

Sociálně kognitivní teorie v činnosti lektorů pracujících se skupinou¹

Social cognitive theory in the activities of lecturers working with a group¹

Jan Kolář, Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová

Abstrakt: Příspěvek pojednává o projekci sociálně-kognitivních teorií do vzdělávání a učení v práci se skupinou v programech osobnostně sociálního rozvoje. Autoři v něm představují základní teoretická východiska, cíle, metodologii a hlavní výsledky realizovaného kvalitativního výzkumu, který byl zaměřen na analýzu způsobů práce lektorů osobnostně sociálního rozvoje s vybranými skupinami. Prostřednictvím analýzy videonahrávek a narativních rozhovorů bylo identifikováno několik základních kategorií, ve kterých se zmíněné teorie do určité míry odrážejí.

Klíčová slova: skupinová práce, sociálně kognitivní teorie, osobnostně sociální rozvoj, lektoři, subjektivní teorie

Abstract: This paper discusses problems of reflection social cognitive theory education and learning in the activities, which are focused on personal-social development. In the article authors present the basic theoretical background, objectives, methodology and main results of the realized qualitative research, which was focused on the analysis of the ways of work lecturers with selected groups. Through the analysis of video and narrative interviews was identified several basic categories in which to some extent reflect the mentioned theory.

Keywords: group work, social cognitive theories, personal and social development, lecturers, subjective theories

1 Úvod

Socio-kognitivní teorie jsou založeny na předpokladu zásadního vlivu sociálních interakcí na tvorbu znalostí, dovedností a postojů. V jejich kontextu se skupinová práce stává jednou z hlavních metod, která se objevuje při aplikaci socio-kognitivních teorií do vzdělávání. Zakladatel encounterových skupin („skupiny setkání“) Carl Rogers (1997) byl dokonce přesvědčen, že využití skupin ve vzdělávání, terapii, osobnostním rozvoji je jedním z nejrychlejších a pravděpodobně nejmocnějších sociálních vynálezů minulého století. Skupinová práce je tak velmi často aplikována v nejrůznějších oblastech, které souvisejí s osobnostním i profesionálním rozvojem.

Z pohledu pedagogického diskurzu lze vystavět argumenty pro skupinovou práci právě především na půdorysu sociálně-kognitivních teorií. Tyto teorie zdůrazňují nejen sociální povahu učení, ale kladou důraz i na kulturní transakce mezi člověkem a jeho prostředím. Mezi nejvýznamnější takto zaměřené teorie Bertrand (1998) řadí např. teorii kooperativního vyučování a učení, teorii

¹ Příspěvek vznikl v rámci realizace projektu *Zkušenostní a reflektivní učení - podpora profesní přípravy studentů* (č. CZ.1.07/2.2.00/15.0202) financovaného Evropskou unií a státním rozpočtem České republiky.

kontextualizovaného učení, teorii socio-kognitivního konfliktu, sociálně historickou teorii L. S. Vygotského a sociálně-kognitivní teorii A. Bandury.

V tomto textu usilujeme o propojení teorie a praktických zkušeností s vedením a facilitováním procesů reflexe ve skupinách zaměřených na osobnostní nebo profesionální rozvoj. Naším cílem je ukázat na konkrétních příkladech aplikaci, resp. projekci vybraných socio-kognitivních teorií do práce lektorů. Nejprve vždy stručně představíme danou socio-kognitivní teorii a následně dokladujeme její aplikaci/projekci na konkrétních případech z praxe, které jsou výstupem z kvalitativního výzkumu.² Jeho metodologický postup uvádíme v následující části.

2 Metodologie

Jedná se o výzkum využívající kvalitativní i kvantitativní postupy. Přestože kvantitativní data slouží „pouze“ jako opora výsledného interpretačního rámce, lze zvolený design výzkumu označit za smíšený (viz např. Tashakkori & Teddlie, 2003). Základní výzkumnou otázkou je: *Jakým způsobem se socio-kognitivní teorie učení promítají do reálného fungování lektorů při vedení skupinových reflektivních sezení?* Jde o pohled výzkumníků, tedy jak oni sami vnímali a nacházeli aplikaci, resp. projekci zmíněných teorií v práci lektorů. 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).

