

Proces učení v kontextu skupinových reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje¹

Jan Nehyba, Jan Kolář

Abstrakt: Příspěvek pojednává o průběhu skupinových reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje. Text se soustřeďuje na konkrétní způsoby, jak během diskuze při skupinové reflexi podněcovat účastníky osobnostně sociálního rozvoje k tomu, aby proces učení byl pro účastníky co nejvíce užitečný. Výsledkem studie je zjištění, že pro proces učení v osobnostně sociálním rozvoji je při skupinové reflexi důležité mít dostatečně nasbíraný tzv. „materiál k učení“, který tvoří směs různých zkušeností a zážitků, které jsou následně vytěžovány v „prostoru přemýšlení“ reflektivních sezení. Je zapotřebí, aby lektor dokázal iniciovat a usměřňovat procesy, které vedou k nasbíráání tohoto materiálu k učení, to znamená, aby dokázal pracovat s takzvanými „podněty ke sdílení“ a dále také s „podněty k přemýšlení“, které zhodnocují tento materiál a tvoří výstup z učení.

Klíčová slova: proces učení, reflektivní sezení, osobnostně sociální rozvoj

Abstract: The article deals with the process of group reflection facilitated by personal and social development trainers. It is focused on specific ways to incite efficiency of the learning process of personal and social development participants during group reflection discussions. The result of the study is represented by finding that for the process of learning in personal and social development, it is very important to dispose of enough collected content of learning, i. e. a mixture of various experience being mined in the "space of thinking" during reflection. It is needed that the trainer be able to initiate as well as guide the processes leading to collection of such content of learning. In addition, there is a need for ability to work with "sharing impulses" as well as "thinking impulses" which enrich the content of learning as well as learning output.

Key words: learning process, group reflection, personal and social development

1 Úvod

Tento článek se zabývá představením výsledků výzkumu, který pojednává o problematice procesu učení v osobnostně sociálním rozvoji jedinců za pomoci skupinové reflexe. Toto složité spojení se skládá ze dvou důležitých částí – učení v kontextu osobnostně sociálního rozvoje a skupinové reflexe.

¹ Příspěvek vznikl v rámci realizace projektu *Zkušenostní a reflektivní učení - podpora profesní přípravy studentů* (č. CZ.1.07/2.2.00/15.0202) a projektu *Zkušenostní učení pro praxi – podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů* (č. CZ.1.07/2.2.00/18.0004) financovaných Evropskou unií a státním rozpočtem České republiky.

Proces učení je v poslední době velmi často spojován s výsledky neurověd, které chtějí přispět k zlepšení poznání tohoto procesu (srovnej Cozolino, 2013, Sala, Anderson, 2012). Když se podíváme na vztah neurověd a učení podrobněji, dostaneme se k tomu, že učení je pro mnoho odborníků z této oblasti spojeno s termínem „neuroplasticity“. Za tímto termínem se podle Cozolina (2013, s. 159) skrývá „schopnost neuronů a neuronálních sítí vyvářet, růst a měnit způsob, kterým se k sobě navzájem vztahují v závislosti na reakci na zkušenost“. Paradoxně se tak i v určitém diskurzu neurověd nevyhneme základním pojmům, jako je například zkušenost.

