

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Klára Blažková

Učitel jako reflektující praktik

Teacher as a reflective practitioner

Praha 2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Českých Budějovicích dne 30. 4. 2016

.....

Podpis

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za vedení a odbornou pomoc při vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi ochotně poskytli informace potřebné pro dokončení diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce *Učitel jako reflektující praktik* je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je charakteristika základních pojmů souvisejících s reflexí, zabývá se problematikou vzdělávání budoucích učitelů i možnostmi učitelů, kteří jsou již součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou zde představeny nejběžněji používané techniky a metody reflexe a sebereflexe, ale i jiné, méně obvyklé.

Cílem praktické části je analýza procesů reflexe a sebereflexe u učitelů středních škol gastronomických oborů. Práce porovnává reflektivní procesy mezi učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a odborného výcviku. Učitelé si význam reflektivního myšlení uvědomují, využívají metod reflexe a sebereflexe, i když se jedná především o reflexi intuitivní.

Klíčová slova

sebereflexe, reflexe, učitel, vzdělávání učitelů, typy učení, metody a techniky reflexe a sebereflexe, model ALACT

Abstract

Diploma thesis *Teacher as a reflective practitioner* is divided into theoretical and practical parts. The aim of theoretical part is characteristics of basic concepts related to reflection, dealing with issues of teacher education and opportunities for teachers who have already participated in the educational process. It presents the most commonly used techniques and methods of reflection and self-reflection, but other less common ones have been mentioned as well.

The aim of the practical part analyses the current situation of teachers as reflecting practitioners at secondary schools with gastronomic specialization. Diploma thesis compares reflective processes among teachers of general educational subjects, professional courses and training.

Keywords:

self-reflection, reflection, teacher, teacher's training, learning types, methods and techniques of reflection and self-reflection, model ALACT

Obsah

ÚVOD.....	7
1 Vymezení základních pojmů	9
1.1 Reflexe	9
1.1.1 Typy reflexí.....	10
1.2 Sebereflexe.....	11
1.2.1 Funkce sebereflexe	11
1.2.2 Fáze sebereflexe.....	12
1.2.3 Autodiagnostické činnosti.....	12
1.3 Sebehodnocení	14
1.4 Zpětná vazba	15
1.5 Autoregulace	17
1.6 Metakognice	18
2 Učitel jako reflektující praktik.....	19
2.1 Koreláty reflektivity	21
2.2 Zařazení učitelů na středních školách	22
2.3 Vzdělávání učitelů.....	23
2.4 Podpora reflektujícího praktika.....	29
2.4.1 Prekoncepty	30
2.4.2 Gestalty	31
2.4.3 Učení se z praktických zkušeností	31
2.4.4 Model ALACT.....	33
2.4.5 Učení podporované vrstevníky	36
3 Metody a techniky reflexe a sebereflexe	37
3.1 Deník	37
3.2 Sebereflektující otázky.....	38
3.3 Přímé pozorování	39
3.4 Hospitace.....	39
3.5 Videozáznam.....	40
3.6 Zpětná vazba od kolegů či žáků	41
3.7 Techniky realistické reflexe	42
3.7.1 Zed'.....	43
3.7.2 Sloupce.....	43

3.7.3	Šipky	44
3.8	Techniky a nástroje holistické reflexe.....	45
3.8.1	Metafora.....	45
3.8.2	Kreslení a malování	46
3.8.3	Fotografie.....	46
3.8.4	Prezentace obrázků	46
3.8.5	Kellyho repertoárová mřížka	47
3.8.6	Řízené fantazie.....	48
3.9	Další techniky zpětné vazby.....	49
4	Shrnutí teoretických východisek	50
5	EMPIRICKÁ ČÁST	52
5.1	Cíl empirické části.....	52
5.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	53
5.3	Kvantitativní šetření	54
5.4	Vyhodnocení kvantitativního šetření	55
5.5	Interpretace výsledků kvantitativního šetření	82
5.6	Kvalitativní výzkum.....	86
5.7	Charakteristika výzkumného vzorku.....	86
5.8	Vyhodnocení kvalitativního šetření	88
5.9	Shrnutí výsledků kvalitativního šetření.....	94
	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ	98
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	101
	PŘÍLOHY	106

ÚVOD

Chtějí být učitelé ve své práci úspěšní? Pokud odpověď zní ano, přičemž ani jinou variantu nepředpokládáme, pak se zákonitě potřebují zabývat reflexí a sebereflexí v rámci edukačního procesu. Pro každého člověka je přirozené ohlížet se nazpět a přemítat o svých reakcích na rozmanité podněty, průběžně sledovat svá počínání, rozpoznávat své vlastní chyby a nacházet způsoby, jak těmto předejít nebo je zcela odstranit. Učitelé v rámci učebního procesu používají různé reflektivní metody a techniky, mnozí z nich postupují mechanicky, svůj učební styl mají tzv. „zažitý“. Problémy mnohdy spatřují v nedostatečné motivaci žáků učit se, v jejich stále klesající kvalitě učebních návyků a ochotě spolupracovat atd., ale zkusme se zamyslet nad otázkami: Jak připraveni přicházejí učit studenti z vysokých škol? Jaký mají zájem na tom stát se kvalitním pedagogem? Jak na sobě pracují ti, kteří vyučují již řadu let? Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou.

Cílem teoretické části je charakteristika pojmů spojených s reflexí, sebereflexí a dalšími alternativami, jako je sebehodnocení, zpětná vazba, autoregulace a metakognice. Také uvádí jednotlivé typy reflexe, sebereflektivní funkce, fáze a autodiagnostické činnosti.

Práce představí učitele jako reflektujícího praktika, koleráty reflektivity, zařazení učitelů i jejich vzdělávání. V rámci podpory reflektujících praktiků objasní termíny prekoncepty a gestaly, podstatu modelu ALACT a přiblíží učení se z praktických dovedností a učení podporované vrstevníky. Dále bude informovat o širokém spektru reflektivních metod a technik, kterými jsou deník, sebereflektující otázky, přímé pozorování, hospitace, videozáznam atd. a také vymezuje nástroje další, realistické a holistické reflexe.

V empirické části bude proveden kvantitativní a kvalitativní výzkum. Cílem empirické části je analyzovat procesy reflexe a sebereflexe učitelů středních škol gastronomických oborů a to srovnáváním mezi učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a odborného výcviku. Jedním z hlavních záměrů této práce je vytvořit přesný obraz o praktickém reflektování učitelů středních škol s gastronomickým zaměřením, používaných metodách a technikách reflexe a sebereflexe a zájmu učitelů o vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pro účely kvantitativního výzkumu bude zvolena dotazníková forma šetření a respondenty budou učitelé vybraných středních škol. Sběr informací pro kvalitativní výzkum bude získán pomocí polostrukturovaného interview s učiteli odborného výcviku Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu v Českých Budějovicích

Data získaná v kvalitativní části šetření budou vyhodnocena pomocí analýzy jednotlivých otázek a jejich shrnutím.

Získaná data kvantitativního šetření budou vyhodnocena relativní a absolutní četností, grafickými výstupy a jejich interpretací. Abychom data ve stěžejní hypotéze, která porovnává používané metody reflexe a sebereflexe zvláště u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a odborného výcviku podložili další statistickou metodou, budou data dále testována pomocí metody zjišťování vztahů mezi jednotlivými proměnnými k ověření platnosti stanovených hypotéz a to pomocí testu shody chí-kvadrát.

Výsledná práce se může stát podkladem a inspirací v rámci celoživotního vzdělávání učitelů na Vyšší škole a Střední odborné škole cestovního ruchu, České Budějovice, kde je autorka zaměstnána.

1 Vymezení základních pojmů

Úvodní část této práce je věnována základní terminologii, jež se vztahuje k otázce reflektivních procesů a dalších souvisejících termínů. Jejich používání se mezi jednotlivými autory liší v závislosti na kontextu, ať z hlediska pedagogického, psychologického, filozofického nebo sociologického.

Problematika reflexe je v posledních letech velmi zmiňovaným tématem, a to nejen v učitelské profesi. První zmínky se však objevují již na přelomu 19. a 20. století, později konkrétnější poznatky přináší Dewey, jenž se ve svém díle přímo zaměřuje například na výukové metody při přípravě učitelů a upozorňuje na jejich mechanické postupy.¹

Nelze zde obsáhnout veškeré existující formulace, spíše se jedná o přiblížení těch nejfrekventovanějších, aktuálních nebo originálních, o hledání jejich podobných nebo rozdílných povah.

1.1 Reflexe

Označení reflexe má původ v latinském *reflecto* nebo *reflexi*, znamená doslova ohýbat, odrážet, můžeme také říct obracet něco nazpět, ať již skutečně, anebo v rámci myšlení, myšlenkových pochodů.²

Rogers hovoří o reflexi člověka jako o příkladu nesobeckého aktu rozvoje sebe sama, o čerpání svých vlastních schopností a ochotě být sám sebou.³

Reflexí, ústředním pojmem v souvislosti se vzděláváním učitelů se zabývá Korthagen, k reflexi a praxi přistupuje jako k cyklickému vztahu a uvádí: „*skrze reflexi rozvíjíme své poznání, to pomáhá zlepšovat naše chování v praxi, toto chování lze pak znovu reflektovat a tak dále*“.⁴ Pro svou práci využívá model ALACT, který vytvořil začátkem 80. let minulého století. Podrobněji o tomto modelu v kapitole 2.4.4 Model ALACT.

V rámci přípravného vzdělávání na vysoké škole jsou zařazeny mimo jiných také programy řízené reflexe pedagogů, jež se uskutečňují například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

¹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 66.

² REFLEXE JAKO JEDNA Z METOD EVALUACE VÝCVIKŮ [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/131/131.pdf>.

³ BAKER, Ann, C. *Conversation As Experiential Learning*. [online]. [cit. 2016-05-03]. Dostupné z: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP%2098-4.pdf>.

⁴ NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s 31.

Otázkám osobnostního a sociálního rozvoje a také zkušenostně reflektivnímu učení se v současné době dále věnuje například Akademické centrum osobnostního rozvoje (ACOR), specializované pracoviště Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci studia nabízí dva moduly: Zkušenostně-reflektivní učení v přípravě učitelů pro praxi a Zkušenostně-reflektivní učení v přípravě studentů pomáhajících profesí. Mottem tohoto centra je citát, jehož autorem je A. Huxley: „*Zkušenost není to, co člověka potká, ale co člověk udělá s tím, co ho potkalo*“.⁵ Zkušenostem, reakcemi na ně, jejich zohledňování, vyvozování důsledků, hledání variant atd. je v práci věnována největší pozornost.

1.1.1 Typy reflexí

Podstatu významu reflexe Nezvalová spatřuje v jejím rozlišení, dělí ji na dvě oblasti, na obsah reflexe a kvalitu reflexe. Obsah zahrnuje to, jak učitel myslí, u kvality reflexe, jak je zaměřen přímo na svou vlastní výuku. Rozdíly mezi různými typy reflexí je přehledně vyjádřen v tabulce viz Tabulka 1: Typy reflexí.

Tabulka 1: Typy reflexí⁶

Typ	Obsah reflexe	Kvalita reflexe
Technická reflexe	Obecné instrukce a řízení jednání, které je založeno na výzkumu vyučování;	Vlastní výkon učitele odpovídá vnějším doporučením;
Reflexe v činnosti a po činnosti	Vlastní výkon učitele;	Rozhodnutí založeno na vlastní unikátní situaci;
Poradní reflexe	Celá řada elementů jako např. kurikulum, vyučovací strategie, organizace třídy;	Zvažování různých pohledů různých zdrojů;
Osobní reflexe	Vlastní osobnostní růst a vztahy se studenty;	Naslouchání vlastnímu vnitřnímu hlasu a hlasu jiných;
Kritická reflexe	Sociální, morální a politické dimenze;	Rozhodování o cílech a záměrech v pohledu etických kritérií jako je sociální nerovnost a rovnost

⁵ *Akademické centrum osobnostního rozvoje* [online] Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.[cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://www.acor.cz/>.

⁶ *Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele: Danuše Nezvalová* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek08.htm>

1.2 Sebereflexe

Jedná-li se o uvědomování si sebe sama, můžeme též použít výraz **sebereflexe**.⁷ Sebereflexí označujeme to, že přemýšlíme nad sebou samým, ohlížíme se zpět a uvažujeme o svých činech, postojích, pocitech, přemítáme o svém chování a rozhodování v určitých situacích, hodnotíme sebe sama, abychom se v budoucnu mohli rozhodnout, jak se budeme chovat, co a jak změníme. Pro sebereflexi lze použít také výraz **introspekce**.⁸

Švec⁹ ovšem zmíněnou introspekci vnímá jako pouhé obracení se do minulosti, u sebereflexe poukazuje na její hlubší význam. Podle jeho názoru při sebereflexi učitel nejen že přemýšlí o tom, co udělal, ale jeho myšlenky směřují dál, do budoucnosti, na to, jak se bude učitelova činnost vyvíjet v praxi. Dále hovoří o významu nespočívajícím jen v zamýšlení se nad vlastním jednáním, ale také v analýze vzájemných vztahů s ostatními lidmi – se žáky, jejich rodiči a kolegy.¹⁰

1.2.1 Funkce sebereflexe

Kapitolu 1.2 Sebereflexi je důležité rozšířit o další údaje, neboť u sebereflexe rozeznáváme několik základních typů z hlediska funkčnosti. Jedná se o **funkci poznávací**, která zahrnuje poznání sebe sama jako člověka, jako učitele, dále odhalování problémů, hledání možností řešení, vyhodnocování úspěchů atd. Sebereflexe také plní **funkci zpětnovazební**, zkoumá reakce okolí (od kolegů, žáků, jejich rodičů, nadřízených) na učitelovu činnost. Další funkcí je **funkce rozvíjející**, poskytuje širší spektrum námětů k dalšímu sebezdokonalování. **Preventivní funkce** znamená rozvahu, předvídání budoucích situací a vyhnutí se možným konfliktům. Poslední je zmíněna **funkce relaxační**, která vede k pocitům uspokojení a uvolnění vyvolaných úspěchy pedagogické činnosti.¹¹

⁷ REFLEXE JAKO JEDNA Z METOD EVALUACE VÝCVIKŮ [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/131/131.pdf>

⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 209

⁹ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). s. 82

¹⁰ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). s. 79

¹¹ *Psychologie, pedagogika: Pedagogická diagnostika, diagnostika školní třídy* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/pedagogick-diagnostika-diagnostika-koln.html>

1.2.2 Fáze sebereflexe

Fáze sebereflexe stejně jako její funkce náleží do kapitoly 1.2 Sebereflexe. V pedagogice se pojem sebereflexe používá nejčastěji ve vztahu k učitelům a jejich myšlení. Pedagogický slovník označuje profesionální sebereflexi jako nutnou podmínku v růstu odborném i lidském. Průcha, Walterová, Mareš¹² stanovili jednotlivé fáze sebereflexe úvodním opětovným vybavením, po němž následuje proces popisování a analyzování klíčových prvků. Tyto je nutno zhodnotit či přehodnotit a najít možné způsoby vysvětlení. Další důležité fáze přichází s přijetím vlastních rozhodnutí a celý cyklus je završen v momentě, kdy dokážeme stanovit další strategie.

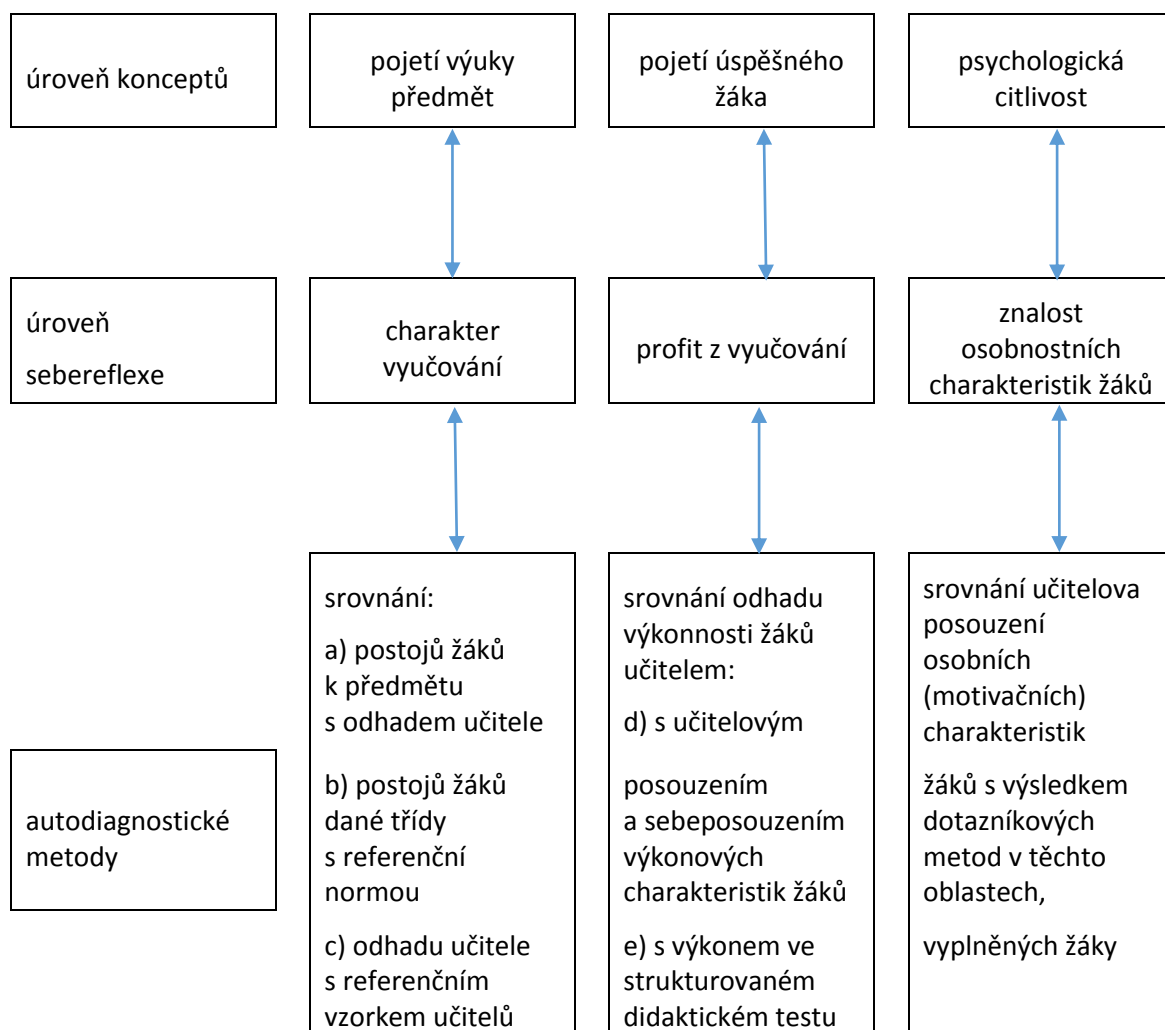
Také Korthagen stanovil konkrétní fáze činností neboli kroků v rámci využívání reflexe a sebereflexe, na jejichž základě postupoval v rámci vzdělávání budoucích učitelů a jejich vzdělavatelů viz kapitola 2.2.4 Model ALACT.

1.2.3 Autodiagnostické činnosti

Pro účely reflexe a sebereflexe slouží široké spektrum metod, technik, podrobněji rozpracováno v kapitole 3. Metody a techniky reflexe a sebereflexe, nebo též nástrojů, jak je nazývají Hrabal, Pavelková.¹³ Autodiagnostické neboli sebereflektivní činnosti zahrnují metody, které jsou jimi považovány za účinný nástroj. Učitelům poskytují poznání svého pedagogického působení, vlastní individuality a její zdroje. Učitel je v rámci výchovně-vzdělávacího procesu nejen zprostředkovatelem vědomostí, ale zároveň řídí žákovy učební postupy. Autoři ve své publikaci shrnují důvody, jež by měli učitele vést k využívání autodiagnostických nástrojů, jako příklad uvádí sebereflektivní otázky, které jsou rovněž uvedeny v kapitole 3 Metody a techniky reflexe a sebereflexe.

¹² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 209.

¹³ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. s. 13.



Obrázek 1: Autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele – oblasti tří konceptů¹⁴

Samotná činnost na seberefektivní otázky porovnává efektivitu vyučování s představou učitele o efektivitě vlastního vyučování, dále výsledky učitelova hodnocení žáků se sebehodnocením žáků a pojetí vyučování z pohledu učitele s vnímáním jeho výuky samotnými žáky. Zaměřuje se i na učitelovy představy o jednotlivých žácích a jejich sebepercepci, na rozdíly výsledků porovnávaného učitele s učiteli ostatními na základě referenčních norem. A v neposlední řadě se sledují také postoje a charakteristika žáků učitelovy třídy a třídy ostatních učitelů stejného předmětu a ročníku. I v tomto případě se postupuje podle referenčních norem. Referenční norma představuje určité měřítko hodnocení ve vztahu k žákovi, k němuž patří tři základní referenční rámce. Prvním je sociální vztahová norma, výsledky se interpretují ostatním členům skupiny. Druhý rámec se

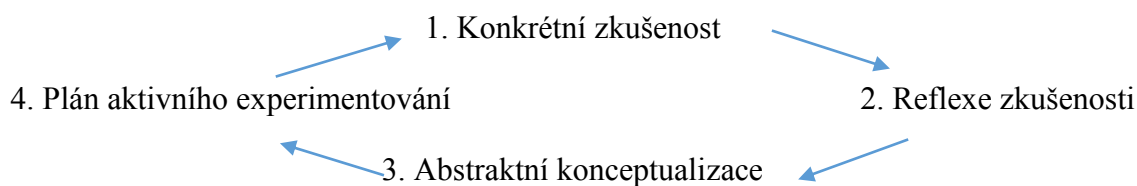
¹⁴ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010.

týká předem určených kritérií, což znamená, že se hodnocení stanovuje před samotnou hodnotící činností, a třetí souvisí s individuální vztahovou normou, v níž se porovnává žák se svými předchozími výsledky.

1.3 Sebehodnocení

V kapitole 1 Vymezení pojmů jsme přiblížili reflexi a sebereflexi a souvislost s těmito pojmy nacházíme také u dalšího označení, kterým je **sebehodnocení**. Obecně ho Petty nazývá prostředkem úspěšného vyučování v rámci osvojování zkušenostního učení. Sám autor se také zabývá reflexí, ať už se týká sebehodnocení učitelů či vyhodnocování vyučovacích hodin a kursů. Ve své publikaci *Moderní vyučování* doslova uvádí: „*Dobrym učitelem se člověk nerodí – dobrým učitelem se člověk může postupně stávat.*“¹⁵

Toto tvrzení vyvozuje nejen z vlastních zkušeností, ale reaguje tak na výzkumy, z nichž vyplývá, že nezáleží na typu osobnosti, ale na ochotě a umění vycházet z vlastních více či méně úspěšných pokroků, a používá následující reflexivní učební cyklus podobně jako Kolb, což znázorňuje Obrázek 2: Zkušenostní neboli reflexivní učební cyklus.



Obrázek 2: Zkušenostní neboli reflexivní učební cyklus¹⁶

Obecně lze za sebehodnocení považovat jakékoli hodnocení, kdy člověk přemítá sám o sobě. Problém takového jednání představuje objektivita hodnotícího, a to buď v přehnané kritice, nebo naopak v nadhodnocování. V oblasti pedagogické je sebehodnocení jednou z výchovných metod, kdy se jedinec ohlíží na své výkony, porovnává je a hodnotí a postupně směřuje k sebepojetí. Z hlediska psychologického jde o zjišťování pochopení sebe sama, procesů poznávání a prožívání světa.¹⁷

¹⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. s. 362

¹⁶ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. s. 363

¹⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 209

Sebehodnocení spolu s dalšími činnostmi jako např. sebemonitorování nebo sebezpevňování Krykorková řadí do zásady tzv. reflektivnosti, jež zahrnuje „*poznání vůči sobě samému, vůči vlastnímu poznání, učení a myšlení.*“¹⁸

1.4 Zpětná vazba

K reflexi a sebereflexi se nepochybně váže další pojem, a tím je **zpětná vazba**, důležitý prvek procesu, při němž na základě vstupních údajů vyvozujeme konkrétní výsledky. V rámci reflektování, především pak jako součást hodnocení má zpětná vazba nenahraditelný význam, ať již je kladná či záporná.¹⁹ Reflektující učitelé ji záměrně používají za účelem získání nebo poskytnutí poznatků, proto je též zařazena a popsána z pohledu praktického využití v kapitole 3 Metody a techniky reflexe a sebereflexe.

V knize Cílená zpětná vazba ji autorky definují „*jako informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě. Tato definice předpokládá existenci proměnlivého systému a jeho okolí, které mu zpětně předává informace o jeho působení na něj.*“²⁰

Dnes již běžně rozšířený termín **feedback** si pro zpětnou vazbu vypůjčil z oblasti elektrotechniky německý psycholog Lewin, který v USA založil Centrum pro výzkum skupinové dynamiky. Spolu s dalšími psychology sledovali skupinovou dynamiku a zpětnou vazbu v této skupině a informace o působení skupiny na jedince.²¹

Podklady pro hodnocení v rámci zpětné vazby

Význam zpětné vazby, součásti reflektivních procesů byl nastíněn v úvodu této kapitoly. Pro konstruktivní zpětnou vazbu lze účinně využít mnoho podkladů, které si učitel a škola vytváří, zde jsou některé z nich jmenovány.

¹⁸ Psychodiadaktická aplikace metakognitivní teorie: Hana Krykorková [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf

¹⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 314.

²⁰ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 9.

²¹ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 18

Reflektování lze podpořit hodnocením následujících činností. Podle Eliase²² je uskutečňováno pravidelným monitoringem, shromažďováním informací a názorů a zjišťováním různých indikátorů, díky nimž sledujeme pokroky či neúspěchy žáka. Za vhodné varianty Elias považuje používat záznamové archy sloužící k evidenci a průběhu uskutečněných činností, realizování průzkumů názorů mezi učiteli a žáky, ale také navrhování inovací nebo vyjádření mínění. Dalšími podklady hodnocení může být vytvoření ukazatelů pro ostatní zaměstnance školy, pro rodiče, v nichž se projeví poznatky ohledně chování a dovedností žáků zaměřené na zlepšení, na konkrétní případy apod., viz kapitola 3.6 Zpětná vazba od kolegů či žáků, a samozřejmě také vysvědčení nebo jiný seznam důležitých dovedností, emočních i sociálních.

Petty připomíná, jak je důležité hodnotit každou vyučovací hodinu, reflektovat ze zkušeností své úspěchy i chyby pro další profesionální vývoj, a tuto činnost vykonávat co nejobjektivněji. Spatřuje chybu jak v nadměrné sebekritičnosti učitelů, jež vede ke ztrátě sebedůvěry a snahy o další experimentování, tak v přehnané sebejistotě. „*Jen průměrní mají stále pocit, že odvádějí dokonalý výkon,*“ Jean Giraudoux.²³

Příklad vyhodnocení vyučovací hodiny v závislosti na prostředí, učebních pomůckách je uveden v Příloze 1.

²² Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO, *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. s. 91.

²³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. s. 330

1.5 Autoregulace

Autoregulace doplňuje kapitolu 1. Vymezení pojmů, oproti sebereflexi je zahrnována do oblasti psychologie, uvádí Krykorková.²⁴ Předpoklady člověka k úspěšné autoregulaci jsou dovednosti týkající se řízení vlastní motivace, pozornosti a emocí a zvládnání vlastních neúspěchů. Zároveň by měl jedinec dokázat sledovat sám sebe, motivovat se ke změnám, umět vyhodnocovat, jak se učí a také být schopen své způsoby učení měnit.

V souvislosti s učením žáků, ale lze aplikovat i v případě učitelů, definují pojem **autoregulace** autoři Průcha, Walterová, Mareš také jako řízení sebe samého. Rozlišují přitom dva pohledy – pedagogický neboli „*self-direction*“ a psychologický, označovaný též „*self-regulation*“. Z pedagogického pohledu se jedná o vnitřní kontroly a řízení oproti vnějším kontrolám a řízení, psychologický pohled vnímá autoregulaci jako „způsob učení, kdy se žák stává aktivním aktérem vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní. Snaží se při tom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, pracovního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní poznávací úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává“.²⁵

Z materiálů Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO vyplývá, že je autoregulace považována za nástroj k hodnocení svých výsledků, jako kontrolní prostředek vlastního porozumění a v případě potřeby i jako impulz k opravě případných chyb, autoregulace představuje proces sebeřízení a vedení sebe sama.²⁶

²⁴ *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice a autoregulace: Hana Krykorková* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>

²⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 22.

²⁶ Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO, *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. str. 45

1.6 Metakognice

Mnoho společného má s autoregulací také tzv. **metakognice**, součást kognitivní psychologie. Rozdíl mezi autoregulací a metakognicí spatřuje Krykorková především v jejich „*těžišti reflektovaných a řízených činností*“²⁷. Psychologové Sternberg, Gardner a Perkins ji považují za velmi důležitou složku inteligence, kdy člověk rozumí svým myšlenkovým pochodům a dokáže je ovládat. Metakognice neboli myšlení o našem myšlení, bývá také označována jako „*myšlení na druhou*“, je původně o myšlení soustředěném, zaměřeném, plánovaném, postupně monitorovaném, hodnotícím sebe sama za účelem získání nových dimenzí.²⁸

Jako vědomou činnost a schopnost člověka plánovat, registrovat a vyhodnocovat postupy v rámci svého učení a poznávání, „*jak já sám postupuji, když poznávám svět*“, ji popisují autoři Průcha, Walterová, Mareš.²⁹

²⁷ *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice a autoregulace: Hana Krykorková* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>

²⁸ *Psychodiadaktická aplikace metakognitivní teorie: Hana Krykorková* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf

²⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 122

2 Učitel jako reflektující praktik

Jedním z klíčových činitelů výchovně-vzdělávacího procesu je učitel neboli pedagog. Podmínkou výkonu učitelské profese je jeho profesionální kvalifikace a pedagogická způsobilost. „*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.*“³⁰

Harmonii učitele, žáků, vyučování a učení Korthagen připodobňuje tanečnímu prostředí: „... v těch nejinspirativnějších a nejtvůrčivějších momentech jsou tanec a tanečník jedno a totéž.“³¹

Jedince, myslícího reflektivně označuje Schön³² **reflektivním praktikem**. Ideálem je „reflektující praktik“, tedy učitel, který ví, co už umí, co mu jde, a na čem ještě potřebuje pracovat. Profesionál, který má zdravě rozvinuté sebevědomí postavené na reálné skutečnosti, pravidelně reflektuje svou práci a stanovuje si reálné cíle ve svém dalším rozvoji.

Odbornou veřejností jsou za určující znak profesionality učitele považovány kompetence zaměřené na sebereflexi a autoregulaci v oblasti vnímání, prožívání, hodnocení vlastních vyučovacích kompetencí poznávání, rozhodování a jednání. Koncept reflektivního praktika vychází z učitelovy profesionality. Pochází z anglického jazyka „Reflective Practitioner“ nebo „Science-based Practitioner“. Tento koncept je založen na faktu, že je učitel schopen teoretické reflexe praktických zkušeností a jeho praktická činnost se opírá o vědecké poznatky. Švec³³ ve své knize *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností* uvádí, že reflektivní praktik disponuje dovednostmi, mezi něž patří popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, jednání, postoje, emoce. Dále se jedná o umění klást si otázky a nalézat odpovědi, srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním požadovaným „já“, přičemž je důležité ze zjištěného stavu odhalovat příčiny a z těchto příčin vyvozovat závěry pro další zdokonalování.

Z výzkumných souhrnných a longitudinálních studií v rámci programu SOL (Society For Organizational Learning) a studií IEO (International English Olympiad) zabývajících

³⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 261

³¹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 225

³² ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské- profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002.

³³ ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské- profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2

interní a externí orientací v učení vyplývá, že lze reflektivního učitele konkretizovat **čtyřmi základními charakteristikami**. Jako první je mezi ně zařazena schopnost vědomého strukturování situací a problémů a chápání důležitosti této činnosti. Druhá se týká používání určitých standardních otázek, lze aplikovat i reflektivní otázky zmiňované v kapitole 2.4.4 Model ALACT a v kapitole 3.2 Sebereflektující otázky, například Co se stalo? Proč se to stalo? Co jsem mohl udělat já? Konkrétní představa o dalším rozvoji a učení se v oblasti sebereflexe a adekvátní reakce v rámci popisu a analýzy svého fungování ve vzájemném vztahu vůči druhým jsou v pořadí třetími a čtvrtými základními vlastnostmi reflektivního učitele.³⁴

Hrabal, Pavelková³⁵ považují za důležité, aby si otázku „*Jaký jsem učitel?*“ uměl položit každý pedagog. Jeví se jako podstatná ve snaze o sebepoznání a následné seberegulace směřující k objektivnímu hodnocení sebe sama. Autodiagnostika (podrobněji je uvedeno v kapitole 1.2.3 Autodiagnostické činnosti a na Obrázku č. 1 Autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele – oblasti tří konceptů) zajišťuje profesionální vývoj, a to i v méně úspěšných směrech. Ochota učitele pracovat na sobě, přijímat kritiku, dokázat rozlišit opodstatněnou od nespravedlivé, využít reflexi ke změnám atd., tvoří základ pro pochopení a vychovávání svých žáků. Kromě vlastního vnímání zastává důležitou funkci také sociální percepce neboli vnímání druhého člověka. Charakter požadavků, jež učitel na své žáky klade, se formuje v jejich vzájemném vztahu, ovlivňuje celkovou činnost a úroveň výkonů žáka a jeho ohodnocení. Tyto požadavky podle Hrabala, Pavelkové určuje osobnostní charakteristika učitele, ať pozitivní či negativní. Dále jsou to představy, které mají učitelé o úspěšných žácích, předpoklady, které nárokují ohledně výkonů a způsobů chování žáků. A v neposlední řadě také jejich obrazy vytvořené podle subjektivního posouzení jednotlivými učiteli.

Že jsou reflektivní učitelé spokojenější oproti učitelům reflexí se vědomě nezabývajících, ukazují výsledky dalších komparativních studií. Schön se domnívá, že učitelé, pro něž se stala jejich práce rutinou, a kteří příliš nepřemýšlí o tom, co dělají, mohou zažívat nudu a ta zapříčiňuje i vyšší míru nespokojenosti v zaměstnání.³⁶

³⁴ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 139

³⁵ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. s. 13.

³⁶ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 143

2.1 Koreláty reflektivity

Koreláty jsou spolu s předchozími čtyřmi charakteristikami učitelů uvedenými v kapitole 2. Učitel jako reflektující praktik základními aspekty reflexe. Z některých charakteristik vychází, u jiných jsou naopak jejich výsledkem. Ve srovnávací studii se sice u absolventů SOL a absolventů kontrolní skupiny v testech IEO neprokázaly statisticky významné rozdíly, ovšem Wubbels a Korthagen získali množství jiných podkladů pro přesvědčení o pozitivních výsledcích absolventů SOL ohledně reflektování. Na základě programu SOL bylo zjištěno několik významných aspektů, tzv. korelátů, jež vyplývají právě z charakteristik reflektivního učitele, nebo jsou jeho příčinou, nebo mezi nimi dochází k vzájemnému posilování a ovlivňování.

Korelát 1: Reflektivní učitelé mají lepší interpersonální vztahy se žáky než jiní učitelé. Tito učitelé pracují na vzájemných vztazích, jsou schopni je analyzovat a úspěšně zlepšovat.

Korelát 2: Reflektivní učitelé se propracují k vyšší míře spokojenosti v zaměstnání.

Korelát 3: Reflektivní učitelé také považují za důležité, aby se jejich žáci učili samostatným zkoumáním a strukturováním.

Korelát 4: Reflektivní studenti učitelství už mají předchozí zkušenost se strukturováním svých zážitků a problémů.

Korelát 5: Reflektivní učitelé mají silný pocit osobního bezpečí a vlastní zdatnosti v učitelství.

Korelát 6: Studenti učitelství, kteří již mají zkušenost s vyučováním a kteří vykazují vysokou míru vnímané zdatnosti, se v reflexi zaměřují na žáky. Ti, kteří vykazují nízkou míru vnímané zdatnosti, se zaměřují na sebe.

Korelát 7: Reflektivní učitelé poměrně snadno hovoří nebo píše o svých zkušenostech.³⁷

³⁷ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 143.

Profesní etiketa reflektujících učitelů

Profesní etické normy, které by kromě norem zákonných měli učitelé znát a dodržovat jsou součástí této kapitoly, která tímto doplňuje Kapitulu 2. Učitel jako reflektující praktik. Profesní etiketa zahrnuje **obecné hodnoty**, ty vypovídají o učiteli jako o člověku, jenž ctí obecné hodnoty humanity, dětských práv a rovností, váží si svobody a demokracie, kulturních hodnot a okolního prostředí a svým chováním a jednáním to dokazuje v praxi.

Osobní etické principy rozvíjí sebereflexí s ohledem na celospolečenský kontext a tradice.

Kromě etických principů učitel pracuje s **principy přístupu k dítěti**, stará se o jeho všestranný rozvoj, projevuje vůči němu zájem, porozumění, respekt, pochopení a cit. Svě žáky povzbuzuje, vede je k dosažení jejich cílů, k důslednému plnění povinností, k zodpovědnosti, a zároveň naslouchá jejich názorům. Umožňuje příležitosti k rozvoji a spravedlivě hodnotí. Je optimistický, starostlivý a empatický.

Své vztahy s žáky, kolegy, rodiči, vedením školy a veřejností staví učitel na vzájemné důvěře a respektu, dodržuje **principy komunikace** otevřeností, slušností, spravedlivým a nezaujatým chováním zbavených jakýchkoli předsudků. Disponuje kultivovanou argumentací s cílem vzájemného porozumění.

Odpovědnost za svá jednání a **rozhodování** s ohledem na spravedlnost a morálku jsou nepostradatelnou součástí učitelovy profesní etiky.³⁸

2.2 Zařazení učitelů na středních školách

Reflektujícím praktikem by měl být v podstatě jakýkoli učitel, záleží na okolnostech, které jsou přiblíženy v kapitole 2. Učitel jako reflektující praktik. Katalog prací nás informuje o zařazení pedagogických pracovníků z hlediska legislativy, a to v souvislosti s odpovídající tarifní třídou a jejich odměňováním. Tato kapitola úzce souvisí s výzkumným šetřením, které je součástí empirické části diplomové práce.

³⁸ *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Gnosis, spol. s r.o., 2015, 118(14). s 22.

Pedagogickými pracovníky středních škol jsou mimo jiných **učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů**, kteří provádí vzdělávací a výchovnou činnost při výuce všeobecně vzdělávacích předmětů za účelem získání vědomostí a dovedností žáků na středních školách. Dále **učitelé odborných předmětů**, ti vyučují předměty jak teoretické, tak praktické, a tyto předměty se týkají odborných znalostí a dovedností v konkrétním oboru. **Učitelé praktického vyučování** kombinují výuku a praxi a jsou součástí odborné přípravy na středních odborných školách, učilištích a vysokých školách. Výuku spočívající ve výrobě produktů nebo ve vykonávání služeb a prací v prakticky zaměřeném pracovišti (škola, partner školy) mají v náplni své práce **učitelé odborného výcviku**, dříve nazývanými mistry odborné výchovy. Na rozdíl od školního prostředí, vyučovací hodina odborného výcviku trvá 60 min.³⁹

2.3 Vzdělávání učitelů

Teoretická reflexe praktických zkušeností je vzhledem k stále se měnícím individualitám žáků základem pro zvládnutí pedagogické činnosti. Koncept reflektivní praktik („the reflective practitioner“) zastává jednu z hlavních pozic v modelech přípravy učitelů v zahraničí. Klade se důraz na průběžné propojování teoretických vědomostí a praktických zkušeností a na provázanost univerzitních příprav se školní praxí. Systematická reflexe vlastní činnosti je klíčová pro rozvoj učitelů, pomáhá rozumět vlastní činnosti, důvodům i následkům jednání.⁴⁰

Právě vzdělávání se v současné době považuje za celoživotní proces a aktivity související se vzděláváním činí člověka přizpůsobivým a připraveným na změny. Konkrétní důvody podmíněné neustálým se vzděláváním se týkají například objevování nových poznatků a vzniku nových technologií, proměnlivosti lidských potřeb, snižování nákladů ve firmách, častých organizačních změn i změn hodnotových orientací lidí, požadavků na kvalitnější výrobky a služby, ale i lepší pracovní život a stabilitu v organizaci s dobrou pověstí.⁴¹

V České republice probíhaly v posledních letech tzv. **Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství**. Jejimi řešiteli byli Spilková

³⁹ MŠMT: *Zařazování pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/28255/download.

⁴⁰ *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. s. 209.

⁴¹ KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. s. 252.

a kol., z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a několik dalších externích spolupracovníků. Předmětem tohoto projektu byly mimo jiné např. tyto oblasti: nové pojetí praktické přípravy – reflexivní pojetí praxe, nové formy partnerství a spolupráce mezi fakultními/klinickými školami a fakultou nebo nové formy hodnocení a sebehodnocení profesních znalostí a kompetencí studentů v průběhu studia (využití portfolia).⁴²

Plánování vzdělávání pracovníků

Podstatné pro vzdělávání je jeho plánování, které iniciuje většinou vedení a rozhodným činitelem v tomto případě označuje Trojan ředitele školy. Přesto, že jeho podřízení mají k dispozici dvanáct dní tzv. studijního volna během školního roku, je diskutabilní, jestli ho učitelé opravdu využívají k sebevzdělávání. V současné době se předpokládá, že ředitel „bude stejně dobrým ekonomem, úředníkem, personalistou či odborníkem v oblasti práva,“ uvádí Trojan.⁴³ Zároveň se stává vzdělavatelem učitelů, právě na řediteli školy totiž záleží, jak bude podporovat své pedagogické pracovníky v dalším vzdělávání, jak získá a investuje finanční prostředky atp., vyplývá z mezinárodního šetření konference v Bruselu, 2012.

Dalšími iniciátory v otázkách vzdělávání jsou bezprostřední nadřízení nebo samotní pracovníci. Realizaci předchází návrhy plánů, otázky finančních prostředků, výběru účastníků, časového rozmezí apod. Dalším významným krokem je volba metod vzdělávání. Koubek je dělí do dvou hlavních skupin, na ty, které se uskutečňují přímo na pracovišti při výkonu práce, a na metody mimo pracoviště.⁴⁴

⁴² *Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství: Spilková V.* [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/spilkovauv.doc>

⁴³ *Profesní rozvoj učitelů: Jana Kohnová (ed.)* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf s. 91.

⁴⁴ KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. s. 265.

Pro lepší orientaci byly tyto metody zpracovány do tabulky, viz Tabulka 2.

Tabulka 2: Metody vzdělávání (vlastní zdroj autorky)

Metody vzdělávání	
používané přímo na pracovišti	používané mimo pracoviště
instruktáž (jednorázová činnost)	přednáška (zprostředkování faktů, teorií)
coaching (dlouhodobější instruování)	přednáška s diskuzí , jinak též seminář
mentoring (podobné coachingu, samostatný výběr osobního vzoru tzv. mentora)	demonstrování (praktické, názorné vyučování)
counselling (nová metoda spočívající ve vzájemném konzultování vzdělavatelů a vzdělávaných, nadřízených a podřízených)	případová studie (rozvoj analytického myšlení a schopnosti nalezení řešení)
asistování (zkušený pracovník u méně zkušeného)	workshop (týmová spolupráce praktického řešení případové studie)
pověření úkolem (formování řídicích a tvůrčích pracovníků)	brainstorming (návrhy a hledání optimálních způsobů jednání ve skupině)
rotace práce (postupné střídání pracovních úkolů v různých částech organizace)	simulace (praktické rozhodování v běžných životních situacích, např. u vedoucích pracovníků)
pracovní porady (výměna zkušeností, prezentace názorů a postojů na vlastním pracovišti nebo v rámci celé organizace)	hraní rolí (rozvoj praktických schopností účastníků, sledování mezilidských vztahů, osvojování si určitých sociálních rolí)
	e-learning (vzdělávání pomocí počítačových programů, individuální, i kolektivní) atd.

Většina uvedených metod nabízí zároveň možnosti využití těchto metod pro účely reflektování a sebereflektování, záleží na přístupu učitelů a na jejich zájmu se reflektivními procesy zabývat.

V letech 2014 – 2020 je zaměřeno na výzkum zvýšení kvality vzdělávání, zajištění podmínek pro kvalitní výzkum, propojení vzdělávání a výzkumu s trhem práce a posílení principu rovného přístupu ke vzdělávání OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělání) pod MŠMT.⁴⁵

⁴⁵ MŠMT: *OP Výzkum, vývoj a vzdělávání období 2014-2020* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/op-vvv>.

Ke zmapování potřeb dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků budou využity například hospitační záznamy a dotazníky pro učitele (pro účely reflexe jsou obecně uvedeny v kapitole 3 Metody a techniky reflexe a sebereflexe), které bude nově používat Česká školní inspekce (dále ČŠI) jako inspekční nástroje a postupy. Kromě zpětných vazeb učitelům, ČŠI plánuje realizovat tematická šetření pro efektivní rozvoj gramotností, kvalitu procesu rozvoje jednotlivých gramotností apod., což vyplývá z výroční zprávy ČŠI (školní rok 2014/2015).⁴⁶

Od teorie k praxi

Pro učitele z hlediska reflektování se klade důraz na zvládnutí jak pedagogické teorie, tak pedagogické praxe. Pedagogickou teorii představují zobecněné výsledky, vycházející z pedagogických zkušeností a z výsledků výzkumů výchovně-vzdělávacích procesů. Popperův pohled na úlohu teorie rozlišuje tři světy:

svět 1 – reálný, fyzikální svět, svět, který nás obklopuje

svět 2 – subjektivní, mentální svět v naší mysli

svět 3 – svět idejí (teorie, pojmy apod.), který vytvářejí lidé zkoumáním světa.

Tyto světy se vzájemně prolínají a podle Švece dochází k propojování vztahů mezi žáky a učitelem, procesem učení a vyučováním a procesem vytváření znalostí.⁴⁷

Forma pedagogické přípravy učitelů a veškeré praktické aktivity subjektu, ať již se jedná o studenta učitelství nebo učitele se nazývá **pedagogickou praxí**. Její smysl tkví v realizaci studentova poznávání a učení, zvláště v přípravách, uskutečnění a hodnocení výuky, v komunikaci s žáky, rodiči žáků a kolegy, při hledání účinných metod výuky.⁴⁸

Korthagen hovoří o tzv. realistickém přístupu ve vzdělávání, kterým se v Nizozemí zabýval celostátní evaluační výzkum už v polovině 90. let minulého století. Program (IVLOS – Centrum pro výuku a studium v Utrechtu) byl zaměřený na propojování teorie a praxe u studentů učitelství a za úspěšný ho v rámci své profesní přípravy označilo 71 % absolventů. Konkrétně uváděli hladký průběh a dokonalost integrace teorie a praxe,

⁴⁶ Česká školní inspekce: *Výroční zpráva 2014/2015* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerexpress.html> s. 149.

⁴⁷ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). s. 87.

⁴⁸ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). s. 89.

maximální použitelnosti teoretických znalostí v praxi apod. Výsledkem výzkumů je fakt, že podporou reflexe v praxi lze zmírnit propast mezi teorií a praxí.⁴⁹

Od praxe k teorii

Komplexnost otázek zabývajících se novým pojetím učení o vyučování souvisí s povahou profesních znalostí učitelů. V tomto případě se jedná o představení netradičního modelu, neboť nezačíná teoretickými východisky, ale teorií naopak vrcholí viz Obrázek 3: Rozvoj učitelových znalostí v určité doméně, například „vyučování“.

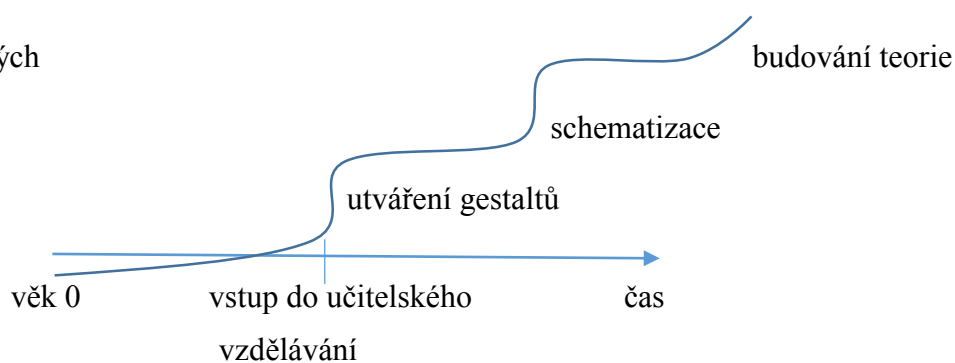
Hledání vztahů mezi představami a logicky strukturovanými znalostmi, rozvoj a změny představ, přerámcování zkušeností a souvislosti znalostí s pocity a jednáními – toto vše lze zahrnout do tří úrovní učení od utváření gestaltů (navazuje kapitola 2.4.2 Gestalty) přes schematizaci až k budování teorie. Gestalty jsou v tomto případě spojovány se zkušeností s vyučováním, a to z doby, kdy byl dotyčný sám někým vyučován. Pocity spojené s různými situacemi jsou buď kladné či naopak a přímo souvisí s uspokojováním potřeb.

Vnímání gestaltů, zamýšlení se nad nimi, snaha o jejich odhalení a formulování, tvorba nových konceptů, například učebních stylů, fází vyučování spadá do procesu schematizace. A stejně jako v případě utváření gestaltů, jedná se o zkušenost s konkrétním případem.

rozvoj

učitelových

znalostí



Obrázek 3: Rozvoj učitelových znalostí v určité doméně, například „vyučování“⁵⁰

⁴⁹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 100.

⁵⁰ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 188.

Učitelé považovaní za reflektující praktiky jsou ti, kteří si stanovují své vzdělávací cíle, aktivně vyhledávají příležitosti k individuálnímu i skupinovému učení. K jejich profesionalitě patří obnova znalostí a dovedností. Pro učitele jako reflektující praktiky jsou klíčové pedagogické předpoklady určené pro výkon učitelské profese, jež jsou součástí této kapitoly.

Vzděláváním či vzdělávací politikou označujeme zároveň vědní obor a praktickou činnost, které zahrnují plánování, legislativu, financování a rozvoj v oblasti školství a celého vzdělávacího systému.⁵¹

V současné době je v ČR klíčovým dokumentem vzdělávací politiky národní program rozvoje vzdělávání MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) Bílá kniha. Své zástupce má ČR v nejdůležitějších řídicích orgánech spadajících pod Direktorát pro vzdělávání, konkrétně ve Výboru pro vzdělávací politiku (EDPC), v Řídící radě Centra pro inovace ve vzdělávání (GB CERI) a v Řídící radě programu institucionálního řízení vysokých škol (GB IMHE). Zástupci MŠMT se rovněž účastní zasedání řídicích rad dvou nejvýznamnějších projektů: Řídící rady projektu PISA (Programme for International Assessment) a Řídící rady projektu PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies).

Konkrétní příklad, kam je nyní Česká republika zapojena, je mezinárodní projekt PISA, výzkum na zjišťování kompetencí patnáctileté mládeže, výzkum PIAAC zaměřený na hodnocení úrovně funkční gramotnosti dospělých ve věku 16-64 let nebo TALIS (Teaching and Learning International Survey) týkající se výzkumu orientovaného na učitele.⁵²

Zajímavé poznatky lze čerpat také například z výročních zpráv ČŠI (České školní inspekce). Z té poslední (školní rok 2014/2015) mimo jiné vyplývá, že školy stále více spolupracují s různými partnery a zaměstnavateli ohledně společných projektů, organizací soutěží, přednášek a seminářů pro žáky i učitele, zajišťování praktického vyučování apod.⁵³, což působí velmi optimisticky.

⁵¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 295.

⁵² MŠMT: *Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd?highlightWords=v%C3%BDzkumy>.

⁵³ *Česká školní inspekce: Výroční zpráva 2014/2015* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerxpress.html>, s. 97.

2.4 Podpora reflektujícího praktika

Tato kapitola je vyústěním stěžejní kapitoly 2. Učitel jako reflektující praktik. Zabývá se reflektivními kompetencemi, které získávají studenti učitelství v rámci pregraduální přípravy. O reflektivních kompetencích se zmiňuje Nezvalová v *Reflexi a pregraduální didaktické přípravě učitele*.⁵⁴ Odkazuje se na autory Slavíka, Siňora (1993), kteří kompetence tohoto typu i jejich postupné získávání v průběhu pregraduální přípravy učitelů považují za kompetence jedny z nejvýznamnějších. Jsou toho názoru, že kvalita připravenosti učitele reflektovat úzce souvisí s vyhodnocováním vlastního jednání, ve vyvozování důsledků a ovlivňováním dalších postupů v rámci pedagogické činnosti.

Ucelenou koncepci učitelského vzdělávání vytvořil a uveřejnil spolu s dalšími autory Korthagen v díle nazvaném *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Emeritní profesor Utrechtské univerzity, pracuje v současné době na VU Univerzitě v Amsterdamu a také jako vzdělavatel a konzultant pro svou soukromou společnost. Původní učitel matematiky se snažil zjistit, proč v praxi nefunguje tradiční, teoretická příprava studentů, vykonávajících v budoucnu učitelské povolání a rozhodl se změnit přístup ve vzdělávání mladých učitelů. V rozhovoru *Hledání skrytých kvalit: Rozhovor s Fredem Korthagenem* odůvodňuje své konání přesvědčením „*pomáhat lidem přemýšlet o tom, kým jsou a proč dělají to, co dělají*“.⁵⁵

Zmiňuje teorie, jejichž formální znalost je nepostradatelná, a přehled o nich je součástí učitelské profese, jako příklad uvádí teorie Watzlawicka nebo Vygotského. Nazývá je teoriemi s velkým *T*, tvrdí však, že jsou pro pochopení studentů mnohdy nečitelné. Z tohoto důvodu odvozuje tzv. teorie s malým *t*, jež jsou propojením velkých teorií nebo jejich částí s reálnými situacemi. Pro představu zmiňuje princip „*dělejte méně téhož*“, který je právě součástí Watzlawickovy systémové teorie, a lze ho názorně využít ve třídě, kde je velký hluk. Učitel automaticky zvyšuje hlas, aby získal pozornost žáků. Prakticky to většinou ale funguje tak, že také žáci jsou čím dál hlučnější. Pokud použijete zmiňované pravidlo, začnete mluvit tišeji, i žáci se zklidní, aby vás lépe slyšeli. Korthagen a nejen on

⁵⁴ *Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele: Danuše Nezvalová* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek08.htm>.

⁵⁵ *Studia paedagogica, roč. 19, č. 1* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/65/showToc>., s 126.

se ptá: „Kdo dá tyto rady dnešním studentům pedagogiky? Jak se naučí na základě teoretických znalostí pracovat v praxi?“⁵⁶

I další autoři jako Zeichner a Liston se shodují, že je důležité podpořit a naučit studenta pracovat s reflexí hned na počátku učitelského vzdělávání. Schopnost využívat reflektivní kompetenci může sice klesnout při nástupu do zaměstnání, ale po určité době (cca půl roku) by se měla automaticky aktivovat. Pozitivní vliv spočívá ve kvalitě interpersonálních vztahů učitel – žák, na přiměřeném vnímání těchto vztahů a na spokojenosti v zaměstnání.⁵⁷

To, že znalosti oboru, považují studenti především pouze za jakousi profesní sebejistotu, ale jen minimálně je reflektují při realizaci výuky, uvádí Píšová, Kostková. Jako důkaz dokládají výsledky výzkumné sondy, které potvrdily i jejich předchozí šetření. Zároveň se odvolávají na další výzkumy, které se uskutečnily v jiných oborech a předmětech a přinesly srovnatelné výsledky. Upozorňují na nutnost zamýšlení se v otázkách hledání kvality v přípravě učitelů.⁵⁸

2.4.1 Prekoncepty

Reflektivní kompetence učitelů jsou mimo jiné také ovlivňovány tzv. prekoncepty, které si člověk utváří během svého života. Proto je nutno v rámci jakéhokoli vzdělávání s nimi počítat.

Mnozí autoři, mezi něž patří například Wubbels, upozorňují na potřebu jejich formování. Týkají se představ, znalostí, vědomostí, zážitků apod. a jsou ovlivňovány i po celou dobu vzdělávání v jednotlivých stupních od základních škol po vysoké. Zanechávají v nás konkrétní zkušenosti (pozitivní i negativní) ve vztahu k návykům a morálním přesvědčením. Úkolem vzdělavatelů je brát prekoncepty v úvahu a pracovat s nimi, jelikož hrají důležitou roli v celkovém pohledu studentů učitelství na roli učitele. Mohou se projevit při jejich příchodu do praxe a způsobit vymytí teorií neboli washing-out, kterým se naučili jako studenti. V důsledku neformovaných prekonceptů vzniká nebezpečí, že učitelé nástupem do praxe změni svůj postoj a jejich přechod nebude úspěšný.⁵⁹

⁵⁶ *Studia paedagogica*, roč. 19, č. 1 [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/65/showToc>, s. 128.

⁵⁷ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 110.

⁵⁸ ASZTALOS, Ondřej, COUFALOVÁ, Jana (ed.). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 128.

⁵⁹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 53.

Negativní dopad se poté promítne i v používání reflektivních postupů, které se student naučil v rámci své přípravy.

2.4.2 Gestalty

Dalším faktorem významným pro utváření reflektivních kompetencí jsou gestalty. V pedagogické teorii i praxi je na gestalty pohlíženo jako na celkový rozvoj člověka, na podporu jeho subjektivit. Pojem *gestalt* pochází z němčiny a doslova znamená tvar, formu, figuru, strukturu. Je stěžejním pojmem v disciplínách gestaltpsychologie, gestaltterapie a gestaltpedagogiky.⁶⁰

Tímto termínem označujeme soubor potřeb jedince, toho, co upřednostňuje, jaké má hodnoty a pocity v jednotlivých fázích jednání. Ze studií Kostera, Korthagena a Schrijnemakerse vyplývá, že je každý z nás ovlivněn svými bývalými učiteli. Vzpomínky na ně mohou působit kladně, pokud v daném učiteli zahrnují respekt, pozitivní atmosféru při výuce, získané vědomosti a dovednosti. Na rozdíl od záporných zkušeností učitele neadekvátně přísného, nekompromisního, bez zájmu o žáky, nebo nudného a příliš liberálního, při jehož hodinách žák nabývá pocitů nedůležitého nebo zbytečného předmětu. Gestalty vyvstávají automaticky a neuvědoměle, následné reakce jsou víceméně samozřejmé. Opomíjení gestaltů, méně racionálních a kognitivních způsobů zpracovávání informací rozhodně vede k neúspěšnému chování učitele, především při výskytu vážných, například kázeňských problémů, kdy se student uchyluje ke starým způsobům jejich řešení.⁶¹

Vliv vlastních zkušeností z dob, kdy sami učitelé byli žáky, uvádí ve svých teoriích také Švec.⁶² Jak sám říká, ať už byly „dobré“ nebo „špatné“, subjektivně ovlivnily jejich teorie o učení a vyučování, souhrnně je označuje implicitními teoriemi. Podstatu spatřuje v jejich uvědomování, hlubším zamýšlením se nad nimi a postupným přetvářením.

2.4.3 Učení se z praktických zkušeností

Na kapitoly 2.4.1 Prekoncepty a 2.4.2 Gestalty záměrně navazuje kapitola, ve které je nastíněno téma Učení se z praktických zkušeností, neboť jak prekoncepty, tak gestalty

⁶⁰ JANDOVÁ, Renata (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4. s. 306.

⁶¹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 54.

⁶² ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). s. 37.

přímo z reality vychází a mají význam pro utváření reflektivních kompetencí, viz kapitola 2.4 Podpora reflektujícího praktika.

„Řekni mi a zapomenu, ukaž mi a zapamatuji si, zapoj mě a porozumím, odstup a budu jednat“⁶³, čínské přísloví, které si trefně vybrali na úvod tohoto typu učení Korthagen a Wubbels. Snaží se poukázat na nedostatečné metody tradiční výuky a nazývají propastí to, co vzniká mezi teorií a praxí. Základním kamenem charakteristiky učitelského vzdělání, je podle Korthagena právě učení se z praktických zkušeností. Z nich vyplývá, že studenti lépe pochopí podstatu reflexe, budou-li postupovat pozvolně, na krátkých a jasných příkladech s konkrétně pojmenovanými problémy. Pro příklad uvádí zařazení několikaminutových výstupů pro spolužáky nebo skupinová setkání, z nichž si studenti budou do svých deníků zaznamenávat stručné poznámky a s těmito potom dále pracují a diskutují o nich, a tak vědomě reflektují.⁶⁴

V rámci vzdělávání studentů učitelství Jarvis při zkouškách podporoval schopnost analyzovat a odpovídat se sebedůvěrou. Přestože takový styl učení považovali jeho studenti za náročný, šlo o snahu probudit zájem o obor a zcela odlišně pohlížet na roli vyučujícího. Pomáhal svým studentům učit se tím, že s nich udělal své kolegy. Jeho cílem bylo přimět studenty k přemýšlení tak, aby sami vedli část výuky a potom s ostatními o svých zkušenostech hovořili. Říká doslova: „*V tomto smyslu jsme je museli učit, jak být studentem a někým, kdo se učí, a ne prázdným sudem, do něž něco nalejeme.*“⁶⁵

Učení ze zkušenosti zmiňuje také Petty, ten ale zároveň upozorňuje na fakt, že pouhá praxe není zárukou efektivního učení. Abychom se poučili ze svých zkušeností, musíme o nich zpětně přemýšlet, chápat je v abstraktní úrovni, hledat nové, vhodnější formy řešení, zkoušet tyto v praxi a znovu o nich uvažovat.⁶⁶

O zkušenostním učebním cyklu jako jeden z prvních informoval Kolb, znázorněno na obrázku viz Obrázek 2: Zkušenostní neboli reflexivní učební cyklus v kapitole 1.3 Sebehodnocení. Podstata tohoto cyklu spočívá v možnosti začít v kterémkoli místě přesto, že obrázek teoreticky začíná pod bodem 1 konkrétní zkušeností, důležitá ovšem je plynulá návaznost dalších kroků tak, jak jsou vyobrazeny.

⁶³ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 47.

⁶⁴ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 205.

⁶⁵ NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 47.

⁶⁶ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. s. 254.

Kolb, předseda EBLS (Experience Based Learning Systems) do komplexního procesu pro celoživotní učení řadí také učení zážitkové. Rozšířil čtyři základní styly učení o další, celkem devět stylů (zažívání, představování, odrážení, analyzování, myslící, rozhodování, herectví, iniciování a vyvažování) a doporučuje je pedagogům jako těžiště zkušenostního učení.⁶⁷

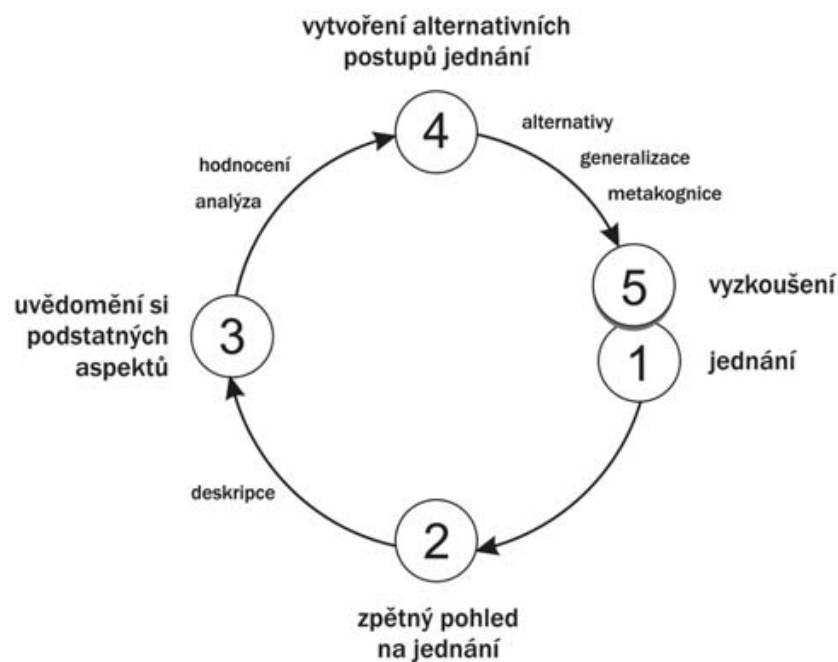
2.4.4 Model ALACT

Proces zkušenostního učení, v němž se střídá jednání a reflexe a je určený přímo pro získávání reflektivních kompetencí, vytvořil Korthagen. Jako návod reflektivního jednání a myšlení by mohl být součástí kapitoly 3 Metody a techniky reflexe a sebereflexe, navazuje ale také plynule na kapitolu předchozí 2.4.3 Učení se z praktických zkušeností, proto je záměrně zařazen zde.

Název dostal tento cyklus (viz Obrázek 4: Model ALACT) podle počátečních písmen pěti fází nazvaných v anglickém jazyce jako Action (jednání), Looking back (zpětný pohled na jednání), Awareness of Essential Aspects (uvědomění si podstatných aspektů), Creating Alternatives (vytvoření alternativních postupů jednání) a Trial (vyzkoušení).⁶⁸

⁶⁷ *Learning from experience* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://learningfromexperience.com/media/2013/09/Moving-and-learning-EBLS-working-paper-13-1.pdf>.

⁶⁸ *Pedagogická orientace, roč. 22, č. 2, rok 2012*, [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.npmk.cz/node/325> s. 188.



Obrázek 4: Model ALACT⁶⁹

Podstatou tohoto modelu je v první řadě zájem pracovat se svými vlastními zkušenostmi, na korespondenci učebních zkušeností s učebními cíli a také na ideálním načasování aplikování jednotlivých fází v reálných podmínkách. Korthagen v rozhovoru se Švaříčkem a Šalamounovou hovoří o nezbytnosti redukce složitých věcí, ohledně lidské mysli na maximálně pět, a to z důvodu jejich použitelnosti v praxi. Ve spolupráci se svým školitelem vypracoval tzv. *cibulový model*, jenž propojuje pět vrstev učitelovy osobnosti: jednání, kompetenci, přesvědčení, identitu a poslání.⁷⁰

Vzdělavatelům učitelství pak nabízí představovaný model tzv. ALACT, v němž se studenti učí jednotlivým krokům a výsledkem absolvování celého procesu reflexe je jejich profesní rozvoj. Cyklus spouští konkrétní jednání zaměřené na stanovený cíl, v rámci jednání nebo těsně po něm dochází ke zpětnému pohledu na něj, následuje uvědomění si podstatného, k nalézání vazeb a příčin. Poté učitel volí postupy směřující k danému cíli, hledá alternativy, učí se novým teoriím a ty zkouší za účelem dosažení cíle.⁷¹

Korthagen přiznává, že problém evaluačních výzkumů reflexivních procesů spočívá v různém pojetí vzdělávání, ne vždy zcela jasně vyjádřeném, v potřebě koherentních teorií

⁶⁹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011.

⁷⁰ *Studia paedagogica*, roč. 19, č. 1 [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/65/showToc>, s 129.

⁷¹ *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, rok 2012, [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.npmk.cz/node/325> s. 188.

o účinném podporování reflexe a jejím vlivu na kvalitní vyučování a také ve validitě dat, neboť je velmi obtížné zkoumat to „*co se odehrává v učitelově hlavě*“.⁷²

Přesto považuje realistické vzdělávání a s ním spjatý výzkum za prostředek zdokonalování veškerého vzdělávání.⁷³

Reflektivní otázky

Reflektivní otázky navazují na předchozí kapitolu 2.4.4 Model ALACT a jsou konkrétním návrhem při využívání tohoto modelu. Přitom mohou být inspirací pro tvorbu deníku nebo sebereflektivních otázek, jež jsou považovány za možnosti sebereflektivních metod, viz kapitola 3. Metody a techniky reflexe a sebereflexe.

Fázi 1 v modelu ALACT charakterizujeme jako fázi jednání, může zároveň představovat také **fázi 5**, neboť proces probíhá ve spirále a je žádoucí mít tento fakt stále na paměti. Vždy jsou obě zmíněné fáze podmíněny konkrétní praktickou zkušeností. Učitel si poté pokládá otázky typu: *Čeho jsem chtěl dosáhnout? Čemu jsem chtěl zvláště věnovat pozornost? Co jsem chtěl vyzkoušet?*

Ve fázi 2 praktikujeme zpětný pohled na jednání a pro učitele znamená stimulaci pro další reflexi vztahující se k tomu, jak jednal, myslel, chtěl nebo cítil. Využívá otázek, při kterých se sám sebe ptá, co se konkrétně událo, například *Co jsem chtěl? Co jsem dělal? Co jsem si myslel? Jak jsem se cítil? Co si myslím, že chtěli, dělali, mysleli si, cítili žáci?*

K uvědomění si podstatných aspektů směřujeme **ve fázi 3**, kdy je zapotřebí vymezit silné a slabé stránky činnosti. Dále také konkretizovat situace, v nichž se problémy objevují a tyto problémy generalizovat, hledat mezi nimi možnost provázanosti. Příklady otázek zní: *Jak souvisí odpovědi na aspekty uvedené ve fázi 2? Jaký je vliv kontextu/školy jako celku? Co to pro mě znamená? V čem spočívá problém (nebo pozitivní zjištění)?*

Po zobecnění problémů, které bylo provedeno ve fázi 3, nastává **fáze 4** vytvoření alternativních postupů jednání. Učitel hledá řešení, přemítá nad jednotlivými možnostmi, zvažuje pro a proti. Pokud úspěšně absolvoval fázi uvědomění, měl by poměrně snadno zvládnout i tuto fázi, v některých případech i za cenu dalšího vzdělávání se (doplnění literatury, absolvování školení apod.). Otázky podporující fázi 4 jsou: *Jaké vidím alternativy*

⁷² KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 100.

⁷³ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 259.

*(řešení nebo využití mého zjištění)? Jaké jsou výhody a nevýhody každé z nich? Co hodlám udělat příště?*⁷⁴

2.4.5 Učení podporované vrstevníky

O systému podpory učení se reflexi pojednává další typ, a to učení podporované vrstevníky, jejichž autoři jsou Tigchelaar a Melief. Stalo se součástí programu učitelského vzdělávání IVLOS (Institut vzdělávání učitelů při Utrechtské univerzitě v Nizozemí) a jejich význam spočívá v podpoře reflektivních interakcí mezi studenty učitelství. Vzájemnou reflexí si pomáhají, učí se supervizní dovednosti a spolupráci a trénují používání modelu ALACT. McIntyre a Hagger uvádějí: „*Ukazuje se, že kritickým faktorem pomoci jednotlivým učitelům v rozvíjení jejich výukových praktik je kolegiálnost.*“⁷⁵

Že stojí čeští učitelé před velkou výzvou, dokazují výsledky výzkumu Global Teacher Status Index (Dolton, Marcenaro-Gutierrez a kol.) z roku 2013. V otázce reflexe, aby byli učitelé hodnoceni podle výsledků svých žáků, souhlasili dotazovaní v ČR jako 7. v pořadí. Překvapením bylo umístění Finů, jejichž učitelé patří v průměru k nejvýkonnějším, přesto se umístili pouze o jednu příčku nad námi.⁷⁶ Celkové výsledky prokázaly, že Češi patří k zemím s nejmenším respektem vůči učitelům základních a středních škol a naopak k zemím s nejvyšším respektem k vysokoškolským učitelům.⁷⁷

⁷⁴ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 203.

⁷⁵ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 169.

⁷⁶ Varkey GEMS Foundation *Global Teacher Status Index 2013: by Professor Peter Dolton* [online]. [cit. 2016-04-21]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> s. 23.

⁷⁷ Varkey GEMS Foundation *Global Teacher Status Index 2013: by Professor Peter Dolton* [online]. [cit. 2016-04-21]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> s. 31.

3 Metody a techniky reflexe a sebereflexe

V kapitole 1. Vymezení pojmů reflexe a sebereflexe jsou představeny základní teoretické koncepty reflexe a sebereflexe, ty jsou v této části rozšířeny o metody a techniky charakteristické pro pojetí učitele jako reflektujícího praktika.

Podle řady odborníků lze rozdělit zpracování informací dvěma různými způsoby, a to v důsledku dvou stran lidského mozku, které zjednodušeně řečeno „mají schopnost dvojího odlišného způsobu zpracování informací“. Autoři Levy-Agresti a Sperry považují hemisféru pravou, tzv. *němou*, za tu, která pracuje s gestaltovými podněty a vstupní data syntetizuje, a hemisféru levou, za tzv. *mluvící*, jež data používá logicky, analyticky, podobně jako počítač.⁷⁸

V učitelském vzdělávání je z poměrně jasných důvodů upřednostňován aspekt racionální, snadno se analyzuje, má konkrétní sdělení, zakládá se na logických postupech. Racionalita je v nás zakořeněna ale i historicky, jsme ovlivněni pohledem na svět podle Platóna, řeckého filozofa, pedagoga a matematika, jednoho z největších myslitelů. Jeho vliv na naši kulturu spočívá v přesvědčení o pozitivní aplikaci důkazů, o posloupnosti logických a kauzálních vztahů. Z psychologického hlediska navíc považujeme své neracionální stránky za nevhodné, přesto, že právě učitel musí mnohdy reagovat instinktivně a s citem. Je důležité, aby vzdělavatelé učitelů kladli důraz na reflektování oběma způsoby, neznevýhodňovali studenty pouze racionálně, tedy teoretickými způsoby, ale současně podporovali také spontánnost a kreativitu, čímž by minimalizovali propast mezi teorií a praxí.⁷⁹

3.1 Deník

Za psanou formu sebereflexe můžeme považovat tzv. pedagogický deník, kam si učitel zaznamenává poznatky z jednotlivých hodin, výsledky pozitivního i negativního charakteru, z nichž čerpá další informace. Deník umožňuje učiteli sledovat, jestli se v jeho hodinách neopakují tytéž nedostatky, lze do něho nahlížet zpětně a opakovaně. Takový bezprostřední záznam je velmi autentický a reálný oproti spoléhání se jen na vlastní paměť, kdy jsou vzpomínky zkreslovány časovým odstupem a oslabeny emocionálními prožitky.

⁷⁸ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 222.

⁷⁹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 224.

Nezanedbatelná funkce navíc spočívá v určitém způsobu psychohygieny, učitel si utřídí své myšlenky a snáz se orientuje sám v sobě.⁸⁰ Příklad deníku tvoří Příloha 1.

V koncipování deníku autoři ovšem upozorňují na nebezpečí rutiny a tedy nesprávného reflektování. Tento způsob sebereflexe musí být přijímán dobrovolně a učitel by se měl sám rozhodnout, které situace chce reflektovat. Korthagen: „*Nejdůležitějším aspektem učení se z vyučování je schopnost udělat krok zpět a zaznamenat vlastní pocity podrážděnosti, netrpělivosti, blaženosti atd., nebrat tyto pocity na lehkou váhu a využívat je jako příležitost k reflexi.*“⁸¹

Opakované poznámky typu *Dnes probíhalo vše bez problémů* nebo *Dnes opět žáci vyrušovali*, jsou moc obecné a je potřeba danou situaci více konkretizovat. Návrh otázek, které pomohou rozvinout předmět reflexe a motivovat k rozšíření otázek vlastních, jsou vztaženy k modelu ALACT viz kapitola 2.2.4 Model ALACT.

3.2 Sebereflektující otázky

V kapitole 2.4.4. věnující se modelu ALACT jsou uvedeny reflektivní otázky jako součást pedagogického deníku. Učitel ovšem může využívat i další typy sebereflektujících otázek, jež se vztahují k jeho pedagogické činnosti a umožňují mu vést tzv. vnitřní dialog. Podle Kyriacou by měl učitel tyto otázky brát jako zdroj inspirace a návod k nápravě, a to především v oblastech, které se jeví jako problémové a sám učitel je odhalí jako svá slabá místa. Stránský, Švec jako příklad na téma cíle a učivo uvádí tyto sebereflektující otázky:

1. Co je důležité, aby si studenti odnesli v předmětu, který vyučuji pro svoji další práci a život?
2. Které učivo považuji v předmětu (tématu) za klíčové? Dovedu klíčové učivo vybrat?
3. Vím, jaké jsou vstupní představy a názory studentů vztahující se k novému učivu?
4. Jak studentům prezentuji požadavky na zvládnutí učiva (předmětu)? Má formulace těchto požadavků na studenty motivační účinek? Zjišťuji vůbec tento účinek?

⁸⁰ CLIL.NUV: *Důležitost pedagogické reflexe* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/12-7-dulezitost-pedagogicke-reflexe.html>.

⁸¹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 203.

5. Jak zjišťuji, zda studenti porozuměli učivu? Poznávám i postoje studentů k učivu objasňovanému při přednáškách a procvičováním ve cvičeních nebo seminářích?⁸²

3.3 Přímé pozorování

Za přirozenou metodu, která se používá v rámci výchovně-vzdělávacích procesů, je považováno přímé pozorování. Pokud se ho mezi sebou účastní kolegové, hovoříme o vzájemném pozorování. „Učitel, který se naučí pozorovat výuku podle určitých aspektů, může uplatnit tuto dovednost, kdykoliv je to třeba. Práce učitelů, kteří pozorují výuku vzájemně a poté hledají společně možnosti změn, jsou silnými impulzy pro přeměnu výuky a proměny v rámci celé školy. Možností jak pracovat s výsledky pozorování je mnoho jak uvádí Kasíková, Žák.⁸³

Podle Reitmayerové, Broumové⁸⁴ nám pozorování odpoví na otázky, které si pokládáme. Co se odehrálo? Jaká byla skupinová dynamika? Jaká byla intenzita a směr interakcí mezi lidmi? Na co měly tyto interakce vliv? Pozorováním autorek se dělí na nezúčastněné, kdy je pozorovatel mimo děj a zúčastněné, při němž je účastník součástí pozorování. Dalšími variantami pak je pozorování nestrukturované, jsou registrovány aktivity podle vlastního uvážení, a strukturované. Strukturované pozorování se zaměřuje na konkrétní cíl, průběh akce se zaznamenává do předem připravených záznamových archů, přičemž výsledek slouží k získání zajímavých informací vhodných k reflektování. Nevýhoda může spočívat v subjektivním přístupu pozorovatele.

3.4 Hospitace

Určitým typem pozorování je hospitace, jedna z velmi účinných prostředků reflexe a sebereflexe učitelovy činnosti a zároveň součást výuky u studentů učitelství v podobě náslechnů. Výraz „*hospitace*“ má latinský původ a od něho odvozené „*hostování*“ se sice dnes již používá spíše omezeně, ale v podstatě se shoduje s běžným výrazem „*návštěva*“.⁸⁵

Hospitace je prováděna přímým pozorováním a následným odborným hodnocením.

⁸² V ROLI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE: ZDENĚK STRÁNSKÝ - VLASTIMIL ŠVEC [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114277/P_Psychologica_07-2003-1_10.pdf?sequence=1.

⁸³ NUOV: *Učíme děti učit se* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/12_Ucime_deti_ucit_se.pdf.

⁸⁴ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 31.

⁸⁵ JANÍK, Tomáš a Eva MINAŘÍKOVÁ. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-213-0. s. 29.

Registruje průběh, podmínky a výsledky vyučovací hodiny, vyjadřuje informace po stránce obsahové, metodické a organizační a je reálným příkladem interakce mezi učitelem a žáky, atmosféry při hodině, používání forem a metod výuky a didaktických pomůcek atd. Hospitace jsou realizovány různými kombinacemi – ze strany vedení, vlastní hospitace u kolegy a hospitace studentů učitelství. Tato metoda by měla být vždy završena pohospitačním rozhovorem.⁸⁶

Hospitace kombinuje reflektování s přímým pozorováním praxe a odborným hodnocením reflektovaných jevů. Janík, Minaříková⁸⁷ v rámci hospitace dvě hlavní role: První je „*pozorování a bezprostřední poznávání*“, jak je uvedeno výše, a druhou představuje „*profesionální jazyk*“. Ten plní úlohu mluveného projevu a odborného myšlení. Hospitace ovšem může mít i nepříznivý dopad, ze strany učitelů se projevuje například negativním přístupem k žákům, k novodobým vyučovacím metodám i k pedagogickému výzkumu. U studentů učitelství bylo také zaznamenáno určité omezení v pouhém napodobování svých cvičných učitelů nebo v jejich lehkovážném přístupu v rámci hospitování.

Do oblasti hospitací jako druh varianty lze zařadit též pořízení videozáznamu, kterému se věnuje následující kapitola 3.5 Videozáznam.

3.5 Videozáznam

Další reflektivní technikou a zároveň možností, jak zajistit objektivní pozorování, je pořízení videozáznamu. Zajišťuje nám získání zvukového i obrazového materiálu, který lze kdykoli vracet a analyzovat a v rámci reflexe si opakovaně promítat jednotlivé okamžiky. Důležitá je důvěra mezi všemi zúčastněnými, objasnění smyslu nahrávání, přesto tuto metodu často provází nervozita aktérů – učitelů i žáků.⁸⁸

Podle Herciga a kol. lze díky použití videozáznamu vstupovat „do pomyslného reflektivního dialogu s výukovou situací. Učitel tak může sledovat vystoupení vlastní, přínosné pro reflektivní učení a aktivizaci znalostí nebo vystoupení jiného učitele, ze kterého můžeme čerpat jako z určitého vzoru. Výhoda metody videozáznamu spočívá v možnosti jeho prohlížení s časovým odstupem, hodnocení a reflektování. Z toho vyplývá, že pouhé

⁸⁶ *Pedagogická praxe: Nataša Mazáčová* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/32_mazacova.pdf.

⁸⁷ JANÍK, Tomáš a Eva MINAŘÍKOVÁ. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-213-0. s. 30.

⁸⁸ Reitmayerová, E.; Broumová, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 34.

zhlédnutí nestačí, podstatné je následné pozorování, analýza a interpretace a také smysl pořizování záznamu, tedy vytýčení konkrétního cíle. Svou roli hraje též schopnost vnímání pozorovatele, na rozdíly mezi zkušenými učiteli, začínajícími a studenty učitelství upozorňuje Janík, Minaříková ve své publikaci *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Další argumenty pro používání videa jsou označovány „jako prostředek pozvolného uvádění do komplexity výuky“, „jako přídatná kapacita“ „a jako prostředek rozvíjení jazyka profese a profesionálů“. ⁸⁹

3.6 Zpětná vazba od kolegů či žáků

Další opodstatněnou metodou reflexe je zpětná vazba od kolegů či žáků, ale i dalších subjektů. Podle Korthagena⁹⁰ musí být zpětná vazba zaměřena na konkrétní pozorované chování, nikoli na osobnost, a v rámci hodnocení pouze na daný jev, ne na člověka. Zpětnou vazbu je důležité vyjádřit individuálním popisem situace, ale zároveň se distancovat od vlastních domněnek. Efektivita zpětné vazby spočívá v řešení specifického chování, jeho srozumitelném popisování a provádění v co nejkratším časovém intervalu po pozorované akci. Informace by měly být interpretovány bez jakýchkoli rad a doporučení, aby reflektovaný mohl jednat podle svého vlastního uvážení, vždy s cílem podpořit pozitivní reakce.

Součástí zpětnovazebního procesu mohou být jak učitelé, tak žáci. Rozhovorem s kolegou lze získat názor jiného člověka, u začínajících učitelů radu od zkušenějšího. Rozhovor může sloužit také k vyjádření emocí, pozitivních i negativních. Nepříliš oblíbené je zjišťování názorů ze strany žáků z důvodu možného selhání a snížení autority učitele, ale úspěšná výuka spočívá právě v možnostech dotazování se žáků na okolnosti směřující k vyřešení nejasností a na zpětné vazbě, kdy se učitel dozvídá, jestli mu žák porozuměl, popřípadě do jaké míry. „*Přímá komunikace žáka s učitelem i kontrola žákovy práce jsou příklady učitelovy zpětné vazby,*“ uvádí Petty.⁹¹

Uvědomění, které probíhá současně s adaptací na prostředí neboli zpětný pohled, může být podle velmi stimulující. Přichází buď ze strany někoho druhého, pak se jedná

⁸⁹ JANÍK, Tomáš a Eva MINAŘÍKOVÁ. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-213-0. s. 34.

⁹⁰ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 127.

⁹¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. s. 34.

o zpětnou vazbu vnější, nebo člověka vede k hlubší analýze vlastního způsobu vyučování a pak ji označujeme jako vnitřní.⁹²

Písemnou formu, jež může sloužit k zjišťování zpětné vazby, lze učinit **dotazníkem** např. dotazníkem kritických momentů podle Brookfielda. Žáci nebo studenti odpovídají po skončení hodiny na pět otázek, jejichž rozbor slouží učiteli jako zdroj inspirace:

- Ve kterém okamžiku jste se cítil(a) nejvíce zapojený(á) do výuky?
- Ve kterých okamžicích jste se cítil(a) nejvíce vzdálený od dění ve výuce?
- Která činnost ve vyučovací hodině vám nejvíce pomohla, byla nejpřínosnější?
- Která činnost ve vyučovací hodině pro vás byla naopak nejméně přínosná?
- Co vás ve výuce nejvíce překvapilo?⁹³

Další metodu reflexe, při níž uvažujeme o svém jednání, bagatelizujeme ho, pokládáme si sebereflektující otázky (viz kapitola 3.2 Sebereflektující otázky) nazýváme též **vnitřním dialogem** nebo **vlastní analýzou práce**.

3.7 Techniky realistické reflexe

Techniky, které navazují na praktické zkušenosti, jsou hojně využívány, a to ve vzdělávání se skupinami, neboť vzdělavatelé mohou pracovat individuálně se svými studenty pouze minimálně. V těchto technikách ale spatřují opodstatněné výhody, jež slouží k výměně názorů mezi studenty, ke sdílení jejich pohledů, ke stimulaci ke změnám v přístupu ohledně vyučování a k objevování nových způsobů, jak své zkušenosti používat. Označujeme je jako reflexe založené na spolupráci.⁹⁴

Tyto skupinové techniky jsou specificky zaměřené na analyzování vztahů v oblasti vlastních gestaltů (viz kapitola 2.4.2 Gestalty) vyučování a učení a reálného chování. Jejich hlavním přínosem je podpora restrukturace vlastní zkušenosti s vědomím existujících gestaltů a přijmutí nových edukačních teorií, kde učitel není pouze nositelem nových informací, ale důraz je kladen především na aktivitu žáků a jejich porozumění učivu.⁹⁵

⁹² KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 75.

⁹³ ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). s. 23.

⁹⁴ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 151.

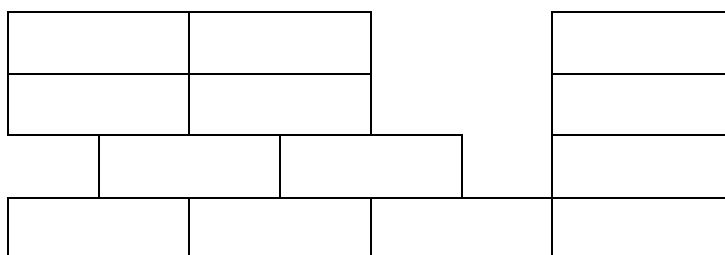
⁹⁵ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 161.

3.7.1 Zed'

Původní myšlenka této techniky realistické reflexe pochází od nizozemského autora Pouwa z institutu APS (Národní centrum pro podporu škol).

Pomocí papírků - cihel, z nichž jsou některé popsané a další na označení čekají, si student lepí na papír zed', a to od nejdůležitějších a všeobecných po specifičtější témata. Například: „*Žáci by se měli naučit reflektovat svou práci.*“ nebo „*Je důležité, aby žáci věřili, že to, co se naučí ve škole, využijí v praxi.*“ Cihly mohou mít i oborově zaměřený charakter a například v předmětu stolničení by tedy mohl být „*naučit se základní druhy inventáře*“.

Cílem techniky je vyjádření vztahů mezi vzdělávacími cíli a hodnotami a propojení obecné didaktiky s oborově specifickými,⁹⁶ uvedeno na obrázku 5: Zed'.



Obrázek 5: Zed'⁹⁷

3.7.2 Sloupce

Jak vyplývá z obrázku Obrázek 6: Sloupce, do tabulky jednotlivých sloupců se nejprve zapíše důležitý obecný cíl ve zvolené vyučované třídě, vedle specifický cíl určený pro několik učebních hodin, jež vychází z obecného cíle. Ve třetím sloupci konkretizujeme cíl následující hodiny a čtvrtý slouží k záznamu o výsledku jako důkaz o tom, že byl cíl ze třetího sloupce žáky splněn.

Sloupce jsou velmi přehledné, lze je mezi sebou porovnávat, diskutovat o nich. Podporují reflexi vztahů mezi vytýčenými cíli a skutečnými výsledky.⁹⁸

⁹⁶ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 162.

⁹⁷ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 162.

⁹⁸ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 163.

obecně vzdělávací cíle	cíle širšího tematického celku	vzdělávací cíle hodiny číslo x	konkrétní situace v hodině x

Obrázek 6: Sloupce⁹⁹

3.7.3 Šipky

Technika šipek by měla následovat až po používání například techniky zdi (viz kapitola 3.7 Zed'), aby měla z čeho vycházet. Kartičky, na které vyplníme různé vlastnosti a vzdělávací cíle, potom doplňujeme šipkami s navrhovaným postupem ze strany žáka. Obměňováním jednotlivých vlastností a vzdělávacích cílů, dochází k odhalování vyučovacích strategií mezi jednotlivými účastníky.¹⁰⁰



Obrázek 7: Šipky¹⁰¹

⁹⁹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 163.

¹⁰⁰ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 164.

¹⁰¹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 165.

3.8 Techniky a nástroje holistické reflexe

Méně racionální procesy, které řídí jednání jedince a jimiž může učitel také úspěšně reflektovat, nazýváme holistickými. Jsou opakem racionálních technik (viz kapitola 3.7 Techniky realistické reflexe), jakým je například deník (viz kapitola 3.1 Deník).

3.8.1 Metafora

Mezi techniky a nástroje holistické reflexe patří metafora. Metafora, latinsky *translantio* (doslova přenesení), je výraz vyjadřující přenášení významu na základě vnějších podobností, použití pojmenování něčeho původního na jiný předmět nebo situaci. Podkladem metafory je označení věci oklikou přes slovo, které běžně označuje věc něčím podobnou. Mezi pojmem, jehož slovní označení se bere za pojmenování (obraz metafory), a pojmem, který má být takto pojmenován (základ metafory), je vztah podobnosti. Podobnost může být rozmanitého rázu a stupně, bývá nápadná, ale též obvyklému pohledu skrytá, týká se základních znaků pojmu, ale též znaků podružných, průvodních a může být i náhodná, vázaná jen na prchavý okamžik. Nejednou víc než skutečná podobnost je podkladem metafory asociace, spojení dvou představ, prolnutí vjemu s dojemem, který jej provázel nebo byl jím vzbuzen. Nutno tedy brát pojetí podobnosti velmi široce.¹⁰²

Běžně používané metafory pro vyjádření emocí hněvu, které uvádí Lakoff, jsou například: vzkypět, vypěnit, vybublat, dohřát se, vypouštět páru, vybuchnout. Jedná se o metaforu konceptuální, vyjádřenou pojmy.¹⁰³

Základem rozvinutí spontánně užívaných metafor je „*pochopení a zažití něčeho na základě něčeho jiného*“, prohlašují Lakoff a Johnson. Příklady metafor ze školního prostředí:

- Situace mě zavalila jako vlna.
- Někdy si připadám jako policajt.
- Byla to jako horká koupel.
- Připadala jsem si jako krotitelka lvů.
- Potřebuji něco jako krabičku první pomoci.

¹⁰² *Naše řeč - metafora ve větě: Bečka V. Josef* [online]. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5531>.

¹⁰³ *Conceptual metaphor: Lakoff, George* [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <https://georgelakoff.com/>.

Situaci, kterou takto nazýváme, je nutné racionálně analyzovat, podrobně se zabývat všemi aspekty, aby bylo možno najít podstatu problému, tento jev přerámcovat, zahájit počáteční fázi a zkoumat další možné interpretace.¹⁰⁴

3.8.2 Kreslení a malování

V případě problematického vyjádření slovy lze jako alternativní způsob popisu situace použít kresbu nebo malbu. Věda, která se zabývá projevy symbolického vyjadřování (také dramatické, hudební a taneční), se označuje pojmem artefietika. Již u malých dětí se s řadou dalších projevů pohlíží na jejich kresbu či malbu, která pomáhá dotvářet celistvý pohled na osobnost dítěte. Důležitý i v tomto případě je zpětný náhled a komunikace vztahující se k vytvořenému obrázku, tvrdí Vladimíra Slavíková.¹⁰⁵

Kreslení nebo malování obrázku se může vztahovat k předchozí aktivitě, ale zároveň k budoucím očekáváním, touhám nebo obavám. Obrázek může být realistický, nebo abstraktní, stejně jako techniky – od prstových přes uhel, tuš apod., každý může vytvářet svůj vlastní obraz nebo se pracuje ve skupině. Po dokončení se prezentuje, porovnává, diskutuje.¹⁰⁶

3.8.3 Fotografie

Dalším symbolickým vyjádřením a zároveň nástrojem holistické reflexe je fotografie. Oproti kreslení a malování se vzdělavatelé kurzů zaměřují na to, co student vyfotil, z jakého důvodu pořídil právě tento snímek, s těmito lidmi nebo naopak bez nich. Fotografování může být variantou pro toho, kdo nerad maluje a kreslí, výsledek je ale oproti malbě více objektivizující.¹⁰⁷

3.8.4 Prezentace obrázků

Metaforické obrázky viz Obrázek 8: Prezentace obrázků, jež vyjadřují určitý pocit a jsou postaveny na teoretických úvahách, nebo pohlednice, kartičky, slova naděje, nenávist,

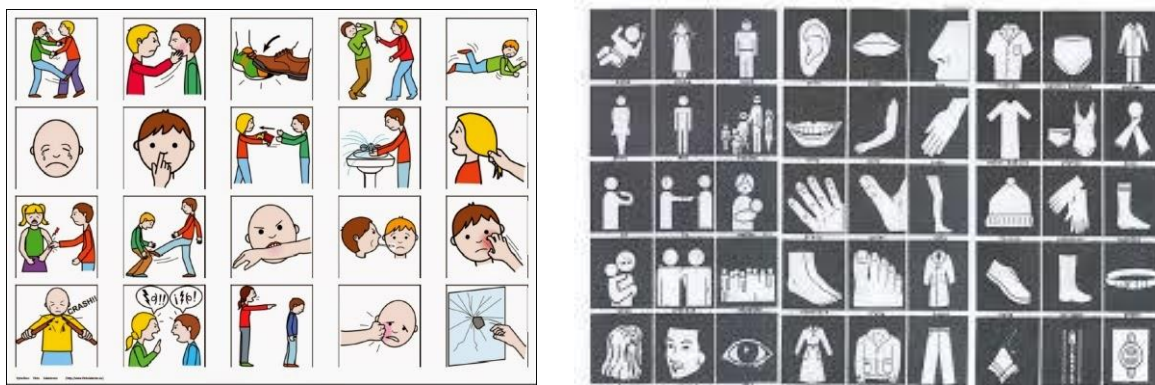
¹⁰⁴ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 215.

¹⁰⁵ *Nakladatelství Portál: Učitel vždy ovlivňuje, co a jak děti malují* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/ucitel-vzdy-ovlivnuje-co-a-jak-deti-maluji/53379/>.

¹⁰⁶ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 140.

¹⁰⁷ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 215.

hra, úspěch atd., formát větší, menší, obrázky černobílé nebo barevné, výběr libovolný i náhodný například z balíčku karet, to všechno jsou možnosti, jak spojit asociace učitelů s konkrétními výukovými situacemi. Lze stanovit pravidla výběru konkrétního počtu dvou, jeden představuje pozitivní zážitek, druhý negativní. Dál může pracovat skupina na společném závěru, podpořit kooperativu, vedení ve skupině apod.¹⁰⁸



Obrázek 8: Prezentace obrázků¹⁰⁹

3.8.5 Kellyho repertoárová mřížka

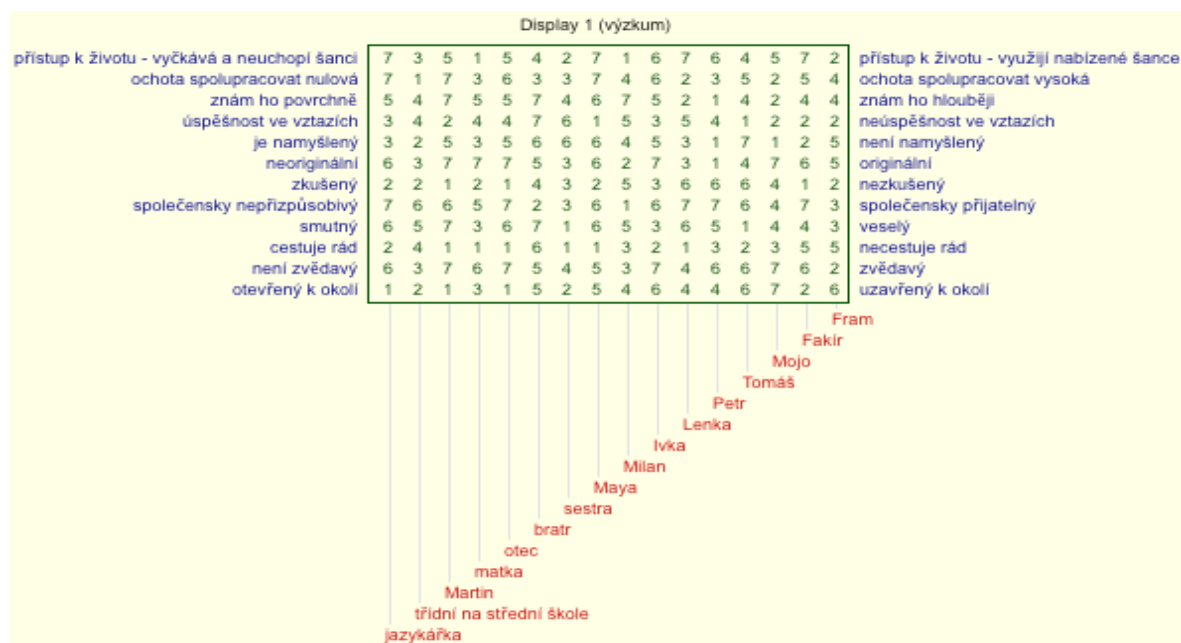
Podle amerického psychologa a vědce Kellyho, který vypracoval psychologii osobních konstruktů, je vytvořena repertoárová mřížka. Představuje soubor reprezentovaných vztahů, které testovaná osoba vytváří tzv. elementy a způsobů, jakými je konstruuje tzv. konstrukty. V podstatě jde o přehled vztahů mezi elementy a konstrukty. Podle Kellyho má každý člověk svůj vlastní systém osobních konstruktů, své vlastní pocity. Z toho vyplývá, že stejnou situaci vyhodnotí různí lidé odlišně, získají rozdílné zkušenosti a něco jiného se naučí.

Pozitivním výsledkem formulování konstruktů u učitelů by mělo být uvědomění si subjektivních pohledů na žáky a adekvátnost jednání v souvislosti s žáky s různými vlastnostmi. Příkladem je studentka učitelství v konstruktu zájmu/nezájmu soustředěvala na žáky, kteří zájem neměli, kdežto žáky, kteří zájem projevili, už dostatečně nestimulovala a nechala je pracovat vždy samostatně. Negativní výsledek by mohla představovat ztráta motivace u těchto žáků a naopak u žáků bez zájmu vyvolat závislost na neustálé pomoci ze

¹⁰⁸ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 141.

¹⁰⁹ *Prezentace obrázků: Piktogramy* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://ojarovi.blogspot.cz/2010/12/cinnosti-piktogramy.html>.

strany učitele. Zjištění vedlo studentku k přezkoumání vhodnosti strategie a hledání dalších možností v oblasti motivace.¹¹⁰



Obrázek 9: Test repertoáru rolových konstruktů nebo též Technika repertoárových mřížek (Role Construct Repertory Test, zkráceně REP test)

3.8.6 Řízené fantazie

Tato metoda je založena na představitivosti, ať již se jedná o prostředí například třída základní školy, u které si vybavujeme uspořádání lavic, výzdobu stěn, specifickou vůni, atmosféru nebo o postavu, například bývalého učitele, jehož považujeme za ideálního. Vtělíme se do něho, stejně vnímáme, stejně se chováme, gestikulujeme, reagujeme – využíváme tzv. submodality (vidění, poslouchání, pociťování), a tím si vytváříme kompletní gestalty.¹¹¹ Více o gestalttech je uvedeno v kapitole 2.4.2 Gestalty.

V následující kapitole 3.9 Další techniky zpětné vazby je prezentováno několik vybraných výtvarně nebo literárně orientovaných metod, jež by také mohly být využity v rámci holistického reflektování.

¹¹⁰ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 168

¹¹¹ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 219.

3.9 Další techniky zpětné vazby

Výtvarně nebo literárně zaměřené techniky jsou čerpány z knihy Cílená zpětná vazba, určitou podobnost však můžeme zaznamenat u technik a nástrojů uvedených v kapitole 3.8 Techniky a nástroje holistické reflexe. Lze je využít velmi variabilními způsoby, ve skupinách i pro jednotlivce, po prožité aktivitě i před plánovanou situací. Je pravděpodobné, že některé z nich používáme nevědomě, aniž bychom o nich přemýšleli jako o technikách, jinými se naopak mohou pedagogové přímo inspirovat.

Příkladem takových technik je tvorba pojmenovaná **Komiks**, jinak též obrázkový seriál. Komiksem ztvárňujeme chronologický vývoj událostí, přičemž je žádoucí zachytit v něm důležité nebo silné okamžiky.

V **Popisu cesty** konkrétně vyjádříme výchozí bod, průběh a cíl. Jednotlivé dílčí zážitky doplňujeme dalšími stěžejními objekty, jako jsou most, hora, řeka, závora, křižovatka, poušť apod. Pro inspiraci je lépe předem položit otázky typu: Kam chci jít? Jakou mám náladu? Co vidím v dálce? S kým jsem na cestě? Jaké překážky vidím? Jak je překonám? Čím jedu? Výsledkem je rozbor toho, jak jsme reagovali v průběhu cesty.

Reflektování pomocí metody **Čtyři ruce v klíně** je zaměřeno především na neverbální komunikaci, ale také na oblast kooperace. Používá se u dvojice, kdy se oběma účastníkům zaváží oči a ti bez jakéhokoli mluveného projevu, během krátké doby omezené cca na patnáct minut vytváří z hlíny společné dílo. Zpětnovazebním procesem se zjišťují pocity a dojmy účastníků v průběhu společného tvoření.

Zajímavé jsou i další metody jako **Sedm smyslů**, ve kterých se individuálně popisují věci, které jsme viděli, dotýkali se jich, slyšeli je, ochutnali a cítili nebo **Památná truhla a popelnice**, jež slouží k shrnutí emocí v návaznosti na konkrétní prožitou událost. Při této metodě používáme malé papírky s popisem pocitů, ty buď mačkáme, trháme a vhazujeme do popelnice nebo je v případě kladných zážitků ukládáme do truhly.¹¹²

V této kapitole jsou uvedeny pro příklad pouze vybrané typy, další jsou součástí Přílohy 3 Výtvarně nebo literárně zaměřené techniky.

¹¹² REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 140.

4 Shrnutí teoretických východisek

Reflektování jako součást učitelské profese je tématem čím dál frekventovanějším, a to především v souvislosti se zkvalitňováním výuky a učitelem jako dobrým pedagogem.

Vhodně zvolené postupy spolu s metodami a technikami reflexe a sebereflexe mohou pomoci učitelům rozvíjet jejich myšlení a jednání. Definice termínů jsou součástí kapitoly 1. Vymezení základních pojmů.

Reflektující učitel podporuje pozitivní interakci se žáky, vytváří příznivé podmínky pro učení, dokáže rozlišovat individuality žáků a zároveň je motivovat k aktivnímu myšlení a sebepoznávání. Učitel jako reflektující praktik spolupracuje také s rodiči žáků, se svými kolegy a nadřízenými, jejich názory považuje za cenné podklady své reflektivní činnosti atd., jak je popsáno v kapitole 2. Učitel jako reflektující praktik nebo v kapitole 3.6 Zpětná vazba od kolegů či žáků.

Mezi nejběžnější metody a techniky reflexe a sebereflexe patří například deník, sebereflektivní otázky a analýza vlastní práce vycházející z vnitřní potřeby učitele. Existují však i takové, jako je hospitace ze strany vedení a dotazník, jenž používá nadřízený. Úspěšné reflektování lze podpořit vzájemnou kombinací různých způsobů, pro rozšíření jsou tedy popsány také techniky realistické a holistické reflexe, viz kapitola 3. Metody a techniky reflexe a sebereflexe.

Zajímavým a účinným se podle zahraničních výzkumů jeví model ALACT, který je popsán v kapitole 2.4.4. Model ALACT. Znají ho a používají naši učitelé, popř. absolventi učitelských oborů?

Diplomová práce je zaměřena svým výzkumem na školy střední s gastronomickým zaměřením. Z profilu těchto škol potažmo z RVP (Rámcového vzdělávacího programu),¹¹³ vyplývá, že se střední školy (konkrétně obor Gastronomie 65-41-L/01, Hotelnictví a cestovní ruch 65-42-M/01, Kuchař-číšník 65-51-H/01, Cukrář 29-54-H/01) zaměřují na odborné vzdělávání. Výuka je rozdělena na všeobecně vzdělávací předměty a odborné předměty. V ŠVP (Školním vzdělávacím programu) každé školy je pak konkrétně uvedeno, v jakých cyklech probíhá teoretická a praktická výuka.

Na středních školách s gastronomickým zaměřením působí učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a učitelé odborného výcviku, jejichž zařazení je součástí kapitoly 2.1. Zařazení učitelů na středních školách. Existuje rozdíl v reflektivních

¹¹³NUOV: *RVP gastronomie* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206541L01%20Gastronomie.pdf> s. 4.

procesech mezi učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů, kteří se v rámci výuky střídají u žáků většinou po každé vyučovací hodině, mezi učiteli odborných předmětů, neboť jejich předměty tvoří celé výukové dny a mezi učiteli odborného výcviku, jejichž výuka je např. celotýdenní. Lze předpokládat, že učitelé pracující s dětmi po delší časový úsek, více reflektují a v rámci reflexe opakovaně, popřípadě pravidelně používají konkrétní reflektivní a sebereflektivní metody a techniky. Teoretická východiska těchto metod a technik jsou ukotvena v teoretické části kapitoly 3. Metody a techniky reflexe a sebereflexe. Tato teoretická východiska včetně otázek, které zde vyvstaly, se stávají odrazovým můstkem pro další zkoumání a jsou součástí empirické části diplomové práce.

5 EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumné šetření bylo provedeno za použití dvou metod pedagogického výzkumu. Jako první byla zvolena kvantitativní metoda výzkumu, kdy byla data získána pomocí nestandardizovaného dotazníku. V druhé části výzkumu tj. kvalitativního, byla použita metoda polostrukturovaného interview, která nám umožnila nahlédnout do problematiky reflektivních procesů hlouběji. Výzkum byl orientován na učitele středních škol zaměřených na gastronomii v Jihočeském kraji, soustřeďuje se především na praktické zkušenosti s využíváním metod a technik reflexe a sebereflexe, na zájem prohlubovat své poznatky a hledat nové způsoby myšlení ve vlastním pedagogickém přístupu. Je zcela vyloučené, aby se učitelé neohlíželi zpět, neuvažovali nad svými výkony, neboť právě reflektivní myšlení, zjišťování úspěchů či neúspěchů se jeví jako účinný způsob, jak být úspěšný ve své profesi¹¹⁴ a dosahovat sebeuspokojení „z dobře vykonané práce“.

5.1 Cíl empirické části

Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat procesy reflexe a sebereflexe učitelů středních škol gastronomického zaměření. Zjistit jaký význam učitelé přisuzují reflektivnímu myšlení ve výchovně-vzdělávacím procesu a jaké rozdíly v reflektivních procesech se prokáží mezi učiteli všeobecných předmětů, učiteli odborných předmětů a učiteli odborného výcviku. Vytvořit tak přesný obraz o tom, jak reflexi a sebereflexi vnímají a používají v praxi.

Výzkumný problém

Výzkumným problémem je činnost učitele jako reflektujícího praktika. „*Vyučování a předávání znalostí dává smysl v neměnném prostředí. Proto je to také už po staletí nezpochybněným posláním. Jestliže však něco platí o moderním člověku, je to skutečnost, že žije v prostředí, které se neustále mění...*“ Rogers (1969).¹¹⁵ Učitelé musí být přizpůsobiví novým situacím, chtějí-li obstát v současném světě a kvalitně vykonávat svou profesi. V souvislosti s touto problematikou byly položeny tyto výzkumné otázky:

¹¹⁴ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 98.

¹¹⁵ KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. s. 61.

O1. Jaký význam učitelé přisuzují reflektivnímu myšlení ve výchovně-vzdělávacím procesu?

O2. Jaké rozdíly v reflektivních procesech se prokážou mezi učiteli všeobecných předmětů, učiteli odborných předmětů a učiteli odborného výcviku?

Pro výzkumné šetření byly stanoveny tyto hypotézy:

- H1 Většina učitelů je toho názoru, že jednají spíše intuitivně, než aby vědomě využívali naučené metody reflexe.
- H2 Čím kratší doba uplynula od posledního ukončeného pedagogického vzdělání, tím více učitelé postupují při svém reflektování vědomě, podle naučených metod.
- H3 Většina učitelů odborných předmětů a odborného výcviku se vědomě podílí na reflexi častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů.
- H4 Učitelé považují za efektivnější formu sebereflexi vycházející z vnitřní potřeby než reflexi používanou ze strany vedení.
- H5 Učitelé využívají jako prostředek reflexe a sebereflexe častěji sebereflektivní otázky než rozhovor s kolegy.
- H6 Většina učitelů je přesvědčena o tom, že častějším používáním technik a metod reflexe a sebereflexe dochází ke zkvalitnění vyučování.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2015/2016 v měsíci březnu. Záměrně byly pro výzkum vybrány střední školy s gastronomickým zaměřením. Konkrétně se jednalo o 7 následujících škol: Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu, České Budějovice; Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Střední odborná škola řemesel a služeb, Strakonice; Euroškola Strakonice střední odborná škola s.r.o. - hotelová a ekonomická škola; Střední škola a Střední odborné učiliště Trhové Sviny; Střední odborná škola zdravotnická a Střední odborné učiliště Český Krumlov; Gymnázium, Střední odborná škola ekonomická a Střední odborné učiliště, Kaplice a Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Jindřichův Hradec.

Autorka v současné době pracuje jako zástupkyně ředitelky Střední školy a Vyšší odborné školy v Českých Budějovicích. S těmito školami poměrně často spolupracuje, proto byli osloveni ředitelé vybraných středních škol Jihočeského kraje zaměřených na gastronomii se žádostí o rozeslání dotazníku jejich učitelům. Oslovení proběhlo osobně, a to ze dvou důvodů: z hlediska etického, při němž se autorka nejprve představila a stručně

objasnila záměr svého šetření. Druhým důvodem byla snaha o zaangažování velkého počtu respondentů.

Výběrový soubor tvořil celkem 216 učitelů, jedná se o dostupný soubor zahrnující učitele všeobecně vzdělávacích předmětů v počtu 129 respondentů, 75 učitelů odborných předmětů, a učitele odborného výcviku, kterých se účastnilo 12. Respondenty byli Muži i ženy, avšak vzhledem k charakteru profese ženy v celkovém počtu 166 převažují nad muži, kterých bylo pouze 50.

5.3 Kvantitativní šetření

Kvantitativní šetření spočívá v práci s číselnými daty, které lze matematicky zpracovat. Podle Gavory se jedná o využití možnosti „*precizního a jednoznačného vyjádření výzkumných údajů v podobě čísel*“.¹¹⁶

Sběr informací se v kvantitativním výzkumu uskutečnil dotazníkovou formou šetření. Dotazník je nejčastěji používaným způsobem získávání údajů, označuje se ekonomickým výzkumným nástrojem, neboť jeho použitím lze zajistit velké množství dat v poměrně krátkém časovém úseku.¹¹⁷

Dotazník byl vytvořen pomocí www.docs.google.com, který se jevil jako nejpřijatelnější z pohledu výzkumníka vzhledem k poměrně velkému počtu dotazovaných a zároveň pro respondenty jako pohodlný, anonymní a časově nenáročný při jeho vyplňování.

Dotazníkové šetření bylo zkonstruováno tak, aby zodpovědělo šest zformulovaných hypotéz a počet položek v dotazníku se ustálil na konečných 24. Konkrétně byly použity položky uzavřené, tzv. dichotomické s výběrem odpovědí *ano / ne /nevím*, škálovací položky, v nichž se respondent rozhoduje například mezi: *ano / spíše ano / spíše ne / ne / nevím, neumím posoudit* a vícehodnotové položky, u kterých se volila jedna i více možností současně. Závěr dotazníku tvořily položky demografické.

Analýza struktury dotazníku

H1 Většina učitelů je toho názoru, že jednají spíše intuitivně, než aby vědomě využívali naučené metody reflexe. K této hypotéze se vztahovala v dotazníku otázka č. 4.

¹¹⁶ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. s. 31.

¹¹⁷ Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. s. 99.

H2 Čím více se učitelé vzdělávají, tím častěji využívají metody a techniky reflexe a sebereflexe. Tato hypotéza souvisela také s výsledky položky č. 4, dále pak 23, 24.

H3 Většina učitelů odborných předmětů a odborného výcviku se vědomě podílí na reflexi častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Tato hypotéza souvisela s dotazníkovými položkami č. 7 a č. 21.

H4 Učitelé považují za efektivnější formu sebereflexi vycházející z vnitřní potřeby než reflexi používanou ze strany vedení. Vyhodnocení bylo provedeno z odpovědí položky číslo 6.

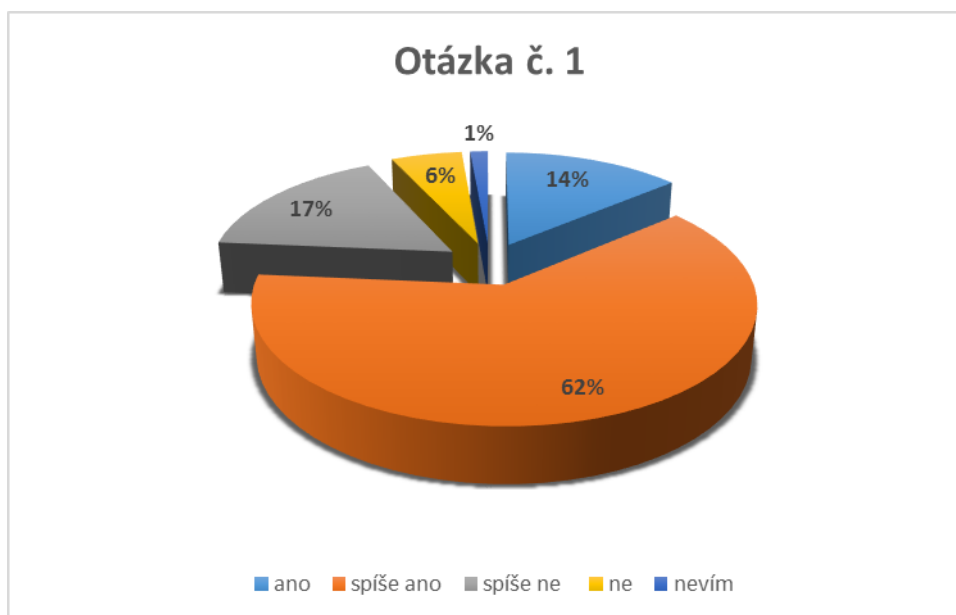
H5 Učitelé využívají jako prostředek reflexe a sebereflexe častěji seberefektivní otázky než rozhovor s kolegy. K této hypotéze se vztahovala položka č. 8.

H6 Většina učitelů je přesvědčena o tom, že častějším používáním technik a metod reflexe a sebereflexe dochází ke zkvalitnění vyučování. Hypotéza byla vyhodnocena z položky č. 15.

5.4 Vyhodnocení kvantitativního šetření

Získaná data byla přehledně zpracována do grafu a tabulek s vyjádřením absolutní a relativní četnosti doplněné vhodným komentářem. H3 byla navíc podložena další statistickou metodou, kdy byla data testována podle metody zjišťování vztahů mezi jednotlivými proměnnými k ověření platnosti stanovené hypotézy a to testem shody chí kvadrát.

Otázka č. 1. Předměty, které vyučuji, jsou podle mého názoru u většiny žáků oblíbené:
(1 varianta)



Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1 (vlastní zdroj autorky)

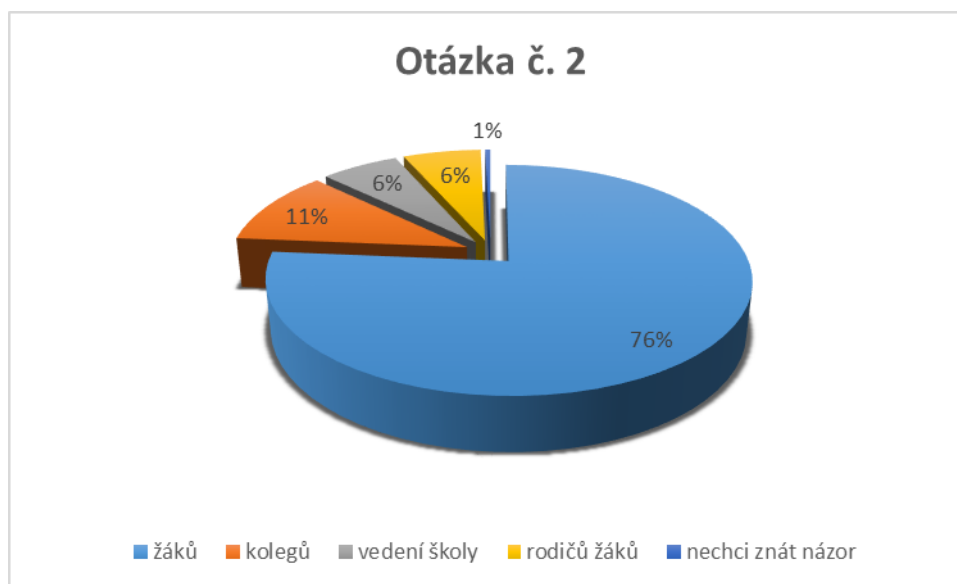
	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ano	6	21	3	30	14
spíše ano	78	48	9	135	62
spíše ne	30	6	0	36	17
ne	12	0	0	12	6
nevím	3	0	0	3	1

Tabulka 3: Vyhodnocení otázky č. 1 (vlastní zdroj autorky)

Tato otázka měla za úkol v souladu s doporučeními, která ve své knize uvádí Gavora¹¹⁸, upoutat pozornost, vyvolat v respondentech zájem dotazník vyplnit a vtáhnout respondenta do zkoumané problematiky. Většina respondentů tj. 165 z celkového počtu 216 respondentů je přesvědčena o tom, že jimi vyučované předměty jsou u žáků oblíbené (odpovědi ano a spíše ano), dále pak 48 respondentů si myslí, že předměty, které vyučují, u žáků oblíbené nejsou (odpovědi ne a spíše ne). Pouze 1 % respondentů není schopno posoudit, zda jimi vyučované předměty mají žáci v oblibě.

¹¹⁸ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2006, s. 134

Otázka č. 2. Důležitý význam pro mé pedagogické postupy přikládám názoru od:
(i více variant)



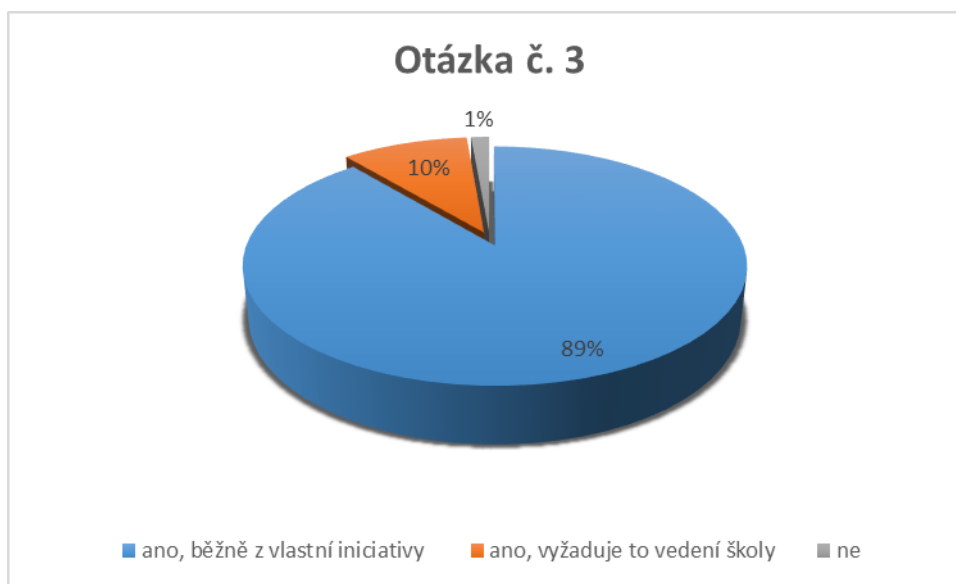
Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
žáků	111	61	12	184	76
kolegů	5	13	8	26	11
vedení školy	11	3	1	15	6
rodičů žáků	6	8	1	15	6
nechci znát názor	1	0	0	1	1

Tabulka 4: Vyhodnocení otázky č. 2 (vlastní zdroj autorky)

V otázce č. 2 respondenti mohli označit více variant odpovědí než jednu. Proto je celkový počet odpovědí (241) větší než počet respondentů (216). Nejčastěji volenou odpovědí byla hned první varianta a tedy ta, že pro učitele je důležitý názor na pedagogické postupy od žáků. Tato možnost byla zvolena celkem 184krát, tedy pouze 32 respondentů názor žáků nezajímá. Druhou nejčastěji volenou variantou odpovědi byl názor kolegů, který označilo celkem 26 respondentů. Stejný počet respondentů (v obou případech 15) uvedl, že je zajímavý názor na své pedagogické postupy od vedení školy a od rodičů žáků. Pouze jeden respondent – učitel všeobecně vzdělávacích předmětů uvedl, že žádný názor na své pedagogické postupy nechce znát.

Otázka č. 3. Provádím sebereflexi ve své pedagogické praxi? (1 varianta)



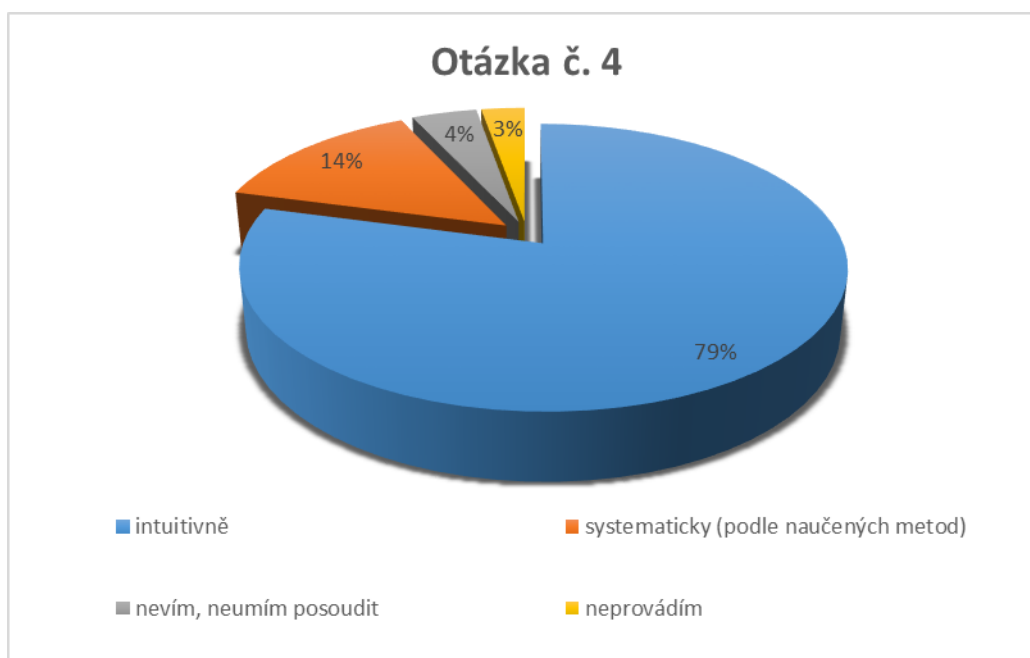
Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 3 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ano, běžně z vlastní iniciativy	111	69	12	192	89
ano, vyžaduje to vedení školy	15	6	0	21	10
ne	3	0	0	3	1

Tabulka 5: Vyhodnocení otázky č. 3 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 3 byla zaměřená na to, zda učitelé vůbec provádějí ve své pedagogické praxi sebereflexi. Naprostá většina respondentů (89 %) odpověděla, že běžně, z vlastní iniciativy. Dalších 10 % respondentů sebereflexi provádí, protože to vyžaduje vedení školy. Pouze 3 respondenti (učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů) uvedli, že sebereflexi neprovádí. Je zajímavé, že po žádném z učitelů odborného výcviku provádění sebereflexe nevyžaduje vedení školy.

Otázka č. 4. Sebereflexi provádím: (1 varianta)



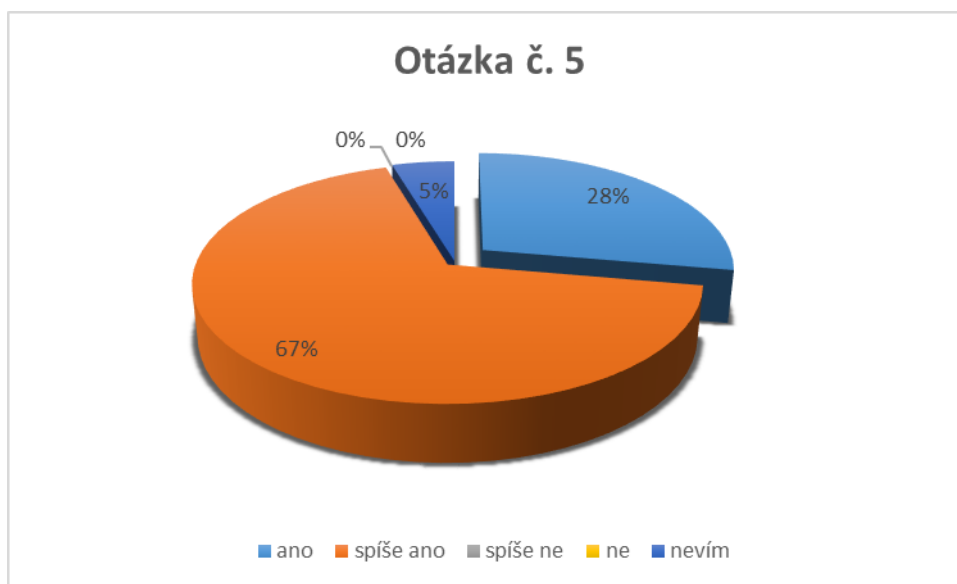
Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 4 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborných o výcviku	Σ	Relativní četnost v %
intuitivně	102	57	12	171	79
systematicky (podle naučených metod)	18	12	0	30	14
nevím, neumím posoudit	6	3	0	9	4
neprovádím	3	3	0	6	3

Tabulka 6: Vyhodnocení otázky č. 4 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 4 souvisela se způsobem provádění sebereflexe a vztahovala se k ní hypotéza H1 a částečně H4. Celkem 79 % respondentů je toho názoru, že sebereflexi provádějí spíše intuitivně, pouze 14 % respondentů jedná systematicky podle naučených metod. Celkem 9 respondentů na otázku nedokázalo odpovědět a 3 respondenti uvedli, že sebereflexi neprovádí. S největší pravděpodobností se jedná o stejné 3 respondenty, kteří na předchozí otázku č. 3 odpověděli, že sebereflexi neprovádějí. Je zajímavé, že zcela všichni učitelé odborného výcviku jsou přesvědčeni o tom, že jednájí intuitivně.

Otázka č. 5. Dokážu uplatnit závěry své sebereflexe v pedagogické praxi? (1 varianta)



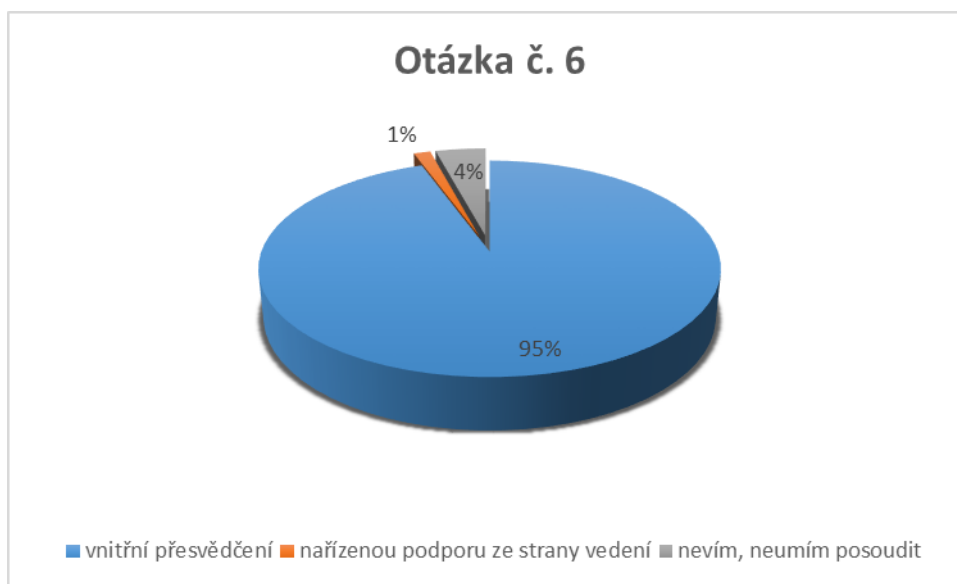
Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 5 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ano	36	18	6	60	28
spíše ano	87	53	6	146	67
spíše ne	0	0	0	0	0
ne	0	0	0	0	0
nevím	6	4	0	10	5

Tabulka 7: Vyhodnocení otázky č. 5 (vlastní zdroj autorky)

Tato otázka zkoumala zpětnou vazbu mezi prováděním sebereflexe a další pedagogickou činností učitelů. Většina respondentů (95 %) se domnívá, dokáže uplatnit závěry sebereflexe ve své pedagogické praxi (odpovědi ano a spíše ano). Pouze 10 respondentů odpovědělo, že neví a lze se domnívat, že 3 z těchto respondentů jsou učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, kteří sebereflexi neprovádějí (viz vyhodnocení předchozí otázky).

Otázka č. 6. Jako efektivnější způsob podporující mou sebereflexi považuji spíše:
(1 varianta)



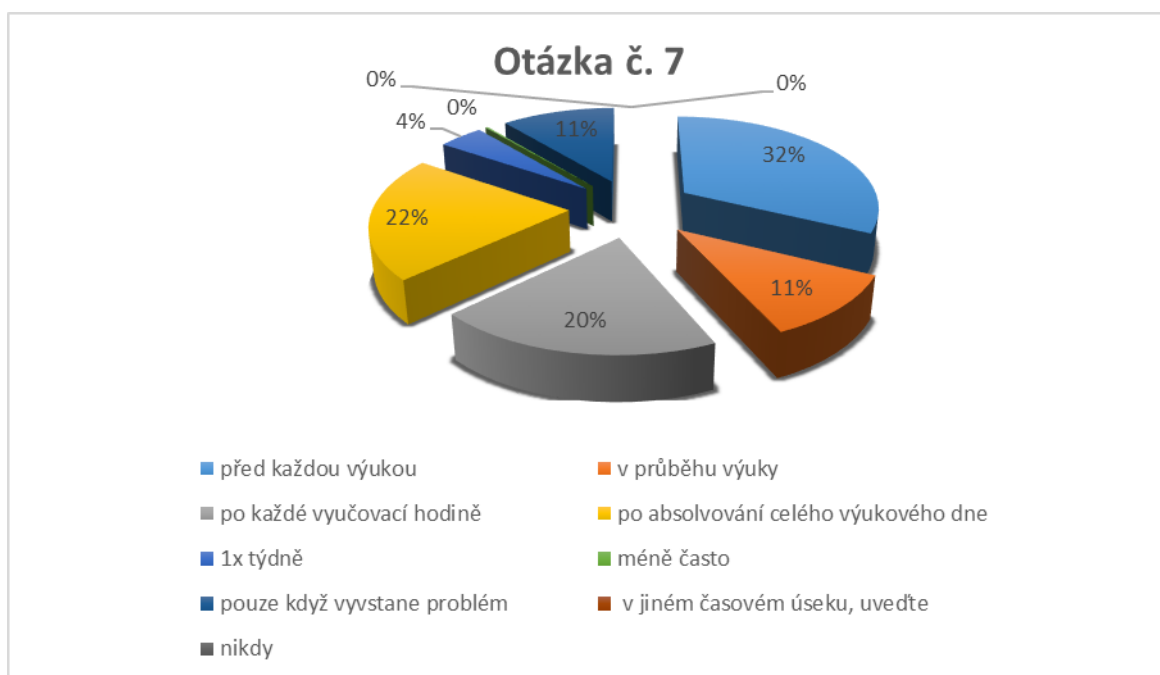
Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 6 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
vnitřní přesvědčení	120	72	12	204	95
nařízenou podporu ze strany vedení	0	3	0	3	1
nevím, neumím posoudit	9	0	0	9	4

Tabulka 8: Vyhodnocení otázky č. 6 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 6 souvisela se způsoby podporujícími vlastní reflexi. Naprostá většina respondentů (95 %) jako způsob podporující jejich sebereflexi uvádí vnitřní přesvědčení. Pouhé 1 % respondentů více podporuje v jejich sebereflexi nařízená reflexe ze strany vedení školy a 4 % respondentů na tuto otázku odpověděla, že neví.

Otázka č. 7. Jak často vědomě reflektuji svou pedagogickou činnost? (i více variant)



Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 7 (vlastní zdroj autorky)

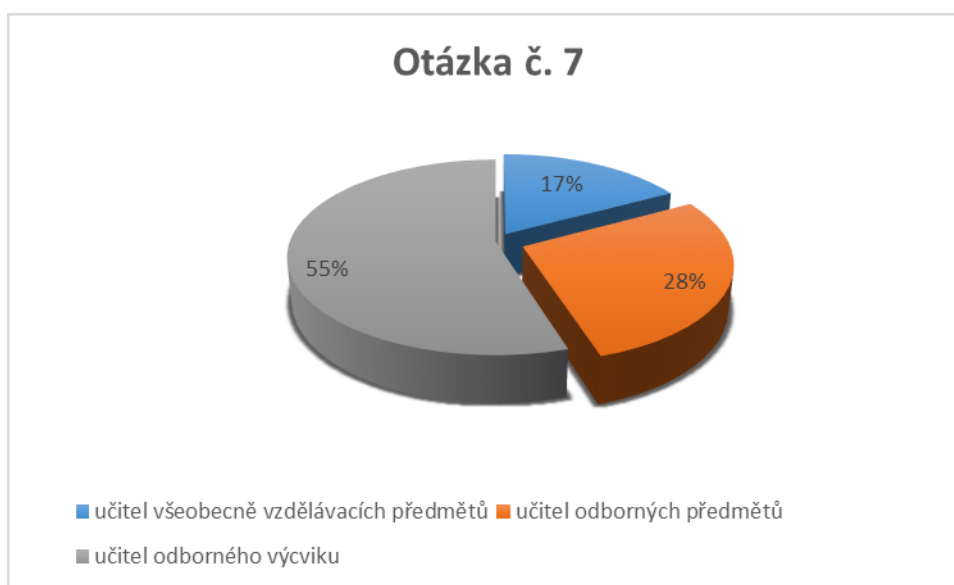
	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
před každou výukou	69	60	12	141	32
v průběhu výuky	18	18	12	48	11
po každé vyučovací hodině	30	56	0	86	19
po absolvování celého výukového dne	20	62	12	94	21
1x týdně	5	2	12	19	4
méně často	1	0	0	1	0
pouze když vyvstane problém	30	18	0	48	11
v jiném časovém úseku, uveďte	0	0	0	0	0
nikdy	0	0	0	0	0

Tabulka 9: Vyhodnocení otázky č. 9 (vlastní zdroj autorky)

Tato otázka byla do dotazníku zařazena v souvislosti s hypotézou H3. Respondenti měli možnost označit i více variant odpovědí než jednu. Nejčastěji volená odpověď byla, že respondenti vědomě reflektují před každou vyučovací hodinou. Tato odpověď byla zvolena celkem 141krát. Druhá nejčastější odpověď byla „po absolvování celého výukového dne“ (vybráno 94krát), třetí v pořadí pak byla odpověď po každé vyučovací hodině (86krát

zvolena respondenty). Celkem 48krát byla respondenty označena odpověď „pouze když vyvstane problém“.

Pro další statistická vyhodnocení byla dále vyfiltrována tabulka s daty časté reflexe, tj. hodnoty tabulky od řádku 1 – 4. Za častou reflexi je zde považována škála: před každou výukou, v průběhu výuky, po každé vyučovací hodině, po absolvování celého výukového dne. Tato data byla dále zkoumána s ohledem na počet učitelů jednotlivých zaměření ku četnosti odpovědí.



Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 7 vzhledem k hypotéze H3 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku
Absolutní četnost (hodnoty 1 - 4 řádku)	137	196	36
Častá reflexe v %	40	50	10
Podíl učitelů v %	60	35	5
Podíl časté reflexe k podílu učitelů	0,7	1,4	2,0
Relativní četnost v %	16	35	49

Tabulka 10: Vyhodnocení otázky č. 7 vzhledem k hypotéze H3 (vlastní zdroj autorky)

Výše uvedená tabulka č. 10 a graf č. 8 pomáhají vyhodnotit rozdílovou hypotézu H3. Jsou zde vybrány možnosti odpovědí na otázku č. 7, které lze označit jako „časté provádění sebereflexe“ tj. hodnoty tabulky od 1. – 4. řádku a vypočítána relativní četnost těchto odpovědí vzhledem ke struktuře respondentů podle zaměření (učitel všeobecně vzdělávacích předmětů, učitel odborných předmětů, učitel odborného výcviku). Vyhodnocení hypotézy H3 je uvedeno v kapitole 5.5. Interpretace výsledků kvantitativního šetření.

Data byla navíc podložena další statistickou metodou chí kvadrát, která zjišťuje vztahy mezi jednotlivými proměnnými k ověření platnosti stanovených hypotéz. Jedná se o matematickou metodu vztahu: $\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$. Tato metoda slouží ke statistickému testování shody mezi očekávanými a pozorovanými hodnotami, kde O_i je pozorovaná četnost (observed) a E_i očekávaná četnost (expected). Při zpracování výzkumných šetření byla použita hladina významnosti $p \leq 0,05$, která je nejčastěji využívána v pedagogické metodologii.

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku
před každou výukou	69 (52)	60 (75)	12 (14)
v průběhu výuky	18 (18)	18 (25)	12 (5)
po každé vyučovací hodině	30 (32)	56 (46)	0 (8)
po absolvování celého výukového dne	20 (35)	62 (50)	12 (9)
Σ	137	196	36

Podle Chrásky¹¹⁹ bylo nezbytné pro statistické vyhodnocení stanovených hypotéz stanovit nulové a alternativní hypotézy. Pro určení statistické významnosti byly stanovené hypotézy ověřovány pomocí výše zmíněného testu matematické statistiky.

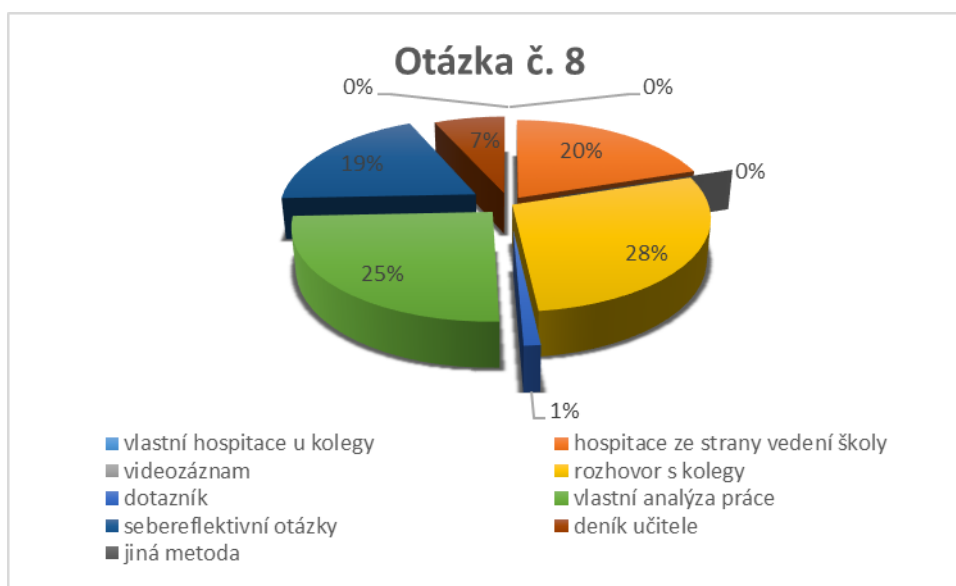
H₃₀: Většina učitelů odborných předmětů a odborného výcviku se vědomě nepodílí na reflexi častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů.

H_{3A}: Většina učitelů odborných předmětů a odborného výcviku se vědomě podílí na reflexi častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů.

Testem nezávislosti chí kvadrát byla získána hodnota testového kritéria $\chi^2_{H3} = 43,111$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $p \leq 0,05$ a počet stupňů volnosti $f = 6$ je $\chi^2 = 12,592$. Vzhledem k tomu, že hodnota χ^2_{H3} je výrazně větší než hodnota kritická, $\chi^2_{0,05(6)}$, můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Testem bylo prokázáno, že mezi jevy existuje statisticky významná závislost. Existuje tedy souvislost mezi tím, že učitelé odborných předmětů a odborného výcviku se vědomě podílí na reflexi častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů.

¹¹⁹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada).

Otázka č. 8. Metody reflexe, které pravidelně nebo opakovaně používám: (i více variant)



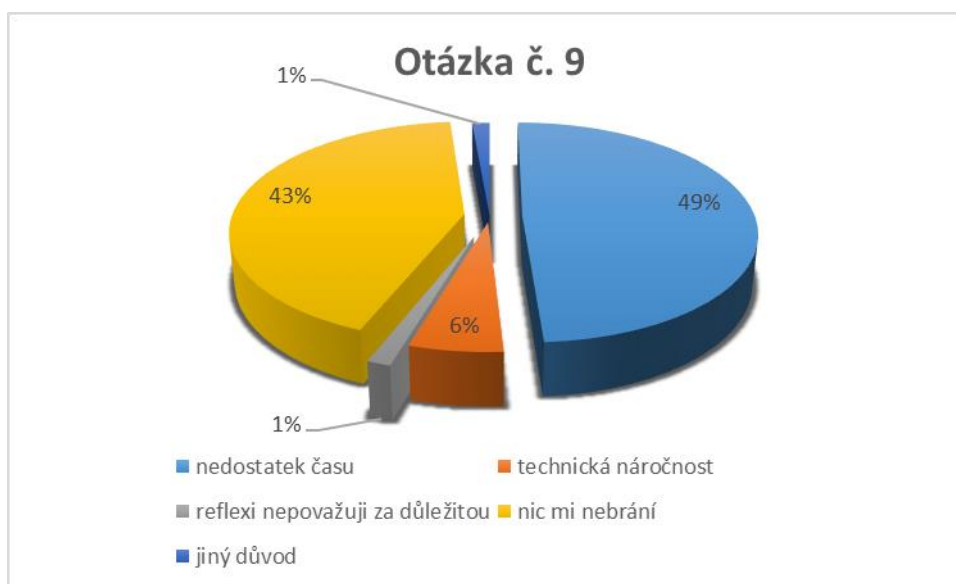
Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 8 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
vlastní hospitace u kolegy	0	0	0	0	0
hospitace ze strany vedení školy	56	71	12	139	20
videozáznam	0	0	0	0	0
rozhovor s kolegy	123	62	12	197	28
dotazník	4	3	1	8	1
vlastní analýza práce	92	70	12	174	25
seberefektivní otázky	69	51	12	132	19
deník učitele	19	16	12	47	7
jiná metoda	0	0	0	0	0

Tabulka 11: Vyhodnocení otázky č. 8 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 8 se vztahuje k hypotéze H5. Respondenti měli možnost označit více možných odpovědí a jak je patrné z výše uvedené tabulky a grafu, odpovědi jsou poměrně vyrovnané. Nejčastěji respondenti označovali variantu „rozhovor s kolegy“ (označeno 197krát), dále pak vlastní analýzu práce (označeno 174krát), následuje hospitace ze strany vedení (označeno 139krát), seberefektivní otázky (označeno 132krát). Pouze 47krát (z celkového počtu variant odpovědí 697) respondenti uvedli, že používají deník učitele a 8krát byl označen dotazník.

Otázka č. 9. Jaký důvod mi nejvíce brání v používání metod a technik reflexe? (1 varianta)



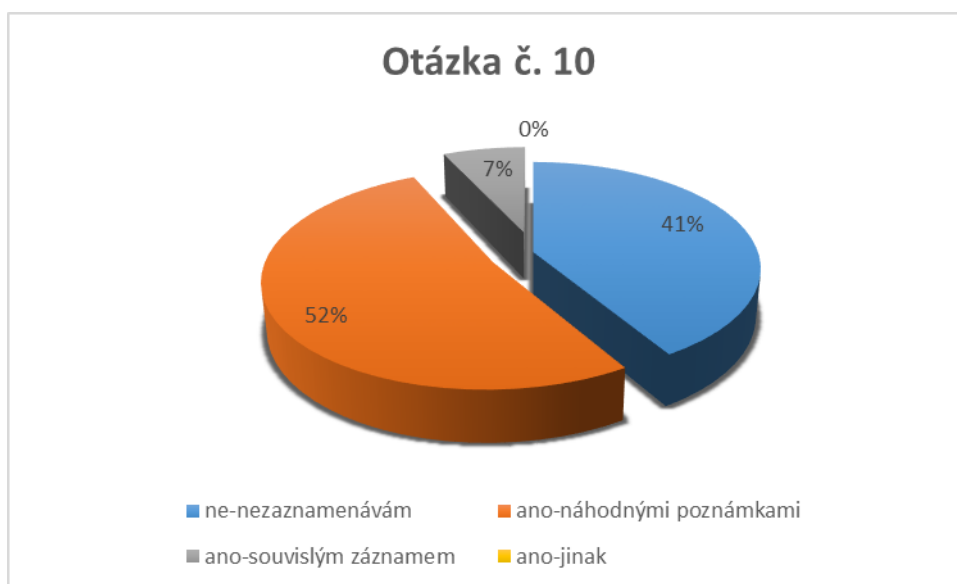
Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 9 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
nedostatek času	69	33	4	106	49
technická náročnost	6	6	0	12	6
reflexi nepovažuji za důležitou	3	0	0	3	1
nic mi nebrání	48	36	8	92	43
jiný důvod	3	0	0	3	1

Tabulka 12: Vyhodnocení otázky č. 9 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 9 zkoumala příčiny, které nejvíce učitelům brání využívat metody a techniky reflexe. Celkem 49 % respondentů uvedlo, že největší překážkou je nedostatek času, dále pak 43 % respondentů zvolilo odpověď, že jim nebrání nic. Další 3 respondenti uvedli, že reflexi nepovažují za důležitou a celkem 3krát se objevil jiný důvod. Jako jiný důvod byla uvedena lenost, skutečnost, že se respondentovi nechce a třetí respondent uvedl poměrně vyčerpávající následující odpověď: „*Demotivující společenské poměry, odrážející se v chování, jednání i práci žáků všech typů i stupňů škol, ale také přístupy a způsoby jednání jejich rodičů. Z toho vyplývající (mírně řečeno) celospolečenská neúcta k práci všech ve školách. Nikdy jsem si ani představit neuměl, do jaké, raději řekněme propasti, se školství vyspělého národa může za tak krátkou dobu propadnout. A další Bungee Jumping (bez gumového lana) nás čeká v podobě tzv. INKLUZE. Na závěr se omlouvám za smutné, ale pravdivé řádky. Ve většině škol už o pedagogiku vůbec nejde.*“

Otázka č. 10. Zaznamenávám si pravidelně výsledky sebereflexe? (1 varianta)



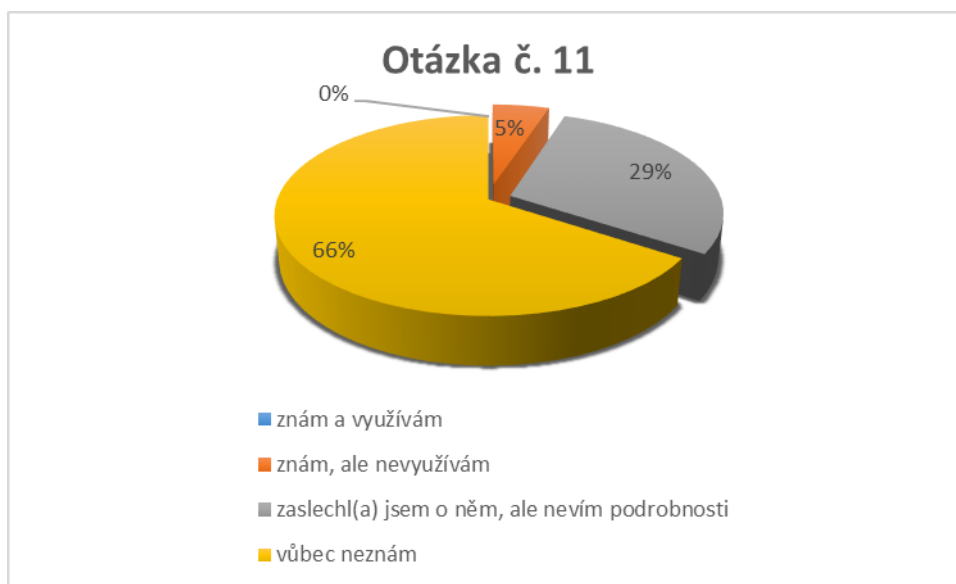
Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 10 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ne-nezaznamenávám	47	41	1	89	41
ano-náhodnými poznámkami	79	30	3	112	52
ano-souvislým záznamem	3	4	8	15	7
ano-jinak	0	0	0	0	0

Tabulka 13: Vyhodnocení otázky č. 10 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 10 směřovala k záznamu výsledků sebereflexe a tím i k možné zpětné vazbě. Těsně nadpoloviční většina respondentů (52 %) si výsledky sebereflexe zaznamenává náhodnými poznámkami, dalších 41 % respondentů uvedlo, že si výsledky nezaznamenává. Souvislý záznam výsledků sebereflexe realizuje pouze 7 % respondentů. Jiný způsob záznamu nezvolil žádný respondent.

Otázka č. 11. Model ALACT od autora F. Korthagena: (1 varianta)



Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 11 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
znám a využívám	0	0	0	0	0
znám, ale nevyužívám	5	6	0	11	5
zaslechl(a) jsem o něm, ale nevím podrobnosti	26	34	3	63	29
vůbec neznám	98	35	9	142	66

Tabulka 14: Vyhodnocení otázky č. 11 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 11 směřovala ke konkrétní znalosti reflektivního nástroje tzv. modelu ALACT. Celkem 66 % respondentů model vůbec nezná, 29 % o něm sice slyšelo, nicméně konkrétní podrobnosti neví. Pouze 5 % respondentů (celkem 11 osob) model sice zná, ale nevyužívá. Za zmínku stojí, že 10 z těchto 11 respondentů pedagogické vzdělání získalo v relativně nedávné době, v dotazníku uvedli, že od dokončení jejich pedagogického vzdělání uplynuly maximálně 2 roky až 5 let. Zároveň z těchto 11 respondentů jedna osoba uvedla, že informace o modelu ALACT získala v rámci celoživotního vzdělávání, 6 osob pak během pregraduálního vzdělávání a 4 respondenti pak v postgraduálním vzdělávání.

Otázka č. 12. Hlavní problém mých potenciálních neúspěchů spatřuji v: (1 varianta)



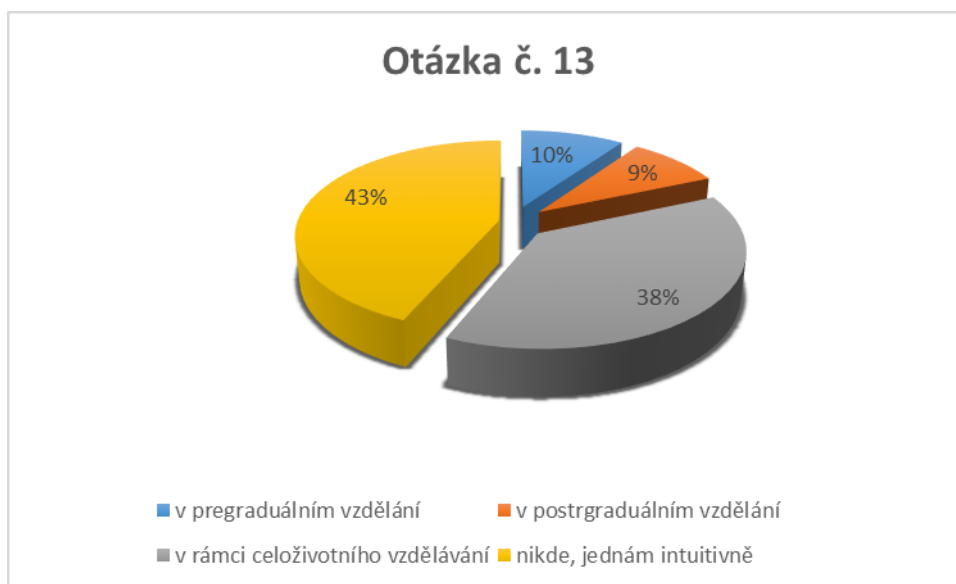
Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 12 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
daném předmětu	11	2	0	13	6
žákovi	54	9	0	63	29
vedení školy	0	0	0	0	0
společnosti	28	15	1	44	20
sobě samém	14	31	9	54	25
nevidím žádný problém	22	18	2	42	20

Tabulka 15: Vyhodnocení otázky č. 12 (vlastní zdroj autorky)

V otázce č. 12 autorka zjišťovala, zda si učitelé uvědomují své případné neúspěchy v pedagogické činnosti a v čem poté spatřují zásadní problém. Většina odpovědí je poměrně vyrovnaná, nicméně nejvíce respondentů (29 %) vidí problém především v žákovi samotném. Celkem 54 respondentů potom v sobě samém, dále pak 44 respondentů spatřuje problém v společnosti a 42 respondentů žádný problém nemá. Pouze 13 respondentů jako problematický vidí samotný vyučovaný předmět. Žádný respondent pak nespatřuje problém ve vedení školy.

Otázka č. 13. Nejvíce zkušeností s využíváním metod a technik reflexe a sebereflexe jsem získal(a): (1 varianta)



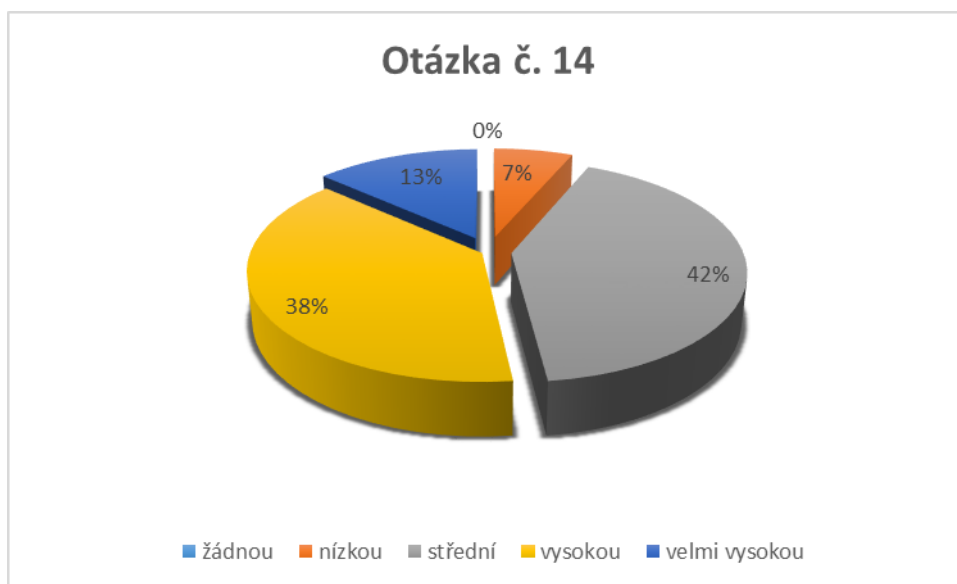
Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 13 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
v pregraduálním vzdělání	18	3	0	21	10
v postgraduálním vzdělání	4	11	4	19	9
v rámci celoživotního vzdělávání	46	36	0	82	38
nikde, jednám intuitivně	61	25	8	94	43

Tabulka 16: Vyhodnocení otázky č. 13 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 13 směřovala ke zdroji zkušeností s metodami a technikami reflexe a sebereflexe. Nejčastější odpověď, kterou zvolilo celkem 43 % respondentů, byla, že nikde, protože respondenti jednají intuitivně. Dále pak 38 % respondentů uvedlo, že to bylo v rámci celoživotního vzdělávání a podobný počet respondentů (21 a 19) uvedl, že zkušenosti nabyli v pregraduálním nebo postgraduálním vzdělání.

Otázka č. 14. Jakou důležitost v souvislosti s pedagogickou činností přikládám sebereflexi?
(1 varianta)



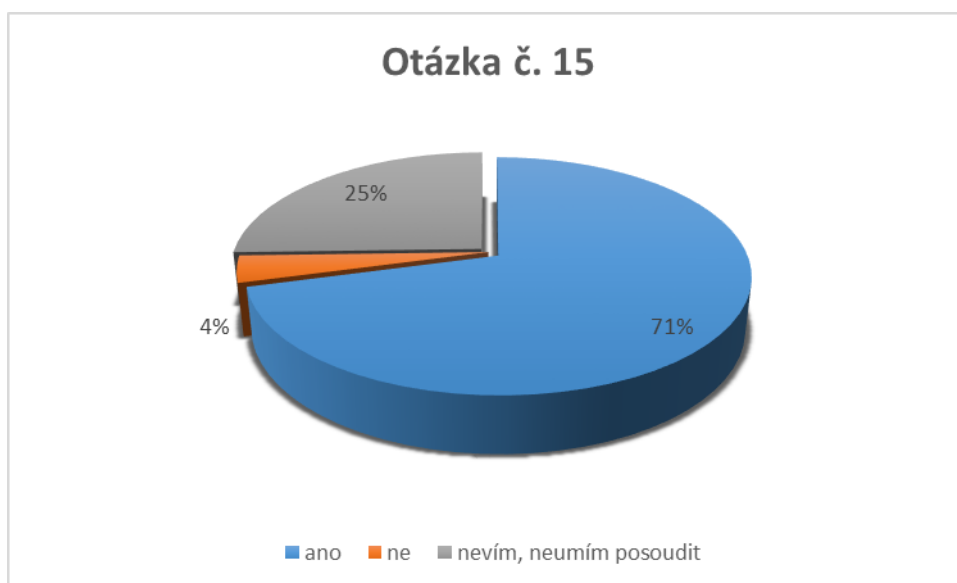
Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 14 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
žádnou	0	0	0	0	0
nízkou	11	3	0	14	7
střední	59	31	0	90	42
vysokou	47	31	5	83	38
velmi vysokou	12	10	7	29	13

Tabulka 17: Vyhodnocení otázky č. 14 (vlastní zdroj autorky)

V otázce č. 14 byl zjišťován význam a důležitost sebereflexe v pedagogické činnosti učitelů. Nejčastěji zde respondenti volili střední důležitost (celkem 90 respondentů), dále pak vysokou důležitost (83 respondentů) a velmi vysokou důležitost (29 respondentů). Nízkou důležitost uvedlo 14 respondentů a odpověď žádnou důležitost nevybral žádný respondent.

Otázka č. 15. Domnívám se, že čím častěji používám reflexi a sebereflexi ve vyučování, tím zvyšuji kvalitu výuky: (1 varianta)



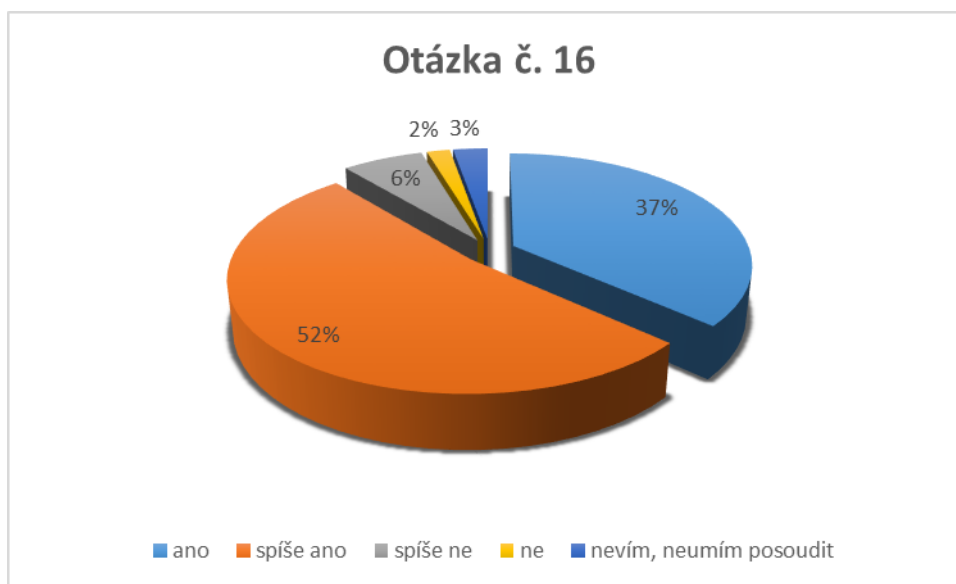
Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 15 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ano	74	67	12	153	71
ne	8	0	0	8	4
nevím, neumím posoudit	47	8	0	55	25

Tabulka 18: Vyhodnocení otázky č. 15 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 15 byla do dotazníku zařazena v souvislosti s hypotézou H6. Celkem 71 % respondentů je přesvědčeno o tom, že časté používání metod a technik reflexe či sebereflexe během vyučování vede ke zvýšení kvality výuky. Dále 25 % respondentů tuto otázku neumí posoudit a pouze 8 respondentů (všichni patří mezi učitele všeobecně vzdělávacích předmětů) si myslí, že časté používání reflektivních či sebereflektivních metod na kvalitu výuky nemá žádný vliv.

Otázka č. 16. Mám zájem zdokonalit pedagogické postupy pomocí sebereflexe:
(1 varianta)



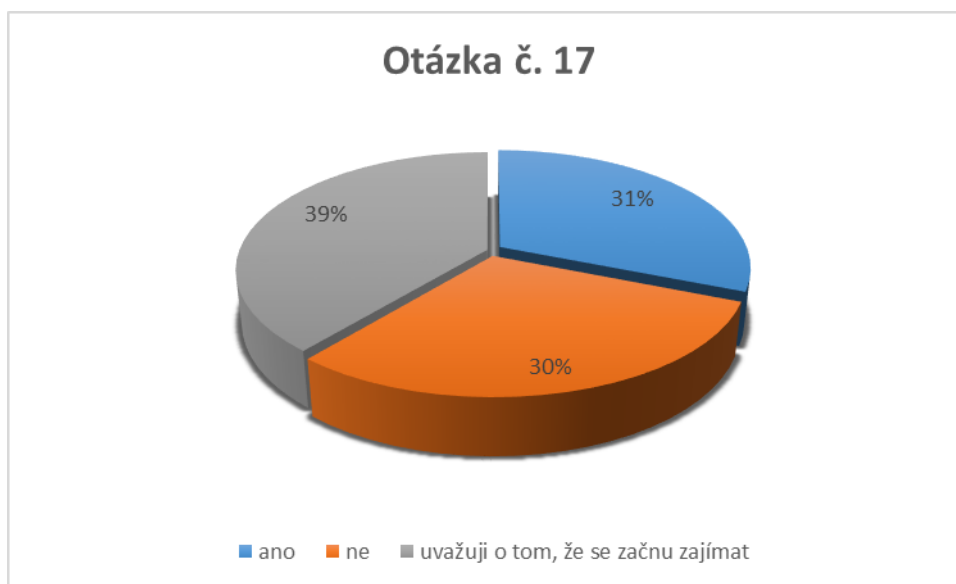
Graf 17: Vyhodnocení otázky č. 16 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ano	37	32	10	79	37
spíše ano	73	38	2	113	52
spíše ne	9	5	0	14	6
ne	4	0	0	4	2
nevím, neumím posoudit	6	0	0	6	3

Tabulka 19: Vyhodnocení otázky č. 16 (vlastní zdroj autorky)

V otázce č. 16 byl zkoumán zájem respondentů zdokonalit své pedagogické postupy právě pomocí sebereflexe. Většina respondentů (89 %) odpověděla, že ano nebo spíše ano, negativní odpověď (ne nebo spíše ne) uvedlo 8 % respondentů. Pouhých 6 respondentů (3 %, všichni učitelé obecně vzdělávacích předmětů) otázku nedokáže posoudit či neví.

Otázka č. 17. Zajímám se o informace a dostupné zdroje související s reflexí a sebereflexí:
(1 varianta)



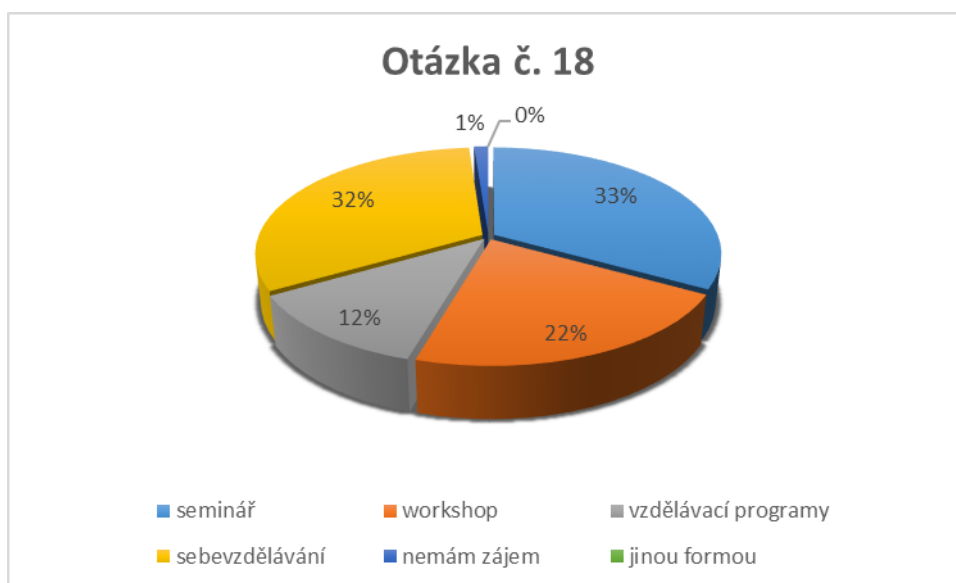
Graf 18: Vyhodnocené otázky č. 17 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
ano	29	35	3	67	31
ne	55	8	2	65	30
uvažuji o tom, že se začnu zajímat	45	32	7	84	39

Tabulka 20: Vyhodnocení otázky č. 17 (vlastní zdroj autorky)

V této otázce respondenti uváděli svůj zájem o informace související s reflexí a sebereflexí. Odpovědi byly poměrně vyrovnané, nicméně nejmenší počet respondentů (30 %) zvolil variantu ne, dále pak 31 % respondentů uvedlo, že ano a největší část respondentů (39 %) uvedla, že uvažuje o tom, že se začne o tyto informace do budoucna zajímat. Otázkou zůstává, do jaké míry je tento zájem vyvolaný právě vyplňováním tohoto dotazníku.

Otázka č. 18. Mám zájem dále prohlubovat své znalosti ohledně reflexe a sebereflexe formou: (i více variant):



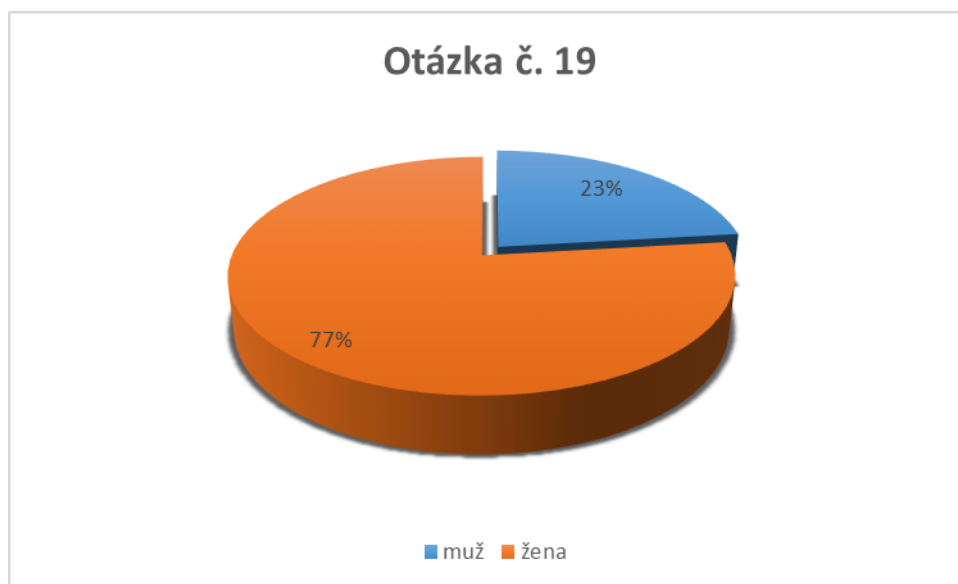
Graf 19: Vyhodnocení otázky č. 18 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
seminář	99	28	12	139	33
workshop	62	17	11	90	22
vzdělávací programy	33	16	2	51	12
sebevzdělávání	60	67	8	135	32
nemám zájem	2	3	0	5	1
jinou formou	0	0	0	0	0

Tabulka 21: Vyhodnocení otázky č. 18 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 18 navazovala na otázku předchozí a zkoumala, z jakých zdrojů by informace týkající se metod a technik reflexe a sebereflexe respondenti uvítali. V této otázce bylo možné uvést více variant odpovědí. Nejčastěji uváděným zdrojem byl seminář (33 % respondentů), potom sebevzdělávání (32 % respondentů), workshop (22 %) a vzdělávací programy (12 %). Celkem 5 respondentů uvedlo, že o další vzdělávání nemá zájem. Jinou formu vzdělávání nevybral žádný respondent.

Otázka č. 19. Pohlaví:



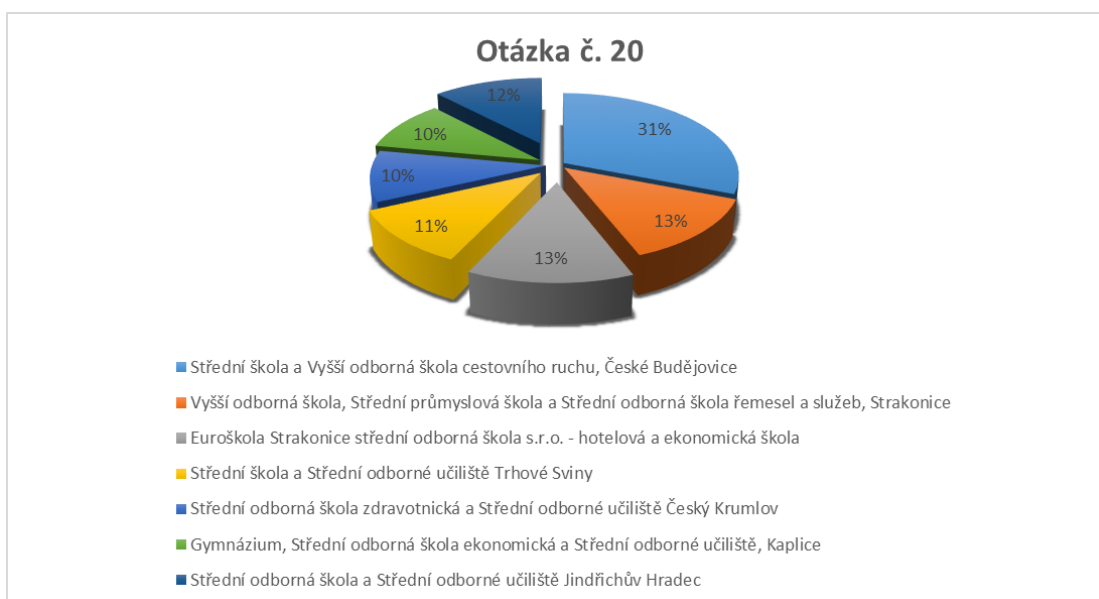
Graf 20: Vyhodnocení otázky č. 19 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
muž	28	21	1	50	23
žena	101	54	11	166	77

Tabulka 22: Vyhodnocení otázky č. 19 (vlastní zdroj autorky)

Poslední otázky v dotazníku měly demografický charakter. Otázka č. 19 zkoumala pohlaví respondentů. Jak je typické pro učitelskou profesi, tak většinu respondentů tvořily ženy, bylo jich 166 z celkového počtu 216 respondentů (77 %), mužů pak bylo pouze 23 % (celkem 50). Největší podíl měli muži mezi učiteli odborných předmětů, kde jich bylo 28 %, dále pak mezi učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů (22 %) a nejméně byli muži zastoupeni mezi učiteli odborného výcviku (8 %).

Otázka č. 20. Název školy, na které v současnosti působím:



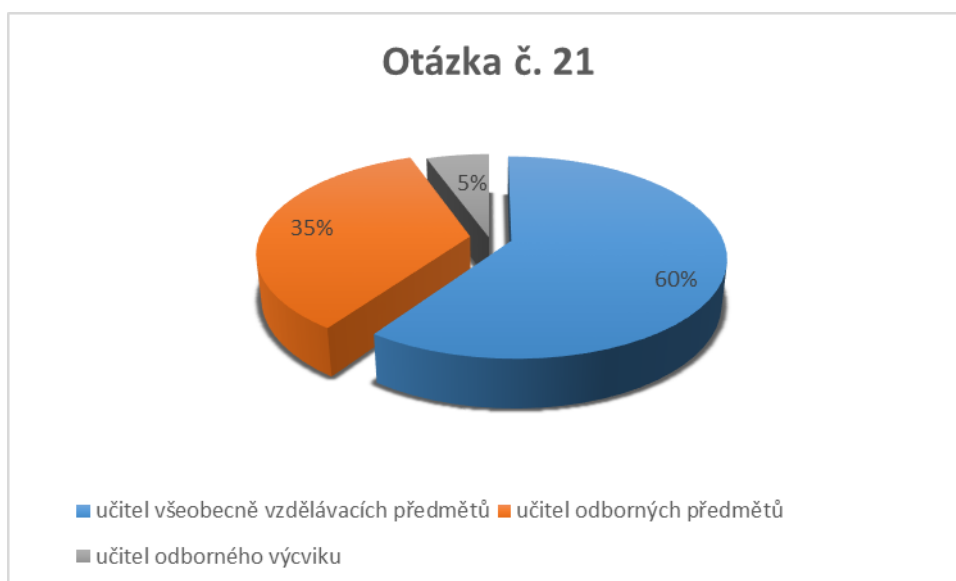
Graf 21: Vyhodnocení otázky č. 20 (vlastní zdroj autorky)

	Pohlaví	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
Střední škola a Vyšší odborná škola cestovního ruchu, České Budějovice	muž	6	5	1	12	31
	žena	40	14	2	56	
Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Střední odborná škola řemesel a služeb, Strakonice	muž	3	3	0	6	13
	žena	13	8	2	23	
Euroškola Strakonice střední odborná škola s.r.o. - hotelová a ekonomická škola	muž	3	3	0	6	13
	žena	11	7	3	21	
Střední škola a Střední odborné učiliště Trhové Sviny	muž	3	3	0	6	11
	žena	12	5	1	18	
Střední odborná škola zdravotnická a Střední odborné učiliště Český Krumlov	muž	4	3	0	7	10
	žena	9	5	1	15	
Gymnázium, Střední odborná škola ekonomická a Střední odborné učiliště, Kaplice	muž	4	2	0	6	10
	žena	7	7	1	15	
Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Jindřichův Hradec	muž	5	2	0	7	12
	žena	9	8	1	18	

Tabulka 23: Vyhodnocení otázky č. 20 (vlastní zdroj autorky)

V otázce č. 20 autorka zkoumala zastoupení respondentů v rámci jednotlivých oslovených škol gastronomického zaměření v Jihočeském kraji. Nejvíce respondentů bylo z domovské školy autorky, tedy ze Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Zastoupení ostatních škol mezi respondenty bylo poměrně rovnoměrné a pohybovalo se mezi 13 až 10 %.

Otázka č. 21. Zařazení: (1 varianta)



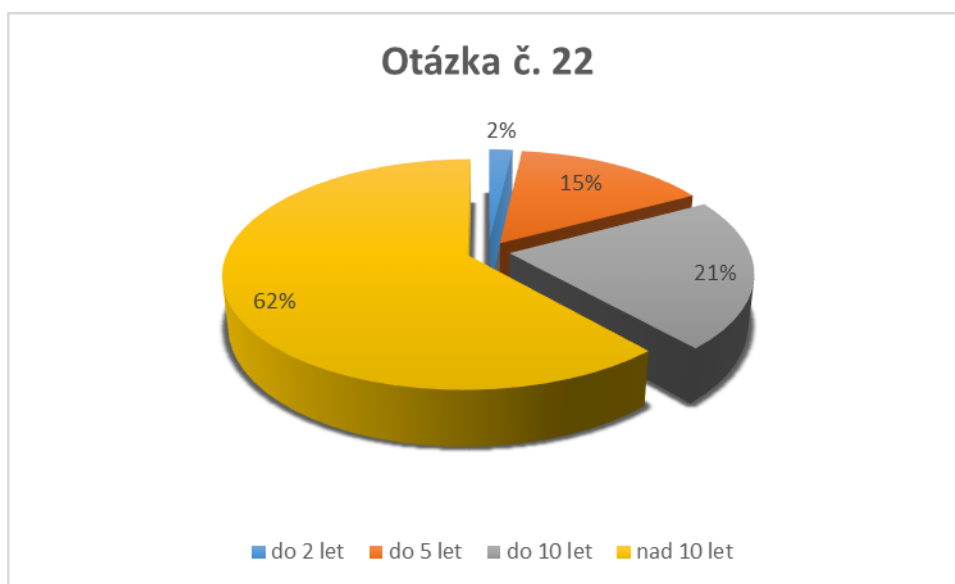
Graf 22: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku
Absolutní četnost	129	75	12
Relativní četnost v %	60	35	5

Tabulka 24: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)

Další otázka demografického charakteru byla zaměřená na zařazení respondentů podle vyučovaných předmětů. Nejvíce respondentů (60 %) patří mezi učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, dále pak 35 % respondentů vyučuje odborné předměty a učitelů odborného výcviku je mezi respondenty 5 %. Skladba respondentů je typická pro střední odborné školy.

Otázka č. 22. Délka pedagogické praxe: (1 varianta)



Graf 23: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
do 2 let	4	0	0	4	2
do 5 let	21	11	1	33	15
do 10 let	28	16	2	46	21
nad 10 let	76	48	9	133	62

Tabulka 25: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)

Otázka číslo 22 zkoumala délku pedagogické praxe respondentů. Nejvíce respondentů (62 %, celkem 133 z celkového počtu 216 respondentů) uvedlo, že jejich pedagogická praxe je delší než 10 let, 21 % respondentů se pak pedagogické praxi věnuje od 5 do 10 let. Celkem 15 % respondentů učí od 2 do 5 let a pouze 4 učitelé patří mezi nováčky v učitelské profesi, jako délku své praxe uvedli dobu kratší než 2 roky a jednalo se výhradně o učitele všeobecně vzdělávacích předmětů.

Otázka č. 23. Počet let od posledního dokončeného pedagogického vzdělání: (1 varianta)



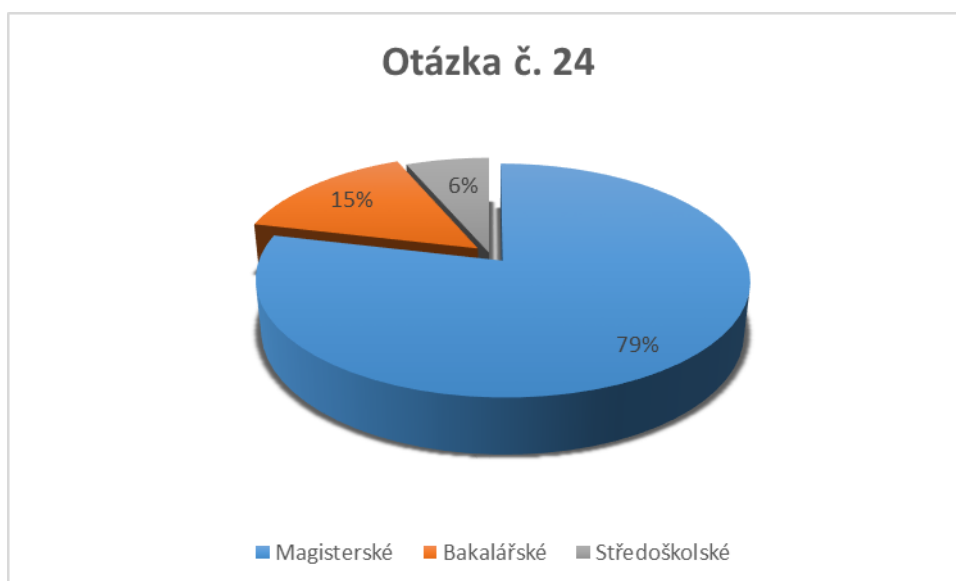
Graf 24: Vyhodnocení otázky č. 23 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
do 2 let	6	7	0	13	6
do 5 let	22	29	5	56	26
do 10 let	26	2	6	34	16
více jak 10 let	75	34	1	110	51
nemám dokončené pedagogické vzdělání	0	3	0	3	1

Tabulka 26: Vyhodnocení otázky č. 23 (vlastní zdroj autorky)

Otázka č. 23 napomáhala vyhodnotit některé ze stanovených hypotéz a zkoumala počet let od posledního dokončeného pedagogického vzdělání, tzn. H2 jak jsou mezi respondenty zastoupeni učitelé, kteří své pedagogické vzdělání dokončili teprve nedávno nebo naopak před více lety. Nejvíce respondentů (51 %) uvedlo, že od ukončení jejich pedagogického vzdělání uplynulo více než 10 let. Na druhém místě skončili respondenti (26 %), kterým od ukončení pedagogického vzdělání uplynulo 5 let, následovali respondenti (16 %) s odstupem od dokončeného pedagogického vzdělání do 10 let a nejméně respondentů (6 %) jako dobu, která uplynula od jejich dokončeného pedagogického vzdělání, uvedli maximálně 2 roky. Celkem 3 respondenti (učitelé odborných předmětů) nemají dokončené pedagogické vzdělání.

Otázka č. 24. Nejvyšší ukončené vzdělání: (1 varianta)



Graf 25: Vyhodnocení otázky č. 24 (vlastní zdroj autorky)

	učitel všeobecně vzdělávacích předmětů	učitel odborných předmětů	učitel odborného výcviku	Σ	Relativní četnost v %
Magisterské	129	41	0	170	79
Bakalářské	0	28	4	32	15
Středoškolské	0	6	8	14	6

Tabulka 27: Vyhodnocení otázky č. 24 (vlastní zdroj autorky)

Poslední otázka v dotazníku měla stejně jako předchozí otázky demografický charakter a zkoumala nejvyšší ukončení vzdělání. Celkem 79 % respondentů uvedlo, že mají ukončené magisterské vzdělání (z toho všichni učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů), dále pak vzdělání bakalářské (15 % respondentů) a celkem 14 % respondentů jako nejvyšší ukončené vzdělání uvedlo vzdělání středoškolské.

5.5 Interpretace výsledků kvantitativního šetření

U **hypotézy H1** jsme předpokládali, že většina učitelů je zastáncem toho názoru, že jednájí spíše intuitivně, než aby vědomě využívali naučené metody reflexe. K této hypotéze se vztahovala v dotazníku otázka č. 4. Většina respondentů (79 % celkem) zde vykazala, že sebereflexi provádějí spíše intuitivně (podvědomě), pouze 14 % respondentů jedná podle naučených metod. Celkem 9 respondentů na otázku nedokázalo odpovědět a 3 respondenti uvedli, že sebereflexi neprovádí. Je zajímavé, že zcela všichni učitelé odborného výcviku jsou přesvědčeni o tom, že jednájí intuitivně. Jelikož většina respondentů uvedla, že v rámci reflexe jedná intuitivně, byla tato hypotéza potvrzena.

Další **hypotéza H2** souvisela také s výsledky položky č. 4. Bylo ale zapotřebí vyhodnotit ji spolu s položkou č. 23, která vypovídala o době uplynulé od posledního ukončeného pedagogického vzdělání. V položce č. 4 převažovaly odpovědi intuitivního neboli podvědomého postupování, které uvádělo 171 respondentů (celkem 79 % respondentů). V celkovém počtu 30 dotázaných (celkem 14 % respondentů) reflektuje systematicky a vědomě, podle naučených metod. Položka č. 23 nám poskytuje informaci o 13 respondentech, kteří ukončili pedagogické vzdělání dříve než před 2 lety a dalších (celkem 56 respondentů) ne později než před 5 lety. Předpoklad o vzájemném ovlivnění těchto údajů byl splněn, **hypotéza se potvrdila**.

Hypotéza H3 se zabývala rozdílem vědomého reflektování mezi učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a odborného výcviku a souvisela s položkami č. 7 a č. 21. Pro vyhodnocení položky č. 7 bylo nutné stanovit „časté“ reflektování. V počáteční fázi byla zkoumána všechna data a dále pak zkoumána bez započítaných variant 1x týdně, méně často, pouze když vyvstane problém a v jiném časovém úseku. Poslední možnost odpověď ne zvolil žádný respondent. Šetření prokázalo, že 53 % učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů reflektuje před každou vyučovací hodinou, učitelů odborných předmětů 80 % a učitelů odborného výcviku 100 %. V průběhu výuky se reflexí zabývá 14 % učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, 24 % učitelů odborných předmětů a opět 100 % učitelů odborného výcviku. Reflexi po každé vyučovací hodině si vybralo 23 % učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, 75 % učitelů odborných předmětů, ale 0 % učitelů odborného výcviku. Toto potvrzuje i skutečnost, že poslední jmenovaní respondenti nemají výuku rozdělenou vyučovacími hodinami, ale výukovými dny. Variantu reflexe po absolvování celého výukového dne opět zvolilo 100 % učitelů, učitelů odborných předmětů více jak tři čtvrtiny (celkem 83 % respondentů) a nejméně pak učitelů všeobecně

vzdělávacích předmětů (celkem 15 % respondentů). Data byla dále zkoumána s ohledem na počet učitelů jednotlivých zaměření ku četnosti odpovědí. V častém reflektování podle výsledků šetření na tom byli nejlépe učitelé odborného výcviku, dále pak učitelé odborných předmětů a jako nejméně reflektující se výzkum prokázal u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů. Vzhledem k významnosti této stanovené hypotézy byla data navíc podložena další statistickou metodou chí kvadrát, kdy jsme přijali hypotézu alternativní. Existuje tedy souvislost mezi tím, že učitelé odborných předmětů a odborného výcviku se vědomě podílí na reflexi častěji než učitelé všeobecných předmětů. Hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza H4 předpokládala, že učitelé považují za efektivnější formu sebereflexi motivovanou vnitřním přesvědčením než reflexi ze strany vedení. Za nástroj podporující vlastní sebereflexi považuje naprostá většina respondentů (celkem 95 %) vnitřní přesvědčení. 9 učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů (celkem 4 %) odpovědělo, že neví nebo neumí posoudit a pouhé 1 % dotazovaných uvádělo, že za efektivnější považují reflexi ze strany vedení. K tomuto předpokladu se vztahovala položka č. 6 a **hypotéza H4, která se potvrdila.**

U **hypotézy H5** byl předpoklad, že častějším využívaným prostředkem pro reflexi a sebereflexi jsou sebereflektivní otázky oproti rozhovoru s kolegy. Vyhodnocení bylo provedeno z odpovědí položky číslo 8. Respondenti mohli vybírat z více variant, což často využívali, průměrně více jak 3 možnosti uváděl každý učitel, celkem jich pak označili 697. Výzkumné šetření prokázalo, že nejméně učitelé využívají dotazník (8 odpovědí) a sebereflektivní deník (47 odpovědí). Sebereflektivní otázky volilo 132 dotázaných, častějším prostředkem byla označována hospitace ze strany vedení (celkem 139 odpovědí), následovala analýza vlastní práce (174 odpovědí) a za nejvíce využívaný byl označován rozhovor s kolegy (197 odpovědí). Hypotéza se nepotvrdila.

Poslední **hypotéza H6** tvrdila, že je většina učitelů přesvědčena o zkvalitnění vyučování v závislosti na častějším používání technik a metod reflexe a sebereflexe. Hypotéza byla vyhodnocena z položek č. 15 a výsledkem je, že 159 respondentů z 216 s tímto tvrzením souhlasí (celkem 71 % respondentů), čtvrtina respondentů (celkem 25 % respondentů) neumí toto tvrzení posoudit a 8 učitelů se domnívá, že častější používání metod a technik reflexe a sebereflexe nemá vliv na kvalitnější výuku (vždy se jednalo o učitele všeobecně vzdělávacích předmětů). Hypotéza se potvrdila.

Shrnutí výsledků kvantitativního šetření

Kvantitativní šetření bylo zacíleno na učitele středních škol, konkrétně na jejich vnímání praktického používání reflexe a sebereflexe ve výchovně vzdělávacích procesech. Důležité bylo najít odpověď na stanovené výzkumné otázky.

Dotazníková metoda byla použita záměrně ve snaze získat údaje od dostatečného počtu respondentů a od respondentů z různých středních škol. Jediné společné pojítko představovaly gastronomické obory, vyučované na těchto školách. Záměrně byly vybrány školy z větších, menších i malých měst, veřejné a jedna soukromá a osloveni byli učitelé rozdílného zařazení – učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a odborného výcviku. Právě rozdíl mezi jednotlivými učiteli z pohledu zařazení byl sledován hypotézou H3, další hypotézy (H1, H2, H4, H5, H6) vycházely z reakcí většiny učitelů, ale při jejich vyhodnocování zpracované výsledky umožnily i další porovnávání, týkalo se například nejvyššího dosaženého vzdělání, délky pedagogické praxe, doby uplynulé od posledního dokončeného vzdělání apod.

Finální podobě dotazníku předcházela pilotáž neboli předvýzkum, a to z důvodu jasného a výstižného formulování dotazníkových položek vůči respondentům, což se osvědčilo, neboť v průběhu samotného vyplňování se nevyskytl žádný problém.

Šetřením bylo zjištěno, že učitelé běžně provádí sebereflexi (89 % respondentů), a to především intuitivně (79 % respondentů), pouze tři učitelé uvedli, že nereflektují. Tito tři učitelé se zřejmě projeví negativním postojem i v otázce uplatňování výsledků sebereflexe v rámci pedagogické činnosti (celkem 10 respondentů), ostatních 95 % odpověděli kladně. Všichni učitelé odborného výcviku se shodli na důvodu účinného seberefektování ze svého vnitřního přesvědčení, velmi podobně na tom byli ale i ostatní učitelé (94 % respondentů). Rozdíl v četnosti reflektování se projevil tak, že nejčastěji tuto činnost provádí učitelé odborného výcviku, poté učitelé odborných předmětů a nejméně často učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Zde by stálo za povšimnutí zjistit možné příčiny, kterými je to způsobeno.

Velmi pestrým, poměrně vyrovnaným stavem výzkum prokázal pravidelné používání analýzy vlastní práce, hospitace nadřizované a seberefektivní otázky. Deníkem se zabývá 47 respondentů (100 % učitelů odborného výcviku), zcela nulové výsledky se objevily u všech respondentů v položkách vlastní hospitace u kolegy, videozáznam a návrh jiné metody, přičemž případnému nerefektování nejčastěji brání nedostatek času.

Poznámky vlastních poznatků si pravidelně zaznamenává pouze 7 % respondentů, což se shoduje s výše uvedeným důvodem časové absence.

O důležitém významu využívání sebereflexe bylo přesvědčeno 112 respondentů (100 % učitelů odborného výcviku a přibližně 50 % učitelů ostatních), střední význam mu přisuzovalo 90 dotazovaných. Nikdo z dotazovaných se neztotožnil s variantou žádného významu.

Zkvalitňování výuky v důsledku používání metod a technik reflexe a sebereflexe považují téměř tři čtvrtiny respondentů a ochotu při zdokonalování těchto nástrojů uvedlo 89 % učitelů. O další vzdělávání nemá zájem necelá třetina dotázaných, další třetina zájem má a 84 respondentů odpovědělo, že o vzdělávání uvažují. Co je vedlo k tomuto rozhodnutí, by mohlo být dalším tipem pro hlubší šetření.

Za nejvhodnější prostředky dalšího vzdělávání byly označovány semináře a sebevzdělávání (139 a 135 odpovědí), dále pak workshop (90) a vzdělávací program (51).

Z demografických položek vyplývá, že většinou odpovídaly ženy (166 respondentů), méně muži (50 respondentů), což je způsobeno typickým rozložením mužů a žen v učitelských profesích. Nejvíce zúčastněných odpovídajících respondentů bylo z domovské střední školy a celkově převažovali učitelé s pedagogickou praxí nad 10 let.

Některé položky nesměřovaly přímo k výzkumným otázkám, ale souvisely s tématy, kterými se zabývala teoretická část (například otázka č. 2 ohledně přijímání názorů na učitelovu práci, otázka č. 11, která zkoumala informovanost o modelu ALACT, otázka č. 12 zabývající se hlavními problémy při potenciálních neúspěších, otázka č. 13 směřovaná ke zdroji získávání vědomostí a typu vzdělání) a vyvozené závěry rozšířily část empirickou o konkrétní informace spjaté s vyjádřením postojů učitelů. Zjištěné výsledky by mohly být inspirací k dalšímu šetření.

5.6 Kvalitativní výzkum

Ke **kvalitativnímu výzkumu** byla využita metoda polostrukturovaného interview, kterou Skutil považuje za vhodnou variantu mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Strukturovaný rozhovor je sice jednodušší pro výzkumníka z hlediska realizace i dalšího zpracování, ale otázky jsou předem stanovené a neměly by se v průběhu rozhovoru měnit. Zcela opačným typem je interview nestrukturované, které může přinést nové a neotřelé informace, spočívá v běžném rozhovoru na určité téma, ovšem výzkumník musí jednat velmi profesionálně, vhodnými prostředky dokázat udržet zvolené téma a získaná data následně vykázat, což bývá většinou poměrně obtížné.¹²⁰

Kvalitativní výzkum byl vybrán záměrně, jako varianta, která nám umožní nahlédnout na problematiku reflektivních procesů hlouběji, a reagovat tak na výsledky kvantitativního šetření. Díky interview, které probíhá tváří v tvář lze získat odpovědi upřímné a dostatečné. Výhodou je zároveň bezprostřednost, důvěra a vyjádření osobních názorů. Úspěšnost není ale vždy automaticky zaručena, souvisí se zkušenostmi výzkumníka, vhodně zvoleným prostředím a navozením tzv. raportu, který podle Gavory znamená „*navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry*“.¹²¹

5.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro kvalitativní šetření byl vybrán vzorek záměrně, což je na rozdíl od kvantitativního typu šetření typické. Týkal se tří učitelů odborného výcviku, resp. dvou žen a jednoho muže, nadále budu používat označení učitelé, neboť i v tomto případě byla data vyhodnocována podle jiných kritérií, genderová otázka nebyla podstatná.

Autorka zvolila respondenty, se kterými se osobně zná, a vždy byli nakloněni jakékoli spolupráci. Zároveň byli předem vyloučeni z šetření kvantitativního pro záměry následného kvalitativního šetření.

Přestože vybraní učitelé nebyli dosud součástí výzkumu podobného typu, od počátku neměli s jeho realizací žádný problém, k rozhovorům přistupovali vstřícně a pozitivně.

¹²⁰ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787. s. 90

¹²¹ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796. s. 110

Průběh šetření

Výhoda této metody výzkumu spočívá oproti kvantitativnímu šetření v bezprostředním kontaktu s dotazovaným, kdy lze sledovat jeho projevy a reagovat podle potřeby, upřesňovat nebo doplňovat připravené otázky.

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo individuálně na základě osobního setkání na jednotlivých pracovištích oslovených respondentů, kde se uskutečňuje odborný výcvik žáků. Jako vhodné místo byla ve všech třech případech zvolena kancelář učitele odborného výcviku, která vyhovovala respondentům z hlediska známého a příjemného prostředí a zároveň zaručovala soukromí.

Každý z účastníků šetření byl požádán o souhlas s písemným záznamem pořizovaným během jednotlivých rozhovorů. V úvodu spolupráce bylo respondentům zopakováno téma a účel výzkumu přesto, že k jeho seznámení došlo již v samotných počátcích vzájemné spolupráce. Rozhovory trvaly přibližně 30 minut a celou dobu interview provázela příjemná atmosféra. Otázky (viz Příloha 5) byly formulovány tak, aby souvisely s cílem výzkumu a zároveň korespondovaly s průběhem interview, pokud situace vyžadovala, reagovala autorka dalšími podotázkami.

U rozloučení nechybělo poděkování a ujištění, že i na jejich straně vládla s průběhem rozhovoru spokojenost. Skutil uvádí: „*Zároveň bychom v respondentovi neměli vzbudit pocit, že se stal jen zdrojem informací, po jejichž zjištění nás přestal zajímat.*“¹²²

¹²² SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787. s. 93

5.8 Vyhodnocení kvalitativního šetření

Jednotlivé odpovědi byly osobně zapisovány pomocí zkratk do předem připravených formulářů. Z důvodu malého výzkumného vzorku nebylo nutné používat metodu kódování, po skončení každého rozhovoru byl text přepsán, poté následovala jeho analýza a interpretace. Na závěr bylo provedeno celkové shrnutí a vyjádření k výzkumným otázkám.

Vzhledem k anonymitě dotazovaných je zde použito označení dotazovaných pod písmeny DA, DB, DC.

Záznam rozhovorů a jejich interpretace

DA: Žena, délka pedagogické praxe 32 let, vzdělání středoškolské

Mohla byste mi říct, proč jste se rozhodla pro práci učitele odborného výcviku?

DA: *Ano, samozřejmě. Vlastně jsem se kdysi v naší škole vyučila, potom jsem si udělala maturitu a šla vařit. Už tehdy k nám do podniku chodili učni na praxi. A pak mi nabídl tehdejší ředitel nejdřív místo mistrové a později učitelky odborných předmětů. Původně jsme měli výuku v odborných učebnách přímo ve škole. Potom nás rozdělili po pracovištích, takže už skoro 15 let pracujeme přímo tady v hotelu. Vlastně jsem měla velké štěstí, učím skoro celý život a ohromně mě to baví.*

Jak chápete reflektování v rámci vaší profese?

DA: *No reflektování chápu něco jako zrcadlení, je to tak? Zajímám se o to, co se mi kdy povedlo, jak to šlo dětem. Taky hlavně, jestli je to bavilo a jak chutnalo hostům. Víte, chodí k nám hosté a ty třeba vyloženě chtějí od nás zelníky. Nebo když máme akci pro Červený kříž, tak jejich zaměstnankyně chtějí jenom naše koláčky, to je takový hezký. A největší radost mám, když jsou šikovný děti a když chodí na praxi. Třeba toho Františka musím vždycky nahánět, ale ten, jak udělá guláš, může se rovnou expedovat. Ten kluk má chuť a pro vaření talent. Chválí ho i šéf, já pak jedu autobusem domu, na Hlubokou a říkám si, jak byl ten den zase fajn a kolik jsme toho zvládli.*

Říkala jste, že přemýšlíte o práci, když jedete domů, reflektujete i jinak?

DA: *Mm, určitě jo. O práci vlastně přemýšlím i potom doma, často si něco zkusím předem. Vymyslím, co by mohlo děti bavit. Nedávno jsme pekli mrkvový dort a taky řezy z červené řepy polité čokoládou. Ty nesly ochutnat i rodičům a tak. Ale to víte, jsou děti, těm to jde samo, jiným hůř, ale s každým musím vyjít. A každý se na ten obor nehodí, ale já jim říkám, to se ti přece neztratí, naučíš se nudle do polévky nebo knedlíky. Když vidím, že jeden nemá náladu, řeknu, pojd', zkus tohle, to tě bude bavit. A místo krájení cibule na základ, jde zdobit perníčky a je to dobrý. Vlastně by se dalo říct, že se reflektuju pořád.*

A zaznamenáváte si někam oficiálně své poznatky z reflexe?

DA: *Ne, oficiálně ne, vedu si jenom takové poznámky. Odjakživa.*

A jak přesně si zapisujete ty poznámky? Mohla byste mi to popsat?

DA: *Pokaždé, když skončíme, děti se jdou převlíkat, tady si sednu, napíšu známky a hodnocení. Třeba se ptám dětí, jak je to dneska bavilo. Napíšu si, kdo uměl, co se povedlo, co se nepovedlo... Abychom to příště natrénovali. Mokrát se mi vyplatilo, že to mám psané černé na bílém. I když si ještě spoustu věcí pamatuju, v tomhle mám jistotu. Jdu, kouknu se a připomenu si. To víte, někomu stačí uvařit jídlo jednou, s jiným ho trénujeme dvakrát, třikrát, po týdnu přijde do práce a už zase neví nic.*

Když reflektujete, postupujete při tom podle nějaké konkrétní metody?

DA: *Ne, žádnou konkrétní nemám. Prostě se chovám podle toho, co mi říká srdce. V každém se snažím najít to dobré. Dneska to děti nemají lehké, když pak vidím jejich rodiče... S těmi jsem taky hodně v kontaktu. Volám jim, když nepřijdou na směnu nebo když je nějaký problém. A taky když je chci pochválit. To je pak radost na obou stranách.*

Jaký má podle vás reflexe význam?

DA: *Velký. To, jak se chováte k ostatním, to se vám vrací. A učím to tak i děti. Ohlížet se zpátky, umět se pochválit a taky přemýšlet dopředu. Když se něco nepovede nebo něco špatného uděláte, něco nevhodného řeknete, příště se tomu můžete vyhnout. Ale je potřeba si tohle uvědomovat.*

Zajímalo by vás nějaké vzdělávání ohledně reflexe a sebereflexe, například přednáška, školení apod.?

DA: *Ano, určitě. Doba se mění, děti se mění, musíme se snažit jim porozumět. Snažím se vzdělávat v odborných věcech, tak proč ne v pedagogických.*

Interpretace:

Respondentka se reflexí zabývá velmi intenzivně přesto, že nepostupuje podle konkrétních naučených metod nebo technik. Reflexi vykonává zcela intuitivně, z rozhovoru vyplývá, že si klade seberefektivní otázky, analyzuje svou práci a také si zapisuje poznámky, které by mohly plnit funkci seberefektivního deníku. Tyto provádí pravidelně každý den, vždy po skončení výukového dne. Nad svou prací se ale zamýšlí i v průběhu výuky a ve svém soukromí. Snaží se své žáky motivovat jejich vlastními úspěchy a pochvalou. Zajímá se o jejich názory, reflektuje formou zpětné vazby od žáků. Význam reflexe si uvědomuje jako samozřejmou součást své profese, klade důraz na individuality žáků a je ochotná se dále vzdělávat za účelem nutného přizpůsobení se práci s dětmi a měnícím se prostředím.

DB: Žena, délka pedagogické praxe 5 let, vzdělání vysokoškolské

Mohla byste mi říct, proč jste se rozhodla pro práci učitele odborného výcviku?

DB: *Proč? Protože jsem po střední škole šla pracovat do provozu a směny a soboty, neděle, svátky... Říkala jsem si, že to takhle asi nepůjde, až budu mít jednou děti. Baví mě práce mezi lidmi. Baví mě, když se pořád něco děje, když je živo, ale prázdniny jsou také lákavé.*

Aha, pokračujte prosím. Jak se váš profesní život vyvíjel dál?

DB: *Začala jsem přemýšlet o jiných možnostech. Ale úplně z oboru se mi odejít nechtělo. Pak jsem se náhodou dozvěděla o nějakých organizačních změnách u nás ve škole. Podala jsem si žádost, životopis. Pod podmínkou doplnění pedagogického vzdělání jsem byla přijata. Takže to se mi povedlo. Sice bylo náročné chodit do práce a k tomu dělat školu, ale zvládla jsem to.*

Fajn a teď se zaměříme na reflektování v rámci vaší profese. Jak reflektování chápete?

DB: Reflektování chápu jako něco, co mi pomáhá. Bez reflexe by člověk nevěděl, kam má dál směřovat. Je strašně důležité analyzovat svoje chování a jednání. A u nás učitelů obzvlášť.

Proč myslíte?

DB: Pořád musíme mít na paměti, že je potřeba své žáky nějak motivovat. Aby se jim líbilo ve škole i v práci. To bez reflexe nejde. Na každého platí něco jiného. Jeden má radost, když si může vydělat nějakou korunu, jinému stačí pochvala, to tu pak běhá po place, jak vítr. Někdo se zase těší, když může obsluhovat nějakou známou osobnost, třeba když jsme tu měli naposled pana prezidenta. To je různé.

Ano, rozumím, a ta reflexe?

DB: Ta se vším souvisí. Když někdo nepřijde bez omluvy do práce, snadno mu vykážu neomluvené hodiny. Když se mu nasčítají, dostane vyloučení. Já ale nechci, aby mi děti ubývaly. Chci jim ukázat, že z nich mohou být šikovní lidé, kteří mají vždycky šanci se uplatnit. Navíc dnes je problematické i financování škol. Žáky potřebujeme. A sebereflexe mi pomáhá v celkové orientaci, řekla bych v poznávání druhých i sebe.

A jakými způsoby teda reflektujete?

DB: Ve škole nás seznámili s několika variantami. Například jsme si ukazovali seberefektivní deník. A ten mi vyhovuje. Spoléhala jsem na něj hlavně v začátcích.

V začátcích?

DB: Ano, děti se střídají v různých intervalech, bála jsem se, že si je nebudu pamatovat. Ani to, jak probíhají jednotlivé dny, co se stalo, co nás čeká příště a tak. I když je trochu časově náročný, každý den si poctivě zapisuji.

To je tedy deník, znáte nebo používáte ještě další metody?

DB: Mně osobně určitě pomáhá takový ten vnitřní dialog, jako proč jsem mu řekla tohle? Proč on na to takhle reagoval? A tak. Tohle si říkám de facto pořád. Kromě toho, že

diskutuji sama se sebou, jsem taky moc ráda, když si můžu promluvit s kolegy a zeptat se na jejich názor. Například na našich společných poradách.

Ještě byste něco zmínila? Co třeba hospitace?

DB: Ano hospitace, ty беру taky jako pozitivní. Nejdřív jsem se při nich styděla, ale dneska mi nevadí. Naopak, ráda se od své nadřízené dozvím, v čem jsem dobrá. A samozřejmě taky naopak, co bych na sobě měla změnit.

A co rodiče vašich žáků?

DB: S těmi spolupracuji pořád. Někteří za mnou chodí přímo sem, jiní telefonují, nebo jsem s nimi ve spojení přes e-mail. Horší je to s rodiči, kteří nejeví zájem. Snažím se je kontaktovat, ale vždycky to nefunguje. Někdy mám dokonce pocit, že je obtěžuji, to je pak těžké.

Zajímalo by vás nějaké vzdělávání ohledně reflexe a sebereflexe, například přednáška, školení apod.?

DB: Ano, zajímalo. Už když jsem chodila na vysokou, tak jsme se tématu reflexe několikrát věnovali. A určitě mě to ovlivnilo. Zřejmě jsem reflektovala i předtím, ale teď si jednotlivé kroky více uvědomuji.

Interpretace:

I tato respondentka se ve své pedagogické činnosti velmi zabývá reflexí. Reflexi považuje za jakýsi prostředek směřování, přičemž dokáže vědomě využívat konkrétní metody. Pravidelně například seberefektivní deník, kterým se nechala inspirovat při studiu na vysoké škole. Hovoří také o vnitřním dialogu, jenž vede často sama se sebou a o zpětné vazbě od kolegů. Váží si jejich názorů stejně, jako názorů vyplývajících z hospitací ze strany vedení. Z rozhovoru bylo zřejmé, že výsledky své práce analyzuje, zajímá se o žáky z hlediska motivace a jejich působení ve škole, a pracuje sama se sebou. O další vzdělávání v otázkách reflexe zájem má, navázala by na již získané vědomosti.

Dc: Muž, délka pedagogické praxe 4 roky, vzdělání středoškolské

Mohl byste mi říct, proč jste se rozhodl pro práci učitele?

Dc: *Ano, samozřejmě. K tomu, abych šel učit, jsem dospěl postupem času. Sám jako vyučený kuchař jsem měl neustálé problémy se svými zaměstnanci. Takže jsem si řekl, že pokud chci mít kvalitní kuchaře, musím pro to něco udělat. Ne že bych nevěřil, že škola nedokáže dobře připravit děti pro tento obor, ale prostě jsem na tom, co se děti naučí, chtěl mít svůj podíl. A z tohoto důvodu podporuju také naši školu, že se zařadila do programu Kulinářského umění. Stojí na principu propojení teorie s praxí a to se mi líbí.*

Dobře, mluvíte o praxi a teorii, vidíte nějakou spojitost ve vaší práci učitele s reflektováním?

Dc: *Jistě, reflektováním si kontroluju to, co funguje. Se žáky pracuju několik hodin v kuse. Je důležité je znát a vědět, co od nich mohu očekávat. Snažím se o to, aby dokázali využít vědomosti z teorie. Aby to, co umí teoreticky, třeba ze školy, použili v praxi. A vlastně i naopak. Rozumíte mi? Někdy děláme prakticky něco, z čeho pak mohou čerpat v teorii. V tomhle vidím úspěch jejich učení.*

A jakými způsoby tedy reflektujete?

Dc: *Tak zaprvé si každý den přehrávám v hlavě, jak se nám dařilo, myslím mně i dětem jako týmu. Zadruhé se vždycky pečlivě připravuju na to, co nás čeká. Třeba abych správně zorganizoval práci a vystřídal děti v jednotlivých činnostech. A rozdělil je dobře po kuchyních, na teplou, na studenou.*

Je ještě nějaké zatřetí?

Dc: *Ano, a zatřetí musím jednat podle situace. Někdy probíhá výuka bez problémů, v pohodě a jindy se objeví nějaká neshoda. Například když je tady víc akcí najednou a já to s dětmi musím stihnout. Uvařit kvalitně a včas. Anebo přijde někdo z dětí se špatnou náladou, nechce se mu pracovat. Takže je nutné, abych se přizpůsobil daným okolnostem.*

Máte nějaké naučené metody reflexe, podle kterých postupujete?

Dc: *Ne, to asi ne, ani nevím, co tím myslíte.*

Třeba jestli si zaznamenáváte písemně své poznatky?

Dc: Tak to ano. Kromě pracovního deníku si zapisuji body. Jen zkratkovitě, k jednotlivým žákům. To je ale soukromé, nikde toto hodnocení nevykazuju. Ale čerpám z něho pro vlastní potřebu, nebo když mluvím s někým z vedení školy nebo s rodiči, to je individuální.

Zajímalo by vás nějaké vzdělávání ohledně reflexe a sebereflexe, například přednáška, školení apod.?

Dc: Ano, určitě.

A z nějakého určitého důvodu?

Dc: Řekl bych nejspíš po rozhovoru s vámi. Tedy pokud to nebude časově zasahovat do mé práce.

Interpretace:

O významu propojení teorie a praxe se zmiňuje tento respondent ohledně odborných dovedností týkajících se gastronomického zaměření. Reflektivním myšlením se zabývá před výukou, v průběhu, i po jejím skončení. Podobně jako předchozí dotázané si zapisuje určité poznatky o svých žácích, a i když se zřejmě v tomto případě jedná o velmi stručné poznámky, jistou funkci reflektivního deníku plnit mohou. Sám potvrzuje, že se k tomuto hodnocení vrací, například při jednání s dalšími osobami. O svých žácích a o sobě hovoří jako o týmu, záleží mu na společných výsledcích. Reflektováním se vědomě doposud nezabýval, projevil ale zájem v souvislosti s tímto rozhovorem o získání dalších vědomostí.

5.9 Shrnutí výsledků kvalitativního šetření

Cílem tohoto kvalitativního výzkumu bylo zjistit s ohledem na výsledky kvantitativního šetření, jaký význam má reflektivní myšlení ve výchovně vzdělávacím procesu pro učitele odborného výcviku Střední školy a Vyšší odborné školy cestovního ruchu a najdeme-li rozdíly v porovnání s učiteli jiného zařazení.

Šetření se uskutečnilo pomocí interview a podařilo se získat odpovědi, které souvisely s cílem empirické části. Dalšími podotázkami ohledně způsobů reflektování, četnosti a zájmu o další vzdělávání, analýzou odpovědí a jejich interpretací byly zjištěny následující poznatky.

Výzkumný vzorek tvořili pouze tři učitelé odborného výcviku a tyto výsledky nelze v žádném případě zobecňovat na širší veřejnost, přesto i u těchto tří respondentů docházelo k jistým shodám.

Dotázaní uváděli, že reflexi považují za velmi důležitou, nepostradatelnou a úzce související s jejich profesí. Uvědomují si, že bez zpětné vazby nelze úspěšně vyučovat a někteří vyžadují sebereflexi i od svých žáků. Všichni respondenti vidí žáka jako individuální osobnost a snaží se jej motivovat za účelem dosahování co nejlepších výsledků.

Z rozhovorů dále vyplývá, že respondenti uvažují nad svým jednáním velmi často, uváděli reflexi neustálou, každodenní, před, v průběhu i po výuce. Většinou neprodleně po jejím ukončení, ale také v době svého volného času.

Nejčastějšími používanými metodami jsou jejich deníky, i když je dva ze tří neznají pod pojmem seberefektivní. Stejně často jako psaní deníků uváděli příklady reflektivního chování, ze kterého lze soudit, že si pokládají seberefektivní otázky a také analyzují svou práci. Jedna respondentka pozitivně přijímá i hospitace ze strany vedení. Učitelé také zajímají názory ze stran žáků, rodičů, kolegů.

Pozitivní na všech rozhovorech bylo nadšení z práce, láska k dětem, snaha o porozumění a do určité míry také přizpůsobení se jejich možnostem z pohledu učitelů. Zároveň zapojení žáků do reálných činností v jednotlivých provozovnách a vytvoření takových podmínek, které by uspokojovaly všechny zainteresované účastníky.

Zájem o další vzdělávání na téma reflexe a sebereflexe jen potvrdil ochotu respondentů podporovat a prohlubovat jejich reflektivní myšlení s cílem zvyšování kvality učitelské profese.

Díky interview byla empirická část obohacena o podrobnější informace, které většinou potvrzovaly výsledky získané dotazníkovou metodou, ale v některých otázkách docházelo i k názorům rozdílným, například odborní učitelé neuváděli jako nejčastější seberefektivní metodu rozhovor s kolegy, jako vyplynulo z vyhodnocení dotazníků.

Kvalitativní výzkumné šetření vedlo k zodpovězení výzkumných otázek a splnilo svůj účel.

ZÁVĚR

Být aktivně zařazen do obecně širokého spektra oblastí v rámci výchovně vzdělávací činnosti platí bez diskuze i o reflektování. Konkrétně se jedná o reálné používání různorodých metod a technik reflexe a sebereflexe a o ochotě hledat ty nejučinnější, snažit se o jejich vzájemné kombinování a vědomém začleňování za účelem dosahování lepších výsledků.

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ je výstižným citátem od J. A. Komenského, který tak vyjadřuje nepsanou povinnost učitelů vědomě se zúčastňovat všeho, co se snaží naučit své žáky. Oni sami se pak stávají vzory a těmi nejlepšími příklady.

Úvodní část teoretické práce se zabývala definicemi jednotlivých pojmů vztahujících se k tématu reflexe, a vybraná byla ještě blíže specifikována z pohledu typů, funkcí, fází nebo kritérií. Dále byla práce zaměřena na učitele jako reflektujícího praktika, jejich zařazení a etiketu, jež by měla být automatickou součástí každého „dobrého“ pedagoga. Tento cíl práce byl splněn.

Další část teoretické práce byla věnována učitelům a jejich vzdělávání, kapitola nahlédla i do problematiky podpory reflektujících praktiků, prekonceptů a gestaltů a představila různé formy učení, které ovlivňují jak učitele budoucí, tak současné, a také například model ALACT, jehož autorem je F. Korthagen, výzkumník a vzdělavatel studentů učitelství a propagátor tzv. odstraňování propasti mezi teorií a praxí. Tento cíl byl rovněž splněn.

Stěžejní úsek diplomové práce tvořila část zaměřená na metody a techniky reflexe a sebereflexe, kde jsou uvedeny nejběžnější metody, ale i techniky reflexe realistické a holistické, které byly dány do konkrétních souvislostí jejich využití. Kapitoly byly zároveň podloženy dosažitelnými výzkumy a tím naplněn další cíl této práce.

Cílem empirické části byla analýza procesů reflexe a sebereflexe u učitelů středních škol gastronomických oborů, navazovala na část teoretickou a realizována byla pomocí dvou typů výzkumů: kvantitativního a kvalitativního. Konkrétní cílovou skupinou zde představovali učitelé. Většina z nich se ztotožnila s názorem důležitého významu používání reflexe a sebereflexe a tím byl splněn dílčí cíl empirické části.

Z dalšího šetření vyplynulo, že si učitelé význam reflektivního myšlení uvědomují, ve většině případů mají zájem o další vzdělávání a prohlubování vědomostí a dovedností, a také že velmi často reflektují. I když se jedná především o reflexi intuitivní, naučenými

technikami neboli vědomou reflexí disponují jen velmi sporadicky, i tak byl další cíl práce naplněn.

Rozdíly se projevíly nejvíce v četnosti prováděných reflexí a nejlepší výsledek byl zaznamenán u učitelů odborného výcviku. Podobně jako v upřednostňování sebereflektivních metod a technik, kdy v případě učitelů odborného výcviku byl stoprocentně označován deník, učitelé odborných předmětů s deníkem pracují méně a nejméně ho využívají učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Z rozhovorů bylo zjištěno, že učitelé odborných předmětů mají vyšší potřebu si zaznamenávat informace o jednotlivých žácích nebo o průběhu výuky. I když se nepodařilo potvrdit všechny hypotézy, cíl výzkumu byl splněn.

Mohli bychom předpokládat, že výše zmíněné výsledky celkově znamenají pokrok reflektivního myšlení v rámci výchovně vzdělávacích procesů, ale vzhledem k počtu zúčastněných respondentů, i k otázkám relevantnosti výzkumného šetření z důvodu prokázání upřímnosti jednotlivých odpovědí, se lze spíše domnívat o čím dál pozitivnějších postojích ve vztahu k reflexi, ve vzrůstající informovanosti a zároveň v tendenci se otázkami reflexe a sebereflexe cíleně věnovat a stávat se tak kvalitnějším a úspěšným učitelem, i člověkem.

Výsledná práce bude využita jako podklad a inspirace pro vedení školy v rámci celoživotního vzdělávání učitelů na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích.

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Autodiagnostické metody pro účinnou sebereflexi učitele – oblasti tří konceptů	13
Obrázek 2: Zkušenostní neboli reflexivní učební cyklus.....	14
Obrázek 3: Rozvoj učitelových znalostí v určité doméně, například „vyučování“	27
Obrázek 4: Model ALACT	34
Obrázek 5: Zeď	43
Obrázek 6: Sloupce	44
Obrázek 7: Šipky	44
Obrázek 8: Prezentace obrázků.....	47
Obrázek 9: Test repertoáru rolových konstruktů nebo též Technika repertoárových mřížek (Role Construct Repertory Test, zkráceně REP test).....	48
Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1 (vlastní zdroj autorky)	56
Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2 (vlastní zdroj autorky)	57
Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 3 (vlastní zdroj autorky)	58
Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 4 (vlastní zdroj autorky)	59
Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 5 (vlastní zdroj autorky)	60
Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 6 (vlastní zdroj autorky)	61
Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 7 (vlastní zdroj autorky)	62
Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 7 vzhledem k hypotéze H3 (vlastní zdroj autorky)	63
Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 8 (vlastní zdroj autorky)	65
Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 9 (vlastní zdroj autorky)	66
Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 10 (vlastní zdroj autorky)	67
Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 11 (vlastní zdroj autorky)	68
Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 12 (vlastní zdroj autorky)	69
Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 13 (vlastní zdroj autorky)	70
Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 14 (vlastní zdroj autorky)	71
Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 15 (vlastní zdroj autorky)	72
Graf 17: Vyhodnocení otázky č. 16 (vlastní zdroj autorky)	73
Graf 18: Vyhodnocené otázky č. 17 (vlastní zdroj autorky).....	74
Graf 19: Vyhodnocení otázky č. 18 (vlastní zdroj autorky)	75
Graf 20: Vyhodnocení otázky č. 19 (vlastní zdroj autorky)	76
Graf 21: Vyhodnocení otázky č. 20 (vlastní zdroj autorky)	77

Graf 22: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)	78
Graf 23: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)	79
Graf 24: Vyhodnocení otázky č. 23 (vlastní zdroj autorky)	80
Graf 25: Vyhodnocení otázky č. 24 (vlastní zdroj autorky)	81
Tabulka 1: Typy reflexí	10
Tabulka 2: Metody vzdělávání (vlastní zdroj autorky).....	25
Tabulka 3: Vyhodnocení otázky č. 1 (vlastní zdroj autorky)	56
Tabulka 4: Vyhodnocení otázky č. 2 (vlastní zdroj autorky)	57
Tabulka 5: Vyhodnocení otázky č. 3 (vlastní zdroj autorky)	58
Tabulka 6: Vyhodnocení otázky č. 4 (vlastní zdroj autorky)	59
Tabulka 7: Vyhodnocení otázky č. 5 (vlastní zdroj autorky)	60
Tabulka 8: Vyhodnocení otázky č. 6 (vlastní zdroj autorky)	61
Tabulka 9: Vyhodnocení otázky č. 9 (vlastní zdroj autorky)	62
Tabulka 10: Vyhodnocení otázky č. 7 vzhledem k hypotéze H3 (vlastní zdroj autorky)....	63
Tabulka 11: Vyhodnocení otázky č. 8 (vlastní zdroj autorky)	65
Tabulka 12: Vyhodnocení otázky č. 9 (vlastní zdroj autorky)	66
Tabulka 13: Vyhodnocení otázky č. 10 (vlastní zdroj autorky)	67
Tabulka 14: Vyhodnocení otázky č. 11 (vlastní zdroj autorky)	68
Tabulka 15: Vyhodnocení otázky č. 12 (vlastní zdroj autorky)	69
Tabulka 16: Vyhodnocení otázky č. 13 (vlastní zdroj autorky)	70
Tabulka 17: Vyhodnocení otázky č. 14 (vlastní zdroj autorky)	71
Tabulka 18: Vyhodnocení otázky č. 15 (vlastní zdroj autorky)	72
Tabulka 19: Vyhodnocení otázky č. 16 (vlastní zdroj autorky)	73
Tabulka 20: Vyhodnocení otázky č. 17 (vlastní zdroj autorky)	74
Tabulka 21: Vyhodnocení otázky č. 18 (vlastní zdroj autorky)	75
Tabulka 22: Vyhodnocení otázky č. 19 (vlastní zdroj autorky)	76
Tabulka 23: Vyhodnocení otázky č. 20 (vlastní zdroj autorky)	77
Tabulka 24: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)	78
Tabulka 25: Vyhodnocení otázky č. 21 (vlastní zdroj autorky)	79
Tabulka 26: Vyhodnocení otázky č. 23 (vlastní zdroj autorky)	80
Tabulka 27: Vyhodnocení otázky č. 24 (vlastní zdroj autorky)	81

Příloha 1: Příklad vyhodnocení vyučovací hodiny	106
Příloha 2: Ukázka pedagogického (reflektivního) deníku	108
Příloha 3: Výtvarně nebo literárně zaměřené techniky	109
Příloha 4: Dotazník	111
Příloha 5: Otázky pro polostrukturované interview	116

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

- ASZTALOS, Ondřej, COUFALOVÁ, Jana (ed.). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDOVÁ, Renata (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
- JANÍK, Tomáš a Eva MINAŘÍKOVÁ. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-213-0.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901-6600-8.

- KOLÁŘ, Zdeněk, Věra RAUDENSKÁ a Věra FRÜHAUFOVÁ. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2001. ISBN 80-704-4361-8.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KORTHAGEN, F a Renata ŠIKULOVÁ. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC (eds.). *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5102-2.
- MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC (eds.). *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Překlad Dominik Dvořák. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8556-3.
- NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- Pešková, J; Lipertová, P. *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta, 1996, 292 s. ISBN 80-96039-09-9.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1821-7
- Skutil, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské- profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
- Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Gnosis, spol. s r.o., 2015, 118(14). ISSN 0139-5718.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 97- 80-247-1734-0.
- Veteška, J.,Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Zelina, M., *Kvalita školy a mikrovyučovací analýzy: Teoria-metodika-výsledky*. Bratislava: Poľana, 2006. 147 s. ISBN 80-89192-29-7.

Elektronické zdroje

- Akademické centrum osobnostního rozvoje* [online] Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.[cit. 2016-03-19]. Dostupné z: <http://www.acor.cz/>.
- BAKER, Ann, C. *Conversation As Experiential Learning*. [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP%2098-4.pdf>.
- CLIL.NUV: *Důležitost pedagogické reflexe* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/12-7-dulezitest-pedagogicke-reflexe.html>
- Conceptual metaphor: Lakoff, George* [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <https://georgelakoff.com/>
- Česká školní inspekce: *Výroční zpráva 2014/2015* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerexpress.html>
- Inventář znaků rozvojetvorného učení – Sebereflexe, metakognice a autoregulace: Hana Krykorková* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14197/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---SEBEREFLEXE-METAKOGNICE-A-AUTOREGULACE.html/>
- Learning from experience* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://learningfromexperience.com/media/2013/09/Moving-and-learning-EBLS-working-paper-13-1.pdf>
- MŠMT: *Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd?highlightWords=v%C3%BDzkumy>
- MŠMT: *OP Výzkum, vývoj a vzdělávání období 2014-2020* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/op-vvv>
- MŠMT: *Zařazování pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/28255/download
- Nakladatelství Portál: Učitel vždy ovlivňuje co a jak děti malují* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/ucitel-vzdy-ovlivnuje-co-a-jak-deti-maluji/53379/>
- Naše řeč - metafora ve větě: Bečka V. Josef* [online]. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5531>
- NUOV: *RVP gastronomie* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206541L01%20Gastronomie.pdf>
- NUOV: *Učíme děti učit se* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/12_Ucime_deti_ucit_se.pdf
- Pedagogická orientace, roč. 22, č. 2, rok 2012*, [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.npmk.cz/node/325>
- Pedagogická praxe: Nataša Mazáčová* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/32_mazacova.pdf
- Prezentace obrázků: Piktogramy* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://ojarovi.blogspot.cz/2010/12/cinnosti-piktogramy.html>

- Profesní rozvoj učitelů: Jana Kohnová (ed.)* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-1-version1-SBORNIK_CD_Profesni_rozvoj_ucitelu.pdf
- Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství: Spilková V.* [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/spilkovauv.doc>
- Psychodiadaktická aplikace metakognitivní teorie: Hana Krykorková* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf
- Psychologie, pedagogika: Pedagogická diagnostika, diagnostika školní třídy* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/pedagogick-diagnostika-diagnostika-koln.html>
- Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele: Danuše Nezvalová* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek08.htm>
- REFLEXE JAKO JEDNA Z METOD EVALUACE VÝCVIKŮ* [online]. [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/131/131.pdf>
- RVP: Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání* [online]. [cit. 2016-04-21]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/inkluzivn%C3%AD%20vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD/9235/PRIIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html/>
- Shutterstock: Prezentace obrázků* [online]. [cit. 2016-04-21]. Dostupné z: <http://www.shutterstock.com/s/pictogram/search.html>
- Studia paedagogica, roč. 19, č. 1* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/65/showToc>.
- V ROLI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE: ZDENĚK STRÁNSKÝ - VLASTIMIL ŠVEC* [online]. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114277/P_Psychologica_07-2003-1_10.pdf?sequence=1
- Varkey GEMS Foundation Global Teacher Status Index 2013: by Professor Peter Dolton* [online]. [cit. 2016-04-21]. Dostupné z: <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha 1: Příklad vyhodnocení vyučovací hodiny

Vyhodnocení vyučovací hodiny

PLÁN HODINY: cíle, výběr a rozmanitost činností, časový rozvrh, tempo atd.

Zdálo se v pořádku. Spousta žakových činností – škoda, že se úplně nevydařily. Opakování minulé hodiny bylo dobré – bavilo je odpovídat na mé otázky. Chtělo to podrobnější ukázky.

PROSTŘEDÍ: způsob sezení, teplota, větrání, světlo, bezpečnost atd.

Bez problémů. Kabel projektoru je nejlepší vést za tabulí – našel jsem při tom červený fix!

UČEBNÍ POMŮCKY: výběr, návrhy a použití

Současné použití tabule a projektoru se osvědčilo. Zapomněl jsem zkontrolovat, zda je na promítací plátno dobře vidět zezadu – jsem si ale téměř jist, že ano.

REALIZACE PLÁNU HODINY: vedení třídy, užití vyučovacích metod, úvod a závěr

Neurčil jsem úkol zcela jasně. (A není to poprvé.) Potřebuji lepší ukázku – měl jsem jim to předvést na tabuli. Skoro všichni to měli nakonec špatně: měl jsem je dříve zkontrolovat a opravit je, místo abych opravoval Toníkův a Petrův domácí úkol – to jsem klidně mohl udělat později, třeba i po hodině.

KOMUNIKACE: jazyk, hlas, řeč těla, odborné termíny, zpětná vazba, otázky, vysvětlo-vání, shrnutí

Dobré. Když jsem jim vysvětloval, co mají dělat, bylo by více pomohlo klást jim otázky – byli bychom mohli narazit na neporozumění.

VZTAHY S ŽÁKY: empatie, raport, ukázněnost, humor, reakce na pocity žáků

Skutečně dobré – fajn skupina. Někdy v pátek bývá těžké je zklidnit, když už se v duchu vidí před školou. Chvilí jsem mluvil s jejich třídním učitelem.

MOTIVACE: fantazie, ocenění, cíle, úspěch, smysl

Dobré, jen musím zajistit, aby příští hodinu většina z nich úkol úspěšně splnila.

SPLNĚNÍ CÍLŮ: test, domácí úkol

Ne, ale splním je příští hodinu. Žáci by měli být aktivnější – musím jim k tomu dát prostor.

OBECNÉ POZNÁMKY:

Příští páteční hodina by měla začít nějakou aktivitou, která by třídu trochu zklidnila.

Efektivnost hodiny (stupnice 1 – 5)

Dva úspěchy hodiny: Vytváří se dobrý vztah. Nakonec se zabrali do práce.

Návrh na zlepšení: Vtipy patří na konec hodiny, ne na začátek.

Jeden vyučovací princip, který se v hodině projevil: Ukazovat je lepší než říkat – příklady při ukázce pomáhají.

Kontrolní otázky pro hodnocení vyučovacích hodin jsou například, jestli byl sestavený kompletní formulář, jestli jej učitel vyplní po každém vyučování, používá-li učební cyklus a je-li vyvinuta snaha o zlepšení v problémových částech tohoto cyklu.¹²³

¹²³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. s. 367

Pedagogický reflektivní deník

Plán a struktura hodiny
<p>Podářilo se mi dodržet plán hodiny? Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovil/a? Podářilo se mi vyvážit obsahovou a jazykovou složku? Musel/a jsem někde zrychlovat/nastavovat? Dodržel/a jsem plánované pořadí aktivit? Zařadil/a jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá? Kdybych plánoval/a tutěž hodinu znovu, měnil/a bych ji? Jak? Budu muset změnit plán navazující hodiny?</p>
Průběh hodiny, úkoly a aktivity
<p>Která aktivita vyšla přesně tak, jak jsem měl/a v plánu? Která nevyšla podle plánu? Co k tomu vedlo? Jak jsem to řešil/a? Napadá mě teď jiné možné řešení? Se kterou aktivitou měli žáci problémy? Byly jejich problémy jazykové, nebo se týkaly obsahu? Jak je řešili? Rozuměli instrukcím? Jak řešili případné obtíže? Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekal/a? Jak reagovali na různé způsoby reprezentace? Který zafungoval nejlépe? Který byl nejhůře přijat? Který zafungoval jinak, než jsem očekával/a? Dařilo se mi monitorovat práci žáků? Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co to bylo? Bylo to nevyhnutelné? Jak se dařilo navázat? Jaké bylo chování žáků? Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?</p>
Jazyk
<p>Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali? Se kterými výrazy/strukturami měli žáci problémy? Jak jim s tím mohu pomoci? Které výrazy vnímali jako klíčové? Nevynechali některý? Převažovala komunikace v mateřském, nebo cizím jazyce? Musel/a jsem se někdy uchýlit k mateřskému jazyku, i když jsem to původně neplánoval/a?</p>
Žákovské reflexe
<p>Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny? Jak jim v tom příště pomoci? Jaké problémy popisovali? Jak jim předcházet? Kterou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou? Odpovídá to mým původním očekáváním? Jaká témata zmiňovali jako související – a jak tuto informaci mohu využít v plánování dalších hodin?</p>
Já
<p>Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj dnešní výkon ovlivnit? Jaký pocit mám z celé hodiny?</p>

Výtvarně nebo literárně zaměřené techniky

Koláž – obrázek zhotovený z různých materiálů (papír, přírodniny, látky, časopisy)

Karikatura – kreslení významných momentů nebo osob (i sama sebe), přičemž se nápadně zvýrazní důležité rysy

Komiks – neboli obrázkový seriál, ve kterém jsou chronologicky rozděleny krok za krokem jednotlivé aktivity (prožité nebo plánované)

Papírové bubliny – vztahuje se k určité akci, kdy se pro různé postavy vytvoří papírové bubliny s textem, situace se opakují tak, jak proběhly, k jednotlivým aktérům se přiřazují bubliny podle toho, co řekli nebo jiné, co říct mohli, měli, aby se situace vyvíjela jinak

Kreslená mapa – zaznamenávání pocitů pozitivních (vrcholy), negativních (propasti)

Malba na sklo – dialog beze slov, kdy každý z dvojice stojí na jedné straně skleněné tabule a pomocí barev vyjadřuje své pocity

Týmové logo – společný symbol, na kterém se má shodnout celá skupina. Lze ho doplnit společným mottem, který skupinu vystihuje nebo s ní nějak koresponduje

Hlava a srdce – ve vymezeném čase zaznamenání myšlenek do obrysu těchto dvou obrázků

Popis cesty – vyjádření výchozího bodu, průběhu a cíle, kdy jednotlivé dílčí zážitky doplňují most, hora, řeka, závora, křižovatka, poušť apod. Pro inspiraci je lépe předem položit otázky typu: Kam chci jít? Jakou mám náladu? Co vidím v dálce? S kým jsem na cestě? Jaké překážky vidím? Jak je překonám? Čím jedu?

Puzzle – každý účastník obdrží na prázdný dílek zajímavou událost nebo pocit, po složení vzniká obraz aktivity viděný očima skupiny

Čtyři ruce v hlíně – dvojice, která má zavázané oči, nesmí spolu hovořit, společně tvoří během patnácti minut společné dílo

Úvodník – prostor první stránky novin, ve kterém jde o snahu zaujmout zprávou podanou zajímavým způsobem

Literární kavárna – jednotlivci nebo malé skupinky pomocí veršů, písňe, krátkým příběhem prezentují prožitou aktivitu

Dokončování vět – doplňování vět, jejichž začátek zní například: Nikdy bych si nemyslel, že... Nejvíce mi pomohlo, když... Cítím se jako... a souvisí s určitou situací

Telegramy nebo SMS – krátká a výstižná sdělení týkající se pocitů z prožité události, která se vhodí do krabice (poštovní schránky). Následně se postupně čtou a rozebírají.

Sedm smyslů – popis následujících:

7 věcí, které jsi viděl,

6 věcí, kterých ses dotkl,

5 věcí, které jsi slyšel,

4 věci, které jsi ochutnal,

3 věci, které jsi cítil (nosem),

2 věci, které sis myslel,

1 věc, kterou jsi cítil (srdcem)

List zpětné vazby – každý účastník svůj list papíru, na jehož druhou stranu ostatní zaznamenávají ohlas vůči němu k předchozí aktivitě, mohou i anonymně

Delta model – tři velké archy papíru pro popis úspěchů, pro návrh na změny a pro konkrétní nápady vedoucí ke změnám

Památná truhla a popelnice – shrnutí zážitků, kdy se jednotlivé pocity napíší na malé papírky. Přečtou se nahlas, negativní se roztrhají nebo zmačkají a vhodí do popelnice, pozitivní se vloží do truhly.¹²⁴

¹²⁴ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007.

Příloha 4: Dotazník

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Klára Blažková a studuji na UK Praha Filozofická fakulta, obor Pedagogika. Prosím o vyplnění dotazníku, jehož vyhodnocení poslouží k vypracování empirické části mé diplomové práce na téma Učitel jako reflektující praktik.

Předpokládám, že je pro každého člověka zcela přirozené zamýšlet se nad výsledky své práce. Mým cílem je analyzovat procesy reflexe a sebereflexe učitelů středních škol, a vytvořit tak přesný obraz o tom, jak reflexi a sebereflexi vnímají a používají v praxi.

Dotazník je zcela anonymní, proto žádám o upřímné odpovědi z důvodu jeho relevantnosti. Děkuji za Váš čas strávený jeho vyplňováním, které by nemělo trvat déle než 10 minut.

Položky pro dotazník

1. Předměty, které vyučuji, jsou podle mého názoru u většiny žáků oblíbené:

(1 varianta)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím

2. Důležitý význam pro mé pedagogické postupy přikládám názoru od: (i více variant)

- žáků
- kolegů
- vedení školy
- rodičů žáků
- nechci znát názor

3. Provádím sebereflexi ve své pedagogické praxi? (1 varianta)

- ano, běžně z vlastní iniciativy
- ano, vyžaduje to vedení školy
- ne

4. Sebereflexi provádím: (1 varianta)
- intuitivně
 - systematicky (podle naučených metod)
 - nevím, neumím posoudit
 - neprovádím
5. Dokážu uplatnit závěry své sebereflexe v pedagogické praxi? (1 varianta)
- ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne
 - nevím
6. Jako způsob podporující mou sebereflexi používám nejčastěji: (1 varianta)
- vnitřní přesvědčení
 - nařízenou podporu ze strany vedení
 - nevím, neumím posoudit
7. Jak často vědomě reflektuji svou pedagogickou činnost? (i více variant)
- před každou výukou
 - v průběhu výuky
 - po každé vyučovací hodině
 - po absolvování celého výukového dne
 - 1x týdně
 - méně často
 - pouze když vyvstane problém
 - v jiném časovém úseku,
uved'te.....
 - nikdy
8. Metody reflexe, které pravidelně nebo opakovaně používám: (i více variant)
- vlastní hospitace u kolegy
 - hospitace ze strany vedení školy
 - videozáznam
 - rozhovor s kolegy
 - dotazník

- vlastní analýza práce
- seberefektivní otázky
- deník učitele
- jiná metoda (uved' jaká).....

9. Jaký důvod mi nejvíce brání v používání metod a technik reflexe? (1 varianta)

- nedostatek času
- technická náročnost
- reflexi nepovažuji za důležitou
- nic mi nebrání
- jiný důvod (uved' jaký).....

10. Zaznamenávám si pravidelně výsledky sebereflexe? (1 varianta)

- ano-náhodnými poznámkami
- ano-souvislým záznamem
- ano-jinak, doplň
- ne-zaznamenávám

11. Model ALACT od autora F. Korthagena: (1 varianta)

- znám a využívám
- znám, ale nevyžívám
- zaslechl(a) jsem o něm, ale nevím podrobnosti
- vůbec neznám

12. Hlavní problém mých potenciálních neúspěchů spatřuji v: (1 varianta)

- daném předmětu
- žákovi
- vedení školy
- společnosti
- sobě samém
- nevidím žádný problém

13. Nejvíce zkušeností s využíváním metod a technik reflexe a sebereflexe jsem získal(a):

(1 varianta)

- v pregraduálním vzdělání
- v postgraduálním vzdělání
- v rámci celoživotního vzdělávání
- nikde, jedná intuitivně

14. Jakou důležitost v souvislosti s pedagogickou činností přikládám sebereflexi?

(1 varianta)

- žádnou
- nízkou
- střední
- vysokou
- velmi vysokou

15. Domnívám se, že čím častěji používám reflexi a sebereflexi ve vyučování, tím zvyšují

kvalitu výuky: (1 varianta)

- ano
- ne
- nevím, neumím posoudit

16. Mám zájem zdokonalit pedagogické postupy pomocí sebereflexe: (1 varianta)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím, neumím posoudit

17. Zajímám se o informace a dostupné zdroje související s reflexí a sebereflexí:

(1 varianta)

- ano
- ne
- uvažuji o tom, že se začnu zajímat

18. Mám zájem dále prohlubovat své znalosti ohledně reflexe a sebereflexe formou:

(i více variant):

- seminářů
- workshopů
- vzdělávacích programů
- sebevzděláváním
- nemám zájem
- jinou formou (uved' jakou).....

19. Pohlaví: (1 varianta)

- žena
- muž

20. Název školy, na které v současnosti

působím:.....

21. Zařazení: (1 varianta)

- učitel všeobecně vzdělávacích předmětů
- učitel odborných předmětů
- učitel odborného výcviku

22. Délka pedagogické praxe: (1 varianta)

- do 2 let
- do 5 let
- do 10 let
- nad 10 let

23. Počet let od posledního dokončeného pedagogického vzdělání: (1 varianta)

- do 2 let
- do 5 let
- do 10 let
- více jak 10 let
- nemám dokončené pedagogické vzdělání

24. Nejvyšší ukončené vzdělání: (1 varianta)

- Magisterské
- Bakalářské
- Středoškolské

Příloha 5: Otázky pro polostrukturované interview

Příklady otázek pro polostrukturované interview:

Mohl(a) byste mi říct, proč jste se rozhodla pro práci učitele odborného výcviku?

Jak chápete reflektování v rámci vaší profese?

Jakými způsoby reflektujete?

Jak často reflektujete?

Zajímalo by vás nějaké vzdělávání ohledně reflexe a sebereflexe, například přednáška, školení apod.?