

# Sebereflexe jako pomocník učitele

*Petr Svojanovský, Vlastimil Švec*  
Pedagogická fakulta MU

## 1 Pozvání k dialogu o sebereflexi

Nedávno jsme si povídali s jednou začínající paní učitelkou fyziky o její vyučovací hodině, na které jsme hospitovali. Paní učitelka, mimo jiné, řekla: „*Cítím, že se hodina zcela nepovedla, žáci byli málo aktivní, nedovedli řešit ani jednoduché aplikační úlohy... tak přemýšlím, proč asi. Vracím se k tomu, co jsem vlastně dělala, jak reagovali žáci a já na ně. Říkám si, že jsem možná rychle přešla od opakování k novému učivu... Ptám se sama sebe, zda jsem nepostupovala příliš rychle a jestli jsem žákům poskytla dost času, aby se mohli zeptat na to, čemu nerozumějí... Ted' si vzpomínám, že jsem po vysvětlení Ohmova zákona neuvedla žádný příklad...*“

Co lze z této výpovědi paní učitelky vyčíst? Informaci, že se jí hodina moc nepovedla? Ano, ale je tam ještě něco více. Paní učitelka se zamýšlí nad některými možnými příčinami toho, proč se hodina moc nevydařila. Snaží se vybavit, co se v hodině dělo, jak postupovala, jak aktivní byli žáci. Klade si otázky a pokouší se na ně odpovídat, při tom si vzpomene, že žákům neuvedla žádný příklad.

Výpověď paní učitelky o její výuce můžeme označit jako *seberefektivní výpověď*. Možná, že si někteří z vás řeknou: „to já dělávám také, zejména tehdy, když se dostanu do obtížné situace.“ Pokud se budeme více zamýšlet nad svojí pedagogickou činností, tj. pokud budeme uvažovat o svých interakcích se žáky, o svém jednání, pokud přiznáme i své emoce (např. radost z výsledků žáků, svoje zklamání z toho, že jsme nedovedli čelit nevhodnému chování žáků), potom můžeme adekvátněji uvažovat o své další výuce, o své komunikaci se žáky, ale i kolegy a rodiči žáků.

Pojďme společně přemýšlet o sebereflexi učitele, o tom, co to vlastně *sebereflexe* je, čím se vyznačuje, jak probíhá, co nám říká o nás a o interakci se žáky apod. I když nepůjde o pravý dialog mezi námi – autory – a vámi – čtenáři, domníváme se, že lze vést dialog i takto, na dálku.

## 2 Co sebereflexí rozumíme?

V současné pedagogické literatuře se setkáváme s pojmy sebereflexe, ale i reflexe. Abychom si rozuměli, vymezíme hned na začátku, co se sebereflexí a reflexí míní. Začneme pojmem reflexe, neboť i intuitivně cítíme, že sebereflexe je určitým druhem či způsobem reflexe.

Reflexe je – zjednodušeně řečeno – odraz toho, co se dělo, co jsme prožili, v našem vědomí. **Reflexe** je tedy *způsob uvědomování si situací, s nimiž jsme se setkali, lidí, věcí, našeho jednání i jednání atd.* **Sebereflexe** je potom specifický případ reflexe, to, *když se zamýšlíme sami nad sebou, posuzujeme své možnosti, silnější a slabší stránky, tedy způsob monitorování a hodnocení sebe sama.*

Uveďme si příklad: např. v reflexi učitel konstatuje, že nezvládl ve třídě určitou situaci. Sebereflexí může zjistit, že si neuvědomil všechny okolnosti této situace, že nemá ještě potřebné zkušenosti a dovednosti, jak podobné situace zvládat, že se nechal příliš strhnout svými emocemi apod.

Mnozí současní autoři používají obecnějšího pojmu reflexe, avšak rozumí jím vlastně sebereflexi. Mluví např. o hlubší reflexi učitelova jednání. V tomto textu budeme používat pojem sebereflexe ve výše naznačeném významu, tj. jako proces přemýšlení učitele o jeho jednání, a to v interakci s druhými, např. žákem, žáky, kolegy, ředitelem školy, rodiči žáků apod. Předmětem sebereflexe jsou tedy vztahy Já – Ty, přičemž tyto vztahy se týkají určitého obsahu, např. učiva, uplatněných výukových metod atd.