Je patrné, že učení v kontextu osobnostně sociálního rozvoje bude více specifické než například učení se typických školních znalostí, dovedností nebo návyků. Učení v kontextu osobnostně sociálního rozvoje se často děje právě na základě střetávání se s novými, ale i starými zkušenostmi a jejich reflektováním. Tyto zkušenosti jsou pak mnohdy transformovány do podoby znalostí, dovedností či návyků (Jarvis, 1987), které se týkají osobnostně sociálního rozvoje². Tím se dostáváme k přístupu k učení, který můžeme nazvat zkušenostně reflektivním učením (Moon, 2004, Kolář, Nehyba, Lazarová, Knotová, 2011). V tomto přístupu hraje velmi důležitou roli reflexe, která je neoddelitelnou součástí procesu učení. Z dřívějších průzkumů (Kolář, Nehyba, Hak, 2011) je patrné, že se v oblasti osobnostního rozvoje často objevuje sklon redukovat osobnostně sociální rozvoj jen na využití zkušenosti či zážitku formou učení se činností bez důrazu na reflexi. Proto tento článek zkoumá, jakou roli hraje při procesu učení právě skupinové reflektivní sezení. Pojmem skupinové reflektivní sezení zde označujeme „společný komunikační prostor vytvořený lektory pro účely analýzy proběhlých událostí a jejich optimálního zhodnocení pro další život účastníků“ (Kolář, 2012, s. 9). Jaký je přitom rozdíl mezi reflexí a skupinovým reflektivním sezením? Důležité je právě to, že se jedná o skupinový proces, jehož cílem je podněcovat reflektivní uvažování u jednotlivých účastníků. Sociální interakce je totiž například pro sociální konstruktivisty důležitým faktorem při vytváření významu samotného obsahu (zkušenosti) této interakce (Gergen, 2009). Transformace významu určité zkušenosti tvoří např. podle Mezirowa (1990, s. 1) jádro procesu učení: „Učení je tvorba nových či revidování starých významů určité zkušenosti“ nebo Baker, Jensen, Kolb (2002, s. 1): účastníci „konstruují význam a transformují zkušenost do znalostí prostřednictvím konverzace“. Výzkum se proto zaměřuje na to, jak probíhá takovéto reflektivní sezení v kontextu osobnostního rozvoje a jak konkrétně dochází k transformaci významů díky vzájemné interakci.

2 Metodologie

Jedná se o studii realizovanou pod Akademickým centrem osobnostního rozvoje, konkrétně v rámci projektů *Zkušenostně reflektivní učení – podpora profesní přípravy studentů* a

² Samotný pojem osobnostně sociálního rozvoje zde nerozebíráme a jde nad rámec textu, případné zájemce lze odkázat na další literaturu, jako je (Kolář, Nehyba, Hak, 2011).

Zkušenostně reflektivní učení pro praxi – podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů. Tato studie využívala smíšený design, se silným kvalitativním akcentem. Jako výzkumný nástroj byla zvolena technika hloubkových rozhovorů s několika lektory, kteří se zaměřují na problematiku osobnostně sociálního rozvoje. Nahrávky rozhovorů jsme doslovně přepsali a následně analyzovali v programu Atlas.ti (verze 5.7.1). Výzkumný vzorek byl složen z 11 lektorů, u nichž minimální doba profesní praxe činila tři roky a současně zahrnovala minimálně 80 hodin samostatně vedených reflektivních sezení. Lektori splňovali další podmínky a požadavky související s výkonem jejich činnosti (např. vysokoškolský diplom, absolvovaný sebezkušenostní výcvik či jiná forma dalšího vzdělávání apod.).

3 Proces učení a podněty v reflektivním sezení

Lidská paměť je plná zkušeností, které jsou v ní uložené, a to jak v dlouhodobé, krátkodobé či dokonce jen v pracovní paměti (např. bezprostřední zážitek po určité aktivitě). Tyto zkušenosti a zážitky jsou pak materiálem pro reflektivní sezení. Je dobré říci, že naše paměť není spolehlivá a rozpomínání se na určitou událost uloženou v dlouhodobé paměti je již konstrukcí této události (Ribero in Erickson, Rossi, 2010). Díky reflexi tak mohou být tyto zkušenosti nově přeuspořádány a může jim být dán nový význam a následně se mohou opět uložit do paměti (v případě přeuspořádání vzpomínek v dlouhodobé paměti se tento jev nazývá „rekonsolidace“, např. Ecker, Ticic, Hulley, 2012). To, jakým způsobem se to děje, je záležitostí lektora (toho, co vede reflektivní sezení) a samotných účastníků sezení. Díky výzkumu jsme zjistili, že lektor nejdříve evokuje tyto zkušenosti. K tomu mu slouží podněty³ určené ke shromáždění materiálu k učení. V textu je označujeme jako: „podněty ke sdílení“. V rámci určité časové sekvence se lektor pomocí těchto podnětů snaží shromáždit dostatek informací, zkušeností, které jsou verbalizované v prostoru skupiny a s nimi pak začít pracovat v komunikačním prostoru reflektivního sezení.

3.1 Podněty ke sdílení

Převážně otázky, které lektor používá k „podněcování ke sdílení“, se podle výzkumných zjištění dají rozdělit pomocí dvou základních os. V první ose jsou zachyceny podněty adresné a neadresné, tj. zda podněty směřují ke konkrétnímu jedinci. Druhá osa vystihuje, zda podnět směřuje k reflexi zážitku či zkušenosti. Přitom zážitek nastává bezprostředně po aktivitě a většinou v něm není přítomný prvek myšlení. Zkušenost je pak to, co je již uloženo v naší dlouhodobé paměti. Takovéto rozdělení lze najít například již u Deweyho (1932) a jeho pohledu na zkušenost. Pojďme se nyní trochu více zaměřit na jednotlivé kategorie, které díky těmto dvou osám vzniknou.

³ Podněty mají většinou charakter otázek, ale mohou to být i nepřímé otázky nebo výzvy. Někdy se stává, že podněty mají více charakter tvrzení, a to tehdy, když lektor přechází k tomu, co jsme v rámci výzkumu nazvali poučováním, což je snaha lektora ovlivnit zkušenost účastníků přímo konkrétním komentářem.



Obrázek 1 (Kolář, 2012, s. 137⁴).

U neadresnosti otázka směřuje obecně k celé skupině: „Tak kdo by se chtěl podělit?“ (Kolář, 2012, s. 134), zatímco u adresného podnětu směřuje ke konkrétnímu jedinci: „A jak jste na tom, Jirko, byli ve vašem týmu?“ (Ibid, s. 134). Přitom z výzkumu vyplývá, že se zdá, že míra adresnosti se vztahuje k direktivitě lektora. Direktivnější používá spíše adresný podnět než podnět neadresný. Lektori v první řadě používali neadresný podnět, a pokud nedošlo k odezvě, často jej pak adresovali konkrétnímu jedinci.

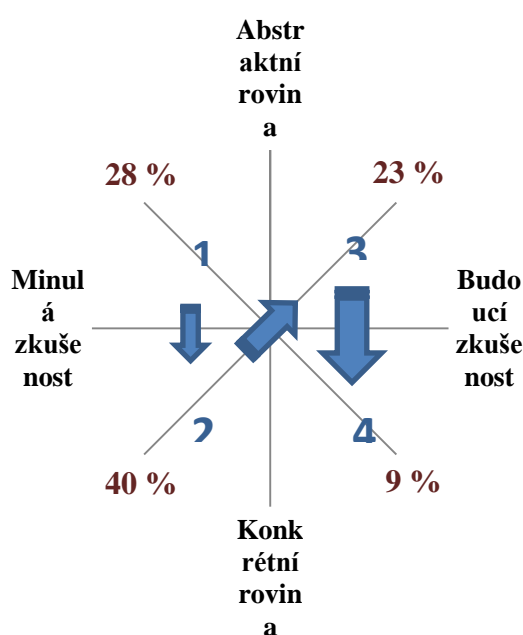
Druhou dimenzí je orientace na zážitek nebo zkušenost. Otázka směřující ke sdílení zážitku je většinou otázkou, která přichází bezprostředně po určité aktivitě či modelové situaci a ptá se na první uchopení tohoto zážitku. Mysl účastníka skupinového reflektivního sezení si jej pak může vybavit, kategorizovat a někam zařadit. Tento proces je často spojen s tzv. nižšími poznávacími procesy (Kolář, 2012). Takovouto otázkou může být například otázka „Tak co, jaké to bylo?“ (Ibid, s. 133). Přitom neurčité zájmeno „to“ označuje událost, která reflektivnímu sezení předcházela. Otázka na sdílení zkušenosti pak souvisí s vyššími poznávacími procesy a vyžaduje porozumění, aplikaci, evaluaci zkušenosti – „Co pro sebe užitečného si z toho včerejška odnášíte?“ (Ibid, s. 133). Pokud máme takto nashromážděný materiál k učení, pak můžeme přejít do další fáze, kterou jsou podněty k přemýšlení.

