

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Bc. Věra Polanová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

**FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Věra Polanová

**Sebereflexe učitele jako součást jeho pedagogických
kompetencí**

**Teacher´s self-reflection as part of his/her pedagogical
competencies**

Autor: Bc. Věra Polanová

Studijní obor: pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Jméno vedoucího: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Rok: 2011

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a čas, které mi při zpracování této práce poskytla.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 21. 6. 2011

.....

podpis

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá sebereflexí učitele jako jednou z jeho klíčových pedagogických kompetencí. Teoretická část se věnuje vymezení učitele jako reflektivního praktika. Je zde zdůrazňován význam sebereflexe v práci učitele a jejího vlivu na jeho následnou pedagogickou činnost. Představuje rozmanité způsoby, které učitelé mohou ke své sebereflexi využít. Sebereflexe pedagogické činnosti učitele je podnětem ke zkvalitňování jeho další práce a podílí se na profesním růstu učitele a na jeho celoživotním vzdělávání. Praktická část této diplomové práce je zaměřena na zjišťování míry využití sebereflexe, jejího načasování, způsobům jejího provádění a následnému využití zjištěných informací.

KLÍČOVÁ SLOVA:

kvalita učitele, profesní standard, profesní kompetence, znalosti a dovednosti učitele, sebereflexe, vrstvy sebereflexe, metody sebereflexe

ANNOTATION

This diploma thesis deals with self-reflection of a teacher as one of his key pedagogical competencies. The theoretical part is dedicated to defining a teacher as a reflective teacher. In this part, the significance of a self-reflection in a teacher's work and its influence on his consequential pedagogical activities is emphasised. This thesis describes various methods of self-reflection that teachers can use when self-reflecting. Selfreflection of teacher's work can be an incentive towards improving his further work and contribute to professional growth of a teacher and his lifelong learning. The practical part of this thesis is focused on frequency of self-reflection, its timing, use of self-reflective methods and consequent use of information found.

KEY WORDS

quality of a teacher, professional standard, professional competencies, teachers' knowledge and skills, self-reflection, levels of self-reflection, methods of self-reflection

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Teoretická část	9
2.1	Vymezení postavení učitele a jeho role v současnosti.....	11
2.2	Profesní standard a pedagogické kompetence učitele.....	15
2.3	Vymezení pojmu lektor a jeho postavení ve vzdělávacím systému	20
2.4	Koncept učitele jako reflektivního praktika.....	22
3	Sebereflexe učitele	28
3.1	Význam sebereflexe v práci učitele	32
3.2	Fáze sebereflexe.....	34
3.3	Metody sebereflexe.....	38
4	Empirická část.....	49
4.1	Předmět a cíl výzkumu	49
4.2	Metodologie šetření	50
4.3	Výzkumný vzorek.....	52
4.4	Průběh šetření	52
4.5	Analýza a interpretace dat.....	53
4.6	Výzkumný závěr	70
5	Diskuse.....	77
6	Celkový závěr	78
7	Použitá literatura	80
8	Přílohy.....	83

1 Úvod

Postoje, které společnost zaujímá vůči učitelům, a nároky, které na ně klade, vždy odrážejí společenskou a politickou situaci v zemi. Buď je učitel hodný úcty, nebo zesměšňován a jeho práci je opovrhováno. Učitelé navzdory podmínkám, ve kterých pracovali, navzdory ohodnocení, kterého se jim dostávalo, a toto platí i o současnosti, téměř vždy usilovali o kvalitní vzdělávání a zdokonalování své práce. Váženým učitelem byl vždy ten, kdo se zajímal o své žáky, projevoval vůči nim své city a svoje znalosti předával takovým způsobem, kterým dokázal upoutat dětskou zvědavost a podnítit žáka k dalšímu učení. To zcela jistě vyžaduje pedagogické mistrovství, které učitelé získávají prostřednictvím reflexe své práce. Být učitelem není v dnešní době pouhé poslání, ale především každodenní odborná a náročná činnost, protože učitel musí přijmout odpovědnost společnosti za výchovu a vzdělání jiných lidí v určitém životním období.

V současné době se pracuje na renesanci učitelské profese. Objevuje se snaha o profesionalizaci učitelstva, formulaci profesního standardu a kompetencí, snaha o zvýšení učitelské prestiže. Rozšiřují se nejen kompetence, ale i činnosti, které by měl učitel zvládat. Otázkou však je, zdali těchto požadavků není přespříliš. V této práci citujeme J. Průchu, který zjistil, že inventář vytvořený v 80. letech 20. století obsahoval přes 1 000 dovedností a činností, jimiž by měl učitel disponovat a které by měl plnit. Je nepochybně složité redukovat tento počet na několik nejzákladnějších, ale těší nás, že jednou z těchto základních kompetencí je schopnost sebereflexe. Kdokoli se snaží o to, aby jeho práce přinášela užitek nejen jemu, ale i těm, kterým je určena, sebereflexi bezpochyby provádí a její výsledky ho vedou dál na cestě k sebezdokonalování a osobnímu růstu.

Téma této diplomové práce pramení z našeho zájmu o oblast vlastní reflexe lektorské činnosti a o metody, které sebereflexi systematizují a umožňují efektivněji pracovat se závěry, které z ní vyplývají. Sebereflexe jako součást pedagogických kompetencí není záležitostí jen učitelů působících na základních a středních školách, ale i lektorů působících v oblasti vzdělávání dospělých. Jsme si vědomi rozdílů mezi profesí učitele a lektora, ale přesto se sebereflexí zabýváme na rovnoměrné úrovni z důvodů možností nalezení styčných bodů v obou profesích.

Cílem této diplomové práce bylo představení učitele jako reflektivního praktika a zjištění, zda a do jaké míry se učitelé věnují reflexi vlastního působení a vlastní práce. Představení učitele jako reflektivního praktika bylo úkolem teoretické části. Učitel využívá při výkonu svého povolání takových pedagogických kompetencí, které mu umožňují odvádět kvalitní pedagogickou činnost. Mezi těmito kompetencemi se nachází i kompetence reflexivní. Ta vyžaduje od učitele, aby se zpětně zadíval na svou činnost, analyzoval ji a následně využil těchto poznatků při projektování své další pedagogické činnosti. Závěrečná kapitola teoretické části se věnuje významu sebereflexe v učitelově práci, popisuje fáze sebereflektivní činnosti a představuje rozmanité metody, které mohou učitelé ke své sebereflexi využít.

K dosažení stanovených cílů byl použit kvalitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím individuálních polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a lektory cizích jazyků. Ze zjištěných údajů je patrné, že sebereflexi se věnují jak učitelé v primárním a sekundárním vzdělávání, tak lektori působící v oblasti vzdělávání dospělých. Sebereflexe je využívána v práci učitelů a lektorů pravidelně a informace, které učitelé prostřednictvím své sebereflexe získávají, se podílejí na profesním růstu učitele, zkvalitňování jeho práce a jeho celoživotním vzdělávání.

2 Teoretická část

Klíčovým tématem této práce je učitel a jeho sebereflexe. Profese učitele je, podle nás, jedním z nejnáročnějších povolání, které ale bývá často znevažováno a postavení učitele degradováno. Učitelství neustále provázejí velké změny. Mezi nejaktuálnější v současné době patří proměny vzdělávání učitelů, vymezování jejich profesního standardu a profesních kompetencí. I na samotný pojem „učitel“ je při snaze jeho přesného definování nahlíženo z několika úhlů a tento náhled může být i nesprávný. Na příklad J. Průcha (Průcha, 2002, s. 18) nesouhlasí s označením učitele jako pedagogického pracovníka a namítá, že přesnější a vhodnější vymezení je takové, „že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, mimo jiných profesionálů patřících do této skupiny.“

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326) nacházíme následující vymezení pojmu „učitel“:

„Učitel – osoba podněcující a řídící učení jiných osob. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Tradičně byl učitel považován především za předavatele poznatků žákům ve vyučování. V současné době učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou učitelovy sociální role v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností. Současné pojetí učitele, které vychází z profesního modelu učitelství a funkcí školy, zdůrazňuje subjektivní-objektivní role učitele v interakci se žáky a prostředím.“

J. Průcha (Průcha, 2002, s. 21) prezentuje i mezinárodní definici, která označuje učitele jako „osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsaných do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“

Základ profese učitele je založen na vysoké úrovni interdisciplinárních znalostí předmětových, pedagogických, didaktických a pedagogicko-psychologických, na širokém všeobecném rozhledu ze společenskovední, humanitní, přírodovědné a technické oblasti a zároveň na znalosti vývojových a individuálních zvláštností žáků. Profesní znalosti

kvalifikovaného učitele se týkají měnícího se sociálního a kulturního kontextu vzdělávání, principů a praxe sociální spravedlnosti, inkluze, rovnosti a demokracie ve vzdělávání, současných přístupů k vyučování a učení reflektujících výsledky aktuálních výzkumů, rozvoje oborů vztahujících se k vyučovacím předmětům, osobnosti žáka a potencialit jeho rozvoje, hodnocení a jeho interpretace, školního kurikula a jeho tvorby, ICT a jeho využití ve vyučování a učení žáků, posilování zdraví, sociálního rozvoje žáků a jejich pozitivního vztahu k životnímu prostředí, sebereflexe a seberozvoje. (Vašutová, 2004, s. 39-40)

Na základě rozšiřujících se rolí a zodpovědností učitele je neméně důležitou součástí i učitelova osobnost, která tvoří základ kvalitní práce a kvalitního působení. Za významné osobnostní komponenty učitele jsou považovány:

- psychická odolnost,
- adaptabilita a adjustabilita,
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie a komunikativnost. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15)

Rozšiřují a stupňují se i činnosti, které učitel vykonává. Od jeho tradičních úkolů vyučování a vzdělávání žáků, jejich hodnocení a výchovy, se učitel posouvá k činnostem zahrnujícím:

- diagnostikování výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, jejich předpokladů k učení a možností rozvoje osobnosti,
- analyzování a hodnocení podmínek výchovy a vzdělávání v širší sociální souvislosti a v konkrétní situaci,
- tvorbu kurikula, projektování výuky, výchovně-vzdělávacích procesů ve třídě a škole,
- vedení procesů učení, kognitivního, sociálního a osobnostního rozvoje žáků včetně rozhodování o optimálních prostředcích a metodických postupech s ohledem na jedinečnost žáků,
- hodnocení rozvoje osobnosti žáka,

- pedagogickou komunikaci se žáky, rodiči, kolegy a dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu,
- utváření hodnotového systému a kladných postojů žáka k životu, k ostatním lidem, k sobě samému,
- vytváření příznivého sociálního klimatu a prostředí pro výchovu a vzdělávání,
- řešení výchovných situací a problémů, prevence patologických jevů žáků,
- sebehodnocení a sebevzdělávání. (Vašutová, 2004, s. 39)

Z výčtu profesních znalostí, osobnostních předpokladů a činnosti, které musí učitel splňovat, se velice vzdalujeme od označení učitelství za semiprofesi. Význam a hodnota vzdělávání a s tím spojené sociální postavení učitele jsou závislé na společnosti a jejích hodnotách, které mu přisuzují. Jak již bylo řečeno, v současné době se formuluje profesní standard učitele. Na profesní standard je nahlíženo jako na normativ stanovující profesní kompetence potřebné pro standardní výkon profese, který souvisí se snahou o profesionalizaci učitelství, jak je to tomu i v zahraničí. Pojetí profesního standardu a kompetencí se podrobněji věnujeme v kapitole 2.2.

2.1 Vymezení postavení učitele a jeho role v současnosti

Postavení učitele je vymezováno v souvislosti se sociální strukturou společnosti. Často bývá spojováno i s pojmem profesní prestiž. Učitelova role je obvykle vymezována očekáváními a požadavky společnosti. Nehovoří se však pouze o jedné roli, ale o několika rolích na různých polích působnosti. Jde často o roli v rovině sociální, socioprofesionální a rovině pedagogické. Sociální rolí se označují ustálené způsoby jednání očekávané od držitelů určitých pozic. Má normativní charakter a vymezuje jedinci prostor pro jeho jednání a chování. Jak již bylo uvedeno výše, sociální role učitele bývá často spojena s očekáváními a požadavky společnosti. Tato očekávání definují nejen učitelovy výchovně-vzdělávací činnosti, ale také jeho chování v ostatních společenských situacích.

J. Vašutová (Vašutová, 2004, s. 69) uvádí ještě druhé hledisko pro definování rolí učitele, které je specifitější a prvním je podřízeno. Spočívá v realizaci zodpovědnosti, která je

učiteli svěřena za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže a kterou naplňuje ve škole či příslušných institucích. Svoji zodpovědnost učitel zároveň demonstruje v určitých pedagogických situacích, kdy činí rozhodnutí v rámci své celkové sociální role, ale také na základě specifčnosti výchovně-vzdělávací činnosti a s ohledem na výsledky vědeckého poznání a měnícího se kontextu vzdělávání. Při stanovování sociální role učitele se v současné době klade důraz na odbornost a specifické vzdělání, které jsou jádrem procesu profesionalizace.

Sociální role učitele je spjata i s jeho angažovaností v činnostech mimo školu, kde často působí jako veřejný, kulturní a sociální pracovník apod. Zajímavé je i zjištění diferenciacie učitelů jako příslušníků socioprofesionální skupiny z hlediska druhu nebo stupně školy. Toto rozlišování má svůj původ v historickém vývoji utváření školství a vzdělávacích požadavcích učitelů i jejich postavení ve společnosti. Ani v současné době stále ještě nedošlo k úplnému sloučení těchto dvou skupin učitelů v úsilí ztotožnění se společnou rolí, která je chápána jako jednotný komplex. (Vašutová, 2004, s. 69-70)

Obsah učitelské role je definován v pracovním a organizačním řádu a také v pracovní náplni, kde jsou jasně stanoveny pracovní činnosti a povinnosti a podmínky pro jejich plnění. Zároveň však tento obsah vychází i z organizačních a provozních potřeb školy. Jejich přijetí se posléze projevuje ve vysoké míře odpovědnosti, aktivity a angažovanosti, a to, a zde souhlasíme s J. Vašutovou (Vašutová, 2004, s. 71), často nad rámec stanovených povinností a norem školy.

Současná doba je označována za informační věk, ve společnosti převažuje pojetí učící se společnosti a společnosti vědění. Tato pojetí ovlivňují funkce školy, na jejichž základě jsou definovány pedagogické role učitelů. Rozmanitost pedagogických rolí učitelů vyplývá z požadavku diferenciacie žáků z hlediska jejich zvláštností, vzdělávacích zájmů a potřeb, což i nutně vyžaduje zvýšení specializace profesních činností učitele, které profilují další učitelovy role. Významnou roli zde hrají i nové společenské determinanty výchovy, vývoj žákovské populace a nové poznatky o výchově a vzdělávání. (Vašutová, 2004, s. 72-73)

Existuje několik možných přístupů k formulaci rolí učitele, včetně takových, které jsou pro tento účel a vědeckou analýzu nepřijatelné, např. role dozorce, vlastníka, zahradník. J. Vašutová akceptuje strukturu rolí i přesto, že nepostihuje celý rozsah učitelovy profese a je

spojena jen s učením žáků, ale která, podle J. Harlanové, zahrnuje tři hlavní role učitele (In Vašutová, 2004, s. 73) :

- 1) Učitel – inspirátor – poskytuje prostor pro učení se a seberozvoj každému žákovi. Podporuje objevitelskou aktivitu žáků, je otevřený a přístupný jejich nápadům a potřebám. Sám je inspiruje přístupy jak pedagogickými, tak didaktickými.
- 2) Učitel – facilitátor – usnadňuje žákům učení. Podporuje samostatnost žáků v učení a působí pozitivně v řešení učebních problémů a umožňuje tak žákům sebeobjevování.
- 3) Učitel – konzultant – směřuje k poradenství. Tato role je založena na otevřené komunikaci, důvěře a žákových reflexích učební reality.

J. Vašutová dodává roli tvůrce kurikula, k němuž se učitelé ještě nacházejí v pozici uživatelů a zprostředkovatelů vzdělávacího obsahu. Dále předkládá model struktury pedagogických rolí učitele základních škol, který vznikl na základě analýzy preferencí činností s využitím zahraničních modelů. Každá z těchto rolí a její náplň představuje rozsah a zpřesnění povinností a zodpovědností ve škole a v rámci školy. Pedagogické role, které učitel zastává, jsou následující:

- 1) role poskytovatele poznatků a zkušeností,
- 2) role poradce a podporovatele,
- 3) role projektanta a tvůrce,
- 4) role diagnostika a klinika,
- 5) role reflektivního hodnotitele,
- 6) role třídního a školního manažera,
- 7) role socializačního a kultivačního vzoru. (Vašutová, 2004, s. 73-74)

Z analýzy preferencí činností vyplývá, že hlavní pedagogickou rolí učitele je role poradenská a podporující, nejméně obsazenou je role reflektivního hodnotitele vztahující se k osobě učitele a k učitelské profesi. Relativně vyvážené jsou role ostatní. Všechny tyto role obsahují činnosti, jejichž plnění se od učitele očekává. Podívejme se na náplň těchto rolí podrobněji:

- ad 1) tato role je bezpochyby nejčastěji citována odborníky i laiky – učitel, skrze vyučovací strategie, zprostředkovává žákům poznatky a zkušenosti, které transformuje a zavádí do kurikula;
- ad 2) tato role vyžaduje od učitele odborné pedagogicko-psychologické znalosti, protože v této roli je nejen průvodcem a podporovatelem učení žáků, ale stává se i konzultantem pro výchovné a vzdělávací situace ve škole, působí jako supervizor chování a jednání žáků ve škole i mimo ni, je poradcem nejen pro řešení učebních problémů žáků, ale i jejich problémů týkajících se oblastí sociálně vztahových, postojových apod.;
- ad 3) v této roli učitel tvoří kurikulární a výukové projekty, osobité strategie vyučování, učební materiály a pomůcky, učební aktivity a úlohy pro žáky, inovuje a vyvíjí nové koncepce vyučování;
- ad 4) i zde se uplatňují odborné interdisciplinární dovednosti a znalosti učitele při diagnostice vzdělávacích potřeb, zájmů a stylů učení žáků, hledá zdroje jejich učebních obtíží, diagnostikuje sociální vztahy žáků ve třídě i mimo ni, odhaluje sociálně patologické projevy a intervnuje, komunikuje se žáky, s rodiči a ostatními účastníky vzdělávacího procesu;
- ad 5) tato role je stěžejní z pohledu reflektivní výuky, učitel hodnotí nejen žáky, kurikulum a výuku, ale hodnotí sebe sama, reflektuje hodnocení své výuky žáky, kolegy, vedením školy a dalšími subjekty, reflektuje přímou zkušenost určující další pedagogickou činnost, nová řešení pedagogických situací a problémů, proměny vzdělávacího kontextu v pedagogické práci;
- ad 6) v této roli učitel vede a řídí žáky, působí na společenské klima ve třídě i mimo ni, organizuje vyučování a akce mimo vyučování, prezentaci třídy i školy, přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy a spravuje vybavení třídy a kabinetu;

ad 7) učitel na této pozici představuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů. (Vašutová, 2004, s. 81)

Se snahou o profesionalizaci učitelství je nezbytné změnit přístup učitele k jeho profesi, stejně tak i ke změnám rolí, které učitelé zastávají. Role definují vztahy lidí ke škole i mezilidské vztahy uvnitř školy. Jde o vzájemnou komunikaci učitele s žáky, jejich rodiči, ale i o komunikaci mezi kolegy, tvorbu příjemného a podnětného prostředí, podporující tvůrčí a bezpečnou atmosféru pro učení a rozvoj osobnosti žáka, ale i práci učitele. Nepochopení a zklamání ve výchovně-vzdělávacím procesu, ať jedné, druhé nebo obou stran, pramení právě z nesplněných rolových očekávání, která mají učitelé k žákům nebo naopak žáci k učitelům.

2.2 Profesní standard a pedagogické kompetence učitele

Ve světě práce mají různé profese a zaměstnání vypracovaný svůj tzv. profesní profil či profesní standard definující kompetence pracovníků, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný výkon pracovních činností a určující povinnosti a zodpovědnosti vyjádřené v podobě kompetencí. Učitelská profese svůj profil zatím hledá, učitelství je zatím stále označováno za semiprofesi. Vytvoření profesního profilu přispěje i k rozvoji konceptu profesionalizace učitelstva. Cílem tvorby profesního profilu či standardu je dosáhnout formulace souhrnných kvalit učitele, které by odpovídaly standardnímu profesnímu výkonu. Základem profesního standardu jsou jasně vymezené a strukturované kompetence, které jsou definovány a chápány jako učitelovy způsobilosti pro konkrétní činnosti. Standard je základním rámcem pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se konkrétní nebo nadstandardní kompetence rozvíjejí. Při stanovování kompetencí je nezbytné uvažovat o jejich prokazatelnosti, která tvoří významnou složku standardu. (Vašutová, 2004). Pokud má být profesní standard smysluplný a v praxi použitelný, musí být podle J. Vašutové, „.... založen na celostním pojetí učitelské profese a zachytit především ty profesní učitelské kompetence, které mají vzhledem k učitelské profesi zásadní a integrující charakter.“ (Vašutová, 2004, s. 100)

Funkce profesního standardu je funkcí normující, měl by být závaznou formou, měřítkem kvalifikace a profesionality. Z hlediska vzdělávacího profesní standard ovlivňuje tvorbu kritérií pro akreditaci studijních programů učitelství, pro zaměstnavatele je významný z hlediska kvalifikovanosti zaměstnanců/učitelů, protože stanoví standardní požadavky

výkonu profese. Z profesního standardu je vymezen standard vzdělávací, který je chápán jako koncept receptivní. (Vašutová, 2004, s. 113) Tento vzdělávací standard určuje pregraduální vzdělávání a promítá se do jeho složek, tj. předmětové, pedagogicko-psychologické a všeobecně vzdělávací, do vztahu teorie a praxe a do strukturování studia. Definování vzdělávacího standardu by mělo zaručovat požadovaný výstup ze studia, tj. profil absolventa. J. Vašutová (Vašutová, 2004, s. 113) popisuje opěrné komponenty vývojového modelu profesionalizace učitelů triádou v podobě *kompetence – standard – kvalita*, přičemž kompetence plní funkci profesi utvářející, kvalita funkci řídicí a kontrolní.

K otázce pedagogické kompetence se vyslovil i Z. Helus, který použil výrazu jádrová kompetence k popisu takové kompetence, která vyjadřuje základní smysl a cíl učitelovy profese; smysl a cíl, vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku. (In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, 2. díl, s. 48) Důležitým prvkem, jak zde Helus dále píše, je uvědomění si, kdo je adresátem oné kompetentnosti, kdo z ní má těžit. Je to samozřejmě dítě/dospívající, jehož odkázanosti na vzdělání by měl učitel aktivně porozumět, stejně jako by měl porozumět jeho potencialitám vzdělávat se, měl by porozumět i blokům a bariérám, které tyto potenciality paralyzují a limitují, a neméně pochopit i životní podmínky a okolnosti dítěte, promítající se do jeho vzdělávacích předpokladů. Učitelova způsobilost by poté měla vykristalizovat do takových aktivit, které odráží plné pochopení těchto faktorů.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129) je kompetence definována jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.

J. Vašutová (Vašutová, 2004, s. 92) vymezuje profesní kompetence učitele jako „... otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ Učitel je nabývá během své pregraduální přípravy a dále je rozvíjí po celou dobu své praxe.

Rozboru a vymezení kompetencí se věnuje mnoho domácích i zahraničních autorů. U nás např. J. Vašutová vymezuje následující kompetence:

- 1) kompetence oborově předmětová,
- 2) kompetence didaktická a psychodidaktická,
- 3) kompetence obecně pedagogická,
- 4) kompetence diagnostická a intervenční,
- 5) kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- 6) kompetence manažerská a normativní,
- 7) kompetence profesně a osobnostně kultivující. (Vašutová, 2004, s. 105)

Z hlediska naší práce je významná kompetence reflexivní, kterou vymezuje J. Slavík a S. Siňor (Slavík, Siňor, 1993, s. 157) a která je chápána jako „*míra připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání*“. Jde o dovednost diagnostikovat své vlastní jednání a vyvozovat z něho poznatky, které pozitivně ovlivní jeho další pedagogickou činnost v budoucnosti. Reflexivní dovednost spočívá v umění „*popsat, analyzovat a uspořádat pedagogickou zkušenost z reálné školní praxe*.“ Schopnost zvnitřnění této kompetence učitelem ústí v motivovanost k sebereflexi a v dovednost vymezit měřítko kvality pedagogické činnosti, popsat je, uspořádat a s jejich pomocí hodnotit proces konkrétních psychodidaktických interakcí. (Slavík, Siňor, 1993, s. 158) Seberefektivní kompetenci zahrnuje do vymezení struktury klíčových učitelských kompetencí i H. Lukášová. (In Spilková a kol., 2004, s. 29)

Jednotlivé oblasti kompetencí jsou upřesněny v požadovaných dovednostech, znalostech, postojích a zkušenostech, které jsou považovány za teoretický základ vyučování. Součástí pedagogických znalostí jsou nejen znalosti obsahu vyučovacího předmětu, ale i znalosti obecně pedagogické, didaktické, psychologické, znalosti kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti žáků a znalosti sociokulturního kontextu. V literatuře se ještě setkáváme se znalostí sebe sama – znalostí vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti. V modelu A. T. Pearsona jsou znalosti strukturované následovně (In Dyrťová, Krhutová, 2009, s. 45):

- kauzální – jde o znalosti vztahů mezi vyučováním a učením, znalosti procesů a jejich podstaty,

- normativní – zde se jedná o znalost cílů vzdělávání jako standardů,
- empirické – tyto znalosti vznikají na základě zkušeností a jejich reflexe,
- předmětové – znalosti obsahové,
- všeobecné – týkají se všeobecného rozhledu učitele.

Ch. Kyriacou definuje pedagogické dovednosti jako „*účelně a cíleně orientované činnosti učitele, které jsou zaměřené na řešení pedagogických problémů a situací.*“ (Kyriacou, 1996, s. 20) Sám ilustruje sedm klíčových dovedností přispívajících k efektivnosti vyučování:

- 1) plánování a příprava – jedná se o takové dovednosti, které mají vliv na výběr výukových cílů dané vyučovací hodiny a cílových výstupů, a dovednosti volit nejvhodnější prostředky k dosažení těchto cílů;
- 2) realizace vyučovací jednotky – dovednosti nezbytné k úspěšnému zapojení žáků do učební aktivity, zejména ve vztahu ke kvalitě vyučování;
- 3) řízení vyučovací jednotky – dovednosti nutné k takovému vedení a organizaci učebních činností během vyučovací hodiny, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce;
- 4) klima třídy – dovednosti k vytvoření a udržení pozitivních postojů žáků k vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících aktivitách;
- 5) kázeň - dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků;
- 6) hodnocení prospěchu žáků – dovednosti podílející se na hodnocení výsledků žáků používané jak při hodnocení formativním, tak i při sumativním;
- 7) reflexe vlastní práce – dovednosti nezbytné k evaluaci vlastní pedagogické činnosti s cílem ji v budoucnu zlepšit. (Kyriacou, 1996, s. 23)

Pedagogická způsobilost je pojmem užívaným téměř synonymně či překrývajícím se s pojmem kvalifikace. J. Průcha se tímto pojmem zabývá ve spojení se způsobilostí odbornou a snaží se tyto termíny významově rozlišit. Za odbornou způsobilost považuje takovou způsobilost, která je získána studiem určitého oboru na střední nebo vysoké škole, zatímco pedagogickou způsobilost chápe jako souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., které jsou nabývány příslušným studiem učitelského zaměření. Pedagogickou způsobilost však chápe ještě širěji, a to v podobě osobnostního vybavení učitele pro výkon jeho činností. Není to tedy jen to, co se získá studiem, ale jde i osobnostní charakteristiku. (Průcha, 2002, s. 31-32) Často se v literatuře setkáváme s několika složkami způsobilosti učitele pro úspěšný výkon jeho povolání:

- odborná způsobilost,

- výkonová způsobilost,

- osobnostní způsobilost,

- společenská způsobilost,

- motivační způsobilost. (Průcha, 2002, s. 32)

Třetí komponentou výše zmíněné triády modelu profesionalizace učitelů je kvalita. Ve zmíněném modelu představuje koncept evaluační. Tento koncept obsahuje kritéria pro posuzování učitelů a ukazatele kvality, které by měly být odvozovány právě z profesního standardu a tvoří základ pro sebehodnocení učitelů. (Vašutová, 2004, s. 114)

Tvoření profesního standardu, vymezení kompetencí a specifikování pedagogických způsobilostí je důležitým faktorem při zkvalitňování pedagogického výkonu, který je jedním z výstupů profesionalizace učitelů. Na druhé straně však musíme zapochybovat, zdali je v silách učitelů samotných splnit veškerá očekávání, která se na ně s modernizací školství upírají. J. Průcha (Průcha, 2002, s. 109) zmiňuje inventář dovedností, který sestavil J. Šturma v 80. letech minulého století, který čítá 206 základních dovedností a celkově 1 300 požadovaných dovedností a činností učitele. Současný seznam by tedy musel být zákonitě delší. Na tvoření kompetencí by se měli zcela jistě podílet sami učitelé, mělo by docházet

k interakci mezi nimi, výzkumníky a politiky. Obsah znalostí učitelů musí být univerzální, rozvoje schopný, flexibilně využitelný a adaptibilní vzhledem k měnící se vzdělávací situaci.

2.3 Vymezení pojmu lektor a jeho postavení ve vzdělávacím systému

V rámci empirického výzkumu byli o spolupráci požádáni učitelé cizích jazyků působících nejen v oblasti vzdělávání dětí, ale i dospělých. Z tohoto důvodu považujeme za přínosné i vysvětlení pojmu lektor, často užívaného v oblasti vzdělávání dospělých. Významné je také nastínění požadavků pro výkon této profese a zároveň i přiblížení rolí, které lektor zastává či které jsou od něho očekávané, a popsání činností, které vykonává. Domníváme se také, že přes zřejmé rozdíly mezi učitelem působícím převážně v primárním a sekundárním vzdělávání a učitelem vzdělávajícím dospělé je mnoho styčných bodů, ve kterých se odráží potřeba sebereflexe, a kde tedy zjevné rozdíly v podstatě neexistují.

I. Bednaříková definuje lektora jako „*vzdělavatele dospělých, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání.*“ (Bednaříková, 2008, s. 27)

Mezi předpoklady, které přispívají k úspěšnosti lektorské činnosti, patří nejen odborná znalost přednášeného oboru a základní znalost andragogiky, ale dále vysoká úroveň teoretických znalostí, praktických zkušeností a lektorských dovedností, které I. Bednaříková (Bednaříková, 2008, s. 28) nazývá pedagogickým mistrovstvím.

Lektorské dovednosti zahrnují:

- pedagogické/andragogické schopnosti,
- schopnosti motivační,
- schopnosti organizační,
- schopnosti rétorické,
- schopnosti komunikativní,
- schopnosti didaktické,

- schopnosti kreativní,

- znalost psychologie osobnosti.

Lektorská způsobilost, kromě odborné zdatnosti a pedagogických/andragogických dovedností, dále zahrnuje životní zkušenosti a morální odpovědnost.

Role učitele/lektora vyučující cizí jazyk nastiňuje např. J. Harmer (Harmer, 2001, s. 58-62):

- 1) Kontrolor (controller) – řídí celou skupinu a práci studentů, kontroluje jejich činnost, poskytuje vysvětlení, udržuje kázeň.
- 2) Organizátor (organiser) – poskytuje studentům informace, informuje je o průběhu činností, organizuje jejich práci.
- 3) Porotce (assessor) – podává zpětnou vazbu o pokrocích studenta, opravuje chyby, hodnotí studenty.
- 4) Náповěda (prompter) – učitel vede náповědou studenty, kteří při plnění aktivit „ztratili nit“ nebo neví, jak dál, diskrétně a citlivě jim pomáhá posunovat se vpřed.
- 5) Účastník (participant) – učitel se aktivně zapojuje do skupinových činností studentů, diskusí atd.
- 6) Zdroj informací (resource) – učitel poskytuje studentům informace týkající se např. zdroje, kde mohou najít určitou knihu, webovou stránku apod.
- 7) Tutor (tutor) – pokud studenti pracují na velkém projektu, buď individuálně, nebo v malých skupinkách, učitel může zaujmout roli tutora a tím pomáhat jejich práci korigovat a směřovat.
- 8) Pozorovatel (observer) – učitel nejen, že pozoruje, co dělají studenti, aby jim mohl následně poskytnout zpětnou vazbu, ale sleduje i dopad svých vlastních aktivit a svého chování na studenty, stejně jako hodnotí úspěšnost materiálů a aktivit, které si připravil.

Konkrétní činnosti lektora spočívají v:

- plánování – vytýčení cílů, určení obsahu, analýza informací o účastnících, volba didaktických pomůcek,
- organizování – určení forem, výběr metod, příprava didaktických pomůcek a studijních materiálů, rozvržení času, organizace prostoru,
- řízení výuky – prezentace činnosti, procvičování a aplikace učiva, aktivizace účastníků, jejich stimulace a motivace, emocionální působení, ovlivňování postojů,
- kontrola – průběžné vyhodnocování, kontrolní ověřování, regulace vzájemné interakce a komunikace, závěrečné hodnocení osvojení poznatků.

Jak tedy můžeme předpokládat, sebereflexe lektorů se s největší pravděpodobností bude nacházet ve stejných rovinách jako u učitelů působících na základních a středních školách, čili věnujícím se vzdělávání dětí od mladšího školního věku do konce adolescence.

2.4 Koncept učitele jako reflektivního praktika

V současné době zastává učitel několik rolí, které musí naplňovat. Hovoří se o jeho roli inspirátora, facilitátora, konzultanta, diagnostika. V diagnostických činnostech učitele by měla být zastoupena i autodiagnostika, která je často zdůrazňována pro svůj vliv a účinnost na vyučování. V této souvislosti se uvádí výraz označující učitele za reflektujícího, reflektivního či reflexivního praktika. Tento koncept je jedním z klíčových konceptů tzv. reflektivního modelu. Jeho převažujícím rysem je reflexe vlastního podílu na daném výsledku a její zapojení do dalšího postupu řízení a vyučování. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 307)

Význam termínu reflexe pochází z latinského pojmu *re-flecto* a znamená obracet se nazpátek. Sloveso *reflect* v anglickém jazyce označuje činnost spočívající v hlubokém přemýšlení o minulých událostech či jejich připomínání si, na jehož základě své minulé jednání popisujeme, vysvětlujeme a hodnotíme. J. Slavík a S. Siňor (Slavík, Siňor 1993, s. 157) popisují reflexi jako proces, který je uvědomovaný a slovně komunikovatelný, skládající se ze šesti složek. První složkou je vybavení si reflektovaného jevu, po němž přichází jeho popis. Po popisu následuje definování klíčových prvků, které podmiňují vývoj

a změny daného jevu. Dále dochází k hodnocení a vysvětlení jevu. Výsledkem reflexe je odhad budoucího vývoje. Po této prognóze dochází k preskripci, která předepisuje další postup, jež by měl vést k efektivnějšímu dosažení cíle a popřípadě napravení vzniklé chyby.

Za zakladatele teorie reflektivní výuky je považován J. Dewey, který mezi prvními nahlížel na učitele jako na reflektující praktiky, kteří hrají důležitou roli v tvorbě a vývoji kurikula a vzdělávací reformě. Dewey porovnával „rutinní činnost“ s „reflektivní činností“. Rutinní činnost je podle něho vedena faktory, jako je např. tradice, zvyk a autorita, a také institučními formulacemi a očekáváními. Rutinní činnost je relativně statická a nereaguje na měnící se priority a okolnosti. Naproti tomu reflektivní činnost obsahuje ochotu zabývat se neustálým sebehodnocením a rozvojem. Reflektivní výuka se dále vyznačuje flexibilitou, přesnou analýzou a sociální vnímavostí. (Pollard, 1997, s. 10) Myšlenka reflektivní výuky se stala populární na konci 70. let minulého století, např. prostřednictvím práce Schöna nebo Goodmana. V 90. letech 20. století začali vědci studovat a zkoumat obsahy reflexe, její principy, způsoby, jak učitelé přemýšlejí o svých činnostech a charakteristikách reflexe, kterou učitelé používají. (Farrell, 2004, s. 16)

Výraz reflektivní výuka označuje systematický a strukturovaný proces, ve kterém se zaměřujeme na konkrétní aspekty vyučování a učení s cílem jejich zefektivnění a taktéž osobní proměny učitele. Existuje šest klíčových charakteristik reflektivní výuky (Pollard, 1997, s. 11):

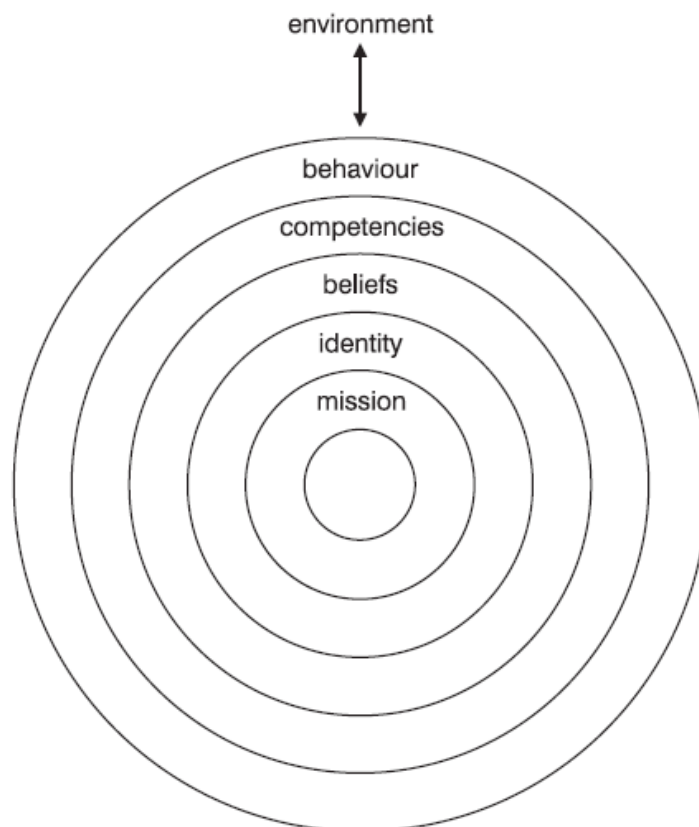
- 1) V reflektivní výuce je viděn aktivní zájem o výukové cíle a následky, stejně jako zájem o výukové prostředky a technickou efektivnost.
- 2) Reflektivní výuka je aplikována v cyklickém nebo spirálovém procesu, ve kterém učitel neustále monitoruje, hodnotí a přezkoumává svou vlastní práci.
- 3) Reflektivní výuka vyžaduje znalost třídy jako takové, aby mohl být podpořen rozvoj učitelových kompetencí.
- 4) Reflektivní výuka vyžaduje nezaujatost, zodpovědnost a upřímnost.
- 5) Reflektivní výuka je založena na učitelově úsudku, který je částečně formován sebereflexí a částečně porozuměním vzdělávacích disciplín.

6) Reflektivní výuka, profesní vzdělávání a osobní uspokojení jsou obohacovány skrze spolupráci a dialog s ostatními kolegy.

Učitel jako reflektující praktik je tedy schopný analyzovat své pedagogické působení, interpretovat jej a vyhodnocovat. Druhým klíčovým konceptem v reflektivním modelu je pojetí učitele jako výzkumníka, který opět přemýšlí a analyzuje svou činnost včetně názorů, postojů, přesvědčení apod., které jsou ve své podstatě skryty a vyžadují hlubší porozumění vlastní činnosti, porozumění souvislostí, příčin a následků. (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 45) Reflektující praktik by tedy měl mít takové sebereflektivní kompetence, které obsahují dovednosti jako:

- popsat a hodnotit své pedagogické myšlení, jednání, postoje, emoce,
- klást si otázky a nalézat na ně odpovědi,
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním požadovaným „já“,
- vyvozovat závěry pro zdokonalování. (Urbanovská, 2002, In Vašutová, 2004, s. 176)

Pokud je reflexe považována za klíčového činitele profesního učení a rozvoje, jde o tzv. hloubkovou reflexi, jejímž východiskem je tzv. cibulový model, který specifikuje obsah reflexe a popisuje šest úrovní, ve kterých probíhají reflektivní procesy.



Obr. 1 Cibulový model podle F. Korthagena popisující různé úrovně, ve kterých lze provádět sebereflexi (Korthagen, Vasalos, 2005 [online] cit. 31.1. 2011)

Jde o vzájemně propojené úrovně prostředí (environment) – jednání (behaviour) – kompetence (competencies) – přesvědčení (beliefs) – identita (identity) – poslání/mise (mission). (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 45) Podstata učitelovy profesionality leží ve vnitřních vrstvách, tj. misi a profesní identitě. Mise se považuje za „osobní poslání ve vztahu ke své práci a životu obecně“. Je také např. charakterizována jako vnitřní angažovanost, odevzdanost profesi, inspirace a etická dimenze učitelství. Profesní identita obsahuje následující položky (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 91):

- Osobní „pedagogická filozofie“ – zahrnuje pojetí učitelství, cílů a smyslu výchovy, vzdělávání, školy, dítěte – vztahuje se na učitelovo pojetí hodnot: čemu věřím, co považuji za důležité, o co budu ve své činnosti usilovat?
- Sebeobraz, sebeúcta a sebeúčinnost – vypovídají o způsobu, jakým vidí učitel sám sebe, zda se považuje za dobrého učitele, profesně zdatného a kompetentního pro úspěšné a kvalitní zvládnání učitelství.

- Profesní motivace, vnímání požadavků na učitelskou profesi a perspektiva budoucnosti – ptá se po důvodech výběru učitelské kariéry a po prognóze kariérového vývoje.
- Osobní pojetí výuky, které je založeno na „praktických“ znalostech a přesvědčeních.

Je zcela pochopitelné, že způsoby, jakými učitel jedná na vnějších úrovních, jsou ovlivňovány úrovněmi vnitřními. Pokud tedy dochází ke změně učitelova jednání, musí tato změna vycházet z vnitřních úrovní, ale podle F. Korthagena (In Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 92) změnou úrovní vnějších je také možné ovlivnit úroveň vnitřní.

Cesta k reflektujícímu praktikovi začíná, popř. by začínat měla, v pregraduální přípravě budoucího učitele. F. Korthagen (In Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 46-47) považuje propojování praktických zkušeností studentů s teorií, jejich rozbor, vysvětlování a porozumění za jádro svého realistického přístupu k učitelskému vzdělávání. Praktické zkušenosti studentů s výukou, jejich působení ve škole a setkávání se s reálnými situacemi je v reflektivním modelu chápáno jako „klinika učení se“ být učitelem. Studenti by se tedy měli učit vyučovat ve škole pod vedením učitelů – odborníků, kteří jsou schopni hodnotit teoretické reflexe praktických zkušeností studentů a jsou schopni účelně integrovat teorii s praxí. V koncepci klinické praxe stojí za povšimnutí i tzv. meta-reflexe, která je reflexí jednotlivých reflexí v určitém čase, jde o souhrn různých uvědomovaných si poznatků. Klinické pojetí praxe slouží i k porovnávání systematicky reflektovaných osobních zkušeností s názory ostatních studentů, učitelů z praxe, vysokoškolskými učiteli a teoretickými poznatky.

Reflexe vlastního pedagogického působení se netýká jen začínajících učitelů, kteří si vytvářejí svou profesní identitu, ale i učitelů, kteří již působí na školách mnoho let. Reflektivní výuka je důležitou součástí profesního vývoje, umožňuje sebehodnocení, pomáhá tvorbě osobního pojetí výuky a žáka a tím i lepšímu porozumění procesu vyučování a učení se. Na základě reflexe učitel zkouší nové přístupy k vyučování a dokáže ohodnotit jejich efektivnost. Pro kvalitu reflexe je významná platnost popisu reálné situace ve spojitosti s cílem – S. Siňor a J. Slavík (Siňor, Slavík, 1993, s. 157) hovoří o tzv. „přiléhavosti“ - dále komplexita a integrita hodnotících kritérií, zacílenost výběru klíčových kritérií a přizpůsobení aktuálnímu kontextu.

Vyvstává však otázka, zdali jsou všichni učitelé přístupni k reflexi, zdali jsou schopni stavět na jejich výsledcích a zdali jsou ochotni měnit své zažité postupy. Reflexe, jež má několik různých podob, o nichž bude hovořeno dále, klade na učitele další nároky, které mohou vyvolat nelibost vzhledem k formám provedení. Někteří učitelé neradi hovoří o svých selháních a často si nejsou ani ochotni připustit, že se nějakých dopustili, a vinu svalují na žáky samotné apod. Reflektivní výuku považujeme za dynamický proces, probíhající v rychle se měnící společnosti, která neustále vyžaduje implementaci nových znalostí a dovedností v krátké době. Nároky na učitele vzrůstají, rozrůstají se jeho role a činnosti, které ve svém povolání provádí. Formulují se kompetence a dovednosti, které by měl mít a které by měl neustále zdokonalovat. U učitelů dochází často k syndromu vyhoření, ztrátě zájmu o svou práci a své žáky. Dostávají se do začarovaného kruhu, ze kterého se vyvlékají tím, že svou profesi opouštějí a odcházejí do jiných zaměstnání. Jedním z možných řešení vidíme v možnosti účasti na tzv. bálintovských skupinách, kde mohou učitelé otevřeně diskutovat o problémech, se kterými se setkali, a hledat vhodná řešení. Opět zde dochází k reflexi, definují se možné nápravy pro případ opakování daného problému. Je nezbytné, aby došlo k pochopení obsahu reflexe a následné práci s ním. Bez tohoto pochopení dochází k opakování chyb a posléze i k demotivovanosti reflexi používat.

Učitel jako reflektující praktik by měl být schopný na základě praktických zkušeností, za podpory teoretických znalostí a sebereflexe odhalovat a řešit pedagogické problémy a tím přispívat k efektivnosti edukačních procesů. Dovednosti strukturované reflexe by měl získávat již ve svém přípravném vzdělávání, které je považováno za základ profesionalizace učitelství. Reflexivní dovednosti jsou v přípravném vzdělávání nacvičovány nejen prostřednictvím mikrovyučování, simulace modelových hodin, analýzou záznamů a protokolů z vyučovacích hodin v seminářích, ale také v rámci praxe, kde studenti reflektují své působení společně s učitelem fakultní školy a učitelem fakulty. Cílem přípravného vzdělání by mělo být osvojení si pedagogické reflexe a sebereflexe a následné využívání této dovednosti v budoucí praxi. Tyto znalosti a dovednosti by si měli učitelé zdokonalovat a prohlubovat i nadále v průběhu své profesní dráhy formou celoživotního vzdělávání. (Spilková a kol., 2004, s. 237)

3 Sebereflexe učitele

O významu slova reflexe jsme již hovořili výše. Sebereflexí rozumíme řízenou, hodnotící reflexi v oblasti vlastní komunikace, výuky a hodnocení žáků. Sebereflexe je prováděna na základě interpretace zpětnovazebních informací a autodiagnostických údajů o vlastní vyučovací činnosti, které mohou být poskytnuty např. kolegy, ředitelem školy nebo samotnými žáky, a to za účelem zvýšení vlastních profesních kompetencí. (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 107) Sebereflexe nezahrnuje pouze reflexi vlastní práce, ale i reflexi vztahů k žákům, kolegům a ostatním účastníkům ve výchovně-vzdělávacím procesu. Sebereflexe, jak již bylo uvedeno výše, je považována za jednu z profesních kompetencí učitele. Tématem sebereflexe jako jedné z pedagogických kompetencí učitele se u nás zabývá převážně Švec (1999), Slavík (1993), Nezvalová (1994), Lazarová (2001), Lukášová (2003), Spilková (2004),

V. Švec (In Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56) konstatuje, že při sebereflexi dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a generalizaci vlastních pedagogických poznatků a zkušeností.

J. Vašutová (In Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 48-49) hovoří o evaluační strategii, která je tvořena čtyřmi tzv. komponenty postihující oblasti učitelské profese. Tyto komponenty jsou tvořeny na sebe navazujícími evaluačními vrstvami. Na jejich základě je možné hodnotit profesní výkon učitele nejen zvenčí, ale mohou sloužit i k jeho vlastnímu sebehodnocení. Mezi oblasti učitelské profese, které v sobě stanovené komponenty zahrnují, patří jak pedagogické dovednosti a teoretické vědomosti, tak i vzdělávací a výchovné představy učitele. Jedná se o následující komponenty:

- Komponenta intence – záměru – zahrnuje nejen systematické znalosti aprobačního oboru a dovednost tyto znalosti a metodologii poznání daného oboru dále transformovat do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů a myšlení žáků, ale i dovednost integrovat a vytvářet mezioborové poznatky a mezipředmětové vazby atp.
- Komponenta interakce – realizace záměru – týká se strategie vyučování a učení, zahrnuje učitelovy vědomosti a dovednosti didaktické, diagnostické, hodnotící a komunikační, ale i vědomosti ze sociální a psychologické teorie ve vztahu k formování a vzdělávání osobnosti žáka.

- Komponenta improvizace – reaguje na změny v realizaci záměru v daných podmínkách – zahrnuje dovednosti vytváření příznivé atmosféry ve třídě, reflexe vzdělávacích potřeb a motivů žáků k učení, změn vzdělávacích podmínek, analýzy příčin a užití nápravných prostředků, ale i znalost vlivu mimoškolního prostředí na postoje a chování žáků.
- Komponenta intervence – pedagogický zásah ve směru ovlivňování podmínek s cílem naplnění záměru – tj. zahrnuje dovednost řešit výchovné situace a problémy, rozpoznat sociálně patologické jevy, dovednosti vedení žáků na základě pedagogické diagnostiky, ovládat prostředky udržení kázně ve třídě, dovednost využít prostředky pobídky v intervenčním smyslu.

D. Nezvalová (In Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 58) popisuje zajímavý pohled na reflexi, která se týká výukového procesu, výběru učiva, etických principů vyučování a sociálního kontextu vyučování. Navrhuje, aby do studijního programu učitelství bylo v rámci přípravy na profesi zahrnuto pět typů reflexe, vedoucí k rozvíjení reflexivního myšlení:

- technická reflexe – je zaměřena na vyučovací způsoby a strategie,
- reflexe v činnosti a po činnosti – jde o intuitivní a spontánní rozhodování učitele během výuky a o zpětný pohled na toto rozhodování po výuce,
- poradní reflexe – vychází z rad ostatních učitelů, z výzkumu a konfrontací těchto rad s vlastními zkušenostmi,
- osobní reflexe – je zaměřena na osobnostní rozvoj a vztah k profesi,
- kritická reflexe – vede k naplňování idejí a cílů výchovně-vzdělávacího procesu.

Pro efektivní sebereflexi je nutná znalost určitých faktů, se kterými se učitel při své práci setkává:

- informace a dané třídě,
- informace o reakci žáků v příslušné pedagogické situaci,

- psychologické a pedagogické znalosti o typech pedagogických situací a možných způsobech jejich řešení, popř. poznatky a zkušenosti ostatních kolegů,
- informace o vnímání učitelova pedagogického působení žáky, kolegy. (Průcha, 1996, s. 11)

Sebereflexe je vnitřním dialogem. Nejde jen o slovně sdělovaná fakta, jde i o proces, který se odehrává hluboko v mysli učitele. V tomto procesu učitel hledá odpovědi na otázky typu (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 74-75):

Jak se mi dařilo představy o vyučování ve vyučovací hodině uskutečnit?

Proč se některé pedagogické situace odehrávaly jinak, než jsem očekával?

Jak jsem v součinnosti se žáky zvládal učitelskou roli?

Jak mě žáci asi vnímali a co si o mně myslí?

Jak jsem je dnes i do budoucna ovlivnil?

Jak bych měl jinak postupovat v obdobných pedagogických situacích?

Jde také o proces sebeporozumění o uvědomění si sebe sama. Toto sebeuvědomování je významným předpokladem pro autoregulaci. V. Smékal (In Švec, 2005, s. 79) definuje sebereflexi jako „*uvědomování si obsahu svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního Já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být, jakým by měl být.*“ Tato definice nás přivádí i k představě, jaký by měl být ideální učitel. Jak doma, tak v zahraničí bylo provedeno mnoho výzkumů, které hledaly na tuto otázku odpověď. Dobrý učitel musí mít např. podle C. Rogerse (In Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 41) tři základní vlastnosti:

- 1) upřímnost, chápanou jako autenticitu učitelova působení, bezprostřednost ve vztahu k žákovi, schopnost přesáhnout tradiční roli učitele,
- 2) schopnost bezpodmínečného akceptování žáka jako člověka, to znamená, aby tento vztah nebyl podmiňován pouze na základě žákovy úspěšnosti či neúspěšnosti,
- 3) schopnost empatie, vcítění se do myšlenkového a pocitového světa žáků, porozumění, pochopení apod.

T. Svatoš (Mareš, Slavík a kol., 1996, s. 75) upozorňuje na tři aspekty využití sebereflexe z časového hlediska:

- krátkodobý aspekt, vycházející z minulého – je důležitý pro aktuální nápravu profesního sebeobrazu – jak již bylo uvedeno – každý jedinec má představu o svém ideálním já, jaký by chtěl být, stejnou představu má učitel o sobě a svém pedagogickém působení, tuto svou představu srovnává s představami okolí o jeho osobě,
- krátkodobý aspekt, připravující budoucí vývoj - rozbor minulé činnosti pomáhá učiteli pozměnit jeho momentální pedagogickou koncepci, jeho výstupem je pak kvalitnější příprava budoucí činnosti, např. v paralelní třídě,
- dlouhodobě stabilizující aspekt – obsahuje profesní pojetí a sebepojetí, které vzniká v průběhu praxe na základě získaných zkušeností, jedná se o profesní charakteristiku s takovými osobnostně profesními znaky, které se pro daného učitele a jeho pojetí učitelství stávají typickými.

M. Hupková (In Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 58) podává zajímavý přehled charakteristik učitele, který ve své práci používá seberefektivních dovedností:

- orientuje se na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám,
- plánuje výchovně-vzdělávací proces,
- vystupuje v roli facilitátora,
- má potřebu zpětné vazby,
- uplatňuje strategické myšlení,
- jeho obecné závěry jsou utvářeny na základě důkladného poznání sama sebe, žáků i situace,
- má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování.

Požadavky na uplatňování sebereflexe se objevují jak v učitelových kompetencích, znalostech a dovednostech, tak v jeho činnostech, které jsou v jeho práci považovány za žádoucí. Podrobněji se způsoby učitelovy autodiagnostiky budeme zabývat v kapitole 3.3.

3.1 Význam sebereflexe v práci učitele

Význam sebereflexe učitele je v současné době jeden ze stěžejních elementů přispívající ke kvalitě vyučovacího procesu, rozvíjející učitelovo didaktické myšlení a významně ovlivňující jeho pedagogickou činnost. Sebereflexe je nepochybně významná z hlediska vlastního hodnocení pedagogické činnosti a ovlivňuje následný pedagogický záměr, přípravu výuky a její realizaci. Má několik vrstev a podob. Jde o vnitřní dialog pomáhající učiteli uvědomit si své vlastní chování a jednání v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Spočívá v popisu dané situace, její analýzy a závěru, který vede k budoucímu zlepšování. Takovéto hodnocení vyžaduje jak pedagogické znalosti a zkušenosti, tak i znalosti psychologické.

Zavedení sebehodnocení do učitelovy práce má význam zejména v možnosti pravidelné reflexe vlastního výkonu, ujasnění si vlastního pojetí výuky, popř. i pojetí žáka, ujasnění si svých představ a priorit, potřeb dalšího rozvoje, a případných prostředků vedoucích k jeho rozvoji. Sebehodnocení může napomoci k větší motivaci a dosažení cílů, může být zdrojem řešení problémů bránící učiteli v efektivní činnosti. Sebehodnocení slouží nejen k uvědomění si vlastních chyb a slabých stránek, ale i úspěchů a silných stránek.

Základem učitelova uvažování o pedagogické realitě a jeho pedagogickém jednání je bezpochyby jeho vlastní pojetí výuky. Toto pojetí má několik funkcí, které přehledně prezentuje J. Mareš (Mareš, Slavík a kol., 1996, s. 12-13):

- projektivní – co a jak chce učitel dělat,
- selektivní – co on sám pokládá za důležité a co za okrajové,
- motivační – co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu,
- regulační – jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje,

- konativní – o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná,
- hodnotící – jak a podle čeho hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další účastníky pedagogického procesu a co z toho vyvozuje,
- rezultativní – jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah.

Samotné pojetí výuky se skládá z několika složek, které v sobě zahrnují ještě několik dalších dílčích pojetí, a to především učitelovo (Mareš, Slavík a kol., 1996, s. 13):

- pojetí cílů,
- pojetí učiva,
- pojetí organizačních forem,
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků,
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje,
- pojetí skupiny žáků a školní třídy,
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele,
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.

Základem reflexivní činnosti je vytvoření vlastního pojetí výuky, při němž musí být učitel schopen pokládat si zcela jasné a cílené otázky a nacházet na ně odpovědi. Velký význam zde má také meta-reflexe, která je reflexí dílčích reflexí v určitém čase, jedná se o shrnutí různých „objevů“ (aha – poznatky). (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 47) O typech otázek v sebereflexi bude blíže hovořeno v kapitole 3.3.

J. Mareš dále poukazuje na to, že učitelovo pojetí výuky se vyznačuje řadou charakteristik, které jsou (Mareš, Slavík, a kol., 1996, s. 12):

- implicitní – proto, že není obvykle jasně formulováno, nemá výslovně řečeny a detailně propracovány zásady,
- subjektivní – souvisí se zvláštnostmi osobnosti, vede k individuálnímu stylu činnosti,
- spontánní – vzniká a mění se na základě životních a pracovních zkušeností,
- relativně neuvědomované - učitel je vědomě nerozebírá, promyšleně nekontroluje,
- orientované – zahrnuje kladné, neutrální nebo záporné hodnocení,
- stereotypní – má obvykle ustálený průběh, malou variabilitu a flexibilitu,
- relativně stabilní – odolává vnějším vlivům a mění se jen pomalu.

Cílem reflexe a sebehodnocení je na základě získaných poznatků a pochopení minulé situace zkvalitnění nebo inovování pedagogického působení, budoucího plánování a vlastní praktické činnosti. Zároveň vede učitele ke snaze rozpoznat ty stránky své práce, které je nutné dále rozvíjet. Ch. Kyriacou zmiňuje další cíl sebehodnocení - prověřování organizace času a činností a jejich uspořádání z hlediska efektivity. Dalším, velmi důležitým předmětem reflexe jsou strategie a techniky, které učitel využívá ke zvládnutí stresu. (Kyriacou, 1996)

Význam sebereflexe spočívá převážně v získání schopnosti kriticky vyhodnotit své postupy a postoje, najít účinné postupy ke zvýšení svého výchovně-vzdělávacího působení a skrze své působení a komunikaci nejen se žáky, ale i kolegy a rodiči ovlivnit popř. změnit problematické chování žáků.

3.2 Fáze sebereflexe

Učitel může začít proces sebereflexe jako odpověď na určitý problém, který se při vyučování vyskytl, může se zaměřit na určité studenty a jejich problémy nebo se chce dozvědět více a pochopit určité rysy své vlastní výuky. Proces reflektivní výuky je cyklický, pokud jej učitel využívá, okamžitě po zavedení nového prvku ve své výuce následuje reflexe, její analýza a vyhodnocení. Významnou součástí reflexe je podle Schönovy koncepce sebereflexe pedagogické činnosti učitele tzv. startovací fáze představující zájem samotného učitele zjistit kvalitu či účinnost své pedagogické činnosti. Proces sebereflexe probíhá

v určitých fázích, které popisují dvě velmi si blízké koncepce. Jde o následující systematické koncepce a jejich strukturu (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56-57):

<p>1. Nastartování procesu sebereflexe – tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost.</p>	<p>1. Podnět k sebereflexi, motivace – vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky (konkrétní zkušenost).</p>
<p>2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe - orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.</p>	<p>2. Fáze posuzování – učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků (reflexní zkušenost).</p>
<p>3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe.</p>	<p>3. Fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědí na otázky: Proč byli žáci pasivní – aktivní – netvořiví – tvořiví, co bylo příčinou toho či onoho jevu nebo výsledku (abstraktní konceptualizace)?</p>
<p>4. Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.</p>	<p>4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů (plán aktivního experimentování).</p>

Tab. 1 Proces sebereflexe a její struktura (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 57)

Učitel tedy začíná uvědoměním si určitého impulsu, který u něho vyvolal zájem o sebereflexi své činnosti. Před samotnou sebereflexí je nutné, aby si vytvořil určitá hodnotící kritéria, která při reflexi použije. Učitel ke svému sebehodnocení potřebuje získat detailní informace o tom, co se při jeho pedagogickém působení odehrává. K tomu slouží několik nástrojů, o kterých bude pojednávat následující kapitola. Druhým, popř. třetím krokem je samotná analýza získaných informací. Učitel by měl být co nejvíce objektivní při posuzování vlastní práce, protože jen tehdy je schopný vyvodit závěry pro plánování své další činnosti. Během analýzy se učitel zamýšlí nad průběhem své práce a může svůj přístup srovnávat s tím,

jak by určité situace řešili jeho kolegové. Posledním krokem sebereflexe je vytvoření plánu pro další působení na základě získaných poznatků.

J. Smyth (In Švec, 2005, s. 79) také rozlišuje čtyři základní fáze v procesu sebereflexe:

- popisná fáze – je zaměřena na vybavení si pedagogické situace,
- informující fáze – je zaměřena na detailnější rozbor pedagogické situace,
- konfrontační fáze – je fází interpretační, která pomáhá odhalit příčiny vzniku dané pedagogické situace a volby způsobu jejího řešení,
- fáze rekonstrukce řešení situace – směřuje k hledání efektivnějšího řešení pedagogické situace.

Pro všechny fáze J. Smyth navrhuje typy otázek pomáhajících účinně analyzovat a interpretovat pedagogické jevy.

V popisné fázi uvádí otázky typu:

Co se přihodilo?

Jak jsem v dané situaci reagoval?

Jaká byla odezva žáků?

V informující fázi pokládá otázky typu:

O co vlastně šlo?

V jakém kontextu situace vznikla?

Čím bylo moje chování v této situaci ovlivněno?

O jakou třídu šlo?

Kteří žáci se v dané situaci angažovali a jak?

V konfrontační fázi se setkáváme s následujícími otázkami:

Proč k této situaci vlastně došlo?

Kdo ji vyvolal?

O co jsem se při řešení situace opíral?

Jsem k řešení podobných situací připraven?

Ve fázi rekonstrukce řešení situace lze použít těchto otázek:

Když již o této situaci vím, jak bych asi nyní mohl při jejím řešení postupovat?

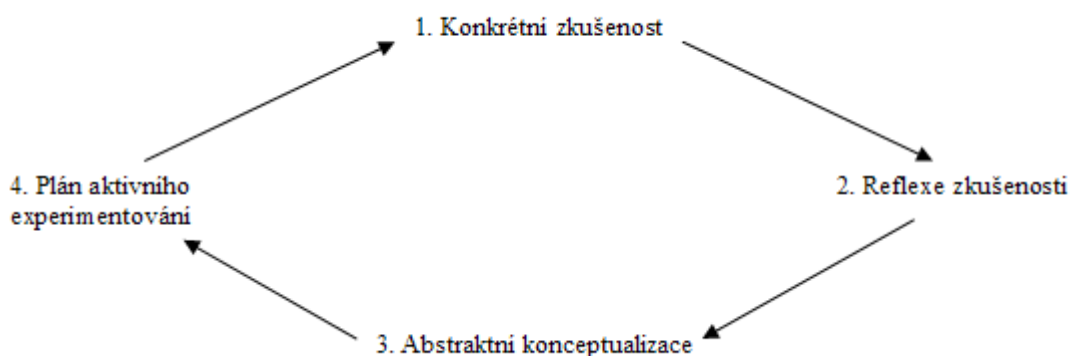
Jaké přístupy se nabízejí?

Za jakých podmínek bych mohl tyto přístupy uplatnit?

Co k jejich praktické realizaci potřebuji?

(Poznat více danou třídu? Kontaktovat zkušenějšího kolegu a zeptat se na jeho názor? Nahlédnout do dostupné psychologické a pedagogické literatury?)

G. Perry (Perry, 2008, s. 363-364) navrhuje využít k úspěšné sebereflexi, k její analýze a interpretaci reflexivní učební cyklus, který se dá využít pro jakékoli osvojování znalostí a dovedností, a tedy i pro učení se jak učit.



Obr. 2 Reflexivní učební cyklus podle G. Perryho (Perry, 2008, s. 363-364)

Tento reflexivní učební cyklus se skládá ze 4 fází:

- 1) Konkrétní zkušenost - představuje zkušenost učitele, kterou získává při své praxi.
- 2) Reflexe zkušenosti – v této fázi učitel posuzuje, v čem byl úspěšný a v čem nikoli.
- 3) Abstraktní konceptualizace – zde si učitel pokládá otázky typu „Proč byla druhá polovina hodiny tak úspěšná?“ nebo „Proč se mi nepodařilo dosáhnout posledního cíle?“ a hledá zobecněné příčiny svých úspěchů a neúspěchů.
- 4) Plán aktivního experimentování – zde Perry doporučuje, aby učitel uvažoval nad tím, co se ze zkušenosti naučil, a položil si otázky typu „Co bych udělal/a jinak, kdybych

hodinu učil/a znovu?“, „Co mám v důsledku své nové zkušenosti udělat příští hodinu jinak?“ a „Jaké nové metody, styly a techniky bych měl/a zkusit, abych se ve vedení výuky zdokonalil/a?“ a využil nových, efektivnějších vyučovacích strategií.

