



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Ebook

NÁZEV PŘEDMĚTU:

Reflexe pedagogické praxe

AUTOR:

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.





**ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE
MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ**

**Navazující profesně orientovaný magisterský program
Učitelství (matematiky, fyziky, chemie) pro střední školy**

Reflexe pedagogické praxe

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

www.muvs.cvut.cz



INFORGAFIKA



Cíle kapitoly



Časová náročnost



Klíčové pojmy



Definice



Výzva / Soutěž



Skupinová práce



Příklad (případová studie)



Úkol



Didaktický test (diagnostika)



Termínovaný úkol



K zamyšlení /Upozornění



K diskusi, otázky



Námět pro praxi



Literatura



Klíč / Řešení úloh



Zdroj (odkaz)



Shrnutí / zopakování

OBSAH

NÁZEV PŘEDMĚTU: REFLEXE PEDAGOGICKÉ PRAXE	1
Kapitola 1 Vyučovací proces a jeho zrcadlení	5
1.1 Formy reflexe v procesu přípravy učitelů	7
Kapitola 2 Podpora nové kultury vzdělávání	12
2.1 Osobnost učitele	12
2.2 Typologie učitelů	13
2.3 Temperament a osobnost učitele	16
2.4 Charakteristika profese vysokoškolského učitele technických předmětů a motivace k jejímu vykonávání	18
2.5 Interakce mezi učitelem a žákem	19
2.5.1 Sociální komunikace ve třídě	20
2.5.2 Vyučovací hodina a sociální interakce	24
Kapitola 3 Sebereflexe a reflexe jako cesta k dobrému učiteli	30
3.1 Funkce sebereflexe	34
3.2 Fáze reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti	34
3.3 Reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě	35
3.3.1 Obsah reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě	36
3.3.2 Sebereflexe jako vnitřní dialog studenta	37
Kapitola 4 Tvorba kazuistiky zaměřené na reflexi předpokladů pro vlastní pedagogickou práci	42
4.1 Typy kazuistik	43
4.2 Tvorba kazuistiky	43
4.3 Struktura kazuistiky	45
5. Typy reflexe	52
5.1 Technická reflexe	53
5.2 Reflexe v činnosti a po činnosti	53
5.3 Poradní reflexe	54
5.4 Osobní reflexe	54
5.5 Kritická reflexe	54
6. Portfólio	56
6.1 Typy portfolio	58
6.2 Obsah a formát portfolio	59
6.3 Procesy tvorby portfolio	60
6.4 Hodnocení portfolio	61



KAPITOLA 1 VYUČOVACÍ PROCES A JEHO ZRCADLENÍ



CÍLE KAPITOLY

Cílem této úvodní kapitoly je poskytnout základní seznámení s problematikou sepjetí teorie s praxí a inspirovat je k užitečnému sdílení zkušeností z řízení pedagogického procesu. Cílem celého předmětu je rozvíjet u studentů dovednost sebereflexe a schopnost náhledu na dispozice pro vlastní pedagogickou práci. V rámci praktických seminářů se cílí na reflexi realizovaných učebních situací.

Získané znalosti:

Cílem je rozumět základním pojmům tohoto předmětu a umět je vyjmenovat, od sebe odlišit; umět charakterizovat specifické a nespecifické poruchy chování a uvést jejich příklady.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v tomto předmětu patří získání vhledu do konkrétního školního klimatu, práce učitele a do fungování školy jako organizačního celku; prožití a zvnitřnění pedagogických situací; výcvik adaptačních schopností na specifickou situaci školní výuky; zvládání sociálních a komunikativních situací; dovednost sebereflexe; zvýšení úrovně empatie; vytvoření představy o práci učitele, jeho pozici a roli při výchově a vzdělávání.



ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut



KLÍČOVÉ POJMY

Reflexe; reflexe ve výuce; zpětná vazba; zkušenostně reflektivní učení



DEFINICE

Reflexe (z lat. *reflexio* – obrácení zpět, odraz) je proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co už se událo. Cílem reflexe v pedagogice je zkvalitnit výuku. Jedná se o řízený proces sloužící k hodnocení různých situací a výstupů,

který využívá zpětnovazebních informací, jehož cílem je hledání širších souvislostí a významů.

Již John Dewey představil reflexi jako „*ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti*“. Mezi další autory zabývající se reflektivním uvažováním patří jistě Kurt Lewin a David A. Kolb (můžete znát tzv. Lewinův model a Kolbův cyklus). Konkrétnější představu o struktuře procesu reflexe lze získat z Gibbsova modelu reflexe, který zahrnuje:

Popis situace (Co se stalo?)

Obrat k pocitům (Jaké pocity a myšlenky jsem při konkrétní situaci prožíval?)

Hodnocení (Co dobrého nebo špatného si z této situace můžu vzít?)

Analýzu (Jaký smysl tato situace může mít?)

Závěr (Co dalšího mohu udělat?)

Akční plán (Co udělám jinak, pokud se dostanu znovu do této situace?)



DEFINICE

Reflexe ve výuce (ohlédnutí za danou aktivitou) je proces, který pomáhá vytěžit a zpracovat zkušenosti získané během aktivity. Díky tomuto procesu je možné se z nabytých zkušeností efektivně učit.

Reflexe a Zpětná vazba se čím dál častěji stávají zásadní složkou výuky. Reflexe ve výuce je jedním z případů skupinové reflexe, kdy žáci nejenom pracují s vlastními myšlenkami a postřehy, ale dělí se o ně s ostatními, čím je mohou inspirovat, nebo jim pomoci si určité věci uvědomit z jiné perspektivy. Během výuky je třeba průběžně ověřovat, zda žáci látce skutečně porozuměli, a vést je k tomu, aby si uvědomili, jakými postupy se k poznání dostali. Náplní žákovské reflexe a sebereflexe by měl být nejen obsah výuky, metody, prostředky či konkrétní činnosti, ale také samotný proces učení. Učitel může reflexi podpořit kladením správných otázek zaměřených například na to, jaké nové informace a poznatky si žáci osvojili, jak souvisejí s tématem, nebo jaké aktivity byly součástí hodiny. Při reflexi je třeba zohlednit, jaké byly stanoveny cíle výuky. Reflexe se k nim vrací a pracuje s nimi.

S pojmem reflexe také výrazně souvisí pojem **zkušenostně reflektivní učení (ZRU)**. Jedná se o výchovně vzdělávací koncept, jenž má v pedagogické historii zapuštěny velmi hluboké a silné kořeny. Definice tohoto pojmu je velmi mnoho. Kolář (2011) jej definuje takto: „... jde o takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informacím

přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.,,

Všichni lidé se ze zkušeností učí během celého života. ZRU pracuje se záměrným ovlivňováním zážitků a zkušeností a s jejich reflexí, která jim v budoucnosti otevírá další možnosti. Zkušenostně reflexivní učení se využívá u jednotlivců, ale i ve skupinách. Při využití ve skupinách je třeba mít na paměti, že samotné nezávisle probíhající skupinové procesy mohou ovlivnit a podpořit proces zkušenostně reflektivního učení.

Reflexe není pouze procesem rozvoje, ale je výsledkem učitelovy přípravy, rozvoje a zkušenosti. Reflexe může být rozvíjena pečlivě navrženými vyučovacími strategiemi: vytvářením reflexe a poskytováním řízené praxe.

Studenti učitelství, kteří jsou připravováni, jak rozvíjet reflexivní myšlení, ve své praxi přebírají zodpovědnost za výukové problémy častěji, než kritizují studenty za nedostatek motivace se učit (Noffke a Zeichner, 1987 in Nezvalová, 1998).

Obsahem reflexe míníme, co si učitelé myslí, kvalitou reflexe pak jak myslí o svém vyučování. Tyto dvě dimenze pomáhají budoucím učitelům určovat, kdy činí správná rozhodnutí. Obsah reflexe pokrývá čtyři možné elementy vyučování: výukový proces, výběr učiva, etické principy vyučování, sociální kontext vyučování (Tom, 1985 in Nezvalová, 1998). Kvalita reflexe je determinována takovými indikátory jako jsou vyhýbání se konformitě, analýza problémů a možnosti řešení, používání důkazu k hodnocení profesionálních argumentů.

Osoba, která je schopna naslouchat, uvažuje o mnoha aspektech, je empatická pro rozličné zkušenosti a je na vyšší funkční úrovni než osoba, která vidí svět černobíle a má dualistické myšlení (Tom, 1985 in Nezvalová, 1998).

1.1 FORMY REFLEXE V PROCESU PŘÍPRAVY UČITELŮ

Pro rozvoj reflexe budoucích učitelů lze využít různých forem. K nejběžnějším náleží: výzkum, případová studie, diskuse a vedení při pedagogické praxi. Výběr závisí na tom, který typ reflexe chceme využít (Zeichner, 1987; Valli, 1992 in Nezvalová, 1998).

Akční výzkum

Budoucí učitelé asistují při akčním výzkumu na fakultě a zejména při své pedagogické praxi na škole. Tento výzkum přímo souvisí se změnami a zlepšeními učitelské praxe. Studenti reflektují svou činnost ve třídě, aby zlepšili podmínky učení žáků.

Často je používáno strategie řešení problémů. Budoucí učitelé formulují problémy, které chtějí řešit. Pak určují informace, které by napomohly porozumět problémům a stanovují, jak zjistit tyto potřebné informace. Nakonec generují různé myšlenky k řešení situace, rozhodují, jaké řešení vyberou, porovnávají je se stanovenými kritérii a hodnotí svou aktivitu a účinnost svých rozhodnutí.

Budoucí učitelé jsou podporováni k reflexi relevantního výzkumu, získávají zpětnou vazbu od svých mentorů a ostatních učitelů i studentů. Jsou vedeni k reflexi a ke kritickému hodnocení sebe samého i školy.

Pedagogický deník a písemné hodnocení

Na studentech učitelství je požadováno, aby písemně několikrát týdně hodnotili svůj vlastní rozvoj, svoje výukové postupy. To umožňuje studentům učitelství reflektovat co umí, jak se cítí, co dělali ve třídě a s jakým výsledkem. Zpravidla používají méně formálních forem. Zpětná vazba od ostatních učitelů či studentů a mentorů pomáhá budoucím učitelům vysvětlit svou činnost ve vztahu k teorii, výzkumu a hospitaci ve třídě. Analyzují své cíle, úspěchy a neúspěchy a každá situace se stává příležitostí pro jejich růst.

Případové studie (kazuistiky)

Případové studie popisují skutečné události ve třídě, aplikují teorie a principy na konkrétním případě. Pečlivě popisují každý detail situace, kontext a historii situace, myšlení a pocity různých účastníků. Studenti jsou žádáni, aby reflektovali tyto případy, a tak jim lépe porozuměli. Tyto studie naznačují konflikt nebo problém. Studenti navrhnou doporučení pro řešení konfliktu nebo problému.

Pedagogické praxe

Studenti mají možnost učit se z konkrétní zkušenosti ve třídě. Mají možnost diskutovat s učitelem vysoké školy i se svým cvičným učitelem ve škole. Sledují, analyzují a kriticky hodnotí pod vedením tutora svou vyučovací činnost a diskutují o svých pedagogických aktivitách. Tato diskuse může být řízena také samotnými studenty učitelství (peering).

Cílem je, aby si studenti učitelství navzájem pomohli řešit problémy a zlepšili své učitelské dovednosti a dovednosti hodnotit, a to v souvislosti s bezprostřední pedagogickou zkušeností.

Aktivity v seminářích a diskuse

Různé typy aktivit na seminářích a diskuse rovněž podporují reflexi. Zahrnují diskuse v malých skupinách, referování a vzájemné komentování referátů, kritiku názorů a myšlenek, generování kontroverzních nápadů. Studenti hodnotí vyučovací strategie a diskutují o jejich použití. Předvádějí ukázky částí vyučovacích hodin za použití malých skupin ostatních studentů (mikrovyučování). Pak navzájem reflektují silné a slabé stránky svých výstupů.

Videozáznam

V průběhu výuky se učitel identifikuje s probíhajícími situacemi, reaguje na ně, prožívá je. Výhodou videozáznamu je možnost zachytit a detailně zvýraznit ty činnosti při vyučování, které si běžně nejsme schopni uvědomit. Učitel je zaměstnán probíhajícím děním ve třídě, stává se tak prakticky slepým k vlastním vzorcům chování. Tyto příčiny učiteli prakticky nedovolují zaujmout poznávací distanci a hlouběji analyzovat své jednání. Při retrospektivní analýze se pak projevuje mnoho zkreslujících jevů lidské psychicky (haló efekt, efekt prvního

dojmu...), které mohou vytěsnit důležité momenty nebo naopak nadsadit méně závažné jevy (Slavík & Siňor, 1993).

Každému člověku je vlastní, měnit své chování, pokud ví, že je sledován. Videozáznam, stejně jako hospitace, může působit trému, případně nevhodné chování žáků. Je však cenným zdrojem sebepoznání a sebereflexe učitele a ve výsledku pak i celé třídy. Na rozdíl od lidské paměti videozáznam zachytí pedagogické situace mnohem komplexněji. Dovoluje zpětné reflektování pedagogických momentů a především umožňuje diskuzi, rozbor se zkušenějšími kolegy, předávání zkušeností mezi pedagogy navzájem. Tato je skutečnost je využívána v přípravě budoucích učitelů, kteří jsou natáčeni v hodinách didaktiky nebo při odborných praxích. Student na sebe a své chování pohlíží s odstupem, vidí své přednosti i nedokonalosti. Zvláště pro budoucí učitele je užitečné sledovat videozáznam, zachycující výuku či jinou pedagogickou situaci u svého spolužáka. Také v tomto případě je možné klást si seberefektivní otázky („jak bych to udělal já, zvolil bych si tutéž metodu, využíval bych více zpětné vazby" apod.) (Solárová, 1998, s. 66).

Výzkumy efektivity videozáznamů, používané např. při mikrovyučování, ukázaly pronikavé snížení výskytu neúspěchu při následné práci v reálné třídě. Zkušeným učitelům pak videozáznam přináší možnost vyvarovat se stereotypům a regresi profesní dráhy (Slavík & Siňor, 1993).

Podle Solárové (1998, s. 66) je sebereflexe při pozorování videozáznamu vlastního pedagogického výstupu rozčleněna do více fází:

- a. při prvním shlédnutí videozáznamu je student (budoucí učitel) překvapen (někdy i šokován) vlastním zabarvením hlasu, chaotickým pobíháním před tabulí či jiným zlovykem (úprava vlasů, hra s křídou, zvýšená frekvence některých slov)
- b. při druhém shlédnutí je schopen hrubé analýzy své činnosti, tj. je schopen analyzovat svůj projev z pohledu chyb, kterých se při natáčení svého výstupu dopustil
- c. teprve při třetím shlédnutí videozáznamu je schopen jemnější analýzy, je schopen i seberefektivních otázek („Proč jsem toto dělal, jak jsem to mohl říci lépe, jak jsem mohl formulovat otázku lépe" apod.)

Videozáznam má vysokou výpovědní hodnotu, umožňuje učiteli pohled na vlastní osobnost ze zcela jiného úhlu a je cestou k důkladné reflexi a sebereflexi. Podobnou funkci plní i audionahrávka, která zachycuje verbální projev učitele. Analýzy videozáznamů probíhají nejen v pregraduální přípravě učitelů, ale také v rámci školení a kurzů celoživotního vzdělávání.

Na počátku 80.let vznikla v Nizozemsku metoda videotrénink interakcí (VTI), jako krátkodobá intenzivní forma pomoci rodičům při výchově dětí. Velice brzy se rozšířila její aplikace i do ostatních oblastí sociálního styku, tudíž i do škol. Prostřednictvím videonahrávek se VTI soustředí na zlepšení komunikace a interakce, na hledání a rozvíjení vlastních zdrojů učitele a rozvíjení jeho pozitivních stránek. Pomoc učiteli je nabízena prostřednictvím jeho videozáznamů běžných

školních situací. Podrobná analýza interakčních prvků a vzorců chování učitele a žáků pak nabízí nový pohled na problémové situace ve škole a na možnosti a způsoby změny. Teoretickým základem pro analýzu komunikace mezi učitelem a žákem jsou Teorie primární a sekundární intersubjektivity prof. C. Trevarthena (1979, 1982, 1984) a Teorie zprostředkovaného učení R. Feuersteina (1980). VTI je vhodným nástrojem pro rozvoj a analýzu efektivní interakce mezi učitelem a jeho žáky a připravuje a pozitivně motivuje začínající učitele k jejich budoucí profesi. Studenti učitelství a začínající učitelé oceňují na VTI možnost vidět se na videu a analyzovat svůj videozáznam společně s pozitivním a podporujícím videotrenérem a ostatními studenty a sledovat a společně analyzovat i videonahrávky ostatních studentů (Šírová, 2019).

VTI pomáhá snižovat nejistotu a nervozitu studentů učitelství během jejich pedagogické praxe, což se pozitivně odráží na kvalitě jejich výuky. VTI má také pozitivní efekt na komunikaci praktikujících studentů s jejich žáky a na jejich vnímání: studenti učitelství po intervenci začínají více využívat aktivující výukové metody, jsou více pozorní, vnímaví a naladěni na iniciativy žáků, častěji na ně reagují. Žáci jsou díky tomu více vtaženi do výuky, častěji sledují učitele (Šírová, 2019). Velmi často si studenti učitelství všímají na videu svého vzhledu (oblečení, výrazy tváře, pohyby, gesta) a hlasu (modulace, intonace, artikulace, hlasitost, plynulost). Na práci s hlasem se také často soustředí. Cíl více aktivovat žáky se významně často objevuje po rozboru první nahrávky z pedagogické praxe studentů, tj. poté, co zažili výuku s větším množstvím žáků. V následujících vyučovacích hodinách se snaží tyto cíle naplňovat (Šírová, 2019).

Metoda VTI díky tomu, že učí principům úspěšného kontaktu s žáky, se významně podílí na rozvíjení profesních, zejména pak diagnostických a sociálních dovedností učitele. Dokáže velmi šetrným a pozitivním způsobem vzbudit zájem vyučujícího o své chování, jež zvyšuje kvalitu výuky. Umožňuje pozitivně ovlivňovat nejen chování učitele, ale i jeho vztah k žákům, a tím se významně podílí na budování příznivého emočního klimatu třídy ve prospěch efektivního vyučování. Žáci velice citlivě reagují na změny stylu práce učitele, na jeho chování k sobě i k ostatním. Projevuje se to zejména ve zvýšené spokojenosti žáků, v nárůstu soudržnosti těchto tříd a současně ve snížení třenic a soutěživosti mezi žáky.



SOUHRN

Navrhnout reflexivní program pro přípravu budoucích učitelů není tak jednoduché. Při konstrukci reflexivních programů se vyskytuje mnoho teoretických, vývojových, implementačních a institucionálních problémů. Členové učitelského sboru fakult vzdělávajících učitele mají obtíže v dosažení konsensu v cílech a obsahu programu, budoucí učitelé mají různé přístupy a očekávání ke svému vzdělávání.

Reflexe se však stala důležitým konceptem v inovaci vyučování a učitelského vzdělávání. Pomáhá studentům stávat se dobrými učiteli. Může také sloužit k dosažení širších cílů školy, zlepšení školy a vzájemných vztahů ve škole i ke zkvalitnění vzdělávací politiky.

