

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

Model vedení skupiny

Ohlédneme-li se na okamžik za naším dosavadním putováním za způsobem práce lektorů v oblasti osobnostně sociálního rozvoje, můžeme bez ohledu na to, co nás ještě čeká konstatovat, že již máme v nohách hezkých pár kilometrů. Vydali jsme se přes hustě obydlenou krajinu osobnostně sociálního rozvoje, která nám nabízela několik možných a různými směry se ubírajících cest, z nichž jsme zvolili dvě souběžné. Nepatřily sice k nejpohodlnějším, naopak vedly kopcovitým terénem s množstvím zákrut a proměnlivým charakterem okolních podmínek. Šlo však o cesty relativně zmapované, prověřené a zároveň také cesty, které my pedagogové doporučujeme svým klientům sledovat a sami se nabízíme do rolí jejich průvodců.

Pozorně jsme projížděli rezervací zkušenostně reflektivního učení a navštívili rovněž muzeum skupinové práce, abychom mohli pokračovat směrem k další obydlené oblasti, v níž bychom za okamžik měli na vlastní oči spatřit, jak zdejší obyvatelé-lektoři na své tradice a kořeny navázali a jak s nimi žijí dnes. Před samotným překročením hranic tohoto území jsme ještě na okamžik zastavili na silničním odpočívadle a domluvili se na dalším plánu naší cesty - po čem konkrétně se budeme dívat, jaký dopravní prostředek budeme nadále využívat, jak budeme přistupovat k domorodcům apod.

Nyní vcházíme do první neznámé vesnice a začínáme se porozhlížet po informačním návěstidle či přímo mapě oblasti, abychom se v ní měli možnost co nejlépe zorientovat. A právě mapa vedení skupinových reflektivních sezení je to první, co se v průběhu výzkumu začalo z analyzovaných dat vynořovat. Naštěstí.

Už od prvního kontaktu s výzkumným terénem jsem totiž pociťoval jistou dávku nejistoty, zda lze vlastně v tak různorodém prostoru hledat něco společného a zda toto hledání vůbec dává smysl. Vždyť co lektor, to např. zcela specifický a osobitý přístup a styl vedení, co účastník, to jiná osobnostní konstelace, motivace k učení apod., co skupina, to zase originální téma, cíl i její průběh. S každým dalším zkoumaným případem se tak mé pochybnosti dále prohlubovaly a postupně se mě zmocňovala skepse a beznaděj, zda vůbec budu schopen tak obtížně ohraničitelný proces uchopit.

Uvědomoval jsem si sice svůj kognitivní záměr vymezený hlavní výzkumnou otázkou, ale současně jsem také pozoroval permanentní přítomnost dalších několika vzájemně propletených proměnných, které způsob vedení reflektivních sezení výrazně ovlivňují, a přestože není cílem provedeného výzkumu odhalování jejich vnitřní podstaty a způsobu fungování, považoval jsem za nutné alespoň jejich pojmenování, zasazení do výzkumem sledovaného kontextu a nakonec i zohlednění při konstrukci výběrového souboru. V této fázi šetření a analýzy dat jsem si proto hlavní výzkumnou otázku na okamžik rozšířil a bez ambice zjišťovat např. příčiny a podstatu pojetí práce lektorů se tázal: „Co vlastně ovlivňuje lektory v tom, že aktuálně dělají to, co dělají?“

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

Postupně se tak mělo možnost vynořit celkem pět množin proměnných, které šlo v zásadě soustředit do dvou základních skupin. První z nich jsem pojmenoval **stabilní proměnné** jako výraz přesvědčení, že jde o soubor takových vlastností, u nichž dochází v průběhu času pouze k minimálním proměnám a situačně podmíněným korekcím. Patří sem zejména rozsáhlá a pestrá kategorie vrozených a získaných **osobnostních charakteristik lektorů** a jejich **profesní ukotvení**.

Jak jsem již v tomto textu několikrát poukazoval (viz např. diskuze v kapitole 2.3), obě tyto složky se výrazně odráží do subjektivních teorií lektorů, resp. jejich pojetí práce s klienty, a zásadním způsobem tak ovlivňují jejich styl práce. Ve skupině se pak, zjednodušeně řečeno, projevují na úrovni „jaký člověk, takový lektor“ a současně „jaká profese, takový člověk“, přičemž v obou případech se lze v této souvislosti odvolat např. na závěry učiněné během výzkumu učitelova pojetí výuky Marešem (1990-1991, 1996).

Přestože ale k jedné ze základních charakteristik lektorova pojetí, resp. subjektivních teorií patří dle zmíněného autora a dále také např. Janíka (2003), Kelchtermanse a Vandenberghea (1993) či Lipky a Brinhaupta (1998) nízká míra schopnosti jejich uvědomění, úroveň reflexe vlastních osobnostních a profesních charakteristik coby faktorů ovlivňujících výsledný způsob vedení reflektivních sezení se přitom v předkládaném šetření u lektorů pohybovala na několika různých úrovních.

