

**AnnaTomková**

Uniwersytet Karola w Pradze

## **Reflektivní pojetí profesní přípravy učitelů, inspirace, zkušenosti, otázky**

Tendence směřující k profesionalizaci učitelské profese jsou spojeny s potřebou vymezit jasně, co to znamená kvalita práce učitele. V České republice stále nemáme národní profesní standard učitele. Supluje jej iniciativy jednotlivých inovativních vzdělávacích programů, jednotlivých rozvojových projektů, jednotlivých pilotních škol a jednotlivců, kteří potřebují k rozvoji svého pedagogického sboru nebo sama sebe nějaký rámec, např. Standard vynikajícího učitele RWCT, Rámec profesních kvalit učitele v projektu Cesta ke kvalitě, apod. (Spilková, Tomková 2010, Tomková a kol. 2012). Přitom je možné se opírat o teoretická východiska zpracovaná v odborné literatuře a o řadu fungujících profesních standardů v zahraničí (Spilková, Tomková 2010, Paquay 2012 aj.). Nároky na kvalitu učitele se dotýkají osobnostní stránky učitele a jeho profesních kompetencí k plánování, řízení a hodnocení učebních procesů žáků, k budování podnětného a bezpečného klimatu ve třídách a k pedagogické komunikaci, ke spolupráci učitele se členy pedagogického sboru, rodiči žáků atd. V existujících a navrhovaných standardech kvality práce učitele je definována také nutnost celoživotního vzdělávání, profesního růstu učitelů.

Obecně přijímaným konceptem kvalitního učitele u nás i v zahraničí je koncept reflektivního praktika, který počítá s tím, že učitel dokáže profesionálně a samostatně reagovat při vlastní pedagogické činnosti, v autentických situacích v daném kontextu,

promyšleně, s oporou o znalosti, zkušenosti i dlouhodobé cíle vzdělávání a že má potřebu a je schopen se celoživotně vzdělávat, profesně růst (Schon 1983, Perrenoud 2001, Spilková 2004, Altet 2013 aj.), že je „*expertem na sebe (autonomie), na pedagogické vztahy (pomoc individuálnímu rozvoji žáka a řešení výchovných situací), na pomoc žákovi v učení, na reflexi praktické činnosti a sebereflexi*“ (Kosová 2006, s. 15). Ve zvyšujících se nárocích na kvalitu je učitel vymezován také jako učitel – výzkumník (Elliott 1981, Kasíková 2008 aj.).

Ve světle těchto požadavků je třeba uvažovat také o podobě profesní přípravy budoucích učitelů. Nelze pracovat s myšlenkou, že vysoká škola připraví hotového učitele. Rozvíjení profesních kompetencí je dlouhodobým procesem. Pregraduální příprava učitelů se stává součástí kontinuity celoživotního vzdělávání učitelů a vysoká škola je povinna vybavit studenty dovednostmi a nástroji, které jim umožní profesionální reagování na nové podmínky, situace, objevy i nové výzvy pro jejich další profesní rozvoj.

Mezi aktuální koncepty patří reflektivní pojetí přípravy budoucích učitelů (Schon 1983, Spilková 2004, Korthagen 2011, Altet 2013 aj.). Zmíněný koncept vychází ze socio-konstruktivistických východisek, akcentujících aktivitu studentů v procesu učení se, práci s dosavadní zkušeností studentů a s novými informacemi, praktické zkušenosti studentů a jejich reflektování s oporou o teoretické znalosti, prostředí učícího se společenství studentů. Reflektivní pojetí znovu řeší vztah teorie a praxe v procesu učitelské přípravy. Akcentuje praktickou zkušenost a její reflexi. Postupuje od problémových situací, které nabízí praxe, k reflexi těchto situací, která vyžaduje oporu o teorii, profesní znalosti. Směřuje k porozumění sama sobě, dítěti a učebním a vyučovacím procesům v souvislostech, k autonomnímu jednání učitele v komplexních situacích a v různých kontextech a k jeho permanentnímu profesnímu rozvoji. Vedle popisovaných přínosů však koncept reflektivního pojetí přípravy také budí otázky, na které je třeba hledat odpovědi.