Pro zajímavost ještě uvádíme definice (sebe)reflexe různých autorů. Vybrané definice jsme seřadili od těch přesnějších, nicméně náročnějších na porozumění až k těm, jež jsou přesné méně, ale zároveň jsou srozumitelnější:

- Dewey (1933) považuje reflexi za aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování jakéhokoliv přesvědčení či jakékoliv formy znalosti s ohledem na základy, na nichž tato přesvědčení či znalosti staví a stejně tak s ohledem na následné závěry, ke kterým se kloní.
- Korthagen et al. (2011, s. 71) chápe reflexi jako „mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.“
- Boud, Koegh & Walker (1985) píší o reflexi jako procesu znovu-vybavování a prozkoumávání zkušenosti takovým způsobem, aby tato činnost vedla k novému porozumění.
- Moonová (2004) vnímá reflexi jako způsob myšlení, který se vztahuje k vysvětlování problematických, nejasných a složitých jevů. Stejně jako Dewey tvrdí, že začínáme reflektovat v okamžiku, kdy jsme postaveni před nějakou nejasnou, obtížnou či problematickou situací. Pokud např. z jízdního řádu zjišťujeme, kdy jede autobus, také je třeba zapojit alespoň trochu myšlení. Takové myšlení však neoznačíme jako reflexi. V jiné definici Moonová (1999) vymezuje reflexi prostřednictvím metafory domácího úklidu („cognitive housekeeping“). Pokud si představíme vlastní mysl jako dům, pak můžeme reflexi připodobnit k nástroji (někdy stačí prachovka, jindy je zase třeba pořádný kartáč), pomocí kterého dům udržujeme.



**Metafory** mohou být při samotné sebereflexi užitečné. Uvádíme nyní ještě jedno, zcela neformální metaforické uchopení významu sebereflexe, které je však podle nás poměrně výstižné. Jedná se o úryvek z knihy o Harry Potterovi od Rowlingové (2000):

*Harry se posadil a upnul oči na kamennou mísu. Látka v ní opět nabyla svoji původní, stříbřitě bílou podobu a pod jeho pohledem vířila a vlnila se. "Co je to?" zeptal se Harry rozechvělým hlasem. "Tohle? Říká se tomu Myslánka," řekl Brumbál. "Občas zjišťuji - a určitě ten pocit znáš také - že mám hlavu k prasknutí naplněnou myšlenkami a vzpomínkami." "Aha," hlesl Harry, neboť popravdě řečeno nemohl tvrdit, že by takový pocit někdy měl. "V takových chvílích," vysvětloval Brumbál a ukázal mu na kamennou mísu, "používám Myslánku. Prostě si odsaješ z hlavy přebytečné myšlenky, vyliješ je do mísy a můžeš si je v klidu prohlédnout. Navíc je v téhle podobě snazší postřehnout, co mají společného a jak souvisejí, rozumíš."*

Ukazuje se, že vyjadřování učitele v metaforách je závislé na jeho pedagogických zkušenostech, rozhledu, flexibilitě, zvědavosti a zvláštním logickém myšlení. „Toto metaforické myšlení není tedy čistým logickým myšlením, ale myšlením, které je provázeno a obohacováno intuitivními vhledy, pohledy a objevy podobnosti, které přinášejí invenci, mají fantazii, ale i kognitivní hodnotu. Jinak řečeno, metafora může mít klíč od dveří ‘třinácté komnaty’, kam přísně logické myšlení nemůže vstoupit bez jejího doprovodu” (Stachová, 1993, s. 301).

### **3 Kde se vzala potřeba (sebe)reflexe v učitelské profesi?**

Pokud budeme v literatuře pátrat po tématu reflexe ve vztahu ke vzdělávání učitelů, často se setkáme s výroky, jako např. „koncept reflektivní praxe se stal jednou z nejvlivnějších teorií profesního rozvoje v posledních 30 letech“ či „reflexe je široce uznávaná jako zásadní prvek profesního růstu učitelů“. Odkud se potřeba reflektujících učitelů vzala? Pátrání po významu reflexe v profesi učitele vyžaduje ponoření do minulosti. Autorů, kteří se touto problematikou zabývali, je mnoho. Upřednostníme zde dva z nich, kteří jsou s učitelskou reflexí nejčastěji spojováni: John Dewey a Donald Schön.

