

Filip Hlavinka – Mukoki

Petra Vacková



ÚVOD DO
**LEKTORSTVÍ,
DIDAKTIKY
A OVĚŘOVÁNÍ**

ÚVOD DO LEKTORSTVÍ, DIDAKTIKY A OVĚŘOVÁNÍ

AUTOŘI:

Filip Hlavinka – Mukoki, Petra Vacková

FOTOGRAFIE:

Lukáš Brhlík, Martina Křivánková, Petr Rokoský, Iva Urbánková

OBÁLKA:

Jan Dočekal

GRAFIKA A SAZBA:

Marek Bárta

VYDAL:

Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum, z. s.,
Senovážné náměstí 24, 110 00 Praha 1, IČ: 64934926, email: tdc@skaut.cz.
Praha 2020

Kontakt na Odbor pro vzdělávání: VZDELAVANI@SKAUT.CZ

ÚVOD

Milé čtenářky, milí čtenáři,

vítejte na stránkách publikace adresované skautským vzdělavatelkám a vzdělavatelům. Zvlášť se zaměřuje na lektorskou stránku vzdělávání a na ověřování u skautských kvalifikačních stupňů (zkoušek). Jako taková je určena především instruktorkám a instruktorům, lektorkám a lektorům, členkám a členům zkušebních komisí a těm, kdo se na tyto role připravují.

Společně s publikacemi [Připravujeme skautský kurz](#) a Kompetence ve skautském vzdělávání tak představuje metodické texty pro držitele Odborné činovnícké kvalifikace (OČK) a Instruktorové kvalifikace (IK) v rámci Junáka – českého skauta.

Text je rozčleněn do tří větších částí. Nejprve se zabývá přípravou na úspěšné lektorské působení. Následuje část věnovaná didaktice, která má napomoci tomu, aby lektorské působení představovalo opravdovou podporu vzdělávání a učení. Nakonec se zabývá rolí členů zkušebních komisí a ověřováním kritérií a porozumění při udělování skautských kvalifikací.

Přečtení publikace samo ještě nestačí k tomu, aby se člověk stal dobrým lektorem či zkoušejícím. Je potřeba stavět na vlastní zkušenosti, reflektovat vlastní praxi a učit se od druhých. Tato publikace přitom může sloužit jako úvod do problematiky a prvotní přehled toho, co by vzdělavatelky a vzdělavatelé neměli ve své přípravě a ve své práci přehlížet.

Z důvodu přehlednosti textu používáme v publikaci často vyjádření jen v mužském rodě. Jde nám přitom o jednodušší čtení. Vážíme si každého čtenáře stejně jako každé čtenářky, kteří se do textu začtou.

OBSAH

Úvod	3
Obsah	4
Zamyšlení	5
Poznámka ke vzdělávání dospělých	6
Poznámka ke vzdělávání dospívajících	7
Lektorství	9
Příprava lektora	10
Zvládnutí trémy	15
Struktura projevu	17
Růst lektora	21
Lektorské drobnosti	22
Didaktická podpora vzdělávání	25
Model E-U-R	26
Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů	27
Základní formy vzdělávacích programů	29
Didaktické drobnosti	32
Příklady technik použitelných pro podporu vzdělávacího procesu	35
Formativní hodnocení	39
Úvod do ověřování (metodika zkoušení)	41
Role členky a člena zkušební komise	42
Co je podstatné v kvalifikačním vzdělávání	43
Pojetí zkoušek jako komunikace s účastníkem	43
Příprava zkoušejícího na zkoušky	45
Základní formy ověřování	48
Dilemata zkoušejícího	52
Na závěr	55
Závěrem publikace to nekončí	56
Poděkování	56
Použitá literatura a informační zdroje	56

ZAMYŠLENÍ

Většina dalšího textu se snaží předkládat praktická doporučení, věcné náměty, formy a techniky použitelné ve vzdělávání. Proto zde na začátku aspoň krátce připomínáme celkový význam skautského vzdělávání, které nemá být redukováno pouze na techniku či technologii předávání informací. Technika může pomoci, ale nestačí. **Podstatné vzdělávání je totiž úsilím o celkový rozvoj člověka.** Nejen jeho kompetencí, ale i těch stránek, které nelze v kompetenčních profilech dobře vyjádřit.

Podstatné vzdělávání se odehrává jako setkání s druhými lidmi. A to i tehdy, když o samotě čteme nějaký text, který nás v něčem inspiruje – v jeho řádcích se setkáváme aspoň zprostředkovaně s autorem. Člověk se totiž stává více člověkem právě díky druhým lidem – to platí od narození.

Uvedené naznačuje zvláštní význam role vzdělavatele – instruktora, lektora, učitele. Je to on, kdo druhým pomáhá s rozvojem, který probíhá jako spolupráce. Lektorovi proto nestačí odborná znalost tématu jako základní předpoklad úspěšného působení. On potřebuje i **didaktickou znalost**. To znamená, že rozumí nejen konkrétní problematice, ale rozumí také tomu, jak do oné problematiky dobře, srozumitelně a zapamatovatelně uvádět druhé. Odbornou znalost samozřejmě potřebuje. Protože učit můžeme to, čemu dobře rozumíme, s čím máme dost zkušeností. Jinak bychom působili nevěrohodně. Lektor ale není jen oborový odborník a dobrý řečník, ale také didaktik. Má být schopen i tzv. „didaktické transformace“. Tím se myslí dovednost vybrat z odborné šíře oboru to, co je podstatné pro konkrétní účastníky vzdělávacího procesu, pro jejich budoucí praxi a pro jejich osobní růst. A toto jim zajímavě představí.

Ani tady nejde pouze o zprostředkování informací. Leckdy, zvláště ve skautingu, **je lektor tím, kdo také sám na sobě ukazuje, co to znamená usilovat o skautské ideály.** Ne tak, že by mluvil sám o sobě, ale tak, že ostatní vidí, jak žije a jestli to, co říká, je v souladu s tím, jak jedná. I to je součástí mezilidských setkání, která jsou pro vzdělávání nenahraditelná.

Klíče, které odemykají cesty k takovým setkáním, jsou rozdány jak mezi účastníky, tak mezi lektory. Účastnické jsou třeba tyhle: **zájem, otevřenost, chuť, snaha.** Mezi lektorskými klíči mají místo **respekt a úcta, opravdovost, pokora, cit pro situaci, hloubka poznání.** A pak klíče praktické, jako jsou **srozumitelnost, připravenost, didaktika** a další. O některých z těch klíčů jsou následující stránky.

Kurz bude takový, jací budete vy. Budete-li ukřištění, bude ukřištěný i kurz. Budete-li naslouchající, bude naslouchající i kurz. Účastníci vás vnímají, i když stojíte ve frontě na oběd nebo když si čistíte zuby u umyvadla.

POZNÁMKA KE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Andragogika, vědní obor zaměřený na vzdělávání dospělých, nás upozorňuje, že tato cílová skupina je něčím specifická z pohledu potřeb a nároků na vzdělávání. Vybíráme zde proto několik podstatných aspektů, které mohou přispět k tomu, abychom jako lektori připravovali vzdělávací programy i celé kurzy užitečné a zároveň vstřícné vůči účastníkům.

Dospělí mají často jistou představu o tom, co jim má vzdělávání přinést, co od něho očekávají, kde konkrétně ho chtějí využít. Často mají nějakou pozici nebo zastávají konkrétní roli, případně funkci, ve které chtějí úspěšně působit, a očekávají, že je vzdělání v úspěšné praxi podpoří. Někdy stojí před konkrétním novým úkolem, na který se chtějí připravit. Mohou tak přebírat značný podíl na zodpovědnosti za průběh vzdělávacího procesu, do kterého se rozhodli vstoupit. (I když u kvalifikačního vzdělávání, které směřuje k získání nějaké požadované kvalifikace, se někdy může projevovat i formalizovaný přístup bez velkého osobního zájmu.)

Dospělí jsou často nositeli významných zkušeností, které se pojí s obsahem vzdělávání. Do značné míry tak mohou být nositeli vzdělávacích obsahů a je pro ně významné, když mohou své zkušenosti sdílet a konzultovat. Nejen, že chtějí o svých tématech a problémech diskutovat, ale často opravdu mají co říct. To, co se dozvídají nově, tak přirozeně srovnávají s tím, co už znají a co už vyzkoušeli, a hodnotí další využitelnost nového poznání.

Pro lektory ve vzdělávání dospělých, na skautských kurzech zvláště, má tedy zásadní význam partnerský přístup k účastníkům, který jim dává najevo respekt a poskytuje možnost aktivně se podílet na podobě vzdělávání. Je potřeba včas (předem i průběžně) komunikovat o zacílení kurzu jako celku i o smyslu jeho obsahových částí. Otevřená komunikace umožní, aby si účastníci vybrali kurz, který bude co možná nejlépe odpovídat jejich potřebám. Podobně je vhodné s účastníky průběžně mluvit o tom, jak se jim na kurzu daří, a to i ve smyslu hodnocení jejich učení, pokroku, získávání kvalifikace. Znájí-li takové hodnocení průběžně, mohou na jeho základě přizpůsobovat svoji další aktivitu. Významná je také možnost reálně ovlivnit některé aspekty kurzu ze strany účastníků. Chápeme-li kurz jako společný projekt, společný prostor a společnou cestu za vzděláním, názor účastníků na jeho podobu je významný už v průběhu a ne až při zpětné vazbě po skončení. Často je možné se na dílčích věcech domlouvat tak, aby se účastníci cítili dobře, jako na „svém“ kurzu. Důležitými prvky programu pak budou takové příležitosti, které podpoří navazování nových poznatků na dřívější zkušenosti, vzájemnou výměnu zkušeností a možnost získávání zkušeností nových, pokud možno nejen teoreticky, ale v praktických nebo aspoň modelových situacích.

POZNÁMKA KE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍCH

Pozornosti vzdělavatelů na skautských kurzech by neměly uniknout základní psychologické charakteristiky dospívajících. Ačkoli chceme každého účastníka našeho kurzu vnímat jako jedinečnou osobnost, není bez zajímavosti, že vývojová psychologie připisuje jednotlivým periodám lidského života časté společné projevy a výzvy. Věková skupina cca 15–22 let, o které psychologové hovoří jako o období dospívání, adolescence, bývá velmi často na skautských kurzech jak v roli účastníků, tak v roli elévů či začínajících instruktorů.

Velkým motivem pro dospívající je hledání sebepečetí a svého místa ve světě. Často, více či méně přímo, řeší svoje životní směřování, hodnoty a životní styl. S tím souvisí přirozená tendence ke zkoumání vlastních limitů, k poznávání světa i ke snaze o velké výkony. Leckdy přitom zažívají dojem neporozumění ze strany blízkých dospělých.

Dospívající rádi diskutují o tom, co jim připadá významné, rádi formulují argumenty pro podporu diskuse. Mezi důležitá témata patří otázky kolem smyslu života, partnerské vztahy, pojetí služby, globální souvislosti aj.

Skautské kurzy mohou těmto potřebám jít naproti svým programem a jeho náročností, při ošetření bezpečnosti jak fyzické, tak psychické. Mohou také využít témata přirozeně vlastní dospívajícím a propojovat je s perspektivou skautských principů a ideálů.

Základním krokem ke komunikaci a k výchovně vzdělávacímu působení na dospívající je jistě respekt. To znamená brát je opravdově vážně. Druhým krokem je pak společné otevírání témat a otázek. Nejen těch, které připadají důležité vzdělavatelům, ale i těch, které připadají důležité dospívajícím účastníkům. Úkolem vzdělavatele přitom není mít na všechno jednoznačnou odpověď a vše vyřešit. A už vůbec ne poučovat. Důležitá je právě otevřenost společnému přemýšlení, vytváření prostoru důvěry. V tom je pak možné nabídnout něco z vlastního poznání a z vlastních zkušeností. Podstatné je, aby si účastníci kladli vlastní otázky, ne aby vzdělavatel předkládali jen odpovědi na to, na co se vlastně nikdo neptá.

Bez zajímavosti není ani trend poslední doby, který se dá označit za prodlužování dospívání a oddalování dospělosti daleko za formální vymezení dospělosti právem. Zdá se, že se pojí s proměnami naší společnosti a životního stylu, a také s ochotou přijímat odpovědnost a jistá životní omezení vlastní plně dospělosti.

Téma dospívání a dospělosti je pro vzdělavatele zajímavé ze dvou perspektiv. Jednak se pojí s porozuměním účastníkům našich kurzů jako dospívajícím nebo dospělým lidem. Jednak

se pojí s porozuměním sobě samým jako dospívajícím nebo dospělým lidem. Pozornosti učitelů proto doporučujeme nejen literaturu z oblasti vývojové psychologie dospívání a dospělosti, ale také z oblasti filosofické antropologie. Porozumění člověku, lidství, životním úkolům, významu životních krizí aj. totiž úzce souvisí s výchovou a vzděláváním. Je to ale nad rámec této publikace, která je pouze úvodem k lektorství.



LEKTORSTVÍ

Slovo lektor souvisí s latinským lectio. To znamená čtení, ale také sbírání nebo vybírání. Lektor je tedy čtenář, přeneseně ten, kdo předkládá nové poznání a činí ho přístupným. Sám poznání nejprve sbírá, shledává, získává, aby z něj mohl následně vybrat to, čím inspirovat posluchače se zájmem o rozvoj a vzdělání.

Základním a prvním krokem pro úspěch a užitek lektorského snažení je dobrá a včasná příprava lektora.

Dobrá příprava přímo navazuje na jasné zadání, které pojmenuje cíle a okolnosti programu. Čeho má program (přednáška, workshop, projekt) dosáhnout? Co se má odehrát s účastníky? Jaké kompetence má rozvíjet a jaké obsahy předávat? Na co bude navazovat? A co bude navazovat na tento program? Kdo budou účastníci a kolik jich bude? Jaká bude úroveň jejich znalostí a dovedností? Kolik času je na program vyčleněno? V jakém prostředí? Odpovědi na uvedené otázky představují zadání, jemuž následně lektor vychází vstříc programem, který připravuje a realizuje. Bez tohoto zadání může sice připravit zajímavé povídání, ale nemusí se trefit do vzdělávacích cílů kurzu nebo nemusí vytvořit podstatné souvislosti s předcházejícími a navazujícími programy. Vědět, co je cílem (a to s ohledem na účastníky) a jaké jsou okolnosti programu, je tedy východiskem pro jeho koncipování. I kdyby lektor nedostal takové zadání např. od týmu vzdělávací akce, je vhodné, aby se ho snažil formulovat alespoň sám. Tak totiž může svoje snažení vědomě zacílit a udělat ho opravdu užitečným. A pokud by vedení vzdělávací akce nemělo připravené odpovídající zadání, je na lektorovi, aby jim ho pomohl zformulovat nebo nabídl vlastní pohled na to, co může účastníkům předat a jak je posunout. Pokud by lektor neměl promyšlené, k čemu má program sloužit, těžko na konci zjistí, jestli se povedl a co by měl příště udělat lépe.

Po vyjasnění zadání začíná vlastní **tvůrčí činnost lektora**. Podstatné je soustředit se na to, o čem budeme chtít přednášet. Dobré je dělat si poznámky, kreslit myšlenkové mapy nebo používat jiné nástroje, které nám pomohou postupně shromáždit myšlenky a rozvíjet téma. Úvodní myšlenky budeme dál rozvíjet, ale taky třídit a pořádat do logických a didaktických souvislostí. Budeme je doplňovat o informace z odborných textů, ale i o vhodný vizuální doprovod (grafy, schémata, obrázky). Důležité je, aby výsledek odpovídal zadání, o kterém byla řeč výše. Snažíme se naplnit záměr.

Pro přípravu v souladu se záměrem pomáhá mj. to, když si sestavíme tzv. klíčovou zprávu, tedy vyjádření toho, co chceme předat, v jedné větě. **Klíčová zpráva** není určena na prvním místě pro účastníky programu, ale především pro lektora. Když je lektor schopen v jedné větě vyjádřit a zapamatovat si, co má předat, dokáže udržet podstatné zaměření programu i v případě, že se nečekaně změní jeho okolnosti (např. bude mnohem méně času, než jsme předpokládali). Ví, co je podstata a minimum, o které se musí snažit. Doporučujeme klíčovou zprávu formulovat jako konkrétní sdělení, nikoli jako obecné téma. (Např. „Vývoj vlastenectví v různých dobách“ je spíše téma; „Vlastenectví se v průběhu věků mění a cosi konkrétního z toho vyplývá“ už je spíše klíčová zpráva, kterou můžeme předávat.) Klíčová zpráva je vlastně velmi stručné shrnutí toho, co chceme, aby si účastníci z programu odnesli. Celým programem se ji snažíme vysvětlit, zasadit do souvislostí a zdůvodnit, případně rozvíjet.

Podobně je dobré předem promyslet, proč to, o čem budeme mluvit, má zajímat posluchače. Je to jenom proto, že my to máme rádi, nebo jenom proto, že tým to považuje za důležité? Lektor má promyslet, **co si mohou posluchači odnést**, aby si řekli, že to pro ně nebyl ztracený čas.

Vznik programu, přednášky, vzdělávací lekce představuje tvůrčí proces. Nemusí tedy probíhat přímočaře od zadání a cílů přes klíčovou zprávu po formulaci obsahu a výběr didaktických postupů a metod. Lektor se v přípravě různě vrací, znovu promýšlí svoje záměry, doplňuje si nové informace a koncept programu třeba opakovaně předělává, než je spokojený s výsledkem, který naplňuje zadání atd. To je v pořádku. **Program tak zraje a to potřebuje čas. Proto doporučujeme připravovat se na lektorská vystoupení s dostatečným časovým předstihem.** Zrovna tak doporučujeme podpořit zrání programu i po jeho ukončení. K tomu patří, že si lektor shrne (může požádat někoho o pohled pozorovatele), jak se program povedl – jestli naplnil zadání, předal klíčovou zprávu, ale i to, na co účastníci reagovali nebo co musel vysvětlovat jinak a víc, než si původně naplánoval. Touto cestou se posouvá nejen program pro případ, že by měl být někdy opakován nebo upraven, ale posouvá se i lektor sám, protože **reflektuje svoji zkušenost.**

Vedle uvedené mentální přípravy je na místě i **technická příprava.** Je důležité mít přehled o pomůckách a veškerém materiálu, se kterým budeme chtít pracovat. Jsou to flipcharty a psací fixy, pracovní listy, losovátka na rozdělování účastníků do skupin, dataprojektor a prezentér, hudba a její přehrávač, svíčky a čaje, něco dalšího? Jistě jsou to i informace o prostoru, kde bude program probíhat. Kolik je tam místa, jaká je tam akustika, jaká atmosféra, dá se tam vyvětrat, jaké je tam světlo, je tam prostor pro pomůcky? Pro lektora je vždy dobré, když má připravenost svého programu pod kontrolou i po technické stránce. Předejde tak nepříjemným překvapením.

John Zimmer říká, že když se potkal se světovým tenistou Andreem Agassim, zaujalo ho, že si připravuje veškeré věci před každým zápasem sám. Díky tomu přesně ví, co má v tašce a co mu případně může chybět. Podobně i dobrý lektor nemusí vždy spoléhat na nějaký servis tým kurzu, ale ví, že má všechno, co bude potřebovat, protože si to připravil sám, předem se informoval o účastnících a prohlédl si prostředí, kde bude jeho program probíhat.

Lektor vždy stojí tak, aby sluníčko svítilo do očí jemu tj. aby účastníci byli v co největším pohodlí. Pokud by slunce svítilo do očí jim, je to 15–20 lidí, kteří nevidí a nedokážou se soustředit na to, co lektor říká. Lektor jako jediný, komu do očí svítí slunce, to ustojí, protože se připravil na takovou nepohodlnost předem, nejde-li to udělat jinak.

Samozřejmě, že i lektor musí někdy improvizovat a řešit nečekané situace. Přesto je vhodné právě nečekanému předcházet, aby se **improvizace** stala spíš drobným vylepšením reagujícím na momentální situaci, než základním rysem naší práce. Pokud nějaká nečekaná situace nastane, jejímu zvládnutí pomáhá **nesoustředit se na problém, ale na řešení.** Hledejme, jak

situaci zvládnout, aby z toho účastníci stále něco měli. I při tom nám může pomoci dříve formulovaná klíčová zpráva. Tu potřebujeme sdělit i ve změněných podmínkách.

Velkou pomoc v přípravě lektora představuje možnost s někým **konzultovat** vlastní představy o programu. Konzultant přitom nemusí (ale jistě může) být odborníkem na oblast, do které spadá náš program. Podstatné je, aby to byl někdo, komu můžeme položit otázky, jako např. „Dává ti ten koncept smysl? Je to takhle pochopitelné? Je to to, co si účastníci skutečně mohou odnést? Je to srozumitelné?“

Vedle přípravy vzdělávacího obsahu (tedy toho, co budeme sdělovat účastníkům) a přípravy pomůcek (včetně prostředí) je vhodné připravit i sebe sama.

Do **osobní přípravy lektora** spadá příprava poznámek, které nám umožní se držet plánu. Nejde jen o zaznamenání podstatných bodů sdělení, ale třeba i o časový plán, který nám bude připomínat, kolik času máme na kterou část programu a na dílčí aktivity. Můžeme k tomu zvolit formu osnovy programu, formu myšlenkové mapy nebo třeba tzv. řečnické karty – několik papírů menšího formátu, který neruší posluchače a nám pomáhá nezapomenou na nic podstatného. Záleží na každém lektorovi, jaký nástroj mu nejlépe vyhovuje.

Osobní příprava zahrnuje také **mluvený projev**. Jistě má smysl se mu věnovat dlouhodobě. Kriticky se poslouchat, zabývat se vlastním dechem, tvorbou hlasu s oporou o dech, zřetelně artikulovat (mj. stojí za to znát správné nastavení úst pro konkrétní hlásky) atd. V rámci přípravy na program či přednášku pak doporučujeme vyzkoušet si ji říct nanečisto. Před zrcadlem, nebo aspoň naprázdno. Zjistíme tak, jestli se nám daří přirozeně vysvětlovat sdělení, která jsme vymysleli. A celý formát programu si tím více osaháváme. V začátcích lektorského působení není od věci učit se svoje přednášky nebo alespoň jejich úvody, kdy potřebujeme upoutat posluchače, z paměti. Pokud bychom se při tom nahráli na kameru, můžeme se pak podívat, nejen jak mluvíme a jestli je nám přitom dobře rozumět, ale i jak u toho vypadáme.

Vedle mluveného projevu je totiž na místě se zabývat i **prací s vlastním tělem**. I to lze plánovat už v době přípravy. Jde o vzhled a přiměřené oblečení (u žen se např. doporučuje nepřednášet s rozpuštěnými vlasy kvůli dojmu rozevlátosti a odvádění pozornosti posluchačů i lektorky, která si občas musí rozpuštěné vlasy upravit.). O postoj, který budeme držet před publikem (jestli budeme sedět všichni ve stejné úrovni očí, nebo jestli budu jako jediný stát). Zároveň si můžeme už předem naplánovat, kde v přednášce uděláme nějaké výrazné gesto, kdy ztišíme hlas, nebo naopak vykřikneme. Malinko divadelního projevu může pomoci, když je to dobře naplánováno a když si to lektor předem vyzkouší, aby věděl, jak to má udělat.

Zkuste si sednout na místo vašich posluchačů do „blediště“ a dívejte se tam, kde budete stát a mluvit vy. Pozorujte pomyslné jeviště. Máte vše, co potřebujete, smysluplně umístěné? Nebudete při psaní na flip zakrývat něco dalšího důležitého? Nebudete zakopávat o odložené materiály k rozdání aj.?

V PŘÍPRAVNÉ FÁZI SE LEKTOR VĚNUJE ZEJMÉNA TĚMTO OTÁZKÁM:

Jaký je cíl programu?

- ▶ Cíl programu jednou větou: Klíčová zpráva (zkrátí-li mi na kurzu čas, vím, co minimálně musím předat).
 - ▶ Min.: např. každý odejde s individuálně definovanými kroky ke zlepšení.
 - ▶ Max.: např. účastníci si najdou způsob, jak ve svém rozvoji využít vzájemné podpory.
-

Jaké vstupní informace potřebuji k přípravě programu?

- ▶ Téma, datum, čas, místo, délka, vybavenost objektu, materiál, co zajišťuji já, co zadavatel, cílová skupina, očekávání zadavatele, kontaktní osoba, tým, motivace skupiny, čas na přípravu, výstupy...
 - ▶ Jaké je místo mého programu v širším kontextu kurzu? Na co navazují a co navazuje na mne?
-

Jak tvořím obsah programu?

- ▶ Kdy začnu, co k tomu potřebuji?
 - ▶ Hledám zdroje, odkud čerpat.
 - ▶ Mám pojmenované priority (souzní s cíli, klíčovou zprávou).
-

Jaké techniky/metody používám?

Např.

- ▶ Myslím na introverty a extroverty ve skupině.
 - ▶ Frontální x interaktivní projev.
 - ▶ Individuální x skupinové aktivity.
 - ▶ 4 P – prožij, pochop, pozoruj, příběhy.
 - ▶ EUR – evokace, uvědomění, reflexe. (Toto schéma zvlášť vysvětlujeme v části o didaktice.)
 - ▶ CIAR – cíl, instrukce, akce, reflexe.
 - ▶ A jiné. Např. práce s očekáváním a obavami, práce s textem, brainstorming, mluvicí předměty, testy, rolové hry, modelové situace, případové studie, diskuse...
-

Jak tvořím scénář programu?

- ▶ Co budu s účastníky dělat? (téma od prvního kroku)
 - ▶ Co je smyslem dané aktivity (cíle)?
 - ▶ Který učební styl/techniku zvolím (metoda, forma)?
 - ▶ Co přesně bude skupina dělat (postup)?
 - ▶ Co k tomu budu potřebovat (pomůcky)?
 - ▶ Kolik mi to zabere času?
-

Jak vytvořím anotaci programu?

- ▶ Co je cílem anotace? Je to často první kontakt s účastníky a formuje jejich očekávání.
- ▶ Volit takový jazyk, který zaujme cílovou skupinu.
- ▶ Zároveň pamatovat na to, aby byla dostatečně srozumitelná, tj. aby účastník/účastnice věděl/a, co si z programu odnese, k čemu mu/jí program bude užitečný – aby si řekl/a: „To chci.“

Jak si připravím prostředí?

- ▶ Na co při jeho přípravě nesmím zapomenout?
- ▶ Co vše se může pokazit? A jak na to být připraven?
- ▶ Co při jeho přípravě mám/chci zohlednit?
- ▶ Dle typu programu, dle osobnosti lektora – možné je i experimentovat...
- ▶ Přijdu včas a vše si na místě překontroluji.
- ▶ Dívám se na prostředí jako divák na jeviště – je vše dobře rozmístěné? Je vidět, co má být vidět? Budu se umět v tomto prostředí pohybovat tak, aby to účastníky a účastnice nerušilo?

Jaké pomůcky a materiál budu potřebovat?

- ▶ Např. flipchart (předem připravené flipy), fixy, tištěné materiály, PC, prezentace, hudba, data-projektor, losovátka, obrázkové karty, samolepky, kolíčky na prádlo...
- ▶ Pomůcky a materiál jsou pouze pomůcky a materiál – já, jako lektor/ka, jsem nositel/ka myšlenky – obsahu – já jsem ten nejdůležitější prvek.

S kým se mohu poradit?

- ▶ Mohou mi pomoci konzultace jak o obsahu programu, tak o jeho metodickém uchopení.
- ▶ Také informace o skupině, pokud už s ní někdo pracoval přede mnou, se mohou hodit.

Dobrá příprava je nezbytným základem! Mj. šetří čas – můj i ostatních.

Za skvělou improvizací stojí vždy precizní příprava!

Při komplikacích vždy myslet na řešení – nenechat se rozbít problémem!

Zlaté pravidlo komunikace: jedno ověření navíc zabrání nesnázím.

Je přirozené, že jsme jako lektori před našimi vystoupeními a leckdy i během nich nervózní. To nějak patří k věci a není potřeba se kvůli tomu na sebe zlobit nebo se toho bát. Teprve s narůstající zkušeností se může nervozita postupně snižovat nebo se spíš naučíme a ověříme si, že na ní není nic špatného a že i s ní můžeme odvést dobrý výkon. Nervozitu lze chápat také jako součást toho, že nám na programu záleží, že nám není lhostejné, jak účastníci zareagují atp. Nesnažme se tedy o úplné popření nervozity a trémy, ale pouze o to, aby nám nespazovala ruce a umožnila nám i s ní vystoupit před druhé.

První krok ke zvládnutí trémy jsme popsali už výše. Je to **dobrá příprava**. Pokud jsme se dobře připravili, známe zadání, máme připravený koncept, dost možná s někým prokonzultovaný, zkusili jsme si to nanenčisto a už něco víme o účastnících. Prohlédli jsme si místo pro náš program a zkontrolovali všechny pomůcky. To je velmi dobrá startovní pozice a můžeme se o ni opřít. Víme, že jsme připraveni!

Další možné doporučení je **strávit nějaký čas s účastníky** už před tím, než jim budeme sami něco říkat. Například se s nimi můžeme účastnit jiné přednášky nebo se k nim připojit, když budou hrát nějakou hru. Jednak si tím budeme navzájem méně „cizí“, jednak si jako lektori můžeme už předem všimnout, jak účastníci reagují, jestli jde o skupinu spíš řečnější, nebo mlčenlivější apod. To můžeme později využít. Podobně lze využít společného předchozího zážitku, na který se později můžeme odkázat a něco na něm ilustrovat v rámci naší vlastní přednášky.

Tréma se u každého může projevat jinak. Někdo zčervená. Někomu se stáhne žaludek. Někomu skvěle funguje peristaltika střev a musí chodit hodně na záchod. Někdo potřebuje ticho a nebyt rušen. Někomu se klepou ruce. Někomu se špatně dýchá. **Je dobré, když to o sobě víme** (tedy když si přiznáváme, že se to s námi děje) a postupně se naučíme tyto projevy nějak zvládat, tedy vycházet jim vstříc. Někdo si např. připraví sklenici vody nebo kávu. Ten, komu se klepou ruce, nebude používat laserové ukazovátka, protože by bylo na plátně vidět, jak moc je roztřesené. Pokud někdo neví co s rukama a pořád s nimi dělá rušivé pohyby, může se něčeho přidržet. Třeba fixu, když bude v rámci programu něco zapisovat, nebo i jen postranního švu na kalhotách (ten se dá dobře mnout). Pokud se někomu na začátku vystoupení příliš třese hlas, může naplánovat hned na úvod aktivitu, ve které budou něco říkat účastníci. Samozřejmě tak nejde nastavit celý vzdělávací program, to by byl lektor skoro zbytečný. Ale je možné tak začít a překonat ostych z prvního kontaktu. Někdo může ukázat nějaký obrázek nebo schéma k věci.

I pro zvládnutí trémy je výhodné, když máme **jasnou představu o začátku programu**. Jak přijdeme, co řekneme. Může pomoci si to i nacvičit (vědomě se nadechnout a pustit se do pozdravení a prvních vět přednášky). Naučený postup nám pomůže dostat se přes první kontakt s posluchači a získání jejich pozornosti. Tím pádem už není potřeba se obávat toho,

jak to začne. Stačí pokračovat podle plánu. Tak i vědomí, že naše příprava má promyšlenou celou strukturu, je důvod ke klidu.

Možná trochu paradoxně může být ukrytá největší brzda našeho potenciálu právě v nás, v podobě obav a strachů. Právě jejich vliv může vést k tomu, že je náš výkon mnohem menší, než je v našich schopnostech. Už jsme zmínili některé tělesné projevy, které se dostávají vlastně v důsledku obav. A tak je dobré znát nejen tělesné projevy, které se u nás ukazují, ale poznávat i obavy a strach, které jsou za nimi. Totiž už tím, že zdroj komplikací známe, mu ubíráme trochu energie, kterou působí. A pak, když víme, z čeho pramení naše nepohoda, můžeme se už v přípravě zaměřit na to, abychom předcházeli tomu, co nás tíží. Opět připomínáme, že důkladná příprava je základ.

Řekněte si dopředu, jak se chcete před publikem cítit. Kdo z vás jde na přednášku, na workshop s tím, že se tam chce třást, cítit se špatně a mít pocit, že vůbec neříká to, co chtěl? Nejspíš si tohle nikdo nepřeje. Tak si dopředu řekněte: „Jdu tam proto, že si to chci užít. Chci, aby jim to něco přineslo. Dostanu ze sebe maximum, co jsem v téhle situaci schopen.“ Tohle si pojmenujte.

Je přirozené, že každý z nás je někdy nervózní. Ale víme to především my sami o sobě. Druzí si toho často nemusí všimnout, protože nevnímají naše pocity. Navíc posluchači, kteří sedí před námi, jsou často naši fanoušci. **Oni nám přejí úspěch**, protože čas, který s námi stráví, chtějí strávit užitečně a dobře. Můžeme si představit, že připravujeme workshop pro někoho, kdo chce, abychom byli dobří, protože když budeme dobří, pro něj to bude smysluplně strávený čas. Tohle naladění můžeme trochu podpořit. Např. už když budou přicházet účastníci na workshop, můžeme stát chvíli u dveří, a když ne každého, alespoň pár příchozích osobně pozdravit. Tak si můžeme i v neznámém publiku vytvořit pár „známých“. Když se pak před všechny postavíme, můžeme se na ně usmát a vnímat, že už tam někoho známe. Můžeme se na ně občas podívat a z pohledu na ně pak přecházet pohledem i na další posluchače. Je to opatrné, ale vědomé budování vztahů.

Ke zvládnání trémy a nervozity je nakonec potřeba si najít vlastní řešení. Můžeme se bavit s ostatními, jak to dělají oni, nechat se inspirovat. Ale podstatné je **znát sám sebe**, vědět, co mě znervozňuje, a hledat, co mi s tím pomůže. Zkoušet to. Obecným doporučením pro zklidnění je jistě práce s dechem. Chvilé soustředění na klidný a plynulý nádech a výdech. Může pomoci i tělesný postoj. Když budeme rovně a pevně stát, může nám to pomoci proti pocitům sevřenosti. Podobně uvolňování šíje před vystoupením – prostě si prohýbeme svaly a klouby kolem krku a ramen, abychom si uvědomili, že nemusí být napjaté, ale mohou se cítit pohodově. Podobně i krátké cvičení na protažení a uvolnění celého těla dává smysl.

První významný bod ze struktury projevu lze nazvat kouzlem dobrého začátku. **Kouzlo dobrého začátku** je individuální záležitost, protože každý máme své vlastní kouzlo, něco, v čem jsme dobří. Můžeme ho využít k tomu, abychom získali pozornost lidí pro sebe, pro téma, o kterém chceme mluvit. Přemyslejme, co bude naše první věta, první pointa, první zápletka, první vtíp (pokud ho umíme podat a nebude působit lacině!), první obrázek, první gesto.

Začněte alespoň jednou „šestkou“ na začátku. Když se hraje „Člověče“, je super hodit hned šestku, abych mohl vyrazit. A tohle si dopřejte i jako lektori. Promyslete si, co může být vaše šestka. Co je silná stránka, kterou můžete rozehrát začátek. Připravte si dopředu, co způsobí „wow“ nebo „aha“ na začátku.

Na soutěži tzv. toastmasterů, řečníků v časovém limitu, byla žena, která měla 7 minut na přednes. Řečníci většinou přišli na pódium, ozval se gong, začal jim běžet čas a oni 7 minut povídali. Ale ona udělala to, že přišla, postavila se, zazněl gong a ona mlčela. A najednou lidi v publiku začali bystrit: „Proč nemluví? Vždyť už dávno měla začít.“ Publikum se začalo ztišovat a ona si tím svým tichem získala jejich maximální pozornost. Stála a dívala se na ně třeba prvních 40, 50 sekund a pak teprve začala. Když měla jejich maximální pozornost. To byl silný moment, kdy 300 lidí najednou začalo fungovat tak, jak ona potřebovala. To byla její šestka na začátku.

Druhý významný bod v celé struktuře projevu je **řízení času**. Musíme si hlídat čas. Tak někdo si do scénáře svého programu uvádí, kolik minut má která část zabrat, a ví, kde si nechal jakou rezervu. Někdo si připravuje powerpointové prezentace tak, že v počítači má ještě měřič, který mu ukazuje – téhle části, ve které zrovna jsi, můžeš věnovat 15, 14, 13, 12, 11, 10 sekund. Takže má každou část své prezentace rozpočítanou na úseky, u kterých ví, kolik jim chce a může věnovat času. Někdo si sleduje čas sám na hodinkách, ale někdo jiný uvítá, když ho kamarád upozorní třeba v každé třetině vymezeného času a pak ještě pět minut před koncem.

Časový odhad pro jednotlivé části programu je velmi důležitý. Proto je potřeba se mu věnovat už v přípravě. Jednak si vyzkoušet, jak dlouho nám trvá něco říct, jednak promyslet, jak dlouho zaberou interakce s posluchači, případně prostor pro dotazy. Také je možné záměrně počítat s rezervou v podobě doplňkové aktivity nebo doplňkových informací, tzv. polštáře. Když bude času dost, aktivitu zařadíme. Když to nebude vycházet, vynecháme. Podstatné je, aby byla opravdu pouhým doplňkem nebo opakováním. Určitě nechceme vynechávat něco, v čem je obsaženo jádro sdělení. „Polštář“ je možné mít zpracovaný na papíře – jako přílohu či teoretický list. Pokud nezbude čas na jeho probrání (protože to není nejpodstatnější), můžeme na něj odkázat a posluchačům ho věnovat. Dobré řízení času znamená, že zvládneme sdělit všechno, co naplňuje zadání a cíle našeho snažení, a současně **nepřetahujeme**, což by znamenalo, že ubíráme čas nějaké jiné aktivitě nebo někomu z kolegů. Také tento aspekt je potřeba mít na paměti, protože spolupráce lektorů a instruktorů zahrnuje vědomí, že také oni potřebují začínat včas a komfortně. Naopak, pokud skončíme o pět minut dřív, nikomu

nebude vadit, že bude mít trochu delší přestávku před dalším programem (zvláště na nabí-
tých skautských kurzech).

Přetáhnout svůj vymezený čas je možné pouze z velmi závažného důvodu. Takovým dů-
vodem není třeba to, že lektor nestihl říct vše, co měl v plánu. Důvodem ale může být třeba
řešení náročné či konfliktní situace, které nelze odložit. I v tomto případě je třeba v průběhu
komunikovat s jiným lektorem/organizátorem, aby to „poslal“ dál a aby tým věděl, co se děje.

Další aspekt, který má místo ve struktuře projevu, je **navazování kontaktu**, jakéhosi vzta-
hu mezi lektorem a posluchači. Hlavně na začátku našeho povídání má smysl se zaměřit
na vzájemné naladění (či bourání ledů). K tomu můžeme pracovat i s emocemi účastníků.
Pochopitelně přitom nechceme být manipulativní a laciní, ale uvědomujeme si, že v účast-
nících nějaký pocit vyvoláváme, a tak i toto chceme promyslet. Tak může mít smysl se jim
trochu přiblížit nějakou osobní informací, krátkým vlastním příběhem, který ale ladí s té-
matem. Nebo můžeme vzbudit jejich pozornost něčím, co jim bude trochu vrtat v hlavě.

*Jednoduché schéma ke komunikaci nabízí tzv. pravidlo tří Ř: Řekni, co chceš říct, řekni to a řekni,
co jsi řekl. Je to struktura možného začátku: „Dneska si budeme povídat o...“. Pak o tom povídá-
me a na konci: „Takže posledních třicet minut jsme strávili s tématem... a dotkli jsme se těchto
nejpodstatnějších bodů...“.*

Podobně jako je důležité kouzlo dobrého začátku, je důležité pamatovat na **závěr**. Dopředu
si promysleme, čím budeme končit, co bude naše poslední věta, jak téma uzavřeme, jak se
rozloučíme. Potřebujeme po společném čase věnovaném přednášce uzavřít její tvar do celku.
Někdy nás po ukončení budou chtít posluchači trochu ocenit za společně strávený čas. Možná
přijde potlesk, možná ne. Nevynucujme si ho, ale neprchejme hned. Možná s námi bude chtít
někdo z účastníků prohodit pár slov, na něco se ještě zeptat nebo osobně poděkovat. Nechme
takto přirozeně doznít celý program.

*Někdy se nám stane, že nám konec nevyjde – ať už kvůli času, nebo něčemu jinému. A to může být
kámen úrazu. Konec ovlivní vnímání účastníků a tím zpětně celý náš projev. Pokud ho vypustíme,
můžeme tím hodně poničit to, na čem jsme v předchozích minutách pracovali. Tedy konec, stejně
jako začátek, je velmi důležitý a je třeba se mu věnovat velmi důkladně při přípravě.*

Posledními slovy přednášky či programu to ještě nekončí. Někdy je na místě postarat se
o účastníky, které téma zaujalo, a nabídnout jim, kam mohou dál pokračovat, případně jak
a jestli je v možnostech lektora se jim dál věnovat (rád si o tom popovídám u večere, napište
mi na tenhle mail atp.). Zároveň je na konci čas myslet na rozvoj lektora i programu. Dát si
vlastní zpětnou vazbu a ideálně si ji bezprostředně zapsat, zejména pokud je pravděpodob-
né, že program budeme opakovat. Získat zpětnou vazbu od účastníků, a pokud to je možné,
ověřit si, že program měl zamýšlený dopad (což se leckdy může projevit až za dlouhou do-
bu). Ani vyhodnocení zpětné vazby ještě nemusí znamenat konec lektorské práce. Je třeba
pamatovat na vlastní „domácí úkoly“. To je něco, co jsme na přednášce posluchačům možná

slíbili – např. nasdílet nějaký materiál, poslat tipy na knihy/články, fotografie flipů, co jsme vytvořili během programu.

Do struktury projevu lze vhodně zakomponovat také **práci s příběhy**. Využití příběhu v rámci přednášky či obecně vzdělávacího programu může napomoci přiblížit naše sdělení posluchačům. Pokud je to správně zvolený příběh. Lidé mají rádi příběhy. V knihách, ve filmech, ve vyprávění. A jako lektori se můžeme učit pracovat s příběhy a ty příběhy vyprávět. Příběh lze použít pro upoutání pozornosti (třeba ve chvíli, kdy se pozornost publika ztrácí), pro ilustraci toho, co sdělujeme. Podstatné je, jestli příběh koresponduje s poselstvím, které se snažíme programem předávat. Není až tak podstatné, jestli jsme příběh zažili my sami nebo jestli je převzatý. Důležité je vyprávět příběh tak, aby to bylo poutavé (možná i trochu napínavé) a aby se podařilo vystihnout zápletku nebo jeho klíčové poselství.

Někdy může lektor vyprávět o vlastních nezdarech a o tom, jak se s nimi vypořádal, o problémech, které musel vyřešit. Dobře na tom ukáže, že je přirozené dělat chyby nebo se dostat do komplikací, ale i to, jak lze hledat řešení. Program pak nepůsobí jen jako teoretické popisování ideálních situací, ale jako mnohem reálnější pohled na věc. Může to napomáhat navázání vztahu s posluchači a získání jejich pozornosti.

Podobně jako se dá učit vyprávění, můžeme se učit **improvizaci**. Ta není jaksí sama sebou. Už jsme zmínili, že se může opírat o dobrou přípravu. Ale také u ní platí, že vyžaduje zkušenosti, praxi, trénink. Aby člověk dovedl využít a zapracovat něco, s čím předem nepočítal, potřebuje se cítit v situaci a taky v tématu „jako doma“. „Doma“ se totiž dobře vyzná a ví, kam co patří.

Celkově platí, že s rostoucí zkušeností se můžeme jako lektori cítit čím dál tím víc „jako doma“. Jednak v komunikaci s druhými, a to i s neznámými lidmi, jednak v porozumění tématům, kterým se věnujeme. Pak může být naše lektorství opravdu tvůrčí činností opřenou o znalosti a zkušenosti a také o **cit pro situaci**.

Při tom všem by struktura našeho vystoupení neměla postrádat jistou **jednoduchost**. Když nás zadavatel žádá o téma, jistě stojí o komplexnost, kterou musíme zajistit, ale je na nás, abychom z té komplexnosti vybrali to, co je nejpodstatnější. Určitě nechceme posluchače zahltnit ani je ztratit v nepřehledném uspořádání našeho sdělení. Perfektní totiž není to sdělení, ke kterému už nejde nic přidat, ale to, ze kterého už nemůžeme nic vypustit, protože by to pak ztratilo smysl. Takže snažme se svoje programy vést i k jisté jednoduchosti.

Někdy se lektorům doporučuje, aby svou prvotní přípravu zkrátili na poloviční rozsah. A až to udělají, aby to zkrátili ještě trochu. To jistě neplatí nějak absolutně, ale vyjadřuje se tím potřeba jednoduchosti a zaměření na opravdu podstatné informace k věci.

K tomu, aby náš program byl věcný, naplňoval cíle a přitom zůstával jednoduchý, nám mohou pomoci **didaktické metody** přípravy a vedení učení. V jedné z dalších kapitol této

publikace proto uvádíme vysvětlení didaktické metody označované E-U-R, která může být velmi dobrou pomůckou pro sestavení struktury přednášky a současně pro podpoření učení na straně posluchačů.

VÝZNAMNÉ PRVKY EFEKTIVNÍHO LEKTORSKÉHO VYSTOUPENÍ:

Ukotvení a oční kontakt	Pomoci účastníkům cítit se v prostoru a na programu dobře.
Kouzlo dobrého začátku	Umět zaujmout a zbytečně neodradit – scénka, provokativní otázka, obrázek, video... Navázat vztah, dát do toho dost, dát prostor účastníkům. Být připravený a přiměřeně to dávat najevo (např. nehladat teprve pomůcky).
Pozdrav, oslovení, představení sebe, harmonogramu	Říci něco málo o sobě – s kým budou účastníci trávit čas. Říci něco o programu, případně se ptát na jejich očekávání a obavy. Ukotvit program v čase – jak dlouho potrvá, kdy budou přestávky aj.
Budovat vztah a emoce, bourat ledy	Zařazovat interaktivní prvky, ptát se na zkušenosti účastníků, mluvit i o osobních příkladech aj.
Verbální komunikace	Přiměřená věkové skupině a zaměření/obsahu. Pozor na parazity v mluvě. Mít jasno v tom, co chci říci. Klidně si i připravit prvních pět vět slovo od slova – čím víc se skupiny bojím, tím víc vět si připravit. Nedělat nic proti své přirozenosti.
Neverbální komunikace	Přirozený vzhled. Přiměřeně upravený. Partnerský přístup, oční kontakt, postoj, vzdálenost od posluchačů – bezpečná jak pro mě, tak pro ně...
Struktura projevu	Jasná, srozumitelná, doprovázená různými prvky – flipy, průběžné shrnování, kotvení, kde se právě nacházíme...
Závěr	Stejně důležitý jako začátek. Nevypustit ho. Dopředu připravit. Vědět, čím chci končit. Nejdůležitější momenty z celého programu, jejich reflexe. Co si odnáší účastníci. Závěr podtrhuje dojem z celého lektorského projevu. Připomenout využitelnost v realitě (z toho, co zaznělo), uzavřít tvar, dotáhnout otázky, počkat na případný potlesk – aby i účastník/účastnice mohli emočně zakončit.

To, aby se někdo stal opravdu dobrým lektorem, samozřejmě vyžaduje nějaký čas a zkušenosti. Samotný čas a samotné lektorské pokusy ale ještě nestačí. Je potřeba se s předstihem připravovat na každé lektorské vystoupení. Nejen kvůli tomu vystoupení samotnému, ale i kvůli tomu, aby lektor mohl promýšlet nové koncepty. K tomu je na místě studovat nejen obor, ve kterém lektor přednáší, ale také didaktiku, tedy porozumění tomu, jak efektivně vyučovat. Pomáhá tomu také **sdílení zkušeností s jinými lektory**, ale třeba i jen **pozorování jiných lektorů** nebo třeba dobrých vypravěčů. Nejde jen o to je vyslechnout, ale dívat se jim trochu pod ruce: Jak navazují kontakt s posluchači, jaké používají pomůcky, jak se připravují... Čím přitáhli naši pozornost nebo čím ji naopak ztratili? Ne proto, abychom je kopírovali, ale abychom se nechali inspirovat při hledání vlastních přístupů.

Citát připisovaný Huxleyemu říká, že zkušenost není to, co člověk zažil, ale až to, co člověk udělá s tím, co zažil. Poukazuje k významu **reflexe**, ohlížení se za tím, co se dělo, jaké to bylo, co se podařilo, co ne a proč. Po programu si tedy položíme mimo jiné i tyto otázky: Co jsme původně chtěli sdělit? Co se nám opravdu podařilo sdělit? Co jsme měli sdělit? Tyto úvahy pomohou i lektorovi v tom, aby mohl postupně vylepšovat svoje programy a také svůj odhad a cit pro interakci s publikem, případně mu mohou pomoci získat sebejistotu. Významnou pomůcku může lektor získat, pokud si svoje vystoupení nahraje, aby se na něj mohl s odstupem podívat sám nebo s někým, kdo mu dokáže dát věcnou zpětnou vazbu.

Nenechme se přitom odradit drobnými neúspěchy. Ty jsou přirozenou součástí života a nemají nás zastavit. **Poznaná chyba není důvod ke smutku, ale k radosti**. To, že něco poznáme jako chybu, znamená, že tuto chybu už nemusíme příště opakovat.

Co ještě může napomáhat lektorskému růstu? Když změníme nebo rozšíříme téma. Když se i na známé a starší téma podíváme nově. Když nějaký program připravíme v tandemu s jiným lektorem. Když se zaměříme na svůj mluvený, ale i neverbální projev. Když se seznámíme s doporučeními k promítaným prezentacím, chceme-li je používat. Když zlepšíme svůj psaný nebo obrázkový projev, chceme-li ho používat. Když ke stejnému tématu budeme vytvářet různé formy sdělení.

Lektorování ve dvojici je pokročilá a náročná práce. Když se podaří, je to také velký zážitek – nejen pro posluchače, ale i pro lektory. Aby se podařilo, je potřeba, aby to dvojici spolu dobře „klapalo“. Aby oba věděli, co si mohou dovolit ve vztahu k publiku, k tématu, ale i k sobě navzájem. Aby si oba vzájemně nabírali a nestrhávali pozornost jen jednostranně. Vyžaduje to mj. jistou pokoru a respekt ke kolegovi. Také domluvu o tom, jakou roli bude kdo kdy hrát. A stálou pozornost věnovanou nejen vlastnímu projevu, ale i tomu, co dělá a říká ten druhý. Aby mohli kdykoli navázat, doplnit, pomoci si.

- ▶ **Lektor má v rámci svého programu v rukou čas.** Může např. vyhlásit nějaký úkol pro posluchače, ale nemusí čekat, až všichni všechno dokončí. Je na něm, co od úkolu čeká, jestli jen aktivizaci, zahlédnutí podstatného problému nebo inspiraci na doma.
- ▶ Jako lektori se nesoustředíme na „vítězství“ před naším programem. **Nelze se v rámci programu zavděčit všem.** Je lidskou přirozeností, že hodnotíme různě. Každému z nás chutná něco jiného, každý z nás je jiný. A před lektorem sedí řada rozdílných posluchačů. Proto se nesoustředíme na to, že chceme být nejlepší, získat uznání všech... Raději se zaměříme na to, abychom byli dobří sami pro sebe, abychom předvedli výkon, se kterým budeme spokojeni my. To neznamená, že k sobě nemáme být být kritičtí.
- ▶ Lektor působí skrze osobní setkání s účastníky. Přitom je velmi přirozené působit nejen skrze věcné informace, ale také s **pomocí emocí**. Samozřejmě nemá jít o manipulaci s posluchači, o hraní na city namísto věcných informací a racionálních argumentů! Může být ale rozdíl v tom, jestli se s námi posluchači cítí dobře, nebo ne, jestli se nudí, nebo třeba trochu baví. Proto budme k těmto aspektům citliví. A nebojme se být autentičtí, lidsky sdílní, používejme humor nebo náznaky dramatizace, pokud je nám to vlastní. Nehrajme ale něco příliš strojeného. (Vystoupení lektora tak bude znamenat víc než přehrání zvukového záznamu.)
- ▶ Lektor může vystupovat i v trochu komediální roli. A to tehdy, když je mu taková poloha vlastní. Potřebuje přitom trochu talentu, aby vtipnost nepůsobila uměle, a také cit pro míru vtipu. Jednak aby vnímal reakci posluchačů, jednak aby vtipnost zůstala pouze kořením programu, které nezastíní jeho podstatný obsah.
- ▶ **Někdy se lektor musí v průběhu programu vymezit** vůči tomu, co zaznívá od někoho z posluchačů. Někdy potřebuje odkázat posluchače, který pokládá nekonečnou řadu otázek, na čas v závěru programu nebo po jeho ukončení. Takové postupy je možné alespoň trochu natrénovat předem. Promyslet si formulace, které posluchače neurazí, ale zároveň umožní lektorovi držet kontrolu nad průběhem programu.
- ▶ **Lektor není neomylný.** Pokud se v průběhu programu ukáže, že něco předem nedomyslel nebo že nemá správné informace, je na místě, aby to uznal a navrhl doplnění přesnějších informací.
- ▶ Někdy nechávají lektori během přednášky **kolovat nějaké knihy** nebo rozdávají přehledný text o tématu. Doporučujeme tenhle krok vždy **pečlivě uvážít** a aranžovat tak, aby nevedl k tříštění pozornosti posluchačů, kteří by namísto poslouchání začali listovat texty. Lze to využít např. jako součást aktivity posluchačů, kteří mají v textech najít něco konkrétního nebo mají doplnit něco do pracovních listů, které pak zase odloží.

- ▶ Od lektora oprávněně očekáváme, že posluchače obohatí a představí vhled do problematiky. Někteří lektori pracují se skupinou tak, že zjišťují, co jednotliví posluchači k tématu či otázce vědí, jaké mají názory apod. Program má pak třeba i hodně diskusní charakter. To jistě ničemu nevadí, taková interakce může být velmi cenná. Lektor v takovém případě ale nemá zůstat pouze v roli moderátora přidávajícího slovo. Má být stále někým, kdo společná sdělení třídí, poukazuje na to, kterým směrem vedou, ukazuje, pokud nejsou některá zcela opodstatněná, doplňuje to, co skupina nepojmenovává. Stále tedy garantuje obsah společné diskuse a přiměřeně ji směřuje. To může dělat díky tomu, že problematice rozumí a že má jasný záměr – zadání, k čemu má program směřovat a jaký cíl má naplnit. V konstruktivisticky pojatém učení, ze kterého vychází i didaktický model E-U-R popsany níže, je role vzdělavatele velmi blízká moderátorovi procesu, nikoli nositeli informací. Toto pojetí nijak nerozporujeme, jen je potřeba ho nahlížet v širším kontextu, který alespoň naznačujeme v části o didaktice.
- ▶ Doporučujeme **nechávat prostor pro dotazy na úplný závěr** programu. Pro lektora je dobré, když má strukturu programu ve vlastních rukou. Obzvlášť pokud jde o „kouzlo dobrého začátku“ a celkové uzavření. Když ponecháme dotazy na několik posledních minut, může se nám stát, že padne velmi závažný dotaz, že se do odpovědi zamotáme nebo něco dalšího, co způsobí, že se nevejdeme do předem stanoveného času a že se to projeví na úplném závěru programu. Pokud nechceme na otázky odpovídat průběžně, raději vyčleňme patnáct minut před koncem jasně daných deset minut pro dotazy. Posledních pět minut si ponechme pro námi plánovaný závěr, abychom to byli my, kdo bude mít poslední slovo, a tím pádem uzavřeme program do uceleného tvaru.
- ▶ Naopak, když se v prostoru pro dotazy nikdo na nic neptá, nemusí to znamenat, že účastníky téma nezajímá. Možná je otázky zrovna nenapadají, trochu se ostýchají nebo by potřebovali víc času na promyšlení. Pak můžeme čas využít třeba tak, že k probíranému tématu přidáme pár praktických doporučení, která bychom jinak mohli i oželeť.
- ▶ Jednou z možností, jak podpořit zajímavost přednášky a přiblížit ji posluchačům, je využití tzv. **leitmotivu**. Jde o to, že v přednášce pouze nevrstíme jedny informace na druhé, ale opakovaně je vztáhneme k nějakému ilustračnímu příběhu nebo obrazu. Ten je přitom stejný a opakující se po celou dobu přednášky. Pokud jde o příběh známý nebo dobře zapamatovatelný, který má zajímavou nebo vtipnou zápletku, můžeme tak podpořit také zapamatovatelnost toho, co v přednášce sdělujeme. Příkladem leitmotivu, který by se dal využít třeba k přednášce o bezpečnosti, může být pohádka o Jeníčkovi a Mařence. Vždycky když lektor vysvětlí nějaké podstatné sdělení k bezpečnosti, může ho pak ilustrativně spojit s částí pohádky. Někam zařadí podcenění rizika, ne/přípravenost na situaci, význam spolupráce, hledání řešení apod. Pozor, nejde tady o výklad pohádky a toho, co by mohla sdělovat posluchačům. (Tím se zabývají někteří hlubinní psychologové.) Jde o připomenutí podstatných aspektů z přednášky, jejich ilustraci a jejich propojení do celku díky ucelenému příběhu. To, co by posluchače zaujalo nemusí být jen pohádkový příběh, ale třeba nějaká vtipná příhoda, která se stala i samotnému lektorovi.

- ▶ Už výše je zmíněna možnost využívat **vyprávění příběhů**. Příběhy mohou mj. dobře posloužit k propojování dílčích roztržitých informací do větších celků. Pro další inspiraci můžete nahlédnout na stručné informace o storytellingu sem: <https://1url.cz/yzB29>, a hlavně do textu vyprávěče a lektora Martina Haka: <https://1url.cz/czB2c>.
- ▶ V této publikaci nevěnujeme zvláštní prostor **rétorické přípravě** lektora. Přesto doporučujeme se touto stránkou také zabývat. Mezi témata spojená s rétorikou patří práce s dechem, síla hlasu, šetření hlasivek, zřetelná artikulace, plevelná slova, spisovnost či hovorovost používaného jazyka aj., ale samozřejmě i neverbální složka komunikace včetně fyzického postoje a gestikulace a další témata.
- ▶ Součástí dobré přípravy lektora je **sepisování poznámek** nebo i celého sdělení programu. Je také dobré, když má lektor nějaké stručné poznámky s sebou na programu, při přednášení. Může se to hodit pro sledování a řízení celého programu i pro případ, že by si nemohl vzpomenout na nějakou podstatnou věc. Nemělo by to ale vést k tomu, že bude účastníkům předčítat z papíru. To je možné jen výjimečně, např. tehdy, když potřebuje něco přesně citovat. Čtená přednáška není dobrá. Ztrácí se v ní kontakt lektora s publikem. Nejen, že se lektor dívá do papírů místo na lidi a že papír před ústy může případně zhoršovat akustiku, ale vyvstává oprávněná otázka, jestli si to nemohli účastníci přečíst sami doma, když je to všechno někde napsané.
- ▶ **K lektorovu rozvoji** může přispět také občasná změna tématu nebo pojetí programu. Aby neustrnul jen u jednoho programu, u jedné formy. Aby se občas na něco připravoval nově, od začátku. Aby hledal nové nastavení, využíval nové nástroje, nové dovednosti. Aby se dostával do nových podob interakce s účastníky.
- ▶ **„Being present is much more than being perfect.“** Pokud jsme teď a tady s posluchači, spíše nám odpustí to, že nejsme dokonalí, než kdyby to bylo obráceně. Dokonalý přednes nenahradí zájem o posluchače a otevřenost směrem k nim. Oni poznají, jestli teď a tady s nimi jsme, nebo jestli se myšlenkami touláme někde jinde. Buďme proto jako lektori opravdoví jak ve vztahu k tématu, tak ve vztahu k sobě a k účastníkům našich programů. Nenechme si utéct příležitost být s nimi společně „tady a teď“. Ta totiž znamená opravdové sdílení.
- ▶ **Nejdůležitější na lektorství jsou totiž naši posluchači a posluchačky.** Pro ně tam jsme, pro ně se snažíme, jde nám o to, aby oni si z toho co nejvíc odnesli. S ohledem na ně je potřeba formulovat zadání programu, připravovat jeho strukturu, volit výrazové prostředky, vyprávět příběhy. Je se snažíme inspirovat.



DIDAKTICKÁ PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ

Slovo didaktika souvisí s řeckým didasco. To znamená učím. Didaktiku lze chápat jako hledání a nacházení cest, jak dobře učit, jako úsilí o umění učit.

V úvodu do didaktiky nabízíme modelové schéma procesu učení sestavené tak, aby učení bylo co nejvíce podpořeno ve třech postupných fázích.

Model vyučování E-U-R vychází z tzv. **konstruktivistického pohledu** na vzdělávání. Ten předpokládá, že vzdělávající se člověk v sobě nové poznatky aktivně konstruuje a propojuje je s poznatky staršími, díky tomu se učí, rozvíjí se. Učitel nebo lektor v tomto pohledu není garantem pravdy, někým, kdo má k dispozici všechny potřebné a správné informace a ty se snaží předat. Učitel či lektor má jistě rozumět svému oboru, ale vystupuje především jako ten, kdo podporuje proces učení na straně vzdělávajícího se. Respektuje ho jako partnera a spíše než garantem pravdy je garantem metody. Pomáhá tedy (a to i poskytováním informací) svému protějšku, který své poznatky aktivně získává, tvoří a rozvíjí.

Samotný model E-U-R počítá s tím, že učící se člověk má ve svém vědomí a v paměti informace, představy, konstrukty, které více či méně (a možná i více či méně správně) souvisí s tím, co se učí nebo bude učit. Efektivní didaktika se právě tyto konstrukty z dřívějšíka (tzv. prekoncepty) snaží aktivizovat, aby bylo možné na ně navázat nové poznatky. Toto navázání vede k lepšímu zapamatování, ale také k novému pochopení, k poopravení některých dřívějších předpokladů, k vytváření nových souvislostí a sítí porozumění. Model je nazván podle jednotlivých fází procesu učení:

EVOKACE na začátku vzdělávacího úsilí slouží právě k aktivování sítě předchozích poznatků, ke kterým bude možné přidávat poznatky nové. Jde o to, aby si člověk uvědomil, co všechno už k tématu ví. Mj. to může napomoci uvědomění, že velmi často nějaké informace opravdu už má. Pomocí evokovat dřívější poznatky, to je úkol lektora, který může položit vhodné otázky, může využít některou z metod podporujících soustředěné přemýšlení (např. Volné psaní nebo VCHD viz dále v publikaci).

UČENÍ, UVĚDOMOVÁNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ je fáze, ve které posluchač zpracovává nové poznatky a přiřazuje je k těm dosavadním. Díky tomu se proměňuje a rozvíjí jeho poznání. Lektor tady může informace přímo prezentovat nebo může odkazovat na vhodné texty, může iniciovat diskusi. Ani tady nemá být posluchač pouze pasivním účastníkem, ale tím, kdo aktivně přemýšlí a je v tom podporován, třeba tak, že formuluje závěry nového poznání. Vhodnou formou do této fáze učení je také přenáška.

REFLEXE je závěrečnou a velmi podstatnou fází celého modelu. Probíhá v ní ohlédnutí za celým vzdělávacím programem. Podstatné je, aby to nebylo pouze ohlédnutí lektora, ale také posluchače. Díky tomu se upevňuje a ujasňuje nově získané a nově propojené porozumění. Také tohle může lektor podpořit vhodnou aktivitou (např. VCHD nebo Pětílístek viz dále v publikaci).

Už výše v části věnované lektorské přípravě byla řeč o významu dobrého zadání včetně jasně formulovaného cíle. V této didaktické části se k významu vzdělávacího cíle vracíme z pohledu tzv. Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, která ukazuje lektorům, že **učení a vzdělávání může mířit do různé hloubky, na různé úrovně.**

Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů představuje návrh hierarchického uspořádání různých úrovní cílů ve vzdělávání. Pojmenovává postupně sedm úrovní cílů, přičemž platí, že vyšší úroveň v sobě vždy zahrnuje úroveň nižší.

Začíná od úrovně nejnižší, kterou představuje **zapamatování**. Hlubší / vyšší úroveň oproti „pouhému“ zapamatování představuje **porozumění**. Ještě hlubší je úroveň **aplikace**, tedy dovednost používat naučené.

Další úroveň je schopnost **analyzovat** následovaná schopností **syntézy** a schopností **hodnocení**. Poslední úroveň představuje schopnost **tvořit**.

Je to poměrně jednoduché schéma, které zachycuje například to, že když si někdo **pa-matuje** určité informace, ještě to neznamená, že do nich má takový vhled, aby jim hlouběji **porozuměl**. To, že někdo dokáže věcně **zhodnotit** nějaký výtvar, ještě neznamená, že by sám zvládl **vytvořit** něco podobného. Např. uznávaný hudební teoretik není hned automaticky také uznávaným skladatelem.

Bloomova taxonomie je pomůcka použitelná pro to, aby lektor (či instruktorský tým) dobře porozuměl a pro sebe vyjádřil, kam se chce se vzdělávacím úsilím dostat, a jak toho hodlá dosáhnout. Ne ve všem je potřeba usilovat o nejhlubší úroveň. Ale není vhodné vzdělávat bez toho, že bychom měli promyšlené, jak hluboký vhled má získat náš posluchač.

BLOOMOVA TAXONOMIE:

ÚROVEŇ CÍLŮ	CO TO OBŇAŠÍ	AKTIVNÍ SLOVESA	PŘÍKLAD OTÁZKY	PŘÍKLAD ÚKOLU
Zapamatovat	Znalost konkrétních poznatků, ale i postupů	Definovat, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, reprodukovat...	Co je...?	Vyjmenuj všechny body skautského zákona. Recituj báseň.
Porozumět	Převod (např. z jednoho jazyka do jiného, do jiné formy komunikace). Interpretace (přeskupení, rozlišení podstatného a nepodstatného...). Extrapolace (odvození, odhad důsledků vyplývajících z trendů).	Zařadit, dokázat, interpretovat, ilustrovat, objasnit, opravit, změřit, formulovat jinak...	Jak bys sroval a porovnal...?	Vysvětlí vlastními slovy. Stručně shrň autorův názor.
Aplikovat	Využití vědomostí v konkrétních situacích	Aplikovat, demonstrovat, plánovat, použít, řešit, uspořádat, vyzkoušet, prokázat, uvést do vztahu...	Můžeš utřídit... k demonstraci...?	Použij nová slovíčka v různých větách. Použij novou koncepci k řešení problému.
Analyzovat	Rozbor konkrétní informace, procesu, systému na prvky, vztahy mezi prvky, z hlediska principů uspořádání	Analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, najít principy uspořádání...	Jak bys zařadil...?	Identifikuj v článku tři autorovy argumenty. Rozděl koncepci na části a popiš vztahy mezi částmi.
Syntetizovat	Složení prvků a částí do nového celku. Vypracování informace, vypracování plánu, odvození souboru vztahů.	Kategorizovat, klasifikovat, zkombinovat, modifikovat, navrhnout, zorganizovat, reorganizovat, shrnout, napsat zprávu...	Můžeš odhadnout výsledek...?	S využitím informací o jednotlivých oddílech sestav zprávu o stavu skautské výchovy ve středisku.

ÚROVEŇ CÍLŮ	CO TO OBŇAŠÍ	AKTIVNÍ SLOVESA	PŘÍKLAD OTÁZKY	PŘÍKLAD ÚKOLU
Hodnotit	Posuzování podle vnitřních kritérií (věcná správnost a návaznost myšlenek, přesnost údajů, logické souvislosti), podle vnějších kritérií (srovnání s analogickými výtvy, srovnání s vynikajícími výtvy).	Argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, porovnat, posoudit, prověřit, zdůvodnit, vyvrátit, podpořit, srovnat s normou, uvést klady a zápory...	Souhlasíš s...?	Naslouchej debatě – kdo předložil nejlepší argumenty a proč? Zhodnot koncepci.
Tvořit	Návrh a vytvoření projektu, práce, modelu, textu, systému, díla	Navrhnout, vyprojektovat, sestavit, vyjádřit nově, inovovat, vypracovat...		Zkombinuj nové informace s tím, co už jsi věděl, a navrhni nový výstup.

Další informace o Bloomově taxonomii, včetně toho, jak byla revidována, naleznete např. na těchto odkazech:

- ▶ <https://1url.cz/wzBZj>
- ▶ <https://1url.cz/CzBZd>

Informace o ještě jiných taxonomiích naleznete např. zde:

- ▶ <https://1url.cz/PzBZh>
- ▶ <https://1url.cz/3zBZC>

ZÁKLADNÍ FORMY VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Tato publikace často mluví o přednášce jako o významném vzdělávacím programu. Je proto na místě připomenout, že samotné **přednášení není jedinou formou vzdělávání**. Forem vhodných pro podporu učení a vzdělávání existuje celá řada, a tak je možné vlastní přednášení někdy zcela nahradit, někdy kombinovat s dalšími formami.

U všech forem vzdělávacích programů je vhodné vědět, k jakému cíli míříme. A u všech můžeme pracovat se základní didaktickou strukturou fází E-U-R představenou výše.

V této kapitole uvádíme základní přehled různých forem vzdělávacích programů se stručnými poznámkami o jejich potenciálu. Jako lektori můžeme různé formy kombinovat nebo upravovat tak, abychom co nejlépe využili jejich potenciál pro dosažení vzdělávacích cílů.

Zároveň platí, že některých vzdělávacích cílů nedosahujeme pouze jedním programem, ale třeba celou sérií úzce či volně na sebe navazujících programů. I v tom se nabízí kombinace a doplňování různých forem. Dobrý lektor pak při výběru forem zvažuje také to, jestli potřebuje programem působit na skupinovou dynamiku účastníků, nebo chce spíše pracovat individualizovaně a mířit na jejich specifické využití vzdělávacího obsahu.

PŘEDNÁŠKA

Forma přednášky je vhodná zejména tehdy, když potřebujeme předávat koncentrované informace v omezeném čase, a k tomu na vysoké úrovni. Umožňuje představit ucelený pohled. Je možné ji použít i pro velký počet posluchačů současně.

Mezi výhody přednášky patří možnost její aktualizace tam, kde se poznání nebo zkušenosti vyvíjejí a posouvají (např. oproti psanému textu). Dovoluje uchopovat i náročná témata. Lektor má proces pevně rukách a může využít svoje silné stránky v projevu a komunikaci s účastníky.

Nevýhodami je pak značná náročnost na pozornost posluchačů, kteří v typické přednášce nemávají moc prostoru pro vlastní aktivitu, a také nejistota v tom, kolik ze sděleného posluchači pochopili nebo přijali. S tím se dá ale pracovat, např. s využitím různých aktivizačních technik, s prokládáním diskusními částmi, prostorem pro dotazy nebo skupinovou práci. Dobrý lektor podněcuje posluchače k tomu, aby s ním vedli vnitřní dialog, aby s ním přemýšleli a zvažovali argumenty i tehdy, když je nevyslovují nahlas.

PRAKTICKÁ CVIČENÍ / INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST

Tato forma představuje jakýkoli program, kde si účastníci sami zkouší to, co se učí. Jako taková může být vhodným doplněním přednášky.

Za výhodu lze považovat to, že si mohou účastníci rovnou vyzkoušet, jak problematice rozumí a jak dokážou nové poznatky využívat.

Nevýhodou je pak časová náročnost spojená s omezeným rozsahem, který je možné v praxi vyzkoušet. Někdy jde o věci náročné na vhodné prostředí. A spíše jde o programy pro menší počet účastníků, aby se jim lektor zvládal věnovat a nenechal proces učení na posluchačích bez pomoci.

Pro některé vzdělávací obsahy jsou praktická cvičení zvláště vhodnou formou. Zejména tam, kde jde o osvojení si dovedností. Jako příklad může posloužit nácvik ošetřování různých zranění.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Skupinová práce je forma, která těží z kooperace účastníků. Tak může být využit buď tvořivý potenciál skupiny, nebo znalosti a zkušenosti, jichž jsou členové skupiny nositeli.

ROZHOVOR

Rozhovor, ať už ve dvojici, nebo ve skupině, se liší od diskuse tím, že v něm má někdo trochu jiné postavení než ostatní. Například odborník na nějakou oblast pozvaný jako host. Ten nemusí vždy jen přednášet nebo vést jiné formy programu, ale může být k dispozici účastníkům, aby odpovídal na jejich dotazy. Lektori mohou tyto dotazy podněcovat předchozími programy, nebo je mohou ponechat čistě na účastnících a jejich zájmu.

PÍSEMNÁ PRÁCE

Písemná práce představuje dlouhodobější, zpravidla samostatnou činnost účastníka zaměřenou na problematiku související se vzdělávacím obsahem. Může se dobře využít pro ověření schopností pracovat s různými informačními zdroji, kriticky myslet, srozumitelně se vyjadřovat, ale i pracovat pečlivě a dochvilně.

I u této formy má význam vzdělavatel, který účastníkovi pomáhá se zadáním práce, s celkovým konceptem, doporučuje informační zdroje, konzultuje a poskytuje první zpětnou vazbu.

SAMOSTUDIUM A LITERATURA, E-LEARNING

Vzdělávání samozřejmě staví na aktivitě vzdělávajícího se, a ta nemusí probíhat vždy jen na kurzu nebo v přítomnosti lektora. Samostatné studium, ať s pomocí četby, nebo výukového videa má samozřejmě velký význam. I v těchto případech jde ale vlastně o setkání učícího se s tím, kdo připravil studijní materiál, nad společnou problematikou. Proto je vhodné didakticky pohlížet i na studijní podklady, se kterými účastníci pracují samostatně.

Zvláštní formou podpory samostudia je e-learning, který využívá moderních informačních technologií k zprostředkování informací, ale i k interakci a komunikaci. Pokud by e-learning představoval pouhé shromáždění informací a odkazů v elektronickém prostředí, příliš by se nelišil od seznamu povinné nebo doporučené literatury. Jeho potenciál je nejen v tom, že může kombinovat různé studijní podklady, ale že k nim doplňuje i možnosti ověřovat si naučené, přikládat vlastní práce učících se, dotazy apod.

Pokud uvažujeme o využití samostudia, je dobré uvážit, jak ho vhodně kombinovat s interakcí s lektorem. Tzv. blended learning představuje právě takovou kombinaci, kdy si účastníci doma (v e-learningu) nastudují základní informace, které pak používají k řešení problémového zadání předloženého lektorem. V tomto pojetí je neproduktivní, aby lektor přeríkával to, co si každý může snadno nastudovat sám, vlastním tempem. Naopak má být k dispozici tam,

kde mají účastníci otázky, na které je zapotřebí nalézt odpovědi, a tam, kde účastníci řeší problémy, u kterých jim pomůže citlivé vedení.

DALŠÍ MOŽNOSTI

Možností, jak udělat vzdělávání zajímavé a co všechno využít pro inspiraci a podporu je spousta a uvedený přehled je jistě nevyčerpává. Nápadití lektori mohou využívat dramatisaci, hraní simulačních her, hraní rolí, promítání filmu, seznamování s kazuistikami. Vzdělávací potenciál má také systematické pozorování prováděné tím, kdo se vzdělává, nebo např. zapojení se v rámci stáže u jiného oddílu.

Velkým samostatným tématem je metodika zkušnostně reflektivního učení (zážitková pedagogika), která nabízí vlastní modely procesu učení, které lze využívat jako podklady pro didaktickou přípravu programů. Její zpracování by ale přesahovalo pojetí této publikace jakožto úvodu do lektorství, didaktiky a ověřování.

Doporučujeme nahlédnout také do přehledů na webovém portálu RVP pro podporu učitelů, kde jsou uvedeny výukové metody tradičního vyučování, <https://1url.cz/czB2c>, i výukové metody aktivizující, <https://1url.cz/PzBq2>.

Další zajímavý přehled metod najdete na webu Respekt neboli: <https://1url.cz/BzBqE>.

DIDAKTICKÉ DROBNOSTI

- ▶ Tzv. **Dalova pyramida** učení připomíná, že na vzdělávání má vliv to, jaké smysly se během něj zapojují. Je to možná trochu zjednodušující, ale pro uvažování o didaktické stránce našich programů stojí za pozornost, že nejméně si zapamatujeme z toho, co přečteme, o něco více z toho, co slyšíme, ještě více z toho, co vidíme, dále co slyšíme a vidíme, ještě více z toho, co říkáme a děláme. Je to podnět nejen ke kombinování forem, ale i k tomu, abychom využívali aktivitu účastníků. Hodně se naučíme také tehdy, když učíme někoho druhého. To se týká nejen významu praxe lektorů, ale také takových programů, kde se mohou účastníci učit od účastníků. Více o Dalově pyramidě učení můžete najít zde: <https://1url.cz/3zBqB>.
- ▶ **Různí lidé potřebují různé podmínky** k tomu, aby se jim dobře přemýšlelo. Někdo mluví nahlas (extroverti) a při tom svoje myšlenky dotváří, mluvení mu pomáhá přemýšlet. Jiný potřebuje spíše ticho (introverti) a to, co pak sděluje, je už poměrně hodně uvážené. Někomu pomáhá vizuální zobrazení, někomu to třeba nemá vyhraněné. Dobrý lektor by měl vytvářet prostor pro různé typy účastníků (aby extroverti introverty nepřevalcovali). Např. může střídát aktivity, kdy účastníci něco sdílejí ve dvojicích, s příležitostmi, kdy každý pracuje na něčem sám. Nebo nechá před sdílením názorů

a nápadů nejdřív dvě minuty ticha pro psaní si poznámek. Pokud by vždy vyzval k bezprostřednímu vyjádření a nikdy by nevytvořil chvíli klidu pro soustředění, je možné, že zajímavé myšlenky těch, kdo by jich byli jinak schopni, prostě nezazní.

- ▶ Dobrá didaktika zohledňuje specifika jednotlivců ve vzdělávání. Ta mohou souviset s věkem, životní situací, zkušenostmi a individuálními zvláštnostmi. Každý má jiné potřeby vzdělávací, ale i zdravotní, každý má jinou kapacitu apod.
- ▶ Mezi didaktická doporučení patří **zásada aktivity** na straně učícího se. To odpovídá jednomu z prvků skautské výchovné metody – učení se činností (learning by doing). Účastník nemá být pouhým posluchačem, pasivním příjemcem informací, ze kterých na něm něco ulpí. Účastník má být tím, kdo je aktivní, kdo informace zpracovává, dovednosti si osvojuje atd. Má rozumět důvodům, proč se čím zabývá.
- ▶ Další didaktické zásady připomínají potřebu **názornosti** (pro podporu vnímání více smysly než jen skrze poslech výkladu) a **trvalosti** (jde o podporu zapamatování, např. díky opakování).
- ▶ Nalezení dobré otázky může být někdy významnější než předložení odpovědi. **Otázka může motivovat** k tomu, aby se k ní člověk vrátil, aby opakovaně promýšlel něco důležitého. Zejména tam, kde se zabýváme životním směřováním, posláním, hodnotami, duchovním rozměrem apod., je možné nacházet otázky až palčivé, na které sice nebudeme hned znát konečné odpovědi, ale přesto může mít velký význam se jimi zabývat.
- ▶ Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (<https://1url.cz/lzBqa>) rozlišuje mezi otázkami směřujícími k tomu, co lze vyčíst ze studovaného textu (tzv. otázky na text), a otázkami, které míří za tento text (tzv. otázky za text) – například kdo nebo co rozhoduje o tom, co z popsaného je opravdu významné.
- ▶ O jednom vzdělávacím obsahu se dá jistě učit různě. Představme si např. program o prvním skautském táboře na Brownsea. Někdo představí časovou osu – co předcházelo, co následovalo, jaké byly a jsou souvislosti. Někdo napíše fiktivní dopis jednoho z táborníků. Někdo namaluje plán tábořiště a pár chlapců – okomentuje, proč to měli zrovna tak...
- ▶ Je dobré, když vzdělávací program vytváří nejen příležitost k předávání informací, ale i prostor, ve kterém si účastníci ujasňují svůj postoj k těmto informacím. To se nemusí nutně odehrávat v rámci jednoho dílčího programu, ale záměrně k tomu může být vytvářen prostor v rámci kurzu. Je to cesta k **porozumění, které je něčím víc než dostatkem informací**. Také může vést k dalšímu ujasňování a k dalším otázkám.

- ▶ Moderní trendy ve vzdělávání zdůrazňují význam toho, že vzdělávaný má na poznání přicházet sám. To je jistě velmi důležité. Ale nemusí to být uplatňováno absolutně. Ve vzdělávání má pořád místo také přebírání poznatků od druhých.
- ▶ Obecně platí, že moderní trendy ve vzdělávání mohou přinášet zajímavou inspiraci a stojí za to se s nimi seznamovat. Na druhou stranu není nutné chápat to, co se zrovna jeví jako nový úžasný nápad, jako dogma nebo jako jediné řešení.
- ▶ Výše v přehledu základních forem vzdělávacích programů je uvedeno také samostudium a e-learning. S tím se pojí otázka, v jakých fázích učení potřebuje účastník bezprostřední přítomnost vzdělavatele (obecně, **kdy potřebuje žák učitele**). S odvoláním na výše popsanou Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů lze říci, že její nižší úrovně může účastník docela dobře zvládat sám, když má k dispozici odpovídající zdroje k učení a zadání, co s nimi má dělat. Pro vzdělavatele to znamená potřebu dobře promýšlet úkoly, které předchází společně strávenému času na programu. Ten pak může stavět na připravenosti účastníků a pouštět se s nimi do aplikace poznatků, do řešení složitějších problémů apod., kde je lektor nenahraditelným partnerem k dialogu a k dalšímu pokroku účastníků. Role lektora pak spočívá v tom, že je průvodcem zejména v těch fázích učení, kde se něco hledá, tvoří, kde nejsou předem jasné odpovědi na otázky apod. Pro další informace se můžete podívat na tzv. **Blended learning** (<https://1url.cz/kzBq3>).
- ▶ Ve vzdělávání nezáleží jen na informacích, které má účastník k dispozici, ale významně také na tom, co s těmi informacemi dělá a udělá lektor.
- ▶ Pokud dokážeme pojmenovat jednotlivé dílčí kroky, které směřují k osvojení kompetence účastníkem nebo k jeho novému porozumění, můžeme to využít i k tomu, abychom mu průběžně dávali zpětnou vazbu. To mj. ukáže, jestli je potřeba některý z dílčích kroků opakovat nebo zprostředkovat jinak. A to hned v té fázi, kdy potřeba vzniká, ne až v závěru, kdy nějaký dílčí krok brání celkovému zvládnutí a kdy na něj nemohou navazovat kroky další. **Účastník má zpětnou vazbu tehdy, kdy ji může rovnou využít.** Tento přístup odpovídá teorii tzv. Mastery learning, o které si můžete přečíst např. zde: <https://1url.cz/8zBqV>.
- ▶ Každý účastník vzdělávacího programu pravděpodobně přichází s nějakým, třeba malým, poznáním nebo aspoň názorem k danému tématu. Někdy si ho může uvědomovat, někdy ani ne. V pedagogických teoriích se tato prvotní nastavení nazývají **prekoncepty** nebo také **miskoncepty**, když jsou zavádějící a mylné. Jde vlastně o jakési skryté charakteristiky účastníka, které mohou hrát roli v jeho vzdělávání. Miskoncepty mohou bránit přijetí nového poznání a bude potřeba se s nimi nějak vyrovnat, překonat je. Na prekoncepty je možné navazovat nebo je možné podněcovat nové vazby mezi tím, co už účastník zná, ale vnímá to jako oddělené informace. Navazování na prekoncepty využívá konstruktivisticky pojaté učení, ze kterého vychází i didaktické schéma E-U-R

popsané výše. Vzdělavateli může velmi napomoci, když se pokusí zmapovat prekoncepty a miskoncepty účastníků, se kterými bude dál promyšleně pracovat.

- ▶ Další pomoc se pojí s otázkou, jestli v oboru, kterému se lektor věnuje, nelze nalézt a pojmenovat cosi jako klíčové koncepty. Jde o takové body, které v oboru otevírají širší porozumění. Způsobují „aha-efekt“. Když je účastník odhalí a pochopí, začne mu vše dávat lepší smysl a další učení v daném oboru mu jde snáz.
- ▶ S tématem učení (vyučování) souvisí také umění učit se na straně účastníků (žáků). Každému může vyhovovat jiný styl a jiná metoda učení se. Ne každý musí svůj optimální styl vůbec znát. Jedná se rozsáhlou problematiku, která přesahuje zaměření této publikace. Zájemce proto odkazujeme např. na publikaci J. Škody a P. Doulíka *Psychodidaktika* (Grada, 2011), případně publikaci J. Mareše *Styly učení žáků a studentů* (Portál, 1998).
- ▶ Pro didaktické uvažování o vzdělávání a pro přípravu vzdělávacích programů lze s užitkem využívat tzv. modely učení. Ty se snaží pojmenovávat důležité aspekty učení a vztahy mezi nimi. Jednoduchý a přitom dobře použitelný je např. Kolbem upravený model učení podle Lewina, který často využívají instruktoři zkušenostně reflektivního učení (zážitkové pedagogiky). Tento model dává do souvislosti jak vlastní prožívání, tak reflexi, zobecňování a ověřování naučeného. Alespoň základní informace o něm naleznete na následujících odkazech:
 - ▶ <https://1url.cz/QzBV2>
 - ▶ <https://1url.cz/NzBVE>
 - ▶ <https://1url.cz/KzBVp>
- ▶ Učení v přímé interakci lektora a účastníka (učitele a žáka) je samozřejmě jen jedním z aspektů vzdělávání a celkového rozvoje. Významné je jistě učení se z praktických zkušeností, od kolegů aj. Vztah mezi lektorem a účastníkem má ale velký potenciál jak pro podporu, pomoc a inspiraci, tak pro vzájemný dialog o podstatných otázkách.
- ▶ Zajímavé odkazy k EUR a využitelným technikám:
 - ▶ <https://1url.cz/AzBVl>
 - ▶ <https://1url.cz/qzBVR>

PŘÍKLADY TECHNIK POUŽITELNÝCH PRO PODPORU VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

TECHNIKA VOLNÉHO PSANÍ

Spočívá v tom, že lektor vyzve skupinu k tomu, aby všichni bez přestání po omezenou dobu psali. Např. po dobu tří minut každý účastník sám píše, píše, píše a nepřestává psát. (Pro ty, kdo s technikou nemají zkušenosti, doporučujeme 3 minuty, pro zkušenější 5 minut.) Nedivá

se na hrubky, nedívá se na chybějící čárky, velká a malá písmena, nevrací se, neopravuje se. Píše pořád, a když neví, co má psát, píše, že neví, co má psát. Píše souvislý text ve větách, nikoliv odrážky. A píše na téma zadané lektorem, který před zadáním také vysvětlí, co mají účastníci dělat.

Tato technika vede k tomu, že se účastníci snaží z vlastního mozku vyždímat co nejvíc k danému tématu, co v nich je. Informace i asociace. I kdyby k tématu nic nevěděli, mají psát: „V tuhle chvíli mě vůbec nic nenapadá. Mám přemýšlet o...“ To znamená, že se snaží vracet k tématu, pořád chodit kolem něj, co nejvíc ho atakovat, ale nepřestat psát a pořád se pohybovat kolem. Něco je napadne. I když popíšu dost papíru možná neužitečnými větami, může se mezi nimi objevit třeba jedna perla, zajímavá myšlenka, která by je bez takto soustředěného setrvávání u tématu nenapadla. Před zahájením práce upozorníme, že nikoho nebudeme nutit číst všechno, co napsal. To by mohlo být svazující. Můžeme vytvořit prostor k tomu, aby účastníci sdíleli, co zajímavého je napadlo, pokud chtějí. Dobrovolně. Případně může lektor přečíst, co napsal on.

Techniku lze využít ve fázi Evokace na začátku vzdělávacího programu, ale také v rámci závěrečné Reflexe nějakého programu. Zadání pak může znít: Píšte, co si odnášíte z tohoto programu.

OTEVŘENÉ OTÁZKY

Pokud lektor potřebuje účastníky rozmluvit a pokud se od nich chce něco dozvědět, bude se mu hodit dovednost pokládat tzv. otevřené otázky. To jsou takové, na které nelze dát jednoslovnou odpověď ano/ne. Odpověď naopak zahrnuje nějaké vysvětlení, představení širšího kontextu. Má-li účastník vyjádřit, co si opravdu myslí, nebo co opravdu prožívá, aby bylo vyjádření autenticky jeho, nemůže lektorova otázka předem předpokládat nějaké varianty odpovědí, ke kterým by skrytě sváděla. Opakem otevřených otázek jsou otázky uzavřené.

Příklad uzavřené otázky: „Účastnil ses té hry?“ Možná odpověď je „ano“, „ne“, případně „nevím“.

Příklad otevřené otázky: „Co pro tebe ta hra znamená?“ Účastník může hovořit o tom, co mu na hře připadalo podstatné pro něj.

Příklad zavádějící otázky, která se tváří jako otevřená: „Čeho ses během hry obával?“ Otázka předpokládá, že se účastník obával, a podsouvá mu, aby něco takového našel. Pokud by ale byla formulována zcela otevřeně, možná by sám vybral úplně jiné aspekty než obavy.

Samozřejmě je možné klást i uzavřené otázky a je v pořádku ptát se na obavy účastníků. Pouze ukazujeme, že i za kladením otázek má být úvaha o hlubších souvislostech.

Umění klást otevřené otázky se dá docela dobře trénovat. Věnuji se mu např. účastníci některých terapeutických výcviků. Je přitom cenné, když si zkusíte formulovat otázku a někdo, kdo rozumí tomu, jak vypadá a působí otevřená otázka, vám dáva zpětnou vazbu o tom, jestli je opravdu otevřená, a nebo jestli v sobě skrývá zavádějící předpokládanou odpověď.

INSERT

Insert představuje jednoduchou metodu použitelnou při práci s textem. Ať už během samostudia, nebo během společného programu, kdy lektor nechá všechny účastníky individuálně přečíst nějaký text. Spočívá v tom, že si čtenář k jednotlivým částem (sdělením) textu dělá grafické značky, které označují:

- ✓ Tohle znám.
- + Tohle je nová informace.
- Tohle je informace je v rozporu s tím, co znám.
- ? Tomuhle nerozumím.

S využitím značek se pak k textu vrací, případně si z něj dělá výpisky, dohledává informace jinde nebo se obrací na lektora.

VCHD

Tato metoda nabízí jednu z možností, jak si utřídit myšlenky shromážděné třeba při volném psaní nebo při čtení textu. Představuje ji tabulka o třech sloupcích nadepsaných: **V**ím, **Ch**ci se dozvědět, **D**ozvěděl jsem se.

Toto uspořádání pak může sloužit jako podklad pro diskusi s lektorem, pro sdílení ve dvojicích nebo skupinách účastníků a hlavně pro modelování dalšího vzdělávacího programu. Sloupec Vím a Chci se dozvědět má smysl vyplňovat na začátku vzdělávacího programu (ve fázi Evokace). Sloupec Dozvěděl jsem se průběžně nebo na konci (ve fázi Reflexe). Nabízí se také vyhodnocení, jestli poslední sloupec odpovídá na zájmy a záměry ve sloupci prostředním.

PĚTILÍSTEK

Metodu použitelnou pro rekapitulaci nějakého tématu (ve fázi Reflexe) představuje pět pomyslných lístků – řádků napsaných na papíře pod sebou. Každý řádek určuje, co na něj má účastník napsat a kolik to má být slov:

1. O čem se bavíme? 1 slovo
2. Jaké to je? 2 slova
3. Co to dělá? 3 slova
4. Věta o tom 4 slova
5. Metafory nebo synonyma vyjadřující podstatu tématu..... 5 slov

... JE JAKO...

Aktivita použitelná na úvod programu nebo pro osvěžení v jeho průběhu spočívá v tom, že účastníci hledají souvislosti mezi dvěma pojmy. Lektor může dát na výběr sadu slov pro první část věty, sadu slov pro druhou část věty, případně obojí. Účastníci pracují samostatně a následně sdělují, jaká spojení vytvořili. Výslednou větu pak mohou doplnit dovětkem, který vysvětluje spojení, nebo ji mohou i širěji okomentovat. Výsledek je věcí tvůrčího přístupu účastníků. Příklad vypadá třeba takto: „Skautské principy“ jsou jako „zabalенý dárek“. Dovětek: „Pokaždé, když je rozbalím, najdu něco nového.“

MYŠLENKOVÉ MAPY Z LÍSTEČKŮ

Aktivita pro podporu tvůrčího přístupu a zapojení účastníků využívá princip sestavování myšlenkových map účastníky, kteří se snaží vystihnout řešenou problematiku. Mapy se nekreslí na jeden velký papír, ale jejich jednotlivé části se zapisují na malé lístečky. To umožní jejich různé přesouvání a znázorňování nových souvislostí. Aby lektor podnítl nacházení nových nápadů a pohledů na téma, může ve fázi, kdy už mají účastníci své mapy alespoň částečně promyšlené, přijít s výzvou, aby do mapy zakomponovali nový prvek, např. v podobě obrázku nebo fotografie, které má lektor předem připravené, ale o nichž účastníci zatím netuší. Nejde o to propojovat za každou cenu věci, které spolu opravdu nesouvisí, ale jde o další pobídku kreativity skrze něco, co není očekávané, co není stereotypem spojeným s tématem. (Je možné využívat takto třeba karty ze hry Dixit, jejichž obrázky jsou mnohovýznamové.)

