

Stati

Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů

Vlastimil Švec

Abstrakt: Studie shrnuje některé poznatky a zkušenosti autora se sebereflexí u začínajících učitelů. Opírá se o průzkum využitelnosti seberefektivních deníků u začínajících učitelů cizích jazyků. Chápe profesionální sebereflexi jako vnitřní dialog učitele a navrhuje typologii seberefektivních otázek. Uvádí dílčí náměty k využití profesionální sebereflexe v práci začínajícího učitele.

Klíčová slova: profesionální sebereflexe, vnitřní dialog, otázky podněcující vnitřní dialog, začínající učitel, seberefektivní deník začínajícího učitele, sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení.

Úvod

Sebereflexe se v zahraničí stále více stává významným fenoménem učitelské přípravy, jak o tom svědčí nejenom četné časopisecké studie, ale i samostatné monografie (Elliott, 1993; LaBoskey, 1994; Loughran, 1996 a další). U nás byly publikovány přehledové studie o možnostech sebereflexe v pregraduální přípravě učitelů (např. Nezvalová, 1994; Švec, 1995) i práce popisující a částečně i zobecňující první zkušenosti s využitím některých seberefektivních technik v učitelském studiu (Slavík a Čapková, 1994; Spilková, 1994; Svatoš, 1996; Švec, 1996 a další).

Méně prostoru je zatím věnováno využití sebereflexe v dalším vzdělávání a sebevzdělávání učitelů a v jejich profesionálním vývoji (např. Brookfield, 1995). Scházejí práce objasňující význam, možnosti i účinnost sebereflexe v pedagogické činnosti učitelů na školách.

Za závažné považujeme využití sebereflexe v profesionálním vývoji začínajících učitelů. Uvedená problematika zároveň přináší některé metodické

náměty nejen pro začínající učitele, ale také pro učitele cvičné. Nejprve budeme stručně charakterizovat sebereflexi a potom si všimneme výsledků průzkumu, který jsme realizovali a který se vztahoval k využití sebereflektivních deníků začínajících učitelů. Nakonec upozorníme na využití sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Protože smyslem sebereflexe, o níž budeme uvažovat, je především navození změny v profesionální činnosti učitele, je přesnější hovořit o jeho profesionální sebereflexi.

1. Profesionální sebereflexe a její zdroje v činnosti učitele

Profesionální sebereflexí se obvykle rozumí zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, např. nad učivem, které zprostředkovává žákům, uplatňovanými výukovými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace (nad tím, jak komunikace probíhala, co učitel dělal, jak reagovali žáci, jak tuto komunikaci prožíval), nad svým vztahem k žákům a třídě apod. Součástí této sebereflexe je však také zamýšlení nad tím, jak probíhala komunikace s kolegy, rodiči atd. Profesionální sebereflexe tedy představuje zpětné ohlédnutí se učitele za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám.

Profesionální sebereflexe, která má vést u učitele ke změnám v jeho myšlení a chování, je vlastně jeho **vnitřním dialogem**. Při tomto dialogu si učitel **uvědomuje**:

- *svoje pedagogické myšlení* (např. to, jak uvažuje o učivu, výukových metodách, hodnocení žáků),
- *postoje* (ke škole, vzdělávacím programům, žákům, třídám, kolegům, rodičům atd.),
- *způsoby jednání* se žáky, kolegy a rodiči v běžných, ale především v problémových situacích,
- *emoce* (např. to, jak prožívá pedagogickou komunikaci s určitými žáky, v určitých třídách, co mu dělá ve škole radost, co ho naopak trápí).

Uvědomování si uvedených aspektů myšlení a jednání učitele je významným rysem profesionální sebereflexe. Usnadňuje učiteli **pochopit** např. pedagogické situace (jejich možné příčiny), chování žáků i třídy jako odezvu na jeho chování apod.