Je nutné, aby učitelé nevnímali proces sebereflexe jako pouze jednorázovou činnost, ale jak již bylo uvedeno výše, jako cyklický proces, který se neustále opakuje. Někteří učitelé se mohou sebehodnocení bránit. Jde zejména o učitele, kteří mají několikaletou zkušenost a jsou v podstatě přesvědčeni o dokonalosti své práce a jakýmkoli změnám se brání, nebo jde o učitele, kteří neumějí přijmout kritiku a považují ji za zpochybnění svých kvalit, o nichž bývají přesvědčeni, že jsou bezchybné. Přesto schopnost sebehodnocení je jednou z učitelských kompetencí, které vedou k profesionalizaci a zvyšování učitelského sebevědomí.

3.3 Metody sebereflexe

V této kapitole se budeme zabývat způsoby, které napomáhají učitelům s reflexí vlastní práce. Nejdříve si vymezíme několik definic, které se často ve spojitosti s naším tématem v literatuře objevují a mohou mást čtenáře. Vlastní pojem sebereflexe jsme již vymezili, v souvislosti se sebereflexí se často hovoří o autodiagnostice, sebehodnocení a autoevaluaci.

Termín **autodiagnostika** odkazuje ke schopnosti jedince diagnostikovat vlastní činnost, jejíž výsledky mají ovlivňovat jeho další činnost. Autodiagnostika učitele spočívá ve speciální diagnostické činnosti učitele v oblasti vlastních konceptů, žáků, výuky a kritérií hodnocení žáků, zakládající se převážně na konfrontaci učitelových údajů s údaji objektivními a žákovskými. Jde o způsob poznávání a hodnocení vlastní pedagogické činnosti a jejích výsledků z různých hledisek: od konfrontace poznatků o vlastní profesionální činnosti až po konfrontaci osobnostních vlastností učitele s širší učitelskou populací. (Spilková, Vašutová a kol., 2008, s. 107)

Východiska autodiagnostiky jsou podle H. Spáčilové (Spáčilová, 2003, s. 23) založena na:

- 1) analýze výsledků učitelova pedagogického působení,
- 2) průběhu interakce učitele se žáky při vyučovací hodině,
- 3) analýze výsledků učitelova hodnocení a posuzování žáků.

Sebehodnocení pojímá D. Nezvalová (Nezvalová, [online] cit. 31. 1. 2011) jako neplánované a necílené, nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy.

Autoevaluaci (sebe-evaluaci) chápe P. Roupec (Roupec, 1997 In Nezvalová, [online] cit. 31. 1. 2011) jako systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům.

Přes rozlišné pojetí výrazů sebehodnocení a autoevaluace, bývají tyto dva výrazy považovány za synonyma.

Sebereflexe je základem učitelovy autodiagnostiky jeho pedagogické činnosti, jejímž cílem je její neustálé zlepšování a zkvalitňování. Sebereflexe není jen o hledání chyb a jejich eliminaci, ale i o oceňování činností, které se při výuce osvědčily. Je známé přísloví „Jaký učitel, takový žák“ a zde musíme souhlasit. Vždyť výsledky vzdělávání opravdu do značné míry závisí právě na kvalitní práci učitele. T. Svatoš (Mareš, Slavík a kol., 1996, s. 83) si pokládá zajímavou otázku: zdali je učitel bez seberefektivních motivů ještě učitel, zda se ještě jedná o učitelství, nebo jen o pouhé řemeslo. Zde si pokládáme další otázku: Je sebereflexe bez následných kroků ještě reflexí?

Sebereflexi je nutné se naučit, ale toto učení, stejně jako kterékoli jiné, vyžaduje trpělivost a odvalu. Odvalu k tomu, že ne všechny získané informace budou příjemné. Přesto by je měli učitelé přijímat s radostí. Tyto nepříjemné informace jsou ale často velice motivujícím podnětem k dalšímu zdokonalování a zkvalitňování práce učitele.

Existuje řada metod, které učitel může ke své sebereflexi využít. Patří mezi ně např.:

- pokládání seberefektivních otázek,
- používání reflexivních listů a sebehodnotícího formuláře,
- SWOT analýza,
- vedení pedagogického deníku,

- deník žáka,
- vedení učitelského portfolia,
- hospitace a pohospitační rozhovory s kolegy, nadřízenými,
- hodnotící pohovor s ředitelem, hodnocení kolegy,
- rozbor audio nebo videozáznamu,
- hodnocení žáky a rodiči.

Mezi nejznámější patří kladení **seberefektivních otázek**. Je důležité si klást takové otázky, jejichž odpovědi budou přesně vystihovat danou situaci. Proto je tak důležité, aby se učitel naučil otázky správně formulovat. Učitel se zamýšlí nejen nad prezentovaným učivem, ale i nad způsoby, jakými jej žákům podává, zamýšlí se nad reakcemi žáků a nad celým průběhem pedagogické komunikace apod. Do sebereflexe je zahrnována i učitelova komunikace s kolegy a rodiči. Na všechny tyto oblasti je možné si položit seberefektivní otázky. V. Švec (In Podlahová, 2004, s. 106-107) rozděluje seberefektivní otázky na popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací.

Popisné otázky se vztahují na učivo a na metody jeho prezentace, vztahují se na žáky, na vlastní postoje učitele, jeho způsoby jednání v pedagogických situacích a na prožívané emoce.

Hodnotící otázky jsou zaměřeny na názory, postoje, způsoby jednání.

Kauzální otázky hledají odpovědi na příčiny a zdroje postojů, pedagogického myšlení a způsobů jednání.

Rozhodovací otázky směřují ke změně postupů, způsobů jednání, názorů.

L. Podlahová (2004, s. 108-112) uvádí celkem 52 inspirativních otázek pro sebereflexi. Uvedme si pro příklad několik z nich:

- *Jaká byla moje očekávání před nástupem do zaměstnání (na co jsem se těšil, čeho jsem se bál), jak se tato očekávání splňují?*

- *Jak mne přijímají a jakým způsobem na mne reagují starší kolegové? Čím jsem si zasloužil jejich vstřícné (nevstřícné) chování?*
- *Jaké jsou vztahy mezi učiteli navzájem, jaký je způsob jejich komunikace a kooperace? Pracují jako tým? Jaké je moje místo v něm?*
- *Jaký mám vztah k žákům i k lidem celkově, jaké mám předpoklady k učitelské práci?*
- *Která část (fáze) vyučovací hodiny mě zajímá a baví více a která méně? Jak je tomu u žáků?*
- *Jsou mé názory na žáky stejné, podobné, nebo odlišné od stanovisek ostatních učitelů?*
- *Jak se mění výkonnost žáků během dne? Kdy jsou nejnímavější? Jak zvládají kritické situace, např. v době po 11.00 hodině, po změně učitele, po změně místnosti, těsně před přestávkou a po ní?*
- *Stačím pozorně sledovat práci žáků v hodině a poskytuji pomoc těm, kteří to potřebují? Nezůstává někdo stranou?*
- *Jaké je pracovní tempo žáků? Kolik času potřebuje nejrychlejší a nejpomalejší žák? Jaká opatření k vyrovnání časového rozdílu použiji? Jak pomohu pomalejším, co „přidám“ rychlejším?*
- *Umím rozeznat, co žáky nejvíce baví a proč, zda dosahují úspěchů, nebo zda prožívají neúspěch?*
- *Co mi pomáhá při navazování kontaktu se žáky? Proč nemohu navázat kontakt s žákem X?*
- *Umím vytvořit strukturu vyučovací hodiny? Mají moje hodiny spád a dynamiku? Nejsou nudné a monotónní? Střídají se v mé hodině učební činnosti?*
- *Stanovuji správně cíle hodiny a poznám, zda jich bylo dosaženo? Jak?*
- *Poznám, kdy žáci nechápou můj výklad nebo nerozumí otázce? Proč nechápou? Je důvod v nich, ve mně, v učivu?*
- *Jaké jsou mé reakce na chyby žáků? Umím chyb využít?*
- *Neztrácím příliš mnoho času při organizačních činnostech?*
- *Jsou mé instrukce a pracovní pokyny jasné a žákům srozumitelné? Jak to poznám?*
- *Chválím dostatečně často a trestám přiměřeně, včas a jen v nezbytném případě?*
- *Z čeho mám po hodině radost? S čím jsem spokojen a s čím ne? Co budu dělat jinak?*
- *Jakým způsobem získám dovednosti, které mi chybí?*

Za velmi významné doporučení zvládnání úspěšné sebereflexe považujeme to, které uvádí L. Podlahová (Podlahová, 2004, s. 113). Kromě zvládnání techniky formulace otázek je také důležité vědět, které lidské vlastnosti, psychické kvality a postoje brání zlepšení vlastního

výkonu nebo dosažení tzv. pedagogického mistrovství. Takové nežádoucí vlastnosti jsou např. malicherné kritizování, nezáměr o hlubší teoretické poznání, rutina, strojené chování, sebezpečování se, snaha mít vždy pravdu atd.

Jako nástroj sebereflexe se používá i tzv. **reflexivní list**, který slouží k zamýšlení se nad vlastními silnými a slabými stránkami pedagogické činnosti, jejich zdrojem a důsledky. List obsahuje osobní poznámky, úvahy, rozborů i návrhy na možná jiná řešení. Představuje okamžitou odezvu na vyučovací hodinu. Tato odezva se může týkat jak samotné výuky, tak i reakce na určité výchovné situace, konflikt apod. Reflexivní list může mít také podobu introspekce, která zahrnuje delší časové období v práci učitele. (Vašutová, 2004, s. 173) Vzor reflexivního listu je uveden v Příloze č. 1.

Sebehodnocení může být také provedeno vyplněním **sebehodnotícího formuláře**, který může mít např. formu volné výpovědi na zadané otevřené položky nebo formu předem daných kritérií hodnocení, jejichž úroveň se posuzuje pomocí hodnotící škály. Hodnocený učitel si do něj během hodnotícího období kontinuálně zaznamenává své činnosti a postřehy.

Hodnotící formulář může obsahovat tyto okruhy (Vítková, [online] cit. 31. 1. 2011):

- 1) pracovní úkoly a kompetence - slouží k zamýšlení, zda jsou v souladu s popisem práce, sleduje se, co je v souladu a co chybí, popř. přebývá - činnosti, které zaměstnanec vykonává, aniž by je měl v popisu práce, činnosti, které nevykonává přesto, že je v popisu práce má; tento bod může být podkladem pro aktualizaci pracovních náplní zaměstnance,
- 2) dosavadní cíle - stanovené cíle a jejich plnění (pokud už hodnocení probíhalo), překážky při plnění cílů, byly cíle správně stanoveny, došlo k jejich korekci a proč,
- 3) silné stránky a slabé stránky zaměstnance, největší úspěchy/neúspěchy a jejich příčiny, dále otázky - co z vaší práce vás nejvíce baví, nebaví a proč, co vám nejvíce ztěžuje práci, co se vám podařilo a co ne,
- 4) vzdělávání a samostudium - oblasti samostudia, oblasti, ve kterých se chce zaměstnanec dál vzdělávat, plánovaný kariérní postup (pokud ano, jakým směrem a proč),

- 5) plánované cíle - jaké si kladete cíle pro další období hodnocení, co nebo kdo by vám mohl pomoci při jejich dosahování,
- 6) podmínky pro práci - s jakými obtížemi se setkáváte při práci, co by vám usnadnilo práci, kde vidíte možnosti nápravy, kdo by je mohl uskutečnit,
- 7) jaké jsou silné a slabé stránky školy, co navrhuje ke zlepšení kvality školy, jak chcete přispět k plnění strategických cílů školy, co a jak byste jako první změnil/a, kdybyste byl/a ředitelem/ředitelkou školy, co vás ve škole drží a co by se muselo stát, abyste uvažoval/a o odchodu ze školy.

Zajímavou položkou ve formuláři je položka č. 7, která se dotazuje i na učitelův všeobecný přehled o škole a její činnosti. Je velmi důležité, aby se učitel na svém pracovišti necítil jen jako součást nějakého „soukolí“, ale aby se identifikoval se školou jako fungující institucí, jejími vizemi, posláním, cíli a aby byl schopen navrhnout a přispět i k případným změnám. Položka se dále dotazuje na to, co zaměstnance motivuje nebo naopak demotivuje. Znalost přání učitelů, popřípadě jejich obavy může často vyřešit mnohé problémy v pedagogické činnosti, které se jeví jako neřešitelné.

E. Kašparová (E. Kašparová, [online] cit. 15. 5. 2011) popisuje využití tzv. **SWOT analýzy** jako nástroje k hodnocení práce učitele a jeho kvalifikované sebereflexe. SWOT analýza je využívána především v oblasti obchodu, ale její strukturu lze využít ve všech oblastech, kde je nutné vyhodnocovat fungování určité organizace, stanovit cíle, nalézt slabé a silné stránky a možnosti růstu a odhalit případné hrozby. Pomocí SWOT analýzy lze tedy identifikovat silné (anglicky strengths) a slabé (anglicky weaknesses) stránky, příležitosti (anglicky opportunities) a hrozby (anglicky threats), které mohou ohrožovat či bránit rozvoji. (SWOT ANALÝZA, [online] cit. 15. 5. 2011)

Moje současné silné stránky:	Moje současné slabé stránky:
Příležitosti, které vidím pro sebe do budoucna:	Hrozby, kterých se do budoucna obávám:

Tab. 2 Modifikace tabulky SWOT analýzy (E. Kašparová, [online] cit. 15. 5. 2011)

Při vyplňování dané tabulky by měli učitelé vzít v úvahu základní pedagogické kompetence a dovednosti a zároveň svou osobnost – způsoby komunikace, své znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje, ale i zájmy atp.

Po vyplnění tabulky by si měli učitelé odpovědět na následující otázky:

- *Jaká je moje osobní filozofie?*
- *Jaká je moje pracovní filozofie?*
- *Jaké hodnoty nabízím své profesi?*
- *Jsem ochoten udělat něco pro změnu profesní i sebe sama? Co přesně?*
- *Kterých příležitostí mohu využít již nyní? Která z mých slabých stránek nebo hrozeb by se mohla stát do budoucna mojí silnou stránkou nebo příležitostí?*
- *Jaké překážky mi stojí v cestě při realizaci změn?*

Při zodpovídání otázek by měli učitelé zvážit všechny alternativy, rizika a své možnosti a poté navrhnout strategii změny, kterou mohou prodiskutovat s kolegy, vedením školy, metodiky. Je zde důležité identifikovat příčiny a závažnost problému a stanovit dobu potřebnou k jeho odstranění a kroky, které je nutné podstoupit. Následuje uvedení do praxe, vyhodnocení efektivnosti strategie, popř. úpravy jednotlivých kroků či časového harmonogramu a následné zamezení návratu k výchozímu stavu.

Další metoda, která by mohla být považována za rozšiřující formu reflexivního listu je vedení **pedagogického deníku**. Tato metoda je velmi oblíbenou metodou např. mezi zahraničními lektory cizích jazyků, začínajícími učiteli, ale domníváme se, že jeho vedení je vhodné i pro učitele zkušenější. Jde o písemný záznam vnitřního dialogu učitele, který spočívá v pravidelném zapisování si postřehů učitele ze své práce. Deník pomáhá učiteli zamyslet se nad výsledky své činnosti, uspořádat si své pedagogické zkušenosti i své emoce, které prožíval, tyto postřehy mohou být impulsem ke změně.

Existuje i varianta **deníku žáka**, který slouží ke korespondenci mezi žákem a učitelem, při níž si navzájem sdělují své názory, postřehy apod. Jde o poměrně časově náročnou metodu, ale jejich hodnota je nepopíratelná. Pokud probíhá tato korespondenční činnost např. ve výuce cizích jazyků, je vhodné, aby záznamy byly psány v příslušném cizím jazyce, což přispívá i k procvičování a obohacení výuky. V případě deníkové metody uvažujeme také o použití takové formy deníku, který by měl funkci jakési „knihy přání a stížností“. Byl by volně dostupný ve třídě a žáci i učitelé, by do takové knihy mohli vkládat své příspěvky týkající se

průběhu výuky, komunikace a vztahů atp. Ze své vlastní lektorské zkušenosti víme, že některé informace mají větší dopad, pokud mají písemnou podobu. Když je student vidí napsané „černé na bílém“. V tomto případě jde o typ slovního hodnocení, které je ale ve formě „knihy přání a stížností“ průběžně dostupné.

Vedení **portfolia učitele** je metodou, která je v poslední době používána i u nás. Spíše se hovoří o studentském portfoliu, protože jeho zavádění je užitečné již v přípravném vzdělávání budoucích učitelů. Studentské portfolio je soubor produktů vlastní činnosti studenta. Nejde jen o teoretické produkty, ale i o reflexi a hodnocení pedagogické praxe studenta nebo dokumentaci dalších aktivit, které byly realizovány mimo studijní program. Studentské portfolio má motivační funkci ve spojení se vstupem do budoucí profese, rozvíjí studentovu tvořivost, zvyšuje zodpovědnost za kvalitu přípravy. Nepochybný význam portfolia tkví také v tom, že se budoucí učitel učí prostřednictvím používání této dlouhodobé reflexivní metody popisovat a dokumentovat svou pedagogickou činnost, ale především reflektovat ji, uvažovat o ní a hodnotit ji. Studentské portfolio může také sloužit jako významný inspirační zdroj pro jeho další školní praxi. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 67-68)

T. Svatoš (In Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 67) předkládá teorii tvorby studentského portfolia, kterou je možné aplikovat ve třech úrovních využití:

- 1) úroveň monitorující – portfolio je souborem produktů, které vznikly spontánně bez vážného záměru,
- 2) úroveň intervenčně-regulační – portfolio je dokumentem mající obsah a návaznost jednotlivých etap profesionalizace studenta,
- 3) úroveň intervenčně-evaluační – portfolio je zdrojem generalizace a zpětnou vazbou učitelské přípravy.

Hospitační forma je metodou, během níž se získávají informace a zkušenosti o pedagogické činnosti a její organizaci, o vyučovacích metodách i výsledcích vyučování hospitovaných vyučovacích hodin vedených různými učiteli. Jejím cílem je poznání pedagogické situace ve výchovně-vzdělávacím procesu. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 68) Hospitujícími bývají obvykle ředitel školy, jeho zástupce, vedoucí předmětové komise, ale i kolegové a rodiče žáků. Důležitým výstupem hospitační je **pohospitační rozhovor**, který by

hospitovaný učitel neměl považovat za vlastní selhání, pokud se dozvídá o slabých místech svého působení, ale spíše jako odrazový můstek ke zlepšování své práce. Pokud je učitel za svůj výkon chválen, tato chvála by nepochybně měla být motivací pro jeho další kvalitní práci, nikoli výzva pro „usnutí na vavřínech“! Ředitelé při svých hospitačních obvykle používají nestandardizovaných záznamových listů – tzv. hospitačních protokolů, které se stávají podkladem právě pro pohospitační rozhovor, při němž se hospitovaný učitel vyjadřuje ke své činnosti během vyučovací hodiny. (Vašutová, 2004, s. 176)

Sebehodnocení prostřednictvím formuláře je vhodné doplnit **hodnotícím rozhovorem s nadřízeným**. Hodnotící rozhovor bývá obvykle veden jednou za rok, je důvěrný, odehrává se pouze mezi hodnoceným učitelem a ředitelem školy. Hodnotící kritéria jsou předem známa a jeho postup musí být předem připraven. Hodnotícími kritérii jsou:

- 1) vedení výchovně-vzdělávacího procesu,
- 2) profesní růst,
- 3) plnění pracovních povinností.

Součástí hodnotícího rozhovoru je i sebehodnocení učitele. Výsledkem hodnotícího rozhovoru je plán dalšího rozvoje učitele.

Hodnocení kolegy, ať již kolegy jako jednotlivce nebo seskupením týmových spolupracovníků, taktéž spočívá ve vzájemném posuzování výsledků práce kolegů nebo účasti na řešení společných projektů i problémů vzniklých ve výchovně-vzdělávacích situacích. Cílem je opět vyvozovat závěry a sdílet řešení vyplývající z evaluace. (Vašutová, 2004, s. 176) Záznam pozorování, který hospitující pořizují, může mít podobu poznámek, dotazníku nebo podrobněji vypracované posuzovací škály. Posuzovací škály se odlišují svou formou. Ty bývají obvykle následující (Kyriacou, 1996, s. 141):

- posuzovací škála normativní – vztahuje se k normě, např. nadprůměrný, průměrný, podprůměrný,
- posuzovací škála kritériální – vztahuje se k věcnému měřítku, tzn. pro každou oblast na posuzovací škále popisuje projevy chování,

- posuzovací škála kombinující prvky obou přístupů – je založena na úsudku hodnotitele, např., výborný, dobrý, dostatečný, nedostatečný.

Hodnocení kolegy však může být i hodnotným podnětem k sebereflexi ostatních kolegů. Mohou si klást sebereflektivní otázky typu „Jak bych to udělal já?“, „Jak bych se zachoval já?“ Často se stává, že při pozorování a hodnocení druhých si uvědomíme své vlastní chyby.

Observace a následné hodnocení kolegy se nemusí odehrávat jen přímou formou, tj. účastí na vyučovací hodině, ale lze jej provést na základě **rozboru audio nebo videonahrávky**. Tato metoda je však poněkud náročnější, můžeme říci, jak po stránce technické, tak psychologické. Sama přímá hospitace může vyvolat v učiteli nervozitu, čímž může docházet ke snížení kvality výkonu, ale přítomnost kamery je pro většinu učitelů, a v tomto případě i žáků, mnohem invazivnější. Učitel se proto může začít chovat jinak než obvykle, nepřírozeně, a to z toho důvodu, že snaží koncentrovat na své chování, mluvení, gesta, a kvůli tomu může působit skoro až křečovitě. Pokud ale učitel přítomnost kamery dokáže ignorovat a chová se přirozeně, videozáznam je bohatým zdrojem k odhalení takového chování, návyků či zlovyků, způsobu, jakým komunikuje se žáky atp., které si běžně během výuky neuvědomuje.

Audiozáznam výuku obvykle nenarušuje tak jako videozáznam a není ani tak technicky náročný, ale sám záznam může být narušován různými šumy a ruchy, popř. nezachytí celý mluvený projev z důvodu jeho přílišné tichosti. Proto i zde je zdůrazňován požadavek na kvalitní vybavení. Přesto je stejně tak důležitý a podnětný pro reflexi jako videozáznam. Rozboru audio nebo videozáznamu by se proto měli účastnit ostatní kolegové učitelé, kteří mohou vyjádřit cenné připomínky, názory či podněty, a tím přispět ke zdokonalení práce dotyčného učitele.

Metoda **hodnocení žáky a rodiči** může probíhat formou dotazníku nebo rozhovoru. Žáci mohou své hodnocení vyjádřit také prostřednictvím kresby nebo slohovou prací. Rodiče se mohou účastnit hospitace ve výuce, jak již bylo řečeno výše, a z pohospitačního rozhovoru se lze dozvědět jejich názory na výuku a popřípadě ovlivnit jejich správnou interpretaci zažité zkušenosti. Hodnocení žáků má svoji důležitost, přesto je v hodnotícím procesu obvykle považováno pouze za doplňující a nikoli za rozhodující. Je to z toho důvodu, že u žáků jde při hodnocení kvality učitele často o vysokou subjektivitu, podléhání emocím, názorům

spolužáků, pověsti učitele atd. Jejich hodnocení však poskytuje významné údaje o preferencích takových kvalit učitele, které mohou odporovat expertním přístupům a argumentacím. Z dotazníků od rodičů mohou být získávány nejen názory na kvalitu učitelů, ale i na vedení školy a dalších pedagogických pracovníků. Rizikem objektivity dotazníků se může stát až přílišná emocionalita rodičů a jejich reakce na informace, které jim o škole poskytují jejich děti, média nebo názory ostatních rodičů apod., nebo naopak strach z toho, že pokud ve svých názorech budou objektivní, mohou tím způsobit svým dětem ve škole problémy. Při tvorbě dotazníku je tedy nezbytné, aby byly otázky formulovány věcně, pozitivně, povzbudivě a aby zahrnovaly i sebehodnocení rodičů a jejich přispění k pokroku jejich dětí ve škole. (Vašutová, 2004, s. 180)

Přehled metod k sebereflexi učitelovy práce, který jsme zde uvedli, není vyčerpávající, existují další způsoby, které mohou významně přispět ke zkvalitnění pedagogického působení učitele a celkového obrazu, kterým se prezentuje škola ve společnosti. Je proto důležité, aby se na procesu hodnocení a sebehodnocení učitele podíleli i ostatní subjekty pohybující se ve výchovně-vzdělávacím prostředí.

4 Empirická část

Sebereflexe v práci učitele se stává důležitým tématem ve vzdělávacím procesu budoucích učitelů, kteří jsou připravováni k tomu, aby se stali tzv. reflektivními praktiky. V praxi to tedy znamená, aby byli schopni kriticky se zpětně zadívat na svou pedagogickou činnost. Je více než důležité, aby získané informace následně využili ve své další práci, a to nejen při práci se svými žáky, ale i při práci na sobě samých.

Autodiagnostikou se zabývá i V. Hrabal a I. Pavelková ve výzkumném záměru MŠMT probíhající v letech 2007-2012 pod názvem „Autodiagnostika jako předpoklad a účinný nástroj sebereflexe učitele“. Hlavním cílem tohoto výzkumu je vypracování konceptu a metod učitelovy sebereflexe pojetí (úspěšného) žáka, subjektivních teorií (konceptu) vyučování a hodnotící interakce se žáky na základě využití autodiagnostických metod. Další výzkum, který v současné době probíhá a jehož součástí je i výše zmíněný výzkumný záměr, je nazván „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“. Řešitelem tohoto výzkumného záměru je prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. Cílem tohoto výzkumného záměru je porozumět učitelství v jeho základech – jaké v současné době je či není a jaké by být mělo, co je třeba udělat pro zajištění jeho komplexní kvality – tak jak ji vyžaduje jeho situovanost v konkrétních podmínkách a okolnostech naší doby. Konečným výsledkem by mělo být vytvoření teorie učitelské profese, která by byla aplikovatelná jak na pregraduální přípravu budoucích učitelů a jejich následné celoživotní vzdělávání, tak na podpůrná opatření pro učitele v praxi. (In Spilková, Vašutová a kol., 2008)

V. Hrabal a I. Pavelková se také snaží najít odpověď na otázku „Jaký jsem učitel“ ve své knize zabývající se možnostmi učitelovy autodiagnostiky. (Hrabal, Pavelková, 2010)

Empirické zkoumání probíhající v oblasti sebereflexe učitele vidíme především v možnosti hlubšího vhledu do stávající situace a v získání informací, které jsou důležité ke zkvalitňování práce učitelů a tím i zvyšování kvality celých škol.

4.1 Předmět a cíl výzkumu

V teoretické části pojednáváme o pojetí sebereflexe, její stále se zvyšující potřebě využívání a způsobech jejího provádění. Proto se pochopitelně stává i předmětem výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, kde a na jaké úrovni učitelské činnosti se sebereflexe nachází.

Zaměřili jsme se na provádění sebereflexe učiteli působících na základní a střední škole, ale také na lektory z oblasti vzdělávání dospělých. Při výzkumném šetření jsme se dotazovali na způsoby provádění sebehodnocení, jeho načasování a na následné činnosti učitele, které po sebereflexi následuje.

Výzkumný problém byl formulován do otázky:

Využívají učitelé při své práci sebereflexi?

A tato otázka byla následně rozložena do tří specifických podotázek:

- 1) S jakou frekvencí je sebereflexe využívána?**
- 2) Jakými metodami je sebereflexe prováděna?**
- 3) Jaké důsledky ze sebereflexe vyplývají?**

Cíle byly pro tento výzkum stanoveny celkem dva:

- 1) zjistit, zda učitelé považují sebereflexi za jednu z významných pedagogických kompetencí,**
- 2) zmapovat místo sebereflexe v učitelské činnosti, metody sebereflexe a následné činnosti učitele, které po provedené analýze vlastní práce následují.**

4.2 Metodologie šetření

Vzhledem ke snaze získat co nejhlubší vhled do dané problematiky jsme zvolili kvalitativní výzkum. Kvalitativní přístup umožňuje získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu. Zkoumání probíhá v přirozeném prostředí a je brán ohled na místní situace a podmínky. Nevýhodou může být nemožnost získaná data zobecňovat a také výzkumníkova subjektivita a jeho osobní preference. (srov. Hendl, 2008)

Za výzkumnou metodu byla nejprve zvolena metoda ohniskových skupin. Tato metoda se jevila jako nejvhodnější pro zkoumání problematiky sebereflexe jako fenoménu, který se

týká určité skupiny. Domnívali jsme se, že ve skupině vzniknou a proběhnou takové interakce, které se objevují v debatách na určené téma, které je i zde, v případě ohniskových skupin, pevně definováno, ale jeho rámec je volnější a je možné jej dále rozvíjet. To zcela jistě napomáhá ke spontaneitě a aktuálním reakcím zúčastněných. Údaje jsou shromažďovány prostřednictvím záznamu těchto skupinových interakcí a reakcí. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 185)

Pro tento výzkum bylo osloveno šest lektorů, kteří nejprve se zapojením do výzkumu souhlasili, posléze se však tři z nich nedostavili. Pro výzkumný záměr a zvolenou metodu ohniskové skupiny nebyl tedy počet zúčastněných dostatečný. Zde se projevila naše nezkušenost s organizačním zajištěním a z tohoto důvodu se domníváme, že selhala i snaha o využití metody ohniskové skupiny.

Na základě této zkušenosti a získaných připomínek zbývajících zúčastněných, týkajících se převážně časové tísně, jsme se rozhodli pro změnu výzkumné metody a její důkladnější přípravu. V této, dalo by se říci, pilotní fázi výzkumu jsme tedy získali důležité informace pro další výzkumný krok. Zároveň jsme vyhodnotili i nevhodnost původně zamýšlené metody ohniskové skupiny s vysvětlením, že téma sebereflexe je často tématem velmi osobním a ne všichni učitelé jsou ochotni o něm hovořit ve skupině. I neúčast původně oslovených lektorů, kteří nejprve s účastí souhlasili, může tuto domněnku potvrzovat a jejich příslibení účasti mohlo plynout pouze z osobního vztahu mezi námi.

Následně byla zvolena metoda polostrukturovaného interview. Volbou této metody jsme chtěli eliminovat nevýhody strukturovaného rozhovoru a rozhovoru nestrukturovaného. Při strukturovaném rozhovoru je prostor pro rozvíjení daného tématu velmi omezen, brání ve svobodném projevení názoru účastníka a svazuje ho předem připravenou strukturou. Naproti tomu nestrukturovaný rozhovor často způsobuje problém s udržení základní linie a tématu výzkumu a získaná data neodpovídají cílům výzkumu. (Miovský, 2006, s. 157-163)

Volbou polostrukturovaného rozhovoru jsme chtěli využít výhod obou zmíněných typů rozhovoru, tj. možnost volné, přirozené a nenucené komunikace a zároveň nutnost vytvoření závazných otázek, na které musí účastníci odpovědět, čímž máme jistotu, že všechna povinná témata budou probrána. Tato povinná témata tvoří jádro rozhovoru (interview). Během polostrukturovaného rozhovoru se může měnit pořadí otázek, může se i drobně lišit znění a styl otázek. Při tomto typu rozhovoru lze zároveň i rozšiřovat původní zadání, pokud se

tazateli tato možnost jeví jako smysluplná. Při analýze a interpretaci je možné s daty získanými nad rámec stanoveného jádra rozhovoru také pracovat. Většinou přináší mnoho dalších informací o šetřeném tématu a mohou dotvářet další tematické souvislosti. (Miovský, 2006, s. 160). Metoda individuálního rozhovoru byla zvolena také kvůli časové vytíženosti lektorů a individuální rozhovor poskytl možnost setkání v takovém časovém rozmezí a místě, které jim osobně plně vyhovovalo.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl původně vytvořen celkem z šesti oslovených lektorů cizího jazyka, kteří působí nebo působili na základních, středních či jazykových školách. Po prvním neúspěšném pokusu o provedení ohniskové skupiny bylo osloveno dalších deset lektorů, z čehož sedm souhlasilo s účastí na výzkumu, tři oslovení lektori, kteří již původně projevíli zájem o účast na ohniskové skupině, se zapojili i do individuálních rozhovorů. Výsledný vzorek tvořilo tedy celkem deset dotázaných lektorů. Jednalo se o skupinu, kterou tvořili dotázaní ve věku mezi 28 a 55 lety, s délkou praxe pohybující se od 5 do 30 let. Jednalo se o devět žen a jednoho muže.

4.4 Průběh šetření

Individuální rozhovory probíhaly v měsících březnu a dubnu 2011 v prostředí jazykové školy, kde dotázaní lektori působí. Délka setkání se pohybovala mezi 30 až 40 minutami. Každý individuální účastník byl seznámen s tématem a účelem rozhovoru při počátečním oslovení a žádosti o spolupráci. Před začátkem rozhovoru bylo téma rozhovoru opět zopakováno a dotazovaní byli také požádáni o souhlas s audiozáznamem rozhovoru, který byl po zpracování získaných dat vymazán z důvodu anonymity účastníka. Otázka anonymity spíše spočívala v obavách účastníků týkajících se správnosti jejich odpovědí, jednalo se převážně o vlastní pocity případné profesní nedostatečnosti v případech, že postupy, které volí, nemusí být vhodné nebo jejich přístup nesprávný. Zde jsme u dotázaných zaznamenali silnou potřebu sebereflexe. I přes naše ujištění o zachování anonymity jsme byli požádáni, téměř všemi dotázanými, o neuchovávání nahrávky.

Po úvodní fázi následovala motivační otázka a dále byly položeny otázky tvořící jádro rozhovoru, které byly přímo spojeny s cíli výzkumu. Účastníci odpovídali na otázky volně, pořadí otázek bylo podle potřeby a situace zaměňováno, bylo využito i možnosti položení

doplňujících otázek. Během rozhovorů převládala příjemná, uvolněná atmosféra. Na konci rozhovoru jsme poděkovali jednotlivým účastníkům za spolupráci, ochotu a čas, který rozhovoru věnovali, byla jim nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu.

4.5 Analýza a interpretace dat

Stěžejním tématem neformálně vedeného polostrukturovaného individuálního rozhovoru byla sebereflexe, její místo v učitelových činnostech a činnosti z ní vyplývajících.

Individuální rozhovory byly zvukově zaznamenávány, ale jak bylo výše zmíněno, z důvodu anonymity účastníků nebudou uchovávány. Data byla převedena do textové podoby transkripcí a upravena tzv. redukcí prvního řádku. Cílem této metody transkripce je učinit přepis plynulejší a usnadnit analytickou práci s ním. Při analýze byl stěžejní obsah, dílčí projevy mluveného slova (pauzy, různé zvuky apod.) nikoli. (Miovský, 2006, s. 209)

1. Marie P., 34 let, praxe 9 let, výuka anglického jazyka na střední škole a výuka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: No asi proto, že jsem vystudovala pedagogickou fakultu a učení mě baví, protože se pořád vlastně učím, a to nejen jak nejlépe učit, a také se pořád zdokonaluji i v jazyce. Je to teda přínosné nejen pro mě, ale i mé studenty.

TAZATEL: Můžete mně říci, jakými způsoby se dále zdokonalujete?

ÚČASTNÍK: Často se zúčastňuji různých vzdělávacích seminářů, které pořádá jazyková škola, ve které působím, nebo které pořádají různá knižní vydavatelství specializující se na tvorbu a vydávání učebnic cizích jazyků. Sama také připravuji vzdělávací semináře pro své kolegy tady v jazykové škole. Co se týká zdokonalování v jazyce, tak občas dostávám zakázku na korekturu překladu knihy nebo překlad nějakého textu z různých oblastí.

TAZATEL: Co si myslíte o sebereflexi v práci lektora? Využíváte ji?

ÚČASTNÍK: Sebereflexe je velmi důležitá. Myslím, že bez toho to ani nejde, ne? Vede ke zlepšování práce se studenty, ale i přesto přicházejí krize, kdy se samozřejmě i prohlubují myšlenky na to, že to, co dělám, prostě není dost dobré, a myslím na to, co mohu a musím ještě zlepšit a jak toho nejlépe dosáhnout.

TAZATEL: Kdy se sebereflexi věnujete? Věnujete se jí pravidelně nebo náhodně?

ÚČASTNÍK: No, myslím, že po každé hodině člověk odchází s nějakým pocitem, a ať už je to pocit dobrý, nebo špatný, tak si buď říkáš, jak jsi toho dosáhla nebo co udělat, aby už se to nikdy nestalo. Takže asi pravidelně, po každé hodině, ale taky před ní, když se na ní připravuju. Přemýšlím o konkrétních studentech.

TAZATEL: Jaké metody sebereflexe využíváte? Vedete si třeba deník, nebo rozdáváte studentům dotazníky?

ÚČASTNÍK: Ne, nevedu si deník, ale spíš se sama sebe ptám, kladu si otázky. Třeba proč to tak dopadlo, jak jsem to měla udělat...

TAZATEL: Co po Vaší sebereflexi následuje?

ÚČASTNÍK: Musím přiznat, že učím hodně intuitivně. Je pro mě důležité, aby se studenti cítili v hodině tak dobře, jak jen to jde. Takže pokud se necítí dobře ať už proto, že se za prvé nic nenaučili, za druhé naučili málo, než mohli nebo čekali, a za třetí nebyla dobrá atmosféra z nějakých subjektivních důvodů, třeba vztahy mezi sebou nebo se mnou apod., snažím se, aby k tomu už nedošlo, snažím se zlepšit organizaci hodiny, návaznost aktivit, časové rozvržení, pestrost,... Takže výsledkem bývá snad zlepšení nebo aspoň uvědomění si, že je pořád na čem pracovat a následné pracování.

Interpretace: Paní učitelka považuje sebereflexi za důležitou součást své práce a dalšího sebezdokonalování. Provádí jí nejen bezprostředně po odučené hodině, ale i během přípravy na ni, kdy přemýšlí o konkrétních studentech. Jako hlavní metodu sebereflexe využívá seberefektivních otázek. Klade velký důraz na potřeby studentů, vztahy mezi ní a studenty a klimatem třídy. Výstupem sebereflexe je její snaha zlepšit výuku v oblasti struktury vyučovací hodiny, výběru vhodných metod a strategií, ale také snaha o udržení optimální atmosféry v oblasti sociálních vztahů. Na dotaz týkající se způsobů lektorčina dalšího seberozvoje, udává, že se dále vzdělává v rámci vzdělávacích seminářů, které navštěvuje nebo které sama připravuje. Znalost jazyka rozvíjí prostřednictvím překladů a korektur, které získává jako pracovní zakázku. Podle návrhu D. Nezvalové (viz výše) lze rozdělit reflexi do pěti typů, kterým se věnujeme v teoretické části, zde sledujeme, že je možné identifikovat v práci paní učitelky tzv. reflexi technickou zaměřující se na reflexi vyučovacích způsobů a strategií, reflexi v činnosti a po činnosti zaměřenou na zpětnou reflexi učitelových rozhodnutí, která prováděl během výuky, reflexi osobní zahrnující ochotu

k osobnostnímu rozvoji a postoj k profesi a reflexi kritickou vedoucí k naplňování cílů výchovně-vzdělávacího procesu.

2. Hana R., 42 let, 10 let praxe, mimoškolní výuka anglického a německého jazyka dětí základní školy a výuka anglického a německého jazyka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Já učím proto, že když jsem pobrala rozum, tak jsem zjistila, co bych vlastně chtěla dělat a postupně se k tomuto cíli propracovávám. To se týká i příslušného pedagogického vzdělání. Takže možná před padesátkou budu připravená do života.

TAZATEL: Co si myslíte o sebereflexi a jak často se jí věnujete?

ÚČASTNÍK: Sebereflexe je hodně důležitá, hlavně když pracujete s lidmi. Provádím ji neustále.

TAZATEL: Využíváte jí vždy jen po nepovedené hodině nebo i po té dobré? Kdy se sebereflexi věnujete?

ÚČASTNÍK: V obou případech. Vždy se snažím na hodinu připravit, promyslet její sled, ale zároveň i improvizuji podle situace v hodině. Po studentovi, který je viditelně velmi unavený, nebudu chtít náročná gramatická cvičení, ale raději zvolím hru nebo jinou „odpočinkovou“ záležitost. Po povedené hodině si zaznamenám, co se povedlo, jakým způsobem to bylo zrealizováno, zaznamenávám si počet studentů, jejich jazykovou úroveň i postoj ke spolupráci v aktivitách, které nejsou třeba úplně standardní. Je to důležité, protože ne každý student nebo skupina se s radostí účastní např. rolových úloh nebo her, písniček. Co vyjde v jednom případě, nemusí vyjít jinde.

TAZATEL: K sebereflexi tedy používáte metody deníku, kam si zapisujete Vaše zjištění? Používáte i jiné metody?

ÚČASTNÍK: No, není to deník v pravém slova smyslu, ale asi ano. Je to užitečné, můžete se k tomu vracet. Taky se ptám studentů, zda jsou spokojeni s výukou, postupem.

TAZATEL: Jaké jsou Vaše následné kroky? Co po Vaší sebereflexi následuje?

ÚČASTNÍK: Pokud se hodina nepovedla, přemýšlím o důvodech - nedostatečná příprava, nejednoznačné zadání, špatné konstelace, únava studentů nebo moje, aktivita uvedená v nevhodnou dobu nebo příliš obtížná, atd. Pokud pro studenty připravím nějakou ne příliš

standardní aktivitu nebo úkol, který se jim zdá náročný nebo naopak k ničemu, snažím se vždy vysvětlit, proč je tato činnost důležitá. Ale pokud ji i přesto odmítají, ustupuji a příště vymyslím něco jiného. Často se stejným zaměřením, pouze v "jiném hávu".

TAZATEL: Často se setkávám s tím, že učitelé mají z různých důvodů problém dodržet časový plán výuky. Co je pro Vás důležité – vše podle plánu stihnout nebo plán nedodržet, ale zato např. znovu zopakovat nepochopenou látku?

ÚČASTNÍK: Pokud se v hodině objeví chyba, která je jasně způsobena buď nedostatečně vysvětlenou, nebo pochopenou látkou, okamžitě ji znovu probereme, zopakujeme a procvičíme. Tím se samozřejmě připravená hodina "nabourá", ale jsem toho názoru, že se tyto situace musí řešit okamžitě. A zkušenosti mi zatím dávají za pravdu. Nelpím na rigidním plánu výuky, jsem v tomto směru flexibilní.

Interpretace: Nutnost potřeby sebereflexe je zde paní učitelkou silně pocíťována a podle jejích slov ji provádí neustále. Důležitým faktorem je zde i chápání nutnosti využití sebereflexe nejen po hodinách méně zdařilých, ale i po hodinách úspěšných. Zaměření na studenta a jeho potřeby je zde zcela zjevné, plánování a přípravě hodiny je věnována velká pozornost. Pokud se ale ve vyučovací hodině vyskytne chyba v oblasti již probrané látky, její opětné vysvětlení je upřednostněno před připraveným plánem výuky a jeho dodržením. Sebereflexe učitele je nutně prováděna i během vyučovací hodiny a následně po jejím skončení. Jako způsob provádění sebereflexe je využívána forma poznámek – vedení portfolia. Výstupem sebereflexe je zachycení a využití efektivních bodů výuky i v budoucnu a změna či úprava postupů neefektivních. Opět využijeme rozdělení reflexe podle Nezvalové a zjišťujeme, že zaměření reflexivních činností této paní učitelky je možné rozdělit mezi reflexi technickou, reflexi v činnosti a po činnosti a reflexi kritickou.

3. Miriam K., 45 let, praxe 10 let, výuka anglického jazyka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Vyhovuje mně volnost té práce, myslím tím, že si můžu uspořádat den, jak chci já. Sice někdy je práce až dost a někdy zase ne, studenti třeba často ruší výuku, tak je to skoro pořád o takové nejistotě, ale stejně bych asi nedokázala sedět na jednom místě v kanceláři celý den.

TAZATEL: Zabývám se ve svém výzkumném šetření sebereflexí v práci učitele, co si Vy myslíte o sebereflexi?

ÚČASTNÍK: Sebereflexe je pro nás – učitele - určitě důležitá a může nám hodně pomoci do dalšího plánování a směřování hodin.

TAZATEL: Provádíte ji?

ÚČASTNÍK: Sebereflexi samozřejmě provádím. I když je to jen takové to „Tak to se mi moc nepovedlo“.

TAZATEL: Kdy se sebereflexi věnujete? Věnujete se jí plánovaně nebo spíše náhodně?

ÚČASTNÍK: Věnuji se jí asi tak průběžně. Po každé hodině hned, někdy doma si zpětně promítnu a zhodnotím výuku. Protože máme více individuální studenty, každý potřebuje jiný přístup, má jiné představy, požadavky, cíle atd.

TAZATEL: Využíváte jí vždy jen po nepovedené hodině, nebo i po té dobré a jaké jsou Vaše následné kroky?

ÚČASTNÍK: Samozřejmě hlavně, když se něco nepovede, tak přemýšlím, kde se stala chyba a snažím se ji příště neopakovat.

TAZATEL: Můžete mi říci, jakým způsobem sebereflexi provádíte?

ÚČASTNÍK: Většinou se sama sebe ptám, jaký jsem třeba měla pocit z hodiny a proč se asi to či ono nepovedlo. Nebo se o svých silných a slabých stránkách dozvím z hodnocení od metodičky během pohospitačních rozhovorů.

TAZATEL: Co po Vaší sebereflexi následuje?

ÚČASTNÍK: Snažím se příště odstranit vytykané nedostatky, které se dozvím od metodičky, ale to je vše.

TAZATEL: Zařazujete do výuky i nové metody, strategie?

ÚČASTNÍK: Většinou se držím vyzkoušených metod, které vím, že fungují a myslím, že je dokážu použít na stejné typy studentů a reakce na ně jsou obdobné.

TAZATEL: A co třeba sebereflexe u Vašich studentů, snažíte se, aby ji také prováděli ve vztahu k jejich učení?

ÚČASTNÍK: Co se třeba týče práce s chybou u studentů, snažím se, aby ji studenti sami našli a opravili ji.

Interpretace: I zde je sebereflexe považována za důležitou dovednost, která je úzce spojena s učitelovou činností. Je užitečná, jak se lektorka vyjadřuje, především k plánování a směřování výuky. Lektorka provádí sebereflexi průběžně, většinou po každé hodině, ale spíše jen v případech neúspěšného postupu ve výuce. Sebereflexi provádí pomocí seberefektivní otázky nebo na základě hodnocení získaného během pohospitačních rozhovorů. Výsledkem sebereflexe je většinou odstranění těch činností, které jsou neefektivní, a vyvarování se jejich opakování v budoucnosti. Lektorka při výuce spíše využívá osvědčených metod než zavádění metod nových. Při práci s chybou povzbuzuje své studenty, aby nedostatek sami našli a opravili. Kromě reflexe technické, reflexe v činnosti a po činnosti a reflexe kritické zde nalézáme oblast reflexe poradní, která vychází z rad, které mohou učiteli poskytovat ostatní učitelé a slouží ke konfrontaci s vlastními zkušenostmi učitele.

4. Michaela M., 28 let, 9 let praxe, lektorka německého jazyka v oblasti vzdělávání dospělých a soukromá výuka dětí školního věku

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Vždycky mě učení bavilo, toto povolání má smysl, to se mi líbí. Mám ráda kontakt s lidmi, ráda předávám informace a znalosti dál.

TAZATEL: Využíváte ve své práci sebereflexi?

ÚČASTNÍK: Ano, sebereflexi poctivě dělám.

TAZATEL: Kdy se sebereflexi věnujete?

ÚČASTNÍK: Spíš se jí věnuji nahodile. Když cítím, že se hodina opravdu povedla nebo opravdu nepovedla, tak zapřemýšlím proč, co jsem udělala, abych to mohla zopakovat nebo se tomu příště vyhnout.

TAZATEL: A provádíte pravidelnou sebereflexi – třeba s nějakým časovým odstupem?

ÚČASTNÍK: Nejvíce sebereflexe a představ o výuce, směřování, náplň, metody, dělám s novým studentem, po první hodině, i když ta je vždycky "oťukávací", po prvních pár - třech, čtyřech a po dvou nebo třech měsících. Záleží mi na tom, aby byl student zcela spokojen. Pravidelnější sebereflexi dělám jednou za půl roku - před nebo po létě a na konci roku, případně na začátku nového. Zamýšlím se, v čem se mi studenti zlepšili, co jsme všechno probrali a jak studenti ovládají novou látku.

TAZATEL: A kromě zamýšlení se nad svou prací, používáte i jiné metody?

ÚČASTNÍK: Při té pravidelné sebereflexi se ptám i mých studentů a o našich hodinách si popovídáme - co se jim líbí a nelíbí, co by chtěli dělat nebo naopak ne. Se studenty si krátce v pěti minutách o našich hodinách povídám, diskutujeme, co je potřeba a na čem, vzhledem k jejich potřebám, nemusím tolik bazírovat. Většinou jim zadám jako domácí úkol si promyslet naši výuku a teprve následující hodinu se jich ptám, bohužel na okamžik překvapení a nepřipravenosti většinou dojde, protože tomuto domácímu úkolu se příliš nevěnují.

TAZATEL: Co Vám přináší Vaše sebereflexe a jak ji dále využíváte?

ÚČASTNÍK: Ve svých sebereflexích přemýšlím, zda jsme udělali takový pokrok, jaký jsme mohli udělat, jestli neplýtváme zbytečně časem, dál jak mohu výuku zefektivnit. Zamýšlím se i nad metodami, které používám a nepoužívám a proč; případně některé zařadím do svého repertoáru a některé upozadím, když vyhodnotím, že nejsou tak efektivní. Po reflexi následuje moje intenzivní náprava, vždy je třeba něco poopravit, vyjet ze zajetých kolejí. Někdy se mi nedostatky podaří hned opravit, jindy musím na sobě makat.

TAZATEL: A co třeba sebereflexe u Vašich studentů, snažíte se, aby ji také prováděli ve vztahu k jejich učení?

ÚČASTNÍK: Práci s chybou mám myslím velmi dobře propracovanou, všichni studenti jsou nadšeni, takže tam nic dlouhodobě neměním. Výuku se snažím přizpůsobovat studentům, jejich přáním, specifikům, ale i když mi řeknou, že nechtějí psát, snažím se jim vysvětlit, že i tato dovednost je pro ně důležitá. Většinou souhlasí a jejich postoj k psaní se po diskusi zlepši.

TAZATEL: Můžete mi dát příklad, jak Vaši studenti s chybou pracují?

ÚČASTNÍK: Například, když píší nějaký text, řeknu jim, že při opravě se budu zaměřovat jen na předložky nebo správný tvar sloves, nebo jim napíšu, kde ve větě udělali chybu, ale neopravím ji, musí si ji opravit sami, např. jim napíšu, že mají chybu v předložce nebo že mají chybu v pravopise nebo třeba hledají chybu v textu a tak podobně.

Interpretace: V tomto případě opět zjišťujeme, že potřeba sebereflexe je v práci lektorky velmi významnou dovedností a považuje ji za motivační faktor k dalšímu seberozvoji. Sebereflexi lektorka provádí v několika časových odstupech, které odráží silnou orientaci na studenta, jeho potřeby a vzdělávací cíle. Zamýšlí se nejen nad činnostmi týkající

se strategie vyučování, ale klade důraz i na oblast sociální a komunikativní, která také hraje při výuce důležitou roli. Sebereflexi lektorka provádí skrze seberefektivní otázky, ale o reflexi své pedagogické činnosti žádá i své studenty. Výsledkem seberefektivní činnosti je intenzivní náprava neefektivních činností a přístupů. Dále se dozvídáme, že má se studenty dobře propracovanou práci s chybou a popisuje několik možných způsobů. Podle oblastí, které tato lektorka zmiňuje jako nejčastěji reflektované, můžeme její sebereflexi opět rozdělit do reflexe technické, reflexe v činnosti a po činnosti, reflexe osobní a kritické.

5. Jana S., 29 let, praxe přibližně 5 let, výuka anglického jazyka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Baví mě to, setkávám se s novými a mnohdy i zajímavými lidmi a mám možnost jim nějak pomoci, třeba je trochu ovlivnit, oni mají možnost vzít si něco z mé výuky a já naopak i něco od nich. Myslím jako něco z jejich životního stylu, zajímavé zkušenosti...

TAZATEL: Provádíte ve své práci sebereflexi? Pokud ano, kdy se jí věnujete?

ÚČASTNÍK: Sebereflexi provádím. To je třeba vždycky. Většinou po hodině, před plánováním lekce, ale třeba i na začátku nového školního roku. Jinak samozřejmě i po cestě domů nebo při přípravě na další hodinu. Zpětně si hodinu probírám, ať už měla takový či onaký výsledek. Prostě, i když se povedla, a nejenom když se nepovedla.

TAZATEL: A jaké metody při sebereflexi používáte?

ÚČASTNÍK: Většinou si prostě promítám hodinu a ptám se sama sebe, jak to šlo a jak bych se při té hodině cítila já jako student. Když je někde problém, tak mi třeba pomáhají rozhovory po hospitaci, pomůže mi, když se na ten určitý problém podívá někdo jiný, nebo mně ukáže problém tam, kde si myslím, že není.

TAZATEL: Čeho se Vaše sebereflexe především týká?

ÚČASTNÍK: Sebereflexe se většinou týká spíše organizace času, čemu věnovat méně či více prostoru, snažit se nějak poupravit aktivity, které třeba vím, že žák nemá rád, ale zároveň se dělat musí.

TAZATEL: Co Vám sebereflexe přináší a jaké si myslíte, že by měla mít následky?

ÚČASTNÍK: Určitě přináší možnost vyvarovat se třeba nějakých zažitých postupů, které nemusí být přínosné a ukáže na nutnost hledat nějaké nové postupy. Zamýšlení se nad svou výukou a zpětné hodnocení je určitě plus pro moje další studenty, člověk se celoživotně učí, je to určitě prostředek k dalšímu sebezdokonalování.

Interpretace: Vnímání sebereflexe jako nutné součásti pedagogické činnosti je zde zjevné. Lektorka považuje sebereflexi za významnou část dalšího sebezdokonalování a celoživotního učení. Sebereflexi provádí před výukou a po ní, při jejím plánování a po ukončení, a to nejen v případech neúspěchu, ale i po hodinách, které proběhly úspěšně. Sebereflexi také lektorka provádí na začátku nového školního roku. Ze seberefektivních metod využívá seberefektivních otázek a využívá i možnosti pohospitačních rozhovorů. Většinou reflektuje efektivitu zvolených činností a časovou strukturu výuky. Za přínos sebereflexe považuje možnost nalezení a odstranění, popř. vyvarování se neefektivních výukových metod a nahrazení je metodami účinnějšími. I bez zdůraznění důležitosti naplňování cílů výchovně-vzdělávacího procesu, se domníváme, že sebereflexe této lektorky může být opět rozdělena do většiny z pěti typů reflexe popsanych D. Nezvalovou. (viz výše)

6. Dana M., 47 let, praxe 25 let, učitelka angličtiny na ZŠ, VŠ, lektor anglického jazyka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Lidi mně říkají, že jsem rozená uča. Moc mě to baví. Nechtěla bych dělat nic jiného.

TAZATEL: Přemýšlíte často o své práci, seberefektujete?

ÚČASTNÍK: Určitě, často a hodně, i když spíš nevědomky. Cílenou promyšlenou sebereflexi nejspíš nedělám.

TAZATEL: A jaké metody sebereflexe používáte? Píšete si třeba deník?

ÚČASTNÍK: Já hodně přemýšlím a pořád si kladu otázky typu: proč? kdyby? jak?... Deník jsem si kdysi psala, ale teď už ne. Měla bych už asi plnou knihovnu.

TAZATEL: Říkala jste, že sebereflexi používáte často a hodně. Kdy se jí tedy věnujete? Využíváte ji vždy jen po nepovedené hodině nebo i po té dobré?

ÚČASTNÍK: Vždy se zamýšlím nad hodinou - rozmýšlím si průběh před výukou - zda jsem dostatečně připravena, a hlavně - jak to dopadne v závislosti na náladě studenta/ů, pokud se nedaří, tak i v průběhu výuky a většinou si to pro sebe rozebírám i potom. Přemýšlím samozřejmě o každé hodině, protože ať už je špatná nebo výborná, vždy se z ní sama poučím a toho pak využívám v dalších hodinách.

TAZATEL: Čeho se Vaše sebereflexe především týká?

ÚČASTNÍK: Pokud mám skupinu dětí, tak jde o vhodnost metod, aktivity, motivaci..., u dospělých spíš o schopnost přizpůsobit se individuálním potřebám - u některých lidí to jde opravdu těžko.

TAZATEL: Zmiňujete motivaci - daří se Vám motivovat studenty ke studiu? Třeba dospělí studenti často kurzy navštěvují, protože je přihlásil zaměstnavatel.

ÚČASTNÍK: No tak to je problém. U dětí je to s motivací dobré, často jim ukazuji, co všechno mohou díky znalosti cizího jazyka zažít, s kým mluvit, psát si apod. Dospělí jsou často otráveni onou povinností, kterou jim ukládá zaměstnavatel, ale snažím se je motivovat aspoň tím, že si mohou číst knížku nebo sledovat film v originále, domluvit se na dovolené v zahraničí, ale pro někoho je to pořád málo. Někdy je to opravdu dřina.

TAZATEL: Pojd'me zpět k sebereflexi - co po Vaší sebereflexi následuje?

ÚČASTNÍK: Když se hodina podaří, mám dobrý pocit a snažím se určit, proč to fungovalo - nejspíš mi to pomůže v budoucnu. Když jsem úplně vyčerpaná a navíc si vědoma neúspěchu ve svém snažení, také o tom přemýšlím a říkám si 'příště to musím udělat jinak, tohle už se nesmí stát'. Tak nějak to u mě funguje, ale rozhodně to je spíš neuvědomělé, myslím jako neplánové. Učím MOC ráda a vždy přemýšlím, co bude a co bylo, co se povedlo a co ne a proč.

Interpretace: I bez vědomého pocitu seberefektování, dotázaná paní učitelka sebereflexi provádí často. Používá hlavně seberefektivních otázek, zároveň zmiňuje, že si v minulosti vedla deník. Sebereflexi se věnuje již při plánování vyučovací hodiny, ale také v jejím průběhu, kdy se snaží vnímat a reagovat na momentální stav studentů. Vyučovací hodinu také zpětně reflektuje po jejím skončení. Reflexe se týká především vhodnosti používaných metod, aktivit, rozmanitých potřeb studentů. V úvahu jsou brány i faktory, které mohou danou vyučovací hodinu znatelně ovlivnit, jako např. motivace studentů. Problematika

motivace je tématem, kterému se paní učitelka také snaží věnovat. Hledá vhodné podněty, jak studenty ke studiu cizího jazyka motivovat. Znalost úspěšnosti vlastní práce je pro dotázanou paní učitelku velmi důležitá a napomáhá jí ke zkvalitňování její práce do budoucna, tím, že se snaží odstraňovat nebo modifikovat ne příliš efektivní způsoby její práce. Její reflexi lze opět zařadit pod reflexi technickou, reflexi v činnosti a po činnosti a reflexi osobní a kritickou.

7. Joe V., 44 let, 15 let praxe, výuka anglického jazyka na gymnáziu, lektor anglického jazyka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažoval jste někdy o tom, proč jste si zvolil kariéru učitele/lektora v České republice?

ÚČASTNÍK: Oženil jsem se tady... (smích) Jsem tady 16 let, cestoval jsem po světě a výuka angličtiny je možností, jak si ve světě vydělat na živobytí a další cestování. Ale vážně, baví mě učit, učení považuji za velice kreativní, nutí tě to pořád na sobě pracovat. Je to někdy hodně vysilující, ale na druhé straně je to velice uspokojující práce. Je to zajímavá práce i z hlediska rozvoje osobnostních kvalit. Myslím tím, že tě to učí zodpovědnosti a jisté disciplinovanosti, a to se hodí i v osobním životě.

TAZATEL: Učíte v České republice – co si myslíte o českých studentech?

ÚČASTNÍK: Myslím si, že jsou docela pracovití a v učení jsou hodně systematictí. Všiml jsem si, ale že mají tendenci se přespříliš sebeopravovat – jsou schopni zastavit se v půli věty, protože si uvědomili, že udělali chybu a začnou o tom přemýšlet. Někdy nechtějí ani moc mluvit, jen aby neřekli něco chybně. Je to ale spíše případ starších studentů, mladí lidé už jsou víc spontánní a sebevědomější a z chyb nemají takový strach.

TAZATEL: Zdá se, že své studenty dobře znáte. Přemýšlíte hodně o své práci?

ÚČASTNÍK: Ano, přemýšlím. Někdy je to jako detektivka, hledáte pachatele, který spáchal něco špatného, a vy ho chcete najít.

TAZATEL: Vyhrazujete si na sebereflexi určitý čas?

ÚČASTNÍK: Ne, nevyhrazuji si žádný určitý čas. Nejčastěji o výuce přemýšlím, když se na ni připravuji a po té co skončí.

TAZATEL: Jaké metody sebereflexe používáte? Děláte si poznámky, píšete si deník...?

ÚČASTNÍK: Nedělám si žádné poznámky, mám dobrou paměť, říkám tomu mentální kapitoly, které si ukládám v hlavě. Mám audiovizuální paměť, a tak si ukládám takové obrazy z mých hodin a pak si pořád říkám třeba: „Kde jsem udělal chybu?“ „Proč to nešlo takhle a šlo to takhle, půjde to takhle i příště?“ nebo „Wow, to bylo dobré, chci toho ještě víc.“

TAZATEL: Čeho se Vaše sebereflexe především týká?

ÚČASTNÍK: Hodně přemýšlím nad třídním managementem a vůbec řízením studentů a jejich aktivit. Jak už jsem říkal, učení tě nutí, abys na sobě pořád pracovala, a to je sebereflexe, pořád se sám učíš.

TAZATEL: A jak zpracováváte Vaše „mentální kapitoly“? Jak Vám to pomáhá do budoucna?

ÚČASTNÍK: Dobré hodiny si pamatuji, ty horší si promítám v hlavě a přemýšlím nad tím, co přidat nebo co bych měl odstranit z toho, co dělám. Někdy je dobré, že hodiny, na které se nepřipravíš, dopadnou skvěle a ty připravené vybuchnou. Pak je dobrý důvod provést detailní sebereflexi. Vždy záleží na konkrétní situaci a studentech, ale když je znáš, tak je to snazší, víš, co tě čeká a jak asi budou reagovat.

Interpretace: Ani tento dotázaný lektor si vědomě nevymezuje určitý čas pro svou sebereflexi, ale nejčastěji se jí věnuje při přípravě a po skončení výuky. Ke své sebereflexi, stejně jako ostatní dotázaní, využívá sebereflektivních otázek. Ačkoli dotázaný hovoří o tom, že nepoužívá žádnou speciální metodu sebereflexe, způsob „mentálních kapitol“ představujících obrazy jeho vyučovacích hodin, které si dotyčný lektor tvoří, následně je reflektuje a poté ukládá do paměti, se nám jeví jako velice zajímavá metoda sebereflexe. Zajímavý byl popis jeho vnímání českých studentů, které popsal jako pracovité a systematicky přistupující k učení, ale příliš sebekritické. Rozdíl vnímá mezi mladšími a staršími studenty v podobě větší spontaneity a sebevědomí u mladších studentů a snaze o přesnost a bezchybnost projevu u studentů starších. Předmětem sebereflexe jsou převážně třídní management a strategie výuky. Výsledkem sebereflexe, kterou tento lektor považuje za důležitý prvek své práce, je opět odstranění neefektivních a nalezení efektivnějších způsobů výuky. Na sebereflexi je v tomto případě opět nahlíženo jako na prostředek k dalšímu profesnímu i osobnímu rozvoji. Potřebu reflexe zde opět nejvíce nacházíme v oblasti reflexe technické, reflexe v činnosti a po činnosti a v oblasti reflexe osobní.

8. Věra O., 55 let, praxe 30 let, lektor anglického jazyka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Můžete se mně v krátkosti představit? Říci mně o Vaší kariéře lektorky?

ÚČASTNÍK: Ráda. Učím asi tak třicet let, i když nejsem pedagogicky vzdělána. Vystudovala jsem tlumočnictví-překladačství, obor ruština - angličtina na FFUK v Praze, studium jsem ukončila dávno v roce 1980. Začínala jsem s dětičkami na prvním stupni, tam jsem působila asi rok, potom mám pětiletou praxi s výukou na základní škole na druhém stupni. S výukou na střední škole zkušenosti nemám. Jako lektorka pracuji přibližně od roku 1992, kurzy navštěvují převážně dospělí.

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Tak tato otázka se mně moc líbí, doposud se mě na něco takového nikdo nezeptal. Pro mě je kombinace lektorské činnosti a překladačství úžasná. Zkoušela jsem výlučně překládat, ale najednou jsem si uvědomila, že jsem pořád „opuštěná“, pečuji o domácnost a stýkám se pouze se svou rodinou, tedy s manželem (bývalým) a synečkem. To s sebou neslo samozřejmě další úskalí, kdy nebylo nutné, abych o sebe jakkoli pečovala, protože počítači je úplně jedno, jak vypadám, myslím a vyjadřuji se. Takže jsem reagovala na nabídku výuky dospělých, což zpočátku bylo docela dobrodružo, neboť výuka probíhala v bankách a musela jsem na sobě poměrně dost zapracovat. V současné době učím, myslím, že osmým rokem pro jazykovou školu C. C. Baví mě to hlavně z toho důvodu, že potkávám spoustu rozdílných povah a podle toho se musím snažit nastavit výuku.

TAZATEL: Myslíte si, že spokojenost v osobním životě ovlivňuje učitelovu práci?

ÚČASTNÍK: Ano, myslím si, že na tom, v čem a s kým lektor žije, hodně záleží - má to docela velký vliv na výkon a určitě na kvalitu jeho práce - u mě to vždycky znamenalo pohroužit se do práce a makat na sobě.

TAZATEL: Využíváte ve své práci sebereflexi a kdy, popř. jak často se jí věnujete?

ÚČASTNÍK: Sebereflexi využívám každý den, kdy učím. Věnuji se jí ve chvíli, kdy nemám žádné jiné povinnosti - třeba v autobuse, ale to potom musí doma třeba nějaký nápad dotáhnout. Nebo si někdy sednu na zahradu pod strom a vzpomínám na to, co se kde ujalo a jak to dopadlo. Sebereflexe je pro mě velmi důležitá. Rozhodně by se mi nelíbilo ustrnout v nějakém pevném modelu hodiny.

TAZATEL: Jaké metody sebereflexe používáte?

ÚČASTNÍK: No, hodně o tom přemýšlím, někdy si napíšu pár poznámek o aktivitě, která se povedla, nebo když vymyslím nějakou modifikaci k určité aktivitě, a ono se to povede.

TAZATEL: Využíváte sebereflexi vždy jen po nepovedené hodině nebo i po té dobré?

ÚČASTNÍK: Když se hodina povede, je to vyloženě semeniště pro sebereflexi a potom nezbyvá, než se pokusit využít toho, co se povedlo, někde jinde. Čím se hodiny povedou méně, tím víc se zamýšlím, co s tím můžu udělat, jakkoli je to občas úplně k ničemu, když se objeví človíček nebo skupinka lidí, kteří na kurz prostě chodí je proto, že jim jej platí zaměstnavatel - tam je to potom docela na hlavu, a kdybys přišla jako polonahá huriska, tak je to stejně málo. Musím však brát ohled na to, jaký typ studentů učím. Několikrát mi to vůbec nevyšlo a zejména ženy středního věku, kurz bez jediného muže, - ale zase ne všechny - se vůbec nečaply a dávaly mi zcela otevřeně najevo, kde je moje místo. Naštěstí to nebývá moc často - to pak byla sebereflexe s velkým S. Po takových hodinách jsem vlastně několik lidí v jednom, protože se chci vžít třeba do pracovního rytmu posluchačů, pochopit, že se někomu narodilo ne zcela zdravé vnuče nebo že třeba ta'ulda odešel od rodiny atd. atd.

TAZATEL: A jaké jsou výsledky Vaší sebereflexe? Co následuje?

ÚČASTNÍK: Co po mé sebereflexi následuje? Postrachám se v papírech a vyzkouším trochu jiný přístup osvědčený jinde - mimo danou učebnici. Je úžasné, že někdy pomůže třeba jen jiný typ obrázků nebo trochu odlišný přístup, ale stále zůstávám u stejného tématu i gramatiky. Mohu doporučit všem jako osvěžení a vybočení z jednoho stylu! Musím se přiznat, že vždycky přinesu na hodinu víc materiálů než je nutné - doporučuji všem, časový plán mi vychází velmi zřídka, což považuji za svou chybu, kterou se však snažím výše uvedenými metodami, a to ze všech sil, napravit. Na druhou stranu nějaká legráčka na konec hodiny mívá dost velký úspěch a vždycky je výhodné mít něco v zásobě.

Interpretace: Jak sama dotázaná paní lektorka říká, sebereflexe je pro ni velice důležitá a věnuje se jí pokaždé, když učí. Provádí ji i s určitým časovým odstupem. K sebereflexi využívá většinou seberefektivních otázek a poznámek. Při reflexi je pozornost věnována využití různých vyučovacích prostředků během výuky, typu studentů a dodržování časového plánu, který jak přiznává, je její slabou stránkou. Za důležitý faktor ovlivňující výkon a kvalitu práce učitele považuje také spokojenost v soukromém životě. Výsledkem sebereflexe je snaha o rozmanitost vyučovací hodiny a snaha o neustrnutí v jednom

neměnném modelu výuky. Sebereflexe ji vede k dalšímu sebezdokonalování a zlepšování její práce. Z reflexí podle návrhu D. Nezvalové zde spatřujeme důraz především na reflexi technickou, reflexi v činnosti a po činnosti a reflexi osobní.

9. Vladimíra Z., 29 let, praxe 11 let, výuka anglického jazyka v oblasti mimoškolní výuky dětí a výuka v oblasti vzdělávání dospělých

TAZATEL: Uvažovala jste někdy o tom, proč jste si zvolila kariéru učitelky/lektorky?

ÚČASTNÍK: Je to flexibilní, zajímavá práce. Získávám rozhled v mnoha oblastech. Baví mě angličtina, baví mě se jí zabývat a pak pomáhat druhým se jí také učit a naučit.

TAZATEL: Provádíte ve své práci sebereflexi a kdy, popř. jak často se jí věnujete?

ÚČASTNÍK: Sebereflexi provádím a pokud možno, tak se jí snažím provádět neustále. Už když odcházím z hodiny, tak myslím na to, co bude příště, a přemýšlím nad tím, co jsme právě udělali.

TAZATEL: Na jaké oblasti výuky sebereflexi nejčastěji zaměřujete?

ÚČASTNÍK: Na hodinu nahlížím jako na celek, který se skládá z několika částí, a aby ten celek fungoval, je nutné, aby fungovaly všechny jeho části. Určitě se zaměřuju na to, jaké jsou cíle výuky a jak jich studenti nejlépe dosáhnou. Myslím tím skrze jaké metody, formy..., je důležité vnímat i pocity a potřeby studentů, ale i vnější vlivy, které mohou výuku hodně ovlivnit a také správné načasování aktivit, to je také velmi důležité.

TAZATEL: Využíváte sebereflexi vždy jen po nepovedené hodině nebo i po té dobré?

ÚČASTNÍK: V obou případech. V případě „špatného pocitu“ z hodiny samozřejmě převažuje sebereflexe mnohem intenzivnější. U „dobrých hodin“ se snažím přijít na to, co přispělo k dobrému výsledku, a aplikovat dále.

TAZATEL: A kromě zamýšlení se nad svou prací, používáte i jiné metody?

ÚČASTNÍK: Píšu si poznámky do sešitu. Velká míra sebereflexe následuje po zhlédnutí hodiny jiného pedagoga - porovnávání, snaha přijmout dobré a vyvarovat se špatného. Taky se ptám studentů. Většinou máme mezi sebou neformální vztahy a vídáme se i mimo výuku při společných aktivitách, např. oslava narození dítěte a podobně. Takže se vždycky zpětné vazby dříve nebo později dočkám a dozvím se, co je dobré a co by stálo za zvážení a změnu.

TAZATEL: Nebojíte se toho, že neformální vztahy se studenty ovlivní Váš objektivní názor na jejich výsledky?

ÚČASTNÍK: Ne, nebojím. Všichni máme zájem na tom, aby se jazyk naučili, a každý ví, jak na tom je. Nemělo by smysl někomu „nadržovat“, protože výsledky jsou viditelné a slyšitelné.

TAZATEL: Dobře. Vraťme se k Vaší sebereflexi – co po ní následuje?

ÚČASTNÍK: Jak jsem říkala, snažím se vnímat hodinu jako celek, zda byla efektivní, proč ano, proč ne. Teprve poté se pouštím do jednotlivých aktivit a snažím se je analyzovat. Dojdu-li k vlastnímu závěru, k tomu, co bylo dobré a proč, tak se to snažím aplikovat v nejbližší hodině, nebo když přijdu na to, co bylo špatné, tak tomu se snažím vyhnout, nebo se to snažím vylepšit, v opačném případě, když si sama neporadím, tak přichází na řadu odborná literatura, Google, kolegové, lektorské semináře a přednášky, prostě se snažím postupovat příště lépe.

Interpretace: S neustálým prováděním sebereflexe se setkáváme i u této dotázané. Největší důraz je kladen na sebereflexi při přípravě výuky a po jejím skončení. Mezi metody, které k sebereflexi používá, patří analýza vlastní práce pomocí seberefektivních otázek a vedení si určité formy deníku či „záznamníku“. Podněty k sebereflexi získává také od svých kolegů a studentů. I přesto, že se svými studenty udržuje neformální vztahy a setkává se s nimi i mimo vyučování, neobává se, že by při jejich hodnocení podléhala subjektivním pocitům. Předmětem sebereflexe a následné analýzy jsou především použité metody a formy výuky, časová struktura, výukové cíle a potřeby studentů. Výstupem sebereflexe je využití efektivních prvků výuky i v následujících hodinách nebo vylepšení či odstranění prvků méně efektivních. Sebereflexi dotázaná využívá ke svému dalšímu profesnímu sebezdokonalování, ke kterému využívá odbornou literaturu, internetové zdroje nebo se účastní lektorských seminářů a přednášek. Stejně jako v předchozích případech i zde je reflexi možné rozdělit mezi reflexi technickou, v činnosti a po činnosti, osobní a kritickou, ale také reflexi poradní, která, jak jsme se již zmínili výše, spočívá v porovnávání vlastních zkušeností učitele se zkušenostmi ostatních učitelů anebo výzkumnými zjištěními.

10. Marie K., 31 let, 10 let praxe, lektor anglického jazyka v oblasti vzdělávání dospělých a hlavní metodik jazykové školy

TAZATEL: Můžu se Vás zeptat, proč jste si zvolila kariéru lektorky cizího jazyka?

ÚČASTNÍK: Vystudovala jsem angličtinu a pedagogiku na vysoké škole, takže učitelská profese byla logickou volbou. Učím už 10 let a kromě jedné přestávky mě to vždycky bavilo. Myslím si, že je to nesmírně tvořivá práce, která není nikdy monotónní. I když je často časově velmi náročná. Protože pracuji s dospělými studenty, těší mě také, že se setkávám s různými lidmi z různých prostředí a dozvídám se o jejich životě, často i sbírám inspiraci pro svůj osobní růst.

TAZATEL: Používáte ve své práci sebereflexi? Kdy ji provádíte?

ÚČASTNÍK: Ano, určitě. Alespoň krátkou sebereflexi provádím po každé hodině. V hlavě si hodnotím, jak studenti reagovali na aktivity, čeho bylo v hodině málo, čeho bylo moc, jak dobře jsem aktivity zvolila a uvedla. Důkladnější sebereflexi dělám většinou např. po metodickém semináři nebo po hospitaci, kdy se hlouběji zamýšlím nad tím, co bych mohla ve svém učení změnit. Hlubší reflexi na výukové postupy používám vždy, pokud udělám nějaký „experiment“ – zapojím novou aktivitu nebo využiji postupy nové výukové metody, se kterou jsem dříve nepracovala. Promyslím, jak se experiment povedl a zda jej budu opakovat, a začlením postupy do své praxe.

TAZATEL: Jaké metody sebereflexe používáte a jakých oblastí se Vaše sebereflexe týká?

ÚČASTNÍK: Často si pouze po hodině projdu v duchu nebo si znovu pročtu výukový plán a zamyslím se nad aktivitami, které se mi osvědčily, nebo nad těmi, které byly úplně propadák. Používám na hodinách hodně kartiček a doplňkových materiálů a v této krátké chvíli se také rozhoduji nad tím, které si schovám, které vyhodím nebo se kterými budu pracovat jinak. Při hodinách, u nichž vím, že budu opakovat, si sednu a v rámci sebereflexe přepracuji plán hodiny. Systematicky se také zamýšlím nad oblastmi, o nichž vím, že jsou pro mě problematické – časování hodiny, přílišná dominance ve třídě, často komplikované instrukce. V rámci reflexe hodiny se tedy vždy zaměřím i na tyto oblasti a hodnotím, jak se mi je podařilo změnit. Často také provádím sebereflexi při rozhovorech se svými kolegy nebo přáteli, kteří také učí. Bavíme se přirozeně o práci i v neformálních situacích a v rámci těchto diskusí se často musím zamyslet nad svými postupy. Můj snoubenec je navíc také lektor, takže když se mi hodina zvlášť nepovede nebo naopak velmi povede a mám potřebu mu to vyprávět, poslouchá, jak hodinu shrnuji a hodnotím – což je

v podstatě sebereflexe také, protože často přijdu na spoustu věcí, kterých jsem si ve výuce nevšimla.

TAZATEL: Jaké jsou následné kroky, které po sebereflexi provádíte?

ÚČASTNÍK: Pokud zjistím, že se mi něco povedlo, uložím si aktivitu s malou poznámkou o tom, co bylo dobře. Přála bych si mít lépe organizované „učitelské portfolio“, protože vím, že některé úspěšné aktivity jsem už zapoměla, protože k nim nebyl žádný pracovní list, který bych si mohla založit. Pokud se mi však na hodině něco nepodařilo a neumím určit proč, snažím se najít si např. odborné články nebo knihy na toto téma. Občas konzultuji věc se svými kolegy nebo požádám o hospitace – to však dělám pouze u studentů nebo skupin, u nichž se mi delší dobu nedaří najít správný přístup. Sebereflexe je pro mě vždy spojena s hledáním alternativ k tomu, jak věci dělám. Snažím se tedy získat nápady, které mohu zapojit v praxi.

Interpretace: Dotázaná lektorka má velmi precizně vypracovaný systém sebereflexe, který potvrzuje, že na sebereflexi klade ve své práci značný důraz. Sebereflexi se věnuje pravidelně po každé hodině, hlubší a důkladnější reflexi následuje po metodických seminářích či hospitaci a po zavedení nového výukového postupu. K sebereflexi většinou využívá seberefektivních otázek, rozhovoru s kolegy, hospitace a učitelské portfolio. Při sebereflexi se zabývá nejen vyučovacími způsoby a strategiemi, časovou strukturou hodiny atp., ale i svým chováním a působením na studenty. Následkem sebereflexe je snaha odhalit neefektivní způsob vyučování, změna vlastního nevyhovujícího působení na studenty a rozvoj a zdokonalení vlastní práce. Ke svému profesnímu rozvoji využívá různých odborných zdrojů nebo konzultace s kolegy. Mezi typy reflexe kam lze zařadit seberefektivní činnost této lektorky patří reflexe technická, reflexe v činnosti a po činnosti, poradní a reflexe osobní.

4.6 Výzkumný závěr

Cíle byly pro tento výzkum stanoveny celkem dva. Pomocí hlavní výzkumné otázky, tří podotázek a analýzy získaných odpovědí se nám podařilo u zkoumaného vzorku získat taková data, která nám umožnila stanovených cílů dosáhnout.

Cíl 1) zjistit, zda učitelé považují sebereflexi za jednu z významných pedagogických kompetencí

Učitelé na základě poskytnutých odpovědí zcela jistě považují sebereflexi za významnou a důležitou součást svých pedagogických dovedností, sebehodnocení je motivuje k zefektivňování výuky a vlastnímu sebezdokonalování v rámci celoživotního vzdělávání.

Cíl 2) zmapovat místo sebereflexe v učitelské činnosti, metody sebereflexe a následné činnosti učitele, které po provedené analýze vlastní práce následují

Sebereflexe zaujímá bezesporu přední místo v učitelské činnosti a všichni dotázaní se zajímají o kvalitu své vlastní práce. Podle F. Korthagena se sebereflexe projevuje ve všech vrstvách tzv. cibulového modelu. Nejedná se tedy pouze o kvalitu učitelova působení na úrovni jeho pedagogických kompetencí, ale jak jsme zjistili, respondenti se věnují sebereflexi i na úrovni tzv. jádrových vrstev, které jsou v literatuře popisovány jako jedny z nejdůležitějších. Do těchto úrovní spadají otázky na téma vnitřní angažovanosti, odevzdanosti profesi a inspirace. Dotázaní se např. shodovali v důvodech své volby učitelského nebo lektorského povolání. Mezi nejčastěji zmiňované důvody patří:

- snaha pomoci druhým naučit se určitou dovednost – zde osvojení si cizího jazyka,
- motivace k neustálému profesnímu sebezdokonalování a vzdělávání,
- smysluplnost,
- kreativní a rozmanitá náplň práce,
- motivace k růstu a rozvoji v osobním životě,
- flexibilita,
- práce učitele/lektora je baví.

Metody sebereflexe, které dotazovaní učitelé nejčastěji používají a které patří i v teorii k nejčastěji popisovaným metodám, zahrnují **sebereflektivní otázky, pohospitační rozhovory, rozhovory s kolegy, hodnocení studentů a vedení si učitelského portfolia**

nebo poznámek. Jeden z dotázaných hovořil o metodě, kterou si vytvořil a nazývá ji „**mentální kapitoly**“. Tuto metodu popsal jako ukládání si „obrazů“ vyučovacích hodin do paměti. Nikdo z dotázaných nehovořil o používání jiných sebereflektivních metod. Mezi metody, které dotázaní nevyužívají nebo o jejich užívání nehovořili, a které jsme uváděli ve výčtu sebereflektivních metod v teoretické části, patří deník žáka, hodnocení rodiči a rozbor video nebo audiozáznamu. Domníváme se, že příčinou, proč nejsou tyto metody používány, může být např. technická náročnost video a audiozáznamu, časová náročnost rozhovoru s rodiči a neznalost použití metody deníku žáka. Další výzkum v této oblasti by byl jistě přínosný z hlediska rozšíření.

Mezi činnosti, které následují po provedené sebereflexi, patří změna nebo odstraňování neefektivních přístupů ve výuce, zavádění přístupů nových a změna chování a působení lektora ve výuce. Dalším výstupem sebereflexe je snaha o profesní rozvoj učitele/lektora jeho celoživotní vzdělávání.

Hlavní výzkumná otázka zněla:

Využívají učitelé při své práci sebereflexi?

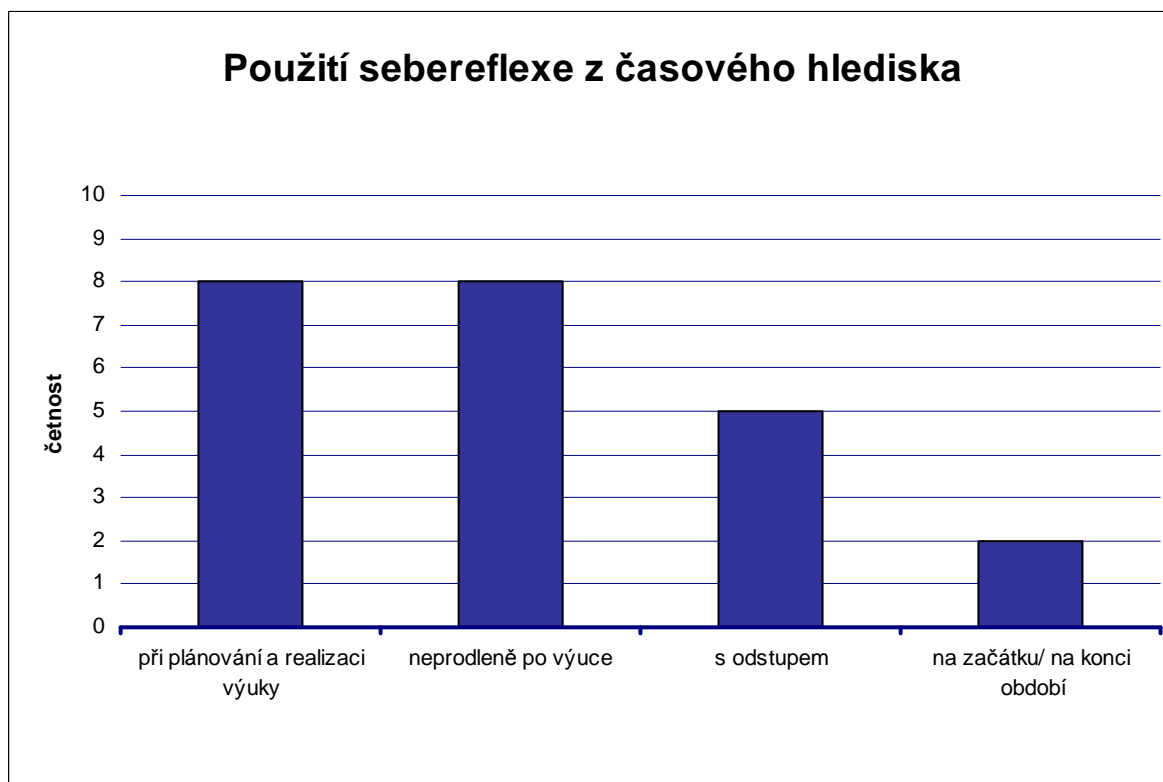
Ze zjištěných dat vyplynulo, že všichni dotázaní sebereflexi využívají, ať plánovaně, kdy sebereflexi vyčleňují určitý čas, nebo neplánovaně, kdy se sebereflexí zabývají náhodně a hlubší sebereflexi volí spíše po méně zdařilé vyučovací hodině. Východiska sebereflexe dle H. Spáčilové (Spáčilová, 2003), která jsme uvedli v teoretické části, jsou u většiny dotázaných převážně založena na analýze výsledků učitelova pedagogického působení a průběhu interakce učitele se studenty při vyučovací hodině.

Výzkumná otázka byla následně rozložena do tří specifických podotázek. Odpovědi na otázky, které byly získány pomocí polostrukturovaného rozhovoru, byly analyzovány a interpretovány. Přesto, že fakta zjištěná kvalitativním výzkumem nelze zobecnit, pro snazší orientaci jsou zde graficky znázorněna.

S jakou frekvencí je sebereflexe využívána?

Nejčastěji se sebereflexi věnuje 80% dotázaných neprodleně po ukončené vyučovací hodině, ale také při jejím plánování a přípravě, tedy před každou vyučovací hodinou a následně i v jejím průběhu. Na základě získaných informací zjišťujeme, že sebereflexi se učitelé převážně zabývají ve fázi analytické a interpretační, kdy konfrontují reflektované

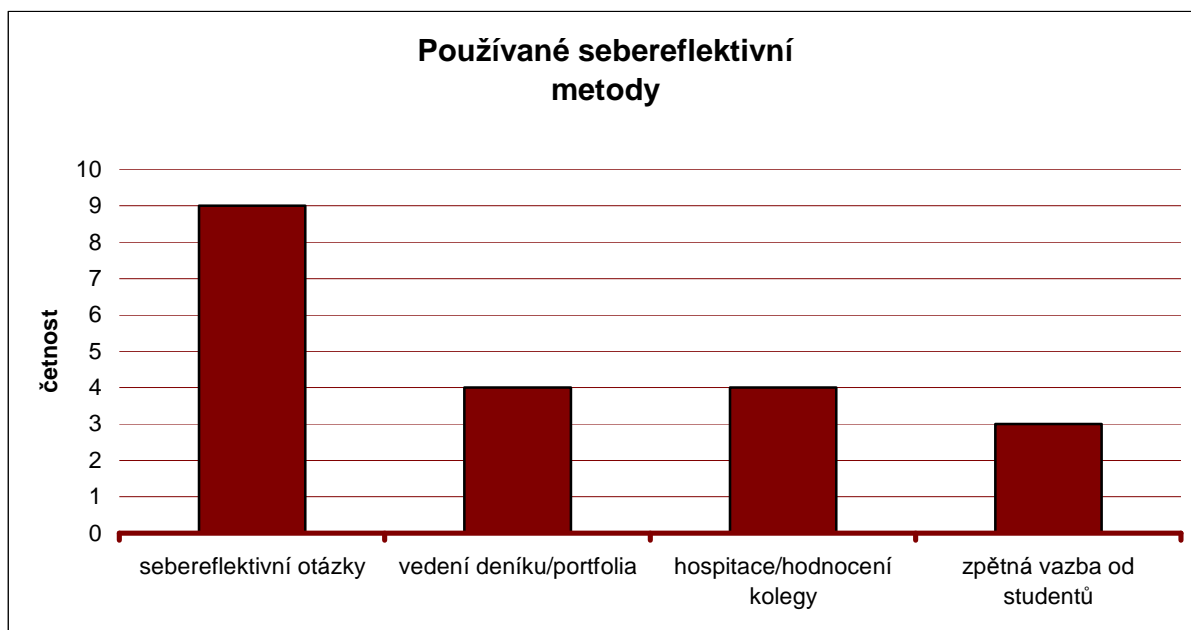
prvky se svými předcházejícími zkušenostmi. V této fázi se snaží pomocí abstraktní konceptualizace odhalit příčiny vzniku daného jevu a vyvodit závěry, které v následné fázi, fázi projektivní, využijí k vytvoření plánu své budoucí pedagogické činnosti. 50% dotázaných se sebereflexi věnuje i s určitým časovým odstupem, jako je např. odstup několika hodin až odstup dvou - tříměsíční nebo půlroční. 20% dotázaných se zároveň věnuje sebereflexi před začátkem „školního roku“ či začátkem učebního bloku s novým studentem.



Graf 1 Použití sebereflexe z časového hlediska

Jakými metodami je prováděna?

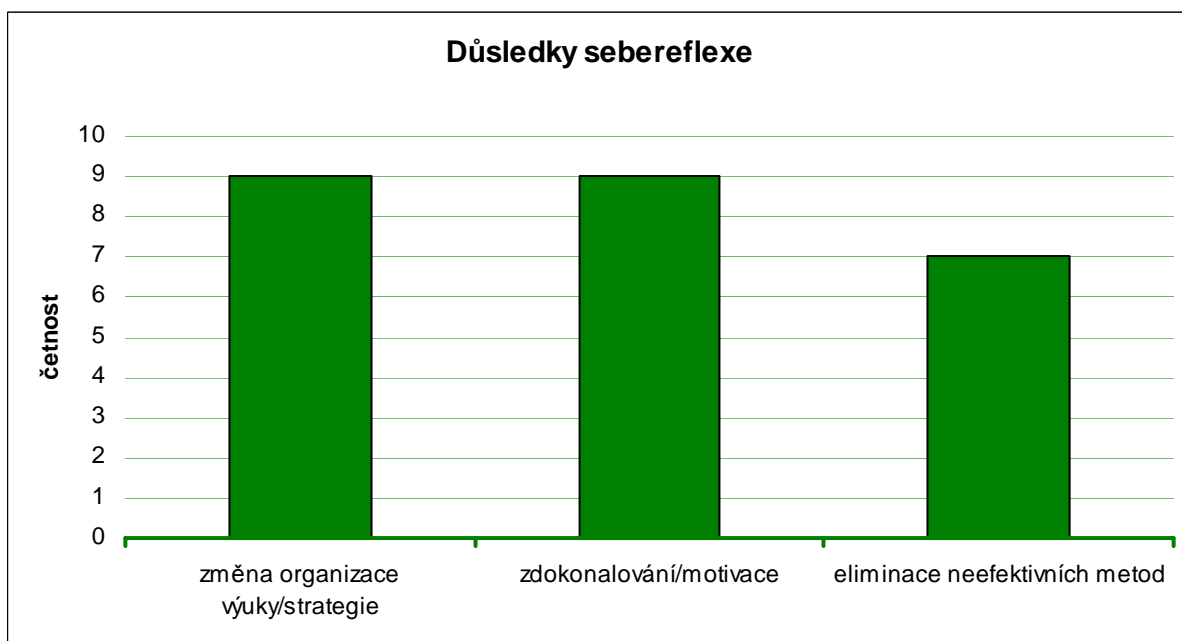
Sebereflexe je nejčastěji prováděna formou analýzy vlastní práce pomocí sebereflektivních otázek, a to 90% dotázanými. 40% dotázaných získává podněty ke své sebereflexi prostřednictvím pohospitačních rozhovorů s metodikou či kolegy, ale také prostřednictvím hodnocení, o která žádají a která učitelům poskytují jejich žáci a studenti. Použití metody rozboru audio nebo video záznamu jsme nezaznamenali u žádného z dotázaných.



Graf 2 Používané seberefektivní metody

Jaké důsledky ze sebereflexe vyplývají?

Činnosti, které následují po provedení sebereflexe, vedou u většiny dotázaných ke snaze změnit neefektivní přístupy ve výuce, např. v oblasti používaných výukových metod a strategií, používaných aktivit nebo časové struktury. Pokud není nutná žádná významná změna práce učitele, dochází aspoň k eliminaci neefektivních metod, činností apod. Výstupem sebereflexe je pro učitele také motivace k dalšímu vzdělávání a sebezdokonalování tak, aby jejich výuka byla pro studenty co nejpřínosnější.



Graf 3 Důsledky sebereflexe

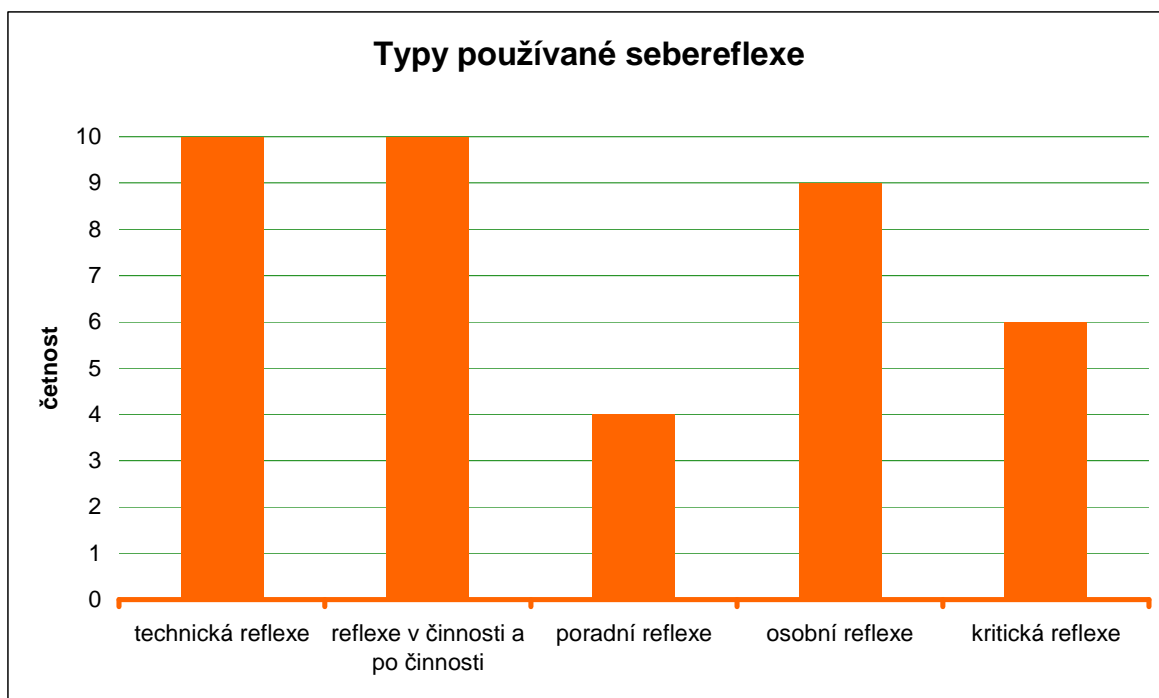
Při analýze a interpretaci rozhovorů jsme se také zaměřili i na oblasti, kterým věnují učitelé/lektoři při své sebereflexi pozornost. Zjistili jsme, že se převážně jedná o následující oblasti:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací jednotky,
- řízení vyučovací jednotky,
- klima třídy,
- vzdělávací potřeby studentů,
- reflexe vlastní práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

Tyto oblasti se odrážejí v pěti typech reflexe, které vedou k rozvíjení reflexivního myšlení tak, jak je navrhuje D. Nezvalová (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 58) pro studijní programy učitelství. Blíže jsme o nich hovořili v kapitole 3. V našem průzkumu se prokázalo, že těchto pět typů reflexe je v praxi učiteli/lektory skutečně využíváno. Jedná se o:

- reflexi technickou,
- reflexi v činnosti a po činnosti,
- reflexi kritickou,
- reflexi osobní,
- reflexi poradní.

Ze zjištěných údajů vyplynulo, že všichni dotázaní se nejčastěji věnují reflexi technické a reflexi v činnosti a po činnosti, následuje reflexe osobní, kritická a poradní.



Graf 4 Typy používané sebereflexe

5 Diskuse

Tato výzkumná sonda v podobě kvalitativního výzkumu i přesto, že byla prováděna na menším vzorku dotázaných, prokázala, že sebereflexe je nejen aktuální otázkou v práci učitelů působících na základních či středních školách, ale i v práci lektorů specializujících se na vzdělávání dospělých. Tím jsme si potvrdili vlastní hypotézu o důležitosti, která je sebereflexi přisuzována, a zároveň jsme se shodli i s autory orientujícími se na problematiku pedagogických kompetencí, které nutnost sebereflexe v práci učitele zahrnují.

Pro tuto výzkumnou sondu byl, na rozdíl od podobně zaměřených diplomových prací, zvolen kvalitativní výzkum, který začíná mít v pedagogických vědách stále se zvyšující frekvenci použití. I přes fakt, že data získaná kvalitativními metodami výzkumu nejsou zobecnitelná, mají určitou vypovídací hodnotu o daném fenoménu a zároveň umožňují získat i takové poznatky, které nemusí být při kvantitativním výzkumu zaznamenány. Domníváme se, že metoda polostrukturovaného individuálního rozhovoru byla vhodně zvolena. Umožnila nám vhled do pojetí, které učitelé a lektori mají o sebereflexi. Při analýze získaných rozhovorů jsme si uvědomili, že jsme mohli prostřednictvím této metody získat hlubší informace týkající se např. osobní pedagogické filozofie učitelů, profesní motivace či jejich sebeobrazu a sebeúčinnosti. Tyto informace mohly poskytnout hlubší vhled do motivace učitele k provádění reflexe. Tato metoda mohla být také ještě podpořena přímým pozorováním formou hospitace a popřípadě analýzou písemných záznamů, učitelských deníků nebo portfólií, kdyby byly v rámci výzkumu poskytnuty.

Za přínosné bychom také považovali rozšířit vzorek respondentů a použít kombinovaného výzkumu, aby bylo možné dosažené informace zobecnit a vytvořit tak obecně platná pravidla. Zároveň by bylo vhodné ptát se po důvodech volby určitých sebereflektivních metod a po důvodech nevyužívání metod jiných.

Tato výzkumná sonda, kterou jsme provedli na malém vzorku učitelů, nám poskytla zajímavé informace o pojetí sebereflexe, které v tomto kontextu učitelé mají. Zjištění, která jsme v rámci této výzkumné sondy získali, nejsou vyčerpávající, ale věříme, že stanoveného cíle jsme dosáhli.

6 Celkový závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na sebereflexi učitele jako na součást jeho pedagogických kompetencí. V současnosti je téma sebereflexe učitele často diskutováno a zpracováváno v kontextu pojetí učitele jako reflektujícího praktika. Sebereflexe učitele spočívá ve schopnosti kriticky se zamyslet nad svým pedagogickým působením a získané informace využít ke svému dalšímu sebezdokonalování, které se promítne na kvalitě vyučování. Stává se nezbytností jak v pregraduálním vzdělávání učitelů, tak v jejich vzdělávání celoživotním. Sebereflexe by se měla stát nedílnou součástí učitelových pedagogických dovedností.

V teoretické části jsme si blíže vyjasnili pojem učitel, jeho postavení ve společnosti a představili jsme si kompetence, které by měly být základem k vytvoření profesního standardu. Učitelovy kompetence se rozšířily do mnoha oblastí, které vyžadují vysokou odbornost a specifické vzdělání. V tomto směru se hovoří o profesionalizaci učitelské profese, která je stále ještě nedostatečně ceněna a která si právě pomocí profesního standardu vytváří takový souhrn kompetencí nutných pro kvalifikovaný pracovní výkon, které by odpovídaly standardnímu profesnímu výkonu, jak je to běžné i u jiných profesí. Do té doby bude učitelská profese považována pouze za semiprofesi.

Také jsme si připomněli učitelovy role, které ve své pedagogické činnosti zastává, a shrnuli činnosti, které by měl při své práci plnit. Tento vhled nám pomohl uvědomit si oblasti, které jsou pravděpodobně učiteli nejčastěji reflektovány. Naše domněnka byla potvrzena výzkumem, který byl proveden v rámci této diplomové práce. Jedná se především o činnosti v oblasti plánování, přípravy, realizace a řízení vyučovací jednotky, klimatu třídy, vzdělávacích potřeb studentů a reflexe vlastní práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

Abychom se hlouběji dostali k podstatě reflexe a dozvěděli se více o jejích následcích, museli jsme dále shromáždit informace o metodách sebereflexe. Těchto metod existuje celá řada a domníváme se, že jsme celý seznam nevyčerpali. Jak jsme se z vlastní zkušenosti předpokládali, na sebereflexi se nepodílí jen učitel sám, ale mohou se na ní podílet i další aktéři. Jde např. o kolegy, nadřízené, ale i žáky samotné. Mezi nejčastěji používané seberefektivní metody patří analýza vlastní práce za pomoci seberefektivních otázek, vedení si deníku nebo učitelského portfolia, studentského hodnocení, pohospitačních rozhovorů s kolegy. Nutnost sebereflexe může vycházet z vlastního podnětu učitele a jeho potřeb. Podle

námi provedeného výzkumu je sebereflexe realizována před výukou v rámci její přípravy, v jejím průběhu a po jejím ukončení, v určitých časových odstupech, po delších časových obdobích – např. na začátku nebo závěru školního roku apod., nebo jako reakce na určité náročné situace při výuce. Nutnost sebereflexe může být vyvolána i vnějšími podněty, jako např. hodnocením nadřízeného. Výsledky sebereflexe by měly vést k vyšší efektivitě a zkvalitňování práce učitele. Sebereflexi tudíž považujeme za jakýsi odrazový můstek k neustálému sebezdokonalování učitele.

Cílem empirické části bylo za pomoci kvalitativního výzkumu zjistit, jaké postavení zaujímá sebereflexe v každodenní činnosti učitele. Výzkum potvrdil, že sebereflexe je učiteli využívána a má své pevné místo v jejich činnosti, stejně tak jako se potvrdil očekávaný efekt, který by sebereflexe měla přinášet, tj. změna zažitých neefektivních postupů za postupy, které přispějí k větší úspěšnosti jak žáků a jejich učení, tak učitelů a jejich vyučování. Sebereflexe se netýká jen učitelů působících na základních či středních školách, ale i lektorů působících ve vzdělávání dospělých. I v této oblasti je motivace ke zlepšení vlastního působení vysoká a vede k dalšímu intenzivnímu sebevzdělávání a hledání efektivnějších způsobů předávání znalostí a dovedností při výuce. Motivace učitelů k odvádění kvalitní práce je tedy přítomna na všech stupních vzdělávání, ve kterých dotazovaní působí.

Při výzkumu se nám také potvrdilo, že učitel, který ve své práci používá seberefektivní dovednosti, se orientuje na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám, plánuje výchovně-vzdělávací proces, vystupuje v roli facilitátora, má potřebu zpětné vazby, uplatňuje strategické myšlení a má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování.

Výzkumy prováděné ve vzdělávací oblasti mají nepochybně svoji váhu na utváření edukační reality. Vedou ke hledání souvislostí úspěchu či neúspěchu stávající situace a jejich nalezení podmiňuje její přehodnocování, snahu rozvíjet, modernizovat a zkvalitňovat ty prvky, které přispívají k efektivnímu vzdělávání. Domníváme se, že výzkum, který jsme realizovali v rámci této diplomové práce na téma sebereflexe, splnil svůj cíl a potvrdil nám naše domněnky o postavení sebereflexe v práci učitele. Myslíme si, že téma sebereflexe učitelů nabízí mnoho dalších možností k tomu, aby byly prováděny další výzkumy, které by tento fenomén dále rozvíjely, např. by mohla být hlouběji prozkoumávána podstata učitelovy profesionality.

7 Použitá literatura

BEDNAŘÍKOVÁ, I. Kapitoly z andragogiky 2: [texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, ISBN 80-244-1356-6

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. Učitel – příprava na profesi. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6

FARRELL, T. S. C. Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers. Thousands Oaks, Calif.: Corwin Press, 2004, ISBN 0761931643

HARMER, J. The practice of English language teaching. Harlow: Longman, 2001, ISBN 0-582-40385-5

HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Učitelé jako profesní skupina a jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sv. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 44-49, ISBN 80-7290-059-5

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4

HRABAL, V., PAVELKOVÁ I. Jaký jsem učitel? Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-755-8

KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-022-7

MAREŠ, J. a kol.: Učitelovo pojetí výuky. Brno: MU, 1996, ISBN 80-210-1444-X

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 80-247-1362-4

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Pedagogika, 44, 1994, č. 3, s. 241-245

PETTY, G. Moderní vyučování. [z anglického originálu ... přeložil Štěpán Kovařík], Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-427-4

PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-474-8

POLLARD, A. Reflective teaching in the primary school. London: Cassell, 1997, ISBN 0-304-338699

PRŮCHA, J. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6

SLAVÍK, J., SIŇOR S. Kompetence učitele v reflektování výuky (interaktivní počítačový systém DITA-CS v přípravě učitelů). Pedagogika, 1993, roč. 43, č. 2, s. 55-164, ISSN 3330-3815

SPÁČILOVÁ, H. Pedagogická diagnostika v primární škole. Olomouc: PdF UP, 2003, ISBN 80-244-0568-7

SPIPKOVÁ a kol., Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6

SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-290-384-9

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 2, s. 105-111. ISSN 3330-3815

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999, ISBN 80-85931-70-2

ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: Aspi, 2005, ISBN 80-7357-072-6

VALÍŠOVÁ, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1734-0

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4

Elektronické zdroje

KAŠPAROVÁ, E. SWOT analýza jako nástroj kvalifikované sebereflexe učitele. Metodický portál RVP: Základní vzdělávání [online]. [cit 15. 5. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.clanky.rvp.cz/clanek/c/S/717/swot-analyza-jako-nastroj-kvalifikovane-sebereflexe-ucitele.html>>

KORTHAGEN, F., VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: theory and practice [online]. 2005, roč. 11, č. 1, s. 47-71 [cit. 31. 1. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Levels%20in%20reflection.pdf>> ISSN: 1470-1278

NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace. Metodický portál RVP: Základní vzdělávání [online]. 2006 [cit. 31. 1. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/963> ISSN: 1802-4785.

VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga. Metodický portál RVP: Základní vzdělávání [online]. 2008 [cit. 31. 1. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2392/PROFESNI-SEBEHODNOCENI-PEDAGOGA.html>> ISSN: 1802-4785.

Swot analyses [online]. 2011 [cit. 15. 5. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/SWOT>>

8 Přílohy

Příloha 1: Sebereflektivní formulář

TEACHER SELF EVALUATION SHEET

Teacher:	Observer:
Level:	Number of Ss:
Company/Course:	Date:

A. ORGANIZATION/PLANNING: presentation of target language, use of closed practice activities, use of free production activities, real life application of target language, overall level of preparation
Comments:

B. CLASSROOM MANAGEMENT: knowledge of target language, clarity of instructions, modeling of structures/activities, use of appropriate language, board use, correction, digressions (teachable moments), management of S questions/concerns, creation of a positive learning environment, use of the communicative approach, pacing and time management
Comments:

C. OBJECTIVES/RESULTS: setting/communication of lesson goals, attainment of lesson goals, final wrap-up
Comments:

D. GENERAL COMMENTS
What do you think you did particularly well?
What do you feel you could have improved on?

Souhlas s půjčováním diplomové práce:

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly prováděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 21. 6. 2011

.....
Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum