

# Sebereflexe v procesu utváření didaktických dovedností studentů

Hana Filová

Ve snaze o zkvalitňování učitelské přípravy se v ní stále více začínají prosazovat reflexivní přístupy, které umožňují realizovat profesionalizaci studentů „zevnitř“, tj. prostřednictvím osobní a aktivní účasti studenta na cestě k profesionalitě a sledováním sebe sama v procesu osvojování jednotlivých profesionálních kompetencí (Svatoš, 1997; Slavík a Siňor, 1993 aj.).

V tomto ohledu plní zajímavou funkci především sebereflexe, kterou systematicky provádějí studenti, jakmile začnou získávat první praktické profesní zážitky. Její úlohou je to, že umožňuje studentovi (učiteli) uvědomit si, popsat, analyzovat a hodnotit vlastní zkušenosti z řešených pedagogických situací a problémů (Švec, 1996). Sama sebereflexe představuje významnou profesionální dovednost, která má základ ve schopnosti studenta adekvátně reflektovat aktuální pedagogické situace. To je možné jen tehdy, když má student dostatek potřebných vědomostí, ale i dovedností, schopností a zkušeností, získaných v první řadě studiem, dále nasbíraných v roli žáka a studenta v průběhu školního vzdělávání a v neposlední řadě vytvořených jako konstrukty, představy sebe sama jako originálního učitelského typu. Sebereflexe je pochopitelně možná a z mnoha důvodů snad i efektivnější v návaznosti na dílčí profesní zkušenosti z mikrovyučování v průběžné výuce, poněvadž může být v této fázi bezprostředně korigována učitelem fakulty, který se na tvorbě reflexivních a sebereflexivních dovedností studenta v raných etapách profesionalizace může a chce podílet. Těchto možností je však v naší stávající koncepci studia bohužel poměrně málo a pro naše potřeby by jejich výzkumná registrace byla velmi obtížná.

Sebereflexe v oblasti profesní kompetence vyplývá z prožívání pedagogické situace studentem. Lze s ní proto v plné míře pracovat až ve chvíli, kdy student přichází do kontaktu se školským prostředím z pozice učitele, kdy získává své první reálné pedagogické zkušenosti. Potom se profesionální sebereflexe stává významným profesionálně a tím i studijně motivačním faktorem. V tomto smyslu je třeba hovořit o normativním zaměření sebereflexe, protože se opírá o studentovu znalost příslušné pedagogické teorie, norem profesních výkonů a standardů a směřuje k porovnávání sebe sama s těmito normami a požadavky a k profesionálnímu sebehodnocení.

V loňském roce jsme se pokusili provést výzkumné šetření s cílem zjistit, jak se v sebehodnocení studentů v procesu osvojování dílčích didaktic-

kých dovedností odráží systematická pedagogická zkušenost, zprostředkovaná souvislou pedagogickou praxí v posledních čtyřech semestrech studia učitelství 1. stupně ZŠ, a na jaké úrovni je subjektivní profesionální připravenost studentů na konci studia.

Šetření bylo prováděno ve školním roce 1996–97 ve 3. a 4. ročníku denního studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ a bylo podloženo diplomovými pracemi na oddělení učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Prostřednictvím dotazníku jsme získali informace celkem od 111 studentů (57 ze 3. a 54 ze 4. ročníku) v těchto oblastech jejich sebereflexe a sebehodnocení:

- dovednosti spojené s projektováním výuky a přípravou na ni,
- dovednosti spojené s realizací výuky,
- dovednosti spojené s hodnocením žáků a pedagogickou diagnostikou,
- profesionální vlastnosti a předpoklady k výkonu učitelského povolání.

Pro vyhodnocení dotazníkových položek byla využita technika škálování s šestičíselnou škálou (6 ano — 5 většinou ano — 4 spíše ano — 3 spíše ne — 2 většinou ne — 1 ne).

Předpokládali jsme, že studenti budou subjektivně pocítovat vyšší míru kompetence v oblasti didaktických dovedností na konci studia, po absolvování 4 cyklů souvislé pedagogické praxe, než studenti 3. ročníku po skončení prvního cyklu. Ukázalo se však, že studenti 4. ročníku pocítují nižší míru příslušné profesní kompetence u více jak poloviny dotazníkových položek (61,6 %). To by znamenalo, že větší pedagogické zkušenosti pocít způsoblosti studentů k učitelské profesi snižují. Jaká jsou možná vysvětlení?

Pokusili jsme se je hledat jak v pedagogicko-psychologické literatuře, tak v rozhovorech se studenty. V souladu s přístupem Maciaszka (1969, s. 210) jsme názoru, že větší zkušenosti poskytují (a také od něj vyžadují) studentovi více informací o dětech, vyučování, učivu, o nárocích na učitele atd., což má za následek, že student o své práci více přemýšlí, uvědomuje si souvislosti, hledá řešení problémů, vžívá se do role učitele. Tyto faktory u něj současně vyvolávají větší míru profesionální zodpovědnosti za následky svého jednání, která roste s přibližujícím se koncem studia. Větší pedagogické zkušenosti také způsobují, že studenti v závěru studia kritičtěji hodnotí vlastní úroveň osvojení profesionálních dovedností. Souvisí to zřejmě také s tím, že studenti 3. ročníku, kteří s praxí začínají, plní spíše jednodušší profesní úkoly, vedení cvičných učitelů je pevné, ilustrativní a nápomocné, jejich hodnocení vstřícné. Pobyt studentů ve třídě je pro děti spíše zpestřením školního života a samotné výstupy, na které se studenti pečlivě připravují, mají „sváteční“ charakter. Ve čtvrtém ročníku učí i několik hodin denně, což jejich pocity více přiblíží školní realitě. Jsou nuceni se přizpůsobit aktuálně probíranému učivu i učebním návykům žáků. Nemohou se vyhnout náročnějším typům vyučovacích hodin a většinou sami stojí o to, vyzkoušet si netradiční či složitější metodické postupy, aby otestovali vlastní profesní úroveň.

Z dalších výsledků dotazníku vyplývá, že studenti 3. ročníku skutečně při svých výstupech více potřebují podrobně strukturovanou písemnou přípravu, mají větší potřebu doplňovat si své odborné znalosti (tato potřeba je však poměrně vysoká i ve 4. ročníku), zatímco studenti 4. ročníku mají vyšší skóre v položkách:

- daří se mi odpovídat na bezprostřední otázky žáků,
- dokážu pružně řešit kázeňské problémy a přestupky,
- jsem schopný(á) pružně reagovat na vývoj situace ve vyučovací hodině.

Vůbec nejnižší hodnoty byly (celkem pochopitelně) zjištěny u položek:

- při hodině nepotřebuji nahlížet do své přípravy (u 3. i 4. roč.),
- dokážu skloubit práci neprospívajících žáků s ostatními žáky (u 3. roč.),
- dokážu odhalit příčiny žákova neúspěchu (u 4. roč.).

Bez zajímavosti není ani to, že (ačkoli výsledky mnohých podobných anket u začínajících učitelů — např. Šimoník (1994) aj. — tvrdí opak), že studenti se na konci studia cítí být celkem dostatečně připraveni k výkonu učitelské profese (skóre 4,75, tj. odpovědi „většinou ano“, „spíše ano“). Naznačený rozpor je pochopitelný, neboť nastávající učitelé zpravidla až po nástupu do školní praxe naplno poznají profesionální realitu. Snad s tímto faktem souvisí i skutečnost, že oproti celostátní statistice nástupu absolventů učitelských oborů do praxe v posledních letech je rozhodnuto 63 % našich studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ učit, vykonávat svoji profesi a pouze 5,5 % studentů nastoupit do školy rozhodně neholdá. Zbytek chce nástup do praxe odložit (11,1 %), nebo nevedl žádnou odpověď (20,4 %).

Celé výzkumné šetření přineslo poměrně zajímavé výsledky, které chceme znovu výzkumně ověřit a co nejefektivněji využít v koncepční práci oddělení učitelství pro 1. st. ZŠ. Nabízejí totiž mnoho podnětů k úpravě studijního plánu a zároveň vybízejí k přehodnocení obsahových zřetelů v mnoha vyučovacích disciplínách. Dávají také tušit, že sama souvislá pedagogická praxe si zaslouží (a zcela jistě pro to poskytuje široké pole působnosti) hlubší metodické propracování, logičtější integraci ve studijním plánu a důkladnější obsahové propojení s ostatními disciplínami — jak s pedagogicko-psychologickým blokem, tak s oborovými didaktikami.

## Literatura

- Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. SPN, Praha 1969.
- Slavík, J. — Šiňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, 155–163.
- Svatoš, T.: Seberefektivní motivy v učitelském studiu. In: Mareš, J. a kol.: Učitelovo pojetí výuky. MU, Brno 1996, s. 74–83.
- Šimoník, O.: Začínající učitel. MU, Brno 1994.
- Švec, V.: Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, č. 3, s. 2–13.

FILOVÁ, H.: Sebereflexe v procesu utváření didaktických dovedností studentů. *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 53–55, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Hana Filová, katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno