

ТРЕНЕРСЬКИЙ ДОВІДНИК 6

Основи навчання



Серія тренерських довідників

Youth Partnership

Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth



Тренерський довідник 6 «Основи навчання»

Друге видання

Редакторка

Сабін Клокер

Авторська команда переглянутого видання:

Снежана Бахлія Нох

Сабін Клокер

Стефан Маневські

Авторська команда першого видання:

Горан Бульдоскі

Сесілія Грімальді

Соня Міттер

Ґаван Тітлі

Джорджес Ваґнер

Відгуки й рекомендації:

Марк Тейлор

Руї Гомеш

Адіна Марина

Шербан Жизель

Еврар Маркович

Команда видання українською мовою:

Валентина Лєснова

Олена Черних

Людмила Кіндрат

Денис Коновалов

Юлія Белоконь

Ілюстрації:

Ванда Ковач

Координування:

Вікторія Карпацькі

Лалі Буше

Думки, висловлені в цій роботі, виконаній на замовлення молодіжного партнерства Європейського Союзу та Ради Європи, є відповідальністю авторів/авторок і не завжди збігаються з офіційною політикою будь-якої з установ-партнерів, їхніх держав-членів або організацій, що з ними співпрацюють.

Українською мовою посібник підготовлено у 2023 році в межах діяльності проекту Ради Європи «Молодь за демократію в Україні: Фаза III» в межах Плану дій Ради Європи для України «Стійкість, відновлення та відбудова» на 2023 – 2026 рр.

Дозволено відтворення уривків (до 500 слів) з некомерційною метою за умови збереження цілісності тексту, запобігання використанню уривку у відриві від контексту, наданню неповної інформації або введенню читача/читачки в оману в інший спосіб щодо характеру, сфери дії або змісту цього тексту.

Оригінальний текст обов'язково має бути позначений у такий спосіб:
«© Рада Європи, 2021 рік».

Усі інші запити щодо відтворення/перекладу всього або частини цього документа слід направляти до Директорату з питань комунікацій, Рада Європи (F-67075 Strasbourg Cedex або на адресу електронної пошти: publishing@coe.int).

Ілюстрації: Ванда Ковач і Shutterstock
Фото на обкладинці: Хаві Квілес Пенья
Моделі на фото: Ванда Ковач і Джерджлі Кісс
Дизайн обкладинки: виробничий відділ документів та публікацій (DPDP), Рада Європи
Верстка: Жув, Париж

Видавництво Ради Європи F-67075
Strasbourg Cedex <http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8664-5

© Рада Європи та Європейська комісія,
грудень 2021 року.
Надруковано в Раді Європи.

Ласкаво просимо до серії Тренерських довідників. У декого з вас могло виникнути запитання: що означає «Тренерський довідник»? Ми можемо запропонувати щонайменше дві відповіді. Перша дуже проста, як і переклад цього терміна з англійської мови: «комплект навчальних матеріалів». Друга більше пов'язана зі звучанням слова англійською «t-Kit», у якому легко почути «ticket», «квиток» — один із проїзних документів, які нам зазвичай потрібні для подорожі. Для нас цей Тренерський довідник — це інструмент, який кожен/кожна із нас зможе використовувати у своїй роботі. А якщо конкретніше, то ми хотіли би звернутися до молодіжних працівників/працівниць і тренерів/тренерок і запропонувати їм теоретичні та практичні інструменти для роботи й використання в процесі навчання молодих людей. Серія тренерських довідників є результатом колективних зусиль людей, які мають різне культурне походження, різні професії, належать до різних організацій. Молодіжні тренери/тренерки, молодіжні лідери/лідери в НУО та професійні письменники/письменниці разом створили високоякісні публікації, які відповідають потребам цільової групи, водночас визнаючи, що підходи до кожної теми, що їх застосовуватимуть у всій Європі, будуть різними. Тренерські довідники є результатом партнерства між Європейською Комісією та Радою Європи у молодіжній сфері. Дізнайтеся більше на нашому вебсайті: pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership.

Зміст

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ	9
1.1. Навчання, цілі навчання і неформальна освіта	9
1.2. Навчання і тренер/тренерка	23
1.3. Міжкультурне навчання	32
РОЗДІЛ 2. НАВЧАННЯ В ГРУПАХ	39
2.1. Багатокультурна командна робота	39
2.2. Тимбілдинг і життя команди	41
2.3. Від підготовки до практики: командна робота під час навчального курсу	48
РОЗДІЛ 3. НАВЧАННЯ В РУСІ	57
3.1. Оцінювання потреб у проведенні навчання	57
3.2. Навчання, результати навчання та вподобання в навчанні	61
3.3. Стратегії і методика	73
3.4. Організаційні аспекти	79
3.5. Розроблення програми	91
3.6. Оцінювання	103
РОЗДІЛ 4. НАВЧАННЯ В ДІЇ	113
4.1. Життя групи і процес навчання	113
4.2. Урегулювання конфліктів	122
4.3. Ролі, група, команда і їхні обов'язки	129
4.4. Адаптування й запуск програми	139
РОЗДІЛ 5. ПІСЛЯ НАВЧАННЯ	153
5.1. Передача і примноження: як використовувати результати навчання і як передавати все це далі	153
5.2. Примноження: які є можливості?	155
5.3. Підготовка учасників/учасниць під час навчального курсу до передачі та примноження	157
РОЗДІЛ 6. ВИСНОВКИ, АБО НАПРИКІНЦІ ВСЕ ПОЧИНАЄТЬСЯ!	163
APPENDIX 1. ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ СКЛАДАННЯ ПРОФІЛЮ СПІВРОБІТНИКА/СПІВРОБІТНИЦІ	165
APPENDIX 2. СПІВПРАЦЯ В КОМАНДІ	169
APPENDIX 3. ПОТРЕБИ УЧАСНИКІВ/УЧАСНИЦЬ У ДОСТУПІ	171
APPENDIX 4. ДОПОВНЕННЯ ДО БАЗОВИХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ, ВИКЛАДЕНИХ У ПІДРОЗДІЛІ 3.4	175
APPENDIX 5. ПЛАН ЗАНЯТТЯ	179
APPENDIX 6. ПРОПОНОВАНІ ПЛАНИ ЗВІТІВ	181
APPENDIX 7. ОЦІНЮВАННЯ	183
ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ	189
ПРО АВТОРІВ/АВТОРОК І СПІВАВТОРІВ/СПІВАВТОРОК	193

Вступ

Ласкаво просимо до другого видання Тренерського довідника з основ навчання!

Ми з гордістю запрошуємо вас у подорож навчанням молоді в Європі та пропонуємо відмінний спосіб зануритися в неформальну освіту. Якщо ви хочете розвинути ваші професійні навички в галузі навчання й дізнатися більше про суть, концепції, інструменти, практичні дії, ресурси, а іноді навіть хитрощі, — цей посібник стане неоціненним помічником, оскільки він створений тренерами/тренерками для тренерів/тренерок і молодіжних працівників/працівниць Європи.

Що необхідно знати про цю публікацію?

Тренерський довідник 6 «Основи навчання» вперше був опублікований у 2002 році як інструмент підтримання молодіжної роботи в Європі, зокрема, підготовки й навчання практичних фахівців/фахівчинь, задіяних у галузі міжнародної молодіжної роботи. З того часу цей довідник став інструментом суттєвої підтримки тренерів/тренерок, які працюють у європейській молодіжній галузі. За допомогою нього було розроблено багато навчальних курсів і підготовлено багато тренерів/тренерок.

У 2019 році молодіжне партнерство ЄС — Рада Європи розпочало перегляд цього Тренерського довідника, зважаючи на те, що через 18 років після його публікації галузь навчання розширилася й до неї ввійшли аспекти, пов'язані з інклюзивним навчальним середовищем, мобільністю навчання, онлайн-навчанням, комбінованим навчанням, акцентами на компетентності та стандарти якості в галузі навчання тощо. Обговорення й висновки підготовчої наради, що відбулася у травні 2019 року, показали, що деякі ключові положення й концепції залишаються актуальними, а багато інших частин потребують оновлення або нового розроблення й вивчення. Європейське навчання в галузі молодіжної роботи набуло інших масштабів, зіткнулося з новими викликами й водночас отримало набагато більше можливостей, як в онлайн-форматі, так і в офлайн-форматі. Дійсно, розвиваючись паралельно з глобалізацією та цифровізацією, ця галузь істотно змінилася. Тож безпосередньо зараз ви маєте під рукою набагато більший і значно доповнений Тренерський довідник, який охоплює поточний стан справ у галузі молодіжного навчання в Європі.

Під час завершення розроблення цього Тренерського довідника навесні 2020 року пандемія Covid-19 додала ще одну проблему й новий вимір до навчання молодіжної роботи в Європі, коли всі курси, на період яких студентам/студенткам надавали житло, за одну ніч було скасовано, а натомість з'явилися нові можливості онлайн-навчання. Період спроб і помилок відкрив нову галузь онлайн-навчання й комбінованого навчання, а також молодіжної роботи й активності загалом. Попри те, що цей період тривав лише кілька місяців, він був дуже насичений і вивів онлайн-навчання й комбіноване навчання в неформальній освіті на новий рівень. Отже, ми представимо деякі висновки й моменти, над якими варто поміркувати на основі цієї найновішої крутої системи навчання молоді в Європі.

Загалом, важливо знати, що цей Тренерський довідник має формат навчального курсу, який проходять від початку до кінця, але звісно ж припускаючи, що його частини можна проходити в різний час або одночасно чи по кілька разів.

Розділ 1 «Навчання в контексті». Розглянуто галузь навчання на поточний момент і контекст, що став відправною точкою для цієї публікації. Цей розділ охоплює основні аспекти, від контексту європейської молодіжної роботи до тренерів/тренерок, які в цій галузі працюють, а також початкові міркування щодо питань цінностей, етики, ролей, добробуту й професійної компетентності тренерів/тренерок. Розділ завершується вступним розглядом питання міжкультурного навчання й того, як воно червоною ниткою проходить через наш вид навчання.

Розділ 2 «Навчання в групах». Розглянуто проблему роботи не просто в команді, а в багатокультурній команді тренерів/тренерок, що є одним з характерних елементів навчання молоді в Європі. Метою цього розділу є огляд проблем із зазначенням прикладних заходів, які можуть допомогти командам вибудувати стійкі взаємостосунки й запобігти труднощам, проаналізувавши різні способи їхньої спільної роботи.

Найбільшим є *розділ 3 «Навчання в русі, присвячений процесу освітнього й матеріально-технічного планування, який часто буває виснажливим.* Цей розділ охоплює весь освітній процес, від оцінювання потреб до планування й оцінювання занять (зокрема їхніх онлайн-і комбінованих варіантів), у ньому зроблено спробу забезпечити основу для того, щоб організаційний бік процесу був максимально безболісним.

Розпочавши роботу, ми переходимо до розділу 4 «Навчання в дії», у якому зосереджуємось на процесах, що виникають під час заняття, і з'ясовуємо, що вони означають для окремих осіб, групи і суб'єкта. У ньому розглянуто питання, які вимагають від тренерів/тренерок гнучкості та постійного оцінювання й адаптування. Це такі питання, як конфлікти в групі та необхідність перебудови і планування навчальної програми.

Розділ 5 «Після навчання». Розглянуто питання передачі та примноження знань, а також те, як учасники/учасниці можуть інтегрувати набуті під час проходження навчального курсу знання в їхнє професійне (й особисте) життя.

Авторська команда складається з досвідчених тренерів і тренерок у молодіжній галузі: Снежана Бахлія Кнох, Сабін Клокер і Стефан Маневські. У початковому розробленні й написанні тексту брала участь команда з перегляду Тренерського довідника, до якої ввійшли Адіна Маріна (Калафатяну) Сербан, Жизель Еврар, Мара Георгеску, Марта Медлінська, Марк Е. Тейлор. На завершальних етапах роботи автори/авторки брали до уваги їхні відгуки, а також інформацію, надану Руї Гомесом. Особливу подяку автори/авторки висловлюють Марку за експертний внесок і партнерську участь під час тренувань, які він забезпечував протягом усього процесу. Також надзвичайно корисними для цієї публікації були координаційні дії з боку Вікторії Карпацькі і творча робота нашої блискучої ілюстраторки Ванди Ковач.

Також хочемо відзначити роботу авторів/авторок першого видання цього Тренерського довідника з основ навчання — Горана Бульдоскі, Сесілії Грімальді, Соні Міттер, Гавана Тітлі, Джорджеса Вагнера. Вони заклали міцний фундамент, на якому ми будуватимемо свою роботу протягом наступного десятиліття.

На нараді з підготовки до повторного випуску цього Тренерського довідника нас передусім цікавили два питання: що ще необхідно залишити з першого видання Тренерського довідника і що важливо додати й не пропустити в цьому новому, другому виданні 2021 року? Ми прагнули надати актуальну картину передумов, вимог і статусу-кво навчання молоді в Європі, а також потреб у розвитку компетентностей і можливостей для тренерів/тренерок. До того ж ми хотіли розробити навчальний посібник, який міг би стати актуальним джерелом натхнення чи можливістю навчання для молодіжних тренерів/тренерок і працівників/працівниць на наступні 20 років. Це гарна відправна точка для початківців у цій галузі й водночас інструмент для переосмислення та вдосконалення загальних стратегій і практики навчання для вже досвідчених тренерів/тренерок у навчальному контексті молодіжної роботи в Європі.

Що, на нашу думку, істотно змінилося порівняно з першим виданням, то це акцент на професійних компетентностях тренерів/тренерок і на їх розвитку. Рада Європи і SALTO-YOUTH багато зробили в цьому напрямі, що доповнило впровадження стандартів навчання й критеріїв якості навчання в неформальній освіті. Робота з визнання неформальної освіти помітно просунулася у правильному напрямі, що ми особливо відзначаємо. Також у європейській галузі навчання й у суспільстві загалом набули значного розвитку аспекти доступності та різноманітності здібностей. Такі теми, як доступ, гендер, навколишнє середовище, сталий розвиток, стали ключовими в навчанні. І, звичайно ж, варіанти онлайн-курсів і комбінованого навчання, а також доступні цифрові інструменти принесли в галузь навчання інновації та збагатили її. Цифрові інструменти забезпечили доступність процесу набагато більшій кількості молодих людей, були вивчені нові форми участі молоді в навчанні. Для нас також було важливо наголосити на середовищі навчання, управлінні емоціями й добробуті тренера/тренерки. До того ж буде вивчено безліч нових можливостей щодо підготовки навчального звіту, каналів комунікації між навчальною командою і можливих подальших заходів з навчання, щоб бути в курсі реалій, зв'язків і потреб молодих людей.

Також ви побачите, що ми зберегли ті істотні складники, які зарекомендували себе як міцна основа для навчання, планування й управління в галузі неформальної освіти, навівши ключові концепції, сучасну теорію освіти, різноманітні навчальні ресурси та безліч надихаючих посилань для подальшого дослідження й навчання. По суті, ми прагнули представити справедливе поєднання теорії і практики.

Існує запитання, яке слід пояснити з самого початку: як ми розглядаємо навчання? У цій публікації навчання розглядаємо як педагогічний підхід, що ґрунтується на принципах неформальної освіти, тобто як процес навчання, орієнтований на учасників/учасниць, яким керує багатокультурна команда. Ці терміни та їхня актуальність, які докладно обговорено в наступних розділах, створюють нам надійну платформу для вибору того, що буде включено як вагоме, а що буде пропущено.

Щодо міжкультурного навчання відзначаємо, що це більше, ніж одна з тем нашого загального обговорення питань навчання. Якби цей Тренерський довідник мав підзаголовок, він звучав би як «*основи навчання з міжкультурним виміром*». Міжкультурне навчання є загальною освітньою й етичною основою цього

тексту, оскільки навчання в нашому контексті ґрунтується на багатстві та різноманітності способів бачення світу, навчання, цінностей і буття, і це слід ураховувати в кожному аспекті планування й реалізації.

Заключна примітка від авторів/авторок цього Тренерського довідника: у тексті є перехресні посилання на супутні томи серії Тренерських довідників, але не на всі. Хоча ми не припускали, що кожен читач / кожна читачка має доступ до всіх інших видань, але намагалися не тиражувати вже доступний матеріал. Ми вирішили представити широкий спектр і огляд основ практичного й теоретичного навчання, ураховуючи, що більшість інших Тренерських довідників присвячені конкретній темі навчання.

Сподіваємось, що ви отримаєте натхнення й більше можливостей, поки навчатиметеся і зростатимете, читаючи цей Тренерський довідник, насолоджуючись надзвичайним «моментом відкриття» і, маємо надію, використовуючи його у вашій щоденній роботі. Дуже чекаємо від вас інформації про те, як ви використовуєте цей довідник у такому різноманітному світі навчання молоді в Європі. Передусім сподіваємось, що довідник зробить плідний внесок у навчання й допоможе тренерам/тренеркам, а також молодим людям, з якими ви працюєте. Це головна причина і джерело натхнення, що спонукали нас вкласти свій час, енергію, компетентність, досвід і серце ♥ в цю публікацію.

Ваша авторська команда Тренерського довідника

Снежана Бахлія Нох

Сабін Клокер

Стефан Маневські

Навчання в контексті

1.1. НАВЧАННЯ, ЦІЛІ НАВЧАННЯ І НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА

Навчання ніколи не виснажує розум.

Леонардо да Вінчі

1.1.1. Що таке навчання в контексті молодіжної роботи в Європі?

Сьогодні навчання присутнє практично в усіх галузях життя нашого суспільства, починаючи з бізнесу й політики, на державних посадах і в багатьох аспектах нашого приватного життя. У вступі ми згадували, що в цій публікації навчання розглядаємо як педагогічний підхід, що ґрунтується на принципі неформальної освіти, тобто як процес навчання, орієнтований на учасників/учасниць, яким керує багатокультурна команда. Якщо конкретніше, то ця публікація присвячена неформальній та інформальній освіті й навчанню в конкретних контекстах міжнародної чи міжкультурної молодіжної роботи і співпраці, проте, оскільки це публікація молодіжного партнерства ЄС — Ради Європи, ми зосередимося переважно на навчанні, практиці й контекстах молодіжної роботи в Європі.

Наведені нижче визначення молодіжної роботи й навчання в Європі допоможуть закласти загальну основу для розуміння цих явищ.

У молодіжному партнерстві термін «навчання» визначають так:

Навчання — це процес, за допомогою якого особу навчають навичок, необхідних для досягнення певної мети (робота, мистецтво, спорт). У європейській системі цей термін має різні значення залежно від контексту. У молодіжному секторі навчання спрямоване на розширення можливостей молодих людей загалом через розвиток знань і компетентностей для особистого і (дедалі частіше) професійного життя, які за своєю суттю є актуальними й корисними для молодих людей і фахівців/фахівчинь у справах молоді як фізичних осіб, громадян/громадянок, найманих працівників/працівниць і самозайнятих осіб (зокрема молодіжних лідерів/лідерок, молодіжних працівників/працівниць, молодіжних тренерів/тренерок, молодіжних дослідників/дослідниць, осіб, які формують молодіжну політику).¹

Згідно з моделлю компетентностей Європейської стратегії навчання в молодіжній галузі навчання описують так:

Навчання в молодіжній галузі означає цілеспрямовану освітню діяльність, що ґрунтується на принципах і цінностях молодіжної роботи й неформального навчання. Навчання в цій галузі орієнтоване на молодих людей і тих, хто створює умови для участі молодих людей у діяльності, яка сприяє їхньому індивідуальному розвитку (молодіжних працівників/працівниць, молодіжних тренерів/тренерок, державних посадових осіб, лідерів/лідерок, консультантів/консультанток тощо). Вони роблять це, підтримуючи розвиток молодих людей різними способами та сприяючи набуттю знань, навичок, ставлення й цінностей, необхідних для якісної молодіжної роботи.²

Спільним для двох наведених визначень є те, що навчання молоді спрямоване на розширення можливостей і розвиток компетентностей молоді людини, окремої особи, молодіжного працівника / молодіжної працівниці, молодіжного лідера / молодіжної лідерки, фахівця/фахівчині у справах молоді чи просто громадянина/громадянки, щоб процвітати і брати участь у житті суспільства та стійкій молодіжній роботі.

Навчання молоді в Європі зосереджене на неформальній освіті й соціальній інтеграції,³ і ці заходи сильно відрізняються від навчання у світі бізнесу. Навчання молоді в Європі зосереджене на викликах, з якими стикається Європа у зв'язку з економічними, політичними й соціальними змінами, що безпосередньо впливають на молодих людей. Особливу увагу приділяють проблемам, з якими стикаються соціально ізольовані групи. Тож навчальні курси зосереджені на ролі молодіжних працівників/працівниць і

1. Глосарій у молодіжній сфері. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

2. Європейська стратегія навчання у сфері молоді. URL: https://ec.europa.eu/youth/sites/youth/files/eu-training-strategy-youth_en.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

3. Тренерський довідник 8 «Соціальне включення». URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-8-social-inclusion>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

молодіжних організацій у підтриманні молодих людей, які проходять через ці зміни, та у стимулюванні їхньої активної участі.

Тому навчання в цьому контексті може стосуватися різних процесів і дій залежно від організаційного й культурного контексту, у якому їх проводять, а також цілей і цінностей його організаторів/організаторок. Водночас деякі загальні елементи стосуються будь-якого навчання в галузі міжкультурної та європейської молодіжної роботи, і їх буде розглянуто в цій публікації.

Молодіжна робота в Європі — це доволі широкий термін, який охоплює багато понять. Дехто може замислитися, чому ми не звертаємося до терміна «міжнародна молодіжна робота». Але Яель Огана роз'яснила термін «молодіжна робота в Європі» у своїй доповіді «До чого тут політика?» так:

Термін «молодіжна робота в Європі» слід тлумачити в широкому сенсі, як роботу з молодими людьми (переважно освітнього характеру), яка а) розглядає «Європу» або «європейські проблеми» як ключове рамкове міркування чи контекст, і/або б) використовує фінансування з європейських програм молодіжної роботи чи організовується централізовано однією з європейських установ підтримання молодіжної роботи, і/або в) проводиться між різними країнами Європи (міжнародна) або в одній країні Європи (національна в європейському вимірі), і/або г) проводиться організаціями, потенціал яких був укріплений європейськими програмами молодіжної роботи. У нашому розумінні будь-яка комбінація щонайменше двох із цих критеріїв кваліфікує проєкт у галузі молодіжної роботи як молодіжну роботу в Європі.⁴

За наступним посиланням ви можете ознайомитися з глосарієм молодіжного партнерства ЄС — Ради Європи в галузі молоді, молодіжної роботи й навчання, а також із будь-якими відкритими питаннями, що можуть у вас виникати, і термінами:

<https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary>.

У наступних розділах ви ознайомитеся з основами навчання молоді. Для початку ми хочемо познайомити вас з ключовими дійовими особами в галузі навчання молоді.

Молодіжні програми Європейського Союзу: Erasmus+ і SALTO-YOUTH

Erasmus+ — це програма ЄС з підтримання освіти, навчання, молоді та спорту в Європі. Вона дає змогу понад чотирьом мільйонам європейців і європейок навчатися, стажуватися, набувати досвіду й бути волонтерами/волонтерками за кордоном. Національні агенції Erasmus+ відіграють важливу роль у виборі пріоритетів навчання, підтримують осіб, які хочуть узяти участь у навчальних курсах, і мають власний щорічний бюджет заходів з транснаціонального співробітництва (TCA, Transnational Cooperation Activities).

SALTO працює в молодіжному секторі Erasmus+ Youth. Завдяки програмі Erasmus+ Youth молоді люди й молодіжні працівники/працівниці можуть брати участь у міжнародних обмінах, довгострокових і короткострокових стажуваннях волонтерів/волонтерок та інших міжнародних заходах з підвищення кваліфікації.⁵

Іншою відповідною ініціативою Європейського Союзу є Європейський корпус солідарності, який створює можливості для молодих людей бути волонтерами/волонтерками або працювати над проєктами у власній країні чи за кордоном, які є корисними для громад і людей у всій Європі та за її межами.⁶

Ресурсні центри SALTO-YOUTH (далі — центри SALTO) — це додаткові функції, покладені на призначені національні агенції Erasmus+ у галузі молоді та Європейський корпус солідарності. Вони складаються з команд, які надають підтримку усім національним агенціям (НА), Комісії та зацікавленим сторонам, які беруть участь у розробленні та якісному здійсненні заходів, проєктів і стратегій у молодіжній галузі. Центри SALTO працюють від імені Генерального директорату Європейської комісії з питань освіти, молоді, спорту та культури.⁷

Мережа центрів SALTO була створена у 2000 році для підтримання впровадження європейських молодіжних програм з особливою орієнтацією на якість, розбудову потенціалу, тематичний і регіональний розвиток і знання. Зараз мережа центрів SALTO охоплює сім ресурсних центрів, які підтримують реалізацію молодіжного напрямку в Erasmus+ і Європейському корпусі солідарності та ввірені Комісією таким національним агентствам:

4. Огана (2020).

5. Докладніше див. на вебсайті Європейської комісії Erasmus+. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

6. Див. вебсайт Європейського корпусу солідарності. URL: https://europa.eu/youth/solidarity_en, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

7. Докладніше про ресурсні центри SALTO-YOUTH див.: URL: www.salto-youth.net/about/, дата звернення: 13 серпня 2020 року

- ▶ Східна Європа і Кавказ (Eastern Europe and Caucasus), Польща;
- ▶ EuroMed, Франція;
- ▶ Корпус європейської солідарності (European Solidarity Corps), Австрія;
- ▶ Включення і різноманітність (Inclusion and Diversity), Бельгія (Фландрія);
- ▶ Участь та інформація (Participation and Information), Естонія;
- ▶ Південно-Східна Європа (South-East Europe), Словенія;
- ▶ Навчання і співпраця (Training and Cooperation), Німеччина.

Місія центрів SALTO полягає в підвищенні якості й результативності проєктів Європейського корпусу солідарності та Erasmus+ у сфері молоді.

Молодіжне партнерство ЄС — Ради Європи

Партнерство між Європейською комісією та Радою Європи в галузі молоді (загальновідоме як Молодіжне партнерство ЄС — Ради Європи чи, у галузі молоді, «партнерство») — це програма співробітництва між Європейською Комісією та Радою Європи в галузі молоді, що була створена в 1998 році. В її основі лежить принцип збалансованої участі установ-партнерів з погляду політичних пріоритетів, управління, фінансування та впізнаваності.

Спільна мета полягає в тому, щоб сприяти синергії орієнтованої на молодь діяльності двох установ через роботу над темами, що становлять інтерес для обох установ, і над питаннями, які обґрунтовують загальноєвропейський підхід. Діяльність молодіжного партнерства ЄС — Ради Європи спрямована на задоволення потреб молодих людей і широкого кола учасників/учасниць молодіжного середовища, зокрема керівників/керівниць, урядових експертів/експерток, дослідників/дослідниць у галузі молоді, практичних фахівців/фахівчинь у галузі молоді й молодіжних організацій.

Географічно партнерство охоплює держави-члени Європейського Союзу і Ради Європи, інші держави, які підписали Європейську культурну конвенцію, і сусідні країни Південного Середземномор'я.

Пріоритетами є:

- ▶ участь/громадянство, зокрема нові концепції та інструменти;
- ▶ соціальне включення з акцентом на інформаційно-роз'яснювальну роботу, доступ до прав і протидію дискримінації щодо вразливих груп;
- ▶ якісний розвиток молодіжної роботи.

Журнал молодіжного партнерства «Койот» присвячений навчанню й розширив тематику, щоб охопити всі пріоритетні напрями роботи партнерства. Один з випусків був присвячений темі навчання молоді (молодіжної роботи) в Європі.⁸

Робота та пріоритети партнерства також представлені в цій публікації і в усій серії Тренерських довідників, які утворюють велику збірку теоретичних і практичних документів для роботи й використання в навчанні молодих людей.⁹

Докладніше див. на вебсайті молодіжного партнерства ЄС — Ради Європи.¹⁰

Департамент молоді Ради Європи

Рада Європи є найстарішою міжурядовою організацією в Європі, яка була створена для забезпечення миру на континенті через захист прав людини, демократії та верховенства права. Молодіжний сектор Ради Європи співпрацює з урядами 50 країн і багатьма молодіжними організаціями за допомогою системи спільного управління, яка надає молодим людям значні можливості для визначення порядку денного роботи установи та управління нею. Рада Європи залишається єдиною європейською міжурядовою організацією, яка має два заклади освіти — Європейські молодіжні центри — і персонал, що спеціалізується на міжкультурній неформальній освіті протягом останніх майже 50 років. За останні десятиліття Європейські

8. Журнал «Койот», вип. 28. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/do-we-leave-enough-space-for-experiential-learning>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

9. Серія Тренерських довідників. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

10. Вебсайт партнерства ЄС — Ради Європи. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/home>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

молодіжні центри відіграли важливу роль у розвитку неформальної освіти та професійної підготовки, очолюючи інновації, розроблення й підтримання підходів, інструментів і ресурсів.

Рада Європи працює в межах стратегічного трикутника встановлення стандартів, моніторингу і співробітництва. Це означає, що вона встановлює стандарти в галузі її роботи, стежить за впровадженням цих стандартів у державах-членах і вживає заходів щодо співпраці для підтримання держав у досягненні цих стандартів. Роль навчання в діяльності зі співробітництва має вирішальне значення, і в молодіжній галузі воно часто охоплює навчання представників/представниць молодіжного громадянського суспільства, молодіжних рад і державних органів у справах молоді. Іноді навчальні курси також пропонують іншим зацікавленим сторонам, які відіграють роль у забезпеченні доступу молодих людей до прав, систем молодіжної роботи або конкретної роботи з молоддю зі включення й недопущення дискримінації.

Деякі з ключових стандартів Ради Європи, які описують важливість неформальної освіти й навчання, містять:

Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини — CM/Rec(2010)7, у якій державам-членам пропонують визнавати організації (НУО й молодіжні організації) і їхню діяльність як цінну частину системи освіти, надавати їм, де це можливо, необхідну підтримку й повною мірою використовувати досвід, який вони можуть внести в усі форми освіти. До того ж вона просить держави забезпечити вчителів/вчительок, інший освітній персонал, молодіжних лідерів/лідерок і тренерів/тренерок необхідною початковою й постійною підготовкою і підвищенням рівня освіченості для формування демократичного громадянства та освіти з прав людини.

Рекомендація CM/Rec(2016)7 щодо доступу молодих людей до прав закликає держави-члени інвестувати в якісну та інклюзивну освіту (формальну й неформальну) та усувати перешкоди на шляху до забезпечення доступу до освіти для всіх.

Рекомендація CM/Rec(2017)4 щодо молодіжної роботи розглядає навчання як інструмент розвитку молодіжної роботи. Вона закликає розробляти системи, стратегії, програми і шляхи для освіти, навчання, нарощування потенціалу та професійного розвитку молодіжних працівників/працівниць на основі погодженого набору компетентностей.

Рекомендація CM/Rec(2019)4 щодо переходу біженців/біженок з-поміж молодих людей у доросле життя також закликає держави-члени підтримувати молодіжні організації й молодіжну роботу, пропонуючи можливості неформальної освіти / неформального навчання для біженців/біженок з-поміж молодих людей, які перебувають на етапі переходу до дорослого життя, через фінансування програм і проєктів та створення конкретних і актуальних можливостей навчання для молодіжних працівників/працівниць, зокрема можливостей взаємного навчання й обміну досвідом.

Молодіжний сектор Ради Європи працює за допомогою чотирьох ключових інструментів:

- ▶ Європейські молодіжні центри в Страсбурзі й Будапешті, де реалізують спеціальну програму заходів, спрямованих на навчання мультиплікаторів/мультиплікаторок і забезпечення якісної неформальної освіти;
- ▶ Європейський молодіжний фонд, що фінансує проєкти, які часто містять навчальні курси як заходи;
- ▶ міжурядове співробітництво в галузі молоді, яке сприяє розробленню політики й нарощуванню потенціалу держав-членів;
- ▶ молодіжне партнерство між Європейською комісією та Радою Європи.

Більше про роботу Ради Європи в галузі освіти та навчання молоді див. на її молодіжному порталі: www.coe.int/youth.

Міжнародні / неурядові організації (М/НУО)

НУО та МНУО відіграють вирішальну роль у молодіжній роботі в Європі та в навчанні в межах неформальної освіти. Є багато НУО, які звертають увагу на потреби молодих людей у Європі, здійснюючи блискучу роботу з навчання молодих людей засобами неформальної освіти, допомагаючи їм розвивати їхні компетентності, як це показано в «Дослідженні впливу неформальної освіти в молодіжних організаціях на можливості працевлаштування молодих людей»¹¹

¹¹ Соуто-Оттеро та ін. (без дати).

Багато організацій розробляють власне навчання, а також дослідницькі матеріали, набори інструментів і навчальні публікації для їхніх конкретних цільових груп або з питань, пов'язаних з особливими (потребами) проблемами, та інвестують у них. Звісно ж, багато з цих заходів спільно фінансують установи, але ініціатива й ідеї виходили знизу, від молодих людей у межах їхніх молодіжних організацій і мереж. Далі ми познайомимо вас із кількома прикладами передової практики за результатами навчальних курсів НУО чи з відповідними навчальними матеріалами МНУО:

- ▶ Міжнародний Рух «Соколи» — Соціалістичний інтернаціонал виховання (IFM-SEI) підготував багато цінних довідкових матеріалів: *Ресурси веселки — Компасіто: довідник з сексуальності та гендеру; Довідник з освіти у сфері миру; На шляху — Освітній ресурс з питань міграції. Біженці/біженки. Візи та регіональна молодіжна робота*¹² та ін.
- ▶ WAGGGS (Всесвітня організація дівчаток-скауток) відповіла на потреби своїх членкинь такими публікаціями: *Рух YES: керівництво зі стратегій виживання у зв'язку з Covid-19 і Завдання з харчування для дівчаток (видання 1 — 6)*.¹³
- ▶ OBESSU (Організаційне бюро європейських учнівських спілок) підготувало власні набори інструментів і цінні публікації: *Усе включено — Інструментарій для розширення прав і можливостей учнів-мігрантів; Керівництво зі взаємного навчання; Кольорові окуляри: посібник з міжкультурної освіти та виховання глобальної громадянськості*¹⁴ тощо.
- ▶ SEEYN (Молодіжна мережа Південно-Східної Європи)¹⁵ провела величезну роботу з формування в її членських організаціях цифрових компетентностей під час Covid-19, забезпечивши їх наборами інструментів, реагуючи на нагальні потреби й оперативно пропонуючи їм засоби демократичного навчання.

1.1.2. Цілі навчання в галузі молодіжної роботи в Європі

У межах європейських молодіжних програм навчання забезпечує підтримання молодіжних програм європейських установ і роботи молодіжних організацій, груп і служб на різних рівнях. Зокрема, «навчальні курси, що їх організують у межах європейських молодіжних програм, спрямовані на те, щоб дати змогу тим, хто активно займається питаннями молоді, відігравати більш активну, ефективну та інформовану роль у міжнародній і міжкультурній молодіжній роботі» (Рада Європи 2000, с. 2). У такий спосіб навчання спрямоване на підвищення кваліфікації, рівня знань, обізнаності та зміну поглядів чи поведінки для підвищення ефективності та якості роботи молодіжних працівників/працівниць і молодіжних лідерів/лідерок на міжнародному рівні або на місцевому чи національному рівні з міжкультурним чи європейським виміром.

Молодіжні організації та молодіжні проєкти — це місця для прояву політичної, соціальної та культурної ініціативи й залучення. Вони також є місцями для неформальної освіти й навчання. Коли Європейський молодіжний форум попросив уточнити, чого молоді люди навчилися завдяки участі в організованій молодіжній роботі, фахівці/фахівчині в молодіжній галузі звертали увагу передусім на особистісний і соціальний розвиток. Особисто вони зазначали такі результати, як підвищення самооцінки, відповідальності, творчого підходу, толерантності та критичного мислення, а з погляду соціального розвитку — культивування активної громадянської позиції та участі, групових і лідерських навичок, комунікаційних стратегій і знань із соціальних питань. Якщо навчання спрямоване на те, щоб краще підготувати молодіжних працівників/працівниць і молодіжних лідерів/лідерок до їхньої роботи, то це ті чинники, на які необхідно звернути увагу. Воно має забезпечувати простір для особистого й соціального розвитку, а також розширювати можливості для участі в політичному, соціальному й культурному житті. Цільові групи для навчання є численними й різноманітними, починаючи від молодіжних працівників/працівниць і закінчуючи тими, хто працює з молодими людьми на регулярній основі (вчителі/вчительки, соціальні працівники/працівниці, державні службовці/службовиці тощо).

Навчання в молодіжній роботі в Європі ґрунтується на цінностях.¹⁶ Багато хто також може розглядати цей напрям навчання як підготовку в галузі прав людини. Що ми маємо на увазі, коли говоримо про галузь

12. Див.: <http://ifm-sei.org/publications-2/>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

13. Див.: www.wagggs.org/en/resources/resource-listing/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

14. Див.: www.obessu.org/resources/publications/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

15. Див.: www.seeyn.org/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

16. У Тренерському довіднику 14 про навчання, орієнтоване на цінності, у проєктах мобільності (готується до випуску) порушені тут теми розглянуто набагато докладніше. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kits>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

прав людини? Ключовий освітній підхід ґрунтується на спільному навчанні, участі й набутті досвіду. В освіті з прав людини це пояснюють так: вивчення прав людини через права людини й заради прав людини.

- ▶ *«Вивчення прав людини починається з того, що люди вже знають, з їхніх думок і досвіду, і на цій основі вони можуть спільно шукати й відкривати для себе нові ідеї та досвід.»*
- ▶ *Навчання через права людини заохочує молодих людей брати участь і сприяти дискусіям, а також якомога більше вчитися одне в одного.*
- ▶ *Навчання заради прав людини допомагає людям втілювати набуті знання в прості, але ефективні дії, що демонструють неприйняття ними несправедливості, нерівності і порушень прав людини» (Компас,¹⁷ підрозділ 2.3. Освіта з прав людини, процес і результат).*

Зміна є кінцевим результатом будь-якого справжнього навчання.

Лео Бускалья

Зміна є кінцевим результатом навчання й водночас метою і кінцевим результатом освіти з прав людини, освіти для демократичного громадянства, а також стійкої молодіжної роботи / навчання молоді.

Освіту з прав людини та освіту для демократичного громадянства дедалі частіше розглядають як засіб захисту від зростання рівня насильства, расизму, екстремізму, ксенофобії, дискримінації й нетерпимості. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини є важливим орієнтиром для всіх, хто займається освітою для демократичного громадянства й освітою з прав людини, а також способом поширення передової практики й підвищення стандартів у всій Європі й за її межами.¹⁸ У процесі цього навчання молодих людей готують до того, щоб вони були активними в суспільстві, ставали провідниками/провідницями змін. Воно не створює видимість нейтрального освітнього процесу; навчання має підтримувати роботу молодих людей, які прагнуть до європейського суспільства, що ґрунтується на фундаментальних цінностях. За даними Європейської комісії, з-поміж цих цінностей солідарність серед молодих людей у всій Європі й за її межами, міжкультурне навчання, мобільність і почуття ініціативи та підприємливості. Це означає боротьбу з маргіналізацією молодих людей у суспільстві, боротьбу за повагу до прав людини й проти расизму, ксенофобії та дискримінації. Це передбачає привернення уваги до культурного різноманіття, нашої спільної спадщини та спільних фундаментальних цінностей, заохочення до рівності та впровадження європейського виміру в місцевій молодіжній роботі. Європейські інститути й багато молодіжних організацій значною мірою поділяють ці базові цінності.

У цих межах навчання може набувати різних форм. Деякі молодіжні організації, служби чи центри розробили стратегії безперервного навчання відповідно до духу й цілей їхньої організації, що забезпечує певний рівень компетентності за постійної зміни «поколінь» молодіжних працівників/працівниць і лідерів/лідерок. Інші організації пропонують навчання на переважно епізодичній основі, виходячи з майбутніх або передбачуваних потреб та інтересів. Залежно від цілей конкретної діяльності навчання може визначати пріоритетність результатів або процесів, фокусуватися на розвитку конкретних навичок, сприяти особистісному зростанню чи планувати конкретні заходи, які проводить організація. Навчання також може бути орієнтоване на конкретні проблеми, наприклад, Рада Європи організувала низку навчальних курсів для розширення можливостей молодіжних лідерів/лідерок меншин у межах програми *Ласкаво просимо!*¹⁹ – Доступ до соціальних прав для молодих людей з неблагонадійних районів²⁰ або План дій для молоді рома;²¹ або організовані SALTO-YOUTH семінари з навичок тренерів/тренерок, як-от «Мистецтво розмірковувати»²² чи «Використання ІТ-інструментів у молодіжній роботі».²³

17. Компас: посібник з навчання молодих людей правам людини. URL: www.coe.int/en/web/compass, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

18. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. URL: www.coe.int/en/web/educ/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

19. Лямурі-Байя (2020).

20. Ласкаво просимо! Доступ до соціальних прав для молодих людей. URL: www.coe.int/en/web/enter, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

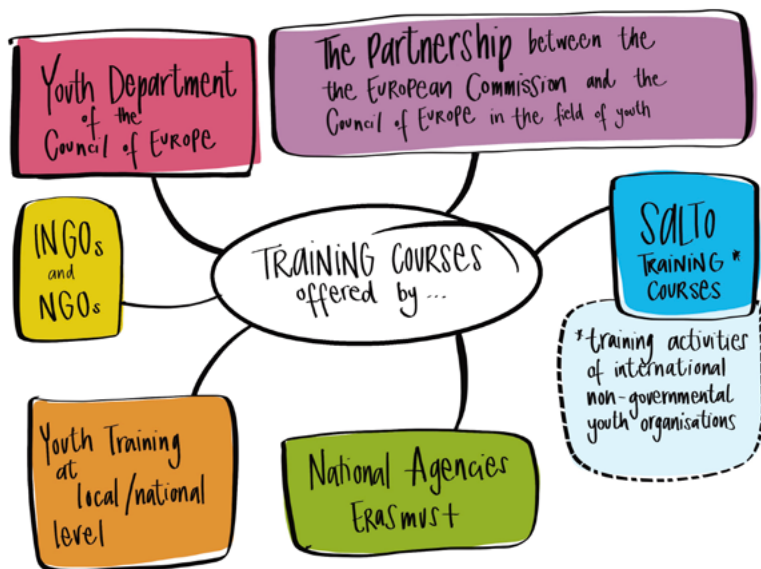
21. План дій для молоді рома. URL: www.coe.int/en/web/youth-roma/home, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

22. Звіт про семінар з набуття навичок для тренерів «Мистецтво розмірковувати». URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3938/Report%20TSW%20Art%20to%20reflect-final.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

23. Звіт про семінар з набуття навичок для тренерів «Використання ІТ-інструментів у молодіжній роботі». URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3646/TSW%20on%20IT%20Tool%2C%20report.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

В ідеалі навчальні заходи, що їх пропонують різні суб'єкти молодіжної галузі Європи на різних рівнях діяльності, мають доповнювати один одного. Це можна наочно уявити за допомогою наведеної нижче ментальної карти, яка (не намагаючись дати повний огляд усіх пропозицій щодо навчання в галузі молодіжної роботи в Європі) фокусується на навчанні, що його пропонують європейські інститути та молодіжні організації.

На європейському рівні мають пропонувати лише те, що неможливо запропонувати на місцевому/національному рівні, і кожна пропозиція навчання має бути конкретно з погляду цілей і змісту навчання, а також з урахуванням його цільової групи та географічного, організаційного й культурного контексту.



Типи навчальних курсів див. у пункті 3.4.6 розділу 3.

Стандарти якості і критерії навчання

Питання визначення якості навчання в межах неформальної освіти посідало важливе місце в різних дискусіях та ініціативах. Необхідність визначення якості пов'язана з необхідністю поліпшити спосіб проведення навчання в молодіжній галузі, з тим, що навчання може зробити для молодіжної галузі й чому навчання має бути частиною молодіжної галузі. Ці та схожі питання розглядали в межах заходів, спрямованих на сприяння визнанню навчання, пояснення його формального, соціального, політичного характеру та самовизнання.²⁴

Рада Європи визначила стандарти якості, що їх застосовують до всіх освітніх заходів, організованих її молодіжним сектором. Її підхід полягає у визначенні «якості» в неформальній освіті та в навчанні як мінімальних стандартів і визначень, пов'язаних із суттю чи видом діяльності. Це стосується того, що має бути в певних видах діяльності, а також того, як їх готують, здійснюють та оцінюють. Якість у неформальній освіті слід розглядати як те, чого постійно прагнуть особи, відповідальні за її практичний бік. Якість стосується всього спектра контексту, партнерів/партнерок, людей, методів та етапів діяльності чи проекту. Вона має нечітке або чітке визначення, але необхідне мінімальне загальне розуміння його наслідків. Ці стандарти якості слід розуміти як такий мінімум.

Поняття якості має соціальне, інституційне та культурне маркування, і тому партнери/партнерки не завжди однаково його розуміють. Оскільки діяльність Ради Європи в галузі освіти й навчання не є нейтральною з погляду цінностей, розуміння стандартів якості та практика їх застосування також мають урахувати цей чинник.²⁵

Наведені нижче стандарти покликані надати практичним фахівцям/фахівчиням мінімальний набір критеріїв. Багато з них може бути важко виміряти в короткостроковій або навіть середньостроковій

24. «Шляхи 2.0 до визнання неформального навчання / неформальної освіти та визнання молоді в Європі», с. 14. URL: <https://jrp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/pathways-paper>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

25. Стандарти якості у сфері освіти та навчання Департаменту молоді Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/ddcp-yd-etd-2016-202-quality-standards-yd-et-activities/16807c8bb9>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

перспективі; проте це не означає, що оцінити їх неможливо. Стандарти необхідно застосовувати до всіх заходів, організованих Департаментом молоді чи спільно з ним.²⁶

1. Відповідне оцінювання потреб.
2. Конкретні, досяжні цілі, які можливо оцінити.
3. Визначення розглянутих компетентностей і результатів навчання для учасників/учасниць.
4. Відповідність програмі Ради Європи та пріоритетам Департаменту молоді.
5. Належний і своєчасний процес підготовки.
6. Компетентна команда тренерів/тренерок і фасилітаторів/фасилітаторок.
7. Комплексний підхід до міжкультурного навчання, участі та освіти з прав людини.
8. Належний набір і добір учасників/учасниць.
9. Послідовна практика принципів і підходів неформальної освіти.
10. Достатнє, доступне і своєчасне документування.
11. Ретельне й відкрите оцінювання.
12. Оптимальні умови та середовище праці.
13. Належне інституційне підтримання та комплексні подальші заходи.
14. Відповідна помітність і комунікація.
15. Піклування про інновації та дослідження.

Визнання неформальної освіти і навчання

Неформальна освіта / неформальне навчання в молодіжній галузі щодня надає тисячам молодих європейців/європейок унікальні можливості для освіти. Цього досягають за допомогою диверсифікованої структури молодіжної роботи, яка часто ґрунтується на добровільному підході й широкій участі, а також за допомогою спеціальної освітньої галузі, яка становить додаткову цінність для суспільства та окремих людей. Навчання в межах молодіжної роботи формує основу для активного громадянства, культурного самовираження, саморозвитку й перетворення на впевнених у собі дорослих людей, для європейського громадянського суспільства, участі в політичному житті, забезпечення прав людини, здоров'я й добробуту, соціального включення тощо.

Саме з цієї причини європейські інституції, Європейський Союз і Рада Європи працюють над тим, щоб молодіжна робота й неформальна освіта, а також їх формальне, соціальне та політичне визнання зайняли вище місце в політичному порядку денному, що вітають усі відповідні зацікавлені сторони в цій галузі. Рада Європи має конкретну Рекомендацію Rec(2003)8 щодо заохочення й визнання неформальної освіти / неформального навчання молодих людей, а також пізнішу Рекомендацію Комітету міністрів з питань молодіжної роботи для держав-членів, яка закликає їх сприяти визнанню цінностей, поглядів, навичок, знань і критичному розумінню, яке розвивається завдяки участі в молодіжній роботі та проведенню її. Загалом, визнання неформального навчання в молодіжній галузі має бути відповідальністю всіх учасників/учасниць молодіжної роботи, спільною відповідальністю державного сектора, що працює з молоддю, організацій, тренерів/тренерок та інших зацікавлених сторін, які мають визнавати, цінувати неформальну освіту й неформальне навчання та сприяти їм.

Найважливішою європейською ініціативою, яка пропонує комплексну стратегію визнання неформальної освіти та молодіжної роботи, є документ «Шляхи», який зараз діє в оновленій версії 2.0.²⁷ Це особливо важливо для опису різних рівнів визнання, що допомагає з'ясувати терміни та сформулювати аналіз, розрізняючи, хто визнає навчання і з якою метою. Форми визнання, описані в документі «Шляхи 2.0», — це офіційне визнання, політичне визнання, соціальне визнання та самовизнання. Щоб забезпечити визнання неформальної освіти для молодих людей, що виходить за межі молодіжної галузі, необхідно враховувати всі рівні.

Європейський молодіжний форум і Ресурсні центри SALTO також працюють над забезпеченням якості й подальшим розвитком навчання.

У зв'язку з цим важливо згадати молодіжний паспорт (Youthpass) як інструмент визнання для неформального та інформального навчання в молодіжних проєктах, фінансованих молодіжними програмами ЄС. У галузі

²⁶ Мілутінович і Чардимова (2019).

²⁷ Шляхи 2.0 до визнання неформального навчання / неформальної освіти та визнання молоді в Європі, с. 14. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/pathways-paper>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

неформальної освіти молодіжний паспорт став відомим і поширеним підходом до встановлення критеріїв якості та розвитку компетентностей. Модель компетентностей Європейської стратегії навчання (для тренерів/тренерок і молодіжних працівників/працівниць) є ще одним варіантом визнання неформальної освіти й розроблення стандартів якості з погляду розвитку компетентностей на молодіжних навчальних курсах. У цій публікації Модель компетентностей для тренерів/тренерок, які працюють на міжнародному рівні, використовуватимемо як довідковий матеріал.

Питання для роздумів

- ▶ Як би ви визначили якісне навчання молоді?
- ▶ Яке місце посідає навчання у вашій організації?
- ▶ Які критерії і стандарти якості ви застосовуєте до вашої навчальної діяльності?
- ▶ Для кого ви організовуєте навчання?
- ▶ Який зміст навчальних курсів?
- ▶ Де і коли ви організовуєте навчальні курси? Які ресурси вам доступні?
- ▶ Чи співпрацюєте ви з будь-якою із згаданих європейських інституцій?
- ▶ Чи використовували ви документ «Шляхи 2.0» або молодіжний паспорт, коли справа стосувалася підтвердження й визнання європейських заходів щодо навчання молоді?

1.1.3. Інформальна, формальна та неформальна освіта

У цьому підрозділі ми надамо огляд і поглиблене пояснення інформальної, формальної та неформальної освіти, як це описано в *Компасі*.²⁸

Інформальна освіта

Інформальна освіта означає процес навчання, який триває протягом усього життя і в якому в кожній людини формуються погляди, цінності, навички та знання завдяки впливу освіти й присутніх у її оточенні ресурсів і повсякденному досвіду. Люди набувають знання від родичів/родичок і сусідів/сусідок, на ринкових площах, у бібліотеках, на художніх виставках, на роботі, під час ігор, читання й занять спортом тощо. Важливими для інформальної освіти є засоби масової інформації, п'єси й художні фільми, музика й пісні, теледебати й документальні фільми, а також інтернет. Таке навчання часто буває незапланованим і неструктурованим.

Формальна освіта

Формальна освіта означає структуровану систему освіти, від початкової школи (а в деяких країнах і від дитячого садка) до університету, і містить спеціалізовані програми професійного або професійно-технічного навчання. Формальна освіта часто передбачає оцінювання знань або компетентностей, набутих учнями/ученицями, в її основі лежать навчальні плани, які можуть бути більш-менш закритими для адаптації до індивідуальних потреб і уподобань. Результатом формальної освіти зазвичай стають визнання та атестація.

Неформальна освіта

Неформальна освіта означає планові, структуровані програми і процеси особистісного й соціального виховання молодих людей, що спрямовані на вдосконалення багатьох навичок і компетентностей поза межами формальної освітньої програми. Неформальна освіта — це те, що відбувається в таких місцях, як молодіжні організації, спортивні клуби, театральні та громадські групи, де молоді люди збираються, наприклад, для спільної реалізації проєктів, проведення ігор, дискусій, походів або створення музики чи драматичних спектаклів. Досягнення неформальної освіти зазвичай важко підтвердити, навіть якщо їхнє суспільне визнання зростає. Неформальна освіта має бути:

²⁸ Компас: посібник з навчання молодих людей правам людини. URL: www.coe.int/en/web/compass/approaches-to-human-rights-education-in-compass, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

- ▶ добровільною;
- ▶ доступною кожному/кожній (в ідеалі);
- ▶ організованим процесом з освітніми цілями;
- ▶ спільною;
- ▶ орієнтованою на тих, хто навчається;
- ▶ про навчання життєвих навичок і підготовку до активного громадянства;
- ▶ заснованою на залученні як індивідуального, так і групового навчання з колективним підходом;
- ▶ цілісною та орієнтованою на процес;
- ▶ заснованою на досвіді й діях;
- ▶ організованою на підставі потреб учасників/учасниць.

Формальна, неформальна та інформальна освіта є взаємодоповнювальними елементами процесу навчання, який триває протягом усього життя.

Інформальну освіту визначають по-різному, зазвичай як освіту, яка відбувається поза системою формальної освіти. Вочевидь, вона може набувати різних форм, і ви можете побачити, що цей термін застосовують для опису різних видів діяльності. Дехто розглядає її як навчання, яке відбувається в повсякденному житті; як багато способів, у які ми вчимося функціонувати та взаємодіяти в наших суспільствах. Інші застосовують його до «навчальних проєктів», які ми реалізуємо у вільний час, як-от хобі чи нові навички. У цьому контексті цей термін часто вживають щодо навчання, яке є результатом участі в молодіжній і громадській роботі. Задля уникнення плутанини ми будемо використовувати термін «неформальна освіта», щоб описати світ навчання молоді, але усвідомлюємо, що термінологію ще треба обговорювати.

Додатковий підхід може бути поширений на неформальну освіту, яка розширює й доповнює дисципліни, що їх вивчають у школах, або наголошує на заснованому на участі підході до навчання. Це також може передбачати відтворення деяких особливостей формального сектора в неформальному з метою акредитації навчання або аналогічної роботи. Європейські інститути встановили стандарти якості та засоби сертифікації для неформальної освіти на європейському рівні, зокрема для навчання. Додаткову інформацію на цю тему див. у Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи для молодіжних лідерів і працівників,²⁹ Моделі компетентностей європейської стратегії навчання (ETS) для роботи молодіжних працівників на міжнародному рівні,³⁰ Моделі компетентностей ETS для тренерів³¹ або стандартах якості в освіті та професійній підготовці Департаменту молоді Ради Європи.³²

Питання для роздумів

- ▶ Як ви особисто визначаєте інформальну, формальну та неформальну освіту?
- ▶ Як би ви кількома реченнями пояснили інформальну, формальну та неформальну освіту молодим людям, які відвідують заклади освіти?
- ▶ Який ваш особистий досвід у цій галузі?
- ▶ Коли ці галузі перетиналися у вашому щоденному навчанні протягом усього життя?

1.1.4. Очні, онлайнві і комбіновані навчальні курси

Неформальне навчання загалом і навчальні курси зокрема можуть проводити в найрізноманітніших контекстах: від молодіжних організацій до заходів на свіжому повітрі, від конференц-залів до молодіжних клубів. Різноманітність можливих контекстів і умов навчання насправді є однією з переваг неформального навчання; проте більшість контекстів, які ми зазначили, вимагають особистої взаємодії з учнями/ученицями.

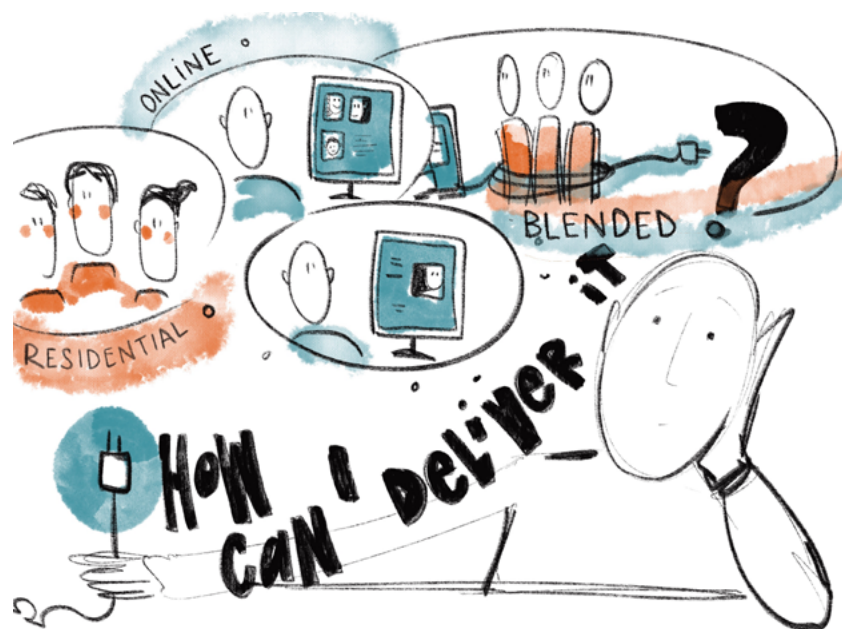
29. Європейське портфоліо для молодіжних лідерів і працівників. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/european-portfolio>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

30. Європейська стратегія навчання, Модель компетентностей для роботи молодіжних працівників на міжнародному рівні. URL: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

31. Модель компетентностей ETS для тренерів. URL: www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/trainercompetences/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

32. Стандарти якості у сфері освіти та навчання Департаменту молоді Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/ddcp-yd-etd-2016-202-quality-standards-yd-et-activities/16807c8bb9>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

Ситуація доволі сильно змінилася з часу першого видання цього Тренерського довідника, і тепер, коли йдеться про навчання в молодіжній галузі в Європі, ми не можемо говорити лише про особисті зустрічі. Онлайн-навчання в різних формах набирає обертів, зокрема, стає дедалі поширенішим через обмеження, що їх накладає карантин у зв'язку з пандемією Covid-19, і почало переважати в європейському молодіжному середовищі. Але перш ніж завершити цей підрозділ, який закладає основу для нашого Тренерського довідника, ми розглянемо три типи навчальних контекстів, про які йтиметься далі: очний, онлайн-овий і комбінований.



Очні навчальні курси

Очний контекст — це, мабуть, те, що має на увазі більшість тих, хто читає цей Тренерський довідник, коли думає про навчальні курси. Ця конкретна обстановка — це те, з чим більшість із нас може стикатися і що було нашим досвідом у межах власного професійного розвитку. Дехто також використовує термін «очне навчання», але очні навчальні курси — це дещо більше. Очні навчальні курси передбачають будь-який вид навчання, який відбувається, коли двоє або більше людей присутні в одному навчальному середовищі; наприклад, в університетській аудиторії або на індивідуальному занятті з тренером/тренеркою. У міжнародному й міжкультурному середовищі існує додатковий елемент спільного проживання під час проходження курсу (у місці його проведення). У такий спосіб під час очного навчання учні/учениці спільно використовують як робоче, так і побутове середовище, розширюючи тим самим можливості для інформального навчання. Проведення очного навчального курсу є особливим елементом міжнародних і міжкультурних навчальних курсів, який дає змогу проводити навчання в різних вимірах і на різних рівнях. У більшості цих Тренерських довідників очне навчання є «стандартною формою», увагу зосереджують на тому, як налаштувати ці курси й полегшити їх проведення, тому ми не розглядатимемо це питання докладно.

Навчальні онлайн-курси

Менш поширеними є навчальні курси на основі онлайн-форми навчання, які, однак, застосовують дедалі частіше. На молодіжному порталі Digi,³³ розробленому SEEYN,³⁴ є таке тлумачення:

Онлайн-навчання (щонайменше в цій статті й на цьому порталі) визначають як організоване дистанційне навчання, яке проводить один/одна або кілька викладачів/викладачок, за участю групи студентів/студенток різного розміру, причому всі учасники/учасниці з'єднані за допомогою засобів інтернету (зазвичай це навчальна платформа).

33. I.Вольф (2019). Онлайн-курси, онлайн-навчання в межах неформальної освіти. Молодіжний портал Digi. URL: www.digi-youth.com/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

34. Молодіжна мережа Південно-Східної Європи. URL: www.seeyn.org/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

Якщо ми розглянемо це визначення, то побачимо кілька елементів, які наявні в очному середовищі (наприклад, навчання організують і проводять викладачі/викладачки і в ньому беруть участь групи учнів/учениць різного розміру). Але різниця полягає в тому, що немає особистого контакту (а отже, навчання дистанційне) і що засобом з'єднання учнів/учениць є інтернет. Онлайн-навчання є зовсім іншим середовищем навчання порівняно з очним навчанням. Його від початку до кінця проводять в онлайн-режимі, учні/учениці не перебувають разом у спільному фізичному просторі.

Онлайн-навчання та електронне навчання — це терміни, які часто використовують взаємозамінно, але саме аспект віддаленості відрізняє їх один від одного. Електронне навчання — це будь-яке навчання, у якому застосовують певний тип цифрових технологій або інструментів, і воно також може відбуватися в будь-якому контексті, у якому відбувається неформальне навчання. Натомість онлайн-навчання (як впливає з назви) відбувається лише в інтернеті, а учні/учениці під'єднуються винятково засобами інтернету.

Навіть за різкого розширення можливостей онлайн-навчання під час пандемії Covid-19 ця форма досі не повністю розкрила свій потенціал у навчанні європейської молоді, оскільки це відносно новий формат порівняно з очними навчальними заходами, що їх проводили десятиліттями, проте вже є деякі аспекти, які вважають дуже корисними. Можна стверджувати, що головною перевагою онлайн-курсів є можливості набагато ширшого охоплення порівняно з очними курсами, як за кількістю, так і за профілем учнів/учениць. З одного боку, дехто може зауважити, що витрати на проведення онлайн-курсів зазвичай нижчі. З іншого боку, виникає безліч різних витрат, наприклад, потрібні додаткова технічна підтримка й більше цифрового навчання для тренерів/тренерок, створюють різні типи контенту, наприклад, відео, анімацію, візуальні ефекти тощо, які вимагають часу, грошей і спеціалізованої підтримки й обладнання. Водночас можна заощадити на інших витратах, як-от дорожні витрати чи проживання й харчування учасників/учасниць. Перевага полягає в тому, що, наприклад, на МВДК (масовому відкритому дистанційному курсі) учасники/учасниці можуть організувати власне навчання в зручний для них час. Недоліком є те, що учасників/учасниць легше втратити, а тренерам/тренеркам потрібно більше зусиль і досвіду, щоб вибудувати груповий динамічний процес. У разі курсів, які не передбачають багато синхронних елементів (наприклад, відеозустрічі), принцип самостійного навчання дуже важливий, оскільки учасники/учасниці можуть обирати власний ритм і шлях проходження навчального матеріалу. Насправді можливість створення кількох шляхів для навчання є однією з ключових переваг онлайн-навчання, оскільки воно враховує різні уподобання та здібності. Не всі онлайн-курси забезпечують стовідсоткову можливість самостійного навчання, але багато з них певною мірою припускають це. До того ж для тих учнів/учениць, які не дуже зацікавлені в груповому навчанні й обміні, онлайн-курси дають змогу проводити більше індивідуального навчання, зберігаючи при цьому можливість використання групи як ресурсу. Онлайн-курси ідеально підходять для поглибленого навчання, оскільки можна передати більше інформації та теорії, а також приділити більше часу практиці, якщо курс містить практичні завдання. Водночас вони можуть мати деякі обмеження з погляду глибини, якої можуть досягати, а також розвитку конкретних сфер компетентностей.

Зрештою, ті можливості онлайн-навчання, які цілком ґрунтуються на відеоконференціях або певною мірою передбачають їх проведення, виграють від того, що створюють атмосферу інтимності в будинках, офісах або на відкритому повітрі. Майкл Кімміґ написав чудову статтю про те, як включити оточення учасників/учасниць у процес навчання, не відхиляючись від методики й засобів неформальної освіти.³⁵ Це передбачає абсолютно новий спосіб мислення і творчий підхід у розробленні нових методів неформальної освіти, які є перевагою процесу навчання й можливі завдяки онлайн-контексту. Кімміґ пропонує безліч варіантів того, як ідеально підготувати віддалений робочий простір і навчальне середовище, а також як спроектувати навчальний простір у вашій квартирі й за межами вашого дому. Є безліч унікальних можливостей, які неможливо реалізувати у випадку очного навчання: наприклад, люди перебувають у звичній обстановці, у власних кріслах, з їхніми чашками та в оточенні їхніх друзів/подруг і сім'ї.

Навчальні онлайн-курси також можна проводити в найрізноманітніших умовах (на платформах) і в найрізноманітніших форматах. Нижче наведено деякі основні характеристики/формати онлайн-курсів, які можуть допомогти забезпечити їх більш практичне розуміння:³⁶

- **Синхронні та асинхронні курси.** Синхронними є ті курси або елементи онлайн-курсу, які вимагають, щоб учні/учениці були онлайн і залучені до процесу одночасно. Вебінари, сеанси діалогу або віртуальні обміни — це лише деякі з прикладів синхронного онлайн-навчання. У періоди, коли

35. Кімміґ (2020).

36. І.Вольф (2019). Онлайн-курси. Молодіжний портал Digi. URL: www.digi-youth.com/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

мобільність у навчанні неможлива, синхронні заняття об'єднують окремих людей і групи й забезпечують зв'язок, обмін інформацією і достатній ступінь близькості. З іншого боку, асинхронні курси або асинхронні елементи онлайн-навчання — це ті, де студенти/студентки можуть вивчати матеріал у вільний час. Асинхронне онлайн-навчання також надає можливості для створення багатьох способів навчання, які учні/учениці можуть обирати чи поєднувати на основі їхніх потреб і уподобань. Синхронні курси вимагають значного планування та координації між учнями/ученицями, саме тому довші курси або курси з більшою кількістю учасників/учасниць зазвичай є асинхронними чи поєднують два підходи.

- ▶ **Курси з усталеним графіком і самостійні курси.** На курсах з усталеним графіком саме фасилітатор/фасилітаторка визначає порядок і темп проходження курсу, а також його зміст, багато в чому так само, як і на очних курсах. Вони теж можуть бути асинхронними, але порядок блоків/занять заздалегідь визначений (їх можна навіть випускати в певний заздалегідь обумовлений час), і існують певні терміни виконання завдання тощо. Самостійні курси значною мірою нагадують самостійне навчання, і студенти/студентки можуть вільно обирати, що вони хочуть вивчати (із запропонованого вмісту матеріалів), у якій послідовності й коли саме. Часто курси поєднують два підходи й перебувають посередині між цими двома кардинально різними варіантами.
- ▶ **Курси з повним супроводом і автономні курси.** Залежно від того, чи залучають фасилітаторів/фасилітаторок, на одному кінці спектра знаходяться курси з повним супроводом, де фасилітатори/фасилітаторки відіграють роль, дуже схожу з роллю на очних навчальних курсах. Автономні курси так само залучають фасилітаторів/фасилітаторок, якщо говорити про навчання, але лише в тій частині, що вони розробляють курс і його зміст, а потім дають студентам/студенткам змогу взаємодіяти з ним. У контексті неформальної освіти більш поширені курси з повним супроводом.

Одним зі специфічних форматів курсів, який можливий лише онлайн, є МВДК — масовий відкритий дистанційний курс з відкритою реєстрацією, що означає, що кожен/кожна може приєднатися до нього, орієнтуючись на власну мотивацію та інтереси. МВДК допомагають охопити велику кількість учнів/учениць і надають можливості тим, хто не може відвідувати очні курси чи кого не оберуть для навчання на очних курсах. У європейському молодіжному просторі кожен МВДК охоплює від кількох сотень до кількох тисяч учнів/учениць. На наявних МВДК розглядають безліч тем, як-от: програма Erasmus+, програма Європейського корпусу солідарності, розвиток компетентностей для молодіжних працівників/працівниць, основи молодіжної роботи, основи молодіжної політики, цифрова молодіжна робота.

У 2020 році в європейській молодіжній галузі сталися різкі зміни, оскільки карантин, спричинений пандемією Covid-19, заклав усі можливості для мобільного навчання й багато видів діяльності потрібно було перевести в онлайн-режим. Це означало значне збільшення онлайн-пропозицій, особливо в частині синхронних заходів з повним супроводом (переважно за допомогою відеоконференцій), яких раніше в такій кількості не було. Результатом цього впливу стала величезна кількість форматів, які росли, як гриби після дощу. До них належали щотижневі онлайн-семінари; навчальні курси, зведені до одного тижня онлайн-сесій, і пов'язані з ними «офлайн» завдання (наприклад, курси після прибуття, які становлять частину циклу навчання та оцінювання для волонтерів/волонерок, стажерів/стажерок або співробітників/співробітниць Європейського корпусу солідарності); великі навчальні заходи, як-от MOVE IT³⁷, що їх проводять протягом кількох днів поспіль або розтягують на кілька тижнів.

Комбіновані навчальні курси

Вивчаючи онлайн-контексти, формати й інструменти, багато організацій, установ або навіть окремі тренери/тренерки, швидше за все, оберуть щось середнє або, як у цьому випадку, комбінований варіант. Це трохи схоже на те як, коли ви любите чай, але чистий зелений чай трохи заміцний, то ви берете суміш, яка збагачує, але також пом'якшує цей зелений чай, як-от імбир або лимонник. Тому відчуття більшого комфорту при впровадженні елементів онлайн-навчання в навчальні курси є однією з причин переходу до комбінованого навчання. Але це не єдина причина.

Комбіновані навчальні курси дають змогу поєднувати найкраще з обох світів, маючи:

- ▶ **онлайн-частини**, які розширюють курс шляхом тривалої взаємодії між учнями/ученицями, уможливають комплексну дію, дають змогу залучати місцеве співтовариство учнів/учениць за допомогою практичних завдань, забезпечують інформальні моменти реєстрації в групі й підтримку на етапах підготовки й подальшого проходження очного курсу, використання групи й оточення учасників/учасниць як джерела соціального навчання;

37. MOVE IT. URL: www.salto-youth.net/tools/european-training-calendar/training/move-it-youth-mobility-in-the-digital-era-online-event.8749/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

- **очні навчальні курси**, які дають змогу взаємодіяти віч-на-віч між самими учнями/ученицями, а також між учнями/ученицями та фасилітаторами/фасилітаторками, які використовують групу як джерело навчання, стимулюють інтенсивний і тривалий досвід навчання, надають можливості для роботи на рівні установок і цінностей, а також підтримують міжкультурні процеси.

І хоча переваг багато, комбіноване навчання потребує більших вкладень часу й ресурсів, поєднання двох різних контекстів навчання, групову динаміку, а також наявність фасилітаторів/фасилітаторок навчання, які є компетентними для того, щоб об'єднати це в логічний, плавний процес навчання.

Так само, як це було з онлайн-навчанням у період випробувань і досягнень, характерних для пандемії Covid-19, було розроблено більше форматів комбінованого навчання. Це дає змогу не лише поєднувати онлайн-елементи та елементи очного навчання, що розподілені лінійно за часовою шкалою, але й онлайн-елементи та елементи очного навчання, що відбуваються одночасно. Наприклад, може бути створений «центр» для проведення навчального заходу в одному місці, де всі фасилітатори/фасилітаторки, доповідачі/доповідачки та технічна підтримка збираються разом, а студенти/студентки беруть участь у курсі засобами інтернету. Або вся група може зібратися онлайн і займатися одночасно, кожен/кожна в себе вдома чи в офісі (наприклад, готуючи їжу чи під час картування спільнот). Або, наприклад, невеликі групи можуть зустрітися особисто в їхньому населеному пункті, а потім об'єднатися для проведення «міжнародних зустрічей» онлайн. Це лише кілька місцевих прикладів, і сподіваємось, що з подальшим розвитком концепції комбінованого (або гібридного) навчання з'явиться більше ідей.

На закінчення цього підрозділу зазначимо, що онлайн-заняття і комбіновані заняття надають багатий спектр можливостей для навчання. З огляду на це також важливо підкреслити, що онлайн-навчання не є і не має бути заміною очній персональній роботі. Відсутній аспект залишення дому (і спільного проживання) заради навчання, що є одним з найважливіших компонентів європейської та міжнародної молодіжної роботи. Також, як підкреслює Марко Фрімбергер,

[це] не дискусія за принципом «чорне чи біле». Включення цифрових аспектів у вашу роботу не призначене для заміни роботи безпосередньо з людьми, це просто спосіб покращити її, знайти нові канали спілкування або, можливо, навіть звернутися до молодих людей, які почуваються безпечніше за таких умов.³⁸

Онлайніві й цифрові інструменти дають змогу встановлювати зв'язки та здійснювати навчання, яке може стати дуже ефективним доповненням до мобільності в навчанні.

Ми приділили тут більше уваги онлайн-курсам і онлайн-навчанню, оскільки в цьому Тренерському довіднику переважно зосереджуємось на очному й комбінованому навчанні, проте усвідомлюємо, що торкнулися лише поверхні, і про онлайн-навчання можна ще багато чого сказати й багато що відкрито для себе. Додаткову інформацію можна отримати на Молодіжному порталі Digi³⁹ або у статті Coyote «Інтелектуальні та цифрові ресурси для роботи з молоддю: де знайти більше»,⁴⁰ також можна скористатися онлайн-контекстом та інструментами для проведення власних досліджень у цьому захопливому світі.

Питання для роздумів

- Чи розглядали ви можливість випробувати різні умови навчання (онлайніві, очні, комбіновані), щоб адаптувати ваше навчання до потреб учнів/учениць і конкретних цілей?
- Які критерії ви використовуєте, щоб вирішити, які умови навчання будуть найбільш придатними для вашого навчання: онлайніві, очні чи комбіновані?
- Які обмеження передбачає онлайн-навчання? Чого можна і чого не можна досягти онлайн у вашій практичній роботі?
- Чи намагалися ви навчатися в онлайнівому режимі та/або в комбінованому режимі? Яким був для вас цей досвід?
- Яке ваше ставлення до онлайн-навчання? Чи є бажання і чи цікаво спробувати?
- Які знання, навички й погляди вам треба розвинути, щоб мати можливість полегшити собі навчання в онлайн-режимі?

38. Фрімбергер (2020).

39. Молодіжний портал Digi: <http://digiyouth.seeyn.org/>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

40. Кріаучюнас (2020).

1.2. НАВЧАННЯ І ТРЕНЕР/ТРЕНЕРКА

1.2.1. Різні інтерпретації поняття «тренер/тренерка»

Оскільки існують різні способи визначення й розуміння поняття «навчання», не дивно, що слово «тренер/тренерка» має багато значень і викликає багато асоціацій. Вони створюють значну складність і двозначність, що, своєю чергою, ускладнює визначення ролі.

Учасники/учасниці, та й самі тренери/тренерки належать до різних культурних і освітніх верств, це створює безліч різних образів тренера/тренерки й очікувань від нього/неї, що ґрунтуються на різному розумінні їхніх ролі й місця в процесі навчання. Ще більше ускладнює ситуацію те, що слово «тренер/тренерка» не єдине, яке використовують для позначення тих, хто активно проводить навчання в галузі молодіжної роботи в Європі. Без сумніву, ви чули або навіть використовували одне з таких слів: вихователь/вихователька, фасилітатор/фасилітаторка, модератор/модераторка, спікер/спікерка, тренер/тренерка, вчитель/вчителька... Насправді більшість із цих ролей активізуються на різних етапах роботи людини як тренера/тренерки, наприклад, коли він/вона виступає з промовою, викладаючи відповідний теоретичний або практичний матеріал, який надихає. Або під час модерування групи практичних фахівців/фахівчинь, які діляться досвідом з групою учнів/учениць. Або під час навчання окремих осіб і невеликих груп, коли вони виконують практичну роботу. У цьому тренерському довіднику ми зосереджуємось на ролі «тренера/тренерки», урахувавши, що саме вона є магічним вираженням багатьох із тих речей, які ми маємо на увазі.



Як визначено в моделі компетентностей тренерів ETS, «термін «тренер/тренерка» традиційно використовують для позначення тих, хто формує навчальні процеси окремих осіб або груп, керує ними й супроводжує їх».⁴¹ Інакше кажучи, тренер/тренерка є фасилітатором/фасилітаторкою процесу в контексті навчання. Латинське слово, що означає «легкий», звучить як «facilis», а отже, фасилітація — це «дія, спрямована на полегшення чогось». У контексті неформальної освіти фасилітатор/фасилітаторка полегшує учням/ученицям проходження процесу навчання й самопізнання. Слово «легко» тут означає

41. Європейська стратегія навчання (2018), Модель компетентностей для тренерів, які працюють на міжнародному рівні: інструменти для початку роботи. URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року. Див. також виноску 31.

«легше засвоюється», але не обов'язково «легке навчання». Якщо різниця досі незрозуміла, розгляньмо на прикладі. «Полегшити процес навчання» означає створити сприятливі умови — сформувати сприятливе середовище для навчання, підготувати «правильні» запитання, використовувати різні підходи для стимулювання учасників/учасниць з різними вподобаннями в навчанні, знайти правильний баланс між викликом і комфортом тощо. Часто термін «полегшити щось» також означає заохотити людей випробувати щось, що розширює їхнє розуміння й здібності та стимулює їх до набуття нових знань у цьому процесі. Роль тренера/тренерки полягає в тому, щоб підтримати учасників/учасниць і полегшити їм проходження курсу й отримання результатів навчання.

Щоб пов'язати це з моделлю компетентностей ETS для тренерів, «у молодіжній галузі тренери/тренерки розробляють і реалізують освітні заходи, що ґрунтуються на цінностях і принципах роботи з молоддю та неформального навчання, вони створюють умови, що сприяють індивідуальному розвитку учнів/учениць, і формують знання, навички, установки й цінності, необхідні для молодіжної роботи».⁴²

Для здійснення цього складного й водночас захопливого процесу тренери/тренерки можуть виконувати різні ролі, як ми вже бачили, і ці ролі не так просто розділити. Їм може бути чітко зрозуміло, у якій ролі вони зараз перебувають, або вони можуть виявити це спонтанно. Навіть якщо це так, тренерам/тренеркам потрібно продумати їхні ролі одне щодо одного й оцінити вплив, який вони можуть справляти на учнів/учениць. З іншого боку, тренери/тренерки можуть поміркувати про їхній стиль навчання чи стилі й уподобання, щоб сформулювати власну роль, принаймні для себе. Наведені нижче питання, пов'язані з навчанням і тренерами/тренерками в молодіжній галузі, можуть допомогти вам під час таких розмірковувань.

Питання для роздумів

- ▶ Чи кожен/кожна може бути хорошим тренером / хорошою тренеркою?
- ▶ Що означає бути хорошим тренером / хорошою тренеркою?
- ▶ Наскільки добре тренер/тренерка має бути знайомий/знайома з тематикою навчання, фасилітатором/фасилітаторкою у процесі якого він/вона виступає?
- ▶ Як далеко має зайти тренер/тренерка, спрямовуючи учасників/учасниць до того висновку, до якого тренер/тренерка хоче, щоб вони прийшли?
- ▶ Чи має тренер/тренерка залишати особисті цінності та світогляд удома?
- ▶ Якою мірою тренер/тренерка має враховувати потреби учасників/учасниць і їхні наміри щодо навчання?
- ▶ Наскільки вимірними мають бути результати навчання?
- ▶ Чи є передача знань основною метою навчання і тренерів/тренерок?
- ▶ Чи має навчання бути максимально практичним?
- ▶ Окрім ролі тренера/тренерки, чи можете ви розпізнати будь-які інші ролі в наведених вище питаннях?

1.2.2. Компетентності тренерів/тренерок

Перше з наведених питань, яке чуємо дуже часто: «Чи кожен/кожна може бути хорошим тренером / хорошою тренеркою»? Трохи змінимо це питання: що робить тренера/тренерку хорошим/хорошою? Чи є загальне уявлення про те, що потрібно людині для того, щоб стати тренером/тренеркою? Та сама складність і двозначність, з якими ми стикаємося під час визначення поняття «тренер/тренерка», стосується й рекомендованого шляху в освіті чи необхідних компетентностей. Щоб трохи допомогти собі розібратися в цій двозначності, звернімося до двох систем компетентностей, у яких перелічені компетентності, пов'язані з роботою тренерів/тренерок у галузі молодіжної роботи в Європі.

Перша — уже згадувана модель компетентностей ETS для тренерів, розроблена Ресурсним центром з навчання та співробітництва SALTO-YOUTH і низкою міжнародних експертів/експерток.

⁴². Там само.

ETS Competence Model for Trainers with competence areas and competences



Competence Area
The competence model is divided into six competence areas, each with their own criteria plus one or several indicators

Competence
The term 'competences' refers to a system of values, attitudes and beliefs, and skills and knowledge that can be applied in practice to manage various complex situations and tasks successfully. Confidence, motivation and well-being are important prerequisites for someone wishing to apply existing competences.

Attitude
...are Core Qualities or Challenges...
The attitudes are grouped per competence and competence area. Remember you don't have to cover all attitudes in all competence areas.

Модель компетентностей ETS для тренерів визначає зараз сім сфер компетентностей:

- ▶ розуміння й полегшення процесів індивідуального та групового навчання;
- ▶ навчання процесу навчання;
- ▶ розроблення освітніх програм;
- ▶ успішна співпраця в командах;
- ▶ осмислена комунікація з іншими;
- ▶ міжкультурні компетентності;
- ▶ активна громадянська позиція.

У межах цих семи сфер компетентностей існує 39 компетентностей і ще конкретніші критерії (знання, навички й погляди). Це не означає, що для того, щоб бути тренером/тренеркою, людині необхідно розвинути всі компетентності, оскільки це було б вимогою до супертренера/супертренерки, якого/якої, наскільки нам відомо, не існує. Але це означає, що модель можна використовувати для визначення меж для тренерів/тренерок у галузі міжнародної молодіжної роботи, а також для підтримання окремих осіб у саморозвитку на їхньому шляху як тренерів/тренерок. Як і представники/представниці всіх інших професій, тренери/тренерки ніколи не припиняють вчитися. І це створює для тренера/тренерки ще одну важливу роль — учня/учениці. У своїй відданості (професійному) розвитку інших тренери/тренерки так само мають неупинно прагнути власного (професійного) розвитку та вчитися протягом усього життя. Прагнення вчитися й розвиватися часто є найсильнішою перевагою, яка підігріває в інших цікавість.

Відмінним довідковим і ресурсним центром для роботи є бібліотека тренерів/тренерок (www.trainerslibrary.org), яка розділена на сім сфер компетентностей моделі ETS і надає нескінченну кількість інструментів, ресурсів, сучасних матеріалів і процесів у цій галузі. З іншого боку, Рада Європи має систему компетентностей, розроблену в контексті пулу тренерів/тренерок молодіжного сектора. Для Ради Європи тренер/тренерка — це консультант/консультантка з питань освіти з великим досвідом роботи в галузі неформального навчання / неформальної освіти, молодіжної роботи і/або молодіжної політики. Щоб увійти до пулу тренерів/тренерок, особі необхідно мати великий досвід сприяння проведенню чи власне проведення освітніх заходів, особливо за участі молоді, а також значний досвід роботи з міжнародними й багатокультурними групами учасників/учасниць. Компетентності в цій структурі є вимогами до тренерів/тренерок і також вимагають, щоб тренери/тренерки знали цінності та принципи роботи закладу й могли забезпечити їх належне застосування в освітній діяльності.

Це такі компетентності:

1. Розуміння інституційної структури Ради Європи та її молодіжного сектора (інституційна обізнаність).
2. Компетентність в організації освітньої діяльності спільно з Департаментом молоді.
3. Гарне знання й досвід молодіжної роботи щонайменше у трьох із таких галузей:
 - освіта з прав людини та освіта для демократичного громадянства;
 - участь молоді, демократичне громадянство і розвиток молодіжної роботи й молодіжних організацій;
 - сприяння гендерній рівності через молодіжну політику й молодіжну роботу;
 - довкілля і сталий розвиток;
 - міжкультурна молодіжна робота в багатокультурному середовищі;
 - сприяння вжиттю заходів для боротьби з расизмом, нетерпимістю та дискримінацією;
 - молодіжна робота в інтересах відбудови миру, запобігання конфліктів і перетворень;
 - сприяння глобальній солідарності та співробітництву;
 - інформування та консультування молоді;
 - сприяння доступу молодих людей до соціальних прав;
 - неформальна освіта / неформальне навчання як засіб сприяння соціальному включенню молодих людей і дітей;
 - сприяння діалогу між поколіннями та солідарності;
 - підтримування розроблення політики з питань молоді та дітей на національному рівні;
 - використання електронного навчання в неформальній освітній діяльності;
 - використання інформаційно-комунікаційних технологій у молодіжній роботі.
4. Досвід роботи тренером/тренеркою і/або членом/членкинею команди тренерів/тренерок у міжнародних і міжкультурних видах молодіжної роботи.
5. Здатність робити конструктивний внесок і допомагати в підготовці, проведенні й оцінюванні події, що ґрунтуються на міжкультурній неформальній освіті.

6. Можливість виконувати окремі частини роботи незалежно (наприклад, окремі семінари чи робочі групи).
7. Здатність і бажання працювати в міжкультурній команді.
8. Міжкультурна компетентність, особливо в роботі з багатокультурними групами. Тренер/тренерка усвідомлює власні упередження, розуміє значення толерантності до двозначності та здатний/здатна дистанціюватися від соціальних ролей.
9. Полегшення процесу командної та групової роботи.
10. Полегшення процесів навчання.
11. Компетентність, що сприяє процесам міжкультурного навчання та комунікації з урахуванням культурних особливостей.

Коли справа доходить до онлайн-навчання або комбінованого навчання, стає очевидним, що необхідно також урахувати цифрові компетентності тренерів/тренерок. У документі *Керування групами в онлайн-режимі*, перший із 10 принципів звучить як «Бути собою» і означає, що фасилітація онлайн-навчання не дуже відрізняється від очної фасилітації і що «ми ще маємо знайти хорошого викладача / хорошу викладачку, який/яка не міг / не могла б також викладати й в онлайн-режимі». ⁴³ Що може знадобитися, то це зміна парадигми мислення тренера/тренерки й те, чого ви як тренер/тренерка очікуєте від контакту з учасниками/учасницями. До того ж ідеться про те, щоб дати собі змогу стати гарним онлайн-фасилітатором / гарною онлайн-фасилітаторкою. Тренери/тренерки мають використовувати власні наявні компетентності в онлайн-режимі й так само застосовувати все, що вони знають про студентів/студенток і групи.

З іншого боку, як свідчить досвід багатьох практичних фахівців/фахівчинь, бути висококваліфікованим тренером / висококваліфікованою тренеркою в очному режимі не завжди означає плавний і легкий перехід до онлайн-контексту чи здатність керувати процесом комбінованого навчання. Принципи неформальної освіти досі застосовують в онлайн-режимі; проте середовище навчання є іншим, сам процес інший, і тому може знадобитися подальший розвиток конкретних компетентностей і набуття деяких додаткових компетентностей, наприклад: уміння слухати й говорити в онлайн-середовищі, а також «зчитувати» невербальні сигнали; уміння писати чітко і стисло (інструкції, сценарії для відеороликів тощо); знання методів реалізації циклу емпіричного навчання онлайн; відкритість до нових умов навчання й цифрових інструментів; чутливість до втоми від відеоконференцій; готовність коригувати процес.

Єдине, що значною мірою відрізняється від умов очного навчання, — це використання технологій. У зв'язку з цим другий принцип з документа *«Керування групами в онлайн-режимі»* є таким: «Застосовувати технологію на практиці». «Яку б платформу ви не використовували для з'єднання, ви та учасники/учасниці, можливо, також вперше освоюєте технологію. Якщо у вас є можливість, ми настійно рекомендуємо заздалегідь освоїти технологію, яку ви будете використовувати». ⁴⁴ Тому відкритість до експериментів і випробувань, вивчення нових інструментів і платформ, а також розвиток навичок їх використання, безумовно, є одними з компетентностей, які пов'язані з полегшенням процесів онлайн-навчання. З цим пов'язана концепція «цифрового мислення», яка «передбачає набуття різних якостей, як-от відкритість, автентичність, креативність і натхнення». ⁴⁵ Важливими також є експерименти. Хоча онлайн-навчання вже не є новою галуззю, для багатьох тренерів/тренерок досі більш звичними є персональні очні заняття. Тож робити спроби та експериментувати, а також не боятися невдач — це частина циклу набуття особистого досвіду, який також сприяє розвитку цифрової компетентності. «Зрештою, немає єдиного рецепта молодіжної роботи в режимі онлайн, який працював би у будь-якій ситуації, для кожної групи молодих людей і кожного набору молодіжних працівників/працівниць». ⁴⁶

У межах програми SALTO-YOUTH компетентностей для тренерів зараз триває процес наскрізного додавання цифрового виміру компетентностей тренерів/тренерок, а також компетентностей солідарності та громадянської активності. Воно буде доступне та включене найближчим часом. У платформі оцінювання компетентностей для тренерів ⁴⁷ ви також можете знайти набір цифрових компетентностей для тренерів/

43. Рева Дж. і Гантер Д. (2020), *Керування групами в онлайн-режимі: стислий посібник для керування онлайн-курсами, зустрічей та заходів під час пандемії коронавірусу*. URL: www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

44. Там само.

45. Домагой М. (2020), *Дослідження цифрових компетентностей*. Вип. 6. Logbook. URL: <https://magazine.poywe.org/magazine/logbook-issue-6/3843/>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

46. Ківініємі (2020).

47. Див.: <https://appraiser.badgecraft.eu/>.

тренерок. Також рекомендуємо вам працювати з системою компетентностей для практичної цифрової молодіжної роботи⁴⁸ та із системою цифрових компетентностей для громадян.⁴⁹

1.2.3. Цінності тренера/тренерки та їхній вплив на навчання

Будьте відкритими для змін, але не відмовляйтеся від власних цінностей.

Далай-лама

Часто під час обговорення, хто такий «тренер» / хто така «тренерка», навіть якщо не заглиблюються в те, що означає «гарний тренер» / «гарна тренерка», виникає дилема, чи може тренер/тренерка, маючи ті самі знання й навички, працювати в галузі молодіжної роботи, бізнес-навчання, військової справи, спорту тощо. Найчастіше саме їхні основоположні цінності та установки ставлять тренера/тренерку в той чи той контекст. Неформальна освіта й молодіжна робота несуть певні соціальні, культурні, політичні та етичні цінності, як і цей тренерський довідник. У молодіжній галузі цінності неформального навчання пов'язані з особистісним розвитком (наприклад, незалежністю, критичним мисленням, відкритістю, допитливістю, креативністю), соціальним розвитком (наприклад, здатністю взаємодіяти, демократією участі, солідарністю та соціальною справедливістю, відповідальністю, розв'язанням проблем) і етикою (наприклад, прийняття інших людей, права людини, міжкультурне навчання, міжкультурний діалог, мир і ненасильницька поведінка, гендерна рівність і діалог між поколіннями).⁵⁰ У цьому пункті розглянуто природу цінностей тренера/тренерки, їхній зв'язок з його/її мотивацією і вплив на навчальний процес; досліджено, наскільки ці цінності присутні в роботі тренера/тренерки і в класі та якою мірою їх передають учням/ученицям.

Почнемо з розгляду деяких питань, які можуть допомогти зрозуміти ті основоположні цінності, які мотивують до практичного персонального навчання.

В умовах навчання саме основоположні цінності мають визначати спосіб планування і проведення навчання, а також те, як тренери/тренерки поведуться в цьому процесі. Цінності, якими володіє тренер/тренерка в навчанні, виявляються у:

- ▶ виборі тем для навчання;
- ▶ тому, як роблять цей вибір, зокрема у таких чинниках, як оцінювання потреб (див. підрозділ 3.1) і ступінь залучення учасників/учасниць до процесу планування;
- ▶ ступені участі в навчанні, що стає можливим завдяки методологічному вибору (чи враховують тренери/тренерки очікування, чи використовують можливості зворотного зв'язку й оцінювання, чи застосовують активні та емпіричні методи);
- ▶ ступінь, до якого тренери/тренерки готові проводити інтервенції, розкривати власні цінності та діяти згідно з ними.

У згаданій вище моделі компетентностей ETS для тренерів невід'ємним складником кожної з галузей компетентностей є цінності. Водночас існує одна особлива галузь компетентностей, яка стосується того, як тренери/тренерки діють відповідно до їхніх цінностей усередині й за межами навчального простору, — активна громадянська позиція. Ця галузь компетентностей не була включена до початкового набору, але її додали через великий попит з боку тренерської спільноти на підставі розуміння тренерів/тренерок як політичних діячів/діячок, які сприяють освіті, що базується на цінностях. Однією з чотирьох компетентностей є «пов'язування [молодіжних] політик і освітніх програм між собою», і це наочний приклад того, як тренери/тренерки в їхній роботі мають урахувати ці два рівні та взаємодію між ними.

Активна громадянська позиція як тренера/тренерки підкреслює важливість цінностей у практиці навчання, здатність інтегрувати їх і використовувати на користь учням/ученицям.

Водночас цінності тренера/тренерки не мають переважати над процесом навчання й мають бути збалансованими з власними цінностями учня/учениці, темою навчання й цілями організаторів/організаторок.

Ці дилеми передбачають, що тут також слід згадати дуже важливий набір цінностей, який можна назвати професійною етикою. Дискусії про професійну етику можуть бути знайомі нам зі світу політики чи журналістики, і це також концепція, яку тренери/тренерки мають урахувати в їхньому особистому переліку того, що можна, а що не можна робити під час навчальних занять.

48. Система компетентностей для практичної цифрової молодіжної роботи. URL: <https://digipathways.io/resources/competence-framework>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

49. Система цифрової компетентності для громадян. URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_(online).pdf), дата звернення: 13 серпня 2020 року.

50. Європейська стратегія навчання (2018), Модель компетентностей для тренерів, які працюють на міжнародному рівні: інструменти для початку роботи. URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

1.2.4. Нехай слова не розходяться з ділом

Як ми встановили, тренери/тренерки працюють у галузі міжнародної молодіжної роботи, яка не позбавлена цінностей, і в їхній ролі тренери/тренерки постійно можуть спілкуватися й діяти відповідно до цінностей. Доволі часто основні теми їхнього навчання також зосереджені навколо деяких важливих тем, наприклад, під час роботи в галузі освіти з прав людини, яка не просто (говорить) про права людини, а й здійснюється через права людини та в інтересах прав людини. Це означає жити цими цінностями, втілюючи їх у кожному аспекті власного життя. Тому, працюючи з правами людини, тренери/тренерки мають уміти вести розмову й доводити її до кінця, чи, інакше кажучи, робити те, що вони говорять (і до чого заохочують).

Варто замислитись

Повсякденне життя тренерів/тренерок у галузі прав людини може ставити їх перед багатьма дилемами щодо того, як вести бесіду і як переконатися, що вони живуть за принципами захисту прав людини, а не лише здійснюють просвітницьку діяльність у галузі прав людини. Існує багато прикладів того, коли повсякденне життя викладача/викладачки або тренера/тренерок з прав людини може призводити до конфліктів і дисгармонії між тим, що він/вона каже, за що виступає, і тим, як живе. Нижче наведено лише кілька прикладів, і навіть якщо вони не відповідають вашій ситуації, скажіть, на чієму ви боці?

1. Як ваша організація працює з людськими ресурсами? Ваше керівництво говорить про права людини й водночас не завжди поважає права людини співробітників/співробітниць, зокрема стажерів/стажерок і волонтерів/волонтерок.
2. Коли ви відвідуєте магазини з вашими друзями/подругами й вони купують одяг компаній, які, як вам відомо, не поважають права людини їхніх працівників/працівниць і використовують дитячу працю.
3. Ви знаєте, що як тренер/тренерка в галузі прав людини ви заробляєте за день більше, ніж середньостатистичний учитель / середньостатистична вчителька в країні з низьким рівнем доходу заробляє за тиждень.
4. Учасники/учасниці вашого навчального курсу є відвертими расистами/расистками. Вони визнають, що те, що вони говорять, можна розглядати як расизм, але наполягають на праві говорити це, оскільки вони мають «свободу слова».
5. Ви працюєте міжнародним тренером / міжнародною тренеркою, і вам платять значно менше, ніж вашим колегам — міжнародним тренерам/тренеркам, які приїжджають із країн з вищим рівнем доходу.
6. Вам пропонують провести заняття на навчальному курсі зі сталого розвитку, і ви летите літаком, щоб встигнути, а потім летите на іншу зустріч.

Роль тренера/тренерки може бути дуже відповідальною. Поставити себе як тренера/тренерку в ситуацію навчання означає розвинути розуміння того, за що виступають тренери/тренерки, що вони можуть запропонувати, які обмеження вони встановлюють і, що важливо, як вони задовольняють очікування інших. У системі неформальної освіти, що ґрунтується на цінностях, тренери/тренерки зобов'язані дотримуватися власних цінностей, але водночас давати змогу іншим жити їхнім життям. Це означає бути відкритим/відкритою і водночас привітним/привітною, але впевнено висловлювати власну думку. Намагаючись збалансувати ці дві речі, тренери/тренерки мають усвідомлювати силу, яка приходить із цією роллю. Як надіслати повідомлення: «у мене все добре, у тебе все добре», а не «мій етичний рівень вищий за твій»?

Цей неповний опис спрямований лише на те, щоб показати, що бути тренером/тренеркою — це складне завдання, а іноді навіть обтяжливий обов'язок. Це вимагає самосвідомості, постійного навчання й різноманітних знань щодо реалій, у яких працюють тренери/тренерки. Це може в черговий раз стати сигналом тривоги про необхідність бути супертренером/супертренеркою; проте йдеться швидше за все про власний підхід до навчання й розвитку.

Принцип «нехай слова не розходяться з ділом» також означає підхід до навчання. Тому що, якщо основна робота тренера/тренерки полягає в сприянні процесу навчання, то він/вона, безумовно, сам/сама має все життя вчитися, присвячуючи себе власному розвитку й підвищенню якості. І все це починається із самокритики й самоусвідомлення. Інакше кажучи, де я перебуваю, які мої основні цінності, як я поведуюся і як це впливає на учнів/учениць. Практика самокритики, безумовно, є одним з важливих аспектів роботи

тренера/тренерки, оскільки вона сприяє поглибленню самоусвідомлення, розпізнаванню помилок і баченню подальшого шляху.

З погляду тренера/тренерки, навчання протягом усього життя означає, що він/вона має брати участь у подальшому навчанні й шукати можливості для цього, а також бути в курсі нових освітніх проблем, суперечок і питань.

Питання для роздумів

- ▶ Що означає бути етичним тренером / етичною тренеркою? Чи етичний я тренер / етична тренерка згідно з власними стандартами?
- ▶ Як я втілюю свої цінності в роботі, яку виконую? Як я можу гарантувати, що не буду (надмірно) нав'язувати ці цінності своїм колегам і учасникам/учасницям процесу?
- ▶ Чи не розходяться мої слова з ділом?
- ▶ Чи вчуся я все життя? Як я набуваю знання? Чи інвестую я у свій професійний розвиток?

1.2.5. Добробут тренера/тренерки

Навчання, особливо навчання молоді, може бути вимогливим, виснажливим і навіть стресовим.⁵¹ Кожен тренер / кожна тренерка хоча б раз у житті повертався/поверталася додому після тижневих занять з відчуттям виснаження, можливо, щастя, можливо, порожнечі чи чогось середнього між цими відчуттями. Знадобиться кілька вихідних днів (хоча це не завжди можливо), щоб відновитися і знову налагодити контакт з життям удома, з партнером/партнеркою або друзями/подругами та з рештою світу! Участь у навчальному курсі — це не стандартна робота з дев'ятої ранку до п'ятої вечора. Для команди тренерів/тренерок це часто означає, що день починається з робочого сніданку і, якщо пощастить, закінчується десь ближче до півночі, уже під час або після якихось соціальних заходів. Напружена обстановка навчального курсу, у якому часто і навчаються, і живуть разом, може дуже сприяти процесу навчання, даючи змогу учасникам/учасницям залишатися в постійному контакті одне з одним і спільно проводити формальні й інформальні моменти. Повне залучення в цей процес, не кажучи вже про вирішення організаційних питань і власне програми навчання, може стати для тренера/тренерки непосильним завданням. З іншого боку, тренери/тренерки, які працюють, не лише відповідають за функціонування навчання і (в певних межах) за добробут учасників/учасниць, але й мають дбати про себе та власний енергетичний рівень, щоб підтримувати (а іноді й покращувати) якість роботи.

Існує багато способів зробити життя в умовах навчання менш напруженим — до, під час і після навчання. Викладені нижче запитання можна розглядати як особистий контрольний перелік для того, щоб простежити за собою в процесі навчання й перед наступними заняттями.

Полегшуймо життя! Поради та рекомендації

Перед навчанням — комбінований варіант	Скільки часу я можу провести перед екраном, не надто втомлюючи очі? Як мені збалансувати роботу в онлайн-режимі з усіма іншими речами, які мені потрібно зробити?
Перед навчанням	Які навколишні умови (атмосфера, комфорт, особистий час, спорт і хобі, спеціальна дієта) потрібні мені для цього навчання? Які питання із зовнішнього світу (моєї організації, інших проєктів) мені потрібно відкинути чи делегувати, щоб можна було насправді зосередитись на навчанні й не відволікатися на інші речі? Який «вантаж» (проблеми зі здоров'ям або особистим життям) я ношу за собою? З ким (усередині команди) я можу цим поділитися і якої підтримки я потребую під час навчання?

51. Корисну загальну інформацію про управління стресом див. у Тренерському довіднику 1: Організаційний менеджмент. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-1-organisational-management>, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

<p>Під час навчання (очного)</p>	<p>Як мені перебувати «тут і зараз» (див. підрозділ нижче), не розриваючись між різними завданнями та зобов'язаннями в іншому місці? Як можна добре висипатися в період проведення курсу? (Приїжджайте завчасно й перевіряйте номер і його придатність: чи не знаходиться він поруч із потенційно галасливим приміщенням? Інші стратегії: використовуйте вушні затички, візьміть із собою вашу ковдру й подушку, використовуйте методи релаксації, коли відчуваєте стрес, тощо). Яка підтримка знадобиться мені під час навчання чи під час короткострокової підготовки на місці (люди, матеріали, книги, носії інформації...)? Як я можу розділити відповідальність за вечори зі своїми колегами по команді, щоб забезпечити собі кілька вільних вечорів або більше сну? Як мені забезпечити моменти тиші чи зосередження під час напруженого навчального процесу? Наскільки ми розглядаємо добробут як тему для всієї групи? Чи є місце для того, щоб впровадити в нашу з групою роботу заходи, спрямовані на поліпшення добробуту, забезпечуючи при цьому добробут і інших людей? Як залишатися на зв'язку з партнером/партнеркою, друзями/подругами й рештою світу, не відволікаючись від своєї роботи?</p>
<p>Під час навчання (онлайн)</p>	<p>Як мені уникнути втоми від відеоконференцій? Скільки годин я зможу протриматися й бути продуктивним/продуктивною? Як розподілити перерви? Як мені впоратися із занадто великою кількістю екранного часу, окрім навчальних занять? Як слідкувати за харчуванням і фізичною активністю протягом довгих періодів перебування онлайн? (Якщо я проводжу навчання з дому), як мені якісно розділити професійний і особистий простір? Як повернутися в особистий простір після закінчення дня навчання?</p>
<p>Після навчання. Загальні аспекти</p>	<p>Як я організовую власний процес навчання і професійного розвитку? Як оцінити діапазон «простих» і «складних» навчальних дисциплін і учасників/учасниць, з якими я займаюся протягом останнього року? У яких галузях я вимагаю від себе занадто багато, а коли все відбувається навпаки? Що означає моє життя тренера/тренерки і моя відсутність для моїх рідних і близьких або колег? У цьому контексті яку ціну я готовий/готова або маю заплатити за це існування? Яку ціну доводиться платити іншим? Як щодо мого кола друзів/подруг? Як часто я спілкуюся з різними групами людей чи друзями/подругами поза межами своєї роботи? З ким я можу поділитися складними професійними ситуаціями та особистими проблемами? Що я робив/робила чи читав/читала протягом останніх місяців, що не було пов'язано з моєю професійною діяльністю? Скільки часу я насправді маю для себе? Чи є ще щось, окрім зобов'язань перед моєю родиною чи моїм партнером / моєю партнеркою, моєю роботою, учасниками/учасницями навчальних курсів та іншими людьми?</p>

Бути «тут і зараз»

Забезпечення добробуту передбачає зокрема прагнення якомога більше перебувати «тут і зараз». З кочовим життям міжнародних тренерів/тренерок це доволі складне завдання, але такий спосіб життя вимагає ще більшої рівноваги й перерв на заземлення, щоб насправді відчути себе в сьогоднішньому дні, де б тренер/тренерка не працював/працювала на поточний момент. З'єднати різні елементи їхнього життя й бути присутнім у всіх них — це справжнє досягнення.

Бути «тут і зараз» також означає визнати, що ви як тренер/тренерка не можете вплинути на те, що станеться після завершення навчання. Тренери/тренерки мають мінімальний вплив на те, як учасники/учасниці ставляться до навчання, ситуації й досвіду, що присутні «тут і зараз». Ідеться про те, щоб відпустити те, чого у вас немає, але цінувати те, що відбувається в поточній ситуації, завдяки досвіду, набутому під час навчання.

Один зі способів працювати над тим, щоб закріпитися «тут і зараз», — це намагатися усвідомити себе і своє оточення. І хоча дні навчання дуже напружені, витратити кілька хвилин уранці, щоб внести спокій і зосередженість у свій день, може бути дуже корисно. Перебування в тиші й зосередження на власному диханні чи медитативні практики, коротка прогулянка на природі, заняття йогою, будь-що, що вам найбільше підходить, — кілька усвідомлених хвилин для початку вашого дня — можуть мати величезне значення. Можливо, є сенс скористатися одним із доступних застосунків для заземлення, щоб ці дії могли бути з вами, куди б ви не пішли.⁵² І якщо ви дуже відважні, ви також можете перенести ці практики в клас. Отже, замість того, щоб починати з набору вправ, які підвищують енергію, ви можете почати з «вправ для концентрації» або «медитацій» (робота з самоусвідомленістю тощо), деяких поз йоги чи контактної імпровізації. Перенесіть вашу групу «сюди й зараз» за допомогою дихальних вправ, програми Morning Pages чи вільного обміну в колі. Це може допомогти вам і групі розпочати день спокійніше, зосередженіше й зібрати енергію в приміщенні.

1.3. МІЖКУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ

Міжкультурному навчанню в процесі молодіжного навчання присвячено Тренерський довідник 4⁵³ з цієї серії, який також є важливим складником Тренерського довідника 11: *Мозаїка, тренерський довідник для Європейсько-середземноморської молодіжної роботи*.⁵⁴ Але в цьому Тренерському довіднику цю тему також розглядаємо. Міжкультурне навчання має давню історію в навчанні молодіжної роботи, і вся ця публікація ґрунтується на філософії міжкультурних відносин, а різні чинники в навчанні розглянуто з урахуванням цієї фундаментальної передумови. На думку авторів і авторок, міжкультурне навчання — це не просто те, що ви робите на семінарі або в дощовий день у вівторок (хоча, безумовно, важливо і корисно займатися цим як предметом у конкретних компонентах програми); це ставлення, постійний, надважливий процес, а також постійна можливість для навчання, а іноді й виклик для тренерів/тренерок і учасників/учасниць. Це політична філософія, яка мотивує міжнародну молодіжну роботу, і сукупність освітніх практик, які, можливо, мають бути присутніми постійно. І, що особливо важливо, це сукупність знань, що вимагає від тренера/тренерки роздумів і розвитку ключових компетентностей. Як зазначено у вступі, це те, що слід пам'ятати під час читання різних розділів. Міжкультурне навчання також докладно розглянуто в інших частинах цієї публікації. Мета цього підрозділу трохи нагадує анотацію на звороті обкладинки роману-бестселера: дати основну ідею і спонукати читача/читачку шукати це на сторінках. Навчання розглянуто в підрозділі 3.2 цього документа, але висвітлення міжкультурного навчання означає, що в якийсь момент доводиться стикатися з найбільш суперечливим терміном — «культура».

1.3.1. Культура

Грубо кажучи, «культура» — це складне й суперечливе поняття. Кліффорд Гірц у його відомій роботі *«Інтерпретація культур»* (1973) зазначає, що багато робіт, які прагнуть «пояснити» культуру, зазвичай у їхньому прагненні до визначеності створюють більше двозначностей. Це ідея, введена Жаком Деморгоном та Маркусом Мольцем (1996), які стверджують, що спроби визначити культуру не можуть уникнути того факту, що вона сама породжена культурою. Це очевидна, але фундаментальна передумова. Як ілюструє англійський письменник Реймонд Вільямс у праці *«Ключові слова»*, культура — це поняття з історією, і тому до неї не можна підходити як до наукового стану буття, а швидше як до соціально сконструйованого способу концептуалізації способу нашого життя.

Визначення культури змінювалися протягом багатьох років і варіюються від есенціалістського погляду (ідея про те, що культура заздалегідь визначена й статична) до більш конструктивістського погляду (культура динамічна, безперервно еволюціонує і є багатогранною). Прихильники есенціалістських поглядів стверджують, що люди і речі мають «природні» характеристики, які є невід'ємними й незмінними. Есенціалізм дає змогу класифікувати людей і ділити їх на групи. Культурний есенціалізм — це практика поділу груп людей на категорії всередині культури або з інших культур відповідно до істотних якостей. Хоча есенціалізм є простим способом поділу окремих людей на категорії, він може стати серйозною проблемою для суспільства. Отже, цей підхід є недостатнім і застарілим, оскільки люди часто мігрують або подорожують фізично й віртуально, живучи в постійній взаємодії одне з одним.

52. Застосунок для медитації та сну. URL: www.calm.com/, дата звернення: 13 серпня 2020 року.

53. Тренерський довідник 4. Міжкультурне навчання. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

54. Тренерський довідник 11. Мозаїка, тренерський довідник для Європейсько-середземноморської молодіжної роботи. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-11>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

Конструктивістська позиція зумовлена взаємодією між людьми; вона є мінливою в її вираженні й постійно розвивається та адаптується до реалій, що змінюються. Культура розвивається й видозмінюється протягом багатьох років; це нескінченний, безперервний процес. На неї впливає взаємодія її членів/членкинь з представниками/представницями інших культур і з їхнім оточенням, культурні та економічні обміни й глобалізація.

Інший тип дискурсу стосується культури як процесу творення, багатогранного й різноманітного за своїми цінностями, переконаннями, практиками й традиціями, деякі з яких можуть бути сучасними оперативними заходами. Тож, з цього погляду, культура — це предмет перемовин, вона залежить від особистого вибору, а також це динамічний процес, за допомогою якого домовленості та межі груп чи спільнот переглядають і переосмислюють відповідно до поточних потреб.

Отже, неможливо говорити про культуру як про якусь закриту систему, а про інкультурацію — як про прямолінійний, загальний процес. Діапазон культурних впливів, яких зазнають люди, постійно розширюється, і деякі автори/авторки стверджують, що світ переживає розвиток третіх культур через процеси гібридизації. Тобто постійні потоки й перетинання людей, предметів, ідей та образів створюють культури, які виходять за межі традиційних маркерів нації, сім'ї, етнічної належності, релігії тощо.

У багатьох аспектах саме в цьому контексті можна розглядати міжнародні молодіжні семінари. Учасники/учасниці долучаються до культури в різних формах, але слід також підкреслити, що в них може бути багато спільного: системи відліку, цінності, типи освітнього капіталу, молодіжний субкультурний спосіб життя, організаційні культури, політичні зобов'язання, і цей перелік можна значно розширити.

1.3.2. Культура та ідентичність

Те, як ми сприймаємо культуру, визначає нашу інтерпретацію культурних реалій; це впливає на те, як ми взаємодіємо з людьми, як ми сприймаємо власну ідентичність та ідентичність інших людей.

Ідентичність у зв'язку з культурою постійно реконструюється; це процес навчання, який триває протягом усього життя, на який впливають умови життя, різні здібності, стать, сексуальна орієнтація, соціально-економічний статус, політичні уподобання та інші чинники.

Якщо ми розглядаємо ідентичність як щось статичне, дане від народження, ми схильні виходити з того, що «вписується в межі», ґрунтуючись на тому, якою ми та інші люди вважаємо цю конкретну ідентичність — заснованою на очікуванні щодо культурних норм, гендерних ролей, релігійних переконань тощо (Тренерський довідник 4: 16).⁵⁵

Оана Нестіан Санду та Надін Лямурі-Байя стверджують, що:

якщо ми розглядаємо свою ідентичність та ідентичність інших людей як щось, що постійно розвивається й модифікується в процесі взаємодії, ми дозволяємо собі постійно модифікувати свою ідентичність відповідно до наших очікувань від світу, а не відповідно до того, що світ очікує від нас. Ще важливіше те, що ми дозволяємо іншим людям створювати власну ідентичність і утримуємось від того, щоб заганяти їх у рамки, клеїти на них ярлики, дивитися на них через призму стереотипів.⁵⁶

Тоді ідентичність може сприйматися як належність до певних груп і так само відрізнитися від інших (у цій групі), з варіаціями й різним ступенем уявлень і відчуттів буття «всередині» чи «зовні». Залежно від того, з ким і в якому контексті ми взаємодіємо, ми постійно змінюємо свою ідентичність. Наприклад, якщо ви єдиний гомосексуал / єдина лесбіянка в групі гетеросексуальних пар, ваше уявлення про гендерну/сексуальну ідентичність може бути сильнішим, ніж серед групи (квірів) ЛГБТІК. Тому багато хто говорить про концепцію «множинної ідентичності» (наприклад, Берк і Стец, 2009), яку часто використовують для опису людей, які виростили в багатокультурному середовищі, або для позначення будь-якої людини в мінливих соціальних контекстах.

Міжкультурне навчання спрямоване на деконструювання значення поняття «мати ідентичність». Пітер Вайнрайх визначає ідентичність людини як:

сукупність самоінтерпретації людини, у якій те, як вона сприймає себе в сьогоденні, виражає зв'язок між тим, як вона сприймає себе такою, якою вона була в минулому, і тим, як вона сприймає себе такою, якою вона прагне

55. Тренерський довідник 4. Міжкультурне навчання. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

56. Там само, с. 16.

бути в майбутньому; це дає змогу визначити аспекти ідентичності: «Етнічну ідентичність особи визначають як ту частину сукупності уявлень людини про себе, яка складається з тих вимірів, які виражають зв'язок між її уявленнями про минулих предків і майбутніми прагненнями щодо етнічної належності».⁵⁷

Психологічна ідентичність пов'язана з уявленням про себе (ментальною моделлю самого/самої себе), самоповагою та індивідуальністю.

Ми можемо зробити висновок, що на індивідуальному рівні ідентичність постійно розвивається (так само, як культура) і що вона залежить не лише від нашої самоідентифікації (як ми ідентифікуємо себе), але й від гетероідентифікації (як інші ідентифікують нас). Найчастіше ідентичність, яку приймає одна людина, відрізняється від ідентичності, яку «дають» (сприймають) інші.⁵⁸

Коли справа доходить до культурної ідентичності, індивіди зазвичай ідентифікують себе з кількома групами, які пов'язані зі взаємостосунками й соціальними ролями (такими як мати/батько, партнер/партнерка, син/дочка, друг/подруга тощо) чи з особистими якостями (такими як терпимість, консервативність, відкритість, любов до веселощів тощо). Ці численні ідентифікації з соціальними групами, взаємостосунками, ролями й атрибутами допомагають індивідам зорієнтуватися в їхній позиції, знайти своє місце в суспільстві, у соціальному світі, стосовно інших людей.

Щоб бути частиною значущих та автентичних міжкультурних контактів, потрібно знайти баланс між визнанням культурних особливостей певної групи та уважним вислуховуванням людини, яка стоїть перед вами, неупереджено й без ярликів.

Люди використовують різні стратегії для підтримки позитивної самоідентифікації або почуття захищеності у власній ідентичності, наприклад, розрізняють внутрішньогрупові («ми») і позагрупові («вони») стратегії. Отже, створюється штучне протиставлення і поділ на категорії, коли людина зосереджується на відмінностях і зменшує схожість. Це часто призводить до конкуренції, конфронтації, а в деяких випадках спричиняє насильство й дискримінацію. Акцент на «відмінностях» та «інаковості» можна оцінювати негативно або навіть розглядати як загрозу. Нам не потрібно далеко ходити в різні організовані спільноти навколо нас, щоб побачити ці процеси в дії.

Питання для роздумів

- ▶ Чому важливо говорити про культуру та ідентичність на міжнародних молодіжних заходах?
- ▶ Якою мірою міжкультурне навчання також відбувається в національних молодіжних заходах/контекстах?
- ▶ Чи пов'язані стереотипи й упередження з культурою?
- ▶ До яких культур ви належите? Як це впливає на вашу особисту ідентичність?

1.3.3. Культура, ідентичність і міжкультурне навчання

Міжкультурне навчання підтверджує думку, що жодна культура не краща і не гірша за будь-яку іншу і що не існує ієрархії культур. Результатом є розуміння того, що визначення груп належності, внутрішньогрупової та позагрупової належності може бути поверхневим і мінливим (Тренерський довідник 4: 17).⁵⁹

Довгий час вважали, що культура йде паралельно з національністю або кордонами нації чи навіть цілого регіону (наприклад, європейська, арабська, африканська культура). У міжкультурному навчанні визнають, що є певні характеристики культури, але існує мільйон різних способів і особливостей життя культури. До того ж власне культури є внутрішньо неоднорідними. Отже, замість того, щоб заганяти людей «у рамки», міжкультурне навчання вивчає, як на людей по-різному впливає їхня домінуюча культура, а також як вони ототожнюються з елементами й характеристиками інших культур, щоб створити власну мозаїку ідентичності.

57. Вайнрайх П. Визначення ідентичності. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_\(social_science\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_(social_science)), дата звернення: 17 серпня 2020 року.

58. Це тісно пов'язано із самосприйняттям та усвідомленням інших, що, наприклад, аналізується у «вікні Джогарі», яке розробили Люфт та Інгам (1995).

59. Тренерський довідник 4. Міжкультурне навчання. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

Взяття людей «у рамки» через їхній паспорт, місце народження, зовнішній вигляд, звички чи будь-які інші елементи призводить до заснованого на стереотипах поділу на категорії. До того ж розглядати учасників/учасниць навчального курсу як «послів/амбасадорок» своєї країни — це упереджений спосіб міжкультурного навчання. Людина може народитися або жити в певній країні, але це не означає, що ця людина може говорити від імені всіх її жителів/жительок і всіх поточних реалій, політичних рішень, які могли бути прийняті в цій країні.

Міжкультурне навчання допомагає учасникам/учасницям зрозуміти вплив їхнього культурного походження на розвиток їхньої ідентичності та на їхні міжособистісні й міжкультурні стосунки. Процеси міжкультурного навчання дають молодим людям змогу коригувати їхні уявлення, упередження, стереотипи та уявлення про культурні групи й окремих осіб, що належать до культурних груп, активно слухаючи й намагаючись зрозуміти інших, даючи їм простір і час для вільного вияву їхньої культурної ідентичності. У цьому процесі вони вчаться утримуватися від присвоєння людям ярликів, від взяття їх у рамки й від поділу на категорії, які були створені до фактичної зустрічі.

Тож простір для дослідження ідентичності, можливості для самоаналізу й аналізу інших є ключовим у міжкультурному навчанні. Вивчення себе та інших людей — це взаємозалежний процес, і як результат, чим краще ми розуміємо себе, тим краще ми розуміємо інших, і навпаки.

Питання для роздумів

- ▶ Коли ви вперше зустрічалися з іншими людьми під час навчання, як ви уявляли вашу ідентичність і ваш спосіб життя в культурі?
- ▶ Чи думали ви про одяг, який ви носили, про жарти, які ви розповідали, про тип і швидкість поширення інформації про вас?
- ▶ Чи відрізнялося це від людини до людини?
- ▶ Чи можете ви відстежити розвиток ваших ролей у групі?
- ▶ На якому етапі навчання ваша особиста й культурна ідентичність стала загальнодоступною?
- ▶ Наскільки можливо було «зчитати» інших учасників/учасниць за дуже обмеженими контактами й інформацією?
- ▶ Які стереотипи та категорії інтерпретації ви використовували?
- ▶ Чи залишалася якась із цих інтерпретацій незмінною протягом усього навчання?
- ▶ Чи могли б ви зчитати чиясь думку про вас, і якщо так, чи намагалися ви її змінити або закріпити?

Хоча ми можемо намагатися контролювати те, як нас інтерпретують, через те, як ми виявляємо свою ідентичність, роздуми про те, як ми інтерпретуємо інших людей, можуть свідчити про те, який тут можливий успіх.

1.3.4. Практичні міркування: міжкультурне навчання і тренер/тренерка

Міжкультурне навчання — це не просто важлива сесія чи вечірній захід, який необхідно проводити в межах майже кожного європейського/міжнародного навчання. Це цілий основоположний, квінтесенціальний, безперервний процес: між учасниками/учасницями, тренерами/тренерками, між учасниками/учасницями і тренерами/тренерками, людьми, які працюють у вашому закладі освіти в країні з певним контекстом, сторонніми громадянами/громадянками, місцевими мешканцями/мешканками, з якими ви маєте справу під час навчання. Це стосується так званого мікро– та макроконтекстів, трикутника «я — інші — суспільство».

Процеси неформальної освіти й міжкультурного навчання полегшуються з урахуванням того, що основна відповідальність за навчання лежить на групі учасників/учасниць, на яких впливає контекст навчання та фізичні чи онлайн-умови. Водночас тренери/тренерки доповнюють процес навчання їхніми знаннями, навичками, поглядами й цінностями, особистими якостями та характерами, власними інтересами, культурним походженням і вподобаннями. Через це під час підготовки та проведення міжкультурного навчання необхідно враховувати деякі чинники.

Як уже було згадано, міжкультурне навчання передбачає процес розуміння та деконструювання/відновлення власної ідентичності. Це може бути не просто як для учасників/учасниць, так і для тренерів/тренерок. Серед компетентностей тренерів/тренерок мають бути: високий рівень гнучкості, здатність долати складні емоції й залагоджувати конфлікти, компетентності в груповій динамічній роботі, прагнення сприяти соціальним змінам і багато інших. Тож під час будь-якого навчального заняття тренери/тренерки знову і знову розмірковуюватимуть про власну ідентичність, а також взаємодіятимуть з різноманітністю, беручи до уваги їхню групу, можливі делікатні питання, пов'язані з учасниками/учасницями, і поточний соціальний і політичний контекст. Тому тренери/тренерки мають знати власні межі, уявлення, стереотипи, упередження й невпевненість. Вони також мають довіряти власній здатності кидати виклик учасникам/учасницям, не ризикуючи їхньою емоційною безпекою, і пропонувати підтримку без створення ризику для цілісності групи, а також досвід у галузі освіти. Тренери/тренерки мають уміти взаємодіяти й відкрито висловлювати думки й погляди, які можуть сильно відрізнятись від їхніх, дотримуючись при цьому меж прав людини. Сюди також належить першорядне за значенням завдання створення безпечного навчального простору, у якому кожен/кожна зможе висловити власну думку й виявити почуття, не боячись бути засудженими. Тому надзвичайно важливо забезпечити інклюзивне навчальне середовище, що ґрунтується на широкій участі, сприяє рівноправним стосункам і справжньому самовираженню. Тренери/тренерки також мають уміти здійснювати політичний і соціальний аналіз суспільства загалом, особливо щодо молодих людей, з якими вони працюють: знати їхні проблеми, життєвий досвід учасників/учасниць, переконання й потребу в соціальних змінах. Завдання тренера/тренерки (тренерів/тренерок) полягає у встановленні відповідних зв'язків між освітньою діяльністю і життям учасників/учасниць, а також між поточним процесом міжкультурного навчання і їхнім власним життям. Це знову ж таки пов'язано з принципом «нехай слова не розходяться з ділом» (пункт 1.2.4), з тим, щоб бути джерелом натхнення, зразком для наслідування й постачальником/постачальницею міжкультурного навчання, а також самому/самій протягом усього життя бути учнем/ученицею (який/яка навчається безупинно завдяки учасникам/учасницям процесу, а також поточному мікро- і макросередовищу). Як результат, навіть для найдосвідченішого тренера / найдосвідченішої тренерки міжкультурне навчання ніколи не завершується — ви ніколи не станете в цьому експертом/експерткою чи всезнайкою-енциклопедією! © Процес і краса роботи тренера/тренерки в багатокультурному контексті частково полягає в тому, що учасники/учасниці продовжують кидати вам виклик (як особистості з усіма вашими цінностями й переконаннями). До того ж політична й соціальна динаміка змінюється, тож ви продовжуєте розвиватися й рости, ставлячи запитання й постійно самі знаходячи нові відповіді так само, як і ваші учасники/учасниці!

Міжкультурне навчання спричиняє глибокі зміни в поглядах і поведінці. Учасники/учасниці й тренери/тренерки відчувають нові емоції, ставлять під сумнів цінності, приймають нові стратегії пізнання себе та інших людей. Тренерам/тренеркам потрібно знайти правильний баланс між викликом і підтримкою. Учасникам/учасницям буде поставлено завдання заохочувати себе та інших до змін і сумнівів; водночас у процесі необхідно дотримуватися деяких потреб і обмежень. Забагато підтримки або забагато викликів — і те, і те не є ідеальним варіантом. У *Тренерському довіднику 4 «Міжкультурне навчання»* (с. 43), а також у цій публікації (пункт 3.5.2) наведено модель зони комфорту, розширення можливостей і паніки Карла Ронке, яку корисно застосовувати під час планування й аналізу досвіду міжкультурного навчання в неформальній освіті.

Глибоке вивчення компетентностей тренерів/тренерок у галузі міжкультурного навчання див. в моделі компетентностей ETS для тренерів на тему «міжкультурна компетентність».⁶⁰

60. Європейська стратегія навчання. Модель компетентності тренерів і її критерії та індикатори, міжкультурна компетентність. URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3754/180320_SALTO-CompetenceModel_Trainer_06_o.pdf, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

Якщо ви хочете дізнатися більше про ресурси, пов'язані з міжкультурним навчанням, і відповідні концепції, див.:

- ▶ Тренерський довідник 4 «Міжкультурне навчання»⁶¹
- ▶ Звіт про семінар з міжкультурного навчання в європейській молодіжній роботі: якими є шляхи просування вперед?⁶²
- ▶ Тренерський довідник 11 «Мозаїка; тренерський довідник для Європейсько-середземноморської молодіжної роботи»⁶³
- ▶ Пакет освітніх матеріалів: «Ми всі різні — ми всі рівні»⁶⁴
- ▶ Компас,⁶⁵ міжкультурна освіта за розділом 1.2.4. Освіта з прав людини та інші сфери освіти
- ▶ Експериментальна модель делікатності в питаннях міжкультурної комунікації⁶⁶
- ▶ Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом як рівні та гідно» (Рада Європи, 2008)⁶⁷



61. Тренерський довідник 4. Міжкультурне навчання. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-4-intercultural-learning>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

62. Рамберг І. (2007). Міжкультурне навчання в європейській молодіжній роботі: які шляхи руху вперед? Звіт про семінар. URL: www.coe.int/en/web/youth/-/intercultural-learning-in-european-youth-work-which-ways-forward-, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

63. Тренерський довідник 11. Мозаїка, тренерський довідник для Європейсько-середземноморської молодіжної роботи. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-11>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

64. Ми всі різні — ми всі рівні: Пакет освітніх матеріалів (2016). URL: <https://rm.coe.int/1680700aас>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

65. Компас: посібник з навчання молодих людей правам людини. URL: www.coe.int/en/web/compass, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

66. Беннетт (2017).

67. Жити разом як рівні та гідно: Біла книга з міжкультурного діалогу (2008).

Навчання в групах

2.1. БАГАТОКУЛЬТУРНА КОМАНДНА РОБОТА

2.1.1. Навіщо працювати в багатокультурній команді?

Навчання й розвиток компетентностей, а також процеси міжкультурного навчання значною мірою залежать від компетентності та здібностей тренерів/тренерок і фасилітаторів/фасилітаторок, які відповідальні за цей захід. Завдяки їхнім взаємодоповнюваним ролям і компетентностям багатокультурні команди тренерів/тренерок і фасилітаторів/фасилітаторок забезпечують послідовність занять і їхню актуальність для учнів/учениць. До того ж до бажаних якостей команди належать гарантований гендерний баланс, географічне й культурне різноманіття, взаємодоповнюваність знань, досвід і безпосереднє ознайомлення з темами навчання, чи, наприклад, коли навчання є характерним для країни чи регіону, — присутність тренерів/тренерок і фасилітаторів/фасилітаторок з цієї країни чи регіону.

Робота в команді з людьми різного походження з різноманітним досвідом, підходами, поглядами, цінностями, здібностями й думками іноді може бути пов'язана з розбіжностями та суперечками й потребує підвищеної гнучкості, толерантності й відкритості до інших способів сприйняття та поведінки. Це вимагає докладання зусиль для того, щоб зрозуміти погляди інших учасників/учасниць і досягти компромісів. У такий спосіб, міжкультурна командна робота іноді може здаватися неефективною, оскільки командна динаміка порушує концентрацію на поточних завданнях (але це також може відбуватися і в однорідній команді, де всі мають однакову освіту). У разі правильного управління, коли все продумано, ресурси й компетентності різних членів/членкинь команди доповнюють одне одного, забезпечуючи насичений і творчий процес міжкультурного навчання й результати, які відповідають складності завдання й цільовій групі. Це міжкультурна командна робота як захопливий, стимулюючий і водночас високоефективний процес. Міжкультурна командна робота — це досвід поглибленого взаємного навчання для всіх членів/членкинь команди, а також джерело взаємної підтримки під час виконання робочого навантаження, обов'язків і стресу, пов'язаних з навчанням.

Найголовнішим, імовірно, є те, що різноманітність у команді передбачає, що низка важливих питань, які можуть виникати під час навчального курсу, необхідно заздалегідь визначити й обговорити в команді. Особисті уподобання й досвід, культурні відмінності, різні соціальні реалії, різні здібності чи освітні системи в усій Європі та за її межами впливають на наші підходи до навчання. Як і учасники/учасниці, тренери/тренерки дотримуються різних способів і стилів навчання, викладання та співпраці, установлюють різні пріоритети, мають різні здібності й віддають перевагу різним методам. Обговорення і знаходження балансу між ними зменшує, принаймні якоюсь мірою, культурну специфіку навчання і збільшує вірогідність вироблення підходу чи комбінації підходів, на які учасники/учасниці можуть посперечатися і які вони вважатимуть корисними.

Питання для роздумів

Різнманітність — що це означає?

- ▶ Під час формування «різнманітної команди» для семінару або навчального курсу можна враховувати безліч аспектів: країну чи регіон походження, етнічну чи культурну належність, організаційну підготовку, вік, стать, різні здібності тощо.
- 1. Які чинники ви вважаєте важливими для добору членів/членкинь навчальної команди?
- 2. Чи існують інституційні вимоги вашої організації або служби, які вам потрібно враховувати? Які вони?
- 3. Як забезпечити різнманітну й стимулюючу навчальну атмосферу в команді?

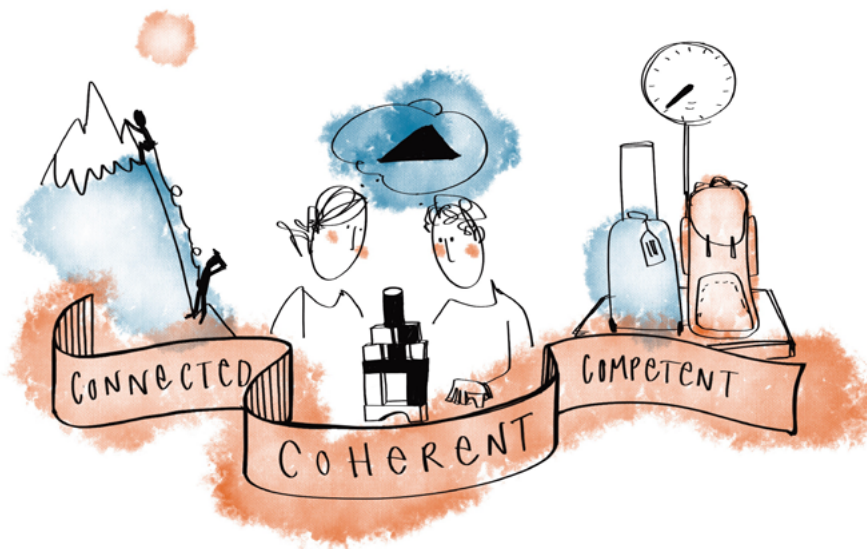
2.1.2. Що робить команду командою?

І хто входить до складу команди? У більшості випадків частиною команди є організатори/організаторки навчання і тренери/тренерки. Зазвичай не лише тренери/тренерки визначають навчальний курс і приймають рішення про його проведення. Організатори/організаторки також будуть там і активно братимуть участь у процесі, швидше за все, маючи дещо відмінні очікування й цілі, турбуючись про ширші межі та загальну картину того, що має робити команда.

Хоча люди збираються в команду з багатьох вагомих причин, про які ми вже згадували в попередньому розділі (наприклад, компетентності, досвід і навички, і це лише кілька з вирішальних чинників, які зараз можна назвати), це ще не означає автоматично, що вони вже почуваються як команда чи функціонують як команда. Що для цього потрібно? Що поставлено на карту?

Три «С»

- ▶ міцна (connected)
- ▶ гармонійна (coherent)
- ▶ компетентна (competent)



Команда досягає успіху не тоді, коли вона лише різноманітна, а тоді, коли вона міцна, гармонійна й компетентна. Міцна — це коли є турбота одне про одного, підтримка одне одного, допомога одне одному. Гармонійна — це коли «слово не розходиться з ділом», постійно роблять внесок у досягнення цілей і завдань, є бачення і місія навчального курсу, що доповнюють одне одного з погляду змісту і ґрунтуються на спільному внеску й заняттях. Компетентна — це володіння правильним набором компетентностей і досвіду, як-от компетентність в основних темах і змісті занять, у тому, як керувати групою, навчальним курсом і складним процесом навчання (очного та онлайн).

Питання для роздумів

- ▶ Що для вас є основою успішної командної роботи?
- ▶ Чи працювали ви коли-небудь у «команді мрії»? Що робило її особливою? Які чинники сприяли командному настрою, злагодженості й успіху?
- ▶ Наскільки, на вашу думку, учасники/учасниці цінують роботу «команди мрії» так само високо, як і самі члени/членкині команди?
- ▶ Як можна створити атмосферу зв'язку, довіри й заохочення до вираження ідей, думок, розбіжностей, почуттів і запитань у команді?
- ▶ Коли ви раніше працювали в навчальних командах, чи могли ви робити внесок в успіх роботи вашими особистими ресурсами, якостями й компетентністю?
- ▶ Як ви раніше долали конфлікти в навчальних командах (якщо вони виникали)?

Поміркувавши трохи про натхнення для команди, ми розглянемо, як потенційно можна зробити так, щоб команда працювала. У наступному підрозділі описано деякі аспекти, які слід враховувати, і деякі ідеї щодо методів, які слід використовувати у вашій команді.

2.2. ТИМБІЛДИНГ І ЖИТТЯ КОМАНДИ

2.2.1. Формування команди

Як і в багатьох інших аспектах, пов'язаних зі світом навчання, сформувати відповідну команду для проведення заходу не зовсім просто. Існує багато змінних, які вступають у гру, починаючи з різних організаційних, практичних і фінансових критеріїв. Але, імовірно, ще важливіше те, що тема навчання і цільова група учасників/учасниць мають бути важливими аспектами під час визначення того, які тренери/тренерки мають відповідні компетентності, досвід, підготовку й підхід до навчального курсу. До того ж в ідеалі команда має бути збалансованою з погляду географічного та культурного походження й підходів, що відбивають склад цільової групи учасників/учасниць. Разом з тим, що важливими є індивідуальні компетентності тренера/тренерки, коли мова заходить про склад, необхідно враховувати взаємодоповнюваність. Команда найкраще працює, коли компетентності й ресурси доповнюють одне одного і їх використовують конструктивно відповідно до цілей курсу й потреб учасників/учасниць у навчанні.

Робочі мови різних членів/членкинь команди заслуговують на ретельне вивчення. Спілкування в команді є важливим, і здатність висловлюватися робочою мовою / робочими мовами може серйозно вплинути на можливість зробити свій внесок і структуру влади в команді. Тому вибір інструкторів/інструкторок, які добре володіють однією загальною робочою мовою, може бути мудрим рішенням. Це не означає, що не вигідно, щоб у команді були представлені інші робочі мови учасників/учасниць. Навпаки, використання різних робочих мов та інших способів спілкування для забезпечення доступу для всіх під час навчального курсу (можливо, лише в невеликих робочих групах) створює більше рівних можливостей для участі та розсіює структури влади, які мова може створювати серед учасників/учасниць. Це також може допомогти візуалізувати культурну детермінацію багатьох концепцій, що їх використовують у молодіжній роботі.

Щойно буде вирішено, хто ввійде в команду, можна переходити до спільної роботи. Перед початком навчального курсу необхідно розробити програму, і команда має з'ясувати, як вона зможе спільно попрацювати з метою проведення навчання й досягнення його цілей. Якщо навчання проводять у змішаному форматі, перший етап онлайн-навчання може стати хорошим моментом для розуміння динаміки роботи команди.

Про багато важливих аспектів найкраще подбати на підготовчій нараді. Слід врахувати, зокрема, такі моменти:

- ▶ Чи проводять одну або кілька підготовчих нарад перед початком навчального курсу?
- ▶ Що можна обговорити з використанням засобів відеоконференції, електронної пошти або чату?
- ▶ Які онлайн-інструменти використовуватимуть для сприяння розробленню навчальної програми, розділення завдань і загального спрощення роботи й управління нею?

Попри те, що існує безліч онлайн-інструментів і можливостей, ніщо не замінить нараду, на якій усі члени/членкині команди зустрічаються, щоб поділитися й обговорити їхні ідеї та погодити основні цінності, цілі й програму навчання. Особливо, якщо всі чи деякі члени/членкині команди раніше не працювали разом, зустріч команди для підготовки навчального курсу також є першим досвідом спільної роботи й знайомства одне з одним як з колегами.

Окрім з'ясування структури курсу, розуміння потреб і очікувань учасників/учасниць, підготовки програми та розподілу завдань, слід приділити деякий час формуванню команди й оцінюванню зустрічі. Перед завершенням наради важливо чітко розподілити завдання з термінами їх виконання. Хто, коли і що має робити? Що можна, а що не можна зробити онлайн? Корисно обрати координатора/координаторку (або координаторів/координаторок, які чергуються) для спілкування команди після зустрічі, щоб гарантувати, що процес дійсно триватиме до наступної наради.

2.2.2. Створення атмосфери довіри, підтримки та висловлювання власних думок

Тимбілдинг відіграє важливу роль у створенні атмосфери, яка дає змогу членам/членкиням команди краще пізнати одне одного і знайти своє місце в команді. Це основа для створення відкритого клімату довіри й поваги, який необхідний для заохочення до висловлювання особистої думки й участі, взаємної підтримки й конструктивного використання різноманітності команди під час навчання. Формування команди може передбачати, серед іншого, обмін:

- ▶ очікуваннями від навчального курсу;
- ▶ очікуваннями від команди й загальними уподобаннями, коли справа доходить до командної роботи;
- ▶ мотивацією бути частиною цієї команди й навчання;
- ▶ компетентностями, які, на їхню думку, вони приносять команді;
- ▶ сферами розвитку компетентностей, які можна вирішувати всередині команди;
- ▶ попереднім досвідом молодіжної роботи й навчання, а також іншим пов'язаним з певним курсом досвідом тренерів/тренерок.

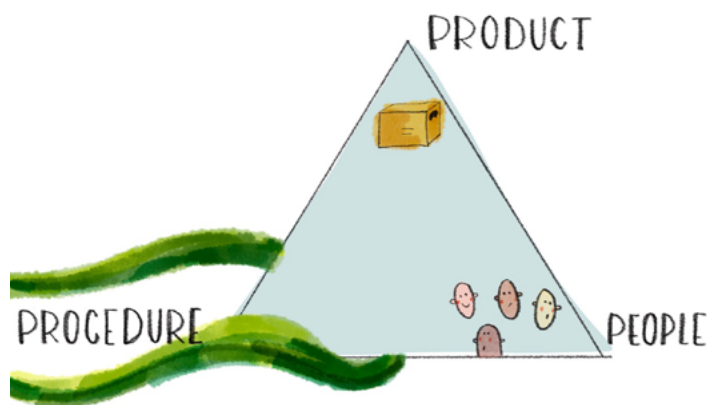
Іншими елементами тимбілдингу може бути отримання першого уявлення про способи роботи кожного співробітника / кожної співробітниці й деякі їхні сильні та слабкі сторони. Зрештою, і це дуже важливо, він має давати змогу насолоджуватися товариством одне одного і перспективою спільної роботи. Так, маємо зізнатися, що працювати разом може бути весело! Тимбілдинг стає можливим, якщо обговорити всі ці моменти під час зустрічі чи в неформальній обстановці за вечерею. Він також стає можливим, якщо вжити заходів, які допоможуть команді розпочати ці розмови.

Існує кілька способів полегшити цю розмову, і один з таких прикладів, розроблений колегою-тренером,⁶⁸ можна переглянути в додатку 1. Це анкета в стилі коворкінгу, у якій команді пропонують питання для спільного обговорення. Важливо виділити достатньо часу на підготовку, щоб зрозуміти потреби й уподобання одне одного й домовитись про деякі істотні аспекти спільної роботи.

Якщо команда більше зосереджена на компетентностях, можна використати брошуру з практичними інструментами й методами, розроблену в межах моделі компетентностей тренерів ETS, яка пропонує командам багато можливостей розглядати власні компетентності як команду: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3860/Booklet_Practical_Tools_and_Methods_contentpages_final.pdf.

До того ж існує набір методів, що ґрунтуються на картках компетентностей під назвою «Тримай свої козири», який пропонує індивідуальні методи оцінювання компетентностей, але це також можна зробити в команді. Картки компетентностей можна використовувати індивідуально, у новостворених командах тренерів/тренерок, у наявних командах або пулах тренерів/тренерок. Їх можна завантажити тут: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3857/Hold_your_Aces_Methods_final.pdf.

Трикутник з трьох «Р»: продукт, процедура, люди (product, procedure, people)



⁶⁸ Нік Педдісон, опитувальник для складання профілю співробітника.

Трикутник з трьох «Р» — продукт, процедура, люди (product, procedure, people) — представляє різні полюси, які будь-яка команда має враховувати в її роботі. Багато команд зазвичай зосереджуються на продукті, на результаті, якого потрібно досягти, оскільки це, імовірно, найефективніший спосіб роботи з огляду на те, що часу завжди обмаль. Проте саме переконавшись у тому, що різні чинники перебувають у рівновазі, команди можуть поліпшити підготовку. Увага до кожного окремого члена / кожної окремої членкині команди важлива. Як вони ставляться до їхньої роботи й команди? Як це впливає на командний процес? У зв'язку з цим, щоб організувати роботу, команді потрібна певна структура, деякі правила й розподіл обов'язків і завдань. Але надлишок цього може згубно позначитися на творчості та спонтанності. Баланс між продуктом, процедурою і людьми важливий.

У межах неформальної освіти, яка є інклюзивним простором відповідно до цінностей і принципів прав людини, де безпека й потреби групи (а саме людей) мають пріоритет, люди майже завжди переважатимуть над процесом чи продуктом. Команда має бути гнучкою, і іноді їй доводиться відмовлятися від будь-якої мети або елемента програми, якщо потреби групи вимагають іншого. Можливо, доведеться уповільнити процес, щоб владнати конфлікт між людьми, що може призвести до того, що дуже важливе навчання й важливі передбачені аспекти (наприклад, набір інструментів, рекомендації, створення пулу тренерів/тренерок) вимагатимуть заміни на щось зовсім інше в ході інтенсивного процесу навчання, відповідно до потреби людей (учасників/учасниць і їхніх організацій). Водночас у деяких випадках команді, можливо, доведеться прискорити процес, переслідуючи найкращі інтереси людей, групи учасників/учасниць, відповідальної організації тощо.

Модель трьох «Р» можна використовувати по-різному. Її докладний опис див. у *Тренерському довіднику 3 «Управління проєктами»*, де вона представлена як спосіб поглянути на лідерство (с. 46, 77 — 78).

2.2.3. Координування, відповідальність і спільне прийняття рішень

У багатьох випадках команда має призначеного «лідера» / призначену «лідерку». Це може бути особа, призначена організаційною установою чи організацією для координування навчального заходу, або, зокрема, команда тренерів/тренерок. Або ж координатор/координаторка може бути обраний/обрана всередині команди відповідно до його/її конкретних компетентностей і попереднього досвіду й спільно визначений/визначена. У будь-якому випадку може бути більше сенсу говорити про систему координування, а не про конкретну роль лідера/лідерки чи координатора/координаторки.

Протягом усього робочого процесу необхідно виконувати певні завдання з координування. До них належать, наприклад, головування на нарадах (забезпечення прийняття рішень, дотримання порядку денного тощо), вирішення адміністративних завдань (як-от укладання контрактів, розсилка запрошень учасникам/учасницям, спілкування з ними), складання звітів за результатами нарад команди й координування взаємодії команд між нарадами. Вони також можуть охоплювати загальне функціонування команди, її добробут і спілкування між різними її членами/членкинями. Ці завдання можуть бути делеговані одному члену / одній членкині команди або ж деякі чи навіть більшість із них можуть бути розподілені між членами/членкинями команди. Це може допомогти створити й підтримати командну відповідальність за курс і власне за команду. Важливо пам'ятати, що в демократично структурованій команді, члени/членкині якої мають однакові обов'язки, також розвиваються певні структури влади. По суті, розв'язання проблеми лідерства в командній роботі — це питання керування цією динамікою і структурами. Члени/членкині команди по-різному сприймають і одне одного, і учасників/учасниць, оскільки мають різні якості, компетентності й особистості. Завдання полягає в тому, щоб забезпечити підтримку, а не конкуренцію всередині команди, яка може бути результатом цих відмінностей.

Створення спільної й інтерактивної командної роботи та процесу прийняття рішень не означає, що кожен член / кожна членкиня команди робить однаковий внесок. Але це означає, що кожен/кожна може і, сподіваємось, зробить свій внесок у повну реалізацію власного потенціалу. 😊

Питання для роздумів

- ▶ Чи має ваша команда чітку систему координування виконання різних завдань?
- ▶ Як ви приймаєте рішення?
- ▶ Чи може кожен член / кожна членкиня команди розкрити весь свій потенціал? Якщо ні, то чому це так?
- ▶ Хто вирішує, які пріоритети і коли встановлюють?
- ▶ Коли результат стає важливішим за процес?
- ▶ Як розподіляють завдання?
- ▶ Кому дістаються приємні завдання (наприклад, виконати приємну вправу чи виступити з важливою доповіддю на пленарному засіданні), а хто виконує необхідну, але непомітну, менш приємну роботу?
- ▶ Що може зробити команда, щоб створити рівні шанси на участь?

2.2.4. Ролі в команді: внесок особистих ресурсів, якостей і компетентностей

Працюючи в різних командах тренерів/тренерок, ми стикаємося з деякими доволі поширеними ситуаціями: одні люди говорять багато, а інші менше. Ідеї, представлені деякими людьми, команда зазвичай приймає, а інші ігнорує. Для деяких людей створення творчих ідей є природним, тоді як інші зазвичай зосереджуються на практичних деталях. Одні підштовхують команду вперед і стимулюють її роботу, натомість інші ставлять докладні запитання. Деякі учасники/учасниці мають чітке уявлення про цілі, а в інших добре розвинений командний дух. Є багато ролей, які люди можуть брати на себе в команді. Усі ці ролі важливі й можуть доповнювати одна одну для продуктивної командної роботи. Залежно від складу команди й конкретної ситуації люди можуть змінювати їхні ролі. Різні люди виявляють різні якості, і конкретна ситуація може вимагати певної поведінки й дій.

А оскільки поведінка — це знання, навички та установки в дії, відмінним джерелом натхнення тут може стати модель компетентностей ETS для тренерів. Окрім усіх інших компетентностей, які впливають на те, як тренер/тренерка поводитиметься в конкретній команді та яку роль / які ролі він/вона виконуватиме, сфера компетентностей «успішна співпраця в команді» охоплює конкретні знання, навички й погляди, які відіграють важливу роль, коли справа стосується навчання команд. Активна участь у виконанні командних завдань, готовність брати на себе відповідальність, заохочення й залучення інших членів/членкинь команди, а також інші компетентності в цій галузі впливатимуть не лише на ваше становище в команді, але й на схильність брати на себе конкретні завдання, зокрема, координаційні.

Для ефективної й повноцінної командної роботи важливо, щоб усі учасники/учасниці могли робити свій внесок відповідно до їхніх компетентностей і виконувати ролі, у яких вони почуваються комфортно і які також визнають і цінують інші. Це легше сказати, ніж зробити. Поведінка, яка відрізняється від нашої, легко може нас роздратувати. Теоретично розуміючи, що люди мають різні потреби та способи зробити свій внесок, ми далекі від того, щоб прийняти цю ситуацію й використовувати її конструктивно. Особливо це стосується багатокультурних команд, де особисті й культурні чинники під час визначення командної поведінки переплітаються. І останнє, але не менш важливе: гарна командна робота також залежить від того, наскільки тренер/тренерка цінує роботу з товаришами/товаришками по команді як можливість особистого навчання, і від того, як команда сприяє цьому розвитку. Рефлексивний аналіз команди й ретельний зворотний зв'язок є важливими елементами цього процесу (див. пункт 2.3.2).

Коли справа доходить до онлайн-навчання, може існувати кілька конкретних ролей, які необхідно враховувати. Сформовані за стандартами якості освіти та професійної підготовки Департаменту молоді Ради Європи, вони є такими:

- 1) фасилітатор/фасилітаторка, який/яка піклується про процес, динаміку заняття, участь учасників/учасниць;
- 2) технічний (цифровий) фасилітатор / технічна (цифрова) фасилітаторка або хтось, хто відповідає за технічну підтримку, налаштування різних просторів, надання швидких альтернативних рішень і забезпечення безперервної технічної реалізації заняття;

- 3) за потреби один/одна або кілька експертів/експерток, які дають знання й інформацію або вступають у діалог. На деякі довші сесії можна запрошувати спеціальних гостей чи організовувати музичну виставу, наприклад, з метою утримати увагу й залучити учасників/учасниць;
- 4) доповідач/доповідачка — ця роль також більш динамічна, оскільки він/вона відповідає за ведення нотаток, а також за узагальнення цих нотаток для всіх учасників/учасниць під час обговорення.

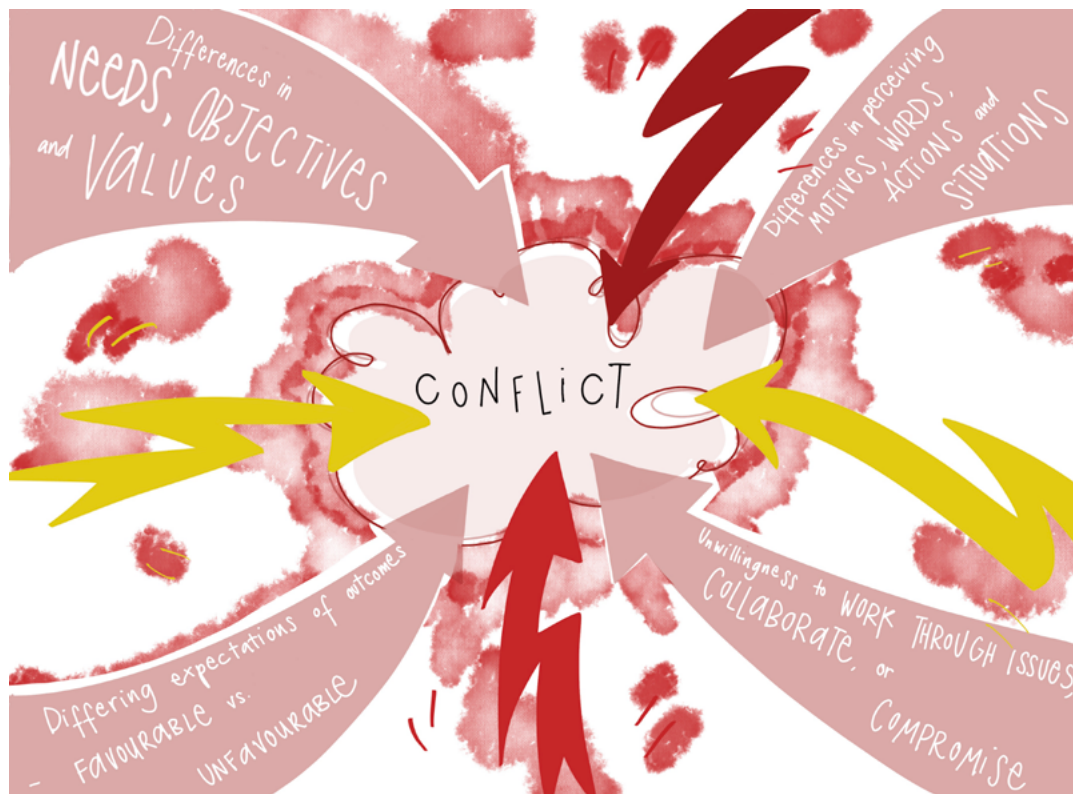
У командах також можуть бути інші люди з різними ролями, залежно від сфери діяльності.

2.2.5. Сприйняття розбіжностей як можливості для вдосконалення й творчості

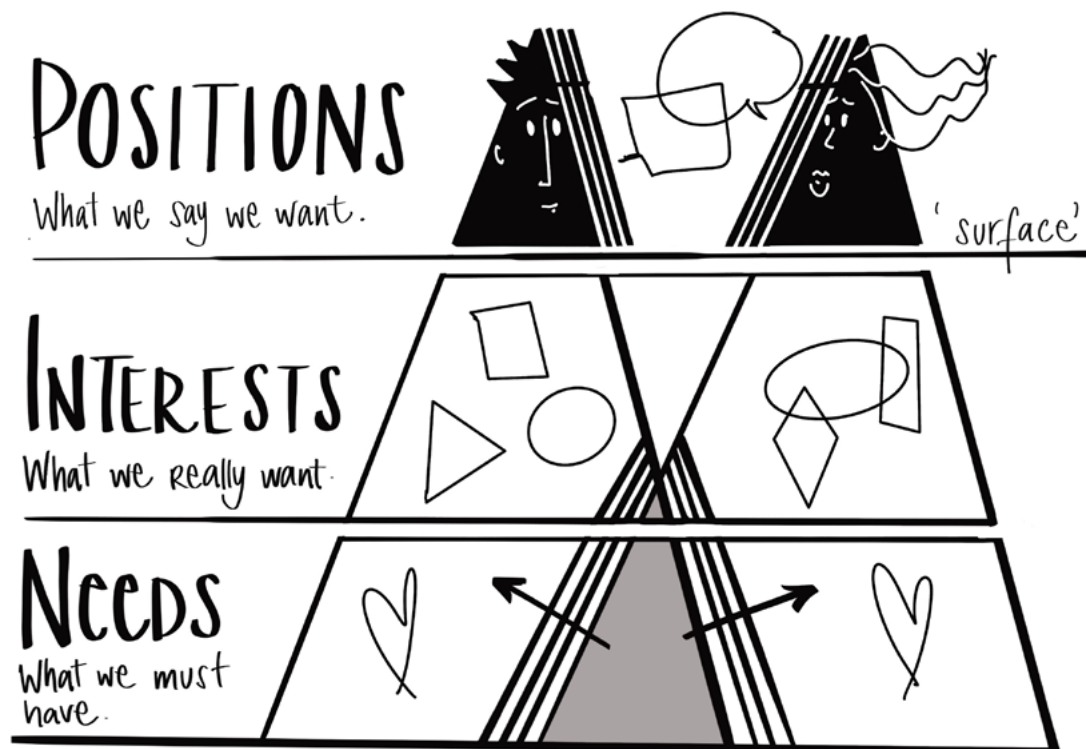
Іноді передбачають, що команда працює найкраще, коли її діяльність злагоджена, без серйозних розбіжностей. Працювати гармонійно, звичайно, дуже приємно, поки є впевненість, що це стосується всіх. Хоча це не означає, що все не завжди так, як здається, доволі часто очевидна гармонія в команді полягає в тому, щоб уникати розбіжностей і розчарувань, які існують, але їх не виражають. Коли різні люди збираються разом для роботи над творчим процесом, який передбачає планування та організацію навчального курсу, у гру вступає багато різних ідей, думок і потреб. Ці відмінності прекрасні і є рушійною силою творчого процесу, але вони також є джерелом напруженості, викликів і розбіжностей, які зазвичай неприємні й можуть сповільнювати робочий процес, тому не дивно, що люди часто намагаються перешкоджати іншим виявляти їхні провокаційні здібності.

У такому разі існує ризик щонайменше двох речей: зберегти деяких членів/членкинь з незадоволеними потребами й розчаруваннями, а також не використовувати потенціал для зростання, що впливає з різних поглядів і перспектив. Тому ми б сказали, що конструктивна командна робота передбачає роботу з розбіжностями між членами/членкинями команди й прийняття їх як невід'ємного елемента спілкування в команді. Є кілька важливих моментів, які слід ураховувати, коли йдеться про подолання розбіжностей у командах.

Одна з них полягає в тому, що конфлікти в командах переважно виникають з чотирьох різних причин.



Інша причина полягає в тому, що коли розбіжності значні, а члени/членкині команди висловлюють їхні розчарування й сильні позиції, вони часто маскують їхні реальні потреби. Цей факт дуже добре показано в «ППП-моделі» вирішення конфліктів.⁶⁹



Без задоволення основних потреб у команди дуже мало шансів просунути вперед, і розбіжності не можуть принести їй користь, вона не може рости й розвиватися.

Багато теорій припускають, що розбіжності й конфлікти найкраще вирішувати, якщо до них підходити відкрито, свідомо й безпосередньо. Але в деяких конкретних контекстах і стилях роботи відкрите й пряме висловлювання розбіжностей і пов'язаних з ними почуттів може виявитися неприйнятним, і конфлікти вирішують більш непрямими способами. У підрозділі 4.2 докладно розглянуто врегулювання конфліктів у групах або командах.

2.2.6. Прийняття розбіжностей і двозначності

Розбіжності та двозначність становлять невід'ємну частину міжкультурної командної роботи. До основних розбіжностей і двозначностей належать:

- ▶ Розбіжність між особистими інтересами та інтересами колективу, між «бути самим/самою собою» і «служити загальному інтересу». Обидві сторони важливі та пропонують ще один ключовий елемент рівноваження — командну роботу.
- ▶ Розбіжність між необхідністю і викликами, пов'язаними зі змінами, гнучкістю й інноваціями, а також прихильністю до усталених структур, принципів і орієнтирів.
- ▶ Розбіжність між бажанням ставити ідеальні цілі й досягати їх і знанням того, що вони ніколи не будуть досягнуті повністю (Пол і Вітт, 2000).
- ▶ Прийняття двозначності. Міжкультурна командна робота вимагає від її членів/членкинь постійного усвідомлення того, що існують різні способи сприйняття й поведінки. Існують різні підходи до однієї ідеї; різне сприйняття й різні тлумачення однієї ситуації також мають бути визнані як такі.

Двозначність дедалі частіше стає темою для роботи тренерів/тренерок, і одне зі звичайних пояснень полягає в тому, що світ навколо нас дедалі швидше змінюється. Норми, межі й орієнтири, до яких звикли тренери/тренерки та їхні учасники/учасниці, стають для кожного/кожної з нас усе менш визначеними. Нам дедалі важче передбачати, досягати й прогнозувати майбутнє. І коли ми об'єднуємо людей з різних

69. ППП-модель вирішення конфліктів. URL: www.researchgate.net/figure/Onion-representation-of-PIN-model-of-conflict-resolution_fig2_263918045, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

контекстів, це просто створює додатковий рівень (або кілька рівнів) двозначності та складності. З одного боку, це приносить хвилювання й заохочує до творчості, але, з іншого боку, породжує тривогу й страх перед невідомим. Зіткнення з цими розбіжностями та двозначностями може виводити тренерів/тренерок з рівноваги і змушувати їх ставити під сумнів власні погляди й переконання, що викликає почуття невпевненості, розгубленості або розчарування. Це звично й очікувано, і процес встановлення спільних цінностей, цілей і основних домовленостей може забезпечувати цінну стабільність для команди.

Знання того, що навчання пов'язане зі змінами, а зміни створюють двозначність, означає, що навчання також має багато спільного з двозначністю. Здатність прийняти це, продовжуючи працювати, часто виявляється складним, але й водночас дуже необхідним аспектом роботи з колегами по команді. І, як і у випадку з іншими викликами, розвиток здатності приймати двозначність є дуже корисним процесом навчання для будь-якого тренера / будь-якої тренерки. Прийняття і здатність працювати з двозначністю можна розглядати як особисту компетентність, а також компетентність і підхід, які необхідно розвивати спільно в команді. Зокрема, навчання і здатність «відпускати» — це одна з ключових якостей у загальному процесі боротьби з двозначністю; звільнитися від власних упереджених уявлень, ідей про те, як все має бути зроблено (оскільки так робили завжди?). Це простіше, ніж здається, і не вимагає значних зусиль і компетентності, як у житті, так і в командах.

Питання для роздумів

- ▶ Як ви особисто працюєте з двозначністю (і змінами)? Чи є у вас якісь конкретні стратегії?
- ▶ Як ви полегшуєте процес змін для інших? Як ви долаєте двозначність?
- ▶ Як ви вивчатимете та враховуватимете певні та непевні погляди й позиції одне одного в команді?
- ▶ Як ви працюватимете з двозначністю разом у команді / групі?

Вправа для вивчення прийняття двозначності

- ▶ Нижче наведено невеликі кроки, які ви можете зробити, щоб вивчити ваше ставлення до двозначності та змін. Ви можете зробити їх усі разом або просто обрати деякі навання.
1. Подумайте про останню велику зміну у вашому житті. Як ви впоралися з цією ситуацією?
 2. Вийдіть на прогулянку. Знайдіть місце й озирніться навколо: зробіть щось трохи ризиковане для вас — підштовхніть себе трохи. Як вам це відчуття?
 3. Знайдіть місце у вашому будинку або десь на вулиці. Опишіть одне й те саме місце письмово, розглядаючи його з трьох різних позицій/ракурсів. Запишіть, що ви помітили. Як змінюється те саме місце, якщо спостерігати його з різних ракурсів?
 4. Внесіть деякі зміни у вашу зовнішність, робіть це крок за кроком, поки не почнете почуватися незручно/некомфортно. Опишіть це відчуття. Як ви впораєтесь з цією ситуацією? Як ви можете зробити зміни комфортнішими?
 5. Поміркуйте про складну ситуацію, з якою ви стикаєтесь регулярно (на роботі чи в особистому житті). У чому її причина? Запишіть ваше пояснення на аркуші паперу, а потім «відпустіть»: спаліть, або закопайте, або зробіть з нього паперовий літачок. Як вам це відчуття? Як правило «відпустити» може допомогти вам прийняти двозначність і зміни?

2.3. ВІД ПІДГОТОВКИ ДО ПРАКТИКИ: КОМАНДНА РОБОТА ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

2.3.1. Прогнозування проблем

Ознайомлення з тим, як команда насправді працює разом на практиці, починається лише на початку навчального курсу. У розпал навчання необхідність грамотно працювати з учасниками/учасницями може переважати благі наміри щодо функціонування команди. Варто попередити деякі проблеми, які можуть виникнути, і сформулювати командні стратегії щодо них.

Зустрічі команди та зворотний зв'язок з командою. Виділіть час для регулярних зустрічей команди, навіть якщо є програма, яку потрібно підготувати й виконати, і необхідність проводити час у товаристві учасників/учасниць. На більшості зустрічей порядок денний визначають оцінюванням і плануванням програми, проте обов'язково приділіть деякий час, щоб перевірити, як кожен учасник / кожна учасниця ставиться до курсу, команди та власної ролі в ньому. Можливо, ви захочете заздалегідь зарезервувати деякий час для зворотного зв'язку з командою, наприклад: «у середу ввечері у нас буде довша зустріч, і ми приділимо одну годину, щоб поділитися тим, що думаємо про себе як про команду».

Експерти/експертки. Динаміку команди може порушувати присутність запрошених експертів/експертки або викладачів/викладачок, які працюють з командою протягом короткого часу. Обговоріть, як ви хочете розв'язати цю проблему у вашій команді. Яку роль відіграє експерт/експертка? Якою мірою він/вона мають інтегруватися в команду?

Тайм-менеджмент. Члени/членкині команди можуть по-різному ставитися до часу, особливо, серед іншого, у міжкультурних командах.

- ▶ Якщо зустріч команди запланована на 18:00, чи справді вона починається в цей час? Якщо ні, то чому? Це нормально — чекати одне одного (або завжди ту саму людину)? Чи ні?
- ▶ Наскільки суворо ви плануєте розклад і дотримуєтесь його під час проходження програми? Що робити, якщо робоча група ще не закінчила обговорення? Ви як тренер/тренерка зупиняєте його?

Базові домовленості про те, як розпоряджатися часом, можуть сприяти безперебійному проходженню курсу й дати членам/членкиням команди більше впевненості у вирішенні конкретних ситуацій.

Команда й учасники/учасниці. Члени/членкині команди можуть очікувати різного від їхніх взаємин з учасниками/учасницями і ставитися до них по-різному.

- ▶ Наскільки важливо проводити час з учасниками/учасницями під час їхнього спілкування? Скільки часу слід проводити з учасниками/учасницями?
- ▶ Як ми опрацьовуємо відгуки учасників/учасниць про курс, особливо під час його проведення?
- ▶ Наскільки важливі їхні інтереси й думки щодо встановлених командою пріоритетів?
- ▶ Який розподіл повноважень відбувається на цьому курсі? Яку частку відповідальності за програму й курс ми хочемо покласти на учасників/учасниць?
- ▶ Що ми вважаємо «професійними взаємостунками» між учасниками/учасницями і тренерами/тренерками?
- ▶ Наскільки нам потрібно дійти згоди з цих питань?

Команда й організатори/організаторки. Члени/членкині команди й організатори/організаторки можуть мати різні очікування і пріоритети.

- ▶ Як організатори/організаторки можуть керувати процесом навчання?
- ▶ Як розподіляють відповідальність за проведення занять?
- ▶ Як політичні або ціннісні пріоритети організаторів/організаторок відбиваються в навчанні?

2.3.2. Оцінювання і відгуки

Оцінювання — це спосіб покращення нашої роботи в майбутньому, а, отже, центральна частина командної роботи. Команда має оцінювати програму, навчання учасників/учасниць, те, як програма й процес досягають цілей, а також власну роботу. Тему оцінювання докладно розглянуто в підрозділі 3.6. Також цій

темі присвячено *Тренерський довідник 10 «Оцінка навчання в молодіжній роботі»*.⁷⁰ Під час оцінювання командної роботи необхідно враховувати такі елементи, як ефективність і динаміка роботи команди, лідерство, прийняття рішень, ролі, комунікація й управління конфліктами.

Ось чотири ідеї, як оцінити власну командну роботу.

Раунди оцінювання

Багато команд вирішують проводити щоденні чи інші регулярні раунди оцінювання під час навчального курсу. Спільні посиденьки в конфіденційній і невимушеній обстановці можуть стати найзручнішим способом оцінити вашу роботу, поділитися побоюваннями та знайти способи розв'язання критичних моментів. Щоб дати новий імпульс роботі команди, ви можете захотіти змінити приміщення, у якому зазвичай працюєте, для проведення схожих зустрічей. Проводячи щоденні зустрічі з метою оцінювання під час навчального курсу, ви можете захотіти переконатися, що їхня мета чітка й суттєва, і, можливо, навіть установити для них часові межі. У деяких випадках дослідження показували, що зустрічі без визначених часових меж могли тривати до півночі чи другої години ночі й були більш виснажливими, ніж плідними для команди й поточного навчального процесу.

Наша командна робота: якою є ваша позиція?

Крок 1. Кожен учасник / кожна учасниця пише на аркуші паперу одне речення, яким висловлює власну думку про команду (наприклад, «команда не долає її розбіжності конструктивно»). Кожен/кожна може написати кілька речень на кількох аркушах паперу.

Крок 2. Одна людина кладе її листок на середину поля й зачитує написане на ньому речення. Потім члени/членкині команди сідають навколо нього/неї, пояснюють написане й діляться власними думками. Чим менше вони згодні зі змістом речення, тим далі вони від листка відходять. Одне за іншим зачитують усі речення, і члени/членкині команди коментують їх.

У цьому контексті цей метод слід застосовувати гнучко, надаючи час для обговорення й обміну думками там, де це необхідно, а також для того, щоб приділити час розв'язанню делікатних питань.

Трикутник трьох «Р»

Модель, описана в пункті 2.2.2, може слугувати корисною основою для оцінювання пріоритетів, які ваша команда встановлює в її роботі. Інший спосіб полягає в тому, що кожен член / кожна членкиня команди виставляє оцінку від 1 до 10 на трикутнику. Кожен учасник / кожна учасниця називає власну оцінку й пояснює, чому поставив/поставила саме її. Потім можна обговорити такі питання: На чому команда наголошує? Чи є щось, що команді потрібно змінити або адаптувати?

Анкета про співпрацю в команді (додаток 2)

Якщо команда працює разом протягом значного часу, це може бути корисно для початку аналізу. Попросіть кожного/кожну самостійно заповнити анкету. Потім поділіться результатами з вашою командою, порівняйте й обговоріть їх. Що працює добре? Які моменти ви б хотіли покращити? Можливо, ви захочете запросити стороннього тренера / сторонню тренерку, щоб він допоміг / вона допомогла під час обговорення після заповнення анкети. Анкетою про стиль співпраці (додаток 1), яку було згадано раніше як приклад для початку командної співпраці, також можна скористатися, особливо в кінці, щоб озирнутися на те, як насправді проходила спільна робота і чого вдалося навчитися у процесі.

⁷⁰ Тренерський довідник 10. Оцінка навчання у молодіжній роботі. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

2.3.3. Відгуки

Відгуки — це сніданок чемпіонів/чемпіонок.

Кеннет Бланчард

Конструктивні особисті сторонні відгуки можуть значно прискорювати процес навчання. Відгуки — це рушійна сила особистісного і професійного розвитку! Це корисний інструмент, коли справа доходить до вашого самооцінювання компетентностей (див. пункт 3.2.2). Щоб розкрити весь ваш потенціал, вам майже завжди буде потрібен експерт / потрібна експертка або колега у цій галузі, який/яка зможе дати вам зовнішню професійну консультацію. Впровадження культури відгуків у команді тренерів/тренерок і групі учасників/учасниць є величезною перевагою, якщо користуватися нею обережно, у безпеці й довірі.

Особисті відгуки: чому, коли і як?

Слід пам'ятати, що відгуки треба висловлювати доброзичливо щодо людини, якій вони адресовані. Яким я бачу вас як тренера/тренерку і члена/членкиню команди? Відгуки команди щодо якостей і результатів одне одного є чутливим питанням, і до нього слід підходити дуже обережно. Навіть якщо в центрі уваги відгуку знаходиться (і має бути!) поведінка тренера/тренерки (не на рівні особистості), навчання охоплює особистості, а це означає залучення частини з нас у процес, який часто буває динамічним і напруженим. І, як і у випадку з усіма життєвими ролями, критика може завдати шкоди, створити невпевненість і вдарити по прихованих проблемах, навіть якщо її висловлюють конструктивно.

Конструктивний відгук ґрунтується на конкретному спостереженні, а основну увагу приділяють поверненню до можливого поліпшення на поведінковому рівні (безумовно, не на рівні ідентичності).

У більшості випадків більш ніж достатньо навести максимум два твердження. Немає сенсу когось переважувати. Якщо ви обираєте найважливіші теми, можливо також, що коли це буде реалізовано в нових діях, то інші речі автоматично покращаться!

Позитивний відгук важливий для забезпечення належної поведінки й мотивування того/тієї, хто його висловлює, робити більше. Мета відгуку не обов'язково полягає в тому, щоб когось похвалити чи зробити комплімент.

Конструктивний відгук буває важко сприйняти. Позитивні відгуки важливі, і їх дуже приємно чути, але самі собою вони не дуже допомагають нам поліпшити нашу роботу. Конструктивний відгук має бути спрямований на усунення наших слабких місць, але в корисній формі, яка дає змогу одержувачеві/одержувачці такого відгуку вдосконалюватися. Якщо довіра в команді / серед навчальної групи достатня, відгук може стати плідним досвідом навчального процесу і приводом для саморефлексії й самовдосконалення, допомагаючи додати впевненості й поліпшити умови роботи. У центрі уваги командного відгуку може бути функціонування команди й ролі, які беруть на себе її члени/членкині. Це також можуть бути компетентності та стилі роботи, які окремі члени/членкині команди продемонстрували під час курсу на сьогодні. Те, як використовують відгук, залежить від того, наскільки ретельно команда хоче оцінити власну роботу.

Найбільше благо, яке ви можете зробити для іншого/іншої, — це не просто поділитися своїм багатством, а й відкрити йому/їй його/її власне.

Бенджамін Дізраелі

Наведена цитата може стати чудовою мотивацією та відправною точкою для конструктивного відгуку, який завжди призначений для того, щоб бути корисним для людини, яка його отримує.

Для того, щоб відгук був корисним, важливо, щоб людина, яка його отримує:

- ▶ розуміла інформацію;
- ▶ могла прийняти інформацію;
- ▶ могла зробити щось з інформацією.

Також будьте уважні до динаміки в групі під час використання відгуку. Оберіть відповідну обстановку й час, не поспішайте, подумайте про атмосферу в групі й наслідки відгуку в будь-який момент, щоб кожен/кожна почувався/почувалася в безпеці й комфорті, щоб отримати чесний відгук та об'єктивну оцінку.

Деякі рекомендації щодо надання й отримання відгуку

(як описано у Тренерському довіднику 10, с. 76)⁷¹

Надання відгуку

- ▶ Говоріть за себе, використовуючи «я» замість «ви» або «ми», коли залишаєте ваш відгук групі. Якщо говорити про ваші особисті думки й почуття, вони не мають сприйматися як думки інших людей, навіть якщо ви вважаєте їх репрезентативними.
- ▶ Починайте виклад зворотного зв'язку з позитивного відгуку, а не з негативних тверджень.
- ▶ Коли даєте відгук одній конкретній людині в групі, звертайтеся безпосередньо до цієї людини, а не до групи загалом. Це означає також, що має бути зазначено, для кого призначений відгук.
- ▶ Не засуджуйте інших людей. Краще опишіть ваше особисте сприйняття ситуації чи ваші почуття.
- ▶ Надайте відгук у зв'язку з ситуацією тут і зараз, а не з минулими подіями.
- ▶ Якщо виникає щось «конфліктне», намагайтеся бути конструктивним/конструктивною, а не деструктивним/деструктивною. Підтримуйте тих, хто пропонує шляхи подолання труднощів і конфліктів. Це може допомогти нагадати собі про людський потенціал для навчання і змін.
- ▶ Хвалити когось — це нормально! Скажіть, що вам найбільше сподобалось у чийсь поведінці, що справило на вас найбільше враження або що ви пропонуєте комусь зробити в майбутньому.

Отримання відгуку

- ▶ Подумайте про відгук, який ви отримуєте, з погляду конструктивної критики. У вас є шанс отримати інформацію про те, як інші оцінюють вашу роботу, і зрозуміти, що вони думають про вас.
- ▶ Якщо ви відчуваєте, що вас критикують, намагайтеся не займати відразу оборонну позицію. Вам не потрібно виправдовувати вашу поведінку чи пояснювати, чому щось відбувається так, як відбувається.
- ▶ Намагайтеся не перебивати людину, яка висловлює відгук стосовно вас або групи. За потреби й за попереднім погодженням з усіма учасниками/учасницями сеансу відповіді на відгук можна надавати в кінці.

Питання для роздумів

- ▶ Подумайте, коли ви востаннє надавали комусь відгук.
- ▶ Як це співвідносилось з представленими вище процедурою та правилами?
- ▶ Подумайте, коли ви востаннє отримували від когось відгук.
- ▶ Чи просили ви про нього? Чи були погоджені основні правила?
- ▶ Наведені вище правила доволі прості. Чи згодні ви з тим, що зворотний зв'язок не має містити суджень? Чи можливо це насправді?

Три ідеї про те, як висловити відгук

Вправа про командну роботу й ролі в команді: метод транспортного засобу

- ▶ У парах або окремо уявіть цю команду як транспортний засіб. Це може бути все, що ви забажаєте: автомобіль, трактор, пароплав або літак. Транспортний засіб має виражати те, що, на вашу думку, є суттю команди. Зробіть креслення цього транспортного засобу.
- ▶ Спробуйте розмістити різних членів/членкинь команди в транспортному засобі. Яким частинам транспортного засобу, на вашу думку, вони відповідають? Хто є вітрилом, двигуном, компасом, сидінням, гальмом, глобальною системою позиціонування тощо. Чому?
- ▶ Поясніть ваші креслення одне одному.

71. Тренерський довідник 10. Оцінка навчання у молодіжній роботі. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

- ▶ Підбивання підсумків — що ми з цього отримали?
 - ▶ Необхідний час: не менше однієї години для команди з чотирьох осіб.
- Вправа з надання особистого відгуку: гаряче місце*
- ▶ Знайдіть зручне місце для вашої команди. Сядьте в коло, поставте один стілець посередині. Одне за одним члени/членкині команди сідають на це «гаряче місце».
 - ▶ З цього місця розкажіть вашим колегам по команді, про що ви хотіли б отримати відгуки: про вашу роботу як тренера/тренерки, про вашу роль у команді тощо. Потім інші члени/членкині команди дадуть вам відповідь, зважаючи на рекомендації, про які ви домовились.
 - ▶ Установіть часові межі для перебування кожної людини на «гарячому місці».
 - ▶ Сидячи на «гарячому місці», ви не можете реагувати на окремі коментарі, але у вас є деякий час для відповідей і запитань після завершення раунду зворотного зв'язку й до того, як це місце займе наступний член / наступна членкиня команди.
 - ▶ Необхідний час: щонайменше 20 хвилин на члена/членкиню команди.
 - ▶ Увага: це може бути дуже делікатна вправа. Не забудьте заздалегідь погодити деякі основні правила надання відгуку!

Модель компетентностей ETS як основа для відгуків⁷²

Модель компетентностей ETS для тренерів є однією з можливих структур для отримання відгуків на основі компетентності інших людей. Існують різні підходи, які можна використовувати з моделлю компетентностей. Наводимо одну з пропозицій:

- ▶ Оберіть одну чи максимум дві сфери компетентностей, на яких ви хотіли б зосередитися в межах вашого професійного розвитку (як альтернативу ви можете обрати кілька конкретних компетентностей).
- ▶ Подумайте про людей, які могли би бачити, як ви демонструєте ці компетентності в дії — ви можете звузити коло ваших колег-тренерів/тренерок або подумати про залучення ваших учасників/учасниць, підрядників/підрядниць тощо.
- ▶ Попросіть їх надати вам відгук щодо цих конкретних сфер компетентності (порада: показники в моделях компетентностей є хорошою основою для надання відгуку, оскільки вони описують поведінку, яку спостерігають).
- ▶ Ви можете попросити їх оцінити показники з наданням письмових коментарів або отримати відгук на словах віч-на-віч.
- ▶ Який би спосіб ви не обрали, переконайтеся, що у вас достатньо часу, щоб насправді розібратися в компетентностях, навести приклади, коментарі, докази.
- ▶ Розгляньте можливість доповнення відгуку самооцінкою компетентностей (до чи після), щоб уникнути формування вашого іміджу тренера/тренерки винятково на основі оцінок інших.⁷³

Звичайно, відгук — це НЕ єдиний засіб особистісного та професійного розвитку тренерів/тренерок. Самооцінювання теж має вирішальне значення. Щоб визначити себе тренером/тренеркою, вам потрібно обрати, які компетентності ви хочете постійно розвивати, й оцінити, чи задоволені ви власними результатами, що ви зможете зробити краще наступного разу, тощо.

Відгуки між учасниками/учасницями під час навчального курсу

Учасники/учасниці надають відгуки постійно, будь-якого дня, у їхніх реакціях і поведінці. Те, як вони реагують, коли пропонують ту чи ту діяльність, рівень їхньої уваги, які запитання вони ставлять, чи приходять вони вчасно або ж постійно запізнюються — уважний тренер / уважна тренерка може постійно відстежувати багато показників. Деякі елементи програми зазвичай також прямо потребують їхніх відгуків. Кожен тренер / кожна тренерка має постійно надавати, отримувати й оцінювати відгуки. Важливість цих дій полягає не лише в установленні певних взаємостосунків між тренерами/тренерками й учасниками/учасницями, а й у сприянні навчанню між учасниками/учасницями, що також пов'язано з викладеним у пункті 4.3.2. про динаміку групи. Нема потреби терміново скликати команду на зустріч

⁷². Був розроблений цифровий інструмент для оцінювання компетентностей тренерів/тренерок на 360 градусів, що ґрунтується на моделі компетентностей ETS для тренерів/тренерок. Оцінювач. URL: <http://trainersappraisal.com/>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

⁷³. Див. пункт 3.1.2, процес оцінювання потреб: один з можливих способів оцінювання (самооцінювання) компетентностей.

щоразу, коли надають зворотний зв'язок, але кожен тренер / кожна тренерка має вміти тримати очі й вуха (і серце) добре відкритими та діяти відповідно до того, що він/вона бачить, чує й відчуває. Дуже легко зловживати відгукми або ж неправильно їх розуміти з різних причин. Надання й отримання відгуку — це особлива форма спілкування між двома людьми. Вона передбачає критику і солідарність, а також подолання всіх недоліків міжособистісного спілкування в делікатній ситуації. Отож, слід погодити чіткі правила спілкування, щоб обмежити можливість плутанини чи обміну чимось більшим, ніж погляди або критика. У наступному розділі наведено докладний порядок надання відгуків і покрокову інструкцію щодо надання корисних відгуків.

Крок 1. X інформує Y про враження, які X отримав від дій чи поведінки Y.

Крок 2. X описує реакції, які поведінка Y викликала у X.

Крок 3. X уточнює, чи є особисті спостереження правильними.

Крок 4. Y реагує на отриманий відгук (необов'язково) або, ще краще, просто каже «дякую».

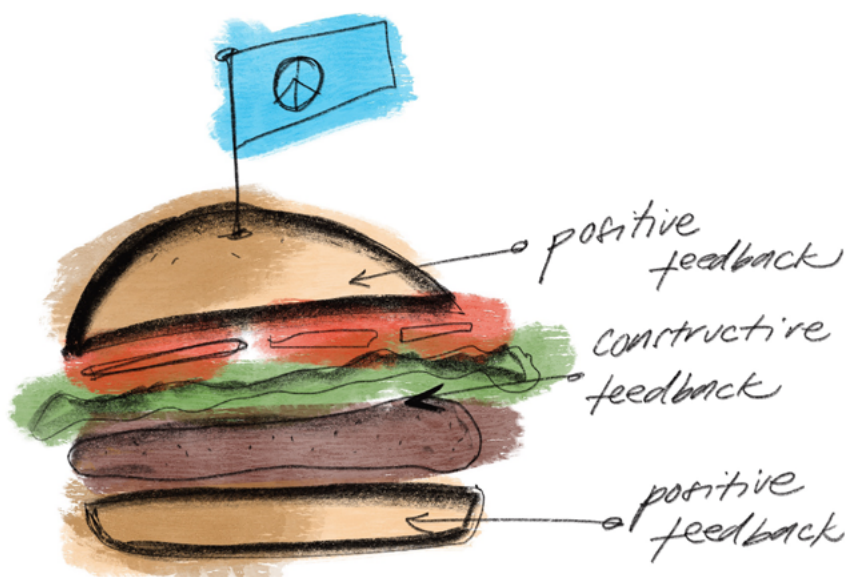
Примітка для одержувача/одержувачки відгуку: приймайте відгук без коментарів! Просто вислухайте, прийміть все, як є, і за потреби з'ясуйте деякі моменти. Це усуває необхідність сперечатися, негайно реагувати чи займати позицію виправдовувань і самозахисту. Найкраще — це просто сказати «дякую» в кінці, а потім дати деякий час для усвідомлення і засвоєння інформації.

Відгуки за принципом «сендвіча»

Методика надання відгуків за принципом «сендвіча» — це поширена трикрокова процедура, яка допомагає будь-якій людині легше приймати конструктивні відгуки. «Сендвіч»-методика надання відгуків складається з похвали, за якою йдуть коригувальні відгуки, що супроводжуються ще інтенсивнішою похвалою. Інакше кажучи, «сендвіч»-методика надання відгуку передбачає обговорення коригувального (конструктивного) відгуку, який «лежить» між двома шарами похвали.

Очікувані переваги цієї методики подвійні: 1) вона пом'якшує вплив критики або коригувального відгуку і 2) ураховуючи, що X, імовірно, легше похвалити Y, учасника/учасницю, колегу, то X легше обговорювати проблеми з поведінкою/діями Y, якщо це обговорення почнеться й закінчиться похвалою.

Просіть надавати відгуки в межах вашого самостійного навчання, плану навчання, у стосунках «наставник/наставниця — підопічний/підопічна», у групах щоденних роздумів, серед учасників/учасниць, тренерів/тренерок тощо.



- ▶ **Крок 1.** Позитивний відгук, яким висловлюють позитивні деталі:
Х каже: «Я чув/чула, бачив/була, спостерігав/спостерігала...»
- ▶ **Крок 2.** Конструктивний відгук: точка для поліпшення, можливість навчання для Y:
Х зазначає: «Я б запропонував/запропонувала; цікаво, чи могли б ви; я був би радий / була б рада, якби... (плюс, чому? Чому це важливо для X, яка особиста потреба за цим стоїть)... оскільки це задовольняє мою потребу в (чіткості, зрозумілості...)... Оскільки це допомогло б мені...»
- ▶ **Крок 3.** Позитивний відгук: підсумовування, похвала за загальний результат, дії чи поведінку.
Х каже: «Загалом, мені сподобалося...; загалом, хотів би / хотіла б відзначити...; хотів би / хотіла б похвалити вас за...»

Вправа для невеликої групи для відпрацювання «сендвіч-методики» надання відгуків

Для того, щоб учасники/учасниці відпрацювали «сендвіч-методику» надання відгуків одне з одним, можна роздавати «чеки» для відгуків (невеликі аркуші паперу, які можна заповнити, у формі «живих відгуків» серед колег), наприклад, серед членів/членкинь «групи для роздумів» або невеликих підгруп.

Установіть один колір для кожного шару «сендвіч-відгуку». У мінігрупі (в ідеалі від трьох до шести осіб) кожен учасник / кожна учасниця тримає в руках три кольорові картки (або кольорові аркуші паперу, наприклад, шар «Крок 1» пофарбований у зелений колір, шар «Крок 2» — у червоний колір, шар «Крок 3» — у синій колір), а їхні колеги мають обрати по одній картці з кожної з них. Потім вони мають поміркувати про успіхи одне одного, участь у курсі, особистість і дії. Іноді може бути корисно залишити трохи часу на підготовку, щоб подумати й зробити деякі письмові замітки (сформулювати речення, як це було запропоновано вище), перш ніж збиратися у групи, щоб особисто поділитися усним відгуком. Тож у наданні одного «сендвіч-відгуку» беруть участь три особи, кожна з яких працює з одним із шарів. Це чудова вправа для роботи в команді та для побудови довіри, що полегшує початок роботи з правильним, конструктивним і цінним відгуком у безпечному середовищі. Кожен/кожна працює по черзі, і хоча поки що не потрібно думати про готовий ідеальний «сендвіч», його готують невеликими порціями й зосереджуються на докладному опрацюванні кожного шару. Для одержувача/одержувачки відгуку це справжня розкіш, коли троє людей одночасно розмірковують про власний потенціал у навчанні, і, загалом, це легше сприймають і високо цінують! ☺

На завершення цього пункту зазначимо, що невдач не буває, є лише відгуки! І в більшості випадків відгук більше говорить про того/ту, хто його надає, ніж про одержувача/одержувачку!

Щоб краще зрозуміти й використовувати наведені вище структури відгуків і вправ, можна також порекомендувати уважно переглянути пункт 4.2.3, у якому йдеться про аналіз конфліктів, зокрема про принципи ненасильницького спілкування.

2.3.4. Куди ми вирушаємо далі?

Кожна команда працює по-різному, і кожна нова команда має створювати й розвивати власний процес. Важливо відзначити, що для подальшого розвитку наших навичок командної роботи ми можемо скористатися нашим минулим досвідом. Складні та проблемні робочі процеси можуть стати навчальним ресурсом. Іноді, працюючи в одній команді вдруге або під час довготривалого навчального курсу, ми можемо мати можливість використовувати минулий командний процес для поліпшення спілкування й підвищення продуктивності. Якщо ви хочете дізнатися більше про аспекти міжкультурної командної роботи, ви також можете ознайомитися з відповідними розділами Тренерського довідника з управління проєктами та Тренерського довідника з організаційного менеджменту. У додатку 2 наведено для роздумів анкету «Співпраця в команді».

Питання для роздумів

- ▶ Чи завжди ви виділяєте і плануєте час, необхідний для обговорення основних підходів та ідей, оцінювання вашої командної роботи й надання відгуків одне одному?
- ▶ Які Ваші загальноприйняті базові цінності та цілі?
- ▶ Що ви можете зробити краще, щоб прийняти себе та інших? (Ми всі вчимося!)
- ▶ Чи несете ви відповідальність за себе? Чи несете ви відповідальність за власні дії та поведінку?
- ▶ Як ви можете почати краще довіряти здібностям і результатам одне одного й підтримувати їх?
- ▶ Які межі можливостей кожного/кожної з вас?



Навчання в русі

3.1. ОЦІНЮВАННЯ ПОТРЕБ У ПРОВЕДЕННІ НАВЧАННЯ

Оцінювання потреб — це перший крок у процесі навчання, причому основний. Це стосується початкового аналізу, який здійснюють для того, щоб визначити, чи потрібне навчання й чи відповідає воно передбачуваним потребам. Оцінювання потреб у проведенні навчання не слід плутати з оцінюванням, результатом якого є існування організації, стратегія та загальний план дій, яке є ширшим і містить оцінювання потреб громади. Його також не слід плутати з дослідженнями, що їх проводять з різних питань, які стосуються молоді, на місцевому рівні чи в усій Європі. Під час оцінювання потреб наголошують на потребах організації чи установи, їхніх активних членів/членкинь і їхньої безпосередньої цільової групи в підвищенні їхнього потенціалу й компетентності та/або в поліпшенні й консолідації їхньої роботи.

Оцінювання потреб — це найважливіший момент, яким, здається, часто нехтують, і для цього може бути кілька причин. Передусім, серйозне оцінювання потреб усередині організацій/установ і в їхньому найближчому оточенні вимагає великих зусиль, знань і коштів. По-друге, організації/установи й люди, які працюють на них, часто переконані, що вони вже дуже добре знають реальний стан речей і потреби їхньої цільової групи і що можна не докладати додаткових зусиль для того, щоб їх розшифрувати. До того ж у минулому оцінювання потреб зазвичай передбачало багато роботи на місці з особистою присутністю, що часто могло бути важким додатковим тягарем. Але, зважаючи на ці цілком обґрунтовані перешкоди та проблеми, оцінювання потреб досі залишається важливим першим кроком і рушійною силою для початку навчання, тож до нього слід підходити серйозно.

У цьому підрозділі стисло викладено кілька різних аспектів процесу оцінювання потреб, що, сподіваємось, полегшить його розроблення й реалізацію. Перш ніж зануритися у процес оцінювання потреб, розглянемо можливі мотиви для проведення навчання.

3.1.1. Що стає рушійною силою для початку навчання?

Навчання можуть проводити з різних ініціатив і багатьох мотивів. У зв'язку з цим виникають запитання:

- ▶ Хто визначає проблеми й потреби, які треба вирішувати за допомогою навчання?
- ▶ Хто його організовує?
- ▶ Якою є його мета?
- ▶ Хто проходить навчання?

На підставі різних можливих відповідей на ці запитання можна виділити чотири різні причини для ініціювання навчальних заходів.

Навчання, орієнтоване на потреби організації

(молодіжна організація проводить навчання для її членів/членкинь, щоб задовольнити деякі власні потреби)

Така ситуація доволі поширена в молодіжних організаціях. Молодіжна організація визначає власні потреби й започатковує навчання, яке їм відповідатиме. Вона цілком відповідає за весь процес: виявлення потреб, визначення цілей, надання тренерів/тренерок, збір коштів, проведення навчання власних членів/членкинь та оцінювання результатів. Наприклад, багато місцевих організацій, організацій дівчаток-скаутів або студентських організацій мають добре розроблені схеми регулярного навчання їхніх членів/членкинь.

Навчання, організоване для кількох організацій, що працюють у цьому секторі

(зокрема для учасників/учасниць з організації, яка проводить навчання)

У цьому випадку одна організація (або мережа) подає заявку на фінансування та проводить навчання, а участь у ньому беруть учасники/учасниці кількох інших організацій. Це поширена практика, і донори/донорки зазвичай підтримують її через її широке охоплення та потенційний мультиплікативний ефект. Під цю категорію часто підпадає мобільність молодіжних працівників/працівниць, підтримуваних

програмою «Erasmus+ молодь у дії» (якою керують національні агентства програми) чи проектами під егідою Європейського молодіжного фонду.

Навчання, що його надають як послугу

(організація або освітнє агентство спеціалізується на проведенні навчання як послуги для потенційних клієнтів/клієнток)

Спеціалізовані організації або агентства, що пропонують навчальні послуги, також існують і можуть надавати послуги безоплатно чи за встановлену або погоджену плату. У цих навчальних організаціях/агентствах працюють професійні тренери/тренерки, які мають компетентності в різних галузях, у яких вони проводять семінари й навчальні курси. На цьому етапі також важливо згадати осіб, які не належать до жодної навчальної організації чи агентства, але проводять навчання в різних постачальників послуг навчання як позаштатні тренери/тренерки. Деякі з них є членами/членкинями пулів тренерських національних агентств «Erasmus+ молодь у дії» та Європейського корпусу солідарності; так працюють Європейський молодіжний форум і Департамент молоді Ради Європи.

Навчання як інструмент реалізації політики

Роль навчальних курсів вкрай важлива, оскільки вони забезпечують упровадження мультиплікаторами/мультиплікаторками нових стратегій, підходів та ідей. У європейській молодіжній галузі міжнародні навчальні курси часто називають навчальними курсами для мультиплікаторів/мультиплікаторок, оскільки, по суті, очікують, що учасники/учасниці навчання зможуть реалізовувати й використовувати нещодавно набуті ними компетентності в їхній роботі, активізмі, волонтерстві чи інших заходах.

Навчання в цьому контексті не слід розглядати як ізольовану подію, яка ґрунтується винятково на потребах учасників/учасниць і компетентності тренерів/тренерок. Це складніший процес, оскільки він містить інституційну структуру, у межах якої очікують, що учасники/учасниці (і тренери/тренерки) працюватимуть або стануть волонтерами/волонтерками. Навчальні курси також є інструментом, спрямованим на покращення доступу організацій, молоді та інших зацікавлених сторін до процесу розроблення політики й рішень. Це означає, що їхня роль іноді змінюється — збирати відгуки, досвід і роздуми для передачі установам чи організаторам/організаторкам, які використовують їх для планування майбутніх програм та оцінюють необхідність подальшого навчання.

Урядові установи, великі міжнародні неурядові фонди та інші урядові чи неурядові донорські організації часто самостійно оцінюють потреби в молодіжному секторі, оскільки це необхідно для визначення та продовження потрібного навчання. Найпоширенішими стратегіями, які вони практикують, є:

1. Самостійна організація навчання. Добре відомими прикладами є навчальні курси Департаменту молоді Ради Європи, навчальні курси, організовані в межах заходів ТСА (транснаціонального співробітництва) або NET (мережевої взаємодії) національними агентствами та ресурсними центрами SALTO чи агентствами ЄС, що працюють на місцевому рівні. Навчання тренерів (ToT, Training of Trainers) є одним з таких видів діяльності, і вже було проведено кілька ToT, які стали важливими цільовими орієнтирами у цій галузі. Наприклад, ATTE (Довгостроковий курс навчання тренерів у Європі),⁷⁴ АСТ-HRE (Підвищення кваліфікації тренерів у галузі освіти з прав людини),⁷⁵ ToT-HRE (Навчання тренерів у галузі освіти з прав людини),⁷⁶ TALE (Тренери з активного навчання в Європі (TALE) — Довгострокове навчання для тренерів)⁷⁷ або SALTO «Навчання тренерів» (довгостроковий навчальний курс у межах програми «Erasmus+ Молодь у дії»),⁷⁸ який проводять щорічно з 2000 року.
2. Фінансування навчальних заходів молодіжних організацій, які подають заявки для отримання грантів на проведення навчання й можуть їх отримати, часто здійснюють у заздалегідь визначеному форматі. Див., наприклад, програму навчальних сесій для МНУМО (міжнародних неурядових молодіжних організацій), які проводить Департамент молоді Ради Європи, або заходи, фінансовані Інститутом відкритого суспільства в Центральній і Східній Європі.

74. Більше про ATTE: URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/atte>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

75. Більше про АСТ-HRE: URL: www.coe.int/en/web/human-rights-education-youth/training-courses, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

76. Більше про ToT-HRE: URL: www.coe.int/en/web/human-rights-education-youth/training-courses, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

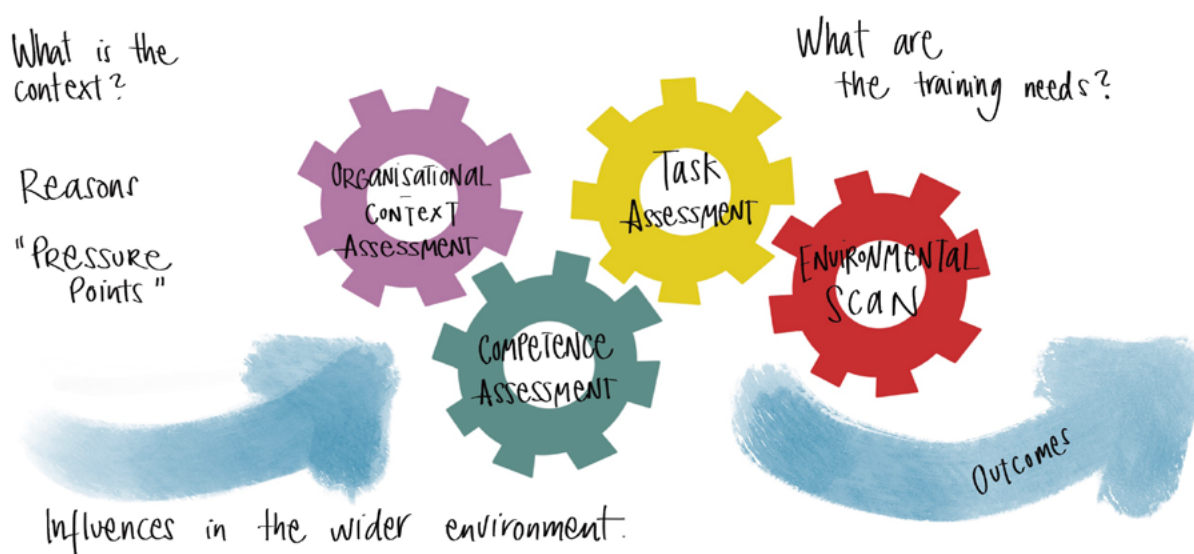
77. Більше про TALE: URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/tale>, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

78. Більше про Навчання тренерів SALTO-YOUTH: URL: www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/tot, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

Питання для роздумів

- ▶ Який з перелічених вище станів речей вам найближчий чи найпоширеніший у вашому досвіді?
- ▶ Згадайте про останні навчальні заходи, над якими ви працювали чи в яких брали участь. Хто ініціював навчання?
- ▶ До якої з перелічених вище категорій ви можете віднести це навчання?
- ▶ Хто фінансував ці заходи? Чи був значним вплив донора/донорки на визначення цілей і результатів навчання? Наскільки загальна мета заходів була пов'язана з баченням і місією організації?
- ▶ Хто брав участь?

3.1.2. Процес оцінювання потреб



За матеріалами публікації Ное (1998, с. 51)

Ми почнемо з розгляду оцінювання потреб з позиції організації чи закладу, які адаптують навчання відповідно до власних потреб. У цьому процесі є кілька рівнів, які слід брати до уваги:

- ▶ організаційне (контекстне) оцінювання;
- ▶ оцінювання завдання;
- ▶ оцінювання компетентностей;
- ▶ аналіз навколишнього середовища.

Базування заходів на чітких потребах і очікуваннях організаторів/організаторок, їхніх партнерів/партнерок, залучених установ, а також на політичних, соціальних, культурних і освітніх реаліях, з якими вони покликані працювати, є необхідною умовою для забезпечення актуальності заходів, їх сталих результатів і того, щоб різні зацікавлені сторони побачили, що їхні очікування виправдалися. Це також дає змогу тренерам/тренеркам і учасникам/учасницям не збиватися з курсу відповідно до технічного завдання й нести відповідальність за власну роботу. До ключових критеріїв, які слід брати до уваги під час оцінювання потреб у навчальному курсі, належать:

- ▶ правильне осмислення проблем сучасного суспільства з погляду молодих людей, яким має бути присвячений навчальний курс. За можливості, це має бути якомога сильніше пов'язано з потребами учасників/учасниць у навчанні;
- ▶ відображення в пов'язаних з молодіжною політикою / молодіжною роботою вимірах навчального курсу через чітке посилання на потреби й контекст, пов'язані з навчальними курсами, зокрема на їхню середньо- чи довгострокову функцію для всіх залучених партнерів/партнерок;
- ▶ причини, за якими організатори/організаторки проводять чи підтримують захід, що мають бути чітко доведені до відома тренерів/тренерок, підготовчих груп, учасників/учасниць, партнерів/партнерок та інших зацікавлених сторін. Відповідно, конкретні очікування також мають бути чіткими;

- ▶ під час визначення потреб слід використовувати, за можливості, наявні відповідні дослідження з проблем, що їх розглядають, і результати попередніх аналогічних заходів.

Організаційне, або контекстне оцінювання означає розгляд структури, у якій проходитиме навчання. Це передбачає аналіз організації в контексті, її поточних змін, членів/членкинь, волонтерів/волонтерок і наступництва та плінності кадрів. Процес оцінювання потреб спрямований на визначення основних напрямів діяльності організації, виявлених при цьому проблем і необхідної стратегії для їх розв'язання. Стислий приклад — молодіжна організація, яка вирішила наголосити на освіті з прав людини протягом наступного року. Це може означати, що організації потрібно буде оновити інформацію про останні зміни в цій галузі та зробити загальні організаційні коригування, щоб урахувати специфіку теми, якій вона планує надати пріоритет.

Оцінювання завдань визначає роботу, конкретні завдання й заходи, які мають бути виконані в межах організації для досягнення цілей, на яких вона зосереджена. Якщо ми продовжимо використовувати приклад з попереднього абзацу, то відповідний аналіз завдань дасть змогу визначити конкретні завдання чи профілі роботи, пов'язані з її програмою освіти з прав людини. Цим зумовлений перелік компетентностей, необхідних для виконання профілів роботи.

Оцінювання компетентності логічно випливає з визначення завдань і необхідних компетентностей. Воно містить початковий огляд поточних можливостей і компетентностей персоналу для планованих заходів, а також визначення тих, що потребують подальшого розвитку. Оцінювання компетентностей охоплює волонтерів/волонтерок, членів/членкинь правління, співробітників/співробітниць або керівників/керівниць проєктів тощо і може ґрунтуватися на самооцінюванні, зовнішньому оцінюванні чи на тому й тому. Стосовно нашого прикладу це оцінювання компетентностей може містити оцінювання як загальних компетентностей, так і конкретних компетентностей для реалізації програми (програм) освіти з прав людини в конкретній ролі/функції. Через постійну плінність кадрів може виникати необхідність у частішому оцінюванні компетентностей, ніж в інших організаціях.

Наслідком проходження всіх трьох рівнів оцінювання буде готовність до навчання в межах організації, проте є ще один аспект, який слід додати, щоб доповнити картину оцінювання потреб.

Аналіз навколишнього середовища — це аналіз безпосереднього й широкого оточення молодіжної організації чи установи. Важливість цього окремого аналізу зумовлена значним впливом зовнішнього середовища на роботу молодіжних організацій (наприклад, програмні документи й напрацювання, підтримання великих донорських організацій тощо). Цей елемент оцінювання потреб визначає можливих колег на місцях, відповідну конкуренцію, ключових «дійових осіб» на місцях і досліджує відносини між ними. Він є також остаточною перевіркою доцільності навчання й того, чи є для нього місце в ширшому контексті.

Те, що ми робили дотепер, — це мікрорівень однієї організації чи установи, який є відображенням реалій так званого «внутрішнього» навчання. Насправді більшість навчальних заходів, навіть на місцевому рівні, проводять для широкої спільноти учнів/учениць. У цьому випадку оцінювання потреб загалом має бути ширшим і виходити за межі поглядів і контексту однієї організації. Водночас етапи оцінювання так само матимуть дуже схожу спрямованість. Замість організації оцінюють потреби в галузі молодіжної роботи, яка перебуває в центрі уваги, а учні/учениці потім стають молодіжними працівниками/працівницями чи іншими залученими до молодіжної роботи спеціалістами/спеціалістками, які виконують роботу на місцях.

Під час роботи на міжнародному рівні все може бути ще складніше. Молодіжна організація чи навіть установа практично не може всебічно оцінити потреби, урахуовуючи розмір цільової галузі. Ця складність часто призводить до того, що такі дії взагалі не вживають, а натомість висувають загальні потреби, як-от «нам потрібно більше тренерів/тренерок для молодіжної роботи» або «нам треба Х учасників/учасниць з навичками ведення перемовин». Хоча це може бути правдою, не вистачає відповіді на питання «чому?» Чому в цьому є необхідність? Звідки вона береться? Яким є контекст? Якими є відповідні зміни в політиці, які могли б бути основою для цього? Які компетентності необхідно розвинути, щоб реагувати на необхідні зміни й заходи тощо?

Кожному навчальному заходу має передувати оцінювання потреб, на якому ґрунтуватиметься весь процес. Не варто соромитися, якщо зрештою буде отримано неповну оцінку потреб, але немає виправдання, якщо не буде докладено зусиль і зрештою пропонуватимуть те, що насправді не потрібно. І ні, «ми знаємо, що є потреба використовувати цифрові інструменти в навчанні в галузі молодіжної роботи» — це не достатньо хороша відповідь, якщо вона не ґрунтується на фактичній оцінці, яка підтверджує ці знання, а особливо зараз, коли існує безліч онлайн-інструментів, які можуть охопити доволі велику кількість людей і зробити всі відповідні документи доступними. Просте опитування в соціальних мережах (наприклад,

через SurveyMonkey або Google Forms) може значно допомогти вам і водночас гарантувати, що люди, які дають відповіді, уже стоять однією ногою у вашому майбутньому навчальному проєкті.

Питання для роздумів

- ▶ Як часто ви оцінюєте потреби, коли приймаєте рішення щодо можливості проведення навчання?
- ▶ Як ви оцінюєте потреби? Хто і як визначає потреби?
- ▶ Як ви оцінюєте компетентності та як ви використовуєте отриману оцінку для визначення потреб у навчанні?
- ▶ Згадуючи ваші останні навчальні заходи, чи можете ви сказати, що учасникам/учасницям навчання воно було дійсно потрібне? Звідки ви це знаєте?
- ▶ Як ви забезпечуєте врахування потреб громади, коли плануєте навчання на міжнародному рівні?
- ▶ Що ви можете зробити, щоб поліпшити оцінювання ваших потреб?

Одним із можливих способів є оцінювання компетентностей (оцінювання на 360 градусів).⁷⁹

За наявності багатьох різних способів оцінювання звичайною практикою в молодіжній галузі часто є зовнішнє оцінювання і/або відгуки.⁸⁰ На практиці це часто означає, що під час оцінювання потреб будь-хто в організації чи установі оцінюватиме компетентності відповідно до обраної спрямованості навчання й це братимуть за основу для подальшого розвитку. До того ж існує тривалий, але, безумовно, глибший процес оцінювання, що починається з самооцінювання компетентностей кожної людини, яка може (потенційно) брати участь у навчанні, а потім переходить до повного оцінювання на 360 градусів. Відгук на 360 градусів застосовують з 1940-х років, з часом він перетворився на інструмент управління, який використовують як у приватному, так і в державному секторі. Оцінювання на 360 градусів — це підхід та інструмент, який дає людині змогу здійснити самооцінювання, а також отримати вичерпний відгук з низки джерел, які стосуються її роботи (див. також пункт 2.3.3 «Відгуки»).

Власне процес доволі простий.

1. Вибір структури компетентностей із зовнішніх джерел⁸¹ чи відповідно до визначення, прийнятого в організації/установі для конкретної ролі, і ознайомлення з нею.
2. Здійснення самооцінювання в усій системі компетентностей або галузях/компетентностях, що відповідають контексту.
3. Збір даних зовнішнього оцінювання від різних надавачів/надавачок відгуків:
 - i. куратор/кураторка, керівник/керівниця, роботодавець/роботодавиця, виконавець/виконавиця;
 - ii. колеги;
 - iii. молоді люди-бенефіціари/бенефіціарки.
4. Визначення вже набутих компетентностей і тих, які потребують подальшого розвитку, на основі повного проведеного оцінювання.

Оцінювання на 360 градусів⁸² можна використовувати в низці різних процесів, як-от професійний розвиток на основі індивідуальних компетентностей або компетентностей організації. І як один з її видів, це дуже корисний інструмент для доповнення оцінювання потреб у майбутніх навчальних заходах.

3.2. НАВЧАННЯ, РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ТА ВПОДОБАННЯ В НАВЧАННІ

У попередньому підрозділі ми визначили для себе важливість розмірковування над потребами, які вимагають проведення навчання. Пов'язавши аналіз цих потреб з критичним аналізом того, що потрібно для їх задоволення, ми зробили перші кроки щодо планування навчальної програми. Аналіз потреб піднімає основне питання про те, що певне навчання пропонують тому, що людям потрібно чогось навчитися. У

79. Тут ми зосередимося на оцінюванні компетентностей, оскільки інші аналізи, описані в цьому розділі, розглянуто в Тренерському довіднику 1. Організаційний менеджмент і Тренерському довіднику 3. Управління проєктами.

80. Див. пункт 2.3.3 «Відгуки», Модель компетентностей ETS як основа для відгуків.

81. Окрім Моделі компетентностей ETS для тренерів, існує також Модель компетентностей ETS для молодіжних працівників, . URL: www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/, дата звернення: 17 серпня 2020 року. Також є Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи. URL: www.coe.int/en/web/youth-portfolio, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

82. Докладніше про оцінювання компетентностей тренерів/тренерок на 360 градусів див. в роботі Бахлії Нох і Шуманського (2019).

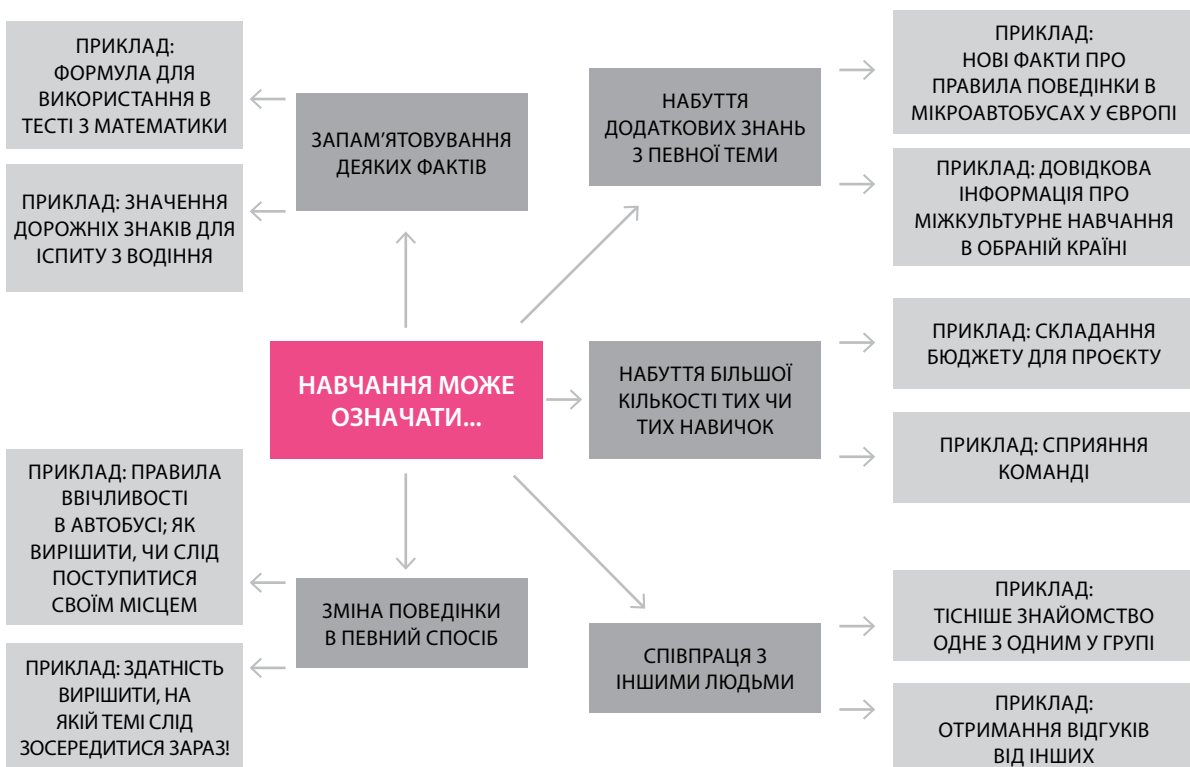
цьому підрозділі продовжуємо розглядати концепцію навчання та встановлюємо її зв'язок з практикою розроблення і планування стратегії навчання й навчальних заходів.

3.2.1. Навчання

У дитинстві більшість нас перебувала у двох контекстах, у яких нас запитували про навчання. «Що ти сьогодні вчив/вчила у школі?» — ритуальне запитання, все одно що запитати про погоду. «Сподіваюся, ти чогось навчишся з цього?» — інше запитання, після того, як трохи побешкетував/побешкетувала вдома. До цього дня ви, мабуть, не пам'ятаєте деталей того, чого вас навчали в початковій школі, але, можливо, пам'ятаєте, що легше паливо не дасть можливості повноцінно дослідити космос. Принаймні дехто з нас це робить...

Ті, хто озирнувся на такі моменти, розуміють, що ми вчимося по-різному, в різний час, залежно від ситуації, наслідків і стимулів. Ми також вчимося різних речей, залежно від того, з чим і з ким взаємодіємо в нашому оточенні. І, як наслідок, ми вчимося з різних мотивів, від усвідомленої необхідності скласти іспити до майже несвідомої соціалізації під час вивчення сигналів світлофора. Тож навчання — це диференційований і складний процес, який забезпечує нас знаннями й навичками, розвиває наші здібності й дає нам змогу пізнавати власну позицію, цінності й емоції.

На наведеному нижче зображенні, хоч і подано не єдине визначення навчання, але запропоновано корисний огляд його результатів.



Джерело: Молодіжний паспорт: ТЕТ-А-ТЕТ: підтримання контактного навчання⁸³

Обов'язок тренера/тренерки полягає в тому, щоб допомагати іншим людям вчитися. Перш ніж вони зможуть це зробити, їм потрібно подумати про те, який тип навчання застосовують у процесі навчання молоді. Навчання може бути продовженням соціального навчання людини, оскільки знайомить її з новим оточенням і людьми, ситуаціями та стосунками, навіть з новою їжею і напоями. Розмірковуючи над динамікою у групі (підрозділ 4.1), ми розглянули, як створювати контексти, у яких люди зможуть інтегрувати цей новий досвід. Але навчання — це не просто нові способи буття. Воно має на меті давати людям змогу дізнаватися про предмети, проблеми, навички, потреби, можливості тощо.

83. URL: www.youthpass.eu/downloads/13-62-276/Publication_121_Final.pdf, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

Важливо відзначити, що мета будь-якого навчання полягає в тому, щоб люди щось зробили з цим навчанням, щоб це навчання сприяло зміні. І, мабуть, в основі найбільш бажаної зміни лежать справжні потреби в навчанні.

Навчальні курси проводять у різних контекстах, тому визначення потреб учасників/учасниць у навчанні — це баланс між їхнім особистим усвідомленням потреб у навчанні та очікуваннями, установленими організаторами/організаторками курсів. Загалом, потреби в навчанні — це розрив між поточним рівнем знань, навичок, позицій і цінностей учня/учениці і рівнем, необхідним для виконання того чи того завдання або ролі в суспільстві. Потреби в навчанні можна розглядати з різних рівнів (або в різних групах):⁸⁴

- ▶ Організаційні потреби — вивчення того, що організатори/організаторки (молодіжні організації, рухи й установи), хотіли б поліпшити чи чого хотіли б досягти через навчання учасників/учасниць з певної теми. Зазвичай це ґрунтується на стратегічних цілях і результатах, яких організатори/організаторки сподіваються досягти. Ці потреби в навчанні не орієнтовані на учасників/учасниць, проте вони мають бути чітко доведені до їхнього відома.
- ▶ Операційні потреби охоплюють огляд прогалин, які учасники/учасниці чи інші особи визначили важливими для виконання їхньої ролі та/або завдань. Ці потреби часто оцінюють самостійно в процесі, у якому учасники/учасниці визначають, якими є їхні слабкі та/або сильні сторони і яких покращень вони б хотіли. Часто про це повідомляють організатори/організаторки, висловлюючи особисту мотивацію або очікування від навчального курсу.
- ▶ Індивідуальні потреби учасників/учасниць пов'язані з особистою ефективністю, почуттям досягнення й мотивацією, а також із роботою з цінностями й поглядами. Як і операційні потреби, індивідуальні потреби визначають за допомогою мотивації, самооцінювання учасників/учасниць і їхніх очікувань від курсу.

До того ж, під час розмірковування про зміни, рушієм яких може і має стати навчання, буде корисно ближче познайомитися з компетентнісним підходом до навчання.

3.2.2. Компетентнісний підхід до навчання

«Навчання — це процес, який зумовлює постійну соціальну трансформацію та зміни компетентностей і дій учня/учениці. Навчання дає їм змогу стати більш досвідченими, самосвідомими та цілеспрямованими особистостями». Це визначення, взяте, серед іншого, з брошури *«Модель компетентностей ETS для тренерів, які працюють на міжнародному рівні: інструменти для початку роботи»*,⁸⁵ підкреслює два важливі аспекти: що навчання — це процес постійних змін і що воно впливає на компетентності (та дії) учнів/учениць. Це створює для навчання контекст процесу, який триває все життя, де кожен навчальний захід сприяє довгостроковому розвитку компетентностей учнів/учениць. У такий спосіб компетентності допомагають нам відстежувати зміни, з якими стикаються учні/учениці внаслідок участі в навчальних заходах. Поки що все добре. Але як тоді ми розуміємо компетентність?

«Термін «компетентності» означає систему цінностей, поглядів і переконань, а також навичок і знань, які можуть застосовувати на практиці для успішного розв'язання різних складних ситуацій і завдань».⁸⁶ Їх застосування на практиці розглядають як дію, конкретну поведінку, і саме через цю поведінку (її зміну) ми бачимо вплив процесу навчання. Для ілюстрації звернімося до улюбленої метафори в навчанні — керування автомобілем. По-справжньому сісти за кермо автомобіля вам дадуть знання основ водіння й функціонування дорожнього руху; ваші навички керування автомобілем і безпечного водіння; правильне ставлення до водіння; ваша готовність керувати автомобілем і виявляти повагу до інших водіїв. Але всього цього все одно може виявитися недостатньо. За цими компетентностями приховано щось більше — внутрішня готовність. Вона дає змогу компетентностям виявлятися, знаходити вираження в певному часі та просторі, конкретно тут і зараз. Потенціал розвивається через набуття знань, навичок і корисних поглядів. Але відсутня ланка між потенціалом і моментом його вияву називається внутрішньою готовністю.⁸⁷

Без внутрішньої готовності компетентність залишається приємним усвідомленням вашого особистого розвитку, але не набирає обертів, не реалізується й не переходить у дії. Тож якщо ми не відчуваємо внутрішньої готовності сісти за кермо (усі ми знаємо таку одну людину), автомобіль продовжуватиме припадати пилом у гаражі.

84. За матеріалами роботи Мак-Гі і Тайєра (1961) Трирівневий аналіз.

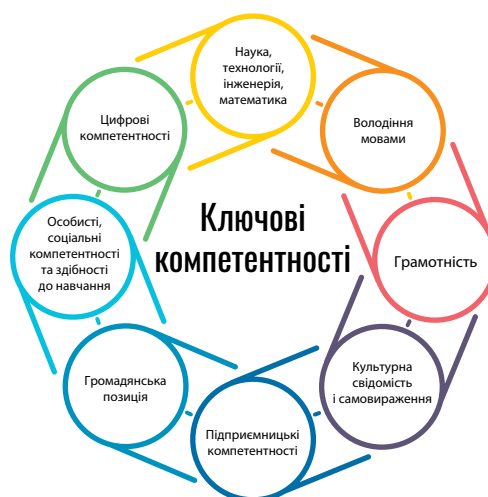
85. Див.: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3858/Booklet_Tools_to_Get_Started_Final.pdf, дата звернення: 17 серпня 2020 року.

86. Там само.

87. Пачі та ін. (без дати).

Сподіваємося, що розуміння того, що таке компетентність, допоможе нам більш практично оцінити процес навчання і його потенціал. А вміння назвати ці компетентності та об'єднати їх у межах певної структури може зробити ситуацію ще конкретнішою. Водночас компетентнісний підхід можна сприймати як такий, що пропонує і структуру, і процес з метою отримання користі від навчання в межах різних видів діяльності й досвіду протягом тривалого періоду.⁸⁸ У цьому підході враховано всі види навчання в багатьох різних галузях і контекстах, які також містять навчання як результат його можливостей. По суті, компетентнісний підхід — це система компетентностей, у якій зібрані й названі компетентності, які можливо розвинути в певній галузі. Вони можуть бути загальними, як-от ключові компетентності для навчання протягом усього життя, які становлять основу для роздумів про навчання у проєктах Erasmus+.⁸⁹

Ключові компетентності ЄС 2018⁹⁰



До того ж вони можуть бути більш конкретними та орієнтованими на якусь одну тематичну галузь чи професію, наприклад, багато тренерів/тренерок, принаймні на якомусь етапі, навчатимуть молодіжних працівників/працівниць у межах їхніх навчальних заходів, і для цього є дві корисні системи компетентностей: Портфоліо молодіжної роботи Ради Європи⁹¹ та Модель компетентностей ETS для молодіжних працівників, які працюють на міжнародному рівні.⁹² Ви також можете ознайомитися з системами компетентностей, які існують у вашому місцевому чи національному контексті, наприклад, як aufZAQ⁹³ в Австрії. Або, якщо корисніше буде ознайомитися з тематичною системою компетентностей, можете переглянути «Компетентності для демократичної культури»,⁹⁴ розроблені Радою Європи, або «DigiComp: систему цифрових компетентностей для громадян»,⁹⁵ розроблену Європейською комісією. Або ж ви можете самостійно розробити для вашої організації конкретну систему компетентностей чи набір навчальних заходів.

З огляду на сказане роль навчання полягає не лише в забезпеченні розвитку компетентностей. У багатьох випадках оцінка та корисність компетентностей, набутих під час навчального курсу, значною мірою залежать від контексту, у якому учасник/учасниця їх застосовуватиме. Розмова про компетентності зводить роль навчального курсу до «тут і зараз», що, звичайно, полегшує оцінювання та звітування. Але часто очікують, що учасники/учасниці застосовуватимуть їхні результати навчання в ширшому контексті, а також протягом більш тривалого періоду часу. Ці результати навчання схожі на набір елементів, які вони несуть із собою, залежно від навколишнього середовища, стосунків, ситуацій і проблем; ці елементи реагують між собою і зумовлюють певний наслідок (знання, уміння, поведінку чи позицію).

88. Молодіжний паспорт для всіх: визнання навчання з акцентом на інклюзивні групи (2012). URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-1949/YouthpassForAll.pdf, дата звернення: 1 липня 2020 року.

89. Рекомендація Ради від 22 травня 2018 року щодо ключових компетентностей для безперервного навчання. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), дата звернення: 1 липня 2020 року.

90. Див.: <http://traveloteacher.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-2018.html>, дата звернення: 6 жовтня 2020 року.

91. URL: www.coe.int/en/web/youth-portfolio, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

92. URL: www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

93. aufZAQ, якість освіти та компетенції у молодіжній роботі. URL: www.aufzaq.at/, дата звернення: 18 серпня 2020 рік

94. Компетентності для демократичної культури: спільне життя на рівних у культурно різноманітних демократичних суспільствах. URL: <https://rm.coe.int/16806ccc07>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

95. Платформа цифрових компетентностей 2.0. URL: <http://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

Навчальні курси часто відіграють ширшу роль, сприяючи процесам або політиці, що їх розробляють у демократичному суспільстві різні зацікавлені сторони на різних рівнях. Тому в багатьох випадках нову поведінку, знання чи вміння свідомо не ідентифікують як компетентність, оскільки їх застосовують у контексті, не пов'язаному з навчанням. Про деякі компетентності можна сказати конкретно й точно, коли, де і як вони були набуті, але багато особистісних змін і розвиток відбуваються через постійне набуття досвіду, через роздуми, участь, навчання, співпрацю та багато інших дій, що ускладнює отримання єдиного результату навчання з одного навчального курсу.

Щоб повернутися до питання полегшення навчання інших людей, нам потрібно співвіднести те, як вони навчаються, із запланованим процесом, результатом якого можуть стати бажані зміни. Ситуація навчання дає потенційний спектр досвіду, і якщо додати визначення Колба та ін. (1973), можемо стверджувати, що навчання передбачає свідоме осмислення цього досвіду: «Навчання — це процес створення знань через перетворення досвіду» (або знань та інших елементів компетентностей у нашому розумінні). Водночас тренер/тренерка не може припускати, що лише навчальний процес автоматично забезпечить стимул і створить умови для навчання. Після визначення потреб, які обґрунтували необхідність проведення навчання, тренерів/тренерці необхідно врахувати два чинники, пов'язані з навчанням:

- 1) якими мають бути результати навчання;
- 2) як урахувати різні способи досягнення людьми цих результатів.

3.2.3. Результати навчання

«Якщо ви не знаєте, куди прямуєте, не дивуйтеся, якщо опинитеся там, куди ніколи не збиралися». Вам знайомий цей вислів або будь-який з його варіантів? Ті, хто довгий час навчалися, можуть важко зітхнути, почувши це, і не тільки тому, що це кліше, а й тому, що воно так часто виявляється правдою. Ретельне визначення відправних точок і кінцевих цілей, досягнути яких прагнутимуть учасники/учасниці, має вирішальне значення, і в наступних підрозділах чітко викладено чинники, які необхідно врахувати на етапі підготовки (і будь-яких подальших доопрацювань програми в ході її реалізації). Першим кроком є визначення результатів навчання, а потім їх концептуалізація як цілей.

Чого тренер/тренерка насправді хоче, щоб учасники/учасниці досягли до кінця навчального курсу (і чого насправді хочуть учасники/учасниці)? Що мають знати учасники/учасниці наприкінці семінару? Що вони мають уміти робити? Що вони мають узяти для себе? Які компетентності мають розвинути в учнів/учениць після навчання? Наскільки ми відкриті до несподіваних (і важливих) результатів навчання і здатні їх розпізнати? Це лише деякі з нескінченних запитань, які можна поставити щодо кінцевого результату навчання. Очевидно, що в процесі проходження навчального курсу існує величезний спектр непередбачуваних чинників, починаючи від очікувань і уподобань учасників/учасниць у навчанні й закінчуючи способами їх оцінювання. Але гнучкий підхід до динаміки навчання та ретельно спланований підхід не є взаємними винятками. Продумування результатів навчання дає тренерів/тренерці змогу максимально використовувати ті види навчання, які підтримує програма і які впливають на його планування в межах стратегії і методики навчання.

Для всіх освітніх заходів необхідно визначити чіткі результати навчання, які можливо ідентифікувати. У навчальних курсах слід передбачити чіткий набір компетентностей (знань, навичок, поглядів і цінностей), які мають урахувати й розвивати учасники/учасниці й разом з ними. Ці компетентності й очікувані результати навчання мають бути чітко доведені до відома учасників/учасниць і погоджені з їхніми потребами в навчанні й очікуваннями від нього. Зрештою, як основу для оцінювання навчальних заходів слід також використовувати перелік компетентностей, що їх розглядають у курсі.

Водночас залишається питання: що саме є результатами навчання? Згідно з Ґане і Медскер (1996), «навчання — це відносно постійна зміна людських здібностей, яка не є результатом процесів зростання». Вони також стверджують, що ці здібності пов'язані з конкретними результатами навчання, які є категоріями форм навчання, що стосуються різних аспектів розуму й тіла. Нижче наводимо їх систематизований виклад.

Результати навчання

Тип результату навчання	Опис здібностей	Приклад
Усна інформація	Формулювати, розповідати чи описувати раніше збережену інформацію.	Опитування у школі на уроці історії про визначні дати Другої світової війни.
Інтелектуальні навички	Застосовувати загальні концепції і правила для аналізу проблем, їх розв'язання і створення нових завдань.	Розроблення проєктної пропозиції, яка відповідає певним вимогам.
Рухові навички	Точно і своєчасно виконувати фізичну дію.	Навчання лазання канатом довжиною 20 метрів.
Ставлення	Обирати особистий хід дій.	Рішення змінити власний підхід до навчання після участі в навчальному курсі для тренерів/тренерок.
Когнітивні стратегії	Керувати власним мисленням і процесами навчання.	Вибіркове використання трьох різних стратегій для визначення потреб конкретної організації в навчанні.

За матеріалами Гане і Медскер (1996)

Необхідність розрізняти різні типи результатів навчання впливає з необхідності розрізняти різні рівні й типи наданої підготовки. Якщо дотримуватися схеми, викладеної в таблиці, то найпоширеніші результати навчання молоді зазвичай знаходяться на рівні когнітивних стратегій та інтелектуальних навичок. Формування ставлення також дуже часто є метою процесу навчання молоді, але для досягнення цієї мети потрібно більше часу. І також загальновідомо, що в цих багатокультурних і багатомовних контекстах менше уваги приділяють усній інформації, а рухові навички залучають рідше, хоча дедалі більша популярність навчання на свіжому повітрі та персоналізованих тілесних практик у навчанні молоді змінює це.

Моделі, схожі на цю, дуже часто розглядають у молодіжній роботі через призму системи чи структури компетентностей. Це означає, що, приймаючи рішення щодо результатів навчання, ви можете звернути увагу на конкретні компетентності, які ви хотіли б розвинути у ваших учнів/учениць, або навіть на якісь знання, навички й ставлення, які спричинили б конкретну зміну поведінки. У зв'язку з цим під час розгляду будь-яких результатів навчання ще одним важливим аспектом є питання глибини. Наскільки «глибоко» ви хочете вивчити ту чи ту тему або проблему і яким би був бажаний рівень змін? Усвідомлення й розуміння чи, можливо, конкретна зміна поведінки і способу дій учнів/учениць? Глибина пов'язана з аналізом потреб, оскільки під час нього починають формулюватися ці потреби у способи, які можуть бути пов'язані з проєктом програми. До того ж необхідно враховувати їх у зв'язку з профілем учасників/учасниць (див. пункт 3.4.5).

У контексті онлайн-навчання чи комбінованого навчання, приймаючи рішення щодо результатів навчання, ви маєте враховувати конкретний тип навчального середовища. Проведення освітніх заходів і зустрічей в інтернеті планують за тією самою логікою, що й будь-яку іншу освітню діяльність, проте це часто вимагає попереднього визначення пріоритетності потреб. Якщо онлайн-навчання не розтягується на тривалий період, важливо зосередитися на найактуальніших потребах, а потім перетворити їх на реальні результати навчання. Краще мати один чіткий результат навчання від онлайн-занять, ніж багато результатів навчання, які можуть посилити стрес або можливі тривоги й створити відчуття, що зустріч була проведена занадто швидко й не вистачило часу. Зазвичай знання легше засвоюють із застосуванням онлайн-засобів комбінованого навчання. З одного боку, для отримання інформації може знадобитися час для читання/перегляду й дослідження, і студенти/студентки можуть самі вирішувати, коли і як приділити цей час. З іншого боку, підвищення рівня знань не обов'язково вимагає значної особистої взаємодії. Натомість формування ставлення часто потребує присутності та взаємодії з іншими людьми, окрім інтенсивного процесу навчання, якого легше досягти вдома або ж з використанням засобів відеоконференцій. Потрібен час, щоб змінити й розвинути ставлення, і

розширена частина комбінованого навчання після очного навчання може бути дуже корисною для цього. І як завжди: немає нічого однозначного, є багато чинників, які впливають на цей вибір, але під час визначення ваших результатів навчання важливо враховувати саме особливості онлайн-курсу або комбінованого навчального курсу.

3.2.4. Визначення цілей

Визначення цілей можна розглядати як практичну реалізацію різних результатів навчання, установлених для навчальної діяльності, проте це стосується не всіх цілей, які можуть бути визначені для певного виду діяльності. Під час обговорення типів і рівнів результатів навчання основну увагу було приділено винятково індивідуальному розвитку. У молодіжній роботі (і в інших галузях, у яких організації проводять навчання персоналу) переважно визначають два набори цілей: перший складається з конкретних завдань на індивідуальному рівні, які підкреслюють переваги навчання для учасників/учасниць; другий стосується організації, до якої належать окремі учасники/учасниці, у ньому розглядають потенційне використання і вплив навчання в організації та її оточенні. Якщо метою курсу є створення й мотивація мультиплікаторів/мультиплікаторок, то цей другий набір завдань стає ще важливішим.

Це означає, що перед розробниками/розробницями навчальної діяльності стоять два основні завдання: по-перше, перетворити індивідуальні результати навчання в цілі навчання і, по-друге, створити цілі, спрямовані на поліпшення в організації, яких можна очікувати після того, як учасники/учасниці почнуть використовувати їхні нові набуті компетентності. Це непрості завдання. Тренерам/тренеркам необхідно чітко уявляти мету навчання; як результат, вони мають сформулювати зрозумілі й досяжні цілі. Дуже важливий момент, який слід враховувати: ці цілі навчання необхідно довести до відома учасників/учасниць, оскільки це дає їм змогу погодити їхні очікування з цілями навчання.

Можливо, було би простіше розглядати цілі як набір тверджень або прогнозів, яких команда й учасники/учасниці намагатимуться досягти під час навчальних заходів. І, якщо це звучить простіше, замість цього їх можна називати призначенням навчання.

Наведена нижче модель пропонує основні характеристики корисних цілей навчання і рекомендації щодо їх оцінювання. Це корисна модель, але є й інші, і зрештою кожен тренер / кожна тренерка (або команда тренерів/тренерок) має обрати формат, який забезпечить йому/їй найкращі результати.

Інтелектуальна модель для написання цілей

- ▶ **Конкретність:** на противагу загальному характеру чи розпливчастості. Важливо визначити й обмежити рамки того, чого ми хочемо досягти, і виразити це у словах якомога конкретніше. Посилання на конкретну компетентність або, ще краще, на знання, уміння чи ставлення може конкретизувати мету.
- ▶ **Вимірюваність:** окрім того, що цілі стають ще конкретнішими, їх вираження в конкретних придатних для вимірювання термінах допомагає оцінити, були вони досягнуті чи ні (або якою мірою).
- ▶ **Досяжність:** це мета, яка дійсно може бути досягнута. Вирішуючи, чого можна досягти, ви, по суті, ставите планку не надто високо й не надто низько, але стежите за тим, щоб вона була на тому рівні, на якому її можна досягти.
- ▶ **Реалістичність:** пов'язана з наведеним вище поняттям «досяжності», але як термін більше стосується того, що насправді можливо. Повертаючись до описаної вище планки, «реалістичність» означає, що до неї можна дістатися на час навчання, і для цього не потрібна додаткова «важка техніка».
- ▶ **Своєчасність:** додає ще один вимір, який необхідно оцінити, установлюючи часові межі для ваших намірів.

Примітка: Що стосується цілей навчання, вимірюваність і своєчасність не мають повторюватися в кожному завданні, оскільки група учнів/учениць, швидше за все, буде фіксованою, а тривалість навчання не відрізнятиметься від однієї мети до іншої.

Під час визначення цілей онлайн-навчання корисно звузити завдання, оскільки процес здебільшого не забезпечує однакової інтенсивності чи глибини. Є багато речей, які неможливо зробити онлайн. Люди більше відволікаються, коли працюють з власних пристроїв, оскільки платформа онлайн-навчання чи інструмент відеоконференцій — це лише одна з вкладок поруч із їхньою електронною поштою, профілями в соціальних мережах, купівлями в інтернет-магазинах тощо. Розумове навантаження і втома від екрана,

особливо під час проведення відеоконференцій, можуть негативно позначитися на концентруванні уваги й фактичній участі.

Один з можливих підходів до встановлення цілей і завдань онлайн-навчання⁹⁶ — це почати з розроблення завдань так, ніби вони були призначені для очного навчального курсу. Потім, щойно цілі будуть установлені, слід докласти зусиль, щоб скоротити половину з них і зосередитися винятково на найнеобхідніших. У такий спосіб учасники/учасниці не відчуватимуть надмірного напруження під час онлайн-зустрічі, їм буде легше залишатися зосередженими.

У контексті комбінованого навчання, коли ви ставите цілі й особливо коли ви задумуєтеся, чи є вони досяжними й реалістичними, пам'ятайте, що у вашому розпорядженні багато часу. З одного боку, це дає вам змогу мріяти трохи ширше під час визначення цілей навчання, а з іншого — дозволяє трохи перепочити, коли ви думаєте про те, як звести кінці з кінцями й переконатися, що всі цілі досягнуті.

Приклади цілей

На індивідуальному рівні (визначають залежно від результатів навчання):

- ▶ дати змогу 24 учасникам/учасницям підготувати, провести й оцінити семінари з питань освіти з прав людини в їхніх місцевих громадах до березня 2022 року;
- ▶ розширити знання учасників/учасниць про основні принципи прав людини і про те, як працювати над ними за допомогою різних методів;
- ▶ розширити знання учасників/учасниць про цінності, що лежать в основі європейської неформальної освіти;
- ▶ розвинути в учасників/учасниць навички розгляду різних політичних думок про права людини в Європі;
- ▶ підвищити мотивацію учасників/учасниць до залучення до міжкультурного навчання в молодіжних заходах і до полегшення цього процесу;
- ▶ надати базовий огляд різних концепцій навчання в межах неформальної освіти;
- ▶ надати підтримку учасникам/учасницям в оцінюванні власних потреб у навчанні й засвоєнні уроків із власного досвіду.

На організаційному рівні (ширше середовище):

- ▶ упроваджувати заходи освіти з прав людини на семінарах, що їх проводять організації учасників/учасниць після повернення з навчання;
- ▶ сприяти розвитку інноваційних місцевих молодіжних проєктів участі та громадянства учасниками/учасницями (щонайменше по одному на особу) у власних організаціях і середовищі до кінця 2021 року.

Примітка: *Тренерський довідник 3: управління проєктами*⁹⁷ містить великий розділ, присвячений питанню визначення цілей (с. 52 — 56).

Питання для роздумів

- ▶ Які чинники, на вашу думку, найнеобхідніші для того, щоб навчання відбулося? Чому?
- ▶ Як цілі сприяють процесу навчання?
- ▶ Чи завжди цілі можна виміряти?
- ▶ Чи можете ви придумати ефективні способи донести цілі до учасників/учасниць?

3.2.5. Навчання процесу навчання

Ми неодноразово підкреслювали, наскільки важливо встановити межі для навчальної діяльності, мати чітку відправну точку й чіткі кінцеві цілі, а також відфільтрувати їх до рівня завдань. Так само важливо дати змогу учням/ученицям самостійно орієнтуватися й визначати напрям і самим обирати цілі навчання,

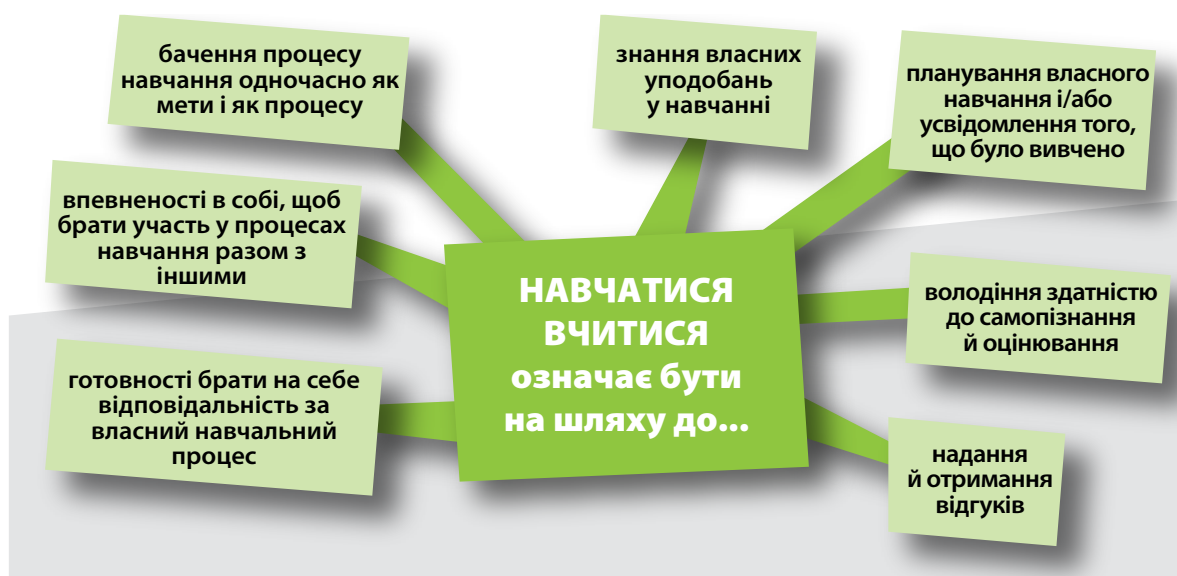
96. За матеріалами Стандартів якості у сфері освіти та навчання Департаменту молоді Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/ddcp-yd-std-2016-202-quality-standards-yd-et-activities/16807c8bb9>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

97. Тренерський довідник 3. Управління проєктами. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-3-project-management>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

ґрунтуючись на індивідуальних потребах і компетентностях. Навчальні цілі курсу схожі на структуру, у межах якої потім маневрують індивідуальні цілі. Індивідуальні цілі навчання будуть визначені, коли навчання розпочнеться й учасники/учасниці вперше приєднуються до нього, онлайн чи в очній формі. А цілі навчання — це один з кроків на шляху розвитку та практичної реалізації компетентності «навчатися вчитися».

За принципом «навчання вчитися» учня/ученицю розглядають як активного учасника / активну учасницю на етапі його/її навчання, як людину, яка продовжує вчитися, як керувати власним навчанням і оптимізувати його.

Нижче подаємо мапу основних елементів для процесу навчання вчитися:



Джерело: Довідник для фасилітаторів: навчатися вчитися на практиці.⁹⁸

Процес навчання вчитися міститься як галузь компетентностей у Моделі компетентностей ETS для тренерів, і ця сфера компетентностей гарно описує, яких знань, навичок і якого ставлення має прагнути тренер/тренерка, розвиваючи власну компетентність «навчатися вчитися».

- Коли ми говоримо про компетентність «навчатися вчитися», важливо підкреслити, що тренери/тренерки є не лише організаторами/організаторками навчання, а й учнями/ученицями. Тому тренерам/тренеркам важливо краще пізнати себе як учнів/учениць. Щойно вони це зроблять, у них буде більше можливостей для того, щоб посприяти навчанню інших (беручи до уваги, що різні люди навчаються по-різному).

Один із прикладів важливості компетентності «навчатися вчитися» виник у зв'язку з несподіваною необхідністю перевести всі процеси навчання в онлайн-режим через карантин і обмеження, пов'язані з пандемією Covid-19. Багато тренерів/тренерок до цього мало займалися з учнями/ученицями в онлайн-режимі, і тому виникла крута крива навчання. Стало важливо навчатися вчитися, щоб піднятися цією кривою, пристосуватися й перевершити сподівання в унікальній, абсолютно новій ситуації. З іншого боку, це було справедливо як для організацій, так і для окремих учнів/учениць.

98. Тейлор і Клоостерман (2012).

99. За матеріалами: Розгорнутий молодіжний паспорт: практичні поради та методи максимального використання процесу молодіжного паспорта (2010). URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3553/Publication_YP-unfolded_online.pdf, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

Питання для роздумів⁹⁹

- ▶ Якими є мої уподобання в навчанні?
- ▶ Чи захоплююся я навчанням?
- ▶ Що допомагає мені в процесі навчання?
- ▶ Що заважає мені в моєму навчанні?
- ▶ Чи бачу я себе здатним/здатною вчитися безперервно?
- ▶ Як я розумію компетентність «навчатися вчитися»?
- ▶ Що це означає для моєї ролі фасилітатора/фасилітаторки навчального процесу?

Знайомство з самим собою як з учнем/ученицею і водночас розуміння того, що люди вчаться по-різному, висуває на перший план інші важливі аспекти, пов'язані з організацією процесу навчання, як-от визнання й розуміння різних уподобань у навчанні.

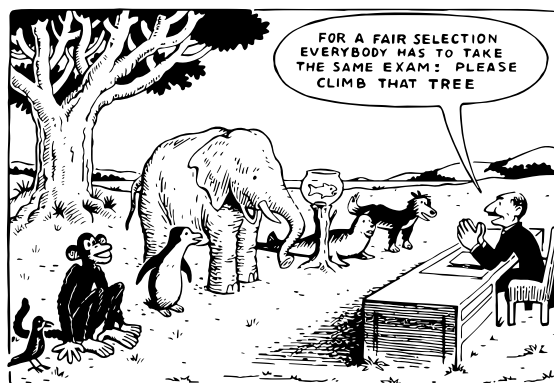
3.2.6. Уподобання в навчанні

Незалежно від того, якого визначення чи пояснення неформальної освіти ви дотримуєтесь, більшість людей погодиться, що воно орієнтоване на учасників/учасниць і що учасники/учасниці зазвичай мотивовані брати участь у навчанні. Мета полягає в тому, щоб створити процес, у якому люди могли би вчитися в самих себе, у групи та під час навчальних занять. З огляду на цю орієнтованість на учасників/учасниць навчання передбачає акцент на навчанні якомога більшою кількістю способів. Це часто описують як підхід «4Н» — навчання головою, руками, серцем і всім тілом (head, hands, heart, health), який підкреслює взаємозв'язок інтелектуального, інструментального, емоційного й цілісного способів навчання.



Навіть без посилань на конкретні теорії цей стислий опис становить цінний контрольний перелік запитань для будь-якого процесу навчання. Це підкреслює той факт, що матеріал краще вивчати, постійно використовуючи різні способи, за допомогою яких ми вчимося. Сенс цього контрольного переліку запитань у тому, що чим більше аспектів залучено під час навчання, тим глибше вивчають матеріал. Це також передбачає, як зазначено в попередньому підрозділі, що тренери/тренерки мають думати про те, як вони навчаються, свідомо використовувати ці різні способи навчання і працювати над відповідними здібностями. Якщо ні, вони ризикують відтворити ситуацію, схожу на ту, що зображена на рисунку нижче.¹⁰⁰

100. Див.: www.quora.com/What-did-Albert-Einstein-mean-when-he-said-Everybody-is-a-genius-But-if-you-judge-a-fish-by-its-ability-to-climb-a-tree-it-will-live-its-whole-life-believing-that-it-is-stupid, дата звернення: 18 серпня 2020 року.



Якщо ви брали участь як фасилітатор/фасилітаторка в процесі навчання різних груп людей, деякі з цих питань, напевно, у той чи той момент виникали у вас у голові:

- ▶ Чому деякі молоді люди досягають в одних ситуаціях більшого успіху, ніж в інших?
- ▶ Чому деякі молоді люди такі активні в одних видах діяльності й такі пасивні в інших?
- ▶ Чому деякі молоді люди беруть участь в онлайн-заходах і дискусіях, але мовчать під час особистих зустрічей і навпаки?
- ▶ Чому ми не можемо знайти спосіб залучити молодь до певної діяльності?

Звичайно, на ці запитання може бути багато різних відповідей, але один зі способів підійти до них — це подумати про вподобання в навчанні та стилі навчання. Це означає, що важливо визнати, що не всі навчаються однаково або з тих самих джерел, і кожен/кожна з нас має власні вподобання і стиль навчання. Візьмімо, наприклад, вивчення нової настільної гри. Деякі люди вважають за краще прочитати інструкції від початку до кінця і, за можливості, у тиші. Деякі читають їх потроху, але постійно з'ясовують правила в розмові з іншими. Дехто йде і шукає відповіді у відеоуроках, оскільки просто читати інструкції недостатньо. Дехто чекає, поки інші прочитають інструкції, а потім робить для себе стислий виклад правил гри за ними. А декому просто не терпиться почати грати в цю гру й попутно вивчити (а можливо, і змінити) правила. У цьому прикладі ми розглянули лише деякі аспекти уподобань у навчанні, є ще багато чинників, які впливають на ваше навчання й навчання учасників/учасниць вашого курсу.

На рисунку нижче¹⁰¹ показано один із підходів до вподобань у навчанні, визначений з погляду джерел.



Стилі навчання, зокрема, обговорювали дуже докладно, і є люди, які безмежно на них покладаються, і ті, хто вважає їх штучними й такими, що не роблять нічого, крім того, що обмежують людей, ставлять на них ярлики й зупиняють процес осмислення власного навчання. Ми представимо вам один з підходів, і тоді ви зможете вирішити самі. У молодіжній галузі широко застосовують роботу Хані і Мамфорда. Оскільки їхній підхід докладно обговорено в Тренерському довіднику з організаційного менеджменту¹⁰²

101. Див.: <https://ilslearningcorner.com/2016-02-learning-styles-one-size-fits-all-doesnt-work/>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

102. Тренерський довідник 1: організаційний менеджмент. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-1-organizational-management>, дата звернення: 18 серпня 2020 року.

(с. 19 — 22), ми зосередимося тут на циклі емпіричного навчання Д.А. Колба,¹⁰³ на якому ґрунтується робота Гані і Мамфорда.



Колб, по суті, розбиває принцип «навчання на основі досвіду» на окремі, але взаємопов'язані етапи, з яких утворюється циклічний процес. Навчання пов'язане не лише з досвідом, а й із тим, що ми робимо з цим досвідом. Воно має перетворюватися на навчальний досвід, а його цінність матиме різне вираження. Цикл переходить від дій до роздумів про те, що сталося, до узагальнення й концептуалізації досвіду та застосування нових знань для повторних «дій». Чим більше аспектів навчання залучено, тим більш насиченим буде цей досвід. Але цей досвід марний без роздумів про те, що сталося, і без утілення цих роздумів на практиці, у відповідних випадках. Прикладом навчальної ситуації може бути імітаційна гра для міжкультурного навчання, у якій учасникам/учасницям пропонують узяти участь в організованому набутті досвіду. Вирішальне значення для навчання на цьому досвіді має підбивання підсумків, аналіз і передача інформації, які запускають процес критичного мислення й вивчення суспільства в структурованій навчальній ситуації. Наталія Чардимова у статті «Чи залишаємо ми достатньо місця для емпіричного навчання?»¹⁰⁴ порушує важливі питання про емпіричне навчання та його місце в міжнародному навчанні в Європі.

За багатьма теоретичними підходами, з якими доводиться стикатися, ідеальний «інтегрований учень» / ідеальна «інтегрована учениця» (той/та, хто здатний/здатна вчитися в різних ситуаціях, середовищах навчання й через різні стимули) отримує користь від кожного етапу циклу емпіричного навчання. Водночас особисті роздуми можуть свідчити про те, що ми всі більше ототожнюємо себе з одними стилями, ніж з іншими, хоча це може відрізнитися залежно від ситуації, мотивації і стимулів. З іншого боку, опора на один стиль може принести нам користь на відповідному етапі циклу, але виявитися недоліком, коли на інших етапах потрібні інші навички. Ключова мета взаємодії з такими теоріями, знову ж таки, полягає в тому, щоб «навчитися вчитися»; інакше кажучи, зосередитися на виявленні контекстів, у яких ми отримуємо найменшу користь, і спробувати покращити це. У зв'язку з цим варто мати на увазі, що концепція стилю також охоплює питання швидкості — люди вчаться в різному ритмі, залежно від їхнього індивідуального темпу, дизайну програми й динаміки групи. Обговорюючи теорії, важливо ще раз сформулювати одну з фундаментальних передумов цієї публікації. Теорії можуть бути лише орієнтиром і не створюють план навчання. Ніхто точно не вписується в ці категорії. Фактична реальність навчання вводить чинники, які є непередбачуваними і впливають на процес навчання людей. Схожі категорії, якщо їм надавати надмірного значення, можуть створювати стереотипи й обмежувати обсяг навчання.

Якщо говорити про вподобання в навчанні, ще раз варто згадати онлайн-навчання і комбіноване навчання. Дехто стверджує, що онлайн-вимір в обох цих підходах просто не працює, і взагалі відмовляється від нього. І хоча це не можна приймати як виправдання в умовах очного навчання, в онлайн-середовищі тренери/тренерки чомусь часто пропускають це повз вуха. Відповідь може полягати в більш конкретних аспектах компонентів онлайн-навчання, які не працюють у деяких учнів/учениць (наприклад, стимули,

¹⁰³. Більше про цикл емпіричного навчання Д. А. Колба див. у пункті 4.4.3 «Підбивання підсумків».

¹⁰⁴. Чардимова (2019).

темп, рівень взаємодії) і водночас дуже добре працюватимуть в інших. Тому, як і у випадку з будь-яким іншим аспектом навчання, під час розроблення онлайн-частини навчального процесу слід серйозно поставитися до вподобань учнів/учениць. До того ж важливо переконатися, що вона різноманітна й задовольняє різні потреби (у доступі).

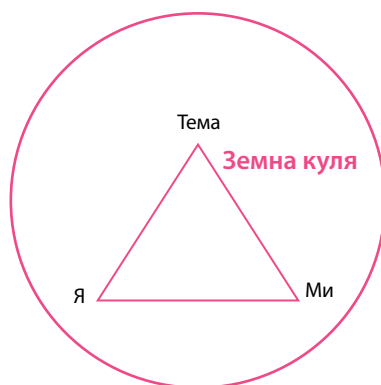
Питання для роздумів

- ▶ Наскільки навчання, яке ви розробляєте, надає різні можливості вчитися?
- ▶ Чи націлене ваше навчання на різні елементи компетентностей: знання, навички й погляди/цінності?
- ▶ Чи впливають ваші власні вподобання в навчанні на те, як ви розробляєте навчальний захід?
- ▶ Чи врівноважують онлайн- і очна частини одна одну під час проектування комбінованого навчання, коли мова заходить про надання різноманітних можливостей і про різні підходи?
- ▶ Наскільки інклюзивними й відкритими для різних здібностей є можливості навчання, які ви пропонуєте?

3.3. СТРАТЕГІЇ І МЕТОДИКА

3.3.1. Стратегії навчання

Наступним кроком у процесі побудови є розроблення навчання, яке міститиме бажані результати навчання і враховуватиме різні вподобання в навчанні. Стратегію навчання можна розглядати як спосіб планування навчального процесу, логіку, відповідно до якої розроблятимуть зміст, і методи, зібрані з урахуванням розвитку динаміки групи. Існують різні елементи й підходи до цього, які точно не є вищою математикою, наприклад, не починати курс з плану майбутніх дій, якщо ще навіть не визначені мета й проєкт. Але стратегія навчання важлива, оскільки вона об'єднує взаємопов'язані елементи навчання. Цей взаємозв'язок ілюструє тематично орієнтована модель взаємодії, розроблена Рут Кон у 1981 році.



Це можна розглядати як ілюстрацію навчання загалом (весь пункт 4.1.3 стосується цієї моделі взаємозв'язку), але в цьому контексті показано конкретні та взаємозалежні елементи, які слід урахувати в стратегії навчання.

Тема — це мета навчання, причина, з якої усі тут зібралися. Вона представляє предмети для обговорення й форму проведення зустрічі. *Я* — це кожна окрема особа, яка бере участь у навчальному процесі, як-от команда чи учасник/учасниця, який/яка приносить із собою очікування, різні історії навчання, компетентності й досвід, пов'язані з предметом для обговорення тощо. *Ми* — це група, і вона є чимось більшим, ніж просто фізичним колективом. Це група як колективний процес, із культурним існуванням, яке охоплює вироблення моделей спілкування, спільних припущень, діалогу про цінності, атмосферу, ролі, ухилення й іншу динаміку. Зрештою, *земна куля* — це контекст, у якому відбувається навчання, починаючи від фізичних і матеріальних умов і закінчуючи організаційними міркуваннями та зв'язком із «реальним світом». Як частина контексту існує також той аспект, буде навчання очним, комбінованим чи його проводитимуть винятково онлайн.

Трикутник означає, що всередині земної кулі різні елементи теми, індивідуальні й групові, мають бути збалансовані між собою. Кожна сторона трикутника дає нам змогу ставити запитання, які формують стратегію навчання (наведений нижче перелік не є вичерпним):

- ▶ *Тема — Ми:* який рівень знань з предмета для обговорення потрібно мати групі? Які види досвіду існують? Чи є навчання індуктивним (забезпечує структуру й орієнтацію групи) або дедуктивним (дає групі змогу створювати структуру й орієнтуватися самостійно)? Які наші очікування щодо внеску групи в предмет/предмети для обговорення? Як ми пов'яжемо розвиток групи з розвитком теми?
- ▶ *Ми — Я:* Як ми підходимо до індивідуальних очікувань у зв'язку з групою? Який простір передбачений для окремої людини всередині групи? Чи відображають робочий час і методи роботи як групові, так і індивідуальні потреби? Як працювати з розбіжностями?
- ▶ *Я — Тема:* які очікування в окремих людей у зв'язку з темою? Чого вони хочуть навчитися? Як вивчення теми враховує різні вподобання в навчанні й ритми навчання? Яку відповідальність несуть окремі люди за власне навчання і які можливості вони мають для сприяння процесу групового навчання? Чи існують індивідуальні питання мовної компетентності або якісь інші чинники, які необхідно враховувати?

Тому *аспект* земної кулі необхідно враховувати в усіх цих взаємозв'язках, можливостях і обмеженнях робочого простору, фінансів, очікуваннях організації/організацій тощо.

Ми можемо розглянути практичний приклад стратегії навчання в аспекті земної кулі. На наведеній нижче схемі проілюстрований психосоціальний метод соціального аналізу, розроблений у межах Проєкту досліджень світу (Лігі 1996, с. 20). Ця стратегія навчання базується на передумові, що знання генеруються через обмірковування синтезу соціального досвіду. Вона передбачає міцні взаємозв'язки між трьома кутами трикутника; предмет обговорення розробляють у ході групових роздумів, що є синтезом індивідуального досвіду, який повністю інтерпретують за допомогою групової роботи, а фокус забезпечують предметом обговорення. Паралельно з тим, як цикл проходить п'ять етапів, навчання розвивається завдяки постійній взаємодії цих елементів.

Хоча ця конкретна модель була розроблена для соціального аналізу з особливим акцентом на освіті в галузі розвитку, її застосовують до багатьох предметів, якщо базові положення ґрунтуються на стратегії навчання, яку ви хочете прийняти. У межах стратегії існують важливі рішення, які ще належить прийняти. Стратегія містить блок-схему навчання. Ця блок-схема має бути реалізована через упровадження методики, яка полегшить проведення навчання.



3.3.2. Методи і методика

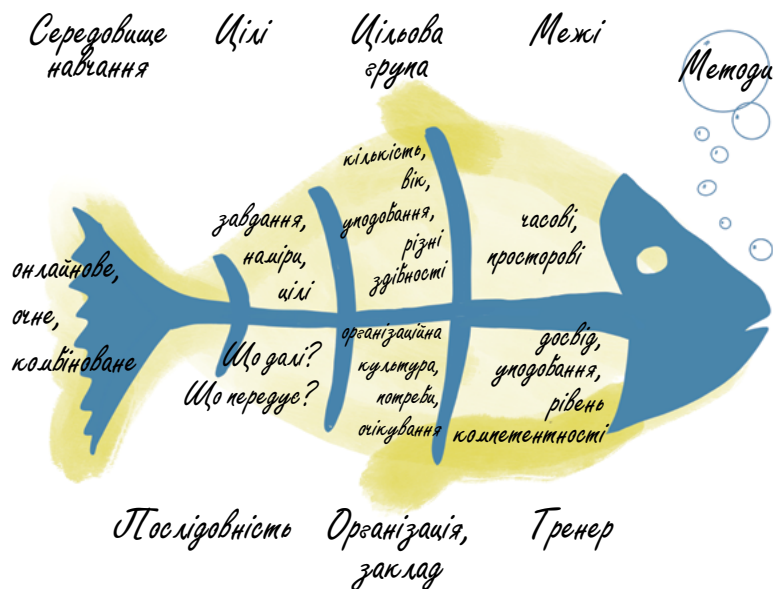
Запитання: якою є форма множини від слова «метод»? Відповідь: методи, не методика. Це перший момент, який потребує роз'яснення в цьому розділі. Метод — це діяльність, і він створює структуру певної частини програми. Це може бути коментар, який знімає напругу, імітаційна гра, вступна інформація. З іншого боку, методика — це освітня логіка обраних методів. Наприклад, рольова гра «Зроби крок уперед»¹⁰⁵ — це метод, а рольові ігри — це методика, заснована на філософії емпіричного навчання. Тому обрана методика тісно пов'язана зі стратегією навчання; це рубрика, за якою обирають окремі методи. Це огляд методів, використовуваних у програмі, з урахуванням балансу типів і того, як вони пов'язані з уподобаннями в навчанні, індивідуальною/груповою діяльністю тощо. Це також свідчить про те, що вибір методу — це не просто питання пошуку заходів, якими заповнюють наявний час. У цьому пункті аналізуємо питання, які слід розглядати до прийняття рішення про метод.

Метод — це точка, на якій учасникам/учасницям презентують усе планування навчання. Тож на нього покладено відповідальність за те, щоб багато розповісти про цей попередній процес. П'ятигодинне вступне слово на тему участі та громадянства без запитань і перерви на відвідування вбиральні може здатися трохи дивним. Обраний метод і взаємозв'язок між сторонами трикутника, які він представляє, здаються невідповідними цінностям, підтримуваним змістом або навчанням. Як результат, на фундаментальному рівні метод має відповідати баченню й меті навчання, інакше кажучи — основоположним цінностям, загальним цілям і конкретним завданням. Обраний метод також має представляти систему цінностей, яка посідає центральне місце в усій роботі. Якщо ми почнемо складати контрольний перелік питань, на які можна посилатися під час вибору методів, то початковими будуть такі:

- ▶ Чи відповідає обраний метод цінностям, які транслює зміст, і цілям навчання?
- ▶ Чи може метод досягти цілей, визначених для цього етапу стратегії навчання? (Закінчіть це речення: в кінці цієї сесії я хотів би / хотіла би бачити, що учасники/учасниці...)

Ці питання також будуть корисні командам для узагальнення того, що вони спільно зрозуміли. Очевидно, що якщо члени/членкині команди відповідають по-різному, можливо, доведеться переглянути процес.

Щоб почати встановлювати зв'язок між методами і чинниками, подивіться на наведену нижче схему:



Бувляшки, якими дихає риба, — це методи, які утворюються під час проходження через усе тіло. Подивившись уздовж ребер, ми можемо переглянути чинники, які на це вплинули, а також установити зв'язок між ними й елементами «земної кулі». Нижче наведені актуальні питання, які слід розглянути щодо групи.

- ▶ Як у методиці відбиваються реалії групи, інакше кажучи, чи використано в загальній програмі різні методи, які відповідають різним уподобанням, потребам і швидкості навчання?

¹⁰⁵ «Зроби крок уперед» — це дуже популярний захід з: Компас: посібник з навчання молодих людей правам людини. URL: www.coe.int/en/web/compass, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

- ▶ До якого виду спілкування у групі заохочує цей метод?
- ▶ Метод сприяє процесу формування групи чи на цьому етапі це є проблемою?
- ▶ Який рівень довіри та близькості у групі передбачає цей метод?
- ▶ Чи відповідає метод рівню комфорту/викликів у групі?
- ▶ Наскільки цей метод відповідає вашому розумінню динаміки у групі на цьому етапі?
- ▶ Як метод ураховує потреби й обов'язки групи на цьому етапі стратегії навчання?
- ▶ Чи враховує метод гендерні аспекти та різні здібності?

Серед цих міркувань у групі ми можемо додати ще один набір запитань, що стосуються окремої людини, і звернутися до цієї осі взаємостосунків у трикутнику.

- ▶ Чи враховує метод будь-яку індивідуальну біографічну інформацію, яка може бути актуальною (вік, освіта, мова, соціальний і культурний досвід, попередній досвід, відповідний рівень компетентностей)?
- ▶ Чи забезпечує метод можливість активної участі студента/студентки?
- ▶ Чи залучає метод щось більше, ніж вербально-інтелектуальні навички?
- ▶ Чи дає він студентів/студентці час і змогу звернутися до власних відчуттів, інтересів і думок?
- ▶ Чи усвідомлює учень/учениця, що він/вона несе відповідальність за власне навчання й особистісний розвиток?
- ▶ Чи піднімають питання, які мотивують до подальшого дослідження, навчання, обміну чи освіти?
- ▶ Чи викликає метод реакції та емоції, з якими можна впоратися в контексті? Чи є цей метод достатньо й водночас не занадто складним?
- ▶ Чи передбачає метод певні фізичні можливості з боку учасника/учасниці? Чи доступний цей метод і чи враховує він гендерні аспекти?

Метод має очевидний зв'язок з предметом обговорення; він обраний для подальшого вивчення предмета в певний момент. Повертаючись до стратегії навчання, слід зазначити, що має бути встановлений зв'язок між методом і цілями змісту та зв'язок тренера/тренерки й групи зі змістом у поточний момент.

- ▶ Який попередній рівень знань (інтелектуальних, емоційних тощо) передбачає цей метод?
- ▶ Як цей метод пов'язаний з тим, що було раніше, і з тим, що станеться надалі?
- ▶ Як цей метод оцінює і враховує внесок групи?
- ▶ Яку інформацію надає тренер/тренерка, а що учасники/учасниці мають надати чи знайти самі?
- ▶ Які елементи предмета обговорення є пріоритетними за методом на цьому етапі й чому?

І, зрештою, земна куля також передбачає чинники, які необхідно брати до уваги.

- ▶ Чи можливо втілити цей метод у життя?
- ▶ Чи безпечний цей метод фізично і психологічно?
- ▶ Чи є необхідні матеріали й чи передбачені вони в бюджеті?
- ▶ Як фізичне середовище впливає на вибір методу?
- ▶ Чи достатньо часу, з урахуванням невеликих затримок, для завершення заходу й досягнення поставлених цілей?
- ▶ Чи можливо адаптувати метод до мінливих обставин у процесі та в групі?

Примітка: Багато з наведених вище питань були запропоновані або сформовані за роздавальним матеріалом «Міркування щодо розробки навчальних програм і вибору методів» (Ант'є Ротемунд) для «Навчального курсу для тренерів», Європейський молодіжний центр, Будапешт, 1998. (на матеріалі роботи Г. Герл (1985) «Методика навчання дорослих» у Пеггелера, «Довідник з навчання дорослих», Штутгарт).

Питання для роздумів

- ▶ Переглянувши цей перелік запитань, чи можете ви додати ще щось до різних категорій?
- ▶ Чи вважаєте ви якісь запитання особливо важливими або особливо суперечливими?

3.3.3. Методи онлайн і онлайн-методи

Ви могли помітити, що одна з внутрішніх частин риби присвячена обраному типу навчального середовища, незалежно від того, проводять навчання очно, онлайн чи у формі комбінованого варіанта. Хоча це може й не мати дуже великого впливу на вибір типу теорії, яку пропонуватимуть студентам/студенткам, або на вибір питань, що їх використовуватимуть для роздумів, під час вибору методу це один з визначальних чинників. Багато тренерів/тренерок, які перейшли від очного навчання до онлайн-навчання, зробили першу логічну спробу: адаптувати методи, використовувані під час особистої взаємодії, до цих нових контекстів. У деяких випадках це працює, а в деяких — ні. Або, принаймні, не такою мірою.

Водночас, коли ви поєднуєте всі інші аспекти «нутроців риби», вам слід також додати такі міркування щодо онлайн-навчального середовища:

- ▶ Платформи онлайн-навчання дають змогу, принаймні певною мірою, самостійно вивчати матеріал. Це дозволяє створювати численні способи навчання з різними методами й видами заходів (допомагаючи студентам/студенткам обирати власний спосіб).
- ▶ Навчання, у якому використовують різні платформи й інструменти, може бути поєднанням синхронних (онлайн-зустрічей) та асинхронних елементів і методів. Це також дає змогу поєднувати онлайн-зустрічі й індивідуальні та/або спільні завдання між ними.
- ▶ Онлайн-зустрічі є неоціненним елементом установалення зв'язку між студентами/студентками і їх об'єднання, але водночас це може призвести до втоми від відеоконференцій.
- ▶ Багато матеріалу може зберігатися в інтернеті, а платформи онлайн-навчання є чудовим місцем, у якому можна збирати ресурси в різних форматах.
- ▶ Можливо, онлайн-навчання добре підходить для різного візуального матеріалу: зображень, відео, мемів, GIF-файлів, чого завгодно! Але важливо, щоб візуальний матеріал був доступний усім членам/членкиням групи з усіма їхніми здібностями.
- ▶ Онлайн-сегменти можуть розтягувати на кілька тижнів, протягом яких учасники/учасниці зазвичай перебувають у себе вдома. Це дозволяє виконувати дослідження та практичні завдання у власних локальних умовах.
- ▶ Студенти/студентки приєднуються до онлайн-зустрічей з їхнього дому та/або з офісу, а це означає, що вони приносять із собою елементи знайомого середовища. Це знайоме середовище можна використовувати для того, щоб розтопити лід і зменшити незручність.
- ▶ Написане слово — це не те саме, що слово, вимовлене вголос, і воно не допускає великої кількості пояснень. Це може означати, що який би внесок не був зроблений, він має бути дуже чітким та істотним. Це також стосується надання інформації під час особистої взаємодії.
- ▶ Комбіноване навчальне середовище дає змогу місцевим групам збиратися разом, виконувати якісь завдання і проводити заходи, а потім використовувати онлайн-елементи для приєднання до всієї міжнародної групи.

І, зрештою, важливим аспектом, який слід урахувати, є самі тренери/тренерки. Чи почуваються вони комфортно в інтернеті, чи почуваються в цьому середовищі як у власному, і чи вірять вони, що воно може дати студентам/студенткам значні знання й забезпечити взаємодію. Серед молодіжних працівників/працівниць і спільноти студентів/студенток з-поміж молоді існує опір онлайн-навчальному середовищу, і це потрібно враховувати під час планування навчання, яке також передбачає онлайн-аспект.

Огляд і опис методів, які можна впроваджувати онлайн, див. на Молодіжному порталі Digi,¹⁰⁶ у статті Неріюса Кріаучюнаса «Інтелектуальні та цифрові ресурси для роботи з молоддю: де знайти більше»,¹⁰⁷ у Посібнику з онлайн-керівництва групами,¹⁰⁸ або в Посібнику з електронного навчання DOYIT від ERYCA.¹⁰⁹

106. Молодіжний портал Digi: *Методи онлайн-навчання — частина 1*. URL: www.digi-youth.com/, автор частин 1 і 2, Івана Вольф, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

107. Кріаучюнас (2020).

108. Рева і Гантер (2020).

109. Посібник з електронного навчання DOYIT (розробка онлайн-навчання з інформування молоді) від ERYCA. URL: static1.squarespace.com/static/59ab1130ff7c50083fc9736c/t/5c04f9d18985834de3f1247c/1543829976368/DOYIT+eLearning+Guide.pdf, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Аналогічно, коли приймають рішення про те, який метод обрати, в аудиторії дедалі частіше потрапляють цифрові інструменти: квест-застосунки, онлайн-вікторини, застосунки для швидкого збору почуттів і думок людей тощо. Вони можуть бути дуже корисними й захопливими, але несуть ризик відвернути увагу від «тут і зараз» у всесвітню павутину, де безлічі різних спокус можна відразу дістатися, лише клацнувши клавішею миші. Проте, хоча люди начебто беруть із собою їхні телефони, куди б вони не йшли, зокрема, і на очне заняття, це не означає кінця цивілізації. Тренерам/тренеркам необхідно пристосовуватися до цих реалій і враховувати їх під час вибору методів. Деякі тренери/тренерки заявляють, що альтернативою цьому має бути очне середовище навчання, і тому спостерігаємо збільшення кількості очних курсів і занять на свіжому повітрі. Натомість інші кажуть, що ми маємо почати використовувати переваги цифрових технологій і створити методи, у яких їх також використовуватимуть. Як це часто буває, істина знаходиться десь посередині, і тренери/тренерки мають прагнути знайти спосіб, який був би зручний для них і добре відповідав би їхнім компетентностям. З огляду на все це, важливо, щоб слова не розходилися з ділом: усі ми також люди, і більшість із нас гортає сторінки у своєму телефоні, переглядаючи серіал на стримінговому сервісі чи стислий відеопосібник зі збирання меблів.

Технологія — це помічник. Важливо те, для чого ми її використовуємо. Вона може зробити нас більш-менш продуктивними, залежно від того, як ми її використовуємо. Попри всі чинники з інтернету (меми, рекламу-приманку, потішні теми на Reddit, відео на YouTube, соцмережі тощо), які можуть нас відволікати, технологія також надає нам інструменти для зниження шуму.¹¹⁰

Для прикладу перегляньте перелік інструментів, який SEEYN, Молодіжна мережа Південно-Східної Європи, склала на своєму Молодіжному порталі Digi.¹¹¹

3.3.4. Методи і тренер/тренерка

Зрештою, успіх обраного методу, звісно ж, залежить від тренера/тренерки, який/яка проводить навчання. Метод, який переносить групу в середовище емпіричного навчання, не є чимось непорушним, тому несподівані внески й напрями становлять велику цінність. Але вони можуть бути цінними лише тоді, коли тренер/тренерка усвідомлює, що вони несподівані, і може встановити їхній зв'язок із цілями й очікуваним ходом заняття. По суті, тренер/тренерка має почуватися комфортно, коли застосовує метод, і має бути впевнений/впевнена в тому, що зможе довести його до кінця. Наступні запитання можна використати як керівництво для оцінювання того, чи підходить цей метод вам як тренерів/тренерці.

- ▶ Чи впевнені ви в цьому методі та чи переконані в його доцільності?
- ▶ Чи повністю випробували ви метод як учасник/учасниця? Або ж як частина команди, у якій люди вже мали такий досвід? Чи самі проходили навчання за цим методом?
- ▶ Чи вважаєте ви, що маєте необхідні компетентності, зокрема базові предметні знання, для застосування цього методу?
- ▶ Чи можете ви передбачати результати, але працювати також і з неочікуваними?
- ▶ Чи є у вас план «Б» на випадок, якщо під час застосування методу щось піде не так?
- ▶ Чи можете ви сформулювати цілі заходу, уникаючи догматичності під час його проведення (тобто уникаючи прагнення «правильних відповідей»)?
- ▶ Наскільки ви здатні працювати з відчуттями учасників/учасниць або групи, які можуть виникати внаслідок застосування методу?
- ▶ Чи повністю враховує метод різні здібності?
- ▶ ...

На матеріалі роботи Ротемунда «Міркування щодо розробки навчальних програм і вибору методів» (1998).

Перелік запитань не є вичерпним (про що свідчать три крапки), і це лише можливі аспекти, які слід враховувати під час вибору відповідного методу. Вони мають допомагати тренерам/тренеркам уникати погляду «У мене ідеальний метод», який ґрунтується на їхніх уподобаннях і великому минулому досвіді

¹¹⁰ Мандіґа (2018).

¹¹¹ Молодіжний портал Digi: усе, що ви коли-небудь хотіли знати про онлайн-навчання та цифрові інструменти в молодіжній роботі. URL: www.digi-youth.com/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

й може не мати нічого спільного з поточними реаліями «теми», «групи», «особистості» та «земної кулі» (як зазначено в пункті 3.3.1).

3.4. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ

Організувати навчальний курс — усе одно що підготуватися до подорожі. Одна з наших бабусь казала, що чим краще ми підготуємо наш багаж, тим краще проведемо час. І гадаємо, що вона має рацію. До того ж це також стосується контексту навчального курсу. Чим краще ви його підготуєте, тим більше будете готові до несподіванок.

У цьому підрозділі умовно виділяємо три фази й розглядаємо практичні та організаційні проблеми, з якими ви зіткнетеся до, під час і після навчання. Варто також пам'ятати, що, хоча очний курс зазвичай є найпривабливішою фазою, проведення повного навчання означає рівноцінне ставлення до кожного етапу. Багато навчальних заходів поєднуються з онлайн-навчанням або використовують методи комбінованого навчання, особливо до чи після очної фази або під час практичних занять (наприклад, практичний проєкт), у період подання заявки або під час довгострокових навчальних курсів, які складаються з двох очних фаз і різних завдань, а також онлайн-навчання між ними.

Наступна частина має дуже загальний характер і містить основні елементи, які необхідно враховувати під час підготовки та проведення очного навчального курсу. (Звичайно, цю послідовність можна змінювати, якщо у вас є інші чи більше зацікавлених сторін або якщо ви передаєте ваше навчання на аутсорс, проводите онлайн-навчання чи комбіноване навчання, тому це залежить від залученої організації / залучених організацій, можливого місця / можливих місць проведення тощо). У додатку 4 наведено докладну таблицю й опис організаційних аспектів навчання «до — під час — після».

Далі подаємо приклад або керівництво щодо всіх найважливіших елементів, які необхідно враховувати під час планування організації навчального курсу. Представлено логічну послідовність переважно адміністративних заходів, які мають бути вжиті. Ми не зазначали часові межі, оскільки все залежить від багатьох змінних і специфічних особливостей, від характеру навчання до розміру, потреб і традицій організації, різних зацікавлених сторін або потреб учасників/учасниць у доступі, які слід враховувати. Зазвичай варто згадати слова нашої бабусі й не слід недооцінювати час, який може знадобитися для виконання деяких адміністративних завдань, наприклад, для подання запитів на отримання візи.

3.4.1. До

Найважливіші кроки, що передують навчальному курсу, охоплюють оцінювання потреб, прийняття рішення про тему, дату, організатора/організаторку, тип заходу / типи заходів і термін подання заявки, вибір місця проведення, добір підготовчої команди, а також призначення підготовчої зустрічі. Найкраще, коли підготовча зустріч відбувається у фактичному місці проведення навчання, а потім готують запрошення і надсилають їх учасникам/учасницям, а також експертам/експерткам, співробітникам/співробітницям медіа, опікунам/опікункам і персоналу доступу, а також організаціям («запрошення до участі»). Вирішальне значення має демократична і справедлива система добору учасників/учасниць, після проведення якої учасники/учасниці отримують повідомлення про прийняття, а також листи з візами-запрошеннями (за потреби). Організатори/організаторки також мають заздалегідь підготувати такі документи, як інформаційні листи, пакети інформаційної документації чи сертифікати для учасників/учасниць. Тим часом тренери/тренерки готують матеріали навчального курсу, пишуть конспекти занять (див. додаток 5), погоджують методи, ресурси, терміни й надають одне одному відгуки про їхню підготовчу роботу.

3.4.2. Під час

В ідеалі організатори/організаторки й підготовча група прибувають на місце проведення раніше, ніж учасники/учасниці. Це дає їм змогу провести ще одну підготовчу зустріч, щоб доопрацювати програму й розглянути різні практичні та технічні аспекти на місці.

Іншими організаційними аспектами, які, маємо надію, не ляжуть на плечі тренерів/тренерок (які мають відповідати передусім за матеріал), є формальності щодо відшкодування витрат на проїзд, плати за участь, форм згоди на фотографування, висвітлення в соціальних мережах тощо. Також необхідно розподілити й погодити зобов'язання щодо звітності, як-от щоденні публікації в соціальних мережах або зйомки.

3.4.3. Після

Відповідальна організація піклується про відшкодування витрат на проїзд і стежить за відповідним висвітленням у медіа чи обов'язковими роботами. Залежно від практики організації та правил надання грантів звіт може бути підготовлений у письмовому/онлайновому форматі, у вигляді відеоролика, подкасту, вебсайту, мультимедійного, графічного звіту тощо (див. також підрозділ 5.1 про передачу та розмноження). Поширення інформації та постійне спостереження значною мірою залежать від інституційної, організаційної підтримки, а також особистої мотивації учасників/учасниць і тренерів/тренерок. У разі доцільності підготовча група збирається ще раз (очно або онлайн), щоб усебічно оцінити захід.

Докладніше щодо зазначеного див. у додатку 4.

Звісно ж, існує багато елементів, що стосуються управління організацією навчання, які слід пам'ятати. Важливо, щоб різні відповідальні сторони заходу (організація, підготовча група і, певною мірою, експерти-доповідачі / експертки-доповідачки й учасники/учасниці) мали загальне уявлення про різні елементи, які сприяють успішному проведенню заходу. З огляду на це варто зазначити, що гнучкість команди й підготовка до несподіванок відіграють таку саму важливу роль у безперерйному виконанні адміністративних завдань, як і в соціально-освітніх елементах заходу. Пам'ятайте слова нашої бабусі!

Питання для роздумів

У цьому розділі ми запропонували логічні кроки як послідовність дій (переважно адміністративних), які можуть допомогти вам у підготовці навчального заходу. Ми навмисно вирішили не встановлювати кінцеві терміни для різних дій, тому тепер... це залежить від вас:

- ▶ Подумайте про розмір, структуру, режими роботи вашої організації та управління нею. На основі цього спробуйте виділити на цій шкалі час, який, на вашу думку, найбільше підходить для пропонованої послідовності дій (за місяць до або через місяць після тощо).

ДО

Дії 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Часова шкала

_____ захід

Потім ви можете повторити цю схему для періодів ПІД ЧАС і ПІСЛЯ заходу.

Про планування та встановлення термінів див. у пункті 3.2.6.1 *Тренерського довідника 3 «Управління проєктами»*¹¹² (с. 58 — 64).

3.4.4. Підготовчі зустрічі команди: навіщо, коли, як довго?

Успішний захід багато в чому залежить від своєчасного, ретельного й завершеного підготовчого процесу, під час якого враховують усі основні аспекти заходу. Досвід показує, що скорочення часу на підготовку часто має негативні наслідки для результатів заходу.

Навчальні заходи мають містити щонайменше одну підготовчу зустріч на додачу до часу добору учасників/учасниць (якщо це входить в обов'язки освітньої команди); сюди не належать можливі підготовчі зустрічі безпосередньо перед заходом. Звичайно ж, команда тренерів/тренерок, які підготували захід, також має нести відповідальність за його проведення.

Ідеальним варіантом буде підготовча зустріч за кілька місяців до початку курсу. Точний час залежить від того, що необхідно буде зробити. Курс буде комбінованим і міститиме деякі елементи онлайн-навчання перед очним курсом? Учасників/учасниць добирають під час зустрічі чи після неї? Чи слід запрошувати експертів/експерток? Це слід робити своєчасно.

112. Тренерський довідник 3. Управління проєктами. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-3-project-management>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Тривалість зустрічі залежить від характеру курсу й того, як добре члени/членкині команди уже знають одне одного, але, якщо це можливо, зустріч має тривати щонайменше два дні. Окрім з'ясування структури курсу, підготовки програми й розподілу завдань слід приділити деякий час формуванню команди й оцінюванню зустрічі.

Перед завершенням зустрічі слід переконатися, що завдання чітко розподілені, а терміни встановлені. Хто, коли і що має робити? Що можна робити онлайн і за допомогою цифрових інструментів, а що ні? Корисно обрати координатора/координаторку цього процесу в період між зустрічами, щоб забезпечити фактичний супровід процесу до наступної зустрічі.

3.4.5. Профіль учасника/учасниці

Починаючи з ретельного аналізу потреб, визначення цілей і завдань навчального курсу та прийняття рішення про методiku (яка, звичайно ж, у нашому контексті є неформальною освітою), підготовка команди планує програму (підрозділ 3.5), а також обговорює та приймає рішення про те, якими є тип і цільове коло учасників/учасниць.

Погоджений і спільний профіль учасника/учасниці має основоположне значення. Докладний опис необхідного профілю допоможе організаціям вирішити, кого вони мають намір направити на курс, і/або обрати одного з кандидатів / одну з кандидаток. Це також допоможе команді планування підготувати програму й забезпечити активну участь учасників/учасниць. Звичайно ж, профіль — це лише профіль, за ним стоять реальні учасники/учасниці, які роблять його живим. Це не перелік бажань, і часто існують розбіжності між описом і реальністю (на жаль, відомо, що це стосується самооцінювання мовних компетентностей). Але використання профілю дає змогу навчальним командам скласти програму на основі певної кількості припущень (див. перелік, наведений нижче), і цю програму можна адаптувати й доопрацювати відповідно до оцінювання команди командою, а також очікувань і відгуків, які вони отримують. Дозвольте також нагадати вам, що, коли мова заходить про опрацювання даних учасників/учасниць і їхньої особистої інформації, необхідно дотримуватися Загального регламенту про захист даних (GDPR).

Нижче наведено перелік елементів, які можна враховувати під час розроблення форми заявки.

- ▶ **Вік:** деякі установи встановлюють вікові обмеження для отримувачів/отримувачок їхніх грантів. У груповому навчанні слід також враховувати віковий діапазон у зв'язку з вашими цілями, завданнями й методами роботи.
- ▶ **Мова:** це найважливіше питання, і воно особливо важливе, якщо команда, що планує захід, має також забезпечити усний переклад. Варто зазначити не лише робочі мови, а й те, який рівень компетентностей потрібен для роботи цією мовою. У деяких формах заявок міститься така рекомендація, наприклад, що заявник/заявниця має цілком зрозуміти й заповнити форму без сторонньої допомоги.
- ▶ **Досвід і компетентності:** у цій частині слід зазначити діапазон і глибину досвіду й навичок за темою курсу, якими має володіти учасник/учасниця. Чи необхідно учасникам/учасницям мати ті чи ті конкретні знання, навички й погляди для того, щоб узяти участь у заході? Наприклад, якщо це поглиблений курс з управління проектами, у формі може бути зазначено, що учасники/учасниці мають відповідати щонайменше за три проекти. Якщо курс орієнтований на початківців, у формі можна запитувати інформацію про попередню участь у проектах і докази планованої участі в майбутніх проектах. Цей елемент буває корисний для розпізнавання та включення попередніх процесів навчання. Команда планування може використовувати цю інформацію про досвід учасників/учасниць як відправну точку для програми та ґрунтувати участь на їхніх компетентностях і оцінці попередньої роботи.
- ▶ **Потреба і мотивація:** у підрозділі 3.1 зазначено, що оцінювання потреб є відправною точкою для формування навчального процесу. З цього випливає, що якщо ми хочемо досягти спільних цілей і виконати спільні завдання, навчання має бути дійсно потрібне учасникам/учасницям. Учасники/учасниці можуть потребувати навчання з певної причини (нові обов'язки в їхній організації) або у зв'язку з власним загальним розвитком (наприклад, підвищення кваліфікації для тренерів/тренерок). У формі учасникам/учасницям можна ставити запитання, навіщо їм потрібне навчання, чому вони вважають, що це буде корисно, які в них є можливості для подальших дій тощо. Ці питання також

стосуються мотивації, і хоча будь-якій команді важко оцінити потреби й мотивацію на основі обмежених вхідних даних, пряме запитання такого роду часто можуть дати корисну інформацію.

- ▶ **Потреби в доступі:** щоб максимально збільшити охоплення, розгляньте такі елементи, як доступ для інвалідних візків, сурдоперекладачі/сурдоперекладачки, субтитри в реальному часі, документи, написані шрифтом Брайля, документи, які легко читати, підтримка особистого помічника / особистої помічниці та інші форми потреб, пов'язаних з інвалідністю. Цінну інформацію і пропозиції щодо зазначеного див. у додатку 3, який містить шаблон «поширених запитань», що доповнює форми заяв для груп зі змішаними здібностями, а також «анкету вимог до доступу», розроблену Європейською мережею незалежного життя молоді (ENIL).
- ▶ **Тип організації та посада в організації:** тут з'ясовують тип організації, про який запитують; форма може містити інформацію про попередній досвід, цілі, місію, структури й поточні процеси організаційного розвитку. Посада учасника/учасниці у своїй організації також впливає на його/її здатність примножувати результати проходження курсу й часто впроваджувати чи пропонувати зміни, які, за потреби, виділяють у ході навчання.
- ▶ **Стать:** інформація може бути корисною для усунення гендерної нерівності.
- ▶ **Раціон:** з'ясовують для того, щоб переконатися, що умови в місці перебування задовольнятимуть різні харчові потреби, як-от непереносимість лактози, целіакія, веганство, вегетаріанство тощо. З'ясовують, чи є якісь особливості в середовищі організатора/організаторки, які можуть ускладнити участь у проєкті людям з особливими харчовими потребами.

Щойно організація отримує бланки заявок, можна переходити до складання стислого переліку. Важливим принципом цього процесу є те, що вибір не рівнозначний судженню. Це не питання оцінювання навичок або умінь учасників/учасниць, а питання добору учасників/учасниць з профілями й потребами, які відповідають цілям і завданням програми. Також важливо бачити, що учасник/учасниця робитиме після проходження навчального курсу. Чи є чітке уявлення про те, яку користь це навчання принесе роботі людини або її майбутній діяльності? Межа між доббором і різними формами судження тонка, тому з політичних або організаційних причин можна пропонувати деякі винятки. Команди можуть обмежувати ці елементи, попередньо встановивши чіткі правила добору.

3.4.6. Різні типи навчальних курсів

Основним кроком у підготовці навчального курсу є прийняття рішення про те, на який курс піти (див. також пункт 3.2.3). Очевидно, що цей вибір матиме величезний вплив на освітній процес, іноді вибір залишається за підготовчою командою. Дуже часто межі встановлюють організація, спонсор/спонсорка або установа, що розробили тип курсу, який їм подобається проводити. Наведений нижче перелік містить далеко не вичерпний виклад основних типів навчальних курсів, з яких вам, можливо, доведеться обирати.

- ▶ **Довготривалий** курс розрахований на доволі тривалий період і складається з різних частин, наприклад, низка очних курсів із фіксованим проміжком часу між ними, протягом якого учасники/учасниці мають виконувати конкретні завдання, ґрунтуючись на власному досвіді проходження курсу. Процес навчання, впровадження й подальшого оцінювання є корисним як для тренерів/тренерок, так і для студентів/студенток, оскільки дає змогу отримати повне уявлення про навчальний цикл.
- ▶ **Онлайн-курс** може бути короткотривалим або довготривалим. Він переважно складається з модулів, які доступні великій групі осіб або в межах повторюваного курсу. Його переваги в тому, що він заощадує ресурси, забезпечує легкий доступ і гнучкість у часі для навчання учасників/учасниць; дає виняткові можливості для передачі знань.
- ▶ **Комбінований** курс може бути, наприклад, середньо- чи довготривалим і складатися з двох очних семінарів, практичного проєкту та/або проміжних модулів онлайн-навчання (до чи після очних занять). Він допомагає учасникам/учасницям посилювати й підтримувати їхній освітній і особистісний (організаційний) розвиток у перервах між очними заняттями; дає змогу застосувати набуті знання на практиці, поглибити власні компетентності, обмінятися думками з однолітками й отримати постійну підтримку від тренерів/тренерок.
- ▶ **Індивідуальний** курс: навчання під керівництвом тренера/тренерки за його/її фізичної присутності; залежно від потреб конкретної людини, це може бути поєднання наставництва, репетиторства й інших видів взаємодії. Таке індивідуальне навчання задовольняє особисті потреби й потреби в доступі; на студента/студентку нічого не впливає, він/вона продовжує навчатися у власному темпі. Часто застосовують для приватних мовних уроків, навчання в галузі ІТ тощо.

- ▶ **Персоналізований курс:** у NFE майже всі курси складені за персональним замовленням. Програма і зміст спеціально розроблені з урахуванням заявлених потреб учасників/учасниць. Є різні способи його структурування. Можуть існувати певні цілі й завдання, а група з підготовки на їх основі разом з учасниками/учасницями розроблятиме програму. Як варіант, навіть цілі й завдання можна визначати спільно з учасниками/учасницями у процесі проведення курсу. Такий курс можна застосовувати, наприклад, у межах підвищення кваліфікації з певної теми або в організації, що здійснює діяльність у галузі, де співробітники/співробітниця набувають навичок або усувають прогалини у знаннях.
- ▶ **Модульний курс** складається з різних модулів, які є самостійними навчальними курсами або їхніми розділами. Модулі зазвичай зосереджені на якійсь темі або конкретному питанні, їх можна поступово пов'язувати один з одним або пропонувати окремо.
- ▶ **Навчання без відриву від виробництва:** це спеціальне навчання з певного предмета, що стосується завдання або роботи, які має виконувати стажер/стажерка. Головна перевага полягає в тому, що зміст навчання застосовують відразу ж, а тренер/тренерка відразу ж отримує від учня/учениці відгук.
- ▶ **Обов'язковий навчальний курс** має певні цілі й завдання і є частиною системи або структури всередині організації. Учасники/учасниці можуть або мають взяти участь у курсі, щоб набути конкретних знань і навичок, пов'язаних з їхніми завданнями. Такі курси поширені, наприклад, в організаціях скаутів/скауток, де конкретному навчанню передують певні ролі чи посади.
- ▶ **Змішаний курс** об'єднує аспекти перелічених вище курсів, утворюючи багатокомпонентний курс, який відповідає конкретним потребам. Такі курси продиктовані контекстом, і слід приділяти увагу освітньому процесу, який відбувається між елементами загального курсу. Прикладом може бути модульний курс, у якому один модуль присвячений навчанню без відриву від виробництва, а інші модулі персоналізовані.
- ▶ **Навчальні візити** сприяють нарощуванню потенціалу в межах навчального процесу. У межах очного навчального курсу навчання відбувається планований навчальний візит (який також часто називають екскурсією) до громадської організації, установи, який відповідає матеріалу й компетентностям, що їх набувають протягом усього курсу, і допомагає перейти до практики / втілення в реальне життя.
- ▶ **Період практики / набуття досвіду** в межах короткострокового чи довгострокового навчального курсу. Учасники/учасниці навчального курсу можуть розвинути їхні компетентності й застосувати набуті знання під час проведення майстер-класу, семінару чи обміну думками з певного предмета серед молоді тощо.
- ▶ **Зустрічі груп одного рівня** за участю невеликих команд учасників/учасниць, що сприяють груповому й індивідуальному навчанню й обміну думками як частина навчального курсу чи подальші заходи. Групи одного рівня допомагають учасникам/учасницям застосовувати набуті знання, далі навчатися разом, отримувати відгуки від однолітків, щоб підтримувати особистісний розвиток, мотивацію й обмінюватися думками.
- ▶ **Наставництво** — це довгострокові стосунки (наприклад, у межах довгострокового навчання тренерів/тренерок), цілі яких можуть змінюватися. Цілі наставництва встановлює підопічний/підопічна, а наставник/наставниця забезпечує підтримку та керівництво щодо виконання майбутніх ролей. Наставництво — це партнерство для розвитку і процес супроводу, за допомогою якого тренер/тренерка ділиться компетентностями, інформацією та перспективами для сприяння особистісному/професійному зростанню учасника/учасниці.
- ▶ **Коучинг** — це партнерство між клієнтом/клієнткою і коучем. Воно дає людині змогу перейти з точки, у якій вона перебуває, в бажану точку. За допомогою відгуків, аналітичної інформації та рекомендацій коуч готує клієнта/клієнтку до досягнення поставлених цілей. Як наслідок, у клієнта/клієнтки розвиваються особистісні/професійні навички, необхідні для досягнення успіху у власних починаннях.
- ▶ **Стеження за роботою** — це можливість розвитку компетентностей, коли одна людина спостерігає за тим, як інша людина виконує повсякденну роботу й керує справами в організації/установі.

3.4.7. Навчальні засоби і середовище навчання

Важливо пам'ятати, що оптимальні умови й середовище для роботи, у яких проходить навчання, мають значний вплив на успіх заходу. Загалом, успіх тієї чи тієї діяльності ніколи не має бути зумовлений умовами праці й оснащенням. Стандарти щодо місця проведення, умов роботи чи технічних ресурсів необхідно аналізувати в межах широкої соціальної та економічної реальності, у якій здійснюють діяльність,

забезпечуючи водночас гарантовану якість освітнього процесу. Нижче викладено деякі моменти, які слід пам'ятати.

1. Заняття має проходити у відповідному, доступному та сприятливому для навчання фізичному середовищі; бажано перевірити, наскільки можна змінити «архітектуру» приміщень для навчання: це такі прості речі, як, наприклад, розміщення стільців не в ряд, а колом або невеликі групи з п'яти — шести учасників/учасниць.
2. Заняття необхідно проводити на оптимальному рівні технічної якості, забезпечуючи доступ до обладнання й технічних інструментів та їх ефективне використання. Водночас команди тренерів/тренерок мають бути гнучкими в певних межах, оскільки з тієї чи тієї причини не завжди можливо створити оптимальні робочі умови.
3. Організатори/організаторки навчальних курсів, а також тренери/тренерки мають бути відкритими для нових педагогічних і технологічних інструментів, а їхнє обладнання має відповідати найвищому рівню стандартів і практики в навчанні.
4. Для проведення навчальних курсів необхідні відповідні фінансові й людські ресурси, які слід послідовно виділяти для забезпечення успіху кожного виду діяльності.

У пункті 3.2.6, присвяченому уподобанням у навчанні, ми підкресливали, що люди навчаються по-різному, з різною швидкістю й залежно від різних стимулів і залучених навичок. Крім урахування цих моментів у методологічному виборі навчального курсу (4.3.2), на комунікацію та сприяння процесу навчання значно впливають фізична структура занять і способи подання матеріалу. Тож вибір навчальних засобів потрібно буде обмірковувати.

Цей вибір ґрунтується на різних елементах:

- ▶ кількість учасників/учасниць і їхній попередній досвід;
- ▶ потреби в доступі;
- ▶ фізичне середовище;
- ▶ підхід до навчання і його стратегія;
- ▶ тема і зміст сесії;
- ▶ доступні матеріали й технології;
- ▶ компетентності й навички тренерів/тренерок.

Розглядаючи ці елементи, варто пам'ятати, що власне навчальні засоби не є методами навчання, а залишаються інструментами, які не замінюють тренера/тренерку. Використовувати різні допоміжні засоби корисно, але різноманітність (або технології!) не є самоціллю. Може й нескладно організувати відеоконференцію між різними поверхами навчального центру, але може бути простіше провести добре перевірене часом пленарне засідання. Так само деякі тренери/тренерки багато на що йдуть, щоб не використовувати технології, а потім пишуть презентацію на 10 аркушах фліпчарта. Слід також урахувати екологічну перспективу й оцінювати, у якому випадку різні допоміжні засоби найефективніші. Насправді допоміжні засоби можуть зменшити обсяг необхідних зусиль з боку тренерів/тренерок і допомогти нам досягти кращих результатів. У зв'язку з цим бажано попрактикуватися на занятті й переконатися, що засіб, який ви використовуєте, дійсно допомагає, а не є показовим виступом. Як зазначено в пункті 2.2.4, те, як ми навчаємо, може бути пов'язане з нашим уявленням про себе як про тренера/тренерку, а допоміжні засоби можуть бути доповненням.

Кілька важливих питань і прикладів для розгляду.

- ▶ Чи достатньо місця для навчання щоб кожен учасник / кожна учасниця мав/мала доступ, необхідний для забезпечення рівної участі? Чи правильно всі учасники/учасниці розуміють суть і чи здатні слідувати за нею? Це передбачає перевірку освітлення, мікрофонів, положення екрана, доступу до Wi-Fi тощо.
- ▶ Чи обмежені ваші допоміжні засоби / слайди лише важливими деталями задля уникнення чинників, які відволікають? Виберіть макет з відповідним розміром напису. Розташуйте літери, використовуючи вищі літери замість широкіх. Якщо ви обираєте кольори, намагайтеся не поєднувати забагато блідих тонів.

113. Про поінформоване використання музики в контексті навчання див. у навчальних курсах «Звук музики» від SALTO, докладніше: www.youtube.com/watch?v=BwVUjmkBh6k&feature=youtu.be, або в навчальних матеріалах курсу «Звук музики»: www.youtube.com/watch?v=CFZcLtn01o&feature=youtu.be, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

- ▶ Чи використовуєте ви музику, щоб дати учасникам/учасницям відпочити або щоб створити іншу атмосферу?¹¹³
- ▶ Чи завжди ви перевіряєте звук, мікрофон перед використанням?
- ▶ Прорепетируйте, щоб знайти правильну відстань від рота й уникнути відлуння. Якщо в когось проблеми зі слухом, подивіться, чи сумісні їхні пристрої з гучністю вашого мікрофона і чи не потрібна вам додаткова система зворотного зв'язку.
- ▶ Чи є в когось із ваших учасників/учасниць *особистий помічник / особиста помічниця* або чи потребує він/вона будь-якої іншої допомоги від людини, щоб брати рівну участь у процесі?
- ▶ Переконайтеся, що ви враховуєте аспекти включення.
- ▶ Які ваші дії в частині *фізичного руху й зарядження енергією*?
- ▶ Також неодмінно враховуйте *часові* аспекти. Можливо, у вас у групі є учасники/учасниці, які погано чують, і перекладачам/перекладачкам потрібен час, щоб передати їм інформацію.

Незалежно від того, чи це проста гра, щоб зарядитися енергією, чи творча вправа, переконайтеся, що у вас достатньо всіх матеріалів, необхідних для конкретної вправи, і що ви завжди враховуєте потреби в доступі (див. анкету вимог до доступу, додаток 3), особисті обмеження, безпеку кожного учасника / кожної учасниці у групі.

Питання для роздумів

- ▶ Які міркування важливі для вас, коли йдеться про навчальні засоби?
- ▶ Що б ви додали до наведених вище пропозицій і прикладів?
- ▶ Який ваш досвід у цьому?
- ▶ Про що важливо не забувати або знати, особливо в роботі з групами зі змішаними здібностями?

Середовище навчання

Середовище навчання важливе для групової динаміки і впливає на процес навчання. Учасники/учасниці мають почуватися спокійно на фізичному рівні, необхідно дати їм змогу достатньо добре чути й бачити. Також в аудиторії має бути достатньо місця для планованих заходів, природного освітлення й повітря. Учасників/учасниць і тренерів/тренерок необхідно поінформувати, де розташовані пожежні й аварійні виходи.

Організація вашого пленарного засідання / робочого простору

Розташування стільців колом є неформальним підходом і сприяє створенню атмосфери обміну думками й навіть близькості. Усі можуть бачити одне одного, і тут немає привілейованих місць.

Розташування стільців рядком (у театральному стилі) так, щоб доповідачі/доповідачки були перед учасниками/учасницями, корисне для візуальної презентації, оскільки всі її зможуть бачити, однак, на відміну від розташування колом, таке розташування стільців створює очевидне співвідношення сил.

Розставляти стільці у вигляді кількох малих кіл корисно, коли ви створюєте робочі групи для виконання невеликих вправ або завдань під час сесії.

У чому полягає ідея навчальної агори?¹¹⁴

Ідея навчальної агори полягає в тому, щоб об'єднати молодіжних працівників/працівниць, молодих людей і практичних фахівців/фахівчинь у галузі молодіжної роботи для того, щоб поговорити, поділитися думками, попліткувати й обмінятися методиками, способами, інструментами, тенденціями й особливо умовами навчання в неформальній освіті; обмінятися останніми новинками в галузі навчання молоді

114. Бахлія Нох (2019).

й забезпечити простір для навчання, спробувати, застосувати на практиці й обміркувати це в різних середовищах навчання.

Агора — це місце для зустрічей, де люди збираються разом, обмінюються ідеями, розвивають їх далі й дивляться, що можна з ними зробити. Ми відкриті для результатів цих пошуків і хочемо зробити їх корисними для нашого контексту — міжнародної молодіжної роботи.¹¹⁵

На семінарі «Молодіжний паспорт: навчальна агора» критично розглядали проблеми й переваги належного середовища навчання.

Щодо середовища навчання на відкритому повітрі варто розглянути такі питання: Чи завжди потрібно виходити з приміщення, щоб створити середовище, яке стимулюватиме до навчання? Коли настає «правильний» час для виходу за межі приміщення? Чи (завжди) користь від занять на свіжому повітрі переважає пов'язані з цим проблеми? Що робить середовище на відкритому повітрі таким привабливим для певних учасників/учасниць і доволі складним для більшості фасилітаторів/фасилітаторок?

Питання для роздумів

- ▶ Яким був ваш досвід, коли йшлося про заняття на свіжому повітрі під час навчання?

На згаданому семінарі розглядали багато інших питань, пов'язаних із середовищем навчання і включенням, коли йшлося про допомогу молодим людям, які зазвичай потребують розширення їхніх прав і можливостей. Також порушували питання спостереження за тим, чи обмежує структура уяву для ігор/навчання, чи може пошук альтернативних і творчих просторів іноді перевантажувати людей і тому давати зворотний ефект. Або, можливо, ідеться не про те, щоб винести судження щодо переваг і недоліків середовища, а про те, щоб зосередитись на тому, як створити різноманітні потрібні нам простори. До того ж чи розглядаємо ми, як можна використовувати громадський простір як середовище навчання або ж перенести неформальну освіту в громадський простір для того, щоб також посприяти її визнанню й залученню громади / місцевих громад до нашої навчальної діяльності?

На завершення цього пункту, присвяченого середовищу навчання й численним піднятим у ньому питанням і міркуванням, зазначимо, що найбільш плідним питанням може бути таке:

У якому середовищі молоді люди найкраще навчаються?

- ▶ У безпечному середовищі, де їх не судять, не класифікують і не ставлять у центрі уваги. Де вони можуть відверто говорити й пробувати щось нове.
- ▶ У місці, де культурні відмінності не лише визнають, а й цінують і використовують у процесі навчання.
- ▶ У місці, де кожного/кожну вважають особистістю, де зміст і методика орієнтовані на потреби кожного студента / кожної студентки. Щоб охопити всіх, необхідно комбінувати методи, які відповідають різноманітності потреб і уподобань у навчанні.
- ▶ У місці, де кожен/кожна може вчитися й робити свій внесок у колективний процес навчання = взаємне інтерактивне навчання за участі тренера/тренерки.
- ▶ У місці, де можна мислити нестандартно, набувати нового досвіду та вчитися на цьому досвіді. Це може звучати усупереч «безпечному середовищу навчання», але насправді вам просто слід знайти правильний баланс між двома поняттями: новим досвідом, який виводить вас з-під дії стандартів, і безпечним середовищем навчання (наприклад, підтриманням через коучинг).

(Це деякі відповіді учасників/учасниць семінару «Молодіжний паспорт: навчальна агора», Ла-Рошель, Франція, 2015 рік)¹¹⁶

Онлайн-середовище навчання¹¹⁷

Онлайн-середовище навчання є модним і захопливим, але часто може траплятися так, що молодіжні працівники/працівниці й тренери/тренерки опиняються в зоні розширення їхніх можливостей. По-перше,

¹¹⁵ Там само, с. 10, цитата Ріти Бергштайн.

¹¹⁶ Там само, с. 32.

¹¹⁷ Докладніше див. у пункті 1.1.4 «Очні, онлайн і комбіновані навчальні курси».

молоді люди зазвичай швидше освоюються в цій галузі, а викладачі/викладачки, які працюють з цією конкретною цільовою групою, дещо відстають у розвитку їхніх компетентностей і методики проведення онлайн-навчання. По-друге, інструменти й середовище швидко змінюються. Те, що сьогодні «в моді» серед молодих людей або в галузі навчання молоді, через два роки може застаріти і стати повністю безперспективним. Визнання важливості онлайн-середовища навчання зростає, коли йдеться про ігри та гейміфікацію, онлайн-навчання, МВДК, комбіноване навчання, онлайн-інструменти, соціальні мережі, #хакатони, вебквести тощо.

Розмірковуючи про фактичні умови і формат, слід зазначити, що, можливо, ще важливіше звернути на це увагу, коли йдеться про онлайн-навчання. Роль і присутність тренера/тренерки (щонайменше в безпосередній взаємодії з учнями/ученицями) і групи не такі помітні. Це стосується онлайн-курсів, які є асинхронними та/або вільними (самостійними), а також тих курсів, які проводять у формі живих зустрічей, де роль тренера/тренерки дещо зводять до забезпечення простору для навчального процесу й динаміки в групі. В асинхронних і/або самостійних курсах це означає, що спосіб налаштування середовища має бути максимально зручним для користувача/користувачки, що, простіше кажучи, означає, що до нього легко отримати доступ і використовувати його, і що він більше приваблює учнів/учениць. Користувачі/користувачки, які витрачають багато часу на те, щоб зрозуміти, де вони знаходяться, як зорієнтуватися й отримати доступ до матеріалу, можуть нагадувати студентів/студенток на очному занятті, які витрачають півдня, просто намагаючись влаштуватися в аудиторії. Тому витрата додаткових зусиль на вибір відповідної платформи онлайн-навчання, а також на її налаштування й розвиток залежно від досвіду користувача/користувачки, безумовно, того варта.

З іншого боку, для синхронних, живих зустрічей, заходів і курсів слід створити таке середовище, у якому буде якомога менше технічних проблем і чинників відволікання. Водночас це середовище так само має бути привітним до користувача/користувачки, виділяючи достатньо часу для ознайомлення учнів/учениць з платформою, яку вони використовуватимуть, і створюючи комфортні умови для участі в процесі навчання. Для всіх учасників/учасниць навчального процесу, зокрема для команди й учнів/учениць, важливо, щоб фізичний простір був належно організований, що передбачає: (1) мінімізацію інших шумів і забезпечення максимально можливої тиші; (2) використання навушників або гарнітури для зменшення фонового шуму й відлуння; (3) видалення предметів, які можуть відволікати людину (це також завдання і для самих учасників/учасниць).¹¹⁸

Важливо зазначити, що середовище навчання у випадку онлайн-навчання поєднує щонайменше два різні середовища: онлайн-середовище, де проводять зустрічі й заходи, і домашнє середовище, з якого приєднується учень/учениця (і тренер/тренерка). Це комплексне середовище має свої переваги: воно може сприяти міцному та близькому зв'язку, оскільки люди перебувають у знайомому оточенні й можуть виявити себе з тих боків, з яких вони себе не виявляють під час очних занять. Вони також можуть поповнити запаси енергії після роботи в їхніх улюблених місцях і з дорогими їм людьми. До того ж у такому середовищі легше забезпечити навчання для багатьох людей з різними обмеженими можливостями, оскільки самі люди створюють більшість необхідних умов для участі. З іншого боку, знайома домашня обстановка стає додатковим чинником відволікання від дому, від роботи, друзів/подруг і сім'ї. Про все це слід подбати під час створення сприятливого й зосередженого середовища навчання.

Питання для роздумів

- ▶ Які онлайн-середовища ви зараз знаєте?
- ▶ Які з них ви використовуєте в навчанні в межах неформальної освіти і в молодіжній роботі загалом?
- ▶ Які існують переваги і ризики?
- ▶ Як ми можемо перетворити популярні соціальні мережі на додаткові простори для неформального навчання?
- ▶ Як фізичне і онлайн-середовище пов'язані між собою?

¹¹⁸ За матеріалами Стандартів якості у сфері освіти та навчання Департаменту молоді Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/ddcp-yd-etd-2016-202-quality-standards-yd-et-activities/16807c8bb9>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

3.4.8. Документування і звітування: навіть, хто й для чого? — і навіть більше!

3.4.8.1. Документування і звітування тренером/тренеркою

Як тренер/тренерка ви маєте документувати і планувати те, що ви робите. Концептуалізація результатів навчання важлива для того, щоб було зрозуміло, що ви робите, чому ви це робите і чого прагнете (або куди прямуєте ви й ваша команда). Є корисний принцип, який звучить так: «Роби те, про що говориш! — Говори про те, що робиш!».

Стандартом у навчанні в галузі неформальної освіти стала підготовка тренерами/тренерками так званих «програм занять». Після того, як на підготовчій зустрічі між учасниками/учасницями команди будуть розподілені обов'язки за певними елементами програми, кожен тренер / кожна тренерка готує свої заняття, а інший/інша колега з команди потім надає відгук за кожною програмою занять (на першому етапі). Потім уся команда надає відгук (другий етап) і переглядає програму кожного заняття, а також загальний хід виконання програми заняття (щоб переконатися, що певні методи не повторюються, щоб побачити, чи охоплено загальні цілі й завдання, перевірити, чи всі можливості враховано тощо).

У додатку 5 наведено приклад стандартної форми «програми заняття», яку складають тренери/тренерки, до неї входять викладені нижче пункти¹¹⁹ для кожного елемента програми/заняття.

1. Назва, дата, час.
2. Загальна інформація.
3. Мета (цілі) й завдання заняття.
4. Методика і методи.
5. Програма (покроковий опис і опис у динаміці).
6. Результати.
7. Оцінювання.
8. Необхідні матеріали й необхідний простір.
9. Додаткова література.
10. Додатки.

(Пункти 5 і 7 заповнюють після заняття відповідальні особи).

У багатьох випадках підготовлені програми занять складають для всього навчального курсу (особливо під час навчання тренерів/тренерок або щоразу, коли розробляють нові концепції навчання і курси), щоб мати належний покроковий опис того, що було реалізовано в процесі навчання. По-перше, це ключова якісна характеристика для багатьох установ і організацій у галузі навчання в Європі. По-друге, така документація може бути корисною майбутнім командам тренерів/тренерок того самого формату навчання або учасникам/учасницям навчального курсу для тренерів/тренерок. По-третє, ці добірки програм занять поширюють як ресурс або матеріал передового досвіду в межах однієї організації та спільноти тренерів/тренерок, або ж, по-четверте, їх можуть публікувати / вільно надавати в усій галузі неформального навчання в Європі.

На додачу до написання програм занять тренерів/тренерок можуть просити задокументувати процес навчання, зробивши фотографії та/або відеозаписи (при цьому частину цих обов'язків можна передавати на виконання учасникам/учасницям). Як вишенька на торті, деякі тренери/тренерки демонструють їхні таланти, піклуючись про графічний запис.

У разі онлайн-навчання принаймні частину документації часто виконує тренер/тренерка під час заняття на білих дошках або з використанням інших схожих інструментів.

Обов'язки тренера/тренерки щодо подальшої звітності

Після проведення навчання тренерів/тренерок переважно просять підготувати звіт для установи чи організації, які їх найняли. У такому звіті особливу увагу необхідно приділяти таким моментам.

- ▶ Цілі і завдання: наскільки вони були досягнуті?

¹¹⁹ Це один з можливих прикладів. Натомість існують різні варіанти форми, яку додаємо, що їх використовують на практиці в галузі неформальної освіти в Європі.

- ▶ Програма (підготовка й виконання): як пройшла підготовча фаза? Якою була програма та які освітні підходи використовували?
- ▶ Критерії якості: якою мірою були застосовані і презентовані під час навчання критерії якості (відповідної чи іншої установи)?
- ▶ Процес оцінювання: якими були його основні результати (на основі оцінювання учасників/учасниць і оцінювання тренера/тренерки або команди тренерів/тренерок)?
- ▶ Склад групи і його формування: як була сформована цільова група? Чи було досягнуто та представлено бажаний профіль учасників/учасниць? Чи належним був процес добору? Чи були належно задоволені потреби учасників/учасниць (у доступі)?
- ▶ Запрошені доповідачі/доповідачки: яким був внесок запрошених доповідачів/доповідачок чи експертів/експерток?
- ▶ Проміжні і кінцеві результати: чи були підготовлені будь-які рішення, рекомендації, матеріали або інструменти? Як цей захід вплинув на пріоритети установи, що забезпечувала фінансування, або програми?
- ▶ Висновки: якими були основні висновки за результатами навчання для учасників/учасниць?
- ▶ Подальші заходи: яких заходів було вжито щодо забезпечення видимості й очікуваного впливу навчання? Якими є конкретні дії та кроки в частині подальших заходів? Яких заходів було вжито для поширення й використання результатів? («DEOR (Visibility, Dissemination and Exploitation of Results)» у проєктах Erasmus+).
- ▶ Розвиток організації: як цей захід вплинув на цілі організації? Як він підтримав її місію та/або стратегію і/або посприяв виконанню дво-, трирічного плану роботи?
- ▶ Удосконалення: які конкретні рекомендації та пропозиції щодо вдосконалення ви як тренер/тренерка маєте щодо цього заходу?
- ▶ Засоби й місце проведення (зокрема онлайн-середовище навчання): чи було робоче середовище належним?
- ▶ Підтримання: чи було практичне/технічне/організаційне підтримання задовільним?

Наведені вище пункти є лише прикладом і посиланням або керівництвом до дій щодо того, чого можна очікувати від вас як від тренера/тренерки в частині звітності після проведення навчання. Обсяг, деталі й форма звітності, звісно ж, можуть змінюватися залежно від організації та установи.

3.4.8.2. Звіт про зміст навчання (складений організаторами і/або учасниками/учасницями)

До того ж організатори/організаторки і/або учасники/учасниці готуватимуть звіт про зміст навчання (у деяких нечастих випадках у цьому процесі можуть брати участь тренери/тренерки). Щодо цього звіту про зміст є такі запитання:

Навіщо складають звіт?

Звіт можуть складати для різних цілей і використовувати по-різному, тому, перш ніж його писати, важливо знати мету. Звіти можуть складати як додаткові продукти, як внесок у розвиток ресурсів, щоб відповідати назві та зберігати звіт про діяльність організації для подальшого використання, щоб було що завантажити на вебсайт організації та в соціальні мережі, для зберігання в електронному чи фізичному архіві, для донорів/донорок як вимога для надання грантів тощо.

Хто складає звіт?

Так само звіти можуть писати різні люди. Команда може нести відповідальність і планувати цей процес як частину заходу, можуть призначити доповідача/доповідачку на кожен день або модуль, може існувати група учасників/учасниць, які займаються звітністю (у соціальних мережах). Як варіант, під час проведення великих заходів або там, де наголошують на створенні ресурсу для публікації, можна залучати зовнішнього доповідача / зовнішню доповідачку.

Для кого і для чого?

Звіт може бути ресурсом для організації та її членів/членкинь, а також для учасників/учасниць курсу, тож він може бути дійсним довідковим матеріалом для всіх залучених зацікавлених сторін, широкої

громадськості, і переважно він також є формальним зобов'язанням і передумовою для отримання фінансування, забезпечення видимості та поширення результатів. В ідеалі ваш звіт має стати джерелом натхнення й навчання для будь-якої молодшої людини, молодіжного працівника /молодіжної працівниці, тренера/тренерки з неформальної освіти, молодіжної організації тощо.

Як?

Команда Ради Європи з питань освіти дає відповідь на питання «як?» у *Керівництві для фасилітаторів неформальної освіти* 2009 року (с. 107 — 108): у звіті необхідно описати розглянуті питання, результати й висновки, яких дійшли учасники/учасниці під час занять. Звіти мають не лише бути викладом щоденної програми, а й описувати найактуальніші заходи, інноваційні елементи й аспекти, які можуть стати джерелом натхнення чи основою для майбутнього навчання або молодіжних заходів. Звіт має достовірно документувати захід:

- ▶ навіщо його проводили;
- ▶ хто брав у ньому участь;
- ▶ які питання обговорювали в ході реалізації програми;
- ▶ що вивчили;
- ▶ якими були висновки, основні результати та внесок у «знання» й експертизу з теми/тем;
- ▶ які були основні проміжні та кінцеві результати для організаторів/організаторок;
- ▶ як відстежуватимуть процес навчання надалі.

У звіті також можуть бути описані використані методи й методика, якщо вони стосуються потенційних мультиплікаторів/мультиплікаторок в організації чи деінде. У відповідних випадках він може також містити зібрані від учасників/учасниць матеріали оцінювання. Важливо, щоб люди «ззовні» могли легко зрозуміти, хто, що, як і навіщо, і щоб це мало сенс, навіть якщо звіт читатимуть через п'ять років!

Формати

Звіти можуть мати різні формати, як-от:

- ▶ текст, опублікований онлайн або друкowana версія;
- ▶ відеоролик, відеоблог, подкаст;
- ▶ блог, відкритий для зовнішніх коментарів або інформації щодо цього предмета обговорення;
- ▶ вебсайт;
- ▶ мультимедійний звіт;
- ▶ графічний звіт.

Можливі інші формати чи комбінація перелічених форматів, за умови, що це буде повний звіт і що він буде оприлюднений. Щоб дізнатися, чи потрібні конкретні формати, щоб ви могли планувати й працювати над тим, що необхідно, разом із тим, що хочеться вам, звертайтеся до установ, які надають вам фінансування, та інших зацікавлених сторін.

До якого терміну?

Ще одним прагматичним (а іноді й напруженим) питанням є термін. Звіт має бути підготовлений для розповсюдження протягом розумного періоду після проведення заходу. Ефективне розповсюдження особливо добре налагоджене в донорів/донорок або установ, які надали грант, і багато хто все одно встановлює крайні терміни подання. Швидке надання інформації колишнім учасникам/учасницям за допомогою звіту про ресурси ґрунтується на енергії, отриманій унаслідок навчання, і дає їм змогу використовувати її у їхніх організаціях і в їхній діяльності, що розширюється. Якщо звіти про ресурси орієнтовані на ширшу аудиторію, ніж група учасників/учасниць, варто пам'ятати, що описи та згадки про конкретні персоналії чи інциденти можуть мати велику ностальгічну цінність, але тих, хто не брали в навчанні участь, це може просто дратувати. Деякі звіти складають у загальній формі, і, внівши до нього, на розсуд автора/авторки, розділ про конфіденційність, звіт потім можна поширювати серед відповідних цільових груп за потреби, з розділом про конфіденційність або без нього. У звіті про ресурси можна зазначити, де знайти докладну інформацію з цього питання, а також подати посилання на відповідні попередні звіти чи документи з того самого предмета.

Питання для роздумів

- ▶ Який у вас був досвід документування і звітування? Що можна поліпшити, зважаючи на наведену інформацію?
- ▶ Як ви організуєте підготовку програм занять або звітування про ваші наступні заходи?
- ▶ Хто працюватиме над звітом про зміст (учасники/учасниці, команда, сторонній доповідач / стороння доповідачка, співробітники/співробітниці офісу)?
- ▶ Хто буде координатором/координаторкою звіту про навчання?
- ▶ Який меседж має донести звіт про зміст навчання до своєї аудиторії?
- ▶ Хто є цільовою аудиторією вашого звіту?
- ▶ Який формат / які формати ви оберете?

У додатку 6 представлено приблизний план трьох видів письмових звітів: стислий звіт про результати, звіт про ресурси і звіт про оцінювання. Зрештою, контекст, організація й команда мають вирішити, на чому вони наголошуватимуть і які аспекти хотіли б виділити в кінцевому тексті.

3.5. РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМИ

У попередньому підрозділі ми розглядали технічні аспекти процесу підготовки. У цьому підрозділі основну увагу приділено елементам змісту й підготовці освітньої програми. Під час планування й підготовки освітньої програми необхідно враховувати низку елементів. У тренера/тренерки може бути кілька предметів і методів, які він хотів би / вона хотіла б охопити. Але чи відповідатимуть вони цільовій групі та конкретній програмі, яку планують виконати? На наведеній нижче схемі подано огляд елементів, які необхідно враховувати під час планування програми.



Навчальні курси — це переважно неформальні освітні заходи. Тому в них мають поважати й розвивати загальноприйняті педагогічні принципи неформальної освіти, зокрема орієнтованість на учасників/учасниць, на дії та цінності. Стандарти якості освіти і професійної підготовки молодіжного сектора Ради Європи охоплюють деякі з таких принципів:

- ▶ Цілі, програма, методика й кількість учасників/учасниць узгоджені.
- ▶ У заходах ураховують потреби учасників/учасниць у навчанні та їхні уподобання/здібності до навчання; тренерам/тренеркам необхідно дати змогу обговорити це з учасниками/учасницями, використовуючи орієнтований на широку участь підхід.
- ▶ Тренери/тренерки й учасники/учасниці мають усвідомлювати цінність заходу для трансформаційного навчання та освіти.
- ▶ Програма й методи мають забезпечувати справедливий баланс розвитку знань, навичок, поглядів і усвідомлення ключових цінностей, що лежать в основі заходу.
- ▶ Учасники/учасниці мають бути активно залучені до процесу навчання.
- ▶ Програма і методи мають ураховувати й цінувати досвід і компетентності учасників/учасниць.
- ▶ Учасники/учасниці не мають зазнавати впливу формальних систем індивідуального оцінювання.
- ▶ Права й можливості учасників/учасниць мають бути розширені, а самі вони мають бути заохочені до оцінювання й критичного осмислення процесу навчання.
- ▶ Учасники/учасниці мають право отримати свідоцтво про відвідування заняття, де зазначають галузі, у яких проводили навчальний захід.

Ще одна річ, на яку слід звернути увагу, — це компетентності, необхідні тренерів/тренерці або команді тренерів/тренерок для розроблення програми. Для зручності в Моделі компетентностей ETS для тренерів описана галузь компетентностей «Розробка освітніх програм». Ці компетентності цілком відповідають наведеній вище схемі й охоплюють те, що необхідно для того, щоб зібрати всі елементи разом, а також виділити основні та вторинні процеси, які слід урахувати:

- ▶ розроблення освітнього підходу, заснованого на принципах і цінностях неформального навчання;
- ▶ передання учням/ученицям знань або цінностей, пов'язаних з діяльністю;
- ▶ інтеграція соціально-політичного досвіду учнів/учениць в освітню програму;
- ▶ інтеграція (у відповідних випадках) ІКТ, електронного навчання та інших інструментів і методів у освітню діяльність;
- ▶ розроблення процесу оцінювання та власне оцінювання впливу;
- ▶ вибір і розроблення відповідних методів збору, інтерпретації й поширення інформації (даних, ресурсів, висновків тощо).

Варто ще раз зазначити, що звернення до цієї галузі компетентностей не має бути тестом для перевірки володіння тренером/тренеркою усім необхідним для того, щоб впоратися з розробленням програми. Це більше потрібно для того, щоб орієнтуватися, які знання, навички й погляди можуть бути корисними під час розроблення програми, і щоб перевірити, хто з команди почувається впевненіше в цій галузі й потенційно може забезпечити більшу підтримку з-за планшета. Водночас на індивідуальному рівні, коли йдеться про цей важливий аспект розвитку навчання, корисно визначити сильні сторони й точки для вдосконалення.

3.5.1. Роз'яснення контексту й мети навчання

В основі кожної програми лежить певний контекст, який визначає мету навчання. Елементи, що зумовлюють цей контекст, були викладені в попередніх підрозділах, і навчальна команда має визначити і роз'яснювати їх як початковий крок, особливо якщо ця команда не брала участі в розробленні концепції навчання від самого початку. Ось кілька пропозицій щодо того, що команда має врахувати, закладаючи основу для планування програми.

Оцінювання потреб, особиста мотивація і цілі організації / контекст установи

Ці чинники визначають загальні соціальні й політичні межі навчального курсу.

- ▶ Які потреби в навчанні були висловлені й ким?
- ▶ Які існують потреби в тому виді навчання, який організують?

- ▶ Чому організація чи установа проводить цей навчальний курс?
- ▶ Яка ваша особиста мотивація бути тренерами/тренерками на цьому курсі?

Цілі навчання

- ▶ Якими є загальні цілі навчання?
- ▶ Чи є у вас як у навчальної команди спільне розуміння цих цілей?
- ▶ Як ви особисто ставитеся до цих цілей?

Ресурси

- ▶ Які фінансові й матеріальні ресурси є в наявності для реалізації цього навчального курсу?
- ▶ Яка ще підтримка доступна з погляду матеріально-технічного забезпечення й адміністративних функцій?
- ▶ На які ресурси ви можете розраховувати у спільноті, у якій проходить навчання?

Тренери/тренерки

- ▶ Якими є ваші ресурси як тренерів/тренерок, скільки енергії й часу ви можете витратити?
- ▶ Якими є ваші компетентності, індивідуальні й командні, які ви застосовуєте на цьому курсі?

Контекст / середовище навчання

- ▶ Який контекст навчання найкраще підійде для вашого курсу: очний, онлайнний або комбінований?
- ▶ Які ваші уподобання і які ви бачите для себе перешкоди в частині обраного контексту навчання?

Завдання навчання

- ▶ Що може й має зробити цей конкретний курс?
- ▶ Чого конкретно ви хочете досягти за допомогою цього навчання?
- ▶ Яких результатів ви очікуєте?

Профіль учасників/учасниць

- ▶ Якщо ваш навчальний курс призначений для молодіжних працівників/працівниць або молодіжних лідерів/лідерок, яким є конкретний профіль учасників/учасниць, яких планують охопити на цьому курсі?
- ▶ Яким має бути вид і рівень експертизи, попереднього досвіду, потреб, мотивації та інтересів учасників/учасниць?
- ▶ Якого загального рівня компетентностей ви очікуєте від учасників/учасниць?

3.5.2. Створення програми з можливостями для навчання

Наступним важливим завданням у плануванні програми є визначення освітнього підходу. Як ви хочете працювати з матеріалом? Яка методика буде найкориснішою для учасників/учасниць і найкраще допоможе вам досягти цілей навчання? Як ви любите працювати?

Обрана методика і способи роботи мають відповідати можливостям навчання, які тренери/тренерки хочуть створити для учасників/учасниць. Одним зі способів осмислення можливостей навчання є розгляд зон (з погляду «виклику»), у які учасники/учасниці можуть потрапляти в різні моменти процесу навчання.



На матеріалі моделі зони комфорту, розширення можливостей і паніки Карла Ронке.¹²⁰

Ви, напевно, стикалися з деякими стереотипними гаслами: «Життя починається в кінці вашої зони комфорту» або «Ваша зона комфорту — це не те місце, де відбувається магія». Вони певною мірою означають, що якщо ви сподіваєтесь на якісь зрушення і зростання, вам абсолютно необхідно залишити зону комфорту й почати робити те, що кидає вам виклик і лякає вас на кожному кроці. Або, інакше кажучи, зона комфорту = погано (для навчання). Вихід із зони комфорту = добре (для навчання). Модель «зон навчання» дійсно дуже корисна для розуміння ступеня особистих викликів, які курс може створити для окремих учасників/учасниць, і того, як ці виклики можуть привести до навчання. Але все зовсім не так просто, і межі для навчання між зонами комфорту, розширення можливостей і паніки не так легко зрозуміти. Погляньмо, що ховається за цією моделлю.

Зона «комфорту» трохи схожа на зображену вище ситуацію. Це ваш дім, мова, якою ви розмовляєте, ваші звички, ваші друзі та ваша система цінностей, речі, які ви звикли робити. У зоні комфорту ви можете просто «бути».¹²¹ Це не означає, що в зоні комфорту немає місця навчанню. Ви можете почитати книгу, поговорити з кимось, подивитися відео й отримати нову інформацію й нові знання. У зоні комфорту ви зазвичай не стикаєтесь з речами, які кидають виклик вашій системі цінностей, вашим поглядам на світ або змушують вас робити щось, що може викликати у вас занепокоєння і дискомфорт.

Якщо це стається й ви починаєте відчувати метеликів у животі (що добре описує відчуття дискомфорту), то, можливо, ви входите в зону «розширення можливостей». Тут ви стикаєтесь з новими й складними речами, і вам потрібно докласти особливих зусиль, щоб адаптуватися до навколишнього середовища. Наприклад, коли ви вперше виїжджаєте за межі вашої країни, або вступаєте в дискусію з людьми, які дотримуються зовсім інших політичних поглядів, ніж ваші, або коли намагаєтесь вивчити нову мову, або коли вам треба пройти мотузковим комплексом, або ж перед вами стоїть завдання ознайомитися зі змістом Тренерського довідника, присвяченого основам навчання. Ці переживання можуть бути вражаючими й навіть зачаровувати. Зона розширення можливостей може створити умови для набуття абсолютно нових навичок. Вона також може спонукати поставити під сумнів цінності й погляди, що, своєю чергою, може прокласти шлях до потенційних змін. Але вона також приносить у життя неоднозначність невідомості, і адаптація до неї вимагає багато енергії та зусиль. У деяких випадках цю зону називають зоною навчання, але це означало б, що навчання відбувається лише тут. З огляду на свій досвід маємо зазначити, що це не зовсім справедливо. Насправді, щоб багато чого навчитися і щоб багато з цих змін таки відбулося, вам, можливо знадобиться повернутися у вашу зону комфорту:

120. Тренерський довідник 4. Міжкультурне навчання, с. 43. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-4-inter-cultural-learning>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

121. Тренерський довідник 4. Міжкультурне навчання. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-4-intercultural-learning>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

до улюбленої ковдри, звичної їжі, до ваших людей, вашої кішки. А потім подумати, порефлексувати, переварити й закласти ще кілька цеглинок на шляху до змін.

Але повернімося до зони розширення можливостей. Якщо ви зайдете в неї занадто далеко, ви ризикуєте потрапити в зону «паніки». Це коли метелики у вашому животі перетворюються на торнадо. Ви втрачаєте відчуття контролю й не можете зосередитися. Іноді вас просто щось блокує і будь-який вид навчання дається важко. Це відбувається, коли за кордоном занадто багато нових стимулів і вражень, або ви почуваетесь в небезпеці на висоті мотузкового комплексу, або ж просто перевантажилися, намагаючись переписати Тренерський довідник, який вплинув на покоління тренерів/тренерок у Європі (зокрема на вас самих). Короткочасне перебування в зоні паніки трапляється з кожним/кжною в нових, несподіваних або небезпечних ситуаціях. Водночас занадто довге перебування в зоні паніки наражає людей на небезпеку й обмежує можливості для навчання.¹²² Рівень складності просто стає занадто високим, і єдине, чого ви хочете, — це повернутися в зону комфорту. Але повернувшись до зони комфорту, ви так само зможете взяти щось із цього досвіду для себе, дізнатися щось про себе й навколишній світ, якщо цей досвід не був занадто екстремальним і болючим. А в зоні паніки ви просто ніколи нічого не знаєте напевно.

Переводячи це в контекст навчання, плануючи освітню програму, що змушує учасників/учасниць набувати досвіду, який кидає виклик їхній витривалості, емоціям, цінностям і переконанням, тренери/тренерки створюють можливості для навчання. І хоча ці можливості важливі, не менш важливо забезпечити безпеку зони комфорту під час навчання, куди учасники/учасниці зможуть повернутися, якщо відчують, що зайшли занадто далеко, або просто повернутися й обміркувати власний досвід. Створення програми з можливостями для навчання має сприяти розвитку та практичному застосуванню саморефлексії та самопізнання, що дає змогу отримати користь від цього досвіду.¹²³ Мета набуття нового досвіду полягає в тому, щоб повернути його у вашу зону комфорту, яка постійно розширюється, і це можливо, якщо ви знаєте, з чого починається ваш «комфорт».

Ще одна важлива річ, яку слід пам'ятати: учасники/учасниці матимуть різні зони комфорту, а також різні зони розширення можливостей і паніки. Те, що є розширенням можливостей або комфортом для однієї людини, може стати зоною паніки для когось іншого/іншої, і навпаки. Тому, пам'ятаючи про різні вподобання в навчанні, тренери/тренерки також мають зважати на різноманітність викликів у групі та стежити за тим, щоб ніхто не потрапив у зону паніки. Команди мають уміти створювати умови для підтримання учасників/учасниць у моменти особистих викликів і, наскільки це можливо, утримуватися від того, щоб розпочинати щось, що вони не можуть завершити!

А тепер кілька слів про онлайн-середовища навчання: загалом, вони можуть бути доволі складними викликами для деяких учасників/учасниць або навіть для деяких тренерів/тренерок. Насправді це більше, ніж виклик. Деякі люди просто закриваються, коли їх просять виконати онлайн-завдання або скористатися цифровим інструментом в умовах очного навчання. Той самий принцип слід застосовувати й тут. Тренери/тренерки мають подбати про те, щоб в онлайн-частині навчання також було створено комфортні умови. Вони можуть зробити це або завдяки сильній підтримці з боку команди, або ж завдяки підтримці колег чи завдяки можливостям адаптувати завдання і матеріал, щоб полегшити їх сприйняття. Власне, не можна просто очікувати, що всі з цим упоруються, оскільки великий потенціал для навчання може бути втрачений.

Питання для роздумів

- ▶ Різний рівень досвіду учасників/учасниць ускладнює створення можливостей для навчання для всієї групи. Як ви оцінюєте різноманітність вашої групи? Як далеко ви можете зайти з вашою групою?
- ▶ Чи знаєте ви власні проблеми та зони паніки? Як ви слідкуєте за тим, щоб не поширювати ваш рівень комфорту і викликів на групу?
- ▶ Чи стикалися ви з панікою в групі, з якою працювали? Чим це було викликано? Як ви впоралися з цією ситуацією? Чи мала ваша команда можливість впоратися з кризою і панікою?
- ▶ Як ви забезпечуєте комфорт під час навчання? Як ви залучаєте учасників/учасниць до пошуку власного комфорту?
- ▶ Як ви стимулюєте саморефлексію й самопізнання за допомогою вашої навчальної програми?

¹²². Там само.

¹²³. Посилання на цикл емпіричного навчання Колба див. в пункті 4.4.3.

3.5.3. Орієнтація програми на учасників/учасниць

Неформальна освіта орієнтована на учнів/учениць, і тому програма має базуватися на їхньому досвіді, компетентностях, потребах у навчанні й очікуванні. До того ж міркування щодо змісту й методичних підходів мають ґрунтуватися на роздумах про їхні ролі та обов'язки у виконанні програми. Основу для опрацювання цього питання становлять викладені нижче чинники.

Потреби й очікування учасників/учасниць. Потреби, мотивація й очікування учасників/учасниць навчального курсу дають важливу інформацію для оцінювання актуальності навчання для людей, які беруть у ньому участь. Потреби й очікування можна визначити до або на початку навчання, але у процесі занять вони можуть змінюватися (див. пункт 4.4.1). Вивчення потреб і очікувань учасників/учасниць також передбачає розгляд того, як досвід у навчанні співвідноситься з їхніми реаліями. Як або наскільки можливо гарантувати, що учасники/учасниці зможуть використовувати набутий у процесі навчання досвід у їхній подальшій роботі?

Рівень компетентностей. Якщо команда дотримується підходу, орієнтованого на компетентності, дуже корисно зрозуміти рівень компетентностей учасників/учасниць у галузях, що стосуються навчання, як у команди, так і в самих учасників/учасниць. Різні види самооцінювання¹²⁴ чи обмірковування компетентностей можна застосовувати протягом усього процесу навчання. Це дасть команді й учням/ученицям чітку відповідну точку, уявлення про можливі напрями й допоможе тренерам/тренеркам оцінити результативність їхньої навчальної діяльності.

Потреби в навчанні й відповідальність за процес навчання. Люди можуть сприймати лише те, що вони хочуть вивчити, і те, що, на їхню думку, їм необхідно. Але вони можуть мати потреби в навчанні, яких ще не усвідомлюють. Дотримуючись принципу «навчатися вчитися», учасники/учасниці ставлять власні цілі у процесі навчання, що є важливим кроком в адаптації навчання до їхніх потреб, а також у взятті на себе відповідальності за процес власного навчання. Цілі навчання також є наступним логічним кроком після самооцінювання компетентностей.

Визнання попереднього досвіду учасників/учасниць. Важливо пам'ятати, що учасники/учасниці мають власну історію навчання й різноманітний досвід, а також деякий рівень актуальних для навчання компетентностей. Залежно від рівня досвіду групи визнання попереднього рівня компетентностей і використання ресурсів учасників/учасниць курсу може стати важливим елементом для активного залучення їх до навчального процесу та сприяння навчанню через осіб з їхнього ж кола. Це також важливо для створення простору, де всі учасники/учасниці так само можуть ділитися їхнім досвідом. Учасники/учасниці, які мають відповідні знання або навички, можуть робити їхній внесок у конкретний спосіб, наприклад, надаючи інформацію чи проводячи семінар.

Розмір і розвиток групи. Безпосередньою основою для планування програми є розмір групи, наприклад, може бути дуже складно створити інтенсивний навчальний процес на основі досвіду для групи з 50 учасників/учасниць, оскільки у великій групі інтенсивність досвіду найчастіше розсіюється. У навчальному курсі група також проходить різні фази, тому необхідна адаптація змісту, методів і послідовності програмних дій до відповідних етапів розвитку групи (див. пункт 4.3.2).

Використання середовища, простору й ресурсів групи.¹²⁵ Як команда може використовувати середовище, у якому відбувається навчання? Або, якщо запитати навпаки, яке середовище необхідне для реалізації програми? Як ви можете використати в програмі місто, місцеві молодіжні структури, молодіжні організації та проекти, ліси чи поля навколо місця проведення навчання? І як ви можете найкраще використати ресурси, що є власне у групі? Наприклад, якщо ви хочете попрацювати над культурним сприйняттям і образами з групою учасників/учасниць, ви проводите вправу на моделювання, працюєте з подіями у групі чи відправляєте групу на вулицю для проведення спостережень і подальшого звітування?

Структура і гнучкість під час підготовки програми. Робота з ресурсами групи та врахування потреб і очікувань учасників/учасниць вимагає певної готовності до гнучкості в підготовці. Іноді ви можете виділити реальні потреби в навчанні й те, який внесок буде найціннішим, лише під час навчального курсу. Обговоріть у команді, наскільки відкритими та гнучкими ви можете бути. Яку структуру ви хочете

124. Про оцінювання компетентностей тренерів/тренерок див.: URL: <https://appraiser.badgecraft.eu/>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

125. Докладніше про це див. у пункті 3.4.7 «Навчальні засоби та середовище навчання».

забезпечити? Які елементи необхідно погодити заздалегідь, щоб досягти поставлених цілей і почуватися комфортно в межах програми? (див. підрозділ 4.4).

Важливість сприйняття та (само)рефлексії. Забезпечення учасникам/учасницям достатньої кількості часу та простору в програмі для обмірковування власного досвіду навчання є неоціненною перевагою під час адаптації навчальної програми до їхніх потреб. Індивідуальні заняття, обмірковування в невеликих групах (групах для роздумів, або рефлексійних групах) і моменти групових роздумів можуть давати учасникам/учасницям змогу побути тут і зараз, усвідомити власні потреби й можливе навчання, яке вони проходять, а також допомогти краще зрозуміти, куди вони хочуть рухатися. І багато іншого. Насправді ми не можемо переоцінити важливість (само)рефлексії! І якщо ви можете надати відгук про цей процес, він буде набагато кориснішим.

Планування часу: Часу завжди обмаль, тож як вам найкраще використати те, що є в наявності, без перевантаження? Як у програмі збалансовано вільний час, час для спілкування і робочий час? Як вам працювати з неочікуваними подіями під час навчального курсу? Тайм-менеджмент докладно розглянуто в пункті 4.4.4.

На завершення цього пункту важливо згадати про самостійне навчання.

Самостійне навчання — це процес, у якому люди беруть на себе ініціативу у визначенні власних потреб у навчанні, формулюванні цілей навчання, пошуку ресурсів, необхідних для навчання, та оцінюванні власних результатів навчання без сторонньої допомоги. Для цього учні/учениці — учасники/учасниці мають уміти усвідомлювати власні реальні потреби в навчанні, визначати цілі навчання й активно їх досягати; планувати відповідні ресурси для підтримання їхнього навчання і, зрештою, самостійно оцінювати їхні досягнення в навчанні.¹²⁶

Самостійне навчання певною мірою почало входити в систему неформальної освіти, і розроблення вашої навчальної програми, що ґрунтується на принципах самостійного навчання, забезпечить високий рівень орієнтованості на учня/ученицю. Але для цього фасилітатори/фасилітаторки мають бути компетентними, щоб створити таке середовище навчання, яке забезпечуватиме гнучкість у максимально можливому задоволенні потреб учня/учениці.

3.5.4. Визначення елементів змісту програми

Прийняття рішення про елементи змісту зазвичай є першим «реальним» кроком у складанні програми. Яким темам має бути присвячений навчальний курс? Зосередження уваги на змісті навчання в командному процесі, де необхідно враховувати, координувати і структурувати різні ідеї, може стати складним завданням. Ідеї можуть губитися під час обговорення, тому що їх не підхопили й належно не обговорили інші члени/членкині команди. Тому корисно відстежувати ідеї візуально, на фліпчарті чи екрані, щоб усі могли їх бачити.

Процес визначення змісту програми складається з кількох етапів:

- ▶ складання переліку можливих елементів змісту;
- ▶ обговорення елементів змісту: що ми насправді маємо на увазі, коли говоримо про зміст; чи є в нас спільне бачення цих елементів;
- ▶ погодження елементів змісту;
- ▶ визначення пріоритетності елементів контенту: які елементи є найважливішими; на що ми хочемо витратити найбільше часу;
- ▶ упорядкування елементів змісту; створення послідовності дій для виконання програми, яка враховує вашу стратегію навчання;
- ▶ створення щоденної програми блоків змісту;
- ▶ створення планів занять для всіх блоків.

У випадку онлайн-навчання процес визначення змісту має ту саму логіку, але різниця в тому, що блоки змісту також можна ділити й реалізовувати в різні тижні чи навіть місяці. Усі чи більшість із них можна

¹²⁶ Довідник для фасилітаторів: керівництво з організації та супроводу освітнього процесу навчальних занять, що їх проводять в Європейських молодіжних центрах спільно з молодіжними організаціями (готується до публікації). URL: www.coe.int/youth.

створювати й реалізовувати в логічному потоці одночасно (у випадку самостійних і/або автономних курсів), а потім їх вивчатимуть учні/учениці в установлених межах. Блоки змісту також можна «випускати» в погоджені проміжки часу (зазвичай тривалістю більше одного дня) залежно від терміну навчання.

У випадку синхронних навчальних заходів, які значною мірою залежать від відеоконференцій, планування дуже схоже на щоденні очні курси. Але учасникам/учасницям зміст, який планують представити під час заняття, може бути доступніший, і вони можуть краще його розуміти, якщо вони з ним заздалегідь ознайомляться. До того ж учасникам/учасницям також може бути доручена роль, яка передбачає створення змісту й обмін ним перед початком заняття. У такий спосіб вони теж роблять внесок у спрямування заняття і в досягнення результатів навчання. У будь-якому випадку цю попередню фазу необхідно спланувати як частину загальної програми й відповідно розподілити зміст.

У посібнику «Онлайн-навчання молодіжних працівників»¹²⁷ наведено кілька корисних таблиць, які можна використовувати як шаблони під час планування змісту й послідовності онлайн-навчання. Деякі з них можуть бути корисними й в інших фазах, як-от оцінювання потреб, визначення профілю учнів/учениць і їхніх уподобань тощо.

Важливо пам'ятати, що в разі синхронних навчальних заходів практично неможливо провести цілий день у режимі онлайн. Учні/учениці втомлюються і втрачають концентрацію набагато швидше, ніж на очних курсах. Є одна корисна порада: поєднувати синхронні зустрічі з індивідуальними та/або груповими завданнями, які необхідно виконувати в проміжках між ними. Але навіть за такого підходу реальність така, що в інтернеті вдається охопити менше матеріалу, ніж за очного формату навчання.

Ви не зможете робити в інтернеті все, до чого ви звикли. Однією з найбільших помилок, яку ми бачимо, є спроба використовувати кожну мить в інтернеті, наповнюючи її великою кількістю змісту. В онлайн-форматі втрачають більше людей, а відсторонених людей в інтернеті важче відстежити.¹²⁸

Коли йдеться про комбіноване навчання, під час налаштування потоку матеріалу слід розглядати загальний процес навчання як єдине ціле. Деякі частини навчання проводитимуть онлайн, а деякі — очно, але всі вони мають становити частину загальної програми та вписуватися в загальний потік. Тож, визначаючи пріоритетність елементів матеріалу, слід також вирішити, які його частини можуть бути викладені онлайн. Деякі з них можна викладати лише онлайн, деякі частково онлайн, а потім під час очного заняття, а деякі викладатимуть спочатку очно з подальшими діями щодо них в онлайн-форматі. У будь-якому випадку планування порядку й послідовності цих дій становить частину загального планування матеріалу.¹²⁹

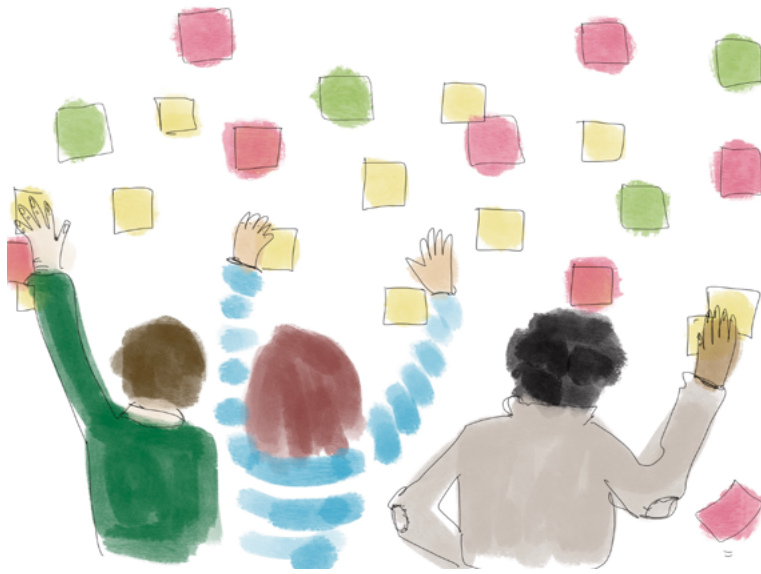
Наведена нижче вправа — це один зі способів полегшити дискусію в команді й визначити елементи матеріалу, і вона доволі поширена у спільноті тренерів/тренерок. Насправді ми від багатьох колег чули, що зустріч не відбулася, якщо під час неї не використовували наліпки (або онлайн-дошки з нотатками, хоча б так)!

127. Онлайн-навчання молодіжних працівників: практичний посібник з інструментами для розробки та супроводу онлайн-навчання молодіжних працівників. Публікація у межах проєкту з нарощування потенціалу «Європейська мережа молодіжної роботи» (2018), [www.napor.net/sajt/images/Dokumenta/ Online-training-of-youth-workers-manual.pdf](http://www.napor.net/sajt/images/Dokumenta/Online-training-of-youth-workers-manual.pdf), дата звернення: 21 серпня 2020 року.

128. Рева і Гантер (2020).

129. Молодіжний портал Digi: усе, що ви коли-небудь хотіли знати про онлайн-навчання та цифрові інструменти в молодіжній роботі. URL: www.digi-youth.com/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Від стикерів до ходу виконання програми



- ▶ Кожен член / кожна членкиня команди записує елементи матеріалу, які вони хотіли б бачити у програмі, по одному елементу на наліпку.
- ▶ Усі наліпки вивішують на стіну, щоб їх могла бачити вся команда. (Якщо немає стіни, підійде будь-яка пласка поверхня. Ми навіть чули про команду, яка використовує для цього карту світу. Хоча, можливо, це просто чутки!)
- ▶ Потім, за потреби, елементи матеріалу роз'яснюють і з'ясовують.
- ▶ Схожі елементи матеріалу згруповують; якщо це можливо, вони мають спільну назву: що об'єднує їх в одну групу?
- ▶ Усі наліпки, за винятком тих, на яких є назви, відкладають вбік. Решта (з назвами) будуть елементами матеріалу вашої програми.
- ▶ Це ще не кінець, оскільки тепер ви маєте перевірити, чи задоволені ви цими елементами. Чогось не вистачає? Якщо треба, перегляньте ще раз оригінальні наліпки.
- ▶ Далі ви формуєте з цих елементів хід виконання програми. Там, де це можливо, ви також розділяєте частини ходу виконання на онлайн-ову й очну частину.
- ▶ І, зрештою, ви впорядковуєте матеріал у щоденну програму (від тижня до тижня або від періоду до періоду, за можливості).

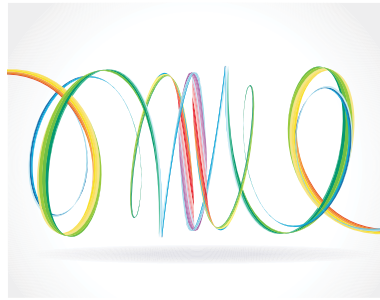
Примітка: Якщо ви проводите зустріч з планування програми в онлайн-форматі, ви можете скористатися одним із цифрових інструментів, призначених для схожого процесу.¹³⁰

Окрім великої кількості наліпок і великої пласкої поверхні, для цього методу потрібна також особиста присутність команди або дуже добре скоординована відеоконференція. Якщо це неможливо з якихось причин, існують доступні інструменти для створення ходу реалізації з елементів матеріалу в режимі онлайн.¹³¹ І навіть якщо ви і ваша команда зустрічалися й розробляли програму разом, ці інструменти можуть згодом підтримати вас, забезпечивши різні варіанти спільної роботи та хмарне сховище. Незалежно від того, як ви ставитесь до технологій і цифрових інструментів, іноді вони можуть ставати в пригоді, наприклад, позбавляючи вас необхідності надсилати документи туди-сюди електронною поштою протягом кількох днів або проводити сім онлайн-зустрічей, щоб вирішити, куди у вашій щоденній програмі включити інформацію від експертів/експерток.

130. Падле. URL: www.padlet.com, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

131. Див., наприклад, SessionLab. URL: www.sessionlab.com, або Trello. URL: <https://trello.com/en>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Розроблення навчальних програм нагадує спіраль!



Ви переглядаєте той самий матеріал з різних боків, щоб дізнатися про нього докладніше й досягти більшої згоди між членами/членкинями команди.

- ▶ Ви можете почати з основних елементів матеріалу.
- ▶ Пройдіть ще раз по спіралі й подивіться, які методи ви можете використовувати.
- ▶ Пройдіть по спіралі ще раз, визначаючи обов'язки разом з командою (або запрошеними «експертами/експертками»).
- ▶ Пройдіть ще раз по спіралі й переконайтеся, що є лейтмотив, який проходить через усю програму.
- ▶ І так далі...

3.5.5. Елементи програми і хід її виконання

Деякі фази є спільними майже для всіх програм, незалежно від специфіки контексту, цілей і змісту. Кожна програма має працювати з ресурсами, динамікою й розвитком групи, впроваджувати нові знання і створювати можливості для набуття нового досвіду й передачі прикладних знань. Ці загальні елементи програми ґрунтуються на динаміці групи, уподобаннях у навчанні й циклах, а також на загальних стратегіях навчання. Усі ці елементи становлять невід'ємну частину програми. Як показано нижче на схемі, деякі з них можна доволі гнучко розподіляти по всій програмі, інші більш логічно підходять для початку або кінця заняття. Обмін досвідом, аналіз і обмірковування, а також набуття нових знань, навичок і досвіду є невід'ємними складниками всього процесу навчання. Також постійно мають бути передача, оцінювання й визнання результатів навчання, щоб було забезпечено супровід і моніторинг процесу навчання. Групова діяльність має бути невід'ємною під час визначення ходу програми, оскільки цілком імовірно, що протягом усього заняття група демонструватиме різні рівні згуртованості й мотивації. Незалежно від послідовності, важливо створити хід виконання програми, у якому усі складові частини взаємопов'язані й демонструють цей взаємозв'язок. Якщо програму реалізують у середовищі комбінованого навчання, деякі з цих елементів будуть докладніше представлені в процесі онлайн-навчання на його початку і в кінці. Це також означає, що деякі з цих ліній ліворуч і праворуч від графіка можуть бути довшими. Але, по суті, логіка елементів залишається переважно тією самою.

Етап привітання, вступного слова і знайомства одне з одним, скажімо так, корисний на самому початку. Учасників/учасниць вітають на навчальному курсі, як онлайн, так і очному, і роблять персональний, технічний і тематичний вступ. Також важливо визначити межі проведення курсу й те, що відбувалося до і що станеться після курсу, якщо така інформація доступна організаторам/організаторкам. Цей період збігається з фазою погодженого формування групи, необхідного для закладання основ інтеграції, довіри та справжньої участі. Формування групи — це також перший крок до визнання, оцінювання відмінностей і ресурсів, наявних у групі, і роботи з ними. Проте формування групи триває і в процесі навчання, і буде помилкою припускати, що відразу після того, як групу сформують за допомогою кількох вправ зі створення команди, роботу буде виконано.¹³² Обмін досвідом сприяє досягненню цих цілей, даючи учасникам/учасницям змогу поділитися їхнім досвідом і усвідомити масштаби ресурсів, які має багатокультурна група. Який їхній попередній досвід у міжкультурному навчанні, молодіжній роботі чи розробленні проєктів? Яка ситуація в галузі молодих людей і молодіжної роботи в їхніх країнах чи громадах? Як працює їхня організація? Як це пов'язано з навчальним курсом? Який досвід мають учасники/учасниці в частині ключових політичних тем, що їх розглядають у межах навчального курсу? Хоча обмін досвідом має бути постійною характеристикою, зосередження на ньому на цьому етапі свідчить про застосування принципу роботи від часткового до загального, а також дає простір для перемовин про ідентичність у межах цього тимчасового колективу.

132. Див. підрозділ 4.1 «Життя групи і процес навчання».

Хід виконання програми

Привітання, вступне слово, знайомство одне з одним		
Обмін досвідом.		
Аналіз і обмірковування		
Нові знання, інформація, досвід, створення		
Передача		
Дія, планування, подальші дії		
Висновки та закриття		
Оцінка		
Початок	Тривалість навчальної програми (час)	Кінець

Набуття нового досвіду й розвиток знань, навичок і поглядів становлять суть навчання. Основна частина навчання побудована на конкретних елементах матеріалу, методах і вправах, спрямованих на залучення учасників/учасниць до осмисленого навчального процесу. Загальне наголошування на аналізі й обмірковуванні, а також зосередження уваги через дебрифінг і конкретні компоненти програми мають важливе значення для стимулювання процесу навчання. Це допомагає учасникам/учасницям застосовувати політичний і соціальний контекст до їхніх знань, а також ставати більш свідомими щодо особистого процесу навчання й більше про нього розмірковувати. Це необхідно для того, щоб навчальний захід відповідав життєвим і робочим ситуаціям учасників/учасниць. Передача передбачає адаптацію досвіду навчання до їхніх реалій та адаптацію нещодавно отриманих ідей і компетентностей до власної роботи. Фаза передачі не обмежується фізичним завершенням заняття, оскільки онлайн-навчання надає учасникам/учасницям більше можливостей поставити запитання й поміркувати разом з командою протягом певного періоду після проведення навчання. Постійна мета навчання полягає в тому, щоб полегшити (наскільки це практично можливо) планування дій і подальшу діяльність. Як можна спонукати учасників/учасниць конкретно стежити за ходом навчання? Які дії вони мають виконати? Чи очікують від них реалізацію реальних проєктів? Як вони впроваджують те, чого навчилися, у їхній організації або в групі проєкту? Як організатори/організаторки можуть підтримувати учасників/учасниць у реалізації їхніх наступних ініціатив або проєктів? Розв'язання питання про подальшу діяльність також морально готує учасників/учасниць до повернення додому.

Інституційна й освітня підтримка організаторів/організаторок (установ, молодіжних організацій, рухів, інших партнерів/партнерок і програм) має створювати синергію для розвитку співпраці з учасниками/учасницям, поки вони вчать і розмірковують про їхню роботу. Навчальні заняття відіграють значну роль разом із підвищенням рівня компетентностей, сприяючи процесам, стратегіям і отриманню очікуваних результатів, що їх розробляють у демократичному суспільстві різні зацікавлені сторони на різних рівнях. Їхній вплив можна буде повністю використати лише тоді, коли результати стануть внеском у роботу установ, організацій і партнерів/партнерок за межами та після заняття або будуть корисними для такої роботи. Послідовний і реалістичний план подальших дій також необхідний для забезпечення того, щоб ці заходи мали мультиплікативний ефект і щоб їхні результати закріпилися.

Окрім прагнення до результатів, які виходять за межі власного життя, під час проведення навчальних занять потрібно враховувати їхні висновки й наслідки завершення. Чи необхідно робити остаточні висновки, готувати остаточний звіт або рекомендації, приймати остаточні рішення групою? Закриття програми також означає завершення циклу навчання. Воно може передбачати нагадування про процес навчання, його основні моменти й набутий досвід. І, безумовно, воно має містити момент/моменти святкування, щоб визнати й відсвяткувати те, що часто виявляється дуже сильним переживанням. Разом з тим оцінювання допомагає тренерам/тренеркам оцінити ефективність навчального курсу, а учасникам/учасницям зосередитися на тому, чого вони навчилися. Отже, воно є елементом власне процесу навчання (за матеріалами праці Огана, 2000, с. 45 — 48). Належне оцінювання триває з остаточною концентрацією в кінці курсу.

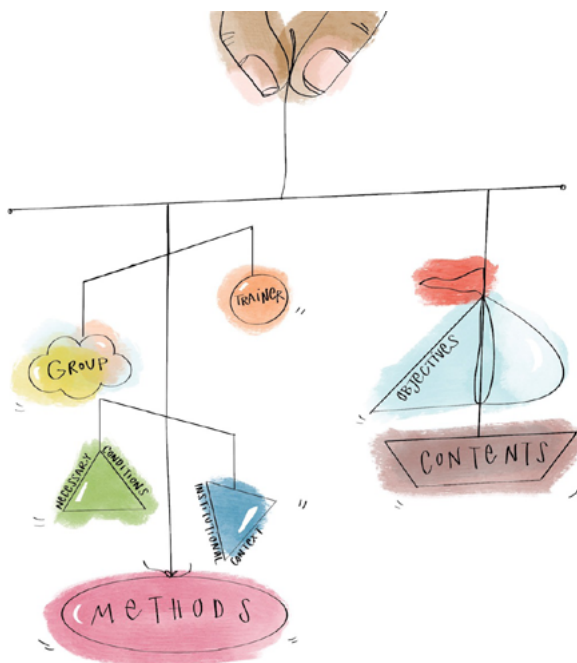
Разом з оцінюванням у межах програми відбувається процес визнання результатів навчання.¹³³ Хоча «визнання» передбачає короточасну дію, процес, який до нього веде, має починатися від самого старту програми. Одним із прикладів такого процесу є Молодіжний паспорт¹³⁴ — європейський інструмент визнання неформального й інформального навчального досвіду в молодіжній роботі, доступний учасникам/учасницям проєктів, що їх реалізують у межах програм «Erasmus+ і молодь у дії». Молодіжний паспорт дає змогу учасникам/учасницям описати їхній досвід навчання й досягнення, а це:

- ▶ заохочує учнів/учениць розмірковувати про їхнє навчання в процесі молодіжного обміну;
- ▶ допомагає їм вивчити термінологію компетентностей при перекладі інформації про власне навчання для Молодіжного паспорта;
- ▶ дає їм змогу самим відповідати за власне навчання, оскільки Молодіжний паспорт ґрунтується на самооцінюванні, а не на зовнішньому оцінюванні.

Інший приклад — цифрові бейджі,¹³⁵ також створені на основі безперервного процесу обмірковування й визнання.

Навчальний процес, пов'язаний з багатокультурними групами, має охоплювати різні рівні навчання й роботу з класичними елементами навчання: головою, руками, серцем і всім тілом. Створюючи ваш хід виконання програми, подумайте про те, як ви як тренер/тренерка і члени/членкині вашої команди бачите процес навчання. Наприклад, який зв'язок існує між досвідом і теорією? Яке місце має посідати емоційне навчання? Чи залишаєте ви достатньо місця для роздумів?

3.5.6. Проєктування заняття



За матеріалами праці Мевальдт і Гайлюс (1997), с. 25.

Щойно буде визначено загальний зміст програми й хід її виконання, можна переходити до детального планування. Заняття — це часовий інтервал у програмі. В умовах очного навчання звичайна схема передбачає чотири — п'ять занять на день — два вранці, два вдень і, можливо, ще одне ввечері, проте у вас також може бути два блоки занять на день або навіть один, який охоплює цілий день. Усе це залежатиме від елементів, викладених на схемі вище. Підготовка заняття передбачає ретельне планування з урахуванням усього процесу загалом. Як це заняття співвідноситься з попередніми й наступними заняттями? Що нам потрібно на цьому занятті, щоб зберегти баланс методів і висновків за результатами навчання? Кожне заняття має бути підготовлене як програма в мініатюрі, з чіткими цілями, змістом і методикою, а також з урахуванням компетентностей тренера/тренерки, групи, середовища й контексту установи. Як показано вище на ілюстрації, цілі та зміст кожного заняття мають бути збалансовані з усіма іншими чинниками, що визначають його конкретний контекст.

133. Див. також пункт 1.1.2, підпункт «Визнання неформальної освіти та навчання».

134. Молодіжний паспорт. URL: www.youthpass.eu/en/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

135. Баджкрафт: Цифрове розпізнавання навичок і досягнень. URL: www.badgecraft.eu/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Що слід ураховувати під час планування заняття в межах широкої системи навчання

Контекст установи. Які існують зовнішні вимоги? Чи очікують чогось від відповідальної за навчання організації або установи? Чи існують якісь юридичні обмеження?

Цілі. Яких конкретних цілей ви хочете досягти за допомогою цього навчання? Які результати навчання ви б хотіли побачити?

Зміст. У чому суть предмета, над яким ви працюєте? Чи можете ви обґрунтовано пов'язати теми і цілі? Якого досвіду учасники/учасниці мають набути під час цього заняття? Як цей предмет вписується в процес і загальний зміст навчального курсу?

Тренери/тренерки. Який ваш досвід роботи як тренера/тренерки з цього предмета? Що було позитивним у роботі з іншими групами, а чого б ви хотіли уникнути? Які методи ви цінуєте як тренери/тренерки та у використанні яких методів ви почуваетесь компетентними?

Група. Якою є поточна ситуація у групі? Які потреби, інтереси та здібності виявили учасники/учасниці? Який попередній досвід і рівень компетентностей мають учасники/учасниці з цього предмета і в цьому підході? Як зараз відбувається взаємодія всередині групи та між групою і командою?

Умови. Яке середовище навчання ви хотіли б створити для проведення цього заняття? Якими є умови роботи? Які обмеження накладають середовище і простір? Які матеріали у вас є, а які вам потрібні? Скільки у вас є часу?

Методи. Які методи підходять у цьому контексті? Які методи ви знаєте? Якою є доступність і адаптивність цих методів? Що ви вже використовували чи плануєте використовувати пізніше під час цього навчального курсу? Яка тривалість концентрації уваги учасників/учасниць?

За матеріалами праці Мевальдт і Гайлюс (1997), с. 25.

Існує одна важлива річ, яку слід ураховувати під час планування заняття, — це тривалість концентрації уваги учасників/учасниць. Рівень уваги неминуче коливається під впливом чинників середовища і групи. Пам'ятаючи це, ви зрозумієте, які методи вам слід використовувати, щоб залучити групу. Є деякі цифри, які дають змогу припустити, що увага людей розподіляється з більшою точністю, і є також теорії, які їх спростовують. По суті, ви хочете переконатися, що використовуєте різні види стимулів (не перетворюючи аудиторію чи онлайн-платформу на цирк), щоб зацікавити й залучити учасників/учасниць.

Нарешті, буде чудово, якщо ви зможете спланувати якомога більше занять заздалегідь, тому що це додасть вам елемент впевненості й, маємо надію, допоможе запобігти довгим зустрічам команди в непродуктивний нічний час. Разом з тим багато елементів сформуються лише під час самого навчання, тому будьте готові виявити гнучкість і переосмислити заняття на основі реалій групи, процесу і контексту.

3.6. ОЦІНЮВАННЯ

Оцінювання — це творення: почуйте це, ви, творці! Власне оцінювання і є найціннішим скарбом з усього, що ми цінуємо. Через оцінювання вперше з'являється цінність, і без оцінювання був би порожнім горіх буття. Почуйте це, ви, творці!

Фрідріх Ніцше

Кожен/кожна із нас — геній/генійка. Але якщо оцінювати рибу за її вмінням лазити по деревах, вона все життя проживе, впевнена в тому, що вона — невдаха.

Альберт Ейнштейн



Everybody
is a genius.
But if you judge
a fish
by its
ability to climb
a tree,
it will live
its whole life
believing
that it is stupid.

Albert Einstein

3.6.1. Що означає «оцінювати»?

Одним з найпоширеніших і модних слів у молодіжній роботі (разом зі словами «відображення» й «обмін») є слово «оцінювання». Воно настільки ввійшло в моду, що, можливо, настав час перевірити, чи не забули ми його первісне значення. Якщо подивитись у словник, побачимо, що слово «оцінювати» означає «визначати чи фіксувати значення чогось» і «визначити значення, цінність або стан чогось, зазвичай через ретельне оцінювання й вивчення».¹³⁶ Гаразд, можна сказати, що це словник, і, як хтось одного разу помітив, якщо ви йдете в пошуках справжнього сенсу, ви ніколи не повернетесь назад. Проте як ми можемо пов'язати концепцію оцінювання і наше навчальне заняття? На що слід звернути увагу, коли вас просять оцінити навчальний курс? Як таке визначення можна спроектувати на практичний світ навчання молоді на європейському рівні?

Оцінювання в контексті навчання зазвичай має кілька основних значень. По-перше, воно означає визначення того, чи досягло навчання його початкових цілей. По-друге, незалежно від того, досягло чи не досягло навчання його початкових цілей, у нього мають бути вкладені аналогічні чи додаткові зусилля. По-третє, це є першим кроком на шляху до вдосконалення власне навчального заняття і можливих майбутніх занять. Це означає озирнутися на своє заняття й оцінити його якість, а також визначити чинники для вдосконалення.

Тренерський довідник 10 цілком присвячений оцінюванню освіти в галузі молодіжної роботи.¹³⁷ Отримати інтенсивний досвід навчання й заглибитися в тему можна через Тренерський довідник, присвячений всім «складникам» оцінювання освіти, практиці оцінювання освіти та оцінюванню освіти на практиці. Він також містить низку практичних інструментів оцінювання. У цьому Тренерському довіднику з основ навчання ми згадуватимемо основи, коли йтиметься про оцінювання в процесі навчання, і часто посилатимемося на Тренерський довідник 10, щоб глибше вивчити стандарти, моделі тощо.

3.6.2. Оцінювання в контексті організації навчального курсу для європейської молоді

Одним із завдань навчання в галузі молодіжної роботи в Європі загалом і для організацій, які беруть у ньому участь, є дуже критичне оцінювання сильних сторін неформальної освіти та визначення того, які альтернативні системи можна розробляти для оцінювання результатів навчання. Цей підхід передбачає, що інструменти оцінювання (і самоаналізу) необхідно розробляти з урахуванням трьох різних аспектів: змісту навчальних програм, особистісного розвитку учасників/учасниць навчання й оцінювання власне освітнього процесу. Важливо зазначити, що це спрацює лише в тому випадку, якщо до такого оцінювання будуть залучені й самі учасники/учасниці. Тож самооцінювання стало ключовим. Учасників/учасниць слід заохочувати розмірковувати, описувати, аналізувати й розповідати про те, якого досвіду вони набувають і чого навчаються під час занять, які вони відвідують. Ураховуючи характер навчання в межах неформальної освіти й цінності, які вона втілює, розумно припустити, що оцінювання передбачає певний ступінь толерантності до двозначності. Потрібно бути готовим/готовою до того, що, навіть якщо зіткнутися лише з проблемою визначення оцінювання в контексті заходів щодо навчання молоді, однозначних відповідей не буде.

Єдине певне твердження, яке ми можемо зробити, полягає в тому, що підхід і методи, використовувані в комерційному секторі, непридатні для безпосереднього використання в оцінюванні молодіжної діяльності. Фінансові або бізнес-цілі, які можна виміряти, замінюють у молодіжному секторі цілями й завданнями, які часто мають деякий ступінь нематеріальності, і тому їх важко оцінювати й, за потреби, вимірювати. У зв'язку з цим той факт, що методи роботи й підходи неформальної освіти часто бувають краще вивчені й описані, ніж елементи навчання й результати, означає, що визначення цілей, критеріїв і механізмів оцінювання в межах навчальних занять молоді стає складним завданням.

3.6.3. Чому це необхідно оцінювати?

Ніцше відповів: оцінювати та ставати кращим у творчості. Ейнштейн сказав, що кожен/кожна із нас — геній/генійка, але ви не хочете, щоб риба все життя вважала себе невдахою лише через те, що вона не вміє лазити по деревах.

¹³⁶. Вебстерський тлумачний словник англійської мови.

¹³⁷. Тренерський довідник 10. Оцінка навчання у молодіжній роботі. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Автори присвяченого оцінюванню Тренерського довідника 10 стверджують, що оцінювання необхідне для того, щоб:

- ▶ вчитися;
- ▶ мотивувати;
- ▶ брати участь;
- ▶ змінювати і вдосконалювати.

Що точно це означає?

У цьому випадку слово «вчитися» стосується навчання всіх учасників/учасниць, які беруть участь у навчальному курсі.

Термін «мотивація» стосується того, що необхідно визнавати досягнення, а також недоліки й подолані труднощі в навчальному проєкті, що в ідеалі посилює мотивацію всередині проєкту й серед його учасників/учасниць. Водночас чинник мотивації часто йде паралельно зі застосовуваним ставленням (оцінюванням).

Термін «участь» позначає той факт, що всі суб'єкти — учасники/учасниці навчального проєкту беруть активну участь у його оцінюванні. Чинники «зміни» та «вдосконалення» пов'язані, з одного боку, з оперативними питаннями (інструменти, формати, методи, місця, цілі), а з іншого — зі зміною ставлення, цінностей і способів розуміння на особистому рівні. Тож це стосується внутрішніх і зовнішніх змін, які можуть бути потрібні від окремої людини чи групи загалом.

Або, якщо висловитися більш практично і структуровано: оцінювання тренерів/тренерок, фасилітаторів/фасилітаторок і організацій — це потужний інструмент, який дає змогу організаторам/організаторкам навчального заняття:

1. Озирнутися на заняття й визначити сильні та слабкі сторони програми, переваги для учасників/учасниць, оцінити освітній і методичний підхід і загалом вирішити, чи був курс доречним і чи виправдовував вкладені зусилля й витрачені гроші. Оцінювання під час заняття дає нам змогу згодом за потреби адаптувати програму, наголошуючи на тому, наскільки були досягнуті заявлені цілі.
2. Нетерпляче чекати на майбутні заняття й використовувати результати оцінювання для поліпшення планування майбутніх навчальних занять. Це передбачає аналіз імовірного впливу на майбутні проєкти, на індивідуальне зростання учасників/учасниць, на організацію, їхнє безпосереднє середовище й можливі довгострокові зміни.¹³⁸ Загалом це дає змогу організаторам/організаторкам виявляти помилки й галузі, де необхідні вдосконалення й інновації.
3. Давати учасникам/учасницям постійну змогу коментувати, адаптувати й контролювати процес їхнього навчання.

Як зазначено в стандартах якості освіти та навчальних занять Департаменту молоді Ради Європи, належне оцінювання заходів є невід'ємним елементом неформальних освітніх процесів.¹³⁹

3.6.4. Коли оцінювати?

Найпоширенішою помилкою щодо оцінювання є переконання, що його здійснюють наприкінці навчального заняття. Наведена нижче часова шкала показує, що оцінювання проводять протягом усього навчального проєкту. До змістовного оцінювання вдаються на кожному етапі. Воно охоплює всі зміни в навчальному занятті, яке є аналогічним проєктному циклу: у цьому сенсі заняття можна сприймати як проєкт. Докладне обговорення оцінювання проєкту див. у Тренерському довіднику 3: *Управління проєктами*.¹⁴⁰

Існує чотири ключові моменти, за якими слід оцінювати навчальні заняття:

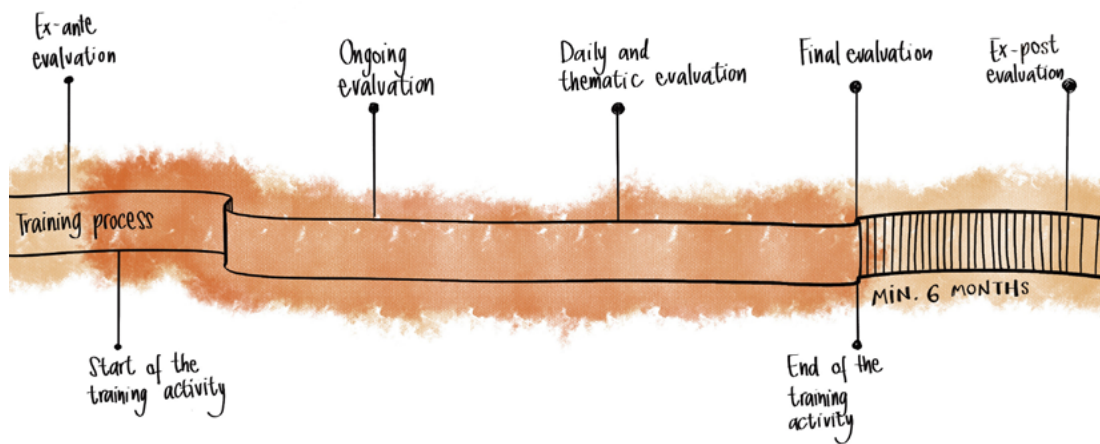
1. **Попереднє оцінювання.** Його здійснюють після визначення потреб у навчанні й розроблення навчальної програми для заняття. На цьому етапі слід оцінити припущення й потреби, що лежать в основі програми, а також власне проєкт програми й, за потреби, адаптувати чи доопрацювати їх (прикладі: оцінювання потреб (підрозділ 3.1), оцінювання проєкту програми (підрозділ 3.5) тощо).

138. Тренерський довідник 3. Управління проєктами, с. 87. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-3-project-management>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

139. Стандарти якості у сфері освіти та навчання Департаменту молоді Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/ddcp-yd-etd-2016-202-quality-standards-yd-et-activities/16807c8bb9>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

140. Тренерський довідник 3 «Управління проєктами». URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-3-project-management>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

2. **Поточне оцінювання.** До нього вдаються під час навчального заняття. Програму переглядають на щоденній основі, щоб перевірити, чи відповідає вона потребам і чи успішно досягає поставлених цілей (до прикладу, щоденні групи для проведення оцінювання, середньострокові оцінювання, усні та письмові відгуки учасників/учасниць тощо).
3. **Кінцеве (підсумкове) оцінювання** проводять наприкінці навчального заняття. Основну увагу приділяють реакції учасників/учасниць, їхньому оцінюванню результатів навчання, оцінюванню досягнення цілей і виконання завдань тощо (прикладом можуть бути оцінювальні опитувальники, заяви учасників/учасниць, усне оцінювання, візуальне оцінювання, оцінювання групи планування).
4. **Заклучне оцінювання.** Це оцінювання також відоме як оцінювання впливу. Його проводять щонайменше через шість місяців після заняття, і воно переважно спрямоване на передбачуваний особистісний розвиток учасників/учасниць. Головна мета полягає в тому, щоб перевірити, який вплив мало навчальне заняття на учасників/учасниць, як цей вплив діє на них особисто і як він працює в їхніх організаціях (до прикладів належать поглиблене дослідження, оцінювальний опитувальник, оцінювання цілих організацій тощо).



3.6.5. Що оцінювати?

Для кожного тренера / кожної тренерки на курсі оцінювання — це конфліктне зіткнення самосприйняття, сприйняття інших і того, що сталося насправді, підтвержене об'єктивними показниками.

На успіх навчання впливає безліч чинників: динаміка у групі, ступінь міжкультурного засвоєння матеріалу, конфлікти в групі, спосіб вивчення предмета та ін. Кожен з них по-своєму впливає на кінцевий результат навчального заняття. Це означає, що ключовим питанням у будь-якій стратегії оцінювання є питання «що оцінювати?». Відповідь залежить від типу навчального заняття, організації/організацій і цілей оцінювання. Інформацію, що її збирають під час оцінювання, зазвичай можна групувати за різними категоріями чи рівнями. Аналізувати можна відповідно кілька різних моделей. Як і у випадку з іншими елементами навчання, тут немає якогось одного домінантного підходу до оцінювання. У наступній таблиці описано чотири різні моделі оцінювання.¹⁴¹

Модель	Критерії оцінювання навчання	Подальше роз'яснення і коментарі
Модель Кіркпатріка	<p>Чотири рівні:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Реакція — чи були учасники/учасниці задоволені заняттям? 2. Навчання — чого учасники/учасниці навчилися під час цього заняття? 3. Поведінка — чи змінилася поведінка учасників/учасниць на підставі того, чого вони навчилися? 4. Результати — чи позитивно вплинули зміни в поведінці на їхню організацію? 	

¹⁴¹. За матеріалами ДеСімон і Гарріс (1998).

Модель	Критерії оцінювання навчання	Подальше роз'яснення і коментарі
Модель CIPP	<p><i>Чотири рівні:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Оцінювання контексту — чи є обрані цілі правильними для цього виду заняття? 2. Оцінювання вхідних даних — чи добре спланована програма? Чи достатньо ресурсів для проведення цього заняття? 3. Оцінювання процесу — як проходив курс? Відгуки учасників/учасниць. 4. Оцінювання продуктів (результатів) — чи було досягнуто цілей? 	
Модель Брінкергоффа	<p><i>Шість рівнів:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формулювання мети — у чому полягає необхідність? Чи є ці потреби реальними? 2. Проект програми — що потрібно для задоволення цих потреб? Чи відповідатиме цей дизайн вашим потребам? 3. Реалізація програми — як ми оцінюємо програму на практиці? 4. Безпосередні результати — чи навчилися учасники/учасниці чогось? Чого вони навчилися? 5. Проміжні результати або результати використання — чи використовують учасники/учасниці результати їхнього навчання? 6. Вплив і цінність — чи мало навчання істотне значення для організацій учасників/учасниць і їхнього особистісного розвитку? 	
Системний підхід (Бушнелл)	<p><i>Чотири рівні:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вхідні дані — що входить до процесу навчання? (кваліфікація учня/учениці, здібності тренера/тренерки, ресурси тощо). 2. Процес — якими є фази планування, проектування, розроблення і проведення заняття? 3. Проміжний результат — якими є реакції, набуті знання учасників/учасниць, навички, що їх видно з поведінки, погляди, що змінилися? 4. Кінцеві результати — якими є наслідки для організацій учасників/учасниць? 	

Помітно, що ці чотири моделі мають багато спільних рис, але також і деякі різні акценти. Їх використання залежить від контексту, потреб в оцінюванні та «глибини» оцінювання, необхідної для навчання. Можна навести великий перелік схожих моделей оцінювання, але на цьому етапі важливіше проілюструвати докладну реалізацію. Модель оцінювання Кіркпатріка — це проста, але високоефективна модель, яку широко використовують у спільноті тренерів/тренерок. Базову структуру, наведену вище, докладно розглянуто в наступному пункті.

3.6.6. Модель оцінювання на практиці

Модель Кіркпатріка передбачає чотири різні точки фокуса: реакція учасників/учасниць, навчання, поведінка після навчання і результати, досягнуті внаслідок змін у поведінці. Порівняно з іншими моделями вона має один помітний недолік — у ній не оцінюють власне процес навчання, проте, якщо оцінювачі/оцінювачки знають про це слабе місце й розглядають процес окремо, це забезпечує надійну основу для підходу до навчальних занять молоді.

Рівень 1. Реакція – чи були учасники/учасниці задоволені заняттям? Чи сподобалось воно їм?

На першому рівні вимірюють почуття, енергію, ентузіазм, зацікавленість, погляди і підтримку. Але те, що показують на цьому рівні, — це слова, а не вчинки (зазвичай у формах оцінювання чи в усній оцінці). Як і в будь-якій вправі з надання особистого відгуку, існує ймовірність виникнення дисонансу між тим, що люди говорять, і тим, що вони зрештою роблять.

Групи щоденного оцінювання, форми проміжного й підсумкового оцінювання є найпоширенішими методами, що їх використовують для оцінювання на цьому рівні. Деякі приклади форм підсумкового оцінювання та дизайн груп щоденного оцінювання представлено в додатку 7.

Рівень 2. Навчання — чого учасники/учасниці навчилися під час цього заняття?

Оцінювання результатів навчання в межах неформальної освіти та навчання молоді є доволі складним завданням. На цих навчальних курсах передані знання й навички значною мірою взаємопов'язані зі змінами в обізнаності, поглядах і рефлексії учасників/учасниць. На формальних навчальних курсах використовують тести й різні атестаційні форми. У неформальному навчанні молоді, яке ґрунтується на добровільній участі, це може мати контрпродуктивні наслідки.

У неформальному контексті оцінювання учасників/учасниць (незалежно від того, засвоїли вони певну теоретичну концепцію чи певні навички) можна здійснювати через надання учасникам/учасницям можливості продемонструвати їхні знання й навички. Це можуть бути проведені ними семінари, рольові ігри та створення моделей, що супроводжуються обмірковуванням і наданням відгуку.

Рівень 3. Поведінка — чи змінилася поведінка учасників/учасниць на підставі того, чого вони навчилися?

На рівнях 3 і 4 наголошують на реальній ситуації учасників/учасниць. Проаналізувати зміни в поведінці учасників/учасниць нелегко. Особливо ця ситуація погіршується в молодіжній роботі, де короткострокові навчальні курси є повсякденною реальністю, а організації, що забезпечують фінансування, не поспішають фінансувати заключне оцінювання. Під час багатьох навчальних занять молоді основну увагу приділяють самореалізації та самопізнанню, а також їх актуальності в контексті молодіжної роботи в Європі. Це дуже важко оцінити. Як ми можемо визначити, чи став хтось тренером/тренеркою після участі в навчальному курсі для тренерів/тренерок? Чи можемо ми взагалі поставити це запитання? Потрібно постійно відстежувати зміни, що відбулися в учасників/учасниць, і їхні досягнення. Єдине, що можна зробити, — це *заклучне* оцінювання, коли після більш тривалого періоду тренер/тренерка або організатори/організаторки навчання зв'язуються з учасником/учасницею й у такий спосіб спільно оцінюють зміни, що відбулися. Зазвичай це роблять за допомогою онлайн-опитувальника (через фінансові й часові обмеження). Якби не було цих обмежень, пряме спостереження чи поглиблені інтерв'ю з учасником/учасницею давали б змогу отримати більше корисних даних.

Рівень 4. Результати — чи позитивно вплинули зміни в поведінці на їхню організацію?

На цьому рівні оцінювання наголошують на організації учасників/учасниць і перевагах, які вони отримують після проходження їхніми членами/членкинями навчання. Чи застосовували учасники/учасниці знання, набуті в процесі навчання? Чи вплинули вони на загальну роботу організації або умови життя їхньої цільової групи?

Основним недоліком на цьому рівні є те, що практично неможливо виділити довгостроковий вплив конкретного навчального заняття, на відміну від інших видів досвіду і стимулів у навчанні. Учасники/учасниці йдуть своїм шляхом і в процесі власного розвитку дізнаються щось нове, що об'єднує, удосконалює їх і кидає виклик тому, що було раніше. Важливо також пам'ятати, що вплив на організацію може мати не окрема особа, а люди, які колективно беруть участь у житті всієї організації. У цьому контексті спроби виділити точний вплив участі окремої особи є проблематичними.

Примітка: Довгострокове навчання дає змогу здійснювати порівняльне оцінювання між заняттями, яке може охоплювати оцінювання на рівнях 3 і 4.

Заключний коментар

Рівні 1 і 2 сьогодні наявні в схемах оцінювання практично для кожного навчального заняття. Рівні 3 і 4 значно складніші й вимагають часу, зусиль і грошей, але зрештою мають вирішальне значення для оцінювання того, чи був навчальний курс дійсно впливовим. Тому, зважаючи на умови та обмеження навчання в галузі молодіжної роботи, рівні 1 і 2 слід оцінювати відповідно до звичайного стандарту. Часткового охоплення оцінювання на рівні 3 можна досягти, наприклад, у формі розповсюдженого через деякий час після заняття опитувальника, що передбачає оцінювання компетентностей, подальше наставництво, оцінювання безперервного самостійного навчання.

Важливо знати про існування оцінювання на рівнях 3 і 4 й за можливості застосовувати його. Наявні результати можуть змістовно обґрунтувати навчальну програму й бути основою для оцінювання потреб у майбутніх навчальних заняттях.

До того ж дослідники/дослідниці в галузі навчання молоді дедалі частіше використовують інтеграцію дослідницьких методів в оцінюванні навчальних програм.

Дві поради для майбутніх оцінювальників/оцінювальниць

1. Пам'ятати, що результати навчання молоді не завжди вимірювані, а якщо вимірювані, то не прямолінійно. Це не означає, що їх не існує. Вони існують, і мета оцінювання має бути спрямована на те, щоб зробити їх помітнішими.
2. Схеми кінцевого оцінювання не існує. Кожне оцінювання має свої обмеження. У навчанні молоді є два найважливіші обмеження, які слід ураховувати: а) те, що учасники/учасниці — це не лише джерело для оцінювання, і б) обмеження власне навчального заняття — часто воно буває недостатньо тривалим для того, щоб можна було отримати всебічні результати.

Питання для роздумів

- ▶ Поміркуйте про ваше останнє навчальне заняття. Які види оцінювання ви застосовували? На вашу думку, чи можуть деякі з наведених вище моделей оцінювання бути корисними?
- ▶ Чи вважаєте ви оцінювання вартісним, як це припущено вище?
- ▶ Чи можете ви поміркувати про інші підходи до оцінювання, які ви використовували і які не згадані в цьому розділі? Що для них характерно?

3.6.7. Щоденне і поточне оцінювання

- ▶ Один із методів полягає в тому, щоб попросити учасників/учасниць збиратися невеликими групами приблизно на 20 хвилин і ставити кілька ключових запитань про минулий день. Запитання мають бути прямими, і їх має бути три або чотири, наприклад:
 - Чого я сьогодні навчився/навчилася?
 - Чого я не зрозумів / не зрозуміла?
 - Що б я зробив/зробила інакше? Чому? Як?
- ▶ Група, що складається з одного представника / одної представниці від кожної групи оцінювання, зустрічається з підготовчою групою. Разом вони вирішують, чи варто вносити зміни, і розглядають види змін, які можна внести наступного дня для вдосконалення програми. Дії можуть бути дуже практичними або стосуватися методів і процесів роботи.
- ▶ Інших учасників/учасниць можна ознайомити з обговоренням і його результатами на ранковій сесії з надання відгуків щодо оцінювання й подальших змін у програмі. Якщо представник/представниця групи оцінювання (на багатьох заняттях цю групу називають групою для роздумів, або ж рефлексійними групами), який/яка працює з командою планування, щодня змінюється, кожен учасник / кожна учасниця може так чи так взяти участь у програмі.
- ▶ Варіант передбачає візити членів/членкинь команди до груп оцінювання після того, як вони дадуть відповіді на запитання. Щойно вони зберуть коментарі й запитання, команда зможе розглянути можливі зміни у програмі. Цей другий варіант передбачає нижчий рівень участі для учасників/учасниць, але може висувати менше вимог до команди.

Окрім наведених вище пропозицій і запитань щодо щоденного оцінювання, звичайно, існує безліч творчих методів, які можна використовувати з тією самою метою у вашій групі для щоденних роздумів. Групу для щоденних роздумів формують для того, щоб обмінятися досвідом, почуттями й особистими знаннями з іншими учасниками/учасницям, надати відгук про минулий день, випустити пару й виступити з пропозиціями та ідеями щодо поліпшення програми й навчання груп. Якщо ви маєте намір створити групи для оцінювання, переконайтеся, що ви чітко визначили його зміст і мету серед команди тренерів/тренерок і серед учасників/учасниць. Група для роздумів і група для оцінювання не завжди ідентичні, вони відрізняються за призначенням. У Тренерському довіднику 10 про оцінювання освіти в галузі молодіжної роботи докладно описано можливі варіанти (с. 68) для груп для роздумів/оцінювання, як-от: «огляд у трьох словах», «телеграма», «жива дошка для дартсу», «річка», «човни на морі», «потяг у майбутнє», «ляльки на дереві», «термометр», «спідометр», «оплески», «останній раунд».

Очевидно, що оцінювання менш цінне, якщо його здійснюють у проміжку між пакуванням речей і прощальною вечіркою. Щоденне оцінювання сприяє корисній двосторонній комунікації. Групи для регулярного оцінювання, що працюють з фасилітатором/фасилітаторкою або самостійно, як у наведеній вище вправі, поширені, оскільки вони дають змогу групам виробити розуміння і критерії для їхнього оцінювання. На деяких навчальних курсах ці групи також функціонують як групи для самооцінювання, відстежуючи прогрес окремих учасників/учасниць і надаючи простір для обмірковування й передачі знань. Якщо це саме той випадок, важливо розмежувати функції групи та слідкувати за тим, щоб їх виконували окремо. Групи для оцінювання не мають просто вести беззмістовні дискусії чи, ще гірше, вправлятися у взаємодії зі споживачами/споживачками. У них має бути чітка система й усвідомлення того, що оцінка, яка надходить від групи, також має бути погоджена з основними цілями навчання. Під час проведення коротких занять одноразове середньострокове оцінювання може замінити щоденний відгук.

Більше додаткових пропозицій та ідей щодо оцінювання див. у Тренерському довіднику 10 з оцінювання освіти в молодіжній роботі,¹⁴² де ви можете дізнатися докладно про:

- ▶ оцінювання освіти (як сукупного досвіду) і якість у молодіжній роботі;
- ▶ систему загалом (зокрема про оцінювання, атестацію, свідоцтва чи дипломи, акредитацію, відгуки);
- ▶ типології оцінювання (особисте/міжособистісне/групове, формативне/підсумкове, кількісне/якісне);
- ▶ методи освіти (особисті, міжособистісні та групові інтерактивні методи);
- ▶ критерії оцінювання;
- ▶ звіти про оцінювання;
- ▶ стандарти оцінювання;
- ▶ практичні заходи щодо оцінювання (зокрема оцінювання на навчальних онлайн-курсах).

Також для розроблення власного плану оцінювання перегляньте перелік контрольних запитань SALTO.¹⁴³

142. Тренерський довідник 10. Оцінка навчання у молодіжній роботі. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

143. Оцінка — Шлях SALTO-YOUTH. URL: www.salto-youth.net/tools/evaluation/thesaltoway/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

У Керівництві з якості та мобільності навчання¹⁴⁴ молодіжного партнерства містяться такі корисні посилання:

- ▶ вплив і оцінювання;¹⁴⁵
- ▶ моніторинг і оцінювання на основі участі;¹⁴⁶
- ▶ оцінювання на основі участі.¹⁴⁷

Рекомендації щодо створення «гарного» підсумкового опитувальника для оцінювання навчання див. у Тренерському довіднику 10 «Оцінка навчання у молодіжній роботі» (с. 96 — 101).¹⁴⁸



144. Керівництво з якості та мобільності навчання, публікація молодіжного партнерства. URL: pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261953/Handbook+LM/3a5c103c-0367-4eba-1aca-ee544826f557, дата звернення: 06 жовтня 2020 року.

145. Erasmus+: вплив і оцінка. URL: www.erasmusplus.org.uk/impact-and-evaluation, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

146. Ресурси Інституту досліджень розвитку, моніторингу та оцінки. URL: www.participatorymethods.org/resources/themes/monitoring-and-evaluation-37, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

147. Краща оцінка. URL: www.betterevaluation.org/en/plan/approach/participatory_evaluation, дата звернення: 20 травня 2020 року.

148. Тренерський довідник 10 «Оцінка навчання у молодіжній роботі». URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Навчання в дії

4.1. ЖИТТЯ ГРУПИ І ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

4.1.1. Життя групи в навчанні

У неформальній освіті група є одним з ключових джерел навчання. Як онлайн, так і в очному форматі, вона створює відчуття спільноти, яка навчається, і кумулятивну енергію спільного досвіду навчання. Також вона розширює коло компетентностей, досвіду й різних фактичних ситуацій.

З погляду освіти, люди, які разом очно навчаються, зокрема дуже часто в тому самому приміщенні, набувають унікального досвіду, який може багато в чому посприяти їхньому навчанню.

Тут є такі переваги:

- ▶ спільне навчання й обмін досвідом;
- ▶ можливість вчитися одне в одного. У процесі навчання в групі осіб з одного кола люди діляться їхнім досвідом і як позитивні моделі можуть також формувати поведінку й погляди людей з їхнього кола;
- ▶ захищений контекст навчання в незвичній реальній ситуації;
- ▶ розвиток комунікації в організації, коли люди з однієї організації навчаються разом;
- ▶ знайомство з новими людьми та створення нових зв'язків.

Така очна форма корисна для навчального процесу, оскільки вона не лише об'єднує учасників/учасниць під час занять за програмою, а й дає їм змогу отримувати користь від групової взаємодії в інформальних умовах. Щоб це сталося, важливо переконатися, що, за можливості, усі учасники/учасниці ночують у тому самому місці, щоб усі могли брати однакову участь. Стандартним викликом для учасників/учасниць міжнародного заходу в їхньому рідному місті є звільнення від звичної рутини та уникнення особистих чи професійних чинників, що відволікають. Водночас, навіть попри фізичну присутність в одному місці, не всі учасники/учасниці обов'язково й постійно будуть частиною групи всім їхнім розумом і душею. Учасники/учасниці — це часто зайняті люди, які мають власні професійні та особисті зобов'язання. З іншого боку, кожен/кожна з нас дедалі частіше шукає моменти для усамітнення (див. пункт 4.1.4), щоб возз'єднатися із самим/самою собою, поміркувати й зарядитися енергією. Так чи так, участь у навчальному процесі та спілкування з іншими людьми з установкою «тут і зараз» — це те, що можна заохочувати в процесі навчання, даючи надалі учасникам/учасницям змогу самим узяти на себе відповідальність.

З погляду оптимальної участі важливо також використовувати методи, які придатні для роботи з групами різного розміру. Зазвичай, чим більша група, тим менше в кожного учасника / кожної учасниці можливостей для висловлювання. Не тільки з погляду часу як ресурсу, розділеного на кількість учасників/учасниць, а й тому, що не всі почуваються комфортно у великій групі. Водночас обмін думками й обговорення на пленарних засіданнях дає змогу зафіксувати різноманітні думки й погляди, навіть якщо ділитися ключовими ідеями чи відчуттями в одному стислому реченні. У таблиці, наведеній нижче, подано загальний огляд цього положення. Але, як ми побачимо, групи не статичні, і від самого початку їх формування вони розвиваються й перебувають у постійному русі. Як і у випадку з усіма типологіями, ті, які тут запропоновано, можливо перевірити лише за реальною ситуацією в групі, з якою ви працюєте.

Розмір групи і участь

Розмір	Комунікація в групі	Структура групи / методи
3 — 6 осіб	Кожен/кожна може висловитися, і зазвичай усі це роблять.	Дискусійні групи і робочі групи.
7 — 10 осіб	Майже всі висловлюються. Спокійніші люди висловлюються менше. Один/одна або двоє можуть взагалі не висловитися.	Робочі групи, невеликі тематичні семінари.
11 — 18 осіб	П'ятеро або шестеро людей багато говорять, іноді до них приєднуються ще троє або четверо.	Семінар, пленарне засідання.
19 — 30 осіб	Троє або четверо людей потенційно домінують.	Пленарне засідання (презентації робочих груп, тематичні матеріали, відеоролики), дебрифінг, обмірковування та оцінювання.
30+ осіб	Можлива незначна участь.	Нетипова кількість для навчальних занять (чим більша група, тим коротші пленарні засідання).

За матеріалами публікації Роджерс (1989).

Групи в середовищі онлайн-навчання

За останні десятиліття онлайн-освіта потужно еволюціонувала, і це відчувається і в неформальній освіті. Онлайн-частини курсів уже не рідкість, і поступово набирають обертів суто онлайн-курси. Попри те, що ми вже не розглядаємо цей досвід як «віртуальний», як «щось, що не становить частину нашої реальності», онлайн-середовище досі не може забезпечити групі ті самі відчуття, що й очне навчання. І це нормально. Це не потрібно, оскільки група так само відіграє важливу роль онлайн, просто, можливо, в іншому форматі.

Навіть на дуже великому масовому відкритому онлайн-курсі, який об'єднує кілька тисяч людей, може виникати відчуття, ніби ви навчаєтеся в групі й спільноті. Люди так само використовують онлайн-групу для обміну досвідом і навчання одне в одного. Коли присутня така величезна кількість людей, дуже ймовірно, що там буде хтось із кожного куточка світу, що змушуватиме людей ще більше цікавитися реаліями одне одного. І подекуди це також сприяє формуванню партнерських відносин і спільного планування цікавих починань. Звичайно, не всі приєднуються до курсу тому, що їм цікаві інші люди або вони хочуть познайомитися з партнерами/партнерками. І це теж нормально. Не всі роблять це і в умовах очного навчання. Можливо, легше помітити, коли люди не приєднуються до обговорень на групових форумах онлайн, ніж коли хтось не взаємодіє з іншими учасниками/учасницями під час перерв на каву чи зборів ГС. Водночас варто зазначити, що група може не бути основним джерелом навчання на цих масових курсах, які часто проводять самостійно, і вам слід очікувати не значної взаємодії в малих або великих групах, а швидше набору індивідуальних способів навчання. Але в тих, хто цього прагне, відчуття спільноти учнів/учениць присутнє.

На невеликих онлайн-курсах, які проводить фасилітатор/фасилітаторка і/або які становлять частину комбінованого навчання, реальна ситуація теж інша. Не лише зростає важливість групи загалом, а й тренери/тренерки також можуть використовувати можливості для створення завдань або дискусій у невеликих групах і надання простору для взаємодії й обміну фактами, знаннями й досвідом. Для цього важливо, щоб учасники/учасниці були залучені та якомога більше висловлювалися, оскільки це також підтримує їхній інтерес до змісту навчання. У синхронному онлайн-навчанні через часто доволі обмежений час онлайн-зустрічей виникає спокуса просто перейти відразу до «справи» і безпосередньо скористатися змістом навчання. Але для того, щоб люди відчували комфорт і довіру в середовищі, яке здається позбавленим близькості, слід приділити увагу тому, щоб дати змогу окремим людям об'єднуватися й утворювати групи. Це групи, які допомагатимуть здійснювати навчальний процес онлайн і підтримуватиме її учасників/учасниць у більш сміливому й осмисленому використанні змісту. Невеликі групи відіграють важливу роль, оскільки вони дають учням/ученицям простір для того, щоб взаємодіяти, обмінюватися інформацією й відкриватися одне одному. Є багато учнів/учениць, які не будуть висловлюватися на

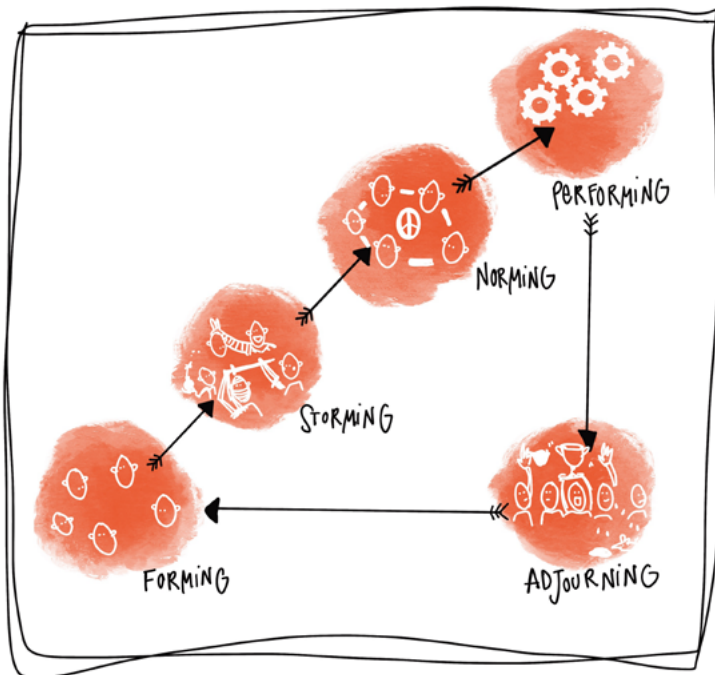
пленарній онлайн-зустрічі, але із задоволенням поспілкуються з людьми з їхнього кола в кімнатах відпочинку, проте на онлайн-платформах для відеоконференцій ці невеликі групи часто недоступні. Тому бажано, щоб у команді було більше фасилітаторів/фасилітаторок, які зможуть приєднуватися до груп і підтримувати їх у процесі (принаймні на початку чи під час роботи з більш чутливим контентом).

До того ж у разі комбінованого навчання онлайн-елементи, при правильному проєктуванні й супроводі, можуть відігравати важливу роль, коли йдеться про створення й утримання групи разом у процесі розширеного навчання, а також трансформування.

4.1.2. Стадії розвитку групи

Для початку слід розуміти, що кожна навчальна група відрізняється від інших. Кожна група складається з різних людей, які можуть представляти багато різних організацій і мати різний культурний, соціальний і освітній попередній досвід. Люди приходять у групу з їхніми професійними й особистими очікуваннями, з власними цінностями й забобонами, прихованими планами й особистим багажем, який може бути наповнений більш-менш важливими речами, що підтримують їхній зв'язок з навколишнім світом. Усі або будь-який із цих аспектів можуть значно впливати на групу, навчальний процес, динаміку й еволюцію життя групи. Оскільки кожна група різна, це призводить до того, що типів динаміки груп стає стільки, скільки є груп.

Водночас у моделях, в основі яких лежить спостереження за групами, стверджують, що існують типові стадії розвитку групи, які швидше за все група пройде. Нижче наведено одну з таких моделей, розроблену Брюсом В. Такманом (1965). Попри дуже лінійне представлення залежно від групи тривалість деяких стадій змінюватиметься, а іноді змінюватиметься навіть порядок їх проходження



За матеріалами праці Такмана (1965).

Двома словами: коли група збирається, вона спочатку входить у стадію «формування», на якій виникає початковий рух і формуються перші зв'язки. Водночас учасники/учасниці часто виявляють ввічливість і не взаємодіють одне з одним на глибшому рівні. Це та стадія, коли зняття напруги та групові завдання й заходи можуть бути дуже корисні, щоб трохи підняти завісу таємничості й дати учасникам/учасницям стимули для взаємодії.

Щойно учасники/учасниці почнуть краще пізнавати одне одного, вони природно почнуть тягнутися до тих чи тих людей. Це може означати, що почнуть формуватися альянси. І паралельно з тим, як учасники/учасниці почуватимуться трохи комфортніше в групі і/або більше не зможуть зберігати видимість ввічливості, вони почнуть перевіряти межі одне одного. Це також може призвести до напруженості, розбіжностей і зіткнень. Інакше кажучи, всюди вируватимуть «бурі» (див. підрозділ 4.2 «Робота з конфліктами»).

У наступній фазі учасники/учасниці поступово вчаться взаємодіяти одне з одним, установлюють деякі основні правила, вчаться конструктивно підходити до розбіжностей і зіткнень і, варто сподіватися, знаходять власну позицію і власну роль. Це не означає, що всім у групі цілком комфортно, але виникає почуття спільності й починається «нормалізація».

Коли стосунки й ролі будуть певною мірою визначені, група може увійти в стадію «виконання», коли виникають спільне бачення і спільна мета. Це значною мірою залежатиме від тривалості процесу навчання й виду навчального заняття. У будь-якому випадку учасники/учасниці, швидше за все, почнуть підходити одне до одного рішуче й будуть на піку їхньої результативності.

І зрештою, прийде час прощатися, і для того, щоб група нормально розділилася й кожен/кожна продовжив/продовжила йти власним шляхом, дуже важливою є стадія «розпуску», щоб розпустити й закрити групу.

Це модель Такмана двома словами. Її стадії можуть бути дуже корисними для того, щоб розшифрувати, що відбувається в групі, а також щоб прийняти рішення про те, який метод або захід застосувати, щоб допомогти групі функціонувати конструктивніше. Звісно ж, фактична ситуація навряд чи нагадуватиме коли-небудь модель. Дуже часто група не проходить ці стадії так прямо. Там є чи мають бути початок і кінець, формування і розпуск, але інші стадії можуть проходити одна за одною, або ж, можливо, що до деяких стадій треба буде повернутися чи забігти наперед, а деякі стадії можна навіть пропустити. По суті, тренери/тренерки як команда мають знати ці різні стадії й допомагати групі функціонувати максимально конструктивно, щоб підтримувати індивідуальне й групове навчання. Нижче наведено деякі звичайні сценарії, з якими можна зіткнутися:¹⁴⁹

- ▶ «Ми провели два заняття зі створення груп. Усе пройшло добре! З цього моменту все буде чудово». Але це не обов'язково буде так. Формування групи відбувається не лише на початку, і ми настійно рекомендуємо продовжувати стежити за динамікою в групі й працювати над нею протягом усього навчання, щоб підтримати груповий процес.
- ▶ «У нашій групі така злагода! Я думаю, що розмови про «бурі» — це фейк!» Чудово! Проте слід пам'ятати, що:
 - «бурі» можуть вирувати, а тренери/тренерки просто не знати про це (що можливо і в невеликих групах);
 - «бурі» можуть почати вирувати, і якщо це станеться до кінця навчання, це дійсно може зіпсувати весь процес;
 - «бурі» дають групі змогу подолати напругу, зайву ввічливість і офіціозність. Тому тренери/тренерки, можливо, захочуть подивитися, чи зможуть вони цьому посприяти.
- ▶ «Допоможіть! Наша група застрягла на рівні «бурі». Здається, ніхто ні з ким більше не розмовляє, а деякі учасники/учасниці навіть ображали одне одного!» Якщо це станеться, є дещо, що тренери/тренерки можуть зробити:
 - Спочатку заспокойтеся і зробіть кілька глибоких вдихів. І пам'ятайте: це нормальна й очікувана фаза.
 - Почніть зі зборів групи й обговорення того, що відбувається. Часто буває, що коли учасники/учасниці розуміють процес, вони також почуваються комфортніше.
 - Допоможіть їм розібратися з проблемами, пояснити власні відчуття і знайти рішення, щоб рухатися далі.
 - Допоможіть їм установити деякі загальні правила й розподілити ролі.
- ▶ «Ми майже підійшли до кінця навчання, а між учасниками/учасницями групи, здається, зовсім відсутній будь-який зв'язок! Що можна вдіяти?»
 - Єдине, що можна було б зробити, — помітити це раніше і вжити заходів, які могли б об'єднати групу.
 - Але навіть тоді не було б гарантії, що це насправді станеться. Деякі групи просто не реагують або занадто сильно застрягли у фазі «вирування бурі» і, здається, не можуть знайти вихід.
 - На щастя, це трапляється не так часто. Тож наступного разу все точно буде краще!
- ▶ «Наша група так добре працює разом! Наша кампанія проходить безперебійно, і всі цьому дуже радіють!» Фантастика! Вітаємо! Коли це трапляється, це справжня магія. Майже як північне сяйво. Майже... :)
- ▶ «Наше навчання добігає кінця. Учасники/учасниці так сумують, що завтра треба роз'їжджатися. Ми просто не можемо провести додаткові заняття: це зробить їх ще нещаснішими!» Ми знаємо, що це важко, але тренерам/тренеркам усе одно треба намагатися це робити. Розпуск групи може змусити учасників/учасниць відчувати додаткові емоції, але допоможе їм рухатися далі й бути щасливими. Будьте мужніми!

Тепер усе це може означати, що ви як команда й окремі тренери/тренерки єдині, хто відповідає за динаміку у групі. Насправді це не так і не має бути так. Лише розділивши цю відповідальність з учасниками/учасницями, ми маємо шанс створити групу як джерело навчання й підтримки. Важливо забезпечити

149. На матеріалі праці «Вишенька на торті», публікація SALTO-YOUTH, . URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3198/Cherry%20on%20the%20cake%20publication.pdf, дата звернення: 06 жовтня 2020 року.

учасникам/учасницям можливість дізнаватися щось про себе від інших і підтримати їх у навчанні через (само)рефлексію й надання відгуків. Усвідомлення на індивідуальному рівні необхідне для того, щоб створити усвідомлення у групі (див. пункт 3.5.3 «Орієнтація програми на учасників/учасниць»).

4.1.3. Тематично орієнтована взаємодія (ТОВ)

У межах обговорення стратегій навчання (пункт 3.3.1) ми розглянули теорію групи та процесів навчання швейцарського психолога Рут Кон «тематично орієнтована взаємодія» (ТОВ) (1981), яка дуже добре розроблена в статті журналу «Койот» «ТОВ або тематично орієнтована взаємодія: модель взаємодії у групах».¹⁵⁰

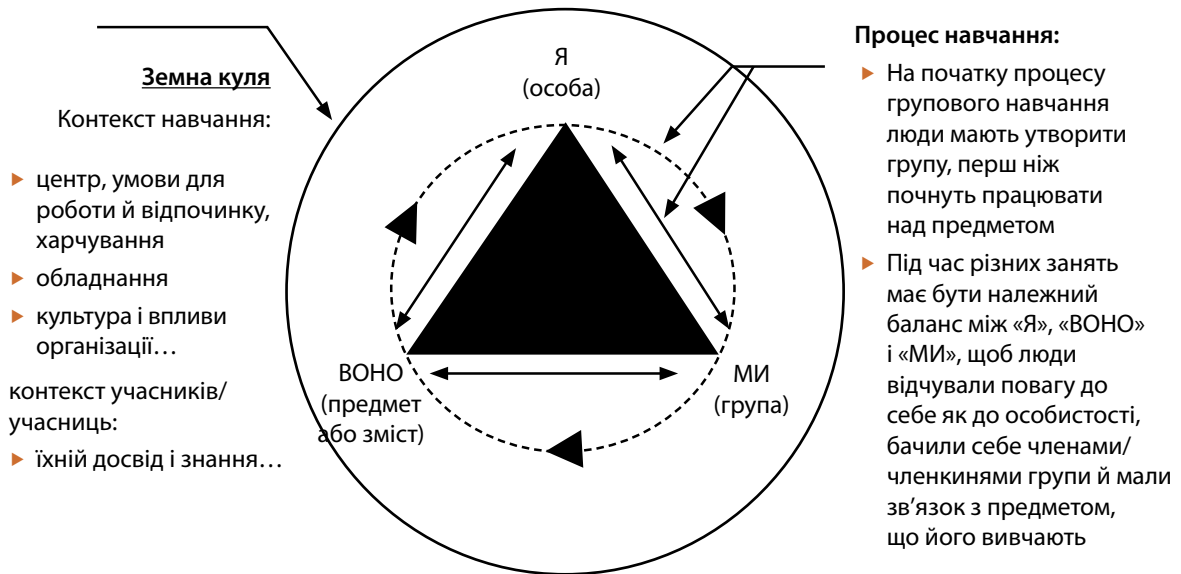
Кожну ситуацію в навчанні можна розглядати як таку, що зумовлена чотирма чинниками:

- ▶ «Я» (особа): мотиви, інтереси, особисті історії та рівні залучення окремих учасників/учасниць, а також сумнозвісний досвід, який вони можуть принести з собою.
- ▶ «МИ» (група): взаємини, динаміка і типи співпраці всередині групи.
- ▶ «ВОНО» (предмет): предмети і зміст навчання.
- ▶ «Земна куля»: навчальне та організаційне середовище (яке також частково представлене учасниками/учасницями).

Найважливішим завданням тренера/тренерки і команди є створення умов для гармонії та балансу між особою, групою, предметами, що їх вивчають, і середовищем, у якому все це відбувається, з одночасним усвідомленням того, що цей баланс динамічний. Відбувається безперервний і зустрічний потік від індивідуальних до групових потреб, від предмета до окремої людини тощо.

Модель тематично орієнтованої взаємодії

Взаємозалежність окремих учасників/учасниць, навчальної групи, навчального предмета / навчальних предметів і навчального середовища



За матеріалами праці Кон (1981).

Порушення виникають як результат розриву цих зв'язків. Наприклад, якщо учасник/учасниця недостатньо інтегрувався/інтегрувалася у групу або ж є пара учасників/учасниць, які продовжують заважати іншим, то дуже часто тренери/тренерки схильні зосереджуватися на розв'язанні цієї проблеми, а решта учасників/учасниць або навіть фокус навчання можуть через це страждати. Або, якщо група довгий час займалася лише тим, щоб розібратися з самою собою, то вона розфокусована або не має чіткого спрямування забезпечувати виконання завдань. Розглядати ці взаємини як динамічні означає розуміти, що пріоритети можуть бути різними на різних стадіях зростання. Очевидним прикладом є необхідність дати час і змогу для формування групи, перш ніж можна буде ближче познайомитися з предметами, що їх вивчають. Або ж на початку процесу навчання слід обирати методи (в основі яких часто лежить робота в невеликих групах), які дають змогу окремим особам поступово інтегруватися в групу. «Баланс» — це поняття, яке

¹⁵⁰. Вік (2003).

набуває значення для кожної окремої групи. Тренери/тренерки мають підтримувати баланс, постійно зосереджуючи увагу на знехтуваних аспектах роботи групи й навчального процесу, водночас розуміючи, що не з усім, що імпортують у середовище навчання, можна чи потрібно працювати.

У зв'язку з цим Кон пропонує набір принципів і правил, спрямованих на поліпшення взаємодії та комунікації у групі, де наголошують на особистій відповідальності у взаєминах із групою і на внескові в її роботу.

Принципи

- ▶ **Будьте самі собі головою.** Ви несете відповідальність за себе та за ваші дії в групі. Знайте ваші очікування й те, що ви можете запропонувати. З'ясуйте ваші мотиви й не очікуйте, що за вас це зроблять інші. Усвідомлюйте власні почуття, думки й дії.
- ▶ **Перешкоди мають пріоритет.** «Якщо ви ігноруєте чи намагаєтеся придушити власні розлади (сонливість, нудьгу, голод, роздратування, незгоду) як тренер/тренерка або як учасник/учасниця, вони прорвуться десь в іншому місці. Це неефективно для групи, для предмета вивчення і для вас. Візьміть на себе відповідальність».¹⁵¹ Остання частина про взяття на себе відповідальності дуже важлива, тому що, хоча перешкоди, безумовно, слід долати, це не означає, що команда тренерів/тренерок може впоратися з чим завгодно в будь-який час або навіть що вони мають це робити. Команді необхідно встановити власні пріоритети, організувати тайм-менеджмент і обмеження. В іншому випадку навчання зводиться винятково до процесу і щонайменше мета і зміст навчання ризикують бути принесеними в жертву цьому. Зверніть увагу на можливість культурного й індивідуального виміру цього принципу: якщо учасники/учасниці або тренери/тренерки цінують гармонію чи не хочуть втрачати обличчя, це може ускладнити їхнє самовираження.

Завдяки досвіду практичних тренерів/тренерок, які використовують ТОВ у їхній роботі, на основі цих принципів були розроблені деякі додаткові рекомендації щодо комунікації. Тут немає жодних правил або законів, яких слід дотримуватися. Швидше за все це поради, з якими можна експериментувати.

- ▶ Говоріть лише за себе, а не за інших чи за групу. Не ховайтеся за фразами «група хоче...» або «я чув/чула, як люди скаржилися на...». Візьміть на себе відповідальність за самих себе, і інші зможуть взяти з вас приклад.
- ▶ Ваші запитання мають містити причини, через які ви їх ставите; це допомагає уникнути співбесіди, яка замінює груповий діалог.
- ▶ Сторонні переговори мають пріоритет. Перешкоди — це не просто чинники, що відволікають. Їх би не було, якби вони не були важливі.
- ▶ Лише одна людина за один раз. Ніхто не може слухати більше однієї людини одночасно. Кожен/кожна має право говорити і бути почутим/почутою.
- ▶ Усвідомлюйте власні думки і почуття й обирайте ті, якими важливо поділитися. Рефлексивність дає вам змогу знайти власний шлях між невибірковою відкритістю і боязкою згодою.
- ▶ Будьте уважні до сигналів власного тіла (мови жестів) та інших членів/членкинь групи, а також до закладених у них меседжів.
- ▶ Говоріть про власні реакції і будьте обережні з тлумаченнями.

Ті, хто брали участь у групових вправах, напевно знають багато термінів («групові договори», «кодекс поведінки», «групові правила») і стикалися з деякими з наведених вище порад. Для деяких тренерів/тренерок така порада має абсолютний сенс, але інші відкидають ідею введення низки правил в освіті, заснованій на участі. Такі правила рідко є спробами впровадити нові процедури, а швидше створюють чіткі керівні принципи для спільного життя й поведінки у процесі спільного навчання. Серед поширених рекомендацій такі: конфіденційність або «що тут відбувається, тут і залишається»; намагання бути «тут і зараз»; переведення мобільних телефонів у беззвучний/віброрежим, написання свого імені на склянці/чашці, щоб уникнути непотрібних витрат. Існують різні способи й навіть методи дотримання цих керівних принципів, але важливо, щоб вони були погоджені всередині групи, а не просто нав'язані учасникам/учасницям. Дуже просте запитання, що покликане стимулювати учасників/учасниць до самостійного створення керівних принципів, звучить так: «що допоможе нам працювати й жити разом?» Який би спосіб ви не обрали для встановлення тих чи тих керівних принципів, які ви та група вважаєте важливими, деякі загальні межі взаємодії зі спільнотою можуть бути корисними й допоможуть групі об'єднатися в

¹⁵¹. Там само.

єдине ціле. Щонайменше, вони можуть зменшити двозначність у взаємодії одне з одним, що часто буває доволі корисно.

Питання для роздумів

- ▶ Як ви знаходите баланс між окремою особою, групою, предметом, що його вивчають, і середовищем у ваших навчальних заняттях?
- ▶ Чи є у вас схильність віддавати перевагу одному з них перед іншими?
- ▶ Як ви зазвичай долаєте перешкоди?
- ▶ Як ви забезпечуєте загальну відповідальність, коли треба долати перешкоди у групі?
- ▶ Як ви як тренер/тренерка ставитеся до «правил»?
- ▶ Як ви забезпечуєте поширення й дотримання у групі основних правил або вказівок?

4.1.4. Індивідуальний час у групі

Один колега-тренер якось сказав: «Неформальна освіта будується навколо гучних екстравертів/екстраверток». Ми не хотіли б чіпляти ярлики на інтровертів/інтроверток, екстравертів/екстраверток та інші типи людей, але в цих словах, безумовно, є деяка правда. Групу вважають основним джерелом навчання й переважну більшість заходів будують навколо взаємодії та обміну інформацією. Майже кожне заняття завершується виступом на пленарному засіданні, а для тих, хто не хоче працювати у великій групі, організують роботу в невеликих групах. І це так само передбачає обмін інформацією і значну частину часу для розмов. А потім настає вечір і всі ті неформальні моменти, коли від учасників/учасниць очікують якоїсь участі й обміну думками, а також, знову ж таки, розмов. Дуже часто учасників/учасниць селять по кілька осіб в одній кімнаті, щоб повністю занурити їх у процес міжкультурного навчання, а це означає, що єдиний час, який вони проводять наодинці з собою, це (сподіваємось), коли вони у вбиральні чи коли вони сплять.

Подивімось правді у вічі: групи можуть забирати у людей доволі багато енергії. Багатьом людям необхідно якийсь час бувати на самоті, щоб повністю возз'єднатися з собою чи зарядитися енергією. Також люди потребують трохи тиші й спокою, щоб поміркувати та спробувати осмислити всі ці переживання і стимули. І коли тренери/тренерки розробляють програму занять, вони мають максимально враховувати це. Важливо як включати моменти усамітнення в заняття, так і залишати достатньо часу поза ними, щоб люди могли видихнути, відпочити, відволіктися й зарядитися енергією. Тренери/тренерки також можуть залишати варіанти для людей, які не хочуть розмовляти після кожного заняття, щоб для них знайшлися альтернативні способи поділитися їхніми думками й почуттями, оскільки, на додачу до використання групи як джерела навчання, неформальна освіта також має враховувати й різноманітні потреби та вподобання. Періодично залишатися у спокої та розмірковувати на самоті також має бути прийнятним варіантом.

4.1.5. Управління навчальним процесом

Підтримка зв'язку з групою, навчальним процесом і особистим досвідом має вирішальне значення, хоча в деяких ситуаціях часто буває важко зробити крок назад. Тренери/тренерки не можуть бути присутні скрізь, але тримати на контролі процеси, що відбуваються, вкрай важливо для того, щоб реагувати на потреби, динаміку й потенційні перешкоди. Відгуки учасників/учасниць, як на індивідуальному, так і на груповому рівні (наприклад, від звичайних груп для роздумів), неоціненні, і наведені нижче моменти для роздумів призначені для того, щоб допомогти скласти повну картину процесів, що відбуваються під час навчання.

Загальні роздуми

- ▶ Що в групі розвивається? Який із цих процесів я маю полишити, підтримати чи сповільнити?
- ▶ Що здалося або хто здався/здалася мені таким/такою, що потребуватиме додаткової уваги на наступному занятті?
- ▶ Які зміни цілей курсу та планування команди необхідно внести до предмета й методики навчання?

Роздуми після заняття

- ▶ Що я найсильніше відчуваю після цього заняття? Як це виникло? Що це може означати?
- ▶ Яка думка займає мене найбільше після цього заняття? Як пов'язані між собою предмет і процес? Чи містить цей зв'язок новий предмет?
- ▶ Які взаємодії під час обговорення/обговорень були особливими?
- ▶ Які думки та проблеми з'являлися і зникали, так цілком і не розвинувшись?
- ▶ Який припустимий зв'язок із наступною темою чи вступом?

Обмірковування програми

Може трапитися так, що виникне розрив між логікою і ходом підготовленої програми та реальними потребами учасників/учасниць у контексті. Кожен елемент програми можна змінити, тому, наприклад, з'ясуйте, який наступний крок потрібен групі:

- ▶ спокійний або медитативний елемент;
- ▶ рух або дія;
- ▶ зосередження на емпіричних методах;
- ▶ взаємодія і контакт через гру або вправу;
- ▶ час для ознайомлення з роботою поточного дня, а не для вступу до нового предмета;
- ▶ активність, у якій теорію поєднують з практикою;
- ▶ перехід до іншого елемента предмета чи до нової теми;
- ▶ заняття для роздумів, обміну думками чи дебрифінгу.

Роздуми про себе та учасників/учасниць

- ▶ Хто особливо привернув/привернула мою увагу? Яку увагу я маю цьому приділити?
- ▶ Хто легко встановлював/встановлювала зі мною контакт, а кому це давалося складніше?
- ▶ Які різні взаємини складаються в мене з учасниками/учасницями і як я це помітив/помітила?
- ▶ Які відкриті чи приховані повідомлення я отримав/отримала і як я маю їх інтерпретувати?

Поглиблена увага до групи (для зустрічей команд)

- ▶ На якій стадії розвитку групи ми зараз перебуваємо?
- ▶ З якими учасниками/учасницями буде «легко», а які кидатимуть виклик команді/групі?
- ▶ Хто виглядає так, ніби саме зараз бореться з труднощами?
- ▶ Які учасники/учасниці були «невидимими»?
- ▶ Які ролі були прийняті й розподілені? Наскільки комфортно людям виконувати їхні ролі?
- ▶ Які упередження в мене вже сформувалися?
- ▶ Наскільки мої/наші гіпотези про проблеми в групі відповідають дійсності?

Щоб миттєво отримати особисту «соціограму» ваших взаємин з групою, корисно буде виконати таку вправу:

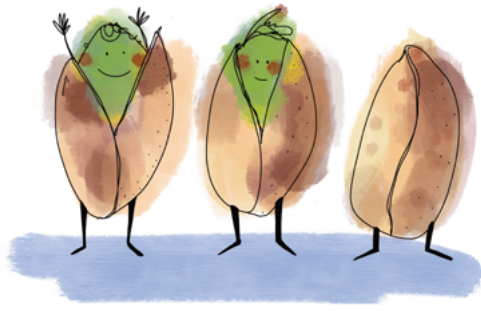
Напишіть ваше ім'я в центрі аркуша, а імена учасників/учасниць — навколо нього. Проведіть лінію від вашого імені до імені кожного учасника / кожної учасниці, з яким/якою ви контактували. Використовуйте різні відстані, щоб зобразити рівень вашого зв'язку з різними людьми. Використовуйте знаки «+» і «-», щоб описати тип ваших взаємин.

Запитання для дебрифінгу:

- ▶ Які імена ви забули найперше? Чому?
- ▶ Кого ви записали спершу — тих, хто від вас «далеко», чи тих, хто «поруч»?
- ▶ Що ви зробите з вашим графіком? Чи представите ви ваші висновки/припущення групі й вашій команді? Як?
- ▶ Якщо ви виконали цю вправу в кількох контекстах, чи виявляються якісь закономірності?
- ▶ Що ви можете дізнатися з цієї вправи про вашу поведінку та способи взаємодії? Як ви можете це змінити?

І після цієї вправи ось вам повчальна теорія, яку неофіційно називають «теорією фісташок» (подяка Грему Тіффані й Марку Е. Тейлору).

Двома словами: більшість із нас можуть так само ставитися до учасників/учасниць, як ми ставимось до фісташок — спочатку обираємо відкриті горішки, докладаємо певних зусиль, щоб зламати ті, які наполовину відкриті, а закриті відкидаємо в бік.



З огляду на це, коли ви оцінюватимете ваші взаємини з учасниками/учасницями під час конкретного навчального курсу чи, можливо, навіть у вашій тренерській роботі, вам варто поміркувати над такими запитаннями:

- ▶ Хто для вас є відкритою людиною? Чому, на вашу думку, це так?
- ▶ Хто для вас є закритою людиною?
- ▶ Чи готові ви відкрити деяких закритих людей?
- ▶ Чи готові ви самі відкритися?

4.1.6. Самовираження в групі

Як ми вже розглядали в попередніх підрозділах, спілкування є важливим елементом неформального навчання, як онлайн (і переважно в письмовій формі), так і в умовах очного навчання. Людина, яка більш здатна висловитися або почувається комфортніше, висловлюючись, — це той/та, хто може отримати в групі певну владу; той/та, хто впевненіше спілкується онлайн, більш компетентний/компетентна у використанні платформ та інструментів онлайн-навчання, чи той/та, хто вміє спілкуватися усно і красномовно висловлювати власні думки й почуття. Учасники/учасниці з порушеннями мови, слуху або зору перебуватимуть у невідгідному становищі в навчальному процесі, який ґрунтується винятково чи переважно на усному та/або письмовому спілкуванні.

Водночас робота в багатокультурному навчальному середовищі часто означає, що багатьом учасникам/учасницям доводиться використовувати іноземну мову, мову жестів або вдаватися до допомоги усних перекладачів/перекладачок. Англійська мова є найпопулярнішим засобом спілкування, і не дивно, що це часто призводить до того, що носії/носійки мови й ті, хто вільно володіє другою мовою, набувають певної ваги у групі. Вони помітніші й більше залучені, ніж інші учасники/учасниці, оскільки можуть висловлюватися більш диференційовано. Ця вербальна перевага дає їм змогу займати у групі позиції, які не можуть зайняти інші. Іноді також присутній елемент влади й положення, коли, наприклад, здійснюють переклад або роблять виступ з промовою для учасників/учасниць, які взагалі не володіють мовою (це все одно трапляється, навіть якщо в заявках для учасників/учасниць міститься вимога володіти робочою мовою / робочими мовами).

Водночас абсолютно необхідно забезпечити доступ усім, щоб учасники/учасниці могли висловлюватися і брати участь у навчальному процесі. Прийняти методичне рішення, яке забезпечуватиме це, вам зможуть допомогти викладені нижче керівні запитання.

- ▶ Чи використовуєте ви одну спільну мову?
 - Чи кожен/кожна здатний/здатна використовувати її?
 - Чи кожен/кожна здатний/здатна висловитися письмово?
 - Чи кожен/кожна здатний/здатна висловитися усно?
- ▶ Чи є потреба в письмовому та/або усному перекладі з мови жестів?
 - Чи можуть учасники/учасниці групи надавати підтримку під час перекладу? Чи вплине це на їхню участь у навчальному процесі?
 - Чи можете ви дозволити собі професійний переклад? Як це вплине на середовище навчання?
 - Як ви коригуватимете ваші дії у випадку учасників/учасниць, які користуватимуться навушниками?
 - Чи є потреба в сурдоперекладі?

- Чи є потреба у послугах палантайпіста/палантайпістки (фахівця/фахівчині з перетворення тексту в мову)?
- ▶ Чи є потреба в будь-якому додатковому обладнанні? (наприклад, чи забезпечили ви наявність петель для слухових апаратів?)
- ▶ Якщо ви використовуєте письмові матеріали, чи всі можуть їх прочитати?
 - Чи є потреба в матеріалах, надрукованих шрифтом Брайля?
 - Чи потрібні будь-які інші коригування для того, щоб кожен/кожна зміг/змогла прочитати написаний матеріал?
- ▶ Чи розглядали ви альтернативні способи самовираження, крім вербальних (наприклад, малювання, мова тіла тощо)?
- ▶ Чи всі ваші учасники/учасниці в середовищі онлайн-навчання можуть стежити за змістом онлайн і брати участь у роботі з ним?
 - Чи всі мають мінімальні цифрові компетентності для використання обраної платформи?
 - Чи кожен/кожна здатен/здатна висловитися в письмовій формі?
 - Чи потрібно вам вносити корективи у ваш зміст і/або завдання?

Перш ніж прийняти будь-яке з цих рішень, тренерам/тренеркам важливо запитати себе: чи перевірили ми в учасників/учасниць, що дасть їм змогу вільніше і влучніше висловлюватися? Люди краще знають, що може посприяти їхній участі й навчанню, якщо вони здатні висловити їхні потреби, а не через пропозицію тренерами/тренерками рішень, які, на їхню думку, можуть спрацювати (а іноді насправді не мають успіху); консультація з ними, безумовно, дасть позитивний результат.

Іншим важливим предметом для обговорення є доступність і самовираження онлайн. Можливості онлайн-навчання можуть бути більш інклюзивними для учнів/учениць, яким важко виходити з дому, а також через те, що вони надають різні медіаформати того самого змісту. Водночас важливо забезпечити, щоб кожна людина в групі мала однаковий доступ і можливості для залучення й самовираження.

*Посібник з онлайн-керівництва групами*¹⁵² містить деякі важливі міркування з цього приводу.

- ▶ Ознайомтеся з функціями доступності програмного забезпечення, яке ви використовуєте, і поділіться цією інформацією з вашою групою.
- ▶ Спробуйте заздалегідь з'ясувати потреби членів/членкинь групи, якщо це взагалі можливо. Глуха людина може мати перекладача/перекладачку або ж добре читати по губах, а може не мати й не могли ні того, ні того. Кожна ситуація вимагає різного рівня адаптації.
- ▶ Дайте людям змогу обрати спосіб обміну інформацією, наприклад, під час прямої трансляції вони можуть ділитися інформацією вголос або у вікні чату. Потім обов'язково прочитайте все, що було написано в чаті, вголос. Під час запису відео використовуйте субтитри чи забезпечте розшифрування.
- ▶ Підтримуйте вибір людьми способу й місця їх під'єднання, наприклад, дехто може бути більш здатним/здатною взяти участь у процесі, якщо під'єднається, лежачи в ліжку чи з вимкненою камерою.
- ▶ Створюючи візуальні елементи, переконайтеся в їхній доступності й дайте людям прямий доступ до них (а не просто показуйте їх на екрані спільного доступу). Використовуйте підписи до зображень, а якщо підписів немає, переконайтеся, що зображення описані усно.

4.2. УРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ

Італійський письменник Умберто Еко якось зауважив, що власне кризи не становлять проблеми; важливо те, як ми на них реагуємо. У певному сенсі це справедливо і для конфліктів, а особливо в ситуації навчання. Люди з різним походженням і досвідом збираються разом, щоб пройти період цілеспрямованого й часто інтенсивного навчання. Чудово, якщо ця динаміка не призводить до «конфлікту» в тій чи тій формі. Дійсно, навчання через людей одного кола часто ґрунтується на творчості й винахідливості, які є результатом відмінностей, протистоянь і зіткнень. Але чи розрізняєте ви як тренер/тренерка творче і руйнівне? Коли і як тренери/тренерки втручаються в процес? Які для них відкриті ролі? Мета цього стислого підрозділу в тому, щоб дати загальне уявлення про світ конфліктів, запропонувати способи аналізу конфліктних ситуацій і вирішень їх.

Цей підрозділ присвячений не навчанню, яке орієнтоване на трансформування конфлікту чи спрямоване на це, до чого деякі з тренерів/тренерок, які це читають, вдаються в їхній роботі. *Тренерський довідник*

¹⁵². Рева і Гантер (2020).

12. Молодь, що трансформує конфлікти,¹⁵³ який був ключовим ресурсом для цього підрозділу, також є чудовим посібником для розроблення практики навчання в галузі трансформування конфліктів.

4.2.1. Що таке конфлікт?

Ми можемо розпочати з основоположного питання: коли конфлікт є конфліктом? Визначити людські ситуації завжди непросто, і особливо в цьому контексті. Основне визначення, що його використовують у Тренерському довіднику 12, звучить так: «Слово «конфлікт» походить від латинського *conflictus*, що означає зіткнення. Під цим терміном розуміють розбіжність між двома чи кількома сторонами, через яку залучені сторони сприймають загрозу їхнім потребам, інтересам чи побоюванням».

Аналіз і врегулювання конфлікту означає врахування безлічі пов'язаних з ним чинників. Вам може стати в пригоді модель ТОВ (див. пункт 4.1.3), яка допоможе подивитися, де шукати потенційні причини фактичного конфлікту.

Немає загальної згоди щодо того, як ставитися до конфлікту. Дехто розглядає його як найбільш деструктивну силу на землі, якої слід уникати будь-якими можливими способами. Натомість дехто вважає конфлікт найважливішим елементом розвитку і зростання окремих людей і суспільств. Останнім часом загальною тенденцією стало розглядати конфлікт як природну характеристику людських соціальних систем. Але важливо розрізняти конфлікт і руйнівні наслідки, можливі під час його вирішення, як-от зруйновані зв'язки, насильство чи війна. Ці негативні результати врегулювання конфліктів також є причинами нашого страху й уникання конфліктів. Тут ми вдаємося до іншого визначення конфлікту, яке дав Йоган Ґальтунґ: «Конфлікт — це динамічний процес, у якому структура, ставлення й моделі поведінки постійно змінюються та впливають одне на одного». У цьому визначенні можемо легко замінити конфлікт на навчання, що може означати, що конфлікти і навчання існують паралельно, чи щонайменше визнати, що конфлікти є доволі поширеними в умовах навчання.

І коли йдеться про навчання, ніхто не очікує від тренерів/тренерок, що вони будуть вправними фахівцями/фахівчинями з трансформування конфліктів, навіть якщо багато хто з них міг робити такі спроби в той чи той момент власного шляху як тренера/тренерки. Але тренери/тренерки мають уміти розпізнавати конфлікти, розуміти їхній вплив на групу й навчальний процес, а також вирішувати, як з ними боротися далі. Це вимагає ретельного аналізу, починаючи з вивчення типу конфлікту, що розгортається, а також мотивів його виникнення.

Питання для роздумів

- ▶ Як би ви визначили поняття конфлікту?
- ▶ Коли ви чуєте слово «конфлікт», які асоціації та образи спадають вам на думку? Які конотації мають ці слова? Вони позитивні, нейтральні чи негативні?
- ▶ Коли конфлікт викликає у вас тривогу? Що ви думаєте про обговорення спільного й відмінного у вашій команді?
- ▶ Як ви зазвичай підходите до конфліктів (у вашому особистому і професійному житті)?
- ▶ Як ваше бачення конфлікту транслюється в навчальну аудиторію? Ви здатні працювати з конфліктом чи вам заважають ваші погляди і внутрішні переживання? Чи є внутрішня готовність до вирішення конфлікту?

4.2.2. Типи конфліктів

Існує кілька різних класифікацій конфліктів. Більше про них див. на с. 57 і далі в Тренерському довіднику 12. Однією з найпоширеніших і, ймовірно, найбільш актуальних для умов навчання є класифікація, у якій за основу взято різні види конфліктуючих сторін (суб'єктів, які беруть участь у конфлікті). Згідно з цією класифікацією, є такі типи конфліктів: внутрішньоособистісні, міжособистісні, міжгрупові, внутрішньосупільні та міжнародні/глобальні.

Внутрішньоособистісні конфлікти виникають в окремої людини як результат розчарування в собі через неможливість досягти особистих цілей, мети, реалізувати плани чи через відсутність досягнень або як наслідок душевних протиріч стосовно цінностей і питань сумління. Вони можуть бути дуже серйозними, якщо впливають із фундаментальних внутрішніх душевних протиріч стосовно цінностей (наприклад,

153. Тренерський довідник 12. Молодь, що трансформує конфлікти. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-12-youth-transforming-conflict>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

що добре, а що погано в певній ситуації), але вони також можуть бути ознакою того, що людина переживає своєрідне особистісне зростання. Внутрішня боротьба людини показує, що відбувається процес розмірковувань, що в контексті навчання часто є гарним знаком, який, однак, не завжди легко контролювати. Деякі вчені вважають, що всі конфлікти починаються з внутрішньоособистісного чи внутрішнього конфлікту, коли внутрішнє розчарування виливається назовні.

Міжособистісні конфлікти відбуваються між двома особами й регулярно повторюються під час розвитку їхніх відносин. Це створює ситуації, коли одна або обидві людини відчувають дискомфорт у стосунках одне з одним, зазвичай через їхні різні чи несумісні потреби, цілі або стилі. Прикладами в контексті навчання є регулярні сутички між двома тренерами/тренерками, між тренером/тренеркою і «важким» учнем / «важкою» ученицею або нездатність двох конкретних учасників/учасниць курсу бути в одній команді чи працювати разом над тим самим завданням. Міжособистісні конфлікти можуть також виникати між членами/членкинями двох чи більше культурних, політичних або релігійних груп.

Міжгрупові конфлікти стаються між різними формальними й неформальними групами, наприклад, між командою тренерів/тренерок і групою учасників/учасниць, або між учасниками/учасницями з двох різних організацій, або між групою формальної освіти і групою неформальної освіти, або між членами/членкинями різних молодіжних субкультурних груп. У випадку останньої взаємодії між її членами/членкинями можуть виникати ненависть і насильство, оскільки в основі зіткнення лежать передбачувані ідеологічні відмінності між ними.

Внутрішньосупільні конфлікти, або соціальні конфлікти, найчастіше означають конфлікти більшого масштабу, які мають потужний супільний резонанс, наприклад, це конфронтації між провладною політичною елітою та опозицією або між урядом і НУО з питань, що мають соціальне значення. Вони схожі на міжгрупові конфлікти, але мають більше системних і структурних елементів, які підживлюють їхнє існування, і їх наслідки також виявляються в суспільстві загалом і впливають на нього.

Міжнародні/глобальні конфлікти охоплюють конфлікти між національними державами, глобальну й регіональну конкуренцію за природні ресурси, конфлікти в різноманітних міжнародних організаціях з політичних питань, збройні інтервенції, що призводять до значних людських жертв, етнічні чи релігійні конфлікти, війни за самовизначення і/або створення нових національних держав. Ці конфлікти мають значення, яке виходить за межі інтересів зацікавлених осіб; проте окремі особи часто несуть їх з собою в навчальну аудиторію.

У найрізноманітніших міжнародних курсах навчання, пов'язаного з політичною й соціальною тематикою, ці різні рівні конфлікту можуть бути присутніми одночасно, і в міру загострення чи зміни ситуації можуть мати різні прояви. Тому тренерів/тренерці важливо намагатися розрізнити ці різні рівні, щоб розуміти вихідну точку для втручання в конфлікт.

Питання для роздумів

- ▶ Поміркуйте про типовий конфлікт, з яким ви зіткнулися у вашому навчальному курсі.
- ▶ Чи можете ви класифікувати його за різними типами, що перелічені вище?
- ▶ Як такий вид конфлікту впливає на учасників/учасниць курсу, з якими ви працюєте?
- ▶ Як це впливає на роботу, яку ви виконуєте?
- ▶ Як ви працюєте з його наслідками для вашої роботи?

4.2.3. Аналіз конфлікту

Одна мудра людина якось сказала: «Конфлікти ніколи не бувають тим, чим вони здаються з самого початку». І на підставі власного життєвого досвіду, а отже, і на підставі досвіду навчання, можемо сказати, що в цих словах є значна частка правди. Щоб конструктивно й ефективно врегулювати конфлікт, ми маємо спершу з'ясувати, у чому він полягає, а точніше, нам потрібно проаналізувати і зрозуміти його. Аналіз конфлікту є найважливішим і найнеобхіднішим кроком, який треба зробити до того, як буде здійснено будь-яке втручання в конфлікт, і він дає змогу виділити елементи, що показані на рисунку нижче.¹⁵⁴

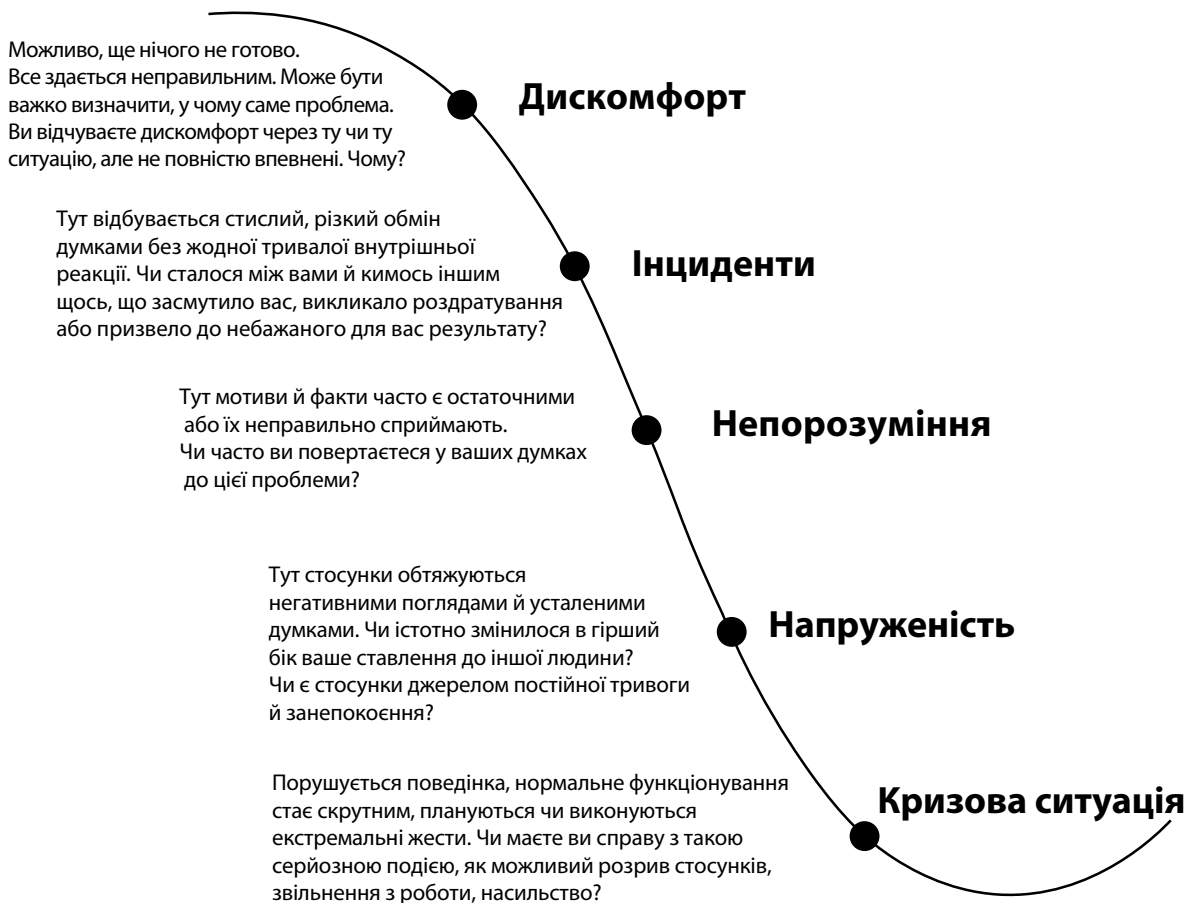
¹⁵⁴. Там само.

4.2.4. Ескалація конфлікту

Розмірковуючи про нашу роль тренерів/тренерок, маємо зазначити ще одну річ, яку варто враховувати, перш ніж розглядати шляхи виходу з конфлікту. Вона допомагає визначити й підвищити обізнаність про те, що кожен конфлікт має історію, що він звідкись походить і що майже завжди є ознаки його існування, перш ніж він перейде в точку неповернення. Це не завжди так, але в динаміці навчання цілком імовірно, що інциденти з високим ступенем напруженості діятимуть як точки скидання напруженості, яка в різні способи накопичувалася з часом. Чим довше ці чинники залишаються непоміченими, тим складніше їх усунути. Аналогічно, якщо власне конфлікт залишається поза увагою, небезпека полягає в тому, що позиції ще більше вкорінюються, протилежні стереотипи посилюються, а змістовне спілкування ускладнюється. Це обтяжується неоднозначністю спілкування в багатокультурному середовищі, де як група, так і окремі люди ведуть перемовини про форми й цінності спілкування.

Ця модель також корисна тим, що вказує на можливість розв'язання й залагодження конфлікту задля уникнення ескалації. Йдеться не про запобігання конфлікту, оскільки він уже існує й говорить нам про щось дуже важливе, а про запобігання насильницьким і, можливо, руйнівним наслідкам.

Рівні конфліктів



«Рівні конфліктів», Мережа вирішення конфліктів, Австралія

4.2.5. Співпраця в конфліктних ситуаціях

У цьому Тренерському довіднику ми застосовуємо термін «трансформування конфлікту» (і не лише тому, що ґрунтуємося на Тренерському довіднику з тією самою назвою). Ми усвідомлюємо, що існують різні підходи до врегулювання конфліктів і що всі вони мають сильні сторони. Ми також усвідомлюємо, що трансформування конфлікту пов'язане з довгостроковими процесами, до яких навчальні заняття зазвичай не входять. Водночас трансформація конфлікту супроводжується філософією, набором принципів і конструктивних інструментів, які так само можна застосовувати в контексті навчання.

Згідно з визначенням, поданим у Тренерському довіднику 12:

Трансформування конфлікту — це процес, за допомогою якого конфлікти трансформуються в мирні результати. Цей процес пов'язаний зі стосунками, інтересами, дискурсами та, за потреби, власне складом суспільства, який підтримує продовження насильницького конфлікту. Цей підхід має на меті змінити те, як окремі особи та спільноти сприймають відмінності й працюють з ними, від протиборчих (виграш — програш) підходів до спільного (виграшного для всіх сторін) розв'язання проблем.¹⁵⁵

У своїй книзі «*Виграти можуть усі*» Гелена Корнеліус і Шошанна Фер (2007) перелічують п'ять різних підходів, які можна обрати для роботи з конфліктами. Перші чотири — суперництво, уникнення, підпорядкування й компроміс — найчастіше трапляються в нашій повсякденній конфліктній поведінці й будуть більш природними і для учасників/учасниць, коли вони зіткнуться з конфліктом, і для тренерів/тренерок, коли вони спробують у нього втрутитися. П'ятий підхід, співпраця, потребує креативного підходу й передбачає, що кожен/кожна може досягти задоволення всіх своїх потреб без компромісу. Для цього кожен/кожна має взяти на себе зобов'язання знайти рішення, і завдяки цьому процесу стосунки трансформуються. Співпраця — це не швидке рішення, і вона зазвичай потребує більше часу, ніж чотири підходи. Але якщо всі проблеми всіх сторін не будуть враховані, конфлікт приховано триватиме, щоб вийти на поверхню в будь-який інший момент.

Під час навчання завдання тренерів/тренерок полягає у створенні умов, за яких усі сторони конфлікту будуть готові й достатньо відкриті для роботи над ним задля спільної користі. Це не завжди буде можливо, і в деяких випадках можуть знадобитися чотири інші підходи, проте «виграшний для всіх» підхід — це більше, ніж будь-що інше, і він також передбачає набір компетентностей, які можна й потрібно практикувати протягом усього нашого життя. І що таке навчальне заняття, якщо не ще один крок у цьому напрямі?

Як було згадано на початку цього підрозділу, існують різні підходи та інструменти, які використовують для трансформування конфліктів. Ми не будемо тут докладно розглядати кожен з них, оскільки їх детально описано в Тренерському довіднику 12. Згадаємо лише аспект комунікації, оскільки вважаємо, що він надзвичайно важливий для роботи тренера/тренерки.

Питання для роздумів

- ▶ Як ви ставитеся до «виграшного для всіх» підходу? Чи практикуєте ви його у вашому житті?
- ▶ На вашу думку, чи може це спрацювати в контексті навчання? Якщо так, то в яких ситуаціях?
- ▶ Як можна виробити «виграшне для всіх» ставлення в навчальному процесі?

4.2.6. Осмислена комунікація

Щойно комунікація стає утрудненою чи порушується, починається ескалація конфлікту. Тому важливо не тільки підтримувати комунікацію, але й знаходити способи, за допомогою яких вона може сприяти конструктивному трансформуванню конфліктів, а не їх подальшій ескалації. У Моделі компетентностей ETS є компетентність, пов'язана з осмисленою комунікацією з іншими людьми. І хоча комунікація має бути одним із наших головних активів і очікувати її від усіх тренерів/тренерок природно, освоєння її значущих аспектів вимагає певних вкладень.

До цієї галузі входять п'ять компетентностей:

- ▶ здатність активно слухати;
- ▶ здатність бути чуйним/чуйною;
- ▶ здатність чітко висловлювати думки та виражати емоції;
- ▶ усвідомлення пов'язаних з ідентичністю проблем;
- ▶ усвідомлення різноманітності.

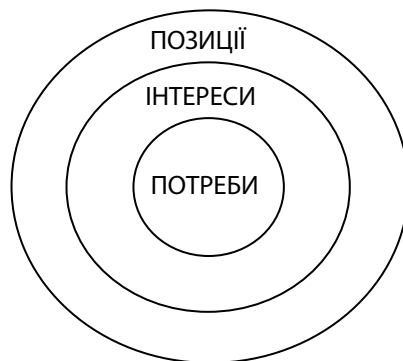
Осмислена комунікація стосується спілкування загалом у контексті навчання, а не лише в потенційній конфліктній ситуації. Водночас є два особливі аспекти комунікації, дуже корисні для вирішення конфліктів: ненасильницька комунікація (ННК) і активне слухання.

Ненасильницька комунікація (ННК) передбачає, що ми намагаємось спілкуватися, не нападаючи, не критикуючи, не засуджуючи, не караючи й не чіпляючи ярлики на інших людей, і так вона стає більш конструктивною в урегулюванні конфліктів. ННК полягає не в тому, щоб уникати ситуації, пристосовуватися

¹⁵⁵. Там само, с. 272.

до неї чи перекроювати її, а в тому, щоб займати впевнену позицію, яка фокусується на особистих потребах, уникаючи погіршення ситуації. Вона передбачає, що проблему і людину відокремлюють, до проблеми виявляють жорсткий підхід, а до людини — м'який. Навчання ненасильницькій комунікації потребує часу так само, як вивчення нової мови. Нижче ви знайдете чотири кроки до ненасильницької комунікації Маршалла Розенберга (докладніше про це в Тренерському довіднику 12, с. 137):

- ▶ **Спостереження без оцінювання.** Ви описуєте дію чи ситуацію, які, на вашу думку, спричиняють проблему чи зіткнення. Ви робите це з вашого погляду, без засудження і звинувачень.
- ▶ **Говорити про почуття.** Ви визначаєте й висловлюєте, які почуття викликало у вас ваше спостереження. Замість того, щоб подумки засуджувати, критикувати або звинувачувати себе чи іншу людину, спробуйте визначити, що ви чи така інша людина відчуваєте/відчуває в той чи той момент.
- ▶ **Установлювати зв'язок між почуттями і потребами.** Ви намагаєтесь зрозуміти й описати, чому ви відчуваєтеся так, як щойно сказали. Це означає з'єднання з прихованою потребою, яка стоїть за почуттями, і водночас відокремлення позицій та інтересів від потреб. Позиція — це заявлена думка, те, що сторони говорять про їхні бажання. Інтереси — це те, чого вони дійсно хочуть. Потреби — це те, що їм необхідно отримати, щоб відчути безпеку й задоволення. Див. наведену нижче ПІП-модель урегулювання конфліктів.



- ▶ **Висловлювати прохання, а не вимоги.** Ви висловлюєте ваш бажаний кінцевий результат без будь-яких вимог, спочатку визначаючи, що має статися таке, що допоможе вам вийти з конфлікту, і яких дій ви хотіли б від інших. Корисно надати якомога більше варіантів, залишаючи вибір рішення за іншою людиною.

Тренерам/тренеркам корисно володіти навичкою ненасильницької комунікації, щоб за потреби застосувати її в будь-якому контексті (навчання). Зокрема, це може допомогти іншим зрозуміти, що вони насправді відчувають і що їм насправді потрібно, щоб могли конструктивно трансформувати конфліктну ситуацію. Цей процес є основою посередництва, і тренерові/тренерці може бути корисно знати про це наступного разу, коли йому/їй доведеться допомагати учасникам/учасницям або колегам, які намагаються усунути розбіжності.

Активне слухання є ще однією важливою компетентністю тренера/тренерки. Воно має особливе значення не лише під час конфліктів, але й під час ослаблення напруженості чи для розуміння складної ситуації.

Активне слухання — це структурно оформлене слухання й відповідь іншим, коли увага сфокусована на тому/тій, хто говорить, а не на оцінюванні слухача/слухачки, щоб слухач/слухачка міг/могла зосереджено сприймати те, що говорить інша людина.¹⁵⁶

Активне слухання — це коли ми насправді чуємо одне одного й намагаємось допомогти одне одному зрозуміти глибинні почуття й потреби, які може бути важко висловити в моменти напруженості чи зіткнень. Це означає ставити запитання, не збентежуючи інших, а намагаючись підтримати їх у вираженні їхніх думок і почуттів.

¹⁵⁶ Тренерський довідник 12. Молодь, що трансформує конфлікти. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kit-12-youth-transforming-conflict>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Дилема: нейтралітет

У Тренерському довіднику 12 описані дилеми, які є ключовими дискусіями навколо сучасних пов'язаних з конфліктами проблем. Однією з них є тема нейтралітету. Ми виділили її тут, оскільки вважаємо, що це дуже актуально для роботи тренерів/тренерок загалом і, можливо, навіть більше в конфліктних ситуаціях. Чи передбачено, що тренери/тренерки мають зберігати нейтралітет незалежно від того, яка ситуація виникає на занятті? Як тренери/тренерки мають підходити до конфліктів у групі учасників/учасниць і яку позицію вони мають займати? Чи дозволено тренерам/тренеркам займати певні позиції, коли в основі конфліктів лежать політичні чи соціальні питання? Можливо, відповідь на цю дилему криється в цінностях молодіжної роботи й неформальної освіти? Чи може багатопартійність стати більш значущим підходом в освітньому контексті?

Питання для роздумів

- ▶ На вашу думку, наскільки осмислено ви комунікуєте у вашій роботі як тренер/тренерка?
- ▶ Чи практикуєте ви ненасильницьку комунікацію й активне слухання у вашій роботі?
- ▶ Чи намагалися ви застосовувати ненасильницьку комунікацію для врегулювання конфліктів, у яких брали участь ви чи хтось інший/інша у контексті вашого навчального курсу?
- ▶ З вашого досвіду, наскільки легко зрозуміти потреби, що лежать в основі заявлених позицій? Чи намагалися ви зрозуміти потреби? Який у вас у цьому досвід?
- ▶ Як ви ставитесь до нейтралітету у поглядах і поведінці тренерів/тренерок?

Якщо ви хочете дізнатися більше про ресурси, пов'язані з трансформуванням конфліктів, і відповідні концепції, див.:

- ▶ Тренерський довідник 12 «Молодь, що трансформує конфлікти»¹⁵⁷
- ▶ Посібник Берггофа з трансформування конфліктів¹⁵⁸
- ▶ Робота з конфліктами: навички і стратегії дій¹⁵⁹
- ▶ Подолання конфлікту: стратегії взаємостосунків, груп та організацій¹⁶⁰
- ▶ Ненасильницька комунікація¹⁶¹
- ▶ Не лише впертість: есе¹⁶²
- ▶ Відновне правосуддя¹⁶³
- ▶ Ігри для акторів/акторок і неакторів/неакторок (використання театру для аналізу конфліктів)¹⁶⁴

4.3. РОЛІ, ГРУПА, КОМАНДА І ЇХНІ ОБОВ'ЯЗКИ

4.3.1. Можливі ролі

У класичній літературі з тимбилдингу і динаміки груп часто представлені різні типології групових ролей: клоун/клоунеса, агресор/агресорка, балакун/балакуха, усезнайко тощо. Іноді ці підходи можуть бути корисними, але однозначно створюють ризик формування стереотипів щодо людей, чіпляючи ярлики на їхню складну поведінку. Ця тенденція посилюється в контексті міжкультурної роботи, де ми маємо знати критерії, які використовуємо, інтерпретуючи поведінку, про яку маємо дуже обмежене уявлення.

Наш досвід показує, що кориснішими є підходи, які зосереджуються на різних ролях, необхідних групі для того, щоб достатньо добре працювати для досягнення мети в умовах онлайн/комбінованого навчання та в умовах очного навчання. У пункті 2.2.4 ми стисло описали ролі в команді тренерів/тренерок, а тут хочемо висвітлити один підхід, який може бути корисним для розгляду ролей у командах тренерів/тренерок і в групах учасників/учасниць, а саме дев'ять командних ролей Мередіт Белбін.

157. Там само.

158. Посібник Берггофа з трансформування конфліктів. URL: www.berghof-foundation.org/en/publications/handbook/berghof-handbook-for-conflict-transformation/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

159. Фішер та ін. (2000).

160. Фолджер, Пул і Статмен (2008)

161. Книги та ресурси з ненасильницької комунікації. URL: www.nonviolentcommunication.com/, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

162. Не лише впертість, база знань. URL: www.beyondintractability.org/essay, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

163. Центр правосуддя та примирення: <https://restorativejustice.org/>, дата звернення: 21 серпня 2020 року. 164. Боул (2002).

164. Див. командні ролі Мередіт Белбін. URL: www.belbin.com.

Створення більш збалансованих команд

Мередіт Белбін припускає, що людина, розуміючи її роль у певній команді, може розвинути власні сильні сторони та впоратися зі слабкими сторонами як член/членкиня команди і, як наслідок, збільшити її внесок у роботу команди. Водночас, маючи уявлення про різні ролі, які можуть існувати в команді, людина також може коригувати її роль відповідно до того, що необхідно зараз або в конкретній команді. Керівники/керівниці команд і спеціалісти/спеціалістки з розвитку команд часто використовують модель Белбіна для створення більш збалансованих команд.

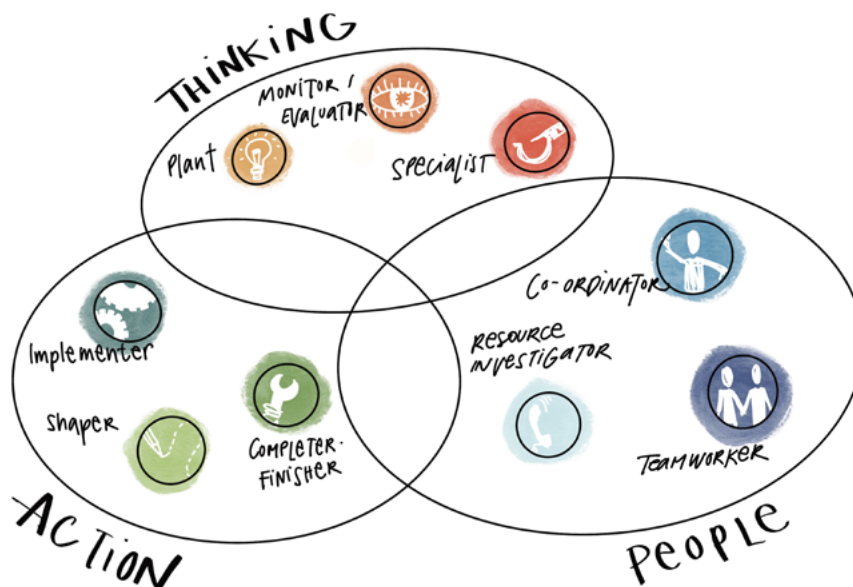
Команди можуть стати незбалансованими, якщо всі їхні члени/членкині мають схожі стилі поведінки або командні ролі. Якщо члени/членкині команди мають схожі слабкі сторони, то до цієї слабкості може бути схильна вся команда. Якщо члени/членкині команди мають схожі сильні сторони в командній роботі, вони можуть бути схильні змагатися (а не співпрацювати) за виконання командних завдань і обов'язків, які найкраще відповідають їхньому природному стилю. Якщо це знати, можна прослідкувати, щоб усі необхідні командні ролі були розподілені і щоб потенційні протиріччя в поведінці чи слабкі сторони серед членів/членкинь команди були усунуті. Так само цей підхід можна використовувати в групах учнів/учениць, щоб створити умови для розвитку здорової та продуктивної динаміки у групі.

Командні ролі Белбіна ґрунтуються на поведінці та стилях міжособистісного спілкування, які можна спостерігати. Ви можете перевірити, які командні ролі ви виконуєте природно, або, якщо хочете створити профіль вашої команди, скористатися розробленими Мередіт Белбіном опитувальниками самосприйняття чи команди.¹⁶⁵

Хоча Мередіт Белбін припускає, що люди зазвичай виконують певну командну роль, важливо пам'ятати, що їхня поведінка та стиль міжособистісного спілкування в команді якоюсь мірою залежать від ситуації: це стосується не лише їхнього природного стилю роботи, а і їхніх стосунків з іншими людьми та роботи. Тож люди можуть поводитися і взаємодіяти абсолютно по-різному в різних командах або якщо членство в команді чи робота команди змінюються. Важливо зазначити, що використовують й інші підходи, і деякі з яких доповнюють цю модель, а деякі їй суперечать. У будь-якому випадку використовуйте цей підхід як орієнтир, але не як абсолютну істину, а зроблені висновки мають ґрунтуватися на здоровому глузді.

Розуміння командних ролей Мередіт Белбін

Мередіт Белбін виділив дев'ять командних ролей і розділив їх на три групи: ролі дії, соціальні ролі та інтелектуальні ролі.



Ролі дії

Мотиватор/мотиваторка: ставить перед командою завдання вдосконалюватися.

Реалізатор/реалізаторка: втілює ідеї в життя.

Педант/педантка: забезпечує ретельне і своєчасне завершення робіт.

Соціальні ролі

Координатор/координаторка: виконує роль голови.

¹⁶⁵ Див. командні ролі Мередіт Белбін. URL: www.belbin.com.

Душа команди: заохочує до співпраці.

Дослідник/дослідниця ресурсів: досліджує зовнішні можливості.

Інтелектуальні ролі

Генератор/генераторка ідей: представляє нові ідеї та підходи

Аналітик-стратег: аналізує варіанти.

Фахівець/фахівчиня: надає спеціалізовані навички.

Кожна командна роль пов'язана з типовими поведінковими й міжособистісними сильними сторонами. Белбін також визначив характерні слабкі сторони, які зазвичай є в кожній командній ролі. Він описує характерні слабкі сторони командних ролей як «допустимі» слабкості; а будь-які поведінкові слабкості — це сфери, про які слід знати і які потенційно можна покращити.

Дев'ять командних ролей¹⁶⁶

Ролі дії

Мотиватор/мотиваторка (SH, Shaper)

Мотиватори/мотиваторки — це люди, які змушують команду вдосконалюватися. Це динамічні й зазвичай екстравертні люди, які люблять стимулювати інших, ставити під сумнів норми та знаходити найкращі підходи до розв'язання проблем. Мотиватор/мотиваторка — це той/та, хто розхитує ситуацію, щоб переконатися, що всі можливості враховані і що команда не заспокоюється на досягнутому.

Мотиватори/мотиваторки часто сприймають перешкоди як захопливі виклики й зазвичай мають сміливість продовжувати, коли іншим хочеться здатися.

Їхніми потенційними слабкими сторонами можуть бути схильність до суперечок і те, що вони можуть образити почуття людей.

Реалізатор/реалізаторка (IMP, Implementer)

Реалізатори/реалізаторки — це люди, які доводять справу до кінця. Вони перетворюють ідеї та концепції команди на практичні дії і плани. Зазвичай це консервативні, дисципліновані люди, які працюють систематично й ефективно, а також дуже добре організовані. Це ті люди, від яких можна чекати, що роботу буде зроблено.

З іншого боку, реалізатори/реалізаторки можуть бути негнучкими і якоюсь мірою протистояти змінам.

Педант/педантка (CF, Completer-Finisher)

Педанти/педантки — це люди, які стежать за тим, щоб проекти були ретельно й повністю завершені, щоб не було помилок або упущень, і звертають увагу на найдрібніші деталі. Вони дуже турбуються про кінцеві терміни й підштовхують команду до вчасного виконання роботи. Їх описують як перфекціоністів/перфекціоністок — акуратних, сумлінних і небайдужих людей.

Водночас педанти/педантки можуть надмірно хвилюватися, і їм може бути важко делегувати повноваження.

Соціальні ролі

Координатор/координаторка (CO, Co-ordinator)

Координатори/координаторки — це ті, хто беруть на себе традиційну роль керівника/керівниці групи. Їх ще називають головами. Вони спрямовують команду до того, що, на їхню думку, є метою. Вони часто є чудовими слухачами/слухачками і здатні природно визнавати цінність внеску кожного члена / кожної членкині команди в роботу. Вони спокійні й доброзичливі, а також дуже ефективно делегують завдання.

З іншого боку, координатори/координаторки можуть маніпулювати іншими на власну користь. Оскільки вони добре делегують завдання, зрештою вони можуть перегнути палицю в делегуванні та втратити їхню вагу в команді.

Душа команди (TW, Team Worker)

Душа команди — це людина, яка забезпечує підтримку й слідкує за тим, щоб люди в команді ефективно співпрацювали. Ці люди виконують роль перемовників/перемовниць у команді й вирізняються гнучкістю, дипломатичністю та сприйнятливістю. Зазвичай це популярні люди, які самі є дуже здібними, але надають пріоритет згуртованості команди й допомагають людям ладнати одне з одним.

¹⁶⁶. Там само.

Їхніми слабкими сторонами може бути схильність до нерішучості й нечіткості позицій під час дискусій і в процесах прийняття рішень.

Дослідник/дослідниця ресурсів (RI, Resource Investigator)

Дослідники/дослідниці ресурсів вирізняються новаторством і зацікавленістю. Вони вивчають доступні варіанти, налагоджують контакти й ведуть перемовини щодо ресурсів від імені команди. Це пристрасні члени/членкині команди, які визначають зовнішні зацікавлені сторони та працюють з ними, щоб допомогти команді досягти її мети. Вони товариські й часто екстравертні, а це означає, що інші легко схиляються до них і до їхніх ідей.

З іншого боку, вони можуть швидко втрачати ентузіазм і часто бувають надмірно оптимістичними.

Інтелектуальні ролі

Генератор/генераторка ідей (PL, Plant)

Генератор/генераторка ідей — це креативний новатор / креативна новаторка, який/яка презентує нові ідеї та підходи. Такі люди обожають, коли їх хвалять, а критику сприймають особливо важко. Генератори/генераторки ідей часто бувають інтровертами/інтровертками й віддають перевагу роботі окремо від команди, оскільки їхні ідеї настільки нові, що часом їх буває неможливо втілити на практиці. У них також можуть бути проблеми з комунікацією, і вони схильні ігнорувати задані параметри й обмеження.

Аналітик-стратег (ME, Monitor-Evaluator)

Аналітики-стратегі найкраще розуміють ідеї, які спадають на думку іншим людям (часто генераторам/генераторкам ідей). Ці люди проникливі й об'єктивні, вони ретельно зважують всі «за» і «проти» всіх варіантів, перш ніж прийняти будь-яке рішення.

Вони критично мислять і дотримуються дуже стратегічного підходу, часто здаються відстороненими чи позбавленими емоцій, бувають поганими мотиваторами/мотиваторками, які реагують на події, а не створюють їх.

Фахівець/фахівчиня (SP, Specialist)

Фахівці/фахівчині — це люди, які мають спеціальні знання, необхідні для виконання роботи. Вони пишаються їхніми навичками й уміннями та працюють над підтриманням власного професійного статусу. Їхня робота в команді полягає в тому, щоб бути експертами/експертками у їхній галузі, і вони цілком присвячують себе їй.

Це може обмежувати їхній внесок і призводити до зацикленості на технічних деталях на шкоду загальній картині.

Знання моделі командних ролей Белбіна може допомогти виявити потенційні сильні та слабкі сторони в команді, допомогти подолати розбіжності й сутички між членами/членкинями команди, а також зрозуміти й оцінити внесок кожного члена / кожної членкині команди. Ця модель може заспокоїти команду, оскільки члени/членкині команди дізнаються, що існують різні підходи, які є важливими за різних обставин, і що жоден підхід не можна вважати безумовно й завжди найкращим. З іншого боку, це може допомогти підтримати групи учасників/учасниць у їхній спільній роботі, зокрема, коли перед ними стоїть завдання придумати, розробити чи створити щось. Але важливо пам'ятати, що у визначенні структури команди не слід занадто сильно покладатися на цю концепцію. Це лише один із багатьох чинників, які є важливими для забезпечення якнайкращої роботи команди.

Питання для роздумів

- ▶ Чи виникли у вас якісь ідеї / чи з'явилося у вас натхнення, коли ви познайомилися з командними ролями Белбіна?
- ▶ Чи замислювалися ви коли-небудь про те, які ролі й функції потрібні вашій команді учнів/учениць? Які з них найбільше вам підходять?
- ▶ Як щодо вашої групи учасників/учасниць? Як би вони сприйняли викладені вище теорію/ролі?
- ▶ Як працювати з домінантними «альфа»-учасниками/учасницями (які хочуть брати на себе роль тренера/тренерки або просто змагатися з тренером/тренеркою і/або іншими учасниками/учасницями)?
- ▶ Як розподілити ролі між дуже досвідченими учасниками/учасницями групи і новачками або тими, хто має інші здібності? Як прослідкувати, щоб усі учасники/учасниці робили внесок і навчалися (сором'язливі учасники/учасниці поруч із сміливими)?

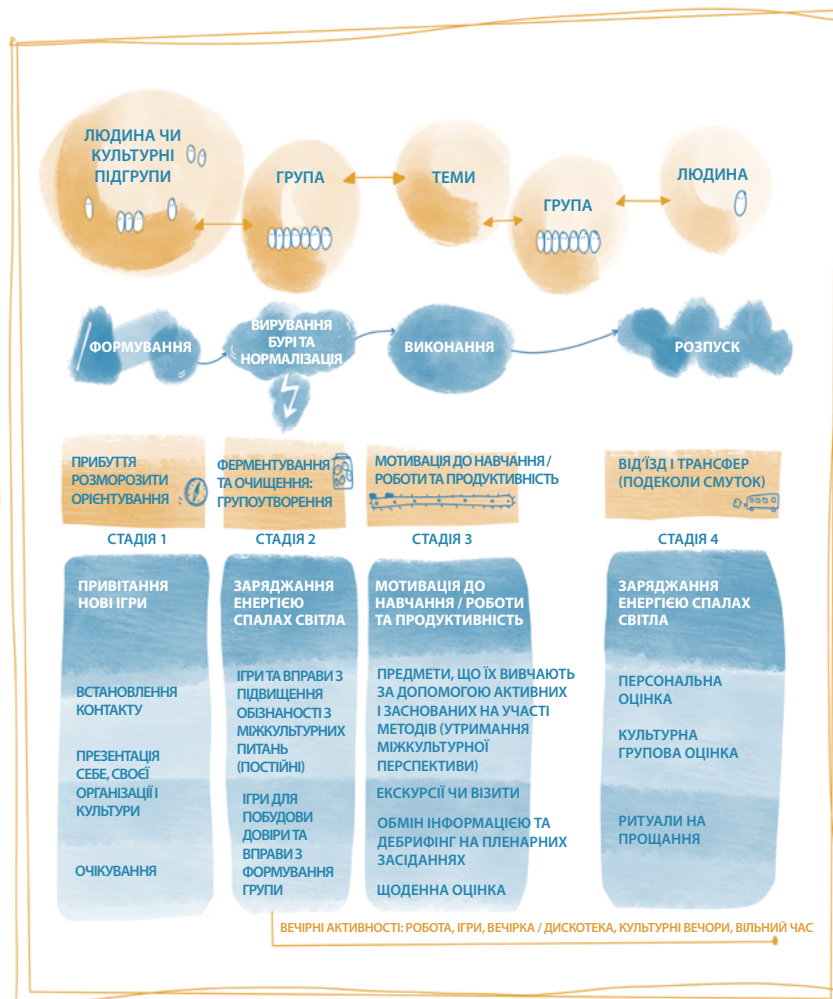
4.3.2. Динаміка групи і планування програм

Тренер/тренерка сподівається, що в нього/неї в запасі є добре спланована програма з цікавими темами й методиками, що він/вона має надійну базу для проведення навчання. Попри те, що зміст навчання написано й погоджено, вкрай важливо розробити програму з урахуванням деяких загальних правил динаміки групи та розглянути методичну стратегію для різних стадій розвитку групи.

На рисунку нижче показана інтеграція деяких базових методичних елементів, що відповідають стадіям розвитку групи й навчального процесу. Хоча методи й методика було розглянуто в розділі 3, варто повторити, що метод — це лише інструмент для запуску можливості для навчання, для досягнення певної мети навчання через створення середовища, у якому окремі учасники/учасниці й групи вільно набуватимуть досвіду, думатимуть, вчитимуться і змінюватимуться.

У верхній частині наведеного нижче зображення показаний груповий процес, побудований на стадіях розвитку групи, що їх описав Такман (1965). Фази вирування бурі та нормалізації об'єднані в одну фазу на тій підставі, що спрямованість програми, методи й заходи, що їх застосовують на цих двох етапах, мають ту саму мету: вивести учасників/учасниць з фази вирування бур і дати їм змогу знайти спільну основу для гармонізації. Над фазами зображений фокус групового процесу / процесу навчання: він переходить від фокуса на окремих людях чи культурних і/або національних підгрупах до фокуса на групі та її стабілізації. Фаза виконання дає змогу перевести увагу на теми, зміст і предмети навчання, оскільки група вже не так зайнята собою. Ближче до фази розпуску фокус переходить на близьке завершення навчального процесу, а потім повільно на людину. Схожий процес показаний безпосередньо під фазами групи, але цього разу з описом конкретного фокуса як групи, так і кожної окремої людини. Фокус на окремій людині відповідає стадіям циклу емпіричного навчання Колба (1973), розподіленим по всьому навчальному курсу. На рисунку показані методи й активності, які підходять для різних стадій. Звичайно, це лише загальне керівництво, яке потрібно адаптувати до певної групи та конкретного навчального процесу.

Груповий процес / процес навчання, розвиток групи і вибір методів



Як пройти фазу розпуску

Під час планування методики ви маєте враховувати не лише «формування» групи, а і її «розформування». Це ще більш справедливо, якщо навчання було дуже інтенсивним або особистим для групи. Учасникам/учасницям потрібна допомога, щоб вийти з групи, попрощатися й повернутися до їхнього життя вдома. Хоча прощатися може бути боляче, іноді ще болючіше повертатися додому, не завершивши напружений, емоційний розділ свого навчання й особистісного розвитку. Ми вважаємо описані нижче ритуали дуже корисними для того, щоб допомогти групі знову «стати окремими людьми», людьми, які мають повернутися додому й можуть бути сповнені емоцій до кінця навчання. Важливо зазначити, що хоч ритуали можуть бути прості у виконанні, вони вимагають певної підготовки (особливо якщо передбачено, що члени/членкині команди мають сказати щось про будь-якого конкретного учасника / будь-яку конкретну учасницю) і повної зосередженості всіх учасників/учасниць. Важливо, щоб люди залишали коло й процес загалом, відчуваючи себе особливими й готовими піти.

Ритуали на прощання

► *Ти зробиш це!*

Група стає в коло, і кожен/кожна кладе руки на плечі своїх сусідів/сусідок. Кожен учасник / кожна учасниця, який/яка хоче висловити побажання або розповісти про особисту мету (можливо, навіть не пов'язану з навчанням) на майбутнє, говорить, а група підтримує його/її словами «Ти зробиш це!». Це триває доти, поки не набридне.

► *Ти заслужив/заслужила це, тому що...*

Якщо учасникам/учасницям видають після навчання свідоцтво, їм буде приємно стати разом у велике коло, щоб отримати їх. Один з тренерів / одна з тренерок починає з того, що навчання обирає свідоцтво і, вручаючи його учасникові/учасниці, стисло розповідає про те, чому ця людина його заслужила, який внесок зробила тощо. Потім ця людина навчання обирає свідоцтво і продовжує цей процес.

► *Дякую...*

Учасники/учасниці під керівництвом тренера/тренерки ще раз проходять навчальні заняття, згадують важливі моменти і зміни, що з ними відбувалися. Потім тренер/тренерка звертає увагу учасників/учасниць на те, що вони мають розуміти: їхній досвід є таким лише завдяки участі всіх учасників/учасниць групи. Завдяки їхньому внеску, гарному чи поганому, всі вони зробили цей досвід унікальним і дали змогу цьому навчання і змінам відбуватися. Потім учасники/учасниці мовчки оглядають коло, намагаючись зрозуміти роль кожної людини в цьому процесі. Далі тренер/тренерка просить учасників/учасниць встати й підійти до кожного члена / кожної членкині групи, який/яка відіграв певну роль у їхній особистій подорожі. Їм «дозволяють» лише сказати «дякую», а невербальний вираз уже залишається за ними.

► *Прощання...*

На завершення учасники/учасниці стають у коло там, звідки їм видно місце, де проводили заняття, обличчям одне до одного. Тренер/тренерка каже їм, що це останній раз, коли вся група збирається разом. Незалежно від того, що станеться далі в їхньому житті, вони більше ніколи не будуть разом. Учасники/учасниці можуть сказати останні слова, які в них є одне для одного. Коли більше нічого сказати, тренер/тренерка попросить їх востаннє подивитися на групу, а потім повернутися обличчям до місця занять. Вони матимуть деякий час, щоб попрощатися з місцем проведення занять і вирішити, що вони хочуть узяти з собою, а що хотіли б залишити позаду. І так кожен учасник / кожна учасниця, коли буде до цього готовий/готова, залишає коло.

Питання для роздумів:

- Наскільки ви враховували груповий процес під час планування останньої програми?
- Чи вважаєте ви, що було би корисно організувати екскурсію або візит у середині навчального курсу?
- Чи залишили ви достатньо часу для розгляду особливих інтересів учасників/учасниць або пропозицій щодо програми?
- Чи приділили ви достатньо уваги процесу розпуску групи?

4.3.3. Обов'язки під час навчання

Обов'язки команди тренерів/тренерок

Тренери/тренерки несуть відповідальність перед різними суб'єктами, які беруть участь у всій підготовці й у навчальному процесі (який також залежить від контексту навчання, організації, установи тощо), і, звичайно ж, тренери/тренерки не функціонують самі у вакуумі. Тож у наступному пункті наведено деякі важливі факти й відомості, які тренер/тренерка з навчання молоді, можливо, захоче розглянути.

Зазвичай тренери/тренерки відповідають перед організаціями, які беруть участь у процесі підготовки і спрямовують їхніх людей на навчання, а також перед спонсорами/спонсорками. Хоча розміщення й засоби навчання найчастіше обирають організатори/організаторки, тренери/тренерки відповідають за те, щоб середовище навчання було інклюзивним, слідкуючи, щоб воно було доступне учасникам/учасницям з різними типами здібностей, ураховуючи (у певних межах) їхнє психічне та фізичне здоров'я та їхній добробут.

Тренери/тренерки — це ті, хто приймають рішення щодо методики (у нашому контексті — неформальної освіти, яка вже може бути визначена організаторами/організаторками) і методів, а також щодо матеріалів та інструментів, обраних під час очного або онлайн-навчання, слідкуючи, щоб обрана методика, інструменти й засоби були цілком адаптовані до потреб і здібностей учасників/учасниць. Також тренери/тренерки відповідають за навчання (предмет цього Тренерського довідника) у частині великих елементів змісту, супроводу процесу, а іноді й у частині різних організаційних аспектів.

Тренери/тренерки, безумовно, відповідають за себе («щоб слова не розходилися з ділом») і за їхніх колег-тренерів/тренерок.

До того ж організатори/організаторки і тренери/тренерки мають виявляти особливу турботу про неповнолітніх учасників/учасниць. Тому рекомендуємо мати відповідне страхування й бути обізнаним у законах країни проведення щодо неповнолітніх осіб у частині ваших обов'язків під час молодіжних заходів.

Відповідальність перед учасниками/учасницями

- ▶ Важливо роз'яснити вашу роль як тренера/тренерки. Поки група не зрозуміє вашу роль, вас можуть розглядати як авторитетну фігуру й не усвідомлювати, що вони мають брати на себе відповідальність за процес власного навчання. Постійно нагадуйте групі, що вони мають брати на себе відповідальність за їхнє навчання.
- ▶ Пам'ятайте, що ви не можете очікувати задоволення власних емоційних потреб, працюючи фасилітатором/фасилітаторкою. Не піддавайтеся спокусі використовувати повноваження, делеговані вам учасниками/учасницями, для задоволення власних потреб, як-от прохання про увагу чи повагу, або ж щоб знайти друзів/подруг.
- ▶ Те, що ви працюєте фасилітатором/фасилітаторкою, не означає, що ви кваліфіковані як психотерапевт/психотерапевтка як на рівні групи, так і на рівні окремої людини. Будьте обережні, коли учасники/учасниці звертаються до вас, прямо чи опосередковано, з їхніми емоційними потребами.
- ▶ Важливо, щоб група розуміла, що ви робите з ними: які ваші цілі, як ви очікуєте задовольнити їхні потреби, що ви можете, а що не можете їм дати і як ви збираєтеся це робити. Група має право притягувати вас до відповідальності за те, що ви з ними робите.

За матеріалами праці Овін та ін. (1979).

Участь і обов'язки учасників/учасниць

Як ми вже бачили, навчання в молодіжній галузі має чітку мету сприяти розширенню прав і можливостей учасників/учасниць. Окрім ресурсів, які тренери/тренерки вкладають у їхню роботу, розширенню прав і можливостей учасників/учасниць можна сприяти з самого початку, залучаючи їх до навчального процесу.

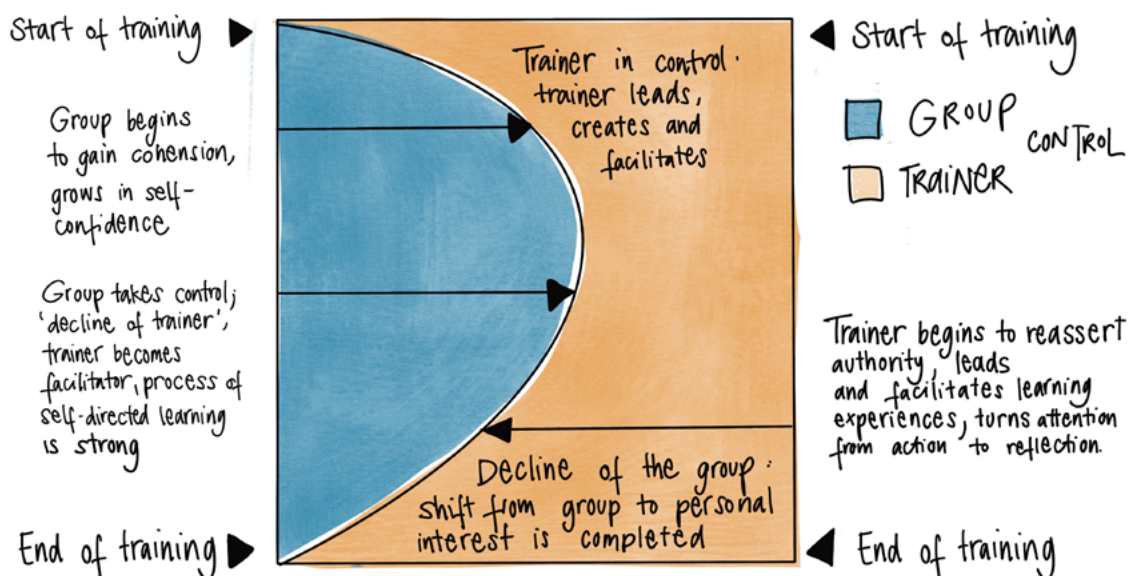
Це означає, що від самого початку влада навчання розподіляється залежно від його змісту, хоча в процесі навчання цей баланс влади може змінитися. Якщо команда бере на себе серйозне зобов'язання працювати в такий спосіб, владу і проблеми, що виникають у зв'язку з цим, треба бачити й обговорювати на початкових стадіях, а способи прийняття рішень продумувати. Влада — це не лайка; вона є результатом багатьох

культурних, структурних і організаційних особливостей, які передбачає навчання. Чим більше тренери/тренерки й учасники/учасниці виявлятимуть і відкрито обговорюватимуть владу й те, як вона працює, тим краще вони зможуть спрямовувати її на розширення прав і можливостей групи. Звичайно, спільне управління навчальним процесом означає також спільну відповідальність. Характер і обсяг цих обов'язків мають бути ретельно опрацьовані.

Існує багато різних способів залучення учасників/учасниць до навчального курсу (див. також пункт 3.5.3 «Орієнтація програми на учасників»), включно з такими:

- ▶ Участі в орієнтуванні програми можна досягнути певною мірою через опитування про очікування й ресурси групи та встановлення учасниками/учасницями власних цілей навчання.
- ▶ Щоденні групи для проведення оцінювання чи інші можливості надання й отримання відгуків дають змогу висловлювати думки й почуття з приводу навчання. Команда має чітко уявляти, як вона використовує отримані відгуки.
- ▶ Обов'язки й відповідальність за навчальний курс можна розподілити, створивши підгрупи або комітети, які відповідають за різні аспекти навчання:
 - щоденні групи для оцінювання чи для роздумів (з тренерами/тренерками або без них), які аналізують попередній день або навчальні заняття і, можливо, вносять додаткові пропозиції щодо програми;
 - методи планування програми або ініціативи щодо прийняття рішень, які залучають групу до прийняття істотних рішень щодо програми;
 - невеликі групи учасників/учасниць проводять заняття або частини занять, які відповідають їхньому колу інтересів і/або експертним знанням;
 - заняття, підготовку й супровід яких здійснюють учасники/учасниці, застосовуюючи набуті знання на практиці (зокрема часто в курсах навчання для тренерів/тренерок, фасилітаторів/фасилітаторок або мультиплікаторів/мультиплікаторок);
 - соціальний комітет, відповідальний за різні культурні та громадські активності;
 - звітний комітет, який відповідає за складання щоденного звіту про навчання (це не означає, що цей комітет має все записувати, але він може відповідати за координування й делегування повноважень);
 - комітет з роботи в соціальних мережах (розміщення фотографій, важливого контенту й запитань в інтернеті);
 - оздоровчий або спортивний комітет, який піклується про фізичний добробут групи.

На рисунку нижче показано розвиток і взаємодію між членами/членками команди, які контролюють групу, а якщо точніше, беруть участь у супроводі групи та управлінні нею на додачу до процесу навчання, поки учасники/учасниці власне керують процесом. Тут також показані різні фази розвитку групи й передбачена активніша участь команди на початку і в кінці навчального процесу. Звісно ж, персональні обов'язки учасників/учасниць і спільні з командою обов'язки також залежатимуть від їхнього профілю й рівня самостійності як учнів/учениць, а також від їхньої згуртованості як групи.



4.3.4. Групова/командна взаємодія і прийняття рішень

Однією з найпотужніших цілей навчання, що передбачають розширення прав і можливостей, є навчання через людей одного кола; розподіл відповідальності за навчальний процес і його зміст, що дає змогу розвивати знання, досвід та інтереси учасників/учасниць як спільні ресурси. Для цього часто залишають у програмі трохи вільного простору, який необхідно заповнювати заявленими потребами та пропозиціями учасників/учасниць. Але як заповнюють цей простір і як приймають ці рішення? Загалом, цей процес допомагає учасникам/учасницям узяти відповідальність за програму/навчання й часто сприяє розширенню їхніх прав і можливостей.

Розширення прав і можливостей означає не лише те, що учасники/учасниці отримують користь від різного навчального досвіду й нових форм знань, але й те, що вони навчаються завдяки активній участі у процесі прийняття рішень. Групове прийняття рішень — це складний і часом вкрай бурхливий процес; тренери/тренерки мають урахувати, як вони (чи група) хочуть приймати рішення й навіть що таке рішення.

Рішення, рішення...

► **Прийняття рішень більшістю голосів**

Проводять голосування, і рішення приймають більшістю голосів. Зазвичай це ефективний підхід, до прийняття якого нас підготувало суспільство, проте в підгрупах (за ознакою статі, культурним, соціальним або освітнім статусом) можуть відбуватися приховані голосування, а в групі, яка здійснює командну роботу й виконує спільні процеси, пряме голосування може бути некоректним. Більшість має поміркувати про те, як урахувати потреби меншості, інакше люди ризикують відмовитися від участі або розчаруватися.

► **Консенсусне (чи колективне) прийняття рішень**

В основі цього методу лежить згода досягти за всіма рішеннями домовленості, яку підтримує вся група. Метод ґрунтується на широкій участі, покладається на колективний розум групи й заохочує кожного члена / кожну членкиню групи брати на себе відповідальність за всі прийняті рішення. Це може бути кропіткий процес, але на практиці групи з часом знаходять власний ритм. Тиск для досягнення консенсусу може змушувати деяких учасників/учасниць іти на компроміс через побоювання затримати всю групу, і це також може забезпечувати достатньо можливостей для «інакомислячих» людей, які хочуть повністю заблокувати прийняття рішень.

► **Прийняття рішень однією людиною**

Одна людина приймає рішення від імені всієї групи. Такий стиль можливий у разі прийняття екстрених і деяких рутинних рішень. В іншому випадку він шкодить розвитку участі й розподілу відповідальності в групі. Він може створювати у команди враження про появу нових керівних ролей.

► **Прийняття рішень підгрупою**

Рішення приймають у підгрупах ключові особи, які були призначені для цього (через прийняття рішень більшістю голосів чи колективно). Це може бути корисно для виконання конкретних завдань або для сфер відповідальності в навчанні загалом.

Питання для роздумів

- Як би ви прийняли рішення про групові правила (елементи програми чи зміни, розподіл завдань між підгрупами, спеціальні завдання для учасників/учасниць) у контексті навчання?
- Які рішення команда може приймати без залучення учасників/учасниць?
- У чому перевага відкритих, прозорих процесів прийняття рішень групою учасників/учасниць навчального курсу?
- Як ви приймаєте рішення в команді тренерів/тренерок?
- Який процес прийняття рішень (із згаданих вище) вам найбільше знайомий або ви його переважно застосовували під час занять, у яких ви брали участь? Чому?

Стосунки з учасниками/учасницями

Гарні навчальні курси відрізняються від гарного кіно: у них можна обійтися без любовних елементів. Питання стосунків (будь-яких) між тренерами/тренерками і учасниками/учасницями є важливим професійним міркуванням, яке не всі тренери/тренерки розглядають однаково. Це найважливіше питання, яке йде паралельно з етикою тренерів/тренерок і структурами влади. У деяких молодіжних організаціях це є справжнім табу. Але що нам робити з коханням і стосунками під час навчання?

Розширимо трохи контекст: що спільного між такими професійними ролями, як учителі/вчительки, психологи/психологині, психотерапевти/психотерапевтки і тренери/тренерки? Одним із важливих аспектів є те, що всі вони передбачають установлення структурованих стосунків з людьми, які певною мірою від них залежать через різні рівні знань і різні статуси. Важливо зазначити, що в цих стосунках завжди присутня влада, починаючи від інституційної влади у стосунках «учитель — учень/учениця» і закінчуючи владою задоволення потреб та інтерпретації, яка існує між психологом/психологинєю і його/її клієнтом/клієнткою.

Тренери/тренерки, попри межі участі, у яких вони працюють, або, можливо, навіть через них також перебувають у складних стосунках влади й залежності з учасниками/учасницями їхніх курсів. До того ж професійний погляд на обмеження у стосунках між тренером/тренеркою і учасниками/учасницями також ураховує помітні причини, пов'язані з якістю навчання, що його проводять. Ураховуючи, що тренери/тренерки відповідають за навчальний процес і за всіх учасників/учасниць, вони мають, як результат, приділяти увагу й віддавати «любов» усім учасникам/учасницям, а не лише одній людині або кільком з них, не кажучи вже про вплив на динаміку в групі.

Але в галузі молодіжного навчання, яка є дуже невеликою, майже нішевою, і де тренери/тренерки, швидше за все, зустрінуть під час навчання людину з їхньої організації, їхнього/їхню колегу, друга/подругу чи навіть колишнього чи нинішнього коханця / колишню чи нинішню коханку або партнера/партнерку, межі того, що правильно, а що неправильно, вже не такі чіткі. Тренери/тренерки мають усвідомлювати вплив, який їхні стосунки можуть мати на конкретну людину і групу загалом, і водночас покладатися на власний здоровий глузд, вирішуючи, чи варто робити якісь дії і як саме. Закоханість, зав'язування дружніх стосунків або створення нових робочих партнерств — це не те, що хтось може повністю контролювати, і коли людину просять вчинити інакше, це абсолютно нереально, особливо коли працюєш з дорослими. Насправді, якщо подивитися на галузь молодіжного навчання, можна виявити, що багато стосунків, дружби й партнерств мають важливу спільну рису — вони народилися під час навчання.

Ми не закликаємо до фаворита/фаворитки, не заохочуємо виділяти якихось учасників/учасниць і встановлювати з ними зв'язки. Ми хочемо сказати, що маємо визнавати те, що ці зв'язки виникають знову і знову і що треба зрозуміти, як ставитися до них з гідністю, щоб не образити ні окремих людей, ні групу й не нашкодити навчальному процесу. Однією з відповідей може бути така: залишатися вірним/вірною собі та своїм цінностям (які, сподіваємось, відповідають цінностям, що їх сповідує неформальна освіта), а також чинити так, «щоб слова не розходилися з ділом», або практикувати те, на захисті чого ви стоїте. Значення: ставити окрему людину, групу і навчальний процес вище особистих інтересів і стежити за тим, щоб у жоден спосіб не зловживати владою, яку дає роль тренера/тренерки. Це може трохи або сильно ускладнити чиесь життя, але в контексті навчання тренер/тренерка передусім відповідає за ці три складники й має бути впевнений/впевнена, що виконує свою роль так добре, як тільки може. І якщо тренерові/тренерці доведеться паралельно завести нових друзів/подруг, знайти надійних партнерів/партнерок за проектом або закохатися, що ж... це життя! А оскільки життя, сподіваємось, не закінчується на навчанні, тренер/тренерка завжди може визнати зв'язок і/або потяг до когось і погодитися зустрітися з цією особливою людиною (потенційним другом/подругою, коханцем/коханкою чи партнером/партнеркою по роботі) після навчання, щоб побачити, чи дійсно можливий потенційний зв'язок у майбутньому.

Питання для роздумів

- ▶ Які можуть бути наслідки того, що тренер/тренерка приділятиме багато уваги одному учасникові / одній учасниці (наприклад, хорошому другу / хорошій подрузі, співробітнику/співробітниці власної організації, комусь, до кого він/вона відчуває потяг)?
- ▶ Як така поведінка впливає на динаміку в групі або на контекст навчання?
- ▶ Наскільки вразливими це робить учасника/учасницю, тренера/тренерку (або навіть команду тренерів/тренерок)?
- ▶ Чи слід дозволяти тренерам/тренеркам установлювати особисті зв'язки під час навчання?
- ▶ Чи може тренер/тренерка налагоджувати особисті зв'язки й водночас підтримувати необхідний рівень професіоналізму?
- ▶ Які ваші особисті межі в цій сфері?
- ▶ Що ви про це думаєте? Чи є тут щось правильне або неправильне?

4.4. АДАПТУВАННЯ Й ЗАПУСК ПРОГРАМИ

Якісне неформальне навчання спрямоване на активне залучення учасників/учасниць протягом усього курсу. Способи досягнення цієї мети мають бути підготовлені заздалегідь, і тут вкрай необхідна гнучка програма.

В ідеалі учасники/учасниці курсу мають бути залучені до, під час і після навчання. Щоб гарантувати учасникам/учасницям відповідальність за проходження курсу й набуття задовільного досвіду навчання, потрібно враховувати їхні очікування, потреби в навчанні та цілі, навіть пропозиції щодо програми, і все це необхідно або можна обговорювати.

Дуже часто ці процеси починаються онлайн або їх розглядають онлайн до проходження очного навчального курсу.

Адаптація — це не питання уподобань споживачів/споживачок; вона передбачає планування способів супроводу учасників/учасниць у навчальному процесі. Попри те, що існують різні підходи, які можна застосовувати, ми почнемо тут з розгляду цінності й використання очікувань і відгуків, найважливіших елементів в умовах неформального навчання.

4.4.1. Очікування

Дуже часто на початку заходу учасників/учасниць просять висловити їхні очікування від курсу (але слід пам'ятати, що іноді очікування також можуть змінюватися протягом усього навчального курсу; трохі схоже на те, як це буває в ресторані, коли, залежно від досвіду вживання першої страви, ви можете захотіти іншу страву як основну). Це можна висловити у формі заявки, в онлайн-модулі перед початком курсу або у вигляді групового заняття, що створює спільну основу на початку очного навчання.

Це такі стандартні запитання:

- ▶ Які у вас мотиви (ваші особисті мотиви чи мотиви вашої організації) взяти участь у цьому курсі?
- ▶ Які ваші очікування й потреби в навчанні у зв'язку з цим курсом?
- ▶ Що б ви хотіли взяти для себе з цього курсу? Чого ви хочете навчитися? Який хочете отримати досвід? Які компетентності хочете розвинути?
- ▶ Який ваш особистий внесок у цей курс / досвід навчання / роботу групи? Чим ви готові поділитися і що віддати?

У підготовчих груп має бути змога вислухати ці очікування, обговорити їх з учасниками/учасницями та між собою і розглядати їх як вхідні дані для загальної програми. Завдання полягає в тому, щоб осмислено їх інтегрувати, оскільки запитати про очікування чи потреби в навчанні / цілі¹⁶⁷ й залишити їх без уваги — це небезпечний символічний жест. Якщо ви проводите навчальний курс із відкритим порядком денним, майте на увазі, що очікування є ключовими для розроблення фактичної програми.

167. Клоостерман, Ратт-Нільсон і Маркович (2016).

Великі очікування?

Ось два способи визначити очікування й цілі навчання на початку курсу.

- ▶ **Невелика група:** Ознайомившись із цілями й завданнями, попросіть учасників/учасниць висловити їхні очікування й особисті цілі навчання на курсі. Важливо встановити зв'язок із цілями й завданнями навчання, адже це те, чим учасники/учасниці житимуть, що використовуватимуть і чим ділитимуться під час курсу.

Оберіть відповідні запитання і зберіть результати. Усі люблять використовувати для різних запитань різнокольорові наліпки, але не соромтеся застосовувати новаторські методи. Через певний час на пленарному засіданні можна розповісти про очікування учасників/учасниць і про очікування групи планування. Після цього має відбутися обговорення в групі, зосереджене на виявленні очікувань, які відповідають змісту курсу, тих, які не відповідають йому повністю, але які можна інтегрувати, й очікувань, які курс, за всієї його гнучкості, навряд чи зможе реалізувати. Результати цього обговорення можуть утворювати робочу угоду, яку іноді називають «контрактом на навчання». Ця угода пов'язує основні цілі й завдання, які мають бути виконані, із взаємним урахуванням очікувань учасників/учасниць. До неї можна повертатися в ході курсу й використовувати як основу для відгуків.

- ▶ **Велика група:** У другому прикладі використовують двоетапний підхід для роботи з великою кількістю учасників/учасниць. Після того, як групу попросять висловити її очікування, буде сформована підгрупа з кількох тренерів/тренерок і кількох учасників/учасниць. Вони збиратимуть і групуватимуть схожі очікування і представлятимуть результати на пленарному засіданні. Учасники/учасниці мають бути готові відповісти на запитання чи роз'яснити їхні очікування й цілі навчання під час роботи цієї групи. Потім обговорення продовжують, як і в попередньому випадку, з наміром досягти того самого результату.

Який би метод ви не обрали, фаза врахування очікувань учасників/учасниць є дуже делікатною. Ми сказали, що це відбувається на початку курсу, коли стосунки між тренерами/тренерками і учнями/ученицями зміцнюються, що означає, що команда має бути уважною, щоб не виглядати ексклюзивними власниками/власницями курсу, які вислуховують ідеї учасників/учасниць, роблячи їм у такий спосіб послугу.

Навіть якщо учасники/учасниці висловлюють очікування, які курс точно не зможе задовольнити, роз'яснювати це їм слід дуже обережно. Ці очікування рідко бувають зухвалими, і від них можна відмовитися, не знецінюючи їх як власне мету навчання й не створюючи в учасника/учасниці враження, що його/її потреби можуть бути незначними.

За такого підходу очікування можуть стати основою для оцінювання в ході реалізації. Якщо їх розглядають як результат домовленості, у команди й учасників/учасниць має бути можливість відкликати їх на кожній стадії чи в кожній фазі курсу. Під час заняття можна сказати, як процедури пов'язані з певними очікуваннями, але треба слідкувати, щоб не створювати помилкових зв'язків або надуманих асоціацій.

4.4.2. Фасилітатор/фасилітаторка, фасилітація і компетентності фасилітатора/фасилітаторки — онлайн і офлайн

Що означає термін «фасилітатор/фасилітаторка»?

Про концепцію фасилітатора/фасилітаторки було згадано в підрозділі 1.2 під час роз'яснення ролей тренера/тренерки; тут ми розглянемо її глибше.

Кембриджський тлумачний словник пояснює термін «фасилітатор» так: «той, хто допомагає людині або організації щось робити чи знаходити відповідь на питання, обговорюючи проблеми і пропонуючи способи їх вирішення».¹⁶⁸

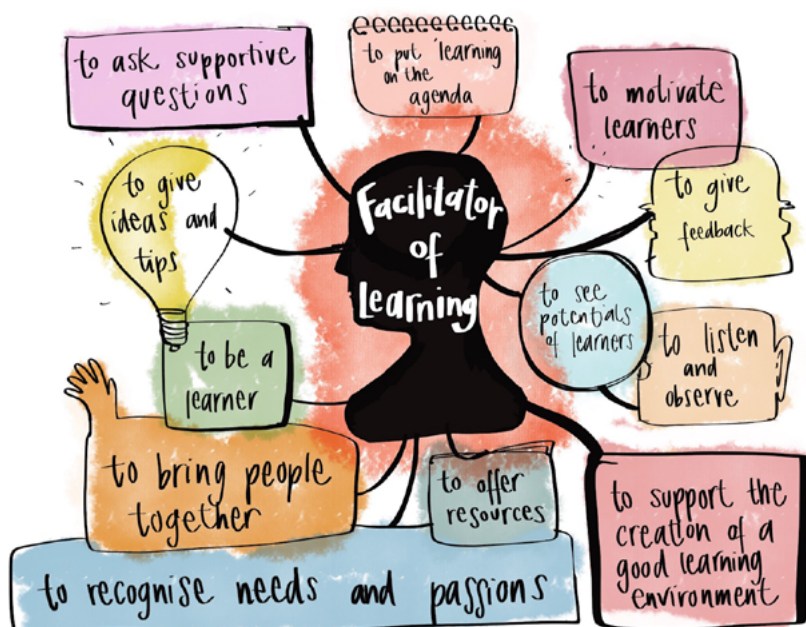
¹⁶⁸ www.dictionary.cambridge.org, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Учасники/учасниці навчального курсу для фасилітаторів/фасилітаторок Департаменту молоді Ради Європи визначили поняття фасилітатора/фасилітаторки так:

Керівник/керівниця процесів, постачальник/постачальниця інструментів і методик, які дають змогу швидко й ефективно виконувати роботу в груповому середовищі. Фасилітатор/фасилітаторка допомагає учасникам/учасницям розкрити весь потенціал кожної людини та всієї групи.¹⁶⁹

У *Керівництві для фасилітаторів*¹⁷⁰ зазначено, що це слово походить від «faciliter» і італійського «facilitare», де «facile» означає «легкий(-а, -е, -і)». Тож фасилітатор/фасилітаторка полегшує виконання завдань. Дійсно, фасилітатор/фасилітаторка керує процесом, щоб окремій людині та групі було легше відстежувати, розмірковувати й опрацьовувати власні знання, а також полегшувати процес колективного навчання. Ключова роль фасилітатора/фасилітаторки полягає в тому, щоб допомогти учневі/учениці спланувати й організувати навчання і взяти на себе відповідальність за цей процес.

До того ж у *Керівництві для фасилітаторів*, де основну увагу приділено навчанню вчитися (L2L), коли йдеться про якості фасилітатора/фасилітаторки в навчанні та створенні плідного навчального середовища, подано такий огляд.



Перелічені якості іноді можуть бути доволі складними, і ми не маємо наміру створити враження, що компетентний фасилітатор / компетентна фасилітаторка або тренер/тренерка має бути надлюдиною. Ці якості також закладені в усвідомленні й контексті навчання, яке відбувається протягом усього життя, у впевненості в тому, що учні/учениці найкраще знають власні потреби, і що фасилітатор/фасилітаторка виявляє справжню готовність і гнучкість, щоб підтримати учнів/учениць на їхньому шляху.

У *Керівництві для фасилітаторів*, учасники/учасниці навчальних курсів для фасилітаторів/фасилітаторок докладно описують, що означає термін «фасилітатор/фасилітаторка», а що цей термін не охоплює. Якщо вам цікаво дізнатися про це більше, див. посібник на с. 37 — 38.¹⁷¹

169. Довідник для фасилітаторів у сфері неформальної освіти (2009), с. 37. URL: <https://rm.coe.int/16807023d1>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

170. Тейлор і Клоостерман (2012).

171. Довідник для фасилітаторів у сфері неформальної освіти (2009). URL: <https://rm.coe.int/16807023d1>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Питання для роздумів

- ▶ Як ви розумієте термін «фасилітатор/фасилітаторка»?
- ▶ Чи є у вас конкретне визначення для нього? Або особисті вподобання?
- ▶ Як би ви описали себе як фасилітатора/фасилітаторку?
- ▶ Чи змінилися з роками ваша роль і визначення, а також цінності й обов'язкові вимоги до цієї ролі?

Фасилітація

Фасилітація — це передусім послуга, що її надають іншим людям.

Функція фасилітації полягає в тому, щоб зробити зустріч або навчальний захід цілеспрямованими й динамічними, а також забезпечити максимальні можливості для участі. Фасилітатор/фасилітаторка відповідає за виконання завдання й не впливає на зміст навчання чи результат групи. Фасилітація створює динамічний, персоналізований процес, який розширює можливості окремих осіб і груп і спонукає їх до ефективного навчання.

У *Компасі*¹⁷² (пункт 1.3.2) подано таке визначення фасилітації:

«Готовність передати відповідальність за власне навчання самим учням/ученицям».

Отже, фасилітатор/фасилітаторка має захищати процес, виконуваний людьми, яким він/вона забезпечує сприяння. Процесом може бути будь-яке завдання, яке намагається виконати група учасників/учасниць. Фасилітатор/фасилітаторка звертає увагу на те, як працює група (з погляду «процесу»); він/вона також може діяти як ресурс, втручаючись, щоб допомогти групі залишатися зосередженою і/або стати згуртованою, пропонуючи для цього набір методів, знань і досвіду.

Заохочення до участі

Свобода — це не сидіння на верхівці дерева, свобода — це не політ мухи, свобода — це участь.
Джорджо Габер, італійський співак і автор пісень

Обговорюючи різні методи і стилі навчання, слід пам'ятати, що всі рішення, які ми приймаємо, потім перетворюються нашими особистостями, даючи їм життя під час навчання. У всіх цих методах фасилітації заохочення до участі є основоположною вимогою. Тут немає формули; усе залежить від переданих поглядів, демонстрованої мови тіла і ступеня природності, якої ми можемо досягти. Заохочення до участі — це питання створення комфортного простору для проживання учасників/учасниць, що враховує різні типи здібностей і потреб групи.

Знаходження відповідного й цікавого способу представлення нової теми може розбудити цікавість і мотивацію до нового заняття без вдавання до циркових трюків або безглузких маневрів. Єдиним обмеженням для знаходження шляху до предмета є ваша фантазія і кілька методичних критеріїв. Вступ має:

- ▶ підготувати людей до нової теми як на емоційному, так і на інтелектуальному рівні;
- ▶ зорієнтувати в тому, чого слід дотримуватися, не занурюючись у подробиці й не припускаючи наперед, які результати мають бути досягнуті;
- ▶ відповідно розрахувати час: рекомендований максимальний час становить 30 хвилин, залежно від важливості та складності навчання чи теми;
- ▶ активувати й мотивувати.

172. *Компас*: посібник з навчання молодих людей правам людини. URL: www.coe.int/en/web/compass, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Очоловання пленарного засідання

Пленарні засідання важливі, але можуть бути виснажливими:

Важливі	<ul style="list-style-type: none">▶ для проведення брифінгу і дебрифінгу;▶ для обміну організаційною інформацією про навчальну програму;▶ для обміну результатами з усією групою;▶ щоб учасники/учасниці відчували себе єдиною групою.
Виснажливі	<ul style="list-style-type: none">▶ через мінімальну участь;▶ тому що для роботи з використанням усного перекладу потрібні концентрація й дисципліна, через велике коло учасників/учасниць, погану якість повітря...

Це означає, що фасилітаторові/фасилітаторці необхідно підтримувати баланс між індивідуальними та груповими потребами і навчальним процесом. Відповідальна особа має знати про позицію в комунікації, про енергію групи й тривалість пленарного засідання. Робота в команді полегшує життя всім, даючи змогу змінити голову або учасників/учасниць, якщо це відповідає контексту. Також можна працювати командою голів: один фасилітатор / одна фасилітаторка відповідає за зміст навчання, а інший/інша — за процес обговорення. Така спільна фасилітація корисна в разі конфлікту між фасилітатором/фасилітаторкою змісту навчання й учасником/учасницею; фасилітатор/фасилітаторка процесу може керувати розв'язанням проблеми й зосереджується на нарощуванні потенціалу.

Є кілька «заборонених дій», яких кожному/кожній голові і фасилітаторові/фасилітаторці слід намагатися уникати:

- ▶ недостатня підготовка й неправильні запитання під час дебрифінгу;
- ▶ завелика увага до особистих почуттів учасників/учасниць;
- ▶ протегування учасників/учасниць;
- ▶ використання жаргону;
- ▶ інтерпретація пунктів порядку денного для просування власного, диктування порядку денного;
- ▶ ведення діалогу лише з однією людиною, надання переваги одним мовцям перед іншими;
- ▶ постійне читання мінілекцій чи взагалі забагато розмов;
- ▶ відсутність слухання і забагато розмов;
- ▶ відсутність контролю часу і рівня енергії;
- ▶ складання неточного резюме або його відсутність.

Як очолювати жваву дискусію

Це завжди чудово, якщо той/та, хто головує на пленарному засіданні, не почувається як стоматолог/стоматологиня; проте іноді дискусії можуть ставати занадто жвавими й швидкими, коли багато людей хочуть говорити одночасно (і тут страждає усний переклад).

У цьому випадку корисно ввести процедуру чи ритуал передачі слова:

Жезл оратора/ораторки: жезл, що його первісно використовували корінні американці, дозволяє говорити його власникові/власниці й лише йому/їй. Його передають від мовця до мовця.

Летючий мікрофон: замість жезла оратора/ораторки можна використовувати маленьку кульку з кольоровим хвостиком. Головна перевага в тому, що її можна перекидати з місця на місце з меншими наслідками, ніж якби ви робили це за допомогою жезла.

Перелік мовців: може бути доцільно, якщо ваш/ваша колега допоможе вам, записавши людей, які хочуть щось сказати. Це має сенс, коли є постійний потік мовців, але, якщо це можливо, обмежте кількість мовців п'ятьма людьми за раз, щоб уникнути непослідовної дискусії.

Будь-який із цих методів дає змогу обмежити кількість мовців, якщо це буде необхідно.

Про проблеми фасилітації, як-от складні учасники/учасниці або складна поведінка, як поводитися з домінуючими учасниками/учасницями, з негативом або невмотивованими учнями/ученицями, див. *Довідник для фасилітаторів*¹⁷³ (с. 39). У ньому ви також знайдете докладний опис методів вдалої фасилітації, починаючи від перефразування, збору ідей, залучення уваги людей, імітування, заохочення, створення простору, накопичення, відстеження, врівноваження, зумисного мовчання і закінчуючи вислуховуванням для пошуку спільних позицій (с. 40 — 41).

Фасилітація онлайн-навчання

Фасилітація асинхронних і/або самостійних курсів

Часто, коли учні/учениці приєднуються до асинхронних онлайн-курсів або онлайн-частин комбінованих курсів, вони не відразу помічають фасилітаторів/фасилітаторок або не визнають їхню роль (якщо її чітко не написано поруч із їхнім ім'ям). Це пов'язано з тим, що роль фасилітації та підхід до неї дуже відрізняються від ролі й підходу, що їх застосовують в очному навчанні. Безперечно, мета фасилітації залишається тією самою: «полегшити учням/ученицям процес навчання і самопізнання», проте способи досягнення цієї мети можуть істотно відрізнятися.

Коли онлайн-навчання відбувається (хоча б частково) асинхронно або навіть у самостійному режимі, у тренерів/тренерок не так багато можливостей безпосередньо взаємодіяти з учнями/ученицями та сприяти їхній взаємодії. До того ж їхнім головним інструментом для полегшення взаємодії та залучення є написання чи публікація мультимедійного контенту. Але це не означає, що фасилітація не становить невід'ємну частину онлайн-навчання. Це просто означає, що для цього потрібен інший підхід порівняно з тим, до чого ми звикли в очному навчанні. Окрім прямої фасилітації, це передбачає фасилітацію в ширшому сенсі, таку як створення середовища навчання, яке робить навчання можливим і підтримує його процес. Нижче наведено деякі дії, які сприятимуть фасилітації онлайн-навчання:

- ▶ **Ретельне налаштування.** Незалежно від того, виконуватиме налаштування служба технічної підтримки чи фасилітатор/фасилітаторка, важливо звертати увагу на середовище навчання — як усе представлено й організовано і як це виглядає візуально. Маємо нагадати, що воно має бути максимально інтуїтивно зрозумілим і зручним у використанні, щоб учні/учениці могли зосередитися на причині їхнього перебування в ньому — на навчанні.
- ▶ **Полегшення існування учнів/учениць в онлайн-середовищі.** Важливо переконатися, що учням/ученицям комфортно в їхньому середовищі навчання. Тому необхідно дати деякі вказівки щодо того, як використовувати обрану навчальну платформу та орієнтуватися на ній, а також бути готовими відповісти на їхні запитання й надати їм підтримку з будь-яких технічних питань (або звернутися до популярних зараз «рятівників/рятівниць» — служби технічної підтримки).
- ▶ **Присутність.** Іноді буває достатньо просто залишатися на задньому плані, якщо тільки не надійде чіткий заклик про допомогу, проте присутність фасилітатора/фасилітаторки дає змогу учням/ученицям відчувати, що їх підтримують і що вони не самотні в їхній подорожі. Надсилаючи учням/ученицям регулярні оголошення, пропонуючи теми для дискусії тощо, ви стаєте доступнішими для них.
- ▶ **Видимі й передбачувані ритми комунікації.**¹⁷⁴ Стосовно оголошень, регулярна і спланована комунікація з учнями/ученицями у схожому форматі чи за схожою схемою підкреслює присутність фасилітатора/фасилітаторки й залучає учнів/учениць.
- ▶ **Вказівки і повідомлення.** Ми вже згадували, що письмова чи текстова комунікація є одним із ключових елементів розроблення змісту навчання й залучення учнів/учениць. Такі повідомлення мають бути стислими й чіткими, з мінімальною кількістю необхідних роз'яснень, оскільки учні/учениці навряд чи ставитимуть уточнювальні запитання онлайн.
- ▶ **Запитання.** Запитання є ще одним важливим інструментом онлайн-навчання, який підтримує теоретичне чи концептуальне подання матеріалу або стимулює дискусію між учнями/ученицями. Фасилітаторам/фасилітаторкам слід ретельно добирати запитання (їх не має бути забагато) і додатково переконатися, що вони сформульовані чітко та привітно.

173. Довідник для фасилітаторів у сфері неформальної освіти (2009). URL: <https://rm.coe.int/16807023d1>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

174. Фасилітація онлайн-навчання: поради та рекомендації. Наука в освіті. URL: scienceonline.terc.edu/facilitating_online_learning.html, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

- ▶ **Дискусії.** За відсутності прямих онлайн-занять дискусії чи форуми є простором, у якому фасилітатори/фасилітаторки мають найкращі шанси взаємодіяти з їхніми учнями/ученицями. Навіть коли повідомлення учнів/учениць здаються чіткими, а роз'яснення непотрібні, дуже важливо відповідати, надавати відгук і заохочувати учнів/учениць до самовираження й подальшої участі. Це дає зрозуміти, що повідомлення учнів/учениць ураховують, а їхній внесок цінують. І за можливості намагайтеся періодично підбивати підсумки дискусій.
- ▶ **Готовність адаптуватися.** Хоча більшість змісту в онлайн-навчанні часто готують заздалегідь, фасилітатори/фасилітаторки мають бути готові вносити зміни до нього на основі відповідей учасників/учасниць, особливо на невеликих/комбінованих курсах.

Фасилітація синхронних курсів

Фасилітація синхронних онлайн-курсів із супроводом значно більше нагадує очні навчальні заняття. Тому роль фасилітаторів/фасилітаторок дуже схожа на роль, яку виконують під час особистої взаємодії з учнями/ученицями. Звичайно, середовище онлайн-навчання має деякі особливості, тому фасилітатору/фасилітаторці, можливо, доведеться коригувати їхню роль і підхід, щоб процес був орієнтований на учнів/учениць і відповідав іншим неформальним освітнім активностям. Піклуючись про процес онлайн-навчання, фасилітатор/фасилітаторка вирішує, як розподілити їхні завдання: проведення занять, сприяння діалогам і зосередження уваги на динаміці та енергії під час заняття. Разом із можливим доповідачем / можливою доповідачкою вони спостерігають за динамікою в групі, мовою тіла і вловлюють будь-які ознаки втоми чи дискомфорту. Фасилітатор/фасилітаторка регулює участь учнів/учениць, а не посідає головне місце.

Участь і залученість учасників/учасниць за цих умов є ключовим завданням. Щоб це забезпечити, слід пам'ятати кілька сценаріїв:¹⁷⁵

(1) Залучати учасників/учасниць якомога частіше й різними способами

Різноманітність методів і забезпечення достатнього простору для виступів учасників/учасниць — ось ключові коригування, які вимагають належного планування. Якщо необхідно надати конкретні матеріали чи експертні знання, їх можна розбити на кілька сегментів і подати з використанням різних медіазасобів (відео, інтерв'ю, візуальна презентація тощо). Ставити відкриті запитання учасникам/учасницям і слідкувати, щоб у кожного/кожної був час для висловлювання, дуже важливо для того, щоб підтримувати залученість і не втратити учасників/учасниць протягом усього процесу.

(2) Контролювати енергію

Дуже важливо забезпечити, щоб онлайн-заняття не були занадто тривалі, тож, якщо їх проводити як звичайні заняття чи зробити ще коротшими, це спрацює. Також настійно рекомендуємо проводити невеличкі вправи для поповнення запасу енергії, які стимулюватимуть рух. До того ж, якщо це процес, який триває кілька днів, треба переконатися, що учасники/учасниці мають час «відійти» від зустрічі, щоб почитати й обміркувати матеріал, який їм викладали протягом дня.

(3) Відстежувати участь і давати учасникам/учасницям зрозуміти, що «ви їх бачите»

Різниця між зустріччю і відеоконференцією в тому, що під час останньої треба давати зрозуміти, що ви бачите, присутній учень / присутня учениця в мережі чи ні. Тому добре робити регулярні «перерви», щоб перевірити, чи все зрозуміло, використовувати невеликі тести чи просто обговорити те, що відбувається (учні/учениці виконали їхнє завдання, хтось хоче поговорити, хтось пішов і повернувся / пішла й повернулася тощо).

(4) Використовувати потенціал груп різного розміру

Онлайн-зустрічі зазвичай не такі тривалі, як очні заняття, і, по суті, і не мають бути такими. Тому фасилітатори/фасилітаторки мають переконатися, що учні/учениці намагаються максимально зосередитись на обговоренні в усій групі, використовуючи такі інструменти, як чат або дошки оголошень, які видно і які доступні на одній платформі. З іншого боку, у невеликих групах забезпечено тісний зв'язок і близькість, і вони є гарним засобом підтримання позитивної динаміки в групі. Але розподіл на групи слід робити лише тоді, коли для цього є достатньо часу, з чіткими інструкціями щодо того, чого слід досягти і як звітувати.

(5) Ураховувати технічні обмеження, які можуть перешкоджати участі учнів/учениць

Заздалегідь з'ясуйте в учасників/учасниць, чи зможуть вони дотриматися технічних вимог до онлайн-занять (як-от, інтернет-з'єднання, комп'ютер з відповідним браузером, можливість завантаження додаткового програмного забезпечення за потреби тощо). Загальною рекомендацією є відмова

175. За матеріалами Стандартів якості у сфері освіти та навчання Департаменту молоді Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/ddcp-yd-etd-2016-202-quality-standards-yd-et-activities/16807c8bb9>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

від використання платформ, що потребують додаткового програмного забезпечення. Це зробить заняття доступними. Якщо учасників/учасниць розбивають на групи, організаторам/організаторкам слід подбати про спеціальні зали для зустрічей тощо.

І, зрештою, є ще один аспект, який слід згадати у зв'язку з онлайн-навчанням, — це цифрові компетентності як фасилітаторів/фасилітаторок, так і учнів/учениць. Ми докладно ознайомилися з цифровими компетентностями тренерів/тренерок у пункті 1.2.2 «Компетентності тренерів/тренерок». Щодо учнів/учениць, той факт, що люди дедалі більше цифровізуються в повсякденному житті, не означає, що вони повністю готові до онлайн-навчання. Широке використання цифрових інструментів не гарантує, що учні/учениці почуватимуться цілком комфортно під час онлайн-занять, і це один із моментів, які слід урахувати. Докладно про цифрові компетентності можна дізнатися з матеріалу «Система цифрових компетентностей для громадян».¹⁷⁶

4.4.3. Дебрифінг

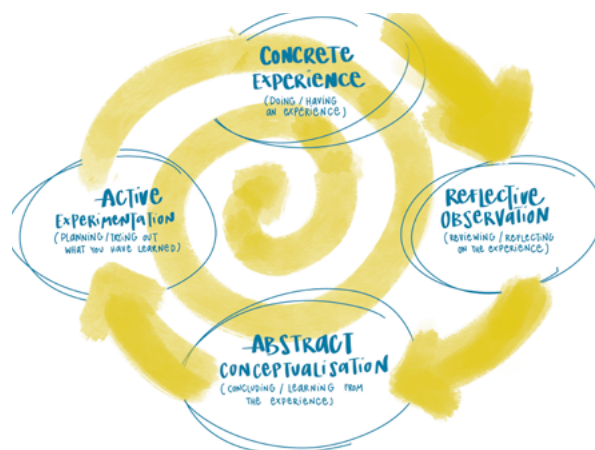
Наприкінці кожного заняття настає час виконати одне з найважливіших завдань для тренера/тренерки — провести дебрифінг. Без цього заняття буде неповним, а його результати не зовсім зрозумілими й, можливо, упередженими. Дебрифінг — це момент, коли тренери/тренерки аналізують досвід роботи з учасниками/учасницями, щоб зосередитися на тому, чого вони навчилися, й узагальнити отримані результати. Це можливість зробити крок назад, переглянути цілі заняття й виділити деякий час, щоб вислухати ідеї, зробити висновки й поставити запитання з емпіричного компонента. Якщо стисло, то це як узяти когось за руку і провести через весь набутий досвід, зупиняючись, щоб зібрати засвоєний матеріал.

Проводять багато молодіжних занять, під час яких виконують корисні вправи, але їм не вистачає дебрифінгу (через брак часу, підготовки, знань і досвіду членів/членкинь підготовчої групи). У контексті емпіричного навчання дебрифінг просто неможливо замінити! Без цього учасники/учасниці можуть нічого не навчитися (або отримати набагато менше користі від заняття, ніж могли б).

Дебрифінг є важливим елементом навчання, і фасилітатори/фасилітаторки мають знати його структуру і принципи. Після кожного заняття фасилітатор/фасилітаторка має зібрати учасників/учасниць, щоб обговорити з ними досвід, який вони щойно отримали на кожному етапі заняття.

Цей процес дебрифінгу після заняття в неформальному навчанні відповідає різним стадіям циклу емпіричного навчання Девіда Колба, про який уже йшлося в пункті 3.2.6 у зв'язку з різними вподобаннями в навчанні.

Учасники/учасниці неформальних навчальних курсів проходять через конкретний практичний досвід (наприклад, імітаційна вправа з *Компаса* тощо), потім сідають разом з іншими учнями/ученицями (щоб вправа вийшла інтенсивною, можливо, краще буде починати з роздумів окремої людини, потім у парах або дискусійних групах, а вже потім збиратися всією групою), і тренер/тренерка проводить дебрифінг, щоб обміркувати спостереження, відчуття і процес. Звідти вони переходять до фази абстрактної концептуалізації, і так їхнє навчання завершується. Як наслідок, вони переходять до активного експериментування, розмірковуючи, що робити з тим, чого вони навчилися, як пов'язати це з їхніми реаліями, що практично слід робити, щоб змінити схожі дилеми/досвід..., і тоді цикл продовжується... з наступним конкретним досвідом..., який учасники/учасниці сприйматимуть і переживатимуть по-різному, бо вони покладатимуться на те, чого навчилися.



¹⁷⁶. Науковий хаб DigCome EU. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

Якщо ви не проведете дебрифінг, не очікуйте, що учасники/учасниці візьмуть багато користі з того, чого вони щойно навчалися (*Довідник для фасилітаторів*, с. 59 — 62).

Цілі проведення дебрифінгу:

- ▶ Поділитися досвідом, щоб зменшити розчарування; висловити усно емоції та почуття, що виникали в учасників/учасниць; визначити почуття.
- ▶ Поміркувати над заняттям; виділити час для особистих/групових роздумів; поділитися думками.
- ▶ Дати змогу учасникам/учасницям розкритися; висловити різні думки.
- ▶ Осмислити те, що сталося; перенести ідеї з «повітря» на «землю».
- ▶ Ввести нові елементи; побачити взаємозв'язок; відповісти на запитання; створити нові елементи з новим виміром; набути нових знань; знайти способи перенесення знань у реальні життєві ситуації; поділитися різним сприйняттям і підходами.
- ▶ Зрозуміти, як застосовувати набуті знання; розвинути емпатію і гнучкість; описати цілі заняття; допомогти учасникам/учасницям усвідомити мету вправи; перевірити, чи досягнута мета; оцінити процес; проаналізувати, як проходить навчальний процес; спробувати продемонструвати мету заняття (там само, с. 60).

Викладений нижче набір запитань дає стислий огляд моментів, які має охоплювати будь-який дебрифінг після циклу емпіричного навчання.

- ▶ **Емоції/відчуття:** Що ви відчуваєте? Що змушує вас відчувати це?
- ▶ **Процес (моделі/дії, вжиті під час заняття):** Що сталося? Як це сталося? Чи важко/легко було... ? Що в цьому було найкраще/найгірше?
- ▶ **Зв'язки з реальністю (ширші зв'язки і концептуалізація):** Що це нагадує вам з «реального життя»? Чи можете ви навести приклади схожих ситуацій? Як це пов'язано з вашою організацією? З вашою громадою? Повсякденним життям?
- ▶ **Навчання:** Що ви дізналися про себе? Чого ви навчилися на цьому занятті? Як ви можете використовувати цей досвід у житті чи у вашій роботі з молодими людьми?

Ці запитання можна розглядати як приблизне керівництво щодо різних етапів дебрифінгу, проте ви завжди адаптуватимете запитання до кожної вправи й готуватимете набір запитань для кожного етапу (відчуття, процес, моделі, зв'язки з реальністю, навчання).

Це базова структура дебрифінгу, яка дасть вам як тренерів/тренерці основу для розроблення власних запитань для дебрифінгу. Завжди пам'ятайте, що не існує чарівної формули дебрифінгу, яка відповідала б усім контекстам і заняттям. Різні заняття потребують різних видів дебрифінгу залежно від:

- ▶ типу й рівня участі та залученості;
- ▶ цілей заняття;
- ▶ зв'язку між вправою й іншими навчальними заняттями.

Тобто, ви переходите від КОНКРЕТНОГО до АБСТРАКТНОГО і від АКТИВНОГО до РЕФЛЕКСИВНОГО.

Якщо і є чарівне правило дебрифінгу, то воно полягає в тому, щоб завжди наводити конкретні приклади з того, що відбулося, коли висловлюють власну думку, особливо під час підбивання підсумків або під час створення зв'язків з абстрактним чи теоретичним матеріалом. Дебрифінг втрачає своє значення, якщо він зайвий; двохвилинна вправа для відновлення енергії в групі навряд чи потребуватиме 30-хвилинного дебрифінгу. З іншого боку, після інтенсивного заняття з моделювання (наприклад, заняття з *Компаса*) може бути 50-хвилинний дебрифінг.

Багато навчальних матеріалів містять набір запитань для фасилітатора/фасилітаторки для дебрифінгу з кожного виду заняття. Слід мати на увазі, що дебрифінг — це завжди гнучкий процес, який залежить від групи, відчуттів її учасників/учасниць, заходів і досвіду. Це може бути важке й непередбачуване завдання для фасилітатора/фасилітаторки; тож важливо дуже добре підготувати дебрифінг і водночас виявляти гнучкість. Ви маєте переконатися, що у вас як фасилітатора/фасилітаторки завжди є готові набори додаткових запитань і ви здатні впоратися з емоційними учасниками/учасницям, конфліктами думок тощо. Про всяк випадок рекомендуємо завжди мати біля себе колегу-тренера/тренерку (який/яка також був присутній / була присутня під час заняття і процесу загалом), щоб, так би мовити, підстрахуватися (за потреби поставити додаткові корисні запитання й почути пропозиції щодо того, як діяти далі).

І якщо з будь-якої причини випадково ви як тренер/тренерка заблукаєте в безлічі способів проведення дебрифінгу, можете просто подумки запитати себе: «На якому «ЩО» я зараз знаходжуся?»

- ▶ Що? (сталося? ми вивчили?)
- ▶ І що? (чому це важливо?)
- ▶ Що тепер? (що ми з цим робитимемо?)

Значна частина неформальної освіти, навчання й обміну інформацією впливає з ефективних і грамотно організованих дебрифінгів. Тож зробіть їх вашим пріоритетом або особливою дисципліною і продовжуйте складати і вдосконалювати їх! Насолоджуйтеся навчанням на практиці. :)

Питання для роздумів

- ▶ Для яких занять ви зазвичай плануєте дебрифінг?
- ▶ Які запитання ви ставите? Чому?
- ▶ Як можна поліпшити ваші дебрифінги (ураховуючи те, про що йшлося вище)?

4.4.4. Тайм-менеджмент

Наша проблема не в тому, що в нас замало часу, а в тому, що ми не використовуємо його як належить.

Сенека

Якщо у вас немає часу, значить, у вас є час на все. Ви ніколи не поспішаєте. Це і є справжня свобода.

Приказка корінних американців

Ці висловлювання походять з двох різних культурних і часових контекстів, але нагадують нам, що, на перший погляд, проста концепція часу може стати основою для шаленого «зіткнення культур» під час навчання чи в команді. (Схожі дискусії й обговорення теми «викрадачів часу» див. також у *Тренерському довіднику 1. Організаційний менеджмент*,¹⁷⁷ с. 29). Погляд корінних американців більше зосереджений на духовному — часі як процесі, натомість Сенека підкреслює орієнтованість на виконання завдань і на досягнення мети. Ця остання думка набула поширення в промислово розвинених країнах, де культурна відповідальність за виконання завдань або досягнення цілей стала основною цінністю. Сучасні теорії також стверджують, що глобалізація, стискаючи час і простір, знову змінює наш погляд на час. Попри цю цікаву дискусію про природу часу більшість молодіжних навчальних заходів, імовірно, і далі ґрунтуватимуться на концепції Сенеки, прагнучи досягти цілей у навчанні, які даватимуть змогу учасникам/учасницям поліпшити власні результати в їхньому середовищі. Тому ми маємо використовувати свій час контрольовано, що вимагає пунктуальності від усіх учасників/учасниць. Це слід роз'яснити з самого початку, команда також може підготувати стратегію розв'язання проблеми часу як потенційної.

Ось кілька пропозицій, що стосуються як підготовки, так і проведення навчання, які можуть полегшити процес навчання через скорочення витрат часу.

Головне завдання навчання в тому, щоб знайти правильний баланс між змістом і часом для команди тренерів/тренерок, для учасників/учасниць, іноді перекладачів/перекладачок, а також для місця проведення чи залученого технічного персоналу.

У фазі підготовки і планування

Не створюйте програму, у якій розпланований кожен момент. Іноді менше — це більше! Також урахуйте, що деякі стилі навчання потребують більш структурованої програми, тому дотримуйтеся балансу.

Визначте, на який матеріал піде більше часу, з боку тренерів/тренерок, щоб його подати, чи з боку учнів/учениць, щоб його опрацювати і/або застосувати на практиці, і подивіться, чи можливо натомість пропрацювати його онлайн.

Спробуйте знайти баланс між формальним (орієнтованим на програму чи виконання завдань) і неформальним (дозвіллям чи розвагою, але так само орієнтованими на процес) часом. Неформальний

¹⁷⁷. Тренерський довідник 1. Організаційний менеджмент. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-1-organizational-management>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

час дає змогу людям ділитися особистим досвідом, зустрічатися в невимушених умовах і сприяє процесу формування груп, а також інформальному навчанню.

Виділіть час для спеціальних заходів або для запропонованих учасниками/учасницями предметів для обговорення.

Передбачте в програмі щоденні зустрічі команди в моменти, коли група, імовірно, найменше вас потребуватиме.

Залиште місце для вільного часу, щоб дати змогу вийти з групи, просто розслабитися, поспати чи трохи поліпшити самопочуття й підзарядитися енергією.

У фазі/фазах онлайн-навчання

Переконайтеся, що ви розумієте, скільки часу займе той чи той матеріал або взаємодія в середовищі онлайн-навчання.

Хоча онлайн-заняття часто планують на кілька днів, а не годин, учні/учениці присвячуватимуть їм лише частину їхнього часу щодня або щотижня, і тому вам потрібно виділити достатню кількість днів для кожного з індивідуальних занять/блоків.

Ви також маєте враховувати, що люди можуть стикатися з технічними проблемами, відходити від їхніх комп'ютерів з різних причин і просто робити власні справи, що значно помітніше під час дистанційного навчання, ніж під час занурення в середовище очного навчання.

І так само, як і під час очного навчання, слідкуйте, щоб не перевантажувати курс матеріалом і активностями. Ви завжди зможете додати щось інше, якщо побачите, що ваші учні/учениці дійсно захоплені й активні.

Протягом усього навчання

Ураховуйте наведені вище рекомендації, коли вносите зміни до програми чи виділяєте час для врегулювання конфліктів.

Остерігайтеся таких «викрадачів часу» на навчальних курсах: огляди чи дебрифінги, зміна аудиторії для занять, презентації, візити та виїзди на екскурсії, харчування, особливо в ресторанах.

Установлюючи ліміт часу, ніколи не кажіть: «У вас є 20 хвилин на групову роботу», але висловлюйте його відповідно до фактичного часу: «Ми знову зустрічаємося о 15:00 на пленарному засіданні». Учасникам/учасницям буде набагато зрозуміліше, якщо їм визначать точний час наступної зустрічі. Якщо ви хочете заощадити час, коли у вас є обмеження для проведення презентацій за методом «Світлове кафе», установіть видимий таймер / хронометражний пристрій.

Відкрито поговоріть про час з учасниками/учасницями (наприклад, коли розроблятимете етичний кодекс або коли обговорюватимете такі питання, як обмеження чи етика) і, що не менш важливо, з командою тренерів/тренерок, щоб уникнути можливих конфліктів, пов'язаних із часом, затримками й обмеженнями.

Питання для роздумів

- ▶ Як ставляться до часу у вашій культурі / у вашому середовищі?
- ▶ Якщо ви зустрічаєтеся з другом/подругою о 17:00, яким буде допустимий відрізок часу, на який можна запізнитися?
- ▶ Якщо ввечері під час навчального курсу ви проводите щоденну зустріч команди тренерів/тренерок, яким буде допустимий відрізок часу запізнення ваших колег-тренерів/тренерок?
- ▶ Якщо учасники/учасниці запізнюються вранці в день заняття чи після перерви на пленарне засідання, яким буде допустимий відрізок часу, на який можна запізнитися?
- ▶ Як учасники/учасниці й тренери/тренерки, які завжди приходять рано/завчасно, можуть найкраще використати їхній час до початку заняття? Чи є за це винагорода? Як вони можуть стати джерелом натхнення для тих, хто запізнився?
- ▶ Які переваги ретельно спланованого навчального курсу? Які недоліки? Чому особисто ви віддаєте перевагу і коли відчуваєтеся більш комфортно?
- ▶ Як ви реагуєте, коли колеги-тренери/тренерки виконують елементи їхньої програми поза встановленим для цього часом і так «крадуть» у вас час на виклад матеріалу / проведення семінару?

Особистий тайм-менеджмент

Тайм-менеджмент — це як бажання прибити ванільний пудинг до стіни. Ви можете керувати лише собою. Наступні дві вправи допоможуть вам критично й водночас творчо подивитися на управління особистим часом.

Вправа 1. Балансування тарілками

Уявіть, що ви обертаєте тарілки (балансуєте ними на паличках, поки вони обертаються), як це роблять у цирку.

1. Придумайте власні тарілки, визначте їхній розмір (залежно від того, наскільки вони важливі у вашому житті чи під час навчального курсу), намалюйте їх / намалюйте себе.
2. Як ці тарілки потрапили на палички? Хто їх там розмістив?
3. Чи існує така сама небезпека, що ці тарілки впадуть, якщо ви недостатньо швидко обертатимете палички? Що станеться, якщо одна з них впаде?
4. Як ви розставили тарілки? Чи є інші варіанти? Де палички? Як ви їх тримаєте/обертаєте?
5. Як можна це покращити? Що буде корисніше під час навчання: для вас, для вашої команди, для учасників/учасниць, для навчального курсу?.
6. Що б ви зробили, щоб змінити поточну ситуацію? Які є варіанти?

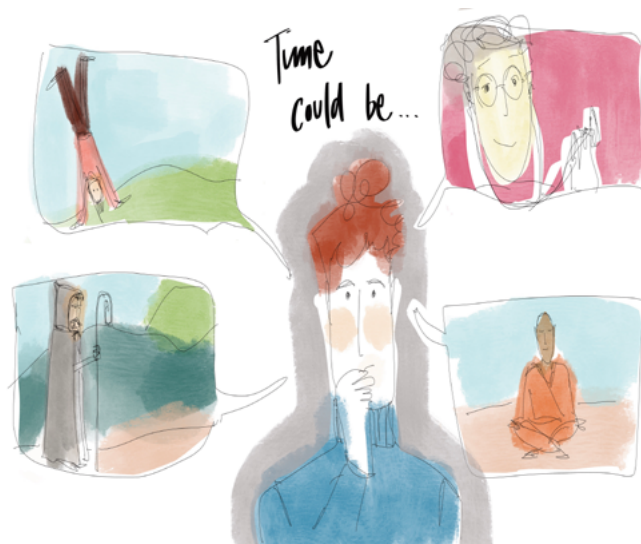


Відчуйте ваші емоції, які викликає у вас ця вправа. Як ви почуваетесь? Чи задоволені ви особистим тайм-менеджментом? Чи є можливості для поліпшення?

Як ви коригуєте ваш тайм-менеджмент, особисті пріоритети та щоденні завдання, коли працюєте тренером/тренеркою на очних навчальних курсах? Чи ви свідомо переставляєте ваші особисті завдання і пріоритети на час проведення курсу? Чого ви очікуєте в цьому аспекті від ваших колег-тренерів/тренерок і учасників/учасниць?

Вправа 2. Візуалізація

- ▶ Якби час був людиною, як би виглядала ця людина? (стара, молода, сувора, щаслива?...)
- ▶ Де б вона сиділа на вашому пленарному засіданні / в офісі / в молодіжному центрі?
- ▶ Що б вам сказала ця людина?
- ▶ Що б ви сказали цій людині?



Ми схильні думати про час і сприймати його в замкнених межах. Наведені вище вправи мають допомогти вам подивитися на час інакше.

Якщо ви хочете дізнатися більше про тайм-менеджмент, зверніться до робіт експерта з тайм-менеджменту Лотара Сейверта, який опублікував багато книг на такі теми, як управління власним часом, спрощення власного часу, ефективний тайм-менеджмент.

Після навчання

5.1. ПЕРЕДАЧА І ПРИМНОЖЕННЯ: ЯК ВИКОРИСТОВУВАТИ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ І ЯК ПЕРЕДАВАТИ ВСЕ ЦЕ ДАЛІ

Застосування і примноження: що відбувається після навчання?

Навчальні заняття спрямовані на те, щоб здійснити вплив через певні зміни, які учасники/учасниці зможуть впровадити в їхньому робочому контексті чи повсякденному житті. Серед багатьох дискусій щодо впливу навчальних курсів загалом, є кілька моментів, які команда тренерів/тренерок та організатори/організаторки мають обміркувати:

1. Очікуваний вплив і подальші дії з боку організаторів/організаторок навчального курсу, зокрема будь-які потенційні завдання чи дії, які учасники/учасниці зможуть виконати, що свідчать про бажане вдосконалення їхніх навичок, знань або поглядів і цінностей, а також те, наскільки організатори/організаторки можуть узяти на себе зобов'язання підтримувати учасників/учасниць у їхніх подальших діях.
2. Очікування учасників/учасниць від навчання також мають вирішальне значення, коли визначають бажані й можливі дії після проходження навчального курсу. Учасники/учасниці мали чітку мотивацію взяти участь у навчальному курсі, і ця мотивація (яка могла під час курсу адаптуватися та змінюватися) є дуже ефективним керівництвом щодо можливих способів застосування результатів навчання на практиці.
3. Коли пропонують можливі варіанти застосування кінцевих результатів навчання на курсі, важливі також потреби, проблеми й виклики на місцях. В ідеалі учасники/учасниці також мають бути обізнані про події в їхній галузі й у розрізі теми навчання, щоб ураховувати це під час планування їхніх майбутніх кроків.

Вивчаючи варіанти застосування, примноження й подальших дій у навчанні, ми маємо пам'ятати, що кожне навчальне заняття закінчується, і це обговорення й робота не мають перешкоджати тому факту, що тренери/тренерки завершать навчальний процес у межах цього курсу. Відчуття завершеності, визначення кінцевих результатів навчання й готовність рухатися далі так само важливі, як і ідеї для можливих подальших дій на курсі чи примноження його результатів.

Яким може бути вплив навчального курсу?

Пояснити вплив можна просто, сказавши, що це загальна різниця, досягнута внаслідок навчання. Це буде ефект, якого досягають після проведення одного чи кількох навчальних занять. Довгостроковий вплив використовують для оцінювання системних змін (нові правила, нові способи ведення справ, поліпшення якості послуг, що їх надають, тощо) і соціально-економічного впливу (більше терпимості та поваги, менше дискримінації, повага до середовища, здорові звички тощо).

Процес застосування кінцевих результатів навчання на навчальному заході передусім означає використання нових набутих знань, навичок, поглядів і цінностей у домашньому контексті учасників/учасниць. Коли цей процес застосування кінцевих результатів навчання також означає передачу цих знань і навичок іншим людям і в інші проєкти, тоді ми також говоримо про примноження.

Щоб оцінити фактичний вплив навчання, можемо скористатися різними інструментами, моделями та прикладами. Одну з таких моделей запропонував Дональд Л. Кіркпатрік.¹⁷⁸ Вона передбачає чотири рівні впливу навчання, що адаптовані, як показано нижче:

178. Кіркпатрік (1994).

1. Реакція і запланована дія: початкова зважена реакція учнів/учениць — учасників/учасниць та їхні початкові висновки з досвіду навчання. Це можуть бути нові знання чи інформація, нові навички, сформовані як результат навчання, тощо.



2. Оцінювання навчання і впевненості: передбачає очікуване посилення зростання компетентностей учнів/учениць — учасників/учасниць з певної теми чи предмета для обговорення й посилення їхньої впевненості в них. Ідеться про зміну поглядів, переважно про внутрішнє відчуття розширення прав і можливостей, а також здатності до тих чи тих дій.



3. Вплив на поведінку: способи, у які учні/учениці — учасники/учасниці свідомо або несвідомо змінюють їхню модель поведінки на роботі, у повсякденному житті з друзями/подругами та в громаді, у якій вони живуть. На цьому рівні йдеться вже не лише про учнів/учениць, а й про вплив, який навчання справило на їхнє безпосереднє оточення, наприклад, внаслідок навчання з комунікації молодіжний працівник / молодіжна працівниця й молоді люди тепер здатні краще спілкуватися і їхня довіра одне до одного зміцнилася.



4. Вплив на суспільство: ефект, який навчання мало на інших (молодих) людей у громаді через учнів/учениць, або інші зміни, які були мотивовані учасниками/учасницями свідомо, але найчастіше внаслідок

поєднання багатьох чинників, окрім навчання. Деякі навчальні заходи можуть стати відправною точкою для розроблення нових процедур, правил, практичних інструментів, організації кампаній, розроблення нових проєктів тощо.



Багато чинних європейських навчальних програм побудовані на підході роботи з «мультиплікаторами/мультиплікаторками навчання». Цим терміном позначають людей, які працюють на посаді, що дає їм змогу застосовувати досвід навчання у власному середовищі: у їхній організації чи на службі, у молодіжній групі чи в проєкті. Завдяки такому підходу вплив навчання виходить за межі розвитку особистих компетентностей учня/учениці. Навчання також частково сприяє підвищенню якості молодіжних служб та інших суміжних галузей, кращому виконанню конкретних завдань, забезпеченню більш вдалих способів впливу на державну політику, залученість і зміну поведінки в суспільстві та багато чому іншому.

5.2. ПРИМНОЖЕННЯ: ЯКІ Є МОЖЛИВОСТІ?

Після інтенсивного навчання на курсі учасники/учасниці також мають підготуватися до повернення додому. Тут важливим є питання: як найкраще дати їм змогу використати набутий на навчальних курсах досвід у власному робочому й побутовому середовищі.

У контексті навчання існує багато різних способів підтримати учасників/учасниць у їхніх діях. Спрощену модель використано в матеріалі «Відповідальний підхід: керівництво щодо Рекомендації Комітету міністрів про доступ до соціальних прав для молодих людей з неблагонадійних районів»,¹⁷⁹ що може стати посібником під час планування примноження і подальших дій для учасників/учасниць після навчання. У цій моделі передбачено три кроки:

1. Розуміння ситуації

На цьому кроці учасники/учасниці мають виділити час, щоб зрозуміти, що різні аспекти проблеми важливі для можливості планування ефективних дій. Підтримати учасників/учасниць у розумінні ситуації чи контексту, у яких вони можуть застосувати їхні результати навчання на курсі, можна такими способами: (1) мотивація учасників/учасниць до проведення досліджень через обміркування, рефлексію й виявлення проблем, з якими стикаються молоді люди або інші особи; (2) виявлення ключових зацікавлених сторін, які можуть допомогти учасникам/учасницям у їхній передбачуваній подальшій діяльності, а також виявлення можливостей для співпраці чи людей, які можуть мати інші думки; (3) підтримання учасників/учасниць у роздумах про їхню особисту мотивацію до впровадження змін удома.

2. Розроблення плану дій

Учасники/учасниці можуть отримати підтримку під час сеансу планування, який допомагає їм зосередитися саме на тому, що вони хочуть і можуть зробити і який спосіб досягнення їхніх результатів буде найкращим. Для досягнення більш амбітних цілей необхідно передусім переконатися, що мотивація й заохочення до застосування знань, набутих на курсі, належно спрямовані.

Деякі інструменти, часто використовувані на цьому етапі, можуть передбачати проведення SWOT-аналізу (аналізу сильних і слабких сторін, можливостей і загроз), розв'язання проблеми, яку хотіли би вирішити учасники/учасниці, і визначення результатів, яких вони хочуть досягти.

3. Дії

Під час навчального курсу учасники/учасниці можуть спланувати можливі подальші дії, які вони захочуть спробувати виконати після закінчення навчального курсу, і в такий план може входити більша спільнота,

179. Див.: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806accfa>.

ніж власне група. Виконання дій спрямоване на досягнення результату, який цінний не лише з освітнього погляду, але й за його межами. Деякі з можливих моментів, які ви хотіли б розглянути в контексті навчання, можуть бути такими:

- ▶ підтримання учасників/учасниць у встановленні зв'язків з іншими групами чи рухами;
- ▶ розмірковування про колег, учасників/учасниць, людей їхнього кола, цільові групи, з якими вони працюють, і про те, як їхні дії впливатимуть на них;
- ▶ розмірковування про можливе подальше навчання й освіти через людей з одного кола;
- ▶ розуміння способів проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи;
- ▶ дослідження можливих онлайн-інструментів для об'єднання та співпраці, пошуку ресурсів і продовження навчання.

Подальша діяльність як активіста/активістки в суспільстві

Додаткові рекомендації щодо вжиття заходів також див. у: *Компас*, глава 3 «Вжиття заходів на захист прав людини».¹⁸⁰ Викладені там пропозиції не є радикальними, і учасники/учасниці, імовірно, уже застосовують багато з них у їхній поточній роботі: розробляють банери, обговорюють проблеми, організовують заходи, зустрічаються з різними організаціями, пишуть листи тощо. Такі, здавалося б, прості методи можуть допомогти учасникам/учасницям планувати подальші заходи, які виходять за межі їхнього особистого навчання.

Подальші заходи з новими навчальними заняттями

Одним з можливих підходів до розроблення подальших заходів за підсумками навчального курсу, безумовно, є пропозиція нових навчальних занять, які учасники/учасниці можуть провести самі як на місцевому, так і на міжнародному рівнях. Так учасники/учасниці матимуть змогу поділитися досвідом з людьми з їхнього кола, з їхньою організацією та громадою. Примноження досвіду навчання може відбуватися по-різному й передбачати різні рівні занять, як це показано в наступній таблиці.

Тип примноження	Приклади
<p>Освітні дії Після проходження навчального курсу виконайте певні дії, щоб використати й поширити деякі результати навчання у вашому середовищі.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Повідомте вашу організацію про навчання і про його кінцеві результати. ▶ Скористайтеся вашою посиленою впевненістю та мотивацією, щоб презентувати нові ідеї власній організації, службі, групі чи проєкту. ▶ Застосуйте деякі методи, які ви вивчили під час курсу, на власній групі молодих людей у вас вдома. ▶ Якщо є звіт про курс, оприлюдніть його і проведіть майстер-класи з його використання як ресурсу.
<p>Надання можливості іншим людям Дайте змогу іншим людям використати досвід, набутий на навчальному курсі.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Організуйте семінар для інших молодіжних лідерів/лідерок у вашій місцевості, де ви використаєте деякі методи навчання й обговорите з колегами, як це можна застосувати у вашій роботі. ▶ Запросіть молодіжних лідерів/лідерок або молодіжних працівників/працівниць на зустріч, де ви повідомите їм нову інформацію, яку дізналися під час навчання. Обговоріть, як поширювати й використовувати цю інформацію. ▶ Передайте комусь з ваших колег або молодих людей у вашій групі деякі навички, яких ви набули на курсі.

180. *Компас*: посібник з навчання молодих людей правам людини, глава 3 «Вжиття заходів на захист прав людини». URL: www.coe.int/en/web/compass/hre-and-activism, дата звернення: 27 серпня 2020 року.

<p>Створення нового проєкту Передайте досвід навчання, створивши проєкт, який реалізовуватимуть після навчання (з вашою участю або без неї).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Після закінчення навчального курсу запустіть конкретний проєкт, який був розроблений під час навчання, можливо, за участі інших учасників/учасниць курсу. ▶ Презентуйте вашій організації проєкт, який ви розробили під час навчання, навіть якщо ви не можете довести його до кінця, але, можливо, хтось інший зможе взятися за нього і його реалізувати.
<p>Розроблення робочої моделі Організуйте нові заняття, використовуючи модель занять, яка була випробувана чи розроблена під час навчання.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Адаптуйте конкретний метод з курсу чи власне навчальний курс для використання у вашому контексті й, можливо, оприлюдніть і розповсюдьте його. ▶ Обговоріть з колегами цю нову модель, яку ви ввели, і навчіть їх використовувати її.
<p>Подальші заходи в межах довгострокової програми Розроблені проєкти чи дії або методи, вивчені на навчальному курсі, впроваджують після навчання, вони породжують нові ідеї для нових проєктів, дій, методів тощо.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Після того, як ви організуєте заходи з примноження результатів навчання, учасники/учасниці цього навчання також вирішать провести заходи.

5.3. ПІДГОТОВКА УЧАСНИКІВ/УЧАСНИЦЬ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДО ПЕРЕДАЧІ ТА ПРИМНОЖЕННЯ

Після очного або електронного навчання, майстерень або навчальних сесій учасники/учасниці набувають нових знань у вигляді компетентностей, і їм необхідно застосувати їх на практиці. Подальші дії — це спосіб допомогти учням/ученицям перейти від участі в навчальних заняттях до активного використання нових навичок, знань і поглядів, ефективного перетворення на активних провідників/провідниць змін у власному середовищі.

Дослідження¹⁸¹ показали, що учасники/учасниці ймовірніше застосують те, чого вони навчилися, якщо отримують подальшу підтримку. До того ж подальше контактування з учасниками/учасницями дає змогу організаторам/організаторкам навчального заняття значно краще зрозуміти, наскільки корисними були ці заняття. Перешкоди, з якими стикаються учасники/учасниці під час навчання, також можуть впливати на планування майбутніх навчальних занять. Тут знову важливо зазначити, що навчальний процес також має своє завершення й подальшу підтримку з боку тренерів/тренерок або організаторів/організаторок.

Розмірковування щодо можливих подальших заходів з боку учасників/учасниць в ідеалі мають починатися з фази підготовки навчального заняття, а потім бути належно врахованими у фазі реалізації та оцінювання.

Фаза підготовки

- ▶ Розгляньте учасників/учасниць під час підготовки: які їхні потреби, мотивація, інтереси, очікування та занепокоєння у зв'язку з навчанням? Як вони використовуватимуть досвід, набутий під час навчання? Ви можете поставити запитання, що стосуються цих аспектів, у формі заявки або усно на початку заняття.
- ▶ Залучіть організації учасників/учасниць до підготовки: переконайтеся, що організація, установа чи служба знають про участь учня/учениці в навчальному курсі й готові надати йому/їй підтримку. Ви можете попросити надати лист-підтвердження підтримки від організації, у якому мають бути зазначені її очікування й зацікавленість у направленні учасника/учасниці на навчання.

Фаза реалізації

- ▶ Розробіть програму так, щоб вона враховувала очікування й потреби учасників/учасниць. Створіть для учасників/учасниць змогу пов'язати досвід, набутий під час навчання, з їхньою домашньою обстановкою, наприклад, використовуючи методи, які спонукатимуть їх намагатися самостійно вживати заходів.

181. Розвиток потенціалу FAO. Продовольча та сільськогосподарська організація ООН (2020). URL: www.fao.org/capacity-development/en/, дата звернення: 21 серпня 2020 р.

- ▶ Регулярно створюйте можливості для роздумів і отримання відгуків від учасників/учасниць, щоб дізнатися, наскільки корисним вони вважають навчання для власної роботи.
- ▶ Попросіть учасників/учасниць розробити можливості для подальших дій під час навчання, розробивши проєкт, створивши чи адаптувавши метод, розробивши план дій тощо.
- ▶ Створіть можливості для особистих консультацій або консультацій у невеликих групах, де учасники/учасниці зможуть обміркувати й обговорити можливості використання та розповсюдження результатів навчання вдома і труднощі, з якими вони можуть зіткнутися.

Фаза оцінювання й подальших дій

- ▶ Через деякий час після навчання оцініть його корисність для учасника/учасниці (якщо це можливо).
- ▶ Подумайте, як ви можете залучити організації учасників/учасниць. Через кілька місяців після навчання ви можете надіслати учасникам/учасницям і їх організаціям форму оцінювання, у якій можете запитати, як з того часу вони використовували результати навчання і яку користь організація отримала від навчання.
- ▶ Створіть систему підтримки для учасників/учасниць після фази реалізації навчання, наприклад, через:
 - створення переліку розсилання, за яким учасники/учасниці можуть легко зв'язатися одне з одним і з тренерами/тренерками, або електронної пошти для конкретних запитань. Чи кожен тренер / кожна тренерка зможе бути контактною особою деяких учасників/учасниць? І аналогічно, для підтримання подальших дій учасників/учасниць дуже корисно буде створити онлайн-групи для обміну інформацією чи ресурсами;
 - організацію онлайн-зустрічі з питань, присвячених подальшим діям, яка знову збере учасників/учасниць через кілька місяців для того, щоб обговорити й оцінити процес після навчання (за матеріалами праці Комеллі (1985), с. 176 — 177);
 - створення системи рівноправного наставництва серед учасників/учасниць, щоб вони могли підтримувати одне одного під час застосування на практиці того, чого вони навчилися, просити надати відгуки чи підтримувати мотивацію одне одного.

Створити структури підтримання для учасників/учасниць після проходження навчального курсу не завжди просто, особливо після міжнародних навчальних курсів. Мотивація учасників/учасниць до вжиття тих чи тих конкретних подальших заходів може змінитися, щойно вони повернуться додому. Під час навчання можна працювати так, щоб учасникам/учасницям було легше зустрітися з їхньою повсякденною реальністю й подумати про можливі способи подолання деяких проблем, з якими вони можуть зіткнутися, пропонуючи їхні ідеї щодо подальших дій.

У програмі Erasmus+ усі зазначені вище явища, як-от передача, примноження й подальші дії, називаються DEOR (активності, спрямовані на поширення і використання результатів).¹⁸²

Поширені інструменти

Під час навчання ви можете розробити й випробувати безліч різних інструментів, які допомагатимуть обміркувати й планувати подальші заходи. Ось перелік деяких найпоширеніших інструментів.

Лист-інструкція щодо виконання дій або планування проєкту: тренери/тренерки можуть підготувати лист-інструкцію для учасників/учасниць, який буде корисний під час структурування їхніх роздумів і допомагатиме їм розробити план подальших дій. Під час деяких навчальних занять ви можете захотіти поділитися пропозиціями щодо можливих дій (див. попередній підрозділ про примноження можливостей).

Можливості наставництва: на деяких навчальних курсах може бути корисно запропонувати учасникам/учасницям можливість наставництва. У цьому випадку тренери/тренерки можуть взяти на себе роль наставника/наставниці, або ж це можна організувати у формі рівноправного наставництва й підтримання. Під час організації таких можливостей важливо з'ясувати в учасників/учасниць мету і тривалість наставництва, у чому воно полягатиме і що вони можуть, а чого не можуть очікувати від наставників/наставниць.

Спільноти практиків/практикинь: учасників/учасниць можна направити до діючої спільноти практиків/практикинь, щоб вони могли зв'язатися з людьми з їхнього кола для постійного підтримання. Ви можете

¹⁸². Більше про DEOR (розповсюдження і використання результатів) у програмі Erasmus+ див.: URL: <https://commandeor.codecvzw.eu/resources/deor-in-erasmus-programme/>, дата звернення: 21 серпня 2020 року.

захотіти створити спільноту практиків/практикинь, як варіант, у межах навчального заняття, якщо це має сенс для учасників/учасниць і їхніх зусиль у частині подальших дій.

Інтернет-форуми й онлайн-простори: багато учасників/учасниць можуть захотіти проводити їхні подальші заходи чи виконувати дії з примноження знань в інтернеті. Щоб зробити це можливим, перевірте, чи зможете ви під час навчального курсу надати підтримку у вивченні онлайн-інструментів і просторів, а також подумайте, як їх можна використовувати для активізму, освітніх заходів, створення мереж або проведення досліджень. Створення онлайн-простору між учасниками/учасницями може бути корисним для підтримання почуття спільноти та для мотивації, навіть якщо іноді здається, що існує занадто багато паралельних груп, чатів і адресатів/адресаток. Перевірте, чи є в команді тренерів/тренерок референтні особи, які будуть готові стежити за такими соціальними напрацюваннями в інтернеті й підтримувати їх.

Семінари підвищення кваліфікації (особисті чи онлайніві): після деяких навчальних курсів, зосереджених на подальших діях, ви можете захотіти організувати вебінар або невеликі семінари для підвищення кваліфікації на місцевому/регіональному рівні. На таких семінарах підтримання подальших дій ви можете зосередитися на деяких конкретних питаннях, які учасники/учасниці вважатимуть корисними для їхньої подальшої роботи.

Набори інструментів і вебматеріали для довідки: забезпечте учасників/учасниць ресурсами й матеріалами, що стосуються їхньої подальшої роботи. Існує безліч онлайн-бібліотек з оглядом матеріалів, як-от молодіжний сектор Ради Європи, партнерство між Європейським союзом і Радою Європи, SALTO, Європейський молодіжний форум тощо. Іноді все, що потрібно, — це поділитися посиланнями.

Управління емоціями

Одним із наслідків міжнародних навчальних заходів є те, що вони викликають сильні емоційні переживання. Цій інтенсивності сприяють очне середовище, груповий процес, а також зміст і методика занять, де основну увагу приділяють участі, активній залученості, обміну думками й почуттями, навчанню на практиці, груповій роботі й міжкультурному навчанню. Створення і фасилітація інтенсивної динаміки в групі — це освітній підхід, який використовує групу як навчальний ресурс і підсилює процес міжкультурного навчання. Іншим елементом є хвилювання від зустрічі та проживання з однодумцями й однаково мотивованими людьми з різних куточків світу протягом короткого періоду, після закінчення якого доводиться знову роз'їжджатися. Після закінчення очного навчального курсу деяким учасникам/учасницям може бути важко повернутися додому і їм може знадобитися підтримка, щоб впоратися з емоціями. У таких ситуаціях може допомогти команда тренерів/тренерок, які можуть поговорити з учасниками/учасницями й, за потреби, надати їм контакти, ресурси й ідеї щодо подолання можливих страхів перед поверненням додому. Важливим аспектом є підтримання постійної уваги до домашнього середовища учасників/учасниць протягом різних фаз навчання. Створення конкретної прив'язки до робочої ситуації та середовища учасників/учасниць є важливим елементом фази підготовки, а також фаз реалізації, оцінювання й подальших дій у межах навчання.

Подальші дії в ролі тренера/тренерки

Обмірковування подальших дій і примноження досвіду й результатів навчання не обмежуються лише учасниками/учасницями. Як тренери/тренерки в молодіжній галузі ви маєте різні способи завершити навчання, вивчити відгуки й розробити власний шлях особистісного розвитку після проходження навчального курсу. Кожне навчальне заняття, яке ви проводите як тренер/тренерка, може стати орієнтиром для вашого процесу самооцінювання і для встановлення/коригування цілей вашого особистого навчання.

Сприяння розвитку компетентностей тренерів/тренерок є важливим аспектом забезпечення високої якості навчання молоді в Європі. Тому Європейська стратегія навчання передбачає розроблення модульної системи для навчання тренерів/тренерок молодіжних працівників/працівниць через визначення набору основних компетентностей, яких можна набути на спеціальних курсах. Ці тренери/тренерки поповнять пул акредитованих тренерів/тренерок у Європі. Інновації, висновки й ідеї, що впливають із конкретного досвіду навчання, можуть стати основою для навчання інших людей у різних галузях. Нижче описані деякі найпоширеніші процеси, які тренери/тренерки й фахівці-практики/фахівчині-практикині в молодіжній галузі можуть розвивати надалі.

Спільноти практиків/практикинь

Спільнота практиків/практиків — це група людей, які поділяють інтерес або захоплення тим, що вони роблять, і вчать ся робити це ще краще через регулярну взаємодію. Це визначення було запропоноване в праці Етьєна Венгера-Трейнера та ін. (2015). Воно свідчить про принципово соціальну природу людського навчання і є широким. Якщо звузити це визначення до молодіжного сектора, спільнота практиків/практикинь у молодіжному секторі будується навколо:

- ▶ Предмета: учасників/учасниць об'єднує загальна потреба в навчанні (незалежно від того, чи є ця загальна потреба в навчанні чітко вираженою і чи є навчання мотивацією для їх об'єднання або його побічним продуктом). Так, у молодіжному секторі це може бути потреба краще виступати в ролі тренера/тренерки, охоплювати більше тем, використовувати різноманітні підходи тощо.
- ▶ Спільноти: їхнє колективне навчання з часом стає зв'язком між ними (його переживають по-різному, а отже, воно не є джерелом однорідності). Навіть якщо це не зовсім чітко визначено, сьогодні ми можемо виділити різні рівні, зокрема спільноти деяких тренерів/тренерок у молодіжній галузі чи молодіжний сектор загалом.
- ▶ Практики: їх взаємодія створює ресурси, які впливають на їхню практичну діяльність (незалежно від того, разом чи окремо вони здійснюють фактичну практичну діяльність). Тренери/тренерки часто розробляють нові підходи, якими вони можуть ділитися і які можуть використовувати повторно, а також у межах яких можуть спільно поміркувати про те, як ефективно розв'язувати поточні соціальні проблеми під час навчання.

У кожній спільноті практиків/практикинь має бути власна мета, яка роз'яснюватиме її членам/членкиням, що вони можуть очікувати від інших, і, зокрема, утворюватиме форум для обміну інформацією та ресурсами між її членами/членкинями.

Окрім спільнот практиків/практикинь, раз на два роки проводять кілька заходів, на які збираються тренери/тренерки для обміну думками, зустрічі та спільних обговорень. Ці заходи можуть бути орієнтовані на тренерів/тренерок у молодіжному секторі Європи як на ширшу форму «спільноти практиків/практикинь». Деякі з цих заходів мають на меті зобразити тенденції і ключові проблеми в молодіжній галузі та їхній вплив на роботу тренерів/тренерок (як-от «Мости для тренерів»)¹⁸³ інші спрямовані на обмін інструментами й обговорення підходів (наприклад, «Ярмарки інструментів»), а ще інші мають на меті формування конкретних компетентностей і подальший розвиток як тренера/тренерки.

Пули тренерів/тренерок

Пули тренерів/тренерок також є потенційним простором, де тренери/тренерки можуть стежити за їхніми навчальними заняттями, спільно розмірковувати про їхній досвід і підвищувати якість їхньої роботи. Пули можуть створювати установи, як-от Департамент молоді Ради Європи, SALTO, національні агенції європейських молодіжних програм, а також різні організації чи мережі, наприклад, Європейський молодіжний форум і багато інших молодіжних організацій у Європі. Пули відрізняються за структурою, призначенням, членством і очікуваними ролями тренерів/тренерок; деякі пули виглядають як спільнота практиків/практикинь, а інші більше нагадують перелік. Для тренерів/тренерок, які беруть участь у проведенні занять, кожен з пулів, у яких вони беруть участь, є потенційним простором для обговорення серед людей з одного кола та для навчання одне в одного. Нижче наведено деякі приклади пулів.

- ▶ Пул тренерів/тренерок Департаменту молоді Ради Європи — це перелік тренерів/тренерок та експертів/експерток у галузі освіти з досвідом у галузі неформальної освіти й міжкультурного навчання, який застосовують у міжнародних молодіжних активностях. Тренерів/тренерок з пулу наймають для підсилення викладацького складу Департаменту молоді під час реалізації молодіжної програми Ради Європи та для сприяння підвищенню якості освітніх і навчальних заходів Департаменту.
- ▶ Пул тренерів/тренерок від національного агентства Erasmus+: Грецький фонд молоді та навчання протягом усього життя (для прикладу) створив пул тренерів/тренерок, який має на меті надання спеціалізованих послуг для забезпечення якості неформальних семінарів / навчальних курсів, що їх проводять для задоволення потреб програми Erasmus+ / молодіжного сектора. Тренери/тренерки,

¹⁸³. Більше про «Мости для тренерів» див.: URL: www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/bft/, дата звернення: 06 жовтня 2020 року.

які входять до пулу тренерів/тренерок, відповідають за проведення семінарів/курсів у межах заходів транснаціонального співробітництва (ТСА), циклу навчання й оцінювання для волонтерів/волонтерок EVS, а також тих, що впливають з річної програми роботи національного агентства.

- Європейський молодіжний форум також має свій пул тренерів/тренерок та експертів/експерток. Пул тренерів/тренерок і експертів/експерток (PoTE, Pool of Trainers and Experts) є ресурсом й інструментом нарощування потенціалу для організацій-членів і партнерів/партнерок, забезпечуючи високий рівень педагогічного, супровідного та експертного підтримання й консультацій. PoTE складається з висококваліфікованих тренерів/тренерок та експертів/експерток, які мають досвід в адвокації, розробленні молодіжної політики, неформальній освіті й галузях роботи Молодіжного форуму.



Визнання молодіжної роботи та неформальної освіти

Однією з конкретних подальших дій, які можуть виконувати як тренери/тренерки, так і учні/учениці й учасники/учасниці після навчальних занять, є вивчення способів визнання кінцевих результатів їхнього навчання й того, як суспільство загалом визнає важливість неформальної освіти.¹⁸⁴ Як пояснює SALTO-YOUTH:

Молоді люди й фахівці/фахівчині в молодіжній галузі в усій Європі набувають необхідних компетентностей не лише під час неформального навчання, а й щодня. Визнання молодіжної роботи та неформального, а також інформального навчання є важливим питанням для молодіжної галузі. Читаючи про визнання, ви можете натрапити на такі ключові слова, як «перевірка неформального й інформального навчання», «шляхи» чи «молодіжний звіт». Незабаром ви зрозумієте, що визнання охоплює широкий спектр розробок, пов'язаних із директивними документами, інструментами, дослідженнями й заходами (вебсторінка SALTO Training).

Залежно від типу навчання у вас може виникнути бажання узагальнити деякі результати та представити можливий вплив навчання поза межами вашої організації. Для цього ви можете переглянути, які зараз тривають дискусії стосовно визнання неформального навчання й молодіжної роботи, і, за потреби, долучитися до обговорення з прикладами власного досвіду навчання.

¹⁸⁴. Також див. підпункт «Визнання неформальної освіти та навчання», пункт 1.1.2.

Висновки, або наприкінці все починається!

На закінчення цього довідника залишається поставити кілька важливих запитань: що ви робитимете з тим, чого навчилися? Як ви збираєтеся використовувати будь-що з цього Тренерського довідника у ваших підходах до навчання? Що ви хочете розвивати далі чи, можливо, глибше досліджувати?

Завжди корисно читати мотиваційну літературу й розвивати власні компетентності, але найважливіше в неформальній освіті та освіті з прав людини — це те, що ви робите з тим, чого навчилися. Яких заходів уживатимете? Що застосовуватимете на практиці? Що візьмете з собою в наступну навчальну подорож або для власного особистого розвитку й навчання протягом усього життя?

Саме зараз найкращий час починати! Не дайте нікому перешкодити вам відкинути старі концепції чи набори переконань і почати все спочатку, ставлячи під сумнів статус-кво, розвиваючи нові ідеї, погляди, теорії, освітні практики та джерела для натхнення. Джордж Бернард Шоу сказав би: «Прогрес неможливий без змін, а ті, хто не може змінити свою думку, не можуть змінити нічого!» Водночас ми закликаємо вас прагнути прогресу, а не досконалості.

У цей непростий період ми маємо заново створити європейське навчання молодіжної роботи — як офлайн, так і онлайн, і з захопленням очікуємо результатів, до яких приведе нас цей процес. Основою нашої роботи завжди залишатимуться молоді люди та їхній пошук ідентичності, їхня зацікавленість, їхні проблеми, їхній ентузіазм, їхні турботи, їхня енергія і прагнення змінити світ, підтримати знедолених, знайти відповіді на їхні запитання в групах людей з їхнього кола, у молодіжних організаціях і мережах.

І хоча ці молоді люди стають дорослими, ви перебуваєте в нескінченному процесі становлення тренером/тренеркою, ставлячи під сумнів власний процес зростання, залишаючись «ресурсним та освітнім центром». Деякі з цих тренерів/тренерок — справжні політики/політиканки, запеклі активісти/активістки, інші — духовні особистості, поціновувачі/поціновувачки розваг або спокійні, тверді, як скеля. Як ви сприймаєте себе в ролі тренера/тренерки? У якому напрямку ви хочете рухатися? Яким «світочем» ви хочете бути для молодих людей і для колег-тренерів/тренерок, з якими працюєте?

Наші колеги Жизель Еврар і Дарко Маркович дуже добре описують зусилля та сподівання неформальних педагогів/педагогинь у цій галузі:

Звісно ж, зараз ми маємо лише розпливчате уявлення про те, як виглядатиме майбутнє, але ми можемо сподіватися створити «майбутнє покоління» (у наших молодіжних організаціях, молодіжних клубах і проєктах), яке матиме компетентності, необхідні для прийняття «правильних» рішень у необхідний момент. У цьому сенсі, застосувавши слова Паоло Фрейре про освіту до молодіжної роботи, можемо сказати, що молодіжна робота й навчання молодіжних працівників/працівниць, можливо, і не змінюють світ, але вони змінюють людей, які здатні змінити світ.¹⁸⁵

Яким би не було це «правильне» рішення для конкретної молодої людини в її різних, специфічних контекстах!

Пам'ятайте, що ця публікація не є останнім джерелом мудрості й ми не стверджуємо, що завжди висловлюємо абсолютну істину. Усе, що представлено в цьому Тренерському довіднику, було застосовано й випробувано на практиці, довело свою корисність і успіх і підтверджено освітньою й дослідницькою теорією. Зміст навчання, про який тут ідеться, створює міцну основу для навчання в галузі неформальної освіти. Пристосуйте його до вашого контексту, до вашої цільової групи, тренерського стилю; будьте відкритими й творчими; візьміть звідси окремі фрагменти і трансформуйте чи інтегруйте їх у вашу базову практику навчання, теорію і мудрість.

Бажаємо вам плідного, багатого і стійкого досвіду навчання! Отримайте море задоволення, працюючи з молодими людьми і з тими, хто молодий душею, навчаючись і творячи разом, а також змінюючи місцеве середовище, Європу і світ — разом крок за кроком! І водночас стаючи квінтесенцією САМИХ СЕБЕ!

¹⁸⁵. Еврар і Маркович (2017).



Опитувальник для складання профілю співробітника/співробітниці

Цей опитувальник був розроблений для сприяння процесам роботи двох або більше тренерів/тренерок, працівників/працівниць або фасилітаторів/фасилітаторок. Він дає їм змогу пізнати одне одного й так розпочати плідне й ефективне робоче партнерство.

Опитувальник складається із запитань, узятих з різних джерел,¹⁸⁶ а також із моїх власних матеріалів і матеріалів моїх колег, що були створені за останні кілька років. Це не фіксований набір запитань. Він має бути органічним і адаптованим до того, для чого його використовуватимуть. Якщо ваші співробітники/співробітниці ще не мають досвіду, в центрі уваги мають бути деякі основні та прості запитання; якщо ваші співробітники/співробітниці вже мають досвід, адаптуйте запитання відповідно (хоча основні та прості запитання так само будуть актуальні).

Опитувальник для складання профілю містить дві частини. Перша частина дає вам змогу зосередитися на собі, краще зрозуміти ваші припущення, уподобання й мотивацію під час роботи з групами. Поміркуйте над вашими відповідями, запишіть їх і поділіться ними з вашим співфасилітатором / вашою співфасилітаторкою. У другій частині головну увагу приділено вам і вашому співробітнику / вашій співробітниці. У ній ідеться про практичні речі, які вам необхідно знати і які ви маєте робити, а також про теоретичні концепції, над якими варто поміркувати.

Багато хто, стикаючись з опитувальником, схильний уникати його чи ігнорувати як щось несуттєве. Це не має бути нудний опитувальник, його можна використовувати різними способами.

- ▶ Просто прочитайте його, а потім обговоріть з вашим співробітником / вашою співробітницею, як ви працюватимете разом, використовуючи опитувальник як ресурс для запуску думок та ідей.
- ▶ Обговоріть опитувальник з вашим співробітником / вашою співробітницею, запитання за запитанням.
- ▶ Запишіть усе у вигляді опитувальника, чим він і є, а потім пройдіть усі запитання з вашим співробітником / вашою співробітницею.
- ▶ Використовуйте його як інструмент для навчання, особливо під час проведення навчальних курсів зі спільної роботи чи в організаціях, де люди працюють у парах. Дайте працівникам/працівницям дві-три години, щоб пройти опитувальник окремо, а потім у робочих парах.

Після обміну інформацією та її обговорення добре буде зробити перерву, щоб переглянути й обміркувати те, що ви почули одне від одного, а потім знову зустрітися, щоб обговорити елементи, які потребують роз'яснень.

У першій частині 20 запитань, у другій — 18. Фактична кількість запитань неважлива. Адаптуйте опитувальник відповідно до ваших потреб, змінюйте, додавайте й скорочуйте запитання. Використовуйте його, змінюйте, і хай він працює на вас.

Мій стиль: Це про вас — які ваші типові реакції у тому типі групи, з якою ви працюватимете?	
1.	Коли я починаю роботу з новою групою, я зазвичай...

186. На основі матеріалів: Р. Уейд Янгер (2005). Мистецтво навчання: кофасилітація, доступно в Асоціації ресурсів для самопомоги Британської Колумбії; Щорічне керівництво для фасилітаторів груп 1975 року, адаптоване Спенсером Бреннаном, координатором OSHNET, Центр ресурсів для самопомоги Великого Торонто.

2.	У нових групах мені найбільш некомфортно, коли...
3.	У групових дискусіях, коли хтось забагато говорить, я зазвичай...
4.	Коли група пасивна, я зазвичай...
5.	Коли хтось із групи мовчить, не бере участі в дискусіях і не активний / не активна, я зазвичай...
6.	Коли в групі виражають сильні емоції, я зазвичай...
7.	Коли під час групової роботи дзвонить мобільний телефон, я зазвичай...
8.	Коли хтось із членів/членкинь групи спізнюється, я зазвичай...
9.	Коли члени/членкині групи занадто ввічливі й не бажають вступати в конфронтацію одне з одним, я зазвичай...
10.	Коли в групі висловлюють упередження чи стереотипи, я зазвичай...
11.	Коли в групі виникає конфлікт, я зазвичай...
12.	Коли виникає проблема з поведінкою в групі, я зазвичай...
13.	Коли учасник/учасниця поводить ся так, ніби він/вона нічого не зможе навчитися на курсі, я зазвичай...
14.	Мій рівень дотримання часового регламенту під час роботи з групою...
15.	Якщо в групі відбувається щось важливе і це стається ближче до кінця заняття, я зазвичай...

16.	Якщо хтось у гніві вибігає з групи, я зазвичай...
17.	Якщо члени/членкині групи виглядають знудженими чи втомленими, я зазвичай...
18.	Мій стиль більше (а) виховний або (б) конфронтаційний...
19.	Я хочу більше дізнатися про...
20.	Одна з навичок, яку я планую застосовувати на практиці, — це...

Стиль спільної роботи

Деякі практичні моменти, які мають бути з'ясовані між співробітниками/співробітницями, перш ніж вони почнуть працювати разом

1.	Як ми разом готуємо програму / порядок денний для роботи в групі?
2.	Де, коли та як ми розв'язуватимемо проблеми, що між нами виникають?
3.	Чи можете ви залишитися з вашою думкою під час заняття? Наскільки ви толерантні до відмінностей?
4.	Я можу сперечатися про / коли...
5.	Якщо я чогось не розумію з того, що ви робите чи говорите, або я не впевнений / не впевнена, як вас підтримати, я...
6.	Якщо я виявляю, що ви домінуєте, я... Якщо ви виявите, що я доміную, будь ласка...
7.	Якщо я розумію, що не маю довіри до ваших суджень або до ваших дій на заняттях, я...
8.	Якщо я відчуваю, що ви відволікаєте мене під час заняття, я...

9.	Якщо я відчуваю, що ми не чесні одне з одним, я...
10.	Як ви використовуєте енергію вашого співробітника / вашої співробітниці під час заняття? І навпаки.
11.	Як ви забезпечуватимете та підтримуватимете зростання й розвиток у нашому партнерстві?
12.	Як ви спілкуватиметеся з вашим співробітником / вашою співробітницею під час занять?
13.	Що для вас як для співробітника/співробітниці не обговорюється?
14.	Якщо я щось забуду або якщо у вас є чудова ідея, яку слід розповісти, поки я щось говорю або презентую, будь ласка...
15.	Для мене сигналом звернутися по допомогу до мого співробітника / моєї співробітниці є...
16.	Чи подобається вам отримувати відгуки від вашого співробітника / вашої співробітниці?
17.	Я хотів би / хотіла б отримати відгук від мого співробітника / моєї співробітниці зокрема щодо...
18.	Мені подобається регулярно оцінювати команду, тому що...

Співпраця в команді

Цей опитувальник може бути корисний для того, щоб допомогти вам розпізнати, а за бажання й змінити динаміку співпраці у вашій команді. Між протилежними твердженнями є шестибальна шкала. Кожен член / кожна членкиня команди має обвести кружечком цифру, яка відповідає його/її оцінці.

1. Моїм ідеям і пропозиціям ніколи не приділяють належної уваги.	1 2 3 4 5 6	Моїм ідеям і пропозиціям завжди приділяють належну увагу.
2. Я не відчуваю, що керівнику/керівниці команди цікаві мої ідеї.	1 2 3 4 5 6	Я відчуваю, що керівнику/керівниці команди дуже цікаві мої ідеї.
3. У цій команді недостатній рівень співпраці; досягають мало розумних домовленостей.	1 2 3 4 5 6	Члени/членкині команди добре співпрацюють і досягають розумних домовленостей.
4. Члени/членкині команди не беруть участь у прийнятті рішень, що їх стосуються.	1 2 3 4 5 6	Члени/членкині команди беруть участь у прийнятті рішень, що їх стосуються.
5. Мені незручно говорити в команді про мої помилки.	1 2 3 4 5 6	Я так добре почуваюся в команді, що можу говорити про мої помилки.
6. Наша команда не може відкрито вирішувати конфлікти та вчитися на них.	1 2 3 4 5 6	Наша команда може відкрито вирішувати конфлікти та вчитися на них.
7. Я не отримую достатньо відповідальності для того, щоб добре виконувати свою роботу й розвивати її далі.	1 2 3 4 5 6	Я отримую достатньо відповідальності для того, щоб добре виконувати свою роботу й розвивати її далі.
8. Обговорення під час зустрічей нашої команди ніколи не приводять до задовільного результату.	1 2 3 4 5 6	Обговорення під час зустрічей нашої команди завжди приводять до задовільного результату.
9. Ми ніколи не обговорюємо, як кожен член / кожна членкиня команди ставиться до співпраці в команді.	1 2 3 4 5 6	Ми часто обговорюємо, як кожен член / кожна членкиня команди ставиться до співпраці в команді.
10. Ми ніколи не оцінюємо нашу командну роботу.	1 2 3 4 5 6	Ми регулярно оцінюємо нашу командну роботу.
11. У нашій команді низький рівень якості та продуктивності.	1 2 3 4 5 6	У нашій команді високий рівень якості та продуктивності.
12. Члени/членкині команди ніколи не обмінюються підготовчими чи довідковими матеріалами для нашої роботи.	1 2 3 4 5 6	Члени/членкині команди часто обмінюються підготовчими чи довідковими матеріалами для нашої роботи.
13. Для мене в цій організації забагато правил і обмежень.	1 2 3 4 5 6	У цій організації адекватні правила та обмеження.
14. Керівництво організації / команди контролює мою роботу занадто часто й забагато.	1 2 3 4 5 6	Керівництво організації / команди здійснює розумний контроль і дає мені деякі рекомендації та настанови.

Додаток 3

Потреби учасників/ учасниць у доступі

Шаблон для додаткових запитань, що їх додаватимуть у форми заявок

Зверніть увагу, що викладені нижче запитання не будуть позначені й не вплинуть на вашу заявку. Що вам потрібно для участі в зустрічі?

- ▶ доступ для інвалідних візків;
- ▶ сурдоперекладач/сурдоперекладачка;
- ▶ субтитри в режимі реального часу;
- ▶ документи, надруковані шрифтом Брайля (вказуйте потрібний вам клас: 1 чи 2);
- ▶ документи, які легко читати;
- ▶ інші форми адаптації, пов'язані з інвалідністю (вказуйте).

Чи потрібен вам персональний помічник / персональна помічниця, підтримка?

Шаблон для «поширених запитань», яким доповнюватимуть форми заяв для груп зі змішаними можливостями

У випадку, якщо ви збираєтесь організувати подію для групи зі змішаними можливостями, можливо, буде корисно створити документ із *поширеними запитаннями й відповідями*, що стосуються технічних подробиць відвідування вашого курсу, і додати його до форми заявки для учасників/учасниць. Це можуть бути такі запитання:

- ▶ Чи можу я взяти з собою персонального помічника / персональну помічницю?
- ▶ Чи покривають також витрати на мого персонального помічника / мою персональну помічницю?
- ▶ Чи стягують плату за участь?
- ▶ Чи надаватимуть під час навчання будь-яку інформацію в альтернативних форматах?
- ▶ Чи допомагатимуть мені спланувати мою поїздку до місця проведення навчання і назад?
- ▶ Чи буде навчання повністю доступним?
- ▶ Чи зможете ви надати персональних помічників/помічниць?
- ▶ Мені потрібен підйомник, пандус, ліфт тощо. Чи зможете ви це забезпечити?
- ▶ Я потребую сурдоперекладача/сурдоперекладачку. Чи зможете ви це забезпечити?
- ▶ Я не користуюся інвалідним візком. Чи можу я відвідувати курс?
- ▶ У маю особливі освітні потреби. Чи можу я подати заявку?
- ▶ Я не дуже добре володію англійською мовою. Чи можу я взяти когось, хто перекладатиме для мене?
- ▶ Чи можу я отримати бланк заявки, надрукований шрифтом Брайля, великим шрифтом, у форматі, який легко читати, моєю рідною мовою тощо?
- ▶ Чи оформите ви туристичне страхування? / Чи потрібно мені оформляти туристичне страхування?
- ▶ Чи є місце, де я можу поспілкуватися з іншими потенційними заявниками/заявницями?

Опитувальник про потреби в доступі для учасників/учасниць курсу в групах зі змішаними можливостями¹⁸⁷

Дайте відповіді на всі запитання.

- ▶ Ми переконливо просимо всіх заповнити цей опитувальник про потреби в доступі відповідно до ваших потреб.
- ▶ Ця форма надасть нам інформацію про ваші конкретні вимоги, щоб ми могли задовольнити ваші потреби.
- ▶ Ви можете заповнити цифрову форму тут. Якщо вам потрібен документ у простому форматі Word, подайте запит, надіславши нам електронний лист: (адреса електронної пошти)

Дякуємо

Потреби в доступі

1.	Контактна інформація: ім'я (як зазначено у вашому паспорті); прізвище (як зазначено у вашому паспорті); громадянство (як зазначено у вашому паспорті); країна вашого постійного проживання.
2.	У якому форматі ви хотіли б отримати інформацію про навчальне заняття? ▶ електронний документ; ▶ стандартний друкований документ; ▶ документ, надрукований шрифтом Брайля; ▶ документ, надрукований великими літерами. Чи потрібна вам інформація в якихось інших форматах?
3.	Чи потрібні вам під час навчання послуги палантайпіста/палантайпістки (для перетворення мови на текст)?
4.	Чи потрібні вам послуги сурдоперекладача/сурдоперекладки? Якщо так, зазначте, якої мови
5.	Чи хотіли б ви взяти участь в ознайомчій екскурсії з гідом у місці проведення навчання після прибуття?
6.	Чи потрібна вам тиха кімната відпочинку?
7.	Чи потрібна вам молитовна кімната під час денних занять?
8.	Чи потрібне вам місце для паркування автомобіля? Якщо так, вам потрібне місце для паркування автомобіля в:
9.	Чи є у вас якісь захворювання, які можуть вимагати невідкладної допомоги під час навчання, як-от епілепсія, діабет або алергія?
10.	Чи є у вас якісь особливі вимоги до раціону?
11.	У випадку пожежі, якщо ви знаходитесь вище першого поверху, чи зможете ви вийти з будівлі без сторонньої допомоги? Якщо ні, то яка допомога вам знадобиться під час надзвичайної пожежної ситуації?
12.	Чи потрібен доступ без сходинок?
13.	Чи користуєтеся ви інвалідним візком?
14.	Чи потрібна вам кімната з доступною ванною кімнатою? Якщо так, чи потрібна у вашій ванній кімнаті ванна АБО духова кабіна без піддона? Якщо так, то чи потрібен вам підйомник у ванній кімнаті?
15.	Спальні: Якому типу ліжка ви віддаєте перевагу? Чи потрібен вам підйомник у спальні?

¹⁸⁷ Цей шаблон розробили й використовують Європейська мережа незалежного життя молоді (ENIL) та її партнерські організації для проведення навчальних занять. URL: <https://enil.eu/>.

16.	Якщо ви візьмете з собою персонального помічника / персональну помічницю, чи зможете ви розділити з ним/нею кімнату?
17.	Екстрена інформація: <ul style="list-style-type: none">▶ ім'я контактної особи;▶ прізвище контактної особи;▶ ступінь спорідненості контактної особи з вами;▶ номер телефону контактної особи (включно з кодом країни).
18.	Чи є щось, що нам потрібно знати у випадку, якщо ви знепритомніли, наприклад, алергія на лікарські засоби, вагітність тощо?
19.	Чи є ще щось, що ми можемо зробити, щоб допомогти вам почуватися комфортно (наприклад, регулярні перерви, хтось, з ким можна поговорити заздалегідь на зустрічах, тощо)?
20.	Чи є ще щось, що нам треба знати?

Доповнення до базових організаційних аспектів, викладених у підрозділі 3.4

3.4.1. До

№	Дія	Міркування
1	Оцінювання потреб. Рішення щодо теми. Рішення щодо дати, організатора/ організаторки, типу події / типів подій і термінів.	Кожна організація має власну структуру і приймає рішення по-своєму, але зазвичай перше, що вам потрібно зробити, — визначити й оцінити потреби та прагнення членів/членкинь робочої групи й окреслити найбільш відповідні теми та компетентності, потрібні для навчання.
2	Дізнайтеся про доступний грант і необхідні умови для подання заявки. Напишіть заявку на отримання гранту.	Надзвичайно важливо не недооцінювати тривалість цієї процедури; ознайомтеся також із точним графіком для кожного гранту.
3	Надішліть запит організатору/ організаторці. Підтвердження. У випадку онлайнної/ комбінованої частини оберіть онлайн-платформу, на якій проходитиме курс.	Організатору/організаторці має бути представлений чіткий і докладний перелік запитів та очікуваної підтримки, щоб він міг / вона могла вирішити, чи захоче і чи зможе прийняти цей захід. На цьому етапі слід подумати про потреби в доступі та інклюзивні засоби і призначити попередню дату проведення зустрічі підготовчої команди й семінару. Точне місце проведення визначає організатор/організаторка, а його придатність підтверджує підготовча команда і/або відповідальна за захід особа після перевірки місця проведення, наприклад, під час зустрічі підготовчої команди. У деяких випадках для бронювання місця проведення заходу треба внести заставу. Не забудьте запитати про плату за скасування бронювання. Платформа, на якій ви проведете онлайн-частину навчання, має бути ретельно обрана й адаптована до вашого навчання, а також готова до розміщення команди й учнів/ учениць.
4	Обрання підготовчої команди.	Організації зазвичай дотримуються власних внутрішніх процедур добору (внутрішній і/або зовнішній добір тренерів/тренерок), але мають звертати увагу на питання багатокультурності, гендеру, здібностей усередині команди тощо. Про формування команди див. у пункті 2.2.1. Має бути чітко зазначено, якого досвіду і яких зобов'язань очікують від команди.

№	Дія	Міркування
5	Зустріч підготовчої команди.	Найкраще, щоб підготовча зустріч відбувалась у місці проведення заходу. У запрошенні на цю зустріч необхідно зазначити її порядок денний і подати докладну інформацію, яка буде корисною для підготовки події, як-от резолюції чи правила, заявка на фінансування, звіти про попередні події тощо. На зустрічі визначають цілі, програму, зміст занять, методи роботи, профілі учасників/учасниць і обов'язки команди, а також підтверджують точні дати проведення семінару. Після підготовчої зустрічі всі її учасники/учасниці мають отримати протокол зустрічі й чітко уявляти їхні обов'язки та підготовчу роботу.
6	Можливий персонал з усного перекладу.	Коли дати проведення семінару будуть підтверджені, відповідальні особи мають зв'язатися з компанією, що надає послуги перекладу, щоб з'ясувати їх наявність, зазначивши, яке обладнання доступне в місці проведення заходу, що потрібно буде орендувати, щоб урахувати потреби кожної людини в доступі, а також з'ясувати розмір можливої плати за скасування замовлення.
7	Запрошення для експертів/експерток і зовнішніх тренерів/тренерок. Запрошення для співробітників/співробітниць медіа, партнерів/партнерок з надання послуг доступу, осіб, які здійснюють догляд, та інших осіб.	Якщо в програму входять експерти-доповідачі/експертки-доповідачки, підготовча команда має визначити їх, зв'язатися з ними й надати їм інструкції. Не забувайте інформувати їх про зміни в програмі й пересилати матеріали, які ви надсилаєте учасникам/учасницям.
8	Запрошення для організацій та учасників/учасниць.	Після підготовчої зустрічі готують запрошення на захід, які надсилають усім організаціям цільової групи та потенційним учасникам/учасницям. У запрошенні мають бути зазначені цілі й завдання заходу, методи роботи, профілі учасників/учасниць, форма заявки включно з вимогами до харчування, вказівками на різні можливості й потреби в доступі (ознайомтеся з опитувальником про потреби в доступі від ENIL у додатку 3), форма для поїздки, запит на візу, вказівки щодо доступу й чіткий термін подачі заявки. Не забудьте зазначити умови скасування бронювання.
9	Стислий перелік заявників/заявниць і розсилання листів про їх зарахування на курс.	На підставі критеріїв, викладених у профілях учасників/учасниць, підготовча група складає перелік кандидатів/кандидаток і надсилає їм листи про зарахування. Зазвичай ці листи містять докладні відомості про програму й місце проведення, як туди дістатися, його доступність і вказівки щодо оплати. Особливу увагу слід приділяти людям з різними потребами в доступі. Необхідно надати їм точну інформацію й виконати всі необхідні процедури, які дадуть їм змогу взяти рівноправну участь у навчанні.

№	Дія	Міркування
10	Зв'яжіться з організатором/ організаторкою щодо питань отримання візи.	Щойно запити на візу будуть отримані, їх буде надіслано організатору/організаторці заходу, який/яка видасть запрошення для отримання візи. Слід звернути увагу на те, що в багатьох країнах є особливі запити та формальності, яких необхідно дотримуватися.
11	Сплата внеску за участь.	Деякі організації просять здійснити попередню оплату внеску за участь банківським переказом, інші — готівкою після прибуття, а деякі просто вираховують його з вартості проїзду. Це означає, що мають бути надані точні банківські реквізити та зазначена відповідна валюта.
12	Підготовка відповідних документів і матеріалів.	Щойно буде зрозуміла кількість учасників/учасниць, для кожного/кожної будуть перекладені (за потреби) і підготовлені матеріали й відповідні документи для занять (серед цих матеріалів може також бути свідоцтво про відвідування занять і навчання, наприклад, «молодіжний паспорт»).

3.4.2. Під час

№	Дія	Міркування
1	Зустріч підготовчої команди.	Бажано, щоб підготовча група прибула раніше за учасників/учасниць. Це роблять для того, щоб точно налаштувати програму й підготовчу роботу, провести тимбілдинг, освоїтися й переконатися, що всі члени/членкині підготовчої команди зможуть узяти участь у проведенні майбутніх занять. Можна буде також розв'язати завдання, що виникають в останню хвилину (організація розміщення і конференц-залів за потреби, завершення підготовки матеріалів і пакета привітальної документації з необхідною інформацією про місце проведення і про захід) та ін.
2	Адміністративні завдання, включно з перевіркою платежів, коригуванням переліку учасників/учасниць або відповідних форм заяв.	Учасників/учасниць просять перевірити їхні дані й дати згоду на передачу їхніх контактних даних, фотографій тощо. Мають бути надані точні вказівки щодо заповнення форм заяв.
3	Щоденний звіт.	Іноді учасники/учасниці можуть нести відповідальність за складання щоденного звіту, запис відео чи виконання будь-якої щоденної роботи в соціальних мережах. Ці звіти згодом будуть використані як основа для звіту про захід. Про документування і звітування див. у пункті 3.4.8.
4	Розв'язання питання про відшкодування витрат на поїздку.	Учасники/учасниці мають заповнити заяви про витрати, прикріпити, переслати чи завантажити квитанції, квитки, банківські виписки тощо.

№	Дія	Міркування
	УСЕ ІНШЕ!!!	Команда не має бути перевантажена цими адміністративними завданнями; пам'ятайте, що основну увагу треба приділяти освітній програмі!

3.4.3. Після

№	Дія	Міркування
1	Відшкодування витрат на проїзд залежно від обставин.	Особи, відповідальні за проведення заходу, мають передати всі форми заяв відповідній особі в організації для виплати відшкодування.
2	Висловлення подяки команді, місцю проведення заходу та його організатору/ організаторці.	Відповідальні особи знаходять найкращий спосіб висловити подяку місцю проведення, організатору/організаторці заходу, експертам-доповідачам/експерткам-доповідачкам і команді планування.
3	Звіт: письмовий документ / онлайн-формат, відеоролик чи подкаст, вебсайт, мультимедійний звіт, графічний звіт, інші формати звітів.	Залежно від практики організації та умов надання гранту слід підготувати відповідний звіт і розіслати його відповідним особам.
4	Зустріч для проведення оцінювання, очна або онлайн.	Якщо це доцільно, підготовча команда збирається ще раз, щоб усебічно оцінити захід.
5	Подальші дії.	Багато заходів передбачають подальші дії, як-от проєкти, підготовлені під час курсу, обмін результатами, створення вебсайту та ін. (див. розділ 5 «Після навчання»).

План заняття

Назва навчального курсу

Автор/авторка: _____ Рецензент/рецензентка: _____

1. Назва, дата, час	
2. Загальна інформація	Чому саме це заняття? Що було раніше, що буде далі, чому саме це заняття саме тут?
3. Мета (цілі) і завдання заняття	
4. Методика і методи	
5. Програма	
6. Результати	Заповнюють після заняття відповідальні особи
7. Оцінка	Заповнюють після заняття відповідальні особи
8. Необхідні матеріали й простір	
9. Додаткова література	
10. Додатки	

Пропоновані плани звітів

Стислий звіт про результати

Цільова група:

Для ознайомлення:

Мета: стисло проінформувати про результати й підсумки семінару, а також порушити питання й дати конкретні рекомендації щодо теми заходу.

Пропозиція щодо заголовків:

- ▶ мета, завдання;
- ▶ досягнення й конкретні кінцеві результати;
- ▶ майбутні виклики й занепокоєння, пов'язані з темою заходу;
- ▶ рекомендації для:

Необов'язкове доповнення:

план програми;

перелік учасників/учасниць.

Звіт про ресурси для семінару

Цільова група:

Для ознайомлення:

Мета: надати навчальні ресурси й матеріали за темою семінару.

Пропозиція щодо заголовків:

- ▶ довідкова інформація за темою заходу;
- ▶ інструменти й відповідні матеріали, підготовлені/необхідні для заходу;
- ▶ методи, що їх використовували під час заходу;
- ▶ динамічний процес у групі;
- ▶ докладні відомості про те, де шукати додаткову інформацію за темою (організації, ресурси, інтернет);
- ▶ експертний внесок (виступи, плани конкретних занять тощо).

Необов'язкове доповнення:

план повної програми;

перелік учасників/учасниць.

Звіт про оцінювання семінару / за темою заходу

Цільова група:

Для ознайомлення:

Мета: як і в звіті про результати, тут буде подано інформацію про результати, досягнуті на курсі, а також елементи його оцінювання.

Пропозиція щодо заголовків:

- ▶ мета й завдання;
- ▶ досягнення й конкретні кінцеві результати;
- ▶ оцінка навчання, яка може бути використана для майбутніх заходів на аналогічну тему або її розглядатимуть як частину культури й історії організації.

Необов'язкове доповнення:

план повної програми;

перелік учасників учасників/учасниць.

Оцінювання

Рівень 1 Форми оцінювання

ОДНОХВИЛИННИЙ ВІДГУК

Забезпечує швидку перевірку «температури». Також корисний після деяких яскравих емоційних моментів. Група може відчувати спокій після того, як запише деякі враження, які до того літали в повітрі.

Однохвилиний відгук		
Поки що цей навчальний курс (семінар тощо) здається мені (обведіть кружечком вашу відповідь)...		
нецікавим	1 2 3 4 5 6	цікавим
занадто повільним	1 2 3 4 5 6	занадто швидким
занадто важким	1 2 3 4 5 6	занадто легким
неактуальним	1 2 3 4 5 6	актуальним (відповідним моїм інтересам)
дезорганізованим	1 2 3 4 5 6	організованим
напруженим	1 2 3 4 5 6	вільним
Надайте стислі коментарі для поліпшення цього семінару:		

ПЕРЕВАГИ Й НЕДОЛІКИ ЗАНЯТТЯ

Ця форма дуже зручна для збору відгуків наприкінці семінару, заняття, дня чи половини дня.

Відгук наприкінці заняття

Я був/була найбільш енергійним/енергійною сьогодні, коли (уточніть)...

Я був/була найменш зацікавленим/зацікавленою сьогодні, коли (уточніть)...

Коментарі та пропозиції щодо поліпшення заняття (семінару):

ЩОДЕННЕ ОЦІНЮВАННЯ — ПЕРЕВАГИ Й НЕДОЛІКИ

Ця форма дуже зручна для того, щоб спонукати учасників/учасниць записувати їхні повсякденні відчуття й відгуки. Вона може бути організована у вигляді щоденника під час більш тривалих навчальних курсів (понад сім днів) і використана для щоденних відгуків з боку власне учасників/учасниць (тренерів/тренерці не передають).

Відгук наприкінці дня

Мої сьогоднішні відчуття:

Мої висновки:

Зв'язок навчання з моєю роботою (організацією):

ЩОДЕННЕ ОЦІНЮВАННЯ — ОЦІНЮВАЛЬНІ ГРУПИ

Ці групи часто використовують під час тривалих навчальних курсів (понад сім днів).

Цілі груп:

- ▶ Дати змогу обміркувати навчальний курс. Це час для того, щоб зробити крок назад, надати відгуки тренерам/тренеркам і проаналізувати навчальний курс.
- ▶ Створити атмосферу довіри, де люди могли би поділитися їхніми відчуттями з приводу навчання й емоційними переживаннями під час нього.

Ці групи складаються з п'ятьох — шістьох учасників/учасниць кожна. Вони зустрічаються наприкінці кожного робочого дня на 30 — 45 хвилин протягом курсу. За кожною групою закріплені член/членкиня підготовчої групи, який/яка представляє цілі цих груп.

Приклад методу для першої зустрічі:

1. Один з тренерів / одна із тренерок просить учасників/учасниць узяти з їхнього багажу що-небудь, що ілюструє їхню особливість, якою вони хотіли би поділитися з іншими. У групі вони демонструють те, що взяли з собою, і пояснюють, як це їх характеризує.
2. Учасники/учасниці малюють обличчя (усміхнене, сердите, втомлене тощо), яке найкраще описує їхні почуття з приводу дня, що минув, а потім обговорюють цей день.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ КІЛЬКІСНЕ ОЦІНЮВАННЯ

Наступний приклад призначений для керівників/керівниць програм і адаптований до програми, спрямованої на розроблення семінарів і навчання. Кількісне оцінювання дає змогу тренерів/тренерці порівняти реакцію учасників/учасниць на цьому заході і на різних навчальних курсах і семінарах. Питання «чому» після кожної відповіді допомагає з'ясувати оцінки.

Навчання для керівників/керівниць семінарів

КІЛЬКІСНЕ ОЦІНЮВАННЯ

Дайте відповіді на запитання за шкалою від 1 до 6 (1 — низька оцінка, 6 — висока) і стисло опишіть, чому ви обвели кружечком ту чи ту оцінку.

1. Як би ви оцінили цей семінар з погляду його цінності для вас особисто?

1 2 3 4 5 6

Чому?

2. Як би ви оцінили цей семінар з погляду його цінності для вашої цільової групи (молодих людей, з якими ви працюєте)?

1 2 3 4 5 6

Чому?

3. Я отримав/отримала корисні відгуки за підсумками семінару, який я провів/провела

1 2 3 4 5 6

Чому?

4. Моя впевненість у собі як у керівникові/керівниці семінару чи тренерів/тренерці посилилася

1 2 3 4 5 6

Розроблення 1 2 3 4 5 6

Чому?

Організація 1 2 3 4 5 6

Чому?

Оцінювання 1 2 3 4 5 6

Чому?

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЯКІСНЕ ОЦІНЮВАННЯ

Наступний приклад також адаптований до навчальної програми, спрямованої на розроблення семінарів і навчальних програм для молодіжних лідерів/лідерок. У ньому використано прислівники найвищого ступеня порівняння (наприклад, «найбільше», «найменше», «найгірше»), щоб перевірити межі відгуків учасників/учасниць і допомогти вдосконалити навчальну програму. Тут також запитують пропозиції учасників/учасниць щодо того, як вони можуть продовжувати розвиватися як керівники/керівниці семінарів і навчальних програм.

Навчання для керівників/керівниць семінарів

ЯКІСНЕ ОЦІНЮВАННЯ

1. Що вам найбільше сподобалося в цьому семінарі?
2. Що вам найменше сподобалося в цьому семінарі?
3. Які є три способи поліпшити цей навчальний курс?
4. Що б вам найбільше хотілося поліпшити у способі проведення вами семінарів?
5. Які три речі ви збираєтеся зробити для подальшого розвитку ваших навичок як керівника/керівниці семінару чи тренера/тренерки?

КРИТИЧНИЙ ІНЦИДЕНТ

Цей підхід призначений для збору описів конкретних інцидентів, які викликали в учасників/учасниць найсильнішу реакцію під час семінару (наприклад, корисні дії, дивні дії). Він заохочує як до опису, так і до оцінювання і є чудовим інструментом для оцінювання роботи керівника/керівниці семінару, а також для розуміння й оцінювання емоцій учасників/учасниць, їхнього залучення й навчання.

Оцінювання критичного інциденту

У який момент під час семінару ви відчули найбільшу зацікавленість й ентузіазм з приводу того, що відбувається?

У який момент під час семінару ви почувалися найбільш пасивним/пасивною і найменш зацікавленим/зацікавленою в тому, що відбувається?

Які дії (тієї чи тієї людини) під час семінару здалися вам найбільш позитивними й корисними?

Які дії (тієї чи тієї людини) під час семінару здалися вам найбільш дивними й заплутаними?

Що в семінарі вас здивувало (наприклад, ваша реакція, те, що хтось зробив/зробила чи сказав/сказала)?

Перелік літератури

ПУБЛІКАЦІЇ Й ПОСИЛАННЯ МОЛОДІЖНОГО ПАРТНЕРСТВА ЄС — РАДИ ЄВРОПИ

Еврар Ж. та Маркович Д. (2017). Сьогоднішня і майбутня навчання молодіжних працівників у Європі. У Шілд Г., Конноллі Н., Лабаді Ф., Вангі Дж. та Вільямсон Г. (ред.). Серйозно розмірковуючи про молодіжну роботу: і як підготувати до неї людей», Молодіжне партнерство ЄС — Ради Європи, видавництво Ради Європи. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/thinking-seriously-about-youth-work>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

ТРЕНЕРСЬКІ ДОВІДНИКИ

Серія Тренерських довідників. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/T-kits>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

ЖУРНАЛ «КОЙОТ»

Бахлія Нох С. та Шуманський М. (2019). Поза колом: самооцінка тренерів у молодіжній сфері. *Койот*, вип. 28. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/beyond-the-full-circle-self-assessment-of-trainers-in-the-youth-field>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Чардимова Н. (2019). Чи створюємо ми достатньо можливостей для емпіричного навчання? *Койот*, вип. 28. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/do-we-leave-enough-space-for-experiential-learning>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Кріаучюнас Н. (2020). Інтелектуальні та цифрові ресурси для молодіжної роботи: де знайти більше. *Койот*, вип. 26. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/smart-and-digital-youth-work-resources-where-to-find-more>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Лямурі-Байя Н. (2020). Enter! — вхід і вихід: коріння, джерела, походження і вплив функції Enter! *Койот*, вип. 29. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/enter-in-and-out>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Мілутінович Л. і Чардимова Н. (2019). Навчання й освіта в Департаменті молоді Ради Європи. *Койот*, вип. 28. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/council-of-europe-and-youth-work-training>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

ПУБЛІКАЦІЇ Й ПОСИЛАННЯ РАДИ ЄВРОПИ / ДЕПАРТАМЕНТУ МОЛОДІ

Міркування щодо розробки навчальних програм і вибору методів (Ант'є Ротемунд) для «Навчального курсу для тренерів», Європейський молодіжний центр, Будапешт, 1998 р. (на матеріалі роботи Г. Герл (1985) «Методика навчання дорослих» у Пегґелера, «Довідник з навчання дорослих», Штутгарт).

Рада Європи (2009). Автобіографія міжкультурних зустрічей. URL: www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters, дата звернення: 06 жовтня 2020 року.

Рада Європи (2000). Заключний звіт симпозиуму з неформальної освіти, Директорат молоді та спорту.

ПУБЛІКАЦІЇ Й ПОСИЛАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КОМІСІЇ, ERASMUS+, SALTO-YOUTH

Бахлія Нох С. (2019). Звіт семінару «Молодіжний паспорт: навчальна агора». URL: www.youthpass.eu/downloads/13-62-282/Report_YP-Learning-AGORA.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Звіт про семінар з набуття навичок для тренерів «Використання IT-інструментів у молодіжній роботі». URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3646/TSW%20on%20IT%20Tool%2C%20report.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

ІНШІ КНИГИ, СТАТТІ, ДЖЕРЕЛА Й ПОСИЛАННЯ

Беннетт М. Дж. (2017). *Модель розвитку делікатності у питаннях міжкультурної комунікації, інтернет-бібліотека Wiley*. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118783665.ieicc0182>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Боул А. (2002). *Ігри для акторів і неакторів*, видавництво Psychology Press, Лондон. Берк П. Дж. і Стец Дж. Е. (2009). *Теорія ідентичності*, видавництво Оксфордського університету, Оксфорд.

Комеллі Г. (1985). *Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung* [Навчання як внесок у організаційний розвиток], Hanser, Мюнхен.

Кон Р. (1981). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* [Від психоаналізу до тематично орієнтованої взаємодії], Klett Cotta, Штутгарт.

Корнеліус Г. та Фейр С. (2007). *Кожен може перемогти: конструктивне реагування на конфлікти*, Simon & Schuster Australia. Деморгон Дж. Та Мольц М. (1996). *Bedingungen und Auswirkungen von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen, у праці Томаса Александра (ред.), Psychologie interkulturellen Handelns*, Hogrefe, видавництво літератури з психології, Геттінген.

ДеСімон Р. Л. та Гарріс Д. М. (1998). *Розвиток людських ресурсів*, видавництво Dryden Press/Harcourt Brace Publishers, Форт-Уорт.

Фішер С., Лудін Дж., Сміт Р., Вільямс С., Вільямс С. та Абді Д. І. (2000). *Робота з конфліктами: навички та стратегії дії*, Zed Books, Лондон.

Фолджер Дж. П., Пул М. С. та Статмен Р. К. (2008). *Подолання конфлікту: стратегії взаємостосунків, груп та організацій*, Allyn & Bacon, Бостон, Массачусетс.

Фрімбергер М. (2020). *Час для цифрової молодіжної роботи настав!* Logbook, вип. 6. URL: <https://magazine.poywe.org/magazine/logbook-issue-6/the-time-for-digital-youth-work-is-now/>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Гане Р. та Медскер К. (1996). *Умови навчання*, Harcourt Brace, Нью-Йорк. Гірц К. (1973). *Інтерпретація культур*, видавництво Fontana Press, Лондон.

Кімміг М. (2020). *Використання простору в онлайн-навчанні*. URL: <http://michaelkimmig.eu/using-space-in-online-trainings>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Кіркпатрік Д. Л. (1994). *Оцінка навчальних програм: чотири рівні*, видавництво Berrett-Koeller, Сан-Франциско, Каліфорнія.

Ківініємі Дж. (2020). *Без паніки: занурюємося в молодіжну роботу у режимі онлайн*, Logbook, вип. 6. URL: <https://magazine.poywe.org/magazine/logbook-issue-6/dont-panic-jumping-head-over-heels-into-online-youth-work/>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Клоостерман П., Ратт-Нільсон Дж. і Маркович Д. (2016). *Розгорнутий молодіжний паспорт: практичні поради та методи максимального використання процесу молодіжного паспорта*. URL: www.salto-youth.net/downloads/4-17-3553/Publication_YP-unfolded_online.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Колб Д. А., Рубін І. М. та МакІнтайр Дж. М. (1973). *Організаційна психологія: емпіричний підхід*, Prentice Hall, Енглвуд Кліффс, Нью-Джерсі.

Кріаучюнас Н. (2020). *Інтелектуальні та цифрові ресурси для молодіжної роботи: де знайти більше*. Журнал «Койот», вип. 26. URL: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/smart-and-digital-youth-work-resources-where-to-find-more>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

Лігі А. (1996). *Заклик до змін: освіта з розвитку у молодіжній роботі із соціально незахищеними верствами населення*, Освіта з розвитку молоді (DEFY), Дублін.

Люфт Дж. та Інгам Г. (1955). *Вікно Джохарі, графічна модель міжособистісної обізнаності, робота західної навчальної лабораторії з групового розвитку*, Каліфорнійський університет, Лос-Анджелес.

Мак-Гі В. та Тайер П. (1961). *Навчання у бізнесі та промисловості*, J Wiley & Sons, Нью-Йорк, Лондон.

Мандіга К. (2018). *Проста правда про технології та масштаби людської уваги*. URL: <https://medium.com/flock-chat/the-simple-truth-about-technology-and-human-attention-spans-311154c20fd>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.

- Мевальдт А. та Гайлюс З. (1997). *Практичне керівництво для молодіжних лідерів*, Рада молодіжних організацій Литви, Вільнюс.
- Ной Р. А. (1998). *Навчання та розвиток співробітників*, видавництво Irwin/McGraw Hill, Нью-Йорк.
- Огана Й. (2000) *Керівництво з подання заявок і організації навчальних занять у європейських молодіжних центрах*, Європейські молодіжні центри Ради Європи, Страсбург і Будапешт.
- Огана Й. (2020). *До чого тут політика? Європейські програми молодіжної роботи і розвиток критичної громадянської позиції молоді*. URL: www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/publikationen/what-s-politics-got-to-do-with-it.4143/, дата звернення: 28 серпня 2020 року.
- Пачі А., Делтува А., Д'Аґостіно М. та Тейлор М. Е. (без дати) *Розробка концепції внутрішньої готовності*. URL: www.reflecting.eu/wp-content/uploads/2016/08/Developing-a-concept-of-Inner-readiness-website-designed.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 року.
- Пол М. та Вітт Дж. (2000). *Innovative Teamarbeit*, Sauer, Гайдельберг. Прітті Н. Дж. (1995). *Спільне навчання та дії*, IEED, Лондон.
- Рева Дж. та Гантер Д. (2020). *Керування групами в онлайн-режимі: стислий посібник для керування онлайн-курсами, зустрічей та заходів під час пандемії коронавірусу*. URL: www.leadinggroupsonline.org/ebooks/Leading%20Groups%20Online.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 р.
- Роджерс Дж. (1989). *Навчання дорослих*, Open University Press, Мілтон Кейнс.
- Суто-Отєро М., Улічна Д., Шепкенс Л. та Богнар М. *Дослідження впливу неформальної освіти в молодіжних організаціях на можливості працевлаштування молоді, на замовлення Європейського молодіжного форуму*, автори: Університет Бата / GHN Consulting. URL: http://euroscoutinfo.com/wp-content/uploads/2012/10/ReportNFE_PRINT.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 року.
- Тейлор М. та Клоостерман П. (2012). *Довідник для фасилітаторів: навчатися вчитися на практиці*. URL: https://noored.ee/wp-content/uploads/2014/12/L2L_handbook.pdf, дата звернення: 28 серпня 2020 року.
- Такман Б. (1965). *Послідовність розвитку в малих групах*. Вісник психології, 63(6), с. 384 — 399. URL: <https://doi.org/10.1037/h0022100>, дата звернення: 06 жовтня 2020 року.
- Вольф І., Молодіжний портал Digi: *Методи в онлайн-навчанні — частина 1*. URL: <http://digiyouh.seeyn.org/> та *Методи в онлайн-навчанні — частина 2*. URL: <http://digiyouh.seeyn.org/> дата звернення: 28 серпня 2020 року.
- Венгер-Трейнер Е., Фентон О'Криві М., Хатчінсон С., Кубіак С. та Венгер-Трейнер Б. (ред.) (2015). *Навчання в ландшафтах практики: межі, ідентичність та доступність знань у практичному навчанні*, Routledge, Лондон та Нью-Йорк.
- Вік П. (2003). *ТОВ або тематично орієнтована взаємодія: модель взаємодії в групах*. Журнал «Койот», вип. 7. URL: <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261467/TCL.pdf/6f6e94bd-8af3-4a48-9774-db24bf707ee3>, дата звернення: 28 серпня 2020 року.
- Вільямс Р. (1983). *Ключові слова — словник культури і суспільства*, переглянуте видання, видавництво Оксфордського університету.

Про авторів/авторок і співавторів/співавторок

Автори й авторки переглянутого видання

Снежана Бахлія Нох — консультантка з питань освіти в галузі молодіжної роботи в Європі, акредитована молодіжна працівниця. Як фасилітаторці навчальних процесів з уже майже двадцятирічним досвідом роботи їй подобається створювати привітне середовище навчання (як онлайн, так й очного), яке стимулює, супроводжувати навчання, орієнтоване на дію, та експериментувати з різними освітніми інструментами й підходами (а іноді й створювати їх). Снежана із задоволенням пише та зробила внесок у чимало статей, довідників і звітів. Її мотивує різноманітність думок, цінностей і переконань, а також надихають її двоє дітей, подорожі, ігри та коти. О, і ще, коли є багато запитань!

Сабін Клокер — колишня молодіжна працівниця, тренерка, психосоціальний коуч і координаторка. Вона проводила навчання для європейських інститутів та НУО в Європі, Африці та США. Їй особливо подобається галузь особистісного й організаційного розвитку, а також робота з групами людей з неблагополучних районів або людей з особливими потребами. Її захоплення — навчання протягом усього життя, творчість і музика. Також їй по-справжньому цікавлять люди, особливо молоді люди, їхнє життя, турботи, боротьба та джерела натхнення. Сабін обоює міжкультурне спілкування, радіє життю, шукає в собі прихований потенціал, піклується про дитину, яка в ній живе, розмірковує про саму себе та ще багато чого! І все це вона поєднує, працюючи консультанткою з питань освіти та здійснюючи практику в галузі міжкультурного навчання й коучингу: www.sabineklocker.at.

Стефан Маневські працює консультантом з питань освіти в Європейському молодіжному центрі в Страсбурзі. Колишній учасник TALE (Тренери з активного навчання в Європі), Стефан уже понад десять років проводить навчальні курси в молодіжній галузі з різними молодіжними організаціями, переважно пов'язаними з міжкультурним діалогом, громадянською участю і правами людини. Він здобув формальну освіту в галузі управління освітою, зокрема в молодіжній роботі й неформальній освіті. Інтереси Стефана пов'язані з міжкультурним навчанням, трансформуванням конфліктів, участю в політичному житті й розвитком громадянського суспільства. Стефан любить подорожувати, надсилати листівки й занурюватися в різні культури, особливо коли справа стосується кулінарії та співу (що вже не так добре йому вдається).

Інші члени і членкині редакційної команди

Марк Е. Тейлор — тренер, письменник і редактор. Тема розширення прав і можливостей учнів/учениць — його пристрасть. Прагнення до визнання неформального навчання спонукало його взяти участь у розробленні Європейського портфоліо для молодіжних працівників і лідерів, а також попрацювати над розробленням Молодіжного паспорту і ввійти до складу членів/членкинь його консультативної групи. Він є членом-засновником редакційної групи й понад десять років редактором журналу «Койот», присвяченого молодіжній роботі.

Адіна Марина Шербан — кандидатка політичних наук, молодіжна тренерка з великим досвідом молодіжної роботи на низовому рівні та в застосуванні методик і практики молодіжної роботи, методик участі молоді й політики включення. Колишня членкиня консультативної ради у справах молоді, членкиня об'єднання європейських дослідників/дослідниць молоді й національна кореспондентка Youth Wiki.

Жизель Еврар Маркович — фасилітаторка, позаштатна тренерка й координаторка проекту. Вона керує проектом, присвяченим Європейській стратегії навчання, в [Ресурсному центрі з навчання та співробітництва SALTO](#).

Секретаріат партнерства між Радою Європи і Європейською комісією у справах молоді

Вікторія Карпацькі — координаторка та учасниця редакційного процесу.

Лалі Буше — забезпечувала підтримання технічного виробничого процесу.

Агенти з продажу видань Ради Європи

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

БЕЛЬГІЯ/BELGIQUE

La Librairie Européenne —
The European Bookshop Rue de l'Orme, 1
BE-1040 БРЮССЕЛЬ Тел.: +32 (0)2 231 04 35
Факс: +32 (0)2 735 08 60
Електронна пошта: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services c/o
Michot Warehouses Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 СІНТ-ПІТЕРС-ЛЕУВ
Факс: +32 (0)2 706 52 27
Електронна пошта: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

КАНАДА

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-ОТТАВА, ОНТАРІО К1J 9J1
Тел.: + 1 613 745 2665
Факс: + 1 613 745 7660
Номер для безоплатних дзвінків: (866) 767-6766
Електронна пошта: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

ПОЛЬЩА/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 ВАРШАВА Тел.: +48 (0)22 509 86 00
Факс: +48 (0)22 509 86 10
Електронна пошта: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

СПОЛУЧЕНЕ КОРОЛІВСТВО/ROYAUME-UNI

Williams Lea TSO 18 Central Avenue
St Andrews Business Park Norwich
NR7 0HR
Сполучене Королівство
Тел. +44 (0)333 202 5070
Електронна пошта: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

ШВЕЙЦАРІЯ/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins CH-1273 АРЦ'Є
Тел.: +41 22 366 51 77
Факс: +41 22 366 51 78
Електронна пошта: info@planetis.ch

ФРАНЦІЯ

Звертатися безпосередньо до
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 СТРАСБУРГ Cedex
Тел.: +33 (0)3 88 41 25 81
Електронна пошта: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 СТРАСБУРГ
Тел.: +33 (0)3 88 15 78 88
Факс: +33 (0)3 88 15 78 80
Електронна пошта: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

НОРВЕГІЯ/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern NO-0314 ОСЛО
Тел.: + 47 2 218 8100
Факс: + 47 2 218 8103
Електронна пошта: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

ПОРТУГАЛІЯ

Marka Lda
Rua dos Correeiros
61-3 PT-1100-162 ЛИСАБОН
Тел.: 351 21 3224040
Факс: 351 21 3224044
Електронна пошта: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ АМЕРИКИ

І КАНАДА/ ÉTATS-UNIS et CANADA
Manhattan Publishing Co 670 White Plains Road
USA-10583 СКАРСДЕЙЛ, НЬЮ-ЙОРК
Тел.: + 1 914 472 4650
Факс: + 1 914 472 4316
Електронна пошта: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Видавництво Ради Європи/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 СТРАСБУРГ Cedex

Тел.: +33 (0)3 88 41 25 81. Електронна пошта: publishing@coe.int

Вебсайт: <http://book.coe.int>

Підготовка молодіжних працівників/працівниць є одним з головних пріоритетів як Європейської комісії, так і Ради Європи, а також їх партнерства в молодіжній галузі. Молодіжна робота перебуває в центрі уваги обох установ, і для забезпечення якості її виконання необхідні молодіжні працівники/працівниці.

Це нове видання Тренерського довідника має на меті ознайомити молодіжних працівників/працівниць і молодіжних тренерів/тренерок з основами навчання в галузі неформальної освіти. Це практичний інструмент, який дасть їм змогу розвинути навички навчання й дізнатися більше про теорію освіти, концепції, інструменти, практику, ресурси, а також отримати інші практичні поради, оскільки довідник написаний тренерами й тренерками для тренерів і тренерок та молодіжних працівників і працівниць у європейській молодіжній галузі.

Хоча інші Тренерські довідники присвячені одній конкретній галузі навчання молоді, цей виходить із ширшого європейського контексту молодіжної роботи й дає змогу тренерам/тренеркам і молодіжним працівникам/працівницям замислитися над їхньою щоденною практикою, оскільки ця публікація відповідає логіці всього циклу навчання, від початку до кінця, будь-якої навчальної програми для молоді з міжнародним виміром.

З того часу як цей Тренерський довідник був уперше опублікований у 2002 році, європейська система молодіжного навчання зазнала значних змін. Особливо, коли йдеться про цифровізацію, наголос роблять на компетентностях тренерів/тренерок і розвитку компетентностей, стандартах навчання і критеріях якості навчання, визнанні неформальної освіти, доступності й різноманітних аспектах здібностей. Такі теми, як доступ, гендер, середовище та стійкість, або наголос на середовищі навчання, управлінні емоціями й добробуті тренера/тренерки, істотно змінили умови неформальної освіти. Цей Тренерський довідник містить інформацію, посилання й ресурси про те, як працювати з молодими людьми в умовах неформальної освіти сьогодні та змінити на краще їхнє особисте життя, а також життя груп людей із їхнього кола й за межами їхніх громад.

Рада Європи є провідною організацією із захисту прав людини на континенті. Вона нараховує 46 держав-членів, включно з усіма державами-членами Європейського Союзу. Усі держави-члени Ради Європи приєдналися до Європейської конвенції з прав людини – договору, спрямованого на захист прав людини, демократії та верховенства права. Європейський суд з прав людини здійснює нагляд за виконанням Конвенції у державах-членах.

www.coe.int

Держави – учасниці Європейського Союзу вирішили поєднати свої знання, ресурси та долі. Разом вони побудували простір стабільності, демократії та сталого розвитку, водночас утворюючи культурне розмаїття, толерантність та індивідуальні свободи. Європейський Союз прагне розділити свої досягнення та цінності з країнами та людьми за межами своїх кордонів.

<http://europa.eu>



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8664-5
€21/US\$42



EUROPEAN UNION



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE