

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

Komunikační styl

Vrcholem analytické části předkládané studie bude do značné míry, a dost možná i poněkud paradoxně, hned to první, čeho si případný návštěvník několika různých reflektivních sezení zřejmě povšimne. Každé z nich totiž zpravidla bývá vedeno jiným osobitým lektorem, jenž organizuje a vyplňuje prostor skupiny jiným svébytným způsobem. Každý z nich zcela jistě v porovnání s ostatními na první pohled něco jiného říká, něco jiného dělá a něco jiného si u toho zřejmě i myslí. Každý z nich je zkrátka a dobře reprezentantem svého jedinečného komunikačního stylu, jehož prostřednictvím naplňuje všechny tři hlavní sledované cíle a obrazně řečeno jím, coby pomyslným klíčem, rovněž aktivuje i celý model vedení skupiny.

Jak již však bylo v textu výše několikrát řečeno, mým záměrem zde není a nebude odhalovat a popisovat konkrétní podobu, podstatu a souvislosti komunikačního stylu jednotlivých lektorů, ale naopak zachytit a ukázat jaké společné znaky napříč celým výzkumným vzorkem a všemi možnými identifikovanými rozdíly mezi lektory tento komunikační styl v reflektivních sezeních vykazuje. Představit okamžiky, v nichž se mají tendenci některé události, byť často v mnoha různých podobách, objevovat a stále dokola opakovat, nastínit aktivitu lektorů, kterou v těchto momentech obvykle vykonávají a v neposlední řadě naznačit rovněž posloupnost a vzájemnou provázanost těchto událostí a činností lektorů. Komunikační styl zde tedy budu chápat jako způsob, jímž lektori vyplňují do značné míry ustálenou komunikační strukturu skupinových reflektivních sezení, přičemž právě proces naplňování této struktury je to hlavní, co mě bude v následujícím textu zajímat.

Ještě před tím, než představím a posléze také stručně popíšu jednotlivé části schématu komunikační struktury, který se v průběhu analýzy z poměrně velkého množství získaných dat postupně vynořil, se však krátce pozastavím u jedné z dílčích kategorií, jež se stala jeho neoddělitelnou, byť poněkud specifickou součástí, a to u aktivního naslouchání.

1.1 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání totiž ve zmiňovaném modelu komunikační struktury na rozdíl od jeho ostatních částí nemá svou pevnou a stabilní pozici. Jde o poměrně hojně používaný komunikační instrument lektorů, prostřednictvím něhož reagují na většinu replik členů skupiny a objevit se tak může prakticky kdykoli v okamžiku, dostávají-li se slovu právě účastníci - zejména pak v napojení na proces signalizace (viz kapitola 8.2.7), odezev na podněty (viz kapitola 8.2.3) a zpracovávání vytěžovaného materiálu (viz kapitola 8.2.4).

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

Aktivní naslouchání je v této souvislosti jakýmsi průřezovým komunikačním nástrojem, jenž plní během reflektivních sezení např. roli dynamizujícího elementu (v mnoha případech podněcuje účastníky k další aktivitě), podpůrného prostředku (např. v kontextu výše analyzované tvorby optimálních podmínek kučení), mediátora posouvajícího aktivitu mezi dílčími kategoriemi komunikační struktury, a v neposlední řadě představuje rovněž potenciálně nenásilný a na první pohled poměrně nenápadný nástroj, jímž lektor může udržovat svůj vliv na aktuální skupinové dění (přestože ponechává prostor účastníkům, stále zaujímá roli facilitátora).

Optikou existujících teoretických konceptů bývá aktivní naslouchání považováno za jednu z nejvýznamnějších a současně i nejobtížnějších dovedností lektorů. Je založeno na kombinaci dvou základních komponent – **přijímání informací** a **poskytování zpětné vazby**, přičemž zejména díky ní je v něm ukryt výrazný potenciál modifikovat lidské postoje, chování a jednání (Culley, Bond, 2008; Motschnig, Nykl, 2011).

V této souvislosti bývá aktivní naslouchání obvykle spojováno s několika různými a v pojetích zainteresovaných autorů rovněž i různě nahlíženými a tříděnými komunikačními technikami. V průběhu empirické analýzy jsem se však explicitně nedržel žádného z nich a dal spíše přednost tomu, co se postupně samo začalo z dostupných dat vynořovat. V zásadě lze nyní tedy říci, že lektori zapojení do realizovaného výzkumu používají v praxi **šest základních technik** aktivního naslouchání, a to způsobem, který se v následujícím textu pokusím stručně charakterizovat. První čtyři z nich jsou přitom z hlediska jejich průměrného zastoupení ve výběrovém souboru využívány téměř stejně často, poměrně různorodé se však opět ukazuje být jejich vytěžování jednotlivými lektory. Zbývajícím dvěma technikám (povzbuzování a shrnování) věnují lektori prostoru o poznání méně, a budou proto představeny až v závěru této subkapitoly.