BRAINSTORMING A ASOCIACE

Brainstorming je další metodou použitelnou pro podporu tvůrčího přístupu. Spočívá v tom, že účastníci společně hledají odpověď na jasně formulovanou otázku. Každý nahlas řekne, co ho napadá. I kdyby se to jevílo jako nesmyslné, hloupé nebo od věci. Nikdo nápady nehodnotí a necenzuruje. Ani ten, koho něco napadne, ani ostatní. I nesmyslné nápady mají význam. Jde o to, že necháváme mozek pracovat svobodně bez toho, že bychom ho omezovali v tom, co je přípustné vymýšlet. To podporuje kreativitu. Zároveň to, co nahlas říkáme, může inspirovat ostatní ve skupině k myšlenkám, které by je jinak nenapadly.

Brainstorming je dobré dělat pouze po nějaký omezený čas, kdy se účastníci koncentrují na to, co je napadá. Někdy může být vhodné udělat si před brainstormingem zaměřeným na podstatné téma malou rozcvičku na tématu, které není zásadní, aby si skupina práci vyzkoušela. Je vhodné určit, jestli budou nějaký zapisovatelé, nebo jestli každý napíše svůj nápad na malý papírek poté, co ho nahlas řekl. Důležité je, aby zapisovatelé nezdržovali mluvení účastníků, aby ti mohli chrlit svoje myšlenky.

Po tvůrčí fázi je potřeba shromážděné nápady vytrdit a prozkoumat, jestli se podařilo najít nějaký zajímavý nápad. Tady už je na místě racionální a kritický přístup.

Podobně může pracovat i jednotlivec, když si formuluje otázku, problém, téma a snaží se po nějakou dobu soustředit a zapisovat všechny možné asociace – nápady, které se mu s tématem spojí. Není potřeba je třídit do nějaké struktury – ani osnovy, ani myšlenkové mapy. Je možné přeskakovat z jednoho námětu na druhý. Stačí pouze vše zaznamenávat. Teprve později přichází třídění, strukturování, další promýšlení a doplňování. Východiskem pro tvůrčí činnost se tak může stát i čistý papír a pero v kombinaci s vhodně formulovaným problémem.

ARGUMENTAČNÍ DEBATA, ARGUMENTAČNÍ ESEJ

Pro aktivní zapojení účastníků můžeme zvolit takovou strukturu programu, kdy se postupně prochází následujícími kroky: formulování významných tezí, formulování argumentů pro podporu tezí, nalezení protiargumentů, vyrovnání se s protiargumenty, závěrečné shrnutí. Na jednotlivých krocích může pracovat celá skupina, nebo si mohou oponovat dvě skupiny navzájem. Nejde přitom o vítězství v debatě za každou cenu, to by mohlo sklouzávat k demagogickým argumentům. Jde o pečlivé prozkoumání tématu, zvažování argumentů a rozpoznávání slabín v představách.

Popsaný princip lze použít také pro samostatnou práci účastníka. Také on může formulovat argumenty nebo protiargumenty sám, nebo mu je navrhne někdo jiný – jiný účastník nebo lektor.

FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Hodnocení se nemusí a nemá vztahovat pouze k výsledkům vzdělávání a k závěru vzdělávacího úsilí. Naopak ho lze využívat jako průběžné monitorování procesů učení, které pomůže v dalším posouvání se a růstu. Aby mohlo mít hodnocení tento formativní efekt, nemusí jít nutně o přezkušování. Podstatné je, abychom (lektor a účastník společně) věděli, kde se nacházíme a k čemu směřujeme. Jinými slovy jde opět o to, co je naším cílem a jak daleko od něj jsme. Z toho lze odvozovat potřebné kroky pro další posun. Formativní hodnocení představuje opakované promýšlení aktuální situace, předchozího vývoje i následných plánů.

Skautské kurzy představují využitelný potenciál právě pro tuto podporu rozvoje účastníků. Jednak díky tomu, že často trvají delší dobu, a tak je možné sledovat postupný vývoj. Jednak díky blízké interakci mezi účastníky a týmem kurzu, často ještě podpořené např. nějakou formou „patronského“ doprovázení.

Významné je, když se na tomto přístupu k průběžnému hodnocení cesty, a nejen výsledků osobně podílejí účastníci. Když oni mohou společně s lektory vyjádřit, jak vnímají svoji situaci, jaký cíl je pro ně důležitý a jaký posun považují za realistický. Lektori jim při tom mohou pomoci jakožto partneři při hledání (s přiměřeným nadhledem), nikoli jako soudci vynášející verdikt. Pokud si účastník vybere specifický relevantní cíl, doporučujeme lektorům, aby to podpořili. Pro rozvoj je totiž důležité, aby účastník považoval cíl za smysluplný a jako o takový o něj usiloval.

Pak má smysl opakované a průběžné zkoumání, jak se cesta k cíli daří. V opačném případě se může opakovaná snaha hodnotit posun stát formální a trochu otravnou aktivitou.

Například účastník vůdcovského kurzu by rád mimo jiné zpracoval na svém mluveném projevu, konkrétně jak zadávat srozumitelně aktivity či hry klukům a holčákům v oddíle. Stává se mu, že děti nerozumí jeho zadání. Pokud tohle bude akceptovatelný cíl i pro instruktory z týmu, měl by dotyční dostat příležitost např. 2-3× zadat nějakou aktivitu či hru a dostávat k této prezentaci relevantní zpětnou vazbu. V mezích mezi těmito pokusy se může s něčí pomocí učit dělat přípravu, vyjmenovávat klíčové informace v zadání apod.

Pro lektory může být formativní hodnocení důležitým zdrojem podnětů pro plánování jejich dalších aktivit a taky přiměřené míry náročnosti dalšího programu. Zároveň jde o zdroj zpětné vazby, kdy se ukazuje, jak byly pochopeny jejich předchozí programy a jak se účastníci posunuli nebo neposunuli. Pokud nebudeme hodnotit pouze výsledky, ale i postupný proces jejich dosahování, může nám to pomoci vhodně modelovat pokračování procesu.

Je zřejmé, že během kurzu, zejména kvalifikačního, je na místě hodnotit také výsledky. Tomu se věnuje poslední část této publikace. Přitom ale ani v závěru kurzu nemusí jít pouze o sdělení výsledku, ale i zde může proběhnout reflexe vývoje a také doporučení pro další osobní práci účastníka. Jistě nemá smysl svazovat účastníky nějakými závazky do budoucna. Spíše jde o to otevřít s nimi perspektivu, ve které jejich rozvoj nebudou považovat za uzavřený.

Pro takové pojetí hodnocení je klíčové pochopení celého procesu jako partnerské spolupráce mezi účastníky a lektory. Obě strany si přitom sdělují důležitou zpětnou vazbu. Tomu by měla odpovídat také přiměřená forma komunikace. Obecnou strukturu formativního hodnocení představují tři jednoduché, ale velmi významné otázky: Kam jdeme? Kde se právě nacházíme? Jak dál?

Protože je formativní hodnocení komplexní přístup, ve kterém hraje roli řada aspektů, jako je formulování cílů, nastavování komunikace, načasování hodnocení aj., doporučujeme zájemcům o toto pojetí publikaci D. Wiliam, S. Leahyová: *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy* (Edukační laboratoř). Souhrnnou informaci naleznete také zde: <https://1url.cz/5zBVd>.

POUŽITÉ A DOPORUČENÉ ZDROJE:

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKAČNÍ LABORATOŘ, [2016].

Prezentace Formativní hodnocení. EDUKAČNÍ LABORATOŘ. *Seminář Formativní hodnocení*. Praha: Gymnázium na Zatlance, 2020.

<https://1url.cz/uzBZO>



ÚVOD DO OVĚŘOVÁNÍ (METODIKA ZKOUŠENÍ)

Jednou z klíčových součástí skautského vzdělávání je systém kvalifikačních stupňů (zkoušek) zakotvený v Řádu pro vzdělávání činovnic a činovníků. Kvalifikační stupně jsou zpravidla přiznávány na základě ověřování, které může probíhat různými formami. V tomto procesu je nezastupitelná role zkoušejících, členů zkušebních komisí.

Řád pro vzdělávání uvádí, že zkoušející je osobně odpovědný za hodnocení uchazeče v příslušné části zkoušky. Přitom požaduje, aby členové zkušebních komisí byli pedagogicky i odborně způsobilí pro takové působení. Stanovuje tedy mj. kvalifikační požadavky na zkoušející.

Přijetí role zkoušejícího ale není podmíněna pouze kvalifikací. Má jí předcházet zvažování přinejmenším následujících skutečností:

- ▶ Mám vedle požadované kvalifikace také vlastní praktické zkušenosti s oborem? Pokud jsou moje znalosti především teoretické, pokusím se je nejprve doplnit o odpovídající praxi.
- ▶ Mám nějaké zkušenosti nejen s oborem, ale i s předáváním poznatků v něm? Pokud ne, dobrou zkušeností pro mě bude spolupráce se zkušenějším vzdělavatelem. Zkoušení není izolovaná činnost, ale tvoří součást komplexu vzdělávání. Proto potřebuji mít i dobrou představu o tom, jak probíhá příprava účastníků před zkouškou.
- ▶ Mám kromě zkušeností s oborem a jeho předáváním i nějaké, alespoň malé, zkušenosti se zkoušením? Pokud ne, pokusím se spolupracovat několikrát se zkušeným členem zkušební komise v tandemu. Umožní mi to dívat se na to, jak nastavuje atmosféru u zkoušky, řídí její průběh, jak komunikuje s účastníky, jak reaguje, když účastníci neznají něco podstatného, jaké metody používá k tomu, aby udělal zkoušku zajímavou nebo aby i během ní umožnil účastníkům ještě něco pochopit. Mohu také zjistit, např. jakou hloubku znalostí zkoušející vyžaduje. Jistě nemusím se vším, co dělá zkušenější zkoušející, souhlasit, ale mohu se ho ptát na důvody nebo se mohu vůči některým postupům vymezit.
- ▶ Mohu se kromě ověřování u samotné zkoušky podílet i na přípravě účastníků? Tedy mohu pro ně připravit vzdělávací program? Pokud ne, bude mě zajímat, jak se připravovali, s kým, na co je jiný lektor upozornil. Situace, kdy vyučuje někdo jiný než ten, kdo zkouší, nemusí být pro účastníky přehledná. Proto je na místě, abych se jejich přípravě věnoval nebo se s ní aspoň seznámil. Ideální je pochopitelně situace, kdy ten, kdo účastníky na zkoušky připravoval, je také zkouší.
- ▶ Jsem si jistý sám sebou? Role zkoušejícího mi sedí a cítím se v ní dobře, nebo je na mě vyvíjen tlak, protože jsem jediný z okolí s příslušnou kvalifikací? Každému nemusí role zkoušejícího vyhovovat. Být vzdělavatelem nesmí být obětí nebo vlastní fikce o splácení „dluhu“ vůči skautingu.
- ▶ Ustojím i nepříjemné situace? Umím sdělovat nepříjemné věci druhým? Ve většině případů je role zkoušejícího příjemná (např. může jít o oboustranně inspirativní rozhovor). Vyskytují se však situace, kdy se zkoušející musí vymezit a odmítnout faktickou

chybu, špatně navržený postup... Zkrátka potřebuje prosadit správnou verzi odpovědi proti špatné. Toto není snadné, stojí-li proti mně komunikačně zdatný účastník nebo pokud si nejsem jistý sám sebou a svou odpovědí. Náročné může být také sdělení o tom, že účastník zkoušku nezvládal.

Vedle promyšlení nastíněných otázek a zvolených řešení je na místě další příprava a podobně jako u lektorství také dlouhodobé sbírání zkušeností. Tomu může napomáhat mj. možnost sdílet zkušenosti s jinými zkoušejícími, ať už ve vlastní komisi, nebo i s komisemi jinými.

CO JE PODSTATNÉ V KVALIFIKAČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Smyslem vzdělávání, ať už dílčího programu, nebo celého kurzu, není připravit účastníky na splnění testu nebo získání kvalifikace jako splnění formálních požadavků. Smyslem je připravit účastníky na jejich roli, ke které daná kvalifikace přísluší, na praxi v reálném životě a světě.

Smyslem vzdělávání není komplikování cesty k činovnické službě, ale podpora pro tuto službu. Vzdělávání má vést k opravdovému porozumění.

Ani závěrečná zkouška nemá být pro účastníky odrazující zkušeností. Ověřování a hodnocení je významné pro celou organizaci, která má zájem, aby její členové byli připraveni na působení v činovnických funkcích a také aby v těchto funkcích nepůsobili lidé s problematickými osobnostními projevy. Současně je ověřování a hodnocení významné také pro účastníky – jde o to, aby oni věděli, kolik toho dovedou, v čem se potřebují posunout a jak toho mohou dosáhnout.

POJETÍ ZKOUŠEK JAKO KOMUNIKACE S ÚČASTNÍKEM

Zabýváme se ověřováním pro skautské kvalifikace a řeč je o zkoušení. To souvisí mj. s názvy základních skautských kvalifikací – čekatelská zkouška, vůdcovská zkouška, zkouška vodáckého minima, kapitánská zkouška aj.

Důležité ale je, že skautská zkouška nemusí (a nemá) probíhat jen jako školní zkoušení, kdy se zkoušející dotazuje zkoušeného. Forem, které v ověřování můžeme využívat, je celá řada (viz dále). A důležité místo mezi nimi má spolupráce. Dlouhodobější spolupráce nejen ve skupině účastníků, ale i mezi účastníky a zkoušejícími. Pak také pozorování, diskuse, představení vlastní činnosti aj. Jde mj. o to, aby zkoušející poznal to, co ověřuje, opravdově. Nikoli jen formálně, nikoli jen virtuálně. To vyžaduje nějaký čas. Společně strávený čas je tak důležitou součástí ověřování skautských kvalifikací. Proto za ideál skautského vzdělávání považujeme lesní kurzy či kurzy sestávající z většího počtu víkendů. Tam, kde se o společně strávený čas

vzdělavatelé nemohou tolik opřít, musí být o to pozornější a třeba si pomoci takovými věcmi, jako je návštěva oddílu účastníka nebo nějaká dlouhodobější domácí příprava účastníka.

Formy zkoušení je jistě možné kombinovat. Něco z ověřovaného se dobře projeví při delším pobytu na kurzu, něco v domácí přípravě a na něco je možné se zeptat v osobním rozhovoru u ohně.

Podstatné je, abychom všechny části ověřování chápali jako komunikační setkání skautů. Zkoušející přitom navozují atmosféru, v jaké to setkání bude probíhat. Nejen prostředím, ale zejména osobním přístupem, laskavostí a vstřícností. Je na místě, aby dali najevo, že jde vždy o spolupráci, vždy jde o společný zájem.

Laskavost a vstřícnost neznamená, že zkoušku má složit každý zájemce. Naopak, někdy je na místě, aby zkoušející danou kvalifikaci neudělil. To tehdy, pokud k tomu má dobrý důvod. Pak má tento důvod vysvětlit účastníkovi, a pokud je to možné, navrhnout mu, jak by mohl účastník pracovat na odpovídající změně.

Laskavost a vstřícnost znamená, že každého zájemce o zkoušku zkoušející přijímá s respektem, jako osobnost. A pokud se ukáže, že účastník není dobře připravený, má ho na to upozornit. To zcela jistě. Má pojmenovat problémové stránky nebo rezervy, ale nikdy nemá účastníka snižovat nebo shazovat. Naopak je na místě povzbuzení. Tak, aby neúspěšný účastník pokud možno rozuměl důvodům, proč kvalifikaci nyní nezískává, ale aby měl také jistou představu o tom, co pro její získání může udělat.

Důležitým aspektem komunikace ve vzdělávání dospělých je průběžná vzájemná informovanost o tom, jak vnímáme proces vzdělávání, ale i proces ověřování. Jak se to daří z pohledu lektora či zkoušejícího, ale i z pohledu účastníka. Jestli jsme společně u problematiky, nebo jestli se myšlenkově mýjíme. To je potřeba zkoumat opakovaně a průběžně, ne až v závěru kurzu nebo zkoušek. V případě, že zkoušející má pochybnosti o tom, že účastník je připraven na získání kvalifikace, nemá odkládat řešení takové situace. Jistě je na místě, aby si ověřil, jestli je jeho hodnocení opodstatněné. Např. může požádat někoho dalšího z týmu o pomoc. Ale záhy by měl, po konzultaci v týmu, situaci otevřít také s účastníkem. Účastníci mají průběžně vědět, jak jsou na tom ve svém úsilí o získání kvalifikace. Pokud se jim daří, mohou být o to klidnější a soustředěnější, když budou vědět, že zkoušející vnímají jejich dobrou úroveň. Pokud se jim nedaří, mají se to dozvědět co nejdříve, aby mohli sami co nejdříve usilovat o nápravu a aby jim v tom lektori a zkoušející mohli pomoci ještě v průběhu kurzu. Nechávat rozhodnutí o získání dílčích částí kvalifikace až na závěr kurzu může být stresující. A může to být nepříjemné překvapení pro někoho, kdo by jinak ještě na kurzu mohl víc zabrat. Toho, kdo by ani tak víc nezabral a na kvalifikaci prostě zatím nemá, bude zase včasná komunikace připravovat na postupné přijetí této skutečnosti před návratem domů. I tým si takovou včasnou komunikací otevírá manévrovací prostor. U někoho pro zahájení opravných pokusů či náhradních úkolů. U někoho pro postupné citlivé zpracovávání emocí apod.

Jaksi samozřejmě se očekává, že se na ověřování připravuje ten, kdo usiluje o prokázání a získání nějaké kvalifikace. Pečlivá příprava je ale důležitá i u toho, kdo se podílí na ověřování, na straně zkoušejícího.

Zkoušející jistě předem potřebuje znát řadu okolností a podle nich se na zkoušku připravovat. Uvádíme zde základní přehled toho, s čím potřebuje zkoušející v rámci své přípravy pracovat. Abychom zvláště zdůraznili osobní přípravu zkoušejícího, uvádíme ji na prvním místě. Nemá totiž být přehlížena a opomíjena.

OSOBNÍ PŘÍPRAVA ZKOUŠEJÍCÍHO.