Reflexe může významně rozvíjet didaktické myšlení a jednání učitele. Je obzvláště důležitá v učitelské profesi vzhledem k tomu, že učitele nemůže v průběhu vyučovací hodiny nikdo upozornit na chybná rozhodnutí v jeho činnosti, žák není v tomto směru kompetentní. Proto je reflexe v přípravě budoucích učitelů významným fenoménem.

Žádný program učitelského vzdělávání nemůže připravit studenty s hotovým širokým repertoárem vědomostí a dovedností pro všechny eventuality. Cílem by mělo být připravit budoucího učitele tak, aby byl schopen hledat efektivní cesty v rozdílných vzdělávacích obsazích a národních kulturách a aplikovat nové pedagogické strategie, akceptovat reality změn z pohledu nejnovějších pedagogických teorií a výsledků praxe.



LITERATURA

Jones, R.W., & Pollard, A. (2020). *A Reflective Teaching in Further, Adult and Vocational Education*. Bloomsbury Publ.

Kolář, J. et al. (2011). Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů. In R. Pernica (Ed.), *Sborník z konference Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. Institut mezioborových studií.

Nezvalová, D. (1998). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 4, 33-42.

Reitmayerová, E. (2015). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Portál.

Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155-161.

Solárová, M. (1998). Sebereflexe jako vyučovací prostředek v přípravě budoucích učitelů. In *Sborník z mezinárodní konference didaktiků chemie* (s. 65-67). Ostravská univerzita.

Šírová, E. (2019). Rozvíjení sociálních dovedností začínajících učitelů pomocí metody VTl. In K. Vužňáková, & J. Hnatová (Eds.) *Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektivy. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove pri príležitosti 70. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove, Prešov 6. – 7. február 2019* (468-475). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.



KAPITOLA 2 PODPORA NOVÉ KULTURY VZDĚLÁVÁNÍ

Učitel má být v koutku své duše věčným chlapcem, solidárním s mládím, které je mu svěřeno.
Karel Čapek



CÍLE KAPITOLY

Cílem této kapitoly je vymežit souvislosti mezi osobností učitele a jeho vlivu na žáky a studenty, popsat typologií učitelů a postupy, kterých se při výzkumech osobnosti učitele používá a blíže popsat specifika interakce učitele a žáka/y.

Získané znalosti:

Cílem této části předmětu je umět vymežit souvislosti mezi osobností učitele a jeho vlivu na žáky a popsat typologií učitelů a postupy, kterých se při výzkumech osobnosti učitele používá; vysvětlit pojem nonverbální komunikace, včetně jejích projevů ve vyučování.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v této části předmětu patří umět určit, jakým způsobem učitel rozvíjí svůj pedagogický takt a rozvést teoretické poznatky do konkrétní podoby ve vyučovacím procesu.



ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut



KLÍČOVÉ POJMY

Osobnost; normativní a analytický přístup; typ; náboženský, estetický, aktivně tvořivý, pasivně receptivní, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský typ; kompetence; temperament; interakce; komunikace; pedagogická komunikace; pedagogický takt; pygmalionský efekt; verbální a neverbální komunikace; pseudokomunikace; haló efekt; osobní prostor

2.1 OSOBNOST UČITELE

Jen nemnohé oblasti lidské společnosti byly v evropské i tuzemské novodobé historii vystavovány takovému počtu reforem jako oblast školství. Většina z nich se přes opačné proklamace omezovala na dílčí oblasti nebo určité typy škol, které byly inovovány na základě zásahů centrálních úřadů. Začátek nového tisíciletí přinesl u nás reformy další, které proklamují systémovost, konzistenci a trvalejší platnost. Hlásí se k demokratickým, etickým a humánním hodnotám, k respektu ke kulturním hodnotám evropským i národním. Mají ambici změnit kvalitu celého vzdělávacího systému, dávají rozsáhlejší pravomoci oblastem, městům i

jednotlivým vzdělávacím institucím. Kladou si za cíl nabídnout vzdělávací příležitosti co největšímu počtu zájemců, podporují motivaci k učení u všech věkových kategorií.

Ambiciózní cíle školských reforem nemohou být uskutečňovány bez konkrétních proměn školských zařízení, bez proměn jejich reálného fungování, beze změn ve vztazích lidí ke škole i ve škole. Škola přestala být polouzavřenou institucí, světem sám pro sebe, otevírá se společnosti, veřejnosti, místní komunitě, rodičům i pracovnímu sektoru. Vnitřní proměnu školy determinuje její autonomie, již by ovšem škola nemohla využívat ke svému dalšímu rozvoji bez podpory učitelů. V důsledku změn funkcí a kultury školy se učitelovy role proměňují a obohacují, což zpětně vede ke zvýšeným nárokům na tuto profesi.

Osobnost učitele a jeho vyučovací styl je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům.

V současném století vědomostí, kdy se klade stále větší důraz na sebevzdělání, sebevýchovu, autoregulaci, autonomii a samostatnost žáka či studenta při učení by měl být učitel spíše facilitátorem (podporovatelem, podněcovatelem, zprostředkovatelem) získávání vědomostí než zásobárnou vědomostí (podle S. Hanušové, 2005).

Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti.

Učitel imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim a teprve poté svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.

Při studiu osobnosti učitele se uplatňují zejména dva přístupy: normativní a analytický.

Normativní přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má mít vlastnosti, aby měl ve své výchovně vzdělávací práci úspěch. Týká se to vlastností lidských, pedagogických a odborných. Při uplatňování normativního přístupu se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, jemuž by se měl každý konkrétní pedagog blížít.

Analytický přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Uplatňuje se např. psychologické testování osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Žáci a studenti např. uvádějí, které vlastnosti svých učitelů postrehli, které považují za žádoucí a které za nežádoucí. Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Zaměříme se na vlastnosti typologické.

2.2 TYPOLOGIE UČITELŮ



DEFINICE

Typ (z řeckého „typos“) znamenal ve staré řečtině obraz, ráz, tvářnost, podobu, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyrazí nebo vbíjí do tvárné látky (Kohoutek, 2009). Typologie pedagogů popisuje představitele určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Typologie může být pro učitele zrcadlem důležitým pro sebepoznání a z něho vyplývající sebevýchovu.

Typologie pomáhá lépe poznat osobnost učitele, znalost typologie usnadní začínajícímu učiteli sebereflexi. Jednu z nejčastěji citovaných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring. Vycházel přitom ze všeobecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring popsal šest základních typů osobnosti pedagoga, lze předpokládat, že existují smíšené, méně výrazné typy.

Náboženský typ učitele charakterizuje tendenci posuzovat veškeré jednání z hlediska smyslu života (z hlediska vyšších principů). Charakterově je spolehlivý. Bývá vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá smysl pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezdá nedovede přiblížit. Jeví se jim jako nudný pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: citový a intelektuální.

Estetický typ charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionální v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty: osobnost aktivně tvořivou a pasivně receptivní.

Aktivně tvořivý typ modeluje osobnost studujících, jako by tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na jejich zvláštnosti, takže se může stát, že nebývá ve svém záměru úspěšný.

Pasivně receptivní typ má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něj specifické. Umí se vcítit do různých typů osobnosti, je empatický (empatie = schopnost vcítit se). Žáci a studenti jej mívají v oblibě.

Sociální typ učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý a střízlivý. Je schopen sebezapření. Snaží se vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie. Velmi se blíží náboženskému typu.

Teoretický typ učitele má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky pracuje. Dominantním zájmem



teoretického učitele je nalézání pravdy. Za svůj hlavní cíl považuje řadit a systematizovat své poznatky. Podílí se na výzkumné činnosti, je aktivní na teoretických seminářích a konferencích, neřídka sám odborně a vědecky publikuje. Jeho publikace obvykle odpovídají současnému stavu poznání.

Ekonomický typ učitele je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky (studenty) vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Má hlavně zájem na tom, co je užitečné.

Mocenský typ má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost. Usiluje o prosazení svých názorů, postojů na úkor vztahu k žákům. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy. S oblibou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Bývá velmi náročný a kritický. Chce být obáván. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Pedagogové a psychologové vytvořili i další typologie osobnosti učitele, což potvrzuje význam profilu osobnosti učitele pro pedagogickou praxi.

U jednoho z přístupů ke studiu osobnosti se rozlišují jednak vlastnosti primární s vrozenými dispozicemi nebo získané v raném dětství, (např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita). Dále to jsou vlastnosti sekundární, získané výchovou a vzděláním, (např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika), jakož i vlastnosti terciární, nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti. Sem patří systém vnitřních hodnot a obsahově zaměřených postojů, zejména motivace a osobní angažovanost. Poměrně často uplatňovaným přístupem ke studiu požadovaných vlastností učitele je utváření kompetencí, jimiž by měl úspěšný učitel disponovat



DEFINICE

Definice **kompetencí** je více, Vašutová (2001) je považuje za komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese v měnící se škole. Synonymem pojmu kompetence, který je převzatý z angličtiny, jsou označovány „způsobilosti“. Na kompetencích je založen profesní standard, který by měl být normou, stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese. Vašutová vymezuje kompetence předmětové (oborové), didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Obdobně pojímají soubor kompetencí R. Hrmo a I. Turek (2004), když hovoří o kompetencích odborně předmětových, psychodidaktických, komunikačních, diagnostických, plánovacích a organizačních, poradenských, konzultačních a sebereflexivních. Oba jmenované výčty kompetencí jsou poměrně obsáhlé.

Ke kompetencím se uchylují i zahraniční autoři (Koetsier, C.P., Wubbels, T., Korthagen, F., 1996) a vymezují kompetence spouštěcí – schopnost připravit, realizovat a hodnotit výuku, kompetence růstové – schopnost samostatného profesionálního rozvoje osobnosti učitele na základě sebereflexe, tj. analýzy a zdokonalování vlastní pedagogické činnosti.

2.3 TEMPERAMENT A OSOBNOST UČITELE



DEFINICE

Současná psychologie chápe **temperament** jako složku osobnosti tvořenou 3 dimenzemi: aktivita, emocionalita a sociabilita.

Všechny tři složky mají vliv na pedagogické působení učitele. **Aktivita** (a její protipól pasivita) se v činnostech učitele projeví např. v jeho vztahu k přijímání nových informací a jejich začleňování do existujících poznatkových struktur. Aktivita učitele se již na první pohled projeví také ve způsobu řízení výuky. Její nedostatek má přímý vliv na aktivitu žáků a na neformální autoritu učitele. **Emocionalita** se v chování učitele projevuje zejména prostřednictvím komunikace. Emoční stabilita (labilita) se bezprostředně dotýká všech činností učitele, zjevně se projeví např. v hodnocení výkonu žáků a studentů. Tato vlastnost je pravidelně zmiňována ve všech výzkumech vztahů učitelů a žáků, nevyjímaje výuku vysokoškolskou. **Sociabilita** učitele je nezastupitelná zejména na základních školách, kdy se průběžně prolínají vzdělávací a výchovné vlivy na žáky. Navazování a udržení přátelského mikroklimatu, pocit důvěry, již učitel přináší do pedagogické činnosti, patří k jejím nejdůležitějším atributům.

Příklady výzkumů zabývajících se názory žáků a studentů na osobnost učitele

Holeček zjišťoval v roce 1997 názory studentů středních škol na osobnost konkrétních učitelů. Z výsledků vyplývá, že středoškolští studenti označili za úspěšného učitele člověka přátelského, spravedlivého, nezesměšňujícího, který dokáže hodně naučit a vytváří ve třídě příjemnou atmosféru, ale je i přiměřeně dominantní a má ve třídě klid a pořádek.

Nezávisle na tomto výzkumu provedl obdobné šetření u žáků základních škol Bendl (2001), kdy se prokázalo, že i mladší žáci preferovali u učitele zajímavou výuku, přísnost a lásku a vadila jim nekázeň ve třídě.

Bavorský výzkum – „Obraz učitele v očích žáků, budoucích a stávajících učitelů, rodičů a expertů“ (volně podle Rýdl, 2001)

- studenti středních škol vyjadřovali své představy o ideálním učiteli značně ambivalentně – nejčastějšími požadovanými atributy byla spravedlivost, odborné znalosti, lidská přístupnost (nepřekračující osobní prostor žáka), neformální autorita (bez autoritářství a přílišné dominance) a pedagogické schopnosti; příliš liberální přístup učitele spíše odmítali
- studenti učitelství percipovali jako klíčové vlastnosti učitele schopnost empatie, toleranci, humor a pozitivní vyzařování; na dalším místě figurovala studenty požadovaná autorita, didaktické a sociální kompetence; odborné kompetence byly v dotazníku s nabídnutými odpověďmi uvedeny až na posledním místě
- učitelé s profesními zkušenostmi uvedli mezi prioritními profesními cíli zprostředkování vědomostí, podporu samostatného myšlení a kreativity, dále možnost vést vyučování přístupnou formou, za podpory efektivních metod; pojmenovali i nejčastější zdroj frustrace, jímž je každodenní zkušenost se studenty, neumožňující naplňovat cíle, které od nich očekává veřejnost; frustrace často končí rezignací, neboť jsou postrádány motivační impulsy a kariérní perspektiva
- rodiče vnímali učitele svých dětí ambivalentně, částečně i pod vlivem kritiky médií; učitelům vytýkali přetěžování dětí, intoleranci a nekompetentnost; v odpovědích učitelů byla patrna tendence přesunout mnohé výchovné úkoly z rodiny na školu
- zaměstnavatelé absolventů středních škol a experti z vysokých škol kritizovali učitele nepřímo formulací nedostatků, jimiž trpí současná mladá generace: nízká kvalita ústního a písemného vyjadřování, nízká úroveň abstraktního myšlení, nesamostatnost v uvažování a jednání

Příklad výzkumu názorů vysokoškolských studentů na učitele vysoké školy technického zaměření

Zajímavý experiment provedl Davies (2005) na univerzitě v Coventry a dalších britských univerzitách technického zaměření s cílem zjistit názory studentů na vlastnosti kvalitního (dobrého) učitele technických předmětů prostřednictvím soutěže ve zpracování eseje na dané téma. Studenti byli vyzváni k písemné prezentaci názorů a zkušeností v rozsahu 500-1000 slov. Komise pracovníků Akademie vysokého školství eseje vyhodnotila. Davies se svými spolupracovníky shrnul získané údaje a vymezil 3 charakteristiky, na nichž se shodla většina účastníků soutěže:

- kvalitní učitel technických předmětů je zaujatý svou prací (enthusiastic)
- jasně a strukturovaně prezentuje poznatky
- používá praktické technické příklady z praxe

2.4 CHARAKTERISTIKA PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE TECHNICKÝCH PŘEDMĚTŮ A MOTIVACE K JEJÍMU VYKONÁVÁNÍ

Role učitele současnosti se průběžně mění rychleji, nežli si to sami učitelé uvědomují. Ještě před 10–20 lety byli učitelé veřejností vnímáni jako odborníci s encyklopedickými vědomostmi svého oboru, případně jako intelektuálové s vědomostním přesahem do oborů dalších. Komunikace se studenty se většinou odehrávala prostřednictvím výkladu, vysokoškolských přednášek, cvičení, zkoušení, případně vedení diplomových prací. Podobně vnímali sebe i učitelé, navyklí na takto koncipovanou profesi.

Postupně však dochází k profesní modifikaci a učitelé se stávají spíše manažery vzdělávání studentů, jimž je ve studiu připisována dominantní role. I přes tyto změny zůstává osobnost učitele a jeho vyučovací styl nejmocnějším nástrojem ovlivňování studentů v pregraduální přípravě. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně ke vzdělávacím cílům.

V oficiálních dokumentech jsou role vysokoškolského učitele pojímány daleko šíře: učitel je popisován jako akademický pracovník vykonávající pedagogickou, vědecko-výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Má předepsanou akademickou dráhu, během níž se od něj očekává dosahování akademických hodnotí.

Nejčastějšími atributy, připisovanými vysokoškolským učitelům jsou vysoká úroveň odborné erudice, vědecko-výzkumná činnost, expertní zprostředkování nejnovějšího poznání mladé generaci, vysoká míra intelektuální autonomie spojená s akademickými svobodami, etapizace profesionální dráhy a vysoká společenská prestiž.

Jak získává vysoká škola své učitele? Častým způsobem je povzbuzení nadějných studentů posledních ročníků magisterského studia k pokračování ve studiu v doktorských studijních programech. Doktorandi získají možnost vést cvičení, pomáhají při řešení výzkumných projektů a postupně si zvykají na univerzitní prostředí z jiného než studentského úhlu pohledu. Na druhé straně, ne všichni úspěšní doktorandi na vysoké škole zůstávají, ať už je to z různých důvodů.

Méně často získává technická vysoká škola učitele z řad odborníků z praxe. Ti obvykle nemívají o akademické pozice zájem především z finančních důvodů a zároveň většinou nesplňují ani další, v akademickém prostředí sledovanější atributy.

Méně často získává technická vysoká škola učitele z řad odborníků z praxe. Ti obvykle nemívají o akademické pozice zájem především z finančních důvodů a zároveň většinou nesplňují ani další, v akademickém prostředí sledovanější kritéria: akademické hodnoty a publikační činnost. Učitel je dlouhodobě

hodnocen podle svých vědeckovýzkumných a publikačních výkonů, kvalita jeho pedagogické práce je často posuzována formálně, až okrajově.

Jaké bývají motivy pro vstup mladého technického intelektuála do pozice vysokoškolského učitele technických předmětů?

V obecně psychologické rovině představuje motivace v rámci lidské psychiky energizující prvek: startuje, usměrňuje a řídí lidské chování. Známé jsou soubory potřeb, z nichž nejcitovanější je Maslowova pyramida, kde jsou hierarchicky uspořádány potřeby podle svého významu (od biologických potřeb, přes potřeby bezpečí a jistoty, sociálních potřeb až k potřebě sebeuplnění). Při volbě profese uvažuje jedinec o nalezení smyslu své práce, přemýšlí o spokojenosti se sebou samým, o naplnění potřeby sebeúcty. Ta je odrazem přesvědčení, že je okolím kladně hodnocen. Zdravá sebeúcta ovlivňuje pocit pohody i mentálního zdraví – profesně úspěšný člověk je se sebou spokojen a tento pocit zpětně ovlivňuje jeho motivaci v profesi pokračovat. Profese vysokoškolského učitele dokáže některé seberealizační potřeby jedince naplnit, zároveň však na něj klade značné požadavky na více úrovních.

2.5 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Téměř každý člověk si pamatuje některé učitele, v dobrém nebo ve špatném. Učitel může působit nejen svým výchovným a vzdělávacím úsilím, ale také svou komunikací a interakcí se žáky. Může se stát kladným i záporným vzorem.

Motivace k tomu, aby se stal mladý člověk učitelem, může být různá. Pozitivními motivy mohou být úsilí o porozumění, pomoc druhým, uspokojení z dosaženého cíle (rozvíjení schopností žáků a dosažení osobnostní zralosti). Někdy se stává, že budoucí učitel byl motivován osobní zkušeností s výborným učitelem nebo naopak usiluje o to, být jiný než negativní model nenáviděného učitele.

Jindy se setkáme s motivy (vědomými, častěji však nevědomými), kdy budoucí učitel usiluje o zvýšení vlastní sebedůvěry, chce uplatnit svou silnou dominanci, případně uspokojit touhu vyniknout („dětí mě musí poslouchat“). Osobnostní nejistota a přílišná dominance však obvykle vede ke konfliktům se třídou nebo jednotlivci, nepříznivě působí na žáky i neurotický učitel s osobními problémy.

Učitelův postoj k žákům a učitelství ovlivňuje i jeho subjektivní pocit odpovědnosti za úspěšnost a neúspěšnost žáků/studentů. Učitelé se spíše hlásí k úspěchům svých žáků než k jejich neúspěchům. Výzkumy naznačují, že vyšší subjektivní odpovědnost pociťují spíše učitelé mladších žáků.

Charakter učitelské profese předpokládá nadprůměrnou úroveň intelektových předpokladů, ty však nejsou předpoklady jedinými. Učitelé jsou neustále konfrontováni s nutností řešit složité pedagogické situace, čelit nechuti žáků učit se i některým negativním projevům v chování. Učitelé technických předmětů a mistři odborné přípravy musí mít také určité senzomotorické předpoklady, neboť vytvářejí pro žáky praktické pomůcky, modely, kreslí schémata. Následující

kapitola tohoto textu se bude věnovat i nutnosti, aby byl učitel odolný vůči náročným pracovním (i životním) situacím.

Řada výzkumů ze školní praxe naznačuje, že učitel prakticky neustále řeší drobnější i větší narušení kázně, pozdní docházku, vyrušování, slovní i jinou agresi, lhaní atd. Učitel řeší i konflikty mezi spolužáky, spory s rodiči i jinými učiteli. V přípravě učitelů je dosud podceněna metodika udržování kázně ve třídě. Učitel se dostává do konfliktů také proto, že se stává prostředníkem ve vztahu mezi dětmi a společností. Je reprezentantem společnosti, zprostředkuje dětem její požadavky a může tak i čelit představám dětí, že je na „druhé straně“.

2.5.1 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ



DEFINICE

Interakce ve třídě probíhá na úrovni učitel – žák – skupina žáků – školní třída. Jednotlivé vztahy, v nichž se realizuje **pedagogická komunikace**, jsou od sebe neoddělitelné (Čáp & Mareš, 2001). V interakci učitele a žáka se informace sdělují na úrovni kognitivní (věcná sdělení), afektivní a regulační (citový souhlas či nesouhlas, vybízení k činnosti). Učitelova komunikace probíhá na úrovni verbální (slova) a nonverbální (gesta, mimika).

Učitel např. něco sděluje jednomu žákovi (kladně hodnotí jeho výkon), což současně sledují i ostatní žáci. Ti s učitelem buďto souhlasí nebo nesouhlasí, považují to za spravedlivé nebo nespravedlivé, „potápění“ nebo „nadržování“. Člověk jako sociální bytost komunikaci potřebuje, ale vyhledává komunikaci takovou, která uspokojuje jeho potřeby vzájemného porozumění. Agresivní komunikace nebo výraz lhostejnosti je pro jedince nepříjemný a může zhoršit psychickou vyrovnanost žáka nebo dokonce negativně ovlivnit jeho školní výkon.

Pozorujeme značné rozdíly v tom, jak s žáky komunikují různí učitelé (na všech typech škol), ale tentýž učitel může různě komunikovat s jednotlivými žáky. Má tendenci častěji komunikovat s úspěšnějšími a přizpůsobivými žáky než se slabšími žáky a s žáky, kteří se špatně vyjadřují. S konfliktními žáky raději minimalizuje komunikaci. Žáci většinou velmi dobře vycítí postoj učitele k tomu, jak hodnotí jeho schopnosti a vlastnosti.

Komunikace, jak ji realizuje učitel ve třídě, je důležitým projevem jeho osobnosti, povahových rysů a sociálních dovedností. Za klíčové vlastnosti učitele, jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, bývá považován humánní vztah k žákům, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah – tyto vlastnosti se v interakci s žáky projevují nejčastěji. Tyto sociální dovednosti jsou v psychologické literatuře označovány jako **pedagogický takt**.



DEFINICE

Pedagogický takt je nejčastěji vymezován jako schopnost učitele rychle a správně rozpoznat reakci žáků na situaci a na svůj vliv, adekvátně reagovat na změny v postojích žáků. Poznává, nakolik byla pochvala nebo napomenutí adekvátní a podle reakce žáků upravuje další chování. Pedagogický takt chápeme jako složitou sociální dovednost (soubor sociálních dovedností) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Je to specifická zpětná vazba – učitel v interakci zachycuje signál, zpracovává jej a volí přiměřenou reakci.

Je pravděpodobné, že osvojení pedagogického taktu (sociální citlivosti) se utváří již v raném dětství tím, jakým způsobem s ním komunikují jeho nejbližší. Jak se dítě postupně dostává do dalších sociálních skupin, jeho sociální dovednosti se dále rozvíjejí nebo nerozvíjejí.



DEFINICE

V zahraniční literatuře se uvádí vliv tzv. **pygmalionského efektu** – formování dítěte podle očekávání učitele, jak se dítě bude chovat nebo jak se bude jeho osobnost vyvíjet. Žáci se stávají takovými, jak to předpokládá učitel. Nadhodnocování schopností dítěte vede k tomu, že se dítě skutečně zlepší a podhodnocení dítěte zase k tomu, že dítě na své zlepšování rezignuje, neboť by je stejně nikdo neoceníl. Některé výzkumy tento předpoklad potvrzují, ve skutečnosti se patrně výchovné efekty modifikují dalšími vlivy.

Podívejme se nyní na některé obecné zákonitosti verbální a nonverbální komunikace, platné i v interakci učitele a žáka.

Verbální komunikace probíhá prostřednictvím jazyka a řeči. Její význam si lépe uvědomíme tehdy, když si představíme, jak komicky by působila komunikace vedená pouze prostřednictvím gest a mimiky nebo pohybů těla. Když mluvíme, vydáváme vedle ucelených slov také doprovodné zvuky, které nejsou pro porozumění nezbytné. Této složce komunikace říkáme **parajazyk**. Mluvíme a děláme přitom pauzy, koktáme, přeříkáváme se, opakujeme slova nebo věty, vzdycháme, smějeme se, bručíme, hekáme. Také tón a přízvuk mají osobitou kvalitu, právě tak jako rychlost, s jakou vysíláme informaci k partnerovi. To všechno přispívá k tomu, aby si komunikační partner o nás mohl udělat úsudek.

Studium **nonverbální komunikace** představuje problém, který chybí při výzkumech jazyka. Jestliže někdo mluví, počítáme s tím, že chce, aby se mu naslouchalo a aby se mu porozumělo. Při sledování pohybů těla nejsou úmysly hovořícího tak jednoznačné. Nonverbální chování je totiž jen částečně pod kontrolou našeho vědomí. Jeho úskalí spočívá v tom, že si nemůžeme být jisti, zda bylo úmyslné nebo jen nechtěným doprovodem verbální komunikace. Z toho vyplývá, že se nonverbální komunikace hodí ideálně k tomu, když chceme něco říci a zároveň neříct, případně „nechat vyjít najevo“ (jazyk diplomatů). V praxi jsme

neustálými svědky hrátek s verbální i nonverbální komunikací, někteří „tiskoví mluvčí“ a politici jsou mistry svého oboru.



DEFINICE

Komunikace je proces, který obvykle zahrnuje interakci mezi komunikujícími jednotlivci. Při komunikaci jsou zprávy každého člověka současně odpovědí i podnětem.

Konverzační hra se podobá stolnímu tenisu, kde míček neustále skáče mezi dvěma hráči. Při vzájemné komunikaci neodpovídáme jen na slova, ale posloucháme „mezi řádky“, sledujeme myšlenky druhých pod povrchem. Velký význam má individuální zkušenost. Lépe se domluví osoby, které mají společné názory, potřeby a postoje. Když není splněn předpoklad přesného chápání myšlení a cítění partnera komunikace, dochází ke zřetelné **pseudokomunikaci**. Jednou z příčin pseudokomunikace bývá rozdílná zkušenost, další příčinou může být idiosynkratické vnímání situace.

Můžeme mít např. zvláštní přecitlivělost nebo odpor vůči něčemu nebo někomu. Tak si vytvoříme nechuť vůči člověku, který nám připomíná nějaký nepříjemný zážitek nebo nepříjemnou osobu. Komunikace bude narušena a dotyčný si marně bude lámat hlavu, čím si zasloužil naši nepřítel. Zdroj pseudokomunikace může zůstat i pod hladinou našeho vědomí.

Jazykové chování člověka je nezanedbatelným obrazem jeho osobnosti. Odráží také základní charakteristiky kultury, ve které žije. Vztah platí i obráceně. Specifický jazyk, kterého člověk používá, pomáhá utvářet jeho psychické procesy, myšlení i cítění. Jazyk národa má vliv na utváření jeho kultury. Styl řeči nám o člověku hodně napoví.



DEFINICE

Setkáme-li se s někým poprvé, budeme si o něm utvářet názor jednak na základě **haló efektu** - tj. prvního dojmu i na základě jeho slovního projevu.

Citlivý pozorovatel si všimne, zda používá komunikační partner spisovného jazyka nebo dialektu, jak snadno se vyjadřuje, jak bohatou má slovní zásobu, zda jeho hlas zní příjemně. Také intonace, plynulost a další zvláštnosti upoutají pozornost.

Zájem psychologů o řeč jako nejvyšší projev lidské psychiky a výzkumy v této oblasti jsou dnes samozřejmostí. Studium nonverbální komunikace člověka přibývalo později, inspirací byly výzkumy zoologů a biologů. Nonverbální komunikaci se připisuje větší ryzost a spontánnost ve srovnání se stylizovanými a kontrolovanými slovními projevy člověka, které se upravují podle specifické situace. Nonverbální projevy se sledují např. při terapii špatných rodinných vztahů,

při výcviku citlivosti v mezilidské interakci (trénink sociální senzitivity) nebo při tréninku dovednosti poznávání lidí.

Studium nonverbálního chování člověka postupuje buďto po jednotlivých projevech nebo se chování posuzuje vcelku. Používá se filmových záběrů nebo fotografií. V průběhu sociální komunikace pozorujeme zejména umístění lidí v prostoru. Sejde-li se více lidí, vytvoří skupinky a udržují mezi sebou navzájem určité vzdálenosti.



DEFINICE

Každý člověk potřebuje určitý **osobní prostor**. Osobním prostorem se chápe vzdálenost přibližně půl metru až 1,2 metru. Uvedené údaje mohou kolísat u různých vzdáleností.

Menší odstup udržují např. Arabové, většina evropských národů mívá odstup větší. Při sociálním (zběžném) styku kolísá vzdálenost mezi lidmi v rozmezí 1,2 - 3,5 metru. Při veřejném styku může být vzdálenost ještě větší, ale v případě potřeby se mohou lidé navzájem dovolat a přiblížit se. Při bližším pohledu na tuto kategorizaci zjistíme, že kromě zrakové percepce vstupují do hry také vjemy zvukové, dotykové a čichové. Čím je fyzické oddálení lidí větší, tím méně informace obdrží, neboť smysly již neobsáhnou drobnější odstíny v projevu, v domluvě šeptem, neobsáhnou jemné mimické prvky nebo osobní vůni. Když pozorujeme skupinku lidí, všímáme si jejich vzájemného přibližování, vzdalování nebo setrávání ve stejné poloze. Udržujeme si prostorový odstup, respektujeme osobní prostor. Jestliže nás okolnosti donutí vstoupit do osobního prostoru druhého, obvykle se za to omlouváme. V dopravních špičkách, kdy jsou dopravní prostředky trvale přeplněny, býváme donuceni překračovat hranici osobního prostoru spolucestujících. Nepříjemný pocit kompenzujeme alespoň tím, že se snažíme vyhnout vzájemnému zrakovému kontaktu. Veřejná prostranství jsou rozdělena, čímž je respektování osobního prostoru usnadněno. Opěradla v divadlech, kinech, vlacích a autobusech neslouží jen pohodlí návštěvníků, ale vymezují i osobní prostor. Při oficiální příležitosti, kdy se v jedné místnosti setkává celá řada lidí, využívají jedinci polohy těla k tomu, aby ukázali, kam a ke komu patří. Při hovoru doprovázejí pohyby hlavy konverzaci: pro zdůraznění pevného bodu v diskusi se pozice hlavy ustálí ve zvláštní poloze a změní se tehdy, dojde-li k další fázi rozhovoru. Vypadá to, jako kdyby mluvící napodoboval nebo zobrazoval prostřednictvím pohybů těla obsah diskuse. Takto jednoduše je signalizována třeba změna tématu.

Rozmístění v prostoru nám mnoho řekne o povaze kontaktu-soutěžící lidé nebo partneři v konfliktní situaci volí pozici proti sobě, spolupracující jedinci dávají přednost pozici vedle sebe. Lidé jsou od sebe více vzdáleni tehdy, není-li vztah příliš úzký nebo rovnocenný, držíme si v tomto případě lidi „od těla“. Podřízení se nechovají před nadřízeným uvolněně, mívají napjaté svaly.

Dřívější psychologie usilovala o vyčtení „typu tváře“. Na některé emoce můžeme skutečně z výrazu usuzovat. Horní část obličeje sděluje především negativní citové stavy, dolní vyjadřuje stavy pozitivní. Některé obličeje jsou sdělnější, jiné se pokoušejí o strnulou masku. Také pohyby očí nám mohou podávat informaci. Dívat se na partnera nebo vyměňovat si pohledy může znamenat přenos zcela protichůdných postojů. Pro některé kultury je upřený pohled záležitostí nepříjemnou až výhrůžnou. U nás se lidé ve vypjatých situacích či střetech upřeně fixují očima. Nejvlivnější člen skupiny fixuje očima ostatní déle než oni jeho. Změna průměru zřítelnice nemusí být pouhou reakcí na intenzitu osvětlení zorného pole (čím vyšší osvětlení, tím menší průměr zřítelnice). Reaguje citlivě i na emocionální prožitky nebo je důkazem zájmu. Když sledujeme nudnou přednášku nebo když čteme nezáživný text, bývá průměr zřítelnice malý. Malý bývá i ve stavech hněvu. Při stavech uvolnění, zájmu, pozornosti a při přátelských setkáních se průměr zřítelnice zvětšuje.

Další informace poskytují i pohyby víček, ať už sledované pouhým okem nebo snímané speciálními přístroji. Frekvence mrkání se mění se změnou psychického stavu člověka. Zvyšuje se ve stavech napětí, při vnitřních konfliktech, ve stavech úzkosti a strachu. Vzrušení je vždycky doprovázeno zkrácením intervalu mezi dvěma mrknutími. Lidé jsou citliví na vnímání přímého směru pohledu očí svých partnerů. To platí zejména tehdy, když se dívají z očí do očí. Přesnost vjemu pohledu prudce klesá se změnou polohy partnera. Zvláště patrné je to z boku. Dokáže-li se někdo podívat ze strany po očku, může to být snadno přehlédnuto nebo naopak-můžeme vnímat neexistující pohled.

Výměna pohledů hraje v sociálním chování mimořádnou úlohu. Mluvíme o sdělování očima, o mluvě očí. Výměna pohledů samozřejmě souvisí s mezilidskými vztahy. Když se lidé potkají, pozdraví se, usmějí se a vzájemně se „umístí“ v prostoru, aby mohl začít rozhovor. Vyhnutí se nebo skrytí pohledu může naopak představovat pokus o vyhnutí se komunikaci. Pohled je signálem pozitivních citů, sledování mluvčího je projevem zájmu.

2.5.2 VYUČOVACÍ HODINA A SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Předcházející text byl věnován obecnějším zákonitostem interakce. I vyučovací hodina může být s trochou nadsázky označena za společenské setkání učitele s žáky:

- Po úvodním pozdravu si účastníci komunikace dávají najevo, že vědí o přítomnosti druhé strany. Následuje určení povahy komunikace – učitel hovoří k žákům, vysvětluje, dotazuje se, naslouchá jejich otázkám i odpovědím. Třída začíná pracovat, ústně, písemně nebo provádí pracovní činnosti. I v této fázi probíhá verbální a nonverbální interakce mezi učitelem a žákem. Ke konci hodiny si učitel znovu vyžaduje pozornost skupiny, zhodnotí výsledek společné činnosti, případně uloží další práci.
- Interakce je ukončena vzájemným pozdravem.
- Během hodiny probíhá komunikace na verbální i nonverbální úrovni. Učitel fixuje třídu pohledem (neustálý zrakový kontakt je nutný, i při psaní na tabuli by měl učitel udržovat

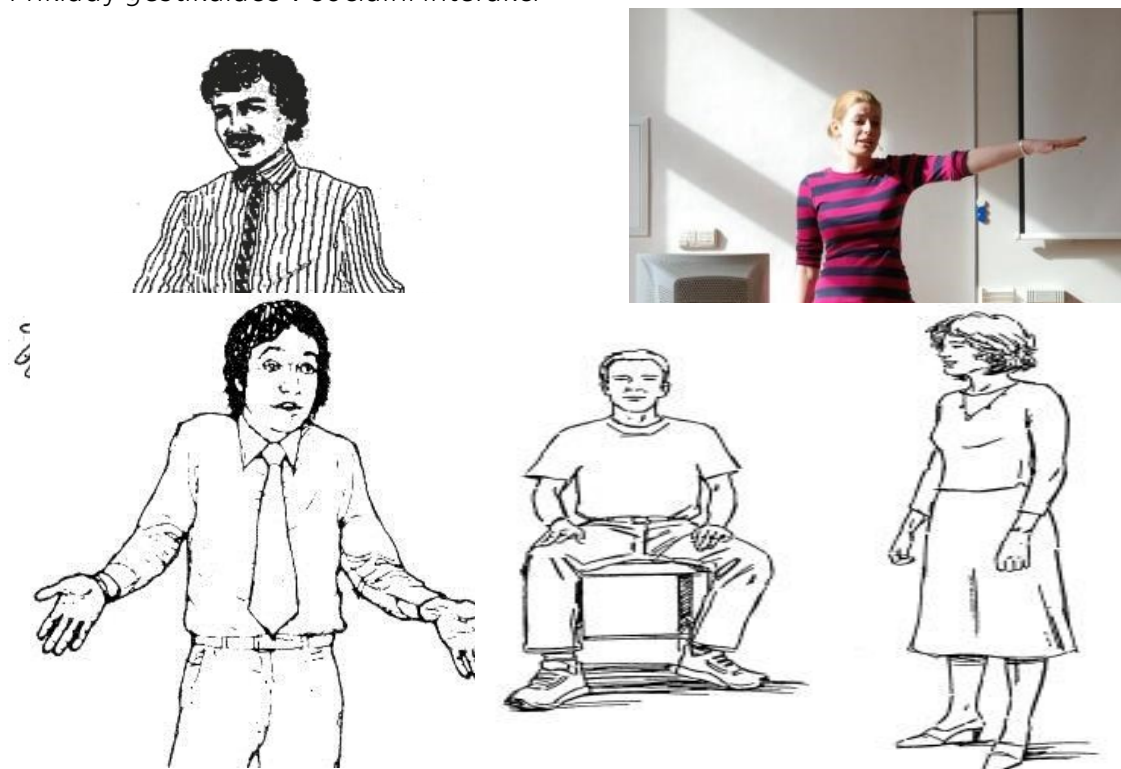
zrakový kontakt přes rameno), pohledem může vyjádřit např. radost, nesouhlas, povzbuzení. I žáci nějakým způsobem potvrzují interakci – dívají se např. se zájmem, netečně, tupě, drze, atd. Tímto způsobem získávají obě strany zpětnou vazbu, vnímají své reakce. Tímto způsobem se vytváří, upevňuje či modifikuje vzájemný vztah učitele se žáky/studenty.

