

# **Reflexivita v sociální práci**

Studijní text/ opora pro studenty předmětu

Není určeno k volnému šíření!

## Úvod

Reflexe se používá v mnoha profesních a vzdělávacích oblastech, od ošetrovatelství, medicíny, inženýrství, společenských věd a sportovních věd až po výuku. Ve všech těchto oblastech lidé objevují přínosy reflexe (Roberts & Faull 2013; Ashby, 2006; Cunningham & Moore, 2014; Ferriera, Keliher & Blomfield, 2013; Kori, Mäeots & Pedaste, 2014; Chretien et al., 2012). Lidé zjišťují, že si s pomocí sebereflexe uvědomují, proč pracují v daném oboru, nacházejí způsoby, jak zlepšit praxi, zvyšují spokojenost s prací, učí se ze svých chyb a také se jich méně bojí.

Literatura o reflexi se rozrůstá a uvádí se mnoho jejích přínosů. Jednu věc je však třeba si ujasnit hned na začátku: přínosy bývají uváděny formou případových studií, rozhovorů a dalších kvalitativních studií. Uváděné přínosy také bývají subjektivní s dopady, které se obtížně měří kvantitativně. Například vysokoškolský učitel, který v důsledku reflexe změní svůj způsob kladení otázek, může zaznamenat zlepšení známek svých studentů. To může být způsobeno změnou v důsledku reflexe, ale může to být způsobeno i jiným faktorem, například tím, že skupina studentů dosahuje lepších výsledků obecně. Bez kontrolních mechanismů nelze přesně určit, zda jsou účinky způsobeny jen a jen reflexí. Dobře sestavených kvantitativních experimentů s náhodným výběrem a kontrolami je málo nebo jsou omezené. Řada takových typů experimentů by byla cenným důkazem, že reflexe má jednoznačnou, měřitelnou nebo kvantitativní hodnotu.

Nicméně ale platí, že obrovské množství literatury zahrnující kvalitativní studie, které uvádějí přínosy např. v oblasti zaměstnatelnosti a filozofické a logické argumenty, proč reflexe funguje, tvoří dohromady velmi přesvědčivý soubor argumentů, proč reflexe, pokud je prováděna dobře, funguje. Jedním z největších problémů reflexe je to, že lidé se příliš často domnívají, že reflektují, zatímco ve skutečnosti dělají něco jiného. Například deník může být reflexí, když si zapisujete, co se stalo v určitý den.

Ovšem bez otázky "proč se to stalo" a "co to znamená" není reflexivní. Tím nechci říci, že vedení deníku nebo jiné postupy, které jsou často nesprávně označovány jako reflexivní, nemají žádnou hodnotu. Problém je v tom, že označování nereflektivních postupů za reflexi přispívá ke zmatení lidí a k jejich jinak zdravé skepsi vůči reflektivnímu procesu. Když jsou nereflektivní postupy považovány za reflexi, zamlžuje to účinky, které jsou z reflektivní praxe patrné, a lidé si na základě těchto nejasných účinků utvářejí své názory.

Tento dokument se snaží objasnit nejasnosti ohledně toho, co je reflektivní praxe, a předkládá argumenty, proč je reflexe, pokud je prováděna správně, pro jednotlivce přínosná. Tyto přínosy se týkají jak vzdělávacího, tak profesního kontextu.

## Definice reflexe

V rámci tohoto kurzu se používá následující definice:

***Kritická reflexe** je vědomé zkoumání minulých zkušeností, myšlenek a způsobů jednání. Jejím cílem je vynést na povrch poznání sebe sama a situace a dát jí smysl, aby mohla být využita v přítomnosti a budoucnosti. Reflexe zpochybňuje status-quo praxe, myšlenek a předpokladů, a může tak ovlivnit naše rozhodování, jednání, postoje, přesvědčení a porozumění sobě samým.*

Pokud je v tomto dokumentu zmíněna pouze reflexe a nejsou uvedeny žádné jiné ukazatele, je tím myšlena *kritická reflexe*.

## Obsah

Historický vývoj reflexe .....	1
Počátky zájmu o reflexi .....	1
A/ Reflexe zkušeností .....	2
B/ Reflexe jako metakognice.....	2
Je reflexe užitečná? .....	4
Důkazy o pozitivních účincích reflexe .....	5
Reflexe jako aktivní učení a upevňování znalostí.....	5
Empirické důkazy o přínosu reflexe .....	6
Reflexe jako nástroj podpory a zlepšení účinků zpětné vazby.....	7
Akademický výkon.....	7
Spokojenost s prací a identifikace hodnot .....	8
Řízení změn prostřednictvím informovaných rozhodnutí a excelence v odborné praxi .....	9
Plánování profesního rozvoje a zaměstnatelnosti .....	9
Výzvy spojené s reflexí .....	11
Rozdílné chápání reflexe, reflexivity .....	11
Mechanická nebo bezmyšlenkovitá reflexe .....	11
Obavy týkající se etiky .....	11
Racionalizace stávající praxe .....	12
Použití sady nástrojů pro reflexi.....	13
Odkazy .....	14

## Historický vývoj reflexe

Reflexe úzce souvisí s efektivními způsoby učení (např. Dewey, 1933; Mezirow, 1991), a proto je častým prvkem debat o vzdělávání dospělých (Brookfield, 1995). Zatímco ve vzdělávacím prostředí je reflexe úzce spjata se záměrným učením, ve světě odborné praxe je téma reflexe neméně zásadní (Loughran, 2002). Donald Schön zdůrazňuje význam zkušenosti jako nástroje pro aktualizaci odborných teorií a jejich využití prostřednictvím reflexe ke zlepšení praxe (1983). Ačkoli se s reflexí často jako takovou nezachází, má silné filozofické základy, které zkoumají znalosti, činnost a excelenci na pracovišti (Kinsella, 2009).

V následující části jsou představeny různé koncepce reflexe. Van Manen napsal, že *"Pojem reflexe je komplikovaný a může se vztahovat ke komplexní škále kognitivně odlišných a filozoficky odlišných metod a postojů"*. Cílem této části je objasnit některá z těchto pojetí.

Literatura poukazuje na některé zastřešující přístupy k reflexi (Bradley, 2013; Grossman, 2009), které lze pro zjednodušení shrnout do dvou hlavních koncepcí:

- **reflexe zkušeností** - využití zkušeností jako základu pro učení a aktualizaci vlastního chápání stávajících teorií a
- **reflexe jako metakognice** - zejména zaměřená na problém, koncepci nebo myšlenku.

Ačkoli se jedná o dva konce spektra, většina teoretiků používá prvky obou. Část zmatků v této oblasti však pramení z toho, že si uvědomujeme, že reflexe se často používá trochu jinak v závislosti na tom, kdo o ní mluví (Finlay, 2008). Oběma přístupům k reflexi je společná myšlenka zlepšení učení nebo praxe a také se vymezují od "pouhého přemýšlení" tím, že vyžadují, aby byl proces účelný – zaměřený (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Dewey, 1933); přičemž právě zaměření je také to, čím se výše uvedená dvě pojetí liší (jejich primární zaměření).

Ačkoli by se v tomto přehledu dalo uvést mnoho myslitelů a teoretiků, v zájmu stručnosti je historie uvedena jen velmi selektivně.

## Počátky zájmu o reflexi

John Dewey (1993) je často považován za prvního, kdo použil reflexi v teoretické literatuře. Ten definuje reflexivní myšlení jako "aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování jakéhokoli přesvědčení nebo předpokládané formy poznání ve světle zdůvodnění, které je podporují, a dalších závěrů, k nimž směřuje" (p.9). Reflexe je nástrojem, který pomáhá reflektujícímu pochopit a rozvíjet stále se rozšiřující soubor znalostí. Navíc osvojením si reflexivního myšlení jedinec "přeměňuje jednání, které je pouze slepé a impulzivní, na jednání inteligentní" (s. 17). Učení a znalosti jedince tak těží z vědomého myšlení. V

důsledku toho se znalosti neustále vyvíjejí a jsou utvářeny vztahem ke zkušenosti (např. Kinsella, 2007) nebo vědomým kritickým myšlením (např. Moon, 2004a).

