



ÚVOD DO TRÉNERSKÝCH ZRUČNOSTÍ



PRÍRUČKA PRE ÚČASTNÍČKY A ÚČASTNÍKOV TRÉNINGU

2017

„Domov musí byť bezpečné miesto pre všetkých“



ÚVOD DO TRÉNERSKÝCH ZRUČNOSTÍ PRÍRUČKA PRE ÚČASTNÍČKY A ÚČASTNÍKOV TRÉNINGU

Zostavila:
Paula Jójárt

Vydavateľ: Inštitút pre výskum práce a rodiny

Rok vydania: 2015

Rozsah: 46 strán

Text neprešiel jazykovou korektúrou.

Publikácia bola financovaná z Grantov EHP a Nórska a spolufinancovaná zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky v rámci projektu Koordinačno-metodické centrum pre rodovo podmienené a domáce násilie v rámci programu SKog: Domáce a rodovo podmienené násilie

„Domov musí byť bezpečné miesto pre všetkých“

www.norwaygrants.org



OBSAH

OBSAH	3
1 Základná teória	4
1.1 Čo je a čo nie je tréning?	4
1.2 Vzdelávanie dospelých vs. detí	5
1.3 Teórie rôznych štýlov učenia (sa)	5
2 II. Trénerský talent alebo drina?	8
2.1 Tréningové roly a kompetencie	8
2.2 Tréningový štýl	12
2.3 Tréningové princípy a postoje	13
3 III. Príprava tréningu	16
3.1 Fáza: analýza potrieb a očakávaní	17
3.2 Fáza Prípravy samotného tréningu	20
4 IV. Realizácia tréningu: Skupinová dynamika v tréningovom procese	30
4.1 Základné východiská	30
4.2 Elementy skupinovej dynamiky v tréningovom procese	30
4.3 Veľkosť skupiny a jej dynamika	35
4.4 Rýchla diagnostika skupiny	35
5 V. Ťažké momenty v tréningu	37
5.1 Keď sa nedarí organizačne	37
5.2 Keď (si) "nesadnú" účastníci a účastníčky	37
5.3 Keď (si) "nesadnú" trénerky a tréneri	39
6 VI. Evalvácia tréningu	40
7 VII. Ako ďalej? Dobrá prax a podnety pre ďalší rast	42
8 Použitá a odporúčaná literatúra	46

1 Základná teória

1.1 Čo je a čo nie je tréning ?

Čo je a čo už nie je tréning? Pri vzdelávaní dospelých sa okrem pojmu tréning stretávame napríklad aj s termínmi ako kurz, výcvik, školenie, seminár ale aj koučing, mentoring, a pod. Tréning si bežná verejnosť najčastejšie spája so športom, resp. výchovou športového talentu zameranú na pilovanie zručností v konkrétnom športe. Aj športový tréning si vyžaduje rôznorodý prístup k podobným činnostiam. Beh trénuje inak maratónka ako šprintérka.

S pojmom tréning sa však stretávame aj v súvislosti s osvojovaním si sociálnych kompetencií, kam patria napr. komunikačné či prezentačné zručnosti, ale aj schopnosť riešiť konfliktné situácie, viesť skupinové podujatia, motivovať pracovníčky, či dobrovoľníkov, viesť pracovné tímy alebo trénovať, resp. vzdelávať dospelých.

Tréning v oblasti sociálnych kompetencií ide nad rámec bežného vzdelávania primárne zameraného na osvojenie si vedomostí v nejakej oblasti. Od tréningu sa očakáva viac: pomôcť osvojiť si alebo prehĺbiť aj zručnosti alebo spôsobilosti, ktoré umožnia uplatňovať osvojené poznatky a vedomosti v praxi. Často sa stretávame aj s ďalšími konceptami, ktoré označujú aktivity podobné tréningom, a ktoré sa rovnako ako tréning vymykajú z rámca tradičného vzdelávania. Napr. **školenie** sa k tradičnému vzdelávaniu blíži viac, odlišuje sa však najmä tým, že predstavuje určitú nadstavbu prípadne doplnenie si vedomosti vo veľmi špecifickej oblasti, často napr. spojenej so zavádzaním nových postupov či pravidiel do praxe (napr. školenia účtovníctva či mzdovej personalistiky a pod.) **Kurzy** predstavujú komplexnejšie vzdelávacie celky spojené s rozvíjaním konkrétnych, často veľmi špecificky vymedzených zručností (napr. jazykové kurzy ale aj kreatívne kurzy). **Výcvikom** sa zvyčajne chápe dlhodobý tréningový program najmä v oblasti psychológie, psychiatrie či sociálnej práce. Hoci kombinuje teoretické aj praktické vzdelávanie, hlavný dôraz kladie na sebaopoznávanie a zážitkové učenie zamerané v prvom rade osobnostný rast a rozvoj. **Mentoring a koučing** častejšie využívajú metódu práce 1 na 1. Odlišujú sa najmä tým, že či oblasť expertízy zdieľajú obaja a kto je jej primárnym zdrojom. Pri mentoringu zvyčajne obaja ľudia pôsobia v tej istej oblasti a primárne expertízu ponúka mentorka, ktorá cielenejšie vedie, inšpiruje prípadne aj usmerňuje nováčika v danej oblasti. Koučing na druhej strane nepredpokladá, že koučka musí byť expertkou na oblasť, v ktorej klient pôsobí. Úlohou koučky je posilňovať vnútorné kapacity klienta, aby vedel riešiť výzvy pred ktorými stojí, pomáha mu identifikovať hlavné a čiastkové ciele a kapacity, ktoré potrebuje rozvíjať, aby sa k nim dopracoval. Asi najrozmanitejšie chápaným je pojem **seminár**. V akademickom prostredí predstavuje najčastejšie buď praktickú časť výuky alebo menší konferenčný formát kombinovaný s prvkami diskusného charakteru. V cirkevnom prostredí ma seminár širší význam, predstavuje celostnú inštitúciu a priestor, v ktorom človek rozširuje svoje poznanie v oblasti vierouky, posilňuje sociálne väzby a zároveň kultivuje svoj duchovný rozvoj (pozri viac Ondrušek Labáth 2007: kap. 1). Podobne je na tom pojem workshop, ktorý niekedy zahŕňa interaktívnejšiu prípadne intenzívnejšiu formu semináru využívajúcu zážitkové alebo hrové cvičenia z tréningov. Niekedy sa stretáme dokonca s tréningovým formátom, ktorý si hovorí "workshop" aj preto, že cieľová skupina by sa s konceptom "tréning" nevedela celkom stotožniť. Tiež sa však zvykne používať na kurzy kratšieho rozsahu, napr. minikurzy kreatívnych techník (napr. keramický workshop).

Ako už bolo povedané, v oblasti budovania sociálnych kompetencií, sa od tréningu očakáva nielen rozširovanie poznatkov ale zároveň aj posilňovanie zručností a kompetencií. Ich uplatňovanie v praxi si však zároveň vyžaduje zmenu osobného postoja, resp. vnútorných nastavení človeka, čím sa často kráť tréning od vyššie uvedených konceptov do istej miery kvalitatívne odlišuje. Kombinuje teda v sebe poznatky, spôsobilosti ako aj osobný rast resp. pozitívnu zmenu vnútorného nastavenia. Autori Ondrušek a Labáth ponúkajú otvorenejšiu definíciu, či skôr chápanie pojmu tréning: *[spoločné objavovanie] poznatkov a [zážitkové osvojovanie si] praktických spôsobilostí, ktoré sa spravidla deje v*

priamom kontakte a predpokladá aktivitu učiaceho sa v objavovaní a osvojovaní nových skúseností a spôsobilostí.“ (2007: 12).

1.2 Vzdelávanie dospelých vs. detí

Na vzdelávanie detí a dospelých nie je automaticky možné uplatňovať rovnaký prístup.

Špecifikám prvého sa venuje pedagogika, zatiaľ čo na potreby druhej skupiny reflektuje andragogika. Pre **dospelých** napr. platí, že majú omnoho **viac skúseností** ako deti a vedia si tak pospájať súvislosti, využívať paralelu a porovnávať rôzne príklady, vedia efektívnejšie vzťahovať obsah k reálnemu svetu (viď napr. Vineyard, 1990:42-43, Vaugh 2005: 22-23, Hart 1991: 15-16). Deti majú limitované skúsenosti, o ktoré by sa vedeli pri učení oprieť, častejšie potrebujú cielenejšie vedenie, ukážky a príklady. Dospelí ľudia sa viac **nezávislí a pripravení sa učiť** ako deti. Vedia sa učiť nezávislé od mentorky či učiteľa, sami si vyhľadávajú a spracovávajú podnety na učenie. Naopak deti sú na učiteľke či mentorovi viac závislé, pomáha im vyberať učebný materiál, predviesť im ho alebo vysvetliť¹. Dospelí preferujú sa **učiť viac s ohľadom na súčasnosť – riešia aktuálne potreby**. Vzdelávanie detí je orientované do budúcnosti a niekedy im môže chýbať jasná motivácia. Naopak dospelí sa chcú učiť to, čo vedia využiť tu a teraz alebo v blízkej budúcnosti. Dospelí tiež vyžadujú **viac praktického učenia**. Priveľa teórie či konceptov bez praktického uplatnenia u dospelých vedie rýchlo k demotivácii. Deti môžu byť fascinované množstvom poznatkov, ktorých praktická využiteľnosť je neraz otázná. Dospelí ľudia **majú jasnejšiu predstavu o sebe**, vedia akými kapacitami a schopnosťami disponujú a naopak kde majú svoje limity a potrebujú na sebe pracovať.

Čo to pre trénerku znamená? Svoj prístup musí prispôbiť potrebám dospelých, naviazať ho na aktuálne potreby, prepojiť prezentovaný obsah s tým, čo už poznajú, a ponúknuť možnosť vyskúšať si praktické využitie obsahu tréningu.

1.3 Teórie rôznych štýlov učenia (sa)

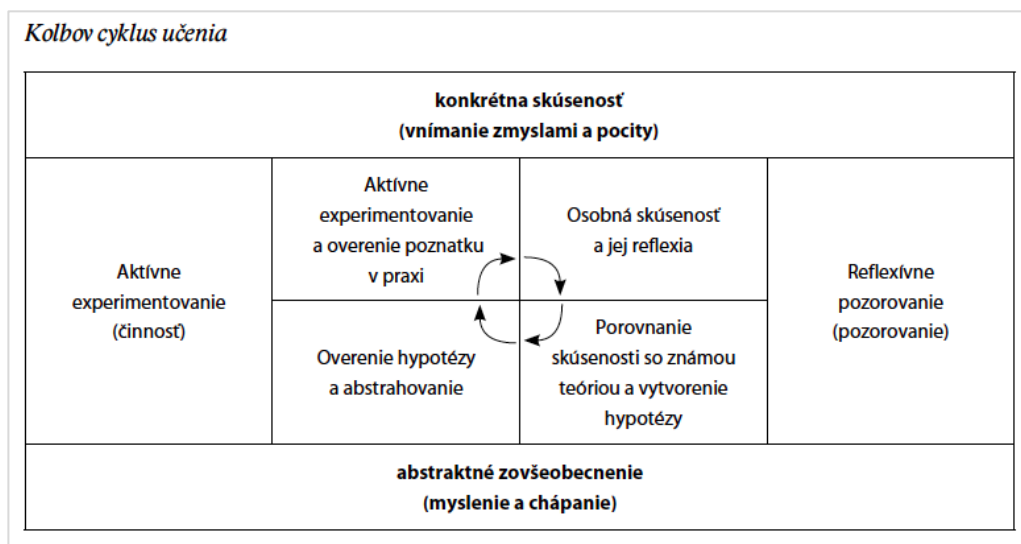
Napr. Sue Vineyard (1990, s. 40-41) hovorí o troch základných štýloch učenia sa: ľudia, ktorí preferujú učiť sa A) sluchom B) vizuálne a nakoniec C) prakticky - rukolapne. Osoby z prvej skupiny potrebujú počuť kľúčové body a hovoriť nahlas, čo sa naučili. Druhá skupina potrebuje mať kľúčové body odprezentované vizuálne, napr. cez dataprojektor. Ľahšie si pamätajú čo čítali alebo videli. Ľudia tretieho typu si veci potrebujú prakticky vyskúšať, doslova ohmatať, ak sa dá. Autorka odporúča využívať v tréningu aktivity a metódy práce vo vyváženom pomere, tak aby mali možnosť ľudia využívať ako sluch, zrak tak aj praktické rukolapné odskúšanie si toho, o čom sa vzdelávajú.

Za klasiku sa dnes pri vzdelávaní dospelých považuje prístup založený na modely **cyklu zážitkového učenia**, ktorého najznámejším predstaviteľom je Dennis Kolb. Zážitkové učenie namiesto rozširovania poznatkov kladie dôraz na spôsobilosti či zručnosti (anglické "skills"), presnejšie osvojenie si návykov ako riešiť situácie z praxe, resp. vykonávať konkrétnu činnosť. Chápať princípy alebo rozumieť konceptom nestačí. Ľudia si potrebujú prakticky vyskúšať riešiť modelové situácie, alebo sa metódou pokus omyl posúvajú dopredu, pričom si zároveň ujasňujú potrebné súvislosti a učia sa porozumieť princípom, ktoré sú s obsahom prepojené. Poznatky osvojené zážitkovým prístupom by tak mali vedieť ľahšie preniesť do reálneho života (Ondrušek Labáth 2007: s. 19-20).

¹ Alternatívne smery v pedagogike, teda aspoň niektoré z nich, môžu zaujímať odlišné postoje v týchto otázkach. Napr. Montessorri pedagogika stavia svoj prístup na potenciáloch, ktoré podľa nich dieťa má: a tou je prirodzená zvedavosť detí a potreba porozumieť veciam a teda im vlastná motivácia učiť sa. Tiež pracuje s konceptom učiteľky ako sprievodkyne, zatiaľ čo žiačka či žiak sú aktívni v nasmerovaní svojho vzdelávania.

Nadväzujúc na Antonyho Gregorca, Denis Kolb pre cyklus zážitkového učenia vydefinoval **4 základné štýly učenia** podľa toho, či ľudia preferujú viac konkrétnu skúsenosť alebo skôr abstraktné zovšeobecňovanie na jednej strane (dimenzii) a viac aktívne experimentovanie alebo skôr reflektívne pozorovanie na strane druhej. Kombinácia preferencií v týchto dvoch škálach potom určuje štýl učenia, toho ako človek pristupuje k spracovaniu a rozvíjaniu poznania. Prvý, **konvergentný štýl** charakterizuje preferenciu abstraktného zovšeobecňovania a aktívneho experimentovania. Človek s týmto štýlom je **typ praktik** - rád spracováva teórie tým, že si ich overuje praktickým experimentovaním. **Divergentný štýl** zbiera konkrétne skúsenosti a reflektuje pozorovaním. Osoba, ktorá preferuje tento štýl – **typ novátorka** – si rada najprv veci vyskúša a následne reflektuje svoj zážitok, aby hlbšie pochopila súvislosti. **Asimilujúci štýl** využíva abstraktné zovšeobecňovanie a zároveň reflektívne pozorovanie. Takýto človek – **typ analytik** - sa nepotrebuje ponoriť do konkrétnej činnosti, ale vyžaduje čas a priestor spracovať tému kognitívnym spôsobom. **Prispôsobujúci sa štýl** kombinuje konkrétnu skúsenosť a aktívne experimentovanie. Tento **dynamický typ** je osoba, ktorá preferuje sa ponoriť do problémov a za pochodu sa učiť na vlastných skúsenostiach a praktickým experimentovaním (pozri Vaughn 2005, s. 25 a Ondrušek Labáth 2007: 19-20)

Schéma Kolbovho cyklu zážitkového učenia (Ondrušek Labáth 2007: s. 20).



Podľa Kolbových štýlov učenia bol spracovaný aj dotazník štýlov učenia, kde si človek môže otestovať, aký štýl učenia preferuje². Hoci nejaká osoba inklinuje k jednému štýlu viac ako k iným štýlom, podľa Kolbovho cyklu zážitkového učenia, potrebuje využívať niečo málo z každého štýlu. Keď sa človek vrhne do praktickej činnosti, aktívnym experimentovaním zbiera skúsenosti, reflektovaním, toho čo zažil si formuje koncepcie o tom ako veci asi fungujú, porovnáva rôzne hypotézy, analyzuje ich a abstrahuje princípy, na ktorých stoja. Následne si ich overí tým, že ich aplikuje do praxe. To prináša nové praktické poznanie a skúsenosti a kruh sa uzatvára. V procese zážitkového učenia tak využíva konkrétna osoba jednak aktívne experimentovanie (koná), tak aj konkrétnu skúsenosť (vníma zmyslami), ale aj reflexívne pozorovanie (pozoruje) a abstraktné zovšeobecnenie (myslí, analyzuje). Je možné, že ľudia sa v cyklickom modeli skôr chytia či napoja vo fáze, ktorá je bližšia ich štýlu, pre

² Pozri *Dotazník učebných štýlov – LSI I* (príloha E) v publikácii Eleonóra Gullach: *Zbierka metód, techník a aktivít na podporu aktívneho učenia sa*. Metodicko-Pedagogické centrum 2011, s. 65-67. Dostupné na adrese http://www.mpc-edu.sk/library/files/e_gullach_zbierka_met_d_tech_n_k_a_akt_v_t_na_podporu_akt_vneho_u_enia_sa.pdf

komplexné osvojenie si nových poznatkov či zručností je však efektívnejšie ak prejdú celým cyklom zážitkového učenia.

Ďalšou populárnou koncepciou je *Alexandrov systém 4 úrovní učenia*, resp. osvojovania si kompetencií, ktorý pochádza od Frederika Matthiasa Alexandra, austrálskeho herca, ktorý stratil hlas a sám sa naučil ho znova ovládať pomocou zrkadiel. Vyvinul **model osvojovania si kompetencií v 4 úrovniach**. Prvou úrovňou je **nevedomá inkompetencia**, keď si ľudia nie celkom uvedomujú, čo presne nevedia. V tejto fáze by sa tréning mal zamerať lepšie pochopenie toho, v čo, sa potrebujú ľudia zlepšiť. Druhá fáza **vedomá inkompetencia** je počiatkom samotného učenia, keď si ľudia uvedomujú, v čom potrebujú zdokonaľiť, avšak často robia začiatočnicke chyby, potkýňajú sa. V tréningu to znamená pokúsiť sa osvojiť si novú zručnosť metódou pokus omyl, experimentovať s praktickým skúšaním nových prístupov a pod. Konštruktívna spätná väzba a podpora zo strany druhých, či zdieľanie skúseností ostatných môže byť v tejto fáze veľmi nápomocné. **Vedomá kompetencia** je fáza, kedy s vedomím úsilím zvládajú osoby nové činnosti avšak potrebujú sa sústrediť, pretože k úspešnému vykonávaniu činnosti potrebujú vedomú reflexiu. Posledná fáza **nevedomá kompetencia** je taká úroveň zručností, kedy osoba nepotrebuje vedomú kontrolu ani úsilie a činnosť vykonáva viacmenej automaticky.

Z nedávnejších koncepcií stojí za zmienku napr. prístup presadzujúci **facilitatívne učenie**, ktoré sa zrodilo v 60-tych rokoch vo Veľkej Británii. V duchu tohto prístupu majú tradičné tréningy limitované možnosti, pretože pripravujú ľudí na situácie tak, že im pomáhajú osvojiť si poznatky a zručnosti ktoré sa osvedčili v minulosti. Ako však pripraviť ľudí na problémy dneška a zajtrajška? Základným princípom facilitatívneho učenia je, že v centre pozornosti stoja samotné účastníčky resp. účastníci projektu. Prístup pomáha mobilizovať ich vlastné zdroje a kompetencie. Do tréningu prinášajú aktuálne výzvy, ktorým čelia, resp. situácie s ktorým si nevedia poradiť. Úlohou facilitatívnej trénerky nie je pripraviť si dopredu možné riešenia ale do viesť skupinu k tomu, aby sa zmobilizovala, k vyriešeniu problému zdrojmi resp. kapacitami, ktorými disponuje. Pomáha im zistiť, čo potrebujú vedieť alebo zvládnuť, aby vedeli situáciu vyriešiť. Neponúka hotové poznatky, skôr podnecuje inovatívne nazerať na problémové situácie a kreatívne využiť potenciál, ktorí ľudia v sebe majú. Málakedy prichádza takáto trénerka s pripraveným manuálom. Pracuje s tým, čo ľudia do tréningu prinášajú a pomáha im rozvíjať sa priamo v procese podľa ich aktuálnych potrieb. Hoci to pôsobí jednoducho, od trénerky si to vyžaduje vysokú mieru pripravenosti a zároveň koncentrácia počas tréningu. Potrebuje neustále vnímať dianie v skupine, efektívne využívať skupinovú dynamiku a facilitovať tréningové procesy. Potrebuje mať v zásobe techniky rôznorodého charakteru, ktoré vie podľa aktuálneho kontextu skupine ponúknuť. V neposlednej rade je táto rola náročná najmä preto, že si vyžaduje vysokú mieru flexibility a adaptability na strane trénerky. Pre niektoré skupiny, ktoré nie sú zvyknuté pracovať s reflexiou vlastných zážitkov môže byť tento prístup veľkým prekvapením. Pre tých, čo očakávajú jasnú štruktúru môže byť dokonca veľkým sklamaním. (podľa Ondrušek Labáth 2007: 25 - 28). Jeden príklad z praxe, ako môže tréning obohatení o tento prístup vyzerá prinášame v kapitole *Tréningové roly a kompetencie*.

2 II. Trénerský talent alebo drina?

V tejto kapitole si predstavíme koncepty a základné princípy, ktoré súvisia s osobou trénerky, či trénera. Predstavíme si úlohy, na plnenie ktorých sa trénerka potrebuje pripraviť; role, ktoré zohráva v procese prípravy a realizácie tréningu; kompetencie a zručnosti, ktoré sú pre úspech tréningu kľúčové, a základné trénerské princípy a postoje, ktorými by sa trénerka mala riadiť.

Trénerka, či tréner by v prvom rade mali poznať samých seba. Do tréningu či chceme alebo nechceme vnášame predovšetkým svoju osobnosť, hodnoty a postoje, ale aj osobné preferencie a spôsoby komunikácie. Toto všetko spoločne tvorí základ trénerského štýlu, ktorým tréner disponuje, či je začiatočníkom alebo skúsenou trénerkou. Štýl je dynamická charakteristika, podobne ako je premenlivá móda alebo vývoj hudobného vkusu. Trénerka potrebuje spoznávať svoje silné stránky aj limity, aby si bola vedomá toho, čo do tréningu prináša a zároveň, aby vedela identifikovať priestor pre rast v trénerských kapacitách.

Dobrá trénerka namiesto vymedzeného a konečného súboru vlastností či zručností, skôr charakterizuje ochota spoznávať svoj štýl a vlastné kapacity a zároveň sa ďalej rozvíjať, aby ich vedela flexibilne využívať pri rôznorodých tréningových zadaniach a v rôznych kontextoch, tak aby bola nápomocná cieľovej skupine pri dosahovaní tréningových cieľov.

2.1 Tréningové roly a kompetencie

Tréning možno prirovnať k problémovej situácii, analýza ktorej má minimálne tri dimenzii: A) obsahové zložky, B) vzťahové zložky a C) procesuálne zložky (Chris Moore podľa Ondrušek, Labáth 2007.s 57). Rôzne trénerske roly tak potom predstavujú schopnosť posúdiť a reagovať na relevantnú zložku danom momente a zapojiť vhodnú trénerskú rolu. V rámci zvládania obsahu môže lektorka plniť úlohu technickej expertky, ktorá má rozsiahle znalosti o tréningovej téme, alebo skôr rolu informátorky alebo agentky facilitujúcej výmenu skúsenosti medzi účastníkmi a účastníčkami, ktoré sú samy expertkami v danej téme.

V prípade témy násilia páchaného na ženách, resp. v širšom kontexte ľudsko-právnych tém, je potrebné zvážiť efektívnosť čisto facilitujúci prístupu. Bez zabezpečenia aspoň jednej osoby v trénerskom tíme, ktorá sa by mala dostať k odborným znalostiam ľudskoprávnej problematiky a/alebo témy rodovo-podmieného násilia sa môže stať, že skupinu „odfacilitujeme“ nechtiac k utvrdeniu si spoločensky akceptovaných stereotypov.

2.1.1.1 Príklad z praxe: Využitia facilitatívneho prístupu

Medzinárodná rozvojová organizácia plánovala vzdelávací workshop na tému *Uplatňovanie rodového hľadiska v iniciatívach zameraných na minimalizáciu dopadov klimatických zmien*. Čiastkovým cieľom tréningu boli posilniť kapacity pre uplatňovanie rodového hľadiska v téme klimatických zmien u odborníkov a odborníčok zodpovedných za plánovanie a realizáciu projektov a programov v dvoch súvisiacich portfóliach organizácie: (rodová rovnosť a klimatické zmeny). Celkovou víziou bolo posilniť spoluprácu medzi spomínanými portfóliami organizácie, ktoré doposiaľ spolupracovali iba málo alebo vôbec. Cieľovou skupinou mali byť odborníci a odborníčky pracujúci z pobočiek organizácie v rôznych krajinách, pričom buď pracovali v portfóliu ľudské práva a/alebo rodová rovnosť alebo v portfóliu klimatických zmien. Ak patrili do jedného portfólia, predpokladalo sa, že znalosti v druhom portfóliu mali limitované a naopak. Tím vedel, že aspoň jedna z potencionálnych účastníčok z portfólia klimatických zmien má osobnú afinitu k téme ľudských práv žien, ale v téme uplatňovania rodového hľadiska sa necítila byť expertkou.

Pôvodne organizácia plánovala hľadať trénerku s expertízou v oblasti rodovej problematiky aj problematiky klimatických zmien a navyš s kvalitnými trénerskými kapacitami, tak aby dokázala postaviť kvalitný tréningový workshop po obsahovej stránke a zároveň, aby takto rôznorodú skupinu v rámci tréningu vedela adekvátne facilitovať a stimulovať k spolupráci.

V procese výberu vhodnej kandidátky na pozíciu trénera, sa ukázalo, že kombináciu všetkých troch súborov kompetencii z obsahového a procesného hľadiska (trénerske a facilitačné zručnosti, rodová expertíza v rozvojovom kontexte a expertíza na oblasť minimalizácie dopadov klimatických zmien) je veľmi ťažké nájsť. Do finálneho výberu postúpili dve kandidátky: Expertka, ktorá sa akademicky venovala rodovým aspektom v oblasti zmierňovania dopadov klimatických zmien, mala bohaté skúsenosti analytického charakteru v kľúčových témach zadania, ale sama priznala, že má limitované trénerske zručnosti. Presnejšie mala skúsenosti s prípravou prednášok a interaktívnych diskusií akademického charakteru. Na druhej strane bola skúsená trénerka pracujúca najmä v oblasti rodovo zameraných tréningov v rozvojovom kontexte, s osobnou afinitou k enviromentálnemu aktivizmu, avšak úprimne konštatovala vo výberovom procese, že nie je expertkou na klimatické zmeny a tréning v tejto kombinácii tém zatiaľ nerealizovala. Navrhla však, že pokiaľ by mala realizovať tréning, využila by v tréningovom procese participatívnym spôsobom expertízu samotných účastníkov a účastníčok z oboch portfólii organizácie.

Vzhľadom na bohaté trénerske a facilitačné skúsenosti bola nakoniec vybraná druhá kandidátka, ktorej facilitačné zručnosti sa ukázali byť kľúčové pre prípravu a realizáciu takto inovatívne postaveného workshopu. Workshop sa nakoniec zrealizoval využitím facilitatívno-participatívneho prístupu, pričom vybrané účastníčky a účastníci sa po osobných konzultáciách s tímom a trénerkou, ktorá pricestovala v predstihu, priamo zapojili do tvorby programu. Podľa potreby trénerka osobne konzultovala prípravu vstupov s týmito účastníčkami v predstihu objasňujúc im ciele a kontext tréningového procesu. Samotné účastníčky a účastníci tak do programu aktívne vstupovali vlastnými interaktívnymi prezentáciami a diskusiami venovaných problematike minimalizovania dopadov klimatických zmien, uplatňovanie rodového hľadiska v rozvojovom programovaní apod. Súčasťou programu bola aj intenzívna práca v malých skupinách, kedy zmiešané tímy expertiek aj expertov portfólia klimatických zmien a rodového portfólia pripravovali v postupných krokoch koncepty možných spoločných projektov a sami aktívne navrhovali priestor pre spoluprácu medzi dvoma portfóliami.

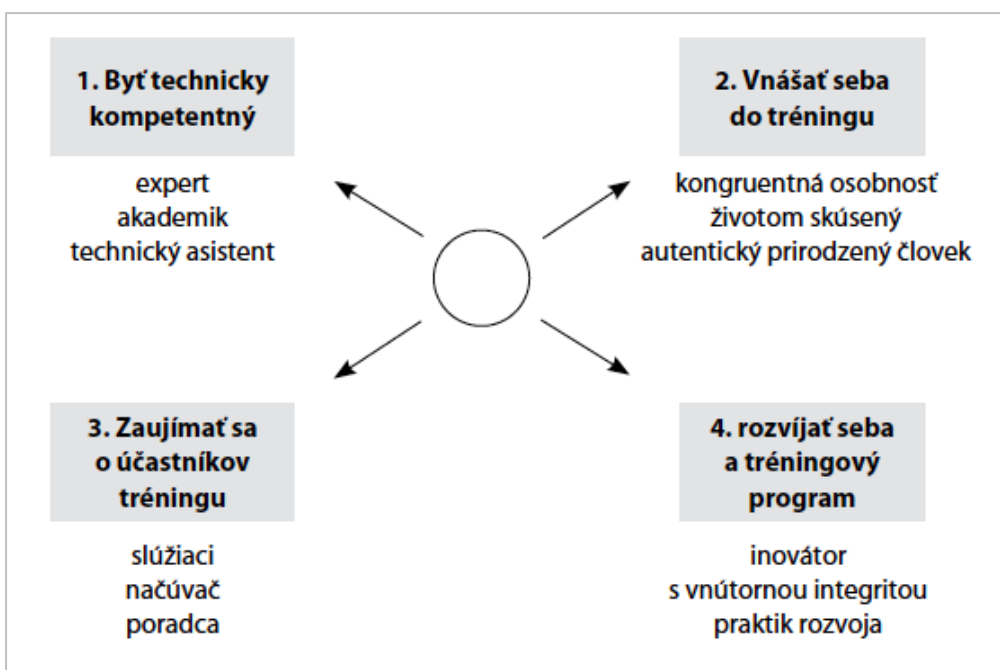
Bruce Klatt (podľa Ondrušek, Labáth 2007.s 57) uvádza, že trénerka resp. tréner sa zvyčajne musí dokázať orientovať na viacero smerov. Trénerka potrebuje

- 1) **byť odborne zdatná** - t.j. mať odborné znalosti, expertízu v téme
- 2) **byť autentická** – t.j. byť sama sebou, prinášať svoju osobu do tréningu
- 3) **zaujímať sa o účastníčky** a účastníkov tréningu, sledovať ich potreby a rozpoloženie pred aj počas tréningu a podľa potreby reagovať
- 4) **pracovať** na svojom osobnom raste a rozvíjať svoje tréningové kapacity.

Na základe tohto modelu navrhujú Ondrušek Labáth Kompas trénerského úspechu, ktorý objasňuje v akých oblastiach trénerka posilňovať svoje kapacity.

Obrázok: Kompas trénerského úspechu a tomu zodpovedajúce roly

(Zdroj: Ondrušek, Labáth 2007.s 58).



Americká spoločnosť pre tréning a rozvoj spracovala komplexný zoznam trénerských rolí, ktoré predstavujú základné **kompetencie** trénerky či trénera. Ide o model 15 rolí, resp. kompetencií takpovediac multifunkčnej trénerky, podľa ktorého trénerka ideálne dokáže: 1) analyzovať tréningové potreby potencionálnych účastníčok a účastníkov 2) analyzovať úlohy, resp. činnosti, kompetencie či kapacity, na ktoré je potrebné tréning zamerať (a definovať tak ciele tréningu), 3) naplánovať tréningový program na základe potrieb a cieľov 4) pripraviť jednotlivé aktivity, inštrukcie a pomocné materiály 5) ovládať prezentačnú techniku 6) zaistiť administratívne a logisticky prípravu tréningu 7) prezentovať, t.j. odučiť vzdelávací obsah 8) viesť, resp. facilitovať skupinu a zvládať skupinovú dynamiku 9) vyhodnocovať tréningový program v zmysle stanovených cieľov a s ohľadom na potreby a očakávania účastníčok a účastníkov 10) podporiť prenos získaných zručností či skúseností do praxe 11) zabezpečiť propagáciu tréningu a s tým spojené aktivity 12) reflektovať nadobudnuté skúsenosti, rozvíjať a testovať teórie o vzdelávaní a učení 13) pomáhať ľuďom v individuálnom rozvoji 14) manažovať tréningy a rozvoj v rámci inštitúcie či programu, za ktorý je zodpovedná 15) strategicky plánovať a zabezpečovať potrebné finančné a personálne zdroje pre tréning a rozvoj v rámci inštitúcie či programu, za ktorý je zodpovedná (podľa Vineyard 1990 alebo Ondrušek, Labáth 2007).

V praxi však len málokto disponuje všetkými uvedenými kompetenciami v plnom rozsahu. Zvyčajne sa v realite trénerky a tréneri spájajú do tímov a ak pôsobia v rámci inštitúcie, o rôzne úlohy sa delia aj s ne-trénujúcimi kolegami či kolegyňami. Z hľadiska vývinu trénera či trénerky a jeho, či jej profesionálneho rastu je dobré ak má možnosť si vyskúšať postupne všetky tieto roly. Mnohé trénerky a tréneri (rovnako ako autorka tohto manuálu) začínali poskytovaním administratívno-logistickej podpory a asistencie, neskôr pomáhali s ko-facilitovaním vybraných aktivít, prípadne sa spolupodieľali na tvorbe metodík a postupným nabieraním skúseností "pričuhli" k trénerskému remeslu.

Kľúčové roly, na ktoré sa trénerka alebo tréner potrebuje pripraviť, pretože ich bude musieť uplatniť v procese prípravy a realizácie tréningu zhrnula Vineyard (1990: 16-18) do nasledovných **6 základných kompetenčných rolí**:

- **plánovačka / plánovač**: analyzuje potreby a kontext pre ktorý sa idú vzdelávať (pracovné miesto, či úlohy, na ktoré sa majú pripraviť) a podľa nastavených cieľov a zdieľaných záujmov cieľovej skupiny naplánuje tréningový program, rovnako plánuje aj vyhodnotenie účinnosti programu.
- **konzultantka / konzultant** : trénerka pomáha ľuďom zorientovať sa v nových oblastiach. Niekedy robia ľudia predčasné závery, niekedy prídu na tréning už s hotovými presvedčeniami, a je úlohou trénerky postupne im pomôcť spoznávať nové skutočnosti a opraviť si skreslené predstavy. Vyžaduje si to trpezlivosť ale aj poznanie prostredia, z ktorého prišli. Ak napr. vzdelávame ľudí v téme násilia páchaného na ženách, skutočnosť, že študovali psychológiu alebo sociálnu prácu či podobný smer, ešte automaticky neznamená, že si počas štúdia mali možnosť osvojiť aj najnovšie poznatky v oblasti rodových teórií vo vzťahu k rodovo podmienenému násiliu. Ich počiatočné limity môžu byť dôsledkom nedostatku príležitostí oboznámiť sa s rodovými konceptami a naučiť sa kriticky nazerať na rodové stereotypy získané v procese výchovy, kultúrnej socializácie ale aj počas štúdia.
- **poradkyňa / poradca**: trénerka umožňuje identifikovať problémové situácie a ponúka (ale nevnucuje) nové možnosti riešenia či nazerania na tieto výzvy. Ak je to potrebné, pomáha ľuďom nahradiť nefunkčné vzorce správania alebo myslenia (ako napr. stereotypy) novým prístupom alebo pohľadom na situáciu. Vyžaduje si to veľmi citlivý prístup nakoľko nie je úlohou trénerky poučovať či dokazovať ľuďom ich nedostatky, ale pomôcť im otvoriť si myseľ a naučiť sa niečo nové, čo bude pre nich užitočnejšie a efektívnejšie ako to, čo zanechávajú za sebou.
- **sprostredkovateľka / sprostredkovateľ (pre ďalšie zdroje informácií)** : tam kde ľuďom chýbajú potrebné zdroje informácií a expertízy, môže trénerka ponúknuť tipy na ľudí alebo štúdie či publikácie, kde môžu nájsť viac informácií či príkladov riešenia situácii, s ktorými sa potýkajú. Pozvať si externú lektorku alebo lektora na špecifické oblasti, je typický príklad, kedy trénerka sprostredkováva ľuďom nové "zdroje" informácií, aby mali možnosť konzultovať priamo s niekým z praxe.
- **Expertka / expert**: v oblasti svojej expertízy pomáha trénerka ľuďom zorientovať sa v základných východiskách a konceptoch, predstaví základné schémy či princípy, ktoré sa týkajú témy tréningu. Trénerka tak umožňuje ľuďom zorientovať sa v množstve informácií k téme, pomôže im si ujasniť kľúčové poznatky a pochopiť aj ich vzájomné prepojenia.
- **Trénerka / tréner**: najmä pri nácviku nových zručností, je často veľmi užitočná rola klasického trénera, resp. trénerky, ktorá povzbudí alebo v prípade, že je to potrebné, aj názorne predvedie postup ako napredovať pri osvojovaní si novej zručnosti. Pomáha im napredovať cez konštruktívnu spätnú väzbu, ideálne ak facilituje poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby v skupine, čím si ľudia navzájom pomáhajú.

Kľúčovým podľa Vineyard je **FLEXIBILITA** trénerky a trénerka, ktorá jej umožňuje podľa potreby pružne prejsť z jednej roly do druhej. Lektorka tak operatívne reaguje na potreby a situácie tak ako ich tréningový proces prináša.

2.2 Tréningový štýl

Podľa Ondruška a Labátha (2007, s. 60) predstavuje trénerský štýl individuálny kokteil trénerských zručností a kompetencií. Zahŕňa jednak komunikačný štýl ako aj osobné preferencie s ohľadom na spôsob tréningovania a práce s tréningovou skupinou, ale aj vlastné hodnoty a princípy a samozrejme dominujúce spektrum dobre zvládnutých zručností a kompetencií, ktorými tá či oná trénerka disponuje.

Štýl, podobne ako v móde, je niečo čo sa vyvíja v čase a mení tak ako sa rozvíja samotná trénerka či tréner. Štýl by nemal byť v rozpore so vlastným nastavením a preferenciami, teda jadrom osobnosti trénerky či trénera. Siliť sa do štýlu, ktorý jej človeku nesedí, nikomu nepomáha. Silené výrazy pôsobia neautenticky a tréningová skupina intuitívne vytuší, že trénerka, či trénerka vôbec nie je sama sebou, čím stráca aj ich rešpekt.

Na druhej strane, ako už bolo naznačené v kompetenčnom modeli *Kompasu trénerského úspechu* podľa Ondruška a Labátha, trénerka či tréner potrebuje pracovať na **vlastnom raste** ako po obsahovej stránke tak aj s ohľadom na komunikačné a facilitačné zručnosti pri práci so skupinami. **Flexibilitu**, o ktorej hovorila Vineyard v súvislosti s tréningovými rolami, môžeme aplikovať aj na schopnosť modifikovať svoj štýl a prispôbiť ho konkrétnemu kontextu tak, aby v rozumnej miere dokázal človek rezonovať s rôznorodými skupinami. Inak povedané, lektorka či tréner by mali poznať svoj štýl, a byť si vedomí svojich predností ale aj limitov. Pracovať na vlastnom raste tak v prípade rozvíjania rôznych stránok svojej "trénerskej osobnosti," znamená úsilie rozvíjať sa smermi, ktoré trénerke či lektorovi pomôžu flexibilne zvládať rôzne tréningové situácie a skupiny.



