

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petr Zahradník

Týmové role a lektor – facilitátor v procesu interaktivního
učení

Praha 2012

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Marie Farková

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Part-Time Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Petr Zahradník

Team roles and lector – facilitator in process of interactive
learning

Prague 2012

The master work supervisor:

PhDr. Marie Farková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 16. 3. 2012

Bc. Petr Zahradník

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěl bych poděkovat PhDr. Marii Farkové za její odborné vedení, pomoc, trpělivost, rady a respektování mých názorů a postojů při zpracování této práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá pohledem lektora vzdělávání dospělých na problematiku „formování“ skupiny na vzdělávací akci z pohledu rolového složení učební skupiny (typologie R.M.Belbina) a pozitivního způsobu působení lektora v této úvodní fázi. V teoretické části jsou shrnuty poznatky týkající se osobnosti lektora, lektorských stylů, účastníků, týmových rolí, skupinové dynamiky, komunikace a zvládání konfliktů. Teoretické poznatky jsou využity při sestavení konkrétních vzdělávacích bloků a následně ověřeny formou dotazníkového šetření na třech reálných vnitřních vzdělávacích akcích. Na závěr jsou detailně popsány a rozebrány výsledky těchto šetření.

Klíčové pojmy

adjourning, facilitace, forming, norming, performing, skupina, skupinová dynamika, starting, storming, týmové role.

Annotation

This thesis deals with adult education teacher's view of the "group formation" in a training event in terms of the role composition of teaching groups (typology R.M.Belbina) and positive mode of actions of the lecturer in the initial phase. The theoretical section summarizes the findings relating to the personality of the lecturer, lecturing styles, participants, team roles, group dynamics, communication and conflict management. Theoretical knowledge is used for the preparation of specific training blocks and then validated through a questionnaire survey in three real internal company training events. In conclusion, the results of these investigations are described and analyzed.

Key Terms

adjourning, facilitation, forming, norming, performing, group, group dynamics, starting, storming, team roles.

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvod | 9 |
| 1. Osobnost lektora | 10 |
| 1.1 Rysy osobnosti lektora..... | 10 |
| 1.2 Charakteristika a role lektora..... | 12 |
| 1.3 Tréninkové styly lektora | 14 |
| 1.4 Vývoj lektora | 15 |
| 1.5 Typologie lektorů..... | 16 |
| 1.6 Obtížné situace lektora a jejich řešení | 18 |
| 1.7 Lektor v roli facilitátora a šest zásad facilitace | 19 |
| 1.8 Standardní nástroje facilitátora | 20 |
| 2. Účastníci, Skupina, týmové role | 24 |
| 2.1 Očekávání účastníků | 24 |
| 2.2 Účastníci nejsou dokonalí..... | 25 |
| 2.3 Účastníci jsou různí | 25 |
| 2.4 Skupina, tým | 27 |
| 2.5 Malá sociální skupina | 27 |
| 2.6 Skupinová dynamika | 28 |
| 2.7 Možnosti skupinové podpory ze strany lektora | 30 |
| 2.8 Podpůrné aktivity lektora..... | 33 |
| 2.9 Týmové role..... | 34 |
| 2.10 Vztahy mezi rolemi..... | 40 |
| 3. Komunikace v práci lektora | 44 |
| 3.1 Komunikační dovednosti lektora..... | 44 |
| 3.2 Skupinová diskuse | 46 |
| 3.3 Zpětná vazba | 49 |
| 3.4 Cílená zpětná vazba (CZV) | 50 |
| 3.5 Negativní a problémová komunikace v práci lektora | 52 |
| 3.6 Krize skupinové komunikace | 53 |
| 4. Zvládání konfliktů..... | 56 |
| 4.1 Typy konfliktů | 56 |

| | | |
|-----|---|----|
| 4.2 | Příčiny konfliktů | 58 |
| 4.3 | Styly řešení konfliktu..... | 59 |
| 4.4 | Transakční analýza | 61 |
| 5. | Empirická část..... | 63 |
| 5.1 | Popis společnosti Modrá pyramida, a.s. | 63 |
| 5.2 | Popis semináře FINAK A..... | 64 |
| 5.3 | Legenda dotazníkového měření - metoda..... | 65 |
| 5.4 | Charakteristika zkoumaného souboru osob | 65 |
| 5.5 | Interpretace výstupů z dotazníkového měření | 70 |
| 6. | Závěr | 91 |
| 7. | Seznam použité literatury a zdrojů..... | 93 |
| 8. | Seznam obrázků | 95 |
| 9. | Seznam příloh | 96 |
| 10. | Přílohy..... | 97 |

ÚVOD

Téma této diplomové práce si autor vybral jako důsledek své 11leté lektorské činnosti ve vzdělávání dospělých. Jeho lektorský vývoj prošel od produktového školitele opírajícího se především o přednáškový styl výuky s podporou powerpointových prezentací až po lektora – facilitátora, který se snaží využívat pestřejší škály edukačních metod a střídat různé lektorské role. Po prvních letech lektorské činnosti, kdy se převážně soustředil na svůj výkon, aby předal potřebné penzum znalostí a dovedností, si začal všimnout různorodosti učebních skupin, možností, jak zpestřit výuku a způsobů, jak lze danou výuku vést. To vše ho přivedlo k myšlence hlouběji prozkoumat dění uvnitř učební skupiny ve fázi formování (tvorba vzájemných vazeb, komunikační „ořukávání“, rozdělování a uplatňování rolí, způsoby rozhodování, pocity příslušnosti, vnímání lektora atd.). Cílem této diplomové práce je proto zkoumání problematiky učení z pohledu skupinové dynamiky ve fázi formování učební skupiny. Dále se práce zaměřuje na to, zda rolové zastoupení jednotlivých členů učební skupiny nějakým způsobem neovlivňuje tuto první fázi. V neposlední řadě se snaží ověřit, jak v této fázi účastníci vnímají interakce lektora a jak na ně působí určitý lektorský styl. Pro praktické ověření hypotéz byly cíleně sestaveny příslušné výukové bloky na konkrétní vzdělávací akci a provedeno dotazníkové šetření po jejich skončení. Šetření obsahovalo dotazník týmových rolí vycházející z typologie R. M. Belbina, dále dotazy směřující k atmosféře uvnitř skupiny a otázky na vnímání lektorského působení v této fázi skupinové dynamiky. Tato diplomová práce si neklade za cíl detailně zmapovat všechny procesy a jevy odehrávající se v první fázi formování skupiny, ale chce dát lektorům do jejich praxe náměty, jak například zvolením vhodných úvodních učebních metod a svým lektorským působením může vytvořit otevřenou, přátelskou atmosféru, kde se účastníci cítí ve skupině dobře, neobávají se vyjadřovat své názory, mají chuť se aktivně účastnit dalších učebních aktivit a vnímají pozitivně lektorské působení.

1. Osobnost lektora

Ve vzdělávání dospělých se pro pedagoga používá obecný pojem lektor. Lektor je osoba, která řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých. Lektor realizuje vzdělávací proces a je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Předpokladem jeho úspěšné činnosti je nejen odborná znalost andragogiky a pedagogiky, ale i pedagogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, motivační, organizační, rétorické, komunikační, didaktické a kreativní schopnosti. Musí mít přehled o učebních formách, metodách, pomůckách a vhodně je využívat, aby splnil očekávání posluchačů i organizátorů. V neposlední řadě hrají u lektora důležitou roli osobní vlastnosti, dobrá schopnost zvládnout životní realitu, morální vlastnosti (např. čestnost, slušnost, pochopení názorů a problémů druhých), trpělivost, nezaumatost při hodnocení účastníků, objektivita a schopnost připustit možnost omylu (BARTÁK, 2008, *Jak vzdělávat dospělé*, s. 118).

1.1 Rysy osobnosti lektora

Osobnost je jedinečným spojením psychických rysů, které charakterizují jednotlivce. Určuje způsob, jakým prožívá okolní dění, jednání v rozličných situacích i záměry, kterých chce dosáhnout. Výrazně se projevuje ve výsledcích práce i vztazích vůči jiným lidem. Osobnost je otevřená vlivům působení prostředí a jiných osobností ze sociálního prostředí. Psychickými rysy rozumíme: schopnosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti (ŠULER, 2002, *Zvládáte své manažerské role*, s. 3)

Schopnost je kapacita osobnosti vykonávat nějakou činnost. Vzniká z vlohy, která je v organismu zakódována geneticky. V průběhu života může být vloha uplatňována, a tak se rozvíjí – vzniká schopnost. Schopnosti dělíme na rozumové (kognitivní, intelektuální atd.), mechanické (zahrnující porozumění vztahům mezi předměty a manipulaci s jejich částmi) a psychomotorické (zručnost, koordinace očí a rukou, motorické a manipulační schopnosti) (*tamtéž*, s. 4).

Znalosti jsou teoretické informace a poznatky o jejich souvislostech, které lze získat studiem.

Dovednosti jsou praktické návyky, které se získávají výcvikem a praxí.

Zkušenosti jsou souhrnem prožitých situací obohacujících poznání člověka a umožňujících mu správně odhadovat další vývoj či reakce okolí. Lze je získat výhradně praxí (*tamtéž, s. 5*).

Vlastnosti osobnosti vyjadřují relativně stálý způsob chování jednotlivce. Člověk s určitou vlastností jedná v určitých situacích standardním způsobem. Temperament zahrnuje ty vlastnosti osobnosti, které určují formu a průběh duševních jevů jako doprovod chování, ale také formu a průběh chování samotného. Temperament nezahrnuje zážitkové obsahy, vyjadřuje pouze dušení dynamiku. Tyto vlastnosti jsou svým způsobem dány především tím, že jsou vrozené a dají se během života ovlivnit jen minimálně. Pokud už se změní, pak zejména v dětství. Ve stáří se stávají rigidními. Můžeme se postupně naučit s nimi účelně zacházet, ale i to vyžaduje určité úsilí (*tamtéž, s. 5*).

V psychologii a fyziologii se objevilo několik přístupů k interpretaci psychických procesů založených na bázi konstituční typologie. Některé z nich vytvořily konstituční typologie a v návaznosti na ně typologie temperamentových vlastností (MIKULÁŠTÍK, 2007, *Manažerská psychologie, s. 119*).

Jedna z nejstarších, a stále také jedna z nejpopulárnějších, typologií je typologie Hippokratova, Galenova:

sangvinik – živý, aktivní, veselý, optimista, dobře zvládá krizové situace, věci nebere moc vážně, neomalený, opakuje se, mluvka, není vytrvalý (*tamtéž, s. 119*).

melancholik – je spíše vážný a smutný, hodně přemýšlí, nerozhodný, úzkostlivý, pesimista, komplikovaný, vnější svět jej zraňuje, má bohatý vnitřní život, obětavý, kulturní, idealista (*tamtéž, s. 119*).

choleric – vznětlivý, aktivní, panovačný, ukvapený, snadno se dostává do konfliktů, bývá uznáván, ale neoblíben, dobrodružný, vynalézavý, přesvědčivý, soběstačný, silný, upřímný (*tamtéž, s. 119*).

flegmatik – je pomalejší v reakcích, nerozčílí se snadno, pohodlný, pracuje pomalu, ale spolehlivě, není dobrým společníkem, poddajný, trpělivý, nudný (*tamtéž, s. 119*).

Můžeme pozorovat, že každý z uvedených typů má jak kladné, tak i záporné projevy chování. Jde jen o to, které převažují, které si jedinec může uhlídat a

kteře může rozvíjet. Mezi další obdobné typologie patří Jungova také Eysencova, který porovnal typologii Hippokratovu, Galenovu s typologií Jungovou. Temperament se výrazně projevuje svým vlivem na ostatní složky osobnosti. Může zesilovat, nebo zeslabovat motivaci, stejně tak i výkonnost, ale projevuje se i v charakterových rysech. V těchto projevech temperament ještě ve větší míře diferencuje jedinečnost lidí. V některých projevech temperament nemusí hrát tak velkou úlohu, například v návykových formách chování (ty se dají nacvičit). V jiných se projevuje výrazně, kupříkladu extrovert vždy lépe snáší stres než introvert. Temperament je výrazným faktorem pracovní aktivity. Na jeho vlastnostech závisí dynamická charakteristika pracovní činnosti. Introvert a flegmatik jsou vytrvalejší než extrovert nebo sangvinik a lépe snášejí monotónii. Extravert a choleric se zase dovedou snadno nadchnout pro novou věc a jestliže mají monotónní práci, zpestřují si ji, tím ale trpí produktivita (*tamtéž, s. 120*).

Je možno říci, že lektor by se měl naučit modulovat své chování tak, aby se přizpůsoboval různým situacím, odlišným lidem. Neměl by se chovat stejně za všech okolností, bez ohledu na kontext, bez ohledu na typy lidí. Dostal by se do strnulého jednání, které by bylo úspěšné pouze v minimálním počtu situací, většina situací by se stala pro něj problémovou.

Motivy a potřeby jsou důvody, které vedou lidi k určitému jednání. Mají své primární východisko v pudech. Příkladem jsou potřeby výkonu, přátelství a moci (ŠULEŘ, 2002, *Zvládáte své manažerské role, s. 6*).

Postoje vyjadřují vztah člověka k jiným lidem, předmětům a skutečnostem. Příkladem jsou postoje jako orientace na výsledek, orientace na zákazníka, orientace na tým, čestnost a oddanost vůči firmě či morálním hodnotám.

Hodnoty jsou skutečnosti, způsoby jednání, cílové stavy, které lidé považují za důležité. Allport, Vernon a Lindzey člení hodnoty do šesti skupin (ekonomické, teoretické, estetické, sociální, politické a náboženské) (*tamtéž, s. 7*).

1.2 Charakteristika a role lektora

Lektor učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Předpokládá se u něho vysokoškolské vzdělá-

ní a znalost andragogiky. Od lektora se rovněž čeká všeobecný přehled a schopnost širšího vnímání celé problematiky; často jde o lidi znalé více oborů. Někdy lektor pouze přednáší, jindy je součástí zakázky i praktický trénink. (MEDLÍKOVÁ, 2010, *Lektorské dovednosti*, s. 14).

V současné době se vedle pojmu lektor používá i dalších pojmů, které blíže specifikují role, jež jsou vykonávány v rámci jeho vzdělávací činnosti. Lektor vystupuje v roli facilitátora, instruktora, konzultanta, mentora, moderátora, trenéra či tutora (BARTÁK, 2008, *Jak vzdělávat dospělé*, s. 119):

Lektor jako facilitátor usnadňuje, ovlivňuje podmínky pro optimální průběh vzdělávacího procesu, usměrňuje motivaci účastníků, efektivně řídí diskusi, podněcuje zájem a nápady, udržuje vzájemnou rovnováhu mezi účastníky a věcně nerozhoduje (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako konzultant je poradcem, odborníkem, který je schopen účastníkům poradit, poskytnout stanovisko, návod, vysvětlení (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako instruktor odborně vede teoretickou a praktickou přípravu (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako kouč se zabývá vzděláváním účastníka přímo na jeho pracovišti formou usměrňování a podněcování jeho činností. Nenásilnou formou vede účastníka k sebereflexi a k cílenému seberozvoji (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako mentor je rádcem, poradcem, školitelem, který pracuje se školeným na pracovišti, radí, motivuje, usměrňuje a předává své zkušenosti (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako moderátor pracuje na principu týmové práce, aktivního zapojení všech zúčastněných. Moderace jako metoda se uplatňuje při seminářích, workshopech, konferencích a umožňuje účastníky aktivizovat, „vtahovat do řešení problému“ (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako trenér využívá specifických metod zaměřených na praktické osvojování dovedností až po vytvoření žádoucích návyků a postojů směřujících ke zlepšování požadovaných výkonových charakteristik (*tamtéž*, s. 119).

Lektor jako tutor je pomocníkem účastníka v distanční formě vzdělávání, pracuje s účastníkem individuálně a usnadňuje mu relativně samostatné studium (*tamtéž*, s. 119).

1.3 Tréninkové styly lektora

Základní členění je na tradiční a participativní styl. Jejich typické znaky shrnuje schéma níže.

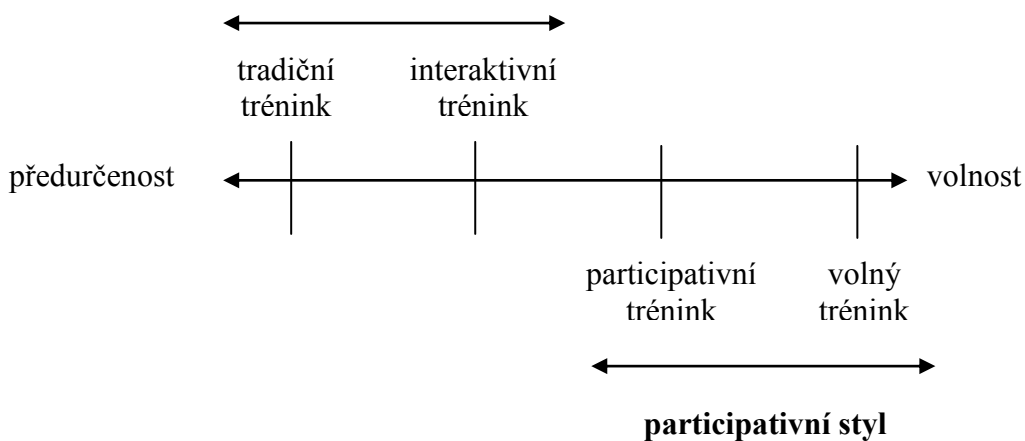
Tab. 1 Rozdíly mezi tradičním a participativním tréninkem

| Styl | Tradiční | Participativní |
|-----------|---------------------|-------------------------|
| Účel | Předávání znalostí | Objevování znalostí |
| Program | Určen trenérem | Definován skupinou |
| Trenér | Expert | Facilitátor |
| Účastníci | Adresáti informací | Spolupracovní (experti) |
| Úvod | Prezentace programu | Dohoda o programu |
| Závěr | Hodnocení | Další postup |

Zdroj: PLAMÍNEK, J. Vzdělávání dospělých, Praha: Grada Publishing, a. s, 2010. str. 186

Tradiční a participativní styly můžeme také vnímat jako krajní body škály, na níž můžeme umístit různé další, jemnější varianty stylů učení (interaktivní a volný trénink).

Obr. 1 Metodická a tematická svoboda tréninkových stylů



Zdroj: PLAMÍNEK, J. Vzdělávání dospělých, Praha: Grada Publishing, a. s, 2010. str. 190

Tradiční trénink. Ve své ryzí podobě vychází z předpokladu, že je to lektor, kdo ví, co potřebují účastníci tréninku znát a umět. Předmětem výuky je preexistující, předem daný soubor znalostí a dovedností. Lektor je v roli věcného experta, který zná přednášenou problematiku. Účastníci jsou v roli

adresátů předávaných informací, mají právo též pokládat otázky, často jen ve vymezeném čase (PLAMÍNEK, 2010, *Vzdělávání dospělých*, s. 191).

Interaktivní trénink. Interaktivní trénink je založen na dialogu. Pokud jde o klasický interaktivní trénink, je to lektor, kdo, stejně jako při tradičním tréninku, ví, co je pro účastníky dobré. Určuje témata, stanovuje základní strukturu a rozhoduje o použitých metodách. Takový trénink bývá obvykle sledem více či méně připravených programových bloků, v nichž se střídají výklad, hra a diskuse (*tamtéž*, s. 191).

Participativní trénink. Tento typ je ve své ryzí podobě do velké míry opakem tréninku tradičního. Participativní trénink tedy vychází z předpokladu, že jsou to účastníci, kdo nejlépe vědí, co potřebují znát a umět. Předmět výkladu je do značné míry definován přímo skupinou účastníků. Kurs je lektorem facilitován, tedy veden tak, aby docházelo k objevování nových znalostí a dovedností spoluprací ve skupině. Od účastníků se v různé míře očekávají řešitelské experimenty a následné (či současné) přemýšlení o jejich výsledcích a průběhu. Trenér již není v roli experta na věc. Má roli facilitátora, tedy odborníka na proces. Účastníci jsou v roli jeho spolupracovníků (*tamtéž*, s. 194).

Volný trénink. Volný trénink nemá předem danou strukturu a ve své čisté podobě nemá ani předem daná témata. Obojí vzniká na místě jako součást tréninku. Takovýto trénink je výjimečnou příležitostí a silnou zkušeností pro všechny zúčastněné, lektora nevyjímaje. Jeho vhodné použití je například v závěrečných fázích rozsáhlých vzdělávacích programů, kdy již existuje určitá důvěra mezi lektorem a účastníky. Dává program do ruky účastníkům – což se týká jak témat, tak i metod. Začíná tím, že si lektor sedne na jednu židli v kruhu a položí nějakou modifikaci otázky: „Co budeme dělat?“ (*tamtéž*, s. 198).

1.4 Vývoj lektora

Co se týká volby výš uvedených stylů vedení tréninku, jsou velmi ovlivněny stupněm vývoje, kterým takový lektor (konzultant, kouč) prochází. V tomto vývoji je možné u lektorů zpravidla najít tři fáze, přičemž nikde není zaručeno, že každý lektor musí vstoupit do třetí, nebo dokonce už i do druhé

fáze tohoto vývoje. V podstatě jde o vývoj, směřující „od návodu k námětu“, tedy od nabízení konkrétních postupů k nabízení podnětů k přemýšlení (PLAMÍNEK, 2010, *Vzdělávání dospělých*, s. 268).

První etapa se nazývá „**já fáze**“. Je typická zaměřením lektora na vlastní výkon a snahou neudělat chybu. Centrem zájmu lektora je způsob, jakým jsou hodnoty předávány, tedy v podstatě proces. Ideálem je stoprocentní obsahový a procesní výkon, tj. to, že a zda se (obsahem i formou) stalo přesně to, co bylo naplánováno (*tamtéž*, s. 268).

Druhá etapa je jakousi „**oni fáze**“. Bývá spojena se zaměřením na pocity účastníků a se snahou se účastníkům maximálně zalíbit. Centrem zájmu lektora jsou vztahy s účastníky. To špatné, k čemu může tato fáze vést, je podbízění se účastníkům - často i na úkor obsahu a formy. Pozitivní stránkou je zde u lektora získání zásadních empatických návyků a pozitivní image (*tamtéž*, s. 269).

Třetí etapa může být charakterizována jako „**ono fáze**“ nebo spíše „**to fáze**“. Definuje ji zaměření na věc a užitek a snaha prospět a pomoci se stává důležitější než snaha zalíbit se. Ideálem jsou pozitivní důsledky vzdělávání a reálné změny v životě a práci účastníků (*tamtéž*, s. 269).

Zdravý vývoj lektora je spojen s postupnou změnou zaměření pozornosti (od sebe přes /lidi/ vztahy k věci). Současně je zpravidla vidět při výkonu přesun zájmů od znalostí přes dovednosti ke vztahům a při hodnocení postupná změna od zaměření na vlastní úspěch k úspěchu účastníka. Při normálním vývoji lektora zůstává ve vyšší fázi zachováno to, co se lektor naučil v nižší fázi (*tamtéž*, s. 270).

1.5 Typologie lektorů

Popsané tři složky (zaměření na sebe/proces, na lidi /vztahy/ a na věc) jsou přirozeně přítomny v každém lektorském výkonu. Pokud tyto položky bereme jako pomyslné vrcholy trojúhelníku (proces, lidé, věc), pak z pohledu výkladu lektora a pochopení ze strany účastníka je možné definovat tři typy lektorů (*tamtéž*, s. 270):

Lektoři preferující sebe a proces. Jsou-li tyto lektori šikovni, mohou se dočkat obdivu a uznání. Účastníci si všimnou, že přestávky jsou skutečně tehdy,

kdy byly plánovány, že slíbí-li lektor tři argumenty, jsou skutečně tři, a ne více či méně, a ocení i čitelný rukopis na tabuli nebo pečlivě připravené slidy na promítání. Obdiv se tedy týká především lektorského výkonu. Dokonalý, strojově přesný výkon ovšem zároveň vytváří propast mezi „ideálem“ a účastníkem. Výsledkem formálně dokonalého lektorského výkonu bývá často minimální snaha účastníků uvést poznatky do praxe a po čase může zůstat jen vzpomínka na to, že „to někdo dobře umí“, ale já nikoliv. To bývá ještě podtrženo tendencí těchto lektorů zdůrazňovat znalosti na úkor dovedností a ve zvýšené míře prezentovat vlastní znalosti. Pokud je tento lektor nešikovný, vychází z kurzů jako směšný a trapný „vejtaha“ (*tamtéž*, s. 270).

Lektoři preferující lidi a vztahy. Jsou-li šikovní, výsledkem jejich působení jsou dobré vztahy mezi nimi a účastníky. Kladou obvykle důraz na dovednosti. Poskytují spíše náměty k úvahám, než návody k jednání, jejich výkon má tedy často rysy koučování. Tato preference nebývá vždy plně oceněna účastníky, zejména těmi, kteří vyžadují od vzdělávání „praktické kuchařky“, jednoznačné návody a jasné, konkrétní odpovědi. Na straně druhé ovšem bývá výsledkem těchto výkonů vysoké procento zapamatování, pronikavější pochopení a dlouhodobější osvojení poznatků, postojů a dovedností. Pokud se lektorům s touto preferencí nedaří, končí s pověstí neprůhledného, matoucího „chaota“, který sice dokáže být milý, ale neví, co vlastně chtěl říci (*tamtéž*, s. 271).

Lektoři preferující věc a užitky. Pokud svou práci dobře zvládají, průvodním znakem je viditelný tah na branku. V extrémním případě mohou mít tendenci zahlcovat účastníky daty. Inklinují k tradičnímu tréninku a ke školení. Výsledkem bývá relativně malé procento zapamatování a často i vysoké procento nepochopení. Dá se říci, že na tomto typu školení vydělají chápaví a zvědaví účastníci, a prodělají naopak ti pomalejší a pasivní. Pokud není tento preferenční typ příliš šikovným lektorem, může z výuky vyjít jako roztržitý a nepoužitelný „pošuk“. Účastníci tuší, že se setkali se zlatou žilou, o které zároveň vědí, že je nedobyvatelná (*tamtéž*, s. 271).

1.6 Obtížné situace lektora a jejich řešení

Každý lektor se někdy setkal s nějakou obtížnou situací, která ho stála hodně úsilí a sil, aby ji korektně vyřešil. V následujícím textu je výčet těch nejběžnějších včetně možností, jak s nimi zacházet. Některé způsoby zacházení se v jednotlivých oblastech opakují, protože jejich použití je vhodné ve větším počtu situací.

Účastníci jsou pasivní, unavení, málo se angažují

- zapojit interaktivní techniky (hry, řešitelské modeláže, úkoly, soutěže, kvízy, indoor aktivity apod.);
- slíbit odměnu, která je adekvátní skupině – pozitivní motivace (sladkost, překvapení, zábavná část);
- rozdělit tým na menší skupiny, zadat jim úkol a časově limitovat jejich odpovědi;
- zvolit individuální úkolování účastníků, vymezit role (MEDLÍKOVÁ, 2010, *Lektorské dovednosti*, s. 96).

Účastníci nedávají pozor, baví se, podceňují důležitost tématu

- pohrozit tlakem času a výkonu;
- zapojit interaktivní techniky;
- použít moment překvapení (zvuková kulisa, sekvence z filmu);
- rozdělit skupinu na malé skupinky a zadat „úkol s výzvou“ (časově limitovaný, dosud nevyřešený, odměnit nejlepší výsledek) (*tamtéž*, s. 97).

Někdo z účastníků překvapí, zaskočí nebo uvede do rozpaků lektora

- přiznat to, případně se omluvit, pokud je chyba na straně lektora;
- jestliže nebyla z druhé strany zlá vůle, odlehčit situaci použitím humoru;

Účastníci se bojí diskutovat nebo nevidí smysluplnost diskuse

- použít historku, která prolomí ledy;
- zvolit provokativní otázku nebo spekulativní výrok, aby se probudili nezúčastnění účastníci;
- vysvětlit smysl a záměr diskuse, k čemu je potřeba, aby se účastníci vyjádřili, a proč a jak bude naloženo s výsledky diskuse (*tamtéž*, s. 99).

V publiku jsou silní „troublemakeři“ – rejpalové, pochybovači, „experti“

- ocenit a přijmout expertní přínos, zkušenost znalých odborníků;
- nahlas akceptovat právo na jiný názor (pozor nikoliv souhlas s názorem, pouze právo na názor!);
- požádat o konkrétní zdůvodnění jejich pohledu na věc a vysvětlení případných výhrad k nápadům skupiny nebo nápadům lektora;
- vymezit jim různé role – poradce, analytik, inovátor (*tamtéž, s. 99*).

Účastníci se mezi sebou hádají, osočují, ve skupině vládne nepřátelská atmosféra

- stanovit striktní pravidlo „pouze věcné připomínky bez osobních útoků“, napsat ho na flipchartovou tabuli a umístit viditelně před skupinu;
- lektor důsledně mění formulace – osobní útoky na věcná sdělení („Tohle může tvrdit jenom blbec!“ – „Vidím, že nesouhlasíte – povězte nám z jakého důvodu.“);
- zajistit veřejný záznam domluvených věcných skutečností a výsledků (*tamtéž, s. 100*).

1.7 Lektor v roli facilitátora a šest zásad facilitace

Latinský kořen slova „facilitace“ (odkazující k usnadňování) přesně vystihuje práci facilitátora, protože ten především usnadňuje komunikaci ve skupině. Facilitátor přitom vystupuje v neutrální roli, což znamená, že nijak neovlivňuje věcnou stránku diskuse, ničemu a nikomu nestrání a v žádném případě se nepodílí na případném věcném rozhodování. (PLAMÍNEK, 2007, *Vedení porad, s. 50*). Buckley a Caple (2004, s. 234) říkají: „Facilitace staví lektora do pozice toho, kdo umožňuje účastníkům, aby se učili sami.“ Ve své práci by se měl lektor – facilitátor řídit následujícími zásadami:

Pomáhá ostatním, ne sobě. Hlavním smyslem facilitace je pomoci skupině k úspěchu. Pokud se tedy lektor – facilitátor v konkrétní situaci rozhoduje, co je správné udělat, je toto pravidlo pro něho dobrým vodítkem pro poznání toho, co je správné. Zapomenout na sebe a myslet na prospěch druhých je základem „facilitace pro pokročilé“ (PLAMÍNEK, 2007, *Vedení porad, s. 51*).

Tlumočí z češtiny do češtiny. Facilitátor má na starosti vzájemné porozumění mezi lidmi. Usnadňuje jejich komunikaci, často tím, že překládá názory a argumenty jednoho účastníka diskuse do jazyka, kterému rozumí účastník druhý (*tamtéž, s. 52*).

Je nestranný. Nestrannost je velmi důležitou podmínkou úspěchu facilitace. V tomto případě se může zdát, že facilitátorovi postačí být objektivně neutrální, tzn. mít ke všem účastníkům stejně daleko, stejně se k nim chovat, dávat jim stejný prostor, stejné vedení a stejnou podporu. Pro úspěch to však nestačí, protože účastníky místo objektivní nestrannosti zajímá, zda je facilitátor subjektivně jako nestranný vnímán (*tamtéž, s. 54*).

Navrhuje proces. Striktní pojetí facilitace je neúprosné – facilitátor nesmí proces skupině nadiktovat. Může maximálně navrhnout, co by se mohlo stát, a čekat, zda s tímto návrhem budou účastníci souhlasit (*tamtéž, s. 55*).

Dbá o orientaci. Při facilitaci je důležité, aby se ve stejném okamžiku, všichni účastníci zabývali tímtež (*tamtéž, s. 56*).

Věcně nerozhoduje. Poslední zásada je velmi striktní. Facilitátor není soudce. Pokud se přikloní k nějakému názoru nebo argumentu, ohrožuje vnímání sebe jako nestranného experta (*tamtéž, s. 56*).

1.8 Standardní nástroje facilitátora

Tyto čtyři nástroje pomohou při řešení drtivé většiny standardních komplikací, které mohou facilitátora potkat. Jde o otázky, shrnování, instrukce a komentář.

Otázky. Tento nástroj facilitace používáme především pro podporu a kontrolu dynamiky skupinové komunikace. Typicky jsou používány pro otevření nového tématu diskuse (*tamtéž, s. 58*).

Shrnutí. Shrnování je především nástrojem zvyšujícím orientaci účastníků v diskusi. Používáme je zejména v situacích, kdy je potřeba regulovat diskusi. Shrnutí musí být zevrubné, ale ne příliš dlouhé (*tamtéž, s. 61*).

Instrukce. Instrukce přicházejí ke slovu, je-li třeba zajistit nebo posílit stabilitu procesu diskuse. Instrukce proto nejčastěji připomínají smysl diskuse a

zavádějí pravidla. Mohou tedy mít buď připomínající, nebo stanovující formu (*tamtéž, s. 62*).

Komentáře. Tento nástroj má nejvolnější použití. Zpravidla jím reagujeme na efektivitu komunikačního procesu, kterou se komentářem snažíme zvýšit nebo fixovat. Komentář nejčastěji ovlivňuje atmosféru diskuse, upravuje vztah mezi facilitátorem a skupinou nebo skupinu povzbuzuje (*tamtéž, s. 63*).

Komentář autora

Lektor je stěžejním prvkem ve vzdělávání dospělých. Osobnost lektora výrazným způsobem ovlivňuje atmosféru vzdělávání, průběh vzdělávacího procesu a konečné výstupy. Temperament je často určujícím, ale i limitujícím faktorem lektorské práce. Lektoři s výraznou charakteristikou sangvinika mají živý a výrazný projev, dokáží velmi rychle zaujmout posluchače, pozitivně je naladit, ale na druhé straně mají sklon hodně mluvit, vidět věci příliš zjednodušeně a nezabývat se souvislostmi. Lektor s převažujícími rysy melancholika má výuku vždy perfektně připravenou, má řád a strukturu, podává spoustu informací, ukazuje souvislosti, ale na druhé straně má problémy zaujmout jak osobou, tak i komplikovaností podání tématu. Cholerický lektor působí velmi přesvědčivě, dokáže rychle reagovat na změnové situace, najít nová řešení, oproti tomu často jedná příliš impulzivně na reakce účastníků, vyvolává sporové situace a jedná agresivně. Lektor osobnostně směřovaný k flegmatikovi působí uklidňujícím dojem, vyvolává pocit bezpečného učebního prostředí, velmi dobře naslouchá názorům účastníků, oproti tomu vyvolává pocit poddajného člověka, který nemá vlastní názor. Temperamentové vlastnosti se jen velmi těžko mění, ale cílem lektora by mělo být se snažit rozvíjet charakteristiky jemu méně vlastní tak, aby dokázal svou pestrostí oslovit větší procento účastníků a zvýšit tak efektivitu vzdělávací akce. Často stačí zařadit do své výuky nějaké interaktivní prvky (skupinová cvičení, hraní rolí, simulace) nebo naučit se více naslouchat názorům a pocitům účastníků a celkový výsledek učení je mnohem kvalitnější. Dalším důležitým prvkem v lektorském projevu, který působí na účastníka, jsou postoje, které lektor zaujímá. Přílišný extremismus nebo neochota konfrontace s rozdílnými postoji posluchačů snižují lektorovu

důvěryhodnost, respekt a vyvolávají konfliktní situace. Z těchto důvodů je velmi důležité, aby lektor působil otevřeným a vstřícným dojmem, dokázal si nenásilným způsobem obhájit své postoje a uměl prezentovat názorovou konzistentnost. V poslední době lze zaznamenat výrazný posun v požadavcích firem na nové způsoby vzdělávání zaměstnanců. Postupně ubývá zájem o pouhá školení či semináře a roste potřeba interaktivnějších forem zaměřených na řešení konkrétních praktických situací a modelování pracovní reality. To klade větší nároky na rolové zastoupení lektora. V prostředí firemního vzdělávání je již méně poptáván pouze úzce zaměřený lektor. Univerzální lektor je člověk, který jako „expert“ dokáže dát jasné návody a postupy, jako „mentor“ umí předávat zkušenosti i na pracovišti účastníka, jako „trenér“ zvládne nacvičit postup (např. telefonování, obsluhu stroje, vedení hodnotícího pohovoru), jako „kouč“ dokáže nastartovat seberozvoj, jako „moderátor“ zvládne vytvořit simulované prostředí (např. manažerský simulátor života firmy, virtuallife finančního poradenství atd.) a jako „facilitátor“ dokáže účastníky směřovat k objevování, kritickému myšlení, hledání postupů experimentování a vést řešitelský workshop. Je to dobrý trend, který klade mnohem větší nároky na odbornost a záběr lektora a navíc přináší účastníkům větší užitek ze vzdělávání. Mix rolí, který lektor zaujímá, se projevuje v jeho tréninkovém stylu. To umožňuje při citlivém výběru mnohem lépe ovlivnit výsledky vzdělávání. Například tradiční trénink s důrazem na výklad, naslouchání, dotazy a napodobování může velmi efektivním způsobem naučit například nové zaměstnance produktové nabídce společnosti. Interaktivní trénink najde své místo při nácvičku obchodních nebo manažerských dovedností, kde forma hry s následným rozбором a diskusí přináší spoustu podnětů a zkušeností do reálné praxe účastníka. V neposlední řadě volný trénink přináší velmi zkušeným pracovníkům možnost spolupodílet se na programu a výstupech, které jsou maximálně přizpůsobeny jejich potřebám a problémům. K tomu, aby byl lektor schopen zastávat různé role a uplatňovat pestré tréninkové styly, musí projít určitým vývojem. Tento vývoj následně určuje jeho vzdělávací orientaci. Lektor ve vývojové fázi, kdy preferuje sebe a proces, bude při vzdělávání tíhnout k tradičnímu tréninkovému stylu a preferovat role „experta, instruktora a mentora“. Lektor

ve fázi preference lidí a vztahů bude sahat po interaktivním tréninkovém stylu a zastávat role „moderátora a trenéra“. Nakonec lektor preferující užitek a věc povede participativní nebo volné tréninky nejčastěji jako facilitátor a kouč. V praxi spousta lektorů neprojde všechny fáze, což nemusí být na škodu, pokud je daný styl používán pro správnou cílovou skupinu a efektivní naplnění vzdělávacích cílů jako například získat znalosti, rozvinout dovednosti nebo vyměnit si vzájemně zkušenosti. Střídání jednotlivých učebních stylů přináší lektorovi také menší procento obtížných situací. Jejich cíleným používáním je možné velmi dobře eliminovat pasivitu účastníků, jejich angažovanost, motivaci se vzdělávat, omezit jejich vyrušování či nepozornost. Naproti tomu mohou nastat situace, kdy je lektor zaskočen dotazem účastníka, dostane nepříjemný dotaz nebo zaznamenaná konfliktní situaci. V těchto případech může využít některé z nástrojů facilitátora, které mu umožní tyto situace lépe zvládat. Často pouhým pojmenováním problému nebo přesměrováním dotazu do publika je obtížná situace úspěšně vyřešena. Z výše uvedených skutečností vyplývá, že ačkoliv má lektor například pomyslný handicap vycházející z jeho temperamentu, může systematickým seberozvojem a zkoušením různých tréninkových stylů, technik a zastáváním pestré škály rolí dosáhnout kvalitních edukačních kompetencí.

2. ÚČASTNÍCI, SKUPINA, TÝMOVÉ ROLE

Možnost existence skupiny a schopnost jejího fungování závisí na interakci a organizaci jednotlivých osob. Jednotlivá osoba tak prostřednictvím svých hodnot a norem ovlivňuje ostatní členy. Rovněž tak je skupina ovlivňována kvalitou aktuálních vzájemných interakcí osob a socioekonomickými podmínkami, tzn. neustálým vzájemným působením mezi skupinou, jejím prostředím a jinými systémy, jejichž je součástí. Každá skupina se snaží o vytvoření „sociální reality“, tzn., že v každé skupině jsou k dispozici určité způsoby posuzování a odsouhlasené skupinové normy. Tato „sociální realita“ vzniká „vzájemným působením osob“. Zdá se, že přehnané přizpůsobování vede k určitému druhu slabosti u jedinců, resp. zesiluje už existující nejistotu účastníků. Proto má lektor mimořádnou odpovědnost za to, aby se ve skupině etablovaly otevřené struktury a pravidla komunikace, a tím se zabránilo tomuto druhu nucení ke konformitě. Při učení na úrovni skupiny potřebujeme počítat s různými skupinovými procesy a rolmi, které významně ovlivňují efektivitu učení. (BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 41 – 43). Hroník (2007, s. 58) říká: „Učení ve skupině je zprostředkováno dělbou rolí, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí různého zadání. Skupinové učení představuje především vytváření souhry mezi jejími členy.“

2.1 Očekávání účastníků

Očekávání výrazným způsobem formují vnímání a chování účastníků vzdělávací akce. V kontextu vzdělávacích aktivit mohou mít stejní účastníci ze stejné hry nebo simulace uvedené za stejných podmínek výrazně různý dojem, pokud do ní jdou s různými očekáváními. Nevhodná očekávání jsou jedním z hlavních nepřátel lektora. Očekávání jsou velmi těžko uchopitelná a špatně se odhalují. Může se stát, že i velmi dobře připravená vzdělávací akce, na které vše probíhá hladce, příliš nevyjde, protože účastníci prostě měli jiná očekávání (PELÁNEK, 2008, *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 27).

2.2 Účastníci nejsou dokonalí

Jednou z nejčastějších chyb při realizaci vzdělávacích akcí je přecenění účastníků. Mezi nejčastější lidské limity patří:

Psychické možnosti. Co se týká psychických možností, je potřeba mít na paměti jeden často se vyskytující limit – číslo sedm (plus minus dva). Člověk je schopen mentálně pracovat zhruba ze sedmi pojmy a zapamatovat si zhruba sedm nových informací (*tamtéž, s. 27*).

Výdrž. Účastníci vzdělávání nebývají trénovaní profesionálové, takže výdrž plně se soustředit trvá jen pár minut, maximálně desítky minut. Pokud chce lektor udržet vysoké tempo delší dobu, musí využít střídání lidí v rámci skupiny. Plynulý výkon, při kterém nejedou úplně naplno (sledování výkladu), podávají lidé většinou asi hodinu, pak potřebují přestávku (*tamtéž, s. 27*).

Únava. V odhadu lektora stanovit krátkodobý výkon často nebývá problém. Chyby často vznikají nezapočítáním únavy, která způsobuje pokles výkonu. Kromě poklesu výkonu vede únava také k častějším chybám (*tamtéž, s. 27*).

2.3 Účastníci jsou různí

K uvědomění si rozdílnosti účastníků slouží typologie osobnosti. Typologie nám pomáhají ujasnit si, jací jsme my a v čem se od nás ostatní mohou odlišovat. Je potřeba mít ale na paměti, že žádná typologie není úplně absolutní, protože každý člověk je specifickou kombinací různých typů. Pro lektora je znalost typologie užitečná například při přípravě hry, při sestavování týmů nebo při obsazování rolí ve hře. V této části jsou 2 příklady typologií, které jsou relevantní z hlediska interaktivních vzdělávacích aktivit (*tamtéž, s. 28*). Typologie „Týmových rolí“ dle M. Belbina bude popsána v samostatné kapitole.

Motivační založení. Podobných typologií existuje více, zde je popsána verze od Jiřího Plamínka (PELÁNEK, 2008, *Příručka instruktora zážitkových akcí, s. 29*).

Objevovatelé. Hledají výzvy, překonávají překážky, jsou netrpěliví, tvořiví, přichází s originálními myšlenkami. Na pochvalu i kritiku reagují stylem „já vím“. Motivace: je to těžký úkol, udělej to, jak chceš. Demotivace: rutina, jednoduché, přesně dané postupy (*tamtéž, s. 29*).

Usměřňovatelé. Usilují o vliv na své okolí. Jsou rádi středem pozornosti, rádi vedou druhé. Kritiku slyší neradi. Motivace: je to důležité, závisíme na tobě, vezmi si lidi a zorganizuj to. Demotivace: bagatelizace úkolu nebo osobní důležitosti (*tamtéž, s. 29*).

Slad'ovatelé. Zajímají se o lidi, umění naslouchat, rádi pracují v týmu, vytváří příznivé prostředí. Pochvalu převádí na ostatní, kritiku přijímají. Motivace: budeš členem týmu, pomůžeš ostatním. Demotivace: bojí se odpovědnosti, samostatnosti, tvořivosti (*tamtéž, s. 29*).

Zpřesňovatelé. Zaměřují se vždy na jednu věc a pokoušejí se dosáhnout dokonalosti. Na pochvalu příliš nereagují, ale vnitřně je velmi potěší. Motivace: tady máš přesné instrukce, poradím ti, kdyby byl problém. Demotivace: chaos, nutnost sociální komunikace (*tamtéž, s. 29*).

Zájmy. Z pohledu interaktivních aktivit můžeme účastníky rozdělit do čtyř základních zájmových skupin (*tamtéž, s. 29*).

Sportovci. Mají dobrou fyzickou, jsou obratní, mají rádi sporty, závody, fyzicky náročné aktivity, pohyb venku. Upřednostňují jednoduchá pravidla. Motivuje je výzva (*tamtéž, s. 29*).

Stratégové. Umí dobře logicky myslet, mají rádi týmové hry náročné na komunikaci a koordinaci. Užijí si složité strategické hry, u nichž vysvětlování pravidel zabere aspoň půl hodiny a u kterých lze vymýšlet různé finty (*tamtéž, s. 29*).

Psychologové. Zajímají je hlavně lidi. Mají rádi psychologicky náročné hry, diskuze, reflexe, ale i volnější program, při němž si mohou popovídat s ostatními (*tamtéž, s. 29*).

Umělci. Rádi tvoří, umí hrát na hudební nástroj nebo dobře malují. Baví je tvořivé aktivity, tajemno, a hry se silnou atmosférou (*tamtéž, s. 29*).

Rozdělení skupiny podle zájmu je možné využít při skladbě programu. Lze kombinovat vzdělávací aktivity tak, aby si každý typ přišel na své (*tamtéž, s. 29*).

2.4 Skupina, tým

Poněkud hlubší rozčlenění skupin jednotlivců podle jejich fungování, účelu či trvalosti je jejich rozlišení, zda se jedná o skupinu nebo tým. Každá z těchto skupinových forem má totiž jiné principy účasti jednotlivců na skupinovém životě a fungování, a tím pádem se jak cíle, tak i způsoby budování a vedení skupin, týmů a komunit liší (VECHETA, 2009, *Indoor activity*, s. 171).

Skupina. Ve skupině lidí má každý člen přidělenou svoji výkonnou roli. Za zastávání této role odpovídá vedoucímu skupiny. Skupiny nemají identitu a soudržnost (pocit sounáležitosti): nevědí, proč jsou, k čemu jsou a proč jsou ve skupině právě ti druzí. Pochopitelně toto platí v extrémním případě; skupiny, které mají v sobě zárodek týmu, si mohou být uvedených prvků alespoň trochu vědomy. Ohledně hodnot, kritérií a přesvědčení ve skupině platí „každý pes, jiná ves“. Důležité jsou totiž skupinové role. Ve skupině, ač může mít také deklarovaný společný cíl, jde jednotlivcům koneckonců spíše o dosažení individuálních cílů než o společný prospěch a dosažení společného cíle (*tamtéž*, s. 171).

Tým. Tým je skupina lidí, kteří mají vzájemně se doplňující schopnosti a kteří si vzájemně zodpovídají za společné úsilí při dosahování společného cíle. Týmy mají velmi silný pocit identity a sounáležitosti. V týmu jsou sdílené představy o tom, co je důležité, a co ne (sdílené hodnoty). Každý člen týmu ví, proč je to také důležité (sdílená přesvědčení). Ví zároveň, co je správné, a co ne (sdílená kritéria). U týmu je jednou ze sdílených hodnot společný cíl. Členové týmu mezi sebou pociťují hlubokou sounáležitost, uznávají a oceňují individualitu druhého. A cíle, hodnoty druhého, jsou pro ně důležité, protože je pro ně jedinec sám o sobě důležitý. Každý člen týmu se tudíž zároveň i snaží, aby druzí svých osobních cílů dosáhli a aby jejich hodnoty došly naplnění (*tamtéž*, s. 171).

2.5 Malá sociální skupina

Malá sociální skupina je taková, v níž dochází k pravidelnému kontaktu všech se všemi. Její velikost závisí na okolnostech, maximální počet členů se pohybuje okolo 30.

Žádná skupina není úplně homogenní, je tedy dobré si všimnout jejího složení a rolí jednotlivců v ní. Zpravidla vzniká jádro tvořené dominantními postavami, na toto jádro jsou pak navázáni ostatní. Pokud se skupina rozdělí na několik soupeřících podskupin, signalizuje to vnitřní rozpory. Struktura skupiny se nejlépe odhadne pozorováním komunikace. Dále je dobré sledovat, jak probíhá skupinové rozhodování a řešení konfliktů. Uskutečňuje-li se rozhodování autoritativně, kompromisem po dlouhých debatách, konstruktivní dohodou, nebo ležerně přijetím prvního návrhu. Jsou-li konflikty utlány, nebo vyplouvají rychle na povrch. Tyto informace sleduje lektor nejen proto, že jsou zajímavé, ale i proto, že jsou pro něj velmi důležité. Stav skupiny dává cennou zpětnou vazbu o průběhu dosavadního programu vzdělávacích aktivit a podnětné informace k uvádění těch následných (PELÁNEK, 2008, *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 33).

2.6 Skupinová dynamika

Se skupinovým prožíváním se setkáváme prakticky kdekoliv, protože každý sdílí své životní prostředí s jinými lidmi. Někdy přirozeně, někdy dobrovolně, jindy ze situace dané okolnostmi. Skupiny a jejich dynamika nás tedy ovlivňují na každém kroku. Proto je vyrovnaní se podstatou skupinové dynamiky základní a neoddelitelnou složkou našeho vlastního osobnostního vývoje klíčovou úlohou nejen pro každého, kdo v kolektivech žije a pracuje, ale především pro všechny, kteří jakýkoliv kolektiv řídí, vzdělávají nebo spravují. (VECHETA, 2009, *Indoor activity*, s. 168).

Termín skupinová dynamika pochází z psychoterapie. Podobně jako vývoj jednotlivce má své fáze, existují i fáze vývoje skupiny. Tomuto vývoji říkáme skupinová dynamika. Znalost jednotlivých fází lze využít při tvorbě vzdělávací aktivity, protože pomůže lektorovi se rozhodnout, které hry nebo například modelové situace má zařadit. Stejná zážitková aktivita může být výborná pro skupinu ve fázi orientace, a propadák, když je skupina v produktivní fázi (PELÁNEK, 2008, *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 33).

Rychlost jakou skupina vývojovými fázemi prochází, se velmi liší. Záleží jak na skupině, tak na podmínkách, v jakých funguje. Za běžných okolnos-

tí může posun z jedné fáze do druhé trvat velmi dlouho. Interaktivní způsob vzdělávání však poskytuje dobré prostředí pro vývoj skupiny a ten většinou v tomto případě probíhá rychle. Se znalostí skupinové dynamiky lze program konstruovat tak, aby se skupina cíleně posunovala z jedné fáze do druhé. Díky posunům do dalších fází si účastníci mohou vyzkoušet víc dovedností, nicméně rozhodně není nutné (a často ani možné), aby skupina během vzdělávací akce dospěla do produktivní fáze (*tamtéž, s. 34*).

Fáze vývoje skupiny byly definovány z různých psychosociálních přístupů. Nejznámějším je model Bruce Tuckmana. Původní varianta modelu obsahovala čtyři stadia, která doplnil Tuckman s Jensenem o páté (ukončení činnosti). Dnes bývá ještě doplňováno o šesté stadium, což je samotný vznik (ustanovení) skupiny. V plné podobě vypadá model následovně (VECHETA, 2009, *Indoor aktivity, s. 168*, PELÁNEK, 2008, *Příručka instruktora zážitkových akcí, s. 34*):

Vznik (*starting*) - vznik skupiny, jedná se první vzájemný kontakt členů skupiny – shromážděných jednotlivců za nějak definovaným účelem, důvodem či motivem – zahajuje fázi tvorby skupiny a prakticky okamžitě přechází ve fázi formování (*tamtéž, s. 169 a s. 34*).

Formování (*forming*) - testování vzájemného chování, snesitelnosti a jejich hranic, co se týče jednání jednotlivých členů mezi sebou navzájem. Je to vlastně fáze vzniku osobních vztahů spojená s definováním vzájemných rolí. Panuje nejistota. Skupina je tvořena jednotlivci, skupinové role zatím nejsou rozděleny. Vztah k lektorovi je kladný, lektor je brán jako autorita, má pozitivní roli (*tamtéž, s. 169 a s. 34*).

Bouření (*storming*) – pospolitá koexistence skupiny a nutnost dalšího rozvoje vztahů mezi jednotlivci vede k nespokojenosti, ke střetům různých názorů a k vnitřnímu procesu „kvašení“ neboli vnitroskupinovým konfliktům. Lektor je vnímán negativně, dochází k proti-závislosti – závislosti na někom, proti komu se skupina bouří, ale na kterém je závislá (*tamtéž, s. 169 a s. 34*).

Normování (*norming*) – skupina se stabilizuje. Dochází k přijímání rolí, hlavní role jsou již vyjasněny. Utvrzuje se skupinová kultura. Spolupráce v rámci skupiny se zintenzivňuje. Podskupiny se rozpouštějí, vzniká jedna

velká skupina bez jasného vnitřního dělení. Lektor je vnímán jako partner, a ne už jako autorita, dochází ke vzájemné závislosti (*tamtéž, s. 169 a s. 34*).

Optimální výkon (*performing*) – fáze plné funkčnosti skupiny. Dosažení této fáze se stává přínosem jak pro každého jednotlivého člena, tak pro skupinu jako celek. Skupinové procesy jsou jasné. Dochází k maximálnímu využití silných stránek jednotlivců. Komunikace je otevřená. Konflikty existují, nejsou však vnímány negativně, ale jako příležitost k rozvoji. Lektor ustupuje do pozadí, stává se členem skupiny. Skupina přebírá odpovědnost sama za sebe, lektor může být až přebytečný (*tamtéž, s. 169 a s. 34*).

Ukončení činnosti (*adjourning*) – dosažení skupinového cíle vede nakonec k regresi a zániku skupiny, protože dosažením cíle pominul nejméně jeden z důvodů jejího vzniku (*tamtéž, s. 169 a s. 34*).

2.7 Možnosti skupinové podpory ze strany lektora

Pro lektora je mimořádně důležité, aby náležitě přihlížel k jednotlivým fázím skupiny a naplánoval tomu odpovídající program. Teprve, když se skupina stane schopnou práce, tedy když dospěje do třetí (*storming*), respektive čtvrté (*norming*) vývojové fáze, je možno intenzivně zpracovávat témata zatížená afekty. Proto je počáteční fáze (*starting*) a nástupní fáze (*forming*) tak nesmírně důležitá pro průběh dalšího dění ve skupině. Lektor musí skupině poskytnout dostatek času na průběh první a druhé fáze. Ale i zakončení vzdělávací aktivity má svůj význam, protože vytváří poslední dojem ze vzdělávání, zůstává snadněji uchováno v paměti. Dobrý konec sice nemůže zachránit špatný průběh, ale špatný konec může určitě i tu nejlepší akci pokazit, proto se vyplatí dobře jej připravit a zrežírovat. Protože je velmi důležité věnovat pozornost jednotlivým fázím skupiny, je níže uveden systematický přehled těchto fází s příslušnými intervenčními cíli a s možnostmi podpory ze strany lektora (BELZ, SIEGRIST, 2001, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, s. 54*):

Tab. 2 Vývojové fáze skupinové dynamiky a intervence lektora

| Fáze <i>forming</i> | |
|---------------------------------|---|
| <i>Znaky skupinové dynamiky</i> | <ul style="list-style-type: none">• nejistota jednotlivých členů skupiny• zdrženlivost |

- zachování odstupu a ochrany
- žádné pevné svazky
- „zaškatulkování“ ostatních účastníků
- hledání platných norem
- projevy navyklých způsobů chování
- testování lektora
- nepatrné přejímání odpovědnosti
- vyjasnění očekávání
- odbourání obav
- umožnění pozitivních zkušeností
- vzájemné poznávání
- dobré naplánování programu
- musí být patrná jasná struktura
- seznamovací hry
- cvičení ve dvojicích
- opatrné navazování spojení mezi účastníky

Cíle intervencí

Podpora, kterou může poskytnout lektor

Fáze storming

Znaky skupinové dynamiky

- členové se stávají osobnějším
- vliv jednotlivce na dění
- tahanice o témata a věcné obsahy
- snahy o nalezení vlastní pozice
- kritika ostatních účastníků
- boje o status, manévrování k jeho uhájení
- diskuse o chování lektora
- vytváření podskupin
- připustit soupeření o obsazení pozic
- vymezit rámec vzdělávací aktivity
- vypracovat pravidla vzájemného kontaktu
- vyjasnit vlastní pozice lektora
- hry založené na silných stránkách jednotlivce

Cíle intervencí

Podpora, kterou může poskytnout lektor

- soutěživé hry (řízené uvolnění agresivity)
- hry vyžadující šikovnost
- učební „kolečko“
- cvičení zaměřené na komunikaci

Fáze norming

Znaky skupinové dynamiky

- ustupuje přehnaně konkurenční chování
- otevřená komunikace
- spolupráce se zintenzivňuje
- výměna nápadů, názorů
- ujasnění potřeb
- akceptování druhých
- rozvoj systému vztahů
- pomalu se vytvářející pocit sounáležitosti
- budování mezilidských vztahů

Cíle intervencí

- volný rozvoj jednotlivce a skupiny
- přenášení odpovědnosti
- podporovat komunikaci a kooperaci

Podpora, kterou může poskytnout lektor

- nepřijímat žádné nové členy
- stále větší oproštění od vlastních představ
- podněcovat členy k důslednějšímu plánování
- hraní rolí
- cvičení kooperace

Fáze performing

Znaky skupinové dynamiky

- skupina je plně práce schopná
- silná soudržnost skupiny
- identifikace jednotlivce se skupinou
- zvýšená ochota jednotlivce dávat
- opravdový pocit sounáležitosti
- jsou akceptovány odlišnosti osob
- úkol skupiny je na prvním místě

| | |
|---|---|
| <i>Cíle intervencí</i> | <ul style="list-style-type: none"> • skupina se řídí převážně sama • zacházení se silnými a slabými stránkami • otevřenost skupinových procesů • umožnit nové, i emocionální zkušenosti |
| <i>Podpora, kterou může poskytnout lektor</i> | <ul style="list-style-type: none"> • přenést vedení ve značném rozsahu na skupinu • dávat skupině a jednotlivcům zpětnou vazbu • simulační hry, mikroteaching |

Fáze adjourning

| | |
|---|---|
| <i>Znaky skupinové dynamiky</i> | <ul style="list-style-type: none"> • nový neklid ve skupině • ambivalentní vzájemné vztahy • vynořování dřívějších zážitků skupiny • snahy vyhnout se rozchodu |
| <i>Cíle intervencí</i> | <ul style="list-style-type: none"> • podporovat mobilitu jednotlivců a skupiny • ukázat možnosti transferu • umožnit pozitivní vzpomínky • připustit bolest z rozchodu skupiny |
| <i>Podpora, kterou může poskytnout lektor</i> | <ul style="list-style-type: none"> • reflexe dění ve skupině • vyhodnocení získaných zkušeností • stručné shrnutí podstatných bodů • otevřít výhledy do budoucnosti • rozloučení: gag, citát, výrok, obrázek • poděkování |

Zdroj: BELZ, H., SIEGRIST, M., Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Praha: Portál, s.r.o. 2001. str. 54

2.8 Podpůrné aktivity lektora

Jde o různé typy doprovodných aktivit povahy drobných i velmi rozsáhlých hrátek a her, jež mají přispět v některých fázích skupinové dynamiky k budování rozmanitých vztahů – od vztahů mezi účastníky či vztahů mezi

účastníky a lektorem až po vztah účastníků ke vzdělávací akci a jejímu tematickému obsahu (PLAMÍNEK, 2010, *Vzdělávání dospělých*, s. 169).

Seznamovací aktivity. S největší vztahovou nejistotou se lektoři pochopitelně setkávají na počátku programu, kdy se ještě s účastníky blíže neznají a kdy se znát nemusejí ani účastníci mezi sebou. V tomto aspektu se od sebe liší tzv. otevřené a uzavřené kurzy. Na otevřené kurzy se sjíždějí účastníci z různých firem, institucí a organizací, kteří se většinou neznají, resp. znají jen vzdáleně nebo jen s některými účastníky. Je tedy třeba je seznámit. Tito účastníci bývají v průměru poměrně motivovaní něco si z kurzu odnést. Výjimečně se stává, že si kurz zaplatili i z vlastní kapsy a předpokládají, že na něm opravdu něco užitečného dostanou. Bývají tedy relativně nároční, ale spíše nezálužní, mnohdy i vděční za zajímavý program. Oproti tomu na uzavřené kurzy se sjíždějí účastníci ze stejného prostředí, tedy z jedné firmy, instituce nebo organizace. Většinou se znají, i když to nemusí být vždy pravidlem (mnoho poboček po republice, nadnárodní firmy). Takoví účastníci bývají velmi různě motivovaní i různě nároční. Ať tak či onak, očekává se, že se účastníci na začátku programu seznámí. Metody tohoto seznámení se liší především mírou své časové náročnosti a nároků na zapojení účastníků (*tamtéž*, s. 169).

Povzbuzovací aktivity. U povzbuzovacích aktivit již není lektor na tenkém ledě. Nasazuje je totiž v běhu kurzu, tedy v situaci, kdy se již zná se skupinou, i uvnitř skupiny jsou navázány vztahy a ví, co si pravděpodobně může k účastníkům dovolit. Angličtina používá pro povzbuzovací aktivity termín energizer (*tamtéž*, s. 172).

Uzavírající aktivity. Specifická situace pro nasazení doprovodných aktivit nastává na konci vzdělávací akce. Racionální tečkou za kurzem je nějaká forma lektorského působení (shrnutí, vyhodnocení, poděkování za účast), ale neméně vhodné je i zařazení prožitkovější nebo emocionálnější aktivity (*tamtéž*, s. 179).

2.9 Týmové role

Týmové role představují způsoby chování jednotlivce ve skupině. Každý člověk k nějaké roli intuitivně tíhne, má nějakou „oblíbenou“ (primární) a

poté i sekundární nebo terciární (více obvykle ne). Role se samozřejmě mohou kumulovat. K určení toho, jaká role je pro jednotlivce principiálně preferenční, slouží například Belbinův test (příloha A Dotazníkové šetření). Principiálně můžeme rozlišit dva druhy týmových rolí:

- 1. výkonné role** – definované podle úkolu, který má jednotlivce provést
- 2. socioemocionální role** – „přirozená“ funkce jednotlivce uvnitř skupiny (VECHETA, 2009, *Indoor activity*, s. 170)

R. Meredith Belbin se zabýval po řadu let úspěšností týmů. Určil devět týmových rolí, které popisují zvláštní přístup k práci různých lidí. Týmová role v tomto pojetí je zčásti projevem osobnosti, vrozených povahových vlastností a získaných životních zkušeností, ale zčásti také projevem aktuální situace na pracovišti. Osobnostní dispozice však jsou silné a do jisté míry limitující – člověk směřuje k těm rolím, které jsou mu blízké a ve kterých se osvědčí, a role, které jeho osobnosti odporují, nezvládne. Optimálně složený tým obsahuje všechny typy rolí. To neznamena, že by v týmu muselo vždy být devět členů. Belbin připisuje větší efektivnost týmům o třech, čtyřech nebo pěti lidech za předpokladu, že každý z členů bude vykonávat současně několik rolí (BĚLOHLÁVEK, 2008, *Jak vést svůj tým*, s. 29).

Následující popisy vycházejí z prací Belbina:

Myslitel (Plant). Je to kreativní člověk, který vidí věci jinak než ostatní. Přemýšlí nad tím, co ostatní považují za samozřejmé. Myslitelé nebývají obvykle příliš průbojní ani komunikativní. Je v týmu zdrojem originálních myšlenek, nápadů a návrhů.

Typické vlastnosti osobnosti (zvědavost, kreativita, introverze, samostatnost myšlení, rozvážnost).

Přínos pro tým. Přínosem myslitelů je především jejich kreativita, schopnost nacházet nové odlišné pohledy na věc a řešení. Myslitelé se také stávají nositeli změn. Mají sklon posouvat věci dopředu.

Přijatelné slabé stránky. Myslitelé jsou často zahlceni svými nápady. Dopracování těchto nápadů a jejich realizace jsou pro ně ale poněkud obtížné, protože je nebaví.

Riziko pro tým. Pýcha na vlastní nápady může vést od snahy jejich prosazování za každou cenu k neochotě přijmout odlišné řešení až po odmítání spolupráce. (*tamtéž, s. 30*).

Vyhledavač zdrojů (Resources Investigator). Je uvolněný, družný a společenský, o všechno se zajímá. Reaguje pozitivně a s nadšením. Snadno se spřátelí a má spoustu kontaktů. Jeho schopnost přinášet nápady a stimulovat inovaci svojí aktivitou vede lidi k tomu, že ho mylně považují za člověka plného nápadů, on ale nedisponuje výrazně originalitou, která je typická pro myslitele. Je spíš schopen rychle rozpoznat význam nových nápadů.

Typické vlastnosti. (zvědavost, flexibilita, extroverze, otevřenost v komunikaci, odvaha, pohotovost, impulzivnost).

Přínos pro tým. Největším přínosem je zprostředkování vztahů týmu s okolím, schopnost kontaktovat lidi, zkoušet cokoli nového, reagovat na výzvy. Mají schopnost přesvědčit partnera o svém názoru.

Přijatelné slabé stránky. Nadšení obvykle nevydrží dlouho. Obrovský entuziazmus a verva, se kterou se pouští do akce, mají omezené trvání. Tito lidé trpí neschopností dlouhodobě se koncentrovat na jednu činnost.

Riziko pro tým. V extrémním případě může snížení jeho zájmu o věc skončit nedotažením úkolu. Nadměrná pružnost vyhledávače může přejít do nekázně, neustálé změny v ujednáních a nepřesnost plnění dohod (*tamtéž, s. 31*).

Koordinátor (Co-ordinator, Chairman). Je to vedoucí demokratický, přátelský a mírný až měkký. Má dostatek sebedůvěry, ale neprosazuje se za každou cenu. Je dominantní, ale uvolněným a nenásilným způsobem. Dovede dobře mluvit i naslouchat. Poslouchá, shrnuje názory a postoje skupiny a vyjadřuje skupinové cítění.

Typické vlastnosti osobnosti (příjemnost, klid, sebedůvěra, sebekontrola, extroverze, svědomitost, kázeň, obětavost, taktičnost, citlivost, povolnost důvěřivost).

Přínos pro tým. Vidí jasně, v čem jsou silné a slabé stránky jednotlivých členů týmu, a směřuje lidi k tomu, co jim jde nejlépe. Umí usměrnit sku-

pinovou diskusi tak, aby s využitím všech členů tým dosáhl optimálního výsledku.

Přijatelné slabé stránky. Koordinátoři se nevyznačují mimořádnou průbojností. Je pro ně primární úspěch týmu, nikoliv vlastní sebeprosazení, a proto někdy až příliš ochotně, přenechávají úkoly jiným.

Riziko pro tým. V případě nezbytné potřeby je koordinátor schopen podniknout rázné opatření vůči týmu nebo vůči jednotlivým členům a přitvrdit, avšak takové jednání mu není přirozené, bude se mu vyhýbat a odkládat je (*tamtéž, s. 32*).

Formovač (Shaper). Formovači jsou lidé nadaní vysokou a nepolevující energií, kterou celou nasazují pro dosažení výsledků. Jsou nároční a kritičtí, neurotičtí a netrpěliví, na chyby ostatních reagují hněvivě. Formovač je soupeřivý a vítá příležitost ke konfrontaci. Často se naštvě, ale nechová dlouho zášť. Je soutěživý, netoleruje neukázněnost, nepřesnost a nesystematické myšlení.

Typické vlastnosti osobnosti (energičnost, cílevědomost, bojovnost, rozhodnost, vytrvalost, extroverze, kritičnost, náročnost, neuroticismus, impulzivnost, vznětlivost)

Přínos pro tým. Umí se plně soustředit na úkol, netrpí roztěkaností, ani na chvíli nezapomene, kam je potřeba se dostat, a tímto směrem vyvíjí tlak na ostatní. V krizové situaci jsou neocenitelní. Rychle si udělají obrázek o situaci, neprodleně přijmou řešení a neprodleně je uplatní.

Přijatelné slabé stránky. Jsou to lidé nervózní a netrpěliví. Snadno se rozčílí. Stále spěchají, myslí rychle, vyjadřují se stručně, jednají neprodleně. Mají sklon jednat nekompromisně, necitlivě a bezohledně. Schází jim tolerance pro odlišné názory jiných členů týmu, nejsou příliš ochotní jim naslouchat a potlačují je, nezajímá je dopad jejich záměrů na jednotlivce, nestarají se o to, zda jim opatření prospěje, nebo uškodí.

Riziko pro tým. Nemají chuť k důkladným analýzám a netrápí se srovnáváním různých hledisek, které pro ně znamenají zabíhání do podrobností a ztrátu času. Jejich rozhodování je unáhlené (*tamtéž, s. 33*).

Vyhodnocovatel (Monitor-Evaluator). Vyhodnocovatel je spíš vážný. Jeho přínosem je rozvázná a nezaujatá analýza spíš než tvůrčí nápady. Kupodi-

vu je nejméně motivovaným členem týmu. Přizpůsobuje se pomalu, potřebuje čas, aby si věci promyslel, ale jeho úsudek je nejobektivnější v týmu. Někdy je netaktní a přezíravý, což mu na oblibě nepřidá. Dokáže srážet morálku týmu kritikou v nepravý čas. Je důležité, aby byl upřímný a přístupný ke změně, jinak hrozí, že bude příliš negativistický a jeho kritičnost převáží jeho ochotu přijímat nové myšlenky.

Typické vlastnosti osobnosti (chladnost, opatrnost, svědomitost, skepse, nadhled, pesimismus, neuroticizmus, úzkostnost).

Přínos pro tým. Vyhodnocovatelé brání tým před rizikem a unáhleným rozhodnutím. Jsou odolní vůči emocím a vždy si uchovávají chladnou hlavu. Srovnávají, kalkulují, předvídají. Tito lidé přinášejí týmu strategický nadhled.

Přijatelné slabé stránky. Skepse, snižování vzletných myšlenek, nadměrná kritičnost vyvolávají v ostatních členech týmu demotivaci.

Riziko pro tým. Vyhodnocovatel je nebezpečný tím, že může dobré myšlenky zabít už v zárodku (*tamtéž, s. 35*).

Týmový pracovník (Team Worker). Týmoví pracovníci jsou dobrosrdeční, přátelští lidé, kteří stavějí nade vše dobré vztahy mezi lidmi a pohodu v týmu. Jsou nenároční, neprosazují sebe ani své zájmy, důležitější je pro ně uspokojení potřeb ostatních lidí a respekt vůči jejich názorům. Týmový pracovník je nejcitlivějším členem týmu. Je dobrý a ochotný posluchač. Je vzorným členem týmu, ale v normálních podmínkách jeho přínos nemusí být příliš zřetelný.

Typické vlastnosti osobnosti (příjemnost, vřelost, citlivost, taktičnost, nekonfliktnost, nerozhodnost, neprůbojnost).

Přínos pro tým. Týmoví pracovníci vytvářejí v týmu pozitivní atmosféru a pozitivní mezilidské vztahy. Stane-li se, že je někdo ponechán mimo, snaží se ho vtáhnout do týmu, aby nebyl zklamaný. Jsou to taktici, kteří vycítí blížící se hádku a elegantně konfliktu předejdou stočením diskuse k jinému tématu nebo uklidněním rozvášněných protivníků.

Přijatelné slabé stránky. Týmoví pracovníci jsou nerozhodní, pokud jde o závažná rozhodnutí. Je pro ně obtížné zaujmout jednoznačné stanovisko.

Riziko pro tým. Neradi sdělují lidem nepříjemné informace a je-li to nutné, snaží se z toho nějakým způsobem vykrotit (*tamtéž, s. 36*).

Realizátor (Implementer). Realizátoři jsou velmi spolehliví lidé s mimořádnou disciplínou a praktickými organizačními schopnostmi. Mají rádi postupy, normy, harmonogramy a vadí jim jejich narušování. Realizátor je praktik a organizátor. Pracuje efektivně, systematicky a metodicky, ale poněkud nepružně a nereaguje na rozevláté spekulativní myšlenky, které nemají bezprostřední viditelnou souvislost s konkrétním úkolem. Zároveň je obvykle velice ochoten upravit své harmonogramy a návrhy a přizpůsobit je přijatým plánům a stanoveným systémům.

Typické vlastnosti osobnosti (svědomitost, spolehlivost, odpovědnost, kázeň, systematickosti, vytrvalost, rozvážnost, důslednost, nepružnost).

Přínos pro tým. Přínosem realizátora je v první řadě systém. Tito jedinci vnášejí systém do chaosu a řád do nepořádku.

Přijatelné slabé stránky. Realizátor je nepružný, a tak se změnám brání a snaží se realitu naroubovat na jednu stanovené zásady. Je poněkud setrvačný, a pokud chceme výjimku z normy, přijímá ji velmi neochotně.

Riziko pro tým. Posedlost systémem může vést až k byrokracii. Realizátor se zatne, nekompromisně lpí na zavedených pořádcích a bojkotuje jakoukoliv změnu (*tamtéž, s. 37*).

Dokončovatel (Finisher). Svými povahovými rysy se podobá vyhodnocovateli, avšak liší se od něho svým zaměřením na detail a neschopnosti nadhledu. Dotahovač se v týmu neprosazuje, ale udržuje stále pocit povinnosti, komunikuje s ostatními a popouzí je k činnosti. Ovládá se a má silný charakter, je netrpělivý a netolerantní vůči méně zodpovědným členům týmu.

Typické vlastnosti osobnosti (neuroticizmus, úzkostnost, introverze, svědomitost, důkladnost, důslednost, pečlivost, perfekcionismus, nepružnost).

Přínos pro tým. Dokončovatel je nositelem kvality. Jeho preciznost a zaměření na detail mu umožní vyloučit jakoukoliv vadu na práci týmu a odvést naprosto dokonalý výsledek. Nesnáší nedbalost, polovičatost a lajdáctví.

Přijatelné slabé stránky. Je to perfekcionista, okouzlený detailem. Postrádá schopnost nadhledu, tvorby vize a širší perspektivu. Ulpívá na detailech a unikají mu věci podstatné.

Riziko pro tým. Tým může nezvládnout práci ve stanoveném termínu, pokud je závislý na činnostech dokončovatele (*tamtéž, s. 38*).

Specialista (Specialist). Tato role byla doplněna až v novějších Belbinových pracích. Svým způsobem je mimořádná, protože není tolik ovlivněna osobností nositele, nýbrž stojí na vysoké úrovni jeho odborných znalostí. Pro specialistu je typické vysoké zaujetí pro svůj obor a vysoká koncentrace na oblast svého zájmu. Odborný rozvoj je pro něj nejvyšší hodnotou, které je připraven obětovat své pohodlí, kariéru i zdraví.

Typické vlastnosti osobnosti (Nevyznačuje se obvyklými typickými povahovými rysy. Specialisté mohou být uzavření introverti, nebo společenší extroverti, mohou být klidní a vyrovnaní, nebo prudcí a impulzivní, najdou se mezi nimi chladní racionalisté stejně jako citliví lidumilové).

Přínos pro tým. Umějí ostatním poradit s jakoukoliv odbornou otázkou, pokud se týká jejich působnosti, a skoro vždy najdou nějakou cestu, jak problém vyřešit. Specialista dodává týmu image.

Přijatelné slabé stránky. Vysoká vazba na určitý obor vytváří jednostrannou orientaci, dostává se tak do určité izolace a ztrácí nadhled.

Riziko pro tým. Jednostranná orientace vede k další nesnázi, kterou je špatná komunikace. Specialisté používají vlastního jazyka, který je ostatním nesrozumitelný nebo jen částečně srozumitelný. Vedle znalosti odborného jazyka se u nich setkáváme také s neochotou vidět problém očima jiného. (*tamtéž, s. 39*).

2.10 Vztahy mezi rolemi

Belbinovské role odrážejí postup řešení problémů a vytváření produktů, tedy procesů, jež jsou v jistém smyslu podstatou práce skupin a týmů a smyslem jejich existence (PLAMÍNEK, 2009, *Týmová spolupráce a hodnocení lidí, s. 41*).

Tým řeší například divergentní úlohu, tzn. řešení ani cesta nejsou předem známy, takže je někdo musí vymyslet. Na počátku procesu, je-li známo zadání, jež je vstupem do procesu řešení, tedy musí být nějaké nápady. Nápady obstarává týmová role označená jako „*myslitel*“. Nápady je třeba prozkoumat, oponovat, předběžně prověřit, zda mohou obstát v reálných podmínkách praxe. V týmu to vytváří pole pro uplatnění „*vyhodnocovatele*“. Nápady, které prošly oponenturou, se neuskuteční bez toho, aby někdo řekl, co je konkrétně třeba udělat. To zajistí „*formovač*“, který má nejbližší k formální roli manažera. K jakékoliv činnosti jsou nezbytné zdroje. Jejich obstarávání, zajišťování materiálních podmínek toho, aby procesy navržené formovačem skutečně mohly probíhat, je přirozenou doménou „*vyhledavače zdrojů*“. V týmu je nezbytné vytvořit i nemateriální podmínky pro běh procesů, například příznivou atmosféru, dobrou náladu, pohodové vztahy, přiměřený optimismus. O to spontánně usiluje „*týmový pracovník*“. Nyní je jasné, co se má dít, a jsou vytvořeny materiální i nemateriální podmínky pro práci. Je třeba také skutečně pracovat. Jít v tomto směru příkladem a opřít se do úkolu, to je preferencí „*realizátora*“. Ten už netrpělivě čeká, kdy se přestane mluvit a začne pracovat. Pro úspěch práce je nezbytná a důležitá její kvalita. Ta by měla být průběžně sledována a zejména po skončení práce by měl někdo zkontrolovat, zda je výsledek kompletní, zda někde nezůstalo něco nedoděláno, a je-li to potřeba, tak i dotáhnout uvolněné šrouby či sjednotit formáty a jazyk výsledných dokumentů. To umí „*dokončovatel*“. Další role, „*koordinátor*“, je v týmu proto, aby sjednocoval úsilí jednotlivých rolí. Každý člen týmu má tendenci vidět úkol očima své preference. Pro myslitele je úkol v zásadě hotovo v okamžiku, kdy je vymyšlen způsob řešení, zhodnocovatel může být mysliteli i jiným protivný, formovač nemusí své řídicí tendence projevovat právě nejcitlivěji, realizátor může ostatní znervózňovat svoji akčností, dokončovatel je může zdržovat svou pečlivostí. Prostě tu chybí někdo s neformální autoritou, kdo bude všem co nejlépe rozumět a bude je dávat dohromady, bude tmelit tým. To je podstatou role koordinátora (*tamtéž, s. 41*).

V typologii se někdy objevuje i výše zmiňovaná devátá role „*specialisty*“. Ten je nositelem výjimečných a více či méně vzácných zdrojů – obvykle znalostí,

dovedností nebo zkušeností. Vyhranění specialisté bývají v zásadě nepoužitelní k jiným účelům, ale v okamžiku, kdy se objeví potíž, která souvisí s jejich oborem, se rychle stávají klíčovými trumfy týmu (*tamtéž, s. 43*).

Komentář autora

Dalším činitelem ve vzdělávání dospělých jsou samotní účastníci. Ti po příjezdu na vzdělávací akci vytvoří učební skupinu, která žije svým specifickým životem. Každý člen skupiny si na počátku přináší vlastní očekávání, která předurčují úspěch celé akce. Proto je velmi důležité, aby lektor na začátku akce nepodcenil možnost získat co nejpodrobnější představu o motivech a očekáváních jednotlivých členů skupiny. Toto je velmi cenný zdroj informací pro budoucí úpravy v tematické skladbě či způsobu vedení učebních aktivit. Často je tato aktivita ze strany lektorů podceňována a realizována jaksi „formálně“, a poté dochází k nemilému překvapení na konci ve formě negativního hodnocení ze strany účastníků.

Od prvních momentů mezi účastníky dochází k vzájemným interakcím, komunikačnímu oťukávání, formování vzájemných vazeb, haló efektům a nastavování pravidel. Již to, jak si účastník volí místo k sezení, svého souseda či vzdálenost od lektora jsou první signály o jeho pocitech v dané vzdělávací skupině. Vnímavý lektor může již v těchto chvílích například nezávaznou konverzací vytvářet přátelské, bezpečné a otevřené klima, které účastníkovi umožní lépe zvládnout cizost tohoto prostředí. Může vytvářet první vazby mezi účastníky anebo zjednodušovat vzájemnou komunikaci zatahováním více účastníků do společné diskuse. Již tyto momenty mohou mít vliv na celkový průběh vzdělávacího procesu. Podcenit fázi formování může pro lektora znamenat v budoucnu potíže ve formě sporových situací, větší četnosti konfliktů, ztrátě aktivity ze strany účastníků nebo lektorské autority.

Neméně důležitým nástrojem pro hladký průběh formovací fáze je zařazení interaktivních aktivit, které mohou celý proces zrychlit. Lektor by měl citlivě vybírat způsob seznamování a neprovádět tuto aktivitu příliš formálně. Klasické kolečko, kdy každý účastník říká informace o sobě, není tak účinné, jako když účastníci prezentují informace o někom jiném nebo se třeba grafic-

kou podobou snaží charakterizovat svou osobu a ostatní nechají hádat znázorněné informace. Také se velmi osvědčuje pokládání dodatečných dotazů lektorem, které celý seznamovací proces oživuje a udržuje tak větší pozornost všech aktérů. Stěžejním prvkem v této fázi je také způsob, jakým lektor prezentuje svou osobu, protože tím nastavuje míru své autority vůči skupině. Dvacetiminutový monolog naplněný spoustou informací z profesního života lektora, jeho kurzů, zahraničních stáží, tisíců spokojených účastníků, stovek nadšených firem... může působit na některé účastníky impozantním dojmem, ale u jiných může vyvolat dojem vychloubání a stavění si pomníku nadřazenosti. Z pohledu autorovy praxe je lepší, když se lektor přimíchá do seznamovacího kolečka účastníků a zvolí pro své představení stejná kritéria, jaká mají ostatní členové učební skupiny.

Pro další úspěšný průběh vzdělávacího procesu je dobré mít připraveny aktivity buď v podobě energizerů, které aktivizují jednotlivé účastníky, nebo cíleně střídat samostatnou práci, cvičení ve dvojicích a celoskupinové aktivity, které neustále posilují kohezi, otevřenou komunikaci, spolupráci a posunují skupinu do dalších fází skupinové dynamiky. Pro následující fázi „storming“, kdy dochází k bouření ve skupině, je dobré z pohledu lektora zařadit složitější herní simulaci a následně se věnovat podrobnému review, které bude jednak zaměřeno na práci s emočním stavem jednotlivých členů učební skupiny, ale také na racionální popis produktivních a neproduktivních komunikačních mechanismů v rámci skupiny včetně vyjasnění si postavení lektora. Takto detailně zpracovaná aktivita může lektorovi v dalším průběhu vzdělávání velmi pomoci. K dalším fázím skupinové dynamiky může a nemusí během vzdělávací akce dojít. Záleží to na množství a intenzitě interaktivních aktivit, které podněcují skupinu ke vzájemné spolupráci, a také celkové délce vzdělávací akce. U většiny běžných dvoudenních seminářů se fáze „norming“ a „performing“ vyskytují v menší míře. Více se s nimi můžeme setkat u vzdělávacích akcí s outdoorovými prvky nebo tzv. akademií, kdy dochází k pravidelnému setkávání stejné učební skupiny například v měsíčních intervalech.

3. KOMUNIKACE V PRÁCI LEKTORA

Komunikace zahrnuje informování, vysvětlování i přesvědčování. Poměrně jednoduše a bez větších problémů se lektori vyrovnávají s informační funkcí komunikace. Obtíže vznikají, když mají věci a vztahy vysvětlit, objasnit, dovést účastníka k jejich pochopení, zejména k pochopení a zažití příčinných souvislostí. Největší obtíže ovšem vznikají, má-li lektor někoho o něčem přesvědčit, přimět ho k určitému chování, jednání či k jeho změně. Zdaleka k tomu nestačí dostatek relevantních informací ani pouhá schopnost lektora uspořádat je do logických struktur, protože oslovený účastník sice může ocenit lektorovu věcnost, logičnost jeho argumentace, ale přesto nemusí pro danou věc ani „hnout prstem“. Z toho důvodu je nezbytné uplatňování systemického myšlení a jednání lektora (BARTÁK, 2007, *Vzdělávání ve firmě*, s. 64).

3.1 Komunikační dovednosti lektora

Mezi základní komunikační dovednosti zpravidla řadíme poslouchání, naslouchání, mluvení, čtení a psaní a vnímání neverbální komunikace. Nejvýznamnější časový prostor v komunikaci zaujímá poslouchání a naslouchání (53 %), následované čtením (17 %), mluvením (16 %) a psaním (14 %). V následujícím textu se zaměříme na dvě vybrané komunikační dovednosti nezbytné pro úspěšnou práci lektora: poslouchání a mluvení (VYMĚTAL, 2008, *Průvodce úspěšnou komunikací*, s. 25).

Poslouchání je složitý proces vnímání sdělení odesílatele zprostředkovaný mluvením, který vyžaduje od posluchače sdělení komplexní reakci, založenou především na rozumu a emocích. Mezi některé způsoby poslouchání zpravidla řadíme:

Poslouchání pro získání informací – je nezastupitelnou a běžnou činností jak v pracovním procesu, tak v rámci interpersonálních vztahů v průběhu celého života. Typickým příkladem je vnímání přednášky, školská výuka, školení apod. (*tamtéž*, s. 46).

Kritické poslouchání – je vyšší stupeň poslouchání pro získávání informací, který navíc zahrnuje interní hodnocení slyšeného, pochybování, namítání, kritizování, nesouhlasení, vyvracení apod. Součástí tohoto druhu poslouchání je i

hodnocení věrohodnosti sdělení i jeho zdrojů, přesná citace zdrojů, tvorba nových podnětných myšlenek apod. (*tamtéž*, s. 47).

Aktivní naslouchání – je nejvyšší stupeň poslouchání, kdy pozorně a aktivně vnímáme sdělení i informace, včetně struktury celého sdělení, a připravujeme dotazy na odesílatele sdělení. Aktivní naslouchání vytváří v odesílateli příjemné, pozitivní pocity, vděčnost, že je někdo ochoten mu naslouchat, neodsuzovat a nehodnotit ho (*tamtéž*, s. 47).

Empatické naslouchání – je způsob naslouchání, kdy nasloucháme především pocitům odesílatele sdělení, snažíme se do nich vcítit a pochopit, proč je komunikováno sdělení právě tak, jak je odesíláno (*tamtéž*, s. 47).

Mluvení je neméně důležitou oblastí lektorova působení. Níže jsou popsány nejčastější nástroje, které lektor při mluvení používá:

Kladení otázek je základní součástí komunikace. Efektivní kladení otázek vyžaduje, aby si lektor byl jistý tím, čeho chce otázkou dosáhnout (účel), jak toho chce dosáhnout (strategie), jaká bude reakce účastníka (interpersonální chování) a jak budou okolnosti ovlivňovat jeho pocity a reakce (pozadí). Využívat lze například otázek otevřených, zkoumajících, uzavřených a vedoucích. Otevřené otázky umožní účastníkovi naprosto volně vyjádřit své názory a pocity vztahující se k předmětu rozhovoru. Otázky zkoumající se zaměřují zejména na příčiny a detaily. Uzavřenými otázkami lze ověřovat určité informace, zaměřovat diskusi zpět k jejímu účelu nebo zdůrazňovat určité body (ŠULEŘ, 2002, *Zvládáte své manažerské role*, s. 58).

Testování porozumění. Je při rozhovoru s účastníkem velice důležité. Lidé většinou předpokládají, že co je jasné jim, musí být jasné ostatním. Lektor si proto při rozhovoru musí neustále ověřovat, že si s účastníkem vzájemně rozumějí. Velice účinnou technikou je například parafrázování neboli vyjadřování téhož jinými slovy (*tamtéž*, s. 59).

Sumarizování. Je schopnost mapovat komunikaci. Shrnutí je užitečné udělat, když diskuse začne zacházet do triviálností, účastník se zapojuje nedostatečně nebo nepřiměřeně, bylo probráno velké množství věcí nebo když se zdá, že došlo ke ztrátě porozumění (*tamtéž*, s. 59).

Využívání mlčení. Využívat efektivně odmlk je obtížné, protože lidé považují ticho při rozhovoru za nepříjemné. Někteří lidé uvažují nahlas, jiní potichu. Všichni však potřebují k uvažování čas. Proto musí lektor umět užívat i ticha. Několik sekund ticha po položení závažné otázky nebo po zmínce o zvlášť důležité či emocionální záležitosti může navíc pomoci zdůraznit význam řečeného (*tamtéž, s. 59*).

Přesvědčování. Je důležitou součástí komunikační aktivity lektora. Ve velké části našeho komunikování převládá přesvědčování. Musíme si uvědomit, že chce-li jeden člověk přesvědčit jiného jedince, není to jen záležitost racionální, ale také emoční. Termín přesvědčování bývá často používán jako synonymum termínu ovlivňování. Přesvědčování je formou ovlivňování. Když někoho přesvědčujeme, děláme to vědomě, zatímco ovlivňování je bezděčné. Přesvědčování je jednostranné působení, zatímco ovlivňování probíhá oboustranně (MIKULÁŠTÍK, 2010, *Komunikační dovednosti v praxi, s. 159*).

Prezentace. Je to jedna ze základních dovedností lektora. Prezentace je každá aktivní interakce, každé chování, kterými lektor působí na ostatní účastníky. Je současně sebezprezentací. Pro lektora je důležitou a nedílnou součástí jeho sebezprezentace neformální autorita, důvěryhodnost, sebedůvěra a sebevědomí. Lektor by měl hovořit o tématech, která jej zajímají, je na ně specializován, má je prostudovány, o věcech, k nimž má určitý vztah, s nimiž má zkušenosti, které sám prožil a zná je. Sebezprezentační komunikační dovednosti jsou souhrnem úrovně mluveného projevu, emočních kompetencí, zdravé sebejistoty, sebezpoznání i poznání druhých (*tamtéž, s. 181*).

3.2 Skupinová diskuse

Diskuse celé skupiny jsou na vzdělávací akci prakticky vždy řízené. To znamená, že jejich účastníci generují užitečné poznatky o tématu pod zprostředkujícím vlivem facilitátora diskuse – tedy lektora. Diskuse v malých skupinách (případně i dialogy dvojic) nebývají facilitované, spíše se očekává, že proběhnou spontánně a poskytnou věrohodnější výsledky než diskuse, kterou někdo reguluje. Zejména na interaktivních trénincích jsou zcela běžné **volné diskuse**, tedy diskuse minimálně vázané nějakou strukturou. Tyto diskuse jsou

limitovány pouze určitými pravidly, buď předem stanovenými (například „mluví vždy jeden účastník“), nebo samozřejmě předpokládanými vzhledem k úrovni zkušeností a dovedností účastníků (PLAMÍNEK, 2010, *Vzdělávání dospělých*, s. 124).

Volné diskuse bývají tradičně organizovány ve facilitovaných kruzích. Kruh je tradičním symbolem rovnosti. Průběh diskuse ovlivňuje nejen tvar, který účastníci vytvářejí, ale i přítomnost nebo absence fyzických bariér, jež se mezi ně stavějí. Rozhodnutí, zda bude diskuse vedena beze stolů, nebo bude probíhat za stoly, má velký vliv na průběh a atmosféru vzdělávací aktivity (*tamtéž*, s. 124).

Diskuse v menších skupinách jsou velmi účinným nástrojem vzdělávací aktivity zejména v případě, že je účelné v relativně krátkém čase zapojit do diskuse co nejvíce účastníků. Máme-li například dvanáctičlennou skupinu, můžeme ji rozdělit do tří podskupin o čtyřech členech a dát každé skupině určité téma diskuse, určitý cíl a nějaký čas na diskusi. Po uplynutí vyčleněné doby účastníci obvykle prezentují výsledky diskuse. V případě, že účastníci měli stejné téma a cíl, jsou výsledky srovnávány navzájem, případně porovnávány s nějakou teorií či hodnoceny lektorem (*tamtéž*, s. 125).

Strukturovaná diskuse. Některé diskuse nemohou být zcela volné, tedy ovládané pouze sdílenými pravidly. Musí mít určitou podobu, strukturu, určitý postup. Příčinou může být charakter tématu (příliš složité, citlivé či neznámé), stejně jako povaha účastníků (pasivní nebo vystrašení lidé, skupina se špatnými vztahy). V takových případech musíme předpokládat, že se volná diskuse buď vůbec nerozbehne, nebo že začne zoufale a marně bloudit v prostoru vymezeného tématu a pravděpodobně tento prostor také opouštět. Pro tyto případy jsou vhodné strukturované diskuse. Nejprimitivnějším způsobem je přímé, adresné oslovování konkrétních účastníků lektorem. Tento způsob je nepříjemný pro nesmělé účastníky momentem překvapení. Nevýhodou tohoto způsobu bývá, že ti, kdo nemluvili, přemýšlejí, co asi řeknou, než aby poslouchali právě diskutujícího kolegu. Ti, kteří již promluvili, se při delších příspěvcích mohou nudit. Modifikací, jež toto zčásti řeší, je „diskusní štafeta“, v níž si

předávají slovo účastníci, někdy pouhým pokynem někomu jinému, někdy předáním „štafetového kolíku“ (např. neformovatelného míčku) (*tamtéž, s. 126*).

Diskuse v soustředných kruzích. Tyto diskuse spočívají v rozdělení skupiny zpravidla do dvou soustředných kruhů. Ve vnitřním menším kruhu probíhá diskuse, lidé sedící ve vnějším větším kruhu pozorují dění v menším kruhu a zpravidla později aktéry diskuse seznamují s výsledky svého pozorování. Tato technika bývá též někdy nazývána akvárium. Podobným způsobem mohou být sledovány a později hodnoceny i sehrávky modelových situací. Pozorovatelé tak mohou například sledovat nácvik vyjednávacích dovedností (*tamtéž, s. 127*).

Specifickým případem jsou v této skupině technik vedení diskuse ta, jimž se říká „**bálintovské sezení**“ podle maďarsko-britského psychologa Michaela Balinta, který zavedl podobný způsob pro vzájemné učení psychoterapeutů. Uspořádání je stejné jako u diskuse v soustředných kruzích, ale úplně uprostřed je navíc jeden účastník. Tento protagonista je v centru dění a přináší téma diskuse. Občas je s ním uprostřed i lektor v roli facilitátora. Kolem tohoto hnízda jsou dva kruhy lidí. Lidé ve vzdálenějším kruhu se především učí, lidé v bližším kruhu spolupracují s protagonistou. Toto sezení má závaznou strukturu. Začíná prezentací protagonisty, v níž se otevírá téma. Je dobré řešit aktuální problém protagonisty. Následuje fáze, kdy lidé z užšího kruhu kladou protagonistovi dotazy, na které on odpovídá. Poté vstupuje sezení do fáze imaginace. Účastníci z užšího kruhu mluví o představách, které v nich téma a následné otázky a odpovědi vyvolávají. Tato fáze by měla být otevřená a inventivní. Připravuje prostor pro fázi čtvrtou, již je poskytování námětů protagonistovi. Ve třetí a čtvrté fázi se neočekává žádná reakce od protagonisty. Jeho úkolem je poslouchat a nechat na sebe představy a náměty působit. Sezení končí reflexí protagonisty, tedy jeho komentářem k průběhu a výsledkům sezení. V této fázi protagonista nejčastěji poděkuje ostatním, že se jeho tématu věnovali, a nedokazuje ostatním, že se případně mýlí. Bálintovské postupy jsou vhodné zejména tehdy, pokud jsou ve skupině různě zkušené účastníci (*tamtéž, s. 128*).

3.3 Zpětná vazba

Techniku zpětné vazby uvedl do praxe neznámý německý teolog, o více než 100 let později ji v 16. století rozvinuli zakladatelé kalvinismu a jezuitského řádu - Jan Kalvín a Ignác z Loyoly. Užívání zpětné vazby se podílelo na rozvoji této církve, respektive řádu. Jejich členům umožňovalo se soustředit na výkonnost, výsledky a následné uspokojení a rozvoj. Zpětná vazba tedy není pouze hitem posledních let. Základní funkcí zpětné vazby je kontrola realitou. Aby tato kontrola realitou byla efektivní, je potřeba otevřeného systému, ve kterém může přicházet zpětná vazba z různých stran a být nepřetržitá. Kromě těchto atributů je potřeba v každé zpětné vazbě dodržet tři základní podmínky:

Partnera informujeme o jeho chování a nehodnotíme toto chování ve smyslu „dobře-špatně“ nebo neinterpretujeme. Prvek hodnocení či interpretace je silně manipulativní. Vyvolává například závislost, vysvětlování, obhajování, neodpovídající obranu nebo protiútok.

Popisujeme chování, nikoliv partnera jako takového. Základem zpětné vazby je vždy jen informace o partnerově chování, které se nám líbí, nebo se nám zdá nepřiměřené. Cílem není změnit partnera, převychovávat ho, tomu by se asi vytrvale bránil. Partner může změnit své postoje, své chování jen na základě vlastního rozhodnutí, a techniky zpětné vazby k tomu vytvářejí předpoklady.

Poskytujeme specifické informace, nikoliv zobecňující tvrzení. Chceme-li napomoci změně partnerova chování, musíme mu přesně, stručně a srozumitelně popsat jen to určité chování.

Zjednodušeně se dá říci, že zpětná vazba se vztahuje k chování, nikoliv k osobnosti. Zpětná vazba v širším slova smyslu je nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy (HRONÍK, 2006, *Hodnocení pracovníků*, s. 50, REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, *Cílená zpětná vazba*, s. 10).

Zpětná vazba činí z monologu dialog, z výkladu vzdělávání a z práce spolupráci. Jakmile ji lektor začne správně používat, postoupí o kvalitativní úroveň výše. Zpětnou vazbu můžeme účastníkům poskytovat mnoha různými způsoby. Jedním z nich je použití skupinové zpětné vazby. Tato zpětná vazba se používá například v těchto případech:

- lektor má velkou skupinu a potřebuje ušetřit vymezený čas,

- popisují se negativní prvky, které se objevují u většiny účastníků,
- chceme vyvolat týmovou soutěživost
- účastníci nejsou připraveni na individuální zpětnou vazbu (výrazně snížené sebevědomí, negativní naladění apod.) (ŠOFEROVÁ, 2008, *Lektorské finty*, s. 38).

3.4 Cílená zpětná vazba (CZV)

Cílená zpětná vazba (CZV) je něco, co neprobíhá zcela přirozeně, mimoděk. Je pro ni typické, že je vyvolávána záměrně, většinou zvenčí někým, kdo ji iniciuje. Zpětnovazební informace se pak týkají konkrétních situací nebo osob, jsou otevřené a jasně srozumitelné. Podobného druhu zpětné vazby se využívá převážně v psychoterapeutickém a sociálně psychologickém výcviku, ve skupinách, které se zabývají sebezkušenostním učením či zážitkovou pedagogikou, při supervizích apod. Lidé hovoří o svých prožitcích a o vnímání svých interakcí s okolím. Díky takto formulovaným zkušenostem si pak snáze uvědomí, co mohou udělat pro vylepšení vzájemných interakcí (zkvalitnit spolupráci, zvýšit empatii vůči kolegům, usnadnit navazování kontaktů atd. (REITMAYEROVÁ, BROUMOVÁ, 2007, *Cílená zpětná vazba*, s. 10).

Tento typ zpětné vazby je prováděn prostřednictvím technik, které oživují celý zpětnovazební proces a umožňují z cílené zpětné vazby vytěžit další pohledy a informace, jež pouze skupinová diskuse dát nemůže. Výčet některých technik je následující:

Techniky rychlého shrnutí zážitku. Jsou to techniky, při nichž je zážitek nebo jeho část shrnuta jedním slovem, gestem, volbou pozice v místnosti apod. Slouží obvykle jako dynamický začátek semináře nebo pokud je žádoucí, aby CZV proběhla rychle (*tamtéž*, s. 120).

Techniky s využitím pomůcek. Patří sem techniky využívající lano, karty, nákresy nebo například přírodniny apod. Pomůcky lépe znázorňují pocity spojené s vyjádřením intenzity vzdáleností, směřování nebo změn (*tamtéž*, s. 126).

Symbolizační techniky. Vyjádření zpětné vazby nepřímou, symbolem nebo pozicí vůči něčemu (dárky, karty, další zástupné předměty, nepřítomná osoba, umístění, postavení apod.). Umístěním předmětů na plochu nebo jejich po-

hybem lze zjistit, jak účastníci vidí svou skupinu, kde je podle nich ve skupině jejich místo a jak se v čase mění (*tamtéž*, s. 136).

Zpětná vazba tvořením. Vytvoření artefaktu, obrázku, výtvoru, ať už individuálně nebo společně pro celou skupinu, patří mezi metody blízké arteterapii. Během malby se lidé pokoušejí vyjádřit barvou, tvarem, proporcemi či kombinací jednotlivých prvků. Bohužel ne každý se rád vyjadřuje malováním či tvorbou vůbec. Pokud lektor ucítí u účastníků CZV rozpaky nad jejich výtvarnými dovednostmi, může jim úkol zjednodušit a nabídnout alternativní způsoby tvorby (koláž z hotových obrázků, fotografování atd.). Konkrétní techniky je vždy potřeba volit na základě znalosti limitů skupiny a možností situace, v níž se lektor nachází (*tamtéž*, s. 140).

Dramatická zpětná vazba. Úkolem účastníků bývá vybrat ty nejuvýstižnější momenty z předchozí aktivity a jejich přehráním poukázat na jejich důležitost. Ač jde o techniku poměrně náročnou v individuálním zapojení a kolektivní spolupráci, je dramatická zpětná vazba pro většinu účastníků atraktivním nástrojem sebevyjádření. Skrytým úskalím dramatiky v procesu CZV může být nezvyk či přímo stud některých lidí vyjadřovat se vlastním tělem a tlumočit pocity a prožitky hraním. Proto je důležité, aby lektor účastníky na hraní předem připravil, probral možnosti, které jim hraní poskytuje, poskytl jim nápady pro jevištní přípravu a umožnil vyzkoušet si hrát nanečisto (*tamtéž*, s. 151).

Vyžádaná zpětná vazba. Během vyžádané zpětné vazby lektor vede účastníky k tomu, aby získali obraz o sobě a svém jednání prostřednictvím kolegů. Každý si sám volí oblast své osobnosti či chování, na které bude zpětná vazba kolegů zaměřena (např. míra zapojování se do řešení problémů, aktivita při vedení ostatních, tendence nechat se vést). Touto volbou je ostatním jasně vytyčeno konkrétní pole přemýšlení – prožitky a pocity související s chováním dotyčného jedince a zadanou oblastí. Je však důležité si uvědomit, že vyžádaná zpětná vazba může být některými lidmi vnímána jako nepříjemná, konfrontační až invazivní metoda, jak se o sobě něco dozvědět. Tyto pocity pomůže zmírnit předchozí vysvětlení smyslu a výpovědní hloubky této zpětnovazební aktivity. Rovněž je zde na místě zavést a zdůraznit pravidlo dobrovolnosti – to zname-

ná, že kdokoli může kdykoli odmítnout podílet se dál na aktivitě, a to bez udání důvodu (*tamtéž*, s. 154).

Zpětná vazba pomocí techniky. Využití různých technických pomůcek pro záznam a zpracování, případně přímé práce se zpětnou vazbou. Ač se jedná o technicky náročný způsob zpětné vazby, je pro účastníky atraktivní a při správném vedení i velmi přínosný (*tamtéž*, s. 157).

3.5 Negativní a problémová komunikace v práci lektora

Negativní komunikace vyjadřuje především odmítání, atakování, nesouhlas, kritiku a odpor. Je nezbytné, aby lektor byl na takové situace předem připraven. Pokud připraven není, pak reaguje neadekvátně. Důsledkem především negativní komunikace bývá obvykle výrazné narušení interpersonálních vztahů, neurózy, snížení kvality práce apod. Mezi problémovou komunikací lze zahrnout celou řadu komunikačních forem. Níže jsou popsány některé z nich, které se mohou při vzdělávání dospělých objevit (VYMĚTAL, 2008, *Průvodce úspěšnou komunikací*, s. 152):

Kritika v komunikaci znamená hodnocení nějakého výsledku činnosti, názoru nebo díla s výčtem chyb a nedostatků, jeho posuzování, zpochybňování i negace kritikem. Kritika často vyvolává obranný postoj, odmítání, nepřátelství až agresivitu. Je tomu tak proto, že kritika může narušovat sebevědomí, nemusí být zcela objektivní a může zraňovat lidskou pýchu (*tamtéž*, s. 153).

Konflikty jsou významným druhem problémové komunikace. Ve většině případů má proto konfliktní komunikace nálepku děje negativního a stresujícího. Podrobněji se tématem konfliktů zabývá samostatná 4. kapitola této diplomové práce (*tamtéž*, s. 156).

Agresivita je v komunikaci používána ve významu tendence k útočnému a nepřátelskému jednání vůči druhé osobě. Cílem agresivního jednání je zvítězit – prosadit svoje vlastní zájmy bez ohledu na zájmy partnera. Agresivní chování se může projevat výbojností, útočností, záměrným poškozováním jiných lidí, odmítáním potřeb druhých apod. (*tamtéž*, s. 159).

Manipulací označujeme v komunikaci chování jednotlivce charakterizované tím, že se nás snaží přimět k chování, které je proti naší vůli. Forma manipula-

ce spočívá především v používání neúplných informací, polopravd, dezinformací, fyzickém, psychickém nátlaku apod. Manipulační chování je opakem chování asertivního, je záludné a nevypočitatelné, často se na první pohled nedá poznat (*tamtéž, s. 160*).

Pasivita se v komunikaci projevuje obvykle netečností, názorovou poddajností, slabostí, ústupností chování a jednání, ve snaze vyhýbat se konfliktům a konfrontacím (*tamtéž, s. 173*).

Pesimismus je sklon posuzovat realitu vždy z té horší stránky, očekávat uskutečnění horších až nejhorších alternativ. Charakteristickým znakem takových osob je stále stěžování na cokoliv, naříkání na osud, fňukání, ublíženectví, neustále hořekování apod. (*tamtéž, s. 174*).

3.6 Krize skupinové komunikace

Komunikačním krizím je dobré věnovat pozornost. Nikdy jindy se o komunikaci nedozvíme tolik jako ve chvílích, kdy se zadrhne. Krize při skupinové komunikaci mívá čtyři základní znaky (PLAMÍNEK, 2007, *Vedení porad, s. 27*):

Rezignační tendence. Mohou se projevovat neverbálně (změnami způsobu, jakým účastníci sedí, výrazem tváře, neartikulovanými zvuky, tichem atp.). Objevují se příznaky ztráty pozornosti a koncentrace (lidé se zabývají jinými činnostmi: rovnají si papíry, sledují čas, pijí a více se pohybují – častěji vstávají, protahují se, nebo dokonce odbíhají) (*tamtéž, s. 27*).

Zkratkovitá řešení. Účastníci mají tendenci dávat návrhy, které jsou často kuriózní a v jiné situaci by nikdy nezazněly. Jejich návrhy například nerespektují zadání nebo obecná pravidla (*tamtéž s. 28*).

Tendence odlehčovat. V komunikaci se objevuje humor, který ovšem není „humorem mimochodem“, skromně doprovázejícím soustředěný komunikační tah na branku v nekrizových fázích diskuse, ale humorem plnohodnotným, kterému je věnována plná pozornost, ostatní jej vnímají děle, mnohdy i opětují nebo rozvíjejí (*tamtéž, s. 28*).

Chaotické jednání. Lidé mají v krizích tendenci mluvit jeden přes druhého nebo se rozpadat do menších diskusních skupin, mohou odbíhat od řešeného

problému k jiným, často marginálním nebo i nesouvisejícím tématům či se třeba pokoušet přemýšlet o tématu samostatně, bez interakce s ostatními (*tamtéž*, s. 29).

Komentář autora

Schopnost kvalitně a efektivně komunikovat patří mezi stěžejní lektorské dovednosti. Klima v učební skupině je výrazným způsobem ovlivněno například tím, jak dobře umí lektor aktivně naslouchat jednotlivým členům. Pokud účastníci mají pocit, že někdo chce slyšet jejich názor, snaží se pochopit smysl a podstatu, okamžitě nehodnotí jejich postoj a dává jim empaticky najevo, že vnímá jejich emoční naladění, pak si mnohem lépe získává jejich respekt, buduje důvěryhodnost a partnerské postavení. Toto pak výrazným způsobem ovlivňuje sociální komunikaci s lektorem a eliminuje množství obtížných situací. Mezi další velmi účinné komunikační nástroje lektora patří schopnost klást dotazy. Zde je velmi důležité držet se zásady položit jeden dotaz a počkat si na odpověď. Častou chybou zde bývá pokládání sledu více otázek najednou, nebo postupné zpřesňování dotazu, které velmi často vede k zmatení účastníků a vyvolává zbytečně chaos v učební skupině. Také dobře připravený sled dotazů, který vede k postupnému objevování a hledání souvislostí v mysli účastníka je neméně důležitou lektorskou dovedností. Jiným komunikačním nástrojem je pravidelné shrnování. Lektor, který opomíjí opakovaně tuto aktivitu, je pak nemile překvapen, že účastníci se ztratili v jeho výkladu nebo ztrácejí zájem o další průběh vzdělávání. Často takové zjištění vyvolává u lektora nepříjemné pocity a vede ke vzniku konfliktních situací, kdy se snaží za každou cenu získat si zpět pozornost a zájem.

Úroveň používání jednotlivých komunikačních nástrojů lektorem je velmi vidět při řízení skupinové komunikace prostřednictvím různých forem diskusí. Na jedné straně dobře vedená diskuse utvrzuje u účastníka pocit smysluplnosti a přínosu učení, ale na druhé straně může zapříčinit dojem, že to bylo sice příjemné povídání, ale ve kterém nevidí žádný impuls pro svůj další rozvoj. Při vedení strukturovaných diskusí lektor nejčastěji vystupuje v roli facilitátora, který se snaží dát komunikaci určitý tvar, pravidla a směřovat ji

k vytyčenému cíli. To klade značné nároky nejen na jeho komunikační dovednosti a cílené používání všech dostupných nástrojů (aktivní naslouchám parafrázování, empatickému naslouchání, kladení dotazů atd.), ale i na udržení pozice nestranného procesního experta, který dává všem dostatečný komunikační prostor. Pokud lektor diskuse vede pořád dle jednoho scénáře, hrozí to, že se postupně stávají stereotypními a výsledný efekt se snižuje. Z tohoto důvodu je dobré využívat pestřejší škálu forem diskusí jako například nejprve volné diskuse ve dvojicích nebo menších skupinkách a poté společná shrnující nebo hodnotící velká diskuse. Velmi zajímavým typem diskuse je také tzv. akvárium, které přináší větší intenzitu a náboj do skupinové komunikace. Pro nácvik účastníků v dovednosti koučování se osvědčuje používat bálintovská sezení, která jsou účinným prostředkem zdokonalování cíleného kladení dotazů, empatického naslouchání, nehodnocení, imaginace a sebereflexe.

Nedílnou součástí vzájemné komunikace mezi lektorem a účastníky je permanentní zpětná vazba. Bez jejího využívání je celkový učební efekt značně snížen. Je důležité, aby ji lektor správně používal, tedy byl maximálně konkrétní a popisný v pozorovaném chování a oprostil se od vlastních soudů a interpretací. Navíc jeho důležitou funkcí je případně narovnávat vzájemnou zpětnou vazbu mezi účastníky, aby nevedla ke zbytečným sporům, agresivitě či snižování sebevědomí mezi členy učební skupiny. Při poskytování zpětné vazby je také velmi dobré používat její různé variace, které mohou s využitím i jiných prostředků (fotografie, scénky, koláže atd.) dát výuce jiný impulz, zvýšit aktivitu účastníků a posílit vzájemné vazby ve skupině.

Při výukovém procesu dochází ke krizím skupinové komunikace. Jejými projevy jsou například rezignační tendence účastníků, chaotické jednání nebo i zkratkovitá řešení. Pro jejich minimalizaci je důležité, aby lektor tyto situace dobře a včas identifikoval, aktivně hledal jejich příčiny a cíleně při nich zasahoval. Pokud se mu takovou situací podaří účinně vyřešit, může to být další kamínek do mozaiky profesionálně odvedené edukační práce.

4. ZVLÁDÁNÍ KONFLIKTŮ

Tato kapitola se věnuje konfliktům, které patří k běžnému životu a jsou všudypřítomné, přirozené a potřebné, protože bez nich by byl například vztah mezi lidmi, firma, stát stagnující a nevyvíjel se. Zametání konfliktů pod koberec je podobně nebezpečné jako sama nepřítomnost konfliktů v systému. Nemá tedy smysl konflikty přehlížet, ani je odstraňovat – je třeba je řešit. Konflikty jsou dány různorodostí. Růzností názorů, charakterů, preferencí a motivů. Různou znalostí věci nebo rozdílnou informovaností. Rozdílností ve vnímání mužů a žen, starší a mladší generace, postojů atd.

4.1 Typy konfliktů

Definici konfliktu nalezneme u autora Čakrta (2000, s. 11), kdy: „konflikt charakterizuje jako situaci, v níž nastávají nekompatibilní aktivity. Je to aktivita, která je nekompatibilní s jinou, brání, znesnadňuje, přináší obtíže, zraňuje anebo jiným způsobem ji činí méně účinnou.“ Další definici nalezneme u autora Lilleyho (2005, s. 17): „konflikt je přímý nesouhlas s myšlenkami nebo zájmy, bitva nebo zápas, nepřátelství nebo opozice.“ Český autor Plamínek (2006, s. 12) „konflikt považuje za to, co do jinak poklidných systémů (rodin, firem, společností, přírody) vnáší nerovnováhu a nestabilitu. Stav nerovnováhy je přirozený a pozitivní jev, přičemž nestabilita vypovídá o krizi systému.“

Konflikty lze rozčlenit na 3 typy:

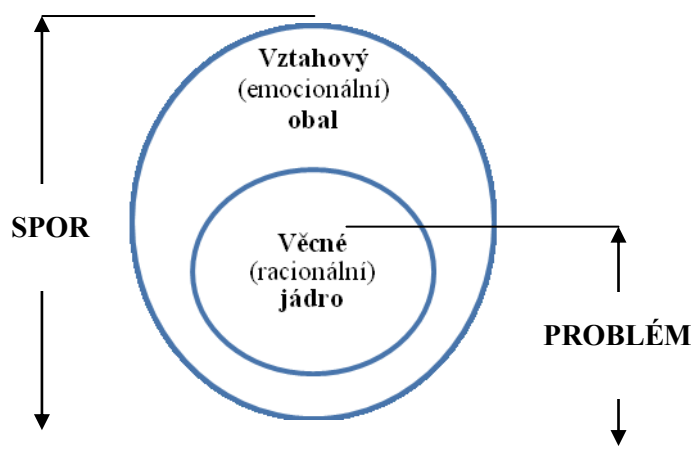
Extrapersonální - jsou to například konflikty v přírodě – třeba různě zahřáté části ovzduší (*tamtéž, s. 15*).

Intrapersonální - odehrávají se v nitru jednotlivého člověka a mohou být naučené nebo zděděné, patří sem například instinkty, archetypy nebo motivační preference (*tamtéž, s. 15*).

Interpersonální - odehrávají se mezi lidmi a příkladem je například rozpor mezi zájmem prosazovat sebe sama a potřebou respektovat zájmy jiných lidí. U interpersonálních konfliktů rozlišujeme, zda se jedná o *spor*, nebo *problém*. *Spory* jsou konflikty, do kterých jde alespoň jeden účastník s cílem prosadit své řešení. *Problémy* jsou takové konflikty, kde všichni účastníci neusilují o

prosazení svého, ale o nalezení dobrého řešení. Je možné důvodně předpokládat, že ve sporech bude vzhledem k jejich povaze více pocitů, emocí, lidského faktoru. Emoce zde obvykle kryjí racionální podstatu sporu jako obal, který znesnadňuje přístup k věcným aspektům sporu – tedy k problému, který je jeho jádrem viz obrázek (*tamtéž, s. 16*).

Obr. 2 Rozdíl mezi sporem a problémem



spor = problém + člověčina (emoce)

problém = spor - člověčina

Zdroj: PLAMÍNEK, J. Jak řešit konflikty, Praha: Grada Publishing, a. s, 2006. str. 17

Problémy je tedy možné řešit racionálně, spory nikoliv. Abychom mohli racionálně jednat ve sporu, musíme z něho nejdříve odstranit emocionální obal, tedy vyloupnout z něho věcnou podstatu. Dokud jsou lidé pod vlivem emocí, nebývají otevření racionálním argumentům. Tato depersonifikace může mít dvojí podobu. Pokud jsou emoce slabé, zpravidla postačí vybrat z emotivního projevu jeho předpokládané racionální jádro a svou věcně zaměřenou argumentací emoce protistrany legimitizovat. Emoce se přitom berou na vědomí, aniž by se otevřeně pojmenovávaly. Pokud jsou emoce silné, bývá lepší je nejen vzít na vědomí, ale také je v diskusi pojmenovat. Tato legimitizace emocí musí být opravdová a upřímná. Nesmí jít o techniku, ale o skutečný lidský zájem a skutečné pochopení, a to dokonce i v případě veskrze negativních myšlenek, pocitů a činů. Zde platí okřídlené „*Chápat neznamená souhlasit*“. Není tedy důležité, zda s přítomnými emocemi souhlasíme, nebo

nesouhlasíme. Rozhodující je, zda je akceptujeme, tedy zda přijímáme realitu jejich existence (*tamtéž*, s. 17).

4.2 Příčiny konfliktů

Podle autorky Olgy Medlíkové (2007, s. 23) „spouštěčem konfliktu může být cokoliv, čemu dovolíme, aby v nás vybudilo konfliktní reakci.“

Mezi nejčastější spouštěče patří:

- **situace** - horko, zima, hluk, stísněné prostředí, nedostatek spánku, bolest, časový pres, hlad atd.
- **informace** - nedostatek, nadbytek, zkreslené atd.
- **mezilidské vztahy** - kvalita či kvantita
- **osobnostní nastavení** - osobní tempo, temperament, rezistence vůči změnám, dispozice ke stresu atd.
- **sociální dovednosti** - naslouchání, sebeprosazování, způsob vyjadřování, komunikační obratnost atd.
- **emoce** - hluboce zakořeněné a nezpracované, zejména strach
- **lidé** - nepříjemná osoba, moc lidí na jednom místě, diametrálně odlišné osobnosti atd. (*tamtéž*, s. 24)

Autor Jiří Plamínek (2006) rozčleňuje příčiny do tří hlavních kategorií, které i procentuálně kvantifikuje na základě svých zkušeností od roku 1991 jako:

věc – 45 % všech konfliktů mělo hlavní příčinu ve střetu věcných zájmů a bylo je možné řešit racionálně jako problémy;

vztahy – 35 % mělo příčinu v mezilidských vztazích a většinou se jednalo o spory, které měly věcné jádro;

komunikace – 20 % mělo příčinu ve způsobu komunikace a často to byly spory bez věcného jádra.

Z uvedené statistiky vyplývá, že zhruba polovina konfliktů má klíč k řešení v budování vztahů a podpoře komunikace mezi lidmi.

Autor Michal Čákr (2000) vidí jako nejčastější příčiny osobních konfliktů nedorozumění, lhaní (neupřímnost), nedbalost, záměr, bezvýhradnou investici do vlastního postoje nebo přesvědčení, nejasné hranice „osobního prostoru“, strach a postranní úmysly.

Ať jsou příčiny konfliktů jakékoliv, trvale smyslupné je zasahovat právě na úrovni příčin, a ne jejich následků, jak to dělá spousta lidí.

4.3 Styly řešení konfliktu

Konflikty, ke kterým dochází v zaměstnání i v rodině, máme často tendenci řešit stereotypně. Dá se říci, že řada lidí se chová jako jednoduše naprogramované počítače, které ještě nejsou schopny učit se z vlastních chyb. Nao-pak tvrdošijně na chybném vzorci chování trvají. Vzorce chování jsme získali v dětství. Ve většině kontaktů s lidmi se můžeme spolehnout na přirozené osobní schopnosti, jako jsou zdvořilé chování, úsměv a projevování osobního zájmu. Ovšem někdy se objeví složitá situace nebo již probíhající konflikt a pak se mohou objevit typické neadaptivní formy chování (PRAŠKO, PRAŠKOVÁ, 2007, *Asertivitou proti stresu*, s. 261):

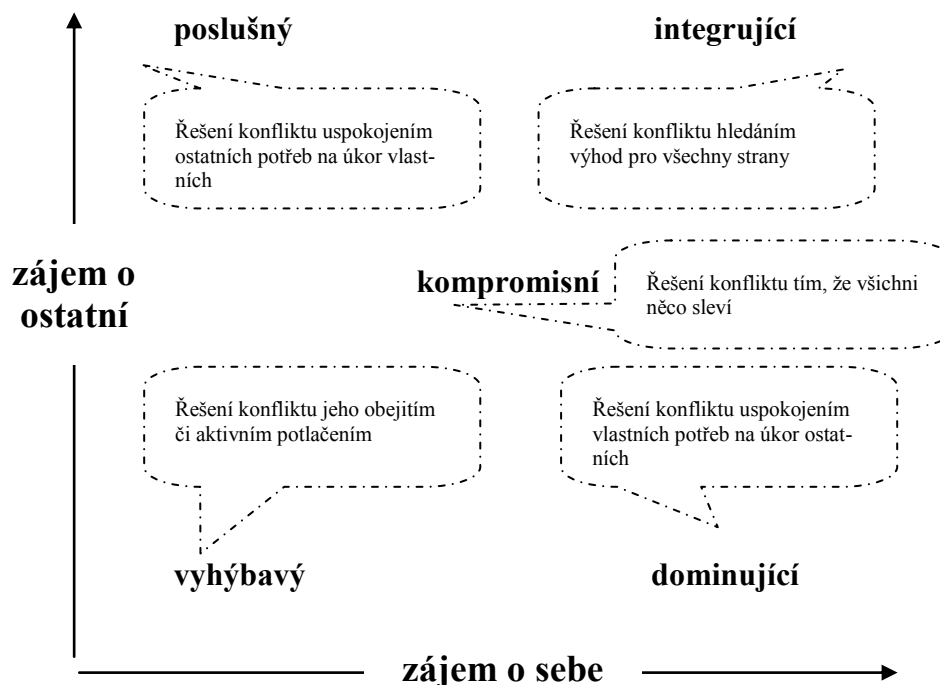
- předstíráme, že je všechno v pořádku,
- smějeme se, jako by se nic nedělo, žertujeme,
- mlčíme nebo odvádíme pozornost od konfliktu,
- pláčeme, propadneme úzkosti, „zhroutíme se“,
- na někom si vybijeme vztek,
- hledáme někoho „silnějšího“, kdo by nám pomohl,
- naříkáme si, bědujeme,
- stěžujeme si na někoho.

Styly řešení konfliktů se odvíjí od orientace lidí podle zaměření na (ŠULEŘ, 2002, *Zvládáte své manažerské role*, s. 63):

- uspokojování vlastních zájmů
- nesobecké uspokojování zájmů jiných lidí.

Lze tedy rozlišit pět stylů řešení konfliktů, které mají své výhody i nevýhody (dle R. Kreitner, A. Kinicki 1989):

Obr. 3 Styly řešení konfliktů



Zdroj: ŠULERĚ, O. Zvládáte své manažerské role, Praha: Computer Press, 2002. str. 63

Styl poslušný (MEDVÍDEK, uhlažování): Poslušná osoba zanedbává svůj vlastní zájem, aby uspokojila zájmy ostatních. Tento styl potlačuje rozdíly a zdůrazňuje vše, co je společné. Je vhodný tam, kde je možné měnit názor protivníka. Nehodí se pro složité problémy. Jeho výhodou je povzbuzování spolupráce, nevýhodou neschopnost prosadit vlastní řešení (*tamtéž, s. 64*).

Styl integrující (SOVA, řešení problémů): Jednotliví účastníci konfrontují své názory a ve spolupráci určí problém, rozvíjejí a zvažují alternativní řešení, vybírají konečné řešení. Integrovaní je vhodné zejména pro složité problémy zamlžené nepochopením. Nepomůže u problémů, které vycházejí z odlišných hodnot. Výhodou je dlouhodobý vliv, řeší podstatu problému, nikoliv jen jeho symptomy (následky). Nevýhodou je jeho časová náročnost (*tamtéž, s. 64*).

Styl vyhýbavý (ŽELVA): Zahrnuje jak pasivní únik od problému, tak jeho aktivní potlačení. Vyhýbání je vhodné pro jednoduché problémy nebo tam, kde by konfrontace nestála za to (*tamtéž, s. 64*).

Styl dominující (ŽRALOK, přinucení): Značný zájem o sebe a nezájem o ostatní podněcuje taktiku „já vyhraji, ty prohraješ“. Potřeby ostatních jsou ignorovány. Styl se opírá o formální autoritu. Je vhodný pro zavádění nepopulárních řešení, drobných problémů, nebo v časové tísní. Nehodí se do otevřeného nebo participativního klimatu. Jeho výhodou je rychlost, nevýhodou je vyvolávání negativních reakcí (*tamtéž, s. 64*).

Styl kompromisní (LIŠKA): Styl, který vyjadřuje umírněný zájem o sebe i o ostatní. Každý se musí vzdát něčeho. Kompromis je vhodný, když obě strany mají opačné cíle nebo disponují stejnou mocí. Nehodí se všude tam, kde je potřeba najít nové řešení problému. Jeho výhodou je demokratičnost řešení, nevýhodou potlačování kreativního řešení problému (*tamtéž, s. 64*).

4.4 Transakční analýza

Řada konfliktů vzniká rovněž v důsledku rozdílností v psychologické rovině přenosu informací. Autorem transakční analýzy je Eric Berne, americký lékař a psychiatr. Berne definoval tři stavy lidského ega (dítě, dospělý, rodič). Tyto mezilidské vztahy nazval transakcemi, které rozdělil podle toho, zda mezi dvěma jedinci vznikají konfliktní nebo nekonfliktní typy přenosů, na symetrické (nekonfliktní) a zkřížené (konfliktní). Pokud se chceme vyhnout vzniku zbytečného konfliktu, měli bychom vždy volit odpovídající úroveň jednání. (ŠULEŘ, 2002, *Zvládáte své manažerské role, s. 64*), (LAHNEROVÁ, 2009, *Asertivita pro manažery, s. 28*).

Rodič. Zastupuje hodnotový systém, etiku, morálku, tradice. Tento způsob jednání můžeme dále dělit na *kritické* rodičovské já a *opatřovatelské* rodičovské já.

- *slova* - musíš, udělej to takto, nech toho, já to udělám místo tebe...
- *postoje, gesta* - zdvižený prst, přísný výraz, ochranné objekty...

Dospělý. Vnáší do našeho myšlení logickou strukturu. Hodnotí objektivně daná fakta, sestavuje závěry, uvažuje bez předsudků.

- *slova* - vím, co, kdy, jak, jaký je tvůj názor, pojďme to vyzkoušet...
- *postoje, gesta* - uvolněný, otevřenost, vyrovnanost, pozornost...

Dítě. Zajišťuje pocitovou a emocionální stránku života. Je to ta část našeho já, která se směje nebo pláče, raduje se nebo má strach. Jednání dětského já může být buď *přirozené*, nebo *přizpůsobivé*.

- *slova* - mám pocit, pomoz mi, hrůza, super, skvělé, júl!, proč já? ...
- *postoje, gesta* - nahrbený postoj, smích, pláč, ruka před ústy...)

(LAHNEROVÁ, 2009, Asertivita pro manažery, s. 28)

Komentář autora

Skupinové vzdělávání je již ze své podstaty konfliktní záležitostí. Při edukačním procesu dochází ke konfrontaci různých zkušeností, názorů, hodnot, postojů, motivů, osobnostního nastavení, vztahů mezi účastníky nebo úrovně vyjadřovacích dovedností. To mohou být časté spouštěče konfliktních situací, na které by měl lektor reagovat. Smyslem určitě není všechny konflikty potlačovat nebo se tvářit, že neexistují, ale aktivně je využít v procesu učení jako aktivizační prvek. Konflikty jsou i z pohledu skupinové dynamiky přirozenou záležitostí, protože každá skupina se dříve či později dostane do fáze, kdy všichni její členové si ujasňují své postavení, bojují o moc ve skupině či se vzájemně kriticky hodnotí. To jsou signály velmi důležité pro lektora, protože mu ukazují momentální rozpoložení skupiny a dávají náměty na aktivity, které mohou skupinové učení zefektivnit. Je potřeba v podobných případech pomoci tomuto procesu tak, aby nebyl pro některé členy učební skupiny zraňující nebo nevyvolal vzájemnou nevraživost či agresi. Je velmi důležitý citlivý, ale cílený zásah lektora, který pomůže skupině se vyrovnat s tímto složitým stavem a nastartuje budoucí partnerskou spolupráci. Lektor musí v těchto situacích počítat i s atakem vůči své osobě, protože je brán také jako soupeř v boji o moc. V té chvíli se ukazuje vnitřní integrita osobnosti lektora, která mu pomáhá k tomu, aby se nestáhl buď do ústraní, nebo nešel do otevřeného boje se skupinou či jednotlivcem. Protože obě tato řešení nepřinášejí kýžený efekt v dané situaci. Způsob zásahu lektora je vždy pro skupinu lakmusovým papírkem o tom, jak má pevně vzdělávací proces pod kontrolu. Šikovný lektor využije konfliktů k tomu, aby si posílil svou pozici ve skupině, stabilizoval skupinové vazby a zdárně naplnil stanovené vzdělávací cíle.

5. EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části se autor zaměřil na zkoumání problematiky týmových rolí jednotlivých členů učební skupiny a jejich vlivu na fázi formování. Dalším předmětem zkoumání bylo lektorské působení v této fázi. Cílem šetření bylo nalézt odpověď na otázky, zda různá skladba těchto rolí v učební skupině má nebo nemá vliv na celkový průběh této úvodní fáze skupinové dynamiky a zda v této fázi i lektor svým působením účinek týmových rolí ovlivňuje. Autor si pro svá šetření stanovil následující dvě hypotézy:

- 1. Existuje spojitost mezi týmovými rolemi a jejich vlivem na učební skupinu ve fázi „formování“.**
- 2. Pokud lektor pozitivním cíleným způsobem působí v této fázi skupinové dynamiky na učební skupinu, neovlivňuje to účinek týmových rolí.**

Ověření nebo vyvrácení hypotéz se autor pokusil prostřednictvím dotazníkového šetření na třech interních vzdělávacích akcích. Výsledky šetření byly následně statisticky zpracovány a byla provedena jejich kvalitativní analýza.

5.1 Popis společnosti Modrá pyramida, a.s.

Dotazníkové šetření bylo provedeno při interních školeních ve společnosti Modrá pyramida, a. s. Jedná se o firmu, která se zabývá prodejem finančních produktů. Společnost působí na trhu od roku 1995. Od roku 2006 je ze 100 % vlastněna Komerční bankou, která je součástí mezinárodní finanční skupiny Societe Generale. Modrá pyramida má 356 kmenových zaměstnanců a disponuje sítí cca 1 000 poradců, které řídí 85 členný manažerský tým. Ve společnosti působí 10 interních lektorů, kteří mají na starosti 80 % vzdělávacích aktivit. Zbytek vzdělávání je zajišťováno prostřednictvím externích vzdělávacích firem a interních školitelů Komerční banky. V posledních dvou letech prochází společnost transformací, která mění rozsah obchodního zaměření. Dochází k přechodu z prodeje stavebního spoření a úvěrů ze stavebního spoření směrem ke komplexnímu finančnímu poradenství, které zahrnuje mnohem větší portfolio produktů (bankovní účty, podílové fondy, investiční životní pojištění, majetková pojištění, spotřebitelské úvěry, kreditní a debetní karty atd.). To vše klade mnohem větší nároky na finanční poradce, kteří musí projít roz-

sáhlým vzděláváním v oblasti produktových znalostí, obchodních dovedností a principů finančního poradenství. Společnost v roce 2011 spustila projekt finanční akademie, který výrazným způsobem změnil přístup ke vzdělávání. Byl zaveden modulární systém vzdělávání, který obsahuje prezenční semináře, e-learningové kurzy, produktová školení, koučování v terénu, tréninky na pracovišti, zkušenostní workshopy, cílenou podporu nejúspěšnějších poradců a jejich manažerů (program Hvězdy finančního poradenství) a dvoustupňovou certifikaci znalostí a dovedností (finanční poradce, finanční poradce senior). V rámci tohoto systému vzdělávání jsou realizovány startovací semináře FINAK A, které byly předmětem dotazníkového šetření.

5.2 Popis semináře FINAK A

Jedná se o vstupní dvoudenní seminář dlouhodobého rozvojového programu s názvem „Akademie finančního plánování modré pyramidy“. Cílovou skupinou jsou noví finanční poradci ve společnosti s různou zkušeností v oblasti prodeje finančních produktů. Podmínkou účasti je absolvování e-learningových kurzů na základní balíček produktů (stavební spoření, penzijní fond, bankovní účet, kreditní karta, úvěry na bydlení) a konzultace s manažerem. Cílem semináře je proniknout do finančního poradenství a ukotvit základní poradenské principy. Forma semináře je střídání výkladových pasáží s podporou powerpointové prezentace, diskusních částí s výkladem principů a zásad, simulačních částí s modelováním virtuálního života rodiny, cvičebních částí zaměřených na finanční výpočty a tréninkových částí zaměřených na oslovení klienta, představení idey finančního poradenství a sběru dat na první schůzce. Navíc je zde provedeno vstupní a výstupní měření znalostí formou testu finanční gramotnosti. Seminář je veden 2 interními lektory, kteří mají jasně vymezeny role. První lektor provádí výkladové, diskusní pasáže, řízení simulace, výpočtových cvičení a tréninku obchodních dovedností. Druhý lektor participuje při simulační části jako konzultant herních týmů a poskytuje zpětnou vazbu při tréninkových pasážích.

5.3 Legenda dotazníkového měření - metoda

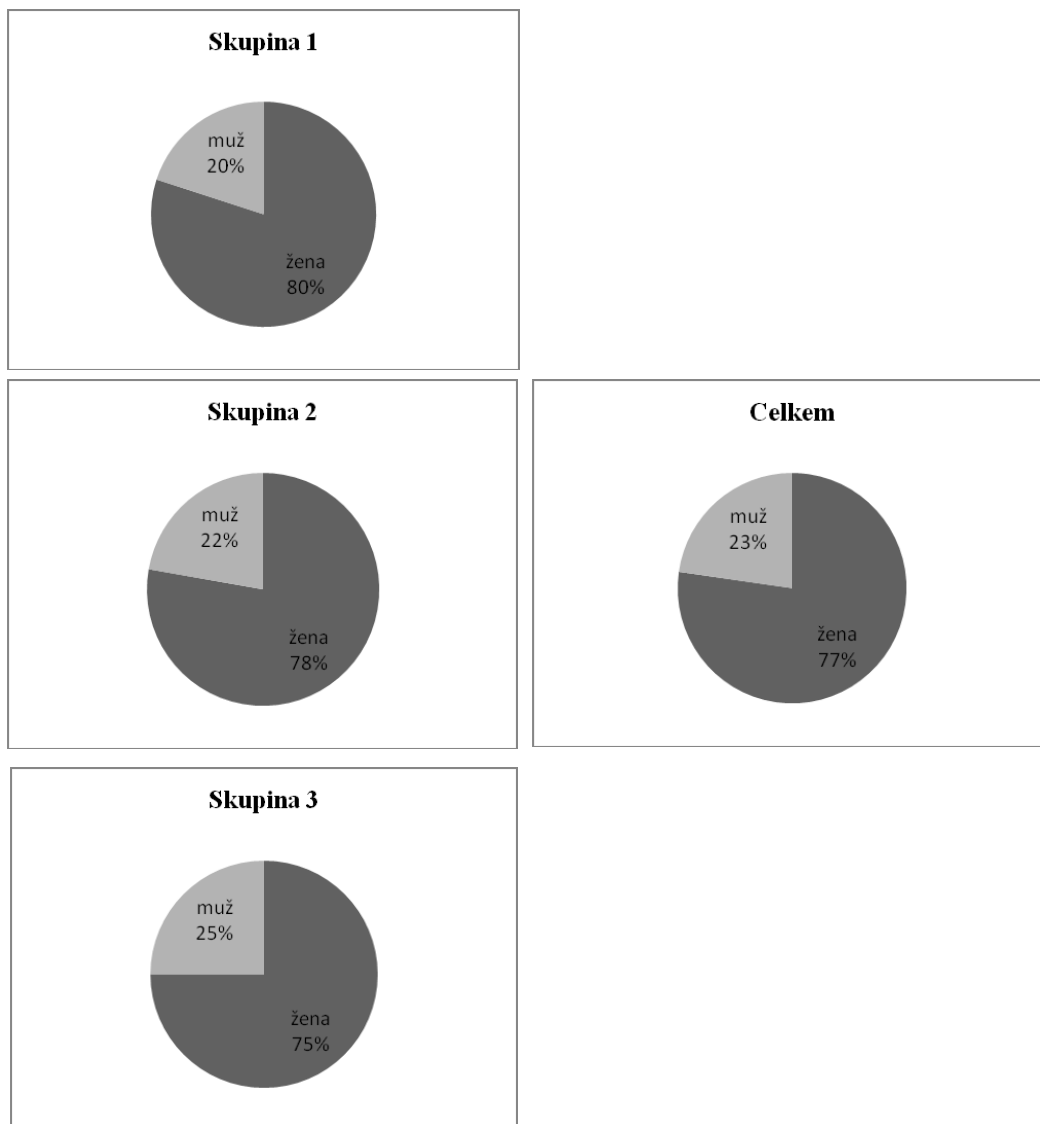
Pro ověření hypotézy této diplomové práce autor použil analýzu dat z dotazníkových šetření na třech výše popsaných seminářích FINAK A. Jednotlivá měření byla provedena 2 x v Praze (1. 2. 2012 a 6. 2. 2012) a 1 x v Olomouci (8. 2. 2012). Měření byla provedena vždy první den ve 12.30 hod, kdy účastníci měli za sebou úvodní blok (seznámení, výklad finančního poradenství) a první blok simulace virtuálního života. Dotazník obsahoval 2 části. První část se skládala ze 63 uzavřených otázek s možností výběru odpovědí (ne, zčásti, ano), které vycházely z testu týmových rolí od R. M. Belbina. Druhá část se skládala z 16 uzavřených otázek zaměřených na zkoumanou oblast s možností výběru odpovědí (rozhodně ano, spíše ano, částečně, vůbec) a 4 demografických otázek mapujících pohlaví, věk, vzdělání a praxi v oboru. Vzorová podoba dotazníku je uvedena jako příloha této diplomové práce. Celkem bylo vyhodnoceno 44 dotazníků ve třech učebních skupinách. V první skupině se zúčastnilo semináře 10 lidí, ve druhé skupině se zúčastnilo 18 lidí a ve třetí skupině se zúčastnilo 16 lidí.

První a druhou skupinu vedla stejná dvojice lektorů. Třetí skupina byla pod vedením jiného lektorského tandemu. Všichni účastníci absolvovali toto školení do 14 dnů od nástupu do společnosti. První a druhé měření bylo provedeno autorem diplomové práce, třetí měření vedoucím lektorem příslušného semináře. Všechny dotazníky byly vyplněny úplně a jednoznačně.

5.4 Charakteristika zkoumaného souboru osob

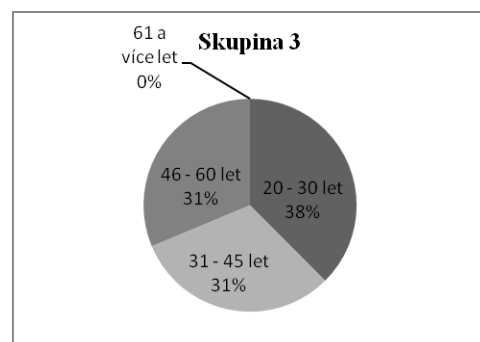
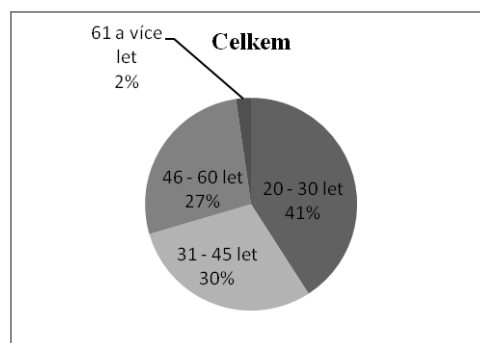
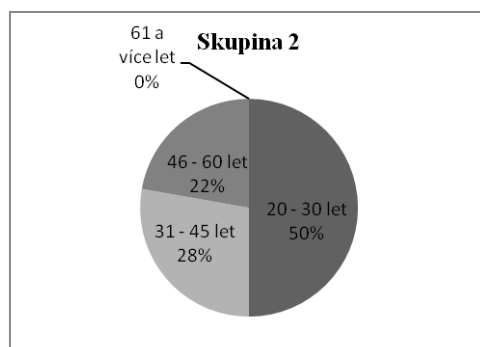
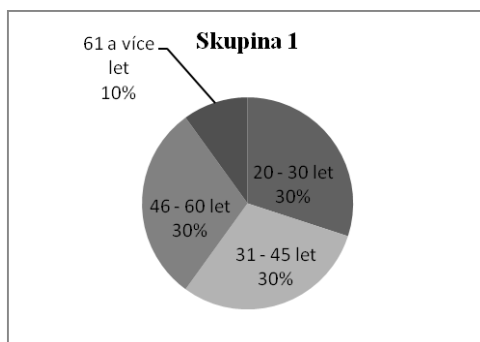
Demografická část dotazníkového šetření byla zaměřena na zkoumání složení učebních skupin z hlediska pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání a délky praxe v oboru. Tato šetření měla za cíl detailněji zmapovat charakteristiky zkoumaného souboru osob, které by měly případně vliv na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz nebo trendy ve společnosti Modrá pyramida. Demograficky byly jednotlivé skupiny zastoupeny následovně:

Pohlaví



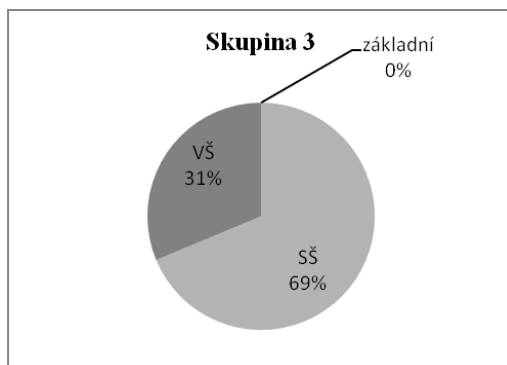
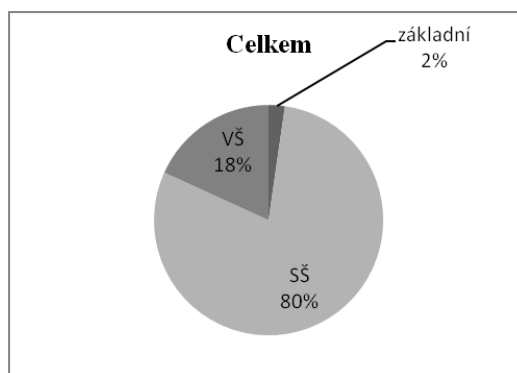
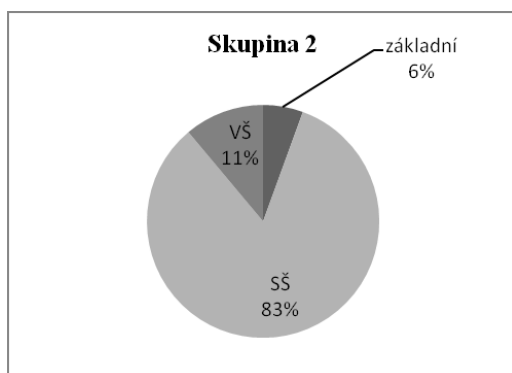
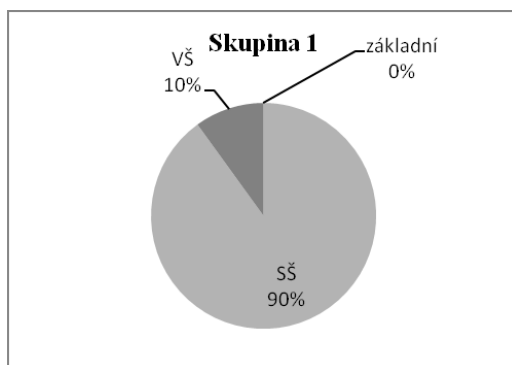
Cílem tohoto měření bylo zjistit, jaká je skladba pohlaví v jednotlivých učebních skupinách. Skupina číslo 1. měla 20% mužů a 80% žen, skupina č. 2 22% mužů a 78% žena a skupina č. 3 měla 25% mužů a 75% žen. Z výsledků měření je patrné, že u všech skupin bylo zastoupení mužů a žen podobné. V každé skupině bylo procento žen výrazně vyšší a pohybovalo se v průměru okolo 77%. Výsledek potvrzuje celkové statistiky společnosti Modrá pyramida, kdy se finančním poradenstvím zabývají v převážné míře ženy, které častěji volí toto povolání jako zdroj svých finančních příjmů.

Věk



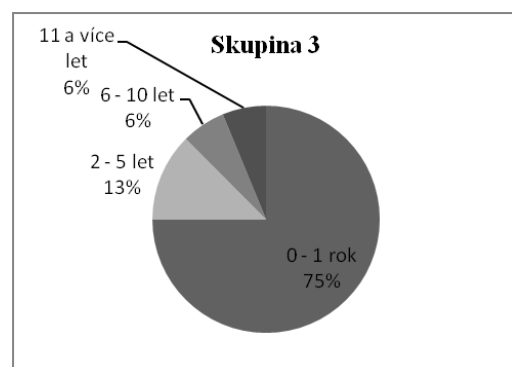
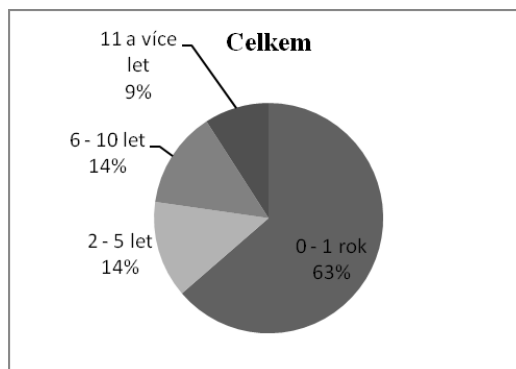
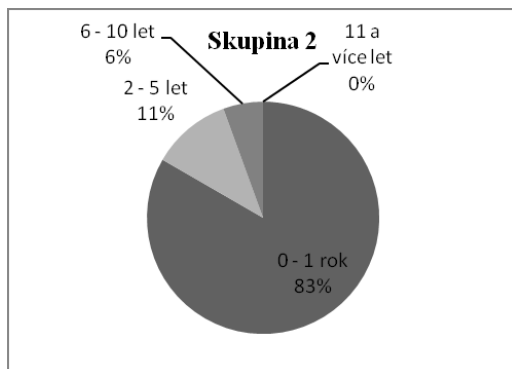
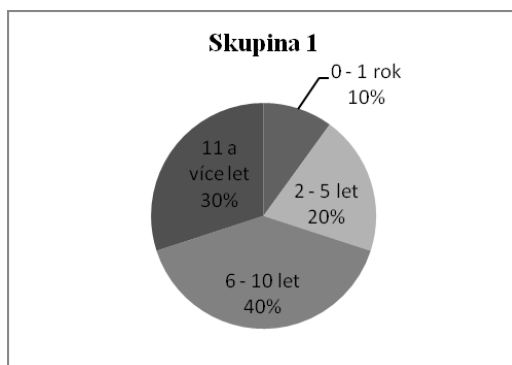
Cílem tohoto měření bylo zjistit, jaká je věková skladba účastníků v jednotlivých učebních skupinách. Z výsledků měření je patrné, že v každé skupině se vyskytovalo v průměru v **41%** zastoupení nejmladší věkové kategorie 20–30 let. Tato kategorie dosahovala u skupiny č. 2 dokonce 50%. Další dvě kategorie 31- 45 let a 46 – 60 let byly zastoupeny v průměru v 30% a 27%. Nejstarší kategorie 61 a více let se vyskytovala pouze u skupiny č. 1 a představovala 1 účastníka. Výsledky potvrzují dlouhodobý trend ve společnosti Modrá pyramida, že práci finančního poradce častěji volí mladí lidé do 30 let věku, kdy je to ve většině případů jejich první pracovní zkušenost po absolvování školy. Naopak s rostoucími nároky na odborné znalosti nabízených produktů (investice, úvěry atd.), klesá počet finančních poradců z kategorie 60+.

Nejvyšší dosažené vzdělání



Cílem tohoto měření bylo zjistit, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání finančních poradců v učebních skupinách. Z výsledků měření je patrné, že ve všech skupinách se vyskytovalo převážně středoškolské vzdělání a to v průměru **80%**. Vysokoškolské bylo v průměru zastoupeno v **18%**. Základní vzdělání se vyskytlo pouze u skupiny č. 2 a představovalo pouze 1 účastníka. Výsledky opět potvrzují zvyšující se nároky na práci finančního poradce (ekonomický rozhled, znalost finanční matematiky atd.). Navíc společnost Modrá pyramida má středoškolské vzdělání jako minimální požadavek na vykonávání práce finančního poradce.

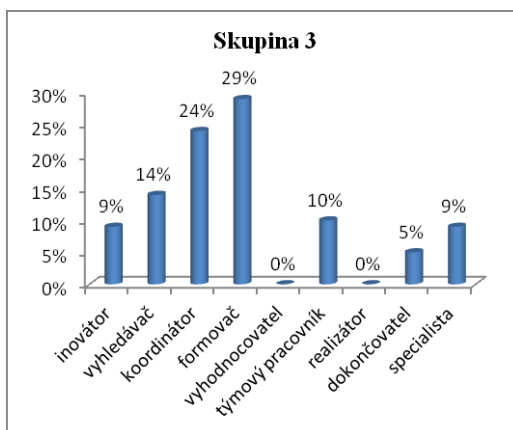
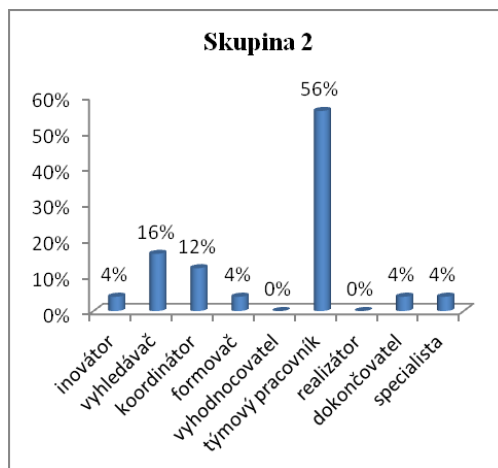
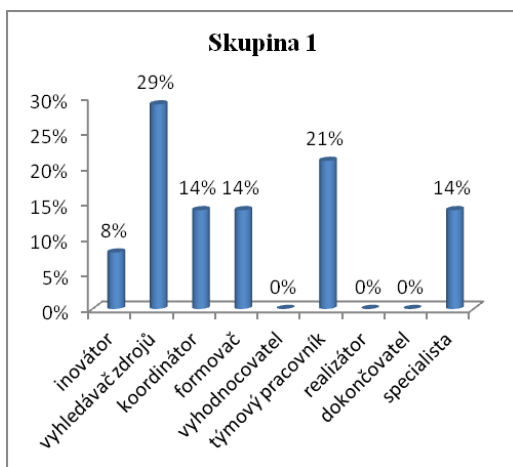
Délka praxe



Cílem tohoto měření bylo zjistit, jaká je délka praxe účastníků, kteří se ucházejí o práci v oboru finančního poradenství ve společnosti Modrá pyramida. U skupin č. 2 a č. 3 představovala praxe v oboru do 1 roku v průměru **78%**, což bylo výrazné zastoupení. Naproti tomu skupina č. 1 měla v této kategorii pouze 1 účastníka (10%) a v kategorii 11 a více let 30%. Ostatní dvě kategorie (2-5 let a 6 – 10 let) se pohybovaly v průměru 14% za všechny 3 skupiny dohromady. Z výsledků měření vyplynulo, že do finančního poradenství nejčastěji vstupují lidé s minimální předchozí pracovní zkušeností v této oblasti.

5.5 Interpretace výstupů z dotazníkového měření

I. část dotazníku – test týmových rolí

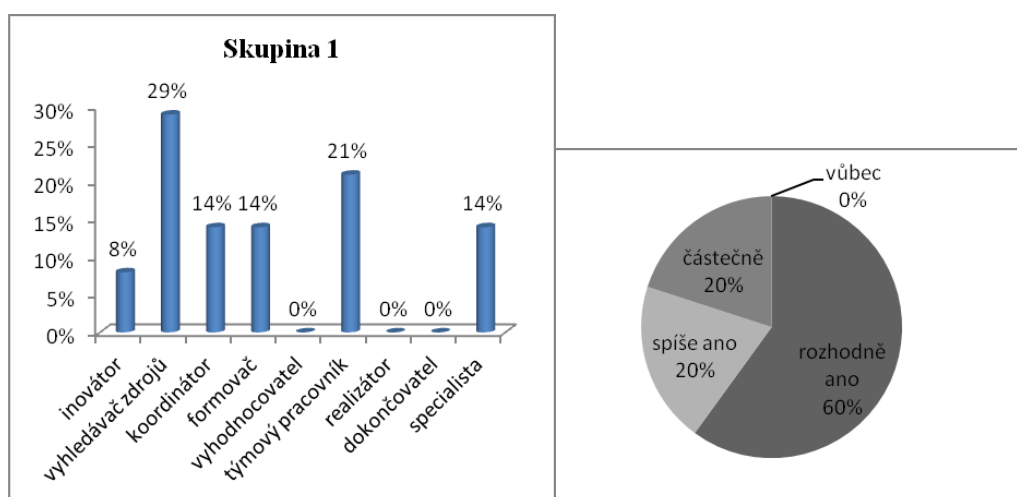


Cílem tohoto měření bylo zjistit, jaká je skladba preferovaného rolového zastoupení v jednotlivých učebních skupinách. Z výsledků měření je patrné, že skupina č. 1. má dominantní zastoupení role *vyhledávač zdrojů* (29 %) a *týmový pracovník* (21 %). Z toho lze vyvodit, že skupina má dobré předpoklady pro fázi formování, jelikož jsou zde výrazně zastoupeny dvě role, které velmi dobře navazují vztahy, jsou společensky orientované, otevřené a komunikativní. Role *koordinátor* a *formovač* (obě 14 %) mohou průběh formování také ovlivnit zejména v oblasti vyjasňování si neformálních rolí a pozic v učební skupině. Role *specialisty* a *inovátora* vzhledem ke své charakteristice nebudou hrát při formování významnou roli. Ve skupině č. 2 je převaha *týmových pracovníků* (56 %), což může pomoci při formování skupiny zejména v oblasti vzájemné komunikace, vytváření prostředí důvěry a poskytování pod-

pory. Méně však již při rychlém navazování kontaktů. Role *vyhledávač a koordinátor* zde mohou působit oživujícím prvkem a udávat směr. Ostatní role (*specialista, dokončovatel, formovač, inovátor*) vzhledem ke svému nízkému zastoupení mohou dění ve fázi formování ovlivňovat minimálně. Ve skupině č. 3 je nejsilněji zastoupena role *formovače* (29 %), která svými charakteristikami může ve fázi formování působit negativně. Druhá nejvíce zastoupená role *koordinátora* (24 %) má dobré předpoklady být skupinou vnímán jako přirozený vůdce. Dvojice rolí (*vyhledávač, týmový pracovník*) mohou skupině opět prospět v oblasti navazování vztahů a otevřené komunikace. Zbylé role (*inovátor, dokončovatel, specialista*) nemají předpoklady ve fázi formování této skupiny k tomu, aby měly zásadní vliv.