- ▶ Zahrnuje mj. otázky na kompetence, porozumění a zkušenosti zkoušejícího. Ty byly naznačeny v úvodní kapitole této části publikace. Pokud např. zkoušející v něčem nemá dost zkušeností, může se dohodnout se zkušenějším zkoušejícím na spolupráci, může nejdříve navštívit jiné zkoušky (jiný kurz) nebo alespoň konzultovat svoje představy s někým zkušeným.
- ▶ Důležité je, že podobně jako pro předávání porozumění při lektorském působení nám nestačí odborná znalost, ale potřebujeme znalost didaktickou. Jako lektori hledáme nejen porozumění problematice, ale současně to, jak porozumění dobře zprostředkovat. Jako zkoušející hledáme, jak porozumění co nejlépe ověřit, jak umožnit účastníkům co nejlépe prokázat přiměřené porozumění problematice.
- ▶ Přiměřenost je důležitý aspekt ověřování. Máme mít promyšleno a prodiskutováno (v komisi, se zkušenými zkoušejícími, s dalšími vzdělavateli), jak významná je námi ověřovaná část kvalifikace v rámci jejího celku. A i v rámci naší části máme rozumět tomu, co je zásadní a co spíše doplňkové.
- ▶ Velmi doporučujeme, aby si zkoušející už předem před ověřováním (před zkouškou) promyslel, kde jsou pomyslné mantinely, za kterými nemohou účastníci jeho část kvalifikace získat. Co je tím naprosto nezbytným základem, bez kterého nelze zkouškou projít. Promyšlení předem má několik výhod. Je možné to prodiskutovat s ostatními členy komise nebo s někým, kdo zkouší stejnou problematiku v komisi jiné. Tyto diskuse mohou pomáhat v ujasňování si, že tyto mantinely jsou nastaveny správně a že opravdu zachycují to podstatné. Současně je to také velká pomoc pro zkoušejícího v situaci, kdy účastník při ověřování projevuje neporozumění. Dokud jsou účastníci šikovní, připravení a ukazují, že rozumí ověřované problematice, nemusí být role zkoušejícího zvláště těžká. Náročnost přichází tam, kde má účastník rezervy. Není možné očekávat, že budou všichni účastníci vždy stoprocentní ve všech oblastech dané kvalifikace. Proto byla výše řeč o přiměřenosti. Úkolem zkoušejícího je rozpoznání, jestli účastník rozumí problematice přiměřeně a jestli obsáhl to, co je opravdu podstatné, tedy jestli

je v minimálních mantinelech. Pokud by zkoušející tyto mantinely neměl promyšlené předem, může se stát, že je v situaci, která je komunikačně náročná, bude posouvat až za hranici, kam by je jindy posunout nechtěl. Může se stát, že do nich nezařadí něco, co by tam při delším promyšlení rád ponechal apod. Promyšlení tohoto krizového průběhu ověřování předem je tedy klíčovou součástí přípravy zkoušejícího.

- ▶ Promyšlení minimálních mantinelů, za kterými nelze kvalifikaci udělit, napomůže, když zkoušející rozumí významu kvalifikace jako celku. Co je jejím smyslem, k čemu opravňuje, jaký je její cíl a jaký je její zásadní obsah.
- ▶ Zkoušející by měl počítat s tím, že v rámci ověřování mohou vzniknout situace nepochopení mezi ním a účastníky. Je proto dobré, když svoje představy o ověřování předem konzultuje s předsedou zkušební komise i s jejími ostatními členy. Vítanou pomocí může být také někdo přisedící, mj. proto, aby zkoušejícímu mohl poskytnout supervizní hodnocení a případná doporučení ke změnám do budoucna nebo k nějakým doplňujícím krokům už v průběhu ověřování.
- ▶ Zkoušející by měl počítat i s tím, že občas bude někomu z účastníků sdělovat, že kvalifikaci nezískává. To bývá velmi náročná situace. Komunikačně a emocionálně. Je potřeba rozumět tomu, že pro účastníka může znamenat velké zklamání spojené s přívalem emocí, se kterými si nemusí umět hned poradit. Na místě je takové věci sdělovat věcně, aby byly zřejmé důvody, a současně citlivě, tedy s tím, že dáváme najevo pochopení, že to pro účastníka může být těžké. Vhodné je nabídnout jak východisko pro opravu zkoušky, tak podporu pro zvládnání silných emocí. Pokud s tím zkoušející nemá mnoho zkušeností, doporučujeme spolupráci s předsedou komise nebo s některým zkušeným vzdělavatelem, který má pro podobné situace cit.
- ▶ Zkoušející nemusí o neudělení kvalifikace nebo dílčí zkoušky informovat v předem vymezeném čase. Není-li si jistý svým podáním, načasováním, reakcí zkoušeného aj., je vhodné účastníkovi sdělit své pochybnosti a požádat ho o čas na promyšlení nebo konzultaci s týmem. Je ale vhodné se s účastníkem domluvit, kdy zkoušející své hodnocení sdělí, a toto sdělení neodkládat příliš.
- ▶ Důležitou součástí přípravy je také seznámení se s tím, jaká práva a povinnosti pro zkoušejícího vyplývají z [Řádu pro vzdělávání](#), ale také se závazným obsahem kvalifikace, u které zkouší.
- ▶ Zkoušející by měl rozumět vztahu mezi široce pojatými kompetenčními profily obsaženými ve Skautském kompetenčním profilu a mezi kritérii ověřování u jednotlivých kvalifikací. Pro vysvětlení odkazujeme na publikaci *Kompetence ve skautském vzdělávání*.

DIDAKTICKÁ PŘÍPRAVA

- ▶ Spočívá v přípravě samotného průběhu ověřování.
- ▶ Zkoušející potřebuje mít rozmyšleno, kterou část kvalifikace ověřuje při jakém programu, jaké zvolí formy a proč. Ale také na co navazuje a kde jsou překryvy s tím, co ověřuje někdo jiný.
- ▶ I ověřování může být vedeno důmyslně a může být pro účastníky zajímavé. Tehdy, když zkoušející promyslí nějakou linii, po které bude ověřování probíhat, když použije zajímavé příklady, pomůcky, modelové situace aj.
- ▶ Ani při ověřování si nezapomeňme předem stanovit dílčí cíle, ke kterým směřujeme tou kterou částí ověřování a tou kterou použitou formou.
- ▶ Hodí se také mít už v rámci přípravy promyšlené, např. jaké náhradní úkoly je možné nabídnout těm, kteří neuspějí v prvním pokusu. Možnost rovnou jim nastínit podmínky opravy a možné řešení může pomoci jak zkoušejícímu v tom, k čemu může směřovat v komunikaci v náročné situaci neúspěchu, tak účastníkovi, který bude vědět, co může udělat pro nápravu.

ORGANIZAČNÍ A TECHNICKÁ PŘÍPRAVA

- ▶ Zahrnuje koordinaci a domlouvání v rámci komise a týmu. S kým je možné konzultovat problematiku projevů účastníků? Kdo sděluje negativní hodnocení? Je v týmu někdo, kdo zvláště sleduje psychickou pohodu účastníků? Jak se budeme průběžně informovat o vývoji?
- ▶ Patří sem vyjasněné pole spolupráce a případných překryvů. Kdo ověřuje příbuznou problematiku? Co mám ověřit já, a co naopak přenechat jinému zkoušejícímu?
- ▶ Jak zapadá ověřování do celkového rámce kurzu? Ověřujeme něco postupně na různých částech kurzu? Kdy a jak se účastníci připravují na ověřování? Kdo a jak je k tomu vede a povede? Atd.
- ▶ Kdo bude komunikovat s případnými neúspěšnými účastníky po zkouškách? Je důležité, aby se tahle komunikace nezasekla na straně týmu, ale aby měli účastníci včas nejen informace, ale také odpovědi na jejich dodatečné úkoly, dotazy apod.

Je přirozené, že každá z forem ověřování bude mít nějaká specifická omezení. Ať už v tom, kdy ji lze využít, jaká problematika se jí dá dobře ověřit, nebo jakou měrou dává prostor vzájemně doplňující komunikaci mezi zkoušejícím a účastníkem. Doporučujeme proto formy kombinovat tak, aby ověřování bylo nejen efektivní, ale i příjemné a aby účastníkům umožňovalo projevit jejich opravdové kompetence a porozumění.

POZOROVÁNÍ

Školská didaktika rozlišuje pozorování standardizované a nestandardizované. U standardizovaného jde o to, jestli se v pozorované situaci projeví předem definované jevy, jednání apod. Nestandardizované nemá předem vymezený sledovaný projev a spíše nechává situaci působit jako celek. Ve skautském vzdělávání je možné využívat obojí – jak sledování žádoucích či nežádoucích předem známých projevů, tak jedinečného osobitého přístupu a postojů účastníků. Skauting usiluje o rozvoj autentických osobností, a tak je na místě, abychom se nesnažili u všech vypořádat to samé. Pozorovatel by měl rozpoznat to, co je žádoucí a co nikoli, ale současně by měl umět ocenit originální řešení a přístupy.

Pozorování lze považovat za velmi subjektivní formu ověřování. Proto může pomáhat, když se na něm podílí více pozorovatelů. Ti pak mohou sdílet to, co pozorovali, konzultovat spolu případná zjištění.

Předmětem pozorování nemusí být jen schopnost aplikovat věcné informace, ale také jinak těžko ověřitelné projevy schopnosti a dovednosti, jako je míra dovednosti spolupráce v týmu, přiměřená komunikativnost aj.

POHOVOR

Také pohovor či rozhovor může být více či méně standardizovaný, nebo nikoli. Záleží na zámeru zkoušejícího, jestli zvolí předem danou přesnou strukturu, o které bude chtít s účastníky hovořit, nebo jestli jim naopak vytvoří širší myšlenkový prostor a ponechá na účastnících, aby vyjádřili, co z problematiky považují za významné, proč a v jakých souvislostech.

Pro umění vedení rozhovoru má velký význam dovednost kladení otevřených otázek. Jde o opak uzavřených otázek, tedy takových, na které účastníci zpravidla odpovídají pouze ano nebo ne. Odpovídání na uzavřené otázky je sice rychlé, ale zpravidla se při tom tazatel nedozví, co si účastník vlastně myslí a jaké souvislosti dovede promyšlet. Otevřené otázky naopak povzbuzují k vlastním vyjádřením účastníka – umožňují jeho originální odpověď, což je velmi cenné. Uzavřené otázky je jistě možné využít u základních důležitých skutečností. Na druhou stranu z nich nemusí být jasné, jestli účastník věci rozumí, nebo jestli ji uhádl. To může řešit řada doplňujících dotazů. Ale pokud budou i ty uzavřené, sklouzává rozhovor na úroveň testu – nevyužívá potenciál toho, že se setkávají dva lidé s tvořivým potenciálem.

Příklady uzavřených otázek: Je družinový systém součástí tzv. skautské výchovné metody? Je Junák – český skaut členem světové organizace WOSM, WAGGGS nebo ISGF? Příklady otevřených otázek: Co považuješ za obtížné při vedení skautů k životu podle skautského zákona a proč? Jaká je role oddílového vůdce v oddíle s fungujícím družinovým systémem?

V rozhovoru může zkoušející také oznámit, že bude hájit nějaké tvrzení, třeba v rozporu se skautskými ideály nebo s dobrou skautskou praxí, a bude tím účastníky vybízet k tomu, aby formulovali argumenty, které budou vysvětlovat správné nastavení.

SIMULACE, MODELOVÁ SITUACE

Simulace a řešení modelových situací se hodí zejména pro ověřování praktických dovedností. Typickým příkladem je oblast první pomoci, kde teoretické znalosti bez schopnosti je vhodně použít neznamenají významné zvládnutí na straně účastníka.

Při použití simulace pro ověřování je zapotřebí jasně formulovat zadání, které mají účastníci splnit, ale také popsat situaci, kterou situace znázorňuje, včetně pomůcek, které mají účastníci k dispozici. Nepřesnosti mohou vést k různým variantám řešení.

PRAKTICKÁ REALIZACE

Hodí se k ověřování zejména praktických dovedností, podobně jako simulace a modelové situace. S tím rozdílem, že nejde o model, ale o skutečnost. Je jistě možné takové situace vytvářet v rámci kurzu – zejména tehdy, když účastníci připravují nějaký program pro ostatní. Takové možnosti budou ale omezené, z časových a kapacitních důvodů. Využít lze ale i návštěvy v oddílech účastníků nebo na jejich táborech. Některé kurzy vedou účastníky k tomu, aby společně připravili výpravu pro své oddíly nebo pro jeden z jejich oddílů. Někdo z lektorů přitom může být využit jako pomoc s programem a zároveň si všimnout toho, jak se účastníkům kurzu daří v praxi. Na místě je jistá velkorysost, protože vědomí, že se účastníkům někdo dívá pod ruce, může zvyšovat jejich nervozitu. Na to nezapomínejme. A svým působením spíše rozptýlujeme zbytečné napětí, než abychom ho vytvářeli nebo zvyšovali.

PROJEKT

Projekt představuje nějakou dlouhodobější systematickou přípravu a následnou realizaci. Zpravidla zahrnuje fáze zadání, plánování, přípravy, realizace a vyhodnocení. Přitom každá z těchto fází může být hodnocena průběžně – jak z hlediska jejího průběhu, tak z hlediska jejího přínosu celku, tedy realizaci.

TEST

Test představuje písemné dotazování účastníků. Mezi jeho výhody patří časová a personální úspornost. Nevýhodami jsou pak možnost náhodné správné odpovědi a omezený rozsah, na

který se test ptá. Nehodí se na ověřování praktických dovedností nebo postojů. Může zahrnovat jak uzavřené, tak otevřené otázky (viz výše u pohovoru). Na odpovědi je ale zpravidla omezený prostor (časový i na papíře), a proto musí zkoušející otázky a jejich strukturu dobře zvolit. Odpovědi na uzavřené otázky se budou snadněji vyhodnocovat. Mj. proto, že se účastníka nemůžeme doptat, jak to přesně myslel. Typický test rovnou nabízí výběr několika odpovědí, z nichž některé jsou správné (žádná, několik, všechny). Důležité je, aby testové otázky byly jednoznačné a snadno srozumitelné. K omezení toho, že účastníci budou odpovědi hádat, může vést odečítání bodů za nesprávné odpovědi.

Ve školní didaktice se rozlišuje mezi různou úrovní standardizovaných testů. A pak také mezi tím, jestli se porovnávají studenti mezi sebou (tzn. že se vybírají nejlepší), nebo jestli se porovnává míra porozumění učivu.

K porovnávání mezi sebou nevidíme ve skautském vzdělávání důvod. Nejde o soutěž, ale o porozumění. S tím by měli zkoušející testy používat. Doporučujeme používat testy tam, kde lze očekávat poměrně věcné a jednoznačné odpovědi. Tam, kde je problematika složitější, doporučujeme jinou formu, případně kombinaci testu a jiné formy ověřování.

Test nemusí být použitý jen pro ověření požadovaných vlastností ve smyslu získání kvalifikace, ale může také poskytovat zpětnou vazbu v průběhu kurzu nebo i při samostudiu účastníků. Přitom je vhodné vše ošetřit takovou komunikací, aby nedocházelo k vyzdvihování neschopnosti, což by vedlo k demotivaci. Případné nepřesnosti nebo chyby se mohou stát podkladem pro další vzdělávací aktivitu. Je vhodné, aby se účastníci dozvěděli, jaké měly být správné odpovědi testu, a aby došlo k vysvětlení tam, kde chybovali.

PÍSEMNÁ PRÁCE

Písemná práce představuje dlouhodobější samostatnou práci účastníků. Hodí se k ověřování dovedností ve využívání různých informačních zdrojů, formulování vlastních myšlenek, srozumitelného vysvětlování apod. V souvislosti s písemnou prací se mohou ověřovat také komunikační dovednosti a dochvilnost v plnění termínů. To zejména tehdy, když účastníkům pomáhá při psaní písemné práce nějaký lektor – konzultant a když jsou stanoveny postupné fáze vzniku práce a jim odpovídající termíny. Konzultování písemných prací doporučujeme jako dobrou praxi. Jednak proto, že i z této formy spolupráce se mohou účastníci mnohému naučit – diskuse (třeba i skrze e-mailovou korespondenci) pomáhá třibení myšlenek, ale i využívání nových zdrojů. Jednak proto, že výsledná práce pak nebude pro tým úplným překvapením, což odpovídá tomu, že chceme s účastníky spolupracovat a doprovázet je, ne pouze stroze posoudit jejich momentální výsledky. Zajímá nás jejich potenciál i to, jak pracují.

Alternativní variantou písemné práce, která bývá pojata jako monografie – tedy jednotlivý text zaměřený na jedno konkrétní téma – může být portfolio. Tedy soubor různých textů, případně dalších dokumentů, zaměřených buď na jedno téma, nebo na několik souvisejících témat z širší oblasti.

Pokud se podaří písemnou práci či portfolio jejich zadáním a zaměřením nasměřovat tak, aby se staly užitečným souborem poznatků, informací a odkazů pro jejich autora, může se ten pak k dokumentům opakovaně vracet a čerpat z nich. Také tím můžeme podpořit to, aby mu taková práce připadala smysluplná a věnoval jí odpovídající péči. Doporučujeme, aby písemné práce nesloužily jen ke zkoušce samotné, tedy k tomu, aby si je přečetl zkoušející, ale aby jejich zadání vedlo k dalšímu využití. Zpravidla jde o časově náročný úkol, a pokud by neměl mít další využití, doporučujeme jinou formu ověřování toho, co by se mělo v písemné práci projevit.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Některé kompetence lze ověřovat také na základě spolupráce skupiny účastníků. Například když společně připravují nějaký výstup, řeší nějakou úlohu, plánují projekt apod. Vedle toho, že nás bude zajímat výsledek jejich spolupráce – např. roční plán schůzek oddílové rady s cílem podpořit fungování družinového systému v oddíle – budeme se zabývat i tím, nakolik jsou schopni se zapojit do skupinové práce, jak jim jde komunikace apod. Lektori a zkoušející by tady měli pamatovat na několik důležitých okolností. Je jistě potřeba průběžně sledovat, jak se účastníkům daří zapojovat do práce a jestli se někdo jen „neveze“. Věnujme pozornost tomu, jestli může každý z účastníků přirozeně zaujmout jinou roli ve skupině, a také tomu, že každému může být vlastní jiná komunikační strategie. Např. introvert se třeba neprojevuje příliš často, ale nemusí to znamenat, že nepřemýšlí se skupinou nebo že by neměl o spolupráci zájem. Vzhledem k tomu, že na kurzech se v omezeném čase nepodaří sestavit skutečné fungující týmy, které by postupně prošly odpovídajícími fázemi vývoje malé skupiny a které by se mohly déle vyladovat na spolupráci, je na místě poskytnout jim pomoc zkušeného lektora jako kouče, který jim pomůže zvládat jak komunikaci, tak směřování ke společnému cíli. Takový cíl by měl být přiměřený omezeným možnostem kurzu a tomu, že týmy na kurzu budou vždy uměle sestavené, nesehrané atp.

KOLOKVIUM

Kolokvium představuje jiný typ skupinové činnosti. Skupina na něm nemusí vytvářet nějaký společný výstup, ale může vést společný rozhovor nebo dialog s lektorem. Zde je zapotřebí zvolit podnětné zadání, které bude nabízet dostatek prostoru pro přemýšlení a vyjadřování názorů. Lektor by měl vést skupinu k tomu, že nestačí formulovat názor, ale vždy je dobré ho umět podložit relevantními informacemi a argumenty. Pro lektora je tato forma náročná. Jednak proto, aby dokázal vhodně podněcovat diskusi, jednak proto, aby sledoval, jak se kdo zapojuje a jaké argumenty volí. Jistě tomu může pomoci spolupráce s jiným lektorem ve dvojici.

Samozřejmě lze uvažovat i o dalších formách ověřování a jejich různých kombinacích. Může jít o různé inscenační dramatizující formy, kdy se využívá hraní rolí, o aktivity spojené s řešením problému, o využití nápaditých pomůcek, jako jsou modely tábořiště nebo maskování zranění figurantů. Podstatné je, aby zkoušející dobře promyslel, co se použitou formou snaží ověřit, a aby ani z ověřování nedělal po účastníky fádni povinnost.

Role členů zkušebních komisí je ve vzdělávacím systému Junáka – českého skauta nenahraditelná. Skautské vzdělávání včetně získávání kvalifikací stojí na vzájemných setkáních, rozhovorech a sdílení. Zkoušející není tím, kdo má pouze vyhodnotit test nebo splnění úkolu. Mnohem více je tím, kdo se má zajímat o účastníka jako o jedinečnou osobnost, se kterou je na společné cestě úsilí o dobrý skauting. Jakkoli je taková cesta naplněna radostnými setkáními, porozuměním si s druhými a směřováním k hlubokým hodnotám, na kterých skauting stojí, její součástí jsou i dilemata a těžká rozhodování.

Skautská kvalifikace není nárokovatelná věc. Neuděluje se za zájem. Ale zájem účastníků o skauting je jednou z klíčových věcí, o které jde. Dokud zkoušející ověřuje a hodnotí účastníky, kteří jsou šikovní, motivovaní a odpovídají představám o tom, kdo může být nositelem dané kvalifikace, hodnocení nemusí být až tak těžké. Pokud je účastník zřetelně nepřipravený na roli, ke které by ho kvalifikace opravňovala, je to sice náročné na komunikaci, ale rozhodování je i tehdy poměrně snadné. Obtížná je pro zkoušejícího situace, kdy to není jasné. Když např. účastník není v některých projevech kompetencí výborný, ale není to vyložene špatně. Nebo když si zkoušející není jist tím, co účastník prezentuje upřímně a co jen předstírá. Nebo když zkoušející zná účastníka z kurzu jako šikovného skauta, ale protože jsou ve spojení na sociálních sítích, ví o něm, že některé jeho projevy tam nejsou zcela v souladu se skautskými ideály. Na rozhodování v takových situacích není možné dát univerzální recept. Vždy půjde o jedinečného účastníka a s ním i o jedinečný problém, na který je potřeba hledat originální řešení. Někdy to bude stát zkoušejícího mnoho přemýšlení a balancování mezi tím, aby účastníka nedemotivoval a nepodpořil jeho ztrátu pro skauting, a tím, aby kvalifikaci nezískal někdo, kdo by ji potom využíval k problematickému působení. Jistě je na místě určitá velkorysost, je potřeba vidět potenciál člověka, který může dál dorůstat a dozrávat. Současně je ve hře i jistá obezřetnost. Potřebnému rozlišování může napomoci zkušenost zkoušejícího. Proto má pro všechny vzdělavatele význam jejich delší zrání, možnost spolupracovat postupně s různými lidmi, diskutovat s nimi, radit se o těžkých rozhodnutích a ohlížet se, k čemu rozhodnutí později vedla.

CO MŮŽE V PODOBNÝCH DILEMATECH POMOCI:

- ▶ Nebýt na to sám. Mít možnost poradit se s týmem. Mít v týmu člověka, který je zralou osobností schopnou nadhledu a současně jasného rozhodnutí. Mít v týmu člověka, který umí citlivě komunikovat o obtížných tématech.
- ▶ Pořád se učit. Být otevřený nové vlastní zkušenosti. Nemyslet si, že dovedu vždy rozhodnout správně. Nemyslet si, že všechna rozhodování jsou jednoznačná. Umět přehodnotit svá rozhodnutí, když k tomu bude důvod.
- ▶ Ověřovat si, že své rozhodnutí zakládám na odpovídajících důvodech. Případně se obrátit na někoho, kdo účastníka lépe zná.

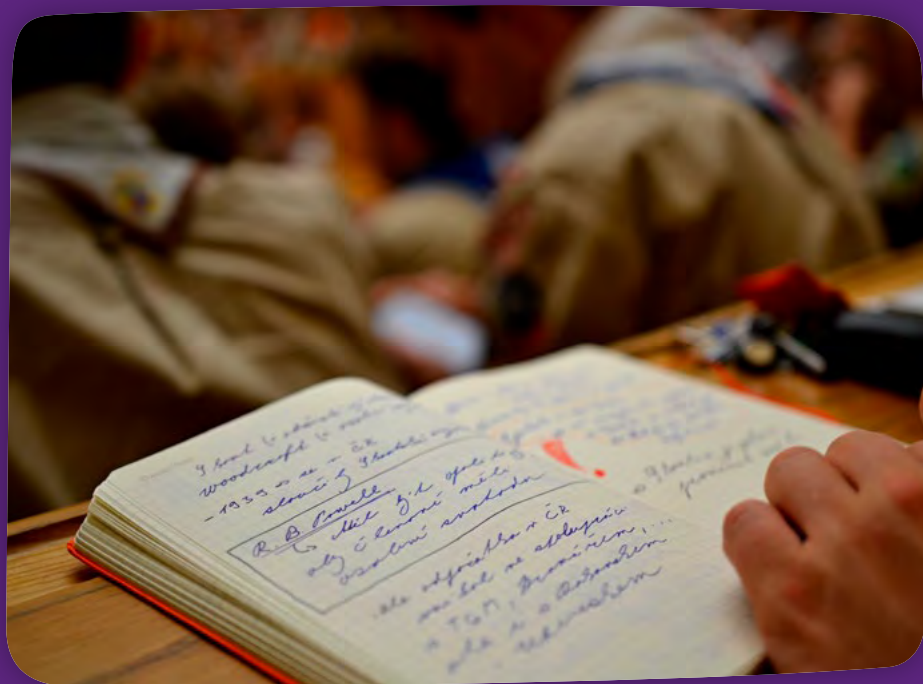
- ▶ Komunikovat s účastníkem, u které si nejsme jisti, jestli má kvalifikaci získat. Možná nám pomůže vysvětlit něco z toho, co zakládá naše pochybnosti. Možná dovede některé svoje projevy změnit. Možná se s ním dovedeme domluvit na odložení termínu ověření a tom, co má do té doby prokázat. (Řád pro vzdělávání umožňuje opravu zkoušky do 18 měsíců od zahájení zkoušky.)
- ▶ Zvažovat, jestli projev účastníka, který se nám nezdá vhodný, může něčemu či někomu škodit (např. oddílu), nebo jestli je např. „jen“ neznalostí.
- ▶ Vědět, že neudělení kvalifikace někomu, kdo pro ni není zralý nebo jinak způsobivý, je důležitým úkolem zkušební komise. Může přitom jít mj. o bezpečnost členů organizace.
- ▶ I s neúspěšným účastníkem komunikovat vlídně. Jistě se má dozvědět, proč kvalifikaci nezískává a co může udělat pro to, aby ji mohl získat v budoucnu. Pokud neprojevuje rysy patologické osobnosti nebo nějaký podobně zásadní nedostatek, není důvod mu brát naději a motivaci.

Zodpovědnost vzdělavatelů spojená s ověřováním a udělováním kvalifikací je nezastupitelná. Kvalifikace totiž zakládá možnost být jmenován nebo zvolen do nějaké funkce, např. jako vedoucí oddílu. V širokém zájmu je, aby do takových a dalších funkcí nastupovali činovníci, kteří jsou nejen dobře připraveni, ale především vhodní z hlediska jejich osobnostních projevů. Samotná odbornost a dovednosti se jistě dají doplňovat i průběžně, „za pochodu“. **Problematické rysy osobnosti** se tak snadno nevyřeší. Faktem přitom je, že i na skautských kurzech se setkáváme s lidmi, kteří vystupují velmi problematicky, projevuje se u nich psychická labilita. Jako vzdělavatelé jistě nemáme prověřovat a testovat osobnost účastníků nad rámec toho, co se přirozeně projeví na kurzu a během komunikace kolem něj. Máme si ale pozorně všimnout účastníků a nepřehlížet náznaky něčeho patologického. Nemáme se pak zříkat případných těžkých rozhodnutí např. s argumentem, že středisko daného člověka nejmenuje vedoucím oddílu. Odpovědnost vzdělavatelů a odpovědnost střediska je navzájem nezastupitelná. Každá z těchto stran vidí účastníka z jiné perspektivy, má s ním jinou zkušenost a má na základě své zkušenosti přijímat rozhodnutí. Vzdělavatelé ho znají třeba jen krátce, zato z velmi intenzivních setkání, bez zatížení předsudky z dřívějšíka. Středisko ho může vidět v běžném provozu a dlouhodobě. Zato může být zatíženo předsudky nebo malichernými spory. Nebo naopak potřebuje naléhavě vyřešit nedostatek vedoucích a přehlédne přitom, že někdo není pro takovou funkci vhodný. Účastník také může přejít do jiného střediska, kde budou potřebovat vedoucí, aniž by ho tam někdo déle znal. I tato problematika ukazuje, že vzdělavatelé musí někdy balancovat a zvažovat rozhodnutí, ke kterým nebudou mít jednoznačné podklady. Je potřeba to dělat uvážene a promyšleně, po poradě, ale nebat se toho. Je to jeden z našich úkolů.

Někteří účastníci přicházejí na vzdělávací kurzy s **psychiatrickou diagnózou**, se kterou se léčí. Např. má někdo diagnostikovanou schizofrenii nebo nějakou jinou psychickou nemoc.

Jejich ošetřující lékař o tom ví a vystaví účastníkovi potvrzení o schopnosti práce s dětmi. Účastník to nijak nezatajuje, ale otevřeně o tom informuje tým kurzu. V takové situaci, kdy jsou informace od účastníka srozumitelné a jasné, se jako vzdělavatelé nemáme stavět do role, ve které budeme bez zkušenosti s účastníkem předem zpochybňovat lékařské doporučení. Máme se na účastníka s takovou diagnózou dívat stejně jako na všechny ostatní a postupovat vůči němu stejně. Protože zmíněná diagnóza je ale něčím, co jistě nějak zasahuje do života účastníka, doporučíme účastníkovi, aby svoji situaci a její možný vývoj otevřeně probral také se svými spolupracovníky ve středisku. Případně můžeme navrhnout společnou schůzku, které se také zúčastníme. Informovanost je předpokladem porozumění a také bezpečnosti všech dotčených, včetně účastníka. I pro něj bude dobré, když jeho spolupracovníci budou vědět, co jeho diagnóza znamená, jestli se může nějak měnit, jestli mu mají nějak pomáhat, případně jestli se může posunout do podoby, která by nebyla vhodná pro působení v roli skautského vedoucího.

Někdy se může stát, že účastník sice splní všechny formální požadavky potřebné pro získání kvalifikace, ale zkoušející přesto vyhodnotí, že není způsobilý pro její získání a pro zastávání funkce, ke které by ho kvalifikace opravňovala. Na takovém rozhodnutí se musí shodnout většina členů komise. Samozřejmě i v tomto případě je potřeba účastníkovi vysvětlit, jaké důvody k rozhodnutí vedou. Velmi pravděpodobně se bude jednat o souvislosti s celkovou nezralostí nebo s problematickými projevy osobnosti uchazeče. Rozhovor o neudělení kvalifikace může být o to těžší, že takový účastník nemusí důvody nahlížet jako podložené, protože se u něj může projevat nedostatečná schopnost sebereflexe apod. Přesto se máme snažit o srozumitelné zdůvodnění a také o nastínění dalších možností pro účastníka, vidíme-li nějaké. Je přitom možné, že mu doporučíme, aby hledal jiné příležitosti pro seberealizaci, než představuje vedení oddílu. Jistě to neznamená, že by se takový účastník nemohl dále vyvíjet, posouvat a měnit. Pravděpodobně to ale nebudou změny rychlé. Proto komise, která se rozhodne neudělit kvalifikaci z popsanych důvodů, nemusí pro účastníka zajišťovat termíny a příležitosti pro opravu zkoušky v termínu 18 měsíců, který jinak Řád pro vzdělávání stanovuje pro opravy dílčích částí zkoušek. Oporu pro popsané rozhodování najdou vzdělavatelé v kapitole Hodnocení zkoušek Řádu pro vzdělávání. Doporučujeme se s jejím textem seznámit.



NA ZÁVĚR

Všem čtenářkám a čtenářům, kteří se budou pouštět do přípravy vzdělávacích programů, do lektorského působení a do ověřování, přejeme, aby jejich programy nebyly banální, ale aby se jim dařilo přinášet druhým inspiraci. Jedním z předpokladů pro to je, aby nacházeli inspiraci pro sebe samé.

ZÁVĚREM PUBLIKACE TO NEKONČÍ

Celý dosavadní text odpovídá názvu publikace. Jde o úvod. Každý, kdo se chce v lektorství a didaktice nebo ověřování dál rozvíjet, by měl vědět, že úvodem to nekončí. Možností a příležitostí k dalšímu růstu je celá řada. Některé byly zmíněny přímo v textu. K nim dále patří – literatura, kurzy, výcviky, zkušenosti druhých a také zkušenosti vlastní.

Úvod do lektorství, didaktiky a ověřování volně souvisí s publikací [Připravujeme skautský kurz](#), která popisuje komplexní přípravu vzdělávací akce, a také s publikací [Kompetence ve skautském vzdělávání](#).

Inspirativních publikací pro vzdělavatele je ale mnohem víc. Doporučujeme i ty bez přímého zaměření na skautské vzdělávání.

V případě podnětů k této publikaci se můžete obracet na vzdelavani@skaut.cz.

PODĚKOVÁNÍ

Tato publikace vznikla s oporou o řadu inspiračních a informačních zdrojů. Všem, kdo se na jejím obsahu přímo či nepřímo podíleli, patří velký dík.

Zvlášť děkujeme Lukášovi Šlehoferovi – Šlehymu, Jakubovi Jebavému – Opičákovi, týmu LŠ Seleška a Karlovi Opočenskému – Bobrovi.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

ANDERSON, Chris. *Přednášejte jako na TEDu: oficiální průvodce veřejným vystupováním od kurátora konference TED*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2016.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014.

BŘICHÁČEK, Václav. *Skautské putování po stezce životem*. Praha: Nadace FONS, 1995.

BŘICHÁČEK, Václav. *Rovering*. Liberec: Skauting, 2000.

HAK, Martin. Práce s příběhem a jeho vyprávění jako reflexe – aneb – jak efektivně komunikovat firemní témata. *ACORát*. Brno: ACOR – Akademické centrum osobnostního rozvoje, 2014, 3(1), 78–86. Dostupné z <https://adoc.tips/prace-s-pibhem-a-jeho-vypravni-jako-reflexe-aneb-jak-efektiv.html>

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.

- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014.
- ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011.
- TUŽILOVÁ, Petra. *Obecná didaktika. Základní přehled témat: [materiál určený pedagogům základních uměleckých škol.]* : Národní institut pro další vzdělávání, 2013.
- WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKAČNÍ LABORATOŘ, [2016].
- Prezentace Formativní hodnocení*. EDUKAČNÍ LABORATOŘ. Seminář Formativní hodnocení. Praha: Gymnázium na Zatlance, 2020.
- Prezentace Je možné rozpoznat úrovně myšlení?: [studijní materiál v rámci předmětu Obecná pedagogika]*. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU. Pravděpodobný autor Švaříček, R.
- Prezentace a podklady k programům o metodice od týmu LŠ Seleška (Kateřina Jindrová – Pachanga, Tomáš Pelcl – Kulan, Pavla Hrnčířiková – Pů, Veronika Horová – Verča, Šárka Smrčková – Žabka)
- Programy a podklady připravené týmem Kurzu lektorských dovedností 2018, 2019 (Vacková, P., Jebavý, J. – Opičák, Hlavinka, F. – Mukoki).
- CVRČEK, V. – Vezír. Přednáška o metodice zkoušení na ILŠ Collegium 2013.
- DVOŘÁKOVÁ, D., CHOLASTOVÁ J. Materiály z workshopu Využití tvůrčího psaní ve výuce humanitních předmětů v rámci Týdne učitelství na FF MU. Brno, 2014.
- HÁJEK, P. – Balú. Přednášky o rétorice a metodice zkoušení na ILŠ Collegium.
- PARVONIČ, K. – Káča. Přednášky o trendech ve světové pedagogice a metodách vzdělávání na ULŠ 2014 a ILŠ Collegium 2013.
- ŠLEHOFER, L. – Šlehy. Přednášky na ILŠ Collegium a na ULŠ zaměřené na didaktiku a učení.

ŠTĚPÁNEK, M. – FOX, OPOČENSKÝ, K. – BOBR. Přednáška o metodice zkoušení na ILŠ Collegium.

ZIMMER, J. Přednáška *Lessons from the Stage* v rámci Prague Speaks 2014.

Pedagogický lexikon – Wiki. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 29. 10. 2011 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogický_lexikon

Bloomova taxonomie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 – [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Bloomova_taxonomie

Edgar Dale: Kužel zkušenosti (Cone Of Experience). *KITTV PedF UK Praha* [online]. Praha: Katedra informačních technologií a technické výchovy Pedagogické fakulty UK, 2020, 1. 2. 2007 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2006_Dale_Ovsenak/cone_of_learning.html

Kolbův cyklus učení (Kolb's Learning Cycle). *Sociální síť pro business – ManagementMania.com* [online]. Wilmington, New Castle County Delaware: MANAGEMENTMANIA.COM, 25. 08. 2016 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kolbu-cyklus-uceni>

BABÁKOVÁ, Dominika a Edita HEČOVÁ. Kolbův cyklus. *WikiKnihovna: Prostor pro sdílení a společnou tvorbu* [online]. 16. 5. 2013 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: http://wiki.knihovna.cz/index.php/Kolbův_cyklus

Kolbův cyklus. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2011, 11. 4. 2011 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/K/Kolbův_cyklus

Bloomova taxonomie. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2014, 1. 6. 2014 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Taxonomie | Studentům pedagogiky. *Studentům pedagogiky* [online]. 11. 2. 2015 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/didaktika/taxonomie/>

Taxonomie VC. *Simple Collaborative Mind Maps & Flow Charts – Coggle* [online]. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://coggle.it/diagram/XN16o25y4BEjyMt/t/taxonomie-vc>

STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 23. 11. 2006 [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>