

# Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky

Vlastimil Švec

**Klíčová slova:** klíčové kompetence učitele, seberefektivní deník, seberefektivní otázky, obecná didaktika, vnitřní dialog, seberefektivní výpovědi studenta.

## 1. Sebereflexe jako jedna z klíčových kompetencí učitele

V současnosti se stále častěji — v zahraničí i u nás — vedou diskuse o tom, jakými kompetencemi by měl disponovat dnešní učitel ve světě plném nových poznatků, rozporů i morálních dilemat. Na základě analýzy společenských proměn i současných přístupů k učitelskému vzdělávání jsme dospěli k vymezení následujících kompetencí učitele, které zřejmě budou vystupovat do popředí (Švec, 1997):

- *adaptivní kompetence*, zahrnující dovednosti učitele orientovat se ve společenských změnách a umět v nich orientovat také svoje žáky,
- *psychopedagogická kompetence*, představující soubor dovedností projektovat učení žáků a jejich osobnostní rozvoj,
- *komunikativní kompetence*, spočívající v dovednostech účinné, humanisticky orientované pedagogické komunikace,
- *metodologická kompetence*, umožňující učiteli řešit s využitím psychologických a pedagogických poznatků rozmanité pedagogické problémy a školní situace a plánovat i realizovat akční výzkumy, směřující ke zkvalitnění jeho pedagogické činnosti,
- *tvůrčí kompetence*, umožňující učiteli inovovat výuku, projektovat a realizovat efektivní pedagogické postupy,
- *informační kompetence*, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií,
- *osobnostní kompetence*, zahrnující kromě jiného zejména odpovědnost za pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v komunikaci se žáky i rodiči, empatii, autentičnost, akceptování druhých a nezdolnost při překonávání zátěžových situací,
- *seberefektivní kompetence*, spočívající v dovednostech učitele analyzovat a hodnotit svoji pedagogickou činnost a její důsledky,

- *autoregulační kompetence*, zahrnující dovednosti učitele projektovat a realizovat změny ve své pedagogické činnosti, zejména cíleně zdokonalovat svůj vyučovací a výchovný styl.

Domníváme se, že ke klíčovým kompetencím učitele, které ovlivňují jeho profesní rozvoj, patří kompetence osobnostní, seberefektivní a autoregulační. Tyto kompetence prolínají ostatními uvedenými kompetencemi. Výchozí kompetencí, která podmiňuje profesní seberozvíjení učitele je jeho *sebereflexe*. Považujeme za účelné vytvářet základy této klíčové kompetence již u studentů učitelství. Uvedeme zkušenosti s pokusy studentů o sebereflexi ve 2. ročníku studia na Pedagogické fakultě MU v Brně v seminářích z obecné didaktiky.

## 2. Pojetí sebereflexe v seminářích z obecné didaktiky

O významu sebereflexe v učitelské přípravě jsme již obsírněji referovali (Švec, 1995). O různých formách sebereflexe studentů, ověřovaných ve výuce obecné didaktiky ve školním roce 1995/96 v rámci řešení grantového projektu Fondu rozvoje VŠ s názvem „Zefektivnění didaktické přípravy budoucích učitelů prostřednictvím sebereflexe“ jsme již také informovali (Švec, 1996).

Dospěli jsme, mimo jiné, k těmto poznatkům:

- seberefektivní kompetenci lze začít vytvářet u studentů *již v počátečním (obecněji zaměřeném) období studia*, i když ještě nedisponují pedagogickými zkušenostmi z praxe na školách,
- sebereflexe v tomto období studia by měla studenty podněcovat k tomu, *aby se zamýšleli nad svým učením* pedagogickým vědomostem a dovednostem i nad *pedagogickými situacemi*, pozorovanými při hospitacích a nad situacemi prožívanými při mikrovyučování a při pedagogických etudách, které sami připravují a realizují v seminární skupině,
- sebereflexe představuje *vnitřní dialog*, zahrnující *uvědomění si a verbalizaci* toho, co jsem dělal a prožíval, *analýzu a hodnocení* těchto svých zkušeností a prožitků a *rozhodnutí* o změně svého chování; tento vnitřní dialog usnadňuje konfrontace reflektovaných zkušeností a prožitků studenta se zkušenostmi a prožitky druhých studentů-kolegů, s psychologickými a pedagogickými poznatky, a také skupinová diskuse o studentských sebereflexích (např. v seminární skupině),
- sebereflexi se studenti učí, *osvojují si postupně* dovednosti popisovat a vyjadřovat svoje názory, zkušenosti, prožitky, to vše analyzovat a rozumět tomu, osvojují si dovednosti využívat výsledků sebereflexe k plánování a autoregulaci svého dalšího chování apod.,

- sebereflexi (vnitřní dialog) studentů navozují různé podněty, zejména *sebereflektivní otázky*, které studentovi nabízí učitel například psychologického nebo pedagogického předmětu, popř. které jsou uvedeny v učebních textech nebo které student klade sám sobě,
- nejcennější je vnitřní dialog studenta motivovaného ke *kladení sebereflektivních otázek sobě samému* (k tomuto cílovému stavu se však většina studentů v počátečním období studia postupně dopracovává; považujeme proto za potřebné podněcovat studenty k sebereflexi nabídkou sebereflektivních otázek),
- účinná je sebereflexe studentů realizovaná *v průběhu celého semestru* (výuky příslušného psychologického nebo pedagogického předmětu) a vyjadřovaná *v písemné formě*; za účelnou sebereflektivní techniku proto považujeme *deníky* studentů, které mohou integrovat také výsledky jiných, k vnitřnímu dialogu podněcujících, technik (např. autodiagnostické dotazníky, sebesposuzovací škály apod.).

Na základě získaných poznatků a dílčích zkušeností jsme ve školním roce 1996/97 studentům učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, v seminářích z obecné didaktiky (u vybraných seminářních skupin) doporučili, aby si vedli v průběhu semestru sebereflektivní deník. Nabídli jsme jim, po objasnění účelu sebereflexe, příklady sebereflektivních otázek:

a) otázky podněcující k **vybavení a popisu** vlastních názorů, zkušeností, prožitků apod.: *Co jsem dělal a prožíval...* (např. při přípravě a předvádění vlastní pedagogické etudy)? *Co mne napadá, když...* (čtu učební text, literaturu, sleduji vyučovací hodinu apod.)?

b) otázky inspirující k **analýze a hodnocení** pozorovaných vyučovacích hodin, seminářů z didaktiky, vlastních zkušeností a poznatků — reflektovaných bezprostředně například po pedagogické etudě, aplikaci autodiagnostické techniky nebo posuzovaných s určitým časovým odstupem atd.: *Co si myslím o...* (postupu učitele v pozorované vyučovací hodině, pedagogických etudách svých kolegů, vyučovacích metodách, doporučovaných v literatuře, názorech učitele, u kterého jsem hospitoval apod.)? *Co se mi podařilo...?* *Co si uvědomuji...* (např. na základě hospitací, pozorování pedagogických etud svých kolegů, vlastní etudy, studia literatury, diskuse v seminářní skupině, výsledků určité autodiagnostické techniky apod.)? *Co je mi již zřejmé...?* *Co mi stále ještě není jasné...?*

c) otázky směřující k úvahám o možných příčinách reflektovaných pedagogických situací, příčinách a okolnostech vlastního jednání, výsledků určité autodiagnostické techniky apod.: *Co zřejmě vedlo učitele (v hospitované hodině) k tomuto postupu? Proč jsem zvolil právě tento postup...? Co asi způsobuje, že ... (se mi ještě nedaří..., jedním právě takto...)? Čím to*

je, že jsem dosáhl (např. v autodiagnostickém dotazníku) *takovýchto výsledků...?*

d) otázky napomáhající **hledat alternativní** postupy k pedagogickým postupům pozorovaným při hospitacích a **cesty ke zdokonalení** vlastního učení a ke změnám svého jednání apod.: *Jak bych v dané situaci postupoval(a) já...? Co bych doporučil(a) svému kolegovi* (např. na základě pozorování jeho pedagogické etudy)? *Co musím udělat pro to, abych...* (porozuměl(a) ..., zdokonalil(a) ...)?

Obsahem didaktických seminářů byly tyto aktivity studentů:

- hospitace na základní škole ve vyučovacích hodinách z aprobačních předmětů doplněné komentářem učitelů (před a po vyučovací hodině),
- diskuse o hospitovaných vyučovacích hodinách (analýza vyučovací hodiny jako celku, tzv. pedagogického tvaru, učitelova díla (viz např. Slavík, 1997; Slavík a Čapková, 1994) nebo diskuse k vybraným didaktickým problémům (např. uplatněným výukovým metodám, typům učitelových úloh a otázek atd.),
- pozorování a analýza částí vyučovacích hodin, zachycených na videozáznamu,
- pedagogické etudy studentů (zaměřené např. na vysvětlení malé části učiva, předvedení aktivizující metody výuky), snímané videokamerou a v seminární skupině analyzované,
- individuální a skupinové řešení vybraných didaktických problémů (např. problému psychodidaktické analýzy učiva, otázek motivace a hodnocení žáků, možností realizace aktivizujících forem a metod výuky),
- autodiagnostika stylu učení, empatie, flexibility, tvořivosti (s využitím dostupných technik, zejména dotazníků).

Uvedené aktivity studenti průběžně reflektovali s využitím výše uvedených otázek a výsledky sebereflexí zaznamenávali do svých deníků. V některých seminářích studenti uváděli svoje sebereflexe a jejich kolegové a učitel didaktiky se k nim vyjadřovali, resp. vyjadřovali svoje reflexe. Deníky byly také jedním z východisek odborné diskuse při zkoušce z obecné didaktiky.

### 3. Analýza obsahu sebereflektivních deníků

V souladu s uvedenými čtyřmi základními typy sebereflektivních otázek můžeme rozlišit odpovídající typy sebereflektivních výpovědí studentů. Tyto typy ilustrujeme příklady studentských sebereflexí.

a) Výpovědi popisující aktivity studentů

*„Etudy zaměřené na tvořivost. Bylo to celkem fajn, každý se nějak zapojil a předvedli jsme si řadu aktivizujících metod výuky. I já sama bych raději vedla hodiny nebo aspoň*

opakování pomocí netradičních metod...“ — „...Seminář zaměřený na rozbor hospitace. Na šňůru jsme zavěšovali lístky papíru s našimi názory na výuku, kterou jsme viděli na hospitaci ve škole. Řekl bych, že k tomu byla hodně otevřená diskuse, téměř každý řekl svůj názor...“

#### b) Výpovědi analyzující a hodnotící

Tento typ seberefektivních výpovědí se v denících studentů objevoval nejčastěji. Tyto výpovědi se týkaly:

– analýzy a hodnocení hospitovaných hodin. Na tutéž hodinu se vyskytly někdy i protichůdné reflexe:

„Musím uznat, že jsem byla mile překvapena, jak netradičně byla hodina vedena. Soutěžní prvky byly určitě velmi dobrým zpestřením a bavily nejen samotné žáky, ale dokázaly utáhnout i mě. Jen jsem přemýšlela na tím, jaký přínos má tahle hra, co se týká rozvoje vědomostí žáků...“

Hodnocení téže hodiny jiným studentem:

„Učitel začal hned soutěžením (analogie TV soutěže Risk), ale nelíbilo se mi to, ani tak kvůli tomu, že žáci se chtěli trochu předvést, což je normální, ale proto, co jsem cítil z atmosféry soutěže a slov pana učitele. Např.: Dámo, není ti rozumět! Jedeme dál! Svižněji! Nemluvte oba, nerespektujete jeden druhého! Předvádíte zmatek! Nelíbí se mi vaše vykřikování, takhle to nejde! To je chvat a shon nesvědčící přemýšlení...“

– průběhu semináře:

„... je hodně dobré se zamyslet a probrat to, co si každý odnesl z minulého týdne z hospitace. Líbila se mi forma vyjadřování vlastního názoru — nikdo nic nevnucoval...“

– pedagogických etud:

„Zpočátku jsem si říkala ‚Jen ať to nemusím předvádět já.‘ Ale postupně jsem si uvědomila, že když se člověk opětovně vidí, vnímá to zřejmě úplně jinak, a může se tak hodně naučit. Ať už se to týká mimiky, gest, síly řeči až po obsahovou stránku...“ — „... Dnes jsem předváděla svou etudu. Nestydím se mluvit před ostatními. Spiš se bojím, abych jim správně vysvětlila, o co jde, a nepůsobila chaoticky (což se mi zřejmě podařilo). Zjistila jsem, že kamera působí rušivě jen zpočátku, pak její přítomnost nevnímáte...“ — „... Výstup před kamerou — když jsem skončila s výstupem, tak bych to nejraději smazala a začala znovu. Teď vím, že bych učivo interpretovala určitě jinak (nedržet se papíru s přípravou)...“

– autodiagnostických technik:

„Dělali jsme dotazník flexibility. Zjistila jsem, že jsem zřejmě až moc přizpůsobivá. Nemůže to být někdy překážkou?...“ — „... Vyplňovali jsme dotazníky, týkající se tvořivosti. Dotazníky byly zajímavé — dozvěděl jsem se z nich zajímavé věci. Byly v nich totiž otázky, které si sám nepokládám. Výsledky dotazníků ale беру s rezervou...“

Zajímavé jsou také sebereflexe, vyplývající z analýzy výsledků dotazníku stylu učení:

„... Co se týká řízení učení, jsem v tom zlatém středu průměrných hodnot. Ale nechci být průměrná!! Mám pocit, že moje motivace ke studiu je spíše rozporná, ale rozhodně to není VŠ diplom...“

– ostatních problémů:

„Myslím si, že se málokdo zamýšlí nad tvořivostí ve škole...“ — „... Uvědomil jsem si, jak těžké je dělat učitelskou profesi (mám na to?)...“

#### c) Výpovědi informující o možných příčinách reflektovaných situací:

„... Když jsem měla etudu já, myslela jsem si, že to bylo dost špatné, ale po zhlédnutí svých kolegů jsem cítila, že si toto většina také myslí. Vyplývá to z toho, že každý měl v hlavě nějakou koncepci, jak učivo předvést, a když začal vyučovat, musel improvizovat a výsledek se lišil od jeho představ...“

Tento typ výpovědi se však v denících studentů vyskytoval velmi málo. Jde o náročnější, hlubší sebereflexi, která vyžaduje pedagogické zkušenosti i psychologické a pedagogické poznatky a potřebné sebereflektivní dovednosti.

d) Výpovědi směřující k alternativním pedagogickým postupům a možnostem sebezdokonalování:

„... nepřidělával bych dětem zátěž. Když by jim to někdy nešlo (což se může stát — těžký den, nebo když je po nějaké velké písemce), tak bych se je snažil pochopit a místo slov ‚kdo cítí únavu‘ bych raději třeba řekl: ‚Vy jste ale dneska unavení, to musí ve vzduchu viset nejméně třetí biometeorologický stupeň zátěže! No, nebudeme to dneska brát nějak moc vážně.‘...“ — „... Nepřipadám si moc tvůrčí, možná, že se o to ani nesnažím, pokusím se s tím něco udělat. Vždyť již mám podněty k rozvíjení tvořivosti. Tvořivost vyžaduje praxi a zdokonalování jako každá jiná schopnost a dovednost.“

#### 4. Názory studentů na vedení sebereflektivního deníku

Zajímaly nás názory studentů na vedení deníku. Na konci semestru jsme je proto požádali o doplnění tří neúplných vět tak, aby vyjadřovaly jejich názor na vedení deníku v průběhu semestru:

1. Když jsem měl(a) na začátku semestru začít psát deník, tak...
2. V průběhu semestru...
3. Nyní si myslím, že...

Uvádíme některé typické odpovědi studentů:

- 1. jsem si říkal, že je to zajímavé, 2. se mi moc psát nechtělo. Raději diskutuji. 3. je to užitečné. Nezbytné to ale není. Jak pro koho.
- 1. jsem si říkal, že bych se mohl dozvědět o sobě řadu věcí, 2. jsem si uvědomil náročnost práce učitele, 3. tyto záznamy měly smysl, naznačily mně dívat se na různé situace a problémy z různých stran.
- 1. mi to připadalo jako zbytečné přidělování práce, ztrátu času, 2. se ukázalo, že psaní deníku tak úplně zbytečné není, vzájemně jsme se seznamovali s názory ostatních, 3. psaní deníku je užitečné... ale po některých hodinách mne vůbec nic nenapadlo.
- 1. mi to vůbec nešlo, chtěla jsem tam toho hodně napsat, v hlavě se mi toho honilo tolik, ale na papír jsem to nebyla schopna napsat, 2. se to zlepšilo, dokonce se mi tak nějak ulevilo, když jsem své pocity napsala do deníku, 3. už jsem schopna napsat své pocity, když si něco myslím, tak to napíšu, i když jsou to jen nějaké útržky...
- 1. se mi příliš nechtělo zapisovat svoje pocity a názory, 2. jsem překonala počáteční nedůvěru ve smysl tohoto psaní, 3. je to docela dobrá, ale hlavně potřebná věc, která mi může jako budoucí učitelce hodně pomoci.

Z uvedených příkladů i z analýzy ostatních studentských názorů vyplývá mimo jiné, že:

- studenti dosud nebyli zřejmě zvyklí o sobě uvažovat a písemně vyjadřovat svoje zkušenosti, pocity a názory,

- studenti oceňují, že jim psaní deníku umožňuje zachycovat jejich názory, pocity, problémy apod. a vracet se k zaznamenaným sebereflexím, více přemýšlet o pedagogických problémech, ale i o sobě, uvědomovat si náročnost učitelské profese; pozitivně také hodnotí možnost seznámit se v seminářích se sebereflexemi svých kolegů a případně o nich diskutovat,
- psaní deníku je činností vysoce individualizovanou, jejíž výsledek je ovlivněn vnitřní motivací studenta, jeho sebereflektivními schopnostmi a dovednostmi.

## Závěr

Dospěli jsme k potvrzení předpokladu, že se *sebereflexí* lze (a je žádoucí) začínat *již* u studentů *v počátečním období* učitelského studia, nejlépe v prvním ročníku (kdy se studenti mohou zamýšlet např. nad sebou v obecnější rovině a nad svým učením). Předpokladem účinné a pro studenta smysluplné sebereflexe je jeho *schopnost a dovednost sebeotevřít se „ven“* (poskytovat druhému adekvátní zpětnou vazbu) i *„dovnitř“* (přijímat a akceptovat názor a další projevy druhého), která může být vytvářena již v psychologických předmětech (Řezáč, 1997). S touto kultivovanou schopností a dovedností studentů lze pracovat v pedagogických předmětech, např. v obecné didaktice.

V seminářích z obecné didaktiky se ukázalo, že *psaní sebereflektivního deníku* podněcuje motivované studenty k *uvědomování, verbalizaci, analýze a hodnocení* reflektovaných (např. při hospitaci pozorovaných a popř. i promyšlených) pedagogických situací i vlastních názorů, zkušeností a prožitků a v některých případech i k *uvažování o změnách* vlastního jednání.

Psaní sebereflektivního deníku a diskuse o studentských sebereflexích v seminářích je příležitostí k osvojování si sebereflektivních dovedností. Na počátku tohoto osvojovacího procesu mají své místo náměty sebereflektivních otázek, které studentům nabízí učitel didaktiky (popř. jiného předmětu) nebo které jsou uvedeny v učebním textu, pracovním listě apod. Předpokládáme, že písemně vyjadřované a případně v seminářích i nahlas diskutované sebereflektivní odpovědi studentů se postupně *interiorizují*. Interiorizované otázky a odpovědi jsou východiskem toho, že si student bude schopen klást vlastní sebereflektující otázky a odpovídat na ně.

Předpokládáme, že v dalších seminářích z obecné didaktiky budeme ve větší míře pracovat se sebereflexemi studentů. Vedle již osvědčené diskuse o studentských sebereflexích v seminářích se chceme pokusit o *dialogickou formu sebereflexe*. Tato forma je založena na tom, že učitel pedagogického (ale i jiného) předmětu se postupně individuálně seznamuje se sebereflexemi

studentů (na konci semináře vybírá od dobrovolníků jejich deníky) a k nim zapisuje svoje reflexe a otázky, které mají ověřit, jak studenti chápou vlastní zážitky z výuky i svého učení (Loughran, 1996).

Seberefektivní deníky jsou však nejenom prostředkem vnitřního dialogu studenta učitelství, ale i jedním ze zdrojů *zpětné vazby pro vysokoškolského učitele* o tom, jak uvažují studenti v daném předmětu, ale také o tom, jak studenti vidí svého učitele. Ve výuce obecné didaktiky jsme proto spojovali analýzu studentských deníků se studentským posuzováním výuky na konci semestru s využitím modifikované posuzovací škály CLIC.

Domníváme se, že v psaní seberefektivních deníků by studenti mohli *pokračovat v dalších pedagogických předmětech*, navazujících na obecnou didaktiku, tj. v teorii a metodice výchovy, předmětových didaktikách i v rámci pedagogické praxe na školách.

## Literatura

- Loughran, J.: *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London 1996.
- Řezáč, J.: Od sebeotevření k sebereflexi. In: Úvodní slovo k workshopu o sebereflexi učitelů na konferenci *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín 1997.
- Slavík, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Karolinum, Praha 1997.
- Slavík, J. — Čápková, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.
- Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- Švec, V.: Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.
- Švec, V.: Niektóre dylematy w kształceniu nauczycieli jako reakcja na zmiany społeczeństwa. Referát na konferenci „Kulturowo-poznawcze i cywilizacyjne inspiracje współczesnej edukacji nauczycielskiej“. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1997.

ŠVEC, V.: Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 45–52, ISSN 1211–4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno