

STIMULACE K CÍLENÉ REFLEXI ZKUŠENOSTÍ STUDENTŮ V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

HANA HORKÁ, LUCIE GRŮZOVÁ, ZORA SYSLOVÁ

Anotace

Stať popisuje profesní přípravu studentů učitelství pro mateřské školy z hlediska jejich stimulace k cílené sebereflexi zkušeností. Autorky vycházejí z rozvojového pojetí přípravného vzdělávání, které pracuje se spojováním výuky se zkušenostmi studentů a jejich teoretickou reflexí. Předkládají výsledky výzkumné sondy realizované se studenty v různých fázích profesního vývoje v průběhu studia s následnou cílenou reflexí. Věcný obsah zjištěných bilancí interpretují z pohledu zkušenostně reflektivního učení.

Klíčová slova

Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol, reflexe, sebereflexe, zkušenostně reflektivní učení.

Úvod

Profesionalizace učitelství vyvolává potřebu proměny kurikula učitelství vzdělávání. Současně s odpovědností za vzdělávací procesy a výsledky učení dětí, za diferenciaci profesních činností a pedagogických rolí, učitelé přijímají odpovědnost za vlastní rozvoj. Podle H. Kantorkové-Lukášové (2003, s. 98) probíhá v několika úrovních, a to od vnímání sebe i dětí, ovládnutí emocionální empatie a budování pozitivní profesionální motivace až po rozvoj pedagogického myšlení a rozhodování.

Rozvojová kompetence se opírá o sebereflexi, tj. schopnost analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat (Koetsier, Wubbels & Korthagen, 1996, in Nezvalová, 2000, s. 51). Nové nároky na uvedenou způsobilost určují priority v přípravném vzdělávání učitelů, k nimž náleží rozvíjení dovedností přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům a dosahovaným výsledkům, vyvodit důsledky a následně měnit strategie. Studenti mají umět prezentovat vlastní pojetí výuky, zdůvodňovat je s oporou o teoretické poznatky, zobecňovat osobní zkušenosti a uvádět je do širších souvislostí.

Toto pojetí přípravy se zaměřuje na pomoc a podporu v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“, kterým se rozumí aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelství profesně na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s ostatními studenty i učiteli (Spilková, 2004).

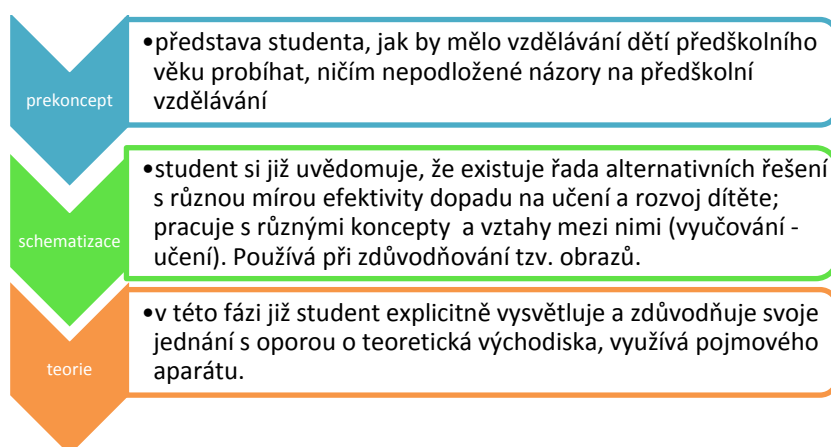
Oprávněnost získávat profesní znalosti aktivním způsobem na základě kritického zkoumání vlastní činnosti a vlastních zkušeností dokládají teoretické koncepty o učitelství jako

reflektivním praktikovi nebo o reflektované výuce (Schön, 1983; Lasley, 1992; Slavík, 1993; Nezvalová, 1994; Švec, 1999; Lukášová, 2003; Spilková, 2004; Korthagen, 2011 aj.).

1. Profesní příprava studentů učitelství pro mateřské školy

V průběhu pregraduální přípravy studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně se od počátku studia prolíná získávání zkušeností z praxe v mateřských školách s jejich reflexí a propojováním s teoretickými znalostmi. Pedagogické praxe tvoří 24% z celkového objemu výuky a zajišťují je fakultní mateřské školy, které jsou vybírány na základě spolupráce a doporučení České školní inspekce. Fakultní cviční učitelé jsou vzděláni v mentoringu, aby mohli studentům poskytovat podporu a zpětnou vazbu, a současně je vést k uvědomování si podstatných aspektů předškolního vzdělávání.

V průběhu přípravného vzdělávání se zaměřujeme, v souladu s realistickými přístupy ve vzdělávání učitelů, na proces zkušenostního učení, který prochází několika fázemi.



Obrázek 1: Jednotlivé úrovně zkušenostního učení (porovnej Korthagen, 2011, s. 186)

V první fázi pracujeme se **zkušenostmi**, které si studenti přinášejí z dětství, z vlastních prožitků v mateřské škole, nebo které získali z návštěv mateřských škol. Práci s prekoncepty považujeme za výchozí úroveň. V následujících třech semestrech pracujeme důsledně s propojováním zkušeností studentů z pedagogických praxí (jak z vlastní praxe, tak pozorování práce fakultních cvičných učitelů) s jejich reflexí v rámci seminářů (např. Předškolní pedagogiky nebo Kurikula předškolního vzdělávání), a propojováním poznatků s teorií či empirickými zjištěními. Využíváme zejména **skupinových interakcí**, při nichž je stimulována individuální reflexe. Výsledky kritického prozkoumávání vlastní činnosti, jejich analýza, interpretace a hodnocení (ve vztahu k zamýšleným cílům), jsou vždy kriticky komentovány učitelem.

Častými tématy skupinových interakcí bývá řešení konfliktních situací (konfliktů mezi dětmi), organizace vzdělávací nabídky, vstupy do hry dětí, ale také využívání spontánních nápadů dětí a práce s dětskými prekoncepty.

V této etapě je nutné, aby vysokoškolský učitel projevoval **empatii** a pochopení pro studentovy názory (koncepty) a také vhodnou míru **podpory** při hledání vlastních vzdělávacích přístupů. Takto vytvářené podmínky pomáhají při vytváření bezpečného prostředí pro následnou **sebereflexi studentů**, která přichází ve čtvrtém semestru.

Za jednu z nejdůležitějších aktivit považujeme **supervizní skupinové setkání**, pomocí něhož zjišťujeme další úrovně zkušenostního učení. Předchází mu realizace projektu na poslední průběžné praxi, který si studenti vytvářejí v rámci předmětu Kurikulum předškolní vzdělávání. Součástí realizace je povinnost vytvořit si videozáznam vlastní práce a následně provést **písemnou sebereflexi**.

1. 1. Práce s prekoncepty studentů

Studenti absolvují v rámci první pedagogické praxe (zvané motivační) především výcvik observačních dovedností, po níž následuje skupinová reflexe. Hlavním úkolem je reflexe prvních zkušeností z mateřské školy na základě shlédnuté a prožité reality. Záznamy reflexe v podobě esejí se staly předmětem první fáze kvalitativní analýzy textů. Pracovali jsme s 36 esejemi, které byly kódovány a následně kategorizovány a interpretovány. Tyto první zkušenosti, spojené se zkušenostmi z dětství, nazýváme v souladu s epistemologickými východisky **prekoncepty** (Kolláriková & Pupala, 2001).

Prekoncepty jsme po analýze rozdělili do dvou skupin, v první jsou sledovány především zkušenosti z vlastní docházky do mateřské školy, ve druhé skupině pak zkušenosti po první pedagogické praxi v rámci studia.

Analyzované prekoncepty vycházející z vlastní zkušenosti z dětství ukazují, že studenti vnímají prožitou realitu ve dvou kategoriích, a to podle libosti či nelibosti vzpomínky: **Pozitivní prožitá zkušenost** je charakterizována střídáním činností (*Někdy jsme zpívali, jindy se učili poznávat geometrické tvary*), bezpečím a pomocí (*Obědy nám roznášely paní učitelky*) a vědomím řádu a jistoty (*Před obědem jsme chodili na hřiště nebo na procházku...a po obědě jsem chodila domů*).

Negativní prožitá zkušenost většinou souvisí s donucováním (*Poté mě nutily, abych dojedla nechutné tlusté maso, ze kterého se mi už tenkrát zvedal žaludek*), (*Pamatuji si, že moje největší trauma bylo z toho, že mě ve školce nutili jíst, i když už jsem nechtěla nebo nemohla*), omezením (*Celý den měl přesný harmonogram. Pro volné aktivity příliš času nezbývalo, vždy byly dány úkoly*). Objevuje se také strach a ohrožení (*Paní učitelky mi tehdy chtěly ustříhnout mé dlouhé a mnou milované vlasy, z čehož jsem pochopitelně vůbec neměla radost*).

Druhou skupinu tvoří prekoncepty vzniklé ze shlédnuté reality v současné mateřské škole. Tuto skupinu jsme rozdělili do tří kategorií podle míry sympatií se shlédnutou realitou.

Kategorie **Sympatie s vedením k samostatnosti** se většinou zaměřuje na sebeobsahu (*Nejvíce mě překvapilo, že jsou děti ohromně samostatné. Například si samy nalévají polévku, nosí jídlo, mažou chleby pomazánkou. Většinou to sice mají všude rozlité a rozmazané, ale udělají si to samy*). Obsahuje v sobě také uvědomění cíle, ke kterému směřuje i uvědomění si role a práce učitele (např. příprava prostředí). (*Akorát se liší samostatnost dětí, my jsme dostávali vše nachystané, připravené a nyní si někde děti nalévají sami polévku nebo mažou*

svačinku. Podle mě je správné, aby si předškoláci uměli sami namazat svačinu, jelikož za chvíli budou chodit do školy a určitě se jim to bude hodit, když maminka nebude mít čas jim mazat svačinu.)

Studenti projevují sympatii s vedením k řešení problému (*Když dojdou za paní učitelkou s nějakým problémem, neřekne jim jeho řešení, ale snaží se jim pomoci dojít ke správnému závěru.*)

Kategorie Neutrální stanovisko je specifická zaměřením na popis stavu (např. vybavení), objevuje se zde hodnocení (lépe, hůře), ale nevztahuje se dále k nějakému cíli či potřebě. (*...rozdíl už je jen v tom, že jsem chodila do malé školky na vesnici a teď jsme navštěvovali velké mateřské školky, které jsou mnohem lépe vybaveny*)

Kategorie Semi-sympatie se vztahuje především k první kategorii, tedy ke zkušenosti z vlastní docházky do mateřské školy a potvrzuje ji. Ukazuje však také nesouhlas a potřebu určit hranici volnosti a samostatnosti. Jelikož se nejedná o sympatii ani antisympatii, nazvali jsme kategorii semi-sympatie. Je zde znatelná touha po vyšších cílech a zároveň zkušenost s potřebou omezení, může jít o negativní vzpomínky z dětství, kdy informanti vnímali svůj pobyt v mateřské škole jako „direktivní“ a „omezující“. (*Naopak u nalévání polévky, kterou si nalévali všude sami, si myslím, že je to pro děti ve školce nebezpečné a zatím zbytečné.*) (*Podle mého názoru zde však děti měly až příliš velkou volnost. Na zahradě byl velký strom, na který vylezlo snad každé dítě, které šlo kolem. Přišlo mi to docela nebezpečné.*) (*..které jsme plnily v určitý čas a tím nám byl dán určitý řád a disciplína. Což bylo na jednu stranu dobré, protože přílišná liberalita dnešní výchovy je pomalu k pláči. Pro vlastní rozhodnutí prostor nebyl a rozměr toho, co se dalo dělat taky ne.*)

Prekoncepty studentů o dění v mateřské škole jsou velmi variabilní – založeny na kritice práce učitelů („nic nedělají“) nebo na vysoce pozitivním hodnocení úrovně dovedností dětí (jejich samostatnosti, vzájemné pomoci, komunikativnosti atd.).

Často práce s prekoncepty vyústí v otázku: *Jaký je vztah mezi výsledky vzdělávání (samostatné, kompetentní děti) a vzdělávacím procesem (prací učitelky)?*, na kterou hledají odpověď v praxi i teorii.

1. 2. Analýza sebereflexí studentů

Třicet písemných sebereflexí jsme použili k další analýze. Z dosavadních výsledků jejich kódování jsme pojmenovali čtyři kategorie (ve shodě s Hattonem & Smithem, 1995 in Korthagen, 2011). Tyto kategorie jsme chápali jako „schody“, po kterých studenti ve svém poznání v průběhu studia stoupají. Většina studentů se pohybovala ve svých výpovědích v prostředních dvou kategoriích.

Setkáváme se především se sebereflexí na úrovni **deskriptivní fáze**, což znamená, že se studenti nachází ve fázi uvědomění si vazby mezi výchovou, vzděláváním a učením dětí v mateřské škole a popisují aktuální stav. Studenti se snaží být ve svém vyjadřování jasní a čitelní tak, aby jim děti rozuměly. Oni pak zpětně toto porozumění identifikují a popíší. (*Děti jsem postavila před hotovou věc – vezměte si skleničku, namočte a otiskněte.*) (*Snažila jsem se připravit dostatek prostředků k tvorbě, obstarala jsem sama zbytky látek různého materiálu, aby děti měly z čeho vybírat.*)

Další výroky lze zařadit do kategorie **deskriptivní reflexe**. Student navrhuje, co dělat nebo popisuje, co dělal. Identifikovali jsme hodnocení činností a hledání důvodů, ospravedlnění pro nové návrhy. *(Dětem jsou 3 – 4 roky, ale myslím si, že jsem ze začátku mohla zkusit, zda si děti budou schopny obkreslit a vystřihnout šablony samy, místo toho, abych jim už dala šablony hotové.) (Na konci činnosti bych měla více konkretizovat vlastní hodnocení výtvořů dětí. Ptala jsem se pouze, co v obrázku vytvořili, ale nedala jsem jim dostatečnou zpětnou vazbu.) (Ve hře s padákem, při které děti chodily do rytmu tleskání a na povel si vyměnily místa stejná zvířátka, děti ve 3. kole začaly mávat s padákem a křičet, takže jsem je nedokázala překřičet. Příště bych řekla pravidlo, že si s padákem mohou zamávat, ale jakmile zvednu ruku, tak přestanou dělat rámus a začnou poslouchat tleskání, aby věděly, kdy začít chodit.)*

Dialogická reflexe již reprezentuje kategorii s vyšší úrovní reflektivního myšlení. Student vede rozhovor sám se sebou a hledá odpovědi na otázky „Proč dělat spíše toto než tamto“. *(Zprvu jsem jim do hry ještě mluvila, abych jim pomohla s pravidly. Ale kdybych jim řekla před hrou pravidla i s motivací, kterou jsem měla připravenou, nejspíš bych do hry pak už zasahovat nemusela. A také by tím nevznikl pocit, že někdo vyhraje a někdo prohraje. Tento problém by se dal také řešit, kdybych je všechny postavila na jednu stranu. Hru jsem hrála na táboře, proto jsem ji chtěla zkusit i ve školce. Příště ale hru udělám pouze pro jeden tým a na začátku použiji vhodnou motivaci.)* Student zkoumá své zkušenosti, vytváří vlastní úsudek, následně přemýšlí o alternativách a formuluje hypotézy, které je schopný zavést do praxe.

Poslední kategorií je **kritická reflexe**, která je zaměřena na hlubší zkoumání vzdělávací reality, při němž student dokáže posoudit relevantnost svého jednání s oporou o teorii a kurikulární dokumenty, širší historické i společenské souvislosti. *(Myslím si, že jsem používala partnerskou komunikaci - snižovala jsem polohu a udržovala oční kontakt. Příště bych se chtěla vyhnout slovům, jako „šikovný, hodný, apod.“ a dávat dětem konkrétní popisnou zpětnou vazbu, aby si jasněji uvědomovaly svoje silné a slabé stránky.) (Mínusem stále vidím, že děti jsou „závislé“ na rozhodnutí učitelky – ale to nemohu ovlivnit plně (učitelka inklinuje k jinému výchovnému přístupu).* V této úrovni si jsou studenti již vědomi různých hledisek, ze kterých mohou vidět realitu a pracovat s ní a v ní.

1. 3. Podpora rozvoje reflektivních dovedností

V rámci supervizního skupinového setkání prezentují studenti svoji videonahrávku. Tohoto setkání se účastní také fakultní cviční učitelé. Cílem supervize je zjistit, jaká je úroveň reflektivních dovedností studentů a dále je podpořit. Současně identifikujeme problémy, které se v konceptech studentů objevují a se kterými dále pracujeme při individuálních supervizních setkáních po souvislých praxích v posledních dvou semestrech.

Při práci s videozáznamem nám jde zejména o podporu **uvědomění si podstatných aspektů** (awareness), kterou představuje třetí krok v modelu ALACT (Korthagen, 2011, s. 58). Je uskutečňován zpětnou vazbou od ostatních studentů. Vysokoškolský učitel vystupuje v roli supervizora a v případě potřeby využívá otázky, které posilují percepční schopnosti studentů, schopnost analyzovat interakce mezi studentem a dítětem, didaktické obsahy

(naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod.), ale i osobnostní postoje (důvody volby, pocity atd.). Např. *Co jste chtěla u dětí rozvíjet?, Říkáte, že jste chtěla podpořit rozvoj tvořivosti a já jsem slyšela, že dítěti říkáte, co má udělat..., Co děti dělaly a co se u toho mohly naučit?*

Současně hledáme **alternativní postupy** (krok 4 creation of alternative procedures), kdy studenti podávají návrhy, jak zefektivnit vzdělávání, např. otázkami *Dalo by se to udělat jinak?...*

Naší snahou je podpořit rozvoj reflektivních dovedností studenta tak, aby byl schopen sebereflexe a postupně převzal zodpovědnost za svůj růst, tedy ustavičné uvědomělé učení se z vlastních zkušeností. U některých studentů jejich sebereflexe ukazuje, že si již uvědomují důležité aspekty vzdělávání a dokáží navrhnout změny ve svém jednání s oporou o teoretická východiska.

V průběhu přípravného vzdělávání dochází ke střídání jednání a reflexe vedoucí ke zkušenostnímu učení. Jednotlivé neustále se opakující kroky sebereflexe umožňují studentovi postupně přecházet od úrovně prekonceptů k vytváření schémat. Tímto procesem je student v průběhu studia podporován vysokoškolským učitelem a fakultním cvičným učitelem.

Závěr

Při analýzách studentských reflexí zjišťujeme, že většina studentů se na konci přípravného vzdělávání pohybuje v úrovni schémat. Ojedinele však u některých studentů objevuje setrvání v úrovni prekonceptů.

Pro zefektivnění přípravného vzdělávání hodláme zařadit do výuky další techniky podporující stimulaci reflexe ve skupinách (např. techniky zeď, sloupce, repertoárová mřížka, šipky).

Neméně důležité je posílení práce s prekoncepty studentů, a to nejen v rovině jejich řádné identifikace, ale také na úrovni adekvátní pomoci při jejich restrukturalizaci až do úrovně teorie. Současně je nutné lépe koordinovat tyto přístupy s dalšími vzdělavateli, tzn. s vyučujícími ostatních předmětů z dalších kateder, podílejících se na přípravném vzdělávání.

Jsme si vědomy, že posílení této oblasti v profesní přípravě učitelů mateřských škol může pomoci ke zkvalitnění profese, ale nemůže vyřešit celou problematiku.

Literatura

Koetsier, C. P., Wubbels, T. & Korthagen, F. A. J. (1996). *Partnership and cooperation between the teacher education institute and the schools: a precondition for structured learning from practice in school-based programmes*. Paper presented at the conference of the Association for Teacher Education Europe. Glasgow.

Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lasley, T. (1992). Promoting Teacher Reflection. *Journal of Staff Development*, 13 (1), pp 24-29.

Lukášová – Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe. Ostrava: PdF OU.*

Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Olomouc: Univerzita Palackého.*

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.*

Spilková, V. (2004). Proměny školy jako výzva pro učitelské vzdělávání – klíčové trendy ve výuce didaktiky. In *Didaktika – opora proměn výuky. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Hradec Králové: Gaudeamus.*

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido.*

Autorky

Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
e-mail: horka@ped.muni.cz

Mgr. et Mgr. Lucie Grúzová
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
e-mail: 152991@ped.muni.cz

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
e-mail: syslova@ped.muni.cz