Dewey (1933) je spojován s prvními komplexnějšími úvahami o reflexi. Identifikoval několik různých způsobů myšlení. Největší důraz přitom kladl na **myšlení reflektivní (=reflexi)**, které podle něj spočívá v důkladném zvažování vlastních přesvědčení. Jednání založené na takovém způsobu myšlení pak považuje za důležitou součást dobré (kvalitní) praxe. Do kontrastu s tímto **reflektivním jednáním** dával **jednání rutinní**. Neznamená to však, že rutinní jednání je jednání špatné. Mnoho činností člověk dělá nevědomě či méně vědomě, zvláště pokud jich provozuje více zaráz<sup>1</sup> a přesto je může dělat velmi dobře. Např. pokud umíme jezdit na kole, pak tak činíme obvykle taktéž nevědomě – nemusíme přemýšlet o tom, kdy šlápneme levou a kdy pravou nohou, nemusíme se soustředit na neustálé balancování ve své podstatě nestabilního stroje (jízdniho kola).

Komplexní činností, ve které se odehrává mnoho dějů současně, je také výuka. Rutinní (či jinak stereotypní, zautomatizované) jednání tedy vždy bude přirozenou a legitimní součástí každodenní učitelovy praxe. Díky reflexi nicméně můžeme usměrňovat naše zautomatizovaná jednání, která nemají takový účinek, jaký bychom si přáli či očekávali. Reflexe se může stát pomocníkem, který učiteli umožňuje zpětně se za svou činností ohlédnout a uvědomit si, co podstatného se stalo a co lze příště udělat podobně či naopak jinak. Především zde, že toto *ohlédnutí se* může nabývat různých podob, mít různou kvalitu a ve výsledku také různý užitek. Také o těchto aspektech reflexe budeme v textu pojednávat.

Druhým zřejmě nejskloňovanějším jménem spojovaným s reflexí a profesním růstem učitelů<sup>2</sup> je Donald Schön. Schön (2003) vychází z předpokladu, že znalosti a dovednosti, které si studenti učitelských oborů odnášejí ze studia vysoké školy, jsou jen v malé míře využívány v pedagogické praxi. Snažil se zjišťovat, jakými dovednostmi a znalostmi disponují uznávaní učitelé experti (kvalitní učitelé s mnoholetou praxí) působící v každodenní školské praxi. Zachytit takové znalosti a dovednosti není snadné, protože jsou v činech expertů přítomny velmi nejasně, skrytě a působí až mysticky s ohledem na skutečnost, že jsou jen těžko popsatelné či vysvětlitelné. Zkušený učitel totiž řeší mnoho každodenních problémů intuitivně, spontánně, citem<sup>3</sup>. Zdá se, že ono vědění, ona nejasná znalost či dovednost (knowledge-in-action) umožňující situaci úspěšně zvládnout, je v jednání jaksi samovolně přítomna. Ve skutečnosti však vychází z mnoha předchozích zpětně reflektovaných zkušeností (reflection-on-action), které se staly učitelovou zvnitřněnou součástí. Ukázalo se, že experti v rámci různých profesních činností (včetně učitelů) spojuje aktivní využívání reflexe a sebereflexe. Schön dochází k závěru, že klíčem k profesnímu úspěchu spočívá v jednání založeném na

<sup>1</sup> Člověk dokáže zaměřit svoji vědomou pozornost současně na 4-7 věcí.

<sup>2</sup> Schön zkoumal nejen učitele, ale také představitele dalších oborů, především pak ty, v centru jejichž pozornosti stojí „klient“ (např. lékaři, terapeuti, sociální pracovníci, apod.).

<sup>3</sup> Přítomná intuice se navzájem doplňuje s racionalitou. Experti se vyznačují schopností reflektovat přímo při jednání (např. ve výuce), tedy v okamžiku řešení daného problému. Taková reflexe se označuje jako reflexe v akci (reflection-in-action) – spočívá v rychlé orientaci a interpretaci dané situace a v rozhodnutí o následné činnosti.

reflexi. Termínem **reflektivní praktik** pak označuje člověka, který reflektivně myslí a jedná, doslova praktikujícího reflektivní myšlení a jednání.

#### 4 Proces sebereflexe: jak sebereflexe probíhá, jaké jsou její fáze?

Všimněme si toho, co se při sebereflexi odehrává. Vyjděme z konkrétního příkladu, na kterém se pokusme ilustrovat sebereflexi učitelky Emy, která své kolegyni popisuje příhodu z předešlého dne.

*Včera jsem učila v 8. A češtinu. Chtěla jsem hodinu věnovat hlavně procvičování větných členů, protože poslední písemka dopadla dost špatně. Bohužel jsme se s procvičováním moc daleko nedostali, protože Tomáš s Pepou tradičně věnovali víc pozornosti hraní piškvorků nebo co to bylo. Není to nic neobvyklého, ale tentokrát mě to fakt vytočilo. Z dobré vůle věnuji celou hodinu procvičování něčeho, co už mají umět, aby si mohli spravit známky, a oni se chovají, jako kdyby jim to bylo jedno. Ani nevím, jak se to přesně semlelo, ale najednou jsem se rozhodla dát celé třídě za trest diktát. Ani neprotestovali, asi jsem musela vypadat opravdu našťavaně. Do konce hodiny pak už všichni pracovali a nikdo ani nepípnul.*

*Nevím, mám z toho včerejška jakýsi divný pocit a vlastně nevím proč. Čím to může být? Je to možná víc věcí dohromady. Jednak mě samotnou překvapilo, že jsem se nechala unést svým vlastním našťváním a že jsem se v té situaci vlastně vůbec nějak nerozmýšlela. Ani jsem v rychlosti nezávažila pro a proti, jak to obvykle dělávám. Prostě jsem se našťvala a napařila jim diktát. Když si představuju, co tomu předcházelo, vzpomínám si hlavně na toho Tomáše s Pepou, ale nebylo to jediné, co mě k tomu rozhodnutí dovedlo. Napadá mě teď, že už když jsem do té hodiny šla, tak že jsem byla jakási rozladěná. Ano, den předtím se totiž odehrával podobný scénář také v druhé osmičce, kde písemka taky nedopadla moc dobře. Zdá se mi, že děcka v těch osmičkách nějak celkově polevili, což mě mrzí, protože vždycky byli šikovní. Když teď nad tím uvažuju, tak to áčko to asi s tím diktátem slízlo i za druhou osmičku. Měli zkrátka tu smůlu, že zrovna u nich mě přetekl pohár trpělivost.*

*Pořád se mi to od včerejška honí hlavou a nemohla jsem přijít na to proč. Nějak jsem se v tom nepoznávala – jsem normálně spíš chladná hlava a teď najedou tohle. Nejspíš v tom mohlo být víc věcí, ale jak to teď o tom vykládám, uvědomuju si, že hlavní spouštěč té mojí akce „diktát za trest“ nebyl vlastně Pepa s Tomášem, ti byli spíš tou poslední kapkou. Ale ten pohár trpělivosti, jak jsem to nazvala, byl z velké míry naplněný mým vlastním pocitem*

*nespokojenosti s tím, že ty děcka tak polevily a hlavně tím, že mi to přijde v jejich případě škoda. Je to vlastně trochu paradoxní, i když současně vlastně přirozené – mám je ráda, tak jim napařím diktát. ©No každopádně jsem ráda, že jsem si to sama v sobě vyjasnila, že vím, o čem to tam včera bylo. Nevnímám to tak, že bych byla ta špatná, která vlastně nakonec může za to, že třída psala diktát. O to nejde. Koneckonců kdyby děcka pracovaly, jak měly, tak jsme žádný diktát nepsali... Jde o to, že jsem ráda, že té situaci (a sobě) teď líp rozumím, což mi dost usnadní přemýšlení o tom, jak v osmičkách dál pracovat.*

Naznačili jsme, že proces sebereflexe lze nahlížet optikou myšlenkových operací, které můžeme rozlišovat podle míry jejich tzv. *kognitivní náročnosti*, tedy podle toho, jak moc myšlenkového úsilí vyžadují

Uvedme myšlenkové operace (postupy), které proběhly při procesu Emy sebereflexe.

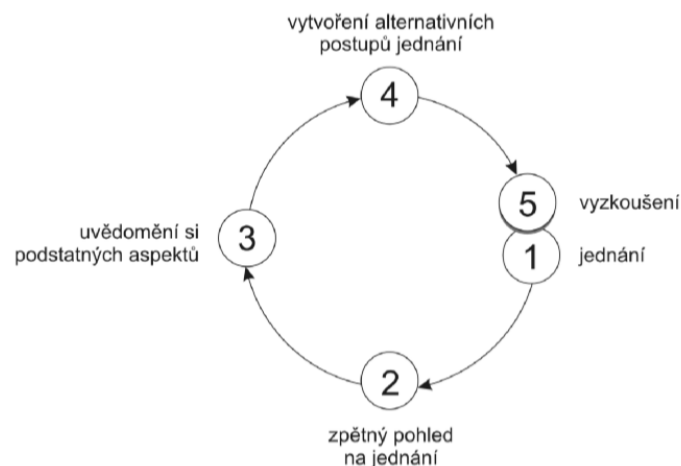
- **Popis** – samotný popis události je vlastně reflexí toho, co se událo. U Emy to je víceméně celý první odstavec. Ema v něm popisuje událost skrze fakta, tak jak je vnímala. Tato fakta nejsou zatím nijak rozebírána (analyzována), hodnocena apod. Popis události, situace je vstupní fází procesu sebereflexe.
- **Analýza a interpretace** – samotná sebereflexe v uvedeném příkladu začíná odstavcem druhým. Ema vyjadřuje potřebu lépe porozumět tomu, co se v popisované události stalo. Konkrétně se zde zaměřuje na sebe samotnou. Je překvapená z vlastní reakce v hodině a hledá její příčinu. S prvotně nalezenou příčinou (Tomáš a Pepa) není spokojená a hledá dál (analýza). Začne vnímat poněkud širší souvislosti a svou reakci spojuje s „celkovým polevením“ obou osmých tříd, které vede k její nespokojenosti (interpretace). Nakonec jako hlavní zdroj svého jednání objevuje pocit rozmrzelosti nad tím, že žáci polevili.
- **Hodnocení** – celou situaci Ema zhodnocuje jakýmsi bilancováním odpovědnosti za průběh hodiny mezi sebe a žáky. Nakonec zhodnocuje také užitek z vlastního zamyšlení.

Výše uvedený příklad není návodem k sebereflexi. I když můžeme identifikovat společné znaky procesu reflektivního myšlení, je třeba mít na paměti, že každý člověk přemýšlí **jedinečným způsobem**, a že proces myšlení je vázán **kontextem**, v němž jednal. To znamená, že někdo je při uvažování např. velmi strohý (stručný), soustředí se na základní fakta, se kterými pracuje. Druhý může více přeskakovat z tématu na téma a mít potřebu rozebírat je více obšírně. Jiný člověk zase může jít rovnou k věci, bez popisu hned analyzuje, někdo zase bude soustavně prolínat popis s analýzou.

Sebereflexi jsme vymezili jako specifický způsob myšlení, při kterém se člověk vrací ke svým minulým zkušenostem a prozkoumává je z různých úhlů pohledu tak, aby si z nich odnesl (uvědomil si) něco užitečného (čeho si předtím nebyl vědom), co mu pomůže v budoucnosti lépe jednat. Poukazovali jsme na to, že průběh sebereflexe může být u různých lidí rozdílný. Přesto je nicméně možné rozlišovat určité „univerzálně platné“ **fáze procesu sebereflexe**, které jsou definovány na obecné úrovni, a proto nijak významně neomezují specifickou myšlení každého člověka. Existuje celá řada modelů, prostřednictvím kterých se různí autoři snaží zachycovat průběh (resp. fáze) sebereflexe. Připomeňme nejprve model J. Smytha (1989), který zahrnuje tyto fáze sebereflexe:

- a) **popisná fáze:** zaměřena na vybavení a popis pedagogické situace, toho, co se událo. Lze ji ilustrovat těmito – k reflexi podněcujícími otázkami: *Co se přihodilo? Jak jsem reagoval, jaká byla odezva žáků?*
- b) **informující fáze:** bližší dešifrování pedagogické situace. Otázky: *O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Jak jsem v této situaci jednal? Čím bylo moje jednání ovlivněno?*
- c) **interpretační fáze:** (po)odhalení příčin vzniku dané situace. Otázky: *Proč k této situaci zřejmě došlo? O co jsem se při řešení situace opíral? Jsem vůbec na takovéto situace připraven?*
- d) **rekonstrukční fáze:** hledání účinnějšího řešení vzniklé situace. Otázky: *Jaké další možnosti řešení situace se nabízejí? Co potřebuji k tomu, abych tyto možnosti mohl realizovat?*

Další, novější modely učitelské sebereflexe mají často podobu cyklu či spirály, i když do jisté míry zahrnují fáze právě popsané. Jako příklad vybíráme jeden z těchto modelů, který nese název ALACT a je často, i v pedagogické praxi, uplatňován (Obrázek 1):



**Obrázek 1:** Model ALACT – pojmenovaný podle začátečních písmen pěti fází v anglickém jazyce: Action – Looking back – Awareness – Creation alternatives – Trial (Korthagen et al., 2011)

Tento model procesu sebereflexe má pět fází. Můžeme si všimnout, že model ALACT zahrnuje vedle myšlení (2., 3. a 4. fáze), také jednání (1. a 5. fáze). Tento model vyjadřuje závažnou skutečnost: *účinná je taková sebereflexe, která směřuje ke změně jednání.*

V našem příkladu sebereflexe učitelky Emy můžeme pozorovat především druhou a třetí fázi reflektivního procesu. Ema se nejdříve zpětně ohlížela za svým jednáním – popsala kontext, ve kterém se odehrávalo (*Včera jsem učila v 8. A češtinu...*), dále jej analyzovala a interpretovala, díky čemuž si uvědomila podstatné aspekty celé události (*Zdá se mi, že děčka v těch osmičkách nějak celkově polevili ... áčko to asi s tím diktátem slízlo i za druhou osmičku ... pohár trpělivosti byl z velké míry naplněný mým vlastním pocitem nespokojenosti s tím, že ty děčka tak polevily a hlavně tím, že mi to přijde v jejich případě škoda*). V její sebereflexi je také náznak „přechodu“ do čtvrté fáze sebereflexe, kterou nicméně již nedokončila (*Jde o to, že jsem ráda, že té situaci (a sobě) teď líp rozumím, což mi dost usnadní přemýšlení o tom, jak v osmičkách dál pracovat*).

Rádi bychom ještě v souvislosti s fázemi sebereflexe upozornili na jednu skutečnost. Hoekstra a Korthagen (2011) rozlišují mezi **významově orientovanou reflexí** (důraz na fázi 3) a **akčně orientovanou reflexí** (důraz na fázi 4). Tímto rozlišením chtějí upozornit na tendenci lidí soustředit se při reflexi především na příští jednání (tedy na fázi 4), aniž by se více do hloubky zabývali tím, co přesně bylo na jejich reflektované zkušenosti významné. Jinými slovy přeskakují třetí fázi, tzn. bez skutečného uvědomění si, co bylo na události podstatné a klíčové, uvažují nad tím, co udělají příště jinak. Téměř celá reflexe Emy se orientovala na třetí fázi reflektivního procesu. Můžeme předpokládat, že pokud by k hlubšímu prozkoumání příčin jejího jednání v akci „diktát za trest“ nedošlo, mohly by se její úvahy o budoucím jednání ubírat zcela jiným směrem (např. hledání způsobů, jak přimět Pepu a Tomáše k větší aktivitě v hodinách).

Jak ale člověk zjistí, že si skutečně uvědomil to podstatné, jak to pozná? Užitečným ukazatelem zdařilé sebereflexe může být „**aha moment**“, tzn. moment, v němž si uvědomujeme, že jsme se dozvěděli něco nového, něco, čeho jsme si doposud nebyli vědomi.

Uveďme ještě jeden výstižný příklad fází sebereflexe, a to sebereflexe rodičovské. Pier Ferrucci, psychoterapeut spolu se svou ženou Vivien vychovávají dvě děti (jedním z nich je syn Emilio). P. Ferrucci (1999, s. 62) reflektuje jednu z rodinných situací takto:

*„V jistém období je Emilio velice vznětlivý. Stačí ta nejmenší neshoda, aby vybuchl. A přitom mu nic nechybí: každý den s ním Vivien a já trávíme spoustu času, snažíme se, aby cítil, že je milován a oblíben. Zkrátka s ním zacházíme stejně, jako když byl klidný a šťastný.* [1. popis situace] *Co se to děje? Dobře víme, že v každém vývoji nastávají kritické okamžiky, a děti se vyvíjejí neustále. Tohle je ale jiná situace: uvědomuji si, že jeho nervozita má původ ve mně.* [2. dešifrování situace] *Skutečně v té době hodně pracuji a jsem unavený a vznětlivý. Daří se mi tu vznětlivost zakrýt, doprovází však každou mou náladu. Důsledky se projeví u Emilia. On moji vznětlivost cítí a jasně mi ji ukazuje: tohle jsi ty.* [3. interpretace situace] *Jen co si trochu odpočinu, vznětlivost zmizí a Emilio je klidnější. Je to velice jednoduché: žijeme-li v symbióze s nervózním organismem, začneme být nervózní.“* [4. rekonstrukce situace]

Výňatek je převzat ze zajímavé publikace – Ferrucci, P. (1999). *Děti nás učí. Výchova jako dobrodružství*. Praha: Práh. Tato knížka je živou příručkou výchovy, která se čte velmi dobře a inspiruje k zamýšlení se nad vlastními výchovnými postupy, tedy k sebereflexi.

## 5 Může sebereflexe přispět ke změně jednání učitele?

Uvedme tuto otázku opět příkladem. Učitelka Linda, s 15 letou pedagogickou praxí, se zúčastnila zdokonalovacího vzdělávacího programu. V jeho průběhu psala svoje sebereflektivní úvahy a často používala metafory (Johnston, 1994). V závěru tohoto programu napsala bilancující sebereflexi:

*„Myslím na rostlinu v květináči ve své verandě. Byla ve stejném květináči mnoho let ani nežila, ani neumírala, jen si držela svůj status quo. Rozhodla jsem se ji přesadit, abych zjistila, jestli je schopna nějakých známek dalšího života. Odstranila jsem z kořenů všechnu půdu a zjistila jsem, že rostlina je velmi zakořeněná. Odřízla jsem některé staré kořeny a bezlisté větve a přesadila květinu do nového květináče.*

*Mnoho let jsem učila jako ta rostlina podle učitelských příruček a nepřemýšlela jsem o tom, proč dělám to, co jsem dělala. V rámci svého nového květináče (vzdělávací program) jsem se začala vyvíjet novými směry, které přinesly mnoho užitečných otázek ohledně mých koncepcí a metodiky výuky.“*

Změna v Lindině myšlení se promítla – byť postupně – do jejího praktického jednání ve třídě. Začala měnit svoje pedagogické postupy, experimentovala. Po třech letech napsala novou sebereflexi, i nyní s využitím metafory:

*„Má nová metafora je založena na paralele se stavitelem domu. Stavěla jsem domy pro jiné lidi s použitím plánů, které vypracovali jiní. Pomalu jsem začala poznávat potřeby svých klientů [žáků] a začala experimentovat se způsoby, jak se jim přizpůsobit. Zjistila jsem, že při přípravě plánů je důležité vědět víc o těch, kteří budou v domě bydlet a jak tam budou bydlet. Protože jsem porozuměla základům plánování domu, byla jsem schopná měnit, přidávat nebo v plánech rušit to, co bylo třeba ...“*

Linda přešla od práce podle metodických příruček k přizpůsobování plánů své výuky potřebám žáků. Její další sebereflexe vyjadřuje nejenom racionální dimenzi jejího uvažování, ale i dimenzi emocionální: *„Bála jsem se obhajovat metody, které používám. Za 15 let praxe jsem nepamatovala nikoho, kdo by se mě zeptal, proč tak učím. Nekladla jsem tedy sobě ani svým žákům takovéto otázky ...“*

Pokuste se nalézt v Lindině příběhu klíčové momenty postupné změny jejího způsobu výuky. Co Lindě bránilo v jejím profesním růstu a co ovlivnilo změnu jejího myšlení a jednání?

## 6 O jaké zdroje informací se při sebereflexi opíráme?

Základním zdrojem sebereflexe je naše jednání v pedagogických situacích. Může jít např. o jednání v neočekávané nebo náročné situaci ve vyučovací hodině. Je užitečné, když si bezprostředně po jednání (např. po vyučovací hodině) písemně zaznamenáme základní charakteristiky situace: o co šlo, jak jsem jako učitel postupoval, jak reagovali žáci, v čem spočívá neobvyklost či náročnost situace. Potom, s určitým časovým odstupem (např. po vyučování, další den) své jednání v situaci podrobněji reflektujeme.

Při uvedeném způsobu reflektování našeho jednání (komunikace se žáky např. o učivu) spoléháme na naši paměť, snažíme se vybavit klíčové momenty analyzované situace, uvažujeme o příčinách vzniku např. náročné didaktické situace, o adekvátnosti našeho řešení, ale i o možných alternativních řešeních.

Pokud je na škole k dispozici videotechnika, můžeme se pokusit – ve spolupráci s kolegou – natočit naši hodinu nebo její část, např. tu, v níž vyvozujeme nové učivo v rozhovoru se žáky. Potom se k videozáznamu našeho jednání vracíme v klidném prostředí kabinetu nebo doma.

Sebereflexi může prohloubit pohled jiné osoby na naše jednání. Osvědčuje se, když jde o kolegu, ke kterému máme důvěru. To předpokládá, aby kolega v naší vyučovací hodině hospitoval. Optimální je, když je průběh hodiny nebo její část nahrávána na videozáznam. Videozáznam můžeme společně s kolegou sledovat a vracet se k závažným momentům vyučovací hodiny. Tento návrat spočívá v tom, že dáme pokyn k zastavení videozáznamu a popíšeme např. to, co nám dělalo potíže, co nás překvapilo, to, co si nedovedeme zatím vysvětlit. Klademe přitom otázky hospitujícímu kolegovi.

Videozáznam však může zastavit také náš kolega, který bude např. požadovat zdůvodnění našeho jednání v určité situaci, např. uplatněného vyučovacího postupu. Tak se může rozvinout diskuse o našich vyučovacích postupech, komunikaci se žáky v náročné (výchovné) situaci apod. Diskuse se tak stává podnětem pro naši hlubší sebereflexi.

Podrobnější náměty k hospitační činnosti a sebereflexím nalezneme v publikaci T. Janíka et al. (2013) – viz seznam doporučené literatury.

## 7 Jak poznáme kvalitní sebereflexi?

Za kvalitní můžeme považovat sebereflexi, která zahrnuje všechny fáze (viz výše – Smythův model, ALACT model) a která vede ke změně našeho jednání. Pro inspiraci při posuzování kvality sebereflexe předkládáme v tabulce 1 některá kritéria pro orientační posouzení kvality sebereflexe. Jde v ní vlastně o koncové body škály: od méně „užitečné“ (kvalitní) sebereflexe k sebereflexi více „užitečné“ (kvalitní).

**Tabulka 1 – Škála kritérií pro zachycení kvality sebereflexe (Moon, 2004, částečně upraveno)**

Člověk se na situaci dívá pouze z jedné perspektivy	Člověk se na situaci dívá z více různých úhlů pohledu
Člověk sám sobě neklade otázky nebo jen velmi omezeně	Člověk si pokládá otázky a snaží se na ně hledat odpovědi
Člověk se nezabývá vlastními emocemi nebo jen velmi omezeně	Člověk identifikuje své emoce a snaží se jim porozumět
Člověk nemá odstup od situace	Člověk dokáže zaujmout od situace odstup
Člověk nepochybuje vlastní myšlenky, přesvědčení, názory apod.	Člověk dokáže zpochybňovat vlastní myšlenky, přesvědčení, názory apod. a s tímto zpochybněním konstruktivně pracovat
Člověk vědomě nepracuje se svými předchozími zkušenostmi	Člověk vědomě zpracovává své předchozí zkušenosti
Člověk nebere v úvahu názory ostatních	Člověk pracuje s názory ostatních
Člověk neuvažuje nad vlastním způsobem myšlení a jednání	Člověk přezkoumává způsob svého uvažování a jednání – je schopen toto jednání změnit a řídit (autoregulovat)

## 8 A jak dál?

Pokusili jsme se stručně, s využitím příkladů z praxe, předložit aktuální otázky sebereflexe v práci učitele. Presentovaný text není ani teoretickou studií, ale ani návodem (kuchařkou), jak sebereflexi uskutečňovat. Je spíše souborem námětů, jak k sebereflexi přistupovat, na co se v ní zaměřit a jak posuzovat kvalitu sebereflexe, aby byla užitečná pro učitelskou praxi. Pro zvědavé kolegy – učitele, připojujeme přehled vybrané literatury.

Sebereflexe není žádným zázračným ani zcela novým prostředkem, který zlepšuje kvalitu výuky. Vždyť každý člověk si čas od času, často spontánně, klade otázky o smyslu života i své profese, o tom, proč se mu v tom či onom zcela nedaří atd., a hledá na ně odpovědi. Vede tichý dialog se sebou samým, k němuž někdy přizve svého partnera, přítele nebo kolegu. Pravidelná

sebereflexe však může více pomoci při řešení problémů, s nimiž se ve své profesi setkáváme. Doporučujeme, abyste si své sebereflexe nenechávali vždy jen pro sebe, ale třeba o nich diskutovali se svými kolegy. Již se také osvědčují kolegiální, neformální vzájemné hospitace učitelů, které se mohou stát důležitým zdrojem *dialogické sebereflexe*, tj. sebereflexe obou aktérů – vyučujícího učitele a hospitujícího kolegy, kteří si své role prohazují. Můžeme tak hlouběji – s využitím pohledu sebe sama na sebe i pohledu na sebe od druhého člověka – reflektovat své myšlení i jednání.

## Literatura

### *Základní dostupné prameny*

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realističtějšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Nehyba, J., Kolář, J. & Dubec, M. et al. (2014). *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál (viz zejména 31. kap. *Učení ze zkušenosti*, s. 329–337).

Švec, V. & Krátká, J. et al. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

### **Další (citované významnější) prameny**

Johnston, M. (1994). Contrasts and Similarities in Case Studies on Teacher Reflection and Change. *Curriculum Inquiry*, 24(1), 9–26.

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.

Schön, D. A. (2003). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9.

Stachová, J. (1993). Metafora, intuice, věda. In J. Stachová & J. Nosek (Eds.), *Intuice ve vědě a filozofii* (s. 299–308). Praha: Filozofický ústav AV ČR.