Jak bude ilustrováno v následujících ukázkách, zdá se, že části lektorů skutečně tyto vlivy protékají víceméně mezi prsty. Nad „vlastním“ vkladem do skupinového dění příliš nepřemýšlejí, nesledují a nevyhodnocují jej, a tím pádem ani vědomě nekorigují v případě nastalé potřeby.

„...tak určitě se do toho mého vedení nějak odráží ta moje osobnost, to je jasný (.) jako konkrétně jsem o tom teda zatím nepřemýšlela (.) ale určitě se odráží (3) to je vlastně dobrá otázka (.) vidíš...“ (Gabriela)

„...šmankote, nezáleží přece na tom, cos vystudoval (.) reflexe ((skupinové reflektivní sezení)) je pořád reflexe...((po cca 10 minutách))... já ještě (.) jak ses ptal na ten vliv toho oboru (.) mi to vrtá hlavou pořád, jestli se k tomu teda můžu vrátit (.) vlastně jo asi, kdybych nebyla úča, vypadá to asi jinak, možná vlastně úplně jinak (smích)...“ (Alena)

Další část lektorů odraz svých osobnostních charakteristik a profesního ukotvení do stylu vedení skupiny zjevně na nějaké úrovni minimálně reflektuje, ukazuje se však, že jejich vlastní představa zřejmě ne vždy zcela koresponduje se skutečnou realitou.

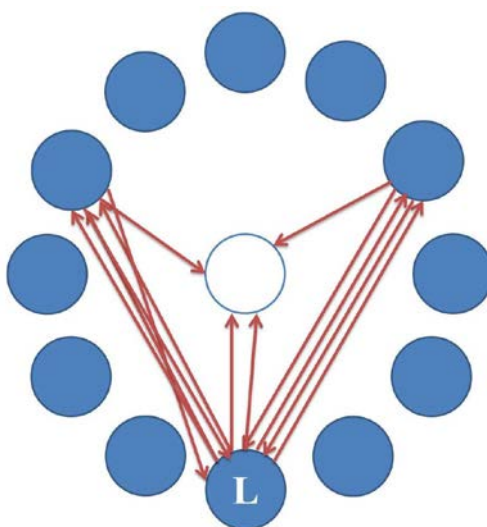
(lektorka Eva před reflektivním sezením)

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

„...tak asi ode mě nikdo nečeká, že bych kdovíjak tlačila na pilu (.) to prostě neumím bejt nějak víc direktivní třeba (.) prostě dávám lidem dost prostoru myslím...“

(během sezení zabírají Eviny promluvy 67% aktivního komunikačního prostoru, zatímco na všechny ostatní účastníky připadá pouze 33%; z toho 45% tvoří jedno a dvouslovné repliky, 34% tří- až pětislovné a pouze ve 21% případech mají promluvy účastníků více jak pět slov – ukázka typického průběhu skupinové interakce viz Obrázek 16).



Obrázek 1 - Model vedení skupiny lektorky Evy

(lektorka Eva po uplynulém reflektivním sezení)

„...byli trochu divoký, ale myslím, že to proběhlo víceméně standardně (.) někdy si říkám, že bych mohla být kapku direktivnější, ale nechci zas jako potlačovat tu jejich spontánnost, nó...“

Nesoulad proklamovaného a skutečně realizovaného lze v podobných případech vysvětlovat např. na pozadí v tomto textu již prezentované „*espoused theory*“ a „*theory-in-use*“ autorů Argyrise a Schöna (1974). Zastávané jednání zde odráží např. životní zkušenosti a sebepojetí lektora, které se stanou součástí jakéhosi uzavřeného mentálního vzorce, prostřednictvím něhož neuvědoměle a automaticky uskutečňujeme naši činnost, přestože se můžeme domnívat, že jednáme zcela jinak (více viz kapitola 2.1.1.5). Cestou ke sblížení těchto dvou konceptů je přitom dle zmíněných autorů podpora „*reflexe v akci*“, již lze reálně podporovat různými formami reflexe praxe, včetně kultivace její nezbytné komponenty – schopnosti sebereflexe (viz např. Lazarová, 2006). Příznačné však je, že první dva případy se ve výzkumném vzorku týkají téměř výhradně lektorů, kteří žádnou z jejich forem aktuálně nevyužívají, pokud ji vůbec kdy využívali.