Je nutné počítat s tím, že jen některým ze studentů učitelství toto reflektivní pojetí profesní přípravy konvenuje. U jiných studentů lze očekávat rezistenci k tomuto pojetí z mnoha důvodů: od stereotypů uvažování o učitelské profesi a přípravě, přes rozšířený pragmatismus současných studentů, nechut' ke všemu, co je povinné, nestabilizující, bez konce, nechut' k psaní či obecně k poznávání, po strach z hodnocení další kompetence, kompetence k reflexi. Stávat se a být reflektivním praktikem není snadné. Vliv mají jistě i rozdílné názory vzdělavatelů učitelů na význam reflexe v přípravě a praxi učitelů (Altet 2013).

Podstatné také je, zda-li jsou navržené modely dotahovány do podoby konkrétních postupů a nástrojů, kterými lze principy daného pojetí realizovat. Zcela konkrétní funkční modely práce s reflexí a sebereflexí při přípravě učitelů nacházíme v programech jednotlivých vysokých škol připravujících učitele v zahraničí (Spilková, Tomková 2010, Altet 2013). Pro Českou republiku je charakteristický dlouhotrvající vliv inovativních programů, které ve skutečnosti zahajovaly reformu našeho školství po roce 1989, významně se podílely a nadále se podílejí na rozvoji žádaných klíčových kompetencí našich žáků a profesních kompetencí našich učitelů. Teprve později byly tyto programy spojovány s širšími teoretickými rámci. Mezi tyto inovativní programy bezpochyby patří program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*) ([www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz), Tomková 2007).

Na programu RWCT je třeba ocenit především zdařilé uvádění konstruktivistické pedagogiky do praxe. Nabízí strategie a vyučovací metody, které směřují k rozvoji kritického myšlení žáků (Dewey 1916, Klooster 2001). Vysokoškolské Učitele Program RWCT inspiruje modelem svých kurzů a způsobem rozvoje dovedností učitelů. Učitelé v kurzech dalšího vzdělávání prožívají v roli žáků modelové hodiny, po kterých následuje dvoufázový model reflexe, nejprve z pozice žáka a pak z pozice učitele. Studenty učitelství vede k postupnému budování vlastního pojetí výuky, které dokážou pojmenovat,

argumentovat, obhájit. Vede je k rozvoji kritického myšlení a kompetenci k reflexi a seberefexi ve smyslu vytvářené dovednosti, znalosti a především postoje, přesvědčení o její potřebnosti pro kvalitní učitelskou praxi a profesní rozvoj učitele.

Reflexi a seberefexi chápeme jako vytvářenou dovednost, uvědomovaný a slovně sdělitelný proces, jako více či méně navozovanou, řízenou činnost po akci, poskytující zpětnou vazbu těm, kteří se učí být učiteli i těm, kteří studenty doprovázejí na cestě stávání se učitelem. Jde o dívání se zpět na (svou) minulou činnost. Zahrnuje popis jevu, analýzu klíčových prvků, vysvětlení, srovnání, hodnocení, syntézu, prognózu a stanovení dalšího postupu. Může se týkat např. správného stanovení cílů hodiny, správné volby strategií a metod a schopnosti použít je k naplňování cílů. Může být návratem k řešení pedagogické situace, hledáním souvislostí se zkušeností a hodnotovým systémem jedince, propojením se zkušenostmi a názory druhých a s teoretickými poznatky (Nezvalová 2000).

Sebereflexe je pak vymezována jako „*zamýšlení se jedince nad sebou samým, ..., ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s.259). V kontextu přípravy učitelů se sebereflexe vztahuje hlavně k zážitku sebe v roli učitele.