### A/ Reflexe zkušeností

V literatuře věnované vzdělávání dospělých je přínos učení se ze zkušenosti, nikoli jen pasivně prostřednictvím přenosu znalostí, je již dlouho uznáván a Kolbova práce formalizovala moderní pojetí zkušenostního učení (např. 1984). Kolbově práci byla věnována velká pozornost v literatuře o reflexi (Boud, Koegh & Walker, 1985; Gibbs, 1988). Kolb ve své práci nastiňuje řadu prvků, které přispívají k prožitkovému/ zkušenostnímu učení. Umožnit studentovi reflektovat jeho zkušenost je zásadní pro to, aby student mohl extrahovat smysluplné prvky a začlenit je do osobní znalostní báze. Bez tohoto času na záměrnou reflexi zážitku se učení pravděpodobně nestane pro studenta vědomým a trvalým.

Zatímco rozvoj zkušenostního učení probíhal ve třídě, v profesním světě si Donald Schön (1983) všiml tendence, kterou označil jako "*technickou racionalitu*", tedy myšlenky, že praxe by se měla striktně řídit pozitivistickými představami o přírodovědném měření a metodách. V reakci na to tvrdí, že osobní zkušenost může významně přispět k vědecky odvozeným teoriím a optimalizovat tak odbornou profesní praxi. Schönův argument nespočívá v tom, že by teorie neměla v praxi místo, ale spíše v tom, že teorie, která se zabývá průměry a trendy, nemůže plně vystihnout specifickou povahu reálných situací. Jeho řešení spočívalo v tom, že odborníci z praxe by měli své teoretické znalosti průběžně aktualizovat na základě toho, co zažili v konfrontaci s realitou. Proto by měl jednotlivec zpočátku zakládat svou praxi na teorii, ale poté by měl na základě zkušeností přehodnocovat svou vlastní efektivitu a to, co mu tyto zkušenosti říkají o tom, jak nejlépe využít teorii v daném kontextu. Tento proces Schön označuje jako reflexi. Jak poznamenávají Thompson a Thompsonová (2008), reflexe je nástroj, který umožňuje, aby se teorie a praxe nebo zkušenost navzájem průběžně informovaly, spíše než aby šlo o jednosměrnou cestu od teorie k praxi.

V souhrnu lze říci, že učení se na základě vědomého zkoumání zkušeností a využití zkušeností jako odrazového můstku pro hodnocení teorií a vlastní efektivity jednou (důležitou) polovinou toho, co reflexe dokáže.

### B/ Reflexe jako metakognice

Reflexe může sloužit také k prozkoumání myšlenek, předpokladů a přístupů člověka. Tento přístup vychází z dalšího prvku vzdělávání dospělých, a sice že učení má často podobu řešení problémů (Lindeman, 1945; Knowles, 1984). Proto, aby se student plně zapojil do učení, bude se muset zapojit do procesu řešení problémů. V tomto procesu má student převzít zodpovědnost za své učení a nebýt pasivním příjemcem znalostí. Místo reflexe při řešení problémů je nejlépe patrné z prací teoretika

stojícího za transformační teorií učení Jacka Mezirowa (1991), přičemž je přítomna i u dalších myslitelů (např. Eraut, 1994; Loughran, 1996; Reynolds & Vince, 2004). Mezirow naznačuje, že reflexe je užitečná pro pochopení obsahu a předpokladů problému i samotného procesu řešení problému. Toho lze dosáhnout tím, že člověk ustoupí a podívá se na svůj proces myšlení - reflexe se tedy stává "*přemýšlením o myšlení*" a o tom, jak to dělat efektivně.

Podobně Loughran tvrdí, že prostřednictvím reflexe je možné "*rozplést problém nebo dát větší smysl záhadné situaci; reflexe zahrnuje práci na lepším pochopení problému a způsobů jeho řešení*" (1996, s. 14). Tento citát je také důkazem toho, že teoretici málokdy považují reflexi za čistě vázanou na zkušenost nebo čistě za metakognitivní aktivitu. Loughran se sice primárně zaměřuje na problémovou povahu reflexe, ale zkušenost označuje za potenciální místo, kde tyto problémy mohou vznikat, a současně tvrdí, že řešení lze nalézt v předchozích zkušenostech.

