

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií

Obor sociální práce



Pohled na reflexi ve vzdělávání
v oborech sociální práce a ošetrovatelství

Disertační práce

Mgr. Monika Čajko Eibicht

Vedoucí práce: prof. Walter Lorenz, Ph.D.

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 12. 2023

Mgr. Monika Čajko Eibicht



Poděkování

Ráda bych vyjádřila svou hlubokou vděčnost svému vedoucímu práce panu prof. Walteru Lorenzovi, Ph.D., MA, CQSW, za jeho odborné vedení, moudré rady, laskavou podporu, neustálou motivaci, pochopení a trpělivost. Mé upřímné díky patří také paní doc. PhDr. Zuzaně Havrdové, CSc., za její důvěru ve mě, vedení a cenné rady.

Ocenění si zaslouží také ostatní školitelé, kteří se pravidelně účastnili našich doktorandských seminářů a poskytovali mi zpětnou vazbu. Speciální poděkování směřuji k PhDr. Kateřině Šámalové, Ph.D., doc. Tatianě Matulayové a doc. Monice Bosé.

S hlubokým uznáním vzpomínám na pana doc. Karla Hnilicu a doc. Oldřicha Matouška, jejichž milé osobnosti a erudované odbornosti jsou velmi postrádány.

Velký dík patří doc. Marii Trešlové z JČU, prof. Rudimu Roosemu, prof. Griet Roets a dr. Laure Van Beveren spolu s ostatními členy belgického týmu za jejich významný přínos mé práci, tak jako celému mezinárodnímu týmu projektu Erasmus + INORP.

Vřelé poděkování směřuji také k paní prof. Diane Montgomery z Oklahoma State University a prof. Stevenovi Brownovi z Kent State University za jejich obětavou pomoc a spolupráci při analýze a interpretaci Q metodologické studie. Stejně tak děkuji ostatním odborníkům na tuto metodologii, s nimiž jsem se neustále učila (a učím) během našich pravidelných pondělních Zoom Q seminářů.

Dále bych ráda poděkovala svým kolegům a kolegyním z doktorandského studia a komunikačním partnerům za jejich čas, sdílení, vstřícnost a spolupráci.

Nemohu opomenout ani poděkování mým studentům, s nimiž jsem měla možnost reflektivní metody uvádět do praxe.

V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za jejich nekonečnou trpělivost, morální podporu a nezměrné pochopení mého neustálého nedostatku času.

Disertační práce částečně využívá práce publikované v rámci grantových projektů:

Výzkumný projekt GAČR 2019–22, reg. č. 19-07730S, Sebereflexe u sociálních pracovníků a sester.

Inovace podporou reflexivity a participace (INORP): Posílení vzdělávání a profesionalizace sociální práce na pomezí dalších profesí. Financováno z programu Erasmus + K203 Strategická partnerství pro inovace.

Čajko Eibicht, M. & Lorenz, W., Havrdová, Z. (2021). *Enhancing reflectivity in social, care and health professionals – identifying students' abilities and needs*. *European Journal of Social Work*, 25:4, 732-744, DOI: 10.1080/13691457.2021.2016644.

Čajko Eibicht, M. & Lorenz, W. (2022). Reflective Ethical Decision-Making Process for Advancing Social Work. In *Remaking Social Work for the New Global Era* (pp. 129–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08352-5_9.

Čajko Eibicht, M. (2022). In Havrdová, Z. *Důstojnost, reflexe a participace v praxi zdravotních a sociálních služeb*. Tento výstup byl podpořen grantem studentského specifického výzkumu SVV 2020–2023, č. 26060602: Organizační kultura, reflexivita, důstojnost – výzkumy z oblasti sociální práce. ISBN 978-80-7571-101-4 (e-kniha). FHS UK, 2022 BY-NC.

Čajko Eibicht, M. & Lorenz, W. (2023). Promoting Reflective Learning Styles Among Social Work and Nursing Students: A Review. In *Enhancing Professionalism Through Reflectivity in Social and Health Care* (pp. 39–60). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28801-2_3.

Van Beveren, L., Feryn, N., Tourne, J., Lorenz, W., Roose, R., Åberg, I., Blomberg, H., Butler, P., Čajko Eibicht, M., Caklová, K., Campbell, J., Donnelly, S., Gallagher, B., Havrdová, Z., Kroll, C., Lindroos, S., Machodo, I., Margarido, H., Melo, S., ... Roets, G. (2023). Reflexive professionalisation in social work practice development, research, and education: the vital challenge of democratic citizen participation. *European Journal of Social Work*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2259624>

Abstrakt

V období dynamických společenských změn a nejistot se reflektivní praxe stává pro sociální práci a ošetrovatelství klíčovou. Tato disertační práce zkoumá epistemologické základy a multidimenzionální povahu reflexe v kontextu profesního vzdělávání z různých teoretických perspektiv testovaných prostřednictvím originálních empirických zjištění, jejichž cílem je předejít redukci reflexe na pouhou techniku, a naopak podpořit dialog, interdisciplinární spolupráci a participativní přístupy. Vychází z fenomenologického a kritického konstruktivistického přístupu s cílem prohloubit porozumění individuálním i kolektivním zkušenostem vzdělavatelů a jejich reflektivním praktikám.

Struktura práce odpovídá třem empirickým fázím. První fáze zkoumá charakteristiky reflexe a její rozvojový potenciál prostřednictvím dotazníků SRIS a PHLMS. Druhá fáze, zahrnující reflexivní tematickou analýzu rozhovorů, se věnuje názorům vzdělavatelů na reflexi a jejich metodám podpory reflektivity u studentů.

Ve třetí fázi práce využívá Q metodologii ke zpracování a analýze různých pohledů na reflexi mezi vzdělavateli. Tato metoda, v českém prostředí dosud málo využívaná, umožňuje hlubší zkoumání subjektivních aspektů vzdělávací praxe. Účast 35 vzdělavatelů vedla k identifikaci tří hlavních faktorů: fenomenologického, pragmatického a inspirovaného pohledu na reflexi. Studie ukázala, že pro formování těchto pohledů byla rozhodující předchozí zkušenost s reflexí.

Disertační práce nabízí nový a diferencovanější pohled na kritickou reflexi v kontextu profesního vzdělávání. Zdůrazňuje její význam pro rozvoj kritického myšlení a sociálního zapojení budoucích sociálních pracovníků a sester. Kritické zhodnocení stávající literatury a empirických zjištění poukazuje na kontextově specifické vzdělávací strategie, které podporují profesní kompetence a etickou a sociálně odpovědnou profesní identitu.

Abstract

In times of dynamic social changes and uncertainty, reflective practice becomes crucial for social work and nursing. This dissertation examines the epistemological foundations and the multidimensional nature of reflection within professional education from various theoretical perspectives tested through original empirical findings, which aim to prevent the reduction of reflection to a mere technique and instead promote dialogue, interdisciplinary cooperation, and

participatory methods. Drawing on phenomenological and critical constructivist approaches deepens the understanding of educators' individual and collective experiences and reflective practices.

The structure of the thesis corresponds to three empirical phases. The first phase investigates the characteristics of reflection and its developmental potential using SRIS and PHLMS questionnaires. The second phase, encompassing reflexive thematic analysis of interviews, addresses educators' views on reflection and their methods of promoting reflectivity among students.

In the third phase, the work employs Q methodology to process and analyze various perspectives on reflection among educators. This method, still underutilized in the Czech context, allows for a deeper examination of the subjective aspects of educational practice. The participation of 35 educators in the Q methodology phase led to the identification of three main factors: Phenomenological, Pragmatic, and Inspired perspectives on reflection. The study showed that prior experience with reflection was crucial in shaping these views.

The dissertation offers a new and more differentiated perspective on critical reflection within professional education. It highlights its significance for developing critical thinking and social engagement of future social workers and nurses. Its critical evaluation of extant literature and empirical findings points towards context-specific reflective educational strategies that support professional competence and ethical and socially responsible professional identity.

OBSAH

1	ÚVOD.....	12
1.1	Širší kontext předkládané práce	12
1.2	Autobiografický pohled na reflexi	13
1.3	Pohled na reflexi skrze projektovou a jinou spolupráci	18
1.4	Pohled výzkumníka – epistemologický rámec	19
1.5	Struktura disertační práce	20
2	PRVNÍ A DRUHÁ EMPIRICKÁ FÁZE	21
2.1	Vyjasnění pojmů reflexe, kritická reflexe a reflexivita	21
2.2	První empirická fáze: dotazníkové šetření SRIS a PHLMS	23
2.1	Druhá empirická fáze	28
2.1.1	Přehled literatury (nepublikován)	28
2.1.2	Semistrukturované rozhovory	32
2.1.3	Podpora reflektivních učebních stylů u studentů sociální práce a ošetrovatelství: přehled.....	42
3	EMPIRICKÁ ČÁST: SUBJEKTIVNÍ POHLED NA REFLEXI, Q METODOLOGICKÁ STUDIE.....	53
3.1	Kontext studie	53
3.2	Podstata a historický kontext Q metodologie (QM)	54
3.3	Q metodologie jako vědecká cesta ke zkoumání subjektivity	56
3.4	Je Q metodologie „mixed-method“?.....	57
3.5	Kritika Q metodologie	57
3.6	Využití Q metodologie v sociální práci a ošetrovatelství	59
3.7	Metodika výzkumu / design výzkumu	60
3.7.1	Konkurz.....	62
3.7.2	Q-vzorek (Q-sample)	63

3.7.3 P soubor (P-set).....	65
3.7.4 Q-třídění (Q-sorting).....	67
3.7.5 Analýza, interpretace a navazující rozhovory.....	71
4 VÝSLEDKY.....	72
4.1 Analýza dat.....	72
4.2 Interpretace dat.....	77
4.2.1 Faktor A: fenomenologický pohled („Neprozkoumaný život nemá cenu žít“ – Sokrates).....	77
4.2.2 Faktor B: pragmatický pohled („Neučíme se ze zkušenosti, ale z reflexe zkušenosti“ – John Dewey).....	82
4.2.3 Faktor C: inspirovaný pohled („Reflection is like opening a cover to the book of your own life, which up to now has been carefully closed“ – Christopher Jones).....	86
4.2.4 Sdílený pohled na reflexi zahrnující všechny tři pohledy na ni v profesním vzdělávání.....	92
4.2.5 Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou případné mezioborové rozdíly v pohledech na reflexi?.....	95
4.2.6 Výzkumná otázka č. 3: Jak se interpretované pohledy na reflexi vztahují k teoretickému uchopení konceptu reflexe ve vzdělávání (praxi a teorii)?.....	97
4.3 Závěr.....	98
5 DISKUSE A SYNTÉZA VÝSLEDKŮ TŘÍ EMPIRICKÝCH FÁZÍ A RELEVANTNÍCH PROJEKTOVÝCH VÝSTUPŮ.....	99
6 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	106
LITERATURA.....	109
PŘÍLOHY.....	123
Příloha A: Definice důležitých pojmů metodologie Q (Ramlo, 2015).....	123
Příloha B: Oficiální pozvánka do studie zaslaná e-mailem po telefonické dohodě s vedením vzdělávací instituce.....	125
Příloha C: Q-vzorek výroků.....	126

Příloha D: Design studie	129
Příloha E: Korelace Q souborů	133
Příloha F: Faktorová skóre	134
Příloha G: SRIS škála	135
Příloha H: PHLMS	137
Příloha I: Otázky a témata k semistrukturovaným rozhovorům se vzdělavateli	14040

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristiky spojené s X-systémy, podporujícími reflexivní procesy (analogie k procesům automatickým), a C-systémy, vztahujícími se k reflektivním procesům (analogie k procesům kontrolovaným)	23
Tabulka 2: Přehled respondentů podle profesního pozadí, roku studia, pohlaví a věku	26
Tabulka 3: Dvourozměrná Pearsonova korelační analýza	27
Tabulka 4: Faktorová matice s X označuje soubory definující jednotlivé faktory	74
Tabulka 5: Faktorová korelace	75
Tabulka 6: Fenomenologický pohled na reflexi: faktorová skóre a z-skóre nejdůležitějších a nejméně důležitých výroků	78
Tabulka 7: Pragmatický pohled na reflexi: faktorová skóre a z-skóre zahrnující nejvíce a nejméně důležité výroky a výroky odlišující tento faktor of ostatních	82
Tabulka 8: Inspirovaný pohled na reflexi: faktorová skóre a z-skóre zahrnující nejvíce a nejméně důležité výroky a výroky odlišující tento faktor of ostatních	87
Tabulka 9: Souhlasné výroky napříč třemi pohledy na reflexi	93
Tabulka 10: Faktorová matice s X označuje soubory definující jednotlivé faktory KP z oboru ošetřovatelství	96
Tabulka 11: Faktorová matice s X označuje soubory definující jednotlivé faktory KP z oboru ošetřovatelství	96

Seznam obrázků

Obrázek 1: Šest fází reflexivní tematické analýzy	34
Obrázek 2: Design výzkumu.....	61
Obrázek 3: Konkurz – výroky o reflexi ve vzdělávání	62
Obrázek 4: Barevné rozlišení výroků dle kategorií definice, funkce, podmínky pro reflexi, kritika a dispozice k reflexi	64
Obrázek 5: Osobní třídění nalevo a online napravo.....	65
Obrázek 6: Krok 1 – rozdělení výroků do tří kategorií: palec dolů, neutrální, palec nahoru ..	69
Obrázek 7: Krok 2 – třídění výroků dle míry souhlasu či důležitosti výroku přikládané.....	70
Obrázek 8: Faktorové hodnoty s korespondujícím umístěním jednotlivých výroků	76
Obrázek 9: Kompozitní soubory pro jednotlivé faktory	76

1 ÚVOD

„Z evolučního pohledu představují vzájemná pomoc, spolupráce a péče klíčovou sílu formující vývoj našeho druhu. Je to evoluční potenciál, který nám dovoluje vnímat větší propojení a věřit v něj, aniž bychom byli uvězněni v iluzi izolace. Je to spojení, v němž cítíme sdílenou esenci a ducha, který prosvítá skrze všechny formy života.“ (Tara Brach)

Úvodní kapitola rámcuje kontext a objasňuje zkoumaný koncept, tedy reflexi ve vzdělávání v oblastech sociální práce a ošetrovatelství. Pro představení konceptu jsem zvolila čtyři pohledy na zkoumaný koncept reflexe, které mou disertační práci formovaly. Tím je zaprvé můj biografický pohled, ve kterém představím svou osobní motivaci pro zaměření svého výzkumu na obory sociální práce a ošetrovatelství. Druhým pohledem a inspirací jsou kolegové a kolegyně a spolupráce v projektu GAČR zaměřeném na zkoumání reflexe v pracovním prostředí sociálních pracovníků a všeobecných sester a v mezinárodním projektu Erasmus + INORP zaměřeném na zkoumání reflexivity a participace ve vzdělávání, výzkumu a praxi v sociálních a zdravotních službách. Epistemologický rámec, který mi byl po pět let výzkumným vodítkem, představím pohledem výzkumníka, přičemž se zaměřím na teoretický podklad pro interpretaci zjištěných dat. V závěru kapitoly představím výzkumné otázky, které můj výzkum vedly a seznámím čtenáře se strukturou disertační práce a krátkým přehledem obsahu jednotlivých kapitol.

1.1 Širší kontext předkládané práce

Žijeme ve světě, který je úzce propojen a definován významnými demografickými výzvami, rostoucí diverzitou, geopolitickým napětím a bezprecedentní rychlostí technologických změn. Tyto výzvy, spojené s rychlým vývojem umělé inteligence, transformují naše osobní a profesní životy a mění dosavadní paradigmatu zdravotní a sociální péče. Tyto transformace se rovněž odrážejí ve způsobu poskytování těchto služeb tím, že vedou ke zvyšování nákladů na péči, regulaci služeb a snížení množství veřejných prostředků vyhrazených na programy zdravotní a sociální péče (Meidinger, 2020). Provozovatelé těchto služeb řeší situaci tím, že zvyšují důraz na efektivitu práce a snižování nákladů. Komplexitu, nepřehlednost a nejistotu, jež jsou cha-

rakteristickými znaky této postmoderní doby (Nehyba, 2015), se snaží zpřehlednit a zjednodušit prostřednictvím zavádění různých manažerských nástrojů, včetně praxe zaměřené na důkazy, standardizované postupy, regulace a vymezení kompetencí (Béres & Fook, 2020; Glumbíková, 2022; Lorenz, 2022; Navrátil & Navrátilová, 2022).

Společně s narůstající nepřehledností, sníženými zdroji, tlakem na efektivitu a přibývajícím administrativou zažívají pracovníci příslušných organizací při poskytování služeb stále častěji pocity bezmoci a nejistoty (Cornejo, 2020; Meidinger, 2020). Zmíněné manažerské nástroje zaměřené na kvantifikované výsledky se však ukazují nejen jako neúspěšné, ale celou situaci agravující (Lorenz, 2022). Důvodem je, že standardizované postupy neberou v potaz nuance jednotlivých situací, případů, individuálních klientů a rodin (Lorenz, 2022; Navrátil & Navrátilová, 2022).

Řešení této problematiky je samozřejmě komplikované a odborníci nabízejí jako možné řešení reflektivní praxi a reflektivní způsob uvažování, které umožňují a upřednostňují řešit situace společně s klienty s cílem proniknout do podstaty dané problematiky, hledat a zvažovat možná řešení jejich specifických případů, a nikoliv používat standardizované „one fits all“ návody a checklisty (viz např. Béres & Fook, 2020; Glumbíková, 2020; Lorenz, 2022; Navrátil & Navrátilová, 2022).

Na druhou stranu je nutné upozornit, že slepé přijetí konceptu reflexe a reflektivní praxe s sebou přináší také možná rizika, mezi která patří nebezpečí, že se reflexe stane formalizovaným a povrchním procesem, což snižuje její skutečný význam a užitečnost (Edwards & Thomas, 2010; Lorenz, 2022; Smyth, 1992; Van Beveren et al., 2018). Tato práce se soustředí na podporování reflexe ve vzdělávání sociálních pracovníků a všeobecných sester a klade si za cíl prozkoumat různé dimenze reflexe a reflektivní praxe, na které by se vzdělavatelé mohli zaměřit, aby studenty na jejich profesní praxi mohli lépe připravit.

1.2 Autobiografický pohled na reflexi

V této části se zaměřím na svou výchozí zkušenost, která byla motivací pro další zkoumání konceptu reflexe v rámci doktorandského studia. Na následujících řádcích nejprve objasním důvod zaměření se na zkoumání reflexe v sociální práci a v ošetrovatelství a následně tuto zkušenost zasadím do historického kontextu devadesátých let.

Ošetřovatelství

Má profesní dráha začala v roce 1995 studiem ošetřovatelství na Thompson Rivers University v kanadské provincii Britské Kolumbie. Studium bylo zajímavé svým inovativním kurikulem, zaměřeným na komunitní ošetřovatelství. Program byl výsledkem pětileté spolupráce pracovní skupiny vzdělavatelů z pěti post-sekundárních institucí. Jejich cílem bylo vytvořit čtyřleté bakalářské kurikulum, které mělo transformovat ošetřovatelské programy z vyššího do vysokoškolského vzdělávání sester (Zawaduk et al., 2014). Sestavení pracovní skupiny bylo odpovědí na výzvu Kanadské asociace sester (CNA) z roku 1982, která vyzvala lídry této profese k transformaci školství a stanovení bakalářského stupně minimálním vstupním požadavkem k výkonu povolání registrovaných sester (Baines, 1992; Beddome et al., 1995; Hills et al., 1994 in Zawaduk et al., 2014).

Nové kurikulum nebylo vnímáno jako statický celek, ale spíše jako kontinuální proces, ve kterém stály v centru kritická reflexe a hledání nových způsobů nahlížení a vytváření porozumění (Collaborative Curriculum Guide, 1995). Bylo formováno filozofickými směry fenomenologie, feminismu, kritické sociální teorie a humanismu. Tyto směry ovlivnily, jakým způsobem tento vzdělávací program koncipoval pojmy týkající lidské bytosti, zdraví, uzdravování, zdravotní péče, ošetřovatelství a samotného kurikula (Collaborative Curriculum Guide, 1995).

Kurikulum bylo charakteristické svým holistickým a kritickým přístupem a svým zaměřením na komunitní ošetřovatelství, demografické výzvy, chronická onemocnění (health challenges) a mentální zdraví. Klíčovou roli hrála mezioborová spolupráce. Součástí vzdělávání byly různé metody podporující reflektivní myšlení včetně sebereflexe, dialogické reflexe a skupinové reflexe. Ty byly facilitovány prostřednictvím deníků, analýzy videonahrávek, konceptu critical friendship, sebehodnocení, případových studií, narativních příběhů, reflektivních esejí a zpracováváním písemných mikrotémat zaměřených na širší společenskou problematiku. Tyto metody byly integrovány jak do výuky ošetřovatelských teorií, tak do praxe a výzkumu a společně podporovaly (kritickou) reflexi a kritické myšlení. Předměty, jež nás provázely po celé studium, se nazývaly *Self and Others I až IV*.

Tyto předměty byly zaměřeny na uvědomění si svých vnitřních pocitů, hodnot, stereotypů atd. a také na to, jak naše jednání působí na okolí. Jejich součástí bylo též zkoumání a kultivace empatie, respektu a efektivní komunikace s pacienty, kolegy a ostatními členy multidisciplinárního týmu. Zahrnovaly také širší společenský kontext a otázky moci, autonomie, zplnomocňování a budování odolnosti. Tyto koncepty byly rovněž kriticky zkoumány nejen v dal-

ších předmětech zaměřených na ošetrovatelskou teorii a praxi, ale také v předmětech, jako je etika, sociologie, psychologie nebo literatura. Ty dávaly tomuto programu širší společenský a kulturně historický kontext.

S odstupem času mohu konstatovat, že jsem za možnost absolvování zmíněného programu nesmírně vděčná. Kultivace reflexe, zahrnující osobní, interpersonální a sociostrukturální dimenze (Van Beveren et al., 2023), mě formovala jak na osobní, tak na profesní úrovni. K mnohým informacím a aspektům se dodnes vracím a jsou mi též inspirací při mé výuce studentů. Program mě připravil na mezioborovou spolupráci, komunitní péči a práci s rodinami. Tato zkušenost pro mě byla velmi užitečná v mé další profesní etapě zahrnující sociální práci. Ráda bych ještě zmínila, že jsem tuto univerzitu navštívila v létě 2019 při příležitosti srazu absolventů po dvaceti letech. Toto setkání též odhalilo, že mé pozitivní vnímání studia je sdíleno rovněž dalšími absolventy, a protože přítomni byli i mnozí vzdělavatelé, mohli jsme jim osobně poděkovat.

Svou zkušenost jsem sdílela také proto, že jsem ji získala v devadesátých letech. V anglické literatuře je období osmdesátých a devadesátých let charakteristické masivním zaváděním reflexe do vzdělávacích kurikul, často (i když samozřejmě ne vždy) bez specifikování, co se pod reflektivní praxí myslí (Fook et al., 2006; Rogers, 2002; Smyth, 1992). Literatura z počátku jednadvacátého století pak toto nadužívání kritizuje právě kvůli neurčitosti, která pojem reflexe provázela a která v zahraničí vedla k jeho vyprázdnění, dobře vystižené známou citací Smythe, který na problém upozorňoval dlouho předtím:

Reflexe může pro každého znamenat všechno možné. A protože se používá jako jakýsi zastřešující termín k označení něčeho, co je dobré nebo žádoucí v rámci výuky dělat, hrozí reálné nebezpečí, že bude tento pojem zbaven veškerého významu. Každý má svou (obvykle nevyřčenou) interpretaci, co reflexe znamená, a tuto interpretaci pak používá k vytrubování jejích ctností způsobem vyznívajícím stejně ctnostně jako mateřství¹ (Smyth, 1992, s. 285).

¹ „Reflection can mean all things to all people, and because it is used as a kind of umbrella or canopy term to signify something that is good or desirable to do in respect of teaching, it runs the real risk of being totally evacuated of all meaning. Everybody has his or her own (usually undisclosed) interpretation of what reflection means, and this interpretation is used as the basis for trumpeting the virtues of reflection in a way that makes it sound as virtuous as motherhood“ (Smyth, 1992, p. 285).

Vzhledem k tomu, že výzva k reflektivní praxi je v českém profesním vzdělávání relativně nová, považuji za klíčové vzít zahraniční zkušenost v úvahu ve snaze předejít vyprázdnění tohoto pojmu tím, že jej podrobíme hlubšímu zkoumání a navážeme dialog (viz také např. Svojanovský, 2017; Knechtová, 2022).

Sociální práce

Dalším významným krokem v mé profesní kariéře bylo studium magisterského programu Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích, které jsem začala v roce 2008. Tento program byl unikátní v tom, že sdružoval profesionály ze zdravotnictví a sociálních služeb a také tím, že sestával z týmu vzdělavatelů, kteří měli opravdový zájem o studenty a jejich profesní růst. Tyto dva aspekty vedly k inspirativním diskusím, během kterých jsme se jeden od druhého učili. Většina vyučujících strukturovala své hodiny a písemné práce tak, aby podporovaly reflexi a kritické myšlení. Jako klíčové rovněž vnímám, že se lidé ze zdravotnictví mohli lépe seznámit s podstatou a náplní sociální práce a naopak. Pro mě, která žila dlouhou dobu v Kanadě, byl český kontext obou profesí velmi přínosný. Neméně klíčovým prvkem tohoto programu bylo jeho zaměření na management a supervizi. Přestože si studenti vybírali z těchto specializací, v rámci určitých předmětů se seznámili s oběma. Pro mnohé z nás, kteří byli ze zdravotnictví, to byl první bližší kontakt se supervizí.

Co mají obě profese společného

Obory sociální práce a ošetrovatelství patří mezi pomáhající profese, podobně jako např. profese lékařů, pedagogů, pečovatelek a psychologů (Kopřiva, 2016). Jejich kořeny sahají až do doby, kdy lidé začali projevovat ochotu pečovat o svou rodinu a později o sousedy, a začali se věnovat charitě a péči o méně šťastné (Kodymová, 2013; Špirudová, 2015a). Jejich historie se opírá o tisícileté kořeny laické pomoci, filantropie, charity, církve a veřejné správy, které se začaly na přelomu devatenáctého a dvacátého století postupně měnit v profesní obory. Obě profese se však následně staly produktem modernismu a každá se ubírala trochu jiným směrem. Sociální práce je spojena se sociálními hnutími, která přispěla k rozvoji základních principů sociálních států: rovnosti, sociální spravedlnosti a solidarity. Od té doby prošla různými fázemi a v mnoha případech odráží rozdíly v sociálních režimech jednotlivých zemí. V důsledku toho značí její teoretický, metodologický a historický vývoj rozmanitost a pluralitu teorie a praxe (Leskošek, 2009 in Kodymová, 2013). S ohledem na reflexi ve vzdělávání v sociální práci lze konstatovat, že byla často součástí těchto programů v kontextu supervize, jež byla v této profesi vnímána jako nezbytný nástroj pro rozvoj požadovaných odborných praxí (Mo et al., 2021).

Reflexe zahrnovala řízenou analýzu zkušeností s reakcí na problematické situace v praxi a již v prvních učebnicích, napsaných Mary Richmond v roce 1917, byla zmiňována pod názvem „Social Diagnosis“ (Čajko Eibicht & Lorenz, 2023). V sedmdesátých letech byl koncept reflexe ovlivněný kritickou teorií politicky orientován a předznamenal vznik kritické reflexe. Podle zastánců kritické reflexe bylo toto přisouzení nezbytné pro rozšíření rozsahu reflektivních úvah z psychologických otázek na politické otázky moci, zejména jako prevence proti zneužívání profesní moci k potlačování uživatelů služeb (Askeland & Fook, 2009).

Na druhou stranu v ošetrovatelství bylo vzdělávání silně ovlivněno úzkým propojením s lékařskou profesí, ve které tradičně převládá biomedicínský model a dominance nad ostatními skupinami zdravotnických pracovníků. Přesto lze v souvislosti s reflexí jako vzdělávacím nástrojem najít odkazy např. na Florence Nightingale (1820–1910), britskou sestru, reformátorku zdravotnictví a statističku (Lim & Shi, 2013). Její dílo *Poznámky o ošetrovatelství*, publikované v roce 1860, „je jedním z nejlepších příkladů mistrovské reflexe umění ošetrovatelství a možná prvním oficiálním odkazem pro kvalitní profesionální ošetrovatelství“ (Lim & Shi, 2013, s. 1).

Obě profese pak spojuje skutečnost, že prošly vývojem „od direktivního a autoritativního způsobu práce a jednání s klientem k nedirektivní kooperaci s klientem“ (Špirudová, 2015a, s. 18). Zdá se, že kritické postřehy Schmidbauera (2002) jsou rovněž aplikovatelné na obě profese, včetně oblasti profesního vzdělávání. Autor poukazuje na to, že osobnost pomáhajícího pracovníka je zároveň klíčovým nástrojem i omezením jeho či její schopnosti zvládat stres a udržet si flexibilitu. Toto jsou hranice, které definují naše možnosti jednání. „V žádném z těchto povolání vzdělávání nezohledňuje tuto situaci tak, aby dělalo více, než že zprostředkovává kognitivní koncepty, praktické dovednosti a etické normy. Zacházení s přáními, s úzkostmi a s citovou stránkou práce s lidmi se přenechává náhodě“ (Schmidbauer, 2000 in Špirudová, 2015a, s. 19).

Studium magisterského programu Řízení a supervize a následné pětileté doktorandské studium v oboru sociální práce mi umožnilo hlouběji pochopit zásadní význam obou profesí pro společnost a její občany. Je zřejmé, že ačkoliv jsou obě profese nepostradatelné, existuje mezi odborníky obou oborů pouze omezená výměna informací. Ta je často povrchní a nedostatečná pro hlubší vzájemné pochopení a efektivní spolupráci. Aktuální legislativní rámec a struktura ministerstev v České republice tyto profesionály spíše odděluje, což podporuje vytváření „zdí“ namísto stavění „mostů“. Ve světle měnícího se světa věřím, že nastal čas obrátit se k našim společným historickým kořenům a současným výzvám čelit jednotně, s otevřeným dialogem a ve spolupráci s ostatními odbornými profesemi. Posílením této multidisciplinární spolupráce můžeme efektivněji řešit složité sociální problémy a podporovat udržitelný rozvoj společnosti.

1.3 Pohled na reflexi skrze projektovou a jinou spolupráci

Na mé cestě zkoumání konceptu reflexe hráli klíčovou roli mé kolegyně a kolegové, které jsem potkávala jednak na našich pravidelných doktorandských seminářích, jednak v rámci dvou tříletých projektů, na kterých jsem spolupracovala a které byly zaměřeny na reflexi.

Doktorandské semináře

Cenné podněty, otázky k zamyšlení a zpětnou jsem během studia dostávala od našich školitelů a také od svých kolegyně a kolegů z doktorandského studia. Jejich dotazy mě mnohdy přivedly k hlubší introspekci a vhledu. Pomohly mně také poznávat lépe profesi sociální práce.

Projekt GAČR

Projekt GAČR zkoumal reflexi v pracovním prostředí sociálních pracovníků a všeobecných sester. Tento tříletý projekt sestával ze čtyř studií a jeho součástí byla též validace dvou psychometrických škál SRIS a PHLMS (Havrdová et al., 2019). Tyto škály byly také součástí mého doktorandského projektu. Po dobu tří let byly administrovány studentům magisterského programu Řízení a supervize, vždy na začátku jejich dvouletého studia (Čajko Eibicht et al., 2021). Hypotézy a výsledky tohoto šetření jsou blíže popsány ve druhé kapitole. Výstupy projektu byly prezentovány na mezinárodní konferenci Enhancing reflexivity at the workplace v červnu 2022 a publikovány (Havrdová et al., 2022a; Havrdová et al., 2022b; Lorenz & Havrdová, 2023).

Mezinárodní projekt Erasmus + INORP

V mém zkoumání konceptu reflexe byla klíčová projektová spolupráce s týmem vzdělavatelů a studentů sociální práce z Belgie, Finska, Irsko a Portugalska. Tato tříletá spolupráce se zaměřila na podporu participativních přístupů ve zdravotnictví a v sociální práci. Mezi klíčové poznatky řadím jeden z výstupů, že bez reflexe není jakákoliv funkční spolupráce možná. Slovy prof. Lorenze: Reflexe a participace jsou jako dvojčata, která nelze oddělit. Díky mezinárodnímu srovnání vývoje participace a reflexe se také ukázala přímá souvislost s historickými podmínkami jednotlivých zemí, jejichž vliv na současnost je všudypřítomný. Příkladem může být naše země, kde je stále přítomen odkaz socialismu, který je hluboko otištěn v našem společenském i individuálním (pod)vědomí. Právě z tohoto důvodu nemůže existovat jediný standardizovaný přístup, a právě zde hraje reflexe nezastupitelnou roli. V rámci akademického učebního procesu je podle prof. Lorenze chápání tohoto fluidního vztahu mezi participací, re-

flexí a historickým a společenským kontextem stěžejní. Vyžaduje však vytvoření bezpečného prostředí, které dá prostor chybám, ambivalenci a riziku, které jsou v učebním procese nevyhnutelné a které nás posouvají dál.

1.4 Pohled výzkumníka – epistemologický rámeček

Teoretický rámeček, který primárně formoval můj přístup k výzkumu, k datům a k interpretaci, byl přístup fenomenologický, umožňující zkoumat individuální perspektivy a subjektivní zkušenosti komunikačních partnerů. Denscombe (2003) staví fenomenologii do přímého kontrastu s pozitivismem tím, že zdůrazňuje subjektivitu nad objektivitou, popis před analýzou, interpretaci před měřením a nezávislou akční schopnost nad kvantifikací. Zároveň připisuje jedinci schopnost jednat autonomně a ovlivnit své okolí – což autor popisuje jako „agency“ – místo determinace strukturálními silami (s. 98). Podle Denscomba (2003) je fenomenologický výzkum spojen především s lidskou zkušeností a zaměřuje se na zkoumání postojů, přesvědčení, emocí a procesů vnímání a vytváření smyslu (meaning making). Tento přístup mě inspiroval při vedení semistrukturovaných rozhovorů se vzdělavateli ošetrovatelství a sociální práce, při reflexivní tematické analýze, ve volbě Q metodologie a v interpretaci výsledků, které jsou popsány ve třetí a čtvrté kapitole této práce.

Dále mě ve výzkumu vedl kritický konstruktivismus, který integruje Deweyho pragmatický přístup, sociální konstruktivismus a politický diskurz, přičemž klade důraz na roli moci ve formování našeho obrazu o společnosti a světa kolem nás (Garrison, 1995). Tento přístup také zkoumá vztah mezi osobními zkušenostmi a sociálně politickým prostředím. Spolu s koncepcí kritické reflexe nás vede ke zkoumání našich přesvědčení a praxe ve světle širších sociálních a politických kontextů. Vede nás k odkrývání a kritickému zkoumání forem dominance a hegemonie, jako jsou například genderové a rasové nerovnosti. V oblasti vzdělávání může hegemonie, například skrze vzdělávací kurikula, reprodukovat a upevňovat ideologie, hodnoty a sociální normy, které podporují převládající mocenské struktury ve společnosti, jak upozorňují Béres a Fook (2020) a Smyth (1992). Kritická reflexe slouží jako nástroj k odhalení těchto struktur. Podle Freira (1968) by vzdělávání nemělo spočívat pouze v předávání informací, ale mělo by podporovat spoluvytváření znalostí, které umožňují studentům přemýšlet kriticky o světě kolem sebe a stát se aktivními účastníky společenské změny. V průběhu doktorandského studia mě tento přístup stále více ovlivňoval a vycházel především ze společných diskusí s mým školitelem prof. Lorenzem a s projektovými partnery z Belgie, Finska, Irska a Portugalska.

V průběhu výzkumného projektu byl kladen důraz na etické a reflektivní aspekty. Velká pozornost byla věnována ochraně anonymity účastníků. Abych zajistila co nejobektivnější interpretaci dat, konzultovala jsem anonymizované výsledky s odborníky z různých disciplín. Tato široká odborná diskuse, jejímž cílem bylo zmenšit zkreslení, přinesla cenné náhledy a hlubší porozumění zkoumané problematice.

Kombinace kvantitativní, kvalitativní a smíšené výzkumné metody přispěla k transparentnosti a robustnosti výsledků. Tyto výsledky však neprezentují jako definitivní odpovědi, nýbrž jako východiska pro další dialog, výzkum a interprofesní spolupráci.

Během výzkumu jsem si vedla deník osobních reflexí, který mi poskytoval ucelený pohled na vnitřní i vnější procesy. Techniky jako cvičení všímavosti, jóga a tanec byly neocenitelné pro mé hlubší proniknutí do podstaty konceptu reflexe. Klíčová byla též má role vzdělavatele, neboť mi umožnila zkoumat efekty reflexe a reflektivních metod přímo v interakci se studenty.

1.5 Struktura disertační práce

Disertační práce je strukturována do šesti kapitol rozdělených do tří empirických fází. Práce je vedena čtyřmi klíčovými výzkumnými otázkami, které určují směr zkoumání a představují základ pro analýzu a interpretaci dat. Druhá kapitola představuje první dvě empirické fáze, zahrnující jak dotazníkovou studii měření reflektivity, tak reflexivní tematickou analýzu semistrukturovaných rozhovorů, a nabízí přehled metod podporujících reflexi ve vzdělávání. Její součástí je též přehled literatury v kontextu reflexe ve vzdělávání v obou profesích. Třetí kapitola se zaměřuje na metodologii Q, vysvětluje její teoretické základy a aplikaci ve vzdělávání sociální práce a ošetrovatelství. Ve čtvrté kapitole jsou analyzována data z poslední empirické fáze, což vede k identifikaci tří výsledných pohledů na reflexi. Pátá kapitola syntetizuje poznatky ze všech tří studií a diskutuje je ve vztahu k širšímu kontextu vzdělávání. Závěrečná, šestá kapitola shrnuje hlavní zjištění, pojednává o limitacích a přínosech výzkumu a nastiňuje doporučení pro praxi a budoucí výzkum.

Výzkumné otázky, které vedly všechny tři empirické fáze, jsou následující:

1. Jak lze charakterizovat reflexi ve vzdělávání sociálních pracovníků a všeobecných sester?
2. Je reflexe osobnostním rysem člověka, nebo je dovedností, kterou lze kultivovat?
3. Jak pohlíží na reflexi vzdělavatelé v oborech sociální práce a ošetrovatelství?
4. Jakými metodami lze reflexi u studentů podporovat?

2 PRVNÍ A DRUHÁ EMPIRICKÁ FÁZE

V této kapitole nejprve uvedu své stanovisko k terminologii týkající se reflexe a následně představím první a druhou empirickou fázi disertační práce.

2.1 Vyjasnění pojmů reflexe, kritická reflexe a reflexivita

Reflexi ve vzdělávacím procesu chápeme jako cílevědomou intelektuální inspekci naší zkušenosti, zvažování toho, co se stalo, za účelem dospět k hlubšímu smyslu ve světle jiných perspektiv, nových pohledů, evidence, změn nebo nových zkušeností, souvislostí či informací. Proces reflexe zahrnuje prozkoumávání vlastních myšlenek, emocí, pocitů, hodnot, přesvědčení a předpokladů, které mohou být interpretovány a vyjádřeny různými způsoby: prostřednictvím umění či metafor a syntézou myšlenek a přístupů. Tato syntéza myšlenek a přístupů je rozšířením běžných myšlenkových procesů; zahrnuje interdisciplinární přístupy, kritické myšlení, metakognici a tvorbu nových konceptů, což vede k inovativním řešením nebo hlubšímu porozumění. Například při využití poezie nebo malby může jedinec integrálně propojit emocionální a kognitivní složky své zkušenosti, což vede k hlubší reflexi a pochopení daného tématu (Taylor, 2010). Tento holistický přístup k reflektivní praxi je zásadní pro získávání nových poznatků a vyplňování mezery mezi teorií a praxí (viz např. Korthagen, 2017; Miller et al., 2019). V tomto kontextu reflektivita neznamená pouze schopnost vést reflexi, ale zahrnuje také proces a vlastnost angažovanosti v reflexi, které jsou nezbytné pro plné porozumění učebnímu materiálu, učení a rozvoji profesní identity.

Reflexe představuje nezbytnou součást vzdělávacího procesu, která překračuje rámec základní analýzy, poskytování zpětné vazby, hodnocení a debriefingu. Jak uvádí McKinnon (2016), reflexe není pouze jedním ze zdrojů poznání, ale představuje komplexní přístup ke všem jeho formám. Vzdělávání umožňuje rozvoj reflektivity jak na individuální, tak na skupinové úrovni, přičemž skupinová reflexe skrze diskusi a vzájemné ovlivňování pohledů podporuje dialektickou reflexi. Dialektická reflexe jako proces založený na dialogu a konfrontaci různých názorů vede k novému a hlubšímu porozumění učebnímu materiálu. Rozvoj reflektivity u studentů však není jen výsledkem specifických výukových strategií, ale výrazně závisí na vzdělavatelích, kteří v sobě tuto schopnost kultivují a přenášejí ji do svých výukových metod. Tím, že pedagogové uplatňují reflexi jak individuálně, tak ve skupinovém kontextu, otevírají prostor

pro vznik dialektické reflexe, která přispívá k prohlubování kritického myšlení a rozvíjení profesní identity studentů (Braine, 2009; Parrish & Crookes, 2014).

Termín „kritická reflexe“ často vyvolává negativní asociace spojené s kritikou nebo sebekritikou, avšak v rámci kritické sociální teorie nabývá pozitivního významu. Představuje hlubší zkoumání osobní zkušenosti a její propojení se širším sociálně-politickým kontextem, jak poukazují Béres a Fook (2020). Brookfield (2009) zdůrazňuje, že kritická reflexe se zaměřuje na dekonstrukci mocenských dynamik a hegemonických předpokladů, které formují naše profesní praxe. Tento přístup nejenže otevírá prostor pro odhalování skrytých mocenských struktur, ale také podporuje hledání nových cest k porozumění a k etické akci v rámci vzdělávacího procesu. Díky kritické reflexi mohou pedagogové i studenti lépe rozumět, jak kapitalismus, pozitivismus, demokracie, militarismus, bílá nadvláda nebo patriarchát ovlivňují a omezují možnosti pro sociální změnu a rozvoj (Brookfield, 2017 in Rudolph, 2019). Tímto způsobem se kritická reflexe stává neocenitelným nástrojem pro sociální aktivismus a rozvoj etických vzdělávacích praktik.

Termín reflexivita může nést různé významy v závislosti na epistemologickém základu daného oboru. Např. Fook et al. (2006) zdůrazňují, že reflexivní schopnost je fundamentální pro kritickou reflexi, neboť sebeuvědomění a uznání vlastní subjektivity jsou zásadní pro pochopení našeho vnímání a konstrukce světa. D’Cruz at al. (2007) dále rozlišují tři varianty reflexivity. První je chápána jako uvážená reakce na okolní kontext a následné rozhodnutí. Druhá je pojímána jako sebekritický přístup, kdy jedinec reflektuje nad vlastním procesem tvorby poznání a mocenskými vztahy v něm. Třetí varianta se soustředí na emoce v praxi sociální práce. Lieberman (2007) pak přináší pohled z oblasti sociálně-kognitivní neurovědy, který rozlišuje mezi systémem X a systémem C. Systém X, považovaný za reflexivní, je automatický a je spojen se staršími částmi mozku, jako je amygdala. Systém C, reflektivní a spojený s kontrolou, je asociován s novějšími strukturami mozku, jako je neokortex (viz tabulka 1).

Tyto odlišné interpretace a aplikace termínu reflexivita poukazují na jeho bohatost a flexibilitu. V této práci používám především obecnější termíny reflexe a reflektivita s cílem zahrnout širší spektrum aspektů spojených s reflexí ve vzdělávání sociálních pracovníků a sester s ohledem na odlišné vědecké a akademické tradice obou profesí. Mým záměrem je ukázat, že reflexe není jednodimenzionální koncept, ale multidimenzionální schopnost, která se může manifestovat různými způsoby v závislosti na kontextu a cílech vzdělávacího procesu.

Tabulka 1: Charakteristiky spojené s X-systémy, podporujícími reflexivní procesy (analogie k procesům automatickým), a C-systémy, vztahujícími se k reflektivním procesům (analogie k procesům kontrolovaným)

X-systém	C-systém
Paralelní zpracování	Sekvenční zpracování
Rychlé fungování	Pomalé fungování
Pomalé učení	Rychlé učení
Neuvědomělé vědomí	Uvědomělé vědomí
Citlivý na subliminální prezentace	Necitlivý na subliminální prezentace
Spontánní procesy	Intencionální procesy
Přednostní reakce	Regulace přednostních reakcí
Typicky sensorický	Typicky lingvistický
Výstupy vnímány jako realita	Výstupy vnímány jako sebegenerované
Vztah k chování neovlivněn kognitivní zátěží	Vztah k chování ovlivněn kognitivní zátěží
Podporován vysokým vzrušením	Omezen vysokým vzrušením
Fylogeneticky starší	Fylogeneticky novější
Reprezentace symetrických vztahů	Reprezentace asymetrických vztahů
Reprezentace běžných případů	Reprezentace speciálních případů (např. výjimek)
	Reprezentace abstraktních konceptů (např. negace, čas)

Zdroj: Satpute & Lieberman, 2006 in Lieberman, 2007

2.2 První empirická fáze: dotazníkové šetření SRIS a PHLMS

Tato část se týká dotazníkového šetření prostřednictvím dvou škál na měření reflektivity, SRIS a PHLMS, které jsou ve světě za tímto účelem hojně používány (např. Grant et al., 2002; Cardaciotto, 2008; DaSilveira et al., 2015; Harrington et al., 2016; Chen et al., 2019; Silvia & Phillips, 2011; Lyke, 2009; Pai, 2015; Pai, 2016; Roberts & Stark, 2008) a které byly pro české prostředí validovány Havrdovou et al., 2019. Tato studie byla publikována a budou zde představeny pouze její části (viz Čajko Eibicht et al., 2021; Čajko Eibicht & Lorenz, 2022).

Kontext studie

Vycházeli jsme z přesvědčení, že reflektivní kompetence jsou klíčovými prvky autonomní profesní odpovědnosti. Posilují kritické uvědomování si silných a slabých stránek profesionálů při rozhodování s ohledem na jejich osobnostní rysy, minulé zkušenosti a znalosti získané ve formálním vzdělávání. Dotazníková studie byla první empirickou fází našeho systematického zkoumání reflexe. Pokládali jsme si otázku, zda lze reflektivitu měřit, a našim záměrem bylo připravit půdu pro systematické a hluboké využití reflexe v profesní přípravě s použitím dvou specifických psychometrických škál vyvinutých k rozlišení různých aspektů reflexivity: škály sebereflexe a vhledu (SRIS) (Grant et al., 2002) a filadelfské škály všímavosti (PHLMS) (Cardaciotto et al., 2008). Na základě těchto škál se náš průzkum zaměřil na sebereflexi, vhled, uvědomění a přijetí jako na klíčové složky reflektivity.

Měřicí nástroje

SRIS (viz příloha G) se zaměřuje na dvě klíčové složky: sebereflexi a vhled.² Sebereflexe je definována jako „inspekce a evaluace vlastních myšlenek, pocitů a chování“ a vhled jako „jasnost pochopení těchto myšlenek, pocitů a chování“ (Grant et al., 2002, s. 821). Sebereflexe a vhled jsou „logicky nezávislé“, ale společně tvoří metakognitivní kapacitu sebehodnotícího vztahu za účelem iniciovat změny ve svém chování (Grant et al., 2002, s. 824). Výzkumy však také ukázaly, že pokud jedincům chybí adaptivní kognitivní flexibilita, jejich sebereflexi doprovází „automatické a nedobrovolné negativní myšlenky“ (Stein & Grant, 2014, s. 508). Weissman a Beck (1978) nazvali tyto myšlenky dysfunkčními postoji, které definovaly „negativně zaujaté předpoklady a přesvědčení o sobě samém, o světě a budoucnosti“ (in Stein a Grant, 2014, s. 508). Sebereflexe doprovázená dysfunkčními postoji nevede k jasnějšímu vhledu do zkoumané situace, ale k dysforii (Trapnell & Campbell, 1999; Stein & Grant, 2014).

PHLMS (Cardaciotto et al., 2008) byla vyvinuta k rozlišení prvků reflektivity, kterým se v poslední době věnuje významná pozornost v koučování a terapii (např. Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), Segal et al., 2002; Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), Kabat-Zinn, 2005). Jejich základem je koncept všímavosti (mindfulness), který je považován

² V původní studii používají Grant a jeho kolegové termín „vhled“, který definují jako „jasnost pochopení vlastních myšlenek, pocitů a chování“ (Grant, 2002, s. 821). Později však autoři rozlišují mezi sebe-vhledem (sebe-poznáním) a kognitivním vhledem, který je spojen s „aha momentem“ a kognitivní restrukturalizací řešeného problému (Davidson in Stein & Grant, 2014, s. 506). Grant upřesňuje, že se zaměřuje na sebezpoznání, nikoli na kognitivní aspekty vhledu

za klíč k reflektivité (Johns, 2022). PHLMS (viz příloha H) se také skládá ze dvou složek. První měří uvědomění (awareness) jako behaviorální složku vědomé přítomnosti a druhá akceptaci jako nehodnotící zacházení s tím, na co se osoba právě soustředí. Akceptace je definována jako „plné prožívání událostí, tak jak jsou, a bez mentální obrany“ (Hayes, 1994, s. 30). Společně s uvědoměním (awareness) je přijetí zásadní pro připravenost člověka čelit svému aktuálnímu stavu mysli. Toto přijetí dané situace a vyplývajících důsledků umožní jedinci poučení či akci. Výsledky dalších studií poukázaly na významné pozitivní korelace mezi vzhledem a jednotlivými aspekty všímavosti (mindfulness). Ukázalo se, že „jedinci disponující vysokou úrovní vzhledu jsou lépe schopni přiřazovat svým vnitřním prožitkům kognitivní ‚meta nálepky‘ (meta-labels), což vede k lepší schopnosti uvědomovat si své myšlenky, emoce a motivace“ (Harrington et al., 2014, s. 11). Tito jedinci pak také lépe přijímají nepříjemné zkušenosti se snahou se z nich poučit. V kontextu vzdělávání sester a sociálních pracovníků z toho vyplývá, že teoretická podpora kladoucí u studentů důraz na rozvinutí všímavosti, sebeuvědomění, nehodnotícího posuzování a dalších seberegulačních dovedností může vést k větší kognitivní flexibilitě (Harrington et al., 2014) a lepší schopnosti reflexe a sebereflexe vedoucí k většímu vzhledu na osobní, interpersonální a společenské úrovni.

Participanti

Škály SRIS a PHLMS byly administrovány 127 studentům prvního ročníku magisterského programu Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích ve třech po sobě jdoucích akademických letech 2018/2019, 2019/2020 a 2020/2021. Účast ve studii byla dobrovolná, se zajištěnou anonymitou. Nad rámec položek škál byly ve studii požadovány informace o předchozím vzdělání, pohlaví a věku. Ze 127 studentů ve vzorku se 26 rozhodlo studie nezúčastnit. Z nich 24 patřilo do třetí kohorty studentů, kteří kvůli pandemii covidu-19 obdrželi pouze online verzi dotazníků. Celkem bylo plně vyplněno 99 dotazníků, které byly analyzovány. Většinu participantů tvořily ženy (87) ve věku 21–56 let s průměrným věkem 34,1 roku. V sekci manažerského studia bylo 73 studentů a v sekci supervize 26 studentů. Z toho bylo 33 studentů s odbornou praxí v sociální práci, 22 studentů ve speciální pedagogice, 31 studentů ze zdravotnictví a 13 studentů z jiných oborů, např. sociologie a ekonomie (tabulka 2).

Tabulka 2: Přehled respondentů podle profesního pozadí, roku studia, pohlaví a věku

Acad. Year	Analysed	Study Section		Education				Gender		Mean Age
		Mgmt	Supervision	SW	Ped	HC	Other	F	M	
2018/2019	38	29	9	13	6	15	4	33	5	33.6
2019/2020	32	20	12	10	9	11	2	26	6	33.4
2020/2021	29	24	5	10	7	5	7	28	1	35.4
All Years	99	73	26	33	22	31	13	87	12	34.1

Poznámka: Tabulka ilustruje vzorek studentů podle roku vyplnění dotazníků a podle profesního pozadí. Studijní sekce rozděluje participanty na management (řízení) a supervizi. Podle vzdělání dělí participanty na SW = sociální pracovníky, HC = zdravotníky, Ped = sociální/speciální pedagogika/andragogika, Other = sociologie, ekonomie, finance.

Hypotézy

H1: Studenti s odbornou praxí v sociální práci a příbuzných profesích dosáhnou vyššího skóre v obou škálách než studenti s odbornou praxí ve zdravotnictví a dalších oborech.

H2: Studenti oboru Supervize dosáhnou vyššího skóre v SRIS i PHLMS než studenti zapsaní ve studijním oboru Řízení.

Tyto hypotézy se přímo vztahují k prvním dvěma výzkumným otázkám (jak lze charakterizovat reflexi ve vzdělávání sociálních pracovníků a všeobecných sester a zda je reflexe osobnostním rysem člověka, nebo je dovedností, kterou lze kultivovat). Jejich cílem bylo formovat základy pro lepší pochopení, zda a jak lze reflektivitu kultivovat.

První hypotéza vycházela z předpokladu, že v Česku je v sociální práci supervize ukotvena vyhláškou č. 505/2006, kterou se provádějí některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. V části XIII příloze č. 2 bodu 10 kritériu e) je stanoveno, že „poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného pracovníka“. Předpokládali jsme tedy, že studenti s profesní praxí v sociální práci dosáhnou vyššího skóre v obou škálách měřících reflektivitu, protože jim supervize poskytuje častější platformu pro kultivaci této dovednosti. Souvislost mezi supervizí a reflektivitou byla předpokládána na základě toho, že supervize ovlivňuje schopnost účastníka konstruktivně reflektovat a poskytuje bezpečný prostor pro procházení prožitých situací a prozkoumávání alternativ k rozhodnutím, čímž posiluje reflektivní kompetence a motivaci k sebereflexi v neodsuzující atmosféře (Vaňková & Bártlová, 2015).

Druhá hypotéza předpokládala, že studenti supervize dosáhnou v obou škálách vyššího skóre než studenti managementu, což bylo dáno požadavky na přijetí do magisterského studia

2 První a druhá empirická fáze

supervize, které jsou v souladu s evropskými normami pro vzdělávání v této oblasti. Tyto požadavky vyžadují od studentů absolvování dlouholetého sebezkušenostního výcviku; minimálně 150 hodin vzdělávacích kurzů v metodách reflektující práci se sebou, s klienty, se skupinou nebo organizací; a absolvování 60 hodin týmové, skupinové a individuální supervize. Předpokládali jsme, že tato komplexní příprava, zahrnující kromě různých forem supervize také sebezkušenostní výcvik a další vzdělávací kurzy, pozitivně ovlivní reflektivitu studentů.

Tabulka 3: Dvourozměrná Pearsonova korelační analýza

	SRIS_SR	SRIS_I	PHLMS_AW	PHLMS_ACC	STUDY SECTION	EDUCATION
SRIS_SR	(.897)	.394**	.376**	.190	-.262**	-.141
SRIS_IN	.394**	(.851)	.377**	.481**	-.212*	-.094
PHLMS_AW	.376**	.377**	(.765)	.282**	-.313**	.009
PHLMS_ACC	.190	.481**	.282**	(.872)	-.305**	-.051
STUDY SECTION	-.262**	-.212*	-.313**	-.305**	(.872)	.314**
EDUCATION	-.141	-.094	.009	-.051	.314**	
MEAN	4,707	4,345	3,795	3,273		
SD	.767	.846	.489	.629		

Poznámka: SRIS_SR = sebereflexe, SRIS_I = vhled, PHLMS_AW = uvědomění a PHLMS_ACC = akceptace; vzdělání = rozdělené do dvou skupin: 1) sociální práce a sociální nebo speciální pedagogika, 2) zdravotnictví a ostatní (sociologie, ekonomie a humanitní studie).

* Korelace je významná na hladině .05 (2-tailed).

Výsledky

Výsledky korelační (tabulka 3) a regresní analýzy první hypotézu vyvrátily a potvrdily hypotézu druhou (z prostorových důvodů nejsou zahrnuty čtyři tabulky regresní analýzy). Za nejdůležitější výstupy této studie, a pro studie následující, pokládám to, že reflexe má mnoho vrstev. Je to kompetence, která vyžaduje systematický, záměrný a holistický přístup, a kterou tedy lze kultivovat. Samotná dostupnost supervize v této studii neměla vliv na dosažení vyššího skóre v předložených dotazníkových škálách. Zdá se, že záleží jednak na kvalitách supervizora, jednak na jeho schopnostech nastolit bezpečné prostředí. To závisí také na organizační kultuře dané organizace, jak ukázaly naše semistrukturované rozhovory se sociálními pracovníky a všeobecnými sestrami ve studii v rámci projektu GAČR.

Potvrzení druhé hypotézy poukazuje na to, že záměrná kultivace reflexe se zaměřením na její různé prvky a dimenze měla statisticky významný vliv na vyšší skóre v obou škálách (Čajko Eibicht et al., 2021; Čajko Eibicht & Lorenz, 2022). Výsledky rovněž poukázaly na to, že kombinace reflexe a uvědomování si přítomného okamžiku s jeho vstřícným přijetím bez ohledu na to, zda je pro nás zkušenost pozitivní, nebo negativní, vede k většímu uvědomění si (vhledu) a možnosti příštího dění změnit, což posiluje autonomii a odpovědnost.

2.1 Druhá empirická fáze

Získané informace z první fáze výzkumu tvořily základ pro druhou empirickou fázi, která byla vedena otázkami:

Jak pohlíží na reflexi vzdělavatelé v oborech sociální práce a ošetrovatelství?

Jakými metodami lze reflexi podněcovat?

Základ této fáze tvořil 1) přehled literatury týkající se vývoje reflexe ve vzdělávání v sociální práci a v ošetrovatelství. 2) Následovaly semistrukturované rozhovory se vzdělavateli těchto profesí. Výstupy z rozhovorů jsme porovnali a doplnili 3) přehledem literatury. V následujících odstavcích uvedu extrakty z publikovaných studií. Semistrukturované rozhovory byly publikovány v kapitole *Podpora reflektivity ve výuce studentů*, která byla součástí monografie *Důstojnost, reflexe a participace v praxi zdravotnických a sociálních služeb*, editované paní doc. Havrdovou (2022). Přehled literatury zaměřený na konkrétní metody, kterými lze podporovat reflexi ve vzdělávání, tvoří třetí kapitolu *Promoting Reflective Learning Styles Among Social Work and Nursing Students: A Review*, jež je součástí knihy *Enhancing Professionalism Through Reflectivity in Social and Health Care*, editované prof. Lorenzem a doc. Havrdovou (Lorenz & Havrdová, 2023).

2.1.1 Role reflexe v profesním vzdělávání – přehled literatury (nepublikován)

Termíny reflexe a reflektivní praxe se v anglických odborných textech začaly objevovat s přibývajícím četností od konce osmdesátých let a byly formovány prací Donalda Schöna, jehož dílo navazovalo na práci Johna Deweyho. Měly být odpovědí na přílišný důraz na technologické znalosti a technickou racionalitu, které ve zdravotní a sociální péči stále častěji dominovaly. Schön (1983) na tento jev reagoval a poukázal na potřebu nové epistemologie praxe, která by přinesla odpovědi na to, jak kompetentní pracovníci v praxi fungují (angažují se, zapojují) a jak jsou jejich odborné znalosti rozvíjeny. Učení vnímal jako dynamický proces, ve kterém jsou teorie vystavovány neustálým výzvám, často vedoucím ke vzniku nových teorií. Tento dynamický proces by se měl pak odrážet především v profesním vzdělávání, které by mělo být koncipováno tak, aby absolventi vstupovali do praxe s profesními kompetencemi odpovídajícími potřebám těch, kterým mají pomáhat (Fragkos, 2016).

Podle odborníků však existoval obrovský nesoulad mezi těmito kompetencemi a potřebami v praxi. Ten vyplýval z existence fragmentárních, zastaralých a statických osnov a z nedostatečně financovaných institucí (Fragkos, 2016). Kromě nežádoucích osnov byl tento nesoulad

dále umocňován tzv. rigidní pedagogikou, nedostatečnou adaptací na lokální kontext, profesní komercializací a tzv. zapečetováním a střežením profesních know-how, jež bylo opakem sdílení a diseminace vědomostí (Frenk et al., 2010). Situaci rovněž nepomohla absence konsensu mezi teoriemi výuky a učení (teaching learning theories) a teorií a praxí (Noar & Zimmerman, 2005 in Fragkos, 2016). Začlenění reflexe společně s dalšími přístupy, jako jsou sociální kognitivní teorie, transformační učení, zážitkové učení a reflektivní praxe, do vzdělávacích osnov mělo přinést kýžené změny jak ve vzdělávání, tak potažmo v praxi těchto profesí (Fragkos, 2016).

Koncept reflexe tak v průběhu devadesátých let progresivně pronikal do mnoha profesních vzdělávacích kurikul. Postupně se tento termín stal takřka všudypřítomným, a přitom byl jeho význam zřídka podroben hlubší investigaci a zkoumání. Rodgers (2002) tuto situaci shrnula slovy: „Za posledních patnáct let utrpěla reflexe ztrátou významu. Stanuvši se pro všechny vším ztratila svou schopnost být viděna“ (s. 843). Nadužívání termínu reflexe společně s absencí jasného definování, co tímto termínem kdo přesně myslí, došlo nejen k jeho vyprázdňení, ale také k vytvoření mnoha synonym vedoucích k prohloubení těchto nejasností.

Fook et al. (2006) viděly problém v souvislosti s popularitou tohoto konceptu a jeho nejednoznačnou definicí. Podle těchto autorek je obtížné „systematicky rozvíjet kvalitu a efektivitu reflexe v klimatu, kde je její význam a hodnota předpokládána, a proto relativně neformulovaná a neodůvodněná“ (s. 20). K tomu může podle autorek přispívat také samotná kultura vzdělávání, tradičně podporující praktickou zkušenost, tvořící základ reflektivní praxe. Přijetí tohoto konceptu do vzdělávání bez jeho systematického zkoumání a rigorózní debaty (Fook et al., 2006) postupně učinilo reflexi pojmem vágním a potažmo vyprázdňeným (Svojanovský, 2017). Stále častější byly hlasy volající po konceptualizaci a operacionalizaci reflexe a objasnění tohoto konceptu v oblasti vzdělávání, praxe a výzkumu (Korthagen, 2010).

Na konci dvacátého a počátku jednadvacátého století byl tedy koncept reflexe ze zmíněných důvodů podroben značné kritice (Ixer, 2010; Taylor, 2003). Objevily se ale také snahy o lepší uchopení a využití reflexe, vedoucí k postupnému hlubšímu poznávání, k přesnějším definicím a k vyjasnění podstaty reflexe a její role ve vzdělávání, profesní praxi i v osobním životě (např. Beauchamp, 2006; Béres & Fook, 2020; Evelein & Korthagen 2015; Freshwater et al., 2008; Johns, 2013; Knott & Sragg, 2016; McKinnon, 2016; Taylor, 2010). Rostoucí komplexita a nepřehlednost, jež jsou jevy charakteristické pro po-postmoderní dobu (Nehyba, 2015), přináší pro zdravotní a sociální pracovníky dvě zásadní výzvy. Je to jednak zvyšující se tlak na efektivitu práce a současné snižování materiálních a lidských zdrojů a potom rostoucí

snaha o zjednodušení této komplexity prostřednictvím praxe založené na důkazech, preskripci, návodech a vymezených kompetencích.

Začátkem jednadvacátého století lze u mnoha evropských zemí pozorovat odklon od sociální politiky zabezpečení svých občanů a přechod k politice charakteristické pro tzv. post-blahobytné státy (post-welfare states), ve kterých sociální reformy kladou zodpovědnost na individuální vs. společenskou rovinu a směřují k problematizaci jedince (Castel, 2003 in Kessler, 2009, s. 308). Tato optika odráží neoliberalní éru, ve které je málo prostoru pro kooperaci a solidaritu (Kessler, 2009). Popsané společenské změny se samozřejmě odrážejí v charakteru sociální práce a zdravotnictví.

Výše zmíněný společensko-politický kontext neoliberalismu mnoha západoevropských zemí a jeho vliv na měnící se charakter sociální práce a ošetrovatelství se rovněž promítá do současné situace v Česku. Také ve zdejší společnosti je patrná nejistota a nepředvídatelnost, rostoucí komplexita řešených životních situací uživatelů sociální práce a globální neoliberalismus (Glumbíková, 2020). Důraz je kladen na kompetence pracovníků ukotvených v technické racionalitě, která vychází z předpokladu, že existuje jediná správná cesta řešení klientovy životní situace „a ta je dána procedurálními aspekty výkonu sociální [nebo ošetrovatelské] práce dle stanovených příruček a směrnic“ (Glumbíková, 2020, s. 8).

Tyto přístupy vedou k rostoucí tenzi mezi „hodnotově založenou sociální prací a technickou racionalitou fungování organizací“ (Glumbíková, 2020, s. 8). Praxe sociální práce se stává odtrženou od svých teoretických základů. V kontextu profesního vzdělávání pak podle uvedené autorky mohou nastat následující scénáře. Vzdělávací systém připravuje studenty buď účelově, aby dostali tržně daným požadavkům, nebo hodnotově, čímž se stanou pro tržně orientované systémy nežádoucími (Glumbíková, 2020). Přitom ani jeden ze zmíněných scénářů neodpovídá požadavkům soudobé společnosti, které naopak volají po rozvíjení vědění sociální práce a ošetrovatelství a utváření identity obou profesí. Podle mnohých autorů může být odpovědí na tyto požadavky používání reflexe a reflektivního způsobu uvažování (Miraglia a Asselin, 2015; Knott & Sragg, 2016; McKinnon, 2016).

Snaha o zahrnutí reflexe do vzdělávání všeobecných sester a sociálních pracovníků je patrná také u nás (např. Navrátil & Navrátilová, 2022; Knechtová, 2022; Svojanovský, 2017; Trešlová, 2009). Výzkumy ukazují, že reflexe není intuitivní dovednost, nýbrž dovednost „vyššího řádu“ (Ryan & Ryan, 2013, s. 255), kterou je třeba kultivovat. Ryan & Ryan (2013) upozorňují na to, že reflexe by neměla být vyučována jako oddělená dovednost, ale měla by se vždy

vztahovat k diskurzivnímu kontextu, kterému by měly být pečlivě přizpůsobeny rovněž použité strategie podporující reflexi.

Také Edwards a Thomas (2010) vnímají reflexi jako neocenitelný prostředek k učení, ale varují před redukcí reflexe na technický návod či sadu dovedností, které si vzdělavatelé osvojí a pak předají svým studentům. V jejich pojetí by proces vzdělávání neměl být vnímán jako „instrumentální úsilí zaměřené na přenos, konstrukci, nákup nebo prodej znalostí“. Místo toho nabízejí alternativní pohled, který nahlíží učební výstupy pouze jako odrazové můstky. Zmínění autoři upozorňují také na to, že vzdělávací kurikula by neměla čítat jen sadu behaviorálních kompetencí, vybraných kognitivních dovedností a soubor teoretického obsahu, ale – jak už předdeslal Dewey – měla být vždy zahrnovat „živé praktiky“ a nejpálčivější problémy, kterým daná společnost v daném společensko-historickém okamžiku čelí (Edwards a Thomas, 2010, s. 411).

V návaznosti na předchozí odstavec vychází naše chápání reflexe bez pochyby z historického, společenského, kulturního a politického kontextu. Profese sociální práce a ošetrovatelství jsou společensky konstruované profese, které jsou signifikantně determinovány kulturními a společenskými podmínkami (Navrátil & Navrátilová, 2022) a jako takové se kontinuálně vyvíjejí v reakci na vývoj společnosti. Od pádu komunismu na konci roku 1989 prošly obě profese množstvím změn, které se odrazily rovněž v charakteru profesního vzdělávání. V sociální práci šlo především o hledání řešení a přístupů k nově přiznaným společenským problémům včetně drogové závislosti, nezaměstnanosti, prostituce a podobně (Navrátil a Navrátilová, 2022).

V ošetrovatelství se jednalo například o vymanění se z biomedicínského modelu, zaměřeného na nemoc a diagnózy, a přesunutí pozornosti na člověka a jeho bio-psycho-socio-spirituální potřeby (Špirudová, 2015a). V tomto ohledu nám byly mnohé západní země obrovskou inspirací, ale během předchozích třicet let, které po revoluci následovaly, se rovněž mnohokrát ukázalo, že model, který funguje v jedné zemi, nelze vždy se stejným efektem implementovat v zemi druhé (např. transformace ošetrovatelského vzdělání ze středoškolského na vysokoškolské). Jinými slovy, i na nejs sofistovanější myšlenku musí být společnost připravena.

Z přehledu literatury vyplývá, že profesní vzdělávání je úzce propojeno s historickými kořeny obou profesí a zároveň je stále ovlivňováno a utvářeno současnou politicko-společenskou situací. To je podstatné pro jeho epistemologické zasazení, které vychází z konstruktivistických předpokladů o vytváření znalostí a je rovněž formováno fenomenologickou filozofií, jež nahlíží na zkoumanou problematiku optikou komunikačních partnerů. Z tohoto důvodu byla

pro analýzu semistrukturovaných rozhovorů zvolena reflexivní tematická analýza dle Braun a Clarke (2021), která tvořila teoretický rámec a vodítko pro zpracování výstupů z těchto rozhovorů.

2.1.2 Semistrukturované rozhovory

Kontext a sběr dat

Podstatou druhé studie, která zásadním způsobem formovala mou třetí studii (viz následující kapitola), byly semistrukturované rozhovory s deseti vyučujícími (třemi muži a sedmi ženami³) ze čtyř vzdělávacích institucí. Osm vyučujících mělo zkušenost s výukou jak zdravotnických, tak sociálních pracovníků na magisterské úrovni, jeden vyučující působí na pedagogické fakultě (vzdělavatel vzdělavatelů) a jeden v bakalářském a magisterském programu ošetřovatelství. Respondenti byli vybráni metodou sněhové koule. Většina z nich se konceptem reflexe aktivně zabývá, což vedlo k jejich výběru. Dva participanti s využíváním reflexe začínali a také jejich výběr byl záměrný a měl prosloužit k hlubšímu vhledu do zkoumané problematiky. Studie byla součástí monografie Důstojnost, reflexe a participace v praxi zdravotních a sociálních služeb. Předkládaný text je její zkrácenou verzí.

Rozhovory probíhaly od června 2020 do února 2022. Komunikační partneři (KP) byli osloveni ústně nebo prostřednictvím elektronické pošty. Většina setkání proběhla osobně, dvě v prostředí MS Teams. Účastníci byli dopředu stručně informováni, že se jedná o jejich názor na využívání reflexe ve vzdělávání, že jejich výpovědi budou anonymní a výstupy budou použity pro design následného výzkumu širší populace prostřednictvím Q metodologie, který jim byl v krátkosti popsán. Na začátku každého rozhovoru byl získán souhlas s nahráváním. Rozhovory trvaly v průměru hodinu a půl. Důraz byl kladen na vytvoření přátelské atmosféry a otevřenost byla podpořena ujištěním, že cílem je zjistit subjektivní vnímání reflexe v současném vzdělávání, a nikoli posuzování správných a nesprávných metod či přístupů.

V souladu s metodologií polostrukturovaných rozhovorů, jak ji popisuje Miovský (2006), byl připraven okruh klíčových otázek, které definovaly jádro rozhovoru (viz příloha I). Tato metoda umožnila účastníkům volně odpovídat a určovat pořadí svých odpovědí, což přispělo k přirozenosti a hloubce diskuse. Během rozhovorů byly používány techniky následného

³ Za účelem zachování anonymity všech komunikačních partnerů (KP) se k oběma pohlavím vztahují v mužském rodě.

inquiry, tedy upřesnění a vysvětlení odpovědí účastníků, aby bylo zajištěno správné porozumění a interpretace informací (Miovský, 2006). Flexibilní přístup k formulaci a pořadí otázek byl zachován, což umožnilo detailněji prozkoumat různé aspekty reflexe ve vzdělávání. Tato metodika polostrukturovaného rozhovoru poskytla dostatek prostoru pro rozšíření tématu a hlubší ponoření se do subjektivních názorů a zkušeností účastníků, což bylo klíčové pro dosažení cílů výzkumu.

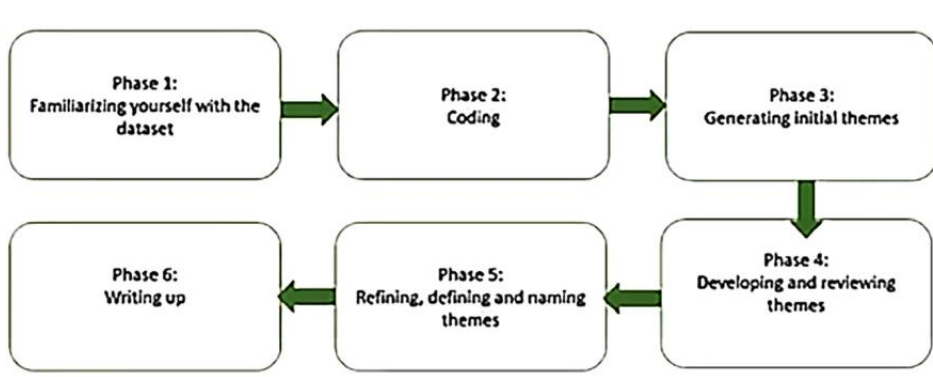
Otázky, které určovaly rozhovor (kompletní sada otázek viz příloha I) zněly:

- Jak vzdělavatelé zdravotních sester a sociálních pracovníků nahlíží na reflexi?
- Používají reflexi spíše intuitivně, nebo cíleně a pak jaké techniky podporující reflexi u svých studentů používají?

Analýza dat

Rozhovory se vzdělavateli byly přepsány verbatim. K organizaci a kódování byl využit software MAXQDA Analytics Pro. Data byla kódována a analyzována prostřednictvím metody reflexivní tematické analýzy (RTA) podle Brown a Clarke (2021), patřící společně s kódovací knihou a kódovací reliabilitou do klastru tematických analýz (coding reliability TA, codebook TA and reflexive TA, s. 593). RTA byla zvolena pro svůj teoreticky flexibilní interpretativní přístup ke kvalitativní analýze dat, facilitující identifikaci a analýzu vzorců a témat daného datového setu, který nejlépe reflektoval charakter této studie, zkoumající subjektivitu (Braun & Clarke 2021).

Analýza rozhovorů probíhala podle doporučeného postupu v šesti fázích zahrnujících: 1) podrobné seznámení se s daty, 2) kódování, 3) generování prvních témat, 4) výběr a revize témat, 5) upřesňování, definování a pojmenování témat, 6) písemné zpracování (obrázek 1). Je důležité podotknout, že tyto fáze mají pouze facilitační roli. Nejsou tedy lineární, ale diskurzivní a iterativní, od výzkumníka vyžadují aktivní úlohu, představivost, reflexi, čtení, vracení se a přepisování čili opak mechanického procesu sledujícího šest předepsaných kroků (Braun & Clarke 2021). Analýza rozhovorů dala vzniknout pěti tématům. Pro účely této práce se zaměřím na dvě, která jsou pro tento výzkum a s ohledem na výzkumné otázky nejzásadnější: 1) pohledy na reflexi dané dosavadní zkušeností a 2) způsoby, kterými reflexi podporují.



Obrázek 1: Šest fází reflexivní tematické analýzy

Zdroj: Brown & Clarke, 2021

Výstupy

Studie si kladla za cíl zjistit subjektivní pohledy vybraných komunikačních partnerů (KP) na reflexi a identifikovat metody podporující reflexi, které tyto osoby nejčastěji využívají. Reflexivní analýza mi umožňovala prozkoumat subjektivitu u KP a současně vnímat vlastní subjektivitu jako nástroj při vedení rozhovorů, analýze dat a formování interpretací. Považovala jsem za velmi důležité vytvoření přátelské a bezpečné atmosféry, která podporuje otevřenost. Tento aspekt byl posílen ujištěním, že rozhovory mají za cíl pochopit subjektivní vnímání reflexe daného KP, nikoli hodnotit jednotlivé perspektivy a přístupy k reflexi. Tento přístup byl v souladu s mojí metodologickou orientací na fenomenologii, jak popisuje Denscombe (2003).

Pohledy těchto participantů, vyjádřené v rozhovorech, jsou podobné teoretickému uchopení například Korthagena et al. (2010): „Reflexe je mentální proces usilující o strukturování nebo restrukturování určité zkušenosti, problému nebo existujících znalostí či vhludu...“ (in Šedřová 2016, s. 480). Zároveň se tam promítá teoretické uchopení Schöna (1983) a jeho rozpracování reflection-in-action čili reflexe během prožívané zkušenosti a reflection-on-action, tedy reflexe po prožité zkušenosti (KP 2, KP 7). Podle Schöna (1983) je hlavním předmětem zkušenost, ale proces reflexe je často vyvolán emocionální reakcí. Patrný je také odkaz na Deweyho, který považuje reflexi za obecný přístup ke zkoumání reality okolního světa a klade důraz na rozlišení mezi rutinním a reflektivním jednáním (in Knechtová 2022). Vzdělavatelé na cestě k reflexi na otázku odpovídali v metaforách:

Já hodně poslouchám rádio Vltava. Tam je právě jeden pořad, který se jmenuje Reflexe. Reflexe, následuje znělka a pak řeknou „zpětný odraz“. Takže asi tak to vnímám. Že nějaká informace na tebe dopadne a ty ji nějakým

způsobem odrážíš, což může být trošku zkreslený, jako třeba ta zrcadla na Petříně. (KP 3, Pos. 24)

No, asi klasicky zrcadlo. Takové ne objektivní zrcadlo, ale to subjektivní, do kterého promítám já, jak věci vidím, jak je čtu, jak je vnímám, jak na ně reaguji. (KP 8, Pos. 15)

Nehyba a Svojanovský (2016) popisují metafory jako nositele tacitních znalostí. „Prostřednictvím metafor lidé dávají dohromady (formulují) to, co vědí, novým způsobem a začínají vyjadřovat to, co nemohli doposud říci...“ (Nonaka 1991, in Svojanovský 2017, s. 89). Podle těchto autorů představují metafory způsob propojení tacitních a explicitních znalostí, což nabízí vysvětlení toho, proč právě KP, kteří se reflexí zabývají zatím krátce, odpověděli na úvodní otázku metaforicky. Zkušenost s reflexí byla spjata s výchovou a souvisela s atmosférou bezpečí. KP, kteří byli v raném věku k reflexi podněcováni a vyrůstali v prostředí, ve kterém jsou chyby považovány za užitečný prostředek k učení, měli k reflexi pozitivní vztah. Reflexi považovali za přirozenou součást svého osobního a profesního života:

Pocházím z rodiny, kde snaha o reflexi toho, jak člověk sám funguje, je nějak přítomná, prostě. Jako přístup k životu. (KP 7, Pos. 12)

Úplný základ je asi ve výchově. Moje máma mi stále připomínala, abych si všímala toho, co se ve mně a okolo mě děje. Pak jsem měla třídního učitele, který byl opravdu úžasný a hodně nás podporoval k diskusi. Byl velmi otevřený a pomohl nám vidět hlouběji pod povrch věcí. A potom to byl vyučující na střední škole, který s námi hodně debatoval. Vždycky říkal, že neexistuje hloupá otázka a i špatné odpovědi že jsou užitečné. (KP 6, Pos. 11)

Na druhou stranu ti, kteří vyrůstali v prostředí, kde nebylo bezpečné emoce projevovat, se s tím potom potýkají v dospělém věku a k reflexi mají spíše ambivalentní vztah, který – jak již bylo uvedeno – snadněji vyjadřují metaforicky:

Je pro mě hodně těžký pojmenovat, co cítím. Myslím, že je to hodně výchovou. Vlastně jsem se v rodině naučila, jak emoce vytěšňovat, a až třeba v posledních deseti letech se s nimi učím pracovat víc. Vidím, že je to užitečné. Ale je to pro mě těžké, když jsem spíš byla naučená vše zakrývat, aby to nebylo vidět. (KP 3, Pos. 332)

No, že je tam to zrcadlo a člověk občas neví, jak v tom zrcadle vypadá, když má tu možnost se podívat. Ono je i těžký mluvit k sobě, když se vidíš v zrcadle

a třeba by někdo řekl, že to je nad jeho limity, nebo naopak by ho to posílilo a ta reflexe by prostě ukázala, že to není tak špatný, že na tom lze nějak pracovat. Obzvlášť pokud by tam byla ještě nějaká jako odborná podpora. No, jenom jsem chtěla říct, že ta mi chybí v procesu vzdělávání. (KP 8, Pos. 39)

Zajímavý poznatek, jaký mi téma *pohledy na reflexi dané dosavadní zkušeností* přineslo, byl, že komunikační partneři, kteří byli k reflexi v průběhu dospívání citlivě vedeni, ji pojmají jako přirozenou součást svého osobního i profesního života. Nahlíží na reflexi v konkrétních pojmech a mají ji spjatou s určitou metodou, které byli vystaveni v dospívání anebo v rámci zahraniční spolupráce. S touto metodou pak pracují při výuce. V průběhu času ji zdokonalují podle zpětné vazby, kterou od svých studentů a kolegů dostávají. Na druhou stranu vzdělavatelé, kteří nebyli v reflexi podporováni a ani v dospělosti nepřišli explicitně do kontaktu s konkrétní metodou, popisují tento koncept prostřednictvím metafor, vyjadřují pochybnosti s ohledem na možná nebezpečí a obtíže spojené s reflexí: „Je i těžké mluvit k sobě, když se vidíš v zrcadle“ (KP 8, Pos. 39) nebo „Je příjemnější žít bez reflexe“ (KP 3, Pos. 514–515). Přestože je pro tyto KP těžší si tuto dovednost osvojit, bylo patrné, že o to mají zájem, ale potřebovali by podporu:

Vlastně člověk jako vyučující subjektivně vnímá, že není vybaven tou nástrojovostí k tomu, aby mohl přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe samého, tak u těch studentů, a vlastně ještě navíc to ty studenty učit. Když člověk má něco učit, tak to vždycky musí umět mnohem lépe a mít to mnohem lépe osahané, než to mají ti studenti. (KP 8, Pos. 39)

Způsoby, kterými reflexi podporují

Z rozhovorů rovněž jasně vyplynulo, že reflexe je dovednost, které se lze naučit a kterou lze pravidelnou a cílenou praxí rozvíjet. To je v kontextu vzdělávání velmi důležitá informace, kterou podporují také další výzkumy ukazující, že neadekvátní příprava učitelů je podstatou toho, proč vzdělavatelé v pomáhajících profesích neumí reflektovat, což vede k tomu, že nejsou schopni učit reflektovat své studenty (Atkin & Williams, 1995; Braine, 2009). Pokud si mají studenti vyvinout efektivní reflektivní praxi, je nezbytné, aby jejich vzdělavatelé měli solidní znalosti tohoto konceptu, jeho fundamentálních teorií, vlivů a hodnot (Parrish & Crookes, 2014). Protože koncept reflexe je však u nás stále relativně nový, a ne zcela běžně ve vzdělávání podporovaný, může být pro vzdělavatele, kteří reflexi zatím nebyli nijak strukturovaně expo-

nování, obtížné ji podporovat u svých studentů, o čemž vypovídá také předchozí úryvek (KP 8, Pos. 39).

Téma *způsoby, kterými reflexi podporuji*, přináší zkušenosti komunikačních partnerů s konkrétními metodami, které byly v rozhovorech zmíněny. Dále se budu podrobněji věnovat třem metodám vztahujícím se k předchozím osobním zkušenostem vzdělavatelů, které se v rozhovorech objevily nejčastěji. Jak už bylo uvedeno, vzdělavatelé většinou využívají metodu, se kterou se sami seznámili během svého dospívání nebo v rámci zahraniční projektové spolupráce, která byla zaměřena na podporu reflektivity.

Nejčastěji zmiňovanou metodou bylo kladení otázek a podněcování studentů k diskusi a dialogu. Tato forma je používána jak ve třídě během vyučování, tak jako instrukce pro písemné reflexe. Například studenti, kteří píšou reflektivní písemné práce, mohou být vedeni otázkami, které jsou součástí zadání, nebo studenti, kteří si vedou logbook (deník praxe), mají rovněž nějaké vodítko ve formě otázek, které jejich reflexi a sebereflexi navigují. Většina KP zmiňovala používání otevřených otázek, které vždy vycházejí z určitého kontextu a jsou vázány na obsah vyučovaného předmětu a jeho edukační cíle:

Že bych měla nějaký konkrétní model, to nemám, ale používám SMART otevřené otázky a koučovací otázky, které se používají v jednotlivých akronymech GROW. (KP 4, Pos. 41)

Následující úryvek předkládá příklad otevřených otázek, které dotyčný vyučující používá nejen k podněcení diskusí při výuce, ale i k podněcení sebereflexí při psaní deníků z praxe (logbooků):

Těch otázek na tu reflexi je celá řada. Také v logbooku na praxi mají napsané základní otázky, které mají podnítit sebereflexi. Takže: jak se cítíte, co si o tom myslíte, co znám, co neznám, co umím, co neumím, co pro to udělám, co jsem pro to udělala. (KP 4, Pos. 43)

Jiný KP, který rovněž používá otevřené otázky inspirované metodou zaměřenou na řešení, dodává:

Podle mě lze však využívat cokoliv. Já používám solution focus treatment proto, že mi to je blízké a jsem aktuálně v navazujícím výcviku a moc mě baví. Testuji si to ... a zkouším v tom edukačním prostředí. To samé potom využívám, když hodnotím seminární práce. (KP 5, Pos. 45)

Kladení otázek jako způsob podněcování reflexe je rovněž podstatou většiny reflektivních modelů (Maclean, 2016). Schopnost klást dobré otázky, jako být podněcován dobrými otázkami, podporuje navození hluboké reflexe (Knott & Sragg, 2016). Podle těchto autorů nás dobré otázky stimulují k reflektivním odpovědím.

Z rozhovorů však také vyplynulo, že schopnost odpovídat, byť na dobře položené otázky, musí být u studentů pěstována. Podle KP mají studenti na začátku roku, zvláště v bakalářských programech, často problém odpovídat na (jakékoliv) otázky. Když se vyučující snažila dopátrat, čím to je, dostalo se jí odpovědi:

Vy se moc ptáte a my na to nejsme zvyklí. (KP 4, Pos. 55)

V tomto ohledu KP často zmiňovali rozdíl mezi prvním a třetím ročníkem bakalářských programů (jak ošetrovatelských, tak sociální práce) a mezi prvním a druhým ročníkem programu magisterského. Rozdíl však byl zaznamenán pouze v případech, ve kterých vyučující studentům reflektivní otázky kladli. Pokud se například jednalo o studenty, kteří přestoupili z jiného programu, byla situace podobná té na začátku studia:

Takže díky tomu, že já mám ty prváky bakaláře a ty otázky používám a už je víc kolegyní, které je už také používají, tak potom v tom magisterském už je to lepší. Ale zase je rozdíl v tom, když přijde studentka z jiného bakaláře, ne od nás, tak si na to musí zvyknout. (KP 4, Pos. 55)

Uvedené vnímám jako důležitý poznatek, který z rozhovoru vyplynul a který souvisí s tím, že reflexe je dovednost, kterou je třeba kultivovat. Lze z toho vyvodit, že dobré otázky podněcující reflexi musí také padnout na úrodnou půdu, když použijí metaforu. Čili pro studující, kteří k reflexi nebyli vedeni výchovou a kteří se s ní nesetkali ani během socializace (prostřednictvím například pedagogického vzoru), bude reflexe potenciálně nebezpečnou aktivitou, které se budou snažit vyhnout. Pokud ale v průběhu studia zjistí, že jim od kantora nehrozí žádné nebezpečí, že jim z toho navíc plynou výhody v podobě například studijního posunu v chápání probírané látky nebo zlepšení se v praktických dovednostech, studenti získají k otázkám kladný vztah. Otázky pak mohou být použity jak k podněcení sebereflexe v psaných pracích, tak k podpoření dialogu (včetně vnitřního) a diskuse ve skupině či menších skupinkách.

Další metodou podporující reflexi, která v rozhovorech zazněla, je zážitková pedagogika. KP 9, jenž se s touto metodou setkal v dospívání, ji používal nejčastěji. Příklad, který v rozhovoru uvedl, se týkal představení teorie, kupříkladu organizační struktury, a následného zasazení této teorie do hry, například skládání parníčků. Studenti pracují ve skupinách a mají za úkol zfor-

movat svou představu, jak firma, která generuje papírové parníčky, musí svou práci zorganizovat, aby je byla schopna včas distribuovat odběrateli. Je zde tedy záměr (aplikovat teorii organizační kultury v praxi) a program (skládání parníčků, práce ve skupině, ohraničení časem, určitá pravidla) a následuje reflexe:

A pak se jich zeptám, jaké to bylo, jak moc se shodovalo to, co se stalo, s tím, co zamýšleli, jak se v tom cítili, jaké to vyvolávalo emoce. (KP 9, Pos. 78–79)

Podle Dražanské (2020) je reflexe v kontextu zážitkové pedagogiky „vědomá transformace prožitků na zkušenosti. Je to královská disciplína, třešnička na dortu, tečka na závěr“, bez které nebude mít promyšlení záměru a realizace samotného programu (hry) žádný efekt (s. 22). Autorka dále vysvětluje, že reflexe se neobejde bez pojmenování, k čemu by studentům mohly získané zkušenosti sloužit a jak je budou aplikovat do své každodenní reality (Dražanská, 2020). Z uvedeného ovšem vyplývá, že tato metoda patří k poměrně náročným a obnáší práci se skupinovou dynamikou. Výsledek navíc není vždy garantován:

Obvykle v té zážitkové pedagogice je nějaký hlavní cíl, který je formulovaný a bývá relativně širší. Nedá se vlastně úplně naprogramovat, co pro tu skupinu bude relevantní téma. To, co je možné připravit, je nějaký zážitek, ale to, jak bude ten zážitek působit na ty lidi a co si z toho dokážou vzít jako zdroj učení, záleží na jednotlivcích a na dynamice a složení té skupiny. Takže ty nemůžeš úplně garantovat, že se naučí přesně tohle. (KP 9, Pos. 168)

Z vlastní zkušenosti vnímám metodu zážitkové pedagogiky či „učení prožitkem“ (Jirásek, 2018, s. 13) jako metodu, která nabízí obrovský učební potenciál. Prostřednictvím her a modelových situací se studenti mohou naučit být aktivními hráči jak ve svých osobních, tak profesních životech a vidět překážky jako příležitosti k růstu. Reflexe zkušeností jim může pomoci, aby zůstali otevřeni novým věcem, zkušenostem a vědomostem, což je v pomáhajících profesích stěžejní. Jde ale také o metodu, která se neobejde bez teoretických základů a praktické aplikace. Není proto překvapením, že byla v plné míře praktikována KP, který byl zážitkové pedagogice exponován již v době svého dospívání a neustále ji praktikuje.

Poslední metoda podněcující reflexi, která byla v rozhovorech často zmiňována, je hodnocení či konstruktivní zpětná vazba. Většina KP vnímala zpětnou vazbu v procesu vzdělávání jako důležitou a podnětnou pro reflexi. Reflexe a zpětná vazba spolu úzce souvisejí, protože zpětná vazba podporuje reflexi a reflexe je potřebná k přijetí a zpracování zpětné vazby (Maclean, 2016). Při analýze rozhovorů jsem zaznamenala, že zpětná vazba se objevovala často, ale byla

participanty zmiňována spíše ze strany studentů směrem k jejich vyučujícím. Jinými slovy, zpětná vazba od studentů byla pro mnohé KP podnětem k reflexi a k případné změně. Tato skutečnost mi poskytla nový vhled, že přestože jsem byla ve svých otázkách primárně soustředěna na podporu reflexe u studentů, tak samozřejmě (nebo naštěstí) probíhá (sebe)reflexe simultánně také u pedagogů. Kromě oficiálních hodnocení pedagogů a jednotlivých předmětů, která nejsou předmětem této práce, jsou také vzdělavatelům k dispozici hodnocení spontánní, reflektující většinou právě odlišný způsob výuky zmíněný v předchozích odstavcích:

Dostal jsem feedback od řady studentů, ... že tohle je pro ně nový způsob nahlížení a získávání znalostí. ... Říkají: Tady jsme vlastně teď u zkoušky a vy po nás chcete, abysme přemýšleli. Abysme pracovali aktivně, a ne jenom si vybavili a zopakovali ty naučené znalosti. Vy po nás chcete, abysme s nimi aktivně zacházeli a zpracovávali je. ... Tak to je pro mě asi feedback, ... že je to pro ně nový způsob učení. (KP 9, Pos. 89)

Zpětná vazba u ekonomie byla: Já si uvědomuji, že toho strašně moc nevím, ale já jsem poprvé zažil, že mě to zajímá. No, a tak to si říkám, že to je v tom omezeném čase asi maximum, co se dá – vzbudit zájem. Protože to je nutný předpoklad k učení. Když to se podaří, tak pak už to může jít velmi snadno. (KP 9, Pos. 148)

No, někdy ti studenti řeknou: To mě nikdy nenapadlo, takhle jsem nad tím nikdy neuvažoval. Aha! Někdy opravdu zahlídnou věci úplně nově a v novém kontextu. Někdy to nepřináší jasné odpovědi, ale spíš nové otázky, což ale v prostoru sociální práce je někdy právě cenné, nebýt si tak jistý a vědět, že nevím. Vědět, že ty věci můžou být jinak. (KP 7, Pos. 12)

Studenti ty otázky nakonec kvitují velice dobře. Náhodou se u toho na praxi objeví studenti třeba od záchranářů anebo od nutričních terapeutů a ti říkají: já, my bychom to taky tak chtěli. A ještě je zajímavé, že absolventi, ... magistři, ... říkají: Mně hrozně schází ty vaše otázky, já pracuju, a vlastně nevím jak. Nikdo se nezajímá o to, jak pracuji. (KP 4, Pos. 57)

To koresponduje s Anseel et al. (2009), kteří zkoumali vliv reflexe na rozvoj zaměstnanců a zjistili, že reflexe v kombinaci se zpětnou vazbou výrazně zvýšila pracovní výkon, zatímco reflexe bez zpětné vazby a zpětná vazba bez reflexe nevedly k měřitelnému zlepšení výkonu

(in Maclean, 2016). Neméně zajímavé bylo pozorovat, že uvedené příklady nebyly podníceny mou explicitní otázkou, ale vzdělavatelé je často uváděli spontánně během popisu metod, které používají k podpoře reflexe. To mě přivedlo k poznatku, že je pro ně spokojenost studentů důležitá, i když se nejedná o formální hodnocení. Navíc, jak vyplývá z posledního uvedeného úryvku, absolventi, kteří se po studiu ocitnou v pracovním prostředí, jež nemá nastaveny mechanismy kontinuální a konstruktivní zpětné vazby, cítí, že jim tato vazba chybí. To vedlo k dalšímu významnému poznatku o reflexi: I když se může na počátku jevit jako nepříjemná, časově náročná a možná zbytečná, jakmile člověk okusí její plody, bude se k nim vracet. Proces učení se reflektovat musí být nicméně iniciován někým, kdo je odborně znalý a komu učící se důvěřuje.

Závěrem

Tato studie zkoumala subjektivní vnímání reflexe vzdělavatelů ve snaze předejít vyprázdnění významu termínu reflexe, před kterým varuje anglosaská, ale nově také místní zkušenost (Fook et al., 2006; Navrátilová, 2011; Rodgers, 2002). Předkládá analýzu deseti rozhovorů se vzdělavateli zdravotnických a sociálních pracovníků, kteří mají s reflexí zkušenosti, a nabízí konkrétní vzdělávací metody, které tito vzdělavatelé používají na podporu reflexe u svých studentů. Její výsledky byly podkladem pro můj navazující výzkum.

Studie se soustředila na dvě témata vztahující se k výzkumným okruhům: 1) pohledy na reflexi dané dosavadní zkušeností, 2) způsoby, kterými reflexi podporují. Analýza rozhovorů ukázala, že reflexe je dovednost, kterou je zapotřebí se naučit a následně kultivovat a rozvíjet. Vzdělavatelé, kteří si reflexi v minulosti osvojili, popisují tuto dovednost v konkrétních pojmech (emoce, otázky, zkušenost, změna) a aktivně ji využívají ve svém jak osobním, tak profesním životě. Na druhou stranu vzdělavatelé, kteří se s reflexí explicitně nesetkali, používají pro popis metafory a jsou zdrženliví tuto dovednost bez podpory a know-how aktivně rozvíjet u svých studentů. To se shoduje s výsledky jiných studií, které ukazují, že reflexe je dovednost, která není samozřejmá, potřebuje kultivaci, čas, úsilí, prostor, pravidelnost a bezpečné prostředí (Braine, 2009), a že podpora reflektivní praxe u vzdělavatelů vyžaduje mnohem více než jim říkat, aby refleктоvali, a doufat, že to dobře dopadne (Russell, 2006).

Dalším poznatkem bylo, že učitelé, kteří si v průběhu dospívání nebo během zahraniční spolupráce osvojili určitou metodu reflexe, například koučovací otázky, měli pak tendenci se této metody držet a rozvíjet ji ve své praxi. Bylo by však zajímavé zjistit, zda kdyby měli tito vzdělavatelé možnost vyzkoušet si také další metody, kupříkladu prostřednictvím workshopu,

byli by pak motivováni využívat různé metody podpory reflexe v závislosti na kontextu, času, počtu studentů a jiných faktorů.

Poznatky, které byly podnětem k dalšímu zkoumání v navazujícím výzkumu širší populace vzdělavatelů, jsou shrnuty do následujících tří bodů:

1. Pokud má být reflexe ve vzdělávání cíleně používána, vzdělavatelé musí mít možnost si tuto dovednost nejprve osvojit. Teprve potom jsou schopni reflexi u svých studentů podporovat.

2. Reflexe je dovednost, kterou je třeba kultivovat. Vzdělavatelé by měli mít možnost se v této dovednosti rozvíjet nejen pomocí svých iniciativ a v závislosti na předchozích zkušenostech, ale také prostřednictvím cílených vzdělávacích aktivit nabízejících teoretickou a praktickou nabídku rozmanitých metod podporujících reflexi.

3. Reflexe může zpočátku způsobit vystoupení z komfortní zóny, a tudíž navodit nekomfortní pocity. Je důležité, aby o tom reflektující věděli a aby byly nastoleny podmínky bezpečí a důvěry, které reflektujícím umožní nejen návrat do komfortní zóny, ale také hlubší vhled do reflexe a z toho pramenící kontinuální růst, který reflexe podporuje. Zdá se, že pokud jsou tyto podmínky splněny, může být reflexe neocenitelným prostředkem k učení a odrazovým můstkem ke kontinuálnímu profesnímu rozvoji.

2.1.3 Podpora reflektivních učebních stylů u studentů sociální práce a ošetrovatelství: přehled

Tato část představuje klíčová zjištění vztahující se ke čtvrté výzkumné otázce, jakými metodami lze reflexi u studentů podporovat. Navazuje na dotazníkové šetření SRIS a PHLMS a na semistrukturované rozhovory. Cílem bylo zjistit, zda závěry z těchto studií rezonují se způsoby podpory reflexe ve vzdělávání popsány v literatuře a předložit jejich zobecnění. Studie byla publikovaná (viz Čajko Eibicht & Lorenz, 2023).

Kontextové podmínky pro přijetí reflexe ve vzdělávacích programech

Reflexe zaměřená na profesionální a zodpovědné chování odhaluje chyby a nedostatky v jednání, což v praxi i ve vzdělávání může nést riziko hodnocení jako „nedostatečné“ s možnými negativními důsledky pro studium či kariéru. Přesto je zpětná vazba pro zodpovědnou praxi zásadní. Rozvoj reflektivních schopností je vázán na cyklický proces budování důvěry, zahrnující vytvoření bezpečného prostředí pro reflexi a vztahů s učiteli a spolužáky, které podporují důvěru. Pro atmosféru nutnou k reflexi je důležitá kombinace faktorů, jež zajišťují důvěrnost a respekt k důstojnosti každého jedince, jak uvádí např. Egan et al., (2017).

Další studie potvrzují, že k tomu, aby byla individuální reflexe produktivní, je rovněž klíčové nastavit strukturální podmínky bezpečného prostoru a vymezeného času. V kontextu vzdělávání a praxe to vyžaduje zohlednění administrativních předpisů týkajících se časového a prostorového plánování. Knot a Scragg (2016) upozorňují na důležitost organizace času a prostoru pro reflexi ze strany vedoucích pracovníků. Podobná situace je také ve vzdělávání, kde studenti často čelí tlaku splnit studijní požadavky, což může omezit jejich možnosti věnovat se reflexi. Zde je důležité připomenout důležitost motivace. V tomto ohledu Maclean (2022) upozorňuje, že pakliže je reflexe vnímána pouze jako povinnost, je mnohem méně efektivní. Podle této odbornice představuje reflexe mnoho výhod, které se týkají „učení, zlepšování praxe, ale také péče o sebe ... a to vše jde mnohem lépe, když se naučíme mít reflexi rádi a užívat si ji“ (Maclean, 2022, 8:00).

Tam, kde je podporována reflexe pro účely učení, má většinou dialogickou formu. V dialogické formě učení plní partner nebo školitel při reflexi důležitou roli, ať už neformálně jako spolužák, nebo formálně jako tutor. Formální role implikují standardizované a sankcionované funkce, které nesou autoritu a moc nad studentem, což je aspekt, k němuž je třeba přistupovat otevřeně, kriticky a reflektivně, aby se mohla vybudovat důvěra v osobu a v proces (Egan et al., 2017). Totéž lze vztáhnout do praxe, kde se pracovníci, kteří mohou svou praxi zkoumat v důvěryhodném prostředí, cítí podporovanější a jsou ochotni věnovat se práci nad rámec očekávaného (Egan et al., 2017). Kriticky reflektující pracovník, který „má možnost zkoumat svou praxi v důvěryhodném prostředí, se pravděpodobně bude na svém pracovišti cítit mnohem více podporován a bezpečněji a bude ochoten udělat pro klienta a organizaci něco navíc“ (Egan et al., 2017, s. 316). To platí rovněž ve vzdělávání, kde účinnost výuky reflexe souvisí s autenticitou, s jakou sami pedagogové reflexi praktikují a reprezentují (Di Gursansky et al., 2010).

Nelze předpokládat, že kompetence k výuce dovedností reflektivní praxe je u vzdělavatelů v sociální práci a ošetřovatelství přítomna automaticky, protože k jejímu rozvoji jsou zapotřebí specifické podmínky. Braine (2009, s. 268) upozorňuje, že reflexe je „proces, který vyžaduje čas a zkušenosti“, a není snadné ji rozvíjet. Podobně Russell (2006, s. 203) upozorňuje, že „[p]rovozování reflektivní praxe vyžaduje mnohem více než jen říkat lidem, aby reflektovali, a pak prostě doufat v to nejlepší“, a navrhuje, že „reflektivní praxi lze a je třeba učit explicitně, přímo, promyšleně a trpělivě“.

To dokládají také výstupy z našich semi-strukturovaných rozhovorů se vzdělavateli, které ukázaly, že ti, kteří byli k reflexi vedeni během svého profesního vzdělávání, pokračovali v její kultivaci a pravidelně ji využívají ve výuce. Byli také otevřeni používání různých metod k

podpoře reflektivity u svých studentů. Na druhou stranu vzdělavatelé, kteří k reflexi nebyli dříve vedeni, se potýkali s obtížemi při zapojování sebe i svých žáků do reflexe a vyjádřili potřebu profesní podpory například ve formě workshopů.

V souladu s dialogickou formou reflexe Ryan a Ryan (2013) upozorňují, že „reflexi nelze učit jako samostatnou dovednost, ale musí se vždy vztahovat k diskurzivnímu kontextu. Proto je třeba pečlivě volit strategie, které jsou v tomto kontextu použitelné“ (s. 247). Jinými slovy, aby byla reflexe účinná a produktivní, měla by mít vždy jasný účel a být v souladu se vzdělávacím prostředím a výsledky učení. Při zvažování praktických didaktických nástrojů, které předávají a posilují reflektivní schopnosti studentů sociální práce a ošetrovatelství, je vhodné rozlišovat mezi podporou reflektivních dovedností jako pomůcek k aktivnějšímu získávání akademických znalostí nebo pro přípravu na odbornou praxi, ačkoli obojí spolu samozřejmě souvisí.

Odkazy na kritickou reflexi v akademické výuce jsou implicitně či explicitně spojeny s kantovskou koncepcí kritiky jako základního rysu racionálního a nezájatého zkoumání důkazů a argumentů. Od dob Platóna, jenž položil základy sokratovského dialogu, techniky založené na disputaci protichůdných názorů jako cesty k pravdě, se filozofie a později i moderní věda ubíraly směrem, který upřednostňuje reflexi jako způsob hodnocení různých možností (Fook et al., 2006). Zpochybňování přijatých předpokladů je základním cílem akademického učení a obsahuje prvky toho, co Mezirow (1990) pojmenoval jako transformaci perspektivy.

V oblastech sociální práce a ošetrovatelství, kde se vzdělávání často zaměřuje na otázky praxe zakořeněné v běžných představách o zdraví a blahobytu, je kritická reflexe klíčová pro rozvoj schopnosti studentů vidět věci z různých úhlů. Tato schopnost je nezbytná pro formování jejich profesního myšlení, které by mělo být založeno na vědeckých důkazech a odolné vůči nekritickému přijímání informací šířených sociálními médii. Reflexe takto pojatá jako transformativní učení umožňuje studentům aplikovat naučené koncepty na reálné situace, v nichž se sami nacházejí (Segev & Nadan, 2016). V tomto kontextu reflexe nejen představuje ukazatel různých perspektiv, ale je to i proces, který studenty učí integrovaně a holisticky přistupovat k učení jako takovému, což Boler (1999) označuje jako pedagogiku diskomfortu.

Pozornost věnovaná reflektivitě jako praktické dovednosti v profesionální sociální práci a ošetrovatelství vychází z těchto vzdělávacích principů a koncepcí. Přesto v praxi se ukazuje, že poskytování nástrojů pro reflektivní praxi je složitější a multidimenzionální proces, což podrobněji rozpracovává následující část.

Modely reflexe

Výuka reflexe, klíčové kompetence pro profesní rozvoj, může sledovat dva přístupy, které Maclean (2022) na základě své praxe v sociální práci rozlišuje jako „procesní modely“ a „složkové modely“ (component models). Procesní modely studenty vedou lineárně krok za krokem k analýze zkušenosti a jsou často využívány ve vysokoškolském prostředí díky své strukturovanosti, která je vhodná zejména pro začínající studenty (Maclean, 2016). Složkové modely naopak poskytují flexibilitu a vyžadují od studentů větší míru samostatnosti, neboť nenabízejí pevně daný postup, ale oblasti, na které je třeba se zaměřit během reflexe. Reflexe se může odehrávat v různých fázích: před akcí, při akci a po akci. Procesní modely jsou obvykle aplikovatelné na situace, které již nastaly, zatímco složkové modely mohou zahrnovat i přípravu na budoucí situace (Edwards, 2017).

Typickým příkladem procesního modelu je Gibbsův (1988) model reflexe, který začíná otázkou „co se stalo“ a pokračuje dalšími otázkami zaměřenými na emocionální reakce, úspěchy, neúspěchy a výsledky učení. Tento model je oblíben v profesní přípravě a sestává z řady kroků včetně popisu situace, hodnocení, analýzy, závěru a akčního plánu. Navzdory své popularitě je někdy kritizován za podporu popisného místo reflektivního psaní (Maclean, 2022). Příkladem složkového modelu je Korthagenův „model cibule“ (2017), který nabízí komponenty k reflexi: prostředí, chování, kompetence, přesvědčení, identita a poslání, přičemž každá úroveň je doprovázena specifickými otázkami. Tyto modely umožňují flexibilní přístup k reflexi a mohou být použity v libovolné fázi procesu.

Evelein a Korthagen (2015) rozlišují mezi povrchovou a hlubokou (jádrovou) reflexí, kde jádrová reflexe (core reflection) se zabývá hlubšími vrstvami osobnosti a může vést k zásadním otázkám týkajícím se profesní identity a inspirace. Tento model předpokládá, že vnitřní vrstvy mají vliv na vnější projevy jedince a naopak. Například reflexe na nejniternější úrovni poslání může přinést dotazy, proč se dotyčná osoba rozhodla stát se všeobecnou sestrou nebo sociální pracovnící a co považuje za své hlubší poslání. Podle Maclean (2016) je tento model zvláště oblíbený u sociálních pracovníků, protože do praxe vnáší perspektivu člověka v prostředí. Zároveň je však podle ní důležité, aby k této perspektivě přidali též sociálně-politický kontext, protože v cibulovém modelu nejsou žádné explicitní odkazy, které by vedly ke zkoumání těchto aspektů kritické reflexe (Maclean, 2016).

Modely reflexe fungují jako průvodci, kteří pomáhají zkoumat praxi z různých perspektiv. Jsou prospěšné pro studenty, pedagogy a odborníky v rámci osobní reflexe, poskytují strukturu pro

reflektivní psaní a mohou sloužit jako podpora během supervizních procesů. Různorodost modelů umožňuje přizpůsobení procesu reflexe individuálním potřebám a preferencím, což podporuje hlubší zapojení a kreativitu v učení. Maclean (2016) zdůrazňuje význam nabídky různých modelů a pochopení jejich vzájemného propojení s fázemi reflexe. Každý jedinec může preferovat jiný přístup k reflexi, a proto by vzdělávací programy neměly být omezeny pouze na jediný model. Flexibilní přístup k reflexi může zpříjemnit a obohatit proces učení a poskytnout širší spektrum možností pro osobní a profesní rozvoj.

Nástroje a techniky podporující reflektivní proces v kontextu učení

Ačkoli je reflexe primárně mentální činností, která se obvykle odehrává bez vnějších pomůcek, určité nástroje a techniky mohou tento proces významně podpořit. Současné poradenské a terapeutické techniky inspirované mindfulness aplikují principy meditace nejen v terapii pacientů s mentálními problémy, ale i v průpravě terapeutů a školitelů. Tyto metody, jež se zaměřují na rozvoj uvědomění a introspekce, překonávají tradiční dichotomii mezi myslí a tělem a ukazují se jako neurologicky prospěšné (Peper et al., 2019). Tento holistický přístup má význam i pro hlubší pochopení reflexe a jejího využití v učení a praxi. V následujících odstavcích bude představena řada dalších nástrojů a prostředků, které mohou efektivně podporovat rozvoj reflexivního myšlení a přístupu nejen ve vzdělávání, ale i v praxi a výzkumu.

Reflektivní psaní

Pro podporu reflektivity se přisuzuje zvláštní význam pedagogickým přístupům, které se zaměřují na přechod od myšlení k psaní. Tento přechod seznamuje studenty s přínosy reflexe a zabraňuje tomu, aby tato „mentální cvičení“ považovali jako něco příliš abstraktního, a vede k tomu, aby pro ně tyto aktivity byly přínosné a smysluplné. Patří mezi ně reflektivní deníky, autobiografické příběhy (na papíře nebo v elektronické podobě), zprávy o kritických událostech (critical incident reports), seminární práce a profesní portfolia (Fragkos, 2016).

V literatuře panuje všeobecná shoda, že vedení deníku může studentům pomoci při rozvoji reflektivních dovedností a návyků (Di Gursansky et al., 2010). Uvádí se také, že psaní deníku posiluje sebeuvědomění, mezilidské porozumění, kritickou analýzu, kognitivní učení a dovednosti klinického uvažování (Lyons, 2010). Navíc je to „jeden ze způsobů, jak si udržovat vzpomínky, jejichž prostřednictvím lze přemýšlet o praxi a dávat ji do souvislostí se svými teoretickými poznatky“ (Coward, 2011, s. 886). Někteří odborníci ale upozorňují na to, že psaní deníku musí být spojeno s určitým cílem, aby mělo kýžený účinek. Aby k němu byli

studenti motivováni, vyžaduje „strukturovaný formát, jasné instrukce a průběžnou zpětnou vazbu“ (Dye, 2005 in Taylor-Haslip, 2010, s. 69).

Opačné názory varují, že pokud je formát psaní příliš omezující a studenti jsou hodnoceni podle toho, jak dobře používají „uznávaný“ model reflexe, může mít tato aktivita naopak negativní dopad na reflektivní učení (Coward, 2011, s. 883). Cottrell (2017) v této souvislosti upozorňuje, že psaní reflektivního deníku může být pro studenty velmi náročné. Autorka tvrdí, že je nezbytné, aby studenti chápali osobní přínos vedení deníku a aby je učitelé dobře podporovali a nehodnotili literární kvalitu jejich psaní. Je také nutné brát v úvahu, že studenti své písemné dovednosti zlepšují postupně. Zpočátku je jejich psaní často popisné a k tomu, aby si osvojili analytičtější styl, je třeba strukturovanějšího vedení. Postupem času a s konstruktivní zpětnou vazbou a především s narůstající důvěrou k učitelům si vytvoří vlastní styl a stanou se schopnými hlubší úrovně reflexe (Knott & Sragg, 2016).

Portfolio

Dalšími běžně používanými nástroji na podporu reflexe jsou portfolia. V raných fázích profesní přípravy se používala ke spojení akademického a terénního učení ve formě sumativního hodnocení (Lyons, 2010). V posledních letech však jejich používání slouží spíše k rozvojovému a formativnímu procesu. V portfoliích jsou studenti povzbuzováni k tomu, aby „průběžně dekonstruovali své zkušenosti z praxe a v tomto procesu odkrývali svá základní přesvědčení, hodnoty, znalosti a dovednosti a uvědomovali si jejich vliv na své rozhodovací procesy“ (Lyons, 2010, s. 179). Stejně jako v případě psaní deníku může být pro studenty zapojení do psaní portfolia obtížné a vyžaduje mentoring ze strany vzdělavatelů, kteří by měli vytvořit bezpečné hranice ohledně důsledků této techniky pro hodnocení. Jak vyplynulo z výzkumu, hlavními účinky používání portfolií jsou zlepšení znalostí a porozumění studentů, jejich schopnost samostatného učení a větší sebeuvědomění a zapojení do reflexe (Fragkos 2016). Tato cvičení přináší také výhody pro vzdělavatele. Výzkum ukazuje, že při čtení portfolií mohou mít pocit „mimořádného privilegia být svědky učení a rozvoje studentů ..., účastní se spolu se studenty na konstrukci jejich identit jako budoucích sociálních pracovníků [nebo sester]“ (Lyons, 2010, s. 179).

Multimediální přístupy a hodnocení

S postupujícím technologickým pokrokem a zvyšujícím se zájmem o multimediální aktivity se otevírá prostor pro vedení deníků a portfolií v digitální formě. Studenti, kteří jsou s digitálními médii dobře obeznámeni, mohou do své práce efektivně začlenit vizuální a zvukové prvky.

Koole et al. (2011) tvrdí, že podpora studentů v reflexi pomocí multimédií může „zvýšit jejich motivaci a vést ke kvalitnější reflexi“ (s. 6). Tito autoři zároveň upozorňují na problémy spojené s hodnocením reflexe. Zdůrazňují, že ačkoli je schopnost sémanticky popisovat reflexe zásadní, je pro zprostředkování reflexe v písemné nebo ústní formě nutná škála dalších dovedností, což má významný dopad na reflektivní narace. Dalším problémem je pokles motivace, který může nastat, pokud je hodnocení založeno výhradně na písemné formě, která nekoresponduje s preferovaným stylem učení studentů. Sanders a Homer (2008) pozorují, že studenti takzvané internetové generace upřednostňují skupinové a multimediální aktivity, jako jsou blogy, sociální sítě a digitální storytelling, před textovým zpracováním reflexí. Proto by začlenění multimédií do vzdělávacího procesu mohlo pozitivně přispět k rozvoji reflexe.

Dále je potřeba promyslet specifická hodnotící kritéria, která by neměla být omezena pouze na tradiční akademické koncepty „správného nebo špatného“, ale měla by podporovat schopnosti studentů reflektovat a vyjadřovat se o svém vlastním učení a rozvoji v různých formátech. Tento přístup umožňuje zahrnout do hodnocení též chyby a dilemata, se kterými se studenti setkávají (Lyons, 2010, s. 186). Odborníci dále doporučují, aby se kritická reflexe stala součástí odborných kurzů, které připravují studenty na praktickou realitu, v níž budou digitální dokumentace a komunikace hrát stále důležitější roli (Winman, 2020). Takový přístup by mohl klíčově přispět k rozvoji digitální gramotnosti také z pohledu etiky a práv (Allen & Light, 2015).

Záznam kritických událostí

Analýza kritických incidentů z praxe je účinnou metodou posilující reflexivní dovednosti studentů sociální práce a ošetrovatelství. Metodu poprvé uvedl Flanagan (1954), identifikující klíčové momenty ve vojenské strategii skrze zkušenosti válečných veteránů. Reflektující při prezentaci kritického incidentu popisují události, které považují za významné pro jejich praxi. Může jít o momenty poučení, výrazné zážitky či situace, které na ně měly hluboký dopad. Zaznamenávání kritických incidentů se využívá jak v pregraduálním, tak v postgraduálním vzdělávání a je součástí mnoha forem profesního rozvoje (Branch, 2005). Tato metoda pomáhá zkoumat základní předpoklady a usnadňuje transformační učení tím, že otevírá přístup ke zkušenostem, jež podporují osobní růst (Mezirow, 1990).

Kritické incidenty mohou vyvolat otázky ohledně stávajících myšlenkových vzorců a jednání. Mohou ale také potvrdit jejich hodnotu a přispět k rozpoznání pozitivních aspektů své praxe, které byly dříve přehlíženy. Tyto události mohou být navíc sdíleny s ostatními, což může být

velmi motivující (McKinnon, 2016). McKinnon zdůrazňuje, že vnímání kritických incidentů jako pozitivních zkušeností je obzvláště zásadní pro studenty ošetrovatelství, kde byla historicky věnována větší pozornost slabostem než silným stránkám (McKinnon, 2016, s. 53). V oblasti sociální práce se kritické incidenty využívají k prozkoumání hegemonních předpokladů a mocenských dynamik a „pomáhají studentům reflektovat nesrovnalosti mezi jejich hodnotami, teoriemi a skutečnou praxí“ (Oterholm, 2009, s. 363). Tato metoda se osvědčila i jako pedagogický nástroj, který studentům umožňuje zkoumat citlivé etnické a kulturní otázky v interakci s klienty z odlišných kultur a popisovat a analyzovat složitost těchto interakcí (Green Lister & Crisp, 2007).

Strategie aktivního učení

Efektivní využití technik pro podporu reflektivity však vyžaduje rovněž komplexní pedagogický rámec, který určuje jejich využití. Výzkumy Ajiho a Khana (2019) ukazují, že aktivní angažovanost studentů v jejich vlastním učení přináší hlubší a stálejší pochopení učiva. Studie Colomera et al. (2020) ukázala, že zážitkové učení značně podpořilo znalosti studentů a zvýšilo jejich angažovanost ve vzdělávacím procesu. Landy et al. (2016) ve své analýze zdůrazňují, že zážitkové učení a reflektivní psaní jsou mezi nejúčinnějšími strategiemi pro rozvoj reflektivního myšlení u studentů v oblasti zdravotnictví a sociální práce. Model zážitkového učení podle Kolba, který zahrnuje zpracování zkušeností, jejich reflexi, abstrakci a aplikaci v nových situacích, zůstává populární a významný pro přenos získaných znalostí do různých kontextů. Lyons (2010, s. 117) zdůrazňuje, že reflexe by měla studenty transformovat v aktivní celoživotní učící se subjekty. Dražanská (2020, s. 22) považuje reflexi v zážitkové pedagogice za nezbytnou součást učebního procesu, která dává smysl našim zkušenostem a umožňuje jejich hlubší zpracování a aplikaci.

Kritické přátelství (critical friendship)

Aktivní učení je nejlépe umožněno v situacích, kdy ve výuce nedominují požadavky na hodnocení, a tedy rozdíl v moci mezi žákem a učitelem. Pojem „kritický přítel“ pomáhá tyto důsledky pozastavit, i když na konci procesu učení může být nutné splnit kritéria hodnocení. Pojem přátelství zdůrazňuje aspekt konstruktivního vztahu, který je s reflexí neodmyslitelně spjat, a konkrétně prostřednictvím naznačené podpory činí „chyby“ a jejich analýzu pro učícího se přístupnější. Koncept „kritického přátelství“ je tedy další metodou podpory reflexe a aktivního učení prostřednictvím role, která je odlišná od role učitele nebo nadřízeného. Zde je třeba připomenout, že jak bylo zmíněno v souvislosti s kritickou reflexí, slovo kritika by

nemělo být vnímáno v rozporu s podpurným vztahem. Naopak, kritika je nedílnou součástí rozvoje kvality (Costa & Kallick, 1993). Kritičtí přátelé jsou explicitněji připraveni vyzdvihnout pozitivní aspekty práce a nedostatky svého přítele než ostatní. Jak tedy zdůrazňují Costa a Kallick (1993), kritika, kterou přítel vyslovuje, je podpurná, pozitivní a povznášející ve svém nejhlubším významu. Aby byly připomínky druhých přínosné, vyžadují pochopení celkového kontextu a hodnocené situace a rámcový vztah musí být participativní, kooperativní a vzájemně se informující (Gibbs a Angelides, 2008). Koncept kritického přátelství lze využít k podpoře reflektivního dialogu mezi studenty i vzdělavateli.

Pokud jde o posledně jmenované, bylo zjištěno, že v odborném vzdělávání v ošetřovatelství a sociální práci pedagogové často vyučují bez specifické přípravy pro učitele (Dahlgren et al., 2006). Kritické přátelství se ukázalo jako účinný způsob rozvoje učitelských dovedností, neboť podporuje situaci vzájemného učení. Například Fuentealba a Russell (2020) zdůrazňují, že jejich přístup založený na kritickém přátelství vedl ke zlepšení výukových postupů. Uvádějí: „Každý pomáhal tomu druhému s analýzou a zdůvodněním změn v praxi“. Tento proces vzájemného „přerámování“ (reframing) vedl k prohlubování pochopení a „přeučování“ (re-teaching) vlastních výukových metod (s. 9). Tyto výsledky podporují i další studie kritického přátelství, které označují tento koncept za „mocný nástroj pro stimulaci získávání profesních znalostí, a to i u zkušených učitelů“ (Dahlgren et al., 2006, s. 77).

Závěrem

Výuka a podpora reflektivních dovedností ve vzdělávání a praxi vyžadují komplexní přístup. Přehled literatury ukázal, že efektivní transformační učení je výsledkem synergického propojení různorodých facilitačních prvků. Profesionálové v sociálních a zdravotnických oborech čelí vysokým nárokům, které vyžadují odpovídající vzdělávací kurzy. Tyto kurzy by měly umožňovat předávání a transformaci znalostí, a zároveň reflektovat složitost reálných situací (Kalantzis & Cope, 2008; Leonardo, 2004). Je důležité, aby studenti byli vedeni k tomu, aby své dovednosti kontinuálně přizpůsobovali měnícím se požadavkům. Měli by využívat nově získaných znalostí pro aktivní zapojení do procesu změn, nikoli jen pro pasivní vykonávání předepsaných úkonů nebo sledování ustálených rutinních postupů (Mezirow, 2006).

Současný neuropsychologický výzkum potvrzuje důležitost průběžné reflexe pro mentální stabilitu a orientaci. Reflexe, chápaná jako vědomá a záměrná mozková aktivita, umožňuje reinterpretaci minulých zkušeností a jejich proměnu v cílené akce. Tento proces je podpořen

komponentami jako sebereflexe, uvědomění, přijetí a vhléd, které byly popsány v našem výzkumu (Čajko Eibicht et al., 2021). Tyto komponenty se vzájemně posilují ve flexibilních a dynamických procesech reflexe, které jsou spíše cyklické nebo spirálové a odlišují se od tradičního lineárního modelu učení.

Při výběru reflektivního modelu je třeba zvážit, zda je vhodnější model procesní či komponentní. Procesní modely, jako je Gibbsův model (1988), jsou vhodné pro systematický rozvoj reflektivních schopností u začínajících praktiků. Komponentní modely, jako je model Korthagena (2017), na druhou stranu podporují rozvoj hlubšího uvědomění a záměrnosti a jsou flexibilnější. Různé nástroje a techniky, jako je strukturované psaní, mohou být využity k podnícení reflektivních procesů ve specifických vzdělávacích kontextech. Právě psaní napomáhá přechodu od spontánní reflexe k záměrné, protože poskytuje prostor pro intenzivnější soustředění na strukturované vyjádření myšlenek.

Reflexe v profesním vzdělávání se nejlépe rozvíjí v interaktivním vzdělávacím prostředí, kde studenti a vzdělavatelé mohou spolupracovat jako rovnocenní partneři. Vzdělavatelé mohou přijmout roli „kritického přítele“, což umožňuje oddělení procesu zpětné vazby od hodnocení (Egan et al., 2017). Je zásadní, aby byla reflexe zasazena do interaktivních vztahů a jasně definovaných rolí.

Hodnocení a formální kvalifikace mohou být, pokud jsou správně integrovány do procesu reflexe, přínosné. Je důležité správně zacházet s chybami, které mohou být motivující namísto demotivující (Baer & Frese, 2003; Widmer et al., 2009). Stejně důležité jako interakční procesy a obsah reflexe je věnovat pozornost kontextovým faktorům ovlivňujícím učební prostředí. Fyzické podmínky, dostatek času pro studium a autenticita v jednání o cílech a omezeních hrají klíčovou roli ve vytváření důvěryhodné atmosféry pro úspěch vzdělávacího procesu.

Vztahy založené na důvěře jsou klíčové jak ve formálním vzdělávání, tak v organizacích poskytujících zdravotní a sociální služby. Prvek „psychologického bezpečí“ podporuje konstruktivní organizační kultury (Baer & Frese, 2003; Widmer et al., 2009). Uznání důstojnosti a individuality jednotlivce, ať už jako profesionálního kolegy nebo klienta, a úroveň psychologického bezpečí jsou rozhodující pro směr a funkci reflexe.

Výzkum v oblasti profesního učení a praxe ukazuje, že reflexe je nejučinnější, když je chápána jako cílená a záměrná činnost. Je klíčové se vyvarovat povrchnímu používání pojmu reflexe, které může ignorovat etické otázky nebo nést skrytou agendu zvyšování tlaku na efektivitu (Biesta, 2011). Studenti ošetrovatelství a sociální práce by měli být vedeni k pochopení

mocenských důsledků svých odborných znalostí a jejich vlivu na vztahy s pacienty, klienty a uživateli služeb (Van Beveren et al., 2018). Vzdělávací programy by proto měly integrovat etické a politické aspekty reflexe, což umožňuje dosažení hlubokého porozumění kritické reflexi a jejímu propojení s odpovědností.

3 EMPIRICKÁ ČÁST:

SUBJEKTIVNÍ POHLED NA REFLEXI, Q METODOLOGICKÁ STUDIE

3.1 Kontext studie

Třetí studie navazuje na studie předchozí. Jejím cílem bylo zjistit subjektivní vnímání reflexe u širší skupiny vzdělavatelů v oblasti sociální práce a ošetrovatelství prostřednictvím Q metodologie. Výzkumy poukazují na to, že ačkoliv je koncept reflexe běžně zmiňován v kontextu vzdělávacích procesů, často mu chybí hlubší a specifitější vysvětlení, což vede k tomu, že jeho skutečný obsah zůstává mnohdy skrytý. Navzdory jeho frekventovanému využití v odborné terminologii, je skutečné porozumění podstaty reflexe a jejího efektivního uplatnění v praxi mezi odborníky méně rozšířené.

Odborná literatura tudíž zdůrazňuje potřebu přesného a explicitního vymezení reflexe, aby se předešlo jejímu nadužívání a ztrátě původní hodnoty (Fook et al., 2006; Rodgers, 2002; Smyth, 1992). Rodgers (2002) proto argumentuje, že je nezbytné přistupovat k pojmu reflexe s přesností, a to ze strany jak výzkumníků a učitelů, tak studentů. Autorka dále zdůrazňuje: „Nejde o módní výstřelek, jehož čas přichází a odchází, ale možná o nejvýznamnější a podstatnou část toho, co nás dělá lidmi, toho, co z nás dělá učící se lidi“ (Rodgers, 2002, s. 864).

Aby se v Česku zabránilo „vyprázdnění“ pojmu reflexe, jak upozorňuje například Svojanovský (2017), ale místo toho došlo k jejímu systematickému rozvoji a kultivaci reflektivní praxe, je důležité vést o reflexi otevřený dialog (Fook et al., 2006). Zahájení dialogu otázkami, jak v současné době vzdělavatelé všeobecných sester a sociálních pracovníků nahlízejí na reflexi v kontextu vzdělávání, jak tento termín chápou, co je pro ně důležité a co by případně potřebovali k tomu, aby u svých studentů reflexi (více) podporovali, nabízí jednu z možností, jak k této situaci přistoupit. Q metodologie představuje efektivní nástroj, jak tohoto cíle dosáhnout.

Tato studie navazuje a čerpá z výsledků předchozích dvou studií, které zahrnovaly dotazníkové šetření a semistrukturované rozhovory (viz Čajko et al., 2021; Čajko 2022). Jak již bylo

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

uvedeno, volba Q metodologie pro tento výzkum nebyla náhodná, ale byla podložena její schopností iniciovat dialog a podporovat participaci respondentů, což je zásadní pro pochopení subjektivních perspektiv komunikačních partnerů (Wolf, 2011). Tento přístup byl navíc klíčový v rámci mezinárodního projektu naší fakulty, který se zaměřoval na participaci a reflexi v sociálních a zdravotních službách a který výrazně přispěl k mému porozumění těchto konceptů v kontextu obou pomáhajících profesí.

Otázky, které vedly třetí studii, byly zaměřeny na identifikaci způsobů zacházení s reflexí v profesním vzdělávání s prohloubenou specificitou a na základě poznatků z předchozích studií. Otázky byly následující:

1. Jak vzdělavatelé v ošetrovatelství a v sociální práci nahlíží ve své praxi na reflexi?
2. Jaké jsou případné mezioborové rozdíly v pohledech na reflexi?
3. Jak se interpretované pohledy na reflexi vztahují k teoretickému uchopení konceptu reflexe ve vzdělávání (praxi a teorii)?

V této kapitole nejprve představím principy Q metodologie a její historický kontext. Objasním důvody pro výběr této metodologie, kterému předcházelo pečlivé prozkoumání alternativních metodologických přístupů. Vzhledem k tomu, že je tato metodologie v našem prostředí stále relativně nová, věnuji se podrobnějšímu popisu jejích principů a jednotlivých fází. Přiblížím také několik příkladů jejího uplatnění v sociální práci a ošetrovatelství, které ukazují na široké možnosti jejího využití. Můj výběr byl obzvláště ovlivněn propojením Q metodologie s charakteristikami reflexe a participativních přístupů, které se objevily v předchozích fázích našeho výzkumu a které poukázaly na důležitost demokratizace výzkumu a „zviditelnění“ hlasů všech zúčastněných stran v souvislosti s hlubším porozuměním reflexi. To zahrnuje výhody této metodologie, které obnáší jak subjektivní, tak objektivní přístupy. Popíšu pět základních kroků, z nichž sestává, a uvedu je do souvislosti se svou studií. Na závěr budu diskutovat etické aspekty svého výzkumu spolu s diskusí o jeho potenciálních limitacích a možných přínosech.

3.2 Podstata a historický kontext Q metodologie (QM)

Protože je v Česku Q metodologie jako výzkumný nástroj zatím málo známá, v následujících odstavcích nejprve představím její podstatu a výzkumný potenciál. K pochopení podstaty této metodologie je klíčové znát její historický kontext. Vznikla v období, kdy ve výzkumech ve

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

společenských vědách dominovaly psychometrické škály založené na R faktorové analýze, kterou představil Charles Spearman (Brown, 1980; Walker et al., 2018). William Stephenson, zakladatel Q metodologie a Spearmanův žák, byl inspirován svým učitelem, ale hledal způsob, jak do tohoto kvantitativního přístupu implementovat složku kvalitativní. Jeho cílem bylo lépe rozumět subjektivnímu chápání světa participantů. Tato intence dala vznik Q metodologii, kterou Stephenson poprvé představil v roce 1935.

Stephensonovo interdisciplinární pozadí s doktoráty ve fyzice a v psychologii mu umožnilo spojit myšlenky dvou velkých myslitelů: Williama Jamese a Nielse Bohra (Ramlo, 2022). Jamesova teorie tranzitivního a substantivního myšlení se projevuje v procesu třídění výroků do mřížky ve tvaru pyramidy, kterému dal Stephenson název Q-soubor (Q-sort). Tento nástroj zachycuje tranzitivní myšlení (subjektivní zkušenosti jednotlivce) a prostřednictvím faktorové analýzy jej kvantifikuje do faktorové struktury. Faktorová struktura společně s Q-souborem pak plní roli substantivního myšlení a poskytuje rámec pro porozumění a interpretaci subjektivní zkušenosti. Stephenson tedy vytvořil metodu, ve které tvoří Q-soubor a faktorová struktura komplementární vztah. Tento komplementární vztah koexistuje ve struktuře Q metodologie a reprezentuje tak spojení objektivní a subjektivní (Ramlo, 2022, s. 227).

Bohrův koncept kvantové komplementarity dal Stephensonovi další teoretický rámec. Podobně jako Bohr zaznamenal, že fyzikální realita vyžaduje více než jednu perspektivu pro její plné pochopení (například částice a vlny). Stephenson zachycuje ve své metodologii komplexnost subjektivního vnímání tím, že umožňuje vhléd do společenských a psychologických fenoménů. To se projevuje v komplementárním vztahu mezi Q-souborem a faktorovou strukturou, ale také v komplementárním charakteru interpretací, které vznikají na základě faktorové struktury. Tyto interpretace jsou nejen komplementární mezi sebou, ale také s objektivními daty získanými prostřednictvím Q-souboru, tím pádem poskytují širší a komplexnější pohled na zkoumaný fenomén.

Q metodologie tedy využívá pro zpracování dat faktorovou analýzu podobnou R metodě, používané při analýze psychometrických metod. Rozdíl mezi oběma přístupy však zachycuje především rozdílný vztah k proměnným a k respondentům (subjektům) (Brown, 1980; Ramlo, 2016). V R faktorové analýze je cílem kvantifikovat názory v populaci, například kolik lidí věří v globální oteplování. V Q metodologii jde o to identifikovat, jaké různé perspektivy na dané téma, kupříkladu globální oteplování, se mezi respondenty objevují, jaký názor převládá a jaký názor je nejvíce sdílen. Jedná se tedy o kvalitativní sběr dat (Brown, 1980). Následuje korelace subjektů (participantů) napříč vzorkem proměnných (vyplněných Q-souborů). Ta

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

představuje přechodnou fázi mezi surovými daty a faktorovou analýzou a je užitečná pro indikaci, které páry souborů spolu korelují (Brown, 1980). Faktorová analýza (FA) pak hledá obecnější podobnost souborů. Podle Browna (1980, s. 208) je FA metodou pro určení, jak osoby samy sebe klasifikovaly. Pokud dvě osoby zastávají na určité téma stejný názor, jejich Q-soubory budou podobné a oba skončí ve stejném faktoru. Neklasifikujeme je tedy my, klasifikují se samy podle vlastních kritérií, které se objevují jako faktory.

Výsledky jsou kvantifikovány a ukazují skupiny lidí s podobnými perspektivami. Účelem této metodologie bylo přesunout pozornost z objektivních proměnných (definovaných výzkumníky) na subjektivní porozumění definované a operacionalizované účastníky (Brown, 1980; Walker et al., 2018). Zde vstupuje koncept „operantní subjektivity“, který se zaměřuje na to, jak lidé ve svém přirozeném prostředí vnímají a hodnotí různá témata a jakou důležitost jim připisují. Faktorová analýza nám pak umožní identifikovat společné vzorce v těchto názorech a postojích, které nám pomohou lépe porozumět zkoumaným tématům (Brown, 1980).

3.3 Q metodologie jako vědecká cesta ke zkoumání subjektivity

Koncepty subjektivity a objektivity bývají často vnímány jako protichůdné, zvláště při rozlišování mezi kvalitativními a kvantitativními přístupy ve výzkumu. V rámci Q metodologie jsou však oba koncepty považovány za klíčové (Ramlo, 2016). V následujících odstavcích představím perspektivu, podle níž jsou subjektivita a objektivita komplementárními koncepty, které se vzájemně doplňují a přispívají k hlubšímu porozumění zkoumaných fenoménů. Přikláním se k Ramlo (2022), která předkládá, že jak subjektivní zkušenosti, tak kvantifikovatelné údaje jsou ve výzkumu nezbytné. Spojení těchto dvou perspektiv nabízí komplexnější a celistvější pohled na zkoumaný fenomén. Tento argument je úzce spojen s reflexí, která nám umožňuje zkoumat a chápat vliv naší subjektivní zkušenosti na interpretaci objektivní reality.

Literatura vztahující se ke Q metodologii uvádí, že představuje „vědecký způsob zkoumání subjektivity“ (Ramlo, 2022, s. 230). Autorka ale upozorňuje, že přívlastek „vědecký“ je mnohem častěji spojován s objektivitou než subjektivitou (Ramlo, 2022, s. 230). Například Reiss a Sprenger (2020) předkládají, že podstatou vědecké objektivity je to, že výsledná tvrzení a vědecké výstupy nejsou ovlivněny předsudky, hodnotovými preferencemi nebo osobními zájmy výzkumníků. Ramlo (2022) však namítá, že kvantifikace je často nesprávně vnímána jako ekvivalent k vědecké objektivitě. Tento názor sdílí např. Stefanidou a Skordoulis (2014), podle kterých ideální objektivita ve vědě je buď nedosažitelná, nebo sporná, a argumentují, že

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

subjektivní aspekty jsou nedílnou součástí vědy. Akceptování subjektivních elementů vědy pak vnímají jako sofistikovaný a preferovaný přístup. Podle Stephenson (1953) Q metodologie takový sofistikovaný vědecký přístup ke zkoumání subjektivity nabízí, jelikož je založena na souboru „statistických, ontologických, epistemologických a filozofických principů“ (in Ramlo, 2022 s. 231).