- Svou úlohu má i gesto. Prostřednictvím gest se projevuje učitelova formálnost/neformálnost, napjatost/uvolněnost, trpělivost/netrpělivost, jistota/váhavost, přívětivost/nerudnost.

Tím, že žáci pozorují učitele, získávají o něm množství informací, které ovlivní jejich vlastní chování a opět vysílá signály – zpětnou vazbu učiteli. Další vzájemnou informaci o sobě poskytují všichni aktéři i oblečením, účesem a hygienou.

Zkušený učitel obvykle tyto signály vnímá a s nonverbálními signály citlivě pracuje. Uměle udržovaný odstup a nadřazenost vůči žákům může z jejich strany navodit nepřátelství a nějakou formu „odvety“. Nejen děti, ale i adolescenti od učitele očekávají přiměřenou zpětnou vazbu v podobě hodnocení jejich postupů a chování.

Příklady gestikulace v sociální interakci



SOUHRN

Osobnost učitele a jeho vyučovací styl je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Současný učitel by měl být spíše podněcovatelem získávání vědomostí žáků než

pouhou „zásobárnou“ vědomostí. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti.

Při studiu osobnosti učitele se uplatňuje přístup normativní a analytický. Normativní přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má mít vlastnosti, aby měl ve své výchovně vzdělávací práci úspěch. Týká se to vlastností lidských, pedagogických a odborných. Analytický přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti.

Pedagogika i psychologie usilovala o vytvoření typologie učitele s typickými převažujícími rysy. Jedna z nich vymezila typ náboženský, teoretický, ekonomický, mocenský, estetický a sociální.

Poměrně často uplatňovaným přístupem ke studiu požadovaných vlastností učitele je utváření kompetencí, jimiž by měl úspěšný učitel disponovat. Je to komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese v měnící se škole. Synonymem pojmu kompetence je výraz „způsobilost“. Na kompetencích je založen profesní standard, který by měl být normou, stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese.

Výraznou charakteristikou osobnosti učitele je jeho temperament se 3 složkami: aktivita, emocionalita a sociabilita.

Interakce ve třídě probíhá na úrovni učitel – žák – skupina žáků – školní třída. Jednotlivé vztahy, v nichž se realizuje pedagogická komunikace, jsou od sebe neoddelitelné. Komunikace, jak ji realizuje učitel ve třídě, je důležitým projevem jeho osobnosti, povahových rysů a sociálních dovedností. Klíčovým pojmem je pedagogický takt, který chápeme jako složitou sociální dovednost zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Je to specifická zpětná vazba – učitel v interakci zachycuje signál, zpracovává jej a volí přiměřenou reakci. Interakce mezi učitelem a žáky probíhá formou verbální a nonverbální komunikace, které tvoří jeden celek.



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Co se chápe pod pojmem „normativní přístup“ ke studiu osobnosti učitele?
2. Jaký je český ekvivalent k pojmu „kompetence“?
3. Určete některé typy osobnosti učitele.
4. Co je to profesní standard učitele?
5. Vyjmenujte příklady pozitivního vlivu temperamentu učitele na žáky a studenty.
6. Jaký je rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací z hlediska vědomé kontroly?
7. Proč se nesmí učitel nechat ovlivnit „haló efektem“?
8. Co se chápe pod pojmem pedagogický takt?
9. Vysvětlete význam očního kontaktu mezi učitelem a žákem.
10. Jak se může učitel takticky vyhybat parajazyku, zdroji legrace žáků?





LITERATURA

- Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767-786.
- Buchtová, B. (2009). *Rétorika vážnost mluveného slova*. Grada.
- Cidlinská, K., & Vohlídalová, M. (2015). Zůstat, nebo odejít? O deziluzi (začínajících) akademických a vědeckých pracovníků a pracovníc. *Aula*. 23(1), 3-35.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.
- Dervin, F., & Jacobsson, A. (2021). *Teacher education for critical and reflexive interculturality*. Palgrave Macmillan.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Grada.
- Dobrovská, D. (2016). Didaktika technických odborných předmětů. In D. Vaněček et al., *Osobnost učitele a osobnost studenta*. Vydavatelství ČVUT.
- Dombrowski, P. M. (2020). *Humanistic aspects of technical communication*. Routledge.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (Eds.). (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Fontana, D. (2017). *Sociální dovednosti v praxi*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Kaur, A., & Noman, M. (2022). *Teaching personality theories for engagement in higher order thinking skills*. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational psychology review*, 31, 163-195.
- Khalilzadeh, S., & Khodi, A. (2021). Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 40(4), 1635-1650.
- Kohnová, J. (2001). *Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Karolinum.
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 3(3), 3-22.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice. *Škola a zdraví*, 21, 105-117.
- Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (Eds.) (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Grada.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- McLaughlin, J. *What Do Teachers Believe? An Investigation of Pre-service and Practicing Teachers' Perceptions of Professional Role, Teaching Personality, and Classroom Authority*.
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.



Pereira, B. J., Guterres, D. A., Moreira, I. X., & dos Santos Gonçalves, A. (2021). The influence of teacher's personality towards the learning achievement. *ISCE: Journal of Innovative Studies on Character and Education*, 5(1), 69-78.

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Karolinum.

Průcha, J. (2002). *Učitel*. Portál.

Rýdl, K. (2001). *K výsledkům dvouletého výzkumu univerzity v Mnichově o prestiži učitelů v Bavorsku. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Karolinum.

Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Ascd.

Utami, P. P., Widiatna, A. D., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, H., & Adisel, A. (2021). Personality: How does it impact teachers' organizational commitment?. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 120-132.

Vašutová, J. (2002a). Příspěvek k výzkumu vysokoškolských učitelů. *Aula*. 10(3), 83-93.

Vašutová, J. (2002b). Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. *Aula*. 10(4), 21-25.



SLOVNÍČEK POJMŮ

Osobnost učitele (anglicky „teacher´s personality“) soubor vlastností, schopností, názorů a postojů, jakož i vzorců chování, které tvoří relativně stálý celek

Autorita (anglicky „authority“) – neformální vliv učitele na žáky

Typologie učitelů (anglicky „teacher typology“) – soubor určitých vlastností typických pro některé učitele

Kompetence (anglicky „competence“) soubor vlastností, schopností, dovedností, názorů a zkušeností pro určité činnosti

Pedagogický takt (anglicky „pedagogical sensitivity“) - schopnost učitele rychle a správně rozpoznat reakci žáků na danou situaci a dokáže na ni adekvátně reagovat.

Verbální komunikace (anglicky „verbal communication“) je výměna slovních informací mezi jedinci prostřednictvím řeči.

Nonverbální komunikace (anglicky „non-verbal communication“) je forma dorozumívání mezi lidmi prostřednictvím gest, mimiky a pohybů těla.

Haló efekt (anglicky „first impression“) první dojem, který na nás neznámý člověk udělá.



1. Určuje, jak by měly vypadat osobnostní charakteristiky učitele.

2. Způsobilost

3. Estetický, ekonomický, teoretický, sociální, náboženský, mocenský

4. Je to norma stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese

5. Aktivita při přijímání nových informací, emoční stabilita, se kterou přistupuje učitel ke všem žákům bez rozdílu, komunikativnost podporující vznik důvěry ze strany žáků.
6. Nonverbální komunikace je méně pod vědomou kontrolou jedince. Většinu pozornosti věnuje jedinec (učitel) tomu, co říká.
7. Haló efekt může být nesprávný. K důkladnějšímu poznání druhého člověka potřebujeme delší čas, cizí člověk nám může připomínat někoho jiného (sympatického nebo nesympatického), aniž si toho je vědom.
8. Schopnost učitele rychle a správně diagnostikovat konkrétní situaci ve třídě, vyhodnotit reakci žáků a adekvátně na ni reagovat.
9. Prostřednictvím očního kontaktu získá učitel zpětnou vazbu o zájmu a pozornosti žáků i jejich emoční odezvě. Očním kontaktem si udržuje učitel řízení výchovně vzdělávacího procesu pod kontrolou.
10. Je vhodné, aby se učitel raději na chvíli odmlčel, když hledá vhodný výraz než když okamžik nerozhodnosti vyplňuje komickými zvuky.



KAPITOLA 3 SEBEREFLEXE A REFLEXE JAKO CESTA K DOBRÉMU UČITELI



CÍLE KAPITOLY

Cílem této kapitoly je vymezit sebereflexi a popsat její funkce i fáze ve vztahu k učitelské profesi.

Získané znalosti:

Cílem této části předmětu je porozumět významu sebereflexe u učitelů; umět vyjmenovat její funkce, fáze i obsah.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v této části předmětu patří umět reflektovat své pedagogické působení a osvojit si různé metody sebereflexe.



ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut



KLÍČOVÉ POJMY

Sebereflexe; sebepojetí; sebehodnocení; sebeúcta; autodiagnostika; funkce sebereflexe; fáze sebereflexe; vnitřní dialog

Studenti učitelství se svými dispozicemi k reflexi liší. Podrobnější pohled na vstupní parametry reflektivity, či obecněji na reflektivní dispozice jedinců, nabízí podle Píšové (2007, s. 47) např. King a Kitchener (1994, in White, 2000, s. 280), kteří na základě Deweyových tezí zpracovali a ověřili sedmistupňový model reflektivního myšlení. Jeho základem je přesvědčení jedince o jistotě poznatku a způsob užití i druh argumentů pro vysvětlení a ospravedlnění svého pohledu na problémové situace.

Nižší stupně reflektivního usuzování (1-3), kam patří tzv. absolutisté, se objevují na té straně škály, kde je poznatek považován za pravdivý a jistý (nebo pouze dočasně nejistý) a jeho zdrojem jsou 'autority'; problémy mají typicky jedno správné řešení a tam, kde není zcela jasné, je třeba vyčkat, až ho 'autority' vypracují.

Na druhém konci kontinua (stupně 6-7) se nalézají reflektivní jedinci, kteří vnímají poznatky jako nejisté a podléhající změně, jako situované v určité perspektivě, v určité kultuře. U problémů či špatně definovaných situací jsou schopni vidět více

možných řešení, která musí být analyzována a na základě dostupných informací posouzena jako méně nebo více vhodná; jsou schopni využívat teoretických poznatků jako argumentů či důkazů pro podporu těchto řešení. Reflektivní jedinci vědí, že úsudek je založen na informacích, které mají k dispozici v danou dobu, a že další informace jej mohou měnit.

Mezi těmito dvěma póly jsou tzv. relativisté, kteří sdílejí názor, že poznatky jsou nejisté, ale nejsou schopni analyzovat dostupné informace pro podporu volby určitého řešení, případně akceptují informace, které se jim hodí pro podporu zvoleného řešení situace a ignorují ostatní.

Podle Kuhna (1991, in Píšová, 2007, s. 47-48) je v dospělé populaci až 50 % absolutistů a 28-41 % relativistů, tzn. jen 9-22 % dospělých (a pouze přibližně 15 % vysokoškolských studentů) patří do reflektivní skupiny. Šetření Kinga a Kitchenera (1994, in Píšová, 2007, s. 48) ale také prokázalo, že roli hraje i zralost, věk a zkušenosti; např. v průběhu vysokoškolského studia dochází typicky k posunu ze skupiny absolutistů do pásma relativistů. Z tohoto faktu jednoznačně vyplývá, nejen že individuální dispozice k reflexi se liší, ale také že je lze rozvíjet. Portfolio představuje jeden z možných a velmi slibných nástrojů tohoto rozvoje.

Mezi reflexí a sebereflexí je úzký vztah, ale není možné je spolu zaměňovat. Hranice mezi těmito pojmy není vždy dostatečně zřetelná. Sebereflexe se váže na reflexi sebe sama v pedagogické situaci. Reflexe v sobě zahrnuje nejen zrcadlení sebe sama v pedagogické situaci, ale také hodnocení všech jevů, které pedagog pozoruje.

Reflexe bývá považována za vstupní krok k sebereflexi, kdy si učitel uvědomuje své činy. Schopnost reflexe a sebereflexe je ovlivněna jak vnitřními, tak zevními faktory. V povolání učitele je však potřeba záměrně podporovat rozvoj této schopnosti tak, aby došlo k její přeměně v reflexivní kompetenci. Pouze učitel, který dokáže s odstupem zhodnotit své počínání, může profesionálně růst a být dobrým příkladem žákům, studentům.



DEFINICE

Sebereflexe je pojmem, který se bezprostředně váže k osobnosti člověka, jeho nitru (duši), jeho prožívání, existenci. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 259) vymezuje sebereflexi jako „obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezování, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“

Poznání sebe sama je spojeno se sebeaktualizací, je pro člověka impulsem, aby neustrnul, ale neustále se zdokonaloval, pracoval na své osobnosti na základě aspirací nebo ideálů. Sebezdokonalování je možné pouze tehdy, pokud člověk pozná svou hodnotu, dokáže vidět své přednosti i nedostatky a zaujme nezaujatý postoj ke své vlastní osobnosti (Hupková & Petlák, 2004). Schopnost poznat svou osobnost, přijmout ji se všemi klady, zápory je známkou zralosti člověka.

Blatný (2010, s. 118-119) řadí sebehodnocení mezi složky **sebeпоjetí** a považuje jej za výsledek sociálního srovnávání a sebesposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné posílení z vnějšího prostředí. Sebeпоjetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba –svět. Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči. V době dospívání se k vlivu rodičů přidává vliv vrstevníků. Změna nastává až v dospělosti a je spojena především s příchodem do zaměstnání a zakládáním rodiny. Nejvíce naše sebehodnocení ovlivní spolupracovníci, rodiče, životní partner, důvěrní přátelé a známí.

Smékal (2004, s. 342) popisuje tyto roviny sebeпоjetí:

- Reálné já, které je reprezentací obsahu a struktury sebeпоjetí, vyjadřuje to, za koho se jedinec považuje
- Vnímané já obsahující pocity sebe sama v daném okamžiku, souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací
- Ideální já vyjadřující představu ideálního obrazu sebe, toho, jaký by chtěl daný člověk být, jaký by měl být
- Prezentované já obsahuje charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým – předvádí se tak, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán.

Významným činitelem pro utváření učitelova sebeпоjetí je míra rozporu mezi reálným já a ideálním já. Rozdíl mezi tím, jaký učitel je a jaký by chtěl být, tvoří sílu ega, duševní zralost. Pokud je rozdíl mezi egi příliš markantní, projeví se nejen na profesním životě učitele, ale také na jeho vlastní osobnosti. Duševně vyrovnaný člověk akceptuje svou osobnost takovou, jaká je (Hupková & Petlák, 2006, s. 52).

Sebehodnocení je jádrem našeho „jáství“ (sebereflexe, svědomí). Posuzujeme a oceňujeme pomocí něho naše vlastní já. Sebehodnocení se ve výsledné fázi projeví jako spokojenost nebo nespokojenost se sebou, můžeme jej také prožívat jako větší nebo menší sebedůvěru.

Za ústřední sebecharakteristiku v rámci sebehodnocení se považuje **sebeúcta**. Sebeúcta je budována na uvědomování toho, jak se nám daří dosahovat cílů, které jsme si vytyčili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své. Sebeúcta rovněž závisí na prožívání shody mezi reálným a ideálním já. V jádru jáství (sebereflexi a

svědomí) se objevuje oblast, kde se psychologie osobnosti setkává s psychologíí morálky (Smékal, 2004, s. 353-354).

V rozhodování pedagoga není vhodné používat nepoučenou intuici, ale kroky, které se nám již nějakým způsobem osvědčily. K těmto krokům dojdeme prostřednictvím procesu reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti (Kalhous & Obst, 2009). Bez důkladného poznání sebe sama, není prakticky možné být dobrým pedagogem. Jednou z předních pedagogických schopností je schopnost percepční. Ta v sobě zahrnuje šíři a hloubku vnímání dění ve třídě a sociální percepci, tj. smysluplné poznávání žáků, jejich psychiky. Hovoříme o reflexi druhých nebo také senzibilitě, tj. citlivosti pro druhé. Percepční schopnost zahrnuje i schopnost poznat sám sebe, své přednosti, nedostatky a jejich účinky na žáky. Touto schopností je právě sebereflexe, která je předpokladem sebevýchovy učitele (Langová, 1992). Podle Podlahové (2004) není sebereflexe prostředkem pro hledání vlastních chyb a snižování sebevědomí. Lidé jsou tvory chybujícími, a jak říkají stará moudra: „chybami se člověk učí“.

Učitelé začínají se sebereflexí ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém, přitom by vyučování mělo být průběžně hodnoceno jako celek. Významově důležitá je vedle sebereflexe **autodiagnostika**, díky které učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace. Důležité však zároveň je, aby na základě těchto informací učitel dovedl projektovat postup – plán dalšího zkvalitnění svého pedagogického působení, a proto musí vědomě reflektovat jeho kvalitu. Základem autodiagnostiky je tedy sebereflexe.

Sebereflexi nebo autodiagnostiku může učitel provádět každý den nebo po delších časových obdobích. Stejně tak bývá vyvolávajícím faktorem pro sebereflexi náročná pedagogická situace. Rozlišovat je možné periodickou nebo neperiodickou autodiagnostiku, vykonávanou po delších časových obdobích, např. každé pololetí, v závěru školního roku, nebo semestru, každý měsíc, po určité době, kdy učitel pocítí potřebu získat zpětnovazební informace o svém působení. Na učitele působí zevní vlivy, jako hospitace, konkurzní řízení, které mohou být podnětem pro okamžitou sebereflexi.

Kalhous a Obst (2009, s. 108) předkládají výčet situací, ve kterých učitel cítí zvýšenou potřebu sebereflexe:

- Setkání se s problémovou situací, kterou musel nebo teprve bude muset řešit.
- Hodnocení výsledků vlastní činnosti za určité období.
- Aplikace nového postupu a hodnocení jeho výsledků.
- Učitel je podněcován k vyjádření svého názoru na aktuální pedagogický problém (např. svými kolegy)
- Učitel se srovnává s kolegou, kterého viděl při práci, nebo když viděl videozáznam pedagogické činnosti jiného učitele
- Učitel se setkává s novými poznatky z oblasti věd o edukaci a uvažuje o jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti.

3.1 FUNKCE SEBEREFLEXE

Sebereflexe podle Kalhouse a Obsta (2009, s. 108-109) v sobě zahrnuje tyto funkce:

- **Poznávací** – uvědomuji si, jaký jsem učitel, jaké mám problémy, jak je obvykle řeším, jak úspěšně
- **Zpětnovazební** – učitel si uvědomuje, jak na jeho zásahy v určitých situacích reagují žáci, jeho kolegové, rodiče.
- **Rozvíjející** – sebereflexe poskytuje námět k dalšímu sebezdokonalování
- **Preventivní** – učitel si může promýšlet svoje budoucí reagování v určitých situacích a vyhnout se případným konfliktům.
- **Relaxační** – kdy připomínka příjemných prožitků z pedagogických situací učiteli přináší pocit uspokojení a uvolnění.

3.2 FÁZE REFLEXE A SEBEREFLEXE PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI

Sebereflexe je proces rekapitulace pedagogické činnosti, během které učitel prochází určitými fázemi sebereflexe. Odborná literatura často uvádí koncepci Donalda Alana Schöna (1987), který je považován za průkopníka v reflexi pedagogické činnosti.

