

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Bc. Martina Holoubková

2. ročník

forma studia: prezenční

studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

**METODY REFLEXE A SEBEREFLEXE
V UČITELSKÉ PRAXI NA ŠKOLÁCH SE
ZDRAVOTNICKÝM ZAMĚŘENÍM**

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, PhD.

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou použitou literaturu i ostatní zdroje.

Současně tímto souhlasím s použitím práce ke studijním účelům.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Jitce Nábělkové, PhD., za vysoce odborné rady při vedení práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Bc. Martinu Miklošovi za technickou pomoc, Bc. Monice Turynové za jazykovou korekturu, rodině a všem blízkým za podporu, které si velice cením.

Na tomto místě bych také ráda vyjádřila své díky Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické Vsetín, za umožnění výzkumného šetření a výbornou spolupráci.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Základní terminologie.....	10
1.1 Reflexe pedagogické činnosti.....	10
1.1.1 Reflexivní myšlení.....	12
1.1.2 Reflexivita.....	12
1.2 Reflexivní kompetence.....	13
1.2.1 Reflexivní vyučování, reflexivní učitel.....	13
1.3 Sebereflexe.....	14
1.3.1 Sebereflexe v pojetí psychologie.....	15
1.3.1.1 Sebepojetí.....	15
1.3.1.2 Sebehodnocení.....	16
1.3.1.3 Emoční inteligence učitele.....	16
1.3.2 Sebereflexe v pojetí pedagogiky.....	18
2 Význam reflexe a sebereflexe v pedagogické činnosti.....	21
2.1 Aspekty pedagogické činnosti podněcující k reflexi a sebereflexi.....	21
2.2 Funkce sebereflexe.....	22
2.3 Fáze reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti.....	22
3 Reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě pedagogů.....	26
3.1 Význam reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě.....	26
3.1.1 Obsah reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě.....	28
3.1.2 Sebereflexe jako vnitřní dialog studenta.....	29
3.1.3 Výukové strategie reflexe a sebereflexe.....	32
4 Odlišnosti v práci učitelů na školách se zdravotnickým zaměřením.....	34
4.1 Vzdělávání a výchova zdravotnického pracovníka.....	34

4.1.1	Osobnost zdravotníka.....	35
5	Metody reflexe a sebereflexe.....	38
5.1	Vlastní analýza práce	39
5.2	Introspekce (sebepozorování)	40
5.3	Sebereflekující otázky.....	40
5.4	Pozitivní myšlení.....	41
5.5	Pozorování	42
5.6	Hospitace.....	44
5.7	Zpětná vazba od kolegů	46
5.8	Zpětná vazba od žáků, studentů.....	47
5.9	Dotazník	49
5.10	Sebereflexivní přípravy na vyučování	50
5.11	Sebereflexivní pedagogický deník.....	51
5.12	Videozáznam	52
	EMPIRICKÁ ČÁST	55
6	Výzkumná zpráva	55
6.1	Výzkumná otázka	55
6.2	Definice případu, přehled dosavadních poznatků.....	56
6.3	Průběh výzkumného šetření	58
6.3.1	Prostředí výzkumu.....	58
6.3.2	Sledování jedinci	58
6.3.3	Metody sběru dat.....	60
6.3.3.1	Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.....	60
6.3.4	Techniky analýzy	61
6.3.5	Etické aspekty	62
6.4	Výsledky	62

6.5	Diskuse, shrnující závěry	77
6.6	Doporučení pro praxi	83
	ZÁVĚR.....	84
	SOUHRN	88
	LITERATURA A PRAMENY	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	94
	SEZNAM PŘÍLOH	95
	PŘÍLOHY	96

ÚVOD

Pro diplomovou práci jsem si vybrala téma *Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zaměřením*. Toto téma pro mě snoubí dvě důležitá povolání, která by měla jednou být i náplní mé profesní dráhy; povolání zdravotní sestry, resp. porodní asistentky, a povolání učitelky na zdravotnické škole.

Zejména pro tato dvě povolání a prakticky každého lidského tvora je typické, že téměř denně přemítají nad tím, zda to, co vykonali, je správné a zda to mělo nějaký význam pro jejich další existenci.

Každý si najde v každodenním shonu pár minut jen pro sebe a své myšlenky. Někdy myšlenky vyvstávají samy, jindy si člověk ze svého podvědomí musí vybavit zážitky, které, ač měly váhu, uvolnily místo jiným. Reflexe je zrcadlení prožitého, do kontextu reflexe patří sebereflexe, zrcadlení vlastního nitra.

Žádnému z lidí nebyla při narození do vínků dána schopnost zvládat život bez chyb a strastí. Nabízí se tedy otázka, z jakého důvodu zde existují problémy a starosti? Existuje názor, že vše, co přichází, ač dobré či špatné, má určitý smysl a význam, přináší obohacení a prostředek, jak nestagnovat, ale prostředek jak vnitřně růst, posunovat se kupředu.

Ať vykonáváme jakoukoli práci, setkáme se zákonitě i s neúspěchy. Těžkosti přibývají, pokud pracujeme s lidmi. Lidé na rozdíl od věcí mají duši, cítí, mají vlastní názory, proto je práce s nimi tolik náročná. Profese učitele je velice zodpovědným povoláním a je tudíž potřeba nejprve dokonale poznat svou vlastní osobnost, své přednosti a nedostatky. Jen pokud dokážeme kriticky zhodnotit sebe, přijmout svou nedokonalost a následně se z ní učit nebo ji jinak kompenzovat, můžeme být dobrým příkladem a dobrými učiteli ostatním.

Reflexe a sebereflexe je dovedností, kterou by měl disponovat každý učitel. Každý máme z pohledu psychologie svědomí, to nás nutí přemýšlet nad prožitým. Schopnost sebereflexe a reflexe v učitelské profesi znamená profesní růst, otevřený přístup vůči sobě, vůči žákům, překonávání zažitých stereotypů.

Na školách se zdravotnickým zaměřením jsou ke svému povolání připravovány osoby, které v budoucnu budou kompetentní poskytovat sociální či zdravotnické služby lidem. Proto zde, jak u učitelů, tak studentů, stoupá potřeba sebereflexe. Učitelé i zdravotníci spadají do kategorie „pomáhajících profesí“, profesí, v jejichž středu zájmu stojí člověk. Péče o lidi je fyzicky i psychicky velice náročná. Je nezbytné, aby učitelé i budoucí zdravotníci byli schopni s nadhledem a objektivitou nahlížet na své počínání, hledat nedostatky, radovat se z úspěchů, pracovat na odstraňování chyb nebo opakování zdarů. Jen tak se stáváme lepšími, jen tak rosteme, a to jak po osobní, tak profesní stránce.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretickou a empirickou.

Hlavním cílem teoretické části je *popsat význam reflexe a sebereflexe pro pedagogickou činnost a uvést nejčastěji používané metody a techniky reflexe a sebereflexe.*

Teoretická část nás v pěti kapitolách uvádí do problematiky reflexe a sebereflexe. První kapitola obeznamuje s náplní pojmů reflexe a sebereflexe. Na oba dva pojmy zde pohlížíme jak z hlediska psychologie, tak pedagogiky. Druhá kapitola je již přímo zaměřena na vysvětlení významu reflexe a sebereflexe v pedagogice, popisuje jejich fáze a funkce. Následuje kapitola o začlenění reflexe a sebereflexe do pregraduální přípravy studentů učitelství.

Ve čtvrté kapitole jsou popsána některá specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením a pátá kapitola již obsahuje výčet nejčastěji používaných metod a technik reflexe a sebereflexe.

Celá teoretická část práce nás tak uvádí do problému významu reflektování výuky a z ní vycházející potřeby sebereflexe učitelů, potažmo zdravotníků.

Empirická část práce, jejímž hlavním cílem je *zjistit povědomí pedagogů o reflexi a sebereflexi a nalézt nejčastěji používané metody reflexe a sebereflexe u učitelů na školách se zdravotnickým zaměřením*, nás pak prostřednictvím případové studie seznamuje s pohledy učitelů Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické Vsetín na tuto problematiku. Prostřednictvím interviu s pedagogy této školy bylo zjišťováno nejen jejich povědomí o

pojmech reflexe a sebereflexe ale také s tím související metody a techniky. Zjišťovali jsme také, jakou významnost reflexi a sebereflexi učitelé přikládají a jak těchto pojmů využívají pro svou činnost. Zajímavou částí výzkumu jsou pohledy učitelů na specifika, která s sebou výuka na zdravotnické škole přináší.

Tato práce by měla pomoci nejen učitelům, ale také široké veřejnosti, aby na reflexi a sebereflexi nahlíželi z pozitivního hlediska. Mnohdy se stává, že učitelé považují provádění reflexe a sebereflexe za povinnost, nutné zlo. Přínos práce by měl tedy spočívat v tom, aby zvláště pedagogové, chápali reflexi a sebereflexi jako cestu ke svému profesnímu růstu a jakési duševní harmonii.

Prostřednictvím případové studie, kterou může výše zmíněná škola zařadit do své evaluace, získáváme náhled, jak problematiku reflexe a sebereflexe vnímají pracovníci instituce, která připravuje budoucí zdravotnické pracovníky na jejich krásné, ale náročné povolání.

Jsem velice ráda, že jsem se mohla zabývat touto problematikou a věřím, že získané informace podpoří povědomí veřejnosti o reflexi a sebereflexi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Stěžejními pojmy celé této práce jsou pojmy reflexe a sebereflexe. V následující kapitole se hlouběji seznámíme s významem těchto slov, která mají k pedagogice hluboký vztah. Každý z autorů, zabývající se reflexí a sebereflexí, na ni pohlíží z jiného úhlu. Každý z těchto úhlů nám přináší nové informace, a tak pomáhá získat ucelený obraz o významu reflexe a sebereflexe v pedagogice.

Reflexe a sebereflexe v této kapitole bude objasněna jak v kontextu psychologickém, který se zabývá vnímáním vlastního „já“ a sebehodnocením, tak v kontextu pedagogickém, který upozorňuje na důležitost rozvoje reflexe a sebereflexe u učitelů jakožto nástroje profesního rozvoje.

1.1 Reflexe pedagogické činnosti

Pojem reflexe může v každém člověku vyvolat jiné asociace, záležitosti, v jakém prostředí se jedince pohybuje. Pod pojmem prostředí jsou zde myšleny obory jako pedagogika, psychologie, ale i fyzika. Každý reflexi vnímá v jiném kontextu.

Slovo je latinského původu (*reflectio*) a můžeme jej přeložit jako odraz, odrážení, zrcadlení. Pokud jej budeme aplikovat na lidskou psychiku, jedná se zde právě o zrcadlení, zpětné odrážení prostřednictvím úvah a uvažování. (Hupková, Petlák, 2006, s. 45)

Každý pedagog zákonitě prochází profesním růstem. Je v zásadě nemožné, aby se člověk stal dokonalým učitelem ihned po absolvování studia. V rozporu s možnými tvrzeními nás dobrými učiteli nečiní jen léta praxe, ale především učení se z vlastních zkušeností, zkušeností jiných. Pedagogové by měli o svých zkušenostech přemýšlet, uvažovat, reflektovat vlastní výuku a každou pedagogickou situaci. Samotnou reflexí však tento proces nekončí, je důležité přemýšlet do budoucnosti, jak danou věc uchopit lépe. Nově

aplikované poznatky však musíme znovu zhodnotit, reflektovat. Jedná se o takzvaný cyklický proces zkušenostního učení. (G. Petty 1996, s. 254, In: Hupková, Petlák 2006, s. 65)

Podle Valenty, který rovněž vychází z pedagogiky zkušenostního učení, nemá jedinec nechávat své zkušenosti na zhodnocení pouze vlastnímu nitru, bez opory v dalším učení. Zkušenost je nutné verbalizovat, konfrontovat se sebou samým, druhými, cestou ujasňování jevů, zkušeností. (Valenta, 2004, s. 115 -116)

Jako v každé profesi, kde pracujeme s lidmi, se i v pedagogice uplatňuje vysoká dávka empatie, tolerance, akceptace druhých. V případě učitele je důležité pracovat na svém osobním i profesním růstu. Toho bychom ale nikdy správně nedocílili bez působení okolí. Učitel, aby se stával lepším, se musí učit cílevědomě reflektovat vlastní práci a učit se nejen z vlastních zkušeností, ale také ze zkušeností jiných. (Hupková, Petlák 2006, s. 45)

Lidé jsou tvory chybujícími a právě naše chyby a omyly, ale naopak i výhry, nás mají jistým způsobem posílit a posunout dále. Každá zkušenost má na náš vývoj nezanedbatelný vliv.

Reflexi je možno chápat jako uvažování nad naším minulým jednáním, nad tím, co jsme učinili, vysvětlovat a hodnotit naše činy. Pomocí reflexe získáme náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí, a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu. (Slavík, Siňor, In: Pedagogika, 1993, s. 156)

Reflexe je velice důležitou schopností pedagoga a každý student by měl být náležitě připraven k jejímu získání. Nezvalová, která je autorkou publikací o reflexi v pregraduální přípravě, pohlíží na reflexi takto:

„Důležitým elementem reflexe je schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu. Vlastní zkušenost a činnost obohacuje teoretické vědomosti a činí je používanými. Proces reflexe je vytvářenou dovedností a učitelé by měli být vedeni k jejímu vytváření.“ (Nezvalová, 2000, s. 6-7)

1.1.1 Reflexivní myšlení

Reflexe je příležitost učitele přemýšlet nad svými vzdělávacími záměry, profesionálními cíli a hodnotami vlastní práce. Pokud učitel takto reflektuje svou činnost, rozvíjí tím své reflexivní myšlení, kterým rozumíme schopnost učitele uskutečňovat pedagogické rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost. Toto počínání vede ke zlepšení jeho schopností a pracovních výkonů. (Hupková, Petlák, 2006, s. 65)

Nezvalová definuje reflexivní myšlení „*jako proces informování a logických rozhodnutí ve výuce s následným hodnocením tohoto rozhodnutí*“. (Nezvalová, 2000, s. 7)

Nezvalová dále popisuje v reflexivním myšlení tři elementy:

- kognitivní-je soustředěn na informační proces, vědomosti a rozhodovací proces
- zkušenosti, hodnoty a cíle
- učitelova vlastní interpretace skutečnosti (Leino, 1992 In: Nezvalová, 2000, s. 7)

D. Nezvalová ve své definici uvádí, že reflexivní myšlení je proces, kdy hodnotíme svá logická rozhodnutí. J. Dewey však uvádí v souvislosti s reflexivním myšlením dvě stádia, která vycházejí spíše z pocitu relativního nezdaru pedagogickém počínání.

- 1. stádium-pochybování a váhání (mentální těžkosti, ze kterých myšlení vychází)
- 2. stádium-akt hledání a pátrání (zjišťování a ověřování materiálů, které směřují k řešení pochybností) (Petlák, Hupková, 2006, s. 65)

1.1.2 Reflexivita

V souvislosti s reflexí a reflexivním myšlením bývá zmiňována reflexivita, kterou můžeme interpretovat jako mínění, že lidé mohou přemýšlet o svých konceptech a svém přínosu ke každé situaci.

Existuje tvrzení, že lidé mohou být v reakcích na vzniklé situace objektivní. Prostřednictvím reflexe však do každé situace vnášíme vlastní sociální a

intelektuální vědomí (subjektivní pohled). Porozumí – li učitel svým emocím, které strukturují jeho chování a jednání ve třídě, tak mu toto sebepochopení umožňuje být lepším učitelem. (Nezvalová, 2000, s. 7)

1.2 Reflexivní kompetence

Pojem **kompetence** ve vztahu k učitelské profesi vyjadřuje míru obecné pedagogické profesionality. (Mareš, J. a kol 1990 in Slavík, Siňor In Pedagogika, 1993, s. 156)

Reflexivní kompetenci pak podle autorů Slavíka a Siňora chápeme jako „míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání“. Dále autoři uvádějí srovnání V. Hrabala (1988): „Jednoduše řečeno, míra reflexní kompetence učitele je vyjádřena hodnotou odpovědi na otázku „Jaký jsem učitel?“ (Slavík, Siňor In: Pedagogika, 1993, s. 157)

D. Nezvalová popisuje vztah mezi profesním přechodem reflexivního myšlení k reflexivní kompetenci: „Reflexivní myšlení učitele se postupně přetváří, dotváří v individuální pedagogickou kompetenci, která je brána jako vztah učitele k systému požadavků na jeho činnost z hlediska subjektivně chápané účelnosti a splnitelnosti těchto požadavků.“ (Hupková, Petlák, 2006, s. 65)

1.2.1 Reflexivní vyučování, reflexivní učitel

Reflexivní vyučování

S. Švec (1995, s. 25): „*Reflexivní vyučování je forma profesního sebeučení a sebezdokonalování a definuje se jako vyučování, které se završuje zpětně-vazebnou sebereflexí a analýzou kvality a účinnosti vyučovací hodiny, tématického celku, či celé organizační jednotky, za účelem zkvalitnění práce a dosažení lepších účinků, případně za účelem zvýšení učitelské reflektivity a snížení úrovně jeho impulzivitu v jeho styku nebo koncepci vyučování.*“ (Hupková, Petlák, 2006, s. 46)

Reflexivní vyučování je učení, do jehož průběhu je vhodně zakomponována reflexe a její složky. Prostřednictvím zpětnovazební činnosti dochází ke zkvalitňování samotné výuky.

Reflexivní vyučování se vyznačuje profesionálním růstem, který se vytváří přes adaptaci odpovědnosti k vlastní činnosti a analýze kritického hodnocení praxe.

Reflexivním učitelem pak podle K. Zeichera nazýváme pedagoga, který je hodnocen podle záměrů, souvislostí, postupů vlastní práce na všech úrovních reflexe. (Comenius [online] cit. 1. 2. 2011)

1.3 Sebereflexe

„Je-li tedy život sám o sobě dobrý a žádoucí, a když si pak vidoucí uvědomí, že vidí, slyšící, že slyší, jdoucí, že jde a když máme i pro všechny ostatní činnosti vědomí, že jsme činní, takže vnímáme, že vnímáme, a myslíme, že myslíme, je to pro nás známka, že jsme.“ (Aristoteles In Wikipedia [online] cit. 1. 2. 2011)

Sebereflexe je pojmem, který se bezprostředně váže k osobnosti člověka, jeho nitru (duši), jeho prožívání, existenci.

Sebereflexí se zabývá psychologie, ale také pedagogika, v jejímž kontextu nabývá sebereflexe učitelů stále větší vážnosti a připisuje se jí, stejně jako reflexi, velká důležitost, co se týče profesního rozvoje pedagogů.

Mezi reflexí a sebereflexí je úzký vztah, ale není možné je spolu zaměňovat. (Hupková, Petlák, 2006, s. 46) (pozn.: Rozdíl těchto pojmů bude vysvětlen v následujících podkapitolách.)

Sebereflexe je ve slovníku cizích slov přeložena jako schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost. (J. Locke In Ptejte se knihovny [online] cit. 2. 2. 2011)

Pedagogický slovník vymezuje sebereflexi takto: *„Obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezování, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“* (Průcha, Walterová, 2009, s. 259)

1.3.1 Sebereflexe v pojetí psychologie

Poznání sebe sama je spojeno se sebeaktualizací, je pro člověka impulsem, aby neustrnul, ale neustále se zdokonaloval, pracoval na své osobnosti na základě aspirací nebo ideálů. Sebezdokonalování je možné pouze tehdy, pokud člověk pozná svou hodnotu, dokáže vidět své přednosti i nedostatky a zaujme nezaujatý postoj ke své vlastní osobnosti. (Petlák, Hupková, s. 50)

Schopnost poznat svou osobnost, přijmout ji se všemi klady, zápory je známkou vyzrálosti člověka.

1.3.1.1 Sebepojetí

Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět.

M. Blatný (2010, s. 118-119) sebehodnocení řadí mezi složky sebepojetí a považuje jej za výsledek sociálního srovnávání a sebeuposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné posílení z vnějšího prostředí. Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči. V době dospívání se k vlivu rodičů přidává vliv vrstevníků. Změna nastává až v dospělosti a je spojena především s příchodem do zaměstnání a zakládáním rodiny. Nejvíce naše sebehodnocení ovlivní spolupracovníci, rodiče, životní partner, důvěrní přátelé a známí.

Psychologická literatura popisuje tyto roviny sebepojetí (z latiny ego, tj. „já“):

- **Reálné já**, které je reprezentací obsahu a struktury sebepojetí, vyjadřuje to, za koho se jedinec považuje
- **Vnímané já** obsahující pocity sebe sama v daném okamžiku, souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací
- **Ideální já** vyjadřující představu ideálního obrazu sebe, toho, jaký by chtěl daný člověk být, jaký by měl být

- **Prezentované já** obsahuje charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým – předvádí se tak, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán. (Smékal, 2004, s. 342)

Významným činitelem pro utváření učitelova sebepojetí je míra rozporu mezi reálným já a ideálním já. Rozdíl mezi tím, jaký učitel je a jaký by chtěl být, tvoří sílu ega, duševní zralost. Pokud je rozdíl mezi egy příliš markantní, projeví se nejen na profesním životě učitele, ale také na jeho vlastní osobnosti. Duševně vyrovnaný člověk akceptuje svou osobnost takovou, jaká je. (Hupková, Petlák, 2006, s. 52)

1.3.1.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení je jádrem našeho „jájství“ (*sebereflexe, svědomí*). Posuzujeme a oceňujeme pomocí něho naše vlastní já. Sebehodnocení se ve výsledné fázi projeví jako spokojenost nebo nespokojenost se sebou, můžeme jej také prožívat jako větší nebo menší sebedůvěru.

Za ústřední sebecharakteristiku v rámci sebehodnocení se považuje **sebeúcta**. Sebeúcta je budována na uvědomování toho, jak se nám daří dosahovat cílů, které jsme si vytyčili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své.

Sebeúcta rovněž závisí na prožívání shody mezi reálným a ideálním já.

V jádru jájství (*sebereflexi a svědomí*) se objevuje oblast, kde se psychologie osobnosti setkává s psychologíí morálky. (Smékal, 2004, s. 353-354)

Sebereflexe v psychologickém pojetí tedy znamená:

„Uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já.“ (Smékal, 2004, s. 353-354)

1.3.1.3 Emoční inteligence učitele

V pedagogickém působení dochází k situacím, jež charakterizujeme jako interakci žák-učitel a naopak. Tyto situace nazýváme interpersonálními. Každá osoba promítá do pedagogické situace svou vlastní osobnost.

Role učitele je náročná na vyzrálou vlastní osobnost, protože učitel ve většině případů jde příkladem mládeži, pracuje na rozvoji jejich potenciálu. (Langová, 1992, s. 17)

Učitel působí na žáky komplexně. Rozličné pedagogické situace s sebou přinášejí různou míru náročnosti na naši psychiku. Záleží, jak dokážeme v zátěžových situacích reagovat, jak se dokážeme kontrolovat.

Podle sociobiologů upřednostňujeme v kritických situacích city před rozumem. Některé situace jsou podle těchto vědců příliš důležité na to, aby bylo jejich řešení ponecháno jen na intelektu. (Hupková, Petlák, 2006, s. 62)

Podle D. Golemana si sebeuvědomělí lidé předběžně uvědomují své nálady a jejich emocionální život je poměrně kultivovaný. Znalost vlastních emocí je základem pro vznik dalších osobních charakteristik. (Hupková, Petlák, 2006, s. 63)

Emocionální stabilita je jedním z žádoucích rysů osobnosti učitele, spolu se sebedůvěrou a racionálním přístupem tvoří tzv. integritu osobnosti. Dalšími nezbytnými rysy jsou vřelost, dynamismus osobnosti a dominance. (Langová, 1992, s. 20)

Schopnost člověka vnímat emoce, vybírat a navozovat si emoce tak, aby pomáhaly myšlení, porozumět emocím a emočním sdělením a reflektivně emoce regulovat tak, aby podporovaly emoční a intelektuální růst, nazýváme **emoční inteligencí (EQ)**. (Mayer & Salovey, 1997 In Web o emoční inteligenci [online] cit. 1. 2. 2011)

Rozeznáváme 5 hlavních oblastí emoční inteligence, které jsou významné pro činnost učitele, jako úroveň jeho všeobecné inteligence nebo profesních kompetencí:

- Znalost vlastních emocí
- Zvládání emocí
- Schopnost sám sebe motivovat
- Vnímavost k emocím jiných lidí
- Umění mezilidských vztahů (Hupková, Petlák, 2006, s. 63-64)

1.3.2 Sebereflexe v pojetí pedagogiky

Svou pedagogickou činností učitel získává mnoho informací, které mohou být prospěšné jeho praxi. V každodenním shonu však často dochází k jejich zapomenutí. (Podlahová, 2004, s. 105) Po každém pracovním dni, nebo významnějším časovém úseku, by se učitel měl zpětně bez emocí zamyslet nad sebou samým. Kriticky by měl uvažovat o svých postupech a zhodnotit jejich funkčnost. Tímto se postupně vytvářejí modely situací a racionálního rozhodování v nich. Zrcadlem nás samotných je právě sebereflexe. (Kalhous, Obst, 2009, s. 108)

V rozhodování pedagoga není vhodné používat nepoučenou intuici, ale kroky, které se nám již nějakým způsobem osvědčily. K těmto krokům dojdeme prostřednictvím procesu reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti. (Kalhous, Obst, 2009, s. 108)

Pedagogické pojetí sebereflexe nám přibližuje V. Švec: *„Úspěšná pedagogická komunikace je závislá na schopnostech a dovednostech učitele, ale i na tom, jak sám rozumí sobě. Chci-li porozumět žákovi, musím nejdříve poznat sám sebe. Změny ve výuce předpokládají, že se učitel, že se učitel bude zamýšlet i nad svou prací.“* (Švec In: Pedagogika, 1994, s. 105)

Definice V. Švece zdůrazňuje význam interakce učitel – žák. Bez důkladného poznání sebe sama, není prakticky možné být dobrým pedagogem. Jednou z předních pedagogických schopností je schopnost percepční. Ta v sobě zahrnuje šíři a hloubku vnímání dění ve třídě a sociální percepci, tj. smysluplné poznávání žáků, jejich psychiky. Hovoříme o reflexi druhých nebo také senzibilitě, tj. citlivosti pro druhé. (Langová, 1992, s. 22)

Percepční schopnost zahrnuje i schopnost poznat sám sebe, své přednosti, nedostatky a jejich účinky na žáky. Touto schopností je právě sebereflexe, která je předpokladem sebevýchovy učitele. (Langová, 1992, s. 22)

Podle L. Podlahové není sebereflexe prostředkem pro hledání vlastních chyb a snižování sebevědomí. Lidé jsou tvory chybujícími, a jak říkají stará moudra: „chybami se člověk učí“. (Podlahová, 2004, s. 113)

Způsoby, kterými učitel přemítá své pedagogické působení, jsou různé. Stejně tak se různí i pohledy autorů na sebereflexi.

1. Slavík a Siňor popisují sebereflexi jako proces:

„Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné a lidské odpovědnosti. Učitel by měl vést k sebereflexi také své žáky.“ (Slavík, Siňor In: Pedagogika, 1993, s. 156)

2. Obdobně pojímá sebereflexi i V. Švec:

„Sebereflexí rozumíme uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména řešení pedagogických situací. Dochází při tom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků.“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 108)

3. Hupková a Petlák charakterizují sebereflexi spíše jako vnitřní dialog, stejně tak jako Podlahová:

„Sebereflexe je úvaha učitele o vlastní práci, vnitřní dialog, který učitel vede se sebou, když zkoumá vlastní práci, hodnotí svoje záměry, postup, postoje, svou komunikaci s žáky, kolegy, rodiči, přičemž je hlavním smyslem, aby učitel svou práci systematicky hodnotil a vyvozoval z ní závěry pro její další optimalizaci.“ (Hupková, Petlák, 2006, s. 47)

„Profesionální sebereflexí se rozumí situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti, například nad učivem, které zprostředkovává žákům, nad uplatňovanými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace, reakcemi žáků, svým vztahem ke třídě, jednotlivou vyučovací hodinou, komunikací s kolegy a rodiči a nad spoustou dalších věcí a činností, z nichž se skládá profese učitele.“ (Podlahová, 2004, s. 105-106)

Rozdíl mezi reflexí a sebereflexí

V počátku této podkapitoly bylo uvedeno, že je nezbytné odlišovat reflexi od sebereflexe. Hranice mezi těmito pojmy není vždy dostatečně zřetelná. Sebereflexe se váže na reflexi sebe sama v pedagogické situaci. Reflexe v sobě zahrnuje nejen zrcadlení sebe sama v pedagogické situaci, ale také hodnocení všech jevů, které pedagog pozoruje. Hupková a Petlák citují ve své publikaci J. Smytha (1989), který pokládá reflexi, za vstupní krok k sebereflexi, kdy si učitel uvědomuje své činy. (Hupková, Petlák, 2006, s. 47)

Všichni autoři, zabývající se významem reflexe a sebereflexe, se shodují na její důležitosti pro učitelské povolání. Schopnost reflexe a sebereflexe je ovlivněna jak vnitřními, tak zevními faktory. V povolání učitele je však potřeba záměrně podporovat rozvoj této schopnosti tak, aby došlo k její přeměně v reflexivní kompetenci. Jak bylo již několikrát zdůrazněno, tak pouze učitel, který dokáže bez emocí a s odstupem zhodnotit své počínání, může profesionálně růst a být dobrým příkladem žákům, studentům.

