



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Modul 7

Rozšířený sylabus a metodická doporučení pro realizaci kurzu Pedagogická sebereflexe

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta

Sylabus byl zpracován v rámci projektu „Podpora pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů na UK“, registrační číslo projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016093, financovaného prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Toto dílo s názvem „Rozšířený sylabus a metodická doporučení pro realizaci kurzu Pedagogická sebereflexe“ od autorky PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D. je dostupné pod licencí Creative Commons BY (varianta: BY-SA) 4.0 International. Licenční podmínky jsou dostupné na adrese [http://creativecommons.org/licenses/by\(varianta by-sa\) 4.0/legalcode](http://creativecommons.org/licenses/by(varianta by-sa) 4.0/legalcode). Při zachování těchto podmínek, tedy především uvedení původu díla (varianta BY-SA + zachování licence), jste oprávněni dílo šířit, upravovat, a to i komerčně.



Dokument je určený studentům učitelství, fakultním učitelům a vedení ze spolupracujících škol a garantovi pedagogické praxe z HTF UK

1. Charakteristika kurzu

Kurz Pedagogická sebereflexe byl nově zařazen do výuky studentů učitelství s cílem posílit reflektivní pojetí praktické složky studia učitelství na Husitské teologické fakultě. Konkrétně se jedná o posílení reflektivního pojetí individuální pedagogické praxe studentů na spolupracujících školách. Jedná se o kurz, zařazený v magisterském studijním programu Specializace ve vzdělávání na Husitské teologické fakultě UK. Koncept kurzu je zaměřený na podporu a postupné rozvíjení profesní identity studentů učitelství. Jedná se především o přístupy k rozvíjení teoretické reflexe praktických zkušeností studentů v roli učitele, dále na přístupy k rozvíjení didaktických znalostí obsahu s případným využitím moderních informačních technologií.

Teoretickými východisky kurzu je koncept didaktických znalostí obsahu, který reprezentuje komplexní multidimenzionální pohled na rozvíjení a konstruování profesního vědění studenta učitelství, kdy se jedná o konstruování studentova profesního „Já“ (professional self) ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní pedagogické filosofie (system of professional believes), jinými slovy, co považuje student – budoucí učitel v práci učitele za důležité a o co bude ve své učitelské praxi usilovat. Tato pedagogická filosofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost s žáky. Procesy posilování didaktických znalostí obsahu a podpora rozvoje profesního vidění je orientována jak na zprostředkování teoretické výuky v uvedené oblasti, tak na praktické činnosti, např. náslechy ve výuce zkušených učitelů a spolužáků vč. zpětné vazby a reflexe, umění vlastního sebehodnocení, tedy sebereflexe, případně poskytování reflexe spolužákům a spolupracujícím učitelům.

Jedná se o posílení podpory studenta nejen v oblasti zvládnutí didaktických dovedností, ale především o podporu a rozvíjení sebehodnocení a sebereflexe v procesu konstituování vlastního pojetí výuky především v kontextu realizace individuální pedagogické praxe ve škole.

Uvedený kurz Pedagogická sebereflexe je samostatný kurz, který je však významně obsahově provázaný s kurzem Individuální pedagogická praxe studentů učitelství. Jedná se především o podporu studentova sebepojetí a sebereflexe v návaznosti na počáteční individuální pedagogické zkušenosti studenta s reálnou výukou na základní a střední škole v průběhu a po ukončení individuální pedagogické praxe.

Klíčovým zdrojem pro práci v kurzu jsou pozorování výuky u zkušených učitelů – expertů a také ve výuce spolužáků, a především vlastní výuka ve škole. Další významnou zdrojovou aktivitou jsou pedagogicko-psychologické a didaktické rozbory a reflexe pozorovaných jevů s významnou oporou o znalosti z pedagogiky, psychologie a zejména didaktiky.

Nedílnou součástí pozorování a reflexe pedagogických činností při pedagogické praxi je vedení studentů k sebepojetí, sebereflexi a systematickému sebehodnocení ve vztahu k učitelské profesi. Podněty reflektivního a seberefektivního charakteru si studenti zaznamenávají do Pedagogického deníku či Pedagogického portfolia a následně se s nimi pracuje v kurzu.

Další klíčovou seberefektivní aktivitou studentů, kterou absolvují v kontextu plnění kurzu je zpracování eseje na téma Já budoucí učitel. V této esejí studenti vyjadřují prostřednictvím seberefektivní úvahy vlastní pohled na svoji počáteční učitelskou činnost, úvahy o sobě jako učiteli. Cílem zpracování této eseje je tedy přemýšlet o sobě jako o začínajícím učiteli/začínající učitelce, o své vlastní motivaci k učitelskému povolání, o svých dosavadních pedagogických znalostech a zkušenostech, získaných v průběhu studia na Husitské teologické fakultě.

Pro práci v kurzu jsou významné především úvahy o vlastních silných pedagogických kompetencích a také o osobních výzvách v učitelské profesi. Student dostává příležitost komplexně přemýšlet také nad limity v pedagogické práci, nad naplněním svých očekávání od studia na Husitské teologické fakultě a také o tom, zda po ukončení studia plánuje nastoupit pedagogickou dráhu.

Těžištěm práce v kurzu je tedy podpora studentova sebepojetí a sebedůvěry v roli začínajícího učitele. Podstatou práce v kurzu jsou semináře, které jsou zaměřené na týmová sdílení ve skupině spolužáků a individuální rozhovory k vlastnímu pojetí výuky, individuální konzultace studentů k tématům, které vnímají studenti na základě vlastní pedagogické zkušenosti jako profesně podnětné, potřebné a rozvojové. Dále se jedná o skupinové rozhovory a diskuse nad vybranými podnětnými, často problémovými tématy a situacemi v seminární skupině, jež jsou zaměřené na autentické pedagogické situace z vlastní výuky studentů.

Kurz je tedy zároveň zaměřen na reflexi problémových situací, které studenti zažívají v průběhu individuální pedagogické praxe, jedná se např. o následující témata: strategie řízení inkluzivní třídy, práce s žáky s individuálními vzdělávacími potřebami, řešení problémových výchovných situací, práce s pravidly chování žáků, výběr vhodných metod a forem výuky v heterogenním prostředí třídy. Studenti mají k dispozici evaluační nástroj k sebehodnocení a průběžně tak mohou reflektovat svoji pedagogickou činnost s oporou o tento podpůrný materiál. Za velmi cenný zdroj poznatků o přemýšlení studentů v oblasti sebepojetí ve zcela nové roli učitele se stala právě uvedená esej.

2. Cíle kurzu

Stěžejním cílem kurzu je podpora a rozvoj studentova pojetí výuky na počátku a v průběhu individuální pedagogické zkušenosti, rozvoj reflexe a sebereflexe v návaznosti na tyto individuální pedagogické zkušenosti studenta s reálnou výukou na základní a střední škole, a především podpora a posilování studentova sebepojetí a sebedůvěry v roli učitele.

2.1. Klíčové cíle kurzu:

V oblasti vědomostí:

- Porozumění podstatě a významu reflexe a sebereflexe v učitelské práci.
- Porozumění podstatě a významu sebereflexe v roli začínajícího učitele.
- Porozumění smyslu kolegiálního sdílení a podpory v učící se skupině učitelů.

V oblasti dovedností:

- Podpora a rozvoj dovednosti systematické sebereflexe ve vlastní pedagogické činnosti studenta učitelství.
- Podpora a rozvoj dovednosti spolupráce se spolustudentem a fakultním učitelem ze spolupracující školy v průběhu individuální pedagogické praxe.
- Rozvíjení dovednosti skupinového sdílení zkušeností s ostatními studenty učitelství.
- Posilování kompetence k řešení autentických situací ve vyučování.
- Podpora a rozvoj dovednosti dokumentace procesu sebereflexe v Pedagogickém deníku či Studentském učitelském portfolio.
- Podpora a rozvoj využití sebehodnotících a reflektivních technik.

V oblasti postojů:

- Rozvíjení potřeby reflexe a sebereflexe v průběhu pedagogické praxe.
- Podpora motivace k systematické reflexi a sebereflexi v učitelské práci.
- Formování potřeby profesního seberozvoje.
- Podpora motivace k učitelské profesi.
- Rozvíjení a podpora potřeby kolegiálního sdílení v učící se skupině studentů v roli začínajících učitelů.
- Utváření bezpečného prostředí v učící se skupině studentů v roli začínajících učitelů.

3. Syllabus kurzu – témata seminářů

1. téma: Seznámení se s pojetím, cíli, smyslem, průběhem a organizací kurzu Pedagogická sebereflexe, zadání zpracování Eseje – „Já budoucí učitel“ a diskuse k možnostem zpracování eseje.

2. téma: Diskuse a sdílení ve skupině studentů učitelství k vlastním dosavadním zkušenostem v roli učitele, k potřebám podpory ve zcela nové roli učitele, k vlastnímu pojetí výuky ve škole, k očekávání v roli začínajícího učitele, k vyjasňování nároků učitelské profese, k vyjasnění pravidel bezpečné spolupráce a komunikace v učící se seminární skupině.
3. téma: Podstata reflexe a sebereflexe v práci učitele. Seznámení se s evaluačním nástrojem pro hodnocení a sebehodnocení studenta na individuální pedagogické praxi.
4. téma: Reflektivní postupy a techniky, skupinová reflexe, sebereflexe. Podstata a smysl kolegiální podpory a učení ve skupině spolužáků a provázejících učitelů.
5. téma: Popis podnětných pedagogických situací z vlastní výuky ve skupině a jejich sdílení v seminární skupině s ostatními studenty učitelství.
6. téma: Analýza podnětných pedagogických a dalších výukových situací ve škole v seminární skupině s ostatními studenty učitelství. Společné zamýšlení se s návrhy řešení autentických situací a diskuse ve skupině. Skupinová reflektivní technika Wanda.
7. téma: Reflexe rozvoje a posunu studenta na počátku, v průběhu a v závěru individuální pedagogické praxe ve škole. Společná evaluace přínosů a limitů práce v kurzu.
8. téma: Individuální konzultace zaměřené na sebehodnocení a sebereflexi studenta v roli začínajícího učitele. Individuální evaluace přínosů a limitů práce v kurzu.
9. téma: Závěrečná skupinová a individuální reflexe a sebereflexe individuální pedagogické zkušenosti. Práce s evaluačním nástrojem pro hodnocení a sebehodnocení studenta na individuální pedagogické praxi a reflektování práce s esejí „Já budoucí učitel“.
10. téma: Závěrečné reflektivní setkání se skupinou fakultních učitelů ze spolupracujících škol a studentů učitelství k diskusi nad významem a smyslem pedagogické sebereflexe a významu profesního rozvoje učitele.

Pozn. Pořadí jednotlivých témat kurzu lze variovat na základě individuálních potřeb studentů a také specifík učící se skupiny.

4. Podmínky ukončení kurzu:

- Student zpracuje esej na téma „Já – budoucí učitel“.
- Student zpracuje písemně návrh alespoň čtyř podnětných pedagogických situací z vlastní výuky na individuální pedagogické praxi, které budou následně sdíleny, diskutovány a analyzovány v seminární skupině.

- Student se aktivně účastní reflektivní diskuse v seminární skupině k popsaným podnětným situacím.
- Student zpracuje sebereflexi vlastní individuální pedagogické praxe na základě evaluačního nástroje.
- Zápočet je studentům udělen za aktivní účast a přístup na všech seminářích – workshopech dle zadání vyučujícího.

5. Teoretická východiska práce v kurzu

Zpracováno na základě textu studie autorky klíčového výstupu:

Mazáčová, N. Zkušenosti s utvářením didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství.

In. Janík, T. a kol. Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. Brno: Paido, 2009, s. 71–80.

Sebereflexe jako součást procesu rozvíjení didaktických znalostí studentů učitelství

Proměny současné školy zcela logicky implikují změny v přípravě učitelů. Soudobé snahy o profesionalizaci učitelství přinášejí řadu podnětných diskusí k tématu pregraduální přípravy učitelů. K aktuální tematice tak patří realizace nových přístupů k obsahu i procesu vzdělávání učitelů. V kontextu s analýzami klíčových konceptů učitelského vzdělávání se aktuálně zaměřujeme při realizaci praktické složky studia na inovativní přístupy v procesu rozvíjení profesních znalostí a kompetencí studentů učitelství, v našem případě se jedná o fázi magisterského studia učitelství na Husitské teologické fakultě. Jedná se o proces stávání se učitelem.

Za podnětný považujeme koncept *didaktických znalostí obsahu*, který reprezentuje komplexní multidimenzionální pohled na rozvíjení a konstruování profesního vědění.

Vyjdeme-li z předpokladu, že *didaktické znalosti obsahu* jsou integrací znalostí vztahujících se k učivu a zároveň znalostí o tom, jak se žáci učí, tedy porozumění procesům učení se u žáka, jde vlastně o řadu dílčích znalostí, zkušeností, dovedností a postojů učitele, které od sebe nelze oddělit, neboť jsou velmi úzce provázané.

Charakteristika *didaktických znalostí obsahu* predikuje charakter metod a postupů k jejich rozvoji. Ve výuce pedagogické praxe směřujeme k aktivitám, jejichž východiskem jsou konstruktivistické postupy, zkušenostní a činnostní orientace výuky, využití moderních technologií. Nedílnou součástí této přípravy je pak rozvoj reflektivních a sebereflektivních dovedností.

Cesta teoretické reflexe praktických zkušeností studentů, analýza různorodých didaktických situací a další přístupy jim pomáhají uvědomit si složitost vyučovacího procesu,

zaujímat aktivní postoj k těmto situacím, postupně si vytvářet strategie k jejich řešení a zároveň i modely chování. V procesu rozvíjení znalostí a dovedností se tak jedná o neustálý dialog mezi teoretickými poznatky a praktickými zkušenostmi studentů. Domníváme se, že právě tento dialog, často zpočátku neuvědomovaný, je velmi složitý, ovšem nezbytný pro proces utváření *didaktických znalostí obsahu*.

Cesty rozvíjení *didaktických znalostí obsahu* v našem pojetí mají východiska v konstruktivistickém modelu výuky. Tato koncepce klade, mimo jiné, důraz na co nejbohatší osobnostní rozvoj studenta – budoucího učitele, pracuje se studentovými dosavadními znalostmi, zkušenostmi, dovednostmi, postoji a představami. Prakticky to znamená, že se při výuce budoucích učitelů vychází z toho, co student ví, co si o věcech a jevech myslí, jak si je představuje, jaký k nim má vztah a jak je schopen je hodnotit. Při jistém zjednodušení lze říci, že v procesu utváření a rozvíjení *didaktických znalostí obsahu* se orientujeme na přístupy, které mají jak praktický charakter, tak na metody směřující více k teoretickým základům.

Domníváme se, že důležitým výchozím konceptem pro rozvoj didaktického myšlení a jednání budoucích učitelů je utváření a rozvoj studentova pojetí výuky. Jedná se o diagnostikování, rozvíjení, konstruování a tvorbu studentova pojetí výuky, jako významné součásti jeho rozvíjející se profesní identity. Jedná se o konstruování studentova profesního „Já“ ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní pedagogické filosofie, jinými slovy, co považují v práci učitele za důležité a o co budou ve své učitelské činnosti usilovat. Tato pedagogická filosofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost se žáky (srov. Spilková, Hejlová, 1999).

6. Studijní opora ke kurzu

Tato studijní opora se věnuje klíčovým tématům, které je třeba studentům zprostředkovat pro porozumění podstatě práce v kurzu. Výběr uvedených témat ve studijní opoře vychází ze zkušenosti vyučující kurzu a byl cizelován v procesu pilotní a finální výuky na základě potřeb studentů.

Vzhledem k zacílení a obsahu kurzu má kurz převážně praktický charakter s akcentem na práci se zkušenostmi a zážitky studentů v seminární formě.

6.1. Vymezení pojmu sebereflexe

Sebereflexí v **pedagogické** činnosti **učitele** rozumíme uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z **pedagogické** činnosti, zejména řešení

pedagogických situací. Dochází přitom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a zobecňování vlastních **pedagogických** poznatků a zkušeností.

Jde o jakési zamýšlení se učitele či studenta učitelství nad vlastním jednáním v součinnosti, interakci s žáky, rodiči, ale i kolegy – pedagogy.

Každý učitel by měl pravidelně provádět reflexi vlastní pedagogické činnosti, tedy sebereflexi. Jedná se o potřebu zamýšlet se nad svou prací, např. když musí učitel řešit nějakou problémovou situaci, když zkouší nový pedagogický postup, když hodnotí výsledky své práce, když porovnává svou činnost s činností jiného kolegy, práci v různých třídách apod. Také student učitelství se v procesu pedagogické praxe zamýšlí nad tím, co bylo příčinou jeho jednání, řešení určitých situací. Je obvyklé, že častěji učitele vedou k sebereflexi zejména problémové situace ve výuce, především tehdy, když hledá vhodnější řešení, či není zcela spokojen s dosavadními. Sebereflexe plní funkci poznávací, zpětnovazební, rozvíjející i preventivně relaxační.

Existuje celá řada metod a technik sebereflexe, např.:

- sebereflektující otázky (ptáme se sami sebe a zároveň hledáme odpovědi na tyto otázky);
- vzájemné hospitace s kolegy (včetně následující diskuse);
- spolupráce s uvádějícím učitelem, mentorem;
- pozorování vlastní činnosti (či činnosti jiného kolegy) pomocí videozáznamu;
- rozhovory se žáky;
- ankety zadané žákům;
- vedení deníku, do něhož si zapisujeme svoje poznatky a zkušenosti z výchovné práce;
- vedení učitelského portfolia.

Jak uvádí Švec, sebereflexe vyjadřuje vnitřní dialog se sebou samým. Tento dialog nespočívá pouze ve vyslovených otázkách, ale především v hlubším ponoření v představách a v myšlení do pedagogické situace. (Švec, 2005). Uvedený proces sebereflexe předpokládá otevřenost k sobě samému, ale také k druhým lidem – žákům, kolegům a samozřejmě určité pedagogické a psychologické zkušenosti a znalosti, které jsou u studentů učitelství či u začínajících učitelů do jisté míry omezené, ale v žádném případě nebrání procesu sebereflexe. V procesu sebereflexe si učitel uvědomuje způsoby jednání, chování, aktivity žáků v kontextu našeho jednání a prožitky.

6.2. Proces sebereflexe

Při jistém zobecnění lze říci, že v procesu sebereflexe dochází k popisu prožité či prožívané situace, její kritické analýze a interpretaci výsledků analýzy. (podle Švec, 2005)

Sebereflexe nám umožňuje uvědomit si, co pro nás reflexe znamená, jak nás ovlivňuje; Lze ji rovněž chápat jako konfrontaci skutečného já a ideálního já; při procesu sebereflexe vedeme sami se sebou vnitřní dialog.

6.2.1. Popisná fáze

Jak uvádí Švec (Švec, 2005) v popisné fázi se jedná o vybavování pedagogické, výchovné situace. Tato fáze sebereflexe je navozena následujícími otázkami: „Co se přihodilo? Jak jsem v dané situaci reagoval(a)? Jak reagovali žáci?“.

6.2.2. Informující fáze

Tato fáze směřuje k bližší analýze (dešifrování) pedagogické situace a typickými otázkami jsou: „O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Čím bylo moje chování v této situaci ovlivněno? o jakou třídu šlo a kteří žáci se v dané situaci angažovali a jak?“.

6.2.3. Konfrontační (interpretační) fáze

V uvedené fázi se snažíme odhalit příčiny vzniku reflektované pedagogické situace a volby způsobu jejího řešení, jedná se o hlubší zkoumání vývoje situace a opíráme se obvykle o otázky: „Proč k situaci došlo? Kdo ji vyvolal? o co jsem se při řešení situace opíral(a)? Jsem k řešení podobných situací připraven?“.

6.2.4. Fáze rekonstrukce řešení situace

Tato fáze směřuje na hledání účinnějšího řešení pedagogické situace pomáhají nám otázky typu: „Jaké přístupy řešení situace se nabízejí? Za jakých podmínek bych mohl(a) tyto přístupy uplatnit? Co k jejich realizaci potřebuji?“ (podle Švec, 2005).

6.3. Podmínky realizace sebereflexe

Pro účinnou sebereflexi je třeba:

- Mít k dispozici dostatek informací o třídě, skupině – např. složení třídy, typy žáků.
- Pedagogické a psychologické znalosti o typech pedagogických situací a možných způsobech jejich řešení.
- Představu (vybavení si) reakcí žáků, činností učitele v analyzované pedagogické situaci.
- Informaci o tom, jak se na naši pedagogickou činnost, komunikaci dívají ostatní – žáci, kolegové.
- Poznatky zkušenějších kolegů o tom, jak se s podobnými situacemi vypořádávají oni.

6.4. Metody a techniky sebereflexe

Existuje celá řada metod a technik sebereflexe, např.:

- sebereflektující otázky (ptáme se sami sebe a zároveň hledáme odpovědi na tyto otázky);
- vzájemné hospitace s kolegy (včetně následující diskuse);
- pozorování vlastní činnosti (či činnosti jiného kolegy) pomocí videozáznamu;
- rozhovory se žáky (klienty);
- ankety zadané žákům (klientům);
- vedení deníku, do něhož si zapisujeme svoje poznatky a zkušenosti z výchovné práce;
- tvorba studentského a učitelského portfolio;
- využití hodnotících a sebehodnotících nástrojů.

6.5. Vedení pedagogického deníku – nástroj podpory reflexe a sebereflexe

Zaznamenávání průběhu a výsledků sebereflexe formou pedagogického deníku je jedním z podnětných a významných nástrojů podpory systematické sebereflexe. Vedení sebereflektivního deníku je velmi užitečné zvláště pro studenty učitelství a začínající učitele, jeho smysluplnost však ocení i zkušení učitelé. Forma a způsob zaznamenávání v deníku je v zásadě na volbě studenta. V deníku by měl být vždy prostor pro vlastní názory, komentáře a sebehodnocení studenta učitelství.

6.6. Studentské portfolio a jeho smysl

Další z možností je systematická práce nad studentským portfolioem. Studentské portfolio je v podstatě souborem aktivit a produktů činností studenta. Demonstruje jeho pedagogické kompetence a je významným prostředkem pro studentovu sebereflexi a sebehodnocení.

Studentské pedagogické portfolio je uspořádávaný, komentovaný a sdílený soubor vybraných prací a jiných materiálů studenta za určitou dobu výuky. Zpracovává nasbírané pedagogické zkušenosti, názory a informace získané studiem, pozorováním praxe, přemýšlením, vlastní praxí a sebereflexí.

Studentské portfolio má obvykle podobu souboru prací, příprav, pozorovacích a hodnotících protokolů, reflektivních a sebereflektivních hodnocení a námětů činností, tedy veškerých produktů činností studenta učitelství, které prezentují jednak aktivity realizované v procesu pedagogické praxe, ale také dalších kurzů v procesu pregraduální přípravy. Pro studenta je tak portfolio velmi cenným materiálem s přesahem do jeho budoucí profesionální činnosti. Vzhledem k tomu, že studenti se učí tvořit portfolio postupně, je vhodné je metodicky vést, pomáhat a trpělivě provádět zpětnou vazbu. Lze říci, že práce s portfolioem má intervenčně evaluační charakter.

Studenti svá portfolia doplňují a vyhodnocují průběžně, což jim samotným (i jejich vyučujícím) umožňuje sledovat vývoj své vlastní profesní a osobnostní dráhy jakožto budoucích učitelů. V portfoliu student vyhodnocuje své pokroky v pedagogických vědomostech a dovednostech, vypovídá o vlastním pojetí výuky a svém pedagogickém myšlení. Při vytváření studentského portfolia není pozornost zaměřena pouze na výsledný produkt, tedy na jednotlivé položky, které student zpřístupňuje ostatním, aby demonstroval své učení a úroveň chápání své budoucí učitelské role. Důležitý je také samotný proces, v němž student na základě různých zkušeností zobecňuje pedagogicko-psychologické poznatky a vytváří si tak vlastní koncept pedagogického myšlení. Studenti jsou podněcováni k tomu, aby reflektovali tyto zkušenosti a své studentské portfolio jimi obohacovali.

6.6.1. Cíle práce s portfoliem

Hlavním cílem práce s portfoliem je tvorba a rozvoj studentova pojetí výuky jako nedílné součásti rozvoje jeho profesní identity. Práce s pedagogickým portfoliem pomáhá při seberozvoji a sebehodnocení. Poskytuje studentům učitelství možnost uvědomovat si význam procesu učení se, nejen výsledku práce; získat dovednost samostatně dokumentovat svůj vývoj ve vědomostech, dovednostech a postojích v rámci učitelské přípravy; pracovat průběžně s etapami svého růstu, reflektovat je, vracet se k nim, hledat příklady a vyhodnocovat je, dávat si nové úkoly a cíle; získat dovednost užívat konkrétní způsoby a techniky reflektování učení a zpracovávání portfolia, tato dovednost je důležitá také pro budoucí práci učitele s žákovským portfoliem. (zpracováno podle interních studijních materiálů na webu KPPG)

6.7. Dílčí cíle práce s portfoliem:

- Postupně rozvíjet schopnost studenta formulovat svoje myšlenky, představy, hodnocení, umění vyjádřit konstruktivní kritiku.
- Postupně rozvíjet dovednost plánovat činnosti.
- Postupně rozvíjet dovednost analyzovat a řešit různorodé didaktické situace.
- Postupně rozvíjet schopnost chápat zákonitosti vyučování.
- Postupně rozvíjet dovednost reflexe a sebereflexe.
- Postupně rozvíjet dovednost autodiagnostiky.
- Postupně rozvíjet dovednost reflexe a sebereflexe, porozumění sobě a ostatním studentům.
- Postupně propojovat pedagogické vědomosti s praktickými zkušenostmi a učit se tento proces verbalizovat.

6.7.1. Obsah studentského pedagogického portfolia:

Součástí pedagogického portfolia jsou vybrané materiály ze studia např. pedagogicko psychologických disciplín, oborových (předmětových) didaktik, případně z dalších kurzů, vždy pokud možno doplněné o pedagogicko psychologickou reflexi studenta učitelství. Jedná se především o:

- pedagogický reflexivní deník, včetně reflexí, poznámek fakultních učitelů a VŠ učitele;
- vybrané seminární, ročníkové a jiné práce z dílčích seminářů s vlastní reflexí; sebereflexe týkající se vlastních odborných názorů a pokroků na cestě k učitelskému povolání, otázky a cesty k jejich řešení;
- vlastní reflexe vybraných témat a problémů ze seminářů a přednášek;
- reflexe a hodnocení týkající se obsahu a smyslu dílčích kurzů, případně ročníku pro profesionální rozvoj studenta, otázky;
- reflexe mimoškolních aktivit vztahujících se k učitelské profesi, k práci s dětmi;
- výpisky z odborné literatury a vlastní poznámky k nim;
- dokumentace obrazem – foto, video.

Obsah tedy tvoří jednak vlastní produkty studentů, jednak materiály získané během studia, vždy doplněné o reflexi studenta.

Práce s pedagogickým portfoliem tedy studentovi učitelství nabízí:

- systematický sběr materiálu především z pedagogicko-psychologických disciplín a pedagogické praxe;
- systematickou reflexi a hodnocení materiálu z hlediska jeho významu v průběhu studia a na cestě k učitelství;
- prezentování a sdílení vybraných a okomentovaných materiálů ve skupině studentů;
- promýšlení nových osobních studijních úkolů a cílů a strategií jejich řešení v procesu cesty k učitelství.

Pokud je to možné, doporučujeme rozvíjet dovednost studentů učitelství pracovat se studentským portfoliem v kurzu, který je cíleně zaměřen na práci s portfoliem.

6.8. Odborná literatura a zdroje

HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9.

- JANÍK, T. (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2002. ISBN 80-86633-011-2.
- KORTHAGEN, F. a kol (2011) *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno: Paido.
- MAZÁČOVÁ, N. *Pedagogické dovednosti studentů učitelství a možnosti jejich rozvíjení*. Disertační práce. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2002.
- MAZÁČOVÁ, N. Činnostní příprava studentů učitelství. *Učitelské listy*, č. 8, 2006, s. 4–5.
- MAZÁČOVÁ, N. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.
- MAZÁČOVÁ, N. *Pedagogická praxe*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2014, ISBN 978-80-7290-673-4.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, FHS, 2005. ISBN 80-7194-744-X.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu klinický rok. Vedení pedagogické praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice, FF, 2006. ISBN 80-7194854-3.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-2471821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 8085931-11-7.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 807315-081-6.
- SPILKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H. (Ed.). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK, 1999. ISBN 80-86039-76-5.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- ŠVEC, V. a kol. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido 2000. ISBN 8085931-87-7.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-8087063-64-4.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367405-2.

7. Metodická doporučení pro práci v kurzu

Kurz je realizován časově paralelně s kurzem Individuální pedagogické praxe. Pro smysluplný a úspěšný průběh kurzu je důležité zajistit, aby studenti prožívali individuální počáteční pedagogické zkušenosti pod vedením zkušených provázejících učitelů na školách a přinášeli si svoje zkušenosti a zážitky z vlastní výuky jako významné podněty pro reflexi a sebereflexi do kurzu Pedagogická sebereflexe.

Základní formou výuky je seminární práce s malou skupinou studentů. Základním východiskem pro přemýšlení, koordinaci, vedení studentů a vůbec práci VŠ pedagoga v tomto kurzu je zajištění bezpečného a otevřeného prostředí pro sdílení zkušeností a zážitků, které si studenti z vlastní výuky přinášejí. Je důležité, aby VŠ pedagog podporoval motivaci studentů k systematické písemné reflexi a sebereflexi výuky, dále ke sběru podnětných situací z vlastní výuky a ke sdílení s ostatními spolužáky v seminární skupině. Vzhledem k charakteru kurzu, jako převážně prakticky a zážitkově zaměřeného semináře a v souladu s konstruktivistickými východisky práce v kurzu nelze zcela přesně popsat metodický návod. Zkušenosti a zážitky studentů, s kterými přicházejí ze škol do semináře jsou velmi individuální a jedinečné. Každá skupina studentů vykazuje osobité potřeby. Z tohoto důvodu nabízíme především základní pedagogickou filozofii metodického modelu a inspiraci pro přípravu a vedení kurzu.

Podstatou konání v našem kurzu je utváření a rozvoj reflektivních a sebereflektivních dovedností studentů. Tyto dovednosti chápeme jako významný předpoklad rozvoje znalostní báze a také podpory osobnosti studenta učitelství.

Na počátku práce se studenty v kurzu Pedagogická sebereflexe zjišťujeme jejich vstupní charakteristiky, zaměřujeme se na diagnostiku vlastního pojetí výuky. Jedná se vlastně o práci s prekoncepty studentů – jejich předběžné pojetí výuky v podobě spontánních, často intuitivně vzniklých názorů, představ a postojů na základě vlastních prožitků z období vlastních školních let. Jde především o to, rozvíjet u studentů schopnost porozumění sobě samému. V tomto přístupu vidíme důležité podněty k rozvíjení a přijetí zodpovědnosti za vlastní profesní rozvoj.

V souladu s touto fází se zaměřujeme na rozvoj dovedností k reflexi a sebereflexi cestou písemného a ústního vyjadřování se. Studenti dostávají prostor tvořit esej, úvahu na témata *Já – budoucí učitel*. Na základě těchto písemných vyjádření je možné sledovat vývoj studentova myšlení, především schopnost propojovat, zobecňovat a hodnotit poznatky z teoretických kurzů s praktickými zkušenostmi a zážitky z reálné výuky. Touto cestou dochází k přirozené integraci

poznatků, zkušeností, postojů studentů s akcentem na emocionální, motivační a komunikativní dimenzi.

Domníváme se, že tyto přístupy vytvářejí prostor pro přirozený rozvoj *didaktických znalostí obsahu*, neboť se opírají o subjektivní poznatky, zkušenosti a představy studentů, které mají spíše implicitní povahu. Mají blízko k postoji. Postoje jsou ve vývoji studentova pojetí výuky velmi podstatné. Naše zkušenosti z vedení studentů ukazují na velmi silnou vazbu mezi emocionální bází a studentovým pojetím výuky.

Konstruování studentova pojetí výuky se utváří právě prostřednictvím systematické sebereflexe a teoretické reflexe praktických zkušeností. V této fázi jde o racionalizaci a verbalizaci intuitivních, implicitních vlastních zkušeností a zážitků. Ze zkušeností vyplývá, že je vhodné učit studenty se k vlastní činnosti myšlenkově vracet a kriticky ji analyzovat, slovně formulovat a pojmenovat někdy jen pocitové a spíše tušené. Takto teoreticky podložené a racionálně argumentované pojetí výuky znamená, že vím, proč věci dělám, jak je dělám, z čeho vycházím, o co se opírám, tedy že dovedu vysvětlit své pojetí, v čem jsou jeho silné stránky a podobně. Jednou z účinných cest k rozvoji uvedené fáze je dle našeho názoru práce studentů s dokumentací procesu pedagogické praxe v podobě pedagogického deníku či portfolia.

Co si mají studenti odnést z kurzu:

- uvědomit si význam reflexe pro vlastní rozvoj;
- model toho, jak může vypadat smysluplná reflexe (včetně nástrojů);
- zmapovat jejich zkušenost (co jim pomáhá ...);
- nabídnout (zlegalizovat) různé modely (způsoby) reflexe;
- seznámit se s tím, co mi reflexe může přinést (smysl);
- zvědomování si kontextů reflexe ve vztahu k nástrojům, které pro reflexi používám;
- vytvořit návyk provádět reflexi (zautomatizovat);
- prožitek užitečné sebereflexe, kdy cítí potřebu sebereflexe i do budoucna;
- znát způsob, jak to dělat, který mi vyhovuje (znát mechaniku 1 modelu – nejdřív udělám tohle, potom zanalyzuji toto...).

Náměty úloh na úvod práce v kurzu:

- Vyjádřete písemně či ústně, co vše si představujete pod pojmem sebereflexe?
- Písemně se zamyslete nad otázkou: V čem je sebereflektivní činnost pro učitele přínosná? Následně diskutujme ve skupině spolužáků.
- Na základě vašich dosavadních pedagogických zkušeností se pokuste vyjádřit, které jsou vaše silné stránky pedagogické činnosti, v čem vnímáte, případně, vaše slabá místa.

- Zamyslete se nad dosavadní pedagogickou zkušeností a také nad přípravou k učitelství a zpracujte esej na téma „Já budoucí učitel(ka)“.
- Zamyslete se nad tím, kdo by vás mohl podpořit v roli začínajícího učitele a co konkrétně byste od něj očekávali?
- Zamyslete se nad tím, co vše by vám mohlo pomoci ve vaší podpoře v roli začínajícího učitele.

Náměty úloh v průběhu práce v kurzu:

Na základě zvolených 4–5 hodin vlastní výuky ve škole popište a reflektujte vybraný pedagogický problém, či podnětnou pedagogickou situaci, kterou jste řešili v průběhu vlastní výuky a o které se domníváte, že byla pro vás zajímavá, náročná, že vás v něčem ovlivnila, posunula v pedagogickém přemýšlení dále. Nabídněte tuto podnětnou pedagogickou situaci či problém ke sdílení ve skupině spolužáků a společně se nad nimi zamyslete a hledejte možné přístupy k řešení.

V průběhu kurzu byla výuka studentů podpořena také využitím informačních a komunikačních technologií. Jednalo se především o práci s padletem, jako inovativním elektronickým nástrojem. Tento graficky zajímavý nástroj umožnil pracovat v seminární skupině on-line. Osvědčil se jako společná nástěnka pro seminární skupinu v procesu plánování a domlouvání výuky, shromažďování a sdílení podnětných situací z výuky pro reflexi a také ve výuce jako platforma pro sběr, brainstorming a třídění informací pro práci v kurzu. Další možností využití informačních technologií byla elektronická verze evaluačního nástroje pro hodnocení a sebehodnocení výuky.

8. Rozšiřující seznam doporučené literatury ke studiu

- JANÍK, T. (2005) Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido
- JANÍK, T. (2009) Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání. Brno: Paido
- JANÍK, T. a kol (2009) Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. Brno: Paido.
- PÍŠOVÁ M. (2005). **Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora.** Pardubice: Univerzita Pardubice. Fakulta humanitních studií.
- SPILOVÁ, V., TOMKOVÁ A., MAZÁČOVÁ N., KARGEROVÁ, J. a kol.: **Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů.** Praha. Retida, 2015, 197 stran, 978-80-7290-832-5.
- TOMKOVÁ, A., SPILOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. **Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí**

a sebehodnoticí arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.

HORSKÁ, V. **Koučování ve školní praxi**, Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.

8.1. Studijní opora

Elektronický materiál Evaluační nástroj pro hodnocení a sebehodnocení studenta na individuální pedagogické praxi.

9. Reflexe kurzu očima studentů

Studenti dostali v závěru kurzu příležitost ohlédnout se za celým semestrem a reflektovat přínosy a limity kurzu, případně navrhnout jeho změny v obsahu a organizaci. Reflexe byla jak individuální, písemná, tak společná diskusní v seminární skupině.

Studenti oceňovali v rovině přínosů především **možnost otevřeně a v bezpečném prostředí přemýšlet o sobě, o svých dovednostech, o motivaci**, ale zároveň také o **svých limitech, pochybnostech a nezdarech**. Ocenili **postupné vedení k sebereflexi** vlastní individuální pedagogické zkušenosti. Jako velkou přednost vnímali vlastní **posun v pohledu na výuku**, na žáky, a především **posun ve vnímání sebe sama ve zcela nové roli učitele**. Mnohým se dařilo nevnímat školní kontext a svoji roli učitele pouze jednostranně, černobíle. Mnozí si postupně uvědomovali, že je spojuje se spolužáky skutečnost, že řeší obdobné situace, problémy ze školního prostředí. Někteří z nich vyjadřovali posun v tom, že získali jakýsi **metapohled**, nadhled nad možnými příčinami a řešením různorodých situací. Jedná se vlastně o posun v rozvoji **dovedností reflektivního myšlení a jednání**.

Další významnou oblastí, ve které studenti popisovali růst, jsou **profesní znalosti**. Jedná se o rozvoj metakognice v oblasti řešení různorodých, často velmi problémových školních situací. Tedy postupné získávání vzhledu studentů do **strategií a postupů při řešení náročnějších typových situací**. Lze tedy zobecnit přínosy ze sociálního sdílení řešení situací, získávání nápadů od ostatních, přemýšlení o alternativách řešení ve skupině spolužáků. Zároveň ocenili získání znalostí v oblasti **metod a technik reflexe a sebereflexe**. Popisovali to, že postupně získávali důvěru v reflektivní přístupy, že si dovedou představit, že je mohou v budoucnu používat, a to dokonce ve spolupráci s ostatními učiteli. To je, podle nás, cesta k podpoře jejich motivace k profesnímu rozvoji.

Jako velmi silný se ukázal přínos **osobního prožitku** ve skupině v **rovině sebehodnocení, sebezpojetí a sebereflexe**. Jde o to, že zjištění, že také další studenti řeší obdobné problémy, že často hledají řešení podobných situací, že na různých školách lze najít podobný školní kontext, který není ideální pro jeho aktéry.

Práce studentů nad esejí „Já budoucí učitel“ se ukázala jako velmi cenná etapa podpory individuálního uvažování o sobě jako o učiteli, o své motivaci ke studiu učitelství, o své dosavadní pedagogické zkušenosti, o očekáváních od pedagogické praxe a učitelské profese. Pedagog kurzu měl díky esejím studentů možnost nahlédnout a vcítit se do úvah studentů, příležitost porozumět jejich prekonceptům v řešené oblasti. Eseje se tak staly velmi cenným zdrojem pro přípravu a koordinaci kurzu, finalizaci témat seminářů, a především při navázání bezpečného vztahu se studenty kurzu.

Eseje, jako velmi osobní výpovědi studentů, jsou archivovány u VŠ pedagoga modulu a v zájmu zachování důvěry, bezpečí a mlčenlivosti nemohou být zveřejněny.