Vnitřní dialog vychází z otázek, které si učitel klade při přípravě výuky, v průběhu pedagogické komunikace (zejména při problémové situaci) nebo při její zpětné analýze a hodnocení nebo z otázek, adresovaných učiteli zvnějšku (např. kladených kolegou, uvedených v literatuře). Otázky mohou mít různou úroveň, která obvykle vypovídá o hloubce sebereflexe. S určí-

tým zjednodušením lze rozlišit čtyři základní **kategorie sebereflektivních otázek**, navozujících vnitřní dialog:

a) **popisné otázky**, umožňující popsat (verbalizovat):

- svoje uvažování (např. o učivu, žácích, výukových metodách): „*Co považují v daném učivu za klíčové? Co a na jaké úrovni by si měli žáci osvojit? Co u svých žáků zejména oceňují? Na čem u žáků trvám? Jaké výukové metody považují za účinné při zprostředkovávání tohoto (určitého) učiva v dané třídě?*“
- postoje, např.: „*Co si myslím o vzdělávacím programu Národní škola? Co na něm oceňuji? Jaký je můj vztah ke třídě 8. A? Jaký je můj vztah ke kolegyni XY, která učí stejné předměty jako já?*“
- způsoby jednání v pedagogických situacích: „*Jak komunikace se žáky probíhala? Co jsem dělal(a)? Jak reagovali žáci?*“ apod.
- emoce, např.: „*Co jsem v situaci ... ve třídě 6. A prožíval(a)? Co jsem pociťoval při rozhovoru s problémovým žákem Petrem K., který byl ve třídě hrubý k Janě S.? Co mi dnes udělalo radost v 9. C?*“

b) **hodnotící otázky**, směřující k hodnocení úvah, názorů, postojů, způsobů jednání apod.: „*Do jaké míry odpovídá moje uvažování o výukových metodách novým pohledům na aktivizaci žáků? Co je v tomto mém pojetí výuky progresivní? Je můj postoj k Jirkovi M. oprávněný? Zachoval jsem se v této situaci správně? Nepřehnal(a) jsem to?*“ atd.

c) **kauzální otázky**, vztahující se k odhalení zdrojů a příčin uvědomovaných (verbalizovaných) postojů, emocí, způsobů jednání, pedagogického myšlení apod.: „*Jak to, že se k Aleně Š. chovám takto? Proč jsem asi v této situaci jednal právě tímto způsobem? Co mne k tomuto jednání přivedlo?*“ apod.

d) **rozhodovací otázky**, podněcující ke změně uvažování, postoje, názoru, způsobu jednání, např.: „*Co musím udělat pro to, aby ...? Jak bych chtěl v této situaci jednat podruhé? Co to předpokládá? Co potřebuji k tomu, abych lépe vycházel se třídou 9. C?*“

Uvedené příklady mohou zároveň inspirovat některé učitele k vnitřnímu dialogu a zejména ke kladení vlastních otázek. Vnitřní dialog totiž nejlépe spouští otázky, které klade učitel sám sobě.

Je zřejmé, že sebereflexe, která vede ke změnám, je důležitým článkem profesionálního (sebe)vývoje a sebezdokonalování učitele. To však předpokládá, že učitel:

- je k sebereflexi a sebezdokonalování *vnitřně motivován*,
- disponuje nezbytnými *sebereflektivními dovednostmi* (např. dovednostmi popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje a způsoby jednání,

dovednostmi klást si sebereflektivní otázky, interpretovat odpovědi na ně, vyvozovat z odpovědi na tyto otázky závěry pro své sebezdokonalování),

- získává *zpětnovazební informace* o své pedagogické činnosti (na základě odezvy svých žáků, ale i kolegů a rodičů, s využitím sebehodnocení, hodnocení kolegy a ředitelem školy, názorů žáků nebo studentů na svoje vyučování apod.), tzn., že diagnostikuje svoje pedagogické působení (podrobněji např. Švec, 1994),
- *srovnává* odpovědi na sebereflektivní otázky s těmito „*etalony*“:
 - **zpětnovazebními informacemi** o své pedagogické činnosti,
 - **ideálním „já“**, tj. s představami o tom, jak by chtěl vyučovat, komunikovat se žáky a rodiči apod. a s cíli, které si před sebe vytyčuje,
 - **požadavky**, které jsou na něho kladeny (např. na škole, kde působí),
 - psychologickou a pedagogickou **teorií**, prezentovanou např. v literatuře a vztahující se k pedagogické komunikaci a osobnosti učitele.