Využití reflexe jako metakognitivní dovednosti se objevuje i v některých pozdějších Mezirowových pracích. CRA (critical reflection of assumptions, 1998) využívá reflexi jako způsob, jak prověřit předpoklady člověka, aby se ujistil, že jsou informované (vědomé) a nejsou brány jako samozřejmost. Tyto předpoklady mohou být jak obecné, tak založené na konkrétní praxi. Proces CRA je nesmírně cenný, protože může zajistit, že se lidé osvobodí od omezujících předpokladů nebo se nebudou rozhodovat na základě chybných předpokladů. Reflexe je navíc považována za způsob, jak zpochybnit systematicky vnucované představy, normy a mocenské struktury, které nemusí být užitečné (Freire, 1970, 1973). Využití reflexe jako způsobu emancipace od mocenských struktur prostřednictvím uvědomění si chybných předpokladů zakotvených ve společnosti se dostalo velké pozornosti zejména formou z feministické literatury a sociálněvědního výzkumu (např. England, 1994; nebo viz Moon, 2004a; Thompson & Thompson, 2008; Bolton, 2010).

Schopnost kriticky posuzovat sebe sama a své předpoklady a postoje ve strukturálním, kulturním a politickém kontextu a využívat toho k informování o svém jednání se často nazývá *reflexivita* (Bolton, 2010; Thompson & Thompson, 2008) - je důležité poznamenat, že ačkoli se jedná o převládající použití reflexivity, jiní ji používají jinak (Finley, 2008). Používání tohoto termínu a jeho odlišných/ různých významů může být užitečné, ale může také vyvolávat větší zmatek v pojmech. Pro účely tohoto kurzu používám pojmy reflexe, reflektování jako synonymum reflektivity (Moon, 2004a).

Souhrnně lze říci, že reflexe zkušeností využívá reflexi k excerpce a upevnění učení z pozitivních i negativních zkušeností, zatímco reflexe jako metakognice je reakcí na uvědomění si, že něco není v pořádku (Eraut, 1994), a lze ji využít k optimalizaci řešení problémů a dalších kognitivních schopností a k zapojení se do řešení větších systémových problémů.

## Je reflexe užitečná?

Na základě výše uvedených teoretických východisek a s využitím prvků z celého spektra přístupů Moon (2004a) upozorňuje na šest různých oblastí, v nichž může být reflexe užitečná:

1. *kritické hodnocení vlastního chování, chování druhých nebo produktu našeho chování (například práce);*
2. *vytváření obecných teorií na základě pozorování praktických situací nebo účasti na nich;*
3. *rozhodování nebo zvládání nejistoty;*
4. *uvažování o procesu vlastního učení, jinými slovy zapojení se do "myšlení o myšlení" neboli metakognice;*
5. *angažovat se ve svém osobním rozvoji nebo seberozvoji a*
6. *posílení nebo emancipace nás samotných jako jednotlivců nebo v rámci naší sociální skupiny.*

### DEFINICE

Reflexe je vědomé zkoumání minulých zkušeností, myšlenek a způsobů jednání. Jejím cílem je získat poznatky o sobě samém a o situaci a dát jim smysl, aby mohly být využity v přítomnosti a v budoucnosti. Reflexe zpochybňuje status quo praxe, myšlenek a předpokladů, a může tak ovlivnit naše rozhodnutí, jednání, postoje, přesvědčení a porozumění sobě samým. Moon (2004a)



## Důkazy o pozitivních účincích reflexe

Jak bylo zmíněno v úvodu, existuje značné množství důkazů, které naznačují subjektivní hodnotu reflexe, nicméně kvantitativní výzkumy, které se zabývají jejími účinky, jsou omezené, i když existují.

Filozofické základy a filozofické argumenty, proč je reflexe cenná, jsou zdůrazněny v předchozí části. Následující oddíl se bude zabývat teoretickým argumentem a teprve poté se bude věnovat empirickým důkazům.

## Reflexe jako aktivní učení a upevňování znalostí

Jedním z hlavních důvodů, proč by reflexe mohla být pro učení přínosná, je to, že pro správnou reflexi se musí jedinec aktivně zapojit do zkušenostního učení, aktivit nebo problému. Existuje řada důkazů, které naznačují, že aktivní přístup k učení, tj. přístup, kdy studenti spoluvytvářejí význam a učení, má ve srovnání s pasivním učením typu "učení vyprávěním" přínos pro výsledky studentů (např. Freeman et al., 2014; Prince, 2004).

Reflexe nutí studenty, aby se zabývali obsahem a dávali si ho do souvislostí s vlastními zkušenostmi, a proto může umožnit lepší zapojení a zapamatování. Kontextualizace je navíc jedním ze základních aspektů konstruktivistické teorie učení (Piaget, 1971). Reflektováním jsou studenti také nuceni zabývat se svými zkušenostmi více než jen jejich dokumentováním. Tím, že si studenti neustále kladou otázky a snaží se najít odpovědi, musí na své zkušenosti nahlížet různými optikami. Oproti tomu pouhý popis zážitků může být snadněji proveden bez hlubšího zamyšlení, protože popis nevyžaduje, aby studenti zpochybňovali své vlastní představy nebo předpoklady.

Kromě toho zapojení do reflexe vyžaduje, aby se jedinec zabýval zkušenostmi a představami déle a často při více příležitostech, což pomáhá upevnit a uložit učení do paměti. Opakované zapojení do události při více příležitostech je důležité nejen pro zapamatování naučených aspektů, ale také pro schopnost přenést učení na další zkušenosti (např. Kang, 2016; Butler, 2010).

Stejně tak bylo zdokumentováno, že důkladné zapojení do práce s daným materiálem pomůže transformovat "povrchové učení" na "hluboké učení" (Marton & Saljo, 1976). Marton a Saljo na základě řady experimentů s výsledky a procesy učení se švédskými univerzitními studenty zjistili, že proces, který student používá k učení se určitého obsahu, ovlivňuje kvalitu učení. Studenti, kteří se hlouběji zabývají materiálem, si lépe osvojí a zapamatují zásadní myšlenky ve srovnání s těmi, kteří se učí povrchně a snaží se pouze nekriticky si všechno zapamatovat. To, co Marton & Saljo popisují jako proces hloubkového učení, se hodně podobá reflexi v tom smyslu, že se oba kriticky zabývají učeným obsahem a hodnotí jej, aby z něj vyvodili co nejsmysluplnější myšlenky.

Aktivní volba reflektovat zkušenosti a opětovné hodnocení vlastních předpokladů *hlubokým* reflexivním způsobem proto může pravděpodobně pomoci upevnit učení, umožnit jeho přenos a budovat porozumění konstruktivistickým způsobem.

### Empirické důkazy o přínosu reflexe

Jak bylo zmíněno v úvodu, bylo zjištěno, že reflexe má pozitivní účinky jak v profesní praxi (např. Ferreira, Basseches & Vasco, 2017; Paget, 2001; Knowles et al., 2006), tak ve vysokoškolském prostředí (např. Wegner, Turcic II & Hohner, 2015; Feest & Iwugo, 2006).

Reflexe je zvláště dobře prozkoumána v sociálních a zdravotnických vědách, jako je medicína, ošetřovatelství, psychoterapie, a často je v těchto oborech zahrnuta jako povinný prvek praxe (např. Chretien et al., 2012; General Medical Council, 2018; Ashby, 2006). Kromě toho je reflexe nezbytná a přítomná také ve vzdělávání sociálních pracovníků a učitelů (např. Brookfield, 1995). V těchto oblastech je reflexe považována za nezbytnou pro co nejlepší využití zpětné vazby a supervize. Je také nezbytná pro seberegulované a celoživotní učení, a tím i snahu maximalizovat svůj potenciál ve svém oboru (Sergeant et al., 2009; Wald et al., 2012).

V těchto oblastech je považována za obzvláště cennou *supervize* a mnoho výzkumů tvrdí, že supervize nebo reflexe s ostatními má nesmírnou hodnotu a může podpořit proces, aby se dosáhlo účinků reflexe (např. Moon, 2004a, Thompson & Thompson, 2008). Umožnění účasti druhých osob v procesu reflexe usnadní získání perspektivy a ostatní lidé mohou pomoci identifikovat a poukázat na nesrovnalosti v myšlení a praxi. Reflexi lze navíc využít jako nástroj pro efektivní zapojení zpětné vazby a podporu identifikace míst pro rozvoj.

Reflexe však může být účinná i tehdy, když reflektujeme sami sebe. Například v ošetřovatelství, kde má reflexe své místo již dlouhou dobu, panuje všeobecná shoda, že reflexe s ostatními i o samotě má obrovský přínos. Například Ashby (2006) ve své případové studii popisuje, jak prostřednictvím reflexe dosáhla zvýšení subjektivní spokojenosti s prací a nadšení pro obor, tak také rozvinula vlastní schopnosti ovlivnit změnu. Ashby zdůrazňuje, že ačkoli použila vlastní zkušenost, viděla a slyšela podobné účinky od kolegů.

Nicméně i v oborech, kde je reflexe tak hluboce zakořeněná jako v ošetřovatelství, se uznává, že reflexivní praxe byla v počátcích přijata bez empirických důkazů nebo pouze na základě několika případových studií. Proto se Paget (2000) rozhodl systematicky se ptát 72 sester na jejich zkušenosti s reflexí. Z nich 83 % považovalo reflexi za "užitečnou" nebo "velmi užitečnou" a 78 % dokázalo určit konkrétní změny, které provedli ve své praxi nebo pracovním prostředí v důsledku reflexe, přičemž v naprosté většině případů se jednalo o změny trvalé. V literatuře zabývající se reflexí se prosadil posun k empirickým a kvantifikovatelným důkazům. Je důležité poznamenat, že odpovědi z této studie jsou

sice empirické, ale subjektivní, a proto není možné změřit účinek změn, které uvádí Paget (2000). Pozitivní zkušenosti s reflexí však významně přispějí k některým uváděným přínosům, jako je spokojenost s prací. Níže se budeme postupně věnovat různým přínosům a literatuře, která je podporuje.

### Reflexe jako nástroj podpory a zlepšení účinků zpětné vazby

Jak bylo zdůrazněno výše, reflexe může pomoci efektivněji využít zpětnou vazbu. Sergeant et al. (2009) provedli v rámci programu zpětné vazby s více zdroji rozhovory s 28 různými rodinnými lékaři. Zjistili, že reflexe byla pro lékaře zásadní pro přijetí a aktivní využití zpětné vazby, kterou obdrželi. V tomto případě se reflexe používá ke konceptualizaci a přehodnocení praxe. Autoři viděli, že reflexe byla obzvláště užitečná pro pochopení smyslu zpětné vazby, která byla v rozporu s přesvědčením lékařů. Reflexe se pro lékaře stala způsobem, jak si uvědomit, že mohou zpochybňovat své zažité představy o tom, jak by praxe měla vypadat a jak by se v ní měli chovat.

Používání reflexe na podporu zpětné vazby se ukazuje jako účinné i v jiných prostředích. Studenti obchodních škol pozitivně reagují na reflexi zpětné vazby, kterou obdrželi k písemným úkolům, a to i v případě, že zpětná vazba byla konstruktivní (Quinton & Smallbone, 2010). Navíc při výuce studentů, kteří se zamýšleli nad tím, jak zpětnou vazbu využít v budoucnu, došlo ke zvýšení výkonu při řešení úkolů ve srovnání s kontrolní skupinou, která si zapisovala, jak se po zpětné vazbě cítila (Duijnhouwer, Prins a Stokking, 2012).

Využití reflexe lze tedy efektivně aplikovat jak ve vzdělávacím, tak v profesním prostředí, aby bylo možné porozumět zpětné vazbě a naplánovat, jak ji efektivně využít prostřednictvím konkrétních plánů a koncepcí pro vlastní praxi.

### Akademický výkon

Reflexi je věnována značná pozornost a je prosazována v kurikulu vysokoškolského vzdělávání (např. Rogers, 2001) a je přítomna v mnoha aspektech vzdělávání dospělých, např. v zážitkovém učení, které bylo zdůrazněno v části věnované historickému vývoji reflexe. Využití reflexe ve vysokoškolském vzdělávání sahá od společenských věd až po technické obory a týká se obecného využití zpětné vazby, jak bylo zmíněno výše.

Empirické důkazy naznačují, že efektivní reflexe může předpovídat nebo přispívat ke studijním výsledkům (např. Lew & Schmidt 2011; Wegner et al, 2015). McCrindle & Christensen (1995) zjistili, že studenti prvního ročníku biologie, kteří si vedli *reflektivní deník*, měli propracovanější porozumění učební látce a v závěrečné zkoušce dosáhli výrazně lepších výsledků než studenti, kteří si deník nevedli.