3.4 Je Q metodologie „mixed-method“?

Situování Q metodologie mezi smíšené metodologie není zcela jednoznačné a předcházela tomu rozsáhlá debata mezi odborníky uvnitř i vně Q komunity (např. Creswell, 2010; Moree, 2017; Ramlo, 2016; Stenner & Stainton-Rogers, 2004; Stenner, 2011; Watts & Stenner, 2005). Podle Ramlo (2016) začala být Q metodologie považována za smíšenou metodu (termín spojující kvalitativní a kvantitativní metody) teprve nedávno. Jedním z důvodů je, že v době svého vzniku, tedy bezmála před devadesáti lety, tento pojem neexistoval. Creswell (2010) upozorňuje, že smíšené výzkumné metody, jak je dnes známe, začaly vznikat teprve před čtyřiceti lety a byly iniciovány hnutím smíšených výzkumných metod (the mixed methods movement), které začalo kolem roku 1988 (in Ramlo, s. 2).

Někteří výzkumníci řadí tuto metodologii ke kvalitativním metodám navzdory jejímu využívání faktorové analýzy, neboť se jedná o techniku z oblasti kvantitativního výzkumu (například Curt, 1994 in Watts and Stenner, 2005). V literatuře je Q metodologie popisována rovněž jako „qualiquantologie“ (Stenner & Stainton Rogers, 2004). Stenner, který se na zavedení tohoto výrazu podílel, jej objasňuje následovně: „Q pracuje s ontologií, ve které ultimátní reality nejsou ani subjekty, ani objekty, ale aktuální události dané zkušenosti. ... Toto není obyčejné ‚mísení‘ metod ani zde konkrétně nejde o kontrast mezi objektivním ‚přírodním světem‘ a sociálně konstruovaným ‚lidským světem‘: jedná se o kvalikvantologii“ (Stenner, 2011, s. 201).

V každém případě, jak uvádí Ramlo (2016), míchání paradigmat, tedy základních konceptuálních rámců vědeckého bádání, s sebou přináší mnohé obtíže a nepochopení, která jsou nezdědka zdrojem kritiky (Ramlo, 2016).

3.5 Kritika Q metodologie

Q metodologie jakožto nástroj smíšeného výzkumu čelí kritice a nepochopení její podstaty z obou táborů, tedy z řad jak kvalitativních, tak kvantitativních výzkumníků. To mě vedlo k dů-

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

kladnému prozkoumání nejčastějších bodů této kritiky. Kvalitativní výzkumníci této metodologie vytykají používání faktorové analýzy, což považují za formu „atomizující numerologie“ (Stenner & Stainton-Rogers, 2004, s. 167). Toto označení odkazuje na tendenci rozkládat data na izolované jednotky a přiřkládat jim číselnou hodnotu, což může vést k ztrátě kontextu a významu v širším smyslu gestaltu, který je pro kvalitativní výzkum zásadní. Tato kritika však může být založena na nesprávném porozumění unikátnímu přístupu Q metodologie, která se snaží pochopit komplexní vzorce subjektivních zkušeností prostřednictvím faktorové analýzy, zachovávajíc přitom kvalitativní bohatost údajů (Stenner & Stainton-Rogers, 2004, s. 167).

Z kvantitativní perspektivy pak někteří vědci poukazují na to, že přestože Q metodologie využívá statistickou analýzu, nemá za cíl měření ve smyslu klasické psychometrie. To vede k otázkám týkajícím se její validity a reliability, protože tyto koncepty jsou tradičně asociovány s měřitelností a opakovatelností v kvantitativním výzkumu. Tato obava však přehlíží to, že primárním záměrem Q metodologie je zachytit rozmanitost a hloubku subjektivních perspektiv, a tudíž je tradiční chápání validity a reliability potřeba reinterpretovat tak, aby odráželo specifické cíle a filozofii této metodologie.

Výzkumníci, kteří jsou s Q metodologií seznámeni se shodují, že mnohé kritiky pramení z nepochopení filozofického a epistemologického základu této metodologie (Brown, 2016; Ramlo, 2016; Stenner, 2022). Toto nepochopení je pak ještě umocněno zařazením Q metodologie mezi smíšené metody, které mělo za následek rozšíření komunity výzkumníků, kteří tuto metodologii začali používat. To je na jednu stranu samozřejmě dobré, ale na stranu druhou tak podle Ramlo (2016) vzniká množství výzkumů, z nichž některé reflektují nepochopení principů Q metodologie a vedou pak k dalším nedorozuměním a kritice. Například některé studie demonstrují dichotomii mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem namísto komplementární vazby, jež tvoří podstatu této metodologie.

Kritika také často míří k otázkám validity a reliability. Tradiční kvantitativní přístupy zdůrazňují potřebu měření a opakovatelnosti, zatímco Q metodologie se zaměřuje na zachycení a popis subjektivních názorů a postojů, což vyžaduje jiný pohled na tato kritéria. Validita v Q metodologii není chápána jako schopnost měření, ale jako přesnost a hloubka popisu subjektivity. Reliabilita je klíčová, jelikož výsledné Q faktory jsou založeny na specifickém chování účastníků, které je možné spolehlivě replikovat a porovnávat (Brown, 1980; Ramlo, 2016).

Tento přístup ke sběru a interpretaci dat může být náročný, od výzkumníků vyžaduje „značný epistemologický posun“ a porozumění vztahu mezi pozorovatelem a pozorovaným, které je

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

v Q metodologii specifické tím, že subjektivitu pozorovaného nelze plně chápat bez jeho aktivního zapojení (Ramlo, 2016, s. 3).

Lze tedy shrnout, že Q metodologie je bohatá a náročná technika, která vyžaduje hluboké porozumění a může být výzvou pro výzkumníky při publikaci vědeckých studií kvůli častým nedorozuměním a rezistenci ze strany hlavního proudu vědy. Výzkumníci se tedy musí vybavit trpělivostí a pečlivě vysvětlovat přínos a jedinečnost této metodologie, a to i ve světle často nejasných a nejednoznačných kritérií smíšeného výzkumu (Stenner & Stainton Rogers, 2004).

3.6 Využití Q metodologie v sociální práci a ošetřovatelství

V oborech sociální práce a ošetřovatelství se Q metodologie stává stále oblíbenějším nástrojem díky její schopnosti poskytovat propracovaný vhled do osobních perspektiv a zkušeností účastníků (Akhtar-Danesh et al., 2008). Tato metodologie vyniká v mapování společenských názorů na různorodá témata, od sexuality a paliativní péče po otázky stárnutí (Akhtar-Danesh et al., 2008; Ganzevles et al., 2021). V sociální práci nám umožňuje hlouběji proniknout do problematiky rizikových skupin a posoudit dopady sociálních politik, například v kontextu rozhodování o osudu dětí v rámci pěstounské péče (Ellingsen et al., 2010; Przeperski, 2021).

V ošetřovatelství se výzkumníci zaměřují například na zkoumání kvality života pacientů v kontextu různých zdravotních situacích, spokojenosti s péčí, kulturních rozdílů v přístupu ke zdraví a prevence (Akhtar-Danesh, 2008; Hengeveld et al., 2020; Mason et al., 2017). V oblasti vzdělávání byla například provedena studie o užitečnosti znalostí z pohledu studentů sociální práce během jejich terénní praxe (Ottesen et al., 2020) a Yeun et al. (2020) zkoumali vnímání video-facilitovaného debriefingu mezi studenty ošetřovatelství. Q metodologie také rozšiřuje výzkumné možnosti tím, že umožňuje třídění nejen textových výroků, ale i obrázků nebo objektů, což je výhodné při práci s jedinci s mentálními onemocněními nebo dětmi (Brown, 1980; Ganzevles et al., 2021). Takový přístup podporuje inkluzivitu a demokratizaci výzkumu, což rezonuje s rostoucím zájmem o participativní a reflexivní přístupy v sociálních vědách (Wolf et al., 2011).

Reflexe a participace

V Q metodologii je reflexe považována za klíčový prvek, který vede k hlubšímu porozumění a kritické analýze hodnot a předpokladů, které formují individuální názory. Tato metodologie je vnímána jako prostředek demokratizace, který otevírá prostor pro hlubší porozumění zkušenostem jednotlivců i komunit. Rostoucí zájem o participativní přístupy a reflexi je v souladu s touto metodologií (Wolf et al., 2011).

Podle Ockwella (2011) participace a reflexivita, které jsou zdůrazňovány v rámci Q metodologie, posilují koncept demokratického hlasu a kritické reflexe. Tyto koncepty jsou založeny na argumentu, že každý člen společnosti, včetně těch, kteří nemají tradiční moc, má cenné znalosti pro porozumění a řešení problémů. Výzva spočívá v tom, jak umožnit vyjádření těchto hlasů, což vyžaduje překonání mocenských asymetrií a komplexních rozhodovacích procesů týkajících se reprezentace (Ockwell in Wolf et al., 2011).

Q metodologie podporuje tento dialog a podněcuje reflexi u všech zúčastněných, od účastníků po výzkumníky, a to prostřednictvím procesu nazývaného abdukce. Během tohoto procesu vzniká nové poznání během třídění výroků nebo interpretace výsledků, což přispívá k hlubšímu pochopení zkoumaného fenoménu (Wolf, 2022; Brown, 1980).

3.7 Metodika výzkumu / design výzkumu

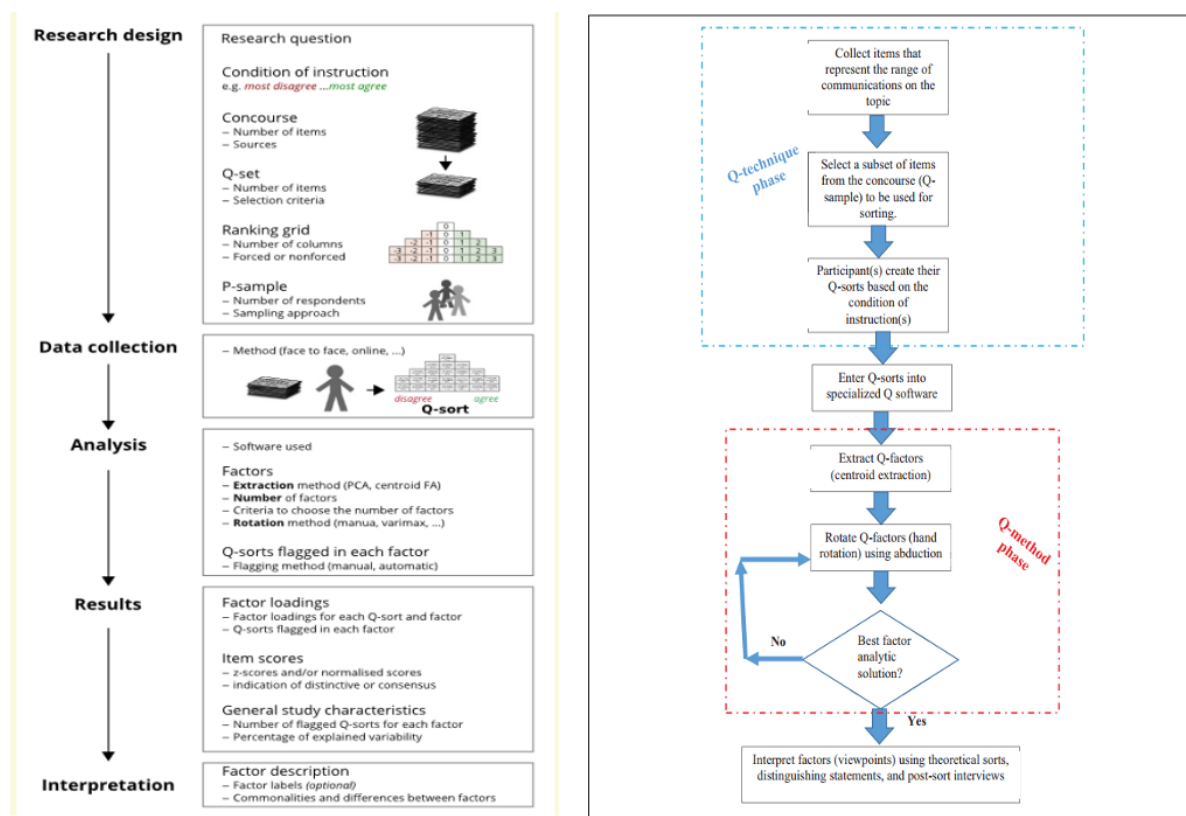
Cílem Q metodologie je zkoumat subjektivní dimenzi jakéhokoliv problému, ke kterému se lze vztáhnout např. prostřednictvím názorů, postojů, emocí nebo preferencí. Z metodologického hlediska se zde subjektivita stává středem pozornosti prostřednictvím dvou hlavních procesů. Prvním je sběr dat, kdy jsou participantům předloženy výroky o určitém tématu a ti jsou požádáni je seřadit podle míry souhlasu. Tento proces, známý jako Q-třídění, zachycuje různé názory a účastník je řadí do konfigurace, která jako celek (gestalt) odráží jejich subjektivní dimenzi (Stenner et al., 2017). Brown (1980) upozorňuje, že není správný či špatný způsob vyjádření názoru na jakékoliv téma. Druhým procesem je „by person“ korelace a faktorová analýza těchto dat.

Podle Stennera et al. (2017) vytvořil Stephenson třídící soubory nejen proto, aby maximalizoval vyjádření subjektivity, ale také proto, aby vyřešil relativně nevšední situaci analýzy dat, ve které jsou účastníci výzkumu proměnnými, a nikoliv případy. Výstupem „by person“ analýzy jsou faktory. Každý z nich je identifikován spolu-korelujícím klastrem Q-souborů. Vzhledem k rozmanitým možnostem kombinací, které třídění nabízí, vyjadřují podobně tříděné

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

Q-soubory sdílený a soudržný úhel pohledu na zkoumanou problematiku. Tento úhel pohledu je pak identifikován a vysvětlen prostřednictvím interpretace faktorů nebo – přesněji řečeno – interpretací různých konfigurací výroků, které jsou pro jednotlivé faktory typické. Tato metodologie umožňuje holistickou identifikaci a popis různých úhlů pohledu, které mohou být také charakterizovány jako porozumění, perspektivy, vnímání, reprezentace nebo diskurz. (Stenner et al., 2017).

Standardní postup Q metodologie zahrnuje pět základních kroků, které jsou podrobně zachyceny v odborné literatuře (Brown, 1980; Brown 2019; Walker et al., 2018). Tyto kroky budou popsány na následujících řádcích a budou postupně uvedeny do kontextu s předkládanou studií. Obrázek 2 ilustruje jednotlivé fáze Q metodologie a příloha A nabízí souhrnný seznam klíčových pojmů, které se k této metodologii váží.



Obrázek 2: Design výzkumu

Nalevo je přehled jednotlivých kroků dle Zabala et al (2018, s. 1088) a napravo ilustrace jednotlivých kroků dle Ramlo (2022, s. 229).

Nákresy znázorňují výzkumný proces Q metodologie, který začíná konkurzem (nefiltrovaný soubor položek o tématu) a pokračuje Q-souborem (soubor položek k hodnocení), P-souborem (komunikační partneři (KP) a Q-tříděním (řazení položek KP)). Následuje analýza a interpretace dat.

3.7.1 Konkurz

Prvním krokem je shromáždění co největšího počtu informací souvisejících se zkoumaným tématem. Tyto informace mohou být ve formě verbálních nebo písemných výroků, obrázků, videí, zvukových záznamů atd. Cílem je získat širokou škálu názorů a myšlenek, které existují o daném tématu v daném kontextu. Tento krok Stephenson (1980) označil jako nejdůležitější koncept této metodologie, „místo, ve kterém probíhá veškeré dění, kde se vyjadřují pocity, diskutují plány, řeší nesouhlas a hledá se řešení. V tomto smyslu je konkurz esencí vědy o subjektivitě“ (in Brown, 2019, s. 2). Zdroje, ze kterých lze při vytváření konkurzu čerpat, mohou zahrnovat odbornou literaturu, televizní programy a formální rozhovory, ale také neformální diskuse, pilotní studie, sociální média, blogy a další, ve kterých lidé vyjadřují své názory a postoje v kontextu zkoumaného tématu (Brown, 1980; Damio, 2016). Brown (2018) přirovnává konkurz k univerzu výroků, který je „nekonečný a nevyčerpatelný, mající neznámé a nepoznatelné hranice“ (Brown, 2018, s. 5).

Konkurz k této studii byl formován primárně čtyřmi zdroji, které jsou podrobněji rozvedeny ve druhé kapitole a zahrnují

- 1) výsledky dotazníkového šetření 99 studentů magisterského programu zahrnující profesionály z ošetrovatelství a sociální práce (2018–2021);
- 2) semistrukturované rozhovory s deseti vzdělavateli sociální práce a ošetrovatelství (viz Čajko Eibicht in Havrdová, 2022);
- 3) průzkum literatury v kontextu vzdělávání v oborech sociální práce a ošetrovatelství.

V konečné fázi tvořilo tento konkurz 103 výroků o reflexi ve vzdělávání (obr. 3).



Obrázek 3: Konkurz – výroky o reflexi ve vzdělávání

3.7.2 Q-vzorek (Q-sample)

Druhým krokem je strukturování Q-vzorku, což zahrnuje výběr reprezentativního souboru výroků z konkurzu, který pokrývá širokou škálu názorů a hledisek týkajících se zkoumaného tématu (Brown, 1980). Použijeme-li metaforu vesmíru, je účelem Q-vzorku modelovat vesmír výroků, které zahrnují různé aspekty zkoumaného jevu, tedy jak pozitivní, tak negativní, nabízející různé úrovně identifikace s těmito výroky (Brown, 2018). Podle Browna (1980) je výběr výroků (či jiných podnětů) z konkurzu do Q-vzorku (Q-sample) dalším stěžejním krokem této metodologie. Autor však upozorňuje, že pro mnohé výzkumníky může být problém, jak objemný soubor konkurzu zredukovat do vzorku tak, aby splňoval podmínky reprezentativnosti. Za tímto účelem bylo navrženo množství postupů od velmi strukturovaných, například Wittenbornův (1961) návrh nejprve podrobit všechny výroky R faktorové analýze s cílem odhalit jejich podprahový smysl a nalézt R faktorové asociace, které pak vytvoří základ Q-vzorku (in Brown, 2018), až po odmítnutí jakékoliv strukturalizace, kde autoři doporučují vybrat prvky z celého konkurzu tak, aby reprezentovaly výroky „hladce a bez překryvů, zbytečných opakování nebo redundance“ (Watts and Stenner, 2012, s. 59). Velikost vzorku je určena počtem výroků, které tvoří daný Q-vzorek.

V případě této studie jsem při výběru reprezentativního vzorku výroků postupovala tak, že jsem 103 výroků tvořících konkurz opakovaně pročítala se záměrem identifikovat výroky s podobným významem a zařadit je do kategorií vzniklých v průběhu reflexivní tematické analýzy (RTA) semistrukturovaných rozhovorů. Ty čítaly definici reflexe, funkci, podmínky, kritiku a dispozice k reflexi. Pro každou kategorii jsem zvolila určitou barvu a výroky následně dle kategorií barevně rozlišila. Výroky, které byly velmi podobné, jsem vyřadila. Z každé bylo vybráno přibližně 10 výroků, které dávaly dohromady 50 výroků ($n = 50$), které tvořily Q-soubor pilotní studie (viz obr. 4).



Obrázek 4: Barevné rozlišení výroků dle kategorií definice, funkce, podmínky pro reflexi, kritika a dispozice k reflexi

3.7.2.1 Pilotní studie

Sběr dat pro pilotní studii proběhl v létě 2022 s využitím bezplatného softwaru Q-TIP (dostupného na <https://qtip.geography.wisc.edu/#/q-tip/view/MLjG2K4cHv/fX5F7jgvaD>). Prostřednictvím metody sňehové se účastnilo pět vzdělavatelů ošetřovatelství a sociální práce, se kterými jsem v minulosti vedla semistrukturované rozhovory na téma reflexe ve vzdělávání. Pro analýzu jsem zvolila bezplatný software (dostupný na <https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis>). Skutečnost, že jsem pohledy těchto KP znala z předchozích semistrukturovaných rozhovorů a že jich bylo pouze pět, včetně mého vyplněného souboru, mě pomohla pochopit princip výše zmiňované korelace a „by person“ faktorové analýzy. Propojení názorů konkrétních osob s vyplněnými soubory, jejich korelací, faktorovou analýzou a následným osobním rozhovorem bylo pro můj další postup zásadní a vyústilo v následující změny.

Tyto změny zahrnovaly využití zpoplatněného softwaru Q Method Software.⁴ Ten jednak dovolil použít český jazyk s diakritikou, jednak umožňoval mít všechny kroky výzkumu na jedné platformě. Došlo také k upravení instrukcí s cílem zvýšit porozumění účastníků, jak s výroky nakládat. Shoda panovala také v tom, že počet výroků pro účely online designu je

⁴ Pronájem softwaru (dostupného na <https://qmethodsoftware.com/easy-study-creator/>) byl financován z fondů COOPERATIO SOAS, FHS, UK.

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

třeba snížit. Podle Wattse a Stennera (2012) se počet výroků pohybuje mezi 25 a 80, ovšem nejčastěji to bývá 35 až 40 výroků (Jeffares a Dickinson, 2016). Za tímto účelem jsem oslovila dvě zkušené vzdělavatelky z obou profesí, které s reflexí ve vzdělávání pracují. Výsledkem bylo zredukování výroků z 50 na 35 (viz příloha C). Kromě snížení počtu výroků však bylo hlavním záměrem těchto konzultací získat odborný názor na srozumitelnost výroků a na to, zda pokrývají všeobecný diskurz ohledně reflexe ve vzdělávání bez specifického zaměření například na etickou reflexi apod.

Cílem pilotní studie bylo také zjistit, zda by byl případně vhodný online design výzkumu. Zpětná vazba účastníků se v tomto ohledu rozcházela s tím, že někteří shledali virtuální třídění výroků komplikovaným. Literatura v tomto ohledu do nedávna zmiňovala preferenci osobního sběru dat, tedy Q-třídění, protože tento způsob umožňuje přímou interakci mezi výzkumníkem a komunikačními partnery včetně navazujícího rozhovoru (Meehan et al., 2022). To se však v poslední době – také následkem pandemie covidu – mění a mnoho studií se koná rovněž online (viz například Besika et al., 2018; Meehan et al., 2022; Ramlo, 2022). Provedení výzkumu online může mít své výhody, například větší flexibilitu při tvorbě reprezentativního vzorku respondentů a eliminaci geografických omezení, časovou flexibilitu a zajištění většího soukromí (Besika et al., 2018; Meehan et al., 2022). Tyto důvody mě vedly k rozhodnutí pokračovat s výzkumem online (viz obr. 5). Zmiňované technické komplikace virtuálního třídění měly být podchyceny změnou softwaru.



Obrázek 5: Osobní třídění nalevo a online napravo

3.7.3 P soubor (P-set)

Třetí krok zahrnuje výběr participantů čili P-souboru. Na rozdíl od R metodologických studií, které se snaží oslovit co největší počet respondentů, je v Q metodologii potřebný mnohem menší počet participantů (Brown, 1980). Podle Browna (2005) je obvykle P-soubor menší než Q soubor. Cílem je mít alespoň čtyři nebo pět lidí, kteří definující očekávané úhly pohledu čili výsledné faktory. Jaké procento populace ale patří do jednoho spíše než do druhého faktoru,

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

není předmětem zájmu a zkoumání v Q studiích (Brown, 1980). Klíčový je zde princip experimentálního designu. Ten se soustředí na výběr osob, které jsou teoreticky relevantní pro zkoumanou problematiku, nahlízející na ni z různých úhlů pohledu. Podle Browna (1980) je reprezentativní P-soubor v Q metodologii teoretický spíše než nahodilý nebo náhodný. Úkolem participantů je třídění výroků (či jiných objektů) do mřížky dle pokynů výzkumníka.

Po spuštění online studie v Q Method softwaru jsem nejprve oslovila vzdělavatele obou profesí, které jsem znala, abych je mohla požádat o zpětnou vazbu a napravila případné nedostatky online studie, kterých bylo zpočátku mnoho, většinou technického rázu. Asi největší problém byl s přesouváním jednotlivých karet s výroky. Jiný způsob fungoval na počítači, kde se výroky přetahovaly myší, a jiný způsob byl zapotřebí na tabletu, přičemž oba způsoby vyžadovaly specifický grif, bez kterého karty s výroky nezůstávaly v designovaném políčku. Několikrát bylo nutné kontaktovat správce softwaru v Kalifornii, jehož reakce přicházely kvůli časovému posunu s prodlením. Všechny tyto nedostatky se však díky trpělivosti a zpětné vazbě KP postupně podařilo vyřešit. Řešení však bylo mnohdy na úkor času. Chtěla jsem vyhovět jak KP, kteří preferovali vizuální pokyny (natočila jsem čtyři videa s instrukcemi), tak těm, kteří měli raději instrukce písemné (také psaný text přibýval), a výsledkem byla zvyšující se náročnost na čas a pozornost ze strany KP.

Po této fázi následovala fáze formálního kontaktování vzdělávacích institucí v Praze a v dalších částech Česka. Za tímto účelem jsem využila internetové stránky Atlasu školství pro vysoké školy se zaměřením na zmíněné obory.⁵ Sestavila jsem průvodní e-mail, který obsahoval informace o mně jako výzkumníkovi, instituci, již zastupuji, mém profesním zázemí a účelu výzkumu (viz příloha B). Zmínila jsem podstatu Q metodologie a výzkumnou otázku, vysvětlila jsem důležitost poslední části online studie a požádala o kontaktní údaje ty, kteří by případně souhlasili s osobním nebo online rozhovorem. Součástí zprávy byl rovněž odkaz na studii. V neposlední řadě jsem uvedla, že výstupy výzkumu budou anonymizovány. Následně jsem telefonicky kontaktovala vedoucí pracovníky jednotlivých institucí a poté jsem s jejich ústním svolením zaslala zmíněný e-mail. Tuto zprávu mohli dle uvážení bez úprav přeposlat svému pedagogickému týmu. V souhrnném počtu, tedy včetně neformálních kontaktů, bylo navázáno spojení s 26 vzdělávacími institucemi z devíti krajů České republiky, z nichž 12 bylo zaměřeno na ošetrovatelství a 14 na sociální práci. To splňovalo podmínku rozmanitosti a

⁵ Dostupné na adrese <https://www.atlaskolstvi.cz>.

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

teoretického výběru (Brown, 1980). Z důvodu zachování anonymity neuvádím názvy vzdělávacích institucí, města ani kraje.

Určité komplikace byly způsobeny také tím, že mě jedna škola krátce před ukončením výzkumu požádala o prodloužení online přístupu kvůli prázdninám. S radostí jsem souhlasila a prodloužila registraci u správce softwaru. Netušila jsem však, že aby byla studie přístupná pro komunikační partnery, je potřeba manuálně prodloužit také termín ukončení na úvodní straně studie. Nakonec se i tuto nesnáz podařilo vyřešit, ale některé účastníky to jistě odradilo.

Nicméně bych zde ráda zmínila opravdu velice vstřícný postoj všech, se kterými jsem měla štěstí hovořit a kteří mou pozvánku ke studii distribuovali dál. Také touto cestou děkuji všem, kteří obětovali svůj čas a studii trpělivě dokončili. Domnívám se, že tento přístup ilustruje opravdový zájem o podporu reflexe ve vzdělávání. Bez něj by překážky, které online výzkum obnášel (navzdory mé snaze je eliminovat), nebylo možné překonat. Většina komunikačních partnerů nechala zpětnou vazbu a kontakt na sebe a někteří mě navíc kontaktovali osobně, aby vyjádřili podporu a zájem o výsledky studie. To mně udělalo opravdu velkou radost. Studie se účastnilo 35 vzdělavatelů, 13 z oboru ošetrovatelství a 21 ze sociální práce.

3.7.4 Q-třídění (Q-sorting)

Čtvrtým krokem je třídění výroků (či jiných podnětů) z Q-vzorku. Podstatou procesu Q-třídění je podle Browna (1972) „psychologická významnost“ (in Brown, 1980, s. 198), tedy že výroky na obou extrémech (-4 a +4) jsou pro osobu, která se při třídění řídí specifickými pokyny, nejdůležitější (nejvíce s nimi (ne)souhlasí nebo jsou pro ni nejdůležitější) a ty, které směřují ke středu, jsou relativně neutrální (viz obrázek 6). To je podle Browna (1980) konceptuálně důležité jak z fenomenologického, tak ze statistického hlediska. Fenomenologicky to odpovídá tomu, jak většina lidí funguje: věci nebo názory, se kterými nesouhlasíme, které pro nás mají negativní konotaci, vnímáme důležité podobně jako věci, se kterými souhlasíme nebo které nás pozitivně vystihují. Věci nebo charakteristiky, které pro nás nesou pozitivní nebo negativní náboj nebo konotaci, tedy nebudeme hodnotit neutrálně.

Brown (1980, s. 198) uvádí příklad liberálů, kteří většinou „*nejsou konzervativní*“ a udělají vše pro to, aby se podobné atribuci vyhnuli. Jiným příkladem může být „*dochvilnost*“, která může mít pro člověka, pro něhož není důležitá, velmi malý význam, a proto tento výrok ohodnotí

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

v rámci „*rovnováhy výběru*“ (*choise equilibrium*⁶) jako neutrální (Stephenson, 1953 in Brown, 1980, s. 199). Člověk, který si však dochvilnosti cení a sám si na ní zakládá, ji na škále umístí hodně napravo a člověk, který se vidí jako nespoutaný bohém, může naopak charakteristiku dochvilnosti u sebe vnímat jako něco, co by jeho obrázek o sobě narušovalo, a na škále ho tedy umístí hodně nalevo.

Q-soubor (sort) tohoto fenoménu využívá prostřednictvím kontinua, které se většinou pohybuje od „nej“ k „nej“, například co v kontextu reflexe ve vzdělávání je pro mě *nejdůležitější* (+4) a *nejméně důležité* (-4). Uprostřed obou pólů (-1, 0, +1) se pak nachází výroky, které jsou pro třídící osobu neutrální, nejméně důležité, nejméně charakteristické nebo – slovy Stephensona (1974) – výroky, na kterých v dané situaci nezáleží (in Brown, 1980, s. 199).

Během třídění účastník využívá různé materiály a postupy k vytvoření „formálního modelu svého postoje“ (Brown, 1980, s. 68). Materiály zahrnují výroky z konkurzu, zatímco postupy se týkají podmínek a pokynů k třídění poskytnutých výzkumníkem. Tyto pokyny (conditions of instructions) vytvářejí specifickou zkušenost, ve které je klíčová příprava (priming) a provázení účastníka tímto procesem. V tomto kontextu uvádí Wolf (2022) tři klíčové postřehy: Prvním je, že míra zapojení účastníka je klíčová pro kvalitu dat. Výzkumník by měl účastníka k třídění objektů adekvátně připravit. Měl by zdůraznit, že nejde pouze o třídění karet, ale o účastníkovu „tvůrčí konstrukci obrazu z neomezeného komunikačního potenciálu, který čeká na své jedinečné rozuzlení“. Druhým bodem je, že každá zkušenost, včetně třídění Q, je jedinečná a je ovlivněna osobní historií a vnímáním účastníka. Třetí postřeh upozorňuje na to, že účastníci si často vytvářejí vlastní interpretace této činnosti (třídění). Mohou mít tendenci chápat ji například jako test nebo rozhovor. Výzkumníci by se měli snažit tomuto nedorozumění předejít, včetně například upozorňování na to, že neexistují správné či špatné odpovědi (Wolf, 2022, s. 289).

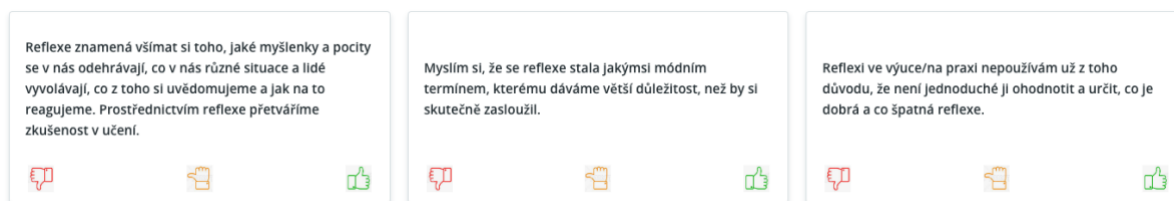
V rámci této studie jsem si kladla za cíl komunikační partnery co nejlépe na proces třídění připravit (priming). Pokládala jsem za důležité uvést je do kontextu této studie a vysvětlit jim její propojení a návaznost na předchozí semistrukturované rozhovory se vzdělavateli všeobecných sester a sociálních pracovníků. Uvedla jsem, že většina výroků, které budou třídít,

⁶ The concept of choice equilibrium is a descendant of classical psychophysics and has affinities with the law of affective equilibrium (Beebe-Center, 1929) and, more specifically, the central tendency of judgment which holds that „in all estimates of stimuli belonging to a given range or group we tend to form our judgments around the median value of the series...“ (Hollingworth, 1910 in Brown, 1980, s. 199).

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie

vychází z těchto rozhovorů a některé jsou rovněž z literatury a že dohromady prezentují různé pohledy na reflexi a její využití ve výuce (viz příloha D). Dala jsem jim na vědomí, že se studie skládá ze tří částí: 1) rozřídění výroků do tří kategorií či hromádek (viz obrázek 6); 2) zařazení výroků z těchto tří hromádek do pyramidy (obrázek 7); 3) část studie, jejíž funkcí je získat demografické údaje a poskytnout účastníkům prostor sdělit svou zpětnou vazbu na studii a případně doplnit to, co mezi výroky postrádali a co je zaujalo.

S několika vzdělavateli jsem vedla osobní rozhovor. Obě formy informací – tedy jak informace ze závěrečné fáze online studie, tak osobní rozhovory – hrály důležitou roli při interpretaci faktorů (viz kap. 4). Podle Browna (1980) jsou navazující rozhovory v Q studiích důležitým krokem, protože poskytují prostor, ve kterém má participant možnost zdůvodnit, proč výroky zařadil svým jedinečným způsobem.



Obrázek 6: Krok 1 – rozdělení výroků do tří kategorií: palec dolů, neutrální, palec nahoru

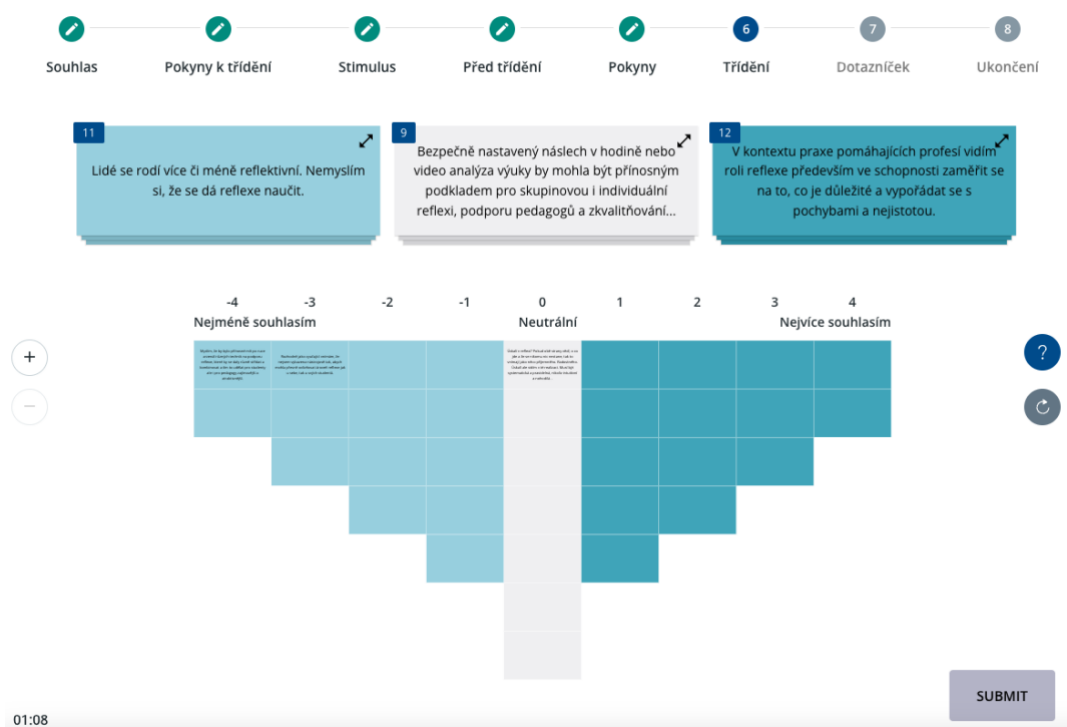
Pokyn: Prosim výroky si nejprve přečtete. Urychlí to vaše další kroky. Klikněte na ikonku, která nejlépe vyjadřuje vaši míru souhlasu (palec nahoru, neutrální, palec dolů). Výrok zmizí a objeví se další. Pokračujte do té doby, než budou všechny výroky ohodnoceny palcem.

Mezi pokyny (conditions of instructions) jsem zařadila doporučený postup si nejdříve všechny výroky přečíst a poté je rozdělit do tří hromádek (viz obrázek 6). Ve druhém kroku pak přišlo samotné třídění. Využila jsem možnosti Q Method softwaru použít stimulus, který měl rovněž kontextovou roli a souvisel s výzkumnou otázkou, na kterou jsem se snažila prostřednictvím studie najít odpověď:

Reflexe ve vzdělávání je často užívaným termínem, ale málokdy je přesně řečeno, co se pod tímto pojmem rozumí. Jak praví staré přísloví, co je známé, není poznáno. Co pro vás reflexe ve vzdělávání znamená? Do jaké míry souhlasíte s jednotlivými výroky a jak moc jsou pro vás osobně důležité?

Za klíčové jsem pokládala sdělení, že nejde o hodnocení správnosti předložených výroků, ale o to, jakou důležitost výrok pro dotyčné představuje (viz příloha D).

3 Empirická část: subjektivní pohled na reflexi, Q metodologická studie



Obrázek 7: Krok 2 – třídění výroků dle míry souhlasu či důležitosti výroku přiřádané

Pokyn: Po kliknutí na ikonku ZAČÍT se vám objeví tři hromádky vašich předtříděných výroků. Toto roztřídění není definitivní. Můžete ho měnit. Slouží pouze k usnadnění vašeho procesu rozhodování (viz příloha D).

Online prostředí, ve kterém výzkum probíhal, představovalo jak výzvu, tak příležitost. Výzvou byla pro některé KP technická složitost, která v některých případech vedla k předčasnému ukončení procesu (13 KP proces třídění nedokončilo). Navíc, relativní neznalost Q metodologie v našem prostředí mohla způsobit nejistotu účastníků ohledně očekávaných výstupů a hodnoty celého procesu. Na druhou stranu fyzické provedení výzkumu, které by vyžadovalo koordinaci mého příjezdu s účastníky na různých fakultách, se zdálo být časově, prostorově i finančně nerealizovatelné. Pozitivem bylo, že ne všichni účastníci zmiňovali technické problémy. Ocenili možnost opakovaně se k výzkumu vracet beze ztráty dat, větší soukromí a v případě formálního kontaktu absolutní anonymitu – což si vybralo šest účastníků. Podobné zkušenosti a postřehy sdílí i další výzkumníci. Asynchronní online třídění podle nich často zajišťuje upřímnější vyjádření subjektivních názorů a větší anonymitu (Meehan et al., 2022; Besika et al., 2018). Stejně tak se liší názory na technickou náročnost online třídění, jak potvrzuje např. Ramlo (2022), kde někteří účastníci vnímali proces jako frustrující, zatímco jiní jej naopak vítali.

3.7.5 Analýza, interpretace a navazující rozhovory

Pátým krokem je faktorová analýza, kterou lze charakterizovat jako metodu pro klasifikaci proměnných. V Q metodě jsou tedy proměnnými osoby, které výroky třídí. Brown (1980) poznamenává, že v této metodologii lze na faktorovou analýzu nahlížet jako na metodu pro určení, jak participanti klasifikovali sami sebe. Mezi těmito klasifikacemi se pak hledá korelace. Osoby, které mají podobný názor na téma, budou mít podobně rozříděné výroky (položky) a faktorová analýza je zařadí do stejného faktoru. Takto rozříděné výroky zařazené do pyramidy podle míry souhlasu (identifikace se s nimi), jsou „přirozené komplexy, manifestace vlastního myšlení definovaného operativně v termínech konkrétního lidského chování“ (Brown, 1980, s. 208).

Výsledné faktory, společně s informacemi poskytnutými v post-rozhovorech, jsou pak předmětem interpretace. Podle Browna (1980) začínají interpretace v Q metodologii tím, jaké položky (výroky) jsou pro účastníky nejvíce a nejméně důležité nebo s čím nejvíce a nejméně souhlasí. Konsenzuální položky ukazují společnou půdu mezi všemi faktory. Každý faktor označí výzkumník názvem, který ho nejlépe charakterizuje. Tento název poskytuje čtenářům zkrácenou esenci jednotlivých faktorů (pohledů na zkoumanou problematiku). Faktor je následně podrobně popsán na základě výroků, které ho definují. Při interpretaci se výzkumník vztahuje rovněž k informacím získaným v post-interviewech a zaznamenaným v terénních poznámkách. Následně jsou výstupy dány do kontextu s teoretickými tezemi předchozích výzkumů, literaturou a znalostí kultury (Brown, 1980; Damio, 2016; Zabala et al., 2018).

Podle Albright et al. (2019) je interpretace klíčovým procesem nezbytným k pochopení výstupů Q metodologických studií. Tito autoři však rovněž upozorňují na to, že obzvláště pro výzkumníky, kteří s touto metodologií začínají, může být velice náročná. Autoři doporučují mentoring zkušenějších výzkumníků. Svou vlastní zkušenost popisují v publikaci *Lessons Learned: Some Guidelines to Factor Interpretation*, která byla pro mou práci společně se zkušenými odborníky a pravidelnou účastí v online Zoom Q skupině stěžejní, jak podrobněji zmiňuji v následující kapitole.

4 VÝSLEDKY

V této kapitole se věnuji analýze a interpretaci výsledných faktorů s primárním zaměřením na subjektivní vnímání reflexe mezi vzdělavateli v oblasti sociální práce a ošetrovatelství. Cílem tohoto zkoumání bylo iniciovat dialog, který by mohl pomoci předejít „vyprázdnění“ pojmu reflexe, jak je hojně zdokumentováno v anglické literatuře (Fook et al., 2006; Rodgers, 2002; Smyth, 1992; Svojanovský, 2017).

Výstupy odpovídají na následující otázky, které vedly tuto část výzkumu:

1. Jak vzdělavatelé v ošetrovatelství a v sociální práci nahlíží ve své praxi na reflexi?
2. Jak se pohled vzdělavatelů v sociální práci vztahuje k pohledu vzdělavatelů v ošetrovatelství? Jaké jsou případné mezioborové rozdíly v pohledech na reflexi?
3. Jak se interpretované pohledy na reflexi vztahují k teoretickému uchopení konceptu reflexe ve vzdělávání (praxi a teorii)?

První otázku lze zodpovědět prostřednictvím interpretace témat, která se vynořila při opakovaném čtení zařazených výroků a interpretaci výsledných faktorů. Následující dvě otázky budou dány do souvislosti s předchozími studii a vztaheny k relevantní literatuře a teoretickým paradigmatům, která formují konceptuální základy této studie. Pátá kapitola se pak věnuje hlubší diskusi těchto výsledků a výsledků zmíněného dotazníkového šetření u studentů ošetrovatelství a sociální práce a semistrukturovaných rozhovorů se vzdělavateli sociální práce a ošetrovatelství.

4.1 Analýza dat

Data byla zpracována pomocí Q Method Software, který byl zvolen pro jeho schopnost pracovat s českým jazykem včetně diakritiky. Statistická analýza zahrnuje korelační analýzu všech Q-souborů (rozříděných výroků), která ukazuje vztah mezi jednotlivými soubory (viz příloha E). Následuje faktorová analýza s výpočtem z-skóre pro každý výrok v rámci každého faktoru (viz příloha F). Tyto podklady sloužily jako základ pro následnou interpretaci.

Soukup (2021, s. 2) zdůrazňuje, že hlavní smysl faktorové analýzy spočívá v „nahrazení mnoha měřených proměnných několika faktory“. V průběhu zpracování dat jsem experimentovala s různými statistickými metodami, které software nabízí. Nakonec jsem na základě konzultací

zvolila hlavní složkovou analýzu (PCA) s varimax rotací tří faktorů. Je důležité zdůraznit, že cílem varimax rotace faktorů je dosáhnout nejlepšího matematického (nikoliv nutně teoretického) řešení (Watts a Stenner, 2005). Tato metoda byla vybrána po konzultaci s odborníky v oboru, podle kterých je pro studenty začínající s Q metodologií PCA nejvhodnější metodou. V případě zkušenějších výzkumníků je pak většinou doporučována teoretická ruční rotace faktorů (Brown, 2023, MST komunikace, 29. 6. 2023; Montgomery, MST komunikace, 24. 7. 2023).

Tato analýza představila vhodné řešení, protože zahrnovala většinu definujících výroků (defining statements) a minimalizovala počet nejasných výroků čili výroků, které charakterizovaly více faktorů (confounded statements). Bylo však pozoruhodné zjistit, že výsledné faktory byly konzistentní napříč různými metodami (centroidní faktorové analýzy (CFA) s rotacemi varimax, quadrimax a ruční rotací tří faktorů), které jsem v rámci experimentování a explorační provedla před konzultací s odborníky. Konzistenci faktorů napříč různými faktorovými analýzami a rotací popisuje např. Braswell (2022) ve své kapitole *Comparative Rotations and Analyses of Q data: A Worked Example*.

Pro určení vztahu mezi souborem a faktorem a pro zjištění, zda konkrétní soubor definuje některý z výsledných faktorů, byl aplikován vzorec $2.58 (1/\sqrt{N})$, přičemž N reprezentuje počet výroků v Q-vzorku (Q-sample) a byl stanoven pro hladinu významnosti $p < .01$ (Brown, 1980; Watts & Stenner, 2012). Při aplikaci vzorce na 35 výroků dosahujeme hladiny významnosti 0.44. Vzhledem k potřebě snížit počet souborů, které by se mohly objevit ve vícero faktorech, jsme navýšili hladinu významnosti na 0.50 (Montgomery, MST komunikace 17. 8. 2023). To znamená, že výroky definující faktory A, B a C musely dosáhnout alespoň hladiny 0.50, aby byly označeny jako definující soubory. Podmínkou bylo, že v ostatních faktorech dosáhly nižší hladiny. Pokud ne, byl takový soubor označen jako „confounded sort“, tedy soubor nedefinující žádný faktor. Tabulka 4 poskytuje přehled definujících souborů, které jsou označeny symbolem X, nesignifikantních souborů, vizualizovaných modře (soubory č. 18, 19 a 33), a souborů, které se vztahují k vícero faktorům, zvýrazněných zeleně (soubory 11 a 16).

Tabulka 4: Faktorová matice s X označuje soubory definující jednotlivé faktory

Program Výuka	Kraj	Věk	Pohlaví	A	B	C				
3. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.60	X	0.15	-0.44		
10. ošetřovatelství	T+P	A	40–49	žena	0.62	X	0.50	0.11		
14. ošetřovatelství	T	A	50–59	žena	0.55	X	0.27	-0.01		
28. ošetřovatelství	T	A	60–78	žena	0.81	X	0.21	0.08		
32. ošetřovatelství	T	A	50–59	žena	0.73	X	0.41	0.06		
4. sociální práce	T	A	60–78	žena	0.85	X	0.29	0.22		
7. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.78	X	0.37	-0.00		
12. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.80	X	0.34	0.14		
13. sociální práce	T	A	40–49	žena	0.82	X	0.30	0.06		
15. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.77	X	0.41	0.11		
5. sociální práce	T	A	50–59	žena	0.51	X	0.05	0.49		
17. sociální práce	T+P	A	60–78	žena	0.64	X	0.30	0.27		
22. sociální práce	T+P	A	25–32	muž	0.77	X	0.41	-0.03		
24. Sociální práce	T+P	A	50–59	muž	0.69	X	0.11	0.28		
25. sociální práce	T+P	A	50–59	žena	0.80	X	0.40	-0.09		
26. sociální práce	P	A	40–49	žena	0.78	X	0.19	0.26		
30. sociální práce	T+N	A	40–49	muž	0.58	X	0.48	0.05		
31. sociální práce	N/A	N/A	N/A	N/A	0.57	X	-0.00	-0.02		
34. sociální práce	T+N	A	40–49	žena	0.83	X	0.29	-0.06		
35. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.75	X	0.31	-0.05		
1. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.17		0.55	X	0.16	
2. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.15		0.56	X	0.18	
27. ošetřovatelství	T+P	A	60–78	žena	0.41		0.69	X	-0.01	
23. ošetřovatelství	N/A	N/A	N/A	N/A	0.39		0.72	X	-0.09	
6. sociální práce	T	A	40–49	muž	0.25		0.74	X	-0.02	
20. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.22		0.85	X	0.26	
21. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.35		0.68	X	0.17	
29. sociální práce	T+P	A	40–49	muž	0.29		0.86	X	-0.02	
8. ošetřovatelství	T	A	32–39	žena	-0.01		0.11		0.80	X
9. ošetřovatelství	T+P	A	40–49	žena	0.08		0.46		0.55	X
11. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.10		0.58		-0.59	
16. ošetřovatelství	T+P	A	40–49	žena	0.63		0.54		-0.08	
18. sociální práce	T	A	40–49	žena	0.38		0.39		-0.06	
19. sociální práce	T+P	A	40–49	muž	0.31		0.26		0.06	
33. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.32		0.38		0.46	
No. of Defining Variables					20	8	2			

Poznámka: Definující soubory označené X dosáhly alespoň hodnoty > 0.50. T = teorie, P= praxe, A = anonymizováno, N/A = údaj neuveden. Zeleně jsou označeny soubory, které dosáhly hladiny významnosti ≥ 0.50 ve vícero faktorech (confounded statements). Modře označené soubory nedosáhly hladiny významnosti 0.50 ani v jednom faktoru.

Jak ilustruje tabulka 4, faktor A je definován dvaceti soubory (pět tříděných vzdělavatelů ošetřovatelství, patnáct vzdělavatelů sociální práce), faktor B osmi soubory (čtyřmi z ošetřovatelství a čtyřmi ze sociální práce) a faktor C je definován dvěma soubory (vzdělavatelů ošetřovatelství). Protože faktor C tvořily pouze dva soubory, nebyla jsem si jista, zda by nebylo lepší zvolit dvoufaktorové řešení. Po konzultaci s odborníky bylo nakonec zvoleno třífaktorové řešení, které profesorka Montgomery doporučovala na základě následujících důvodů. Jednak zde hrála roli poměrně vysoká korelace mezi faktorem A a faktorem B (0.66), která naznačuje určitou názorovou podobnost, jednak mezi faktorem A a faktorem C je korelace relativně nízká (0.17), což ukazuje na názorovou rozdílnost (viz tabulka 5). Dalším důvodem bylo, že esencí Q metodologie je dát hlas co nejrozmanitějším názorům, které se ve zkoumané populaci objeví, včetně těch, které by v jiných výzkumných metodách zanikly. Podle prof. Montgomery odhalí analýza dat často tři různé faktory, z nichž jeden reprezentuje většinový názor, druhý opozitní názor a třetí odhalí nějaký skrytý aspekt zkoumaného tématu (MST komunikace, 17. 8. 2023). Třetí faktor je však často nejkomplexnější z hlediska interpretace, což se ukázalo i v případě této studie.

Důležité je mít na paměti, že v případě Q metodologie nesestává zkoumaný vzorek z participantů, ale z výroků ($n = 35$). Participantů (P-set) jsou vybráni pro svou odbornost v daném oboru a pro své názorové postoje vztahující se ke zkoumanému konceptu (Brown, 1980). V tomto kontextu mohou i dva soubory 35 zařazených výroků odhalit klíčové názory a pohledy na reflexi, které mohou být pro zodpovězení výzkumné otázky a pochopení zkoumaného tématu velmi přínosné. Čísla souborů a komunikačních partnerů byla vygenerována náhodně Q Method softwarem.

Tabulka 5: Faktorová korelace

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	1	0.66	0.17
Faktor 2	0.66	1	0.28
Faktor 3	0.17	0.28	1

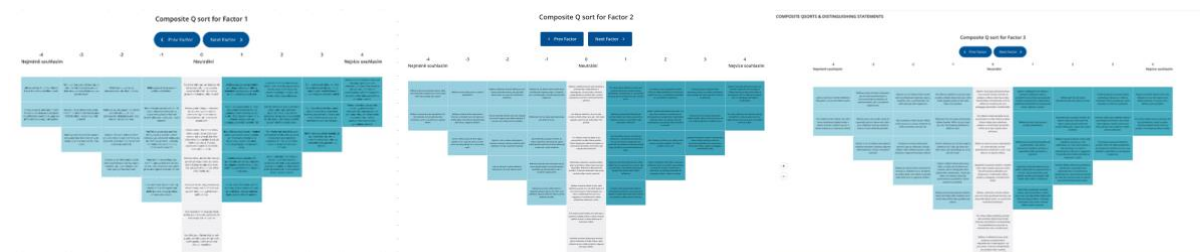
Definující soubory, které jsou v tabulce 4 označeny písmenem X, byly využity pro výpočet Z-skóre. Toto skóre odráží třídění výroků v rámci jednotlivých faktorů a indikuje relativní pozici výroků v rámci daného faktoru. Je to „vážený průměr hodnot“ roztříděných výroků, které se nejvíce vztahují k danému faktoru a jsou kontinuální (Zabala & Pascual, 2016, s. 5). Faktorová skóre jsou celočíselné hodnoty (-4 až +4) odvozené od Z-skóre sloužící k re-

konstrukci Q-souboru, tzv. kompozitního souboru (composite sort), daného faktoru (viz obrázek 9 a příloha F). Ty jsou podkladem pro následnou interpretaci (Zabala & Pascual, 2016, s. 5). Obrázek 7 ilustruje kompozitní soubory pro jednotlivé faktory.

Pro účely interpretace jsem si jednotlivé faktory graficky znázornila na velký arch papíru, kam jsem postupně zaznamenávala další relevantní informace včetně demografických dat, poznámek z před- a post-rozhovorů a klíčových konceptů a témat, jež se v průběhu výzkumu objevily. Protože interpretace faktorů může být pro výzkumníky začínající s touto metodologií náročná, inspirovala jsem se postupem vypracovaným třemi studenty z Oklahoma State a Langston univerzity pod vedením prof. Montgomery (Albright et al., 2019).

Factor Scores with Corresponding Ranks							
Statement No	Statement	Factor 1 Rank	Factor 1 Z-score	Factor 2 Rank	Factor 2 Z-score	Factor 3 Rank	Factor 3 Z-score
1	Reflexe je pro mě zrcadlo, které mi napovídá, j	1	0.37468	-1	-0.60601	-4	-1.67484
2	Pro někoho může být těžké se do pomyslného	2	0.76574	0	0.05575	0	0.38499
3	Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosá	3	1.45382	0	-0.20559	-4	-2.07951
4	Reflexe znamená všimát si toho, jaké myšlenk	4	1.69494	0	-0.18803	2	0.76997
5	Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním t	-3	-1.42515	-2	-1.00708	-3	-1.30954
6	Reflexi ve výuce/na praxi nepoužívám už z toh	-2	-1.17639	-4	-1.73687	1	0.63508
7	Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to	-1	-0.73422	-2	-0.717	4	2.07951
8	Kritická reflexe, která se soustředí na odhalová	2	0.9174	1	0.49862	2	0.65477
9	Pochopení reflexe Používání množství příbuzn	-1	-0.63927	0	-0.34913	-1	-0.65477
10	Obavy Obávám se, že reflexe může rovněž vés	-2	-1.30213	-1	-0.37065	-1	-0.65477

Obrázek 8: Faktorové hodnoty s korespondujícím umístěním jednotlivých výroků



Obrázek 9: Kompozitní soubory pro jednotlivé faktory

Obrázky zobrazují výsledné kompozice souborů jednotlivých faktorů. Kompozitní soubor je vážený průměr Q-souborů, které daný faktor definují. Vytvářejí se prostřednictvím agregace těchto Q-souborů a slouží jako reprezentativní model pro interpretaci faktoru (McKeown & Thomas, 2013; Brown, 1980).

4.2 Interpretace dat⁷

Výzkumná otázka č. 1, Jak vzdělavatelé v ošetrovatelství a v sociální práci v současné době nahlíží na reflexi, bude zodpovězena primárně prostřednictvím interpretace témat, která se na základě opakovaného čtení výroků vynořila.

4.2.1 Faktor A: fenomenologický pohled („Neprozkoumaný život nemá cenu žít“ – Sokrates)

Faktor A je charakterizován dvaceti soubory. Z nich šestnáct třídily ženy ve věkových kategoriích 40–78 let (viz tabulka 4), pět žen bylo z oboru ošetrovatelství a jedenáct žen z oboru sociální práce. Tři muži z oboru sociální práce byli ve věkových kategoriích 20–59 let. Jeden participant neposkytl bližší údaje. Tito vyučující byli ze sedmi krajů Česka.⁸

Esenci tohoto faktoru definovanou soubory (Q-sorts), které s tímto faktorem nejsilněji korelují, dobře ilustruje Sokratův citát „Neprozkoumaný život nemá cenu žít“. Ten zdůrazňuje důležitost kladení si otázek s cílem dojít k uvědomění a pochopení toho, co se děje uvnitř nás. To nám rovněž pomáhá lépe pochopit druhé a svět, ve kterém žijeme. Vzdělavatelé, jejichž soubory tento faktor charakterizují, vnímají reflexi jako prostředek vedoucí k uvědomění si toho, co se děje v jejich vnitřním světě. Ukazují, že skrze pochopení našich myšlenek a pocitů můžeme lépe ovlivnit naše chování a také interakce s okolním světem. *Fenomenologický pohled* na reflexi vystihují čtyři klíčová témata, která se při interpretaci dat objevila prostřednictvím aplikace této metodologie:

- 1) autonomie – mít kontrolu nad svým chováním, schopnost jednat vědomě a nezávisle na vnějších vlivech,
- 2) transformace – proces změny skrze sebepoznání a učení se ze zkušeností,
- 3) hlubší přesah – schopnost vidět širší kontext našeho jednání a myšlení a jeho vliv na vnější okolí,
- 4) bezpečné prostředí – zajištění bezpečného prostředí jako podmínky pro facilitaci reflexe je vnímáno jako klíčové.

⁷ Kvůli zachování anonymity nerozlišuji ženský a mužský rod. Pro obě pohlaví používám mužský rod: „vzdělavatel“, „komunikační partner“ (KP) či „participant“.

⁸ Z důvodu zachování anonymity neuvádím kraj, město ani název instituce.

Fenomenologický pohled na reflexi reprezentuje důležitost uvědomění si toho, „*jaké myšlenky a pocity se v nás odehrávají, co v nás různé situace a lidé vyvolávají a jak na to reagujeme*“ (výroky č. 4 +4*, 16 +3*). Toto uvědomění je opakem pasivního přístupu k vnitřnímu a vnějšímu světu. Když si „*uvědomujeme své myšlenky a činy*“ a rozumíme jejich dopadu na ostatní, stáváme se aktivními účastníky vlastního života a získáváme pocit autonomie. Toto uvědomění nás také vede „*k odpovědnosti a seberegulaci*“ (výrok č. 19 +4*). Pociť kontrolu nad vlastním životem je klíčem k profesní (a osobní) spokojenosti, která je „*předpokladem prevence před syndromem vyhoření*“ (výrok č. 19 +4*). Podle těchto vzdělavatelů nám reflektivní praxe rovněž pomáhá transformovat „*zkušenosti a učit se z nich*“ (výrok č. 4 +4*). „*Skrze (sebe)reflexi lze odhalit skryté hodnoty, přesvědčení a předpoklady, což je nezbytné pro praxi jak ve zdravotnictví, tak v sociální práci*“ (výrok č. 16 +3*). Záleží však rovněž na tom, jak hluboko člověk dokáže do svého nitra nahlédnout. V tomto ohledu pak platí, že „*čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout změny v našem chování, myšlení či praxi*“. V tomto smyslu lze reflexi vnímat jako „*nástroj ke změně*“ (výrok č. 3 +3*). Tito vzdělavatelé vnímají reflektivní praxi jako „*hodnotný přínos nejenom pro jednotlivce, ale i pro celý pracovní tým, pacienty, klienty a celkově pro obě profese*“ (výrok č. 17 +3*).

Tabulka 6: Fenomenologický pohled na reflexi: faktorová skóre a z-skóre nejdůležitějších a nejméně důležitých výroků

Faktor A:				
Filozofický pohled na reflexi				
Z-skóre jednotlivých faktorů pro mezifaktorové srovnání				
Č.	Výrok	Faktor A	Faktor B	Faktor C
4	Reflexe znamená všimnout si toho, jaké myšlenky a pocity se v nás odehrávají, co v nás různé situace a lidé vyvolávají, co z toho si uvědomujeme a jak na to reagujeme. Prostřednictvím reflexe přetváříme zkušenost v učení.	4 1.6949 *	0 -0.1880 *	2 0.7700 *
19	Reflexe a reflektivní praxe vede studenty a profesionály k odpovědnosti a seberegulaci, což jsou jedny z hlavních předpokladů pro profesní (ale i osobní) spokojenost a prevenci před syndromem vyhoření.	4 1.5468 *	0 0.2481	0 0.0000
3	Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně.	3 1.4538 *	0 -0.2056 *	-4 -2.0795 *
16	Pro mě je reflexe důležitá, protože nám pomáhá odhalit jinak skryté hodnoty, přesvědčení a předpoklady. To je potřebné pro praxi jak ve zdravotnictví, tak v sociální práci.	3 1.4208 *	1 0.7868	0 0.1349

Faktor A:				
Filozofický pohled na reflexi				
Z-skóre jednotlivých faktorů pro mezifaktorové srovnání				
17	Reflektivní praxe přináší benefity jak profesionálům, tak celému pracovnímu kolektivu, profesi a v neposlední řadě pacientům a klientům.	3 1.3637 *	1 0.5863	1 0.6548
18	Supervize může být platforma pro reflexi. Záleží však na supervizorovi a na tom, zda je autentický a zda dokáže navodit pocit bezpečí, kde člověk může sdílet a reflektovat.	2 1.0016 *	1 0.4611	0 0.0000
26	Reflexi bych do své výuky zakomponovala, ale chybí na to čas.	-2 -0.9588 *	-1 -0.4089 *	3 1.1550 *
6	Reflexi ve výuce / na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe.	-2 -1.1764 *	-4 -1.7369 *	1 0.6351 *
13	Reflexe, reflexivita, kritická reflexe jsou sice často používané termíny, ale popravdě úplně nevím, co si pod nimi konkrétně představit.	-2 -1.2641 *	-2 -0.6967 *	0 0.1349 *
15	Termín reflexe je pro mě dost vágní a vlastně mi už i vadí, jak často se o něm mluví, ale nevysvětluje se, co se pod tím myslí.	-3 -1.3684	-3 -1.5860	-1 -0.6351 *
5	Myslím si, že reflexe se stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil.	-3 -1.4251	-2 -1.0071	-3 -1.3095
28	Reflexe je přirozený způsob myšlení, který není třeba dále rozebírat. Je to trend, který dříve nebo později zase odezní.	-3 -1.4679	-4 -1.7123	-2 -0.7897
11	Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.	-4 -1.4692	-2 -1.0862	-3 -1.5596
14	Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.	-4 -1.5878	-3 -1.5838	-2 -0.7897 *

Poznámky:

Zahrnuty jsou rovněž rozlišující výroky, které jsou označeny hvězdičkou a značí jejich statistickou signifikanci ($p < .05$).

Tabulka ukazuje výroky, které jsou pro tyto vzdělavatele nejvíce (+4, +3) a nejméně (-4, -3) charakteristické. Zahrnuta jsou z-skóre, tedy hodnoty, které jsou měřeny ve standardních odchylnkách a v kontextu Q metodologie se používají k popisu umístění výroků v rámci Q-sortu pro daný faktor. Vyšší pozitivní/negativní z-skóre ukazuje na silný souhlas/nesouhlas s daným výrokem (Zabala & Pascual, 2016). Pro možnost mezifaktorového srovnání jsou v tabulce rovněž uvedena z-skóre ostatních dvou faktorů. Výroky označené hvězdičkou jsou statisticky významné při $p < .05$ a jsou zároveň rozlišujícími výroky pro tento faktor (distinguishing statements).

Výroky č. 4, 19, 3, 16 a 17, které ilustrují fenomenologický pohled na reflexi, jsou v případě tohoto pohledu rovněž výroky *rozlišujícími* (distinguishing statements). To znamená, že jsou statisticky významné ($p < .05$) a odlišují tento faktor od ostatních dvou faktorů (B a C). V ta-

bulce i v textu jsou proto označeny hvězdičkou. Zdůrazňují aspekty, které mají pro tyto respondenty v kontextu profesního vzdělávání klíčový význam.

Ostatní rozlišující výroky tohoto faktoru byly umístěny do políček uprostřed pyramidy (+2, +1, 0, -1, -2). Jsou to výroky, kterým vzdělavatelé nahlížející na reflexi z *fenomenologického pohledu* přiřadili nižší důležitost než těm, které umístili do pěti limitovaných políček po obou stranách pyramidy. Vyplývá to z podstaty psychologické významnosti, která je dána tzv. nucenou distribucí políček v pyramidě (forced sorting) a pokyny, které výzkumník participantům při vyplňování dá (např. Prosím umístěte výroky, které jsou pro vás nejdůležitější v kontextu reflexe ve vzdělávání, do kolonek +4 a +3) (Brown, 1980). Výroky umístěné v políčkách pod +1, 0, a -1 pak naznačují, že těmto aspektům reflexe nepřikládají ve srovnání s ostatními aspekty takový význam, což má při interpretaci svou vypovídací hodnotu, zvláště pokud jsou statisticky signifikantní (Brown, 1980).

Vzhledem k tomu, že počet políček na obou koncích pyramidy byl v této studii limitován, lze předpokládat (a také to vyplývá z písemných komentářů KP), že rozlišující výroky umístěné na obou koncích pyramidy pod +2/-2 mohou být pro vzdělavatele rovněž důležité. V tomto ohledu výrok č. 18 (+2*) podtrhuje, že optikou fenomenologického pohledu je supervize nahlížena jako „*platforma pro reflexi*“, ovšem pod podmínkou, že „*je vytvořeno bezpečné prostředí, ve kterém mohou studenti a profesionálové volně sdílet a reflektovat pod vedením autentického (angažovaného) supervizora*“. Témata bezpečí a důvěry se objevila rovněž v písemných komentářích respondentů v závěrečné fázi studie (viz níže).

Výroky na opačné straně pyramidy jsou výroky, se kterými většina vzdělavatelů, jejichž Q-soubory definují tento faktor, nesouhlasí. Tyto výroky ukazují, že na reflexi **nenahlíží** jako na „*nekomfortní činnost, která by v dnešní složité době mohla zvyšovat stres či podporovat negativní myšlení*“ (výrok č. 14 -4). Naopak reflexi považují za esenciální dovednost, kterou je třeba rozvíjet a kultivovat (výroky č. 11 -4, 28 -3 a 5 -3). Reflexi rovněž nevnímají jako „*vágní koncept, kterému je dáována zbytečně velká pozornost a jehož důležitost je přeceňována*“ (výrok č. 15 -3) a nemají problém s rozličnou terminologií, která se k reflexi váže (13 -2*). Naopak věří, že důraz, který je na reflexi kladen, je jak potřebný, tak oprávněný, a proto jej nepovažují pouze za „*momentální trend*“, což lze vyvodit z výroků č. 28, 5, 15. Tito vzdělavatelé s reflexí ve výuce pracují navzdory tomu, že je to aktivita, která vyžaduje jistou časovou dotaci a jejíž hodnocení není vždy jednoduché (výroky č. 26 -2*, 6 -2*).

Součástí online studie byla klouzavá škála, demografické otázky a tři otevřené otázky. Cílem bylo získat dodatečné informace a do jisté míry tato část substituovala post-interview, které v prezenční formě proběhne hned poté, co účastníci roztrídí podněty. Komunikační partneři (KP) zde měli možnost vyznačit míru porozumění výroky na klouzavé škále (0–100 %) a reagovat na následující klíčové otázky: Co vám pomohlo v rozhodování, kam výroky do pyramidy umístit? Co vám v názorech chybělo? a Co vás zaujalo/nadšedlo/překvapilo?

Vzdělavatelé, jejichž výroky definovaly *fenomenologický pohled* na reflexi, udávali vysokou míru porozumění obsahu, konkrétně 89,44 %. Řídili se svými zkušenostmi a hodnotami v oblasti reflexe. Většina KP hodnotila pozitivně metodu třídění výroky podle stupně souhlasu, přičemž jejich předrozdělení do tří kategorií (nesouhlasím, neutrální, souhlasím) v prvním kroku studie bylo považováno za užitečné pro další krok, kde byly výroky tříděny do pyramidy. Někteří KP upozornili na potřebu větší flexibility v rozdělení, například by uvítali více políček na obou koncích pyramidy, a jiní by preferovali fyzické třídění výroky. Zmiňovány byly i občasné technické problémy, jako utíkání kartiček z políček a z toho plynoucí nejistota.

Mezi odpověďmi se objevilo důležité téma bezpečného prostoru pro reflexi a potřeba stanovit pravidla před začátkem reflektivního procesu. V reakcích na poslední otázku KP ocenili unikátní metodologii, se kterou se setkali poprvé, a někteří vyjádřili zájem dozvědět se více. Pro některé to byl proces uvědomění a potvrzení hodnoty reflexe v jejich profesním životě, zatímco pro jiné to byla příležitost k hlubšímu zamyšlení se nad konceptem. Všeobecně však odrážela i tato část online studie fenomenologický pohled na reflexi, charakterizovaný především zájmem o vnitřní i vnější svět a jejich vzájemný vztah, jež zahrnuje uvědomování si hodnot a zkušeností vzdělavatelů v oblasti reflexe a důležitost bezpečného prostředí, které považují pro reflexi za klíčové.

V reakci na design a limitovaný počet políček na obou stranách pyramidy (forced distribution) bych ráda poukázala na práci Browna (1980, s. 203), který diskutuje o výzvách a omezeních nucené distribuce v Q-třídění. Autor uvádí experimenty, které dokazují, že i když někteří účastníci vnímají nucenou distribuci jako omezující, jejich výsledné rozhodování je obvykle systematické, nikoliv náhodné. Tento poznatek je podložen i dalšími studiemi, například Kerlingerem (1973), který pozoroval, že subjekt, který pocíťoval nucenou distribuci jako omezující a byl přesvědčen, že by v příštích iteracích postupoval odlišně, koreloval se svým prvním výkonem o rok později na úrovni $r = 0,81$. Čili i když může být nucená distribuce vnímána jako omezující, vede obvykle k systematickým a smysluplným výsledkům (in Brown, 1980, s. 203).

4.2.2 Faktor B: pragmatický pohled („Neučíme se ze zkušenosti, ale z reflexe zkušenosti“ – John Dewey)

Faktor B je charakterizován osmi soubory, které třídily čtyři ženy z oboru ošetrovatelství (50–78 let) vyučující teorii a praxi, dvě ženy (40–49 let) vyučující teorii a praxi v oboru sociální práce a dva muži (40–49 let) z oboru sociální práce, z nichž jeden vyučuje teorii a druhý teorii a praxi. Tito vyučující jsou z pěti různých krajů Česka (viz tabulka 4).

Podstatu tohoto faktoru tvoří vzdělavatelé, jejichž roztríděné soubory nejsilněji korelují s faktorem B, který jsem nazvala *pragmatický pohled*. Název je inspirován přístupem k reflexi amerického filozofa, psychologa a vzdělávacího reformátora Johna Deweyho, který tvrdil: „Neučíme se ze zkušenosti, ale z reflexe zkušenosti.“ Při interpretaci tohoto pohledu se objevila tři základní témata, která se v následujících odstavcích prolínají: 1) efektivita a profesní růst – praktické výstupy a jejich využití k profesnímu růstu hrají klíčovou roli, 2) orientace na studenty a vzdělávací proces – pohled na reflexi očima vzdělavatele, 3) Důvěra a bezpečný prostor – podmínky, bez kterých reflexe nejde praktikovat (tabulka 7).

Tabulka 7: Pragmatický pohled na reflexi: faktorová skóre a z-skóre zahrnující nejvíce a nejméně důležité výroky a výroky odlišující tento faktor of ostatních

Faktor B:				
Pragmatický pohled na reflexi				
Z-skóre jednotlivých faktorů pro mezi faktorové srovnání				
No	Výrok	F B	F A	F C
34	Myslím, že by bylo přínosné mít po ruce arzenál různých technik na podporu reflexe, které by se daly různě střídat a kombinovat a tím to udělat pro studenty ale i pro pedagogy zajímavější a atraktivnější.	4 1.6787 *	1 0.5653	1 0.4047
20	Pro mě je reflexe proces, který by měl být produktivní, a tedy za sebou zanechat nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě.	4 1.6033	0 0.3691 *	4 1.5399
21	Určitě by byly pro vyučující dobré workshopy, kde by se s reflexí a metodami, které ji podporují, mohli seznámit a hned si je vyzkoušet.	3 1.3104	1 0.6482	3 1.2899
29	Ráda bych do své výuky vnesla prvky reflexe řízeněji. Věřím, že by to byla pro mě i mé studenty příležitost k dalšímu růstu.	3 1.2904 *	0 0.0275	-1 -0.5002
31	Bezpečně nastavený náslech v hodině nebo video analýza výuky by mohla být přínosným podkladem pro skupinovou i individuální reflexi, podporu pedagogů a zkvalitňování výuky.	3 1.2889 *	1 0.5573	0 -0.1152
32	Úskalí v reflexi? Pokud obě strany vědí, o co jde a že se nikomu nic nestane, tak to vnímají jako něco příjemného. Radostného.	2 1.1867 *	0 0.3328 *	-2 -1.0398 *

Faktor B:				
Pragmatický pohled na reflexi				
Z-skóre jednotlivých faktorů pro mezi faktorové srovnání				
	Úskalí ale vidím v té realizaci. Musí být systematická a pravidelná, nikoliv intuitivní a nahodilá.			
24	Vést studenty k reflexi by jim někdy mohlo pomoci si zavčas uvědomit, že třeba ta profese není pro ně.	2 0.8722 *	0 -0.0038 *	-2 -1.0201 *
11	Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.	-2 -1.0862	-4 -1.4692	-3 -1.5596
23	Reflexe má své místo pouze v určitých předmětech.	-3 -1.3404 *	-1 -0.2505 *	1 0.6351 *
14	Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.	-3 -1.5838	-4 -1.5878	-2 -0.7897 *
15	Termín reflexe je pro mě dost vágní a vlastně mi už i vadí, jak často se o něm mluví, ale nevysvětluje se, co se pod tím myslí.	-3 -1.5860	-3 -1.3684	-1 -0.6351 *
28	Reflexe je přirozený způsob myšlení, který není třeba dále rozebírat. Je to trend, který dříve nebo později zase odezní.	-4 -1.7123	-3 -1.4679	-2 -0.7897
6	Reflexi ve výuce/na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe.	-4 -1.7369 *	-2 -1.1764 *	1 0.6351 *

Poznámka:

Tabulka ukazuje výroky, které jsou pro tyto vzdělavatele nejvíce (+4, +3) a nejméně (-4, -3) charakteristické. Zahrnuta jsou z-skóre. Vyšší pozitivní/negativní z-skóre ukazuje na silný souhlas/nesouhlas s daným výrokiem. Pro možnost mezi faktorového srovnání jsou v tabulce rovněž uvedeny z-skóre ostatních dvou faktorů. Výroky označeny hvězdičkou jsou statisticky významné při $p < .05$ a jsou zároveň rozlišujícími výroky pro tento faktor.

Pragmatický pohled reprezentuje názory, které se primárně soustředí na praktické a aplikovatelné aspekty reflexe ve vzdělávání v ošetrovatelství a v sociální práci. Na reflexi nahlíží jako na důležitou aktivitu, která by měla mít substantivní účinky, jež se projeví například v oblasti profesního růstu nebo ve zkvalitnění výuky. Jako prostředek k dosažení těchto cílů vybrali KP výrok č. 34: „Myslím, že by bylo příjemné mít po ruce arzenál různých technik na podporu reflexe, které by se daly různě střídat a kombinovat a tím to udělat pro studenty, ale i pro pedagogy zajímavější a atraktivnější.“ Důležitost tohoto výroku je dána jednak jeho statistickou signifikancí a potom umístěním na krajním pozitivním konci pyramidy (+4*).

Praktickou stránku reflexe pak vystihuje další výrok, který reflexi popisuje jako „proces, který by měl být produktivní, a tedy zanechat za sebou nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě“ (výrok č. 34 +4). Zájem o zkvalitňování výuky a profesní růst je obsažen také

ve výroku č. 21: „*Určitě by byly pro vyučující dobré workshopy, kde by se s reflexí a metodami, které ji podporují, mohli seznámit a hned si je vyzkoušet*“ (+3). Tento výrok rovněž napovídá, že by tito KP uvítali možnost učení se skrze praktickou zkušenost. Vyjadřuje též určitý prostor, který by reflexe mohla v jejich výuce zaujmout či kde by mohla být více využívána, kdyby byly pro vyučující vytvořeny vhodné podmínky, například ve formě vzdělávacích aktivit zaměřených na různé způsoby podpory reflektivního myšlení: „*Ráda bych do své výuky vnesla prvky reflexe řízeněji. Věřím, že by to byla pro mě i mé studenty příležitost k dalšímu růstu*“ (výrok č. 29 +3*). Také tento výrok patří k rozlišujícím výroky pro tento faktor.

Třetím tématem, jež se též objevilo u pohledu *fenomenologického* (faktor A), je podmínka bezpečí. U pragmatického pohledu je však tato podmínka spjata s profesním růstem a efektivitou. S ohledem na profesní růst by pro tyto KP „*bezpečně nastavený náslech v hodině nebo video analýza výuky mohla být přínosným podkladem pro skupinovou i individuální reflexi, podporou pedagogů a zkvalitňováním výuky*“ (výrok č. 31 +3*). Tento výrok byl statisticky signifikantní a kromě svého umístění na krajním konci pyramidy byl také jedním s rozlišujících výroky pro tento faktor. Je také dalším výroky, který odráží zájem pedagogů o zkvalitňování výuky a ukazuje na jejich otevřenost k mnoha různým způsobům, jak tohoto cíle dosáhnout. Tato otevřenost je patrná také z následujícího výroky, který zkoumá možné překážky v reflexi: „*Úskalí v reflexi? Pokud obě strany vědí, o co jde a že se nikomu nic nestane, tak to vnímají jako něco příjemného. Radostného. Úskalí ale vidím v té realizaci. Musí být systematická a pravidelná, nikoliv intuitivní a nahodilá*“ (výrok č. 32 +2*).

Mezi statisticky významné výroky *pragmatického pohledu* byl zahrnut také názor, že prostřednictvím reflexe by někteří studenti mohli zjistit, že obor, který studují, jim pravděpodobně nepřinese profesní satisfakci: „*Vést studenty k reflexi by jim někdy mohlo pomoci si zavčas uvědomit, že třeba ta profese není pro ně*“ (výrok č. 24 +2*). Také v tomto výběru se odráží praktické účinky reflexe a zájem o studenty a profesi. Lze předpokládat, že pokud student například nemá některé osobnostní dispozice anebo mu chybí zájem o profesi, je v jeho nejlepším zájmu toto rozpoznat co nejdříve a zvážit jinou profesní dráhu.

Nesouhlasné výroky na opačné straně pyramidy se u *pragmatického pohledu* na reflexi do velké míry shodují s pohledem *fenomenologickým*. Ani zde většina vzdělavatelů, jejichž Q-soubory definují tento pohled, nepodporuje názor, že by reflexe měla být vnímána jako stresující nebo „*nekomfortní činnost, která by v této složité době spíše vytvářela negativní myšlení*“ (výrok č. 14 -3). KP rovněž nesouhlasí s tím, že by reflexe byla „*přirozeným způsobem myšlení, který není třeba dále rozebírat*“ (výrok č. 28 -4) nebo že se „*lidé rodí více či méně reflektivní*

a že by se reflexe nedala naučit“ (výrok č. 11 –2). Nevnímají reflexi a příbuznou terminologii jako „vágní termín“, o kterém by se často hovořilo „bez vysvětlování a významového pochopení“ (výrok č. 15, –3; č. 13, –2). Zájem o výuku je pak patrný i zde. Výrok č. 6, umístěný na nejzazším konci pyramidy a jeden z definujících výroků pragmatického pohledu, vyjadřuje nesouhlas s tvrzením: „Reflexi ve výuce / na praxi nepoužívám, protože není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe“ (–4*). Na to navazuje také nesouhlasný postoj k výroku, že by „reflexe měla své místo pouze v určitých předmětech“ (výrok č. 23 –3*).*

Podobně jako u *fenomenologického pohledu* i zde KP v závěrečné fázi studie udávali na klouzavé škále vysokou míru porozumění tříděným výrokům (90 %). Mezi odpověďmi na otázku, co jim pomohlo v rozhodování a při třídění výroků do pyramidy, udávali nejčastěji, že to byly jejich „osobní a praktické zkušenosti s reflexí“ (KP 9, 1), „vizuální zobrazení“ (KP 6) a „vyřazovací způsob“ (KP 29). V otázce, co jim v názorech vyjádřených ve výrociích chybělo, většina KP uvedla, že vnímali obsah jako „dostačující a všezahrnující“ (KP 9) a nic jim nechybělo (KP 1, 6, 20, 29), jeden KP by uvítal více konkrétních a typických situací ze zdravotní a sociální sféry (KP 2), jeden KP uvedl: „Napadá mně (v rámci školství) podpora reflexivního přístupu ze strany vedení školy. Ne vždy je jednoduché upozadit faktické znalosti a upřednostnit reflexi“ (KP 21). To je důležitá připomínka, která poukazuje na to, že vzdělávací instituce a jejich vedení často nereflktují důležitost podpory reflektivní praxe (viz též např. Navrátil & Navrátilová, 2022).

Co se týče aspektů, které je zaujaly nebo překvapily, reagovali KP pozitivně na design studie: „Krásná forma, jak vytvořit dotazník“ (KP 20), „Zajímavá metoda, ale dost složitá na pozornost a zpracování“ (KP 6), „Zaujal mě přínos tématu do praxe. Nadzvedlo, mě v dobrém slova smyslu výborně zpracovaný dotazník s nabídkou videí, překvapila mě snadnost pochopení vyplnění, i když vypadal dotazník složitě“ (KP 2). KP 9 udává: „Dle mé zkušenosti, otázky vyjadřují současný stav používání a porozumění reflexi v ošetrovatelské praxi a vzdělávání.“ Objevil se zde také komentář, který naznačuje, že tato online studie, ve které byli KP požádáni o zamyšlení nad 35 výroky o reflexi, vedla k uvědomění si něčeho nového: „Překvapilo mě, jaký důraz se klade na reflexi. Uvědomění, že se dá ve výuce využívat i více, i když ji někdy využívám“ (KP 1).

4.2.3 Faktor C: inspirovaný pohled :⁹(„Reflexe je jako otevření obalu knihy života, která byla dosud pečlivě uzavřena.“ – Christopher Jones)

Tento faktor je definován Q-soubory, které třídily dvě vzdělavatelky z oboru ošetrovatelství, z nichž jedna vyučuje teorii a druhá teorii a praxi. Jedna je ve věkové kategorii 32–39 a druhá 40–49 a jsou ze dvou různých krajů Česka (viz tabulka č. 4).

Protože je však pro Q metodologii statistické vyhodnocení faktorů pouze jedním ukazatelem a protože jejím primárním cílem je dát hlas co nejvíce participantům včetně těch, kteří by v jiných výzkumech třeba nezazněly, protože by například nedosáhly statistické důležitosti nebo by nevytvořily samostatnou kategorii, je tento faktor pro tuto studii rovněž velice důležitým nositelem informací o zkoumaném tématu. S ohledem na faktorovou analýzu u Q metodologie prof. Montgomery upozorňuje na to, že první faktor je většinou silný a sdružuje lidi mající společný většinový názor. Druhý faktor se pak týká lidí, kteří jsou proti tomuto názoru, a pak je tu často ještě třetí faktor, „o kterém by Mike Stricklin¹⁰ řekl, že se v něm ukrývá zpráva pro novináře a Diane by řekla, že právě tam leží kreativita, protože nám dává něco velmi odlišného. Je to však často nejtěžší faktor na interpretaci“ (Montgomery, Zoom Q seminář, 21. 8. 2023).

Skutečně tomu tak bylo také v mé analýze výsledků. Pomohlo mně další doporučení z citovaného Zoom Q semináře. Dr. Lenentine výzkumníky nabádala, aby se při interpretaci dat snažili odložit veškerá svá očekávání či předpoklady a dívali se na data „myslí začátečníka“ (the beginner’s mind) a dovolili si být překvapeni. To je podle Lenentine ten „abduktivní aspekt metodologie Q, když se nesnažíme potvrdit nebo vyvrátit teorii, ale dovolujeme si být překvapeni tím, co jsme objevili“ (Zoom Q seminář, 21. 8. 2023). Mou snahou byla tedy maximální otevřenost a odhodlání „nechat k sobě data promlouvat“ (Ramlo, Zoom Q seminář, 21. 8. 2023).

Brown and Robyn (2004, s. 111) přirovnávají abdukcii k hudebnímu koncertu, kde je důležitá celková atmosféra vytvořená vzájemným působením všech nástrojů. Je to, jakoby každý nástroj reprezentoval jednotlivý kousek informace nebo pozorování. Společně vytvářejí harmonický celek, který nám umožní odhadnout, jaká „melodie“ – nebo v našem případě jaké vysvětlení – stojí za pozorovanými jevy. Na rozdíl od dedukce, která se zaměřuje na logické odvození kon-

⁹ Christopher Johns, emeritní profesor ošetrovatelství, průkopník reflektivní praxe. Jeho kniha *Becoming a Reflective Practitioner* vyšla v roce 2022 již v 6., revidovaném vydání.

¹⁰ Michael Stricklin (†), emeritní profesor na University of Nebraska-Lincoln, byl expertem na Q metodologii, spoluautorem PCQ, spoluzakladatel skupiny výzkumníků Zoom Q.

krétních důsledků z obecných principů, a indukce, která se pokouší o generalizaci na základě konkrétních pozorování, „abdukce hledá příčiny stojící za pozorovanými jevy. Je to metoda, která překračuje prosté logické usuzování a přidává do něj element smyslového a intuitivního chápání“.

Esenci tohoto faktoru dobře vystihují slova britského profesora ošetrovatelství a pionýra reflektivní praxe Christophera Johnse:¹¹ „Reflexe je jako otevření obalu knihy života, která byla dosud pečlivě uzavřena.“ Označení faktoru *inspirovaný pohled* vychází se slov jedné ze dvou KP, jejichž Q-soubory faktor C definují: „*Uvědomila jsem si, jak je reflexe důležitá a jak málo se s ní pracuje (i já s ní pracuji málo)*“ (KP 9).

Inspirovaný pohled se částečně podobá *pragmatickému pohledu* v tom, že na reflexi nahlíží jako „*na proces, který by měl být produktivní, a tedy za sebou zanechat nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě*“ (výrok č. 20 +4). Je zde rovněž patrný zájem o kvalitu vyučování a profesní růst: „*Určitě by byly pro vyučující dobré workshopy, kde by se s reflexí a metodami, které ji podporují, mohli seznámit a hned si je vyzkoušet*“ (výrok č. 21 +3). V čem se však tento pohled odlišuje, je to, že zahrnuje identifikaci osobních potřeb. Při interpretaci se objevila následující tři základní témata: 1) profesní podpora – potřebuji know-how; 2) efektivita a profesní růst – je pro mě důležité vidět výstupy; 3) transformace – možná nevím jak na to, ale mám zájem (tabulka 8).

Tabulka 8: Inspirovaný pohled na reflexi: faktorová skóre a z-skóre zahrnující nejvíce a nejméně důležité výroky a výroky odlišující tento faktor of ostatních

Faktor C:				
Inspirovaný pohled na reflexi				
Z-skóre jednotlivých faktorů pro mezi faktorové srovnání				
No	Výrok	F C	F A	F B
7	Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to musí mít nejprve sám dobře osahané. A to je pro mě u reflexe trochu problém.	4 2.0795 *	-1 -0.7342	-2 -0.7170
20	Pro mě je reflexe proces, který by měl být produktivní, a tedy za sebou zanechat nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě.	4 1.5399	0 0.3691 *	4 1.6033
21	Určitě by byly pro vyučující dobré workshopy, kde by se s reflexí a metodami, které ji podporují, mohli seznámit a hned si je vyzkoušet.	3 1.2899	1 0.6482	3 1.3104

¹¹ Christopher Johns, emeritní profesor ošetrovatelství, průkopník reflektivní praxe. Jeho kniha *Becoming a Reflective Practitioner* vyšla v roce 2022 již v 6., revidovaném vydání.

Faktor C:				
Inspirovaný pohled na reflexi				
Z-skóre jednotlivých faktorů pro mezi faktorové srovnání				
12	Vnímám reflexi jako důležitý nástroj v pomáhajících profesích, ale uvítala bych nějakou metodu nebo know-how, jak bych své studenty k reflexi přesně měla vést.	3 1.1746 *	0 0.2486	1 0.4156
26	Reflexi bych do své výuky zakomponovala, ale chybí na to čas.	3 1.1550 *	-2 -0.9588 *	-1 -0.4089 *
33	Rozhodně jako vyučující vnímám, že nejsem vybavena nástrojově tak, abych mohla přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe, tak u svých studentů.	2 0.7897 *	-1 -0.4922	-1 -0.4879
6	Reflexi ve výuce / na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe.	1 0.6351 *	-2 -1.1764 *	-4 -1.7369 *
23	Reflexe má své místo pouze v určitých předmětech.	1 0.6351 *	-1 -0.2505 *	-3 -1.3404 *
14	Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.	-2 -0.7897 *	-4 -1.5878	-3 -1.5838
24	Vést studenty k reflexi by jim někdy mohlo pomoci si zavčas uvědomit, že třeba ta profese není pro ně.	-2 -1.0201 *	0 -0.0038 *	2 0.8722 *
32	Úskalí v reflexi? Pokud obě strany vědí, o co jde a že se nikomu nic nestane, tak to vnímají jako něco příjemného. Radostného. Úskalí ale vidím v té realizaci. Musí být systematická a pravidelná, nikoliv intuitivní a nahodilá.	-2 -1.0398 *	0 0.3328 *	2 1.1867 *
5	Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil.	-3 -1.3095	-3 -1.4251	-2 -1.0071
27	Reflexe je také účinným nástrojem, jak se bránit byrokratickým a technokratickým praktikám ve zdravotnických, ale i v sociálních organizacích.	-3 -1.4247 *	0 0.3470 *	-1 -0.4911 *
11	Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.	-3 -1.5596	-4 -1.4692	-2 -1.0862
1	Reflexe je pro mě zrcadlo, které mi napovídá, jak já tu danou věc vidím. Je to záležitost, která je záměrná, kterou musím vědomě spouštět.	-4 -1.6748 *	1 0.3747 *	-1 -0.6060 *
3	Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně.	-4 -2.0795 *	3 1.4538 *	0 -0.2056 *

Poznámka: Tabulka ukazuje výroky, které jsou pro tyto vzdělavatele nejvíce (+4, +3) a nejméně (-4, -3) charakteristické. Zahrnuta jsou z-skóre. Vyšší pozitivní/negativní z-skóre ukazuje na silný souhlas/nesouhlas s daným výrokem. Pro možnost mezifaktorového srovnání jsou v tabulce uvedeny rovněž z-skóre ostatních dvou faktorů. Výroky označené hvězdičkou jsou statisticky významné při $p < .05$ a jsou zároveň rozlišujícími výroky pro tento faktor.

Tito KP identifikují potřeby, které by jim usnadnily implementovat reflektivní metody při výuce a v praxi ve větší míře. Jejich zájem o reflexi je přímočarý a vychází z role vzdělavatelů: „*Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to musí mít nejprve sám dobře osahané. A to je pro mě u reflexe trochu problém*“ (výrok č. 7 +4*). Kromě toho zde jasně definují svou potřebu profesní podpory. Další výrok, který byl pro oba KP na předním místě, tuto potřebu specifikuje: „*Vnímám reflexi jako důležitý nástroj v pomáhajících profesích, ale uvítala bych nějakou metodu nebo know-how, jak bych své studenty k reflexi přesně měla vést*“ (výrok č. 12 +3*). Tato potřeba byla formulována rovněž v dalším výroku: „*Rozhodně jako vyučující vnímám, že nejsem vybavena nástrojově tak, abych mohla přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe, tak u svých studentů*“ (výrok 33 +2*).

Neexistují dva Q-soubory, které by byly naprosto identické (Brown, 1980). Jak bylo zmíněno, tento faktor definují dva soubory. Protože však jeden soubor koreloval s tímto faktorem silněji než druhý (KP 8: 0.80, KP 9: 0.55), zajímalo mě, jak se vztahují ke kompozitnímu souboru pro faktor 3 s ohledem na zařazení výroků do políček na pravých a levých koncích pyramidy. Inspekce individuálních Q-souborů tak ukázala, že výrok 26, „*Reflexi bych do své výuky zakomponovala, ale chybí na to čas*“, zařadil KP 8 do +3. Protože však KP 9 tento výrok zařadil mezi neutrální výroky, zajímalo mě, jaký výrok vložil do políčka +3. Byl jím výrok č. 33: „*Rozhodně jako vyučující vnímám, že nejsem vybavena nástrojově tak, abych mohla přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe, tak u svých studentů*“ (KP 9 +3, KP 8 +1). Přestože druhý KP přiřadil tomuto výroku menší důležitost, stále s tímto výrokiem souhlasí. Podobně jako výrok č. 7, jež oba KP shodně hodnotili jako nejdůležitější (+4), sděluje potřebu podpory za účelem efektivního vedení studentů a je konzistentní s ostatními výroky zařazenými v pravé části pyramidy.

Podobná situace nastala u třídění výroků č. 6 a 23 (+1*), které vyjadřují ve vztahu k reflexi a jejímu využití ve výuce určitou skepsi. V analýze byly vyznačeny jako odlišující výroky, což se mi ale jevilo nekonzistentní s vnímáním reflexe u KP 9, a proto jsem je rovněž posoudila individuálně. Výrok č. 6 zní „*Reflexi ve výuce / na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe*“ (KP 8 +2, KP 9 -1) a výrok č. 23 „*Reflexe má své místo pouze v určitých předmětech*“ (KP 8 +2, KP 9 -1). Toto zařazení obou výroků bylo kongruentní s umístěním výroku 26 (KP 8 +3, KP 9 0), na které jsem poukázala výše a které korespondovalo se zmíněnými individuálními rozdíly v pohledu na reflexi těchto KP. Zde je vhodné připomenout upozornění Wattse a Stennera (2005), že cílem varimax rotace faktorů je dosažení nejlepšího matematického, nikoliv nutně teoretického ře-

šení. Důležité pak je, jak doporučuje řada Q expertů, aby se výzkumník při interpretaci faktorů opravdu do svých dat ponořil a nechal je k sobě promlouvat (např. Rhoads & Ramlo, Q konference, Belfast, září 2023). Skutečnost, že má výzkumník k dispozici rovněž data individuálních Q-souborů, pak může v podobné situaci být při interpretaci velmi nápomocná.

Nesouhlasné výroky na levé straně pyramidy se zčásti shodují s názory na reflexi ostatních dvou pohledů. Shoda panuje v nesouhlasu, že se „*lidé rodí více či méně reflektivní a že by nebylo možné tuto dovednost získat*“ (výrok 11). Respondentky rovněž nenahlízejí na reflexi jako „*na módní termín, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil*“ (výrok 5). V ostatních výrocích se pohledy těchto KP zásadně odlišují od pohledů *fenomenologického* a *pragmatického*.

Nejvíce nesouhlasným výrokiem byl pro obě KP výrok 3: „*Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně*“ (+4*). Pro interpretaci tohoto hodnocení by bylo ideální dovědět se více prostřednictvím post-interview. To však v tomto případě není bohužel možné kvůli nedostupnosti kontaktních informací. Podobná situace se opakovala u výroku 32: „*Úskalí v reflexi? Pokud obě strany vědí, o co jde a že se nikomu nic nestane, tak to vnímají jako něco příjemného. Radostného. Úskalí ale vidím v té realizaci. Musí být systematická a pravidelná, nikoliv intuitivní a nahodilá*“ (-2*). Bylo by zajímavé zjistit, proč zmíněné výroky vyvolaly u těchto KP nesouhlasné stanovisko, které se výrazně odlišovalo od ostatních participantů výzkumu.

Nesouhlasný postoj, ve kterém se oba KP shodovali, vyjadřoval výrok 27: „*Reflexe je také účinným nástrojem, jak se bránit byrokratickým a technokratickým praktikám ve zdravotnických, ale i v sociálních organizacích*“ (-3*). Tento výrok byl jeden z mála výroků, jež nevycházely z semistrukturovaných rozhovorů se vzdělavateli, nýbrž byl inspirován literaturou a týkal se kritické reflexe a byl negativně nahlížen též v pohledu *pragmatickém* a neutrálně v pohledu *fenomenologickém*. Hlubší interpretaci se budu věnovat v odpovědi na třetí výzkumnou otázku, která bude výsledky studie vztahovat k teorii.

Individuální rozdíly mezi soubory KP 8 a KP 9 se objevily také u výroku 1 a 5. Výrok č. 1, „*Reflexe je pro mě zrcadlo, které mi napovídá, jak já tu danou věc vidím. Je to záležitost, která je záměrná, kterou musím vědomě spouštět*“ (KP 8 -4, KP 9 -1), byl v kompozitním souboru zařazen jako nejvíce nesouhlasný výrok (-4). KP 9 však vnímal jako nejvíce nesouhlasný výrok č. 5: „*Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil*“ (KP 8 -2, KP 9 -4). Také toto třídění korelovalo s předchozí

interpretací individuálních rozdílů, které poukazují na poněkud skeptičtější pohled na reflexi KP 8.

Další vhléd odhalila závěrečná část studie, kterém na klouzavé škále KP 8 udala míru porozumění 60 % a KP 9 70 %, tedy v průměru 75 %. Tento průměr je mnohem nižší ve srovnání s ostatními dvěma pohledy (90 %). Nižší míra porozumění předkládaným výrokům by mohla vysvětlit některé rozdíly v řazení výroků, které byly možná pro KP, kteří s reflexí aktivně nepracují, příliš složité, nesoucí vícero náhledů na reflexi najednou. Tyto výroky předpokládají hlubší porozumění tomuto konceptu a jejich záměr byl eventuální rozdíly objevit. Viz například zmíněný výrok č. 3: „*Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně*“ (–4), který předkládal, jednak že existují různé hloubky reflexe, jednak že je to nástroj ke změně. Podobná tvrzení mohla vyvolávat také frustraci, jež mohla být též umocněna počtem výroků, online formátem a vymezeným počtem políček.

Také odpovědi na další otázky v závěrečné části studie naznačují u KP 8 jistou míru frustrace. Jako odpověď na otázku, co pomohlo v rozhodování, bylo uvedeno „*nejjasnější výroky*“ a na otázku, co v názorech chybělo, „*konkrétnější popis*“. V doporučeních pak tento KP zmiňoval technické problémy, které mu práci s výroky ztěžovaly. Druhý KP uvedl, že se rozhodoval „*pocitově*“, na otázku, co v názorech chybělo, odpověděl: „*Nedokážu vyjádřit.*“ Na dotaz, co ho zaujalo/nadzvedlo/překvapilo, pak použil slova, jež mě inspirovala k názvu tohoto pohledu: „*Uvědomila jsem si, jak je reflexe důležitá a jak málo se s ní pracuje (i já s ní pracuji málo).*“ Tato slova mě rovněž vedla k identifikaci třetího tématu – transformace, jež se objevila také u *fenomenologického pohledu*.

Jak již bylo uvedeno, interpretace tohoto faktoru pro mě byla nejobtížnější, ale klíčová pro porozumění. Díky vlastní zkušenosti z účastí v jiných Q studiích vím, že třídění výroků na známé téma je mnohem jednodušší, zvláště když je to téma pro dotyčného důležité a zastává k němu jasné stanovisko. Čím méně je pro třídícího téma známé, tím větší frustraci při třídění zažívá, protože v Q metodologii je nejčastěji předloženo mezi 35 a 80 výroky a nejčastějším designem je tzv. nucená distribuce čili přesně daný počet políček, nejnižší na obou koncích pyramidy (Brown, 1980; Damio, 2016, Watts & Stenner, 2005). S rozvojem technologií a také díky covidové zkušenosti jsou online designy pro Q metodologii stále častější, přestože byly zpočátku spíše okrajovými, a ne příliš podporovanými (Ramlo, 2022).

Pro KP, jejichž Q-soubory definují *inspirovaný pohled* na reflexi, mohlo být tedy třídění 35 výroků o něco větší výzvou než pro KP reprezentující ostatní dva pohledy, kteří s reflexí pracují z různých důvodů aktivněji. Proto však vnímám *inspirovaný pohled* pro tuto studii jako velmi cenný – je onou zprávou pro novináře (Mike Stricklin) nebo místem, kde spí kreativita čekající na probuzení, když použiji metafory prof. Montgomery (Zoom Q seminář, 21. 8. 2023). Odhodlání KP 8 výzkum dokončit navzdory všem překážkám a pocíťované frustraci proto představuje ocenitelný zájem o reflexi. Jako velmi cenný pak vnímám transformační potenciál neboli abduktivní efekt, který byl v rámci Q metodologie mnohokrát zaznamenán a popsán (viz např. Brown, 2004; Wolf, 2022).

Interpretace tohoto faktoru mně také pomohla lépe porozumět dalšímu pohledu na reflexi ve vzdělávání, který je podle literatury častější než první dva pohledy (viz např. Čajko Eibicht et al., 2021; Knechtová, 2022; Navrátilová, 2011; Navrátilová & Navrátil, 2016; Navrátil & Navrátilová, 2022; Svojanovský, 2017; Trešlová, 2008). Podle statistik z Q Method Softwaru, na jehož platformě výzkum probíhal, třináct účastníků tento online výzkum přerušilo a už se k němu nevrátilo a několik desítek dalších na odkaz kliklo, ale nedokončilo ani první část studie. Důvodů k nedokončení mohlo být jistě více a bylo by zajímavé je zjistit, nicméně před vstupem do studie byli všichni participanti seznámeni s tím, že výzkum mohou přerušit a vrátit se k němu později. Na druhou stranu to podtrhuje zájem o reflexi těch, kteří nejen všechny výroky zařadili, ale také vyplnili závěrečnou část studie, která zahrnovala otevřené otázky, kde sdíleli své postřehy, doporučení a mnohdy také cennou zpětnou vazbu.

4.2.4 Sdílený pohled na reflexi zahrnující všechny tři pohledy na ni v profesním vzdělávání

Na závěr interpretace analýzy dat se zaměřím na tzv. souhlasné výroky (consensus statements), které patří ke klíčovým výstupům této studie. Jsou to výroky, jejichž faktorová skóre nevykazují významný mezifaktorový rozdíl (Brown 1980), a ukazují tedy na mezifaktorovou shodu. Tu vystihují následující témata: 1) propojení teorie, praxe a výzkumu, 2) klíč k vyjasnění priorit a snížení nejistoty, 3) reflexe jako dovednost, kterou je třeba si osvojit a kultivovat. Tuto shodu vnímám jako kruciólní a identifikovaným tématům se budu věnovat rovněž v příští kapitole ve vztahu k teorii a konceptualizaci reflexe (viz tabulka 9).

Tabulka 9: Souhlasné výroky napříč třemi pohledy na reflexi

Fenomenologický, pragmatický a inspirovaný pohled na reflexi – souhlasné výroky				
No	Výrok	Faktor A	Faktor B	Faktor C
22	Jedním z důležitých cílů reflexe v kontextu vzdělávání sester a sociálních pracovníků je propojování znalostí a dovedností z odborných a praktických předmětů čili propojování teorie, výzkumu a praxe.	2 0.6702	2 0.8715	1 0.5396
35	V kontextu praxe pomáhajících profesí vidím roli reflexe především ve schopnosti zaměřit se na to, co je důležité, a vypořádat se s pochybami a nejistotou.	1 0.5284	2 1.2755	2 1.0201
5	Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil.	-3 -1.4251	-2 -1.0071	-3 -1.3095
28	Reflexe je přirozený způsob myšlení, který není třeba dále rozebírat. Je to trend, který dříve nebo později zase odezní.	-3 -1.4679	-4 -1.7123	-2 -0.7897
11	Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.	-4 -1.4692	-2 -1.0862	-3 -1.5596
14	Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.	-4 -1.5878	-3 -1.5838	-2 -0.7897 *

Většina KP se shoduje na tom, že „jedním z důležitých cílů reflexe v kontextu vzdělávání sester a sociálních pracovníků je propojování znalostí a dovedností z odborných a praktických předmětů čili propojování teorie, výzkumu a praxe“ (výrok 22, +2, +2, +1). Z pohledu fenomenologického je tento cíl v souladu s holistickým chápáním reflexe. Pro další dva pohledy představuje propojení teorie, praxe a výzkumu klíč k efektivitě a profesnímu růstu, které zas tvoří podstatu jejich pohledu na reflexi ve vzdělávání.

Dalším souhlasným výrokiem je výrok 35: „V kontextu praxe pomáhajících profesí vidím roli reflexe především ve schopnosti zaměřit se na to, co je důležité, a vypořádat se s pochybami a nejistotou“ (+1, +2, +2). Jak lze očekávat, tento výrok je vnímán jako o trochu více důležitý pro KP reprezentující *pragmatický* a *inspirovaný pohled*, přesto vnímám tuto shodu jako důležitou pro obě profese, neboť prioritizace, pochyby a nejistota jsou pro tyto profesionály nevyhnutelné a setkávají se s nimi na prakticky každodenně.

Jako klíčové pak vnímám výroky, které většina KP umístila mezi nejvíce nesouhlasné, jež na reflexi nahlížejí jako na schopnost, se kterou se člověk musí narodit, například výrok 11: „Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit“ (-4, -2, -3). Nesouhlas s tímto výrokiem znamená, že většina KP vnímá reflexi jako dovednost, kterou můžeme získat a kultivovat. Tento pozitivní náhled na reflexi je důležitý z pedagogického hlediska, protože

pokud vzdělavatelé této tezi věří, je pravděpodobné, že jsou více motivováni vytvářet pro reflexi prostor a u svých studentů ji podporovat. Tento postoj rovněž otevírá dveře inovativním pedagogickým přístupům zaměřeným na rozvoj reflexivity u studentů. Má vliv také na profesní rozvoj, ve kterém hraje klíčovou roli individuální a skupinová reflexe a sebereflexe.

Obě hlediska jsou navíc konzistentní s interpretací ostatních výroků, které tvořily hlavní témata u *pragmatického* a *inspirovaného* pohledu na reflexi. Souvisí však také s tématy, jež vytvářejí podstatu pohledu *fenomenologického*, který reflektuje schopnost vidět širší kontext našeho jednání a myšlení a jejich vliv na vnější okolí. To zahrnuje v oblasti vzdělávání v ošetrovatelství a v sociální práci rovněž etické otázky, které jsou fundamentem obou profesí a zahrnují proces rozhodování, morální dilemata a profesní zodpovědnost.

Dalším výrokem, se kterým většina KP nesouhlasila, je výrok 28: „*Reflexe je přirozený způsob myšlení, který není třeba dále rozebírat. Je to trend, který dříve nebo později zase odezní*“ (–3, –4, –2). Tento výrok v podstatě navazuje na ten předchozí a úzce souvisí s výrokem č. 5: „*Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil*“ (–3, –2, –3).

Nesouhlas s oběma výroky naznačuje, že tito KP vnímají reflexi jako důležitou dovednost, jejíž kultivace je nezbytná a smysluplná. Nenahlíží na ni jako na jako na módní trend, naopak reflexi připisují velkou signifikanci. Někdy reflexe nemusí být příjemná, zvláště když v nás reflektované téma vzbuzuje nepříjemné pocity, emociální napětí nebo morální dilemata. Tento aspekt reflexe však vnímá převážná většina KP jako esenciální, což naznačuje silný nesouhlas převážné většiny KP s výrokem č. 14: „*Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení*“ (–4, –3, –2*).

Z nesouhlasu s tímto výrokem je patrné, že většina KP považuje reflexi ne za neproduktivní zdroj stresu a agravace, ale jako zásadní prvek profesního a osobního rozvoje. V kontextu ošetrovatelství a sociální práce – tedy v oborech, v nichž profesionálové i studenti zažívají různorodé a náročné situace – se reflexe jeví jako klíčový nástroj pro seberegulaci, etické rozhodování a posilování autonomie. Tento názor ilustruje komentář KP 28: „*Je dobré zabývat se reflexí studentů po odborné praxi na klinických pracovištích. Mají řadu zážitků, občas i velmi nepříjemných, a je potřeba je zpracovat.*“ Reflexe nám pomáhá uvědomit si naše jednání a chování, poskytuje nám pocit kontroly a tím nás zplnomocňuje. Tento aspekt má přímou souvislost

s tvorbou bezpečného prostředí, což bylo jedním z identifikovaných témat jak ve *fenomenologickém*, tak v *pragmatickém pohledu*.

4.2.5 Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou případné mezioborové rozdíly v pohledech na reflexi?

Tato výzkumná otázka byla do studie zařazena dodatečně v reakci na dotazy některých kolegů a kolegyně. Představení odpovědi je podloženo důležitým vysvětlením: primárním cílem Q metodologie je identifikovat a popisovat subjektivní názory a pohledy v daném vzorku. Není však jejím cílem tyto názory kvantifikovat či hodnotit (Ramlo, 2016).

Mezioborové vztahy jsou znázorněny v následujících tabulkách 10 a 11. Tabulka 10 zobrazuje vzdělavatele z oboru ošetrovatelství. Ukazuje, jak jednotlivé Q-soubory korelovaly s třemi hlavními faktory, tedy se třemi dominantními pohledy na reflexi. Písmeno X znázorňuje faktor, který tyto soubory definují. Tabulka 11 znázorňuje stejnou analýzu pro vzdělavatele z oboru sociální práce.

Jedním z rozdílů je, že výzkumu se zúčastnilo více profesionálů z oboru sociální práce (21) než z oboru ošetrovatelství (13). Příčinu tohoto rozdílu však nelze z dostupných informací vyvodit.

Tabulka 10: Faktorová matice s X označuje soubory definující jednotlivé faktory KP z oboru ošetřovatelství

Program Výuka	Kraj	Věk	Pohlaví	A	B	C	
3. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.60 X	0.15	-0.44
10. ošetřovatelství	T+P	A	40–49	žena	0.62 X	0.50	0.11
14. ošetřovatelství	T	A	50–59	žena	0.55 X	0.27	-0.01
28. ošetřovatelství	T	A	60–78	žena	0.81 X	0.21	0.08
32. ošetřovatelství	T	A	50–59	žena	0.73 X	0.41	0.06
1. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.17	0.55 X	0.16
2. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.15	0.56 X	0.18
27. ošetřovatelství	T+P	A	60–78	žena	0.41	0.69 X	-0.01
23. ošetřovatelství	N/A	N/A	N/A	N/A	0.39	0.72 X	-0.09
8. ošetřovatelství	T	A	32–39	žena	-0.01	0.11	0.80 X
9. ošetřovatelství	T+P	A	40–49	žena	0.08	0.46	0.55 X
16. ošetřovatelství	T+P	A	40–49	žena	0.63	0.54	-0.08
33. ošetřovatelství	T+P	A	50–59	žena	0.32	0.38	0.46
No. of Defining Variables				5	4	2	

Tabulka 11: Faktorová matice s X označuje soubory definující jednotlivé faktory KP z oboru ošetřovatelství

Program Výuka	Kraj	Věk	Pohlaví	A	B	C	
4. sociální práceT	A		60–78	žena	0.85 X	0.29	0.22
7. sociální práceT+P	A		40–49	žena	0.78 X	0.37	-0.00
12. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.80 X	0.34	0.14
13. sociální práce	T	A	40–49	žena	0.82 X	0.30	0.06
15. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.77 X	0.41	0.11
5. sociální práceT	A		50–59	žena	0.51 X	0.05	0.49
17. sociální práce	T+P	A	60–78	žena	0.64 X	0.30	0.27
22. sociální práce	T+P	A	25–32	muž	0.77 X	0.41	-0.03
24. Sociální práce	T+P	A	50–59	muž	0.69 X	0.11	0.28
25. sociální práce	T+P	A	50–59	žena	0.80 X	0.40	-0.09
26. sociální práce	P	A	40–49	žena	0.78 X	0.19	0.26
30. sociální práce	T+N	A	40–49	muž	0.58 X	0.48	0.05
31. sociální práce	N/A	N/A	N/A	N/A	0.57 X	-0.00	-0.02
34. sociální práce	T+N	A	40–49	žena	0.83 X	0.29	-0.06
35. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.75 X	0.31	-0.05
6. sociální práceT	A		40–49	muž	0.25	0.74 X	-0.02
20. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.22	0.85 X	0.26
21. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.35	0.68 X	0.17
29. sociální práce	T+P	A	40–49	muž	0.29	0.86 X	-0.02
11. sociální práce	T+P	A	40–49	žena	0.10	0.58	-0.59
18. sociální práce	T	A	40–49	žena	0.38	0.39	-0.06
19. sociální práce	T+P	A	40–49	muž	0.31	0.26	0.06
No. of Defining Variables				15	4	0	

Poznámka: Definující soubory označené X dosáhly alespoň hodnoty > 0.50. T = teorie, P = praxe, A = anonymizováno, N/A = údaj neuveden. Zeleně označené soubory dosáhly hladiny významnosti ≥ 0.50 ve vícero faktorech (confounded statements). Modře označené soubory nedosáhly hladiny významnosti 0.50 ani v jednom faktoru. Čísla jednotlivých účastníků byla vygenerována softwarem.

Dalším mezioborovým rozdílem je, že třetí pohled na reflexi, označený jako *Inspirovaný pohled*, byl definován hlavně na základě Q-souborů dvou vzdělavatelů z oboru ošetrovatelství. Charakteristickým rysem tohoto pohledu je volání po větší profesní podpoře, jak dokládají výroky 7, 12 a 33:

Výrok 7: „*Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to musí mít nejprve sám dobře osahané. A to je pro mě u reflexe trochu problém.*“ (C +4*, A -1, B -2)

Výrok 12: „*Vnímám reflexi jako důležitý nástroj v pomáhajících profesích, ale uvítala bych nějakou metodu nebo know-how, jak bych své studenty k reflexi přesně měla vést.*“ (C +3*, B +1, A 0)

Výrok 33: „*Rozhodně jako vyučující vnímám, že nejsem vybavena nástrojově tak, abych mohla přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe, tak u svých studentů.*“ (C +2*, B -1, A -1)

Je však důležité zdůraznit, že tyto výroky byly inspirovány rozhovorem s odborníkem z oboru sociální práce (Čajko Eibicht, 2022). Toto zjištění naznačuje, že v obou oborech existují profesionálové, kteří by uvítali silnější profesní podporu, jež by jim pomohla koncept reflexe lépe uchopit a pracovat s ním.

4.2.6 Výzkumná otázka č. 3: Jak se interpretované pohledy na reflexi vztahují k teoretickému uchopení konceptu reflexe ve vzdělávání (praxi a teorii)?

V odpovědi na tuto otázku nejprve navážu na předchozí odstavce zmiňující profesní podporu. Jak již bylo uvedeno, většina předložených výroků pro tuto studii pochází ze semistrukturovaných rozhovorů o reflexi se vzdělavateli z obou profesí (viz Čajko Eibicht, 2022) a z dotazníkového šetření zkoumajícího úroveň reflektivity studentů magisterského programu Řízení a supervize (viz Čajko Eibicht et al., 2021). Výstupy obou studií ukázaly, že profesní pozadí není rozlišujícím faktorem mezi respondenty; tím je jejich předchozí zkušenost s reflexí.

Výstupy této studie předchozí výsledky do značné míry potvrzují. Klíčovým závěrem je, že obě profesní skupiny sdílejí *fenomenologický* a *pragmatický* pohled na reflexi, zatímco pohled *inspirovaný* je specifický pro ošetrovatelství. V semistrukturovaných rozhovorech však tento pohled zastupoval obě profese a výroky č. 7, 12 a 21 a 33, které jej definují, byly v rozhovoru zmíněny KP z oboru sociální práce (Čajko Eibicht, 2022)

4.3 Závěr

Čtvrtá kapitola předkládá faktorovou analýzu a interpretaci výsledných faktorů. První výzkumná otázka („Jak vzdělavatelé v ošetrovatelství a v sociální práci v současné době nahlíží na reflexi?“) byla zodpovězena prostřednictvím tří různých pohledů na reflexi, označených jako *fenomenologický pohled*, *pragmatický pohled* a *inspirovaný pohled*. Objevil se také čtvrtý pohled, který byl nazván *sdílený pohled na reflexi*. Ten ilustruje pohled, se kterým se identifikovala většina KP a který nahlíží na reflexi jako 1) propojení teorie, praxe a výzkumu, 2) klíč k vyjasnění priorit a snížení nejistoty a 3) dovednost, kterou je třeba si osvojit a kultivovat.

Druhá otázka, zkoumající případné mezioborové rozdíly v pohledech na reflexi, ukázala jednak vyšší účast KP z oboru sociální práce ($n = 21$) než z oboru ošetrovatelství ($n = 13$), jednak že třetí, *inspirovaný pohled* definovaly KP z oboru ošetrovatelství. Zde je však důležité připomenout, že Q metodologie se nezabývá rozdíly, ale soustředí se na identifikaci různých názorů či pohledů. Také je dobré připomenout, že výroky, které definovaly třetí pohled, vzešly ze semistrukturovaného rozhovoru a odpovědí KP z oboru sociální práce. Přestože byl tedy v této studii *inspirovaný pohled* pohledem dvou KP z oboru ošetrovatelství, nelze shrnout, že je to pohled rozlišující jeden obor od druhého.

Třetí otázka, jak se interpretované pohledy na reflexi vztahují k teoretickému uchopení konceptu reflexe ve vzdělávání, vztahovala výsledky této studie k předchozím studiím, na které navazovala. Potvrdila, že reflexe je klíčovou dovedností, která by neměla být jednoduše předpokládána a od učitelů a studentů vyžadována bez poskytnutí záměrné podpory a vhodných nástrojů a metod. Podrobnější srovnání s teorií předkládá následující, pátá kapitola.

5 DISKUSE A SYNTÉZA VÝSLEDKŮ

TŘÍ EMPIRICKÝCH FÁZÍ A RELEVANTNÍCH PROJEKTOVÝCH VÝSTUPŮ

V této kapitole prezentuji syntézu výstupů pětiletého zkoumání konceptu reflexe ve vzdělávání. Tato syntéza je podložena výsledky tří empirických fází a reflektuje mnohvrstevnost této kompetence. Zdůrazňuje potřebu systematického, záměrného a holistického přístupu k jejímu rozvoji.

Výsledky z první empirické fáze, z dotazníkového šetření, odhalily klíčové výstupy týkající se komplexnosti konceptu reflexe a odpověděly na první dvě výzkumné otázky, zahrnující charakteristiky reflexe a zda jde o dovednost, kterou lze naučit a kultivovat. V souladu s literaturou, která podtrhuje komplexnost reflexe (D’Cruz et al., 2007; Van Beveren et al., 2023), naše výsledky naznačují, že efektivní reflektivní praxe vyžaduje integraci kognitivních, emocionálních a sociálních dimenzí. Tato multidimenzionální perspektiva nabízí nové možnosti pro vývoj pedagogických přístupů, které prosazují při výuce větší flexibilitu a uvědomění. Je nezbytné, aby se kognitivní rozvoj studentů doplňoval o emocionální a sociální dimenze, stejně jako o etické a hodnotové úvahy, které jsou klíčové pro celistvý reflektivní proces (viz také Čajko Eibicht & Lorenz, 2023).

Výběr kombinace SRIS a PHLMS škál byl strategickým rozhodnutím, které nám umožnilo detailněji prozkoumat nuance reflektivního procesu. Prostřednictvím těchto škál jsme zkoumali čtyři úrovně reflektivity: sebereflexi, sebe-vhled¹², uvědomování si přítomnosti a její nehodnotící akceptování¹³. Ukázalo se, že tato kombinace poskytuje robustnější nástroj pro měření

¹² Připomínám, že Grant při konstrukci SRIS nejprve definoval vhléd: „insight, the clarity of understanding of one’s thoughts, feelings and Behavior“ (Grant et al., 2002, s. 821). Později specifikoval, že SRIS se vztahuje k sebe-vhledu (self-insight), nikoliv ke kognitivnímu vhlédu (Stein & Grant, 2014). V českém jazyce zní možná lépe než sebe-vhled sebezpoznání.

¹³ Akceptace neboli nehodnotící přijetí je klíčovým principem mindfulness, který zahrnuje vědomé uznání a přijetí vlastních myšlenek, pocitů a tělesných vjemů v daném okamžiku bez snahy je odsoudit, ignorovat, změnit, nebo potlačit. Tato forma akceptace se neslučuje s rezignací nebo pasivitou. Je zaměřena na uznání skutečnosti takové, jaká je, což umožňuje lepší porozumění vlastním vnitřním zkušenostem a může vést k větší emoční rovnováze a sebezpřijetí (Kabat-Zinn, 2005).

5 Diskuse a syntéza výsledků tří empirických fází a relevantních projektových výstupů

reflektivity (viz též např. DaSilveira et al., 2015; Harrington et al., 2016). Předchozí studie totiž ukázaly, že vztah mezi sebereflexí („inspekci a evaluaci vlastních myšlenek, pocitů a chování“) a sebe-vhledem („jasností pochopení svých myšlenek, pocitů a chování“) není přímočarý čili že sebereflexe ne vždy vede k hlubšímu sebe-vhledu (sebeuvědomění) (Grant et al., 2002, s. 821). Určujícím faktorem jsou v tomto vztahu tzv. dysfunkční postoje, které Weissman a Beck (1978) definují jako „negativně zaujaté předpoklady a přesvědčení o sobě samém, o světě a budoucnosti“ (in Stein & Grant, 2014, s. 508). Kombinací obou škál, SRIS a PHLMS, přispěla naše studie k lepšímu pochopení jednotlivých aspektů reflexe tím, že sebereflexi od dělila od negativních či dysfunkčních postojů, které s ní primárně byly asociovány, a zaměřila pozornost na pozitivní roli sebe-vhledu v kombinaci s oběma aspekty všímavosti (mindfulness).

Koncept mindfulness se tedy zdá mít rozhodující roli při potlačování zmíněných dysfunkčních postojů a pro posilování vhledu, což je zásadní pro efektivní reflexi a sebereflexi (Harrington et al., 2014; Harrington et al., 2016). V kontextu vzdělávání sester a sociálních pracovníků z toho vyplývá, že teoretická podpora kladoucí u studentů důraz na rozvinutí všímavosti, sebeuvědomění, nehodnotícího posuzování a dalších seberegulačních dovedností může vést k větší kognitivní flexibilitě a tím také k dosažení hlubšího vhledu v osobní i profesní rovině (Johns, 2022; McKinnon, 2016; Trowbridge & Lawson, 2016; Walker & Mann, 2015). V tomto ohledu Brach (2023) zdůrazňuje význam pauzy (pause) jako prostředku k uvědomění si vnitřních pocitů, který vede ke konstruktivnějším odpovědím a akcím namísto impulzivních reakcí. Tato seberegulace vede profesionály také k pocitu zplnomocnění (agency) a zodpovědnosti za své chování a jednání.

Supervize byla identifikována jako platforma pro reflexi (Vaňková & Bártlová, 2015). Samotná dostupnost supervize však v naší studii neměla vliv na dosažení vyššího skóre v předložených dotazníkových škálách. Záleží jistě rovněž na kvalitách supervizora, na jeho schopnostech nastolit bezpečné prostředí a na organizační kultuře dané organizace (Havrdová & Hajný, 2008). V každém případě, jak upozorňují Čajko Eibicht a Lorenz (2022), je poskytování supervize třeba vnímat v širším společensko-politickém kontextu. Praxe supervize, která je v České republice pro sociální práci zakotvena v zákoně, s sebou kromě benefitů nese rovněž rizika. S nástupem manažerských praktik se v rámci neoliberální sociální politiky zvyšuje napětí mezi individuálním a institucionálním pojetím kvality supervize. Tento vývoj částečně vedl k poklesu zájmu o supervizi mezi sociálními pracovníky (Čajko Eibicht & Lorenz, 2022). V ošet-

5 Diskuse a syntéza výsledků tří empirických fází a relevantních projektových výstupů

řovatelství se ze stejných důvodů snaha o institucionální zavedení supervize zatím nezhmotnila, třebaže diskuse okolo tohoto tématu probíhá (Špirudová, 2015b).

Na druhou stranu dobře vedená supervize může poskytnout platformu pro rozvoj reflexe a profesní podporu. V případě naší studie nesouvisel rozdíl v reflektivních schopnostech s přístupem k supervizi (tedy zda je pro pracovníka dostupná), ale poukazoval na důležitost systematického, záměrného a holistického přístupu k učení se být reflektivním praktikem. V kontextu praxe jsou reflektivní kompetence klíčovými prvky autonomní profesní odpovědnosti (Čajko Eibicht & Lorenz, 2022). Teoretická podpora spočívá v podpoře sebeuvědomování, seberegulačních dovedností a kognitivní flexibility, což jsou velmi důležité atributy jak pro sociální pracovníky, tak pro zdravotní sestry (Harrington et al., 2014). Sebereflexe je v tomto směru klíčová a je nezbytná pro dosažení cílevědomé a řízené změny, která souvisí se schopností jednotlivců řešit problémy a být odolný vůči stresu (Grant et al., 2002).

Uvedené poznatky z první empirické fáze byly podkladem pro semistrukturované rozhovory se vzdělavateli sociálních pracovníků a všeobecných sester v druhé empirické fázi výzkumu, která byla vedena dvěma výzkumnými otázkami: „Jak pohlíží na reflexi vzdělavatelé v oborech sociální práce a ošetrovatelství?“ a „Jakými metodami lze reflexi podněcovat?“ (kompletní otázky, které rozhovory podněcovaly, viz příloha CH).

Reflexivní tematická analýza (RTA) rozhovorů ukázala, že předchozí zkušenosti s reflexí významně ovlivňují, jak vzdělavatelé sociální práce a ošetrovatelství přistupují k podpoře reflektivního myšlení u svých studentů. Vzdělavatelé, kteří byli v minulosti vedeni k reflexi specifickou metodou, ji často implementují do své výuky a na základě zpětné vazby od studentů a svých vlastních zkušeností ji rozvíjejí. Například vzdělavatel¹⁴ ovlivněný zážitkovou pedagogikou skrze skautskou výchovu tento přístup aktivně uplatňuje ve své výuce. Další vzdělavatel, který se seznámil s technikami kladení reflektivních otázek během mezinárodního projektu, tyto techniky využívá ve své výuce teorie a praxe a neustále je rozvíjí a vylepšuje. Jejich přístupy k výuce a reflexi jsou v souladu s Deweyovým pragmatickým pojetím pedagogiky, kde je vzdělávací proces pojímán jako aktivní a dynamický dialog mezi studentem a učitelem a kde jsou zkušenosti a interakce s prostředím uznávány jako nezbytné pro hluboké porozumění a integraci teorie s praxí (Rodgers, 2002).

¹⁴ Pro zachování anonymity používám pro všechny KP mužský rod.

5 Diskuse a syntéza výsledků tří empirických fází a relevantních projektových výstupů

Rovněž vzdělavatelé, kteří byli k reflexi a rozvoji všímavosti vedeni od mládí, v dospělosti tyto dovednosti nadále rozvíjejí a implementují je do svých vzdělávacích metod. Jejich pedagogické přístupy reflektují fenomenologický pohled na reflexi, který zdůrazňuje akceptaci a zpracování emocí jako zásadní součást lidské zkušenosti. Tyto přístupy propojují emoce s racionálním myšlením, což vede ke komplexnějšímu chápání dané situace. Záměrnost vědomí neboli intencionalita (Creswell, 1998) hraje v tomto procesu klíčovou roli, protože vede při posuzování druhých či zkoumaných jevů k osvobození se od vlastních předsudků a k otevřenosti vůči novým perspektivám. Učitel zastává roli facilitátora, který studenty podporuje v reflexi a v pronikání do podstaty zkoumaných jevů (Malthouse, 2011). V souladu s Deweyovým pragmatickým přístupem, který při reflektování nabádá k upřímnosti a otevřenosti¹⁵ (Rodgers, 2002), je také ve fenomenologickém přístupu kladen důraz na upřímnost, přímost, otevřenost a zodpovědnost, které – ač obtížnější – nabízejí větší šanci na rozšíření našeho pole znalostí a uvědomění (Malthouse, 2011).

V případě vzdělavatelů, kteří v minulosti nebyli systematicky vedeni k reflexi, je patrné, že pro ně reflexe není lehce uchopitelná. Tito KP vyjadřovali potřebu podpory a poskytnutí know-how, například formou workshopů, které by jim pomohly efektivněji vést své studenty k reflektivní praxi. Tato podpora, která pro ně není v současnosti dostupná, by vzdělavatelům pomohla využívat reflexi záměrně, což by bylo ku prospěchu jak pro studenty, tak pro samotné vzdělavatele. Ti, kteří využívají konkrétní metodu, by pak mohli tuto metodu kombinovat s jinými přístupy podporujícími reflexi a udělat tím proces výuky zajímavějším jak pro studenty, tak pro svůj profesní rozvoj a praxi.

Tyto výstupy jsou konzistentní s našimi předchozími zjištěními, kde studenti (profesionálové ze zdravotnictví a sociální práce) připravující se na roli supervizorů dosáhli vyššího skóre v obou hodnoticích škálách oproti těm, kteří takovou systematickou přípravu neměli. Tento trend se shoduje s poznatky ze všech tří provedených studií.

Ve třetí studii byla potřeba záměrného a systematického rozvíjení reflexe identifikována u *inspirovaného pohledu na reflexi*, který byl sice reprezentován pouze dvěma účastníky z oboru ošetrovatelství, avšak podobná potřeba byla vyjádřena také komunikačními partnery ze sociální práce během semistrukturovaných rozhovorů. V této studii rovněž účastníci definující *pragmatický pohled* na reflexi hodnotili výroky týkající se potřeby rozmanitých vzdělávacích

¹⁵ Ve smyslu být otevřený a upřímný sám k sobě.

5 Diskuse a syntéza výsledků tří empirických fází a relevantních projektových výstupů

technik na podporu reflexe jako klíčové a umístili je tak v hierarchii důležitosti nejvýše (+4 a +3). To naznačuje, že pokud by jim tyto metody byly představeny, například během vzdělávacích workshopů, podpořilo by to integraci nových vzdělávacích přístupů do jejich praxe, což by mohlo obohatit výuku a systematictěji posílit reflektivní dovednosti studentů.

Potřeba lepší přípravy vzdělavatelů pro vedení studentů k reflektivní praxi je hojně zdokumentovaná také v literatuře (např. Braine, 2009; Graham & Johns, 2019; Korthagen, 2015; Parrish & Crookes, 2014; Ryan & Ryan, 2013). Tyto výzkumy ukazují, že tato dovednost vyžaduje kultivaci a pozornost, a proto by neměla být automaticky u vyučujících předpokládána a od studentů vyžadována bez poskytnutí záměrné podpory a vhodných nástrojů a metod (Parrish & Crookes, 2014). Braine (2009) ve své explorativní studii zaměřené na vnímání a chápání reflexe u nových učitelů ošetřovatelství zjistila, že většina vyučujících se necítí být kompetentní k tomu, aby se angažovali v „tomto komplexním procesu“, který reflexe představuje (s. 263). Race (2006) k tomu poznamenává, že pakliže vzdělavatelé sami nepoužívají reflexi, nemohou tuto dovednost kultivovat ani u svých studentů (in Braine, 2009). Rovněž Russell (2006) upozorňuje, že podpora reflektivní praxe vyžaduje mnohem více než jen říct profesionálům, aby reflektovali, a doufat v to nejlepší. Podle něj by reflektivní praxe měla být vyučována „explicitně, přímo, promyšleně a s trpělivostí“ a měla by zahrnovat integraci osobní reflexe, zaměřené na zlepšení vlastní výuky (s. 203–204).

Dalším klíčovým poznatkem, který studie přinesly, byl okrajový zájem o kritickou reflexi mezi komunikačními partnery obou profesí, což ovšem koresponduje s širším kontextem v Česku, kde zatím není kritické reflexi v praxi a ve vzdělávání věnována dostatečná pozornost (Navrátil & Navrátilová, 2022). Výjimkou je vědecká komunita v sociální práci, kde se tomuto konceptu věnuje například Glumbíková (2020), Janebová a Štěpánek (2019) nebo Navrátil a Navrátilová (2022). Naopak v ošetřovatelství je zapojení konceptu kritické reflexe do vzdělávacích a praktických procesů podle dostupných zdrojů zatím minimální, přestože zájem o reflexi se zvyšuje, jak ukazují například práce Bezděkové (2015), Knechtové (2022), Trešlové (2009) nebo Špirudové (2015).

Tento stav je v ostrém kontrastu se situací v zemích západní Evropy, což vyšlo najevo během našich diskusí s mezinárodními partnery z projektu INORP a na mezinárodních konferencích. Lorenz (2022) uvádí jako důvod historické kořeny, kdy u nás za socialistické éry byla snaha o eliminaci reflexe kvůli udržení kontroly státu nad občany. Naopak v západní Evropě bylo občanům umožněno aktivně se podílet na společenských rozhodnutích, což rozvoj kritického

5 Diskuse a syntéza výsledků tří empirických fází a relevantních projektových výstupů

myšlení a (kritické) reflexe podporovalo. Zdá se tedy, že 35 let od sametové revoluce se do našeho nastavení stále ještě promítá 40 let totalitního režimu.

Kromě toho Lorenz (2022) upozorňuje na nebezpečí neoliberalistických politik, které se na Západě začaly prosazovat v osmdesátých letech a postupně s sebou přinesly změnu paradigmatu v rovnováze práv a povinností občanů a státu. Podle Lorenze (2022) měl tento ideologický posun k hodnotám individualismu a osobní zodpovědnosti za následek zpochybnění sociálního státu a jeho schopnosti poskytovat veřejné služby, což vyústilo v negativní vnímání státních investic do oblasti zdravotnictví, vzdělání a sociálních služeb. Zaměstnanci těchto sektorů jsou postaveni před požadavek nákladové efektivity a redukce výdajů, což v praxi často vede ke snížení kvality poskytovaných služeb a omezení prostoru pro kritické myšlení a reflexi. Podobnou situaci můžeme v současné době stále častěji pozorovat také u nás (viz například Glumbíková, 2020; Navrátil & Navrátilová, 2022).

Rozvoj kritické reflexe je v tomto kontextu klíčový, protože umožňuje profesionálům v sociální práci a ošetrovatelství kriticky přehodnotit nejen svá individuální rozhodnutí, ale i širší sociopolitické síly, které ovlivňují jejich práci. Kritická reflexe je nezbytná pro identifikaci a zkoumání systémových nedostatků a pro boj proti redukci sociálních služeb na pouhou ekonomickou transakci (Lorenz, 2022). Tato schopnost přemýšlet nad vlastní praxí a vlivem vnějších faktorů je zásadní pro udržení odborné integrity a poskytování kvalitní péče a služeb, které podporují sociální spravedlnost a rovnost příležitostí. V tomto směru byla kritická reflexe v západní Evropě dlouhodobě považována za základní komponentu profesního rozvoje, zatímco v Česku je potřeba tuto praxi dále rozvíjet a začleňovat do vzdělávacích a profesních struktur.

Limitace výzkumu

Každá studie, kterou v rámci své disertační práce předkládám, má kromě přínosů též specifická omezení, která zmiňuji v příslušných publikacích. Třetí studie, které jsem se v rámci disertační práci věnovala, využívá Q metodologii v online prostředí, a kromě dalších cenných poznatků pro budoucí výzkum má rovněž své limitace.

Ačkoliv online distribuce studie umožnila dosáhnout vysoké flexibility a oslovení většího počtu vzdělavatelů, mohla být vnímána jako omezení způsobené absencí osobní interakce. Přímý kontakt (face-to-face) navíc mohl přinést bohatší data o zkoumaném jevu. Obzvláště chyběly hlasy těch, kteří se možná s prezentovanými názory neztotožňují, jsou tématem unaveni, nebo o téma reflexe nemají zájem. Nedostatek času či obavy o ochranu soukromí mohly rovněž ovlivnit něčí účast. Tyto faktory naznačují potřebu vyvinout výzkumný přístup, jenž by byl

5 Diskuse a syntéza výsledků tří empirických fází a relevantních projektových výstupů

k těmto výzvám citlivější, například prostřednictvím online platform, jako je Zoom nebo MS Teams.

Výběrové zkreslení mohlo mít vliv na reprezentativnost vzorku, jelikož ne všichni oslovení KP se pravděpodobně cítili v online prostředí pohodlně. Interpretace dat mohla být ovlivněna subjektivním pohledem výzkumníka, ačkoli toto riziko bylo sníženo díky mým profesním vazbám k oběma zkoumaným oborům a konzultacím s odborníci na Q metodologii z jiného oboru, která poskytla nezaujatý pohled. Přesto tato omezení snižují možnost aplikace zjištění na širší zkoumanou populaci.

V každém případě komplementarita a paralela mezi výstupy ze semistrukturovaných rozhovorů a interpretacemi Q faktorů, které vedly k identifikaci tří perspektiv na reflexi, otevírají dveře pro budoucí výzkum a nabízejí cenné náhledy, které si zaslouží další prozkoumání.

6 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci tří empirických fází našeho výzkumu jsme identifikovali reflexi jako komplexní fenomén, který se projevuje na osobní, interpersonální a sociostrukturální úrovni (Van Beveren et al., 2023) a je hluboce zakotven v historickém kontextu a současných vědeckých diskurzích. Tato mnohvrstevná poloha reflexe komplikuje formulaci jednotné definice, což ilustruje různorodost interpretací v odborné literatuře (viz např. Beauchamp, 2006). Reflexi lze přirovnat k rhizomu, tedy k rozvětvenému systému kořenů, který reprezentuje síť propojených konceptů a idejí (Deleuze & Guattari, 2010 in Nehyba et al., 2014). Pátrání po původu reflexe lze přirovnat ke snaze aplikovat starověké myšlení na to, co vzniklo v době postmoderní (in Nehyba et al., 2014). Proto je podstatné, aby byl pojem reflexe vždy precizně vymezen a jeho význam pevně ukotven v konkrétním kontextu, ve kterém je používán. Tento způsob pomáhá předcházet erozi významu a umožňuje hlubší porozumění jeho roli a efektivní aplikaci ve výzkumu, vzdělávání a profesní praxi v ošetrovatelství a v sociální práci. Tato disertační práce přispívá k prohloubení pochopení reflexe jako klíčové kompetence, zkoumá její různé dimenze, podporuje její rozvoj a tím přispívá k odbornému dialogu a profesní diskusi.

Naše výzkumné metody zahrnují dotazníkové šetření, semistrukturované rozhovory a Q metodologii. Záměrem bylo získat komplexnější pohled na reflexi z perspektivy vzdělavatelů obou oborů, včetně způsobů jejího využívání v současném profesním vzdělávání. Každá metoda přispěla specifickými poznatky a společně umožnily hlubší porozumění reflexi jako procesu, jehož obsah je závislý na kontextu, ve kterém probíhá. Dotazníkové šetření zdůraznilo potřebu holistického přístupu k reflexi. Semistrukturované rozhovory odhalily osobní názory a zkušenosti vzdělavatelů, které mohly být sdíleny jen v důvěrném a kolegiálním prostředí. Q metodologie umožnila poznatky z rozhovorů předložit širší populaci vzdělavatelů a identifikovat jejich subjektivní struktury vztahující se k reflexi a jejímu využití ve vzdělávání. Tato metodologická triangulace posílila validitu našeho výzkumu a umožnila hlubší proniknutí do charakteristik reflektivního procesu ve vzdělávání.

Doporučení pro praxi

Na základě našich zjištění a osobních zkušeností s podporou reflexe považujeme za nezbytné vytvoření určitých podmínek, které reflexi u studentů usnadňují. K těmto podmínkám patří:

- Bezpečné prostředí pro reflexi: Vytvoření atmosféry, kde je každý příspěvek k reflexi vnímán jako cenný, kde je podporována otevřená výměna myšlenek a kde jsou studenti motivováni k reflexi bez obav z negativního hodnocení.
- Systematické motivování studentů: Klíčové je motivovat studenty k rozvoji reflexe a systematicky navazovat nové informace na předchozí znalosti.
- Dostatečný čas a prostor: Kvalitní reflexe vyžaduje čas. Časová tíseň reflexi nepomáhá.
- Další výzvou bývá, jak reflexi začít. Protože se jedná o možné překážky pro reflexi, věnuji tomuto tématu ve své výuce speciální prezentaci. Velice často přitom čerpám z edukačních videí Siobhan Maclean (<https://www.youtube.com/@siobhanmaclean9614/videos>).
- Podpora kreativity: Tvořivost je velmi důležitou složkou reflexe. Je dobré studenty podpořit, aby překročili tradiční narativní techniky psaní a vyzkoušeli si alternativní formy jako poezie, ilustrace, hudba, tanec atd. (viz např. Maclean, 2022; Taylor, 2010).

Pro rozvoj reflexe je klíčové vést studenty k záměrné reflexi, což může být podpořeno prostřednictvím různých pedagogických přístupů, včetně práce ve skupinách, vytváření modelů, myšlenkových map nebo skupinových diskusí ve dvojicích či trojicích, které předcházejí diskusi v celé třídě. Nápomocna může být též nabídka různých modelů podněcujících reflexi, které studentům poskytují určité vodítko či strukturu. Studenti by však měli mít svobodu ve výběru modelu, který jim nejvíce vyhovuje (viz také Čajko Eibicht & Lorenz, 2023). Maclean (2016) např. nabízí balíček 52 karet popisujících esenci různých modelů a na závěr podněcujících studenty a profesionály, aby si vytvořili vlastní model. Tyto metody posilují reflektivní myšlení a umožňují studentům hlouběji se zamýšlet nad obsahem a kontextem vzdělávacích aktivit a reflektovaných zkušeností.

Podpora učitelů je stejně klíčová. Bez jejich adekvátní přípravy a podpory nemůžeme očekávat, že budou schopni reflexi efektivně integrovat do výuky. Poskytnutí nástrojů a podpory pro jejich profesní rozvoj jsou nezbytné, stejně jako reflexe vlastní praxe a zpětná vazba od kolegů a studentů, které jsou cennými zdroji pro další rozvoj učovatelských metod.

Vzdělávací proces by měl podporovat tvorbu profesní identity, která je založena na pevných základech profese, ale je zároveň inkluzivní a otevřená mezioborové spolupráci. Reflektivní praxe, participativní přístupy a mezioborová spolupráce nabízejí cesty k řešení výzev současné doby a posilují profesní autonomii a spolupráci. Projekt Erasmus+ INORP ukázal, že kritická reflexe a participace, které jsou nezbytné pro rozvoj etické a efektivní praxe, vyžadují zohled-

nění individuálních, sociálních, historických a společenských kontextů (Van Beveren et al., 2023; Praktická příručka INORP).

LITERATURA

- Akhtar-Danesh, N. (2017). An Overview of the Statistical Techniques in Q-Methodology: Is There a Better Way of Doing Q-Analysis? *Operant Subjectivity*.
<http://www.operantsubjectivity.org/pub/845>
- Akhtar-Danesh, N., Baumann, A., & Cordingley, L. (2008). Q-methodology in nursing research: A promising method for the study of subjectivity. *Western Journal of Nursing Research*, 30(6), 759–773. <https://doi.org/10.1177/0193945907312979>
- Albright, E. A., Christofferson, K., McCabe, A., & Montgomery, D. (2019). Operant Subjectivity Lessons Learned: Some Guidelines to Factor Interpretation •. *Operant Subjectivity: The International Journal of Q Methodology*, 41, 134–146.
<https://doi.org/10.15133/j.os.2019.001>
- Allen, D. & Light, J. S. (eds.) (2015). *From Voice to Influence: Understanding Digital Citizenship in a Digital Age*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aji, C. A. & Khan, M. J. (2019). The Impact of Active Learning on Students' Academic Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 07(03), 204–211.
<https://doi.org/10.4236/jss.2019.73017>
- Askeland, G. A. & Fook, J. (2009). Critical Reflection in Social Work. *European Journal of Social Work*, 12(3), 287–292. <https://doi.org/10.1080/13691450903100851>
- Baer, M., & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24(1), 45–68. <https://doi.org/10.1002/job.179>
- Baines, C. (1992). *Emerging changes in the health care system and their implications for nursing practice and education*. Kamloops, BC: Cariboo College Nursing Department.
- Beddome, G., Budgen, C., Hills, M., Lindsey, A. E., Duval, P. M. & Szalay, L. (1995). Education and practice collaboration: A strategy for curriculum development. *Journal of Nursing Education*, 34, 11–15.
- Béres, L. & Fook, J. (2020). *Learning Critical Reflection. Experiences of the Transformative Learning Process*. New York: Routledge.
- Besika, A., Collard, P. C. & Coogan, J. (2018). Attitudes of therapists towards people with learning disabilities. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(1), 89–101.
<https://doi.org/10.1002/capr.12139>
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45, 305–319.
- Bezděková, J. (2015). *Aplikace modelu ALACT reflektivní praxe do vzdělávání sester v Intenzivní péči*. Diplomová práce. Katedra ošetřovatelství, MU LF Brno.

- Boler, M. (1999) A pedagogy of discomfort: witnessing and the politics of anger and fear, in M. Boler (ed.). *Feeling Power*. Taylor and Francis, 175-202.
- Boud, D. (2010). *Relocating Reflection in the Context of Practice: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Braine, M. E. (2009). Exploring new nurse teachers' perception and understanding of reflection: An exploratory study. *Nurse Education in Practice*, 9(4), 262–270.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2008.08.008>
- Branch, W. T. (2005). Use of critical incident reports in medical education. A perspective. *Journal of General Internal Medicine*, 20(11), 1063-1067. DOI: 10.1111/j.1525-1497.2005.00231.x
- Braswell, R. D. (2022). Chap. 6. *Comparative Rotations and Analyses of Q Data: A Worked Example*. Excerpt from: "Cultivating Q Methodology: Essays Honoring Steven R. Brown" by James C. Rhoads. BookBaby, 494 p. Scribd: <https://www.scribd.com/book/570045934>
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304.
<https://doi.org/10.1080/13691450902945215>
- Brown, S. R. (Steven, R. & Stephenson, W. (1980)). *Political subjectivity : applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Brown, S. R. & Robyn, R. (2004). *Philosophical Foundations of Theoretical Rotation*. www.qmethod.org
- Brown, S. R. (2019). Subjectivity in the Human Sciences. *The Psychological Record*, 69(4), 565–579. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00354-5>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*. 2021, 18(3), 28–352. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. & Farrow, V. (2008). The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204–223. DOI: 10.1177/1073191107311467
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D. & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability* 12(9), 3827, 1–8. DOI:10.3390/su12093827
- Cornejo, F. (2020). Chapter 10 in BÉRES, Laura a Fook, Jan. (2020). *Learning Critical Reflection. Experiences of the Transformative Learning Process*. Routledge, New York. ISBN 978-1-138-49130-4
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51.

- Cottrell, S. (2017). *Critical Thinking Skills: effective analysis, argument and reflection*. (3rd ed). 1–309. Red Globe Press, UK.
- Coward, M. (2011). Does the use of reflective models restrict critical thinking and therefore learning in nurse education? What have we done? *Nurse Education Today* 31(8), 883–886. DOI: 10.1016/j.nedt.2011.01.012
- Creswell J. W. (2010). *Mapping the field of mixed methods research*. In Tashakkori A., Teddlie C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed., pp. 45-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Čajko Eibicht, M., Lorenz, W. (2022). Reflective Ethical Decision-Making Process for Advancing Social Work, 129–141. Chap. 9 in Tan, N. T. & Shajahan, P. K. *Remaking Social Work for the New Global Era*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-08352-5>
- Čajko Eibicht, M., Lorenz, W. (2023). Promoting Reflective Learning Styles Among Social Work and Nursing Students: A Review. In: Havrdová, Z. & Lorenz, W. Introduction: Reflectivity in Philosophical, Sociological, Psychological and Pedagogical Contexts. In *Enhancing Professionalism Through Reflectivity in Social and Health Care* (1–16). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28801-2_1
- Čajko Eibicht, M., Lorenz, W. & Havrdová, Z. (2021). Enhancing reflectivity in social, care and health professionals-identifying students' abilities and needs. *European Journal of Social Work*, 25(4), 732–744. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.2016644>
- Čajko Eibicht, M. (2022). In Havrdová, Z. *Důstojnost, reflexe a participace v praxi zdravotních a sociálních služeb*. Tento výstup byl podpořen grantem studentského specifického výzkumu SVV 2020–2023, č. 26060602: Organizační kultura, reflexivita, důstojnost – výzkumy z oblasti sociální práce. ISBN 978-80-7571-101-4 (e-kniha). FHS UK, 2022 BY-NC
- Dahlgren, L. O., Eriksson, B. E., Gyllenhammar, H., Korkeila, M., Saaf-Rothoff, A., Wernerson, A. & Seeberger, A. (2006). To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, 40(1), 72–78. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02349.x>
- DaSilveira, A., DeSousa, M. L., Gomes, W. B. (2015). Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. *Frontiers in Psychology*, 6(930), 1–11. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00930
- D’Cruz, H., Gillingham, P. & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 37(1), 73–90. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl001>

- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. 2nd ed. Open University Press, Maidenhead, Philadelphia. ISBN 0 335 21303 0 (pb)
www.openup.co.uk
- Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem. Jak postavit vaše výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion, sv. 08. ISBN 9781234567897
- Di Gursansky, D., Quinn, D. & Le Sueur, E. (2010). Authenticity in reflection: Building reflective skills for social work. *Social Work Education*, 29(7), 778–91. DOI: 10.1080/02615471003650062
- Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1). 1–14. DOI: 10.19043/ipdj.71.002
- Edwards, G. & Thomas, G. (2010). Can reflective practice be taught? *Educational Studies*, 36(4), 403–414. DOI: 10.1080/03055690903424790.
- Egan, R., Maidment, J. & Connolly, M. (2017). Trust, Power and Safety in the Social Work Supervisory Relationship: Results from Australian Research. *Journal of Social Work Practice*, 31(3), 307–321. DOI: 10.1080/02650533.2016.1261279
- Ellingsen, I. T., Størksen, I. & Stephens, P. (2010). Q methodology in social work research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(5), 395–409.
<https://doi.org/10.1080/13645570903368286>
- Evelein, F., G. & Korthagen, F., A., J. (2015). *Practicing Core Reflection. Activities and Lessons for Teaching and Learning from Withing*. Routledge, New York and London. ISBN 978-0-415-81996-1 (pbk).
- Felder, R. M. & Brent R. (2016). *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. Chapter 6. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fischer, I. (2019). *Factors Influencing Academic and Employment Outcomes: A Multiphase Q-Methodology Study*. Canterbury Christ Church University. Thesis for the Degree of Doctor of Education.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Fook, J., White, S. & Gardner, F. (2006). Critical Reflection: A review of contemporary literature and understandings. In S. White, J. Fook & F. Gardner (eds.), *Critical Reflection in Health and Welfare* (3–20). Open University Press.
- Fragkos, K. C. (2016). *Reflective Practice in Healthcare Education: An Umbrella Review*. *Educ. Sci.* 2016, 6, 27. DOI: 10.3390/educsci6030027
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
<https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>

- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Garcia, P., Ke, Y., Kelley, P. et al. *Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*. Lancet 2010, 376, 1923–1958.
- Freshwater, D., Taylor, B., J. & Sherwood, G. (2008). *International Textbook of Reflective Practice in Nursing*. Blackwell Publishing. ISBN: 978-1-4051-6051-3 (Pbk)
- Fuentealba, R. & Russell, T. (2020). *Telling is not Teaching, Listening is not Learning: New Teacher Education Practices from a Critical Friendship*. In C. Edge, A. Cameron-Standerford & B. Bergh (eds.), *Textiles and Tapestries*. EdTech Books.
https://edtechbooks.org/textiles_tapestries_self_study/chapter_24
- Ganzevles, M., Andriessen, D., van Regenmortel, T., & van Weeghel, J. (2021). When Methods Meet Motives: methodological pluralism in Social Work research. *Quality and Quantity*, 56(3), 949–965. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01161-3>
- Garrison, J. (1995) 'Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism', *American Educational Research Journal*, 32(4), pp. 716-740. doi: 10.3102/00028312032004716.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford:Further Educational Unit, Oxford Polytechnic.
- Gibbs, P. & Angelides, P. (2008). Understanding friendship between critical friends. *Improving Schools*, 11(3), 213–225. <https://doi.org/10.1177/1365480208097002>
- Glumbíková, K. (2020). *Reflexivita v sociální práci s rodinami*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-4011-4.
- Graham, M. M., & Johns, C. (2019). Becoming student kind: A nurse educator's reflexive narrative inquiry. *Nurse Education in Practice*, 39, 111–116.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.007>
- Green Lister, P. & Crisp, B. (2007). Critical incident analyses: A practice learning tool for students and practitioners. *Practice*, 19(1), 47-60. DOI: 10.1080/09503150701220507.
- Healy, K. (2017). Becoming a Trustworthy Profession: Doing Better Than Doing Good. *Australian Social Work*, 70(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.973550>
- Harrington R, Loffredo D. A. & Perz, C. A. (2016). Dispositional Mindfulness Facets and Self-insight as Predictors of Subjective Well-being: An Exploratory Analysis. *North American Journal* 18(3), 469–482. <https://www.researchgate.net/publication/321335644>
- Havrdová, Z., Bosá, M., Zajacová, M., Lorenz, W., Van Beveren, L., Roets, G., Donnelly, S., Campbell, J., Soukup, P. (2022b). Sborník konference *Enhancing reflexivity at the workplace* (24. 6. 2022). Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7571-098-7 (e-kniha). https://krs.fhs.cuni.cz/KRS-117-version1-enhancing_reflexivity_proceedings.pdf
- Havrdová, Z., Děchtěrenko, F. & Šolcová, I. (2019). *Dotazník sebereflexe (SRIS) a filadelfská škála všímavosti (PHLMS): psychometrické charakteristiky českých verzí*.
http://mc.manuscriptcentral.com/cesk_psychol

- Havrdová, Z., Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Praha: Galén, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
- Havrdová, Z., Soukup P. (2023). The Interaction Between Institutional Cultures and Individual Dispositions to Self-Reflection: A Hierarchical Analysis. Chapter in *Enhancing Professionalism Through Reflectivity in Social and Health Care*. DOI: 10.1007/978-3-031-28801-2_8
- Havrdová, Z., Růžička, M. & Lorenz (2022a). Mezi praktickou a dialogickou reflexí u sociálních pracovníků a všeobecných sester. *Sociální práce / Sociálna práca* (5), 92–106. GAČR P407 č. 19-07730S
- Hengeveld, B., Maaskant, J. M., Lindeboom, R., Marshall, A. P., Vermeulen, H. & Eskes, A. M. (2020). Nursing competencies for family-centred care in the hospital setting: A multinational Q-methodology study. *Journal of Advanced Nursing*, 77(4), 1783–1799. <https://doi.org/10.1111/jan.14719>
- Hills, M. D., Lindsey, A. E., Chisamore, M., Bassett-Smith, J., Abbott, K. & Fournier-Chalmers, J. (1994). University-college collaboration: Rethinking curriculum development in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 33, 220–225. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8051573/> DOI: 10.3928/0148-4834-19940501-07
- Chen, F. F., Chen, S. Y. & Pai, H. C. (2019). Self-reflection and critical thinking: the influence of professional qualifications on registered nurses. *Contemporary Nurse*. <https://doi.org/10.1080/10376178.2019.1590154>
- Ixer, G. (2010). There's no such thing as reflection' ten years on. *Journal of Practice Teaching & Learning*, 10(1), 75–93. DOI: 10.1921/146066910X570285
- Janebová, R., & Štěpánek, D. (n.d.). *Humanistická etika Ericha Fromma a její inspirace pro kritickou sociální práci Radka Janebová (Univerzita Hradec Králové) Daniel Štěpánek (Univerzita Hradec Králové)*. <https://ojs.uwindsor.ca/index.php/csw/article/>
- Jeffares, S., and H. Dickinson 2016. Evaluating collaboration: The creation of an online tool employing Q methodology. *Evaluation* 22(1). 91–107. <https://doi.org/10.1177/1356389015624195>
- Jensen, I. B., Ellingsen, I. T., Studsrød, I. & Quiroga, M. G. (2019). Children and childhood in Chile: Social worker perspectives. *Journal of Comparative Social Work*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.31265/jcsw.v14.i1.236>
- Jeffares, S. & H. Dickinson 2016. Evaluating collaboration: The creation of an online tool employing Q methodology. *Evaluation* 22: 91–107.
- Jirásek, I. (2018). *Čtyři dimenze (sebe)reflektivní cesty od prožitku ke zkušenosti*. Gymnasion 12(1), 15–19. ISSN 1214603X.
- Johns, C. (2013). *Becoming a Reflective Practitioner*. 4th ed. Wiley-Blackwell. ISBN 978-0-470-67426-0.

- Johns, C. (2022). *Becoming a Reflective Practitioner*. 6th ed. Wiley-Blackwell. ISBN 9781119764748 (paperback).
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language Education and Multiliteracies. Introduction: Initial Development of the 'Multiliteracies' Concept. In May, S. and Hornberger, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education (195–211). Cham: Springer Science.
- Kessl, F. (2009). There's no such thing as reflection'ten years on. *Journal of Practice Teaching & Learning*, 10(1), 75–93. DOI: 10.1921/146066910X570285
- Knechtová, Z. (2022). *Využití reflexe ve vysokoškolské výuce ošetrovatelství*. Disertační práce. FF UK, katedra pedagogiky.
- Knott, C. & Scragg, T. (2016). *Reflective Practice in Social Work*. London: Sage Publications Ltd. ISBN 978-1-4739-5210-2.
- Kodymová, P. (2013). *Historie české sociální práce v letech 1918–1948*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, Karlova Univerzita v Praze. ISBN 978-80-246-2256-9.
- Koole, S., Dornan, T., Aper, L., Scherpbier, A., Valcke, M., Cohen-Schotanus, J. & Derese, A. (2011). Factors confounding the assessment of reflection: a critical review. *BMC Medical Education*, 11(104). <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/11/104>
- Kopřiva, K. (2016). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Korthagen, F. (2010). *Teacher reflection: What it is and what it does*. In E. G. Pultorak (ed.). *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students*, 377–401, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. DOI: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Landy, R., Cameron, C., Au, A., Cameron, D., O'Brien, K. K., Robrigado, K., Baxter, L., Cockburn, L., O'Hearn, S., Oliver, B., & Nixon, S. A. (2016). Educational strategies to enhance reflexivity among clinicians and health professional students: a scoping study. *Forum Qualitative Sozialforschung. Qualitative Social Research*, 17(3), 1-24. <http://eprints.lse.ac.uk/68328>
- Leonardo, Z. (2004). Critical Social Theory and Transformative Knowledge: The Functions of Criticism in Quality Education. *Educational Researcher*, 33(6), 11–18. DOI: 10.3102/0013189X033006011
- Lieberman, M. D. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review Psychology*, 58, 259–289. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085654
- Lim, F. A. & Shi, T. (2013). *Florence Nightingale: A pioneer of self-reflection*. *Nursing* 1–3. DOI-10.1097/01.NURSE.0000428713.27120.d2

- Lindsey, E., Sheilds, L. & Hammond, C. (1995). *Student Handbook*. University College of the Cariboo. Nursing Department.
- Lorenz, W. A. (2022). Changing significance attributed to reflectivity in professional social work and health care in different Social-Political contexts. *Enhancing reflexivity at the workplace*. The International Conference for Social Workers, Nurses, Educators and Team Members in the Social and Health field. Záštitu nad závěrečnou mezinárodní konferencí projektu GAČR, reg. č. 19-07730S, „Sebereflexe u sociálních pracovníků a sester“ přijalo Ministerstvo práce a sociálních věcí. www.kc-greenpoint.cz
- Lyke, J. (2009). Insight, but not self-reflection, is related to subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46(1), 66–70. DOI: 10.1016/j.paid.2008.09.010
- Lyons, N. (Ed.) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-85744-2.
- Maclean, S. (2016). *Reflective practice Cards. Prompt Cards for Social Workers*. 1st ed. Great Britain. ISBN 978-1-903575-99-4.
<https://siobhanmaclean.co.uk/publications/reflective-practice-cards>
- Maclean, S. (2022). Back to Basics. Student Connect Webinar 87 [webinar].
<https://youtu.be/BHDKtMzYgIw?si=YVjPHbANAXv6F1qS>
- Malthouse, R. (2011). Reflecting Blues. Perceptions of policing students undertaking a Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector (PTLLS) course with regard to reflective practice and associated skills. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Education Doctorate School of Sport and Education. Brunel University.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Reflecting-blues-Perceptions-of-policing-students-a-Malthouse/ba67d1040231fc8636fd6aaaf8e819853856ba>
- Mason, H., Collins, M., McHugh, N., Godwin, J., van Exel, J., Donaldson, C., & Baker, R. (2017). Is “end of life” a special case? Connecting Q with survey methods to measure societal support for views on the value of life-extending treatments. *Health Economics (United Kingdom)*, 27(5), 819–831. <https://doi.org/10.1002/hec.3640>
- McKeown, B. & Thomas, D. (2013). *Q Methodology*. 2nd ed. Newbury Park: Sage Publications.
- McKinnon, J. (2016). *Reflection for Nursing Life. Principles, Process and Practice*. London: Routledge, 2016. ISBN 978-1-138-78759-9.
- Meehan, K., Ginart, L. & Ormerod, K. J. (2022). Short Take: Sorting at a Distance: Q Methodology Online. In *Field Methods* (Vol. 34, Issue 1, 82–88). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/1525822X211069657>
- Meidinger, N. (2020). Chapter 4 in Béres, L. a Fook, J. (2020). *Learning Critical Reflection. Experiences of the Transformative Learning Process*. Routledge, New York. ISBN 978-1-138-49130-4

- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (eds.). *Lifelong learning*, 24–38. London: Routledge.
- Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B. & Crowell, S. (n. d.). *International Handbook of Holistic Education*.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- Miraglia, R. & Asselin, M. (2015). Reflection as an educational strategy in nursing professional development: An integrative review. *J. Nurses Prof. Dev.* 2015, 31, 62–72. DOI: 10.1097/NND.0000000000000151.
- Mo, K. Y., O'Donoghue, K., Wong, P. Y. & Tsui, M. (2021). The historical development of knowledge in social work supervision: Finding new directions from the past. *International Social Work*, 64(2), 187–200. <https://doi.org/10.1177/0020872819884995>
- Moree, W. (2017). Q-Methodology Explained by Comparing Q-Sort Survey with Conventional R-Sample Survey and Relating Factor Analysis Described. *Civil Engineering Research Journal*, 1(2). <https://doi.org/10.19080/CERJ.2017.01.555560>
- Navrátilová, J. (2011). Vedení studentů k reflexivní praxi. Od teorie k praxi od praxe k teorii. Sborník z konference XIII. hradecké dny sociální práce. Gaudeamus, Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-138-9. https://www.prohuman.sk/files/2011_sbornik_Teorie_a_praxe.pdf
- Navrátilová, J., Navrátil, P., Na Autory, K. & Univerzita, M. (2016). *Vzdělávací diskurzy v sociální práci*.
- Navrátil, P. & Navrátilová, J. N. (2022). Reflexivity Development Demonstrated in Examples of Field Placements of Social Work Students. In *The Routledge Handbook of Field Work Education in Social Work* (pp. 391–408). Routledge India. <https://doi.org/10.4324/9781032164946-30>
- Nehyba, J. (2015). *Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu*. Disertační práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. https://is.muni.cz/th/kbdpz/Disertace_Nehyba_Reflexe_mezi_diskurzy.pdf
- Nehyba, J., Kolb, D. A., Korthagen, F. A. J., Boud, D., Jarvis, P., Moon, J. A., Kolář, J., Dobrovolná, S., Švec, J., & Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přeci jinak*. Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-6489-8
- Oterholm, I. (2009). Online critical reflection in social work education. *European Journal of Social Work*, 12(3), 363-375. <https://doi.org/10.1080/13691450902930738>
- Ottesen, E. S., Ellingsen, I. T., & Willumsen, E. (2020). Social work bachelor students' knowledge awareness during field practice: Students' perspectives. *Journal of Comparative Social Work*, 15(1), 35–59. <https://doi.org/10.31265/jcsw.v15.i1.284>

- Pai, H. C. (2015). The Effect of a Self-Reflection and Insight Program on the Nursing Competence of Nursing Students: A Longitudinal Study. *Journal of Professional Nursing*, 31(5), 424–431. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.03.003>
- Pai, H. C. (2016). An integrated model for the effects of self-reflection and clinical experiential learning on clinical nursing performance in nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 45, 156–162. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.07.011>
- Parrish, D. & Crookes, K. (2014). Designing and implementing reflective practice programs – Key principles and considerations. *Nurse Education in Practice*, 14(3), s. 265–270. doi.org/10.1016/j.nepr.2013.08.002.
- Peper, E., Harvey, R., & Lin, I.-M. (2019). Mindfulness Training Has Elements Common to Other Techniques. *Biofeedback*, 47(3), 50–57. <https://doi.org/10.5298/1081-5937-47.3.02>
- Przeperski, J. (2021). Social Work Paradigms and Their Effect on Decision Making About Out-of-Home Placement. *Research on Social Work Practice*, 31(4), 327–336. <https://doi.org/10.1177/1049731520985607>
- Příručka: *Inovace podporou reflexivity a participace (INORP): Posílení vzdělávání a profesionalizace sociální práce na pomezí dalších profesí*. Financováno z programu Erasmus + K203 Strategická partnerství pro inovace. Dostupné na: <https://mooc.cuni.cz/course/view.php?id=184>
- Ramlo, S. & Rhoades, J. (2023). *Introduction to Q Methodology Workshop*. 39th annual conference of the International Society for the Scientific Study of Subjectivity. 13–15th September 2023 at the University of Ulster, Belfast.
- Ramlo, S. (2022). Higher Education During COVID-19: Q Methodology Studies Online. In *Higher Education During COVID-19: Q Methodology Studies Online*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529603453>
- Ramlo, S. (2022). Mixed Methods Research and Quantum Theory: Q Methodology as an Exemplar for Complementarity. *Journal of Mixed Methods Research*, 16(2), 226–241. <https://doi.org/10.1177/15586898211019497>
- Ramlo, S. (2016). Mixed Method Lessons Learned From 80 Years of Q Methodology. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 28–45. <https://doi.org/10.1177/1558689815610998>
- Reiss, J., & Sprenger, J. (2020). Scientific objectivity. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2020 Edition)*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/scientific-objectivity/>.
- Roberts, C. & Stark, P. (2008). Readiness for self-directed change in professional behaviours: factorial validation of the Self-reflection and Insight Scale. *Medical Education* 2008, 42, 1054–1063. DOI:10.1111/j.1365-2923.2008.03156.x

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rudolph, J. (2019). Review on Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflected teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass. (2019). *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2(2). <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.2.22>
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013). Designing and implementing reflective practice programs – Key principles and considerations. *Nurse Education in Practice*, 14(3). 265–270. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.08.002>
- Russell, T. (2006). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199–204. DOI: 10.1080/14623940500105833
- Sandars, J., Homer, M. (2008). Reflective learning and the Net Generation. *Medical Teacher* 2008, 30(9–10), 877–879. DOI: 10.1080/01421590802263490
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Segev, E. & Nadan, Y. (2016). Facing Reality: Context-Oriented Reflection in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 46(2), 427–443. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu138>
- Silvia, P., Phillips, A. (2011). Evaluating self-reflection and Insight as self-conscious traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2): 234–237. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910004782>
- Soukup, P. (2021). Factor analysis as a known unknown – Principal component analysis with a varimax rotation is not always the ideal approach. *Sociologický časopis* (Vol. 57, Issue 4, 455–484). Sociologický ústav. <https://doi.org/10.13060/csr.2021.021>
- Stefanidou, C. & Skordoulis, C. (2014). Subjectivity and Objectivity in Science: An Educational Approach. *Advances in Historical Studies*, 03(04), 183–193. <https://doi.org/10.4236/ahs.2014.34016>
- Stein, D. & Grant, A. M. (2014). Disentangling the Relationships Among Self-Reflection, Insight, and Subjective Well-Being: The Role of Dysfunctional Attitudes and Core Self-Evaluations. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 148:5, 505–522. DOI: 10.1080/00223980.2013.810128
- Stenner, P. (2011). *Q Methodology as Qualiquantology: Comment on Susan Ramlo and Isadore Newman's "Q Methodology and Its Position in the Mixed-Methods Continuum"* *Qualiquantology versus Mixed Methods*, 34(3), 192–203.
- Stenner, P. & Stainton Rogers, R. (2004). *Q methodology and Qualiquantology: The example of discriminating between emotions Liminality and experience View project Human rights View project*. <https://www.researchgate.net/publication/288896363>

- Stenner, P., Watts, S. & Worrell, M. (2017) in Willig, C. & Rogers, W. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Stenner, P. (2022). Q methodology and constructivism: Some reflections of sincerity and authenticity in honour of Steve Brown. In: Rhoads, James C., Thomas, Dan B. & Ramlo, Susan E. (eds). *Cultivating Q methodology, Essays honouring Steven R Brown. International Society for the Scientific Study of Subjectivity*.
- Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection. In *Source: American Educational Research Journal, Summer* (Vol. 29, Issue 2).
- Svojanovský, P. (2017). *Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání*. Brno, 2017, Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. <https://theses.cz/id/fy21dp/>
- Šed'ová, Klára (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*, 66(4), 477–494. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Špirudová, L. (2015a). *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. 1st ed. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5710-0.
- Špirudová, L. (2015b). *Doprovázení v ošetrovatelství II doprovázení sester sestrami, mentorování, adaptační proces, supervise*. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5710-0.
- Trešlová, M. (2009). Utilization of reflective practice in nursing education. *Kontakt*.
<https://doi.org/10.32725/knt.2009.046>
- Taylor, B. J. (2010). *Reflective Practice for Healthcare Professionals*. 2nd ed. Bell & Bain Ltd, Glasgow. ISBN 13: 978 0 335 23835 4 (pb).
- Taylor, C. (2003). Narrating practice: Reflective accounts and the textual construction of reality. *Journal of Advanced Nursing*, 42(3), 244–251. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02613.x>
- Taylor-Haslip, V. (2010). Guided reflective journals depict a correlation to the academic success of nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 5(2), 68–72. DOI: 10.1016/j.teln.2010.01.002.
- Trowbridge, K., & Mische Lawson, L. (2016). Mindfulness-based interventions with social workers and the potential for enhanced patient-centered care: A systematic review of the literature. In *Social Work in Health Care* (Vol. 55, Issue 2, pp. 101–124). Routledge.
<https://doi.org/10.1080/00981389.2015.1094165>
- Van Beveren, L., Feryn, N., Tourne, J., Lorenz, W., Roose, R., Åberg, I., Blomberg, H., Butler, P., Čajko Eibicht, M., Caklová, K., Campbell, J., Donnelly, S., Gallagher, B., Havrdova, Z., Kroll, C., Lindroos, S., Machodo, I., Margarido, H., Melo, S., ... Roets, G. (2023). Reflexive professionalisation in social work practice development, research, and

education: the vital challenge of democratic citizen participation. *European Journal of Social Work*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2259624>

Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. In *Educational Research Review*, Vol. 24, 1–9. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>

Van Exel, J. & de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. <http://reserves.library.kent.edu/courseindex.asp>

Vaňková, M. & Bártlová, S. (2015). Historical and foreign legacy for the supervision concept in the Czech nursing. *Kontakt*, 17(1), 32–41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2015.01.008>

Walker, B. B., Lin, Y. & McCline, R. M. (2018). Q Methodology and Q-Perspectives® Online: Innovative Research Methodology and Instructional Technology. *TechTrends*, 62(5), 450–461. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0314-5>

Walker, M., & Mann, R. A. (2015). Exploration of mindfulness in relation to compassion, empathy and reflection within nursing education. In *Nurse Education Today* (Vol. 40, pp. 188–190). Churchill Livingstone. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.005>

Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446251911>

Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67–91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>

Widmer, P.S and Schippers, M.C and West, Michael (2009) Recent developments in reflexivity research: A review. *Psychologie des Alltagshandelns*, 2(2). pp. 2-11. ISSN 1998-9970. <http://eprints.lancs.ac.uk/53195/>

Wilkins, D. (2021). How can social workers help children in care? A Q-method study. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/al1315>

Winman, T. (2020). The Role of Social Pedagogy in a Digitalized Society. *The Educational Review*, USA, 4.

Wolf, A. (2022) in Chap. 6. Comparative Rotations and Analyses of Q Data: A Worked Example. Excerpt from: "Cultivating Q Methodology: Essays Honoring Steven R. Brown" by James C. Rhoads. BookBaby, 494 p. Scribd: <https://www.scribd.com/book/570045934>

Wolf, A., James, W., Good, M. M., Brown, S. R., Cuppen, E. H. W. J., Ockwell, D., & Watts, S. (n.d.). *QMethodology and its Applications: Reflections on Theory*.

Yeun, E. J., Chon, M. Y. & An, J. H. (2020). Perceptions of video-facilitated debriefing in simulation education among nursing students: Findings from a Q-methodology study. *Journal of Professional Nursing*, 36(2), 62–69. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.08.009>

Zabala, A. & Pascual, U. (2016). Bootstrapping Q Methodology to Improve the Understanding of Human Perspectives. *PLOS ONE*, 11(2), e0148087. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148087>

Zabala, A., Sandbrook, C. & Mukherjee, N. (2018). When and how to use Q methodology to understand perspectives in conservation research. *Conservation Biology*, 32(5), 1185–1194. <https://doi.org/10.1111/cobi.13123>

Zawaduk, Ch., Duncan, S., Mahara, M. S., Tate, B., Callaghan, D., McCullough, D., Chapman, M. & Van Neste-Kenny, J. (2014). Mission Possible: Twenty-Five Years of University and College Collaboration in Baccalaureate Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 53(10), 580–588. DOI: 10.3928/01484834-20140922-04.

PŘÍLOHY

Příloha A: Definice důležitých pojmů metodologie Q (Ramlo, 2015)

Pojem	Definice
Konkurs	Empirická sbírka položek. Často obsahuje širokou škálu komunikací na dané téma ve formě výroků, obrazů, vůní nebo zvuků.
Q-vzorek	Vzorek vybraný z konkursu, reprezentuje rozsah komunikací širšího konkursu.
Velikost vzorku	Počet výroků v Q-vzorku (ne počet participantů).
P-sada	Ti, kteří provádějí Q-třídění.
Podmínka instrukce	Co participant zvažuje při provádění Q-třídění, např. „Seřadte výroky podle svého názoru na tento kurz fyziky“.
Q-třídění	Účastníci zvažují každý výrok v Q-vzorku a řadí jej na základě svých vlastních preferencí, sympatií a antipatií do mřížky poskytnuté výzkumníkem. Mřížka se pohybuje od nejméně k nejvíce, například od „Nejvíce podobné mému názoru“ do „Nejméně podobné mému názoru“.
Q-technika	Reprezentuje aspekt třídění v rámci metodologie nazývané Q.
Q-metoda	Reprezentuje fázi faktorové analýzy Q, kde jsou Q sorty (mřížky s roztříděnými výroky) seskupeny pomocí statistických analýz.
Významnost	Demonstrována účastníkem a jeho umístěním položek z Q-vzorku na krajních bodech distribuce (mřížky). Jedná se tedy o položky, které jsou pro danou osobu za konkrétních podmínek (pokynů) nejvíce (ne)významné.
Centroid	Metoda extrakce faktorů, která používá konkrétní formu odhadu společných rysů (viz podrobný popis v Brown (1980)).
Analýza hlavních komponent	Standardní matematická extrakce faktorů (viz např. SPSS software).
Ruční rotace	Také teoretická rotace. Jedná se o grafickou faktorovou rotaci (vs. matematickou rotaci), která byla běžná v před-

Pojem	Definice
	počítačové éře. Tato metoda umožňuje výzkumníkům rotovat na základě teoretických spíše než statistických úvah. Pozice třídění však vzhledem k sobě zůstávají nezměněny, rotují pouze osy v dvojrozměrném prostoru.
Varimax	Běžná ortogonální metoda rotace faktorů, ve které je maximalizován součet variancí kvadratických zatížení (kvadratické korelace mezi třídiči a faktory).
Abdukce	Na základě souboru pozorování, informovaných odhadů a provedené faktorové analýzy a výroků z rozhovorů po třídění předkládá výzkumník nejlepší teoretické řešení.
Nejlepší teoretické řešení	V Q metodologii výzkumník zvažuje téma, kontext, účastníky a komunikaci v rámci abduktivního rámce, aby prozkoumal a vybral nejlepší popis výsledků faktorové analýzy (místo hledání jednoduché struktury).
Teoretické třídění	Analýza předkládá Q-sort (faktorové pole, mřížku, pyramidu), který nejlépe reprezentuje daný faktor, jenž je tvořený jen těmi Q-sorty (mřížkami), které jsou s ním spojeny.
Konsenzuální výrok	Takový výrok, u kterého faktorová skóre nerozlišují mezi žádným párem faktorů kvůli statistické nevýznamnosti na úrovni 0,01. Reprezentuje dohodu mezi párem faktorů.
Distinktivní výrok	Výrok, ve kterém jsou faktorová skóre statisticky významně odlišná na úrovni 0,05 alespoň v jednom párem faktorů.

Příloha B: Oficiální pozvánka do studie zasláná e-mailem po telefonické dohodě s vedením vzdělávací instituce

Vážená paní ... / Vážený pane ...,

ještě jednou děkuji za Vaši laskavou vstřícnost s ohledem na posouzení a případné sdílení mé pozvánky k výzkumu.

Jmenuji se Monika Čajko Eibicht, jsem nyní v závěrečné fázi doktorandského studia programu Sociální práce a sociální politiky na Fakultě humanitních studií Karlovy univerzity v Praze.

Můj výzkum je veden otázkou, jak vzdělavatelé v sociální práci a v ošetrovatelství nahlízejí na reflexi. Do výzkumu jsou zapojeny univerzity a vyšší odborné školy ze všech krajů ČR.

Pro zodpovězení otázky používám metodologii Q, která se zabývá zkoumáním sdílené subjektivity čili hledáním podobnosti mezi vyplněnými soubory. Tyto soubory se skládají z různých výroků týkajících se zkoumaného konceptu. V našem případě je to 35 výroků o reflexi, které jsem vybrala z deseti semistrukturovaných rozhovorů se vzdělavateli zmíněných profesí.

Nejedná se o výběr špatných nebo správných výroků čili neexistují správné ani špatné odpovědi. Jde čistě o Váš subjektivní pohled na reflexi ve vzdělávání. Účastníci výzkumu jsou požádáni vybrat, které z předložených výroků jsou pro ně nejdůležitější, které nejméně důležité a které se nachází na spektru mezi oběma extrémy.

Výstupy výzkumu jsou anonymizované, podobnost mezi vyplněnými soubory se hledá prostřednictvím faktorové analýzy.

Níže uvedený odkaz Vás zavede do prostředí Q Method Softwaru, kde výzkum začne souhlasem k účasti. Samotné třídění výroků trvá zhruba 15 min. Předchází mu fáze předtřídění, která vás navede rozdělit 35 výroků o reflexi do tří hromádek (palec dolů, neutrální, palec nahoru) podle míry Vámi připsané důležitosti. Tato fáze slouží k urychlení rozhodování při třídění. Poslední částí je krátký dotazník, který nahrazuje rozhovor, a je tedy velmi důležitou součástí studie. Máte zde možnost napsat, co vám pomohlo v rozhodování, co Vám mezi výroky chybělo, a také něco o sobě. Kdybyste měli zájem o osobní/online setkání, budu moc ráda. Můžete mě kontaktovat jak e-mailem, tak telefonicky. Důležitá informace: výzkum můžete přerušit a vrátit se k němu později, bude k dispozici alespoň do 28. 2. 2023.

Odkaz ke studii: <https://app.qmethodsoftware.com/study/10839>

Předem Vám mockrát děkuji za Váš čas a ochotu se výzkumu účastnit.

Se srdečným pozdravem

Monika Čajko Eibicht

Příloha C: Q-vzorek výroků


1. Reflexe je pro mě zrcadlo, které mi napovídá, jak já tu danou věc vidím. Je to záležitost, která je záměrná, kterou musím vědomě spouštět.
2. Pro někoho může být těžké se do pomyslného zrcadla reflexe podívat. Ovšem kdyby byla nabídnuta podpora a neohrožující prostředí, mohlo by to být naopak velice přínosné.
3. Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně.
4. Reflexe znamená všimnout si toho, jaké myšlenky a pocity se v nás odehrávají, co v nás různé situace a lidé vyvolávají, co z toho si uvědomujeme a jak na to reagujeme. Prostřednictvím reflexe přetváříme zkušenost v učení.
5. Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužil.
6. Reflexi ve výuce / na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe.
7. Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to musí mít nejprve sám dobře osahané. A to je pro mě u reflexe trochu problém.
8. Kritická reflexe, která se soustředí na odhalování a zpochybňování dynamiky moci a nerovností ve společnosti (vč. pracovního prostředí), by měla být součástí výuky sociálních pracovníků / všeobecných sester.
9. Používání množství příbuzných termínů, jako je reflexivita, kritická reflexe nebo reflexivní praxe, může přispívat k vágnosti konceptu reflexe.
10. Obávám se, že reflexe může rovněž vést k prohlubování nejistoty nejen u studentů, ale i u profesionálů, což vidím jako její silné negativum.
11. Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.
12. Vnímám reflexi jako důležitý nástroj v pomáhajících profesích, ale uvítala bych nějakou metodu nebo know-how, jak bych své studenty k reflexi přesně měla vést.
13. Reflexe, reflexivita, kritická reflexe jsou sice často používané termíny, ale popravdě úplně nevím, co si pod nimi konkrétně představit.
14. Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.
15. Termín reflexe je pro mě dost vágní a vlastně mi už i vadí, jak často se o něm mluví, ale nevysvětluje se, co se pod tím myslí.

16. Pro mě je reflexe důležitá, protože nám pomáhá odkrýt jinak skryté hodnoty, přesvědčení a předpoklady. To je potřebné pro praxi jak ve zdravotnictví, tak v sociální práci.
17. Reflektivní praxe přináší benefity jak profesionálům, tak celému pracovnímu kolektivu, profesi a v neposlední řadě pacientům a klientům.
18. Supervize může být platforma pro reflexi. Záleží však na supervizorovi a na tom, zda je autentický a zda dokáže navodit pocit bezpečí, kde člověk může sdílet a reflektovat.
19. Reflexe a reflektivní praxe vede studenty a profesionály k odpovědnosti a seberegulaci, což jsou jedny z hlavních předpokladů pro profesní (ale i osobní) spokojenost a prevenci před syndromem vyhoření.
20. Pro mě je reflexe proces, který by měl být produktivní, a tedy za sebou zanechat nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě.
21. Určitě by byly pro vyučující dobré workshopy, kde by se s reflexí a metodami, které ji podporují, mohli seznámit a hned si je vyzkoušet.
22. Jedním z důležitých cílů reflexe v kontextu vzdělávání sester a sociálních pracovníků je propojování znalostí a dovedností z odborných a praktických předmětů čili propojování teorie, výzkumu a praxe.
23. Reflexe má své místo pouze v určitých předmětech.
24. Vést studenty k reflexi by jim někdy mohlo pomoci si zavčas uvědomit, že třeba ta profese není pro ně.
25. Když kladu studentům otevřené otázky, abych je přiměla k reflexi, často neví, jak odpovědět. Reflexe jim dělá obrovský problém. Z důvodu nedostatku času proto mnohdy reflexi musím vynechat.
26. Reflexi bych do své výuky zakomponovala, ale chybí na to čas.
27. Reflexe je také účinným nástrojem, jak se bránit byrokratickým a technokratickým praktikám ve zdravotnických, ale i v sociálních organizacích.
28. Reflexe je přirozený způsob myšlení, který není třeba dále rozebírat. Je to trend, který dříve nebo později zase odezní.
29. Ráda bych do své výuky vnesla prvky reflexe řízeněji. Věřím, že by to byla pro mě i mé studenty příležitost k dalšímu růstu.
30. Na reflexi je obtížné to, že je to naše zrcadlo a člověk občas neví, jak v něm bude vypadat, a jestli se tam tedy vůbec chce podívat.

31. Bezpečně nastavený následek v hodině nebo videoanalýza výuky by mohla být přínosným podkladem pro skupinovou i individuální reflexi, podporu pedagogů a zkvalitňování výuky.
32. Úskalí v reflexi? Pokud obě strany vědí, o co jde a že se nikomu nic nestane, tak to vnímají jako něco příjemného. Radostného. Úskalí ale vidím v té realizaci. Musí být systematická a pravidelná, nikoliv intuitivní a nahodilá.
33. Rozhodně jako vyučující vnímám, že nejsem vybavena nástrojově tak, abych mohla přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe, tak u svých studentů.
34. Myslím, že by bylo přínosné mít po ruce arzenál různých technik na podporu reflexe, které by se daly různě střídat a kombinovat a tím to udělat pro studenty, ale i pro pedagogy zajímavější a atraktivnější.
35. V kontextu praxe pomáhajících profesí vidím roli reflexe především ve schopnosti zaměřit se na to, co je důležité, a vypořádat se s pochybami a nejistotou.

Příloha D: Design studie

1) Souhlas s výzkumem




Souhlas Pokyny k třídění Stimulus Před třídění Pokyny Třídění Dotazníček Ukončení

Souhlas s účastí ve výzkumu

- Tohoto výzkumu se účastním dobrovolně.
- Mohu kdykoliv odstoupit.
- Byl/a jsem písemně seznámen/a s účelem této studie
- Všechny uvedené informace jsou anonymní

2) Uvítání a poděkování za souhlas ke studii

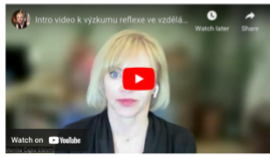


Souhlas Pokyny k třídění Stimulus Před třídění Pokyny Třídění Dotazníček Ukončení

Děkujeme, že jste souhlasili s účastí a vítám Vás ve výzkumu!

Kliknutím na zakroužkovanou ikonu můžete zvětšit pole:

Osobní pozvání k výzkumu



Studie se skládá ze tří částí. Pozorně přečtení ušetří Váš čas.

1) Před třídění
Jednotlivým výročkám dáváte die míry souhlasu palec (nahoru, neutrální, dolů) kliknutím na příslušnou ikonu.

2) Třídění
Jedná se o přetahování karet s výroky myši do políček mířky podle toho, jak moc je pro vás výrok důležitý a jak moc s ním souhlasíte.

3) Dotazník
Do kolonky Jak Vás můžeme kontaktovat prosím uveďte svůj email nebo telefonní číslo.

3) Stimulus

Reflexe ve vzdělávání je často užívaným termínem, ale málokdy je přesně řečeno, co se pod tímto pojmem rozumí. Jak praví staré přísloví, co je známé, není poznané. Co pro vás reflexe ve vzdělávání znamená? Do jaké míry souhlasíte s jednotlivými výroky a jak moc jsou pro Vás osobně důležité?

4) Pokyny k vyplnění – první část studie

Pokud preferujete názorné video, snad pro vás bude srozumitelné. Kliknutím na poslední ikonku na liště vpravo toto pole zvětšíte.

<https://www.youtube.com/watch?v=Rva9uZgtIps>

Prosím, výroky si nejprve přečtěte. **Urychlí to Vaše další kroky.**

Začněte prvním výrokem. Klikněte na ikonku, která nejlépe vyjadřuje vaši míru souhlasu (palec nahoru, neutrální, palec dolů). Výrok zmizí a objeví se další. Pokračujte do té doby, než budou všechny výroky ohodnoceny palcem.

Toto předtřídění **není neměnné. Slouží pouze k usnadnění rozhodování ve druhé části.**

Poté se objeví další pokyny pro další krok.

ZAČÍT O TŘÍDĚNÍ

Reflexe je pro mě zrcadlo, které mi napovídá, jak já tu danou věc vidím, je to záležitost, která je záměrná, kterou musím vědomě spouštět.	Pro někoho může být těžké se do pomyslného zrcadla reflexe podívat. Očím kdyby byla nabídnuta podpora a neovzbužující prostředí, mohlo by to být naopak velice přínosné.	Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně.	Reflexe znamená všímat si toho, jaké myšlenky a pocity se v nás odehrávají, co v nás různé situace a lidé vyvolávají, co z toho si uvědomujeme a jak na to reagujeme. Prostřednictvím reflexe přehodnotíme zkušenost v učení.
Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužila.	Reflexe ve výuce/na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobré a co špatná reflexe.	Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to musí mít negativě sám dobře osahané. A to je pro mě u reflexe trochu problém.	Kritická reflexe, která se soustředí na odhalování a zpochybňování dynamiky moci a nerovnosti ve společnosti (vč. pracovního prostředí) by měla být součástí výuky sociálních pracovníků/všeobecných sestřiček.
Používání množství příbuzných termínů, jako je reflexivita, kritická reflexe, nebo reflexivní praxe, může přispívat k vágnosti konceptu reflexe.	Obávám se, že reflexe může rovněž vést k prohlubování nejistoty nejen u studentů, ale i u profesionálů, což vidím jako její silné negativum.	Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.	Vnímám reflexi jako důležitý nástroj u pomáhajících profesí, ale určila bych nějakou metodu nebo know how, jak bych své studenty k reflexi přesně měla vést.
Reflexe, reflexivita, kritická reflexe jsou sice často používané termíny, ale popravdě úplně nevím, co si pod nimi konkrétně představím.	Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že zřejmě ve složitě době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.	Termín reflexe je pro mě dost vágní a vlastně mi už i vadí, jak často se o něm mluví, ale neovysvětluje se, co se pod tím myslí.	Pro mě je reflexe důležitá, protože nám pomáhá odhalit jinak skryté hodnoty, převládání a předpoklady. To je potřebné pro praxi jak ve zdravotnictví, tak v sociální práci.
Reflexivní praxe přináší benefity jak profesionálům, tak celému pracovnímu kolektivu, profesi a v neposlední řadě, pacientům a klientům.	Supervize může být platforma pro reflexi. Záleží však na supervizorovi a na tom, zda je autentický a zda dokáže navodit pocit bezpečí, kde člověk může sdílet a reflektovat.	Reflexe a reflexivní praxe vede studenty a profesionály k odpovědnosti a seberegulaci, což jsou jedny z hlavních předpokladů pro profesi (ale i osobní spokojenost a prevenci před syndromem vyhoření).	Pro mě je reflexe proces, který by měl být produktivní, a tedy za sebou zanechat nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě.

5) Druhá část výzkumu – třídění

Pokyny:

Pokud používáte k třídění počítač a myš, kartičky prosím vkládejte do pyramidy z pravého dolního rohu (ne z levého).

Pokud používáte tablet, kartičky se musí prstem přetáhnout svrchu přímo do políčka. Děkuji.

<https://www.youtube.com/watch?v=zdqQEeV1YyQ>

Výroky zařazené na oba konce mřížky jsou pro studii nejzásadnější (-4, -3, +4, +3)

<https://www.youtube.com/watch?v=BjYjWSxmeIc>

Po kliknutí na ikonku ZAČÍT se Vám objeví tři hromádky Vašich předtříděných výroků.

Toto rozřídění není definitivní. Můžete ho měnit. Slouží pouze k usnadnění Vašeho procesu rozhodování.

Začněte hromádkou „**nejméně souhlasím**“ .

Výroky, se kterými nejméně souhlasíte nebo jsou pro vás nejméně důležité, vložte do políček pod -4 a v okolí.

Výroky, které jsou pro vás méně důležité, umístěte blíže nule.

Ty, které jsou pro vás ohledně reflexe ve výuce nejdůležitější, vložte na +4.

Nejde o hodnocení správnosti výroků, ale o míru Vašeho ztotožnění se s nimi a přiřazení osobní důležitosti.

Při rozhodování Vám mohou pomoci otázky:

Jak moc s daným výrokem souhlasím?

Co je pro mě ohledně reflexe ve vzdělávání nejdůležitější?

A co nejméně důležité?

S kartami lze do odeslání libovolně hýbat, přesouvat je z místa na místo.

Pro přesouvání výroků lze též použít okénka tří původních hromádek. Mohou posloužit jako odkládací místa.

Proces třídění můžete také resetovat kliknutím na šipku po pravé straně obrazovky pod ikonkou otazníku.

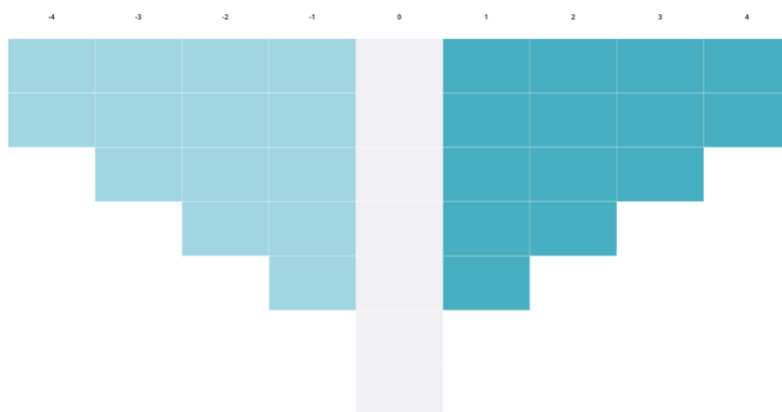
Kliknutím na ikonu s otazníkem se vám připomenou **pokyny**.

Limitovaný počet výroků na obou koncích pyramidy je záměrný, byť může být frustrující.

Prosím, vyčleňte tato místa pro výroky, které jsou pro vás osobně skutečně nejdůležitější a nejvíce (nejméně) s nimi souhlasíte.

Děkuji za pochopení a za Váš čas. Kdykoliv budete mít problém, volejte či pište:

Distribuce Q souboru



Začněte prosím výroky, se kterými se identifikujete nejméně či s kterými nejvíce nesouhlasíte.

Pozor, **nejde o hodnocení správnosti výroku**, ale o to, nakolik je pro vás (ne)důležitý či jak moc s ním (ne)souhlasíte.

Při jakéhokoliv problému či otázce mě prosím neváhejte kontaktovat, ať neztrácíte čas. Ke třídění se také můžete vrátit později, když si necháte okno se studií otevřené na počítači.

7) Post-interview

1. Porozumění předloženým výrokům a postojům (posuvník 0–100 %).
2. Co Vám pomohlo v rozhodování, jaká tvrzení umístíte do limitovaných políček pyramidy? (Možnost vložení delšího textu.)
3. Co Vám v názorech či postojích chybělo? (Možnost vložení delšího textu.)
4. Volný komentář – co Vás zaujalo, nadzvedlo, překvapilo? (Možnost vložení delšího textu.)
5. Název a místo vzdělávací instituce, kde působíte. (Možnost vložení delšího textu.)
6. Prosím vyberte věkovou kategorii, do které spadáte (25–32, 32–39, 40–49, 50–59, 60–78)
7. Prosím vyberte odpověď, která k Vám nejlépe sedí. (Vyučuji sociální pracovníky teorii, Vyučuji sociální pracovníky praxi, Vyučuji sociální pracovníky teorii a praxi, Vyučuji všeobecné sestry teorii, Vyučuji všeobecné sestry praxi, Vyučuji všeobecné sestry teorii a praxi.)
8. Pohlaví.
9. Jak Vás mohu případně kontaktovat? (Možnost vložení delšího textu.)

Příloha E: Korelace Q souborů

No	Particip	3RVF	64TV	AGSL	BB48	C7EV	CL6I	CLQN	DWJB	FX9A	G8UV	GT2Y	II4Y	JEOF	JOEG	JSH3	KSCC	KVCO	L79N	MTLC	NW3B	O78P	OY3M	PTWV	Q842	QPLN	QRQI	STXP	TA26	TP6A	U4FA	UASM	W1Z6	XIFF	XPB8	ZOSJ
1	3RVF	1	0.31	0.26	0.45	0.28	0.39	0.4	0.21	0.27	0.25	0.32	0.34	0.26	0.21	0.44	0.36	0.49	0.08	0.27	0.46	0.31	0.36	0.37	0.26	0.34	0.17	0.52	0.23	0.53	0.12	-0.04	0.33	0.34	0.28	0.42
2	64TV	0.31	1	0.14	0.32	0.17	0.46	0.25	0.25	0.09	0.35	0.25	0.36	0.2	0.09	0.41	0.45	0.33	0.27	0.27	0.66	0.25	0.43	0.33	0.24	0.31	0.48	0.41	0.33	0.52	0.21	0.21	0.36	0.32	0.06	0.29
3	AGSL	0.26	0.14	1	0.43	0.06	0.22	0.62	-0.13	-0.17	0.34	0.47	0.45	0.41	0.29	0.59	0.42	0.38	0.22	0.09	0.14	0.13	0.57	0.37	0.38	0.57	0.35	0.39	0.45	0.36	0.21	0.33	0.36	0.19	0.51	0.56
4	BB48	0.45	0.32	0.43	1	0.56	0.42	0.71	0.16	0.27	0.7	0.19	0.84	0.76	0.56	0.84	0.66	0.69	0.36	0.4	0.47	0.5	0.77	0.44	0.76	0.76	0.72	0.55	0.73	0.49	0.66	0.42	0.73	0.52	0.74	0.71
5	C7EV	0.28	0.17	0.06	0.56	1	0.35	0.32	0.28	0.2	0.51	-0.24	0.41	0.46	0.19	0.35	0.28	0.39	0.07	0.33	0.24	0.26	0.46	0.18	0.35	0.46	0.47	0.34	0.43	0.26	0.16	0.46	0.37	0.41	0.41	0.46
6	CL6I	0.39	0.46	0.22	0.42	0.35	1	0.42	0.06	0.24	0.54	0.43	0.38	0.44	0.24	0.41	0.57	0.33	0.29	0.11	0.61	0.55	0.5	0.62	0.21	0.52	0.31	0.68	0.34	0.66	0.41	0.33	0.44	0.41	0.39	0.55
7	CLQN	0.4	0.25	0.62	0.71	0.32	0.42	1	0.19	0.33	0.52	0.32	0.72	0.68	0.52	0.79	0.71	0.69	0.46	0.4	0.44	0.53	0.73	0.59	0.63	0.81	0.65	0.56	0.68	0.53	0.59	0.34	0.68	0.29	0.81	0.73
8	DWJB	0.21	0.25	-0.13	0.16	0.28	0.06	0.19	1	0.44	0.05	-0.34	0.09	-0.01	-0.02	0.26	0.05	0.29	-0.12	0.14	0.3	0.17	0.04	-0.07	0.3	0.01	0.2	0.06	-0.02	0.14	-0.03	-0.02	0.04	0.28	0	-0.02
9	FX9A	0.27	0.09	-0.17	0.27	0.2	0.24	0.33	0.44	1	0.28	-0.01	0.27	0.38	0.27	0.31	0.31	0.31	0.21	0.02	0.51	0.59	0.16	0.38	0.26	0.22	0.16	0.25	0.24	0.38	0.41	0.06	0.23	0.43	0.29	0.19
10	G8UV	0.25	0.35	0.34	0.7	0.51	0.54	0.52	0.05	0.28	1	0.27	0.65	0.72	0.5	0.68	0.65	0.54	0.42	0.2	0.64	0.59	0.72	0.61	0.38	0.66	0.59	0.59	0.59	0.64	0.44	0.44	0.67	0.58	0.7	0.52
11	GT2Y	0.32	0.25	0.47	0.19	-0.24	0.43	0.32	-0.34	-0.01	0.27	1	0.22	0.21	0.2	0.32	0.44	0.21	0.03	0.19	0.35	0.28	0.31	0.39	0.04	0.37	0	0.31	0.14	0.52	0.21	0	0.21	0.07	0.26	0.34
12	II4Y	0.34	0.36	0.45	0.84	0.41	0.38	0.72	0.09	0.27	0.65	0.22	1	0.73	0.64	0.77	0.54	0.73	0.44	0.41	0.5	0.54	0.74	0.61	0.66	0.71	0.78	0.53	0.77	0.52	0.69	0.28	0.75	0.46	0.71	0.62
13	JEOF	0.26	0.2	0.41	0.76	0.46	0.44	0.68	-0.01	0.38	0.72	0.21	0.73	1	0.54	0.75	0.68	0.58	0.46	0.16	0.47	0.58	0.69	0.58	0.55	0.76	0.67	0.46	0.73	0.46	0.71	0.59	0.77	0.36	0.79	0.64
14	JOEG	0.21	0.09	0.29	0.56	0.19	0.24	0.52	-0.02	0.27	0.5	0.2	0.64	0.54	1	0.49	0.52	0.59	0.24	0.2	0.25	0.61	0.4	0.58	0.29	0.41	0.39	0.22	0.47	0.34	0.59	0.17	0.44	0.26	0.67	0.41
15	JSH3	0.44	0.41	0.59	0.84	0.35	0.41	0.79	0.26	0.31	0.68	0.32	0.77	0.75	0.49	1	0.69	0.66	0.43	0.39	0.59	0.45	0.84	0.48	0.67	0.76	0.69	0.55	0.6	0.61	0.63	0.37	0.75	0.41	0.74	0.67
16	KSCC	0.36	0.45	0.42	0.66	0.28	0.57	0.71	0.05	0.31	0.65	0.44	0.54	0.68	0.52	0.69	1	0.51	0.34	0.33	0.5	0.66	0.73	0.52	0.46	0.71	0.54	0.61	0.63	0.63	0.56	0.46	0.63	0.31	0.73	0.72
17	KVCO	0.49	0.33	0.38	0.69	0.39	0.33	0.69	0.29	0.31	0.54	0.21	0.73	0.58	0.59	0.66	0.51	1	0.13	0.32	0.39	0.5	0.59	0.43	0.39	0.49	0.59	0.38	0.71	0.39	0.42	0.14	0.51	0.51	0.62	0.67
18	L79N	0.08	0.27	0.22	0.36	0.07	0.29	0.46	-0.12	0.21	0.42	0.03	0.44	0.46	0.24	0.43	0.34	0.13	1	0.1	0.47	0.44	0.46	0.49	0.32	0.41	0.53	0.49	0.35	0.42	0.63	0.21	0.56	0.16	0.39	0.22
19	MTLC	0.27	0.27	0.09	0.4	0.33	0.11	0.4	0.14	0.02	0.2	0.19	0.41	0.16	0.2	0.39	0.33	0.32	0.1	1	0.29	0.26	0.41	0.19	0.16	0.45	0.35	0.34	0.37	0.43	0.24	-0.03	0.29	-0.02	0.34	0.21
20	NW3B	0.46	0.66	0.14	0.47	0.24	0.61	0.44	0.3	0.51	0.64	0.35	0.5	0.47	0.25	0.59	0.5	0.39	0.47	0.29	1	0.57	0.52	0.66	0.37	0.54	0.47	0.66	0.36	0.79	0.59	0.17	0.61	0.47	0.34	0.34
21	O78P	0.31	0.25	0.13	0.5	0.26	0.55	0.53	0.17	0.59	0.59	0.28	0.54	0.58	0.61	0.45	0.66	0.5	0.44	0.26	0.57	1	0.39	0.69	0.34	0.45	0.37	0.56	0.48	0.66	0.7	0.18	0.5	0.37	0.59	0.43
22	OY3M	0.36	0.43	0.57	0.77	0.46	0.5	0.73	0.04	0.16	0.72	0.31	0.74	0.69	0.4	0.84	0.73	0.59	0.46	0.41	0.52	0.39	1	0.52	0.49	0.79	0.69	0.61	0.68	0.62	0.58	0.43	0.71	0.44	0.73	0.71
23	PTWV	0.37	0.33	0.37	0.44	0.18	0.62	0.59	-0.07	0.38	0.61	0.39	0.61	0.58	0.58	0.48	0.52	0.43	0.49	0.19	0.66	0.69	0.52	1	0.26	0.58	0.35	0.55	0.48	0.68	0.66	0.3	0.6	0.44	0.57	0.42
24	Q842	0.26	0.24	0.38	0.76	0.35	0.21	0.63	0.3	0.26	0.38	0.04	0.66	0.55	0.29	0.67	0.46	0.39	0.32	0.16	0.37	0.34	0.49	0.26	1	0.61	0.65	0.41	0.48	0.3	0.54	0.36	0.69	0.34	0.48	0.57
25	QPLN	0.34	0.31	0.57	0.76	0.46	0.52	0.81	0.01	0.22	0.66	0.37	0.71	0.76	0.41	0.76	0.71	0.49	0.41	0.45	0.54	0.45	0.79	0.58	0.61	1	0.68	0.68	0.72	0.58	0.63	0.49	0.74	0.29	0.77	0.69
26	QRQI	0.17	0.48	0.35	0.72	0.47	0.31	0.65	0.2	0.16	0.59	0	0.78	0.67	0.39	0.69	0.54	0.59	0.53	0.35	0.47	0.37	0.69	0.35	0.65	0.68	1	0.51	0.75	0.41	0.51	0.33	0.71	0.39	0.57	0.61
27	STXP	0.52	0.41	0.39	0.55	0.34	0.68	0.56	0.06	0.25	0.59	0.31	0.53	0.46	0.22	0.55	0.61	0.38	0.49	0.34	0.66	0.56	0.61	0.55	0.41	0.68	0.51	1	0.51	0.78	0.47	0.23	0.6	0.32	0.51	0.61
28	TA26	0.23	0.33	0.45	0.73	0.43	0.34	0.68	-0.02	0.24	0.59	0.14	0.77	0.73	0.47	0.6	0.63	0.71	0.35	0.37	0.36	0.48	0.68	0.48	0.48	0.72	0.75	0.51	1	0.4	0.57	0.46	0.62	0.46	0.71	0.67
29	TP6A	0.53	0.52	0.36	0.49	0.26	0.66	0.53	0.14	0.38	0.59	0.52	0.52	0.46	0.34	0.61	0.63	0.39	0.42	0.43	0.79	0.66	0.62	0.68	0.3	0.58	0.41	0.78	0.4	1	0.49	0.2	0.58	0.32	0.51	0.46
30	U4FA	0.12	0.21	0.21	0.66	0.16	0.41	0.59	-0.03	0.41	0.64	0.21	0.69	0.71	0.59	0.63	0.56	0.42	0.63	0.24	0.59	0.7	0.58	0.66	0.54	0.63	0.51	0.47	0.57	0.49	1	0.26	0.69	0.36	0.66	0.36
31	UASM	-0.04	0.21	0.33	0.42	0.46	0.33	0.34	-0.02	0.06	0.44	0	0.28	0.59	0.17	0.37	0.46	0.14	0.21	-0.03	0.17	0.18	0.43	0.3	0.36	0.49	0.33	0.23	0.46	0.2	0.26	1	0.47	0.15	0.44	0.42
32	W1Z6	0.33	0.36	0.36	0.73	0.37	0.44	0.68	0.04	0.23	0.67	0.21	0.75	0.77	0.44	0.75	0.63	0.51	0.56	0.29	0.61	0.5	0.71	0.6	0.69	0.74	0.71	0.6	0.62	0.58	0.69	0.47	1	0.34	0.66	0.61
33	XIFF	0.34	0.32	0.19	0.52	0.41	0.41	0.29	0.28	0.43	0.58	0.07	0.46	0.36	0.26	0.41	0.31	0.51	0.16	-0.02	0.47	0.37	0.44	0.44	0.34	0.29	0.39	0.32	0.46	0.32	0.36	0.15	0.34	1	0.31	0.36
34	XPB8	0.28	0.06	0.51	0.74	0.41	0.39	0.81	0	0.29	0.7	0.26	0.71	0.79	0.67	0.74	0.73	0.62	0.39	0.34	0.34	0.59	0.73	0.57	0.48	0.77	0.57	0.51	0.71	0.51	0.66	0.44	0.66	0.31	1	0.64
35	ZOSJ	0.42	0.29	0.56	0.71	0.46	0.55	0.73	-0.02	0.19	0.52	0.34	0.62	0.64	0.41	0.67	0.72	0.67	0.22	0.21	0.34	0.43	0.71	0.42	0.57	0.69	0.61	0.61	0.67	0.46	0.36	0.42	0.61	0.36	0.64	1

Poznámka: Předpokládá se, že dvě osoby s podobným přístupem ke zkoumané problematice budou třídit výroky podobným způsobem; r je měřítkem podobnosti – čím vyšší je korelace v kladném směru, tím si jsou ty dva Q soubory podobnější; čím vyšší je korelace v negativním směru, tím je vztah rozdílnější, to znamená, jeden výrok přiřadí do +4 a druhý též výrok přiřadí do -4; korelace 0,00 znamená nezávislost, tj. ty dva Q soubory jsou naprosto odlišné (Brown, 1980, s. 267).

Příloha F: Faktorová skóre

Factor Scores with Corresponding Ranks							
Statement No	Statement	F A	F A Z-score	F B	F B Z-score	F C	F C Z-score
1	Reflexe je pro mě zrcadlo, které mi napovídá, jak já tu danou věc vidím. Je to záležitost, která je záměrná, kterou musím vědomě spouštět.	1	0.37468	-1	-0.60601	-4	-1.67484
2	Pro někoho může být těžké se do pomyslného zrcadla reflexe podívat. Ovšem kdyby byla nabídnuta podpora a neohrožující prostředí, mohlo by to být naopak velice přínosné.	2	0.76574	0	0.05575	0	0.38499
3	Čím hlubší úroveň reflexe, tím větší šance dosáhnout nějaké změny v našem chování, myšlení či praxi. V tomto ohledu je to nástroj ke změně.	3	1.45382	0	-0.20559	-4	-2.07951
4	Reflexe znamená všimát si toho, jaké myšlenky a pocity se v nás odehrávají, co v nás různé situace a lidé vyvolávají, co z toho si uvědomujeme a jak na to reagujeme. Prostřednictvím reflexe přetváříme zkušenost v učení.	4	1.69494	0	-0.18803	2	0.76997
5	Myslím si, že se reflexe stala jakýmsi módním termínem, kterému dáváme větší důležitost, než by si skutečně zasloužila.	-3	-1.42515	-2	-1.00708	-3	-1.30954
6	Reflexi ve výuce/na praxi nepoužívám už z toho důvodu, že není jednoduché ji ohodnotit a určit, co je dobrá a co špatná reflexe.	-2	-1.17639	-4	-1.73687	1	0.63508
7	Pokud má člověk někoho něco učit, vždycky to musí mít nejprve sám dobře osahané. A to je pro mě u reflexe trochu problém.	-1	-0.73422	-2	-0.717	4	2.07951
8	Kritická reflexe, která se soustředí na odhalování a zpochybňování dynamiky moci a nerovnosti ve společnosti (vč. pracovního prostředí) by měla být součástí výuky sociálních pracovníků/všeobecných sester.	2	0.9174	1	0.49862	2	0.65477
9	Pochopení reflexe Používání množství příbuzných termínů, jako je reflexivita, kritická reflexe, nebo reflexivní praxe, může přispívat k vágnosti konceptu reflexe.	-1	-0.63927	0	-0.34913	-1	-0.65477
10	Obavy Obávám se, že reflexe může rovněž vést k prohlubování nejistoty nejen u studentů, ale i u profesionálů, což vidím jako její silné negativum.	-2	-1.30213	-1	-0.37065	-1	-0.65477
11	Lidé se rodí více či méně reflektivní. Nemyslím si, že se dá reflexe naučit.	-4	-1.46917	-2	-1.08624	-3	-1.55964
12	Vnímám reflexi jako důležitý nástroj v pomáhajících profesích, ale uvítala bych nějakou metodu nebo know how, jak bych své studenty k reflexi přesně měla vést.	0	0.24863	1	0.41558	3	1.17465
13	Reflexe, reflexivita, kritická reflexe jsou sice často používané termíny, ale popravdě úplně nevím, co si pod nimi konkrétně představím.	-2	-1.26409	-2	-0.69669	0	0.13489
14	Reflexe je vlastně velice nekomfortní činnost a s ohledem na to, že žijeme ve složité době, není dobré si působit ještě další stres a negativní myšlení.	-4	-1.58783	-3	-1.5838	-2	-0.78966
15	Termín reflexe je pro mě dost vágní a vlastně mi už i vadí, jak často se o něm mluví, ale neovlivňuje se, co se pod tím myslí.	-3	-1.36844	-3	-1.58597	-1	-0.63508
16	Pro mě je reflexe důležitá, protože nám pomáhá odhalit jinak skryté hodnoty, přesvědčení a předpoklady. To je potřebné pro praxi jak ve zdravotnictví, tak v sociální práci.	3	1.42077	1	0.78676	0	0.13489
17	Reflektivní praxe přináší benefity jak profesionálům, tak celému pracovnímu kolektivu, profesi a v neposlední řadě, pacientům a klientům.	3	1.36373	1	0.58627	1	0.65477
18	Supervize může být platforma pro reflexi. Záleží však na supervizorovi a na tom, zda je autentický a zda dokáže navodit pocit bezpečí, kde člověk může sdílet a reflektovat.	2	1.00162	1	0.46107	0	0
19	Reflexe a reflektivní praxe vede studenty a profesionály k odpovědnosti a seberegulaci, což jsou jedny z hlavních předpokladů pro profesní (ale i osobní) spokojenost a prevenci před syndromem vyhoření.	4	1.54681	0	0.24814	0	0
20	Pro mě je reflexe proces, který by měl být produktivní, a tedy za sebou zanechat nějaké účinky, které se projeví v mé (nejen) profesní realitě.	0	0.36907	4	1.60325	4	1.53995
21	Určitě by byly pro vyučující dobré workshopy, kde by se s reflexí a metodami, které ji podporují, mohli seznámit a hned si je vyzkoušet.	1	0.64819	3	1.31044	3	1.28985
22	Jedním z důležitých cílů reflexe v kontextu vzdělávání sester a sociálních pracovníků je propojování znalostí a dovedností z odborných a praktických předmětů čili propojování teorie, výzkumu a praxe.	2	0.67016	2	0.87148	1	0.53957
23	Reflexe má své místo pouze v určitých předmětech.	-1	-0.25052	-3	-1.34041	1	0.63508
24	Vést studenty k reflexi by jim někdy mohlo pomoci si zavčas uvědomit, že třeba ta profese není pro ně.	0	-0.0038	2	0.87215	-2	-1.02007
25	Když kladu studentům otevřené otázky, abych je přiměla k reflexi, často neví, jak odpovědět. Reflexe jim dělá obrovský problém. Z důvodu nedostatku času proto mnohdy reflexi musím vynechat.	-1	-0.60606	0	-0.04472	0	0.38499
26	Reflexi bych do své výuky zakomponovala, ale chybí na to čas.	-2	-0.95876	-1	-0.40889	3	1.15496
27	Reflexe je také účinným nástrojem, jak se bránit byrokratickým a technokratickým praktikám ve zdravotnických, ale i v sociálních organizacích.	0	0.34703	-1	-0.49114	-3	-1.42474
28	Reflexe je přirozený způsob myšlení, který není třeba dále rozebírat. Je to trend, který dříve nebo později zase odezní.	-3	-1.46787	-4	-1.71231	-2	-0.78966
29	Ráda bych do své výuky vnesla prvky reflexe řízení. Věřím, že by to byla pro mě i mé studenty příležitost k dalšímu růstu.	0	0.02751	3	1.29039	-1	-0.50019
30	Na reflexi je obtížné to, že je to naše zrcadlo a člověk občas neví, jak v něm bude vypadat a jestli se tam tedy vůbec chce podívat.	0	-0.08801	0	0.18858	-1	-0.13489
31	Bezpečně nastavený následek v hodině nebo video analýza výuky by mohla být přínosným podkladem pro skupinovou i individuální reflexi, podporu pedagogů a zkvalitňování výuky.	1	0.55731	3	1.28894	0	-0.1152
32	Úskalí v reflexi? Pokud obě strany vědí, o co jde a že se nikomu nic nestane, tak to vnímají jako něco příjemného. Radostného. Úskalí ale vidím v té realizaci. Musí být systematická a pravidelná, nikoliv intuitivní a nahodilá.	0	0.33281	2	1.18673	-2	-1.03976
33	Rozhodně jako vyučující vnímám, že nejsem vybavena nástrojově tak, abych mohla přesně ovlivňovat úroveň reflexe jak u sebe, tak u svých studentů.	-1	-0.49222	-1	-0.48792	2	0.78966
34	Myslím, že by bylo přínosné mít po ruce arzenál různých technik na podporu reflexe, které by se daly různě střídat a kombinovat a tím to udělat pro studenty ale i pro pedagogy zajímavější a atraktivnější.	1	0.56531	4	1.67874	1	0.40468
35	V kontextu praxe pomáhajících profesí vidím roli reflexe především ve schopnosti zaměřit se na to, co je důležité a vypořádat se s pochybami a nejistotou.	1	0.52837	2	1.27555	2	1.02007

Poznámka: Tabulka ukazuje hodnocení přiřazené každé položce (výroku) v rámci každé konfigurace Q souboru, která je exemplární pro daný faktor (nebo položku). Jednotlivé sloupce ukazují srovnávací hodnocení položek charakterizující určitý faktor. Například vidíme, že ve faktoru A byl výrok č. 1 zařazen do +1 a jeho z-skóre je 0.37, ve faktoru B do -1 (z-skóre -0.61) a faktoru C byla položka hodnocena -4 (z-skóre -1.67), přičemž z-skóre jsou váženým průměrem hodnocení, která participanti definující určitý faktor přidělili dané položce. Z-skóre poskytují informace o tom, jak silně je každá perspektiva v položce zachycena. Používají se také k určení, zda je položka v konsenzu s dalšími faktory, nebo zda daný faktor od ostatních odlišuje (Zabala et al., 2018).

Příloha G: SRIS škála

Prosím přečtete si zadání a zakroužkujte odpovědi podle stupně, jak hodně souhlasíte či nesouhlasíte s každým tvrzením. Snažte se být přesný, ale pracujte rychle. S žádnou otázkou neztrácejte moc času. Nejsou zde žádné špatné ani dobré odpovědi. Pouze váš vlastní osobní pohled. Ujistěte se potom, že jste odpověděl/a na každou otázku a kroužkujte vždy pouze 1 možnost. PROSÍM O VYPLNĚNÍ VŠECH OTÁZEK. Neúplný dotazník musí být vyřazen. DĚKUJI VÁM!

1	O svých myšlenkách moc často neuvažuji.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
2	Popravdě nemám zájem rozebírat své chování.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
3	Obvykle si uvědomuji své myšlenky.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
4	Často si nejsem jistý, jaký mám z čeho vlastně pocit.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
5	Je pro mě důležité vyhodnocovat věci, které dělám.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
6	Obvykle mám jasnou představu o tom, proč jsem se zachoval určitým způsobem.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
7	Je pro mě velmi zajímavé zkoumat, na co myslím.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
8	Málokdy trávím čas sebereflexí.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
9	Často si uvědomuji, že mám nějaký pocit, ale často úplně nevím, co to přesně je.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
10	Často si udělám čas na reflexi svých pocitů.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
11	Moje chování je mi často záhadou.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
12	Je pro mě důležité snažit se pochopit, co znamenají mé pocity.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6

13	O tom, proč se chovám tak, jak se chovám, vlastně nepřemýšlím.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
14	Přemýšlení o vlastních myšlenkách mě ještě víc zmate.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
15	Rozhodně mám potřebu pochopit způsob, jak pracuje moje mysl.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
16	Často si udělám čas na reflexi svých myšlenek.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
17	Často je pro mě těžké se dobrat smyslu toho, co pociťuji.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
18	Je pro mě důležité umět pochopit, jak vznikají moje myšlenky.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
19	Často uvažuji o tom, jaký mám z věci pocit.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6
20	Obvykle vím, proč cítím to, co cítím.	Silně nesouhlasím 1	Nesouhlasím 2	Lehce nesouhlasím 3	Lehce souhlasím 4	Souhlasím 5	Silně souhlasím 6

Datum:

Věk:

Žena Muž

Obor: ŘÍZENÍ SUPERVIZE

Váš bakalářský studijní obor (zaškrtněte/doplňte): Všeobecná sestra Sociální práce Jiný _____

Střední škola:

Výsledky dotazníku jsou anonymní a budou sloužit pouze pro účely mé dizertační práce. Vyplněné dotazníky nedám nikomu dalšímu k nahlédnutí. Prosím ujistěte se, že jste odpověděli na všechny otázky. Nezakroužkované či slovní odpovědi celý dotazník znehodnotí. MOC DĚKUJI ZA VÁŠ ČAS.

Kvůli porovnání vašich odpovědí na konci studia uveďte nyní zde a zpětně i na každé dříve vyplněné stránce nahoře svůj vlastní číselný pětimístný kód, který si zapamatujete. Tento kód je u obou dotazníků, které jste vyplnily, stejný (např. část data vašeho narození): _____

Příloha H: PHLMS

Prosím zakroužkujte, jak často jste **během posledního týdne** zaznamenali následující postřehy:

1. Uvědomuju si, jaké myšlenky mi jdou hlavou.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

2. Když mám nepříjemné pocity, snažím se odvést pozornost.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

3. Když s někým mluvím, uvědomuju si výraz jeho tváře a těla.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

4. Mám své stránky, o kterých raději nechci přemýšlet.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

5. Při sprchování si uvědomuji, jak mi voda stéká po těle.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

6. Snažím se zaměstnávat, abych udržel(a) myšlenky nebo pocity mimo mysl.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

7. Když mě něco zaskočí, zaznamenávám, co se mi děje v těle.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

8. Přál(a) bych si, abych dovedl(a) lépe zvládat své emoce.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

9. Když jdu ven, uvědomuju si vůně nebo vzduch na tváři.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

10. Říkám si, že bych některé myšlenky mít neměl(a).

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

11. Když se mě někdo zeptá, jak se cítím, snadno své pocity rozeznám.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

12. Jsou věci, na které se snažím nemyslet.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

13. Když se mi změní nálada, uvědomuju si, jaké myšlenky mi přicházejí do hlavy.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

14. Říkám si, že bych neměl(a) být smutný/á.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

15. Všimnu si změn v těle, třeba rychlejšího bušení srdce nebo napětí ve svalech.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

16. Když na něco nechci myslet, zkusím všechno možné, abych to dostal(a) z hlavy.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

17. Jakmile se mé pocity změní, hned si to uvědomím.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

18. Snažím se své problémy vyhnat z hlavy.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

19. Když mluvím s druhými lidmi, uvědomuju si pocity, které prožívám.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

20. Když si vzpomenu na něco špatného, snažím se odvést svoji pozornost jinam, aby vzpomínka zmizela.

1	2	3	4	5
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Velmi často

Datum vyplnění dotazníku:

Současné zaměření studia (zaškrtněte): řízení / supervize

Věk:

Předchozí bakalářské/magisterské/jiné studium (zaškrtněte/dopište):

Sociální práce Ošetrovatelství Jiné (prosím uveďte)

Střední škola:

Kvůli porovnání vašich odpovědí na konci studia uveďte nyní zde a zpětně i na každé dříve vyplněné stránce nahoře svůj vlastní číselný pětimístný kód, který si zapamatujete (např. část data vašeho narození):

Příloha I: Otázky a témata k semistrukturovaným rozhovorům se vzdělavateli

Jak víte, ve svém výzkumu se zabývám konceptem reflexe. Otázky, na které se snažím najít prostřednictvím těchto rozhovorů odpovědi, jsou:

- Jak vzdělavatelé zdravotních sester a sociálních pracovníků nahlíží na reflexi?
- Používají reflexi spíše intuitivně, nebo cíleně a pak jaké techniky podporující reflexi u svých studentů používají?
- Jakými způsoby reflexi podporují?

Vím, že tento koncept ve svém způsobu výuky používáte, což mě právě vedlo k tomu, abych vás o setkání požádala.

- První otázka, kterou bych Vám ráda položila, je taková spíše na rozebrání a souvisí se skutečností, že neexistuje jednotná definice reflexe, a také s tím, že se tento pojem stal dosti vágním a různě interpretovaným. Jaké asociace ve Vás samotné slovo reflexe vyvolává? Co pro vás reflexe znamená?
- Co pro Vás znamenají další často užívané termíny, jako je reflektivní praxe, sebe-reflexe, kritická reflexe?
- Co je podle Vás nejdůležitější funkcí reflexe? S čím ji máte nejvíce spjatou? (Zpětná vazba, styl učení, paměť, propojená teorie s praxí...)
- Jaký je Váš oblíbený autor, který nějakým zásadním způsobem ovlivnil/a způsob výuky, přístup ke studentům, používání reflexe?
- Jaké techniky podporující reflexi u Vašich studentů používáte? S jakým záměrem tyto techniky používáte nejčastěji? (Např. profesní rozvoj – portfolio, propojení teorie a praxe, pedagogické cíle, priming, skupinky, reflexe, zpětná vazba, skupinová práce, otevřené otázky, dialog, zpětná vazba – sebehodnocení, zpětná vazba – vaše hodnocení, psané reflexe...)
- Jsou nějaké podmínky, které musí být splněny, aby tyto techniky mohly být účinné? (Bezpečné prostředí, přátelský vs autoritativní přístup...) Jak jich lze podle vás dosáhnout?
- Co chcete prostřednictvím těchto technik u studentů podpořit? (Zjistit/probudit/navodit...)
- Jaký je nejčastější obsah reflexí Vašich studentů? (Pocity, negativní zkušenosti z práce, aha-momenty během studia...)
- S jakými ze jmenovaných technik máte nejlepší zkušenosti, tzn. jaké podle Vás vedou k hlubším formám reflexe? (Dialog, reflektivní zážitkové učení, deníky, reflektivní eseje, portfolio – profesní

rozvoj, propojení teorie a praxe, pedagogické cíle, priming, skupinky, reflexe, zpětná vazba, otevřené otázky, zpětná vazba – sebehodnocení, zpětná vazba – vaše hodnocení.)

- V čem vidíte největší přínos této formy reflexe?
- Když půjdeme trochu do minulosti, vzpomenete si, kdy a kde jste se s reflexí setkala poprvé?
- Jakou měla formu?
- V čem vidíte největší benefit reflektování?

U studentů...

U sebe...

- Vidíte nějaké rozdíly ve schopnosti reflektovat u jednotlivých studentů? (Pokud ano, škála 0–5.)

Zdravotní/sociální

Supervize/management

- V čase – mění se studenti a jejich schopnosti být reflexivní? Když třeba srovnáte první semestr se semestry druhého roku studia? Nebo před pěti lety vs. nyní?
- Ze své zkušenosti, můžete říct, zda jsou nějaké podmínky, které by měly být splněny k tomu, aby u studentů mohla během vyučování být reflexe podpořena/navozena?
- Vybaví se Vám nějaký „aha-moment“ spojený s reflexí či její podporou u studentů / u vyučujících / u sebe?
- Podzimní semestr 2018 jsem absolvovala Kurz pedagogických dovedností, který se skládal ze sedmi seminářů. Kurz byl koncipován pro akademické pracovníky a doktorandy, většina účastníků byla z akademické obce (<https://cczv.cuni.cz/CCZV-37.html>). Na začátku tohoto sedmítýdenního kurzu byla popsána akademická profese VŠ učitele jakožto reflektivního profesionála – což je ten, jenž se naučil reflektovat svou profesionální činnost, jak učil, jak bude učit příště.
- Do jaké míry s Vámi tato deskripce rezonuje?
- Stane se Vám někdy, že věci nejdou při výuce tak, jak jste předpokládal/a, že tam něco drhne, lidé jsou „šprajclí“ nebo přehršle augmentativní?
- Máte mezi kolegy možnost sdílet některé nepříjemné momenty? Možnost získat zpětnou vazbu od kolegů?
- Když vezmete své zkušenosti se vzděláváním a reflexí, vidíte její využití ve všech předmětech, které vyučujete?

- Když si představíte škálu od 0 do 5 (0=žádný prostor pro reflexi, 5 bez reflexe by tento předmět neměl smysl), jak byste ohodnotila využívání reflexe v ... (různé předměty, které dotyčný učí).

Následující otázky se netýkají reflexe, ale měly by sloužit k tomu, abych náš rozhovor zasadila do širšího kontextu (organizační kultury).

- 1) Co byste řekla své dobré přítelkyni o ... (instituci, kde dotyčný/á působí), kdyby zvažovala, že by tam šla pracovat?
- 2) Kdybyste měla na Vaší fakultě možnost změnit jednu věc, která by to byla?
- 3) Kdo je v tomto programu brán jako největší vzor? A proč?
- 4) Jakou vlastnost nebo věc máte na programu nejraději?
- 5) Jaké typy lidí nemohou na tomto pracovišti nikdy zapadnout?
- 6) Když si představíte, že vedete vstupní pohovor s novým zaměstnancem, jaká informace by byla pro Vás byla nejdůležitější? Jakou otázku byste vždy položila?
- 7) Jaké to bylo, když jste začala pracovat na ...?
- 8) Co Vám nejvíce pomohlo k tomu, abyste zapadla do kolektivu nebo abyste s ostatními vycházela?