

Je to pozoruhodná publikace, která dává nahlédnout do kuchyně zajímavých a v nejednom případě také věhlasných protagonistů zkušenostního a reflektivního učení. Českému čtenáři se tak nabízí jedinečná a nezřídka inspirativní příležitost znovu a znovu, přitom ale z různých úhlů se dozvídat o znalostech a zkušenostech v knize dotazovaných expertů, ale třeba také využít přečtené k přemýšlení o reflexi ve vztahu k vlastnímu učení se nebo jiné činnosti.

Milan Pol

Knihu pokládám za uznáníhodný počin. Podařilo se v ní totiž sdružit příspěvky autorů, kteří u nás a ve světě patří k význačným odborníkům v tematice zkušenostně reflektivního učení. Na střídavě vymezeném, ale právě proto dobře přehledném textovém prostoru přináší poznání svého tématu koncentrované jak na základě hlubokých znalostí, tak neméně hlubokých zkušeností autorů jednotlivých kapitol. Je to tedy kniha, která svým čtenářům nabízí mnoho poznatků, moudrost a inspiraci na poměrně malém prostoru. Přitom téma reflexe, jak texty v této knize přesvědčivě vypovídají, patří k těm, která v současné době stojí za zvláštní pozornost.

Jan Slavík

**muni
PRESS**

ISBN 978-80-210-6489-8



9 788021 064898

Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová, David A. Kolb a kol.

Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...

Reflexe v procesu učení

Desetkrát stejně a přece jinak...

Jan Nehyba • Bohumíra Lazarová
David A. Kolb • Fred A. J. Korthagen
David Boud • Peter Jarvis
Jennifer A. Moon • Jan Kolář
Saša Dobrovolná • Jakub Švec
Josef Valenta

Masarykova univerzita, Brno 2014



Reflexe v procesu učení

**Desetkrát stejně a přece
jinak...**

Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová

David A. Kolb

Fred A. J. Korthagen

David Boud

Peter Jarvis

Jennifer A. Moon

Jan Kolář

Saša Dobrovolná

Jakub Švec

Josef Valenta

muni
PRESS

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Reflexe v procesu učení

**Desetkrát stejně a přece
jinak...**

Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová

David A. Kolb

Fred A. J. Korthagen

David Boud

Peter Jarvis

Jennifer A. Moon

Jan Kolář

Saša Dobrovolná

Jakub Švec

Josef Valenta

Brno 2014

Vydání této publikace bylo v souvislosti s realizací projektu
„Zkušenostní a reflektivní učení – podpora profesní přípravy studentů“
(CZ.1.07/2.2.00/15.0202) podpořeno Evropským sociálním fondem a státním
rozpočtem České republiky.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Recenzovali: prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

© 2014 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-6489-8

Obsah

ÚVOD	7
1 O rozplétání reflexe	
<i>Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová</i>	11
2 Nепrobádaný život nestojí za život	
<i>David A. Kolb</i>	23
3 Je škoda, když se reflexe stane jen fintou	
<i>Fred A. J. Korthagen</i>	31
4 Zkušenost patří člověku	
<i>David Boud</i>	39
5 Není na mně, abych učil pravdu	
<i>Peter Jarvis</i>	47
6 Učit (se) z příběhu	
<i>Jennifer A. Moon</i>	53
7 Reflexi za nás nikdo neudělá	
<i>Jan Kolář</i>	59
8 Nedobrovolnost je užitečné legalizovat	
<i>Saša Dobrovolná</i>	69
9 V úctárně se přece s lanem nepracuje	
<i>Jakub Švec</i>	79
10 Fajn. Ale co to znamená pro edukaci?	
<i>Josef Valenta</i>	91
ZÁVĚR	103
SUMMARY	105
LITERATURA	109
O AUTORECH	117

7 Reflexi za nás nikdo neudělá

Jan Kolář

Jaké jsou cílové skupiny, se kterými pracujete za využití reflektivních technik?

K tématu osobnostně sociálního rozvoje a zkušenostně reflektivního učení mě (aniž bych je tehdy takto dokázal pojmenovat) před cca patnácti lety přivedlo mé působení v zařízení zaměřujícím se na práci s uživateli návykových látek – zejména pervitinu a heroinu. Šlo o poměrně pestrý klientelu s různou strukturou potřeb, různou mírou náhledu na problematičnost svého stávajícího chování, různou (spíše však nízkou) úroveň motivace k jeho změně a s tím i logicky spojenou různou „odpovědí“ na penzum nabízených služeb. Krom aktivních uživatelů drog jsem zde měl rovněž příležitost pracovat i s jejich blízkými (např. na bázi rodičovských skupin) a intenzivně „přičichl“ také k oblasti přípravy a realizace primárně preventivních programů pro žáky a studenty základních a středních škol.

Později jsem se s těmito tématy setkal v podobě různých pro studenty i širokou veřejnost organizovaných seberozvojových kurzů v průběhu svého vysokoškolského studia. Zaujaly mě natolik, že jsem se jimi začal posléze sám zabývat. Nejprve v rámci neziskové organizace a několika komerčních firem, kdy jsme s kolegy vytvářeli a realizovali sebezkušenostní semináře, workshopy a kurzy zaměřené všeobecně na rozvoj širokého spektra tzv. měkkých dovedností. Našimi klienty zde byli jednak studenti humanitně zaměřených vysokých a vyšších odborných škol, jednak zaměstnanci veřejné správy (např. sociální a pedagogičtí pracovníci), ale rovněž pracovníci firem (především zástupci středního a vyššího managementu).

Později jsem se v rámci svého působení na akademické půdě začal více zaměřovat na oblast osobnostně sociálního a profesního rozvoje studentů pomáhajících oborů vysokých škol, pro které již delší dobu připravuji celou řadu předmětů a kurzů, usilujících např. o posílení schopnosti sebereflexe, rozvoj sociálních dovedností, dovedností práce s různými skupinami klientů apod. V posledních letech s kolegy rovněž organizujeme dvouleté specializační studium zkušenostně reflektivního učení, v jehož rámci připravujeme studenty k využití této platformy učení v různorodých oblastech jejich pozdější praxe (volnočasové aktivity, poradenství, psychoterapie, školní vzdělávání apod.). Kontakt s reálnou praxí si nadále udržuji prostřednictvím realizace seminářů, workshopů a kurzů pro několik externích subjektů a cílových skupin, zejména pak učitele, sociální pracovníky, volnočasové pedagogy, vychovatele atd., a v poslední době se začínám více zabývat i případovou a týmovou supervizí.

Za obecně obtížnou považuji v zásadě každou ze skupin, s níž aktuálně pracuji, a přistupuji k ní proto s velkým respektem. Studenti (a zde musím podotknout, že pracuji v převážně většině případů na bázi volitelných kurzů se studenty motivovanými) bývají obvykle velmi nároční. Vyžadují dostatečné a přitom jasné a srozumitelné ukotvení v aktuálních teoretických východiscích, v nichž se do určité míry orientují a bývají je rovněž často schopni podrobit i relativně fundované kritické reflexi (např. v metodicky zaměřených vzdělávacích aktivitách tak často balancuji na hraně mezi nadměrným zabředáváním do předkládaných teoretických konceptů anebo naopak jejich přílišným zjednodušováním do podoby, která se již původnímu pojetí představovaného autora poněkud vzdaluje). Ještě více je ale zajímavá svět praxe. Žádají příklady, ukázky, (zpočátku i) návody, možnost zkoušet „nanečisto“ a ještě více pak „načisto“. Do procesu přitom oproti zažitému předpokladu nevstupují jako „tabula rasa“. Řada z nich již v průběhu studia nasbírala celou řadu cenných zkušeností, kterými naše společná setkání nesmírně obohacují. K těmto zkušenostem však vesměs nepřistupují jako k hotovému a neměnnému produktu. Naopak, je pro ně často surovým polotovarem, který nabízí k dalšímu zpracování, jemuž jsou přístupní a aktivně, energicky, kreativně a často i houževnatě se na něm podílejí.

S praktiky mám po této stránce zkušenost rámcově odlišnou. Velmi často teorii odmítají zcela (v praxi to přece chodí jinak), někdy ji však „sympatickému“ a „usměvavému“ lektorovi odpustí (ideálně však ve velmi zjednodušeném tvaru, na nepřesnosti se zde příliš nehledí). Jejich primární zájem se nicméně zpočátku soustřeďuje zejména na to, jak se věci mají (dobře) dělat, a to pokud možno v několika jasných, jednoznačných a univerzálně platných krocích (říkáme jim „kuchařky“). Opírají se obvykle o pestré portfolio v průběhu mnoha let nabytých zkušeností, jež vykrystalizovalo do podoby jakýchsi objektivizovaných teorií, které jsou zpočátku velmi málo ochotni měnit. Ale i s tím lze a je zapotřebí pracovat. Poté co jsem porozuměl důvodům, proč tomu takto je, s tím vlastně pracuji velmi rád.

Zamýšlím-li se nad klientelou, s níž nepracuji úplně rád, mám nutkání střelhitě odpovédět, že s tou málo motivovanou. Ono to ale vlastně není tak jednoduché. Domnívám se totiž, že každý člověk je nějak a k něčemu motivován, a skutečnost, že účastníková motivace směřuje jiným směrem, než má (nebo ostatních členů skupiny, zadavatele apod.), přece není a nemůže být na závadu. Takový nesoulad vnímám jako výzvu k hledání společného zájmu a rekontraktování původní zakázky. Někdy se to dokonce na nějaké úrovni podaří a z takových momentů pak mívám velkou radost. Byť se mi tedy na počátku každé práce lépe stojí před účastníky motivovanými (komu také ne), nemohu říci, že by mě klientela nemotivovaná „a priori“ odrazovala. Naopak, podaří-li se nám na něčem domluvit a někam se posunout, bývám v závěru výrazně saturován – a to nejen s ohledem na své přesvědčení, že nemotivovaní (nebo v konečném důsledku alespoň jejich klienti) potřebují námi nabízené příležitosti k rozvoji snad ještě více než účastníci motivovaní.

Co je cílem Vaší práce s touto skupinou?

Na zcela obecné úrovni lze říci, že společným jmenovatelem všech mých současných aktivit je snaha pomoci účastníkům se něco naučit (dříve bych zřejmě napsal: „něco účastníky naučit“). Někdy jde více o cíle kognitivního charakteru, jindy mají více povahu dovednostní či afektivní, ve většině případů jsou však přítomny všechny tyto linie cílů současně. Čím dál tím častěji si v této souvislosti připomínám tradiční Bloomovu taxonomii a uvědomuji si její mimořádnou užitečnost i pro oblast osobnostně sociálního rozvoje.

Způsob jejich stanovování vede v několika krocích směrem od zadavatele k samotným účastníkům a dohodě s nimi. V roli zadavatele se zde přitom nezřídka ocitám sám. V takovém případě cíle korespondují zejména s mou představou o tématu a ideálním výstupu z uskutečněných vzdělávacích aktivit. V podobě jakýchsi průřezových témat nebo snad lépe řečeno skrytého kurikula se do nich promítají rovněž má vlastní východiska, přesvědčení a filozofie práce – např. o neexistenci jediné správné teorie a přístupu, prostřednictvím nichž je možné prakticky jakékoli téma komplexně a pravdivě uchopit, o omezené funkčnosti jednoznačných a univerzálních návodů, jak něco dobře dělat, o realizaci kurikula formou nejkratší možné cesty k vytyčenému cíli či v souvislosti se známým Lewinovým výrokem např. o výrazné praktičnosti „dobrých“ teorií.

Je-li zadavatelem externí subjekt nebo je-li program realizován lektorským týmem, bývá pro mě stanovování cílů samozřejmě obtížnější, neboť je vždy výsledkem vzájemné dohody, v některých případech i hledání řady kompromisních řešení, což nebývá mnohdy jednoduché. Vždy však platí, že dělám jen to, s čím se cítím být ve výsledku ztotožněn.

Snažím se dbát na to, aby se měli všichni účastníci možnost s cíli seznámit ještě předtím, než se do vzdělávacího programu přihlásí (nebo do něj v některých případech byli přihlášení) – a opět bych se zde vrátil ke zmiňované Bloomově taxonomii – poměrně často se totiž setkávám s formulacemi cílů, které ve skutečnosti cíli vlastně nejsou, neboť jim chybí např. konkrétnost či ověřitelnost nebo jsou ve své podstatě jen jakousi (byť často velmi lákavou) anotací obsahu (např. „dotknete se vlastních hranic a posunete je o krok dále“ nebo „vykročíte za horizont vašich běžných dní“). I přesto se k nim však ještě vracím úvodem prakticky každého kurzu (a stejně tak většinou i každé dílčí programové aktivity), kdy jsou v rámci vyjasňování očekávání předmětem diskuse s účastníky. Problematice naplňování cílů posléze na kurzech věnuji/věnujeme podstatnou část průběžných týmových porad, dílčích či závěrečných reflektivních sezení a velký prostor dostává i ex post v průběhu jejich evaluace (jak optikou účastníků, v rámci níž využíváme různých dotazníků, psaných sebereflexí apod., tak pohledem zadavatelů, organizátorů či realizátorů v diskusích během týmových porad po proběhlých kurzech nebo v kontextu přípravy jejich dalších běhů).

K nesouladu mezi mnou a účastníky v oblasti různého vnímání cílů po pravdě nedochází příliš často, o poznání obvyklejší jsou rozdílné požadavky účastníků spojené s cestou k jejich naplnění („nechci sedět a poslouchat teorii“, „nechci hrát žádné infantilní hry a už

vůbec se účastnit nějakých scének“, „ať je akce a sranda, žádné nudné reflexe“ apod.). Řeším je opět diskusí s účastníky na úvod každého kurzu a stejně tak i v jejich průběhu. V některých případech myslím zcela postačí jejich explicitní pojmenování a uvědomění frekventantů, že preference účastníků jsou velmi rozmanité a vzájemně obtížně slučitelné, někdy více vyjednávám a objasňuji svůj styl práce – přijmou-li jej posléze účastníci za smysluplný, je v zásadě vyhráno. Osvědčilo se mi rovněž dát frekventantům možnost zapisovat v průběhu kurzu na nějaký společný arch otázky, na něž by rádi v jeho rámci našli odpověď, a věnovat jim posléze v programu adekvátní prostor. Účastníci tak získávají za naplnění cílů částečnou spoluzodpovědnost.

Jak ve skupině pracujete s reflexí?

Reflexi považuji za proces zpracovávání informací odehrávající se na individuální úrovni a skryté v hlavách přítomných účastníků. O jeho faktickém průběhu toho dosud na dosažitelné úrovni vědeckého poznání zatím příliš nevíme, a i proto k němu přistupuji s velkou pokorou.

Sám sebe spatřuji v tomto ohledu v roli facilitátora reflektivního procesu účastníků, v jehož rámci usiluji jednak o jeho smysluplné podněcování, jednak o vytvoření optimálních podmínek podporujících jeho účinnost a efektivitu. O to se snažím jak na úrovni podpory reflexe v akci (přičemž se opírám zejména o východiska známých autorů Argyrise a Schöna), jež může probíhat v zásadě napříč celým realizovaným vzdělávacím programem, tak skrze podporu reflexe po akci, které bývají vyhrazena zejména (ale nejen) obvyklá skupinová sezení zařazovaná ve vhodný čas po proběhlých aktivitách.

Samotné aktivity (techniky, hry apod.) v této souvislosti vnímám „pouze“ jako prostor, v jehož rámci bývá účastníky získáván materiál určený k dalšímu (reflektivnímu) zpracování. S překvapením a velkou nelibostí proto někdy sleduji, jak snadno se ze vzdělávací akce s velkým potenciálem stává jakýsi zážitkový koktejl, kde jedna hra střídá druhou a prostor pro opravdové učení žalostně chybí, neboť „*ty reflexe vlastně nikoho moc nebaví, tak proč je tam strkat*“. Domnívám se přitom, že kvalitních a pro další reflektivní zpracování vhodných zkušeností jsme všichni v průběhu našich životních drah v zásadě plni již před příjezdem na ten či onen kurz, a není proto zapotřebí to s „dolováním“ a vrstvením dalších prožitků, zážitků a zkušeností nijak zvlášť přehánět. Už delší dobu v této souvislosti přemýšlím o tom, že bych chtěl zkusit realizovat kurz, na který bychom přijeli bez veškerého metodického materiálu (horolezeckého vybavení, kostýmů a tuny dalších rozličných pomůcek, efektů atd.) a pracovali jen s tou zkušeností, s níž účastníci a lektori již přijedou... Ale ještě jsem si netroufl a ani nevím, zda si někdy vůbec troufnu.

Metod a technik pro podporu reflexe používám několik – od individualizovaných deníkových zápisů, dotazníků, v nichž se účastníci zamýšlejí nad položenými otázkami, různými formami výtvarného, múzického nebo tělesného vyjádření, přes práci ve dvojicích či

menších skupinkách založenou na využití různorodých komunikačních technik, principů tvůrčího psaní apod. po již tradiční reflektivní sezení probíhající v celé účastnické skupině. Jejich konkrétní zařazení volím zpravidla v kontextu typu vzdělávací aktivity, povahy tématu a sledovaného cíle a celé řady proměnných na straně cílové skupiny, jako jsou např. aktuální stav skupinové dynamiky, počet frekventantů, jejich věk, míra osobnostní zralosti, kognitivní úroveň a stejně tak i míra dosavadní zkušenosti práce se skupinou (resp. ve skupině) a se (zkušenostně) reflektivním stylem práce. Domnívám se totiž, že i reflektovat se člověk musí učit.

S reflektujícími začátečníky volím proto např. zpočátku takové formy reflexe, které jsou pro ně z nějakého důvodu uchopitelnější (jsou např. hravější, realizované ve dvojicích či menších skupinkách, s pevnější strukturou a stejně tak i direktivnějším vedením, směřují více k deskripci, popř. hodnocení sledovaných jevů apod.) a až poté, co se daří práce na těchto „nižších“ úrovních, přistupuji k obtížnějším reflektivním strukturám (spíše verbálním, celoskupinovým, s volnějším „režimem“ a mírnějším zapojením lektora – více zde např. pracuji s tichem, s vyšším důrazem na zapojení kritické reflexe, sebereflexe apod.). Na nějaké úrovni tento proces může proběhnout už v rámci jednoho realizovaného kurzu, obecně však platí, že čím déle se skupinou pracuji, tím dále se účastníci mohou v hloubce reflexe posunout. S ohledem na již zmiňované parametry cílové skupiny to samozřejmě neplatí absolutně, ale často v této souvislosti vzpomínám na okamžiky ze svého terapeutického výcviku, kdy po několika letech reflektovali členové skupiny víceméně samostatně, bez nutného podněcování lektora.

Co se týče mého obvyklého postupu práce s reflexí účastníků, věřím v užitečnost pečlivého strukturování a rámování vymezeného prostoru. V opačném případě se, dle mého názoru, prakticky každé reflektivní sezení umí rozpliznout do zcela neuchopitelného tvaru, v němž se mísí hrušky a jablka se sýry, několika druhy čokoládových bonbónů, kremžskou hořčicí a řapíkatým celerem..., aby nakonec končilo konstatováním, že jde přece o potraviny (např. „*no, to je přece o komunikaci, né?*“).

