

Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů

Význam sebereflexe v učitelské přípravě

Vlastimil Švec

Klíčové pojmy: sebereflexe, pedagogická situace, funkce a předmět sebereflexe, pedagogické zkušenosti, učitelovo pojetí výuky, techniky sebereflexe, metafory, individualizace při sebereflexi, změny na základě sebereflexe, předpoklady účinné sebereflexe.

1. Úvod do problematiky

Hlavním problémem učitelského vzdělávání stále zůstává kvalitní příprava budoucích učitelů pro úspěšné uplatnění ve školní praxi. Řešení tohoto problému se hledá v obsahu učitelského studia, jeho délce, organizaci, formách a metodách vzdělávání studentů, ale i ve výběru vhodných uchazečů o toto studium. V zahraničí, ale v poslední době i u nás vzbuzuje pozornost **situační přístup** k obsahu i formám a metodám pedagogické přípravy studentů učitelství. Zastánci tohoto přístupu argumentují tím, že učitelé neuplatňují pedagogické poznatky ve své činnosti systematicky, ale „zlomkovitě“ podle charakteru pedagogických situací (Buehs 1985). Proto doporučují předkládat studentům pedagogickou teorii spíše ve formě pedagogických situací a problémů, které se lépe osvojují (Komar 1985).

Úspěšné „zvládnutí“ pedagogických situací studenty předpokládá, aby poznali rozmanitost těchto situací, získali do nich vhled (porozuměli situacím), osvojili si varianty přístupů k řešení situací a také, aby poznali sebe sama v pedagogických situacích (jak situace vnímají, co v nich prožívají, co v nich považují za nejdůležitější atd.). Proto se do popředí dostávají otázky sebereflexe v pregraduální přípravě učitelů (např. Nezvalová 1994). V tomto příspěvku si všimnu některých problémů spojených s uplatňováním sebereflexe v přípravě budoucích učitelů. Opírám se o citovanou literaturu, ale i o vlastní dílčí zkušenosti.

2. Sebereflexe jako vnitřní dialog i jako proces

V literatuře nalézáme různá východiska vymezování pojmu „sebereflexe“. Obecněji lze sebereflexi charakterizovat jako „uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být, jaký by měl být“ (Smékal 1989, s. 69 a 57). V aplikaci na přípravu učitelů lze **sebereflexi** chápat jako *uvědomování si svých (studentských) prožitků a zkušeností z modelových nebo reálných pedagogických situací*. Při sebereflexi dochází **k popisu, analýze, hodnocení a uspořádávání vlastních zkušeností** z pedagogických situací. J. Slavík a S. Siňor (1993, s. 158) hovoří o tzv. reflektivní kompetenci učitele jako o „dovednosti popsat, analyzovat a uspořádat pedagogickou zkušenost z reálné školní praxe“ (připomínám, že u studentů to může být i zkušenost ze simulovaných pedagogických situací).

Při sebereflexi student učitelství vede se sebou „**vnitřní dialog**“. Tento dialog může být *navozený zvnějšku* (např. otázkami a podněty vedoucího semináře nebo cvičení z určité pedagogické disciplíny, cvičného učitele, oborového didaktika, kolegy — studenta) nebo vychází z *vnitřní potřeby studenta* (k níž 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). Student si při vnitřním dialogu odpovídá na řadu otázek, postihujících uvědomění si (popis) dané pedagogické situace, její analýzu i příčiny, popř. i možnosti jiného (dalšího) řešení této situace. Mohou to být např. tyto **otázky** (k jejichž kladení však může studenty vyzvat např. i pedagog nebo oborový didaktik v seminářích nebo cvičeních):

- otázky umožňující **popsat vnímanou, prožitou nebo z jiných zdrojů** (např. s využitím videozáznamu) **uvědomovanou pedagogickou situaci** („*Co jsem vlastně dělal? Co jsem při tom prožíval? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci?*“ apod.);
- otázky podrobněji **analyzující pedagogickou situaci a příčiny studentova jednání** (např. „*Proč jsem jednal v této situaci právě takto? Co mne k tomu asi vedlo? Co ovlivnilo moje jednání?*“);
- otázky podněcující **k hledání možností jiného (např. účinnějšího) jednání v dané pedagogické situaci** („*Jak bych mohl jednat jinak? Co to předpokládá? Co bych asi mohl v komunikaci se žáky změnit?*“ atd.).

Upozorňuji, že pojem „pedagogická situace“ užívám v širokém smyslu slova. Jde o souhrn okolností, které ovlivňují jednání studenta učitelství (např. ná-

ročnost učiva komunikovaného se žáky, zvolené výukové metody, psychosociální klima školní třídy, pedagogické znalosti a zkušenosti studenta apod.). Mohou to být „**standardní**“ **situace** (např. navazování kontaktu se žáky na začátku vyučovací hodiny, expozice nového učiva, jeho fixace, aplikace poznatků žáků, kladení otázek žákům a reagování na jejich odpovědi, reakce učitele na chybný nebo nepřesný žákovský výkon, řízení skupinové práce žáků, navozování problémových situací ve vyučovací hodině, hodnocení žáků apod.) nebo **situace** pro studenta dosud **méně obvyklé** (např. jednání studenta učitelství v situaci, kdy většina třídy obtížně chápe učivo, většina žáků neodpoví na kontrolní otázky, řada žáků nedává pozor, žáci mají potíže při učení, žáci nespolupracují, vznikají kázeňské problémy atd.).

Sebereflexi v učitelské přípravě lze považovat také za **proces**, v jehož průběhu si studenti (za podpory např. vyučujících pedagogických, ale i psychologických disciplín, cvičných učitelů) uvědomují svoje jednání v pedagogických situacích i možnosti jeho zdokonalování. Sebereflexe 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 „přestavbu vlastní výbavy učitelské profese“ (Roth 1989). V procesu sebereflexe se doplňují (resp. na sebe navazují a prolínají se) jednání studenta v pedagogické situaci, zpětná analýza tohoto jednání (kdy studentovi pomáháme nalézat užitečné zkušenosti), uvědomování si klíčových aspektů dané situace, volba alternativních metod, způsobů jednání v situaci a následné ověřování zvolených metod (viz např. Korthagen 1985). Sebereflexe (vhodně navozovaná, popř. rozumně usměrňovaná zvnějšku) může postupně vést i ke zdokonalení studentů v řešení problémových pedagogických situací a k rozvoji jejich dovedností i schopností čelit složitějším situacím (Smyth 1989).

Sebereflexe jako proces má také charakter *analytické interpretace pedagogických zkušeností* studenta, a to i s využitím vhodně prezentované psychologické a pedagogické teorie (např. pedagogických poznatků, které si již student osvojil, ale i poznatků, které mu dosud „chybějí“ při interpretaci nových zkušeností a které mu lze proto, např. v seminářích, nabídnout). Tato interpretace může mít formu vědomé analýzy „každodenních“ zkušeností studenta, při níž hledá pravidelnosti a struktury v těchto zkušenostech a rámci pro jejich variování (Thiemann 1983).

3. Funkce a předmět sebereflexe

Již z předcházející části příspěvku vyplývá, že sebereflexe plní v pedagogické přípravě budoucích učitelů více funkcí. Jsou to zejména tyto **funkce**:

- *poznávací* (studenti při sebereflexi poznávají sebe sama, ale i rozmanité pedagogické situace a možnosti reagování v nich),
- *zpětnovazební* (prostřednictvím sebereflexe studenti získávají informace o svém jednání v pedagogických situacích),
- *preventivní* (na základě systematichtější sebereflexe studenti mohou předvídat podobné náročnější pedagogické situace, popř. se těmto situacím snažit vyhnout),
- *rozvojetvorná* (sebereflexe je východiskem sebezdokonalování studenta),
- *relaxační* (uvědomění si pozitivních prožitků a dobrých zkušeností z pedagogických situací přináší studentovi pocit uspokojení i uvolnění).