© paula jójárt

2.3 Tréningové princípy a postoje

Základné princípy uplatňované v tréningoch podľa viacerých autorov a autoriek zahŕňajú nasledovné:³

- Rešpekt:** Vzájomná úcta a rešpekt sú základom kvalitnej komunikácie s druhými ľuďmi v ktoromkoľvek kontexte, o to viac to platí v tréningovej situácii. Trénovať dospelých znamená brať ich v prvom rade ako dospelých ľudí, ku ktorým potrebujeme pristupovať v prvom rade partnersky. Lektorka si má vážiť skúsenosti osobnosť aj aktuálne prežívanie účastníčok a účastníkov, nespochybňuje ani nezhadzuje ich otázky či skúsenosti, ktoré prinášajú. Ak je to potrebné, ponúka iný pohľad. Samotný tréning vedie tak, aby sa ľudia navzájom podporovali v prehlbovaní rešpektu a vzájomnej úcty. Vytvárame tak priestor aby sa ľudia učili jeden od druhého a dokázali inšpirovať iných. Tento princíp nevyklučuje zdieľanie formou spätnej väzby, avšak je dôležité, aby bola konštruktívna a dávala podnety ako sa naučiť niečo nové alebo ako sa posunúť dopredu.
- Participatívnosť a inkluzívnosť:** Okrem rešpektovania skúsenosti cieľovej skupiny môžeme ľudí priamo zaangažovať do tréningu. Ľudia do tréningu prichádzajú z bohatým spektrom zručností a skúsenosti, ktoré síce nemusia byť priamo spojené s témou tréningu, môžu sa však pri vhodnom kontexte a adaptácii ukázať ako prenositeľné aj do novej témy. Zapojiť ľudí do tréningu – čiže participatívnosť má viacero možných rozmerov. Ľudí môžeme zapojiť do plánovania a prípravy tréningu napr. tým, že od potencionálnych účastníčok získame spätnú väzbu k plánovanému programu, tých skúsenejších pozveme spolupracovať na vedení či ko-facilitovaní niektorých aktivít. Pod inkluzívnosťou sa rozumie jednak zohľadňovanie špecifických potrieb, ktoré by inak účastníčky alebo účastníkov vylučovali z tréningu, a zároveň sem patrí sem aj úsilie dať priestor rôznorodým pohľadom a povzbudzovať aj menej aktívnych ľudí, aby ich hlas a postrehy mali možnosť zaznieť.
- Úprimnosť, autenticita a integrita:** Tak ako dúfame, že účastníčky a účastníci prídu do tréningu sami za seba, je v prvom rade zodpovednosťou trénerky či trénera zostať sám sebou. Vedieť seba a skupine napr. priznať, keď niečo neviem (a prípadne sľúbiť že sa pokúsime cez prestávku alebo do pokračovania tréningu zistiť viac) vysiela jasný signál k účastníkovi, že aj lektorka je len človek. K autenticite patrí aj ochota zdieľať s ľuďmi svoju vášeň či osobnostné preferencie v primeranej miere. Integrita sa prejavuje najmä konzistentnosťou trénerky či trénera vo svojich vyjadreniach a prejavoch.
- Otvorená myseľ a tvorivý prístup:** Ponechať si otvorenú myseľ a vedieť sa vynásť kreatívne v neočakaných situáciách patrí k základnej výbave trénerky ak chce prežiť nečakané či inak náročné situácie v tréningu. Zároveň tak lektorka účastníkom názorne ukazuje ako je možné problémy riešiť s otvorenou myseľou.
- Praktickosť a zážitky:** Najefektívnejšie sa učíme keď máme možnosť si niečo praktické zažiť alebo vyskúšať. Dávame účastníkom a účastníčkam priestor učiť sa prekračovať svoj komfortnú zónu a nebať sa učiť z vlastných chýb
- Spolupráca a sieťovanie:** V rámci tréningu podporujeme vzájomnú výmenu skúsenosti a učenie sa nielen pre potreby uľahčenia samotného tréningového procesu ale aj s

³ Pozri napr. Sue Vineyard (1990, 18-24), IWCA (2006: 3)

ohľadom na budúcnosť, čím podporujeme sieťovanie a spoluprácu. Tým, že účastníčky a účastníkov aktívne zapájame do tréningu, umožňujeme im identifikovať aj priestor pre zdieľanie expertíz, ktoré už majú a vytvárame priestor pre sieťovanie a posilňujeme potenciál budúcej novej spolupráce.

Pohoda a relax: Tréning by nemal byť trápením. Ľudia sa potrebujú uvoľniť, aby zažili aj trochu zábavy, prípadne pocítili radosť s novo-získaných zručností či novo-objavených kapacít. Aj napriek ťažkým témam v sociálnych oblastiach by sa mala trénerka pokúsiť viesť tréning tak, aby ľudia odchádzali s pocitom, že tréning bol dobre, teda užitočne strávený čas a že mali možnosť sa aj uvoľniť.

Pre tréningy zamerané na rodové scitlivovanie a obzvlášť v oblasti tak citlivej ako je rodovo podmienené násilie⁴, by okrem vyššie uvedených mali byť uplatňované aj tieto **špecifické princípy a pravidlá**:

Sebareflexia a kritickosť k vlastným presvedčeniam: Podľa Appelt, Kaselitz, Logar (2000: 19) sú v prípade témy rodovo podmieneného násillia osobný prístup a vlastné postoje k téme kľúčovými faktormi v schopnosti odovzdať druhým poznatky a zručnosti súvisiace s prevenciou a elimináciou rodovo podmieneného násillia. Inými slovami, trénerka v prvom rade musí poznať vlastnú hodnotovú a postojovú orientáciu v téme, byť ochotná ju podľa potreby revidovať a až následne je pripravená trénovať druhých ľudí v tejto problematike.

Dôvera a citlivá práca s osobnými zážitkami: Pre tréningy v oblasti rodovo podmieneného násillia platí, že osobné zážitky a skúsenosti môžu ľahko vyplávať na povrch, prípadne sa nenápadne plížiť tesne pod hladinou zatiaľ čo s nimi človek zvädza intenzívny vnútorný boj. Môžu sa otvárať staré traumatické zážitky a pod. Pravidlo dôvernosti znamená, že o čokoľvek sa ľudia v procese tréningu podelia, malo by zostať na tréningu. Zároveň tento princíp zaväzuje trénerku citlivo reagovať na možné signály nepohody u účastníkov a účastníčiek a v prípade ich potreby im ponúknuť v dôvernom rozhovore možnosť sa podeliť. Trénerka tiež musí byť pripravená vedieť ľudí nasmerovať na ďalšiu pomoc, napr. krízové linky či centrá pre ženy zažívajúce násillie doma, či preživšie sexuálne útoky a pod.

Posilňovanie: Ciele rodových tréningov neraz okrem obsahového rastu v téme zahŕňajú aj posilňovanie ľudí, najmä príslušníčky znevýhodňovaných a diskriminovaných skupín. Posilňujeme ich, aby vedeli rozpoznať svoje práva a uplatňovať ich, a zároveň, aby si uvedomili vlastné vnútorné zdroje a kapacity, vďaka ktorým dokázali čeliť znevýhodneniam, s ktorými sa stretávajú často na dennodennej báze. Tréning by im zároveň mal posilniť schopnosť rozvíjať vlastné zdroje a napojiť sa na ďalšie zdroje: t.j. sieťovať sa s druhými ľuďmi, ktorí im môžu byť oporou, resp. s ľuďmi, pre ktorých oni sami môžu byť nápomocní.

⁴ Pozri napr. Appelt, Kaselitz, Logar (2000: 16-27)

Rodovo citlivý jazyk: V rodových tréningoch sa cielene usilujeme nepoužívať rodovo necitlivý jazyk, ktorý predstavuje a) používanie generického maskulina⁵ (mužského rodu v množnom alebo jednotnom čísle, či už ide o zmiešané skupiny, alebo dokonca osoby ženského pohlavia, napr. profesijné označovanie) ako aj b) znevažujúci - rodovo stereotypný jazyk využívajúci sexistické obrazy, príbehy, či vtipy, ktoré sú bežnou súčasťou kultúry či komunit, v ktorých ľudia pôsobia.

Odporúčané čítanie:

- Kapitola 4: *Roly, kompetencie a trénerský štýl* v publikácii: Ondrušek D., Labáth V.: *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. PDCS 2007.
- Kapitola 2 a 4: *Aims and structure of training program Dealing with difficult situations* v publikácii Appelt B., Kaselitz V. Logar R (eds) *Training programme on combating violence against women (WAVE: 2000)* Appelt, Kaselitz, Logar (2000: 16-27)
- MACEKOVÁ, J. *Jazyk neviditeľných žien*. In ASPEKTin - feministický webzin. ISSN 1225-8982. Uverejnené 15. novembra 2006. Získané 30. novembra 2015. Dostupné na http://www.aspekt.sk/aspekt_in.php?content=clanok&rubrika=25&IDclanok=281.
- Cviková J. *Ako používať rodovo vyvážený jazyk. Možnosti, otázky, príklady*. Aspekt 2015. Dostupné na <http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/knihy/ako-pouzivat-rodovo-vyvazeny-jazyk> (získané 30. novembra 2015).

⁵ Pozri napr. Maceková Johanka. *Jazyk neviditeľných žien* (Aspekt 2006) alebo Cviková „*Ako používať rodovo citlivý jazyk*“ (Aspekt 2015).

3 III. Príprava tréningu

Plánovanie tréningu sa mierne odlišuje v závislosti od toho, či reagujeme na dopyt zadávateľskej organizácie a pripravujeme **tréning na požiadanie** – t.j. šitý na "mieru" potrebám tejto inštitúcie, resp. ľudí, pre ktorých chce inštitúcia tréning zabezpečiť. Financovanie tréningu v tomto prípade hradí zadávateľská organizácia. Druhou možnosťou je, keď pripravujeme **tréning ako otvorenú ponuku**, t.j. tréning otvorený pre verejnosť. Predpokladá sa financovanie jednotlivými účastníkmi či účastníkmi a tréning sa snaží reagovať na potreby potencionalnej klientely. Do tretice môžeme stáť aj pred alternatívou, ktorá kombinuje prvky prvej a druhej možnosti, keď pripravujeme predbežný návrh tréningu ako súčasť projektového návrhu v rámci konkrétnej grantovej schémy. Takýto tréning sa následne financuje z grantu, ak bol projekt schválený. Podľa povahy projektu alebo aj grantovej schémy môže byť **tréning ako cielená ponuka** určený buď uzavretej skupine ľudí⁶ alebo úplne či čiastočne⁷ otvorený verejnosti, resp. zameraný na úzko špecifikované komunity.

Tak či onak, **prípravu** v ani jednom prípade nemožno podceňovať. V prvom rade potrebujeme totiž získať čo najviac dostupných informácií kľúčových pre jeho prípravu. **Prvá fáza analýza tréningových potrieb**, sa venuje zisťovaniu potrieb a očakávaní zadávateľskej inštitúcie (ak je to relevantné), vybranej komunity alebo potencionalnej či konkrétnej cieľovej skupiny. Až po tejto fáze môžeme pristúpiť k **fáze prípravy samotného tréningu**, v ktorej je prvým krokom **zadefinovanie cieľov tréningu** a druhým krokom **vystavanie navrhovanej štruktúry a návrh programu** a tretím krokom **rozpracovanie aktivít a príprava samotných materiálov pre tréning**. V ďalšej fáze, podľa toho, či ide o jednorázovú alebo dlhodobejšiu iniciatívu môžeme zrealizovať najprv **pilotný tréningový program**, na základe, ktorého tréning dopracujeme, prípadne rovno pristúpime k **realizácii tréningového programu**. Po samotnom tréningu, by účastníčky a účastníci mali **individuálne uplatniť, čo sa naučili v praxi**, a v ideálnom prípade až po tejto fáze, nasleduje **fáza evalvácie a hodnotenia tréningových ziskov**. (Pozri Ondrušek, Labáth 2007: 157)

Williams a Seed, editorky rodového tréningového manuálu pre britskú organizáciu OXFAM ponúkajú pre prípravu tréningu **7 krokov** podľa Vellaa J. (Williams, Seeds 1994, s. 18-29). Metóda je jednoduchá vo svojej štruktúre, avšak dostatočne komplexná, aby pokryla kľúčové aspekty prípravy tréningov. Metóda spočíva v zodpovedaní si 7 základných otázok **Prečo? Kto? Kedy? Kde? Kvôli čomu? Čo? Ako?** :

Otázka	Aspekty, ktoré analyzujeme
1. Prečo by sa tréning mal realizovať?	ciele, ktoré by mal tréning naplniť
2. Kto bude zapojení?	<ul style="list-style-type: none">• zadávateľská inštitúcia (vzťah k cieľovej skupine a cieľom tréningu)• cieľová skupina tréningu (jej zloženie a potreby)• trénersky tím (kapacity, zručnosti)

⁶ Napr. ak sú oprávnenou skupinou iba „zamestnanci či dobrovoľníci organizácie/firmy/inštitúcie“

⁷ Napr. po splnení podmienok určených pre užívanie vymedzených oprávnených konečných užívateľov grantovej schémy.

	<ul style="list-style-type: none"> • podporný tím (s kým budeme spolupracovať)
3. Kedy sa bude konať?	dĺžka tréningu, načasovanie tréningu časové obmedzenia a možnosti cieľovej skupiny
4. Kde sa bude konať?	miesto konania, priestory, kultúrny kontext charakter miesta - cudzie vs. domáce prostredie (pre cieľovú skupinu alebo trénersky tím)
5. Čomu má slúžiť tréning?	potreby a očakávania cieľovej skupiny, ich súčasné aj budúce potreby súvisiace s obsahom (kde a ako využijú získané zručnosti či poznatky)
6. Ako tréning naplníme?	obsah tréningu a tréningové metódy

Kroky 1 až 4 predstavujú okruhy otázok, ktoré by sme si mali zodpovedať kým pristúpime k 5. kroku – detailnejšej analýze potrieb a očakávaní cieľovej skupiny. Kroky 1 až 4 by mali objasniť kontext a základné parametre – t.j. limity a príležitosti - ktoré ovplyvnia nielen zameranie a obsah tréningu ale aj jeho charakter.

Pre rodovo zamerané tréningové programy v inštitucionálnom kontexte potrebujeme okrem základného nastavenia organizácie preskúmať aj postoj organizácie a jej predstaviteľiek, resp. predstaviteľov k rodovej problematike a k rodovému tréningu ako takému. Je organizácia nastavená na podporu rodovej rovnosti smerom zhora nadol (resp. podpore opatrení v rámci konkrétnej témy), inými slovami majú základné princípy a východiská podporu vo vedení? Má organizácia vyčlenené profesionálne kapacity, ktoré sa problematike venujú na plný úväzok alebo to majú ako dominantnú náplň práce? Budú sa mať ľudia o koho oprieť v budúcnosti, ak chcú uplatňovať rodové hľadisko vo svojej pracovnej činnosti? Odpovede na tieto otázky nám napovedia ako nastaviť samotný tréning tak, aby ľudia mali reálne možnosti preniesť čo sa naučili do praxe.

3.1 Fáza: analýza potrieb a očakávaní

Vaugh (2005: 59) si v úvode kapitoly o analýze potrieb pomohol anonymnou múdrosťou: *“Nikdy neskúšaj naučiť prasa spievať. Je to strata času pre teba a zároveň našťveš aj to prasa.”* Čas venovaný mapovaniu potrieb rozhodne nie je stratou času, v opačnom prípade riskujeme neefektívny program a nespokojnú klientelu. Tento krok by sme nemali vynechať ani v prípade, že program opakujeme s viacerými skupinami. Každý tréning, dokonca ak je realizovaný podľa hoc aj praxou ošľahaného manuálu, môže stroskotať ak si dopredu nepreveríme očakávania a potreby konkrétnej cieľovej skupiny a špecifiká kontextu, v ktorom táto cieľová skupina funguje. Aj dobre rozpracovaný a opakovane realizovaný tréningový program môže skončiť katastrofálne ak si trénerka neoverí, či nie je potrebné adaptovať program potrebám a očakávaniam konkrétnej skupiny. Pri opakovaných tréningoch by sme si potreby a očakávanie mali zmapovať aspoň v úvode tréningu.

Podľa Ondruška a Labátha (2007) **cieľom samotnej analýzy potrieb** je získať odpoveď na dve zásadné otázky, ktoré do istej miery zodpovedajú krokom 1, 2 a 5 a 6 v modeli prípravy tréningu podľa Vella

1. Kto a prečo potrebuje pripravovaný tréning?
2. O čom bude (má byť) tréningový program?

V prípade **prvej otázky** je zrejme, že odpoveď sa môže týkať viacerých úrovní a rôznych aktérov a aktériek, podobne ako to v kroku 2 naznačuje model Vella J. Primárne sa sústreďujeme na cieľovú skupinu tréningu. Ak je to relevantné, zohľadňujeme aj inštitucionálny kontext, v ktorom pôsobia a

klientelu, ktorej slúžia, v prípade, že poskytujú konkrétne služby, na výkon ktorých ich bude tréning posilňovať. Pri potrebách cieľovej skupiny sa môžeme zamerať ako na poznatky a zručnosti, ktoré ľudia do tréningu prinášajú, a zároveň na tie, ktoré potrebujú posilniť do budúcnosť. Poznanie kapacít, ktorými ľudia už disponujú nám odkryje silné stránky, zohľadnenie ktorých môžu byť pre tréning viac než nápomocné, a to nielen v participatívnom prístupe kedy je cieľene skupina partnersky zapojená do realizácie tréningu a stáva je jeho spolutvorkyňou.

S analýzou potrieb cieľovej skupiny sa musíme vysporiadať aj v prípade, že pripravujeme otvorený tréning pre verejnosť. V takomto prípade mapujeme potreby potencionálnej cieľovej skupiny, ktorá by najpravdepodobnejšie mohla mať záujem o zvažovanú tému tréningu. Skúsené trénerky a tréneri čerpajú tieto podnety priamo z praxe, v kontakte s ľuďmi, s ktorými spolupracujú. Následne mapovanie potrieb a očakávaní zaradujeme buď do úvodu tréningu alebo si dopredu realizujeme prieskum s klientelou, ktorá záujem o tréning prejavila.

Analýza potrieb citlivá k sociálnym nerovnostiam (kam patrí aj rodovo citlivá analýza) zohľadní aj prekážky či obmedzenia, či znevýhodnenia, ktorým môže cieľová skupina čeliť, a s ktorými je potrebné počítať.

Odpovede na druhú otázku podľa Ondruška a Labátha vyplývajú zo zistení v prvom bode. Základné rámce obsahovej štruktúry tréningu prispôsobujeme ako potrebám a očakávaniam, tak aj úrovni skúsenosti a kapacít tréningovej skupiny. Rozhodovanie o tom, ako tréning postavíme a čo do neho zaradíme sa podriaduje cieľom tréningu (viac v ďalšom kroku).

K mapovaniu potrieb a očakávaní možno využiť rôzne **techniky**. Steadham (podľa Vaughn 2005: 43-44) ponúka 9 základných techník ale s podobnými príkladmi sa stretne aj u ďalších autorov (napr. Ondrušek Labáth 2007: 160):

- *Dotazník*
- *Pozorovanie*
- *Konzultácia (so zadávateľom alebo s inými kľúčovými osobami)*
- *Hĺbkové rozhovory (s kľúčovými osobami alebo potencionálnymi účastníkami)*
- *Analýza dokumentov (verejne dostupných a/alebo interných)*
- *Skupinové diskusie (fokusové skupiny)*
- *Testy*
- *Pracovné materiály*
- *Pracovné výstupy*

Ďalšími technikami sú napr. aj analýza kariérnych plánov, výstupy z hodnotenia alebo posudzovania pracovníčok a pracovníkov alebo výstupy z predošlých aktivít ako napr. iných tréningov (podľa Ondrušek Labáth 2007, s. 160),

Dotazník je najčastejšie využívaná technika, či už je realizovaná v tlačenej alebo elektronickej podobe, musíme sa uistiť, že jazyk dotazníka bude zrozumiteľný ľuďom, ktorí ho majú vyplňať. Výhodou elektronickej administrácie je ľahké a rýchle spracovanie dát (napr. cez nástroje Google Dokumenty). Rizikom môže byť nižšia návratnosť a nedostatočná hĺbka odpovedí. Zber dát by mal byť vždy anonymný. Dotazník sa používa častejšie pri zameraní sa na tréningovú skupinu ale využiť ho môžeme napr. aj na klientelu tréningovej skupiny a pod.

Pozorovanie je vhodné najmä pokiaľ pripravujeme ľudí pre konkrétne pracovné činnosti a je možnosť pozorovať buď pracovné prostredie a/alebo výkon činnosti, napr. pôsobenie ľudí z cieľovej skupiny v teréne, kde konečným klientov a klientkám ponúkajú konkrétne služby. Otázky rešpektovania súkromia a dôstojnosti konečnej klientely môžu byť zásadné pre vhodnosť tejto techniky.

