Diplomová práce

2024

Bc. Olga Vaštíková

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

Pojem reflexe v kontextu profesní přípravy pedagogických pracovníků: analýza českých odborných publikací z let 1991–2020

Autor práce: Bc. Olga Vaštíková
Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika volného času

2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum: ..... Podpis studenta: .....

Poděkování

Moje poděkování náleží především vedoucímu této diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph. D., za jeho profesionální i lidskou podporu, kterou projevil ve všech fázích zpracování práce. Děkuji také členům rodiny a přátelům, od nichž se mi dostávalo pochopení a podpory v průběhu zpracování práce.

Obsah

Úvod ... 5
1 Metodologie ... 7
1.1 Typ a funkce přehledové studie ... 7
1.2 Metoda ... 7
1.3 Zdroje ... 9
1.3.1 Vyhledávání zdrojů ... 9
1.3.2 Klíčová slova ... 9
1.3.3 Kritéria pro zařazení zdroje do přehledové studie ... 10
1.3.4 Zdroje zařazené do přehledové studie ... 10
2 Téma reflexe v období let 1991–2000 ... 11
2.1 Odborné publikace věnující se tématu reflexe ... 11
2.2 Klíčové myšlenky analyzovaných zdrojů ... 28
2.3 Kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích ... 32
2.4 Syntéza a shrnutí poznatků z období let 1991–2000 ... 38
3 Téma reflexe v období let 2001–2010 ... 43
3.1 Odborné publikace věnující se tématu reflexe ... 43
3.2 Klíčové myšlenky analyzovaných zdrojů ... 50
3.3 Kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích ... 52
3.4 Syntéza a shrnutí poznatků z období let 2001-2010 ... 58
4 Téma reflexe v období let 2011–2020 ... 61
4.1 Odborné publikace věnující se tématu reflexe ... 61
4.2 Klíčové myšlenky analyzovaných zdrojů ... 72
4.3 Kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích ... 73
4.4 Syntéza a shrnutí poznatků z období let 2011–2020 ... 79
Závěr ... 82
Seznam použitých zdrojů ... 90
Seznam zkratek ... 100
Abstrakt ... 101
Abstract ... 102

Úvod

Ústředním tématem mojí diplomové práce je porozumění pojmu reflexe v kontextu přípravy budoucích pedagogů. S pojmem reflexe se studenti pedagogických oborů setkávají v rámci studia opakovaně. Sama jsem tuto možnost měla v průběhu studia na Teologické fakultě JU v Českých Budějovicích. Bakalářský a navazující magisterský studijní program vychovatelství umožňuje mj. zažít reflexi ve skupině v průběhu výuky zážitkové pedagogiky, reflexi různých témat v rámci filozofického dialogu nebo reflexi vlastní praxe. Ve své bakalářské práci jsem se reflexi věnovala v souvislosti s tématy, jako jsou zážitková hra a filozofický dialog. Můj zájem o toto téma se tak ještě více prohloubil. Reflexe nahlížená optikou různých diskurzů může mít mnoho podob a není jednoduché toto téma uchopit, ani když uvažujeme jen v diskurzu pedagogickém. O reflexi můžeme uvažovat jako o procesu, způsobu myšlení, nebo pedagogické metodě. Také lze reflexi chápat jako nástroj, pomocí kterého dosahujeme vzdělávacího cíle, prostředek seberozvoje, způsob hodnocení vlastní činnosti nebo pedagogické práce někoho jiného. Čím více se reflexí zabýváme, tím více otázek nás napadá. Co je to reflexe? Je to pedagogický nástroj, způsob myšlení, dovednost, nebo individuální schopnost jedince? A dají se tyto dovednosti nebo schopnosti dále rozvíjet? Pokud ano, tak jak? A proč je to důležité? Při zpracování této diplomové práce jsem našla prostor pro hledání odpovědí alespoň na některé z těchto otázek.

Název diplomové práce *„Pojem reflexe v kontextu profesní přípravy pedagogických pracovníků: analýza českých odborných publikací z let 1991–2020*“ naznačuje, že otázky, které jsou v diplomové práci tematizovány a na které se pokusím také hledat odpovědi, se týkají vývoje porozumění pojmu reflexe v relevantní odborné literatuře. Slovo „vývoj“ naznačuje změnu nebo posun. Slovo „porozumění“ naznačuje existenci více způsobů, jak můžeme o reflexi uvažovat. Z názvu diplomové práce můžeme vyčíst také ohraničující specifickou skupinu, které se práce týká, tedy vyučující a studenty pedagogiky v rámci přípravy na budoucí povolání. Vymezeno je také období, kterého si budeme všímat, stejně jako okruh autorů. Cíl diplomové práce proto formuluji takto: zmapovat vývoj porozumění pojmu reflexe v českých odborných publikacích z let 1991–2020 věnujících se problematice přípravy budoucích pedagogů, tj. identifikovat relevantní publikace, zjistit, co pojmem reflexe autoři těchto publikací rozumí, a charakterizovat případný vývoj porozumění pojmu reflexe v daném období. Slovo „zmapovat“ jsem použila záměrně, jelikož nejde o to systematizovat všechny poznatky o reflexi, které byly v tomto období dostupné v české odborné pedagogické literatuře. Chci především

zaznamenat, jak různě bylo reflexi rozuměno v uvedeném časovém období různými autory, v jakých souvislostech o reflexi uvažovali a na co kladli důraz. Výsledkem tedy nemá být kompilace či vyčerpávající přehled všech odborných zdrojů o reflexi, nýbrž jen vybraných, nabízejících nový, jiný nebo rozšiřující pohled na reflexi v přípravě budoucích pedagogů v průběhu uvedeného období. Zkoumání má tedy charakter teoretický, základní využívanou metodou je kvalitativní obsahová analýza, přičemž design výzkumu vychází z principů mapující přehledové studie. Více se metodě zpracování přehledové studie a způsobu práce se zdroji věnuji v první kapitole.

Zvolené časové období obsahuje velké množství zdrojů. Pro přehlednost jsem proto primární zdroje rozdělila chronologicky do tří stejně dlouhých období: 1991–2000, 2001–2010, 2011–2020. Každé období tvoří v práci samostatnou kapitolou. Tyto tři hlavní kapitoly obsahují vždy další čtyři podkapitoly: Nejprve představuji stručný obsah publikací, které jsem pro dané období vybrala, poté se zaměřuji na klíčové myšlenky těchto zdrojů, které dále analyzuji. V následující podkapitole pak prezentuji kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích a končím vždy syntézou a shrnutím poznatků v daném období.

V podkapitolách zabývajících se analýzou zdrojů, tedy analýzou textů jednotlivých autorů, jsem k vybraným zdrojům přistupovala jako k narativním výpovědím. Snažila jsem se nejprve zaznamenat podstatné myšlenky, důležité k vystižení a pochopení toho, jak o reflexi autoři uvažují. Současně jsem považovala za důležité zachovat rozmanitost úhlů pohledu, jakými autoři nahlížejí na téma reflexe v přípravě budoucích pedagogů. Jednotlivě tak vznikly různě rozsáhlé konspekty zdrojů nebo jejich částí. Následně jsem identifikovala klíčová témata a jejich návaznosti. Tato témata v podstatě chápu jako „odpovědi“ autorů na otázky reflexe uvažované v daném zdroji. Povětšinou však jde o otázky, které nebyly autory přímo vysloveny. Proto se v dalším kroku analýzy pokouším tyto otázky co nejpřesnější vyjádřit a pomocí těchto otázek se také snažím postihnout vývoj způsobu uvažování o reflexi v daném období. Tedy porozuměním pojmu reflexe v kontextu této diplomové práce rozumím to, jaké otázky si autoři v době, kdy daný text vznikal, kladli, respektive na jaké otázky tvorbou tohoto textu odpovídali. Následně shrnující dílčí závěry za jednotlivá období uspořádávám do schémat.

Závěrečné shrnutí představuje náhled na celek časového úseku let 1991–2020 vytvořený na základě dříve zpracovaných dílčích částí. V závěru se vyjadřuji k naplnění cíle práce, upozorňuji na slabá místa, která se v průběhu zpracování objevovala, a zamýšlím se také nad přínosy práce pro mě jako autora a možnými přínosy pro obor pedagogiky.

1 Metodologie

Tato kapitola se zabývá především designem vlastního teoretického výzkumu. S ohledem na cíl diplomové práce se jedná o mapující přehledovou studii. Zaměřuji se na porozumění pojmu reflexe v kontextu vzdělávání budoucích pedagogů, jak je lze zachytit v odborné literatuře období let 1991–2020. Jedná se o kvalitativní obsahovou analýzu dokumentů (odborných publikací). Tomu jsou uzpůsobena kritéria pro výběr zdrojů a metody, kterými pracuji.

1.1 Typ a funkce přehledové studie

Tato přehledová studie odpovídá samostatné ucelené přehledové studii, kterou lze dle typologie uváděné Marešem (2013, s. 430) považovat za mapující přehled. Mareš mapující přehled, resp. systematické mapování popisuje jako

> *„studii, která se opírá o rozsáhlejší soubor prací na dané téma za zvolené časové období. Autor analyzuje jednotlivé výzkumné studie, třídí je, shlukuje do větších celků. Někdy graficky znázorňuje zkoumaná témata a vztahy mezi nimi, vztahy mezi výzkumnými centry např. pomocí pojmových map. Závěry pak slouží jako podklad pro jiné přehledy anebo pro orientaci dalšího výzkumu v dané oblasti.“*

Přínos této přehledové studie pro autora přehledu spočívá v rozvíjení dovedností při psaní přehledových studií. Pro vývoj oboru může být přínosem identifikace klíčových témat, pro ostatní badatele syntéza názorů na zkoumané téma, porozumění struktuře daného tématu. (Mareš 2013, s. 436–437)

Přehled je zaměřen na integrování poznatků k danému tématu, jeho cílem je identifikovat klíčová témata, zvoleným přístupem je neutrální výklad zachycující vývoj bádání v čase a podle klíčových témat (tamtéž, s. 432–433).

1.2 Metoda

Základní použitou metodou je analýza dokumentů. Při zpracování zdrojů používám logické metody, zejména dvě párové metody: analýza—syntéza a abstrakce—konkretizace. Kvalitativní obsahovou analýzu charakterizuje cykličnost, což se projevuje i v této práci.

Sled použití jednotlivých metod i jejich výběr proto nebyl pevně stanoven na počátku práce, ale formoval a ujasňoval se až v průběhu práce se zdroji.

Podkapitoly následujících tří hlavních kapitol této práce odpovídají svým sledem logickým krokům analýzy vybraných zdrojů, které jsem ve stručnosti popsala již v úvodu této práce. Jedná se o tyto kroky: analýza, abstrakce, konkretizace a syntéza.

Analýzu dat jako obecně vědní metodu popisuje Ochrana (2019, s. 45) takto:

> *„Analýza je, metoda, která umožňuje rozložit zkoumaný jev na takovou elementární úroveň, kterou považujeme za přiměřenou k provedení zkoumání a naplnění dílčího (analytického) výzkumného cíle.“*

Při analýze přitom vycházím z předpokladu, že autoři předkládají vlastní porozumění reflexi. Zachovávám tedy šíři jejich pohledu i s přesahem k tématům, která se v jejich způsobu uvažování k reflexi vztahují. Jednotlivé zdroje jsem analyzovala v co nejširším rozsahu tak, aby čtenář porozuměl tomu, jak jednotliví autoři o reflexi v přípravě budoucích pedagogů přemýšlejí a v jakých souvislostech o ní uvažují. Analytický rozbor je tedy co nejméně ovlivněn vlastní interpretací.

Metodu **abstrakce** popisuje Ochrana (2019, s. 68) takto:

> *„Abstrakce nabízí takový postup, kdy odhlížíme od nepodstatných jedinečných znaků a charakteristik zkoumaných předmětů a hledáme vlastnosti podstatné a společné zkoumaným předmětům.“*

V této fázi analyzované zdroje dále zpracovávám. Zvažuji podstatné myšlenky jednotlivých autorů vzhledem k cíli diplomové práce. Vyděluji proto klíčová témata ve vztahu k reflexi, charakteristiky reflexe a její promítání do přípravy budoucích pedagogů. Vzhledem k mapování vývoje si všímám případných souvislostí, které se objevují. Zachovávám přitom chronologický charakter popisu podle roku vydání analyzovaných zdrojů. Zpracování dat v této fázi má podobu stručnějšího textu členěného na odstavce podle jednotlivých zdrojů. Upouštím již od vysvětlujícího pohledu, jako tomu bylo v první fázi. Při abstrakcí tedy postihuji podstatné obsahy z jednotlivých zdrojů ve vztahu k cíli této práce.

Další krokem v procesu zpracování analýzy textů je **kategorizace**. V této fázi hledám témata související s reflexí, která v textech implicitně rezonují jako otázky, na které autor textu odpovídá. Ptám se, jak autor charakterizuje reflexi, ve vztahu, k jakým pedagogickým tématům o reflexi uvažuje a jak se téma reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů. Tyto pomocné otázky mi pomáhají nalézat kódy k hlavním kategoriím, které následně uspořádávám do podkategorií. K formulaci těchto pomocných otázek a hlavních kategorií jsem dospěla na základě prvního čtení textů při výběru analyzovaných zdrojů. Vytvoření těchto pomocných otázek současně ověřuje, jak se podařilo provést abstrakci

ve druhém kroku zpracování dat. Otázky by tedy měly korespondovat s prezentovanými klíčovými myšlenkami autorů uvedenými v prvních dvou krocích, resp. podkapitolách.

V rámci kvalitativní analýzy textu považuji tento třetí krok za důležitý kontrolní mechanismus. Domnívám se také, že tento krok může zvýšit validitu výzkumu a může omezit chyby, které by se jinak přenášely do průběhu další práce, zejm. do **syntézy** a do celkového shrnutí.

1.3 Zdroje

Zdroje jsou základním stavebním kamenem přehledové studie. V této podkapitole popisuji způsob, jakým jsem zdroje vyhledávala. Na počátku práce se zdroji jsem si stanovila kritéria pro vyhledávání, následně jsem formulovala klíčová slova, se kterými jsem vyhledávání realizovala. V poslední fázi jsem vybírala relevantní zdroje pro tuto studii.

1.3.1 Vyhledávání zdrojů

Databáze pro vyhledávání zdrojů lze rozdělit na tradiční knihovny a elektronické zdroje. V případě knihoven bylo využito služeb Akademické knihovny Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a knihovny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Elektronické zdroje jsem vyhledávala v obecně koncipovaných databázích (např. EBSCO), speciálních databázích pro pedagogiku (ERIC) a s pomocí veřejně přístupných vyhledávacích nástrojů a služeb Google Scholar. Rovněž jsem využila vyhledávač Google i umělou inteligenci v podobě chatovacího asistenta Microsoft Bing. Vyhledávání zdrojů probíhalo podle klíčových slov a kritérií, která uvádím v následujících podkapitolách.

1.3.2 Klíčová slova

Zvolená klíčová slova se zaměřují na nalezení obsahů souvisejících s tématem reflexe v jednotlivých zdrojích. V první fázi probíhalo vyhledávání pomocí tří základních klíčových slov: reflexe, reflektivní praxe, reflexivní kompetence. V průběhu práce se ukázalo, že tyto kombinace nebudou stačit, a přistoupila jsem k rozšíření počtu klíčových slov. Postupně se počet vyhledávaných slov rozšiřoval v závislosti na tom, jak se z prostudovaných zdrojů vynořovala nová témata související s reflexí. Důvodem je to, že do přehledové studie by se jinak nemusely promítnout ty zdroje, které neobsahují tři základní klíčová slova, přestože o reflexi vypovídají svým obsahem. Proces postupného rozšiřování počtu klíčových slov tak může přehledovou studii zpřesnit.

Celkem bylo nakonec využito osm klíčových slov nebo sousloví. Rozšiřujícími klíčovými slovy jsou: reflektivní praktik, tacitní a implicitní znalosti, reflektivní dialog,

prekoncepty, subjektivní teorie. Další rozšíření počtu klíčových slov již nebylo potřeba, jelikož zdroje se začaly opakovat, což považuji za známku dostatečného vymezení okruhu dostupných zdrojů pro mapující přehledovou studii.

1.3.3 Kritéria pro zařazení zdroje do přehledové studie

Souběžně s vyhledáváním zdrojů pomocí klíčových slov probíhal výběr podle stanovených kritérii pro zařazení zdroje do přehledové studie. Základní tři kritéria pro zařazení publikace jako primárního zdroje do přehledové studie byla tato:

- zdroje z období let 1991–2020;
- zdroje českých autorů, psané v českém jazyce;
- odborná literatura, tj. recenzované odborné články a knihy, obhájené disertační nebo habilitační práce.

Podmínkou pro zařazení zdroje do přehledové studie bylo naplnění všech tří kritérií. Analogicky k tomuto byly z primárních zdrojů vyřazeny zdroje nesplňující všechna kritéria.

Pro další práci se zdroji jsem použila postup při psaní přehledových studií dle Mareše (2013).

1.3.4 Zdroje zařazené do přehledové studie

Zdroje byly vyhledávány podle klíčových slov, za pomoci logických operátorů, a vybírány podle požadovaných kritérií. V prvním kroku bylo nalezeno 320 zdrojů. Po zběžném prostudování obsahu bylo vyřazeno 248 zdrojů. Zbylých 72 zdrojů bylo kriticky pročteno a jako relevantní zdroj pro mapující přehledovou studii bylo nakonec vybráno celkem 21 zdrojů. Zdroje jsou z důvodu přehlednosti rozděleny chronologicky na tři časové úseky: 1991–2000 (13 zdrojů), 2001–2010 (5 zdrojů), 2011–2020 (3 zdroje).

2 Téma reflexe v období let 1991–2000

Publikace z uvedeného období tvoří nejrozsáhlejší základnu zdrojů této diplomové práce. Z toho můžeme usuzovat, že na počátku devadesátých let byla reflexe aktuálním tématem. Její význam ve vzdělávání pedagogů v ČR se teprve utvářel, stejně jako porozumění samotnému pojmu reflexe.

V následujících podkapitolách, jak jsem uvedla výše, nejprve představím konspekty zdrojů, které jsem analyzovala, následně formuluji klíčové myšlenky, vytvořím kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích a v poslední části shrnu poznatky z tohoto období.

2.1 Odborné publikace věnující se tématu reflexe

Způsob, jakým autoři téma reflexe nahlíželi v období let 1991–2000, dále charakterizuji na základě konspektů třinácti vybraných zdrojů:[1]

***Obecná východiska koncepce studia učitelství pro první stupeň základní školy* (Spilková 1991)**

Po roce 1989 se projevují snahy změnit pojetí a cíle prvního stupně základní školy. Spilková (1991) uvádí, že se mění vymezení profese i profesionality učitele, vznikají nové specifické požadavky na jeho přípravu. V deseti bodech pak analyzuje současný stav a vymezuje základní problémové okruhy. Mimo jiné uvádí například přeceňování přípravy vědomostní na úkor rozvoje dovedností a konkrétních činností. Samostatný okruh je také věnován nevyhovujícímu systému praktické přípravy.

V rámci navrhovaných řešení Spilková zmiňuje utváření osobnosti učitele, propojení studia v integrovaný celek včetně systému praxí. Uvádí, že je důležité položit důraz na rozvíjení myšlení a jednání studenta, a to v různých alternativách, tak aby se stal tvůrcem metod, nejenom jejich interpretem. S tím souvisí mnohem volnější a variabilnější prostor pro studenta, pro jeho rozhodování, svobodný výběr a pro jeho zodpovědnost za vlastní profesionální rozvoj.

[1] Vybráno bylo 11 publikací, v rámci jedné z publikací pak tři kapitoly různých autorů, proto uvádím celkový počet 13 zdrojů. Dále uváděné myšlenky jsou formulovány z perspektivy prostudovaných textů, tedy i v případech, kdy to není explicitně uvedeno, se jedná o tvrzení uvedených autorů.

Spilková navrhuje komplexnější pojetí učitelské způsobilosti (kompetence): nejen vědomostní a činnostní, ale i osobnostní. Za klíčovou považuje praktickou přípravu v celkové koncepci studia. Navrhuje čtyři stupně praktické přípravy, přičemž již v prvním stupni považuje za klíčové rozvíjet **schopnost sebereflexe**. V dalších stupních se pak objevuje požadavek na rozvíjení dovednosti odpovědně hodnotit vlastní činnost, dovednost zkoumat efektivitu vlastního výchovně vzdělávacího působení a hledat příčiny neúspěchu, vytvářet odstup od vlastní praxe. Uvádí, že sebereflexe přispívá k flexibilitě a inovačním přístupům v práci a je důležitým znakem profesionality učitele. V uvedeném novém pojetí učitelské přípravy má reflexe a sebereflexe důležité místo.

Kompetence učitele v reflektování výuky (interaktivní počítačový systém DITA-CS v přípravě učitelů) **(Slavík a Siňor 1993)**

Autoři článku popisují současnost jako období hledání nových hodnot učitelského povolání. Kromě osobitosti a rozmanitosti zmiňují také individuální svobodu, která otevírá otázku zodpovědnosti. Uvažují o vstřícnosti člověka k hodnocení a jeho způsobilosti k náhledu na sebe sama. Učitelskou zodpovědnost pak opírají o dva hlavní pilíře. Prvním pilířem je schopnost zpětně hodnotit vlastní pedagogické jednání, takzvané pedagogické svědomí. A druhým pilířem je ochota svěřit svoje jednání hodnocení druhých.

Učitelé mají individuální strategie hodnocení výuky. Odlišují se soubory kritérií i způsobem jejich uplatnění. Na základě odlišných zkušeností se tak učitelé liší interpretací různých jevů, se kterými se v pedagogické praxi setkávají. Tento intuitivní výběr a použití posuzovacích kritérií má vliv na události či situace v praxi, které zůstávají nepoznané a bezejmenné. Pokud chceme nad kritérii a jejich působením uvažovat, je nutné je verbalizovat, pojmenovat. Pokud to neuděláme, ztrácejí se z dosahu zodpovědnosti, komplikuje se nebo se zcela znemožňuje předávání zkušeností mezi učiteli.

Význam termínu reflexe je dle Slavíka a Siňora odvozen z latinského *re-flecto*, což znamená obracet se nazpátek. Smyslem reflexe je pak získat náhled na ty situace, které mají významnější vliv na nás i okolí. Reflexi autoři popisují jako typicky diskurzivní, tedy uvědomovaný a slovně sdělitelný proces a rozdělují ji do několika navazujících částí: opětovná prezentace, popis, vymezení klíčových prvků, hodnocení a vysvětlení, prognóza, preskripce. Funkčním prostředkem reflexe je výběr a srovnání spojené s popisem a hodnocením. Výběr identifikuje předmět reflexe. Předmětem reflexe jsou pak vlastnosti hodnoceného objektu. Popis vede ke jmenovitému rozlišení objektů a vlastností a k jejich zatřídění. Pojmenování objektů je nutné pro jejich vědomé komunikované sledování, srovnávání a posuzování. Hodnocení stanovuje kritéria, pomocí kterých srovnáváme předmět reflexe s referenčním objektem.

Pro kvalitu reflexe je důležitá platnost neboli přiléhavost popisu situace, složitost a uspořádanost kritérií hodnocení. Což znamená, že se složitostí reflexe rostou nároky na

komplexitu a integritu kritérií. Přesnost výběru klíčových kritérií zvyšuje efektivitu hodnocení. Důležitou podmínkou je také přizpůsobivost aktuálnímu kontextu.

Reflektivní kompetencí učitele autoři rozumí míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit vlastní pedagogické jednání, tedy kvalitu toho, jak učitel dokáže diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky. Schopnost sebepoznávání a sebehodnocení je předpokladem aktualizace znalostí a podmínkou pedagogické zodpovědnosti.

Příprava učitelů k psychodidaktické reflexi souvisí s poznáním pedagogického myšlení. Efektivním výchovným programům pro učitele se věnují například Goodman (1984), Goreová (1987), Wubbels a Korthagen (1990). Schönova koncepce reflektivní praxe (Schön 1983) je jedním z účinných způsobů, jak rozvíjet intuitivní procesy pedagogického myšlení a jednání. Důsledky reflexivní kompetence se u učitelů projevují motivovaností k sebereflexi a dovedností vymezit, popsat a uspořádat kritéria kvality pedagogického jednání. Následně musí učitel umět kritéria použít v širším kontextu k hodnocení průběhu psychodidaktických interakcí. Proces s tím spojený souvisí s vývojem učitelova pojetí výuky.

Protože v situacích, které vznikají v průběhu výuky, je učitel ve většině případů sám a komunikace v profesní skupině je problematická, jako řešení autoři nabízejí využití videozáznamů z výuky. Videozáznam výuky umožňuje komplexní zachycení pedagogické situace. Učitel nemá možnost v procesu výuky nahlédnout sám na sebe, na aktuální situace, na to, jak reaguje a jak situace prožívá. Autoři mluví o takzvané slepotě k vlastním navyklým vzorcům chování. Při retrospektivní analýze se pak projevuje řada zkreslujících efektů lidské psychiky. Helus (1988, s. 643–648) s Břicháčkem (1978, s. 212n) uvádí například haló efekt, chybu kontrastu, vliv známosti, typizování, preferenční postoje, vliv sebepojetí. Sám učitel však ani nemůže zaujmout dostatečný odstup a takto hlouběji analyzovat své jednání. Přichází tak o významné momenty ovlivňující jeho pedagogickou činnost. Videozáznam nabízí pohled na sebe sama pro samotného aktéra a k tomu umožňuje komunikovat interpretace a vhledy ostatních pedagogů do výukových situací. Na základě videozáznamu tak probíhá reflektující diskuse. Přínosem takovéto diskuse není jenom efektivnější komunikace, ale vytváří se také předpoklady k prohloubení poznání klíčových operací pedagogického myšlení.

Současně autoři upozorňují na možný problém výběru a uspořádání faktů při realizaci diskuse. Rizikem je zejména zdůrazňování nepodstatných jevů, neúčelné rozdělování pozornosti, přílišné soustředění na detail. Pro tento případ doporučují použít orientační pojmy vymezující řád reflektující diskuse. Pojmy, které tak mohou vytvářet vodítko pro diskusi, získávají smysl v uspořádané a teoreticky zdůvodněné soustavě – posuzovacím systému. Připravený a teoreticky zakotvený posuzovací systém má potenciál informační, a tedy i rozhodovací. Stává se tak kvalitním nástrojem pro didaktickou reflexi. Kritérii hodnocení v posuzovacím systému je soustava položek a kategorií, které jsou vztaženy

k předmětu posuzování. Hodnotí se vztahovost k jednotlivým výrokům nebo se vyjadřuje míra hodnocení pomocí posuzovacích škál. Kvalita posuzovacího systému se projevuje při analýze a komparaci kvantifikovaných výsledků různých posuzovatelů nebo výsledků jednoho posuzovatele vůči různým předmětům hodnocení. Díky tomuto posuzovacímu systému výsledky psychodidaktické analýzy ztrácí svůj statický charakter a stávají se dynamickým interaktivním prostředkem psychodidaktické reflexe. Současně se hledá společný jazyk pro vyjádření individuálních názorů a hledisek. Tento způsob komunikace tak pomáhá uvidět a popsat důležité pedagogické situace, získat náhled na poznatková a hodnotová hlediska ovlivňující argumentaci účastníků. V návaznosti na tento způsob porozumění reflexi autoři navrhli systém didaktické interaktivní analýzy podporovaný počítačem DITA-CS.

Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy? **(Slavík a Spilková 1994)**
Dle Slavíka a Spilkové (1994) od roku 1990 vynikají v novém pojetí výchovy snahy o rozmanitost. Současně se projevuje také takzvaný integrační trend: nové konceptuální vazby se objevují např. mezi výchovnou dramatikou, výtvarnou a občanskou výchovou. Signálem integračních tendencí je zájem učitelů o syntézu psychodidaktické přípravy. Vynikají dva společné opěrné body. První je respekt k jedinečné osobní zkušenosti žáka a k jejímu autorskému vyjádření a druhým je potom důraz na procesy žákova sebepoznání směřující k sebeřízení, takzvané autoregulaci. Oba póly jsou potom spojeny nebo vymezeny obsahovým kontinuem mezi svobodou a zodpovědností. Zodpovědnost se svobodou tak tvoří dvě stránky téže mince (Frankl 1990). Obecnějším vztahovým rámcem je schopnost vytvářet společenství. Svoboda se poté projevuje ve výběru a rozhodování na pomezí mezi individuálními potřebami a společenskými normami. Cestu k jejich vyrovnané bilanci nám ukazuje sociální zpětná vazba. Nástrojem této zpětné vazby je dialog, a tak se stává přirozenou podmínkou sebepoznání. V dialogu se strukturuje zkušenost, vynořují se vědomé fenomény našeho bytí. Výrazový projev je nástrojem individuality a dialog je naopak nástrojem komunity. Dialog poskytuje obohacení, jeho duševním zdrojem je reflektující myšlení a jeho vyjadřovacím prostředkem slovo.

Výrazová hra je iniciátorem a katalyzátorem výchovných situací a v konečném důsledku směřuje k efektivnímu dialogu, kterým dosahujeme výchovného efektu. Svými obsahy pak výrazová hra znovu zprostředkovává zdánlivě nezajímavé situace a staví je do nových kontextů. Výchovná situace, která vznikla s pomocí hry, tak získává hlubokou hodnotu prožívaného modelu existenciální události. Je společnou i společenskou situací po zakončení tvůrčí fáze. S nastupujícím odstupem od konkrétního zážitku vzniká touha po diskurzivní komunikaci. Otevírá se tak svět významů reprezentovaných společným jazykem. Otevírá se dialogická reflektivní fáze výchovné situace. Slovy autorů: *„ Výrazová hra završená reflektivním dialogem tvoří expresivně diskurzivní most mezi zkušenostmi žáku a znalostmi učitele“* (s. 8).

Příznivci Jungovy teorie považují verbální komunikaci za prostředek dialogu nevědomí s vědomím. Upozorňují také na to, že má smysl pouze v případě, že se stane reprezentací původní hlubinné zkušenosti (Wallace 1987, s. 131). V **reflexivním dialogu** se projevují individuální rozdíly ve spontánní představivosti, logice a hodnotové uspořádanosti světa. Střetem těchto představ je navozen takzvaný socio-kognitivní konflikt, který lze chápat jako klíčový faktor soudobého pojetí výchovy (Doise a Mugny In Štech 1992, s. 165; Cornu a Vergnioux 1992). Dialog umožňuje vidět možnosti i limity individuální svobody, zpřesňuje význam metafor, které napomáhají situaci popsat (Rorty 1991, s. 228).

Autoři uvádějí model socio-kognitivní situace v novém pojetí výchovy naznačující strukturu sociokognitivního konfliktu (sociální „soutěže o pravdu“), který probíhá v etapách nazvaných komparace, konfrontace a konsensus (KKK). V této posloupnosti se žák střídavě dostává do různých rolí. Stává se tvůrcem (autorem výrazu) i divákem (partnerem v dialogu). Slavík a Spilková zdůrazňují dvojjedinosti těchto rolí jako typický atribut výrazově dialogické výchovné situace. Doménou komparace je výrazová hra. Konfrontací se pak rozumí reflektivní dialog, kde *„jde o vzájemnou soutěž mezi žákovskými zkušenostmi, znalostmi a hodnotami“* (s. 9). Významné je to především z toho pohledu, že dialog ve skupině vrstevníků vede k potlačení úzkosti z konfrontace s autoritou učitele. V práci učitele se pak vynořuje role arbitra etiky a facilitátora dialogu. To vše je nutné realizovat v atmosféře spolupráce při vytváření nového poznání, protože konfrontace zkušeností v reflexivním dialogu může vést ke zpochybnění hodnot. Jde o proces racionální i afektivní; socio-kognitivní konflikt je vždy do jisté míry také konfliktem socioevaluativním.

Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů (Švec 1995)

Švec uvažuje o kvalitní přípravě budoucích pedagogů, která by vedla k úspěšnému uplatnění v následné školní praxi, jako o hlavním problému vzdělávání učitelů v devadesátých letech. Zmiňuje situační přístup v pedagogické přípravě učitelů. Zastánci tohoto přístupu vysvětlují, že učitelé uplatňují svoje poznatky pouze zlomkovitě, nikoliv systematicky (Buehs 1985), a navrhují předkládat pedagogické teorie v kontextu pedagogických situací (Komar a Kwiatkowska-Kowalová 1985). Zvládání těchto pedagogických situací předpokládá vhled, poznání vlastního vnímání, prožívání a porozumění konkrétní situaci. Do centra pozornosti se tak dostává téma sebereflexe v přípravě budoucích pedagogů (Nezvalová 1994).

V kontextu přípravy učitelů Švec považuje sebereflexi za **uvědomování si vlastních prožitků a zkušeností z pedagogických situací**. Uvádí pojetí reflektivní kompetence (Slavík a Siňor 1993) jako dovednost popsat, analyzovat a uspořádat pedagogickou zkušenost ze školní praxe reálné i simulované během studentské výuky. Dále uvádí vnitřní dialog jako proces, který se děje při sebereflexi. Student si klade otázky, které umožňují popsat uvědomovanou pedagogickou situaci, analyzují tuto situaci

a hledají možnosti jiného jednání do budoucna. Sebereflexi Švec popisuje také jako proces, který umožňuje studentovi analyzovat a srovnávat vlastní pedagogické zkušenosti. Uvádí Rothovu (1989) myšlenku přestavby vlastní výbavy učitelské profese. Odkazuje také na Korthagena (1985) a Smythe (1989). Švec přisuzuje sebereflexi charakter analytické interpretace pedagogických zkušeností a zmiňuje možnost porozumět této interpretaci jako vědomé analýze zkušeností studenta, který se pokouší nalézt pravidelnost, strukturu a rámce pro variace těchto zkušeností (Thiemann 1983).

K funkcím, které sebereflexe plní v pedagogické přípravě budoucích učitelů, patří dle Švece funkce poznávací, zpětnovazební, preventivní, rozvojetvorná a relaxační. Za předmět sebereflexe považuje prožitky a zkušenosti z pedagogických situací. Současně si student uvědomuje svoje pedagogické vědomosti a dovednosti. Sebereflexe má vliv také na komplexnější složky osobnosti studenta, například na učitelovo pojetí výuky. Již na počátku studia má student vytvořeno vlastní pojetí výuky, které se však může dostat do rozporu s pedagogickou teorií, se kterou se student setkává při studiu (Korthagen 1992). V takovém případě může učitelovo pojetí výuky bránit přijímání a osvojování předkládaných pedagogických poznatků (Tillema 1994). Proto zaznívají doporučení vycházet v přípravě studentů z jejich zkušeností, subjektivních teorií učení a vyučování (Hermans, Créton a Korthagen 1992/1993). Švec proto navrhuje postup, kdy se pedagogická teorie předkládá studentům až po reflexi a sebereflexi jejich vlastního pojetí výuky. Současně zdůrazňuje také potřebu poskytnout studentům psychologické a pedagogické poznatky k dobré orientaci v pedagogických situacích.

Jako vhodné techniky sebereflexe nabízí pozorování pedagogické reality. Zdůrazňuje didaktické využití hospitací (Calderhead 1988). Jako podporující a přínosné mohou být názory jiných subjektů, například psychologů, pedagogů, odborných didaktiků, cvičných učitelů, ale i kolegů-žáků (Švec 1994). Jako nástroje sloužící k verbalizaci sebereflexe Švec uvádí například deníky studentů, zaznamenávající průběžně sebereflexi. Kladně hodnotí také reflektivní bilance, které jsou v podstatě autentickou výpovědí popisující vidění studenta, například v rozsahu jedné vyučovací hodiny (Slavík a Čapková 1994, Slavík 1995). Jako vhodnou techniku uvádí také videozáznam, který svou komplexností zachytí i situace, které si student nevybavil nebo které nepovažoval za důležité. Zmíněné techniky písemného deníku, výpovědí studentů nebo reflexivních bilancí jsou technikami nestrukturované reflexe. Ke strukturaci dochází až následně po jejich napsání. Mimo to je možné využít i strukturované techniky. Student se v nich vyjadřuje ke konkrétním otázkám (Korthagen 1992, Pope a Denicolo 1993). Další možnou technikou jsou metafory, které umožňují vyjádřit prožitky z reflektovaných pedagogických situací. Metafory připodobňují pocity i zkušenosti studenta a přisuzují je jiným objektům nebo činnostem. Současně vyjadřují i přání, očekávání a postoje studenta. Metaforám se věnovali například Bullough a Stokes (1994).

Podle Švece se budoucí učitelé ve své přípravě učí reflektovat faktory, které vytvářejí pedagogické situace, a osvojují si postupy vlastní interpretace těchto situací. Stávají se pozorovateli při analýze situací, následně je popisují, učí se rozlišovat klíčové situace od nepodstatných. Při uvědomování si vlastního stylu výuky považuje autor za důležité možnost poznat, jak v situacích jednají různí učitelé. Následně se studenti účastní projektování a realizace pedagogické situace. Toto může probíhat formou mikrovyučování ve skupině kolegů-studentů nebo následně také při skutečné vyučovací hodině v komunikaci s třídou. Studenti si při tom vypracovávají kód, pomocí kterého se orientují v pedagogických situacích (Vyskočilová 1990/91). Student tak reflektuje svoje místo v pedagogické situaci i způsob, jakým zprostředkovává učivo svým žákům.

Z výzkumu vyplývá, že důležitou součástí **sebereflektování pedagogických situací** by měla být nejen obsahová dimenze učiva, ale také sociální aspekty pedagogické komunikace i to, jak žáci zpracovávají učivo (Koring 1989). Pro uvědomění si těchto prvků pedagogické situace je důležité, aby se student sám stal aktérem pedagogické situace. Podle Bendy (1990) je cílem sebereflexe poznat, jak student reaguje v simulovaných pedagogických situacích a srovnat toto jednání s jednáním ve skutečných školních situacích i s tím, jak odlišně mohou reagovat jiní učitelé. Na základě vlastních zkušeností a sebereflexe tak studenti získávají vhled do pedagogických situací.

Švec také zmiňuje význam individuality, tedy to, jak sebereflexe může probíhat u různých studentů odlišně. Dále se domnívá že vhodně navozená reflexe zvnějšku může probíhat u každého studenta. Sebereflexe se stává východiskem změn a základem pro autoregulaci pedagogické činnosti studenta. Podle Švece by se sebereflexe měla stát trvalou součástí pedagogické i psychologické přípravy budoucích učitelů. Současně upozorňuje na důležitost systematické sebereflexe, podněcování z vnějšku vhodnými otázkami a vytváření podpůrného prostředí pro kvalitní sebereflexi.

Učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš a Švec 1996)

V první části této kolektivní monografie Mareš (1996, s. 9–27) zmiňuje plošný charakter učitelova pojetí výuky, tedy to, že každý z učitelů má vlastní pojetí výuky. Tato pojetí chápe jako proměnnou, která se dá zjišťovat. Učitelovo pojetí výuky tak ovlivňuje všechny snahy měnit pedagogickou realitu a má také vlastní vývoj, vzniká postupně a během profesní dráhy se proměňuje. Autor dále uvažuje, zda učitelovo pojetí výuky vzniká spontánně, nebo zda lze použít i jinou cestu, cestu uvědomění. Klade si otázku, zda touto cestou uvědomění může být sebereflexe. Podle Mareše existuje skupina učitelů, kteří se nadchnou a někdy nekriticky přijímají postupy a metody, kterým věří. V takovém případě u nich není uplatněna reflexe a sebereflexe a uplatňují se pouze postoje a emoce. Uvádí myšlenku Gipeové, že učitelé se liší ve schopnosti přemýšlet o vlastním jednání, o vlastním pojetí výuky, liší se v dovednosti reflexe pedagogické skutečnosti a hlavně sebereflexe (Gipe 1991).

Za ideální Mareš považuje, aby se každý učitel **systematicky zamýšlel nad svou pedagogickou prací**. Jako metodu, která by pomohla učiteli v sebereflexi nabízí taxonomií učitelova reflektivního myšlení podle Rossové (Ross 1989), taxonomii reflektivního myšlení Kroghové a Crewese (Krogh a Crewes 1989), taxonomii reflektivního pedagogického myšlení podle Simmonsové (Simmons at al. 1989) a Zeichnerovu a Listonovu taxonomii reflektivního myšlení (Zeichner a Liston 1985). Mareš uvažuje o učitelově pojetí výuky jako o součásti nadřazeného celku. Tímto nadřazeným celkem může být učitelovo „profesionální já“, které pak Mareš rozděluje na složku retrospektivní, prospektivní a aktuální.

V další kapitole Slavík (1996, s. 28–45) uvádí reflektivní praxi jako směr, ke kterému se obrací stále více pozornosti. Nabízí sémiotický pohled, který se týká základních principů myšlení a reflektování. Sémiodidaktický přístup popisuje prostor učitelova jednání ve výuce jako komplexní celek, který je sémantickým polem, v němž jednání učitele a žáků nabývá specifických významů a hodnot. Slavík uvádí, že na učitelovo pedagogické působení lze nahlížet jako na umělecké dílo, protože je hodnotitelné stejnými prostředky jako umělecké dílo. Uvažuje o možném přesnějším a efektivnějším reflektování nejenom významové, ale také hodnotové a prožitkové složky učitelova působení. Pedagogické i umělecké dílo spojuje ucelenost v obsahu, čase i prostoru. Za významný společný moment považuje účinek díla. Obě díla, pedagogické i umělecké, uplatňují svoje hodnoty prostřednictvím prožitkové a poznávací účinnosti. Ta je výsledkem zážitku v čase mezi vstupem do díla a výstupem z něj. Třetí společnou charakteristikou je krása díla, výraz harmonické souvztažnosti obsahu, formy a rozvíjející se lidské existence.

Činnost učitele přináší změnu kvalit ve vnitřním světě žáků. Učitel tak má zodpovědnost za řízení a rozhodování ve výchovném procesu. K tomu musí učitel rozumět své pedagogické činnosti. Toto **porozumění** je předpokladem profesní komunikace, argumentování a dialogu o vlastním pedagogickém díle. Stává se tak východiskem i cílem pedagogické reflexe. Autor uvádí jako předpoklad porozumění situační redukci. Pojmem situace nazývá zjednodušený, časově i prostorově ohraničený úsek zahrnující určité chování i existující okolnosti. Objevení vztažnosti mezi minulou pedagogickou zkušeností a nedávno přítomným pedagogickým zážitkem je podmínkou výchovné reflexe. Dosazením významu aktuální situaci tematizujeme, a tím se může stát předmětem reflektování a dialogu. Nápadné prvky v situaci autor nazývá vyzývací komponenty. Metodu reflektování situace Slavík rozděluje na následně strukturovanou reflexi (příběh) a předběžně strukturovanou reflexi (tvorba).

Následně strukturovanou reflexí se rozumí v paměti uložený obraz situace, který má svůj časoprostorový formát a kompozici. Sami učitelé tak na sebe mohou nahlédnout jako na jednoho z aktérů příběhu. Chceme-li své vzpomínky nějakým způsobem zachytit a následně reflektovat, můžeme použít fixační metody analogické umění. Jde například o expresivní psaní nebo volné vyprávění. Cílem je tedy v první řadě příběh zažít a teprve

na druhém místě jej analyzovat. Příběh je svým pojetím méně přístupný porozumění, ale naopak usnadňuje pochopení. Analýza, která v procesu postupného objevování významů vysvětluje význam náhodně vytvořených metafor (Rorty 1991, s. 228), je až navazující činnost, která přispívá k porozumění. Takto následně strukturovaná reflexe se vztahuje k heuristické a hodnotové oblasti pedagogické profese. Slavík zmiňuje její použití například při analýze takzvaných reflektivních bilancí.

Tvorba jako předběžně strukturovaná reflexe představuje posloupnost aktivit, které si všímají situací, zasahují do nich a vytváří důsledky. Zážitek příběhu sice existuje, ale dostává se do pozadí a dominantními se stávají situace, kterým se snažíme porozumět. Situace již nezachycuje jako příběh, ale jako systém. K dispozici máme fixační metody vycházející z karteziánských vědeckých postupů. Jde například o vymezení předmětu zájmu, předběžnou pojmovou strukturaci pozorovacího pole, získávání faktů. Autor uvádí, že tento druh reflexe se vztahuje zejména k rutinní a prakticky funkční oblasti pedagogické práce. Oba přístupy situační reflexe tak vytvářejí dva krajní póly. Mezi nimi vzniká široká škála způsobů, jak pohlížet na reflexi pedagogické reality. Jako jeden z možných vhodných nástrojů reflexe pedagogické reality autor považuje odborné kazuistiky – příběhy, které pomáhají pochopit systém.

V úvodu poslední kapitoly s názvem „Sebereflexní motivy v učitelském studiu“ Svatoš (1996, s. 74–76) představuje myšlenku mikrovyučování. S touto myšlenkou přišli koncem 60. let Ryan a Allen. Princip této metody je jednoduchý. Studenti opakovaně absolvují kratší vyučovací části, jejichž průběh se nahrává a následně analyzuje. Student učitelství opakovaně vyučuje v menší skupince žáků obdobné učivo a následně dostává zpětnou vazbu. Má možnost tyto krátké časové úseky analyzovat a promýšlet. Má prostor pro nalézání jiné, optimálnější varianty vyučování a také prostor pro její realizaci. Metodu mikrovyučování Svatoš považuje jednak za nástroj urychlující profesní vývoj a současně za prostředek sebepoznání. Student provádí autodiagnostiku svého pedagogického působení a současně se učí chápat tvořivou podstatu učitelství. Zisky z toho způsobu výuky popisuje Svatoš ve třech aspektech. Prvním je krátkodobý aspekt, vycházející z minulosti, který napomáhá ke korekci profesního sebeobrazu. Druhý aspekt směřuje do budoucnosti: k vyšší kvalitě vyučování na základě nahlédnutí na činnost minulou. Posledním aspektem je dlouhodobý stabilizující efekt. Zkušenosti, které učitel načerpal v opakovaném tvoření, realizaci a reflexi výuky, se proměňují do dlouhodobě stabilního profesního pojetí a sebepojetí.

Krátkodobé účinky sebereflexivních postupů vedou u studentů i učitelů v praxi k návyku svoji práci **vnímat, hodnotit a přemýšlet** o ní. V důsledku toho učitel získává nebo rozvíjí reflexivní kompetenci. Jde o významnou součást pregraduální učitelské přípravy. Počátek profesního startu je totiž považován za období, ve kterém se stabilizuje učitelovo pojetí výuky. Svatoš se přihlašuje ke komunikativnímu pojetí sebereflexe. Jde o **vnitřní dialog** učitele se sebou samým, který je nejprve iniciován zvnějšku, například

hospitačním pedagogem, a následně se zvnitřňuje. Učitel již nepotřebuje intervence zvenčí a vede dialog sám se sebou. V konečné fázi se pak tento dialog stává potřebou učitele-profesionála.

***Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě* (Švec 1996)**

Švec (1996) odkazuje na modely sebereflektivní přípravy učitelů ze zahraničí, například Clarke (1994), Korthagen (1985). Zmiňuje techniky sebereflexe a jejich možnosti, například Korthagen (1992). Připomíná zkoumání metafor jako jednu ze sebereflektivních technik v učitelské přípravě, které se věnovali například Bullough a Stokes (1994), Johnstonová (1994) a Ritchie (1994). Dále uvádí české autory zabývající se touto problematikou, například Nezvalová (1994), Švec (1995), Slavík a Siňor (1993), Slavík a Čapková (1994), Spilková (1995). Zmiňuje chápání sebereflexe (Průcha, Walterová a Mareš 1995, s. 196) jako zamýšlení se nad sebou samým, zpětné ohlédnutí za svými myšlenkami, pocity, postoji a svým jednáním.

Dále Švec uvádí, že sebereflexi lze také rozumět jako **vnitřnímu dialogu**, který vede učitel sám se sebou. Vnitřní dialog se tak stává jeho profesionálním svědomím. A právě v tomto druhém pojetí uvažuje dále. Vnitřní dialog může být navozen z vnějšku například otázkami a podněty cvičného učitele nebo kolegy studenta, anebo může vycházet z vnitřní potřeby studenta. K tomu, aby byl vnitřní dialog účinný, vyžaduje předpoklady studenta a vhodné podmínky. Prvním předpokladem je vnitřní motivace studenta reflektovat vlastní prožitky, poznatky, zkušenosti a názory. Druhým je sebereflektivní dovednost studenta, kterou by si měl student osvojit již na fakultě. Nutnou podmínkou je pak příznivé klima podněcující k sebereflexi.

Osvojit si **sebereflektivní dovednost** znamená naučit se klást otázky a odpovídat na ně. Otázky mohou být kladeny jednak z vnějšího zdroje přímo učitelem, anebo si vnitřní otázky klade sám student. Řada otázek z vnějších zdrojů tak může vyvolat otázky vnitřní. To je závislé na potřebách a schopnostech studenta. Další rozdělení otázek může být podle jejich obsahu a také podle hloubky reflexe. Z tohoto pohledu autor rozděluje otázky na popisné, kauzální a rozhodovací. Průběžný vnitřní dialog tak plní zpětnovazební funkci. Mimo to může také plnit funkci analytické interpretace pedagogických zkušeností. Vnitřní dialog studenta je uvědomovaný a slovně sdělitelný. Švec doporučuje vést si o vnitřním dialogu písemné záznamy, které lze zpětně vyvolat a popřípadě znovu události prožít. To je způsob, jak analyzovat a pochopit svoje zkušenosti, názory i prožitky (Csikszentmihalyi 1996, s. 196). Následně se zpětná analýza může stát opětovným východiskem dalšího, obvykle hlubšího vnitřního dialogu. Uvědomováním si a verbalizací prožitého si student osvojuje didaktické vědomosti a dovednosti zevnitř.

Švec také nabízí způsob, jak rozvíjet osobní předpoklady studentů pro sebereflexi. Vyslovuje názor, že i tuto dovednost lze kultivovat například nabídkou různých kategorií vnějších otázek. Považuje za nutné rozvíjet potřebné schopnosti studentů učitelství již od

prvního ročníku studia a také uvádí různé sebereflektivní techniky, které byly vyzkoušeny právě u studentů v prvním ročníku: studentské deníkové záznamy, sebereflexe studijního stylu, sebereflektivní analýza pedagogických etud, sebereflektující otázky, sebereflektivní bilance, pozorování výuky, videozáznamy, pedagogické kazuistiky, mikrovýstupy, obtížnější didaktické situace a psychodidaktické teorie.

Od výrazu k dialogu ve výchově; Artefiletika **(Slavík 1997)**

Slavík (1997) nahlíží na reflexi ze sémiologického pohledu. Samotnou sémiologii charakterizuje jako obor, který je spojením vědy s uměním. Za nadějné považuje vstupy do výchovy z tohoto pohledu a odkazuje na snahy zahraničních autorů, ke kterým se svým pojetím připojuje (Donald J. Cunningham, Smith-Shank 1995).

Pojem pedagogické dílo rozvíjí ze sémiotické pohledu, který je opřený o sémiotický model pedagogické situace. O pedagogickém díle Slavík uvažuje jako o velmi vlivném, přičemž zodpovědnost klade na stranu učitele, ale i na stranu žáka. **Reflektování** popisuje jako uvažování o tom, co se stalo, popisování, vysvětlování a hodnocení minulého jednání. Cílem je podle něj získat náhled na události v dosahu zodpovědnosti aktérů, kteří pro svůj nezanedbatelný vliv vyžadují hodnocení a kontrolu. O reflexi Slavík uvažuje jako o diskurzivním, tedy uvědomovaném a slovně sdělitelném procesu.

Slavík pracuje také s termínem možné světy. Možné světy vznikají z rozdílnosti pohledů pozorovatelů na stejnou situaci. Co je možný svět, Slavík uvádí jako analogii, která pomáhá vysvětlit různorodost lidských pohledů na skutečnost. Ačkoliv uplatňujeme možné světy a uvažujeme tak z různých hledisek, můžeme hledat společná měřítka pro reflektování. Existence možných světů a jejich průniku umožňuje chápat situaci jako součást širšího obsahového a časoprostorového celku. Možné světy si tedy dokážeme představit, ale i vytvářet a žít v nich. Lidský život se tak stal neustálým pohybem ze světa do světa. Každý svět pak klade své specifické nároky na schopnost člověka přizpůsobit se. V závislosti na momentálním stavu situace se tak otevírá vstup do jiného možného světa do jiného situačního typu.

Slavík vychází z čtvercového komplexního modelu situace, odvozeného z Ogden-Richardsova trojúhelníku reference (Mathauser 1985, 1994), a popisuje čtvercový situační model pro reflexi pedagogických situací. Uvádí psychodidaktikou interpretaci tohoto modelu, kdy čtverec reprezentuje akční a percepční proces, vždy dvousměrný, vyjadřující i návrat a zpětnou vazbu. Vzniká tak 16 typů vztahů mezi jeho prvky v každém ze čtyř vrcholů, které jsou označovány zkratkami: M-materiál, V-věc, Z-znak, R-referent. Uprostřed čtverce, na průsečíku jeho úhlopříček, pak leží reference (Rce).

Trojúhelník M-R-V nazývá Mathauser trojúhelníkem geneze. Prezentuje tvůrčí proměnu materiálu do díla věci. Jde o konstrukt vysvětlující schopnost pokračovat v započatém díle. V této souvislosti Slavík uvádí Heideggerovu myšlenku, že pokračování každé předchozí fáze tvorby se stává odkazem k fázi následující. V díle je tedy uchováno

a odkrýváno to, z čeho dílo povstalo (Heidegger 1996). Ve směru M→V probíhá transformace člověka do nějaké z kulturních rolí. V opačném směru V→M jde o zpětnovazební proces proměny člověka uskutečněného v roli do člověka, který existuje ve svých možnostech.

Na proces směřující k porozumění nebo pochopení situace nahlíží Slavík jako na oscilaci mezi aktivním utvářením situace a jejím výkladem. Jednotlivé trojúhelníky čtverce tak reprezentují potenciální typ chování a zároveň určitý typ porozumění.

Trojúhelník V-Rce-Z je Mathauserem označován jako trojúhelník morfologie. Vyjadřuje lidskou schopnost prezentovat vlastní kulturní projevy a vést o tomto výkladu dialog. Ve směru V→Z se stav díla stává referentem. Je zaváděno pojmenování, dílo má jasné významy. Pohyb dále může pokračovat ve směru Z→R, tedy zpět k životní realitě. Dílo je výsledkem záměrné exprese. Zpětný pohyb od znaku k dílu Z→V představuje předběžně strukturovanou reflexi.

Trojúhelník R-Rce-M je trojúhelníkem ontologie. Vysvětluje schopnost člověka vstupovat do určitého typu hry nebo práce a vnášet do ní předměty svého zájmu. Posun R→M je vstupem do možnosti. Linie R–M je východiskem poznávání, působí jako sociokognitivní výzva. Směřuje k pojmenování, k dialogu a následně i k porozumění. Překlápí se do vztahu R–Z a spěje k reflexi. Původní model čtverce se tak může rozdělit na dva trojúhelníky.

První trojúhelník tvoří vrcholy R-V-Z. Tato část je typická reflektivní distancí od události a je doménou zejména diskurzivního vědomí. Druhý trojúhelník vytvořený z vrcholů R-V-M můžeme považovat za prožitkovou identifikaci s probíhající situací. Dotýká se tak nevědomí a praktického vědomí. Ve výchovných situacích dochází k neustálým přesmykům mezi identifikací a distancí.

Obsah pedagogického díla vstupuje do zážitků prostřednictvím dvou projevů: **exprese a reflexe**. Exprese je vyjádřením vnitřního světa. Je nástrojem individuality a ve vztahu k adresátovi bývá většinou nezáměrná. Reflexe reaguje na expresi, slouží také k sebepoznání, je náhledem na sebe samého, myšlením o myšlenkových procesech. Jde o nekonečný cyklický proces postupného sebeuvědomování. Slavík názorně popisuje příznaky obou těchto polarit. Cílem exprese je vyjádřit se, cílem reflexe je poznat, rozumět. Zážitková funkce exprese je estetická, funkce reflexe je teoretická. Způsob označování je v případě exprese symbolický, v případě reflexe znakový. Duševní aktivitou exprese je intuice, cítění; v případě reflexe je to diskurz, myšlení.

V pedagogickém díle lze expresi i reflexi vyjádřit pomocí pojmů: expresi jako výrazovou hru a reflexi jako reflektivní dialog. Reflektivní dialog je důsledkem výrazové hry. Jungovsky orientovaní arteterapeuti považují verbální komunikaci, která následuje po takovéto výrazové hře, za prostředek dialogu nevědomí s vědomím (Wallace 1987, s 131). Jde tedy o nástroj schopnosti vidět své nevědomí očima druhých (Ebert 1992, s. 51). V takovémto dialogu se projevují interindividuální rozdíly ve spontánních představách

o logické a hodnotové uspořádanosti světa. Tím se navozuje takzvaný sociokognitivní konflikt (Doise a Mugny In Štech 1992, s. 165; Cornu a Vergnioux, 1992). A právě tento sociokognitivní konflikt je chápán jako klíčový dynamický faktor soudobého pojetí výchovy, který motivuje své aktéry ke hledání konsensu a dosažení kvalitativně vyšší úrovně poznání.

Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje? **(Lazarová 1997)**

Lazarová (1997) vychází z tzv. systemického pohledu na člověka. Předkládá otázky, které si učitel klade při přemýšlení o tom, jak uvažuje, co prožívá, jak se chová. Učitel se dostává do situací, kdy na podkladě vlastního chápání reality dělá rozhodnutí. Rozhodnutí, která pedagog učiní v pedagogické situaci, mají nutně i etický rozměr, neboť se týkají dvou autonomních bytostí, žáka a učitele. Učitel může najít podporu při přemýšlení o podobných situacích orientací v základech systemického myšlení. Toto myšlení se stalo základem pro terapeutické přístupy v psychologii (Ludewig 1994, Pecháčková 1993, Úlehla 1996) a může přinést užitečné aplikace i do pedagogické praxe. Lazarová uvádí Ludewiga (1994), který vysvětluje biologickou teorii poznání čilského neurologa Humberta Maturany. Podle Maturany není naše poznání odrazem reality, ale biologickým fenoménem determinovaným strukturou organismu. Podle této teorie by si učitel měl být vždy vědom toho, že při své reflexi neuvažuje o skutečné realitě, ale pouze o tom, jak sám realitu poznal.

Lazarová proto považuje za prospěšné vnést pomocí **sebereflexe** určitou míru nejistoty do učitelského povolání. Profesionální nejistotu považuje za užitečnou v optimální míře. Tedy v takové míře, kdy se stane impulsem k otevřenosti a ke změně. Sebereflexi tak nevidí jako prostředek poznání pravdy, ale jako nekonečný proces, který rozšiřuje možnosti a napomáhá změně. Nabízí tím ukotvení nejistoty, které paradoxně nabízí více bezpečí učitelům i žákům.

Lazarová (tamtéž, s. 19–23) zdůrazňuje význam komunikace a spolupráce, neboť cestu k objektivitě vidí v hledání konsensu toho, co je považováno za objektivní. Z toho vyplývá, že učitel musí být připraven ke změně či korekci vlastního poznání (Drewery a Monk 1994). K tomu však již pouhá sebereflexe nestačí. V systemické terapii se k těmto účelům zřizují reflektivní týmy. Autorka uvažuje, zda je možné obdobně postupovat i v pedagogické práci, navrhuje například různá pojetí supervizí, konzultace a učitelské peer programy.

K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení **(Řezáč 1997)**

Řezáč (1997) nabízí zkušenosti z interakčních cvičení a psychologických praktik, které nabyl při realizaci výuky má Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jedná se

o zkušenosti při vytváření předpokladů pro použití reflexe jako prostředku kultivace sociálních dovedností budoucích pedagogů.

Dovednost Řezáč charakterizuje jako soubor rozvinutých a případně zautomatizovaných předpokladů vztahujících se k určité činnosti, utvářející se v konkrétních činnostech a aktivitách. Tím se rozumí, že vykonávání určité činnosti aktivizuje řetězec vnitřních psychických a fyziologických dějů, které umožňují realizaci činnosti. V průběhu dalších opakování činnosti se tento proces stabilizuje. Sociální dovednosti se vyznačují tím, že je k nim nutná interakce s jiným člověkem. Rozvíjejí se na základě dispozic, následně vzniká sociální kompetence. Tento rozvoj souvisí se sociabilitou, která může mít různé podoby a předznamenává hodnotovou orientaci osobnosti.

Řezáč sociální dovednosti dělí na interakční, percepční, komunikační, organizační a behaviorální. Předkládá myšlenku, že tyto trsy sociálních dovedností na určité úrovni rozvoje vytvářejí bázi, na níž se proces sebereflexe odehrává. Jednak tuto reflexi umožňují a jednak ji v sebereflektivním dialogu dotvářejí. Podporuje Švecovu (1995) myšlenku, že by se sebereflexe měla stát trvalou součástí přípravy budoucích učitelů. Zdůrazňuje nutnost vytváření podmínek pro autentické a autonomní seberozvíjení studentů. Na základě zkušeností ze cvičení obhajuje myšlenku, že sebereflexe se vyvíjí v etapách a individuálně, dle úrovně rozvoje sebereflexe u studenta. To má praktický význam právě ve výběru a realizaci činností, které přispívají k rozvoji sebereflexe.

V první etapě se utváří základní předpoklad pro schopnost následné zralé sebereflexe. Jde o otevření se směrem ven i směrem dovnitř. Otevření se dovnitř znamená přijímat prožitky ostatních lidí v situacích, které sami prožíváme jiným způsobem. Toho jsme schopni na základě empatie. Uvádí, že lidé, kteří nejsou schopni sebenáhledu, většinou nejsou schopni ani naslouchat ostatním a respektovat osobní styl a sebepojetí druhého člověka, takže postrádají to, co je pro kvalitní pedagogickou práci nezbytné. Druhá etapa je charakterizována vytvořením prvotního náhledu na sebe samého. Tento náhled je vytvořen potřebou sebekontroly a jedná se spíše o korekci chování na základě zpětné vazby. V třetí etapě se tento náhled objektivizuje. Uplatňují se kritéria posuzování a hodnocení. Náhled je vnímán jako prostředek k seberegulaci a sebevýchově. Ve čtvrté etapě se již jedná o posuzování sebe i okolí. Sebeposuzování probíhá jako uvažování o vlastní kompetenci, jak situaci zvládnout a co z toho vyplývá do budoucna. U tohoto druhu hodnocení vlastní kompetence je rozlišována míra obecnosti a stupeň jistoty. V poslední páté etapě je sebereflexe strukturovaným procesem s diferencovaným vnímáním a posuzováním v kontextu sociální situace. Schopnost sebereflexe je tak procesem neustálé diferenciace a následné integrace **sociální zkušenosti**. I ve stejném sociálním prostoru tak při dalším kontaktu s prostředím mohou být objevovány nové prvky a vztahy mezi nimi. Náhled na situaci je diferencovanější, mění se úroveň senzitivity jedince a v důsledku toho se také mění povaha vztahů a interakcí, do kterých jedinec vstupuje.

Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti) **(Nezvalová 1998)**

Nezvalová (1998) ve své studii představuje pojem reflexe v pregraduální přípravě učitelů z pohledu zahraničních zdrojů. Frekventovanými pojmy jsou zde mimo reflexe také reflexivní vyučování a reflexivní učitel. Uvádí Calderheadovo pojetí pojmu reflexe jako vztahu vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, k procesu srovnávání, hodnocení a řízení (Calderhead 1987, 1989). Reflexivní vyučování se vyznačuje profesionálním růstem, odpovědností k vlastní činnosti, analýzou a kritickým hodnocením vlastní činnosti. Reflexivní učitel tak hodnotí záměry, souvislosti a postupy uplatňované ve vlastní praxi, a to na všech úrovních reflexe (Zeichner a Liston 1987).

Filozofický a kritický náhled na dimenzi reflexe poskytují další zahraniční autoři (Tom 1985). Zmiňují příležitosti, kdy učitel přemýšlí o vzdělávacích záměrech, cílech a o hodnotách vlastní pedagogické činnosti. Schönovo pojetí reflexe jako pozorování a adaptace vlastního jednání (Schön 1983, 1987) je typ reflexe nazývaný **reflexe v činnosti**. Za důležité však Schön považuje i **reflektování po činnosti**, které ovlivňuje vlastní pedagogickou činnost učitele do budoucna. Dle Nezvalové je důležitým prvkem reflexe schopnost podívat se zpět. Proces reflexe považuje za dovednost, ke které by měli být učitelé vedeni.

Ze zahraničních zdrojů autorka nabízí různé příklady programů pregraduální přípravy učitelů zaměřené na **aplikaci reflexe**. Například ve Finsku byla uplatňována reflexe vlastní činnosti studentů v souvislosti s výukou individuální (písemné reflexe formou deníku) i skupinovou. V programech přípravy budoucích učitelů se potvrdilo, že studentovy reflektivní dovednosti mohou být utvářeny již od počátku kurzu a dále rozvíjeny v období pedagogické praxe.

Reflexivní přístup byl v rámci přípravy učitelů využit i v Holandsku. Korthagen (1992) uvádí, že učitelská příprava je více efektivní, pokud je student stimulován detailně reflektovat svoji zkušenost.

Kaganová (1992) porovnala 27 empirických studií, které se zabývaly profesní přípravou budoucích učitelů. Zdokumentovala, že studenti mají vlastní představu o výuce už na počátku učitelské přípravy. Jak uvádí další autoři, tyto představy jsou utvořeny na základě vlastních zkušeností, jsou velmi stabilní a málo flexibilní (Calderhead a Robson 1991). Kaganová dále uvádí, že studenti, kteří měli reflexivní program zařazený již na počátku studia, se lépe adaptovali a měli realističtější pohled na vyučování. Zdůrazňuje tak nutnost zařazení programů zaměřených na reflexi již od počátku studia. Stejné závěry přináší i Grossmanová (1989).

Reflexivním principům v přípravě budoucích učitelů je věnována velká pozornost také na amerických vysokých školách. Jsou nabízeny předměty jako laboratorní a klinická praxe. V laboratořích mohou studenti a učitelé reflektovat vlastní realizaci výuky prostřednictvím mikrovyučování, simulovat modelové hodiny, analyzovat záznamy

a protokoly z vyučovacích hodin. Klinická praxe je pak zaměřená na činnost učitelů a žáků ve vyučovacích hodinách. Následuje reflexe v seminářích. Na tyto části navazuje počáteční praxe jako další část reflexivního programu. Student učitelství pracuje s malou skupinou žáků a reflektuje svoji činnost. To vše za podpory cvičného a fakultního učitele. Poslední částí programu věnovaného reflexivním dovednostem je souvislá praxe.

Matthews a Jessel (1998) uvádějí, že reflektivní proces existuje za konkrétní situace, která pak vede k další reflexi. Není tedy pouhým retrospektivním pohledem. Současně poukazují na to, že studenti, kteří prošli seminářem, si ve většině případů vytvořili svoji koncepci výuky. Považují za přínosné seznámit se s technikami reflexe již v průběhu studia. Studenti jsou pak schopni sebeřízení, sebeanalýzy a redukce problémů, se kterými se setkávají. Navíc studenti rozvíjejí schopnosti přenášet teorii do praxe a současně mají možnost pochopit svůj vlastní transfer učení a tím i svůj vlastní profesionální rozvoj.

Van Manen (1977) navrhuje sedm úrovní reflektivity. První úroveň znamená, že student popis výukové situace vůbec neposkytuje. Na druhé úrovni je již k popisu používán jednoduchý neodborný jazyk. Student na třetí úrovni k popisu používá jazyk s odpovídajícími pedagogickými pojmy. Čtvrtá úroveň odpovídá tradiční nebo osobním preferencím. Pátá úroveň pracuje se standardy a pedagogickými principy. Šestá úroveň znamená, že student vyhodnocuje kontextuální faktory. A sedmá úroveň reflektivity si všímá etické a sociální stránky praxe.

***Reflexí k diverzifikaci v učitelském vzdělávání* (Nezvalová 1999)**

Nezvalová (1999) uvádí jako jeden z problémů v učitelském vzdělávání subjektivní představy a teorie budoucích učitelů. Na základě zkušeností z vlastního vzdělávání si učitelé vytvořili představy o výuce, prekoncepty a subjektivní teorie. Těmito tématy se ve výzkumných pracích zabývali např. Anderson (1984) a Korthagen (1992). V současné pregraduální přípravě je často používaným způsobem práce s prekoncepty studentů jejich konfrontace s empiricky podloženými teoriemi o výuce. Studie však ukazují, že účinek tohoto způsobu na myšlení a jednání budoucího učitele je poměrně nízký.

Reflexe byla zařazena do programu učitelského vzdělávání zejména díky studiím D. Schöna (1983, 1987), které se staly velmi vlivnými v porozumění pojmu reflexe v souvislosti s přípravou budoucích pedagogů. K vymezení pojmu reflexe autorka uvádí pojetí pojmu reflexe podle Calderheada (1987) jako vztah vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnávání, hodnocení a řízení. Přijetí odpovědnosti za vlastní činnost a schopnost analýzy kritického hodnocení praxe umožňuje profesionální růst pedagoga. Tím se vyznačuje reflexivní vyučování. Zeichner a Liston (1987) uvádějí, že reflexivní učitel se vyznačuje hodnocením záměrů, souvislostí a postupů vlastní pedagogické činnosti, a to na všech úrovních reflexe.

Reflexe osobní zkušenosti je také klíčovým principem konstruktivistické teorie učení. Ta předpokládá, že student konstruuje význam z osobních hodnot prekonceptů

a zkušeností. Centrální aktivitou je sdílená zkušenost. Základní principy konstruktivistické teorie lze dle Lambertové et al. (1995, s. 250) shrnout do několika tezí:

1. Vědomosti a prekoncepty si formuluje student sám.
2. Student si osobně spojuje zkušenost s významem pojmů.
3. Výběr aktivit ve výuce musí být takový, aby umožnil studentovi získat přístup ke svým zkušenostem, vědomostem a prekonceptům.
4. Učení probíhá jako sociální aktivita. Je posilováno sdílenou zkušeností.
5. Základním aspektem konstruování vědomostí je reflexe. Proto student musí být schopen reflektovat své činnosti.
6. Zásadní roli v procesu učení má sebehodnocení studenta.
7. Student získává nové vědomosti a dovednosti na základě vlastní zkušenosti. Student má možnost sám řídit tento proces.

Nezvalová rozvíjí myšlenku, že pokud příprava budoucích učitelů má pomoci rozvíjet jejich profesionální dovednosti, je hlavním předpokladem porozumění prekonceptům, subjektivním teoriím. To, s čím přichází student do výuky je tedy zásadní k tomu, aby mohla být uskutečněna změna. Teorie motivace, teorie reflexe, konstruktivismus a teorií změny pak uvádí jako zdroje, ze kterých vychází základy profesionálního učení. K tématu uvádí myšlenky jiných autorů. Dle Fullana (1991) efektivita profesionální přípravy učitele vychází z vnitřních potřeb studenta. Dle Piageta (1970) je základem vlastní zkušenost studenta. Dle Zeichnera (1983) a Korthagena (1992) musí být student stimulován reflektovat detailně vlastní zkušenost.

Subjektivní teorie, s kterou student přichází do výuky, může mít často podobu nespecifikované představy. Podstatné je, že student učitelství během výuky analyzuje tuto svoji představu, a explicitní se tak stává implicitním. Současně se také mohou odhalit slabé stránky v prekonceptech a lze s nimi pracovat. Korthagen (1985) doporučuje v přípravě studentů učitelství nalézat jejich vzdělávací potřeby, vytvářet užitečné zkušenosti a reflektovat podrobně jejich vlastní zkušenosti. Tyto procesy se často prolínají nebo probíhají současně, vysokoškolský učitel se tak stává facilitátorem procesu změny.

Zeichner a Liston (1987) a Valliová (1992) uvádějí jako nejběžnější strategie a techniky využívané k rozvoji reflexivního myšlení v přípravě učitelů tyto: výzkum, případové studie, pedagogický deník, písemné hodnocení, vedení pedagogické praxe, aktivity v seminářích a diskuze. Nezvalová se věnuje čtyřem z nich, a to akčnímu výzkumu, případové studii, mikrovýstupům a aktivitám v seminářích.

Akční výzkum charakterizuje formulace problému a jeho řešení na škole, přičemž kvalita reflexe je dána reflexí různých přístupů k řešení problémů a rekonstrukcí konceptů. Případová studie je charakterizována aplikací teorií na konkrétní případ. Reflektuje se reálná situace a při této reflexi dochází ke konfrontaci se subjektivní teorií. Mikrovýstup je charakterizován konkrétní zkušeností s návaznou reflexí silných a slabých stránek

mikrovýstupu, reflektuje se tak vlastní zkušenost. Aktivity v seminářích mají charakter referování a vzájemného komentování referátů, kdy probíhá reflexe a kritika názorů a myšlenek, nalézání vlastních vzdělávacích potřeb.

V závěru Nezvalová popisuje reflexi jako fundamentální fenomén, který ovlivňuje kvalitu činnosti učitele. Vysvětluje, že učitelské vzdělávání nemůže nabídnout takový repertoár dovedností a vědomostí, které by postihly všechny eventuality. Proto je nutné vybavit pedagogy dovedností, která mu umožní akceptovat změny v průběhu jeho budoucí pedagogické činnosti.

2.2 Klíčové myšlenky analyzovaných zdrojů

Nyní se pokusím charakterizovat a komentovat klíčové myšlenky, které jsem identifikovala ve výše uvedených zdrojích, čímž se dostávám k fázi abstrakce, resp. tematické analýzy dat. Spilková (1991) přináší úvodní aktuální pohled na učitelskou přípravu na počátku devadesátých let minulého století. Upozorňuje na nutnost změny v přípravě pedagogických pracovníků. Vyzdvihuje nutnost komplexního pojetí přípravy budoucích učitelů s důrazem na doposud opomíjený **osobnostní rozvoj**. Sebereflexi uvádí jako klíčovou dovednost, kterou je nutno rozvíjet již od počátku studia. Domnívám se, že se jedná o nutný a přelomový přístup v pojetí učitelské profese. Učitel již není pouhým nositelem informací, ale stává se tvůrcem vlastní pedagogické práce. Dostává se mu prostoru s velkou mírou svobody a současně odpovědnosti. K tomu je potřeba, aby učitel získal a dále rozvíjel ještě jiné **dovednosti**, než tomu bylo doposud.

Na tuto myšlenku navazují Slavík a Siňor (1993). Osobnostní rozměr učitelské profese spojují s otázkou svobody a **zodpovědnosti**. Schopnost zpětně hodnotit vlastní pedagogické jednání nazývají pedagogickým svědomím. Otevřenost vůči **hodnocení** z vnějšku, v komunitě pedagogických pracovníků, považují za další část zodpovědnosti, kterou je nutné v rámci učitelského povolání přijmout. Reflexe a sebereflexe dle autorů umožňuje obojí. Za důležitou podmínku reflektivní kompetence učitele považují poznání vlastního pedagogického myšlení. Za jeden z účinných způsobů, jak vlastní pedagogické myšlení poznat, považují Schönovu (1983) koncepci reflektivní praxe. Autoři přicházejí s metodou, která pracuje s videozáznamy výuky. Na základě shlédnutí videozáznamů v profesní skupině může proběhnout reflektující diskuse. Nutnou podmínkou však je otevřenost k sobě samému v rámci sebereflexe, ochota zveřejňovat vlastní myšlenky a přijímat myšlenky ostatních pedagogů při reflektující diskusi.

Slavík se Siňorem tedy mají za to, že kvalitní reflexe a reflektivní diskuse vyžadují určité **schopnosti a postoje** jejich aktérů. Využití videozáznamů výuky nabízí konkrétní **metodu**, jak rozvíjet reflektivní schopnosti učitelů a současně objevovat společný **jazyk** jako nutnou podmínku kvalitní pedagogické reflexe v profesní skupině. Vlastní

pedagogické myšlení a **učitelovo pojetí výuky** identifikují jako nosná témata v přípravě budoucích pedagogů, současně podtrhují významnost **sociální a osobnostní stránky** pedagoga pro jeho odborný růst i rozvoj pedagogiky jako oboru.

Na téma zodpovědnosti a svobody jako jedno ze silných témat počátku 90. let minulého století navazuje i další publikace Slavíka a Spilkové (1994). **Dialog** chápou jako nástroj sociální zpětné vazby, která je nutnou podmínkou sebepoznání. Výchovného efektu lze podle autorů dosáhnout například pomocí výrazové hry jako metody výchovné dramatiky. Výrazová hra je modelem existenciální události, která je současně iniciátorem vzniku výchovné situace, kdy následně vzniká touha po společné komunikaci, čímž se otevírá dialogická reflektivní fáze výchovné situace. V této fázi je navozen socio-kognitivní konflikt, který autoři chápou jako jeden z klíčových faktorů výchovy. Dialog ve skupině vrstevníků však nevede k úzkosti spojené s konfrontací názorů s učitelem. Domnívám se, že tento fakt je signálem vědomého etického přístupu k žákům, signálem respektu k osobnosti žáka a aktuálnímu stavu jeho vývoje. Učitel se však dostává do pedagogické situace, ve které potřebuje uplatnit schopnost vést dialog, stává se arbitrem etiky a je tvůrcem atmosféry při dialogu. V souvislosti s reflexí se tak zvýrazňuje sociální a etický rozměr dialogické reflektivní fáze výchovné situace. Analogicky tak vzrůstají i požadavky na **sociální a etický rozměr** osobnosti pedagoga.

Švec (1995) vychází z postřehu, že učitelé neuplatňují svoje poznatky systematicky, ale pouze zlomkovitě. Navrhuje proto předkládat pedagogické teorie v kontextu pedagogických situací. Pro pochopení pedagogických situací je podle něj nutné pracovat s **poznáním vlastního vnímání, prožívání a porozumění**. V pojetí reflektivní kompetence navazuje na Slavíka a Siňora (1993). Reflektivní kompetenci chápe jako schopnost **popsat, analyzovat a uspořádat pedagogickou zkušenost**. Sebereflexi popisuje jako proces umožňující analyzovat a srovnávat vlastní pedagogické zkušenosti pomocí **vnitřního dialogu**. Sebereflexi přisuzuje charakter **analytické interpretace** pedagogických zkušeností. Funkci sebereflexe popisuje jako poznávací, zpětnovazební, preventivní, rozvojetvornou a relaxační. Předmětem reflexe jsou pak prožitky a zkušenosti z pedagogických situací. Zmiňuje význam učitelova pojetí výuky, a navrhuje proto postup, ve kterém by nejprve proběhla reflexe a sebereflexe studentova pojetí výuky a až následně by byla předložena studentům pedagogická teorie. Domnívám se, že Švec tak upozorňuje na silný vliv prekonceptů, se kterými studenti v průběhu studia přicházejí, a současně nabízí postup, jak s těmito prekoncepty pracovat. Věnuje se také vhodným **technikám** sebereflexe pro pozorování pedagogické reality.

Mareš (1996) sebereflexi považuje za možnou cestu k uvědomění si vlastního pojetí výuky. Učitelovo pojetí výuky považuje za součást jeho „profesionálního já“.

Slavík (1996) v další z kapitol téže knihy nabízí sémiotický pohled: na pedagogické působení nahlíží jako na umělecké dílo. Tento pohled umožňuje přesnější reflektování nejen významové, ale také hodnotové a prožitkové složky pedagogické činnosti. Účinek

díla přináší změnu ve vnitřním světě žáků, proto zdůrazňuje osobní zodpovědnost učitele za vlastní pedagogickou činnost. Porozumění vlastní pedagogické činnosti se pak stává východiskem i cílem pedagogické reflexe jako nutné součásti profesionální komunikace. Schopnost porozumění situační redukci, schopnost tuto situaci tematizovat umožňuje následné reflektování a dialog. Způsoby reflektování Slavík rozděluje na následně strukturovanou reflexi a předběžně strukturovanou reflexi. Předkládá tak **strukturu reflexe** jako charakteristiku, která ovlivňuje variabilitu **použití** reflexe v pedagogické praxi.

Myšlenku mikrovyučování, která vznikla již v šedesátých letech minulého století, znovu oživuje Svatoš (1996). Mikrovyučování považuje za **nástroj** urychlující profesní vývoj a **prostředek** sebepoznání: koriguje aktuální profesní sebeobraz, směřuje ke zlepšení vlastního vyučování a odráží se v dlouhodobě stabilním profesním pojetí a sebepojetí. Svatoš je zastáncem **komunikativního pojetí** sebereflexe. Začínající učitel vede **vnitřní dialog** se sebou samým, a to nejprve na základě podnětů **z vnějšku** a teprve následně se tento dialog **zvnitřňuje**. V průběhu času se pak stává potřebou. Svatoš tak popisuje možný způsob rozvíjení **dovednosti** sebereflexe s dopadem na sebepojetí i na aktuální a budoucí profesní pojetí učitele.

Sebereflexi jako **vnitřnímu dialogu** rozumí i Švec (1996). Vnitřní dialog popisuje jako uvědomovaný a slovně sdělitelný. Uvědoměním a verbalizací si student osvojuje didaktické vědomosti a dovednosti zevnitř. Švec zdůrazňuje také cyklický charakter vnitřního dialogu, kdy se jeho následná analýza stává opětovným východiskem dalšího hlubšího vnitřního dialogu.

Slavík (1997) rozvíjí sémiologický, resp. sémiotický pohled na reflexi. Sémiotický model pedagogické situace odráží spojení vědy s uměním. Reflexi považuje za **uvědomělý a slovně sdělitelný** proces. Cílem je získat **náhled** na události, které jsou v dosahu **zodpovědnosti** aktérů reflexe. Pohledy na skutečnost jednotlivých aktérů nazývá možnými světy. Jejich průnik pak umožňuje chápat situaci jako součást širšího obsahového i časoprostorového celku. Uvádí psychodidaktickou interpretaci čtvercového komplexního modelu situace. Výchovnou situaci popisuje jako neustálý přesmyk mezi distancí a identifikací. Zpracování zážitku probíhá pomocí **exprese a reflexe**. Exprese vyjadřuje vnitřní svět a reflexe následuje nebo reaguje na expresi. Slavík používá pojem exprese ve smyslu vyjádřit se a chápat a pojem reflexe ve smyslu rozumět. Expresi jako výrazovou hru a reflexi jako reflektivní dialog považuje v návaznosti na Junga za prostředek dialogu nevědomí s vědomím.

Lazarová (1997) vnáší do porozumění reflexi **systemický pohled** na člověka. Zdůrazňuje etický rozměr rozhodnutí, která provádějí učitelé v pedagogických situacích. Uvádí Maturanovu myšlenku, že naše poznání není odrazem reality, ale biologickým fenoménem determinovaným strukturou organismu. Zpřístupňuje tak určitý druh nejistoty do reflexe učitelů, neboť učitelé neuvažují o objektivní realitě, ale pouze o tom, jak sami tuto realitu poznali. V sebereflexi tak vidí nekonečný proces, který pomáhá změně.

Cestu k objektivitě vidí ve hledání konsensu v reflektivním týmu. V práci Lazarové se tedy znovu objevuje **etický a sociální rozměr** pedagogického působení.

Řezáč (1997) uvádí trsy strukturovaných sociálních dovedností, které utvářejí základ, na němž se proces sebereflexe odehrává, a současně se v sebereflektivním **dialogu** tyto dovednosti dotvářejí. Souhlasí s individuálním rozvojem sebereflexe u studentů. Vyjadřuje nutnost toto respektovat při výběru a realizaci činností, které k rozvoji sebereflexe pomáhají. Schopnost reflexe se v jeho pojetí vyvíjí v pěti etapách. V poslední etapě je reflexe chápána jako strukturovaný proces s diferencovaným vnímáním a posuzováním v kontextu sociální situace, neustálou diferenciací a následnou integrací sociální zkušenosti. Sebereflexi tak Řezáč charakterizuje jako schopnost, jejíž kvalita má svůj **vývoj v čase** a nezanedbatelnou **sociální podmíněnost**.

Nezvalová (1998) přibližuje porozumění pojmům reflexe, reflexivní vyučování a reflexivní učitel z pohledu zahraničních autorů. Stěžejními autory jsou Calderhead, Schön a Korthagen. Současně Nezvalová nabízí příklady zahraničních programů pregraduální přípravy učitelů zahrnující **aplikaci** reflexe. O reflexi je uvažováno jako o **cyklickém procesu**, jako o **technice** a také jako o **schopnosti**, kterou lze rozvíjet. Nezvalová zmiňuje také Van Manena (1977), který uvádí sedm úrovní reflektivity odrážejících různou úroveň schopnosti studenta popsat výukové situace, včetně jejich kontextuálních faktorů, etické a sociální stránky.

V další publikaci se pak Nezvalová (1999) vrací k jednomu z diskutovaných problémů v učitelském vzdělávání, k **prekonceptům** a **subjektivním teoriím**. Odkazuje na studie Schöna (1983, 1987), na základě kterých byla reflexe zařazena do učitelského vzdělávání. V jejím podání se objevuje reflexe jako **vztah** vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnávání, hodnocení a řízení (Calderhead 1987). Profesionální růst pedagoga je podmiňován přijetím **odpovědnosti** a **schopností analýzy**. Tím je také definován základní charakter reflexivního vyučování. Nezvalová uvádí v souvislosti s konstruktivistickou teorií učení klíčový aspekt, kterým je konstruování vědomostí pomocí reflexe. Základem profesionálního učení je podle ní teorie motivace, teorie reflexe, konstruktivismus a teorie změny. Podle dalších autorů, které uvádí, je efektivita profesionální přípravy předurčena vnitřními potřebami studenta, jeho vlastní zkušeností a schopností reflektovat detailně tuto zkušenost. Vysokoškolský učitel se tak stává facilitátorem procesu změny. Nezvalová se věnuje především čtyřem formám reflexe. V prvním případě uvažuje o akčním výzkumu a jeho pojetí jako formulace problémů a jejich následné řešení. Reflexe umožňuje různé přístupy k řešení problémů a rekonstrukci prekonceptů. Další možností je případová studie jako aplikace teorie na konkrétní příklad. Jde o reflexi reálné situace a konfrontaci se subjektivní teorií budoucího pedagoga. V případě mikrovýstupů je reflektována vlastní zkušenost a v případě seminářů probíhá reflexe a kritika názorů a myšlenek, nalézání vlastních vzdělávacích potřeb. Nezvalová reflexi charakterizuje jako **dovednost**, která umožní akceptovat **změny** v pedagogické činnosti učitele.

Z výše uvedeného je patrné, že autoři zpracovávají téma reflexe ve třech základních oblastech: (1) První oblast se zaměřuje na nalezení **charakteristiky reflexe**. (2) Další oblastí jsou **témata, ke kterým se reflexe vztahuje** a která jsou dle autorů nosná pro pedagogiku. (3) Poslední oblastí jsou **podmínky důležité pro (kvalitní) reflexi** a pro to, aby se reflexe mohla účinně promítnout do studia pedagogických oborů, resp. do přípravy budoucích učitelů.

2.3 Kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích

Na základě zpracování prostudovaných textů jsem vytvořila tabulku, která uvádí k jednotlivým zdrojům základní otázku, kterou daný autor řeší. Jak jsem uvedla výše, tyto otázky jsem zformulovala na základě porozumění analyzovaným textům. V daném textu nejsou vždy výslovně uvedeny. Dále jsou v záhlaví tabulky uvedeny pomocné otázky, které vyplývají z cíle této diplomové práce a vycházejí z abstrakce uvedené v předchozí podkapitole: Jak autor charakterizuje reflexi? K jakým pedagogickým tématům se reflexe vztahuje? Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů? Tímto postupem jsem identifikovala kategorie, které uvádím v posledním řádku tabulky. V tabulce používám zkratky: VD – vnitřní dialog, Sch – schopnost.

Tab. č. 1: Kategorie identifikované ve zdrojích z období let 1991–2000

	Otázky, na které autor odpovídá	***Jak autor charakterizuje reflexi?***	***K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?***	***Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?***		
Spilková 1991	***Kterou klíčovou dovednost je potřeba rozvíjet v přípravě budoucích pedagogů?***	Schopnost Dovednost	Profesní odpovědnost		Svoboda Odpovědnost	Osobnostní rozvoj
Slavík a Siňor 1993	***Co umožňuje reflexe?***	Kompetence Nástroj Metoda Proces	Pedagogické myšlení Učitelovo pojetí výuky Pedagogické svědomí	Schönova koncepce reflektivní praxe	Společný jazyk Otevřenost Poznání prekonceptů	Sch. kognitivní Sch. komunikační Osobnostní rozvoj
Spilková 1994	***Jaké požadavky klade klíčový faktor soudobého pojetí výchovy na pedagogy?***	Dovednost	Dialogická reflektivní fáze výchovné situace		Sch. vést reflektivní dialog	Facilitační dovednost Racionální, afektivní, etická složka osobnosti
Švec 1995	***Proč potřebujeme systematický přístup?***	Kompetence Schopnost Proces Metoda Technika	Vnitřní dialog Analytická interpretace Učitelovo pojetí výuky Pedagog. realita		Schopnost analytické interpretace Schopnost vést vnitřní dialog	Komunikační dovednosti Schopnost vhledu Etický přístup

	Otázky, na které autor odpovídá	*Jak autor charakterizuje reflexi?*	*K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?*	*Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?*		
Mareš 1996	***Jaká proměnná ovlivňuje učitelovo profesní já?***	Proces Metoda Dovednost	Učitelovo pojetí výuky Profesionální já	Taxonomie reflektivního myšlení	Schopnost vést vnitřní dialog	Dovednost reflexe pedagogické skutečnosti
Slavík 1996	***Co nabízí sémiotický pohled v přípravě budoucích pedagogů?***	Metoda Technika Schopnost	Semiodidaktický přístup Cyklické reflektování ped. činnosti		Sch. situační redukce Sch. tematizace Sch. vést reflektivní dialog	Odpovědnost Profesní komunikace
Svatoš 1996	***Jaká metoda může urychlit profesní vývoj?***	Dovednost Proces	Metoda mikrovyučování Sebepojetí Profesní pojetí	Komunikativní pojetí reflexe		Schopnost autodiagnostiky Sch. vést VD
Švec 1996	***K čemu využijeme vnitřní dialog v přípravě budoucích pedagogů?***	Technika Proces Dovednost	Cyklický charakter VD Didaktické vědomosti Profesionální svědomí	Sebereflektivní příprava učitele	Schopnost uvědomění Schopnost verbalizace Sch. analyzovat Vnitřní motivace	Sch. vést VD
Slavík 1997	***Jaké porozumění reflexi přináší sémiotický model?***	Proces	Exprese a reflexe Sociokognitivní konflikt	Čtvercový situační model		Sch. náhledu Sch. dialogu Sch. cyklického sebeuvědomování
Lazarová 1997	***Co přináší systematický pohled na člověka?***	Proces	Etické rozhodování v pedagogických situacích	Maturanova teorie poznání		Sch. etického rozhodování Sch. komunikace v profesní komunitě
Řezáč 1997	***Jaký je význam sociálních dovedností v procesu reflexe?***	Prostředek Proces Dovednost Sebereflektivní kompetence Schopnost	Sociální dovednosti Sebereflexivní dialog			Sociální dovednosti Utváření sebepojetí Hodnocení vlastní kompetence Sch. empatie Sch. respektu
Nezvalová 1998	***Jak o reflexi uvažují zahraniční autoři?***	Technika Schopnost Proces Metoda Dovednost	Profesní růst Hodnocení vlastní činnosti Prekoncepty Metoda mikrovyučování Laboratorní a klinická praxe Vlastní koncepce výuky	Calderheadovo pojetí reflexe Schönovo pojetí reflexe Korthagenovo pojetí reflexe Van Manenovy úrovně reflexe		Sch. sebeřízení Sch. sebeanalýzy Sch. přenést teorii do praxe

	Otázky, na které autor odpovídá	*Jak autor charakterizuje reflexi?*	*K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?*	*Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?*		
Nezvalová 1999	***Jaká je role reflexe v přípravě budoucích pedagogů?***	Fundamentální fenomén Proces Formy Vztah Dovednost	Subjektivní představy a teorie Poznání prekonceptů	Lambertova konstruktivistická teorie		Sch. přijetí odpovědnosti Sch. analýzy
Identifikované kategorie →		↓ **Charakteristika reflexe a sebereflexe**	↓ **Ped. témata vztahující se k reflexi**	↓ **Koncepty a teorie**	↓ **Podmínky reflexe**	↓ **Oblasti rozvoje v přípravě budoucích ped.**

Tabulka č. 1 zaznamenává jednotlivé nálezy ze zdrojů podle kategorií, které jsem pojmenovala takto: charakteristika reflexe, pedagogická témata vztahující se k reflexi, koncepty a teorie, podmínky reflexe, oblasti rozvoje v přípravě budoucích pedagogů.

Pod kategorii **charakteristika reflexe a sebereflexe** spadají tyto kódy:[2] schopnost, dovednost, kompetence, nástroj, metoda, proces, technika, prostředek, fundamentální fenomén, forma, vztah.

Do kategorie **pedagogická témata vztahující se k reflexi** patří: profesní odpovědnost, pedagogické myšlení, učitelovo pojetí výuky, pedagogické svědomí, dialogická reflektivní fáze výchovné situace, vnitřní dialog, analytická interpretace, pedagogická realita, profesionální já, semiodidaktický přístup, cyklické reflektování pedagogické činnosti, metoda mikrovyučování, sebepojetí, profesní pojetí, cyklický charakter vnitřního dialogu, didaktické vědomosti, profesionální svědomí, exprese a reflexe, sociokognitivní konflikt, etické rozhodování v pedagogických situacích, sociální dovednosti, sebereflexivní dialog, profesionální růst, hodnocení vlastní činnosti, prekoncepty, laboratorní a klinická praxe, vlastní koncepce výuky, subjektivní představy a teorie.

Kategorie **koncepty a teorie** obsahuje: Schönova koncepce reflektivní praxe, taxonomie reflektivního myšlení, komunikativní pojetí reflexe, sebereflektivní příprava učitele, čtvercový situační model, Maturanova teorie poznání, Calderheadovo pojetí reflexe, Korthagenovo pojetí reflexe, Van Manenovy úrovně reflexe, Lambertova konstruktivistická teorie.

Kategorie s názvem **podmínky reflexe** obsahuje: schopnost vést vnitřní dialog, schopnost situační redukce, schopnost tematizace, schopnost vést reflektivní dialog, schopnost uvědomění, schopnost verbalizace, schopnost analyzovat, vnitřní motivace.

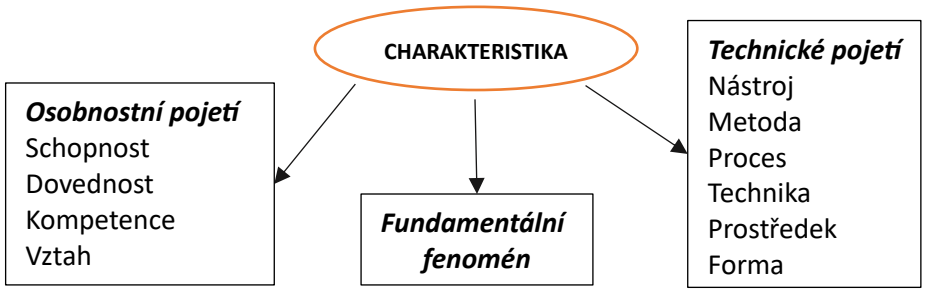
Poslední kategorie pojmenovaná **oblasti rozvoje v přípravě budoucích pedagogů** zahrnuje: osobnostní rozvoj; schopnosti kognitivní; schopnosti komunikační; facilitační

[2] Klíčové výrazy (kódy) vztahující se k jednotlivým kategoriím jsou zapsány chronologicky, dle prvního výskytu ve zdrojích, opakovaný výskyt již zaznamenán není.

dovednost; racionální, afektivní a etická složka osobnosti; schopnost vhledu; dovednost reflexe pedagogické skutečnosti; odpovědnost; profesní komunikace; schopnost autodiagnostiky, schopnost náhledu, schopnost dialogu, schopnost cyklického sebeuvědomování; schopnost komunikace v profesní komunitě; sociální dovednosti; utváření sebepojetí; hodnocení vlastní kompetence; schopnost empatie; schopnost respektu k člověku; schopnost sebeřízení; schopnost sebeanalýzy; schopnost přenést teorii do praxe; schopnost přijetí odpovědnosti; schopnost analýzy.

Uvedené kategorie obsahují kódy se znaky vzájemné nadřazenosti a podřazenosti. Kategorie podmínky reflexe a kategorie oblasti rozvoje v přípravě budoucích pedagogů se prolínají. Rozhodla jsem se proto upravit kategorie na čtyři základní: **CHARAKTERISTIKA**, **PEDAGOGICKÁ TÉMATA**, **KONCEPTY A TEORIE**, **OBLASTI ROZVOJE** (v kontextu přípravy budoucích pedagogů). V těchto kategoriích nacházím podkategorie, seskupuji a nadřazuji relevantní kódy dle úrovně abstrakce. Vznikla tak následující schématická znázornění jednotlivých kategorií.

Schéma č. 1: Kategorie CHARAKTERISTIKA (1991–2000)

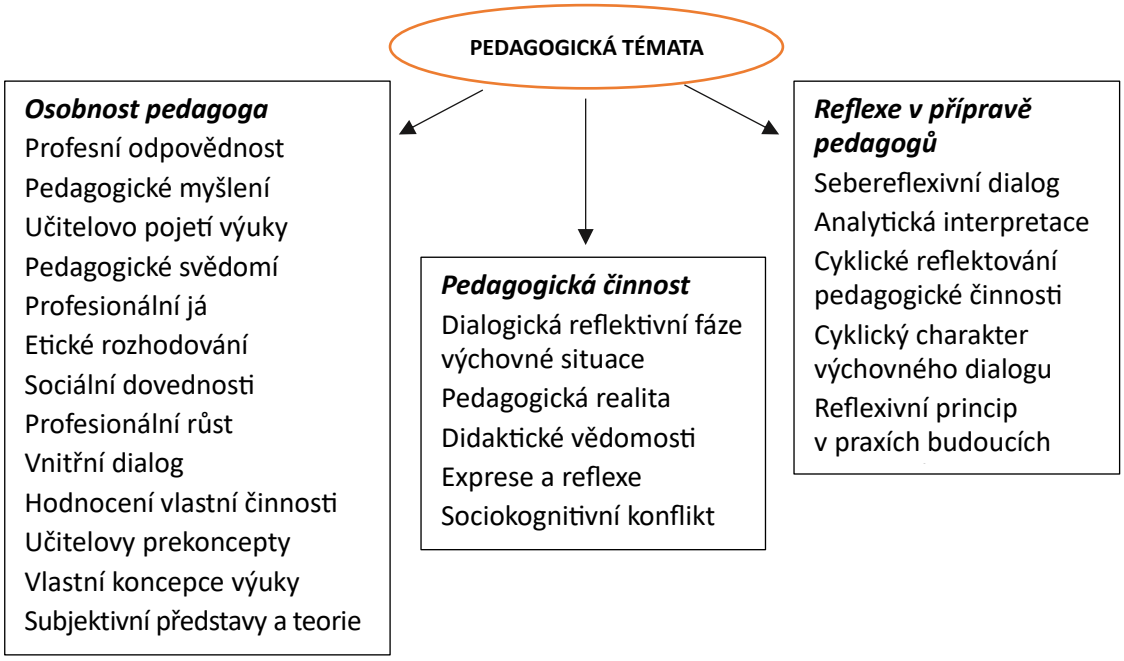


Nálezy v kategorii **CHARAKTERISTIKA** (viz schéma č. 1) jsem rozčlenila do tří podkategorií. První podkategorií jsem pojmenovala *osobnostní pojetí*. Zahrnuje kódy schopnost, dovednost, kompetence a vztah, tedy charakteristiky související s osobností pedagoga. Druhá podkategorie nese název *technické pojetí* a obsahuje kódy: nástroj, metoda, proces, technika, prostředek a forma. Jde o opoziční kategorii ke kategorii osobnostní pojetí, protože vylučuje charakteristiky, které by se vztahovaly k osobnosti pedagoga. Poslední podkategorie má název *fundamentální fenomén*. Tuto charakteristiku jsem vyloučila z obou předešlých kategorií, především proto, že jde o charakteristiku nabízející komplexnější porozumění reflexi. Pojmenování „fundamentální fenomén" uvedla Nezvalová (1999), dále se však objasnění tohoto pojmu nevěnovala.

Schéma č. 2 rozčleňuje kategorii **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** na podkategorie týkající se oblastí nazvaných *osobnost pedagoga*, *pedagogická činnost* a *reflexe v přípravě pedagogů*. Všechny tři podkategorie jsou vzájemně provázány tématem reflexe, současně však každá tato podkategorie zdůrazňuje jinou oblast týkající se reflexe. Oblast týkající se *osobnosti pedagoga* přináší témata, jako je profesní odpovědnost, pedagogické myšlení,

učitelovo pojetí výuky, pedagogické svědomí, profesionální já, etické rozhodování, sociální dovednosti, profesionální růst, vnitřní dialog, hodnocení vlastní činnosti, učitelovy prekoncepty, vlastní koncepce výuky a subjektivní představy a teorie. Další podkategorie s názvem *pedagogická činnost* obsahuje kódy: dialogická reflektivní fáze výukové situace, pedagogická realita, didaktické vědomosti, exprese a reflexe, sociokognitivní konflikt. Témata této druhé podkategorie se týkají především pedagogické činnosti a vztahují se podstatně méně k osobnosti pedagoga, než tomu bylo u podkategorie první. Třetí podkategorie s názvem *reflexe v přípravě pedagogů* se nevztahuje tolik k osobnosti pedagoga ani k pedagogické činnosti, ale je nejúžeji provázána s reflexí jako takovou. Obsahuje tyto kódy: sebereflexivní dialog, analytická interpretace, cyklické reflektování pedagogické činnosti, cyklický charakter vnitřního dialogu, reflexivní princip v praxích budoucích pedagogů.

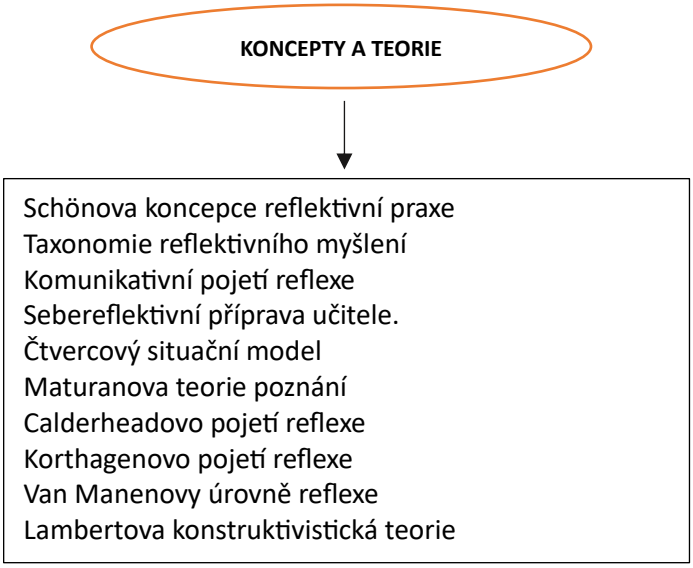
Schéma č. 2: Kategorie PEDAGOGICKÁ TÉMATA *(1991–2000)*



Kategorie **KONCEPTY A TEORIE**, zobrazená ve schématu č. 3, obsahuje různá pojetí či taxonomie, které ovlivnily porozumění reflexi u jednotlivých autorů.

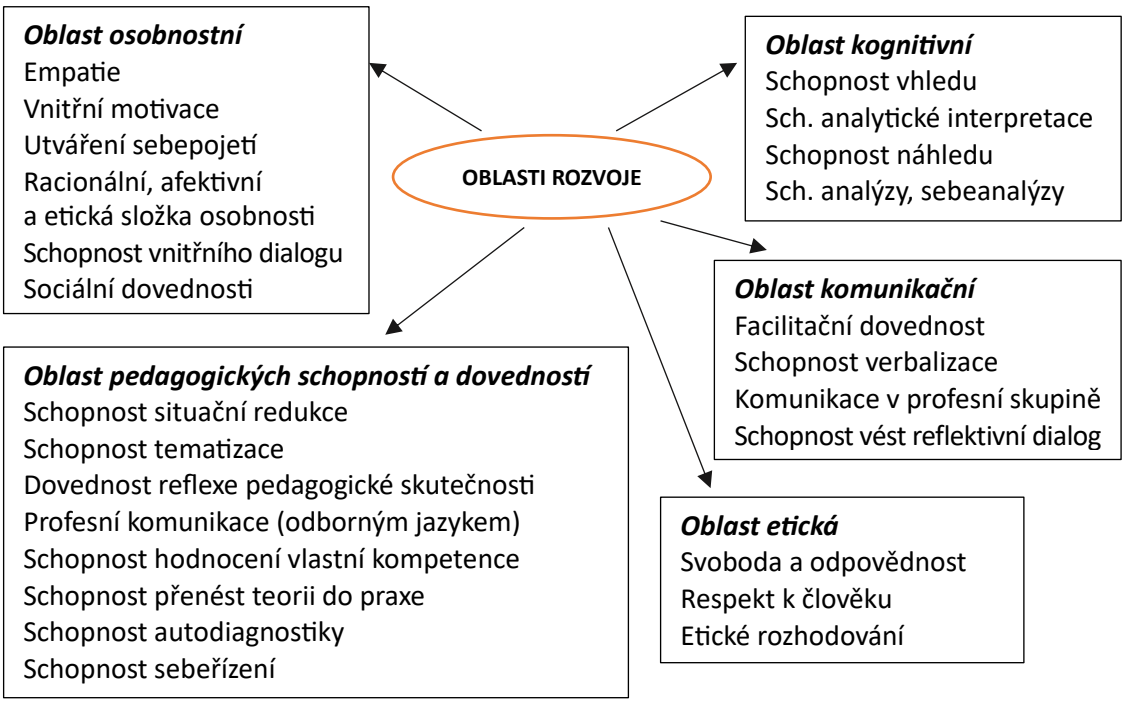
Kategorie **podmínky reflexe** a **oblasti rozvoje v přípravě budoucích pedagogů** jsem sloučila do jedné kategorie s názvem **OBLASTI ROZVOJE**. Důvodem je charakter kategorie s názvem podmínky reflexe. Tato kategorie obsahuje schopnosti a dovednosti učitele důležité „pro vstup do reflexe“. Ukázalo se však, že autoři postupně obě kategorie propojují, jelikož schopnosti a dovednosti uvedené jako podmínky reflexe jsou stejně podstatné i v průběhu reflexe. Proto je tedy možné uvažovat pouze o jedné společné kategorii.

Schéma č. 3: Kategorie KONCEPTY A TEORIE (1991–2000)



V kategorii **OBLASTI ROZVOJE** (viz schéma č. 4) jsem rovněž rozlišila další podkategorie. První podkategorií je oblast, která se týká *osobnostní* stránky pedagoga. Jde o oblasti týkající se osobnosti budoucího učitele v obecně lidské rovině. Rozvoj budoucích pedagogů je zde soustředěn na empatii, vnitřní motivaci, sebepojetí, racionální a afektivní složky osobnosti, na schopnost vnitřního dialogu a sociální dovednosti. Druhou podkategorií je oblast, která se týká *kognitivních schopností*. V této oblasti autoři vyzdvihovali schopnost vhledu, analytické interpretace, náhledu, analýzy a sebeanalýzy.

Schéma č. 4: Kategorie OBLASTI ROZVOJE (1991–2000)



Třetí podkategorií je oblast *komunikační,* zahrnující například dovednost facilitace, schopnost verbalizace, komunikaci v profesní skupině a schopnost vést reflektivní dialog. Čtvrtou podkategorií je oblast *etiky*, kde jsou identifikována témata svobody a odpovědnosti, respektu k člověku a etického rozhodování. Poslední podkategorie se týká specifických *pedagogických schopností a dovedností*, které jsou důležité pro kvalitní činnost pedagoga. Autoři zmiňovali schopnost situační redukce, schopnost tematizace, dovednost reflexe pedagogické skutečnosti, profesní komunikaci v odborném jazyce, schopnost zhodnotit vlastní kompetence, přenést teorii do praxe, schopnost autodiagnostiky a sebeřízení.

2.4 Syntéza a shrnutí poznatků z období let 1991–2000

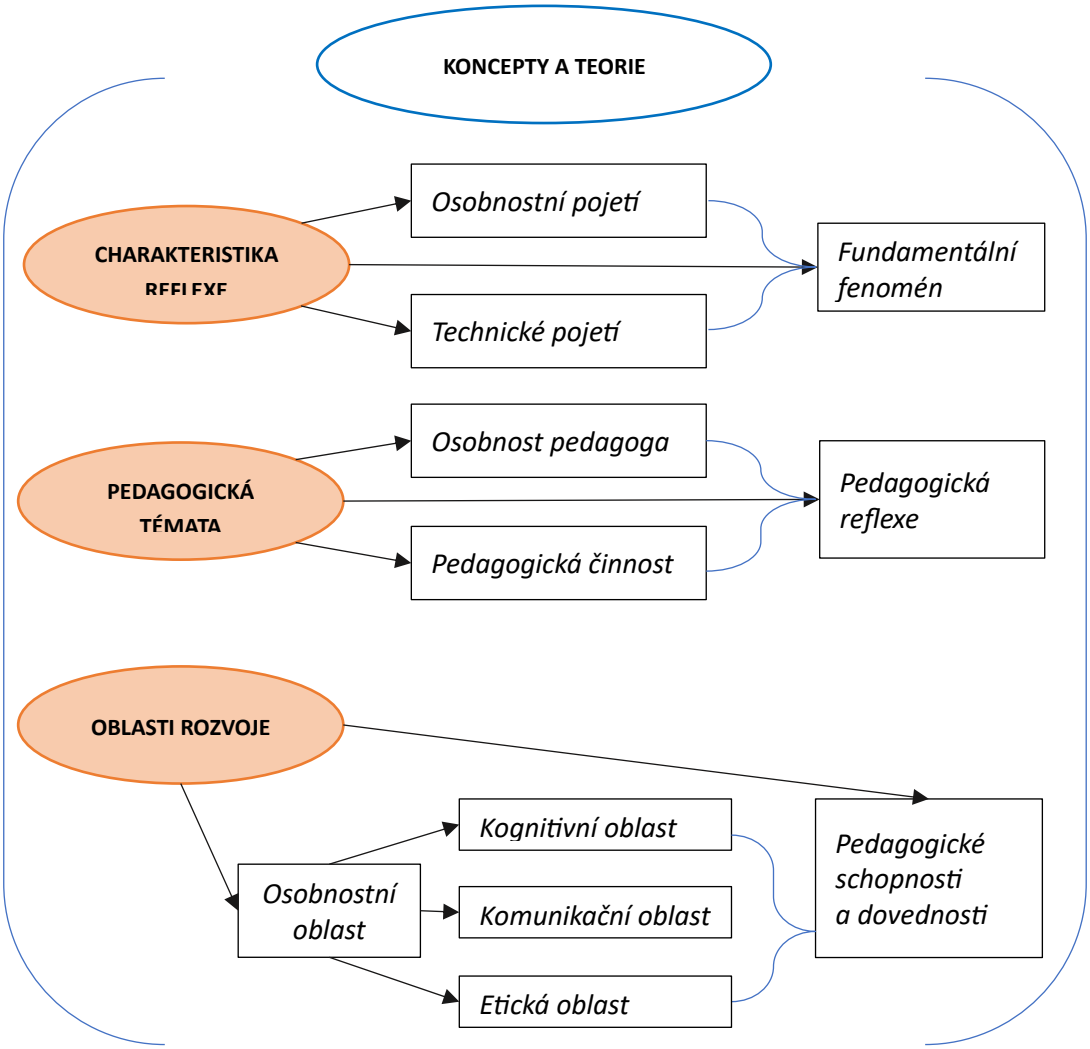
Období let 1990 až 2000 se vyznačuje velkou rozmanitostí a hledáním způsobů, jak reflexi porozumět. V celkem třinácti zdrojích devět autorů (Spilková, Slavík, Siňor, Švec, Mareš, Svatoš, Řezáč, Lazarová, Nezvalová) představuje porozumění pojmů reflexe a sebereflexe v kontextu přípravy budoucích pedagogů. Autoři publikují svoje porozumění tématu optikou vlastní odbornosti, zkušeností, které nabyli v praxi, a teoretických konceptů, které čerpali ze zahraničních zdrojů. Všimnout si můžeme kritického i tvůrčího způsobů uchopení některých konceptů. Přispívají tak k prohloubení porozumění reflexi v dílčích částech, které na sebe navazují anebo poskytují náhled z jiné perspektivy.

Problematika a šíře možností, jak reflexi uchopit v celé její komplexnosti, v tomto období neumožňuje porovnat pohledy jednotlivých autorů pomocí předem určených kritérií. Přesto lze zmapovat provázanost úvah jednotlivých autorů skrze kritéria v podobě kategorií, které jsem identifikovala v prostudovaných zdrojích a které se následnou restrukturalizací ukázaly v přesnější podobě.

Cílem práce je zmapovat vývoj porozumění reflexi. Různá úroveň abstrakce a vztahů podřazenosti, či nadřazenosti pojmů ve zdrojích autorů tohoto období náleží i k tomuto porozumění. Přehled uvádím ve schématu č. 5.

První kategorii jsem pojmenovala **CHARAKTERISTIKA REFLEXE**. Vztahuje se k tomu, jak autoři popisují charakter pojmu reflexe. Vznikají tak tři podkategorie pojetí reflexe. První dvě se týkají osobnostního a technického pojetí. V osobnostním pojetí můžeme pozorovat vývoj od porozumění reflexi jako dovednosti či schopnosti k porozumění reflexi jako kompetenci; teprve na konci období je uvažováno o reflexi jako o vztahu. V technickém pojetí se oproti tomu misí průběžně všechny kódy, ať jde o nástroj, metodu, proces, techniku, prostředek či formu. Teprve na konci období se objevuje charakteristika, kdy Nezvalová (1999) reflexi nazývá „fundamentální fenomén“. Tato třetí podkategorie se liší svojí komplexností, s potenciálem obsáhnout osobnostní i technické pojetí.

Schéma č. 5: Kategorie a podkategorie identifikované v textech (1991–2000)



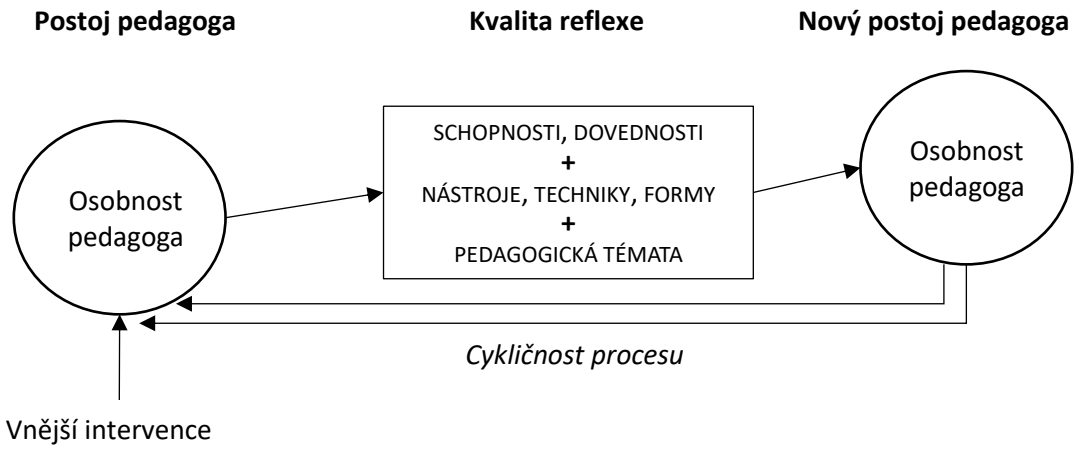
Druhá kategorie nese název **PEDAGOGICKÁ TÉMATA**. Jde o témata promýšlená autory v souvislosti s tématem reflexe. Objevují se zde tři podkategorie s charakteristickým převažujícím znakem. První podkategorii tvoří témata vztahující se k osobnosti pedagoga. V této podkategorii se na počátku devadesátých let objevují témata vztažená k etice, jako je například profesní odpovědnost či etické rozhodování. Později se stává dominantním tématem učitelovo pojetí výuky, s tím související pedagogické myšlení, profesionální já, učitelovy prekoncepty, vlastní koncepce výuky, subjektivní představy a teorie. Dalším důležitým tématem je pak vnitřní dialog. A teprve v závěru období se objevuje důraz na význam sociálních dovedností. Druhá podkategorie vztahující se k pedagogické činnosti je nejprve tematizována jako dialogická reflektivní fáze výchovy, didaktické vědomosti, exprese a reflexe, sociokognitivní konflikt. Třetí podkategorie se svým obsahem nejvíce vztahuje k principům utvářejícím reflexi. Nejvíce rezonují témata v tomto pořadí: analytická interpretace, sebereflexivní dialog, cyklické reflektování pedagogické činnosti a cykličnost vnitřního dialogu, reflexivní princip v praxích v rámci přípravy budoucích pedagogů.

Kategorie s názvem **OBLASTI ROZVOJE** v přípravě budoucích pedagogů ukazuje, do kterých oblastí se upírala pozornost autorů v pohledu na přípravu pedagogů v souvislosti s reflexí. První podkategorií je oblast osobnostní. Zde dominuje schopnost vnitřního dialogu a vnitřní motivace, jako nutné podmínky reflexe. V oblasti kognitivní je nejvýznamnější schopnost analytické interpretace. V oblasti komunikace schopnost vést reflektivní dialog a v etické oblasti schopnost etického rozhodování. To jsou základní oblasti rozvoje, jejichž úroveň podmiňuje efektivní rozvoj v oblasti pedagogických schopností a dovedností.

Kategorie s názvem **KONCEPTY A TEORIE** představuje teoretický prostor ve kterém porozumění reflexi vznikalo. Obsahuje výběr konceptů, teorií či taxonomií, které byly pro autory daného období nejinspirativnější. Ve zdrojích se objevovaly přibližně v následujícím pořadí: Schönova koncepce reflektivní praxe, taxonomie reflektivního myšlení, komunikativní pojetí reflexe, sebereflektivní příprava učitele, čtvercový situační model, Maturanova teorie poznání, Calderheadovo pojetí reflexe, Korthagenovo pojetí reflexe, van Manenovy úrovně reflexe, Lambertova konstruktivistická teorie. Záměrně jsem uvedla přibližné pořadí, které vyplynulo ze zkoumaných zdrojů. Toto pořadí spíše určuje posloupnost, ve které byly jednotlivé teorie, pojetí a taxonomie zdůrazněny v souvislosti s reflexí. Jedná se však o posloupnost spíše chronologickou než logickou.

Obraz porozumění reflexi, který se formuje na konci sledovaného období, akcentuje význam osobnosti pedagoga. Ta se v průniku všech jejích složek projevuje **postojem pedagoga** při vstupu do reflexe. Dalším vlivným atributem je **kvalita reflexe**. I zde se nutně osobnost pedagoga musí projevit, a to v několika dimenzích. V počátku se projevuje aktivací, rozhodnutím vstoupit do reflexe. Následně využitím vlastních schopností a dovedností, výběrem nástrojů, forem reflexe a témat, která pedagog vybírá a která je schopen reflektovat. V závěru se schopnost rekonstrukce reflektovaného tématu může, ale také nemusí projevit v novém postoji pedagoga. Schéma č. 6 vystihuje obraz reflexe, který vznikl zmapováním toho, na čem se autoři shodují.

Schéma č. 6: Proces reflexe



Vývoj porozumění reflexi v období let 1991–2000 připomíná svým charakterem spíše mozaiku příspěvků než vysledovatelné myšlenkové linie. Pokusím se tedy uvést zhodnocení na základě přínosu jednotlivých autorů, kteří se tématem reflexe zabývali.

Spilková (1991) uvažuje o reflexi jako o schopnosti a dovednosti, současně však přiřazuje reflexi klíčovou roli mezi dovednostmi, které je potřeba u studentů pedagogiky rozvíjet. Důraz klade na osobnostní rozvoj a na uchopení etického rozměru učitelské profese. Textu je třeba rozumět také ve společensko-historickém kontextu. Do roku 1989 se požadavky na profesní kompetence učitele velmi lišily od požadavků, které vznikají v roce 1991, kdy byl zdroj publikován. Pedagogická činnost v té době přináší nové dimenze, které Spilková zdůraznila.

Slavík a Siňor (1993) již reflexi charakterizují jako kompetenci a současně také jako metodu, nástroj či proces. Reflexi pak vztahují k pedagogickým tématům: učitelovo pojetí výuky, pedagogické myšlení a pedagogické svědomí. Zmiňují Schönovu koncepci reflektivní praxe a důraz v oblasti vzdělávání kladou na kognitivní a komunikační schopnosti a, stejně jako Spilková (1991), na osobnostní rozvoj.

Později Slavík a Spilková (1994) uvažují o dialogické reflektivní fázi výchovné situace jako o klíčovém faktoru výchovy a současně považují dovednost reflexe za základní podmínku pro úspěšné zvládnutí profese. Získání takové dovednosti předpokládá schopnost vést reflektivní dialog. V oblasti vzdělávání budoucích pedagogů kladou důraz na dovednosti facilitační, na rozvíjení racionální, afektivní a etické složky osobnosti.

Švec (1995) představuje systematický přístup k přípravě budoucích pedagogů, jehož hlavní myšlenkou je předkládat pedagogické teorie v kontextu pedagogických situací. Švec navazuje na Slavíka a Siňora (1993) pojmem reflektivní kompetence a vyzdvihnutím tématu učitelova pojetí výuky. Jako předpoklady reflexe kromě schopnosti analytické interpretace a schopnosti vhledu zmiňuje také schopnost vést vnitřní dialog. Vnitřní dialog považuje za proces, který se děje při reflexi. Stejně jako Spilková (1991) zdůrazňuje rozvoj v komunikační a etické rovině.

Mareš (1996) vidí v reflexi a sebereflexi jednu z možných cest k uvědomění si učitelova pojetí výuky, které považuje za rozhodující prvek ve vývoji profesionálního já. V důrazu na učitelovo pojetí výuky navazuje na myšlenky Švece (1995) i Slavíka a Siňora (1993).

Slavík (1996) směřuje k možnosti přesněji reflektovat pedagogickou činnost jako „pedagogické dílo“. Pedagogické dílo charakterizuje uceleností v obsahu, čase i prostoru. Nepřímo tím navazuje na Švecem (1995) představený systematický přístup předkládání teorií v kontextu pedagogických situací, které se rovněž vyznačují časoprostorovou a obsahovou ohraničeností

Svatoš (1996) přibližuje metodu mikrovyučování jako způsob urychlení profesního vývoje a sebepoznání. Vnitřní dialog popisuje tak, že ho budoucí pedagog realizuje nejdříve na základě podnětů z vnějšku a teprve později se stává potřebou pedagoga.

Vnitřní dialog je podle Svatoše způsobem rozvíjení dovednosti sebereflexe s dopadem na sebepojetí a aktuální i budoucí profesní pojetí učitele. Ve Svatošově pojetí reflexe můžeme pozorovat návaznost postupující od dialogu k vnitřnímu dialogu, od sebepojetí k profesnímu pojetí učitele.

Švec (1996) opětovně a v návaznosti na předešlé autory klade důraz na rozvíjení schopnosti studentů pedagogiky vést vnitřní dialog. Poukazuje na cyklický charakter vnitřního dialogu a na důležitost vnitřní motivace studenta.

Pomocí čtvercového situačního modelu Slavík (1997) popisuje reflexi jako proces ve kterém se pedagog může orientovat, pouze pokud disponuje schopností náhledu, cyklického sebeuvědomování a schopností dialogu. O reflexi uvažuje jako o prostředku dialogu nevědomí s vědomím.

Lazarová (1997) k tématu reflexe připojuje systemický pohled na člověka s odkazem na Maturanovu myšlenku omezené možnosti objektivního poznání. Uvažuje o důležitosti etického rozměru rozhodování v průběhu pedagogické práce a o důležitosti hledání konsensu v reflektivním týmu. Vyslovuje tak požadavek osobnostního rozvoje studentů pedagogiky v oblasti komunikace a etiky.

Požadavek osobnostního rozvoje zdůrazňuje i Řezáč (1997). Uvažuje o trsech sociálních dovedností, které vytvářejí bázi, na které se proces sebereflexe odehrává a rozvíjí. Rozvoj sebereflexe má tedy individuální charakter, který charakterizuje několik etap a úrovní: otevření se dovnitř i ven, vytvoření prvotního náhledu na sebe samého, objektivizace tohoto náhledu a posuzování vlastní kompetence. Svým uvažováním tak Řezáč posouvá požadavek na osobnostní rozvoj v přípravě budoucích pedagogů směrem k sociálním dovednostem.

V závěru období Nezvalová (1998, 1999) představuje myšlenky vybraných zahraničních autorů. V předkládaném pojetí reflexe je zastoupeno pojetí, které jsem dříve pojmenovala jako osobnostní a technické. Současně se autorka o reflexi vyjadřuje jako o fundamentálním fenoménu.

Období let 1991–2000 je dle mého názoru charakterizováno pestrou paletou snah porozumět pojmu reflexe v přípravě budoucích pedagogů. Nejprve lze vypozorovat důraz na osobnost pedagoga v tom nejširším pohledu. Reflexe se dostává do centra pozornosti jako odpověď na potřebu vzdělavatelů vybavit budoucí pedagogy potřebnými schopnostmi a dovednostmi. Teprve následně se vydělují složky osobnosti označované jako profesionální či profesní, pro jejichž rozvoj má reflexe významný potenciál. O reflexi je uvažováno z mnoha různých úhlů a v různých kontextech či paradigmatech. Tuto různorodost považuji za důsledek snahy o porozumění pojmu reflexe a také snahy o účinné vřazení reflexe jako nástroje či prostředku do systému vzdělávání budoucích pedagogů.

3 Téma reflexe v období let 2001–2010

Oproti předchozímu období, které bylo charakterizováno širokým rozpětím snah autorů porozumět pojmu reflexe, je toto období charakterizované syntézou těchto různých způsobů porozumění pojmu reflexe, které autoři minulého období zpracovali. Důležitým faktorem je aktuální společenský kontext. Pedagogický výzkum sice myšlenku reflexe neopouští ale jsou upřednostňována jiná témata v českém školství. Do popředí se tak dostává tvorba kurikula a z pohledu pedagogických témat obecnější téma profesního rozvoje. Nejaktuálnějším tématem se stává téma znalostní báze učení. Tento fakt ovlivnil také výběr zdrojů.

3.1 Odborné publikace věnující se tématu reflexe

Náhled na reflexi v období let 2001–2010 charakterizuji na základě konspektů celkem pěti vybraných zdrojů. První čtyři zdroje jsou vybranými kapitolami z kolektivní monografie *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (Švec et al. 2002). Tato publikace vznikla ve spolupráci autorů ze tří pedagogických fakult: Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v Hradci Králové, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a také ve spolupráci s Katedrou autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze. Na publikaci spolupracovali pedagogové, psychologové a oboroví didaktici. Švec knihu charakterizuje jako pokus o zmapování některých úseků cest k učitelské profesi, zejména těch, *„které představují interakci individuality osobnosti studenta učitelství nebo učitele s prostředím, v němž se vzdělává nebo pracuje“* (s. 5). Pedagogické dovednosti jsou představovány jako svébytné vnitřní struktury osobnosti, které vstupují do řešení pedagogických situací. Klíčový význam kolektiv autorů přikládá zkušenosti, ovšem s upozorněním, že samotné zkušenosti, pokud nejsi zpracovány, samy o sobě pro vytvoření pedagogických dovedností nestačí. Proto si jednotliví autoři kladou otázku, jak s těmito zkušenostmi pracovat.

Strategie a techniky k rozvoji reflexivního myšlení budoucích učitelů (Nezvalová 2002)

Nezvalová (2002) představuje strategie a techniky, které lze použít k rozvoji **reflexivního myšlení** budoucích učitelů. Zmiňuje akční výzkum, případové studie, mikrovýstupy, pedagogický deník, písemné hodnocení vedení pedagogické praxe, aktivity v seminářích,

diskuse, skupinovou práci, kooperativní učení, brainstorming, budování konsensu, diskuse v malé skupině, hraní rolí a dotazování. Jednotlivé techniky charakterizuje a kvalitu reflexe pak odvozuje od úrovně schopnosti, kterou je nutné uplatnit u různých forem reflexe (reflexe různých přístupů k řešení problémů, reflexe rekonstrukce konceptů, reflexe reálné situace a konfrontace se subjektivní teorií, reflexe silných a slabých stránek, reflexe mikrovýstupů, reflexe vlastní zkušenosti, písemná reflexe vlastní činnosti, reflexe vlastní výukové činnosti a její hodnocení, reflexe a kritika názorů a myšlenek, nalezení vlastních vzdělávacích potřeb, reflexe názorů ostatních komparací individuální a skupinové reflexe, týmová podpora individuální reflexe, reflexe vlastní činnosti za pomocí facilitátora a reflexe signifikantních aktivit). V závěru kapitoly shrnuje, jak reflexe může ovlivnit kvalitu činnosti učitele. Podle Nezvalové reflexe předpokládá kvalifikované monitorování činnosti učitele, může rozvíjet didaktické myšlení a jednání a podporuje profesionální růst.

Možnosti intervence do procesu utváření profesních dovedností učitele z hlediska psychologického (Řezáč 2002)

Řezáč (2002) uvádí, že **zkušenostní a reflektivní učení** umožňuje vytvářet základy tzv. **situační kompetence**. Tu popisuje jako aktuální připravenost vztáhnout vnitřní dispozice studenta k úkolové situaci a využít energetický potenciál organismu i osobnosti k dosažení cíle. Autor se již dříve zabýval významem interakčních cvičení a v této publikaci uvádí pojetí interakčních cvičení projektovaných jako učení reflektivní, tedy jako *„proces tvořivé syntézy reflexe učebních postupů a zkušeností probíhajících ve facilitujícím prostředí výcvikové skupiny“* (s. 105).

Toto pojetí vychází z interakční koncepce osobnosti a teorie interakce. Interakce je zde chápána jako dvojdimenzionální děj projevující se společnou činností a vzájemným vztahem. Řezáč (tamtéž, s. 106–107) vyjadřuje názor, že cílený rozvoj pedagogických dovedností vyžaduje vytváření obecnějších předpokladů. To se děje na úrovni osobnostní a také na úrovni dovednostní. O způsobilosti neboli kompetenci k něčemu, uvažuje v psychologickém kontextu jako o jevu vnitřní povahy. Kompetence je strukturována sociální situaci, která si ji vyžaduje, a v ní se zároveň i dotváří. Dovednost tedy chápe jako odpověď na nároky určité situace. Kompetence se pak projevuje koordinovaným jednáním zaměřeným na objekt nebo situaci. Řezáč vyjadřuje názor, že je potřeba počítat i s jevy, jako je aktuální kondice účastníka, úroveň frustrační tolerance a individuální komplex vnitřních zvláštností. Kompetenci podle něj netvoří pouze souhrn dovedností a osobních předpokladů, ale i dovednost jich situačně využít.

Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat (Vyskočilová 2002)

Vztahové pojetí teorie osobnosti zdůrazňuje i Vyskočilová (2002), když objasňuje a zdůvodňuje koncept **psychosomatické kondice**. Uvádí, že kondice se rodí z komunikace

s druhými, z reflexe komunikace s druhými a z odezvy dialogu se sebou samým. Energetickým zdrojem kondice je komunikace a dialog se sebou samým. Předkládá Nuttinův (1970) model vztahového pojetí struktury osobnosti zahrnující dva póly: „já“ a „svět“. Vyskočilová k tomu uvádí: *„Nuttin považuje osobnost na jedné straně za strukturovaný soubor možností vstupovat v interakci se sebou a se světem, na straně druhé za soubor možností přijímat, chápat, přizpůsobovat se i přizpůsobovat si podněty ze světa“* (s. 21). Dále vysvětluje, že svět je na jedné straně svět sociální a objektivní, to znamená lidé a objekty, a pak svět osobní. Objektivní a sociální svět tvoří soubor situací, na které reagujeme chováním. Současně je i světem veřejným, místem setkávání s ostatními lidmi. Osobní svět pak Vyskočilová (tamtéž, s. 22) charakterizuje jako svět z části soukromý, avšak dodává, že je složkou naší osobnosti a podílí se tím na vytváření aktů, podobách jejich výrazů, pomocí kterých nám ostatní lidé rozumí. Strukturu „já a svět“ charakterizuje jako dynamickou, protože v kontaktu se světem se rodí naše zájmy a postoje.

Vyskočilová (tamtéž, s. 23) představuje Jiránkovu vztahovou teorii učení, podle které je způsob interakce jedince určován vnějšími podmínkami i povahou jedince. Jiránek zdůrazňuje i filozofické hledisko Jana Patočky. Ten uvažuje o člověku jako o existenci, která žije v něčem, čemu rozumí. Jiránek si všímá lidské schopnosti vybírat a zaujímat stanoviska neboli abstrahovat, která se projevuje ve vývoji. V něm se přeměňuje biologická forma vztahování se ve formu sociální. Abstrakce tedy charakterizuje jedince, který není pasivní, ale aktivně hledá porozumění.

Vstupovat do jednání se světem znamená aktivovat určitou pohotovost k jednání v daném okamžiku. Tím není myšleno vyvolání dřívější komunikace z paměti, ale restrukturalizace již osvojených forem chování, které jsou psychosomaticky zabudované. To umožňuje psychosomatická kondice. Jde o celostní úlohu týkající se tělesné, duševní i mravní pohotovosti k jednání. V souvislosti s pedagogickou kondicí Vyskočilová (tamtéž, s. 23–29) představuje nepředmětnou disciplínu s názvem **dialogické jednání**, kde se člověk učí vyladit svoje vnitřní napětí a kondici k autorskému veřejnému vystupování získává ve veřejném dialogu se sebou samým, který je podstatou dialogického jednání. Vyladit vnitřní napětí je možné v případě, že člověk získá odstup od sebe sama. Vzniká samonabíjecí vnitřní prostředí, které nachází odezvu i u osob v okolí: vzniká dynamické pole, jehož interpretační klíč je třeba hledat ve vlastním těle.

Aktivita v subjektu v tomto pojetí podle Vyskočilové koresponduje i s Patočkovými (1970/1995) myšlenkami:

> *„Ustavičné sebe zařazování do světa, na jehož základě jsme prostoroví a v prostoru, se děje prostřednictvím subjektivní tělesnosti, která je horizontová a která poukazuje na tělesnost v celé síle tohoto slova.* (…) *Jde o to, jak uvést do vztahu dedukci a experimentace. Obtížné je to proto, že je přirozená tendence ducha postupovat od jednoduchého ke složitému a nevnímat skutečnost*

jako systémový celek a dále tím, že struktury jako takové jsou špatně rozpoznatelné, protože se nacházejí na úrovních, kde je třeba abstrahovat formy forem či jednat se systémy umocněnými na ‚n-ntou', což vyžaduje zvláštní, snahu o reflektující abstrakci." (cit. podle Vyskočilová 2002, s. 33)

Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? (Urbanovská 2002)

Urbanovská (2002) poukazuje na fakt, že učitel je ve své práci odkázán do velké míry na sebekontrolu. Učitel musí svoji pozornost zaměřit na reflexi vlastního chování, prožitků, postojů, poznání sebe sama, svých kvalit a možností. Urbanovská vychází z pojetí reflexe jako vědomého sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Tento vztah se utváří v průběhu celého života jedince v procesu socializace a individualizace osobnosti. Vliv přitom mají dispoziční a kulturněhistorické determinanty.

Urbanovská (tamtéž, s. 151) popisuje dualitní charakter sebereflexe, kdy je jedinec subjektem i objektem vlastního poznávání. Obsah reflexe definuje jako sebepoznání a sebeporozumění, ale také sebeprožívání a vlastní chování. Tyto aspekty reflexe potom spojuje pod pojem **sebesystém** a uvádí tři složky sebesystému: sebepojetí, označující kognitivní složku sebesystému, dále sebehodnocení neboli sebeocenění, které zahrnuje i složku emotivní, a sebeprezentaci jakožto projev sebereflexe na úrovni jednání. Dále Urbanovská uvádí pojem sebemonitorování jako tendenci kontrolovat svoji sebeprezentaci, regulovat vlastní chování. Profesionální sebereflexi učitele chápe jako zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, jako vnitřní dialog, při němž si učitel uvědomuje svoje myšlení, postoje a způsoby jednání.

Sebereflektivní dovednost pak chápe jako předpoklad adekvátní reflexe a hodnocení vlastní činnosti, vlastních osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů a emocí. Urbanovská přitom odkazuje na Řezáče (1997), který popisuje sebereflektivní kompetenci jako kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů, které se projevují v prožívání a chování s ohledem na důsledky aktivit s jinými lidmi a výsledky těchto aktivit, přičemž účelem je optimalizace těchto aktivit a vztahů. Sebereflektivní dovednosti Urbanovská (tamtéž, s. 152) přisuzuje funkci prostředku rozvoje specifických didaktických dovedností a z tohoto pohledu ji považuje za dovednost obecnou.

V procesu utváření sebereflektivní dovednosti Urbanovská (tamtéž, s. 153, podle Perrotové, cit. podle Kyriacou 1996) rozlišuje tři základní etapy rozvoje: (1) kognitivní, (2) praktickou a (3) zpětnovazební, která vede zpět k novému vstupu do etapy první. Přiklání se k výše uvedenému pojetí Řezáče (1997).

Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora (Píšová 2005)

Píšová (2005) se ve své habilitační práci zabývá procesy profesního rozvoje studentů učitelství. Jako vlivné současné teorie vzdělávání uvádí konstruktivistické a humanistické teorie. K hlavním tezím těchto teorií patří myšlenky, že poznání je konstruováno samotným učícím se studentem interpretací na základě předchozího porozumění, rekoncepcí. Mentální reprezentace jsou zakotveny racionálně i prožitkově. Procesy učení jsou kontextuální a jazykově zprostředkované. Na těchto principech stavěl i Shulmanův (1987) model pedagogického usuzování a činnosti. Shulman klade důraz na porozumění obsahu vyučování a jeho transformaci a na procesy jeho transformace. Tyto procesy pak uvádí jako klíčový faktor pedagogického výkonu a zdůrazňuje cyklický charakter těchto procesů. V tomto bodě Píšová (tamtéž, s. 60–61) shodně uvádí, že profesní kompetence má dynamický charakter, a proto existuje potřeba celoživotního učení. Současně však uvádí výtky, které byly vzneseny vůči Shulmanově teorii, a to že se podrobně nezabývá otázkami profesního vědění v činnosti učitele v konkrétní pedagogické situaci. Ve srovnání se Schönovou koncepcí se tedy Shulman nezabývá takzvanou „reflexí v akci“ (reflexí při činnosti). A typ reflexe, který zmiňuje, koresponduje pouze s Schönovým pojetím „reflexe po akci“ (reflexe po činnosti). Není také diskutována potřeba rozvoje reflexivních kompetencí.

Píšová uvádí užívání termínu reflexe v rámci různých paradigmat, např. pozitivistického, empiricko-analytického zaměření pedagogické teorie i výzkumu. Následně zmiňuje příklon ke konstruktivistickému, hermeneutickému myšlení a metodologické orientaci na kvalitativní interpretativní výzkum. Jelikož se doposud nepodařilo najít konsenzus k vymezení pojmu reflexe, uvádí pro účely habilitační práce východiska, z nichž vychází. Při definování pojmu reflexe uvádí Řehulku (1997), který se přiklání spíše k filozofické než psychologické definici. Reflexi Řehulka (1997, s. 7–9) popisuje dle Bruggerova Filozofického slovníku (1994) jako *„srovnávací zkoumavé prověřování v protikladu k prostému vnímání nebo k prvnímu bezděčnému soudu o nějakém předmětu.“*

Dle Zeichnera (1981/82) lze použít k definici také antitezi reflektivního myšlení, tj. utilitární, konformní, nerealistický a nerespektující přístup. V pedagogické literatuře je možné najít přímé definice, ale také vymezení termínu reflexe vůči jiným pojmům. Autorka uvádí například McIntyra a Erauta (1994), kteří vysvětlovali pojem reflexe ve vztahu k pojmu teoretizování. Vycházeli přitom z analýzy posunu teoretických principů, z důrazu na chápání teorie jako procesu. S definicí pojmu reflexe se objevuje i anglické slovo *deliberation*, které lze přeložit jako pečlivé, přemýšlivé zvažování. Tento pojem implicitně obsahuje i temporální dimenzi. Tato dimenze byla dle kritiků v Schönově pojetí reflexe zjednodušená nebo zcela opomenuta. Eraut (1994) jako jeden ze Schönových kritiků pak uvádí tři časové kategorie: okamžitá interpretace, rychlá interpretace a uvážlivá interpretace. Dayová uvádí ještě více kategorií, tzv. 5 R (rapid reaction, repair, review,

research, reformulation). V českém překladu můžeme těchto 5 R vyjádřit jako rychlá reakce, opravná reakce, vyhodnocování, zkoumání a nové porozumění. Přičemž ve vztahu k Schönovým kategoriím můžeme rychlou reakci a opravnou reakci považovat za každodenní strategie, které odpovídají Schönově reflexi v akci; vyhodnocování, zkoumání a nové porozumění zahrnují další profesní rozvoj a odpovídají Schönově reflexi po akci. Eraut (1994) právě z tohoto důvodu považuje Schönovu koncepci reflexe za originální teorii metakognice, za specifické meta-procesy.

K tomuto názoru se přiklání i Švec (1998) nebo Calderhead (1988). Píšová uvádí, že v české pedagogické terminologii se velmi často uvádí pojem sebereflexe, který není v jiných zemích tak frekventovaný. Švec (1998) k tomu uvádí, že v některých pojetích pojmy reflexe a sebereflexe splývají. Někteří autoři, například Smyth (1989), považují reflexi za první stupeň sebereflexe. Oproti tomu například Valliová (1992) a LaBoskeyová (1993) chápou sebereflexi jako specifickou orientaci obecnějšího pojmu reflexe. Přetrvává tedy nemožnost dosažení konsensu při definici reflexe. Valliová (1992) v tomto ohledu uvažuje o rozdílném referenčním rámci, odlišuje psychologickou a sociologickou perspektivu. Boydová a Falesová (1983) rozumí reflexi jako procesu vytváření a vyjasňování významu zkušeností ve vztahu k sobě i ve vztahu ke světu. V rekonstrukcionistickém pojetí (Kemmis 1985) je reflexe považována za politický akt, sociální proces, který slouží zájmům lidstva.

Píšová dále (tamtéž, s. 65–69) zdůrazňuje koncepční rámec fenoménu reflexe podle LaBoskeyové (1993). Reflexe je zde chápána jako komplexní multidimenzionální koncept, který odlišuje dimenze: cíl reflexe, obsah reflexe, proces/fáze reflexe a kontext či podmínky pro reflexi.

Cílem reflexe je změna, nové porozumění procesům vyučování, učení a sobě samému a současně procesům reflexe. K obsahu reflexe autorka uvádí Tomovu koncepci takzvaných oblastí problematičnosti. Tom (1985) identifikoval čtyři aspekty pedagogických procesů. Podle úrovně obecnosti vytvořil vzestupnou hierarchii od procesů učení a vyučování přes znalost vyučovaného předmětu k etickým a politickým principům a vzdělávací instituci. Píšová také připomíná van Manenovy (1977) úrovně reflexe a formuluje myšlenku, že van Manenovy úrovně i Tomovy oblasti jsou vždy obsaženy v aktu reflexe s tím rozdílem, že jsou zastoupeny v různé míře podle konkrétního cíle. Tím vyjadřuje myšlenku, že se jedná spíše o domény obsahu reflexe než o její úrovně.

Píšová jako nejfrekventovanější pojetí fází reflexe uvádí pojetí kognitivně-psychologické, kdy jsou fáze reflexe specifikovány na základě probíhajících myšlenkových procesů. Těchto klasifikací vznikla celá řada. Za východisko lze považovat identifikaci tří kroků reflexe podle Deweyho (1910). Jedná se o definici problému, analýzu prostředků a generalizaci. Autorka přibližuje také často uváděnou koncepci čtyř fází reflexe podle Smytha (1989). První fáze je popisná, dá se přiblížit otázkou: Co dělám? Druhá fáze je informující, explanační a je v podstatě odpovědí na otázku: Co to

znamená, jaký to má smysl? Třetí fází je fáze konfrontace. Učitel hledá zdroje svých přesvědčení, hodnot, postojů a také společenských vlivů. Odpovídá na otázku: Jak jsem se stal takovým, jakým jsem? Poslední čtvrtou fází je fáze rekonstrukce. V této poslední fázi si může učitel odpovědět na otázku: Jak bych mohl dělat věci jinak? Cílem je tedy modifikace či rekonstrukce vlastního jednání.

Podmínky reflexe jako subjektivní a objektivní determinanty pak také určují kvalitu reflexe. Píšová chápe reflexi jako nástroj profesního učení. V této souvislosti uvádí Deweyho (1933) myšlenku, že edukativní může být pouze ta zkušenost, která je reflektována, a reflektována může být jen zkušenost, kterou lze vztáhnout k minulým zkušenostem jedince i k jeho budoucím potřebám. Tato zkušenost musí být také interaktivní. To znamená, že jedinec ovlivňuje situaci a situace má vliv na jedince. Subjektivní determinanty ovlivňují interpretaci zkušenosti. Mezi nejvýznamnější patří kognitivní schopnosti, zralost, motivace a postoje jedince, jako jsou otevřenost, odpovědnost a zanícenost. Otevřeností Dewey rozuměl kognitivní schopnost formulovanou jako dispozici a ochotu vyhledávat a konstruovat alternativní řešení situací, odpovědnost představovala morální koncept zdůrazňující sociální cíle ve vzdělávání a zanícenost pak představovala afektivní komponentu. Dispozice k reflexi lze tedy rozlišit na kognitivní, afektivní a postojové.

Píšová (tamtéž, s. 67–69) dále odkazuje na Korthagena (1988), který předkládá dichotomickou klasifikaci interně a externě orientovaných studentů. Zatímco interně orientovaní studenti preferují reflexi individuální zkušenosti, externě orientovaní studenti potřebují takzvanou strategii postupnosti. Shulman (1987) tuto dichotomickou klasifikaci považuje za dva póly jednoho kontinua. Kingová a Kitchenerová (1994) na základě Deweyho myšlenek vytvořily sedmistupňový model reflektivního myšlení. První až třetí stupeň představuje nižší stupeň reflektivního usuzování. Na těchto stupních je poznatek považován za jistý, zdrojem jsou autority. Jedinci s tímto stupněm uvažování, takzvaní absolutisté, se vyznačují přijímáním postojů kultury, ve které žijí, bez pochybností. Oproti tomu stupně šest až sedm na škále reflexivního myšlení odpovídají myšlení studentů, kteří poznatky vnímají jako nejisté, jsou schopni vidět více možností řešení problémů a uvědomují si, že úsudek je založen na informacích, které mají aktuálně k dispozici. Mezi těmito dvěma skupinami stupňů reflektivního myšlení zbývá prostor pro takzvané relativisty. Takový student sice připouští, že poznatky mohou být nejisté, není již však schopen analýzy dostupných informací, kterými by podpořil volbu určitého řešení.

Individuální dispozice k reflexi se tedy mohou lišit, nicméně lze je také rozvíjet. Píšová v této souvislosti zmiňuje Řezáčův (1997) hypotetický model procesů rozvoje reflexe, resp. sebereflexe (viz kapitola 2.1 výše).

Ke vnějším podmínkám reflexe patří dle Píšové čas, sociální kontext procesu reflexe, kultura instituce a podpora procesů.

3.2 Klíčové myšlenky analyzovaných zdrojů

První čtyři zdroje uvedené v předchozí kapitole byly publikovány v kolektivní monografii *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (Švec et al. 2002). V jejím úvodu Švec uvádí pedagogickou dovednost jako svébytnou vnitřní strukturu osobnosti, která vstupuje do řešení pedagogických situací. Klíčovým faktorem jsou zkušenosti a především jejich zpracování. Samotné zkušenosti by totiž k vytvoření pedagogické dovednosti nevedly. Základní otázkou tedy je, jak s těmito zkušenostmi pracovat.

Nezvalová (2002) diskutuje strategie a techniky rozvoje reflektivního myšlení budoucích pedagogů. K technikám pak přiřazuje kvalitu reflexe, kterou lze touto technikou realizovat. Nezvalová reflexi, jak uvedla již dříve, považuje za fundamentální fenomén ovlivňující kvalitu činnosti učitele, zdůrazňuje rozvoj didaktického myšlení a podporu profesionálního růstu.

Řezáč (2002) zdůrazňuje významnost situační kompetence. Tuto kompetenci popisuje jako aktuální připravenost vztáhnout vnitřní dispozice studenta k úkolové situaci, s využitím energetického potenciálu organismu i osobnosti učitele k dosažení cíle. Předkládá interakční koncepci osobnosti a interakci popisuje jako děj projevující se společnou činností a vzájemným vztahem. Upozorňuje, že rozvoj pedagogických dovedností se děje na úrovni o osobnostní i na úrovni dovedností. Kompetenci chápe jako jev vnitřní povahy, strukturovaný v sociální situaci a zároveň v této situaci dotvářený. Dovednostmi pak Řezáč rozumí odpověď na nároky konkrétní situace. Důležitou složkou kompetence je mimo souhrnu dovedností a osobnostních předpokladů také dovednost těchto předpokladů situačně využít.

Vyskočilová (2002) představuje koncept psychosomatické kondice na základě vztahového pojetí struktury osobnosti podle Nuttinova (1970) modelu, který obsahuje dva póly: „Já“ a „Svět“, tj. osobní svět a objektivní svět. Strukturu těchto dvou světů popisuje jako dynamickou, jako způsob interakce jedince s vnějšími podmínkami, ve kterém jedinec má aktivní úlohu. Při vstupování a interakci se světem musí jedinec aktivovat pohotovost k jednání v daném okamžiku, což podle Vyskočilové znamená restrukturalizovat již osvojené formy chování. A právě toto umožňuje psychosomatická kondice. Tento proces se týká tělesné, duševní i mravní pohotovosti k jednání. Pedagogickou kondici člověk získává ve veřejném dialogu se sebou samým, tedy i v situacích, ve kterých se pedagog ocitá v průběhu vlastní činnosti. Rozvíjení pedagogické kondice tak současně přispívá ke schopnosti realizovat reflexi v akci, což znamená, dle Patočky (1970/1995), uvést do vztahu dedukci a experimentaci, pokoušet se o reflektující abstrakci.

Urbanovská (2002) věnuje pozornost dualitnímu charakteru sebereflexe: do obsahu reflexe zahrnuje na jedné straně sebepoznání a sebeporozumění, na druhé straně pak sebeprožívání a vlastní chování. Sloučení těchto aspektů vyjadřuje pojmem sebesystém.

Kognitivní složkou sebesystému je sebepojetí, emotivní složka zahrnuje sebehodnocení, jako sebeprezentaci pak Urbanovská označuje projev sebereflexe na úrovni jednání, přičemž tendenci kontrolovat svoji sebeprezentaci nazývá sebemonitorování. O sebereflektivní dovednosti uvažuje jako o předpokladu adekvátní reflexe, jako o obecné dovednosti. Utváření sebereflektivní dovednosti vidí jako proces neustálé diferenciace a integrace sociální zkušenosti, který ovlivňují vnitřní dispozice a vnější vlivy. Jako důležité pro zahájení tohoto procesu uvádí individuální postoje studenta, úroveň jeho schopností a také dostatečné množství podnětů k sebereflexi.

Píšová (2005) se shoduje s Shulmanovým (1987) modelem pedagogického usuzování a činnosti. Reflektuje však také výtky vůči jeho teorii, zejména ve srovnání s Schönovým (1983) pojetím reflexe při činnosti, kterou se Shulman nezabývá. Pro účely své práce uvádí východiska k vymezení pojmu reflexe. Jedním z nich je filozofické paradigma, které uvádí pojem reflexe jako „srovnávací zkoumavé prověřování". K definici pojmu reflexe uvádí také slovo „deliberation", které lze přeložit jako pečlivé, přemýšlivé zvažování. Temporální dimenze obsažená v tomto pojmu je i obsahem kritiky Schönova pojetí reflexe, který tuto složku opomíjí. Eraut (1994) proto navrhuje tři časové kategorie reflexe, Dayová pak kategorii pět, přičemž tyto kategorie lze přiřadit k Schönovým pojmům reflexe v akci (při činnosti) a reflexe po akci (po činnosti). Vytvořením těchto kategorií se tak odkrývá temporální charakter Schönovy koncepce.

Píšová se také zamýšlí nad vztahem reflexe a sebereflexe. Část autorů totiž považuje reflexi za první stupeň sebereflexe. Například Valliová (1993) nabízí porozumění sebereflexi jako specifické orientaci obecnějšího pojmu reflexe a uvažuje o psychologické a sociologické perspektivě pojmu reflexe. Podobně Boydová a Falesová (1983) uvádějí osobnostní orientaci pojetí reflexe, rekonstrukcionistické pojetí reflexe uvádí Kemmis (1985). Píšová se přiklání ke koncepčnímu rámci fenoménu reflexe podle LaBoskeyové (1993), která reflexi chápe jako komplexní multidimenzionální koncept s rozlišením dimenzí cílů reflexe, obsahu reflexe, procesu/fází reflexe a kontextu/podmínek pro reflexi. Za cíl reflexe považuje změnu, nové porozumění, a to procesům vyučování, učení, sobě samému i procesům reflexe. K obsahu reflexe se vztahuje Tomova koncepce tzv. oblastí problematičnosti (Tom 1985), Píšová připomíná i van Manenovy (1977) úrovně reflexe a uvádí také svůj pohled, který zahrnuje obě tyto koncepce úrovní reflexe. Předpokládá, že obsah reflexe se může lišit v míře zastoupení těchto úrovní podle konkrétního cíle. Úrovně reflexe uváděné zmíněnými autory tak Píšová transformuje do domén obsahu reflexe. K fázím reflexe přistupuje z kognitivně psychologického hlediska. Za výchozí považuje tři kroky reflexe podle Deweyho (1910): definice problému, analýza prostředků a generalizace. Píšová uvádí také čtyřfázovou reflexi podle Smythe (1989): popisná, explorační, konfrontační a rekonstrukční.

Dále Píšová rozlišuje subjektivní a objektivní podmínky reflexe, které určují kvalitu reflexe. Píšová o reflexi hovoří jako o nástroji. Zdůrazňuje Deweyho (1933) myšlenku,

že reflektována může být pouze ta zkušenost, která se vztahuje k minulosti i k budoucím potřebám jedince. V okruhu subjektivních podmínek reflexe autorka zdůrazňuje kognitivní schopnosti, zralost, motivaci a postoje jedince. Přibližuje postoje jako otevřenost, odpovědnost a zanícenost (Dewey 1933), interní a externí orientaci studentů (Korthagen 1988, Fullan 1991) a přesvědčení jedince o jistotě poznatků a způsobu jejich užívání (King a Kitchener 1994). V souvislosti s vnějšími podmínkami reflexe Píšová odkazuje také k modelu procesů rozvoje reflexe podle Řezáče (1997) a uvádí podmínky jako čas, sociální kontext procesu reflexe, kulturu, instituce a podporu procesů.

3.3 Kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích

Postup vymezení dále představených kategorií je shodný s postupem uvedeným již v kapitole 2.3. Na základě zpracování prostudovaných textů jsem vytvořila následující tabulku č. 2. V tabulce používám zkratky: Sch – schopnost, R – reflexe, U – učení.

Tab. č. 2: Kategorie identifikované ve zdrojích z období let 2001–2010

	Otázky, na které autor odpovídá	***Jak autor charakterizuje reflexi?***	***K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?***	***Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?***		
Nezvalová (2002)	***Jaké obsahy reflexivního myšlení můžeme rozvíjet pomocí různých metod a strategií?***	Fundamentální fenomén ovlivňující kvalitu činnosti učitele Prostředek rozvoje	Reflexivní myšlení Didaktické myšlení a jednání Profesionální růst Techniky reflexe Kvalita reflexe		Kvalifikované monitorování činnosti učitele	Reflexivní přístupy k řešení problémů Rekonstruk. konceptů R. reálné situace a konfrontace se subjektivní teorií R. silných a slabých stránek, vlastní zkušenosti a činnosti R. výukové činnosti a její hodnocení R. a kritika názorů a myšlenek Nalezení vlastních vzdělávacích potřeb Sch. skupinové R. Týmová podpora ind. R. Hledání opti. postojů R. nápadů a jejich kategorizace R. vl. činnosti za pomoci facilitátora R. signifikantních aktivit
Řezáč (2002)	***Jaký je vztah reflexe a situační kompetence?***	Psychologický kontext	Zkušenostní a reflektivní U Situační kompetence Interakční cvičení Ped. dovednost	Interakční koncepce osobnosti Teorie interakce		Předpoklady na osobnostní i dovednostní úrovni Dovednost využít předpokladů

	Otázky, na které autor odpovídá	*Jak autor charakterizuje reflexi?*	*K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?*	*Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?*		
Vyskočilová (2002)	***Jaký je vztah reflexe a pedagogické kondice?***		Pedagogická kondice Vnitřní dialog Profesní rozvoj	Vztahová teorie osobnosti Reflektující abstrakce		Reflexe komunikace Vnitřní dialog Dialogické jednání Sch. reflektující abstrakce
Urbanovská (2002)	***Jak souvisí učitelův sebesystém s reflexí?***	Zamýšlení se Vnitřní dialog Vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení Dovednost	Profesní rozvoj	Dualitní charakter reflexe Sebesystém jako obsah reflexe Etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Perrotové Etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Řezáče	Sebereflektivní dovednost Ochota zabývat se sám sebou Připravenost ke korekci Osvojení si sebereflekt. technik Učitelovo individuální sebepojetí Úroveň ideálního Já Úroveň poznávacích a rozlišovacích procesů	Rozvíjení kognitivní, afektivní i behaviorální složky osobnosti Osvojování sebereflektivních technik Formování vztahu k sobě
Píšová (2005)	***V jakých perspektivách a teoriích můžeme reflexi nahlížet?***	Filozofické paradigma (prověřování, přístup) Pedagogické paradigma (teoretizování, zvažování) Psychologická perspektiva (osobnostní pojetí reflexe) Sociologická perspektiva (sociální proces) Multidimenzionální koncept Nástroj	Pedagogické Usuzování Dichotomická klasifikace orientace studentů Profesní rozvoj	Shulmanův model ped. usuzování Schönova koncepce R. Časové kategorie 5R (Dayová) Koncept LaBoskeyové Van Manenovy úrovně R. Deweyho koncept fází R. Smythův koncept fází R. Korthagenova dichotomická klasifikace studentů Model reflektivního myšlení (Kingová a Kitchenerová)	Subjektivní determinanty Dispozice kognitivní a afektivní Postoje Objektivní determinanty Čas Sociální kontext Kultura instituce Podpora procesů	Dispozice kognitivní a afektivní Postoje
Identifikované kategorie →		**Charakteristika reflexe a sebereflexe**	**Ped. témata vztahující se k reflexi**	**Koncepty a teorie**	**Podmínky reflexe**	**Oblasti rozvoje**

Tabulka č. 2 zaznamenává jednotlivé nálezy ze zdrojů podle kategorií, které jsou pojmenovány analogicky k první části takto: charakteristika reflexe, pedagogická témata vztahující se k reflexi, koncepty a teorie, podmínky reflexe, oblasti rozvoje.

Do kategorie **CHARAKTERISTIKA** reflexe a sebereflexe patří následující kódy: fundamentální fenomén; prostředek rozvoje; psychologický kontext; zamýšlení se; vnitřní dialog; vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení; dovednost; filozofické paradigma (prověřování, přístup); pedagogické paradigma (teoretizování, zvažování); psychologická perspektiva (osobnostní pojetí reflexe); sociologická perspektiva (sociální proces); multidimenzionální koncept; nástroj.

Pod kategorii **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** vztahující se k reflexi spadají tyto kódy: reflexivní myšlení; didaktické myšlení a jednání; profesionální růst; techniky reflexe; kvalita reflexe; zkušenostní a reflektivní učení; situační kompetence; interakční cvičení; pedagogická dovednost; pedagogická kondice; vnitřní dialog; profesní rozvoj; pedagogické usuzování; dichotomická klasifikace orientace studentů.

Kategorie **KONCEPTY A TEORIE** obsahuje: interakční koncepce osobnosti; teorie interakce; vztahová teorie osobnosti; reflektující abstrakce; dualitní charakter reflexe; sebesystém jako obsah reflexe; etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Perrotové; etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Řezáče; Shulmanův model pedagogického usuzování; Schönova koncepce reflexe; časové kategorie 5R (Dayová); koncept LaBoskeyové; van Manenovy úrovně reflexe; Deweyho koncept fází reflexe; Smythův koncept fází reflexe; Korthagenova dichotomická klasifikace studentů; model reflektivního myšlení Kingové a Kitchenerové.

Kategorie **PODMÍNKY REFLEXE** zahrnuje tyto kódy: kvalifikované monitorování činnosti učitele; sebereflektivní dovednost; ochota zabývat se sám sebou; připravenost ke korekci; osvojení si sebereflektivní technik; učitelovo individuální sebepojetí; úroveň ideálního Já; úroveň poznávacích a rozlišovacích procesů; subjektivní determinanty, dispozice kognitivní a afektivní; postoje; objektivní determinanty; čas; sociální kontext; kultura instituce; podpora procesů.

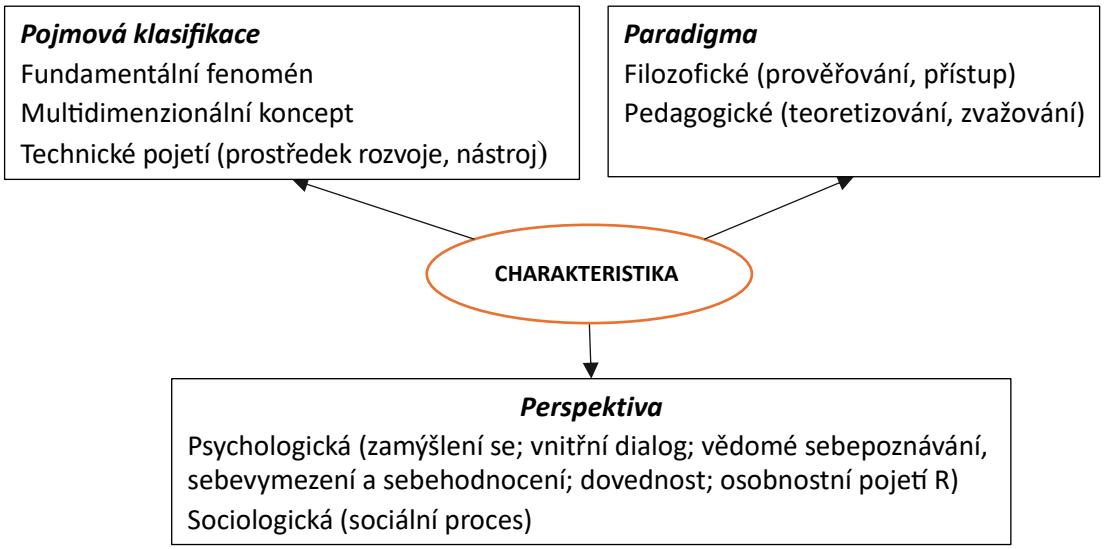
Do poslední kategorie s názvem **OBLASTI ROZVOJE** spadají kódy: reflexe přístupů k řešení problémů; rekonstrukce konceptů; reflexe reálné situace a konfrontace se subjektivní teorií; reflexe silných a slabých stránek; reflexe vlastní zkušenosti; reflexe vlastní činnosti; reflexe výukové činnosti a její hodnocení; reflexe a kritika názorů a myšlenek; nalezení vlastních vzdělávacích potřeb; komparace individuální a skupinové reflexe; týmová podpora individuální reflexe; reflexe kreativních nápadů; hledání optimálních postojů; reflexe nápadů a jejich kategorizace; reflexe vlastní činnosti za pomoci facilitátora; reflexe signifikantních aktivit; obecnější předpoklady na úrovni osobnostní i dovednostní; dovednost využít předpokladů; reflexe komunikace; vnitřní dialog; dialogické jednání; schopnost reflektující abstrakce; rozvíjení kognitivní, afektivní i behaviorální složky

osobnosti; osvojování sebereflektivních technik; formování vztahu k sobě; dispozice kognitivní a afektivní; postoje.

Výše uvedené kategorie obsahují kódy, které mají znaky vzájemné nadřazenosti a podřazenosti. Současně je možné pozorovat také skupiny kódů se společnými znaky v rámci jedné kategorie, proto jsem tyto skupiny vyčlenila a vytvořila další podkategorie. Stávající kategorie i nově vytvořené podkategorie znázorňují následující schémata.

Schéma č. 7 zobrazuje strukturu podkategorií v kategorii **CHARAKTERISTIKA**. Podkategorie **pojmová klasifikace** obsahuje kódy: fundamentální fenomén, multidimenzionální koncept, technické pojetí (prostředek rozvoje, nástroj). Podkategorie s názvem **paradigma** zahrnuje kódy: filozofické paradigma (prověřování, přístup) a pedagogické paradigma (teoretizování, zvažování). Poslední podkategorie **perspektiva** obsahuje kódy: psychologická perspektiva (zamýšlení se; vnitřní dialog; vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení; dovednost; osobnostní pojetí reflexe), sociologická perspektiva (sociální proces). V podkategorii pojmová klasifikace je společným znakem vyjádření úrovně komplexnosti pojmů. Nově se v tomto období objevuje pojem *multidimenzionální koncept*.

Schéma č. 7: Kategorie CHARAKTERISTIKA (2001–2010)

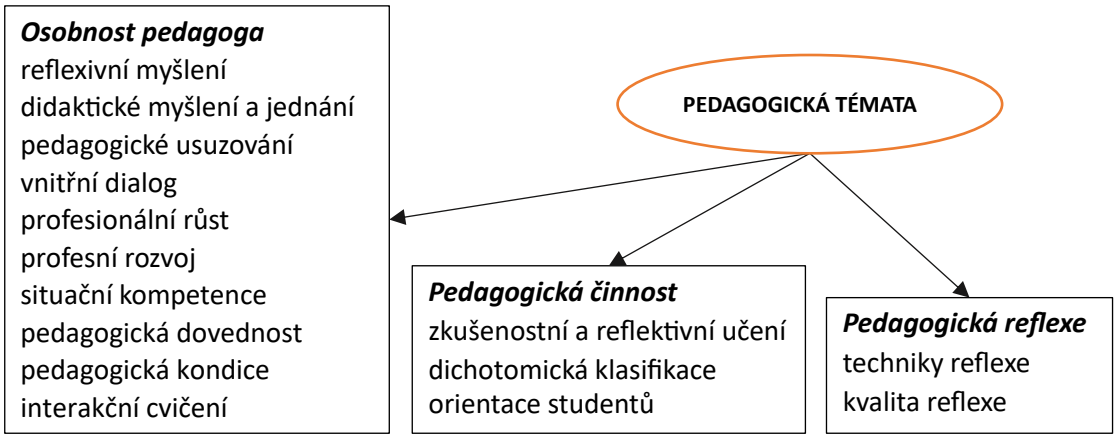


Kategorie **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** (viz schéma č. 8) obsahuje podkategorie osobnost pedagoga, pedagogická činnost a pedagogická reflexe. Podkategorie **osobnost pedagoga** je charakterizována souvislostí s osobností pedagoga, s jeho postoji, dovednostmi a schopnostmi. Obsahuje tyto kódy: reflexivní myšlení; didaktické myšlení a jednání; pedagogické usuzování; vnitřní dialog; profesionální růst; profesní rozvoj; situační kompetence; pedagogická dovednost; pedagogická kondice; interakční cvičení. Podkategorii **pedagogická činnost** charakterizuje vztah k vyučování a žákovi a zahrnuje kódy: zkušenostní a reflektivní učení; dichotomická klasifikace orientace studentů.

Podkategorie **pedagogická reflexe** je specifickou oblastí kódů, které mají úzkou souvislost s reflexí a současně jsou vzdáleny osobnosti pedagoga a pedagogické činnosti. Tato podkategorie obsahuje kódy: technika reflexe a kvalita reflexe.

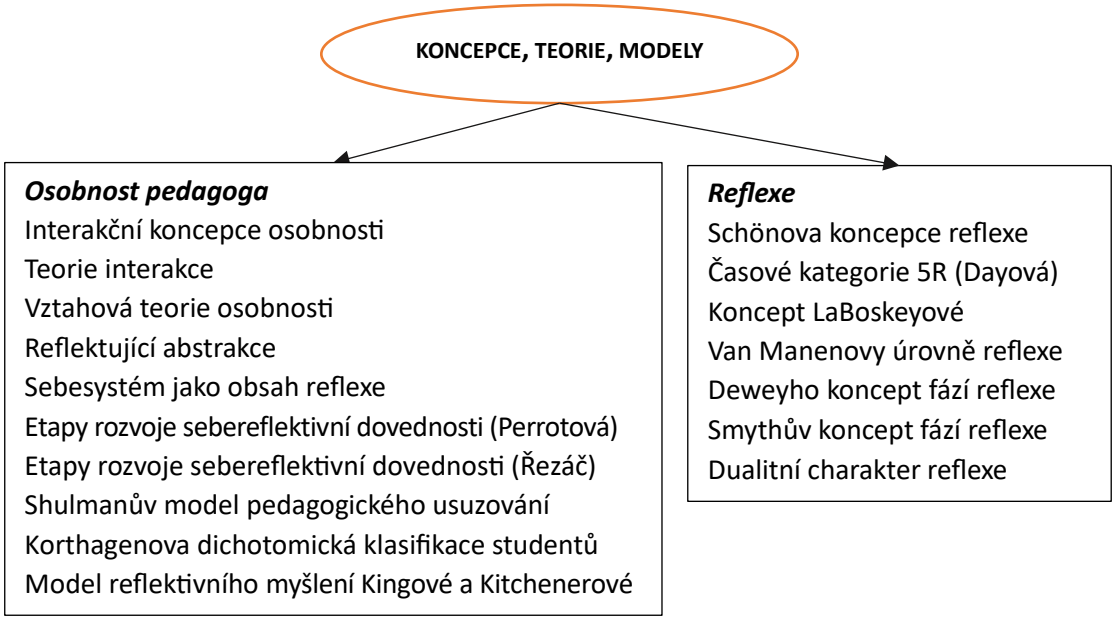
Literatura z období let 2001–2010 je z hlediska této kategorie charakteristická důrazem na osobnost pedagoga, zejména na reflexivní myšlení a profesionální růst. Důležitými tématy v podkategoriích pedagogická reflexe a pedagogická činnost jsou reflektivní učení a kvalita reflexe.

Schéma č. 8: Kategorie PEDAGOGICKÁ TÉMATA (2001–2010)



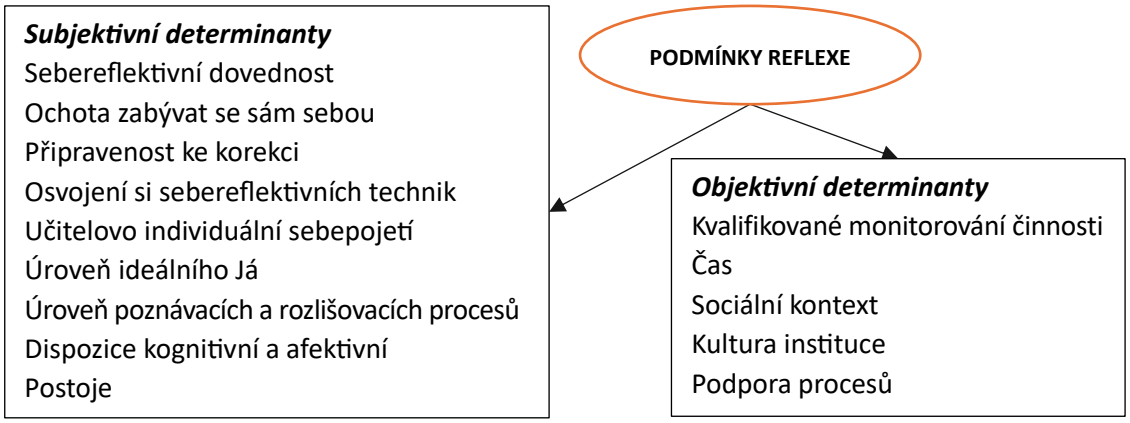
Kategorie s názvem **KONCEPCE, TEORIE, MODELY** (viz schéma č. 9) obsahuje dvě podkategorie s názvy osobnost pedagoga a reflexe. Do podkategorie, pro kterou je charakteristické širší zaměření na **osobnost pedagoga** spadají tyto kódy: interakční koncepce osobnosti; teorie interakce; vztahová teorie osobnosti; reflektující abstrakce; sebesystém jako obsah reflexe; etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Perrotové; etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Řezáče; Shulmanův model pedagogického usuzování; Korthagenova dichotomická klasifikace studentů; model reflektivního myšlení Kingové a Kitchenerové. Společným znakem druhé podkategorie je užší zaměření na proces **reflexe**, obsahuje tyto kódy: Schönova koncepce reflexe; časové kategorie 5R (Dayová); koncept LaBoskeyové; van Manenovy úrovně reflexe; Deweyho koncept fází reflexe; Smythův koncept fází reflexe; dualitní charakter reflexe. V tomto období v literatuře dominuje vliv osobnostního pojetí reflexe (např. Boydová a Falesová 1983), na které odkazuje Píšová (2002). Vlivná je také vztahová teorie osobnosti a teorie interakce. Zaměření přípravy budoucích pedagogů inklinuje k reflektivně pojatému vzdělávání, osobnostnímu a komunikativnímu pojetí reflexe. Kritika Schönovy koncepce a Shulmanova modelu nebyla natolik silná, aby umenšila jejich významnost. Za stabilní východisko většina autorů stále uznává Deweyho myšlenky.

Schéma č. 9: Kategorie KONCEPCE, TEORIE, MODELY (2001–2010)



Kategorie **PODMÍNKY REFLEXE** (viz schéma č. 10) obsahuje dvě podkategorie. Podkategorie **subjektivní determinanty** obsahuje kódy: sebereflektivní dovednost; ochota zabývat se sám sebou; připravenost ke korekci; osvojení si sebereflektivní technik; učitelovo individuální sebepojetí; úroveň ideálního „Já"; úroveň poznávacích a rozlišovacích procesů; subjektivní determinanty, dispozice kognitivní a afektivní; postoje. Druhá podkategorie obsahuje kódy popisující **objektivní determinanty** reflexe: kvalifikované monitorování činnosti učitele; čas; sociální kontext; kultura instituce; podpora procesů.

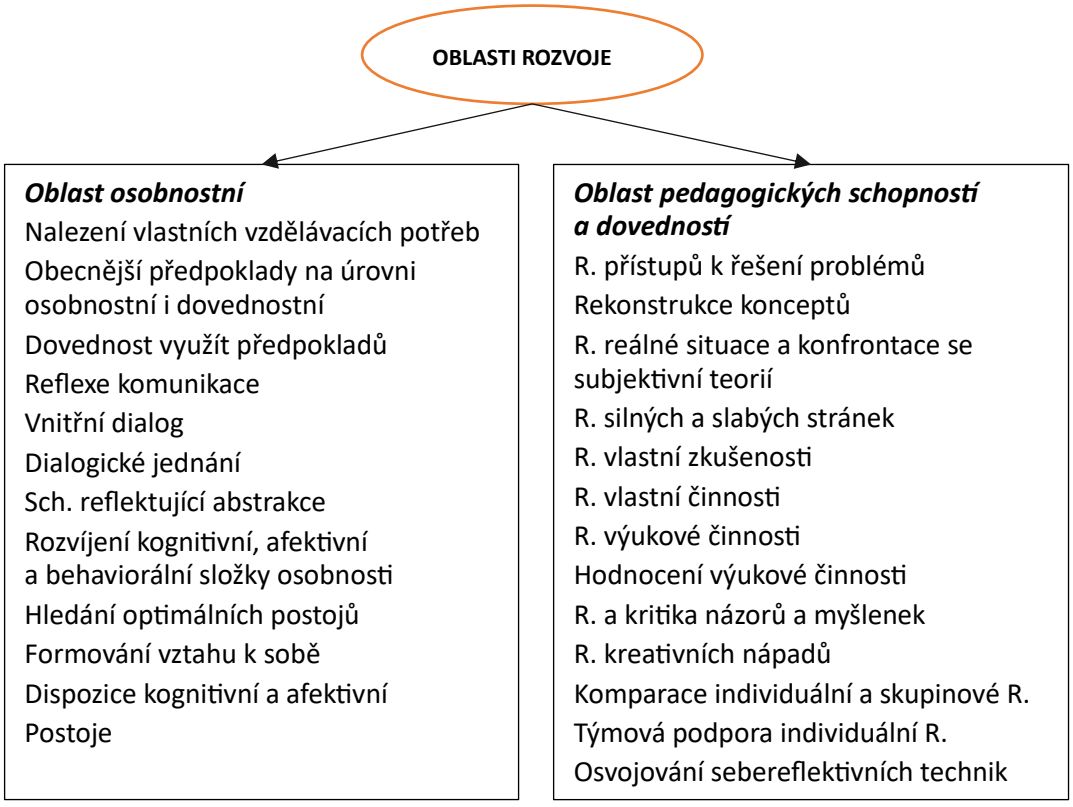
Schéma č. 10: Kategorie PODMÍNKY REFLEXE (2001–2010)



Kategorie **OBLASTI ROZVOJE** zahrnuje dvě podkategorie. Podkategorie **oblast osobnostní** obsahuje tyto kódy: nalezení vlastních vzdělávacích potřeb; obecnější předpoklady na úrovni osobnostní i dovednostní; dovednost využít (těchto) předpokladů;

reflexe komunikace; vnitřní dialog; dialogické jednání; schopnost reflektující abstrakce; rozvíjení kognitivní, afektivní a behaviorální složky osobnosti; hledání optimálních postojů; formování vztahu k sobě; dispozice kognitivní a afektivní; postoje. Druhá podkategorie představuje **oblast pedagogických schopností a dovedností** a zahrnuje tyto kódy: reflexe přístupů k řešení problémů; rekonstrukce konceptů; reflexe reálné situace a konfrontace se subjektivní teorií; reflexe silných a slabých stránek; reflexe vlastní zkušenosti; reflexe vlastní činnosti; reflexe výukové činnosti a její hodnocení; reflexe a kritika názorů a myšlenek; reflexe kreativních nápadů; komparace individuální a skupinové reflexe; týmová podpora individuální reflexe; osvojování sebereflektivních technik.

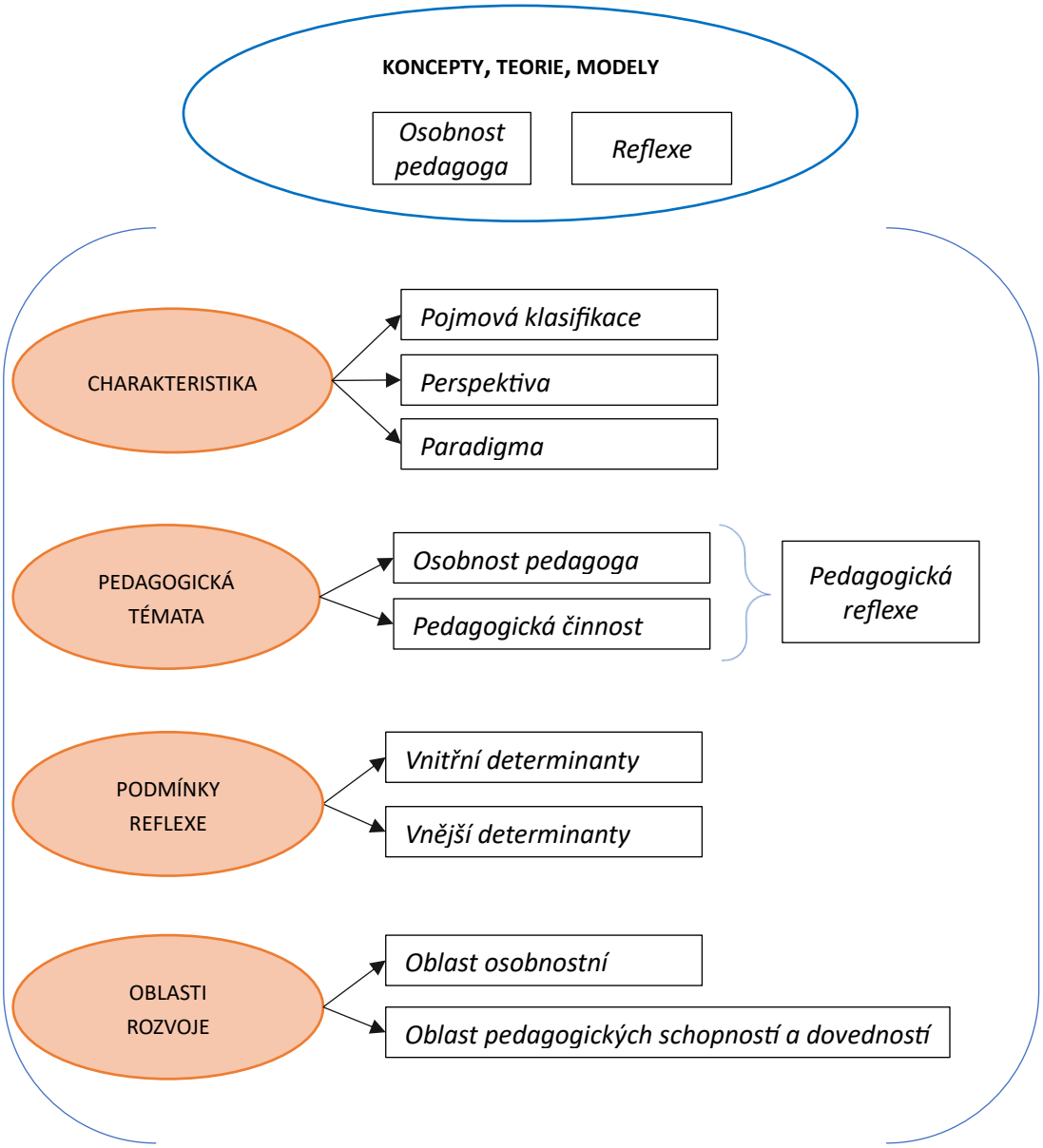
Schéma č. 11: Kategorie OBLASTI ROZVOJE (2001–2010)



3.4 Syntéza a shrnutí poznatků z období let 2001-2010

Porozumění pojmu reflexe v období let 2001–2010 představuji na základě analýzy pěti zdrojů od pěti různých autorů. V této podkapitole, podobně jako v kap. 2.4, se v dále uvedeném schématu č. 12 pokusím o nastínění celkového obrazu vztahů kategorií a podkategorií identifikovaných v jednotlivých textech.

Schéma č. 12: Kategorie a podkategorie identifikované v textech (2001–2010)



Kategorie **CHARAKTERISTIKA** se v tomto období rozvětvuje do tří podkategorií: pojmová klasifikace, ve které se nově objevuje charakteristika reflexe jako multidimenzionálního konceptu, a dále podkategorie paradigma a perspektiva, které odrážejí skutečnost, že reflexe je zpravidla diskutována v širším rámci či v určitém zorném poli. Porozumění reflexi je v tomto období inspirováno velkým množstvím zahraničních zdrojů, což se projevuje i v této kategorii. Autoři čerpají ze zdrojů, které uvádějí filozofická či pedagogická paradigmata, psychologickou či sociologickou perspektivu.

V kategorii **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** se vydělují tři podkategorie: osobnost pedagoga, pedagogická činnost a pedagogická reflexe. Podkategorie **osobnost pedagoga** je zaměřená na oblasti myšlení, jednání, rozvoj, kompetence, dovednosti a pedagogickou kondici. V podkategorii s názvem **pedagogická činnost** je nově uvedená dichotomická

klasifikace studentů a zkušenostní a reflektivní učení. V podkategorii **pedagogická reflexe** se nacházejí obecnější kódy jako techniky reflexe a kvalita reflexe. Jejich významnost se však ukazuje až v dalších kategoriích.

Kategorie **KONCEPTY A TEORIE** obsahuje dvě podkategorie: osobnost pedagoga a reflexi. Podkategorie **osobnost pedagoga** nově zahrnuje teorii interakce, vztahovou teorii osobnosti, objevuje se zde také pojem sebesystém jako obsah reflexe nebo Shulmanův model pedagogického usazováním. Autoři (například Perrotová a Řezáč) v tomto období nabízejí teorie, které se zabývají etapami rozvoje sebereflektivní dovednost. V podkategorii **reflexe** se nově objevuje koncept reflexe podle La Boskeyové, také koncepce zabývající se časovými kategoriemi (Dayová) a fázemi reflexe (Dewey, Smyth).

Kategorie **PODMÍNKY REFLEXE** se rozděluje na dvě podkategorie. První podkategorii tvoří **subjektivní determinanty**, které jsou zaměřeny na dovednosti, postoje a na úrovně poznávacích a rozlišovacích procesů (jedním z větších témat je zde individuální sebepojetí a úroveň ideálního „já“). Druhou podkategorií jsou **objektivní determinanty**, které kromě běžných faktorů, jako je čas a sociální kontext, obsahují i nově promýšlené podmínky, kterými jsou například kultura instituce nebo kvalifikované monitorování činnosti.

Kategorie **OBLASTI ROZVOJE** obsahuje podkategorie s názvem **oblast osobnostní** a **oblast pedagogických schopností a dovedností**. V oblasti osobnostní se objevují nové kódy, jako je nalezení vlastních vzdělávacích potřeb, hledání optimálních postojů, dialogické jednání, dovednost využít vlastních předpokladů. Tato podkategorie představuje stabilní oblast rozvoje budoucích pedagogů. Druhou podkategorií je oblast pedagogických schopností a dovedností. Obsahuje kódy, které směřují především k různým **technikám reflexe a sebereflexe**, reprezentuje spektrum možností, jak s reflexí pracovat. Předmětem reflexe může být řešení problémů, hodnocení slabých a silných stránek, vlastní zkušenost, činnost, ale také kritika myšlenek ostatních, konfrontace reálné situace se subjektivní teorií či komparace individuální a skupinové reflexe. Objevuje se také důraz na týmovou podporu individuální reflexe.

Období let 2001–2010 se vyznačuje zaměřením na rozvíjení osobnosti pedagoga v oblasti dovedností, kompetencí, myšlení a usuzování. Je zřejmé že tomuto trendu odpovídá předchozí načerpání zkušeností z přípravy budoucích pedagogů v zahraničí. Významným tématem je nyní rozvoj pedagogických dovedností. Toto období lze také charakterizovat jako období hledání nástrojů, jak s reflexí pracovat, a současně jako období hledání možností, jak pedagogy uschopnit k používání těchto nástrojů.

4 Téma reflexe v období let 2011–2020

Ačkoliv v období předešlých dvaceti let pracuje pedagogická odborná literatura s pojmem reflexe velmi vytrvale, nepodařilo se dosud sjednotit definici reflexe ani v pedagogickém diskurzu. Téma reflexe zpracovává také řada zahraničních autorů. Autoři se vrací k základním myšlenkám, které vyslovil již Dewey, a současně rozvíjejí různá pojetí reflexe. V českém pedagogickém prostředí se v období následujících let dostala do povědomí práce Nehyby, který se pokusil vytvořit typologii reflexe. Tato práce tak významně pomohla k systematickému zpracování poznatků o reflexi a pro vývoj porozumění reflexi v období let 2011–2020 je klíčová.

4.1 Odborné publikace věnující se tématu reflexe

Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu
(Nehyba 2015)

Ve své disertační práci Nehyba (2015) zasazuje pojem reflexe cíleně do pedagogického diskurzu. Neopomíjí se však vrátit k porozumění tomuto pojmu v historicko-filozofickém kontextu. Počátky zaznamenání aktu, kdy si člověk uvědomuje, že je schopen reflexe, datuje do doby, kdy žil Konfucius (Wang a King 2006). Další relevantní myšlenky nachází u Platóna a Aristotela, kde si všímá prvků reflektivního uvažování, jako jsou sebeuvědomění či sebereference. Platón uvažuje o poznání. Aristoteles uvažuje spíše o reflexi obrácené k vnějším záležitostem. Později, v pojetí novoplatonismu, Proklos používá termín *„epistrofé“* ve smyslu návrat obrácení. Tento pojem přejímá i Akvinský (2003) a překládá jej jako reflexi. Od 16. století se objevuje francouzské slovo *„réflection“*, v angličtině *„reflection“* Další vývoj lze zaznamenat u Descarta (2003), který o reflexi mluví jako o obratu k myšlení, důležité jistotě toho, že člověk existuje. Ve filozofické linii pak na sebe navazují myšlenky Rousseau, Kanta a Hegela.

Pro pedagogiku je však podle Nehyby důležitá především Deweyho pragmatická filozofie, Lewinův konstruktivismus a následně pojetí reflektivní praxe v podání Schöna a Argyrise. Nehyba přitom rozlišuje tři fáze vývoje porozumění reflexi: První fáze je spojena s Deweyho reflexivním myšlením. Ve druhé fázi, zhruba od 80. let minulého století, se objevují Kolbovy koncepty zkušenostního učení (Kolb 1984), Schönovo pojetí reflektivní praxe (Schön 1983) a Boudův popis reflexe (Boud et al. 2006). Do třetího období pak Nehyba řadí Moonovou (2004) nebo Reynoldse (1998). Pojetí reflexe se v této době

vykresluje jako sociálně kritická aktivita. Kritická reflexe je spojována s Brookfieldem (2009), Mezirowem (1990) a Reynoldsem (1998). Sociálně vztahová perspektiva reflexe je pak reprezentována například Boudem (Boud et. al 2006), který v období do 80. let popisuje svoje vidění pojmu reflexe ve spojení s myšlenkou výcviku, v 90. letech posouvá význam reflexe směrem k organizačnímu učení a po roce 2000 k myšlence „produktivní reflexe".

V psychologickém diskurzu můžeme vidět linii v kognitivní psychologii: reflexí jako schopností se zabýval například Booth (2011). V kontextu psychologie komunikace ve smyslu sdílení významů a tzv. „společenství myslí" se tématu reflexe věnoval Davidson (2001), dvojné vazbě Vybíral (2009). V psychologii osobnosti a psychologii učení se tématem učení se ze zkušeností skrze reflexi a metaučením zabýval například Mareš (2013).

V sociologickém diskurzu nachází podle Nehyby reflexe uplatnění jako způsob tvorby poznání v tekuté modernitě (Giddens a Lash).

V pedagogickém diskurzu přikládá Nehyba reflexi nástroje, který pomáhá jedinci vytěžit z reality důležité poznatky, pomocí kterých se v této realitě orientuje a utváří ji. Další zajímavou myšlenkou je posuzování reflexe jako konkrétního nástroje, který je v našem dosahu a vede tak k autonomii v učení a rozvoji jedince. (Jarvis 2010) Nehyba také zmiňuje potenciál reflexe, k propojování reálných zkušeností člověka a také jeho praxe, s teoriemi. Odkazuje na Korthagena (2011), který tento postup charakterizuje formováním gestaltu, schematizací, tvorbou subjektivních teorií s malým *t*, které pak vedou k teoriím s velkým *T*. Podle Millera (2007) vede právě toto propojování vnitřního prožívání jedince a analytického rozumu k holistickému pojetí učení. Reflexe také dokáže propojit oblasti tacitních a explicitních znalostí (Svojanovský 2014). Toto propojování může mít induktivní postup, deduktivní postup anebo může probíhat oběma směry zároveň.

Nehyba přirovnává reflexi k „rizomu" (oddenku), což je metafora pro nehierarchický systém pojmů, který umožňuje propojení mezi jakýmkoliv bodem tohoto systému: netvoří jednotky, nemá začátek ani konec, netvoří strukturu, ale spíše dimenze nebo pohyblivé směry, linie. Pojem reflexe se často vyskytuje ve spojení s jinými pojmy. Reflexi spojovanou s pojmem učení můžeme najít v podání Kolba (1984), Jarvise (2010) nebo Moonové (1999). Dalším užívaným pojmem je debriefing. Nemá český ekvivalent, jeho užití najdeme v souvislosti se zpracováním zkušenosti a zážitků prostřednictvím reflexe. Porozumění pojmu reflexe je pod silným vlivem sociálního konstruktivismu, zdůrazňujícího důležitost přesouvání vědomé pozornosti. Proces tohoto přesouvání pozornosti je označován jako reflektivní proces. Spojení „kritická reflexe" užívá například Mezirow (1990) aj. Spojení „produktivní reflexe" pak najdeme u Bouda (2006). V pedagogice je často užívanými spojeními „reflektivní vyučování" (Pollard et al. 2008) a „reflektivní praxe" Schön (1983).

Definice reflexe se mnohdy u autorů vyvíjejí. Nehyba uvádí mimo jiné definice reflexe těchto autorů: Dewey (1938), Ghaye (1996), Boud et al. (1985), Sugermanová et al. (2000), Boydová a Falesová (1983), Moonová (2004), Korthagen (2011) a Havrdová (Havrdová a Hajný 2008). Dále uváděné citace vycházejí z Nehybova překladu.

Dewey (1938, s. 110) definuje reflexi jako:

> *„Sledování je věcí reflektivního zkoumání a shrnutí, ve kterém je bystrý úsudek a přehrávání významných rysů rozvojem zkušenosti. Reflexe je ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, které jsou základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti. To je podstatou samotného duševního/intelektuálního uspořádání a disciplinované mysli.“*

Ghaye et al. (1996, s. 13) definují reflexi jako *„ohlédnutí se nazpět a vytvoření smyslu/významu práce, učení se z toho a použití tohoto učení k ovlivnění další akce“.*

Boud et al. (1985, s. 3) uvádějí tuto definici reflexe:

> *„obecný termín pro ty intelektuální a citové aktivity, které jednotlivce vedou k prozkoumání zkušenosti, tak aby vedly k novému rozumění a chápání. ...* [Jedná se o aktivitu, při níž si lidé] *znovu vybaví jejich zkušenost, přemýšlejí o ní, zamýšlejí se nad ní a hodnotí ji.* […] *Reflexe je forma reakce učícího se na praxi. V našem modelu identifikujeme dvě hlavní složky: zkušenost a reflektující aktivitu založenou na této zkušenosti.“*

Sugermanová (2000, s. 1–2) uvádí, že i přes jejich různost definice procesu reflexe vždy zahrnuje následující fáze:

> *„1) přeorganizování vnímání; 2) vytvoření nových vztahů ovlivňujících další myšlení a činnosti; 3) ovlivnění budoucích myšlenek a činů. Výsledkem těchto kroků je schopnost jednotlivce, ‚vytvářet význam‘ z jejich zkušeností nebo z dalších slov, učit se z těchto zkušeností. Tento proces je významnou částí reflektivního procesu. ... Reflexe je základní částí učícího se procesu, protože může vést k extrahování významu ze zkušenosti.“*

Boydová a Falesová (1983, s. 100) označují reflexi jako:

> *„proces záměrného zkoumání a objevování určitého tématu / problému vyvolaný zkušeností, který vytváří a vysvětluje význam ve vlastních termínech a jehož výsledkem je změna pojmového hlediska (vnímání perspektivy)“. Také zdůrazňují důležitost reflexe a vytváření významu ze zážitku a uvádějí, že proces reflexe je „proces vytváření a vyjasňování významu zkušenosti (přítomného nebo minulého) ve svých vlastních termínech.“*

Moonová (Moon 2004, s. 82) uvádí definici reflexe takto:

„reflexe je forma mentálního procesu – zejména forma myšlení – kterou můžete použít pro splnění cíle nebo požadovaných výsledků, anebo můžete být jen reflexivní a potom očekávat neočekávané. Reflexe je uplatňována na relativně komplikované a špatně strukturované myšlenky, pro které není zřejmé řešení.“

Korthagen (2011, s. 71) definuje reflexi jako *„mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.“* Nehyba (2015, s. 22) pak charakterizuje reflexi podle Havrdové (Havrdová a Hajný 2008) takto:

„k reflexi dochází, když jsou souběžně splněny tyto podmínky: zastavení u významného momentu zkušenosti; zaměření se na něj (aktivní pozornost); vystoupení z obvyklého (zaběhaného) rámce nazírání a přístupu k věci; otevření se něčemu novému, neočekávanému, co se „vynoří“ (pocit, postoj, myšlenka, zorný úhel, souvislosti a podobně).“

Nehyba (tamtéž, s. 138) vytváří typologii reflexe na základě atributů reflexe v rámci zasazení reflexe do pedagogického diskurzu. Vymezuje čtyři ohraničení, ve kterých může být reflexe v pedagogickém diskurzu diskutována. Jde o reflexi uvažovanou jako záměrný proces proti nezměrnému procesu. Druhým ohraničením je reflexe z pohledu rozvoje schopností pedagoga a získávání reflektivní kompetence, podmíněné učením se reflexi. Třetí oblastí je potom reflexe jako cesta k expertnosti, tedy posun specifického myšlení k reflexivitě jako k automaticky probíhajícím procesům. Poslední ohraničení vymezuje vztah reflexe a jednání.

Na základě teoretické analýzy dospívá Nehyba (tamtéž, s. 138–139) k deseti důležitým atributům reflexe, které rozděluje do šesti oblastí: 1) proces reflexe a jeho fáze (atribut I. fáze procesu reflexe); 2) pozornost a reflexe (atributy II. nevědomí—metavědomí, III. rozsah reflexe, IV. časová perspektiva a V. vnitřní a vnější dialog); 3) sociální perspektiva (atribut VI. sociální perspektiva); 4) učení, hloubka reflexe a utváření významů (atribut VII. hloubka reflexe); 5) obsah reflexe (atributy VIII. obsahy reflexe a IX. interní a externí kontext); 6) forma reflexe (atribut X. forma reflexe).

Atribut I. fáze procesu reflexe: Nehyba rozlišuje tři základní fáze procesu reflexe, které pojmenovává (1) popis zkušenosti, (2) hlubší prozkoumání zkušenosti, kde se již revidují významy zkušeností, a (3) aplikace, kde je určující směřování pozornosti reflektujícího k dalším třem oblastem. Těmito oblastmi jsou jednání, význam a porozumění poznatkům. Reflexi, která se nevztahuje k vnější realitě jedince, nazývá Nehyba retroreflexí. Jde o podtyp reflexe, který je izolovaný od jednání a praxe a neumožňuje dospět k závěrům, ani je vyzkoušet v akci. Za podstatný prvek procesu reflexe Nehyba považuje, zda je tento proces uzavřen kontraktem, či ne.

Atribut II. nevědomí ↔ metavědomí objasňuje, jak se naše pozornost rozděluje. Podle Schoolera (2002) se metavědomí nebo reflektivní vědomí zaměřuje na obsahy našeho vědomí a ty následně prozkoumává. Znamená to tedy, že se od vědomí odděluje. Obsahem našeho vědomí mohou být podněty našich smyslů, tedy vnější podněty, nebo ve formě vzpomínek a pocitů podněty vnitřní. Farthing (1992) uvádí vědomí a nevědomí jako kontinuum. Lze tedy vyvodit, že reflexe není jen vědomým nebo metavědomým procesem, ale podílejí se na něm i procesy nevědomé. Nehyba pak identifikuje základní dva typy reflexe. První je reflexe, která propojuje nebo v níž se odrážejí nevědomé i vědomé procesy, a druhou je reflexe kritická, na které se kromě nevědomých a vědomých procesů podílejí i procesy metavědomé.

Atribut III. rozsah reflexe specifikuje, jak se pozornost při reflexi zaměřuje podle objemu kapacity na daný obsah reflexe. Při rozšířené reflexi se pozornost zaměřuje na celek, všechny aspekty situace, smyslové modality. Oproti tomu zúžená reflexe se soustřeďuje na jeden vybraný aspekt obsahu reflexe. Příkladem rozšířené pozornosti může být snaha věnovat se například všem aspektům prožívání. V případě zúžené pozornosti je pozornost zaměřena jen na pocity, nebo jen na rozum. Obdobně mohou proběhnout další typy reflexe, které se zaměřují na zkoumání smyslové modality jako celku, anebo se ve smyslu zúžené reflexe zaměřují na zpracování zkušenosti pomocí jednoho smyslu.

Atribut IV. časová perspektiva rozlišuje reflexi podle toho, zda se vztahuje k minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti. Nehyba (tamtéž, s. 143–144) uvažuje o kontinuu od minulosti k budoucnosti, které lze ještě podrobněji rozdělit. Časová perspektiva se odvíjí také od toho, zda se jedná o reflexi před akcí, v akci nebo po akci, přičemž Nehyba uvažuje také o kontinuu, kdy reflexe před akcí přechází do reflexe v akci nebo po akci. Z hlediska časové perspektivy tak může vzniknout několik podtypů reflexe kombinací tří druhů reflexe a zaměření pozornosti na minulost, retenci, přítomnost, protenci a budoucnost.

Atribut V. vnější ↔ vnitřní dialog je podstatný ve vztahu k učení. Nabývání nebo revidování významu zkušeností se děje pomocí vnějšího nebo vnitřního dialogu. Vnitřní dialog se odehrává v myšlenkách, vnější řeč je určena ke komunikaci s druhými. Ve vztahu vnějšího a vnitřního dialogu k reflexi Nehyba vytváří následující typy reflexe: reflexe probíhá vnitřním dialogem; reflexe přechází z vnitřního dialogu do vnějšího a dochází k posunu významu, tím, že slova jsou explikována jinak, než jak byla zamýšlena; reflexe, při níž probíhá vnitřní i vnější dialog současně; reflexe přechází z vnějšího do vnitřního dialogu, kde rovněž dochází k posunu významu; reflexe probíhá vnějším dialogem.

Atribut VI. sociální perspektiva je spojen s tím, jak se vytváří význam z určité zkušenosti: jde o individuální reflexi bez sociálního rozměru, o reflektivní konverzaci (tj. dyádu individuálních reflexí), nebo o skupinovou reflexi, která zahrnuje oba tyto typy reflexe.

Atribut VII. hloubka reflexe je kvalitativním aspektem učení při reflexi. Jde o kontinuum, ve kterém se uvažuje o čtyřech kategoriích. V sémanticko-pragmatické rovině jde o modelování prvků sítě, symbolů, pojmů, výrazů, metafor a rozvíjení vztahu mezi nimi, hledání komplexních vzorců a rozvíjení těchto vzorců. Modelem reflektivního uvažování může být model v perspektivě zkušenosti jako rozvíjející se zkušenostní sítě. V této souvislosti Nehyba (tamtéž, s. 145–146) odkazuje na další autory. Úrovně rozvinutí reflexe operacionalizované pomocí rozvinutí pojmů a vztahů mezi nimi uvádějí Lawley a Tompkinsová (2000). Rozvíjení jednotlivých kategorií sémantické sítě začíná uvědoměním na úrovni symbolů, pojmů a výrazů. Na úrovni hlubší reflexe se objevují vztahy mezi symboly a pojmy. V úrovni hluboké reflexe se síť rozvíjí do vzorce vztahů a v úrovni metahluboké reflexe do vzorců organizovanosti. Korthagen (2011) nabízí jiný pohled na rozvíjení hloubky reflexe, a to od rozpracování Gestaltu přes schematizaci po subjektivní teorie.

Atribut VIII. obsahy reflexe vychází z analýzy toho, co vše může být obsahem reflexe. Podle Nehyby (tamtéž, s. 146–147) může jít o šest obecných kategorií: tělesný, psychický, sociální, kulturní, přírodní, nebo hodnotový (spirituální) obsah. Další kategorie pak pomáhají více zpřesnit obsah reflexe, například jednotlivé kompetence lze kategorizovat na znalosti, dovednosti a postoje, postoje mohou být kategorizovány na afektivní, behaviorální a kognitivní apod.

Atribut IX. interní a externí kontext vymezuje rozdíl mezi reflexí a sebereflexí. Z těchto dvou perspektiv pak lze uvažovat o reflexi vztahující se k internímu kontextu, který se soustředí na vnitřní procesy a stavy a jejich prožívání. Reflexe vztahující se k externímu kontextu se zaměřuje na vnější události, fakta, hypotézy, které nejsou v přímém vztahu k prožívání reflektujícího.

Atribut X. formy reflexe. Na základě analýzy Nehyba (tamtéž, s. 147–148) identifikoval tři základní formy reflexe, odpovídající třem formám smyslového vnímání: vizuální, auditivní a kinestetické. Vizuální forma reflexe se uskutečňuje pomocí vnější či vnitřní vizualizace. Auditivní forma reflexe se uskutečňuje pomocí vnějšího nebo vnitřního dialogu. Kinestetická forma reflexe zpracovává zkušenostní materiál formou zapojení těla, pohybu a jednání do tohoto procesu. Tyto typy lze od sebe oddělit, nejčastěji se však vyskytují v kombinované formě.

Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů (Tomková 2018)

Autorka v úvodu uvádí tři pojetí vzdělávání učitelů v české odborné literatuře. Jde o pojetí učitelství jako reflektivní praxe, učitelství založeného na důkazech a učitelství založeného na znalostech. V práci se Tomková (2018) věnuje prvnímu jmenovanému, tedy pojetí učitelství jako **reflektivní praxe**. Reflexivitu popisuje jako trvalý princip učitelské profesionality, která je charakteristická badatelsko-výzkumným přístupem učitele. Vychází z teorií humanisticky orientovaného pedagogickopsychologického přístupu ke

vzdělávání, sociokonstruktivistické teorie učení, teorie metakognitivního učení a teorie kooperativního učení.

Jako změnu paradigmatu ve vzdělávání Tomková (tamtéž, s. 19–20) uvádí vzdělávání zaměřené na studenta, které podporuje jeho učení, formování a socializaci, pozornost tedy přesouvá z učitele na žáka. Dalším posunem v paradigmatu je pak zaměřování se na vzdělávání orientované na učení.

Reflektivní přístup ve vzdělávání je založen na konstruktivistických a sociokonstruktivistických teoriích učení a vzdělávání (Bruner, Vygotskij). Základem je aktivní konstruování poznání studentem v sociálním kontextu a s facilitační rolí jeho učitelů. V reflektivním přístupu uvádí Tomková (tamtéž, s. 21–22) jako nosné teorie metakognitivního učení, které rozpracovávají význam studentova porozumění vlastnímu myšlení a procesu učení. Porozumění je podmínku autoregulace učení, řízení vlastního učení a především přebírání spoluodpovědnosti jedince za svůj rozvoj (Čáp a Mareš 2001, Mareš 2013). Kritické a metakognitivní myšlení člověka je podstatou reflektivity, přičemž reflexe a sebereflexe je základem metakognitivních strategii. Říčan (2016) definuje metakognici jako vědomý proces myšlení o myšlení, jehož základem jsou znalosti o vlastních poznávacích procesech a také znalosti způsobů, jak tyto znalosti využít v procesu učení. Metakognice je základním konstruktem sociálně-kognitivního přístupu k učení. Říčan si klade otázku, jak tyto znalosti integrovat tak, aby byly použity v patřičných situacích. V tomto pohledu uvažuje o dvou fázích. První fázi představuje metakognitivní strategie vedoucí k porozumění úkolů, v další fázi pak metakognitivní strategie vede k nalezení správného řešení.

V souvislosti s metakognicí jsou uvažovány i další pojmy, například vnitřní řeč, intrapersonální inteligence, kritické myšlení. Tomková (tamtéž, s. 23) považuje za důležitý vztah metakognice a autoregulace učení budoucího učitele. Propojenost obou konstruktů potvrzuje, že metakognice je složkou modelu autoregulovaného učení a také klíčovým faktorem konstruktivistických teorii učení. Jako významnou Tomková uvádí také teorii kooperativního učení.

Tomková (tamtéž, s. 25–27) chápe reflektivitu jako součást rozvinutého profesního vědění a myšlení studentů učitelství ztotožňuje se s cíli vzdělávání budoucích učitelů, které formuloval Perrenoud (Altet et al. 2013): *„…rozvíjet identitu, etiku, reflektivní postoj, systém hodnot, kulturu; kompetence nutné pro nejmenší symboličtější situace v profesi; schopnost rozvíjet nové kompetence během celé kariéry; připravit studenty na jednání v nových neznámých situacích“*. Za důležitou součást přípravy budoucích pedagogů Tomková považuje i budování individuální a kolektivní profesní identity, kterou Korthagen (2011) a Pravdová (2014) vymezují jako součást profesního sebepojetí a na kterou lze nahlížet jako na psychologický aspekt procesu stávání se učitelem. Lukášová (2015) pak vymezuje profesní identitu jako vědomí sebe sama v učitelské profesi. Uvádí tři dimenze v učitelově „profesním Já“: dimenzi retrospektivní, aktuální

a prospektivní. Součástí profesní identity je však nutně i identita osobní, která integruje postoje, emoce v odborných činnostech. Profesní identitě pak není možné rozumět pouze jako stavu, ale nutně i jako procesu přetváření se prostřednictvím dalšího učení (Korthagen 2011, Lukášová 2015).

K tématu profesních znalostí jako součásti profesních kompetencí Tomková (tamtéž, s. 27–28) uvádí profesní vědění jako základ skutečné práce. Zmiňuje také význam poznatkové báze učitelství a uvádí upřesnění Lukášové (Lukášová, Svatoš a Majerčíková 2014), která reflektivní model učitelského vzdělávání popisuje jako cestu od deklarativních znalostí (vědět co) přes procesuální znalosti (vědět jak) až ke kontextuálním znalostem (vědět proč).

Reflexivita jako součást rozvinutého profesního vědění a myšlení studentů a jako cílová kategorie v profesních standardech je podle Tomkové (tamtéž, s. 28–29) zahrnuta ve většině oblastí profesních činností. Nejvíce se však uplatňuje v oblastech profesního rozvoje, plánování a řízení učebních procesů a hodnocení. Kompetenční pojetí reflexivity zahrnuje postojovou, dovednostní i znalostní složku.

Tomková (tamtéž, s. 30–31) četně odkazuje také na další autory. Za jádrové kategorie reflexe například Svojanovský (2014) považuje cíl, obsah a proces. Podle Nezvalové (2000) je reflexe slovně sdělitelný proces, který je součástí myšlení a učení, zahrnující poznatkovou, dovednostní a postojovou složku. Švec (2005) při rozlišování reflexe a sebereflexe popisuje sebereflexi jako zamyšlení se nad sebou samým, vnitřní dialog se sebou samým s cílem rozhodovat se o dalších perspektivách a strategiích, které k nim povedou. Stuchlíková (2013) uvádí, že kritická reflexe zahrnuje logické a věcné argumenty a řešení, zároveň však dodává, že součástí lidské mysli je také mysl emocionální – mocná, impulzivní, intuitivní, holistická, rychlá a často i nelogická. Součástí kognitivní reflexe by proto měla být i emoční reflexe.

Jednou z nosných myšlenek vymezení pojmu reflexe je Deweyho (1933) zdůraznění významu učení prostřednictvím praxe, spojení mezi praktickou zkušeností a myšlením, význam kritické reflexe pro učení, tvůrčího myšlení a řešení situací pro rozvoj osobnosti. Tomková dále uvádí, že Dewey tento proces popisuje v krocích: pociťování problému, kritická reflexe, formulace hypotéz, třídění hypotéz, testování hypotéz a výběr alternativní hypotézy. Upozorňuje, že Dewey akcentuje význam učitele pro žáka, jeho pojetí však neobsahuje význam prostředí.

Schön (1983) také zdůrazňuje významnost praxe pro učení, rozpracovává vztah mezi profesními znalostmi a praxí. Rozlišil reflexi po jednání a při jednání, přičemž Schönův model reflektivní praxe zahrnuje oba druhy reflexe. Tento proces směřuje k zabudování nové znalosti. Kolb (1984) vychází z Lewinova model zkušenostního učení. Jeho učební cyklus zahrnuje čtyři fáze: prožitek, reflexe zkušenosti, zobecnění a experimentování. Vše se děje s cílem rozvinout poznání a porozumění. Tyto čtyři části lze chápat také jako čtyři způsoby učení.

Za jeden z nejvýznamnějších modelů reflektivního pojetí vzdělávání budoucích učitelů považuje Tomková (tamtéž, s. 31–32) Korthagenův (2011) **realisticky přístup ke vzdělávání učitelů** založený na konstruktivistické teorii učení. Pracuje s významem vstupních zkušeností (Gestaltů), nabízí dialog mezi situacemi na praxi a na vysoké škole, tedy mezi praktickými zkušenostmi a teorií. Korthagen zdůrazňuje také cyklický charakter reflexe (model profesního učení ALACT) v pěti fázích: učební proces, zpětný pohled na učební proces, uvědomováním si hlavních problémů a silných stránek, vytváření alternativ a učení se na vyšší úrovni. Základní teze jeho realistického přístupu ke vzdělávání učitelů lze shrnout takto:

1. Realistické vzdělávání učitelů začíná od konkrétních praktických problémů a potřeb, které budoucí učitelé zažívají v reálných kontextech.
2. Jeho cílem je podpora systematické reflexe, tedy toho, co učitelé i studenti chtějí, cítí, o čem přemýšlí, jak jednají, i reflexe kontextu a vztahů mezi těmito aspekty.
3. Staví na interakci mezi vzdělavatelem a budoucím učitelem.
4. Pracuje s modelem tří úrovní profesního učení (úroveň Gestaltu, schématu a teorie).
5. Má silně integrativní povahu dvou typů: integrace teorie a praxe a integrace několika disciplín.

Korthagen řeší pomocí teorie s velkým „T“ problém odmítání a neintegrování teorie studenty učitelství. Způsob, jak dosáhnout teorie s velkým „T“, je cesta vytváření teorii s malým „t“ během získávání praktických zkušeností a reflexe těchto zkušeností. Studentem vytvořené teorie s malým „t“ pak lépe korespondují s teorií s velkým „T“.

Podle Perrenouda (2004) je reflexe považována také za příležitost k rekonceptualizaci situací, kde mohou a mají být užitečné teoretické poznatky. Úlohou vysokoškolského učitele je tedy řídit učební aktivitu studentů a doprovázet je v procesu konstruování poznání a integrování nových poznatků do profesních kompetencí.

Význam profesního portfolia ve vzdělávání budoucích učitelů v reflektivní pojetí zdůrazňuje Tomková (tamtéž, s. 63) v souladu s Lukášovou (Lukášová et al. 2014) a portfolio popisuje jako prostředek komplexního profesního rozvoje budoucích učitelů, který klade důraz na rozvinutí reflexivity, má personální a koncepční význam. V sociokonstruktivistické perspektivě Lukášová předpokládá, že portfolio podporuje aktivní učení a sebeřízení studentů, konstruování profesních znalostí a kompetencí, profesní identity studentů, stává se jejich pamětí a reflexí tohoto konstruování. Předpokládá také, že portfolio podporuje integraci teorie a praxe, znalostí a zkušeností studentů. O portfoliu uvažuje jako o pedagogickém nástroji.

Osobní epistemologie budoucího učitele: predikce a podpora studijních výsledků **(Juklová 2019)**

Juklová (2019, s. 14–15) se zabývá osobní epistemologií a jejím vztahem k akademickému vývoji budoucího učitele. Koncept **osobní epistemologie** vypovídá o poznání pedagogických a psychologických perspektiv učitele, zejména o tom, jakými způsoby jedinci rozvíjejí vlastní pojetí znalosti a vědění. Osobní epistemologie tedy reprezentuje subjektivní perspektivu vztahující se k učení. Juklová uvádí vymezení pojmů podle Kitchenerové (1983), která toto poznávání vymezuje jako proces vyššího řádu, jehož základem jsou úrovně kognitivní a metakognitivní. Dále Kingová a Kitchenerová (2002) předpokládají, že přítomnost epistemického poznávání existuje pouze u jedinců, kteří zvažují limity, jistotu a kritéria znalostí a vědění.

Pod termínem epistemologické změny Juklová (tamtéž, s. 92–95) označuje změny ve smýšlení o charakteru znalostí o způsobech poznávání. Představuje mechanismus epistemické změny podle Bendixenové (2002). Ta uvádí tři základní komponenty tohoto mechanismu: epistemická pochybnost, epistemická vůle a strategie řešení. A právě v komponentě epistemické změny, kterou nazývá strategie řešení, považuje za nezbytnou reflexi a sociální interakci. Pod pojem reflexe zahrnuje přezkoumávání minulosti, analyzování implikací, přesvědčení a voleb. Juklová uvádí, že někteří autoři považují reflexi za součást pozdějších stádií vývoje osobní epistemologie. Bendixenová však připouští, že reflexe je jedním z mechanismů důležitých pro všechny epistemické úrovně, a uvažuje také další strategie, které jsou důležité v procesu epistemické změny. Za velmi vlivnou považuje sociální interakci. Také připouští, že tato změna vůbec nemusí proběhnout: učitel se může vrátit k původnímu epistemickému poznání anebo ke dříve vyjmenovaným komponentám, jako jsou epistemická vůle či epistemická pochybnost. Důležitou roli mají i jiné faktory, jako jsou kontext, afekt, prostředí. Bendixenová a Ruleová (2004) vyzdvihují důležitou roli metakognice pro efektivitu a trvalost epistemické změny. Autorky předpokládají také dvě nutné základní podmínky mechanismu epistemické změny. Jde o disonanci a osobní relevantnost. Kritickou roli pak přisuzují afektivním složkám osobnosti.

Klíčové principy zmíněné Bendixenovou, tedy epistemická pochybnost, epistemická vůle a epistemické strategie, se dostávají do středu pozornosti, pokud uvažujeme o vytváření strategií vedoucích k ovlivňování epistemické změny. Parkinsonová a Maggioniová (2017) uvádějí dva způsoby intervence, kterými mohou být navozovány epistemické změny. Prvním způsobem je myšlení druhého řádu, které souvisí s vystavováním se konfliktním myšlenkám, usilovným uvažováním a přesvědčením o vlastní schopnosti organizovat vlastní činnost a jednat tak, aby byla úspěšná. Druhým způsobem je explicitní reflexe.

Teoretický rámec epistemického poznávání učitelů, který navrhly Buehlová a Fivesová (2016), integruje tři hlavní oblasti: učitelovy znalosti, procesy epistemického

poznávání a epistemické výsledky nebo produkty. Tento model vyžaduje značné množství kognitivních zdrojů, neboť zahrnuje vysoce komplexní kognitivní procesy. Autorky přicházejí s předpokladem, že učitel se bude v epistemickém poznávání rutinně angažovat, jen pokud disponuje epistemickou ctností reflexivní dispozice. Tuto ctnost popisují jako zvyk uvažovat o hodnocení v souvislosti s epistemickými cíli.

Juklová (tamtéž, s. 121–128) zmiňuje Archerovou (2013), podle které reflexivita odkazuje k mentální schopnosti jedinců angažovat se ve vnitřním dialogu při uvažování o sobě ve vztahu k sociálnímu kontextu. Jedním ze způsobů, jak učitelé odůvodňují vlastní přesvědčení, je skrze osobní reflexi. Do oblasti zájmu se tím dostává explicitní reflexe zahrnující proces metakognice, který je základem procesů myšlení vyššího řádu. Explicitní reflexí se zabývala řada autorů. Například Charalambous, Panoura a Phillippou (2009) zdůrazňují, že explicitní reflexe u intervencí na podporu rozvoje osobní epistemologie pomáhá k vyjasňování záměrů, čímž přispívá k žádoucím změnám. Současně část autorů zdůrazňuje, že explicitní reflexi je potřeba doplnit takzvanou implicitní podporou sofistikované osobní epistemologie, poskytovanou prostřednictvím přizpůsobeného kurikula a pedagogiky. Jiní autoři zdůrazňují implicitní důraz na procesní dovednosti. Ke změně epistemických přesvědčení prostřednictvím explicitní reflexe je pak důležitá možnost učitelů zažívat vlastní vyučování, které toto jejich vlastní přesvědčení odráží.

Podle Archerové (2012) reflexivita jde za proces jednoduché reflexe, v níž subjekt uvažuje nad myšlenkou nebo konceptem. Reflexivita má sebereferenční charakteristiku a vrací se zpět k subjektu, aby realizovala vnitřní dialog. Podle Archerové (2012) existují čtyři mody reflexivity: (1) komunikativní reflexivita jejíž podstatou je to, že si učitel nechává potvrzovat a schvalovat ostatními vlastní postupy; (2) autonomní reflexivita, kdy naopak učitel vyjadřuje jistotu o vlastní cestě a cílech a rozhoduje bez ohledu na ostatní, může klást důraz na jeden aspekt a ten realizovat; (3) narušená reflexivita, kdy učitel nedokáže účelně zvažovat a plánovat, jeho uvažování vede k distresu, dezorientaci, často ulpívá na nedůležitých detailech; (4) metareflexivní typ reflexivity, který je charakterizován kritickým analyzováním minulých zkušeností i úvah a utvářením rozhodnutí. Učitel s tímto typem reflexivity je schopný vidět perspektivy, více možností a dospět k odůvodněnému rozhodnutí.

Metareflexivní typ reflexivity je spojován s evaluistickou osobní epistemologií a stává se nejlepší výbavou pro výkon učitelské profese. Proto je v centru zájmu podpory rozvoje osobní epistemologie rozvíjení právě tohoto typu reflexivity. Lunn Brownleeová a Schraw (2017) vytvořili postup pro rozvoj metareflexivního způsobu reflexivity sestávající z šesti kroků. Prvním krokem je začít s oblastí zájmů jedince nebo skupiny. Druhým krokem je reflektovat kapacitu angažovat se v reflexivitě. Třetím krokem je zvažování mnoha úhlů pohledů. Čtvrtým krokem užívání kritického myšlení jako součástí reflektivního procesu. Pátým krokem jsou strategická rozhodnutí a posledním šestým krokem je realizace těchto rozhodnutí.

Juklová (tamtéž, s. 131) uvádí, že součástí většiny intervencí zaměřených na profesní rozvoj učitelů jsou metakognitivní uvědomování a reflexivita. Pro vývoj osobní epistemologie zdůrazňuje podporu integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou a asistenci při směřování ke schopnosti uzavření závazku na základě odůvodněného rozhodování a neustále probíhající reflexe.

4.2 Klíčové myšlenky analyzovaných zdrojů

Nehyba (2015) ve své práci zasazuje pojem reflexe do filozofickohistorického kontextu. V tomto duchu pak můžeme rozumět také pojmu „rizom“, kterým metaforicky vyjadřuje pohled na nehierarchickou organizaci obsahu pojmu reflexe. V rámci pedagogického diskurzu si všímá psychologického pojetí (zejm. učení se ze zkušenosti prostřednictvím reflexe) a sociologického pojetí reflexe (reflexe jako způsob tvorby poznání). Upozorňuje na vliv sociálního konstrukcionismu (proces přesouvání vědomé pozornosti je označován jako reflektivní proces). Nehyba identifikoval šest oblastí, v nichž hledá atributy reflexe za účelem vytvoření typologie reflexe: proces reflexe a jeho fáze; pozornost a reflexe; sociální perspektiva; učení, hloubka reflexe a utváření významů; obsah reflexe; forma reflexe. V rámci těchto oblastí potom popisuje celkem deset atributů, z nichž vychází při rozlišování typů reflexe: fáze procesu reflexe, nevědomí – metavědomí, rozsah reflexe, časová perspektiva, vnitřní a vnější dialog, sociální perspektiva, hloubka reflexe, obsah reflexe, interní a externí kontext, forma reflexe.

Tomková (2018) uvádí různá pojetí vzdělávání učitelů v české odborné literatuře. Reflexivitu pak popisuje jako princip učitelské profesionality vyznačující se badatelsko-výzkumným přístupem učitele. Tomková se dále věnuje pojetí vzdělávání učitelů jako reflektivní praxe, které je založeno na konstruktivistických a sociokonstruktivistických teoriích učení a vzdělávání a opírá se také o teorii metakognitivního učení. V souvislosti s metakognitivními procesy pak Tomková uvažuje i o dalších pojmech, jako jsou vnitřní řeč, interpersonální inteligence, kritické myšlení. Reflexivitu chápe jako nutnou součást rozvinutého profesního vědění učitelů. Uvádí komplexní pojetí reflexivity zahrnující postojovou, dovednostní i znalostní složku. V souvislosti s významem poznatkové báze učitelství uvádí shodu s jinými autory, kteří reflektivní model učitelského vzdělávání popisují jako cestu od deklarativních znalostí, přes znalosti procesuální až ke kontextuálním znalostem. Za jádrové kategorie reflexe Tomková považuje cíl, obsah a proces. Model reflexivního vzdělávání vychází z Deweyho myšlenek, jako významný autorka uvádí Korthagenův (2011) realistický přístup ke vzdělávání učitelů a jeho model profesního učení ALACT. O tomto modelu také uvažuje jako o nástroji, který lze využít v procesu vzdělávání budoucích učitelů. Vyzdvihuje význam profesního portfolia, které popisuje jako prostředek komplexního profesního rozvoje s důrazem na rozvinutí reflexivity.

Juklová (2019) se zabývá konceptem osobní epistemologie, kterým rozumí reprezentaci vlastní perspektivy vztahující se k učení. Termínem epistemická změna pak autorka označuje změny ve smýšlení o charakteru znalostí a způsobech poznávání. Odkazuje na model mechanismu epistemické změny podle Benedixenové, která uvádí tři základní složky tohoto mechanismu: epistemickou pochybnost, epistemickou vůli a strategii řešení. Ve strategii řešení pak vidí jako významnou reflexi a sociální interakci. Pojem reflexe vysvětluje jako pojem zahrnující přezkoumávání minulosti, analyzování implikací, přesvědčení a voleb. Benedixenová uvádí reflexi jako důležitý mechanismus všech stádií epistemického vývoje a zdůrazňuje roli metakognice pro trvalost epistemické změny. Juklová dále představuje teoretický rámec epistemického poznávání dle Buehlové a Fivesové (2016), které vyslovují předpoklad, že učitel se bude rutinně angažovat v epistemickém poznávání, jen pokud disponuje tzv. epistemickou ctností reflexivní dispozice (tj. pokud má ve zvyku uvažovat o hodnocení v souvislosti s epistemickými cíli). Podle Archerové (2013) reflexivita odkazuje k mentální schopnosti jedince angažovat se ve vnitřním dialogu při uvažování o sobě ve vztahu k sociálnímu kontextu. K odůvodňování vlastního přesvědčení pak může docházek pomocí explicitní reflexe. Juklová dále představuje charakteristiku reflexivity podle Archerové (2012), přičemž vyzdvihuje metareflexivní typ reflexivity jako kritické analyzování minulých zkušeností i úvah a utváření rozhodnutí. Zdůrazňuje významnost rozvoje právě tohoto typu reflexivity v přípravě budoucích pedagogů.

4.3 Kategorie identifikované v analyzovaných zdrojích

Na základě zpracování prostudovaných textů, postupem popsaným v kapitole 2.3, jsem vytvořila následující tabulku č. 3, která představuje kódy, jimiž jsou syceny kategorie identifikované ve zdrojích z období let 2011–2020. V tabulce používám zkratky: R – reflexe, U – učení.

Kategorie **CHARAKTERISTIKA** reflexe a sebereflexe obsahuje tyto kódy: „rizom“, nástroj, pojem v kontextu filozoficko-historickém, pojem v diskurzu (psychologický sociologický, pedagogický), atributy reflexe (fáze procesu, pozornost a reflexe, nevědomí a metavědomí, rozsah reflexe, časová perspektiva reflexe, vnitřní a vnější dialog, sociální perspektiva, hloubka reflexe, obsah reflexe, kontext reflexe, forma reflexe), součást myšlenkového procesu, mechanismus epistemické změny.

Kategorie **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** zahrnuje kódy: záměrnost a nezáměrnost procesu reflexe, reflektivní kompetence, cesta k expertství, reflexe a jednání, proces reflexe + fáze reflexe, pozornost a reflexe, sociální perspektiva, učení, reflexe a utváření významů, obsah reflexe, forma reflexe, reflektivní praxe, humanisticky orientovaný pedagogickopsychologický přístup, sociokonstruktivistická teorie učení, metakognitivní

Tab. č. 3: Kategorie identifikované ve zdrojích z období let 2011–2020

	Otázky, na které autor odpovídá	***Jak autor charakterizuje reflexi?***	***K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?***	***Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?***		
Nehyba (2015)	***Podle jakých atributů lze vytvořit typologii reflexe?***	„rizom“ nástroj pojem v kontextu filozoficko-historickém pojem v rámci diskurzu (psychologický, sociologický, pedagogický) atributy R (proces a fáze p., pozornost a R, nevědomí a metavědomí, rozsah reflexe, časová persp. R, vnitřní a vnější dialog, sociální perspektiva, hloubka, obsah, kontext, forma R)	Záměrnost a nezáměrnost procesu R Reflektivní kompetence Cesta k expertství R a jednání Proces R + fáze Pozornost a R Sociální perspektiva Učení Utváření významů Obsah R Forma R	Úrovně rozvinutí reflexe (Lawley a Tompkinsová) Hloubka reflexe (Korthagen)		
Tomková (2018)	***Jak lze rozvíjet reflexivitu pomocí portfolia?***	proces R jako součást myšlení	Reflektivní praxe Humanisticky orientovaný pedagogicko-psychologický přístup Sociokonstrukti-vistická teorie U Metakognitivní U Kooperativní U Vzdělávání zaměřené na studenta Kritické myšlení Vnitřní řeč Intrapersonální inteligence Reflektivita Profesní identita Poznatková báze učitelství Deklarativní, procesuální a kontextuální znalosti Profesní znalost Profesní kompetence Profesní vědění Jádrové kateg. R (cíl, obsah, proces)	učení prostřednictvím praxe (Dewey) Schönův model reflektivní praxe Kolbův model učení Realistický přístup ke vzdělávání učitelů (Korthagen) Model profesního učení ALACT (Korthagen)		Rozvíjení reflexivity pomocí portfolia Aktivní učení Sebeřízení Konstruování profesních znalostí a kompetencí Budování profesní identity Schopnost integrace teorie s praxí, znalostmi a zkušenostmi

	Otázky, na které autor odpovídá	*Jak autor charakterizuje reflexi?*	*K jakým ped. tématům se reflexe vztahuje?*	*Jak se reflexe promítá do přípravy budoucích pedagogů?*		
Juklová (2019)	***Jakou roli hraje epistemická změna ve vývoji budoucího učitele?***	mechanismus epistemické změny	epistemologie učitele epistemická změna metakognice myšlení 2. řádu explicitní reflexe reflexivita druhy reflexivity	epistemická změna (Bendixenová) model epistemické změny (Buehlová a Fivesová) druhy reflexivity (Archerová) model rozvoje metareflexivního způsobu reflexivity (Lunn Brownleeová a Schraw)	Podpora integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou Asistence při směřování ke schopnosti uzavřít závazek	Rozvoj metareflexivního způsobu reflexivity Sch. reflektovat kapacitu angažovat se v reflexivitě Sch. krit. analýzy Kritické myšlení Strategické rozhodování Sch. metakognitivního uvědomování Sch. odůvodněného rozhodování
Identifikované kategorie		**Charakteristika reflexe a sebereflexe**	**Ped. témata vztahující se k reflexi**	**Koncepty a teorie**	**Podmínky reflexe**	**Oblasti rozvoje**

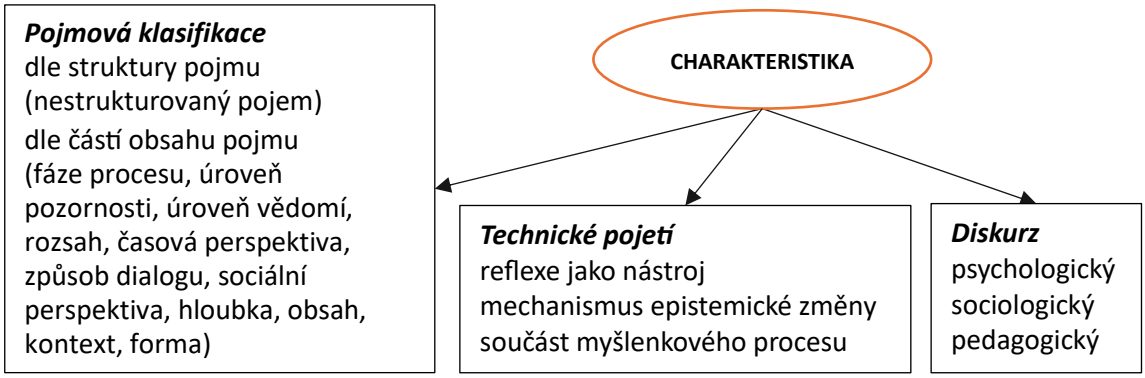
učení, kooperativní učení, vzdělávání zaměřené na studenta, kritické myšlení, vnitřní řeč, intrapersonální inteligence, reflektivita / reflexivita, profesní identita, poznatková báze učitelství, deklarativní, procesuální a kontextuální znalosti, profesní znalost, profesní kompetence, profesní vědění, jádrové kategorie reflexe (cíl, obsah, proces), epistemologie učitele, epistemická změna, metakognice, myšlení druhého řádu, druhy reflexivity.

Kategorie **KONCEPTY A TEORIE** obsahuje tyto kódy: úrovně rozvinutí reflexe (Lawley a Tompkinsová), hloubka reflexe (Korthagen), učení prostřednictvím praxe (Dewey), Schönův model reflektivní praxe, Kolbův model učení, realistický přístup ke vzdělávání učitelů (Korthagen), model profesního učení ALACT (Korthagen), epistemická změna (Bendixenová), model epistemické změny (Buehlová a Fivesová), druhy reflexivity (Archerová), model rozvoje metareflexivního způsobu reflexivity (Lunn Brownleeová a Schraw).

Kategorie **PODMÍNKY REFLEXE** zahrnuje následující kódy: podpora integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou, asistence při směřování ke schopnosti uzavřít závazek.

Do kategorie **OBLASTI ROZVOJE** patří tyto kódy: rozvíjení reflexivity pomocí portfolia, aktivní učení, sebeřízení, konstruování profesních znalostí a kompetencí, budování profesní identity, schopnost integrace teorie s praxí, znalostmi a zkušenostmi, rozvoj metareflexivního způsobu reflexivity, schopnost reflektovat kapacitu angažování se v reflexivitě, schopnost kritické analýzy, kritické myšlení, strategické rozhodování, schopnost metakognitivního uvědomování, schopnost odůvodněného rozhodování.

Schéma č. 13: Kategorie CHARAKTERISTIKA



Ve schématu č. 13 naznačuji strukturu podkategorií v kategorii **CHARAKTERISTIKA.** V podkategorii pojmová klasifikace kódy „rizom" a pojem v kontextu filozoficko-historickém slučuji pod kód nestrukturovaný pojem. Důvodem je metaforické vyjádření charakteru pojmu reflexe na základě různých filozoficko-historických kontextů jako oddenku (rizomu), tj. pojmu bez hierarchické struktury, jehož význam se neustále větví, jak se v této metafoře naznačuje. Tyto dva původní kódy tedy nelze považovat za dva samostatné kódy, protože teprve sloučením v jeden kód lze jeho význam vyjádřit v nemetaforické rovině.

Atributy, které jsou uvedeny ve výčtu kódů, vyjadřují společné vlastnosti pojmu reflexe, a tedy tvoří i obsah tohoto pojmu. Atribut pozornost a reflexe vyjadřuji přesnějším vymezením této části obsahu pojmu, a to kódem „úroveň pozornosti". Stejným způsobem postupuji i u atributu nevědomí a metavědomí a nahrazuji ho kódem „úroveň vědomí". Atribut vnitřní a vnější dialog nahrazuji kódem „způsob dialogu". Vedle této podkategorie s názvem **pojmová klasifikace** pak vyčleňuji podkategorii **diskurz**, jako určitý kontext, v němž se význam či charakteristika pojmu reflexe nachází (obsahuje kódy: psychologický, sociologický, pedagogický) a podkategorii, která nese název **technické pojetí** reflexe (kódy: reflexe jako nástroj, mechanismus epistemické změny, součást myšlenkového procesu).

Ve schématu č. 14 naznačuji strukturu podkategorií v kategorii **PEDAGOGICKÁ TÉMATA**. Zde jsem přejmenovala pouze jeden kód. Novým kódem s názvem „humanisticky orientovaný přístup" jsem nahradila původní název „humanisticky orientovaný pedagogickopsychologický přístup". Domnívám se, že původní význam kódu není touto úpravou nijak ovlivněn.

Do podkategorie **osobnost pedagoga** jsou přiřazeny kódy, které jsou svým obsahem nejvíce spjaty s osobností pedagoga: reflektivní kompetence, cesta k expertství, kritické myšlení, vnitřní řeč, intrapersonální inteligence, reflektivita, profesní identita, profesní kompetence, druhy reflexivity. Další podkategorie nese název **pedagogická činnost** a zahrnuje tyto kódy: humanisticky orientovaný přístup, sociokonstruktivistická teorie učení, metakognitivní učení, kooperativní učení, vzdělávání zaměřené na studenta.

Podkategorie s názvem **reflexe v přípravě pedagogů** zahrnuje tyto kódy: záměrnost a nezáměrnost procesu reflexe, reflexe a jednání, proces reflexe + fáze reflexe, pozornost a reflexe, sociální perspektiva reflexe, obsah reflexe, forma reflexe, reflektivní praxe, jádrové kategorie reflexe, metakognice, myšlení druhého řádu. Nově vzniklou podkategorií je **pedagogická epistemologie**. Tato podkategorie se vydělila z ostatních podkategorií na základě společného zaměření k vědění. V užším porozumění si můžeme představit osobní epistemologii učitele, v širším můžeme uvažovat o profesním vědění, jako o vědění v oboru. Do této podkategorie pak spadají kódy: epistemologie učitele, profesní znalost, profesní vědění, deklarativní, procesuální a, kontextuální znalosti, poznatková báze učitelství, deklarativní, procesuální a kontextuální znalosti, učení, reflexe a utváření významů, epistemologie učitele, epistemická změna.

Schéma č. 14: Kategorie PEDAGOGICKÁ TÉMATA

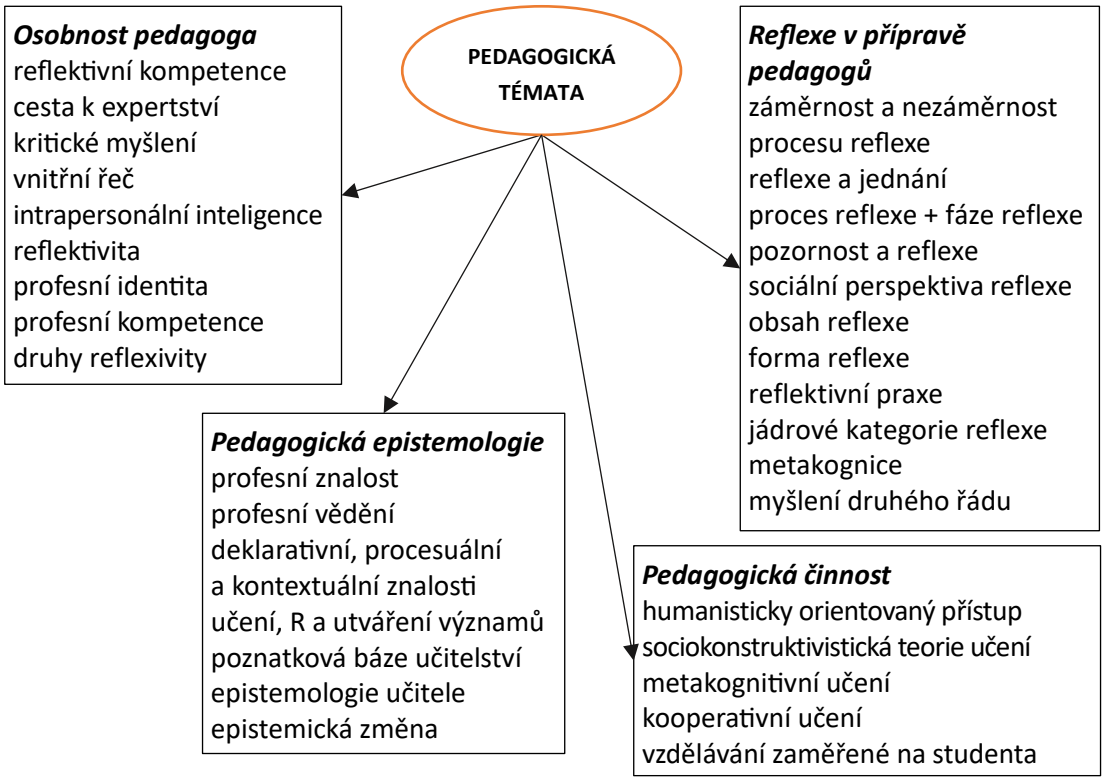
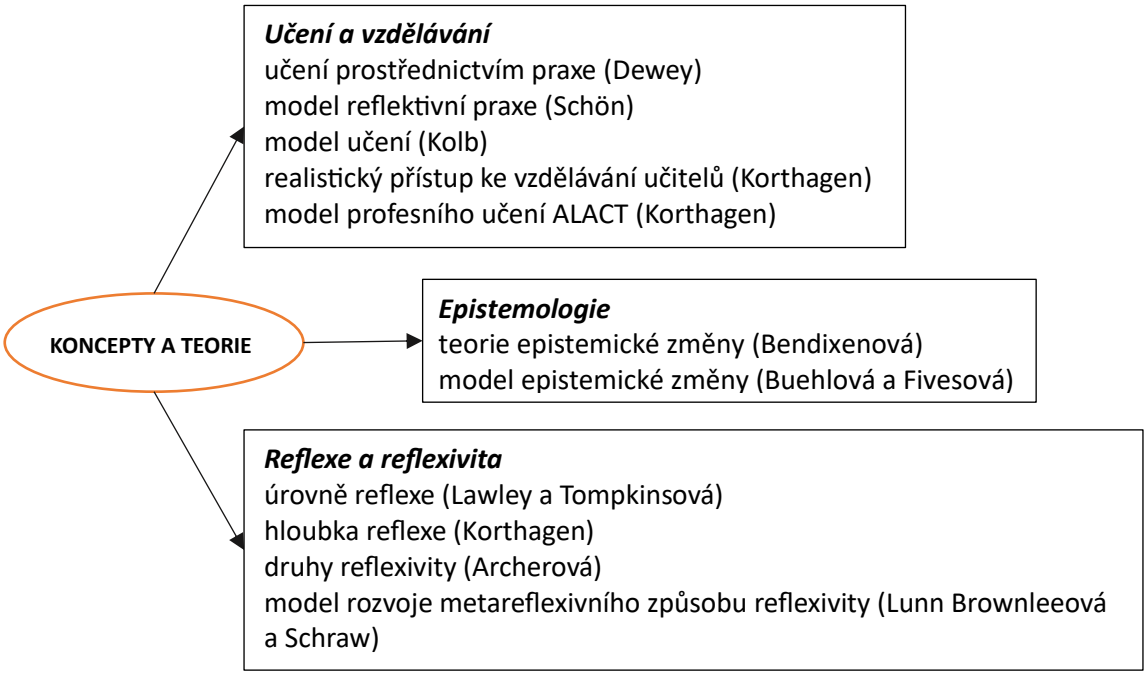


Schéma č. 15 zobrazuje strukturu podkategorií v kategorii **KONCEPTY A TEORIE**, zahrnující teorie, koncepty, taxonomie či modely diskutované či prezentované v literatuře daného období. Vyčlenila jsem tři podkategorie, které se liší svým zaměřením. Podkategorie **učení a vzdělávání** zahrnuje teorie a koncepty, jejichž obsahem je učení a vzdělávání: Deweyho teorie učení prostřednictvím praxe, model reflektivní praxe podle Schöna, model učení podle Kolba, Korthagenův realistický přístup ke vzdělávání učitelů a model profesního učení ALACT. Do podkategorie **reflexe a reflexivita** spadají kódy: úrovně reflexe (Lawley a Tompkinsová), hloubka reflexe (Korthagen), druhy reflexivity

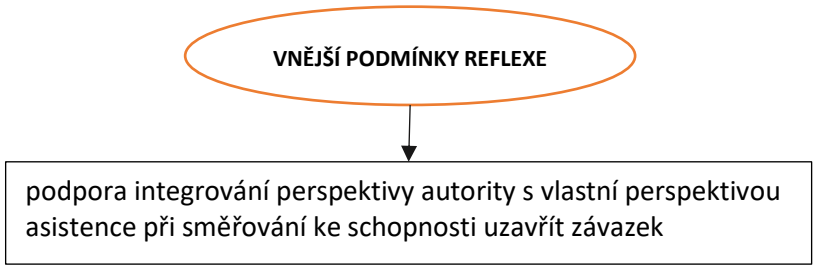
(Archerová), model rozvoje metareflexivního způsobu reflexivity (Lunn Brownleeová a Schraw). Podkategorie vymezující **epistemologický** pohled obsahuje tyto kódy: teorie epistemické změny (Bendixenová) a model epistemické změny (Buehlová a Fivesová).

Schéma č. 15: Kategorie KONCEPTY A TEORIE



Dříve identifikovanou kategorii **podmínky reflexe** jsem zúžila a přejmenovala na kategorii **VNĚJŠÍ PODMÍNKY REFLEXE** (viz schéma č. 16). Důvodem je společný znak kódů podpora integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou a asistence při směřování ke schopnosti uzavřít závazek. Vnitřní podmínky reflexe v literatuře daného období nebyly podstatněji diskutovány, pozornost autorů byla zaměřena především na podmínky vnější, pokud se podmínkami reflexe zabývali.

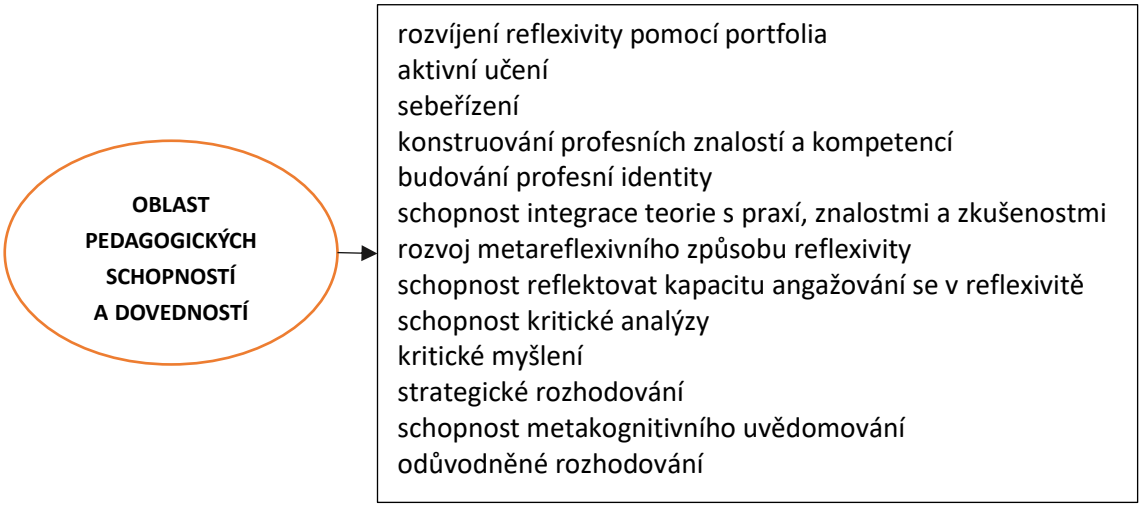
Schéma č. 16: Kategorie VNĚJŠÍ PODMÍNKY REFLEXE



V kategorii **OBLASTI ROZVOJE**, která byla identifikována v textech předchozích období, byla nalezena pouze jedna podkategorie, zastřešující oblast **pedagogických schopností a dovedností** (viz schéma č. 17). Společným znakem je zde rozvíjení

specifických pedagogických dovedností. Zahrnuje tyto kódy: rozvíjení reflexivity pomocí portfolia, aktivní učení, sebeřízení, konstruování profesních znalostí a kompetencí, budování profesní identity, schopnost integrace teorie s praxí, znalostmi a zkušenostmi, rozvoj metareflexivního způsobu reflexivity, schopnost reflektovat kapacitu angažování se v reflexivitě, schopnost kritické analýzy, kritické myšlení, strategické rozhodování, schopnost metakognitivního uvědomování, odůvodněného rozhodování. Tuto podkategorii lze proto chápat jako specifickou kategorii pro dané období; pojmenovala jsem ji **OBLAST PEDAGOGICKÝCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ**.

Schéma č. 17: Oblast pedagogických schopností a dovedností



4.4 Syntéza a shrnutí poznatků z období let 2011–2020

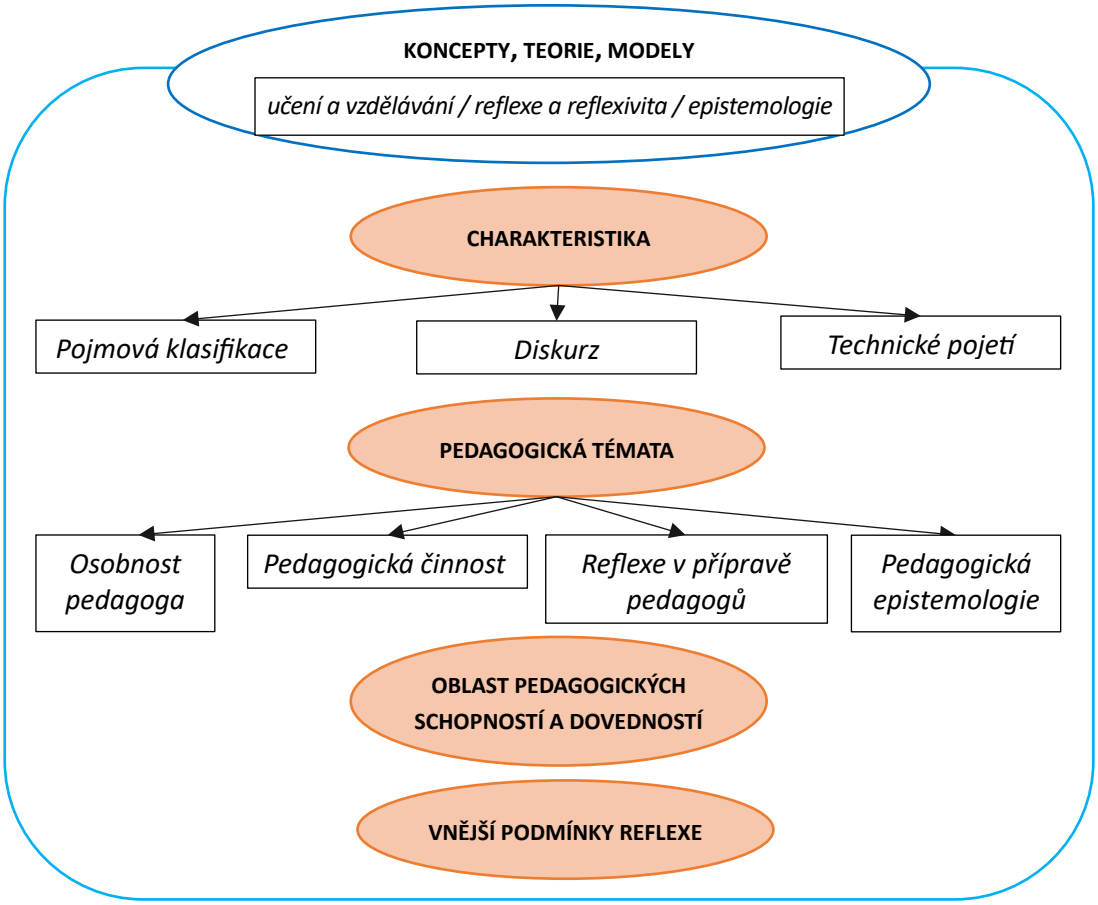
Posledním zkoumaným obdobím je období let 2011–2020. Pojem reflexe neztrácí na své aktuálnosti a porozumění tomuto pojmu se v českém pedagogickém prostředí dále vyvíjí. Posun, který můžeme pozorovat, je patrný především na úrovni podkategorií v rámci dříve identifikovaných kategorií (viz schéma č. 18).

V kategorii **CHARAKTERISTIKA** reflexe a sebereflexe je významná snaha o zpřehlednění pojmu a ukotvení jeho pozice v pedagogickém diskurzu. Snad právě proto hledají autoři oporu v širším kontextu, který by vyjasnil fundament pojmu. Shoda však zůstává na úrovni nestrukturovaného pojmu s rozšiřujícím se rozsahem. K posunu došlo především v uchopení obsahu pojmu reflexe, respektive ve vymezení dílčích částí obsahu. V tomto ohledu byla nejkomplexnějším příspěvkem disertační práce Nehyby (2015).

Ke kategorii s názvem **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** můžeme uvést, že dlouhodobě jsou aktuální zejm. témata vztahující se k osobnosti pedagoga. Podkategorie pedagogická činnost disponuje význačnými a stabilními tématy, jako jsou vzdělávání zaměřené na studenta nebo konstruktivistická teorie učení. Z minulého období je stále aktuální téma

znalostní báze učitelství (Shulman) a nově se zviditelňuje především téma metakognitivního učení. Podkategorie nazvaná reflexe v přípravě pedagogů odráží snahu porozumět více pojmu reflexe: například identifikovat dimenze obsahu reflexe prostřednictvím jádrových kategorií reflexe. Nově zavedenou podkategorií je pedagogická epistemologie.

Schéma č. 18: Kategorie a podkategorie identifikované v textech (2011–2020)



V tomto období dochází k větší diverzifikaci kategorie **TEORIE A KONCEPTY**, zejm. vzhledem k tomu, že autoři více a ve větším rozsahu i hloubce čerpají ze zahraničních zdrojů. Lze zaznamenat tři podkategorie: První podkategorií je **učení a vzdělávání**. Zde jsou zmiňovány již stabilně koncepty a teorie Deweyho, Schöna a Kolba; nový impuls k diskuzi přichází od Korthagena, který je autorem konceptu realistického vzdělávání učitelů a modelu profesního učení ALACT. Druhá podkategorie témat se zabývá **reflexí a reflexivitou**. Zatímco předešle období zkoumalo reflexi především jako dovednost, v tomto období se projevuje snaha o profesionální rozvoj a seberozvoj učitelů. Za dobrý předpoklad rozvoje učitele je považována právě reflexivní kompetence a reflexivita jako základ pro budování této kompetence. Podporu v průběhu směřování učitele k reflektivní kompetenci nabízí i třetí kategorie související s teorií epistemické změny a tématy pedagogické či obecněji pojímané **epistemologie**.

Kategorie sledující podmínky reflexe je v tomto období sycena pouze kódy, které vyjadřují zaměření pozornosti autorů na **VNĚJŠÍ PODMÍNKY REFLEXE**, především v okruhu profesionální podpory. Konkrétně se jedná o podporu integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou a o asistenci při směřování ke schopnosti uzavřít závazek.

Kategorie dříve pojmenovaná oblasti rozvoje prošla významnou změnou. V literatuře z období let 2011–2020 zcela dominuje důraz na oblast profesionálních **PEDAGOGICKÝCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ**. Tento trend reprezentují i nové kódy jako: schopnost integrace teorie s praxí, znalostmi a zkušenostmi, rozvoj metareflexivního způsobu reflexivity, schopnost reflektovat kapacitu angažování se v reflexivitě, strategické rozhodování, schopnost metakognitivního uvědomování, odůvodněného rozhodování.

Závěr

V závěru práce se pokusím nastínit, jak se mi podařilo naplnit cíl práce. Nejprve se však vyjádřím ke zvolené metodologii. Domnívám se, že vzhledem k teoretickému charakteru výzkumu byla kvalitativní obsahová analýza dobrou volbou, stejně jako design v podobě mapující přehledové studie. V průběhu práce se ukázalo, že mapující přehledová studie je vhodným designem zejména proto, že výsledek mého zkoumání je otevřený až do samého závěru. V oblasti práce se zdroji se mi podařilo nastavit kritéria, která cíli práce vyhovovala. S odstupem času však považuji tato kritéria za příliš široká, neboť jejich nastavení vedlo k velmi náročnému výběru vhodných zdrojů. Zdrojů, které by připadaly v úvahu a byly relevantní, bylo velké množství, rozsah diplomové práce však vyžadoval zúžení výběru. To se dělo na základě prostudování většiny zdrojů a vybrání těch nejrelevantnějších. V této fázi jsem tedy zdroje posuzovala podle komplexnosti a novosti vzhledem k tématice. Proto můžeme vidět nerovnoměrnost počtu zdrojů zastupujících jednotlivá časová období.

První období se vyznačuje velkým množstvím zdrojů. Pojem reflexe byl zkoumán různou optikou z pohledu pedagogického, psychologického i sociologického. Jak se později ukázalo, zaznamenání těchto témat bylo pro další utváření rozsahu pojmu reflexe v pedagogice významné. Pojem reflexe byl a je stále aktuální také proto, že rozsah pojmu je tak široký, že neumožňuje vytvořit uspokojující definici ani dnes. Snaha pojem reflexe ukotvit v pedagogickém kontextu vedla k jeho dalšímu zkoumání a nahlížení z různých perspektiv, což charakterizuje období let 1991–2000 a částečně přesahuje i do období let následujících. V období let 2001–2010 se pak objevují zdroje, které sumarizují dosavadní poznatky o reflexi a zviditelňují nejdůležitější směry chápání reflexe. K tomuto ještě přistupuje v české pedagogice aktuální téma tvorby kurikula a zájem o utváření pedagogických dovedností. Tento vnější vliv nelze přehlédnout, neboť formoval i uchopení tématu reflexe. Pro zachycení období let 2011–2020 pak vybírám zdroje, které umožňují vidět komplexnost tématu reflexe a jeho vztah k systému vzdělávání budoucích pedagogů (zejm. učitelů), nebo zdroje otvírající nové perspektivy porozumění pojmu reflexe. Celkem se tak do přehledové studie dostalo 21 zdrojů od 15 autorů (Spilková, Slavík, Siňor, Švec, Mareš, Svatoš, Lazarová, Řezáč, Nezvalová, Vyskočilová, Urbanovská, Píšová, Nehyba, Tomková, Juklová). Vzhledem k třicetiletému období není zdrojů mnoho a v tomto bodě vidím rezervy, které lze odstranit spíše zpracováním práce širšího rozsahu. Současně se domnívám, že podstatné bylo v rámci limitů diplomové práce zachyceno.

Nyní tedy představím celkový náhled na utváření rozsahu pojmu reflexe v průběhu zkoumaného období, který jsem získala na základě zmapování kategorií identifikovaných v analyzovaných textech. V rámci těchto kategorií lze v textech zaznamenat přesuny pozornosti autorů napříč celým obdobím.

Období let 1991–2000

Na základě prostudovaných zdrojů jsem nejprve identifikovala tato kritéria, která mi při další analýze pomáhala třídit poznatky z jednotlivých analyzovaných textů: charakteristika reflexe a sebereflexe, pedagogická témata související s tématem reflexe, koncepty a teorie a oblasti rozvoje budoucích pedagogů.

V kategorii **CHARAKTERISTIKA** reflexe a sebereflexe se jako dominantní podkategorie ukazují **osobnostní pojetí** reflexe a také **technické pojetí** reflexe. Osobnostní pojetí reflexe zahrnuje uchopení pojmu jako schopnosti a dovednosti v kompetenčním smyslu. Oproti tomu technické pojetí představuje reflexi jako nástroj hodnocení či rozvoje, nebo jako metodu či techniku. Obě pojetí jsou ve zdrojích zastoupena podobně významně, žádné z nich nedominuje. Zaměření jednotlivých zdrojů však osciluje na pomyslné škále mezi polem osobnostního pojetí a technického pojetí. Teprve na konci období se objevuje označení reflexe jako **fundamentálního fenoménu**, tedy jevu, který významně ovlivňuje proces vzdělávání i vlastní pedagogickou činnost budoucího pedagoga.

PEDAGOGICKÁ TÉMATA diskutovaná v souvislosti s tématem reflexe zahrnují osobnost pedagoga jako téma vztahující se k výše zmíněnému osobnostnímu pojetí reflexe, dále téma pedagogické činnosti zaměřující se především na pedagogickou realitu, výchovnou situací. Významná jsou zde také témata odrážející spojitost osobnosti pedagoga a pedagogické činnosti ve vztahu k reflexi, zejm. se jedná o sebereflexivní dialog a analytickou interpretaci.

Mezi teoretické **KONCEPTY A TEORIE**, jejichž jádrem je zkoumání reflexe a jsou citovány a odkazovány v tomto období, patří zejm. Schönova koncepce reflektivní praxe, teorie poznání (epistemologie), konstruktivistická teorie a koncept úrovní reflexe.

Kategorie **OBLASTI ROZVOJE** v tomto období postihuje, co je důležité pro rozvoj schopnosti reflexe v přípravě budoucích pedagogů. Zde můžeme rozlišit obecnější **oblast osobností** a dále specifičtější **oblast pedagogických schopností a dovedností**. Současně se ještě vydělují jako samostatná podkategorie **oblast kognitivní**, **oblast komunikační** a **oblast etická**.

V prvním období se tak vytvořila mozaika pohledů a přístupů k porozumění pojmu reflexe. Na reflexi bylo nahlíženo různou optikou, která směřovala náhledy jednotlivých autorů vždy na určitou část celého rozsahu pojmu reflexe. Z tohoto pohledu se zviditelňuje užší psychologické a sociologické pojetí. V důsledku těchto někdy i velmi různorodých náhledů vznikalo napětí které iniciovalo další vývoj zkoumání pojmu reflexe.

Období let 2001–2010

V dalším období se v **CHARAKTERISTICE** pojmu reflexe objevuje kód **multidimenzionální koncept**. Stále přítomné technické pojetí uvádí reflexi jako **prostředek rozvoje** a **nástroj**. Oproti této užší specifikaci technického pojetí se pak objevují snahy nahlížet reflexi v širší perspektivě, resp. v rámci filozofického a pedagogického **paradigmatu**. V pedagogice se trvale zakotvují dvě významné **perspektivy**: psychologická a sociologická.

Kategorie **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** se v tomto období příliš nezměnila. Stále nejdominantnější podkategorií je **osobnost pedagoga**, která se významně promítá i do kategorie **KONCEPTY A TEORIE**. Zde je významná interakční koncepce osobnosti, Shulmanův model pedagogického usuzování, etapy rozvoje sebereflektivní dovednosti podle Řezáče. Přibývá také koncept reflexe podle LaBoskeyové. V reakci na kritiku Schönovy koncepce reflexe se pak objevují časové kategorie 5R podle Dayové a Smythův koncept fází reflexe. Diskutovány jsou také podmínky reflexe, kde se nově vydělují subjektivní a objektivní determinanty. Subjektivní determinanty představují dovednosti a postoje na osobnostní úrovni pedagoga, jako limitující faktor pro rozvoj reflektivní dovednosti. Pochopitelně se tento důraz projeví i v kategorii **OBLASTI ROZVOJE**, kde se objevuje vyvážený důraz jak na oblast osobnostní, tak na oblast pedagogických schopností a dovedností.

Toto období je tedy charakteristické důrazem na rozvoj osobnosti pedagoga jako předpoklad rozvoje a získávání dalších profesionálních dovedností, tj. získává zde konkrétnější obsah dříve nevyjasněné označení reflexe jako **fundamentálního fenoménu**.

Období let 2011–2020

V odborných textech z tohoto období si **CHARAKTERISTIKA** reflexe více všímá struktury pojmu. Reflexe se ukazuje jako nestrukturovaný pojem, čemuž odpovídá i přetrvávající nemožnost vytvoření přesné definice pojmu. Lze však vymezit části obsahu tohoto pojmu, které by bylo lépe nazývat dimenzemi obsahu s rozšiřujícím se ohraničením a vzájemným prolínáním. Zůstává nahlížení na reflexi v kontextu různých diskurzů (psychologický, sociologický, pedagogický) a také technické pojetí reflexe.

Mezi **PEDAGOGICKÁ TÉMATA** diskutovaná v souvislosti s reflexí nadále patří osobnost pedagoga, pedagogická činnost a reflexe v přípravě pedagogů. Nově se mezi tématy prosazují poznatky z oblasti pedagogické **epistemologie** (poznatková báze učitelství, pedagogické znalosti, osobní epistemologie, epistemická změna aj.).

V souvislosti s výše uvedeným je možné v kategorii **KONCEPTY A TEORIE** rozlišit tři podkategorie: učení a vzdělávání, reflexe a reflexivita, epistemologie. V podkategorii učení a vzdělávání se nově objevuje Korthagenův koncept realistického vzdělávání učitelů a model profesního učení ALACT. V podkategorii reflexe a reflexivita například model rozvoje metareflexivního způsobu reflexivity (Lunn Brownleeová a Schraw),

v podkategorii epistemologie teorie epistemické změny podle Bendixenové a model epistemické změny podle Buehlové a Fivesové.

Kategorie **PODMÍNKY REFLEXE** je zúžena: pozornost autorů se zaměřuje především na vnější podmínky reflexe; objevují se zde nová témata jako podpora integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou a asistence při směřování ke schopnosti uzavřít závazek. V kategorii tematizující **OBLAST PEDAGOGICKÝCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ** se nově objevují kódy vztahující se k metakognici, metareflexivnímu způsobu reflexivity a integraci teorie s praxí.

V tomto posledním období již autoři pracují s širokou základnou poznatků vztahujících se k reflexi a hojně citují a odkazují na zahraniční zdroje. To vede ke snahám vytvořit typologii, která by alespoň částečně nabyté poznatky strukturovala či uspořádala. Oblast vzdělávání budoucích učitelů je zaměřená na pedagoga, nikoliv však již v takové míře na jeho osobnostní stránku, jak jsme mohli vidět v předešlých obdobích. Pozornost se soustřeďuje především na pedagogické dovednosti a na jejich rozvoj. V tomto období v souvislosti se zkoumáním epistemologie učitelů vystupuje požadavek epistemického rozvoje pedagoga.

Jak můžeme rozumět pojmu reflexe po prostudování textů z let 1991–2020?

V podkapitole 1.1 uvádím mj. přínosy, které přehledová studie může mít pro autora přehledu nebo pro vývoj oboru. V následující části závěru rozvedu přínos přehledové studie pro mě jako jejího autora. Výše uvedené shrnutí dle kategorií identifikovaných v analyzovaných textech má spíše charakter zpřehlednění informací, které bylo možno získat zpracováním přehledové studie. Význam zpracování přehledové studie se pro mě jako pro autora projevuje teprve ve fázi, kdy se mi daří transformovat obsahy sdělení jednotlivých autorů do vlastního pochopení jejich myšlenek. K této transformaci docházelo průběžně při zkoumání jednotlivých textů. Jejich souvislostem však mohu porozumět teprve závěrečným náhledem na jednotlivá období, jak po sobě následovala.

Z tohoto pohledu pak nahlížím na první sledované období let 1991–2000 jako na období, které objevuje jednotlivé dimenze rozsahu pojmu reflexe. Záměrně uvádím pojem dimenze, neboť vystihuje i způsob, jak pojmu reflexe rozumím: výraz dimenze totiž nepředpokládá jasné hranice, které by se daly vymezit. Vymezovat oblasti se mi jeví jako nepřesné a zavádějící v případě porozumění pojmu reflexe.

Ve zdrojích tohoto období mne zaujalo, jak se Spilková (1991) vyjadřuje k potřebě utváření osobnosti učitele tak, aby se stal tvůrcem metod, nejenom jejich interpretem. V tomto kontextu pak považuje za klíčovou schopnost sebereflexe. Pojem sebereflexe v mém porozumění je typ reflexe vymezený zaměřením pozornosti na subjekt. Pojmenování sebereflexe jako schopnosti pak spadá do dimenze, kterou bych nazvala dimenzí vědomí. Tato vědomá dimenze zahrnuje pojem reflexe jako schopnosti, kterou lze rozvíjet vnitřním nebo vnějším dialogem, nezáměrně i záměrně pomocí určitých nástrojů, v oka-

mžiku, který je promyšleně plánován a strukturován, nebo v okamžiku jako čase, který přijde nečekaně. Výše popsané je pak ve shodě s pojetími, které jsem v práci nazvala jako osobnostní nebo technické. V osobnostním pojetí jde o schopnost uvědomování, zacílení pozornosti, uvědomování si, kam pozornost směřuje. Jde také o schopnost vést dialog sama se sebou, schopnost explicitně se vyjádřit a vést dialog s druhým člověkem. Jde-li o sebereflexi záměrnou, pak v tomto mém porozumění se jedná o dovednost používat různé sebereflektivní techniky (např. psát si sebereflektivní deník). Sebereflexi nezáměrnou pak chápu jako schopnost zastavit se a zachytit (uvědomit si) změnu, která nastala v mém uvažování.

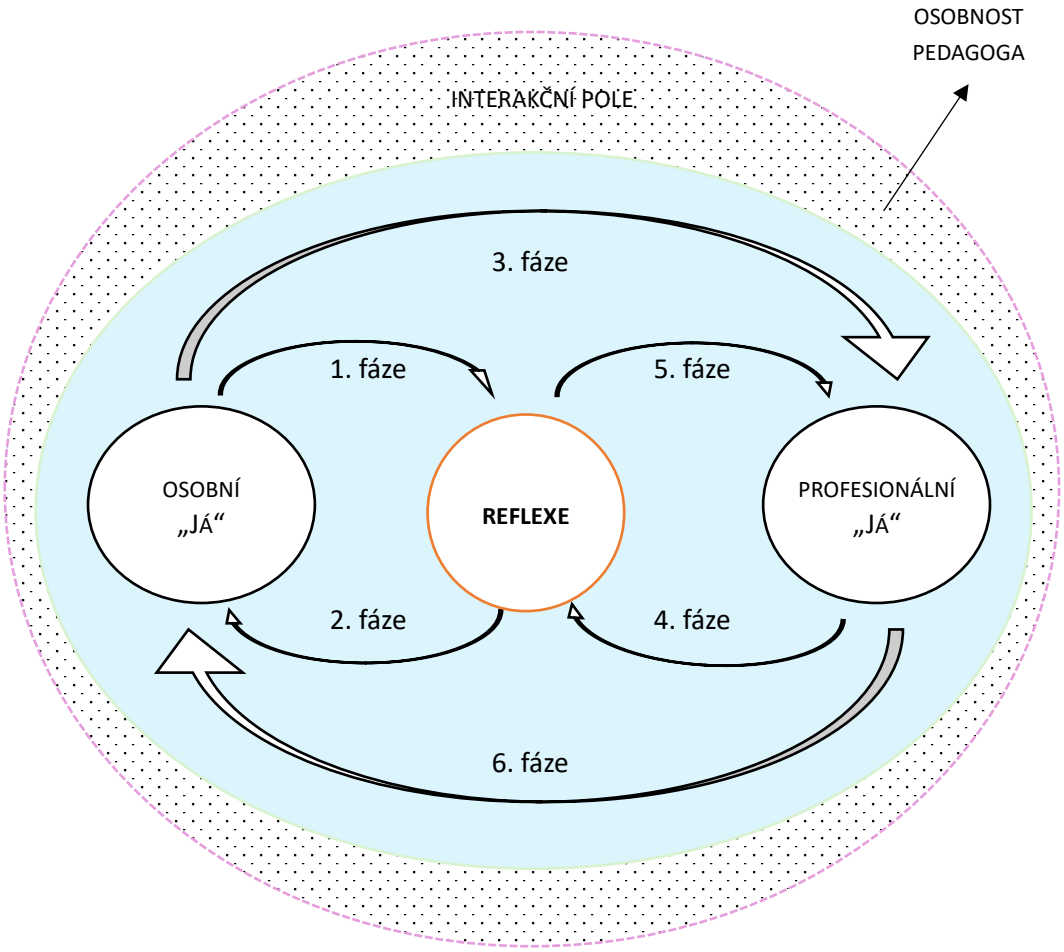
Slavík a Siňor (1993) uvádějí reflektivní kompetenci jako míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit vlastní pedagogické jednání. Tuto kompetenci na rozvinuté úrovni vidím jako reflexivitu, jako schopnost na nevědomé úrovni používat dovednost reflektovat. Dovednost reflektovat tedy vnímám jako podmínku reflexivity a reflektivní kompetence. Zdroje období let 2001–2010 mi přinesly právě porozumění této dovednosti, které jsem se pokusila vyjádřit ve schématu č. 19.

Zdroje předešlého období charakterizovaly reflexi jako cyklický proces ve smyslu neustále se opakujících cyklů reflexe, které na sebe navazují. V čase pak tyto jednotlivé cykly tvoří linii nebo spirálu, na které se reflexe lineárně pohybuje vpřed, s přesahem do minulosti i do budoucnosti, v kvalitě určené především schopnostmi reflektujícího, technikami a tématy (viz schéma č. 6).

Oproti tomu schéma č. 19 znázorňuje šest fází reflexe, které však nejsou uspořádány lineárně, ale reflexe má centrální postavení mezi osobním (či ideálním) „Já“ a profesionálním „Já“ pedagoga. V souladu se Švecovým (2002) chápáním dovednosti jako vnitřní struktury má i dovednost reflexe tento vnitřní charakter. V rozporu se schématem není ani Řezáčovo (2002) pojetí sebereflektivní dovednosti jako procesu neustálé diferenciace a integrace sociální zkušenosti. Pedagog je v průběhu činnosti v neustálé interakci s okolím a jde o to, zda je schopen kvalifikovaně nahlížet na sebe a svoji činnost s ohledem na aktivity realizované s jinými lidmi a na důsledky těchto aktivit. Tuto schopnost kvalifikovaného nazírání popisuje Řezáč jako sebereflektivní kompetenci, jejímž účelem je optimalizace těchto aktivit.

Patočka (1970/1995) v tomto ohledu mluví o ustavičném sebezařazování se do okolního světa. Domnívám se, že toto sebezařazování probíhá většinou na nevědomé úrovni. Pokud však mluvíme o sebereflektivní dovednosti, je třeba uvažovat o reflektování jako o vědomém procesu, jak o reflexi mluví Urbanovská (2002). Autorka zdůrazňuje dualitní charakter reflexe ve smyslu shody subjektu i objektu poznávání. Za obsah sebereflexe považuje sebepoznání, sebeporozumění a sebeprožívání (všechny části zastřešuje pojmem sebesystém). Profesionální sebereflexe je pak zamýšlením se nad vlastní pedagogickou činností.

Schéma č. 19: Schéma reflexe v průběhu utváření reflektivní dovednosti



Sebereflektivní dovednost je jedním z předpokladů reflexe. Jde o vnitřní podmínku. V kategorii podmínky reflexe, vytvořené na základě zdrojů období let 2001–2010, jsou uvedeny dvě podkategorie, a to subjektivní determinanty a objektivní determinanty. Jako významnější se však ukazují subjektivní determinanty, zejména dispozice kognitivní, afektivní a postoje, které mohou být limitující pro zahájení reflexe. V této souvislosti připomenu ještě Řezáče (2002), který mluví o „otevření se ven i dovnitř“ jako o elementárním předpokladu v procesu utváření sebereflektivní dovednosti. Zdůrazňuje také požadavek na rozvíjení obecnějších předpokladů učitele na úrovni osobnostní i dovednostní a důraz klade zejména na dovednost využít těchto předpokladů. S tím úzce koresponduje význam situační kompetence i koncept psychosomatické kondice (Vyskočilová 2002). Psychosomatická kondice umožňuje aktivovat pohotovost k jednání v daném okamžiku a vstupovat tak do jednání se světem. Dle Jiránkovy vztahové teorie (tamtéž) je způsob interakce jedince určován vnějšími podmínkami i povahou jedince. Psychosomatická kondice je tak faktorem ovlivňujícím vstup do interakce se sebou samým i s okolním světem. Úroveň psychosomatické kondice proto dle mého názoru může být faktorem ovlivňujícím úroveň a rozvoj sebereflektivní i reflektivní dovednosti.

Tyto výše popsané podmínky pro uskutečnění reflexe bychom mohli označit jako tzv. „nultou fázi“ reflexe, která ve schématu č. 19 ještě není zachycena. První fáze zachycená ve schématu je uskutečnění vstupu do procesu reflexe. Zde připomenu ještě jednou teoretické východisko Urbanovské (2002), která uvádí reflexi jako vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na základě kterého se formuje vztah k sobě. Tím jsem také připojila druhou fázi, která má charakter sebereflektivní v tom nejužším slova smyslu. V tomto bodě předpokládám shodu s tím, jak reflexi chápe Píšová (2002), která odkazuje na porozumění sebereflexi jako specifické orientaci obecnějšího pojmu reflexe (srov. Valliová 1993 a LaBoskeyová 1993). Ve schématu č. 19 se tato sebereflektivní orientace promítá do první a druhé fáze, tedy do počátku utváření dovednosti pedagogické reflexe.

Třetí fází tohoto procesu je posun zaměření pozornosti od osobního k profesionálnímu „Já“. Děje se tak v okamžiku, kdy pedagog již reflektoval a do určité míry formoval vztah k sobě samému. Na tomto základě může započít nebo proběhnout reflexe profesionálního „Já“. Pedagog může reflektovat vlastní i cizí myšlenky, činnosti, a postoje nebo i jiné kvality, jak je uvádí například Nezvalová (2002). Tímto jsem popsala čtvrtou a pátou fázi modelu. Fáze číslo šest pak představuje přesun pozornosti od profesionálního „Já“ zpět k osobnímu „Já“. Tím se dostáváme opět do výchozího bodu reflektivního cyklu.

Schéma č. 19 zdůrazňuje centrální umístění reflexe, kdy lze předpokládat, že se obě rozdílné části reflexe (z hlediska obsahu) průběžně střídají, a domnívám se, že mohou probíhat i současně. Určující význam má zaměření pozornosti na obsah, který vyvoláme záměrně (vědomě), nebo je tento obsah vyvolán bezděčně – v důsledku interakce s okolím, nebo se sebou samým – a následně zvědomen, čímž se stává obsahem reflexe. V případě pedagogické reflexe jde tedy o vztáhnutí reflexe k osobní složce osobnosti nebo k profesionálnímu „Já“ na základě podnětu zvenčí nebo zevnitř. Reflexe tak může probíhat kdykoliv a v jakékoliv části tohoto modelu. Z pohledu Schönova pojetí reflexe můžeme uvažovat např o zaměření tohoto cyklu na linii 3 a 6 jako o reflexi po akci, na jejímž vstupu mohou být linie 1 a 2 popsané jako sebereflexe. Linii 4 a 5 pak můžeme z hlediska temporálního chápat jako reflexi v akci.

Rozhodující v procesu reflexe, zvláště pedagogické, jsou podmínky reflexe. Ty zahrnují dispozice pedagoga, které jsou celostního charakteru. Pro reflexi však pedagog potřebuje mít určitou úroveň kognitivních, afektivních i postojových dispozic, které lze rozvíjet. Vnější podmínky pak mohou iniciovat reflexi, rozvíjet schopnost reflexe a přispívat k budování reflektivní kompetence jako dovednosti využít předpoklady (dispozice) k reflexi (Řezáč 2002). Pokud budu uvažovat dál, usuzuji, že reflektivní dovednost můžeme chápat jako součást situační kompetence.

Vrátím se ještě ke schopnosti zastavit se a zachytit (uvědomit si) změnu, která nastala ve vlastním uvažování. V Schönově konceptu je rozlišena reflexe v akci a reflexe po akci. A právě okamžik, který vede k reflexi v akci, se mi myšlenkově spojuje se schop-

ností zastavit se a zachytit (uvědomit si) změnu. Švec vyjádřil možnost rozumět Schönovu konceptu také jako metakognitivní teorii. V tomto kontextu mě napadá myšlenka, že uvědomění si tohoto okamžiku je i momentem přechodu k myšlení jiné kvalitativní úrovně: může se jednat o propojení metakognitivního procesu s časem, který se liší kvalitativně – který přijde vhod, který nelze úplně plánovat, ale kterého si lze všimnout. Vnímám tento čas jako čas *kairos*, který se vlamuje do času *chronos*. Tedy čas, který sice nelze plánovat, ale který si můžeme uvědomit. To se děje na úrovni aktivity subjektu – učícího se studenta, učitele.

Tato úvaha koresponduje i s kategorií vnějších podmínek reflexe, ke které mne přivedla analýza zdrojů období let 2011–2020. Jako podmínky reflexe v rámci vzdělávání budoucích pedagogů se zde objevuje podpora integrování perspektivy autority s vlastní perspektivou a asistence při směřování ke schopnosti uzavřít závazek. Zajímavá na tom jsou právě slova podpora a asistence, která společně s rozlišením času *kairos* a *chronos* otevírají perspektivu důležitou pro obor, který studuji, tedy pedagogiku volného času. A právě tuto perspektivu, která se otevřela až v samotném závěru práce, vnímám jako největší zisk pro mě jako autora. Zda existují hlubší souvislosti mezi (volným) časem, pojmem reflexe a vzděláváním budoucích pedagogů, je zřejmě otázka, na kterou teprve bude třeba hledat odpovědi.

Seznam použitých zdrojů

AKVINSKÝ, Tomáš. *O pravdě, o mysli*. Praha: Krystal OP, 2003. ISBN: 80-85929-60-0.

ALTET, M. et al. *Former enseignants réflexifs*. Bruxelles: De Boeck, 2013.

ANDERSON, Richard C. Some reflection on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 1984, 13(9), s. 5–10.

ARCHER, Margaret S. *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 9781139108058.

ARCHER, Margaret S. Reflexivity. *Sociopedia.isa*. 2013. Dostupné z: https://www.isaportal.org/resources/resource/reflexivity/download/.

BENDA, J. K možnostem zvyšování sebereflexe pedagogických pracovníků. In: *Pro fesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků.* Ostrava: KPÚ, 1990, s. 142–148.

BENDIXEN, Lisa D., RULE, Deanna C. An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 2004, (39)1, 69–80.

BENDIXEN, Lisa D. A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. Pintrich (eds.) *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, s. 191–208.

BOOTH, Char. *Reflective teaching, effective learning: instructional literacy for library educators*. Chicago: American Library Association, 2011. ISBN 978-0-8389-1052-8.

BOUD, David et al. (eds.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 1985. ISBN 0850388643.

BOUD, David. Productive reflection at work: learning for changing organizations. London: Routledge, 2006. ISBN 9780415355834.

BOYD, Evelyn M., FALES, Ann W. Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 1983, 23(2), s. 99–117.

BROOKFIELD, Stephen D. *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco: Jossey-Bass, 1995. ISBN 9780787901318.

BŘICHÁČEK, V. *Úvod do psychologického škálování.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978.

BUEHL, Michelle M., FIVES, Helenrose. The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (eds.), *Handbook of epistemic cognition*. New York: Routledge, 2016, s. 247–264.

BUEHS, R. Tips für besseren Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge.* 1985, 37(3), s. 96–98.

BULLOUGH, Robert V., STOKES, David K. Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 1994, 31(1), s. 197–224.

CALDERHEAD, James. *Exploring Teacher's Thinking*. London: Casseil, 1987. ISBN 0304313831.

CALDERHEAD, James. Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 1988, 14(1), s. 75–83.

CALDERHEAD, James. The Development of Konwledge Stuctures in Learning to Teach. In: *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmes Press, 1989.

CALDERHEAD, James, ROBSON, Maurice. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher education*, 1991, 7(1), s. 1–8.

CLARKE, A. Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education*, 1994, 16(5), s. 497–509.

CORNU, Laurence, VERGNIOUX, Alain. *La didactique en questions.* Paris, Hachette Education, 1992. ISBN 2-01-020003-9.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DAVIDSON, Donald. *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press, 2001. ISBN 9780198237532.

DESCARTES, René. *Meditace o první filosofii: Námitky a autorovy odpovědi.* Praha: Oikoymenh, 2003. ISBN 80-7298-084-X.

DEWEY, John. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co., 1910.

DEWEY, John. *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. 2nd ed. Boston: D.C. Heath & Co., 1933.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938.

DREWERY, Wendy, MONK, Gerald. Some reflections on the therapeutic power of poststructuralism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1994, 17(4), s. 303–313.

EBERT, Theodor. Vědění vědění a předběžné pojmové vymezení vědění v dialogu Charmidés. In *Dialog, vědění, orientace*. Praha: OIKOYMENH, 1992, s. 49–73.

ERAUT, Michael. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press, 1994. ISBN 9780203486016.

FARTHING, William G. *The psychology of consciousness*. New York: Prentice Hall, 1992. ISBN 9780137286683.

FRANKL, Viktor E. Dynamika a hodnoty. *Československá psychologie*, 1990, 34(6), s. 542–547.

FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. 2nd ed. New York: Teachers College Press, 1991. ISBN 0807730602.

GHAYE, Tony et al. *Introduction to learning through critical reflective practice*. Newcastle-upon-Tyne: Pentaxion, 1996. ISBN 9781874430834.

GIPE, Joan P. et al. Psychological and personal dimensions of prospective teachers' reflective abilities. *Educational and Psychological Measurement*, 1991, 51(4), s. 913–922.

GOODMAN, Jesse. Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 1984, 15, s. 9–26.

GORE, Jennifer M. Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 1987, 38(2), s. 33–39.

GROSSMAN, Pamela L. Learning to Teach without Teacher Education. *Teacher College Record*, 1989, (91)2 , s. 191–208.

HAVRDOVÁ, Zuzana, HAJNÝ, Martin. (2008). *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas.* Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 978-80-7298-244-8.

HELUS, Zdeněk. Interakce učitel–žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 1988, 38(6), s. 642–660.

HERMANS, J. J., CRÉTON, H. A., KORTHAGEN, F. A. J. Reducing the gap between theory and practice in teacher education. In: J. T. Voorbach (ed.) *Teacher education 9, Research and developments on teacher education in the Netherlands.* De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1993, s. 111–120.

CHARALAMBOUS, Charalambos Y.; PANAOURA, Areti; PHILIPPOU, George. Using the history of mathematics to induce changes in preservice teachers' beliefs and attitudes: Insights from evaluating a teacher education program. *Educational Studies in Mathematics*, 2009, 71(2), s. 161–180.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning: theory and practice.* London: Routledge, 2010. ISBN 9780415494816.

JOHNSTON, Marilyn. Contrasts and Similarities in Case Studies of Teacher Reflection and Change. *Curriculum Inquiry*, 1994, 24(1), s. 9–26.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Osobní epistemologie budoucího učitele: predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2852-5.

KAGAN, Dona M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 1992, 62(2), s. 129–169.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*, 2017, 67(2), s. 106–125.

KEMMIS, Stephen. Action Research and the Politics of Reflection. In David Boud, Rosemary Keogh, and David Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning.* London: Kogan Page, 1985, s. 130–163.

KING, Patricia M., KITCHENER, Karen Strohm. *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults.* San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

KITCHENER, Karen S. Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 1983, 26(4), 222–232.

KOLB, David. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOMAR, Witold, KWIATKOWSKA-KOWAL, Bogumila. Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli. *Ruch pedagogiczny*, 1985, 27(2–3), s. 90–99.

KORING, Bernhard. Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1989, 35(6), s. 771–788.

KORTHAGEN, Fred A. J. Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 1985, 36(5), s. 11–15.

KORTHAGEN, Fred A. J. The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. In Calderhead, J. (ed.), *Teachers´ Professional Learning.* London: The Falmer Press, 1988, s. 35–50.

KORTHAGEN, Fred A. J. Techniques for Stimulating Reflection in Teacher Education Seminars. *Teaching and Teacher Education*, 1992, (8)3, s. 265–274.

KORTHAGEN, Fred A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 9788073152215.

KROGH, S. L., CREWES, R. Determinants of reflectivity in student teachers' reflective reports. In: *Annual meeting of the American Educational Research Association,* San Francisco, 1989.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LaBOSKEY, Vicki Kubler. Why reflection in teacher education?. *Teacher Education Quarterly*, 1993, 20(1), s. 9–12.

LAMBERT, Linda et al. *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press, 1995. ISBN 0807734624.

LAWLEY, James, TOMPKINS, Penny. *Metaphors in mind: transformation through symbolic modelling*. London: Developing Company Press, 2000. ISBN 0953875105.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace,* 1997, 7(4), s. 19–23.

LUDEWIG, Kurt. *Systemická terapie*. Praha: Pallata, 1994. ISBN 80-901710-0-1.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana; SVATOŠ, Tomáš a MAJERČÍKOVÁ, Jana. *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-465-1.

LUNN BROWNLEE, Jo, SCHRAW, Gregory. Reflection and reflexivity: A focus on higher order thinking in teachers' personal epistemologies. In Schraw, G. et al. (eds.), *Teachers' Personal Epistemologies: Evolving Models for Informing Practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2017, s. 409–428.

MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova Univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, Jiří. Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In: MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova Univerzita, 1996, s. 9–27.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATHAUSER, Zdeněk. Umělecká situace. *Estetika*, 1985, 22(3), s. 137–157.

MATHAUSER, Zdeněk. K možnosti komplexního modelu umělecké situace. In: STACHOVÁ, J. (ed.) *Modeal a analogie ve vědě, umění a filozofii.* Praha: Filosofia, 1994, s. 19–36.

MATTHEWS, Brian, JESSEL, John. Reflective and Reflexive Practice in Initial Teacher Education: A critical case study. *Teaching in Higher Education*, 1998, 3(2), s. 231–243.

MEZIROW, Jack. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990. ISBN 978-1-555-42207-3.

MILLER, John P. *The holistic curriculum.* 2nd ed. Toronto: University of Toronto Press, 2007. ISBN 9781442691483.

MOON, Jenifer A. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning.* London: Routledge, 2004. ISBN 9780203416150.

NEHYBA, Jan. *Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu.* Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2015. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/kbdpz/Disertace_Nehyba_Reflexe_mezi_diskurzy.pdf.

NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, 44(3), s. 241–245.

NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 1998, 8(4), s. 33–42.

NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexí k diverzifikaci v učitelském vzdělávání. [online]. *Česká asociace pedagogického výzkumu*, 1999, s. 249–258. [cit. 2024-01-01] Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/07/c_nezvalova.pdf.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

NEZVALOVÁ, Danuše. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 2002, 52(3), s. 309–320.

NEZVALOVÁ, Danuše. Strategie a techniky k rozvoji reflexivního myšlení budoucích učitelů. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovednosti.* Brno: Paido, 2002, s. 55–65.

NUTTIN, Joseph. Classe sociale, dimension de la famille et aptitude intellectuelle. *L'Année psychologique*, 1970, 70(2), s. 467–485.

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Charles University in Prague, Karolinum Press, 2019. ISBN 978-80-246-4204-8.

PARKINSON, Meghan, MAGGIONI, Liliana. The potential of course interventions to change preservice teachers' epistemological beliefs. In G. Schraw et al. (eds.), *Teachers' personal epistemologies: Evolving models for transforming practice.* Charlotte, NC: Information Age Press, 2017.

PATOČKA, Jan a POLÍVKA, Jiří. *Tělo, společenství, jazyk, svět: ze záznamů přednášek proslovených ve školním roce 1968–69 na filosofické fakultě University Karlovy*. Praha: ISE, 1995. ISBN 80-85241-90-0.

PECHÁČKOVÁ, Soňa. *Zpráva o systemické terapii*. ISZ, Praha, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Analyse des pratiques et attitude réflexive en formation*. Paris: ESF éditeur, 2004. ISBN 978-2-7101-1803-4.

PIAGET, Jean. Piaget's theory. In MUSSEN, P. (ed.). *Carmichael's manual of child psychology (vol. I)*. New York: Wiley, 1970.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora.* Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005. ISBN 80-7194-744-X.

POLLARD, Andrew et al. *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. 3rd ed. London: Continuum, 2008. ISBN 9780826493408.

POPE, Maureen; DENICOLO, Pam. The art and science of constructivist research in teacher thinking. *Teaching and Teacher Education*, 1993, 9(5–6), s. 529–544.

PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7604-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

REYNOLDS, Michael. Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, 1998, 29(2), s. 183–200.

RITCHIE, Stephen M. Metaphor as a Tool for Constructivist Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 1994, 16(3), s. 293–303.

RORTY, Richard. Kontingencia liberálneho spoločenstva. In: Za zrkadlom moderny (Filozofia posledného dvadsaťročia). Bratislava: Archa, 1991, s. 209–240.

ROSS, Dorene Doerre. First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 1989, 40(2), s. 22–30.

ROTH, Robert A. Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 1989, 40(2), s. 31–35.

ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 2. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-46-X.

ŘEZÁČ, Jaroslav. K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. *Pedagogická orientace,* 1997, 7(4), s. 12–18.

ŘEZÁČ, Jaroslav. Možnosti intervence do procesu utváření profesních dovedností učitele z hlediska psychologického. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovednosti.* Brno: Paido, 2002, s. 103–119.

ŘÍČAN, Jaroslav. *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín, 2016. ISBN 978-80-86654-39-3.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1), s. 1–22.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983. ISBN 978-0-465-06874-6.

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. ISBN 1-555-42220-9.

SCHOOLER, Jonathan W. Re-representing consciousness: Dissociations between consciousness and meta-consciousness. *Trends in Cognitive Science*, 2002, 6(8), s. 339–344.

SIMMONS, Joanne M. et al. *Exploring the structure of reflective pedagogical thinking in novice and expert teachers: The birth of a developmental taxonomy.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1989.

SLAVÍK, Jan. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. *Pedagogická orientace*, 1995, 5(15), s. 25–31.

SLAVÍK, Jan. Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot (Séminologické aspekty reflexivní praxe ve výchově). In: MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ,

Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova Univerzita, 1996, s. 28–45.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan a ČAPKOVÁ, Dana. Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 1994, 44.4: 377-388.

SLAVÍK, Jan a SIŇOR, Stanislav. Kompetence učitele v reflektování výuky (interaktivní počítačový systém DITA-CS v přípravě učitelů). *Pedagogika*, 1993, 43(2), s. 155–164 .

SLAVÍK, Jan a SPILKOVÁ, Vladimíra. *Od výrazu k dialogu – příznak nového paradigmatu výchovy? Pedagogika*, 1994, 44(1), s. 3–11.

SMITH-SHANK, Deborah L. Semiotic pedagogy and art education. *Studies in Art Education*, 1995, 36(4), s. 233–241.

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

SPILKOVÁ, Vladimíra. Obecná východiska koncepce studia učitelství pro první stupeň základní školy. *Pedagogika,* 1991, 41(4), s. 477–483.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Alternativní model přípravy učitelů 1. stupně základní školy. In: *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 266–289.

STUCHLÍKOVÁ, Iva. *Emoce v učení a reflexi.* Přednáška prezentovaná na konferenci „Zkušenost – Reflexe – Učení“ na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity Brno, březen 2013.

SUGERMAN, Deborah A. et al. *Reflective learning: Theory and practice*. Dubuque: Kendall/Hunt, 2000. ISBN 0787265616.

SVATOŠ, Tomáš. Sebereflexní motivy v učitelském studiu. In: MAREŠ, Jiří, SLAVÍK, Jan, SVATOŠ, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova Univerzita, 1996, s. 74–76.

SVOJANOVSKÝ, Petr. Kvalita reflexe ve vzdělávání učitelů optikou jádrových kategorií reflexe. In: ŠVEC, Vlastimil et al. *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7605-1.

ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Praha: Universita Karlova – Karolinum, 1992.

ŠVEC, Vlastimil. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 1994, 44(2), s. 105–112.

ŠVEC, Vlastimil. Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů: Význam sebereflexe v učitelské přípravč. *Pedagogická orientace*, 1995, 5(15), s. 12–22.

ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, 46(3), s. 266–276.

ŠVEC, Vlastimil. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, 7(3), s. 2–13.

ŠVEC, Vlastimil et al. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

THIEMANN, Friedrich. Zur Funktion Alltäglicher Interpretationsarbeit: Wie Schulerfahrung organisiert wird. *Bildung und Erziehung*, 1983, 36(2), s. 203–212.

TILLEMA, Harm H. Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10(6), s. 601–615.

TOM, Alan R. Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1985, 36(5), s. 35–44.

TOMKOVÁ, Anna. *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-982-7.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. Písek: Renesance, 1996.

URBANOVSKÁ, Eva. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovednosti.* Brno: Paido, 2002, s. 150–167.

VALLI, Linda (ed.). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. State University of New York Press, 1992. ISBN 1438422644.

Van MANEN, Max. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 1977, 6(3), s. 205–228.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYSKOČILOVÁ, Eva. Problémy tzv. manipulativní a komunikativní pedagogiky. *VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1990/91, 1(3), s. 45–47.

VYSKOČILOVÁ, Eva. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovednosti.* Brno: Paido, 2002, s. 13–35.

WALLACE, E. Healing Throught the Visual Arts – A Jungian Approach. In: Rubin, J. A. (ed.) *Approaches to Art Therapy (Theory and Technique).* New York, Brunner/Mazel, 1987, s. 114–134.

WANG, Viktor, KING, Kathleen P. Understanding Mezirow's Theory of Reflectivity from Confucian Perspectives: A Model and Perspective. *Radical Pedagogy*, 2006, 8(1), nestránkováno.

WUBBELS, Th; KORTHAGEN, Fred AJ. The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1990, 16(1), s. 29–43.

ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 1981/82, 12(4), s. 1–22.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34(3), s. 3–9.

ZEICHNER, Kenneth M., LISTON, Daniel. Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1985, 1(2), s. 155–174.
ZEICHNER, Kenneth M., LISTON, Daniel. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1), s. 23–49.

Seznam zkratek

R	Reflexe
Sch	Schopnost
U	Učení
VD	Vnitřní dialog

Abstrakt

VAŠTÍKOVÁ, Olga. *Pojem reflexe v kontextu profesní přípravy pedagogických pracovníků: analýza českých odborných publikací z let 1991–2020.* České Budějovice, 2024. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Vedoucí práce Petr Bauman.

Klíčová slova: reflexe, reflexivita, reflektivní dovednost, reflektivní kompetence, reflektivní praxe, vnitřní dialog, profesní rozvoj, vzdělávání pedagogů, psychosomatická kondice, metakognitivní myšlení, osobnostní rozvoj

Přehledová mapující studie představuje pojem reflexe v pojetí 15 českých autorů v rozmezí let 1991 až 2020. Vývoj porozumění pojmu reflexe je zaznamenán v těchto základních kategoriích: osobnost pedagoga, pedagogická činnost, koncepty a teorie, oblasti rozvoje budoucích pedagogů. Základní použitou metodou je kvalitativní obsahová analýza dokumentů. Analyzováno bylo 21 zdrojů. Text je doplněn schématy, která problematiku pojmu reflexe zpřehledňují.

Abstract

The Concept of Reflection in the Context of Pre-Service Training of Educators: An Analysis of Czech Sources from 1991 to 2020

Key words: reflection, reflexivity, reflective skill, reflective competence, reflective practice, internal dialogue, professional development, teacher education, psychosomatic condition, metacognitive thinking, personal development

The diploma thesis presents a mapping survey study into the use of the concept of reflection in the works of 15 Czech authors between 1991 and 2020. The development of understanding the concept of reflection is summed up in the following basic categories: teacher personality, pedagogical activities, concepts and theories, areas of development of prospective teachers. The basic method used is a qualitative content analysis (21 documents were analysed). The text is supplemented by a number of diagrams outlining the understanding of the concept of reflection.