

Kvalita přístupu v práci lektorů o. s. M2M

Bc. Olga Navrátilová

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Olga NAVRÁTILOVÁ

Studijní program: N 7501 Pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Kvalita přístupu v práci lektorů o. s. M2M.

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogiky volného času, komunikace a vedení skupiny.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace akčního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČINČERA, J. Práce s hrou: pro profesionály. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1974-0

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. Pedagogické ovlivňování volného času. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1

KŘIVOHLAVÝ, J. Já a ty: pohled do "tajů" sociálně-psychologických studií dyadické interakce – co víme o setkání a o jednání člověka s člověkem. 1. vyd. Praha: AVICENUM, 1977.

POKORNÝ, J. Manuál tvořivé komunikace. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2003. ISBN 80-7204-270-X

ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Valachová, Ph.D.**

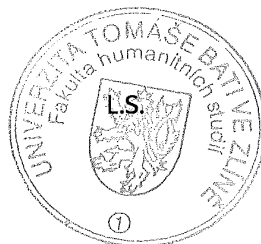
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ...30.4.2010

.....Monika Horová¹ Olga.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce je koncipovaná s ohledem na potřeby občanského sdružení M2M. Zabývá se těmi tématy, které lektori o. s. M2M v empirické části diplomové práce hodnotili jako stěžejní pro svou práci. Teoretická část seznamuje čtenáře s občanským sdružením M2M, jeho činnostmi, metodami práce, způsobem organizace a financováním. Druhá a nejrozsáhlejší kapitola se věnuje problematice sociální komunikace se zřetelem na efektivní způsoby dorozumívání. Prostor dostávají i vybraná témata z oboru sociální psychologie, konkrétně dynamika malé sociální skupiny a problematika skupinové kooperace. Hra a její význam v učení zážitkem se stala námětem pro zpracování čtvrté kapitoly, na niž volně navazujeme tématem vedení reflexí a schopnost sebereflexe, jako prostředku poznání sebe sama. Teoretickou část uzavíráme úvahou nad možnostmi rozvoje osobnosti a autenticitou. Praktická část obsahuje popis výzkumného projektu. V tabulkách a grafech zde prezentujeme výsledky výzkumu, v němž jsme zkoumali názory lektorů na znalosti a dovednosti, významné pro jejich práci v o. s. M2M. Ke sběru dat jsme využili Q-metodologii, pro vyhodnocení deskriptivní statistické metody.

Klíčová slova: sociální komunikace, sociální psychologie, zážitek, hra, reflexe, sebereflexe

ABSTRACT

This thesis has been conceived with regard to the needs of the civil association M2M. It engages in those topics which lecturers of the c. a. M2M assessed as fundamental in the empirical part of their thesis. The theoretical part introduces the reader to the civil association M2M, its activities, methods of work, ways of organization and financing. Second and the most extensive chapter addresses social cooperation problems in consideration of effective ways of intercommunication. Selected topics from the field of social psychology are also given their space, specifically the dynamics of a small social group and group cooperation problems. Play and its significance in teaching by experience has become the subject matter of the fourth chapter works. We freely proceed from it with the topic of reflex guiding and the ability of self-reflection as the means of self discovery. The theoretical

part is concluded with the thought about possibilities of personality development and authenticity. The practical part holds the description of our research project. With the help of tables and charts, we present here the results of our research, in which we studied the lecturers' opinions on knowledge and skills that were essential for their work in c. a. M2M. We used Q-methodology to collect our data and descriptive statistical methods to evaluate.

Keywords: social communication, social psychology, experience, play, reflexes, self-reflection

Děkuji Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za vstřícný přístup, trpělivost a péči, se kterou k diplomové práci přistupovala. Velké díky patří také respondentům, jejichž ochota a zájem mě v práci povzbuzovali.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 OBČANSKÉ SDRUŽENÍ M2M	13
1.1 HISTORIE O. S. M2M	13
1.2 ČINNOST O. S. M2M, FILOSOFIE PROGRAMU A CÍLOVÁ SKUPINA KLIENTŮ.....	14
1.3 REALIZAČNÍ TÝM.....	17
1.4 FINANCOVÁNÍ O. S. M2M	18
2 VYBRANÉ KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	19
2.1 NASLOUCHÁNÍ V PROCESU SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.....	21
2.1.1 Faktory ovlivňující naslouchání	22
2.1.2 Vlivy působící na naslouchajícího	23
2.1.3 Efektivní způsoby naslouchání.....	24
2.1.3.1 Aktivní naslouchání	24
2.1.3.2 Empatické naslouchání	27
2.1.3.3 Kritické naslouchání	28
2.2 DISKUSE, ROZHOVOR A DIALOG V SOCIÁLNÍ KOMUNIKACI.....	30
2.2.1 Rozhovor jako konverzační technika	30
2.2.2 Dialog	33
2.2.3 Diskuse	34
2.3 ASERTIVITA VS. AGRESIVITA, PASIVITA A MANIPULACE V SOCIÁLNÍ KOMUNIKACI	36
2.3.1 Co je asertivita.....	36
2.3.2 Co je manipulace.....	39
2.3.3 Agresivita a pasivita	40
3 VYBRANÉ KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE	42
3.1 SOCIÁLNÍ SKUPINA A JEJÍ DYNAMIKA	42
3.1.1 Vývojové fáze skupiny	43
3.1.2 Faktory ovlivňující skupinový vývoj.....	48
3.2 EFEKTIVITA PRÁCE VE SKUPINĚ A SKUPINOVÁ KOOPERACE	49
4 HRA V PROCESU UČENÍ ZÁŽITKEM	53
5 DOVEDNOST VEDENÍ REFLEXÍ A SCHOPNOST SEBEREFLEXE	59
5.1 VEDENÍ REFLEXÍ A JEJICH MÍSTO V UČENÍ ZÁŽITKEM	59
5.2 SEBEREFLEXE V KONTEXTU PRÁCE LEKTORA	63
6 AUTENTICKÁ A ROZVINUTÁ OSOBNOST JAKO CÍL	67
II PRAKTICKÁ ČÁST	73
7 PROJEKTOVÁNÍ VÝZKUMU.....	74

7.1	CÍLE VÝZKUMU	74
7.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	74
7.3	DRUH VÝZKUMU	75
7.4	ZÁKLADNÍ SOUBOR A VÝZKUMNÝ VZOREK.....	75
7.4.1	Základní soubor.....	75
7.4.2	Výzkumný vzorek	75
7.4.3	Metody a organizace výzkumu.....	75
7.4.4	I. Etapa přípravy Q-typů.....	76
7.4.5	II. Etapa sestavení Q-typů a jejich rozdělení do kategorií.....	76
7.4.6	III. Etapa Q-třídění – sběru dat.....	77
7.4.7	IV. Etapa.....	77
7.5	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	78
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	79
8.1	PŘÍPRAVA, FORMULACE A KATEGORIZACE Q-TYPŮ	79
8.2	VÝSLEDKY Q-TŘÍDĚNÍ.....	85
8.3	VÝSLEDKY Q-TŘÍDĚNÍ PODLE KATEGORIÍ	89
8.3.1	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q1 - Sociální psychologie	89
8.3.2	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q2 – Pedagogika	91
8.3.3	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q3 – Sociální komunikace	93
8.3.4	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q4 – Management a marketing	95
8.3.5	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q5 – Obecná psychologie a další psychologické disciplíny	96
8.3.6	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q6 – Informace o chodu sdružení	99
8.3.7	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q7 – Ostatní obory (základy filosofie, pedagogicko-psychologické poradenství, základy zdravovědy, základy sociálního práva)	100
8.3.8	Shrnutí výsledků Q-třídění podle kategorií	101
8.4	ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ VÝZKUMU	103
	ZÁVĚR	106
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	107
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	110
	SEZNAM OBRÁZKŮ	111
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	112
	SEZNAM PŘÍLOH.....	113

ÚVOD

Občanské sdružení M2M je malou organizací dobrovolníků, kteří se v rámci svého volného času věnují přípravě a realizaci specifického vrstevnického programu. Svými aktivitami se sdružení podílí na primární prevenci sociálně patologických jevů mladých lidí na Zlínsku. Ojedinelá struktura programu vytvořená zesnulou zakladatelkou sdružení Mgr. Marií Kolaříkovou († 2004) a vycházející z jejích pedagogických znalostí a zkušeností v práci s mládeží, se dnes potýká s nedostatečným teoretickým ukotvením.

Teoretická východiska a detailní formulace cílů programu o. s. M2M byla ve sdružení skloňována už v době, kdy jsem do něj před 5-ti lety vstoupila. Spolu s inovacemi v chodu sdružení, schválením nových stanov, rozšířením aktivit, zvyšujícími nároky na profesionalizaci služeb a akreditaci programů ze strany MŠMT ČR, jimiž se o. s. M2M v současnosti zabývá, nabylo téma nového „manuálu“ k programu opět na aktuálnosti.

Motivací pro výběr tohoto tématu mi byl zájem ze strany o. s. M2M, osobní angažovanost a znalost prostředí a v neposlední řadě také skutečná potřebnost publikace s „teoretickým minimem“ pro lektory, která má být výsledkem diplomové práce.

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, co sami lektori považují za klíčové oblasti programu a jakých teoretických znalostí by se mělo začínajícímu nebo i „zaběhlému“ lektorovi dostat, aby byla jeho práce, v mezích vrstevnického programu, profesionální. Součástí empirické části bude popis použitých metod pro jednotlivé etapy výzkumu s odůvodněním jejich aplikace, dále shrnutí výsledků výzkumu v přehledných tabulkách a grafech a v neposlední řadě také diskuse nad získanými daty.

V teoretické části je naší snahou stručně čtenáři přiblížit historii a filozofii programu o. s. M2M a seznámit jej s realizovanými programy. Na základě výsledků získaných při výzkumu se pak budeme věnovat těm oblastem teoretických znalostí, které lektori označili jako nejdůležitější pro svou práci. Získané vědomosti by měly vést k osvojení dovedností s nimi souvisejících. V případě zkušených lektorů mají informace z teorie různých vědních disciplín a oborů směřovat k důslednějšímu vnímání, pojmenování a pochopení sledovaných jevů.

Teoretická část diplomové práce se má stát základem pro manuál s názvem „Teoretické minimum lektora o. s. M2M“.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBČANSKÉ SDRUŽENÍ M2M

M2M nese status občanského sdružení se všemi jeho náležitostmi podle zákona č. 83/1990 Sb. O sdružování občanů ze dne 27. března 1990 v platném znění. Sdružení vzniklo koncem roku 2001 schválením stanov Ministerstvem vnitra ČR. Začátkem roku 2008 došlo k inovacím, které vyústily ve změnu dosavadních stanov.

Občanské sdružení M2M působí ve Zlínském kraji a zabývá se primární prevencí sociálně patologických jevů mládeže a jedním z jeho hlavních cílů je osobnostní růst.

V úvodní kapitole se pokusíme krátce přiblížit historii programu, jeho filozofická východiska a hlavní cíle. Zaměříme se také na popis organizační struktury sdružení, financování a jeho personální fungování.

1.1 Historie o. s. M2M

Původní program vznikl v roce 1982 na univerzitě v Ohio. V roce 1988 jej do svého programu práce s mládeží adaptovala severoamerická Církev adventistů sedmého dne, odkud se přenesl do anglicky mluvících zemí, ale také na východ od ČR. Na jeho šíření se proto podílela převážně Církev adventistů sedmého dne, jeho anglická podoba nese název Adventist Youth to Youth.

Činnost o. s. M2M navazuje na starší tradici práce v rámci občanského sdružení „Život a zdraví“, a to zejména na zkušenosti získané z rozvoje programu primární prevence závislostí počínající rokem 1998. Program pod názvem Mladí mladým byl v rámci později založeného občanského sdružení M2M rozšířen a adaptován na místní specifické podmínky, což je mj. demonstrováno změnou pojmenování hlavního programu na „Mladí pro mladé“. Od doby své registrace 24. 11. 2001 na Ministerstvu vnitra ČR je o. s. M2M na církvi nezávislou organizací. Předsedkyní sdružení se stala Mgr. Marie Kolaříková a supervize programu se ujala prof. PhDr. Alena Plháková, CSc. Především díky Mgr. Kolaříkové a jejímu působení na 1. ZŠ Napajedla se činnost M2M podařilo rozšířit o další aktivity, z nichž většina je zachována dodnes. Po náhlé smrti Marie Kolaříkové v roce 2004 stáli lektoři před rozhodnutím, zda v práci pokračovat a pokud ano, jakým způsobem. Po úvodním období snahy o stabilizaci a personálním zajištění chodu sdružení došlo ke změnám, které znamenaly zásadní zvrát ve vnitřní organizaci sdružení. Výsledkem bylo jednak přije-

tí nových stanov sdružení v roce 2008, a jednak zařazení nových aktivit směřujících k větší otevřenosti vůči veřejnosti a účastníkům programů.

1.2 Činnost o. s. M2M, filosofie programu a cílová skupina klientů

Program lze zařadit do oblasti tzv. PPPP – Positive Peer Prevention Programe. Dříve byl realizován zejména v rámci týdenního letního zážitkového kurzu Mladí pro mladé, postupem času však došlo k rozšíření snah M2M. Program v současnosti zahrnuje víkendové pobyty pro základní a střední školy „Učit se žít spolu“, také seznamovací a adaptační kurzy pro první ročníky SŠ a šesté třídy ZŠ a projekt „SETKÁVÁNÍ“ zaměřený na širokou veřejnost. Od přednášek a diskusních sezení na téma závislosti o. s. M2M v současnosti upouští i přesto, že je zmíněná oblast stále důležitou součástí realizovaných programů.

Program Mladí pro mladé je určen mladým lidem ve věku 14 – 26 let. Program „Učit se žít spolu“ žákům 8. a 9. tříd ZŠ a 1. - 2. ročníků SŠ.

Filosofie programu

Hlavními hesly a hodnotami programu jsou úcta, čestnost, respekt a tolerance. Tyto jsou zakomponovány do struktury programu, který se snaží o jejich prezentaci účastníkům prostřednictvím zážitku a zkušenosti. Dalšími důležitými hodnotami, s nimiž je v programu pracováno, jsou pozitivní, ale i kritický přístup (tzn. nepřijímat slepě názory okolí, hledat nové úhly pohledu a nebát se myslet sám za sebe), upřímnost (k sobě i ostatním), autenticita a vzájemnost (i přes své odlišnosti máme jako lidé mnoho společného). Dále také dobrovolnost, demokracie a aktivní přístup.

Cílem programu je velmi zjednodušeně řečeno zprostředkovat, dát pocítit výše uvedené hodnoty. Konkrétněji lze říci, že základem programu je zážitek, a to takový, který by vedl k pozitivním změnám, růstu emoční inteligence, zdokonalování se v sociálních dovednostech a který by pomohl účastníkům v rozvoji kvalitních mezilidských vztahů. Ty jsou vždy pevným bodem v boji se závislostmi, ať již na nelegálních látkách, herních automatech, lidech či sektách. Neméně důležitou funkcí programu je ukázat účastníkům, jak zdravě trávit volný čas a přistupovat k životu aktivně a odpovědně. V poslední době se program rozrostl o nový rozměr – integraci lidí se zdravotním postižením. Letní zážitkový

kurz „Mladí pro mladé“ je ve stále větší míře vyhledáván lidmi se smyslovým postižením, častěji se také objevují lidé s „kážeňskými“ potížemi, kterým je program „doporučován“.

Struktura programu „Mladí pro mladé“

V tomto oddíle se budeme soustředit na týdenní zážitkový kurz, jakožto stěžejní akci o. s. M2M. Činnosti programu jsme se pokusili setřídít a pojmenovat následovně:

Sdílení: dopolední a večerní práce a sdílení v malých stálých skupinách

Vzdělávání: ranní diskuse na téma dne, odpolední workshopy

Zábava: společné aktivity, odpolední in&outdoor, rozcvička, večerní zpívánky a večerníček

Vedení: funkce mladšího a staršího vedoucího

„Intervize“: odborně řízené večerní sezení organizátorů

Skupinka je stěžejní jednotkou programu, jejímž smyslem je poskytnout účastníkům prostor, kde mohou v komorní atmosféře stálé skupiny účastníků sdílet své názory, pocity a zkušenosti a konfrontovat je s postoji ostatních. Skupinky jsou složeny ze sedmi až dvanácti členů, včetně vedoucího. Vedoucí je vrstevníkem účastníků a obvykle stojí v roli facilitátora či režiséra. Předkládá náměty a aktivity, které mají vést k předem vytyčeným cílům setkání skupinky. Skupinka je demokratickým prostředím s vlastními pravidly, na nichž se její členové dohodnou při prvním setkání. Je nutné dbát na to, aby se v pravidlech objevily důležité zásady: právo „Stop“ – tzn. právo říci: „Stop, už nebudu pokračovat,“ a to bez udání důvodu, „Mlčenlivost“ – tzn. ohleduplnost k soukromí ostatních, vše, co je ve skupině vyřčeno, v ní i zůstává a pravidlo „Dodržování času“ – tzn. dochvilnost, respektování času ostatních. Skupinky se stálými členy se setkávají dvakrát denně na cca 2,5 hodiny. Hlavními prostředky k dosažení cílů jsou hra, která má vždy toto schéma: instrukce – aktivita – reflexe, a skupinová dynamika.

Oblast vzdělávání zastupuje téma dne, tj. diskuse na aktuální a s programem související témata, která si pro účastníky připravují lektoři nebo pozvaní hosté. Pro letošní letní zážitkový kurz jsou to například „Sociální komunikace“, „Toxikomanie“, „O člověku“, „Globální problémy“ a „Zpověď alkoholika“. Téma dne se promítá do části věnované zábavě a prakticky zaměřených workshopů. V odpoledních hodinách jsou účastníkům nabíd-

nuty vždy 3 – 4 workshopy neboli dílny. Tyto nabízejí jak možnost prohloubit znalosti získané v dopoledním tématu dne, tak odreagovat se při výtvarných či sportovních činnostech.

Zábava začíná ráno formou krátkých vizualizací, volného psaní nebo společného čtení a krátkého protažení. V průběhu dne je „zábava“ realizována pohybovými a strategickými hrami, kterých se účastní zpravidla všichni účastníci. Večerní program zahrnuje zpívání u táboráku a večerní příběh na zamyšlení.

„Intervize“, v programu nazvaná „21“ je odborně vedená diskuse za přítomnosti vedoucího tábora a většiny realizačního týmu. Řeší se průběh tábora, vedení skupinek, vytyčují se další cíle a navrhují se potřebné změny v harmonogramu kurzu.

Struktura programu „Učit se žít spolu“

„Učit se žít spolu“ je víkendová akce, která se svou strukturou podobá letnímu kurzu, probíhá však na půdě školy za účasti místních pedagogů a je určena pro žáky 8. a 9. tříd a bývalé absolventy. Otevírají se tak možnosti budování nadstandardních vztahů mezi učiteli a žáky i mezi spolužáky navzájem, nezatížené soutěživým školním prostředím. Mají obdobný denní harmonogram s větším důrazem na práci ve skupinkách a se sníženou časovou dotací pro vzdělávání.

Seznamovací a adaptační pobyty

Adaptační pobyty pro žáky 6. tříd základní školy a 1. ročníků střední školy nejsou pro o. s. M2M náplní původní a typickou. Vznikly na základě poptávky a díky zkušenosti lektorů s prací pro již neexistující Centrum prevence Zlín. Plní několik důležitých funkcí souvisejících s utvářením nového třídního kolektivu - posílení třídního kolektivu, usnadnění adaptace jednotlivce v novém prostředí, podporuje komunikační dovednosti mezi členy vrstevnické skupiny, navazuje a doplňuje programy primární prevence sociálně patologických jevů. Zbavují nejistoty z nového prostředí a dávají všem zúčastněným možnost „startovat ze stejné pozice“. Zmíněné cíle se promítají v harmonogramu adaptačních pobytů, kde je největší prostor věnován společné „zábavě“, aktivitám podporujícím spolupráci a schopnosti vést dialog, řešit konflikty, dohodnout se, aktivitám podporujícím tvořivé řešení problémů apod.

Setkávání

Setkávání je dlouhodobý projekt M2M započatý v roce 2009, jehož smyslem je nabídnout široké veřejnosti, především však mladým lidem, možnost pravidelně se setkávat nad zajímavými tématy, osvojit si nové dovednosti, nebo se jen sejít u zajímavé činnosti, např. výroby maňásků nebo tréninku asertivity.

1.3 Realizační tým

Tým lektorů je tvořen mladými lidmi, kteří se rekrutují z řad účastníků programů. M2M je dobrovolnická organizace a její členové se podílí na přípravě programu bez nároku na finanční odměnu a ve svém volném čase. Tým sestává z 25 lektorů, z velké části ze studentů, zejména humanitních oborů jako pedagogika, speciální pedagogika, sociologie, teologie, stejně tak oborů přírodovědných a technických, dále pedagogů, ale i pracujících v nepříbuzných odvětvích.

Komunikace mezi členy je z velké části zajišťována internetovou konferencí a pravidelným setkáváním pětičlenné Rady sdružení, která je statutárním a výkonným orgánem sdružení a za svou činnost odpovídá Valné hromadě, jakožto nejvyššímu orgánu. Rada je volena na období jednoho roku a ze svého středu si volí předsedu sdružení, který pak v průběhu roku jménem sdružení vystupuje. Na Radu dohlíží volený zástupce Valné hromady – revizor sdružení, o hospodaření se stará hospodář, rovněž voleni na období jednoho roku.

Protože jednou ze základních myšlenek programu je osobnostní růst, je pochopitelné, že velká pozornost v rámci aktivit je věnována také rozvoji realizačního týmu. Pravidelná společná školení týmu, spolu s „teambuildingem“ probíhají nejméně třikrát ročně pod záštitou externího profesionála, ať už z oblasti psychologie nebo zážitkové pedagogiky. Individuálně se jednotliví členové školí v různých odvětvích souvisejících s neziskovým sektorem, zážitkovou a speciální pedagogikou. Témata jsou nejrůznější od primární prevence přes vzdělávání ve vedení občanského sdružení, až po získávání grantů a dotací a školení v oblasti legislativních otázek. Vzhledem k vrstevnickému charakteru programu je nezbytné, aby program garantovali profesionálové s odborným vzděláním. Garanci v M2M zajišťují PhDr. Marek Kolařík – asistent katedry psychologie FF UP, bý-

valý vedoucí Centra prevence Zlín a „průběžný“ supervizor, prof. PhDr. Alena Plháková, CSc. – pedagog katedry psychologie Filosofické fakulty UP v Olomouci a hlavní supervizor, Mgr. Radmila Táborová – pedagog 1. ZŠ Napajedla.

1.4 Financování o. s. M2M

Ze svého statusu nestátní neziskové organizace je o. s. M2M závislé na finanční podpoře z grantů a sponzorských darů. Stejně jako většina NNO ve Zlínském kraji sestavuje projekty k žádostem o podporu ze strany Zlínského kraje, Města Zlín, také ze strany dalších objektů podporujících preventivní programy a programy na podporu lidských zdrojů.

Závěrem bych ráda upozornila na dvě specifika, která mohou být vnímána jak pozitivně, tak negativně. M2M je organizace založená na dobrovolnictví, nemá stálého zaměstnance a nevlastní žádný objekt, což s sebou nese nejedno úskalí. Není možné kontinuálně zajišťovat rozvoj činnosti do takové míry, jaká by byla žádoucí, mj. nabízet účastníkům pravidelná setkání na půdě o. s. M2M. Čím dál náročnější je také naplňování poptávky a administrativních požadavků. Veškeré náležitosti – vypisování žádostí, zajišťování objektů, koordinace programu – závisí na nadšení realizátorů a mnohdy tak nezbývá čas na důslednější práci na programu samotném.

2 VYBRANÉ KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Sociální komunikace spolu s tématy z oboru sociální psychologie označili respondenti jako nejvýznamnější oblasti znalostí, jak vyplynulo z uskutečněného výzkumu. Věnujeme jí proto tuto druhou kapitolu teoretické části diplomové práce. V dalších kapitolách budeme pozornost upínat k dílčím tématům zvolených vědních oborů.

Mezilidská komunikace je nejdůležitější součástí sociální interakce. Vychází z potřeby člověka sdílet své myšlenky a názory, získávat informace a poznávat. Komunikujeme, abychom prostřednictvím druhých rozvíjeli a potvrzovali svou identitu, obraz sebe samých. Komunikace nám pomáhá v adaptaci na role, které ve společnosti zastáváme, s jejím přispěním vyjadřujeme konformitu či vzdor vůči konvencím, konverzaci se bavíme a rozptylujeme. Komunikace nám dává smysl života a udržuje naši psychiku v rovnováze (Vybíral, 2005).

Sociální komunikaci můžeme definovat jako „výměnu – tj. sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. [...] Sám termín komunikace vznikl z latinského slova *communis* (společné). Jestliže komunikujeme, snažíme se navázat s někým „společenství“, pokoušíme se mu sdělit informaci, myšlenku, mínění nebo postoj“ (Kohoutek, 2002, s. 194).

Komunikace je záměrným i mimoděčným procesem, jehož se účastníme a který nás ovlivňuje i tehdy, když nejsme jeho hlavními aktéry - jako posluchače, přihlížející, obecenstvo. Proces komunikace ovlivňuje záměr, s nímž do interakce vstupujeme na straně komunikátora a dopadem, který na nás komunikace má, stojíme-li v pozici komunikanta. Na komunikační výměnu nesporně působí také další faktory, zejména komunikační kontext a jedna nebo více funkcí, na které se podrobněji zaměříme v následujícím odstavci.

Vybíral (2005) popisuje pět hlavních a dvě vedlejší funkce komunikace, my je zde předkládáme ve stručném přehledu s komentářem. Komunikátor:

- informuje – podává zprávu, předkládá fakta, oznamuje,
- instruuje – podává zprávu s jakousi přidanou hodnotou, jak má být s informacemi naloženo, jak mají být interpretovány,
- přesvědčuje – přemlouvá komunikanta ke změně názoru, ovlivňuje jeho postoje, názory a snaží se, aby se adresát přiklonil na stranu komunikátora,

- vyjednává – řeší a snaží se dospět k dohodě s komunikantem,
- baví – s cílem rozveselit sebe, druhého, potěšit a rozptýlit,
- kontaktuje se – užívá si blízkosti a potvrzuje vlastní sebeobraz,
- předvádí se – prezentuje se, usiluje vyvolat zamýšlený dojem, exhibovat.

Jen výjimečně můžeme výše uvedené funkce komunikace identifikovat jako izolované jevy, obvykle se vyskytuje hned několik funkcí synchronně nebo na sebe navazují.

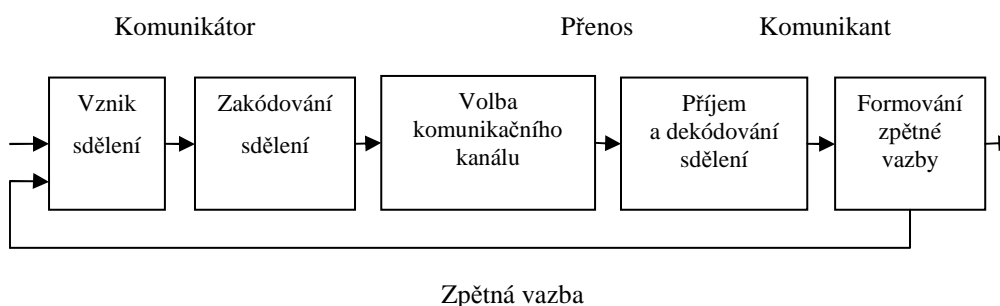
Komunikační kontext je rámec vymezený prostorem, časem, osobnostmi a vztahem komunikujících osob. Do komunikace nikdy nevstupujeme jako „nepopsaná tabule“, naopak přenášíme do ní své zkušenosti, prožitky, nálady, kulturní vzorce, usměřují nás sociální role a pozice, z nichž komunikujeme, ovlivňují nás naše komunikační dovednosti a charakterové rysy.

Vždy komunikujeme v určitém a neoddělitelném prostoru, který se do průběhu komunikace promítá stejně významně jako doba jeho trvání, část dne, roční období, století. Komunikace vytržená z kontextu postrádá podstatnou část svého významu. Tento fakt můžeme demonstrovat na příkladu nesezdaného páru stojícího ve stanici metra. Těhotná žena oblečená v kalhotách a pohodlném nátělníku se tiskne ke svému partnerovi v důvěrném rozhovoru. V dnešní době nemůžeme hovořit o ničem neobvyklém, pokud však přesuneme tento výjev jen o několik měsíců, sledujeme přinejmenším zvláštní oblečení dvojice neodpovídající ročnímu období. Zajdeme-li ve svých představách až na počátek 19. století, nebude jistě nápadné jen oblečení mladého páru, ale také jejich jednání bude nemyslitelné, zmíníme-li fakt, že jistě nebudou stát ve stanici metra, je pojem komunikačního kontextu už zcela zřejmý.

Komunikační kontext je soubor vnitřních a vnějších proměnných vstupujících do procesu komunikace. Vnitřní kontext reprezentují zkušenosti, paměť, inteligence, očekávání, nálada, postoje, hodnoty, účel komunikace a vztah ke komunikačnímu partnerovi, který můžeme označit za klíčový, apod. Vnější kontext je dán prostředím, časem, kulturními tradicemi, ekonomickou situací, počtem účastníků, zda se jedná o prostor veřejný nebo soukromý atd. Kontext komunikace se proměňuje v závislosti na tzv. kontextových modalitách, které jsme stručně přiblížili výše (čas, prostor, kontinuita, emoce apod.) a které jsou základními prvky kontextu (Vybíral, 2005).

Dorozumívání mezi lidmi je obousměrný proces, který demonstrujeme na informačním komunikačním modelu. Na jedné straně tohoto modelu stojí komunikátor (odesílatel) a jeho rozhodnutí vyslat zprávu (komuniké) ke komunikantovi (příjemci), přičemž postupuje s určitým záměrem. Zpráva po zakódování (např. ve formě verbálního kódu) postupuje komunikačním kanálem (médiem) od komunikátora k příjemci. Komunikant zprávu dekóduje a reaguje na sdělení tzv. zpětnou vazbou směrem ke komunikátorovi. Zpětná vazba může mít podobu verbální i neverbální (Vymětal, 2008).

Bazálním popisem komunikačního procesu si dovolíme ukončit úvod k této kapitole, přestože jsme zdaleka nevyčerpali bohaté téma sociální komunikace. Např. jsme prakticky nezmínili jednotlivé složky komunikace, komunikační kanály – verbální, nonverbální a paraverbální, jimiž informace proudí. Dále se soustředíme na ty dílčí oblasti komunikace, které jsme si stanovili z výsledků praktické části diplomové práce.



Obr. 1 Schéma modelu komunikace (Vymětal, 2008)

2.1 Naslouchání v procesu sociální komunikace

Naslouchání můžeme bez nadsázky označit za hlavní a nedělitelnou součást mezi-lidské komunikace. Jak je patrné ve výše uvedeném modelu komunikace, tvoří podstatnou část komunikačního procesu a zahrnuje nejen registraci sdělení, ale také jeho dekódování na straně posluchače. Nehovoříme však pouze o projevech verbálních, ale i projevech non-verbálních, které sdělení provázejí a podílejí se na našem postoji k řečenému a řečníkovi. Pomineme-li slovní komunikaci úplně, i tehdy lze hovořit o naslouchání, tedy přijetí a dekódování zprávy vyslané odesílatelem. Příklady takové komunikace mohou být pantomimická vystoupení, posunky v hlučném prostředí, kde komunikujeme pouze gesty, nebo znaková řeč.

Na důležitost a rozšířenost naslouchání druhým lidem upozorňuje ve svých publikacích řada autorů. Citujeme z publikace Z. Vybírala: „*Barker se spoluautory publikoval v roce 1981 výsledky výzkumu, podle kterého studenti na vysoké škole v čase, kdy komunikují, z 53 % naslouchají druhým, ze 16 % sami mluví, ze 17 % čtou a ze 14 % píší. (Zjištění byla o šest let později potvrzena obdobným výzkumem.) Byla vyslovena domněnka, že nestudentská populace by patrně vykazovala ještě větší podíl naslouchání*“ (Vybíral, 2005, s. 123).

Domníváme se, že pro správné pochopení pojmu, na který se v této podkapitole soustředíme, je podstatné vydělit slovo naslouchání z obecnějšího termínu poslouchání. Činíme tak přesto, že mnozí autoři tyto pojmy striktně neoddělují.

„*Smyslem, který člověku umožňuje poslouchat, je sluch, smyslovým orgánem jsou uši*“ (Vymětal, 2008, s. 46). Poslouchání charakterizujeme jako fyziologický jev, při němž akustické vlny putují přes ušní bubínek do vnitřního ucha, kde se mění v bioelektrické impulsy, které mozek rozeznává jako zvuky. Vyhodnocení těchto impulsů v mozku souvisí s představami a minulostí posluchače (Vymětal, 2008). Poslouchání ve smyslu tělesné funkce se děje nezávisle na naší vůli.

Hovoříme-li o naslouchání, máme na mysli uvědomělou a záměrnou činnost, kterou uskutečňujeme s cílem získat informace, projevit účast nebo zaujmout stanovisko, pobavit se apod. „*Pokud někdo aktivně poslouchá, snaží se porozumět tomu, kdo se mu svěřuje, kdo mu povídá o svých problémech, dá se to označit také jako naslouchání*“ (Mikuláščík, 2003, s. 101).

2.1.1 Faktory ovlivňující naslouchání

Dříve než se budeme věnovat jednotlivým způsobům naslouchání, pokusíme se vyložit proces naslouchání, jaké vlivy působí na naslouchajícího a jak tyto ovlivňují průběh komunikace.

V každém okamžiku náš sluchový aparát zachytí množství zvukových podnětů. Mnoho z nich si neuvědomujeme, náš mozek je třídí a dovoluje nám reagovat pouze na ty, které vyhodnotí jako ohrožující, důležité, zajímavé a užitečné. Naše schopnost selektivně filtrovat podněty z okolí nás chrání před přemírou vlivů a pomáhá nám reagovat na stimuly podle našeho vlastního selektivního zaměření (Mikuláščík, 2003).

Naslouchání popisuje Mikuláščík (2003) jako složitý proces vnímání o čtyřech fázích:

1. selekce vjemů
2. udržení pozornosti
3. třídění myšlenek
4. zapamatování

Když posloucháme, filtrujeme nezávažná sdělení od těch, kterým chceme věnovat pozornost, soustředíme se, abychom vnímali především to, co chceme vědět. „*Pozornost, díky které takto výběrově reagujeme na zvuky, se označuje jako selektivní pozornost (R. J. Sterberg, 2002). Je to mimořádná schopnost umožňující eliminovat všechny zvuky, které nás ruší při vnímání určité závažné informace, určitého signálu, jako šumy*“ (Mikuláščík, 2003, s. 99).

V další fázi kognitivně zpracováváme informace, které jsou nám předávány komunikátorem, určujeme, co je podstatné a jak sdělení souhlasí s našimi stávajícími poznatky. Zvažujeme řečníkův postoj vůči řečenému i nám samotným a vyhodnocujeme, co bylo v komunikaci opomenuto. Poslední etapou naslouchání je pamatování. Nejsme schopni pojmout celý obsah sdělení, pamatujeme si klíčové body, někdy pouze dojem, který v nás sdělení vyvolalo. Pokud jsme v této části mluvili o vjemech sluchových, nepodalí jsme tak docela úplný obraz naslouchání. Naslouchání zahrnuje také neverbální signály vysílané komunikátorem a celkový dojem, který v nás mluvčí zanechává. Podprahově vnímáme, do jaké míry je řečníkův verbální projev koreluje s projevem neverbálním a paraverbálním (Mikuláščík, 2003).

2.1.2 Vlivy působící na naslouchajícího

Naše schopnost selektivně třídit to, čemu chceme věnovat pozornost, nezávisí výlučně na nás samotných. Míra pozornosti a naše snaha dále zpracovávat sdělované informace je individuální a odvíjí se od řady faktorů:

- významnosti sdělení – nakolik je sdělení pro příjemce důležité,
- novosti a zajímavosti sdělení – novinky vzbuzují zájem častěji než informace, které už posluchač zná,

- hlasitosti sdělení,
- osobnosti komunikátora – jeho dovednostech, znalostech, temperamentu, na míře jeho autority, ať už přirozené nebo formální, dané jeho sociální rolí,
- způsobu prezentace zprávy – zda jsou využity vhodné komunikační kanály a zda jsou v souladu verbální a neverbální projevy sdělujícího,
- vnímavosti a ochoty poslouchat – souvisí s vůlí a otevřeným přístupem naslouchajícího k mluvčímu i předmětu komunikace (Mikuláščík, 2003),
- psychické svěžesti a aktivity – únava způsobuje ochabnutí naší pozornosti i ochoty věnovat se těm zprávám, které bychom za normálních okolností shledávali zajímavými.

2.1.3 Efektivní způsoby naslouchání

Jak popisujeme výše, naslouchání je složitý a komplexní proces, při němž se od posluchače očekává, že prezentovaná sdělení nejen vyslechne, ale také vyhodnotí a alespoň částečně uchová v paměti. Tento proces závisí na mnoha faktorech. Některé z nich jsme představili v části 2.2.2, mezi nejvýznamnější však patří způsoby naslouchání. Způsoby naslouchání odrážejí záměr, s nímž posluchač vstupuje do procesu komunikace, uvozují vztah posluchače k obsahu komunikace i postoj k odesílateli sdělení (Vymětal, 2008).

Mezi hlavní způsoby naslouchání počítáme naslouchání pro zábavu, to uskutečňujeme tehdy, hledáme-li odreagování a odpočinek, kdy je naší cílem se pobavit. Naslouchání pro získávání informací realizujeme ve škole, v zaměstnání, ale i v interakcích s druhými v průběhu života. Při naslouchání pro získávání informací je hlavním úkolem posluchače zachytit podstatu sdělení a tu fixovat v paměti tak, aby mohla být později využita (Vymětal, 2008). Na aktivní, empatické a kritické naslouchání se podíváme podrobněji níže.

2.1.3.1 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání *„je nejvyšší stupeň poslouchání, kdy pozorně a aktivně vnímáme sdělení i informace, včetně struktury celého sdělení, připravujeme dotazy na odesílatele sdělení, sdělení kriticky hodnotíme, aktivně vyhledáváme a separujeme to, co je pro nás zajímavé a vylučujeme to, co je v daném sdělení redundantní a irelevantní. Podstatou na-*

slouchání je snaha přiblížit se ideálnímu stavu komunikačního procesu maximální eliminací šumu a komunikačních bariér, s využitím emočních momentů i prvků neverbální komunikace a optimální poskytování zpětné vazby“ (Vymětal, 2008, s. 47).

Fáze aktivního naslouchání

Naslouchání zahrnuje pět základních fází, jež bychom mohli, stejně jako celý komunikační proces, zakreslit na kružnici, kde první fáze je východiskem i konečnou stanicí. Fází první označuje DeVito (2008) souslovím příjem signálů. Jde o prosté zachycení podnětů vyslaných směrem k posluchači, přičemž posluchač musí signálu věnovat pozornost. Tato etapa klade nárok na schopnost posluchače soustředit se. „*V této fázi zaznamenáváme nejen to, co bylo řečeno (verbálně i neverbálně), ale také, co nebylo řečeno“ (DeVito, 2008, 103).* Druhá fáze je fáze porozumění. Úkolem této fáze je pochopit obsah sděleného a interpretovat emocionální náboj, který sdělení doprovází. Následující etapa zapamatování předpokládá paměťové zvládnutí, uchování potřebných informací, alespoň po určitou dobu. Ve čtvrté fázi, fázi hodnocení, se po posluchači žádá uplatnění dovednosti kriticky myslet a vyhodnocovat situace, byť i podvědomě. Poslední fázi nazvanou reakce DeVito (2008) člení na dvě podfáze, první zahrnuje reakce na výroky mluvčího v době, kdy ještě mluví. Obvykle jde o neverbální projevy, kterými vyjadřujeme souhlas nebo naopak pochybnosti. Druhá podfáze přichází v době, kdy mluvčí svou řeč ukončil, bývá konkrétnější a zahrnuje formulaci myšlenek a názorů posluchače, doplňující otázky vztahující se k tématu konverzace. V tuto chvíli se už posluchač stává řečníkem a řečník posluchačem - koloběh se opakuje.

Z uvedeného modelu můžeme vyvodit rozdíly mezi aktivním nasloucháním a obecným schématem naslouchání, jak jsme ho nastínili v oddíle 2.2.1. Zásadní diferencí udává prostor věnovaný zpětné vazbě, která hraje v procesu aktivního naslouchání hlavní roli. Vnímání obsahu sdělení často stojí ve stínu percepce emočního rozpoložení mluvčího a jeho nonverbálních projevů.

Užitečné rady a techniky

Dozvěděli jsme se, že aktivně naslouchá ten, kdo dává partnerovi v komunikaci najevo, že jej poslouchá a usiluje porozumět jeho sdělení. Nástrojem pro uplatnění tohoto

principu je zpětná vazba a schopnost zachytit „emoce“ v řeči mluvčího. Zatímco neverbální projevy jsou spíše otázkou intuice, verbální signály emocí popisuje Mikuláščík takto:

- „nerozhodnost – Já nevím... Já myslím... Říká se... Uvažuji...
- vnitřní napětí – Asi by se mělo... Mám obavy... Pořád se nemůžu donutit...
- pocity méněcennosti – Já jsem jen řadový pracovník... Já jsem jen žena v domácnosti... To nemůžu zvládnout...
- *pýcha, nekritičnost a další emoční pocity*“ (Mikuláščík, 2003, s. 102).

Dovednost aktivně naslouchat můžeme podpořit užitím následujících technik. Je však třeba mít na paměti, že úspěch nezaručují techniky samy, nýbrž naše schopnost je vhodně a s mírou používat a umění poučit se z chyb.

Tři jednoduché techniky dle DeVita (2008)

- Parafrázovat smysl sdělení druhého.

Parafrázovat znamená převyprávět vlastními slovy, co bylo sděleno. Parafrázováním umožníme mluvčímu rozvinout to, co bylo vyřčeno, čímž mu můžeme pomoci orientovat se v situaci, která ho např. rozrušila. Vlastní formulace sdělení zabraňuje případnému nedorozumění. Při parafrázích bychom měli dbát na to, aby naše výroky byly co možná objektivní a aby parafrázi nebylo až příliš.

- Vyjadřovat pochopení pocitů druhého.

Tato technika funguje podobně jako parafrázování, ovšem soustředí se na přímo i nepřímě vyjádřené pocity druhého. I zde platí, že není vhodné výroky tohoto typu vnášet do komunikace příliš často.

- Klást otázky.

Kladení otázek je příhodné směřovat na dobu, kdy se mluvčí odmlčí, abychom zbytečně nepřerušovali tok jeho myšlenek. Otázky bychom měli formulovat s důrazem na podporu. Měli by odrážet naši snahu mluvčího pochopit i přesto, že se s jeho názory neztotožňujeme. Otázek by nemělo být mnoho.

Hlavní požadavky aktivního naslouchání můžeme shrnout takto:

- Přestat mluvit.

- Vyjadřovat zájem – např. vstřícným postojem těla, drobnými nonverbálními gesty a verbálním přitakáváním.
- Ujistit se, že bylo řečeno vše – pomocí otevřených otázek.
- Ujistit se, že sdělení správně rozumíme – zde můžeme využít parafrázování a kladení otázek.
- Udržovat si otevřenou mysl ke sdělením i hovořícímu a být trpěliví.
- Věnovat pozornost těm výrazům, které jsou v hovoru zdůrazňovány, protože právě ty nás zpravují o prožívání druhého.
- Soustředit se na cíl sdělení, nikoli na jeho interpretaci (Vymětal, 2008).

2.1.3.2 Empatické naslouchání

Empatické naslouchání poprvé popsal Carl Rogers. Jde o formu aktivního naslouchání, při němž posluchač usiluje o to, vcítit se do řečníka natolik, aby byl schopen porozumět popisované situaci, především však pocitům mluvčího. Spíše než na rozumovou argumentaci se orientujeme na pochopení a podporu. Vyjadřovat empatii můžeme na dvou úrovních. Na úrovni empatie myšlení vyjadřujeme pochopení významu sdělení, zatímco na hladině empatie cítění projevujeme účast na emocích mluvčího (DeVito, 2008, Mikuláščík, 2003, Vymětal, 2008).

Ne každý naslouchající má nadání k této formě komunikace, ne každý je totiž schopen „*opustit vlastní pocity a vcítit se do pocitů toho, kdo se mu svěřuje. [...] Úroveň empatie závisí na charakterových (vůle, soucit...) a temperamentových vlastnostech (trpělivost, orientace na lidi)*“ (Mikuláščík, 2003, s. 103 – 104).

Empatie znamená vědomé zpracování pocitů, zážitků a bezprostředních stavů druhého ve snaze jim porozumět (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Na umění empaticky naslouchat má podíl vývojové stádium osobnosti, vzory chování, které si posluchač přináší z rodinného i širšího prostředí, dále množství vztahů a zkušeností. Empatii můžeme nazvat dovedností, a proto máme možnost ji v průběhu života měnit a zdokonalovat (Mikuláščík, 2003).

Při empatickém naslouchání můžeme zužitkovat doporučení Josepha DeVita (2008), který radí, abychom se na prezentovanou situaci snažili dívat očima mluvčího. Dále

radí, abychom dbali na udržování rovnocenné komunikace, pokusili se postřehnout jak myšlenky, tak pocity druhého, a varovali se útokům na mluvčího nebo jeho nejasné formulace. Měli bychom se také ubránit tomu, abychom slyšeli to, co od mluvčího očekáváme, nýbrž skutečně naslouchali tomu, co nám říká.

Čeho bychom se naopak měli vyvarovat je popírání pocitů doprovázené výroky: „To si nesmíš tak brát.“, „To přece nic není.“, „Nesmíš to tak prožívat.“ apod. Destruktivně působí i hodnotící reagování a zobecňující reagování typu: „Tak je to všude.“, „To se stává kde komu.“ Kladení otázek v nevhodnou dobu a přehnané vyjadřování soucitu mohou způsobit, že se s námi mluvčímu spíše přitíží, než uleví. Další bariérou v empatickém naslouchání je předjímání, podlehnutí předsudkům. V empatickém naslouchání také není vhodné radit, jak by měl mluvčí situaci řešit nebo bránit oponenta svěřujícího se. Dbát, aby naše neverbální projevy nepůsobili odtaziťe, nesoustředěně atd. Snad nejdůležitějším pravidlem zůstává uchovat si nadhled a nenechat se pohltit emocemi druhého až do té míry, že společně pláčeme, hněváme se nebo jsme šokováni.

2.1.3.3 Kritické naslouchání

Efektivní metody naslouchání nezahrnují ohraničeně jen ty, v nichž se snažíme o jakousi dohodu a souznění, jak je tomu u empatického naslouchání, ale i způsob naslouchání, jehož podmínkou je hodnotící přístup. Kritické naslouchání je vyšším stupněm poslouchání pro získávání informací a uplatňujeme v něm naše kognitivní dovednosti hodnotit, pochybovat, kritizovat, zvažovat věrohodnost sdělení i zdrojů sdělení. Abychom mohli poslouchat kriticky, musíme se do určité míry oprostít od toho hodnotit zprávu dříve, než byla dokončena. Nebudeme-li schopni toto pravidlo dodržet, vystavujeme se riziku, že sdělení posoudíme mylně a připravíme se o cenné informace (DeVito, 2008, Mikuláščík, 2003, Vymětal, 2008).

Při analýze sdělení nám může prospět nejprve vnímat nezaujatě, vyhýbat se předčasným úsudkům do doby, než vyslechneme celé sdělení a porozumíme jeho smyslu. Neměli bychom ignorovat nebo zjednodušovat komplikovaná sdělení a neměli bychom vytěšňovat ani informace, které nás nepříjemně překvapují, popř. nabourávají naše představy o lidech a jevech, ke kterým nás váže vztah. Uvědomovat si své předsudky je prvním krokem na cestě ke správné interpretaci sdělení a ke kvalitnímu kritickému naslouchání, což

ještě můžeme podtrhnout koncentrací na běžnou tendenci mluvčího i naslouchajícího vytrhnout informace z kontextu (DeVito, 2008).

Ne všichni jsme na tom s efektivním nasloucháním stejně, někteří z nás jsou pozornými posluchači tak říkajíc od přírody, jiní jsou posluchači horšími nebo horšími jen někdy. Dovednost naslouchání nezávisí pouze na nadání a vlastnostech naslouchajícího, ale i na jeho stanovisku k naslouchání. Na základě Mikuláščíkova textu (2003) formulujeme v tomto odstavci nejčastěji se vyskytující chyby naslouchajícího související nejen s postojem naslouchajícího:

- Poslouchání není žádná aktivita a nevyžaduje žádnou zvláštní dovednost.
- Soustředění se na vlastní osobu a přípravu odpovědi, místo na mluvčího.
- Nesoustředění provázené výpadky pozornosti, přičemž důvody snížené koncentrace mohou být různé.
- Egoismus v komunikaci projevující se zbystrěnou pozorností jen tehdy, směřuje-li hovor k osobnosti posluchače.
- Selektivní poslouchání, kdy si posluchač vybírá informace, kterým chce věnovat péči.
- Pasivita znamená, že slyšíme slova, ale nesnažíme se je pochopit, tzv. vypínáme.
- Soutěživý posluchač vyhledává takové situace, kdy mluvčí uvádí své úspěchy, aby pak mohl upozorňovat na své mnohem zajímavější a lepší výsledky. „Mám známého, který byl letos dvakrát v zahraničí a,“ říká mluvčí. Nato posluchač: „Jeden můj dobrý přítel takto cestuje zcela běžně.“

Podkapitolu jsme koncipovali s cílem, aby byly informace v ní uvedené co možná prakticky zaměřené a staly se základem pro osvojení dovednosti efektivně naslouchat. Pokusili jsme se vysvětlit nedostatky, které mohou naslouchání doprovázet a chyby, jejichž znalost může čtenáři dopomoci v jejich identifikaci a schopnosti se jim uvědoměle vyhnout.

2.2 Diskuse, rozhovor a dialog v sociální komunikaci

2.2.1 Rozhovor jako konverzační technika

Rozhovor je formou komunikace odehrávající se mezi dvěma nebo více lidmi. Úmysl vést rozhovor provází touha získat informace, fakta, porozumět druhému nebo mu prostřednictvím rozhovoru pomoci. Jeho zaměření se může lišit na základě situačního kontextu, předně však na tom, v jakých společenských rolích jeho aktéři vystupují.

Rozhovor je v dostupných publikacích popisován různě, v návaznosti na jejich oborové zařazení. V knihách věnujícím se zdokonalování manažerských dovedností se rozhovory třídí mj. na výběrové rozhovory, poradní, hodnotící interview apod. Publikace z oblasti pomáhajících profesí a psychologie hovoří o rozhovoru jako o jedné z nejužívanějších metod sběru dat od respondentů ve výzkumu, ale také od klientů. Vedle získávání dat je rozhovor nástrojem ovlivňování druhých osob, ať v procesu terapie nebo prodeje.

V kontextu tohoto textu se budeme věnovat rozhovoru ve smyslu prohloubené konverzace, kde nejde ani tak o získávání konkrétních dat a do kterého nutně nevstupujeme za účelem diagnostikovat nebo napravovat, a v němž nesměřujeme ani k přijímání či propouštění zaměstnanců. Uzpůsobujeme předkládaný text potřebám lektorů a pokoušíme se postihnout, co je všem rozhovorům společné.

V rozhovoru je vždy možné sledovat jeho formální a obsahové charakteristiky. K formálním řadíme role účastníků rozhovoru. Hovoříme o rolích společenských, které podstatně ovlivňují způsob komunikace mezi komunikačními partnery, ale také prostěji o roli hovořícího a naslouchajícího. Mezi partnery v rozhovoru musí nejprve dojít k dohodě o tom, kdo bude v daný moment posluchačem a kdo mluvčím. Jakmile je tato úmluva uzavřena, přichází na řadu obsahová složka rozhovoru (Křivohlavý, 1988).

Významovou strukturu sdělení provází:

1. Záměr – uvědomovaný či podvědomý cíl sdělení, motivace k rozhovoru.
2. Smysl sdělení pro mluvčího – jak on rozumí výrazům, které používá a jak celku sdělení.
3. Věcný obsah sdělení.
4. Smysl sdělení pro příjemce – jak rozumí sdělení ten, komu je určeno.

5. Efekt sdělení na příjemce zprávy (Janoušek in Křivohlavý, 1988).

Proč s ostatními vstupujeme do rozhovoru, je otázka, jejíž zodpovědění nám pomůže vydělit, čím je rozhovor v běžné komunikaci. Přináší nám:

- vzájemné informační obohacování – netýká se pouze obsahu komunikace, ale vyměňujeme si informace o našem vztahu, formujeme ho a máme příležitost ho zlepšovat,
- potvrzení sebepojetí – patří k nejpodstatnějším momentům rozhovoru, prostřednictvím druhých si potvrzujeme svůj sebeobraz a získáváme povědomí o tom, jak nás vidí ten, s nímž do rozhovoru vstupujeme. Pokud je naše sebepojetí v souladu s tím, jak nás vidí druhý, mluvíme o kongruenci, pokud tomu tak není, máme na mysli nekongruenci, která může výrazně ovlivnit náš vztah a chuť vést rozhovor, zvláště když máme dojem, že nás naše „jinakost“ devaluje,
- sdílení vzájemné důvěry - rozhovor dvou blízkých lidí je prostorem, kde můžeme aktivně prospívat vzájemnému vztahu,
- sdělování postojů – rozhovor slouží pro korekci postojů, chceme znát a porovnat naše názory s názory někoho druhého, abychom získali objektivnější obraz reality, popř. se utvrdili v našich názorech (Křivohlavý, 1988).

Výše jsme opsali, co se děje na pozadí rozhovoru a co nás vede k tomu do rozhovorů vstupovat, řekli jsme, že v rozhovoru dvou lidí vystupují dvě postavy – mluvčí (komunikátor) a naslouchající (komunikant). Tento fakt nicméně nesmíme chápat dogmaticky, role v rozhovoru se střídají, protože rozhovor se skládá z jakýchsi dílčích třífázových „výměn“: podnět (otázka) – reakce na podnět (odpovědi) – sdělení o přijetí reakce s komentářem (zpětné vazby) (Watzlawik in Křivohlavý, 1988).

„V praxi se setkáváme s prohřešky proti tomuto modelu. Tážeme se, dostaneme nějakou odpověď, ale hodnocení této odpovědi nedáme. U odpovídajícího pak zůstává určité vakuum; něco mu chybí. I nám něco chybí, když naše odpověď není řádně zhodnocena“ (Křivohlavý, 1988, s. 151).

Konverzační rozhovor jako celek má své fáze a zásady.

Podle DeVita (2008) se konverzace skládá z pěti fází. První fází je úvod. Úvod obvykle obsahuje pozdrav, přivítání na verbální, neverbální i paraverbální úrovni, zahajujeme

jím rozhovor, navozujeme atmosféru. Druhou fází předběžně informujeme o záměru konverzace. Tato fáze plní hned několik funkcí současně – otevření komunikačních kanálů obvyklými frázemi, dále zběžný popis sdělení, které bude následovat. Třetí fáze je jádrem rozhovoru, je místem, kde směřujeme k dosažení cíle nebo cílů komunikace, tj. učit se, sdílet emoce, bavit se, pomáhat, ovlivňovat. Čtvrtou etapou je zpětná vazba, kterou v roli reciprocenta vysíláme a na straně odesílatele zprávy přijímáme. Závěrečná pátá fáze ukončuje rozhovor, zahrnuje signály o snaze ukončit rozhovor i samotné rozloučení.

V rozhovoru bychom měli ctít následující zásady:

1. zásadu vzájemnosti (reciprocity) – v konverzaci ji zajišťujeme vysláním a přijímáním signálů naznačujících předávání a převzetí slova
 - a. signály mluvčího – signály pro udržení slova – slyšitelný nádech pokračující gestikulace, vyhybání se delšímu zrakovému kontaktu, udržování intonace (neklesáme hlasem), vokalizace pomlk („mmm“, „ééé“); signály předání slova – navázání přímého zrakového kontaktu s posluchačem, položení otázky, pokývnutí směrem k posluchači
 - b. signály posluchače – signály vyžadování slova – nejčastější jsou mimické a další neverbální signály (mírný předklon, široce otevřené oči, pootevření úst), verbální vstoupení do řeči; signály odmítání slova – důrazně vyslovené „nevím“, vyhybání se zrakovému kontaktu s mluvčím, činnost neslučitelná s mluvením (kašel, smrkání, zapalování cigarety); signály zpětné vazby, jimiž posluchač pouze reaguje na mluvčího, aniž by přebíral jeho roli – krátké verbální poznámky a takové neverbální projevy, kterými regulujeme řeč komunikátora a naznačujeme, zda nás hovor nudí nebo zajímá
2. zásadu bezprostřednosti – jde o vytváření pocitu pospolitosti tady a teď
 - a. Otevřenost, přiměřená neverbální komunikace a odpovídající zrakový kontakt zpříjemňují komunikaci.
 - b. Používání jména partnera v hovoru zdůrazňuje důvěrnost a bližší vztah.
 - c. Orientace rozhovoru na druhého, na přítomnost a tento konkrétní rozhovor.

- d. Dynamika a expresivita v rozhovoru jsou důležitými nástroji pro to, aby se hovor nestal zdlouhavým a unavujícím (DeVito, 2008).
3. zásadu kladení a zodpovídání otázek – ty dělají rozhovor rozhovorem, můžeme je stručně rozdělit na uzavřené a otevřené, nebo podle obsahu na věcné a osobní.

2.2.2 Dialog

Dialog je specifická forma rozhovoru, kde „*dochází k pokusům chápat význam toho, co se děje i toho, co se říká. [...] Zároveň je v něm kladen důraz na vzájemné vztahy naprosté důvěry a důvěryhodnosti účastníků, na vzájemné otevírání se sobě navzájem a tím i na otevřenost rozhovoru*“ (Křivohlavý, 1988, s. 171).

Dialog klade požadavek na výměnu rolí komunikačních partnerů, vyzdvihuje efektivní způsoby naslouchání posluchače a zdůrazňuje moment reagování. Od rozhovoru se podle Slama-Cazacuové (in Křivohlavý, 1988) dialog liší svou důkladností a specifičností, držení se tématu hovorů.

Úkolem dialogu je obohacení partnerů v komunikaci na úrovni kognitivní, afektivní i vztahové. Jeho cílem není porazit partnera v komunikaci, nýbrž nacházet pravdu, porozumění a dohodu (Mikuláščík, 2003).

Abychom dokázali dialog přesněji odlišit od rozhovoru, uvádíme tři jeho nepostradatelné aspekty:

1. Zaměření na určitý cíl, kterého se účastníci dialogu drží.
2. Vzájemné ovlivňování účastníků.
3. Vztahový aspekt. Vztahy se tu utvářejí a mění.

Z toho vyplývá, že dialog se nemůže utvářet tam, kde nedochází k naplnění jeho úkolových podmínek, tzn. každému účastníkovi hovorů jde o něco jiného, rozhovor postrádá společný cíl a společnou činnost. Dialog zůstává rozhovorem také v případě, že nejsou splněny jeho interakční podmínky, tj. každý se drží svého a není schopen ustoupit. Dialog nelze realizovat ani tehdy, pokud není navozena atmosféra vzájemné důvěry a dobrých vzájemných vztahů, nejsou tedy splněny vztahové podmínky (Křivohlavý, 1988).

Dialog nejsme schopni hlouběji rozvinout pokud (Křivohlavý, 1988):

1. Máme obavy a strach z otevření se druhému, které nás vystavuje určitému riziku, že nebudeme správně pochopeni, budeme devalvováni, odmítnuti.
2. Snažíme se bránit ve chvílích, kdy se dostaneme do úzkých, narazili jsme na citlivé místo. Nejčastějšími známkami jsou projekce (promítání vlastních nedostatků do druhého) a introjekce (připisování nedostatků druhých sobě).
3. Předstíráme a zamlžujeme, protože je popřena jedna z hlavních podmínek dialogu – upřímnost.
4. Nedokážeme s druhým jednat s úctou.
5. Snažíme se komunikovat příliš věcně. V dialogu jde totiž nejen o to sdílet myšlenky a řešit „problémy“, ale i o jeho interakční a vztahový aspekt.
6. Vyhýbáme se potvrzení sebepojetí.

Schopnost vést dialog, „prohloubený rozhovor“, se odvíjí, jako i jiné sociální dovednosti, od míry zralosti osobnosti, umění efektivně naslouchat a hovořit, na otevřenosti a ukázněnosti v hovoru (Křivohlavý, 1988).

2.2.3 Diskuse

Do činnosti lektora patří především práce ve skupině, proto by měl znát účinné prostředky skupinové komunikace. Za nejvýznamnější a nejužívanější považujeme diskusi, proto se na ni v tomto oddíle podíváme blíže.

Diskuse je demokratická forma skupinové komunikace, kde je každému členovi ponechán prostor pro vyjádření vlastního názoru k diskutovanému tématu. Skupinové diskuse mohou vznikat spontánně, nemusí jít a často také nejde o komunikaci moderovanou a naplánovanou, vedle toho můžeme hovořit o diskusi řízené, která má svého určeného vedoucího v roli moderátora. Příkladem takové skupinové diskuse je pracovní porada nebo diskuse v rámci vyučování (Mikuláščík, 2003).

V diskusi by mělo být zachováno několik základních pravidel, jichž by si měl být vědom především ten, kdo vystupuje jako její moderátor:

1. Dbát na vyrovnané rozdělení rolí. V diskusi má každý dostat prostor vyjádřit se, přičemž se ale neřídíme potřebami toho, kdo mluví, nýbrž potřebami skupiny a cílem setkání, protože ne všichni máme stejnou schopnost se prosadit.

2. Směřovat pozornost účastníků vždy na toho, kdo mluví.
3. Jako moderátoři bychom měli vyslovené nápady občas pochválit, ale také upozornit na nedostatky. Musíme přitom pamatovat na to, že moderátor není „vševěd“.
4. Nemístné poznámky založené na ironii, sarkasmu, zlehčování pronesené vůči tomu, kdo mluví nebo vůči tomu, co říká, do diskuse nepatří. V diskusi se oceňuje rozumová argumentace a schopnost soustředit se na její předmět.
5. V průběhu diskuse je třeba srovnávat názory diskutujících a hledat body, v nichž se setkávají (Mikuláščík, 2003).

V rozvoji dovednosti vést nebo se účastnit skupinové diskuse nám pomáhají následující postoje:

- Iniciativa – neměla by spočívat jen na bedrech vedoucího. Jako členové skupiny ji můžeme vyvíjet, jako moderátoři podněcovat např. otevřenými otázkami nebo pomlkami v hovoru.
- Empatie – diskusi prospějeme, budeme-li se snažit vidět i odlišné názory našich komunikačních partnerů z jejich perspektivy.
- Asertivita – je důležitá především pro ty z nás, kteří se hůře prosazují, a proto v diskusích nedostávají prostor i přesto, že by jejich myšlenky diskusi prospěly. Hluběji se do tématu asertivity ponoříme v příští kapitole.
- Trpělivost – je součástí práce s lidmi a práce v kolektivu, proto má i v diskusi nezapustitelné místo. Tím, že budeme na své kolegy spěchat, nedosáhneme uspokojivého výsledku, hrozí spíše, že je demotivujeme (Mikuláščík, 2003).
- Tolerance – k rozdílným verbálním a neverbálním projevům, názorům a postojům našich komunikačních partnerů, nemluvě o toleranci náboženské, rasové apod. Má velký význam pro to, aby bylo zachováno rovné postavení všech členů skupiny.

Bylo naším úmyslem v této podkapitole čtenáři přiblížit nejrozšířenější, a podle nás nejužitečnější, dialogické techniky, které mohou přispět ke zkvalitnění práce lektorů.

2.3 Asertivita vs. agresivita, pasivita a manipulace v sociální komunikaci

Laická veřejnost z našich zkušeností často líčí asertivitu jako umění prosadit se a zaměňuje ji s agresivitou. Tento zjednodušený pohled se pokusíme v této části práce rozšířit a okomentovat tak, abychom čtenáři objasnili, co asertivita skutečně je a jak ji vhodně používat, a to nejen jako obranu před agresivní a manipulativní komunikací.

2.3.1 Co je asertivita

V pedagogickém slovníku se o asertivitě dočteme, že jde o „*způsob jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně situaci své myšlenky, názory, postoje, city jak pozitivního, tak negativního charakteru. Postupuje tak, aby neporušoval práva svá, ani ostatních lidí*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 19).

Podíváme-li se za rámec této definice, můžeme asertivitu popsat jako komunikační techniku, která nás učí vyjádřit vlastní stanovisko, zdokonaluje nás ve schopnosti, prosadit oprávněný požadavek nebo říci „ne“ ve chvílích, kdy jsou na nás kladeny nepřijatelné nároky a současně nenarušovat stejná práva druhých (Capponi, Novák, 1994).

S důrazem na respektování asertivních práv ostatních se setkáváme v převážné většině dostupných publikací o asertivitě.

Asertivita se netýká pouze komunikace, ale mezilidské interakce obecně. Asertivní chování nám umožňuje jednat v našem nejlepším zájmu a hovořit o svých pocitech otevřeně bez pocitu stísněnosti, asertivita podporuje rovnost ve vztazích a měla by přispět k tomu, aby ze setkání ani jedna strana neodcházela s pocitem, že byla pokořena, nepochopena nebo zneužita (zmanipulována) (Alberti, Emmons, 2004).

Čeho můžeme asertivitou dosáhnout, shrnuje Mikuláščík (2003)

- Zvýšení sebevědomí a sebeúcty tím, že konstruktivně řešíme problémové situace a konflikty.
- Vyjadřovat vlastní myšlenky a přání, požádat o laskavost, umět říct „ano“ i „ne“ podle vlastního smýšlení.
- Rozpoznat a bránit se manipulaci, která nás neustále obklopuje.

- Aktivně navazovat kontakty a odstraňovat nejistotu.
- Snižuje míru emocí, hněvu a rozčilení, pomáhá ovládat se a hodnotit situaci rozumově, je-li to na místě.
- Přijímání kritiky a obraně před kritikou neoprávněnou.
- Podávat oprávněnou kritiku způsobem, který je pro kritizovaného přijatelný atd.

Výše jsme užili termín asertivní práva, zde bychom ho rádi vysvětlili a doplnili o komentář. O deseti základních asertivních právech se dočteme snad ve všech dostupných publikacích o asertivitě. Dozvíme se v nich i o tom, že tato práva máme nárok uplatňovat a vyžadovat od druhých, máme ovšem i povinnost je u ostatních respektovat!

Desatero asertivních lidských práv

1. Právo sám posuzovat své chování, myšlenky a emoce a nést za ně zodpovědnost: znamená, že my sami rozhodujeme o tom, co uděláme a jak se zachováme, např. máme možnost vzepřít se autoritě, která žádá něco, co neodpovídá našemu přesvědčení a počítat s tím, že ponese zodpovědnost za toto rozhodnutí.
2. Právo nenabízet žádné výmluvy a omluvy ospravedlňující naše chování: nejsme povinni se před druhými ospravedlňovat a vysvětlovat pohnutky, které nás vedly k určitému chování; nemusíme např. zdůvodňovat, proč nabízené zboží nechceme koupit, přestože prodejce může mít na věc jiný názor.
3. Právo posoudit, zda a nakolik jsme zodpovědní za problémy druhých: my bychom měli rozhodnout, nakolik chceme přijmout zodpovědnost za životy ostatních bez pocitu sobeckosti.
4. Právo změnit názor: protože změnit názor nás může posunout blíže k pravdě.
5. Právo dělat chyby a být za ně zodpovědný: nedělat chyby je téměř nemožné, chybami se učíme, prvním a podstatným krokem k jejich nápravě je přijmout za ně zodpovědnost.
6. Právo říct „já nevím“: nemusíme vždy všechno znát a vědět, a to ani, když vystupujeme v roli autority.

7. Právo nebyť závislí na dobré vůli ostatních: můžeme odmítnout i dobře míněnou radu, dar a cokoli, o čem jsme přesvědčeni, že nás nepřiměřeně omezuje.
8. Právo dělat nelogická rozhodnutí.
9. Právo říci „já ti nerozumím“: někdy nejsme ani přes veškerou snahu schopni se vcítit do druhého potud, abychom odhadli jeho přání a pochopili jeho postoj. V takovém případě máme právo zeptat se, co skutečně chce.
10. Právo říci „je mi to jedno“: a nezabývat se něčím, co by nás nutilo přemáhat naši přirozenost, nebyť perfektní v očích ostatních (Capponi, Novák, 1994).

Kde jsou práva, tam existují i povinnosti, nejinak je tomu i u asertivity. Výčet asertivních povinností nabízí Novák a Pokorná (2003)

- Vědět, co chci.
- Zodpovídat za své chování a jeho následky.
- Být k sobě upřímný.
- Poslouchat, co je řečeno, ne jen to, co chceme slyšet.
- Nenaznačovat, jasně říci, co chceme.
- Respektovat kladnou i zápornou odpověď na naši otázku.
- Být asertivní a nemanipulovat druhými.
- Nepoužívat asertivní techniky bezmyšlenkovitě, ale tam, kde má šanci na úspěch. Asertivita je jako celá interpersonální komunikace vázaná kontextem.

Společným jmenovatelem asertivních práv a povinností, jak tomu rozumíme, je zodpovědnost za svá rozhodnutí a činy. Dále zaznamenáváme některé konkrétní techniky a v duchu asertivity upozorňujeme, že je na uvážení každého z nás, kterou, kdy a kde využijeme. Za své rozhodnutí, úspěch i neúspěch ponese zodpovědnost.

Vybrané asertivní techniky

Obehraná gramofonová deska – podstata této techniky tkví ve vytrvalém uplatňování svého oprávněného nároku bez rozrušení, vyslechnout druhého, ale trvat na svém, musíme

mít na paměti morální hodnoty; jde o taktiku, která umožňuje čelit manipulaci, prosadit oprávněný nárok a odmítnout neoprávněné žádosti.

Technika otevřených dveří – použitelná při neoprávněné kritice; reagujeme pouze na pravdivé výroky, útoky výběrově přehlízíme, avšak ve věci slušnosti a s respektem k partnerovi.

Souhlas s oprávněnou kritikou a vyrovnávání se s kritikou – kritiku vnímáme jen tehdy, pokud se jí nebráníme, ale rozhodujeme se o její oprávněnosti, pak můžeme klidně a efektivně reagovat na to s čím můžeme souhlasit, tzn. s oprávněnou kritikou; kritika je ale i účinným prostředkem manipulace a v takovém případě je vhodné použít výše psané taktiky.

Dotazování na nedostatky – základem pro tuto techniku je zjišťování opravdové příčiny partnerova odmítavého, vyčítavého či negativního postoje; je tady třeba reagovat na pravdivé a nezkreslené informace v řeči mluvčího, ignorovat lži a upřesňovat polopravdy, nebát se jednat otevřeně (ne neuváženě), projevovat se pozitivně a klidně formulovat, co chceme.

Dojednat kompromis – chceme-li něco prosadit, musíme být schopni z něčeho upustit, a to ke spokojenosti a souhlasu obou stran.

Zvládání negativní asertivity – technika zvládání vlastních omylů; jde o to reflektovat své jednání, pokusit se ho objektivně zhodnotit a vzít si ponaučení (Berne, Hartus, Capponni a další in Mikuláščík, 2003).

2.3.2 Co je manipulace

Manipulativní chování stojí v opozici k chování asertivnímu. Na jeho pozadí se objevuje vypočítavost, záludnost, boj o převahu, potřeba posílení pocitu sebeuspokojení, ovlivňování toku informací. V komunikaci se projevuje v podobě výhružek, předstírané bezmoci, citovým nátlakem, „mlžením“ atd. K manipulaci se vědomě i nevědomě čas od času uchylujeme všichni (Mikuláščík, 2003).

Základním rysem manipulativního chování je nepřímé sledování cíle, na jehož pozadí stojí sobectví, potřeba zvýšit si sebevědomí atd. Manipulátor se nejčastěji prezentuje jako bezúhonný člověk nebo jako oběť (Praško, 2007).

Isabelle Nazare-Aga (1999) personalisuje nejčastější projevy manipulace do těchto typů:

- Sympatický manipulátor – vzbuzuje svými projevy sympatii, je veselý, usměvavý, přátelský, manipulace je o to zastřenější, je provázena lichotkami a podbíráním.
- Okouzlující manipulátor – má atraktivní zevnějšek a šarm, lichocením obvykle nemyslí vážně a používá ho cíleně, snaží se co nejvíce získat a nic nedat, kromě poklony.
- Altruistický manipulátor – by pro nás udělal všechno, ale očekává, že my uděláme vše pro něj, kdykoli naznačí; zavazuje si nás.
- Vzdělaný manipulátor – dává najevo své opovržení nad těmi, kdo nedosahují jeho znalostí, spoléhá na neznalosti ostatních o specifických jevech a zvyšuje svou autoritu „přetřásáním“ dosaženého vzdělání, společensky ceněného povolání; ponižuje.
- Nesmělý manipulátor – skrývá své snahy za předstíranou nesmělost, slabost a zranitelnost, manipuluje tiše, jakoby z povzdálí drobnými poznámkami na okraj; manipuluje zprostředkovaně (přes přátele, kolegy) a vyvolává konflikty nepřímou, sám se jich pak neúčastní.
- Manipulátor-diktátor – se projevuje agresivně, útočně, druzí a jejich pocity ho nezajímají, dává otevřeně na vědomí, co chce a vyžaduje, aby to ostatní respektovali; rozkazuje.

2.3.3 Agresivita a pasivita

Agresivita a pasivita v komunikaci a chování jsou svou podstatou formy manipulace, ve směs neuvědomělé, vycházející z přirozenosti osobnosti. Agresivita se projevuje otevřenějším prosazováním vlastních zájmů na úkor druhých, nerespektováním práv druhých, ponižováním a pokořováním. Agresivně jednající člověk vyčítá, moralizuje a nikdy nepřiznává svou chybu. Agresivní osobnosti na sebe berou role „*diktátora*“, který prosazuje vždy jen svou pravdu, role „*pravého chlapáka*“, který se prosazuje silou a hrubostí, role „*mravokárce*“, který moralizuje, káže a vnucuje okolí pocity viny, role „*kontrolora*“, který vše kontroluje, počítá a zapisuje a „*logicky*“ má ve všem pravdu“ (Praško, 2007).

Pro pasivní chování je typická bezbrannost vůči požadavkům druhých, vyznačuje se nejistotou, omlouváním, potlačováním vlastních pocitů a potřeb ve prospěch ostatních. Důvodem pro takové jednání je závislost na hodnocení okolí a nízké sebevědomí. I pasivita může být manipulativní – pasivní člověk vystupuje v roli „oběti“ nebo „chudáčka“, který poukazuje na svá znevýhodnění a závislost, staví se do role „obětavého beránka“ dávajícího na odiv svou pomoc druhým, nebo „opičí matky“ dusící své děti, i dospělé, nepřiměřenou péčí (Praško, 2007).

Způsob, jak se těmto manipulativním projevům bránit je asertivita. Znalost principů asertivity nám pomáhá, vyhnout se manipulování ostatních, směřuje k autentickému a upřímnému jednání, které pomáhá budovat kongruentní vztahy s lidmi.

Kapitolu věnovanou dílčím tématům sociální komunikace bychom rádi uzavřeli myšlenkou, že komunikace je pro člověka nesmírně důležitá, dovoluje mu poznávat, učit se, „sdílet se“ s jinými lidmi, budovat vztahy, tolik důležité pro harmonický rozvoj osobnosti.

3 VYBRANÉ KAPITOLY ZE SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

Sociální psychologie je hraniční vědní disciplína, do níž se promítají poznatky z psychologie i sociologie. Předmětem jejího zkoumání je život jedince ve společnosti, psychologické aspekty vytváření, struktury a dynamiky sociálních skupin. Studuje člověka v interakci s prostředím, zkoumá, co spojuje strukturu osobnosti se strukturou sociální reality. Zabývá se vlivem kultury a společnosti na utváření jedince, principy včleňování jedince do společnosti, utvářením sebepojetí osobnosti ve vztahu k druhým lidem, sociálním učením i mezilidskou komunikací (Výrost, Slaměník, 2008).

V práci lektorů, pedagogů a pomáhajících profesionálů jsou znalosti z oblasti sociální psychologie nesmírně užitečné, což potvrzuje i námi uskutečněný výzkum. Lektoři o. s. M2M rozhodli, že se v této kapitole budeme věnovat dílčímu odvětví sociální psychologie - malé sociální skupině, její dynamice a efektivitou práce v ní.

3.1 SOCIÁLNÍ SKUPINA A JEJÍ DYNAMIKA

V této podkapitole se nebudeme zabývat členěním sociálních skupin, strukturou, jejich vlivem na jedince, funkcemi sociální skupiny ani jinými bezesporu důležitými tématy, ale soustředíme se na vývoj sociální skupiny a faktory, které ho ovlivňují. Než se pustíme do tématu skupinové dynamiky, považujeme za vhodné alespoň stručně vymezit pojem malé sociální skupiny a její charakteristiky.

Malé skupiny patří do středu zájmu sociální psychologie. Obvykle jsou tvořeny menším počtem lidí, přičemž největší spokojenost a schopnost kooperace se objevuje ve skupinách čítající 5 – 12 členů (Kohoutek, 2002).

„Malá skupina je tvořena lidmi, kteří

- *jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci.*
- *mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny.*
- *jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury).*
- *respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností)“ (Řezáč, 1998, s. 160).*

3.1.1 Vývojové fáze skupiny

Tak jako každý člověk prochází ontogenezí – vývojem jedince, opisující vývoj lidského (obecně živočišného) druhu, i skupina jako spolek jedinců prochází svým vývojem. Stejně jako v životě člověka, ani v životě skupiny se nejedná o vývoj lineární, ale spíše stupňovitý.

Ačkoli je každá skupina jedinečná a proces vývoje skupiny nemůže být identický, což způsobují neopakovatelné události působící na skupinu, je průběh vývoje všech skupin podobný. Můžeme tak sledovat určité zákonitosti, jejichž znalost nám umožňuje efektivněji plánovat program, pochopit jednání skupiny během programu a erudovaněji vyhodnocovat, zda bylo dosaženo stanovených cílů. Zmíněné zákonitosti nazýváme „skupinovou dynamikou“, přesněji dynamickým skupinovým procesem. Ať tak či tak, dělíme tento proces vývoje sociální skupiny do 5 základních fází. Farková (2008) je rozděluje a pojmenovává následovně: 1. fáze formování, 2. fáze vzdoru, 3. fáze normování, 4. Fáze optimálního výkonu, 5. fáze rozchodu.

Podrobněji a podle nás velmi výstižně formulují na základě pětistupňového modelu Bernsteina a Lowyho vývojové fáze skupiny Belz, Siegrist (2001). Jednotlivé stupně skupinové dynamiky jednak komentují, jednak přibližují cíle, kterých by měla skupina v té které fázi dosáhnout, aby mohla směřovat do fáze následující:

1. Fáze: Příchod. První kontakt a orientace.

První fázi provází nejistota a rozdílná očekávání členů skupiny, kteří se snaží seznámit s „pravidly“ hry ve skupině, tj. jací lidé ve skupině jsou, jak mluví, jak se chovají, oblékají, snaží se zjistit, s kým by si měli být blízcí, ale pro tuto chvíli si zachovávají odstup. Členové skupiny jsou v této fázi podvoleni vedoucímu skupiny, nedochází ke snahám se výrazněji prosadit a převzít zodpovědnost za skupinu do vlastních rukou.

2. Fáze: Kvašení. Boj o moc a kontrola.

V této fázi si členové ujasňují své role ve skupině a snaží se pevně stanovit její hierarchii, pozornost je soustředěna na problémy postavení a vlivu. Nejistota první fáze byla překonána, a proto se účastníci v této fázi projevují kriticky, testují jednotlivé členy včetně vedoucího skupiny. Řešení problémů je svázáno bojem o moc a zá-

jem se soustřeďuje více na udržení vlastní pozice než na racionální řešení problému.

Je důležité mít na paměti, že tato fáze je pro skupinu poměrně velkou zátěží, nicméně snaha vedoucího vyhnout se jí, tzn. nepodpořit její průběh, by se minula účinkem. Pokud se skupina v této fázi nenaučí vyrovnat se s různými rolemi, bude se téma později vracet a jeho řešení bude stát skupinu více času i úsilí.

3. Fáze: Vyjasnění. Důvěrnost a intimita.

Odezněním fáze „kvašení“ se téměř uzavírá období mocenských bojů ve skupině a otevírá se nová fáze, fáze vyjasnění. V ní účastníci přecházejí od konkurenčního chování známého z druhého stupně skupinové dynamiky a směřují k chování kooperativnímu. Vzájemná důvěra a pocit bezpečí se u členů skupiny posiluje a do popředí vstupuje sféra vztahů. Skupina už není vnímána jako ohrožující prostředí, ale podobá se fungující rodině. Skupina se vyznačuje rozvinutějším pocitem sounáležitosti a snahou o zachování její struktury a jejího fungování.

Identifikujeme-li vstup do této fáze, musíme si uvědomit, že příchod nového člena by byl příčinou nových bojů o moc a skupina by se tak ve vývoji vrátila zase zpět do předchozích fází. A mohli bychom se setkat i s déletrvajícím odporem skupiny.

4. Fáze: Jednání. Diferenciace.

Pro tuto fázi je charakteristická soudržnost, sounáležitost a schopnost ve skupině dobře komunikovat. Její členové vidí ostatní jako rozličné jedince a podporují jejich rozvoj, spolu s efektivním řešením úkolů a dovedností se s nimi identifikovat, se dostavuje flexibilita rolí. V čele zájmu při řešení zadání stojí obsah a činnost.

Členové skupiny nabyli pocitu sebejistoty a identity se skupinou, proto jsou schopni přijímat mezi sebe nové členy.

5. Fáze: Odchod. Rozdělení a rozpouštění.

Odchod ze skupiny, resp. její rozpouštění může být opět provázeno rivalitou, projevy nespokojenosti a neklidem, kterými se skupina snaží vyhnout se procesu rozdělení. Fáze odchodu je tím náročnější, čím osobnější byla témata a vztahy a čím déle byla skupina pohromadě. Význam pro pocit úlevy z tíživé situace zde má předávání kontaktů a plánování schůzek, ke kterému se členové skupin často uchylují.

Úkolem této fáze je ukončit skupinu tak, aby měli její členové chuť získané zkušenosti úročit ve skupinách svého sociálního prostředí (Belz, Siegrist, 2001).

V návaznosti na výše uvedené informace týkající se průběhu života skupiny, a to s důrazem na malé a stálé skupiny, které jsou v programech o. s. M2M zastoupeny v největší míře, chceme připomenout význam zejména dvou úvodních fází. Zdůrazňujeme je proto, že ovlivňují celý následující vývoj a směřují ho k naplnění cílů a ke zdárnému ukončení.

Úkolem vedoucího skupiny je mj. podporovat „zdravé“ prožití těchto fází a k tomu mu mohou napomoci tyto náměty pro intervenci i praktické rady, jak dosáhnout cílů jednotlivých vývojových stupňů:

1. Fáze – formování, příchod
 - a. Objasnit si očekávání.
 - b. Snažit se odbourat obavy a navodit bezpečnou atmosféru – promyšlený program s jasnou strukturou, dohodnutí pravidel setkávání skupiny, ujišťovat účastníky svým chováním, že jsou bráni vážně, jistota vedoucího a ochota odpovídat na otázky, vstřícný přístup.
 - c. Vzájemně se poznat – seznamovací hry, cvičení ve dvojicích, používat méně náročné interaktivní hry.
2. Fáze – vzdor, kvašení
 - a. Vyjasnit vlastní pozici vedoucího.
 - b. Připustit „soupeření“ – dát vyniknout silným stránkám účastníků, hry zacílené na komunikaci a uzavření dohody.
 - c. Objasnit cíle setkávání skupiny.
3. Fáze – normování, vyjasňování
 - a. Rozvíjet komunikaci a spolupráci – cvičení kooperace, hraní rolí.
 - b. Přenášet zodpovědnost na skupinu jako celek – podporovat skupinu ve společném plánování (volbě strategie) a rozhodování.
 - c. Vytvořit prostor pro sdílení myšlenek, zájmů a schopností.

4. Fáze – optimální výkon, jednání
 - a. Zprostředkovat nové emocionální zážitky – hry zaměřené na osobnostní růst, přijímání a podávání zpětné vazby.
 - b. Umožnit skupině, ať se „řídí“ a reguluje sama – skupině můžeme umožnit částečně rozhodovat o programu.
 - c. Umět vědomě zacházet s vlastními silnými a slabými stránkami - simulační hry.
5. Fáze – rozchod, odchod
 - a. Simulovat možnost přenesení prožitého – „go home“ aktivity.
 - b. Podporovat vzpomínání na prožité – reflexe dění ve skupině a společných zážitků, zopakování rituálu skupiny.
 - c. Umožnit mobilitu členů i celé skupiny – jednak mezi jednotlivci, ale i mezi skupinami.
 - d. Připustit smutek z loučení (Belz, Siegrist, 2001).

Uvedené modely nyní shrneme a pokusíme se je aplikovat na prostředí o. s. M2M a program, tedy uvádíme vlastní model inspirovaný prostudovanou literaturou a znalostí prostředí.

I. Zahájení - setkání a zahájení činnosti skupinky

- Cílem je poznání členů skupinky na úrovni základních informací, pochopení smyslu skupinky a jejího složení, hledání věcí, které členy spojují, vytvoření vstřícné atmosféry, která vede k uvolnění napětí a nejistoty, nastolení pocitu bezpečí a zformulování skupinových pravidel.
- Role ve skupině jsou nejasné. Můžeme pozorovat formální rozdělení na členy a vedoucího. Vedení a rozhodování spočívá na vedoucím skupiny, členové nejsou ochotni přijímat vůdčí roli.
- Vztahová struktura: seskupení individuů, snaha o kontakt s druhými nekoresponduje se zaneprázdněním vlastními tématy; pozornost členů je soustředěna na utváření vlastní „image“, na pátrání po podobnosti s některými členy.

- Vhodné aktivity: seznamovací, „ledolamky“, aktivity směřující k formulaci skupinových pravidel.

II. Kvašení

- Úkolem je podpořit členy ve vyjádření vlastních stanovisek, otevřenější (i kontroverzní) projev. Snaha lektora by měla směřovat k podpoře hledání vlastního místa ve skupině a přijetí skupinových pravidel.
- Role ve skupině jsou hlavním tématem této fáze skupinové dynamiky, jsou proklnuty „bojem“ o dominanci a pozornost ve skupině, v krajnějších případech i myšlenkou, že vedoucí přece nemusí být vůdcem skupiny. Nechť členů k rozhodování a převzetí zodpovědnosti kontrastuje s nechtí nechat si „velet“. U některých členů se může projevovat rezignovaným postojem, u jiných slovní agresí.
- Vztahová struktura: vnímání ostatních členů je výraznější a kritičtější, hledání rozdílů a podobností je cílenější, tvoří se podskupiny podskupin.
- Vhodné aktivity: seznamovací, komunikační, zábavné na odbourání případných negativních dojmů ze vzniklých konfliktů, stěžejní se stává reflexe.

III. Vyjasňování

- Cíl směřuje k prohloubení důvěry mezi členy, jejich autentickým projevům, intenzivnějšímu vnímání členů skupiny i skupiny jako celku, uvědomění prožitků a potřeb svých i ostatních. Sdílení a vztahy ve skupině jsou hlavním tématem.
- Role jsou pro tuto fázi vyjasněné. Členové tuší, co od sebe mohou navzájem očekávat. Na významu nabývá rovnocennost, vedoucí skupinky se stává členem.
- Vztahová struktura: přichází úleva a uspokojení po předcházející bouřlivější části, podskupiny nejsou tak výrazné, sounáležitost, pocit zabydlení ve skupince.
- Vhodné aktivity: hry zaměřené na spolupráci, komunikaci, hlubší poznávání a společné tvořivé aktivity, reflexe ještě získává na důležitosti.

IV. Vyvrcholení

- Skupina dosahuje efektivního řešení konfliktů a úkolů – aktivitami navozený konflikt je vnímán jako příležitost. Členové lépe poznávají sami sebe a mají snahu pochopit ostatní. Jsou si vědomi silných i slabých stránek. Skupina dosahuje rovnováhy.

- Role nejsou zatížené bojem o moc, jsou přebírány s ohledem na cíl i vztahy ve skupině. V ideálním případě jsou submisivnější osobnosti skupinou podporovány. Vedení a rozhodování přebírá nejfundovanější pro daný úkol, členové si dávají přednost, zajímají se, vedoucího mnohdy nepotřebují, jsou schopni sami se rozhodnout, co potřebují a chtějí, přebírají iniciativu, angažují se.
- Vztahová struktura: vzájemná podpora, vstřícnost, poskytování zpětné vazby, snaha být pochopen/a, chápat, podělit se a naslouchat.
- Vhodné aktivity: aktivity zaměřené na sebepoznání, přijímání a poskytování zpětné vazby, komunikační, zacílené na hodnoty (společenské i vlastní), reflexe je velmi důležitá a bývá delší než průběh aktivity.

V. Závěr

- Skupina se orientuje na ukončení, hledá si prostor pro sdělení nevyřčeného. Vedoucí připravuje účastníky na odjezd domů, navozuje témata, která podporují uvědomění si přínosů a změny. Členové si mohou plánovat další společná setkání nebo jen vzpomínat na společné zážitky. Výraznější roli hraje vedoucí skupinky, dění však ovlivňují všichni členové.
- Vztahová struktura: dynamika skupiny ochabuje, členové se soustředí na sebe a vlastní pocity, tendence vyhnout se rozchodu, někteří členové při posledním setkání odchází do jiných skupin, jiní dlouho zůstávají.
- Vhodné aktivity: „go home“ aktivity, předávání dárků mezi členy (imaginárních), ukončení.

Na závěr pojednání o skupinové dynamice chceme připomenout, že jednotlivé fáze nejsou časově ohraničené, mohou se překrývat a jejich projevy bývají individuální. Jejich odhalení a pojmenování se tudíž do velké míry odvíjí od znalostí a vnímavosti lektora. Mimo dovednosti lektora může skupinový vývoj ovlivnit celá řada faktorů, které mohou způsobit, že skupina načas nebo natrvalo sestoupí na nižší stupeň. Těmto vlivům věnujeme následující část, v níž se opíráme výhradně o zkušenosti s programem.

3.1.2 Faktory ovlivňující skupinový vývoj

Osobnost lektora – jeho znalosti a dovednosti související s plánováním, realizací a hodnocením programu, komunikačními schopnostmi a dovednost naslouchat, jeho osobnostní

předpoklady, z nichž bychom vyzvedli vnímavost k jednotlivým členům skupiny i potřebám skupiny jako celku, kladný vztah k lidem, toleranci, trpělivost, tvořivost, zdravé sebevědomí, schopnost motivovat sebe i druhé aj.

Osobnost účastníka (účastníků) – členové skupiny do ní vcházejí s různými zkušenostmi, přáními, očekáváními, předsudky a i handicapy, proto může být různě obtížné dosáhnout vytyčených cílů skupiny; míra úspěšnosti se tak ocitá pod vlivem náhody, ve skupině se zkrátka může objevit někdo, kdo nechce přistoupit na dodržování skupinových norem, členové, jejichž pohledy na svět se rozcházejí natolik, že je pro ně spolupráce velmi obtížná, velkou přitěží (především pro vedoucího skupiny) může být příchod nového člena nebo odchod stávajícího apod.

Atmosféra akce (kurzu) – je faktorem ovlivňujícím jak jednotlivce, tak celou skupinu, atmosféra může být pozitivně ovlivněna skladbou účastníků, zdařilou dramaturgií programu, negativně ji naopak poznamenává „tragická“ zpráva nebo událost, která může, ale nemusí souviset s průběhem kurzu (např. vážné zranění), vliv na „náladu“ kurzu nemůžeme odepřít ani počasí.

Prostředí – sem řadíme mj. vhodnost zvoleného areálu a místa, kde se skupina schází, příznivost počasí, kvalita stravy a mnoho dalšího.

Program a harmonogram kurzu – je třeba mít na paměti základní zásady psychohygieny a zdravého životního stylu, tzn. dostatek spánku, přiměřená fyzická a psychická aktivit, vyváženost aktivit, možnost relaxace, kvalita jídelníčku, přičemž musíme mít na paměti věk účastníků a jejich individuální zvláštnosti.

3.2 Efektivita práce ve skupině a skupinová kooperace

Téma efektivit práce ve skupině a spolupráce hodnotili dotazovaní lektori nad naše očekávání vysoko. Tuto skutečnost si vysvětlujeme tím, že potřeba dokázat efektivně spolupracovat se netýká pouze skupin účastníků navštěvujících kurzy o. s. M2M, ale také lektorského týmu, v němž není místo pro soutěžení. Lektori musí společně plánovat, uskutečňovat i hodnotit program, podávat zpětnou vazbu svým kolegům a přistupovat kriticky k výsledkům společné práce. Povědomí o efektivních způsobech práce ve skupině tak mohou mít pro lektory význam hned dvojnásobně, jednak mohou získané poznatky využít při

vedení skupin, jednak je lze upotřebit při „zákulisní“ práci lektorů, což, jak věříme, se pozitivně promítne do kvality kurzů a jejich atmosféry.

Na efektivním způsobu práce ve skupině mají podíl už výše zmíněná témata z oblasti sociální komunikace i skupinová dynamika. Pro úspěšnou činnost a radost z ní, ať už hovoříme o jakékoli zájmové skupině, je nezbytné, aby její příslušníci odcházeli spokojeni nejen s výsledkem práce, ale aby jejich dobré vztahy zůstaly zachovány, popř. aby se dále rozvíjely. Mezilidské vztahy hrají ve volnočasových aktivitách a zážitkových kurzech výraznou úlohu, proto se na ně v následující části důsledněji zaměříme a budeme na vztahu osob ve skupině demonstrovat, kde se ukrývá klíč ke spolupráci.

Námětem pro zpracování doporučení, jak přistupovat k našim „společníkům“ a kladně tak působit na rozvoj spolupráce skupiny, nám byla kniha Jara Křivohlavého (1988).

Postoj k druhým je určující pro naši schopnost s nimi efektivněji pracovat, proto:

- Hledejme, co máme společné. Minimálně je to cíl našeho snažení.
- Snažme se u ostatních soustředit na to, v čem vynikají a v čem by pro nás mohli být přínosem.
- Snažme se dohodnout a najít konsenzus. Uvědomme si, co je pro nás podstatné a čeho jsme schopni se v zájmu dohody (bez výčitek) vzdát.
- Buďme benevolentní a jednejme vstřícně.
- Nevyhýbejme se společnému kontaktu, veďme rozhovory.
- Důvěrujme navzájem svému slovu a nepředpokládejme, že dohodnuté nebude dodrženo.
- Nabízejme pomoc a podporu, pokud je to možné, ale vyvarujme se devalvace druhých.
- Vzájemně se informujme o průběhu a výsledcích naší práce, o emocích, spokojenosti či nespokojenosti tak, abychom všichni věděli, co vědět potřebujeme. Pamatujme na zásady efektivní komunikace.
- Otevřeně, bez agrese, se ptejme a upřímně odpovídejme.
- Tlumme konflikty nasloucháním.

- Děleme si práci.

Vedle toho usnadňují kooperaci další faktory: přiměřená velikost skupiny, znalost smyslu a cíle činnosti, tvořivost při hledání cest k řešení, společné rozhodování, uskutečnění dohodnutých závěrů, jasné určení odpovědnosti každého jednotlivce, demokratický styl řízení (Belz, Siegrist, 2001). My bychom pro lektorský tým, který má charakter zájmové i pracovní skupiny, doplnili písemné záznamy a poznámky.

Mikuláščík (2003) poukazuje na další důležitý faktor spolupráce, a to skupinovou kohezi, tj. celková přitažlivost skupiny pro její členy. Skupina s vysokou mírou soudržnosti, vyjádřenou sítí pozitivních vazeb ve skupině, má velkou šanci uspět při naplnění jakéhokoli vytyčeného cíle. I na kohezi působí řada vlivů. Jsou to mj. homogenita skupiny (v kurzech o. s. M2M zaštiťována vrstevnickým programem), fyzická blízkost, stejné nebo podobné zájmy (u kurzů je minimálním společným zájmem účast na něm), komunikační možnosti a bariéry v komunikaci (např. smyslové vady) a osobnost členů skupiny.

Napříč literaturou se opět vracíme k textu Křivohlavého (1988), jenž popisuje šest kroků, na které je třeba myslet při vytváření kooperativní atmosféry ve skupině:

1. Změna motivace – aby mohla skupina dospět k uspokojivému cíli na úrovni výkonu i vztahů, musí být motivem každého člena skupiny získat především pro skupinu, případně pro druhé. Tento nesnadný úkol předpokládá vysokou kohezi ve skupině.
2. Ochota k dobrovolné ztrátě – souvisí s vědomím faktu, že bez respektování toho, co dostane skupina jako celek, tedy co dostaneme „my“ a schopnosti dobrovolně se něčeho vzdát (např. pohodlného rozhodnutí), není spolupráce možná.
3. Čin – na cestě ke spolupráci je třeba převzít iniciativu, ne čekat až začnou druzí.
4. Síla důvěry – má vztah k předchozímu bodu a vytrvalosti. Jedině budeme-li důvěřovat našim snahám a druhým ve skupině, můžeme očekávat výsledky.
5. Reciprocita – dosažení spolupráce je záležitostí dvou a více účastníků, proto je vzájemnost hlavní podmínkou nastolení kooperace.
6. Důvěryhodnost členů – jestliže všichni na základě svého rozhodnutí došli k přesvědčení, že spolupráce je nejlepší formou organizace, je zapotřebí neustále ji podporovat.

Pokud má skupina pracovat efektivně, měl by podle Mikuláščíka (2003) každý člen skupiny dodržovat určitá pravidla. Některá z nich se svým významem kryjí s našimi doporučeními pro zlepšení spolupráce. Mikuláščík uvádí, že důležitá je orientace na skupinu a vzájemné poznání jejích členů, rozbor úkolu a určení nejlepšího postupu plnění. Konflikty nemusí být skupině na obtíž, právě ony totiž mohou odstranit určité stereotypy v myšlení a skupinové struktuře. Nejasně stanovený úkol může předznamenat zklamání z výsledku práce i s chování některých členů skupiny. Role by neměly být členům skupiny přidělovány, měly by souznít s jejich charakterem a umožňovat jim uplatnit své dovednosti, rozvíjet se. Členové by si měli uvědomovat svou roli i role ostatních ve skupině. Především by se však měli se svou rolí ztotožnit. Pro efektivní práci skupiny není nepodstatný ani rozvoj tolerance ke členům skupiny. Čeho bychom se měli vystríhat je vyčítání a obviňování druhých, jelikož právě to poškozují spokojenost a morálku členů skupiny. Kritika, je-li konstruktivní a vztahuje-li se ke konkrétní činnosti, by měla probíhat mezi čtyřma očima. Dále bychom se měli vyhnout agresivitě v komunikaci, nepřerušovat ostatní, ve skupině je poslouchat a hodnotit nápady druhých, protože právě proto nepracujeme sami. Poskytovat zpětnou vazbu.

Poznatky sociální psychologie a předmět jejího zájmu – lidé v sociální interakci, znamenají pro lektory, jako i pro jiné profese pracující lidmi, cenný zdroj informací. Máme-li mladé lidi směřovat k pozitivním hodnotám v životě, musíme znát zákonitosti práce ve skupině a musíme v ní dokázat vybudovat atmosféru podporující kooperaci jejích členů.

4 HRA V PROCESU UČENÍ ZÁŽITKEM

O zařazení kapitoly pojednávající o hře, jejím významu, funkci a průběhu rozhodli svou volbou oslovení lektori. Znalost konkrétních technik a aktivit, rozuměno ve smyslu „hrové banky“, z níž může lektor čerpat, je tématem pro lektory rovněž aktuálním a má velký význam hlavně v situacích, kdy je lektor vystaven nutnosti improvizace. Tuto položku výzkumu, i když vysoce hodnocenou, si dovolíme vynechat. Ne snad proto, že bychom ji nepovažovali za důležitou, ale proto, že informace o hrách jsou pro lektory snáze dosažitelné, než obsáhlejší teoretické poznatky. Vlastní „hrová banka“ je také jakýmsi lektorovým „know-how“, což přispělo k rozhodnutí se tomuto tématu nevěnovat.

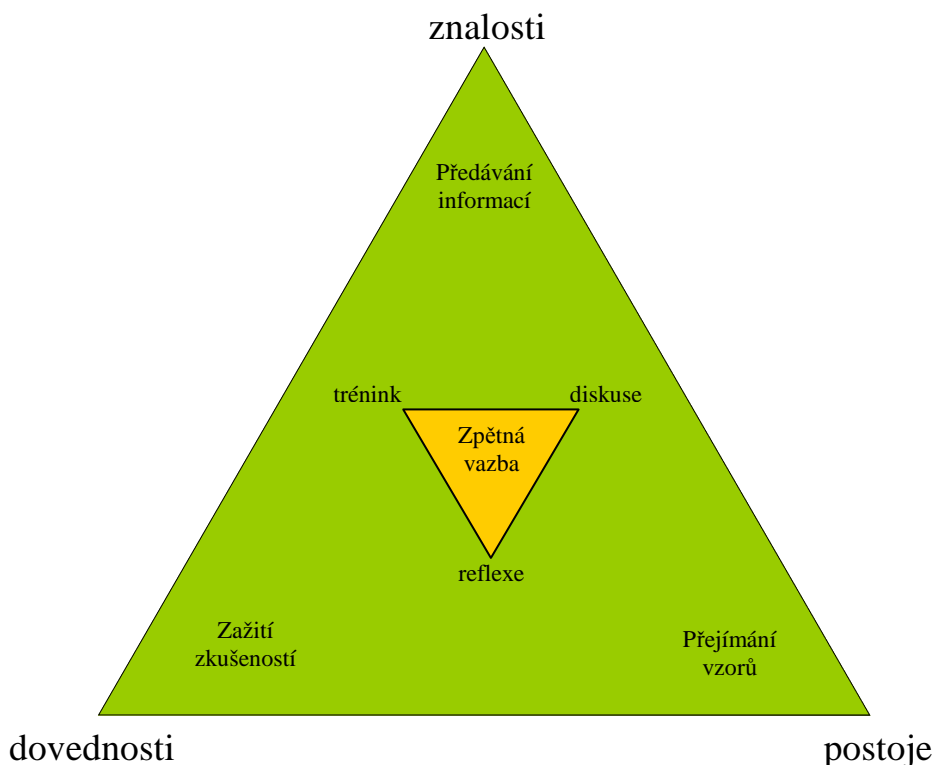
Hra je v prostředí „zážitkové pedagogiky“ prostředkem pro dosažení stanoveného cíle. Cíl akce se odvíjí od jejího zaměření, věkového složení účastníků, od požadavků zadavatele (např. školy). Při vytyčování průběžných, dílčích cílů kurzu musíme myslet na jejich vzájemný soulad a korelaci s cílem akce. Hra sama zde nikdy není cílem.

Jaký je význam hry v učení zážitkem? Jednoduše řečeno, velký. Hra je to, co zážitek zprostředkovává, hra vytváří bezpečný prostor, bezpečnější než je realita, pro objevení skrytých potenciálů, pro výměnu rolí, pro změnu rutinních způsobů jednání, pro tajemno atd. Určující pro učení zážitkem je reflexe hry. Teprve tady, v procesu reflexe a sebereflexe, získává hra svůj edukační charakter. S tradičním pojetím hry, která nemusí mít „smysl“ a je realizována pro zábavu, má sice mnoho společného, ve své podstatě se však liší.

V různých pojetích hry sledujeme tyto společné rysy:

- Hra je symbolická – představuje něco, co není zcela doopravdy.
- Hra rozpoutává emocionální angažovanost – obsahuje vzrušení.
- Hra má pravidla.
- Hra je téměř vždy soutěž – se soupeřem, s pravidly, s časem.
- Hra má obvykle cíl – pro hráče je to vítězství, pro lektora je cíl prostředkem k porozumění, k určitým dovednostem, k postojům (Činčera, 2007).
- Hra je dobrovolná – ve smyslu: vystoupením z „role“ vystoupíme i ze hry.

Hra má v souvislosti toho druhu učení a vzdělávání funkci metody. Výchova a vzdělávání se podílí na kultivaci osobnosti na třech úrovních – kognitivní, afektivní a konativní. Hrou či propracovaným programem můžeme a měli bychom přispět k rozvoji všech těchto složek. Pro názornost předkládáme čtenáři diagram

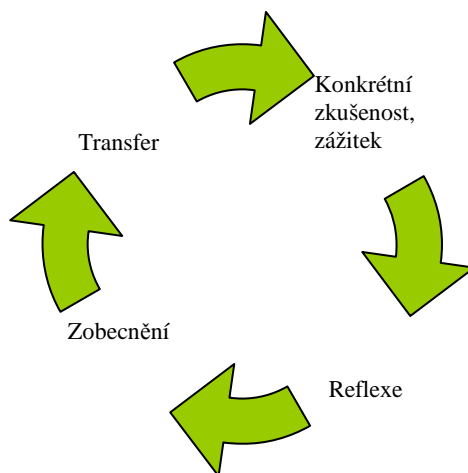


Obr. 2 Cíle a metody pedagogického působení (Pelánek, 2008)

Zážitková pedagogika se odvíjí z teorie zkušenostního učení. Jejím východiskem je aktivita (hra), která reprezentuje zdroj zážitku – konkrétní zkušenost. V „zážitkové pedagogice“ se nejčastěji hovoří o Kolbově modelu zkušenostního učení, nejinak je tomu i v prostředí o. s. M2M, proto si ho teď detailněji popíšeme.

V Kolbově pojetí je učení čtyřstupňový cyklus. Začátkem cyklu je konkrétní zkušenost (aktivita, hra), do níž vstupujeme se stávajícími osobnostními charakteristikami, vlastní historií, mírou zapojení. K této konkrétní zkušenosti a jejímu prožitku se obracíme v reflexi, v ní vyzýváme účastníky ke kritickému hodnocení klíčových momentů hry i vlastního jednání v ní. Třetí, velmi důležitá fáze, se nazývá zobecnění a vyplývá z reflexe. Zatímco v reflexi jsme jevy analyzovali, zde se pokoušíme najít jejich vztah k realitě, resp.

jak bychom mohli zkušenosti ze hry využít v běžném životě. V poslední fázi, transferu, formulujeme poučení a snažíme se ověřit tato poučení aktivním zkoušením (Činčera, 2007, Hanuš, Chytilová, 2009, Pelánek, 2008). V pedagogické činnosti pak navozujeme další situace, v nichž můžeme pozorovat, zda jsou účastníci schopni zobecněné poznatky uplatnit.



Obr. 3 Kolbův model učení prožitkem (Činčera, 2007, Pelánek, 2008)

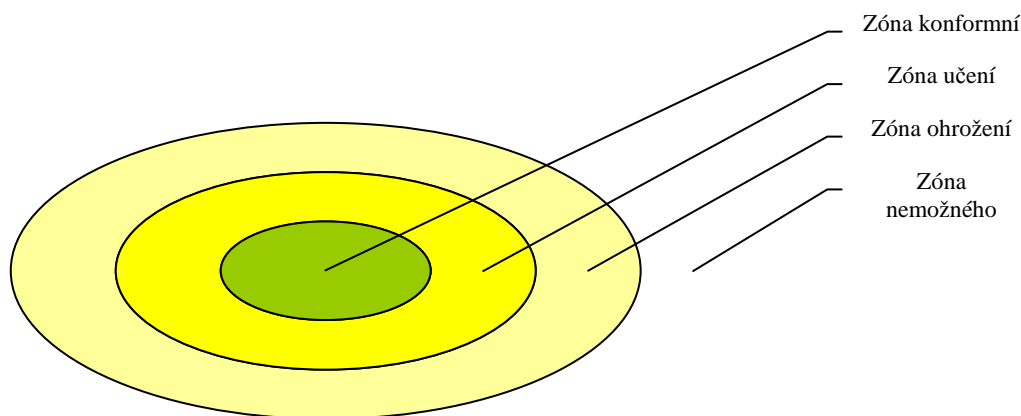
Tento model má i své kritiky, kteří mu vytýkají mj.:

- zjednodušení procesu učení a jeho rigidní popis
- dojem, že každá fáze je stejně dlouhá
- přehlíží vlivy společenské, kulturní a jiné aspekty
- nesprávné závěry empirické zkušenosti
- možnou myšlenkovou lenost a dogmaticnost (Činčera, 2007).

Nechceme se zde zabývat vyvracením nebo potvrzováním těchto tezí, pro praktické využití chceme v souladu s těmito kritickými výtkami ale upozornit, že učení je proces, na který působí mnoho faktorů a bezmyšlenkovité využití principu zkušenostního učení ještě nemusí znamenat pozitivní změnu v dovednostech a postojích účastníků.

Oč v zážitkových akcích usilujeme, blíže specifikujeme v kapitole „Autenticita, autentická a rozvinutá osobnost“ a jak už napovídá její název, jde nám předně o rozvoj osobnosti a jejích jedinečných pozitivních vlastností a schopností i usměrňování těch, které nejsou v souladu se společenskými normami, nebo těch, které by mohly účastníkovi bránit

v uspokojivém začlenění do společnosti. Rozvoje osobnosti se snažíme dosahovat rozšiřováním tzv. konformní zóny. To je také jednou z podmínek fungování výše uvedeného (Kolbova) cyklu učení. Co znamená termín konformní zóna a zda existují ještě další, si ukážeme na schématu a popíšeme níže.



Obr. 4 Konformní zóna (Pelánek, 2008)

Termín konformní zóna používáme pro vysvětlení individuálních rozdílů při přijímání výzev. Konformní zóna zahrnuje situace (včetně prostředí), v nichž se jedinec cítí bezpečně po fyzické i psychické stránce, mluvíme o zóně pohodlí - známého prostředí a rutinních činností. Jestliže se nám za přispění vhodně zvolené aktivity (hry) podaří vystrčit jedince mimo hranice jeho konformní zóny a dostatečně ho podpoříme (motivujeme), přispíváme k rozšíření jeho poznatkové základny, dovedností a postojů v zóně učení. Pokud účastník vystoupí ze své konformní zóny a uspěje, jeho konformní zóna se rozšíří. Účastníkovi však můžeme nabídnout i takový zážitek, který pro účastníka znamená reálné ohrožení (fyzické nebo psychické). Účastník se pak cítí natolik nejistý, že není schopen přijmout nabídnutou výzvu či neuspěje a konformní zóna se v důsledku toho naopak zmenší (pro tuto oblast činnosti). Zatímco v zóně učení je zážitek zprostředkovaný hrou pojímán jako dobrodružství, v zóně ohrožení představuje nebezpečí, hazard. Zóna nemožného začíná tam, kde mluvíme o hranicích lidských možností. Musíme si pamatovat, že konformní zóna je individuální, tzn. pro jednoho může být hra (zážitek) dobrodružství, pro jiného „trauma“. Výzvy, které ve funkci lektorů nabízíme, by měli v programu přiměřeně gradovat (Činčera, 2007, Pelánek, 2008).

Další podmínkou funkčnosti Kolbova modelu učení je zaujetí pro hru, ponoření do fiktivní situace. Proces zaujetí (též „flow“) typizují: změna vnímání času, emocí, vzájemného jednání, koncentrace na úkol, ztráta rozpaků ad. Míra zaujetí koresponduje s konformní zónou jedince – nepřekračuje-li výzva obsažená ve hře hranice konformní zóny, dostavuje se nuda až apatie, pokud ale výzva zasahuje až do zóny ohrožení, následuje ji strach. Třetí podmínkou úspěchu zkušenostního modelu učení je dobrovolnost. Účastník sám nejlépe ví, kam sahají jeho možnosti a jakou úroveň předkládané výzvy je ochoten přijmout (Činčera, 2007).

Protože proces zkušenostního učení podle Kolba dostal v této části práce už dost prostoru, vrátíme se zpět ke stěžejní metodě „zážitkové pedagogiky“ – hře.

Jak se na hru připravit, jak ji uvést a ukončit, abychom plně využili jejího potenciálu, radí Pelánek (2008). Při uvádění hry musíme:

- připravit hru – naplánovat úpravu prostředí, připravit potřebný materiál, ujasnit si pravidla (nejlépe v dialogu), zvážit vhodnost hry dle věku účastníků, zaměření akce, nachystat alternativy pro zdravotně znevýhodněné apod.,
- připravit účastníky – může se týkat vhodného oděvu, shromáždění, rozdělení do dvojic nebo skupin, ale i využití jiné krátké hry pro navození potřebné atmosféry atd.,
- motivovat účastníky (i lektory, jde-li o společný program) – motivace má účastníky vtáhnout do světa hry, může jít o pouhé nadšení pořadatelů, připodobnění pravidel, přečtení příběhu, sehrání krátké scény; čím je hra náročnější, tím propracovanější by měla být motivace; motivačně má působit název hry, prostředí, hudba, kostýmy atd.,
- dobře vysvětlit pravidla – pokud jsou pravidla složitá, měli bychom si promyslet a nacvičit jejich přednes, pochopení prospívají názorné ukázky, když pravidla vysvětlíme, nechápe prostor pro dotazy, na závěr pravidla stručně shrneme, vytyčíme území a časový rámeček; není-li hra nijak složitá, dlouhá prezentace pravidel účastníky nemotivuje,
- dohlížet na zdárný průběh a zakončení hry – pokud můžeme, hry se jako lektori účastníme, povzbuzujeme, pravidla měníme jen v krajním případě a rozhodujeme

rychle; hra má mít jasný konec, u soutěživých her dbáme na rychlé vyhodnocení a vyhlášení výsledků s patřičnou slavnostní atmosférou,

- reflektovat – reflexi se podrobně věnujeme v následující kapitole, zde jen zmíníme, že vedení reflexe je jednou z nejnáročnějších lektorských dovedností a zaslouží si pečlivou přípravu,
- uklidit po hře – úklid by se měl týkat výhradně lektorů, účastníkům bychom měli dopřát, aby v nich dozněly dojmy ze hry a reflexe,
- zhodnotit provedení hry a naplnění cílů – diskuse mezi lektory přispívá k rozvoji jejich „lektorských kompetencí“.

V podmínkách o. s. M2M je průběh hry vysvětlován na schématu: instrukce – hra – reflexe. Tento zjednodušený pohled, jsme se pokusili rozšířit a včlenit do širších souvislostí edukačních snah lektorů.

5 DOVEDNOST VEDENÍ REFLEXÍ A SCHOPNOST SEBEREFLEXE

V předchozí kapitole jsme avizovali, že na tomto místě čtenáře blíže seznámíme s pojmem reflexe. Kromě vymezení termínu se budeme zabývat významem reflexe v procesu učení zážitkem, jejími cíli a prostředky uplatnění v praxi. Závěr podkapitoly tvoří doporučení pro správné vedení reflexí a podnětné kladení otázek.

5.1 Vedení reflexí a jejich místo v učení zážitkem

Slovo reflexe pochází z latinského „reflecto“ znamenající odrážet, obracet se nazpět. Reflexi ve shodě s náplní této části diplomové práce definujeme jako postup, který následuje po zkušenostním učení, je interakcí mezi činností a jejím reflektováním a vede k osvojení dovednosti, dokud tato není zvnitřněna a neprojevuje se v podobě osvojené vědomosti, anebo jako rutinní výkon. Spolu s úvahou je v konstruktivistické teorii učení i Kolbově modelu učení považována za určující prvek v procesu učení (Hartl, Hartlová, 2000).

Těžiště činnosti o. s. M2M nacházíme v učení zážitkem. Prostředkem pro zážitek je hra. Hrou vytváříme takové situace, které mají přispět k rozvoji osobnosti účastníků, a to hlavně jejich sociálních dovedností, růstu emoční inteligence a autenticity. Hlavním rozdílem ve využití hry jako „výchovné metody“ tkví v uplatnění reflexe. Termín reflexe je často ztotožňován s cílenou zpětnou vazbou, my se však v kontextu tohoto textu přikláníme k pojmenování „reflexe“.

Reflexe vytváří prostor, kde mohou účastníci sdílet své pocity a dojmy a poskytnout sobě navzájem, ale i lektorům informace o účincích jejich snažení. Úlohou reflexe je odhalit případné problémy vzniklé při hře, zvláště narušení vztahových struktur skupiny, a podpořit možnost tyto problémy verbalizovat a vyjasnit. Reflexe má vést k poučení ze zkušenosti, zobecnění a transferu získaných poznatků do běžného života, za hranice kurzu. Čím by takovéto ohlédnutí zpět být nemělo? V odpovědích jsme se inspirovali, a na prostředí o. s. M2M je adaptovali, publikací R. Pelánka (2008).

- Diskusí nad technickým provedením hry, pokud nejde o akci zaměřenou na vzdělávání lektorů v oblasti dramaturgie programu a uvádění her (aktivit).

- Přednáškou lektora. Lektor je zde v roli moderátora, facilitátora, v krajním případě roli mediátora.
- Kritizováním účastníků. Do reflexe by se neměly promítat negativní pocity lektora k průběhu hry, ani např. k sabotáži hry některými účastníky.
- Analýzou osobních problémů lektora. Hry připravujeme pro účastníky a mají-li si z aktivity něco odnést, musí se aktivně podílet na procesu učení, jehož součástí je i evaluace.
- Psychoterapií. Hluboký rozbor osobních problémů účastníků nebo i skupiny není v kompetenci lektora, takovou funkci může plnit jen vyškolený odborník.
- Bezpředmětnou diskusí. I doznívání zážitků v tichu a společnosti těch, s nimiž jsme jej měli možnost prožít, má větší účinek, než nesprávně vedená nebo časně neukončená reflexe. V tichu často převezmou vůdčí roli sami účastníci.

Cílem reflexe, podobně jako u sebereflexe, je zhodnotit zážitek, dát ho do souvislostí a působit na schopnost učit se ze zkušeností. Jako i hra musí mít reflexe svůj cíl, který nemusí být nutně totožný s cílem hry, nicméně dbáme na zřejmé zachování souvislosti. Reflexe může vést účastníky k zobecnění a být námětem pro diskusi např. o hodnotách. Cíl může také sledovat pouze dílčí oblast tématu, ke kterému hra směřovala. Jedno z možných dělení oblastí dle úrovní:

1. intrapersonální úroveň – zaměřená na jednotlivce, na to co cítil, dokázal, co se o sobě dozvěděl, účastníky vedeme k pojmenování prožitků,
2. interpersonální úroveň – nasměřovaná k dění ve skupině, rozdělení rolí, komunikaci, k vzniklým konfliktům, ke vztahu k jednotlivcům i celku, k vývoji skupiny jako živému organismu,
3. „tematická“ úroveň – pomáhá lektorům odhalit, zda bylo dosaženo cíle hry, zda jej účastníci rozluštili, soustředíme se při tom na souvislost mezi hrou a realitou, zabýváme se rozbořem tématu obecně (Hanuš, Chytilová, 2009, Pelánek, 2008).

Přípravě reflexe by měla být věnována stejná pozornost jako hře samotné. Pokud se jedná o společné aktivity všech účastníků kurzu, měl by být vedoucí reflexe zvolen už před začátkem hry. Měl by pak být celé hře přítomen, sledovat účastníky a dělat si poznámky, z nichž později bude při vedení reflexe vycházet. Vedoucí reflexe by měl myslet i na to,

kde bude reflexe probíhat a jaký časový rámec jí byl v harmonogramu kurzu přidělen. Je-li hra fyzicky, psychicky a zvláště je-li emocionálně náročná, zaslouží si reflexe příjemné pohodlné místo podtrhující atmosféru bezpečí a důvěry. Rozmístění účastníků a lektorů má připomínat, že všichni jsou stejně důležití, ideální je rozsazení v kruhu respektující význam očního kontaktu (Pelánek, 2008).

Reflexe mohou mít různou podobu. Hanuš a Chytilová (2009) člení prostředky zpětné vazby takto:

- Verbální – označuje slovní nebo písemné (volné psaní a asociativní psaní) ohlednutí zpět za průběhem aktivity, pocity. Může na sebe vzít podobu úvahy, heslovitého či jednoslovného hodnocení, skupinové diskuse.
- Neverbální – tj. pantomimické vyjádření pomocí gest a mimiky, neverbální škálové hodnocení se používá pro rychlé shrnutí a zjištění nálady účastníků po aktivitě. Projeví-li se negativně, může mít nemotivující charakter a je třeba delšího rozboru.
- Rolové – mohou simulovat dění ve skupině v průběhu hry pantomimicky, na úrovni proxemiky, výtvarného vyjádření i slovního zamyšlení.
- Výtvarné – vyžadují více času. Jedná se o kresby pocitů a nálad, barevné škály a schémata, výběru výtvarného díla (např. i pohlednic) odpovídající náladě z aktivity, prožitku.
- Symboly a metafory – hodnocení na škálách za přispění schémat, terčů, karet. Pracuje s využitím pochopitelných jinotajů.
- Testové – z testových metod je možné použití např. testu sebepojetí, dotazník vedoucí k zamyšlení a rozvoji sebereflexe.

Jinou a, podle nás vzhledem k zaměření aktivit o. s. M2M, přesnější kategorizaci nabízí Pelánek (2008), my ji doplňujeme (jako i v dělení Hanuše, Chytilové výše) vlastním komentářem pro lepší uplatnitelnost v prostředí o. s. M2M:

Diskusní reflexe – zde můžeme zužitkovat poznatky z kapitoly věnující se efektivním způsobům komunikace a její zásady bychom měli mít vždy na paměti. Lektor se má na diskusi připravit a vystupovat v roli moderátora s kvalitně připravenými a promyšlenými otázkami. Otázek by nemělo být mnoho, měly by být otevřené, aby účastníky neomezovaly v odpovědích. Podle cíle hry a cíle reflexe vedeme účastníky k formulaci pocitů, zážitků,

ke komentářům k týmové spolupráci, komunikaci skupiny a možnostem upotřebení zkušeností. Rigidita a stereotyp v kladení otázek je ve vedení reflexe překážkou.

Rychlé shrnutí – volíme tehdy, pokud aktivita, po níž reflexe následuje, nepředstavovala pro účastníky nijak velkou zátěž (a na diskusi není v harmonogramu akce vyhrazeno dostatek času). Tento typ reflexe využívá jednoduchých neverbálních vyjádření stavů a postojů nebo krátkého slovního komentáře k nedokončené větě, výběru z několika výroků apod.

Reflexe tvořením – je způsob reflektování tvorbou. Účastníci symbolicky ztvárňují konkrétní téma nebo odpověď na otázku. Forma práce může být jak individuální, tak skupinová. Tvořením vesměs rozumíme užití různých výtvarných technik – modelování, malby, kresby, „land-art“.

Dramatická reflexe – má své uplatnění tam, kde chceme uchovat atmosféru hry a podpořit mimoslovní nebo alegorické vyjádření. Dramatická reflexe má význam tam, kde sledujeme pocity jednotlivce nebo skupinovou interakci v průběhu aktivity. Je žádoucí formulovat zadání co nejkonkrétněji.

Užitek reflexe podpoříme, pokud budeme střídát její formy. Vhodné zařazení některé z technik umocňuje zážitek ze hry a reflexe sama získává na atraktivitě.

Klíčovým heslem reflexe jsou otázky a tvrzení, které lektor účastníkům předkládá, proto přiblížíme, nač myslet při jejich přípravě i prezentaci.

- Otázky či tvrzení by měly být kladeny přátelsky a vlídně, věcně a pozitivně.
- Důraz dáváme na srozumitelnost a důkladnost ve formulacích, vyhýbáme se cizím slovům a otázkám předpokládající nutnost volby (buď – anebo). Snažíme se jimi získat přesnou a rozvinutou odpověď.
- Na otázky mají zodpovídat účastníci. Dejme jim čas. Ne všichni musí chtít veřejně se svou odpovědí vystoupit, přestože nad ní přemýšlejí a reflektují své zážitky.
- Sledujme pořadí těch, kteří se „hlásí“ o slovo.
- Někdy účastníci na otázku nereagují, což mohla způsobit nesprávné formulace a je třeba to napravit.
- Dobré otázky nepromyšleně položené ve špatném pořadí snižují výsledný efekt reflexe (Hanuš, Chytilová, 2009).

V závěru podkapitoly věnované reflexi si pokládáme otázku: „Kdy je vhodné zařadit reflexi?“. Zakončit reflexí je třeba hry, které pro účastníky znamenaly větší psychické vypětí, dále ty, během nichž došlo ke konfliktům (plánovaným nebo nepředvídaným). Reflexi jako lektoři vyhledáváme také po hrách, od nichž si slibujeme naplnění základních cílů akce. Na kurzech o. s. M2M bychom měli umožnit účastníkům ohlédnout se po každém tematickém bloku. Považujeme-li za nezbytné použít reflexi častěji, musíme brát ohled na účastníky a střídat její formy. Shrňme, že reflexe by měla být plánovaná a svědomitě připravená, neměli bychom se však obávat vytvořit pro ni prostor tehdy, pokud měla hra neočekávaný průběh (Pelánek, 2008).

5.2 Sebereflexe v kontextu práce lektora

Výzkum nám ukázal, že osobnostní rozvoj a vzdělávání je pro dotazované jedním z nejvýznamnějších principů lektorské činnosti. Položka „Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst“ se umístila pátá v pořadí šedesáti dalších. Tento výsledek a skutečnost, že věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 17 – 30-ti lety, dobře zapadá do struktury vývojové psychologie i požadavků na profesní edukátora, kam bychom mohli lektora „volně“ zařadit. Osobnostní i profesní růst ovlivňuje mj. schopnost sebereflexe, kterou hodnotila většina dotázaných lektorů jako schopnost nadřazenou jiným.

„Sebereflexe je uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo alespoň obrazy ideálního já“ (Smékal, 2002).

K pojmu sebereflexe se vztahuje i termín sebepojetí, často jsou oba termíny dokonce zaměňovány. Psychologický slovník vysvětluje sebepojetí jako představu o sobě samém, v němž je zdůrazněna kognitivní složka osobnosti a která má hodnotící charakter.

Z výše uvedených tezí můžeme vyvodit, že sebereflexe nám pomáhá určit a vysvětlit kdo jsme a jak jednáme, ale také ohlédnout se za příčinami našeho jednání, zhodnotit, nakolik tyto naše představy o sobě samých odpovídají společenským rolím, normám a obrazu ideálního já. Jednodušeji řečeno nám sebereflexe v ideálním případě umožňuje uvědomit si sebe sama (psychofyzické a sociální já), uvědomit si, co si myslíme, co cítíme, jak jednáme a především odhalit příčiny těchto jevů. Sebereflexi chápeme jako předpoklad

i východisko sebepoznání, sebehodnocení, sebestrojování, jako proces směřující k autoregulaci nás samých.

Kvalitní sebepoznání, sebehodnocení i schopnost intencionální sebevýchovy bychom dle Kohoutka (2002) měli vidět jako cestu k úspěšnosti v edukační činnosti, a to z hlediska rozvoje osobnosti toho, kdo stojí v roli vzdělavatele (vychovatele, vedoucího, lektora), tak i z hlediska poznávání a vedení ostatních lidí. Z toho důvodu nyní obrátíme pozornost k objasnění těchto pojmů a možnosti jejich rozvinutí.

Sebestrojování podle psychologie osobnosti souvisí s vědomím vlastní identity. Osobní identita vyplývá z psychofyzické a sociální identity.

Psychofyzická identita – zahrnuje vědomí „tělového já“, přijetí svého pohlaví a věku, vnímání tělesné pohody a nepohody, obraz vlastního těla atd.

Sociální identita – neboli vědomí „sociálního já“, se projevuje v sociálních rolích, které jedinec v životě zastává, a v začlenění do sociálních vztahů. Úspěšnost nebo neúspěšnost v těchto aspektech osobní identity se promítá do sebeobrazu osobnosti (Nakonečný, 1995, Smékal, 2002).

Na rozvinutost vlastní identity má nesporný podíl sebehodnocení, které prožíváme jako větší nebo menší sebedůvěru a sebeúctu, jež stojí na uvědoměném plnění cílů, které jsme si předsevzali či plnění úkolů, které jsme vzali za své, nebo může být založena na respektu a uznání od jiných lidí. Součástí sebehodnocení je i jedno z témat morální psychologie, téma svědomí. Svědomí reprezentuje soustava našich vlastních norem a ideálů a hodnocení svých činů a motivů na základě těchto norem (Smékal, 2002).

Náměty pro směřování k sebehodnocení a sebeuvědomění nabízíme níže:

1. Jak jsem se sebou spokojený?
2. Jak jsem spokojený s výsledky své činnosti?
3. Jsem spokojený se svými mezilidskými vztahy?
4. Jakou formu uznání preferuji? Jak často uznání projevuji ostatním?
5. Jak jsem se předně v poslední době cítil?
6. Jak jsem se citově projevoval v poslední době? Jak jsem na citové projevy druhých lidí reagoval?

7. Jak prožívám vědomí své chyby? Jak reaguji, když mi někdo chybu vytkne?
8. Jak se znám? Pracuji na sobě?
9. Stýkám se s lidmi, se kterými se stýkat chci? Je mi dobře mezi lidmi?
10. Jak si myslím, že mě vidí druzí lidé? atd. (Smékal, 2002)

Koncept sebevýchovy je produktem schopnosti sebereflexe. „*Sebevýchovu definujeme společně s Kuricem (1966) jako cílevědomý, plánovitý a systematický proces formování vlastní osobnosti člověka na základě vytyčených cílů pro dosažení žádoucích vlastností pro plodný a tvořivý život v současnosti i v budoucnosti. Účinnost sebevýchovy je zvyšována respektováním principů aktivity, uvědomělosti, cílevědomosti, soustavnosti, plánovitosti, dobrovolnosti a samostatnosti (srv. Opatřilová, 1984)*“ (Kohoutek, 2002, s. 390).

Proces výchovy sebe sama není jen záměrný. Člověk se učí také ze svých chyb a především pokusy o jejich nápravu. I náhodná, neplánovaná, situační zkušenost může být působivá, mnohdy působivější než sebevýchova intencionální a soustředěná. Předpokladem jakékoli formy sebevýchovy je chtít se poučit a zdokonalovat.

V humanistické teorii osobnosti C. R. Rogerse, pro kterou je určující pole interpersonálních vztahů jedince, se setkáváme s modelem utváření osobnosti založeném na konzistenci tří prvků: self-struktura – percepce zážitku – hodnocení vedoucí zpět k self-struktuře (Nakonečný, 1995). Tento, i když si uvědomujeme, že nesmírně zjednodušený a z konceptu vytržený pohled na utváření osobnosti, nám bude inspirací pro popis sebereflexe tak, jak ji chápeme.

Proces sebereflexe zacílené na konkrétní událost či činnost, při které se nesoustředíme na činnost nebo situaci samotnou, nýbrž na naše prožívání a jednání v jejím průběhu, může probíhat podle následujícího modelu: na začátku stojíme my jako individuální osobnost a ohlížíme se zpět na prožitou událost, detailně ji zkoumáme a znovu, tentokrát v roli diváka, ji prožíváme, abychom následně zhodnotili své emoce, dojmy, zážitky, své jednání i to co nás k takovému prožitku pravděpodobně vedlo. Na konci tohoto cyklu stojíme opět jako osobnost, avšak s novou – uvědomělou – zkušeností.

Na cestě k rozvoji sebe sama nám slouží sebereflexe (my ji pojímáme jako proces), jak uvádíme výše. Na základě poznatků z prostudované literatury, přinášíme otázky, které

nám mohou pomoci uvědomit si svou osobnost, její jednání a prožívání, a tak prospět osobnostnímu i profesnímu rozvoji lektora:

1. Co jsem dělal? – v souvislosti s kurzy M2M se lektor může zamýšlet nad plánováním programu, uvedením aktivit, tedy obsahové stránce související s kognitivní stránkou osobnosti, znamená zamyšlení se nad činností jako takovou, co nás k ní přivedlo.
2. Co jsem cítil? – lektor může uvažovat, s jakou náladou do situace vstupoval, co pociťoval v jejím průběhu, kdy došlo ke změně a jak se cítil po skončení činnosti.
3. Jak jsem jednal? – lektor by mohl také zvážit, nakolik emoce ovlivnili jeho jednání, zda byly reakce přiměřené apod.
4. Jak se to projevilo na mém vnímání okolí?
5. Ovlivnilo nějak mé jednání skupinu, skupinovou interakci, mé vztahy?
6. Mohl jsem něco udělat jinak, abych přispěl ke své pohodě i pohodě ostatních, popř. ji zvýšil?
7. Jakou roli hrálo prostředí?
8. Chci příště v podobné situaci udělat něco jinak? Co?

Pro lektora je důležité, aby dokázal zhodnotit, jestli byly naplněny cíle činnosti, stejně důležité však je, aby viděl, jak k jejich naplnění přispěl, popř. co více mohl udělat pro uspokojení z činnosti, pro rozvoj sebe sama nejen jako lektora.

6 AUTENTICKÁ A ROZVINUTÁ OSOBNOST JAKO CÍL

S pojmem osobnost se setkáváme napříč spektrem humanitních vědních oborů. V každém z těchto oborů je na ni pohlíženo z jiného hlediska. Pojetí, která spatřujeme jako určující pro lektorskou činnost, uvádíme v tomto oddílu.

Pro naplnění cíle této části práce považujeme za důležité vymezit pojem osobnost dříve, než se budeme věnovat tomu, jak chápeme termín rozvinutá a autentická osobnost. Vycházíme z toho, že teprve když porozumíme, z jakých entit se osobnost skládá, můžeme se teprve zabývat rozvíjením její authenticity.

Osobnost z pohledu filozofie, resp. filozofické antropologie je složitou jednotou organismu a vlivů prostředí. Filozofie sleduje postavení člověka v přírodě a společnosti a zaobírá se smyslem života. Etika se zabývá osobností ve vztahu k morálce a etickým normám. Sociologie pracuje s pojmem osobnost ve vztahu k sociální skupině. V jejím pojetí je jednotkou utvářející abstraktní celek – společnost. V pedagogice znamená osobnost východisko, podmínku i cíl výchovy a k lektorské činnosti má svým pojetím tedy nejbližší (Smékal, 2002). Osobnost, jak ji chápe psychologie, tj. věda o člověku a jeho psychice, duševních pochodech, chování, prožívání, si přiblížíme podrobněji, abychom pochopili niterné stavy a procesy, které nás v průběhu života determinují a faktory, které nás utvářejí.

Termín osobnost může mít v psychologii hodnotící příděch – je jedincem v pozitivním slova smyslu vynikajícím, může být vysvětlen psychickou individualitou – odlišností jedinců, jejich osobitostí, anebo může mít podobu integrované struktury (Říčan, 2010).

Co je všem těmto přístupům k termínu osobnost společné se pokusíme přiblížit s pomocí P. Říčana (2010) a R. Kohoutka (2002) a oboru psychologie osobnosti. Osobnost v sobě shrnuje:

- temperament – tj. soubor individuálních vlastností, které jsou navzájem relativně nezávislé; teorií temperamentu existuje mnoho, my se jim však podrobně věnovat nebudeme; vlastnosti můžeme dělit na tzv. primární – vrozené, které jsou přirozenou podstatou člověka, a sekundární – získané, odvíjející se od primárních, rozvíjené v kontaktu s prostředím; v souvislosti s temperamentem hovoříme o rysech osobnosti a v některých případech o charakteru,

- schopnosti – je potencialita, která umožňuje různou míru rozvinutí psychických nebo psychofyzických funkcí, mezi schopnosti řadíme obecnou inteligenci i její jednotlivé složky – lingvistickou, logicko-matematickou, prostorovou, muzikální, tělesně-pohybovou, intrapersonální, interpersonální, přírodovědná inteligence, hovoříme o nadáních, talentech,
- motivace – zahrnuje příčiny našeho jednání, které nazýváme motivy, těmi mohou být zájmy, potřeby, hodnoty; motivy jsou síly, které uvádějí do pohybu naše chování.

Citujeme R. Kohoutka: *„Pro psychologii je osobností každý člověk integrovaný a integrující, organizovaný a organizující biopsychosociální celek se všemi svými relativně stálými individuálními vlastnostmi (konstitučními, výrazovými, charakterovými, temperamentovými a intelektovými). Často bývá osobnost definována jako to,*

- *co člověk chce (pudy, potřeby, zájmy, hodnoty)*
- *co člověk může (schopnosti, vlohy nadání)*
- *co člověk je (temperament, charakter)“* (Kohoutek, 2002. s. 49).

Získané poznatky z psychologie osobnosti můžeme promítnout do našeho vzdělávacího, výchovného a formativního působení na účastníky kurzů. Musíme si přitom uvědomit, že jsme si jako lidé v mnohém podobní, ovšem každý jsme jedinečnou osobností, proto naše potřeby, i když jsou ve své podstatě totožné, nemusíme všichni prožívat stejně. Naše schopnosti mají různé limity, a proto všichni nemůžeme dosahovat stejných výsledků. Co je pro jednoho průměrným výkonem, může pro druhého znamenat „strop“.

Utváření osobnosti probíhá v konkrétních přírodních, historických a společenských podmínkách a je ovlivněno individuálním vývojem jedince (Kohoutek, 2002). Dědičné a vrozené dispozice člověka (tzv. genotyp) jsou od jeho narození v neustálé interakci s prostředím a výchovou. Soubor těchto faktorů utváří osobnost člověka v její jedinečné podobě (fenotyp).

Chceme-li tedy působit na rozvoj osobnosti, musíme přemýšlet v širších souvislostech a neomezovat se pouze na některou ze složek osobnosti a vlivů, které na ni působí. V roli lektorů jen výjimečně mluvíme o výchově, zvláště pokud se jedná o vrstevnický program. My se však domníváme, že od výchovy nejsme příliš vzdáleni. Výchovu definu-

jeme jako vzájemné „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 680). Podle těchto principů splňuje byť i vrstevnický program o. s. M2M nároky na výchovu kladené. Je-li tomu skutečně tak, měli bychom si vytyčit, co je vlastně naším cílem a jakým způsobem program přispívá k rozvoji osobnosti.

Rozvinutou osobností míníme takovou, která v co největší možné míře rozvíjí své schopnosti, je způsobilá reflektovat své pocity a jednání a rozpoznat svůj potenciál. Je tak schopná sama regulovat svůj rozvoj. Uvědomování si sebe sama se projevuje na těchto úrovních:

- obrazu těla,
- sebepojetí – souvisí se sebehodnocením a schopností sebereflexe; jaký jsem,
- aspirací – představuje naše ideální já, možnosti a předpoklady; jaký bych chtěl být (Nakonečný, 2009).

V kurzech (akcích) pořádaných o. s. M2M nacházíme aktivity pohybové, fyzicky náročné i pohybově kreativní, s prvky „body-art“ i takové, které vyžadují výtvarné ztvárnění sebe samých, resp. své tělesné schránky. Myslíme si, že právě takto směřované činnosti cíleně vedou účastníky k úvahám nad tím, jak sami sebe vnímají. V reflexích k těmto aktivitám se jim od ostatních účastníků dostává zpětné vazby, jež doplňuje, popř. narušuje jejich vidění vlastního těla. V této oblasti nicméně spatřujeme určité rezervy, které by stálo za to odstranit.

Problém sebepojetí se proplétá celým programem. Účastníci jsou v reflexích k aktivitám vybízeni k uvažování nad svými vlastnostmi, silnými a slabými stránkami projevenými v průběhu hry. I samotné aktivity pracují např. s výměnou rolí, dramatizací rodinného soužití, a přestože jsou tyto aktivity pojednané spíše zábavně, tedy tak, aby nesimulovaly skupinovou psychoterapii, mají potenciál k promítání vlastních zkušeností a introspekci.

Práce s hodnotami vlastními i celospolečenskými, zamyšlení nad konformitou, proměnou hodnotového žebříčku v průběhu života, vytváření ideálu vlastního já, pocit, že nepostupujeme v souladu se svým přesvědčením, to jsou témata náročná na přípravu i kva-

litní provedení, přesto se i s takovými v M2M setkáváme. Není jich však mnoho a obvykle mají formu skupinové diskuse.

Podněcovat účastníky k upřímnému pohledu „do sebe“, kde my sami jsme si „soudci i obhájci“ může být východiskem k autoregulaci a sebevýchově. *„Sebevýchova v rozvinuté podobě znamená cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého k vytyčenému cíli. Člověk přitom využívá zkušeností vlastních i převzatých...“* (Čáp, Mareš, 2001, 299). Jsme přesvědčeni, že směřování mladých lidí k výchově sebe sama, musíme opírat o jejich maximální možné poznání vlastní osobnosti a o jejich vztahy k druhým.

Nad tématem sebepoznání jsme se zamýšleli v předcházející kapitole, na tomto místě ho rozvedeme úvahou nad tím, co si můžeme představit pod pojmem autenticita. Začneme ovšem „trochu zešíroka“.

Filosofie programu o. s. M2M staví na principech humanismu. V psychologii tento směr zastával, kromě jiných, Carl R. Rogers, jeho zakladatel. Rogers vidí těžiště osobnostního rozvoje ve vztazích. *„Jestliže existuje osobní vztah určitých kvalit a také jsou splněny předpoklady pro působení takového vztahu na člověka, pak dochází ke změně, která uvádí do pohybu vnitřní procesy vývoje osobnosti, což vede ke změnám v prožívání i v chování a ve vztazích k prostředí, to vše ve směru k větší zralosti a rozvinutosti“* (Rogers in Čáp, Mareš, 2001, s. 353). Rozvoj osobnosti je tu chápán jako vnitřní proces, který však vzniká v interakci s okolím. Aby mohlo docházet k rozvoji osobnosti, musí být naplněno pět základních podmínek (vztahu):

1. Vnitřní motivace – ke změně, rozvoji.
2. Bezpodmínečná akceptace člověka – vnímání druhých takových, jací jsou.
3. Empatie – snaha o porozumění druhému.
4. Kongruence – tj. autentičnost, představující shodu vnitřního prožívání a vnějšího projevu.
5. Prožitek vztahu – uvědomění si příznivého vztahu, takového, který naplňuje tyto zmíněné podmínky (Čáp, Mareš, 2001).

Z Rogersova pojetí rozvoje osobnosti se nyní zaměříme na ten faktor, o kterém Rogers hovoří jako o kongruenci a který my pojmenováváme autenticita. Jasně vysvětlení

významu slova uvádí „Psychologický slovník“, kde se dočteme, že jde o „*pocit pravosti, hodnověrnosti vlastního života*“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 63).

Podle Rogerse hodnověrnost našeho života svým způsobem narušují sociální role, konvence, předsudky, instituce a sociální skupiny, které nás nutí, abychom řečí a chováním projevovali něco, co si skutečně nemyslíme a co v nitru prožíváme jinak. Tomuto tlaku nejsme schopni zcela odolat, ale ani se mu naprosto přizpůsobit. Východiskem z takové vnitřně konfliktní situace je zážitek vztahu, v němž jsme akceptováni, vnímáni, který je upřímný a skutečný.

S opačným pohledem na problém autenticity ve vztahu ke společenskému životu se setkáváme v knize Boernerera a Lipczinky (2008). Autoři nevidí konflikt našeho vnitřního a vnějšího prožívání nijak tragicky, jako by definovali osobnost především ve vztahu k úlohám, které ve společnosti sehrává. Nasazování různých masek v odpovídajících situacích považují za přirozené i žádoucí, a píše: „*Prostě jsme herci vstupující do nejrozličnějších sociálních rolí. [...] Tento proces je zcela přirozený. Pojetí masky není třeba vnímat negativně, ba naopak, jedná se o zcela normální souslednost. [...] Maska se stává zosobněním a také odrazem našich hodnot, přesvědčení, tendencí i nálad*“ (Boernerera a Lipczinky, 2008, s. 22).

Myslíme, že vliv společnosti na utváření naší osobnosti je nezpochybnitelný a nezvratný. Kontaktem s druhými se učíme společenským normám a tradicím, socializujeme se. Vstupujeme a vrůstáme do rolí, v nichž musíme respektovat určitá pravidla. Tyto role jsou však pouze rolemi. Nepohlcejí celou naši osobnost.

V jakém smyslu můžeme hovořit o autentické a rozvinuté osobnosti? My se domníváme, že jde o takovou osobnost, která si uvědomuje své emoce, myšlenky, prožitky, a jedná v souladu se svou přirozeností. Je si přitom vědoma rolí, které ve společnosti zastává, a dokáže se definovat i mimo ně.

Předložený text jsme koncipovali s důrazem na praktické uplatnění poznatků v edukačním procesu, pro potřeby lektorů o. s. M2M. Nezabýváme se v něm proto výčtem rozmanitých teorií a přístupů, ale usilujeme o srozumitelné formulování těch poznatků, které považujeme za přínosné. Ve většině kapitol pozorný čtenář nalezne doporučení, jak s nabytými vědomostmi nakládat, aby přispěl ke zkvalitnění programů o. s. M2M a zdoko-

nalil své lektorské dovednosti. S ohledem na skutečnost, že program o. s. M2M je vázán na naše sociokulturní podmínky, jsme záměrně vycházeli především z české a evropské literatury.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 PROJEKTOVÁNÍ VÝZKUMU

7.1 Cíle výzkumu

- Zjistit, jaké teoretické znalosti a dovednosti považují respondenti za nejdůležitější a které za nejméně důležité.
 - Zjistit, které z oblastí (kategorií) vědomostí a dovedností (Sociální psychologie, Pedagogika, Komunikace, Management a marketing, Obecná psychologie a další psychologické disciplíny, Informace o chodu sdružení, Ostatní, tj. základy filosofie, pedagogicko-psychologické poradenství, základy zdravotovědy, základy sociálního práva) považují respondenti v práci lektora za důležité.
 - Výsledky jednotlivých oblastí (kategorií) vzájemně porovnat.
- Na základě výsledků připravit podklady pro vznik teoretické části diplomové práce, odtud pak manuálu „Teoretické minimum lektora o. s. M2M“.

7.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Za hlavní výzkumný problém považujeme zjistit, jaké znalosti a dovednosti má mít lektor, aby se mohl kvalifikovaně podílet na realizaci vrstevnického programu o. s. M2M.

Dílčím cílem je zjistit, které ze sledovaných oblastí (kategorií), přikládají lektori největší význam a které naopak nejmenší. Následně získaná data porovnat. Ze stanovených výzkumných problémů vyplynuli tyto výzkumné otázky:

- A. Jaké znalosti a dovednosti má mít lektor, aby se mohl kvalifikovaně podílet na realizaci vrstevnického programu o. s. M2M?
- B. Kterým vybraným znalostem a dovednostem přikládají lektori o. s. M2M největší význam a kterým naopak nejmenší?
- C. Znalostem, ze kterých oblastí (kategorií) vědomostí a dovedností (Sociální psychologie, Pedagogika, Komunikace, Management a marketing, Obecná psychologie a další psychologické disciplíny, Informace o chodu sdružení, Ostatní obory tj. základy filosofie, pedagogicko-psychologické poradenství, základy zdravotovědy, základy sociálního práva) přikládají respondenti největší a které nejmenší význam?

7.3 Druh výzkumu

Akční výzkum, svým zaměřením na zlepšování určité oblasti edukační činnosti a s cílem produkovat nikoli obecně platné poznání, ale získat konkrétní poznatky a na jejich základě zkvalitňovat praxi (Maňák, Švec (ed.), 2004), se jeví jako vhodná cesta ke stanovenému cíli našeho výzkumu. Pro využití akčního výzkumu hovoří i fakt, že výzkumník je součástí zkoumané komunity a cíl výzkumu je stanoven na základě jeho zúčastněného pozorování. Ve výzkumu se nezaměříme na jednu problematickou situaci či oblast, ale na celou škálu důležitých znalostí, kterými by měl lektor o. s. M2M disponovat, aby mohl kvalifikovaně působit na mladé lidi - cílovou skupinu sdružení.

7.4 Základní soubor a výzkumný vzorek

7.4.1 Základní soubor

Základní soubor pro techniky Q-metodologie a doplňujícího dotazníku tvoří lektori o. s. M2M.

7.4.2 Výzkumný vzorek

Výběr respondentů do výzkumného vzorku byl záměrný pro všechny fáze výzkumu. Respondenti byli vybíráni na základě znaků důležitých pro výzkum. Výzkumný vzorek pro hlavní část výzkumu – Q-metodologii a navazující dotazník, tvoří členové realizačního týmu o. s. M2M (tzn. lektori) v počtu 12-ti osob s rovnocenným zastoupením pohlaví, tj. šest žen a šest mužů, a s převahou zkušenějších lektorů. Za zkušenější lektory jsou považováni ti, kteří ve sdružení působí déle než 3 roky, tedy do sdružení vstoupili před rokem 2007. Věkové rozmezí osob ve výzkumném vzorku se pohybuje od 17 do 30 let.

Bylo naší snahou, aby výzkumný vzorek respondentů co nevístižněji korespondoval se základním souborem - celým lektorským týmem.

7.4.3 Metody a organizace výzkumu

Stěžejní metodou výzkumu je Q-metodologie, která „je vhodná především k intenzivnímu zkoumání malého počtu osob, zejména při objevování nových vztahů v edukační realitě“ (Maňák, Švec, Švec (ed.), 2005, s. 86). V případě tohoto výzkumu zjiš-

Ťujeme postoje lektorů k teoretické náplni jejich práce ve volnočasovém vrstevnickém programu. Ke sběru dat používá Q-metodologie výroků na kartičkách, tzv. Q-typech, a podle stupně důležitosti je jednotliví respondenti seřazují, musí je mezi sebou porovnávat a hodnotit, jsou nuceni je třídit.

Díličí metodou sběru dat je krátký dotazník předložený respondentům podílejícím se na Q-třídění.

7.4.4 I. Etapa přípravy Q-typů

V přípravné fázi výzkumu bylo třeba sestavit jednotlivé Q-typy. Vzhledem k charakteru výzkumu a specifickému výzkumnému prostředí nebylo možné využít Q-typů dostupných v metodologických příručkách a zveřejněných výzkumných zprávách. Proto jsme požádali členy Rady sdružení*, revizorku** a hospodáře*** sdružení, aby metodou „brainstorming“ a volného psaní společně zodpověděli otázku „Jaké znalosti a dovednosti by měl mít lektor/ka, aby mohl/a kvalitně, efektivně pracovat s „klienty“ o. s. M2M?

Respondentům jsme v této přípravné fázi výzkumu poskytli papír formátu A2 s nadpisem „Znalosti a dovednosti lektora M2M?“ a psací potřeby s instrukcí, aby se pokusili zaznamenat vše, co je v souvislosti s položenou otázkou napadá, aby své nápady necenzurovali a na závěr si všichni své poznámky přečetli, případně je doplnili.

*Rada sdružení – 5 zástupců lektorského týmu, kteří jsou voleni Valnou hromadou, tj. celý lektorský tým, na období jednoho roku; rada během roku rozhoduje o dílčích událostech, hlídá termíny a naplňování stanovených cílů, věnuje se hospodaření a komunikaci s veřejností; ze svého středu si rada volí předsedu sdružení.

**Revizorka - je kontrolní orgán o. s. M2M nezávislý na radě sdružení, dohlíží na naplňování cílů sdružení a řádné hospodaření.

***Hospodář – provádí hospodaření, sleduje možnosti získání dotací, sestavuje žádosti, vede účetnictví; volí ho Valná hromada na funkční období jednoho roku.

7.4.5 II. Etapa sestavení Q-typů a jejich rozdělení do kategorií

V této fázi výzkumu jsme data získaná v první etapě zformulovali a setřídili, až jsme získali potřebný počet Q-typů odpovídajícího obsahu. Q-typy jsme pak s pomocí odborné literatury rozdělili do 7-mi oblastí, vědeckých disciplín, kterými jsou:

- Q1 Sociální psychologie,
- Q2 Pedagogika,
- Q3 Komunikace,
- Q4 Management a marketing,
- Q5 Obecná psychologie a další psychologické disciplíny,
- Q6 Informace o chodu sdružení,
- Q7 Ostatní obory - Základy filosofie, Pedagogicko-psychologické poradenství, Základy zdravotní péče, Základy sociálního práva.

7.4.6 III. Etapa Q-třídění – sběru dat

Všem osobám ve výzkumném vzorku byl individuálně předán záznamových arch s předtištěnou pyramidou o šedesáti polích v devíti sloupcích a 2 - 12 řádcích. Každý sloupec pyramidy je jinak bodově ohodnocen, např. prostřední sloupec s nevyšším počtem polí slibuje každému Q-typu ve sloupci 5 bodů (schéma viz Příloha P I). Současně respondenti obdrželi i balíček 60-ti karet - Q-typů. Každému Q-typu jsme přiřadili „identifikační číslo“, doplněné o zkratku odpovídající kategorie (Q1) – (Q7) – kód Q-typu (přehled Q-typů viz Příloha P II).

Po respondentech jsme požadovali, aby kartičky rozdělili do pyramidy od nejméně důležitých po nejdůležitější, a to tak, aby tříděním splnili instrukci: „Seřaď kartičky do pyramidy podle toho, jakou důležitost přiřadíš uvedeným teoretickým znalostem a dovednostem pro práci lektora o. s. M2M.“

Respondenti byli předem upozorněni na délku trvání výzkumu a na skutečnost, že získaná data použijí ve své diplomové práci. Byli také vyzváni, aby jakékoli nejasnosti ve formulacích Q-typů s výzkumníkem konzultovali a žádali vysvětlení neznámých pojmů.

7.4.7 IV. Etapa

Bezprostředně po proběhnutí předchozí etapy výzkumu zodpověděl každý respondent krátký dotazník o třech otevřených položkách, sledujících osobnostní předpoklady a vlastnosti lektora. Smyslem dotazníku bylo také získat zpětnou vazbu ke Q-typům a Q-

třídění. Dotazníky jsme podrobili obsahové analýze. Výsledky prezentujeme v části věnované závěrečnému shrnutí výzkumu. Dotazník obsahuje následující položky:

1. Narazil/a jsi při třídění kartiček /Q-typů/ na oblast, kterou bys umístil/a na přední příčky, mezi nejdůležitější, a ve výběru jsi ji neobjevil/a? Jaké oblasti by se týkala?
2. Pokud ano, proč bys ji do výběru zařadil/a?
3. Jaké vlastnosti a osobnostní předpoklady by měl mít dobrý lektor o. s. M2M?

7.5 Zpracování dat

Data sebraná při Q-třídění byla vyhodnocena deskriptivními statistickými metodami - průměrným hodnocením v bodech jednotlivých Q-typů a směrodatnou odchylkou, v programu Excel. Následně byly Q-typy seřazeny od „nejdůležitějších po nejméně důležité“ dle volby lektorů. Jedenáct Q-typů s nejvyšším počtem bodů se stalo východiskem pro zpracování teoretické části, resp. manuálu s názvem „Teoretické minimum lektora o. s. M2M“.

Výsledky výzkumu technikou Q-metodologie předkládáme v tabulce s kompletním přehledem umístění Q-typů, jejich průměrným hodnocením (v bodech) a směrodatnou odchylkou. Tabulky byly rovněž zhotoveny pro každou zkoumanou kategorii. Tyto obsahují jednak pořadí jednotlivých Q-typů v rámci kategorie, jednak jejich celkové umístění dle průměrné hodnoty. Každou tabulku jsme pro přehlednost opatřili grafem. Takto zpracovaná data mají dále sloužit pro porovnání jednotlivých kategorií a diskusi nad výsledky.

Pro zpracování dat z dotazníků od lektorů jsme využili metodu obsahové analýzy.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole se budeme věnovat výsledkům získaných v průběhu realizace výzkumného projektu. V úvodní stati předložíme zpracované výsledky I. a II. etapy výzkumu, v níž jsme zjišťovali a následně formulovali názory lektorů na znalosti a dovednosti významné pro jejich práci v o. s. M2M.

V následující podkapitole nabídneme čtenáři výsledky III. etapy výzkumu - Q-třídění. Nejvýznamnější z nich zařazujeme do textu v přehledných tabulkách a grafech a doplňujeme je komentářem, veškerá hrubá data pak uvádíme v přílohách diplomové práce. Konkrétně se v této části zabýváme pořadím jednotlivých Q-typů, jak o něm rozhodli respondenti, dále rozdíly v hodnocení kategorií Q-typů a v neposlední řadě interpretaci předkládaných výsledků.

8.1 Příprava, formulace a kategorizace Q-typů

V I. etapě výzkumu jsme oslovili sedmičlennou skupinu lektorů, aby metodou „brainstorming“ a volného psaní zhotovila seznam znalostí a dovedností, kterými by měl disponovat lektor o. s. M2M. Výzkumný vzorek sestával ze členů Rady sdružení, revizorky a hospodáře, kteří v tomto kalendářním roce ovlivňují směřování sdružení, jsou volenými zástupci Valné hromady. Podrobněji jsme průběh první fáze výzkumu popsali v kapitole „7 Projektování výzkumu“.

Přepisem dat jsme získali podklady pro uskutečnění II. etapy výzkumu – Sestavení Q-typů a jejich rozdělení do kategorií. S pomocí odborné literatury jsme zformulovali 60 Q-typů, které jsme rozložili do sedmi kategorií Q1 – Q7, jak uvádíme v projektu výzkumu. Kategorie byly vytvořeny s cílem vzájemně je porovnat. Při kategorizaci jsme se řídili obsahem Q-typů. O jejich náplni rozhodli v největší míře oslovení lektori v první fázi výzkumu, proto nejsou jednotlivé kategorie zastoupeny, co do počtu Q-typů, rovnocenně.

Následující tabulka zachycuje kompletní přehled výsledků brainstormingu, formulaci a kategorizaci Q-typů.

Tab. 1 Výsledky „brainstormingu“, sestavení Q-typů a jejich kategorizace









	Kategorie Q-typů	Q-typy	Výsledky brainstormingu s Radou sdružení, hospodářem a revizorkou sdružení
Q1	Sociální psychologie	Sociální percepce (vnímání) - pojmy sociální vjem, stereotypy, předsudky, image	tolerance
			otevřenost
		Sociální skupina - skupinová dynamika, faktory ovlivňující skupinový vývoj	znalost skupinové dynamiky
		Motivace - teorie motivace (behaviorální, kognitivní teorie, antropologický přístup), proces motivace	dovednost motivace
		Sociální skupiny - efektivita práce ve skupině, spolupráce	schopnost spolupráce
			spolupráce
		Motivace - pojmy motivace, motivy, zájmy, hodnoty a ideály, potřeby	motivace
			schopnost motivovat
		Sociální percepce (vnímání) - selektivnost vjemů, nedostatky ve vnímání (haló-efekt, favoritismus apod.)	rozeznat silné stránky
			respekt
		Týmová práce a skupinová komunikace - pracovní týmy (druhy týmů, týmové role)	spolupráce
			týmovost
		Teorie potřeb - pojmy potřeba, deprivace, dělení potřeb, teorie potřeb A. H. Maslowa	teorie potřeb
		Sociální skupina - typy skupin, struktura, funkce, role ve skupině; komunita	skupina - skupinová dynamika, role ve skupině
Základy sociální psychologie - předmět sociální psychologie, základní pojmy	sociální psychologie		
Prostředí a jeho vliv na jedince - typologie prostředí, charakteristika, možná ohrožení	vlivy působící na člověka		
Socializace jedince, sociální učení, sociální dovednost, normy chování			

	Kategorie Q-typů	Q-typy	Výsledky brainstormingu s Radou sdružení, hospodářem a revizorkou sdružení
Q2	Pedagogika	Základy pedagogické praxe - dramaturgie programu (práce s cíli, organizace programu a času)	plánování času, programu cíle
		Znalost množství konkrétních technik, aktivit	vlastní "hrová banka" znát základních 100 aktivit
		Základy zážitkové pedagogiky - pojem zážitek, principy zážitkové pedagogiky	zážitková pedagogika
		Základy multikulturní výchovy	tolerance - rasová + náboženská snášenlivost
		Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe	význam, funkce, reflexe hry /aktivity nástroje
		Základy pedagogiky - pojmy výchova, vzdělávání, cíle, obsah, metody a formy výchovy	pedagogika - formy výuky, komunikace, zážitek, techniky
		Základy pedagogiky volného času - východiska, principy, cíle	
		Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst	osobnostní rozvoj potřeba vzdělání
		Základy globální výchovy	péče a zájem o člověka a společnost
		Q3	Sociální komunikace
Efektivní komunikace - bariéry v komunikaci (interní, externí)	efektivní komunikace vstřícnost		
Základy komunikace - charakteristika, funkce komunikace, druhy komunikace	základy komunikace		

	Kategorie Q-typů	Q-typy	Výsledky brainstormingu s Radou sdružení, hospodářem a revizorkou sdružení
Q3	Sociální komunikace	Základy komunikace - pojmy verbální, neverbální, paraverbální komunikace	umění vyjadřovat se - slovně i neverbálně
			komunikace - verbální, neverbální, paraverbální
		Kritika - znalost zásad kritiky	umět přijmout kritiku
			konstruktivní kritika
			dovednost brát kritiku
		Asertivita - asertivní techniky, pojmy manipulace, agrese, pasivita v komunikaci	umět říct ne
			asertivita
		Sebeprezentace a komunikování před publikem	zaujmout
			upoutat pozornost
			rétoričnost
			sebeprezentace
		Naslouchání - aktivní, empatické, kritické naslouchání, chyby naslouchajícího	naslouchat
vyslechnout, naslouchat			
Teorie konfliktů a jejich řešení	řešení konfliktů		
Q4	Management a marketing	Základy marketingu	marketing
		Komunikace s veřejností	PR, využívat web
		Základy fundraisingu	fundraising
			oslovit firmy
		Základy managementu - cíle, plánování, organizování, kontrola	práce s plánováním a cíli
			organizační dovednosti
Základy managementu - vedení lidí, týmu	vedení druhých - rozdělování rolí		

	Kategorie Q-typů	Q-typy	Výsledky brainstormingu s Radou sdružení, hospodářem a revizorkou sdružení
Q5	Obecná psychologie a další psychologické disciplíny	Základy obecné psychologie - předmět psychologie, dělení psychologických věd, hlavní psychologické směry	základy psychologie
		Teorie emocí - zvládání emocí	ovládat emoce vcítit se kontrola emocí
		Základy obecné psychologie - popis psychických jevů (vnímání, paměť, myšlení, citění, vůle, pozornost, vědomí, představy)	základní znalost psychologie
		Základy psychologie osobnosti - člověk jako bio-psychosociální systém, pojmy - schopnosti, temperament, charakter, struktura osobnosti	osobnost
		Základ psychologie osobnosti - pojem osobnost, modely osobností dle různých autorů (Hippokratés, Freud, Brene, Jung, humanisté)	individuálnost otevřenost
		Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost	autenticita
		Základy pozitivní psychologie - základní pojmy naděje, radost, odpouštění, empatie a altruismus, láska, přátelství, sebeocení, apod.	
		Schopnost sebereflexe	odstup a nezabředávání sebekritičnost sebereflexe sebereflexe
		Základy psychohygieny - spánek, relaxace, střídání činností	i jiné zájmy než M2M => zakuklenost mít čas i na své zájmy

	Kategorie Q-typů	Q-typy	Výsledky brainstormingu s Radou sdružení, hospodářem a revizorkou sdružení
Q5	Obecná psychologie a další psychologické disciplíny	Základy psychohygieny - psychický výkonost, únava, odpočinek, zátěž	základy psychohygieny
		Základní znalosti z oblasti vývojové psychologie - pubescence, adolescence	základy vývojové psychologie - pubescence, adolescence
		Závislosti a jejich prevence	závislosti a jejich prevence
		Základy arteterapie v širším slova smyslu (arteterapie, dramaterapie, biblioterapie, muzikoterapie)	herecké umění
		Tvořivost - pojem tvořivost, talent, nadání, význam, podmínky tvořivosti	tvořivost
		Emoční inteligence - pojem EQ, složky EQ	empatie a lidskost
Q6	Informace o chodu sdružení	Informace o chodu sdružení	znát vnitřní předpisy, stanovy
		Informace o E-komunikaci	reagovat a komunikovat na e-konferenci
		Znalost historie sdružení	znát historii sdružení
		Vedení interní dokumentace a záznamů o akcích	
		Znalosti z oblasti financování NNO	znalost finančního zabezpečení
Q7	Ostatní obory (základy filosofie, pedagogicko-psychologické poradenství, základy zdravotní vědy, základy sociálního práva)	Vedení reflexí	umění vedení reflexe
		Znalost první pomoci	znalost první pomoci
		Znalost zákonů týkajících se sociální oblasti	znalost zákonů týkajících se sociální oblasti
		Základy filozofie - dělení filozofie, základní pojmy (metafyzika, ontologie, gnozeologie, etika apod.)	filozofické a pedagogické znalosti
		Sociálně patologické jevy - pojmy šikana, záškoláctví, mobbing, zneužívání návykových látek, gambling, vandalismus apod., prevence	

	Dagmar - členka RS
	Jan - předseda sdružení, člen RS
	Martin - člen RS
	Pavla - revizorka sdružení
	Jaroslav - člen RS
	Olga - členka RS
	Pavel - hospodář sdružení
	Doplněno

Výše uvedený přehled Q-typů ukazuje na fakt, že objem znalostí a dovedností spadající do jednotlivých vědních oborů není stejný. Nejpočetněji je zastoupena kategorie Q5 týkající se obecné psychologie a dalších psychologických disciplín, druhou v pořadí je kategorie Q1 – Sociální psychologie, kterou jsme pro přehlednost vydělili z kategorie předešlé. Následuje kategorie Q3, obsahující témata z oblasti sociální komunikace. I tato kategorie mohla být zahrnuta do skupiny Q-typů vztahujících se k sociální psychologii, přesto jsme ji ze stejného důvodu jako předešlé dvě rozdělili. Se stejným počtem Q-typů se setkáváme i v kategorii Q2 – Pedagogika. Zbývající tři skupiny Q-typů: Q4 – Management a marketing, Q6 – Informace o chodu sdružení a Q7 sdružující ostatní obory a oblasti činnosti, získaly shodně po pěti Q-typech.

Důvod tohoto nerovnoměrného rozdělení položek (Q-typů) záleží v tom, že respondenti nebyli během první etapy výzkumu (přípravě) nijak omezováni. Při sestavování Q-typů záviselo tedy pouze na nich, na které oblasti znalostí se rozpomenou, resp. které konkrétní znalosti a dovednosti zmíní. S náměty lektorů jsme manipulovali jen minimálně tím, že jsme doplnili témata, která jsme shledali užitečnými a o kterých jsme předpokládali, že je lektori opomněli zmínit, přestože s nimi často pracují.

S pomocí odborné literatury jsme Q-typy formulovali tak, aby co nejvíce odpovídali myšlenkám lektorů. Seznam Q-typů s přiřazenými kódy přikládáme v závěru práce (Příloha P II).

8.2 Výsledky Q-třídění

III. etapy výzkumu se účastnilo celkem 12 lektorů ve věkovém rozmezí 17 – 30 let, z poloviny se jednalo o muže a z poloviny o ženy. Jejich úkolem bylo utřídit balíček 60-ti Q-typů do připraveného schématu. Schéma ve tvaru pyramidy o šedesáti polích uspořádaných pravidelně v devíti sloupcích opisuje rozložení dat na Gaussově křivce. Toto kvazi-normální distribuce dat nám usnadnila následné statistické zpracování výsledků. Každému sloupci ve schématu byly přiřknuty body – 1 bod pro „nejméně důležité“ Q-typy, 5 bodů pro pole v nejvyšším sloupci ve středu pyramidy a 9 bodů pro „nejdůležitější“ Q-typy. Transkripty hrubých dat s kódy Q-typů přikládáme v příloze P III Výsledky Q-třídění u jednotlivých respondentů.

Data sesbíraná při Q-třídění jsme zapsali do tabulky a v programu Excel zpracovali průměrné hodnocení Q-typů v bodech. Směrodatná odchylka nám pomohla přesněji určit pořadí Q-typů, jejichž průměry byly totožné. Úplnou tabulku shrnující hodnocení respondentů, součet bodů, průměrné hodnocení (v bodech) a směrodatnou odchylku pro jednotlivé Q-typy prezentujeme v příloze P IV. Obsahem přílohy P V je pořadí všech Q-typů podle jejich průměrného hodnocení a směrodatné odchylky.

V následující tabulce uvádíme dvanáct Q-typů, které v průměrném hodnocení získaly nejvyšší počet bodů.

Tab. 2 Výsledky Q-třídění - 12 nejlépe hodnocených Q-typů

Pořadí Q-typu	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	8 ^(Q5)	Schopnost sebereflexe	8,16666667	0,717741
2.	51 ^(Q3)	Naslouchání - aktivní, empatické, kritické naslouchání, chyby naslouchajícího	8	0,953463
3.	37 ^(Q7)	Vedení reflexí	7,83333333	1,114641
4.	32 ^(Q5)	Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost	7,58333333	1,083625
5.	40 ^(Q2)	Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst	7,5	1,087115
6.	10 ^(Q1)	Sociální skupina - skupinová dynamika, faktory ovlivňující skupinový vývoj	7,16666667	0,834847
7.	21 ^(Q3)	Efektivní komunikace - dovednost vedení rozhovoru, diskuse, dialogu	6,75	1,13818
8.	19 ^(Q2)	Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe	6,5	1,243163
9.	11 ^(Q2)	Znalost množství konkrétních technik, aktivit	6,16666667	1,267304
10.	27 ^(Q1)	Sociální skupiny - efektivita práce ve skupině, spolupráce	6,16666667	1,527525
11.	46 ^(Q3)	Asertivita - asertivní techniky, pojmy manipulace, agresivita, pasivita v komunikaci	6,08333333	0,996205
12.	58 ^(Q1)	Motivace - pojmy motivace, motivy, zájmy, hodnoty a ideály, potřeby	6	1,414214

Na nejvyšší příčce v hodnocení zkoumaných osob se umístila schopnost sebereflexe. Tuto položku můžeme zařadit do oblasti psychologie osobnosti, souvisí se sebeuvědomováním a je východiskem pro sebeformování (Kohoutek, 2002).

Vysoké hodnocení právě tohoto Q-typu si vysvětlujeme nároky lektorů na práci na sobě samých a požadavkem na uspokojivou evaluaci probíhajících interakcí. Znalosti o procesu sebereflexe a s ní souvisejícími tématy mohou u lektorů podpořit rozvoj vlastních lektorských dovedností, ale také pomoci ve vedení účastníků k uvažování nad postoji, názory a projevy – rozvíjet jejich schopnost sebereflexe. Stejnou oblast reprezentuje i položka s kódem 32^(Q5) „Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost“, kterou respondenti podle průměrného hodnocení zařadili na 4. místo v celkovém pořadí.

Na 2., 7. a 11. místě najdeme témata z oblasti sociální komunikace. Celá oblast sociální komunikace je podstatným prvkem sociální psychologie. Jako nejdůležitější položku pro práci lektora v této kategorii označili lektori naslouchání. Schopnost naslouchání je pro osoby působící v prostředí poradenství, psychoterapie a dalších pomáhajících profesích stěžejní složkou, jak ukazují výsledky našeho průzkumu, není zanedbatelná ani v prostředí „edukačním“. Můžeme usuzovat, že dovednost naslouchat považují respondenti za nejvyšší „metu“ v oblasti sociální komunikace. Výsledek lze jistě také interpretovat tak, že v této sféře lektorům chybí informace a položka je svým obsahem přilákala. O první zmíněné možnosti interpretace však svědčí i umístění položky „Efektivní komunikace – dovednost vedení rozhovoru, diskuse, dialogu“ na sedmé příčce v žebříčku Q-typů. Je nepopíratelné, že podstata vedení rozhovoru, dialogu, diskuse předpokládá aktivní naslouchání. 11. místo patří asertivitě a souvisejícím termínům. Zvláště tam, kde lidé využívají komunikaci jako nástroj pomoci či edukace, na místech, kde hrozí, že budeme manipulováni a „tlačeni“ za hranice toho, o čem jsme přesvědčeni, že je správné, má asertivita své opodstatnění.

Oblast pedagogiky je zastoupena položkami 40^(Q2) „Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst“ na 5. místě, 19^(Q2) „Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe“ na 8. příčce a Q-typ 11^(Q2) „Znalost množství konkrétních technik, aktivit“ je devátým v pořadí. Spolu se sociální komunikací je tak pedagogika co do množství Q-typů umístěných v první „dvanáctce“ nejvýznamnějším oborem pro práci lektorů v o. s. M2M. Její význam zvyšuje i to, že kategorie sociální komunikace obsahuje celkem o 3 Q-typy více.

Z kategorie Q7 – Ostatní obory se vysoko na žebříčku umístila dovednost vedení reflexí. Vedení reflexí je v M2M pokládáno za jednu z nejnáročnějších lektorských činností, která vyžaduje nejen související znalosti, ale i komunikační dovednosti a velkou míru vnímavosti. Její umístění na třetí příčce proto není nijak překvapivé.

Tři zástupce má disciplína sociální psychologie. V rámci tohoto oboru se zájem respondentů (lektorů) soustředil na skupinový vývoj, efektivitu práce ve skupině a motivaci.

Zastoupeny nejsou kategorie Q4 – Management a marketing a Q6 – Informace o chodu sdružení, které lektorů nepovažují za tolik významné pro lektorskou činnost.

Už v kapitole „Projektování výzkumu“ jsme uvedli, že cílem této diplomové práce je zjistit, jaké znalosti a dovednosti považují lektorů ve své práci za určující, abychom na jejich podkladě vypracovali teoretickou část diplomové práce. Takto zpracovaná teorie má posloužit jako východisko ke vzniku manuálu „Teoretické minimum lektora o. s. M2M“.

Níže uvedená tabulka ukazuje dvanáct Q-typů, které v průměrném hodnocení získaly nejmenší počet bodů.

Tab. 3 Výsledky Q-trídění - 12 nejhůře hodnocených Q-typů

Pořadí Q-typu	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
49.	31 ^(Q5)	Základy obecné psychologie - popis psychických jevů (vnímání, paměť, myšlení, cítění, vůle, pozornost, vědomí, představy)	3,66666667	1,230915
50.	33 ^(Q7)	Znalost zákonů týkajících se sociální oblasti	3,66666667	1,922751
51.	22 ^(Q5)	Základy vývojové psychologie - pubescence, adolescence	3,25	0,965307
52.	6 ^(Q6)	Znalosti z oblasti financování NNO	3,08333333	1,083625
53.	42 ^(Q2)	Základy multikulturní výchovy	3	1,044466
54.	20 ^(Q4)	Základy fundraisingu	3	1,3484
55.	14 ^(Q5)	Základ psychologie osobnosti - pojem osobnost, modely osobností dle různých autorů (Hippokratés, Freud, Brene, Jung, humanisté)	2,91666667	1,240112
56.	39 ^(Q5)	Základy obecné psychologie - předmět psychologie, dělení psychologických věd, hlavní psychologické směry	2,83333333	1,114641

Pořadí Q-typu	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
57.	24 ^(Q6)	Informace o e-komunikaci	2,83333333	1,403459
58.	2 ^(Q2)	Základy globální výchovy	2,75	1,288057
59.	38 ^(Q7)	Základy filozofie - dělení filozofie, základní pojmy (metafyzika, ontologie, gnozeologie, etika apod.)	2,41666667	1,083625
60.	28 ^(Q4)	Základy marketingu	1,75	0,866025

Jak můžeme vidět, mezi nejméně důležitá témata zařadili lektori položky z oblastí Q4 – Management a marketing, Q7 – Ostatní obory, Q2 – Pedagogika, Q6 – Informace o chodu sdružení, Q5 – Obecná psychologie a další psychologické disciplíny.

Neobjevují se naopak položky se sociální psychologie a sociální komunikace.

Podle našeho očekávání nepovažují lektori za příliš podstatné znalosti marketingu a fundraisingu, informace o e-komunikaci rovněž hodnotili malým počtem bodů. Možnost uplatnění teoretických základů některých vědních oborů v práci lektorů není vysoká, jak odhadujeme z výsledků výzkumu. Základy psychologie osobnosti, základy obecné psychologie, základy vývojové psychologie i základy filozofie nedosáhly vysokého bodového hodnocení. Prostředí o. s. M2M nepřeje podle lektorů ani základům globální a multikulturní výchovy.

8.3 Výsledky Q-třídění podle kategorií

Rozdělení Q-typů do sedmi kategorií nám dovoluje podívat se na výsledky Q-třídění podrobněji. V této podkapitole postupně upřeme pozornost na všech sedm kategorií a zhodnotíme pořadí jednotlivých Q-typů v jejich rámci. Kategorie řadíme podle jejich číselného označení Q1 – Q7 a ke každé z nich uvádíme celkové průměrné hodnocení. Výsledky předkládáme v tabulkách a pro názornost také v podobě grafů.

8.3.1 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q1 - Sociální psychologie

Součástí kategorie Q1 je 12 Q-typů. Q-typy s náhodně přidělenými číselnými kódy jsou v následující tabulce (i v ostatních tabulkách této části) seřazeny na základě průměrného bodového hodnocení. V tabulce udáváme jak pořadí každého Q-typu v kategorii, tak

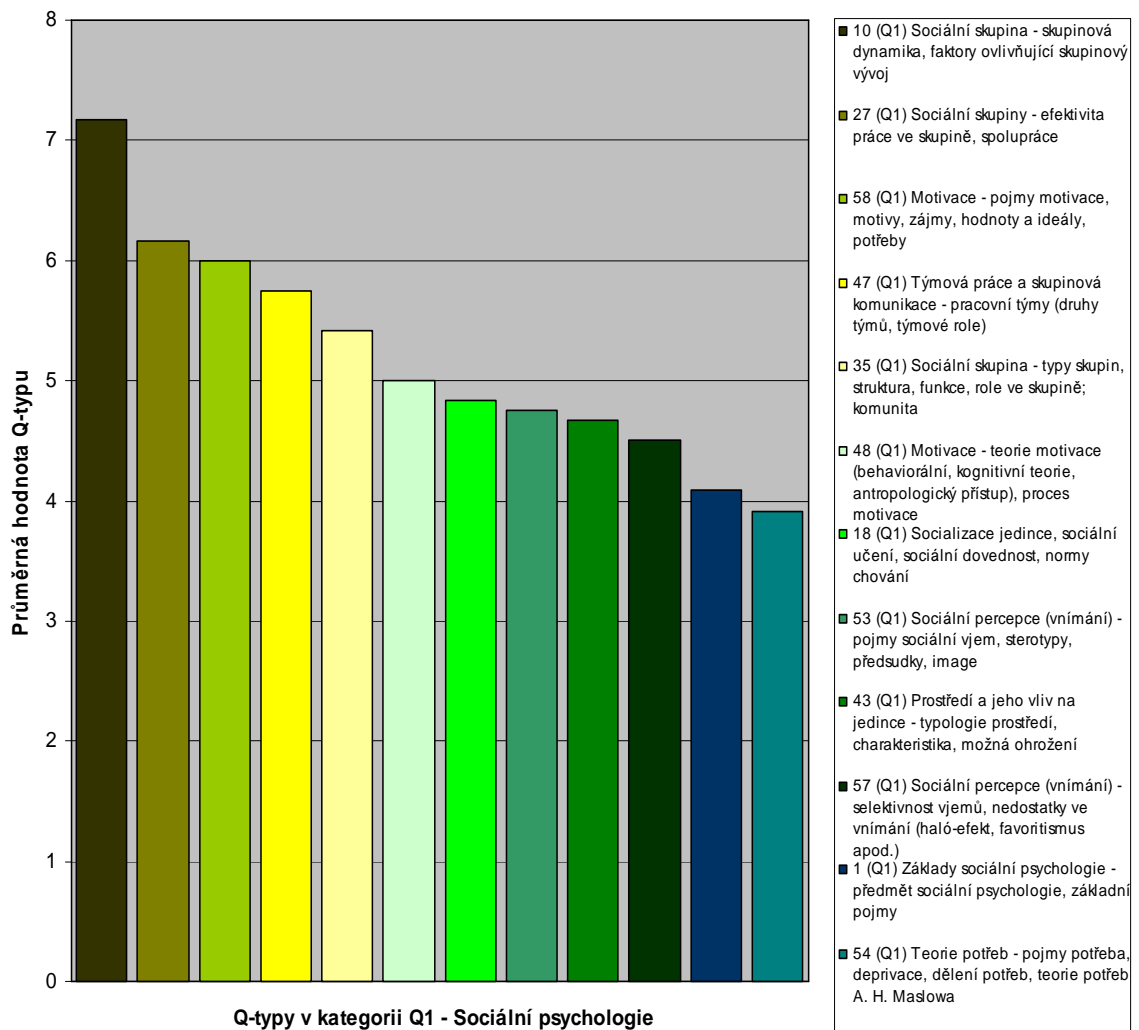
umístění v celkovém pořadí všech 60-ti Q-typů. Průměrné hodnocení Q-typu doplňujeme směrodatnou odchylkou, která určuje rozptýlenost dat kolem průměru, tzn. čím je směrodatná odchylka nižší, tím blíže k průměru respondenti Q-typ hodnotili.

Tab. 4 Výsledky Q-trídění pro kategorii Q1 – Sociální psychologie

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	6.	10 ^(Q1)	Sociální skupina - skupinová dynamika, faktory ovlivňující skupinový vývoj	7,16666667	0,83484711
2.	10.	27 ^(Q1)	Sociální skupiny - efektivita práce ve skupině, spolupráce	6,16666667	1,527525232
3.	12.	58 ^(Q1)	Motivace - pojmy motivace, motivy, zájmy, hodnoty a ideály, potřeby	6	1,414213562
4.	20.	47 ^(Q1)	Týmová práce a skupinová komunikace - pracovní týmy (druhy týmů, týmové role)	5,75	1,712255291
5.	26.	35 ^(Q1)	Sociální skupina - typy skupin, struktura, funkce, role ve skupině; komunita	5,416666667	1,240112409
6.	31.	48 ^(Q1)	Motivace - teorie motivace (behaviorální, kognitivní teorie, antropologický přístup), proces motivace	5	1,348399725
7.	33.	18 ^(Q1)	Socializace jedince, sociální učení, sociální dovednost, normy chování	4,833333333	1,114640858
8.	34.	53 ^(Q1)	Sociální percepce (vnímání) - pojmy sociální vjem, stereotypy, předsudky, image	4,75	1,544785952
9.	36.	43 ^(Q1)	Prostředí a jeho vliv na jedince - typologie prostředí, charakteristika, možná ohrožení	4,666666667	1,154700538
10.	39.	57 ^(Q1)	Sociální percepce (vnímání) - selektivnost vjemů, nedostatky ve vnímání (haló-efekt, favoritismus apod.)	4,5	1,243163121
11.	43.	1 ^(Q1)	Základy sociální psychologie - předmět sociální psychologie, základní pojmy	4,083333333	1,443375673
12.	47.	54 ^(Q1)	Teorie potřeb - pojmy potřeba, deprivace, dělení potřeb, teorie potřeb A. H. Maslowa	3,916666667	1,443375673
Celkové hodnocení kategorie				5,1875	1,586519919

První tři zvýrazněné Q-typy se umístili v celkovém pořadí Q-typů mezi dvanácti nejdůležitějšími oblastmi znalostí, žádná z položek se neobjevuje mezi dvanácti nejméně důležitými. Průměr, kterého kategorie dosáhla, má hodnotu 5,1875 a hodnocení 68% respondentů se pohybovalo mezi 3,6 – 6,8 body.

Graf 1 Q-typy v kategorii Sociální psychologie a jejich průměrné hodnoty



8.3.2 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q2 – Pedagogika

Kategorie Q2 obsahuje 9 Q-typů zaznamenaných v tabulce opět na základě průměrného bodového hodnocení. Q-typy v této kategorii se nesoustředí na problémy obecné pedagogiky, směřují spíše ke specifickým oblastem souvisejících s programem o. s. M2M, tj. teorií hry, základy zážitkové pedagogiky, dramaturgií programu, základy pedagogiky volného času, multikulturní a globální výchovy.

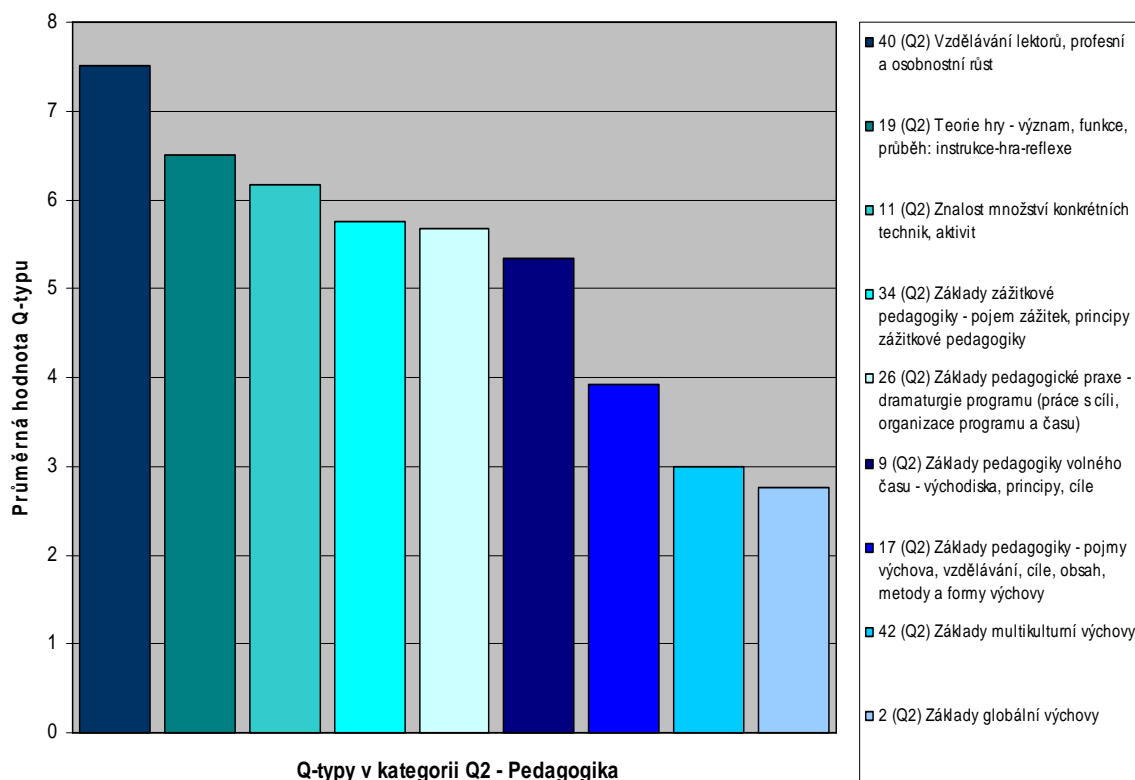
Tab. 5 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q2 – Pedagogika

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	5.	40 ^(Q2)	Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst	7,5	1,087114613
2.	8.	19 ^(Q2)	Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe	6,5	1,243163121
3.	9.	11 ^(Q2)	Znalost množství konkrétních technik, aktivit	6,16666667	1,267304465
4.	19.	34 ^(Q2)	Základy zážitkové pedagogiky - pojem zážitků, principy zážitkové pedagogiky	5,75	1,356801051
5.	23.	26 ^(Q2)	Základy pedagogické praxe - dramaturgie programu (práce s cíli, organizace programu a času)	5,66666667	1,302677895
6.	29.	9 ^(Q2)	Základy pedagogiky volného času - východiska, principy, cíle	5,33333333	1,370688834
7.	46.	17 ^(Q2)	Základy pedagogiky - pojmy výchova, vzdělávání, cíle, obsah, metody a formy výchovy	3,91666667	1,083624669
8.	53.	42 ^(Q2)	Základy multikulturní výchovy	3	1,044465936
9.	58.	2 ^(Q2)	Základy globální výchovy	2,75	1,288057029
Celkové hodnocení kategorie				5,17592593	1,937474528

I v této méně početné kategorii můžeme pozorovat tři Q-typy, které se, dle volby lektorů, umístily mezi dvanácti nejvýznamnějšími. Jedná se o položky „Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst“, „Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe“ se vztahem k zážitkové pedagogice a „Znalost množství konkrétních technik, aktivit“. Do dvanácti nejméně důležitých znalostí zahrnuli respondenti dva Q-typy z této kategorie, konkrétně „Základy globální výchovy“ a „Základy multikulturní výchovy“.

Průměr kategorie je 5,17592593 a poměrně vysoká míra rozptylu se pohybuje přibližně mezi 3,2 – 7,1 bodů v kategorii.

Graf 2 Q-typy v kategorii Pedagogika a jejich průměrné hodnoty



8.3.3 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q3 – Sociální komunikace

Kategorie Q3 se skládá z 9 Q-typů. Q-typy jsme seřadili do tabulky na základě průměrného bodového hodnocení. Obsah kategorie je spojen s činností lektorů a věnuje se převážně efektivním způsobům komunikace a těm oblastem, které lektorům pomáhají pozitivně působit na mladé lidi. Z hlavních zmiňme alespoň problematiku naslouchání v mezilidské interakci, dovednost vedení rozhovoru, dialogu a diskuse, asertivitu, teorii konfliktů a jejich účinné řešení a komunikování před publikem.

Tab. 6 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q3 – Sociální komunikace

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	2.	51 (Q3)	Naslouchání - aktivní, empatické, kritické naslouchání, chyby naslouchajícího	8	0,953462589
2.	7.	21 (Q3)	Efektivní komunikace - dovednost vedení rozhovoru, diskuse, dialogu	6,75	1,138180366

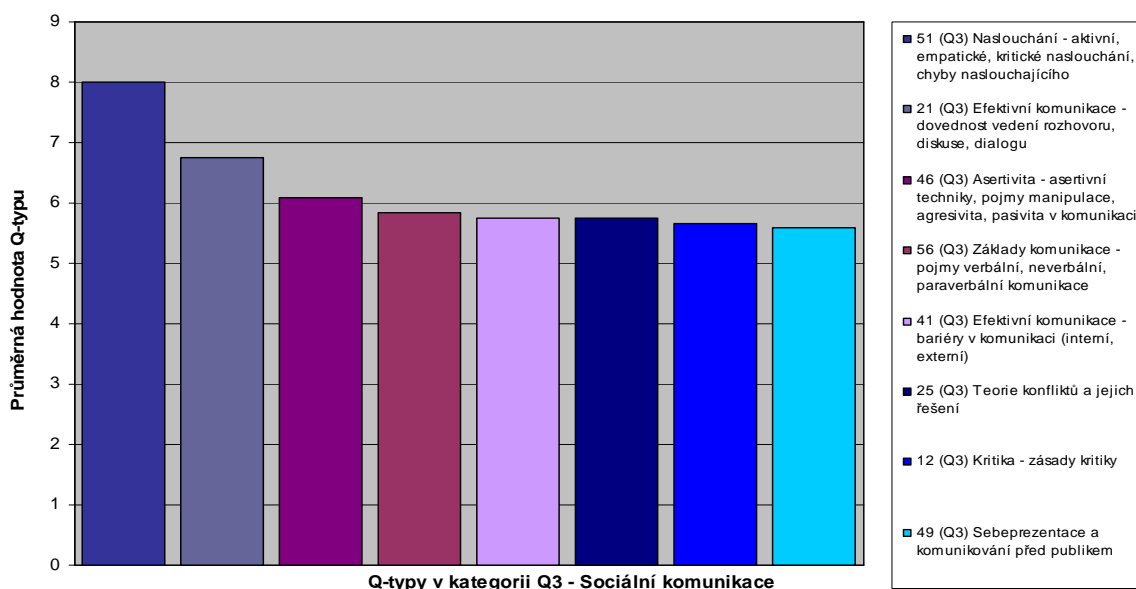
Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
3.	11.	46 ^(Q3)	Asertivita - asertivní techniky, pojmy manipulace, agresivita, pasivita v komunikaci	6,08333333	0,99620492
4.	15.	56 ^(Q3)	Základy komunikace - pojmy verbální, neverbální, paraverbální komunikace	5,83333333	0,717740563
5.	17.	41 ^(Q3)	Efektivní komunikace - bariéry v komunikaci (interní, externí)	5,75	0,866025404
6.	18.	25 ^(Q3)	Teorie konfliktů a jejich řešení	5,75	1,055289706
7.	22.	12 ^(Q3)	Kritika - zásady kritiky	5,66666667	1,154700538
8.	24.	49 ^(Q3)	Sebeprezentace a komunikování před publikem	5,58333333	1,928651594
9.	28.	4 ^(Q3)	Základy komunikace - charakteristika, funkce komunikace, druhy komunikace	5,33333333	0,651338947
Celkové hodnocení kategorie				6,08333333	1,319338549

Jak se můžeme dočíst v tabulce, všechny položky v této kategorii se umístili do 28. místa v celkovém pořadí Q-typů. Z toho můžeme vyvodit, že sociální komunikace je oblast, která sehrává v práci lektorů velmi významnou roli. Tři nejlépe hodnocené položky této kategorie se volbou lektorů dostaly mezi dvanáct nejvýznamnějších, přestože kategorie čítá pouze 9 Q-typů. Pojítkem těchto tří nejvýznamnějších je praktické využití poznatků v párové komunikaci a v nekonfliktní interakci v malé skupině.

Průměr 6,08333333 dokumentuje vysoké ohodnocení kategorie. Směrodatná odchylka je v této kategorii nejnižší, pouze u třech položek překročila hranici 1 bodu.

Následující graf ukazuje vyrovnané hodnocení jednotlivých položek i jejich vysoké skóre v porovnání s ostatními kategoriemi. Nejméně významná položka v této kategorii získala průměrně 5,3 bodů. V kategorii Q4 – Management a marketing nezískala takové hodnocení ani nejlépe hodnocená položka

Graf 3 Q-typy v kategorii Sociální komunikace a jejich průměrné hodnoty



8.3.4 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q4 – Management a marketing

Kategorie Q4 čítá 5 Q-typů vztahujících se k managementu a marketingu. V tabulce prezentujeme jak pořadí každého Q-typu v kategorii, tak umístění v celkovém pořadí všech 60-ti Q-typů. Q-typy v této kategorii byly rovněž formulovány s ohledem na potřeby lektorů o. s. M2M – základy managementu, vedení lidí a týmů, komunikace s veřejností, základy marketingu a fundraisingu. Na průměrné hodnocení jednotlivých položek se můžeme podívat v níže uvedené tabulce.

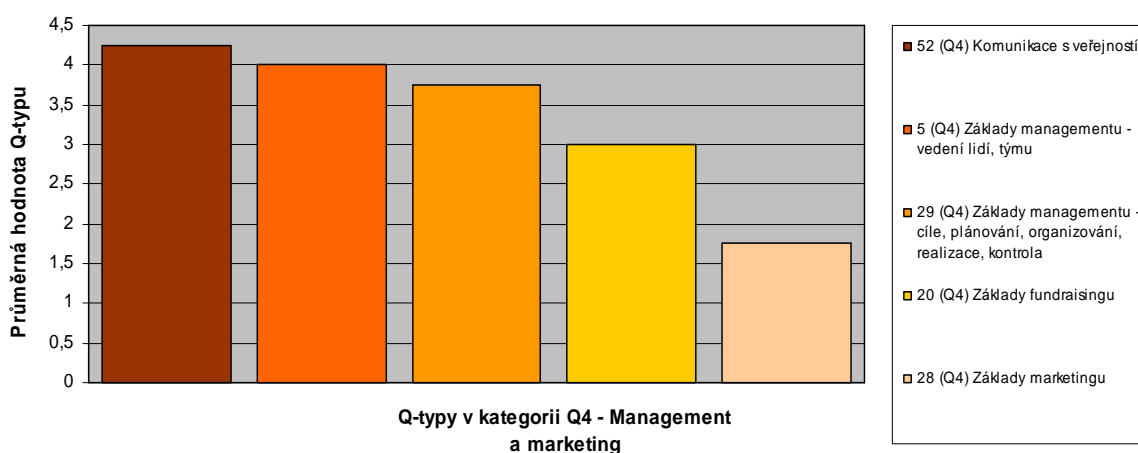
Tab. 7 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q4 – Management a marketing

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	42.	52 ^(Q4)	Komunikace s veřejností	4,25	1,288057029
2.	45.	5 ^(Q4)	Základy managementu - vedení lidí, týmu	4	1,414213562
3.	48.	29 ^(Q4)	Základy managementu - cíle, plánování, organizování, realizace, kontrola	3,75	1,544785952
4.	54.	20 ^(Q4)	Základy fundraisingu	3	1,348399725

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
5.	60.	28 ^(Q4)	Základy marketingu	1,75	0,866025404
Celkové hodnocení kategorie				3,35	1,560367188

Nízké průměrné hodnocení kategorie 3,35 bodu napovídá, že se jedná o oblast, které lektori nepřikládají velký význam. Ani směrodatná odchylka 1,560367188 nenaznačuje, že by se lektori ve svých volbách markantně lišili. Takovéto hodnocení kategorie je pro nás signálem, že zefektivňování řízení chodu sdružení stojí na pozadí bezprostřední práce s klienty.

Graf 4 Q-typy v kategorii Management a marketing a jejich průměrné hodnoty



8.3.5 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q5 – Obecná psychologie a další psychologické disciplíny

Kategorie Q5 je nejpočetnější skupinou Q-typů. Zahrnuje 15 Q-typů odkrývajících rozmanitá témata z oblasti psychologie. Za všechna zmiňme alespoň některá – základy obecné, pozitivní psychologie, základy psychohygieny, vývojové psychologie a psychologie osobnosti, dále konkrétnější témata jako např. emoční inteligence, závislosti a jejich prevence nebo autenticita osobnosti a schopnost sebereflexe.

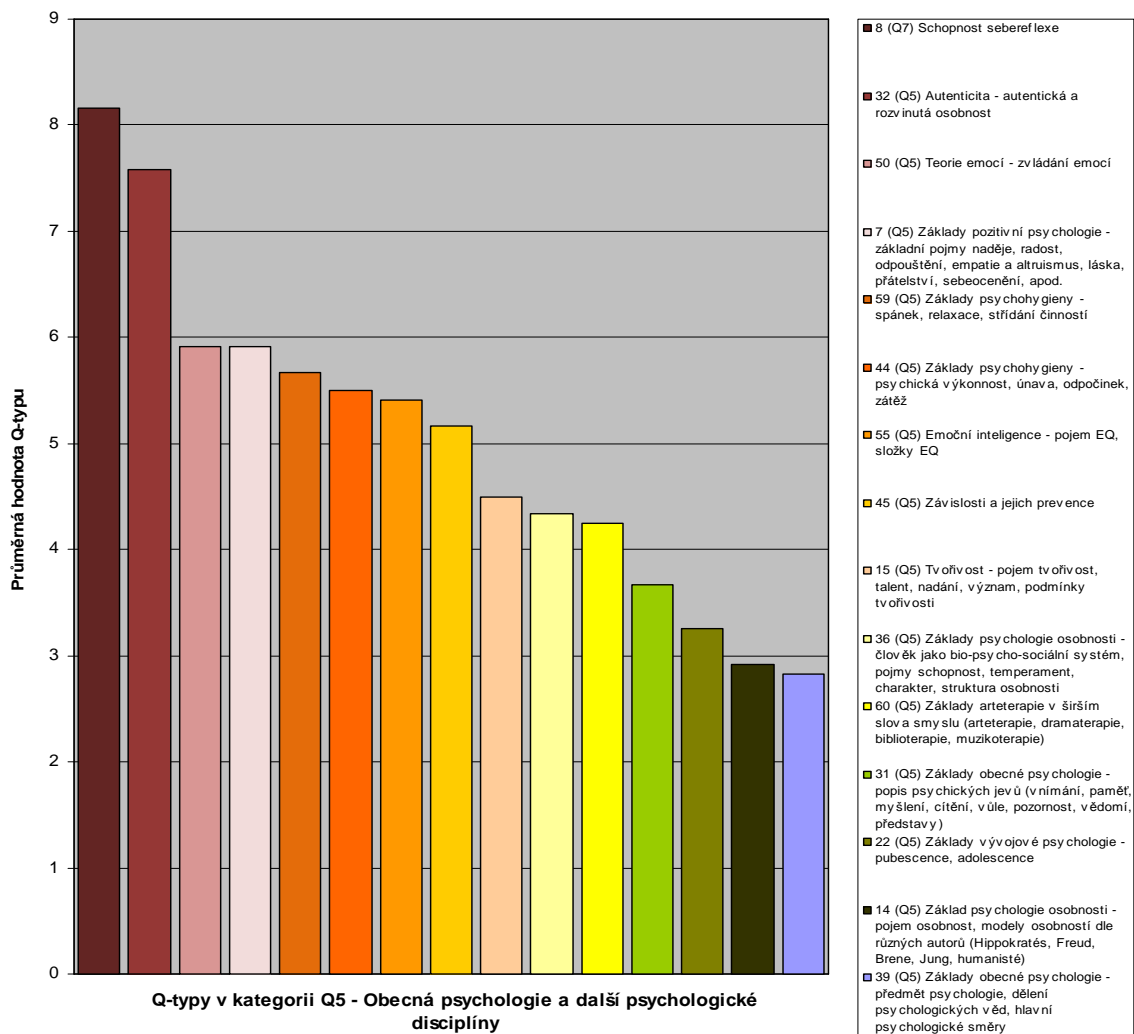
Tab. 8 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q5 – Obecná psychologie a další psychologické disciplíny

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	1.	8 ^(Q5)	Schopnost sebereflexe	8,16666667	0,717740563
2.	4.	32 ^(Q5)	Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost	7,58333333	1,083624669
3.	13.	50 ^(Q5)	Teorie emocí - zvládání emocí	5,91666667	1,56427929
4.	14.	7 ^(Q5)	Základy pozitivní psychologie - základní pojmy naděje, radost, odpouštění, empatie a altruismus, láska, přátelství, sebeocení, apod.	5,91666667	1,975225342
5.	21.	59 ^(Q5)	Základy psychohygieny - spánek, relaxace, střídání činností	5,66666667	0,984731928
6.	25.	44 ^(Q5)	Základy psychohygieny - psychická výkonnost, únava, odpočinek, zátěž	5,5	1,882937743
7.	27.	55 ^(Q5)	Emoční inteligence - pojem EQ, složky EQ	5,41666667	1,56427929
8.	30.	45 ^(Q5)	Závislosti a jejich prevence	5,16666667	1,267304465
9.	38.	15 ^(Q5)	Tvořivost - pojem tvořivost, talent, nadání, význam, podmínky tvořivosti	4,5	1
10.	40.	36 ^(Q5)	Základy psychologie osobnosti - člověk jako bio-psycho-sociální systém, pojmy schopnost, temperament, charakter, struktura osobnosti	4,33333333	1,435481125
11.	41.	60 ^(Q5)	Základy arteterapie v širším slova smyslu (arteterapie, dramaterapie, biblioterapie, muzikoterapie)	4,25	1,138180366
12.	49.	31 ^(Q5)	Základy obecné psychologie - popis psychických jevů (vnímání, paměť, myšlení, citění, vůle, pozornost, vědomí, představy)	3,66666667	1,23091491
13.	51.	22 ^(Q5)	Základy vývojové psychologie - pubescence, adolescence	3,25	0,965307299
14.	55.	14 ^(Q5)	Základ psychologie osobnosti - pojem osobnost, modely osobností dle různých autorů (Hippokratés, Freud, Brene, Jung, humanisté)	2,91666667	1,240112409
15.	56.	39 ^(Q5)	Základy obecné psychologie - předmět psychologie, dělení psychologických věd, hlavní psychologické směry	2,83333333	1,114640858
Celkové hodnocení kategorie				5,00555556	1,97893155

V oblasti psychologie, jak ukazuje tabulka, panuje mezi jednotlivými Q-typy velký rozkol. Nemůžeme proto spolehlivě hovořit o tom, jak si tato kategorie stojí v porovnání s ostatními. Dvěma nejvýše hodnocenými položkami jsou „Schopnost sebereflexe“ a pojem „Autenticita – autentická a rozvinutá osobnost“, které tvoří součást dvanácti nejlépe hodnocených Q-typů. Schopnost sebereflexe dokonce lektori ocenili nejvíce. Mezi dvanáct položek s nejnižším průměrným hodnocením respondenti zařadili hned čtyři Q-typy. Vesměš jde o základy různých disciplín v rámci vědy psychologie.

Kategorie dosáhla průměru 5,00555556 bodu, směrodatná odchylka je 1,97893155 bodu.

Graf 5 Q-typy v kategorii Obecná psychologie a další psychologické disciplíny a jejich průměrné hodnoty



8.3.6 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q6 – Informace o chodu sdružení

Skupina 5-ti Q-typů v kategorii Q6 slučuje informace o chodu sdružení. Respondenti měli hodnotit, nakolik jsou pro lektora znalosti o fungování sdružení důležité. Připomínáme, že Q-tytu byly sestaveny na základě brainstormingu s Radou sdružení, revizorkou a hospodářem sdružení, a obsahem jsou znalosti o historii sdružení, dovednost vedení interní dokumentace, informace o elektronické komunikaci a znalosti z oblasti financování NNO.

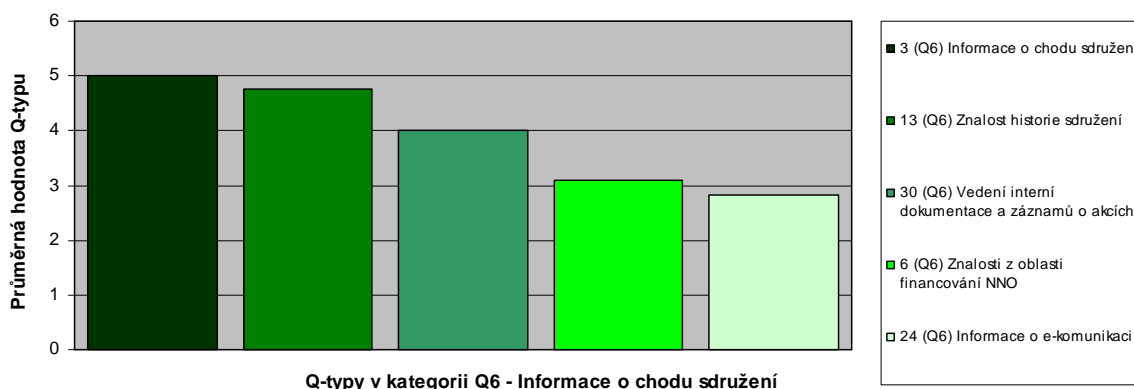
Tab. 9 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q6 – Informace o chodu sdružení

Pořadí Q-tytu v kategorii	Pořadí Q-tytu v celkovém pořadí	Kód Q-tytu	Název Q-tytu	Průměrné hodnocení Q-tytu	Směrodatná odchylka Q-tytu
1.	32.	3 ^(Q6)	Informace o chodu sdružení	5	1,53741223
2.	35.	13 ^(Q6)	Znalost historie sdružení	4,75	1,602554779
3.	44.	30 ^(Q6)	Vedení interní dokumentace a záznamů o akcích	4	1,279204298
4.	52.	6 ^(Q6)	Znalosti z oblasti financování NNO	3,08333333	1,083624669
5.	57.	24 ^(Q6)	Informace o e-komunikaci	2,83333333	1,403458931
Celkové hodnocení kategorie				3,93333333	1,603668112

Položky z této kategorie se v souhrnném hodnocení Q-tytů objevují až ve druhé „třicítce“, dvě z celkových pěti (v kategorii) mezi dvanácti nejhůře hodnocenými. Nejlépe se v kategorii umístily „Informace o chodu sdružení“, nejmenší průměrné hodnocení obdržely „Informace o e-komunikaci“.

Průměr je 3,93333 bodu se směrodatnou odchylkou 1,603668112. Níže umístěný graf naznačuje rozložení Q-tytů v kategorii.

Graf 6 Q-typy v kategorii Informace o chodu sdružení a jejich průměrné hodnoty



8.3.7 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q7 – Ostatní obory (základy filosofie, pedagogicko-psychologické poradenství, základy zdravotní péče, základy sociálního práva)

Do kategorie Q7 – Ostatní obory jsme zařadili ty položky, které svým obsahem docela nezapadali ani do jedné z vytvořených kategorií. V kategorii tak najdeme 5 Q-typů, které obsahují např. znalost první pomoci, základy filosofie, vedení reflexí a sociálně patologické jevy.

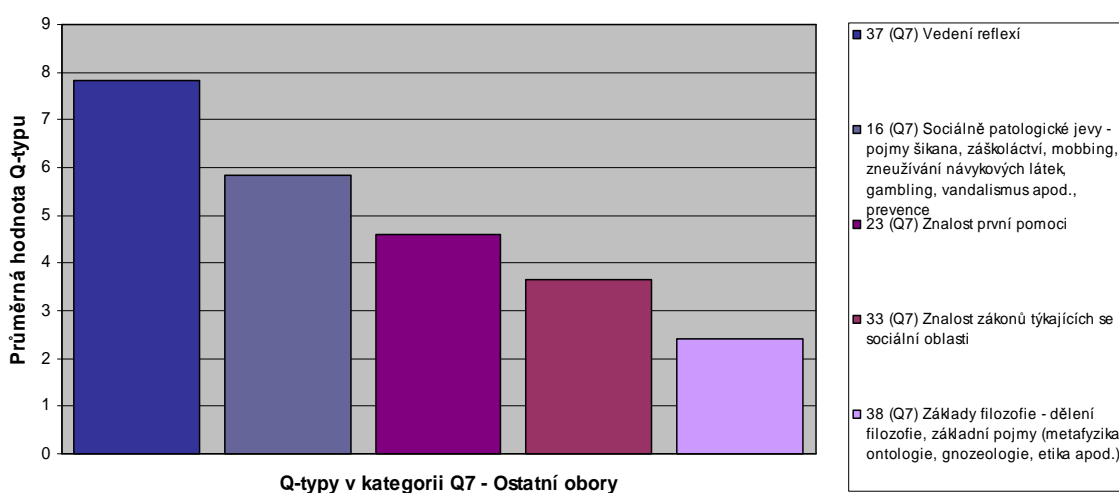
Tab. 10 Výsledky Q-třídění pro kategorii Q7 – Ostatní obory

Pořadí Q-typu v kategorii	Pořadí Q-typu v celkovém pořadí	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	3.	37 ^(Q7)	Vedení reflexí	7,83333333	1,114640858
2.	16.	16 ^(Q7)	Sociálně patologické jevy - pojmy šikana, záškoláctví, mobbing, zneužívání návykových látek, gambling, vandalismus apod., prevence	5,83333333	1,267304465
3.	37.	23 ^(Q7)	Znalost první pomoci	4,58333333	1,928651594
4.	50.	33 ^(Q7)	Znalost zákonů týkajících se sociální oblasti	3,66666667	1,922750555
5.	59.	38 ^(Q7)	Základy filozofie - dělení filozofie, základní pojmy (metafyzika, ontologie, gnozeologie, etika apod.)	2,41666667	1,083624669
Celkové hodnocení kategorie				4,86666667	2,375486867

Různorodost Q-typů v kategorii se odráží i v rozmanitosti jejich hodnocení respondenty. Vysoká hodnota směrodatné odchylky poukazuje na fakt, že 68 % zkoumaných osob přidělovalo položkám v kategorii body rozptýlené od průměru – 2,375486867 a + 2,375486867. U žádné z položek neklesla směrodatná odchylka pod hodnotu 1,08.

Grafické zpracování tabulky nabízíme níže.

Graf 6 Q-typy v kategorii Ostatní obory a jejich průměrné hodnoty



8.3.8 Shrnutí výsledků Q-třídění podle kategorií

Podrobný přehled umístění Q-typů v kategoriích jsme v této části prezentovali v tabulkách a grafech, teď se podíváme na to, co nám tato data říkají. Jak vyplývá z tabulek, a jak zmiňujeme i v komentářích k nim, nejsou všechny oblasti vědomostí a dovedností zastoupeny stejně, resp. výsledky ukazují, že jsou oblasti, kterým lektori připsují větší význam než jiným. Grafickým znázorněním jsme se pokusili přiblížit, jak si vedly jednotlivé Q-typy v rámci kategorie. Zatímco v některých grafech sledujeme velké rozestoupení dat, v jiných můžeme pozorovat, že průměrné hodnocení Q-typů neukazuje na významné rozdíly. Z grafů tak můžeme vyčíst, nakolik je ta která vědní disciplína jako celek pro práci lektorů důležitá a u které disciplíny mají pro lektorskou činnost význam jen některá témata.

Nejlépe hodnocenou, a tudíž pro lektory nevýznačnější oblastí, je dle průměrného bodování i dle zastoupení Q-typů z této kategorie na nejvyšších příčkách tabulky, oblast

sociální komunikace. Výsledek si vysvětlujeme tím, že dovednost efektivně komunikovat má svůj význam nejen v činnosti lektora, ale i v běžném životě, což si respondenti uvědomují.

Co do počtu Q-typů umístěných v první „dvanáctce“ jsou dalšími oceňovanými obory **sociální psychologie** a **pedagogika**, oba mají po třech zástupcích (Q-typech). Mohlo by se zdát, že pro lektory jsou obě tyto oblasti znalostí stejně důležité. Při porovnání výsledků ale můžeme vysledovat, že hodnocení respondentů je v oblasti sociální psychologie stabilnější, zatímco u pedagogiky pozorujeme vyšší kolísání mezi jednotlivými Q-ty, tj. dílčími tématy oboru. Rozdíl v průměru nejlépe a nejhůře hodnoceného Q-tytu v kategorii sociální psychologie je 3,25 bodu, v kategorii pedagogika je to 4,75 bodu. V pedagogice se vysoko umístilo vzdělávání lektorů, znalosti z teorie hry a znalost konkrétních her a aktivit, za výrazně méně důležité respondenti považují znalosti z oblasti globální a multikulturní výchovy. V rámci sociální psychologie hodnotili osoby ve výzkumném vzorku lépe konkrétně formulovaná témata bezprostředně související s lektorskou činností – dynamiku sociální skupiny, efektivitu práce ve skupině a motivaci. Menší důraz kladou lektoři na obecnější informace – základy sociální psychologie, teorii potřeb a znalosti o sociálním prostředí.

Výrazně je v celkovém hodnocení zastoupena i oblast **psychologie**, za zmínku stojí hlavně dílčí témata z oblasti psychologie osobnosti – schopnost sebereflexe a dovednost rozvíjet autenticitu (u klientů i svou vlastní), které se umístily v první pětici celkového pořadí Q-typů. Co lektoři nepovažují pro svou práci za příliš důležité, jsou základy dílčích psychologických disciplín – obecné, vývojové psychologie a základy psychologie osobnosti. I v této kategorii můžeme pozorovat poměrně velký rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnoceným Q-tytem. V porovnání s ostatními kategoriemi ji dle průměrného hodnocení můžeme zařadit za pedagogiku.

Různorodou kategorii Q7, shrnující **ostatní obory**, nepovažujeme za vhodné porovnávat s ostatními kategoriemi. Podíváme se spíše na rozložení Q-typů v kategorii. To vyzdvihuje ta témata, s nimiž se lektoři setkávají nejčastěji, a to je vedení reflexí a sociálně patologické jevy, kterým se svou činností snaží předcházet. První pomoc je tématem, které uplatní na kurzech téměř výhradně lektoři se zdravotnickým vzděláním, což se projevilo ve výsledcích nižším průměrným hodnocením a vyšší směrodatnou odchylkou. Znalost zákonů týkajících se sociální oblasti a základy filozofie lektoři považují za málo důležité.

Celkově nízko hodnotili dotazovaní lektori kategorii s **informacemi o chodu sdružení**. V porovnání s výše uvedenými obory (psychologie, sociální psychologie, pedagogika, sociální komunikace) dosáhla kategorie nízkého průměrného hodnocení. Takovéto „skóre“ bychom odůvodnili tím, že o chod sdružení se převážně stará Rada sdružení, lektorský tým se věnuje práci s účastníky kurzu.

Jako nejméně přínosnou v práci lektora o. s. M2M určili lektori oblast **managementu a marketingu** s průměrným hodnocením 3,35 bodu. V celkovém pořadí Q-typů se nejlépe umístila položka „Komunikace s veřejností“ na 42. místě. Q-typy v kategorii nevykazují žádné větší rozdíly. Výsledek odráží skutečnost, že pro práci lektora není ve srovnání s tématy sociální psychologie, sociální komunikace, pedagogika, oblast managementu důležitá. V prostředí o. s. M2M, jak máme možnost pozorovat, není o tuto problematiku příliš velký zájem.

Závěrem shrňme, že za celkově nejlépe hodnocenou oblast můžeme označit sociální komunikaci, dále sociální psychologii a pedagogiku, psychologii. Naopak znalosti o chodu sdružení a z oboru management a marketing stojí, podle volby respondentů, na okraji pozornosti lektorů.

Ze získaných poznatků můžeme vyvodit doporučení pro praxi. Lektori z něj mohou čerpat při plánování školení (především pro začínající lektory), mohou k nim přihlížet při plánování „teambuilding“ akcí pro lektorský tým a směřovat k rozvoji těchto oblastí dílčí aktivity.

8.4 Závěrečné shrnutí výzkumu

Ve výzkumu jsme se zabývali znalostmi a dovednostmi, kterými by měl lektor o. s. M2M disponovat. Nejprve jsme s pomocí lektorů z řad Rady sdružení, hospodářem a revizorkou sdružení vytvořili seznam základních znalostí a dovedností, které jsou pro lektora o. s. M2M potřebné. Pro získávání dat v této fázi jsme využili techniku „brainstormingu“ a volného psaní. Myšlenky lektorů jsme následně shrnuly do šedesáti Q-typů (kartiček), které posloužili při sběru dat v hlavní fázi výzkumu. Q-typy jsme dále rozdělily do sedmi kategorií, jež odkazují na různé vědní obory a jejich disciplíny.

Jedním ze dvou hlavních výzkumných cílů bylo zjistit, jaké teoretické znalosti a dovednosti považují respondenti pro práci lektora za nejdůležitější a které za nejméně

důležité. Ke sběru dat jsme využili techniku Q-třídění, prostřednictvím které jsme nejprve určili průměrné hodnoty jednotlivých Q-typů v bodech a následně jejich pořadí. Výzkumný vzorek tvořilo 12 lektorů o. s. M2M. Q-typy jsme seřadili do tabulky podle jejich průměrného hodnocení a směrodatné odchylky. V textu uvádíme dvanáct nejvýše a dvanáct nejnižše umístěných položek, na tomto místě je prezentujeme po kategoriích.

Z výzkumu vyplynulo, že za nejvýznamnější považují respondenti znalosti z oblasti **sociální komunikace**, konkrétně v této kategorii nejvýše hodnotili položky „Naslouchání - aktivní, empatické, kritické naslouchání, chyby naslouchajícího“ na 2. místě v celkovém pořadí všech šedesáti hodnocených Q-typů, „Efektivní komunikace - dovednost vedení rozhovoru, diskuse, dialogu“ na 7. příčce, a „Asertivita - asertivní techniky, pojmy manipulace, agresivita, pasivita v komunikaci“ na 11. místě, z oblasti **sociální psychologie** jsou mezi dvanácti nejvýznamnějšími položkami „Sociální skupina - skupinová dynamika, faktory ovlivňující skupinový vývoj“ 6. v pořadí, „Sociální skupiny - efektivita práce ve skupině, spolupráce“ na 10. místě a „Motivace - pojmy motivace, motivy, zájmy, hodnoty a ideály, potřeby“ na 12. příčce. **Pedagogika** je zastoupena Q-typy „Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst“ na 5. místě, „Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe“ na 8. místě, 11. příčka patří položce „Znalost množství konkrétních technik, aktivit“. Na 1. místo lektoři určili „Schopnost sebereflexe“, na 4. místě najdeme Q-typ „Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost“ – oba zmíněné jsou součástí kategorie věnované **psychologii**. **Ostatní obory** zastupuje položka „Vedení reflexí“, kterou jsme konkrétněji zasadili do oblasti poradenství. Mezi nejvýznamnějšími se neobjevují témata z managementu a marketingu ani informace o chodu sdružení.

Dvanáct nejméně důležitých témat spadá do kategorií **management a marketing, psychologie**, zejména obecné informace z tohoto oboru a jeho disciplín, **pedagogika, informace o chodu sdružení a ostatní obory**. Nevyskytují se zde témata ze sociální psychologie a sociální komunikace.

Těmito kroky jsme zodpověděli všechny výzkumné otázky, naplnili hlavní cíl výzkumu a vybudovali základ pro splnění i druhého výzkumného cíle - připravit podklady pro teoretickou část diplomové práce, z níž má později vzniknout manuál „Teoretické minimum lektora o. s. M2M“.

Jako dílčí cíl výzkumu jsme si na začátku práce stanovili zjistit, které kategorie znalostí, pokládají respondenti za významné a které stojí spíše v pozadí lektorské činnosti. K uskutečnění tohoto dílčího cíle nám posloužilo předchozí rozdělení jednotlivých Q-typů do kategorií Q1 – Q7. Ve srovnání se nejlépe umístila kategorie Q3 Sociální komunikace, dále Q1 Sociální psychologie a Q2 Pedagogika. Význam lektori připisují i oblasti Q5 Obecná psychologie a další psychologické disciplíny. Jako méně důležité se ve výsledcích projevíly Q7 Ostatní obory, Q6 Informace o chodu sdružení, nejmenší důležitost připisují respondenti – lektori znalostem z Q4 Managementu a marketingu.

Na tomto místě bychom alespoň stručně pohovořili o výsledcích, které nám podaly dotazníky. Jimi jsme se pokusili rozšířit oblasti znalostí a dovedností o osobnostní charakteristiky a předpoklady dobrého lektora. Také jsme jeho prostřednictvím obdrželi zpětnou vazbu ke Q-třídění. Získané postřehy porovnáme s ostatními daty a pokusíme se najít spojitice mezi sledovanými jevy. Analýza dotazníků nám ukázala, že většina respondentů považuje obsah Q-typů za dostatečný až vyčerpávající. Dvě respondenty zmínili, že jim při Q-třídění chyběla položka o krizové intervenci, jedna z nich však uvádí, že by ji nezařadila na přední místa. Dále byla jednou doplněna oblast integrace osob se zdravotním postižením, s odůvodněním efektivnější práce na kurzech. Jednou se objevilo téma psychické zdraví lektorů, míněno tak, že by lektor neměl trpět vážnými duševními poruchami. Jednou bylo poukázáno na praxi.

Více se respondenti rozepsali o vlastnostech a osobnostních předpokladech lektora. Při shrnutí sledujeme, že velká pozornost je věnována komunikaci a komunikativnosti, což koresponduje s námi získanými poznatky o potřebných znalostech a dovednostech lektora o. s. M2M. Z vlastností respondenti nejčastěji jmenovali toleranci, trpělivost, zdravé sebevědomí a sebeúctu, vnímavost, otevřenost, flexibilitu a spolehlivost. Z odpovědích jsme také zjistili, že lektor by měl být učenlivý a měl by se chtít dále vzdělávat a zdokonalovat. I tady můžeme pozorovat schodu s výsledky Q-třídění. Položky uvedené v dotaznících se do velké míry shodují s těmi, které byly i v hlavní etapě výzkumu vysoce hodnoceny. Přepis dat, které nám poskytli respondenti, uvádíme v příloze P VI.

ZÁVĚR

Projektování a realizace empirické části diplomové práce směřovaly k naplnění předem stanovených cílů výzkumu, tj. zjistit, jaké znalosti a dovednosti pokládají lektori o. s. M2M za významné pro svou práci, a na základě těchto dat vyzkoumat, která z témat hodnotí lektori jako nejdůležitější a která jako nejméně důležitá. Rozdělení témat do kategorií podle oborů nám umožnilo rozpoznat, ve kterých oborech obecně spatřují lektori o. s. M2M těžiště své práce. Ke sběru dat nám posloužila Q-metodologie, k jejich vyhodnocení jsme použili popisné statistické metody. Výsledky poskytly prostor pro zpracování žebříčku znalostí a dovedností. Hodnoty v žebříčku ukázaly na skutečnost, že nejvýše ceněnými jsou poznatky z oboru sociální komunikace, oblast sociální psychologie, psychologie, resp. psychologie osobnosti. A konečně pedagogiku reprezentuje teorie hry, jako stěžejní metoda v učení zážitkem, a vzdělávání lektorů, jejich profesní a osobností růst. Ve shrnutí výzkumu se věnujeme shodě mezi výsledky Q-třídění a obsahovou analýzou doplňujících dotazníků, kterými jsme chtěli naše závěry ověřit.

Závěry, k nimž jsme dospěli v praktické části diplomové práce, posloužily jako východisko pro zpracování části teoretické. Deset témat, která lektori posoudili jako významná, jsme rozpracovali v celku věnovanému teorii. Poznatky z dílčích oborů sociální psychologie, sociální komunikace, psychologie osobnosti a pedagogiky mají vést lektory ke zdokonalování klíčových dovedností a růstu „lektorské kondice“, tj. schopnosti tvořivě jednat a soustředit veškeré znalosti a dovednosti tak, aby byly v konkrétní situaci maximálně využity (Švec, 2005).

Teoretickou částí tedy v podstatě ukončujeme část výzkumnou a naplňujeme tak specifika akčního výzkumu, kde reflexe činnosti vede k poznatkům a poznatky se mají pozitivně promítat do praxe (Maňák, Švec, 2004).

Máme-li hovořit o přínosu diplomové práce, chceme v první řadě zmínit, že teoretická část, kterou zde předkládáme, se má stát základem pro zpracování manuálu nazvaného „Teoretické minimum lektora o. s. M2M“. Má být poskytnuta lektorům a posloužit jejich „profesnímu“ a osobnostnímu růstu. Neméně významná je skutečnost, že „publikační činnost“ a výzkum v prostředí o. s. M2M je výhodou na cestě k akreditaci programu u MŠMT ČR, o kterou v o. s. M2M usilujeme.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALBERTI, R. E., EMMONS, M. *Umění stát si za svým*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-869-4

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-082-1

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X

ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0

DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8

HANUŠ, R., CHYTILOVÝ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303X

KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988.

LIPCZINSKI, M., BOERNER, H. *Úspěch a sebepoznání: rozvoj v soukromém i profesním životě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2143-9

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6

- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. ISBN 8020005250
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5
- NAZARE-AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat: jak rozpoznat manipulaci a jak se jí ubránit*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-256-4
- NOVÁK, T., POKORNÁ, A. *Asertivita jako lék v profesních a mezilidských vztazích*. 1. vyd. Praha: C.H. Beck, 2003. ISBN 80-7179-354-X
- PRAŠKO, J. *Asertivitou proti stresu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8
- PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-416-8
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4
- VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.) *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008.
ISBN 978-80-247-1428-8

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

o. s.	Občanské sdružení
PPPP	Positive Peer Prevention Programe, tj. Pozitivní vrstevnický preventivní program
SŠ	Střední škola
ZŠ	Základní škola
NNO	Nestátní nezisková organizace
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	Schéma modelu komunikace
Obrázek 2	Cíle a metody pedagogického působení
Obrázek 3	Kolbův model učení prožitkem
Obrázek 4	Konformní zóna

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1	Výsledky brainstormingu, sestavení Q-typů a jejich kategorizace
Tabulka 2	Výsledky Q-třídění - 12 nejlépe hodnocených Q-typů
Tabulka 3	Výsledky Q-třídění - 12 nejhůře hodnocených Q-typů
Tabulka 4	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q1 – Sociální psychologie
Tabulka 5	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q2 – Pedagogika
Tabulka 6	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q3 – Sociální komunikace
Tabulka 7	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q4 – Management a marketing
Tabulka 8	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q5 – Obecná psychologie a další psychologické disciplíny
Tabulka 9	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q6 – Informace o chodu sdružení
Tabulka 10	Výsledky Q-třídění pro kategorii Q7 – Ostatní obory
Graf 1	Q-typy v kategorii Sociální psychologie a jejich průměrné hodnoty
Graf 2	Q-typy v kategorii Pedagogika a jejich průměrné hodnoty
Graf 3	Q-typy v kategorii Sociální komunikace a jejich průměrné hodnoty
Graf 4	Q-typy v kategorii Management a marketing a jejich průměrné hodnoty
Graf 5	Q-typy v kategorii Obecná psychologie a další psychologické disciplíny a jejich průměrné hodnoty
Graf 6	Q-typy v kategorii Informace o chodu sdružení a jejich průměrné hodnoty
Graf 7	Q-typy v kategorii Ostatní obory a jejich průměrné hodnoty

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I	Schéma záznamového archu pro Q-třídění
Příloha P II	Seznam Q-typů s přiřazenými kódy
Příloha P III	Výsledky Q-třídění u jednotlivých respondentů
Příloha P IV	Tabulka výsledků Q-třídění
Příloha P V	Pořadí Q-typů dle průměrného hodnocení
Příloha P VI	Transkripce dotazníků ke Q-třídění

PŘÍLOHA P I: SCHÉMA ZÁZNAMOVÉHO ARCHU PRO Q-TŘÍDĚNÍ

JMÉNO:
POHLAVÍ:
VĚK:
ROK VSTUPU DO
LEKTORSKÉHO TÝMU o.s.
M2M:
DOŠAŽENÉ VZDĚLÁNÍ
/VČ. ZAMĚŘENÍ/:

NEJMÉNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

1 2 3 4 5 6 7 8 9

PŘÍLOHA P II: SEZNAM Q-TYPŮ S PŘÍRAZENÝMI KÓDY

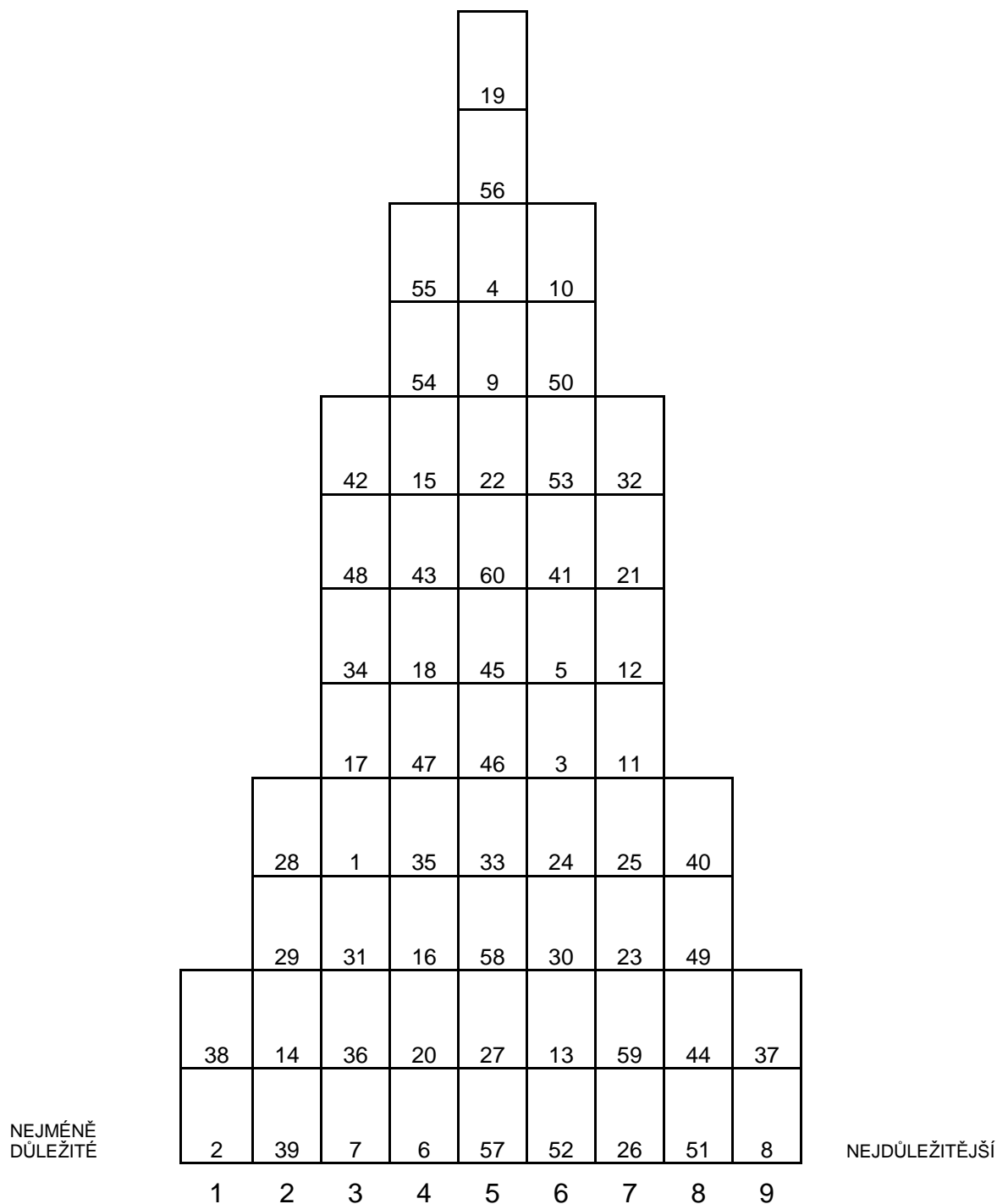
1 ^(Q1) Základy sociální psychologie - předmět sociální psychologie, základní pojmy	17 ^(Q2) Základy pedagogiky - pojmy výchova, vzdělávání, cíle, ob- sah, metody a formy výchovy
43 ^(Q1) Prostředí a jeho vliv na jedince - typologie prostředí, charakteris- tika, možná ohrožení	26 ^(Q2) Základy pedagogické praxe - dramaturgie programu (práce s cíli, organizace programu a ča- su)
18 ^(Q1) Socializace jedince, sociální učení, sociální dovednost, nor- my chování	34 ^(Q2) Základy zážitkové pedagogiky - pojem zážitek, principy zážitko- vé pedagogiky
35 ^(Q1) Sociální skupina - typy skupin, struktura, funkce, role ve skupi- ně; komunita	9 ^(Q2) Základy pedagogiky volného času - východiska, principy, cíle
10 ^(Q1) Sociální skupina - skupinová dynamika, faktory ovlivňující skupinový vývoj	42 ^(Q2) Základy multikulturní výchovy
27 ^(Q1) Sociální skupiny - efektivita prá- ce ve skupině, spolupráce	2 ^(Q2) Základy globální výchovy
47 ^(Q1) Týmová práce a skupinová ko- munikace - pracovní týmy (dru- hy týmů, týmové role)	19 ^(Q2) Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe
53 ^(Q1) Sociální percepce (vnímání) - pojmy sociální vjem, stereotypy, předsudky, image	11 ^(Q2) Znalost množství konkrétních technik, aktivit
57 ^(Q1) Sociální percepce (vnímání) - selektivnost vjemů, nedostatky ve vnímání (haló-efekt, favori- tismus apod.)	29 ^(Q4) Základy managementu - cíle, plánování, organizování, reali- zace, kontrola
58 ^(Q1) Motivace - pojmy motivace, motivy, zájmy, hodnoty a ideály, potřeby	5 ^(Q4) Základy managementu - vedení lidí, týmu

48 (Q1)	Motivace - teorie motivace (behaviorální, kognitivní teorie, antropologický přístup), proces motivace	28 (Q4)	Základy marketingu
54 (Q1)	Teorie potřeb - pojmy potřeba, deprivace, dělení potřeb, teorie potřeb A. H. Maslowa	52 (Q4)	Komunikace s veřejností
4 (Q3)	Základy komunikace - charakteristika, funkce komunikace, druhy komunikace	20 (Q4)	Základy fundraisingu
56 (Q3)	Základy komunikace - pojmy verbální, neverbální, paraverbální komunikace	40 (Q2)	Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst
21 (Q3)	Efektivní komunikace - dovednost vedení rozhovoru, diskuse, dialogu	3 (Q6)	Informace o chodu sdružení
41 (Q3)	Efektivní komunikace - bariéry v komunikaci (interní, externí)	24 (Q6)	Informace o e-komunikaci
51 (Q3)	Naslouchání - aktivní, empatické, kritické naslouchání, chyby naslouchajícího	13 (Q6)	Znalost historie sdružení
46 (Q3)	Asertivita - asertivní techniky, pojmy manipulace, agresivita, pasivita v komunikaci	30 (Q6)	Vedení interní dokumentace a záznamů o akcích
49 (Q3)	Sebeprezentace a komunikování před publikem	6 (Q6)	Znalosti z oblasti financování NNO
12 (Q3)	Kritika - zásady kritiky	55 (Q5)	Emoční inteligence - pojem EQ, složky EQ
25 (Q3)	Teorie konfliktů a jejich řešení	32 (Q5)	Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost

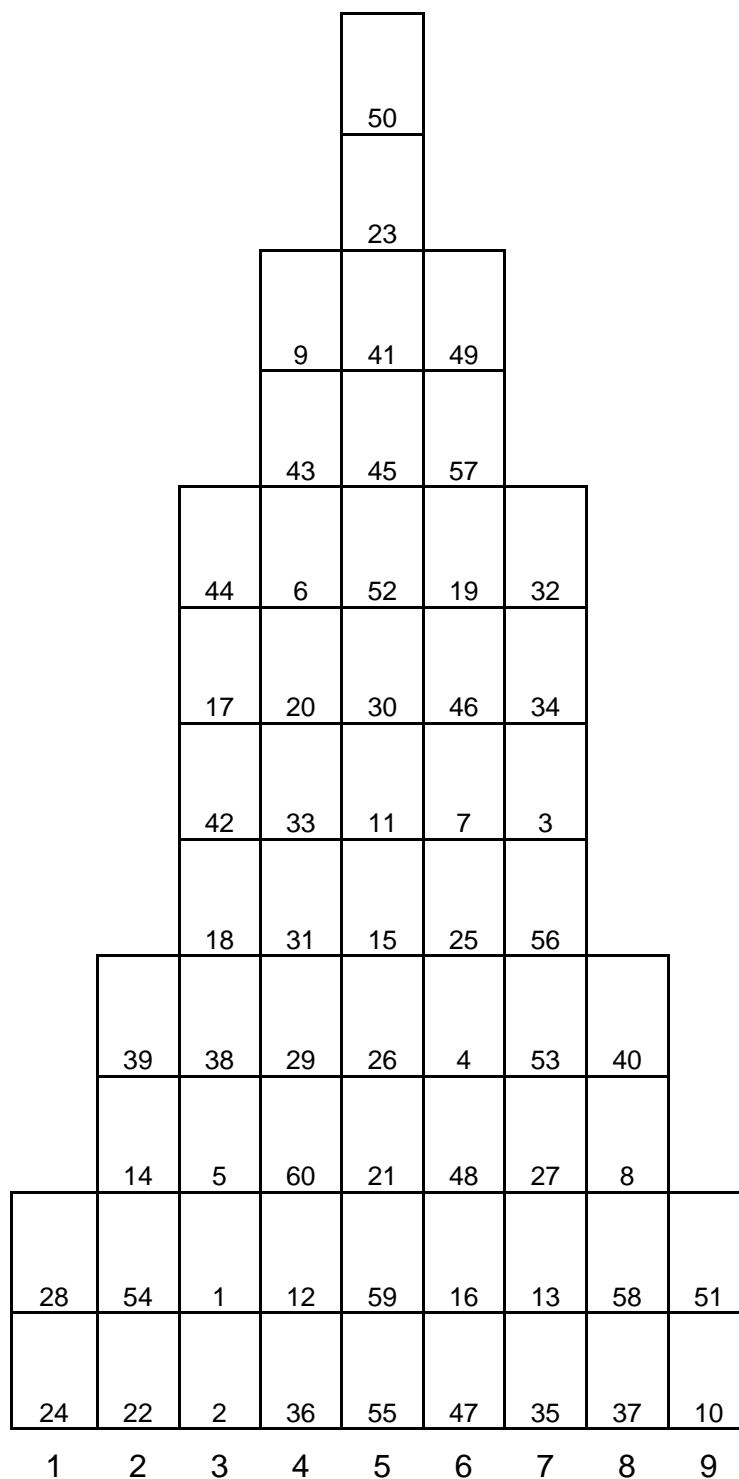
39 (Q5)	Základy obecné psychologie - předmět psychologie, dělení psychologických věd, hlavní psychologické směry	15 (Q5)	Tvořivost - pojem tvořivost, talent, nadání, význam, podmínky tvořivosti
31 (Q5)	Základy obecné psychologie - popis psychických jevů (vnímání, paměť, myšlení, cítění, vůle, pozornost, vědomí, představy)	38 (Q7)	Základy filozofie - dělení filozofie, základní pojmy (metafyzika, ontologie, gnozeologie, etika apod.)
36 (Q5)	Základy psychologie osobnosti - člověk jako bio-psycho-sociální systém, pojmy schopnost, temperament, charakter, struktura osobnosti	16 (Q7)	Sociálně patologické jevy - pojmy šikana, záškoláctví, mobbing, zneužívání návykových látek, gambling, vandalismus apod., prevence
14 (Q5)	Základ psychologie osobnosti - pojem osobnost, modely osobností dle různých autorů (Hippokratés, Freud, Brene, Jung, humanisté)	37 (Q7)	Vedení reflexí
7 (Q5)	Základy pozitivní psychologie - základní pojmy naděje, radost, odpouštění, empatie a altruismus, láska, přátelství, sebeocnění, apod.	23 (Q7)	Znalost první pomoci
22 (Q5)	Základy vývojové psychologie - pubescence, adolescence	33 (Q7)	Znalost zákonů týkajících se sociální oblasti
44 (Q5)	Základy psychohygieny - psychická výkonnost, únava, odpovědek, zátěž	8 (Q5)	Schopnost sebereflexe
59 (Q5)	Základy psychohygieny - spánek, relaxace, střídání činností	60 (Q5)	Základy arteterapie v širším slova smyslu (arteterapie, dramaterapie, biblioterapie, muzikoterapie)
45 (Q5)	Závislosti a jejich prevence	50 (Q5)	Teorie emocí - zvládání emocí

PŘÍLOHA P III: VÝSLEDKY Q-TŘÍDĚNÍ U JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ

Respondent: Dagmar



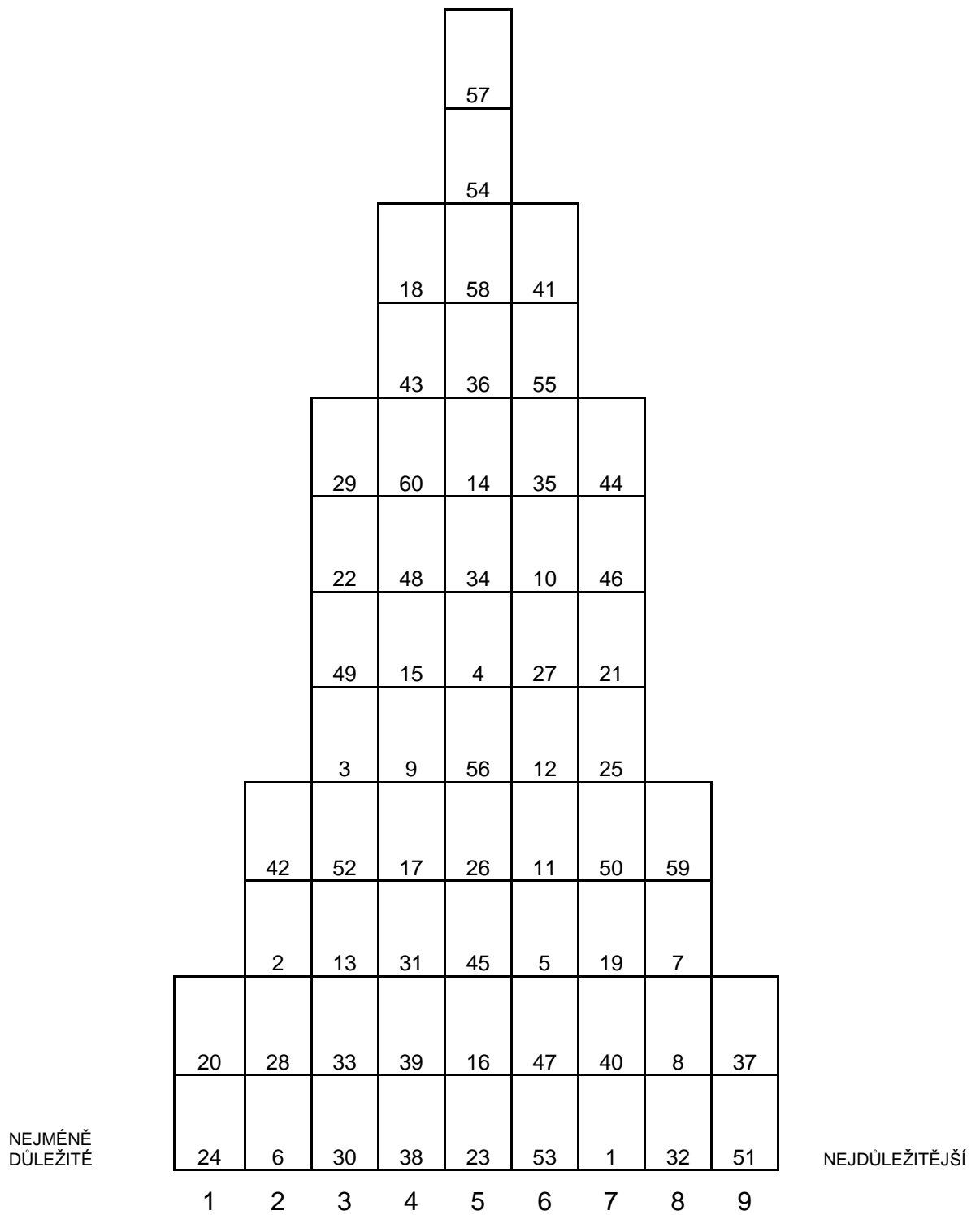
Respondent: Daniela



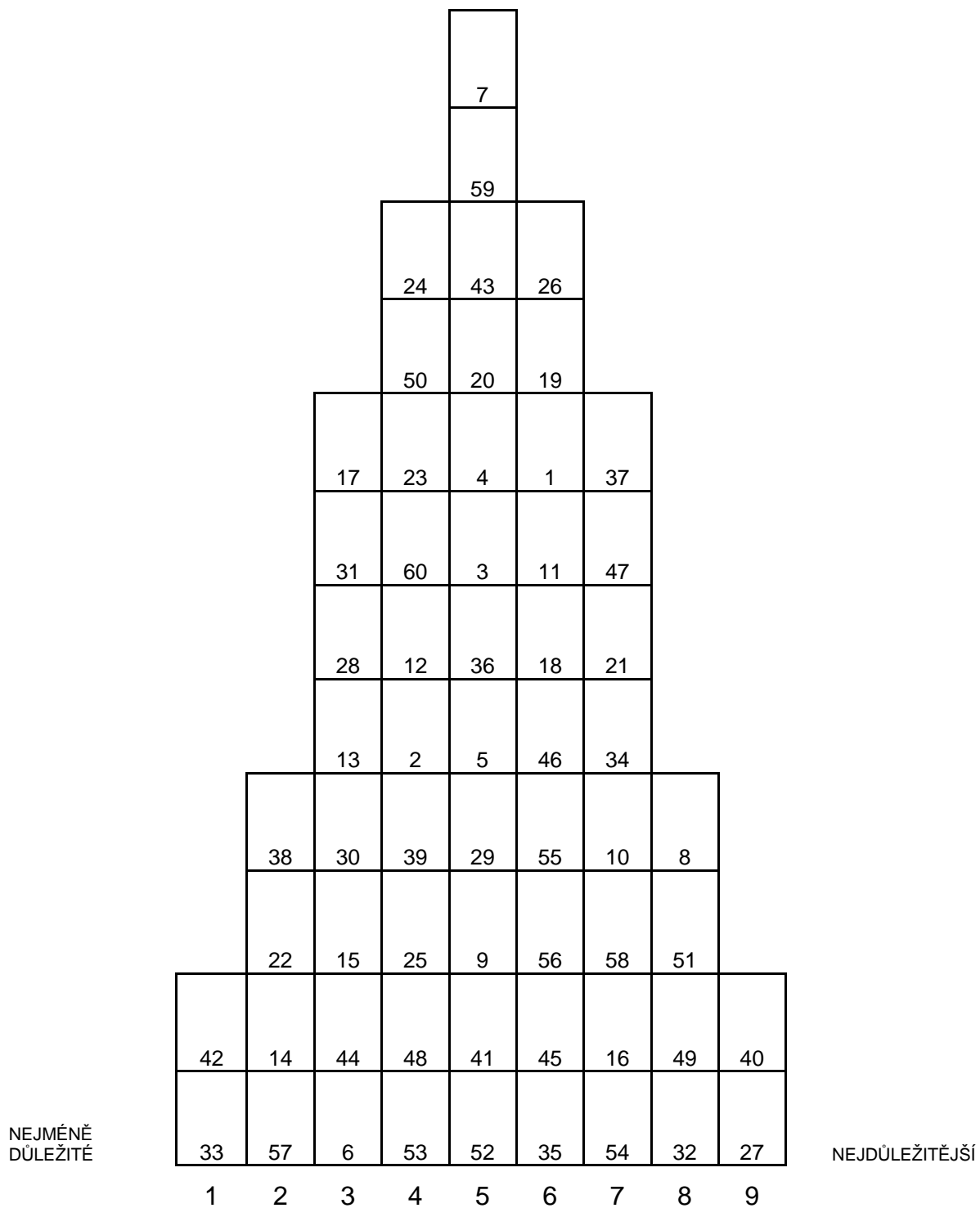
NEJMĚNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

