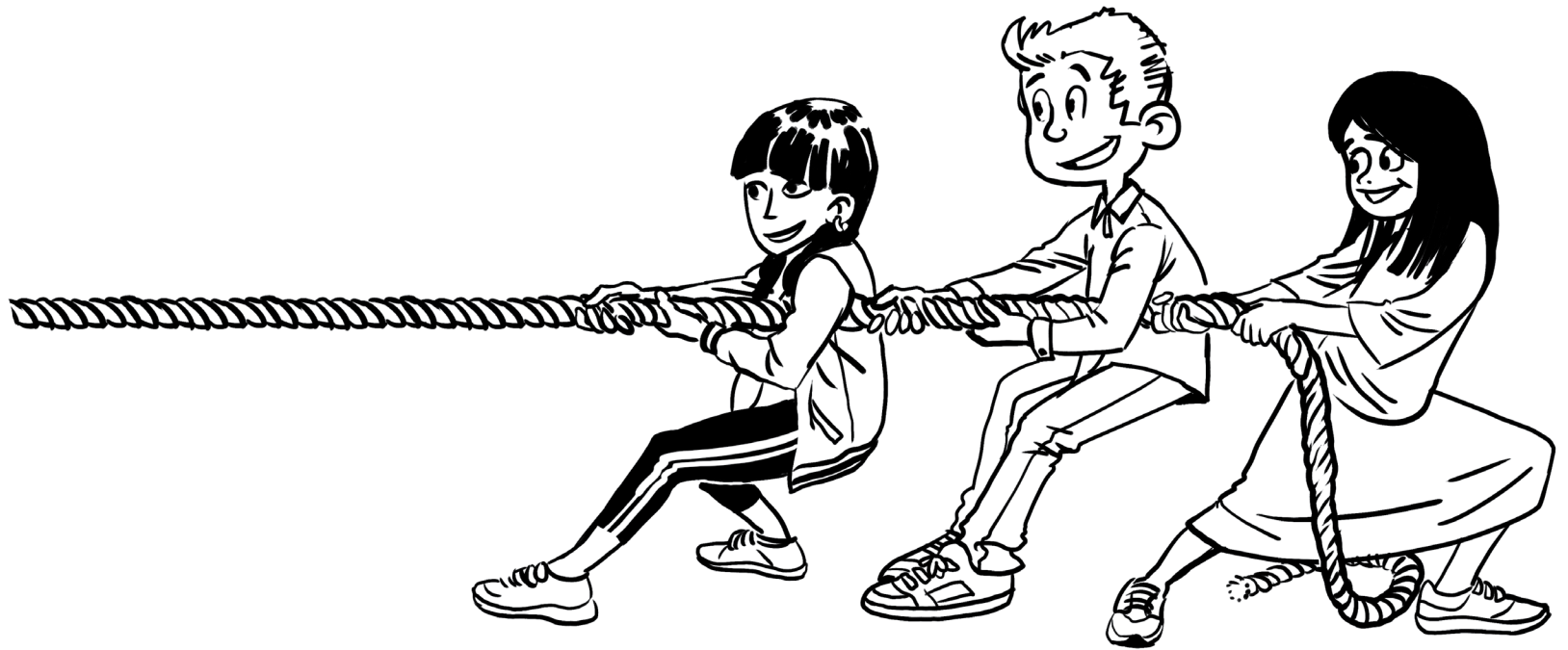


### **Koľko voľna je dost?**

Často mávame diskusie o tom, koľko voľna účastníkom potrebujeme dať. Máme predsa toľko cieľov, tak veľa by sme ich vedeli naučiť a času je tak málo. Vtedy zaváži cieľová skupina. Ak robíme s mladými ľuďmi, ktorí sú na konci základnej školy, tí nie sú zvyknutí sa celý deň sústrediť a diskutovať. Večerné programy musia byť teda skôr interaktívne, zábavné a hravé. Na druhej strane sú však zvyknutí byť od 8.00 v škole, takže ak dáme začiatok programu až o deviatej, veľa z nich bude už hodinu chodiť kade-tade a vymýšľať, čo by zatiaľ robili. Ak robíme so staršími, ktorí sú už zvyknutí na väčšiu flexibilitu, ako napríklad vysokoškolskí študenti, môžeme si dovoliť aj večerné programy, ktoré idú do hĺbky, teda za predpokladu, že deň nebol náročný a ešte budú schopní vnímať.

Počas intenzívneho vzdelávania však ľudia potrebujú dostatok času na to, aby si utriedili myšlienky a niektoré veci im mohli „docvaknúť“. Potrebujú si vyvetrať hlavu, ísť na prechádzku, ale aj neformálne sa porozprávať





s ostatnými, pretože množstvo učenia prebieha aj v neformálnych chvíľach mimo hlavného programu. Najmä, ak sme dobre vybrali účastnícku skupinu. Na toto všetko treba myslieť. Preto máme skúsenosti, že jednotlivé programové bloky trvajú 1,5 - 2 hodiny a potom spravidla nasleduje väčšia, približne tridsať minútová prestávka. Poobede dávame aspoň hodinovú prestávku, aby sa ľudia stihli prejsť, zahráli si frisbee, na chvíľu si zdriemli alebo spravili, čo potrebujú. Dôležité je to najmä v zime, keď už večer nie je dostatok svetla. Po večeri sa snažíme nedávať program dlhší ako na hodinu a ideálne nechávame každý druhý večer voľný. V prípade dlhších ako 4-dňových vzdelávaní väčšinou nechávame v polovici programu polovicu dňa voľno, ktoré je spojené s nejakou možnosťou výletu. No keďže každá skupina je iná, nikdy neuškodí si s ňou overiť, ako to s časom potrebujú a prispôbiť sa im. Už sme upravovali prestávky a program hádam všetkými spôsobmi – od skoršieho začiatku, cez skorší koniec, dlhšiu obedovú prestávku až po dlhší večerný program. Niektorí zas chceli radšej dve kratšie prestávky medzi blokmi ako jednu dlhú. Ak sme dostatočne flexibilní, skupina určite ocení, ak budeme reagovať na jej potreby.



### **Zapájanie účastníkov**

Osvedčilo sa nám vytvárať priestor, kde môžeme využiť expertízu a skúsenosti účastníkov. Môžu to byť maličkosti – od toho, že ich poprosíme, aby nám pomohli rozdať materiál, upratať či upraviť miestnosť až po to, že sami vedú niektoré časti programu. Záleží to od cieľov vzdelávania aj od účastníckej skupiny, každý však máme svoj osobný príbeh a za

sebou niečo, čím môžeme inšpirovať ostatných. Je skvelé, ak tieto osobné príbehy a skúsenosti vieme využiť, dobre sa s nimi pracuje najmä pri viacfázových a dlhodobých vzdelávaníach, kde môžeme vymedziť čas, aby mal napríklad každý 15 minút na zdieľanie svojho osobného príbehu. Účastníci tiež môžu naučiť ostatných niečo, čo sami vedia. Treba si však uvedomiť, že aj tu sme stále zodpovední za to, aby sme účastníkom dali jasné zadanie, prípadne si s nimi prešli ich pripravenú aktivitu ešte skôr, než sa postavia pred skupinu. Čas je aj v takýchto prípadoch v našich rukách a musíme ho strážiť, aby sme potom stíhali ostatné časti programu.



### **Paralelné skupiny**

Túto možnosť využívame vtedy, keď prítomnosť celej skupiny nie je potrebná. Napríklad pri praktickom náviku prezentačných zručností, kedy by vystúpenie každého účastníka pred celou skupinou zabralo príliš veľa času. Pracovať na rovnakej téme v menších skupinkách v rôznych miestnostiach môže byť teda efektívne, no na záver odporúčame opäť sa stretnúť s celou veľkou skupinou a spoločne si zhrnúť, čo sa v menších skupinách dialo alebo čo zaujímavé odznelo. Takýmto zdieľaním sa skupiny opäť prepoja.

Druhý prípad, kedy skupinu rozdeľujeme, je ten, keď v nejakej téme majú účastníci veľmi rozdielne skúsenosti a nebolo by efektívne, aby boli všetci spolu. Vtedy skupinu rozdelíme na začiatočníkov a pokročilých a robíme s nimi iný program k tej istej téme. Opäť však nezaškodí si v celej skupine spoločne zhrnúť, čo sa v jednotlivých skupinách dialo.





### Kedy to máme najviac v rukách

Všeobecne platí pravidlo, že na začiatku je program v našich rukách. My musíme zadávať jasné inštrukcie, jasné zadania a úlohy, aby účastníci mohli postupne preplávať úvodnou fázou tvorby skupiny do fázy búrenia. Postupne im môžeme dávať menej štruktúrované zadania s väčšou slobodou – ako ho uchopia, ako si rozdelia roly, ako spracujú výstup. A ak skupina funguje, môžeme jej dávať aj väčšiu zodpovednosť čo sa týka programu a tiež viac využívať jej expertízu. Vtedy ako tím ustupujeme viac do roly facilitátorov skupinového procesu. No čím viac sa blíži záver, tým viac zasa musíme vystupovať do popredia a začať jednotlivé procesy riadiť, aby úspešne mohla prebehnúť fáza zániku skupiny.

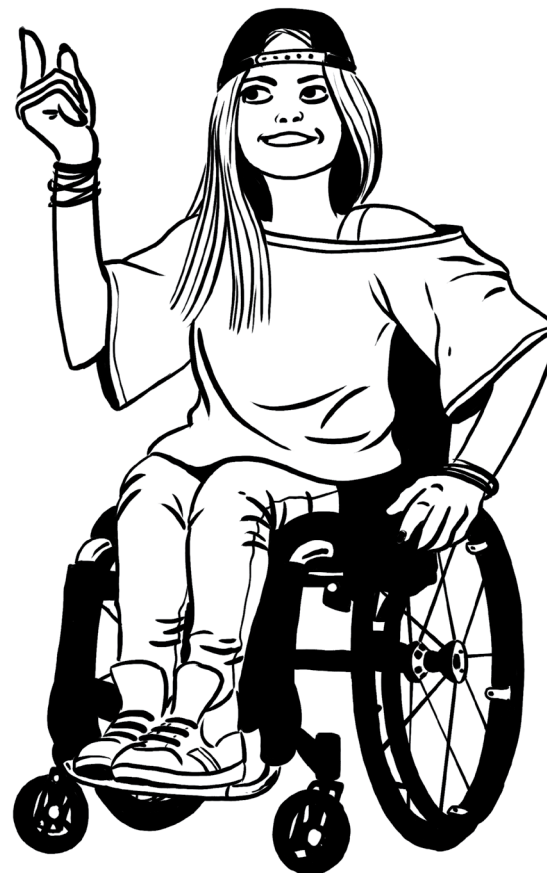
## ZDROJE



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 na: [https://en.wikipedia.org/wiki/Tuckman%27s\\_stages\\_of\\_group\\_development](https://en.wikipedia.org/wiki/Tuckman%27s_stages_of_group_development)



## CVIČENIE



### Prípravný zoznam

Pred začiatkom najbližšieho vzdelávania si skúste položiť nasledujúce otázky, ktoré overia, či ste na všetko pripravení. A ak niečo chýba, máte ešte šancu to domyslieť.

- Všetci účastníci vedia, kde a kedy sa máme stretnúť, aj ako sa tam najlepšie dostať.
- Všetci vedia, čo si majú zobrať so sebou (napríklad že potrebujú uterák, majú si zobrať svoj počítač).
- Všetci vedia, kde a kedy budeme končiť.
- Dali ste účastníkom vedieť, že sa na nich tešíte a oni potvrdili, že prídu.
- V prípade, že si mali niečo dopredu pripraviť, túto informáciu dostali, na prípravu mali dost času a neskôr ste im úlohu ešte pripomenuli.
- Dostali základné informácie o vzdelávaní – napríklad ciele aj rámcový program.
- Začali ste komunikáciu medzi účastníkmi ešte pred vašou vzdelávacou aktivitou, napríklad na sociálnych sieťach.
- Účastníci vedia, na koho sa obrátiť (a majú aj kontakt), ak sa niečo po ceste „pokazí“.
- Viete, kto z tímu ich bude vítať v čase príchodu.
- Máte pripravené príjemné občerstvenie na privítanie.
- Máte pre účastníkov malý darček (zošit, pero, prípadne nejakú malú sladkosť či inú pozornosť), ktorý dostanú pri príchode.
- Máte pripravený program, kde sa budú môcť navzájom zoznámiť, povedať si svoje očakávania a naladiť sa na skupinu aj program.
- Máte vymyslené, ako nastavíte pravidlá – či ich poviete, budete tvoriť so skupinou alebo dáte iba základné rámce.
- Viete, že bude čas na rozhovory a interakcie medzi účastníkmi aj mimo programu.
- V programe máte vytvorený priestor, kde si budete overovať, ako sa skupina má a či všetko ide podľa predstáv účastníkov. Tento priestor je aj v menších skupinkách, aby sa mohli vyjadriť aj tí, čo neradi hovoria vo veľkej skupine.
- Tešíte sa na účastníkov.





# KOMUNIKÁCIA S ÚČASTNÍKMI

Niet väčšej ilúzie ako názor, že reč je prostriedkom komunikácie medzi ľuďmi.

Elias Canetti

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

Ak ste sa niekedy postavili pred neznámu skupinu mladých ľudí, s ktorou máte viesť vzdelávaciu aktivitu, asi to poznáte. Dávame si otázky typu: „Bude to skupina, s ktorou si budeme rozumieť? Budú rozumieť tomu, čo im hovoríme? A čo ak nás nepochopia?“

Poznať základné komunikačné vzorce a vhodne ich používať je dôležité aj z pohľadu partnerského prístupu, ktorý v tomto šlabikári spomíname ako jeden z dôležitých prístupov pri práci s mladými ľuďmi.

V tejto kapitole sa pozrieme na to, ako sa môžeme čo najlepšie pripraviť na rôzne situácie, v ktorých sa ocitneme v interakcii s našou cieľovou skupinou. Pre pracovníkov s mládežou je komunikácia a interakcia s účastníkmi jednou z najväčších výziev, pretože nevieme, čo môžeme

očakávať. Súčasne je to však jeden z aspektov, ktorý robí našu prácu zaujímavou a vzrušujúcou. Komunikácia je jednou z oblastí, v ktorej sa môžeme aj my veľa naučiť nielen o iných, ale aj o nás samých.

Z množstva dostupných teórií komunikácie sme vybrali dve. Tá prvá je o štyroch aspektoch jednej správy.

### Štyri aspekty každej správy a štyri uši

Schulz von Thun hovorí, že každá správa, ktorú vysielame, obsahuje štyri aspekty. Každý z týchto aspektov je dôležitý a kódujeme ho do správy aj vtedy, keď si to neuvedomujeme. Keď správu vyšleme príjemcovi, ten sa do nej započúva štyrmi ušami. Na každý aspekt máme totiž jedno



samostatné ucho, aj keď si toho nemusíme byť plne vedomí. Závisí len od nášho momentálneho rozpoloženia a osobnej preferencie, čo všetko budeme v správe počuť.

Povedzme si jednoduchý príklad. Predstavme si manželov, jeden z nich sedí na gauči a popíja pivo, kým druhý chystá v kuchyni večeru. Manžel zrazu povie z gauča: „Eva, pivo došlo.“ Čo tým chcel manžel povedať? Skúste si odpovedať na túto otázku, kým budete čítať ďalej.

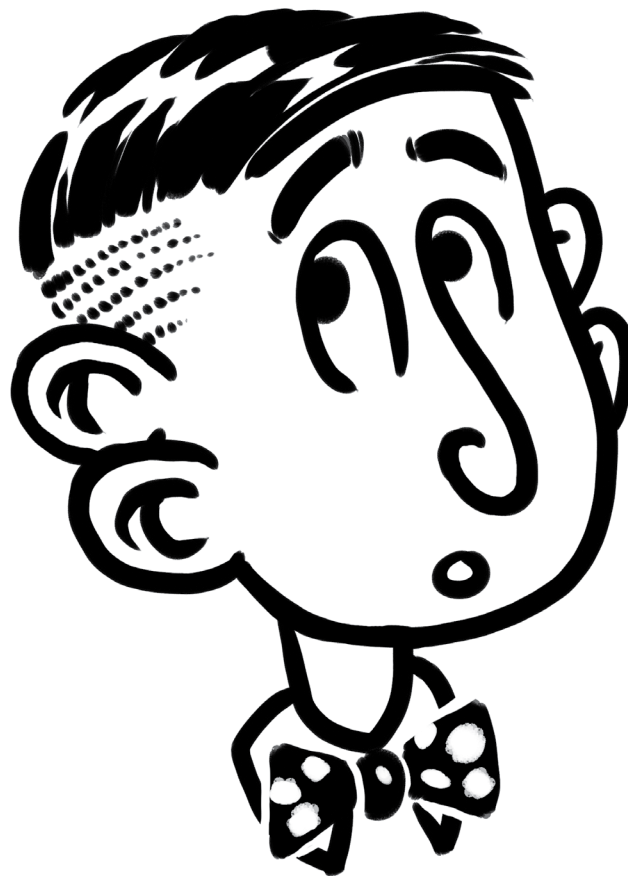
Možno si väčšina z vás povie, že manžel jednoducho chcel, aby mu manželka doniesla ďalšie pivo. Možno ste si aj pomysleli, že je to vlastne od neho nepekné, keď manželka má plno roboty, pripravuje večeru, manžel si sedí v gauči a ešte aj chce, aby mu doniesla ďalšie pivo. No, pravdupovediac, je to len jedna z možností, čo tým manžel chcel povedať.

Schulz von Thun tomu hovorí „štyri uši počúvajúceho“ a tieto uši vyzerajú nasledovne:

## VECNÉ UCHO

**Počúva vecnú stránku správy – to, čo je povedané, je len faktická informácia.**

V našom príklade to znamená, že manžel len jednoducho oznámil, že dopil pivo a žiadna iná podvedomá správa v tom nebola obsiahnutá, išlo len o čisté konštatovanie. Ak jeho manželka počúva vecným ušom, manželovo oznámenie pochopila takto a zobrala ho na vedomie.





## SEBAVÝPOVEDNÉ UCHO

### Počúva, čo hovoriaci prezrádza o sebe.

Ak manželka používa sebvýpovedné ucho, môže manžela pochopiť tak, že jej chce povedať niečo o sebe, napríklad, že je smädný a vyjadruje tým svoje potreby, alebo je smutný, že práve v takejto napínavej chvíli mu došlo pivo.

## VZŤAHOVÉ UCHO

### Počúva tú časť správy, ktorá vypovedá o našom vzťahu.

Manželka z nášho príkladu mohla manželovu vetu pochopiť tak, že jej chce povedať, že mu je ľúto, že už neostalo pivo pre ňu, pretože mu záleží na tom, aby si dala s ním a strávili spoločne čas na gauči.

## VÝZVOVÉ UCHO

### Počúva, akú akciu odo mňa dotyčný očakáva.

Áno, toto je to ucho, ktoré pravdepodobne väčšina z vás použila. Znamená to, že manželka správu pochopí tak, že mu má doniesť ďalšiu fľašu, že ju manžel na to „vyzýva“.

Ktoré z týchto uší manželka asi tak použila? Podľa toho, ktorým uchom počúvajúci pri prijímaní správy prednostne počúva, naberá rozhovor celkom odlišný smer. Veľmi často prijímateľ správy ani netuší, že má niektoré svoje uši vypnuté, a tým ovplyvňuje priebeh ďalšej komunikácie. Pre lepšiu predstavivosť si dajme ešte jeden príklad, ktorý uvádza priamo autor teórie Schulz von Thun:

Predstavme si komunikáciu matky so svojou 16-ročnou dcérou. Dcéra chce ísť von a matka jej vraví, aby si obliekla bundu, lebo vonku je zima. Dcéra odvrkne, že vonku nie je zima. Matka sa teda pokúsi ešte raz a hovorí, že nie je ani 10 stupňov. Dcéra zašomre, že je 11,5 stupňa, tresne dverami a odíde preč bez bundy.

Aké sú teda 4 aspekty matkinej správy?

- **Vecný:** vonku je zima.
- **Sebvýpovedný:** robím si starosti o tvoje zdravie.
- **Vzťahový:** sama nedokážeš posúdiť situáciu a správne sa rozhodnúť.
- **Výzvoový:** obleč si bundu!

Dcéra počúvala vzťahovým uchom a pochopila tú vetu tak, že matka si o nej myslí, že nevie posúdiť, či je zima, a teda že sa nevie o seba postarať. Keby počúvala sebvýpovedným uchom a pochopila, že matka si o ňu robí starosti, celá komunikačná situácia mohla vyzeráť inak a nemusela prejsť do konfliktu.

Ak si kladiete otázku, čo my s tým ako pracovníci s mládežou s našimi účastníkmi, čítajte ďalej.



## Berneho transakčná analýza

Existuje množstvo ďalších komunikačných teórií, ktoré nám pomáhajú pochopiť reakcie našich účastníkov a udržiavať tak v skupine nekonifliktnú atmosféru. My často používame tzv. Berneho transakčnú analýzu a zaraďujeme ju aj na školeniach o komunikácii. Jej autorom je Erich Berne a bola publikovaná v jeho knihe *Ako sa ľudia hrajú*. Je to obsiahla publikácia, z ktorej predstavíme len malú časť týkajúcu sa samotnej transakčnej analýzy, ktorá môže byť praktickou pomôckou pri komunikácii s účastníkmi.

**Transakčná analýza** sa dá jednoducho popísať ako teória, ktorá tvrdí, že existujú tri druhy nášho ega, ktoré vytvárajú našu osobnosť. Ide o ucelený systém našich myšlienok a pocitov, ktoré navonok prejavujeme zodpovedajúcim typom správania sa. Stavby nášho ega sú ovplyvňované našimi skúsenosťami, a preto je každý z nás neopakovateľnou kombináciou troch typov ega: rodiča, dospelého a dieťaťa. Kombinácie týchto troch typov ega ovplyvňujú naše štýly komunikácie a nie je možné povedať, že existuje univerzálny správny štýl komunikácie. Potrebujeme totiž vedieť využívať všetky štýly podľa toho, ako si to situácia vyžaduje.

### RODIČ

Táto časť nášho JA je vyformovaná tým, čo sa človek naučil a čo prevzal väčšinou od svojich rodičov počas prvých 5 rokov života. Ide zväčša o karhanie, prikazovanie, poučovanie a kritizovanie, ale zároveň aj láskanie, túžbu chrániť a povzbudzovať.

Rodičovské JA delíme na:

- **Kritický, karhajúci rodič**
- **Starostlivý, opatrujúci rodič**

### DOSPELÝ

Dospelé JA je racionálne, logické, objektívne a informácie spracováva podobne ako počítač. Nepodlieha emóciám a je rozumovo orientované. Dospelými potrebujeme byť na to, aby sme absorbovali informácie.

### DIEŤA

Detské JA sa utvorilo na základe pocitov a skúseností, ktoré sme poznali v detstve.

Má dva protipóly:

**Prispôsobivé – pokorné, detské, hravé dieťa**  
**Tvrdohlavé – rebelantské, vzdorovité dieťa**

Predstavme si rôzne kombinácie na pár príkladoch. Sme na vzdelávacej aktivite a medzi nami a účastníkom prebehne tento rozhovor:



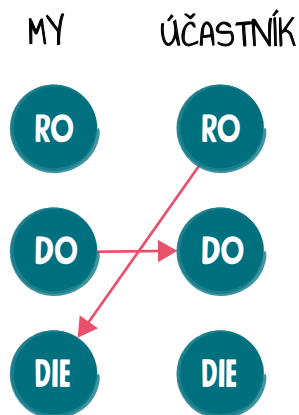
**My:** „Dnes si predstavíme niektoré základné komunikačné teórie a vyskúšame si ich.“

**Účastník:** „A to akože nemôžeme prejsť rovno k veci, musíme sa zdržovať základmi? Ja som vôbec nemal takúto predstavu.“

**My:** „Na to, aby sme mohli pochopiť zložitejšie teórie, bude fajn, ak sa pozrieme na základy aj preto, aby sme všetci boli na jednej úrovni a mali rovnaký základ.“

**Účastník:** „No tak to bude zase nuda, toto ja môžem kludne vynechať a ísť na kávu!“

Aký vzniká pocit z tohto rozhovoru? Predpokladáme, že nie veľmi pozitívny. Ak použijeme transakčnú analýzu, mohli by sme tento rozhovor graficky znázorniť takto:



My sa snažíme pragmaticky vysvetliť, čo bude nasledovať, aby účastníci vedeli, čo ich čaká. Namiesto rovnocennej reakcie na úrovni dospelého sme sa dočkali odpovede na úrovni „karhajúceho rodiča“, ktorú môžeme parafrázovať aj ako: „Ja predsa viem, čo je pre mňa dobré, ja ti poviem, ako sa to robí.“

V podstate každý rozhovor, každá komunikácia môže byť znázornená pomocou tohto diagramu. Skúsme si iný príklad:

**My:** „Dnes si predstavíme niektoré základné komunikačné teórie a vyskúšame si ich.“

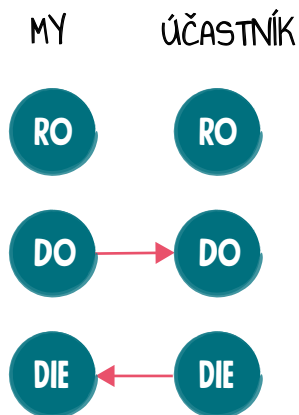
**Účastník:** „No to je výborné, a budeme sa pritom aj nejako hrať, aby sme mali aj nejakú zábavu? Ved' to je predsa najdôležitejšie.“

**My:** „Tak vyskúšame si to prakticky a veríme, že to bude aj zaujímavé a nebude to nudné.“

**Účastník:** „No tak poďme už na to, len aby sme sa zabavili.“

Ako by sme vložili do diagramu transakčnej analýzy takýto rozhovor? Zdá sa byť rozhovor nepríjemný? Zrejme nie, aj keď cítime, že nejde ani o pragmatický a vecný rozhovor. To preto, lebo my sa snažíme udržať úroveň komunikácie dospelý – dospelý, kým účastník vystupuje skôr z pozície „hravého dieťaťa“, ktoré sa chce hlavne zabávať. Diagram bude teda vyzeráť takto:





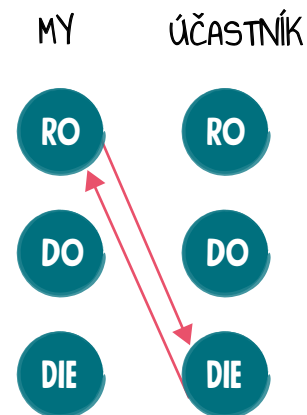
Vyskúšajme si analyzovať aj tento typ rozhovoru:

**My:** „Milí účastníci, dlho sme rozmýšľali, ako vám pomôcť, aby ste pochopili, ako fungujú základné princípy komunikácie. Máme veľa skúseností a chceme vám naozaj všetko odovzdať a viesť vás, aby ste tomu rozumeli.“

**Účastník:** „Jééj, to je super, prosím, pomôžte nám, bolo by perfektné, aby nám niekto ako vy všetko vysvetlil.“

**My:** „No, veď práve, nebojte sa, my vám už nejako pomôžeme, veď ste moji zlatučkí účastníci.“

Tak ako? Ide o príjemný a pragmatický rozhovor? No, príjemný možno áno, ale určite to nie je komunikácia na úrovni dospelý – dospelý. Skôr by sme mohli diagram nakresliť takto:



My komunikujeme z pozície starostlivého rodiča, ktorý sa musí „postarať“ o svojich zverencov. A náš účastník túto komunikačnú rolu prijíma a vyhovuje mu.

Nakoniec tu máme ešte jeden z diagramov a typov komunikácie, ktorý je typickým príkladom ostrých konfliktov:

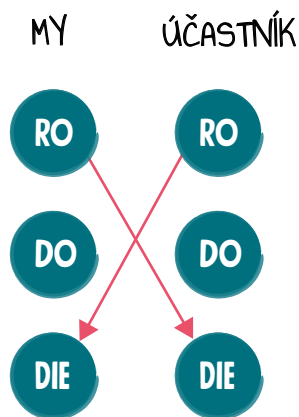
**My:** „Dnes očakávame, že budete poriadne počúvať, lebo komunikačné teórie sú základ. Ak toto nezvládnete, tak neočakávajte, že toto školenie vôbec dokončíte!“

**Účastník:** „To čo máte za spôsoby? My sme sa sem prišli niečo naučiť a nie počúvať vaše arogantné poznámky!“

**My:** „Veľmi nevyskakujte, keď neviete o čo ide. A nemáme čas odpovedať na takúto poznámku, toto je seriózne školenie.“



A opäť otázka: zdá sa byť rozhovor príjemný? Táto otázka je asi zbytočná. Toto je transakcia, ktorá je prototypom konfliktných situácií, pretože obidvaja aktéri vystupujú v roli „karhavého rodiča“, kde má každý svoju pravdu a naspäť očakáva reakciu dieťaťa, ktoré poslúchne.



Podľa typu komunikácie vieme určiť, či je rozhovor konfliktný alebo nie. Vidíme to na polohe šípok. Pokiaľ sa šípky križujú, ide o nepríjemný alebo konfliktný rozhovor. Ak sa šípky nekrižujú, rozhovor v zásade nie je konfliktný, aj keď nemusí byť vždy pragmatický a nemusí smerovať k vyriešeniu situácie.

Berneho transakčná analýza je omnoho zložitejšia, ako sme si ju popísali na tomto mieste. Berne popisuje omnoho väčšiu škálu analýz, ako napríklad implicitné analýzy, kde jedno hovoríme, ale druhé si myslíme. Napríklad mladý muž môže povedať slečne: „Máš krásne šaty“. Vyzerá to ako faktický

odkaz dospelého, avšak jeho ambíciou bolo skôr povedať „Páčiš sa mi“. A to je už odkaz na úrovni dieťaťa. Našou ambíciou bolo predstaviť hlavne tú časť, ktorá je využiteľná na vzdelávacích aktivitách pri komunikácii. Viac o tom, ako teóriu využiť v praxi, uvádzame v nasledujúcej časti.

## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCIÍ VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

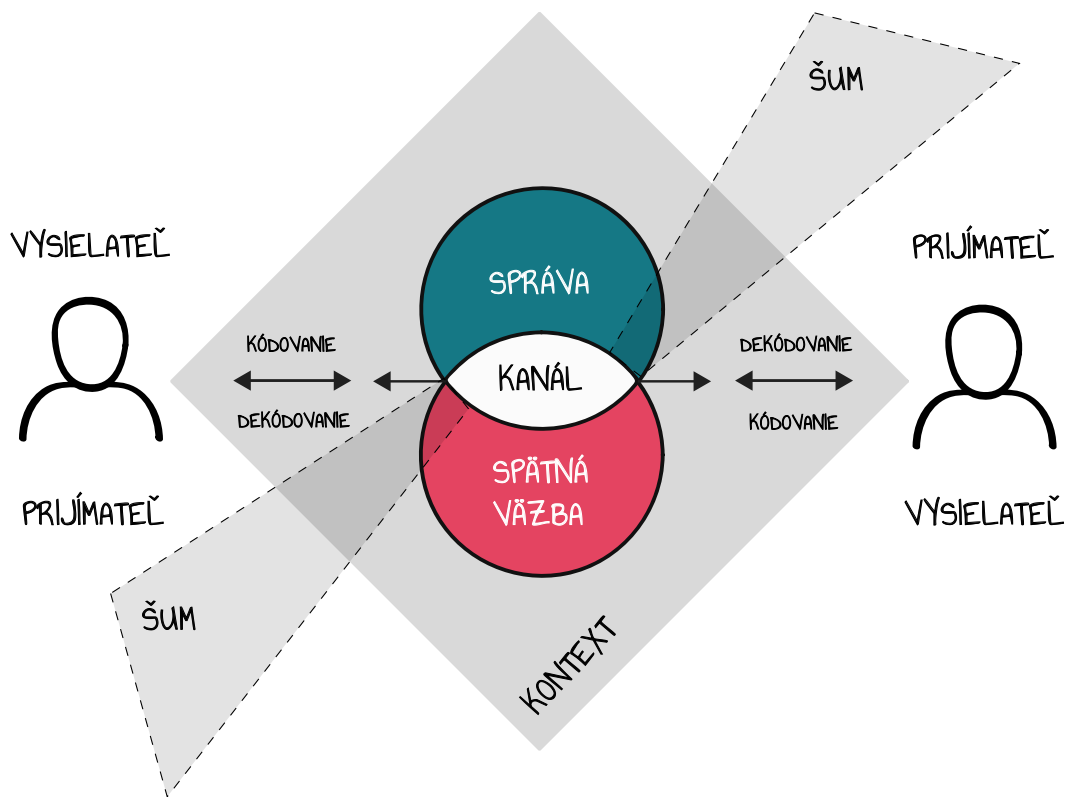
Ako sme už spomenuli, podstatou našej práce je vzdelávací proces, ktorý sme si naplánovali a vzdelávacie ciele, ktoré chceme dosiahnuť. Aj pri téme komunikácie s účastníkmi musíme mať vždy na pamäti, prečo dané vzdelávanie robíme a pracovať so skupinou tak, aby sme sa k našim vzdelávacím cieľom dopracovali.

Aj my, pracovníci s mládežou, sme však len ľudia. Aj my komunikujeme určitým spôsobom, ktorý môže byť ľahko pochopiteľný, no nemusí to tak byť vždy. Ako hovorí základná teória komunikácie, to, čo chceme povedať, je vlastne veľmi abstraktný proces, pretože sa rodí medzi našimi neurónmi v mozgu a je ovplyvnený našimi skúsenosťami, históriou, nastavením a mnohým iným. Problém nastáva v tom, že to, čo máme na mysli, musíme previesť do nejakého kódu, ktorý bude zrozumiteľný pre tých, ktorým to chceme odovzdať. A – hneď prvá výzva. Ako môžeme, čo najpresnejšie preniesť informáciu, ktorú máme vo svojej mysli, iným, keď máme k dispozícii len jeden kódovací mechanizmus – jazyk, ktorý je limitovaný (v prípade slovenčiny) približne 46 kódovacími jednotkami a ich kombináciou?



Najprv si priznajme, že to, čo povieme účastníkom a to, čo oni pochopia NIKDY nebude presne to, čo sme si vytvorili v našom mozgu. Naše myšlienky sú ovplyvnené predchádzajúcimi skúsenosťami a naším kontextom,

zatiaľ čo účastníci majú iné skúsenosti a aj ich kontext je trochu iný. Naša myšlienka tak od svojho zrodu prejde ďalšími dvomi medzistupňami, kým sa dostane k našim účastníkom. Vyzeráť by to mohlo takto:



Komunikačný model

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



Čo s tým? Dobrá správa je, že máme niekoľko pomôcok, o ktoré sa môžeme oprieť. Sú to jednoduchšie alebo zložitejšie komunikačné teórie, ktoré nám pomáhajú pri komunikácii s našimi účastníkmi. Tie nám zároveň môžu dodať viac sebedomia v tom, aby sme sa nebáli, že nás naši účastníci občas nepochopia alebo že veci niekedy potrebujú povedať inak. Dve z nich sme vám predstavili. Ako ich použiť v praxi?



Keď sa vrátíme k teórii štyroch uší, tá nám pomáha pochopiť, že to, čo nám účastníci hovoria, alebo to, čo hovoria medzi sebou, nemusí byť počuté spôsobom, ktorý predpokladáme. Pretože my môžeme počúvať výzvovým ušom, ale oni možno vysielajú správu, ktorá by mala byť vypočutá „iným ušom“.

Predstavme si napríklad, že sme v časovom strese, snažíme sa všetko stihnúť ešte predtým, ako je naplánovaný obed o 13:00. V dobrej viere robíme všetko preto, aby sme odovzdali všetky informácie, ktoré považujeme za dôležité. V tom jeden z účastníkov vykrikuje do skupiny: „Je 13:05“. Ktorým ušom pochopíme túto vetu? Ako ľudia máme tendenciu často používať výzvové ucho aj tam, kde netreba. Vetu teda môžeme pochopiť tak, že sa nám účastník snaží povedať, že už sme mimo časového limitu, mali by sme skončiť a už to nie zaujímavé. To je jedna možnosť. Ale inak to bude, ak použijeme sebvýpovedné ucho. Vtedy možno budeme uvažovať nad tým, že účastník chce povedať niečo o sebe, že je už unavený a hladný a nie je schopný sa sústrediť. A to už je úplne iná informácia, ktorá nám hovorí, že účastníci majú potreby základného charakteru, teraz už nie sú schopní absorbovať viac informácií a bude lepšie, ak si dáme obed a pokračovať budeme popoludní s tým, že trochu upravíme program.



Pri použití Berneho transakčnej analýzy v praxi by sme si mali uvedomiť najmä rôzne spôsoby konfliktných komunikácií. Každý z nás má rôzne predpoklady na to, kedy a ako často používa komunikačný štýl na úrovni dvoch typov rodičov, dospelého alebo dvoch typov dieťaťa. A znovu platí, že možno my alebo účastníci budeme preferovať istý štýl komunikácie. V tomto prípade to ale nie je o zmysle odkazu. Je to o spôsobe, akým odkaz prezentujeme, či už verbálne alebo neverbálne. Môže sa nám zdať, že niektorý z účastníkov je príliš hravý, veľa vyrušuje, robí veľa vtipných aj menej vtipných poznámok. To však ešte neznamená, že neberie vážne to, čo hovoríme alebo že sa neučí to, čo potrebuje.

Ak poznáme Berneho typy ega, vieme komunikáciu ovplyvniť a usmerniť. Pozrime sa na posledný príklad v predchádzajúcej časti, kde osoby komunikujú ako dvaja rodičia. Ak napríklad na nás niekto hovorí a používa štýl karhavého rodiča (teda šípka smeruje k dieťaťu), namiesto toho, aby sme urobili to isté a tiež komunikovali ako karhavý rodič (čo bude pravdepodobne viesť k nekonečnej výmene názorov, čo by ten druhý mal urobiť), môžeme komunikáciu usmerniť tak, že sa prispôbime komunikačnej role, ktorá sa od nás očakáva. Teda, že sa na chvíľu staneme „dieťaťom“, na ktoré rodič hovorí. Uznáme jeho argumenty, vyzdvihneme niektoré body jeho prejavu. Rozhovor takto zbavíme konfliktné atmosféry a môžeme pracovať na tom, aby sme ho dovedli na úroveň dospelý – dospelý. Aby sme však toho boli schopní, musíme aj my vedieť trochu viac o našom štýle komunikácie. Odporúčame vám urobiť si dostupné testy na internete, ktoré vám prezradia, do akej miery viete komunikovať z rôznych pozícií a ktorú komunikačnú rolu by ste mali posilniť, aby ste boli univerzálnejší. Prečo je to dôležité?



Prispôsobovanie sa rôznym komunikačným spôsobom prináša ovocie v podobe zvládania rôznych situácií. Vieme sa pozrieť na názory a postoje účastníkov aj z ich pohľadu a to nás robí otvorenjšími a tolerantnejšími. Máme skúsenosť, že čím lepšie zvládame komunikáciu s účastníkmi, tým viac sme nimi považovaní za „príjemných“, otvorených a schopných empaticky posúdiť ich potreby. A to nám zase pomáha dosiahnuť to hlavné, o čo nám v neformálnom vzdelávaní ide, teda úspešne rozvíjať kompetencie účastníkov v procese, ktorý nebude blokovaný konfliktmi a bude rešpektovať osobnosti a rôznorodosť účastníkov.

## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Neberme to osobne

Ako sme už naznačili vyššie, veci môžeme niekedy nesprávne interpretovať. Odkaz, že už je päť minút obedová prestávka, nemusí znamenať, že to, čo hovoríme, je nezaujímavé, ale naozaj iba to, že účastník je hladný a už sa nevie sústrediť tak, ako by chcel alebo potreboval. Skúsme teda vnímať odkazy „všetkými ušami“ a prípadne si overujeme, či rozumieme správne. Naša skúsenosť je, že to väčšinou nie je o nás.



### V úvode môžeme byť starostlivý rodič či hravé dieťa

Príjemnú atmosféru v úvode vzdelávania môžeme podporiť jednoduchými vecami – pri príchode účastníkov každému podáme ruku, predstavíme sa, privítame ich. Opýtame sa, akú mali cestu, či je všetko v poriadku, vysvetlíme, ako sa môžu ubytovať a kde sa môžu občerstviť. Takýto prístup zodpovedá komunikačnému štýlu starostlivého rodiča, ktorý môžeme použiť, aby sa účastníci cítili na mieste vítaní.

Na vytvorenie dobrej atmosféry môže pozitívne vplývať tiež to, ak sme neformálni, veselí, zvedaví a tiež aktívni v pýtaní sa otázok aj mimo program, napr. odkiaľ účastníci prišli, čomu sa venujú, čo im robí radosť. Vtedy zas ide viac o komunikačný štýl hravého dieťaťa.

## 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, Moly. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Konfrontace, 2016. SBN 978-80-262-1073-3.





## CVIČENIA



Partner pripravil romantickú večeru a na začiatku hovorí: „Dal som do jedla viac zeleniny.“

Ak by druhý partner použil postupne všetky štyri uši, ktorá interpretácia by zodpovedala ktorému uchu?

1. V jedle je viac zeleniny ako zvyčajne.
2. Očakávam, že takto sa budeme teraz stravovať.
3. Záleží mi na tom, aby sme sa stravovali zdravšie.
4. Necítim sa dobre, mal by som schudnúť.



Predstavte si, že prídete domov neskoro ráno, otvoria vám vaši rodičia a povedia: „Sú tri hodiny ráno.“ Prirad'te možné interpretácie k „štyrom ušiam“.

1. Mohla si niekde zablúdiť a pokazili by sme si sviatky.
2. Oznamujem ti, koľko je hodín.
3. Nemohli sme poriadne spať.
4. Nabudúce nech sa to neopakuje.



Analyzujte podľa Berneho transakčnej analýzy tento rozhovor kolegov:

**Vy:** „Pozrieme sa na to, ako by sme mohli zmeniť program školenia podľa toho, čo sme zistili v dotazníkoch?“

**Kolega:** „Áno, môžeme, ale teraz ešte musím dokončiť moju prípravu. Vieme sa dohodnúť na nejakom termíne?“

**Vy:** „Samozrejme, ja zatiaľ môžem tiež niečo pripraviť a potom môžeme povedzme o 15:00?“

**Kolega:** „Jasné, dohodnuté.“





Analyzujte podľa Berneho transakčnej analýzy tento rozhovor s kolegyňou:

**Vy:** „Nedáme si nejakú kávičku, ešte síce musím niečo dokončiť, no teraz mám náladu si vypočuť, ako si sa mala na dovolenke.“

**Kolegyňa:** „Jasné, ja som tiež taká nesústredená, ešte tak malá čokoládka k tomu, hm?“

**Vy:** „Ani nehovor, poď, ideme si niečo kúpiť.“



Analyzujte podľa Berneho transakčnej analýzy tento rozhovor:

**Vy:** „Nepomohla by si mi s prípravou tohto workshopu? Ja sa strácam a ty sa do toho tak dobre vyznáš.“

**Kolegyňa:** „No, rada by som, ale naozaj musím dokončiť túto prípravu. Vychádzam z toho, že sme si tie úlohy rovnomerne rozdelili.“

**Vy:** „Tak áno, ale ty si v tom lepšia ako ja.“

**Kolegyňa:** „Ak mi ostane čas, rada ti pomôžem, no teraz sa musím naozaj venovať mojim veciam.“

Riešenia nájdete v *Kľúčoch k cvičeniam* na konci šlabikára.





**OSOBNÁ SPÄTNÁ VÄZBA**

Jediná skutočná chyba je tá, z ktorej sa nič nenaučíme.

John Powell

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

### Rozdiel medzi spätnou väzbou a osobnou spätnou väzbou

V širšom kontexte vnímame spätnú väzbu ako všetky reakcie účastníkov počas aktivít, a to verbálne aj neverbálne. Napríklad keď od nich zistíme, ako sa im program páčil alebo čo sa naučili. Spätná väzba je aj to, ak na tvárach účastníkov vidíme, či pochopili, čo majú robiť alebo, naopak, zadaniu nerozumejú. V prípade príkladu rozhovoru medzi matkou a dcérou z predchádzajúcej kapitoly je pre mamu spätná väzba nielen odpoveď dcéry, že vonku je 11,5 stupňa, ale aj buchnutie dverami a nahnevaný odchod bez bundy.

My sa však v tejto kapitole zaoberáme osobnou spätnou väzbou. **Osobnú spätnú väzbu** si vzájomne poskytujú ľudia, pričom jej primárnym cieľom

je poskytnúť podnety pre rozvoj a zlepšovanie vzájomného fungovania či spolupráce. Ak by sme ostali pri príklade dcéry s mamou, o osobnú spätnú väzbu by išlo vtedy, ak by napríklad na druhý deň pri raňajkách dcéra oslovila mamu, že by jej ešte rada niečo povedala ku včerajšiemu odchodu. Mohlo by to znieť napríklad takto: „Mami, včera sa ma dotklo, že si mi chcela zasahovať do toho, ako sa vhodne obliecť. Oceňujem, že ti na mne záleží, no do budúcnosti by mi pomohlo, keby si zodpovednosť za to, ako sa obliekam, nechávala na mne“.

Radi používame prirovnanie, že spätná väzba je ako dar, pretože za obdarovaním je pozitívny zámer. Osobnú spätnú väzbu dávame taktiež s pozitívnym zámerom. V kontexte práce s mládežou je osobná spätná väzba snaha poskytnúť náš pohľad na konanie kolegu alebo mladého človeka tak, aby to pre neho bolo užitočné a rozvojové.

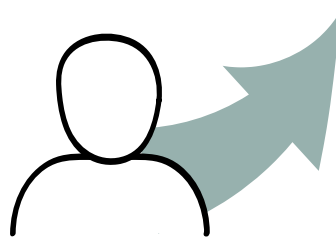


K metafore daru pridáme ešte jednu paralelu. Ak niekomu dáme dar, je na jeho príjemcovi, či ho začne využívať alebo ho odloží niekam do skrine. Rovnako je to aj pri osobnej spätnej väzbe – je na príjemcovi osobnej spätnej väzby, či sa podľa toho, čo počul, zariadi alebo nie. A my by sme mu mali túto slobodu ponechať.

Naša skúsenosť ukazuje, že ak sa s osobnou spätnou väzbou naučíme pracovať, ide o veľmi efektívny nástroj pre osobnostný rozvoj. Potvrdzuje nám to aj množstvo pracovníkov s mládežou, ktorých sme školili a ktorí tvrdia, že práve zavedenie osobnej spätnej väzby do praxe v ich organizáciách bolo veľmi prínosným krokom. A tak, ako je osobná spätná väzba efektívny nástroj pre nás samotných pri práci v rôznych tímoch, je efektívna aj na rozvoj mladých ľudí – či už im osobnú spätnú väzbu dávame my z pozície pracovníkov s mládežou alebo ich naučíme dávať si ju navzájom, čo je často ešte hodnotnejšia investícia pre ich rozvoj.

## ZÁSADY DÁVANIA A PRIJÍMANIA OSOBNEJ SPÄTNEJ VÄZBY (OSOBNÁ SPÄTNÁ VÄZBA AKO DAR)

Na to, aby osobná spätná väzba fungovala ako efektívny nástroj rozvoja, musíme dodržiavať niekoľko základných princípov na strane dávajúceho aj prijímajúceho. Tu sú najdôležitejšie z nich.



**Ako dávať osobnú spätnú väzbu**



### **Zamerajme sa na pomoc osobe, ktorá ju prijíma**

Vyššie sme už spomínali metaforu, že osobná spätná väzba je ako dar. Je za ňou pozitívny zámer a nechávame na obdarovanom, čo s ňou urobí. Niekedy si ľudia zamieňajú osobnú spätnú väzbu s „vylievaním“ negatívnych emócií. Ak v nás vzrastá pocit, že niekomu musíme povedať, ako niektoré veci nerobí dobre alebo nás nahneval a potrebujeme najmä, aby sa nám ulávil, nebude to fungovať. Vtedy odporúčame nechať si čas, kým najhorúcejšie emócie odznejú a zvážiť, či vôbec sme v stave osobnú spätnú väzbu poskytnúť.

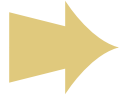


### **Vytvorme bezpečné prostredie**

Osobná spätná väzba je efektívna iba vtedy, ak sa ľudia cítia bezpečne, či už hovoríme o účastníkoch alebo členoch tímu. Bezpečné prostredie znamená, že sme oprávnení robiť chyby. To, že máme rôzne názory, nevyhnutne neznamená, že iba jeden je správny. V bezpečnom prostredí sme otvorení a pripravení sa jeden od druhého učiť, vnímame sa rovnocenne a vzájomne sa akceptujeme. Iba v takomto prostredí môže osobná spätná väzba fungovať.

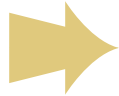






### **Zvoľme vhodný moment**

Aby osobná spätná väzba fungovala, musia byť na ňu obe strany naladené. Ako ľudia sme však rôzni. Niektorí oceňujú spätnú väzbu hneď, kým majú všetky udalosti čerstvo v pamäti, iní potrebujú odstup. To platí najmä o osobnej spätnej väzbe v tíme. Máme kolegov, ktorí chcú rýchlu spätnú väzbu hneď po bloku, ktorý viedli, iní si to potrebujú najskôr analyzovať sami a získať odstup. Ideálne je, ak máme v tíme dohodnuté, ktoré sú tie vhodné momenty na osobnú spätnú väzbu. Najpálčivejšie veci riešime často počas večerných tímových porád a komplexnejšiu spätnú väzbu si nechávame na koniec vzdelávania.



### **Opisujme konkrétne správanie a situáciu čo najobjektívnejšie**

Ak povieme kolegovi, že bol nudný, urobili sme prvú chybu. Hovorili sme totiž o osobe a nie o konkrétnom správaní. Ak povieme, že jeho blok bol nudný, urobili sme ďalšie dve chyby.

Prvou je naša interpretácia. Všimli sme si napríklad, že niektorí účastníci sa počas bloku začali po určitej dobe zhovárať. To stále neznamená, že celý kolegov blok bol nudný, ani to, že ho ako nudný vnímali všetci účastníci. A možno ho tak nevnímali ani tí, čo sa rozprávali, keďže sa možno len bavili k téme.

Druhou chybou je všeobecné vyjadrenie. Bol to celý blok alebo iba jedna jeho časť? Vlastne to bolo možno iba posledných pár minút v úvodnej prednáške. A to už vyznieva

celkom inak. „Posledných pár minút úvodnej prednášky som si všimol, že niektorí účastníci sa medzi sebou zhovárali a pár z nich si vytiahlo telefón. Mal som pocit, že inými slovami opakuješ niečo, čo si už predtým povedal.“ Ideálne keď uvedieme príklad. To už je objektívnejší a konkrétnejší popis situácie.



### **Ponúknime riešenie**

Naozajstné „zlato“ pri dávaní osobnej spätnej väzby je nielen vedieť objektívne popísať konkrétnu situáciu a pomenovať, čo nám v nej nevyhovovalo, ale aj ponúknuť, ako to nabudúce urobiť lepšie – dať konkrétny návrh, čo by nám v danej situácii pomohlo, prípadne, čo by mohlo pomôcť účastníkom. Ak nadviažeme na príklad s prezentáciou vyššie, mohlo by to znieť napríklad takto: „Posledných pár minút úvodnej prednášky som si všimol, že niektorí účastníci sa rozprávali a pár z nich si vytiahlo telefón. Ja som mal pocit, že inými slovami opakuješ niečo, čo si už predtým povedal. Pre mňa ako účastníka by bolo prínosné, keby si radšej na záver uviedol zaujímavý príklad z praxe alebo prednášku obohatil nejakými obrázkami či fotkami a o pár minút ju skrátil“. Takto má náš kolega rovno aj námety, ako danú prednášku nabudúce zlepšiť.



### **Dávajme aj pozitívnu spätnú väzbu**

V našej slovanskej stredoeurópskej kultúre nie je veľmi zvykom chváliť. Na sťažovanie sme experti, to máme hlboko zakorenené. Chválenie však pre mnohých z nás už také prirodzené nie je. A ak aj áno, je to skôr zo slušnosti. O to cennejšia je úprimná pozitívna spätná väzba, pretože na čo sústredíme energiu, to rastie. A tak môžeme svojim kolegom aj mladým ľuďom umožniť, aby ďalej rozvíjali stránky, ktoré im idú a robili z dobrých vecí vynikajúce. Ak znova nadviažeme na náš príklad, mohlo by to



vyzerať nasledovne: „Mne by pomohlo, keby si na záver radšej uviedol zaujímavý príklad z praxe. Podobný ako si použil v nasledujúcom cvičení, ktorý mi prišiel veľmi trefný a zrozumiteľný“. Alebo napríklad: „Čo by som rád vyzdvihol, bola teória, ktorú si zvolil. Myslím, že pre túto cieľovú skupinu bola zrozumiteľná a aj jej rozsah zodpovedal tomu, čo budú vo svojej praxi potrebovať“.



### **Voľbu, či správanie zmeniť, nechávajme na prijímateľovi**

Keď dávame osobnú spätnú väzbu, mala by to byť ponuka, príležitosť, návrh. Druhá strana má zas slobodu s ňou nepracovať alebo si z nej vybrať to, čo považuje za relevantné. Ani my sa nechceme hneď meniť na základe úplne každého podnetu, ktorý dostaneme. A tak je to v poriadku. Nedávajme osobnú spätnú väzbu s tým, že očakávame, že hneď na druhýkrát bude správanie človeka vyzeráť presne podľa toho, čo sme navrhli.



### **Ako prijímať osobnú spätnú väzbu**

Schopnosť prijímať osobnú spätnú väzbu závisí do veľkej miery od viacerých faktorov – od toho, ako veľmi sme otvorení učiť sa nové veci a robiť chyby, aké silné a veľké je naše ego, ako veľmi sa cítime bezpečne,

alebo aké máme skúsenosti s kritikou a podobnými situáciami z minulosti. Ak sme zažili osobnú spätnú väzbu od ľudí, ktorí nám ju dávali so zámerom nám pomôcť a nie nás kritizovať, budeme jej pravdepodobne otvorenejší. Ak bola pre nás v minulosti užitočná a niečo sme sa vďaka nej naučili, budeme k nej mať pozitívny postoj. A čím skôr mladí ľudia takúto skúsenosť zažijú, tým skôr môžu osobnú spätnú väzbu začať využívať a vďaka nej sa rozvíjať a učiť. No aj pri prijímaní existujú určité princípy, ktoré je treba dodržiavať, aby bola efektívna.



### **Počúvajte pozorne**

Už to, že je nám niekto ochotný povedať pohľad na naše správanie, je určité privilegium. Ak sa to daná osoba ešte snaží formulovať tak, aby nám to pomohlo a prípadne uvádzať aj príklady, investuje do nás veľa svojej energie. To najmenej, čo môžeme v tomto prípade urobiť, je pozorne počúvať a snažiť sa porozumieť, čo sa nám snaží povedať. Vôbec nie je na škodu, ak si robíme poznámky, ku ktorým sa môžeme neskôr vrátiť.



### **Nebráňme sa**

Na každé naše konanie sme mali väčšinou nejaký dôvod. No cieľom osobnej spätnej väzby nie je kolegom dokázať, že sme sa určitým spôsobom správali z dobrých pohnútok alebo preto, že nás k tomu donútili okolnosti a inak sa reagovať nedalo. Aký význam by malo, ak by sme z pozície človeka, ktorý spätnú väzbu prijíma, na už vyššie uvedený príklad o „nudnej prezentácii“ nejak reagovali. Napríklad že tí dvaja účastníci sa medzi sebou predsa bavia často, že účastníci si do mobilov často robia aj poznámky k téme, že na univerzite mávajú omnoho dlhšie prednášky. Náš kolega nás neobviňuje (teda, ak osobnú spätnú väzbu dáva správne), že sme odvedli zlý blok. Ponúka nám svoju perspektívu,





ako danú situáciu vnímal a dáva nám tipy, ako to nabudúce urobiť lepšie. Ideálna reakcia je tak povedať „ďakujem“, urobiť si pár poznámok a zvážiť, čo z toho by bolo z nášho pohľadu najlepšie nabudúce zmeniť. Či zaradiť príklady, strážiť si dĺžku prezentácie alebo pridať obrázky. Prípadne nezmeniť nič, pretože prioritu bude mať pre nás niečo iné.



### **Pýtajte sa otázky na vyjasnenie, aby sme porozumeli**

Čo je v rámci prijímania osobnej spätnej väzby povolené, dokonca odporúčané, je pýtať sa na veci, ktorým nerozumieme alebo ktoré potrebujeme doplniť. Spätná väzba má pre nás byť užitočná a keď si nie sme istí, k čomu presne sa viaže alebo ako to ten, kto nám ju dáva, myslí, je dobré sa opýtať. Sú to otázky typu: „Ktorú situáciu presne myslíš? Pamätáš si, čo som presne hovoril? Napadá ti, ako to urobiť inak?“ Alebo ak to previažeme na náš vyššie uvedený príklad, otázky na vyjasnenie by mohli byť: „V ktorej časti máš pocit, že som sa začal opakovať? Aký typ príkladu by ti pomohol?“ Prípadne, ak nás rovno napadne konkrétny príklad, ktorý by sme tam mohli použiť, môžeme si s kolegom overiť, či sa mu zdá byť vhodný.

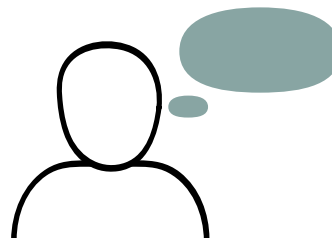


### **Nereagujme prehnane**

Niektorí ľudia majú tendenciu na základe podnetov z osobnej spätnej väzby hneď zabudnúť na všetko dobré, čo sa im podarilo a zamerať sa iba na tie veci, ktoré boli „kritickejšie“. Nerobia to konštruktívne, ale s pocitom vlastného zlyhania, že všetko urobili zle. Takéto správanie nepomáha ani jednej strane. Tí, čo nám osobnú spätnú väzbu dávajú s dobrým úmyslom, budú v obavách, že nám ublížili a nabudúce budú mať obavu nám spätnú väzbu poskytnúť. A namiesto toho, aby sa naša energia sústredila na to, ako veci zlepšovať,

budeme sa utápať v pocite zlyhania. Vtedy pomáha vypýtať si trochu odstup, poctivo si zapisovať podnety a k poznámkam sa znovu vrátiť neskôr, prípadne sa dodatočne dopýtať.

Pamätajte, že je na nás, čo si zo spätnej väzby zoberieme. Niektoré podnety môžu byť užitočné a dajú sa využiť už od nasledujúceho dňa. Niektoré sa môžu týkať aktivít, ktoré už nikdy v živote znova robiť neplánujeme. Ak sa nám stane, že v istých podobných situáciách opakovane dostávame od rôznych ľudí spätnú väzbu na nejaké svoje konanie, je dobré sa nad ňou zamyslieť. A nezabúdajme na pozitívne spätné väzby, možno nám odhalia vlastnosti, ktoré ak budeme posilňovať ešte viac, stanú sa výnimočnými.



### **Ako správne formulovať osobnú spätnú väzbu**

Niečo k formulovaniu osobnej spätnej väzby sme už naznačili vyššie. Ak budeme dodržiavať princípy dávania osobnej spätnej väzby, do veľkej miery nás to povedie aj pri jej formulácii:

- Nehovoríme o osobe, ale o konkrétnom správaní v konkrétnej situácii.
- Nehodnotíme, ale snažíme sa čo najobjektívnejšie a najkonkrétnejšie popísať, čo sme si všimli.
- Ponúkame tipy na zlepšenie alebo povieme, aké správanie posilniť či využívať naďalej, ak je pozitívne.



- Hovoríme výlučne z našej perspektívy a zdôvodníme, čo podľa nás bolo alebo nebolo užitočné a prečo. Vysvetlíme, ako sme sa pri tom cítili, čo s nami dané správanie urobilo.

A keďže formulácia osobnej spätnej väzby býva častým kameňom úrazu, dajme si pre istotu ešte dva príklady. Začnime pozitívnym.

Predstavte si, že skupina účastníkov práve odprezentovala svoje nápady, a vy im k tomu máte niečo povedať. „To bola super prezentácia!“ je síce veta, ktorá môže našich účastníkov po odprezentovaní svojho nápadu potešiť a zdvihnúť im sebavedomie, no väčší potenciál pre nich bude mať, ak im povieme napríklad: „Pre mňa ste to prezentovali veľmi dynamicky, vtipne a zrozumiteľne. Dobre na mňa pôsobilo, keď ste sa striedali, používali ste trefné príklady a aj z hľadiska obsahu a dĺžky to bolo pre mňa akurát. Navyše, veľmi oceňujem prácu na vizuálnom spracovaní, čo muselo zabrať dosť času a teda mám pocit, že som pre vás ako poslucháč dôležitý“. Z takéhoto popisu si môžu prezentujúci do ďalších prezentácií odniesť omnoho konkrétnejšie veci, ktoré môžu nabudúce využiť znova.

A teraz druhý príklad, ktorý je zasadený do skupinového zdieľania na konci dňa, kedy sa účastníkov pýtame, aký pre nich bol daný deň. V tejto chvíli s nami účastníci zdieľajú hlavné „aha“ momenty, ale tiež situácie, ktoré im neboli jasné. Jedna z účastníčiek sa vracia na začiatok dňa a dáva nám spätnú väzbu.. „Pri ranných skupinových aktivitách som nevedela, čo sa odo mňa očakáva a zistila som, že je na tom obdobie celá moja skupina. Nebolo nám jasné, aké je poradie aktivít. Mala som pocit, že v zadaní nemá jasno väčšina ľudí, pretože sme sa na stanovištiach stretávali s inými skupinami a museli sme čakať.“

Myslím, že by sa to vyriešilo tým, ak by sme si pred aktivitou všetci spoločne prešli jednotlivé stanovišťa a zrekapitulovali ich pravidlá, dĺžku a poradie. Alebo ak by sme mali aspoň spísané ich poradie na nejakej centrálnej mape. A tiež mať v zálohe pripravené 2 až 3 aktivity pre skupinky, ak by predsa museli niekde čakať.“

## Hamburger? Nemáme niečo zdravšie?

V niektorých teóriách sa odporúča pri osobnej spätnej väzbe metóda hamburgeru alebo sendviča. Vychádza z princípu, že by sme mali začať niečím pozitívnym, potom povedať menej pozitívne veci a skončiť by sme mali zas niečím pozitívnym. Pozitívnu osobnú spätnú väzbu považujeme za veľmi dôležitú, to sme uviedli už vyššie, no myslíme si, že máme k dispozícii aj zdravšie „jedlá“ ako hamburger či sendvič. Tieto metódy majú totiž niekoľko rizík. Ak niekto pozná metódu hamburger, môže si myslieť, že tie pozitívne veci hovoríme iba preto, že sa to „má“ a nemyslíme to úprimne. Potom môže reagovať vetami typu „Nechaj si tie omáčky a prejdí k veci“. Druhé riziko je, že pozitívne veci budeme hľadať naozaj iba preto, že sa to „má“ a nebudeme to myslieť úprimne. Také veci je lepšie nehovoriť vôbec. Takže ak nám metóda hamburgeru pomáha učiť sa hovoriť aj pozitívne veci, je to určite lepšie, ako nič. No postupne skúsme zapracovať na sebe tak, aby sme si všímali tie pozitívne veci viac automaticky a intuitívne. Život sa nám bude zdať hneď krajší.



## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCII VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

### Spolupráca v tíme a náš rast

Keď začíname spolupracovať v novom tíme, v rámci nastavovania vzájomného fungovania často otvárame aj otázku osobnej spätnej väzby. Vyjasňujeme si, ako sme zvyknutí s ňou pracovať, kedy je pre koho v tíme efektívna a prípadne aj v akej forme. Ak sú členovia tímu zvyknutí so spätnou väzbou pracovať, väčšinou je dohoda rýchla a prvú osobnú spätnú väzbu si dávame už po prvom intenzívnejšom prípravnom stretnutí. My máme vo zvyku dávať si osobnú spätnú väzbu všetci spoločne, čo má niekoľko výhod. Jednak sa môžeme učiť z toho, čo si všímajú ostatní členovia tímu a ako spätnú väzbu formulujú, a jednak môžeme mať na niektoré veci iný názor. Aj to môže byť v rámci osobnej spätnej väzby užitočné.

Výzvou môže byť, ak niektorí členovia tímu s osobnou spätnou väzbou zatiaľ nepracovali. Vtedy je dobré vysvetliť, čo to je, aké s ňou máme skúsenosti, a prečo by sme za ňu boli v rámci tímu vdáční a čo nám môže priniesť. A po prípravnom stretnutí alebo prvom dni spolupráce dáme krátku ukážku, ako by to mohlo vyzeráť a povzbudíme ostatných členov tímu, aby sa zapojili. Je však veľmi dôležité, aby v tíme panovalo bezpečné prostredie a chuť učiť sa a rásť.

### Osobná spätná väzba účastníkom

Niekedy máme v programe aktivity, kedy účastníci prezentujú výsledky svojej práce alebo sa zlepšujú v tímovej spolupráci a chceme im na to poskytnúť náš pohľad, ktorý by ich mohol

posunúť ďalej. Aj v takýchto prípadoch sa držíme princípov osobnej spätnej väzby, iba s tým rozdielom, že ide o súčasť programu a my navrhujeme, kedy a v akej forme bude osobná spätná väzba prebiehať. Neriešime to s každým účastníkom individuálne, no so všetkými si overíme, či s návrhom zaradiť osobnú spätnú väzbu súhlasia. Počúvať osobnú spätnú väzbu na svoju prácu pred celou skupinou totiž pre niektorých účastníkov môže byť veľké vykročenie mimo komfortnú zónu. No keď je vytvorená bezpečná a podporná atmosféra v skupine, tak sa zapoja.

### Účastníci medzi sebou

Často dávame v programe priestor na osobnú spätnú väzbu, ktorú si účastníci dávajú navzájom. Má to niekoľko dôvodov. Účastníci majú iný pohľad ako my, ktorí vzdelávací program vedieme, a môžu poskytnúť skôr „rovesnícky“ pohľad. Tiež tým podporujeme účastníkov, aby využívali svoju expertízu a skúsenosti a v neposlednom rade tak podporujeme aj skupinovú dynamiku. Ak si však účastníci majú dávať spätnú väzbu medzi sebou, treba ich to najskôr naučiť. To znamená, že do programu zaradíme vzdelávací blok o osobnej spätnej väzbe. Máme vyskúšané, že dávať si osobnú spätnú väzbu zvládnu s trochou podpory veľmi dobre aj stredoškóľáci či žiaci v posledných ročníkoch základnej školy.

### Nevyžiadaná osobná spätná väzba

Sú momenty, kedy niekto z účastníkov, alebo členov tímu robí veci, ktoré sa nás dotýkajú, ubližujú nám a potrebujeme im to povedať. Občas si potrebujeme vyjasniť hranice, najmä ak nie sú jasne stanovené a pomenované. Také situácie sa stávajú, bývajú súčasťou spoločného fungovania a je to úplne v poriadku. No vtedy už nejde o osobnú spätnú väzbu.



V takejto situácii je dobré sa zamyslieť nad tým, čo je naším cieľom. Chceme druhého človeka podporiť v jeho rozvoji a ponúknuť mu darček, alebo chceme skôr, aby prestal niečo robiť? Ak ide o to druhé, mali by sme mu otvorene povedať, že s ním potrebujeme hovoriť a vysvetliť mu, aké správanie, a prečo sa nás dotýka. Aj v tomto prípade pravdepodobne pomôže, ak budeme čo najkonkrétnejší, vyjadríme aj svoje pocity a čo by nám pomohlo. Tu môže byť dôležité počuť aj názor druhej strany a spoločne hľadať riešenie, ktoré bude vyhovovať obom. Aj preto to už nevoláme osobná spätná väzba.

## AKO TO POUŽÍVAŤ (TIPY A TRIKY)



### Pripravme sa

Na dávanie osobnej spätnej väzby je dobré sa pripraviť. My si pred záverečným hodnotením nejakej akcie, kde si budeme dávať aj osobnú spätnú väzbu, vyhradíme čas, aby sme si individuálne mohli premyslieť, čo komu chceme povedať a ako to máme sformulovať tak, aby to pre druhú stranu bolo zrozumiteľné a akceptovateľné. Väčšinou si k tomu píšeme aj poznámky. To platí, aj keď dávame spätnú väzbu účastníkom v rámci programu.

Aj nám to znelo spočiatku trochu kostrbato, keď sme sa osobnú spätnú väzbu učili dávať a sústredili sa na správne formulácie. Ale aj to je, podobne ako pri všetkom, iba otázka cviku.



### Stavajme na reálnej skúsenosti

Ak sa majú účastníci naučiť pracovať s osobnou spätnou väzbou, musia si ju skúšať. Ak ju majú skúšať, mali by mať na čom. Dá sa síce pracovať s prípadovými štúdiami a cudzími



### Osobná spätná väzba na osobnú spätnú väzbu

Ďalšou „vychytávkou“ je, že bývame pri tom, keď si účastníci v tímoch osobnú spätnú väzbu skúšajú. Vtedy im dávame ešte osobnú spätnú väzbu na formulácie, ktoré používajú a spôsob, akým si vzájomne osobnú spätnú väzbu dávajú alebo ju prijímajú. Na to už musí byť v skupine veľmi bezpečná atmosféra a účastníci musia v nás mať veľkú dôveru, že naša prítomnosť nebude rušivá, ale naopak, že bude skôr prínosná.



### Zelená a modrá

Pri nácviku osobnej spätnej väzby môže pomôcť, ak upriamime pozornosť účastníkov, na čo sa majú pri dávaní osobnej spätnej väzby zamerať. Ak účastníci napríklad nacvičujú efektívne prezentovanie, pripravíme si modrú a zelenú fixku. Modrá znamená zameranie sa na obsah prezentácie a zelená na formu, ako sa prezentuje. Niektorí z účastníkov (nie prezentujúci) si zoberie modrú fixku a vie, že sa má zamerať na obsah. Po prezentácii tak má povedať prezentujúcemu osobnú spätnú väzbu iba k obsahu prezentácie. Niektorí iní si zoberie zelenú fixku a sústredí sa zas výlučne na formu. Takýto spôsob šetrí čas a účastníkom tiež umožňuje lepšie sa zamerať pri osobnej spätnej väzbe na konkrétne veci a lepšie sa pripraviť.





### Pomôcky

Ak pracujeme s mladšími ročníkmi, často je pre nich výzvou osobnú spätnú väzbu správne formulovať. Niekedy ani nemajú dostatočnú slovnú zásobu. Vtedy je dobré využívať rôzne pomôcky. Ak si napríklad majú dať osobnú spätnú väzbu na vzájomné fungovanie v tíme, môžeme im pomôcť zoznamom prídavných mien, z ktorých majú vybrať pre každého v tíme 3 a povedať, prečo si ich vybrali. Alebo použijeme obrázky zvierat. Mali by sme však dbať na to, aby svoj výber vždy zdôvodnili a takto po malých krokoch ich budeme učiť dávať osobnú spätnú väzbu správne. Mladých ľudí totiž veľmi zaujíma, čo si o ich správaní myslia ostatní a ako ich vidia, takže na takéto programy často reagujú veľmi pozitívne.

## ZDROJE



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

## CVIČENIA



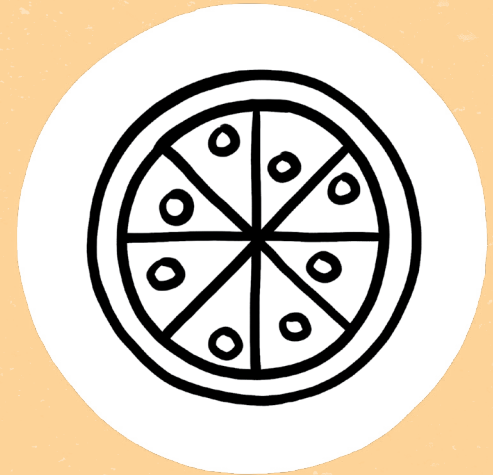
### Ako formulovať osobnú spätnú väzbu?

Nižšie vám ponúkame niekoľko príkladov, na ktorých si to môžete vyskúšať. Prečítajte si situáciu, skúste sa s ňou stotožniť a pokúste sa sformulovať, ako by ste ponúkli kolegovi či kolegyni osobnú spätnú väzbu na tieto situácie:

1. Dávate si v tíme osobnú spätnú väzbu na to, ako ste spolu fungovali počas prípravných stretnutí vzdelávacej aktivity. Jednému členovi z tímu sa dvakrát stalo, že keď ste mali dohodnutý začiatok stretnutia o 16.00 prišiel neskôr, raz o 16.15 a druhý krát o 16.20. Jedenkrát z toho volal o 16.05 že príde neskôr a druhý krát o 15.55, že nestíha.
2. Dávate si večer v tíme spätnú väzbu ako prebiehali aktivity počas letného tábora, ktorý robíte. Počas dňa sa vám stalo, že ste sa nestihli pripraviť na jednu aktivitu, ktorá mala práve začať, no potrebovali ste ešte 20 minút. Kolega sa ponúkol, že zatiaľ účastníkov zabaví, aby vy ste mohli dokončiť prípravu. Keď ste o 20 minút prišli, zistili ste, že účastníci sa veľmi dobre bavili a aktivity, ktoré s nimi kolega urobil, boli poučné a v téme vašej akcie.
3. Pri tímovom stretnutí reflektujete, čo sa udialo počas celého dňa. S kolegami ste sa dohodli, že si dáte aj osobnú spätnú väzbu. Pri rekapitulácii ste si vybavili situáciu, keď kolegyňa povedala vtip na adresu jedného účastníka (volajme ho napr. Martin). Ten reagoval trochu rozpačito.
4. S kolegyňou si dávate spätnú väzbu na to, ako ste vzájomne spolupracovali pri vedení spoločnej aktivity, ktorej súčasťou bola prednáška. Keď ste vysvetľovali teóriu, kolegyňa s vami pred účastníkmi nesúhlasila.
5. Dávate si spätnú väzbu v tíme na konci akcie a neuniklo vám, že jeden z členov tímu sa počas akcie veľmi zblížil s jednou z účastníčok (volajme ju napr. Júlia).

Odpovede nájdete v *Kľúči k cvičeniam* na konci šlabikára.





# KOMPETENCE PRACOVNÍKA S MLÁDEŽÍ

Možno nemôžete určovať smer vetra, ale môžete nastavovať plachty.

Reinhard K. Sprenger

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

V celom šlabikári sa zaoberáme neformálnym vzdelávaním v práci s mládežou. Samozrejme, princípy, ktoré uvádzame, môžete využiť aj v inom kontexte. Rovnako dobre nám fungujú pri neformálnom vzdelávaní dospelých. Nám však ide prioritne o kvalitný rozvoj mladých ľudí, a preto je tento šlabikár určený pre tých, ktorí s nimi pracujú v kontexte práce s mládežou.

### Pracovník s mládežou – kto to je?

Kto to teda je pracovník s mládežou a čo všetko má vedieť? V Českej a Slovenskej republike prebiehali paralelne procesy, ktoré sa pokúsili

popísať, aké kompetencie by mal pracovník s mládežou mať. V Českej republike viedol tento proces k zadefinovaniu viacerých profilov do národnej sústavy povolání podľa toho, aké činnosti rôzni ľudia aktívni v práci s mládežou v praxi najčastejšie robia a čo je primárnou náplňou ich práce, napr. samostatný vedúci, lektor, projektový manažér, zdravotník.

Na Slovensku je pracovník s mládežou legislatívne ukotvený v zákone 282/2008 Z.z. o podpore práce s mládežou a vznikli tri profily v národnej sústave povolání (lektor, metodik a pracovník s mládežou) a jedna kvalifikácia pracovníka s mládežou v národnej sústave kvalifikácií.

Tieto procesy môžu v budúcnosti pomôcť pracovníkom s mládežou v oboch krajinách nechať si svoje skúsenosti uznať ako kvalifikáciu v oblasti práce s mládežou. Môže to pomôcť aj formálnemu vzdelávaniu, ak by vznikol napr. študijný odbor práca s mládežou. Zároveň to môže podporiť



aj postupné vnímanie práce s mládežou ako profesie, pre ktorú je nutné mať určitý základ. Odkazy na kompetenčné profily nájdete na konci tejto kapitoly.

## Etika v práci s mládežou

V rozvíjaní mladých ľudí máme veľkú moc, aj keď si to možno neuvedomujeme. Dokážeme ich formovať, ovplyvňovať ich postoje, spôsob, ako nazerajú na svet, dokonca aj to, kam sa budú uberať v budúcnosti či v akej oblasti budú aktívni. A to znamená veľkú zodpovednosť. Považujeme preto za dôležité spomenúť aj tému etiky, ktorá sa explicitne vo vyššie spomenutých kompetenčných profiloch nenachádza.

V oblasti práce s mládežou zatiaľ nemáme všeobecný etický kódex tak, ako to je napr. v sociálnej práci. **Etický kódex** je dokument, ktorý upravuje všeobecné aj osobitné pravidlá práce v jednotlivých organizáciách a profesiách. Aj organizácie, združenia alebo firmy môžu pre svojich zamestnancov vytvoriť kódex. Ten môže byť záväzný, čiže zamestnanec môže dostať pri podpise pracovnej zmluvy kódex k podpísaniu a na základe jeho porušenia mu hrozí výpoveď. Môže byť aj nezáväzný, čiže jeho dodržiavanie je dobrovoľné. Kódexy profesií definujú, čo daná profesia znamená a ako sa majú profesionáli pri výkone svojej profesie správať.

Napriek tomu, že nemáme jeden všeobecne akceptovaný kódex, etické kódexy sa v oblasti práce s mládežou už nejaký čas objavujú. Niektoré organizácie vnímajú dôležitosť toho popísať, čo je a čo nie je v poriadku v práci, ktorú robia a ktorú chcú robiť dobre. Kódexy zatiaľ slúžia skôr pre vnútorné potreby, no tiež na to, aby mohli organizácie ľahšie ukázať i navonok, že svoju prácu berú vážne a zodpovedne.



Podme sa pozrieť na oblasti, ktoré by takýto etický kódex mohol obsahovať:

- Hodnoty, na ktorých naša práca stojí. Môžu vychádzať napríklad z listiny ľudských práv. Rovnako môžu odrážať aj prístup, ktorého sa chceme vo svojej praxi držať, napr. partnerský prístup, otvorenosť, zapájanie účastníkov do rozhodovania o vzdelávacích aktivitách, mlčanlivosť a podobne.







- Zodpovednosť, ktorú máme voči účastníkom.
- Zodpovednosť, ktorú máme voči organizácii, v ktorej pracujeme.
- Zodpovednosť, ktorú máme voči svojim kolegom a členom v tíme.
- Zodpovednosť, ktorú máme voči práci s mládežou ako profesii a k odbornosti, ktorú by sme ako pracovníci s mládežou mali mať.
- Zodpovednosť, ktorú máme voči spoločnosti a tiež voči ďalším skupinám, ktoré sú našou prácou ovplyvnené.
- Opis spôsobov, akými je možné postupovať v konfliktných situáciách, napr. v prípade sťažností účastníkov, nezhôd v tíme, konfliktu s organizáciou alebo etických dilem.

### Etické dilemy

Etické dilemy sú situácie, otázky alebo oblasti, ktoré sú kontroverzné, pretože prepájajú niekoľko rôznych tém a neexistuje v nich jedno správne riešenie. Neexistuje v nich jedna jediná pravda, ktorej by sa bolo možné držať. Sú to oblasti a témy, o ktorých je nutné hovoriť, skúmať ich z rôznych uhlov pohľadu a nájsť čo najlepší možný variant. Môžu to byť témy spojené s tým, čo je v poriadku robiť počas aktivít, či už vo voľnom čase alebo počas programu, napr. ako je to s alkoholom a fajčením. A tiež ďalšie témy – je alebo nie je v poriadku mať rôzne vzťahy s účastníkmi, aký prístup máme mať ako tím k účastníkom, aké hodnoty chceme odovzdávať, akým spôsobom a podobne.



## ČO S TÝM PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCIÍ VZDELÁVANIA, RESPEKTÍVE NA ČO NÁM TO JE?

Ak narazíme na etickú dilemu a v rámci organizácie nemáme etický kódex, určite je dobré sa o tom porozprávať v tíme. Vtedy treba byť pripravení počúvať a byť otvorení iným pohľadom. Často môže ísť o dilemu, ktorá zahŕňa viacero rovín. Ide nám viac o dobro účastníka alebo o rešpektovanie pravidiel? O nás, aby sme my všetci boli s rozhodnutím stotožnení? Ide nám viac o to, aby sme sa zo situácie poučili, aj keď to možno ovplyvní zvyšok akcie, alebo o udržanie dobrej atmosféry? Budeme to riešiť so všetkými alebo medzi štyrmi očami? Sú dôležitejšie ciele a profesionalita alebo vzťahy?

Takéto diskusie v tíme bývajú vždy náročné a neexistuje jediná správna cesta. No ak sa nám ich podarí zvládnuť, často sú v rámci tímu veľmi obohacujúce aj utužujúce. Ak sa nám niektoré typy situácií budú častejšie opakovať, určite stojí za to otvoriť túto tému v organizácii a zväziť, či prijať etický kódex, ktorý by pomenoval, ako sa ideálne v takej situácii zachovať.

Zaujímavým nástrojom na sebareflexiu môžu pre nás byť už spomínané kompetenčné profily. Ak máme rozvíjať a vzdelávať mladých ľudí, je dôležité, aby sme sa vzdelávali a rozvíjali aj my sami. A práve v kompetenčných profiloch môžeme nájsť inšpiráciu, čo všetko by sme mali zvládať. Na zmapovanie toho, ako sme na tom v jednotlivých kompetenciách, môžeme napríklad využiť princíp kompetenčného kolesa, ktoré máme ako cvičenie na konci tejto kapitoly.

Alebo sa na to môžeme pozrieť z kontextu tohto šlabikára a tém, ktorým sa v ňom venujeme. Ktoré veci vieme robiť dobre a kde sa máme ešte rozvíjať, ak chceme robiť kvalitné neformálne vzdelávanie? Napríklad osobnú spätnú väzbu môžeme mať zvládnutú a môžeme ju bežne používať, no v situačnej analýze a nastavovaní cieľov to možno zatiaľ pokrívava. Vo svojom rozvoji sa tak môžeme zamerať práve na tieto oblasti. My z toho budeme mať radosť a úžitok z toho budú mať aj naši účastníci, ktorých budeme vedieť rozvíjať a podporovať čoraz lepšie.

## ZDROJE

- *Samostatný vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže* [online]. Národní soustava povolání. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/samostatny-vedouci-volnoc>
- Pracovník s mládežou [online]. Národní soustava povolání. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: [https://www.sustavapovolani.sk/karta\\_zamestnania-496242-33](https://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496242-33)
- ŠIMKOVÁ, Lenka. *Role sociálního pracovníka* [online]. Sociální revue. [cit. 2019-3-5]. Dostupné na: <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 na: <https://www.koucinkportal.cz/vyuziti-techniky-balance-wheel-v-koucinku/>



## CVIČENIA



### Kompetenčné koleso

Nakreslite si kruh a rozdeľte ho na 9 - 12 dielikov. V strede kruhu napíšte 1, na kraje napíšte 10. Na kraj každého dieliku si napíšte jednu z kompetencií, ktoré patria k vašej práci pracovníka s mládežou (môžete využiť aj rôzne dieliky pre vedomosti, zručnosti a postoje).

Vyfarbite si každý dielik podľa toho, koľko toho už viete. Potom sa zamyslite nad tým, kam by ste sa chceli v danej oblasti ďalej posunúť a vyznačte si na tom mieste prerušovanú čiaru.

Vyberte si 3 dieliky, ktoré sú pre vás teraz najdôležitejšie pre ďalší rozvoj a naplánujte si konkrétne kroky, akými sa v danej kompetencii posuniete.

Ako inšpiráciu tém/oblastí môžete využiť jeden z kompetenčných profilov uvedených v zdrojoch.

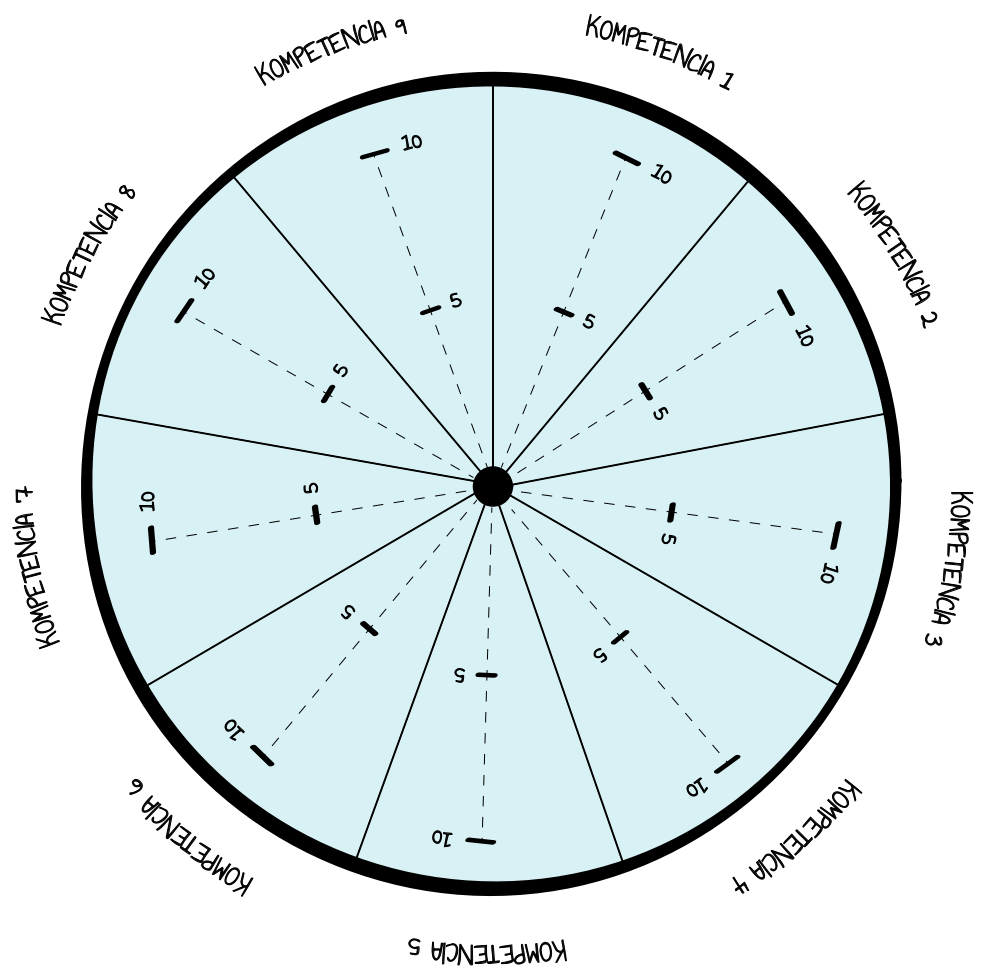


### Etická dilema

Zamyslite sa nad nasledujúcim príkladom z praxe. Ako by ste túto situáciu riešili? Ako si myslíte, že by ju chceli riešiť vaši kolegovia? Ak máte možnosť, podelte sa navzájom o svoje pohľady v tíme.

Na integrovanom letnom tábore pre deti/mladých vo veku 13 – 16 rokov sú aj deti z detského domova. Sedem z nich sú fajčiari. V detskom domove sú zvyknutí, že fajčiť môžu, majú k tomu vymedzený priestor, pre cigarety si však musia chodiť k vychovávateľom. Budete im fajčenie tolerovať? Za akých podmienok? Ako budete situáciu komunikovať v rámci celého tábora účastníkom?







**POHLAD DO BUDÚCNOSTI**

„Zaujímam sa o budúcnosť, pretože v nej hodlám stráviť zvyšok života.“

Charlie Chaplin

## VŠEOBECNÉ INFORMÁCIE – ÚVOD DO TÉMY

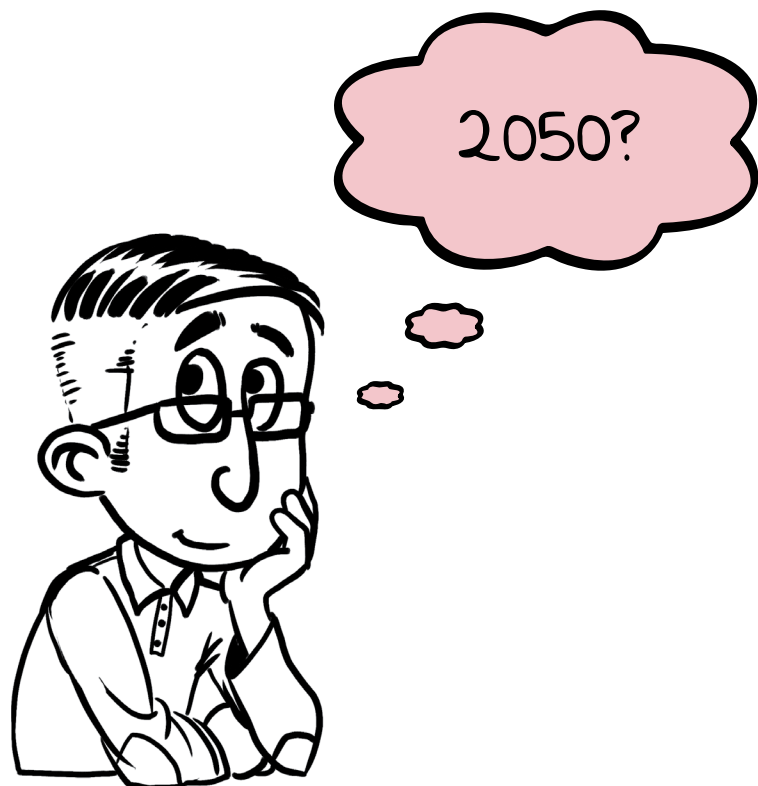
V čase, keď píšeme túto publikáciu, sa nám rok 2050 javí ako veľmi vzdialená budúcnosť. Ako píše Yuval Noah Harari vo svojej knihe *21 lessons for the 21st century (21 lekcíí pre 21. storočie)*, terajšie malé deti budú v tomto roku tridsiatnikmi v produktívnom veku. Pravdepodobne sa dožijú aj roku 2100 a možno budú aj aktívnymi občanmi 22. storočia. Čo ich dnes máme učiť, aby boli vo svojom živote úspešní, dokázali sa uplatniť, nájsť si prácu a orientovať sa v živote, ktorý ich čaká?

Aj v minulosti bola budúcnosť pomerne ťažko predvídateľná. Harari používa príklad spred tisíc rokov z prostredia Číny. V roku 1018 bolo množstvo vecí, ktoré ľudia o budúcnosti nevedeli, ale boli presvedčení, že základné rysy ľudskej spoločnosti sa nezmenia. Ak by ste žili v Číne v roku 1018, vedeli by

ste, že do roku 1050 možno skolabuje aktuálne impérium, prídu nájazdy zo severu alebo mor zahubí milióny ľudí. No bolo jasné, že aj v roku 1050 bude väčšina ľudí stále pracovať ako tkáči či farmári, panovníci budú stále závislí od ľudí, aby naplnili svoje armády a úrady, muži budú dominovať nad ženami, očakávaná dĺžka života bude okolo 40 rokov a ľudské telo bude stále rovnaké. Preto chudobní čínski rodičia svoje deti učili, ako sadiť ryžu či tkať hodváb. Bohatší rodičia učili svojich synov kaligrafiu, bojom na koni či tomu, ako čítať Konfucia. Svoje dcéry zas učili, ako byť skromné a poslušné ženy v domácnosti. Pretože bolo jasné, že tieto schopnosti budú potrebné aj v roku 1050.

Dnes, naopak, nemáme žiadnu predstavu, ako bude Čína alebo zvyšok sveta vyzeráť v roku 2050. Akou prácou sa ľudia budú živiť, ako budú fungovať armády či úrady, aké budú vzťahy medzi mužmi a ženami a aké pokroky sa dosiahnu v ľudskom organizme vďaka bioinžinierstvu





či počítačovým implantátom. Zmeny sa budú diať veľmi rýchlo. Vo veku 25 rokov môže inzerát na zoznamke znieť „heterosexuálna žena, žijúca v Londýne a pracujúca v butiku“. Vo veku 35 „osoba nešpecifikovaného pohlavia podstupujúca úpravu veku, ktorej väčšina mentálnej aktivity prebieha vo virtuálnom svete Cosmos a jej životným cieľom je dostať sa tam, kam sa zatiaľ žiaden módny návrhár nedostal“. A vo veku 45 už otázka rodu, sebadefinície či zoznamiek bude úplne bezpredmetná, už si iba počkáme, kým nám algoritmus nájde alebo vytvorí ideálneho partnera. Harari píše, že nemáme tento príklad brať doslovne, no nemusí byť ďaleko od pravdy. Čoraz viac mladých ľudí dnes už nevníma rod ako binárnu záležitosť, či ste žena alebo muž. Vníma to ako celé spektrum možností, nielen na škále muž – žena, ale aj úplne inými smermi. Reagujú na to aj sociálne siete či niektoré vlády európskych krajín, ktoré otázku možnosti sebaurčenia a slobody v pomenovaní vlastnej identity berú vážne a na oficiálnych tlačivách je už možnosť uviesť si iný rod ako iba muž alebo žena. V Japonsku už dnes nájdeme viacero mladých ľudí, ktorí si za životných partnerov vybrali roboty s umelou inteligenciou, či dokonca iba programy alebo aplikácie, ktoré im partnera v mnohom nahrádzajú.

Harari ešte vo svojej knihe uvádza, že pravdepodobne najlepšia rada, akú tínedžerom môžeme dať, je: „Neberte rady dospelých príliš vážne. Myslia to dobre, no o dnešnom svete toho veľa nevedia.“ Veľmi silná myšlienka. Aká teda má byť naša úloha ako dospelých a sprievodcov v dospievaní mladých ľudí v budúcnosti? A ako sa na ňu máme pripraviť?

Už teraz sa posúvame vo vzdelávaní a výchove smerom k individualizácii. Keď sa v roku 2017 pýtali 14 najšikovnejších tínedžerov zo Singularity University v Kalifornii, ako by podľa nich mala vyzeráť budúcnosť vzdelávania, hneď prvý zo šiestich bodov sa týkal individualizovaného prístupu. Aby vzdelávanie bolo zamerané na nich a ich špecifické potreby. Môže sa nám to zdať ako príliš sebecké, no mladí ľudia si dnes čoraz viac



uvedomujú, že byť „šedým priemerom“ nestačí. Budú musieť byť v niečom výnimoční, aby mohli byť v živote úspešní, a k tomu potrebujú čím skôr odhaliť svoje kvality a skrytý potenciál a začať ho rozvíjať.

Medzi ďalšie odporúčania študentov patrí, aby sa neučili o veciach abstraktne, ale mohli ich aj reálne robiť, riešiť konkrétne problémy a učiť sa spolupracovať. Teoretických informácií majú k dispozícii v reálnom čase viac, ako potrebujú. Upozorňujú však, že online vzdelávanie nie je cesta. Kvalitné online kurzy vnímajú ako výbornú možnosť ísť viac do hĺbky v určitých oblastiach, kde už majú základy. No práve základy sa treba učiť v reálnej spolupráci so živými ľuďmi a pod vedením niekoho, kto tomu rozumie. Zároveň neočakávajú, že by učitelia mali všetky veci vedieť a poznať. Skôr by to mali byť ich sprievodcovia, niekto, kto ich dokáže inšpirovať a skôr sa vo vhodnom momente vie spýtať dobrú otázku, než dať konkrétnu odpoveď. Vzdelávanie by sa podľa nich malo zameriavať viac na univerzálne kompetencie, ktoré budú v živote potrebovať, napr. ako si manažovať financie, ako spolupracovať a riešiť konflikty či ako prakticky riešiť problémy. V neposlednom rade by im vzdelávací systém mal pomôcť nastaviť ich myseľ do budúcnosti tak, aby mali chuť sa stále učiť nové veci a tiež spoznávať samých seba, ako sa môžu učiť čo najefektívnejšie.

Podme ešte na jeden pohľad do budúcnosti. Veľa sa dnes hovorí o tom, ako bude vyzeráť trh práce o dvadsať rokov. Dnes sa napríklad v rôznych spoločnostiach testujú autonómne autá – autá, ktoré nepotrebujú šoféra. Môžeme cestovať vo svojom aute a čítať si knihu, surfovať na internete alebo venovať plnú pozornosť spolujazdcom. To znamená, že o pár rokov nebudeme potrebovať profesionálnych šoférov. Autá sa z bodu A do bodu B dostanú samé.

O automatizácii výroby asi ani nemusíme podrobnejšie písať, no veľa sa zmení aj v službách a administratívnych oblastiach. Už dnes existujú hotely,

kde nie je recepcia – vopred si urobíme online registráciu, prídeme pred hotel, zadáme kód, zo schránky si vyberieme kľúčik od izby a elektronicky dostaneme všetky potrebné informácie. Podobne je to aj s účtovníctvom a výpočtom miezd. Ak máme dochádzku cez čipové karty a všetky dáta už máme v systéme, mzda sa vypočíta automaticky. To znamená, že mnoho zamestnaní, ktoré dnes živia veľké množstvo ľudí, zanikne. Naopak, väčšina zamestnaní, v ktorých strávia dnešné deti väčšinu svojho života, ešte ani neexistuje.

Podľa austrálskej spoločnosti McCrindle mladí ľudia z generácie Z (narodení po roku 1995) zmenia počas svojho života zamestnanie v priemere 17-krát. Niekedy to bude aj zmena pozície v tej istej spoločnosti, no stále to vychádza v priemere menej ako 3 roky na tej istej pozícii. Čo máme teda mladých učiť, aby boli vo svojom budúcom živote, o ktorom vieme dnes iba veľmi málo, úspešní?

Existuje viacero konceptov, ktoré sa zaoberajú tým, čo budú mladí ľudia v budúcnosti potrebovať a čo by sme ich mali učiť. Mnohé z nich sú tu už pomerne dlho. Americké združenie Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, v ktorom je viacero veľmi známych technologických firiem, ich pomenovalo už v roku 2002. Ich koncept 4C (collaboration, creativity, critical thinking and communication) zahrňuje spoluprácu, kreativitu, kritické myslenie a komunikáciu. Viaceré technologické firmy hovoria z hľadiska formálneho vzdelávania o koncepte STEAM (science – technology – engineering – art – math) teda veda, technológia, inžinierstvo, umenie a matematika, pretože predpokladajú, že práve tieto oblasti budú potrebné pre zamestnania, ktoré vzniknú v najbližších rokoch.

Jeden z ďalších konceptov je súčasťou *Novej vízie pre vzdelávanie: odomykanie potenciálu technológii* od Svetového ekonomického fóra










z roku 2015. V nej je pomenovaných 16 kľúčových oblastí, ktoré sú rozdelené na základné gramotnosti, kompetencie a charakterové kvality. Medzi základné gramotnosti patria okrem čítania a písania gramotnosť vedecká, kultúrna, finančná, spoločenská a informačných technológií. Kompetencie sú kritické myslenie, riešenie problémov, komunikácia a spolupráca. Charakterové kvality zahŕňajú kreativitu, inovatívnosť, vytrvalosť, adaptabilitu, zvedavosť, vodcovstvo, spoločenské a kultúrne povedomie.

Všetky tieto koncepty sa však do veľkej miery zameriavajú na univerzálne kompetencie, ktoré budú mladí ľudia potrebovať, nech by v živote nakoniec robili čokoľvek. A to vytvára veľký priestor pre neformálne vzdelávanie v práci s mládežou. Celková zmena vzdelávacieho systému v našich krajinách je dlhotrvajúci proces a formálne vzdelávanie sa mení iba pomaly. Práca s mládežou však môže omnoho flexibilnejšie reagovať na novovynárajúce sa témy, vytvárať nové koncepty a testovať rôzne prístupy, formy i metódy. A to, čo sa osvedčí, ponúkať ďalej, ideálne aj formálnemu vzdelávaniu. Jedna z našich dlhodobých vízií totiž je, že v budúcnosti pri rozvoji mladých ľudí nebudeme musieť rozlišovať medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním či informálnym učením sa. Bude iba jedno vzdelávanie, dostatočne rôznorodé a flexibilné, zahrňujúce množstvo rôznorodých prístupov a foriem tak, aby čo najlepšie pripravovalo mladých ľudí na ich život.

K tomu však vedie ešte dlhá cesta. Veríme, že aj príslušné ministerstvá a ďalšie inštitúcie začnú v tomto duchu aktívnejšie konať. No aj my, ktorí pôsobíme v priamej práci s mladými, k tomu priebežne môžeme veľmi aktívne prispievať. Na to, aby sme však boli schopní túto úlohu zvládnuť, musíme vnímať a sledovať, čo sa deje a postupne sa prispôbovať trendom, inováciám a tomu, ako sa mení spoločnosť aj samotní mladí ľudia. Preto musíme neustále skúšať, experimentovať, overovať, hľadať nové cesty a byť inovatívni.

Bude to náročná cesta, udržať sa v kurze a byť ochotní sa učiť stále nové veci. Ako čoraz dôležitejšia kvalita sa tiež ukazuje byť schopnosť odučiť sa staré veci, pretože na to, aby sme boli schopní v budúcnosti prijať niektoré dôležité zmeny, budeme musieť opustiť to, čo už vieme a zabudnúť na spôsoby, ktoré sme roky používali. A to bude veľká výzva, no zároveň aj veľké dobrodružstvo. My sa na naň tešíme. A čo vy?

## ZDROJE

-  BELLANCA, James a BRANDT, Ron. *21<sup>st</sup> 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 na: <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 na: <https://medium.com/singularityu/6-tips-on-the-future-of-learning-from-actual-teenage-exponential-thinkers-6231c4ec2dd2>
-  [www.trendwolves.com](http://www.trendwolves.com)
-  <https://generationz.com.au/>





**KLÚČ K CVIČENIAM**



## AKO PRIPRAVIŤ NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE V PRÁCI S MLÁDEŽOU

### #1 príklad

Zámery sú formulované správne a popisujú oblasti, ku ktorým chce predmetné vzdelávanie prispieť a zlepšiť ich. Je otázne, či tri zámery nie sú príliš veľa. Ciele sú však popísané veľmi všeobecne – aj keď môžeme povedať, že rozvinutie zručností mentorov je možné počas školenia dosiahnuť, nie je jasné, aké zručnosti to budú, ani do akej hĺbky sa majú rozvíjať. To, čo by mal organizátor tohto školenia urobiť, je definovať ciele na úrovni vedomostí, zručností a postojov a zároveň zabezpečiť, aby sa dotýkali všetkých troch oblastí spomínaných v zámere. Nie je dôležité len posilnenie postavenia mentorov, ale aj zvýšenie zamestnateľnosti mladých ľudí s problémami a zlepšenie sociálnej inklúzie klientov.

### #2 príklad

V tomto príklade nie je správne definované takmer nič. Predpokladáme, že niektorým z vás sa na prvý pohľad môže zdať, že ciele sú zafinované správne. Poďme sa teda pozrieť, prečo by takéto vzdelávanie nefungovalo a prečo si myslíme, že by nebolo úspešné a nenaplnilo ciele.

Analyzujme si najprv ciele. Cieľ „dosiahnuť, aby si ľudia vážili prírodu“, je veľmi všeobecný a hlavne nerealistický aj z pohľadu časového harmonogramu. Nie je reálne, aby za 3 hodiny mladí ľudia zmenili svoje postoje. Zmena postojov je vo vzdelávaní najťažšia a vyžaduje si použitie adekvátnych metód a čas. Cieľ „zmeniť situáciu v separácii odpadu“ nám nehovorí nič o tom, aký vzdelávací cieľ sa pod touto definíciou skrýva a či

ide o vedomosť, zručnosť alebo postoj. No a napokon „diskusia o potrebe separovania“ nie je cieľom. Je to metóda, ktorú chceme použiť. To, že mladí budú diskutovať o tejto potrebe, nám nehovorí nič o tom, akú kvalitatívnu zmenu diskusia prinesie a aký vzdelávací výsledok bude dosiahnutý na konci diskusie.

Potreba tak, ako je formulovaná, je potenciálne skôr cieľom. Pretože aj počas troch hodín by sme boli schopní naučiť účastníkov, ako sa separuje (čo patrí do akej nádoby a pod.). Otázkou ostáva, čo účastníci s touto informáciou urobia. Fakt, že budú vedieť, čo do ktorej nádoby patrí, nezabezpečí, že túto vedomosť naozaj pretavia do praxe a začnú odpad separovať. Potrebujú vedieť, prečo tak majú konať a zmeniť svoj postoj k tejto téme. Na zmenu ich postojov by sme museli zvoliť iné vzdelávacie ciele a prispôsobiť tomu aj naše metódy a techniky.



## KOMPETENCIE

### Pomenujte vedomosti, zručnosti a postoje

#### Príklady ku kompetencii efektívne prezentovanie:

**Vedomosti:** poznať logiku štruktúry prezentácie (ako ju správne zostaviť), poznať rôzne techniky využiteľné pri prezentovaní (príklady, ukážky, vizualizácia...), poznať princípy vizualizácie (ako jednoducho podporiť myšlienku obrazom), poznať základné typy efektívnej prezentácie, poznať



programy, v ktorých sa dá urobiť prezentácia, napr. Powerpoint, Keynote, Sway, Prezi.

**Zručnosti:** verbálny prejav (odbornosť, prispôsobenie sa jazyku divákov, využívanie spisovných slov, jednoduché a zrozumiteľné vyjadrovanie myšlienok), neverbálny prejav (postoj, pohyb pri prezentovaní, práca s hlasom, s intonáciou, pauzami), schopnosť rozprávať príbehy, zvýrazniť pointu, zaujať divákov, vytvoriť pútavú prezentáciu, schopnosť využívať názorné príklady a pod.

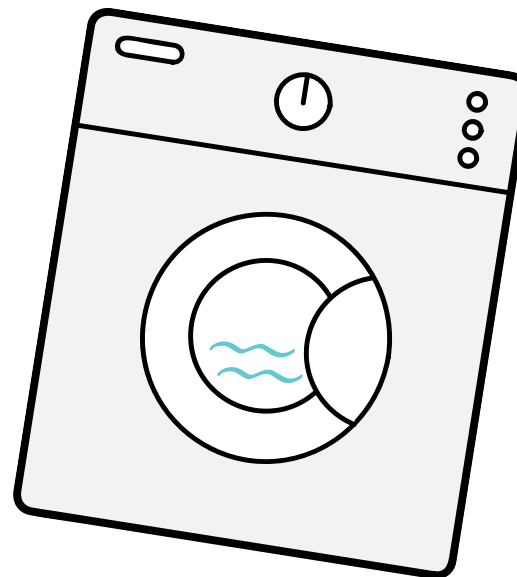
**Postoje:** zameranie sa na poslucháčov, aby bola prezentácia v prvom rade prínosná pre nich, používanie príkladov v súlade s morálkou, uvedomovanie si hranice medzi motivovaním a manipuláciou pri prezentovaní a neprekračovať ju, využívanie overených faktov pri prezentovaní, uvádzanie zdrojov informácií, poskytovanie vyvážených informácií, napr. nezamľčať dôležité fakty a pod.

#### Príklady ku kompetencii pranie bielizne:

**Vedomosti:** základné druhy materiálov a ich vlastnosti, ako teplota vody ovplyvňuje pranie, ktoré druhy oblečenia možno prať spolu a ktoré samostatne, aké druhy pracích práškov existujú a načo slúžia, základné pracie programy (ak perieme v práčke), ktoré oblečenie možno sušiť v sušičke a ktoré nie a pod.

**Zručnosti:** správne roztriediť prádlo podľa farebnosti, správne roztriediť prádlo podľa materiálu, vybrať vhodný prací prostriedok, byť schopný „zaprať“ špecifické miesto (napr. od krvi, omáčky, oleja), zvoliť vhodný program pre daný typ bielizne, dať prášok na správne miesto v práčke, vyvesiť bielizeň po vypraní tak, aby nebola skrčená a nemusela sa veľmi žehliť a pod.

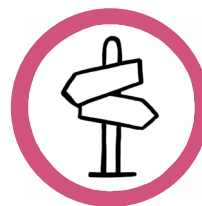
**Postoje:** využívanie ekologických pracích prostriedkov, využívanie nočného prúdu pri praní, šetrnosť prania voči oblečeniu, množstvo prádla na jedno pranie (či nám ide viac o úsporu našej energie alebo aby veci dlhšie vydržali), zohľadňovanie spotreby energie a iných ekologických aspektov pri výbere práčky (miesto výroby, správanie výrobcu), ohľaduplnosť voči susedom kvôli hlučnosti prania, preferovanie sušenia na slnku pred sušičkou (ekologické dôvody) a pod.



## Definujte tri zložky kompetencie

vedomosť (V), zručnosť (Z), postoj (P)

som schopný zistiť, koľko je hodín (Z)	chodím včas (P)	poznám hodiny (V)
opisujem v škole pri testoch (P)	poznám školský poriadok (V)	dokážem si urobiť tahák (Z)
poznám princípy klientsky orientovaného prístupu k zákazníkom (V)	Chcem, aby sa zákazník cítil dobre (P)	dokážem byť milý na zákazníka (Z)
dokážem sa sústrediť a byť konštruktívny na porade (Z)	odsedím si to a hrám sa s telefónom počas porady (P)	rozumiem, prečo máme v pondelok porady (V)
viem, aké sú princípy separovania odpadu (V)	dokážem hodiť plastový obal do správnej nádoby (Z)	plast hádzem do zmiešaného odpadu, pretože tá na plast je až vo vedľajšej ulici (P)



## STANOVOVANIE VZDELÁVACÍCH CIEĽOV

### Definujte ciele

Možné riešenie:

**Vedomosť:** Mať povedomie, aké sú benefity tímu. Uvedomiť si, akú mám rolu/pozíciu v tomto tíme a čím sa prejavuje. (povedomie)

**Zručnosť:** Vyskúšať si, čo znamená tímová spolupráca/zažiť si tímovú spoluprácu. (vyskúšať si)

**Postoj:** Uvedomiť si, že tímová spolupráca môže byť efektívnou formou pre dobrú realizáciu projektu. (nasledovanie)



## KOMUNIKÁCIA S ÚČASTNÍKMI

### Štyri uši

„Dal som do jedla viac zeleniny.“

### Riešenie:

1. Faktické ucho
2. Vzťahové ucho
3. Výzvané ucho
4. Sebavýpovedné ucho

„Sú tri hodiny ráno.“

### Riešenie:

1. Vzťahové ucho
2. Faktické ucho
3. Sebavýpovedné ucho
4. Výzvané ucho

## Berneho transakčná analýza

### Rozhovor kolegov:

riešenie: dospelý – dospelý

### Rozhovor s kolegyňou:

riešenie: hravé dieťa – hravé dieťa

### Rozhovor o príprave workshopu:

riešenie: hravé dieťa – dospelý



## OSOBNÁ SPÄTNÁ VÄZBA

Podľa nás by správna formulácia mohla znieť takto:

1. Keď sme začínali prípravné stretnutia, dvakrát sa stalo, že si nestihol prísť na začiatok. Jedenkrát si nám to dal vedieť po tom, ako sme mali začínať a druhýkrát tesne pred tým. To spôsobilo, že sme všetci na teba čakali, kým prídeš a bolo to pre nás nepríjemné. Ak ti ten čas nevyhovuje a je pravdepodobné, že ho nebudeš stíhať, tak ho môžeme spoločne posunúť na iný termín, alebo ak to nebude možné, aspoň vieme dopredu naplánovať témy, ktoré vieme riešiť bez teba.
2. Keď som dnes nestíhala s prípravou svojej aktivity a potrebovala som ešte 20 minút, ty si sa ponúkol, že pôjdeš účastníkov zabaviť. Veľmi mi odľahlo, lebo som bola v strese. Vďaka tomu som si mohla dokončiť, čo som potrebovala. Keď som tam po 20 minútach prišla, účastníci vyzerali veľmi spokojne a veselo. Navyše, toto pôvodné vyplnenie času si zvládol aj v našej téme a ešte to malo poučnú pointu, čo veľmi oceňujem.
3. Keď si počas poslednej aktivity povedala ten vtip na Martinov komentár, z jeho reakcie sa mi zdalo, že mu to neprišlo vtipné. Ak by som bola na tvojom mieste, asi by som za ním ešte zašla a overila si, či sa ho to náhodou nedotklo.





4. Počas prednášky, keď sme vysvetľovali teóriu, si pred účastníkmi povedala, že so mnou nesúhlasíš. To ma vyviedlo z miery. Mala som dojem, že účastníkom tým dávame nejednoznačný odkaz. Pomohlo by mi, ak by sme sa vopred dohodli, čo chceme prezentovať. Prípadne, ak by si svoj názor formulovala ako ďalšiu možnosť, nie ako nesúhlas s mojím názorom.
5. Všimol som si, že si rozumieš s Júliou a trávil si s ňou výrazne viac času ako s ostatnými účastníkmi. Nevedel som, či sa s ňou niečo dialo, alebo prečo si jej venoval toľko času. Vyvolávalo to vo mne otázky, či to bolo ešte v rámci profesionálneho správania sa. Ocením, ak sa budeme v tíme otvorene baviť o tom, ak sa napríklad niečo s účastníkmi deje (napr. riešia nejaké osobné problémy) a zároveň sa držať spoločnej dohody a vedome sa snažiť tráviť čas aj s ostatnými.

**O AUTOROCH**



## Ing. Tomáš Pešek, ACC

Už takmer dve desaťročia sa venuje rozvoju potenciálu mladých ľudí a tých, čo s nimi pracujú. Rád veci vymýšľa, skúša ich priamo s mladými ľuďmi, a to, čo funguje, posúva ďalej. Rozumie si so zážitkovým vzdelávaním, neformálnym vzdelávaním, profesionálne sa venuje koučingu a v poslednej dobe aj rozvoju učiteľov. Zaujíma ho, čím žije mladá generácia, ale aj aké sú nové a inovatívne prístupy v rozvoji mladých.

## Mgr. Tibor Škrabský

Pôsobí ako školiteľ v oblasti práce s mládežou od roku 1995. V minulosti pôsobil ako riaditeľ Národnej agentúry pre komunitárny program Mládež a Mládež v akcii. Podieľal sa na reštrukturalizácií systémov v štátnych a mimovládnych organizáciách v Českej republike, Srbsku a Belgicku. Vo svojej školiteľskej praxi sa zameriava najmä na témy projektového manažmentu, prípravy projektov, interkultúrneho vzdelávania, rozvoja komunitných aktivít, školení školiteľov, inklúzie, mäkkých zručností a pod. Okrem toho je hodnotiteľom Európskej komisie pre centralizované projekty komunitárnych programov Erasmus+ a Európa pre občanov.

## Bc. Monika Novosádová

V neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou sa pohybuje od roku 1997. Má skúsenosti v oblasti sociálnej práce, ktorú s neformálnym vzdelávaním po určitú dobu spájala. Okrem vzdelávacích aktivít v rámci práce s mládežou sa venuje tanečno-pohybovej psychoterapii. V súčasnosti pracuje v Nadaci Via, ktorá podporuje rozvoj miestnych komunit hlavne v Českej republike.

## Mgr. Jolana Dočkalová

V neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou pôsobí od roku 2002 v českom i európskom kontexte. Cez koučovanie, mentoring, vzdelávanie aj odborné poradenstvo sa venuje strategickému rozvoju organizácií, osobnému a profesionálnemu rastu jednotlivcov a rozvoju potenciálu tímov. Záujemcov z radov učiteľov zoznamuje s možnosťami využitia koučovacieho prístupu v školách.

## O občianskom združení YouthWatch

YouthWatch je slovenské občianske združenie nezávislých odborníkov na prácu s mládežou a mládežnícku politiku. Hoci organizácia vznikla v roku 2015, niektorí jej členovia sa v oblasti práce s mládežou a mládežníckej politiky pohybujú už od konca 90. rokov. Cieľom existencie združenia je prispievať ku kvalite práce s mládežou (neformálne vzdelávanie v práci s mládežou), podporovať mladých ľudí a najmä ich zmysel pre iniciatívu, identifikovať trendy a potreby mladých ľudí, podporovať nové prístupy, inovácie a modernizáciu mládežníckej politiky. Odborné znalosti členov YouthWatch súvisia s ich dlhodobým zapojením do koncepčných a strategických aktivít spojených s transformáciou a rozvojom sektora práce s mládežou či výskumom mládeže.

[www.youthwatch.sk](http://www.youthwatch.sk)



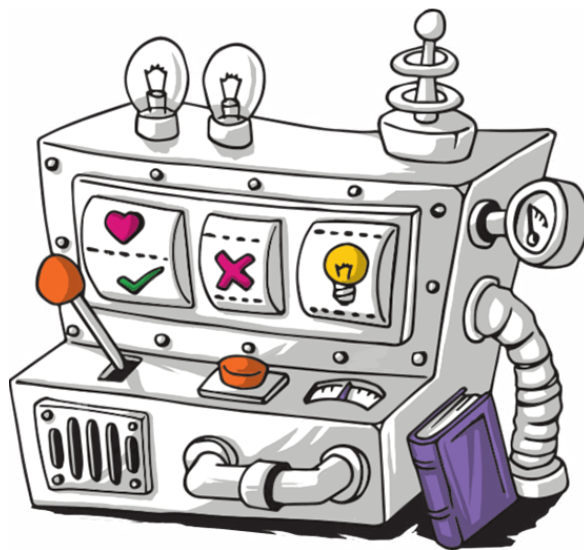
## O Asociácii neformálneho vzdelávania

Spolok Asociácia neformálneho vzdelávania združuje skúsených pracovníkov s mládežou, školiteľov, projektových manažérov či koučov, ktorí pôsobia niekoľko rokov v neformálnom vzdelávaní v práci s mládežou. ANEV vznikla v roku 2013 ako iniciatíva ľudí, ktorí boli v rôznych rolách zapojení do programu Európskej Komisie „Mládež v akcii“ - programu podporujúceho neformálne vzdelávanie mladých ľudí v rokoch 2007 – 2013, svojou činnosťou nadväzuje na mnohoročné skúsenosti v odbore so zámerom udržať a ďalej rozvíjať know-how, ktoré počas 7 rokov trvania programu vzniklo. Cieľom spolku je podpora kvality práce s mládežou vzdelávaním pracovníkov s mládežou, mapovanie inovácií a európskych trendov v neformálnom učení, zdieľanie dobrej praxe v odbore v medzinárodnom i národnom kontexte a prepájanie prístupov neformálneho a formálneho vzdelávania.

[www.anev.cz](http://www.anev.cz)







K šlabikáru sme tiež vytvorili hravý e-learning, ktorý vám pomôže zorientovať sa v téme kompetencií a stanovovania vzdelávacích cieľov. E-learning ako aj bezplatnú pdf verziu šlabikára nájdete na stránke

**[WWW.SLABIKARNFV.EU](http://WWW.SLABIKARNFV.EU)**

# ŠLABIKÁR NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

v práci s mládežou

**Vydavateľ:** YouthWatch

**Autori:** Tomáš Pešek, Tíbor Škrabský, Monika Novosádová, Jolana Dočkalová

**Poradie vydania:** druhé

**Rok vydania:** 2020

**Grafická úprava:** Andrea Sihelská

**Ilustrácie:** Martin Pliško, Andrea Sihelská  
Ikona na str.74: Freepik ([www.flaticon.com](http://www.flaticon.com))

ISBN: 978-80-973031-9-8

Publikácia vznikla vďaka finančnej podpore z programu Európskej únie Erasmus+ pre oblasť mládeže a športu.

Publikácia vyjadruje iba názor autorov a Európska Komisia nie je zodpovedná za akékoľvek použitie informácií v nej obsiahnutých.





ISBN: 978-80-973031-9-8



9 788097 360603 >