1.1.1 Objasňování

Podstatou objasňování je deklarovaná snaha lektora zjistit od jednotlivce nebo několika členů skupiny zároveň více, než bylo dosud řečeno. Ve výzkumu se tato technika objevovala ve dvou základních variantách, a to jednak u všech zapojených lektorů suverénně nejčastěji (a co do výskytů i poměrně vyváženě) v podobě úsilí o skutečné porozumění obsahu sdělení mluvčího (či mluvčích), kdy lektor např. žádá u upřesnění významu, doplnění původní promluvy apod. (Ú: „*Třeba já jsem strašně rád, že jsem si to zkusil, protože se mi to strašně líbí. Že to bylo něco jiného.*“ L: „*V čem to bylo jiný?*“), jednak ve formě cílené intervence, během níž se lektor (skrze zdánlivou snahu něco se dozvědět) pokouší účastníky dovést k nějakému novému poznání, jak to ukazuje např. následující úryvek:

Ú Viktor: ((Během představování výtvarného artefaktu)) *Tohle je moje pravá tvář.*

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

L: *Tvá pravá tvář? A jaká je teda ta tvoje pravá tvář?*

Ú Viktor: *Je to zlost, vztek a láska.*

L: *(opakuje s podivem) Zlost, vztek a láska?*

Ú Pavel: *Kde máš tu lásku? (Viktor ukazuje)*

L: *Láska je toto a ta zlost, to je která?*

Ú Pavel: *Já už to pochopil.*

L: *A vztek je která? (Viktor ukazuje)*

L: *A kdy (.), kdy máš (.), kdy si takovou masku, teda ty říkáš pravou tvář (.), vlastně kdy ji ukazuješ? (Cyril)*

V ukázce lze sledovat stupňující se snahu lektora podnítit účastníka k dalšímu přemýšlení nad sdíleným obsahem, přičemž krom z výraznějších otázek lektora zde můžeme pozorovat i první z naznačených typů objasňování a rovněž zrcadlení, jemuž budeme věnovat prostor níže. Tento typ objasňování se ve výzkumu objevoval zejména u Cyrila, Davida a Jiřího, a to téměř stejně často jako jeho výše prezentovaná podoba.

Zcela specifickým případem výskytu této techniky může být i její využití samotnými účastníky bez přispění lektora, či naopak objasňování produkované lektorem na přímý dotaz členů skupiny, kteří něčemu nerozumí. K tomu však ve výzkumu docházelo opravdu jen velmi výjimečně.

1.1.2 Oceňování

Bylo-li úvodem této kapitoly aktivní naslouchání nazváno průřezovou kategorií, platí to o oceňování dvojnásob. Setkat se s ním totiž můžeme ve vazbě na téměř všechny součásti modelu komunikační struktury, a to buď prakticky kdykoli v průběhu reflektivního sezení jako reakce na příspěvky účastníků v rovině „tady a teď“ („*Hm, tak to je moc pěkná myšlenka, o které by se vyplatilo, myslím, ještě přemýšlet.*“), nebo výhradně během procesu iniciace v podobě odezvy na nějakou minulou aktivitu členů skupiny („*Mně se hodně líbily ty deníky vaše.*“).

Oceňování se ve skupině objevuje coby prostředek pro podporu individuálního i kolektivního self-efficacy účastníků (viz kapitola 2.2.1.1) a v nepřímé návaznosti na něj rovněž atmosféry, bezpečného prostoru, motivace účastníků apod. Tuto formu práce s účastníky lze ve výzkumu obecně pozorovat nejvíce u lektorů Hynka a Jiřího a v podobě individuální práce se členy skupiny i u Cyrila, což víceméně logicky koresponduje např. s nálezy prezentovanými zejména v kapitole 7.2 analyzující úsilí lektorů v oblasti tvorby bezpečí a důvěry ve skupině.

Oceňování může mít však stejně tak i podobu méně osobního a v některých případech také nepřilíhající autentického komunikačního aktu, který plní jen funkci jakéhosi technického předělu („*Super,*

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

děkujeme za příspěvek, kdo bude další?“). Nezdá se však, že by i takováto forma oceňování nutně musela vést k vyložené negativním důsledkům (byť komunikaci také zjevně nijak zvlášť nerozvíjí). Povšimnout si jí můžeme např. u lektora Ivana a Jiřího, v jejichž případě se stává součástí ustálené a zautomatizované reakce na většinu replik účastníků (v posloupnosti pojmenování/poučování, následné ocenění a poděkování mluvčímu a posléze zahájení nové komunikační sekvence).

Co se týče celkové četnosti oceňování v našem výzkumném souboru, nejvíce tuto techniku využívají lektoři, jejichž skupiny vykazují poměrně vysokou míru kvality mezilidských vztahů, resp. nepříliš problematickou organizaci reflektivních sezení (již zmínění Hynek, Jiří a Ivan a dále pak poměrně hojně i Barbora, Cyril a David), nejméně naopak Alena, Eva a Gabriela s Filipem, kteří v obou zmiňovaných oblastech naráží na celou řadu nesouladů a bariér, a rovněž Kamil, u něhož nicméně tuto roli opět úspěšně přejímají ostatní členové skupiny.

V této souvislosti samozřejmě nelze oceňování považovat za všemocný klíč vedoucí spolehlivě k nápravě naznačených problematických momentů, zcela jistě jej však lze považovat za jedno z mnoha možných vodítek, nad nímž se vyplatí uvažovat.

1.1.3 Parafrázování

Jednou z relativně častých reakcí na repliky účastníků bývá rovněž odpověď lektora v podobě zopakování stejného obsahu za použití svých vlastních slov. K této technice přistupují lektoři, byť ve výzkumu velmi sporadicky (objevovalo se pouze ojediněle a jen u lektorů Davida, Hynka a Jiřího), např. v okamžiku, chtějí-li dát jednomu či více členům skupiny najevo, že je poslouchají a jimi sdělovanému obsahu rovněž rozumí (Ú: *„Já to nebudu dělat, protože musím, ale protože chci a pokud mě bude pořád kontrolovat, tak se na to prostě vykašlu.“* L: *„Chtěl bys prostě, aby respektoval, že je pro tebe důležitý takový to vědomí toho, že to děláš pro sebe.“*) nebo si o poznání častěji (s výjimkou Gabriely a Filipa u všech lektorů) ověřit, zda dobře chápou význam prezentovaného (Ú: *„My jsme si nastavili, že splníme áčka a pak se uvidí, no.“* L: *„Takže jestli tomu dobře rozumím, vy jste si to rozdělovali na menší, pro vás uchopitelný a splnitelný cíle?“*).

V naprosté většině případů však lektoři parafrázi projevu účastníků využívají v kombinaci s nějakým zjevným či latentním intervenčním záměrem, kdy usilují např. o zachycení rozporu v jejich projevu a následné vyvolání nesouhlasu se sebou samým, snaží se podpořit dynamiku skupiny a podnítit diskusi nad nějakým provokativním názorem nebo kontroverzním tématem apod. Takový příklad lze sledovat např. v následující ukázce:

Ú Kryštof: *Tak když se nedokážou bránit, tak ať nevylezají na tu veřejnost a neriskujou, že něco slíznou, že jo.*

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

L: *Takže prostě, když se neumíš prát a nejsi ochotnej přijmout, že něco občas schytáš, sed' radši doma na zadku? (Kryštof váhavě přikyvuje) (.) Vidíte to všichni stejně jako Kryštof?*

Ú Kateřina: *No to ani náhodou, no nejsme ve středověku snad, ne? (Alena)*

Ne vždy ale lektori svůj záměr ponechávají tímto způsobem na svobodné diskusi a vlastních úvahách účastníků. Mnohdy totiž přistupují (a v našem výzkumu jde napříč vzorkem o případ asi dvakrát častější než výše prezentovaný) k parafrázím, jež si přímo obohatí o vložení vlastního významu, zpochybnění prezentované myšlenky, zdůraznění očekávané odpovědi na položenou otázku, nebo ji spojí s poučováním (viz kapitola 6.2). Takový příklad přináší níže uvedený úryvek:

Ú Jana: *Ráda jsem si to zkusila, protože to nebude lehký, co nás čeká a tady bylo alespoň vidět, čeho se to reálně týká (2)*

L: *Hm, tušíte prostě, že vás nečeká úplně snadná cesta a tady jste si to mohla vyzkoušet (.) sice nanečisto, ale na něčem opravdovém (.) to je hrozně důležitý, přemýšlet od určitý chvíle nad tím, co člověka čeká, protože nemůže žít pořád ve skleníku, že. (David)*

Přijetí takového vlastního vkladu lektora např. v podobě zaujatého vyslechnutí členy skupiny ve výzkumu souviselo opět s mírou zralosti a motivace účastníků a stejně tak i přirozenou autoritou lektora, o jeho skutečném efektu lze však prozatím jen diskutovat.

Parafrázování spojené s vlastním vkladem lektora na obou výše prezentovaných úrovních používali ve výzkumu všichni lektori s výjimkou Gabriely a Filipa, spíše méně však Barbora, Kamil a Hynek, nejvíce pak Jiří s Evou.

1.1.4 Zrcadlení

Prostřednictvím zrcadlení odrážejí lektori projev členů skupiny ve velmi podobném nebo zcela stejném tvaru, v jakém se k nim samotným dostal. Činí tak zejména proto, aby dali druhé straně najevo svůj zájem o ně i jimi sdělovaný obsah, signál o jeho porozumění, podnítili další diskusi a v některých případech, stejně jako u předchozí techniky, přiměli účastníky např. k přehodnocení své původní promluvy. V empirickém šetření si v této souvislosti bylo možno povšimnout několika jeho následujících podob.

V jedné z nich se lektor pouze snaží reflektovat projev účastníků prostřednictvím opakování jednotlivých slov či krátkých fragmentů, které oni sami použili (Ú: „Uff, to bylo dost hustý.“ L: „Hustý?“ Ú: „No, bylo pro mě dost těžký prostě přijít a říct jí to do očí“). Zaměřuje se přitom většinou na ten obsah sdělení, který účastník sám zdůrazní, nebo u něhož cítí výraznější emoční náboj. Ve většině případů se zrcadlení vyskytuje právě v takovéto „čisté“ podobě, v níž je ve výzkumu využíváno

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

relativně rovnoměrně prakticky všemi našimi lektory, a to zejména s cílem podpořit další promluvy členů skupiny.

V některých situacích lektori zrcadlený projev ještě zesílí o nějaký další výrazný prvek tak, aby např. dotyčného člena skupiny skutečně vyprovokovali k nějaké akci, jako tomu bylo i v následujícím případě u lektora Hynka:

Ú Lenka: *(něco s úsměvem špitá kolegyni)*

L: *(rovněž šeptem) Lenka nám něco řekne, nebo ne? (smích účastníků)*

Ú Lenka: *Že v pěti lidech už to nejde prostě (.), pardon, omlouvám se.*

Někdy do zrcadleného obsahu nicméně lektor ve snaze posunout diskusi plánovaným směrem opět vnáší svůj vlastní význam, čímž svým způsobem vkládá účastníkům do úst něco, co nevyslovili a riskuje jejich odpor nebo zablokování, jak je to vidět např. v následující ukázce:

Ú Petr: *Tak příkladem by mohly být ty arabský země, za určitých předpokladů (.)*

L: *Arabské země! (.) Teda asi před těmi revolucemi, který vlastně tam probíhají v poslední době*

Ú Petr: *Tak to nevím, to na to snad nemá vliv úplně, ne? (Eva)*

Podobné okamžiky lze ve výzkumu vysledovat u více lektorů, až na Evu a Cyrila, kteří tak činí relativně pravidelně ve zhruba jedné třetině případů, jde však většinou pouze o nahodilé lapsy.

U některých lektorů (např. Gabriela s Filipem) se má rovněž zrcadlení tendenci vyskytovat v poněkud extenzivní podobě. Jak však v této souvislosti upozorňují např. Culley s Bondem (2008), takto pojatá interakce může vyznít nepřírozně a falešně a ve výsledku velmi pravděpodobně účastníky jen popudí vůči osobě lektora, což nálezy předkládané studie jen potvrzují.

1.1.5 Povzbuzování

Povzbuzování představuje snahu lektorů podnítit aktuálně sdílející účastníky reflektivních sezení k jejich dalšímu projevu. Ojedinele se v našem výzkumu vyskytuje u téměř všech zapojených vedoucích skupin, nejvýrazněji je však využíváno zejména Hynkem a Kamilem, u něhož jde dokonce o zřetelně nejvíce frekventovanou techniku aktivního naslouchání vůbec. I přes celou řadu podob, kterých může povzbuzování nabývat, mělo v realizovaném výzkumu v asi 80% procentech případů charakter drobných, velmi často i neverbálních pobídek, či jejich kombinací, jako např. v následující ukázce:

Ú Pavel: *My jsme měli prostě před sebou úkol, kterej jsme chtěli splnit.*

L: *Hm, jo.*

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

Ú Pavel: *A když prostě už se říkalo, že za chvíli budeme končit, tak jsme to prostě chtěli zvládnout.*

L: *Aha*

Ú Pavel: *No, teda aspoň ten úkol (.), aspoň to, co jsme měli povinný, jsme prostě chtěli mít dotažený. (s Pavlovým projevem nesouvisející šum ve skupině, Pavel se zaráží)*

L: *(naznačuje Pavlovi krouživým pohybem rukou, aby pokračoval)*

Ú Pavel: *Prostě nejdřív to jedno, a pak se uvidí (Hynek)*

1.1.6 Shrnutí

Poslední technikou aktivního naslouchání, jíž se podařilo v projevu zapojených lektorů zachytit, bylo shrnutí. To bývá používáno především v okamžicích, kdy lektor vnímá potřebu zdůraznit hlavní myšlenky a fakta, které v rámci dosavadního dění zazněly, a to tak, aby mohl následně položit základ další diskusi, či jiným skupinovým aktivitám. Jeho obvyklou podobu demonstruje např. následující fragment videozáznamu sezení lektorky Evy:

L: *Takže ideální třída, tato třída (.) by byla ideální, kdyby všichni měli svačiny, všichni měli pití a všichni měli domácí úkoly (.). Všichni by se sprchovali po tělocviku (ukazuje na účastníka Pavla). (.) Ještě na něco jsem zapoměla? (.) Jo, všichni by byli zhruba stejně vysokí, tak aby Jitka ((dívka menšího vzrůstu)) na tom byla v pohodě (2) Jo, jo, jo (.), že by všichni měli stejné známky (.), jedničky, pokud možno (smích účastníků)*

L: *Super, děkuju (.), a co nás teda čeká teď (.) Teď si půjdeme takový podobný ideální svět vyzkoušet na vlastní kůži.*

Ve výzkumu se oproti výše zmiňovaným činnostem shrnutí neobjevovalo příliš často, což může být zřejmě na první pohled poněkud překvapivý závěr, uvědomíme-li si např. jeho potenciální význam pro průběh sezení, v rámci nichž dochází k řešení složitějších otázek a problémů a velmi snadno tak může dojít např. k rozpliznutí tématu či ztrátě kontaktu s účastníky, nebo důležitost pro fázi jejich ukončování, kde může zase dobře posloužit např. jako způsob inventury získaného poznání, výchozí platforma pro zadávání „domácích úkolů“, či pojmenování tématu příštího sezení. Na druhou stranu jde však o techniku, u níž se právě s ohledem na možnosti její aplikace snad ani neočekává výrazně četnější využití. V případě našich lektorů využívala shrnutí nejvíce Eva, následována Davidem a Ivanem, téměř vůbec se naopak neobjevovalo u Gabriely s Filipem, Jiřího a Kamila.

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

1.2 Komunikační struktura

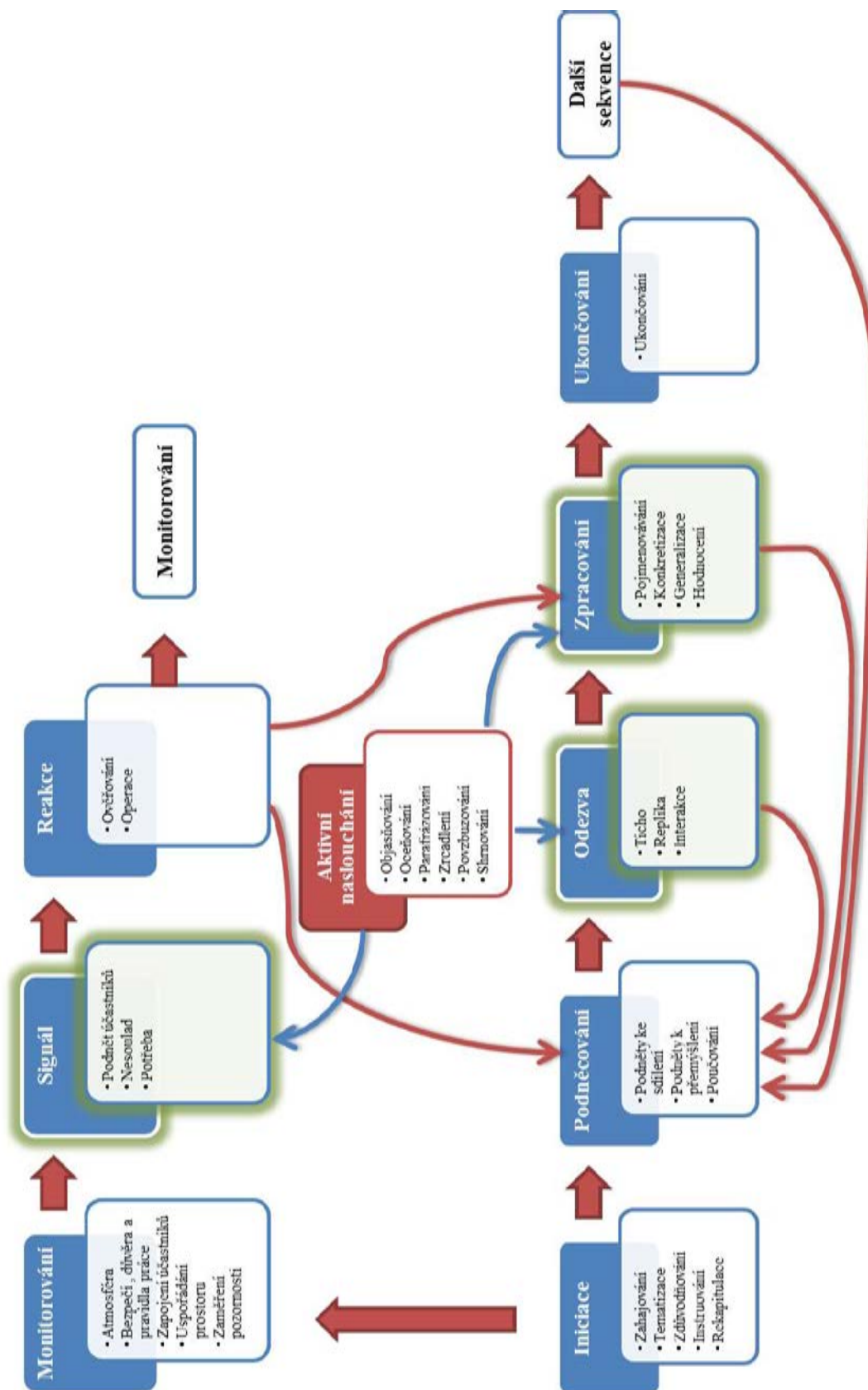
Postupnou analýzou všech základních a několika dalších podpůrných (viz např. výše analyzované techniky aktivního naslouchání) činností, které lektori v průběhu skupinových reflektivních sezení v přímé vazbě na dosažení sledovaných tří cílů vykonávají, jsem se dostal až k pomyslnému vyvrcholení předkládané studie, jímž je zasazení těchto aktivit lektorů do ustálené struktury standardních skupinových sezení. Aby však toto uspořádání skutečně odráželo všední realitu podloženou nálezy provedeného empirického šetření, musí být ještě doplněno o několik dalších, v mnoha případech již nejednou zmiňovaných, činností a jevů, které s reálným průběhem reflektivních sezení bezprostředně souvisí a významně jej ovlivňují.

Teprve vzájemné propojení všech těchto elementů tak v konečném důsledku dává vzniknout kompletnímu nákrese komunikační struktury skupinových reflektivních sezení, jenž bude představen v následujícím textu. V prvním kroku budu přitom nejprve věnovat pozornost stručné přehledové analýze tohoto schématu, identifikaci jeho základních složek, popisu jejich fungování a nastínění vztahů mezi nimi a posléze přikročíme v dílčích kapitolách k postupnému a podrobnějšímu rozboru obsahu jeho jednotlivých kategorií.

Souhrnně řečeno, komunikační strukturu skupinových reflektivních sezení (celé schéma viz Obrázek 23) tvoří devět etapovitě uspořádaných vzájemně provázaných tematických kategorií, v rámci nichž lze popsat prakticky veškeré dění, k němuž může v průběhu práce se skupinou dojít. Každá z těchto kategorií obsahuje několik možných činností lektorů nebo účastníků, jež se v rámci té které konkrétní etapy mohou, ale rovněž nemusí objevit. V některých momentech tak dochází k postupnému zapojení všech, či alespoň většiny z uvedených činností, v některých situacích bývá naopak využita, resp. vyvolána jen jedna z nabízejících se variant. Každá z uvedených kategorií musí být během sezení navštívena minimálně jednou, některé z nich nicméně lze nebo je dokonce nutno vytěžovat i několikrát během jedné jediné komunikační sekvence.

Většina tematických kategorií obsahuje výhradně činnosti lektorů, některé z nich však bývají současně i prostorem pro aktivity účastníků (ve schématu znázorněny zeleným ohraničením), jedna z nich (odezva) pak dokonce prostorem, jenž je účastníkům výlučně vyhrazený.

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf



Obrázek 1 - Schéma komunikační struktury skupinových reflektivních sezení

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

Pokusím-li se nyní charakterizovat průběh běžného reflektivního sezení, to vždy začíná procesem iniciace. Během této fáze se lektor snaží strhnout pozornost účastníků, představit plán nadcházejících událostí a orámovat jím prostor pro další práci skupiny, a v neposlední řadě získat také podporu účastníků pro jeho naplňování. V průběhu iniciace však bývá, coby průřezová aktivita probíhající napříč celým reflektivním sezením, zahájen rovněž proces monitorování podmínek k učení, během něhož lektor sleduje a v kontextu aktuálních potřeb účastníků okamžitě vyhodnocuje jejich stav a v případě nastalé potřeby tyto podmínky posléze koriguje. K tomu se však ještě za okamžik vrátím.

Po iniciační fázi pokračuje reflektivní sezení jednou ze svých nejvýznamnějších etap, a to procesem podněcování. V jeho rámci dostávají totiž prostor právě ty činnosti lektorů, které byly podrobně analyzovány v páté (podněcování sdílení) a šesté (podněcování přemýšlení a poučování) kapitole, a které mají přímou vazbu na naplňování dvou ze tří hlavních, lektory sledovaných, cílů. Jejich prostřednictvím se lektori snaží získat od účastníků do skupiny materiál, na němž bude moci být založen následný proces učení, či je přímo podněcují k samostatné kognitivní aktivitě, nebo mohou rovněž usilovat o naplnění obojího současně. Dosahování těchto cílů se přitom odehrává v dynamických otevřených cyklech probíhajících v úzké součinnosti s dalšími kategoriemi našeho schématu – odezvou a zpracováním.

Tyto cykly mívají v praxi následující podobu. K účastníkům vyslaný podnět se setkává s odezvou, již může být v zásadě pouze mlčení, replika jednoho nebo interakce více členů skupiny. Tuto odezvu lektor vyhodnotí a posléze na ni (často za pomoci některé z vybraných technik aktivního naslouchání) reaguje buď úsilím o její kvalitativní posun (např. z mlčení směrem k replice, či od repliky směrem k interakci), opětovným návratem k vybrané formě podněcování, nebo se může posunout o krok dál a přistoupit k procesu zpracování informací.

V jeho rámci lektor zpravidla účastníky podporuje (a opět většinou za přispění technik aktivního naslouchání) v samostatném vytěžování a zhodnocování získaného poznání, nebo se může této role rovněž ujmout sám a předkládat členům skupiny již uskutečněné a zdůvodněné závěry. Následně se lektor opět vrací k podněcování a podobným způsobem pak v různých variantách dochází k dalšímu opakování celého cyklu (což může nepřetržitě pokračovat až do, z pohledu lektora, úplného vyčerpání řešeného tématu), nebo vstupuje do fáze ukončování, uzavírá jednu komunikační sekvenci a současně zahajuje novou (zpravidla přímým návratem k podněcování), popř. ukončuje celé proběhlé reflektivní sezení.

Jak už jsem výše naznačil, paralelně s celým prezentovaným procesem probíhá ve vztahu k podmínkám k učení již od iniciační fáze nepřetržitý monitoring aktuálního skupinového dění. Ten je charakteristický setrváváním lektorů v jakémsi vyčkávacím módu, a to až do okamžiku, než zachytí

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

signál k potřebě jejich úpravy. Ten může přicházet buď z vnějšku (přímý podnět účastníků), nebo může mít rovněž povahu pocíťované potřeby lektora, či jím pozorovaného nesouladu. Nastane-li tato situace, přichází lektor s řešením, kterým bývá buď přímá korekce podmínek k učení, nebo transformace této situace do podoby tématu k řešení pro celou skupinu. K němu pak bývá přistupováno buď skrze proces podněcování, nebo zpracování. Monitoring podmínek k učení posléze dále pokračuje vyčkávacím režimem lektora.

V následujícím textu se však pojďme jednotlivým kategoriím naznačeného schématu komunikační struktury reflektivních sezení věnovat ještě podrobněji. První z nich je avizovaný proces iniciace.

1.2.1 Iniciace

Iniciace zahrnuje pět základních činností, kterých každý z lektorů využívá dle svých vlastních preferencí a rovněž aktuálních situačně podmíněných potřeb. V některých případech tak lze u lektorů pozorovat postupné zapojení všech z nich, v jiných mohou zase naopak některé tyto aktivity zcela absentovat.

Jako první se nepříliš překvapivě objevuje zpravidla **zahajování**, které minimálně v úvodu sezení (může se totiž, i když velmi výjimečně, objevit i v jeho průběhu, zejména v souvislosti s přechodem k novému tématu) využívá zcela logicky každý z lektorů. Ve všech případech má podobu pozdravu („*Ták, dobré ráno všem.*“, „*Tož vítejte!*“), na nějž bývá navázáno buď snahou lektora o navození příjemné atmosféry („*Tak mě jenom napadlo, zkuste si pohledem najít někoho, komu to dneska sluší a mrkněte na něj...aha, a teď se díváte všichni na mě, protože je ta moje hodka u zrcadla vidět, nebo protože to byl blbej nápad?*“), podporu pocitu pospolitosti skupiny („*Všiml si už taky někdo, že přestáváte být takovým tím anonymním hloučkem osob, který k sobě nepatří a k ničemu se nepotřebují?*“), či nějakým jiným aktem orientovaným na vztah s účastníky. Kromě toho mívá také naopak vyloženě racionální charakter, nejčastěji pak v podobě oslího můstku, jímž se lektor snaží o napojení na společnou minulou zkušenost členů skupiny („*Když jsem přemýšlel, co budeme dneska dělat, tak mě napadlo, že bysme se oklikou mohli vrátit k tomu včerejšímu ránu, kdy jsme dělali tu skládačku.*“).

Ukazuje se přitom jako příznačné, že lektori zastávající „pečující“ přístup o klienty (David, Hynek, Jiří) volí spíše variantu první a lektori zaměřeni více na plnění úkolů (Alena, Barbora, Kamil) variantu druhou (srov. kapitola 7.2). V této souvislosti je rovněž na místě připomenout nálezy z kapitoly 7.2.2, kde Cyril, Eva a Ivan vyjadřovali překvapení nad tím, že se jim v praxi nedaří naplnit role pečujících lektorů, přestože se o ni snaží a je jim blízka i v reálném životě. Již v průběhu zahajování byli totiž

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

všichni tři jednoznačnými představiteli druhé varianty a je tedy na místě úvaha, zda své úsilí neodsuzují k nezdaru již v takto raných fázích práce se skupinou.

Další nutnou činností lektorů, která se v rámci této kategorie objevuje, je proces **tematizace**. Lektori během ní dávají členům skupiny více či méně podrobně najevo, o čem by dle jejich představ měl následující společně strávený čas být, a to nejméně ve třech rovinách. První z nich bývá využívána výhradně v začátcích sezení a jde zpravidla o spíše obecnou informaci o plánovaném obsahu či průběhu sezení („*My se budem zabývat příběhem dalšího člověka, ktorej se snažil vzepřít se osudu, a který se snažil, a který byl možná v něčem jiný než ostatní. To téma, o čem se dneska budem bavit, jsou odlišnosti. V čem se kdo z nás liší od druhých a v čem se druzí liší od nás.*“). Účastníci na tuto informaci většinou nijak nereagují, neboť k tomu často ani nemají prostor a navíc ve sdělení lektora často absentuje cokoli, čeho by se případně mohli chytit.