Ocitám-li se proto v roli facilitátora reflektivního sezení, věnuji zpočátku velkou pozornost srozumitelnému zahájení práce – tematizaci, zdůvodnění, instruování apod. tak, aby bylo účastníkům jasné, co, proč a jak se bude dít. Následně se je snažím podněcovat k veřejnému sdílení společného materiálu, z něhož se budou moci dále učit. Od určitého okamžiku se začínám více orientovat na podporu promyšlení vybraných témat. Tuto fázi přitom vnímám jako etapovitý proces, v němž nejprve myšlení účastníků směřuji k analýze proběhlých událostí a teprve posléze k postupnému uvědomování si jejich významu pro další život – což v zásadě koresponduje s Kolbovou interpretací Lewinova modelu akčního výzkumu, ale stejně tak i celou řadou dalších modelů procesu reflexe. Naznám-li, že účastníkům v jejich dalším posunu chybí např. nějaká znalost, nemám rovněž problém přispět svou zkušeností, informací, konstruktem apod. Činím tak ve smyslu Lewinem popsanych tzv. kognitivních vodítek

v přesvědčení, že někdy může potenciál promyšlených zkušeností účastníků narazit na pomyslný strop a jedno dobře formulované „poučení“ lektora je může posunout hned o úroveň výše. Domnívám se proto, že se takových vstupů při jejich smysluplném užívání není vůbec zapotřebí bát (někdy v této souvislosti slychávám teze, že ve zkušenostním učení by se lektor měl striktně opírat pouze o zkušenosti účastníků, protože o „něm“ to přece není a být nemá – nemyslím si ale, že lze užívání kognitivních vodítek ad hoc označit za takový případ).

Do procesu sdílení a promyšlení zkušeností účastníků rovněž po celou dobu průběžně vstupují a snažím se účastníky podporovat k účelnému zpracovávání informací – např. žádostí o pojmenování projednávaného, konkretizaci nebo naopak generalizaci informací či jejich hodnocení. Každou komunikační sekvenci probíhajícího reflektivního sezení považuji rovněž za žádoucí vhodně uzavřít, popř. zahájit novou.

Jak jsem již výše uvedl, v průběhu celého reflektivního sezení se také snažím věnovat pozornost vhodným podmínkám k učení, např. v oblasti bezpečí a důvěry, vhodné atmosféry, pravidel práce, adekvátního zapojení účastníků, v míře jejich pozornosti apod.

Na čem poznáváte, že se Vám práce daří?

Sledování míry naplnění cílů předpokládá krom jejich správného nastavení v počátku práce se skupinou rovněž stanovení vhodných indikátorů jejich dosažení. To není myslím zas tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Občas se totiž setkávám např. s tím, že za ukazatel úspěšného reflektivního sezení bývá považováno to, kolik účastníků během něj promluví – *„tak rozmluvil jsem dvě třetiny lidí, to je myslím dost dobrý“*. Z mého úhlu pohledu však právě toto vypovídá zejména o ochotě členů skupiny sdílet, tedy přinášet do ní potenciálně užitečný materiál, nikoli však o tom, nakolik zde nad ním přemýšleli, a tedy tento materiál opravdu s adekvátním efektem zpracovali.

Ve znalostně a dovednostně orientovaných kurzech s rozpoznatelností výsledků nebyvá zas až tak velký problém, neboť zde jsou dílčí výstupy, domnívám se, identifikovatelné např. na základě vhodně použitých testů, psaných sebereflexí, esejů, návrhů projektů, zpětnovazebních částí reflektivních sezení, písemných zpětnovazebních dotazníků apod., nebo jsou zachytitelné bezprostředně v chování účastníků. V rámci našich specializačních studií zkušenostně reflektivního učení máme navíc možnost studenty sledovat v patnácti vzájemně provázaných kurzech po dobu nejméně dvou let, přičemž zde klademe důraz na postupný přechod od předávání znalostí přes nácvik dovedností až po samostatnou praxi studentů s metodickou a supervizní podporou. Zejména v této poslední fázi je poměrně zřetelně vidět, nakolik byl kdo studiem po všech stránkách poznamenán, zda např. dokáže zúročit nabyté znalosti a dovednosti a navrhnout realizovatelný projekt, připravit a odvést zkušenostně reflektivní kurz apod. Snažíme se však rovněž o udržení kontaktu s většinou našich absolventů, neboť teprve časový odstup a reálná praxe ukáže, nakolik se naše záměry podařilo naplnit.

A na čem to poznávají účastníci? Domnívám se, že na tomtéž. Snažím se o to, aby účastníci věděli, že se učí, píší, přemýšlejí, vytvářejí apod. ne pro mě, ale především pro sebe. Nad výsledky jejich práce s nimi proto diskutuji, poskytuji zpětnou vazbu... zkrátka snažím se co možná nejmíc otevřít prostor ke spolupráci, a finální hodnocení procesu a pokroků často dokonce nechávám i na nich samých. A, světe, div se, zatím mám pocit, že se to relativně daří.

U krátkodobějších vzdělávacích aktivit je celý proces podstatně komplikovanější; s vědomím omezených možností být v intenzivnějším kontaktu s efekty vlastní práce se však v zásadě držím výše uvedeného. V každém případě nicméně preferuji dlouhodobou práci se skupinou, na kurzy „ochutnávkového“ typu se nechávám umluvit jen velmi zřídka, a to ještě spíše v případě, jsou-li součástí nějakého komplexnějšího vzdělávacího programu.

Na jakých teoriích či přesvědčeních je Vaše práce vystavěna?

Zpočátku své profesní praxe jsem patřil spíše k lidem, kteří potřebu teoretického ukotvení striktně odmítali, neboť práce s klientem je přece zejména o vztahu, a nikoli o aplikaci nějakých moudrých, reálnému životu však často na hony vzdálených pouček či příkázání. Toto přesvědčení se začalo postupně prolamovat v průběhu mého výcviku ve skupinové psychoterapii typu SUR (výcvikový model Skála, Urban, Rubeš – pozn. red.). Jeho psychodynamická východiska a současně dlouhodobá otevřenost k absorpci vlivů jiných terapeutických škol mě v tu dobu velmi oslovila a dodnes zřejmě tvoří základ mého pojetí práce se skupinou. Později jsem se měl možnost setkat rovněž s adleriánskými přístupy (zejména pak Dreikursorovým), které silně ovlivnily mou práci se žáky a studenty ve školách.

Se systematictějším a o poznání intenzivnějším prohlubováním dosavadního teoretického základu jsem nicméně začal až v okamžiku, kdy jsem čirou náhodou vstoupil na půdu zážitkové pedagogiky a začal učit práci se skupinou studenty na vysoké škole. Poprvé jsem se zde setkal s Kolbovým cyklem učení jako jakousi univerzální mantrou, na jejímž základě leckdo vysvětloval prakticky vše, co se v průběhu práce odehrávalo, a rovněž celou řadou v průběhu mnoha let omílaných tezí (např. „není důležité, aby byl zážitek pozitivní, hlavně že je silný“ nebo „to pravé učení začíná až za hranicí komfortní zóny“) a termínů (např. s reflektivním procesem spojené *review*, *debriefing*, *sharing*), o nichž však málokdo věděl, co přesně znamenají a odkud se vlastně berou... a o jejichž smysluplnosti, pravdivosti, popř. jednoznačnosti jsem často pochyboval.

