

Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraněční zkušenosti)

Danuše Nezvalová

Abstrakt: Studie shrnuje poznatky a empirické zkušenosti zahraničních autorů s využíváním reflexe v pregraduální přípravě učitelů. Popisuje typy reflexe, uplatňované v přípravě učitelů v USA – technickou reflexi, reflexi v činnosti a po činnosti, poradní reflexi, osobní reflexi a kritickou reflexi. Všimá si také dalších forem reflexe, zařazovaných do programů učitelské přípravy (zapojování studentů do výzkumů, pedagogický deník a písemné hodnocení, případové studie, pedagogická praxe, aktivity studentů v seminářích a diskuse).

Klíčová slova: Pregraduální příprava učitelů, reflexe, reflexe v programech učitelské přípravy, typy a formy reflexe.

Úvod

V kontextu jak pregraduální přípravy učitele, tak i jeho profesionálního rozvoje se v poslední době stává frekventovaným pojmem **reflexe**. Mnoho programů učitelských kursů jak v pregraduální, tak i postgraduální přípravě je založeno na reflexi.

Pojem reflexe není však stále ještě používán jednoznačně. V literatuře je užíváno pojmů reflexe, reflexivní vyučování, reflexivní učitel. Calderhead (1987, 1989) zahrnuje do tohoto pojmu vztah vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnání, hodnocení a řízení. Reflexivní vyučování může být dále analyzováno za předpokladu produktu reflexe (Calderhead, 1989). *Reflexivní vyučování* se vyznačuje profesionálním růstem a vytváří se přes adaptaci odpovědnosti k vlastní činnosti a analýze kritického hodnocení praxe. *Reflexivní učitel* je charakterizován hodnocením záměrů, souvislostí, postupů své práce na všech úrovních reflexí (Zeicher, Liston, 1987).

Někteří autoři (Tom, 1985; Carr a Kemmis, 1986) zdůrazňují filosofickou a kritickou dimenzi reflexe – je to příležitost, kdy *učitel přemýšlí* o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce. Reflexe ve vyučování je také pojímána jako *pozorování a adaptace vlastního jednání*. Schön (1983, 1987) to nazývá **reflexí v činnosti**. Učitelé nemohou ve vyučování využívat jen rutiny. Vyučování zahrnuje proces činnosti, reflexe a úsilí adaptace jednání k dané situaci. V Schönově pojetí (1987) je důležitá **reflexe po činnosti**. Učitelé po vyučovací hodině mohou reflektovat zpětně události, analyzují obtíže a rozhodnutí. Tato reflexe má význam pro příští činnost.

Důležitým elementem reflexe je schopnost *podívat se zpět* na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je používanými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a učitelé by měli být vedeni k vytvoření této dovednosti.

Reflexe v učitelské přípravě

V 80. letech se začíná rozvíjet mezinárodní výzkum, zaměřený na aplikaci reflexe v programech pregraduální přípravy učitelů. Například ve Finsku byl tento projekt zahájen v roce 1980. Deskripce a výsledky tohoto projektu a jeho rozsáhlého výzkumu jsou publikovány v práci Ojanen (1992) a ve sdělení Ojanen a Vaisanen (1992). V tomto programu je uplatňována reflexe vlastní činnosti studentů s výukou jak individuální (reflexivní písemné vyjádření formou deníku), tak i skupinovou. Program je orientován na vlastní zkušenost studentů a proces sebeřízeného růstu. Předpokládá spolupráci mezi učiteli a studenty. Výsledky tohoto výzkumu potvrzují hypotézu, že *studentovy reflexivní dovednosti* mohou být relevantním výcvikem vytvořeny už v počátku kurzu a jsou podstatně rozvinuty v období pedagogické praxe cvičným učitelem. Na základě výzkumem získaných dat autoři dokumentují, že tento program přináší lepší výsledky v teoretické i profesionální přípravě učitelů.

Reflexivní přístup k programu učitelské přípravy byl využit i v Holandsku, Utrechtu v Institute of Education (Korthagen, 1992). Autor předpokládá, že profesionální příprava budoucích učitelů je více efektivní, jestliže student je stimulován *detailem reflektovat svou vlastní zkušenost*.

Kagan (1992) porovnála 27 empirických studií, zaměřených na výzkum programů profesionální přípravy budoucích učitelů. Ačkoliv studie byly ve svých závěrech autorky mnohdy rozdílné, dokumentují, že studenti mají svou představu o výuce už na počátku učitelské přípravy. Tyto představy jsou utvořeny na základě vlastní zkušenosti jako žáka. Jsou poměrně stabilizované a málo flexibilní (Calderhead a Robson, 1991). Kagan (1992) zdůrazňuje nutnost zařazení reflexivních programů do přípravy učitelů na základě výzkumu studentů v prvním roce praxe. Učitelé, kteří ve své přípravě neměli zařazený reflexivní program, se v prvním roce své učitelské praxe potýkali se značnými problémy. Studenti se zařazeným reflexivním programem se lépe adaptovali a měli realistický pohled na vyučování. K témuž závěru dospěl i Grossman (1990).

Na základě souhrnné zprávy American Association of Colleges for Teacher Education, která provedla analýzu studijních programů 90 institucí připravujících učitele středních škol, je patrné, že tyto programy rovněž uplatňují princip reflexe (Teaching Teachers, 1991). V těchto programech je reflexi věnována značná pozornost, zejména v nabízených předmětech jako laboratorní a klinická praxe. V *laboratorních* mohou studenti za podpory techniky a učitele reflektovat svou realizaci výuky prostřednictvím mikroyučování, simulace modelových hodin, analýzou záznamů a protokolů z vyučovacích hodin. *Klinická praxe* je zaměřena na pozorování

činnosti učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách. Reflexe je pak prováděna v seminářích za pomoci vysokoškolského učitele. Další fází reflexivního programu je počáteční praxe, kdy student učitelství pracuje s malou skupinou žáků a reflektuje svou činnost v součinnosti s cvičným a fakultním učitelem. Závěrečnou fází je pak souvislá praxe, kdy reflexe vlastní činnosti v podmínkách školní třídy je prováděna prostřednictvím cvičného učitele a písemnou esejí. Z uvedených výzkumných studií vyplývá, že na amerických vysokých školách vzdělávajících učitele, je reflexivnímu principu v programech věnována značná pozornost.

Matthews a Jessel (1998) uvedli základní důležité prvky, kterých využívali v seminářích:

- otázky, které by měli pomoci studentům nevykazujících rozvoj jejich učitelských dovedností,
- příklady hodnocení, vyučovacích hodin,
- příklady písemného hodnocení vlastních vyučovacích hodin, které prokazuje, že někteří studenti užívali reflexivitu, zatímco jiní ne,
- metodický materiál pro studenty jak být reflexivním,
- kritéria pro samostatnou práci „Reflexe v pedagogické praxi“,
- články v časopisech o reflexivní praxi,
- jak zainteresovat ostatní studenty do hodnotící debaty po vyučovací hodině.

Po studentech bylo vyžadováno, aby napsali dvě „Reflexe pedagogické praxe“ (každá 2 000 slov) v průběhu jejich pedagogické praxe (jedna v první polovině praxe, druhá na konci praxe). Tyto práce zahrnovaly: (a) hodnocení vyučovacích hodin včetně reflexivního komentáře, (b) reference o rozhovorech s ostatními studenty a učiteli o průběhu vyučovacích hodin, (c) výukové materiály. Hodnotící kritéria jak se stát „reflexivním“, zahrnovala objasnění hodnocení adaptace a změn. Reflexivní proces není pouze retrospektivní, ale existuje za určité konkrétní situace, která pak vede k další reflexi. Studentova vlastní reflexe poskytuje rámec pro diskusi s ostatními studenty a jejich vedoucími učiteli.

Autoři uvádějí, že na konci tohoto semináře bylo zřejmé, že většina studentů si vytvořila svou koncepci výuky. Jestliže se studenti seznámí v průběhu studia s technikami reflexe, jsou pak více schopni sebeanalýzy, sebeřízení a redukuje tak dlouhodobé problémy. Tyto techniky dle výše uvedených autorů (Matthews a Jessel, 1998) jsou aplikovatelné v seminářích institucí připravujících učitele. Studenti tak rozvíjejí schopnosti jak přenášet teorii do praxe a pochopí svůj vlastní transfer učení. Rozvíjí se jejich kritické myšlení a jejich nezávislost. Sebereflexe jim umožňuje řídit svůj vlastní profesionální rozvoj.

Van Manen (1977) navrhuje **úroveň reflektivity**. Úroveň první indikuje, že respondent neposkytuje deskripci výukové situace. Na druhé úrovni výuková situace je popisována používáním jednoduchého ne odborného jazyka. Třetí úroveň zahrnuje popis v odpovídajících pedagogických pojmech. Čtvrtá úroveň odpovídá tradičním nebo osobním preferencím. Pátá úroveň využívá standardů a pedagogických principů. Na šesté úrovni jsou vyhodnocovány kontextuální faktory, které

mají vliv na výukové prostředí. Sedmá úroveň se zaměřuje na etické, sociální výsledky vzdělávací praxe.

Celá řada autorů doporučuje, aby studenti učitelství **písemně reflektovali** svou pedagogickou praxi:

- písemná reflexe abstrahuje (Dyson a Freedman, 1991)
- vyžaduje analýzu, syntézu a hodnocení vědomostí více než reprodukci myšlenek jiných autorů (Nelson a Hayes, 1988)
- zahrnuje periodickou, formativní zpětnou vazbu instruktora (Nelson a Hayes, 1988)
- je podkladem pro individuální hodnocení studenta (Nelson a Hayes, 1988)

Reflexivní příprava učitelů v USA

Reflexivní vyučování je pojem, který bývá velice často diskutován v přípravě budoucích učitelů. Je to částečně způsobeno tím, že učitelé nejsou zde chápáni jako profesionálové. Nemají vytvořeny standardy své profese, nemají dobrý společenský statut, jsou špatně placeni, jejich povolání není společensky příliš hodnoceno.

Možná, že jedním z důvodů, proč na ně není pohlíženo jako na profesní skupinu, je také jejich příprava, která je více zaměřena na vytváření vyučovacích dovedností než na to, jak promyšleně postupovat a reflexivně myslet a hodnotit, co bylo učiněno. Mnozí se domnívají, že profesionalismus může být posílen, jestliže příprava učitele bude přísnější, jestliže učitelé budou většími specialisty ve svých předmětech, jestliže získají vyšší akademický titul, jestliže budou muset prokázat schopnost činit smysluplná a reflexivní rozhodnutí o dění ve třídě. Dalším důvodem pro popularitu reflexe je nespokojenost s kvalitou amerických škol a přesvědčení, že školy mohou zvýšit svou kvalitu jen tehdy, zvýší-li se kvalita vyučování. To znamená větší důraz na učitelovu přípravu jak učit. *Není dostačující v programech učitelské přípravy pouze rozvíjet učitelské dovednosti.* Tyto programy musí budoucím učitelům pomoci *rozvíjet jejich myšlení*, způsoby jak hodnotit zpětně svou vlastní činnost ve třídě, způsoby reflexe jejich vědomostí a přípravy. Učitelé musí umět rozeznat slabé a silné stránky jejich vyučování (Valli, 1997).

Na druhé straně ne všechny funkce učitele lze považovat za profesionální. Často neznají svůj předmět a své žáky příliš dobře. Věří, že nemožno ovlivnit studentovy výsledky a chování. Poukazují na nedostatek motivace studentů, nedostatečné úsilí dosáhnout dobrých výsledků, nedostatek inteligence, špatný vliv rodiny, společenský tlak, či kulturu více než na vlastní vyučování (Good a Brophy, 1994; Irvine, 1990). Všechny tyto návrhy a další důvody ukazují, že reflexe je v učitelské přípravě důležitá.

Výzkumy ukazují, že programy pro přípravu budoucích učitelů mohou **zlepšit učitelovo myšlení**. Reflexe není pouze procesem rozvoje, ale je výsledkem učitelovy přípravy, rozvoje a zkušenosti (Ross, 1990; Taylor a Valli, 1992). Tyto výzkumy ukazují, že reflexe může být rozvíjena pečlivě navrženými vyučovacími strategiemi: vytvářením reflexe a poskytováním řízené praxe. Výzkumné studie

ukazují, že 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).

Jak mohou programy pro přípravu učitelů pomoci studentům učitelství rozvíjet jejich reflexivní myšlení a dispozice k reflexivnímu myšlení? Abychom mohli odpovědět na tyto otázky, musíme nejprve určit, co považujeme za důležité v obsahu a kvalitě reflexe. 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). Kvalita reflexe je determinována takovými indikátory jako jsou vyhýbání se konformitě, analýza problémů a možnosti řešení, používání důkazu k hodnocení profesionálních argumentů (Valli, 1993). Literatura ukazuje, že 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). Valli (1992) 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.

a) 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.

Využívajice 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.

Příkladem technické reflexe může být například to, jak se studenti učitelství učí používat celostátní nástroje hodnocení a posoudit tak, zda hodina byla dobře odučena. 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.

b) Reflexe v činnosti a po činnosti

Tyto pojmy zavedl Schön (1983). *Reflexe po činnosti* je retrospektivním myšlením po skončení vyučovací hodiny. *Reflexe v činnosti* je spontánní, většinou intuitivní rozhodování v průběhu vyučování. Schön tvrdí, že důležitá rozhodnutí jsou činěna během vyučování a jsou založena na praktických vědomostech, vycházejí-

cích 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.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

Přehled typů reflexe v programech učitelské přípravy

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.

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

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).

a) Výzkum

Budoucí učitelé asistují při akčním výzkumu na fakultě a zejména při své pedagogické praxi na škole. Tento výzkum přímo souvisí ze 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.

b) 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.

c) Případové studie

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.

d) Vedení 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.

e) 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.

Závěr

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

- AMNING, A. *Teacher's Theory and Student's Learning*. In CALDERHEAD, J. (Ed.): *Teacher's Professional Reflexive Thesis*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- Basingstoke, Great Britain, Taylor and Francis (Printers) Ltd. 1988, p. 128–145.
- CALDERHEAD, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell 1987.
- CALDERHEAD, J. *The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach*. In CALDERHEAD, J. (Ed.) *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press, 1989.
- DYSON, A. H., FREEDMAN, S. W. *Writing*. In FLOOD, J., JENSEN, J. M., LAPP, D., SQUIRE, J. R. (Ed.) *Handbook of research on teaching in the English language arts*. New York: Macmillan, 1991.
- GOOD, T., BROPHY, J. *Looking in classroom*. New York: Harper and Row, 1994.
- GROSSMAN, P. L. *Learning to Teach without Teacher Education*. *Teacher College Record*, 91, 1989, s. 192–208.
- IRVINE, J. J. *Black students and school failure: Policies, practices and prescriptions*. Westport: Greenwood Press, 1990.
- KORTHAGEN, F. A. J. *Combining Reflection and Technology: Bridging the Gap between Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at *ATEE Conference*, Lahti, 1992.
- MATTHEWS, B., JESSEL, J. *Reflective and Reflexive Practice in Initial Teacher Education: a critical case study*. *Teaching in higher Education*, Vol. 3, No. 2, 1998, s. 231–242.
- NELSON, J., HAYES, J. R. *How the writing context shapes college students' strategies for writing from sources*. Berkeley: Center for the Study of Writing, 1988.

- NEZVALOVÁ, D. *Metody výuky*. Habilitační práce. Pedagogická fakulta UP Olomouc, 1993.
- NOFFKE, S., ZEICHNER, K. Action research and teacher thinking: the first phase of the action research project of at the University of Wisconsin, Madison. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C. 1987.
- OJANEN, S. The Development of Reflective Teacher Training in Finland. Paper presented at *ATEE Conference*, Lahti 1992.
- OJANEN, S., VÄISÄNEN, P. Relationships between the Learning Styl and Reflection Ability of the Student Teacher. Paper presented at *ATEE Conference*, Lahti 1992.
- PLUMMER G., EDWARDS, G. (Ed) *Dimensions of Action Research*. Pool Hyde Publication, 1993.
- RICHARDSON, V. The evaluation of reflexive teaching and teacher education. In CLIFT, R. T., HAISTON, W. R., PUGACH, M. C. (Ed.) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: State University of New York Press, 1990.
- ROSS, D. D. Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. In CLIFT, R., HOUSTON, W. R., PUGACH, M. (Ed.) *Encouraging reflective practice*. An examination of issues and exemplars. New York: Teacher College Press, 1990 (s. 98–118).
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Temple-Smith, 1983, p. 143.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Teaching Teachers: Facts and Figures*. Washington, D. C.: AACTE Publications, 1991.
- TAYLOR, N. E, VALLI, L. Refining the meaning of the reflection in education through program evaluation. *Teacher Education Quarterly*, 1992, 19(2), s. 33–47.
- TOM, A. Inquiring into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 1985, s. 35–44.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 1977, s. 205–228.
- VALLI, L. Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. In CALDERHEAD, J., GATES, P. (Ed.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993, s. 11–21.
- VALLI, L. *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press, 1992.
- VALLI, L. Listening to Other Voices: a description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 1997, 72(1), s. 67–88.
- ZEICHNER, K. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International journal of Education Research*, 1987, 11, s. 565–575.
- ZEICHNER, K. Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms. In VALLI, L. *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: State University of New York Press, 1992.
- ZEICHER, K., LISTON, D. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Education Review*, 57, 1987, č. 1.

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 33–42. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc.