

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Oddělení praxe

Bakalářská práce

PODNĚTY PRO SEBEREFLEXI STUDENTA OBORU
PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Ehrlichová

Autor práce: Zuzana Konzalová

Obor: Pedagogika volného času, prezenční studium

Ročník: 3.

2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 11/1999 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cu provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

.....
Zuzana Konzalová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdaleně Ehrlichové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji Bc. Pavlíně Kolářové, Bc. Anežce Hájkové a Petru Urbanovi za pomoc při korektuře textu.

Obsah

Úvod.....	5
1 Sebereflexe.....	7
1.1 Pojem sebereflexe.....	7
1.2 Cesta k sebereflexi.....	7
1.2.1 Sebepojetí.....	8
1.2.2 Reflexe.....	9
1.3 Rozměry sebereflexe.....	11
1.3.1 Sebereflexe řízená a neřízená.....	11
1.3.2 Sebereflexe obsahová a evoluční.....	12
2 Požadavky na profesi pedagoga volného času.....	13
2.1 Požadavky na odbornou kvalifikaci.....	13
2.2 Osobnostní předpoklady pedagoga volného času.....	14
2.2 Profesní kompetence pedagoga volného času.....	16
3 Prostor pro sebereflexi v rámci vysokoškolské přípravy pedagoga volného času.....	18
3.1 Význam a formy odborné praxe.....	19
3.2 Průběh odborné praxe.....	20
3.3 Podněty k sebereflexi.....	22
3.3.1 Podněty k sebereflexi v rámci teoretické přípravy.....	22
3.3.2 Podněty k sebereflexi v rámci odborné přípravy.....	23
3.3.2.1 Podněty k sebereflexi v úvodu praxe.....	23
3.3.2.2 Podněty k sebereflexi v průběhu praxe.....	24
3.3.2.3 Podněty k sebereflexi v závěru praxe.....	26
3.3.3 Překážky na cestě k sebereflexi.....	27
Závěr.....	29
Seznam použitých zdrojů.....	31
Monografické publikace.....	31
Odborné časopisy.....	32
Legislativa.....	32
Elektronické zdroje.....	32
Seznam příloh.....	33
Příloha I. Otázky k obsahové a evoluční sebereflexi.....	34
Příloha II. Osnova sebehodnotící profil.....	36
ABSTRAKT.....	37
ABSTRACT.....	37

Úvod

Výběr tématu této práce se odvíjel od mého zájmu prohloubit mé poznatky týkající se řízených metod vlastního rozvoje. V rámci vysokoškolského studia jsem se vždy ráda účastnila reflexí poznatků a zkušeností. Zajímalo mě, jaký vliv mají na mě osobně, na mé hodnoty a postoje a na můj způsob myšlení. Také jsem přemýšlela nad tím, proč máme ve studijním plánu zařazeno tolik předmětů, které se nějakým způsobem týkají reflexe (a sebereflexe) a které nás nutí zamýšlet se nad sebou samým. (Tyto podněty k sebereflexi, neboli reflexi sebe samého, jsou implicitně přítomny v rámci studia.) Právě proto jsem jako téma této bakalářské práce zvolila podněty pro sebereflexi studenta. Tyto podněty budu zkoumat především v rámci odborné praxe, protože při praxi člověk získává podněty k sebereflexi na základě vlastní prožité skutečnosti, nikoliv jen z doslechu nebo porozuměním vzdálené teorii.

Při vzdělávání budoucích pedagogů je důležité, aby si studenti oboru pedagogického zaměření uvědomili souvislosti teorie se vztahem k jejich osobnosti a k profesi, kterou budou vykonávat. V rámci odborné přípravy pedagogů volného času se dostává studentům mnoho podnětů pro sebereflexi. Jaké to jsou podněty a jaké faktory realizaci sebereflexe ještě ovlivňují, a jak ovlivňují profesní růst budoucích pedagogů v praktické přípravě je důležité téma hodné bližšího prozkoumání.

Cílem této bakalářské práce je popsání sebereflexe jako důležité součásti odborné praxe studentů oboru pedagogiky volného času na vysoké škole. A představení podnětů pro sebereflexi, které studenti v rámci odborné praxe mají možnost plně uplatnit.

První kapitola se zabývá stěžejním pojmem práce, kterým je sebereflexe, jejím vysvětlení a představením souvislostí s reflexí a zpětnou vazbou. Jsou zde představeny rozměry sebereflexe z hlediska obsahu, vývoje a z pohledu její cílevědomosti. Další kapitola představuje požadavky na vzdělání a osobnostní dispozice budoucího pedagoga volného času, které vyplývají z náplni v činnosti pedagoga. Skrze představení rámcových požadavků na vzdělání bude objasněno místo odborné praxe v rámci profesní přípravy jako podnětné prostředí pro řízenou sebereflexi. Poslední kapitola se věnuje popsání odborné praxe, která zahrnuje mnoho okolností, které podporují profesní rozvoj studenta. Dále představuje možnosti praxe a způsoby, jak se prohlubují zkušenosti z praxe a podněcují studenta k sebereflexi.

K přípravě práce jsem použila publikaci Pedagogické ovlivňování volného času, napsanou Bedřichem Hájkem, Břetislavem Hofbauerem a Jiřinou Pávkovou. Dále jsem čerpala z publikací Milana Nakonečného Sociální psychologie a Základy psychologie osobnosti a publikace Vladimíra Švece související s jeho výzkumem Monitorování pedagogických znalostí. Dále jsem čerpala z legislativních dokumentů a praktických manuálů, které mi pomohli přiblížit problematiku odborné praxe a požadavků na osobnost a odbornou kvalifikaci pedagoga volného času.

1 Sebereflexe

V této kapitole je rozpracováno představení sebereflexe a cesta k ní, čímž je míněno představení mentálních procesů, které podmiňují její realizaci. Po objasnění funkce a významu sebepojetí, který je jedním z předpokladů sebereflexe, bude představena reflexe, která je chápána jako proces, při kterém je přezkoumávána získaná zkušenost, která tímto procesem získává pro člověka na hodnotě a rozvíjí tím reflektivní myšlení. Dále je popsáno na základě jakých podnětů reflexe vzniká, jaké jsou její fáze a jak souvisí s učením se ze zkušeností. Po té budou představeny rozměry sebereflexe.

1.1 Pojem sebereflexe

Sebereflexe je mentální proces, při kterém se člověk zamýšlí nad svou „*osobností, nad svými činy, myšlenkami, postoji a city*.“¹ Zamýšlení se nad tím vším se odehrává v blízké souvislosti se svým svědomím, společenskými normami a obrazem o sobě samém.² Skrze sebereflexi dochází k hlubšímu sebepoznání, ujasnění si svých priorit a hodnot. Sebereflexe podporuje rozvoj reflektivního myšlení a důležitý prvek procesu reflexe je schopnost analýzy zkušeností³ a její zasazení do rámce sebe sama. Podporuje i uvědomění si veškerých uvedených prvků, ve vztahu k minulému jednání a naplánování si adekvátní reakce k jednání budoucímu. Důsledkem sebereflexe je uvědomění si svého místa ve svém sociálním prostředí a ujasnění si svých možností, což je krok na cestě za seberealizací.⁴

1.2 Cesta k sebereflexi

Sebereflexe je důležitou součástí poznání sebe sama na cestě k orientaci ve svém životě. Člověk vědomě reflektuje sám sebe ve chvíli, kdy sám sebe dobře zná. Jakým způsobem se zná je ovlivněno prostředím, které mu pomáhá utvářet obraz o sobě samém. Veškeré vědění sebe samého je propojené s pocity, které udávají důležitost jednotlivým skutečnostem a hodnotám v životě. Analýza svého vlastního života je dovednost, kterou lze rozvíjet a pracovat na ni. K rozvoji této dovednosti patří reflektování uplynulé zkušenosti a vyzdvižení jejích kladů i negativ. Následující text představuje cestu k sebere-

1 PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 209.

2 Srov. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*, s. 354.

3 Srov. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*, s. 242.

4 Srov. PRŮCHA, Tamtéž, s. 209.

flexi. Přes uvědomění si sebe sama lze systematicky analyzovat zkušenosti. Představeny jsou zde i jednotlivé fáze reflexe, které slouží jako model pro pochopení tohoto procesu, který vždy neprobíhá přesně v této posloupnosti, ale při jeho strukturovaném provádění je vhodné se tohoto postupu držet.

1.2.1 Sebepojetí

Uvědomění si sebe sama začíná přibližně ve věku 3 let, kdy si člověk uvědomuje své fyzické já. Poznání své fyzické oddělenosti sebou přináší i uvědomění, že ostatní se liší i na základě jiných znaků než jen tělesných, např. na základě jejich chování. Člověk začíná rozlišovat své sociální já od svého sociálního okolí a přitom ve vztahu s ním, neboť sociální já je tvořeno určitou interakcí, která je určena a ovlivněna prostředím, ve kterém člověk vyrůstá.⁵ V tomto věku člověk začíná poznávat sám sebe a toto poznání zahrnuje znalost sebe sama⁶, specifických znaků své osoby, svých kladů i záporů.

V průběhu lidského vývoje se člověk, díky hodnocení druhých, naučí na sebe nahlížet jako pozorovatel sám sebe. Díky tomu se u něj vytváří obraz sebe samého. Dítě se snadno tímto hodnocením nechává ovlivnit⁷, protože zatím nemá rozvinuté kritické myšlení. V raném věku se obraz sebe sama vytváří hlavně vlivem rodiny. Obraz sebe sama je tvořen na základě člověkem přisouzených vlastností, objektivními hodnotami, společenskými normami, sociálním prostředím a citovým vztahem vůči sobě samému.⁸ V průběhu vývoje psychické zralosti každého člověka se vliv na vytváření obrazu sebe sama mění podle zájmů a pozornosti. Ta v době dětství směřuje k rodině, v době adolescence k vrstevníkům a v dospělosti směřuje k sobě samému. Ideálně by měla přerůst v autonomii dospělého jedince, který si je vědom vlivu okolí. Je však stále tím, kdo má rozhodující podíl na vytváření obrazu o sobě samém. Tento obraz je otevřen k potvrzování okolím, ale okolí už není jeho hlavní určující faktor. Sebepojetí zahrnuje znalost sebe sama, obraz sebe samotného⁹ a hodnocení důležitosti specifických skutečností na základě svých soudů, názorů a preferencí.¹⁰ Následné přehodnocování obrazu o své

5 Makroprostředí a mikroprostředí jsou rozhodující určující faktory na utváření osobnosti a zahrnují socializaci s nejbližší rodinu a sahají až do oblasti státního zřízení.

6 Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 86.

7 Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*, s. 32.

8 Srov. NAKONEČNÝ, M. *Tamtéž*, s. 29.

9 Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 117.

10 Srov. HELUS, Z. *Tamtéž*, s. 86-87.

osobě člověk dělá v průběhu celého života, ale může ho k tomu vést silný podnět, např. osobnostní krize, která je typická v době dospívání.¹¹

K sebepojetí patří i uvědomování si svých pocitů krátkodobého rázu, např. radost, nadšení i pocitů dlouhodobého charakteru, např. sebejistota. Pocity ovlivňují jednání člověka díky tomu, že jsou součástí motivace. Člověk totiž neustále směřuje k vyhledávání příjemných pocitů a vyhýbání se těm nepříjemným.¹² Síla sebepojetí je dána velikostí rozporu mezi reálným a ideálním pojetím sebe sama. Čím menší je rozdíl mezi ideálním a reálných sebepojetím, tím je člověk jistější ve svém rozhodování a jednání.

1.2.2 Reflexe

Reflexe pochází z latinského "reflecto", které znamená zrcadlení, obracení se na zpět. Reflexe je mentální proces, ve kterém člověk strukturuje nebo restrukturuje určitou zkušenost, nebo nějaký problém, stávající znalost nebo skutečnost.¹³ Je také prostředkem pro rozvoj reflektivního myšlení, nebo li nahlížení na prožitky a zkušenosti v širších souvislostech a významech.¹⁴ Příležitost pro přezkoumání svých zážitků a poučení se z prožitého a promítnutí zkušeností do času nadcházejícího je důležitou součástí reflexe, stejně jako obdržení a zpracování zpětnovazebních informací od druhých lidí.

Jeden z prvních lidí, který kladl důraz na reflexi v pedagogické oblasti, byl americký pedagog a psycholog John Dewey, který se podílel na prvopočátcích rozvoje učení se skrze zkušenost. Dewey jako jeden z prvních kladl důraz na reflexi vlastních zkušeností a na rozvoj myšlení člověka v demokratické společnosti. Význam přikládal učení se z reflexe zkušeností a převzetí zodpovědnosti občana demokratické společnosti, který se neustále snaží být aktivním odrazem reality a aktivně ovlivňuje a zasahuje svým jednáním do světa okolo sebe.¹⁵ Kladl důraz na převzetí zodpovědnosti za své činy, což je velmi důležité i v procesu stávání se pedagogem. V průběhu reflexe činnosti pedagoga dochází k jejímu zlepšení. Další autoři zabývající se učením ze zkušeností, nebo rozvojem analytického, nebo li reflektujícího myšlení budou uvedeni v rámci procesu reflexe, protože cíl těchto vzdělávacích přístupů je

11 Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 124.

12 Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*, s. ??? - !!!

13 Srov. KORTHAGEN, F. *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*, s. 71.

14 Srov. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*, s. 39.

15 Srov. KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje* (dále jen *Práce s reflexí...*), s. 30.

podobný a to v důrazu na reflektivní myšlení a rozvoj motivace, ve snaze zapojit se autonomně a zodpovědně v rámci profesního růstu do procesu zlepšení.

Příležitost pro prozkoumání minulého jednání přichází s určitým zaujetím a zaměřením své pozornosti a otevřenosti vůči hlubšímu zkoumání. Význam pozastavení se nad minulým jednáním je součástí konstruktivistického pojetí učení, jehož autorem je Jean Piaget a jde v něm především o systematizaci mentálního schématu člověka, který se učí.¹⁶ Učení je podle konstruktivistického pojetí proces, kdy člověk mění své předpoklady a změna přichází skrze dialog. Při učení se ze zkušeností, jde primárně o učení se tím, že člověk prochází nějakou zkušeností, je to často označované spojením „learning by doing“.

Podle Gibbse je první fází reflexe procesu učení, fáze popisná, při níž se člověk zajímá co v průběhu dané činnosti dělal a popisuje své postupy. Motivace vracet se k dané zkušenosti vzniká na základě určitého podnětu, např. situace nebo zpětné vazby od jiné osoby. Zpětná vazba je informace, která slouží jako nástroj pro zájem hlouběji zkoumat prožitou zkušenost.¹⁷ Druhá fáze se zabývá rozpracováváním informací, kdy se reflektující osoba snaží si vysvětlit, proč dělala to, co dělala, jaký to mělo smysl, o jaké principy se opírala a z čeho vycházela. Následuje třetí fáze, kdy subjekt konfrontuje svoje výstupné jednání s tím, jaké zastává zdroje teorií, jaké jsou jeho hodnoty a přesvědčení, které se vztahují k činnosti, a jak svých hodnot nabyt. Je zde kladena základní otázka, jak se subjekt stal takovým jaký je teď a jakými argumenty by mohl zdůvodnit svoji teorii a jednání. Poslední čtvrtá fáze je taková, při které si subjekt *vybavuje* a upravuje své chování, aby změnil rámec svého chování, které souvisí s plánování činnosti do budoucna.¹⁸ Tyto fáze reflexe jsou v blízké souvislosti se zkušenostním učením a jsou ukázkou možného postupu při systematické reflexi a jsou zaměřeny na hlubší propracování a přeorganizování svého myšlenkového rámce.¹⁹

Hlavní rozdíl mezi reflexí a sebereflexí je v tom, že v rámci reflexe, při analýze zkušenosti jde o zplnohodnotnění a rozebrání zkušenosti, hlavním předmětem zájmu reflexe jsou zkušenosti. Ve chvíli, kdy se člověk snaží analyzovat a uvědomovat si souvislosti sebe samotného ve vztahu ke svému společenskému obrazu o sobě, ke zkušenostem, předmětem zájmu je člověk samotný a jedná se o sebereflexi. Pokud reflexe

16 Srov. SKALKOVÁ, J. *Školní didaktika*, s. 24.

17 Srov. RAYTMAYEROVÁ, E. *Cílená zpětná vazba*, s. 9.

18 Srov. HUPKOVÁ, M. *Sebareflexia a kompetence v práci učitele* (dále jen Sebareflexia...), s. 74-75.

19 Srov. NEHYBA, J. *Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociální rozvoji*, 357.

má být podnětem pro rozvoj sebereflexe, tak nesmí postrádat prvek "kritické reflexe", kterou Jack Mezirow považuje za klíčovou součást učení se ze zkušenosti. Rozlišuje reflektivní a nereflektivní akci. Reflektivní akce je taková, při které člověk mění rámec svého porozumění a transformuje staré informace do nových, poukazuje na zápory, které vychází z navykých způsobů jednání. Nereflektivní akce je ta, kdy člověk není otevřený transformaci změn starých informací do nových.²⁰

Reflexe může být uskutečněna individuálně nebo ve skupině každý, způsob má své klady i rizika, které se odvíjejí od konkrétní situace. Reflexe je přínosná při rozvoji kritického hodnocení své činnosti. Slouží k převzetí odpovědnosti za svou činnost, díky čemuž se pedagog sám stává nástrojem profesního růstu, jehož vývoj si sám určuje. Reflexe slouží k neustálému obnovování adaptace teoretických a metodických vzorců na měnící se situaci. Jde o neustálé přezkoumávání, zda-li je činnost v souladu s těmi vzorci.²¹

1.3 Rozměry sebereflexe

Sebereflexe je proces, jehož základem je určitá znalost o sobě samém, o svých pocitech, praktických zkušenostech. Je součástí procesu získávání osobní autonomie nebo li *individuace*.²² Na sebereflexi můžeme nahlížet z různé vývojové úrovně odpovědnosti nebo z hlediska obsahu, který je předmětem jejího zkoumání, který zahrnuje znalosti, postoje a dovednosti.

1.3.1 Sebereflexe řízená a neřízená

Sebereflexi můžeme rozlišovat na nezáměrnou a cílevědomou. Tato práce je zaměřena na cílevědomou sebereflexi, která je prováděna s přidanou hodnotou, s cílem profesního rozvoje. Proces sebereflexe je tímto umocněn motivací prohlubovat poznání o sobě samém ve vztahu ke své profesi. Od toho se odvíjí i intenzita a rozměr, jaký sebereflexe má.²³ Chtít dosáhnout změny člověka podněcuje k tomu, aby hledal důkladné způsoby jak sebereflexi provádět. Řízená sebereflexe by měla být řádně strukturovaná a řízená na základě dostatečného množství podnětů. Ty by měly být různorodé a systematicky

20 Srov. KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí...*, s. 44 – 45.

21 Srov. NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*, s. 242.

22 Individuace znamená, že jedinec má osobní identitu a je schopný *osobní autonomie, která je jedním ze základních znaků dospělosti či osobní zralosti. Projevuje s nezávislostí názorovou, citovou, hodnotovou i akční samostatnost.* SMĚKAL, V. *Psychologie osobnosti*, s. 345.

23 Srov. HUPKOVÁ, M. *Sebareflexia...*, s. 43.

uspořádané. Na to má veliký vliv odborná opora využití sebereflektivního dotazníku nebo deníku.²⁴

1.3.2 Sebereflexe obsahová a evoluční

Obsahová rovina sebereflexe je oblast, která zahrnuje získané poznatky, osvojené dovednosti a vlastní názory a postoje. Rovina evoluční zahrnuje, jak na sebe sebereflektující člověk nazírá z hlediska vývojového horizontu.

Nahlížení na sebereflexi z hlediska vývoje odpovědnosti člověka je zde uvedeno na příkladu, který souvisí s vývojem člověka v rámci pedagogické profese. Jsou totiž různé úhly pohledu, ze kterých na sebe může student nahlížet. Ve vztahu k profesnímu vývoji existují tři takové možnosti. Pozice nahlížení studenta na sebe jako na studenta je první možností. Pedagog na sebe nahlíží jako na studenta, který je v přípravné fázi své budoucí profese. Součástí této roviny sebereflexe je uvědomění si svého prvního kontaktu se vzděláváním a vývoj veškerých souvislostí od tohoto kontaktu k přítomnosti. Druhá pozice je student jako budoucí pedagog. V této pozici student přemítá do jaké míry se cítí jako pedagog, jak moc je ztotožněn s touto rolí a přemýšlí nad svým postojem vůči své pozici pedagoga a zamýšlí se nad svým vlivem na cílovou skupinu. Třetí náhled studenta na sebe samého je jako na *dospělého, zodpovědného*. Tato pozice je o míře odpovědnosti, pocitu sebejistoty a profesní zralosti. Student si zde klade otázku, jestli mu něco brání v profesní zralosti.²⁵

Z hlediska obsahu můžeme na sebereflexi nahlížet pohledem poznávacím nebo li kognitivním, což zahrnuje úroveň sebepoznání, jak sám sebe člověk vnímá a jak se zná. Další možností je hodnocení sebe sama, jak si člověk cení sám sebe, jak prožívá své emoce. Poslední možností je činnostní regulační úhel pohledu, který zahrnuje auto-regulaci, to znamená, že člověk sám sebe řídí, kontroluje a nakládá a uplatňuje své vlastní já.

24 Srov. ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, s. 127.

25 Srov. KASÁČOVÁ, B. *K pedeutologické problematice*, s. 51-52.

2 Požadavky na profesi pedagoga volného času

V této kapitole je představeno, jaké jsou požadavky na vzdělání a osobnost pedagoga volného času, dle legislativy i nad její rámec.

Pedagog volného času je pedagogický pracovník, který vykonává „*přímou vyučovací, přímo výchovnou činnost*“²⁶, ve volném čase klientů. Pedagog pracuje s klienty „*různého věku, v různých oblastech výchovy, v rozmanitých prostředích s různými individualitami*.“²⁷ Pozice pedagoga je součástí kategorie pomáhajících profesí, kde člověk svým jednáním přivádí klienta k tomu, aby převzal odpovědnost za svůj život a žil plnohodnotným životem. Pedagog klientovi poskytuje příležitost pro rozvíjení pozitivních aspektů života a jeho zájmů. Zasahuje v těch chvílích, kdy klienta ohrožují negativní aspekty života nebo mu hrozí sociální ohrožení, psychopatologické či nežádoucí psychické jevy. Nejčastěji bývá pedagog volného času spojován s vedením zájmových kroužků nebo jako vychovatel ve školní družině nebo v domově mládeže. Děti a mládež nejsou jediná cílová skupina klientů, kterým se pedagog volného času může věnovat.

Veškeré požadavky na osobnost pedagoga souvisí s neformálním aspektem jeho práce, protože volný čas je sférou neformálního prostředí, kdy pedagog v rovnocenném vztahu ovlivňuje klienty na rovnocenné úrovni. Ve výchově ve volném čase jde převážně o poznání osobnosti, rozvíjení jejího potenciálu a prohlubování zájmů a koníčků, což se děje skrze organizované aktivity, přívětivé a příjemné prostředí, i přirozenou formou a hrou. Z toho vyplývají určité požadavky na jeho vzdělání a samozřejmě i na osobnost pedagoga.²⁸

2.1 Požadavky na odbornou kvalifikaci

V požadavcích na odbornou kvalifikaci je rozdíl, ten, zda pedagog bude pracovat ve školském nebo jiném zařízení. Na výkon profese ve školách a školských zařízeních je potřeba kvalifikace, která má garantovat kvalitní vzdělání akreditačním systémem. Tuto kvalifikaci lze získat „*studiem pedagogiky a vzděláním získaném studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a usku-*

26 Zákon č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících.

27 PÁVKOVÁ, J. Pedagogika volného času, s. 103.

28 Srov. PÁVKOVÁ, J. Pedagogika volného času, s. 25.

tečňovaném vysokou školou.“²⁹ Dle zákona 563/2004 a vyhlášky 317/2005 Sb. lze kvalifikace na pedagoga volného času získat kurzem, který zahrnuje kvalifikaci na výkon přímé dílčí pedagogické činnosti a má rozsah 40 hodin nebo kurz na komplexní pedagogickou činnost, který je pořádán v rozsahu 120 hodin.³⁰ Vzdělávací kurz takového rozsahu musí být dobře naplánován a řízen, aby byl tento krátký čas oproti vysokoškolskému vzdělání co nejlépe naplněn. Další možnosti vzdělání jsou uvedeny v požadavcích na odbornou kvalifikaci.³¹

Požadavky na vzdělání pro výkon činnosti pedagoga ve školách a školských zařízeních se liší od požadavků pro výkon činnosti pedagoga v jiném než školním zařízení. Oblast neškolních zařízení, tedy například nestátních organizací nebo komerčního sektoru, se může, ale nemusí těmito požadavky na vzdělání řídit.

Vzhledem k náročnosti pedagogické profese je vhodné odbornou přípravu zajistit vyšším odborným nebo v nejlepším případě vysokoškolským vzděláním.³²

2.2 Osobnostní předpoklady pedagoga volného času

Díky náplni činnosti pedagoga, je žádoucí požadavek na zralost jeho osobnosti, neboť v rámci své profese musí pohotově jednat, řešit krizové situace a uvažovat v souvislostech. Velice důležitou součástí je i proto uspořádání jeho hodnotového systému a neustálá sebereflexe. Od toho všeho se odvíjí každá jeho reakce v pedagogických i každodenních situacích.

Požadavky na osobnost, která vykonává činnost pedagogického pracovníka, je dle zákona o pedagogických pracovnících „*plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, trestní bezúhonnost, zdravotní zdatnost a prokázání znalosti českého jazyka.*“³³ Tyto požadavky představují základní minimum pro výkon přímé pedagogické činnosti. Zahrnují odpovědnost člověka za svůj život, péči o své fyzické a psychické zdraví a dostatečnou kvalifikaci na výkon této profese v jazyce klíčovém pro českou republiku. Způsobilost k právním úkonům zahrnuje způsobilost uvědomovat si šíři své působnosti, která zasahuje do

29 Zákon č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících. *Společná ustanovení k odborné kvalifikaci*(Společná...), § 22.

30 Zákon 563/2004 Sb. *Společná...*, odst. 17.

31 Zákon č. 563/2004 Sb. *Pedagog volného času*, § 17.

32 Srov. HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 65.

33 Zákon č. 563/2004 Sb. *Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka.*

společenského dění a hlavně z něj vychází a reflektuje jej, kdy důležitou součástí tohoto bodu je převzetí zodpovědnosti za vykonávanou činnost.

Pedagog volného času vykonává přímou pedagogickou činnost, která si klade vysoké nároky na jeho osobnost, zejména psychickou vyzrálost a vyrovnanost. Pedagog si musí uvědomovat, s jakými vrozenými dispozicemi vstupuje do výkonu této profese, jaké má fyzické dispozice, tudíž jak působí na ostatní lidi, jestli nemá fyzické omezení, které by mu bránilo ve výkonu profese. Jaký je jeho temperament, který ovlivňuje, jak rychle a jak intenzivně reaguje na výzvy. Inteligence zahrnuje způsob myšlení a způsobilost k vykonávání určité činnosti. Emoční inteligence, která je důležitá pro spolupráci s lidmi a zahrnuje empatii, sebevědomí a dovednost adekvátně reagovat na prožívání citů druhých. Vrozené dispozice jsou i schopnosti, zájmy a charakter.

Pedagog by měl mít prosociální rysy osobnosti a měl by mít srovnané hodnoty v životě, protože se to odráží na jeho postojích a projevech obecně. Otevřenost vůči potřebě zdokonalovat se v ohledech, ve kterých je to možné a potřebné, je důležitá a dlouhodobá motivace k neustálé aktualizaci a dosahování svých cílů. Obecně pozitivní přístup k výkonu činnosti se odvíjí od motivace vykonávat tuto profesi, která je brána v potaz a je odpovědnost každého pedagoga se zajímat o důvody svého jednání a poznání sebe sama a kde se bere jeho motivace.

Vzhledem k přímému kontaktu s cílovou skupinou, rodinami a blízkým okolím, je potřebné, aby pedagog ovládal schopnost asertivní komunikace, byl empatický a uměl pohotově jednat v krizových nebo neobvyklých situacích. V souvislosti s výchovou ve volném čase jde i o tvořivost a dovednost motivovat účastníky k aktivnímu zapojení se.

Pedagog by měl být schopný v určitou chvíli vybrat adekvátní výchovnou metodu dle situace, cílové skupiny a výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagog má být schopný vydvíhat pozitivní stránky a taktně upozornit i na ty negativní.³⁴

Pokud je člověk psychicky nevyrovnaný nebo má jiný problém, který by mu bránil ve výkonu profese, měl by uvažovat nad změnou zaměření nebo najít a řešit příčiny tohoto problému. Na pedagoga volného času jsou kladeny nemalé nároky, které nemusí být explicitně vyjádřeny zákonem, ale vychází z náplně (konkrétní) pedagogické

34 Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 130 – 138.

činnosti. Pokud člověk není psychicky v pořádku, odráží se to nejen na jeho osobě, ale i na zařízení, ve kterém pracuje, a samozřejmě také na klientech.

Pokud je člověk profesionálem a vychovává a vzdělává druhé, sám musí být vychovaný. Profesionál by si měl být vědom svých postojů a hodnot, které by měly být v souladu se společenskými normami. Měl by být odborně vzdělaný a dostatečně kompetentní a také by měl umět využívat svých znalostí v pravou chvíli. Neměla by mu být cizí psychodidaktická znalost a znalost sebe sama.

2.2 Profesionální kompetence pedagoga volného času

Pojem kompetence je z latinského slova *competens*, které znamená příhodný, vhodný, náležitý.³⁵ Obecně je význam slova kompetence spojený s osobou „kompetentní“, čímž je míněno, že osoba jedná rozumně.³⁶ Profesionální kompetence jsou souhrn dovedností, schopností, znalostí, hodnot a postojů,³⁷ které vyjadřující způsobilost člověka působit v rámci své profese na profesionální úrovni.

Jedna z cílových kompetencí pedagoga volného času je kompetence všeobecného vzdělání, která je součástí socializace člověka a zahrnuje znalost člověka získanou skrze vzdělávací systémy, kterými člověk v průběhu života prošel a které vytvořili základ v jeho vědomostech, dovednostech, postojích, normách a hodnotách.³⁸ Součástí této kompetence je i zájem o dění ve světě, který ovlivňuje úroveň kulturního přehledu, který je důležitý pro požadovanou kompetenci pedagoga. Další důležitou kompetencí je profesní-odborná připravenost, která obsahuje jak teoretické znalostní základy, tak i reflektované praktické zkušenosti, které u člověka tvoří reálný pohled na to, že teorie je v oblasti pomáhajících profesí důležitá, ale zároveň je důležité jednat, jak v souladu s teorií, tak reagovat na momentální okolnosti dané situace. Pedagogická, psychologická a metodická připravenost jsou součástí schopností komunikativní, řídicí, diagnostické, například týmové spolupráce, tvořivosti řešit praktické úlohy, projektování aktivit, řádné didaktické řízení výchovně-vzdělávacího procesu, zvládnutí pedagogické komunikace a hodnocení aktivit s klienty.

Znalost sebe sama zahrnuje schopnost autodiagnostiky, sebehodnocení a neustálé sebevzdělávání a sebereflexe³⁹ a rozvinutí sebereflexe nabádá člověka k uvědomění si

35 Srov. HAVRDOVÁ, *Kompetence v praxi sociální práce*, s. 41.

36 Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 103.

37 Srov. KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí...*, s. 20.

38 PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 292.

39 Srov. NOVOTNÁ, E. *Pedagogika volného času*, s. 194-195.

souvislostí mezi kompetencí a člověka samotného. Je součástí tzv. metakognice, tedy vědění o tom, jak se člověk učí a vůbec jakým způsobem zpracovává informace a uvědomuje si k čemu je dobré získané vědění. Další kompetence zahrnuje osobnostní předpoklady, které jsou rozpracovány v kapitole osobnostní předpoklady. V neposlední řadě je důležitá „určitá míra odborné autonomie a samosprávné regulace toho, kdo a jak může povolání vykonávat.“⁴⁰

Jedna z klíčových kompetencí pedagoga volného času je samostatná autonomie člověka ve smyslu řízení svého procesu učení, což má pozitivní vliv na rozvoj kompetence učit se. Název pro tento proces je autoregulace, který je stěžejním prvkem sloužícím k převzetí odpovědnosti za proces učení se a samostatné řízení tohoto procesu, kdy člověk ví že to co uskutečňuje, „uskutečňuje svobodně a samostatně, protože to on sám považuje za důležité.“⁴¹ Autoregulace se skládá z několika částí. Tou první je plánování cílů, kterých se chce člověk naučit. Dále pak monitorování a kontrola sebe sama v průběhu učení se a následná reflexe procesu po skončení činnosti. Tím člověk nabývá kompetenci učit se.

S kompetencí objektivně⁴² existující souvisí a projevuje se pocit kompetence, který se týká osobní představy o vlastní zdatnosti, svých schopnostech ve vztahu k určitým obsahům a skutečností. Jedná se o subjektivní aspekt, který se nemusí schodovat s objektivní kompetencí a může být o poznání jiný než skutečná úroveň kompetence člověka.⁴³ Je to pocit, který může být jak přínosný z hlediska zvýšeného sebevědomí, tak škodlivý z hlediska pocitů úplně neschopnosti nebo naopak přecenění svých kompetencí.

Kompetence slouží jako kritéria pro sledování profesního růstu, který spočívá v tom, že pedagog má kam směřovat díky tomu, že je v něm zabudovaná určitá představa o tom, jaký by měl jako ideální pedagog být. Ideální pedagog je profesionál a má osvojené klíčové kompetence a svou činnost vykonává v souladu s osvojenými poznatky, svými schopnostmi, postoji a hodnotovým rámcem. Díky ideálnímu obrazu profesionálního pedagoga, pedagog má motivaci se rozvíjet, získává teoretické poznatky a skrze absolvování praktických zkušeností dále reflektuje svojí činnost, čímž se blíží ke svému ideálnímu obrazu o pedagogovy. Člověk dál sleduje a po-

40 SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 100.

41 MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*, s. 223.

42 Objektivně znamená nezávisle existující na hodnocení druhých.

43 Srov. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*, s. 348.

rovnává do jaké míry je s tímto "ideálním obrazem" v rozporu či v jednotě. Skrze sebe-reflexi a autoregulaci následně budoucí pedagog porovnává, v čem osobně vyniká nebo v čem je třeba se ještě zdokonalovat, a aktivně vyhledává možnosti, jak se v rámci své profese rozvíjet.

3 Prostor pro sebereflexi v rámci vysokoškolské přípravy pedagoga volného času

Cílem této kapitoly je představit prostor pro sebereflexi při studiu oboru pedagogiky volného času na vysoké škole. Pokud je zde pojednáváno o vysoké škole, je nutné představit, jaké cíle vysoká škola stanovuje a naplňuje skrze vzdělávací systém a proč je odborná praxe zařazena do vzdělávacího plánu.

Škola obecně plní výchovné a vzdělávací cíle, které se snaží naplnit skrze řádné uspořádání a realizaci studijního plánu. Mezi obecné funkce školy patří rozvoj teoretických i praktických poznatků a vůbec učení se učit a poznávat svět kolem sebe a zahrnuje i přípravu na budoucí profesi. Další funkcí je zajištění sociální bezpečí a rozvoj interpersonálních a i intrapersonálních vztahů, které zajišťují vědomí svého místa ve společnosti a rozvoj mezilidské spolupráce, je to učení žít s ostatními. Škola je institucí, která zajišťuje možnosti vyzkoušet si a zdokonalovat se v komunikaci s druhými a řešit problémové situace. Stěžejní funkcí školy je naučit podpořit individualitu každého a rozvoj jeho osobnosti, porozumění sobě samému a zdokonalovat se v souladu s druhými lidmi, potažmo se společností.⁴⁴ Vysoká škola působí jako výchovný činitel a věnuje se rozvoji osobnosti studenta, a to nejen v jeho odborných znalostech a dovednostech, ale zajišťuje také rozvoj jeho hodnot a postojů. K tomu dochází tehdy, pokud škola reaguje na potřeby nejen teoretických znalostí, ale i praktických zkušeností.⁴⁵

V pojetí bakalářského studia pedagogiky volného času je prostor pro sebereflexi jak v teoretické, tak v praktické přípravě. Důraz v této kapitole je kladen na praktickou odbornou přípravu, protože důležitým prvkem pro propojení teorie a praxe je její reflexe. Důležité podněty pro reflexi a sebereflexi přicházejí právě v rámci odborné reflektivní praxe, která zahrnuje reflexi zkušeností. Student je v teoretické části studia

44 Srov. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*, s. 26.

45 Srov. NOVOTNÁ, E. *Pedagogika volného času*, s. 65.

podnícen znalostmi, ale při docházení na odbornou praxi jsou to i prožitky, které ho podněcují k reflexi praxe a sebe sama.

Kapitola představuje, co všechno souvisí s vykonáváním odborné praxe, jak praxe probíhá a jaké jsou potřebné kroky ke zkvalitnění každé části v rámci plnění praxe. Praxe není jen o navštívení daného zařízení a splnění požadovaného počtu hodin. Student, který jde na praxi, má zajištěné teoretické základy z oblasti psychologie, pedagogiky a praxe, díky čemuž má příležitosti pro jejich přímé využití v reálné situaci. V závěru kapitoly je objasněno místo pro sebereflexi v rámci praxe a její důležitá součást procesu plnění odborné praxe.

Odborná praxe je součástí základních složek, které pro studium pedagogických oborů jsou „*učitelská propedeutika (pedagogicko-psychologická propedeutika), didaktika, praxe a závěrečná práce.*“⁴⁶

3.1 Význam a formy odborné praxe

Díky praxi se může student pokusit aplikovat a dále analyzovat a rozvíjet svoje výchovné styly, metody a postupy k řešení různých pedagogických situací, aby se vyvaroval učení se - pokus omyl. Praxe slouží k tomu, aby se student z vykonaných chyb poučil, přemýšlel nad svým postupem a skrze praxi zdokonaloval své pedagogické dovednosti, které znal a použil je v praktické situaci.

Klíčem k propojení teorie a praxe neslouží jen praxe samotná, ale jde o reflektivní praxi, o tzv. praxi která zahrnuje reflexi. Reflektivní praxe je povinnou součástí profesní přípravy budoucích pedagogů volného času na vysoké škole. Každá vysoká škola si stanovuje systém praxe samostatně a je součástí akreditačního spisu. Každá fakulta si stanovuje požadavky na plnění odborné praxe dle akreditačního spisu a vypracovává určitým způsobem oporu pro studenty, kteří na praxi docházejí. Tato opora může mít formu např. manuálu praxí.

Řízená a reflektovaná praxe slouží ke sjednocení teoretických poznatků a praktických zkušeností a reflexe těchto zkušeností.⁴⁷ Student na pozici praktikanta nemá status odborníka a může se dopouštět chyb a důležitý krok je poučit se z těchto chyb. Praxe ukáže studentovi, jestli se nerozhodl pro vykonávání této profese příliš unáhleně poskytuje náhled na praxi s reálnými výhledy.⁴⁸

46 *Rámcové požadavky na studijní programy*, odst.10.

47 Srov. HOLASOVÁ, Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci, s. 14.

48 Srov. PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem*, s. 7.

Odborná praxe se netýká jen docházení studenta na místo praxe. Významnou součástí praxe je i uvědomění si souvislostí s tím spojených. Student totiž dochází do určitého zařízení, které ovlivňuje svou činností a vše co vykonává, vykonává v souladu s cíli školy, která ho zastupuje, s jeho individuálními cíli, které zastupuje on sám. To vše se odehrává podle zaměření a poslání oboru, který studuje v souladu požadavky současné doby a společenské situace.

Druhy praxe, které je stanoveny kritériem řízenosti přítomné reflexe, jsou následová, průběžná, souvislá.⁴⁹ Podrobné podmínky pro jejich plnění je závislé na každé vysoké škole a speciálním oboru, vše stanovené v souladu s akreditačním systémem. Praxe *náslechová* zahrnuje návštěvu místa praxe bez přímé činnosti, vztahuje se tedy hlavně k pozorování. Praxe *průběžná* je realizována 1 x týdně během jednoho akademického semestru. *Souvislá* praxe je taková, kdy student dochází souvisle po dobu přibližně 2-3 týdnů.⁵⁰ Součástí odborného praktického vzdělávání jsou i *exkurze*, které zahrnují návštěvu zařízení. Slouží především k vytvoření rámcového obrazu o určitém zařízení, jeho poslání, provozu, cílových skupinách a celkově základních charakteristik zařízení.⁵¹

3.2 Průběh odborné praxe

Výběr praxe se odvíjí od doporučení fakulty, protože druh praxe souvisí s náročností jejího plnění a je propojen s teoretickými základy. Student nastupuje na praxi dle doporučení studijního plánu na určité období s ohledem na to, zda již absolvoval předměty, které zahrnují potřebnou teorii a metodologické poznatky o vyučování. S výběrem druhu praxe souvisí určení cílového zařízení. Před nástupem na praxi je důležité, aby se student setkal se zástupcem zařízení a domluvil s ním místo výkonu praxe a další podrobnosti, jako např. docházka nebo podíl na přímé výchovně-vzdělávací činnosti. Uvědomit si jaké je poslání praxe, stanovit si individuální cíle na praxi, to vše je začátek pro kvalitní zpracovávání zkušeností spojených s praxí. Pro kvalitní spolupráci studenta a školy je důležité, aby měl student k dispozici někoho, kdo mu bude před, při i po docházení na praxi odbornou oporou. Pokud fakulta nemá specialistu na konzultaci

49 *Rámcové požadavky na studijní programy*, odst. 14.

50 KAHÁNKOVÁ, J. *Průvodce odborným praktickým vzděláním v sociální práci (dále jen Průvodce...)*, s. 10-11.

51 KAHÁNKOVÁ, tamtéž.

ohledně praxe plní tuto funkci vyučující předmětu určité praxe. To vše je zpečetěno sepsáním písemné smlouvy, která se vyhotovuje mezi studentem, zařízením a školou.

V rámci praxe je důležité, aby měl student stanoveného zodpovědného vedoucího pracovníka v místě výkonu praxe, který bude studentovi zodpovídat případné dotazy a bude mu podávat zpětnou vazbu na jeho činnost. Pokud tak nečiní pracovník z vlastní iniciativy, student se může z vlastní vůle na zpětnou vazbu na svůj výkon zeptat.

Student by měl zjistit, s jakou cílovou skupinou bude pracovat, a za jakých podmínek bude praxi vykonávat. Po té by si měl stanovit individuální cíle, které by měly odpovídat tomu, jaké má student teoretické poznatky a praktické zkušenosti. Cíle by měly být reálně splnitelné vzhledem k rozsahu plnění praxe. Se stanovením cílů souvisí i plánování si jejich dosažení nebo možná rizika jejich nesplnění. Výkon praxe je spojen s plněním těchto cílů, které má stanovené student, ale i s cíli, které jsou dány vysokou školou a zařízením do kterého dochází. Hlavní obecné cíle praxe jsou uvedeny v úvodu této kapitoly a jsou primárním cílem praxe, což by student měl vědět a uvědomovat si proč na praxi dochází. Student se seznámí s posláním praxe i s dalšími aspekty praxe, např. pokud si student zvolil cílovou skupinu, se kterou nemá, v daných podmínkách zkušenosti, před nástupem musí rozšířit své teoretické poznatky, aby průběh plnění praxe byl co nejefektivnější.

Docházení do zařízení není samo o sobě celou náplní praxe. Při docházení do zařízení student uplatňuje své teoretické poznatky a hledá v praxi jejich reálné uplatnění a o tom všem si vypracovává poznámky. Důležité momenty v praxi slouží jako podněty pro reflexi a jejich bližší přezkoumání a konzultaci s člověkem, který poskytuje odbornou oporu, který je „doprovázející“. Doprovázejícím může být ať už vyučující nebo pracovník na místě praxe, který doprovází studenta v procesu učení. V průběhu praxe si student může písemně vypracovávat reflexi činnosti, kterou je příhodné obohatit o zpětnou vazbu od doprovázejícího. Protože pohled jiné osoby na studentem vykonávanou činnost je přínosné pro obohacení zkušenosti, díky které si student může uvědomit jak působí na ostatní a konfrontovat to se svým pohledem na sebe samého. Specifickým způsobem, jak reflektovat zkušenosti získané na praxi, je vytvoření si deníku, do kterého bude student průběžně zapisovat a vytvářet si tzv. mikrovýstupy.⁵²

52 Srov. NOVOTNÝ, *Mnoho podob reflexe – ke klíčovému prvku profesní přípravy učitelů*, s. 16-23.

Uzavření odborné praxe s sebou obnáší určitou formou shrnutí získaných zkušeností, zhodnocení dosažení stanovených cílů. Sepsání závěrečné zprávy nebo společná reflexe s dalšími studenty a vyučujícím je důležitá část, protože jde o zpracování zkušeností a uvědomění si svého působení v průběhu praxe. Součástí praxe je i získání osobního hodnocení od zařízení, které by mělo vystihovat vykonávanou činnost. Bohužel se stává, že ani zařízení nemá zájem, ať už z časových či jiných důvodů, zabývat se praktikantem.

Praxe je příležitostí pro reflexi zkušeností a propojování veškerých teoretických poznatků, názorů a praktických zkušeností. Tento komplexní celek vytváří člověku reálný pohled na jeho profesi a na sebe samého jako součást tohoto celku.⁵³

3.3 Podněty k sebereflexi

Studium na vysoké škole zahrnuje praktickou a teoretickou část. Tato kapitola je zaměřena na praktickou část, na představení, kde v ní jsou zastoupeny podněty k sebereflexi. Reflektivní praxe zahrnuje reflexi zkušeností, která může probíhat různou formou. Může být psaná nebo řešená v dialogu nebo se realizuje např. pomocí videozáznamu, hlasového záznamu, simulace činnosti s ostatními studenty a následné obdržení zpětné vazby od zkušenějšího vyučujícího a kolegů, protože při uvědomění si vlastních vzdělávacích potřeb je nutné vytvořit potřebné podněty pro detailní reflexi zkušeností. U využití podnětu pro sebereflexi student prohloubí své uvědomění momentální pozice ve vztahu k pozici ideální a pochopí, že má na té cestě z velké části odpovědnost za svůj postup při dosahování ideální pozice.

3.3.1 Podněty k sebereflexi v rámci teoretické přípravy

Teoretické studium psychologické a pedagogické propedeutiky, didaktiky, filozofie, antropologie jsou příklady předmětů, které se vyučují na vysoké škole a jsou krokem na cestě k sebepoznání a poznání pedagogiky volného času jako součástí pomáhající profese. Podněty pro sebereflexi se objevují v průběhu celého studia, při studiu lidských motivů a jejich zákonitostí, při studiu psychologie. Souvislosti lidských motivů se společností, při studiu sociologie. Zejména při studiu psychologie a možnosti přímé analýzy sebe sama v rámci seminářů je prostor pro zkoumání vztahů mezi sebou a svým

53 Srov. EHRLICHOVÁ, M. *Manuál praxe*. KAHÁNKOVÁ, J. *Průvodce...* PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem*.

budoucím povoláním. Je zde prostor pro studenta pro přemýšlení nad příčinami motivů, např. vlastních motivů ke studiu.

3.3.2 Podněty k sebereflexi v rámci odborné přípravy

Tato kapitola se hlavně zabývá místem odborné praxe, jak odborná praxe probíhá a jaké jsou zde podněty pro sebereflexi.

3.3.2.1 Podněty k sebereflexi v úvodu praxe

Před průběhem praxe je vhodné, aby měl student možnost účastnit se úvodního semináře, ve kterém se dozví, jak praxe bude probíhat, jaké jsou povinnosti a jaké jsou jeho možnosti. Získat informace i o možnosti vytvoření pedagogického nebo sebereflektivního deníku, který mu bude sloužit pro mikrovýstupy, nebo li pro průběžné poznámky, postřehy, překvapení, zvraty, problémy, které by případně mohli být více reflektovány v rámci průběžných seminářů nebo v rámci závěrečného zhodnocení praxe. Jednou z možností mikrovýstupu je připravený reflektivní deník, který má připravené podnětné otázky (viz Příloha I.) nebo dokreslující obrázky,⁵⁴ vše může být chronologicky seřazeno podle fází reflexe (viz kapitola 1.2.2.).

Jako významný podnět pro sebereflexi je vyplnění sebehodnotícího profilu na začátku celého studia, nebo na začátku odborné praxe. Jde o průběžné doplňování určitých kategorií (viz Příloha II.). Tento způsob sebereflexe se týká osobní identity, životní zkušenosti a poznávacího stylu a může zabránit nebo pomoci v interakci mezi vyučujícím a studentem v nastavení praktické spolupráce.⁵⁵ Tento profil obsahuje osobnostní i profesní kategorie, které mají významný vliv na výkon pedagogické profese. Rámcově tento sebehodnotící profil zahrnuje vnější rysy člověka, dále označuje jeho specifické způsoby vyjadřování. Pedagog si díky sebehodnotícímu profilu uvědomí vliv svého zevnějšku, úroveň svých dovedností a schopností a to, jak tyto atributy ovlivňují výkon činnosti. Sebehodnotící profil je sestaven na principu, že student, díky teoretickým znalostem potřebných vědních disciplín, ví kam má směřovat a poznamenává si, kde na té cestě za dosažením cíle je a promýšlí strategii dosažení cílového profilu.

Před tím, než student nastoupí na odbornou praxi, měl by podstoupit určitou teoretickou přípravu, která mu bude základem pro jednu z možností, jak vytvářet

⁵⁴ Obrázky takové, které zjišťují nějaké informace, pocity studenta, například obrázky využívané v sociometrii.

⁵⁵ Srov. BOYD, M. *The role of the field instructor in the socialization of student Social Casework*, s. 40-45.

podnět k reflexi a sebereflexi. Důležitou součástí odborné praxe je stanovení si individuálních cílů, kdy jejich náročnost se bude odvíjet od teoretických znalostí, praktických zkušeností studenta a od druhu praxe. Zároveň se stanovením cílů musí být určitým způsobem vyjádřeno a upřesněno, jak těchto cílů chce student dosáhnout. Stanovení si cílů je významné v tom, že si student musí uvědomit na jaké úrovni ve svém vývoji je a jakých cílů bude reálně dosáhnout. Za určitých podmínek, pokud bude praxe náslechová budou stanoveny jiné cíle, než když bude praxe průběžná.

3.3.2.2 Podněty k sebereflexi v průběhu praxe

Vyučující praxe, nebo li doprovázející je ten, kdo studenta doprovází jeho procesem učení. Doprovázející může být vyučující praxe nebo pracovník na místě praxe nebo student, který studentovi vytváří oporu. Doprovázející je ten, který je studentovi oporou a pomáhá vytvořit most mezi teorií a praktickou pedagogickou dovedností. Doprovázející obecně studentovi pomáhá poznat sám sebe ve vztahu k určité praxi a jejím požadavkům na jeho osobnost a profesní přípravu. Pomáhá mu uvědomovat si jeho komunikační styl, učící styl, jeho dovednost a způsob aplikace teorie, například pomocí testů či jiných metod, díky kterým si pak student může obohatit své znalosti o sobě samém a může si založit tyto informace ke svému sebehodnoticímu profilu. Doprovázející pomáhá studentovi uchopit hodnotově vážené výchovné metody a praktikovat je v reálných situacích a toho je důležitou součástí pochopit, že celá osobnost pedagoga se promítá v jeho přímé činnosti s druhými lidmi.

Při docházení na praxi je důležité udržovat kontakt vysoké školy a studenta, například v podobě supervizních setkání, seminářů, kolokvií nebo vytvoření pevného času věnovaného pro konzultaci praxe s vyučujícím odborné praxe. Seminář v průběhu navštěvování praxe s ostatními studenty, kteří praxi také navštěvují je prostor pro vyzdvižení problémových či úspěšných momentů v praxi. Problémové momenty jsou podnětem pro zamyšlení se nad příčinou vzniku té situace a zohlednění vlastního podílu na nich. ⁵⁶Pokud je možnost zkoumat videozáznam, hlasový záznam či prodiskutovat momenty z praxe ve skupině je to pro studenta velmi přínosné. Člověk, kdy je, ve chvíli hodnocení, sám sobě subjektem a vidí sám sebe na záznamu pomáhá mu to k ujasnění si úrovně sjednocení své představy a objektivního pohledu na sebe.

56 Srov. SKALKOVÁ, KALHOUS, *Obecná didaktika*. s. 108.

Při docházení na praxi je důležitý prostor a čas pro zpracovávání zkušeností, konstruktivní zpětná vazba od pracovníku na místě výkonu praxe je velmi přínosnou součástí praxe. Na praxi může být prováděna i reflexe s ostatními zaměstnanci ihned po skončení programu a zpětnou vazbu všichni obdrží v jejím průběhu. Reflexe mezi více lidmi, nikoliv však více než 10 lidmi se řídí atmosférou otevřenosti sdílení pocitů a prožitků. Na tom má podíl odborný vyučující, který vytváří vhodné nenucené podmínky pro sdílení zkušeností, které na nepříznivé úrovni a v napjaté atmosféře, mohou narušit otevřenou a diskuze bude probíhat pouze po povrchu. Jedním z podnětů pro zamýšlení se nad svým postojem vůči prožitým zkušenostem je vyzvání pro vyjádření svého názoru.

Kdy prodiskutování těchto podnětů je cestou k prohloubení informací o sobě samém a porovnávání svého pohledu s ostatními rozšiřuje pohled na zkoumanou zkušenost a díky rozdílům si následně student uvědomí v čem spočívají konkrétně jeho specifické znaky osobnosti.

Doprovázející dává potřebný čas a prostor pro diskuzi mezi studenty a facilituje ji. Diskuzi obohacuje svými zkušenostmi a případně dává podnětné otázky vedoucí k zamýšlení se nad sebou samým ve vztahu k profesi, které v nejpříhodnějších podmínkách vycházejí z podnětů se kterými přijdou sami studenti. Součástí skupinového semináře je i to, jak se sami studenti do diskuzi zapojují, což se odvíjí např. od jejich motivace ke studiu. Na což by vyučující mohl reagovat položenými otázkami, které podnítky studenty přemýšlet o příčině setkání o možnostech změny ve svých postojích. Tyto otázky jsou tímto způsobem seberefektivní povahy, protože se student zamýšlí nad souvislostí přínosu setkání pro jeho osobní život.

Supervizní seminář je cílevědomá reflexe zaměřená na profesní rozvoj a zpracování zkušeností z pracovního prostředí, je organizovaně řízena a strukturována.⁵⁷ Je důležitou součástí celkového zpracování zážitků, které jsou nabitě po odborné i emoční stránce. Princip supervizního setkání stojí na tom, že vychází z praxe, studentových praktických zkušeností a opírá se o určené vzdělávací cíle a o plán dosažení těchto cílů a neustálým přehodnocováním toho, jestli byly cíle adekvátně stanoveny, jestli jich je dosažováno a doložení případných důkazů, argumentů, které dokazují jejich dosahování.⁵⁸ Při supervizním setkání platí opět, že mezi vyučujícím a studentem musí být nezbytná

57 Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 21.

58 Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 27.

důvěra, která tkví i ve sdílení vlastní nejistoty a získání vzájemné podpory v překonání obtíží.⁵⁹ Důležitá součást supervizního setkání je zpracovat momenty, které nějakým způsobem ovlivnili studenta, ať už zažil emočně vypjatou situaci nebo si nevěděl rady po didaktické stránce. Supervizní seminář slouží k vyjasnění si skutečností, kde byl problém, jak by se dal vyřešit a jak by se dalo příště v podobné situaci reagovat.

3.3.2.3 Podněty k sebereflexi v závěru praxe

Forma závěrečného zhodnocení praxe může být různá. Jeden z požadavků na dovednosti pedagoga je dovednost diagnostikovat. Závěrečné zhodnocení praxe je velmi významným prvkem a možností procvičení schopnosti evaluace. Jednou z forem hodnocení přínosu praxe pro vlastní rozvoj, nebo vůbec vytvoření prostoru pro toto zamýšlení je zodpovězení na otázky z hlediska obsahové a evoluční sebereflexe (viz Příloha I.).

Závěrečné hodnocení by mělo, nad rámec případného slovního hodnocení, mít formu písemnou a mělo by být součástí rozsáhlejšího celku hodnocení studia, například portfolium. Portfolium je „soubor různých produktů studenta, které dokumentují práci studenta a jeho vývoj za určité období.“⁶⁰ Toto portfolium je produkt sjednocující výstupy ze všech praxí, a není omezení, že jeho součástí jsou i příspěvky ze studia v rámci teoretické přípravy, která je také velice podnětná pro osobnostní a profesní růst studenta. Hlavně student má díky portfoliu možnost sledovat svůj vývoj i v tom, jak je schopný si portfolium řadit a uspořádat na co se hlavně zaměřuje zaznamenávat. Student se na něj může podívat s časovým odstupem a pozorovat svůj profesní růst. Portfolium je souhrn i osobních postojů a názorů ke svým zkušenostem, které jsou součástí reflektování sebe sama na pozici studenta v rámci přípravy na profesi.

Jako ucelující prvek pro podněty k reflexi a sebereflexi je zpracování závěrečné zprávy, touto formou probíhá závěrečné zpracování zkušeností z odborné praxe. Její součástí jsou základní informace o studentovi (jméno, obor, forma studia,...), dále charakteristické informace o zařízení do kterého dochází (právní forma, poslání, metody působení,...), dále představení druhu praxe a její základní náplň (pozice studenta, plánovaná činnost,...), představení stanovených individuálních cílů na praxi (včetně plánu na jejich naplnění,...), další částí zprávy je popis činnosti (popis přímé činnosti studenta, časový rozsah, podíl odpovědnosti,...) a reflexe činnosti (reflexe činnosti zapsaná

59 Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 28.

60 PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 170.

bezprostředně po jejím splnění podle strukturovaného záznamu) a závěrečná reflexe a zhodnocení praxe, ve které je prostor pro vyjádření naplněných či nenaplněných cílů. Profesní a osobnostní růst je nosnou částí reflexe činnosti v době praxe a o je otevřený prostor pro připomínky a další podněty, které praxe přinesla.⁶¹ Nicméně zápis takové zprávy není jen o technické stránce věci, ale jde i o uvědomění si vlastní působnosti v rámci celého procesu, že student se účastnil praxe, která je součástí jeho studia a má to své opodstatnění.

Podnětné otázky na hodnocení vzdělávacího procesu, kterého je student součástí, je přínosné pro vzájemnou spolupráci všech stran. Hodnocením odborné praxe, kterého je student součástí, student aktivně podílí na jeho úpravě a tvorbě. Hodnotit student může např. to, jak se cítil v profesním vztahu k vyučujícímu a ke spolupráci s ním. Jak vnímal spolupráci se zařízením a zaměstnanci se kterými tam docházel. Jak se cítil jistý ve své přímé výchovně-vzdělávací činnosti a jakou má vazbu od klientů, se kterými je v kontaktu a samozřejmě i co mu to přináší v rámci jeho profesního růstu. Významné pro studenta je reflektovat jeho přímé působení na klienty, jestli dostatečně zvládl vystupovat se zaujetím, adekvátně řešil problémové situace. Klíčové pro seberozvoj je, jak mu vyhovovalo být součástí vzdělávacího procesu, jestli nepřišel na nějaké překážky, které by mu bránily v profesionálním jednání a jak by se dali odstranit.

Hodnocení průběhu praxe je příhodné mít obohacené o úhel pohledu vyučujícího zastupujícího vysokou školu a pracovníka zastupujícího místo výkonu praxe. Především by hodnocení mělo zahrnovat vyjádření studenta. Hodnocení by se mělo řídit určitými kritérii, aby bylo přínosné. V případě strukturované zpětné vazby je pro studenta přínosné vidět, jak ho vidí pracovník, z pohledu jak se stavěl k zadaným úlohám, jak mu vyhovovalo docházet na praxi v určitém zařízení a zařízení i z pohledu vyučující, např. jak se stavěl k plnění odborné praxe.

3.3.3 Překážky na cestě k sebereflexi

Největší překážkou studenta na cestě k sebereflexi je on sám, protože práce s kritickým pohledem na sebe sama je ztížena tzv. ego obrannými mechanismy, které chrání pozitivní sebehodnocení studenta a vůbec jeho psychickou rovnováhu. Což je jednou z možných překážek na cestě k sebereflexi, protože při uzavřenosti vůči zpracování negativní zpětné vazby nebo sdílení v rámci reflexe, necítění potřeby reflektovat

61 EHRlichová, M. *Manuál praxe*, s. 28.

ani nehledání důvodu užitečnosti reflexe můžou být podněty pro sebereflexi sebeintenzivnější, ale pokud student nebude otevřený těmto podnětům v podstatě nic se na jeho náhledu na sebe sama měnit nebude.

Předpokladem úspěšného studia studenta je jeho motivace ke studiu, která by měla být orientovaná na profesní a osobnostní rozvoj a porozumění tomu, že kompetence, které nabývá jsou v přínosné jak pro kvalitnější výkon činnosti tak pro rozvoj jeho osobnosti. Motivace orientovaná na získání certifikátu, nemusí být nutně vnitřně motivovaná a dostatečně silná jako motivace vnitřní, která má silnější dopad na proces učení. Prostor na vysoké škole pro sebereflexi je skrze její propojený systém vzdělání, kdy teoretické zázemí obohacuje možnost odborné praxe a pokud se student chce rozvíjet má k tomu příležitosti i odbornou oporu.

I přes oficiální vzdělávací a výchovné cíle má rozhodující vliv na studenta vyučující, který ho studiem ať už teoretických předmětů nebo odborné praxe provází. Stále ale platí to, že pokud student nespolupracuje a spolupracovat nechce může být vyučující velmi otevřený spolupráci, ale za podmínky, že student aktivitu neopětuje spolupráce nemůže fungovat. Akreditací jsou stanoveny cíle, které vedou vyučující přizpůsobit tyto cíle konkrétním předmětům a vytvořit co nejvhodnější podmínky pro rozvoj studenta po jeho profesní i osobnostní stránce. Do výchovně-vzdělávacího procesu nevstupují pouze informace, teorie, schopnosti a znalosti, do tohoto procesu vstupují i specifické osobnostní rysy a hodnoty a postoje pedagogů, kteří vzdělávání na vysokých školách ovlivňují tím, že se jejich osobnosti stávají součástí procesu profesního a osobnostního rozvoje. Rozhodující není souboj pozic studenta a učitele, ale jejich vzájemná kooperace a dopomáhání si ve zlepšování svých profesních i osobnostních kompetencí. Vyučující má veliký podíl na tom, jak bude reflexe odborné praxe vypadat protože pro reflexi je rozhodující důvěra mezi vyučujícím a studentem, bez které nedojde ke sdílení zkušeností a společnému rozvoji.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo představit sebereflexi jako důležitou součást procesu stávání se kompetentním pedagogem volného času a zodpovědnou osobou za sebe, své činy a svůj život. V souvislosti s pedagogikou je sebereflexe považována za důležitý nástroj k odbornému a osobnostnímu růstu v rámci přípravy budoucích pedagogů. Pedagog si skrze sebereflexi, ke které přichází díky odborné praxi na vysoké škole, a ke které je otevřený, vytváří náhled na sebe samého jako na studenta.

Mým záměrem, jak dosáhnout cíle bakalářské práce, bylo propojit teoretické zázemí sebereflexe, představit jeho místo v požadavcích na osobnost a na odbornou kvalifikaci pedagoga volného času. Představit místo odborné praxe, kde dochází k přímým i nepřímým podnětům k sebereflexi a jaké tyto podněty mohou mít formu.

Pokud pedagog volného času pokračuje ve svém rozvoji a v jeho rámci si urovnává svůj život a snižuje rozdíly mezi reálným a ideálním já, zvyšuje své sebevědomí, které má vliv na šíři jeho působnosti. Když pedagog volného času nalezne smysl v tom, co dělá, a zamýšlí se nad tím, jestli to dělá správně, je to prospěšné nejen pro něj, ale i pro místo, kde vykonává svou profesi, potažmo pro celou společnost. Sebereflexe je přínosná pro profesní, sociální i osobnostní aspekt jeho života.

Když pedagogický pracovník vykonává cílevědomou sebereflexi, neustále se pozastavuje nad správností svých postupů a vyhledává a aplikuje metody podložené teorií nebo vytváří metody nové a předchází tak rutinnímu vykonávání své činnosti. Je obezřetný ve výběru nových metod a v rámci jejich aplikace je schopný předpokládat důsledky svého výběru, protože člověk, který se zabývá přemýšlením nad sebou samým a nad výkonem své činnosti, se učí domýšlet a předpokládat důsledky svého jednání.

Odborná praxe na vysoké škole je důležitou součástí odborné přípravy pedagogů volného času. Skrze různé formy reflexe se člověk učí pracovat sám na sobě a učí se ze svých zkušeností. Hledá v nich souvislosti mezi poznatky, které má, a učí se vynat sám v sobě. Motivace k seberozvoji je základ procesu rozvíjení se a utváření ostatních druhů pedagogických znalostí. Je to zásadní prvek pro komplexní dosažení profesního růstu, plnohodnotného propojení učení se ze zkušeností a rozvoj dovedností v souvislosti s propojením se sebou samým.

Podnětů pro sebereflexi při plnění odborné praxe na vysoké škole je mnoho a pokud je pedagog otevřený být studentem celoživotního vzdělávání, má možnosti neustálého rozvoje. Pedagog volného času se musí neustále ohlížet na přibývajícím nárůstem informací, na nové způsoby komunikace a na nové metody rozvoje společnosti. Musí brát ohled na současné výzvy společnosti, které v dnešní době může představovat např. multikulturalismus, a možnosti sjednocování a vyhrazování se vůči jiným národnostem, novým způsobům komunikace a nových metod rozvoje společnosti. Přínosné je reálně nahlížet na svou pozici ve společnosti, na svou profesi a udržovat v ní hodnoty lidské, které navzdory měnícímu se světu zůstávají stále přítomné.

Možné rozšíření práce vidím v podložení teoretických poznatků výzkumnou sondou. Ta by se mohla věnovat konkrétním požadavkům, které jsou během celého studia kladeny na studenty. Dále také tomu, jak si studenti sami uvědomují důležitost sebereflexe a také tomu, jestli jí chápou jako nedílnou součást praxe.

Seznam použitých zdrojů:

Monografické publikace

- HAVRDOVÁ, Z. HAJNÝ, M. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HÁJEK, B. HOFBAUER B. PÁVKOVÁ, J.. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HÁJEK, B. HOFBAUER, B. PÁVKOVÁ., J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. Texty pro distanční studium [edice]. ISBN 80-7290-128-1.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HUPKOVÁ, M. PETLÁK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- KAHÁNKOVÁ, J. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci: pro studující*. Ostrava: Ostravská univerzita. Zdravotně sociální fakulta. Katedra sociální práce, 2007. ISBN 978-80-7368-468-6.
- KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Přeložil Petr NAJVAR. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NEHYBA, J., J. KOLÁŘ a M. HAK. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně rozvoji. In: *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 356-361.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy [Triton, edice]. ISBN 80-7254-474-8
- PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ E. MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REITMAYEROVÁ, E. BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.

- SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy [ASPI]. ISBN 80-7357-072-6.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0222-6.

Odborné časopisy

- KASÁČKOVÁ, B. *Reflexia v procesu stávania sa učiteľom, Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 44-54. ISSN 1211 – 4669.
- NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduálnej prípravě učitelů. Výzkumná sdělení*. 1994, 1994(3), 241-245.

Legislativa

- Zákon č. 563/2004 Sb, *Zákon o pedagogických pracovnících*.
<<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>>, [cit. dne 1.4.], [online].

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: . Tiskárna ministerstva vnitra, 2005, ročník 2005, částka 111, číslo 317. ISSN 1211-1244.

Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvování se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků: metodický materiál k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejich absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. In: . Praha: Ministr, S. Štěch, 2017, číslo 21271.

Elektronické zdroje

- EHRLICOVÁ M. *Manuál praxe: Informace pro studenty bakalářských a magisterských oborů pedagogiky volného času a sociální práce*.
<http://www.tf.jcu.cz/files/katedry_a_oddeleni/oddeleni-praxe/manual_praxe_student_2017.pdf>, [cit. dne 1.4.], [online].
- N.B. (1988). The role of the field instructor in the socialization of students. *Social Casework*. 69(1) 35-40, [cit. dne 1.4.], [online].
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*.
<http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/25_pavkova.pdf>, [cit. dne 1.4.], [online].

Seznam příloh

Příloha I. Otázky k obsahové a evoluční sebereflexi.

Příloha II. Osnova sebehodnotícího profilu.

Příloha I. Otázky k obsahové a evoluční sebereflexi

Sebereflexe dle B. Kasáčkové. Na úvodu na praxi jsou studenti upozorněni, že si mají dělat poznámky strukturované sebereflexi a to po každé návštěvě praxe. Po absolvování celé praxe sumarizují výsledky sebereflexe ve vztahu k absolvované praxe a svému rozvoji.

Sebereflexe – obsahová

Vědomosti

Co nového jsem se dozvěděl/a?

Schopnosti

Co nového jsem se naučil/a používat?

Postoje

Co mi změnilo nebo mě utvrdilo v mých názorech?

Sebereflexe – evoluční

Já jako student

Co si pamatuji z dětství jako účastník zájmového vzdělávání?

Co pozitivního?

Co negativního?

Co si chci zapamatovat co by sem chtěl/a zapomenout. Proč? Na co mi to bude dobré?

Já jako budoucí pedagog

Na pomyslné časové přímce s hodnotami 0-9 vyjádřete svůj pocit ztotožnění se s rolí učitele.

Může mít pedagog vliv na děti?

Musí mít pedagog vliv na děti?

Kdy ano?

Kdy ne?

Uveďte příklady:

Proč se nad tím potřebuji zamyslet?

Na co mi to bude dobré?

Já jako dospělý, zodpovědný za dítě

Kdy začnu být zodpovědný dospělý?

Jestli až v budoucnosti kdy to bude?

Proč se tak necítím už dnes?

Kdo mi v tom pocitu brání?

Chci převzít zodpovědnost?

Příloha II. Osnova sebehodnotící profil

Vyplňte nebo zatrhněte popisky, které nejlépe reprezentují Váš individuální styl. Nejsou žádné správné nebo špatné odpovědi. Profil je zamýšlen tak aby odrážel široké spektrum možných stylů.

Fyzické popisné rysy	Sociální osobní rysy	Poznávací vzory	Životní zkušenosti a budoucí cíle
Věk	Popište hlavní osobní charakteristiky (pasivní, úzkostlivý, výtavající se)	Preferovaný stupeň struktury (do vysokého do ztracena)	Přehled autobiografických údajů v přijímací složce. Popište hodnoty, které to odrážejí.
Pohlaví			
Rasa			
Národnost			
Stav		Preferované metody učení	Preference práce s konkrétní skupinou klientů založená na výrazné minulé nebo současné zkušenosti.
Děti	Seznam tří charakterových kladů	☐ Audio (poslech)	
Náboženství		☐ Vizual (čtení a poznámky)	
Soc. ekonomická třída		Typický přístup k učení	Vyhnutí se práci s konkrétní skupinou klientů založená na výrazné minulé nebo současné zkušenosti
Váha/výška		☐ Deduktivní	
Vzhled (obvyklý pref. způsob oblékání)	Seznam tří slabých bodů	☐ Induktivní	
			Karierní cíle ve třech letech
Řeč (hlasitá/měkká, rychlá/pomalá, slang, přízvuk, znalost dalších jazyků)			
	Osobní styl (používání humoru – často/zřídka, opatrný/ riskující, důvěřivý/nedůvěřivý, klidný/živý)		
			Karierní cíle za 5 le

ABSTRAKT

KONZALOVÁ, Z. Podněty pro sebereflexi studenta oboru pedagogika volného času. České Budějovice 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Oddělení praxe. Vedoucí práce M. Ehrlichová.

Klíčová slova: sebereflexe, reflexe, sebepoznání, odborná praxe, vysoká škola, kompetence, odborná kvalifikace, profesní růst.

Bakalářská práce představuje metodu sebereflexe, jako důležitou součást odborné přípravy. Sebereflexe jako nástroj profesního a osobnostního růstu pedagogů volného času. Úvodní část práce popisuje sebereflexi a cestu k ní a její souvislosti s reflexí a rozvojem reflektivního myšlení. Další část představuje požadavky na vzdělání a na osobnost pedagoga volného času, dle legislativy i nad její rámec. Závěrečná část práce popisuje místo odborné praxe a v jejím rámci představuje podněty k sebereflexi.

ABSTRACT

Suggestions for Self-reflection of a Leisure Studies Student.

Key words: Self-reflection, reflection, practise, high school education, leisure studies, competences.

This Bachelor thesis examines the method of self-reflection in the reflective practice as a tool for improving the professional and personal skills of students of leisure studies. First part deals with definitions and meanings of self-reflection and connection with process of reflection and the improvement of the reflective thinking. Next part examines also the characteristics which a teacher of leisure studies should have and what education he must have to be able to work in the state organizations. The last part introduce practise in high school education and examines where is possible to improve self-reflection skill.