Právě tyto pochybnosti mě přiměly k dalšímu studiu a zpevňování a zpřesňování svých dosavadních teoretických východisek. V oblasti práce se skupinou, resp. skupinovou dynamikou se tak dnes opírám zejména o nálezy sociálně kognitivních teorií – např. o Bandurův koncept observačního učení a *self-efficacy*, o teorie sociokognitivního konfliktu a dále pak o koncepty publikované Lewinem, Cartwrightem a Zanderem či Brownem. Inspirovala mě však rovněž např. východiska encounterových skupin vycházejících z humanistické psychologie.

Pilíře mého pojetí zkušenostně reflektivního učení pak tvoří poměrně pestrá paleta koncepcí od amerických představitelů pragmatismu (Dewey, James, Mead), Lewinova modelu akčního výzkumu přes Kolbovu *Learning style theory* po Argyrisův koncept *espoused theory* a *theory in use* a Schönonovo pojetí reflexe v akci a reflexe po akci. Silnou inspirací se mi však rovněž stala transformační teorie učení Mezirowa, mnohvrstevnatý proces zkušenostního učení Jarvise, Boudův důraz na potřebu reflexe emocí a v neposlední řadě i koncept reflexe praxe Korthagena. Žádný z těchto zdrojů jsem sice nepřejal v jeho ucelené podobě, ale každý z nich posunul mé úvahy o reflektivním stylu práce o notný kus kupředu.

V poslední době začínám čím dál tím více sledovat výzkumy realizované na poli neurověd, zejména pak jejich nálezy vysvětlující dosud spíše zamlžené zákonitosti procesu lidského učení.

Co jste se ze své praxe naučil Vy?

Naučil jsem se neříkat a nemyslet si, že jsem se něco již (v jakémisi definitivním slova smyslu) naučil, neboť vždy, kdy u mě nějaké podobné oslnění nastalo, dopustil jsem se vzápětí něčeho, co tento výsledek učení minimálně v mých očích velmi zpochybnilo. Raději proto konstatuji, že se stále (a rád) něčemu učím. Například nevěřit slepě tomu, co se „říká“. Poměrně často se totiž v oblasti osobnostně sociálního rozvoje setkávám s řadou okřídlených frází a léty tradovaných mýtů, které mnohdy bývají bezmyslenkovitě implementovány např. coby součást strategie práce s klientem. Velká část z nich je však přitom buď vytržena ze situačního kontextu, dávno popřena výsledky empirických studií, nebo nemá odborný základ vůbec. Předtím než cokoli takového přijmu, snažím se proto nyní nejprve komplexněji zmapovat podstatu problematiky, dostat se k primárním zdrojům (leckterý čtenář by se jistě např. podivil, kdyby zjistil, že za Kolboův cyklus učení bývá v českých podmínkách suverénně nejčastěji označována Kolbova interpretace Lewinova modelu akčního výzkumu) apod.

Podobně krystalizoval i můj postoj k různým návodům, metodickým příručkám a jiným všemožným „kuchařkám“ (ačkoli jsem je dříve od svých učitelů sám vyžadoval), neboť jsem si uvědomil, že realita práce s klienty je o mnoho pestřejší a často i komplikovanější, než aby se dala vměstnat do jednoho univerzálně platného a jednoznačného řešení. Namísto takových zjednodušených a krátkých cest k pravdě svým frekventantům proto poměrně striktně doporučuji seznamovat se pečlivě s výchozími koncepty a originálními tezemi, nikoli jejich několikanásobnými interpretacemi.

V průběhu své profesní praxe sleduji také postupný vývoj směrem k vyšší úspornosti práce. Dříve jsem si prakticky nedokázal představit realizaci kurzu, na který by spolu s týmem neodjel takřka nákladák s několika tunami speciálního vybavení. Pro splnění většiny představitelných cílů však, domnívám se, nepotřebujete v zásadě víc než jen tužku a papír. Jen vědět, co s nimi. Samotné hry a techniky nemají prakticky žádný význam, nejsou-li následně zhodnoceny jejich adekvátní reflexí, říká se, a já v průběhu přípravy kurzů často

přemýšlím o tom, proč tedy jejich návrhům a precizaci směrem k dokonalosti věnujeme naprostou většinu energie, času i vynaložených prostředků. Musí být ale naše vzdělávací programy skutečně tak drahé? Nestačí už to, že jejich nákladovost zvyšuje nutnost práce s malou sociální skupinou a častý požadavek v podobě vedení dvěma lektory? Většinou se proto snažím držet hesla, že správná je ta nejkratší možná cesta k vytyčenému cíli.

S výše uvedeným myslím souvisí i silně zakořeněná představa kvalitních (zkušenostně reflektivních) programů jako něčeho neotřelého, ohromujícího, často až pompézního. Něčeho, na co mnozí pohlížejí s velkou pokorou a respektem jako na něco, čeho nemohou být schopni, ani kdyby se o to snad tisíc let snažili. Všiml jsem si však, že často se mezi těmito skromnými skrývá celá řada zajímavých osobností (např. učitelů nebo pracovníků malých a velmi nenápadných neziskových organizací, které se raději s tématem osobnostně sociálního rozvoje, zážitkové pedagogiky atd. ani nespojují), jež právě s pomyslnou tužkou a papírem podněcují reflexi svých klientů s takovým přehledem, že by jim to i lektori těch nejzvučnějších a nejprestižnějších organizací mohli (či snad měli) závidět.

V této souvislosti se učím pokoře a respektu vůči všemu (pro mě) novému, s čím se mám možnost v praxi setkat, a ještě předtím, než zaujmu nějaký postoj, se snažím nejprve pečlivě zmapovat, oč vlastně běží, v ideálním případě si to pak sám na vlastní kůži vyzkoušet (to se mimochodem snažím činit vždy, než něco nového předložím ke „konzumaci“ svým klientům). Osvědčilo se mi proto rovněž spočinout čas od času v roli účastníka nějaké vzdělávací akce, neboť krom prevence odborného ustrnutí je to právě optika účastníka, s níž bych si rád i do budoucna udržel intenzivní kontakt.

Proč si vůbec myslíte, že má reflexe důležité místo v profesním životě člověka?

A nejen v životě profesním! Již Dewey ve své známé knize *Demokracie a výchova* prohlásil, že není možné, aby jakákoli zkušenost měla pro člověka opravdový význam, nebylo-li do ní zapojeno alespoň trochu myšlení. Domnívám se, že kvalitní reflexe minulé nebo aktuálně získávané zkušenosti lidem umožňuje korigovat jejich stávající jednání a stejně tak vytváří silný potenciál pro inteligentní jednání v situacích budoucích. Vnímám ji proto jako velmi účinný nástroj všestranného lidského rozvoje. Umožňuje nám lépe porozumět tomu, co se aktuálně odehrává, ať již uvnitř nás nebo tomu, co k nám přichází z vnějšího světa, zaujmout vůči tomu nějaký postoj, popř. nás motivovat ke změně.

V kontextu profesního rozvoje pak spatřuji význam reflexe ve dvou vzájemně provázaných liniích. Jednak coby nástroje, jehož prostřednictvím mohou být pracovníci (zejména, ale nejen pomáhajících profesí) sami v bezprostředním kontaktu s tím, co se během práce s klienty reálně děje, jednak v rovině didaktické, neboť mají-li tito pracovníci přispívat k rozvoji svých klientů prostřednictvím reflexe, měli by ji nejprve umět v průběhu edukačního procesu sami adekvátně uchopovat.

A nějaká pochybnost? Limity reflexe?

Jistě, i reflektivní způsob práce naráží v některých případech na své limity. V této souvislosti mě napadají zejména ty, jež jsou spojeny s faktory na straně cílové skupiny (např. účastníci mající z nějakého důvodu omezenou kognitivní schopnost, svá specifika bude mít však zřejmě i reflektivní proces u dětí s prozatím nepříliš vyvinutým abstraktním myšlením apod.), vlivy spojené s existencí optimálních podmínek pro průběh reflexe – např. bezpečný prostor (v prostředí, ve kterém se bude účastník z nějakého důvodu bát otevřít a přijít se svou kůží na trh, se reflexi příliš dařit asi nebude) a samozřejmě i limity na straně lektora (nedovedu si např. představit, nakolik účinný v podněcování reflexe může být lektor, jenž sám u sebe reflexi neprovádí). A tím jsem zcela jistě nevyčerpal všechny možnosti, které se zde nabízejí...

Literatura

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, H., & Jensen, P. (2007). *Innovations in the reflecting process*. London: Karnac.
- Bacon, S. B. (1987). *The evolution of the Outward Bound process*. Greenwich: Outward bound USA.
- Bachtin, M. (1980). *Román jako dialog*. Praha: Odeon.
- Baker, A. C., Jensen, P. J., Kolb, D. A., & Associates (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport: Quorum Books.
- Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and Reasoning in College Students; gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford: Stanford University Press.
- Blondel, M. (2008). *Filosofie akce: esej kritiky života a vědy praxe*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma.
- Booth, C. (2011). *Reflective teaching, effective learning: instructional literacy for library educators*. Chicago: American Library Association.
- Boud, D., & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, 12(2), 61–80.
- Boud, D., & Walker, D. (1993). Barriers to reflection on experience. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning* (s. 73–86). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206.
- Boud, D. (1994). Conceptualising learning from experience: developing a model for facilitation. In M. Hyams, J. Armstrong, & E. Anderson (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Adult Education Research Conference* (s. 49–54). Knoxville, Tennessee: College of Education, University of Tennessee.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17.

- Boud, D. (2009). Locating reflection in the context of practice. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Eds.), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (s. 25–36). London: Routledge.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). *Productive reflection at work: learning for changing organizations*. London: Routledge.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (s. 18–40). London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.
- Boyd, E., & Fales, A. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(4), 293–304. London: Routledge.
- Calderhead, J., & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Carroll, M. (2009). Supervision: critical reflection for transformational learning, Part One. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 210–220.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 120–142). New York: Macmillan.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361–385.
- Cressey, P., & Boud, D. (2006). The emergence of productive reflection. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive Reflection at Work: Learning for Changing Organisations* (s. 11–26). London: Routledge.
- Damasio, A. R. (2004). *Hledání Spinozy: radost, strast a citový mozek*. Praha: Dybbuk.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset Putman.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–91.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De la Harp, B., & Radloff, A. (1997). *Do first year students reflect on their learning? Why they should and how they can*. Annual Higher Education Research and Development Society of Australasia International Conference, Auckland, New Zealand.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Tisíc plošin*. Praha: Herrmann & Synové.
- Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2002). *On becoming aware: a pragmatics of experiencing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Derrida, J. (1993). *Texty k dekonstrukci: práce z let 1967–72*. Bratislava: Archa.
- Desanti, J. (1966). *Fenomenologie a praxe*. Praha: Svoboda.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, Mass: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. NY: Perigee.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dilts, R. B., Dilts, R. W., & Epstein, T. (1991). *Tools for dreamers: Strategies for creativity and the structure of innovation*. Cupertino: Meta Publications.
- Erickson, M., & Rossi, E. (2009). *Hypnotické světy: klinická hypnóza a nepřímé sugesce*. Brno: Emitos.
- Farthing, G. W. (1992). *The psychology of consciousness*. New Jersey: Prentice Hall.
- Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. New York: Peter Smith.
- Fook, J. (2002). *Social work. Critical theory and practice*. London: Sage.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: a resource handbook*. Maidenhead: Open University Press.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Ghaye, T., & Lillyman, S. (2000). *Reflection: Principles and Practice for Healthcare Professionals*. Dinton: Quay Books.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Giddens, A. (1998). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Golding, D., & Currie, D. (1999). *Thinking About Management: A Reflective Practice Approach*. London: Routledge.
- Greene, W. L., Kim, Y. M., & Korthagen, F. A. J. (2013). Transforming education from within. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: A Core Reflection approach to quality and inspiration in education* (s. 3–11). New York/London: Routledge.
- Greenway, R. (1993). *Playback: A guide to reviewing activities*. Windsor: The Duke of Edinburgh's Award in association with Endeavour Scotland.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hoy, W. H., & Woolfolk, A. E. (1989). Supervising student teachers. In A. E. Woolfolk

- (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (s. 108–131). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Humphrey, C. (2009). By the light of the Tao. *European Journal of Social Work*, 12(3), 377–390. London: Routledge.
- Jackson, C. J. (2002). Predicting team performance from a learning process model. *Journal of Managerial Psychology*, 17(1), 6–13.
- James, W. (1912). *Essays in radical empiricism*. New York: Longmans, Green.
- James, W. (1952). *The principles of psychology*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- James, W., & Perry, R. B. (1943). *Pragmatism, a new name for some old ways of thinking; together with four related essays selected from The meaning of truth*. New York: Longmans, Green.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: theory and practice*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher: developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: Routledge.
- Johns, C., & Graham, J. (1996). Using a reflective model of nursing and guided reflection. *Nursing Standard*, 11(2), 34–38.
- Jules, C. (2007). Diversity of Member Composition and Team Learning in Organizations. *Disertační práce*. Dostupné z <https://etd.ohiolink.edu/>
- Kandel, E. (2012). *The age of insight: the quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present*. New York: Random House.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story and understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kolář, J. (2012). Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje. *Disertační práce*. Brno: Filozofická fakulta.
- Kolář, J. (2013a). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: MUNI Press.
- Kolář, J. (2013b). Analýza průběhu skupinových reflektivních sezení vedených lektory osobnostně sociálního rozvoje. In J. Moon et al., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (s. 27–47). Brno: MUNI Press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Boston: Hay. Dostupné z www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1998). Experiential learning: From discourse model to conversation. Interview with David Kolb. *Lifelong learning in Europe*, 3(1), 148–153.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (s. 33–58). New York: Wiley.
- Korthagen, A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within: a core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York: Routledge.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E. G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students* (s. 377–401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (Eds.) (2013). *Teaching and learning from within: A Core Reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.
- Kurtz, C. F., & Snowden, D. J. (2003). The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, 42(3), 462–482. Dostupné z <http://www.research.ibm.com/journal/sj/423/kurtz.html>
- Lash, S. (2003). Reflexivity as non-linearity. *Theory, Culture and Society*, 20(2), 49–57.
- Levy, A., & Mary, U. (1986). *Organizational transformation*. New York: Praeger.
- Ludewig, K. (1994). *Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe*. Praha: Pallata.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Marrow, A. J. (1969). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Mills, R. A. (1967). *The Sociology of Small Groups*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Moon, J. A. (1999a). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional Developers*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (1999b). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2008). *Critical Thinking: an exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2010). *Using Story: In Higher Education and Professional Development*. London: Routledge.
- Moon, J. A. et al. (2013). *Krajinnou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI Press.
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European journal of social psychology*, 8(2), 181–192.
- Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- Osland, J. S., Kolb, D. A., Rubin, I. M., & Turner, M. E. (2007). *Organizational behavior: An experiential approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Academic Developments in the College Years*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pollard, A., & Anderson, J. (2008). *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Price, A. (2004). Encouraging reflection and critical thinking in practice. *Nursing Standard*, 18(47), 46–52.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign: Human Kinetic.
- Quinsland, L. K., & Ginkel, A. (1984). How to process Experience. *The journal of Experiential Education*, 7(2), 8–13.
- Rasanen, M. (1997). *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing*. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design UIAH.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, 29(2), 183–200.

- Rober, P. (1999). The therapist's inner conversation in family therapy practice: Some ideas about the self of the therapist, therapeutic impasse, and the process of reflection. *Family Process*, 38(2), 209–228.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R. L. (2007). Remembering the past to imagine the future: The prospective brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(9), 657–661.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schooler, J. W. (2002). Re-representing consciousness: Dissociations between consciousness and meta-consciousness. *Trends in Cognitive Science*, 6, 339–344.
- Siegel, D. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York: W. W. Norton & Company.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. et al. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Sobotka, M. (2005). Descartes v současném zrcadle. *Sborník příspěvků z konference katedry filosofie Filozofické fakulty ZČU, Plzeň, 2005*.
- Stedmon, J., & Dallos, R. (2009). *Reflective practice in psychotherapy and counselling*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Sugerman, D. (2000). *Reflective learning: theory and practice*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Sugiman, T., Gergen, K., Wagner, W., & Yamada, Y. (2008). *Meaning in action: constructions, narratives and representations*. Tokyo: Springer.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Svojanovský, P. (2013). Reflexe učitele a její podoba v pedagogické praxi. *Diplomová práce*. Brno: Fakulta sportovních studií.
- Šašma, M. (2009). Postkarteziánská pojetí reflexe ve světle buddhistické meditace klidu a vhledu. *Disertační práce*. Olomouc: Filozofická fakulta.
- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tsangiridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47, 212–237.
- Úlehla, I. (2005). *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Valenta, J. (2007). Dvacet mýtů o osobnostní a sociální výchově. *Metodický portál RVP*, leden. Dostupné z <http://www.rvp.cz/clanek/267/1116>
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada.

- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wacquant, L., & Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago press.
- Walker, D., & Boud, D. (1992). In the midst of experience: Developing a model to aid learners and facilitators. In J. Mulligan & C. Griffin (Eds.), *Empowerment through experiential learning* (s. 163–170). London: Kogan Page.
- Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011). The 3D model of debriefing: defusing, discovering, and deepening. *Seminars in Perinatology*, 35(2), 52–58.
- Zull, J. (2011). *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education*. Sterling: Stylus.

O autorech

David Boud je profesorem vzdělávání dospělých na Technologické univerzitě v Sydney. Dlouhodobě se zajímá o učení ze zkušenosti a jeho široká publikační činnost se týká reflexe, neformálního učení, hodnocení v učení a organizačního učení. Je autorem mnoha odborných publikací, např.: *Reflection: Turning Experience into Learning*, *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other*, *Productive Reflection at Work: Learning for changing organisations* či *Feedback in Higher and Professional Education*. Všechny vydalo nakladatelství Routledge.

Webová stránka: www.davidboud.com

Kontakt: David.Boud@uts.edu.au

Saša Dobrovolná vystudovala český jazyk a dějepis na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobě působí v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – jako lektorka, koordinátorka, metodička, manažerka či vedoucí projektu. Vede kurzy konstruktivistické pedagogiky, osobnostní a sociální výchovy, manažerské programy, učí ve funkčním studiu vedoucích pracovníků, ve specializačním studiu pedagogiky. V posledních několika letech se věnuje koučování a mentoringu. Od roku 2005 se podílela na přípravě a realizaci několika projektů, které byly zaměřeny na podporu kurikulární reformy a kvality škol – např. Podpora pedagogů, Mentor, Učící se škola atd. Je zakládající členkou Asociace mentoringu ve vzdělávání. Spolupracuje s různými vzdělávacími organizacemi, nejvíce se angažuje ve Společnosti pro kvalitu školy, o. s.

Kontakt: s.dobrovolna@volny.cz

Peter Jarvis patří k nejuznávanějším odborníkům na vzdělávání dospělých, distanční vzdělávání, celoživotní učení a zkušenostní učení. V současnosti je profesorem na University of Surrey ve Velké Británii a čestným hostujícím profesorem na University of Georgia v USA. Obdržel mnoho významných ocenění, např. *Cyril O. Houle World Award*, *Comenius Award*, *International Hall of Fame of Adult and Continuing Education in USA*. Napsal řadu knih o vzdělávání dospělých a dalším vzdělávání. Jednou z nejznámějších je *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, která se dočkala již čtvrtého vydání.

