Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

SEBEREFLEXE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Bečková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a všechny informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 3.dubna 2017

Barbora Bečková

…….

Poděkování

Zde bych ráda poděkovala vedoucí práce Doc. PhDr. Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D. za její odborné, vstřícné a laskavé vedení práce a cenné připomínky.

Obsah

Úvod **7**

1 VYMEZENÍ PROFESE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA **9**

1.1 Pedagogický pracovník 9

1.2 Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka 11

2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ REFLEXE A SEBEREFLEXE **12**

2.1 Reflexe 12

2.1.1 Psychologický pohled 12

2.1.2 Pedagogický pohled 12

2.2 Sebereflexe 13

2.2.1 Sebereflexe v pedagogické praxi 13

2.3 Rozdíl mezi reflexí a sebereflexí v pedagogické praxi 14

2.4 Sebesystém 15

3 SEBEREFLEXE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA **17**

3.1 Co se rozumí sebereflexí pedagogického pracovníka 17

3.1.1 Profesionální sebereflexe 18

3.2 Funkce sebereflexe 20

3.3 Proces sebereflexe 21

3.4 Sebereflektivní dovednost 22

3.5 Sebereflektivní kompetence 23

3.5.1 Metakompetence 24

3.6 Sebereflexe podvědomá a systematická 25

4 METODY A TECHNIKY SEBEREFLEXE **26**

4.1 Sebereflektivní deník 26

4.2 Audio a video záznam 27

4.3 Sebeposuzovací škály 28

4.4 Zpětná vazba od kolegů 28
4.5 Zpětná vazba od klientů 28
4.6 Hospitace a supervizní rozhovor 28
4.7 Využití výsledků sebereflexe 29
5 VÝZNAM SEBEREFLEXE V PEDAGOGICKÉ PRAXI 31
5.1 Rozvoj profesní identity 31
5.2 Ostatní aspekty významu sebereflexe 31
5.3 Osobnostně sociální rozvoj 32
5.4 Sebereflexe jako prevence 33
5.4.1 Syndrom vyhoření 33
5.4.2 Syndrom pomáhajících 33
6 KURZY SEBEREFLEXE, VZDĚLÁVÁNÍ V SEBEREFLEXI 35
6.1 Kurzy sebereflexe 35
6.1.1 Společnost Podané ruce 35
6.1.2 Charita Česká republika 35
6.2 Sebezkušenostní terapeutické skupiny 36
7 VÝZKUM 37
7.1 Cíl výzkumu 37
7.2 Popis výzkumu 37
7.2.1 Metody získávání dat 38
7.2.2 Vzorek výzkumu 38
7.3 Zdůvodnění metodologického postupu 38
7.4 Stanovení výzkumných otázek 39
7.5 Popis současného stavu bádání 39
7.6 Popisná statistika 39
7.7 Analýza dat 54

7.8 Závěry z výzkumu 57
7.8.1 Výsledky 57
7.8.2 Shrnutí výzkumu 59
Závěr práce 61
Seznam literatury 62
Přílohy 66

Úvod

Téma, které jsme si zvolili pro psaní diplomové práce je sebereflexe pedagogických pracovníků.

Sebereflexe bývá definována jako sebepoznávání nebo sebehodnocení, díky kterému vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec je schopen zamýšlet se sám nad sebou a ohlížet se zpět za svými skutky, myšlenkami, postoji, ale také emocemi. Pomocí sebereflexe člověk rekapituluje určitý úsek svého života anebo chování. (Průcha, 2009, s. 259)

„V pedagogickém kontextu jde nejčastěji o sebereflexi učitelů, především sebereflexi pedagogické činnosti, pedagogického rozhodování. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího, nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.“ (Průcha, 2009, s. 259)

Ačkoliv se v literatuře nejčastěji setkáme právě se sebereflexí učitelů, potřebnost sebereflexe vnímáme u všech pedagogických pracovníků stejně významnou. Důležitost sebereflexe pedagogického pracovníka vidíme v procesu, kdy pedagogický pracovník analyzuje své zkušenosti, tak aby bylo dosaženo nového způsobu porozumění problému nebo nalezen nový optimální způsob, jak jej řešit.

Hupková, Petlák (2004, s. 65) náš názor potvrzují, dle nich by pedagogičtí pracovníci měli umět o svých zkušenostech přemýšlet, uvažovat a reflektovat svoji vlastní činnost i každou pedagogickou situaci.

Samotnou sebereflexí však pedagogický pracovník situaci neuzavírá. Stěžejní a důležité je především přemýšlet do budoucnosti nad tím, jak danou věc uchopit lépe. Nově získané poznatky poté opět zhodnocuje a reflektuje. Jedná se o tzv. proces zkušenostního učení. (Hupková, Petlák, 2004, s. 65)

Z důvodu stále se zvyšujících požadavků v oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků, je nezbytné věnovat pozornost také **sebereflexi** a proto je cílem závěrečné práce **seznámit čtenáře s významem sebereflexe v pedagogické**

praxi a metodami, pomocí kterých je možné sebereflexi uskutečňovat a v neposlední řadě také s možnostmi vzdělávání se v sebereflexi.

Diplomová práce je rozdělena na sedm kapitol. V prvních šesti kapitolách se zabýváme teorií spojenou s tématem sebereflexe pedagogických pracovníků. Sedmá kapitola pak navazuje v podobě výzkumu.

První kapitola nese název „Vymezení profese pedagogického pracovníka“ a zabývá se profesí pedagogického pracovníka dle zákona O pedagogických pracovnících.

Druhá kapitola poté vymezuje základní teoretické pojmy reflexe a sebereflexe, rozdíly v těchto pojmech a také uvádí související pojmy.

Sebereflexi pedagogického pracovníka představuje třetí kapitola, kde se první příspěvek věnuje vysvětlení, co konkrétně rozumíme sebereflexí pedagogických pracovníků, další příspěvky se věnují funkcím a procesu sebereflexe. Uvádíme také soubor jevů jako je sebereflektivní dovednost, sebereflektivní kompetence a na závěr rozdíl mezi sebereflexí podvědomou a systematickou.

Následující kapitola čtenáře uvede do problematiky technik a metod sebereflexe, které považujeme v praxi pedagogických pracovníků nejvíce užívané a efektivní.

Pátá kapitola pojednává o významu a důležitosti sebereflexe v pedagogické praxi, dále se zabývá sebereflexí z pohledu prevence, jakožto ochranou před syndromem vyhoření a také syndromem pomáhajících.

Další a zároveň poslední kapitola teoretické části uvádí možnosti a nabídky vzdělávání, které může pedagogický pracovník využít pro svůj nejen profesní rozvoj.

Ve výzkumu představujeme analýzu dat, jejímž cílem je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, která se ptá, zdali jsou nějaké překážky, kvůli kterým mají pedagogičtí pracovníci obavy uskutečňovat sebereflexi.

1 VYMEZENÍ PROFESE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

V první kapitole věnujeme pozornost profesi pedagogického pracovníka, tak jak je na něj nahlíženo v novele zákona o pedagogických pracovnících z ledna roku 2016. Čerpáme z aktuálního znění, které bylo vydáno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

1.1 Pedagogický pracovník

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, dále jen „přímá pedagogická činnost“; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (MŠMT, 2016)

V novele zákona o pedagogických pracovnících v ustanovení §2 je dále definováno, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je tedy pedagogickým pracovníkem, jedná se o výčet následujících pracovníků, ke kterým uvádíme také charakteristiku jejich profese:

a) **učitel:** profese učitele je základním činitelem vzdělávacího procesu, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)
b) **pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků:** „zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytuje poradenství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení, zprostředkovává informace o nových směrech a postupech vzdělávání.“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2016)
c) **vychovatel:** je pedagogickým pracovníkem, který působí ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 279)

d) **speciální pedagog:** má kvalifikaci a vzdělání pro práci s klienty vyžadující zvláštní péči ve školách nebo zařízeních speciálního školství. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 108)
e) **psycholog:** v pedagogickém prostředí musí získat odbornou kvalifikaci vysokoškolského vzdělání v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie. (MŠMT, 2016)
f) **pedagog volného času:** „vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízení pro zájmové vzdělávání.“ (MŠMT, 2016)
g) **asistent pedagoga:** se účastní vyučování ve školách a školských zařízeních, kde se vyskytuje větší počet žáků se sociálním znevýhodněním a svým působením pomáhá učiteli při výuce. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 5)
h) **trenér:** i tato profese je považována za profesi pedagogického charakteru, trenér se uplatňuje ve sféře sportu jako instruktor při výcviku praktických dovedností v různých odvětvích (pedagogika sportu, odborný výcvik, rekvalifikace apod.) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 123)
i) **metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně:** vykonává svoji činnost v pedagogicko-psychologické poradně po získání odborné kvalifikace. (MŠMT, 2016)
j) **vedoucí pedagogický pracovník:** je osoba, která získá kvalifikaci v oblasti řízení škol a školských zařízení. (MŠMT, 2016)

V dílčích typech pedagogických pracovníků lze postřehnout rozdíly, které jednotlivé profese od sebe oddělují a činí je rozlišnými, zároveň však také můžeme mezi některými typy pedagogických pracovníků naleznout společné znaky, které se těmito profesemi navzájem prolínají. Prvním tímto zřejmým znakem je, že se podílí na výchově a vzdělávání, ať už přímou pedagogickou činností, nebo jejím řízením z pozice vedoucího pedagogického pracovníka.

Ať už je působení pedagogického pracovníka na výchovný či vzdělávací proces jakýkoliv, je nutné, aby tento pracovník splňoval předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, kterými se zabýváme v následující podkapitole.

1.2 Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka

Každý pedagogický pracovník je povinen splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, které jsou následující:

a) **je plně způsobilý k právním úkonům:** způsobilost k právním úkonům nabývá dosažením 18 let věku.
b) **má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává:** odbornou kvalifikaci jednotlivých typů pedagogických pracovníků stanoví zákon, stejně tak zákon stanoví výjimky z plnění odborné kvalifikace.
c) **je bezúhonný:** bezúhonnost se prokazuje výpisem z Rejstříku trestů.
d) **je zdravotně způsobilý:** uchazeč dokládá zdravotní způsobilost, jenž potvrzuje lékař.
e) **prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.** (Poláková, 2010, s. 11-13)

Pedagogickým pracovníkem se může stát jen ten, kdo splňuje tyto předpoklady nezbytné pro pozdější výkon jeho funkce. Těmto předpokladům bychom měli rozumět jako opatření k tomu, aby se všemi klienty účastněných na výchovně-vzdělávacích procesech pracovali schopní pedagogičtí pracovníci.

Z druhé strany se však zamýšlíme nad otázkou, zdali nám splnění těchto předpokladů daných zákonem zaručí nejlepší pedagogické pracovníky.

Pokládáme za důležité si uvědomit, že získání kvalifikace a zároveň splnění všech předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka nám nezaručuje dokonalé pedagogické pracovníky. Ze svých zkušeností se domníváme, že se pedagogický pracovník zdokonaluje celou svoji letitou praxí. A jednou z možností, jak se zdokonalovat může být sebereflexe, které se věnujeme v následujících kapitolách.

2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ REFLEXE A SEBEREFLEXE

Ve druhé kapitole diplomové práce vymezujeme pojmy, které jsou stěžejní pro celou práci a to reflexe a sebereflexe, uvádíme rozdíly mezi nimi a také přibližujeme pojmy, které se sebereflexí souvisí.

2.1 Reflexe

Prvním pojmem, který definujeme, je reflexe. Na reflexi můžeme pohlížet ze dvou různých pohledů. Prvním z nich je psychologický, tím druhým je pedagogický. Psychologický pohled nabízí možnost podívat se zpět k minulosti činů a pedagogický pohled mimo jiné nabádá navíc k úvaze nad těmito činy.

2.1.1 Psychologický pohled

Nejčastěji se setkáváme s reflexí z pohledu psychologie, které se věnuje např. Jung, jehož cituje Daryl Sharp (2005, s. 139) ve své knize a reflexe podle něj znamená „ohyb zpět“. Jedná se o moment zastavení, sebeuvědomění, utvoření obrazu, zaujetí vnitřního postoje a vypořádání se s tím, na co nazíráme.

Podle Nezvalové (2000, s. 6-7) je „důležitým elementem reflexe schopnost podívat se zpět na svou minulost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k pozitivnímu vlastnímu růstu“, zde se plně shoduje s Jungem, přičemž dále doporučuje, aby byli pedagogičtí pracovníci vedeni k vytváření dovednosti procesu reflexe.

2.1.2 Pedagogický pohled

Z druhé strany je možno na reflexi pohlížet z pohledu pedagogiky. Hupková a Petlák (2004, s. 45) odvozují význam slova reflexe také z latiny, kde znamená „odraz světla, odrazovost, zrcadlení, ale také úvaha a uvažování“.

Ve vztahu k pedagogice proto autoři uvádí, že se reflexe váže především k uvažování. Reflektovat pak znamená uvažovat o tom, co se již odehrálo, popisovat, vysvětlovat a hodnotit své minulé konání. (Hupková, Petlák, 2004, s. 45)

Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci ve svém postoji k reflexi zohledňovali jak psychologický pohled, který je momentem zastavení a sebeuvědomění, tak

pedagogický pohled, díky kterému mohou hodnotit své minulé chování. Zároveň je také důležité nezapomínat odlišovat pojem reflexe od sebereflexe.

2.2 Sebereflexe

Sebereflexe je podle tří uvedených autorů rozhodující dovednost nejen pro pokračující vývoj v úspěšné odborné praxi, ale také k rozvíjení osobních kvalit, které jsou promítnuty i do osobního života jedince.

Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, v pedagogickém slovníku od Průchy (2009, s. 259) nalezneme definici sebereflexe jako obecně vědomé sebepoznávání či sebehodnocení, díky kterému si jedinec vytváří vztah k sobě samému, zamýšlí se sám nad sebou a dívá se zpět do minulosti na své skutky. Jedinec se snaží shrnout určitý úsek svého života nebo chování.

Ve své publikaci Švec (2002, s. 151) myšlenku o sebereflexi rozvíjí a tvrdí, že sebereflexe je vědomé sebepoznávání, sebeomezení a sebehodnocení, na jehož základě jedinec formuje vztah k sobě. Do obsahu sebereflexe je možno zahrnout uvědomování si vlastních myšlenek, názorů, pocitů, postojů, vztahu k sobě samému, vlastního chování, hodnocení, oceňování sebe sama atd., tyto aspekty Švec zahrnuje pod tzv. sebesystém, o kterém budeme pojednávat níže.

2.2.1 Sebereflexe v pedagogické praxi

Z pohledu pedagogického je sebereflexe dále popisována jako „proces, kterým pedagog vědomě analyzuje své zkušenosti, aby bylo dosaženo nového způsobu porozumění danému problému, nebo nalezen nový, alternativní způsob, jak jednat.“ (Danielová, Martínková, Vyleťal, 2015, s. 42)

V pedagogickém prostředí je důležité, abychom si uvědomili, že sebereflexe se netýká pouze vztahu pedagog a žák, ale všech elementů, které do jeho činnosti vstupují. Nad touto problematikou se zamýšlí Švec (2005, s. 78), který v souvislosti s pedagogickou praxí, mluví o sebereflexi jako zamýšlení se pedagoga nad jeho vlastním jednáním a jeho činy v interakci s klienty, nevyjímaje také rodiče a kolegy na pracovišti.

Sebereflexe tedy může být vnímána jako jednoduchý způsob, jak sáhnout hlouběji do svých pocitů, myšlenek, stylu práce a zjistit, proč něco nefungovalo optimálním způsobem, jak bychom si představovali.

Pedagogická sebereflexe je důležitým krokem k hledání nových a alternativních přístupů, pomocí kterých pedagog ovlivňuje své žáky. Jako pedagogičtí pracovníci bychom také měli respektovat veškeré aspekty vstupující do sebereflexe, jako jsou rodiče a kolegové.

2.3 Rozdíl mezi reflexí a sebereflexí v pedagogické praxi

Rozdíl mezi reflexí a sebereflexí není vždy zřetelný, objasňujeme zde proto rozdíly mezi těmito dvěma pojmy dle odborné literatury.

Hupková a Petlák (2004, s. 47) předkládají, že „reflexe má širší význam, znamená odraz sebe samého v pedagogické situaci, ale také přemýšlení o pedagogických situacích, které subjekt pozoruje."

Rozdíl mezi reflexí a sebereflexí pak spatřujeme v tom, že v rámci reflexe si pedagogický pracovník uvědomuje, že ve své činnosti nezvládl určitou pedagogickou situaci, a teprve až sebereflexí zjišťuje, že si neuvědomil veškeré okolnosti této situace, že nemá potřebné zkušenosti, znalosti jak k těmto situacím přistupovat, že jednal příliš emotivně apod. (Hupková, Petlák, 2004, s. 47)

Pacholík (2015) popisuje rozdíl mezi reflexí a sebereflexí jako postřehy pro zpětnou vazbu, která se vztahuje ke specifickým situacím. Tyto postřehy mohou vycházet z pedagogického pracovníka samotného, v tuto chvíli mluvíme o sebereflexi či z jeho okolí, v takovém případě se jedná o reflexi.

Z výše uvedeného vyplývá, že reflexe je prvním krokem k uvědomění si, že nastal určitý problém z pedagogovy strany (ať už toto uvědomění přinese pedagogovo okolí či on samotný), teprve až pomocí sebereflexe však nalezneme konkrétnější faktory, které k problému ze strany pedagoga přispěly.

Ať už se jedná o reflexi nebo sebereflexi „v obou případech je cíl zhodnotit sebe sama, posoudit dosavadní postupy a reakce uplatňované v rozličných (konkrétních

i obecně chápaných) pedagogických situacích, zamyslet se nad jejich vhodností a efektivitou a příp. zvážit jejich změnu, tedy promyslet strategie do budoucna.“ (Pacholík, 2015)

Nyní můžeme uvést, proč je tak jednoduché zaměnit pojem reflexe a sebereflexe – oba tyto jevy totiž zdánlivě vedou ke stejnému cíli a to hledání nových způsobu řešení pedagogických situací, pokud to minulé nebylo optimální.

Pro odbornost diplomové práce je však stále nutností tyto pojmy rozlišovat. I přesto, že z pedagogických zkušeností víme, že v praxi je důležitější vědět, jak podobnou situaci příště zvládnout lépe, nežli pojmosloví.

2.4 Sebesystém

Je dobré uvědomit si, že pojem sebereflexe není totéž jako sebepojetí, sebehodnocení, sebeprezentace a právě z důvodu možného zaměnění, uvádíme teoretické východisko k této problematice dle Švece a kol.

Podle Švece a kol. (2002, s. 151) zahrnujeme všechny aspekty sebereflexe pod pojem sebesystém, přičemž v sebesystému je možno vyčlenit několik složek. Tyto složky jsou pojmenovány jako sebepojetí, sebehodnocení a sebeprezentace.

- **Sebepojetí:** zde se setkáváme s představami jedince o sobě samém, proto může být tato složka označována také jako sebeobraz a je zahrnuta do kognitivní složky systému.
- **Sebehodnocení:** čili sebeocenění, které zahrnuje složku emotivní. Jedná se o jakékoliv hodnocení sebe sama, ať už je více či méně přiměřené.
- **Sebeprezentace:** poslední složka sebesystému označuje projev sebereflexe na úrovni jednání. (Švec a kol., 2002, s. 151)

Sebesystému jakožto součásti vlastního procesu vědomé sebereflexe se prozatím věnuje spíše psychologie (zejména kognitivní sociální psychologie). (Švec a kol., 2002, s. 154)

Problematika sebereflexe v pedagogice byla dlouhá léta zanedbávána a v poslední době se stává řešenou stále intenzivněji a to i přes zřejmou náročnost a nesnadnost orientovat se v jejím pojmosloví.

Můžeme se tak začít těšit na rozvoj pedagogických pracovníků i v oblasti sebereflektivních dovedností. Nejen pomocí sebereflektivních metod a technik, se kterými si každý pedagogický pracovník vystačí takřka sám, ale také na řadu nabízených kurzů a jiného vzdělávání v této oblasti, které pomalu přicházejí na trh.

3 SEBEREFLEXE PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

„Nedílnou a přirozenou součástí povolání pedagogického pracovníka je reflektování a hodnocení vlastní pedagogické práce.“ (Švec, 2002, s. 150)

Sebereflexe vlastního chování, prožitků, postojů, ale také poznání sebe sama, svých kvalit a možností to vše spadá pod pedagogickou sebereflexi, které by měl pedagogický pracovník věnovat pozornost.

Pedagogičtí pracovníci však mnohdy mohou vnímat sebereflexi jako snižování vlastního sebevědomí, proto ve třetí kapitole diplomové práce pojednáváme o tom, co obsahuje sebereflexe pedagogického pracovníka a k čemu by naopak neměla vést, dále uvádíme, co rozumíme pod pojmem profesionální sebereflexe, jaké jsou funkce sebereflexe, jak vypadá proces sebereflexe, definujeme sebereflektivní dovednost a kompetenci a na závěr vymezujeme podvědomou a systematickou sebereflexi.

3.1 Co se rozumí sebereflexí pedagogického pracovníka

Ať už mluvíme o začínajícím pedagogickém pracovníkovi anebo o pedagogickém pracovníkovi s praxí, oba dva by měli stále čerpat ze své činnosti poučení. Je pro ně podstatné, logické a efektivní, že si kladou otázky na příčiny, důvody a souvislosti jevů, které se staly, přemýšlí o nich a hledají možné varianty vlastního jednání. (Podlahová, 2004, s. 105)

„Při aplikaci takového přístupu se v současné době užívá poměrně nového termínu **sebereflexe.**“ (Podlahová, 2004, s. 105)

Autoři zabývající se sebereflexí se shodují, že sebereflexe pedagogického pracovníka by měla vést k jeho vlastnímu zamyšlení nad svým jednáním a výkonem a také k zamyšlení se nad tím, co pracovníka vedlo k tomu či onu jednání.

Švec (2005, s. 78) považuje sebereflexi pedagogických pracovníků za kritickou analýzu sebe sama, přičemž se pracovník ponoří jen sám do sebe a zahloubá se do svých myšlenek, přemýšlí nad svou prací. Aby byl pedagogický pracovník tohoto procesu schopen, vyžaduje se, aby byl k sobě upřímný a otevřený.

Co naopak není smyslem pedagogické sebereflexe, je hledání vlastních chyb a litování svých činů (Švec, 2005, s. 78), ale přirozený způsob konstruktivní kritiky vůči své práci. Rozhodně není nutné kvůli neúspěchům propadat panice a ničit si sebevědomí.

Přesto však platí, že chybami se člověk učí a neúspěch je to, co ho rozvíjí.

Anglický autor mnoha článků na vzdělávacím portále TeachTought Terry Heick (2015) ve svém článku zdůrazňuje sílu pedagogické sebereflexe, kdy považuje za nemožné oddělit ji od vzdělávacího či výchovného procesu, přirovnává ji k tlukotu srdce: *„Pedagogičtí pracovníci by sebereflexi měli chápat jako něco, co s námi má být v každém okamžiku jako tlukot srdce.“*

3.1.1 Profesionální sebereflexe

Ve chvíli, kdy přijme pedagogický pracovník sebereflexi jako přirozenou součást své pracovní činnosti, tak jako tlukot srdce, můžeme mluvit o profesionální sebereflexi, kterou je potřeba se dle Podlahové (2004, s. 106) naučit a teprve potom je zde možnost zvyšovat své pedagogické kompetence: „Ti, kteří toto umění zvládnou, budou postupovat v získávání zkušeností a ve zvyšování pedagogických kompetencí rychleji, než ti, kteří tak činit nebudou.„

Švec (2002, s. 152) charakterizuje **profesionální sebereflexi** jako zamýšlení se pedagogického pracovníka nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako jeho zpětné ohlédnutí za svou činností a jednáním s klienty, za svými myšlenkami, postoji i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám.

Profesionální sebereflexe je proto: „jakýmsi vnitřním dialogem, při němž si pedagogický pracovník uvědomuje svoje pedagogické myšlení, postoje, způsoby jednání s klienty, kolegy a rodiči.“ (Švec, 2002, s. 152)

V tomto dialogu si pedagogický pracovník klade sám sobě otázky, které jsou na čtyřech různých úrovních:

1. **Popisné** otázky si pedagogický pracovník klade o obsahu své činnosti, klientech, metodách, svých postojích, způsobech jednání v pedagogických

situacích, svých emocionálních prožitcích *(např.: Které postupy budou účinné? Jaký je můj vztah ke klientům? V čem postupují kolegové jinak? Proč se můj názor liší od jejich?)*.

2. **Hodnotící** otázky se týkají úvah o názorech, postojích a způsobech jednání *(např.: Dělám tohle dobře/špatně? Je realita jiná, než jsem předpokládal? Jsou/nejsou moje metody adekvátní a efektivní? Hodnotím klienta objektivně? Zachoval jsem se v této situaci správně, neměl jsem se raději zachovat jinak?)*.
3. **Kauzální** otázky směřují k odhalování příčiny a zdroje postojů, způsobu jednání, pedagogického myšlení *(např.: Proč jsem se tak rozhodl? Proč tento klient přitahuje neustále moji pozornost? Proč mi není tento klient sympatický?)*.
4. **Rozhodovací** otázky vedou ke změně postupů, způsobů jednání, názorů *(Např. Jak změním svůj postup? Jak se zachovám příště? Jak se rozhodnu v případě, že ...?*. (Podlahová, 2004, s. 106 – 107)

Díky zodpovídání si na tyto otázky se pedagogický pracovník naučí lépe popsat pedagogickou situaci, v níž se ocitl anebo se může v budoucnosti ocitnout, dokáže zhodnotit své postupy a postoje, změnit nepříznivé postoje klientů, změnit okolnosti bránící efektivní komunikaci, zvýšit kvalitu svého vzdělávacího a výchovného působení, zvýšit svoje sebevědomí a na závěr dojít k uspokojení z práce. (Podlahová, 2004, s. 107)

Nyní si všimněme, že sebereflexe se tedy netýká pouze pedagogického pracovníka samotného, ale také a především jeho vztahů s druhými lidmi – klienty, kolegy, rodiči klientů apod. Sebereflexe má vést k uvědomění si, jak tyto vztahy zlepšovat a činit je hodnotnějšími.

Základem sebereflexe pedagogického pracovníka je odpovídání na sebereflektivní otázky, které může vést k pochopení toho, co bylo, jak a proč se to dělo, může vést k úspěchu či zlepšení. Uvedené příklady sebereflektivních otázek mohou sloužit jako inspirace pro všechny pedagogické pracovníky.

Přijme-li pedagogický pracovník sebereflexi jako přirozenou součást své pracovní činnosti a adekvátně začne přizpůsobovat své chování k druhým a začnou-li pro něj dobré mezilidské vztahy představovat vysokou hodnotu, stane se tento pracovník citlivým k druhým, od kterých dokáže přijímat podněty a signály, které mu

vysílají. Pedagogická činnost se vyvaruje rutiny a naopak získá na hodnotě, dynamice a uspokojení z dobře odváděné práce.

3.2 Funkce sebereflexe

Sebereflexe plní hned několik funkcí, které nám ukazují, že je pedagogičtí pracovníci užívají k poznání sebe sama, ke zjištění zpětné vazby na svoji činnost, k rozvíjení budoucích pedagogických situací, k prevenci svého chování v budoucnosti, ale také ke vzpomínání na již uplynulé okamžiky.

Vašutová a Ježková (2015, s. 149) uvádí pět funkcí sebereflexe: *poznávací, zpětnovazební, rozvíjející, preventivní a relaxační*, jejichž bližší popis uvádíme z publikace kolektivu autorů Masarykovy univerzity v Brně:

- na prvním místě stojí **poznávací funkce,** která pedagogického pracovníka vede k uvědomění si toho, jaký je, jaké má problémy, jak je řeší a jestli je toto řešení kvalitní, tato funkce odkrývá také nová řešení pedagogických situací,
- na druhém místě se jedná o **zpětnovazební funkci,** prostřednictvím které pedagogický pracovník přijímá zpětnou vazbu na své zásahy od klientů, kolegů či rodičů,
- významná je také **funkce rozvíjející,** která poskytuje náměty k dalšímu sebezdokonalování,
- neopomenutelná je **preventivní funkce,** jejíž cílem je předvídat problémové pedagogické situace, připravit si pro ně řešení a tak se umět vyvarovat konfliktům,
- a konečně poslední **funkce relaxační,** která vede k reflektování pozitivních prožitků z pedagogických situací, které s sebou nesou příjemné prožitky, pocity smysluplnosti, uspokojení, radosti a uvolnění. (Fialová, Maňák, Strach, Šimoník, Šťáva, Švec, 1996, s. 78)

3.3 Proces sebereflexe

Při uplatňování sebereflexe v pedagogické praxi musíme také přihlížet na systematičnost procesu sebereflexe.

Na tomto místě proto uvádíme proces sebereflexe, který obsahuje několik klíčových fází, nejvíce se jim věnoval J. Smyth.

Vycházíme zde z rozčlenění a popisu již zmíněného autora, který proces sebereflexe dělí na čtyři fáze a jehož dělení uvádí ve své publikaci Švec (2005, s. 79):

„1. popisná fáze, která je zaměřena na vybavení výchovné situace; je navozena otázkami typu: *Co se přihodilo? Jak jsem v dané situaci reagoval? Jaká byla odezva žáků?*

2. informující fáze, směřující k bližšímu dešifrování výchovné situace; typické jsou pro ni např. otázky: *O co vlastně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Čím bylo moje chování v této situaci ovlivněno? Kteří žáci se v dané situaci angažovali a jak?*

3. konfrontační (interpretační) fáze, v níž se snažíme odhalit příčiny vzniku reflektované výchovné situace a volby způsobu jejího řešení, kdy vlastně hlouběji zkoumáme genezi této situace; opíráme se o otázky typu: *Proč k této situaci vlastně došlo? Kdo ji vyvolal? O co jsem se při řešení situace opíral? Jsem k řešení podobných situací připraven?*

4. fáze rekonstrukce řešení situace, která je orientována na hledání účinnějšího řešení výchovné situace; pomocnými impulsy jsou např. otázky: *Když již o této situaci toto vím, jak bych asi nyní mohl při jejím řešení postupovat? Jaké přístupy se nabízejí? Za jakých podmínek bych mohl tyto přístupy uplatnit? Co k jejich praktické realizaci potřebuji? (Např. Kontaktovat zkušenějšího kolegu a zeptat se na jeho názor? Nahlédnout do dostupné psychologické a pedagogické literatury?“*

Podle Smytha musíme respektovat postupnost těchto fází a mít stále na zřeteli to, čeho chceme v rámci sebereflexe dosáhnout, jedině tak můžeme postupovat systematicky a docílíme toho, o co usilujeme.

3.4 Sebereflektivní dovednost

Autoři zabývající se sebereflexí, pojednávají také o sebereflektivní dovednosti, kterou pedagogický pracovník může získat, zajímá-li se o oblast sebereflexe a uplatňuje-li sebereflexi ve svém pedagogickém působení.

Než vymezíme samotnou sebereflektivní dovednost, považujeme za důležité vymezit pojem dovednost obecně.

„Dovednost je vymezována jako učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.“ (Švec a kol., 2002, s. 152)

„Sebereflektivní dovednost pak můžeme chápat jako předpoklad adekvátní reflexe (tedy uvědomování si) a hodnocení vlastní činnosti, ale také vlastních osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů a emocí.“ (Švec a kol., 2002, s. 152)

Sebereflektivní dovednost lze považovat za první krok k rozvoji specifických didaktických dovedností, mezi něž budou patřit dovednosti:

- percipovat, popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání,
- klást si sebereflektivní otázky na tyto svoje způsoby jednání,
- nalézat na ně odpovědi,
- díky nalezeným odpovědím srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“,
- následně odhalovat pravé příčiny zjištěného stavu sledovaných jevů
- a na konec vyvozovat závěry pro své zdokonalování. (Švec a kol., 2002, s. 152)

Tak jako jakákoliv jiná dovednost se vytváří v procesu lidské činnosti, stejně tak se vytváří dovednost sebereflexe. Proces utváření a rozvoje sebereflektivních dovedností je možné zaznamenat v několika etapách.

Kyriacou (2012, s. 27) rozlišuje tři základní etapy procesu utváření a rozvoje sebereflektivních dovedností:

1. **kognitivní** (uvědomění si a dokonalé poznání dovednosti)
2. **praktická** (výcvik, procvičování sebereflexe)
3. **zpětnovazební** (etapa vedoucí k novému vstupu do etapy první)

Postupně se jedinec díky těmto etapám stává citlivější k podnětům, které k němu přichází a zlepšují se jeho rozlišovací schopnosti, utváří se proces uvědomělého záměrného rozvíjení sebereflektivních dovedností, který je ovšem podmíněn několika fakty. Uvádíme několik příkladů:

- „ ochota jedince zabývat se sám sebou jako objektem poznání,
- ochota a připravenost ke korekci vlastních postojů, názorů, myšlení, způsobu chování a jednání,
- osvojením si sebereflektivních technik,
- celkovou úrovní pozorovacích a rozlišovacích schopností,
- dostatečným množstvím a charakterem podnětů k sebereflexi.“ (Švec a kol., 2002, s. 153)

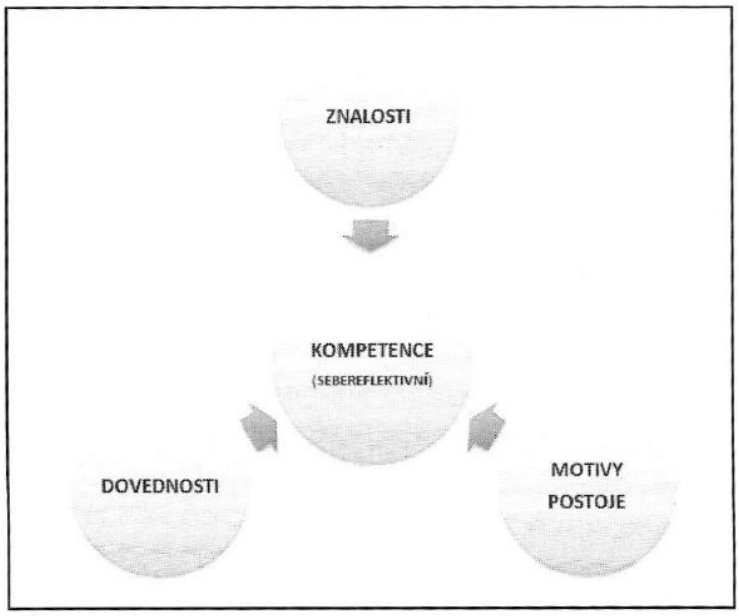
Schopnost sebereflexe bývá prvním krokem k osobnostně sociálnímu rozvoji jako podpory profesní kultivace, dochází k získání specificky profesních dovedností, které umožňují co možná nejúčinnější a nejefektivnější pracovní výkon. (Kolář, 2013, s. 19-21)

Nabude-li pedagogický pracovník těchto specificky profesních dovedností, získává tzv. sebereflektivní kompetenci.

3.5 Sebereflektivní kompetence

Na vyšší úrovni, než sebereflektivní dovednost stojí poté **sebereflektivní kompetence**, které se věnuje Řezáč (1997, s. 12 – 18), podle něj se již jedná „o kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů, projevujících se v prožívání a chování, ve vztahu k důsledkům aktivit orientovaných na jiné lidi, produktům společné činnosti a důsledkům vzájemných kontaktů s jinými lidmi za účelem optimalizace těchto aktivit a vztahů.“

Sebereflektivní kompetence zpravidla odpovídá složení všech kompetencí, viz. následující obrázek:



(Janišová, Křivánek, 2013, s. 189)

Avšak pro sebereflektivní kompetenci, na rozdíl od ostatních platí navíc několik následujících interpretací:

„Vzdělavatel by měl mít znalosti o sebereflektivních technikách, znalosti o zásadách psychohygieny a rovněž znalosti o úrovni svých profesních kompetencí. V oblasti dovedností by výše uvedené znalosti měl umět implementovat v praxi a také se zaměřit na průběžnou aplikaci introspekce a retrospekce a jejich analýzu. Dimenze motivů a postojů zahrnuje přesvědčení o významnosti sebereflexe pro osobnostně sociální rozvoj ve své profesi a hledání nástrojů tohoto rozvoje.“ (Danielová, Janderková, Hlaďo, Vyleťal, Horáčková, Kamanová, 2015, s. 83)

3.5.1 Metakompetence

Danielová, Janderková, Hlaďo, Vyleťal, Horáčková, Kamanová (2015, s. 83) předkládají také pojem metakompetence, který souvisí se sebereflektivní kompetencí a to tak, že v sobě zahrnuje dva aspekty zkušenosti:

1. Konkrétní postavení pedagoga v edukační situaci (kompetence se váže na edukační prostředí a jeho kontext).

2. Konkrétní kompetence vzdělavatele, které jsou pro edukační proces nezbytné (kompetence se váže k edukačnímu procesu).

V tomto smyslu poté můžeme narazit na označení sebereflektivní kompetence jako metakompetence a to proto, že sebereflektivní kompetence vede k efektivnímu rozvoji ostatních kompetencí pedagogického pracovníka. (Danielová, Janderková, Hlaďo, Vyleťal, Horáčková, Kamanová, 2015, s. 84)

Jako základní podmínku sebereflexe tak můžeme vyvodit zkušenost, respektive učení se zkušenosti. V odborné literatuře se můžeme setkat také s termíny jako zkušenostní učení, reflektivní učení či zkušenostně reflektivní učení. Všechny tyto pojmy nám označují „proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají.“ (Danielová, Janderková, Hlaďo, Vyleťal, Horáčková, Kamanová, 2015, s. 84)

3.6 Sebereflexe podvědomá a systematická

Jeden způsob, jak mohou pedagogičtí pracovníci uskutečňovat sebereflexi je podvědomě (intuitivně), druhý způsob je pomocí systematického procesu.

Podvědomá sebereflexe: jedná se o snadné porovnání aktuální a předchozí zkušenosti. Každý pedagogický pracovník má určitou normu nebo také představu o tom, jak obvykle jeho činnost s klienty vypadá. Při nové právě prožité situaci tak může tuto situaci porovnat s obvyklým stavem a získá základní hodnocení. (Pacholík, 2015)

Systematická sebereflexe: „vyžaduje již hlubší zamyšlení se, hledání vztahů a odkrývání souvislostí. Jedná se o pečlivou analýzu situace, postihnutí všech jejich charakteristik, posouzení chování pedagogického pracovníka k těmto charakteristikám, cílené a systematické hledání efektivnějších postupů“. (Pacholík, 2015)

K tomu, aby pedagogický pracovník mohl uskutečňovat sebereflexi, ať už intuitivní anebo systematicky řízenou může využívat řadu technik, které představíme v následující kapitole.

4 METODY A TECHNIKY SEBEREFLEXE

Pro naplnění funkcí sebereflexe se využívá řada metod a technik, kterým se věnujeme v následující kapitole.

Je však třeba podotknout, že pouhá teoretická znalost postupů těchto metod a technik, není postačující podmínkou pro jejich efektivní využití. Teprve po praktické zkušenosti rozvíjí pedagogický pracovník všechny potřebné dovednosti. (Pacholík, 2015)

Již jsme zmínili, že základem sebereflexe činnosti pedagogického pracovníka je kladení si sebereflektivních otázek. Odpovídání si na ně je možné prostřednictvím dostupných metod (technik).

Metody a techniky vedoucí k autodiagnostice pedagogického pracovníka je celá řada. V rámci práce uvádíme ty, které považujeme za nejčastěji využívané a efektivní.

4.1 Sebereflektivní deník

V pedagogické práci patří sebereflektivní deník za nejčastěji uváděný nástroj pro provádění sebereflexe. V sebereflektivním deníku pedagogický pracovník průběžně zaznamenává svoje poznatky, pocity a zkušenosti z rozmanitých pedagogických situací (zejména z řešení problémových pedagogických situací). (Fialová, Maňák, Strach, Šimoník, Šťáva, Švec, 1996, s. 80)

Pacholík (2015) považuje přínos deníku zejména pro začínající učitele, ale jeho smysluplnost mohou ocenit i zkušenější učitelé.

„Převedení myšlenkových obsahů do konkrétní podoby, psané podoby je výhodné hned z několika důvodů: především vyžaduje od pedagoga pojmenování situace a problémů. Pojmenování problému identifikuje konkrétní moment reflektované situace, což je nezbytným předpokladem pro další práci a hledání vhodnějšího řešení.“ (Pacholík, 2015)

Další výhodou deníku, na které se shodují Fialová a kol. (1996, s. 80) i Pacholík (2015) je, že se pedagogický pracovník může k pořízeným záznamům

opakovaně vracet a využít je s odstupem času, záznamy pak mohou být užitečné při řešení podobné situace, která byla v minulosti již řešena.

Možností, jak může pedagogický pracovník deník zpracovávat, je celá řada. Kyriacou (2004, s. 143) doporučuje za vhodné pořizovat záznamy do sebereflektivního deníku pravidelně, nejlépe po každé pedagogické činnosti nebo na konci pracovní doby.

4.2 Audio a video záznam

Za zajímavou techniku považuje Křeménková (2015) audio a video záznam, který je podle ní dobrým pomocníkem při analýze vlastní pedagogické činnosti, neboť se nám podaří zachytit danou situaci v celé její bohatosti. Pacholík (2015) také uvádí, že díky analýze audio a video záznamů dokážeme zaznamenat všechny verbální i neverbální charakteristiky interakce pedagogického pracovníka a klienta.

Zvláště při emočně či kognitivně vypjatých situacích lze ze záznamů získat cenné poznatky, ke kterým se můžeme vracet a analyzovat je v původní podobě. Tyto situace nejsou ovlivněné procesem zapomínání či zkreslení vzpomínek postoji a emocemi pedagogického pracovníka. (Pacholík, 2015)

Při využívání této metody musíme respektovat několik základních pravidel. Např. že záznamy mohou být pořizovány pouze s vědomým souhlasem všech zúčastněných (příp. jejich zákonných zástupců). (Křeménková, 2015)

Nahrávací zařízení může při činnosti pedagogického pracovníka však působit rušivě nejen na něj samotného, ale také na klienty. V tomto směru pak můžeme mluvit o omezení, které tato metoda sebereflexe přináší. (Pacholík, 2015) Mezi další námitky k využívání video a audio záznamů dle Křeménkové (2015) patří „obava z toho, jak bude daný pedagogický pracovník na záznamu působit a tedy nejistota ohledně vlastních schopností a kompetencí a zároveň také obava z toho, že záznam nebude autentický, protože vědomí toho, že je pedagogický pracovník nahráván/natáčen ovlivňuje konkrétní reakce zúčastněných.“

4.3 Sebeposuzovací škály

Další metodou sebereflexe jsou sebeposuzovací škály, které obvykle slouží pedagogickému pracovníkovi k sebeposouzení či posouzení jeho činnosti kolegy, nadřízenými, příp. klienty. (Pacholík, 2015)

4.4 Zpětná vazba od kolegů

Cenným zdrojem je také zpětná vazba od kolegů, jejíž nejčastější podobou je žádost o radu. „Pedagogický pracovník se běžně radí se svými kolegy, sděluje jim své zážitky a očekává jejich reakci. Tyto situace jsou běžnou, každodenní součástí interakcí mezi učiteli. Podmínkou je vztah vzájemné důvěry a respektu.“ (Pacholík, 2015)

4.5 Zpětná vazba od klientů

Při zpětné vazbě od klientů je důležité si uvědomit, že právě klient stojí v centru zájmu každého pedagogického pracovníka. Zpětná vazba klienta nemá být vnímána pedagogickým pracovníkem jako kritika jeho práce či snižování odbornosti. (Pacholík, 2015)

Pacholík (2015) také uvádí, že klient nemá pedagogické vzdělání, neorientuje se proto v pedagogických teoriích ani zásadách, je však citlivý na počínání pedagogického pracovníka, které má dopad na jeho osobu. Intuitivně pak hodnotí činnost pedagogického pracovníka a vysílá k němu mnohé podněty, které lze chápat jako zpětnovazební informace.

Pedagogický pracovník by měl být otevřen zjištěním různého druhu ze strany klientů, i těm, které nemusí být vždy příjemné. (Pacholík, 2015)

4.6 Hospitace a supervizní rozhovor

Proces hospitace se opírá o přímé pozorování práce pedagogického pracovníka jinou osobou. Zpravidla se jedná o nadřízeného, avšak užitečné údaje může přinést také pozorování kolegou. Zaměření hospitace může být různé, proto je důležité si stanovit cíle hospitace. Poněvadž hospitace může u pedagogického pracovníka vyvolávat nepříjemné prožitky jako je např. nervozita, obavy či nejistota, je vhodné hospitaci

provádět opakovaně a nevyvozovat po první hospitaci unáhlené závěry. Měli bychom mít na paměti, že je vždy třeba soudit situaci v celé šíři působících vlivů. (Pacholík, 2015)

Za nevhodnou formu sdělení závěru hospitace Pacholík (2015) považuje písemné vyrozumění, které pouze shrnuje kritické připomínky. Správnou formou by vždy měl být osobní rozhovor pedagogického pracovníka a hospitujícího, který směřuje k sebereflexi pedagogického pracovníka pomocí navádějících sebereflektujících otázek. Nezbytně důležité je, aby pedagogický pracovník chápal hospitaci jako příležitost ke zdokonalení své práce, nikoli jako kritiku nadřízeným. S tímto cílem musí ovšem k hospitaci přistupovat také hospitující osoba.

V předchozí části textu byly představeny vybrané metody a techniky sebereflexe, které mohou být pedagogickému pracovníkovi nápomocny při jeho zdokonalování.

I zkušený pedagogický pracovník s mnohaletou praxí se dostává stále do nových obtížných situací, při kterých si uvědomuje, že nezvolil právě ideální cestu. Ovšem značné množství metod a technik sebereflexe, mu mohou pomoci v měnících se podmínkách práce s dětmi a mládeží i celé společnosti tuto ideální cestu najít. Jde vlastně o nekončící proces rozvoje pedagogických dovedností. (Pacholík, 2015)

4.7 Využití výsledků sebereflexe

Podle Fialová a kol. (1996, s. 80) je využití výsledků sebereflexe důležité jak pro začínající pedagogické pracovníky, tak pro zkušenější pedagogické pracovníky. U začínajícího pedagogického pracovníka je sebereflexe nástrojem uspořádávání, hodnocení a zobecňování pedagogických zkušeností i východiskem případné korekce jejich pedagogické činnosti. U zkušenějšího pedagogického pracovníka k tomuto využití sebereflexe přistupuje také „prevence“, která brání sklouznutí do pedagogické „rutiny“.

Výsledky sebereflexe umožňují pedagogickému pracovníkovi:

- „**předcházet problémovým (náročnějším) pedagogickým situacím** nebo se připravit na jejich adekvátnější řešení,
- **potvrdit účinnost** jeho pedagogických postupů,
- **korigovat méně účinné postupy** řešení pedagogických situací,
- **zdokonalit** jeho pedagogické postupy,
- **orientovat** svoje sebevzdělávání potřebným směrem (na osvojení žádoucích pedagogických i psychologických poznatků)“ (Fialová, Maňák, Strach, Šimoník, Šťáva, Švec, 1996, s. 80-81)

Uplatňování metod a technik sebereflexe tedy hraje specifickou roli ve zdokonalování pedagogického pracovníka, teprve potom sebereflexe totiž vede ke změnám v jeho pedagogické činnosti. Což také podotýká Nehyba (2014, s. 37) podle kterého způsob jakým lidé reflektují, ovlivňuje kvalitu jejich profesního vývoje.

Sebereflexe je proto zdrojem autoregulace této činnosti, při níž dochází ke změnám pracovníkových pedagogických zkušeností, vědomostí a dovedností, postojů i jeho pojetí pedagogické činnosti.

Jedině ten pedagogický pracovník, který má rozvinutou schopnost a dovednost sebereflexe si může před sebe vytyčovat přiměřené, ale zároveň náročné cíle svého dalšího pedagogického počínání.

Jak významné je potom uplatňování sebereflexe v pedagogické praxi uvádíme v následující kapitole.

5 VÝZNAM SEBEREFLEXE V PEDAGOGICKÉ PRAXI

Křeménková (2015, s. 5) uvádí, že význam sebereflexe lze spatřovat ve zdánlivě prosté věci a to „*Být v aktuálním okamžiku a za daných podmínek dobrým pedagogem a mít z toho radost.“*

V následující kapitole však osvětlujeme význam sebereflexe v širších pojetích, která nám ukazují, že význam sebereflexe spočívá také např. ve zdokonalování profesních či osobních kvalit pedagogického pracovníka.

5.1 Rozvoj profesní identity

Sebereflexe rozvíjí každého člověka v rámci jeho profesní identity, ne jinak je tomu také u pedagogických pracovníků. Můžeme ji vyjádřit příměrem anglických vět I am – I can – I do. „Osobnost vzdělavatele (*I am*) se promítá do edukační činnosti (*I do*) ve všech ohledech a je součástí všech jeho kompetencí (*I can*), za které nese odpovědnost. Právě odpovědnost iniciuje sebereflektivní konání.“ (Danielová, Janderková, Hlaďo, Vyleťal, Horáčková, Kamanová, 2015, s. 42)

Z výše uvedeného pak vyplývá, že sebereflektivní kompetence umožňuje zastřešovat ostatní kompetence pedagogického pracovníka a tak se stává nástrojem pro rozvoj profesní identity.

5.2 Ostatní aspekty významu sebereflexe

Kromě toho, že jedním z důležitých významů sebereflexe je vytváření a zdokonalování sebereflektivní dovednosti (viz. kap. 3.4) a také sebereflektivní kompetence (viz. kap. 3.5), tak další důležitost sebereflexe můžeme spatřovat v aspektech, které uvádí Křeménková (2015, s. 4):

- „předcházet složitějším a problémovým pedagogickým situacím, případně se na ně lépe připravit,
- ověřit účinnost vlastních pedagogických postupů a činností,
- korigovat ty, které jsou při řešení pedagogických situací méně účinné,
- zdokonalit, nebo rozšířit konkrétní pedagogické postupy,

- orientovat vlastní rozvoj (ať již osobnostní, nebo profesní) žádoucím směrem (např. získání, zdokonalení konkrétních vhodných pedagogických a psychologických poznatků),
- efektivněji nakládat s vlastními osobnostními i profesními možnostmi (i limity),
- lépe se orientovat v tom, co se v rámci pedagogické situace odehrává,
- vhodněji pracovat s vlastními časovými možnostmi (tzv. time management),
- a adekvátněji využívat možnosti duševní hygieny.“

Z jiného pohledu se na význam sebereflexe v pedagogické praxi dívají američtí pedagogičtí pracovníci, kteří každoročně pracují s dětmi a mládeží na letních kempech, přičemž na sebereflexi kladou důraz z následujících důvodů:

- sebereflexe umožňuje poučit se z chyb, které nastaly a tak můžeme čerpat zkušenosti z jedné situace do druhé - pokud nebudeme uvažovat nad našimi chybami, jsme odsouzeni k jejich opakování,
- díky sebereflexi máme radost a umíme slavit úspěchy,
- sebereflexe pomáhá najít oblasti pro změnu a zlepšení naší činnosti, rozvíjí nové perspektivy a nápady,
- odpovídá efektivně novým výzvám a
- objevuje příležitosti a potřeby pomáhat ostatním. (Camp EDMO, 2016 a Leo Babauta, 2007)

5.3 Osobnostně sociální rozvoj

Za další význam sebereflexe uvádí Kolář (2013, s. 19-21), že schopnost sebereflexe bývá prvním krokem k osobnostně sociálnímu rozvoji, který zajisté souvisí s utvářením profesní kultivace. Dochází k získání specificky profesních dovedností, které umožňují *„co možná nejúčinnější a nejefektivnější pracovní výkon“*, v tomto ohledu můžeme tedy mluvit o dalším významu, který s sebou sebereflexe pedagogickému pracovníkovi přináší.

5.4 Sebereflexe jako prevence

V neposlední řadě je jedním z významů sebereflexe pedagogických pracovníků také předcházení syndromu vyhoření a syndromu pomáhajících. Můžeme tedy mluvit o tom, že sebereflexe má preventivní charakter.

5.4.1 Syndrom vyhoření

Autorka článku *„Sebereflexe a péče o sebe jako prevence syndromu vyhoření“* Martina Kosová (2008, s. 224) v časopise Psychoterapie uvádí, jak je důležité pečovat o sebe sama pomocí sebereflexe, ať už se jedná o pracovní život či osobní život, které spolu mnohdy úzce souvisí. Pomocí kladení si sebereflektivních otázek se nám může podařit přijmout přítomnost tady a teď a také naplnění života. Můžeme si uvědomit, čeho chceme pro svůj osobní život dosáhnout, co nás přetěžuje a co nás posléze i vyčerpává.

Abychom kvůli práci netrpěli syndromem vyhoření, potřebujeme sebereflexi, která vede k péči o vlastní život.

5.4.2 Syndrom pomáhajících

Do jisté míry můžeme u pedagogických pracovníků také mluvit o syndromu pomáhajících, který se může vyskytnout v řadě zaměstnání, především pak ale tam, kde je nutné být denně s lidmi.

„Syndrom pomocníka tkví v neschopnosti projevit vlastní city a potřeby, která se stala součástí osobnostní struktury.“ (Schmidbauer, 2008, s. 16)

Pomáhající si nepřipouští vlastní bezmoc a snaží se vystupovat v roli, která mu vyhovuje – schovává se za ochotného a prospěšného druhým.

Na obranu syndromu pomáhajících nám opět může posloužit sebereflexe vlastní činnosti.

V páté kapitole jsme uvedli výčet důležitosti sebereflexe v pedagogické praxi. Sebereflexe umožňuje sbírat, zaznamenávat a analyzovat všechno, co se stalo při našem pedagogickém působení, z toho vyplývá, že významnou se stává právě proto, aby

v případě potřeby vedla ke zlepšení našich pedagogických strategií, ale také k rozvoji profesní identity, sebereflektivní dovednosti, sebereflektivní kompetence, k osobnostně sociálnímu rozvoji a v neposlední řadě má také preventivní charakter proti syndromu vyhoření či syndromu pomáhajících.

6 KURZY SEBEREFLEXE, VZDĚLÁVÁNÍ V SEBEREFLEXI

Má-li pedagogický pracovník zájem o své vzdělávání v oblasti sebereflexe, může využít široké nabídky nabízených kurzů, které jsou konány pod záštitou nejrůznějších organizací. Druhou možností je poté návštěva tzv. sebezkušenostních terapeutických skupin, jejichž cílem je porozumění vlastních vzorců chování k sobě samému, ale také k druhým.

6.1 Kurzy sebereflexe

6.1.1 Společnost Podané ruce

V nabídce kurzů společnosti Podané ruce se čas od času objeví kurz zaměřený na sebereflexi, jehož cílem je účastníka naučit zvládat emoce u sebe samého a také svých klientů. Metody použité v kurzu rozvíjí schopnosti sebereflexe, sebepoznávání, empatie a také sebeovládání. Po absolvování kurzu je účastník schopen v zátěžových situacích lépe reagovat. (Coufalová, 2012)

Nenajde-li pedagogický pracovník kurz sebereflexe v aktuální nabídce, může si jej nechat připravit profesionálním týmem od společnosti Podaných rukou. Odborníci z oblasti pomáhajících profesí jsou schopni připravit kurz na míru dle potřeb zadavatele. (Společnost Podané ruce, 2017)

Tuto příležitost mohou využít vedoucí pedagogičtí pracovníci jako možnost vzdělávání pro své zaměstnance, kdy si nechají vytvořit kurz na klíč.

6.1.2 Charita Česká republika

Taktéž v nabídce kurzů neziskové humanitární organizace Charita Česká republika můžeme nalézt kurzy věnující se sebereflexi, práci se stresem a potřebné psychohygieně. I přesto, že se kurz věnuje více psychohygieně, seznámíme se zde také se sebereflexí a jejím místem v životě. (Charita ČR, 2016)

Pomocí internetu, sociálních sítí atd. je samozřejmě možnost nalézt mnoho dalších pestrých nabídek ve vzdělávání se v sebereflexi.

6.2 Sebezkušenostní terapeutické skupiny

V rámci výcviku sebereflexe může také pedagogický pracovník projít sebezkušenostní skupinou. Jedná se o psychoterapeutický výcvik, ve kterém účastník získá náhled na své chování díky řadě informací souvisejících s jeho osobností. Jedinečným způsobem je mu také umožněno setkat se s příběhy ostatních účastníků. (Géringová, 2011, s. 52)

Je však nutno poznamenat dvě věci:

- žádný výcvik není schopen nahradit vlastní sebereflektující práci pedagogického pracovníka, pouze pro ni vytváří vhodné podmínky,
- léčivý účinek sebereflexe si může člověk samozřejmě osvojit i bez účasti na výcviku. (Géringová, 2011, s. 53)

Stejně tak jako kurzy sebereflexe, tak i velké množství sebezkušenostních terapeutických skupin je nabízeno na internetu a pedagogický pracovník si do nich může podat přihlášku.

I přesto, že nabídka dostupných možností ve vzdělávání se v sebereflexi se jeví spíše jako vzdělávání v osobnostním rozvoji a ne přímo zaměřené na pedagogickou praxi, domníváme se, že mají tyto kurzy své místo v životě pedagogického pracovníka, u kterého je žádoucí, aby byl v prvé řadě schopen zvládnout své emoce, uvědomoval si své chyby a limity, ale také kvality a schopnosti při práci s lidmi.

A jak již bylo zmíněno výše, není-li pedagogický pracovník spokojen s nabídkou sebereflektivních kurzů, má možnost nechat si vytvořit kurz na míru.

7 VÝZKUM[1]

Sedmou kapitolou představujeme analýzou dat získaných od respondentů smíšený výzkum a popisujeme jednotlivé kroky, kterými jsme postupovali při realizaci našeho šetření.

Výzkum se týká pedagogické sebereflexe a pohledu pedagogických pracovníků na toto téma. Zabýváme se také znalostí pedagogických pracovníků ohledně tohoto tématu a jejich postoji k samotnému vykonávání sebereflexe či vzdělávání se v ní.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu závěrečné práce je zjistit, co si pedagogičtí pracovníci představují pod pojmem pedagogická sebereflexe a na jaká rizika narážejí při jejím uskutečňování.

7.2 Popis výzkumu

Výzkum byl realizován od listopadu 2016, kdy byly vytvořeny a rozeslány on-line dotazníky, do února 2017, kdy byla ukončena možnost odpovědět na dotazník, a data jsme začali zpracovávat.

Před vlastním výzkumem byla provedena pilotáž, která nám umožnila odstranit nedostatky ve formulaci otázek a také nabízených možnostech v dotazníku. Poté byly zadány vlastní dotazníky.

Uvedené příklady odpovědí respondentů jsou přepsány kurzívou, s pravopisnými či gramatickými chybami tak, jak je v našem šetření respondenti uvedli.

[1] Popisné texty výzkumu se mohou shodovat s bakalářskou prací (BEČKOVÁ, Barbora, 2015. *Netholismus u dětí a mládeže v souvislosti s jejich volným časem a rodinou*) a seminární prací vypracovanou během našeho studia (BEČKOVÁ, Barbora, 2016. *Postoje studentů třetího ročníku bakalářského studia na oboru sociální pedagogika v Brně – Masarykova univerzita*).

7.2.1 Metody získávání dat

Sběr dat probíhal za pomocí dotazníkového šetření. Gavora (2008, s. 122) vymezuje dotazník jako způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. „Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chráska, 2007, s. 163)

V našem šetření byl dotazník rozesílán pouze elektronicky a jednalo se o zcela anonymní formu sběru dat.

7.2.2 Vzorek výzkumu

Celkem se výzkumu zúčastnilo 202 respondentů různých věkových kategorií.

Výběr respondentů byl náhodný s jediným pravidlem, dotazník byl určen pouze pro pedagogické pracovníky.

7.3 Zdůvodnění metodologického postupu

Zvolením tématu jsme si zároveň zvolili i způsob jeho zpracování a tím byl smíšený výzkum.

Hendl definuje smíšený výzkum jako: „obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie.“ (Hendl, 2008, s. 58)

Výzkum je uskutečněn na základě **smíšeného modelu**, který je definován jako využívání kvalitativního a kvantitativního výzkumu uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. (Hendl, 2008, s. 58)

Náš zjednodušený třífázový model výzkumného procesu měl následující strukturu:

1. určení výzkumných otázek (kvalitativní výzkum),
2. shromáždění dat (kvantitativní výzkum),
3. analýza dat (kvalitativní výzkum).

7.4 Stanovení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka

Jsou nějaké překážky, kvůli kterým mají pedagogičtí pracovníci obavy uskutečňovat sebereflexi?

Dílčí výzkumné otázky (DVO)

DVO 1 Co si pedagogičtí pracovníci představují pod pojmem sebereflexe?

DVO 2 Dokážou pedagogičtí pracovníci vystihnout podstatu sebereflexe?

DVO 3 Jaké obavy se objevují u respondentů v souvislosti se sebereflexí?

7.5 Popis současného stavu bádání

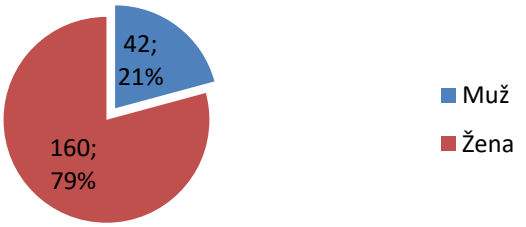
Problematiku sebereflexe považujeme za doposud málo probádanou. V našem šetření se nám nepodařilo nalézt žádné vědecky podložené výzkumy v této oblasti.

7.6 Popisná statistika

V rámci popisné statistiky uvádíme analýzu získaných dat z dotazníku, který obsahoval čtrnáct následujících otázek.

1. **Pohlaví:**

První položka v dotazníku zjišťovala poměr žen a můžu, kteří se výzkumu zúčastnili. Celkem se výzkumu zúčastnilo 202 respondentů, přičemž z nichž bylo 79% žen a 21% poté tvořili muži.



Graf č. 1

2. Váš věk:

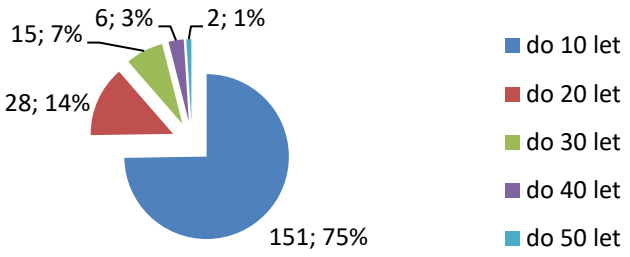
Tabulka č. 1 ukazuje rozložení respondentů dle věku. Nejpočetnější věkovou kategorií ve výzkumu jsou respondenti ve věku do 30 let. Následuje věková kategorie do 40 let věku. Na třetím místě je poté kategorie do 50 let. Mezi nejméně početné kategorie pak patří respondenti ve věku do 60 let, do 20 let a nad 60 let.

Věk	Četnost	%
do 20 let	12	6
do 30 let	108	53
do 40 let	44	22
do 50 let	20	10
do 60 let	14	7
nad 60 let	4	2
Celkem	**202**	**100**

Tabulka č. 1

3. Délka Vaší praxe v oblasti pedagogického pracovníka?

Třetí otázka byla zaměřena na délku praxe respondentů v oblasti pedagogického pracovníka. Z grafu vyplývá, že 75% respondentů vykonává praxi pedagogického pracovníka do 10 let, druhou nejčastější odpovědí byl výkon praxe do 20 let, 7% byla zastoupena kategorie výkonu praxe do 30 let, 3% respondentů jsou v praxi do 40 let a pouze 1% respondentů vykonává svoji pozici do 50 let.

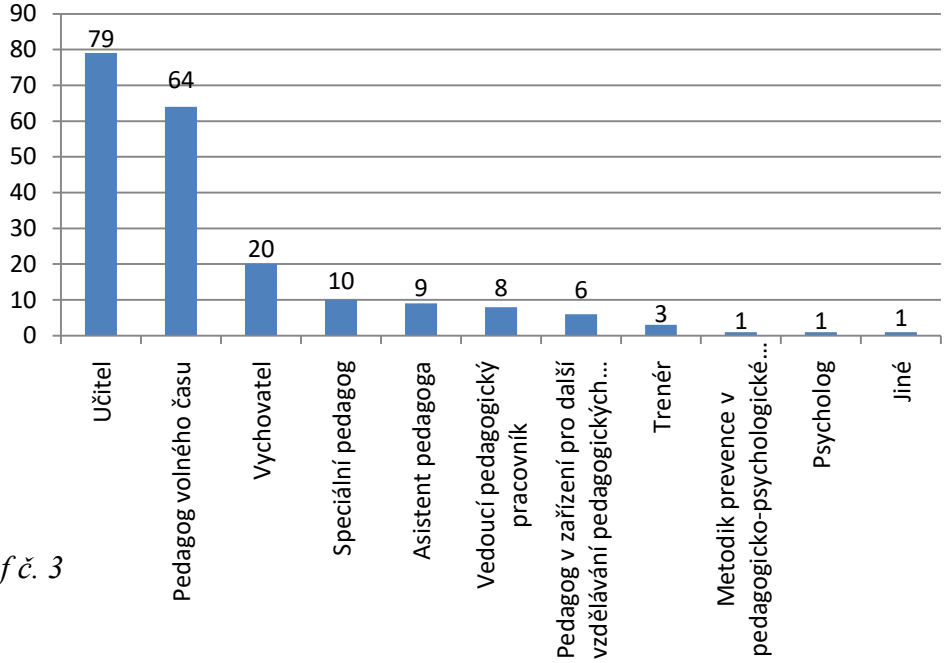


Graf č. 2

4. Pedagogická pozice, na které uskutečňujete svoji profesi:

V následující otázce respondenti označovali, jakým pedagogickým pracovníkem jsou. Výzkumu se zúčastnilo nejvíce učitelů a pedagogů volného času.

Pouze jeden respondent využil nabízené možnosti „jiné“ a označil se jako sociální pedagog.



Graf č. 3

5. Co si představujete pod pojmem pedagogická sebereflexe?

K popisu otázky č. pět jsme využili metodu vytváření trsů. Ve sloupci položky jsme uvedli nejčastější výroky respondentů, které byly zařazeny do obecných kategorií – trsů.

Odpovědi v prvních dvou trsech (sebereflexe, rozvoj) považujeme za ty, které vystihují podstatu sebereflexe. Zbývající trsy, do jisté míry se sebereflexí jistě také souvisí, nicméně nejsou odpovědí, která koresponduje s odbornou literaturou pro charakteristiku sebereflexe. Z důvodu velmi častých odpovědí, které nalézáme v ostatních trsech, považujeme však za důležité uvést i tyto.

TRSY	POLOŽKY
Sebereflexe	Ohlédnutí za svou pedagogickou činností a zvážení toho, co (ne) fungovalo a co případně změnit do budoucna.
	Vlastní otevřená a konstruktivní vědomá zpětná vazba směrem k sobě samému a své činnosti.
	Pohled zpět, hodnocení minulosti, bilancování, pochopení událostí, možnost udělat budoucnost lepší.
	Kladení si sebereflektivních otázek.
	Znát a uvědomovat si své schopnosti a možnosti
	Uvědomění si sebe sama a vnímání sebe sama.
	Schopnost vidět své slabiny a ochota k tomu měnit je.
	Prostředek učení se, osobnostního a profesionálního rozvoje.
	Zaznamenávání pokroků.
Rozvoj	Rozvoj sebe sama.
	Snaha o další rozvoj v pedagogické činnosti.
	Profesní rozvoj.
Sebehodnocení	Sebehodnocení.
	Hodnocení sebe sama.
	Zpětné sebehodnocení.
Hodnocení práce	Hodnocení mé pedagogické činnosti.
	Hodnocení vlastního působení tak, že se při tom sám něco naučím.
	Hodnocení zdali bylo dosaženo vytyčených cílů.
	Hodnocení pedagoga žáky a rodiči.
Reflexe	Reflexe mého pedagogického působení.
	Reflektovat svoje zkušenosti v nabité praxi.
	Reflexe toho jak učím, jaký jsem.
	Reflexe k mému přístupu ke klientům.
	Ohlédnutí za tím, co jsem klienty dokázal naučit, s čím jsem jim dokázal pomoci.

Zpětná vazba	Zpětná vazba na svoji pedagogickou činnost.
	Vlastní zpětná vazba.
	Zpětná vazba pedagogického pracovníka nad výkonem, efektivností a způsobem jeho práce.
	Typ zpětné vazby zaměřené sám na sebe na určité téma.
Kritika	Kritické hodnocení sebe sama.
	Kritické zhodnocení své pedagogické práce.

Tabulka č. 2

Sebereflexe

Do prvního trsu byla zařazena tvrzení, která vystihují podstatu sebereflexe. Respondenti správně uváděli, že se jedná o vlastní ohlédnutí za svou pedagogickou činností, která ovšem nekončí vědomím o sobě samém a vykonané činnosti, ale má přesah do budoucnosti v podobě posunutí se dál v nápravě vlastní chyby, otevření se ke změně, ale také v komunikaci s kolegy, rodiči či klienty.

Rozvoj

Pod pojmem pedagogická sebereflexe si respondenti vybaví rozvoj nejen profesní, ale také osobní.

Sebehodnocení

Třetím trsem prezentujeme výpovědi respondentů, kteří charakterizují sebereflexi jako sebehodnocení, se kterým bývá sebereflexe velmi často zaměňována.

Hodnocení práce

Pedagogická sebereflexe je respondenty vnímána velmi často jako hodnocení práce: *„Zhodnocení mého pedagogického působení, způsob jakým učím, metody, které využívám, efektivita mojí výuky apod.“ „Schopnost hodnotit svoji práci.“ „ Hodnocení mého působení v daném zařízení.“ „Pravidelné hodnocení své činnosti.“* aj.

Reflexe

Další trs byl nazván reflexe. V odpovědích respondenti uváděli přímo pojem „reflexe“. Můžeme soudit, že respondenti nevnímají žádný rozdíl mezi pojmy reflexe, sebereflexe a také zpětnou vazbou, která tvoří předposlední trs.

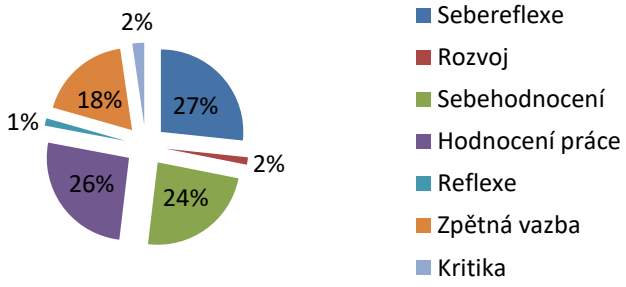
Zpětná vazba

S pojmem pedagogická sebereflexe byla také často zaměňována zpětná vazba, která bohužel také není přesným významem pedagogické sebereflexe.

Kritika

Pedagogická sebereflexe byla mnohými respondenty vnímána negativně, a proto uváděli, že si pod tímto pojmem především vybaví hlavně kritické hodnocení sebe sama a své práce.

Pro přehlednost také uvádíme procentuální rozložení jednotlivých trsů v ot. č. 5.

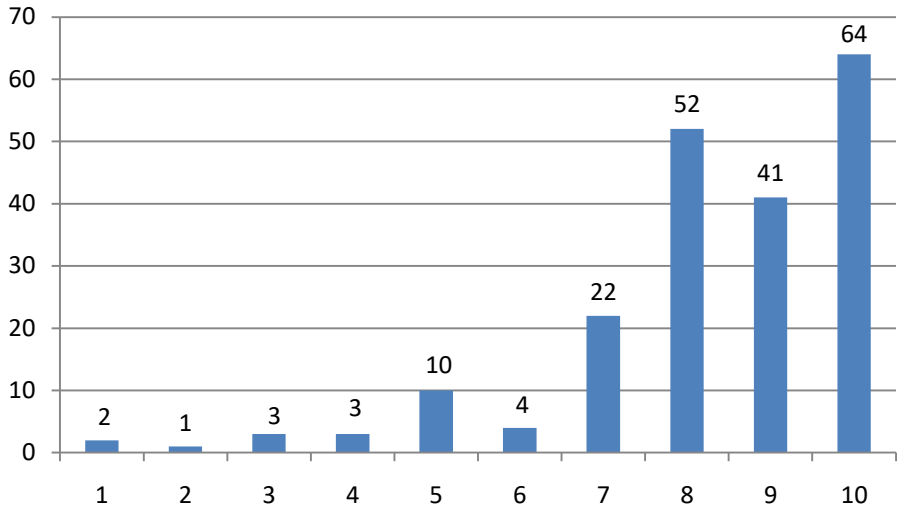


Graf č. 4

6. Je pro Vás sebereflexe důležitá?

V šesté položce dotazníku měli respondenti za úkol na škále hodnot 1 – 10 označit důležitost sebereflexe pro svoji práci. Hodnota 1 označovala stupeň „absolutně nevýznamná“, hodnota 10 označovala opačný stupeň a to „velmi významná“.

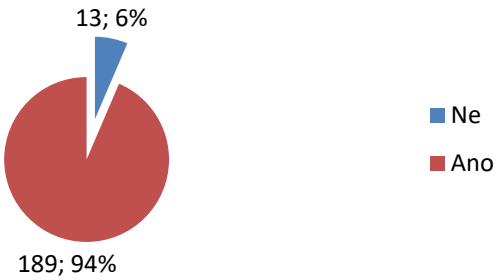
Z uvedených informací je zřejmé, že více než polovina respondentů se pohybuje na škále hodnot, kdy považují sebereflexi ve své práci jako významnou.



Graf č. 5

7. Věnujete se v práci sebereflexi své činnosti?

Sedmou otázkou byli respondenti rozděleni pro další zkoumání do dvou skupin. První skupina sčítá respondenty, kteří se věnují sebereflexi své činnosti, jedná se o 189 respondentů, tedy 94%. Ve druhé skupině je poté 13 respondentů, tedy 6%, kteří sebereflexi své činnosti nevěnuji pozornost.



Graf č. 6

8. Jak často uskutečňujete sebereflexi?

Následující odpovědi respondentů se týkají četnosti uskutečňování sebereflexe v činnosti pedagogického pracovníka. V polootevřené otázce jsme zjistili toto pořadí:

Pořadí	Odpověď	Četnost	%
1	Po každé své činnosti	89	44
2	Jednou za týden	47	23
3	Když nastane problém	32	16
4	1x za měsíc	12	6
5	Nepravidelně	8	4
6	Po půl roce	6	3
7	Neuskutečňuji	5	2
8	Denně	3	2
Celkem		**202**	**100**

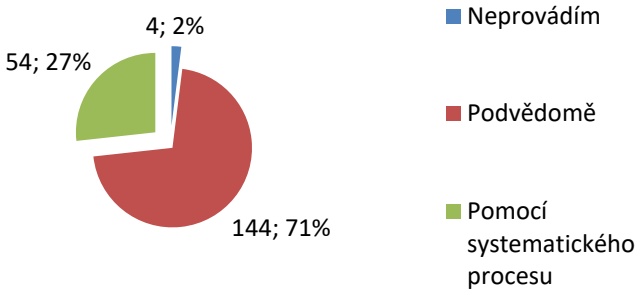
Tabulka č. 3

Nabízenou možnost „ f) Na konci školního roku“ v dotazníku nezvolil žádný z respondentů. Naopak 11 respondentů využilo možnost uvést svoji vlastní odpověď. Jedná se o odpověď nepravidelně (celkem 8 respondentů) a denně (celkem 3 respondenti). První v pořadí, s celkem 44%, se stala odpověď, že pedagogičtí pracovníci využívají sebereflexi po každé své činnosti, poslední je pak 2% četnost u odpovědí, že sebereflexe nebývá uskutečňována vůbec anebo naopak denně.

9. Jakým způsobem provádíte sebereflexi?

V rámci této položky jsme v dotazníku zjišťovali, zdali respondenti sebereflexi provádějí podvědomě anebo pomocí systematického procesu. Více než dvě třetiny, přesně 71%, uvedla, že podvědomě. 27% respondentů uskutečňuje sebereflexi pomocí systematického procesu. Zbylé 2% (4 respondenti) uvedli, že sebereflexi neprovádí. Toto zjištění ovšem logicky nekoresponduje s ot. č. 7, kde 13 respondentů uvedlo, že sebereflexi ve své činnosti nevěnují čas, dalo by se tedy očekávat, že se stejným počtem se setkáme na tomto místě.

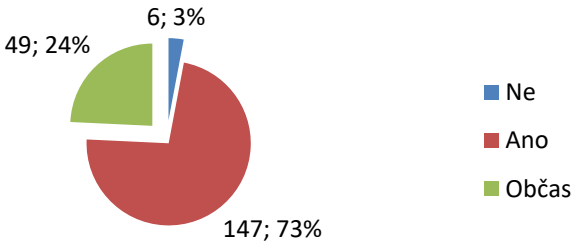
Tato nesrovnalost zřejmě vznikla na základě špatně nastavené otázky č. 7 a 9 v našem dotazníku.



Graf č. 7

10. Využíváte výsledky Vaší sebereflexe ve své pedagogické praxi?

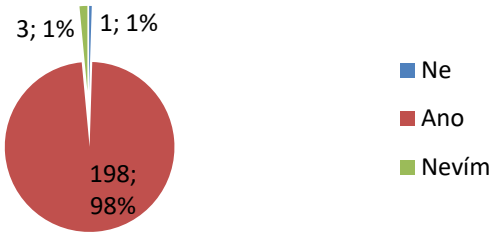
Při zodpovídání otázky č. 10, měli respondenti zvolit ze tří nabízených možností. 73% respondentů uvedlo, že využívá výsledky sebereflexe, kterou uskutečňují, celých 24% výsledky užije občas a nakonec pouze 3% respondentů nesoustředí svoji pozornost na výsledky sebereflexe.



Graf č. 8

11. Může provádění sebereflexe zvyšovat kvalitu vykonávané činnosti?

Vyhodnocením této položky byl zjištěn stav o mínění respondentů ohledně problematiky, zdali může sebereflexe zvyšovat kvalitu vykonávané činnosti. Ze všech oslovených respondentů, 98% považuje sebereflexi za užitečný nástroj pro zdokonalování své činnosti. Po 1% se respondenti domnívají, že sebereflexe nezvyšuje kvalitu vykonávané činnosti anebo netuší.



Graf č. 9

12. Vnímáte nějaká rizika spojená se sebereflexí? Pokud ano, jaká?

Pro popis dvanácté otázky byla opět zvolena metoda vytváření trsů.

TRSY	POLOŽKY
Pokles sebevědomí	Snížení sebevědomí.
	Člověk má někdy problém ohodnotit sám sebe, může to vést k podceňování.
	Přílišná sebekritika, která vede k poklesu sebevědomí.
Vysoké sebevědomí	Člověk se přeceňuje.
	Příliš dobré výsledky sebereflexe způsobí vysoké sebevědomí a pracovník se dál nemá potřebu vzdělávat.
Subjektivita sebereflexe	Neobjektivnost.
	Jedná se pouze o můj náhled na věc, chybí zde pohled z druhé strany.
	Snaha vidět se lepším.
	Možnost zabarvení emocemi, náladou.
	Člověk k sobě nemusí být upřímný, nedokáže si přiznat své chyby, neúspěch či nedokonalost.
	Člověku může chybět náhled, může nějakou situaci vnímat zkresleně.
	Můj vlastní pohled a hodnocení nemusí odpovídat realitě.
	Omezené možnosti nových řešení, pracuji jen s tím, co vím já.
Přehnané nároky	Sebereflexe může vést až k přespřílišným požadavkům na sebe, které nemůže zvládnout.

	Přehnaná snaha mít všechno perfektní.
	Zaplavení neustálým kontrolováním a vyhodnocováním své práce.
Syndrom vyhoření	Přehnaná kritika může být spouštěčem syndromu vyhoření.
	Pedagogický pracovník se může zaměřovat pouze na negativní stránky, nechválí se, to vše přispívá k syndromu vyhoření.
	Přílišné zaobírání se sebou samým do hloubky, může vést k syndromu vyhoření.
	Nechuť dělat něco dál.
Frustrace	Možnost frustrace, pokud se daná situace dlouhodobě nemění k lepšímu.
	Nedostatek odstupu a odpočinku, neustálé vracení se k problémům.
	Demotivace.
	Deprese, stres.
	Zklamání ze své práce, i když se mohu sebevíce snažit.
Čas	Přílišná sebereflexe může být ztrátou času.
	Důkladnou sebereflexi nelze stíhat.
	Časová náročnost.
	Zabřednutí do sebereflexe může ubírat čas a tak se nestíhá další práce.
Špatný výsledek sebereflexe	Špatně zhodnotím situaci.
	Na základě špatně vyhodnocené situace kladu nepřiměřené či nereálné cíle.
	Dojdu ke špatným závěrům.
	Nekonstruktivní kritika.
Rizika žádná neexistují	Ne.
	Sebereflexe je vždy k prospěchu.
	Pokud je člověk připravený na sebereflexi, žádné riziko nehrozí.
	Nevím.

Tabulka č. 4

Pokles sebevědomí

Jako nejčastější riziko spojené se sebereflexí respondenti uváděli pokles čili snižování sebevědomí. Přílišná kritičnost v sebereflexi totiž může vést ke snížení sebevědomí, to vše je závislé na tom, aby jedinec uměl sebereflexi uskutečňovat správně, není-li tomu tak, může sklouznout k sebezpytování, které uzavírá cestu před novými postupy a přístupy. Respondenti také uváděli, že by pedagogický pracovník

neměl nezdary brát jako selhání a prohru, ale naopak jako výzvu udělat něco lépe, čímž by nedocházelo k poklesu sebevědomí, ale jisté naději a především konstruktivní kritice.

Vysoké sebevědomí

Kromě poklesu sebevědomí uváděli respondenti také často opak a to nabytí vysokého sebevědomí, které může způsobit nezájem pedagogického pracovníka o další vzdělávání.

Subjektivita sebereflexe

Neobjektivnost sebereflexe vytváří další trs. Respondenti se domnívají, že sebereflexe vede pouze k jednostrannému pohledu, subjektivnímu náhledu na vzniklý problém, který může být zabarven emocemi, náladou apod. *„Pedagogický pracovník k sobě nemusí být vždy 100% upřímný, nedokáže si přiznat chyby, někdy je dokonce nevidí a může svádět vinu na ostatní.“* Z toho důvodu je dobré prokonzultovat svoji sebereflexi např. s kolegou, který se na problém podívá zase z jiného úhlu pohledu, a vyvarujeme se zkreslení situace.

Přehnané nároky

Tento trs do jisté míry souvisí s trsem prvním (pokles sebevědomí). Velká sebekritika totiž může vést k přehnaným nárokům na sebe, k úzkosti a snaze mít všechno perfektní. Požadavky, které si na sebe pak pedagogický pracovník klade, často pak není schopen zvládnout.

Syndrom vyhoření

Za zajímavé považujeme také vnímané riziko syndromu vyhoření, které může být se sebereflexí spojeno. *„Přehnaná kritika; nechuť cokoliv dělat dál; člověk si bere věci více než je zdrávo; pedagogický pracovník se nechválí, zaměřuje se pouze na negativní stránky.“* To vše může vést k syndromu vyhoření.

Frustrace

Frustrace by zajisté mohla být uvedená jako jeden z aspektů syndromu vyhoření, nicméně považujeme za důležité věnovat se ji zvlášť, pro její specifické projevy, které

respondenti uváděli. Jedná se hlavně o demotivaci, zklamání ze své práce i přesto, že se pedagogický pracovník snaží dělat věci lépe, psychické problémy jako je stres a deprese, ale také nedostatek odpočinku či pokud v dané situaci nevidíme pokrok vpřed.

Čas

V tomto trsu jsou zahrnuty odpovědi respondentů, kteří uváděli tvrzení typu: *„Přílišná sebereflexe může být ztrátou času.“ „Příliš důkladnou sebereflexi nelze stíhat.“ Sebereflexe vyžaduje velkou časovou náročnost, poté se nestíhá dělat další práce.“ „Neustálá schopnost přemýšlení nad sebou samým může odpoutávat od procesu.“ „Sebereflexe zabírá čas a tak ji mnohdy odkládám na později – čímž se ztrácí kvalita.“ „Přesto, že některé věci si člověk pobere podvědomě, ostatní si zapisuji, ale nedokážu se k nim vrátit hned, třeba až za půl roku zpětně.“ „Trávit hodiny sebehodnocením nevidím příliš efektivní.“*

Špatný výsledek sebereflexe

Na základě špatně zhodnocené situace, udělá pedagogický pracovník nepatřičná opatření, ke kterým ho dovedla sebereflexe. Špatný výsledek sebereflexe vzniklý nevšímáním si všech okolností, nesprávné provádění sebereflexe, nepřiměřené či nereálné cíle. To vše může zapříčinit špatný výsledek sebereflexe, který respondenti uváděli jako další riziko provádění sebereflexe.

Rizika žádná neexistují

Z posledního trsu je nám jasné, že mnoho respondentů netuší či dokonce uvádí, že žádná rizika spojená se sebereflexí neexistují.

13. Znáte nějaké metody sebereflexe? Pokud ano, jaké?

Otevřenou otázkou jsme zjišťovali, zdali mají pedagogičtí pracovníci přehled o metodách sebereflexe.

Mnoho respondentů neumělo metodu pojmenovat, tak se ji pokusili alespoň popsat, na základě odborné literatury jsme pak vyhodnotili, o kterou metodu se jedná a zařadili do naší popisné statistiky.

Při zpracování této otázky, jsme se často také setkali s uváděním metod hodnocení výuky, strategické analýzy či zpětné vazby na činnost a vztahy respondenta se svými klienty (např. SWOT analýza, myšlenková mapa, ankety, diskuse, sociometrie, zpětná vazba, diskuze, srovnávací metody), tyto odpovědi nepovažujeme za správné a dle odborné literatury ani jako oficiální metody sebereflexe, proto nebyly zařazeny do našeho popisu.

Nejčastější odpovědi metod sebereflexe, které nalezneme v odborné literatuře, byly:

1. Zpětná vazba od kolegů
2. Zpětná vazba od klientů
3. Sebereflektivní deník
4. Hospitace
5. Audio a video záznam

Mezi odpověďmi respondentů tedy najdeme téměř všechny nejčastěji uváděné metody sebereflexe v odborné literatuře. Pouze metodu sebeposuzovacích škál neuvedl ani jediný respondent. Supervizní rozhovor také nebyl uveden, namísto něho jsme se setkali pouze s odpovědí „**rozhovor**“, u nějž se nemůžeme domnívat, zdali se jednalo o supervizní.

Častokrát se také objevovala odpověď vedení **profesního portfolia**, které není typickou metodou sebereflexe a setkáme se s ním proto poměrně málo. Považujeme však tuto odpověď uvést rozhodně za zajímavou a pro sebereflexi důležitou.

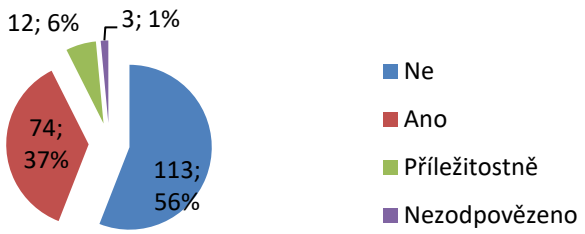
Profesní portfolio umožňuje sebehodnocení a hodnocení pedagogických pracovníků a odhaluje jejich silné a slabé stránky, ale také samozřejmě oblasti ke zlepšení. Slouží jako součást podpory a profesního rozvoje pedagogických pracovníků a naplňování jejich profesních potřeb. (NUOV, 2012)

Sebereflektivní otázky, které sice nepatří mezi metody sebereflexe, ale jsou základem sebereflexe pedagogického pracovníka, byly také uváděny mezi odpověďmi respondentů.

14. Zajímáte se o oblast sebereflexe, případně snažíte se v této oblasti vzdělávat?

Položka č. 14 byla otevřená otázka, ve které respondenti měli uvést vlastní postoj k sebereflexi. Mezi nejčastějšími odpověďmi jsme nalézali, že se nezajímají o oblast sebereflexe a ani se v této oblasti nesnaží vzdělávat a to z důvodu chybějícího času, nemají příležitost ve svém okolí navštěvovat kurzy sebereflexe anebo, že si pedagogický pracovník vystačí sám se svými vlastními postupy. Celkem tímto způsobem zodpovědělo otázku 56% respondentů. 35% respondentů se zajímá o oblast sebereflexe a snaží se v ní vzdělávat pomocí četby odborných časopisů a článků. Někteří však opět uvedli jako problém, že není bohužel čas se tímto tématem zabývat do hloubky.

Pod kategorii příležitostně byly zařazeny odpovědi respondentů typu občas, trochu, příležitostně, jak kdy, když je čas, nepravidelně, atd. Celkem tuto skupinu tvoří 6% respondentů. Poslední 1% respondentů tuto otázku nezodpovědělo.



Graf č. 10

7.7 Analýza dat

Při analýze prvních otázek dotazníku (ot. 1 – 4), vyvstal popis tzv. typického respondenta pro naše šetření. Jedná se o popis respondenta, jenž se v našem dotazníku objevoval nejčastěji. Zbytek analýzy dat se následně proto odvíjí od specifik, které u tohoto typického respondenta lze předpokládat, a na základě toho budeme také odvíjet celé naše kódování dat.

Typickým respondentem tedy byla žena ve věku do 30 let, jejíž praxe nepřesahovala 10 let a pracuje na pozici pedagogického pracovníka jako učitel.

Po nalezení našeho typického respondenta lze v následujícím hledání vztahů v šetření předpokládat, že respondenti doposud nemuseli mít během svého profesního, ale také studijního života možnost setkat se se sebereflexí v jejím pravém slova smyslu. Sebereflexe totiž nepatří mezi vyučované předměty na školách a studenti (později pedagogičtí pracovníci) nejsou tedy vedeni k rozvíjení svých kvalit pomocí jejích technik a metod.

Absolvent pedagogického oboru se nejprve věnuje ve své získané práci mnoha novým povinnostem a často mu v tomto období již nezbývá čas na zlepšování své práce právě pomocí sebereflexe, ve které by se sice rád vzdělával, ale bohužel na to nemá čas, proto ji ze svého profesního rozvoje vypustí úplně. *„Není čas se jí zabývat do hloubky.“ „Nemám na to čas.“*

Budou-li se pedagogičtí pracovníci setkávat s termínem sebereflexe, jejím významem a hodnotou již při svém studiu, lze se domnívat, že se jejich znalosti a zájem ohledně tématu sebereflexe stanou daleko vyšší, nežli nyní. Pouze 29 % respondentů vystihlo podstatu sebereflexe, na kterou jsme se dotazovali.

Před uskutečněním samotného šetření bylo našim předpokladem, že více jak polovina respondentů bude schopna vyjádřit podstatu sebereflexe. Tento předpoklad se nepotvrdil. Na základě vyhodnocení ot. č. 5 jsme zjistili, že 71% respondentů si pod pojmem sebereflexe vybaví jiný typ hodnocení, než pravý význam sebereflexe ve skutečnosti je.

V tuto chvíli proto musíme podotknout, že 6. - 11. otázka dotazníku se nestává relevantní k sebereflexi. Lze se domnívat, že dotazník respondenti sice zodpověděli, ale v mylné představě. Jejich výpovědi se nevztahují přímo k sebereflexi, ale k jiným typům hodnocení jejich práce jako je např. zpětná vazba a sebehodnocení, které si pod sebereflexí sic představí, ale ve skutečnosti se o sebereflexi nejedná.

Je patřičné na tomto místě tedy uvést alespoň pozitivní zprávu vyplývající z analýzy otázek č. 6 - 11, že více jak polovina respondentů považuje určitý typ hodnocení činnosti ve své práci za důležitý. Ať už se jedná či nejedná o sebereflexi. Následně proto také věnují čas tomuto typu hodnocení práce po každé činnosti či minimálně jednou za týden. Což se stává v našem šetření kladným předpokladem pro rozvoj mladých pedagogických pracovníků, jež jsou našimi typickými respondenty. Tyto výsledky vypovídají o tom, že respondenti mají určitý vztah k hodnocení své práce.

Téměř všichni respondenti provádí určitým způsobem hodnocení své činnosti, což bezpochyby považujeme za uspokojující výsledky, které nám dávají jasně najevo, že pedagogičtí pracovníci mají tendence nad svým pedagogickým působením přemýšlet, poté své poznatky aplikovat do budoucnosti a tak postupně zlepšovat svoji pracovní praxi. Ať už pedagogičtí pracovníci dávají přednost hodnocení podvědomému nebo systematickému, důležité je, je v této činnosti podporovat, protože jakékoliv hodnocení nepochybně může zvyšovat kvalitu vykonávané činnosti, jak nám také potvrdilo 98% respondentů.

V otázkách týkajících se metod a technik sebereflexe měli respondenti již přehled, ačkoliv se jejich předešlé výpovědi vztahovaly spíše k hodnocení obecnému.

V uskutečňování sebereflexe není pedagogický pracovník vždy sám, mnoho technik a metod sebereflexe, ve kterých mají respondenti přehled, jak již bylo řečeno, je realizováno za pomocí druhé osoby, proto záměrně uvádíme, že je důležité pedagogické pracovníky v sebereflexi podporovat – ze strany nadřízených, zkušenějších kolegů atp.

I přesto, že pedagogičtí pracovníci nedokážou zcela přesně techniky a metody sebereflexe nazvat, je z jejich odpovědí čitelné, že je v různých modifikacích znají, uvědomují si je a dávají jim prostor ve svém působení a rozvoji. Tento fakt

nepovažujeme za nikterak znepokojující, daleko důležitější je, že jsou tyto metody a techniky v jejich praxi uskutečňovány, nežli to, zda znají jejich přesný název.

- *„Neznám konkrétní názvy, myslím že záleží především na formě; snad vnitřní rozhovor, vedení deníku, audio/video-blog apod.“*
- *„Zpětné vybavení si pedag. situací a rozbor z vícero úhlů pohledu.“*
- *„znám principy, ale neznám přesné názvy :-)“*

Na základě neochoty respondentů učit se něčemu novému *„Vystačím si se svými postupy sám.“* a především neznalosti sebereflexe a tím se přidružujícím pocitem obav ze sebereflexe, se ve výpovědích respondentů objevovalo velké množství rizik, které respondenti v souvislosti se sebereflexí vnímají. Tento výsledek považujeme za alarmující.

Respondenti uvedli mnoho rizik, o kterých dokonce ani odborná literatura nepojednává, a tento fakt považujeme za důležitý, je třeba mluvit i o rizicích sebereflexe, jedině tak připravíme pedagogické pracovníky na všechny možné stránky, které s sebou sebereflexe přináší a snížíme zajisté jejich obavy.

Nutné je ale upozornit na to, že uvedená rizika nastávají v případě nekvalitně prováděné sebereflexe, nepochopení jejího významu, cíle a špatně zvolených či uskutečňovaných technik sebereflexe. Toto tvrzení však nemá být argumentem, že o rizicích sebereflexe není potřeba mluvit. Naopak, výsledky našeho šetření jasně ukazují, že tato potřeba zde je.

Mezi nejčastější uváděné riziko patřilo snížení sebevědomí, jenž rozhodně nemá být významem sebereflexe, stejně tak nemá být naopak ani nabývání vysokého sebevědomí smyslem sebereflexe. Každý pedagogický pracovník musí sebereflexi chápat jako konstruktivní kritiku svého vlastního přístupu k pedagogické činnosti. Při sebereflexi by se tedy nemělo objevovat podhodnocování, ani nadhodnocování osobnosti pedagoga. Konstruktivním myšlením musí pedagogický pracovník nahlížet na sebereflexi nejen z důvodu výše dvou nejčastěji zmíněných rizik, ale také z obav nastání frustrace, vytvoření si přehnaných nároků na svou osobnost, kdy mohou tyto fakty vést až k syndromu vyhoření. Chce-li pedagogický pracovník využívat sebereflektivních cest, měl by mít určitý předpoklad umění zdravého uvažování o sobě samém a své

práci. Tohoto uvažování se může naučit při absolvování nejrůznějších kurzů a vzdělávání v sebereflexi, o kterém pojednáváme v teoretické části práce. Riziko špatných výsledků sebereflexe, lze eliminovat neustálým zkoušením a učením se chybou. Žádný učený z nebe nespadl, proto by pedagogičtí pracovníci měli vědět, že neúspěch může být začátkem pro něco nového.

Obavám z rizika subjektivity sebereflexe se lze vyhnout při uskutečňování metod a technik sebereflexe, do kterých vstupuje další osoba, jedná se např. o zpětnou vazbu od kolegů, zpětnou vazbu od klientů či hospitaci spojenou se supervizím rozhovorem.

Čas je nepřítelem snad každého pedagogického pracovníka, není tedy divu, že se objevoval i mezi vnímanými riziky spojovány se sebereflexí. Aby učitelé, jenž byli našimi typickými respondenty, mohli vykonávat sebereflexi, musela by mít časový prostor během jejich pracovní doby. Toto rozhodnutí, zda pro sebereflexi vymezit časový prostor v učitelově pracovní době či ne, je však postavené na rozhodnutí nadřízených a jejich postoji k sebereflexi.

7.8 Závěry z výzkumu

7.8.1 Výsledky

Cílovou skupinou pro sběr dat představovala skupina pedagogických pracovníků, kteří aktivně vykonávají své povolání. Než začalo samotné výzkumné šetření, byla stanovena hlavní výzkumná otázka s dílčími výzkumnými otázkami, díky kterým se nám podařilo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku.

Hlavní výzkumná otázka zněla *„Jsou nějaké překážky, kvůli kterým mají pedagogičtí pracovníci obavy uskutečňovat sebereflexi?*

Odpovědí na tuto otázku je, že určité překážky v cestě uskutečňování sebereflexe jsou. Jedná se o množství rizik, které pedagogičtí pracovníci se sebereflexí vnímají. Obavy, které se zde v pohledu na sebereflexi vyskytují, pramení z neznalosti sebereflexe pedagogickými pracovníky. Tyto překážky jsou pro respondenty natolik

silným a negativním faktorem, že se při svém rozhodování zda sebereflexi uskutečňovat anebo neuskutečňovat, zvolí cestu neprovádění sebereflexe ve své pedagogické praxi.

Dílčí výzkumné otázky (DVO)

DVO 1 *Co si pedagogičtí pracovníci představují pod pojmem sebereflexe?*

Pedagogičtí pracovníci si pod pojmem sebereflexe vybaví pravý význam sebereflexe, což je porozumění danému problému a nalezení optimálního způsobu jak situaci řešit do budoucna a rozvoj se sebereflexí související. Mezi dalšími představami se objevuje hodnocení práce, zpětná vazba, sebehodnocení, reflexe a kritika.

DVO 2 *Dokážou pedagogičtí pracovníci vystihnout podstatu sebereflexe?*

Na základě DVO 1 bylo v našem šetření vyhodnoceno, že pedagogičtí pracovníci nedokážou vystihnout podstatu sebereflexe. Skoro ¾ respondentů má o sebereflexi mylnou představu a pod sebereflexi zahrnují hodnocení práce, zpětnou vazbu, sebehodnocení, reflexi a dokonce také sebereflexi vnímají pouze jako kritiku své činnosti.

DVO 3 *Jaké obavy se objevují u respondentů v souvislosti se sebereflexí?*

Můžeme předpokládat, že obavy, které se objevují u respondentů se sebereflexí, vznikají na základě její neznalosti, která vychází z DVO 2. Mezi nejčastější obavy patří rizika, která s sebou sebereflexe může přinášet. Jedná se o pokles sebevědomí nebo naopak vysoké sebevědomí, dalším rizikem je subjektivita sebereflexe, kde se může jednat o snahu vidět se lepším, sebereflexe může dle respondentů vést až k přehnaným nárokům na sebe sama, které jedinec není schopen zvládnout, demotivace, stres, nechuť mohou být spouštěčem k dalšímu vnímanému riziku sebereflexe a to syndromu vyhoření či frustraci, čas hraje v životě respondentů nepochybně velkou roli, z hlediska našeho výzkumu se jedná o mínění, že důkladnou sebereflexi není možné během pracovní náplně stíhat a tak se jí jedinec nevěnuje vůbec a nebo se jí věnuje tzv. jen na půl, tento styl však může přinést špatný výsledek sebereflexe, který byl uváděn také jako jedna z obav respondentů v souvislosti se sebereflexí.

7.8.2 Shrnutí výzkumu

Na základě výzkumu byly zjištěny překážky a obavy, které si pedagogičtí pracovníci spojují se sebereflexí ve své praxi. V závěrečném shrnutí výzkumu proto uvádím několik podnětů k zamyšlení, které vyvstaly na povrch a zároveň možnosti, jak by bylo možné za určitých podmínek tyto podněty řešit.

Jako nejpalčivější fakt celé problematiky sebereflexe vnímáme její neznalost ze strany pedagogických pracovníků. To vše je pravděpodobně způsobeno, že se s ní nemají možnost podrobněji setkat během svého výkonu pedagogické činnosti, natož pak během studia. Začlenění sebereflexe do vzdělávání pedagogického pracovníka již na vysoké škole by mohlo být cestou k tomu, jak seznámit pedagogy se sebereflexí a eliminovat tak jejich obavy a připadající rizika, která mohou bránit v uskutečňování sebereflexe v pedagogické praxi. Jako další možné řešení této problematiky bychom zajisté mohli uvést podporu sebereflexe ze strany zaměstnavatele. Jedno řešení je, aby zaměstnavatel motivoval a nabízel k absolvování kurzy, semináře atd. o sebereflexi a v lepším případě tyto semináře i finančně podporoval. Ideálem by poté samozřejmě bylo, kdyby pedagogickému pracovníkovi byl vyčleněn čas pro provádění sebereflexe během jeho pracovní doby a to ať už kurz o sebereflexi absolvuje či ne. Uvědomujeme si, že možnost začlenění času výhradně pro sebereflexi v náplni práce pedagogického pracovníka je z mnoha důvodů velice obtížné, ovšem jedná se o podnět k zamyšlení vedoucích pracovníků, zdali je tato možnost alespoň částečně reálná.

Uvedená rizika respondenty, lze eliminovat opět tím, že se o sebereflexi bude více mezi pedagogickými pracovníky mluvit, více se s ní budou seznamovat, učit se jejím technikám a zkoušet ji.

Na závěr našeho shrnutí výsledků výzkumu, považujeme za důležité říci, že rozhodně není správnou cestou pedagogickým pracovníkům sebereflexi přikazovat či jakkoliv jinak vnucovat. Namísto toho, aby sebereflexe byla vnímána jako pozitivní věc pro pedagogickou praxi, pak bude přesným opakem – pedagogičtí pracovníci mohou dojít do fáze příčení se a odporu k sebereflexi.

Stejně tak jako má každý pedagogický pracovník svůj osobitý styl a přístup k práci, může být stejně vyhovující či nevyhovující cesta k hodnocení jeho práce právě

pomocí sebereflexe. I přesto, že považujeme sebereflexi za přínosný nástroj hodnocení pedagogické činnosti, zastáváme úsudek, že si každý pedagogický pracovník má najít způsob hodnocení své práce tak, jako by mu měl být šitý na míru. Toto mínění konec konců opět vychází z našich výsledků, že téměř všichni respondenti nějakým způsobem svoji práci hodnotí a to je jistě základ, na kterém se dá stavět.

Závěr práce

Diplomová práce popisuje sebereflexi v kontextu pedagogických pracovníků. Jedná se o téma, jemuž není z našeho pohledu v pedagogické praxi věnováno příliš mnoho pozornosti.

Podle Švece a kol. (2002, s. 168) patří sebereflexe mezi významné pedagogické dovednosti. „Pokud chce kdokoli něco dělat lépe, musí umět zhodnotit svoji dosavadní činnost, své zkušenosti, musí přemýšlet o příčinách úspěchů a neúspěchů."

Mít přehled o tématu sebereflexe vidíme jako důležité téma pro všechny pracovníky pracujícími s lidmi, obzvláště pak ty, kteří pracují v pedagogické sféře. Naše diplomová práce má za cíl, přinést informace o sebereflexi nejen všem pedagogickým pracovníkům, ale také široké veřejnosti. Naše poznatky mohou zajisté ve své praxi využít.

Z důvodu stále větších požadavků na pedagogické pracovníky, ale také z důvodu měnící se klientely, se kterou pedagogové pracují, by měl každý tento pedagogický pracovník zvyšovat zájem o sebereflexi své činnosti. Sebereflexe se totiž netýká pouze samotného pedagogického pracovníka v rámci otevřenosti k sobě samému, ale vztahuje se také k druhým lidem.

Sebereflexi je nutné v práci pedagogického pracovníka brát jako možnost, která napomáhá sebepoznání, uvědomění si svých silných stránek, ale také přijmutí slabých stránek. Důležité je vnímat sebereflexi jako něco, co pedagogického pracovníka učí zlepšovat a zdokonalovat vlastní schopnosti a dovednosti a zároveň přiznat si také nedokonalosti. Sebereflexe má vést k důvěře ve vlastní schopnosti, nikoliv jako prostředek k tomu, aby jedinec poukazoval na vlastní selhání a získal si tak nedůvěru k realizaci vlastních pedagogických činností. (Křeménková, 2015, s. 4 – 5)

Pouze pedagogický pracovník sám rozhoduje, jaký typ hodnocení je v jeho činnosti žádoucí. Sebereflexe je však považována za typ hodnocení, které pomáhá účelně řešit vzniklé problémy do budoucna a její přidanou hodnotou je, že zároveň formuje i samotného pedagogického pracovníka.

Seznam literatury

Knižní zdroje

DANIELOVÁ, Lenka; HLAĎO, Petr; HORÁČKOVÁ, Marie; JANDERKOVÁ, Dita, KAMANOVÁ, Lenka a VYLEŤAL, Pavel, 2015. *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního pojetí vzdělávání.* 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 304 s. ISBN 978-80-7509-256-4.

DANIELOVÁ, Lenka; MARTÍNKOVÁ, Ivona a VYLEŤAL, Petr, 2015. *Rozšiřující témata k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 154 s. ISBN 978-80-7509-260-1.

FIALOVÁ, Hana; MAŇÁK, Josef; STRACH, Jiří; ŠIMONÍK, Oldřich; ŠŤÁVA, Jan a ŠVEC, Vlastimil, 1996. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, ISBN 80-210-2798-3.

GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu.* 4. rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GÉRINGOVÁ, Jirka, 2011. Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. Vyd. 1. Praha: Triton, 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HEND, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 408 s. ISBN 978-80-262-0019-6.

HUPKOVÁ, Marianna; PETLÁK, Erich, 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa.* Vydavatelstvo IRIS, ISBN 80-89018-77-7.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠOVÁ, Dana a KŘIVÁNEK, Mirko, 2013. *Velká kniha o řízení firmy: Praktické postupy pro úspěšný rozvoj.* Praha: Grada, 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.

KOLÁŘ, Jan, 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* 3. vyd. Brno: MU, 260 s. ISBN 978-80-210-6297-9.

KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 2. Vyd. Praha: Portál, 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 4. vyd. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

NEHYBA, Jan, 2014. Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak. 1. vyd., Brno: MU, 120 s. ISBN 978-80-210-6489-8.

NEZVALOVÁ, Danuše; 2000. *Reflexe v negraduální přípravě učitele.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 65 s. ISBN 80-244-0208-4.

Pedagogická orientace, 1997. K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. Řezáč, Jaroslav. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, č. 4.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: TRITON, s.r.o., 212 s. ISBN 80-7254-474-8.

POLÁKOVÁ, Hana, 2010. *Zákon o pedagogických pracovnících a předpisy související s výkladem.* 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta s.r.o. 183 s. ISBN 978-80-903823-2-9.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník.* 4. akt. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník.* 6. akt. vyd. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PSYCHOTERAPIE, 2008. Praxe – inspirace – konfrontace. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, číslo 3-4. ISSN 1802-3983.

SHARP, Daryl, 2005. *Slovník základních pojmů psychologie C. G. Junga.* Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka. ISNB: 80-85880-39-3.

SCHMIDBAUER, Wolfgang, 2008. *Syndrom pomocníka: Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-369- 7.

ŠVEC, Vlastimil a kol., 2002. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností.* Brno: Paido, 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe.* Praha: ASPI, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

VAŠUTOVÁ, Maria a JEŽKOVÁ, Veronika, 2015. *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly.* Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, ISBN 978-80-7464-681-2.

Internetové zdroje

BABAUTA, Leo, 2007. 5 Powerful Reasons to Make Reflection a Daily Habit, and How to Do It. In: *zenhabits.net* [online]. [cit. 30.1.2017]. Dostupné z: https://zenhabits.net/5-powerful-reasons-to-make-reflection-a-daily-habit-and-how-to-do-it/

CAMP EDMO, 2016. What do you see in your reflection? In: *campedmo.org* [online]. [cit. 26.1.2017]. Dostupné z: https://campedmo.org/what-do-you-see-in-your-reflection/

COUFALOVÁ, Marie, 2012. Kurz sebereflexe jako účinný nástroj pomáhajícího pracovníka. In: *adiktologie.cz* [online]. [cit. 30.1.2017]. Dostupné z: http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/3/3619/Kurz-Sebereflexe-jako-ucinny-nastroj-pomahajiciho-pracovnika

HEICK, Terry, 2015. What it menad to be a reflective teacher. In: *teachtought.com* [online]. [cit. 29.11. 2016]. Dostupné z: http://www.teachthought.com/pedagogy/the-many-sides-of-reflection-in-teaching/

CHARITA ČESKÁ REPUBLIKA, 2016. Sebereflexe a práce se stresem aneb potřebná psychohygiena. In: *marianeum.cz* [online]. [cit. 30.1.2017]. Dostupné z: http://www.marianeum.cz/kurzy-chcr/sebereflexe-a-prace-se-stresem/

KŘEMÉNKOVÁ, Lucie, 2015. Osobnostní sebereflexe pro učitele (průvodce studiem). In: *pdf.upol.cz* [online]. [cit. 3.1.2017]. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Kremenkova_Osobnostni_sebereflexe_pro_ucitele__2_.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2016. Novela zákona o pedagogických pracovnících. In: *msmt.cz* [online]. [cit. 4.11. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012. Profesní portfolio učitele. In: *nuov.cz* [online]. [cit. 13.2.2017]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/ae/profesni-portfolio-ucitele

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2016. Pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. In: *infoabsolvent.cz* [online]. [cit. 25.11. 2016]. Dostupné z: http://www.infoabsolvent.cz/Povolani/Karta/30010

PACHOLÍK, Viktor, 2015. Od začátečníka k mentorovi (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu). In: *utb.cz* [online]. [cit. 8.12. 2016]. Dostupné z: www.utb.cz/file/51493_1_1

SPOLEČNOST PODANÉ RUCE, 2017. Kurzy na klíč. In: *ies.podaneruce.cz* [online]. [cit. 30.1.2017]. Dostupné z: http://ies.podaneruce.cz/kurzy/kurzy-na-klic/

Přílohy

Příloha č. 1 **Dotazník**

SEBEREFLEXE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který slouží ke splnění mé praktické části diplomové práce, kterou píši na oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Práce se zabývá sebereflexí pedagogických pracovníků. Vyplnění dotazníku Vám zabere do 10 minut a je zcela anonymní. Více informací Vám ráda poskytnu na e-mailu barca.beckova@gmail.com .

Děkuji Vám za ochotu a čas strávený nad vyplňováním.

Bc. Barbora Bečková

1. Pohlaví:

a) žena b) muž

2. Váš věk:

a) do 20 let
b) do 30 let
c) do 40 let
d) do 50 let
e) do 60 let
f) nad 60 let

3. Délka Vaší praxe v oblasti pedagogického pracovníka?

a) do 10 let
b) do 20 let
c) do 30 let
d) do 40 let
e) do 50 let
f) nad 50 let

4. Pedagogická pozice, na které uskutečňujete svoji profesi:

a) Učitel
b) Pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
c) Vychovatel
d) Speciální pedagog
e) Psycholog
f) Pedagog volného času
g) Asistent pedagoga
h) Trenér
i) Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně
j) Vedoucí pedagogický pracovník
k) Jiné:

5. Co si představujete pod pojmem pedagogické sebereflexe?

6. Je pro Vás sebereflexe důležitá?

Prosím, zaškrtněte křížkem vaši volbu.

1 = absolutně nevýznamná *10 = velmi významná*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Věnujete se v práci sebereflexi své činnosti?

a) Ano
b) Ne

8. Jak často uskutečňujete sebereflexi?

a) Po každé své činnosti
b) Jednou za týden
c) Když nastane problém
d) 1x za měsíc
e) Po půl roce
f) Na konci školního roku
g) Neuskutečňuji
h) Jiné:

9. Jakým způsobem provádíte sebereflexi?

a) Podvědomě
b) Pomocí systematického procesu
c) Neprovádím

Využíváte výsledky Vaší sebereflexe ve své pedagogické praxi?

a) Ano b) Ne c) Občas

10. **Může provádění sebereflexe zvyšovat kvalitu vykonávané činnosti?**

a) Ano b) Ne c) Nevím

11. **Vnímáte nějaká rizika spojená se sebereflexí? Pokud ano, jaká?**

12. **Znáte nějaké metody sebereflexe? Pokud ano, jaké?**

13. **Zajímáte se o oblast sebereflexe, případně snažíte se v této oblasti vzdělávat?**