

REFLEXÍ K DIVERZIFIKACI V UČITELSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

DANUŠE NEZVALOVÁ

Úvod

Jedním z velice dobře známých problémů v učitelském vzdělávání jsou subjektivní představy a teorie budoucích učitelů o vyučování a vzdělávání žáků. Tyto představy vycházejí z jejich předchozího vlastního vzdělávání, kdy se zúčastnili výukového procesu jako žáci. Setkali se s mnoha učiteli, určitým způsobem si osvojovali vědomosti a dovednosti. Tak si postupně vytvářeli své představy o výuce, prekoncepty pojmy, principy a subjektivní teorie. Tyto problémy jsou řešeny v mnoha výzkumných pracích v oblasti pregraduální přípravy učitelů v posledních dvou dekáдах (Anderson 1984; Korthagen 1992; Lortie 1975; Feiman-Nemser 1983;).

Při vytváření učitelských dovedností studentů v pregraduální přípravě často dochází ke snahám změnit studentovy prekoncepty a subjektivní teorie konfrontací s empiricky podloženými teoriemi o výuce. Jsou používány praktické příklady prezentovaných teorií, zadávána cvičení, jejichž cílem je transformovat jisté teoretické principy do praxe. Jsou prezentovány nové výukové strategie a vyučovací metody, je využívána zpětná vazba. Přesto, jak ukazují mnohé výzkumné studie, vliv profesionální přípravy učitele na myšlení a jednání budoucího učitele, je poměrně nízký (Zeichner, Tabachnick 1981; Lortie 1975). Studie často ukazují, že příprava, kterou budoucí učitelé obdrží, často není relevantní situací ve třídě, že se setkávají s problémy, pro které nejsou dobře připraveni (Vonk 1983).

V tomto příspěvku je analyzován přístup k vytváření profesionálních dovedností učitele na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, který je součástí řešení grantového úkolu GA ČR, jehož nositelem je Pedagogická fakulta MU v Brně a hlavním řešitelem doc. dr. V. Švec, CSc.

Teoretická východiska pro vytváření profesionálních dovedností budoucích učitelů

Koncept reflexe není jediným teoretickým východiskem při vytváření profesionálních dovedností budoucího učitele. Přesto byl preferován v předchozích výzkumných pracích (Nezvalová 1993, 1998). Reflexe a reflexní praxe jsou v literatuře široce diskutovány s různými, mnohdy kontraverzními přístupy. Objevení se, vlastně znovuobjevení reflexe v pedagogice se zdá být simultánní s měnící se koncepcí vědeckých a statistických přístupů na dynamické a osobní. Studie D. Schona (1983, 1987) ovlivnily popularitu pojmu reflexe. Reflexe byla zakomponována do různých programů učitelské počáteční a rozvíjející přípravy.

Terminologie pojmu reflexe v této oblasti je problematická. V literatuře je užíváno pojmu reflexe, reflexivní vyučování, reflexivní učitel.

J. Calderhead (1987) zahrnuje do tohoto pojmu vztah vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnání, hodnocení a řízení. Reflexivní vyučování může být dále analyzováno za předpokladu produktu reflexe (Calderhead 1989). Reflexivní vyučování se vyznačuje profesionálním růstem, které se vytváří přes adaptaci odpovědnosti k vlastní činnosti a analýze kritického hodnocení praxe. Reflexivní učitel je charakterizován hodnocením záměrů, souvislostí, postupů své práce na všech úrovních reflexí (Zeicher, Liston, 1987).

Je účinné zahrnout také konstruktivistickou teorii učení, která je založena na předpokladu, že student konstruuje význam z osobních hodnot, prekonceptů a zkušeností. Reflexe vlastní zkušenosti je klíčovým principem. Sdílená zkušenost je centrální aktivitou. Základní principy konstruktivistické teorie, které lze využít v profesionální přípravě učitele jsou následující (Lambert 1995):

- Vědomosti a prekoncepty jsou formovány se studentem. Studenta není možno považovat za "prázdnou nádobu", ale student si přináší své zkušenosti a prekoncepty o výuce. Proto je přijatelnější rekonstruovat dosavadní informace vzhledem k novým informacím. Proces vytváření vědomostí a dovedností je interaktivní.
- Studenti osobně spojují zkušenost s významem. Učitelé typicky vysvětlují význam informace, místo toho, aby zjišťovali, jak studenti chápou informaci. Význam pojmu by měl být konstruován na základě předchozí zkušenosti studenta.
- Výukové aktivity by měly umožnit studentovi získat přístup ke svým zkušenostem, vědomostem a prekonceptům. Tento přístup umožňuje využít toho, co student zná k interpretaci nové informace a konstrukci nového poznatku. Student spojuje nové informace s tím, co zná. Na základě tohoto spojení zabudovává nové informace a dává jim nový obsah.
- Učení je sociální aktivita a je posilováno sdílenou zkušeností. Studenti se učí s hlubším porozuměním když jsou schopni sdílet své myšlenky s ostatními, sdílet dynamický a synergetický proces myšlení s ostatními, zvážit názory ostatních a srovnat je s vlastními názory.
- Reflexe je základním aspektem konstruování vědomostí a jejich porozumění. Studenti musí být schopni reflektovat své činnosti a analyzovat způsoby jak konstruují vědomosti a jejich porozumění.
- Studenti hrají základní roli v hodnocení jejich vlastního procesu učení. Tradičně učitelé vymezí cíle a kritéria jejich hodnocení a hodnotí studentův rozvoj. Konstruktivistický přístup zdůrazňuje roli sebehodnocení studenta. To umožňuje studentovi vyjádřit jaké vědomosti a dovednosti získal a plánovat budoucí aktivity pro svůj vlastní růst.
- Student má možnost řídit svůj proces získávání nových vědomostí a dovedností. Jeho porozumění je širší a bohatší. Na základě vlastních zkušeností získává nové vědomosti, dovednosti a vytváří si nové hodnoty a prekoncepty.

Při vytváření profesionálních dovedností budoucího učitele se často vytváří teorie "správné výuky", které jsou předávány studentům a na jejichž základě by studenti měli změnit své představy o výuce a své subjektivní teorie. Tyto představy a subjektivní teorie v učitelském vzdělávání často přispívají k porozumění teoretických poznatků, které studenti získávají v oblasti pedagogických věd. Např. jestliže student neuspěje se svou představou učitele jako "vysílače informací" ve třídě, snaží se často zlepšit a být lepším "vysílačem", místo toho, aby změnili svou základní koncepci výuky (Watzlawick, Weakland a Fish 1974). Je to paradox změny: tlak ke změně často brání změně.

Základní principy v profesionální přípravě učitelů

Pokud profesionální příprava budoucích učitelů má pomoci rozvíjet jejich profesionální dovednosti, pak musí vycházet ze snahy porozumět jejich prekonceptům a subjektivním teoriím, porozumět způsobům, jak budoucí učitelé pohlíží na učení a vyučování, porozumět jejich názorům na výuku a jak konstruují tyto názory. To pomůže rozvíjet a vytvářet nové zkušenosti, upřesňovat jejich představy a subjektivní teorie během jejich profesionální přípravy. Změna nemůže být uskutečněna bez studenta. Změna může být uskutečněna jen tehdy, pokud si student změnu přeje. Základem pro profesionální učení, které vychází z mnoha zdrojů (teorie motivace, teorie reflexe, konstruktivismus, teorie změny) jsou následující principy:

1. Profesionální příprava učitele bude efektivní, vychází-li z vnitřních potřeb studenta (Fullan 1991).
2. Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li základem vlastní zkušenost studenta (Piaget 1970).
3. Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li student stimulován reflektovat detailně vlastní zkušenost (Zeichner 1983, Korthagen 1992).

Prekoncepty a subjektivní teorie výuky studentů učitelství jsou implicitní. Mají charakter představ, holistických konstrukcí reality, založených na zkušenostech a vědomostech každodenního života (Watzlawick 1978). Subjektivní teorie nejsou často více globální než nespecifikované představy o tom, jak by výuka měla vypadat. Je důležité, že student učitelství analyzuje své globální koncepty a subjektivní teorie o vyučování a učení, koncepty, které často mají charakter představ a činí explicitní implicitním. Takovouto analýzou mohou slabé stránky v konceptech a subjektivních teoriích být zřetelné a jsou předpokladem pro dosažení jisté úrovně profesionálních dovedností studentů učitelství.

V profesionální přípravě studentů učitelství v pedagogických disciplínách Korthagen (1985) doporučuje:

1. Napomoci studentům nalézt jejich vzdělávací potřeby.
2. Pomoci studentům vytvořit užitečné zkušenosti.
3. Pomoci studentům reflektovat detailně jejich zkušenosti.

Tyto postupy není nutno aplikovat ve výše uvedené sekvenci. Často studenti neznají své vzdělávací potřeby. V tomto případě můžeme například začít zkušenostmi, využít mikroteachingu, kdy student vyučuje skupinu svých kolegů. V jiném případě je možno využít reflexe předchozí zkušenosti, např. požádat studenta, aby reflektoval metody výuky svého oblíbeného učitele na střední škole a srovnal je s těmi, které právě použil. Uvedené postupy často působí společně. Reflektující zkušenost (3) si student může uvědomit své vzdělávací potřeby (1), které pak následně vytvářejí nové zkušenosti (2).

Při reflexi činnosti studenta může být velmi užitečná technika (video, magnetofon). Vlivem stresu může student zapomenout na některé své činnosti. Student pak může objevit i detaily svých aktivit, může posoudit efektivitu použitých metod. Tato technika výrazně napomáhá reflexi. Na základě reflexe může student učitelství učinit změny ve svých konceptech, subjektivní teorii. Vysokoškolský učitel je facilitátorem procesu změny. Změna není výsledkem práce vysokoškolského učitele, kdy student učitelství je objektem změny, ale studenta učitelství, který je subjektem změny.

Formy reflexe v procesu profesionální přípravy učitelů

V procesu profesionální přípravy učitelů v oblasti pedagogických disciplín lze využít různých forem reflexe. K nejběžnějším náleží: výzkum, případová studie, pedagogický deník, písemné hodnocení, vedení pedagogické praxe, aktivity v seminářích a diskuse (Zeichner 1987; Valli 1992). V projektu přípravy budoucích učitelů přírodních věd pro druhý stupeň základní školy a pro střední školy bylo využito následujících forem reflexe: akční výzkum, případová studie, mikrovyučování, referování a vzájemné komentování referátů včetně sebereflexe.

Výzkum

Budoucí učitelé provádějí jednoduchý výzkum na škole. Tento výzkum přímo souvisí se změnami a zlepšeními učitelské praxe. Často je používáno strategie řešení problémů. Budoucí učitelé formulují problémy, které chtějí řešit. Pak determinují informace, které by napomohly porozumět problémům a stanoví, jak zjistit tyto potřebné informace. Generují různé myšlenky k řešení situace, rozhodují, jaké řešení vyberou, porovnávají je s kritérii a hodnotí svou aktivitu a rozhodování. Shromažďují a analyzují potřebná data, rozvíjejí své dovednosti v řešení problémů. Budoucí učitelé jsou podporováni k reflexi relevantního výzkumu, získávají zpětnou vazbu od vysokoškolských a ostatních učitelů a studentů. Budoucí učitelé jsou vedeni k reflexi a ke kritickému hodnocení sebe samého a školy.

Případové studie

Případové studie popisují skutečné události ve třídě, aplikují teorie a principy na konkrétním případě. Pečlivě popisují každý detail situace, kontext a historii situace, myšlení a pocity různých účastníků. Studenti jsou žádáni, aby reflektovali tyto případy a získali tak lepší porozumění v důležitých a někdy konfliktních

teoretických předpokladů. Tyto studie naznačují konflikt nebo problém a studenti navrhnou svá doporučení pro řešení situace.

Mikrovýstupy

Tato strategie je dalším způsobem podpory reflexe. Studenti mají možnost učit se z konkrétní zkušenosti při simulované výuce. Studenti předvádějí ukázky částí vyučovacích hodin za použití malých skupin ostatních studentů (mikroteaching). Studenti si pečlivě připravují své mikrovýstupy. Simulovaná situace přibližuje realitu ve třídě. Po mikrovýstupu studenti reflektují svou činnost. Účinnost reflexe zvyšuje videozáznam nebo zvukový záznam. Studenti ve skupině následně vzájemně spolupracují. Studenti učitelství sledují, analyzují a kriticky hodnotí pod vedením vysokoškolského učitele svou vyučovací činnost. Reflektují silné a slabé stránky svého mikrovystoupení. Tato diskuse nemusí být vedena pouze vysokoškolským učitelem, ale také ostatními studenty učitelství (peering). Cílem je, aby si studenti učitelství pomohli navzájem řešit problémy a zlepšili své učitelské dovednosti a dovednosti hodnotit a to v souvislosti s přímou zkušeností. Studenti hodnotí vyučovací strategie, demonstřují jejich použití a úspěch v těchto implementaci strategií.

Aktivity v seminářích a diskuse, referování a vzájemné komentování referátů včetně sebereflexe

Různé typy aktivit na seminářích a diskuse rovněž podporují reflexi. To zahrnuje diskuse v malých skupinách, referování a vzájemné komentování referátů, kritiku názorů a myšlenek, generování kontraverzních nápadů. Studenti analyzují své cíle, úspěchy a neúspěchy a každá situace se stává příležitostí pro jejich růst.

Přehled užitých forem a jejich charakteristiku uvádí následující tabulka:

Forma	Charakteristika	Kvalita reflexe
Akční výzkum	Formulace problému a jeho řešení na škole	Reflexe různých přístupů k řešení problému, rekonstrukce konceptů
Případová studie	Aplikace teorie na konkrétní případ	Reflexe reálné situace a konfrontace se subjektivní teorií
Mikrovýstupy	Konkrétní zkušenost	Reflexe silných a slabých stránek mikrovýstupu, reflexe vlastní zkušenosti
Aktivity v seminářích	Referování a vzájemné komentování referátů	Reflexe a kritika názorů a myšlenek, nalezení vlastních vzdělávacích potřeb

Průzkum názorů studentů

Průzkum názorů studentů na využití reflexe a sebereflexe pro rozvoj jejich profesionálních dovedností byl realizován ve skupině 108 posluchačů třetích ročníků studia učitelství na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na základě výsledků této ankety a dále rozhovorů s 38 studenty téže skupiny lze vyčlenit uzlové problémy spjaté s vytvářením základních dovedností budoucího učitele v průběhu semináře z obecné didaktiky s využitím reflexe a sebereflexe. Tato dílčí empirická sonda byla součástí předvýzkumu a bude pokračovat dalším výzkumem. Studenti odpovídali na otázky spadající do 3 oblastí:

1. jak budoucí učitelé reflektují rozvoj svých profesionálních dovedností;
2. jak reflektují změny ve svých prekonceptech a svém pojetí výuky;
3. jak reflektují svůj budoucí rozvoj profesionálních dovedností;

V první oblasti převážně pozitivně reflektovali vytvoření základních dovedností, odpovídajících kompetencím řídit výuku:

- plánovat výuku; studenti převážně konstatovali, že si osvojili následující dovednosti: dovednost vymezit výukový cíl, provést didaktickou analýzu učiva, volit vhodné metody výuky; k problematickým dovednostem této oblasti náležela např. identifikace potřeb žáka, dovednost tvořivě zpracovat učivo, vytvářet problémové situace;
- realizovat výuku; k osvojeným dovednostem náleželo: efektivně komunikovat se žáky, vytvářet pozitivní výukové klima, strukturovat učební látku, využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka; studenti kriticky reflektovali zejména své komunikační dovednosti, schopnost reagovat na potřeby žáka a motivovat žáky;
- monitorovat a hodnotit výuku; studenti se většinou vyjadřovali, že v průběhu seminářů si nevytvořili adekvátní dovednosti jako např.: zajistit efektivní práci třídy, monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů, pozorně naslouchat žákům a analyzovat odpovědi, poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení; lze konstatovat, že studenti jsou schopni kritické reflexe;

V druhé oblasti, jak v anketě tak i při rozhovorech, studenti uváděli, že na základě teoretických poznatků a mikrovýstupů přebudovali své prekoncepty a subjektivní teorie, převážně v oblasti personální (ve vztahu učitele a žáka, role učitele, větší důraz na samostatnou činnost žáků).

V třetí oblasti, týkající se dalšího rozvoje profesionálních dovedností, studenti nejčastěji uváděli:

- možnost většího kontaktu s praxí, delší souvislou praxí v průběhu studia, více možností hospitací na školách;
- větší využití videozáznamů vyučovacích hodin včetně videozáznamů z vyučovacích hodin v zahraničních školách;
- menší počet studentů v seminářích;

- více využívat mikrovýstupů;
- více využívat média při výuce v seminářích;
- možnost získat praktické informace jak zvládat disciplínu ve třídě;

Celkově lze říci, že studenti pozitivně hodnotili využití principu reflexe a sebereflexe v seminářích. Dovedli odborným jazykem zhodnotit svou prezentaci na semináři, vymežit její silné a slabé stránky, zhodnotit svůj profesionální růst. Pochopili, že seminář je jen prvním krokem pro vytváření profesionálních dovedností, které je nutné dále rozvíjet.

Závěr

Navrhnout reflexivní program pro přípravu budoucích učitelů není tak jednoduché. Při konstrukci reflexivních programů se vyskytuje mnoho teoretických, vývojových, implementačních a institucionálních problémů. Reflexivní program otvírá další možnost v rozmanitosti učitelského vzdělávání. Chápání učení jak učit je limitováno, členové učitelského sboru fakult vzdělávacích učitelé mají obtíže v dosažení konsensu v cílech a obsahu programu, budoucí učitelé mají různé přístupy a očekávání ke svému vzdělávání. Nicméně, reflexe se stala důležitým konceptem v renovaci vyučování a učitelského vzdělávání. Reflexe pomáhá jednotlivci stát se lepším učitelem.

Reflexe významně ovlivňuje kvalitu činnosti učitele. Reflexe předpokládá kvalifikované monitorování své vlastní činnosti. Reflexe je pro učitele velmi důležitá. Reflexe může významně rozvíjet didaktické myšlení a jednání učitele. Jeho profesionální růst je podporován reflexí. Reflexe je obzvláště důležitá v učitelské profesi vzhledem k tomu, že učitele nemůže v průběhu vyučovací hodiny nikdo upozornit na chybná rozhodnutí v jeho činnosti, žák není v tomto směru kompetentní. Proto je reflexe v přípravě i činnosti učitele fenoménem skutečně fundamentálním.

Žádný program učitelského vzdělávání nemůže připravit studenty s hotovým širokým repertoárem vědomostí a dovedností pro všechny eventuality. Cílem by mělo být připravit budoucího učitele tak, aby byl schopen hledat efektivní cesty v rozdílných vzdělávacích obsazích a národních kulturách a aplikovat nové pedagogické strategie, akceptovat reality změn z pohledu nejnovějších pedagogických teorií a výsledků praxe.

Literatura

- Anderson, R.C. (1984). Some reflection on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher* 13 (9), p.5-10.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teacher's Thinking*. London: Cassell.
- Feiman-Nemser, J. (1983). Learning to teach. In: Schulman, L.S., Sykes, G.(Eds). *Handbook of teaching and policy* (p. 150-170). New York: Longman.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London. Cassell.

- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* 36 (5), p. 11-15.
- Korthagen, F.A.J.(1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education* 8, (3), p. 265-274.
- Lambert, L. (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.
- Lortie, D.(1975). *Schoolteacher. a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nezvalová, D. (1993). *Metody výuky, jejich realizace a reflexe*. Habilitační práce. Olomouc: Pedagogická fakulta.
- Nezvalová, D. (1998). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *pedagogická orientace* 1988, č. 4, s. 33-42.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In: Mussen, P. (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (vol.1). New York. Wiley.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Temple-Smith.
- Schon, D.A.(1983) *Educating the reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Valli, I. (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. New York. State University of New York Press.
- Vonk, J.H.C. (1983). Problems of beginning teacher. *European Journal of Teacher Education* 8, p. 307-319.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R.(1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.
- Watzlawick, P.(1978). *The language of change*. New York: Basic Books.
- Zeichner, K., Tabachnik, B. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 1981, (3), p.7-11.
- Zeichner, K .M.(1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), p. 3-9.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers. *International Journal of Education Research*, 1987, 11, p. 565-575.
- Zeichner, K., Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Education Review*, 57, 1.

AUTORKA – KONTAKT:

Doc. PhDr. Danuše Nezvalová, CSc.,

Katedra pedagogiky s celoživotní působností Pedagogické fakulty UP

Olomouc