Proces sebereflexe probíhá postupně a jednotlivé kroky se prolínají. Učitel se vrací k tomu, co se již odehrálo. Aby byl proces sebereflexe zahájen, je podstatná motivace a vedení učitele k reflektování výuky, zvláště v pregraduální přípravě. Učitel má zájem zlepšovat svou činnost, následně se zaměří na oblast, jež chce reflektovat a zasadí ji do kontextu pedagogické situace. Další krok má největší význam-dochází zde ke srovnávání minulých zkušeností se zkušeností současnou a k vyvození výsledků. Produkt sebereflexe se následně zakomponuje do plánu následující pedagogické činnosti (Dytrtová & Krhutová, 2009). Naopak ze zkušenostního učebního cyklu vychází Petty (1996). Obě koncepce fází sebereflexe uvádí tabulka 1.

Tabulka 1.: Fáze sebereflexe

Donald Alan Schön	G. Petty
1. Nastartování procesu sebereflexe-tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost.	1. Podnět k sebereflexi, motivace-vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky. (Konkrétní zkušenost)
2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe – orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.	2. Fáze posuzování – učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků. (Reflexivní zkušenost)
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe.	3. Fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědi na otázky.(Abstraktní konceptualizace)
4. Vytváření plánů budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů. (Plán aktivního experimentování)

Zdroj: Dytrtová& Krhutová, 2009, s. 57

Sebereflexe je určitý proces, odehrávající se v kontextu reflexe, jehož je součástí. Proces reflexe rovněž přirozeně začíná tehdy, nastane-li složitá pedagogická situace. Jak píše Nezvalová (2000, s. 19) „postupy reflexe musí zahrnovat systematickou analýzu problémů, událostí, myšlenek nebo interpretací.“

Potřeba reflexe a sebereflexe vyučování u učitelů přichází většinou společně s pedagogickým neúspěchem nebo problémem. Ohlédnout se za vykonaným by však měl umět každý učitel, bez ohledu na to, zda je či není s výukou spokojen. Sebereflexe v sobě zahrnuje důležité funkce, které jsou pro učitele motivací pro další práci. Proces sebereflexe v sobě zahrnuje uvědomění si prožitého, vyhledání chyb nebo úspěchů a nalezení řešení, které je následně zakomponováno do učitelova myšlení. Takovéto uvažování nad prožitým umožňuje pohlížet na danou situaci z různých hledisek, nalézat vhodná řešení. Tato činnost pomáhá učiteli pracovat na sobě samém a výchovně-vzdělávacím procesu jako celku, neustrnout ve stereotypu a domněn, že vše vykonává správně.

3.3 REFLEXE A SEBEREFLEXE V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ

Současné směry požadují, aby byl učitel schopen analyzovat, diskutovat, hodnotit a změnit svoji vlastní praxi, přijmout morální a etická východiska zahrnující vlastní praxi, zvýšit řízení svého vlastního profesionálního růstu, ovlivnit budoucí změny ve vzdělávání, být schopen řídit svou budoucnost. Reflexe se tak stává nezbytným předpokladem profesionálního růstu (Nezvalová, 2000).

K reflexi a sebereflexi musejí být studenti učitelství vedeni, protože tvoří základní kámen k jejich dalšímu vzdělávání se, profesnímu růstu a pomalé přetavbě zkušeností na reflexivní kompetenci. Pro začínající učitele má však schopnost

ohlédnout se za vykonanou prací, zhodnotit její klady, zápory a vzít si z nich ponaučení pro další činnost, markantní význam.

Budoucím učitelům jsou reflexivní techniky po dobu studia cenným zdrojem informací o sobě sama, prostřednictvím cvičných pedagogů, kolegů a dalších, se naučí odhalit své chyby a pracovat na nich, protože později v reálné praxi učitele nikdo nebude moci upozornit na případné chyby a žák k tomu není kompetentní (Nezvalová, 2000). Ti studenti, kteří v průběhu studia zvládnou efektivně reflektovat vyučování a sebereflektovat sami sebe, budou postupovat ve zvyšování pedagogických kompetencí mnohem rychleji než ti, kteří tak činit nebudou (Podlahová, 2004).

3.3.1 OBSAH REFLEXE A SEBEREFLEXE V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ

Programy pro rozvoj reflexivního myšlení pomáhají budoucím učitelům určovat, kdy činí správná rozhodnutí a tato rozhodnutí začleňovat do pedagogického myšlení, které je cyklickým procesem. V rámci reflexivního myšlení rozeznáváme obsah reflexe (tj. to, co si učitelé myslí), spadají sem čtyři elementy vyučování: výukový proces, výběr učiva, etické principy vyučování, sociální kontext vyučování. Kvalitou reflexe je pak myšleno vlastní hodnocení vyučování. Učitel, který zvažuje při vlastním hodnocení vyučování mnoho aspektů, má dostatek profesionálních argumentů, nevidí věci pouze černobíle a je empatický a vnímavý k názorům druhých, je na mnohem vyšší funkční úrovni (Nezvalová, 2000, s. 25).

Autorky Dytrtová a Krhutová (2009, s. 57) čerpají z poznatků Nezvalové a dalších autorů zabývajících se rozvojem reflexe u studentů učitelství a na základě výše zmíněného obsahu a kvality reflexe uvádí pět typů reflexe, které by měly být zahrnuty do programů učitelské přípravy:

1. **Technická**-zaměřená na způsoby vyučování
2. **Reflexe v činnosti po činnosti**-jedná se o intuitivní a spontánní rozhodování učitelem během vyučování a o zpětný pohled na toto vyučování po výuce
3. **Poradní reflexe** – vycházející z rad ostatních učitelů, z výzkumů a z konfrontací těchto rad s vlastními (byť protichůdnými)
4. **Osobnostní reflexe** – zaměřená na osobnostní rozvoj a vztah k profesi
5. **Kritická reflexe** – vede k naplňování idejí a cílů výchovně–vzdělávacího procesu.

Nezvalová zdůrazňuje užívání všech typů reflexe dohromady. V programech učitelské přípravy by neměl být žádných z nich opomíjen. Jak autorka zdůrazňuje: „Každý typ reflexe je unikátní a odpovídá různým vzdělávacím situacím a vzdělávacím otázkám“ (Nezvalová, 2000, s. 28).

Jednotlivé typy reflexe se zaměřením na obsah a kvalitu uvádí tabulka 2.

Tabulka 2.: Typy reflexe

Typ	Obsah reflexe	Kvalita reflexe
<i>Technická reflexe</i>	Obecné instrukce a řízení jednání, které je založeno na výzkumu vyučování.	Vlastní výkon učitele odpovídá vnějším doporučením.
<i>Reflexe v činnosti a po činnosti</i>	Vlastní výkon učitele.	Rozhodnutí založeno na vlastní unikátní situaci.
<i>Poradní reflexe</i>	Celá řada elementů jako kurikulum, vyučovací strategie, organizace třídy.	Zvažování různých pohledů, různých zdrojů.
<i>Osobní reflexe</i>	Vlastní osobnostní růst a vztahy se studenty.	Naslouchání vlastnímu vnitřnímu hlasu a hlasu jiných.
<i>Kritická reflexe</i>	Sociální, morální a politické dimenze.	Rozhodování o cílech a záměrech v pohledu etických kritérií jako je sociální nerovnost a rovnost příležitostí.

Zdroj: Nezvalová, 2000, s. 29

3.1.2 SEBEREFLEXE JAKO VNITŘNÍ DIALOG STUDENTA

Sebereflexí jako „vnitřním dialogem“ se zabývá Švec (1996). Během tohoto dialogu si student uvědomuje všechny své poznatky a prožitky, které získal ve výuce, při pozorování pedagogické komunikace, při výstupech. Při tomto procesu se vystřídají všechny fáze sebereflexe – popis, analýza, hodnocení a zobecnění pedagogických poznatků. Při takto prováděném vnitřním dialogu může dojít, v rámci pedagogického myšlení, ke stanovení dalšího pedagogického postupu.

Potřeba vnitřního dialogu studenta je podmíněna jednak vnějšími faktory, např. otázkami cvičného učitele, učitele didaktiky, kolegy studenta a vnitřními faktory, tj. potřeba sebereflexe vychází ze studenta samotného, může být vyvolána

pedagogickou situací nebo právě podněty k reflexi, získanými v cvičných hodinách, seminářích, praxi či výstupech (Švec, 1996 s. 267).

Podle Švece (1996, s. 267) efektivní vnitřní dialog předpokládá vnitřní motivaci studentů reflektovat vlastní prožitky, poznatky, zkušenosti, názory apod., dále sebereflektivní dovednosti studentů (které by si měl student začít osvojovat již od prvního ročníku studia na fakultě) a příznivé prostředí (klíma studijní skupiny), podněcující studenty k sebereflexi.

Základem vnitřního dialogu nejen studenta učitelství, ale i zkušených pedagogů jsou otázky. Podle toho, odkud otázky vychází, rozlišujeme vnější otázky, které student klade sám sobě, a vnitřní otázky, které jsou studentovi kladeny z vnějšího prostředí (cvičným učitelem, kolegy-studenty atd.) Smyslem celé pregraduální přípravy pak je, aby si student dokázal položit vnitřní otázky a odpovědět si na ně. Zde je potřeba zvážit vliv osobnostních charakteristik studenta, úroveň sebehodnocení, sebevědomí a úroveň vnímavosti vůči druhým. Pokud si student neustále odpovídá na své vnitřní otázky, dochází k přestavbě výbavy, potřebné pro učitelskou profesi. Vnější otázky, jsou-li správně pokládány, mohou vyvolat u studenta potřebu vnitřních otázek a tím dojde k samotné sebereflexi (Švec 1996, s. 267).

Přehled otázek, které jsou rozděleny podle úrovně sebereflexe do třech základních kategorií, uvádí tabulka 3 Typy sebereflektujících otázek. Tyto otázky jsou základem reflektivního myšlení studentů.

Tabulka 3.: Typy sebereflektujících otázek

	Význam	Příklad otázek
Popisné otázky	Umožňují zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci.	<i>Co jsem vlastně dělal(a)? Co jsem při tom prožíval(a)? Jak reagovali žáci?</i>
Kauzální otázky	Směřují k podrobnější analýze vlastního jednání a jeho příčin v dané pedagogické situaci a k uvědomování souvislostí tohoto jednání se svými znalostmi, rysy osobnosti a apod.	<i>Proč jsem jednal(a) právě takto? Co mě k tomu asi vedlo?</i>
Rozhodovací otázky	Podněcují k hledání možností jiného (např. účinnějšího) jednání v dané pedagogické situaci i k hledání možností svého dalšího profesionálního rozvoje.	<i>Jak bych mohl(a) v této situaci jednat jinak? Co to předpokládá?</i>

Zdroj: Švec, 1996, s. 267-268

Vnitřní dialog nezahrnuje pouze zpětnou vazbu, ale plní i „funkci analytické interpretace pedagogických zkušeností studenta. Tato interpretace je východiskem sebezdokonalování studenta. Dialog mění sebevýchovu a sebepoznávání“ (Švec, 1996, s. 268).

Při provádění analýzy a následujícím srovnáváním nynějšího a předchozího, dochází k pochopení toho, co se událo, z jakých důvodů a dá se dojít k efektivním krokům, které přinesou studentovi řešení a následný úspěch (Podlahová, 2004, s. 107).

Učitelé si volí sebereflektující otázky dle situace, nebo vycházejí přímo z jeho nitra. Mnozí autoři se však sebereflektujícími otázkami zabývají a předkládají soubory otázek, podle kterých je možné „vnitřní dialog“ uskutečnit.



PŘÍKLAD

Kyriacou (2008) uvádí příklady otázky, které by si učitel mohl položit:

1. Plánuji řádně své hodiny, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu hodiny?
2. Připravuji si včas materiál potřebný na hodinu?
3. Jsou moje instrukce a pracovní pokyny jasné a mají úroveň, která žákům umožňuje porozumět jim?
4. Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky uzavřené i otevřené?
5. Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky, kteří jsou ve třídě?
6. Využívám široké spektrum učebních činností?
7. Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení?
8. Sleduji pozorně práci žáků v hodině a poskytuji pomoc těm, kdo mají obtíže?
9. Známkuji práci žáků důsledně, konstruktivně a včas?
10. Jsou mé vztahy k žákům založeny na vzájemné úctě a dobrém vztahu?
11. Jsou mé znalosti vyučovacího předmětu dostatečné vzhledem k požadavkům na moji práci?

Sebereflekující otázky naznačují okruh problémů, nad nimiž by se měl učitel občas zamyslet. V nejčastějších případech si učitel vybírá ten okruh, v oblasti, kterého se vyskytne problém. Tyto otázky slouží jako návod, inspirace, jakým směrem by měl učitel směřovat své sebehodnocení, sebereflexi. Jak upozorňuje Kyriacou (2008, s. 141), pokud učitel zjistí u jednotlivých výroků slabá místa, je zde prostor pro změnu, nápravu, nikoli pro zklamání a neúspěch. Snaha o změnu neznamená, že byla předchozí praxe špatně vykonávána.



LITERATURA

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.

Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of research in innovative teaching & learning*, 14(1), 32-45.

Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.

Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexie a kompetence v práci učitele*. Iris.

Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Portál.

Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.

- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Karolinum.
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Univerzita Palackého.
- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otázky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele* (39-53). Univerzita Pardubice.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Shön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Principal.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 3, 266-275.
- Walshe, N., & Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97-105.



KAPITOLA 4 TVORBA KAZUISTIKY ZAMĚŘENÉ NA REFLEXI PŘEDPOKLADŮ PRO VLASTNÍ PEDAGOGICKOU PRÁCI



CÍLE KAPITOLY

Cílem této kapitoly je popsat různé typy kazuistik a jejich využití v pregraduální přípravě učitelů a seznámit studenty s jejich tvorbou.

Získané znalosti:

Cílem této části předmětu je umět vyjmenovat jednotlivé typy kazuistik a možnosti jejich využití v pregraduální přípravě učitelů.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v této části předmětu patří umět vytvořit kazuistiku vybraného žáka.



ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut



KLÍČOVÉ POJMY

kazuistika; výuková kazuistika; typy kazuistik; obsah kazuistiky; postup tvorby kazuistiky; struktura kazuistiky; anamnéza



DEFINICE

Kazuistiky (případové studie) představují intenzivní studium jednoho případu, přičemž **výukové kazuistiky** umožňují ve zkrácené formě postihnout typické nebo naopak unikátní situace takovým způsobem, který stimuluje užití dosavadních znalostí a kognitivních procesů potřebných k řešení problémů.

Příprava budoucích učitelů vyžaduje kultivaci komplexního uvažování a dovednosti řešení problémů. Práce s kazuistikami představuje vhodný způsob aktivizace ve výuce, neboť vyžaduje bezprostřední účast studujících na výukovém procesu, jejich angažované zapojení do výukových aktivit, vlastní učební aktivity, myšlení a řešení problémů (Maňák, 2011).

Davies a Wilcock (2003) za přednosti výukových kazuistik považují analýzu, vymezení problému a řešení problémů s otevřeným koncem. Studující mohou také hledat, jaké vědomosti potřebují k řešení problému.

Častým argumentem ve prospěch využívání výukových kazuistik je možnost propojení teorie a praxe—studující hodnotí výuku opřenou o kazuistiky jako zajímavější, realističtější a více užitečnou pro praxi. Výuka pomocí případových studií napomáhá rozvíjet kritické myšlení (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 2).

Reed a Brunson (2018) v přehledové studii na téma účinnosti výuky s využitím kazuistik uvádí tato pozitiva z pohledu studujících: snazší osvojování učiva, zvýšené zaujetí pro práci ve třídě, v některých disciplínách zlepšení studijních výsledků. Za nevýhody metody považují studující menší porozumění obsahu kurzu a náročnost. Vyučující zaznamenali rozvoj kritického uvažování studujících, lepší zapamatování učiva a aktivizace ve třídě (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 2).

4.1 TYPY KAZUISTIK

Lze rozlišit tři typy případových studií: intrinsitní, instrumentální a kolektivní (Stake, 1995). Intrinsitní studie se věnuje případu jenom kvůli němu samému. Výzkumník chce detailně poznat právě jeden případ, vztah k obecnější problematice zde nehraje roli. Snaží se o poznání vnitřních aspektů určitého případu dítěte. Výzkumník tedy popisuje do hloubky vybrané stránky případu. Např. chce porozumět případu žáka, který má obtíže ve třídě. Cílem by mělo být holistické porozumění případu i pochopení propojení jeho jednotlivých částí (Hendl, 2016).

4.2 TVORBA KAZUISTIKY

Práce na tvorbě kazuistik je pro studující přínosný v tom, že se učí vystihnout problém, jeho podstatu, a popsat jej v jeho souvislostech, dále aplikují vhodné diagnostické metody, analyzují a interpretují získané informace. Kazuistika může sloužit k tříbení dovedností pozorování a rozhovoru, umožňuje studujícím budovat své diagnostické dovednosti i na modelových případech. Vzniká též prostor pro formulaci řešení, a to bez rizika nezáměrného, ale možného, zhoršení situace realizací nevhodné intervence (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 79).

Doporučený postup tvorby kazuistiky:

1. Studující se seznámí s možnostmi získávání údajů o žákovi ve školním prostředí a budou obeznámeni se strukturou a náležitostmi kazuistiky.
2. V závislosti na předmětu a preferovaném fokusu kazuistiky lze upřednostnit některou část ve struktuře kazuistiky. Samotné metody sběru (rozhovor, pozorování, analýza produktů činnosti, analýza školní dokumentace) dat již předpokládají alespoň základní metodologické znalosti, nebo jim musí být v přípravě studujících věnována pozornost před vstupem do terénu.

3. Text zpracovávaný, či již vyhotovený kazuistiky je možné konfrontovat s následujícími kritérii (Hyett et. al 2014, dle Mareš, 2015):

- Čte se text případové studie dobře?
- Tvoří text případové studie koherentní celek? Přispívá každá jeho věta k vyznění celku? Nepůsobí některá část rušivě? Není dokonce nadbytečná?
- Má text případové studie hlavní téma či problém? Má jasnou strukturu, tj. je text přehledně členěn?
- Jsou jednotlivé oddíly správně seřazeny? Vedou čtenáře cestou, která je z odborného pohledu korektní?
- Jsou použité citáty autentických výroků informantů vhodně vybrány? Jsou zařazeny na správná místa a jsou funkční?
- Jsou uváděná tvrzení korektní? Jsou doložena? Nedochází k přehnané nebo naopak nedostatečné interpretaci dat?
- Jsou mezititulky, obrázky, tabulky, schémata, přílohy správně použity? Není jimi text přetížen anebo naopak nechybí někde doklad tohoto typu?
- Byl text důkladně pročten, editován a opraven? Není „šit horkou jehlou“, protože „hoří termín“?
- Je ze způsobu výkladu zřejmé, komu je text adresován, kdo jsou předpokládání čtenáři? Odpovídá tomu jazyk případové studie?
- Nejsou studovaní jedinci či instituce vystaveni riziku tím, že bude text v této podobě publikován? Mají se údaje o nich anonymizovat? Pokud ano, jak?
- Je studovaný „případ“ adekvátně definován? Jsou vymezeny jeho hranice?
- Je z textu zřetelný smysl vyprávěného příběhu?
- Získá čtenář přečtením případové studie nějakou „zástupnou zkušenost“, nějaké poučení?
- Je v textu věnována patřičná pozornost různým kontextům, v nichž se případ odehrával?
- Jsou zdroje, z nichž byla data získávána, vybrány správně? Bylo využito dost různých zdrojů dat?
- Je z popsaného pozorování a z interpretace dat zřejmé, že byla použita triangulace?
- Je z textu patrné, že výzkumník dokáže rozlišit mezi získanými fakty a osobním hlediskem?
- Dá se poznat, že výzkumník zkusil zaujmout perspektivy všech stran zaangażovaných v daném případě?

- Byly zkoumány osobní zájmy aktérů a výzkumníka?

Zdroje dat o žákovi

Učitel je oprávněn získávat o žákovi základní informace a zákonný zástupce je povinen mu tyto informace sdělit. K evidenci základních údajů o žákovi slouží tzv. školní matrika. V matrice jsou obsaženy základní údaje o průběhu a výsledcích vzdělávání žáků (např. údaje o předchozím vzdělávání, zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění včetně psychických potíží, sociální znevýhodnění) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 80).

Některé údaje zapisuje škola sama, jiné potřebuje zjistit od rodičů, kteří mají povinnost informovat školu o podstatných událostech, které mohou ovlivnit edukaci žáka. I zde je však zvažování na rodičích. Učitel by se měl na citlivé údaje dotazovat taktně. Pro rozhovor má volit klidné prostředí a informovat rodiče, co se bude dále dít s daty získanými rozhovorem atd.

Na průběh edukace mohou mít vliv například zdravotní omezení při tělesné výchově, pracovních činnostech, nemoci, alergie, poruchy učení nebo chování, změna rodinného zázemí, svěřením dítěte do střídavé péče, těhotenství žákyně, ohrožení šikanou (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 81).

Ptáme-li se rodičů na různé údaje o dítěti, je třeba vzít v úvahu, že data mohou být nezáměrně zkreslená (nespolehlivost lidské paměti, obranné mechanismy uplatňující se u emočně obtížných skutečností) a výpovědi jsou vždy obohaceny o subjektivní vnímání respondentů. Je tedy vhodné se ptát po významech a příkladech činností. Například místo uzavřené otázky Pomáháte synovi s přípravou do školy? (Ano/Ne), je vhodné se zeptat: "Co obvykle obnáší synova příprava do školy?", "Kdo a jakým způsobem doma pomáhá synovi s přípravou do školy?" Významnou informací pro porozumění rodinného zázemí žáka, mohou být i informace, které si rodič (obzvláště primární pečující osoba) nepamatuje. Nepřímo tak může absence dat vypovídat o malé pozornosti věnované dítěti (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 81).

4.3 STRUKTURA KAZUISTIKY

1. Stručné představení žáka
2. Anamnéza
3. Současný stav, popis potíží
4. Analýza situace
5. Návrh opatření

1. Stručné představení žáka

Na úvod představíme krátkou charakteristiku současných obtíží dítěte. Pokud je to pro kazuistiku relevantní, lze krátce popsat vzezření žáka. Údaje o žákovi i škole by měly být anonymizovány. Kvůli anonymizaci žáků neuvádíme osobní údaje. Je

vhodné uvést pouze křestní jméno (popřípadě jej pozměnit), věk dítěte a typ školy, kterou navštěvuje (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 81).

Dále zdůvodníme výběr žáka pro kazuistické zpracování. Proč právě tento žák? Jaký jev nás zajímá? Co již o žákovi víme? Jaké jsou jeho silnější a slabší stránky? Výběrem jevu ("o čem bude kazuistika vyprávět") a jeho pojmenováním také dochází ke zúžení naší pozornosti při sbírání dat (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 81).

Je možné, že kazuistika bude postihovat nějaký komplexnější jev ve třídě či v interakci mezi konkrétním žákem a vyučujícím. V takovém případě představujeme všechny významné aktéry (např. třídní učitelku, asistentku pedagoga, šikanující skupinu osob atd.) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 81-82).

2. Anamnéza

Anamnestické metody se zaměřují na získávání životopisných dat jedince. U žáka střední školy, lze zjišťovat řadu údajů z rozhovoru s žákem, u mladších dětí se pak můžeme spolehnout na jejich výpovědi týkající se volného času, zájmů, jejich popisu vztahu s rodiči a sourozenci. Zachycujeme historii vývoje žáka v různých oblastech. Lze propracovat anamnézu rodinnou, osobní, zdravotní, sociální a školní (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 82).

Celkově si lze v této oblasti klást otázky typu: Má žák nějaké zdravotní potíže? S kým žák sdílí domácnost? Jsou dostupné informace o případných těžkostech v žákově osobní historii? Jak probíhal jeho raný vývoj? Jak dlouho žák chodí do dané školy, jaká je jeho školní anamnéza? Jaké má vztahy s okolím, spolužáky, vrstevníky? O co se žák zajímá, co ho těší? Jaké poznatky o žákovi nám mohou poskytnout jeho bývalí či současní vyučující? Všimli si jeho potíží a jaké již ozkoušeli strategie při pokusech o jejich zvládnutí? Jakou měl žák dosavadní odbornou péči? (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 82).

a) Rodinná anamnéza

Rodinná anamnéza je zaměřena na zjišťování všech dostupných údajů o rodičích, prarodičích a sourozencích se zřetelem na možný vliv dědičnosti, výskytu chorob, vrozených vývojových vad, nadání, specifických chorob apod. (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 82).

Údaje o rodině dítěte získáváme, abychom porozuměli podmínkám, ve kterých dítě žije. U řady problémů a jejich odstraňování je užitečné znát širší souvislosti předcházejícího i současného života dítěte (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 82).

Za základní údaje o rodině lze považovat informace o rodičích (vzdělání, přibližný věk, stav, případné problémy v rodině), o sourozencích (počet, pohlaví, věk, případné problémy), s kým dalším dítě bydlí (partner/ka rodiče, nevlastní sourozenci, prarodiče) či v rámci rodiny přichází častěji do styku (rodič po

rozvodu, prarodiče). Význam může mít u koho je dítě v péči a forma péče (výlučná, střídavá). V případě střídavé péče, jakou má konkrétně podobu (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 82).

Dále se zajímáme o socioekonomickou úroveň rodiny dítěte a úroveň rodinné komunikace (chudé jazykové prostředky, dítě cizinců), protože tyto faktory mohou mít vliv na školní úspěšnost dítěte. Informujeme se, jak je rodina strukturovaná a jaké jsou mezi jednotlivými členy vazby. V případě, že došlo k rozpadu původní rodiny, je velmi užitečné prozkoumat případné okolnosti rozvodu a následné péče. V rámci zjišťování výchovného stylu v rodině, lze cílenými otázkami zjistit, kdo a jak klade na dítě požadavky, kontroluje jejich plnění a jaké kvality je citový vztah k dítěti (vřelost). Důležité také je, jestli se vychovávající osoby shodnou ve výchovných postupech, nebo zda jsou odlišnosti zdrojem konfliktů (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 82).

Při rozhovoru s rodiči, lze prozkoumat, jakým způsobem nahlíží na své dítě. Ptáme se pak: Jaké si myslí, že má dítě silné či naopak slabší stránky? Pro co se jejich dítě dovede nadchnout? Co jej frustruje? Co je na rodičovské roli těší nebo co jim připadá v současné době obtížné? (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

Pokud rodiče pozorují nějaké výchovné obtíže u dítěte, ptáme se, v jakých situacích se tyto potíže vyskytují a pak také, kdy se nevyskytují (přítomnost jiných osob, změna prostředí, aktuální stavy a nálady u dítěte) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

b) Osobní anamnéza

Dotazujeme se na průběh těhotenství, porodu (příp. komplikace), detailněji pak na průběh vývoje v prvních letech života - vývoj psychomotoriky, řeči, grafomotoriky, vývoj hry, kresba, nápadné projevy. Na vývoj dítěte má vliv i zdravotní stav, ptáme se na vážnější prodělané nemoc, úrazy, hospitalizace (vzdálení od rodiny), postižení, na kvalitu spánku dítěte a případnou únavu, nechutenství, alergie, léky (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

Otázky týkající se těhotenství a porodu mohou být důležité vzhledem k podezření na vrozenou příčinu potíží, a zároveň mohou poskytovat vhled do základního vztahu a zájmu rodičů o dítě (např. dítě nechtěné) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

c) Sociální anamnéza

Vztahy mezi členy rodiny, popřípadě komunity. Směrodatné může být to, jak spolu rodina tráví volný čas, jak nahlíží na volný čas dítěte, jaké jsou hygienické a estetické podmínky života, míra vlivu okolí apod. Roli v potížích dítěte může hrát i nepříznivá materiální (existenční) zátěž rodiny, kterou zejména mladší děti mohou vnímat z emočního rozpoložení rodičů. Zde se můžeme ptát na

mimoškolní aktivity žáka a jeho vrstevnické vztahy mimo kontext školy (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

d) Školní anamnéza

Nejprve zjišťujeme, které školy a školská zařízení dítě navštěvovalo. Zaměření různých typů zařízení může hrát roli v adaptaci dítěte (alternativní školy) nebo může nepřímo informovat o hodnotách a postojích rodičů (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

Z hlediska školního vývoje nás zajímá schopnost dítěte se adaptovat na školu (jesle, MŠ, ZŠ), jak v nich dítě prospívalo či případné problémy. Po vstupu na ZŠ se ptáme, jak byla posuzována školní zralost (odklad) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

Sleduje otázky vývoje dítěte v podmínkách školy, a to v oblasti vztahové (projevy chování vůči dětem, učitelkám), adaptivní (reakce na změny a dodržování režimu ve školních zařízeních) a oblasti školního výkonu. U výskytu změn v chování ve škole a ve školním výkonu se ptáme na okolnosti (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

Obtíže v adaptaci častěji ukazují na emoční citlivost dítěte, i když se též může jednat o faktory prostředí (nepříznivé klima třídy, nevhodné postupy učitelů) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 83).

V případě sbírání anamnestických údajů z pozice studujících, lze předpokládat omezenější přístup ke zdrojům dat, včetně hloubky rozhovoru s rodiči. V případě menší obeznámenosti s rodinou žáka, lze rozhovor směřovat k méně citlivým údajům, které mohou vypovídat o situaci v rodině nepřímo. Zejména při zjišťování školní anamnézy se lze, přes případné výkyvy ve školním prospěchu a jejich okolnosti, přiblížit jinak náročným tématům (rozvod, šikana, změna školy) a sledovat jejich vývoj ("Jak se prospěch vyvíjel, změnily se nějak okolnosti? A co se stalo pak?") (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84).

Rozhovor vztahujeme k tématům domácí přípravy, vzdělání, vzdělávání žáka. Ptáme se na: pracovní prostor dítěte, zjišťujeme, jestli má nerušené místo na domácí přípravu v bytě, zda, mu někdo s domácí přípravou pomáhá, zda-li má na nějaké předměty doučování. V kterou denní či večerní hodinu se spíše připravuje do školy, kdo a jak mu pomáhá s chystáním pomůcek. Celkově nás zajímá denní režim dítěte, jeho volnočasové aktivity a kamarádské vztahy mimo školu (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84).

Při rozhovoru s rodiči je vhodné si všimnout způsobu jejich vyjadřování (otevřený, uzavřený jazykový kód). Úroveň a způsob komunikace v rodině výrazně ovlivňuje vývoj dítěte zejména v oblasti kognitivních procesů (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84).

Důležitá je vnímavost rodičů vůči individuálním potřebám dětí, uspokojování zvláštních nároků na citovou jistotu (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84).

3. Popis současných potíží

Stávající obtíže jsou obvykle důvodem zpracování konkrétní kazuistiky, někdy i vcelku naléhavým. K zachycení současných potíží žáka kombinujeme různé zdroje dat tak, abychom zachytili počátek potíží, popsali jejich vývoj v čase a okolnosti tohoto vývoje (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84).

Využíváme diagnostické údaje (vyšetření v poradně, vlastní pozorování či vyšetření, relevantní data ze školy, od rodičů, od žáka, popřípadě třídního kolektivu). Lze též předpokládat, že osoby kolem dítěte budou počátek potíží umísťovat až do doby, kdy se projevily ve zvýšené míře a překročily jejich práh vnímání (např. zhoršený prospěch, odhalení viditelného sebepoškozování) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84).

V případě, že studující provádí vlastní pozorování a sleduje aktuální projevy dítěte v kontextu školy, může si klást tyto otázky:

S kým dítě interaguje a jaká je povaha těchto interakcí?

Jakých aktivit ve třídě se účastní? Pokud se neúčastní, co dělá místo nich?

Jaké aktivity jsou pro dítě typické o přestávkách? Do čeho se zapojuje?

Co přesně dítě ve třídě dělá?

Co lze říci o fungování dítěte ve třídě?

Kdy se mu nejvíce daří?

Co mu dělá potíže?

Jak lze zhodnotit jeho motivaci k učení?

Lze postřehnout spouštěče konkrétního chování (žádoucího i nežádoucího)?

Je chování dítěte o přestávce v souladu s tím, jak se chová v hodině?

Jaké interakce lze pozorovat mezi vyučující a žákem? Jaké otázky si vzájemně kladou?

Pracuje žák zaujatě na úkolu a pokud ano, tak za jakých okolností?

Pokud není zaujatý školní činností, co dělá místo ní?

Lze vysledovat nějaké vzorce v chování a v interakcích?

Kolik času stráví vyučující interakcí s žákem a co je nejčastěji obsahem této interakce? (zaměření na chování, vysvětlování pokynů, rozšiřování žákova porozumění obsahu, poukázání na nedostatky v práci žáka atd.) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 84-85).

4. Analýza situace

Analyzujeme a interpretujeme zde veškerá anamnestická data, která jsme získali. Uvažujeme o předpokládaných příčinách dané situace. Při interpretaci se snažíme najít oporu v nasbíraných datech a v odborné literatuře. Dále se zamýšlíme nad souvislostmi a významem informací, které jsou nám dostupné. Hledáme možné příčiny, které vedly k současné situaci obtíží žáka, vyvozujeme závěry, které slouží jako odrazový můstek pro návrh intervence (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 85).

5. Návrh opatření

Než navrhujeme další postup na základě analýzy případu, je vhodné shrnout a popsat dosavadní způsoby intervence, včetně zhodnocení jejich dosavadní účinnosti. Cílem je promyslet a navrhnout možná řešení situace u určujících aktérů (dítě, rodina, škola), včetně způsobů podpory v úsilí, které může být velmi dlouhodobé a pouze s mírnými pokroky (např. dítě s vývojovými poruchami) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 85).

Analýza případu může pomoci vyhledat možné oblasti, které nebyly na první pohled ze současných obtíží žáka patrné, nicméně v nichž by bylo vhodné na žáka působit preventivně. To představuje též jeden ze způsobů intervence (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 85).

Záleží i na zaměření kazuistiky a pozici jejího autora. Lze předpokládat, že osoba z praxe již bude více znát limitů (např. legislativních, materiálních), což se promítne do reálnosti navrhovaných opatření. Některá doporučení se mohou vymykat možnostem institucí či kapacitám jednotlivých aktérů. Například rodiče s nízkým zájmem o dítě se mu sotva budou na doporučení více věnovat. Nelze-li účinnou intervenci opřít o spolupráci rodiny a školy, znamená to obrátit pozornost ke kapacitám osob ve škole, zmapovat sociální síť dítěte a hledat alespoň jednu blízkou osobu k níž se žák může uchýlit. Například napomoci častějšímu kontaktu žáka s prarodičem, nebo starším sourozencem, který již nebydlí doma apod. (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 85-86).

V případě rodiny s nízkým zájmem o dítě až zanedbávající, může být součástí opatření vstup dalších aktérů (OSPOD) (Fikarová & Škubalová, 2019, s. 86).

Intervence by měla být cílená, smysluplná (vyplývající ze znalosti žáka a jeho životních okolností) a realizovatelná v daných podmínkách (žák, rodina, škola).



LITERATURA

Davies, C., & Wilcock, E. (2003). *Teaching materials using case studies*. The UK Centre for Materials Education. <http://www.materials.ac.uk/guides/1-casestudies.pdf>

- Fikarová, T., & Škubalová, T. (2019). *Výukové kazuistiky k psychologickým předmětům společného základu*. PedF MUNI Brno.
- Fontana, D. (2007). *Psychologie ve školní praxi*. Portál
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci*. Enigma
- Hadj-Moussouová, Z. (2005). *Případová studie - kazuistika. Učební text pro studující specializačního studia výchovného poradenství*. MU a Vzdělávací a poradenské centrum.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hrabal, V. Hrabal, V. (ml). (2002). *Diagnostika. Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Karolinum
- Hyett, N., Kenny, A. & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, (0), 1.
- Maňák, J. (2011). *Aktivizující výukové metody*. (Staženo 13.11. 2014 z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>)
- Mareš, Jiří. (2016). Výukové případové studie a jejich využití. *Orbis scholae*. 10(1), 121–139.
- Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka* (2. vyd). Wolters Kluwer.
- Reed, M., & Brunson, R. (2018). Exploration of the efficacy of the case method of teaching. *The CASE Journal*, 14 (3), 362-371.
- Swierkoszová, J. (2010). *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. OU v Ostravě.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Syslová a kol. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ*. Portál.
- Švaříček, R., Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

5. TYPY REFLEXE



CÍLE KAPITOLY

Cílem této úvodní kapitoly je popsat a od sebe odlišit jednotlivé typy reflexe, které jsou vhodné zařadit do pregraduální přípravy učitelů.

Získané znalosti:

Cílem je rozumět základním typům reflexe v pregraduální přípravě učitelů a umět je vyjmenovat, od sebe odlišit; uvést jejich příklady.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v tomto předmětu patří získání dovednosti sebereflexe svých profesních i sociálních dovedností jako předpoklad jejich záměrného rozvíjení.



ČASOVÁ NÁROČNOST

45 minut



KLÍČOVÉ POJMY

vědění v akci; reflexe v akci; reflexe nad reflexí v akci; technická reflexe; reflexe v činnosti a po činnosti; poradní reflexe; osobní reflexe; kritická reflexe

Schön (1987) formuloval tři podoby vztahu mezi znalostmi (resp. věděním) a jednáním: **vědění v akci** (knowing-in-action), **reflexe v akci** (reflection-in-action) a **reflexe nad reflexí v akci** (reflection on reflection-in-action), které představují teoretické východisko jeho konceptu reflektivní praxe. Je založen na následujících bodech:

- Nepříliš komplikované pedagogické situace učitel zvládá na základě implicitního **vědění v akci**, často za pomoci rutinních postupů. Schön (1987, s. 49) k tomu píše: „Naše znalosti jsou v normálním případě nevyslovené, implicitní ve vzorcích našeho jednání a v citu pro materiál, s nímž pracujeme.“
- **Reflexe v akci** je zapotřebí tam, kde nevystačíme s implicitním věděním v akci, tj. především v problémových situacích. Reflektuje-li někdo v akci, stává se výzkumníkem v kontextu praxe. Není závislý na kategoriích etablované teorie a technikách, nýbrž konstruuje novou teorii specifického případu. Jeho zkoumání se neomezuje na úvahy o prostředcích, které jsou závislé na cílech. Neodděluje prostředky a cíle, určuje je interaktivně při definování problematické situace. Neodděluje myšlení od činu... Protože jeho experimentování nabývá

formy praktického jednání, je uskutečňování jeho výsledků reflexe zabudováno do jeho zkoumání. Aby byl učitel schopen situaci zvládnout, musí s ní „vstoupit do konverzace“.

- **Reflexi nad reflexí v akci** učitel využívá při řešení komplexních problémů. Učitel se pokouší své znalosti verbalizovat, zpředmětnit. V podstatě zde jde o aktivizaci implicitních znalostí. V konkrétních problémových situacích je potom ověřována jejich využitelnost.

Reflexe je zde chápána jako spojovník učitelových znalostí (vědění) a jeho jednání. Vstoupí-li do učitelova jednání reflexe (v podobě úvah vedených nad tímto jednáním), utváří se situační porozumění a lokální znalostí užitečné pro řešení problém v daném kontextu. Jejich přenositelnost do jiných kontextů je sice omezená, nicméně tyto znalosti mají povahu kazuistických znalostí, jež byly jednou využity pro řešení určitých problémů a aktuálně představují potenciál pro řešení problémů budoucích (Švec, 2005).

Valli (1992 in Nezvalová, 1998) navrhuje, aby do programů učitelské přípravy bylo zahrnuto pět typů reflexe: technická reflexe, reflexe v činnosti a po činnosti, poradní reflexe, osobní reflexe a kritická reflexe.

5.1 TECHNICKÁ REFLEXE

Technická reflexe má ve svém kontextu dva odpovídající významy. První odpovídá významu slova reflexe: zaměření na oblast vyučovacích technik a dovedností. Druhý pak odpovídá kvalitě reflexe: řízení aktivity přímou aplikací výzkumu na vyučování. Technická reflexe se řídí většinou určitými pravidly. Využívající tohoto typu reflexe učitelé posuzují svůj vlastní výkon na základě vnějších kritérií. Experti určují, co je dobré vyučování, a učitelé přemýšlejí, zda jejich vyučování odpovídá těmto očekáváním. Reflexe je limitována retrospektivním srovnáním úspěšnosti vyučovacích strategií.



PŘÍKLAD

Příkladem technické reflexe může být například to, jak se studenti učitelství učí používat celostátní nástroje hodnocení a posoudit tak, zda hodina byla dobře odučená. Tito učitelé budou mít značné technické dovednosti, budou schopni zvolit odpovídající tempo výuky a dát studentům užitečnou zpětnou vazbu. Měli by vědět, kdy znovu probrat učivo, kdy opravit odpovědi studentů. Měli by být schopni implementovat nové vzdělávací programy. Kvalita jejich reflexe by měla být posouzena podle jejich znalostí výzkumných zjištění. V tomto typu reflexe je vnější expertní hodnocení dominující.

5.2 REFLEXE V ČINNOSTI A PO ČINNOSTI

Reflexe po činnosti je retrospektivním myšlením po skončení vyučovací hodiny. Reflexe v činnosti je spontánní, většinou intuitivní rozhodování v průběhu vyučování. Důležitá rozhodnutí jsou činěna během vyučování a jsou založena na

praktických vědomostech, vycházejících z vlastní zkušenosti. Každý učitel má vytvořeny systémy hodnot, přesvědčení a jednání ve třídě. Obsah reflexe vychází z vlastní unikátní situace. Kvalita reflexe je posuzována podle schopnosti učitele učinit správné rozhodnutí. V tomto typu reflexe je rozhodující vnitřní názor učitele. Znamená více než názor vnějšího pozorovatele či experta.

Programy učitelské přípravy, které zdůrazňují tento typ reflexe, nemohou dávat studentům explicitní pravidla. Budou dávat možnost studentům písemně reflektovat jejich činnost na základě vlastní zkušenosti (pedagogický deník), aby se zpětně mohli podívat na důležité skutečnosti, které se objevily ve třídě. Mohou také využívat případových studií ze zkušeností jiných učitelů. Unikátní případ je důležitějším vyučovacím nástrojem než obecné pravidlo.

5.3 PORADNÍ REFLEXE

Poradní reflexe zdůrazňuje rozhodování studenta, vycházející z různých zdrojů: výzkumu, zkušeností, rad kolegů a učitelů, osobních hodnot atd. Žádný ze zdrojů nedominuje. Budoucí učitelé vnímají tyto zdroje, jejichž obsah může být i protichůdný.

Kvalita reflexe odpovídá schopnosti studenta posoudit všechny návrhy a správně zdůvodnit přijaté rozhodnutí. Student reflektuje vlastní vyučování, vztahy se žáky, učivo, organizaci školy, kulturu a klima školy. Protože zdroje pro reflexi jsou různorodé, student bude postaven před výběr optimálních informací ze zdrojů, které má pro sebereflexi k dispozici.

Programy učitelského vzdělávání v tomto případě mohou pomoci budoucímu učiteli řešit tyto konfliktní názory, určit kredibilitu zdrojů a uvážit nejlepší alternativu pro své studenty. Mohou tak pomoci studentům rozvíjet rozhodovací schopnosti a dovednosti.

5.4 OSOBNÍ REFLEXE

Osobnostní růst je jádrem tohoto typu reflexe. Studenti přemýšlejí o tom, jakým typem osobnosti chtějí být, jak učitelská profese jim pomáhá dosáhnout jejich životní cíle. Právě tak jak přemýšlejí o svém vlastním životě, by měli přemýšlet o svých budoucích žácích. Studenti reflektují také to, jak se stávat tvořivým učitelem, a ne pouze uživatelem informací. Kvalita jejich reflexe je determinována schopností a dovedností empatie.

Programy učitelského vzdělávání by měly budoucím učitelům pomoci být citlivým k svému vnitřnímu hlasu stejně jako k vnitřnímu hlasu svých žáků.

5.5 KRITICKÁ REFLEXE

Cílem kritické reflexe je nejen pochopení, ale zlepšení kvality života skupin s nedostatkem příležitostí a možností. Programy, které mají tuto orientaci,

pomáhají budoucímu učiteli, jak překonávat sociální a rasové nerovnosti, stát se reformátory a sociálními aktivisty. Měly by pomoci budoucím učitelům změnit vyučování a strukturu školy, které by zmenšovaly nerovnosti. Měly by pomoci těm, kteří jsou nejméně privilegováni. Kvalita reflexe by měla být determinována schopností učitele aplikovat morální a etická kritéria. Tato reflexe tedy napomáhá učinit školu co nejvíce demokratickou.

Každý z uvedených typů reflexe má své silné a slabé stránky. Proto by měly být užívány ve vzájemné kombinaci. Tím se vyrovnávají jejich nedostatky. Proto by programy učitelské přípravy měly pomoci studentům rozvíjet každý typ reflexe.



SOUHRN

Přehledně uvádí jednotlivé typy reflexe následující tabulka:

Typ	Obsah reflexe	Kvalita reflexe
Technická reflexe	Obecné instrukce a řízení jednání, které je založeno na výzkumu vyučování	Vlastní výkon učitele odpovídá vnějším doporučením
Reflexe v činnosti a po činnosti	Vlastní výkon učitele	Rozhodnutí založeno na vlastní unikátní situaci
Poradní reflexe	Celá řada elementů jako např. kurikulum, vyučovací strategie, organizace třídy	Zvažování různých pohledů zdrojů
Osobní reflexe	Vlastní osobnostní růst a vztahy se studenty	Naslouchání vlastnímu vnitřnímu hlasu a hlasu jiných
Kritická reflexe	Sociální, morální a politické dimenze	Rozhodování o cílech a záměrech z pohledu etických kritérií, jako je sociální nerovnost a rovnost příležitostí

Zdroj: Nezvalová, 1998



LITERATURA

Nezvalová, D. (1998). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 4, 33-42.

Shön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

6. PORTFÓLIO



CÍLE KAPITOLY

Cílem této kapitoly je popsat portfolio včetně jeho typů a možnosti jeho využití v pregraduální přípravě učitelů.

Získané znalosti:

Cílem této části předmětu je porozumět hlavním cílům práce s portfoliem a znát jeho jednotlivé části a způsob jeho hodnocení.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v této části předmětu patří dovednost tvorby a prezentace portfolio.



ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut



KLÍČOVÉ POJMY

portfolio; vývojové portfolio; reprezentační portfolio



DEFINICE

Portfolio je uspořádaný soubor prací studenta a materiálů studenta za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o procesu a výsledcích profesního rozvoje studenta. Je nástrojem k hodnocení profesních kompetencí a k sebehodnocení a sebeřízení studenta (Spilková, 2007, s. 15).

Podle Pišové (2007, s. 40) se v přípravném vzdělávání učitelů s portfoliem pracuje v řadě evropských zemí i v zámoří (převládající množství dostupných materiálů pochází zejména z USA, částečně též z Austrálie). Portfolio se přitom uplatňuje jak na úrovni jednotlivých institucí terciární sféry, které připravují učitele, tak v širší podobě specifických národních či dokonce nadnárodních projektů. Jeden z nejstarších je tzv. TAP (Teacher Assessment Project – Projekt hodnocení učitelů), jehož realizace byla na objednávku Carnegie Corporation zahájena na Stanford University v roce 1985. Projekt nejen reagoval na společenskou objednávku vyplývající z potřeby reformovat americké školství, ale snažil se především v souvislosti s paradigmatickým obratem v pojetí učitelské profese, tj. s posunem od do té doby dominantního paradigmatu proces – produkt směrem ke kognitivnímu a sociálnímu

paradigmatu, hledat nové strategie, techniky i konkrétní nástroje hodnocení učitele. Bylo to právě portfolio a jeho prezentace, které tým vedený Shulmanem navrhl a ověřil jako optimální řešení tohoto úkolu. TAP tak ve své době položil základ pro program národní certifikace učitelů v USA. Jak sám Shulman uvádí, teprve v průběhu práce na novém přístupu k hodnocení učitelů si ovšem tým také uvědomil, co portfolio nabízí nejen pro daný účel, ale obecněji pro procesy profesního učení učitelů (doslova hovoří o „dynamite educational experiences“; Shulman, 1998, s. 31).

Koncept portfolio ve vzdělávání je převzat z uměleckých disciplín, kde je portfolio využíváno jako ilustrativní přehlídka umělcovy práce. V pedagogické praxi se jím rozumí „uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určité období, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka i o jeho osobnosti“ (Slavík, 1999, s. 185 in Dvořáková, 2007, s. 85). Moya a O'Malley (1994 in Dvořáková, 2007, s. 85) prosazují, že má-li být portfolio využíváno v oblasti vzdělávání, nestačí, aby bylo pouhou sbírkou prací, musí být výsledkem komplexního procesu hodnocení. Vymezují pět hlavních rysů kvalitního portfolio: (1) dostatečný rozsah, (2) jasně vymezená kritéria, (3) vysoká informativní a užitková hodnota, (4) soulad s cíli, pro které bylo vytvořeno a (5) autenticita. Pasch (2005 in Dvořáková, 2007, s. 85-86) ukazuje, že hodnocení prostřednictvím portfolio koresponduje s principy tzv. autentického hodnocení, které se, na rozdíl od tradičních přístupů, nesoustředí na zjišťování znalostí v testových úlohách, ale na výrobky a výkony důležité pro praktický život. Slavík (1999, s. 185 in Dvořáková, 2007, s. 86) dodává, že obvyklou součástí takového hodnocení je ústní obhajoba, při které je autenticitu díla možné ověřit.

Řada evropských zemí (např. Finsko, Holandsko, Velká Británie, Itálie) v posledních letech přistoupila k integraci portfolio do oblasti vzdělávání. Mezi iniciativní propagátory patří zejména Norsko, které hodlá hodnocení prostřednictvím portfolio zavést do konce roku 2008 na všech školských úrovních jako součást širší reformy celého sektoru vzdělávání. V přípravě učitelů je portfolio v této zemi povinnou součástí od roku 2003, přičemž největší důraz je kladen na tzv. elektronická portfolio. Portfolio a využití ICT, v ideálním případě sloučené do podoby elektronických portfolio, jsou považovány za dva hlavní nástroje kvalitativních změn v norském vzdělávacím systému. Tamní dosavadní zkušenosti také ukazují, že skutečný potenciál práce s portfolio může být využit pouze tam, kde pro ni vzdělávací politika země vytváří příznivé podmínky. V opačném případě zůstává pouze u izolovaných projektů nadšených učitelů (Balanskat 2006 in Dvořáková, 2007, s. 86).

Základními cíli práce s portfolio jsou dle Spilkové (2007, s. 15):

- učit studenty průběžnému, systematickému zaznamenávání a reflektování dlouhodobého procesu stávání se učitelem a postupnému objevování sebe v roli učitele (Clarke 2002);
- učit je dokumentovat jednotlivé fáze profesního rozvoje (identifikovat pokroky i problémy), vracet se k nim, hodnotit a přehodnocovat (Kohonen 2002);
- podporovat individualizaci profesionalizačního procesu, rozmanitost cest od laika k profesionálovi;

- podporovat autenticitu v profesním zrání (být sám sebou v učitelské profesi, nestylizovat se);
- podporovat autonomní učení, autoregulaci, odpovědnost za svůj rozvoj;
- umožnit zpracovávat zážitky z praxe, využít významu prožívání v profesním rozvoji (propojení kognitivních a emočních dimenzí učení);
- učit konkrétním strategiím sebereflexe;
- pomoci uvědomovat si význam systematického zamýšlení nad sebou, ohlížením se za svým jednáním, postoji, myšlenkami, city pro profesní růst (rozvíjet potřebu sebereflexe).
-

Kvalitně zpracované portfolio plní důležité funkce. Je především nástrojem k integraci studia, zejména jeho teoretické a praktické složky a pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravy. Je cenným nástrojem k sebehodnocení a k seberozvoji (osobní plán rozvoje: stanovovat si vlastní cíle – co se potřebuji naučit, v čem se chci zlepšit a vyhodnocování, jak se mi to daří). Při využití portfolio k externímu hodnocení nabývá hodnocení profesního rozvoje studentů kvalit autentického, kvalitativního, formativního a individualizovaného hodnocení (Spilková, 2007, s. 15).

Přínosy portfolio

V souladu s principy autentického hodnocení se v portfolio nehodnotí uměle vytvořené produkty, ale prakticky využitelné (a ve většině případů skutečně prakticky využívané) materiály pro práci učitele ve svém oboru. Posluchači vytvářejí portfolio a získávají tak hmatatelnou zkušenost s tímto nástrojem hodnocení, která jim usnadní jeho zavedení ve vlastní učitelské praxi. Portfolio se tak stává mostem mezi teorií a praxí (Dvořáková, 2007, s. 90).

Portfolio je výsledkem dlouhodobé a kontinuální práce posluchače v oboru. Jeho tvorba představuje náročný proces, a kromě pevné vůle a kreativního přístupu vyžaduje, aby v něm posluchač integroval odborné teoretické znalosti a zkušenosti z výuky v rámci pedagogické praxe. Práci na portfolio se posluchači učí strukturovat a systematizovat informace o sobě a svém profesním růstu, a to jak ve formě písemné (tvorba portfolio), tak ústní (prezentace u zkoušky, obhajoba). Portfolio mohou využít jako přehledný doklad svých schopností, znalostí a dovedností při pracovních pohovorech. Portfolio se tak stává mostem mezi studiem a pracovním životem (Dvořáková, 2007, s. 90).

6.1 TYPY PORTFOLIA

Portfolio lze využívat pro různé účely, a to pak má vliv na jeho obsah, na kritéria výběru materiálů. V zásadě lze rozlišit dva základní typy portfolio: průběžné, **formativní**, procesuální, pracovní, jehož hlavním cílem je monitorovat vývoj a dokladovat pokroky v průběhu studia, a **sumativní**, finální, prezentační, reprezentativní, ukázkové, které dokladuje výsledky studia a dosaženého profesního rozvoje (Spilková, 2007, s. 15). Někdy jsou také nazývány jako **portfolio vývojové** (developmental) a **portfolio reprezentační** (showcase).

Portfolio vývojové (process portfolio, formativní portfolio) dokumentuje profesní rozvoj studenta ve všech jeho doménách a jeho rozložení v čase, umožňuje postupovat v souladu s gradačním charakterem procesů profesního rozvoje, tj. zachytit jednotlivé vývojové fáze adepta učitelství. Zjednodušeně řečeno, dává odpověď spíše na otázku „Kým se stávám a jak?“ než na otázku „Kdo jsem?“ (Wyatt & Looper, 1999 in Píšová, 2007, s.42); je určitou individuální případovou studií. Má tedy výrazně reflektivní charakter, zároveň spojuje polohu retrospektivní a akční, tj. jeho součástí jsou na základě reflexe formulované akční body, konkrétní specifické cíle pro blízké období (Píšová, 2007, s. 42).

Pro charakteristiku **portfolia reprezentačního** (product-portfolio, sumativní portfolio) můžeme využít metaforu 'výkladní skříň' – stává se prostorem pro předvedení vlastních profesních kvalit: úspěchů, silných profesních stránek, dosažených cílů, příkladů dobré praxe. Inherentním předpokladem je existence 'publika', konkrétních komunikačních partnerů, kterým je demonstrace těchto kvalit určena. Procesy reflexe a zvědomování vlastního profesního habitu jsou i zde samozřejmou základnou, východiskem studentova / učitelova výběru dokumentů, materiálů a artefaktů. Důležitá je rovněž prezentace portfolia (a jednotlivých složek jeho obsahu), ať v písemné či ústní podobě, tj. nezbytnost verbalizace vlastního profesního myšlení a jeho konfrontace s názory jiných (Píšová, 2007, s. 42).

6.2 OBSAH A FORMÁT PORTFOLIA

Obsah portfolia je dán specifickým cílem, účelem, k němuž má sloužit. Každé portfolio by mělo být svým vzhledem i obsahem jedinečné, stejně jako je jedinečný jeho nositel. To platí až do relativně vysokého stupně externí řízenosti, tj. předem jasně vymezených povinných složek portfolia – i v tomto případě záleží na nositeli portfolia, jak a čím předepsané vstupy naplní. Fyzická podoba portfolia by dle Tuckerové et al. (2002 in Píšová, 2007, s. 43) měla splňovat čtyři hlavní požadavky:

- poskytovat prostor pro dobré uspořádání složek,
- být přenosné,
- pojmut typické artefakty spojené s procesy učení / vyučování a
- být dostatečně flexibilní, umožňovat změny v průběhu času.

Studenti učitelství, kteří se s portfoliem setkávají poprvé, často kladou dotazy a vyjadřují obavy týkající se fyzické podoby výsledného produktu (tj. vlastního portfolia i jeho prezentace). Zde je třeba mít na paměti, k čemu směřuje práce s portfoliem: ačkoli umělecké kreativitě se meze nekladou, nejde nám o výtvarné dílo, ale o profesní rozvoj prostřednictvím reflexe – slovy Paintera: „promyšlená reflexe, nikoli barevná tiskárna, je klíčem k úspěchu portfolia“ (2001, s. 32 in Píšová, 2007, s.43).

Podle Píšové (2007, s. 43) můžeme mezi doporučené složky či sekce portfolia studentů programů přípravného vzdělávání učitelů zařadit:

- obsah portfolia: umožní uživateli i 'čtenáři' snadnou orientaci v portfoliu;
- vlastní učitelskou „filosofii“, tj. narativní reflexi vlastního pojetí učitelské profese,
- představení svého profesního 'já';
- CV – strukturovaný profesní životopis;

- dokumenty / materiály / artefakty z vlastní praxe, případně i z teoretické přípravy (sylaby, plány vyučovacích jednotek, aktivity / testy, dokumenty procesů i výsledků učení žáků ...);
- podloženou autoevaluaci + akční plán, tedy zhodnocení vlastních profesních silných stránek i prostoru pro zlepšení s konkrétním plánem další práce na sobě;
- přehled prostudovaných odborných zdrojů – nejen jako doklad usilovného studia pro 'publikum', ale především jako základ vlastní databanky informací;
- reflexi procesu tvorby portfolia, tj. odpověď na otázku, co jsem se o sobě jako učiteli při tvorbě portfolia dozvěděl, čemu jsem se naučil.

Zvláště důležitou a patrně nejobjemnější sekci portfolia tvoří vybrané dokumenty / materiály / artefakty. Důležitá je zde ovšem kvalita, nikoli kvantita. Je žádoucí, aby jejich promyšlený výběr, který nositeli portfolia pomůže blíže objasnit a ilustrovat jeho v předchozí sekci formulovanou profesní „filosofii“, autor u každé položky (či skupiny položek) doložil stručným průvodním vstupem v písemné podobě, narativní reflexí. Vodítkem mohou být následující otázky (podle Painter, 2001, s. 32 in Pišová, 2007, s. 44):

- Proč jste se rozhodl/a zařadit tento materiál / dokument / artefakt do portfolia?
- Jak se vztahuje k procesům vyučování / učení ve školní třídě?
- Jaký vliv měl na váš profesní rozvoj, co jste se naučil/a, dozvěděl/a o sobě jako učiteli?
- V čem je tento materiál / dokument / artefakt reprezentativní pro vás jako učitele?

Portfolio je tak jako celek, díky vzájemné provázanosti a zároveň různorodosti uvedených složek, plastickým a živým portrétem svého nositele, v případě vývojového portfolia vypráví jeho profesní příběh, a to jeho vlastním hlasem (Pišová, 2007, s.44).

6.3 PROCESY TVORBY PORTFOLIA

Tvorba portfolia je dlouhodobou záležitostí a zahrnuje řadu postupných kroků. Autor portfolia se v průběhu jeho tvorby podle potřeby mezi jednotlivými fázemi volně pohybuje, vrací se zpět k již provedeným činnostem, či přeskakuje ke krokům budoucím, a to až do fáze prezentace portfolia (Wyatt & Looper, 1999, s. 7-8 in Pišová, 2007, s. 44).

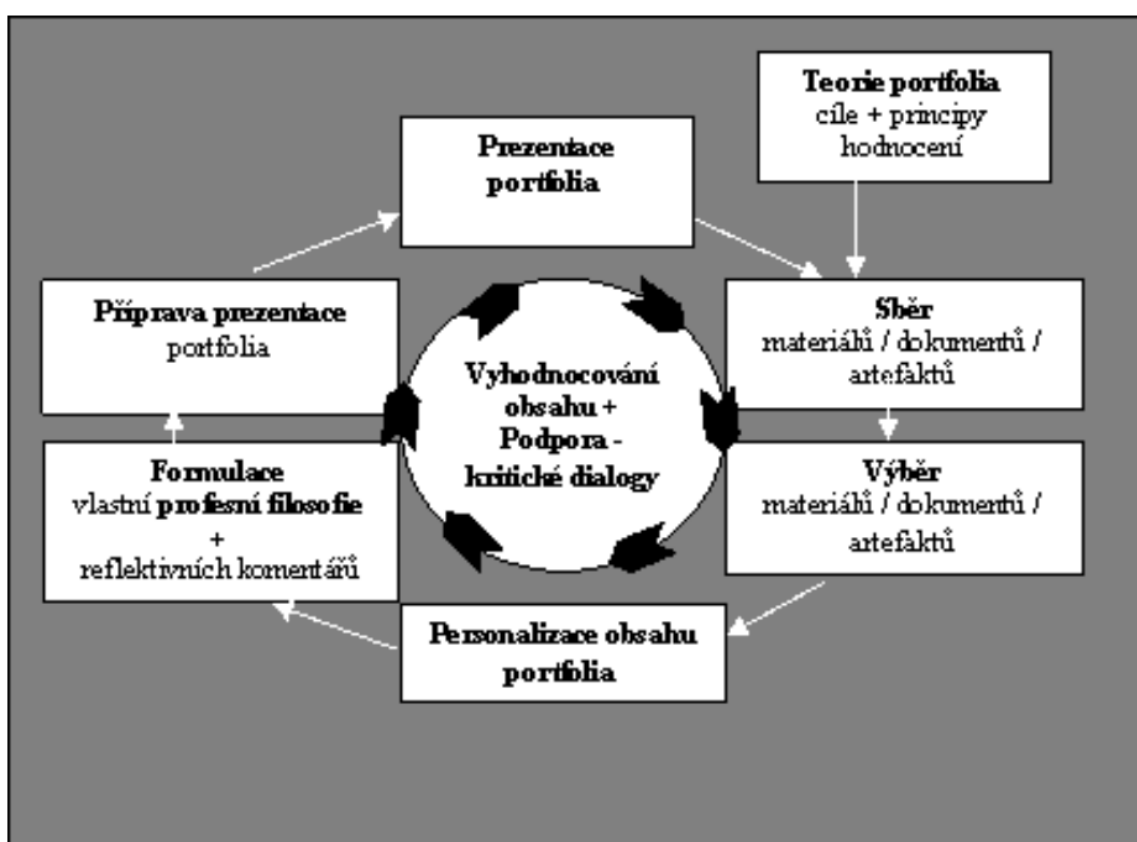
Jádrem procesů tvorby portfolia je sběr, výběr a reflexe. Samotný tento výčet by ale představoval značné zjednodušení složitého procesu tvorby. Prvním nezbytným krokem je poskytnout budoucím autorům portfolia **základní informace**: co je portfolio, k jakým účelům slouží, jaké jsou specifické cíle jeho využití v rámci studia učitelství, jaká bude v jejich případě míra řízenosti. Součástí vymezení tohoto základního rámce musí být také informace o principech a kritériích hodnocení portfolia. Teprve potom může být zahájen dlouhodobý sběr materiálů/dokumentů/artefaktů, jejich uspořádávání a archivování (Pišová, 2007, s. 44)

Dalším krokem je postupná selekce: **výběr** ze shromážděného souboru je vyhodnocován kontinuálně, přičemž v této fázi hraje velkou roli spolupráce a podpora – kritický dialog s dalšími klíčovými aktéry (kolegové, vzdělavatelé učitelů, mentoři ve školách, kde probíhá pedagogická praxe). V průběhu výběrové fáze a s podporou klíčových aktérů, v konfrontaci s jinými názory, postupně nabývají podoby reflektivní složky portfolia, tj. formulace vlastní

profesní „filosofie“ a narativních reflexí. Zároveň je formát portfolia postupně personalizován – dotvářen k co nejlepšímu vyjádření vlastního profesního ‘já’ nejen z hlediska obsahu, ale i vzhledu. Finalizace produktu jde ruku v ruce s přípravou jeho prezentace včetně případné vizuální podpory (Píšová, 2007, s. 44).

Prezentace portfolia cílovému ‘publiku’ je završením jednoho cyklu – přehledně jej představuje obrázek 1. Obvykle jsou předem stanovena pravidla, která upřesňují časovou dotaci, požadavky na zařazení vizuální podpory, na kultivovaný projev, zařazení následné diskuse apod. Prezentací portfolia končí jeden cyklus; portfolio je ovšem ‘živým’ nástrojem profesního učení a, jak naznačuje řada výzkumů, může účinně provázet učitele i v dalších fázích jeho profesní dráhy v souladu s požadavkem celoživotního vzdělávání (Píšová, 2007, s. 44).

Obrázek 1: Procesy tvorby portfolia – hlavní fáze



Zdroj: Píšová, 2007, s. 45

6.4 HODNOCENÍ PORTFOLIA

V procesech tvorby portfolia probíhá profesní učení, proto jejich kontinuální vyhodnocování hraje zásadní roli. Shulman (1998, s. 30 in Píšová, 2007, s. 45): zdůraznil, že student „by měl být schopen nejen předvést svoji práci, ale také o ní diskutovat, obhajovat ji, vést o ní rozhovor.“ Možnost prezentace a obhajoby portfolia tak potvrzuje jeden z hlavních přínosů portfolia, novou roli studenta, který se stává plnohodnotným spoluaktérem hodnocení.

Paulsonovi (1996, s. 41 in Píšová, 2007, s. 45) považují portfolio za „způsob, jak studenty zapojit do procesů hodnocení. Je to místo, kde se student může naprosto legitimně snažit promyšleně ovlivňovat názory ostatních ... Portfolio je cestou, jak změnit vztah studenta a vlastního procesu hodnocení – obrátit jej na ruby tak, že se student stane rovnocenným a aktivním partnerem v procesech vlastního učení a tím i jeho hodnocení.“

Hodnocení portfolio – či lépe řečeno hodnocení úrovně profesního rozvoje studenta učitelství prostřednictvím portfolio a jeho prezentace – staví na holistickém přístupu. Vychází přitom z hermeneutické pedagogiky: snaží se uchopit celek ve světle jeho částí, ty pak umožňují pochopení jen v kontextu a jeho proměnách. Tato pozice vyžaduje interpretativní, dialogický postup, tzv. integrativní přístup k hodnocení; typicky jde o dialog vícečetné skupiny hodnotitelů a autora portfolio, který směřuje ke koherentní interpretaci celku (Moss, 1998, s. 205-207; Paulson, Paulson, 1996, s. 35-40 in Píšová, 2007, s. 46). Takovýto postup se ostatně jak ve vzdělávání (např. hodnocení mluveného projevu v souladu s principy komunikativního přístupu v cizojazyčné výuce) i v praktickém životě (např. pohovor s komisí v rámci výběrového řízení) již běžně uplatňuje.

Je nicméně doporučována i možnost analytického hodnocení s využitím předem stanovených kritérií (často jsou kritéria formulována na základě standardu učitelské profese) a k těmto kritériím vypracovaných deskriptorů konkrétních úrovní (Píšová, 2007, s. 46).



LITERATURA

- Clarke, D. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Dvořáková, K. (2007). Portfolio v didaktice angličtiny. In M. Píšová (Ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele* (85-91). Univerzita Pardubice.
- Kohonen, V. (2002). The European language portfolio: from portfolio assessment to portfoliooriented language learning. In V. Kohonen, & P. Kaikkonen (Eds.), *Quo vadis foreign language education?* University of Tampere.
- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otázky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele* (39-53). Univerzita Pardubice.
- Spilková, V. (2007). Význam portfolio pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Píšová (Ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele* (7-20). Univerzita Pardubice.
- Shulman, L.B. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons (Ed.) *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (23-37). Teacher College Press.

7. ROZVOJ REFLEKTIVNÍHO MYŠLENÍ



CÍLE KAPITOLY

Cílem této kapitoly je popsat reflektivní myšlení a jeho význam v rozvoji profesních dovedností učitele.

Získané znalosti:

Cílem této části předmětu je porozumět hlavním pojmům a umět je od sebe odlišit; vyjmenovat způsoby rozvoje reflektivního myšlení.

Získané dovednosti:

Mezi cílové dovednosti studenta v této části předmětu patří osvojit si principy reflektivního myšlení.



ČASOVÁ NÁROČNOST

45 minut



KLÍČOVÉ POJMY

reflexe; reflektivní myšlení; reflexivita; reflexní kompetence; reflexivní vyučování; reflexivní učitel



DEFINICE

Reflexe je příležitost učitele přemýšlet nad svými vzdělávacími záměry, profesionálními cíli a hodnotami vlastní práce. Pokud učitel takto reflektuje svou činnost, rozvíjí tím své **reflexivní myšlení**, kterým rozumíme schopnost učitele uskutečňovat pedagogické rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost. Toto počínání vede ke zlepšení jeho schopností a pracovních výkonů (Hupková, & Petlák, 2006, s. 65). Nezvalová (2000, s. 7) definuje reflexivní myšlení „jako proces informování a logických rozhodnutí ve výuce s následným hodnocením tohoto rozhodnutí“.

V reflexivní myšlení má tři složky:

- **kognitivní** je soustředěn na informační proces, vědomosti a rozhodovací proces
- **zkušenosti, hodnoty a cíle**
- **učitelova vlastní interpretace skutečnosti** (Leino, 1992 In: Nezvalová, 2000, s. 7)

Stadia reflektivního myšlení:

- 1. stádium-pochybování a váhání (mentální těžkosti, ze kterých myšlení vychází)

- 2. stádium-akt hledání a pátrání (zjišťování a ověřování materiálů, které směřují k řešení pochybností) (Petlák, Hupková, 2006, s. 65)



DEFINICE

V souvislosti s reflexí a reflexivním myšlením bývá zmiňována **reflexivita**, kterou můžeme interpretovat jako mínění, že lidé mohou přemýšlet o svých konceptech a svém přínosu ke každé situaci.

Existuje tvrzení, že lidé mohou být v reakcích na vzniklé situace objektivní. Prostřednictvím reflexe však do každé situace vnášíme vlastní sociální a intelektuální vědomí (subjektivní pohled). Porozumí – li učitel svým emocím, které strukturují jeho chování a jednání ve třídě, tak mu toto sebepochopení umožňuje být lepším učitelem (Nezvalová, 2000, s. 7).



DEFINICE

Reflexivní kompetenci pak podle autorů Slavíka a Siňora (1993, s. 157) chápeme jako „míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání.“ Dále zde autoři uvádějí srovnání Hrabala (1988 in Slavík & Siňor, 1993, s. 157): „Jednoduše řečeno míra reflexní kompetence učitele je vyjádřena hodnotou odpovědi na otázku „Jaký jsem učitel?“



DEFINICE

Reflexivní vyučování je forma profesního sebeučení a sebezdokonalování a definuje se jako vyučování, které se završuje zpětně-vazebnou sebereflexí a analýzou kvality a účinnosti vyučovací hodiny, tematického celku, či celé organizační jednotky, za účelem zkvalitnění práce a dosáhnutí lepších účinků, případně za účelem zvýšení učitelovy reflektivity a snížení úrovně jeho impulzivity v jeho styku nebo koncepci vyučování (Švec, 1995, s. 25 in Hupková & Petlák, 2006, s. 46).

Reflexivní vyučování je učení, do jehož průběhu je vhodně zakomponována reflexe a její složky. Prostřednictvím zpětnovazební činnosti dochází ke zkvalitňování samotné výuky. Reflexivní vyučování se vyznačuje profesionálním růstem, který se vytváří přes adaptaci odpovědnosti k vlastní činnosti a analýze kritického hodnocení praxe.



DEFINICE

Reflexivní vyučování je forma profesního sebeučení a sebezdokonalování a definuje se jako vyučování, které se završuje zpětně-vazebnou sebereflexí a analýzou kvality a účinnosti vyučovací hodiny, tematického celku, či celé organizační jednotky, za účelem zkvalitnění práce a dosáhnutí lepších účinků, případně za účelem zvýšení učitelovy reflektivity a snížení úrovně jeho impulzivity v jeho styku nebo koncepci vyučování (Švec, 1995, s. 25 in Hupková & Petlák, 2006, s. 46).

Reflexivní vyučování je možno chápat jako proces promýšlení pedagogických situací a připravenost reagovat na ně. V reakcích na vzniklé situace je možné zůstat objektivní. Prostřednictvím reflexe však do každé situace vnášíme subjektivní pohled. Pochopí-li učitel své pocity, které vysvětlují jeho jednání ve třídě a způsob chování v konkrétních (složitých) situacích, může mu toto pochopení sebe sama pomoci být lepším učitelem (Nezvalová, 2000).

Reflexe je hodnocení vlastní práce v rovině skutečných činů, tedy opravdu se mi podařilo, vůbec se mi nepodařilo. Při sebereflexi uvažuji navíc i to, co vedlo k určité situaci, co je dobré (příště) udělat pro její lepší pochopení a zhodnocení. Například se může jednat o situaci, kdy po rozhovoru s rodičem až zpětně promýšlíme, co konkrétního bylo řečeno (v konfrontaci s tím, co jsme ve skutečnosti chtěli říci), jakými emocemi jsme se nechali unést, jak jsme zvážili povahu celé situace, a zda jsme vše dobře a vhodně vysvětlili. Případně, zda jsme schopni již před rozhovorem s rodičem si uvědomit, zda se nacházíme v dobrém emočním rozpoložení pro rozhovor, uvážit osobnostní rysy konkrétního rodiče, zda je rozhovor dobře načasován vůči případným dalším okolnostem, a takto připravena k rozhovoru přistoupím.

Jako důležité vnímám opakování a záměrnou podporu reflexe, aby došlo k její přeměně v reflexivní kompetenci, schopnost záměrně reflektovat. Rozvíjíme ji např. vhodně zvolenými otázkami:

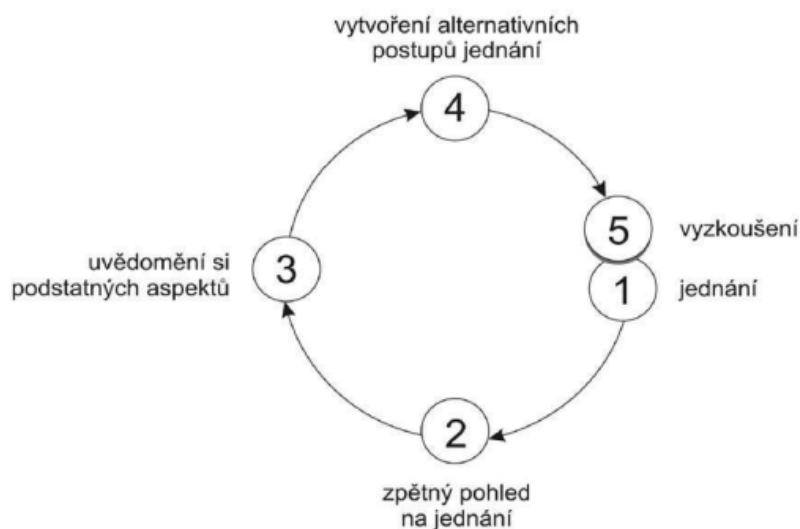
Co se stalo?

Co pro mne bylo důležité?

Co si stanovím pro další kroky?

Těchto tří základních otázek využívá **ALACT** model, hojně používaný model reflexe pojmenovaný podle začátečních písmen pěti fází v anglickém jazyce (Korthagen, 2011, s. 39):

1. **A**ction – jednání
2. **L**ooking back – zpětný pohled (na jednání)
3. **A**wareness – uvědomnění (si podstatných aspektů)
4. **C**reation alternatives – vytvoření alternativ (postupů jednání)
5. **T**rial – vyzkoušení



V reflexi po určité činnosti může tedy učitel nejen kriticky promýšlet možné varianty jednání, ale také si uvědomovat podstatné aspekty, kterými bylo jednání doprovázeno.

Reflexe a reflektivní vyučování mají v procesu rozvoje pedagogických kompetencí nezastupitelnou úlohu, lze je chápat jako předpoklad dalšího profesního rozvoje. Předpokladem však zůstává vnitřní motivace každého učitele a schopnost uvědomovat si své jednání.



DEFINICE

Reflexivním učitelem pak nazýváme pedagoga, který je hodnocen podle záměrů, souvislostí, postupů vlastní práce na všech úrovních reflexe.



LITERATURA

- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetence v práci učitele*. Iris.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5(2), 31-50.
https://karolinum.cz/data/clanek/5245/OS_5_2_0031.pdf
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Univerzita Palackého.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155-161.