Je zřejmé, že **předmětem sebereflexe** studenta jsou především jeho *prožitky a zkušenosti z pedagogických situací*. Kvalita zkušeností je při tom zřejmě důležitější než jejich množství (Johnston 1994). Při sebereflektování vlastních pedagogických zkušeností si student uvědomuje (zvláště je-li k tomu podněcován) i svoje dosavadní *pedagogické vědomosti* (co o pedagogických situacích a možnostech jednání v nich již ví) a *dovednosti* (jak dovede v těchto situacích jednat).

Sebereflexe však může zasahovat i „hlubší“ vrstvy osobnosti studenta učitelství, které mají komplexnější charakter. Jednou z nich je tzv. *učitelovo pojetí výuky* (zahraničními autory označované také jako subjektivní, implicitní teorie učení a vyučování, učitelské krédo, učitelova individuální koncepce vyučování), které zahrnuje to, co si učitel (ale i student učitelství) o výuce sám myslí, co a jak chce v pedagogických situacích dělat, co skutečně v těchto situacích dělá, jak vidí a hodnotí průběh pedagogických situací apod. (srov. Mareš 1990/91).

S určitým pojetím výuky přichází již student na fakultu, kde se připravuje pro učitelskou profesi. Pokud není empiricky odhaleno (tj. diagnostikováno, ale i autodiagnostikováno), mohou se jeho prvky dostat do určitého rozporu s pedagogickou teorií předkládanou studentům (Korthagen 1992). Učitelovo (resp. studentovo) pojetí výuky působí při osvojování pedagogické (i psychologické) teorie, potřebné k porozumění pedagogickým situacím a adekvátnímu jednání v nich, jako „*filtr*“, pomocí něhož jsou poznatky této teorie posuzovány i interpretovány. Jestliže jsou nové pedagogické poznatky v souladu se studentským pojetím výuky, potom jsou obvykle efektivněji

osvojeny; pokud však v souladu nejsou, může studentské pojetí výuky bránit osvojování a adekvátní interpretaci pedagogických poznatků (viz např. Tillema 1994). Proto je doporučováno vycházet v přípravě studentů učitelství spíše z jejich zkušeností, subjektivních teorií učení a vyučování, z jejich očekávání a zájmu být učitelem i z jejich vzpomínek na školní léta než z „objektivní“ teorie, převzaté z literatury (Hermans, Créton, Korthagen 1992).

Respektování studentova pojetí výuky však nikterak neodsouvá **pedagogickou teorii** do pozadí. Ukazuje se však užitečné nabídnout studentům pedagogickou teorii až po reflexi a sebereflexi jejich pojetí výuky (resp. pojetí pedagogických situací) a jejich prvních pedagogických zkušenostech (z těchto situací). Domnívám se zároveň, že před řešením pedagogických situací by se mělo studentům (po sebereflexi jejich pojetí výuky) poskytnout výchozí psychologické a pedagogické „minimum“ (nezbytné poznatky k orientaci v pedagogických situacích).

4. Zdroje a techniky sebereflexe

Je patrné, že hlavním **zdrojem** sebereflexe studentů učitelství jsou jejich *vlastní zkušenosti* z projektování a realizace pedagogických situací. Sebereflexi studentů podporuje i to, *když vidí druhého* (např. cvičného učitele, zkušeného praktika, ale i začínajícího učitele, svého kolegu — studenta), jak se v dané pedagogické situaci „pohybuje“ (tj. jak v ní jedná, jak reagují žáci, jaký je výsledek této komunikace apod.). *Pozorování pedagogické reality* (hospitace, „náslechy“) může být pro studenty modelem řešení pedagogických situací, tipem pro jejich praktické jednání, kritickou reflexi jejich pedagogických zkušeností nebo zkušeností jiných, procesem objevování sebe sama, popř. i podporou jejich pozitivních postojů k výuce a učitelství; záleží to na osobnosti studentů (jejich individualitě), ale i na organizaci a didaktickém využití hospitací (Calderhead 1988). Při (a po) hospitacích si student může klást **sebereflektující otázky**, např. „*Co na jednání tohoto učitele oceňuji? Co také ve své činnosti vyzkouším? Co a jak bych asi dělal jinak nebo i lépe?*“

Pomocným zdrojem informací, podporujícím sebereflexi studentů učitelství jsou *názory jiných subjektů* (psychologů, pedagogů, oborových didaktiků, cvičných učitelů, kolegů — studentů, ale i žáků) na jejich jednání v pedagogických situacích. Jde o získávání a využívání autodiagnostických informací o činnosti studenta v pedagogických situacích (podrobněji např. Švec 1994).

Informace z naznačených zdrojů lze získat prostřednictvím rozmanitých

technik sebereflexe. Tyto techniky by měly umožnit *verbálně vyjádřit to, co je předmětem sebereflexe studenta*. Nejčastěji to jsou písemné, popř. i ústní výpovědi studenta o tom, jak pedagogické situace vnímal, jak je zpětně analyzuje a hodnotí. Užitečné, ale stále ne vždy docenované jsou *deníky studentů*, v nichž zaznamenávají průběžně výsledky své sebereflexe, popř. i závěry, které z ní vyvodili. J. Slavík a D. Čapková (1994) doporučují využívat tzv. *reflektivních bilancí*, které představují osobní autentické výpovědi studenta o jeho pedagogické činnosti v rozsahu jedné vyučovací hodiny (viz též Slavík 1995). Tyto výpovědi mají písemnou podobu a zachycují „čerstvé vzpomínky“ studenta na jeho pedagogickou činnost ve vyučovací hodině (citovaní autoři uvádějí, že vzpomínky by neměly být starší více než tři dny). Je však třeba vzít v úvahu to, že výpovědi o činnosti studenta v celé vyučovací hodině zahrnují obvykle série pedagogických situací. Student si nemusí všechny tyto situace vybavit, resp. je nemusí pokládat za důležité pro jeho pedagogickou činnost (event. si je ani nemusí jasně uvědomit). Proto je účelné při uplatňování reflektivních bilancí podpořit tuto techniku videozáznamem vyučovací hodiny, jejíž průběh vyučující student zpětně popisuje.

K sebereflexi s využitím sebereflektivních technik je student většinou *podněcován zvnějšku*, např. vyučujícím v seminářích z obecné a oborové didaktiky, cvičným učitelem v průběhu pedagogické praxe apod. Kromě písemného deníku, ústních výpovědí studentů a reflektivních bilancí, které jsou *nestrukturované* (ke strukturování dochází až po napsání těchto výpovědí) se nabízejí k využití *strukturované techniky*, v nichž jsou oblasti sebereflexe obvykle vyjádřeny otázkami nebo konstrukty, k nimž se student vyslovuje (např. vyjadřuje jejich významnost pro něho samotného) nebo popisuje situací a způsobů řešení, s nimiž se student identifikuje (vyjadřuje např. preferenci nabízených způsobů řešení). Tyto techniky popisují výstižně např. F. A. J. Korthagen (1992) nebo M. Pope a P. Denicolo (1993).

Zajímavým nástrojem (technikou) napomáhajícím sebereflexi jsou *metafory*. Pomocí metafor se student učitelství snaží vyjádřit své prožitky a zkušenosti z reflektovaných pedagogických situací, v nichž se pohyboval a jednal. Metafory vyjadřují ve zhuštěné zkratce nebo sousloví připodobnění zážitků, pocitů i zkušeností studenta z pedagogických situací jiným přiléhavým objektům nebo činnostem. Metafory zároveň vyjadřují i přání a očekávání studenta. Bývají spojovány s deníkovou formou sebereflektující výpovědi studenta o jeho pocitech a zkušenostech. Pro ilustraci uvádím (zcela volně a v upravené, zkrácené podobě) výpovědi jedné studentky, jak je popisují R. V. Bullough a D. K. Stokes (1994). Tato studentka k vyjádření

své role ve třídě, při komunikaci se žáky použila metafory „stavitel mostu“. Dokumentují to tyto písemné výpovědi:

- 8.10.: ... Nevím, jak se stručně vyjádřit. Chci být „něco“, na co se žáci těší... aby žáci otevřeně vyjadřovali svoje myšlenky a názory... Intuitivně cítím, že učitelé by měli získat žáky pro spolupráci...
- 14.11.: Když jsem poprvé psala o vyučovacích metaforách, přála jsem si vytvořit dobré okolí, kde všichni žáci se chtějí něco naučit... ale nemohla jsem to stručně vyjádřit. Slovo „most“ to ale pokrývá! Chci vytvářet most mezi obsahem a životem žáků...
- 12.12.: Chci, aby se žáci cítili dobře, když jsou v mé třídě... Problémem je vytvářet spojení mezi učivem a žáky. Moje výuková metafora ukázala, že učitel je vlastně mostem. Začala jsem o tom více přemýšlet a diskutovat s kooperujícím učitelem, jak více zaangažovat různé typy žáků do spolupráce... Někteří žáci se obrátili zády, když jsem je vyzvala k diskusi. To mne zneklidňovalo... ale nyní znám strategie, které mohu použít...
- 27.5.: ... Konečně se cítím více jako učitel než jako student... Objevila jsem v sobě síly, pracovala jsem na svých slabostech... Zjistila jsem, že mohu být i autoritativní, když musím, ... že dovedu být v hodině flexibilní...

Analýza a hodnocení výsledků seberefektivních technik (např. písemných výpovědí studentů, jejich odpovědí v dotaznících a škálách, podněcujících k sebereflexi) může student provádět samostatně (obvykle po předchozím zácviku) nebo ve spolupráci s psychologem, pedagogem nebo oborovým didaktikem, popř. i cvičným učitelem nebo kolegou — studentem. Případové studie některých autorů ukazují na užitečnost analýzy písemného deníku studentů, doplněné *rozhovorem* s těmito studenty; tato kombinace umožňuje studentům hlouběji uvažovat o vlastní činnosti v pedagogických situacích (Bolin 1988). Užitečné je také sebereflektované obsahy *diskutovat* v rámci profesní komunity (viz též Slavík 1995), např. v seminární skupině, popř. menší podskupině.

5. Od pohledu k vhledu do pedagogických situací

V pedagogické přípravě budoucích učitelů se studenti učí reflektovat faktory, které tvoří pedagogické situace a současně si osvojují postupy vlastní interpretace těchto situací. Začíná se **pohledem na pedagogické situace**, kdy jsou studenti jejich „pozorovateli“ (např. při analýze situací zachycených na videozáznamu nebo při hospitacích). *Popisují* tyto situace, přičemž se zaměřují (např. pod vedením didaktika) na jejich prvky (cíle, učivo, metody, žáky, učitele apod.) i na vztahy mezi nimi. Studenti se učí *rozlišovat to, co je v pedagogických situacích klíčové* a co je méně podstatné. S využitím adekvátní teorie reflektují i širší kontext pedagogických situací (zda byly

situace předem naprojektovány nebo zda vznikly neočekávaně, jak situace pozorované ve vyučovací hodině souvisejí, jak průběh situací ovlivňuje klima třídy a jak do nich zasahuje učitel apod.). Je účinné, když studenti poznávají, *jak různí učitelé jednají v podobných pedagogických situacích*. Potom si studenti snáze uvědomí vliv stylů výuky na průběh pedagogických situací. Dále je užitečné *nabízet studentům různé přístupy k řešení pedagogických situací* (způsoby jednání v nich). S těmito přístupy se mohou studenti identifikovat v rozdílné míře (záleží to zejména na studentově pojetí výuky, jeho utvářejícím se stylu výuky i jeho pedagogických vědomostech, dovednostech a zkušenostech).

Postupně se studenti zapojují do projektování i realizace pedagogických situací (zpočátku např. ve formě mikrovyučování ve skupině svých kolegů, potom se skupinou žáků a nakonec při komunikaci s celou třídou při vyučovací hodině). Studenti si při tom vypracovávají kód, pomocí něhož se orientují v pedagogických situacích, přičemž tyto situace nemusí probíhat vždy v přítomnosti žáků, ale musí vždycky představu žáků zahrnovat (Vyskočilová 1990/91). Student kromě svého místa v pedagogické situaci reflektuje i způsoby „zprostředkování“ učiva žákům, popř. další komunikační momenty, např. nesprávné odpovědi žáků, malý kontakt se třídou apod.

Výzkumy naznačují, že při „čtení“ (seberefektování) pedagogických situací je žádoucí vzít v úvahu nejenom obsahovou dimenzi učiva a jeho náročnost, ale také sociální aspekty pedagogické komunikace a to, jak žáci zpracovávají učivo (srov. Koring 1989). Tyto závažné prvky pedagogických situací si student lépe uvědomí, když je jejich *aktérem*. Proto je *cílem sebereflexe* (Benda 1990): – poznat, jak jako student jedním v modelových situacích (a jak odlišně reagují moji kolegové, popř. učitelé) a srovnat toto jednání s jednáním v reálných (školních) situacích; současně se pokusit nalézat souvislosti mezi jednáním v modelových (simulovaných) a reálných situacích,

- ověřit si, jak mé jednání studenta v roli učitele působí na ostatní, vyzkoušet i další způsoby reagování v podobných situacích,
- osvojit si takové způsoby jednání v situacích, které by usnadnily komunikaci se žáky a zefektivnily pedagogické působení.

Od pohledu na pedagogické situace se tedy studenti dostávají k **vhledu do pedagogických situací**, a to na základě vlastních zkušeností a sebereflexe. Při tom sehrává důležitou úlohu pedagogická (popř. i psychologická) teorie. **Teorie umožňuje** studentům:

- pojmenovat momenty v pedagogických situacích a podrobněji je interpretovat,

- strukturovat vlastní pedagogické zkušenosti a hlouběji porozumět prožitým pedagogickým situacím ,
- překonávat „obtížné“ momenty, úseky v pedagogických situacích,
- naučit se předvídat pedagogické situace a volit adekvátní způsoby jednání v nich.

6. Individualizace v procesu sebereflexe jako východisko účinných změn v činnosti studenta

Z předcházejících částí této stati vyplývá, že způsob a volba technik sebereflexe i využití jejích výsledků závisí do značné míry na osobnosti (individualitě) studentů. Podle názoru některých autorů (cit. podle Slavíka a Siňora 1993) nemusí sebereflexe přinášet pro všechny typy učitelů (a studentů) jednoznačný efekt. Domnívám se však, že sebereflexe (zvnějšku navozovaná a podporovaná) probíhá u každého studenta, i když v rozdílné míře a kvalitě. *Poznání individuality studentů*, jejich pojetí výuky a zárodků vyučovacího stylu umožňuje nabídnout studentům adekvátní podněty k sebereflexi a užitečné způsoby využití jejích výsledků. Nabídka různých sebereflektivních technik totiž umožňuje, aby si je student vyzkoušel a identifikoval se s těmi, které mu nejvíce vyhovují a pomáhají v profesionálním vývoji. Dále se ukazuje, že sebereflexe studentů může být různě motivovaná, např. jejich rozdílnými potřebami, vyplývajícími ze zvláštností osobnosti (Clarke 1994). U některých studentů to je potřeba explicitně vyjádřit vlastní očekávání a možnosti pro zdokonalení vyučovací praxe, u jiných studentů potřeba reflektovat rozdíly mezi vlastním pojetím výuky a jednáním v pedagogických situacích a u dalších studentů potřeba reflektovat vlastní zkušenosti v konfrontaci s poznatky zkušených učitelů.

Sebereflexe je, jak jsem již uvedl, **východiskem změn** v činnosti studentů při projektování a realizaci (řešení) pedagogických situací. Je prostředkem sledování i plánování vývoje studentů učitelství a stimulem podporujícím jejich sebedůvěru (Pope, Denicolo 1993). Sebereflexe se tak stává základem **autoregulace pedagogické činnosti studenta**. Při ní si již student uvědomuje důsledky svého jednání v pedagogických situacích, dovede předvídat podobné situace, je schopen reagovat i ve změněných podmínkách a zároveň (postupně) plánuje a realizuje cesty svého sebezdokonalování.

7. Závěr: předpoklady účinné sebereflexe

V této stati jsem se pokusil pouze shrnout některé poznatky a zkušenosti, týkající se sebereflexe budoucích učitelů v jejich pregraduální přípravě. Do-

mnívám se, že k tomu, aby sebereflexe přinesla očekávané efekty, je třeba splnit některé **předpoklady**:

- sebereflexe by se měla stávat *trvalejší součástí pedagogické, ale i psychologické přípravy* budoucích učitelů; *systematická sebereflexe* totiž zvyšuje úroveň pedagogických dovedností studentů, podněcuje je k hledání variant jednání v pedagogických situacích a dává těmto dovednostem osobní smysl (umožňuje, aby dovednosti vyrůstaly „zevnitř“ osobnosti studenta),
- sebereflexe by měla být promyšleně *podněcována zvnějšku vhodnými otázkami a dalšími podněty* (od vyučujících psychologických a pedagogických disciplín, cvičných učitelů apod.), a to tak, aby se mohla uplatnit individualita studentů,
- v různých formách výuky (zejména v seminářích, cvičeních, v průběhu pedagogické praxe) je žádoucí vytvářet *podpůrné prostředí*, vybízející studenty ke kladení si seberefektujících otázek, k zamýšlení se nad sebou i nad školní realitou,
- nabízet studentům možnost nejenom poznat rozmanité pedagogické situace, ale také si *zkusit v nich jednat*.

Úvahy o systematictějším využívání sebereflexe v pedagogické přípravě budoucích učitelů vyžadují odpovědi i na další otázky, např. jakou psychologickou a pedagogickou teorii studentům nabídnout, aby podněcovala jejich sebereflexi a rozvíjela jejich pedagogické myšlení, jak strukturovat obsah psychologických a pedagogických disciplín, aby umožnil studentům získat vhled do pedagogických situací atd.

Literatura

- [1] Benda, J.: K možnostem zvyšování sebereflexe pedagogických pracovníků. In: Profesionální rozvíjení a sebezvíjení pedagogických pracovníků. Ostrava, KPÚ 1990, s. 142–148.
- [2] Bolin, F. S.: Helping Student Teachers Think about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 1988, č. 2, s. 48–54.
- [3] Buehs, R.: Tips für besseren Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 37, 1985, č. 3, s. 96–98.
- [4] Bullough, R. V., Jr., Stokes, D. K.: Analyzing Personal Teaching Metaphors in Pre-service Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31, 1994, č. 1, s. 197–224.
- [5] Calderhead, J.: Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14, 1988, č. 1, s. 75–83.
- [6] 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.

- [7] Hermans, J. J., Créton, H., Korthagen, F. A. J.: Reducing the Gap between Theory and Practice in Teacher Education. Text referátu prezentovaného v roce 1992 ve Finsku na konferenci Asociace pro učitelské vzdělávání v Evropě.
- [8] Johnston, S.: Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 1994, č. 3, s. 199–208.
- [9] Komar, W.: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli (aspekty teoretyczne i próba konstrukcji). *Ruch pedagogiczny*, 27, 1985, č. 2–3, s. 90–99.
- [10] Koring, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 1989, č. 6, s. 771–788.
- [11] Korthagen, F. A. J.: Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36, 1985, č. 5, s. 11–15.
- [12] Korthagen, F. A. J.: Techniques for Stimulating Reflection in Teacher Education Seminars. *Teaching & Teacher Education*, 8, 1992, č. 3, s. 265–274.
- [13] Mareš, J.: Učitelovo pojetí výuky (1. díl). *VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1, 1990/91, č. 2, s. 31–33.
- [14] Nezvalová, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- [15] Pope, M., Denicolo, P.: The Arte and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking. *Teaching & Teacher Education*, 9, 1993, č. 5–6, s. 529–544.
- [16] Roth, R. R.: Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 31–35.
- [17] Slavík, J.: Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15.
- [18] Slavík, J., Čapková, D.: Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.
- [19] Slavík, J., Šiňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.
- [20] Smékal, V.: *Psychologie osobnosti*. Praha, SPN 1989.
- [21] Smyth, J.: Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 2–9.
- [22] Švec, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- [23] Thiemann, F.: Zur Funktion Alltäglicher Interpretationsarbeit: Wie Schulerfahrung organisiert wird. *Bildung und Erziehung*, 36, 1983, č. 2, s. 203–212.
- [24] Vyskočilová, E.: Problémy tzv. manipulativní a komunikativní pedagogiky. *VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1, 1990/91, č. 3, s. 45–47.