

Crow (1987, s. 10) uvádí podobný příklad. Studentka učitelství Coleen mluví o své bývalé učitelce angličtiny:

Chromně se vyznala v literatuře i grammatice. Povzbuzovala mě, abych se chtěla dozvědět víc... Chtěla jsem číst a číst a rozumět... Vždycky byla učitelkou angličtiny a nám se to všem líbilo... Hodně mě ovlivnila... Učitelé budu používat spoustu různých věcí, jako ona.

Ross (1987) si všimá, že bývalí učitelé mohou rovněž sloužit jako negativní vzory. Koster et al. (1995) také našli takové příklady negativních vzorů. Jeanine, studentka učitelství oboru biologie, říká:

Chci, aby mezi mnou a studenty byla vždy dobrá atmosféra. Nechci žádné nepřijemnosti, jakých jsem častokrát byla svědkem, když jsem já chodila do školy. Měla jsem například učitelku angličtiny, která odcházela z hodiny, protože už to tam nemohla vydržet, a přišla nám přinesla bonbony. Tenkrát jsme se mohli pothnat smích, zpěťně je mi jí líto (s. 163–164).

Tyto zkušenosti vedly u Jeanine k pocitu, že kontakt s žáky je pro ni důležitý, a pomáhaly jí rozvíjet její představy o svém vztahu k nim.

To byly příklady rolových modelů vědomě ovlivňujících studenty učitelství. Ross se zřejmě domnívá, že studenti učitelství využívají vlastnosti svých bývalých učitelů k formování své vlastní role jako učitele a že je to záměrný proces, v němž se studenti vědomě rozhodují, jakými učitelci by se chtěli stát. Zeichner, Tabachnick a Densmore (1987) však zdůrazňují, že tento vliv bývalých učitelů se může odehrávat také na méně vědomé úrovni, zdůrazňuje i McEvoy (1986). Ta se zabývá touto otázkou v příspěvku s použitým názvem „Stále je se mnou“. Hovoří o sedmi učitelích, z nichž sedm dokázalo docela dobře popsat neobyčejné vlastnosti bývalých učitelů, kteří na ně udělali dojem. Často pak byli velmi překvapeni, když si uvědomili, že popisují charakteristické rysy, jež jsou teď zřejmě přítomné v jejich vlastním vyučování; nebyli si totiž vědomi, že by se řídili nějakým vzorem. V souladu s tímto zjištěním tvrdí Britzman (1986), že může být důležité nechat studenty přezkoumat hodnoty zakotvené v takových rolových modelech, aby se vyhnuli neuvědomělému ovlivňování svého chování při vyučování.

Krátce řečeno, pocity, rolové modely, hodnoty atd. mohou ovlivňovat chování učitele v konkrétních situacích ve třídě, a to často bez jeho vědomí nebo jen částečně s jeho vědomím. Jelikož se chceme odpovědně zabývat úlohou „méně“ racionálních a „méně“ kognitivních způsobů zpracování informací, používáme termín *gestalt* k označení vnitřních entit, které, často neuvědoměle, vedou lidské chování. Termínem *gestalt* rozumíme směsici zájmů, potřeb, hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání jedince, spojených v jeden nedělitelný celek. Jak jsme viděli, *gestalt* se často vyvíjejí následkem předchozích životních zkušeností, např. ve styku s jinými důležitými osobami v raném dětství a ve škole.

Věříme, že jednou z příčin omezeného dopadu učitelského vzdělávání je, že se často opomíjí role *gestaltů* a „méně“ racionálních způsobů zpracovávání informací. Touto otázkou se budeme podrobněji zabývat v kapitole 10, až dále rozvineme naši koncepci realistického učitelského vzdělávání.

3.6 Zkušenosti jako východisko učení

Gestalt, ovlivňující percepci budoucích učitelů a jejich chování v praxi, mohou být objasněny pouze tehdy, jestliže součástí programu učitelského vzdělávání bude dostatečně množství praktických zkušeností. Jako příspěvek k řešení problematického vztahu mezi teoretickou a praktickou složkou učitelského vzdělávání lze tedy doporučit dlouhá období výukové praxe nebo brzký vstup do praxe (srov. např. Sandlin, Young & Karge, 1992). Domníváme se, že praktické zkušenosti jako východisko učitelského vzdělávání mohou přispět k začlenění teoretických pojmů do učitelova jednání a k uplatnění obou typů zpracovávání informací. Takový přístup k učitelskému vzdělávání však ještě úspěch nezaručuje. Dlouhá období výukové praxe mohou být spíše socializačním faktorem než příležitostí k profesionálnímu rozvoji. Wieden et al. (1993) např. docházejí na základě analýzy studií zkoumajících efekty programů učitelského vzdělávání k závěru, že zkušenosti studentů z vyučování byly natolik zničující, že prakticky neumožňovaly, aby při nich došlo k učení. V následujících kapitolách představíme návrhy pro plánování, strukturování a supervizi, které umožní učinit z praktických zkušeností zkušenosti učební. Předtím se ale ještě budeme věnovat zamýšleným učebním procesům, které mají probíhat u studentů učitelství.