Prezentovaná data jsou dílčími výstupy z výzkumného šetření prováděného v rámci plnění ESF projektů realizovaných na půdě Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (*Zkušenostně reflektivní učení – podpora profesní přípravy studentů a Zkušenostně reflektivní učení pro praxi – podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů*). Výzkumná data byla získána prostřednictvím videonahrávek a hloubkových rozhovorů s vybranými lektory před skupinovým reflektivním sezením a po něm. Nahrávky jsme doslovně přepsali a následně analyzovali v programu Atlas.ti (verze 5.7.1). Výzkumný vzorek tvořilo 11 lektorů, u nichž minimální doba aktivní profesní praxe činí tři roky a současně zahrnuje alespoň 80 hodin samostatně vedených reflektivních sezení. Lektori splňovali podmínky a požadavky související s výkonem jejich činnosti (např. vysokoškolský diplom, absolvovaný sebezkušenostní výcvik či jiná forma dalšího vzdělávání apod.).

V následujících kapitolách uvedeme některé závěry z prováděného výzkumu.

3 Aplikace socio-kognitivních teorií v praxi – výsledky výzkumu

3.1 Self-efficacy a procesy ve skupině

Self-efficacy se často překládá jako „sebeuplatnění“ nebo „vědomí vlastní účinnosti“ a je jednou z důležitých součástí Bandurovy sociálně-kognitivní teorie. „Představuje jednak faktickou účinnost ve zvládnutí vlastního prostředí, jednak generativní schopnost projevující se v percepci sebeuplatnění, víře v ně, případně v usuzování o něm“ (Janoušek, 1992, s. 389). Sebeuplatnění se opírá o čtyři zdroje informací (srov. Bandura,

² V textu uvedená data pocházejí z dlouhodobého výzkumu realizovaného v rámci přípravy disertační práce (Kolář, 2012, v tisku).

1986; Janoušek, 1992). První a současně i nejefektivnější z nich je „**autentická zkušenost**“ (*mastery experience*) s daným úkolem, kdy úspěch posiluje sebedůvěru a s neúspěchem jsou naopak svázány pochybnosti o vlastních schopnostech. Druhým zdrojem je „**zprostředkovaná zkušenost**“ (*vicarious experience*), v níž své schopnosti posuzujeme skrze výsledky činností druhých lidí. Od těchto vzorů navíc přejímáme účinné a efektivní způsoby řešení různých situací. V pořadí třetí zdroj, „**verbální přesvědčování**“ (*verbal persuasion*), představuje utvrzení (či spíše utvrzování) subjektu, že má k úspěšnému zvládnutí úkolu dostatek schopností. Nestačí zpravidla pouze ocenění, významné je rovněž nastavení úkolu na optimální úroveň náročnosti tak, aby bylo odstraněno riziko příliš brzkého selhání. Nakonec se jedná o informaci o vlastním **fyzilogickém stavu** (*physiological state*). Negativní stavy (např. bolest, únava, stres) máme tendenci vnímat jako ukazatele neschopnosti zvládnout úkol nastavený na určité úrovni, optimalizace fyzického stavu s sebou často nese růst sebedůvěry.

Jak upozorňuje Gillernová, Kebza, & Rymeš (2011), Bandura nejprve koncept sebeuplatnění vnímal výhradně jako individuální záležitost, ve výsledku jej však posunul i na skupinovou úroveň. Podle Janouška (1992) hovoříme o tzv. „kolektivním uplatnění“ (*collective efficacy*) a „kolektivním sebeuplatnění“ (*collective self-efficacy*).

Lektoři v rámci skupinového reflektivního sezení využívají předně to, čemu Bandura říká „verbální přesvědčování“. To je nejvíce zřetelné z výzkumem identifikované kategorie **oceňování a hodnocení**. Příkladem může být následující replika: „Hm, tak to je moc pěkná myšlenka, o které by se vyplatilo, myslím, ještě přemýšlet.“ nebo odezva na nějakou minulou aktivitu členů skupiny: „Mně se hodně líbily ty deníky vaše.“ Oceňování může mít stejně tak i podobu méně osobního a v některých případech také nepříliš autentického komunikačního aktu, který plní jen funkci jakéhosi technického předělu: „Super, děkujeme za příspěvek, kdo bude další?“ Všechny tyto repliky označují snahu lektora o zvýšení self-efficacy účastníků.