Reflexe a sebereflexe v reflektivním pojetí přípravy by měla prolínat celým programem přípravy budoucích učitelů. Reflexe a sebereflexe je cílem i prostředkem a v učitelské přípravě je třeba vytvářet podmínky pro její rozvoj i smysluplné užívání. Kvalita reflexe a sebereflexe se nakonec stává také předmětem hodnocení. Dobré podmínky pro reflexi vytvářejí lépe nestrukturovaná studia, která umožňují kontinuální rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů, v České republice konkrétně pětiletý program přípravy učitelů primárních škol. Reflexe a sebereflexe zde může být přirozeně navázána především na systém pedagogických praxí studentů, které

mohou být dále propojeny s dalšími teoretickými a teoreticko-praktickými předměty. Konceptně lze ve studiu vytipovat místa, na kterých se studenti zásadněji mají setkat s reflektivními a seberefektivními aktivitami. K těmto příležitostem lze pak přidávat další dílčí či fakultativní reflektivní úkoly.

Vycházejíc z teze, že reflexe a sebereflexe v učitelské přípravě podporuje zvyšování kvality profesních činností budoucích učitelů, je třeba, aby reflexi a sebereflexi rozvíjeli a využívali v procesu stávání se učitelem studenti všech učebních stylů, tzn. nejen reflektivní studijní typy, a také všech rodících se vyučovacích stylů (Mareš 1998, Fenstermacher, Soltis 2008). Jiným studijním typům ale můžeme pomáhat šíří dílčích i komplexních reflektivních a seberefektivních aktivit a nástrojů. Vždy však bude mít významné postavení písemná forma reflexí a sebereflexí, která je spojena s nutností vyjádřit význam myšleného a sdělit jej srozumitelným způsobem. K napsanému se lze vracet a dále obsah společně sdílet.

Vybrané reflektivní a seberefektivní postupy budeme prezentovat v kontextu konkrétního vzdělávacího programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze.

### Studentský esej

Jedním z komplexních reflektivních a seberefektivních písemných úkolů je studentský esej, *„reflektivní a seberefektivní úvaha, která je navozena tématem, problémem nebo otázkou vázanou na předcházející praktickou činnost a která je řízena zadáním požadujícím argumentaci myšlenek a současně ponechává prostor pro subjektivnost výpovědi“* (Tomková, Chvál, Hejlová 2010, s. 314). Studenti – budoucí učitelé primární školy během studia zpracovávají celkem tři eseje nazvané *Já budoucí učitel/ka*, *Stávám se učitelem/učitelkou* a *Já začínající učitel/ka*. V eseji tohoto typu studenti vyjadřují své zkušenosti také literárními prostředky nebo symbolickým výrazem, který může zachytit mnohovrstevnatost zkušenosti na rozdíl např. i od jednoduchého vyprávění, cíleného argumentování nebo věcného sdělení. Esejistická forma, na rozdíl od

řízenějších a aspektovějších či detailněji zaměřených reflexivních úkolů, podporuje samostatnost a tvořivost v přemýšlení i ve vyjádření. Postupné zadání těchto tří na sebe navazujících esejů vede studenty k uvažování o sobě jako budoucím učiteli/učitelce, k uvědomování si své cesty k učitelství, proměny, hlavních mezníků a vlivů, svých silných stránek a osobních profesních výzev. Od často idealisticky laděných úvah v 1. ročníku směřují studenti k jasným charakteristikám svého studentského pojetí výuky, k analýze kroků, které ve studiu učinili, a podnětů, kterých se jim ve studiu dostalo, v ideálním případě také ke stanovování si nových rozvojových úkolů (Tomková 2008). Význam má nejen psaní těchto esejů, ale i a především další sdílení jejich obsahů.

Na základě opakovaného mapování typů reflexivních úkolů zadávaných studentům zmiňovaného programu přípravy učitelů je patrné, že se studenti setkávají během svého studia vedle této základní linie esejů také s dalšími typy reflexivních úkolů, opět specificky vymezovanými a zaměřenými na dílčí konkrétní cíle, např. na vyjasňování vztahu a změny vztahu studentů k matematice. Zmapování všech zadání reflexivních úkolů, se kterým se studenti zmiňovaného oboru během svého studia setkávají, by mělo varovat před přemírou tohoto typu úkolů, které mohou některým studentům velmi nevyhovovat a demotivovat ve studiu.

Ukázka ze studentského eseje z 1. ročníku: *„Mám velkou chuť se učit nové věci. To bych také chtěla nějak přenášet na své žáky. Nadšení asi stačit nebude, předpokládám, že se naučím konkrétním způsobům, jak v praxi na to. V mé třídě nesmí být nuda.“*

Ukázka ze studentského eseje ze 2. ročníku: *„...A také jsem si uvědomila některé aspekty učitelské profese na 1. stupni, které mi dříve unikaly, a které mě nyní děsí. Je to především nesmírný vliv, který má osobnost učitele na své svěřence a který mě uvedl (díky možností srovnání různých tříd) téměř k absurdnímu zjištění, že třída je stejná jako její učitel, respektive osobnost učitele...Uvědomění si této přímé úměry logicky vede k nesmírnému pocitu zodpovědnosti učitele.“*

### **Podvojný deník**

V průběhu studia mají studenti zmiňovaného oboru řadu příležitostí k praktickým zkušenostem při práci se žáky, které jsou reflektovány z pohledu obecné didaktiky a předmětových didaktik. Je nutné hledat všechny příležitosti k tomu, aby se podněty z obecné a předmětových didaktik prolínaly a vzájemně podporovaly. Pokud k tomu nedochází, žijí jako dva často i odlišně mluvící světy vedle sebe a oslabuje se tak zbytečně jejich síla v přípravě budoucích učitelů na profesi. Studenti prožívají modelové hodiny z pozice žáků, které jsou pak reflektovány z pozice žáka i učitele, dále získávají zkušenost při sledování videoukázek – záznamů z vyučovacích hodin a na následních vyučovacích hodin s následnou reflexí a konečně sami učí a svou zkušenost opět reflektují a sdílejí se spolužáky a fakultními a vysokoškolskými učiteli.

Inspiraci k efektivním písemným reflektivním technikám lze čerpat např. ze zmíněného programu RWCT. Např. metoda podvojného deníku (Tomková 2007) vede studenty k tomu, aby při sledování výuky rozlišovali i graficky to, co ve výuce slyší a vidí, a to, co si o tom myslí, tj. své komentáře, otázky, poznámky. Je zaměřována pozornost na vybrané jevy učebního procesu, např. na jednotlivé fáze učení, fázi evokace, fázi práce s novými informacemi a fázi reflexe, v hodinách jednotlivých vyučovacích předmětů. Tyto zápisky jsou pak zdrojem individuální a společné reflexe. Studenti často směřují realitu s vlastními interpretacemi, ovlivněnými dosavadní zkušeností a stavem poznání problematiky. V jejich počátečních komentářích také často převládá hodnocení nad otázkami a kvalitní reflexí. Jde o náročné dovednosti, které se zdokonalují s další praxí, s rozšiřující se znalostní základnou a tréninkem dílčích reflektivních dovedností.

Ukázka části podvojného deníku studentky učitelství z náslehu výuky literární výchovy ve 3.ročníku ZŠ, věnované pověsti O Krokovi a jeho dcerách:

*Z 1. části výukové jednotky:*

*Žáci vyprávějí v kruhu na koberci postupně první část pověsti O Krokovi a jeho dcerách, se kterou pracovali minule. Příběh pak znovu reprodukuje dvě dívky, které minule nebyly přítomny. Učitelka trpělivě čeká, až se děti vyjádří. Hlasitě je oceňuje.*

*Komentář: Takto zadaný úkol, trpělivost a oceňování učitelkou vedlo k velké pozornosti žáků, těch, co ve škole minule nebyli, i těch, kteří měli dívkám příběh dovyprávět. Bylo vidět, jak postupně vzrůstal zájem dětí o činnost a o příběh, se kterým děti pracovaly. Děti jsou motivovány k činnosti. Zároveň to byla evokace, tj. děti pracovaly na začátku hodiny s tím, co už vědí a jak první části příběhu porozuměly. Byly připraveny na práci s další částí příběhu.*

### **Pedagogické situace**

Při učitelské přípravě je vhodné zaměřovat pozornost studentů jak k jednotlivým pedagogickým tématům a problémům, tak k integrovanému pohledu na autentické reálné situace a ústní a písemné reflektování těchto zkušeností a sebe v roli učitele v těchto situacích. Na souvislých pedagogických praxích tak studenti zmiňovaného oboru objevují, zapisují a sdílí konkrétní pedagogické situace (výukové případy), k jejichž zpracovávání jsme také našli inspiraci v programu RWCT (Richards 2001, Tomková 2009).

Studenti na pedagogických praxích zaznamenávají konkrétní situace, popisují kontext, ve kterém se situace odehrála, situaci, její průběh a řešení zaznamenávají i pomocí přímé řeči, analyzují příčiny vzniklé situace, vyjadřují se k jejímu řešení, navrhuje, s oporou o své zkušenosti i nové teoretické znalosti vhodnější řešení.

Některé situace jsou jednoduché, mají jedno řešení, není o čem diskutovat. V mnoha případech jde ale o situace komplikovanější, závislé na daném kontextu, mající více příčin, s několika řešeními. Z nich krystalizují obecnější problémy a témata, kterými by se měl

zabývat každý student učitelství. Většina z nich se týká budování příznivého klimatu ve třídě, komunikace mezi žáky či mezi učitelem a žáky, řízení učebního procesu, individualizace výuky. V popsanych i navržených řešeních se pak promítají a dále rozšiřují výchovné a výukové strategie budoucích učitelů. Integrují se tu kompetence k řízení třídy, výuky, porozumění kontextu, dítěti i oboru.

Z těchto reflektivních úkolů jsou pak mj. generovány autentické situace, které studenti řeší při státní závěrečné zkoušce z pedagogiky, při které ukazují, zda-li jsou připraveni vidět situaci v širším kontextu a posoudit ji a řešit s oporou o dostatečné profesní znalosti. Pedagogické situace při státní závěrečné zkoušce dávají studentovi také možnost představit kvalitu své kompetence k reflexi a sebereflexi.

Ukázka dopracované pedagogické situace, zaměřené na znalosti o dítěti a jeho myšlení a na strategie vedoucí k individualizaci ve výuce:

*Název: Neviditelné obrázky*

*Kontext: V hodině výtvarné výchovy v 1.ročníku se žáci se seznamovali s novým pracovním materiálem a s novou výtvarnou technikou, obrázek se namaluje lepidlem, poté se obtiskne do barevného písku a tím se zviditelní. Pro každý obrázek byl k dispozici písek jedné barvy. Všechny děti práce bavila, posléze chtěl každý vytvořit alespoň tři obrázky. Adam však ne a ne se pustit do práce. Přitom měl na svůj věk hodně vědomostí a dobře logicky uvažuje. Při práci ve skupině vždy celou práci řídil a ostatním říkal, co mají dělat. Je to vůdčí osobnost, když je třeba, umí se prosadit.*

*Popis situace:*

*Adam seděl dlouhou dobu v lavici a nic nedělal, prázdný papír před sebou. „Proč nepracuješ jako ostatní?“, zeptala se ho učitelka. „Já nevím, co mám malovat. Už dlouho přemýšlím a nic mne nenapadá.“, odpověděl. Učitelka mu poradila několik témat, co by třeba mohl malovat. Kývl hlavou, že tedy něco zkusí. Když po chvíli stále nic neměl, učitelka k němu přišla: „Tak už bys měl mít alespoň náčrtek. Čas běží a ty jsi ještě nic neudělal. V čem je problém?“ On odpověděl: „Když mě nenapadá žádný jednobarevný obrázek!“ Učitelka si v tu chvíli uvědomila, jak chlapec přemýšlí.*

*Protože obrázek se tiskl jen v jedné barvě písku, musel vymyslet obrázek, kde by byla jen jedna barva. Zdálo se mu podivné, když namaluje třeba trávník a sluníčko, že se potom obojí vytiskne třeba v modré barvě. Všechny ostatní děti byly zabrány do tiskání, nevadilo jim, že obrázek bude barevný jinak než v realitě. Po výzvě učitelky, aby Adam přece jen něco zkusil, vypadal už nešťastně. Jako by mu někdo nařizoval něco, co nemůže splnit. Potom se Adam zeptal: „A máte hnědý písek?“ Když zjistil, že ano, dal se konečně do práce. Ve třídě se tou dobou už dotiskávaly poslední obrázky, některé děti už uklízely. Adam také přišel se svým obrázkem a chtěl ho obtisknout. Po obtisknutí vyšel takovýto obrázek: tužkou byl nakreslen les a uprostřed dva hříbky, nad vším svítilo sluníčko. Do hnědého písku se ale obtiskly jen dva kloboučky hříbků, protože ty jsou hnědé. Adam byl spokojen a hned se ptal: „Máte tady také žlutý písek?“ Učitelka pochopila, že při dalším tiskávání by se objevilo žluté slunce. Tím by Adam docílil správné barevnosti, jak chtěl. Jenomže všechno bylo už uklizeno. Chlapec se urazil a vyhodil obrázek do koše.*

## **Pedagogické portfolio**

Rozšířeným a zároveň velmi diskutovaným nástrojem reflexe a sebereflexe stávání se učitelem je pedagogické portfolio, které znamená především sběr, výběr a třídění materiálů – produktů učení se, jejich komentování a reflektování, sdílení, prezentování a obhajování. Hlavním smyslem není samotné portfolio, ale činnosti s jeho tvorbou, prezentací a obhajováním spojené. Očekávaným efektem těchto činností je rozvoj profesních kompetencí studenta. Je vedena diskuze o pnutí mezi možnými funkcemi portfolio – funkcí rozvojovou a hodnotící, funkcí hodnocení formativního a sumativního (Píšová 2007, Paquay 2010, Lopez, Van Nieuwenhoven 2010).

V prezentovaném programu přípravy učitelů primární školy na Pedagogické fakultě UK má práce s pedagogickým portfoliem své místo už více jak deset let. Průběžné aktivity mohou být, studenta, zúročeny na konci studia ve volbě obhajoby Závěrečného pedagogického portfolio jako varianty státní závěrečné zkoušky

z pedagogiky. Doposud šedesát obhájených portfolioů vydává důkazy o studentech a absolventech daného oboru, o jejich studentském pojetí výuky, o meznících jejich studia. Vzdělavatelům učitelů dává zpětnou vazbu smyslu a kvality jejich práce. Absolventům, tedy alespoň některým z nich ukazuje možnou cestu jejich dalšího profesního rozvoje, s oporou o reflexi a sebereflexi a práci s pedagogickým portfolioem. Nastavená pravidla tvorby Závěrečného pedagogického portfolioa umožňují uvidět různost obsahu, rozsahu i formy předkládaných portfolioů, a tedy i, vedle profesních kompetencí, osobitost a osobnost každého jednotlivého studenta. Jedním z kritérií pro přijetí portfolioa je kvalita reflektivních a sebereflektivních dovedností studenta.

Studenti skrze Závěrečná pedagogická portfolioa prezentují sebe a své profesní kvality. Liší se v tom, zda-li hledají vlastní cestu a tvoří vlastní pojetí výuky nebo přijímají podstatu některého z nabídnutých pojetí, např. prostřednictvím programu Začít spolu. Svě pojetí výuky skládají jako mozaiku z jednotlivostí, ale lze identifikovat i nalézání hlavních principů a syntézu podnětů. Část studentů si vybírá jako rámec prezentace svých profesních kvalit a jejich rozvoje (a také jako klíč k členění materiálů v portfoliou) některé ze standardů profese učitele, které jsou u nás k dispozici. V charakteristice svého pojetí studenti prezentují míru svého zaměření na žáka, obsah, postupy aktivní výuky či na výchovu. Výrazně také prezentují dovednosti ve své specializaci na cizí jazyk nebo výchovy.

Portfolioa podávají dále konkrétní důkazy o kvalitě kompetence studentů k reflexi a sebereflexi. Očekávanou kvalitu prezentujeme jedním příkladem: *„V roli studentky jsem si daleko více začala uvědomovat, jak záleží na osobnosti vyučujícího, jaké pocity žák při vzdělávání prožívá, jak může být například bezradný, když něčemu nerozumí a není mu umožněno vznést dotaz, jak je důležité, aby měl možnost s ostatními spolužáky hovořit a při společné diskusi si své myšlenky třídit a ujasňovat, jak se může obávat písemné práce, i když přípravu na ni nepodcenil, jak rychle klesá pozornost, jde-li při výuce*

*pouze o výklad učitele a žáci jsou jen v roli pasivního příjemce... Tyto, i jiné zkušenosti začaly přímo ovlivňovat mou následnou výuku.“*

Mezi mezníky, které studenti uvádějí jako významné na své cestě k profesi během studia, figurují následující podněty: inovativní programy, pedagogické praxe, předmětové didaktiky, setkání s fakultními učiteli, zkušenosti ze zahraničních stáží, učební činnosti v roli studenta, např. psaní reflexí, spolupráce se spolužačkou, sdílení zkušeností v ročníku. Zastoupeny jsou také konkrétní vlivy mimo fakultu a před studiem na fakultě.

Obhajoba Závěrečných pedagogických portfolioů je chápána jako specifická příležitost k závěrečné reflexi, integraci a syntéze učitelské přípravy. Tam, kde student není schopen kvalitní reflexe, však tato forma státní závěrečné zkoušky postrádá smysl. Proto je stále varianta obhajoby portfolioa volbou studenta a proto je předem posuzována kvalita předložených portfolioů.

Obhajoby Závěrečných pedagogických portfolioů proměňují dosavadní charakter státní závěrečné zkoušky. U zkoušky se střetává formativní a sumativní funkce hodnocení a používaných nástrojů. Studenti, kteří si reflektivní způsob učení osvojili a přijali jej za svůj, chtějí ukázat nejen výsledky, ale i svůj pokrok v přípravě. K tomu patří mít možnost bezpečně prezentovat i své neúspěchy. K tomu patří také práce s dalšími rozvojovými cíli a plány.

## **Závěry**

V příspěvku byly na teoretickém podkladu prezentovány konkrétní vybrané nástroje reflektivního pojetí přípravy budoucích učitelů, zvl. studentské eseje, pedagogické portfolio a vybrané aktivity z programu RWCT – podvojný deník a psaní pedagogických situací, které postupně ovlivňují i další složky systému učitelské přípravy. Příspěvek dále přináší na základě průběžné analýzy zkušeností s reflektivními nástroji a úkoly a na základě analýzy vlastních produktů studentů, zvl. jejich Závěrečných pedagogických portfolioů, aktualizovanou výpověď o studentech, kteří jsou a byli účastníky

reflektivního pojetí učitelské přípravy, o jejich pojetí výuky, kompetenci k reflexi a sebereflexi. Studenti se tu představují ve své individualitě a na své cestě k profesním učitelským kompetencím.

Dosavadní zkušenosti s sebou přinášejí následující závěry a diskuzi: Dovednosti reflektovat, psát, prezentovat, obhajovat je třeba během studia průběžně rozvíjet a používat. Student potřebuje být vybaven širokou škálou reflektivních nástrojů, které využívá pro své učení a zjišťuje jejich smysl a efekt pro učení své i učení žáků. Jedním z funkčních zdrojů nástrojů pro reflexi a sebereflexi studentů je program RWCT. Z hlediska učebních a vyučovacích stylů budou vždy studenti, kterým bude reflektivní pojetí přípravy včetně využívání prezentovaných nástrojů vyhovovat více než jiným a je třeba se tímto problémem zabývat. Podobné rozdílnosti lze sledovat i u vzdělavatelů budoucích učitelů.

Prezentované reflektivní a sebereflektivní aktivity studentů učitelství jsou zadávány a v tomto textu byly analyzovány převážně z pohledu expertů na vědy o výchově, z pohledu obecné pedagogicko-psychologické přípravy studentů učitelství. Výzvou pro praxi je používat a výzvou pro pedagogický výzkum je analyzovat zmíněné nástroje a produkty reflektivního pojetí učitelské přípravy v ještě těsnější spolupráci s oborovými didaktiky, v užší vazbě na jednotlivé obory.

Předpokládáme, že takto nastavená profesní příprava, charakterizovaná rozvojem kompetence k reflexi a sebereflexi a užíváním nástrojů, jakým je např. pedagogické portfolio, může tvořit kontinuitu se systémem dalšího profesního rozvoje učitelů.

### **Literatura:**

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (2013). *Former enseignants réflexifs*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL-Working Paper No.1. Cambridge: Institute of Education.
- Fenstermacher, G.D., Soltis, G.D. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

- Kasíková, H. *Učitel jako výzkumník*. In Provazník J (Ed.) (2008). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2011). *Jak propojit teorii s praxí: Didaktika realističtějšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Klooster, D. (2001). *What is Critical Thinking? Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*. 4, s. 3-40.
- Kosová, B. (2006). Profesie a profesionalita učitel v teoretických súvislostiach. In Kol: *Profesijný rozvoj učitel'a*. Prešov: Rokus 2006.
- Lopez, M. L., Van Nieuwenhoven, C. Co-élaboration d'un dispositif d'évaluation entre formateurs: quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique? LOPEZ Mottier Lucie, Crahay, M. (2010). *Évaluation en tension entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Mareš, J. (1998). *Styl učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v negraduální přípravě učitelů*. Olomouc: UP.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans la métier d'enseignants. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (sous la direction de). (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Supérieur s.a.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. Wouters, P. (sous la direction de). (2010). *L'évaluation, levier du développement Professionnel?* Bruxelles: Groupe de Boeck s.a.
- Píšová, M. (Ed.) (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Richards, J. C. (2001). *Psaní a sdílení výukových případů: Podpora koležičtí při řešení pedagogických problémů. Kritické listy*, č.6, s.13-17.
- Shon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Spilková, V., Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Tomková, A. (2005). *Výukové případy v přípravě učitelů pro primární školy. Kritické listy*, č.19, s. 7 - 9.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz/file/54>
- Tomková, A. (2008). *Reflexe cesty k profesionalizaci učitelství na Pedagogické fakultě UK*. In *Současnost a budoucnost učitelstvího vzdělávání*. Sborník referátů z odborného semináře Profesionalizace učitelstvího vzdělávání. Ostrava: Pedagogická fakulta, s.55-71.

Tomková, A. (2009). Stratégies et méthodes d'enseignement en République tchèque, au service de la continuité des apprentissages...comment y former les enseignants? In Coupremanne, M.(Dir.) *Les dynamiques des apprentissages*. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a., s.137 – 144.

Tomková, A., Chvál, M., Hejlová, H. (2010). Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. *Pedagogika*, roč. LX, č.3-4, s.314-328.

[www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

---

### **Reflective approach towards professional teacher education, inspiration, experience, questions**

The topic of the contribution is the reflective approach towards professional teacher education. The aim is to consider the relations between teacher education and defining teacher quality performance as well as the means of professional capabilities evaluation, to introduce the core principles and selected inspirations of reflective approach to students of primary school teacher education at the Pedagogical Faculty of Charles University, and to evaluate the present experience with reflective approach and selected experiences. The contribution will present reflected examples of concrete procedures from pedagogical and psychological study subjects, teaching practice and obligatory study subjects.