Uvedené „*etalony*“ jsou zároveň **zdroji profesionální sebereflexe** učitele. Dalším jejím zdrojem jsou **problémové pedagogické situace**, s nimiž se učitel ve své práci setkává. Učitel by měl umět pedagogickou situaci jasně definovat, porozumět jejím činitelům, kriticky ji zhodnotit a výsledků využít ve své profesionální činnosti (Czerepaniak-Walczak, 1997). Kritická profesionální sebereflexe může přispět nejenom k úspěšnému řešení problémových situací, ale také umožňuje se těmito situacím vyhnout a nesklouznout do rutinních pedagogických postupů (Smyth, 1989). Některé problémové situace však vyžadují supervizní spoluúčast zkušenějšího kolegy nebo odborného pedagoga, popř. školního psychologa. Významným zdrojem profesionální sebereflexe učitelů se může stát jejich **spolupráce** s vedením školy a pedagogy–výzkumníky při řešení pedagogických problémů a při realizaci pedagogických inovací (Keiny a Dreyfus, 1989). Lze tedy konstatovat, že profesionální sebereflexe je nástrojem, který umožňuje **porozumět** pedagogickým situacím, ale i sobě samému. Je východiskem hlubšího **sebepoznání** učitele i zdrojem **autoregulace** jeho dalšího profesionálního vývoje. Přispívá k rozvíjení učitelských dovedností a vyučovacího stylu. Uspadňuje identifikaci s učitelskou profesí a je prostředkem k eliminaci problémových situací v pedagogické komunikaci.

Aby profesionální sebereflexe přinášela naznačené efekty, je účelné vyjadřovat výsledky vnitřního dialogu v **písemné podobě**. Účinnou sebereflektivní technikou je psaní deníku. **Sebereflektivní deník** umožňuje buď chronologický záznam učitelových sebereflexí, průběžně realizovaných, nebo záznam sebereflexí, vztahujících se k vybraným, zejména problémovým („kri-

tickým“) situacím. Smyslem psaní je zaznamenávat události a zkušenosti, k nimž se lze v budoucnu vracet; je to způsob, jak analyzovat a pochopit svoje zážitky (Csikszentmihalyi, 1996, s. 196). Deník však je zřejmě nejenom prostředkem sebepoznání, ale zejména nástrojem sebeobjevení a autokomunikace, tedy i východiskem hlubšího vnitřního dialogu (srov. Kon, 1988, s. 212).

2. Průzkum uplatnění sebereflektivních deníků v činnosti začínajících učitelů

2.1. Charakteristika průzkumu

Průzkum jsme uskutečnili v rámci výuky obecné didaktiky u začínajících učitelů cizích jazyků, absolventů denního bakalářského učitelského studia jednoho cizího jazyka na brněnské Pedagogické fakultě, kteří si dále rozšiřují svoji kvalifikaci následným magisterským studiem. Na začátku letního semestru školního roku 1996/97 jsme na úvodní konzultaci z obecné didaktiky (po vstupních informacích o sebereflexi v profesionální přípravě učitelů) vyzvali studenty — začínající učitele, aby si vedli sebereflektivní deník, v němž by zaznamenávali svoje zkušenosti z výuky, a zamýšleli se nad svou pedagogickou komunikací se žáky (co dělali při komunikaci se žáky a proč, jak žáci reagovali, s jakými problémy se jako začínající učitelé setkali, jak se je pokoušeli řešit apod.).

Studenti následného magisterského studia (začínající učitelé) vedli sebereflektivní deníky po dobu tří až čtyř měsíců. Před plánovanou zkouškou z obecné didaktiky deníky odevzdali. Jejich obsah se stal jedním z východisek této zkoušky, tj. diskuse o reflektovaných didaktických, ale i výchovných situacích, jejich zdrojích, způsobech a účinnosti řešení situací apod.