3.2 Podněty k přemýšlení

Je však důležité říci, že „často se však stává, že tatáž položená otázka sleduje dva cíle“ (Ibid, s. 132), tj. že je podnětem ke sdílení a zároveň podnětem k přemýšlení. To dokládá i výše zmíněná poznámka (Ribero in Erickson, Rossi, 2010) odkazující k tomu, že paměť vzpomínky spíše rekonstruuje, než aby si je pamatovala přesně. Přesto lze najít odlišnost mezi podnětem ke sdílení a podnětem k přemýšlení. Tato odlišnost tkví v první řadě v cíli, respektive v tom, co otázka sleduje. Podněty k sdílení totiž směřují k nashromáždění dalšího

⁴ Procenta v obrázku označují míru toho, jak konkrétní podnět byl v průměru přítomný u zkoumaných lektorů.

materiálu jako podkladu pro další učení, zatímco podněty k přemýšlení směřují přímo k jádru procesů učení. „Otázky zde nesměřují pouze k vybavení si zapamatovaného, ale jsou svázány s celkovým pochopením řešeného jevu, žádají účastníky o sdělení výsledků jeho analýzy či zhodnocení, podporují tvorbu nových myšlenek a konceptů, pobízí k aplikaci do nových podmínek apod.“ (Kolář 2012, s. 141). Z výzkumu vyplývá, že odpovědi účastníků na tyto podněty jsou delší než odpovědi na podněty ke sdělení a jsou častěji prokládány okamžiky mlčení. Podněty k přemýšlení lze též rozdělit podle dvou os. První osa určuje, zda se podnět orientuje na minulou nebo na očekávanou budoucí zkušenost. Druhou osou je míra abstrakce, tedy zda je zkušenost konkrétní nebo abstraktní. Na obrázku to lze znázornit následujícím způsobem:



Obrázek 2 (Kolář, 2012, s. 147).

Orientace podnětů na minulost plní účel výchozí informační opory pro práci v reflektivním sezení. Přitom jsou takové podněty pro účastníky dostupnější, protože jsou již uloženy v paměti. Jde tak o zmapování všech důležitých zkušeností a konsekvencí týkajících se tématu, které je v centru pozornosti skupiny při reflektivním sezení. Příkladem takovéto otázky může být „Zkuste si vzpomenout, jaká z těch strategií víc fungovala?“ (Ibid, s. 148). Ve zkoumaném vzorku se tyto podněty objevují v 68 procentech případů. Na tento typ podnětů velmi často navazují podněty orientované na budoucí očekávanou zkušenost. Na základě minulých zkušeností se snaží tyto podněty vytvořit „novou životní teorii“ kterou účastníci budou aplikovat v realitě života. Ty tvoří 32% z celkového výskytu intervencí. Druhou doménu tvoří míra abstrakce podnětů, kde na jedné straně jsou velmi obecné podněty typu „O čem byl ten věřejšek, co nám přinesl?“ (Ibid, s. 148). A na druhé straně jsou pak podněty konkrétnější, které směřují buď ke konkrétní osobě, nebo se váží na určitý typ

tématu: „A Radko, co je podle vás důvodem vašeho selhávání právě v takových situacích?“ (Ibid, s. 148).

Z výzkumu vyplývá, že nejenže lze podněty k přemýšlení takto kategorizovat, ale je možné v nich najít i určitou časovou souvislost. Na začátku sezení se objevují abstraktnější podněty zaměřené na minulou zkušenost (kvadrant označený číslem 1), které se konkretizují na určité téma či účastníka reflektivního sezení (kvadrant 2). Díky nashromážděnému materiálu lektor následně přechází k aplikaci těchto zkušeností do budoucna. Zde se opět od abstraktního postupuje ke konkrétnímu. Na začátku lektor často položení obecnou výzvu (kvadrant 3), kterou lze ilustrovat například tímto výrokem: „Teď by mě zajímalo, co si z toho sebou do života odnesete?“ (Ibid, s. 157), až po jasnou konkretizaci (kvadrant 4): „A jak by taková lepší Pavlova komunikace měla vypadat?“ (Ibid, s. 158).

