

K pedeutologické problematice

Reflexia v procese stávania sa učiteľom

Bronislava Kasáčová

Abstrakt: Štúdia sprostredkuje teoretické východiská a praktické možnosti uplatnenia inovatívnych trendov v príprave učiteľov. Inovácie odvodené z humanistických a konštruktivistických východísk využívajú v procese edukácie ako edukačný prvok, prostriedok aj cieľ reflexiu. Schopnosť človeka uvedomovať si seba samého v procese stávania sa učiteľom je podmienkou jeho aktívnej účasti na svojom sebautváraní.

Abstract: The paper deals with theoretical and practical context in innovative teachers training. New way in teachers training based on constructivism and humanistic psychology use the reflection as aim and instrument of selfrealizing. This human skill is aimed on realizing of selfdevelopment in a process of becoming a teacher and this is the condition of active participation in own selfformation.

Teoretické a praktické súvislosti inovácií v príprave učiteľov

Zmeny prebiehajúce v spoločnosti a odrážajúce sa v premýšľaní a uvažovaní jedinca majú svoj výrazný odraz v pedagogike vôbec a špecificky v učiteľskej príprave. Tieto boli ovplyvnené prienikom myšlienok, teórií a koncepcií overených v západoeurópskom pedagogicko-psychologickom kontexte. Boli to však aj zmeny osobné, zmeny v myslení a oslobodení sa učiteľov, pripravujúcich učiteľov. Trendy v zmysle inovatívnych postupov mali často živelný charakter. Aby sa inovácie stali funkčnými, aby prežili prvotný „boom“, musia spĺňať niekoľko **podmienok:**

- mali by byť korešpondujúce s trendmi prevládajúcimi a deklarovanými danou **inštitúciou**, resp. v širšom kontexte s národnými zámermi – **inštitucionálny kontext**

- mali by byť **teoreticky** podporené, dôveryhodné, cieľavedomé, no pritom flexibilné, teda otvorené zmenám priebežného vedeckého revidovania – **teoretický kontext**
- mali by byť „živené“ **osobným** zaujatím učiteľa – inovátora, ktorý by však nemal zabúdať na konfrontáciu svojho presvedčenia s kolegami, založenú na kooperácii a permanentnom dialógu – **osobná skúsenosť a osobné zainteresovanie**
- mali by mať reálne zázemie v podobe **pedagogickej reality**, a to ako východisko, prostriedok a cieľ inovácie – **pedagogická aplikácia**

Rada by som tu predstavila skúsenosti s reflexiou v príprave učiteľa elementárnych škôl. Nepovažujem pedagogickú prípravu za priestor, kde majú študenti len zvládnuť určité teoretické otázky. Majú sa naučiť, ako poznávať svojich žiakov cez proces poznávania seba a svojho vlastného procesu učenia, naučiť sa viesť žiakov cez proces vlastného vedenia v procese stávania sa učiteľom, a prežívaním pomoci pri vlastnom rozvoji nadobudnúť skúsenosť „byť pomáhajúcim“ učiteľom pre žiaka, triedu a rodičov detí vo svojej triede.

Inštitucionálny kontext

Vychádzame z koncepcie prípravy učiteľov na pedagogickej fakulte, ktorá načrtla určitú jednotiacu filozofiu. Základom jej filozofie a výstavby učebného plánu sa stali požiadavky na osobnosť učiteľa, jeho profesionálne činnosti a spôsobilosti, a nielen suma vedných odborov a učebných predmetov, ktoré má študent absolvovať. Všeobecné východiská koncepcie boli výrazne ovplyvnené humanistickými princípmi (Kosová, 1999):

- *osobnostná orientácia* prípravy učiteľov, s dôrazom na akcentovanie rozvoja učiteľových interpersonálnych zručností a spôsobilostí, rozvíjanie postojev študentov k sebe, deťom, k učiteľskej profesii, zvyšovanie schopnosti ich sebareflexie a reflexie svojej činnosti
- *orientácia na diela a na rozvoj jeho osobnosti*, zameraná na posilnenie celostného, činnostného prístupu a skutočnej individualizácie v edukácii
- *funkčnosť prípravy učiteľov* s dôrazom na optimalizáciu pomeru teoretickej a praktickej zložky prípravy s posilnením praktickej
- *flexibilita a variabilnosť prípravy učiteľov* zameraná na schopnosť alternatívnych prístupov vo vyučovaní, prácu s deťmi s rôznymi vzdelávacími a výchovnými potrebami.