3.2 Observační učení – zástupné učení ve skupinové práci

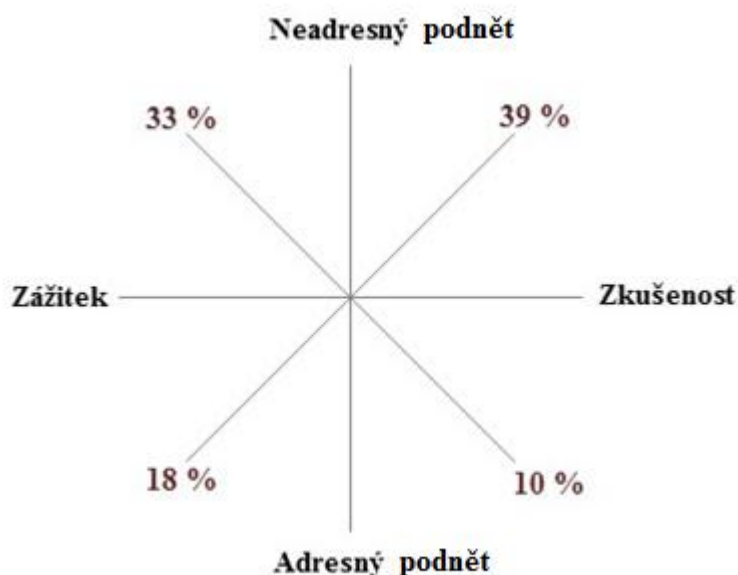
Jedním z důležitých prvků Bandurovy socio-kognitivní teorie (1986) je tzv. **zástupné učení**. Jde o schopnost nahradit přímou zkušenost a její zpracování způsobem „pokus/omyl“ zkušeností zprostředkovanou, která umožňuje osvojení a regulaci vzorců chování určitého modelu (např. pozorování chování a jeho důsledků u druhých lidí). Toto učení je úzce spojeno s pojmem „**observační učení**“, při kterém je podle Schunka (2004) důležitý přenos informací předkládaných ve formě modelů, jež může jedinec použít jako základ nového chování³. Podle Bandury (1986) obsahuje observační učení čtyři základní procesy: pozornost, uchování, produkci a motivaci. Záleží tak na tom, aby subjekt: (1) pozorně vnímal, co pozorovaný vzor dělá (pozornost), (2) správně si to zapamatoval (uchování), (3) proměnil vzpomínky na nové reakce (produkce) a (4) byl dostatečně motivovaný k výkonu (motivace).

Modelování určitých procesů, pomocí kterého si jedinec chce osvojit např. nějakou sociální dovednost, je v současnosti velmi rozšířeným postupem především v neformálním vzdělávání dospělých (srov. Lawley, 2000). Jiný pohled na modelování nabízejí Grindler & Bandler (1975) a Knight (2011), kteří uvádějí fáze modelování konkrétního chování:

³ V nedávné době bylo observační učení podpořeno i objevem tzv. „zrcadlových neuronů“ (Keysers, 2010), které se aktivují, když člověk pozoruje jednání někoho jiného, jsou tak důležité při učení se skrze imitaci.

- Jedinec sleduje model, to, co dělá, jak to dělá a ptá se, proč to dělá.
- Systematicky probírá prvky a vzorce (vědomé i nevědomé) chování modelu⁴.
- Dokáže předat modelované chování, dovednost druhým lidem.

Lektoři většinou podporují zástupné učení formou takzvaných **podnětů ke sdílení**, které buď směřují ke skupině (neadresně), nebo k jednotlivci (adresně). Činí tak obvykle formou otázek, kterými účastníky vybízejí ke sdílení zkušeností nebo zážitků. Následná odpověď se může stát předmětem modelování ostatními členy skupiny na základě společných asociací. Otázky orientované na zážitek směřují pouze k bezprostřednímu zážitku po aktivitě, ve kterém není přítomný prvek myšlení. Otázky na zkušenost se týkají zkušenosti, ve které už myšlení přítomno je (zpracovaný zážitek). Toto rozdělení vychází z Deweyho (1932) pohledu na zkušenost. Způsoby podněcování pak lze znázornit ve schématu, ve kterém procenta v jednotlivých kvadrantech udávají míru využívání jednotlivých způsobů podněcování sledovanými lektory (Obrázek 1).



Obrázek 1: Typologie podnětů ke sdílení.

Příklady otázek podněcujících sdílení mohou být následující: „Tak a teď možná zkuste říct, k čemu jste teda dospěli.“ (neadresný podnět – otázka na zkušenost) nebo např. „Petře, jak ty to máš s rozhodováním?“ (adresný podnět – otázka na zkušenost). Neadresný podnět k zážitku může mít např. znění: „Tak se pojdte relevantně a výstižně podělit, jaké to pro vás bylo?“ Adresný podnět je pak svázaný buď s konkrétní osobou, či konkrétním tématem. Celkovým záměrem lektora je, aby účastníci prezentovali a reflektovali určitou zkušenost nebo zážitek a na základě toho si vytvořili další pojmy, které jsou s touto zkušeností nebo zážitkem spojené. Takto vytvořený model

⁴ Myšlenka modelování je však daleko starší, např. již strukturalisté hovoří o odhalování vědomých a nevědomých struktur (Descombes, 1995).

uvažování o konkrétním zážitku či zkušenosti může být modelem pro zástupné učení u ostatních účastníků. Slovo „může“ znamená, že v opačném případě není modelem pro učení, ale je modelem pro vymezení. Jde tak o tzv. souboj prekonceptů, který blíže zmíníme v následující kapitole. Pro jasnější představu uvádíme ještě další identifikovaný příklad podnětů, kterými námi sledovaní lektori vybízeli k zástupnému učení:

Adresný podnět ke sdílení zážitku (L = lektor, Ú = účastník):

L: *Táák, teď si můžeme chvíli povídat o tom programu minulým. (...) Jak jste vnímali tu předešlou aktivitu? (...) Jak probíhala vlastně? (...) Má chuť se podělit někdo? (...) Jak se to tam vlastně dělo? (účastníci jsou pozorní, nikdo ale zatím nedává najevo, že by chtěl promluvit) Jirko, zkusíš?*

Ú: *Jako popsat to mám nějak?*

3.3 Teorie socio-kognitivního konfliktu ve skupinové práci

Vyřčený popis zkušenosti či zážitku může a nemusí být modelem, který si druzí osvojují. Pokud není modelem pro učení, pak je vědomě ponechán stranou a učení neprobíhá (Jarvis, 2004), nebo je zážitek či zkušenost vnímána ostatními natolik odlišně od jejich vlastního popisu zkušenosti (která je základem prekonceptu), že dojde k tzv. **souboji prekonceptů**. Každý jedinec disponuje jedinečnou kognitivní strukturou, díky které může odlišně uchopit určitou prožitou situaci a dát jí odlišný význam než druhý člověk. Odlišné vnímání popisu zkušenosti tkví například podle Mezirowa (1990) v odlišném pojetí „významových schémat a perspektiv“. Slovy socio-kognitivní teorie konfliktu: účastníci mají odlišný prekoncept, který do nové situace, resp. nové nabídky nezapadá. Tento prekoncept se pak stává příležitostí obohatit zkušenostní asociační síť účastníků. Socio-kognitivní konflikt představuje rozpor, k němuž dochází při střetu rozdílných individuálních prekonceptů v průběhu sociální interakce. Jedinec v tomto okamžiku často zažívá pocit tzv. vnitřní kognitivní nerovnováhy, přičemž je zajímavé, že v nerovnovážném stavu se může nacházet podobně i sama skupina (srov. Mugny & Doice, 1978).

Jak poukazují Slavík a Wawrosz (2004), tato dysbalance nemá mít podobu skutečného souboje prekonceptů, ale měla by být naopak vhodně pedagogicky využita a transformována směrem k jejich vzájemnému obohacení (intelektuálnímu či emočnímu podněcování a inspirování, respektu k jedinečnosti apod.).

Otázky, které lektor používá v souvislosti s pedagogickou snahou o vzájemné obohacení prekonceptů, jsou často vyjadřovány slovy jako „jiný, odlišný úhel pohledu, jiný názor“. Příkladem mohou být otázky: „Máte na to [určitou zkušenost, zážitek] někdo jiný pohled? Je někdo, kdo to má jinak?“ Tato „jinakost“⁵ souvisí právě s teorií socio-kognitivního konfliktu, ve které jde předně „o překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci“, což ve výsledku vede „k překonání kognitivní nerovnováhy uvnitř jedince“ (Bertrand, 1998, s. 131). Konflikt zde hraje roli zdroje a současně i podnětu k učení (Mugny & Doice, 1978). V lektorské práci při reflektivním sezení se to odráží předně v intervenci, kterou nazýváme **podněcování k přemýšlení**.