Učení při výukové praxi můžeme považovat za formu *zkušenostního učení* (Jamieson, 1994). Zkušenostní učení definujeme jako osvojování znalostí, postojů a dovedností ve vztahu k sobě a ke svému prostředí, pomocí vlastního pozorování a účastnění se situací a pomocí jejich systematického promyšlení s využitím supervize (srov. Etkamp, 1981)²³. a pomocí jejich systematického promyšlení s využitím supervize (srov. Etkamp, 1981)²³. a pomocí jejich systematického učení lze například popsat modelem vypracovaným Kolbem a Fryem (1975) jako cyklický proces konkrétní zkušenosti, reflektivního pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivního experimentování. Tento model však neobjasňuje, jak funguje reflektivní učení, které tvoří důležitou část učení (Bandura, 1978; De Jong, Korthagen & Wubbels, 1998). Na jedné straně připomíná, že učení ze zkušenosti je přirozeným, téměř autonomním procesem, ve kterém je jen malý prostor pro řízené učení (*guided learning*), Na druhé straně ovšem klade příliš velký důraz na funkci abstraktních konceptů na úkor konkrétních a více individuálních konceptů, představ, pocitů nebo potřeb. Navíc „nebere v úvahu potřebu vývojového propojení mezi kognitivním, emočním, sociálním a personálním rozvojem na cestě k expertnosti ve vyučování“ (Day, 1999, s. 69). K vytváření programů učitelského vzdělávání je zapotřebí jinak vysvětlit procesy, jež probíhají během učení ze zkušenosti.

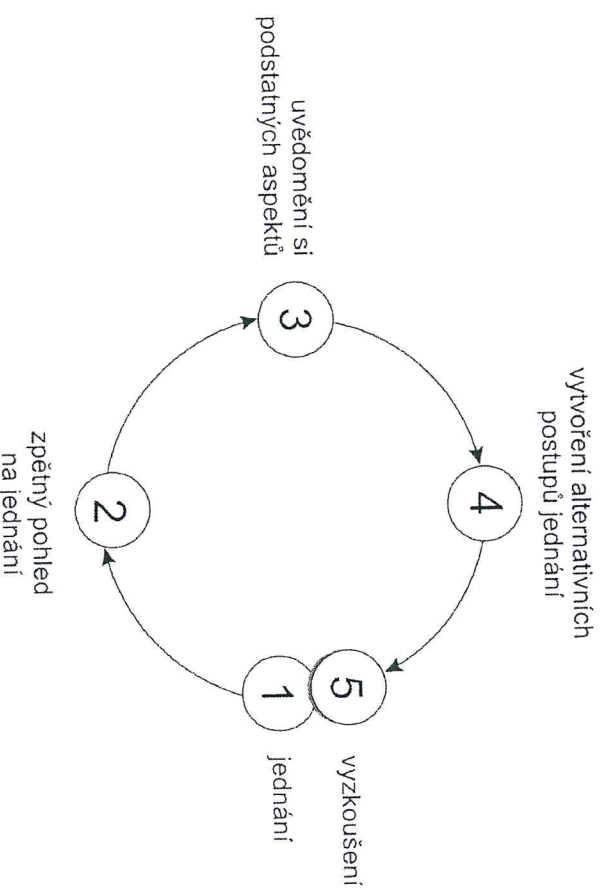
²³ Termíny *supervize* a *mentoring* používáme synonymně. Podle nás označují aktivity kooperujících učitelů, učitelského sboru na cvičné škole, mentorů nebo profesorů na univerzitě, které mají pomoci studentům učitelství nebo začínajícím učitelům učít se z vlastních zkušeností. Někdy si se hodnocení za účelem certifikace, gradace nebo aktivít, jež mají zaručit kvalitu toho, jak budou

3.7 Reflexe

Popisujeme ideální proces zkušenosního učení jako proces, ve kterém se střídá jednání a reflexe. Korthagen (1985) rozlišuje v tomto procesu pět fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení, které je samo o sobě novým jednáním, a tudíž východiskem pro nový cyklus (viz obrázek 3.2). K tomuto pětifázovému modelu budeme odkazovat v této knize jako k modelu ALACT (pojmenovanému podle začátečních písmen oněch pěti fází v anglickém jazyce).