Konzultácia so zadávateľom alebo kľúčovými osobami, ktorými môžu byť relevantní zástupcovia zadávateľskej autority, ale aj potencionálne klientky či klienti, ktorým vzdelávaní ľudia budú ponúkať služby alebo produkty. Môžu to však byť aj expertky v danej tematickej oblasti či konkurencia.

Hĺbkové rozhovory, resp. intervijá môžeme zrealizovať s kľúčovými osobami (viď vyššie), najmä ak potrebuje podrobnejšie zmapovať oblasť, o ktorej máme malo informácií, alebo s potencionálnymi účastníkami, ak pripravujeme vysoko špecifický, prípadne rozsiahly a konkrétne zameraný vzdelávací program.

Analýza dokumentov nám bližšie priblíži kultúru a nastavenie organizácie, pre ktorú pripravujeme vzdelávanie, resp. v prostredí, v ktorej pracuje alebo sa realizuje naša cieľová skupina, nakoľko môže ísť nielen o zamestnankyne ale napr. aj dobrovoľníkov.

Skupinové diskusie (fokusové skupiny) so zástupcami cieľovej skupiny sú výhodné najmä z časového hľadiska, je však potrebné zohľadniť aj faktor skupinovej dynamiky a či táto metóda prispeje k otvoreniu tém, ktorých by sa ľudia možno inak nedotkli. Ak hrozí riziko, že v skupine by sa ľudia mohli zdráhať hovoriť o otvorene, radšej volíme inú metódu.

Testy, resp. testovacie batérie sa využívajú najmä vo väčších spoločnostiach. Môžu pomôcť vytriediť cieľové skupiny do rôznych úrovní tréningu a hodia sa najmä na mapovanie testami ľahko merateľných technických zručností alebo vedomostí.

Analýza pracovných materiálov, s ktorými sa cieľová skupina stretáva vo svojej práci resp. pri výkonne svojej činnosti, môže zahŕňať pracovné hárky alebo správy, ktoré musia pripravovať, formuláre alebo databázy, ktoré musia naplňať, prípadne techniku, s ktorou musia pracovať a pod.

Analýza pracovných výstupov sa zameriava na priame výsledky práce cieľovej skupiny, ktoré súvisia s oblasťou, na ktorú sa zameriava školenie.

Príklad z praxe: limity pri analýze potrieb

Na základe rámcového poznania potrieb vo verejnej správe a vychádzajúc najmä z predošlých projektových skúsenosti a pilotného vzdelávania v rámci svojej inštitúcie vypracovala expertka koncept zdňového školenia/tréningu v oblasti problematiky uplatňovania hľadiska rodovej rovnosti vo verejnej správe. Zároveň k nemu spracovala tréningovú príručku.

Neskôr, v nadväzujúcom projekte mal vybraný trénerský tím podľa manuálu expertky realizovať školenia s približne 15 člennými skupinami výkonných pracovníčok a pracovníkov z rôznych inštitúcií verejnej správy, ktoré o tréningový program prejavili záujem. Školenia sa organizovali na základe dopytu organizácií, ktorým bola distribuovaná ponuka s pôvodným konceptom expertky. Tréningovú skupinu si zostavovala inštitúcia, ktorá o školenie prejavila záujem, to znamenalo, že skupina bola z hľadiska profesijného zaradenia resp. afinity k organizácii viac menej jednoliata.*

Trénerský tím, ktorý mal za úlohu realizovať zdňové školenia podľa tréningového manuálu expertky, nemal možnosť analyzovať potreby konkrétnych účastníčok a účastníkov dopredu nakoľko s mapovaním potrieb sa v projekte neplánovalo. Organizácie oznámili iba počet účastníčok a nebolo možné počítať so spoluprácou ani pri distribúcii dotazníkov dopredu. Organizácie si často do posledného momentu neboli isté, ktoré zamestnankyne a zamestnanci sa uvoľnia na školenie. Zástupcovia, resp. zástupkyne organizácii neboli k dispozícii pre individuálne konzultácie.

Trénerský tím sa rozhodol v rámci prípravy zamerať na profil inštitúcie a jeho kompetenčný rámec v rámci štruktúr verejnej správy. Analýzou dostupnej dokumentácie danej inštitúcie tím odhadol mieru skúsenosti danej inštitúcie a pravdepodobné interné kapacity v danej oblasti. Analýza dokumentov pokryla základne mapovanie potrieb. Mapovanie očakávaní zaradil tím na začiatok prvého tréningového dňa.

Analýza dokumentov jednotlivých inštitúcií pomohla nielen lepšie odhadnúť potreby organizácie a upraviť tréningový program, ale zároveň dopomohla k výberu vhodných podkladových materiálov pre prípravu praktických cvičení.

Pôvodne jeden a ten istý tréning tím modifikoval s ohľadom na osobitné potreby tej či onej inštitúcie, pričom pri každom školení tím prispôboval nielen pracovné materiály ale aj výber vhodných aktivít pre časť tréningového programu zameranú na praktické aspekty uplatňovania rodového hľadiska v práci tej či onej inštitúcie.

** Trénerský tím pôvodný manuál ani návrh programu zdňového školenia nepripravoval. Po konzultácii s expertkou, tím využil časti manuálu a časti materiálov si dopracoval podľa potrieb aktuálnych cieľových skupín (inštitúcií, ktoré o tréning prejavili záujem). Tomu bol následne prispôsobený aj program, ktorý sa tak čiastočne odklonil od pôvodného konceptu, pričom základné elementy a najmä pôvodné ciele boli zachované.*

3.2 Fáza Prípravy samotného tréningu

Samotnú prípravu tréningu si môžeme rozdeliť na niekoľko krokov. Prvým z nich je **zadefinovanie cieľov tréningu**. Druhým je **vystavenie základnej štruktúry tréningu s ohľadom na obsah**, ktorý potrebujeme pokryť a **výber vhodných aktivít**. Tretím krokom je **dopracovanie aktivít (adaptácie pre**

potreby tréningu) a príprava potrebných materiálov. V závere **dopracujeme časový plán a doladíme prípravu na samotný tréning** (pozri viac Ondrušek Labáth 2007, s. 162).

3.2.1 Krok 1: Zadefinovanie cieľov

Obsah tréningu v prvom rade určujú ciele tréningu. Inými slovami, obsah by mal zodpovedať cieľom a nie naopak⁸ a preto začíname ujasnením si tréningových cieľov. Najjednoduchšie je začať otázkou: *Čo sa očakáva, že bude účastníčka, či účastník vedieť (robiť) po skončení tréningu?*

V tomto kroku zistíme, či sme v prípravnej fáze získali všetky potrebné informácie. Ak sa tréning realizuje v rámci organizačného rozvoja, resp. slúži pre posilnenie výkonu konkrétnej činnosti pre konkrétnu firmu, či inštitúciu, musíme zohľadniť očakávania zadávateľskej inštitúcie ako aj úroveň zručností a kapacít, ktorými cieľová skupina disponuje a v ktorých má naopak rezervy. Zvyčajne si zadávateľská inštitúcia predbežne zdefiniuje aspoň tematické zameranie a základný rámcový cieľ tréningu a s takto postaveným dopytom osloví potencionálne trénerske kapacity. Môže ísť o veľmi rámcové vízie, inokedy sa stretne s ambicióznymi až nerealistickými očakávaniami. Tieto počiatkové ciele nemusíme nevyhnutne považovať za nemenné. Úvodne konzultácie so zástupkyňami zadávateľa pomôžu spresniť očakávania a v prípade potreby ich aj zrealizovať. K spresneniu a prípadnej operacionalizácii cieľov napomôžu aj výsledky z analýzy potrieb. Realistické a konkrétne ciele potom slúžia ako kľúčové vodítka k vystavaniu štruktúry a obsahu tréningu a zároveň dávajú odpoveď aj na to, ako vhodne vygradovať aj jeho dramaturgiu (viď ďalej).

Zatiaľčo hlavný cieľ môže predstavovať rámcovejšiu víziu toho, k čomu by mal tréning napomôcť, čím konkrétnejšie je nadefinovaný, tým ľahšie ho bude rozmeniť na čiastkové ciele. Čo najkonkrétnejšie by mali byť čiastkové ciele, podobne ako v projektovom manažmente, tak aby bolo možné naplniť a najmä merať resp. posúdiť ich naplnenie. V tejto fáze si teda pripravujeme pôdu aj pre záverečné hodnotenie (viď príslušná kapitola).

Dobre zadefinované ciele by následne nemal byť problém operacionalizovať, čiže rozmeniť si ich na drobné kroky či postupy, ktoré tvoria základ štruktúry a obsahu tréningu (Ondrušek Labáth 2007 : 162).

Rodové tréningy majú podľa viacerých autoriek svoje špecifickosti (pozri napr. Williams, Seed 1994: 15). Takýto tréning zvyčajne aspiruje na širšiu spoločenskú ZMENU, presnejšie posun od hegemonického patriarchálneho nastavenia a fungovania spoločnosti smerom k odstráneniu rodovej nerovnosti a diskriminácie. **Rodový tréning** sa usiluje v prvom rade o **zmenu povedomia** cieľovej skupiny (napr. zvyšovanie povedomia o existencii násilia páchaného na ženách a závažnosti tohto problému) ako aj o **zmenu správania** (napr. posilniť spoluprácu v rámci intervenčných tímov pri riešení prípadov násilia páchaného na ženách). K zmene správania však zvyčajne iba zvýšené

⁸ Niekedy začínajúce trénerky a tréneri robia chybu v tom, že po zadefinovaní základnej témy prejdú k vypracovaniu zoznamu zaujímavých aktivít a z neho ako z mozaiky zostavia program, prípadne preberú koncepcie tréningov z rôznych materiálov, z ktorých akoby zošili nový „patchwork“. Ciele následne formulujú len ako akési zastrešenie výsledného produktu. Začínať by sa však malo nielen od základnej témy ale predovšetkým od vyjasnených cieľov, ideálne operacionalizovaných do podtém a čiastkových úloh a tomu následne prispôbiť rozpracovanie obsahu a výber vhodných metodík (čiže aktivít a metód práce s tréningovou skupinou).

povedomie o probléme nestačí. Na to, aby zmena povedomia mala dlhodobejší a transferovateľný charakter, potrebujú ľudia **rozšíriť svoje poznanie** a teda aj argumentačnú bázu (napr. porozumieť

Príklad - operacionalizovanie cieľov tréningu

V tréningovom programe o násilí páchanom na ženách a deťoch odborné profesie z dielne WAVE (pozri Appelt, Kaselitz, Logar 2008: 16-18) autorky vydefinovali tieto základné ciele

- *Zvyšovanie povedomia (citlivosti) na problém násilia páchaného na ženách*
- *Posilniť vnímanie násilia ako kľúčovej príčiny v jadre problému násilia páchaného na ženách*
- *Posilniť kapacity poskytovať efektívnu podporu a pomoc obetiam násilia*
- *Posilniť ochranu a pomoc v akútnej kríze: vnímanie nebezpečenstva*
- *Prehodnotenie vlastných postojov*
- *Podpora spolupráce a sieťovania*

Celkovou víziou programu je podporiť takú zmenu spoločenskej klímy, v ktorej násilie páchané na ženách a iné formy násilia nie sú tolerované a spoločnosť sa s prípadmi násilia adekvátnymi prostriedkami vysporiada.

Operacionalizácia jednotlivých cieľov – t.j. ich rozmenenie na drobné kroky by mohla mať nasledovnú podobu ...

- *Prehĺbiť porozumenie príčinám a následkom násilia páchaného na ženách a tomu, ako tieto vplyvajú na ženy, ktoré sú mu vystavené*
- *Prehĺbiť poznanie o dynamike cyklu násilia vo vzťahoch a o rizikách, ktorým žena môže čeliť, keď sa rozhoduje riešiť problém odchodom alebo podaním trestného oznámenia*
- *Naučiť sa rozpoznávať varovné signály u žien, ktoré čelia domácemu násiliu, získať zručnosti citlivého výberu a použitia vhodných prístupov pri ponúkaní pomoci a podpory*
- *Rozpoznať svoje kapacity ale aj limity pri poskytovaní pomoci a podpory obetiam násilia páchaného na ženám*
- *Posilniť zručnosti ako v spolupráci so ženou odhadovať riziko a zohľadňovať prioritu bezpečia pre ňu a pre deti pri poskytovaní asistencie*
- *Prehĺbiť rozpoznávanie mýtov a faktov o násilí páchanom na ženách a sebareflexiu vlastných presvedčení v problematike násilia páchaného*
- *Porozumieť základným podmienkam a štandardom multiinštitucionálnej spolupráce inštitúcií v poskytovaní ochrany, pomoci a podpory ženám zažívajúcim násilie*
- *Preskúmať možnosti spolupráce a sieťovania s ďalšími aktérkami a aktérmi pomoci*
- *Atď...*
-

príčinám a dôsledkom násilia páchaného na ženách, a mechanizmom kontroly a moci, ktoré páchatel používa, aby ženu vo svojej blízkosti udržal). A na druhej strane, na to, aby ľudia zmenili svoje správanie adekvátnym spôsobom, potrebujú **vybudovať alebo posilniť vhodné zručnosti** (napr. rozvinúť zručnosti zdravotníckeho personálu identifikovať varovné signály u žien potencionálne vystavených rodovo podmienenému násiliu a rozpoznať vhodné intervencie ako takejto žene pomôcť s ohľadom na jej kľúčové potreby).

3.2.2 Krok 2: Vystavanie obsahovej štruktúry tréningu

K rozpracovaniu obsahu a výberu aktivít pre tréning, t.j. zostavovaniu samotného programu tréningu a vystavaniu jeho dramaturgie pristupujeme až potom, čo sme si zanalyzovali potreby cieľovej skupiny a ujasnili, resp. skonkrétnili ciele tréningu, t.j. na čo by účastníčky a účastníci mali využiť, to čo sa v tréningu naučia.

Spôsob akým vystaviame obsah tréningu a aj jeho dramaturgiu prispôsobujeme ako cieľom tak aj skúsenostiam a kapacitám cieľovej skupiny. Samotný výber techník sa podriaďuje najmä cieľom tréningu. Lákadlom najmä pre začínajúcich trénerov a trénerky je siahnuť po zaujímavých technikách, ktoré ich oslovili preto, že sa im zdajú zábavné alebo efektné. Efektívnosť techniky ale závisí najmä od toho, či pomáha naplňať konkrétne ciele tréningu. Zaujímavý súbor techník môže výborne sadnúť v jednom tréningu, ale v inom tréningu s inou cieľovou skupinou môže byť výber podobných techník absolútnou katastrofou.

Dramaturgia tréningu, t.j. postup akým program vystaviame by mal zohľadniť aj potrebu rôznorodosti aktivít, tak aby bol tréning pútavý a zároveň zohľadnil aj rôzne štýly učenia sa u rôznych ľudí. Dobre vystavaný tréning má zároveň v sebe určitú vnútornú logiku, jednotlivé časti sú prepojené, prípadne na seba nadväzujú. Obsahové témy vyberáme podľa zadefinovaných cieľov a operacionalizovaných krokov k ich naplneniu, pričom hĺbku či komplexnosť ich spracovania a spôsob akým ich budeme prezentovať by mal odrážať potreby cieľovej skupiny (pozri viac Ondrušek, Labáth 2007).

Spôsobov ako vystavať program je niekoľko. Môžeme napr. **postupovať induktívne** – t.j. od detailov postupne vystavať celok, resp. pomocou príkladov a jednotlivostí postupne priviesť ľudí k zovšeobecneniam a pochopeniu kľúčových princípov či základných konceptov. Opačný postup, **deduktívny**, sa odvíja od všeobecného poznania, resp. prezentovania základných rámcov a až následne sa presúva ku konkrétnostiam a špecifikám. Ďalšou možnosťou je **prezentovať problémovú situáciu** a následne **hľadať riešenia**. Vhodne zvolenými aktivitami a metódami práce pri takejto dramaturgii postupne prehľbujeme kognitívne uchopenie problému ako aj nácvik zručností potrebných na riešenie problémových situácií. Iné tréningy sa orientujú **podľa priorit účastníčok** a účastníkov, t.j. najdôležitejšie body zaraďujú do prvých častí tréningu a postupuje sa ďalej k menej dôležitým (podľa Ondrušek, Labáth 2007:163).

Ďalšou možnosťou je **začať tými najzaujímavejšími časťami**, alebo **najjednoduchším obsahom** prípadne obsahom, ktorí ľudia poznajú. Tieto prístupy môžu pomôcť najmä pri skupinách, ktoré majú obavy alebo rešpekt pred náročnosťou témy. Ak je predmetom tréningu nejaká postupnosť procedúr, môžeme **začať od prvého kroku**. Pri zložitých schémach alebo komplexných zručnostiach sa môžeme pokúsiť **odštartovať od celkového modelu**, najmä ak to pomôže celkovému uchopeniu témy. Ak sa "koláč" javí byť priveľkým sústom, môžeme sa ho pokúsiť rozdeliť ho na **menšie zmysluplné celky** a najprv sa pokúsiť ovládnuť čiastkové úlohy (Pozri Vaught 2005: 182-183).

Vo všeobecnosti by **sme v úvode hociktorého tréningu** mali v krátkosti **objasniť celkový zámer a približný obsahový rámec tréningu**. Aj vtedy ak sme realizovali detailný prieskum potrieb pred tréningom, je vhodné v úvode zaradiť **aktivitu mapujúcu očakávania a zaktualizované potreby**.

Zvyčajne sa stretávame s tréningmi, ktoré majú dopredu **uzavretý program**, jednotlivé bloky majú jasnú náplň a príprava spočíva v rozpracovaní jednotlivých elementov tréningu. Na druhej strane, **otvorené tréningy** využívajúce napr. prístup facilitatívneho učenia (viď úvodna kapitola) nemajú agendu dopredu detailne rozpracovanú. Jej spolutvorkyňami a spolutvorcami sa stávajú účastníčky a účastníci, keď do procesu tréningu vnášajú aktuálne témy a výzvy, s ktorými sa vo svojej každodennej práci alebo živote stretávajú. Aj v takom prípade sa facilitátorka – trénerka potrebuje pripraviť na tréning. Zvažuje možné eventuality a zásobí sa vhodnými aktivitami a technikami, prípadne materiálmi, ktoré pri očakávaných alebo aj menej očakávaných témach skupine operatívne ponúka tak, aby poslúžila celkovým cieľom tréningu a zároveň adekvátne reagovala na potreby cieľovej skupiny.

V prípade scitlivovacích tréningov zameraných na ľudskoprávnu problematiku a sociálne nerovnosti – akou je aj problematika rodovej nerovnosti a osobitne téma násilia páchaného na ženách – 4 základné dimenzie zmeny, o ktorú tieto tréningy usilujú (viď predošlá časť) zároveň určujú 4 základné piliere, na ktorých je vhodné postaviť rozpracovanie štruktúry a obsahu. Vyváženiu všetkých 4 pilierov je potom potrebné podriaďiť aj výber výsledného mixu aktivít. Rodový alebo ľudskoprávny scitlivovací tréning sa nezaobíde bez **zvyšovania povedomia** cieľovej skupiny – a to na individuálnej zážitkovej úrovni – prostredníctvom zážitkového uvedomenia si stavu vecí – tak aj v teoretickej rovine – t.j. pochopenie dopadu rodových nerovností na celospoločenskej úrovni. Zážitkový prístup pri zvyšovaní povedomia je veľmi účinný, najmä, ak je riziko, že pri následnom **prehlbovaní poznania o** prejavoch rodovej nerovnosti v spoločnosti budú mať ľudia tendenciu zablokovať sa v rezistencii: – t.j. otázky rodovej či iných nerovností budú mať tendenciu podceňovať, resp. nepovažovali by ich za natolko závažné a hlboko zakorenené v každodennom fungovaní ľudí v spoločnosti. Bez zvýšeného povedomia a prehĺbeného poznania nie je efektívne ani **posilňovanie zručností** na podporu prevencie a eliminácie rodovej diskriminácie. Ak by sme tréning napr. postavili iba na rozvíjaní zručností bez toho, aby sme sa uistili, že ľudia majú dostatočne posilnené povedomie a poznanie, riskujeme, že budú mať pri praktickom výkone zručností tendenciu kĺzať po povrchu vďaka čomu môže aplikovanie takýchto zručností neúmyselne viesť aj k prehlbovaniu diskriminácie a utvrdzovania zakorenených stereotypov a predsudkov. Bez zmeny povedomia zároveň nie je možná ani adekvátne zinternalizovaná **zmena správania**, ktorá by pomohla predísť povrchovému, resp. mechanickému aplikovaniu postupov do praxe. Ak by sme sa ale napr. sústredili iba na posilnenie povedomia a poznania, a vynechali posilňovanie zručností a podporu internalizácie zmeny správania, necháme ľudí nepripravených na prenos zmeny do praxe – t.j. ľudí po tréningu “zanecháme” so zvýšeným povedomím a poznaním, ale bez nástrojov, ako sa v realite stať aktérkami a aktérmi zmien vo svojom okolí.

Aj z tohto dôvodu si rodové scitlivovacie tréningy zvyčajne vyžadujú komplexnejší prístup a adekvátne časové rámce, aby boli v rámci tréningu maximalizované šance na naplnenie jeho cieľov.

3.2.3 Krok 3: Tréningové aktivity – tipy pre výber a klasifikácia aktivít

Ako už bolo povedané výber aktivít by sa mal prispôbiť v prvom rade cieľom tréningu. Techniky sami o sebe nie sú cieľmi. Predstavujú iba nástroje, ktorými dosahujeme svoje ciele, čo znamená cieľ musí predchádzať technike. Ďalším dôležitým kritériom je typológia účastníkov. Nie všetky aktivity sú vhodné pre všetky typy účastníkov. Technika sa musí podriaďiť tomu, či stojí pred trénerkou viac formálne nastavená skupina, pre ktorú je dôležité zachovať si tvár, alebo ide skôr o menej formálne naladené skupiny. Rozhodujúcim faktorom je samozrejme aj trénerka, t.j. či jej samotný typ aktivity sedí alebo nie. Ako už bolo povedané pri trénerských štýloch, trénerka stráca svoju autenticnosť, ak by sa silila do techník či metód práce, ktoré jej nesedia. To isté platí aj pre techniky, na ktoré tak povediac “nedozrela”. Inak povedané, mala by sa púšťať iba do aktivít, na facilitovanie ktorých sa cíti

byť kompetenčne dostatočne pripravená. Dobrí tréneri a trénerky sa nerodia, skôr si postupne rozširujú svoje skúsenosti a kompetencie. V poslednom rade je potrebné zohľadniť aj kultúrno-spoločenský kontext. Necitlivé prenášanie aktivít z jedného kontextu do druhého môže byť veľmi nebezpečné. Socio-kultúrne kontexty treba zohľadniť nielen medzi rôznymi krajinami ale aj v rámci jednej domovskej kultúry. To, čo funguje s mladými ľuďmi, nemusia rovnako prijímať ľudia starší, aktivity, na ktoré pozitívne reaguje majoritná spoločnosť môže úplne inak prijať menšinová komunita a naopak. Inak sú ľudia nastavení a naladení na tréning v bežnom období roka a inak pred významnejšími sviatkami či v období viacerých kulminujúcich termínov, ako napr. ku koncu roka či pred uzatváraním účtovného obdobia a pod. Témy rezonujúce v ostatnom období v spoločnosti, kde sa tréning realizuje môže tiež vplývať na to, ako skupina niektoré aktivity prijme.

Keď už vieme ako vyberať, skúsme sa pozrieť na to, z čoho vyberať. Niektorí trénerky a tréneri sa spoliehajú na bohaté spektrum príkladov z praxe iných trénerov, iní sa viac spoliehajú na tvorbu nových techník. Inklinovať dlhodobo k úzkemu okruhu techník nie je známkou flexibilného trénera či trénerky. Dobrá trénerka rastie spolu so skúsenosťami, ktoré naberá, občas experimentuje s novými prístupmi a najmä reflektuje svoje minulé skúsenosti, aby sa vedela posunúť vpred.

Autori ponúkajú rôzne klasifikácie tréningových metód, resp. techník či aktivít. Napr. Vaughn hovorí o týchto základných možnostiach, ktoré má trénerka k dispozícii: 1) prednáškový formát 2) demonštrácia – ukážka 3) diskusný formát 4) prípadové štúdie 5) zážitkové simulácie 6) samoštúdium 7) zaúčanie priamo na pracovisku (koučing a mentoring). Ak sa však pozrieme bližšie, zistíme, že aj medzi týmito kategóriami nájdeme prepojenia či prieniky. Prípadové štúdie či zážitkové simulácie obsahujú v sebe ako diskusný tak aj demonštratívny formát. Bez diskusného formátu sa viac menej nezaobíde žiadna technika, ktorá potrebuje tzv. debriefing: reflexiu procesov ako aj zážitkov, ktoré aktivitu sprevádzali.



© paula jójárt

Williams, Seed a Mwau, **editorky manuálu pre rodový tréning** z dielne OXFAMu (1994) zdôrazňujú o čosi viac rozpracovanú klasifikáciu, najmä s ohľadom na potreby rodovo-zameraných tréningov: 1) zoznamovacie techniky a tzv. "lámače ľadov 2) brainstorming 3) včelie úle / kokteillová párty⁹ 4) rolové

⁹ Ang. **Buzzgroups**, autorka preferuje voľne prekladať aj ako kokteillová párty. Ľudia vytvoria dvojice, maximálne trojice v ktorých v krátkosti prediskutujú zadanú otázku alebo si vymenia informácie či skúsenosti v konkrétnej téme. Následne môžeme spájať menšie skupiny do väčších a nechať ich prediskutovať tému vo väčšej skupine. Technika pomáha zaktivizovať menej aktívnych ľudí a dá priestor každému sa zapojiť.

hry 5) Rolové hry typu "Kód / Šifra"²⁰ 6) Posudzovanie výrokov 7) Doplňovanie viet 8) Dotazníky 9) Prípadové štúdie 10) Riadená imaginácia resp. vizualizácia 11) kreatívna práca 12) Rozbušky (podnety) 13) Debaty 14) rýchle "Kolečka" 15) rozhrievačky a iné hry 16) študijné cesty. Na rozdiel od predošlého autora, ktorý je viac zameraný na vzdelávanie v oblasti organizačného rozvoja a profesijného rastu, v rodových tréningoch sa viac pracuje s kreatívnejším a zážitkovým prístupom.

Editorky tréningového programu WAVE zameraného na prevenciu a eliminácie násillia páchaného na ženách (Appelt, Kaselitz a Logar 2008) na prvé miesto ako základnú metódu práce trénerky v tejto oblasti postavili 1) **počúvanie**, ktoré prierezovo potrebuje vďaka do každej aktivity. Iní autori by to nazvali zručnosťou. Podstatou je, že už samotné načúvanie a neprerušovanie je pre niektorých ľudí novým zážitkom, a rešpektujúce načúvanie je kľúčovým najmä u znevýhodnených skupín. Do súboru metód následne zaraďujú 2) *prezentácie* 3) *brainstorming* 4) *diskusie* 5) *skupinovú prácu* 6) *rolové hry* 7) *prípadové štúdie*. Medzi nápomocné techniky zaraďujú *vizualizáciu teoretických informácií* (napr. pomocou dopredu pripravených materiálov, ktoré teoretické rámce ideálne prezentujú vo vhodnej vizualizovanej podobe) a *audiovizuálne pomôcky* ako videá, obrázky alebo zvukové nahrávky. Na záver pripomínajú nástroj **konštruktívnej spätnej väzby**, ktorý môžeme využiť tak, že posilňujeme ľudí v poskytovaním konštruktívnej spätnej väzby sebe navzájom alebo si ju vyžiadame smerom k trénerskému tímu. V neposlednej rade, citlivo spätnú väzbu smerom k trénerskej skupine využíva aj trénersky tím. Verbalizáciu pocitov, dojmov ale aj myšlienok sa posilňuje samotné učenie a zároveň sú cenným zdrojom informácií o dynamike tréningového procesu, ktoré trénerka potrebuje zohľadňovať.

Tréningoví špecialisti Ondrušek a Labáth (2007) ponúkajú jednoduchšiu klasifikáciu a tréningové metódy delia do 3 základných kategórií A) **diskusné postupy** B) **dramatizácia** a do tretej C) **zážitkové hry a učenie praxou (tzv. experienciálne metódy)**.

DISKUSNÉ FORMÁTY budia pre laika dojem jednoduchej aktivity, pri ktorej sa trénerka nemusí veľa namáhať, veď predsa diskutujú účastníčky a účastníci. Opak je však pravdou. Základom úspešnej diskusie je schopnosť trénerky držať sa opodiaľ, jemne napomáhať rozvinutiu diskusie a facilitovať jej vyústenie smerom k cieľom, pre ktoré bola vybraná. Kľúčovým je samozrejme výber tzv. **diskusných rozbušiek**, teda podnetov, ktoré spúšťajú diskusiu. Poslúžiť môže rolová hra alebo iná zážitková aktivita, prípadne si trénerka môže pripraviť osobitné rozbušky, ktoré rozohrá ako tzv. zahrievacie aktivity na úvod, ako napr. posúdenie výrokov k sledovanej téme, alebo si pripraví vizuálny, alebo audio-vizuálny materiál, prípadové štúdie či články z tlače. Poslúžiť môže aj brainstorm podnetov, ktoré následne roztriedi a využije ako podnety na prediskutovanie.

Diskusie majú rôzne formáty, napr. do nej môžeme zapojiť iba časť skupiny zatiaľ čo ostatní pozorujú, ako je to napr. pri technike **akvária**. Ďalšou možnosťou je veľkú skupinu nechať rozdeliť na menšie podskupiny v rámci ktorých necháme prebehnúť osobitné diskusie. Delbu do skupín môžeme nechať voľne na skupinu, alebo použijeme niektoré z náhodných alebo cielene triediacich techník.¹¹ Je dobre z času na čas podskupiny nechať premiešať, aby sa zdynamizovala výmena názorov. Ak potrebujeme zapojiť všetkých ľudí čo najintenzívnejšie, vhodná je napr. technika **kolotoč**, keď sú ľudia rozostavaný v dvoch kruhoch stojac tvárou tvár k sebe. O vybranej téme diskutujú vždy proti sebe stojace dvojice,

²⁰ **Kód alebo Šifra** predstavuje špecifický druh rolovej hry, kedy je úlohou ľudí zohrať konkrétnu scénu podľa inštrukcie a následne sa skupina pokúša „dešifrovať“ o čo asi v scénke išlo.

¹¹ napr. ich rozdelíme na základe podobných záujmov či preferencie jedla alebo farby apod. Viac inšpirácii ponúka kapitola 6 v publikácii Tréning? Tréning . Ondrušek Labáth (2007).

ktoré sa vo viacerých kolách menia, keďže sa v kruhoch proti sebe posúvajú (pozri viac Ondrušek Labáth, kapitola 6).

Diskusie môžu mať voľnejšiu štruktúru alebo môže ísť o pomerne štruktúrované formáty. Napr. pri technike **škály / póly** necháme skupinu najprv na pomyselné čiare vyjadriť svoj názor a potom vyzveme ľudí z rôznych častí názorového spektra, aby objasnili, prečo si vybrali danú pozíciu. Diskusné formáty, keď ľudia zastávajú protichodné názory vedieme citlivo, tak aby sme zbytočne nerozhádali skupinu. K príkladom štruktúrovanejších formátov patrí napr. aj **"padla fajka"**, kedy dve diskutérky vo vymedzených časových úsekoch obhajujú protichodné pozície a skupina sa po každom kole presúva za chrbát jednej alebo druhej podľa toho ako ľudí oslovili argumenty. Štruktúrované diskusie sú aj formáty typu **panelová diskusia, simulovaná tlačová beseda, samuánske skupiny** a podobne. Viac príkladov pozri kapitolu 6 v publikácii *Tréning? Tréning* (Ondrušek Labáth 2007)

Pojem **DRAMATIZAČNÉ POSTUPY** zahŕňa všetky typy techník, kde sa využíva hranie alebo prehrávanie rolí, prípadné demonštrácie či simulácie problémových situácií a hľadanie riešení. Najčastejšie sa využívajú v podobe rolových hier, ktoré sa realizujú vo variante s inštrukciou alebo bez nej, t.j. bez zadania konkrétnych "hereckých" scenárov. Do tejto kategórie spadajú aj psychodráma a sociodráma, či už vychádza z klasických postupov Morenu alebo napr. aj divadlo utláčaných Augusta Boala. Ako upozorňujú Ondrušek a Labáth, techniky, ktoré nesú psychodramatické a sociodramatické prvky veľmi často prinášajú do tréningu silný emocionálny náboj, preto platí zásada, že do využívania týchto techník by sa nemali púšťať trénerky a tréneri, ktorí nie sú na to odborne pripravení. Na takéto aktivity sa odporúča absolvovať adekvátny výcvik v psychodramatických technikách (pozri viac Ondrušek Labáth kapitola 7). Základným pravidlom pri rolových hrách je nezabudnúť umožniť aktérkam a aktérom po hre vystúpiť z role, t.j. prejsť od hranej osobnosti k sebe samému.

Tzv. **ZÁŽITKOVÉ ALEBO EXPERIENCIALNE METÓDY** a hry sú také techniky, kde sa cielene pracuje s osobnou skúsenosťou a reflexiou vlastných zážitkov. Do istej miery sa môžu prekrývať s technikami, ktoré kombinujú hranie rolí, ale aj simulácie, alebo rôzne súťaživé či naopak kooperačné tímové hry. Zážitkové hry vedú neraz k tzv. *Aha zážitkom* (náhlemu si uvedomeniu súvislosti či uchopeniu podstatných princípov alebo nejakého konceptu). Podporujú však aj uvoľnenie sa pričom neraz pomáhajú posilňovať aj vlastný sebaobraz. Inokedy pomáhajú ľuďom preskúmať svoj potenciál resp. mobilizovať driemajúce vnútorné kapacity. Ondrušek a Labáth upozorňujú na základné pravidlá pri práci s týmito technikami, ktoré ich naučila prax. Povedané ich slovami *"pravidlá ako a kedy uplatniť v tréningu zážitkové metódy a hry si tréner najlepšie zapamätá, ak urobí niekoľko kardinálnych chýb"* pretože nielen tréningová skupina, ale aj trénerka sa učí zážitkom, keď aktivita "nevypáli" a výsledok zaváňa katastrofou. V tom lepšom prípade končí skupina aktivitu v rozpakoch, v tom horšom musí trénerka riešiť aj následky takejto nevydarenej hry. Pravidlá, ktoré formulovali, teda vychádzajú z chýb, ktoré si vo svojej praxi na vlastnej koži "odžili"

- 1) **Neexistuje univerzálne použiteľná technika** – ak hra funguje dobre v jednej skupine vôbec tak nemusí zafungovať v inej skupine, najmä ak tú druhú skupinu dobre nepoznáme a nevieme aké skryté vzťahové míny majú ľudia v skupine medzi sebou pozakopávané. Trénerka si vždy musí urobiť domácu úlohu ohľadom spoznania potrieb a očakávaní skupiny.
- 2) **Hra nie je samoučelná technika - zážitková hra má priniesť podnety** pre ďalšie spracovanie a **musí byť napojená na ciele tréningu**. V opačnom prípade sa síce účastníčky dobre bavia ale zmysel tréningu im uniká.
- 3) Pri hrách je potrebné **rešpektovať špecifické podmienky a prostredie** pre ktoré sa hodí, a naopak kam nie. Účastníčky a účastníkov nebudeme vyzývať k hlučnému bláznivému karnevalu v maskách v prostredí päťhviezdičkového hotela. Outdoorové techniky v

stiesnenom priestore nemusia vyniknúť alebo naopak, priveľa vonkajších podnetov v otvorenom priestore môže narúšať sústredenie ľudí pri aktivitách, ktoré si ho vyžadujú.

- 4) Hry musia **rešpektovať socio-kultúrny kontext a prispôbiť sa cieľovej skupine**. Hra spojená s imitovaním zvierat alebo domorodých kmeňov z amazónskych pralesov asi nebude vhodná pre top manažment nadnárodnej korporácie, s ktorým sa stretáva trénerský tím po prvý krát.
- 5) **Zážitkové hry potrebujú triezveho ducha**. Hoci pôsobia ako nevinné hry, nechať si ich na večerné neformálne posedenia, kedy úraduje aj alkohol, nemusí vypáliť práve najšťastnejšie.
- 6) **Hrové techniky sú v prvom rade trénerskými technikami** a preto si vyžadujú profesionálne pripravenú trénerku, ktorá je na realizáciu aktivity vybavená znalosťami a zručnosťami. Imitovať dirigentku môže hocikto, ale len málokto dokáže skutočne viesť orchester.
- 7) **Improvizácia nie je známkou nepripravených, ale naopak flexibilných trénerov a tréneriek**. Vedieť pružne reagovať na nečakávané situácie, obetovať plánovaný program a zaradiť ad-hoc pôvodne neplánované aktivity je zručnosť, bez ktorej sa dobrá trénerka nezaobíde.

Pri hocijakej technike nesmieme zabúdať na jedno: **Neexistujú zaručené dobre a zaručené zlé či nevhodné metódy**. Každá technika či metóda práce má svoje pre aj proti. Pri každej z nich by mala trénerka vedieť pomenovať **výhody** jej použitia v kontexte pripravovaného tréningu a poznať aj jej **nevýhody**. Inými slovami trénerka potrebuje vedieť odhadnúť situácie, pre ktoré je technika obzvlášť vhodná a naopak, kedy sa ten či onen druh techniky nehodí. Tieto alternatívy zvažujeme už pri plánovaní tréningu ale niekedy je nutné "improvizovať" aj počas neho. Ak napr. nastane počas tréningu situácia, s ktorou trénerka nepočítala, improvizácia v skutočnosti znamená, že operatívne nahradí plánovanú aktivitu inou, ktorá a) pomôže naplniť pôvodný cieľ b) lepšie reaguje na aktuálne potreby a zmenenú situáciu.

Výhodám a nevýhodám jednotlivých techník by sme mohli venovať celú kapitolu, najcennejšiu sú však osobné skúsenosti trénerky či trénera z vlastnej praxe. Na ilustrácie skúsime pomenovať aspoň niektoré: Napríklad taká **prezentácia**, ktorá je považovaná za jednosmernú komunikáciu a často býva zaznávaná, má svoje výhody, ak je potrebné prezentovať väčšej skupine ľudí štrukturované informácie či komplexné schémy alebo koncepty. Jej nevýhodou je samozrejme úpadok pozornosti pri dlhšom trvaní a nezáživnom spracovaní či slabších prezentačných zručnostiach trénerky. **Rolové hry** sú vhodné napríklad pre rozvíjané zručností alebo posilovanie poznania, kedy zážitok poskytne človeku intenzívnejší a možno aj komplexnejší vzhľad do situácie ako hoc aj dobre odprezentovaná prednáška. Má však aj svoje nevýhody, napr. sa nehodí do väčších skupín, nesie so sebou riziká silných emočných nábojov a pod. Vyžaduje si aj dobre pripravenú trénerku, ktorá umožní ľuďom bezpečne vystúpiť z rolí a citlivo reflektovať zážitky, ktoré hra priniesla. Jej limitom je aj jazyk, v ktorom ju prehrávame. Táto technika zvyčajne funguje lepšie, ak majú ľudia možnosť používať svoju rodnú reč. Pri **prípadových štúdiách** môžeme aktívne rozvíjať praktické zručnosti, ale ich nevýhodou je aj nutnosť oklieštiť prípad o isté komplexnosti, ktoré v realite môžu byť zásadné a kľúčové. Samotná príprava prípadových štúdií je náročná a ak sa stane, že prípadová štúdia sa tréningovej skupine zdá príliš odtrhnutá od reality, môže aktivita vyvolať skôr rezistenciu a potrebu argumentovať proti samotnej situácii, ako stimulovať k hľadaniu vhodných riešení.

3.2.4 Krok 4: Dopracovanie aktivít a časového plánu, príprava materiálov

Predpokladajme, že sme rozpracovali obsah tréningu a vybrali vhodné aktivity a techniky. Zostáva nám už iba dopracovať vhodné materiály a pripraviť podklady na samotný tréning. V tejto fáze

adaptujeme aktivity potrebám cieľovej skupiny, zohľadňujeme sociokultúrne dimenzie ako aj individuálne pozadie samotných účastníčok a účastníkov.

Časový plán samotného tréningu by tiež mal zohľadniť potreby cieľovej skupiny ale aj kapacitu trénerky, či trénera. Vo všeobecnosti sa odporúča nepresahovať bloky dlhšie ako 90 min a prestávky nie kratšie ako 15 min, ideálne radšej 30 min. Ak pracujeme v cudzom jazyku pre účastníčky a účastníkov alebo pre trénerku a využívame preklad, musíme to adekvátne zohľadniť pri načasovaní aktivít v jednotlivých blokoch. Pri dlhších – viac ako 3 dňových tréningoch je vhodné zaradiť uprostred tréningu odľahčený poldeň. Takýto čas je nevyhnutný s ohľadom na psychohygienu účastníčok a účastníkov. Hoci sa môže javiť ako strata času, je to skôr naopak. Ak by sme nedopriali ľuďom oddych, ich kapacita absorbovať ďalší obsah bude rapídne klesať (podľa Ondrušek a Labáth, 2007).

3.2.5 Záverečné tipy pre načasovanie prípravy tréningu

Z časového hľadiska je vhodné vyčleniť si na prípravu tréningu ideálne 3-4 mesiace pred jeho konaním. Takto rozfázovaná príprava si nevyžaduje plné nasadenie každý deň, a je teda realizovateľná aj popri iných aktivitách.

Tri mesiace pred tréningom by sme si mali ujasniť základné nastavenie tréningu, rámcové ciele, preskúmať očakávania a potreby zadávateľskej inštitúcie, resp. lepšie spoznať kontext inštitúcie či komunity, v rámci ktorej sa má realizovať. V tomto období začíname riešiť aj administratívno-logistické otázky – najmä predbežný rozpočet a kontaktovanie budúcich účastníkov a samozrejme miesto konania tréningu a jeho technické zabezpečenie.

Dva mesiace pred tréningom realizujeme zvyčajne mapovanie či prieskum potrieb, spresňujeme konečný zoznam účastníkov a rozpočet. V tejto fáze by aj miesto konania už malo byť definitívne jasné.

Mesiace pred tréningom riešime najmä vystavenie samotného tréningového programu a venujeme sa detailnejšie jeho príprave. V poslednom mesiaci doladujeme podľa potreby aj logisticko-administratívnu podporu a technické zabezpečenie.

Týždeň či dva pred tréningom finalizujeme prípravu materiálov potrebných pre samotný tréning a na samotný tréning by sa mala pripraviť aj trénerka.

Vyhodnotenie tréningu realizujeme buď po samotnom tréningu, prípadne v ideálnom prípade s časovým odstupom, tak aby sme mali možnosť zhodnotiť aj uplatňovanie toho, čo sa naučili priamo v praxi. Podľa povahy práce to môže byť mesiac ale aj dlhšie obdobie.

Ak realizujeme rozsiahlejší tréningový program rozfázovaný do viacerých napr. 2-3 dňových modulov, je vhodné mať medzi jednotlivými modulmi aspoň 3-4 týždňový odstup, aby mali ľudia možnosť spracovať obsah a adaptovať sa na základe nových skúseností v praxi. Pri takto rozfázovanom programe sa samozrejme skracujú aj jednotlivé etapy prípravy. Do takéhoto programu je vhodné zaradiť okrem finálnej evaluácie aj krátke priebežné evaluačné bloky na konci každého modulu Medzi modulmi okrem administratívno-logistickej podpory prehodnocujeme potreby podľa toho, ako sa postupne rozvíja tréningová skupina, dopracovávame program a adaptujeme obsahovú náplň.

4 IV. Realizácia tréningu: Skupinová dynamika v tréningovom procese

Skupinová dynamika, pojem pochádzajúci zo sociálnej psychológie sa netýka iba tréningového procesu. Vzťahuje sa ku všetkým sociálnym skupinám, ktoré vznikajú formálne, či neformálne a nejakým spôsobom v nich dochádza k interakciám a synergiám čosi, čo je viac ako len súčet individualít, ktoré tvoria skupinu. Pre účely tohto manuálu sa budeme sústrediť najmä na skupinovú dynamiku v tréningovom procese. Predtým si však v krátkosti objasníme skupinovú dynamiku ako pojem a jej základné princípy.

4.1 Základné východiská

Podľa Kratochvíla (podľa Ondrušek Labáth 2007: 96) predstavuje skupinová dynamika "súbor všetkého skupinového diania a skupinových interakcii," čo je značne otvorená definícia zahŕňajúca v podstate všetky javy v skupine. Skupinovú dynamiku možno vnímať aj ako **silové pole**, v ktorom pôsobia *sily dostredivé*, tj. podporujúce a budujúce skupinu alebo *sily odstredivé*, rozkladajúce skupinu a nakoniec *sily nezávislé*, tj. priamo neovplyvňujúce skupinu (podľa Ondrušek Labáth 2007: 97).

Skupinová dynamika je niečo čo sa deje s každou sociálnou skupinou, kedy ľudia vzájomne na seba pôsobia, hoci aj nevedomky. V tréningovom procese sa jej teda nedá "vyhnúť" – je potrebné naučiť sa s ňou pracovať v prospech tréningového procesu, cieľov tréningu a teda aj s ohľadom na potreby ľudí a trénerky.

4.2 Elementy skupinovej dynamiky v tréningovom procese

V nasledujúcej časti predstavíme elementy skupinovej dynamiky podľa Ondrušek, Labáth (2007) s ohľadom na to, ako vplývajú na realizáciu tréningu, resp. ako ovplyvňujú tréningový proces.

4.2.1 Komunikácia v skupine

Ku komunikácii v tréningovej skupine dochádza okamžite, ba dokonca ešte pred začatím samotného tréningu. Niekedy budúci trénerský tím priamo komunikuje s tréningovou skupinou a objasňuje ciele tréningu. Inokedy zadávateľska inštitúcia odkomunikuje cieľovej skupine účel tréningu. Komunikácia medzi členkami a členmi tréningovej skupiny začína v momente keď sa "trúsia" na začiatku tréningu. Veľmi skoro zistíme, či sa náhodou niektorí nepoznajú z minulosti. Títo ľudia majú hneď k sebe bližšie a správajú sa družnejšie, prípadne hlasnejšie ako iní spolu nezáväzne konverzujú. Iní ľudia skôr pozorujú, držia sa v úzadí, ticho si listujú materiály, ak ich majú pred sebou. V komunikácii sa samozrejme pokračuje aj počas tréningu, dokonca aj vtedy keď "nekomunikujú" (podľa Ondrušek Labáth, 2007)

Primárne je komunikácia vzájomným zdieľaním času a priestoru pri výmene informácií alebo zdieľaní zážitkov. Verbálne aj neverbálne prejavy ľudí komunikujú okrem obsahu aj čosi viac: napr. status a postavenie jednotlivých ľudí, postoj k druhým, k téme a spoločne vplývajú na ďalšie elementy

skupinovej dynamiky ako napr. jej atmosféru a pod. Komunikácia má silu byť konštruktívna a podporujúca, ale aj deštruktívna resp. rozkladajúca.

Komunikácia môže byť zradná pôda aj pre samotnú trénerku. Napr. neraz sa stáva, že napriek tomu, že si je istá, že podala napr. jasnú inštrukciu, skupina zdá sa, ju pochopila inak a robí niečo iné. Odporúča sa, aby si trénerka radšej overila, či ľudia naozaj pochopili, než aby to len predpokladala.

Ďalšia vec, s ktorou musí tréner počítať je, že komunikácia je nezvratná. To znamená, že čo bolo povedané je veľmi ťažké vziať späť. Aj preto je pre trénera kľúčové byť si vedomý nielen svojej verbálnej ale aj neverbálnej komunikácie a byť opatrná a rozvážna. Nevhodné vtipy alebo poznámky, ale aj pohrdave pohľady či gestá nepatria do repertoáru trénera.

Rola humoru v tréningovej komunikácii je ako klzisko. Dajú sa na nej vykúzliti famózne krasokorčuliarske kúsky ale môžeme sa aj ľahko pošmyknúť a tvrdo pristáť na ľadovej ploche. Odlahčenie humorom môže mať svoje miesto v tréningovom procese ale musíme sa uistiť, že nebude znevažujúci voči určitým skupinám ľudí, obzvlášť voči rôznym znevýhodneným skupinám.

Zabudnúť by sme nemali ani na štýl alebo úroveň jazyka. Napr. prílišná odbornosť trénera môže odradiť menej skúsených ľudí v skupine. Odbornosť komunikuje formálnosť, čo môže byť vhodné pre niektoré tréningové situácie, avšak priveľa žargónu môže zmiast aj náročnejšiu skupinu. Priveľa odborných výrazov môže pôsobiť aj naduto a pred skupinou si tak tréner či trénerka budujú zbytočné bariéry. Na druhej strane, nevhodne nasadený neformálny komunikačný štýl do skupiny ktorá je zvyknutá na formálnejší prístup môže zablokovať skupinu, ktorej môže byť zaťažko trénera ako autoritu upozorniť.

4.2.2 Ciele skupiny vs. ciele jednotlivých ľudí

Či už sa skupina sformovala cielene, t.j. ide o formálnu skupinu alebo náhodne (t.j. spontánne) a ide teda o "neformálnu" skupinu, spája ich to, že okrem individuálnych potrieb a očakávaní si skupina formuje (alebo je daný zvonka) spoločný cieľ, teda akýsi účel fungovania skupiny. Individuálne vs. skupinové ciele sa môžu prekrývať alebo byť dokonca v rozpore. Málokedy sú úplne identické. Tréning je typickou formálnou skupinou, ktorej spoločný účel je zvyčajne zrejmý (podľa Ondrušek Labáth 2007). Individuálne ciele ľudí v tréningu však môžu byť odlišné. Dokonca aj pri tréningu, ktorí si účastníci vybrali a platia sami, t.j. účastníci sa ho dobrovoľne a namotivovaní, tak aj vtedy sa môže stať, že napriek vopred jasne formulovanému účelu tréningu sa na ňom zvyčajne stretnú ľudia s rôznorodými očakávaniami. V ideálne zvládnutom tréningovom procese sa podarí súčasne naplniť ako cieľ skupiny tak do istej miery aj potreby a očakávania jednotlivých členov.

Samozrejme ideálnou situáciou je, keď sú ľudia na tréningu dobrovoľne a ich motivácia sa prelína s cieľom tréningu. Inak je to keď máme tréning pre účastníkov skôr odporúčaný (napr. nadriadenými osobami) alebo dokonca je povinný (napr. tréning zvládania hnevu, ktorý je súčasťou napr. podmieneného trestu). Pri "odporúčanej" účasti sa síce zdá, že účastníčky participujú dobrovoľne, ale ich motivácia môže byť iná: napr. neprísť o prácu, nenaštávať nadriadených. Niektorí možno "váhajú," aj by niečo skúsili, ale nie sú istí, čím by mal byť pre nich užitočný práve tento tréning. Niekedy sa s touto situáciou stretne napr. aj verejných inštitúciách či veľkých firmách, kde príde "ponuka" na preškolenie zhora, ale ľudia potrebu "školiť sa" necítia a sú spokojní s tým, ako veci robili pred školením. Pri povinnom tréningu je zrejmé, že hlavná motivácia je vyhnúť sa trestu, ktorý by nasledoval. Ochota spolupracovať na takomto tréningu môže byť veľmi nízka. V oboch situáciách sa v menšej či väčšej miere ciele jednotlivcov a ciele tréningu rozchádzajú a trénerky musia čeliť rezistencii, s ktorou sa potrebujú vysporiadať (viac o riešení pozri v kapitole *Ťažké momenty v tréningu*).

4.2.3 Normy skupiny

Sociálna skupina bez pravidiel nemôže fungovať, alebo sa čoskoro rozpadá. Pravidlá môžu byť samozrejme formalizované a dokonca dopredu dohodnuté, čo sa v tréningu často na úvod využíva. Na druhej strane však v tréningu musíme počítať aj s tým, že v nej panujú pravidlá nepísané, neformálne. Niektoré sú tak automatické, že si ich ani neuvedomujeme, a ľudia ich zvyčajne dodržiavajú bez výhrad: ako napr. že si ľudia nekladú osobné otázky, ak sa dobre nepoznajú. Iné sú menej samozrejmé ale zvyčajne sa ich väčšia časť skupiny drží: skupina napr. automaticky stíchne, keď vstúpi napr. trénerka alebo autorita zo zadávateľskej inštitúcie. Pravidlá sa postupne môžu uvoľňovať alebo sťahovať, podľa vývoja dynamiky v skupine. Skupina tak reaguje na trénerku, či trénera ale aj atmosféru v skupine, ktorá je dynamická a mení sa apod.

4.2.4 Moc v skupine a tvorba podskupín

Moc je často sprofanovaný pojem vnímaný iba negatívne. V anglickom "power" môže však zahŕňať aj "splnomocnenie" (empowerment). Robbins vníma moc ako "*potenciál jednej osoby dosiahnuť, aby druhá osoba uskutočnila niečo, čo by za iných okolností nerobila.*" Na to môže využiť moc informačnú (argumenty, informácie) ale aj expertnú (znalosti či zručnosti). Moc môže byť aj legitímna (formálne uznaná) alebo referenčná (vychádza z rešpektu a spolupatričnosti). Donucovacia moc používa hrozby, odmeňujúca moc operuje odmenou (podľa Ondrušek Labáth 2007:101).

S mocou súvisí aj tendencia väčšej sociálnej skupiny vytvárať podskupiny, resp. stratifikovať sa statusovo. Poznajú sa niektorí ľudia v tréningovej skupine zo života mimo nej? Majú k sebe niektorí profesne, vekovo alebo napr. inak bližšie? Tvorba takýchto podskupín vytvára akési ad-hoc koalície, kedy sa podskupiny môžu voči sebe vymedzovať, či dokonca medzi sebou súťažiť. Tieto tendencie môžeme v tréningu využiť pre pozitívne ciele, pretože v takejto podskupine majú ľudia tendenciu sa vzájomne podporovať a trochu súťaživosti môže pomôcť zdynamizovať tréning. Má to však aj svoje riziká, ak trénerka včas vhodným spôsobom nezasiahne do dynamiky tréningového procesu. Hrozí, že súťaživosť podskupín môže prerásť do deštruktívnosti, keď sa skupiny voči sebe príliš vymedzujú a chcú sa navzájom "potopiť".

4.2.5 Štruktúra a identita skupiny

Štruktúrou skupiny sa rozumie jej zloženie. Je ovplyvnená z vonka, teda faktormi, ktoré jej zloženie formovali zvonka, ale aj vnútorne, rozdelením rolí a pozícií v skupine. V princípe rozlišujeme skupiny homogénne (podobné si podľa určitej charakteristiky alebo afinity) alebo heterogénne (rozmanité). Tie prvé môžu mať väčšiu tendenciu k súdržnosti a skupinovej identite, výhodou tých druhých je však väčšia rozmanitosť skúseností a dynamickosť, ktorú môžu do procesu vnášať (podľa Ondrušek Labáth 2007:102). Hoci v tréningu sa môže zdať výhodnejšia prvá skupina, neplatí to automaticky. Pre typy tréningov stimulujúce osobnostný ráz a rozvoj môže byť väčšia heterogénnosť skupiny skôr prínosnejšia, či dokonca kľúčová.

Niekedy sa môžeme stretnúť s čiastočne heterogénnou skupinou, kedy v nej môžeme identifikovať zvyčajne dve homogénne podskupiny, ktoré sa vyprofilovali napr. na základe veku alebo skúseností, či afinity k vybraným oddeleniam firmy, alebo napr. noví zamestnanci a zamestnankyne oproti dlhodobo pôsobiacim vo firme. V takej situácii môžeme počítať s konfliktami, ktoré sú latentné a skôr či neskôr sa v skupine prejavujú. V prípade veku môžeme očakávať medzigeneračný konflikt, pri zmiešaných firemných tréningoch skryté konflikty v organizácii medzi jednotlivými oddeleniami alebo latentný konflikt prameniacy z uzavretosti dlhodobých pracovníkov vo firme pred novými apod. Trénerka v takej situácii hľadá spôsob ako zladiť potreby skúsenejších a menej skúsenejších, prípadne

skúmať možnosti, ak to tréning umožňuje, ako transformovať konflikt a stimulovať spoluprácu medzi oddeleniami, či skupinami zamestnankýň a zamestnancov.

Skupinovú identitou sa chápe miera stotožnenia sa jednotlivých členov so skupinou ako takou. Prejavuje sa jazykom "My ..." a v pozitívnom zmysle sa stáva známkou hrdosti. Pri prexponovaní môže viesť až k pocitom výlučnosti. V krátkych tréningoch sa s ňou nemusíme stretnúť v takej miere, môže sa však veľmi posilniť ak sa tréningová skupina pozná dopredu a majú medzi sebou pozitívne skúsenosti. U dlhších tréningov a najmä zážitkových ladených sa s týmto fenoménom stretne častejšie. Vyvíja sa spolu s tým, ako sa posiluje súdržnosť skupiny, nie je teda iba doménou homogénnych skupín.



© paula jójárt

4.2.6 Skupinové pozície a roly v skupine

Skupinová pozícia, status a roly v skupine jednak skupinovú dynamiku formujú, zároveň sa však môžu meniť aj dôsledkom jej pôsobenia. Zatiaľ čo **roly** sú kombináciou určitého očakávania druhých a naplnenia týchto očakávaní nositeľkou role, **status** je skôr daný postavením človeka, ktoré skupina uznáva. Môže byť daný formálne alebo získaný v procese tréningu, napr. keď osoba prejaví líderske sklony a skupina ju prirodzene nasleduje. **Pozícia** v skupine je daná sociometriou, t.j. kombináciou príťažlivosti zoči voči druhým ľuďom v skupine a prestíže, ktorú človek v skupine získal

V rodovo zameraných tréningoch (ako aj v iných ľudskoprávne orientovaných tréningoch) sa so sociálnym statusom, pozíciami a spoločenskými rolami pracuje osobitne aj nad rámec skupinovej dynamiky. Jednak sa tieto tréningy zameriavajú na zvyšovanie povedomia s ohľadom na rodové stereotypy a predsudky ovplyvňujúce status, pozície a roly rôznych osôb, mužov, žien a transrodových ľudí. Zároveň, tieto tréningy neraz pri práci so zraniteľnými skupinami, potrebujú ich sociálne role, pozície a spoločenský status citlivo vnímať a prípadne s nimi dokonca cielené pracujú napr. pri posilňovaní zraniteľných skupín (tzv. empowerment).

4.2.7 Vedenie skupiny a vodcovstvo / líderstvo

Na to, aby sa skupina pohla smerom k svojmu cieľu, resp. naplnila svoj potenciál, potrebuje vedenie. Dokonca aj u skupín, ktoré sa na prvý pohľad javia, že nemajú vedenie, pri bližšom pozorovaní zistíme, že predsa len niekto v skupine plní líderskú rolu. Hranica medzi vedením zo strany líderky či lídra a používaním moci je občas tenká, ale zato ostrá: moc sa manifestuje využívaním závislosti jedných ľudí od druhých, na druhej strane vedenie skupiny sa zameriava na vybraný cieľ, a na jeho efektívne dosiahnutie je potrebné, aby ľudia s líderkou či lídrom spolupracovali a nasledovali ju/jeho. Zdravá atmosféra v skupine umožňuje striedanie ľudí v líderských rolách, pri využívaní moci k takejto výmene rolí zvyčajne nedochádza dobrovoľne.

V tréningu sa pracuje ako s líderskou rolou trénerky, ktorá vedie proces tréningu, tak s rolami lídrov a líderiek, ktoré preberajú ľudia v skupine.

4.2.8 Atmosféra v skupine

Atmosféru v skupine popisujeme v dimenziách kohézie (súdržnosti) a tenzie (napätie medzi ľuďmi). Hoci by sa to na prvý pohľad mohlo zdať, nie sú to póly jednej a tej istej škály. Skupina môže byť súdržná a pritom znesie aj istú mieru vnútorného napätia. Súdržnosť pomáha skupinu stabilizovať, napätie, ak sa vhodne využíva v dynamike tréningového procesu, môže byť veľmi podnetné tým, že provokuje ľudí prejavíť sa, čím napomáha vzdelávaciemu procesu.

Ak by všetci so všetkými počas tréningu súhlasili, nedošlo by k výmene názorov a skupina by stratila možnosť inšpirovať sa rôznorodými skúsenosťami. S napätím sa cielene pracuje najmä u tréningových skupín, ktoré sa formovali "nedobrovoľne," ale využíva sa aj v dlhodobých tréningoch osobnostného rozvoja.

4.2.9 Kooperácia a súperenie

Súťaživosť, resp. súperenie k životu skupín patria, a nielen keď medzi sebou súťažia podskupiny, ako sme už naznačili. Niekedy súperia aj samotní členovia medzi sebou, prípadne súperia priamo s trénerkou. S individuálnou súťaživosťou, najmä tou, ktorá prerastá do hostility sa v skupine potrebuje trénerka vyrovnáť. Skúmame možnú motiváciu a dáme takému človeku priestor uplatniť buď svoje "líderské" sklony alebo sa podeliť v štruktúrovanom formáte o svoju "expertízu" ak je to pre tréning prínosné.

Do sociálnych skupín patrí aj **spolupráca**, pretože bez nej by skupina nevedela plniť spoločné ciele. Jej posilňovanie je niekedy dokonca samotným cieľom tréningu. Súťaživosť nemusí byť automaticky negatívna. Napr. ak proti sebe súťažia podskupiny, vyžaduje si to síce na jednej strane súťaživosť smerom k druhým skupinám ale zároveň musia posilňovať spoluprácu v rámci podskupiny, inak sa sami "potopia". Rizikom aktivít zameraných na spoluprácu je, že v istej chvíli stratíme niektorých členov skupiny. Napr. skúsení ľudia sa môžu stiahnuť dobrovoľne, aby dali druhým priestor, čo však môže spôsobiť, že ich téma prestáva zaujímať a prestávajú rásť. Iným rizikom, je keď pri delbe úloh a zodpovedností ostane niekto "mimo," či už chtiac (vezie sa) aleb nechtiac (skupina nevytvára príležitostí pre každého sa zapojiť).

Otázkou pre trénerku teda nie je ako posilňovať iba kooperáciu a stopovať súperenie. Naopak, ciele ich vyvažuje vzhľadom na ciele tréningu a potreby skupiny, a pri každom type aktivít, je potrebné brať ohľad na potreby všetkých členov skupiny, najmä na tie a tých, čo sa ocitajú na okraji.

4.2.10 Vývojové fázy rozvoja skupiny

Viac krát už bolo naznačené, že skupinová dynamika je proces a ako taká sa vyvíja. Hoci sa objavuje spontánne, má aj svoje zákonitosti: skupina potrebuje najprv čas, aby sa ľudia spoznali a vytvorili si medzi sebou väzby, prípadne zaujali role a pozície. Ľudia si tak povediac potrebujú nájsť svoje "miesto v skupine", aby sa mohli pustiť do spoločnej práce a vypäť sa k výkonom. Tuckmanova koncepcia z manažérskej praxe vedenia pracovných tímov hovorí o 5 fázach vývoja skupiny: 1. Zoznamovanie sa (forming) 2. Konfrontácia, kvasenie (storming) 3. Normovanie a upokojenie (norming) 4. Výkonná fáza (performing) a 5. Rozpad tímu, rozchod (adjourning) alebo transformácie (transforming). Podobne fázy ukázala aj prax psychosociálneho poradenstva a terapeutických skupín, ktoré prechádzajú 1) fázou orientácie a závislosti 2) konfliktnou a rezistentnou fázou 3) fázou spolupráce a súdržnosti a na záver 4) fázou cieľavedomej činnosti (podľa Ondrušek Labáth 2007: 107). Tréningové skupiny prechádzajú týmto štádiami, či už ide o kratšie alebo dlhodobejšie tréningy.

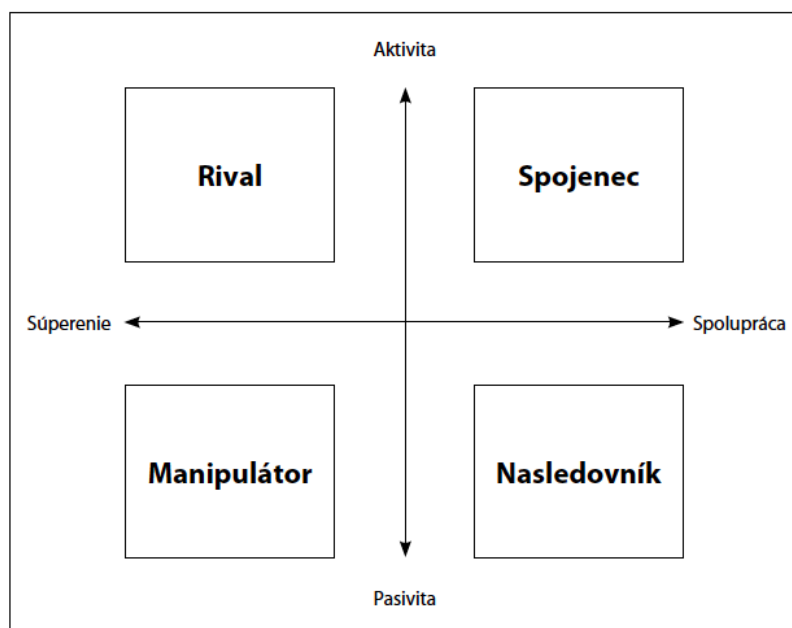
4.3 Veľkosť skupiny a jej dynamika

Nie je automaticky pravidlom, že s menšou skupinou sa pracuje lepšie ako s väčšou. Niektorí tréneri preferujú skupiny do veľkosti 12-15 ľudí a nie menšie ako 6-8 ľudí. Iní zas radšej pracujú v komornejšej atmosfére a 4 či 6 účastníci sú pre nich optimum. Najrozhodujúcejším faktorom by však mali byť potreby tréningu ako takého a potreby cieľovej skupiny. Napr. pri krátkom tréningu, ktorého cieľom je praktický nácvik konkrétneho súboru zručností by pri väčšej skupine nemohla trénerka poskytnúť dostatok priestoru každej osobe, aby si prakticky vyskúšala, čo potrebuje. Menší formát je teda vhodnejší, a postačuje napr. aj pre 4-6 ľudí. Na druhej strane, väčšie skupiny poskytujú väčšiu variabilitu podnetov a pri dobrom formáte a vedení tréningu môžu byť veľmi nápomocné pri naplňaní cieľov tréningu, ktorý potrebuje rozmanitosť a rôznorodosť skúseností či názorov. Aj s veľkými skupinami je možné efektívne pracovať, napr. keď fungujeme ako trénersky tím, máme k dispozícii dostatok priestoru a môžeme skupinu na niektoré časti tréningu rozdeliť do menších podskupín. Kombinácia dlhších blokov v menších skupinách, ktorá sa vhodne prestrieda s výmenou skúsenosti v rámci väčšieho pléna môže pomôcť napr. vtedy, ak z povahy tréningu alebo cieľovej skupiny vyplýva, že môžu mať rozdielnu expertízu alebo skúsenosti v danej téme a prácou v podskupinách sa môžu lepšie sústrediť na ten či onen aspekt.

4.4 Rýchla diagnostika skupiny

Ondrušek Labáth ponúkajú rýchly nástroj na "diagnostiku" situácie v skupine. Model SPAS kombinuje dve škály: súperenie vs. spolupráca a škálu aktivita vs. pasivita a okrem diagnostiky toho, kde sa skupina nachádza ponúka aj odpoveď na otázku, čo s tým.

Schéma modelu SPAS (podľa Ondrušek, Labáth 2007: 111)



Skupina naladená aktívne a na spoluprácu je pre trénerku čosi ako dobrá **spojenkyňa**. Dobre sa jej s ňou spolupracuje, ľudia sami prinášajú do tréningu zaujímavé podnety a v podstate trénerke uľahčujú prácu. Skupina, ktorá s trénerkou aktívne súperí je ako **rivalka**, je v aktívnej rezistencii prípadne energiu venuje konfrontácii trénerky. Je to ťažká skupina, trénerka potrebuje znalosti skupinovej dynamiky a zručnosti v práci so skupinou. Skupina, ktorá je pasívna ale zároveň v súperiacej opozícii proti trénerke je ako **manipulátorka**. Táto skupina spoluprácu blokuje pasívnou agresiou, trápi ju nejaký problém, pre ktorý sa zablokovala. Môže byť nespokojná s osobnosťou trénerky, témou kurzu, skupina nasleduje vplyvného "lídra" v skupine, ktorý je apriori nastavený proti tréningu a/alebo trénerke. Možno sa však iba tréning koná v čase, ktorí nikomu nevyhovuje a všetci sú nervózni, pretože sú myšlienkami niekde úplne inde, kde by potrebovali byť viac. Skupina, ktorá je skôr pasívna, teda málo akčná ale spolupracuje sa správa ako **nasledovníčka**. Pre trénerku to môže byť ľahká tréningová situácia, nakoľko skupina tak povediac "poslúcha" čo však nemusí byť nápomocné tréningovým cieľom. Skupine by pomohlo sa zdynamizovať.

Niektorým trénerkám vyhovuje viac dynamický štýl a tak nevedomky podporujú dynamiku v skupine typu spojenec, iným trénerom možno viac sadne, keď je skupina trochu viac pasívna ale spolupracuje, teda keď sa ľudia nechajú viesť, a tak podporujú nasledovnícku dynamiku bez toho, aby si to uvedomili. Je lepšie ak s dynamikou skupiny tréner či trénerka pracujú vedome. Posunúť najmä pasívne rezistentnú a konfrontačnú skupinu však nie je jednoduché a autori (Ondrušek, Labáth 2007: 112) odporúčajú sa zamerať najprv na jednu dimenziu (napr. spoluprácu) a až následne na ďalšiu.

V procese tréningu sa dynamika mení a nie je ideálne aby skupina po celý čas zotrvala v jednej pozícii tejto schémy. Tak ako pesničke svedčí dobre vyladený rytmus aj vzájomne sa dopĺňajúce hudobne nástroje a spev, aj v tréningu je dobre ak sa aktivita sem tam strieda s pasivitou a kooperácia so súťaživosťou.

5 V. Ťažké momenty v tréningu

Obavy nielen u začínajúcich tréneriek a trénerov môžu vyvolávať v tréningu nečakané alebo zložité situácie, s ktorými si nevedia poradiť. Nečakané situácie alebo problémové situácie v tréningu sa môžu prihodiť aj skúseným harcovníčkam. Prináša ich (trénerský) život a zaručený návod ako sa im vyhnúť neexistuje. Niektorým sa jednoducho vyhnúť nedá. Na niektoré sa dá dopredu trochu pripraviť, ale nakoniec aj tak človek stojí zoči voči situácii a mobilizuje kapacity, ktoré má. A preto, najlepšou prevenciou je reflexia minulých skúseností a investovanie času a energie do vlastného trénerského rozvoja.

5.1 Keď sa nedarí organizačne ...

Na niektoré je možné sa lepšie pripraviť, do tejto kategórie patria najmä problémy spôsobené organizačnými zádrhmi, resp. šumom v administratívno-logistickej komunikácii. Napríklad očakávate na tréningu 12-15 ľudí, a ráno na mieste tréningu stojíte pred skupinou 25 zvedavcov a k dispozícii máte iba jednu tréningovú miestnosť. V tréningovej miestnosti alebo dokonca v celej budove dôjde k výpadku elektriny. Na tréning ste cestovali a vaša batožina s materiálmi sa stratila. Na tréningu by ľudia mali pracovať s počítačmi ale svoje notebooky si neprinesú. V hoteli, kde sa koná tréning nie je k dispozícii technika, ktorú potrebujete na tréning. V skupine, ktorú nepoznáte dopredu, narazíte na dlhoročného známeho a obávate sa, ako bude vplývať váš osobný vzťah na dynamiku skupiny.

Keď sú problémy spôsobené zádrhmi v organizačnej príprave a administratívno-logistickej podpore, zvyčajne zlyhá ľudský faktor alebo sa podcení príprava ako taká. Prevenciou je priebežne si v procese prípravy overovať kľúčové skutočnosti. Z obáv, ktoré máme si môžeme pripraviť vlastný kontrolný zoznam, alebo sa môžeme inšpirovať skúsenosťami iných autorov (pozri Ondrušek, Labáth 2007: 135). Ak zasiahne vyššia moc, zvyčajne nemáme inú možnosť a musíme "improvizovať."

5.2 Keď (si) "nesadnú" účastníci a účastníčky ...

Inou situáciou je ak je **zdrojom tenzie samotná skupina, resp. niektorí jej členovia a členky** a ich správanie. Problémom niekedy je napr. zloženie skupiny s ohľadom na motiváciu participovať v tréningu. V princípe je veľmi obtiažne získať pre spoluprácu ľudí, ktorí a) nie sú vôbec motivovaní pre zmenu a ani b) téma tréningu ich nezaujíma, prípadne c) majú priority úplne inde. Ako sme si ukázali skôr, individuálne ciele ľudí sa nemusia vždy stožňovať s cieľmi tréningu, najmä ak ide skôr o "odporúčanú" účasť alebo dokonca účasť "nedobrovoľnú". Ondrušek Labáth odporúčajú pokúsiť sa "váhavých" účastníkov postupne získať pre spoluprácu. Ak v skupine čelíme nemotivovaným účastníkom, ktorí sú na ňom z "donútenia," môžeme sa aspoň pokúsiť vziať ich do diania, aby "v tréningu našli aspoň minimálny prínos pre seba."

Ďalšie problémy môže priniesť nevhodná štruktúra skupiny, napr. tréning, kde sa ocitnú nováčikovia a skúsené profesionálky v téme, na ktorú sa tréning zameriava. Zlatá stredná cesta sa ponúka ako riešenie, ale to zvyčajne znamená, že väčšia časť programu bude pre skúsených ľudí príliš ľahká a nenájdu v ňom dostatok podnetov. Naopak pre nováčikov sa môže takto nastavený obsah príliš komplikovaný a potom tiež rýchlo stratia motiváciu. Skupinky môžu navyše vytvárať koalície, ktoré blokujú skupinovú dynamiku a brzdia tréningový proces. Situácii je dobré sa preventívne vyhnúť napr. tak, že si dopredu zistíme čo najviac o skupine. Ak nie je možné sa s inštitúciou, ktorá tréning zadala, dohodnúť, môžeme si pomôcť v trénerskej dvojici tak, že časť programu rozdelíme a pripravíme osobitné moduly pre menej skúsených a tých skúsenejších. Ďalšou možnosťou, najmä ak je v skupine menej tých "skúsenejších" ako tých druhých, je zapojiť skúsených do programu aktívnejšie, prípadne

po dohode s nimi im dovoliť viesť časť programu alebo časť skupiny. Skúsenejší ľudia sa tak môžu niečo nové naučiť aj na tomto "mentorskom" zážitku a získať môžu aj zo spätnej väzby, ktorú dostanú.

Menej skúsení tréneri, ktorí si nie sú veľmi istí svojimi zručnosťami sa môžu obávať vážnejších názorových stretov s účastníkmi, resp. medzi nimi. V skutočnosti nie je potrebné odlišnosť názorov a/alebo iné vnímanie reality vnímať ako ohrozujúcu, či problémovú tréningovú situáciu. Platí zásada, že s odlišnými postojmi alebo názormi by trénerka nemala apriori bojovať. Púšťať sa do argumentačných súbojov stoj čo stoj sa môže zvrhnúť na nepríjemnú hru, kto z koho a trénerka stráca nielen "hádajúce sa strany" ale aj zbytok skupiny. Aj s veľmi odlišnými názormi môžeme v skupine pracovať s rešpektom a v prospech tréningových cieľov. Trénerka potrebuje lepšie poznať dynamiku skupiny a využiť v kľúčovom momente vhodné techniky. Ak dominuje silne hlas jedného účastníka, ktorí sa presadzuje, skúsiť sa dá technika kolečko, kedy dáme šancu ostatným názorom. Niektoré tréningové skupiny sa dohodnú na pravidle "*nehovorím dva krát v tom istom kole, pokiaľ sa nedostali k slovu ostatní.*" Ďalšia možnosť je dať skupine priestor problematiku tému, ktorá vyvstala, rozanalyzovať štruktúrovanejším spôsobom v podskupinách. Existujú však aj situácie, kedy odlišné názory presahujú určité hranice alebo etického normy a v takom prípade je potrebné, aby trénerka jasne vyjadrila, že toto prekračuje určité hranice, ktoré jasne pomenuje.

Osobitnou situáciou sú tréningy, v ktorých sa venujeme ľudsko-právnym témam a špeciálne diskriminácii a násiliu páchanému na ženách. Rodové otázky sú samy o sebe podľa niektorých kontroverznou témou. Autorky Williams Seed a Mwau (1994) odporúčajú nekonfrontovať názory účastníkov a účastníčok príliš často a rozhodne nie adresne. Adresné konfrontovanie ľudia vnímajú ako útok a pod "palbou" sa nikto nič nenaučí. Ak budeme príliš skoro a príliš intenzívne konfrontovať ľudí od počiatku, môžeme spôsobiť, že sa uzavru v ešte väčšej rezistencii. Na druhej strane diskriminačné poznámky alebo stereotypné názory nemôžeme nechať nepovšimnuté. Čo trénerský tím potrebuje, je adekvátne vybalansovanie miery konfrontácie takýchto prejavov a názorov, a ideálne zapojiť skupinu čo najviac. V reakcii na stereotypné presvedčenia odporúčajú voliť odosobňujúce formulácie ako napr. "zvykne sa hovoriť ...," "v spoločnosti panuje predstava ... " a následne pozvať skupinu do konfrontácie, či to náhodou v realite nie je trochu inak.

S väčšou mierou rezistencie však v rodových a ľudsko-právných tréningom počítať jednoducho musíme. Objaví sa vždy, keď sa ľudia cítia nepohodlne a ohrození novými faktami, pretože rodová stereotypizácia a diskriminácia zasahuje do života každého človeka v spoločnosti, sme jej vystavený v rodine, v školách, v médiách, na verejnosti. Či už sú ľudia priamym terčom stereotypov či znevýhodňovania, alebo ju sami nevedomky posúvame ďalej, v momente, keď nás na ňu začne niekto upozorňovať, zasiahne nás to osobne, pretože nové poznanie vyžaduje prehodnotiť do istej miery aj svoj minulý a súčasný život a postoj k nemu. V rodových tréningoch sa preto neraz stretáme s tým, že ľudia sa zablokujú a popierajú vážnosť problému. Prejavuje sa to (podľa Williams Seed a Mwau 1994) napr. tým, že vyberajú anekdotické príklady zo života alebo praxe, ktoré sú opakom diskriminácie, na ktorú upozorňujeme, spochybňujú prezentované štatistické údaje alebo sa zameriavajú na mužov ako obeť tej istej diskriminácie (napr. pri násilí páchanom na ženách kladenie otázok o mužoch, obetiach násilia a pod), prípadne vyjadria nevôľu nad tým, že sa jednej (znevýhodnenej) skupine venuje priveľa pozornosti na úkor iných.

Autorky odporúčajú sa témam nevyhýbať avšak upozorniť na štrukturálne súvislosti, ktoré operujú na pozadí (podľa Williams Seed a Mwau 1994:33).

- a) Priznať že, nielen ženy trpia následkami rodových stereotypov, a ich "obeťami" sú okrem napr. transrodových ľudí aj "bežní" muži, upozorniť na fakt, že možno priamo jednotliví konkrétni muži (napr. tí v tréningu) nezneužívajú ženy alebo nepáchajú rodovo podmienené násilie, v patriarchálnej spoločnosti však nechtiac profitujú z privilégií, ktoré táto spoločnosť

mužom priznáva. K tejto téme môžeme skupinu vyzvať na preskúmanie privilégií, ktoré si zvýhodnené skupiny ani neuvedomujú.

- b) Nevyhýbať sa otázke dopadov rodových nerovností na mužov avšak zároveň iniciovať aj diskusiu o role mužov v ich prevencii, resp. o tom, čo by muži z rodovej rovnosti mohli získať (samozrejme, tak aby sa zbytočne neodviedla pozornosť od diskriminácie žien).
- c) Pomôcť skupine uvedomiť si že, ak sa dlhodobo otázkam diskriminácie žien nevenuje primeraná pozornosť, akákoľvek príležitosť kedy sa tieto otázky dostanú na pretras, pôsobí ako "nadpráca" či "prílišná pozornosť".
- d) Pomôcť skupine uvedomiť si, že privilegovaní aj nepriviligovaní ľudia majú tendenciu podceňovať mieru privilegovanosti. Napr. pri odhadoch toho, o čo viac priestoru v diskusiách zaberajú muži oproti ženám, výskum ukázal, že odhady ľudí sú skutočnou hodnotou času, ktorí muži zaberajú. Presnejšie muži odhadovali, že sa delia o čas so ženami rovnocennejšie, ženy odhadovali že muži zaberajú viac času ale oba odhady boli pod úrovňou objemu času, ktorí muži v skutočnosti zaberali

Osobitne kritickými v rodových tréningoch sú momenty, kedy sa na povrch v ľuďoch začnú predierať osobné témy spojené so zážitkami znevýhodňovania, diskriminácie či priamo násilia. S touto eventualitou je vždy potrebné počítať a trénerky by mali byť pripravené poskytnúť ľuďom, ideálnejšie v súkromí, možnosť sa porozprávať a nasmerovať ich v prípade potreby na profesionálnu pomoc. Toto je obzvlášť dôležité, ak sa pracuje s témou domáceho násilia a násilia páchaného na ženách, vrátane sexuálneho násilia. Pre tieto prípady v rodových a ľudskoprávných tréningoch často na úvod, ak ho nenavrhne sama skupina, odporúčame zväziť aj pravidlo "STOP," pravidlo ktoré umožňuje povedať "stop, nechcem sa ďalej vyjadrovať k tejto téme"

5.3 Keď (si) "nesadnú" trénerky a tréneri ...

Skúsenejšie trénerky sa môžu cítiť istejšie v problémových situáciách, nakoľko niektoré z nich zažili a vedia sa s nimi vysporiadať. Avšak aj priveľa skúseností môže byť občas na prekážku, keď sa človek drží zaužívaných postupov, a občas narazí. Aj trénerka je iba človek a môže byť zdrojov tenzie v tréningu.

Najčastejšie sa trénerka môže stretnúť so situáciou, keď je v otázke jej kompetencia. Aj dobre pripravená trénerka, hoci aj expertka v téme, ktorú trénuje nie je automaticky najkompetentnejšou osobou v tréningu. Môže sa stať, že v skupine máme niekoho, kto je skúsenejší alebo jednoducho vo vymedzenej oblasti má viac poznatkov. Tu platí zlaté pravidlo skromnosti a úprimnosti. Priznať si, že "niečo neviem," pomôže trénerke zostať autentická a zároveň preukáže rešpekt kompetenciám účastníka.

Niekedy môžu účastníci konfrontovať trénerku s tým, že predtým hovorila A a teraz hovorí B, čím naznačujú že si protirečí. Tu je vhodné zamyslieť sa, či sa trénerka naozaj dopustila omylu, alebo či ide skôr o rôzne interpretácie počutého. Je dobré trpezlivo požiadať o ďalšie vysvetlenie toho, ako nás pochopili, a prípadne im pomôcť pochopiť, ako sa v skutočnosti protichodné výroky môžu skôr dopĺňať. Napr. spomínali sme, že tréning má mať jasné ciele, ktorých by sa trénerka mala držať, hovorili sme aj o tom, že aktuálne v tréningu môžu vyvstať rôzne potreby a očakávania, možno aj odlišné od pôvodného zámeru, ktoré je potrebné sa pokúsiť zladiť pokiaľ je to možné.

Ďalšou zradnou situáciou je, keď trénerka či tréner nie je dostatočne pripravená na použitie metódik, ktoré v tréningu používa. Napr. ak trénerka postupuje striktne podľa manuálu, ktorý dostala k

dispozícii, hrozí riziko v tom lepšom prípade mechanického kĺzania po povrchu, ktoré nedáva priestor skutočnému potenciálu metodiky. V horšom prípade vyvolá metodika silnú odozvu, na spracovanie, ktorej tréner nie je pripravený. Ak by na prípravu na tréning stačilo si prečítať manuál a podľa neho postupovať, mohol by tréning skutočne realizovať každý. Tréning si však v prvom rade vyžaduje komunikačné a sociálne zručnosti, ktoré ani najlepšie popísaná metodika nemôže zachytiť.

Keď si trénerka vyberá aktivitu na tréning a púšťa sa do jej realizácie, okrem osobnej preferencie ("táto technika sa mi páči, určite bude baviť aj účastníkov") by si mala klásť aj kritické otázky týkajúce sa aktivity ako takej a svojej vlastnej kompetencie: Aký potenciál má technika, s ktorou sa chystám pracovať? Hodí sa na ciele, ktoré chce tréning naplniť? Aké riziká sú spojené s aplikovaním tejto techniky? Som pripravená využiť jej potenciál na plno a zároveň vybavená zručnosťami ako sa vysporiadať s prípadnými rizikami? Prípravou na tréning je aj rozširovanie si poznatkov v téme, o ktorej trénujeme a hlavne zbieranie skúsenosti a posilňovanie trénerských zručnosti, najmä v oblasti facilitovania skupín, efektívneho čítania a využívania skupinovej dynamiky, komunikačné a prezentačné zručnosti apod.

"Dobrá" Trénerka či tréner sa vlastne nikdy neprestáva učiť. Je zvedavá na nové témy a nové prístupy, je ochotná sa stať "účastníčkou" iných tréningov a nechať sa viesť inými trénermi. Hľadá príležitosti ako si rozširovať nielen svoje poznatky, ale aj reflektovať svoje vlastné prežívanie a skúsenosti. Víta spätnú väzbu a keď v tréningu nastanú tenzie, vidí v nich skôr príležitosť ako problém. Trénerke v raste pomáha, ak netrénuje iba sama, ale vo dvojici, kedy si môžu dvaja v tíme ľahšie všimnúť, čo druhá strana nevidí. (Nielen) začínajúca trénerka môže vyskúšať mentoring alebo supervíziu so skúsenejšou trénerkou z praxe. Ďalšou možnosťou je adresne si vyžiadať individuálnu spätnú väzbu od účastníkov či účastníčok po tréningu.

6 VI. Evalvácia tréningu

Evalvácia, resp. zhodnotenie úspešnosti vzdelávacieho programu sa začína už pri plánovaní a tvorbe vzdelávacieho programu. Jej základom sú jasne zadané ciele, ktoré sú natoľko konkrétne a realistické, že je možné na nich postaviť hodnotiace kritéria, podľa ktorých budeme výsledok hodnotiť. Kritériá môžu byť postavené kvantitatívne alebo kvalitatívne.

Evalváciu si môžeme naplánovať na koniec tréningového programu, resp. po jeho skončení, kedy posudzujeme naplnenie cieľov v súlade s očakávaniami. Takejto evalváci sa hovorí aj **normatívna**. Využívať ju však môžeme aj priebežne za účelom doladovania a adaptácie tréningu v procese realizácie. V takom prípade ide o evalváciu **formatívnu**. Podľa toho, na čo sa zameriavame, rozlišujeme evalváciu **implementačnú**, zameranú na okamžité výsledky (dosiahli sme konkrétne stanovené ciele) alebo evalváciu **dosahov**, čiže výsledky dlhodobejšieho charakteru. Kontextová evalvácia hodnotí nastavenie programu pred jeho spustením, či zodpovedal kontextu, či boli vhodne zvolené metódy s ohľadom na definované ciele a pod. (pozri Ondrušek Labáth 2007: kapitola 12).

Evalvácia sa občas chápe ako povinná jazda. V takých prípadoch samoučelné realizovanie evalvácie, bez priamej nadväznosti na pôvodné ciele tréningu, predstavuje zbytočné mrhanie časom účastníčok a účastníkov ako aj samotnej trénerky resp. trénera. Ak o evalváciu nestojí zadávateľ, čo sa tiež môže stať, rozhodne by malo byť v záujme trénerky nejakým spôsobom vyhodnotiť úspešnosť tréningu a získať spätnú väzbu od účastníkov a účastníčok. Získané poznatky vie dobrá trénerka využiť jednak

pri adaptácií konkrétneho tréningu pre ďalšie tréningové skupiny, prípadne pri príprave ďalších tréningov prípadne ale aj pre svoj osobný rast.

V rámci evalvácie sa využíva často najmä samohodnotenie, kedy účastníci a účastníčky sami hodnotia posun v oblasti, v ktorej sa trénovali. Rovnako však môžeme využiť aj objektívne testy mapujúce získané poznatky príp. praktické skúšky na overenie nadobudnutých zručností. K metódam evalvácie zaradujeme aj techniky určené k získavaniu spätnej väzby, ktoré zaradujeme zvyčajne priamo do tréningu, či už medzi jednotlivými dňami alebo na jeho závere. Klasikou sú tzv. pozitíva a návrhy na zlepšenie (alebo **plusy a delty**). Ľudia pri tejto metóde pomenovávajú jednak pozitívne aspekty tréningu a miesto negatív sa pokúšajú formulovať návrhy na doplnenie alebo zlepšenie tréningu. K využívaným patrí aj **technika teplomeru**, keď na vybranej škále napr. príjemné/nepříjemné alebo spokojní/nespojní a pod. vyjadria ľudia svoj aktuálny stav či zhodnotia vybranú aktivitu alebo element tréningu. V takomto prípade je dobre byť čo najkonkrétnejší. Umožňuje rýchlu spätnú väzbu o aktuálnom rozporení skupiny, ale neposkytuje hlbší vhlád do príčin toho stavu. Technika **"myšlienka dňa"** vyzýva ľudí, aby pomenovali, čo ich oslovilo z celého tréningové dňa. (pozri Ondrušek Labáth 2007: kapitola 12). Podobná je aj technika **"Kufor"** alias **"odnášam si,"** kedy si ľudia na tréningu, ktorý bol pobytový, naformulujú symbolický kufor poznatkov, resp. zážitkov, ktoré si z tréningu odnášajú. Technika **nedokončených viet** sa môže v tréningu využívať v rôznych situáciách, vrátane evalvácie, pri ktorej môžeme využiť napr. vety **"Dnes ma oslovilo ... "** alebo **"z tréningu si odnášam ...,"** **"po tomto tréningu ..."** a pod. Využiť môžeme aj techniku **"stromu očakávaní"**, ktorú najprv zaradíme na úvod tréningu a následne sa k nej vrátíme po skončení tréningu. Na začiatku tréningu na symbolický strom nakreslený na flipcharte alebo fyzicky umiestnený v priestore prilepia svoje písané očakávania. Na konci tréningu ich požiadame obráť ovocie tréningu, t.j. očakávania, ktoré sa naplnili.

Dlhodobejšie tréningové programy si zvyčajne vyžadujú komplexnejší evalvačný prístup, ktorému sa v tejto príručke nebudeme venovať. Odporúčam v tomto ohľade si naštudovať Kapitulu 12 publikácie *Tréning? Tréning* (pozri Ondrušek Labáth 2007), prípadne siahnuť po odbornej literatúre alebo navštíviť tréningy či školenia špecializované na evalvácie.

7 VII. Ako ďalej? Dobrá prax a podnety pre ďalší rast

V tejto kapitole ponúkame zopár možností pre ďalší rozvoj v trénerských kompetenciách. Zoznam nie je vyčerpávajúci ani reprezentatívny. Okrem rámcových trénerských kompetencií ponúka táto kapitola aj odporúčania na zdroje relevantné špecificky pre oblasť rodovo zameraných tréningov, najmä s ohľadom na problematiku rodovo podmieneného násillia.

Možnosti ďalšieho vzdelávania v trénerských zručnostiach

PDCS – Partners for Democratic Change Slovakia (www.pdcs.sk) má v ponuke z základné kurzy pre posilňovanie trénerských zručností a práce so skupinou

- Tréning trénerov I & II
- Facilitácia a vedenie stretnutí I & II

Komplexnejšie tréningy trénerských zručností ponúka napr. aj *Outdoor Slovakia*¹² alebo *Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov*.¹³

Základné odporúčané publikácie pre trénerov a trénerky

Ondrušek D., Labáth V.: *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. PDCS 2007. Elektronická verzia dostupná zdarma na adrese:

<http://pdcs.sk/sk/publikacie/trening-trening.html> (14.11.2015).

Publikácia zhrňuje viac ako 25-ročné skúsenosti z trénerskej praxe autorov na Slovensku aj za jeho hranicami. Ponúka zrozumiteľné spracované základné a pritom dostatočne komplexné poznatky z teórie aj praxe, ktoré trénerky a tréneri môžu využiť vo svojej práci. Prvá časť (kapitoly 1-4) sa venuje teoretickým základom, terminológii a najmä rôznym prístupom k vzdelávaniu dospelých. Druhá časť (kapitoly 5-8) sa venuje metodológii, kapitoly 9-10 skupinovej dynamike a náročným situáciám v tréningu. Posledná časť (kapitoly 11-14) objasňuje organizačné otázky a proces prípravy, realizácie a hodnotenia tréningu. Zoznam odporúčanej literatúry je samozrejmosťou, rovnako ako aj praktické ukážky a príklady z praxe, ktorými sú popretkávané všetky kapitoly.

¹² Pozri webstránku <http://www.projectoutdoor.sk/Programy/Trening-trenerov>

¹³ Pozri webstránku http://www.assp.sk/sk/?p=k_trening

Bednařík A., Hrubala J., Labáth V., Miková K., Ondrušek D.: **Tréning hrou. Inštrukcie pre rolové hry, simulácie a prípadové štúdié pre trénerov.** PDCS 1998. Elektronická verzia dostupná zdarma na adrese: <http://www.pdcs.sk/sk/publikacie/trening-hrou.html> (14.11.2015).

Podnetná knižka plná techník a aktivít vhodných na rôznorodé vzdelávacie programy, či už pre oblasť verejnej správy, mimovládneho sektora ale aj biznis klientov, či stredoškolskú mládež.

Compass : Manual for human rights education with young people

Council of Europe. Dostupné na adrese <http://www.coe.int/en/web/compass>

Online kurz, ktorý poskytuje zaujímavé zoznamenie sa so základmi sociálnej psychológie na platforme COURSERA. Kurz pripravil professor Scott Plous a jeho tím z Wesleyan University, štát Connecticut, USA. Dostupné na adrese <https://www.coursera.org/course/socialpsychology>.

Odporúčané publikácie pre rodové trénerky a trénerov

Ružový a modrý svet - Rodové stereotypy a ich dôsledky

Zdroj: www.ruzovymodrysvet.sk priamy link: <http://goo.gl/tndy8N>

Kolekcia základných textov pre oblasť rodovo-citlivej výchovy a vzdelávania spracovaná prístupnou formou aj pre cieľové skupiny menej skúsené v oblasti rodovej problematiky. Okrem textov obsahuje aj aktivity vhodné na rodovo citlivú výchovu v školách, z ktorých mnohé môžu byť v modifikácii využiteľné aj pri práci s dospelými.

Rodovo citlivá výchova: metodická príručka. Esfem 2006

Zdroj: www.esfem.sk a priamy link: <http://goo.gl/SJjjPW>

Východiská rodovo citlivej výchovy a princípov pri práci s deťmi a mládežou. Obsahuje aj príklady aktivít pre prácu s rodovými stereotypmi.

The Oxfam Gender Training Manual

Williams S., OXFAM GB 1994 (digitalizované vydanie 2010. ISBN: 9780855982676. Rozsah 648 strán.

Dostupné na adrese <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/the-oxfam-gender-training-manual-141359> (overené XI/2015).

Empowering young women to lead change. A training Manual. World YWCA 2006. 124 strán. Obsahuje kapitolu venovanú "Violence against Women."

Dostupné na adrese: <http://www.worldywca.org/Resources/YWCA-Publications/Empowering-Young-Women-to-Lead-Change> (overené XI/2015).

Tréningové zdroje a programy v oblasti prevencie a eliminácie násilia páchaného na ženách

V slovenských podmienkach komplexné vzdelávania pre aktivistky, aktivistov ale aj odborné profesie v oblasti prevencie a eliminácie násilia páchaného na ženách dlhodobo realizuje najmä

- Možnosť voľby: www.moznostvolby.sk
- Fenestra www.fenestra.sk

Tréningy v tejto oblasti pripravuje aj **Koordináčno metodické centrum pre rodovo podmienené a domáce násilie** zriadené v rámci Inštitútu pre výskum práce a rodiny s podporou Nórskeho finančného mechanizmu a spolufinancovaného zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky. Viac na adrese <http://www.gender.gov.sk/zastavmenasilie/kmc/>

Z dielne Rady Európy pochádza tréningový manuál, ktorý sa sústreďuje primárne hlavne na preventívnu prácu s mládežou: Manuál **Gender Matters. Manual on gender based violence affecting young people** (Council of Europe 2007 ISBN: 978-92-871-6393-6) je dostupný na adrese

<http://www.eyeb.coe.int/gendermatters/> (overené XI/2015).

Z ďalších zahraničných tréningových programov v oblasti prevencie a eliminácie násilia páchaného na ženách odporúčame tréningový program organizácie **WAVE: Training programme on combating violence against women (2000)**. WAVE vypracovala komplexný scitlivovací tréningový program pre rôzne profesie pôsobiace v oblasti prevencie a eliminácie násilia páchaného na ženách vhodný pre základné aj nadstavbové tréningové programy. Odporúča sa trénerkám a trénerom najprv absolvovať WAVE vzdelávací program a následne s ním selektívne pracovať s inými cieľovými skupinami, nakoľko je potrebné prispôbiť si obsah a podporné materiály pre lokálny kontext. Autorské práva k manuálu sú vyhradené. Obsahuje úvodné odporúčania, základný modul a špecifické moduly pre jednotlivé profesie – pre políciu, súdnictvo, zdravotnícky personál a psycho-sociálne poradenské profesie. Manuál je dostupný na adrese: <http://www.wave-network.org/content/wave-training-programme-combating-violence-against-women-o>

WAVE má na svedomí aj ďalší tréningový manuál pochádzajúci z projektu Protect II,¹⁴ ktorý v slovenskej verzii nesie názov **Rozvíjanie kapacít v oblasti odhadu nebezpečenstva a manažmentu bezpečia a ochrany žien ohrozených zvlášť závažnými formami násilia**. Vo viacerých jazykoch je dostupný na adrese <http://wave-network.org/content/protect-ii-learning-resource-capacity-building-risk-assessment-and-safety-management-protect> (overené XI/2015). Zameriava sa najmä na posilňovanie multi-inštitucionálnej spolupráce pri podpore a ochrane žien čeliacim obzvlášť závažným formám rodovo podmieneného násilia.

¹⁴ Projekt PROTECT II realizovala WAVE v rokoch 2011-2012 s spolupráci s 15 organizáciami z rôznych krajín Európy venujúcich sa ženám, ktoré čelia rodovo podmienenému násiliu. Zo Slovenska na projekte spolupracovala Fenestra a Aliancia Žien Slovenska. Viac o projekte <http://wave-network.org/content/protect-ii-capacity-building-risk-assessment-and-safety-management-protect-high-risk-victi-3>

UNDOC pripravilo tréningový manuál pre policajné zložky: *Training curriculum on to violence against women* (United Nations 2010), ktorý je dostupný na adrese

https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Training_Curriculum_on_Effective_Police_Responses_to_Violence_against_Women.pdf (overené XI/2015).

Zbierku tréningových nástrojov v oblasti prevencie a eliminácie násilia páchaného na ženách ponúkajú americké organizácie VAWnet.org (<http://www.vawnet.org/training-tools/>, overené XI/2015) alebo EWAVI (End Violence Against Women International), ktorá ponúka online tréningový inštitút, inými slovami program vzdelávacích kurzov v online podobe (<http://olti.evawintl.org/Courses.aspx>, overené XI/2015).

8 Použitá a odporúčaná literatúra

Appelt B., Kaselitz V. Logar R (eds) *Training programme on combating violence against women* (WAVE: 2008)

Dostupné na adrese: <http://www.wave-network.org/content/wave-training-programme-combating-violence-against-women-o> (overené XI/2015).

Bednařík A., Hrubala J., Labáth V., Miková K., Ondrušek D.: *Tréning hrou. Inštrukcie pre rolové hry, simulácie a prípadové štúdie pre trénerov*. PDCS 1998. Elektronická verzia dostupná zdarma na adrese: <http://www.pdcs.sk/sk/publikacie/trening-hrou.html> (overené XI/2015).

Empowering young women to lead change. A training Manual. World YWCA 2006. Dostupné na adrese: <http://www.worldywca.org/Resources/YWCA-Publications/Empowering-Young-Women-to-Lead-Change> (overené XI/2015).

Hart, L.B. *Training methods that work. A handbook for trainers*. Crisp Publications 1991. ISBN 1-56052-082-5.

Ondrušek D., Labáth V.: *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. PDCS 2007. Elektronická verzia dostupná zdarma na adrese: <http://www.pdcs.sk/sk/publikacie/trening-trening.html#P> (overené XI/2015)..

Vaughn R.H.: *The Professional Trainer – A comprehensive Guide to Planning, Delivering, and Evaluation Training programs*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. 2005.

Vineyard S.: *The Great Trainer's Guide: How to train (almost) anyone to do (almost) anything*. Heritage Arts 1990.

Williams S., Seed J., Mwau A.: *The Oxfam Gender Training Manual*

OXFAM GB 1994 (digitalizované vydanie 2010 dostupné na adrese <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/the-oxfam-gender-training-manual-141359>)..