

SEBEREFLEXE STUDENTŮ V PREGRADUÁLNÍ DIDAKTICKÉ PŘÍPRAVĚ

Vlastimil Švec

Klíčová slova: Sebereflexe, vnitřní dialog, didaktická příprava, deníkové záznamy, sebereflexe studijního stylu, seberefektivní analýza pedagogických etud, seberefektivní bilance, zdroje sebereflexe (vnitřního dialogu).

Anotace: V práci jsou nejprve uvedena některá obecnější východiska sebereflexe v pregraduální přípravě učitelů. Sebereflexe je chápána jako vnitřní dialog studenta. Těžiště práce je v popisu zkušeností s uplatňováním sebereflexe ve výuce obecné didaktiky. Autor formuluje na základě těchto zkušeností některé závěry a doporučení.

Úvod do problematiky

Problém sebereflexe v učitelské přípravě není problémem novým. Je objasňován zejména v zahraničních studiích. Jejich autoři popisují modely seberefektivní přípravy učitelů a shrnují zkušenosti z jejich praktického uplatňování (např. Clarke 1994, Korthagen 1985), charakterizují techniky sebereflexe a možnosti jejich využití (Bolin 1988, Korthagen 1992 a další). Někteří autoři se věnují podrobněji speciálním seberefektivním technikám. V posledních letech stoupá zájem např. o zkoumání metafor jako jedné ze seberefektivních technik v učitelské přípravě (Bulough 1994, Johnston 1994, Ritchie 1994).

V naší literatuře studie zaměřené na problematiku sebereflexe v učitelské přípravě teprve vznikají. Kromě přehledových studií (např. Nezvalová 1994, Švec 1995) byly již publikovány práce shrnující zkušenosti z uplatňování sebereflexe v přípravě učitelů (Slavík - Šiňor 1993, Slavík - Čapková 1994, Spilková 1994). Problematika sebereflexe v učitelské přípravě se stává také předmětem výzkumných projektů (např. Švec - Šimoník, Budiš - Svatoš - Filová 1996).

Práce popisující zkušenosti a poznatky ze seberefektivní praxe ve vzdělávání učitelů

se týkají většinou přípravy studentů v předmětových didaktikách, např. v didaktice chemie a didaktice výtvarné výchovy (Budiš 1995, Slavík - Čapková 1994). Tito studenti (třetího a čtvrtého, popř. pátého ročníku studia na pedagogické fakultě) již disponují elementárními pedagogickými zkušenostmi (z mikrovyučování, pedagogických výstupů). Přitom se však oprávněně poukazuje na to, aby se začínalo se seberefektivní přípravou studentů již na začátku jejich studia na fakultě (Nezvalová 1994). Pokusili jsme se proto v zimním semestru škol. roku 1995/96 v seminářích z obecné didaktiky (2 hodiny týdně) u dvou studijních skupin 2. ročníku vyzkoušet a ověřit některé možnosti sebereflexe. V této práci shrnujeme první zkušenosti z tohoto ověřování.

Vycházeli jsme z toho, že naši studenti ve druhém ročníku studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů disponují pouze základními pedagogickými a psychologickými poznatky. Stáli jsme proto před otázkou, jak rozvíjet sebereflexi u těchto studentů. V literatuře se sebereflexe obvykle chápe jako zamýšlení se studenta nad sebou samým, zpětné ohlédnutí se za svými myšlenkami, pocity, postoji a svým jednáním (Průcha -

-Walterová - Mareš 1995, s. 196). *Sebereflexe lze také rozumět vnitřní dialog*, který student vede sám se sebou, když zaujímá kritický odstup od svých zážitků a snaží se je srovnávat a hodnotit, popř. i korigovat. Vnitřní dialog se tak stává jakýmsi „profesionálním svědomím“ budoucího učitele. Toto pojetí sebereflexe je východiskem našich dalších úvah.

Sebereflexe jako vnitřní dialog studenta

Při sebereflexi chápáné jako „*vnitřní dialog*“ si student *uvědomuje* svoje poznatky, zkušenosti, myšlenky a prožitky z výuky pedagogických (popř. psychologických nebo i jiných) předmětů, z pozorování pedagogické komunikace (při hospitacích nebo prostřednictvím videozáznamů), z pedagogických výstupů i z řešení simulovaných nebo reálných pedagogických situací. Při tomto dialogu dochází k *popisu analýze*, popř. i k *hodnocení a zobecnování* pedagogických poznatků, zkušeností, způsobů jednání i prožitků, které si student zpětně vybavuje. Vnitřní dialog může vyústit ve stanovení dalšího pedagogického postupu studenta (např. pro řešení podobných nebo dalších pedagogických úloh a problémů, situací).

Vnitřní dialog studenta může být *navozovaný zvnějšku* (např. otázkami a podněty učitele didaktiky, cvičného učitele, kolegy - studenta), nebo vychází z *vnitřní potřeby* studenta. K ní ovšem může řada studentů dospět na základě prožitků a zkušeností z pedagogických situací, ať již navozovaných v seminářích a cvičeních, nebo řešených v reálné školní praxi, např. při výstupech.

Účinný vnitřní dialog tedy předpokládá:

- vnitřní motivaci studentů reflektovat vlastní prožitky, poznatky, zkušenosti, názory apod.,
- seberefektivní dovednosti studentů (které by si měl student začít osvojovat již od prvního ročníku studia na fakultě),

- příznivé prostředí (klima studijní skupiny) podněcující studenty k sebereflexi.

Je zřejmé, že základem vnitřního dialogu jsou *otázky*, které mohou mít různý charakter. Z hlediska zdroje můžeme rozlišit otázky „*vnější*“ (kladené studentovi např. učitelem didaktiky) a „*vnitřní*“ (které student klade sám sobě). Smyslem osvojování seberefektivních dovedností je, aby se student naučil klást si „*vnitřní*“ otázky a odpovídat na ně. „*Vnější*“ otázky při tom mohou vyvolat řadu různých „*vnitřních*“ otázek studenta, jejichž obsah i úroveň jsou ovlivněny danou pedagogickou situací a zejména osobností studenta (jeho kognitivním stylem, schopnostmi, potřebami atd.).

Otázky navozující vnitřní dialog se mohou lišit svým obsahem, tj. tím, na co jsou zaměřeny. Mohou to být např. otázky umožňující zamýšlet se nad vlastním učením v obecné didaktice, nad vlastním jednáním při mikrovyučování, pedagogických etudách a výstupech, nad pozorovanými didaktickými jevy při hospitacích apod. Z hlediska specificky didaktického se mohou otázky navozující vnitřní dialog týkat cílů a obsahů výuky, jejích forem a metod, které student projektuje, realizuje (např. při mikrovyučování nebo při pedagogickém výstupu) nebo pozoruje (při hospitacích, při sledování mikrovýstupů a pedagogických etud svých kolegů apod.).

Důležité je rozlišení otázek podle jejich úrovně (tj. hloubky sebereflexe). Z tohoto hlediska můžeme rozlišit tři základní kategorie otázek:

- *popisné otázky*, umožňující zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci, např. v semináři, při pedagogické etudě (mikrovyučování) nebo v klíčových částech vyučovací hodiny (toto zpětné ohlédnutí studenta za svým jednáním lze podpořit videozáznamem jeho pedagogické činnosti): „*Co jsem vlastně*

dělal(a)? Co jsem při tom prožíval(a)? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci?“ apod.;

- *kauzální otázky*, směřující k podrobnější analýze vlastního jednání a jeho příčin v dané pedagogické situaci a k uvědomování si souvislostí tohoto jednání se svými znalostmi, rysy osobnosti apod., např.: „*Proč jsem jednal(a) právě takto? Co mne k tomu asi vedlo? Co ovlivnilo moje jednání?*“;

- *otázky rozhodovací*, podněcující k hledání možnosti jiného (např. účinnějšího) jednání v dané pedagogické situaci i k hledání možností svého dalšího profesionálního rozvoje: „*Jak bych mohl(a) v této situaci jednat jinak? Co to předpokládá? V čem bych chtěl(a) změnit svůj styl učení? Co potřebuji k tomu, abych lépe porozuměl(a) žákům a pedagogické komunikaci?*“ apod.

Student si tedy při vnitřním dialogu odpovídá na řadu otázek, umožňujících zpětně si uvědomit své jednání, myšlení, postoje i prožitky. Průběžný vnitřní dialog (podněcovaný např. deníkovými záznamy v průběhu semestru) umožňuje studentovi analyzovat a srovnávat nové a starší soubory pedagogických zkušeností, nová a dřívější rozhodnutí v podobných pedagogických situacích a tím mu zároveň poskytuje podněty k sebezdokonalování. Jde o neustálou představbu „vlastní výbavy“ potřebné v učitelské profesi (Roth 1989).

Vedle této *zpětinovazební funkce* může vnitřní dialog plnit funkci *analytické interpretace* pedagogických zkušeností studenta, a to i s využitím vhodně prezentované psychologické a pedagogické teorie (pedagogických poznatků, které si již student osvojil, ale i poznatků, které mu dosud „chybí“ při interpretaci nových zkušeností a které mu lze proto nabídnout, např. v seminářích). Interpretace může mít formu vědomé analýzy zkušeností studenta, při níž hledá pravidelnosti a struktury v těchto zkušenos-

tech a rámce pro jejich variování (Thiemann 1983).

Tato interpretace je východiskem *sebezdokonalování studenta*. Vnitřní dialog má proto významnou úlohu v autoregulaci pedagogické činnosti studenta a v jeho sebevýchově. Vnitřní dialog vlastně mění sebepoznání v sebevýchovu studenta ve vědomé vytváření a upevňování nových, žádoucích prvků jeho jednání (Kon 1988, s. 214).

Z předcházející části této práce vyplývá, že vnitřní dialog studenta je *uvědomovaný a slovně sdělitelný* (srov. Slavík - Siňor 1993). Je užitečné vést si o vnitřním dialogu písemné (např. deníkové) záznamy. Smyslem psaní je totiž zaznamenat události a zkušenosti, které lze zpětně vyvolat a popř. i znovu prožít; je to způsob, jak analyzovat a pochopit svoje zkušenosti, názory i prožitky (Csikszentmihalyi 1996, s. 196). Zpětná analýza vlastního jednání i zkušeností se může stát východiskem dalšího, obvykle hlubšího vnitřního dialogu.

Vnitřní dialog umožňuje, aby si student osvojoval didaktické vědomosti a dovednosti „zevnitř“ (tj. uvědomováním si a verbalizací vlastních zkušeností i prožitků z procesu osvojení těchto vědomostí a dovedností).

Možnosti sebereflexe (jako vnitřního dialogu) ve výuce obecné didaktiky

Semináře z obecné didaktiky byly zaměřeny na vytváření základů dovedností pozorovat a analyzovat pedagogickou komunikaci ve vyučovacích hodinách, seberefektivních dovedností (dovedností vnitřního dialogu), dovedností analyzovat svůj studijní styl, dovedností vymezit výukové cíle tématu a vyučovací hodiny a analyzovat učivo z psychodidaktického hlediska, dovedností formulovat učební úlohy a analyzovat učební úlohy z hlediska jejich ope-

rační struktury, dovedností volit výukové metody, dovedností připravit a zrealizovat v seminární skupině výklad nového učiva a rozhovor. Současně semináře vytvářely základy budoucích profesionálních postojů ke škole, žákům, výuce apod. Jejich smyslem bylo také podněcovat pozitivní rysy studentova pojetí výuky (podrobněji Švec 1995b). V seminářích byly uplatněny aktivizující formy a metody (diskuse, skupinová práce, situační a inscenační metody, k nimž patří i pedagogické etudy) a metoda pozorování (hospitace na základní škole).

V seminářích z obecné didaktiky jsme studentům nabídli využití sebereflexe formou vnitřního dialogu v těchto formách:

- průběžná sebereflexe, umožňující zamýšlet se nad semináři z obecné didaktiky a verbálně vyjádřená prostřednictvím stručných deníkových záznamů, pořizovaných po každém semináři,
- sebereflexe vlastního stylu učení studenta (který měl možnost autodiagnostikovat s využitím dotazníku studijního stylu),
- sebereflexe spočívající v zamýšlení se nad pedagogickou etudou (jejím smyslem bylo demonstrovat v seminární skupině řešení základních didaktických úloh, např. výklad učitele, rozhovor se žáky apod., a to v rozsahu 10-15 minut),
- seberefektivní balance studentových zkušeností, poznatků a prožitků z výuky obecné didaktiky, ale i balance jeho dosavadní cesty k učitelské profesi (na základě námětů, které jsme studentům poskytli jako východisko jejich seminární práce; téma „Cesta k učitelské profesi“ bylo totiž jedním z témat seminárních prací, z nichž si studenti mohli vybrat).

Jednotlivé formy sebereflexe se liší svým obsahovým zaměřením i šíří záběru. Nejrozsáhlejší jsou seberefektivní balance, které zahrnují také díleč sebereflexe, vztahující se k analýze vlastního studijního stylu a peda-

gogickým etudám. Deníkové záznamy zachycují ve stručné podobě sebereflexi studijního stylu a zkušeností i prožitků z pedagogické etudy. Také výsledky ostatních uvedených forem vnitřního dialogu vyjadřovali studenti písemně.

Každý ze studentů (celkem bylo v obou studijních skupinách 34 studentů) si mohl zvolit jednu z uvedených forem sebereflexe. 35 % studentů zvolilo deníkové záznamy, 15 % studentů reflektovalo svůj studijní styl, 20 % studentů vyjadřovalo výsledky svého vnitřního dialogu nad pedagogickou etudou, 25 % studentů psalo seberefektivní balance a 5 % studentů zvolilo více nabídnutých forem sebereflexe (nejčastěji reflexivní analýzu svého studijního stylu a pedagogické etudy).

S výsledky sebereflexe studentů jsme většinou pracovali (diskutovali o nich, popř. se je pokoušeli blíže objasnit) na konzultacích a při zkoušce z obecné didaktiky (zkouška byla sice zaměřena na zjištění pochopení základní didaktické problematiky formou rozhovoru a diskuse, ale zároveň jsme se při ní pokusili o interpretaci studentových seberefektivních výpovědí). Jeden seminář byl věnován analýze výsledků autodiagnostiky studijního stylu. V seminářích, jejichž těžištěm byly pedagogické etudy, nás zajímala bezprostřední ústní sebereflexe studentů, ale i jejich písemná seberefektivní výpověď.

Pokusíme se ilustrovat naznačené formy sebereflexe (vnitřního dialogu) příklady autentických studentských výpovědí. Tak více vystoupí do popředí smysl vnitřního dialogu ve výuce obecné didaktiky.

Studentské deníkové záznamy

Na začátku semestru jsme studentům doporučili vést si po každém semináři stručné písemné záznamy svých zkušeností,

prožitků apod. Poskytl jsem jim některé náměty sebereflekujících otázek, např.: „*Co jsem si v průběhu tohoto semináře uvědomil(a)? Jaké jsem měl(a) pocity? Co mně v průběhu semináře napadlo z hlediska mé budoucí učitelské profese?*“

Studenti nebyli dosud zvyklí na tento způsob práce a v průběhu semestru se vlastně učili analyzovat a zaznamenávat svoje pocity, představy i zkušenosti. V sebereflexích tohoto typu se nejčastěji objevoval **popis pocitů studenta a sekundárně i hodnocení seminářů**. Pro ilustraci uvádíme typické výpovědi jedné studentky:

2. 10. *Je to teprve začátek, ale nevím, nevím ... je to spíše samá teorie ... myslím, že praxe je něco jiného* (šlo o seminář věnovaný vymezování výukových cílů - pozn. V. Š.)...16. 10. *Nejsou to špatné semináře, ale já dávám přednost odborným předmětům ... ale i zde jsem se dozvěděla spoustu věcí...* (šlo o diskusi k autodiagnostice studijního stylu - pozn. V. Š.)... 23. 10. *Byli jsme na hospitaci v 5. třídě, moc milá paní učitelka... cítila jsem se tam příjemně, ale nevím, jestli tam vpředu bych chtěla stát já...*

Někteří studenti se pokusili **zamýšlet** se v diskutovaných, pozorovaných a jiných didaktických situacích **nad sebou**: ...2.10. *Seminář mne nebavil, samá teorie... ve mne zmatek...* 9. 10. *Došlo k pokroku, zaujal mne pouštěný videozáznam hodiny... Začala jsem o didaktice více přemýšlet, dělat si názory ...* 16. 10. *Dotazník stylu učení byl velmi zajímavý... při vyplňování dotazníku jsem se dost zamýšlela nad sebou a došla k závěru, že není dobré mít opačný styl učení, než k jakému bych měla směřovat své žáky...* 23. 10. *Hospitace - poprvé jsem se dostala do role pozorovatele dění ve třídě... zamýšlela jsem se nad tím, jak bych sama takovou hodinu vyučovala...* 30. 10. *Při studách svých kolegů jsem si smutně uvědomila, že mi dá ještě velkou práci naučit se být dobrou učitelkou ...*

Zajímavé jsou záznamy jedné studenty, z nichž je patrná **větší hloubka sebereflexe**: 2. 10. *Při přípravě na tento seminář - četbě materiálu o výukových cílech, mě zaujala skutečnost, že cíl je třeba formulovat vzhledem k žákovým požadovaným schopnostem a ne k učitelovým aktivitám ve třídě. Uvědomila jsem si, že žákovy schopnosti a dovednosti jsou cílem vyučovacího procesu... Také jsem si uvědomila důležitost přípravy učitele na hodinu... Je to první článek řetězu, na jehož konci jsou žákovy schopnosti ... Všechno, co učitel dělá, má velký význam, protože to zasahuje do osobnosti druhého člověka. ...* 9. 10. *Naučila jsem se dělat záznam z vyučovací hodiny, zdá se mi to užitečné. Líbil se mi videozáznam z hodiny prvouky ... Ráda pozoruji učitele, protože v nitru očekávám, že mi to dá odpověď na otázku, jestli to zvládnou taky, zároveň se mohu mnoho věcí naučit ...* 23. 10. *Hospitace v páté třídě v hodině přírodopisu. Na tuto hodinu jsem se velmi těšila a moje očekávání mě nezklamalo.... Obzvláště se mi líbilo, že paní učitelka v jedné hodině použila množství metod, které neustále obměňovala... Paní učitelka také podněcovala myšlení dětí... bylo vidět, jak děti motivuje...*

Z analýzy deníkových záznamů vyplývá, že si studenti uvědomují zejména náročnost učitelské profese, potřebu osvojit si didaktické poznatky pro porozumění pedagogické komunikaci i potřebu „pracovat na sobě“.

Sebereflexe studijního stylu

Studentům byl zadán ve druhém semináři Vermuntův dotazník ILS, zjišťující čtyři skupiny proměnných: zpracování učiva, řízení učení, studijní motivaci a přístupy ke studiu (Mareš 1994). Současně obdrželi studenti informace k vyhodnocení dotazníku a k interpretaci jeho výsledků. Dotazník vyplnili v rámci přípravy na další

seminář, v němž jsme o stylech učení studentů diskutovali, a to i ve vztahu k ovlivňování stylu učení žáků metodami a formami výuky. Studenti měli také možnost vyjádřit se po tomto semináři formou písemné stručné výpovědi o vlastním stylu učení (např. zamyslet se nad způsoby vlastního učení, nad souvislostmi s učením žáků apod.). K tomu směřovaly tyto náměty otázek pro vnitřní dialog: „*Jaké jsou zřejmě výhody a nevýhody mého stylu učení? Co si začínám uvědomovat? Co pro zdokonalení svého stylu učení musím udělat? Jak bych zřejmě mohl(a) ovlivňovat styl učení svých (budoucích) žáků?*“ apod.

Uvádíme příklady některých seberefektivních výpovědí (v této i v další části stati začíná výpověď každého studenta velkým písmenem; od sebe jsou výpovědi jednotlivých studentů odděleny třemi hvězdičkami): *Dotazník mi již při vyplňování dal několik podnětů k učení, šlo o věci, které sice znám, ale které při učení příliš nepoužívám, například členění učiva na určité celky, důležitější sebekontrola... u svých žáků bych chtěla docílit hlavně toho, aby dokázali vidět souvislosti mezi poznatky, aby k učivu při-stupovali aktivně*** Když jsem se seznámila s výsledky inventáře, uvědomila jsem si, že postupy při učení, které jsem automaticky uplatňovala každý den, jsem předtím nedovedla blíže specifikovat ani konkretizovat. Moji slabou stránkou v učebním procesu se ukázalo být memorování učiva*** Ve 4. kategorii (přístupy ke studiu - pozn. V. Š.) jsem našel nejvíce „odchylek“. První dvě, vytváření struktur a používání znalostí, ukázaly hodnoty podprůměrné. Po pravdě mne to překvapilo. Vim, že vytváření struktur je velmi důležité pro komplexní chápání naučené látky. Nejsem si vědom těchto slabostí. Doposud mi můj učební styl stačil*** Uvědomil jsem si, že na stylu vyučování učitele bezesporu závisí styl učení žáků. Metodou diskuse, rozhovoru je vhodné nutit žáky*

k samostatnému uvažování nad předkládanými problémy, ke kritičnosti, nezávislosti, nepředkládat jen sled faktů, kterým musí věřit. Pro tento styl budu muset perfektně zvládnout techniku diskuse.

Je zřejmé, že bilance vlastního studijního stylu umožňuje studentům uvědomit si charakteristické rysy svého učení a potřebu zdokonalovat svůj styl učení i uvědomit si význam rozvíjení stylu učení žáků vhodnými metodami výuky.

Seberefektivní analýza pedagogických etud

Etudy, na které se studenti předem připravili, byly snímány videokamerou. Po každé etudě byl v seminární skupině přehrán její videozáznam, na který navazovala diskuse. Prožitky a zkušenosti i názory na etudy zaznamenávali studenti písemně až po semináři. Poskytl jsem jim náměty otázek k jejich vnitřnímu dialogu: např. „*Jaké jsem měl(a) pocity při přípravě etudy? Co mne napadlo? Jak jsem se cítil(a) při vlastní etudě? Co si na základě své etudy i pozorování etud svých kolegů začínám uvědomovat?*

Z analýzy písemných výpovědí vyplývá, že studenti si při vnitřním dialogu nad přípravou a analýzou pedagogické etudy uvědomují:

a) svoje pedagogické záměry : *Sama jsem se snažila co nejvíce žáky (kolegy - studenty, pozn. V. Š.) aktivizovat*** Snažila jsem se o přiměřenost a názornost.*

b) rozdíly prožitků před etudou a v jejím průběhu: *Když jsem se doma pokoušel zkusit si část etudy, tak to nevypadalo dobře, ale jak člověk předstoupí před větší počet lidí, tak se to změnil*** Byla pro mě hrůza vystoupit před svými kolegy, měla jsem pocit, že mi budou klást otázky, na které nebudu umět odpovědět. Ale při etudě jsem se tak necítila...*

c) význam etud pro zvládnutí základů učitelské profese: *Podle mého názoru jsou tyto*

*výstupy dobré pro to, abychom se naučili správně vyjadřovat a vystupovat před tabulí *** Začínám si uvědomovat, že člověk může na sobě pracovat a zlepšovat se *** Každý z nás by se měl natočit na video ...*

d) určité omezení etud a potřebu přímého kontaktu se žáky: ... důležitým faktorem jsou žáci sami, a ti mi tady chybějí. Spolužáci nemohou nahradit žáky 6. třídy *** Při etudách chybí to nejdůležitější - kontakt se skutečnou třídou ...

e) kvalitu svého vystoupení i vystoupení kolegů: *Uvědomila jsem si, jakou roli hraje při práci učitele jeho vlastní osobnost, někteří kolegové mají problémy s hlasitostí *** Myslím si, že budu muset zapracovat na pohybech a vystupování před tabulí, tempo mého výkladu bylo dost rychlé ...*

Seberefektivní bilance

Seberefektivní bilance studentům umožnila komplexnější (mnohostrannější) a hlubší vnitřní dialog se sebou samým. Studenti mohli využít námětů otázek, které jsou uvedeny u předcházejících forem sebereflexe. Nabídl jsem jim také některé další, spíše šířeji formulované otázky pro tento vnitřní dialog, např.: „Co mne inspirovalo k volbě učitelského studia? Co jsem poznal(a) a uvědomil(a) si při hospitacích ve škole? Co mi dává (nedává) obecná didaktika? Jak vidím svůj další profesionální růst?“

Při tomto seberefektivním dialogu si studenti uvědomují:

a) motivy volby studia učitelství: *Velký vliv na to, že jsem právě povolání učitele objevila jako to, které je schopno uspokojit moji touhu věnovat se studiu přírody (studentka s probací biologie - chemie - pozn. V. Š.), tak touhu věnovat se lidem, mělo moje setkávání s dětmi na letních táborech, kam jezdím od sedmé třídy...*

b) důležitost osobnosti učitelů (kteří studenti vyučovali na základní a střední škole)

pro úspěšnou pedagogickou komunikaci: ... *Jak jsem už řekla, ostatní učitelé používali při výuce metody klasické. Přesto je mezi nimi několik osobností, kterých si velice vážím. Důležité podle mě je, že byli každý jiný, každý k nám i učivu přistupoval jinak, ale přesto nás všichni hodně naučili. V tom vidím důležitý fakt, že nezáleží v první řadě na metodě, ale na osobnosti učitele, který tuto metodu používá...*

c) charakter výukových cílů, forem a metod, které byly uplatněny v hospitovaných vyučovacích hodinách: ... *Při hodině přírodopisu prováděla pokus nejen učitelka, ale i žáci. Jako organizační formu výuky zvolila skupinovou výuku. Zde vidím několik výukových cílů: jednak si osvojit nové poznatky na základě prováděného pokusu... ale učitelka vede žáky i k samostatnosti, rozvoji aktivity a tvořivosti, rozvoji kolektivní spolupráce...*

d) potřebu rozvíjet progresivní prvky vyučovacího stylu: ... *Mohu to hodně ovlivnit (styl učení žáků - pozn. V. Š.) svým stylem vyučování: žáci by měli pomoci pokusů, rozhovoru a podobných aktivizujících metod „objevit“ novou látku, v další fázi by si měli získané poznatky uspořádat, strukturovat a z tohoto základu by měli potom vycházet při využívání poznatků;... moderní škola kladla na žáky stále větší nároky... proto bych se je snažila vést tak, aby si z té spousty poznatků, kterými jsou zaplavováni, dovedli vybrat to podstatné a formulovali vlastní závěry. Myslím si, že i když už budu učitelkou, budu zároveň se svými žáky učit a rozvíjet také sebe sama...*

e) význam studia obecné didaktiky pro svůj profesionální vývoj: *V porovnání se začátkem semestru si pod slovem učitel dokáži představit něco mnohem konkrétnějšího. Jednak se můj ideál učitele, ke kterému spěji, poněkud projasnil, zpřístupnil a jednak jsem měla možnost pracovat na sobě.*

Pro srovnání uvádíme názor studentky, která na pedagogickou fakultu nastoupila po sedmileté praxi na základní škole: *Didaktika mě vede ke zpětnému zamýšlení se nad sebou jako učitelkou, k adresnému odbornému pojmenovávání určitých jevů vyskytujících se ve škole a v ýuce, učí mě novým vyučovacím metodám, správnému vytyčení si vzdělávacích cílů apod. Vede ke kreativě...*

f) možnosti dalšího seberozvíjení: *Mám před sebou ještě dva a půl roku studia. Doufám, že během té doby se budu stále více přibližovat od teorie k praxi... důležité je, abych byla ochotná stále hledat a nacházet nové cesty, postupy, řešení problémů...*

Závěry a doporučení

Z našich prvních zkušeností vyplývá, že sebereflexi založenou na vnitřním dialogu lze uplatnit i u studentů učitelství v první polovině jejich studia na fakultě (v našem případě ve výuce obecné didaktiky).

Sebereflexe studentů v didaktické přípravě má význam nejenom pro samotné studenty, ale i pro učitele obecné didaktiky. **Studenti se prostřednictvím sebereflexe zamýšlejí nad sebou v roli studenta, který si osvojuje didaktické vědomosti a dovednosti, ale do určité míry uvažují o sobě i jako o budoucím učiteli.** Reflektují svoje zkušenosti z doby, kdy byli sami žáky (a kdy se setkávali s různými učiteli), zpětně si vybavují svoje zkušenosti, postoje, prožitky apod. z průběhu didaktických seminářů, z hospitací, pedagogických etud (v nichž byli aktivními aktéry, nebo pozorovateli svých kolegů). Sebereflexe založená na sebezpoznání stylu učení umožňuje studentům hodnotit svůj přístup ke studiu i způsoby osvojování poznatků.

S využitím popsaných způsobů sebereflexivního dialogu studenti poznávají a uvědomují si:

- komplexnost a náročnost učitelské profese,

- význam didaktické teorie pro hlubší promýšlení pedagogické komunikace i pro analýzu pedagogických zkušeností,
- vztahy mezi prvky pedagogické komunikace (např. výukovými cíli - učivem - žáky - výukovými metodami),
- svoje pedagogické poznatky a elementární zkušenosti, svoji prekonceptci výuky (viz podrobněji Švec 1995b) i potřebu tuto prekonceptci zdokonalovat a měnit,
- potřebu pracovat na sobě.

Pro učitele obecné didaktiky jsou sebereflexivní výpovědi studentů prostředkem hlubšího poznání jejich motivů, názorů, postojů, poznatků, zkušeností, ale i emocí. Jsou zároveň východiskem sebereflexe učitele obecné didaktiky. Umožňují totiž zamýšlet se nad průběhem komunikace se studenty, nad obsahem, ale i formami a metodami didaktické přípravy. To však vyžaduje průběžně se sebereflexivními výpověďmi studentů pracovat.

Užitečné zřejmě bude, když si také učitel didaktiky povede sebereflexivní deník z průběhu didaktických seminářů, v němž zachytí svoje zkušenosti, ale zejména prožitky a názory. Lze očekávat, že konfrontace učitelových a studentských sebereflexivních záznamů umožní porozumět komunikaci se studenty v dané seminární skupině (zvláště, když učitel didaktiky uplatní i další diagnostické a autodiagnostické metody a techniky, např. dotazník klimatu studijní skupiny, posuzovací škálu apod. - viz např. Švec 1994).

Náměty, které jsme studentům poskytli u popsaných forem vnitřního dialogu, lze zařadit do kategorie otázek popisných a částečně též do kategorie otázek kauzálních a rozhodovacích. Tyto širší „vnější“ otázky vyvolaly u studentů (jak je zřejmé z uvedených příkladů jejich písemných výpovědí) různé „vnitřní“ otázky i odpovědi. Tyto výpovědi sice explicitně vyjadřují odpovědi studentů (jako záznam výsledku vnitřního

dialogu), ale jejich obsah implicitně zahrnuje i zaměření jejich „vnitřních“ otázek. Potvrzuje se, že hloubka vnitřního dialogu je zřejmě závislá zejména na dispozicích studenta (jeho vnitřní motivaci poznávat a zdokonalovat se, jeho schopnostech a dovednostech reflektovat a hodnotit svoje zkušenosti, poznatky a prožitky aj.). Zároveň se však domníváme, že vnitřní dispozice studentů klást si sebereflekující otázky lze kultivovat i rozvíjet a nabídkou různých kategorií „vnějších“ otázek přispívat k tomu, že si studenti postupně budou klást otázky, navozující hlubší dialog (tj. otázky kauzální a rozhodovací).

Vnitřní dialog studenta tedy na jedné straně vychází (v různé míře) z vnějších podnětů (např. námětů poskytovaných učitelem didaktiky, podnětů zahrnutých v učebních textech), na straně druhé se seberefektivní dialog může stát východiskem vnějšího dialogu, např. s učitelem obecné didaktiky a kolegy - studenty v seminární skupině.

Popsali jsme čtyři zdroje seberefektivního dialogu studenta. K dalším zdrojům lze zařadit:

- *pozorování výuky* (pedagogické komunikace) při hospitacích na školách, analýza a hodnocení záznamů z tohoto pozorování,
- *videozáznamy* zachycující vyučovací hodiny (nebo jejich části) různých učitelů, které studenti analyzují, srovnávají a vyvozují z nich poznatky pro vlastní (budoucí) pedagogickou činnost,
- *pedagogické kasuistiky*, zahrnující popis a popř. i způsob řešení (event. také vývoj) didaktických situací, k nimž se studenti vyjadřují (např. navrhuji „svůj“, alternativní způsob řešení prezentované didaktické situace),
- *mikrovýstup* s několika žáky (realizovaný na škole mimo vyučovací hodinu nebo ve speciálně strukturované vyučovací hodině, v níž se vystřídá více studentů), zaznamenaný videotechnikou,

- *pedagogický výstup* studenta (realizace vyučovací hodiny), zaznamenaný videotechnikou,

- *obtížnější didaktické situace*, s nimiž se student setká (ať již v roli pozorovatele, nebo aktéra) v průběhu didaktické přípravy,

- *didaktická (resp. psychodidaktická) teorie*, umožňující fundovaněji analyzovat pozorované nebo prožité didaktické situace, popisovat a hodnotit vlastní elementární pedagogické zkušenosti; teorie ilustrovaná konkrétními didaktickými situacemi představuje zároveň tipy pro „dobrou výuku“ (viz např. Buchs 1985),

- *podněty navozující* (primárně nebo sekundárně) vnitřní dialog studentů (např. sebesposuzovací škály, projektivní dotazník studentova pojetí výuky, seberefektivní otázky nabízené učitelem didaktiky atd.); sebereflexi mohou navozovat i účelně koncipované *učební texty a studijní příručky* (v těchto pomůckách může student nalézt podněty k odhalení své prekoncepce výuky, nezbytnou didaktickou teorii a úlohy k procvičení a promyšlení didaktických dovedností - takto koncipovaný text podněcuje studenty k tomu, aby si osvojovali didaktické dovednosti s využitím seberefektivního dialogu - viz např. Švec - Filová - Šimoník 1996),

- *sebereflekující otázky*, které si klade samotný student (vnitřně motivovaný k sebereflexi a informovaný o způsobech sebereflexe).

Z uvedených zdrojů vyplývá, že ve výuce obecné didaktiky je účelné vnitřní dialog navozovat zevnějšku (podněty k sebereflexi mohou být více, či méně strukturované, od podrobnějších sebereflekujících otázek až po podněty k volnému zamýšlení se např. nad průběhem didaktických seminářů) a postupně vést studenty k potřebě zamýšlet se nad svým pojetím výuky, svými zkušenostmi a způsoby jednání v didaktických situa-

cích. Takto se mohou postupně vytvářet a rozvíjet také seberefektivní dovednosti studenta (dovednosti vést se sebou dialog).

V didaktických seminářích je užitečné studentům nabídnout různé seberefektivní techniky, aby si z nich mohli vybrat ty, které jim budou nejvíce vyhovovat a umožní hlubší vnitřní dialog. Kromě již zmíněných zdrojů a technik jsou užitečné další seberefektivní postupy (viz např. Korthagen 1992).

Naše zkušenosti potvrdily tezi, že studenta učitelství je žádoucí již od prvního ročníku studia na fakultě vést k seberefektivnímu dialogu, který je základem vnitřního profesního dialogu i v jeho budoucí školské praxi.

Literatura:

- BUDIŠ, J.: Nácvik řešení nestandardních situací u budoucích učitelů. In: Kolektiv: Učitel - vyučování - situace. Brno, Paido 1995, s. 7-29.
- BUEHS, R.: Tips für besseren Unterricht. Westermanns Pädagogische Beiträge, 37, 1985, č. 3, s. 96-98.
- BULLOUGH, R. V., Jr. - STOKES, D. K.: Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. American Educational Research Journal, 31, 1994, č. 1, s. 197-224.
- CLARKE, A.: Student-teacher Reflection: Developing and Defining a Practice that is Uniquely One's Own. International Journal of Science Education, 16, 1994, č. 5, s. 497-509.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: O štěstí a smyslu života. Praha, Lidové noviny 1996. 399 s.
- JOHNSTON, M.: Contrasts and Similarities in Case Studies of Teacher Reflection and Change. Curriculum Inquiry, 24, 1994, č. 1, s. 9-26.
- KON, I. S.: Hledání vlastního Já. Praha, Svoboda 1988. 275 s.
- KORTIIAGEN, F. A. J.: Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. Journal of Teacher Education, 36, 1985, č. 5, s. 11-15.
- KORTIIAGEN, F. A. J.: Techniques for Stimulating Reflection in Teacher Education Seminars. Teaching & Teacher Education, 8, 1992, č. 8, s. 265-274.
- MAREŠ, J.: Diagnostika stylu učení na počátku vysokoškolského studia. Školský psycholog, 1994, č. 3/4, s. 2-10.
- NEZVALOVÁ, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Pedagogika, 44, 1994, č. 3, s. 241-245.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995. 292 s.
- RITCHIE, S. M.: Metaphor as a Tool for Constructivist Science Teaching. International Journal of Science Education, 16, 1994, č. 3, s. 293-303.
- ROTH, R. R.: Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. Journal of Teacher Education, 40, 1989, č. 2, s. 31-35.
- SLAVÍK, J. - ČAPKOVÁ, D.: Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. Pedagogika, 44, 1994, č. 4, s. 377-388.
- SLAVÍK, J. - SIŇOR, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155-164.
- SPILKOVÁ, V.: Alternativní model přípravy učitelů I. stupně základní školy. In: Kolektiv: Stát se učitelem. Praha, Pedagogická fakulta 1994, s. 199-222.
- ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost, nebo potřeba? Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 105-112.
- ŠVEC, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Pedagogická orientace, 1995a, č. 15, s. 12-22.

ŠVEC, V.: Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995b, č. 2, s. 164-170.

ŠVEC, V. - ŠIMONÍK, O. - BUDIŠ, J. - SVATOŠ, T. - FILOVÁ, H.: Zefektivnění didaktické přípravy budoucích učitelů prostřednictvím sebereflexe. Grantový projekt Fondu rozvoje vysokých

škol 1996 (registrovaný pod číslem 0579).

ŠVEC, V. - FILOVÁ, H. - ŠIMONÍK, O.: Praktikum didaktických dovedností. Brno, Pedagogická fakulta 1996. 91 s.

THIEMANN, F.: Zur Funktion Alltäglicher Interpretationsarbeit: Wie Schulerfahrung organisiert wird. *Bildung und Erziehung*, 36, 1983, č. 2, s. 203-212.

JUBILEUM PEDAGOGICKÝCH FAKULT

V letošním roce slaví padesáté výročí existence Pedagogická fakulta na Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově univerzitě v Brně, Univerzitě Palackého v Olomouci a Univerzitě Komenského v Bratislavě.

Při této příležitosti probíhají v průběhu celého letošního roku na jednotlivých fakultách četné akce, jako zasedání vědeckých rad, vědecké konference, přednášky, semináře, výstavy, setkání s bývalými pracovníky a různé sportovní a společenské akce. Fakulty připravily k vydání vědecké sborníky a informační brožury.

Pedagogické fakulty vznikly v roce 1946 na všech tehdejších univerzitách Československé republiky na základě jednoho z prvních prezidentských dekretů a zákona o zřízení pedagogických fakult. Znamenalo to vyvrcholení dlouhodobých snah uskutečňovat přípravu učitelů všech stupňů na vysokoškolském, univerzitním základě. Tento průkopnický čin byl teprve později následován v ostatních evropských zemích.

Za celou dobu svého trvání, kdy prošly mnoha změnami a peripetiemi, potvrdily pedagogické fakulty oprávněnost své existence nejen v oblasti edukativní. S výsledky vědecké práce a poznatků pracovníků pedagogických fakult nejen z původních čtyř univerzit se setkávají čtenáři Pedagogiky na jejích stránkách.