Při této diskusi se začínající učitelé vyjadřovali také k těmto otázkám:

- Co vám přineslo psaní sebereflektivního deníku?
- K čemu je dobrá pro začínajícího učitele sebereflexe?

Obsah diskuse k uvedeným otázkám byl zaznamenáván na magnetofonovou pásku a později přepsán jako podklad k podrobnější analýze.

Průzkumu se zúčastnilo 43 začínajících učitelů, z toho 7 mužů a 36 žen průměrného věku 24 let, s délkou pedagogické praxe 1–3 roky. Tito učitelé vyučují na základních a středních školách a na školách jazykových. Sebereflektivní deníky a záznamy z diskuse se staly předmětem analýzy jejich obsahu.

2.2. Výsledky průzkumu

Uvádíme pouze první poznatky z analýzy obsahu seberefektivních deníků i odpovědí začínajících učitelů na otázky položené v diskusi. Získané empirické údaje i poznatky budou předmětem podrobnější analýzy, o jejichž výsledcích bychom rádi informovali v další, samostatné práci.

2.2.1. Obsah sebereflexí a jejich vztah k osobnosti začínajících učitelů

V seberefektivních denících začínající učitelé vyjadřovali:

a) Bezprostřední pocity, emoce, prožitky ...:

„*Obvázané oko* (tj. oko seberefektujícího začínajícího učitele — pozn. V. Š.) — *ze strany studentů solidarita, bez problémů...*“

„*Ti začátečníci jsou masochisté! Chtějí vědět úplně všechno!*“

„*Velmi mne potěšila snaha osmáků, kteří si připravili vlastní poslechové cvičení — píseň a text k doplňování...*“

b) Popis použitých postupů nebo pedagogické situace (tj. toho, co se dělo, jak učitel a žáci reagovali apod.):

„*Dnes jsem vyzkoušela pro žáky novou metodu — doplňování textu s mezerami. Nejprve jsme si v učebnici přečetli článek. Poté museli žáci zavřít knihu a dostali ofocené papíry (z metodické příručky), kde byl ten samý text, ale s vynechanými slovy. Žáci ho měli doplnit. ... O přestávkách je velice složité uhlídat agresivitu některých žáků...*“

c) Hodnocení uplatněných postupů:

„*Metoda modifikace chování se mi osvědčila u žáků, se kterými jsou pouze občasné drobnější problémy (vykřiknutí odpovědi dřív, než je žák vyvolán apod.). V mé nejproblémovější třídě 8. B se neosvědčila. Ignorovat chování některých žáků se prostě nedá...*“

d) Rozhodnutí o změně pedagogického postupu:

„*Myslím, že příště změním pracovní skupiny, zdá se totiž, že v takto zaběhnutých skupinách pracují stále titíž studenti...*“

e) Poznatky, k nimž učitelé na základě svých zkušeností přišli:

„*... Čím dál víc si uvědomuji, že plynulý, nenásilný sled učebních aktivit žáků je důležitý faktor v učení...*“

„*... nejde totiž ani tolik o to, jak člověk zná, ale o to, zda se umí vcítit do problémů dítěte, do jeho psychiky, naučit se s dítětem komunikovat, pomáhat mu...*“

„*... Dříve jsem si dostatečně neuvědomovala, jak velmi důležitý je pro děti pocit úspěšnosti. Dobrý učitel by měl všem dětem umožnit zažít tento pocit...*“

f) Otázky, dilemata, problémy ... a náměty k řešení:

„Mám takový pocit, že nejlepší formou výuky je nechat žáky objevovat a pomáhat si mezi sebou, než abych je všechno učil já. Ale přesto — já přece udávám jazykový standard, přinejmenším ve výslovnosti a lexiku.“

„Je těžké se zavděčit všem studentům. Každý má samozřejmě svůj způsob učení... Úkolem učitele je jednak zjistit, jak na určité stimuly reagují jednotliví žáci, ale rovněž zhodnotit reakci konkrétní třídy jako celek... Připomíná to kombinatoriku... Co je nejlepší, ideální?“

„Jak už jsem dříve psala, často mám potíže s udržením kázně ve třídě...“

„Co se mi honí hlavou, když učím? Proč jsou ty děti dnes tak rozdováděné? Aha, bylo volno... vyděšené? — aha, píše písemku... Proč se ta Martina schovává a nikdy se nepřihlásí? ... Tohle cvičení v učebnici je hloupé, moc neprocvičí, tak ho nahradím jinou aktivitou... Adam Sklenář, má noční můra, děkuji nebesům za Ivanky Rajmicové...“

g) Problémové pedagogické situace:

„Martin, žák osmé třídy, velmi chytrý se v poslední době stává třídním šaškem... vše komentuje, vykřikuje, má vtipné poznámky, třída se baví... Za toto chování jsem mu již několikrát uložila zuláštní domácí úkol. Dnes, když ho znovu ode mne dostával, utrousil s úsměvem, že to je hračka... Měla bych změnit ‚trest‘. Zuláštní úkoly Martina nezatěžují. Pokusím se řídit radami z Pettyho knížky *Moderní vyučování*“

h) Inspirace pedagogickou literaturou:

„V překladu z anglické knížky ‚Efektivní učitel‘ jsem se dozvěděla, kolik procent času stráví žáci čekáním (např. na učitele, při přípravě v hodině...). Chtěla bych toto čekání omezit...“

Pokud se pokusíme vyjádřit rozložení kategorií studentských sebereflektivních výpovědí v procentech, vypadá toto rozložení takto:

• popis a hodnocení pedagogického postupu	21,3 %
• popis pedagogické situace (problému) a její analýza	17,3 %
• popis pedagogického postupu	16,0 %
• návrh změny svého pedagogického postupu	12,0 %
• analýza případů žáků (problémových)	6,7 %
• svoje pocity, prožitky	6,7 %
• propracování se k pedagogickým (psychologickým) poznatkům	5,3 %
• konfrontace teorie a vlastních zkušeností	5,3 %
• svoje otázky, dilemata	5,3 %
• ostatní	4,1 %

Z analýzy obsahu sebereflektivních deníků vyplývá, že začínající učitelé nejčastěji popisují a analyzují, popř. i hodnotí svoje první pedagogické zkušenosti, zejména použité didaktické postupy a způsoby řešení pedagogických situací. Podobně jako u studentů učitelství (viz Švec, 1996) i u začínajících

učitelů se potvrzuje, že sebereflexe je založena na seberefektivních schopnostech a dovednostech.

Lze předpokládat, že obsah a úroveň profesionální sebereflexe učitelů závisí také na jejich vnitřní motivaci, stylu myšlení a vyučování a některých dalších osobnostních proměnných. Některé výzkumy (např. Gipe a kol., 1991) ukazují, že **reflektující učitelé** jsou:

- orientováni na porozumění lidem
- spontánní
- zvědaví a přizpůsobiví
- otevření vůči novým myšlenkám a změnám
- naladěni na hodnoty své, ale i hodnoty druhých lidí
- tvořiví (dosahují vyššího skóre ve verbálním Torranceho testu tvořivého myšlení).

2.2.2. Hodnocení významu sebereflexe začínajícími učiteli

V diskusi začínající učitelé uváděli, že sebereflexe (psaní seberefektivních deníků):

a) umožňovala vracet se k výuce a pedagogickým situacím:

„Sebereflexe umožňuje zamýšlet se nad prožitým dnem ve škole. ... Deníky mají výhodu v tom, že se člověk může podívat zpětně na výuku ... Byl jsem nucen znovu si vybavovat situace...“

b) podněcovala k přemýšlení o výuce a k sebehodnocení:

„Učitel si uvědomuje, co se mu povedlo a co ne ... Při psaní jsem se více zamýšlela nad tím, co jsem dělala, nad svým jednáním ve třídě, nad jednáním žáků ... určitě to nutí více přemýšlet...“

c) poskytovala prostor pro promýšlení vývoje jejich názorů, pedagogické komunikace apod.: *„Postupně jsem se k zápiskům vracela a uvědomovala jsem si, jak se třída vyvíjí ve vztahu ke mně, jak se mění moje pohledy na žáky. Sebereflexe může dost pozitivním způsobem ovlivnit můj vztah k žákům ... Při psaní mne napadá daleko více věcí, než když jenom přemýšlím...“*

d) je podněcovala k hledání nových způsobů řešení pedagogických situací: *„Pisemné poznámky umožňují hledat řešení problémů ... Člověk si v každodenním shonu udělá čas na to, aby se zamyslel, z toho se dají vyvozovat nějaké důsledky...“*

Popsaný průzkum potvrdil naše dřívější zkušenosti, že profesionální sebereflexe:

- pomáhá uvědomovat si vlastní postupy při vyučování
- usnadňuje akceptování sebe i druhých (kolegů, žáků, rodičů)
- vede k porozumění pedagogickým situacím
- je předpokladem změn vlastních pedagogických postupů

3. Náměty k využití sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení začínajících učitelů

Pro začínajícího učitele jsou v jeho profesionálním (sebe)rozvíjení významné tři typy zkušeností (Rubin, 1989):

1. zkušenosti získávané spoluprací s uvádějícím učitelem, popř. s dalším zkušeným učitelem ve škole (vzájemné hospitace, flexibilní „napodobování“ zkušenějšího učitele apod.),
2. zkušenosti z vlastních projektů výuky a z diskuse s kolegy o těchto projektech a jejich možných alternativách,
3. zkušenosti z pedagogického experimentování ve výuce.

Začínající učitel po příchodu na školu získává zejména zkušenosti 1. typu. Přitom je známo, že reflektivní učitel zkoumá svoji pedagogickou činnost, aby ji mohl zdokonalit. Srovnává nové pedagogické zkušenosti se zkušenostmi staršími, restrukturuje nové zkušenosti s využitím teoretických poznatků, a tím vlastně neustále provádí přestavbu vlastní profesionální výbavy (Roth, 1989). To znamená, že začínající učitel by měl postupně (pod vedením uvádějícího učitele) získávat také zkušenosti 2. a 3. typu. Měl by se naučit kriticky analyzovat a hodnotit svoji pedagogickou činnost, ale i pedagogickou činnost svých kolegů (Lucas, 1988).

Nové pedagogické zkušenosti však samy o sobě ještě nezaručují, že jich začínající učitel účelně využije ve své další profesionální činnosti. Pedagogické zkušenosti se stávají účinným zdrojem profesionálního (sebe)rozvíjení za předpokladu, že jsou začínajícím učitelem *reflektovány* (uvědomovány verbalizovány, hodnoceny). To znamená, že začínající učitel by měl být vybaven základními sebereflektivními dovednostmi, jejichž příklady jsme uvedli v první části této studie.

Bylo by výhodné, kdyby si základy těchto dovedností začínající učitel osvojil již na fakultě. Řada uvádějících učitelů se však se systematictější profesionální sebereflexí také ještě nesetkala. Je proto užitečné, aby uvádějící učitelé, před podněcováním začínajících učitelů k sebereflexi, sami sebereflexi prošli. Mohou k tomu využít námětů popsaných v první části této práce. Již jsme naznačili, že účinná je taková profesionální sebereflexe, která vede k podpoře nebo změně pedagogického myšlení a chování učitele, např. ke zdokonalení jeho komunikace se třídou. S určitým zjednodušením lze proces vedoucí *od sebereflexe ke změně* rozložit do několika kroků:

1. motivace změnit (zdokonalit) svoje chování, např. zdokonalit uplatňované pedagogické postupy, osvojit si nové, aktivizující výukové metody, naučit se účinněji řešit určité problémové pedagogické situace apod.,
2. sebereflexe, tj. např. analýza a zhodnocení svých dosavadních pedagogických postupů, uplatňovaných v určitých pedagogických situacích,

3. srovnání výsledků sebereflexy s „etalony“ (např. s doporučením uvádějícího učitele, požadavky, které jsou na začínajícího učitele na škole kladeny, určitým pedagogickým „vzorem“ apod.),
4. vytvoření plánu změny na základě tohoto srovnání,
5. realizace plánu změny se zpětnou vazbou.

Zdá se, že k vnitřní motivaci se zdokonalit se začínající učitelé dopracovávají postupně. V našem průzkumu jsme zjistili, že k této motivaci mohou začínajícího učitele přivést informace o profesionální sebereflexi, doplněné kasuistikami jiných začínajících učitelů a jeho první zkušenosti z vedení seberefektivního deníku. Pro ilustraci uvedeme příklad. Po konzultaci o profesionální sebereflexi, prostudování kasuistik začínajících učitelů ze zahraniční literatury a na základě vlastních sebereflexí dospěla jedna naše začínající učitelka k tomuto poznání: *„Učitel by skutečně nikdy neměl zapomenout ptát se, proč dělám to, co dělám, tak jak to dělám, proč to nezkusím jinak, případně proč se nezeptám jiných, co bych měl dělat jinak. Jeho sebereflexe by mu nikdy neměla přinášet úplné uspokojení s vlastní prací, ale vždy by v něm měla vyvolávat nutkání zlepšovat svoji práci.“*

Jestliže začínající učitelé nemají ještě zkušenosti s profesionální sebereflexi, je vhodné jim doporučit, aby průběžně vedli svůj deník a v něm se pokusili odpovídat nejdříve na popisné a hodnotící otázky. Uvádíme výňatek ze seberefektivního deníku začínající učitelky cizích jazyků:

10.3. Pondělí je celkově nejnáročnější v týdnu... Jelikož učím 7 hodin v kuse, šla jsem na šestou hodinu celkem hodně unavená. Opět mi začínají haprovat hlasivky, ale vždycky si vzpomenu — nepřepínat. Takže nezvyšuji hlas... V 6. B, která je obzvláště složená ze živých, aktivních a roztržitých dětí, si vždycky říkám, musím je více motivovat, ale když mluvím, vykřikují jeden přes druhého...

11.3. Největší radost a pocit uspokojení pociťuji po hodině s mými nejmladšími žáky (4. třída), mají neuvěřitelné dotazy a zájem, vidím tak výsledek i mého snažení...

13.3. Dnes jsem si vypůjčila ve školní knihovně knihu G. Pettyho Moderní vyučování. Do některých kapitol jsem již nahlédla a zkusila se řídit přesně návodem: Jak udržet ticho ve třídě. Absolutně nemluvit a nezvyšovat hlas, když mluví žáci. Ve všech třídách to zabírá, až na jednu, ve které mám největší problémy s kázní...

Postupně lze začínající učitele podněcovat k odpovědím na kauzální a rozhodovací otázky. Začínající učitelé se mohou v denících vyjadřovat jen k problémovým situacím. Pro ilustraci opět příklad z deníku další začínající učitelky cizích jazyků:

20.4. Opět mám problémy s udržením kázně ve třídě. Myslím, že k udr-

žení kázně významně přispívá vytvoření autority učitele... Zlepšení kázně ve třídě závisí také na tom, jak se učitel vyrovná s typy dětí, které kázeň nejvíce narušují a mnohdy s sebou strhávají ostatní... Již jsem vyzkoušela techniku modifikace chování. Dobrých výsledků jsem dosáhla ve třídě, kde se vyskytovaly spíše drobné kázeňské problémy (5. A a 5. B) ... ve třídě 8.A, ve které jsou 3–4 narušovači vyučování, jsem s touto technikou zaznamenala úspěch jen občas...

K hlubšímu zamýšlení se nad svou pedagogickou činností vede motivování začínajících učitelů k tomu, aby se vrátili k předcházejícím deníkovým záznamům a vyjádřili, co se jim ve výuce daří, z čeho mají radost, co se jim naopak dosud nedaří apod. To zamýšlení může být užitečné nejenom pro začínajícího, ale i pro jeho uvádějícího učitele:

„Co se mi ve výuce daří? Daří se mi studenty motivovat a aktivně zapojit v hodině tak, aby skutečně efektivně využili všech 45 minut... Mám radost z toho, že si ode mne starší kolegové chodí půjčovat metodiky a radit se o využití učebnic a pomůcek... Nedaří se mi motivovat a zaujmout úplně všechny. Věnovat se více lenivým žákům, kteří se tzv. ‚vezou‘, raději totiž pracují s aktivními žáky, kteří mají chuť se něco dozvědět a zlepšovat se“ (začínající učitelka cizích jazyků).

Osvědčuje se, když uvádějící učitel pročítá deníkové záznamy začínajícího učitele a doplňuje si tak o něm obraz, který získává při hospitacích nebo rozhovorech. Může však také do deníku začínajícího učitele k jeho sebereflexím vpisovat svoje reflexe (např. doporučení, podněty k hlubšímu zamýšlení, otázky atd.). Domníváme se, že tato **dialogová forma sebereflexe** je účinným prostředkem profesionálního (sebe)rozvíjení začínajícího učitele, zejména je-li doplněna diskusí začínajícího a uvádějícího učitele.

Závěr

Pokusili jsme se pouze nastínit některé problémy uplatnění sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Tato problematika je dosud v zahraničí řešena jen částečně, v našich podmínkách se s ní setkáváme pouze ojediněle. Její rozvíjení proto vyžaduje další empirické výzkumy a ověřování získaných poznatků v pedagogické praxi.

Literatura

- [1] Brookfield, S. D.: *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Josey-Bass Publishers, San Francisco 1995.
- [2] Csikszentmihalyi, M.: *O štěstí a smyslu života*. Lidové noviny, Praha 1996.
- [3] Czerepaniak-Walczak, M.: *Aspekty i zrodla profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wyd. EDYTOR s. c., Toruń 1997.

- [4] Elliott, J. (Ed.): *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. Falmer Press, London 1993.
- [5] Gipe, J. P. a kol.: *Psychological and Personal Dimensions of Prospective Teachers' Reflective Abilities*. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 1991, s. 913–923.
- [6] Keiny, S. — Dreyfus, A.: *Teachers' Self-reflection as a Prerequisite to their Professional Development*. *Journal of Education for Teaching*, 15, 1989, č. 1, s. 53–63.
- [7] Kon, I. S.: *Hledání vlastního Já*. Svoboda, Praha 1988.
- [8] LaBoskey, V. K.: *Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers*. Teachers College, New York 1994.
- [9] Loughran, J.: *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London 1996.
- [10] Lucas, P.: *An Approach to Research Based Teacher Education through Collaborative Inquiry*. *Journal of Education for Teaching*, 14, 1988, č. 1, s. 55–73.
- [11] Nezvalová, D.: *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- [12] Roth, R. R.: *Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic*. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 31–35.
- [13] Rubin, L.: *The Thinking Teacher: Cultivating Pedagogical Intelligence*. *Journal of Teacher Education*, 1989, november–december, s. 31–34.
- [14] Slavík, J. — Čapková, D.: *Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky*. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.
- [15] Smyth, J.: *Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 2–9.
- [16] Spilková, V.: *Alternativní model přípravy učitelů 1. stupně základní školy. In: Kolektiv: Stát se učitelem*. Pedagogická fakulta, Praha 1994, s. 199–222.
- [17] Svatoš, T.: *Seberefektivní motivy v učitelském studiu*. In: Mareš, J. a kol.: *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita, Brno 1996, s. 74–83.
- [18] Švec, V.: *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba?* *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- [19] Švec, V.: *Význam sebereflexe v učitelské přípravě*. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- [20] Švec, V.: *Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě*. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.

Poznámka: Studie byla zpracována v rámci řešení grantového projektu Fondu rozvoje vysokých škol č. 0331/1997 „Učitel na začátku své profesionální dráhy“ (řešitel doc. dr. O. Šimoník, CSc., spoluřešitel doc. dr. V. Švec, CSc.).

ŠVEC, V.: Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, 3, s. 2–13, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., KP PdF MU Brno, Poříčí 31, 662 80 Brno