4 Závěr

Takto popsany proces je konkrétním postupem facilitace procesu učení, jak o něm například hovoří již zmíněný Mezirow (1990). Výsledkem výzkumu je tedy konkrétní podoba toho, jak lektori pomáhají transformovat významy určitého zážitku nebo zkušenosti. Nejdříve se lektori zaměřují na zkoumání zážitku a zkušenosti pomocí „podnětů ke sdílení“. To znamená, že zjišťují, jaký význam určitému zážitku a zkušenosti jedinec či skupina přisuzuje. Pak dále účastníky tohoto procesu podněcují pomocí „podnětů k přemýšlení“ k tomu, aby na tento zážitek či zkušenost pohlédli jinak a přiřadili jí nový, či revidovali starý význam této zkušenosti.

Dále je zřejmé, že podněty k přemýšlení, které jsou důležitým faktorem při transformaci významu zkušenosti, mají vodící linku. Ta ukazuje, že lektori jdou nejčastěji od **abstraktních podnětů** zaměřených na **minulost** přes **konkrétní podněty** zaměřené na minulost až k **budoucnosti**, která je tvořena posunem od **abstraktních** ke **konkrétním podnětům**.

Literatura

BAKER, A. C.; KOLB D. A.; JENSEN, P. J. Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation. 1st pub. Westport, Conn.: Quorum Books, 2002, ISBN 1567204988.

COZOLINO, L. The social neuroscience of education: optimizing attachment and learning in the classroom. New York: W.W. Norton & Company, 2013. ISBN 9780393706093.

DELLA SALA, S.; ANDERSON, M. Neuroscience in education: the good, the bad, and the ugly. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2012, ISBN 9780199600496.

DEWEY, John. Demokracie a výchova. Praha: Jan Laichter, 1932.

e-mail: acor@acor.cz
 web: www.acor.cz

ECKER, E.; TICIC, R.; HULLEY, L. Unlocking the Emotional Brain: Eliminating Symptoms at Their Roots Using Memory Reconsolidation. New York: Routledge, 2012. ISBN-13: 978-0415897174.

ERICKSON, M. H.; ROSSI, E. L. Hypnotická psychoterapie: kniha případových studií. Vyd. 1. Brno: Emitos, 2010, ISBN 9788087171196.

GERGEN, K. J. An invitation to social construction. 2nd ed. Los Angeles: Sage, 2009, ISBN 9781412923019.

JARVIS, P. Adult learning in the social context. New York: Croom Helm, 1987. ISBN 0-709-91483-0.

KOLÁŘ, J. Skupinové reflektivní sezení v pojetí lektorů osobnostně sociálního rozvoje. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

KOLÁŘ, J.; NEHYBA, J.; HAK, M. Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu. In Janík, T.; Knecht, P.; & Šebestová, S. (Eds.). Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

KOLÁŘ, J.; NEHYBA, J.; LAZAROVÁ, B.; KNOTOVÁ, D. Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů In Sborník z konference Sociální pedagogika v souvislostech globální krize. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.

MEZIRROW, J. Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, ISBN 1555422071.

MOON, J. A. A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice. 1st pub. London: Routledge Falmer, 2004, ISBN 0415335159.



Jan Nehyba
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Masarykova univerzita
Arne Nováka 1
602 00 Brno
e-mail: nehyba@acor.cz

Jan Kolář
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Masarykova univerzita
Arne Nováka 1
602 00 Brno
e-mail: kolar@acor.cz

e-mail: acor@acor.cz
web: www.acor.cz

Akademické centrum osobnostního rozvoje, Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Arne Nováka 1, 602 00 Brno



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