2 VÝZNAM REFLEXE A SEBEREFLEXE V PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI

Při objasňování pojmů reflexe a reflexe bylo několikrát naznačeno, že není jejich účelem pouze hledání chyb, ale zdokonalování profesních kvalit na základě posuzování své práce, jakéhosi zrcadlení prožitého. Kapitola nám osvětlí význam reflexe a sebereflexe pro pedagogickou činnost. Popíše jejich funkce a fáze.

2.1 Aspekty pedagogické činnosti podněcující k reflexi a sebereflexi

Učitelé začínají se sebereflexí ve chvíli, kdy se objeví nějaký problém, přitom by vyučování mělo být průběžně hodnoceno jako celek. (Kyriacou, 2008, s. 140)

Významově důležitá je vedle sebereflexe autodiagnostika. V. Švec popisuje vztah autodiagnostiky a sebereflexe takto: „*Autodiagnostika pedagogické činnosti lze považovat za proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace. Důležité však zároveň je, aby na základě těchto informací učitel dovedl projektovat postup – plán dalšího zkvalitnění svého pedagogického působení, a proto musí vědomě reflektovat jeho kvalitu. Základem autodiagnostiky je sebereflexe.*“ (Švec, Pedagogika, 1994, s. 105-106)

Sebereflexi nebo autodiagnostiku můžeme provádět každý den nebo po delších časových obdobích. Stejně tak bývá vyvolávajícím faktorem pro sebereflexi náročná pedagogická situace.

Rozlišovat je možné periodickou nebo neperiodickou autodiagnostiku, vykonávanou po delších časových obdobích, např. každé pololetí, v závěru školního roku, nebo semestru, každý měsíc, po určité době, kdy učitel pocítí potřebu získat zpětnovazební informace o svém působení. Na učitele působí zevní vlivy, jako hospitace, konkurzní řízení, které mohou být podnětem pro okamžitou sebereflexi. (Švec, Pedagogika, 1994, s. 109)

Kalhous a Obst předkládají výčet situací, ve kterých učitel cítí zvýšenou potřebu sebereflexe:

- Setkání se s problémovou situací, kterou musel nebo teprve bude muset řešit.
- Hodnocení výsledků vlastní činnosti za určité období.
- Aplikace nového postupu a hodnocení jeho výsledků.
- Učitel je podněcován k vyjádření svého názoru na aktuální pedagogický problém (např. svými kolegy)
- Učitel se srovnává s kolegou, kterého viděl při práci, nebo když viděl videozáznam pedagogické činnosti jiného učitele
- Učitel se setkává s novými poznatky z oblasti věd o edukaci a uvažuje o jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti. (Kalhous, Obst, 2009, s. 108)

2.2 Funkce sebereflexe

Sebereflexe v sobě zahrnuje tyto funkce:

- Poznávací – uvědomuji si, jaký jsem učitel, jaké mám problémy, jak je obvykle řeším, jak úspěšně
- Zpětnovazební – učitel si uvědomuje, jak na jeho zásahy v určitých situacích reagují žáci, jeho kolegové, rodiče.
- Rozvíjející – sebereflexe poskytuje námět k dalšímu sebezdokonalování
- Preventivní funkce – učitel si může promýšlet svoje budoucí reagování v určitých situacích a vyhnout se případným konfliktům.
- Relaxační – kdy připomínka příjemných prožitků z pedagogických situací učiteli přináší pocit uspokojení a uvolnění. (Kalhous, Obst, 2009, s. 108-109)

2.3 Fáze reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti

Sebereflexe je proces rekapitulace pedagogické činnosti, během které učitel prochází určitými fázemi sebereflexe. (Hupková, Petlák, 2006, s. 72)

Odborná literatura často uvádí koncepci Donalda Alana Schöna, který je považován za průkopníka v reflexi pedagogické činnosti. (Wikipedia [online] cit. 2. 2. 2011)

Proces sebereflexe probíhá postupně a jednotlivé kroky se prolínají. Učitel se vrací k tomu, co se již odehrálo. Aby byl proces sebereflexe zahájen, je podstatná motivace a vedení učitele k reflektování výuky, zvláště v pregraduální přípravě. Učitel má zájem zlepšovat svou činnost, následně se zaměří na oblast, jež chce reflektovat a zasadí ji do kontextu pedagogické situace. Další krok má největší význam - dochází zde ke srovnávání minulých zkušeností se zkušeností současnou a k vyvození výsledků. Produkt sebereflexe se následně zakomponuje do plánu následující pedagogické činnosti. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56-58)

Pro srovnání koncepce D. A. Shona uvádíme fáze sebereflexe G. Petty (1996, s. 254), který vychází ze zkušenostního učebního cyklu.

Obě koncepce fází sebereflexe uvádí tabulka 1.

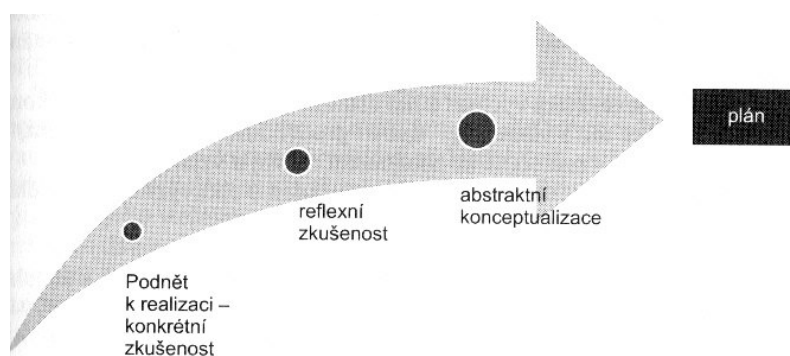
Tabulka 1.: Fáze sebereflexe

Donald Alan Schön	G. Petty
1. Nastartování procesu sebereflexe-tato fáze proběhne na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost.	1. Podnět k sebereflexi, motivace-vychází z výchovně-vzdělávacího procesu a je specifická pro daného učitele a jeho žáky. (Konkrétní zkušenost)
2. Shromáždění a uspořádání sebereflexe – orientace na detaily v rámci pedagogické činnosti.	2. Fáze posuzování – učitel posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků. (Reflexivní zkušenost)
3. Analýza a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe.	3. Fáze vnitřního dialogu učitele a hledání odpovědi na otázky.(Abstraktní konceptualizace)
4. Vytváření plánů budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.	4. Fáze projektování dalších postupů a syntéza závěrů. (Plán aktivního experimentování)

(Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 57)

Koncepci fází reflexe G. Petty znázorňuje Obrázek 1 Schématické znázornění fází sebereflexe.

Obrázek 1: Schématické znázornění fází sebereflexe.



(Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 57)

Sebereflexe je určitý proces, odehrávající se v kontextu reflexe, jehož je součástí. Proces reflexe rovněž přirozeně začíná tehdy, nastane-li složitá pedagogická situace.

Jak píše Nezvalová: „postupy reflexe musí zahrnovat systematickou analýzu problémů, událostí, myšlenek nebo interpretací.“ (Nezvalová, 2000, s. 19)

J. Dewey (1910) popisuje tyto tři kroky reflexe:

- Definování problému – objasnění problému, diagnostika
- Analýza – vysvětlování a zdůvodňování výsledků předpokladů, selekce relevantních faktů, dokazování
- Zobecnění – nosná myšlenka odpovídá daným podmínkám, je přijato řešení (Nezvalová, 2000, s. 19)

Potřeba reflexe a sebereflexe vyučování u učitelů přichází většinou společně s pedagogickým neúspěchem nebo problémem. Ohlédnout se za vykonaným by však měl umět každý učitel, bez ohledu na to, zda je či není s výukou spokojen. Sebereflexe v sobě zahrnuje důležité funkce, které jsou pro učitele motivací pro další práci.

Proces sebereflexe v sobě zahrnuje uvědomění si prožitého, vyhledání chyb nebo úspěchů a nalezení řešení, které je následně zakomponováno do učitelova myšlení. Takovéto uvažování nad prožitým umožňuje pohlížet na danou situaci z různých hledisek, nalézat vhodná řešení. Tato činnost pomáhá

učiteli pracovat na sobě samém a výchovně-vzdělávacím procesu jako celku, neustrnout ve stereotypu a domnění, že vše vykonává správně.

3 REFLEXE A SEBEREFLEXE

V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ PEDAGOGŮ

Reflexe a sebereflexe nabývají v souvislosti s pregraduální přípravou budoucích učitelů na stále větším významu. Na mnoha školách a univerzitách je vedení studentů k reflexivnímu myšlení a sebereflexivním technikám samozřejmou součástí výuky didaktiky.

Současné směry požadují, aby byl učitel schopen analyzovat, diskutovat, hodnotit a změnit svoji vlastní praxi, přijmout morální a etická východiska zahrnující vlastní praxi, zvýšit řízení svého vlastního profesionálního růstu, ovlivnit budoucí změny ve vzdělávání, být schopen řídit svou budoucnost. Reflexe se tak stává nezbytným předpokladem profesionálního růstu. (Nezvalová, 1994 In: Pedagogika, s. 241)

3.1 Význam reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě

K reflexi a sebereflexi musejí být studenti učitelství vedeni, protože tvoří základní kámen k jejich dalšímu vzdělávání se, profesnímu růstu a pomalé přetavbě zkušeností na reflexivní kompetenci. O významu reflexe a sebereflexe v pedagogice bylo pojednáno v 1. a 2. kapitole. Pro začínající učitele má však schopnost ohlédnout se za vykonanou práci, zhodnotit její klady, zápory a vzít si z nich ponaučení pro další činnost, markantní význam.

Jak uvádí Podlahová: *„Chce-li začínající učitel čerpat ze svých prvních pokusů poučení, je pro něho podstatné, logické a efektivní, že se táže na příčiny, důvody a souvislosti jevů, přemýšlí o nich a hledá možné varianty vlastního jednání. Sebereflexivní postupy se nacvičují už v pregraduální přípravě budoucích učitelů, kdy jsou studenti v hodinách školní didaktiky vedeni nejen k tomu, aby něco udělali, ale aby přemýšleli o tom, co a jak udělali, proč a jaký to mělo výsledek“.* (Podlahová, 2004, s. 105)

Budoucím učitelům jsou reflexivní techniky po dobu studia cenným zdrojem informací o sobě sama, prostřednictvím cvičných pedagogů, kolegů a dalších, se naučí odhalit své chyby a pracovat na nich, protože později v reálné

praxi učitele nikdo nebude moci upozornit na případné chyby a žák k tomu není kompetentní. (Nezvalová, 1994 In: Pedagogika, s. 244)

Proto mnoho autorů, zabývajících se reflexí zdůrazňuje, že je nezbytné, aby byla v konceptech pregraduální přípravy studentů. Ti studenti, kteří v průběhu studia zvládnou efektivně reflektovat vyučování a seberefektovat sami sebe, budou postupovat ve zvyšování pedagogických kompetencí mnohem rychleji než Ti, kteří tak činit nebudou. (Podlahová, 2004, s. 106)

Autorky Dytrová a Krhutová v souvislosti s výše zmíněným potvrzují výzkum Hupkové (2006), který vyvrací tvrzení mnoha odborníků, že učitel s delší praxí získává větší zájem a potřebu analyzovat svou pedagogickou činnost na základě zkušeností a reflektivního myšlení. Výzkumy ukázaly, že naopak učitelé s kratší dobrou praxí častěji přistupují k sebereflexi a zpětnému hodnocení svého působení, naopak zkušenější pedagogové si osvojili algoritmus řešení problémů, řešení se pro ně stalo rutinní záležitostí, a tak ke kritické analýze a hodnocení svého chování nemají důvod. (Dytrová, Krhutová, 2009, s. 57)

Tento výzkum potvrzuje Nezvalová, která říká, že pedagogické myšlení se postupně přetváří v pedagogickou kompetenci, „*kterou lze chápat jako specifický vztah učitele k systému požadavků na jeho činnost z hlediska subjektivně chápané účelnosti a splnitelnosti těchto požadavků.*“ Různí autoři pak používají odlišné termíny pro označení výše zmíněného algoritmu řešení problému, např. učitelův myšlenkový proces, učitelovo pedagogické myšlení, učitelovo pojetí výuky, subjektivní teorie učitele, individuální koncepce výuky. (Nezvalová, 1994 In: Pedagogika, s. 243-244)

3.1.1 Obsah reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě

Programy pro rozvoj reflexivního myšlení pomáhají budoucím učitelům určovat, kdy činí správná rozhodnutí a tato rozhodnutí začleňovat do pedagogického myšlení, které je cyklickým procesem. V rámci reflexivního myšlení rozeznáváme *obsah reflexe* (tj. to, co si učitelé myslí), spadají sem čtyři elementy vyučování: výukový proces, výběr učiva, etické principy vyučování, sociální kontext vyučování. *Kvalitou reflexe* je pak myšleno vlastní hodnocení vyučování. Učitel, který zvažuje při vlastním hodnocení vyučování mnoho aspektů, má dostatek profesionálních argumentů, nevidí věci pouze černobíle a je empatický a vnímavý k názorům druhých, je na mnohem vyšší funkční úrovni. (Nezvalová, 2000, s. 25)

Autorky Dytrtová a Krhutová čerpají z poznatků Nezvalové a dalších autorů zabývajících se rozvojem reflexe u studentů učitelství a na základě výše zmíněného obsahu a kvality reflexe uvádí pět typů reflexe, které by měly být zahrnuty do programů učitelské přípravy:

1. **Technická** - zaměřená na způsoby vyučování
2. **Reflexe v činnosti po činnosti** - jedná se o intuitivní a spontánní rozhodování učitelem během vyučování a o zpětný pohled na toto vyučování po výuce
3. **Poradní reflexe** – vycházející z rad ostatních učitelů, z výzkumů a z konfrontací těchto rad s vlastními (byť protichůdnými)
4. **Osobnostní reflexe** – zaměřená na osobnostní rozvoj a vztah k profesi
5. **Kritická reflexe** – vede k naplňování idejí a cílů výchovně – vzdělávacího procesu. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 57)

Nezvalová zdůrazňuje užívání všech typů reflexe dohromady. V programech učitelské přípravy by neměl být žádných z nich opomíjen. Jak autorka zdůrazňuje: „*Každý typ reflexe je unikátní a odpovídá různým vzdělávacím situacím a vzdělávacím otázkám.*“ (Nezvalová, 2000, s. 28)

Jednotlivé typy reflexe se zaměřením na obsah a kvalitu uvádí tabulka 2 Typy reflexe.

Tabulka 2.: Typy reflexe

Typ	Obsah reflexe	Kvalita reflexe
<i>Technická reflexe</i>	Obecné instrukce a řízení jednání, které je založeno na výzkumu vyučování.	Vlastní výkon učitele odpovídá vnějším doporučením.
<i>Reflexe v činnosti a po činnosti</i>	Vlastní výkon učitele.	Rozhodnutí založeno na vlastní unikátní situaci.
<i>Poradní reflexe</i>	Celá řada elementů jako kurikulum, vyučovací strategie, organizace třídy.	Zvažování různých pohledů, různých zdrojů.
<i>Osobní reflexe</i>	Vlastní osobnostní růst a vztahy se studenty.	Naslouchání vlastnímu vnitřnímu hlasu a hlasu jiných.
<i>Kritická reflexe</i>	Sociální, morální a politické dimenze.	Rozhodování o cílech a záměrech v pohledu etických kritérií jako je sociální nerovnost a rovnost příležitostí.

(Nezvalová, 2000, s. 29)

3.1.2 Sebereflexe jako vnitřní dialog studenta

Sebereflexí jako „vnitřním dialogem“ se zabývá V. Švec. Během tohoto dialogu si student uvědomuje všechny své poznatky a prožitky, které získal ve výuce, při pozorování pedagogické komunikace, při výstupech. Při tomto procesu se vystřídají všechny fáze sebereflexe – popis, analýza, hodnocení a zobecnění pedagogických poznatků. Při takto prováděném vnitřním dialogu může dojít, v rámci pedagogického myšlení, ke stanovení dalšího pedagogického postupu. (Švec, 1996, s. 267)

Potřeba vnitřního dialogu studenta je podmíněna dvěma činiteli:

- *Vnějšími faktory*: otázkami cvičného učitele, učitele didaktiky, kolegy-studenta

- *Vnitřními faktory*: Potřeba sebereflexe vychází ze studenta samotného, může být vyvolána pedagogickou situací nebo právě podněty k reflexi, získanými v cvičných hodinách, seminářích, praxi či výstupech. (Švec, 1996 In: Pedagogika, s. 267)

Podle Švece efektivní vnitřní dialog předpokládá:

- *Vnitřní motivaci* studentů reflektovat vlastní prožitky, poznatky, zkušenosti, názory apod.
- *Sebereflektivní dovednosti studentů* (které by si měl student začít osvojovat již od prvního ročníku studia na fakultě)
- *Příznivé prostředí* (klíma studijní skupiny), podněcující studenty k sebereflexi. (Švec, 1996 In: Pedagogika, s. 267)

Základem vnitřního dialogu nejen studenta učitelství, ale i zkušených pedagogů jsou otázky. Podle toho, odkud otázky vychází, rozlišujeme *vnější otázky*, které student klade sám sobě, a *vnitřní otázky*, které jsou studentovi kladeny z vnějšího prostředí (cvičným učitelem, kolegy-studenty atd.) Smyslem celé pregraduální přípravy pak je, aby si student dokázal položit vnitřní otázky a odpovědět si na ně. Zde je potřeba zvážit vliv osobnostních charakteristik studenta, úroveň sebehodnocení, sebevědomí a úroveň vnímavosti vůči druhým. Pokud si student neustále odpovídá na své vnitřní otázky, dochází k přestavbě výbavy, potřebné pro učitelskou profesi. Vnější otázky, jsou-li správně pokládány, mohou vyvolat u studenta potřebu vnitřních otázek a tím dojde k samotné sebereflexi. (Švec In: Pedagogika, 1996, s. 267)

Přehled otázek, které jsou rozděleny podle úrovně sebereflexe do třech základních kategorií, uvádí tabulka 3 Typy sebereflektujících otázek. Tyto otázky jsou základem reflektivního smýšlení studentů.

Tabulka 3.: Typy sebereflektujících otázek

	Význam	Příklad otázek
Popisné otázky	Umožňují zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci.	<i>Co jsem vlastně dělal(a)? Co jsem při tom prožíval(a)? Jak reagovali žáci?</i>
Kauzální otázky	Směřují k podrobnější analýze vlastního jednání a jeho příčin v dané pedagogické situaci a k uvědomování souvislostí tohoto jednání se svými znalostmi, rysy osobnosti a apod.	<i>Proč jsem jednal(a) právě takto? Co mě k tomu asi vedlo?</i>
Rozhodovací otázky	Podněcují k hledání možností jiného (např. účinnějšího) jednání v dané pedagogické situaci i k hledání možností svého dalšího profesionálního rozvoje.	<i>Jak bych mohl(a) v této situaci jednat jinak? Co to předpokládá?</i>

(Švec, 1996 In: Pedagogika, s. 267-268)

Vnitřní dialog nezahrnuje pouze zpětnou vazbu, ale plní i „funkci analytické interpretace pedagogických zkušeností studenta. Tato interpretace je východiskem sebezdokonalování studenta. Dialog mění sebevýchovu a sebepoznávání.“ (Švec, 1996, s. 268)

Při provádění analýzy a následujícím srovnáváním nynějšího a předchozího, dochází k pochopení toho, co se událo, z jakých důvodů a dá se dojít k efektivním krokům, které přinesou studentovi řešení a následný úspěch. (Podlahová, 2004, s. 107)

Tomáš Svatoš rozlišuje dvě úrovně pedagogické sebereflexe, můžeme rovněž mluvit o „vnitřním dialogu studenta“. První úroveň obsahuje každodenní bilancování učitele. Toto každodenní bilancování ovlivňuje osobnost učitele. Objevují se zde otázky typu: Jak jsem zvládnul, co jsem si předsevzal? Učitel srovnává prekoncepty s realitou. I zde musí dojít ke zhodnocení dějů minulých a projekci budoucích plánů.

Druhá úroveň je dlouhodobější a podle Svatoše i významnější: „*Překonává konkrétnost určité vyučovací hodiny, jedné pedagogické situace (...) a směřuje k celkovému osobnostnímu sebepojetí v kontextu role učitele (učitelství) ve společnosti* (Koťa 1994). Obě zmíněné úrovně jsou na sobě závislé. Jednotlivé malé sebereflektivní epizody tvoří obsah celkového vnímání a sebereflektivního smýšlení studentů. (Svatoš, T., Sebereflexe ve vývoji a kontinuitě [online] cit.1. 3. 2011)

3.1.3 Výukové strategie reflexe a sebereflexe

Způsoby vedoucí k rozvoji reflexe a sebereflexe u studentů učitelství jsou různé, každý z nich pomáhá studentům vidět své učitelské začátky v jiném úhlu. Na tomto místě uvedeme pouze stručný seznam technik, metod a strategií, které jsou považovány za osvědčené. Podrobně rozvedeme vybrané metody v kapitole 5 Metody a techniky reflexe a sebereflexe .

V. Švec uvádí tyto možnosti sebereflexe (jako vnitřního dialogu studenta):

- Studentské deníkové záznamy
- Sebereflexe studijního stylu, Sebereflektivní analýza pedagogických etud, Sebereflektivní bilance (Švec In: Pedagogika, 1996, s. 269-272)
- Videozáznam

Nezvalová popisuje tyto strategie k rozvoji reflexivního myšlení:

- Akční výzkum
- Případové studie
- Mikrovýstupy
- Pedagogický deník a písemné hodnocení
- Diskuse
- Skupinová práce
- Kooperativní učení
- Brainstorming; budování konsensu
- Hraní rolí

- Dotazování (Nezvalová, 2000, s. 30-39)

Dytrtová uvádí metody:

- Hospitace pedagogické činnosti
- Vedení studentského portfolia (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 67-68)

Pregraduální příprava je nejvhodnějším obdobím pro vedení studentů k reflexi a následné reflexi své činnosti. Pokud se studentům podaří zvnitřnit metody reflexe a sebereflexe, začlení je do konceptu pedagogického smýšlení a v učitelské praxi je budou používat. Umění kriticky zhodnotit své konání a čerpat ze svých neúspěchů je třeba se učit. Cviční učitelé a učitelé didaktik by měli být studentovi nápomocni při vytváření reflektivních dovedností. Schopnost sebereflexe často pomáhá učitelům v nelehkých profesních začátcích a usnadňuje další kariéru. Je proto důležité dbát na důsledné začleňování reflexe a sebereflexe při výuce budoucích pedagogů.

4 ODLIŠNOSTI V PRÁCI UČITELŮ NA ŠKOLÁCH SE ZDRAVOTNICKÝM ZAMĚŘENÍM

Školy se zdravotnickým zaměřením realizují širokou škálu studijních oborů. Studium je realizováno dle ISCED (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) na úrovni vyššího sekundárního, postsekundárního a terciárního vzdělávání. (Zaostřeno na odborné vzdělávání ČR [online] cit. 17. 2. 2011)

Školy se zdravotnickým zaměřením poskytují jak všeobecné vzdělání (zvláště v případě středních škol), tak vzdělání odborné. Ohniskem zájmu se v případě škol se zdravotnickým zaměřením stává člověk. Každá profese nese jistou míru zodpovědnosti, jakmile se ale objektem péče stává člověk, zodpovědnost nabývá jiného, většího významu.

Profese učitele a zdravotníka se řadí mezi tzv. pomáhající profese. Pomáhající profese jsou podle Starého specifickou skupinou vyžadující nejen velké pracovní nasazení a odborné vybavení, ale především také vysoký morální kredit dotyčné osoby, vhodné charakterové vlastnosti a v neposlední řadě i dobrou fyzickou a psychickou kondici. (Starý, 2008, s. 20) V souvislosti s psychickou kondicí můžou být lidé pracující v pomáhajících profesích postiženi syndromem vyhoření (angl. Burn out syndrom).

Obě povolání jsou náročná a jsou spojena s větší potřebou reflexe a sebereflexe. Propojení obou profesí je patrné na školách se zdravotnickým zaměřením, kde většina učitelů odborných předmětů nejprve absolvovala zdravotnické vzdělání, působila v praxi a následně si doplnila vzdělání pedagogické.

4.1 Vzdělávání a výchova zdravotnického pracovníka

Budeme-li vycházet z profilu oboru Zdravotnický asistent (Příloha 1: Profil absolventa zdravotnický asistent), tak kompetence, kterými by měl absolvent disponovat, jsou realizovány jak výukou všeobecně – vzdělávacích předmětů, tak praktickým vyučováním a výukou odborných předmětů. Jak uvádějí Cichá a Dorková: *„V didaktice praktického vyučování odborných předmětů nelze mít lepší cíl, než vzdělat a vychovat zdravotnického pracovníka, který bude mít jak*

dostatečné teoretické znalosti, tak potřebné praktické dovednosti, včetně schopnosti komunikace, a samozřejmě také potřebnou etickou výbavu.“ (2006, s. 7)

Praktické vyučování a následná praxe v nemocničních zařízeních je specifikem škol se zdravotnickým zaměřením. Praktické vyučování realizované v nemocničních zařízeních klade jisté psychické nároky na odborné učitele. Učitel ručí za správnost úkonů prováděných studenty a právě tento fakt, ať už vědomě či nevědomě, vyvolává zvýšenou potřebu sebereflexe. Dále odborný učitel zodpovídá za to, že se žáci naučí aplikovat získané teoretické vědomosti do praxe, naučí se samostatně myslet, aktivně vyhledávat potřeby nemocných. Zodpovídá také za rozvoj osobnostních rysů studentů, jejich schopnost prezentace, kooperace, komunikativních dovedností a empatie. (Cichá, Dorková, 2006, s. 7)

Osobnost budoucího zdravotníka je ovlivněna genetikou, ale z velké části právě odbornou výchovou a vzděláváním. Následující podkapitola popisuje, jakými vlastnostmi by měl zdravotník disponovat, aby byl schopen plnit své profesní poslání.

4.1.1 Osobnost zdravotníka

Zacharová zdůrazňuje fakt, že povolání zdravotníka patří mezi náročná povolání, jak z hlediska odborné přípravy, tak z hlediska profesionálního výkonu. Náročnost profese vychází ze zaměření na nemocného člověka. Zdravotník klade důraz nejen na dodržování žádoucích forem jednání ve vztahu k nemocným, ale také ke spolupracovníkům. Od zdravotníků se očekává, že budou na vysoké úrovni zvládat odbornou činnost, administrativní úkony, technickou práci, budou pozitivně působit na klienty a snášet fyzickou náročnost svého povolání, to vše za třísměnného provozu. Zde je důležitá kvalitní příprava prostřednictvím odborných učitelů škol se zdravotnickým zaměřením. Povolání přináší vysoké požadavky na osobnost člověka a profesní průpravu. (Zacharová, 2007, s. 62)

Zacharová uvádí **osobnostní předpoklady**, které jsou nezbytné k výkonu zdravotnického pracovníka:

- Tvůrčí přístup, kterým zdravotník řeší svěřené úkoly, je schopen vnímat a realizovat nové podněty.
- Dostatečná kritičnost a sebekritičnost.
- Dávka empatie – vcítění se do vnitřního světa druhých lidí.
- Porozumění problémům nemocných.
- Vystupování – klidné, ne povýšené, s pohotovými reakcemi, rozvážené, přiměřeně sebevědomé. Důležitá je trpělivost, umění se ovládat a odpoutat se od svých zájmů a potřeb.
- Smysl pro humor, ale ne přehnaný optimismus, který budí u nemocného spíše nedůvěru. Je vhodné se smát s nemocným, ne nemocnému.
- Hodnotová orientace – je v popředí každodenní činnosti, v motivaci, zájmu o člověka a práci. Smysl pro povinnost a odpovědnost, dobrý vztah k lidem pomáhá naplnit poslání zdravotníka.
- Humánní vztah k nemocnému.
- Vyrovnaná osobnost s klidným, přiměřeně sebevědomým vystupováním, rozváženost, trpělivost, umění se ovládat. (Zacharová, 2007, s .63)

„Učitelská profese je vlastně posláním, časově neomezenou angažovaností ve prospěch dětí a mládeže, vyžadující od učitele plné ponoření do problematiky (...).“ (Langová,1992, s. 17) Učitelé na školách se zdravotnickým zaměřením mají za úkol formovat zdravotníky jak profesně, tak osobnostně připravené poskytovat péči lidem. Zdravotnická povolání jsou náročná a kladou zvýšené nároky na učitele. Odborní učitelé jsou v mnoha případech také zdravotníky, tudíž se obě povolání propojují. Potřeba reflexe a sebereflexe je nezbytnou dovedností, se kterou by měl každý odborný učitel i zdravotník pracovat. Proces reflexivního myšlení je zde velice důležitý. Chyby provedené ve cvičných hodinách napomáhají studentům i učitelům hledat nová řešení a nahrazovat je účinnějšími způsoby. Chyby provedené při praktickém vyučování v nemocničních

zařízeních však mohou zapříčinit vážné ublížení na zdraví člověku, který je ohniskem péče zdravotníků.

5 METODY REFLEXE A SEBEREFLEXE

Předchozí kapitoly nás seznamují s jednotlivými pohledy na reflexi a sebereflexi. Schopnost reflexe a sebereflexe učitele je do jisté míry ovlivněna genetickými predispozicemi, ale z velké části je ovlivněna vnějším prostředím. Vnějším prostředím je z pohledu pedagogiky myšleno vedení k reflexi a sebereflexi v pregraduální přípravě. Díky systematické přípravě budoucích učitelů dochází k přeměně této schopnosti v jednu z pedagogických kompetencí. Tímto však práce na reflexi a sebereflexi není ukončena. Povolání pedagoga se neustále vyvíjí, přizpůsobuje požadavkům společnosti. Aby pedagog obstál, je nutné, aby na sobě pracoval, vzdělával se, neustále se zlepšoval, inovoval vyučovací proces. Pouze tehdy, když učitel denně přehodnocuje svou práci, je zde předpoklad, že bude efektivní, že výchovně-vzdělávací proces bude optimální.

Se sebereflexí je spojena schopnost sebehodnocení.

V literatuře uvádí již J. A. Komenský, že základem dobrých mravů je vláda nad sebou samým. (Hupková, Petlák, 2004, s. 34) Vlādu nad svou osobností, nebo také sebevýchovu definuje Kohoutek jako: „*Uvědomělé a intencionální zdokonalování, rozvíjení nebo redukování a minimalizování jednotlivých složek osobnosti (rozumové, mravní, estetické, fyzické, profesní atp.)*.“ (Kohoutek, 2010, Sebepoznání, sebevýchova a autoregulace posluchačů vysokých škol [online] cit. 20. 2. 2011)

Znakem sebevýchovy je pak dle Hupkové a Petláka sebereflexe, vědomé sebezpoznávání a sebehodnocení, skrze které lze odhalit pravdu o sobě samém, vytvořit si vztah k vlastní osobnosti dle reálných hodnot a předcházet životním omylům. Člověk, který je schopen sebereflexe, dokáže vědomě působit jak na své nitro, tak na nitro druhých. Od schopnosti sebereflexe se odvíjí schopnost porovnávat vlastní výkonnost, vlastní působení se výkonností a působením druhých. (Hupková, Petlák, 2004, s. 34-35)

Urbanovská shledává obtížnost sebereflexe právě v umění poznávat (sama sebe) a umění „být poznáván“. Sebereflexe vychází ze schopnosti učitele cíleného zaměřování se, uvědomování si a hodnocení vlastní činnosti, osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů i emocí. Tyto kvality jsou pak

srovnávány s normami nebo kritérii danými společností a nebo s charakteristikami svého ideálního já (s tím čeho by člověk ve svém rozvoji chtěl dosáhnout). Aby byla sebereflexe prováděna adekvátním způsobem, potřebuje podle Urbanovské učitel umět:

- používat řadu seberefektivních technik
- klást si seberefektivní otázky (popisné, kauzální, rozhodovací...)
- vnímat, popisovat a hodnotit své myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání
- stanovit si jasný cíl a vytvořit soubor kritérií hodnocení
- nalézat odpovědi
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“
- odhalovat pravé příčiny sledovaných jevů
- vyvozovat závěry pro své zdokonalování (Urbanovská, 2004 In: Kritické listy 13 [online] cit. 20. 3. 2011)

Reflexe však nemusí mít komplexní vědecko – akademický styl. Způsoby reflexe a sebereflexe si s postupem času a s přibývajícimi zkušenostmi zvolí každý učitel sám. (Slavík, Siňor, 1993, s. 155)

Níže uvedené metody a techniky jsou však cennými pomocníky pro začínající učitele, nebo v případě výskytu nežádoucího pedagogického jevu.

5.1 Vlastní analýza práce

Jak uvádí Ďatková ve své diplomové práci: „*Vlastní rozbor své práce je jistě nejběžnější způsob sebereflexe. Je to činnost samozřejmá každé lidské bytosti. Většinou probíhá neplánovaně, nesystematicky, učitel zaměří svůj tok myšlenek na uskutečněné vyučovací hodiny se všemi svými jevy a pedagogickými činnostmi a zkoumá jejich úspěchy i neúspěchy. Podstatou vlastní analýzy je překročit svoje předsudky, zažité rituály a konzervativní postupy a podívat se na svoji práci s nadhledem.*“ (Ďatková, 2009, s. 24)

Každý člověk, který dělá svou práci svědomitě, má také potřebu zpětně se ohlédnout za vykonaným dílem. Tato potřeba vyvstává v myslí jedince

automaticky nebo může být úmyslně navozena. Mezi způsoby analýzy vlastní práce můžeme řadit introspekci (sebepozorování), pozorování, sebereflektující otázky, psaní sebereflexivního pedagogického deníku, pozitivní self – talk a úvaha, meditace o sobě samém.

5.2 Introspekce (sebepozorování)

Introspekce znamená uvědomování si sama sebe, uvědomování si vlastních psychických prožitků. (Palán, Andromedia [online] cit. 20. 2. 2011)

Učitel v duchu, nebo písemně zaznamenává, pozoruje své důležité poznatky, reakce, zážitky za určité časové období. Introspekci je možno provádět po skončení vyučovací jednotky, po uplynutí pracovního dne, ukončení tématického celku atd. Učitel vede „vnitřní dialog“, odpovídá si na otázky, hodnotí, nalézá řešení, bilancuje. Písemná forma „vnitřního dialogu“ má více výhod, otázky, které si učitel pokládá, mu umožňují si hlouběji rozebrat vlastní smýšlení a pohnutky. Zapisování vlastních pohnutek může také splňovat relaxační funkci sebereflexe, protože je zde možnost „vypsat se“ z problémů a neúspěchů. (Hupková, Petlák, 2004, s. 36)

5.3 Sebereflektující otázky

Učitelé si volí sebereflektující otázky dle situace, nebo vycházejí přímo z jeho nitra. Mnozí autoři se však sebereflektujícími otázkami zabývají a předkládají soubory otázek, podle kterých je možné „vnitřní dialog“ uskutečnit. V kapitole zabývající se aplikací sebereflexe a reflexe do pregraduální přípravy je uvedena tabulka 3 a v ní typy sebereflektujících otázek podle V. Švece.

Známější je však seznam jedenácti výroků Ch. Kyriacou (1996), které jsou uvedeny jako otázky, které by si učitel mohl položit:

1. Plánuji řádně své hodiny, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu hodiny?
2. Připravuji si včas materiál potřebný na hodinu?
3. Jsou moje instrukce a pracovní pokyny jasné a mají úroveň, která žákům umožňuje porozumět jim?

4. Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky uzavřené i otevřené?
5. Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky, kteří jsou ve třídě?
6. Využívám široké spektrum učebních činností?
7. Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení?
8. Sleduji pozorně práci žáků v hodině a poskytuji pomoc těm, kdo mají obtíže?
9. Známkuji práci žáků důsledně, konstruktivně a včas?
10. Jsou mé vztahy k žákům založeny na vzájemné úctě a dobrém vztahu?
11. Jsou mé znalosti vyučovacího předmětu dostatečné vzhledem k požadavkům na moji práci? (Kalhous, Obst, 2009, s. 109)

Sebereflektující otázky naznačují okruh problémů, nad nimiž by se měl učitel občas zamyslet. V nejčastějších případech si učitel vybírá ten okruh, v oblasti kterého se vyskytne problém. Tyto otázky slouží jako návod, inspirace, jakým směrem by měl učitel směřovat své sebehodnocení, sebereflexi. Jak upozorňuje Kyriacou, pokud učitel zjistí u jednotlivých výroků slabá místa, je zde prostor pro změnu, nápravu, nikoli pro zklamání a neúspěch. Snaha o změnu neznamená, že byla předchozí praxe špatně vykonávána. (Kyriacou, 2008, s. 141)

Sebereflektujícími otázkami se dále ve svých publikacích zabývá Libuše Podlahová a další autoři.

5.4 Pozitivní myšlení

Je všeobecně známo, že lidé vyrovnaní, pozitivně smýšlející o sobě samých, kladně působí na druhé. Pozitivní myšlení je prevencí záporných pocitů neurotických potíží, psychosomatických onemocnění. Pozitivní postoj k lidem a k životu úzce souvisí se sebehodnocením.

Pozitivní myšlení hledá spíše klady a přednosti, dává přednost pochvale a ocenění před výtkou represí. Učitel by měl mít přiměřeně zdravé sebevědomí a to také začíná u pozitivního pohledu na sebe sama. Neznamená to však, že by

měl být pedagog tolerantní k chybám vlastním a cizím, jedná se zde spíše o úhel pohledu. (Štěpaník, 2003, s. 53-54)

Stejně jako pozitivní smýšlení o sobě samém učiteli může pomoci, pokud proti sobě postaví své pozitivní a negativní vlastnosti. Doporučováno je sepsat tyto vlastnosti na papír a přemýšlet o sobě v obou sférách, uvědomit si své hodnoty, akceptovat vlastní osobnost takovou, jaká skutečně je. (Hupková, Petlák, 2004, s. 36)

Moreeová doporučuje tyto kroky k získání pozitivního pohledu na sebe sama:

- Pravidelně se na sebe usmívejte do zrcadla. A pochvalte se!
- Na sklonku každého dne napište tři dobré věci, které se vám přihodily, které jste viděli, nebo o nichž víte.
- Napište tři věci, které se vám podařily a které způsobily, že je někdo, nebo něco o kousek lepší. (Zde patří i naprosto banální věci. Př. Uvařila jsem kolegyním v kabinetě kávu...)
- Ved'te si deník pochval, do něhož budete zaznamenávat vše hezké, co o vás řekli ostatní lidé, ať už se to může zdát jakkoli bezvýznamné.
- Pokud se vám přihodí něco špatného, sepište si všechny výhody, které by vám to v krátkodobé i dlouhodobější perspektivě mohlo přinést. (Mooerová, 2009, Pozitivní myšlení – Jak na to? [online] cit. 21. 3. 2011)

5.5 Pozorování

Pozorování je proces zkoumání jevů v té jejich formě, v jaké je v přírodě nebo společnosti nacházíme. To znamená, že se na rozdíl od experimentu snažíme neovlivnit průběh jevů. Pozorování musí být plánovité, soustavné a přesné, věrné, má zjišťovat měřitelnou velikost podmínek jevů a má mít přesné záznamy. (Kohoutek, 2009, Úvod k pozorování v psychologii [online] cit. 22. 2. 2011)

Pozorování je charakteristické svou zaměřeností na určitý cíl. Účelem je proniknutí k podstatě dané situace, analýza jevů a jejich vysvětlení za účelem progresivní změny pedagogické situace.

Pedagogické pozorování je metodou sebereflexe, kterou můžeme využít pro sledování edukačního procesu, průběhu a způsobu edukační činnosti. Především si všímáme, jak probíhá vyučovací hodina, jak je organizovaná práce ve škole a třídě, jak pracují žáci, jaké činnosti navozuje učitel apod.

Činnost učitele může pozorovat: ředitel školy, kolegové, žáci, studenti. Učitele je dobré pozorovat v různých pedagogických situacích. Další možností je, když učitel pozoruje a hodnotí sám sebe prostřednictvím videonahrávky, audionahrávky. (Hupková, Petlák, 2004, s. 82)

Rozeznáváme tyto typy pozorování:

- **Volné** – všímáme si celé šíře odehrávaných jevů tak, jak nám to naše pozornost umožní. Většinou je volné pozorování používáno tam, kde si chceme učinit celkovou představu o situaci, případně jako prostředek k zachycení problémových bodů, které neznáme.
- **Systematické** - je více zaměřené a vyžaduje větší předběžnou přípravu. Při systematickém pozorování dosahuje pozorovatel větší přesnosti obvykle na úkor rozsahu pozorovaných jevů.
- **Přímé** – pozorovatel je dění přítomen, ale nějak do něj nezasahuje. Přímé pozorování může také mít podobu zúčastněného pozorování, kdy je pozorovatel ve třídě. Přítomnost pozorovatele, ať se dění účastní či nikoli, může měnit pozorovanou situaci.
- **Nepřímé** - pozorování probíhá bez přítomnosti pozorovatele, který využívá k zachycení daného jevu jiné prostředky (např. videozáznam).

Relativní nevýhoda pozorování spočívá v odlišné interpretaci pozorovaných jevů. Ty mohou být ovlivněny odlišnou sociální percepcí pozorovatelů, sociální dispozicí (nadměrná shovívavost nebo přísnost). Dalším rizikem je to, že nám při pozorování můžou některé jevy uniknout, tudíž je

přínosnější pozorování dlouhodobé nebo opakované. (Hadj Moussová In Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 208)

5.6 Hospitace

Termín hospitace má základ v latinském výrazu pro návštěvu (hospitó), ve vzdělávací oblasti je hospitace metodou pedagogické diagnostiky, založenou na přímém pozorování. Hospitace mají více funkcí: kontrola úrovně přímé pedagogické práce, diagnostika vzdělávacích potřeb učitelů, diagnostika efektivity dalšího vzdělávání, součást personální práce (poznání začínajících učitelů aj.), nástroj sebereflexe a seberozvoje učitele. Součástí hospitace bývá zpětná vazba pro sledovaného pedagogického pracovníka. (Kasíková, 2011, Hospitace [online] cit. 20. 3. 2011)

Hospitace bývá automaticky spojována s řídicími orgány školy, s návštěvou ředitele, České školní inspekce. Hospitační činnost však může vykonávat kolega (viz kap. 5.8.1) , předseda předmětové komise, metodik, koordinátor, přítel zvenčí. Hrubá (2008) však předpokládá, že „*pro vznik takové pedagogické „laboratoře“ je vztah důvěry, který by se měl mezi učitelem a jeho hostem vyvinout.*“ (Hrubá, 2008, Pozvěte si hosta do své hodiny [online] cit. 20. 3. 2011)

Hospitace nemusí být zaměřena pouze na sledování vyučovací hodiny z hlediska plnění daných cílů, obsahu, metod, průběhu vyučování a jeho výsledků, ale může se soustředit na další prvky:

- podrobně zmapovat modely vyučování, které učitelé praktikují;
- porovnat kvalitu výkonu různých učitelů;
- zjišťovat vzdělávací potřeby učitelů a plánovat jejich profesní rozvoj;
- získávat podklady a argumenty pro rozhodování v personální práci;
- provádět kontrolu, např. účinnosti přijímaných opatření;
- vzájemné vzdělávání učitelů, šíření příkladů dobré praxe, rozšiřování metodického rejstříku;
- zjišťovat efektivitu dalšího vzdělávání učitelů;

- zprostředkování zpětné vazby učitelům, jejich sebereflexi a rozvoji;
- zjišťovat, jak jsou respektovány vzdělávací strategie, formulované v ŠVP;
- zjišťovat klima tříd;
- sledovat, jak se projevují kompetence žáků v činnostech. (Bělecký, 2006, Autoevaluace školy [online] cit. 20. 3. 2011)

Hospitaci považujeme za jeden z nástrojů sebereflexe a seberozvoje učitele. Je velice důležité, aby po hospitaci následoval pohospitační rozhovor, kde není účelem kritika pedagogických nedostatků, ale spíše společné hledání řešení problému. Každá hospitace vyučovací hodiny je ovlivněna velkým množstvím vnějších (klima třídy, probírané učivo) a vnitřních faktorů (osobnost učitele, osobnost hospitujícího), proto je žádoucí hospitace opakovat, zvláště u začínajících učitelů a nedělat unáhlené závěry z pedagogických nezdarů. (Obst, 2002, Hospitace v práci ředitele školy [online] cit. 28. 2. 2011)

Hodnocení hospitujícího je učitelem po hospitaci očekáváno s napětím. Reakce, připomínky mohou učitele motivovat, povzbudit pro další práci, nebo naopak demotivovat. Doporučeno je vést rozhovor poradenského typu, kdy má učitel možnost sám zhodnotit své vyučování. Následně hospitující klade vyučujícímu otázky, jimiž jej vede k sebereflexi svého počínání. Jestliže si s pomocí hospitujícího učitel uvědomí svá slabší místa, existuje pravděpodobnost, že s nimi učitel začne pracovat. (Obst, 2002, Hospitace v práci ředitele školy [online] cit. 28. 2. 2011)

Je třeba, aby kontrolované osoby braly zjištěné nedostatky jako příležitost ke zlepšení, protože bez důkladného rozboru dosažených výsledků - kladných i záporných - je kontrolní systém nefunkční a zápisy z hospitací pouze formální. (Culková, 2008, s. 18)

Bělecký (2006) vidí hospitaci jako zásah do vyučovací hodiny, který může ovlivnit průběh pozorovaných jevů. Čím více je hospitace nárazovou záležitostí, tím je její podíl, na ovlivnění výchovně-vzdělávacího procesu větší. Tento vliv však nemusí mít pouze negativní charakter; přítomnost hospitujícího může

učitele i žáky přimět k cílevědomějšimu zaměření na dosahování kvality. (Bělecký, 2006, Autoevaluace školy [online] cit. 28. 2. 2011)

Hospitace by však neměla být jediným prostředkem hodnocení práce učitele a neměla by být vykonávána pouze nárazově, čím více je hospitace běžnou, standardní záležitostí, tím více je sledovaný průběh vzdělávání autentický.

5.7 Zpětná vazba od kolegů

Posuzování činnosti prostřednictvím kolegů, je využíváno zvláště začínajícími učiteli, kdy jim je vedoucí učitel rádcem. I zkušení pedagogové se obracejí na kolegy s prosbou o radu, nebo společně řeší problém a nalézají vhodná řešení. Není od věci požádat kolegu o hospitaci v hodině, říci mu, na jaké oblasti a jevy se má zaměřit. Zpětnovazební informace od kolegy má být deskriptivní (co se dělo, jak) nikoli hodnotící. Pokud je vyřčena hodnotící informace, měla by pocházet od člověka důvěryhodného, spravedlivého a nezaujatého. Hodnocení by nemělo v žádném případě vyznít jako ohrožení. Podle Kyriacou pozorovatelé uvádějí, že sledováním činnosti kolegů se naučili mnohem více, než když někdo sledoval je samotné. (Kyriacou, 2008 ,s. 144)

Zpětná vazba od kolegů je také realizována rozhovorem nebo besedou. Učitelé se mohou podělit o své úspěchy, problémy. Rozhovor tak nabývá relaxační funkce, učitelé mohou vzájemně diskutovat nad možnostmi vyřešení komplikovaných situací nebo se vzájemně učit z úspěchů druhých.

Vzájemné pozorování

Jedná se o metodu, kdy se učitelé vzájemně navštěvují ve výuce a provádějí pozorování výuky kolegy a jeho práci se žáky. Mohli bychom říci, že se zde jedná o určitý druh hospitace.

Podle Karrase and Georgieva (2008) můžeme rozlišovat dva druhy pozorování:

1. *sumativní* (hodnotí efektivitu výuky, slouží k hodnocení učitele a pro jeho kariérní postup)

2. *formativní* (má pomoci zlepšit vyučování, neprobíhá hodnocení a posuzování).

Funkce vzájemného pozorování:

- a) Umožnit pozorovateli i pozorovanému zkoumat oboustranně praxi učení a vyučování, aby došlo k vytvoření nápadů pro vlastní vyučování.
- b) Povzbudit kolegiální a reflexi praxe vyučování a tak zdokonalit učení žáků.
- c) Usilovat o porozumění toho, jak kolegové učitelé vyučují a jak se učí.
- d) Poskytnout zkušenost se vzájemným učením.
- e) Metodu lze aplikovat pro řešení jakéhokoliv problému, který se objeví ve třídě a to jak ve vztahu problém učitel – žák, tak v případě problému mezi žáky. (Karras, Georgieva, 2008, *Vzájemné pozorování* [online] cit. 19. 3. 2011)

5.8 Zpětná vazba od žáků, studentů

Žák, student stojí v ohnisku zájmu učitele. Žáci poskytují učiteli zpětnou vazbu, je proto velice důležité vnímat, co nám žáci říkají. Výzkumy ukazují, že učitelé mají obavy z hodnocení žáky především proto, že by mohlo dojít ke snížení jejich autority. Žák je však objektem zájmu pedagoga, promítá se na něm učitelský um pedagoga. (Kyriacou, 2008, s. 145)

Zpětnou vazbu však učitel může od žáků získat i nepřímo, a to pozorováním třídy při výuce. Takovouto cestou může učitel zjistit míru motivace žáků, jejich zaujetí, slovní připomínky. Takovéto nepřímé hodnocení žáky však nemusí být pro učitele vždy příjemné.

E. Urbanovská podotýká, že bez hodnocení se neobejdeme, je přirozenou součástí jak profesního, tak běžného života každého člověka. Hodnocení nám podává zprávu o tom, v čem bylo naše chování vhodné, v čem nevhodné. Záleží však na mnoha faktorech, které ovlivňují hodnocení „...záleží, kdo a jakým způsobem hodnotí, jakým stylem dostáváme informaci a jak ji

chápeme. Nejlépe člověk přijímá závěry, které učiní sám. Snad i proto je vhodné, aby učitelé v procesu hodnocení maximálně spolupracovali s hodnocenými žáky. Mají-li být partnery ve výuce, pak by měli být partnery i při hodnocení.“ (Urbanovská, 2004 In: Kritické listy 13 [online] cit. 19. 3. 2011)

Od žáků se nám dostává zpětná vazba již **rozborem produktů žákovy práce**. Jedná se o opakování, ústní zkoušení a další formy ověřování informací. Prostřednictvím této reflexe učitel získá okamžitou informaci o efektivnosti svého výchovně-vzdělávacího procesu.

Mezi učiteli a žáky, studenty bývá bariéra tvořena autoritou učitele. V případě, že učitel mluví s žáky, naslouchá jim, vytváří si k nim cestu, díky které se může stát komunikace a celý výchovně vzdělávací proces lepším.

Hupková uvádí: *„Učitel může prostřednictvím rozhovoru získat nejen informace o subjektivním světě žáků, o jejich názorech, postojích, motivech činnosti nebo narazit na určitý problém, ale i zkoumat vlastní výchovné působení.*“ (Hupková, Petlák, 2004, s. 86)

Rozhovor provází většinu kontaktu učitele se žáky. Učitel provádí rozhovory se žáky pravidelně nebo v případě potřeby. Učitel by si měl na začátku nebo konci hodiny vymezit několik minut, v nichž vytvoří prostor žákovi.

Žáci by se nikdy při rozhovoru neměli cítit ohroženi, celá diskuse by měla být považována za vstřícný krok učitele, jako jeho snaha o zlepšení vyučovacího procesu.

Hadj Moussová rozeznává tyto typy rozhovorů:

- **řízený rozhovor** (s různými stupni volnosti) – iniciativu má dospělý (učitel, výchovný poradce, psycholog). Výhodou je možnost kvantifikace odpovědí, případně srovnání s odpověďmi jiných. Nevýhodou malá spontaneita a závislost na hypotéze dospělého – nedozvíme se většinou více, než na co jsme se ptali či předpokládali.
- **částečně řízený rozhovor** – vždy je stanoven cíl a základní informace, které chceme získat, taktika během rozhovoru je volnější a dává větší prostor respondentovi.

- **neřízený rozhovor** – neprogramovaný, iniciativa je na straně respondenta. Tento typ rozhovoru je nejčastěji používán jako diagnostická metoda v klinické praxi, ve škole pak nejspíše školním psychologem nebo výchovným poradcem.

Hadj Moussová připomíná: „*Pro rozhovor se žákem je vhodné předem si připravit plán rozhovoru, případně základní otázky, ale rozhovor by měl ponechat dítěti dostatek prostoru, zvláště pokud je ochotno volně hovořit (což nebývá běžné a snadno dosažitelné). Někdy je třeba žáka zklidnit a naladit na to, aby bral rozhovor vážně (příliš familiární chování ze strany dítěte). Neměli bychom reagovat výtkou, ale spíše dát najevo, že nám na rozhovoru s ním záleží.*“ (Hadj Moussová In: Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 210)

5.9 Dotazník

Dotazník je hojně využívanou metodou autoevaluace učitele i evaluace školy. Umožňuje zjistit názory žáků, kolegů, rodičů na metody a formy práce učitele ve výchovně – vzdělávacím procese.

Dotazník si v rámci autoevaluace může sestavit každý pedagog sám a mezi otázky zařadit jakékoli oblasti, na které by v rámci třídy chtěl znát odpověď. Evaluační dotazníky jsou pak sestavovány řídicími orgány školy a slouží k celoškolnímu použití.

Pro potřeby autoevaluace si učitele nejčastěji sestavují dotazníky, ve kterých je hodnocena interakce učitel – žák. Dotazníky sledují výchovné a vzdělávací působení učitele na žáky. Podle Gillernové a Krejčové využívají tyto dotazníky dvě klíčové charakteristiky:

1. První zjišťuje, jak žáci vnímají a popisují (reflektují) vztah učitele k nim.
2. Druhá se zaměřuje na způsob vedení žáků učitelem, tj. do jaké míry klade na žáky požadavky, resp. jakou jim poskytuje volnost.

Výsledky, které učitel tímto dotazníkem získá, jsou důležité pro sebereflexi učitele, pro popis jeho vyučovacího stylu (Příloha 2: Dotazník interakce učitel-žák). (Gillernová, Krejčová, 2009, Dotazník interakce učitele a žáků [online] cit. 19. 3. 2011)

Dotazník představuje souhrn písemně položených otázek a existuje široká škála jeho variací. Výhodou formy s předem formulovanými otázkami je její následné lehké vyhodnocení. (Tannenbergerová, 2009, Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody [online] cit. 20. 3. 2011) Nevýhodou je malá hodnověrnost dotazníků, způsobená anonymitou respondentů. Za anonymitu se lidé mohou skrýt a často ovlivněni emocemi nesoudně pohlížejí na daný problém. (Hupková, Petlák, 2004, s. 88)

Ďatková k dotazníku uvádí: „*Jedná se o písemnou formu rozhovoru, bez přímé interakce učitele a žáka. Pedagog může pro navození dobré spolupráce zvolit anonymní formu odpovědí. Žákům by mělo být vysvětleno, jak bude s daty dále pracováno. Výhodou této metody je ekonomičnost a možnost rychlého statistického zpracování a oproti metodě rozhovoru není žák pod časovým tlakem.*“ (Ďatková, 2009, s. 26)

Ďatková dále zdůrazňuje, že by měl učitel myslet na vhodnou motivaci žáků před vyplněním dotazníků, aby odpovědi byly pravdivé a vhodné pro statistické zpracování a následné posouzení vlastní pedagogické činnosti. Jednou z nevýhod dotazníku je také chybění přímé interakce učitel – žák. Mnohé odpovědi mohou být zkreslené, některé motivující, další demotivující. Učitel by měl být profesionálně připraven i na negativní výsledky testu a snažit se podle nich usměrnit svou výuku. (Ďatková, 2009, s. 26)

5.10 Sebereflexivní přípravy na vyučování

Přípravy na vyučování jsou nedílnou součástí pedagogické činnosti. Nástrojem sebereflexe se stávají ve chvíli, kdy si učitel přípravy píše pravidelně, systematicky, zapisuje si do nich poznámky, ve kterých analyzuje a hodnotí, co bylo efektivní, co se mu v práci osvědčilo, co by bylo potřeba zlepšit. Mnozí učitelé písemnou přípravu na vyučování podceňují. Slouží však učiteli k vyhodnocení hodiny, pomáhá mu porovnávat předpokládané výsledky se skutečnými. Po každé hodině je důležité, aby učitel bilancoval, zda se mu podařilo splnit stanovené cíle, analyzovali svou pedagogickou činnost, zamýšleli se nad tím, co v následujících hodinách zkvalitnit. (Hupková, Petlák, 2004, s. 90)

Pokud učitel takto přemýšlí nad svými přípravami, provádí reflexi a následnou sebereflexi sebe sama. Písemná podoba jeho úvah má trvalou hodnotu a umožňuje se k vzniklým dilematům vracet, čerpat z nich. Obdobně je tomu u deníku učitele.

5.11 Sebereflexivní pedagogický deník

Vedení pedagogického deníku je využíváno především u studentů učitelství, ale je přínosem i pro učitele v praxi.

Po studentech učitelství je požadováno, aby prostřednictvím deníkových zápisů hodnotili svůj rozvoj a vyučovací proces (semináře didaktiky, studentská pedagogická praxe). Tento způsob vede ke získání studentovy schopnosti reflektovat, co umí, jak se cítí, co prováděl a s jakým výsledkem. (Nezvalová, 2001. s. 31)

Věra Krejčová, která studenty učitelství k vedení pedagogického deníku při hodinách didaktiky vedla, uvádí jeho dvě funkce:

1. funkci studentského hodnocení (vztah k obsahu a formě výuky)
2. funkci sebehodnocení (vztah k vývoji názorů a pedagogického myšlení studentů). (Krejčová, 2001, In: Kritické listy 3 cit. 19. 3. 2011)

Vlastní psaní deníku vyžaduje pouze učitelův čas. Jak již bylo uvedeno výše, samotný fakt, že učitel své myšlenky převede do písemné podoby, je velice důležitý. Psaní umožňuje učiteli retrospektivní pohled a odpověď na to, co a jak dělal, sumarizuje postřehy, nápady. (Hupková, Petlák, 2004, s. 91) Podle Kyriacou pomohou deníkové zápisy vyjasnit, které problémy vedou ke snaze zlepšit svou vlastní práci a zaznamenat konkrétní události jako příklad situací, které jsou bezprostředním podnětem k úsilí o změnu. (Kyriacou, 2008, s. 143)

Deníkové zápisy by měly obsahovat základní údaje o vyučovací hodině (datum, třída, předmět), události, které se při vyučování udály, řešení vzniklých pedagogických situací, ale také pocity učitele.

Deníkové záznamy by měly být pořizovány pravidelně. Je možno je provádět po každé vyučovací hodině nebo na konci každého školního dne. (Kyriacou, 2008, s. 143)

Nejčastější podněty k písemnému zaznamenávání v deníku jsou tyto typy situací:

1. Situace, které učitel zažil opakovaně, ale nejsou mu úplně jasné.
2. Situace, ve kterých se stále opakují určité těžkosti a konflikty.
3. Situace, které nejsou konfliktní, ale učitel v nich pociťuje, že ho osobně zatěžují (problémy v oblasti hodnot, stanovení cílů, situace, ve kterých se musí rozhodovat, těžkosti se žáky atd.) (H. Altrichter a kol., 1990, s. 32 In: Hupková, Petlák, s. 92)

Deník učiteli poskytuje možnost registrace, analýzy a hodnocení zjištěných faktů. Záznamy v něm nemají být podněcovány pouze neúspěchy, ale mají zde být uvedeny i pedagogické situace, které učitel profesně zvládl.

Sebereflexní deník se učiteli stává jakýmsi sborníkem postřehů, řešení situací, brání opakování pedagogických chyb a naopak posiluje při opětovném pročitání úspěchů. Mnozí učitelé považují vedení deníku za ztrátu času. Precizně vedený deník však pomáhá učiteli v osobnostním růstu, pomáhá přetvářet výchovně-vzdělávací proces a může se stát podkladem pro mnohá pedagogická zkoumání a rozvoj pedagogické vědy. (Langerová, 2006, s. 17)

5.12 Videozáznam

V průběhu výuky se učitel identifikuje s probíhajícími situacemi, reaguje na ně, prožívá je. Výhodou videozáznamu je možnost zachytit a detailně zvýraznit ty činnosti při vyučování, které si běžně nejsme schopni uvědomit. Učitel je zaměstnán probíhajícím děním ve třídě, stává se tak prakticky slepým k vlastním vzorcům chování. Tyto příčiny učitel prakticky nedovolují zaujmout poznávací distanci a hlouběji analyzovat své jednání. Při retrospektivní analýze se pak projevuje mnoho zkreslujících jevů lidské psychiky (haló efekt, efekt prvního dojmu...), které mohou vytěsnit důležité momenty nebo naopak nadsadit méně závažné jevy. (Slavík, Siňor, In: Pedagogika, 1993, s. 158-159)

Každému člověku je vlastní, měnit své chování, pokud ví, že je sledován. Videozáznam, stejně jako hospitace, může působit trému, případně nevhodné chování žáků. Je však cenným zdrojem sebepoznání a sebereflexe učitele a ve výsledku pak i celé třídy.

Na rozdíl od lidské paměti videozáznam zachytí pedagogické situace mnohem komplexněji. Dovoluje zpětné reflektování pedagogických momentů a především umožňuje diskuzi, rozbor se zkušenějšími kolegy, předávání zkušeností mezi pedagogy navzájem.

Tato skutečnost je využívána v přípravě budoucích učitelů, kteří jsou natáčeni v hodinách didaktiky nebo při odborných praxích. Student na sebe a své chování pohlíží s odstupem, vidí své přednosti i nedokonalosti. Zvláště pro budoucí učitele je užitečné sledovat videozáznam, zachycující výuku či jinou pedagogickou situaci u svého spolužáka. Také v tomto případě je možné klást si sebereflektivní otázky („jak bych to udělal já, zvolil bych si tutéž metodu, využíval bych více zpětné vazby" apod.) (Solárová, 1998, s. 66)

Podle Mareše (1976) výzkumy efektivity videozáznamů, používané např. při mikrovyučování, ukázaly pronikavé snížení výskytu neúspěchu při následné práci v reálné třídě. Zkušeným učitelům pak videozáznam přináší možnost vyvarovat se stereotypům a regresi profesní dráhy. (Slavík, Siňor In: Pedagogika, 1993, s. 158-159)

Ďatková ve své diplomové práci zdůrazňuje důležitost diskuze nad videozáznamem. Učitelé, kteří videozáznam hodnotí, by měli každou fázi vyučování hodnotit zvlášť, nezdůrazňovat pouze zápory, ale také chválit. Prostor pro sebereflexi je zapotřebí poskytnout především učiteli, který je nahráván. (Ďatková, 2009, s. 29)

Podle Solárové je sebereflexe při pozorování videozáznamu vlastního pedagogického výstupu rozčleněna do více fází:

- a. při prvním shlédnutí videozáznamu je student (budoucí učitel) překvapen (někdy i šokován) vlastním zabarvením hlasu, chaotickým pobíháním před tabulí či jiným zlovykem (úprava vlasů, hra s křídou, zvýšená frekvence některých slov)

- b. při druhém shlédnutí je schopen hrubé analýzy své činnosti - tj, je schopen analyzovat svůj projev z pohledu chyb, kterých se při natáčení svého výstupu dopustil
- c. teprve při třetím shlédnutí videozáznamu je schopen jemnější analýzy, je schopen i sebereflektivních otázek („Proč jsem toto dělal, jak jsem to mohl říci lépe, jak jsem mohl formulovat otázku lépe" apod.) (Solárová, 1998, s. 66)

Videozáznam má vysokou výpovědní hodnotu, umožňuje učiteli pohled na vlastní osobnost ze zcela jiného úhlu a je cestou k důkladné reflexi a sebereflexi. Podobnou funkci plní i audionahrávka, která zachycuje verbální projev učitele. Analýzy videozáznamů probíhají nejen v pregraduální přípravě učitelů, ale také v rámci školení a kurzů celoživotního vzdělávání.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

6.1 Výzkumná otázka

Tato případová studie nese název Reflexe a sebereflexe učitelů Střední zdravotnické a Vyšší odborné školy zdravotnické Vsetín. Studie byla prováděna metodou kvalitativního výzkumu.

Hlavními cíli výzkumu jsou:

Cíl 1

Zjistit povědomí pedagogů o reflexi a sebereflexi a nalézt nejčastěji používané metody reflexe a sebereflexe u učitelů na školách se zdravotnickým zaměřením.

Tvrzení 1

Pokud byly reflexe a sebereflexe součástí pregraduální přípravy, usnadní pedagogovi jeho profesní rozvoj.

Tvrzení 2

Učitelé jako prostředek sebereflexe častěji využívají sebereflekujících otázek (vnitřního dialogu) než deníkových záznamů.

Tvrzení 3

Posuzování prostřednictvím kolegů má pro učitele větší výpovědní hodnotu než posuzování prostřednictvím žáků.

Tvrzení 4

Čím více učitel komunikuje se žáky (sebereflexní technika), tím více se zlepšuje kvalita vyučování.

Cíl 2

Zjistit, zda má používání reflexních a sebereflexních metod pozitivní vliv na kvalitu vyučování.

Tvrzení 1

Mezi používáním reflexních a sebereflexních metod a zlepšením kvality vyučování je pozitivní vztah.

Cíl 3

Zjistit specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením.

Tvrzení 1

Vyučování odborných předmětů a praxe vyvolává u učitelů zvýšenou potřebu sebereflexe v porovnání s učiteli všeobecně-vzdělávacích předmětů.

6.2 Definice případu, přehled dosavadních poznatků

Reflexe pedagogické činnosti a sebereflexe z ní vycházející jsou nezbytnou součástí profesní výbavy pedagoga. Tento požadavek na důslednou analýzu vlastní práce má svá opodstatnění ve smyslu zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu. Z tohoto důvodu se již při přípravě budoucích pedagogů klade velký důraz nejen na teoretickou přípravu ve vztahu k tomuto tématu, prostřednictvím přednášek, studia literatury, ale také se důsledně dbá na praktickou přípravu. Praktická příprava studentů je realizována v seminářích oborových didaktik, kdy si studenti mohou prostřednictvím mikrovýstupů vyzkoušet, jak správně reflektovat výuku, jak provádět sebereflexi a také mohou pocítit, jaké je hodnocení z druhé strany – prostřednictvím učitele, kolegů ve třídě. Druhým způsobem, praktické přípravy studentů jsou výstupy realizované na odborných praxích. Zde je student veden k pečlivé přípravě vyučovacích jednotek, jejich hodnocení. Cvičný učitel obvykle studentovi po ukončení vyučovací hodiny nabízí prostor, aby zhodnotil svůj výstup a následně jej směřuje vhodnými připomínkami dále. Již v pregraduální přípravě je cílem u studentů „nastartovat“ proces reflektivního smýšlení a potřebu sebereflexe tak, aby se společně mohly stát tzv. reflektivní kompetencí pedagoga. Potřebou reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě se zabývá Danuše Nezvalová,

Vlastimil Švec, Libuše Podlahová. Kapitoly věnované tématu sebereflexe učitele nalezneme v učebnicích didaktik Zdeňka Kalhouse, Otto Obsta nebo Geoffa Pettyho.

Sebereflexe plní dle Kalhouse a Obsta funkci *poznávací*, kdy si učitel uvědomuje sebe sama, své přístupy k řešení problémů, funkci *zpětnovazební*, kdy učitel vnímá reakce na své vystupování ze strany žáků, kolegu, rodičů, funkci *rozvíjející*, kdy nám zpětný pohled na sebe sama dává nové impulsy, náměty ke zdokonalování se, funkci *preventivní*, kdy prostřednictvím uvědomění si vlastních chyb můžeme předejít konfliktům a funkci *relaxační*, kdy nám zpětné promítnutí úspěšných okamžiků přináší pocit uspokojení. (Kalhous, Obst, 2009, s. 108-109)

Reflexe a sebereflexe jsou pro povolání učitele důležité. Prostřednictvím provádění reflexe a sebereflexe učitelé mohou profesně růst, zdokonalovat se. Využívání reflexe a sebereflexe umožňuje nové pohledy na vlastní činnost a zkvalitnění učebního procesu. Tuto důležitost popisují v publikacích Marianna Hupková, Erich Petlák, Tomáš Svatoš, Chris Kyriacou, Rudolf Kohoutek, Jan Slavík a Stanislav Siňor.

V rámci celoživotního vzdělávání většina škol zprostředkovává svým zaměstnancům semináře, školení a kurzy. Mnoho kurzů, majících psychologický kontext, se reflexí a sebereflexí zabývá. Učitelům jsou tedy poskytovány možnosti osobnostního a profesního rozvoje, je pouze na jejich zvážení, zda si získané poznatky zvnitřní a následně aplikují do praxe.

Tématu autoevaluace a sebereflexe v učitelské profesi se také věnovaly závěrečné práce Jany Ďatkové a Kateřiny Langerové.

Shrnutí:

Tato případová studie vychází z výše uvedených poznatků a literatury autorů. Zabývá se orientací učitelů v oblasti reflexe, sebereflexe. Sleduje, jakou významnost učitelé sebereflexi přikládají a jak ovlivňuje výkon jejich profese. Reflexe a sebereflexe mohou být vykonávány prostřednictvím různých metod a technik, studie sleduje frekvenci jejich používání a efektivnost pro každého učitele. Výzkum dále sleduje využívání reflexe a sebereflexe v souvislosti se specifiky školy se zdravotnickým zaměřením.

6.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v období 7.-9. února 2011 na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické Vsetín.

6.3.1 Prostředí výzkumu

Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín (dále SZŠ a VOŠZ Vsetín) působí v rozlehlé historické budově v centru města Vsetín v blízkosti nemocnice.

Škola se nachází ve dvou budovách, jejichž vlastníkem je zřizovatel školy – Zlínský kraj. Střední zdravotnická škola zajišťuje výchovu a vzdělávání v oboru „Zdravotnický asistent 53-41-M/007“, kapacita SZŠ je 250 žáků.

Vyšší odborná škola zdravotnická zajišťuje od roku 1996 vzdělávání v oboru „Diplomovaná všeobecná sestra“ 53-41-N/001.

Ve školním roce 2008/2009 začala výuka podle nově akreditovaného tříletého vzdělávacího programu „Diplomovaná všeobecná sestra“ 53-41-N/1. a to v denní formě vzdělávání. Kapacita VOŠZ je 120 studentů. (VOŠZ Vsetín [online] cit. 16.3.2011)

SZŠ a VOŠZ Vsetín zajišťuje žákům a studentům vzdělání jak v rámci všeobecně – vzdělávacích předmětů, tak v rámci předmětů odborných. V souvislosti s odbornou praxí probíhá výuka ve Vsetínské nemocnici a.s. a Nemocnici Valašské Meziříčí a.s.. Dalšími zařízeními, která jsou v součinnosti s SZŠ a VOŠZ Vsetín jsou zařízení Charity Vsetín, Diakonie Valašské Meziříčí a středisko Maják. (SZŠ Vsetín [online] cit. 16.3.2011)

6.3.2 Sledování jedinci

Cílovou skupinou pro realizaci výzkumu byli učitelé SZŠ a VOŠZ Vsetín. Před samotnou realizací byl ředitel školy telefonicky a písemně požádán o umožnění výzkumu (Příloha 3: Žádost o provedení rozhovorů). Díky vstřícnosti pana ředitele a jedné pedagožky byl vytvořen harmonogram, prostřednictvím kterého byly ve třech dnech provedeny výzkumné rozhovory s 20 učiteli.

Celkový počet interních a externích učitelů obou škol je 46 osob. Z technických důvodů však nebylo možné provést rozhovory s vyučujícími

externími, do výzkumu také nebyly zařazeny učitelky na mateřské dovolené a učitelé s pracovní neschopností. Jedna pedagožka rozhovor striktně odmítla.

Následující tabulka uvádí charakteristiku zkoumaného vzorku jedinců.

Tabulka 4.: Charakteristika zkoumaných jedinců

Celkový počet respondentů	20		
Vyučovací zaměření	Odborné předměty	Všeobecně-vzdělávací předměty	
Počet respondentů	13	7	
Pohlaví	Ženy	Muži	
Počet respondentů	17	3	
Věková kategorie (roky)	30 - 40	41-50	51-60
Počet respondentů	7	7	6
Délka pedagogické praxe (roky)	6-15	16-25	26-36
Počet respondentů	9	6	5

Vzdělání odborných učitelů

Odborní učitelé jsou absolventy Střední zdravotnické školy, následně získali odbornou praxi při výkonu povolání ve zdravotnických zařízeních. Vysokoškolské studium na pedagogických fakultách, realizované nejčastěji kombinovanou formou, je oprávnilo k výkonu nynější profese. V souvislosti s uvedeným zde vzniká kombinace dvou povolání, zdravotní sestry a učitele.

6.3.3 Metody sběru dat

Výzkum byl uskutečněn pomocí metody strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Rozhovory byly prováděny s každým respondentem individuálně, po předchozí domluvě. Pro záznam dat bylo použito diktafonu. Každý dotazovaný byl před rozhovorem seznámen s účelem rozhovoru a požádán o souhlas k pořízení audionahrávky. Získaná data byla převedena do počítačového programu Winamp a následně podrobena dalšímu zpracování.

6.3.3.1 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Strukturovaný rozhovor se dle Hendla skládá z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět.

Rozhovor tohoto typu využíváme v případě, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že data získaná v jednotlivých rozhovorech se budou výrazně strukturně lišit.

Získaná data se snadněji analyzují, protože jednotlivá témata se lehce v přepisu rozhovoru lokalizují.

Tento typ rozhovoru se používá v případě, že jej nemůžeme opakovat a máme málo času se respondentovi věnovat.

Relativními nevýhodami tohoto typu rozhovoru jsou:

- restrikce na předem dané téma,
- pokládáním stejně formulovaných otázek přehlízíme situovanost rozhovoru,
- omezení individuálních okolností a variety poskytovaných informací. (Hendl, 2008, s. 173 -174)

Strukturovaný rozhovor, který sloužil pro výzkum na SZŠ a VOŠZ Vsetín se skládal ze 14 otázek (Příloha 4: Návrh strukturovaného rozhovoru). 10 otevřených otázek zahrnovalo tyto typy otázek: a) vztahující se ke zkušenostem b) k názorům c) k pocitům d) ke znalostem. Čtyři uzavřené otázky pak doplňovaly demografické a kontextové informace. Během interviu byly pokládány sondážní otázky, kterými byly odpovědi rozvíjeny. Rozhovor nebyl striktně omezen strukturou otázek, ani ohraničen časovými mantinely, tázaným tak byl dán prostor pro libovolné vyjádření. Průměrná délka rozhovoru byla 12 minut.

6.3.4 Techniky analýzy

Data pořízená zvukovou nahrávkou na diktafon byla převedena do počítače, programu Winamp. Jednotlivé nahrávky byly opětovně poslouchány a přepisovány do tabulek v programu MS Excel. Nebyla prováděna doslovná transkripce. Podle jednotlivých otázek strukturovaného rozhovoru byly vytvářeny okruhy, pod které byly přepisovány výpovědi respondentů. Zbývající myšlenky respondentů však nebyly zcela vypuštěny, ale zapsány pod okruh „poznámky“. Mnohé z myšlenek, ač se přímo netýkají výzkumu poskytují významné informace o chodu školy a učitelské profesi.

Podle stanovených cílů a tvrzení byly sestaveny tabulky s kategoriemi nejfrekventovanějších odpovědí. Každé kategorii náleží doslovně přepsaná tvrzení respondentů. Tímto postupem došlo k přehlednému utřídění pořízených dat a k jejich větší přehlednosti. (Příloha 5: Shrnující tabulky)

Abychom dosáhli redukce informací a shrnuli poznatky, které byly rozhovory získány, přistoupili jsme k tvorbě shrnujících protokolů.

Základní myšlenkou shrnujícího protokolu je sjednocení úrovně obecnosti podávaných informací a následný přístup ke stále větší abstrakci. Tímto způsobem se snižuje rozsah materiálu. (Hendl, 2008, s. 209)

Každému cíli a tvrzení náleží shrnující protokol, který přináší ucelené informace o výzkumu a výsledky z něj plynoucí. Shrnující tabulky a protokoly byly vytvářeny v programu MS Word.

6.3.5 Etické aspekty

Každý pedagog byl před začátkem rozhovoru seznámen se jménem výzkumníka, tématem jeho závěrečné práce a cíli výzkumu. Bez souhlasu dotazovaných nebyla nahrávka na diktafon pořizována, všem zúčastněným byla slíbena anonymita. Získané nahrávky tak slouží pouze k pracovním účelům výzkumníka a dále nikde nebudou zveřejňovány.

Respondenti k nahrávání rozhovorů přistupovali s nejistotou, ač k nahrávce dali svolení, objektivně nebyli nakloněni tomuto způsobu záznamu dat. Tento fakt se u některých rozhovorů mohl odrazit na kvalitě získaných informací. Vhodně pokládaným otázkami se však v průběhu rozhovoru vytvořilo mezi výzkumníkem a většinou dotazovaných přátelské prostředí, které zastínilo fakt nahrávání interview.

6.4 Výsledky

Data byla od počátku výzkumu zpracovávána ve vztahu k jednotlivým cílům a výzkumným tvrzením. Souhrn zde uvedených výsledků předchodí pojetí, dle cílů a tvrzení, zachovává.

Cíl 1 Povědomí pedagogů o reflexi a sebereflexi o reflexi a sebereflexi.

První cíl zkoumá povědomí pedagogů o reflexi a sebereflexi. Respondentům byly položeny k tomuto tématu dvě otevřené otázky v následujícím pořadí a znění: 1. „Co se Vám vybaví pod pojmem reflexe pedagogické činnosti?“, 2. „Co se Vám vybaví pod pojmem sebereflexe?“. Obě otázky umožňovaly tázaným variabilní odpovědi.

Odpovědi na první otázku, „Co se Vám vybaví pod pojmem reflexe pedagogické činnosti?“, lze shrnout do tří kategorií:

1. Reflexe jako zpětná vazba

Budeme-li vycházet z latinského významu slova reflexe, je doslovným překladem odraz, nebo zrcadlení. (Hupková, Petlák, 2006, s. 45) Učitelé, kteří odpovídali v tomto kontextu, považují za zrcadlo, které jim dává odraz/zpětnou vazbu, třídu a žáky. (Př. „Zpětný pohled na sebe. Jestli se vyučovací proces

povedl, jestli jsem žáky něco naučila, jaká je atmosféra ve třídě, jestli je dobrý výchovně - vzdělávací proces.“)

2. Reflexe jako hodnocení výkonu

V této kategorii přemýšlejí učitelé nad reflexí jako nad hodnocením proběhlého výkonu, na základě kterého vidí, zda byl výchovně-vzdělávací proces účinný. Reflexi vnímají jako kontrolu sebe sama a své činnosti. (Př. *„Hodnocení vyučovacího procesu.“*)

Toto pojetí reflexe se shoduje s pojetím autorů Slavíka a Siňora, kteří vidí reflexi jako uvažování nad minulým jednáním, nad tím, co jsme učinili. Reflexe je proces, pomocí kterého vysvětlujeme a hodnotíme naše činy a tak získáváme nadhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu. (Slavík, Siňor, In: Pedagogika, 1993, s. 156)

3. Ostatní

Do této kategorie zařazujeme odpovědi, jejichž znění koresponduje se stále se zvyšující potřebou provádění reflexe výchovně vzdělávacího procesu (Př. *„Žáci nás hodnotí pomocí počítače.“*) a náročností s touto činností spojenou (Př. *„Pod pojmem reflexe se mi vybaví stres, presy.“*).

Odpovědi na druhou otázku „Co se Vám vybaví pod pojmem sebereflexe?“, lze rovněž rozdělit do tří kategorií. V odpovědích respondentů pojmy reflexe a sebereflexe splývají.

Reflexe tvoří široký rámec, do kterého spadá sledování, hodnocení všech jevů vyskytujících se v pedagogickém procesu a také sebereflexe (tj. schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost). (J. Locke In: Ptejte se knihovny [online] cit. 2.2.2011)

Reflexe pedagogické činnosti a určitá pedagogická situace se stávají předstupněm k samotné sebereflexi učitele. Tento poznatek byl možnou příčinou splývání odpovědí na obě položené otázky.

Odpovědi jsou děleny do těchto kategorií:

1. Hodnocení sebe sama

Do první kategorie, která je nejrozsáhlejší, se řadí odpovědi, které v sobě zahrnují, stejně jako v případě reflexe zpětnou vazbu, hodnocení, sledování, ohlédnutí se za výkonem, ale již ne v širokém kontextu, ale v úzkém zaměření na vlastní osobu. (Př. „*Podrobnější ohlédnutí se, rozebrání toho, co se povedlo, nepovedlo, co je dobře, co špatně.*“, „*Učitel by si ji měl sám dělat. Učitel tím získává zpětnou vazbu, posunuje se dále, zdokonaluje se.*“)

2. Sebereflexe prostřednictvím žáků

Pochopení výkladu žáky a jejich hodnocení považují učitelé za jeden z ukazatelů kvalitního vyučovacího procesu a na tomto základě hodnotí sami sebe. (Př. „*Jak já učím a zda žáci pochopili výklad učiva.*“)

3. Ostatní

Odpovědi zařazené do této kategorie odrážejí vztah učitelů k provádění sebereflexe. (Př. „*Provádíme ji dnes a denně ve výuce i doma.*“ „*Na základě sebereflexe dochází k frustraci, že činnost nezvládnou.*“)

Závěr: Cíl 1 Povědomí pedagogů o reflexi a sebereflexi.

Dotazovaní se v pojmech reflexe a sebereflexe orientují velice dobře. Reflexe i sebereflexe nemají dány přesnou definici. K oběma pojmům tak lze přistupovat z různých úhlů. Učitelé ve svých odpovědích zahrnují jak pohled pedagogiky, psychologie tak fyziky či fyziologie, podstata významu těchto dvou slov však vždy byla zachována. Pro pedagogickou praxi je znalost těchto pojmů v kontextu dnešní moderní doby nezbytná.

Cíl 1 Nejčastěji používané metody reflexe a sebereflexe.

Ve výčtu odpovědí se objevují téměř všechny známe techniky a metody. Nejfrekventovaněji využívanými metodami, při počtu 20 respondentů jsou:

1. Osobní kontakt, rozhovor se žákem (17)
2. Sebereflektující otázky, vnitřní dialog, pocitové zhodnocení, zamyšlení se nad sebou samým (15)
3. Evaluační nebo prostý dotazník žákům (11) – Na škole probíhá evaluace prostřednictvím počítačového programu, kde žáci jednoduchou formou

zhodnotí kvalitu jednotlivých předmětů. Někteří učitelé si připravují vlastní dotazníky.

4. Zpětná vazba ve vyučovacích hodinách (kontrolní otázky, prověřování vědomostí ústní či písemnou formou) (8) – Zpětná vazba prostřednictvím vědomostí žáků je pro učitele zrcadlem toho, jak efektivně dokáže učební látku didakticky zpracovat a předat.

Dalšími využívanými metodami a technikami jsou: Rozbor vyučovacího procesu s kolegou, rozhovor, diskuse (5), Pozorování třídy, reakcí žáků (5), Písemné přípravy a jejich vyhodnocení (5), Hodnotící škály (2), Pedagogický deník (2), Sebeevaluační dotazník, hodnocení sebe sama dle hospitačního záznamu (1), Nevyužívám přednostně žádnou metodu, intuitivní hodnocení (1).

Tvrzení 1: Pokud byly reflexe a sebereflexe součástí pregraduální přípravy, usnadní pedagogovi jeho profesní rozvoj.

Současná pedagogika v rámci předmětových didaktik dbá na vedení studentů k reflexi a sebereflexi. Reflexe a sebereflexe jsou důležitou součástí pregraduální přípravy. Již ve cvičných hodinách a při mikrovýstupech si studenti osvojí mechanismy, prostřednictvím kterých se naučí hodnotit svou vlastní činnost, nacházet souvislosti mezi pedagogickými jevy, vyvozovat závěry a hledat nová řešení situací. Začlenění reflexe a sebereflexe do pedagogického myšlení je podkladem profesního růstu učitele a postupem se toto myšlení přetváří v pedagogickou kompetenci.

Respondenti odpovídali v souvislosti se zahrnutím reflexe a sebereflexe do jejich pregraduální přípravy na tuto otázku:

„Když se vrátíte do studentských let, byla reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti zahrnuta do vaší přípravy na budoucí povolání? Pokud ano, jak Vás to ovlivnilo v praxi? Pokud ne, myslíte, že jste o něco ochuzeni?“

Z celkového počtu dvaceti dotázaných odpovědělo kladně pouze 6 pedagogů, kteří si byli vědomi zahrnutí reflexe a sebereflexe do vlastní pregraduální přípravy. Zbývajících 14 respondentů odpovědělo záporně. V souvislosti s těmito výsledky uvádíme možné determinanty, které ovlivňují naše zjištění:

1. Věk a délka pedagogické praxe učitelů – Průměrný věk pedagogů zkoumané školy je 45 let, nejmladšímu je 30 let a nejstaršímu 59 let. Průměrná délka praxe pedagogů je 19 let, nekratší délka praxe je 6 let a nejdelší 36 let. *(Reflexe a sebereflexe nebyly součástí přípravy. Časový odstup od studentských let mohl zapříčinit vytěsnění této učební látky.)*

2. Způsob vzdělávání pedagogů – 13 z 20 dotázaných pedagogů nejprve absolvovalo střední zdravotnické vzdělání, vykonávalo praxi v oboru (Všeobecná sestra, Porodní asistentka) a následně studovalo Pedagogickou fakultu a příslušný obor (USZP, USZŠ). Studium na pedagogické fakultě bylo nejčastěji absolvováno distanční formou výuky. *(Při distanční formě výuky nemusí být vždy dostatečná časová dotace pro všechna témata, není požadována pravidelná účast na všech výukových hodinách.)*

Kategorie odpovědí:

1. ANO, reflexe a sebereflexe byly zahrnuty v mé pregraduální přípravě.

Respondenti si jsou vědomi zahrnutí reflexe a sebereflexe do pregraduální přípravy, avšak uvádějí, že ji byla věnována pouze okrajová pozornost, větší váha byla přikládána metodám a formám výuky. Objevuje se zde i názor, že sebereflexe není nějak důležitá, pokud učitel není dán k výkonu povolání osobnostní předpoklad.

Pouze dvě respondentky uvedly, že při cvičných hodinách byly rozebírány jejich výstupy, učitel se tázal na jejich postoje a pocity. Jedna dotázaná uvedla, že ji tyto poznatky pomohly v profesním životě. Věk těchto respondentek je 30 a 34 let, délka praxe 8 a 9 let, tedy signifikantně kratší než u ostatních respondentů.

2. NE, reflexe a sebereflexe nebyly zahrnuty v mé pregraduální přípravě.

14 respondentů uvedlo, že reflexe a sebereflexe nebyly zahrnuty v pregraduální přípravě. Na tomto výsledku se mohou podílet výše uvedené determinanty.

Odpovědi na otázku, zda absence reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě ovlivnila další profesní vývoj pedagoga jsou rozděleny do dvou podkategorií:

a) Cítím, že mi vedení k reflexi a sebereflexi chybělo v mém profesním životě.

Respondenti v této kategorii uvádějí, že reflexe a sebereflexe nebyly zahrnuty do vzdělávacího kurikula. Pociťují, že je Pedagogická fakulta v tomto směru nedostatečně připravila. Při nástupu do praxe shledávali, že neumí kriticky zhodnotit své počínání, učit se ze svých neúspěchů, přestavovat vlastní pedagogické myšlení. (Př. „*V praxi mi to chybělo. Poznala jsem to na tom, jak se chovali žáci ve třídě, prvně jsem to nezvládala. Musela jsem se to sama naučit. Pomohla mi pomoc kolegů a konzultace s nimi.*“) Stejně jako zde, tak i v podkategorii následující, bylo zapotřebí získat potřebnou praxi a čas, aby se učitel mohl naučit reflexivnímu myšlení. Jako významnou pomoc uvádějí respondenti vliv uvádějí učitele nebo zkušenějšího kolegy.

b) Nepociťuji žádné problémy, vše se dá naučit časem i reflexe a sebereflexe.

Respondenti vnímají schopnost reflexe a sebereflexe jako vrozený předpoklad, který je na základě praxe a pomoci zkušenějších kolegů vhodně rozvíjen. Při nástupu do praxe tázání nepociťovali absenci reflexe a sebereflexe. (Př. „*Nemám pocit, že by mi pedagogická fakulta něco v tomto směru dala. Mezery ovšem necítím, mám dobrý kolektiv, který mě do problematiky uvedl, praxi v oblasti reflexe a sebereflexe jsem získala zkušenostmi.*“)

Závěr:

Učitelé zkoumané školy ve většině případů nebyli, v průběhu pregraduální přípravy, seznámeni s aplikací reflexe a sebereflexe do vyučovacího procesu. Jedním z hlavních důvodů může být věk respondentů a forma vysokoškolského studia. Reflexe a sebereflexe je poměrně novým fenoménem školství.

Ti z respondentů, kteří reflexi a sebereflexi vyučovacího procesu měli do přípravy zahrnutou, cítí její přínos v současné praxi. Pozitivum spatřují především v ulehčení pedagogických počátků, kdy jim především sebereflexe pomohla poučit se z vlastních nedostatků. Distanční forma vysokoškolského studia však pravděpodobně neposkytovala dostatečné časové možnosti,

například pro rozbor mikrovýstupů, proto většina kladně odpovídajících učitelů dodává, že nejlepším učitelem jim byla samotná praxe.

Souhlasný názor mají i pedagogové, u kterých reflexe a sebereflexe do pregraduální přípravy zahrnuty nebyly. Zkušenosti tito učitelé získávali především prostřednictvím pedagogické praxe a zkušenějších kolegů - uvádějících učitelů. Respondenti ale přiznávají, že díky absenci reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě měli potíže v počátcích pedagogické kariéry, nevěděli, jak zvládnout nekázeň žáků, jak změnit svůj učební styl.

Objevuje se zde ale i tvrzení, že člověk se musí učitelem „narodit“, musí mít k výkonu učitelské profese vrozené předpoklady. Jakékoli vedení k reflexi a sebereflexi je pak zbytečné.

Zahrnutí reflexe a sebereflexe do přípravy budoucích pedagogů má svůj velký význam a podporuje osobnostní i profesní růst učitele.

Tvrzení 2: Učitelé jako prostředek sebereflexe častěji využívají sebereflektujících otázek (vnitřního dialogu) než deníkových záznamů.

Sebereflektivní otázky, vnitřní dialog nebo pocitové zhodnocení používá 15 z 20 dotázaných, psaní pedagogického deníku využili na začátku kariéry pouze 2 respondenti.

Vnitřní dialog, ponoření se do svého nitra je vlastní každému člověku. Úmyslné vedení studentů pedagogiky k pokládání sebereflektujících otázek má za cíl prostřídání všech fází sebereflexe - popis, analýza, hodnocení a zobecnění pedagogických poznatků. Při takto prováděném vnitřním dialogu může dojít, v rámci pedagogického myšlení, ke stanovení dalšího pedagogického postupu. (Švec, 1996, s. 267) Následně se tento vnitřní dialog stane pro pedagoga automatickou záležitostí. Každý učitel má jiný způsob pedagogického myšlení a vytváří si tak vlastní styl vnitřního dialogu. (Př. „*Po ukončení hodiny si na chvíli sednu a řeknu si, tohle se povedlo, tohle ne. Pocitově člověk cítí, zda se hodina povedla.*“) Začínající, ale i zkušení učitelé využívají předem přichystaných sebereflektivních otázek, pomocí kterých zhodnotí vyučovací hodinu, tyto otázky navrhl Ch. Kyriacou nebo V.Švec. (Př.

„Seberefektivní otázky, mám je vylepeny a každou hodinu si podle nich zhodnotím.“)

Vedení pedagogického deníku je charakteristické spíše pro začínající učitele. V našem zkoumaném souboru je nejkratší doba pedagogické praxe 6 let, pouze dva dotázaní uvedli, že si na začátku kariéry deník vedli. Jak uvádí Hupková a Petlák: *„Sebereflexní deník se učiteli stává jakýmsi sborníkem postřehů, řešení situací, brání opakování pedagogických chyb a naopak posiluje při opětovném pročitání úspěchů. Mnozí učitelé považují vedení deníku za ztrátu času. Precizně vedený deník však pomáhá učiteli v osobnostním růstu, pomáhá přetvářet výchovně-vzdělávací proces a může se stát podkladem pro mnohá pedagogická zkoumání a rozvoj pedagogické vědy.“* (Hupková, Petlák, 2004, s. 92)

Závěr:

Vedení pedagogického deníku se doporučuje především studentům pedagogiky a začínajícím učitelům. Vyžaduje však pečlivost a vytrvalost. Pokud tato dovednost přetrvá do další pedagogické praxe, může se stát zdrojem cenných informací nejen pro samotného učitele, ale také pro vědecký výzkum. Je však přirozené, že učitelé od psaní pedagogického deníku postupně upouštějí, metoda je časově náročná a vzhledem k vytíženosti pedagogů na ni nezbývá dostatek času.

Analýza učitelovy činnosti, sebereflektující otázky, vnitřní dialog, pocitové zhodnocení, jsou naopak metodami časově úspornými a člověku vlastními. Proces vnitřního dialogu je navozován téměř automaticky. To je důvod, proč tuto metodu mezi používanými uvedlo jen 15 z 20 učitelů.

Vnitřnímu dialogu a jeho správnému směřování tak, aby byl účinný, je však také potřeba se naučit.

Tvrzení 3: Posuzování prostřednictvím kolegů má pro učitele větší výpovědní hodnotu než posuzování prostřednictvím žáků.

Posuzování prostřednictvím kolegů

Odpovědi respondentů lze rozdělit do těchto kategorií:

1. Poznatky od kolegů, získané rozhovorem nebo hospitací jsou pro mě velice cenné.
2. Hospitace kolegů jsou důležité, ale hospitovaná hodina nemá přirozený průběh. Přítomná osoba ovlivní výkon učitele i žáků.
3. Nejsem nakloněn(a) tomuto způsobu posuzování, preferuji jiné.

Na posuzování prostřednictvím kolegů je možné pohlížet ze dvou úhlů:

Prvním úhlem pohledu je posuzování (pozorování, rozhovor, diskuse) prostřednictvím zkušenějších kolegů, uvádějících učitelů nebo pedagogů, se kterými respondent sdílí kabinet, případně vyučuje tentýž předmět. Zpětnou vazbu, kterou při začátku své praxe pedagogové získali od uvádějícího učitele nebo zkušenějšího kolegy hodnotí respondenti velice kladně.

Respondenti uvádějí, že konzultují s kolegy různé pedagogické situace, navzájem si předávají své zkušenosti a názory.

Na škole také dochází, společnými silami kantorek, ke tvorbě projektu, jehož výsledky by měly přinést zkvalitnění výuky v oblasti rozdílných studijních předpokladů žáků.

Respondenti zmiňují dobré pracovní klima a ochotu kolegů na pracovišti. V případě výskytu nežádoucího pedagogického jevu funguje mezi kolegy vzájemná hospitační činnost. Každý pedagog musí umět nejen kriticky objektivně zhodnotit sám sebe, druhé, ale musí umět přijímat pochvalu a kritiku.

Druhým úhlem pohledu jsou hospitace nadřízeného pracovníka (ředitel, zástupce ředitele, ČSI). Hospitaci vnímá většina učitelů jako potřebnou záležitost, zvláště u začínajících učitelů. Přítomnost nadřízené osoby však mění přirozený chod hodiny v těchto rovinách:

- a) Učitel podává buďto nadstandardní výkon nebo je naopak trémou ochromen (Př. „*Co se týče hospitace, pokud o ni vím, podám výkon na 130%. I před kolegyní se chci předvést.*“)
- b) Žáci vnímají přítomnost „cizí“ osoby v hodině a mohou nespolupracovat nebo se chovat nestandardně.

- c) Každá učební látka, téma vyžaduje rozdílné pracovní nasazení, pokud je hospitace prováděna pouze nárazově není objektivním zhodnocením výkonu učitele. (Př. *„Negativum je v tom, že každá hodina je jiná, žáci často nespolupracují, každý učitel není herec a to ovlivní hodnocení hospitujícího.“*)

Učitelé uvádějí přínos pohospitačních rozhovorů pro jejich další profesní rozvoj. Pohled druhé osoby, její připomínky přijímají kladně a dle hospitační zprávy se snaží pracovat na zkvalitnění výuky.

Především odborní učitelé zdůrazňují rozdíl mezi hospitačními řediteli, který je aprobován pro výuku všeobecně-vzdělávacích předmětů a zástupkyň ředitelů, které jsou odbornými učitelkami. (Př. *„Záleží, kdo přijde na hospitaci. Pokud přijde odborný učitel, zhodnotí formální stránku výuky, dobře zhodnotí výuku. Ředitel zhodnotí osobnostní stránku výuky a styly. Hospitace se nebojím, ale nemám z ní dobrý pocit. Odnáším si z jejich výsledků však hodně.“*)

Respondenti, jejichž odpovědi spadají do třetí kategorie, hodnocení prostřednictvím kolegů a hospitaci nepřikládají velkou významnost, nevyužívají je. Uvádějí, že má z hlediska reflexe větší výpovědní hodnotu žákovské posuzování nebo vnitřní dialog. Dalším aspektem, který může ovlivnit validitu hodnocení kolegy, jsou vzájemné osobnostní sympatie či antipatie.

Posuzování prostřednictvím žáků dělíme dle odpovědí rovněž na tři kategorie:

1. Žákovské posuzování má pro mě vysokou výpovědní hodnotu.

Pro učitele v této kategorii je žák partnerem, učitelé chtějí slyšet žákovy názory, diskutovat. Názory žáků přijímají, pokud jsou konstruktivní. Zrcadlo nastavené prostřednictvím žáků může být křivé, hodnocení žáků může být nepříjemné, ale i v tomto případě nám poskytne důležité informace o naší osobě. Komunikace se studenty je pro výchovně-vzdělávací proces klíčová, pouze hledáním kompromisů se učitel se žáky posune dále, společně s žáky dospěje k cíli. (Př. *„Jsem nakloněna žákům, je pozitivní znát názor z jejich strany. Beru na vědomí jejich připomínky pokud vím, že jsou konstruktivní. Žáci*

jsou různé, někdy jsou připomínky výstižné, jindy výstižné méně. Dávám hodně na osobní kontakt z očí do očí. Žák je pro mě partner.“)

2. Žáci nejsou na takové myšlenkové a vědomostní úrovni, aby byli schopni objektivně hodnotit učitele.

Respondenti, jejichž odpovědi řadíme do této kategorie se nedívají na žáka jako na partnera. Podle těchto názorů žák není dostatečně myšlenkově vyzrálý a není na takové vědomostní úrovni, aby byl schopen efektivně a objektivně hodnotit učitele. Žák do svého hodnocení zapojuje emoce (vývojové období adolescence), pokud učitel klade vysoké požadavky, dopadne v hodnocení hůř než učitel benevolentnější. V případě evaluačních dotazníků žák nad svými odpověďmi nepřemýšlí, tudíž výsledek nemůže být skutečně vypovídající. (Př. *„Posuzování žáky nemá žádný význam. Já to neuznávám, protože vím, že žáci u toho moc nepřemýšlejí, u dotazníků prostě jen zakroužkují nějakou možnost. Málo který žák přemýšlí, spíše se objeví subjektivní vztah k učiteli. Pokud má žák z něčeho špatné známky, učitel pro něj již není dobrý a odrazí se to na hodnocení.“)*

3. Žákovské hodnocení ovlivňuje atmosféra třídy - davu. Názor řeknou jen nejprůbojnější.

V případě diskuse a rozhovoru se žáky se objevuje fenomén davového jednání. Svůj názor řeknou vůdčí typy třídy. Submisivnější jedinci mlčí, nebo se přidávají k názoru většiny. Názory tedy nejsou objektivní a není možné podle nich měnit výchovně - vzdělávací proces. Tento problém mohou částečně řešit dotazníky, které nabízejí anonymitu a prostor pro svobodné vyjádření, což mnohdy může být také úskalím. (Př. *„Žáci určitě nelžou. Pokud se ptáte na názor celé třídy, není to objektivní, mluví jen odvážní.“)*

Závěr:

Kolega je pro většinu respondentů partner na stejné úrovni, především vzděláním. K těmto rovným podmínkám se přidávají léta pedagogické praxe, která s sebou nesou mnoho zkušeností. Z tohoto důvodů jsou poznatky k vlastní osobě, stylu vyučování a vedení výchovně - vzdělávacího procesu, získané právě od kolegy, přijímány s respektem a větší vážeností. Vztahy, které převládají mezi učiteli na zkoumané škole se jeví jako pozitivní. Učitelé čerpají

informace od sebe navzájem a tím obohacující své myšlenkové pedagogické portfolio.

Posuzování žáky je na prvním místě mezi používanými metodami reflexe a sebereflexe. Tento fakt poukazuje na to, že zaměstnanci školy staví žáka do ohniska svého zájmu. Zpětná vazba získaná prostřednictvím žáků je velice důležitá, je nejcennějším zdrojem informací. K informacím získaným od žáků se však většina učitelů staví s odstupem. Do žakovského hodnocení vstupuje vliv emocí, jakési nevyzrálosti.

Tvrzení, že má posuzování prostřednictvím kolegů pro učitele větší výpovědní hodnotu, než posuzování prostřednictvím žáků nemůžeme potvrdit. Obě posuzování mají zcela odlišný charakter a poskytují učiteli jiný druh informací.

Cíl 2 Zjistit, zda má používání reflexních a sebereflexních metod pozitivní vliv na kvalitu vyučování.

Tvrzení 1: Mezi používáním reflexních a sebereflexních metod a zlepšením kvality vyučování je pozitivní vztah.

Pro hodnocení významnosti reflexe a sebereflexe v pedagogické činnosti byla použita škála v rozmezí 1-10. Číslo 1 značí, že jsou reflexe a sebereflexe pro činnost pedagoga nevýznamné, číslo 10 naopak značí vysokou významnost. Respondenti volili hodnoty v rozmezí 7 – 10, tudíž příkládají reflexi a sebereflexi poměrně vysokou významnost. Ke zvolené hodnotě na škále mohli dotazovaní připojit slovní hodnocení.

Význam reflexe a sebereflexe spočívá dle odpovědí především v nalézání chyb, ať už prostřednictvím druhých (kolegů, žáků) nebo prostřednictvím sebe sama. Na základě odhalení chyby může dojít k její nápravě, a tím ke zkvalitnění výchovně - vzdělávacího procesu.

Absenci reflexe a sebereflexe ve vyučovacím procesu vyjadřuje jeden respondent takto: *„Když nemáte reflexi a sebereflexi, tak proces nepostupuje dál. Uvázne na mrtvém bodě. Nevíte, co je dobře, co je špatně, stále jste přesvědčena o svém právu, že to tak je, že to je tak dané, ale přitom to tak*

není. Kontroly zvenčí sice jsou, ale nejsou denně (hospitace). Pokud člověk nemá nějaký vnitřní mechanismus, tak ten proces nepůjde dobře.“

Reflexe a sebereflexe vyžadují nadhled, objektivní posouzení bez emocí. Nalezené chyby ve výchovně - vzdělávacím procesu mohou učitele zpočátku odradit. Díky reflektivnímu myšlení by však na nezdary mělo být pohlíženo z jiného úhlu a měly by být považovány jako podnět ke zlepšení, nalézání nových přístupů a řešení.

Podle odpovědí je zvláštním hlediskem pro reflexi a sebereflexi odborné zaměření školy, kde má učitel zvýšenou zodpovědnost za praktickou přípravu žáků, klíčovými místy jsou odborné praxe v nemocničních zařízeních a maturita, které připravují žáky pro výkon budoucího povolání.

Sebereflexi učitelé provádí podvědomě nebo cíleně. Důsledně prováděné reflexi a sebereflexi však podle respondentky brání časová tíseň: *„Není možno učit bez toho, aniž bych se podívala zpátky, jestli to má nějaký význam a zda to má nějaký výsledek. Mám pocit, jak je uspěchaný každý den, že nemám moc času. Zapadnou tak věci, na které momentálně chvílku myslíte a když bych je měla dotáhnout, přijde spousta jiných situací, které je zastíní. Čas je náš nepřítel i v sebereflexi. Po hodině bych si měla sednout, promyslet si, jak to bylo.“* Prostřednictvím reflexe a sebereflexe učitel vidí výsledky své práce a ty jej motivují k další činnosti.

Závěr:

Na základě hodnocení pomocí škály a slovních komentářů jednotlivých respondentů můžeme potvrdit, že mezi využíváním reflektivních a sebereflektivních metod a zlepšením kvality vyučování je pozitivní vztah.

Faktorem, který brání učitelům v realizaci některých metod a technik je čas. V současné době jsou na učitele kladeny vysoké pracovní nároky, jeho práce se tak neomezuje pouze na školní prostředí, ale zahrnuje v sobě i mimoškolní aktivity, semináře, kurzy a školení. Pedagogům během pracovního dne příliš osobního volna nezbyvá, i přestávky jsou vyplněny návštěvami žáků nebo řešením různých pedagogických situací. Časové hledisko tak mnohokrát učitelům nedovoluje provádět důslednou analýzu vlastní práce.

Cíl 3 Zjistit specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením.

Tvrzení 1: Vyučování odborných předmětů a praxe vyvolává u učitelů zvýšenou potřebu sebereflexe v porovnání s učiteli všeobecně - vzdělávacích předmětů.

Z celkového počtu 20 respondentů je 7 aprobováno pro výuku všeobecně - vzdělávacích předmětů a 13 pro výuku odborných předmětů. Žádný z učitelů pro všeobecně - vzdělávací předměty necítil při své výuce zvýšenou potřebu sebereflexe. Z 13 učitelů pro odborné vyučování, cítí zvýšenou potřebu sebereflexe 9 pedagogů. Podnětem pro zvýšenou potřebu sebereflexe, především pro pokládání vnitřních otázek, je prvořadě vedení odborné praxe v nemocnici.

Dotazovaní cítí zvýšenou zodpovědnost za žáky, jejich vedení a za úkony, které na klientech provádějí. Učitelé uvádějí, že mají potřebu reflexe po každém výkonu u klienta, vnitřní dialog u nich také častěji přichází po ukončení praxe, kdy rekapituluje své postupy. Učitelé praktického vyučování zařazují do výuky praxe reflexi studentů po proběhlém dni, kdy každý student může vyjádřit své pocity, zhodnotit se.

Na otázku, *zda má vyučování na škole se zdravotnickým zaměřením nějaká specifika*, odpovídali dotazovaní v těchto pěti kategoriích:

1. Neshledávám žádná specifika.
2. Více důrazu je kladeno na výuku odborných předmětů.
3. Při výuce žáků je více apelováno na jejich chování, společenský takt, zodpovědnost.
4. Specifikum spočívá v kombinaci teorie a praxe. Žáci se učí „na lidech“, je zde zvýšená zodpovědnost učitele. Vyšší požadavek na neustálé vzdělávání se učitelů.
5. Žáci díky odborné praxi dříve dospívají, jsou více empatičtí.

Odpovědi učitelů všeobecně - vzdělávacích předmětů řadíme do první, druhé a páté kategorie. Většinou učitelé ve výuce svých předmětů nepocítují žádná specifika.

Do všeobecně - vzdělávacích předmětů jsou zařazována zdravotnická témata a globálně jsou více upřednostňovány odborné předměty. Učitelé pocítují vliv praxe na osobnost žáka, pocítují, že jsou žáci osobnostně dříve vyspělejší, mají zvýšenou schopnost empatie.

Jedna respondentka uvádí, že při výuce žáků na zdravotnických školách by mělo být dbáno především na slušné chování a etiku myšlení, vedení žáků ke zodpovědnosti. (Př. *„V našich studentech nemůžu vidět pouze studáka, ale především lidskou bytost. Učím je distingovanému chování a především zodpovědnosti. Chceme, aby se žáci chovali slušně k nám, potenciálním pacientům. Vulgarismů je tolik, až to pěkné není. Jakási estetika je třeba, estetika myšlení. Ze zdravotky vždy vycházely kytičky holky. Není nic horšího, než hloupá sestra na oddělení.“*)

Odpovědi odborných učitelů se ve většině případů řadí do čtvrté kategorie. Skloubení teoretického a praktického vyučování v sobě zahrnuje zvýšenou zodpovědnost, jak za předání kvalitních a aktuálních informací ve školním prostředí, tak za bezpečné a přesné provádění výkonů při praktické výuce. V souvislosti s neustálým vývojem vědy v oblasti ošetřovatelství a medicíny není možné, aby učitel použil jednu přípravu na vyučování více let za sebou. Na učitele je kladen požadavek neustálého vzdělávání se.

Žáci si často neuvědomují, že pracují s lidmi, nejsou dostatečně kritičtí a nevidí důsledky svých chybných rozhodnutí, která mohou v konečné fázi znamenat smrt klienta. (Př. *„Neustále říkáme žákům, že pracují s lidmi, že někde nemalují baňky nebo nepracují se dřevem. Je zde obrovská zodpovědnost. Apeluji na život člověka, zdraví. Pokud uděláte chybu v testu, dostanete 5, v nemocnici tím zabijete pacienta. Při nácviku odborných úkonů chyby vytýkám a přidávám komentář, co by chyba způsobila v praxi. Časem se Vám důslednost vrátí.“*) S touto nesoudností je spojena absence základů společenského chování, kdy učitelé musí žáky učit pozdravu, úsměvu, nevýbušnosti, toleranci a taktnímu přístupu ke klientovi. Praktické vyučování odkrývá povahové rysy studentů, přináší specifické situace, které odborný učitel musí umět řešit. Učitelé odbornou praxi učí rádi, ale připouštějí zvýšený nápor na psychickou stránku.

Závěr:

Specifika zdravotnické školy shledávají učitelé všeobecně - vzdělávacích a odborných předmětů především v těchto oblastech:

- Více důrazu je kladeno na výuku odborných předmětů. – Tuto oblast upřednostňovali učitelé všeobecně-vzdělávacích předmětů.
- Při výuce žáků je více apelováno na jejich chování, společenský takt, zodpovědnost.
- Specifikum spočívá v kombinaci teorie a praxe. Žáci se učí „na lidech“, je zde zvýšená zodpovědnost učitele. Vyšší požadavek na neustálé vzdělávání se učitelů. – Tuto oblast upřednostňovali učitelé odborných předmětů.
- Žáci díky odborné praxi dříve dospívají, jsou více empatičtí.

Učitelé odborných předmětů pociťují větší potřebu sebereflexe než učitelé předmětů všeobecně - vzdělávacích. Tato potřeba sebereflexe má spojitost s výukou odborné praxe v nemocničních zařízeních. Odborní učitelé, z velké většiny, na praxi se studenty chodí velice rádi, ale právě zodpovědnost, kterou mají za výkony prováděné studenty u nich potřebu sebereflexe vyvolává.

6.5 Diskuse, shrnující závěry

Se stále se zvyšujícím průnikem pojmů reflexe a sebereflexe do českého školství, se také zvyšuje povědomí učitelů o obsahu těchto pojmů.

Žádný z dotázaných neměl potíže libovolným způsobem formulovat definici těchto dvou pojmů. Myslím si, že pro dnešní školství je signifikantní klást důraz na zpětné hodnocení vlastní práce. Pro potřeby učitelské profese je i z psychologického hlediska nezbytné provádět analýzu své práce, zamýšlet se nad sebou samým, jak v roli učitele, tak v rolích životních.

Reflexe přináší učitelům zpětnou vazbu z okolí, ve kterém působí, nejčastěji je to třída a žáci v ní. Sebereflexe je pak zhodnocení sama sebe, pohled na vlastní učitelskou činnost.

Reflexi a sebereflexi považují učitelé za významnou především proto, že díky ní mohou odhalit nedostatky ve vyučovacím procesu. Pouze pomocí

systematické práce na vlastní osobnosti, k níž beze sporu patří sebehodnocení a přijímání kritiky druhých, se můžeme posunout kupředu.

Reflexi učitelé potřebují, aby věděli, zda měla vyučovací hodina smysl, zda žáci pochopili učivo. Pokud učitel shledá, že vyučovací hodina neproběhla podle očekávání, měl by být v učitelově mysli započat proces sebereflexe, pomocí kterého dochází k nalezení chyby a následných intervencí vedoucích k jejímu zmírnění nebo odstranění.

Na škále významnosti reflexe a sebereflexe pro pedagogickou činnost, kdy 1 znamenala nevýznamný a 10 velmi významný, volili učitelé v rozmezí hodnot 7-10. Reflexi a sebereflexi tedy považují za poměrně významnou a dle doprovodných komentářů ji provádějí z důvodu, aby viděli výsledky své práce, a také aby našli nedostatky, ze kterých by se mohli poučit a klady, které by je motivovaly k další činnosti.

Obdobnou otázku pokládala respondentům v dotazníkovém šetření Jana Ďatková. Zjišťovala, zda se učitelé zamýšlí nad kvalitou své pedagogické činnosti. 96% dotázaných odpovědělo ano. (Ďatková, 2009)

Reflexe a sebereflexe jsou beze sporu důležitou součástí pedagogické profese, učitelé jsou si toho vědomi, a proto na jejich aplikaci do výchovně - vzdělávacího procesu dbají.

První poznatky o reflexi a sebereflexi by měli učitelé získat již při studiu na pedagogické fakultě. Pouze 6 učitelů si je vědomo, že byli k reflexi a sebereflexi vedeni. Zbývající učitelé získali seberefektivní dovednosti až s přibývajícím praxí nebo díky spolupráci se zkušenějším kolegou. Absence reflexe a sebereflexe ovlivnila učitele zvláště v začátku pracovní kariéry. Myslím si, že tato absence byla dána někdejšími vedením přípravy pedagogů na povolání, kdy bylo dbáno spíše na preciznost vlastní přípravy na hodinu a co nejefektivnější způsob předání informací žákům. Na rozbor pocitů učitele z vlastního výkonu, případně na názory ostatních pozorovatelů nebyl vyhrazen čas.

Učitelé si však v rámci celoživotního vzdělávání rozšiřují své obzory nejen v oblastech reflexe a sebereflexe, ale i v dalších odborných sférách. Především škola poskytuje svým zaměstnancům kurzy, semináře a školení, které přispívají k jejich odbornému rozvoji. Sami učitelé pak čtou odborné články, publikace a

sledují odborné pořady prostřednictvím televize, rádia nebo internetu. Výzkum Ďatkové za nejvýznamnější zdroj informací v rámci celoživotního vzdělávání uvádí sledování článků a pořadů v masmédiích (Ďatková, 2009). Neustálý všeobecný rozvoj je pro učitelské povolání velice důležitý.

Každý učitel má svůj systém metod, kterými sebereflexi své činnosti provádí. Respondenti v oblasti prováděných technik a metod reflexe a sebereflexe zařadili na první místo Osobní kontakt, rozhovor se žákem.

Žák je pro respondenty nejdůležitějším bodem, od kterého se odráží všechno pedagogické působení. Myslím si, že je nejen důležité, aby učitel porozuměl sám sobě, svým počinům, ale také žákům.

Na druhém místě respondenti řadili Vnitřní dialog, poctivé zhodnocení, analýzu vlastní práce, sebereflekující otázky.

Na třetí místo řadili respondenti Dotazník žákovi.

Poměrně často učitelé při své reflexi a sebereflexi vycházeli ze Zpětné vazby ve vyučovacích hodinách (kontrolní otázky, prověřování vědomostí ústní či písemnou formou).

Dalšími zmíněnými metodami byly: Rozbor vyučovacího procesu s kolegou, rozhovor, diskuse, Pozorování třídy, reakcí žáků, Písemné přípravy a jejich vyhodnocení, Hodnotící škály, Pedagogický deník, Sebeevaluační dotazník, hodnocení sebe sama dle hospitačního záznamu.

Ani jeden respondent nezmínil využití audionahrávky nebo videozáznamu. Při doplňující otázce, týkající se právě videozáznamu, 7 dotázaných uvedlo, že jej již absolvovalo. Jako přednost uváděli pohled na sebe sama ze zcela jiné perspektivy, možnost zhodnocení verbálních, nonverbálních projevů.

Ač převládá na videozáznam negativní názor, pramenící z obavy typické nervozity při natáčení, učitelé by videozáznam vlastního výstupu přivítali.

Výsledky používání metod a technik reflexe a sebereflexe je zajímavé porovnat s výsledky výzkumů Kateřiny Langerové a Jany Ďatkové.

Ve výzkumu Langerové respondenti řadili mezi nejužívanější metody Rozhovor, diskusi s kolegy, Vnitřní dialog a dotazník žákům. Nejméně využívanou metodou byl Pedagogický deník. (Langerová, 2006)

V případě výzkumu Ďatkové, učitelé upřednostňují Rozhovor s kolegy, Analýzu vlastní práce a Rozhovor se žákem. Dotazník žákům zaujímá až čtvrté místo. (Ďatková, 2009)

Můžeme vidět, že Posuzování prostřednictvím žáků i kolegů patří ve všech třech výzkumech mezi nejpoužívanější.

Zpětná vazba poskytovaná skrze žáky přináší učiteli okamžité informace o kvalitě výuky. Je důležité znát žákův názor, komunikovat se třídou. Učitelé uvádějí, že v závěru vyučovací hodiny vyhrazení místo pro společnou diskusi se žáky. Žák je pro tázané ve většině případů partnerem. Učitelé si však musí zachovat autoritu a nadhled nad mnohými názory žáků. Jako negativum žakovského posuzování bývá uváděna nekritičnost, neuváženost, nevyzrálost a emotivní podtext názorů ve smyslu, pokud na mě klade učitel vysoké nároky, dám mu špatné hodnocení.

Reflexe vyučovacího stylu se učitelům rovněž dostává při ověřování znalostí žáků a pozorování třídy. Takováto zpětná vazba učitele informuje o efektivitě jeho vyučování a umožňuje pedagogovi téměř okamžitou možnost změnit postup v předávání informací žákům.

Ďatková pokládala respondentům otázku, podle čeho poznají, že byla jejich vyučovací hodina úspěšná. Polovina dotázaných uvedla, že ukazatelem úspěšnosti je aktivita žáků. Dalšími ukazateli jsou příjemný vnitřní pocit vyučujícího a dobré hodnocení žáků. (Ďatková, 2009)

I zde můžeme vidět, že dobré výsledky a zájem žáků o vyučování je učiteli považován za velmi důležitý.

Využívání Posuzování prostřednictvím kolegů náš výzkumný soubor uváděl jako nejčastější. Konzultace pedagogických situací s kolegy je obohacující, často poskytne pomoc. Respondenti poukazují na dobré vztahy na pracovišti, které jsou podle mě základem úspěšně vykonávané práce.

Při svém pobytu na SZŠ a VOŠZ Vsetín jsem vyzorovala, že zvláště mezi odbornými učitelkami panuje přátelské prostředí. Nezávisle na sobě mi tento postřeh potvrdilo několik respondentek. Takovéto prostředí pak nabízí příhodné podmínky pro rozvoj osobnosti učitele a případné pedagogické neúspěchy se vyřeší snadněji cestou.

I ve výzkumu Langerové (2006) dotazovaní uváděli, že svou práci nejčastěji konzultují s učiteli s obdobnými, bohatými zkušenostmi.

Hospitace, především nadřízených pracovníků, učitelé často vnímají jako stresující záležitost, avšak připomínky, které hospitující vznesou přijímají za své a respektují. Pro hospitace má škola vytvořený vlastní hospitační záznam, jehož obsahem je i položka sebereflexe učitele. V rámci pohospitačního rozhovoru je dán učiteli prostor, aby svůj výkon zhodnotil, vyzdvihl jeho klady a popsal věci, které by v následující hodině udělal jinak. Prázdný hospitační záznam je možno používat i v rámci sebereflexe.

Stresovým faktorem je, dle mého názoru, pro mnoho pedagogů samotný fakt, že je nějaká osoba v hodině přítomna. Toto ovlivní nejen výkon samotného vyučujícího, ale také klima celé třídy. Nárazové hospitace tedy nejsou zdaleka objektivní. Pro získání validního hodnocení by bylo zapotřebí systematických návštěv v hodinách, což z provozního hlediska není prakticky možné.

Vnitřní dialog, analýza vlastní práce, pocitové zhodnocení, sebereflektující otázky, jsou časově nejúspornější a učiteli nejpoužívanější. I když je respondenti řadí až na druhé místo, myslím si, že pro spoustu z nich je příslovečné „zhodnocení si v hlavě“ automatickou záležitostí. Učitelé odcházejí z vyučovací hodiny s určitým pocitem zdaru či nezdaru. Sami v sobě si pak hodinu přehrají, promítnou si klíčové okamžiky a je-li to potřeba, přistoupí k řešení problému. Provádět sebereflexi tímto způsobem může učitel prakticky kdekoli. Velice trefný je však názor jedné respondentky, která upozorňovala na fakt, že ani se sebereflexí se to nemá přehánět, mohlo by lehce dojít k syndromu vyhoření.

Zvýšenou potřebu sebereflexe však prokazatelně, zvláště u učitelů odborných předmětů, vyvolává vedení odborné praxe. Není to dáno tím, že by k mentorování praxe přistupovali učitelé s obavami, nebo neradi, naopak odbornou praxi učitelé, prvotním vzděláním zdravotníci, velice vítají. Zvýšená potřeba reflektovat sama sebe je dána zodpovědností. Prvním činitelem je zodpovědnost za dokonalou přípravu studentů ve cvičných hodinách ve škole před vlastní praxí v nemocnici. Druhým činitelem je zodpovědnost za studenty na vlastní odborné praxi. Respondenti uvádějí, že nutnost reflexe přichází po

každém odborném úkonu a sebereflexe jde ruku v ruce s ní. Nezbytná je také reflexe studentů, kdy po proběhlé praxi mají možnost zhodnotit svůj pracovní den a sebe samé.

Pro tento účel má škola vypracovanou dokumentaci pro hodnocení žáků, kde učitelé hodnotí žáky z různých hledisek. Žák tak spolu s hodnotící známkou dostane i vysvětlení, jakou cestou k ní učitel došel.

Kombinace teoretického vyučování a odborné praxe je jedním ze specifíků školy, které dotazovaní vnímají. Je zajímavé sledovat názor všeobecně - vzdělávacích učitelů, kteří hlavní specifikum shledávají v upřednostňování odborných předmětů.

Odborní učitelé vyzdvihují zodpovědnost za žáky na praxích a fakt, že žáci pracují s lidmi. Ve školním prostředí je bezpečné prostředí, v nemocnici působí v interakci více faktorů (zdravotnický personál, žák, pacient, čas), které přinášejí specifické situace, které učitel musí umět rychle a účelně řešit.

Obě skupiny učitelů pak souhlasně specifikum školy vidí v nutnosti vedení žáků ke slušnému, empatickému a zodpovědnému chování, které je nezbytnou výbavou budoucího zdravotníka. Podle názorů respondentů tyto základní prvky v chování současné mládeže chybí.

Hlubší analýza pohledů učitelů odborných předmětů a žáků ve vztahu k odborné praxi by jistě podala zajímavé výsledky.

Interview s učiteli SZŠ a VOŠZ Vsetín pro mě byla velice příjemná zkušenost. Názor každého pedagoga mi přinesl nové poznatky ve vztahu k učitelskému povolání. Učitelé jsou odborníky ve své profesi, do středu zájmu staví žáka, nikoli pouze učební látku. Tento pedocentrismus je předpokladem pro efektivní výchovně - vzdělávací proces. Učitelé také přistupují sebekriticky sami k sobě, využívají reflexe a sebereflexe, snaží se pracovat na svých chybách. V rámci celoživotního vzdělávání poskytuje škola velké množství odborných seminářů a kurzů. Rozvoj profesních kvalit pedagogů je však podmíněn i fungující spoluprací mezi kolegy, vzájemné konzultaci učebních postupů, hledání efektivních způsobů předání učební látky žákům. (Předmětové komise, neformální diskuse kolegů).

Protože jsem sama zdravotník a absolvent střední zdravotnické školy, byl pro mě výzkum skutečně přínosný. Mám tu možnost subjektivně porovnat více zdravotnických škol a můj názor je takový, že SZŠ a VOŠZ Vsetín je na vysoké odborné úrovni a poskytuje žáků kvalitní vzdělání.

6.6 Doporučení pro praxi

Pedagogové SZŠ a VOŠZ Vsetín se v oblasti pojmů reflexe a sebereflexe orientují velice dobře a umí je využívat v osobním i profesním životě. Někdy je však toto užívání spíše intuitivní, proto bych učitelům doporučovala kurz Metod technik reflexe a sebereflexe. V tomto kurzu by si učitelé mohli teoreticky rozšířit své poznatky a prakticky vyzkoušet účelnost těchto metod a technik pro jejich práci.

Klíčový bod, na který by se měli učitelé zaměřit, je komunikace s žákem. Žák je předmětem zájmu učitele, proto by měl být považován za partnera a jeho názory a připomínky by měli být učiteli přijímány. Učitel však musí k názorům žáků přistupovat s jistou rezervou a musí zde uplatnit svou rozumovou vyspělost a vyšší odborné vzdělání. Bez respektování žáků by však výchovně - vzdělávací proces nemohl být kvalitní.

Hlavním faktorem, který brání učitelům v provádění sebereflexe, je čas. Proto bych doporučovala společné diskuse kolegů, ve kterých by se každý učitel mohl svěřit se svými pochybnostmi nebo naopak úspěchy. Tyto diskuse by však vyžadovaly přátelské vztahy kolegů. Učení se od druhých pomáhá rozvíjet naše profesní obzory.

ZÁVĚR

V teoretické části práce byl stanoven hlavní cíl: *Popsat význam reflexe a sebereflexe pro pedagogickou činnost a uvést nejčastěji používané metody a techniky reflexe a sebereflexe.* Dílčími cíly pak bylo, *popsat význam reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě studentů učitelství a charakterizovat specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením.*

Při tvorbě teoretické části práce jsme vycházeli z odborných publikací a článků autorů, kteří se reflexí a sebereflexí zabývají. Celá tato část přináší čtenářům vhled do problematiky reflexe a sebereflexe, včetně metod a technik, kterými jsou reflexe a sebereflexe prováděny. Jedna samostatná kapitola se zabývá právě vztahem reflexe, sebereflexe a výuky na školách se zdravotnickým zaměřením.

Hlavní cíl teoretické části byl tedy splněn.

Empirická část práce byla realizována pomocí rozhovorů s pedagogy Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické Vsetín.

Pro účely praktické části byly stanoveny tyto cíle a tvrzení:

Cíl 1: Zjistit povědomí pedagogů o reflexi a sebereflexi a nalézt nejčastěji používané metody reflexe a sebereflexe u učitelů na školách se zdravotnickým zaměřením.

Pedagogové se v oblasti pojmů reflexe a sebereflexe orientovali s přehledem. Na dané výrazy pohlíželi jak z pohledu pedagogiky, psychologie i fyziky.

Pokud se zaměříme na využívané metody reflexe a sebereflexe, tak nejvyužívanější metodou je osobní kontakt, rozhovor se žákem, následuje analýza učitelovy práce (realizovaná prostřednictvím sebereflektujících otázek, vnitřního dialogu, pocitového zhodnocení) a třetí nejvyužívanější metodou je prostý nebo evaluační dotazník žákům.

K prvnímu cíli se váží tato tvrzení:

Tvrzení 1: Pokud byly reflexe a sebereflexe součástí pregraduální přípravy, usnadní pedagogovi jeho profesní rozvoj.

U 14 z 20 respondentů nebyla reflexe a sebereflexe zahrnuta do pregraduální přípravy. Většina z těchto učitelů na počátku své profesní dráhy pociťovala absenci těchto pojmů, zvláště v případě výskytu pedagogického problému. Učitelé, kteří reflexi a sebereflexi do pregraduální přípravy zahrnutou měli, naopak uvádějí její přínos ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Všichni respondenti ale souhlasně potvrzují, že pedagogická fakulta dává v této oblasti jen minimum informací, vše ostatní je třeba nabýt až praxí a prostřednictvím starších, zkušenějších kolegů.

S Tvrzením 1 tedy můžeme souhlasit.

Tvrzení 2: Učitelé jako prostředek sebereflexe častěji využívají sebereflektujících otázek (vnitřního dialogu) než deníkových záznamů.

Pedagogický deník využili během své praxe pouze 2 respondenti. Pedagogický deník je metodou, kterou využívají studenti učitelství nebo začínající učitelé. V našem výzkumném souboru je nejkratší délka pedagogické praxe 8 let.

Sebereflektující otázky (vnitřní dialog) je sebereflektivní metoda, která je každému člověku vlastní, využívá ji intuitivně a automaticky - v našem souboru uvedlo tuto metodu mezi používanými 15 z 20 respondentů. Tato metoda je základem úspěšně vykonávané sebereflexe.

S Tvrzením 2 můžeme souhlasit.

Tvrzení 3: Posuzování prostřednictvím kolegů má pro učitele větší výpovědní hodnotu než posuzování prostřednictvím žáků.

Učitelé staví žáka do ohniska svého zájmu, považují jej za partnera. Posuzování prostřednictvím žáků uváděli respondenti ve výčtu metod nejčastěji. Často se zde však objevuje tvrzení, že žák není na dostatečné myšlenkové a profesní úrovni, aby mohl adekvátně a objektivně ohodnotit učitele.

Posuzování prostřednictvím kolegů, prováděné jednak rozhovorem, hospitací nebo pozorováním využívají učitelé velice často (konzultace v kabinetě, řešení pedagogických problému, výměna zkušeností, vzájemné hospitace) a informace získané touto formou jsou pro ně velikým přínosem.

Tvrzení 3 nemůžeme potvrdit. Obě posuzování přinášejí učitelům zcela jiný druh informací vztahujících se k jejich profesi, nelze tedy říci, že jedno má větší výpovědní hodnotu, než to druhé.

Cíl 1 byl tedy splněn.

Cíl 2: Zjistit, zda má používání reflexních a sebereflexních metod pozitivní vliv na kvalitu vyučování

Tvrzení 1: Mezi používáním reflexních a sebereflexních metod a zlepšením kvality vyučování je pozitivní vztah.

Druhý cíl jsme ověřovali Tvrzením 1. Učitelé na škále od 1 do 10 (kdy jedna byla nevýznamný a 10 vysoce významný) určovali významnost reflexe a sebereflexe pro pedagogickou praxi. Respondenti uváděli hodnoty v rozmezí 7-10. Ve slovních komentářích, kterými mohli hodnotu na škále doplnit se pak nejčastěji objevoval názor, že bez reflexe a sebereflexe by se vyučovací proces neposunoval dále. Je potřeba neustále analyzovat svou činnost a přizpůsobovat ji aktuálním požadavkům.

Tvrzení 1 je platné.

Cíl 2 byl splněn.

Cíl 3: Zjistit specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením.

Specifika zdravotnické školy shledávají učitelé všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětů především v těchto oblastech: 1. Více důrazu je kladeno na výuku odborných předmětů. – Tuto oblast upřednostňovali učitelé všeobecně-vzdělávacích předmětů.

2. Při výuce žáků je více apelováno na jejich chování, společenský takt, zodpovědnost.

3. Specifikum spočívá v kombinaci teorie a praxe. Žáci se učí „na lidech“, je zde zvýšená zodpovědnost učitele. Vyšší požadavek na neustálé vzdělávání se učitelů. – Tuto oblast upřednostňovali učitelé odborných předmětů.

4. Žáci díky odborné praxi dříve dospívají, jsou více empatičtí.

Tvrzení 1: Vyučování odborných předmětů a praxe vyvolává u učitelů zvýšenou potřebu sebereflexe v porovnání s učiteli všeobecně-vzdělávacích předmětů.

Učitelé odborných předmětů pocítují větší potřebu sebereflexe než učitelé předmětů všeobecně vzdělávacích. Tato potřeba sebereflexe má spojitost s výukou odborné praxe v nemocničních zařízeních. Odborní učitelé, z velké většiny, na praxi se studenty chodí velice rádi, ale právě zodpovědnost, kterou mají za výkony prováděné studenty, u nich potřebu sebereflexe vyvolává.

Tvrzení 1 je platné.

Cíl 3 byl splněn.

Z šetření vyplývá, že SZŠ a VOŠZ Vsetín zaměstnává pedagogy, kteří reflexi a sebereflexi využívají jako prostředek k neustálému zlepšování svých pedagogických kvalit. Učitelé využívají celou škálu sebereflexních metod a technik, které jim pomáhají odhalovat případné nedostatky, které při realizaci výchovně – vzdělávacího procesu mohou vzniknout. Následně tyto metody a techniky pedagogovi dovolí nad nalezenými nedostatky uvažovat a nacházet jiná řešení, která povedou ke zlepšení vyučování. Z výzkumu vyplývá, že sebereflexe je důležitým prvkem, který učiteli nedovolí stagnovat, nutí jej neustále přetvářet a tvořit. Důležitým faktem je, že sebereflexe a reflexe je ve větší míře využíváno právě učiteli odborných předmětů. Tito učitelé mají zodpovědný úkol, a to kvalitně připravit žáky a studenty pro výkon zdravotnického povolání. Zdravotnické povolání je krásné, je to práce, ve středu které stojí člověk. Člověk je však bytostí křehkou a zranitelnou, proto musí být učitel při vedení odborné praxe neustále ve střehu a provádět jak svou sebereflexi, tak vést k reflexi výkonů žáky. Chyby, kterých by se student mohl dopustit na odborné praxi, mohou totiž mít fatální následky. Problematikou vnímání odborné praxe studenty a odbornými učiteli by se mohl jistě zabývat další rozsáhlý výzkum.

SOUHRN

Tato práce nás seznamuje s problematikou reflexe a sebereflexe učitelů na školách se zdravotnických zaměřením. Reflexe je zde popisována nejen z terminologického hlediska, ale také z hlediska jejich významu a funkcí v pedagogické činnosti. Na tyto pojmy je zde poukazováno z psychologického hlediska. Následující kapitoly teoretické části pojednávají o významu reflexe a sebereflexe v pregraduální přípravě studentů učitelství činnosti a o nejběžnějších metodách a technikách, kterými jsou reflexe a sebereflexe uskutečňovány. Jedna samostatná kapitola přináší vhled do problematiky využití reflexe a sebereflexe na školách se zdravotnickým zaměřením.

Empirická část práce byla realizována pomocí rozhovorů s pedagogy Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické Vsetín. Výstupem tohoto šetření je výzkumná zpráva, která nás seznamuje s průběhem celého výzkumu a s výsledky, ke kterým jsme dospěli.

Učitelé této školy reflexe a sebereflexe využívají v plné míře při realizaci výchovně - vzdělávacího procesu. Používají širokou škálu technik a metod. K nejpoužívanějším patří posuzování prostřednictvím žáků a dále analýza produktů učitelovy činnosti. Výzkumem se také prokázalo, že pedagogická činnost na škole se zdravotnickým zaměřením přináší jistá specifika, mezi která patří především kombinace teoretického a praktického vyučování, větší nárok na celoživotní vzdělávání se a vysoký požadavek na zodpovědný přístup, jak žáků, tak učitelů. Tato specifika s sebou nesou, především u odborných učitelů, zvýšenou potřebu sebereflexe.

Práce poukazuje na důležitost reflexe a sebereflexe jako prostředků pro duševní hygienu, pro osobnostní a pedagogický růst.

LITERATURA A PRAMENY

Knižní zdroje

1. BENDL, Stanislav; KUCHARSKÁ, Anna. *Kapitoly ze školní pedagogiky a psychologie : skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1. Praha : Univerzita Karlova , 2008. 232 s.
2. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti : hlavní témata, současné přístupy*. 1. Praha : Grada, 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
3. CICHÁ, Martina; DORKOVÁ, Zlatica. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů*. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 86 s. ISBN 8024414171.
4. DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel : příprava na profesi* . 1. Praha : Grada, 2009. 121 s s. ISBN 9788024728636.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : Základní teorie, metody a aplikace*. 2. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 9788073674854.
6. HUPKOVÁ, Marianna; PETLÁK, Erich. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris, c2004. 135 s. ISBN 8089018777.
7. KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika* . 2. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
8. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování* . 3. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 9788073674342.
9. LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích : kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. Praha : Karolinum, 1992. 96 s. ISBN 8070666137.
10. NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele* . 1. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. 72 s. ISBN 8024402084.
11. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 380 s s. ISBN 8071780707.
12. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. Praha : Triton, 2004. 223 s. ISBN 8072544748.

13. PRŮCHA, Jan ; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník* . 4., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.
14. SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání* . 2. opr. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2004. 523 s. ISBN 8086598659.
15. STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0.
16. ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi* . Praha : Grada Publishing, 2003. 152 s. ISBN 8024705303.
17. VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla : didaktika neverbální komunikace*. 1. Kladno : ASIS, 2004. 259 s. ISBN 802392575X.
18. ZACHAROVÁ, Eva; ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologie pro zdravotnické obory : vybrané kapitoly*. 1. Ostrava : Ostravská univerzita, 2007. 191 s. ISBN 978-80-7368-334-4.

Odborné články

19. KOŤA, Jaroslav. Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*, XLIV, 1994, č.4, s.307.
20. NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, XLIV, 1994, č.3, s.241-244.
21. OBST, Otto. Hospitace v práci ředitele [online]. 2009 [cit. 2011-03-18]. *Univerzita Palackého v Olomuci - Pedagogická fakulta školy, Centrum celoživotního vzdělávání*. Dostupné z WWW: <www.scv.upol.cz/cms_dokumenty/Hospitace.doc>.
22. SLAVÍK, Josef., SIŇOR, Stanislav. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, XLIII, 1993, č.2, s.155-161.
23. SOLÁROVÁ, Marie. Sebereflexe jako vyučovací prostředek v přípravě budoucích učitelů. *In Sborník z mezinárodní konference didaktiků chemie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 65-67. ISBN 80-7042-772-8.
24. SVATOŠ, Tomáš. Učitelská sebereflexe ve vývoji a kontinuitě. *In MAREŠ, J. a SVATOŠ, T. (ed). Novinky v sociální a školní psychologii* . 2008, 97, s. 75 -

82. Dostupný také z WWW:
<http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace_download/Sebereflexe_clanek_Zlin.pdf>.

25. ŠVEC, Vlastimil. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba , *Pedagogika* 1994, č.2, s.105-118.

26. ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, č.3, s.266-275.

Kvalifikační práce

27. CULKOVÁ, Anna. *Hospitace a její funkce*. Brno, 2008. 72 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně.

28. DATKOVÁ, Jana. *Autoevaluace učitele a její metody*. Brno, 2009. 72 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně.

29. LANGEROVÁ, Kateřina. *Sebereflexe v pedagogické činnosti začínajících a zkušených učitelů*. Zlín, 2006. 44 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Elektronické zdroje

30. BĚLECKÝ, Zdeněk. *Hospitace* [online]. 2006 [cit. 2011-03-20]. Metodický portál RVP : Základní vzdělávání . Dostupné z WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/933/HOSPITACE.html/>>.

31. *Donal Schön* [online]. 2007 [cit. 2011-03-23]. Wikipedia. Dostupné z WWW:
<http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Sch%C3%B6n>.

32. GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ, Lenka. *Dotazník interakce učitele a žáků* [online]. 2011 [cit. 2011-03-23]. Cesta je kvalitě. Dostupné z WWW:
<http://www.evaluacninastroje.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=153&language=cs-CZ>.

33. HRDLIČKA, A. *Metody sebepoznání* [online]. 2008 [cit. 2011-03-24]. Ptejte se knihovny. Dostupné z WWW:
<<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2007-2009/metody-sebepoznani/?searchterm=introspekce>>.

34. HRUBÁ, Jana. *Pozvěte si hosta do své hodiny* [online]. 2008 [cit. 2011-03-23]. Metodický portál RVP : Základní vzdělávání . Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2707/POZVETE-SI-HOSTA-DO-SVE-HODINY.html/>>.
35. *Introspekce* [online]. 2000 [cit. 2011-03-23]. CoJeCo Vaše encyklopedie. Dostupné z WWW: <http://www.cojeco.cz/index.php?s_term=&s_lang=2&detail=1&id_desc=39187>.
36. KARRAS, John; GEORGIEVA, Tonya. *Vzájemné pozorování* [online]. 2008 [cit. 2011-03-19]. Prosolva. Dostupné z WWW: <<http://www.prosolva.org/spip/spip.php?article233>>.
37. KASÍKOVÁ, Hana. *Hospitace* [online]. 2011 [cit. 2011-03-21]. Metodický portál RVP : Základní vzdělávání . Dostupné z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hospitace>.
38. KOHOUTEK, Rudolf. *Sebepoznání, sebevýchova a autoregulace posluchačů vysokých škol* [online]. 2010 [cit. 2011-03-23]. Psychologie v teorii a praxi. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1001/sebepoznani-sebevychova-a-autoregulace-posluchacu-vysokych-skol>>.
39. KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod k pozorování v psychologii* [online]. 2009 [cit. 2011-03-23]. Psychologie v teorii a praxi. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/pozorovani-v-psychologii>>.
40. KREJČOVÁ, Věra. *Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky : Inovativní prvky v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Kritické listy* [online]. 2001, 3, [cit. 2011-03-19]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_seberefektivnidenik>.
41. *Kvalita ve škole-Akční výzkum* [online]. 2002 [cit. 2011-02-01]. Comenius. Dostupné z WWW: <<http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm>>.
42. MAYER, SALOVEY. *Emoční inteligence* [online]. 1997 [cit. 2011-02-27]. Web o emoční inteligenci. Dostupné z WWW: <<http://ei.czechian.net/webs/ei/definice.php>>.

43. MOOREYOVÁ, Tereza. *Doktorka.cz* [online]. 2009 [cit. 2011-03-24]. Pozitivní myšlení - Jak na to?. Dostupné z WWW: <<http://psychologie.doktorka.cz/pozitivni-mysleni-jak-na-to/>>.
44. *Metody sebepoznání* [online]. 2008 [cit. 2011-03-23]. Ptejte se knihovny. Dostupné z WWW: <<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2007-2009/metody-sebepoznani/?searchterm=sebereflexe1.2>>.
45. *O škole* [online]. 2011 [cit. 2011-03-23]. Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín. Dostupné z WWW: <<http://www.voszdvsetin.cz/kontakt.html>>.
46. PALÁN, Zdeněk. *Andromedia* [online]. 2011 [cit. 2011-03-20]. Sebezpozorování - introspekce. Dostupné z WWW: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sebezpozorovani-introspekce>>.
47. *Pro uchazeče* [online]. 2011 [cit. 2011-03-23]. Střední zdravotnická škola Vsetín. Dostupné z WWW: <<http://www.szsvsetin.cz/index.php?clanek=7>>.
48. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody* [online]. 2009 [cit. 2011-03-20]. Férová škola. Dostupné z WWW: <<http://ferovaskola.cz/data/diagnostika.pdf>>.
49. URBANOVSKÁ, Eva. Hodnocení a sebehodnocení . *Kritické listy* [online]. 2004, 13, [cit. 2011-03-19]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni>.
50. *Zaostřeno na odborné vzdělávání Česká republika* [online]. 2011 [cit. 2011-03-23]. Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy. Dostupné z WWW: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/8029_cs.pdf>.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1.: Schématické znázornění fází sebereflexe.....	24
Tabulka 1.: Fáze Sebereflexe.....	23
Tabulka 2.: Typy reflexe.....	29
Tabulka 3.: Typy seberefektujících otázek.....	31
Tabulka 4.: Charakteristika zkoumaných jedinců.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Profil absolventa

Příloha 2: Dotazník interakce učitel – žák

Příloha 3: Žádost o provedení rozhovorů

Příloha 4: Návrh strukturovaného rozhovoru

Příloha 5: Shrnující tabulky

PŘÍLOHY

Příloha 1: Profil absolventa zdravotnický asistent

PROFIL ABSOLVENTA

Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy po dohodě s Ministerstvem zdravotnictví dne 17.12.2003, cj. 33 318/2003-23, s platností od 1. září 2004

Kmenový obor: 53-41-M Ošetřovatelství

Studijní obor: **53-41-M/007 Zdravotnický asistent**

Dosažený stupeň
vzdělání: úplné střední odborné

Způsob ukončení
a certifikace: maturitní zkouška, vysvědčení o
maturitní zkoušce počínaje prvním ročníkem

1. Pracovní uplatnění absolventa

Po ukončení studia a úspěšném vykonání maturitní zkoušky je absolvent/absolventka připraven k výkonu práce středního zdravotnického pracovníka, který pod odborným dohledem, nebo pod přímým vedením všeobecné sestry nebo lékaře poskytuje ošetřovatelskou péči dětem (s výjimkou novorozenců) i dospělým a podílí se na preventivní, diagnostické, neodkladné, léčebné, rehabilitační a dispenzární péči v rozsahu své odborné způsobilosti stanovené vyhláškou MZ ČR. Podle pokynů provádí určené ošetřovatelské výkony, podílí se na plnění ošetřovatelského plánu a spolupracuje při hodnocení výsledků poskytnuté ošetřovatelské péče, zajišťuje činnosti spojené s přijetím, překladem, propuštěním a úmrtím pacienta. Absolvent byl vzděláván tak, aby získal nejen potřebné odborné vědomosti, dovednosti a návyky, ale také širší všeobecné vzdělání a dovednosti důležité

pro další vzdělávání a uplatnění se na trhu práce. Absolvent se uplatní v různých zdravotnických zařízeních lůžkového i ambulantního charakteru, např. v nemocnici, na poliklinikách a v lékařských nebo ošetřovatelských centrech, v ordinacích praktických nebo odborných lékařů a v domácí ošetřovatelské péči, jako zdravotnický pracovník v zařízeních sociální péče a služeb (např. v léčebnách dlouhodobě nemocných, v ústavech sociální péče, ve stacionářích pro osoby se zdravotním postižením, v zařízeních pro seniory aj.).

2. Výsledky vzdělávání

2.1 V oblasti výkonu profese si absolvent osvojil vědomosti a dovednosti

potřebné pro: poskytování ošetřovatelské péče v rámci ošetřovatelského procesu a podle stanoveného ošetřovatelského plánu, získávání a shromažďování informací potřebných pro sestavení ošetřovatelských diagnóz, práci se zdravotnickou dokumentací, sledování subjektivních i objektivních projevů a fyziologických funkcí pacientů – měření tělesné teploty, pulsu, dechu, krevního tlaku (kromě měření CVT), zajišťování správné výživy a dostatečné hydratace pacientů, provádění úpravy lůžka (bez nemocného i s nemocným), sledování čistoty a úpravy prostředí, poskytování hygienické péče pacientům nebo pomoci při zajišťování hygieny, provádění rehabilitačního ošetřovatelství (ve spolupráci s fyzioterapeutem a ergoterapeutem) včetně prevence a ošetřování dekubitů, pro zajišťování prevence imobilizačního syndromu, péči o pomůcky a přístroje, dezinfekci a sterilizaci pomůcek a nástrojů, přípravu a podávání léků prostřednictvím zažívacího traktu, kůží, dýchacími cestami (kromě intrabronchiální aplikace), prostřednictvím injekcí do svalu, pod kůži nebo do kůže (s výjimkou novorozenců), odběr biologického materiálu, manipulaci s biologickým materiálem a screeningové vyšetření, orientační vyšetření moče, glykémie, stolice, udržování kyslíkové terapie, péči o akutní a chronické rány, péči o vyprazdňování nemocných, aplikace klyzmatu, přípravu pacientů k diagnostickým a léčebným výkonům, asistenci u těchto výkonů a poskytování ošetřovatelské péče při a po těchto výkonech, ošetřování nemocných s katétry, obsluhu jednoduchých lékařských přístrojů; dodržování bezpečných pracovních postupů při práci s přístroji, činnosti spojené s příjmem, překladem,

propuštěním a úmrtím pacienta, poskytnutí předlékařské první pomoci (v rozsahu odborné způsobilosti) a spolupráci při lékařské první pomoci, pro racionální jednání v situacích obecného (veřejného) ohrožení.

Absolvent byl vzděláván tak, aby:

si osvojil odborné vědomosti, dovednosti a postupy nezbytné pro poskytování komplexní ošetrovatelské péče, pro prevenci nemocí a závislostí na návykových látkách, v odborné komunikaci se vyjadřoval přesně, věcně a terminologicky správně, rozuměl základní latinské terminologii, měl přehled o organizaci a řízení zdravotnictví a o nových trendech v péči o zdraví obyvatelstva, znal programy na podporu zdraví obyvatelstva, uplatňoval při poskytování ošetrovatelské péče holistické pojetí člověka, dodržoval standardy ošetrovatelských postupů, požadavky na hygienu, bezpečnost a ochranu zdraví při práci ve zdravotnických nebo sociálních zařízeních, uměl pomáhat pacientům překonávat problémy spojené s nemocí nebo hospitalizací a udržovat kontakt s vnějším prostředím, vést je k dodržování léčebného režimu a k odpovědnosti za své zdraví, dovedl vhodným způsobem komunikovat s pacienty, s ohledem na jejich věk, typ osobnosti a zdravotní stav, dodržoval pravidla společenského chování, při ošetrování pacienta jednal taktně, ohleduplně a s empatií, dodržoval práva pacientů, při poskytování ošetrovatelské péče pacientům z odlišného sociokulturního prostředí jednal s vědomím jejich národnostních, náboženských, jazykových a jiných odlišností, dodržoval etické zásady ošetrovatelské péče a požadavky na ochranu informací, uměl si zorganizovat práci, pracovat individuálně i v týmu, pracoval svědomitě a dbal na kvalitu své práce, choval se hospodárně a ekologicky, dodržoval základní pracovněprávní předpisy a požadavky na výkon pracovních činností zdravotnického asistenta, osvojil si dovednosti potřebné pro seberegulaci a sebehodnocení, pro upevňování svého zdraví a zvládání náročných pracovních a životních situací (pro prevenci syndromu vyhoření), sledoval odborné informace a uměl s nimi efektivně pracovat, byl schopen uplatnit se na trhu práce a aktivně rozhodovat o své profesní kariéře.

2.2 Všeobecné kompetence absolventa

Absolvent byl vzděláván tak, aby:

uměl číst s porozuměním texty různého stylu a žánru a efektivně zpracovával získané informace; rozuměl ikonickým textům, tj. vyobrazením, grafům, tabulkám, schémátům atp., vyjadřoval se kultivovaně a v souladu s normami českého jazyka, a to ústně i písemně, ovládal aktivně alespoň jeden cizí jazyk, byl schopen využívat jej pro řešení standardních i typických pracovních řečových situací, měl základní znalosti o fungování demokratické společnosti a o evropské integraci, osvojil si vědomosti a dovednosti potřebné k aktivnímu občanskému životu, dovedl využívat poznatků o historii k porozumění současnosti, uvědomoval si svou národní a evropskou identitu, svá lidská práva, respektoval práva ostatních lidí i kulturní odlišnosti příslušníků jiných národností a etnik, nepodléhal rasismu, xenofobii a intoleranci, získal všeobecný kulturní rozhled, chápal význam umění pro život, uměl efektivně používat matematické vědomosti a dovednosti pro řešení reálných situací, osvojil si důležité přírodovědné poznatky, které mu lépe umožní porozumět přírodním jevům a procesům, vztahu člověka a přírody i některým odborným problémům oboru, uměl aplikovat zásady péče o zdraví a správné životosprávy v osobním životě, aktivně usiloval o zdokonalování své tělesné zdatnosti, osvojil si základní poznatky z ekonomiky potřebné pro porozumění fungování tržního hospodářství, uměl je vhodně využívat v osobním, popř. i v pracovním životě, uměl využívat pro osobní i pracovní účely a jako zdroj informací prostředky informační a komunikační techniky, byl připraven a ochoten dále se vzdělávat.

3. Možnosti dalšího vzdělávání

Absolvent/absolventka, který úspěšně vykonal/-a maturitní zkoušku, se může dále vzdělávat na vysokých nebo vyšších odborných školách, zejména v ošetrovatelských oborech, a v odborných kurzech pro zdravotnické pracovníky.

Příloha 2: Dotazník interakce učitel – žák

Dotazník interakce učitelů a žáků

Ve škole trávíme mnoho času, osvojujeme si řadu vědomostí a dovedností z různých školních předmětů, jsme v kontaktu se spolužáky a samozřejmě s učiteli. Ve škole se můžeme cítit příjemně i nepříjemně, můžeme se do školy těšit nebo se naopak trápit tím, že „tam musíme chodit“. Setkáváme se s učiteli laskavými, přísnými, netrpělivými, náladovými, s těmi, kteří věří v rozvoj žáka i s těmi, kteří vidí spíše jeho nedostatky. Chceme-li přispět k tomu, aby školní prostředí bylo příjemné, musíme mít informace a znát názor každého žáka.

Zamysli se proto prostřednictvím uvedených tvrzení a otázek nad svým učitelem a podle vlastní zkušenosti s ním posuď uvedené situace. Veškeré dotazování je anonymní, učitel se dozví pouze výsledky, jejich autoři mu zůstanou neznámí. Podle vlastní zkušenosti s tímto učitelem, posuzuj uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni se, zda s určitým projevem chování u tohoto učitele se setkáváš: rozhodně ano, zčásti ano, spíše ne, jistě ne; a klikni do příslušného políčka. Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor otevřeně ke všem uvedeným situacím.

		rozho dně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
1.	Často se s námi směje				
2.	Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají jen vyučování				
3.	Je trpělivý				
4.	Věří ve zlepšování žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem				
5.	Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat				
6.	Křičí na žáky				
7.	Dává poznámky, ukládá tresty				
8.	Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním				
9.	Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný				
10.	Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby				
11.	Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly				
12.	Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí				
13.	Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím				
14.	Podporuje vlastní názor žáků				
15.	Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky				
16.	Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy				
17.	Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád				
18.	Většinou známkuje dosti mírně				

		rozho dně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
19.	Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá				
20.	Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu				
21.	Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat				
22.	Vyjadřuje porozumění každému žákovi				
23.	V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra				
24.	Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování				
25.	Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat				
26.	Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat				
27.	Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď rozmyslet				
28.	Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich				
29.	Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra				
30.	Projevuje vůči žákům nadřazený postoj				
31.	Podporuje spolupráci žáků v různých oblastech				
32.	Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli				
33.	Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám				
34.	Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly				
35.	Je žáky respektován				
36.	V jeho vyučovacích hodinách je nuda				
37.	Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme proč)				
38.	Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol				
39.	Často se "nechá ukecat", podlehe naléhání žáků (např. změni svůj plán pro výuku)				
40.	Je nedochvilný				
41.	Je tolerantní, dovede dát žákovi "druhou šanci"				
42.	Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě				
43.	Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení				
44.	Je-li potřeba, umí žákům naslouchat				
45.	Bere vážně názory či náměty žáků				
46.	Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům				
47.	Nevím, co a kdy od něho můžu čekat, je nevyzpytatelný.				
48.	Často žáky kritizuje, ale neříká jak a co dělat správně				
49.	Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě				
50.	"Drbe", vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy nebo ostatním učitelům				
51.	Vyvolává diskuzi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme				
52.	Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu i cíl				
53.	Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme				
54.	Dovede flexibilně přizpůsobovat hodinu potřebám žáků a celé třídy				

		rozho dně ano	zčásti ano	spíše ne	jistě ne
55.	Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností				
56.	Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, "schovává se za ředitele"				
57.	Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat				
58.	Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky				
59.	Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady				
60.	Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemusíme moc snažit				

Jakou známku (1, 2, 3, 4, 5) bys dal/a tomuto učiteli „na vysvědčení“ za následující projevy? Vyber ke každé řádce jednu známku, kterou si podle tvého názoru zaslouží:

61.	Chování k žákům	<input type="text"/>
62.	Úsměvy a legrace se žáky	<input type="text"/>
63.	Laskavost a pomoc při obtížích žáků	<input type="text"/>
64.	Vedení a organizace vyučovací hodiny	<input type="text"/>
65.	Zajímavé vyučování	<input type="text"/>
66.	Spravedlivý přístup k hodnocení žáků	<input type="text"/>

67. Jak jsi ty sám žák? Jak tě asi vidí, co si o tobě myslí učitel, jehož chování jsi charakterizoval a nakonec známkoval? Napiš několik takových charakteristik:

68. Chceš-li učiteli ještě něco říci, napiš to právě sem:

Příloha 3: Žádost o provedení rozhovorů

Martina Holoubková
Morávka 11
739 04

Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín
PaedDr. Jan Vymětal
nám. Svobody 809
755 01 Vsetín

V Olomouci 1.2.2011

Žádost ve věci provedení výzkumných rozhovorů pro potřeby diplomové práce

Vážený pane řediteli,

jmenuji se Martina Holoubková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského oboru Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás požádat o možnost provedení výzkumných rozhovorů na vaší škole.

V současné době pracuji na diplomové práci s názvem Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zaměřením.

Ráda bych prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s jednotlivými pedagogy zjistila podvědomí o pedagogické reflexi a sebereflexi. Dále bych se ráda hlouběji věnovala učitelům používaným sebereflexivním metodám a technikám, jejich přínosu pro rozvoj pedagogických dovedností.

S ohledem na odborné zaměření školy bych se v rozhovoru zaměřila také na specifika v přípravě budoucích zdravotních asistentů na povolání.

Získané údaje by mohly být, v případě Vašeho zájmu, použity pro potřeby autoevaluace školy, případně pro výroční zprávu.

V příloze zasílám návrh strukturovaného rozhovoru.

Předem děkuji za kladné vyřízení mé žádosti.

S pozdravem Martina Holoubková Vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, PhD.

Příloha 4: Návrh strukturovaného rozhovoru

Dobrý den,

jmenuji se Martina Holoubková a jsem studentkou Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Téma mé diplomové práce zní Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zaměřením.

Ráda bych prostřednictvím rozhovoru od Vás získala cenné informace, které mi pomohou při zpracování tématu.

V následujících 15 minutách bych si s Vámi povídala o Vašem pohledu na reflexi a sebereflexi o využívání metod a technik, které s těmito pojmy souvisí. Také bych ráda pomocí Vašich pedagogických zkušeností zjistila, jak jsou reflexe a sebereflexe nápomocny Vašemu profesnímu růstu a jak dokáží ovlivnit váš psychický stav.

Rozhovor je anonymní a veškeré zaznamenané informace budou použity pouze pro potřeby diplomové práce.

Mohla byste mi, prosím, říct:

Jaké je vaše vzdělání? (všeobecná sestra následně pedagogické vzdělání, pouze pedagogické vzdělání, pouze všeobecná sestra)

Jak dlouho učíte?

Které předměty vyučujete?

Co se Vám vybaví pod pojmem reflexe pedagogické činnosti?

Co se Vám vybaví pod pojmem sebereflexe?

Jakou důležitost v souvislosti s pedagogickou činností přikládáte reflexi a sebereflexi.

(škála 1 – 10, kdy 1 absolutně bezvýznamné, 10 velice důležité)

Když se vrátíte do studentských let, byla reflexe a sebereflexe pedagogické činnosti zahrnuta do vaši přípravy na budoucí povolání?

pokud ano, jak Vás to ovlivnilo v praxi?

Pokud ne, myslíte, že jste o něco ochuzeni?

Jaké techniky a metody reflexe a sebereflexe znáte?

Které z těchto metod jste už někdy v pedagogické praxi využili. (Co bylo impulsem pro využití této metody, jak tato metoda probíhala, jaký byl výsledný efekt, pro Vás, pro vyučovací proces)

Jaký máte názor na tyto metody: Posuzování prostřednictvím kolegů, Žákovské – studentské posuzování, Videozáznam (jaký mají tyto metody podle Vás klady a zápory, jak mohou pomoci)

V čem, podle Vás, spočívá odlišnost práce učitele na střední zdravotnické škole oproti jiným středním školám, v kterých oblastech je práce náročnější, na co musíte při přípravě studentů klást důraz?

Vzděláváte se v oblasti reflexe a sebereflexe? (samostudium, semináře)

Kolik Vám je let?

Chtěli byste něco doplnit, nějakou myšlenku , která vyvstala v průběhu našeho rozhovoru?

Děkuji za Váš čas věnovaný tomuto rozhovoru.

Příloha 5: Shrnující tabulky

Cíl 1: Zjistit povědomí pedagogů o reflexi a seberefexi a nalézt nejčastěji používané metody reflexe a seberefexu u učitelů na školách se zdravotnickým zaměřením.

Tabulka 1.: Povědomí učitelů o reflexi a seberefexi

Povědomí o reflexi			Povědomí o seberefexi		
Reflexe jako zpětná vazba	Reflexe jako hodnocení výkonu	Ostatní	Hodnocení sebe sama	Seberefexe prostřednictvím žáků	Ostatní
<i>Zpětná vazba.</i>	<i>Ohlédnout se za svou prací.</i>	<i>Studenti nás hodnotí pomocí počítače.</i>	<i>Sebekontrola. Zjištění, zpětná vazba.</i>	<i>Žáci reflektují učitele.</i>	<i>Provádíme ji dnes a denně ve výuce i doma.</i>
<i>Zpětná vazba, jaký má dopad to, co předávám.</i>	<i>Kontrola.</i>	<i>Vybavím si spíše seberefexi.</i>	<i>Mé osobní výsledky, hodnocení.</i>	<i>Jak já učím a zda žáci pochopili výklad učiva.</i>	<i>Na základě seberefexu dochází k frustraci, že činnost nezvládnou.</i>
<i>Proces, u kterého se pedagog snaží získat zpětnou vazbu na svou práci. Prostřednictvím druhých osob nebo seberefexu.</i>	<i>Mé dosažené výsledky.</i>	<i>Fyzika=odraz, filozofie, fyziologie (reflexní dráhy), reflexní=bez lidského vědomí.</i>	<i>Zpětná vazba sebe samého orientovaná na výkon.</i>		<i>Za našich mladých let nebyla používána. Kvalita výuky záleží na situaci, třídě, momentální náladě, počasí. Na tom, kolik učitel věnoval času přípravě a jaký to mělo ohlas.</i>
<i>Zhodnotit si, udělat si zpětnou vazbu, jak to bylo. Jestli se podařilo, nepodařilo.</i>	<i>Hodnocení vyučovacího procesu.</i>	<i>Aby se zaváděly nové metody, aby to reagovalo na nový trend v životě, společnosti.</i>	<i>Podrobnější ohlédnutí se, rozebrání toho, co se povedlo, nepovedlo, co je dobře, co špatně.</i>		

Povědomí o reflexi			Povědomí o sebereflexi		
Reflexe jako zpětná vazba	Reflexe jako hodnocení výkonu	Ostatní	Hodnocení sebe sama	Sebereflexe prostřednictvím žáků	Ostatní
<i>Zpětný pohled na sebe. Jestli se vyučovací proces povedl, jestli jsem něco naučila žáky, jaká je atmosféra ve třídě, jestli je dobrý výchovně - vzdělávací proces.</i>	<i>Zhodnocení toho, co jsem udělala, pedagogické činnosti globálně.</i>	<i>Sledování.</i>	<i>Učitel by si ji měl sám dělat. Učitel tím získává zpětnou vazbu, posunuje se dále, zdokonaluje se.</i>		
<i>Z fyziky=odraz. Normálně pak zpětná vazba.</i>	<i>Reflexe toho, jak jsem v ten den učila, jak se to povedlo, nepovedlo, v čem to musím předělat.</i>	<i>Pod pojmem reflexe se mi vybaví stres, presy.</i>	<i>Co jsem udělala já a jak to dopadlo.</i>		
	<i>Hodnocení.</i>		<i>Reflexe toho, jak jsem v ten den učila, jak se to povedlo, nepovedlo, v čem to musím předělat.</i>		
			<i>Sledování sama sebe.</i>		
			<i>Hodnocení mé práce.</i>		
			<i>Má reflexe.</i>		
			<i>Hodnocení sebe sama.</i>		
			<i>Jak já jsem to zvládla.</i>		

Tabulka 2.: Nejčastěji používané metody reflexe a sebereflexe

Metody, techniky reflexe a sebereflexe	Počet učitelů využívající metodu nebo techniku (celkový počet 20 respondentů)
Osobní kontakt, rozhovor se žákem	17
Sebereflekující otázky, vnitřní dialog, pocitové zhodnocení, zamyšlení se nad sebou samým	15
Evaluační nebo prostý dotazník žákům	11
Zpětná vazba ve vyučovacích hodinách (kontrolní otázky, prověřování vědomostí ústní či písemnou formou)	8
Rozbor vyučovacího procesu s kolegou, rozhovor, diskuse	5
Pozorování třídy, reakcí žáků	5
Písemné přípravy a jejich vyhodnocení	5
Hodnotící škály	2
Pedagogický deník	2
Sebeevaluační dotazník, hodnocení sebe sama dle hospitačního záznamu	1
Nevyužívám přednostně žádnou metodu, intuitivní hodnocení	1

Tvrzení 1: Pokud byly reflexe a sebereflexe součástí pregraduální přípravy, usnadní pedagogovi jeho profesní rozvoj.

Tabulka 3.: Zahrnutí reflexe a sebereflexe do pregraduální přípravy a vliv na další profesní rozvoj

	Počet respondentů		Počet respondentů
ANO , reflexe a sebereflexe byly zahrnuty v mé pregraduální přípravě.	6	NE , reflexe a sebereflexe nebyly zahrnuty v mé pregraduální přípravě.	14
Vliv na další profesní vývoj pedagoga		Vliv na další profesní vývoj pedagoga	
<i>Učitelé s námi rozebírali, co se nám povedlo, nepovedlo, jaké jsme z toho měli pocity. Nebylo to však intenzivní, musela jsem si najít svůj vlastní způsob, jak hodnotit výsledky.</i>		<i>Cítím, že mi vedení k reflexi a sebereflexi chybělo v mém profesním životě.</i>	<i>Nepociťuji žádné problémy, vše se dá naučit časem i reflexe a sebereflexe.</i>
<i>Rozbory cvičných hodin bývaly. Vše ale bylo přesně nalajnované, řešil se spíše přesný průběh hodiny než reflexe a sebereflexe.</i>		<i>Jsem z doby, kdy se to neřešilo. Je to hendikep. Máme další možnosti vzdělávání, když něco víme od začátku, je to ale jednodušší, než když se to učíme postupně.</i>	<i>Nemám pocit, že by mi pedagogická fakulta něco v tomto směru dala. Mezery ovšem necítím, mám dobrý kolektiv, který mě do problematiky uvedl, praxi v oblasti reflexe a sebereflexe jsem získala zkušenostmi.</i>
<i>Rozbor výstupů. Pomohlo mi to v profesním životě.</i>		<i>Nebyla tomu věnována pozornost, spíše jen náznakem. Pozornost byla věnována spíše metodám a formám výuky. Chvillemi mi to chybí.</i>	<i>Já sebe sama zhodnotit umím.</i>
<i>Ano, ale nedělala se z toho věda. Chybělo mi to. Hluběji jsem se o tom dozvěděla až v praxi z metod RVCT.</i>		<i>V praxi přijdou různé věci a člověk si říká, teď jsem studoval vysokou školu a vůbec nic o tom nevím, neumím je řešit.</i>	<i>Zkušenosti jsem získala praxí.</i>
<i>Nějaká zmínka zde byla, ale člověk to podcenil.</i>		<i>Pouze teoreticky v rámci četby učebnic didaktik. Chybí mi to. S kýmkoli zavedu řeč na to, co se naučili na pedagogické fakultě, tak toho moc není. Výuka by měla být praktičtější, ale ke všemu se člověk pracuje sám.</i>	<i>Měl jsem svůj systém, člověk musí vědět. Pokud jsem hodinu odučil, musel jsem si ji projít v hlavě. Pomohly mi přípravy a psaní deníku.</i>

Vliv na další profesní vývoj pedagoga -ANO	Vliv na další profesní vývoj pedagoga - NE	
<p><i>Sebereflexe je však k ničemu, pokud nemáte dán osobnostní předpoklad.</i></p>	<p><i>Nikdo nás k tomu nevedl, reflexi jsme měli v podstatě až tady za provozu. Tady ve škole jsme si to mohli v reálu vyzkoušet. Mezery jsem pocítovala, ale praxe vše zachránila.</i></p>	<p><i>Myslím si, že tenkrát se na to tolik nedbalo. Vysoká škola mi příliš nedala, to až klinické podmínky. Byli to především starší kantoři, od kterých jsem nesmírně čerpala.</i></p>
	<p><i>V praxi mi to chybělo. Poznala jsem to na tom, jak se chovali žáci ve třídě, prvně jsem to nezvládala. Musela jsem se to sama naučit. Pomohla mi pomoc kolegů a konzultace s nimi.</i></p>	
	<p><i>Cítila jsem, že mi to chybí. Po nástupu na SZŠ jsem byla jediná, kdo učil mé předměty. Nebylo, kdo by se mě ujal. Vybudovala jsem si svůj systém a učila se na vlastních chybách.</i></p>	

Tvrzení 2: Učitelé jako prostředek sebereflexe častěji využívají sebereflekujících otázek (vnitřního dialogu) než deníkových záznamů.

Tabulka 4.: Četnost využívání sebereflekujících otázek (vnitřního dialogu) a deníkových záznamů.

Využívání sebereflekujících otázek, vnitřního dialogu	Využívání deníkových záznamů
<i>Zamyšlení v kabinetě po hodině.</i>	<i>Na začátku kariéry jsem si psávala deník.</i>
<i>Vnitřní zhodnocení (sama v sobě).</i>	<i>Pomohly mi přípravy a psaní deníku.</i>
<i>Sem tam se obracím do sebe sama.</i>	
<i>Přemýšlím nad vyučováním, ale nemám vypracovaný systém. Když přijdu na chybu, snažím se ji prakticky napravit.</i>	
<i>Po ukončení hodiny si na chvíli sednu a řeknu si, tohle se povedlo, tohle ne. Pocitově člověk cítí, zda se hodina povedla.</i>	
<i>Vzpomínání na hodinu, sama sebe hodnotím pocitově.</i>	
<i>Z každé hodiny mám buď dobrý pocit, že se mi podařila, tak jak žáci reagovali, někdy nemám dobrý pocit. Přemýšlím o tom, proč byli takoví a hledám, jak bych jim třeba jinak zajímavě vše vysvětlila.</i>	
<i>V hlavě a udělat si poznámku, co se mi podařilo, nepodařilo, na co navážu, co příště udělám jinak.</i>	
<i>Zamyšlení se nad sebou samou, co bych mohla udělat, kde bych mohla ubrat.</i>	
<i>Zpětné promítnutí dne, snažím se zlepšovat.</i>	
<i>Zamyšlení nad sebou, vnitřní dialog.</i>	
<i>Zamyšlení nad sebou je již u mě automatické.</i>	
<i>Po náročnějších hodinách zasednu a 10 minut si dám k sebereflexi.</i>	
<i>Seberefektivní otázky, mám je vylepeny a každou hodinu si podle nich zhodnotím.</i>	

Tvrzení 3: Posuzování prostřednictvím kolegů má pro učitele větší výpovědní hodnotu než posuzování prostřednictvím žáků.

Tabulka 5.: Výpovědní hodnota posuzování prostřednictvím kolegů a žáků pro učitele.

Posuzování prostřednictvím kolegů (rozhovor, hospitace)			Posuzování prostřednictvím žáků (rozhovor, dotazník, osobní kontakt)		
Poznatky od kolegů, získané rozhovorem nebo hospitací jsou pro mě velice cenné.	Hospitace kolegů jsou důležité, ale hospitovaná hodina nemá přirozený průběh. Přítomná osoba ovlivní výkon učitele i žáků.	Nejsem nakloněn(a) tomuto způsobu posuzování, preferuji jiné.	Žákovské posuzování má pro mě vysokou výpovědní hodnotu.	Žáci nejsou na takové myšlenkové a vědomostní úrovni, aby byli schopni objektivně hodnotit učitele.	Žákovské hodnocení ovlivňuje atmosféra třídy – davu. Názor řeknou jen nejprůbojnější.
<i>Na škole je jeden člověk, jehož rady si беру k srdci a snažím se podle nich měnit svou výuku.</i>	<i>Pokud ředitel přijde na hospitaci, je hodina tím ovlivněná, probíhá jinak. Připomínky ředitele jsou však cenné.</i>	<i>Nevyužívám jej.</i>	<i>Nebojím se kritiky, jsem schopna ji ustát. Posuzování žáky je pro mě cenné, záleží však na skupině žáků a předmětu, který posuzují, vše souvisí se vším. V náročných předmětech, jako je matematika a somatologie učitelé nemohou v hodnocení vyjít dobře.</i>	<i>Počítačově zpracovávané evaluační dotazníky např. v rámci tělesné výchovy nemají vysokou výpovědní hodnotu, žáci se tím baví.</i>	<i>Žáci málokdy řeknou svůj názor, nejsou konstruktivní, problém je vyřešen hromadně, ne konkrétně, vyřeší to dotazník (anonymita).</i>

<p><i>S kolegy si často sedneme a konzultujeme, co na kterou třídu platí. Já konzultuji často (jsem po MD), ujišťuji se ve svých postupech. Má to pro mě velký význam.</i></p>	<p><i>Co se týče hospitace, pokud o ni vím, podám výkon na 130%. I před kolegyní se chci předvést. Díky hospitaci kolegů si uvědomím maličkosti - jak dávám ruce, koho ve třídě preferuji atd. Od upozornění na danou chybu se snažím na její nápravu myslet.</i></p>	<p><i>Poznátky od kolegů jsou cenné, ale nestavím na nich.</i></p>	<p><i>Máte různé žáky. Někteří se učí kupčit za cenu dobré známky. Někteří jsou kritičtí vůči kantorovi. Požadavků na kantory je spousta i od rodičů. Je možné, že žák často nehodnotí adekvátně a není kritický ani sám k sobě. Někteří žáci hodnotí dobře, jsou si vědomi vzdělávání. V této oblasti by měl přežít zdravý rozum kantorů, pokud si je jistý, že dobře učí, časem se mu důslednost vrátí. Někteří žáci mají tendenci si připomínky kantorů vztahovat až moc k sobě a to se odrazí ve vašem hodnocení.</i></p>	<p><i>Nejsem si ale jistá, zda je pro tuto dobu dobré řešit toto téma, zda jsou žáci schopni nás ohodnotit a zda jsou schopni objektivně zhodnotit sami sebe. Žáci nejsou na takové vědomostní úrovni, aby mohli učitele posoudit.</i></p>	<p><i>Žáci určitě nelžou. Pokud se ptáte na názor celé třídy, není to objektivní, mluví jen odvážní.</i></p>
--	---	--	---	--	--

<p>Využívám rad kolegů, sama jsem si jednou do hodiny pozvala kolegyni a další kolegyně naopak chtěla vidět můj postup. Hospitace je od toho, aby člověk zhodnotil hodinu a to, co v ní vnímá komplexně. Vryla se mi do paměti inspektorka, na jejíž poznámky myslím dodnes, jako ona nikdo výuku nedokázal zhodnotit. Je třeba vidět věci komplexně. Třída je dynamická. Musíme myslet na to, nakolik by zlepšení zjištěného nedostatku ovlivnilo hodinu. Na nedostatek můžu upozornit, ale pokud to není pro hodinu zásadní, vyzdvihnu raději zásadní pozitiva a těch, ať se učitel drží.</p>	<p>Hospitace nemám ráda a nerada na ně chodím. Jsou ovšem významné pro začínající učitele. Negativum je v tom, že každá hodina je jiná, žáci často nespolupracují, každý učitel není herec a to ovlivní hodnocení hospitujícího. Konzultaci s kolegy využívám.</p>	<p>Hospitace jsou pro mě zatěžující, nevnímám to dobře, bývám rozhozená, něco si z toho však vždy vezmu. Raději čerpám z hodnocení žáků a svých pocitů.</p>	<p>Každý jsme ctižádostivý a máme tendenci se do jisté míry nadhodnotit. Chci ale od žáků slyšet názor. Ptám se jich přímo, co by chtěli oni. Beru si z toho hodně. Žáci jsou prostořecí, někdy stačí jako zpětná vazba jen narážka.</p>	<p>Má to nějaký přínos, ale některé skupiny žáků jsou až nekomunikativní, nemají zájem hodnotit, je jim hodně věcí jedno.</p>	<p>Pokud se názor vyskytne vícekrát, beru jej na vědomí. „Není člověk ten, který by se zalíbil všem.“</p>
---	--	---	--	---	---

<p><i>Pohled zvenčí je důležitý, zvláště pokud nás hodnotí nebo konzultujeme s učitelem téhož předmětu, který vyučujeme.</i></p>	<p><i>Záleží, kdo přijde na hospitaci. Pokud přijde odborný učitel, zhodnotí formální stránku výuky, dobře zhodnotí výuku. Ředitel zhodnotí osobnostní stránku výuky a styly. Hospitace se nebojím, ale nemám z ní dobrý pocit. Odnáším si z jejich výsledků však hodně.</i></p>	<p><i>Záleží na vztahu dvou kolegů, není to sice příjemné, když nás druhý hodnotí, ale má to přínos.</i></p>	<p><i>Jsem nakloněna žákům, je pozitivní znát názor z jejich strany. Beru na vědomá jejich připomínky pokud vím, že jsou konstruktivní. Žáci jsou různí, někdy jsou připomínky výstižné, jindy výstižné méně. Dávám hodně na osobní kontakt z očí do očí. Žák je pro mě partner.</i></p>	<p><i>Je to jeden z prostředků zpětné vazby, ale nepřeceňovala bych jej. Hraje zde roli mnoho faktorů. Žáci nejsou zpravidla tak vyzrálí, aby situaci mohli objektivně zhodnotit. Pokud je učitel přísný, děti mu pak „šlapou“ na krk.</i></p>	
<p><i>Vzhledem k mé praxi mě už nic nepřekvapí. Od toho zde jsou nadřazené orgány, aby nacházely chyby. Každý jsme omylní, nikdo není dokonalý, co to je dokonalost? Jaký je ideál? Každý sebe vidíme z jiného úhlu. Pokud je problém, řešíme jej s kolegy společně, říkáme si, jak by kdo v dané situaci reagoval.</i></p>	<p><i>Při hospitaci se studenti chovají úplně jinak než v běžných hodinách.</i></p>		<p><i>Positivum je v tom, že vám někdo to zrcadlo nastaví, byť je křivé. Někdo, kdo v danou chvíli hodnotí, nemusí mít objektivní názor, je dobré si názor poslechnout, přečíst a zamyslet se nad tím. Už samotný fakt, že se o Vás někdo zajímá, je dobrý. Negativum je, když ve třídě náhodně slyšíte kritiku na Vaši osobu, není o příjemné.</i></p>	<p><i>Posuzování žáky nemá žádný význam. Já to neuznávám, protože vím, že žáci u toho moc nepřemýšlejí, u dotazníků prostě jen zakroužkují nějakou možnost. Málo který žák přemýšlí, spíše se objeví subjektivní vztah k učiteli. Pokud má žák z něčeho špatné známky, učitel pro něj již není dobrý a odrazí se to na hodnocení.</i></p>	

<p><i>Návštěvu kolegyně v hodině jsem zažila jako začínající učitel. Určitě si od kolegy nebo hospitujícího nechám poradit - třeba by jistě věci dělal jinak, ze svého pohledu může vidět, co by mohlo být užitečnější, nebo by mi kolega mohl přihrát nějaký dobrý nápad.</i></p>			<p><i>Je to zamyšlení pro mě, v čem bych výchovně-vzdělávací proces měla dělat lépe a to je důležité.</i></p>	<p><i>Záleží na třídě a žácích v ní, jak jsou či nejsou kritičtí. Pokud se někdo chce pomstít, už není hodnocení objektivní. V období adolescence jsou někteří jedinci ve vzpouře, tím pádem už hodnocení není objektivní.</i></p>	
<p><i>Druhý pohled kolegy je vždy přínosný, vždy si člověk něco vezme.</i></p>			<p><i>Na druhou stranu jsou žáci, kteří to berou vážně a pokud odpovídají upřímně a poctivě, jak to vidí i s kritikou, tak se zamyslím a řeknu si, dobře, tak to dělat nebudu. Často se dozvím něco nového o sobě.</i></p>		
<p><i>S kolegy vzájemně konzultujeme výuku neustále.</i></p>			<p><i>Jsem ráda, když žáci řeknou svůj názor, protože názory z někoho nerada „dolují“. Záleží, jaký žák názor vysloví. Pokud to vyřkne žák, o kterém vím, že nad tím přemýšlí, tak to беру. Nedávám žákům dotazníky, preferuji osobní kontakt.</i></p>		

<p><i>Vnímám to velice pozitivně. Na počátku své kariéry jsem si do hodiny pozvala kolegyni s 20 letou praxí. Kolegyně byla velice upřímná, řekla vše, co dělám špatně, myslela jsem si, že skončím s prací, ale když se zpětně ohlédnu, moc mi to pomohlo a dodnes její poznámky mám a jedu podle nich.</i></p>			<p><i>Pokud žák dostává horší známky a neučí se, může učitele hodnotit hůř. Jinak je to velký přínos, když žák řekne svůj názor.</i></p>		
--	--	--	--	--	--

<p><i>Po hospitaci však čerpán z trefných poznámek pana ředitel. Probírám s kolegou, jak kdo které téma učí, vyměňujeme si názory a tím pádem dospějeme k lepšímu přístupu.</i></p>			<p><i>Pozitivum je v tom, že se najednou vidíte z té druhé strany. Myslíte si o sobě, že jste tolerantní, otevřená, ale žáci vás vidí jako náladovou, dokáží vyčíst, kdy máte problémy doma, kdy výuku odbydete, kdy nejste odborník, to vše odhalí. Posuzování žáky mi nevadí, studenti mi upřímně řeknou, že jsem enormně přísná a striktně dodržují pravidla. Je to však potřeba, jakmile studenti nemají pevné mantinely, tak zkouší, co si můžou dovolit. Takto je máte v kleštích a záleží jen na Vás, kdy povolíte. Zpětně vaše přísné chování žáci ocení.</i></p>		
<p><i>Když jsem začal učit, hodně jsem konzultoval s kolegy, ptal jsem se a pomohlo to. Z pohospitačních rozhovorů čerpám hodně a snažím se v následujících hodinách nedostatky zlepšovat.</i></p>			<p><i>Když chcete studenty posunout dále, často to berou tak, že jste enormně náročná, pak v evaluaci nemusíte dopadnout dobře. Pokud chci žáky někam posunout, musím je vyslechnout. Domluva se žáky je cestou ke společnému cíli. Já vždy usiluji o své zlepšení.</i></p>		

<p><i>Jako začínající učitelka jsem hospítace nenáviděla, bála jsem se výsledku, toho, že mě propustí, že do hodina „nenarvu“ vše. Pokud však do hodiny někdo chodí častěji, když vás pochválí a poté řekne, zkus to tak a tak a uvidíme, člověk to zkusí a uzná, že to byla dobrá připomínka. Co se týče kolegů, mám štěstí na kabinet, není problém se o čemkoli kolegyněmi pobavit. Pokud mám problémového žáka, poprosím kolegyni, aby mi šla na hospítaci do hodiny.</i></p>					
<p><i>Využívám rozhovor s kolegyní, ukazuje mi mantinely, kritéria.</i></p>					

Cíl 2.: Zjistit, zda má používání reflexních a sebereflexích metod pozitivní vliv na kvalitu vyučování.

Tvrzení 1: Mezi používáním reflexních a sebereflexních metod a zlepšením kvality vyučování je pozitivní vztah.

Tabulka 6.: Význam reflexe a sebereflexe pro činnost pedagoga a následný vliv na vyučovací proces.

Význam reflexe sebereflexe pro pedagogickou činnost škála 1 (nevýznamná), 10 (vysoká významnost)	Slovní odůvodnění
8	-
9	<i>Od upozornění na danou chybu se snažím na její nápravu myslet.</i>
7	-
9-10	-
8	<i>Dokážu něco změnit, vím, v čem je problém, zamyslím se nad tím, jak by to šlo změnit, udělat jinak.</i>
10	-
7-8	<i>Na reflexi a sebereflexi se klade velký důraz a my ji důsledně děláme.</i>
10	<i>Je to jedna z nejtěžších věcí. Pedagog se musí objektivně podívat na plody, výsledky, průběh své práce a to nemusí být příjemné; podívat se pravdě do očí. V první fázi má zjištění tendenci odradit. Řešení je třeba najít, jinak to nejde.</i>
9	<i>Pozitivum důsledně prováděné reflexe tkví v tom, že se člověk kolikrát dozví to, co by se kolikrát nedozvěděl.</i>
7-8	<i>Reflexe a sebereflexe jsou důležité proto, aby měl vyučovací proces nějaký smysl.</i>
8-9	<i>Hodnocení bych dala hodně vysoko, nechci být maximalista. Není možno učit bez toho, aniž bych se podívala zpátky, jestli to má nějaký význam a zda to má nějaký výsledek. Mám pocit, jak je uspěchaný každý den, že nemám moc času. Zapadnou tak věci, na které momentálně chvílika myslíte a když bych je měla dotáhnout, přijde spousta jiných situací, které je zastíní.</i>

	<i>Čas je náš nepřítel i v sebereflexi. Po hodině bych si měla sednout, promyslet si, jak to bylo.</i>
9	<i>Reflexe a sebereflexe je, myslím, hodně důležitá. Výuku reflektuji automaticky, jde to ruku v ruce se zkušenostmi</i>
7-8	<i>Odborná škola, povolání zdravotnické nesmírně náročné. Sebereflexe a reflexe je důležitá, zda jsem naučila, co mám, zda to žáci zvládnou, zda neublíží na praxi, v provozu. Klinických podmínkách.</i>
8	<i>Zamyšlení se nad sebou samou, co bych mohla udělat, kde bych mohla ubrat.</i>
8	<i>Tím, jak se zhodnotím na základě reakce žáků, je to motivace pro mě i žáky. V reflexi však často vidím ponížení, studenti jsou lehkovážní a často mě neberou. Je však pro mě přínosem, hledám chyby a snažím se o jejich nápravu.</i>
8	<i>Člověk by se měl zamyslet nad tím, jestli to, co dělá, vyučovací proces, má nějaký efekt. Jestli v té třídě něco naučil. Kvalita studentů je však nižší. Je důležité žáky nějak motivovat, dospět, aby byli ve 4. ročníku připraveni k maturitě. Sebereflexe, podívám se, zda se mi hodina podařila, zda mám autoritu ve třídě a jak se mi se třídou daří, zda použít nové metody. Člověk se zamýšlí ihned, jakmile jde z hodiny - sedne si.</i>
7-8	<i>Potřebuji vědět výsledek své práce. Je to významné, více důrazu kladu na výuku, aby to žáci pochopili, ale tím vlastně sebereflexi provádím.</i>
7-8	<i>Jsou důležité proto, abych byl připravený na další hodinu, aby hodina měla nějaký spád.</i>
7-8	<i>Je významná, maximum se nikdy neplní. Když nemáte reflexi a sebereflexi, tak proces nepostupuje dál. Uvíváme na mrtvém bodě. Nevíte, co je dobře, co je špatně, stále jste přesvědčena o svém právu, že to tak je, že to je tak dané, ale přitom to tak není. Kontroly zvenčí sice jsou, ale nejsou denně (hospitace). Pokud člověk nemá nějaký vnitřní mechanismus, tak ten proces nepůjde dobře.</i>

Cíl 3.: Zjistit specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením.

Tvrzení 1: Vyučování odborných předmětů a praxe vyvolává u učitelů zvýšenou potřebu sebereflexe v porovnání s učiteli všeobecně - vzdělávacích předmětů.

Tabulka 7.: Specifika výuky na škole se zdravotnickým zaměřením, potřeba pro sebereflexi.

Výuka předmětů	Specifika výuky na školách se zdravotnickým zaměřením					Zvýšená potřeba pro sebereflexi
	Neshledávám žádná specifika.	Více důrazu je kladeno na výuku odborných předmětů.	Při výuce žáků je apelováno na jejich chování, společenský takt, zodpovědnost.	Specifikum spočívá v kombinaci teorie a praxe. Žáci se učí „na lidech“, je zde zvýšená zodpovědnost učitele. Vyšší požadavek na neustálé vzdělávání se učitelů.	Žáci díky odborné praxi dříve dospívají, jsou více empatičtí.	
Všeobecně – vzdělávací	<i>Specifika neshledávám.</i>	<i>Tématicky však zaměřuji hodiny na zdravotnictví, zařazuji odborná témata.</i>				Ne.
Všeobecně – vzdělávací	<i>Specifikum je v „plné třídě holek“, často jim dělá problém otázka „zamyslete se..“.</i>					Ne.

<i>Všeobecně – vzdělávací</i>			<i>V našich studentech nemůžu vidět pouze študáka, ale především lidskou bytost. Učím je distingovanému chování a především zodpovědnosti. Chceme, aby se žáci chovali slušně k nám, potenciálním pacientům. Vulgarismů je tolik, až to pěkné není. Jakási estetika je třeba, estetika myšlení. Ze zdravotky vždy vycházely kytičky holky. Není nic horšího, než hloupá sestra na oddělení.</i>			<i>Ne.</i>
-------------------------------	--	--	---	--	--	------------

Všeobecně – vzdělávací		<i>Z pohledu jazyků, které učím, nikdy jim nebyla přikládána velká váha, spíše odborný předmětům.</i>			<i>Myslím, že dnešní mládež je mnohem vyspělejší, než jsme byli my. Mají vlastní názor na různé věci. Ráda s žáky povídám a někdy jsem v úžasu, jak hluboce přemýšlejí a jaké mají názory.</i>	Ne.
Všeobecně – vzdělávací					<i>Studenti jsou více empatictí, než na jiných školách. Zážitky z praxe je dělají staršími a vyspělejšími.</i>	Ne.
Všeobecně – vzdělávací					<i>Děti jsou dříve dospělejší, než studenti jiných škol, tím, že se dostaly do nemocnice a setkaly s realitou života.</i>	Ne.
Všeobecně – vzdělávací	<i>Ve všeobecně - vzdělávacích předmětech žádné specifikum nepociťuji.</i>	<i>Je zde větší zaměřenost na odborné předměty.</i>				Ne.

Odborné, odborná praxe				Odbornost, kombinace teorie a praxe. Odpovědnost, učíme se na pacientech. Výzkum v oblasti medicíny jde neustále kupředu, je zde větší požadavek na vzdělání.		Ano. Častěji uplatňuji vnitřní dialog sama se sebou.
Odborné, odborná praxe			Mám ráda odbornou praxi, je pro mě úlevou. Nejnáročnější je děti stále vychovávat, učit je na praxi základním prvků jako pozdravu či úsměvu.			Ano. Po praxi si častěji pokládám sebereflektující otázky, někdy mi chybí důslednost v tom, jak vedu praxi. Žákům nejde věřit. Kontakt s pacientem je krásný, ale náročný.
Odborné, odborná praxe	Neřekla bych, že vyučovat na SZŠ je jiné, než na ostatních školách.			Na praxi je větší zodpovědnost, na vše dohlížím.		Ne.

<p>Odborné, odborná praxe</p>				<p>Odborná praxe klade velký důraz na zodpovědnost dále na komunikaci nejen s pacienty, ale také zdravotnickým personálem. Na praxi se více projeví povahové rysy studentů, na které při běžné výuce nenarazíme.</p>		<p>Ano.</p>
<p>Odborné, odborná praxe</p>				<p>Výuka v nemocnici je velice náročná, odpovědnost za žáky, jejich hodnocení. V nemocnici vznikají různé specifické situace. Žáci k sobě nejsou tak sebekritičtí a neumí přijímat kritiku.</p>		<p>Ne. Zvýšenou potřebu sebereflexe na praxi nepocítí uji. Po ukončení praxe se žáky probíráme pozitivně a negativně uplynulého dne, žák také může vyjádřit svůj názor.</p>

Odborné, odborná praxe				<p><i>U maturitních předmětů nejde jen o pocit, ale skutečné vědomosti do praxe. Specifikem je odborná praxe, provozní podmínky nemocnice. Žáci mají menší zábrany a nevidí nebezpečnost svého počínání. (příklad: Žák: „Natáhl jsem o 20j INZ více...“ Učitelka: „Víte, co to může způsobit?“ Žák: „, Bože, však sestra se taky splete!“)</i></p>		<p><i>Ano. Nátlak na psychiku je vždy, pokud máme zodpovědnost</i></p>
Odborné, odborná praxe				<p><i>Vývoj vědy v ošetrovatelství jde neustále kupředu, nemůžu dvakrát použít tu samou přípravu.</i></p>		<p><i>Ne.</i></p>

Odborné, odborná praxe				<p>žáky masírujeme, formujeme do toho profesního. Od 3. Ročníku, kdy začínají chodit do nemocnice musíme vyžadovat, aby se profesně chovali, ale někdy nám to příliš nejde.</p>		<p>Ano. Cítím potřebu sebereflexe každou chvíli, není to pouze po skončení vyučování, ale pořád. Ve třídě si problém vyřídíte ihned. Stále musíte komunikovat nejen se studenty. Reflexe je důležitá po každém výkonu na praxi.</p>
Odborné, odborná praxe				<p>Specifikum je v odbornosti a v tom, že část výuky je vedena v klinických podmínkách, což je nesmírně náročné.</p>		<p>Ano. Pro mě je to náročné na psychiku. Potřebu sebereflexe mám pořád. Pořád musíte být ve střehu, aby se něco nestalo. Klinické podmínky mají enormní zátěž, máte na starosti 10 studentů, hlavu máte jako škopek. Ve škole je bezpečné prostředí, pokud se něco nepodaří, nevádí, v nemocnici si to dovolit nemůžete.</p>
Odborné, odborná praxe		<p>Specifikum je ve výuce odborných předmětů a odborné praxi.</p>		<p>Není to jen klasická výuka, ale práce s lidmi.</p>		<p>Ano. Mám zvýšenou potřebu sebereflexe, zvýšený pocit zodpovědnosti za sebe i studenty.</p>

<p>Odborné, odborná praxe</p>				<p>Neustále říkáme žákům, že pracují s lidmi, že někde nemalují baňky nebo nepracují se dřevem. Je zde obrovská zodpovědnost. Apeluji na život člověka, zdraví. Pokud uděláte chybu v testu, dostanete 5, v nemocnici tím zabijete pacienta. Při nácviku odborných úkonů chyby vytýkám a přidávám komentář, co by chyba způsobila v praxi. Časem se Vám důslednost vrátí.</p>		<p>Ano. Mé svědomí a zodpovědnost pracují, v noci se mi o praxi i zdá, nesmí se ale nic přehánět.</p>
<p>Odborné, odborná praxe</p>				<p>V nemocnici jsem ale jednou nohou v kriminále.</p>		<p>Ano. Sebereflexe zde musí být přítomna, pokud se chci někam posunout, ať už se studenty nebo se zdravotnickým personálem.</p>

<i>Odborné, odborná praxe</i>			<i>Žáky je potřeba naučit toleranci, nevýbušnosti. Dříve byla práce zdravotní sestry doména žen, nyní zde nastupují i chlapi. Výuka probíhá v reálném prostředí.</i>			<i>Ne.</i>
-------------------------------	--	--	--	--	--	------------

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Holoubková
Katedra:	Antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Nábělková, PhD.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Metody reflexe a sebereflexe v učitelství na školách se zdravotnickým zaměřením
Název v angličtině:	Methods of reflection and self-evaluation in teaching practice in nursing schools
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zaměřuje na využívání reflexe a sebereflexe na školách se zdravotnickým zaměřením. Teoretická část pojednává o reflexi a sebereflexi, jejich významu v pedagogice, psychologii a pregraduální přípravě studentů učitelství. Jsou zde popsány nejčastěji využívané metody reflexe a sebereflexe a specifika, která souvisejí s vyučováním na škole se zdravotnickým zaměřením.</p> <p>V části praktické jsou předloženy výsledky výzkumného šetření, které bylo uskutečněno mezi pedagogy vybrané zdravotnické školy. Výzkum nás formou případové studie seznamuje s uplatňováním reflexe a sebereflexe ve výchovně-vzdělávacím procesu, s metodami, kterými jsou reflexe a sebereflexe uskutečňovány a se specifiky, souvisejícími s výukou na zdravotnické škole jakožto podněty pro častější sebereflexi učitelů.</p>
Klíčová slova:	Reflexe, sebereflexe, učitel, žák, metody, zdravotnická škola.
Anotace v angličtině:	This diploma thesis focuses on the use of reflection and self-evaluation in medical schools. Theoretic part deals about reflection and self-evaluation and their importance in pedagogy, psychology and to prepare students for undergraduate teaching. They also described the most commonly used methods of reflection and self-evaluation and specifics related to teaching at the medical schools. The practical part presents results of

	<p>investigation which was made between teachers of the selected medical school. Research familiarizes us with case study of the application of reflection and self-education in the educational process, methods, which includes reflection and self-implemented, and the specifics associated with teaching in medical school as an incentive for more frequent teacher self-evaluation.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Reflection, self-evaluation, teacher, pupil, methods, medical schools.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Textové přílohy.</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>95 s. + 36 s. příloh</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk.</p>