Příklad z praxe:

L: *A zajímavý bylo, že jste každý rozuměli té větě jinak, nebo zajímavý bylo, že jste se na tom shodli?*

Ú: *Zajímavý bylo, jak tomu kdo rozuměl.*

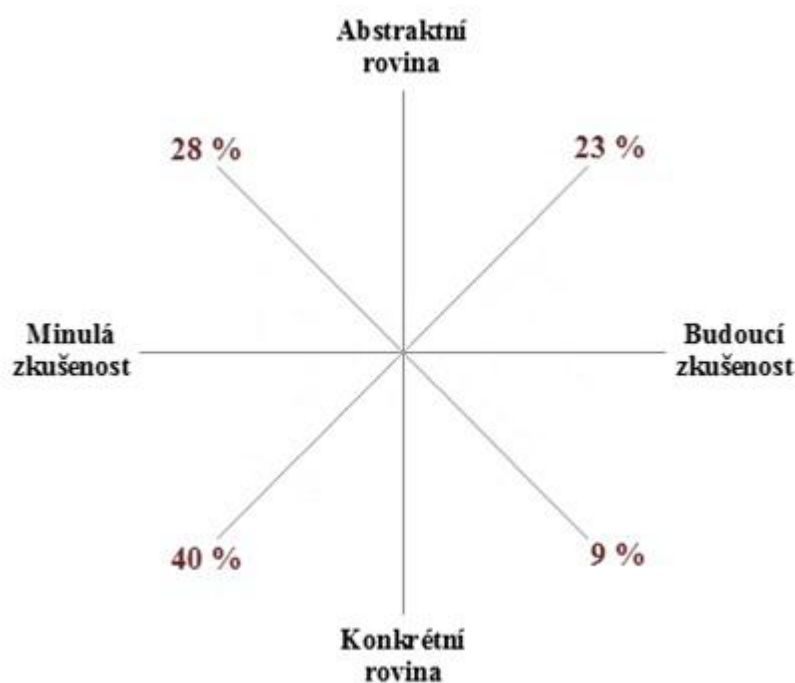
⁵ Například v hermeneutice se uvádí, že popisy, interpretace nejsou „lepší“ nebo „horší“, ale jsou „jiné“ (Grondin, 1997).

Ú: *Třeba u nás taky právě vždycky nějaký ten výrok každé pochopil trochu jinak. Tak mně se právě líbilo, že když třeba někdo odůvodnil, jak on to pochopil, tak že vždycky ta jeho verze jakoby pak najednou dávala smysl, ale že když jsme se na začátku prvně to jako řekli, tak jsem říkala: „Jako já vůbec nevím, co to je.“ a pak, když to, jakože si myslím, že to chápeme úplně ..., že vždycky to, jako každé měl, jako vždycky každé nějak jako pravdu.*

L: *Dobrá, díky. Já budu ještě šfouat..., budu se ptát, v čem vás to teda obohatilo. Jako nemusíš ty (ukáže na slečnu, co teď mluvila), jo, ale zkuste jako někdo klidně jiné. V čem vám přišel obohacující pohled někoho jiného?*

Ú: *Mně přijde, že hodně lidí to bralo jako na základě svých zkušeností třeba už nějakých jako i lektorských, nebo jakože prostě vedoucích a tak..., Takže to mně přišlo zajímavý, že už ti lidi jako měli z praxe ten pohled, už teda tu svou zkušenost z praxe...*

Podněty k přemýšlení lze opět rozdělit do čtyř dimenzí, jak je vyznačeno ve schématu (Obrázek 2). Podnět může být orientován na již **prožitou minulou zkušenost** či předpokládanou **budoucí zkušenost**⁶. Druhou dimenzi tvoří **míra abstrakce** vzneseného podnětu (v našem případě nejčastěji otázky). Procenta opět znázorňují míru využívání jednotlivých typů podnětů lektory (analýza videonahrávek).



Obrázek 2: Typologie podnětů k přemýšlení.

Podněty směřující k promýšlení minulých událostí plní zpravidla roli výchozí informační opory. Jsou totiž napojeny na děje, které mají účastníci více či méně uloženy ve své paměti, a jejich uchopení je proto relativně snazší a hmatatelnější, např. „Zkuste si vzpomenout, která z těch strategií víc fungovala?“ Podněty zaměřené na budoucí události oproti tomu představují vytěžení již získaných zkušeností a úsilí o jejich využití a zhodnocení v dalším životě účastníků. Navazují zpravidla na výše zmíněný typ podnětů, na jejichž základě se snaží lektori vést účastníky např. k tvorbě nové „životní teorie“ a připravit je na její aplikaci do praxe (např. „A jak to, o čem se tu teď bavíme, využijete po návratu domů?“).

⁶ „Budoucí zkušenost“ je zde použita ve smyslu očekávaného dění, které předpokládáme.

Druhým rozlišujícím kritériem se ukázala být míra abstrakce vznesených podnětů. Na jedné straně pomyslné škály stojí podněty s nízkou mírou určitosti (např. „O čem byl ten včerejšek, co nám přinesl?“), na straně druhé pak podněty relativně konkrétní s jasněji definovaným zadáním: „A Radko, co je podle vás důvodem vašeho selhávání právě v takových situacích?“

3.4 Teorie kontextualizovaného učení ve skupinové práci

Teorie kontextualizovaného učení zdůrazňují především bezprostřední užitečnost naučeného v každodenním životě. Hull (1993) v této souvislosti uvádí, že nově nabyté informace a znalosti musí být nutně spojeny s vlastním referenčním rámcem učícího se subjektu tak, aby pro něj proces učení probíhal ve smysluplných souvislostech a umožňoval mu vyvíjet činnosti a řešit problémy způsobem, jenž odpovídá povaze úkolů v jeho reálném životě. Kontextualizované učení se proto zaměřuje na naplnění následujících principů (srov. Anderson, Reder, & Simon, 1996; Bertrand, 1998; Imel, 2000):

- Klade se **důraz na řešení problémů** a překonávání překážek.
- Obsahy učení se předkládají ve vzájemně **propojených souvislostech**.
- Lidem se pomáhá **sledovat proces** jejich **vlastního učení** tak, aby jej v budoucnu mohli sami regulovat.
- Výuka se ukotvuje v různých **souvislostech reálného života** učících se.
- Podporuje se **učení se s druhými a od druhých**.
- Využívá se **autentického hodnocení**.

V předchozí kapitole jsme pojednávali o podnětech k přemýšlení, které jsou zaměřeny na budoucnost. Ty se ukazují být velmi důležitými ve vztahu k procesu učení, neboť směřují k rozvoji schopnosti zúročit dříve vynaloženou energii (získané poznání) v kontextu reálného života. Orientace na budoucnost je velmi důležitou součástí např. postmoderních přístupů v psychoterapii a poradenství (De Shazer, 2011; Hoyt, 1993). Je zřejmé, že kontextualizované učení má mnoho podobných rysů jako ostatní socio-kognitivní teorie učení, ale odlišuje se zaměřením na souvislosti reálného života. Toto zaměření je vyjádřené v **podnětech orientovaných na budoucnost**, např. „V jaké podobě se budete moci s touto zkušeností setkat v běžném životě? (...) A jak to, o čem se tu teď bavíme, využijete po návratu domů?“. Podobně Boud, Keogh, & Walker (1985) považují za jeden z několika relevantních výstupů reflektivního procesu připravenost jedince k aplikaci získaného poznání (např. „S čím odsud odjíždíte a co s tím budete dělat?“) či k bezprostřední změně chování (např. „Kdo z vás bude teď doma dělat něco jinak a co konkrétně to bude?“). Tyto podněty mohou mít opět abstraktní nebo konkrétní povahu či zaměření. Je zřejmé, že propojení minulé osobní zkušenosti s budoucí očekávanou zkušeností zefektivňuje proces učení. Existuje i neurobiologický důkaz, že propojení mezi vybavováním si minulých událostí a představováním si budoucnosti hraje zásadní roli pro paměť a učení (Schacter, Addis, & Buckner, 2007).

3.5 Teorie kooperativního vyučování a učení

Poslední skupinou sociálně-kognitivních teorií, které budeme v tomto textu věnovat pozornost, jsou teorie kooperativního učení a vyučování. Jde o v současnosti poměrně populární koncepte několika různých škol odkazujících se k celé řadě myšlenkových zdrojů a východisek. Zřetelný je v nich například opět vliv Deweye a Lewina (srov. např. Slavin, Kagan, & Sharan, 1985);

Vygotskij (srov. např. Vališová & Kasíková, 2011) a zejména francouzská škola čerpá rovněž např. z Freinetovy reformní pedagogiky (Bertrand, 1998).