Druhou možností tematizace bývá lektorem poskytovaná informace o tom, co se bude odehrávat poté, až dojde k ukončení předchozího děje („*Takže teď si ještě před přestávkou projdeme ty vaše výtvary, a po ní budeme zase pokračovat v menších skupinkách.*“). V této souvislosti lze proces tematizace zajisté nahlížet i prizmatem úsilí lektorů o zajištění bezpečného prostoru účastníků (viz kapitola 7.2), přičemž je zřejmé, že ti lektori, kteří se snaží intenzivně podporovat pocit bezpečí členů skupiny (Kamil, Jiří, David, Cyril) této formy tematizace téměř nevyužívají a hojně ji naopak můžeme pozorovat v práci lektorů zaměřených prioritně na hladkou organizaci sezení (např. Eva, Alena, Ivan).

S tematizací se lze nicméně setkat i v dalším průběhu reflektivních sezení, a to zpravidla v kontextu uvádění konkrétních, zpravidla drobných, aktivit a technik. Celkově lze k provádění procesu tematizace pozorovat dva základní postoje, a do značné míry snad i dilemata, lektorů. Někteří z nich se totiž snaží při práci využívat momentu překvapení, tzn. nesdělovat účastníkům (např. z důvodu podpory atmosféry, motivace apod.) více než aktuálně „potřebují“ vědět, a v mnoha případech tak mezi ně s tímto záměrem vpouštějí doslova informační „mlhu“, někteří další naopak za všech okolností preferují transparentnost svého postupu a osobní komfort členů skupiny.

S tím ostatně souvisí i další činnost z této kategorie, jíž je **zdůvodňování**. Jde o aktivitu lektorů, prostřednictvím níž jsou účastníkům vysvětlovány důvody volby vybraných aktivit, pracovních postupů, zaujímaných postojů apod. („*A děláme to proto, že pak s tím budem trochu pracovat dál v tom příběhu.*“). Ne vždy se musí přitom vyskytovat ve spojení s procesem tematizace (byť tomu tak ale ve většině případů je), v každém případě lze však pozorovat, že jej používají téměř výhradně ti samí lektori, kteří staví transparentnost své práce a bezpečí účastníků nad snahu o udržení tajuplné a mystické atmosféry (např. David, Eva, Ivan, Kamil).

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely

Kolář, J. (2012). *Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce, Masaryk University, Brno). Retrieved from https://is.muni.cz/th/55221/ff_d/Disertacni_prace.pdf

V kontextu realizace drobných aktivit a technik, které bývají v průběhu reflektivních sezení uskutečňovány zpravidla s cílem shromáždit materiál k dalšímu zpracování, se objevuje i další z činností lektorů – **instruování**. Takovéto výplně reflektivních sezení nebývají nicméně v praxi příliš časté (v průběhu výzkumu je bylo možno pozorovat prakticky pouze u Evy a Cyrila), a proto nepatří ani tato aktivita k více frekventovaným. Instrukce zde zadává lektor buď na zcela abstraktní rovině („*Je to záměrně víc obecný to zadání, abyste si v něm mohli kreativně najít svůj vlastní prostor.*“), nebo zhruba stejně četně ve spojení s nějakým názorným příkladem („*Takže třeba já bych si mohl vybrat loupežníka Rumcajze, kterej by byl celej zarostlej, protože jak vidíte, dlouho jsem se neholil.*“). Lze přitom pozorovat, že volí-li lektor druhou z variant, drží se celá řada účastníků jeho příkladu coby vzorové předlohy, upřednostní-li první, musí o poznání více řešit dotazy účastníků, jejich připomínky apod.

Poslední činností, s níž se je možné u našich lektorů v průběhu iniciační fáze setkat, je **rekapitulace**. Ta bývá používána výhradně v případě, napojuje-li se lektor v úvodu sezení na minulou zkušenost účastníků, o níž se bude chtít dále v procesu podněcování opřít. Jde svým způsobem o rekonstrukci minulých událostí, prostřednictvím které lektor usiluje o oživení paměti účastníků a zlepšení jejich orientace v tématu. Realizovat ji může jednak přehozením aktivity na bedra účastníků, zatímco sám zůstává pouze v roli facilitátora a současně i podněcovatele (viz kapitola 5.1.3.1), nebo ji může provést sám, jako v následující ukázce:

L: *Když si to jako tak projedeme, tak včera vlastně to začalo nějak (.), pokud se nemýlím (.), tou reflexí, ti reportéři, že jo, co bylo dál potom?*

Ú Alena: *SEKS ((název aktivity))*

L: *(smích ve skupině) Jasně, takhle zvostra jako. (.) Okey, jasně, byla tam úvodní kratičká přehlídka, potom jsme šli na SEKS. Po SEKSu tam byl oběd, ne? Po obědě bylo co? (.) Potom začla vlastně taková ta diskuze a na závěr večer, pokud se nemýlím, tak jste se bavili o potřebách, je tak? (pár lidí kýve hlavou na souhlas) Jo? Okey. (.) Dobře, tak když jsem to tak zrekapituloval, tak co prvního vás tak jako napadne k tomu včerejšku? (Jiří)*