Za významnú v príprave učiteľov je považovaná reflexia študenta a jeho vlastného procesu učenia na ceste k učiteľskej profesii. V súčasnosti sa stretávame s reflexiou a sebareflexiou tak v učiteľskej príprave ako aj v iných odboroch (Meulenkamp, 2000; Lazarová, 1999; Orosová, 2000). Učenie sa je neustálou reflexiou a konfrontáciou seba s okolím, no kognitívne oriento-

vané školy zužujú, či redukujú procesy učenia na predmetný svet. Bokom ostáva interpersonálny, ale hlavne intrapersonálny svet vzťahov. Učiteľ má ale žiť a pomáhať deťom žiť nielen v predmetnom svete vyplnenom poznatkami, ale vo svete ľudí a so sebou samým. Doušková (2000, s. 69) uvádza dominantné znaky autentickej interakcie v práci učiteľa:

- intelektuálny, emocionálny a vôľový potenciál,
- schopnosť sebareflexie a autoregulácie,
- tvorivý prístup k vyučovaniu a ochota riskovať,
- vysoká odbornosť,
- hodnotová orientácia zameraná na žiaka.

Teoretický kontext

Adjektívum „systemický“ podľa Ludewiga (1992, s. 41) znamená všeobecný myšlienkový prístup – *konštruktivistické porozumenie teórii systémov*. Ak vo vzťahu k terapii to znamená implikáciu tohto spôsobu myslenia do praxe pomáhania, môžeme edukáciu chápať v širšom ponímaní ako agógiu (Švec, 1995, s. 138), teda sociálne vedenie ľudí. V negatívnom zmysle Ludewig vymedzuje, že systemické myslenie nepredpokladá žiadny „analytický atomizmus“, nepodporuje žiadny „ontologický redukcionizmus“ a neopiera sa o žiadnu „lineárnu kauzalitu“. Pod systémami rozumie konštrukty ľudského poznania alebo „kognície“ (teda nie modely objektívnych vecných obsahov). Systemický spôsob myslenia predpokladá, že systémy vznikajú cyklickým pohybom pozorovania a myslenia a ich platnosť je obmedzená len vnútri seba – jedinca. *Schopnosť porozumieť sebe samému je založená na reflexii a sebareflexii, a schopnosť porozumieť inému spočíva na dohode prostredníctvom reči.*

Roľa učiteľa v tomto chápaní má ťažisko vo *vedení reflexívnej techniky*. Reflexívne alebo reflektujúce vyučovanie je v centre pozornosti súčasných moderných škôl, i keď nie vždy nesie tento prívlastok vo svojom názve.

Byť pomáhajúcim učiteľom znamená byť reflektujúcim učiteľom schopným reflexívneho vyučovania. Je to vyučovanie, ktoré sa završuje spätnoväzbovou sebareflexiou a analýzou kvality a účinnosti vyučovacieho celku, aby sa skvalitnila práca a dosiahli sa lepšie účinky (prípadne, aby sa zvýšila úroveň učiteľovej reflektivity a znížila impulzivita v jeho štýle, alebo koncepcii vyučovania). (Švec, 1995, s. 225)

Andrew Pollard (1998) formuluje šesť charakteristík (pričom vychádza z Deweyho (1916) reflexívnej činnosti, aplikovanej do procesu vyučovania:

1. Reflexívne vyučovanie znamená mať aktívny záujem o ciele a výsledky s čo najlepším zreteľom na ich účinnosť.
2. Reflexívne vyučovanie prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas

ktorého učiteľ nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.

3. Reflexívne vyučovanie vyžaduje schopnosť využívať metódy získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti.
4. Reflexívne vyučovanie vyžaduje postoje otvorenej mysle, zodpovednosti a srdečnosti.
5. Reflexívne vyučovanie je založené na úsudku učiteľa z informácií plynúcich jednak zo sebareflexie, jednak z vyučovacích predmetov.
6. Reflexívne vyučovanie, profesionálne učenie a personálne naplnenie je rozvíjané prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

Osobné zainteresovanie

Určitou inšpiráciou bolo stretnutie so systemickým spôsobom myslenia a uvažovania a s kolegami, ktorí uvažujú podobne. Využívanie poznatkov zo systemickej terapie v edukačnej praxi pôvodne nemali povahu cieleného uplatňovania teórie vo výučbe. Postupným prienikom poznaného so zažitým ma stále hlbšie vtiahlo do „systematického uplatnenia systemiky“ nie ako terapeutického prístupu, ale edukačného, či výchovného vedenia študentov na jednej strane a určité podnecovanie k tomuto spôsobu uvažovania o pedagogických problémoch, otázkach, situáciách a seba v nich. A to v zmysle chápania prístupu k študentom ako formy „praxe pomáhania“ – či facilitácie rozvoja osobnosti študenta učiteľstva.

Prečo systemický prístup v humanistickej koncepcii?

Z určitého uhla pohľadu sa môže javiť priestor postsocialistických krajín ako priesečník rozmanitých inovačných snáh a trendov. Na jednej strane je už prípustná rôznosť a pedagogická pluralita, keďže éra jednotnej školy je našťastie za nami. No už spomínaná živelnosť a neorganické implantovanie niektorých cudzorodých prvkov môže byť na škodu veci, hlavne keď ide o dobrú snahu bez reflektujúceho, „premýšľavého“ uvažovania. Preto sa zamýšľame nad tým, čo je overené praxou inde a nad vhodnosťou uplatnenia v našich podmienkach učiteľskej prípravy. V systemickom myslení je zaujímavých niekoľko **podnetov**, ktoré sa pokúsime predostrieť v protirečivých, alebo dialektických vzťahoch:

1. terapia – edukácia, humanizmus – konštruktivizmus,
2. bytie – stávanie sa, heteronómia – autonómia.
3. aplikácia teórie – prax pomáhania študentom stať sa autonómnym učiteľom.

Tak humanistické, ako i konštruktivistické prístupy (systemika v edukácii) spája snaha o neinvazívne intervencie do procesu rozvoja jednotlivca s cieľom pozitívnej zmeny. Či už je intervenujúcim „facilitujúci“, alebo „po-

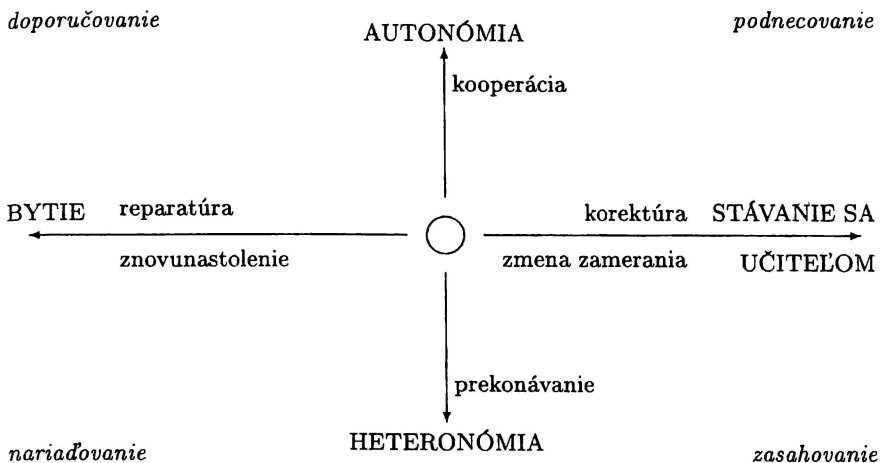
máhajúci“, ide o stimuláciu vlastných možností jedinca. Hoci oba prístupy majú svoj základ v terapeutickex praxi, sú priamo aplikovateľné v edukačnej realite. Pokúsime sa o komparáciu, ako riešia základné otázky oba prístupy v terapeutickex praxi (adaptované podľa: Ludewig, 1992, s. 38) a edukačnej praxi (Kasáčová, 2001, s. 39).

Tab. 1: *Paralely medzi terapeutickými a edukačnými prístupmi humanistických a konštruktivistických postupov*

Základné otázky		Humanistická terapia	Humanistická edukácia	Systemická terapia	Konštruktivizmus systemika v edukácii
Chápanie problému		zablokovaný potenciál Ja	sebarealizujúca sa individualita	životný problém	edukačný problém – cieľ
Koncept terapie	Koncept edukácie				
Cieľ terapie	Edukačný cieľ	sebarozvoj	sebarozvoj	rozpustenie problému v novom	vyriešenie úlohy – nová perspektíva
Tera-peutický vzťah	Vzťah učiteľa a študenta	dialóg zameraný na klienta	dialóg učiteľa orientovaný na študentov	otvárajúci dialóg	dialóg a kooperácia
Postoj terapeuta	Postoj učiteľa	vrelosť, autenticita, rešpekt	vrelosť, autenticita, rešpekt	užitočnosť, rešpekt, krása	užitočnosť, rešpekt, krása
Technický postup	Edukačné stratégie	verbalizácia, aktualizácia	verbalizácia, aktualizácia	otázky, reflexia, odporúčania	evokácia, uvedomenie, reflexia

Základné vnímanie dvoch dichotómií ľudskej existencie je možné chápať vo vzťahu k študentovi učiteľstva ako jeho evolúciu od prostého „bytia“ k „stávaniu sa“ (učiteľom) a zároveň neustálu kontroverziu, alebo spolupôsobenie dvoch tendencií - heteronómie a autonómie v postavení študenta učiteľstva vo vzťahu k sebe samému, svojmu odbornému vývoju, či k svojim učiteľom.

Vychádzame zo skúsenosti, že študent neustále balansuje medzi heteronómnym a autonómnym nielen vo vzťahu k svojmu štúdiu, ale aj vo svojom osobnom živote. V ich príprave s výnimkou niektorých najmä pedagogických a snád psychologických disciplín (Kosová, 1999, s. 125) ešte stále prevláda viac tendencií založených na plnení a zdolávaní zadaných úloh bez skutočného dialógu. Menej príležitostí sa vytvára pre kooperáciu, či už s učiteľom, alebo v skupine.



Obrázek 1: Sféry vedenia študenta v procese stávania sa učiteľom (podľa: Ludewig, 1992, s. 23)

Pedagogická aplikácia – prax pomáhania študentom stať sa autonómny učiteľom

Pedagogické disciplíny vytvárajú priestor pre posilňovanie autonómneho podielu na sebautváraní, v uvedomovanom procese stávania sa učiteľom.

Intervencie učiteľa fakulty do procesu rozvoja osobnosti študenta môžu mať rôzny stupeň invazívnosti *od nariaďovania, zasahovania, odporúčania až po podnecovanie*, kde je voľba závislá od stavu a úrovne študenta a cieľov a metód zvolených učiteľom. V príprave učiteľov predpokladáme psychicky zdravé a osobnostne zrelé osobnosti (Kariková, 1998), u ktorých by prevaha prístupov typu nariaďovania a zasahovania nemusela byť nevyhnutná. Preto ťažiskom v procese edukácie sú intervencie typu odporúčania a podnecovania, kde na základe začiatkovej dohody o pravidlách, ktoré budú počas kurzu platiť, je predsa len určená typom zasahovania, alebo nariaďovania. Avšak počas priebehu semestra a kurzu je snaha využívať ich len okrajovo. *Podnecovanie* je najrozvíjajúcejší typ intervencie, ktorý počíta s autonómnou osobnosťou v procese uvedomeného stávania sa učiteľom. Ide aj o to, aby sa ho študenti naučili používať medzi sebou navzájom. Podnecovanie prostredníctvom dialógu a kooperácie považujeme za hlavné metódy, ktorými pracujeme.

Techniky a inštrumenty práce

Na seminároch študenti pracujú **aktívnym spôsobom**. Na danú tému sa vždy pripraví tí, ktorí majú súvisiacu tému seminárnej práce. Po každom

seminári si vedú **denník** o tom, čo nového získali v oblasti: vedomostí, schopností, postojov. Pri takto štruktúrovanej reflexii sa učia jednak na sebe sledovať zmeny a pokrok, a zároveň sú upozorňovaní na to, čo sa v procese učenia deje, a hľadajú paralely s procesom učenia u detí. Učia sa analyzovať nielen kognitívne, ale aj psycho-motorické a postojovo-emočné zmeny. Po prezentácii svojich kolegov sú vyzvaní, aby zhodnotili spôsob prezentácie, novosť poznatkov, a tiež to, či sa niečo zmenilo v ich postojovej štruktúre. Výsledné zhrnutie si urobí každý individuálne.

Okrem toho si každý študent zhromažďuje **portfólio** poznatkov, pomôcok, techník, schém a metód potrebných k danej disciplíne. Založenie vlastného portfólia diagnostických techník, metód a pomôcok je kompletizáciou všetkého získaného na prednáškach, seminároch a praktikách zo všetkých pedagogických disciplín.

Keďže cieľom je aj **rozvoj spôsobilosti odbornej a personálnej interakcie**, sledujeme tento zámer kombináciou činností:

- **individuálneho charakteru – založených na vlastnej zodpovednosti** – štúdium literatúry, pozorovanie práce cvičných učiteľov, záznaky, analýzy a reflexia, štúdium pedagogickej dokumentácie v škole, vedenie denníka, ktorý je individuálnym vlastným dielom a je vlastne zaznamenaním nových poznatkov, skúseností a pocitov.
- **skupinového charakteru – kde záleží na kooperácii** sprostredkovania vedomostí a konšpektov či prekladov z málo dostupnej literatúry, odovzdávania materiálov medzi podskupinami, výsledkom čoho je portfólio, ktoré môže vzniknúť ako dielo s príspevom každého člena skupiny, alebo vzájomnou výmenou.

Dialóg, kooperácia, reflexia a sebareflexia

- **Dialóg** považujeme za priamu pracovnú a edukačnú metódu. Sprostredkovanie tematických celkov podľa učebného plánu je postavené na konštruktivistických postupoch využívajúcich vlastné možnosti orientácie v probléme, kde študenti samostatne na základe odporúčania pedagóga pracujú s literatúrou a ostatnými zdrojmi vrátane školskej reality. Samostatne konštruujú poznatky a prostredníctvom rozmanitých foriem prezentácie svoju tému sprostredkujú ostatným. Veľmi dôležitý je aj spôsob podania, kde zdôrazňujeme tri zásady uplatňované v systematickom prístupe, aby ich vystúpenie bolo *estetické* (krása) a *efektívne* (užitočnosť) aj z hľadiska času a *etické* (k sebe, k ostatným, k problému). Vždy je dôležitý dialóg, ktorý je orientovaný na obsah a formu prezentácie. Spočiatku je však potrebné určité vedenie zo strany vyučujúceho, potom ho študenti vedú samostatne.
- **Kooperácia** je zároveň cieľom i prostriedkom:

v kooperácii v pracovných dvoj- až trojčlenných tímoch tému spracúvajú a prezentujú. Spôsob takto zvládnutých okruhov pre skupinu ako celok a určitý kooperujúci systém zabezpečuje *efektívnosť*, presvedčajúci o význame spolupráce. *Etický aspekt* zohľadňujeme tak v obsahovom, ale hlavne v reflexívnom kontexte. *Estetické* má byť vystúpenie tak po stránke jazykovej, ako aj po formálnej tak, aby si uvedomovali význam vhodného využívania materiálnych didaktických prostriedkov.

• **Reflexia**

Reflexívne a sebareflexívne techniky taktiež tvoria prostriedok aj cieľ pedagogickej prípravy. Zaraďovať ich možno priebežne so zámerom zvládnutia tejto techniky a na záver celého kurzu aj ako prostriedok evalvácie a sebaevalvácie.

Reflexia ostatných študentov po prezentácii témy niektorými z nich je orientovaná na

- obsah (novosť poznatkov, zasadenie do systému už osvojených vedomostí, pravdivosť a uplatnenie poznatkov)
- spôsob prezentácie (zaujímavosť, zrozumiteľnosť, úroveň vyjadrovania...)
- osobné prežívanie (čo ma osobne oslovilo, čo sa ma týka, ako som to prežíval)

Zdôrazňujeme **etický prístup** prostredníctvom využitia pozitívneho posilňovania ako podnecovania sa navzájom, ale tiež aj rozvíjanie schopnosti sformulovať a prijať kritiku, nie však ako samoúčelné „ostreľovanie“ a „tvrdý tréning“, ale vecne, láskavo a opodstatnene, v dialógu.

• **Sebareflexia** je dôležitým prvkom v celom kontexte, prekračujúcim rámec tohto kurzu.

Chápeme ju v rovine

- horizontálnej – obsahovej
- vertikálnej – evolučnej.

Cvičenie v schopnosti reflektovať vlastnú zmenu postupom malých krokov je snahou dosiahnuť osvojenie určitého návyku pracovať na sebe takýmto spôsobom.

Obsahová rovina – horizontálna

Študenti sú na začiatku kurzu oboznámení s tým, že prostredníctvom denníka si majú viesť poznámky k štruktúrovanej sebareflexii, najprv v podobe krátkych poznámok, či bodov po každom seminári a praktiku. Na konci kurzu sumarizujú sebareflexiu vo vzťahu k absolvovanej disciplíne a svojmu rozvoju. Štruktúrovanie sebareflexie sme zaviedli v disciplíne pedagogická diagnostika postupne ako odporúčanie, lebo voľné výpovede mali príliš nekonkrétne obsahy typu „páčilo sa mi“, „dozvedel som sa“. Ale tiež preto, aby

sa lepšie naučili orientovať v štruktúre vzťahov seba ako subjektu k svetu, ľuďom i k sebe samému, rozlišujúc vzťahy poznávacie (vedomosti ako osvojené poznatky), pretváracie (schopnosti ako osvojené metódy, postupy a stratégie) a hodnotiace (postoje a názorové štruktúry). *Posudzovanie tejto trojdimenzionálnej štruktúry sebautvárania tvorí obsahovú rovinu sebareflexie.* Majú si preto vedieť zodpovedať na otázky:

čo nové som sa dozvedel/a – vedomosti
 čo nové som sa naučila/a používať – schopnosti a zručnosti
 čo sa zmenilo alebo utvrdilo v mojich názoroch – postoje

Evolučná rovina – vertikálna

Vychádzajúc z premisy, že v procese „stávania sa“ učiteľom sú študenti na individuálne veľmi rozdielnom bode na pomyslenej časovej či vývojovej priamke v procese stávania sa učiteľom, pracujeme s nasledovnými roľami, odrážajúcimi proces rozvoja a zmeny:

- ja ako študent
- ja ako budúci učiteľ
- ja ako dospelý, zodpovedný za dieťa

roľa „ja ako študent“ je zároveň pretrvávajúca roľa žiaka, ktorý by stále mal ostať žiť v budúcom učiteľovi ako partner pre vnútorný pedagogický dialóg, pre plánovanie, realizáciu aj evalváciu edukačného procesu. (*Otázky: Čo si pamätám z detstva ako žiak. Čo pozitívne, čo negatívne? Čo si chcem zapamätať, čo by som chcel zabudnúť. Prečo. Na čo mi to bude dobré?*)

roľa „ja ako budúci učiteľ“ je vo vertikálnom smere sa prelínajúca, v aktuálnom čase budúca roľa, do ktorej sa študent postupne „dostáva“, alebo ktorým sa stáva. Je veľmi individuálne, kde sa konkrétny študent cíti. Na pomyslenej časovej priamke s hodnotami 0–9 môže vyjadriť svoj pocit stožnenia sa s roľou učiteľa. (*Otázky: Môže učiteľ mať vplyv na deti? Musí učiteľ mať vplyv na deti? Kedy áno? Kedy nie? Uvádzajte príklady. Prečo sa potrebujem nad tým zmýšľať? Načo mi to bude dobré?*)

roľa „dospelého“ je tu už dnes a hovorí o zodpovednosti za seba, svoju odbornú prípravu a osobnostný rozvoj, ale aj za svoje vzťahy k sebe, k ľuďom a k svetu – synergický prístup hovoriaci o systémoch, a má sa ďalej formovať a budovať. (*Otázky: Kedy začnem byť zodpovedný dospelý? Ak v budúcnosti, kedy to bude? Prečo sa tak necítim už dnes? Kto mi v tom pocite bráni? Chcem zodpovednosť prevziať?*)

Takto sa kompletizuje predstava o sebareflexii v podobe schémy, ktorej sa majú držať; formu jej môžu dať vlastnú.

Výsledky a zámery

Počas štyroch rokov rozpracúvania tu načrtnutého spôsobu práce je možné hodnotiť a prehodnocovať. **V inštitucionálnom kontexte** za pozitívne považujeme, že existuje určitý konsenzus v rámci katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky, kde myslíme, cítime a pracujeme spoločným duchom, i keď určite rôznymi spôsobmi.

V teoretickom kontexte považujeme za vynikajúcu **osobnú zainteresovanosť** prostredníctvom možnosti medzifakultnej a medzinárodnej spolupráce, akú umožnil projekt *Inovace psychologické přegraduální přípravy učitelů* na PedF MU v Brně pod vedením Bohumíry Lazarové, hlavne vytvorením priestoru pre konfrontáciu skúseností a osobných a odborných kontaktov. Výsledkom je spoločná publikácia (Lazarová, 2001). **V aplikačnej rovine** je snáď najviac rozporuplných skúseností, ktoré po niekoľkých rokoch možno zhrnúť: pri tomto spôsobe práce je veľmi dôležité, aká sa utvorí pracovná klíma v skupine študentov. Je niekedy až neporovnateľné, čo dokáže vyprodukovať a prezentovať jedna skupina v porovnaní s inou. Na druhej strane proces reflexívneho vyučovania umožňuje, aby študenti už priebežne reflektovali a nabádali sa navzájom k určitým korekciám. A tu si myslíme, je rezerva, s ktorou je možné ďalej pracovať. Aby signály nespokojnosti vychádzali priamo od študentov ako kolegov a vyvinul sa tlak na skupinu a každého jednotlivca, či tím. Ak totiž reflektujeme a evaluujeme až na záver kurzu, je vlastne už neskoro, keď už niet času niečo meniť, či naprávať.

Literatúra

- DOUŠKOVÁ, A. Techniky sebakvadrácie a sebarozvíjania. In *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000, s. 68–74. (ISBN 80-8045-191-5.)
- KASÁČOVÁ, B. Pedagogická diagnostika v príprave učiteľov primárnych škôl. In *Pedagogická diagnostika 99*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1999, s. 54 až 58. (ISBN 80-7042-160-6.)
- KASÁČOVÁ, B. Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, s. 109–116. (ISBN 80-8055-317-3.)
- KASÁČOVÁ, B. *Stávanie sa učiteľom ako proces zmeny a jeho reflexia*. In LAZAROVÁ, B. (ed.) *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido, 2001. (ISBN 80-7315-013.)
- KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999.
- KOSOVÁ, B. Innovative trends in Slovak school system. Dutch-Slovak co-operation. In *Projekt Zmena is Slowaaks voor verandering... Een Onderwijsondersteuningsproject*. Leuven – Apeldoorn: Garant, 2000, s. 21–30. (ISBN 90-5350-997-6.)
- KOSOVÁ, B. Personálna sociálna výchova ako koncepcia aj vyučovací predmet. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PF UK, 1999, s. 125–130. (ISBN 80-86039-76-5.)
- Koncepcia prípravy učiteľov pre 1. stupeň základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996.

- LAZAROVÁ, B. (ed.) *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido, 2001. (ISBN 80-7315-013.)
- LUDEWIG, K. *Systemická terapie*. Praha: Pallata, 1992. (ISBN 80-901710-0-1.)
- MEULENKAMP, H. *Leren reflecteren en het trainen van vaardigheden*. In *Projekt Zmena is Slowaaks voor verandering... Een Onderwijsondersteuningsproject*. Leuven – Apeldoorn: Garant, 2000, s. 59–60. (ISBN 90-5350-997-6.)
- OROSOVÁ, O. *K psychologickéj príprave učiteľov*. In *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000, s. 112–124. (ISBN 80-8045-191-5.)
- OROSOVÁ, O. *Konstruktivizmus v psychologickéj príprave učiteľov*. In LAZAROVÁ, B. (ed.) *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido, 2001. (ISBN 80-7315-013.)
- POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998. (ISBN 0-304-33870-2.)
- ŠIMONÍK, O. *Začínajúci učiteľ*. Brno: PdF MU, 1994.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995. (ISBN 80-88778-15-8.)
- WILLEMS, G. M., STAKENBORG, J. H. J., VEUGELERS, W. *Trends in Dutch Teachers Education*. Leuven – Apeldorn: Garant, 2000. (ISBN 90-441-974-7.)

KASÁČOVÁ, B. Reflexia v procese stávania sa učiteľom. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 44–54. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Ružová 13, Slovenská republika, kasacova@pdf.umb.sk