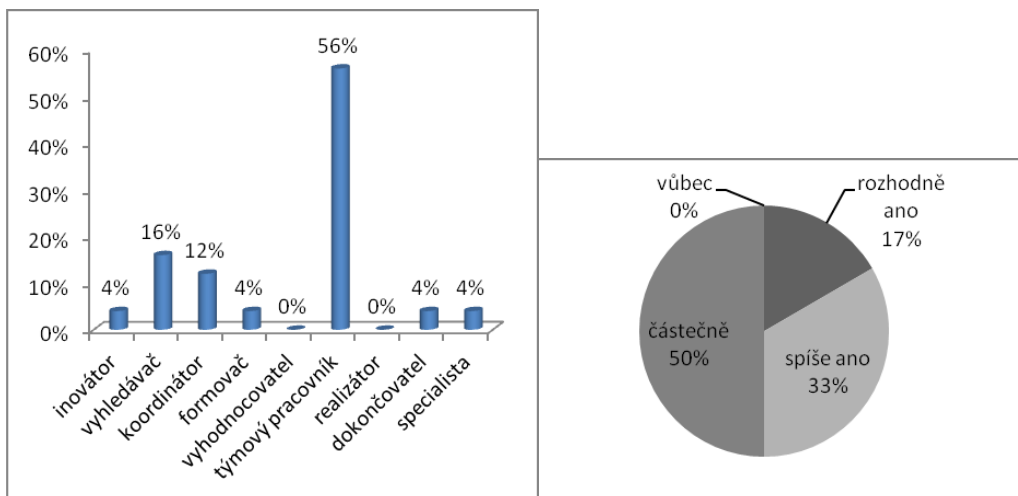
Otázka č. 1: *Byly navázány kontakty mezi všemi účastníky učební skupiny?*

Učební skupina 1



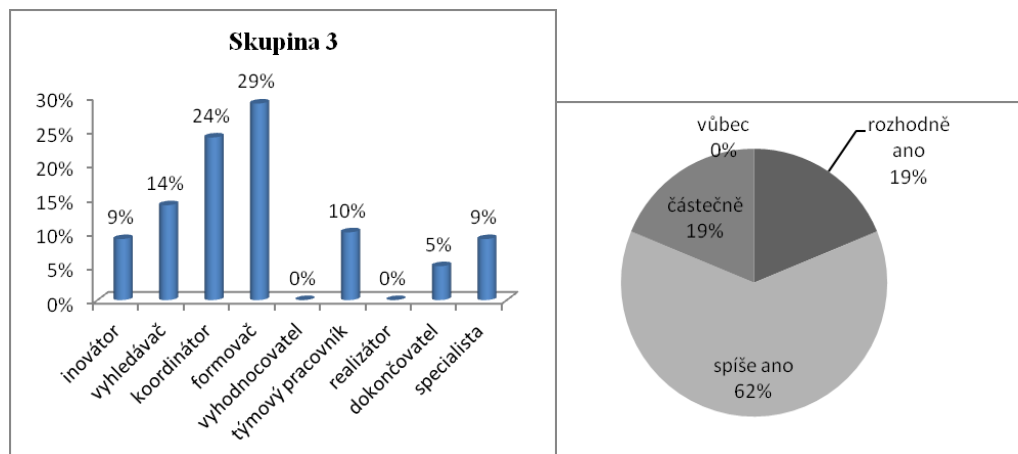
Cílem tohoto měření bylo zjistit, zda rolové zastoupení v učebních skupinách ovlivňuje navazování kontaktů mezi jednotlivými členy. Z výsledků měření je patrné, že skupina č. 1. dala nejvyšší hodnocení „rozhodně ano“ **60 %**. To může být způsobeno tím, že má největší počet *vyhledávačů* (29 %), což jsou z větší části lidé, kteří jsou zpravidla velmi aktivní, rychle navazují kontakty, seznamování jim nečiní problémy a mohou pozitivně mobilizovat v tomto případě i velkou skupinu *týmových pracovníků* (21 %).

Učební skupina 2



Skupina č. 2 hodnotila tuto skutečnost méně pozitivně **17 %**, což může být způsobeno právě nižším zastoupením role *vyhledávač* (16 %).

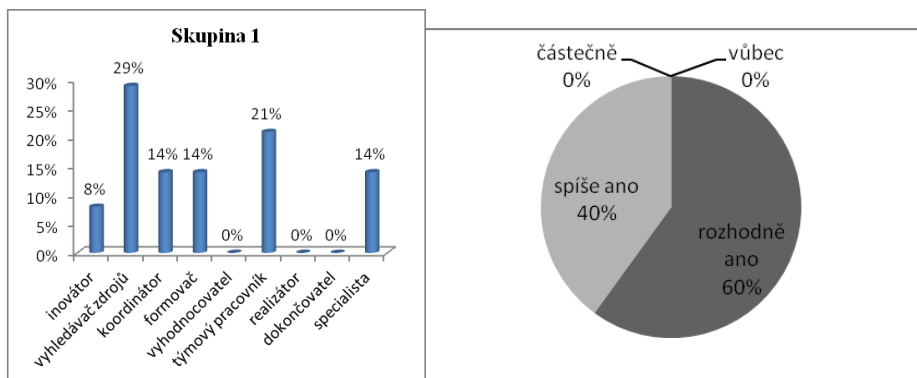
Učební skupina 3



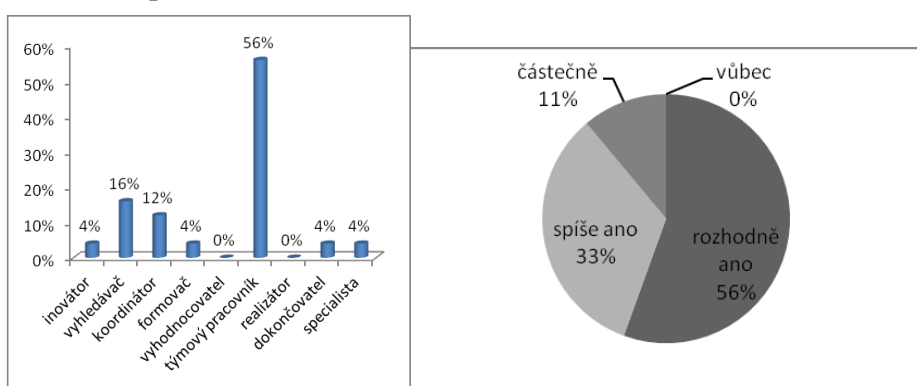
Skupina č. 3 to viděla obdobně **19 %** jako skupina č. 2. Zde to navíc kromě menšího zastoupení role *vyhledávač* (14 %), může způsobovat vysoké procento role *formovačů* (29 %), kteří ve fázi „formování“ často plní dominantní funkci a mohou tak odsouvat do pozadí introvertnější role jako jsou *inovátor*, *dokončovatel* a *specialista*. Právě tyto tři role tvoří ve 3. učební skupině dohromady **23 %**. Toto měření potvrdilo hypotézu, a to ve smyslu, že u skupin s vysokým procentem *vyhledávačů zdrojů* dochází k častějšímu navazování kontaktů mezi účastníky a ve skupinách s větším zastoupením *formovačů* může být tento proces brzděn.

Otázka č. 2: Máte pocit, že jste brán/a jako součást učební skupiny?

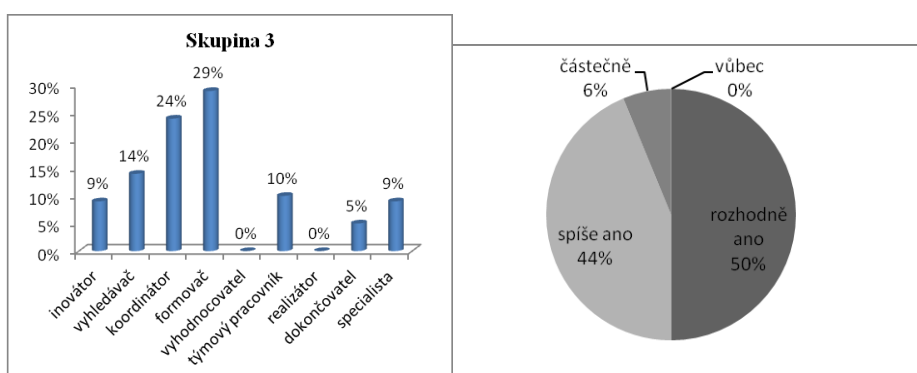
Učební skupina 1



Učební skupina 2



Učební skupina 3

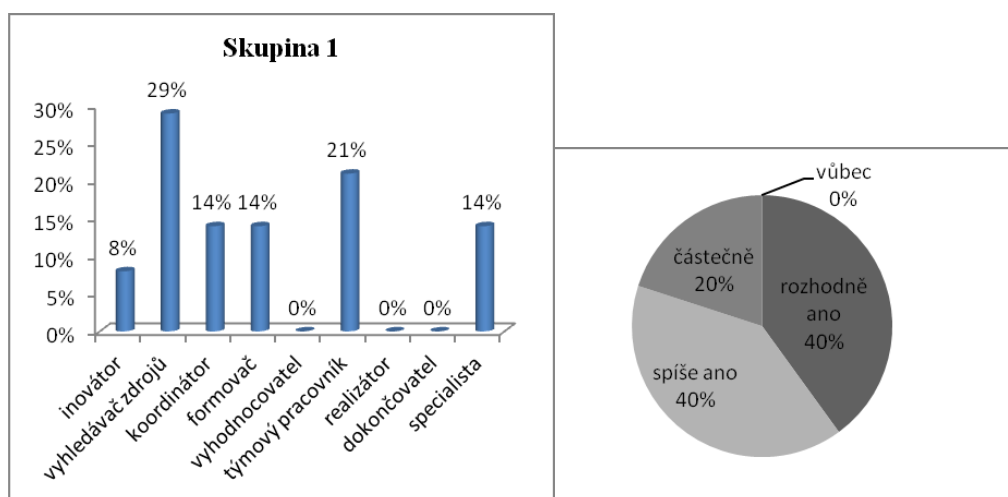


Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení zvyšuje nebo snižuje pocit sounáležitosti ke skupině. Z výsledků měření vyplývá, že u všech tří skupin byl pocit sounáležitosti ke skupině hodnocen „rozhodně ano“ vždy v průměru přes **55 %** a také hodnocení „spíše ano“ se vyskytovalo v průměru v **39 %**. U skupiny č. 2 a 3. se objevilo ještě hodnocení „částečně“ v **11 %** a **6 %**. Toto hodnocení může být patrně ovlivněno zastoupením rolí dokončovatel nebo specialista, kteří jsou introvertnější typy a patří k těm, kteří

si k týmu hledají cestu dále a mají pocit, že v týmu odvádějí pouze rutinní práci. V číselném vyjádření toto hodnocení vyjadřuje ve skupině 2 pouze 2 účastníky a ve skupině 3 pouze 1 účastníka. Vzhledem k tomuto nízkému počtu to autor nepovažuje za výsledek, který by ukazoval potvrzení hypotézy z hlediska vlivu rolového zastoupení na fázi formování skupiny.

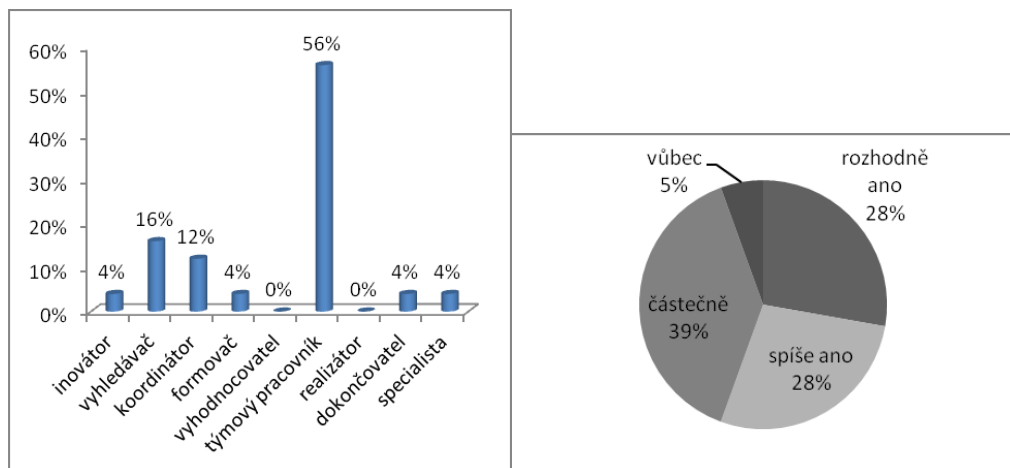
Otázka č. 3: Víte, jak jednat s jednotlivými členy učební skupiny?

Učební skupina 1



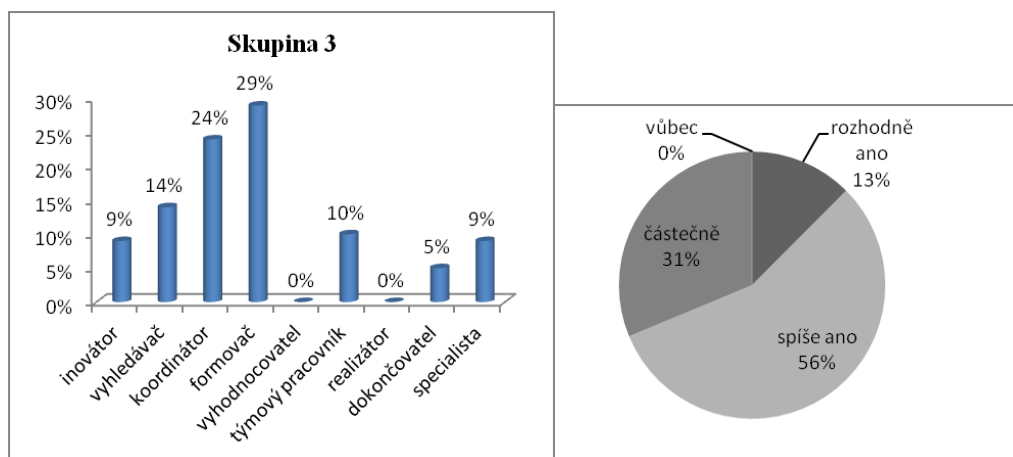
Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení ovlivňuje identifikaci způsobu komunikace s jednotlivými členy. Z výsledků měření vyplývá, že nejmenší problémy s komunikací má skupina č. 1, kde **80 %** účastníků hodnotilo „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“. Toto může být způsobeno rolami, které jsou dobře komunikačně vybavené (*vyhledavač zdrojů, týmový pracovník, koordinátor*).

Učební skupina 2



I když skupina č. 2 měla opět nejsilnější zastoupení rolí *týmový pracovník* 56 %, *vyhledávač zdrojů* 16 % a *koordinátor* 12 %, hodnocení „rozhodně ano“ a „spíše ano“ je zastoupeno již pouze v 56 %. To může být způsobeno výrazným nepoměrem mezi těmito rolmi, kdy *týmoví pracovníci* se mohou držet více zpátky a impulzy od *vyhledávačů zdrojů* a *koordinátorů* nejsou tak intenzivní.

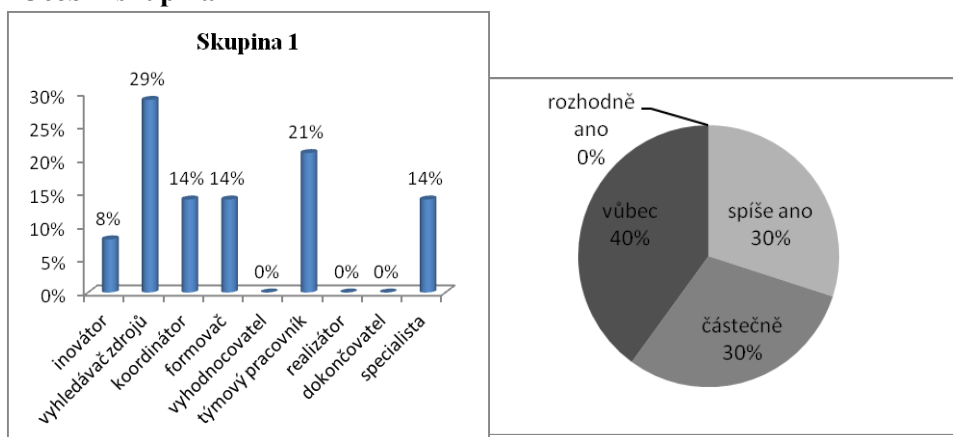
Učební skupina 3



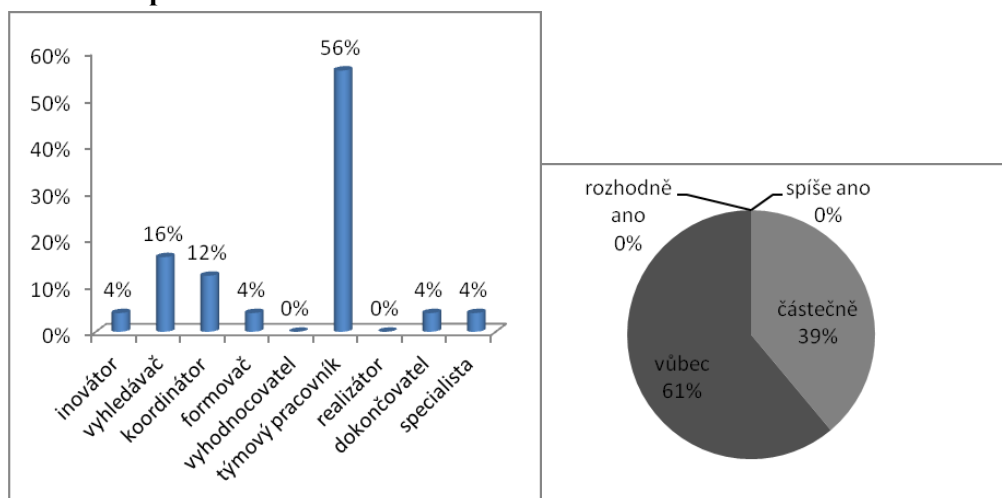
U skupiny č. 3 sice 69 % účastníků hodnotilo dohromady „rozhodně ano“ a „spíše ano“, ale odpověď spíše ano z toho tvořila 56 %. To může být způsobeno dominantním postavením role formovač, která může být pro ostatní členy náročnější na hledání efektivního způsobu komunikace. Měření potvrdilo hypotézu v tom, že ve skupinách s dominancí formovačů není orientace v komunikačních stylech tak jednoznačná jako u skupin s převahou vyhledávačů zdrojů.

Otázka č. 4: *Má vaše učební skupina neformálního vůdce?*

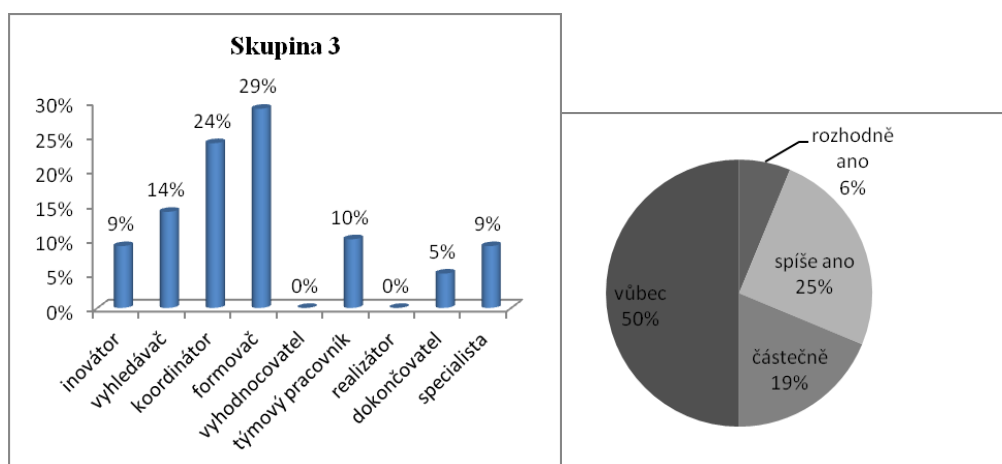
Učební skupina 1



Učební skupina 2



Učební skupina 3

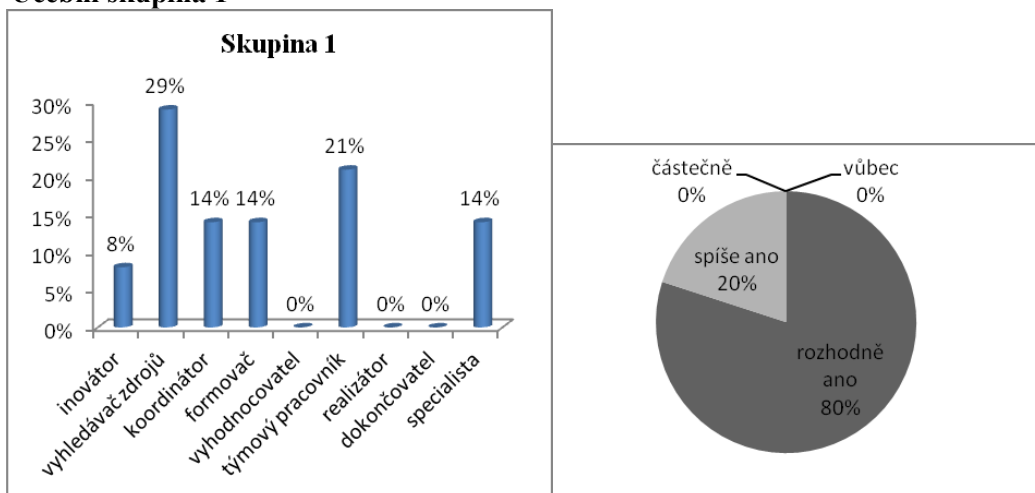


Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení ovlivňuje neformální stanovování hierarchie v učební skupině, a to především při určování vůdců. Z výsledků měření vyplývá, že absenci neformálního vůdce nejvíce pociťuje skupina č. 2, ve které je nejvyšší zastoupení role *týmový pracovník*, kde **61 %** hodnotilo „vůbec“ a hodnocení „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“ se neobjevila u žádného účastníka. Zatímco skupiny 1 a 3, ve kterých jsou výrazněji zastoupeny role potenciálních lídrů (*koordinátor*, *formovač*), tento problém vnímají méně silně. Ve skupině č. 1 se objevilo v **30 %** případů hodnocení „spíše ano“ a u 3. skupiny s nejvyšším zastoupením rolí *formovač* (**29 %**) a *koordinátor* (**24 %**) se objevilo i v **6 %** hodnocení „rozhodně ano“. Toto měření potvrdilo hypotézu, a to ve smyslu, že především u skupin s vysokým procentem výskytu role koordinátor a formovač se mohou začít

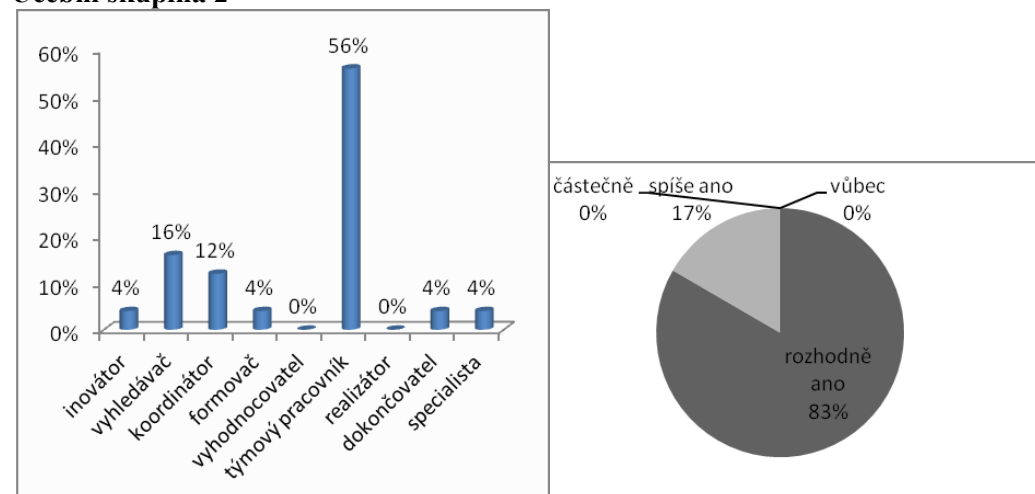
objevovat přirození vůdčové učební skupiny. Tento výsledek může být zkrácen tím, že účastníci neměli možnost zejména při formě skupinového řešení problému si více zažít týmovou práci na úkolu.

Otázka č. 5: *Měl každý z vás vždy prostor vyjádřit svůj názor?*

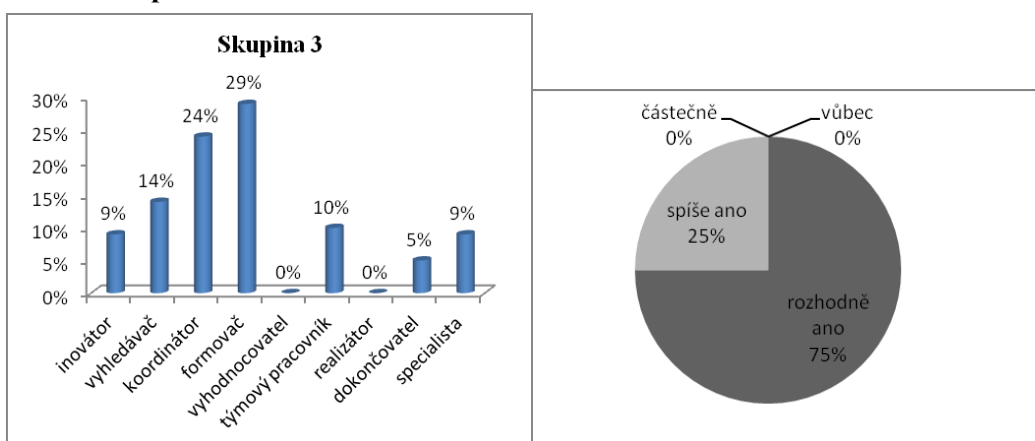
Učební skupina 1



Učební skupina 2



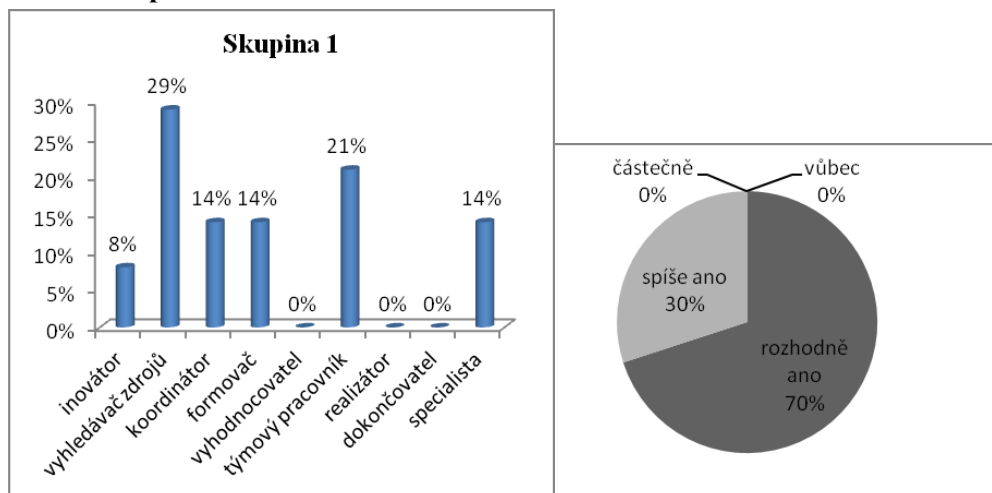
Učební skupina 3



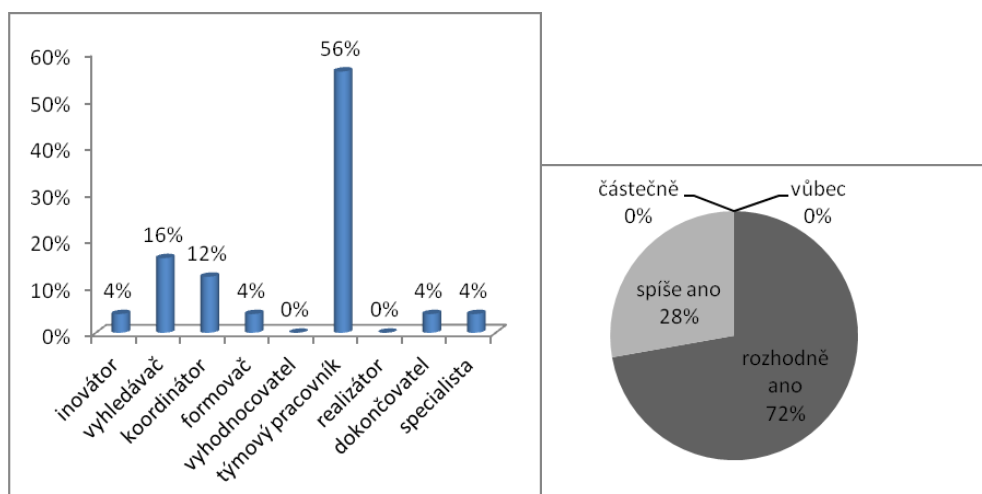
Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení ovlivňuje pocit účastníků, že měli dostatek možností se vyjádřit. Všichni účastníci ve všech skupinách odpověděli pouze kladně. Ve všech skupinách bylo hodnocení buď „rozhodně ano“ nebo „spíše ano“. Z toho lze odvodit, že komunikace ve všech učebních skupinách fungovala již ve fázi formování velmi dobře, účastníci otevřeně sdělovali své postoje, názory a žádný účastník neměl pocit omezování vlastního komunikačního prostoru. Toto měření nijak nepotvrdilo hypotézu, že by určitá skladba rolí ovlivnila možnost či nemožnost se vyjádřit.

Otázka č. 6: *Jste motivován (nebo máte zájem) dál v této učební skupině pracovat?*

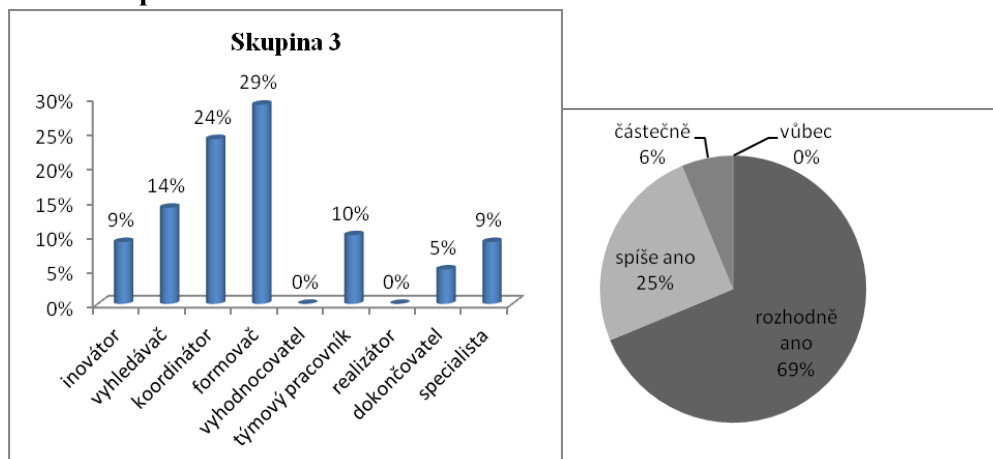
Učební skupina 1



Učební skupina 2



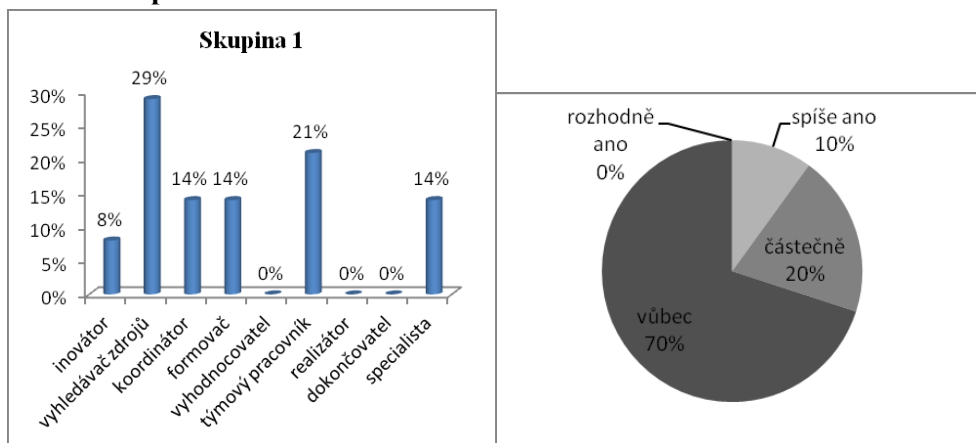
Učební skupina 3



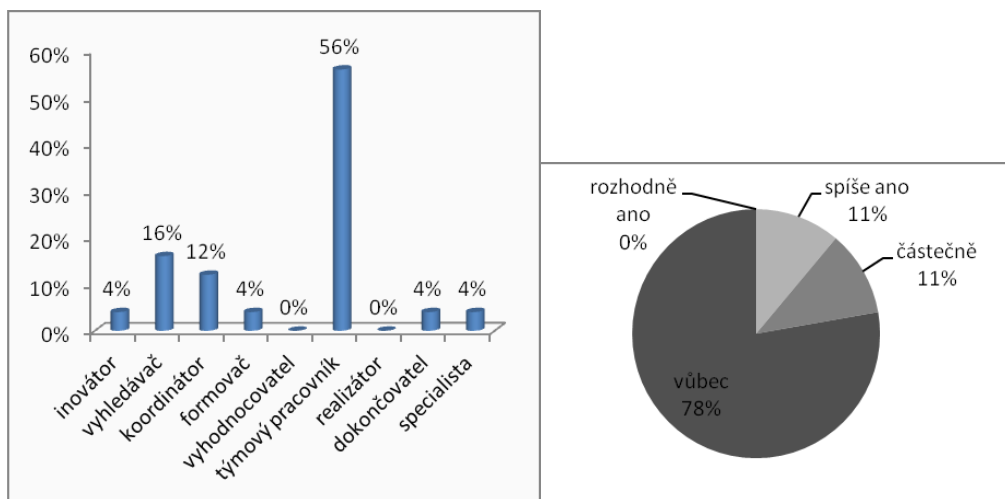
Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení ovlivňuje úroveň motivace učební skupiny. Z výsledků měření vyplývá, že u odpovědi na tuto otázku převládá ve všech třech skupinách odpověď „rozhodně ano“, a to v průměru v **70 %**. Důvodem může být vysoké celkové zastoupení rolí *koordinátor*, *vyhledávač zdrojů* a *týmový pracovník* ve všech třech skupinách. Tyto role mají největší předpoklady pozitivně ovlivňovat motivační klima skupiny, posilovat dobré sociální vazby a tmelit soudržnost týmu. U skupiny č. 1 tvoří tato trojice 54 %, u skupiny č. 2 je to 84 % a u skupiny č. 3 je to 48 %. Navíc tento pocit motivace se může projevit u role *formovače*, který má předpoklady vytvářet a tvarovat skupinu, i když ne vždy přijatelným způsobem pro ostatní členy skupiny, což může být patrné u skupiny č. 3, kde se objevuje jako v jediné skupině i v 6 % odpověď „částečně“. Toto měření nijak nepotvrdilo hypotézu, že by určitá skladba rolí ovlivnila celkovou úroveň motivace.

Otázka č. 7: *Objevovalo se mezi členy učební skupiny konfrontační jednání?*

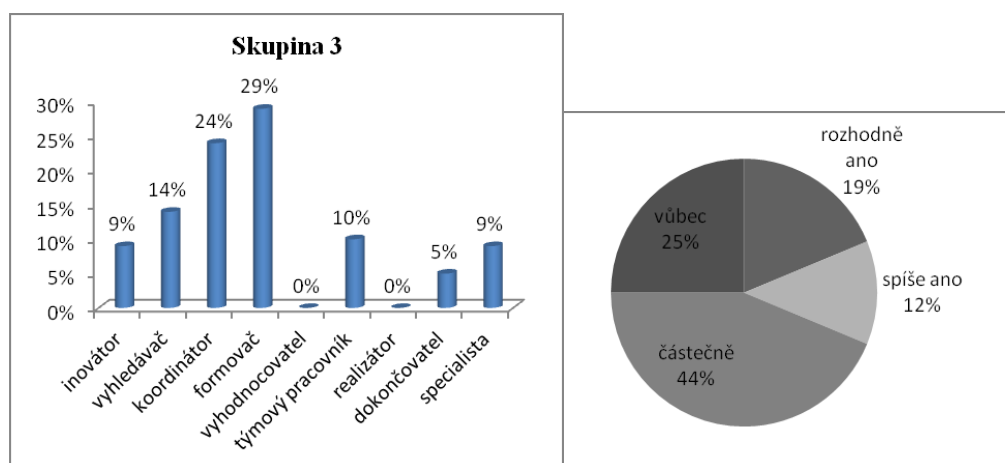
Učební skupina 1



Učební skupina 2



Učební skupina 3

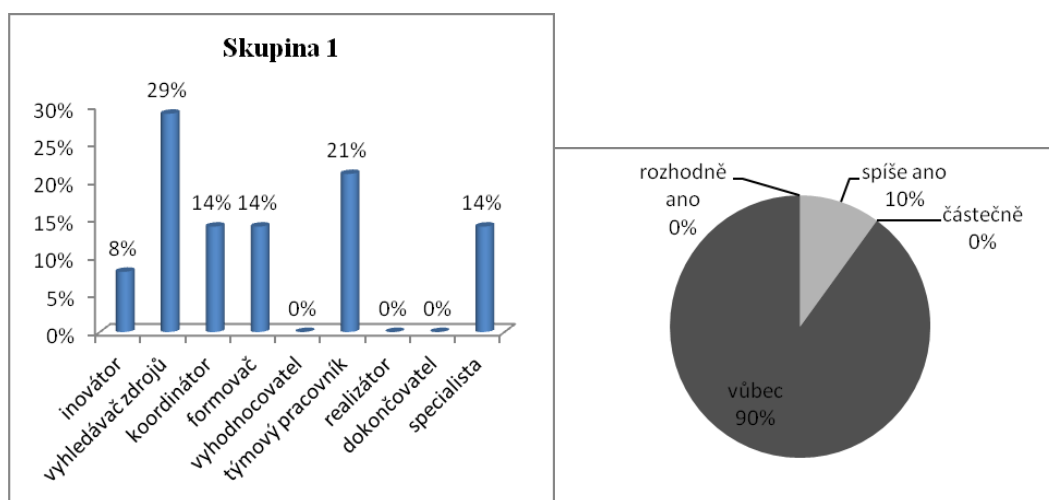


Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení ovlivňuje množství konfrontačního způsobu komunikace mezi jednotlivými členy učební skupiny. Z výsledků měření vyplývá, že výskyt konfrontačního jednání byl nejvíce zaznamenán ve skupině č. 3, kdy účastníci odpovídali „rozhodně ano“ a „spíše ano“ celkem v **31 %** a navíc v **44 %** odpovídali „částečně“. To může být u této skupiny způsobeno relativně vysokým procentem zastoupení role *formovač* (29%) a role *koordinátor* (24%), jejichž vzájemný způsob komunikace může vyvolávat více třecích ploch jak mezi nimi vzájemně (*formovač-formovač*, *formovač-koordinátor*), tak i konfrontací *formovače* s ostatními členy učební skupiny. Naopak ve skupinách č. 1 v **70 %** a č. 2 v **78 %** převládala odpověď „vůbec“, což nasvědčuje, že konfrontace se téměř nevyskytovala.

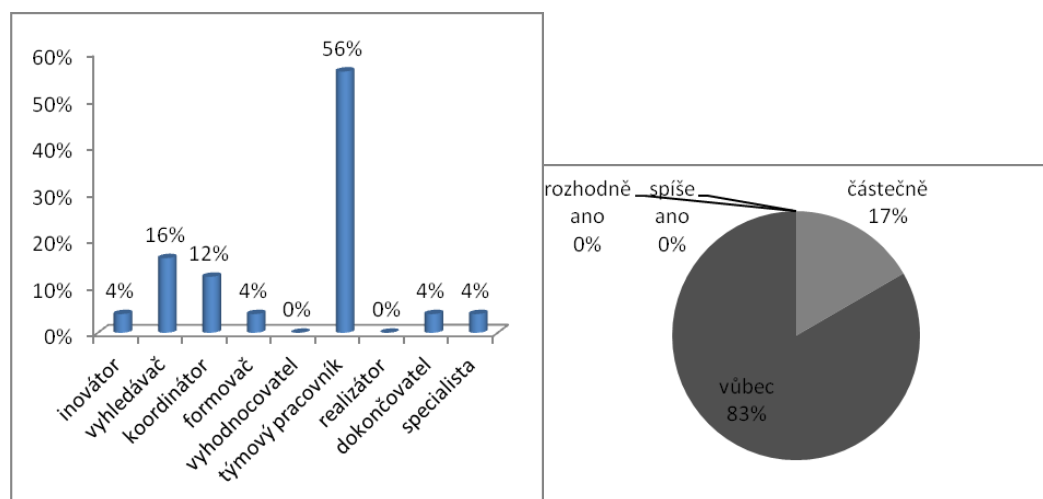
ly. Toto měření potvrdilo hypotézu, a to tím způsobem, že u skupin se silným zastoupením rolí *týmový pracovník* a *vyhledávač zdrojů* se konfrontační situace vyskytují minimálně, naopak ve skupinách s výrazným zastoupením *formovačů* se mohou již ve fázi **formování** konfrontace častěji vyskytovat. Tento výsledek může být zkreslen působením lektora, pokud on sám vyvolává konfrontace. Konfrontační jednání lektora bylo měřeno otázkou číslo 15 v II. části dotazníku a neovlivnilo tento naměřený výsledek.

Otázka č. 8: *Vyjadřovali se členové učební skupiny navzájem kriticky?*

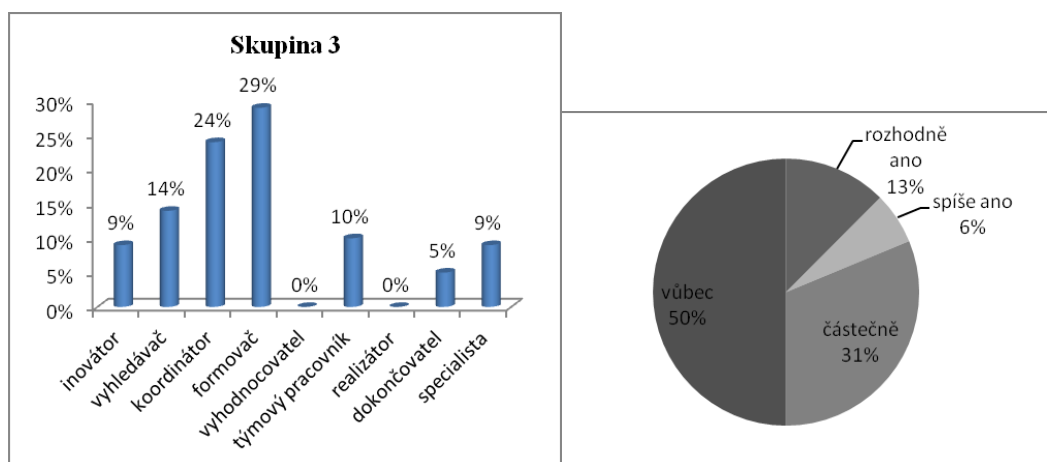
Učební skupina 1



Učební skupina 2



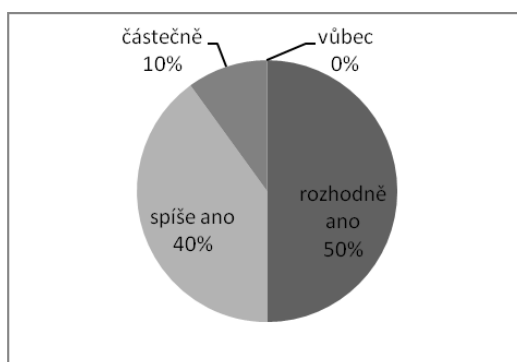
Učební skupina 3



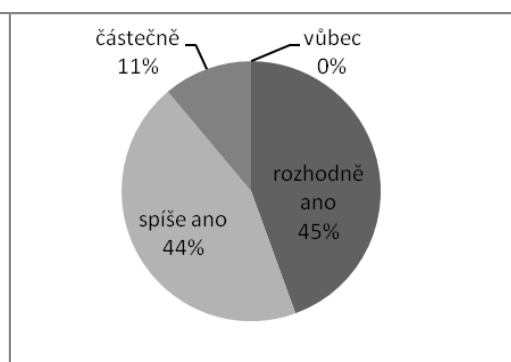
Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře rolové zastoupení ovlivňuje přítomnost a četnost vzájemné kritiky mezi jednotlivými členy učební skupiny. Z výsledků měření vyplývá, že výskyt kritického způsobu komunikace byl nejvíce zaznamenán ve skupině č. 3, kdy účastníci odpovídali „rozhodně ano“ „spíše ano“ celkem v **19 %** a navíc v **31 %** odpovídali „částečně“. To může být u této skupiny způsobeno **opět** jako u předešlého měření konfrontačního jednání relativně vysokým procentem zastoupení role *formovač* (29 %) a role *koordinátor* (24 %), jejichž vzájemný způsob komunikace může vyvolávat více třecích ploch jak mezi nimi vzájemně (*formovač-formovač*, *formovač-koordinátor*), tak i konfrontací *formovače* s ostatními členy učební skupiny. Naopak ve skupinách č. 1 v **90 %** a č. 2 v **83 %** převládala odpověď „vůbec“, což nasvědčuje tomu, že kritika se téměř nevyskytovala. Toto měření znovu potvrdilo hypotézu, a to tím způsobem, že u skupin se silným zastoupením rolí *týmový pracovník* a *vyhledávač zdrojů* se kritika vyskytuje minimálně, a naopak ve skupinách s výrazným zastoupením *formovačů* se může již ve fázi **formování** kritika ve větší míře vyskytovat.

Otázka č. 9: Posiloval trenér u účastníků pocit jistoty?

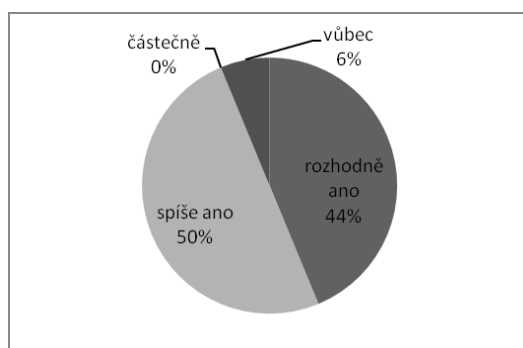
Učební skupina 1



Učební skupina 2



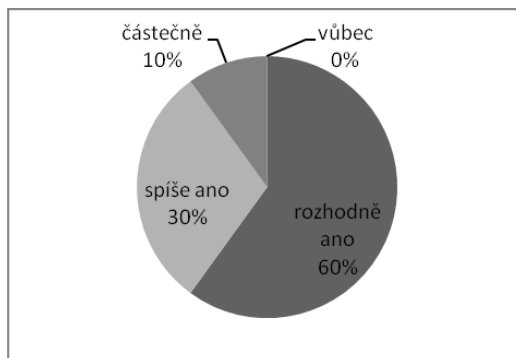
Učební skupina 3



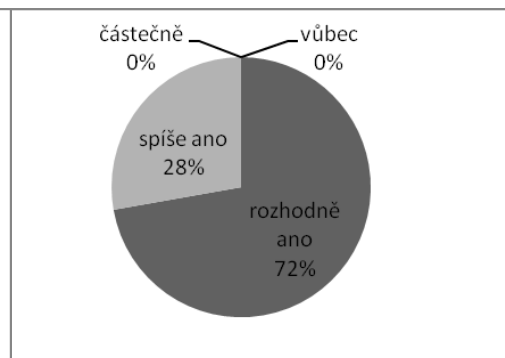
Cílem tohoto měření bylo zjistit, zda lektor svým působením pozitivně ovlivňoval pocity jistoty a bezpečí u členů učební skupiny. Z výsledků měření vyplývá, že u všech tří skupin bylo vnímání posilování pocitu jistoty hodnoceno velmi kladně. Hodnocení „rozhodně ano“ se u skupiny č. 1 vyskytovalo v **50 %**, u skupiny č. 2 v **45 %** a skupiny č. 3 v **44 %**. Navíc hodnocení „spíše ano“ se u skupiny č. 1 vyskytovalo v **40 %**, skupiny č. 2 v **44 %** a skupiny č. 3 v **50 %**. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří jednoznačně o kvalitní práci lektora se skupinou, která se mohla projevit v citlivém zapojování jednotlivých členů, empatickém naslouchání, vytvářením účastnicky bezpečného prostředí, efektivním řízením diskusí, obrousováním třecích ploch, vytvářením prostoru k vyjádření atd. Pocit bezpečí a jistoty jsou ve fázi formování jedním z hlavních pilířů, které určují průběh dalšího vzdělávání či vývoje učební skupiny. Tímto měřením byla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 10: *Dodržoval trenér striktně plán výuky a demonstroval své znalosti?*

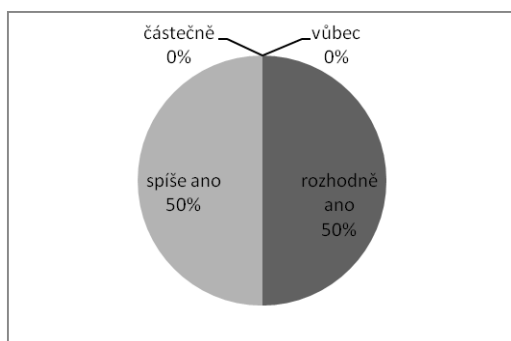
Učební skupina 1



Učební skupina 2



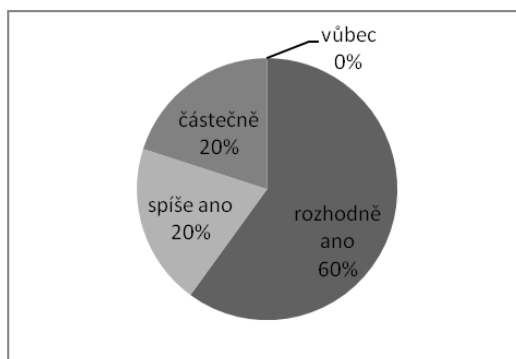
Učební skupina 3



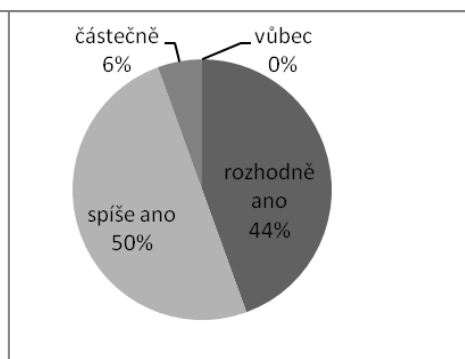
Cílem tohoto měření bylo zjistit, do jaké míry byl u lektora viditelný lektorský výkon a styl zaměřený na proces (viz typologie lektora str. 20 teoretické části práce). Z výsledků měření vyplývá, že všechny tři skupiny zaznamenaly přítomnost tohoto stylu u lektora. Hodnocení „rozhodně ano“ se dohromady za všechny skupiny pohybovalo v průměru v **60 %**. Lze z toho usuzovat, že v tomto případě byl styl vnímán velmi výrazně. Navíc v průměru u **40 %** dotazovaných se objevila odpověď „spíše ano“, což indikuje silné vnímání tohoto stylu. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří o tom, že účastníci z větší části zaznamenali styl lektorského působení, který udává jasný řád, určuje striktní pravidla komunikace a vyznačuje se demonstrací vlastních znalostí lektora. Tímto měřením nebyla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 11: Působí na vás trenér jako autorita?

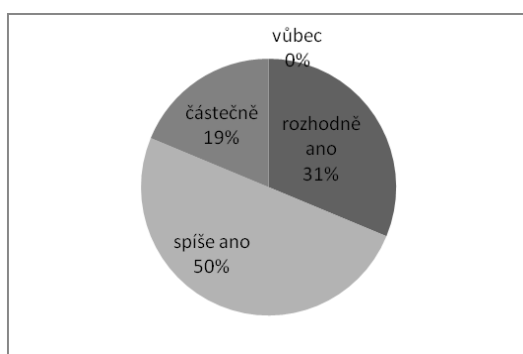
Učební skupina 1



Učební skupina 2



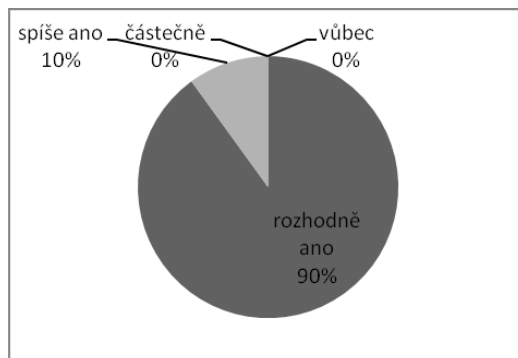
Učební skupina 3



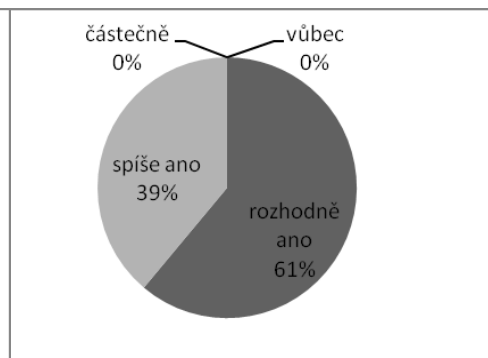
Cílem tohoto měření bylo zjistit, v jaké míře je členy učební skupiny ve fázi formování lektor vnímán jako autorita. Z výsledků měření vyplývá, že lektor autoritu u jednotlivých skupin měl. Hodnocení „rozhodně ano“ a „spíše ano“ se u skupiny č. 1 dohromady vyskytovalo v **80 %**, u skupiny č. 2 v **94 %** a skupiny č. 3 v **81 %**. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří o tom, že ve fázi **formování** je lektor pro učební skupinu silnou autoritou, která může tuto fázi skupinové dynamiky pozitivně ovlivnit. Míra lektorovy autority může mít v této fázi kladný vliv například na míru posílení pocitu jistoty u jednotlivých členů učební skupiny, na motivaci k výuce nebo na vytvoření otevřeného komunikačního prostředí ve skupině. To bylo potvrzeno i výsledky šetření u otázek č. 6 a 9 dotazníku. Výsledek potvrzuje hypotézu v tom smyslu, že i lektor prostřednictvím své autority působil pozitivně podporujícím způsobem na skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 12: *Seznámil vás trenér s pravidly fungování a komunikace uvnitř skupiny?*

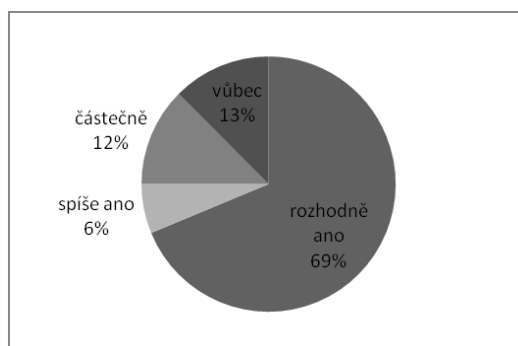
Učební skupina 1



Učební skupina 2



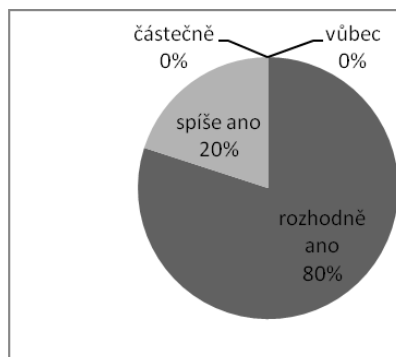
Učební skupina 3



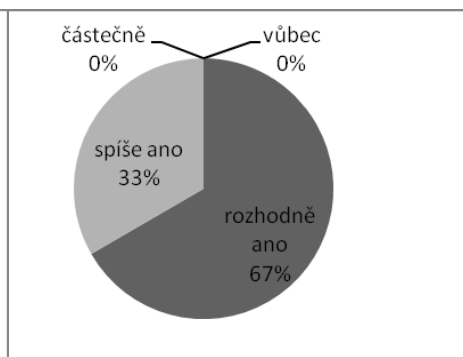
Cílem tohoto měření bylo zjistit, zda lektor cíleně učinil podpůrné kroky (pravidla fungování a komunikace) k zefektivnění formovací fáze učební skupiny. Z výsledků měření vyplývá, že u všech tří skupin tyto kroky lektor převážně udělal. Hodnocení „rozhodně ano“ a „spíše ano“ se u skupiny č. 1 dohromady vyskytovalo ve **100 %**, u skupiny č. 2 ve **100 %** a skupiny č. 3 v **75 %**. Výsledky odpovědí na tuto otázku vypovídají o tom, že lektor umožnil účastníkům lépe porozumět principům vzájemného fungování ve skupině. Toto cílené působení může posílit jejich pocit jistoty a bezpečného učebního prostředí, které umožňuje otevřeně a v dostatečné míře sdělovat vlastní názory, hodnoty, postoje, a navíc posílit pocit sounáležitosti. Tento závěr byl potvrzen i ve výsledcích měření otázek č. 2 a 9 v dotazníku. Měřením byla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 13: *Poskytoval vám trenér velké množství informací, návodů k jednání a příkladů?*

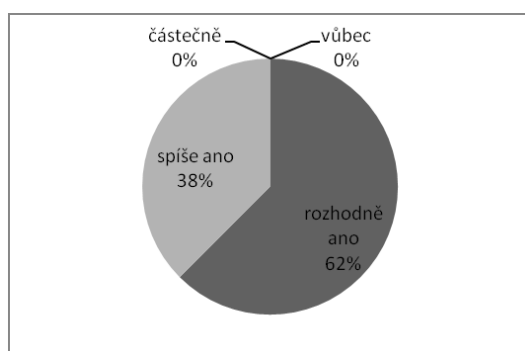
Učební skupina 1



Učební skupina 2



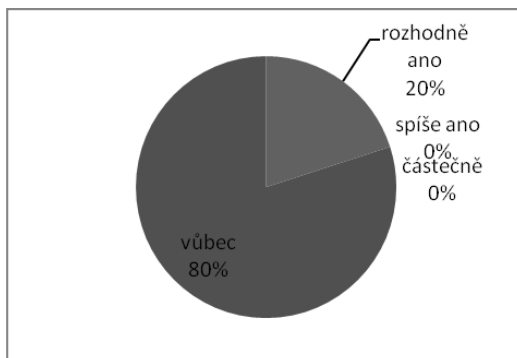
Učební skupina 3



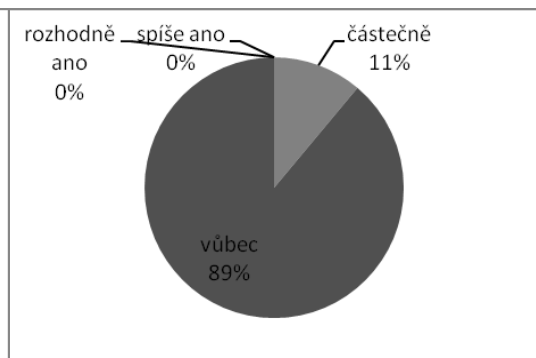
Cílem měření bylo zjistit, do jaké míry byl u lektora viditelný lektorský výkon a styl zaměřený na věc a užitky (viz typologie lektora str. 21 teoretické části práce). Z výsledků měření vyplývá, že všechny tři skupiny jednoznačně zaznamenaly přítomnost tohoto stylu u lektora. Hodnocení „rozhodně ano“ se dohromady za všechny skupiny pohybovalo v průměru v **70 %**. Lze tedy usuzovat, že v tomto případě byl styl vnímán velmi výrazně. Navíc v průměru u **30 %** dotazovaných se objevila odpověď „spíše ano“, což indikuje silné vnímání tohoto stylu. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří o tom, že účastníci zaznamenali styl lektorského působení, jehož průvodním znakem je cílený a systematický tah na branku a který je náročný ve způsobu podání a nároků na účastníka. Tímto měřením nebyla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 14: *Preferoval trenér některé členy učební skupiny?*

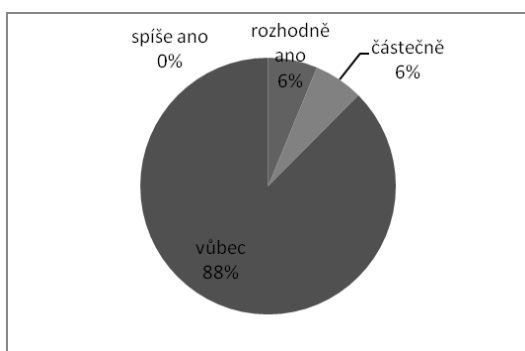
Učební skupina 1



Učební skupina 2



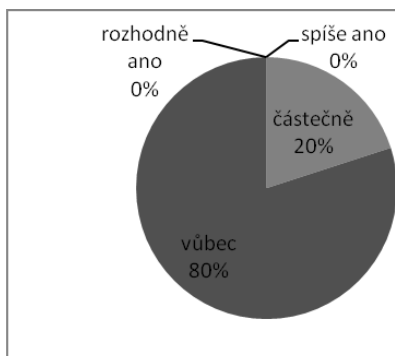
Učební skupina 3



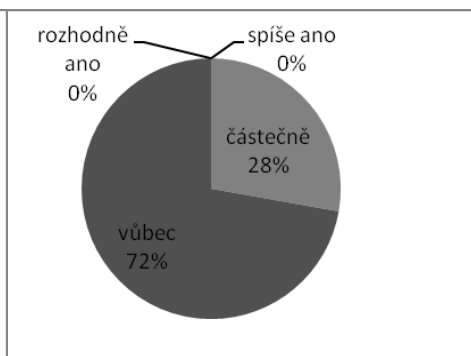
Cílem tohoto měření bylo zjistit, do jaké míry lektor upřednostňoval určité členy a mohl tak způsobit destruktivně směrem k fázi formování učební skupiny. Z výsledků měření vyplývá, že u všech tří skupin nebylo výrazné preferování lektorem zaznamenáno. Hodnocení „vůbec“ se dohromady za všechny skupiny pohybovalo v průměru v **85 %**. Hodnocení „rozhodně ano“ u skupiny č. 1 znamenalo dva účastníky a u skupiny č. 3 jednoho účastníka. Z tohoto nízkého počtu nelze vyvozovat, zda to bylo způsobeno vlivem role, nebo jiným faktorem. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří o tom, že účastníci měli pocit, že jsou rovnocennými členy učební skupiny. Výsledky ukázaly, že partnerské lektorské působení bez zjevného upřednostňování posiluje pocit jistoty a rovnocenného postavení účastníka ve fázi formování učební skupiny. Tento závěr byl potvrzen i ve výsledcích měření otázky č. 2 v dotazníku. Měřením byla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 15: Vyvolával trenér konfrontační situace?

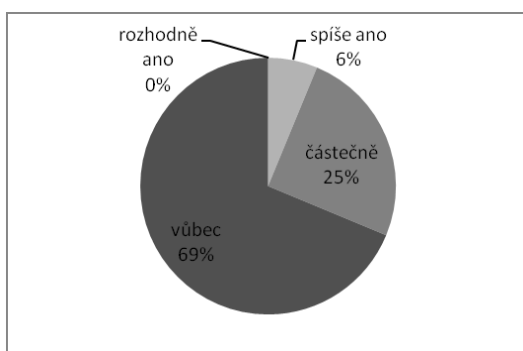
Učební skupina 1



Učební skupina 2



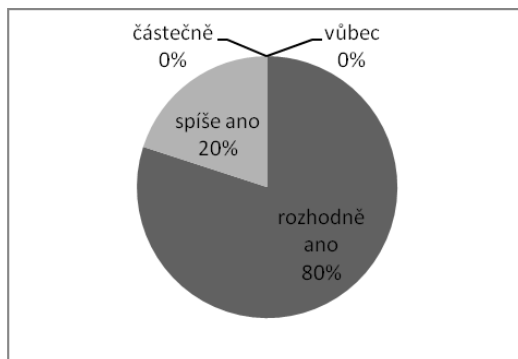
Učební skupina 3



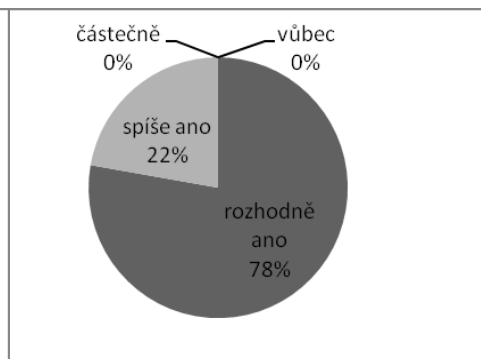
Cílem měření bylo zjistit, zda lektor svým působením nevyvolával situace, které působí ve fázi formování destruktivně. Z výsledků měření vyplývá, že u všech tří skupin lektor nepůsobil konfrontačně. Hodnocení „vůbec“ se u skupiny č. 1 vyskytovalo v **80 %**, u skupiny č. 2 v **72 %** a skupiny č. 3 v **69 %**. Navíc hodnocení „částečně“ se u skupiny č. 1 vyskytovalo v **20 %**, skupiny č. 2 v **28 %** a skupiny č. 3 v **25 %**. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří jednoznačně o citlivé práci lektora se skupinou, která se mohla projevovat v empatickém reagování na konfliktní situace, snahou najít oboustrannou shodu, schopnosti vidět situace problémově, a ne sporově, dáváním prostoru k vyjádření názorů a vytvářením konstruktivního komunikačního prostoru. Tento závěr byl potvrzen i ve výsledcích měření otázky č. 7 v dotazníku. Tímto měřením byla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

Otázka č. 16: *Vytvářel trenér vstřícnou atmosféru a poskytoval vám náměty k úvahám?*

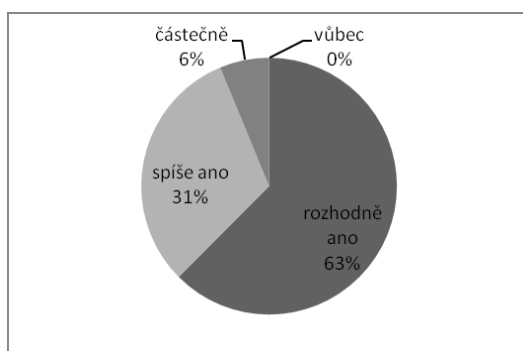
Učební skupina 1



Učební skupina 2



Učební skupina 3



Cílem tohoto měření bylo zjistit, do jaké míry byl u lektora viditelný určitý lektorský výkon a preferenční styl. V tomto případě to byl typ lektora zaměřeného **na lidi a vztahy** (viz str. 20 teoretické části práce). Z výsledků měření vyplývá, že všechny tři skupiny jednoznačně zaznamenaly přítomnost tohoto stylu u lektora. Hodnocení „rozhodně ano“ se dohromady za všechny skupiny pohybovalo v průměru v **73 %**. Lze usuzovat, že v tomto případě byl styl vnímán velmi výrazně. Navíc v průměru u **24 %** dotazovaných se objevila odpověď „spíše ano“, což indikuje silné vnímání tohoto stylu. Výsledky odpovědí na tuto otázku hovoří o tom, že účastníci z větší části identifikovali koučovací styl lektorského působení, který dává náměty k úvahám, podněcuje kritické myšlení a vytváří otevřenou atmosféru. Tímto měřením nebyla potvrzena hypotéza v tom smyslu, že lektor dodržel pozitivní způsoby působení na učební skupinu ve fázi formování.

6. ZÁVĚR

Téma této diplomové práce bylo „*Týmové role a lektor – facilitátor v procesu interaktivního učení*“. Problematika týmových rolí je zkoumána z pohledu fungování dlouhodobých týmů a přináší manažerům cenné poznatky, jak optimálně složit svůj tým, následně jej správně usměrňovat v jednotlivých fázích vývoje (skupinová dynamika), kombinovat silné a slabé stránky jednotlivých členů a motivovat je k dlouhodobému výkonu. Lektor je v poněkud jiné situaci. Jeho učební skupina (tým) má omezený mandát, který je většinou v řádu 1 – 3 dní. Lektor si také nemůže vybírat jednotlivé členy, ale musí pracovat s těmi, kdo na vzdělávací akci přijedou. Aby dosáhl optimálního výkonu učební skupiny, musí některé fáze skupinové dynamiky urychlit a smířit se s tím, že skupina ani všechny fáze neprojde. V neposlední řadě je často motivace členů pracovat v dané učební skupině velmi malá a on musí hledat vhodné aktivizační nástroje. To jsou limitující faktory, které musí umět lektor správně uchopit, aby mu nenarušily výsledky vzdělávacího procesu. Autor se sestavením této diplomové práce snažil dát lektorovi do ruky pomůcku, jak se může trochu z jiného pohledu dívat na svou učební skupinu a jak cíleně vlastním působením ovlivňovat kvalitu průběhu fáze „formování“ učební skupiny.

Výsledky této diplomové práce potvrdily první hypotézu, že existuje spojitost mezi týmovými rolemi a jejich vlivem na učební skupinu ve fázi formování. Také se potvrdila druhá hypotéza, že pokud lektor pozitivním cíleným způsobem působí v této fázi na skupinu, neovlivňuje to účinek týmových rolí. Naměřené výsledky ukázaly určité zákonitosti, které může lektor velmi dobře využít při své práci. Jedním z poznatků bylo, že při vysokém počtu zastoupené preferované role vyhledavač zdrojů a k nim i vyššímu počtu týmových pracovníků, dochází mnohem rychleji k navazování vzájemných kontaktů a snadnějšímu zapojení všech do dění celé skupiny. Naopak při vysokém zastoupení týmových pracovníků a malém počtu vyhledavačů zdrojů je tento proces méně intenzivní, protože týmoví pracovníci si sami o sobě nedodávají dostatek impulzů k navazování kontaktů. Také se výrazným způsobem v měřeních projevila jedna z řídicích rolí, kterou byl formovač. Ve skupinách s vysokým zastou-

pením této role se již ve fázi formování objevovalo často konfrontační jednání a vzájemná kritika a také to omezovalo rychlost a množství navazovaných kontaktů nebo třeba komplikovalo identifikaci jednotlivých komunikačních stylů v rámci učební skupiny. Na druhé straně nebyl vidět vliv týmových rolí na sounáležitost skupiny, možnost vyjádřit svůj názor či úroveň motivace ve skupině. Co se týká působení lektora, zajímavým poznatkem byla míra autority lektora. Ve skupinách, kde byla tato míra vyšší, se objevovala i vyšší míra pocitu jistoty u účastníka a naopak. Dále se u lektora ukázalo, že pokud se vyhnul věcem, které působí destruktivně na skupinu (preferování některých členů, vyvolávání konfrontačních situací), a naopak učinil podpůrné kroky pro fázi formování (seznámení s pravidly fungování a komunikace uvnitř skupiny, vytváření vstřícné atmosféry ve skupině, posilování pocitu jistoty), pozitivně to přispělo k formovací fázi skupiny.

Praktickým přínosem této diplomové práce je pro lektora možnost, jak v této optice intervenovat v učební skupině a jakým způsobem preventivně podpořit v rámci svého působení fázi formování. Například bude-li mít přátelskou skupinu účastníků s týmovými preferencemi, rychleji naváže vzájemné kontakty, když bude působit jako vyhledavač zdrojů a bude neustále dodávat impulzy. Nebo když včas rozpozná výrazné procento formovačů, účinněji zasáhne při konfrontačních situacích a atacích na svou autoritu.

Námětem na další výzkum by mohlo být rozšíření sledování vlivu týmových rolí i do fáze bouření a podrobnější sledování preferenčního lektorského stylu na jednotlivé fáze skupinové dynamiky.

7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- BARTÁK, Jan.** *Jak vzdělávat dospělé.* 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTÁK, Jan.** *Vzdělávání ve firmě.* 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86851-68-6.
- BARTÁK, Jan.** *Základní kniha Lektora/trenéra.* 1. vyd. Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.
- BĚLOHLÁVEK, František.** *Jak vést a motivovat lidi.* 5. vyd. Brno : Computer Press, a.s., 2008. ISBN 978-80-251-2235-8.
- BĚLOHLÁVEK, František.** *Jak vést rozhovory s podřízenými pracovníky.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2313-6.
- BĚLOHLÁVEK, František.** *Jak vést svůj tým.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1975-7.
- BĚLOHLÁVEK, František, KOŠŤAN Pavol, ŠULEŘ Oldřich.** *Management.* 1. vyd. Brno : Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0396-X.
- BELZ, Horst a SIERGIEST, Marco.** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2001. ISBN-80-7178-479-6.
- BUCKLEY, Roger a CAPLE, Jim.** *Trénink a školení.* 1. vyd. Brno : Computer press, 2004. ISBN 80-251-0358-7.
- ČAKRT, Michal.** *Konflikty v řízení a řízení konfliktů.* 1. vyd. Praha : Management Press, 2000. ISBN 80-85943-81-6.
- DeVITO, Joseph A.** *Základy mezilidské komunikace.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.
- HRONÍK, František.** *Hodnocení pracovníků.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1458-2.
- HRONÍK, František.** *Rozvoj a vzdělávání pracovníků.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- LAHNEROVÁ, Dagmar.** *Asertivita pro manažery.* 1.vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2892-6.
- Lilley, Roy.** *Jak jednat s problematickými lidmi.* 1. vyd. Brno : CP Books, a.s., 2005. ISBN 80-251-0687-X.
- MEDLÍKOVÁ, Olga.** *Jak řešit konflikty s podřízenými.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN - 978-80-247-1732-6.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN-978-80-247-1991-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Jak řešit konflikty*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1591-0.

PLAMÍNEK, Jiří. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2796-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2448-5.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení porad*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2073-9.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 878-80-247-3235-0.

PRAŠKO, Ján., PRAŠKOVÁ, Hana. *Asertivitou proti stresu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1697-8.

REITMAYEROVÁ, Eva., BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba*. 1. vyd. Praha : Potrtál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŠOFEROVÁ, Jana. *Lektorské finty*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2483-6.

ŠULEŘ, Oldřich. *Zvládáte své manažerské role*. 1. vyd. Praha : Computer Press, 2002. ISBN 80-7226-702-7.

VECHETA, Vladimír. *Indoor aktivita*. 1. vyd. Brno : Computer Press, a.s., 2009. ISBN 978-80-251-2561-8.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

8. SEZNAM OBRÁZKŮ

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obr. 1 Metodická a tematická svoboda tréninkových stylů | 14 |
| Obr. 2 Rozdíl mezi sporem a problémem | 57 |
| Obr. 3 Styly řešení konfliktů | 60 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tab. 1 Rozdíly mezi tradičním a participativním tréninkem | 14 |
| Tab. 2 Vývojové fáze skupinové dynamiky a intervence lektora | 30 |

9. SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|--|-----|
| Příloha A Dotazník týmové role a skupinová dynamika | I |
| Příloha B Program semináře FINAK A..... | VII |
| Příloha C Vyhodnocovací matice..... | X |

10. PŘÍLOHY

Příloha A: Dotazník týmové role a skupinová dynamika

Vážená paní, vážený pane,

chtěl bych Vás požádat o vyplnění dotazníkového šetření, jehož cílem je zmapovat zastoupení týmových rolí mezi účastníky vzdělávací akce, existenci znaků skupinové dynamiky a působení lektora ve fázi „formování“ učební skupiny. Výsledky dotazníku budou použity pro realizaci praktické části diplomové práce na téma: „Týmové role a lektor-facilitátor v procesu interaktivního učení“ Dotazník je anonymní, Vámi poskytnuté údaje budou použity pouze pro účely této diplomové práce.

Děkuji za Vaši spolupráci při vyplňování tohoto dotazníku.

Petr Zahradník

| | |
|---------------|--|
| Datum: | |
|---------------|--|

I. část dotazníku (zdroj: BĚLOHLÁVEK, Jak vést svůj tým, s. 22-24)

Přečtěte si otázky v následujícím dotazníku a označte křížkem v příslušném políčku, nakolik různé odpovědi vystihují Váš přístup k práci.

A. Vyhovuje mi práce, která vyžaduje:

| | | | |
|---|----|--------|-----|
| 1. vymýšlení nových nápadů a řešení | ne | zčásti | ano |
| 2. shánění informací, kontaktů, věcí | ne | zčásti | ano |
| 3. povzbuzování ostatních | ne | zčásti | ano |
| 4. úspěšné zvládání krizových situací | ne | zčásti | ano |
| 5. vysokou kritičnost a nadhled | ne | zčásti | ano |
| 6. neustálou spolupráci s lidmi | ne | zčásti | ano |
| 7. promyšlený postup a řád | ne | zčásti | ano |
| 8. vysokou koncentraci na pečlivé provedení | ne | zčásti | ano |
| 9. hluboké odborné znalosti | ne | zčásti | ano |

B. Pro výsledky mojí práce je typické:

| | | | |
|---|----|--------|-----|
| 10. mé provedení je odlišné od toho, jak to dělají ostatní | ne | zčásti | ano |
| 11. maximální využití dostupných informací | ne | zčásti | ano |
| 12. využití podnětů spolupracovníků | ne | zčásti | ano |
| 13. vysoký výkon a množství práce | ne | zčásti | ano |
| 14. důsledné odstranění všech možností rizika | ne | zčásti | ano |
| 15. ohled na ty, kteří v práci na produktu budou pokračovat | ne | zčásti | ano |
| 16. systém nebo zpracování v souladu s normami | ne | zčásti | ano |
| 17. precizní provedení do posledního detailu | ne | zčásti | ano |
| 18. vysoká profesionální úroveň | ne | zčásti | ano |

C. V průběhu týmové diskuse přispívám zejména tím, že:

| | | | |
|--|----|--------|-----|
| 19. hledám nový pohled na věc | ne | zčásti | ano |
| 20. poukazuji na možnosti, které mám k dispozici | ne | zčásti | ano |
| 21. snažím se zjišťovat názory tichých členů týmu | ne | zčásti | ano |
| 22. dodávám ostatním energii a naléhám na jejich úsilí | ne | zčásti | ano |
| 23. umím upozornit na slabé stránky navrhovaných řešení | ne | zčásti | ano |
| 24. snažím se předcházet konfliktům nebo konflikty urovnávám | ne | zčásti | ano |
| 25. snažím se diskusi organizovat | ne | zčásti | ano |
| 26. analyzuji situaci a navrhované varianty řešení | ne | zčásti | ano |
| 27. přináším svůj odborný pohled | ne | zčásti | ano |

D. Vadí mi práce, která:

| | | | |
|--|----|--------|-----|
| 28. je rutinní, bez možnosti přinést kreativní myšlenky | ne | zčásti | ano |
| 29. je izolovaná, bez kontaktu s ostatními lidmi | ne | zčásti | ano |
| 30. je spojena s tvrdým přístupem vůči jiným lidem | ne | zčásti | ano |
| 31. nepřináší viditelné výsledky a možnosti srovnání výkonu | ne | zčásti | ano |
| 32. vyžaduje rychlé pohotovité jednání bez času na analýzu situace | ne | zčásti | ano |
| 33. vyžaduje nepříjemná rozhodnutí | ne | zčásti | ano |
| 34. je velmi dynamická a podléhá neustálým změnám | ne | zčásti | ano |
| 35. vyžaduje rychlé tempo bez ohledu na kvalitu | ne | zčásti | ano |
| 36. neumožňuje využití mé odbornosti | ne | zčásti | ano |

E. Mezi moje nejlépe rozvinuté dovednosti patří:

| | | | |
|--|----|--------|-----|
| 37. kreativní řešení problémů | ne | zčásti | ano |
| 38. komunikace a vyjednávání | ne | zčásti | ano |
| 39. motivování a vedení lidí | ne | zčásti | ano |
| 40. řešení krizových situací | ne | zčásti | ano |
| 41. kritické hodnocení návrhů | ne | zčásti | ano |
| 42. naslouchání a vcítění | ne | zčásti | ano |
| 43. dobrá organizace práce a řízení času | ne | zčásti | ano |
| 44. důkladná analýza situace | ne | zčásti | ano |
| 45. odborné aktivity | ne | zčásti | ano |

F. Mou slabou stránkou je:

| | | | |
|---|----|--------|-----|
| 46. nedotahování myšlenek do reálné podoby | ne | zčásti | ano |
| 47. nesoustředěnost, snadno ztrácím zájem | ne | zčásti | ano |
| 48. ovlivnitelnost působením ostatních lidí | ne | zčásti | ano |
| 49. netrpělivost, menší citlivost vůči pocitům a potřebám ostatních | ne | zčásti | ano |
| 50. odstup, neschopnost dosáhnout nadšení | ne | zčásti | ano |
| 51. nerozhodnost, snaha nikomu neublížit | ne | zčásti | ano |
| 52. nepružnost, nechuť ke změnám | ne | zčásti | ano |
| 53. nedostatek nadhledu, ulpívání na podrobnostech | ne | zčásti | ano |
| 54. obtížné pochopení odlišných odborných přístupů | ne | zčásti | ano |

G. Kdybych měl potřebné znalosti a zkušenosti, asi bych se nejlépe cítil v profesi:

| | | | |
|---|----|--------|-----|
| 55. marketingového specialisty, který vymýšlí kampaně pro produkty | ne | zčásti | ano |
| 56. obchodníka, který získává nové zákazníky | ne | zčásti | ano |
| 57. manažera, který rozvíjí potenciál lidí a motivuje je | ne | zčásti | ano |
| 58. manažera, který dokáže zvládat krizové situace | ne | zčásti | ano |
| 59. controllera, který objektivně vyhodnocuje stav firmy | ne | zčásti | ano |
| 60. personalisty, který rozvíjí pozitivní vztahy mezi lidmi | ne | zčásti | ano |
| 61. logistika, který organizuje přepravu a skladování materiálu | ne | zčásti | ano |
| 62. pracovníka kvality dodavatelů, který vyhodnocuje kvalitu dodávaného materiálu | ne | zčásti | ano |
| 63. specialisty, který zajišťuje dodržování odborných nároků | ne | zčásti | ano |

II. část dotazníku

1. Byly navázány kontakty mezi všemi účastníky učební skupiny?

- rozhodně ano
- spíše ano
- částečně
- vůbec

2. Máte pocit, že jste brán/a jakou součástí učební skupiny?

- rozhodně ano
- spíše ano
- částečně
- vůbec

- 3. Víte, jak jednat s jednotlivými členy učební skupiny?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 4. Má vaše učební skupina neformálního vůdce?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 5. Měl každý z vás vždy prostor vyjádřit svůj názor?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 6. Jste motivován (nebo máte zájem) dál v této učební skupině pracovat?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 7. Objevovalo se mezi členy učební skupiny konfrontační jednání?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 8. Vyjadřovali se členové učební skupiny navzájem kriticky?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 9. Posiloval trenér u účastníků pocit jistoty?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 10. Dodržoval trenér striktně plán výuky a demonstroval své znalosti?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec

- 11. Působí na vás trenér jako autorita?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 12. Seznámil vás trenér s pravidly fungování a komunikace uvnitř skupiny?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 13. Poskytoval vám trenér velké množství informací, návodů k jednání a příkladů?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 14. Preferoval trenér některé členy učební skupiny?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 15. Vyvolával trenér konfrontační situace?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 16. Vytvářel trenér vstřícnou atmosféru a poskytoval vám náměty k úvahám?**
- a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. částečně
 - d. vůbec
- 17. Jakého jste pohlaví?**
- a. žena
 - b. muž
- 18. Jaký je Váš věk?**
- a. 20 – 30 let
 - b. 31 – 45 let
 - c. 46 – 60 let
 - d. 61 a více

19. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a. základní
- b. středoškolské
- c. vysokoškolské

20. Jak dlouhá je Vaše praxe v této profesi?

- a. 0 – 1 rok
- b. 2 – 5 let
- c. 6 – 10 let
- d. 11 let a více

Příloha B: Program semináře FINAK A

1 DEN

9.00 – 10.30

Úvodní blok probíhá s podporou powerpointové prezentace. Na začátku lektor představí jednotlivé moduly finanční akademie, zaznamená očekávání účastníků, stanoví pravidla semináře, organizaci a způsob komunikace ve skupině. Následuje představení programu a časový rozvrh obou výukových dní. Dalším bodem je představení účastníků dle předem stanovené osnovy. Účastníci se rozdělí náhodně do dvojic a v přiděleném čase zjišťují potřebné informace. Poté následuje prezentační kolečko, kdy každý účastník představí svého kolegu ze dvojice. Lektor zde klade doplňující dotazy jednotlivým účastníkům. Lektorů vytvoří také dvojice s účastníky a zapojí se tak aktivně do celé seznamovací aktivity. Poté následuje výkladově-motivační část zaměřená na odbourání bariér pro poskytování finančního poradenství, k hledání užitků pro sestavování finančních plánů a poskytování poradenských služeb. V této části jsou účastníci vtahováni do vzdělávání formou aktivizujících otázek zaměřených na finanční sektor, kdy správné odpovědi jsou odměňovány lístečky s různou bodovou hodnotou, za ně je možné na konci semináře získat hodnotné ceny v podobě knih nebo reklamních předmětů. Další oživujícím prvkem jsou krátké videoukázky směřující k probíraným tématům a čtení a rozbor citátů. Blok je ukončen vstupním testem finanční gramotnosti.

11.00 – 12.30

V této části je spuštěna simulace virtuálního života vylosované rodiny. Účastníci jsou rozděleni do tříčlenných týmů, kde každý z nich dostane specifické role (otec – investor, matka – správce financí, dítě – vizionář). Účastníci jsou seznámeni s pravidly hry, systémem a jednotlivými herními nástroji (karta rodiny, rychlá nápověda, magnety, hrací plátno). Dále jsou seznámeni s jednotlivými hracími poli (výplata cash flow, osobní události, globální události, změny kurzů – akcie, dluhopisy, peněžní trh). Poté si účastníci zvolí úvodní strategii rodiny a startují ve 30 letech svůj virtuální život. Po prvních 3 letech života rodiny je provedeno první zastavení s diskusí a výkladem lektora. Na závěr

bloku je proveden výklad principů a užitků pojištění osob. Po tomto bloku následuje hodinová obědová přestávka.

13.30 – 18.00

V této části pokračuje simulace virtuálního života s cílem dojít do 60 let věku, splnit si naplánované sny (např. nový dům, zahraniční dovolená, studia dětí atd.) a dosáhnout finanční nezávislosti. Každých 6 let jsou opět dělána krátká zastavení s diskusí a výkladem lektora, zaměřená na události, které účastníci v tom daném období prožili. Jsou zde probírána témata pojištění majetku, ohrožení příjmů v důsledku nemoci invalidity a smrti, tvorby rezerv, dobrých a špatných půjček, správných investic atd. Simulace je zakončena vyhodnocením jednotlivých herních týmů a sestavením zlatých pravidel pro finanční nezávislost.

2. DEN

8.30 – 9.30

Úvodní blok druhého dne je zaměřen na zopakování zlatých pravidel z předešlého dne a hlavních principů finančního poradenství. Následuje výkladová část zaměřená na témata investiční psychózy a křivky vývoje akcií. Účastníci jsou opět aktivizováni prostřednictvím dotazů.

10.00 – 12.00

Jedná se o tréninkový blok zaměřený na úvodní část první schůzky s klientem. Účastníci se formou nácviku učí prezentovat ideu finančního poradenství dle přesně stanovené metodiky. Nejprve lektor představí celou prezentaci, vysvětlí smysl jednotlivých 4 částí (příjmy/výdaje, zajištění příjmu a majetku, rodinné rezervy, finanční cíle) a předvede vzorovou ukázkou. Následně si účastníci zaznamenávají slovní formulace k jednotlivým částem prezentace. Poté následuje několik různých forem tréninků. Nejprve je to trénink formou náhodně vybraných účastníků, kteří s pomocí písemných podkladů prezentují celou ideu finančního poradenství. Druhý trénink je opět s pomocí písemných podkladů, ale účastníci prezentují po jednotlivých částech a náhodně se střídají. Třetí trénink je ve trojicích, kdy účastníci již bez pomoci písemných podkladů prezentují celou ideu finančního poradenství kolegům a dávají si vzájemnou zpětnou vazbu. Tento trénink stínují lektoři a korigují jednotlivé výkony. Následuje po-

slední trénink formou velkého kolečka, kdy všichni účastníci postupně prezentují ideu a lektor jim k tomu podává zpětnou vazbu. Na závěr lektor představí doporučení pro nácvik prezentací na pracovišti účastníků a pustí motivační videoukázky.

13.00 – 15.00

Tento blok je věnován finančním výpočtům. Účastníci střídavě pracují samostatně nebo ve dvojicích. Lektor ukáže vzorový příklad klienta, na kterém následně provede demonstraci výpočtů. Poté jsou prováděny postupně výpočty (invalidita, smrt, majetek, odpovědnost, složený úrok, cíle atd.) a zapisovány do příslušných karet. Blok je zakončen výstupním testem finanční gramotnosti.

15.30 – 17.00

Poslední blok je věnován telefonování za účelem domluvení si schůzek. Je představen scénář telefonického rozhovoru a řešeny nejčastější námitky klientů. Následně jsou představeny kroky uvedení do praxe. Na závěr je zadán domácí úkol, který je potřeba splnit před absolvováním semináře FINAK B. Jedná se o vyplnění karty vlastní rodiny a vytvoření finančního plánu. Následně je třeba udělat 4 další plány s klienty. Seminář končí rozbořem očekávání účastníků a motivací lektora pro aplikaci znalostí a dovedností do praxe.

Příloha C: Vyhodnocovací matice

| Pořadové číslo respondenta | Znak | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. |
| 1. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 |
| 2. | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 3. | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 |
| 4. | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 5. | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 6. | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 7. | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 8. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9. | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 10. | 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 11. | 2 | 3 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 12. | 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 13. | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 14. | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 15. | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 16. | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 17. | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 18. | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 19. | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 |
| 20. | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 21. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 22. | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| 23. | 3 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 24. | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 25. | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 26. | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 |
| 27. | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 28. | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 29. | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 30. | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 31. | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 |
| 32. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 33. | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 34. | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 35. | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 36. | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| 37. | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 38. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 39. | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 40. | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 |
| 41. | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 42. | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 43. | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 44. | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 |

Kódovací klíč

Znak 1 = Byly navázány kontakty mezi všemi účastníky učební skupiny?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 2 = Máte pocit, že jste brán/a jako součást učební skupiny?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 3 = Víte, jak jednat s jednotlivými členy učební skupiny?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 4 = Má vaše učební skupina neformálního vůdce?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 5 = Měl každý z vás vždy prostor vyjádřit svůj názor?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 6 = Jste motivován (nebo máte zájem) dál v této učební skupině pracovat?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 7 = Objevovalo se mezi členy skupiny konfrontační jednání?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 8 = Vyjadřovali se členové učební skupiny navzájem kriticky?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 9 = Posiloval trenér u účastníků pocit jistoty?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 10 = Dodržoval trenér striktně plán výuky a demonstroval své znalosti?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 11 = Působí na vás trenér jako autorita?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 12 = Seznámil vás trenér s pravidly fungování a komunikace uvnitř skupiny?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 13 = Poskytoval vám trenér velké množství informací, návodů k jednání a příkladů?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 14 = Preferoval trenér některé členy učební skupiny?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 15 = Vyvolával trenér konfrontační situace?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

Znak 16 = Vytvářel trenér vstřícnou atmosféru a poskytoval vám náměty k úvahám?

rozhodně ano = 1

spíše ano = 2

částečně = 3

vůbec = 4

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Petr Zahradník

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Týmové role a lektor – facilitátor v procesu interaktivního učení

Rok: 2012

Počet stran: 96

Celkový počet stran příloh: 13

Počet titulů české literatury a pramenů: 32

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Marie Farková