Kontakt: p.jarvis@surrey.ac.uk

Jan Kolář vystudoval obory pedagogika a sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde rovněž úspěšně dokončil doktorské studium. Je zakladatelem a vedoucím Akademického centra osobnostního rozvoje a působí také jako odborný asistent na Katedře pedagogiky sportu Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity. K jeho odborným zájmům patří zejména problematika osobnostně sociálního rozvoje, skupinové práce a zkušenostně reflektivního učení, které již mnoho let rozvíjí během svého působení v oblasti práce s uživateli drog, v rámci univerzitní výuky studentů pomáhajících profesí a rovněž na bázi lektorské práce v oblasti dalšího profesního vzdělávání. V posledních několika letech se stále intenzivněji zabývá rovněž supervizí.

Webová stránka: www.acor.cz

Kontakt: jankolar@phil.muni.cz

David Kolb je předsedou *Experience Based Learning Systems* (EBLS), organizace rozvíjející výzkum a praxi zkušenostního učení. Získal bakalářský titul z psychologie, filozofie a náboženství na Knox College a titul doktorský ze sociální psychologie na Harvardské univerzitě. Působil jako profesor organizačního chování a managementu na MIT Sloan School of Management a na Weatherhead School of Management, která je součástí Case Western Reserve University. Tam je v současnosti emeritním profesorem organizačního chování. Nejznámější je jeho výzkum zkušenostního učení a stylů učení, který popsal v knize *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Mezi jeho další knihy patří *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*, *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning* a *Organizational Behavior: An Experiential Approach*. Obdržel čtyři čestné tituly za svůj přínos v oblasti zkušenostního učení ve vyšším vzdělávání.

Webová stránka: www.learningfromexperience.com

Kontakt: dak5@msn.com

Fred A. J. Korthagen je emeritním profesorem vzdělávání učitelů na univerzitě v Utrechtu v Nizozemí. Specializuje se na profesní rozvoj učitelů a jejich vzdělavatelů a také na pedagogiku učitelského vzdělávání. Publikoval mnoho článků a knih o integraci teorie a praxe a (jádrové) reflexi. Působí rovněž jako senior trenér a konzultant a spolupracoval s mnoha vzdělávacími institucemi v různých částech světa. Fred Korthagen obdržel mezinárodní ceny za svoji vědeckou práci, mimo jiné od American Association of Teacher Educators (ATE) či American Educational Research Association (AERA).

Webová stránka: www.korthagen.nl

Kontakt: fred@korthagen.nl

Bohumíra Lazarová vystudovala psychologii a původně se věnovala především poradenské praxi, nyní působí jako docentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, spolupracuje s Akademickým centrem osobnostního rozvoje, specializovaným pracovištěm při uvedeném ústavu. Přednáší psychologické disciplíny, témata týkající se práce s klienty, supervize a mentoringu. Výzkumně se věnuje především tématům spojeným s dalším vzděláváním učitelů, zabývá se školní psychologií a školním poradenstvím.

Kontakt: lazarova@phil.muni.cz

Jennifer A. Moon vystudovala učitelství, tvůrčí psaní, ale také např. zoologii. Odborně se však specializuje zejména na oblast poradenství a vzdělávání dospělých, a v tomto oboru také získala doktorát. Pracuje v Centre for Excellence in Media Production na Univerzitě Bournemouth ve Velké Británii, kde se dlouhodobě zabývá problematikou zkušenostně reflektivního učení, kritické reflexe, kritického myšlení a storytellingu. Je autorkou několika známých knižních publikací a jako nezávislá expertka realizuje workshopy a různé další projekty z této oblasti téměř po celém světě.

Kontakt: jmoon@bournemouth.ac.uk

Jan Nehyba vystudoval sociální pedagogiku a poradenství na Ústavu pedagogických věd a filozofii na Filozofickém ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde nyní pokračuje v doktorském studiu. Působí rovněž jako odborný pracovník Akademického centra osobnostního rozvoje Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se především problematikou osobnostního rozvoje a zkušenostně reflektivního učení. Soustřeďuje se zejména na teoretické přístupy k reflexi, na podporu procesu reflexe a čím dál tím více také na aplikaci postmoderních terapií a neurověd do výchovy a vzdělávání.

V rámci dalších aktivit se rovněž věnuje vzdělávání dospělých v rámci sdružení Junák – Svaz skautů a skautek ČR.

Kontakt: nehyba@phil.muni.cz

Jakub Švec vystudoval jednooborovou filozofii s učitelským zaměřením a jednooborovou pedagogiku se zaměřením na školní pedagogiku a pedagogiku osobnostního a sociálního rozvoje na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Tři roky učil na gymnáziu, spoluzaložil občanské sdružení Projekt Odyssea, které se věnuje prevenci šikany a osobnostní a sociální výchově. Působí v komerční sféře, ale i v neziskovém sektoru. Věnuje se supervizi, poradenské práci, lektorování, koučování, mentorování, vede dlouhodobé výcviky pro budoucí lektory. Zabývá se didaktikou zážitkové pedagogiky, problematikou sebeřízení a skupinové dynamiky.

Kontakt: jppss@seznam.cz

Josef Valenta vystudoval učitelství latiny a dějepisu a dále pedagogiku a rozšiřující studium aplikované sociální psychologie (vše na FFUK v Praze) a výchovnou dramaturgii (na DAMU v Praze, kde také získal docenturu v oboru edukačního dramatu). Jako docent pracuje na Katedře pedagogiky FFUK a na Katedře výchovné dramaturgii DAMU (vč. výzkumných aktivit v rámci výzkumného Ústavu dramatické a scénické tvorby DAMU) v oblastech osobnostní a sociální výchovy a její didaktiky, pedagogiky a psychologie dramatické hry, didaktiky komunikace a rovněž sémiotiky a scénologie (zejm. mimo divadelního) chování. V soukromé praxi se věnuje výuce tématům rétoriky, veřejného vystupování (nedivadelní performativní aktivity) a lektorské přípravy.

Kontakt: josef.valenta@ff.cuni.cz; josef.valenta@damu.cz

Reflexe v procesu učení.

Desetkrát stejně a přece jinak...

Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová, David A. Kolb, Fred A. J. Korthagen, David Boud, Peter Jarvis, Jennifer A. Moon, Jan Kolář, Saša Dobrovolná, Jakub Švec, Josef Valenta

Vydala Masarykova univerzita roku 2014

Překlady: Mgr. Jan Mattuš

Jazyková korektura: Mgr. Eva Strnadová

Návrh obálky: MgA. Martin Hak

Úvod a závěr: doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

1. vydání, 2014, náklad 1000 výtisků

Tisk: Tiskárna Didot, spol. s r. o.,

Trnkova 2944/119, 628 00 Brno

ISBN 978-80-210-6489-8