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

Objevuje se nicméně i třetí případ, kdy se již lektori nad vlivem vlastních osobních charakteristik systematicky zamýšlejí a snaží se je v praxi regulovat. Jeden z takových možných příkladů ukazují následující úryvky rozhovorů vedených s lektorem Davidem před a po reflektivním sezení:

„...ve své podstatě nedělám nic jiného než, že se snažím držet sám sebe na uzdě (smích), mám třeba silný sklony říkat lidem, co by měli dělat (2) jednak jako doktor, jednak i jako člověk (.) zároveň ale moc dobře víš, že to je to poslední, co ti pacienti potřebují...“

„...to jsem až překvapenej jak tady vypadám klidně ((při sledování záznamu svého sezení)) (.) přitom jsem prožíval dost takovej jako vnitřní boj, kdy chceš do toho pléna vykřiknout: Jirko, ty pitomče (.) sakryš, tohle přece ty ženský nemůžeš dělat, seš blbej proboha!? (.) A místo toho z tebe vypadne: Hm, a co si Jirko myslíte, že se v ní v tu chvíli odehrávalo? (smích)...“

Pro třetí skupinu lektorů byla ve výzkumu typická vysoká schopnost sebereflexe a zpravidla i následné seberegulace, přičemž inspirativní může být její srovnání např. s Rossovou (in Mareš, 1996) taxonomií reflektivního myšlení, v rámci níž by zřejmě tato skupina lektorů dosáhla nejvyšší a současně žádoucí úrovně spojení s vlastním pojetím.

Od ostatních lektorů tuto skupinu odlišovala zejména disponibilita aktuální nebo v minulosti poskytované vnější podpory založené na posilování schopnosti sebereflexe, a to ať už např. formou supervize nebo kultivované např. v rámci dlouhodobého sebezkušenostního výcviku. Pregraduální příprava, délka a intenzita profesní zkušenosti, či krátkodobé aktivity dalšího vzdělávání zde, jak se zdá, svou roli příliš nehrají.

Další skupinu faktorů, které vstupují do hry, jsem pojmenoval jako **dynamické proměnné**, které na rozdíl od proměnných statických reprezentují v čase se různě proměňující elementy nutící lektora operativně přizpůsobovat svůj styl práce. V tomto ohledu jde zejména o **typ skupiny**, s níž lektor aktuálně pracuje, její **téma a aktuální cíl** (jak hlavní vytýčený pro fungování skupiny jako celku, tak i dílčí stanovený pro jednotlivá reflektivní sezení), a rovněž jsou to proměnné na straně **účastníků** skupinové práce. Nemyslím zde přitom na lektorovy představy o účastnících, které bývají zpravidla popisovány coby nedílná součást jejich pojetí práce (srov. např. Mareš, 1990-1991), ale takové atributy, jako jsou počet účastníků skupiny, jejich věk, míra osobnostní zralosti, kognitivní úroveň, potřeby, motivace k účasti, míra heterogenity skupiny a mnoho dalších popisovaných napříč kapitolou 2.2.

Podobně jako v předchozím případě není mým cílem zjišťovat, jakým konkrétním způsobem se tyto dynamické proměnné odrážejí ve výsledném stylu práce lektorů a jak jej proměňují. Spíše je

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

zapotřebí konstatovat, že jde o faktory, které aktuální obsah a formy práce s klienty ovlivňují, a je proto žádoucí mít je zakomponovány ve výzkumném vzorku (viz kapitola 3.3.1).

Současně se rovněž hodí říci, že všichni lektori bez rozdílu ve sledovaném souboru tento typ proměnných na rozdíl od proměnných statických v realizovaných rozhovorech na deklarativní úrovni zohledňovali, přestože s ním někteří z nich víceméně neměli osobní zkušenost, neboť po této stránce pracují stabilním způsobem se stále stejnou klientelou.

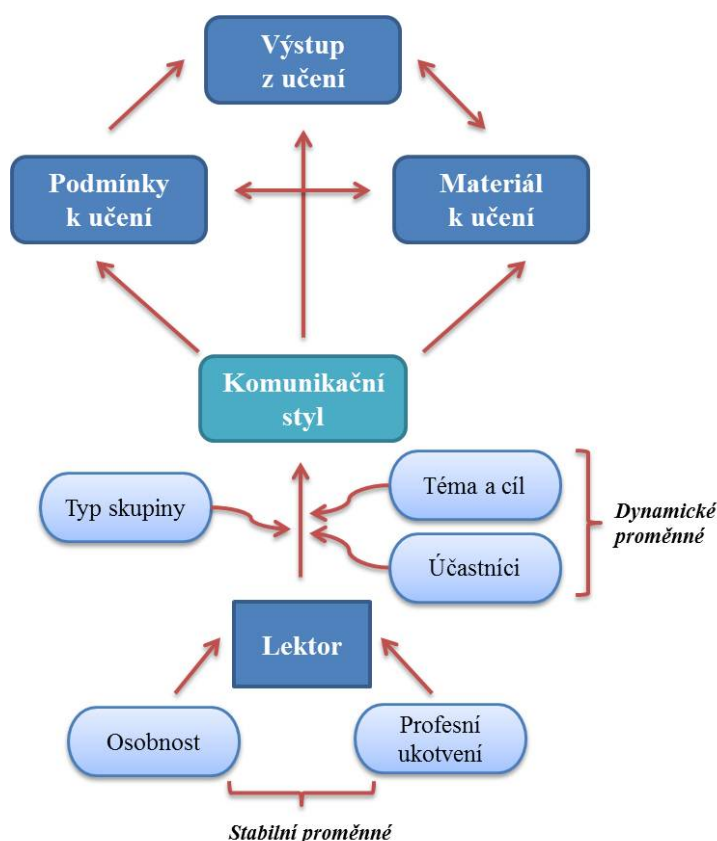
Shrnu-li tedy obsah předchozích řádek, ve chvíli, kdy lektor před začátkem reflektivního skupinového sezení usedá na svou židli, bývá zatížen nejméně pěti skupinami výše uvedených proměnných, které následně nějakým způsobem ovlivní jeho styl práce s účastníky. Mě však nyní zajímá především to, co všem lektorům společného se bude ve skupině napříč uvedenými variabilitami odehrávat od okamžiku, kdy dojde k zahájení vlastního reflektivního sezení.

Dostávám se tak k té nejvýznamnější části prezentované „mapy“, a to čtyřem hlavním analytickým kategoriím, které se v průběhu výzkumu vynořily a na jejichž podkladě lze, domnívám se, definovat **základní model vedení skupiny** (viz Obrázek 17). Z něj je patrné, že lektor v průběhu reflektivního sezení sleduje ve své podstatě tři hlavní vzájemně provázané cíle.

Prvním z nich je podpora tvorby **materiálu k učení**. Lektor se v této souvislosti snaží učícím se zprostředkovat dostatek kvalitních podnětů, které budou mít následně možnost dále zpracovávat a vytěžit z nich nějaké nové poznání. Děje se tak zejména prostřednictvím aktivity lektora pojmenované jako podněcování sdílení. To probíhá buď přímo na základě podnětu lektora, nebo je vedeno skrze výstup některé z dalších kategorií. Podrobněji se touto oblastí budu zabývat v následující, tedy páté, kapitole.

Druhým cílem, na jehož naplnění lektori během reflektivních sezení pracují, je snaha o zajištění optimálního **výstupu z procesu učení**, tedy zjednodušeně řečeno úsilí, aby si ze skupiny účastníci odnesli i něco více než jen zážitek či dobrou náladu, ale aby se tam také něčemu novému přiučili. K základním činnostem lektora patří v této souvislosti zejména s předchozí aktivitou silně provázané podněcování přemýšlení a posléze rovněž poučování reprezentované činnostmi, jako jsou např. výklad, vyprávění či mentorování. K nim dochází stejně jako v kategorii výše opět na základě přímé iniciativy lektora, nebo rovněž zprostředkovaně skrze další dvě kategorie. Podrobné analýze výstupů z učení bude věnována šestá kapitola.

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 2 - Model vedení skupiny

Třetí cíl, jemuž lektori věnují svoji pozornost je zajištění optimálních podmínek k učení. To se děje na základě permanentního monitorování skupinového dění v oblastech, jako je atmosféra ve skupině, bezpečí a důvěra mezi účastníky, míra jejich zapojení, uspořádání prostoru skupiny a zaměření pozornosti žádoucím směrem, které probíhá až do okamžiku, kdy lektor nazná, že je zapotřebí podmínky k učení korigovat. V takovém případě přichází s reakcí, jež nesoulad buď přímo řeší, nebo jej transformuje do podoby, ve které se stává podkladem pro další učení, a je tedy posunut k dalším dvěma kategoriím. Tuto kategorii detailněji rozeberu v kapitole sedmé.

Čtvrtou a pro celý model současně i klíčovou kategorii, skrze kterou dochází k naplňování výše uvedených cílů, představuje komunikační styl lektorů. Jedná se o svébytný způsob, prostřednictvím něhož naplňují lektori ustálenou komunikační strukturu reflektivních sezení. Odráží se v něm, mimo jiné, i dříve zmiňované stabilní a dynamické proměnné a souhrnně řečeno jde o jakýsi pomyslný klíč, na jehož základě dochází k aktivaci celého modelu. A i proto budu komunikačnímu stylu i komunikační struktuře věnovat až závěr provedené analýzy v osmé kapitole tohoto textu. V mapě oblasti, po níž se teď budeme nějakou chvíli pohybovat, jsme tedy již zorientováni a nic nám proto nebrání v možnosti posunout se od ní k prvnímu důležitému zastavení, během něhož uvidíme, jakým způsobem lektori podporují tvorbu materiálu k dalšímu učení.

Tento materiál je určen pouze pro studijní účely