Respondent: Eva



Respondent: Jan



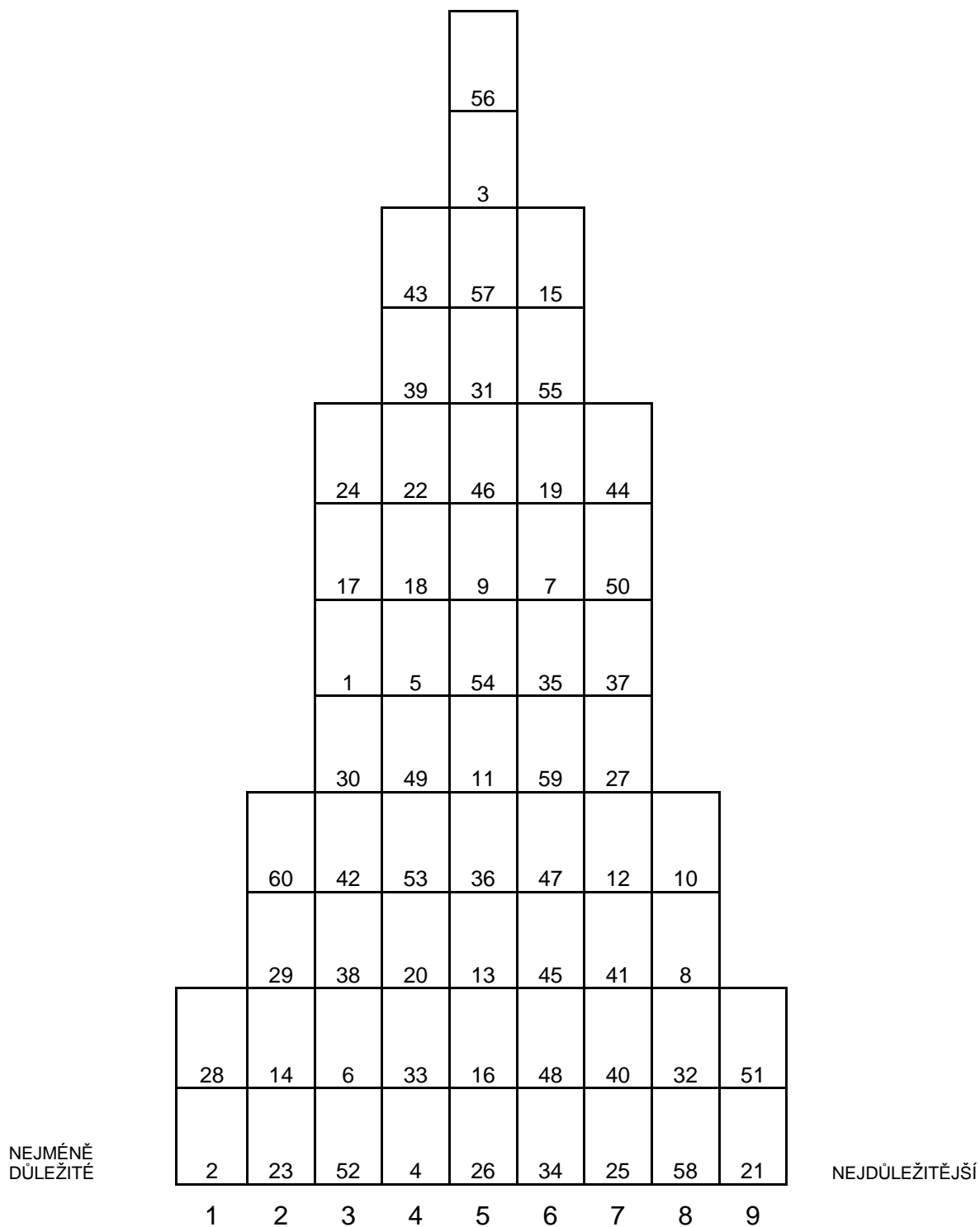
Respondent: Jaroslav

				45				
				9				
			54	53	17			
			60	12	25			
		39	31	44	59	11		
		22	7	5	18	33		
		42	30	48	43	41		
		36	14	58	56	27		
		2	29	15	16	26	46	23
		24	57	55	34	47	10	21
6	20	38	50	19	1	40	32	37
28	13	52	3	4	49	35	51	8
1	2	3	4	5	6	7	8	9

NEJMÉNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

Respondent: Kateřina



Respondent: Martin

				5					
				50					
			23	59	9				
			25	7	16				
		28	13	49	21	34			
		6	29	54	41	26			
		15	3	30	56	12			
		14	20	44	4	46			
	33	36	52	17	58	45	51		
	2	31	48	40	27	11	55		
38	42	60	47	57	18	10	19	32	
39	24	22	1	53	43	35	37	8	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	

NEJMÉNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

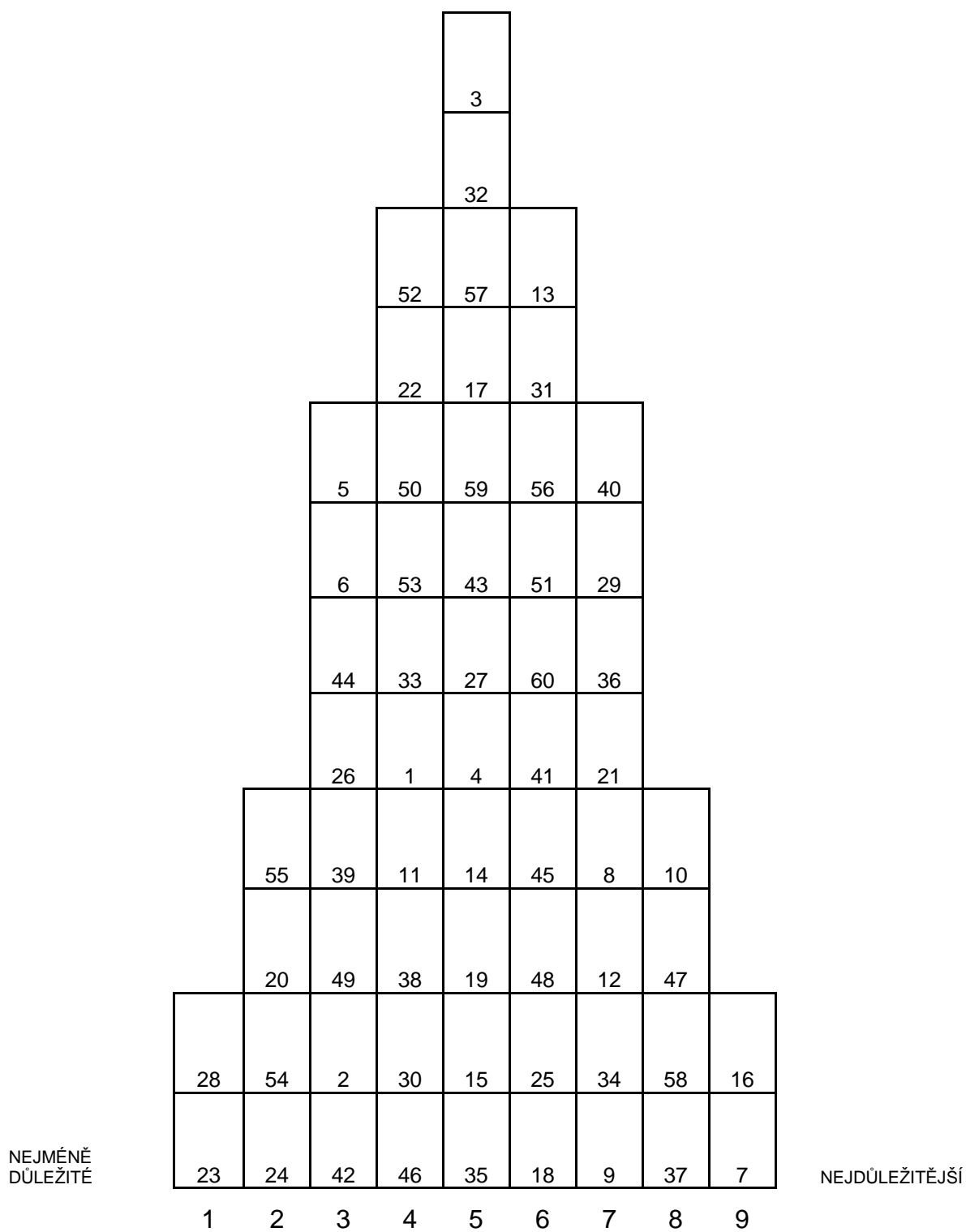
Respondent: Miroslav

				52				
				12				
			18	21	46			
			24	4	15			
	54	30	56	3	51			
	53	6	36	16	55			
	42	45	59	25	32			
	29	20	49	48	19			
	22	39	58	37	33	34	8	
	43	2	31	17	23	10	40	
14	28	1	26	13	41	44	9	50
38	5	57	35	60	47	27	11	7
1	2	3	4	5	6	7	8	9

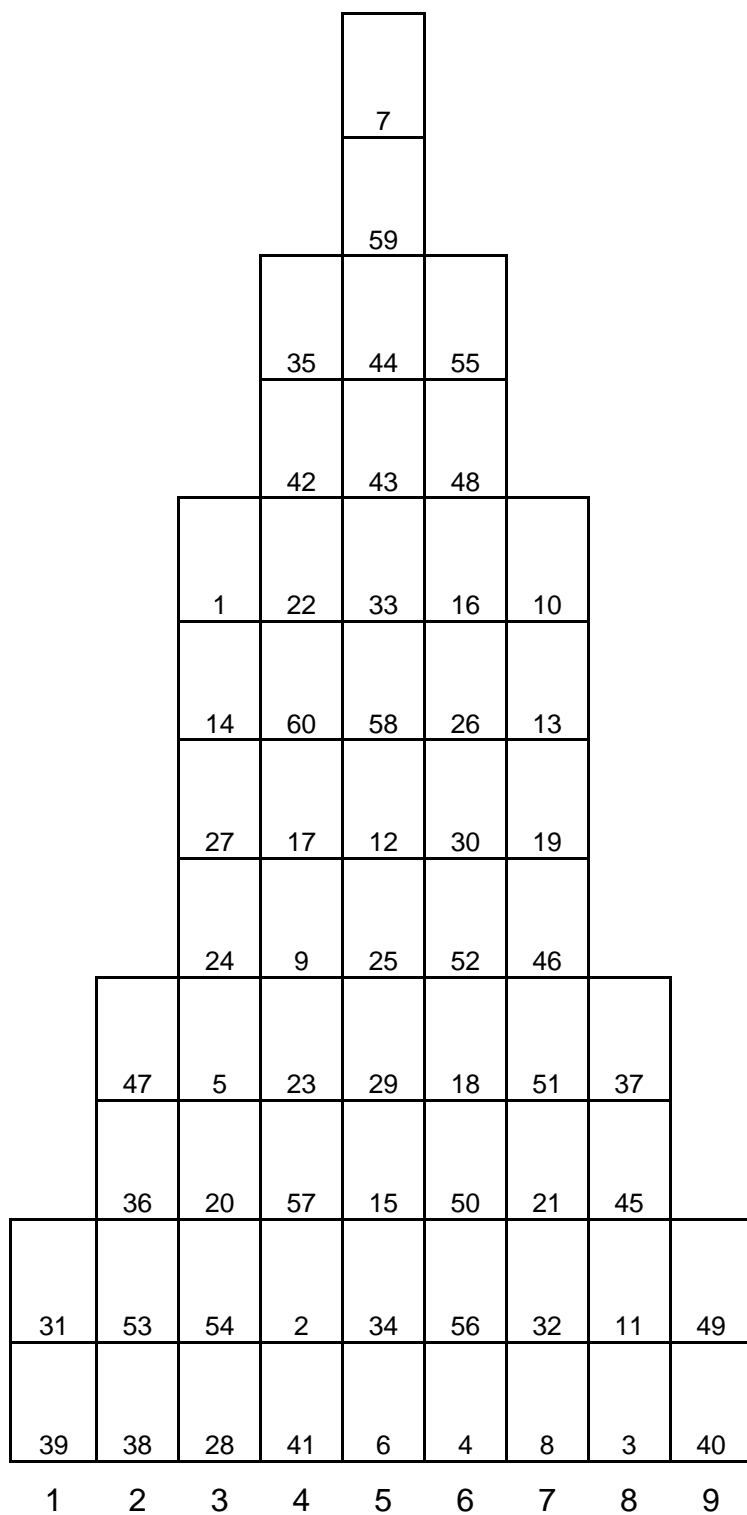
NEJMÉNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

Respondent: Pavel



Respondent: Petra



NEJMÉNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

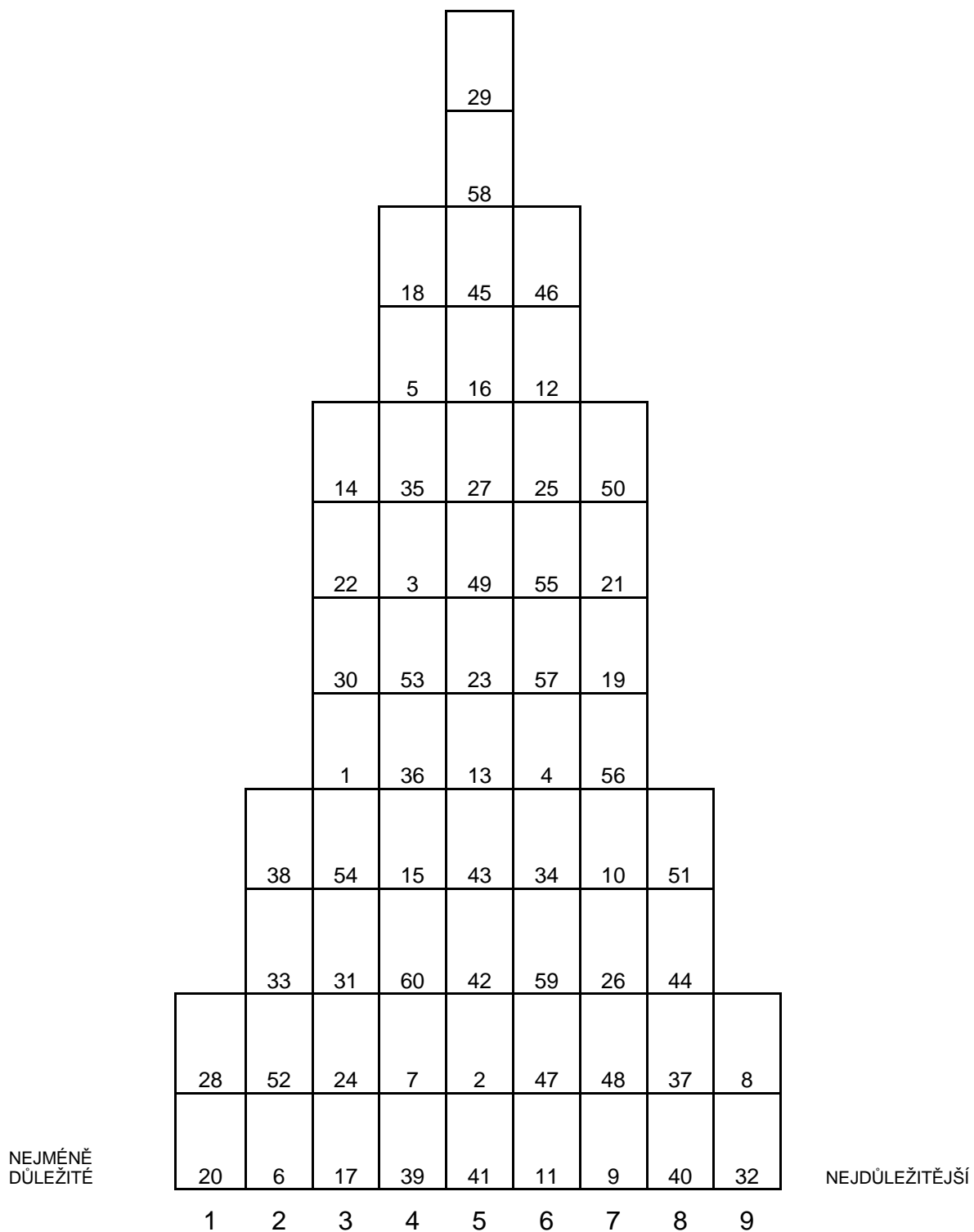
Respondent: Věra

				18				
				12				
			34	11	41			
			31	59	58			
	17	1	15	36	46			
	24	42	35	43	50			
	39	13	25	21	7			
	6	23	49	60	27			
	29	3	9	57	56	53	37	
	20	38	54	44	4	26	8	
28	5	14	22	55	45	40	32	19
33	30	48	2	52	16	10	47	51
1	2	3	4	5	6	7	8	9

NEJMÉNĚ
DŮLEŽITÉ

NEJDŮLEŽITĚJŠÍ

Respondent: Zdeněk



PŘÍLOHA IV: TABULKA VÝSLEDKŮ Q-TŘÍDĚNÍ

	Q1											
	1 ^(Q1)	43 ^(Q1)	18 ^(Q1)	35 ^(Q1)	10 ^(Q1)	27 ^(Q1)	47 ^(Q1)	53 ^(Q1)	57 ^(Q1)	58 ^(Q1)	48 ^(Q1)	54 ^(Q1)
Zdeněk	3	5	4	4	7	5	6	4	6	5	7	3
Jan	6	5	6	6	7	9	7	4	2	7	4	7
Jaroslav	6	6	6	7	7	7	6	5	3	5	5	4
Pavel	4	5	6	5	8	5	8	4	5	8	6	2
Miroslav	3	2	4	4	7	7	6	3	3	4	6	3
Martin	4	6	6	7	7	6	4	5	5	6	4	5
Petra	3	5	6	4	7	3	2	2	4	5	6	3
Eva	7	4	4	6	6	6	6	6	5	5	4	5
Dagmar	3	4	4	4	6	5	4	6	5	5	3	4
Věra	4	6	5	5	7	7	8	7	5	6	3	4
Daniela	3	4	3	7	9	7	6	7	6	8	6	2
Kateřina	3	4	4	6	8	7	6	4	5	8	6	5
Součet	49	56	58	65	86	74	69	57	54	72	60	47
Průměr	4,083333	4,666667	4,833333	5,416667	7,166667	6,166667	5,75	4,75	4,5	6	5	3,916667
Směrodatná odchylna	1,443376	1,154701	1,114641	1,240112	0,834847	1,527525	1,712255	1,544786	1,243163	1,414214	1,3484	1,443376
Průměr kategorie	5,1875											
Směrodatná odchylna kategorie	1,586519919											

	Q2								
	17 ^(Q2)	26 ^(Q2)	34 ^(Q2)	9 ^(Q2)	42 ^(Q2)	2 ^(Q2)	19 ^(Q2)	11 ^(Q2)	40 ^(Q2)
Zdeněk	3	7	6	7	5	5	7	6	8
Jan	3	6	7	5	1	4	6	6	9
Jaroslav	6	6	5	5	3	2	5	7	7
Pavel	5	3	7	7	3	3	5	4	7
Miroslav	5	4	7	8	3	2	7	8	8
Martin	5	7	7	6	2	2	8	7	5
Petra	4	6	5	4	4	4	7	8	9
Eva	4	5	5	4	2	2	7	6	7
Dagmar	3	7	3	5	3	1	5	7	8
Věra	3	7	4	4	4	4	9	5	7
Daniela	3	5	7	4	3	3	6	5	8
Kateřina	3	5	6	5	3	1	6	5	7
Součet	47	68	69	64	36	33	78	74	90
Průměr	3,916667	5,666667	5,75	5,333333	3	2,75	6,5	6,166667	7,5
Směrodatná odchylna	1,083625	1,302678	1,356801	1,370689	1,044466	1,288057	1,243163	1,267304	1,087115
Průměr kategorie	5,175925926								
Směrodatná odchylna kategorie	1,937474528								

	Q3										Q4				
	4 ^(Q3)	56 ^(Q3)	21 ^(Q3)	41 ^(Q3)	51 ^(Q3)	46 ^(Q3)	49 ^(Q3)	12 ^(Q3)	25 ^(Q3)	29 ^(Q4)	5 ^(Q4)	28 ^(Q4)	52 ^(Q4)	20 ^(Q4)	
Zdeněk	6	7	7	5	8	6	5	6	6	5	4	1	2	1	
Jan	5	6	7	5	8	6	8	4	4	5	5	3	5	5	
Jaroslav	5	6	8	7	8	7	6	5	6	3	5	1	3	2	
Pavel	5	6	7	6	6	4	3	7	6	7	3	1	4	2	
Miroslav	5	5	5	6	7	6	5	5	6	3	2	2	5	4	
Martin	6	6	6	6	8	7	5	7	4	4	5	3	4	4	
Petra	6	6	7	4	7	7	9	5	5	5	3	3	6	3	
Eva	5	5	7	6	9	7	3	6	7	3	6	2	3	1	
Dagmar	5	5	7	6	8	5	8	7	7	2	6	2	6	4	
Věra	6	6	6	6	9	7	5	5	5	2	2	1	5	2	
Daniela	6	7	5	5	9	6	6	4	6	4	3	1	5	4	
Kateřina	4	5	9	7	9	5	4	7	7	2	4	1	3	4	
Součet	64	70	81	69	96	73	67	68	69	45	48	21	51	36	
Průměr	5,333333	5,833333	6,75	5,75	8	6,083333	5,583333	5,666667	5,75	3,75	4	1,75	4,25	3	
Směrodatná odchylna	0,651339	0,717741	1,13818	0,866025	0,953463	0,996205	1,928652	1,154701	1,05529	1,544786	1,414214	0,866025	1,288057	1,3484	
Průměr kategorie	6,083333333										3,35				
Směrodatná odchylna kategorie	1,319338549										1,560367188				

	Q5														
	39 ^(Q5)	31 ^(Q5)	36 ^(Q5)	14 ^(Q5)	7 ^(Q5)	22 ^(Q5)	44 ^(Q5)	59 ^(Q5)	45 ^(Q5)	60 ^(Q5)	50 ^(Q5)	55 ^(Q5)	32 ^(Q5)	8 ^(Q5)	15 ^(Q5)
Zdeněk	4	3	4	3	4	3	8	6	5	4	7	6	9	9	4
Jan	4	3	5	2	5	2	3	5	6	4	4	6	8	8	3
Jaroslav	3	4	3	4	4	3	5	6	5	4	4	4	8	9	4
Pavel	3	6	7	5	9	4	3	5	6	6	4	2	5	7	5
Miroslav	3	4	5	1	9	2	7	5	4	5	9	7	7	8	6
Martin	1	3	3	3	5	3	5	5	7	3	5	8	9	9	3
Petra	1	1	2	3	5	4	5	5	2	4	6	6	7	7	5
Eva	4	4	5	5	8	3	7	8	5	4	7	6	8	8	4
Dagmar	2	3	3	2	3	5	8	7	5	5	6	4	7	9	4
Věra	3	4	6	3	7	4	5	5	6	6	7	5	8	8	5
Daniela	2	4	4	2	6	2	3	5	5	4	5	5	7	8	5
Kateřina	4	5	5	2	6	4	7	6	6	2	7	6	8	8	6
Součet	34	44	52	35	71	39	66	68	62	51	71	65	91	98	54
Průměr	2,833333	3,666667	4,333333	2,916667	5,916667	3,25	5,5	5,666667	5,166667	4,25	5,916667	5,416667	7,583333	8,166667	4,5
Směrodatná odchylna	1,114641	1,230915	1,435481	1,240112	1,975225	0,965307	1,882938	0,984732	1,267304	1,13818	1,564279	1,564279	1,083625	0,717741	1
Průměr kategorie	5,005555556														
Směrodatná odchylna kategorie	1,978931155														

	Q6					Q7				
	3 ^(Q6)	24 ^(Q6)	13 ^(Q6)	30 ^(Q6)	6 ^(Q6)	38 ^(Q7)	16 ^(Q7)	37 ^(Q7)	23 ^(Q7)	33 ^(Q7)
Zdeněk	4	3	5	3	2	2	5	8	5	2
Jan	5	4	3	3	3	2	7	7	4	1
Jaroslav	4	2	2	4	1	3	5	9	8	7
Pavel	5	2	6	4	3	4	9	8	1	4
Miroslav	6	4	5	4	4	1	6	5	6	6
Martin	4	2	4	5	3	1	6	8	4	2
Petra	8	3	7	6	5	2	6	8	4	5
Eva	3	1	3	3	2	4	5	9	5	3
Dagmar	6	6	6	6	4	1	4	9	7	5
Věra	3	3	4	2	3	3	6	8	4	1
Daniela	7	1	7	5	4	3	6	8	5	4
Kateřina	5	3	5	3	3	3	5	7	2	4
Součet	60	34	57	48	37	29	70	94	55	44
Průměr	5	2,833333	4,75	4	3,083333	2,416667	5,833333	7,833333	4,583333	3,666667
Směrodatná odchylna	1,537412	1,403459	1,602555	1,279204	1,083625	1,083625	1,267304	1,114641	1,928652	1,922751
Průměr kategorie	3,933333333					4,866666667				
Směrodatná odchylna kategorie	1,603668112					2,375486867				

PŘÍLOHA V: POŘADÍ Q-TYPŮ DLE PRŮMĚRNÉHO HODNOCENÍ

Pořadí Q-typu	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
1.	8 ^(Q5)	Schopnost sebereflexe	8,16666667	0,717741
2.	51 ^(Q3)	Naslouchání - aktivní, empatické, kritické naslouchání, chyby naslouchajícího	8	0,953463
3.	37 ^(Q7)	Vedení reflexí	7,83333333	1,114641
4.	32 ^(Q5)	Autenticita - autentická a rozvinutá osobnost	7,58333333	1,083625
5.	40 ^(Q2)	Vzdělávání lektorů, profesní a osobnostní růst	7,5	1,087115
6.	10 ^(Q1)	Sociální skupina - skupinová dynamika, faktory ovlivňující skupinový vývoj	7,16666667	0,834847
7.	21 ^(Q3)	Efektivní komunikace - dovednost vedení rozhovoru, diskuse, dialogu	6,75	1,13818
8.	19 ^(Q2)	Teorie hry - význam, funkce, průběh: instrukce-hra-reflexe	6,5	1,243163
9.	11 ^(Q2)	Znalost množství konkrétních technik, aktivit	6,16666667	1,267304
10.	27 ^(Q1)	Sociální skupiny - efektivita práce ve skupině, spolupráce	6,16666667	1,527525
11.	46 ^(Q3)	Asertivita - asertivní techniky, pojmy manipulace, agresivita, pasivita v komunikaci	6,08333333	0,996205
12.	58 ^(Q1)	Motivace - pojmy motivace, motivy, zájmy, hodnoty a ideály, potřeby	6	1,414214
13.	50 ^(Q5)	Teorie emocí - zvládání emocí	5,91666667	1,564279
14.	7 ^(Q5)	Základy pozitivní psychologie - základní pojmy naděje, radost, odpouštění, empatie a altruismus, láska, přátelství, sebeocnění, apod.	5,91666667	1,975225
15.	56 ^(Q3)	Základy komunikace - pojmy verbální, neverbální, paraverbální komunikace	5,83333333	0,717741
16.	16 ^(Q7)	Sociálně patologické jevy - pojmy šikana, záškolačství, mobbing, zneužívání návykových látek, gambling, vandalismus apod., prevence	5,83333333	1,267304
17.	41 ^(Q3)	Efektivní komunikace - bariéry v komunikaci (interní, externí)	5,75	0,866025
18.	25 ^(Q3)	Teorie konfliktů a jejich řešení	5,75	1,05529
19.	34 ^(Q2)	Základy zážitkové pedagogiky - pojem zážitek, principy zážitkové pedagogiky	5,75	1,356801
20.	47 ^(Q1)	Týmová práce a skupinová komunikace - pracovní týmy (druhy týmů, týmové role)	5,75	1,712255

Pořadí Q-typu	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
21.	59 ^(Q5)	Základy psychohygieny - spánek, relaxace, střídání činností	5,66666667	0,984732
22.	12 ^(Q3)	Kritika - zásady kritiky	5,66666667	1,154701
23.	26 ^(Q2)	Základy pedagogické praxe - dramaturgie programu (práce s cíli, organizace programu a času)	5,66666667	1,302678
24.	49 ^(Q3)	Sebeprezentace a komunikování před publikem	5,58333333	1,928652
25.	44 ^(Q5)	Základy psychohygieny - psychická výkonnost, únava, odpočinek, zátěž	5,5	1,882938
26.	35 ^(Q1)	Sociální skupina - typy skupin, struktura, funkce, role ve skupině; komunita	5,41666667	1,240112
27.	55 ^(Q5)	Emoční inteligence - pojem EQ, složky EQ	5,41666667	1,564279
28.	4 ^(Q3)	Základy komunikace - charakteristika, funkce komunikace, druhy komunikace	5,33333333	0,651339
29.	9 ^(Q2)	Základy pedagogiky volného času - východiska, principy, cíle	5,33333333	1,370689
30.	45 ^(Q5)	Závislosti a jejich prevence	5,16666667	1,267304
31.	48 ^(Q1)	Motivace - teorie motivace (behaviorální, kognitivní teorie, antropologický přístup), proces motivace	5	1,3484
32.	3 ^(Q6)	Informace o chodu sdružení	5	1,537412
33.	18 ^(Q1)	Socializace jedince, sociální učení, sociální dovednost, normy chování	4,83333333	1,114641
34.	53 ^(Q1)	Sociální percepce (vnímání) - pojmy sociální vjem, stereotypy, předsudky, image	4,75	1,544786
35.	13 ^(Q6)	Znalost historie sdružení	4,75	1,602555
36.	43 ^(Q1)	Prostředí a jeho vliv na jedince - typologie prostředí, charakteristika, možná ohrožení	4,66666667	1,154701
37.	23 ^(Q7)	Znalost první pomoci	4,58333333	1,928652
38.	15 ^(Q5)	Tvořivost - pojem tvořivost, talent, nadání, význam, podmínky tvořivosti	4,5	1
39.	57 ^(Q1)	Sociální percepce (vnímání) - selektivnost vjemů, nedostatky ve vnímání (haló-efekt, favoritismus apod.)	4,5	1,243163
40.	36 ^(Q5)	Základy psychologie osobnosti - člověk jako bio-psycho-sociální systém, pojmy schopnost, temperament, charakter, struktura osobnosti	4,33333333	1,435481
41.	60 ^(Q5)	Základy arteterapie v širším slova smyslu (arteterapie, dramaterapie, biblioterapie, muzikoterapie)	4,25	1,13818

Pořadí Q-typu	Kód Q-typu	Název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka Q-typu
42.	52 ^(Q4)	Komunikace s veřejností	4,25	1,288057
43.	1 ^(Q1)	Základy sociální psychologie - předmět sociální psychologie, základní pojmy	4,083333333	1,443376
44.	30 ^(Q6)	Vedení interní dokumentace a záznamů o akcích	4	1,279204
45.	5 ^(Q4)	Základy managementu - vedení lidí, týmu	4	1,414214
46.	17 ^(Q2)	Základy pedagogiky - pojmy výchova, vzdělávání, cíle, obsah, metody a formy výchovy	3,916666667	1,083625
47.	54 ^(Q1)	Teorie potřeb - pojmy potřeba, deprivace, dělení potřeb, teorie potřeb A. H. Maslowa	3,916666667	1,443376
48.	29 ^(Q4)	Základy managementu - cíle, plánování, organizování, realizace, kontrola	3,75	1,544786
49.	31 ^(Q5)	Základy obecné psychologie - popis psychických jevů (vnímání, paměť, myšlení, citění, vůle, pozornost, vědomí, představy)	3,666666667	1,230915
50.	33 ^(Q7)	Znalost zákonů týkajících se sociální oblasti	3,666666667	1,922751
51.	22 ^(Q5)	Základy vývojové psychologie - pubescence, adolescence	3,25	0,965307
52.	6 ^(Q6)	Znalosti z oblasti financování NNO	3,083333333	1,083625
53.	42 ^(Q2)	Základy multikulturní výchovy	3	1,044466
54.	20 ^(Q4)	Základy fundraisingu	3	1,3484
55.	14 ^(Q5)	Základ psychologie osobnosti - pojem osobnost, modely osobností dle různých autorů (Hippokratés, Freud, Brene, Jung, humanisté)	2,916666667	1,240112
56.	39 ^(Q5)	Základy obecné psychologie - předmět psychologie, dělení psychologických věd, hlavní psychologické směry	2,833333333	1,114641
57.	24 ^(Q6)	Informace o e-komunikaci	2,833333333	1,403459
58.	2 ^(Q2)	Základy globální výchovy	2,75	1,288057
59.	38 ^(Q7)	Základy filozofie - dělení filozofie, základní pojmy (metafyzika, ontologie, gnozeologie, etika apod.)	2,416666667	1,083625
60.	28 ^(Q4)	Základy marketingu	1,75	0,866025

PŘÍLOHA VI: TRANSKRIPCE DOTAZNÍKŮ KE Q-TŘÍDĚNÍ

DOTAZNÍK KE Q-TŘÍDĚNÍ

Předem děkuji za Tvůj čas věnovaný odpovědím na následující otázky. Máš v nich prostor rozšířit seřazené kartičky /Q-typy/ Q-třídění a doplnit je o vlastní postřehy. Odpovídej, prosím, upřímně.

1. Narazil/a jsi při třídění kartiček /Q-typů/ na oblast, kterou bys umístil/a na přední příčky, mezi nejdůležitější, a ve výběru jsi ji neobjevil/a? Jaké oblasti by se týkala?

Daniela: Možná napíšu později...

Eva: Myslím, že všechny oblasti byly zmíněny.

Jaroslav: Mezi čelní příčky bych zařadil psychické zdraví lektorů.

Kateřina: Ne, nenarazila jsem, kartičky pokrývaly tak široké spektrum, že mě nenapadá nic dalšího.

Miroslav: Jo. Některá konkrétní dovednost lektora, podpora zajímavých koníčků, pro inspiraci klientů. Nevím, jak to nazvat...

Pavel: Ne, nenarazil jsem na žádnou oblast, která by měla být umístěna mezi „top“ příčky. Myslím, že rozsah v kartičkách byl zcela vyčerpávající.

Petra: Základy krizové intervence. Integrace osob se zdravotním postižením.

Zdeněk: Praxe – myslím, že hodně věcí se dá prostě nazkoušet v průběhu let a vytrvalost je rovněž dobrá vlastnost pro lektora.

2. Pokud ano, proč bys ji do výběru zařadil/a?

Jaroslav: Lektor by neměl mít žádnou psychickou nemoc, měla by to být zdravá osobnost.

Miroslav: Viz. 1

Petra: Základy krizové intervence – do programu jsou často zařazovány aktivity s vyšší psychickou náročností, každý lektor by měl být schopen podat jakousi první pomoc v nečekaných situacích. Integrace osob se zdravotním postižením – každoročně se letního zážitkového kurzu účastní mladí lidé se zrakovým postižením, je dobré znát co nejvíce

alternativ, jak tyto osoby plnohodnotně zapojit do programu.

Zdeněk: aha :D ... viz. výše

3. Jaké vlastnosti a osobnostní předpoklady by měl mít dobrý lektor o. s. M2M?

Dagmar: Umění naslouchat, schopnost vyjádřit své myšlenky, schopnost vést reflexi, trpělivost, sebeúcta, tolerance, spolehlivost.

Daniela: Tolerantní, otevřený, komunikativní. Měl by mít zdravé sebevědomí, měl by být spontánní a flexibilní, s chladnou hlavou.

Eva: - osobnost, která je vstřícná dalšímu vývoji, umí na sobě pracovat
- snaží se být asertivní, empatický/á, vnímavý k okolí, altruistický
- to, čemu druhé „učí“ je i jeho vzorem chování a dělá vše proto, aby se tak i choval/a
- nesoudí, vyjadřuje se přímo
- umí „vést“ (moderovat) skupinu, má základní znalosti psychologie (především sociální) a pedagogiky a chuť se dále vzdělávat

Jan: Vnímavý, učenlivý, pečlivý, dochvilný, trpělivý.

Jaroslav: Jak už jsem se zmínil v předchozích odpovědích, měla by to být osoba schopná sebereflexe, spolupráce a mít chuť pracovat s lidmi.

Kateřina: Komunikativní, vyrovnaná osobnost schopná pracovat s lidmi, brát ohledy na ostatní, aktivní a tvůrčí.

- Martin: Rozvážný, inteligentní, emfatický, pozitivní, tolerantní, necholerický, citlivý, ochotný, spolupráce schopný, zodpovědný!...
- Miroslav: Chut' se učit, pokoru, optimismus a zájem se zdokonalovat.
- Pavel: Všestrannost – od vedení týmu, skupiny, své osoby, až po uvědomování si tří ukazatelů: sdružení – klient – okolí.
- Petra: Lektor by měl být tolerantní, empatický, zdravě sebevědomý, cílevědomý, ochotný, upřímný, otevřený, schopný přizpůsobit se a naslouchat. Pro každého lektora, by tato práce měla být zároveň koníčkem a měla by jej naplňovat.
- Zdeněk: Tak trochu utopista, s vyjasněným postojem k životu a nezkresleným pohledem na něj. Nemusí být přeborník v tom co dělá, ale musí tomu věřit a vědět, o co v M2M jde. Zkušenosti se zážitkovou pedagogikou, či pedagogikou obecně jsou výhodou, ale nejsou nutné, je však třeba, aby si na vlastní kůži zažil program M2M a co nejlépe vícekrát, protože zpětně už se ony „vědomosti“, které je třeba dále předávat získávají docela špatně.