Zde je příklad studentky učitelství, Judith, procházející fázemi modelu ALACT pod supervizí vzdělavatele učitelů:

Judith je našitvaná kvůli studentu Jimovi. Má pocit, že Jim se soustavně vyhýbá jakékoli práci. Dnes si toho opět všimla. V minulé hodině dostaly děti úkol, na němž mají ve dvojicích pracovat celkem tři hodiny a na konci odevzdat písemný referát. Dnes, ve druhé hodině, čekala Judith, že většinu budou plně pracovat na úkolu a využijí čas k tomu, aby se s ní radili. Zdálo se však, že Jim se zabývá něčím úplně jiným. Judith reagovala: „A, zase nečteš to, co máš. Myslím, že vy dva zase úkol nespínete! (fáze 1: jednání)



Obrázek 3.2. Model ALACT popisující ideální proces reflexe. Ve fázi 3 se může objevit potřeba části teorie. Ty může dodat supervizor, ale příznusobí je specifickým potřebám učitele a reflektované situaci.

Během supervize si Judith ještě víc uvědomuje svou podrážděnost i to, jak ovlivnila její jednání. Když se jí supervizor zeptá, jaký účinek měla asi její slova na Jima, uvědomí si, že

V průběhu této analýzy si Judith uvědomí stupňující se negativismus mezi ní a Jimem a dospívá k názoru, že taková cesta vede do slepé uličky (fáze 3: uvědomění si podstatných aspektů). Neví však, jak eskalaci zabránit. Její supervizor jejímu zápasu rozumí. Přichází také s některými teoretickými názory na nárust napětí ve vztahu mezi učitelem a žákem, například vzorec popisovaný jako „více téhož“ (viz Teorii s velkým T, jež stojí v pozadí: Warwick, Weakland & Fisch, 1974) a návrd na snížení napětí skrze změnu tohoto vzorce, větší empatie a záměrně pozitivní reakce. To je začátek fáze 4: vytvoření alternativních postupů jednání. Judith porovnává tento návrd se svým nulkáním být ještě přsmější a ještě víc Jima nutit. Nakonec se rozhodne vyzkoušet (fáze 5) pozitivnější přístup s větší empatií, zabíjený otázkou, co má Jim v plánu. K tomu dojde nejprve při supervizní schůzce: supervizor požádá Judith, aby si takové reakce procvičovala, a přidává mini cvičení v používání „pocitových slivček“. Po vyzkoušení tohoto nového přístupu ve skutečné situaci s Jimem a následně reflexi se fáze 5 stává první fází dalšího cyklu modelu ALACT, čímž vzniká spirála profesního rozvoje.

3.8 Podpora reflexe zkušenosní

V realističtém učitelském vzdělávání se reflexe odehrává na bázi modelu ALACT. Postupuje se induktivně – staví se na vlastních percepčních studentů, na jejich myšlení a pocitech v konkrétních vyučovacích situacích, v nichž byli aktivně zapojeni, a na jejich potřebách. Realističtější učitelské vzdělávání vychází ze zkušenosní studentů učitelství a z jejich zkušeností²⁴. Studenti učitelství velmi brzy provádějí ve školách pozorování, získávají zkušenosti ve vyučování a plní další úkoly. Tak se vytvářejí zkušenosti, které lze využít v procesu reflexe a pomocí tak zkoumat gestaly, utvořené na základě dřívějších zkušeností studentů. Studenti si pak budou moci uvědomit představy, pocity, potřeby, tendence k jednání apod., spuštěné zkušenostmi při vyučování. Budou také nacházet souvislost mezi gestaly, vyvolanými převzetím učitelské role, a svými zážitky z dob, kdy byli sami žáky ve škole. V průběhu tohoto procesu možná vyjdou na povrch vnitřní konflikty a otázky týkající se způsobu, jak si poradit s výukou. Tyto otázky tvoří mnohem produktivnější východisko k učení o vyučování než teorie přímášené zvenčí.

To ovšem neznamená, že teorie nehraje v realističtém přístupu k učitelství vzdělávání významnou roli. Zvláště do fáze 3 modelu ALACT, kdy si student začíná uvědomovat podstatu situace, již reflektuje, může vzdělavatel vnést části teorie; ty by ale vždy měly vycházet ze specifických potřeb studenta a dané situace. Jak jsme již vysvětlili, to mění povahu relevantní teorie: nemívá totiž tu podobu, jakou známe z vysokoškolských učebnic (podrobněji viz kap. 2, kde jsme rozlišili dva typy znalostí, epistemé a phronesis).

²⁴ Případy jsou v učitelství používány jako způsob, jak integrovat pohledy z různých disciplin a aplikovat je na praktické problémy výuky (Shulman, 1992). Mohou také být příkladem induktivního přístupu: Přemýšlení studentů o praktických problémech lze brát jako výchozí diskó pro teoretický vstnp. Případy se však mohou použít i v deduktivním přístupu, to když mají studenti aplikovat své znalosti z přednášek v jednotlivých oborech na praktické problémy pre-

Při interpretaci studentova učení jako učení se reflexí můžeme jít ještě dál a aplikovat tuto myšlenku na další složky učitelského vzdělávání, například skupinové semináře na univerzitě. Realistický přístup lze použít na úrovni semináře na univerzitě, tak, že v tomto semináři vytvoříme zkušenost, která je základem učení celé skupiny. Příkladem mohou být 10minutové výstupy, které studenti realizují pro své kolegy studenty. (Viz kap. 9, kde jsou uvedeny další příklady a diskuse o tom, jak lze sladit teorii a specifické potřeby konkrétních studentů, i když vzdělávatel pracuje s většími skupinami.)

Důležitým předpokladem učení ze zkušenosti je, aby měl student pocit bezpečí. Učení nebo profesní rozvoj můžeme vidět jako proces osobního i profesního růstu a je známo, že lidé se růstu brání, pokud není naplněna potřeba bezpečí (Fullan, 1991; Maslow, 1968). Studenti učitelství jsou například zcela pohlceni starostí o přežití (Fuller & Bown, 1975) a to jim může bránit učit se něco jiného. Vzdělávatelova empatie může pomoci bezpečně prostředí navodit. Podle naší zkušenosti je dalším silným nástrojem k vytvoření pozitivního učebního klimatu neustálé odměňování studentů za pozitivní prvky v jejich jednání. Zdůrazňováním jejich silných stránek docílíme toho, že budou ochotnější a s větší zdatností čelit svým slabým stránkám a investovat svou energii do riskantního jednání, což je nezbytné pro překonávání slabých stránek. Odměna jim dává pocit pozitivního základu, na kterém mohou stavět.

Učební proces má spočívat v rukou studenta učitelství (v angl. *ownership*). Měl by tak být velice zainteresován na výběru vhodných učebních situací. Tímto způsobem jsou studenti také připravováni na to, aby záměrně nalézali správnou rovnováhu mezi bezpečím a náročnými úkoly ve svém profesním rozvoji také po ukončení studia. To nás přivádí k další základní dovednosti vzdělávatele učitelů: tou je schopnost *opory*. Opora znamená nabídnout studentům vhodnou míru podpory a adekvátní množství a formu překážek, a současně jim pomoci, aby si sami dokázali rozvíjet dovednost nalézt správnou rovnováhu mezi bezpečím a náročnými úkoly, když si hledají příležitosti k učení.

3.9 Argumenty na podporu reflexe v učitelském vzdělávání

Jak jsme vysvětlili, volíme přístup k učitelskému vzdělávání, jehož cílem je učit se ze zkušenosti prostřednictvím reflexe²⁵. K tomuto přístupu se kloníme po zvažení výsledků výzkumů, které ukazují na neúspěch tradičního přístupu, a také na základy analýzy faktorů, které mají rozhodující podíl na učebních procesech studentů učitelství. Pro tento přístup však hovoří přinejmenším dva další významné důvody, které je zde nutno zdůraznit.

Zaprvé, není možné připravit budoucí učitele na úplně všechny typy situací, v nichž se mohou během své kariéry ocitnout (Harrington, Quin-Leening & Hodson, 1996). V dnešní době rychlých sociálních změn, technologického a vědeckého rozvoje ať – to platí dvojnásob. Rogers (1969, s. 104) vyjádřil tento problém velmi jasně:

Ynučování a předávání znalostí dává smysl v neměnném prostředí. Proto je to také už po staletí nezpochybněným posláním. Jestliže však něco platí o moderním člověku, je to skutečnost, že žije v prostředí, které se *neustále mění*.... Podle mého názoru čelíme zcela nové situaci, kdy cílem vzdělávání, máme-li přežít, je napomáhat změnám a učení. Vzdělávací úlohou je jediné ten, který se naučil učit se; ten, který se naučil adaptovat a přizpůsobit se změnám; ten, kdo si uvědomil, že žádné znalosti nejsou spolehlivé, jedinou zárukou spolehlivosti znalostí je proces jejich *hledání*. Proměnlivost a spolehlivost se na *proces* spíše než statické znalosti, je jediný smysluplný cíl vzdělávání v moderním světě.

Znamená to, že studenti učitelství by si měli vypěstovat ochotu učit se ze svých zkušeností v měnících se podmínkách. Haan (1975, s. 257) hovoří o *otevřenosti k řešení problémů*: „Nemusíš vědět, co máš udělat, měl by ses spíš naučit přijmout skutečnost, že pokudžde musíš znovu a znovu *přicházet na to, co máš dělat*.“ Jestliže si učitelé osvojí tento postoj a také dovednosti nezbytné k tomu, aby se učili z vlastních zkušeností pomocí reflexe, získávají tzv. *kompetenci k růstu* (growth competence): schopnost dále se rozvíjet i po skončení programu přípravného učitelského vzdělávání. Tato kompetence jim také může pomoci hrát aktivní roli při edukační změně, a podpořit tak jejich *inovativní potenciál* (innovative capacity) (Wubbels & Korthagen, 1990). Knowles (1975, s. 18) mluví o *autoregulovaném učení* (self-directed learning),

při němž jedinci, s pomocí jiných či bez ní, přebírají iniciativu rozpoznat své učební potřeby, formulovat učební cíle, identifikovat lidské a materiální zdroje učení, vybrat a realizovat vhodné učební strategie a zhodnotit výsledky učení.

Stejně důležité je samozřejmě požadavek, aby si budoucí učitel osvojili *počáteční kompetenci*. Osvojení základní technické kompetence (*technical competence*) ve vyučování tvoří nepostradatelnou součást programu učitelského vzdělávání²⁶. Rádi bychom však zdůraznili, že reflektivní dovednosti a technická kompetence se navzájem nevykládají (Tom, 1985; Van Manen, 1977). Technickou kompetenci lze dokonce považovat za předpoklad reflexe, protože pevný základ v technických dovednostech pomáhá učitelům, aby se cítili jistější, a umožňuje jim více se soustředit na reflexi. Brání jim dospět k závěru, že taková reflexe je nepraktická a nepomáhá jim při řešení jejich problémů (Hoy & Woolfolk, 1989). V komunitě vzdělávatelů učitelů je tak stále jasnější, že cílem programů učitelského vzdělávání by mělo být *rozvíjení jak počáteční kompetence, tak kompetence k růstu* (Hoy & Woolfolk, 1989). To je hlavní premisa naší koncepce realistického učitelského vzdělávání. Obě tyto *kompetence* samozřejmě sestávají z množství různých dílčích *kompetencí*: v celé této knize používáme tyto termíny tak, jak je vykládá Eraut (1994, s. 179):

Měli bychom si povšimnout rozdílu v americké literatuře mezi termínem „kompetence“, který má generický či holistický význam a vztahuje se k celkovému potenciálu člověka, a termínem „competency“, kterým se míní specifické schopnosti.

²⁶ Na Utrechtské univerzitě je velká pozornost věnována rozvoji adekvátního interpersonálního chování, založeného na díle Crétóna a Wubbelse (1984). Rozsáhlý popis v angličtině viz Wubbels

Poslední argument pro podporu reflexe u studentů učitelství, který bychom chtěli zdůraznit, souvisí se vzdělávacími cíli obecně. Rychlé tempo změn v dnešním světě se netýká jen vzdělávání učitelů, nýbrž veškerého vzdělávání. Znamená to, že děti, které budou naši studenti učitelství vyučovat, musí také být připraveny na celoživotní učení. Žáci základních a středních škol musí zaujmout postoj otevřenosti k řešení problémů, učitelé se se svých zkušeností a řídit svůj vlastní rozvoj. I pro tyto studenty je důležité, aby rozvíjeli své reflexivní dovednosti. Domníváme se, že by studentům učitelství mělo být explicitně vysvětleno, že realističtější učitelství má stejné cíle jako školní vzdělávání, zdůrazňující při učení schopnost samostatného a kontinuálního učení u dětí. Pak budou naši studenti pohlízet na procesy, kterými procházejí, se všemi obtížemi, jež je při reflexi jejich zkušeností čekají, jako na důležitou přípravu na pomoc jejich vlastním žákům, kteří budou ve škole procházet podobnými procesy. Reflexe zřejmě, kterým jejich vzdělavatelé modelují proces pomáhání, může studentům učitelství otevřít další dimenzi učení se vyučovat.

V kapitole 14.4 dále rozpracujeme vztah mezi pohledem na učitelské vzdělávání, jak jej předkládáme v této knize, a filozofii školního vzdělávání.

3.10 Závěr: směřování k didaktice učitelského vzdělávání, založené na zkušenostním učení a reflexi

V této kapitole jsme představili základní principy realističtějšího přístupu k učitelskému vzdělávání, jehož cílem je překlenout propast mezi teorií a praxí. Fakt, že tento přístup vychází ze zkušenosti studentů učitelství s vyučováním, přináší významné důsledky pro organizaci učitelského vzdělávání. V dalších kapitolách (zvláště v kap. 5, 7 a 9) budeme dále zkoumat tyto důsledky na třech různých úrovních: na úrovni vzdělavatele učitelů, supervidujícího konkrétního studenta; na úrovni organizace a strukturování skupinových seminářů a na úrovni programu učitelského vzdělávání jako celku.

Než začneme zkoumat důsledky realističtějšího přístupu, bude užitečné podrobit teoretické analýze ústřední koncept této knihy, tedy reflexi (blíže k tomu viz kap. 4).

Zde je možná na místě uvést, že učení se ze zkušeností v cyklickém procesu reflexe není učním, se kterým by se studenti před vstupem do učitelského vzdělávání ve škole často setkávali. Mohou se proto zdát, že se do takového učebního procesu zapojit. Pro mnohé vzdělavatele učitelů je pak bohužel tato neochota důvodem k opuštění celé myšlenky reflexe. Věříme však, že je možno vypracovat strategii postupnosti (viz kap. 7.2), na jejímž základě by se studenti učitelství postupně obeznámili s aktivním a cílevědomým učním se z vlastních zkušeností. Didaktika učitelského vzdělávání, v níž se taková strategie použije, by také měla brát v úvahu, že někteří studenti učitelství se k reflexi přiklánějí více, jiní méně. V tom spočívá další rozdíl v prekonceptech o učení, které si studenti přinášejí do programu učitelského vzdělávání. Podle Korhagena (1988) lze ty první nazvat *interně orientovanými* (internally oriented), ty druhé pak spíše *externě orientovanými* (externally oriented) (tj. chtějí být vedeni z vnějších zdrojů). K této otázce se vrátíme v kap. 6, neboť k uvedeným rozdílům se vztahují některé zajímavé výzkumné výsledky.

Shrnutí

Učení se praxí není vždy produktivní. Šok z přechodu do praxe je u začínajících učitelů provázen vymytím teorie (washing-out), kterou se naučili v přípravě učitelském vzdělávání, a pocitem, že nejsou dostatečně připraveni na praxi. Na Utrechtské univerzitě je toto obtížné období počátečního vyučování zařazeno do programu přípravného učitelského vzdělávání. Tento program je postaven na induktivním přístupu, založeném na částem přecházení mezi zkušeností a reflexí a řízeném potřebami studentů, které je vedou k teorii s malým t. Důležité je bezpečné učební klima a stejně tak budování teorie na prekonceptech studentů a na „méně racionálních“ a „méně kognitivních“ elementech, které formují učitelovo jednání. K označení směsice potřeb jedince, jeho hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání, které vedou jeho jednání, užíváme termín *gestalt*.

Když student učitelství vyučují, jejich vlastní učení se odehrává formou zkušenostního učení, jež lze nejlépe popsat prostřednictvím modelu ALACT, sestávajícího z pěti fází: (1) jednání, (2) zpětný pohled na jednání, (3) uvědomění si podstatných aspektů, (4) vytvoření alternativních postupů jednání a (5) vyzkoušení.

Realističtější učitelství usiluje nejen o rozvoj počáteční kompetence: učení se reflexi rozvíjejí studenti učitelství také kompetenci k růstu. Jinými slovy, začínají si proces svého učení sami řídit.

Základní pojmy

Šok z přechodu do praxe (šok z reality)

Potřeby

Prekoncepty

Gestaly

Zkušenostní učení

ALACT model pro reflexi

Počáteční kompetence

Kompetence k růstu

Autoregulované učení