Přestože, jak uvádí Bertrand (1998), mají kooperativní teorie své rezervy v oblasti teoretického ukotvení, opírají se jejich konkrétní aplikace o celou řadu experimentálních a srovnávacích výzkumných studií. Podle amerických autorů Johnsona, Johnsona, & Holubce (in Williams, 2002) byla jejich účinnost a efektivita prověřena více než šesti stovkami výzkumů, přičemž prokázán byl zejména vliv na oblast rozvoje sociálních postojů – např. přijetí druhých lidí, posílení sebepojetí a schopnosti spolupráce, eliminace projevů xenofobie a rasismu. Kasíková (2008) nicméně v této souvislosti upozorňuje, že kooperativní učení nelze vnímat pouze jako podporu schopnosti pracovat s druhými, primárním cílem zde stále zůstává učit se (resp. naučit se) skrze spolupráci něčemu novému.

I přes existenci řady rozdílných přístupů ke kooperativnímu učení se většina zahraničních (např. Johnson, Johnson, & Holubec in Williams, 2002; Slavin, Kagan, & Sharan, 1985) i tuzemských (Kasíková, 1997, 2001; Vališová & Kasíková, 2011) autorů, zdá se, víceméně shoduje na několika základních principech, o něž se tato teorie učení opírá. Jde zejména o:

- **Pozitivní vzájemnou závislost** všech členů skupiny na jejím výsledku.
- **Interakci tváří v tvář** prostřednictvím práce v malých sociálních skupinách tak, aby mohly probíhat sociální vlivy podporující proces učení.
- **Individuální odpovědnost**, která zajišťuje optimální a plnohodnotné zapojení všech členů skupiny do práce.
- Vhodné **využití interpersonálních dovedností**, které jsou pro spolupráci důležité (např. konstruktivní řešení konfliktů, efektivní komunikace apod.).
- **Reflexi** skupinové činnosti podporující schopnost skupiny vnímat a nahlížet svou vlastní činnost a tu v souvislosti s tím regulovat.

Williams (2002) ve své práci doplňuje tyto principy o další dva, kterými jsou zapojení myšlení tzv. „vyššího řádu“⁷ (*higher order thinking*) a stimulace emocí podporujících proces učení.

Jedním z nejvýraznějších způsobů, jakými se lektori snaží? akcentovat kooperativní učení a vyučování, je podpora vzájemné spolupráce mezi účastníky a její reflexe. Snahy lektorů o podporu ke spolupráci a především k její reflexi je možné spatřit v **podnětech ke sdílení** i k **přemýšlení** ve formě otázek, např. „Jak se vám ta aktivita spolu dělala? Jak se vám spolupracovalo? Co vám to jako skupině přineslo? Co jste se dozvěděli o sobě navzájem?“ Takové otázky se více zaměřují na vztahy mezi účastníky. Konkrétní ukázkou může být následující komunikační replika:

Ú: *Já jsem si uvědomil, že vlastně práce v té skupině, že když jsme něco plnili, že je strašně důležitá, že ten jednotlivec by se tam asi dost ztratil, takže když jsme třeba dopoledne chodili vlastně po tom ISu [název aktivity], že ta spolupráce, že je obrovskou hodnotou... Něco znamená...*

L: *Hm. Super. Díky, díky za to. Dokázal bys pojmenovat konkrétně, v čem byla ta spolupráce a...*

Ú: *V různých věcech, například, že jsme se dohodli – ty vylezeš tam, já udělám tohle, ale (.) v té komunikaci hlavně, že jsme dokázali spolu nějak vlastně vyjít a potom taky to, že jsme si dokázali pomoci, viz třeba to, že jsme nesli výjimku a podobně, různé věci, no ale šlo tam hlavně o ten kontakt, že jsme dokázali spolupracovat.*

⁷ Jde o procesy myšlení, o nichž hovoří Bloom ve své taxonomii kognitivních cílů, např. analýza, syntéza, hodnocení.

4 Závěr

Ve vztahu k výše položené otázce *Jakým způsobem se soci-kognitivní teorie učení odrážejí v reálném fungování lektorů při vedení skupinových reflektivních sezení?* jsme v předchozím textu nabídli odpověď v podobě popisu kategorií/typů podnětů či otázek a příkladů komunikačních replik, které jednotliví lektori používají. Pro teorii observačního učení jsme na základě pozorování (analýzy videonahrávek) vytvořili základní **typologii podnětů ke sdílení**, která vznikne protnutím dvou os s dimenzemi „zážitek – zkušenost“ a „adresný – neadresný podnět“. Odpovědi na záměrně kladené otázky lektorů se stávají modelovým chováním, tedy předmětem napodobování dalšími účastníky. Tento proces obvykle funguje na základě společných asociací k danému tématu. Pokud jsou však výpovědi o konkrétní zkušenosti zcela odlišné, může dojít k tzv. souboji prekonceptů a lze zde odkázat k teorii socio-kognitivního konfliktu. Lektori v této souvislosti používají **podněty k přemýšlení**, jejichž typy jsou vyjádřeny za pomoci os s dimenzemi „minulá zkušenost – budoucí očekávaná zkušenost“ a „konkrétní – abstraktní zacílení otázky“.

Aplikací použití konceptu *self-efficacy* jsou pak takové intervence lektora, které spadají do kategorie **oceňování** nebo **hodnocení**. Teorie kontextualizovaného učení nacházejí svůj obraz v těch otázkách lektora, které směřují do budoucnosti a pátrají po možné aplikaci zážitků či zkušeností do reálného kontextu, ve kterém jedinec žije. Jde o tzv. „fiktivní aplikaci“ nové zkušenosti/zážitku (Nehyba, Kolář, & Hak, 2011). Teorie kooperativního učení a vyučování se nejzřetelněji zrcadlí v otázkách, které se explicitně či implicitně zaměřují na spolupráci a na povahu vztahů mezi účastníky skupinově reflektivního sezení.

Literatura

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, (4), 5-11.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer.
- De Shazer, & S. Dolan, Y. (2011). *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál.
- Descombes, V. (1995). *Stejně a jiné: čtyřicetpět let francouzské filosofie (1933-1978)*. Praha: Oikoymenh.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter.
- Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.
- Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikoymenh.
- Hoyt, M. F. (1994). *Constructive therapies*. New York: Guilford.
- Hull, D. M. (1993). *Opening minds, opening doors: The rebirth of American education*. Waco, TX: Center for Occupational Research and Development.
- Imel, S. (2000). Contextual Learning in Adult Education. *Practice Application Brief*, 12.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, (5), 385-398.

KOLÁŘ, J.; NEHYBA, J.; LAZAROVÁ, B.: Odras sociálně-kognitivních teorií v činnosti lektorů pracujících se skupinou.
In *Kvalita ve vzdělávání: Sborník z 20. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*.
Praha: Univerzita Karlova, (v tisku).

- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Keysers, Ch. (2010). Mirror Neurons. *Current Biology*, 19(21), 971–973.
- Knight, S. (2011). *NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Praha: Management Press.
- Kolář, J. (2012). *Skupinové reflektivní sezení v pojetí lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce). V tisku.
- Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive Conflict and Structure of Individual and Collective Performances. *European Journal of Social Psychology*, (8), 181-192.
- Rogers, C. R. (1997). *Encounterové skupiny*. Modra: Inštitút rozvoja osobnosti.
- Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R. L. (2007). Remembering the past to imagine the future: The prospective brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(9), 657-661.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Slavin, R., Kagan, S., & Sharan, S. (Eds.). (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, CH. B. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. London: Sage Publications.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Williams, R. B. (2002). *Cooperative learning. A Standard for High Achievement*. London: Corwin Press.

Kontakt

Mgr. Jan Kolář
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arna Nováka 1
602 00 Brno
jankolar@phil.muni.cz.

Mgr. Jan Nehyba
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita

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

KOLÁŘ, J.; NEHYBA, J.; LAZAROVÁ, B.: Odras sociálně-kognitivních teorií v činnosti lektorů pracujících se skupinou.
In *Kvalita ve vzdělávání: Sborník z 20. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*.
Praha: Univerzita Karlova, (v tisku).

Arna Nováka 1
602 00 Brno
nehyba@phil.muni.cz.

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arna Nováka 1
602 00 Brno
lazarova@phil.muni.cz.

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

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