Podobně Kori et al. (2014) zjistili, že rozvoj reflektivních vlastností je spojen s lepšími výsledky při formulaci výzkumných otázek i formulaci závěrů v online výukovém prostředí. To naznačuje, že lidé,

kteří se stanou efektivnějšími „reflektory“, zaznamenávají přínos v oblasti specifických akademických dovedností.

Bylo také zjištěno, že porozumění se výrazně zlepšilo u studentů magisterského studia vodního hospodářství a životního prostředí (Feest & Iwugo, 2006). Studenti byli požádáni, aby vypracovali reflexní deníky učení, a na konci kurzu bylo zjištěno, že studenti měli úplnější porozumění a lepší výsledky ve srovnání s případy, kdy reflexe nebyla použita. Deník reflexe byl vnímán jako zajištění toho, že se studenti aktivně zapojili do výuky. Autoři však poznamenali, že zavedení reflexe může být časově náročné, a proto je třeba ji považovat za investici a ne za snadné řešení.

Podobně Tsingos-Lucas et al. (2017) zjistili, že reflektivní dovednosti psaní mohou předpovídat studijní výsledky v řadě hodnocení u velkého vzorku studentů farmacie. Je možné, že se jedná o falešnou korelaci, ale v kombinaci s ostatními studii je kauzální vztah rozhodně možný. Existují tedy důkazy, které naznačují, že investice do výuky efektivní reflexe a poskytnutí vyhrazeného času na reflexi v akademickém kontextu může usnadnit učení a umožnit studentům vybudovat si lepší úroveň porozumění a dosáhnout lepších výsledků při hodnocení.

Lew a Schmidt (2011) také zdůrazňují, že reflexe by měla přinést akademické výhody, které se neprojevují v hodnocení, a proto kvantifikace akademických výsledků pouze pomocí známek může omezit přínosy, které vidíme v reflexi ve vysokoškolském vzdělávání.

### Spokojenost s prací a identifikace hodnot

Pocit spokojenosti s tím, co děláme, a nalezení motivace (či dokonce vášně) je důležité pro celkové životní štěstí (např. Unanue et al. 2017). Ashby (2006) zdůrazňuje, jak ona osobně díky reflexi znovu našla vášeň pro svůj obor a zažila nárůst spokojenosti v práci. Hodně z toho pramenilo ze aktivit, jako je identifikace hodnot, ujištění, že pracuje poctivě, a také z pocitu, že může pozitivně přispět potřebným lidem změnami. Ashby také uvádí, že podobnou zkušenost mají i další lidé z jejího oboru. K tomu Gardner (2009) uvádí, jak pracovníci ve zdravotnictví a sociálních službách zlepšili svou spokojenost s prací tím, že identifikovali své hodnoty, což vedlo k potvrzení smyslu, který pracovníci od své práce získávali.

Studenti, kteří se v minulosti učili reflexi v programu pro učitele environmentální výchovy, navíc uvádějí, že reflexi stále používají a že přispěla k tomu, aby si uvědomili, jaké jsou jejich záměry pro práci v oboru, což je vedlo k nalezení a upevnění smyslu jejich práce (Ferreira, et al., 2013).

To vše dohromady naznačuje, že účinná reflexe může mít dlouhodobý vliv na duševní pohodu člověka, pokud se používá k zajištění toho, aby se člověk spojil s tím, co dělá, a vytvářel si z toho smysl. Pokud reflexe vede k tomu, že jedinec nenachází ve své oblasti smysl, může ho povzbudit k tomu, aby provedl příslušné změny.

## Řízení změn prostřednictvím informovaných rozhodnutí a excelence v odborné praxi

Jak již bylo zmíněno, zdravotní sestry a sociální pracovníce popsaly, že v důsledku reflexe provedly pozitivní a trvalé změny ve své praxi a pracovním prostředí (Ashby, 2006; Paget, 2000). Tento efekt se neomezuje pouze na ošetřovatelství a sociální práci. Schopnost provádět změny v praxi se podobně projevuje např. ve vzdělávání (Carrington & Selva, 2010; Wagner, 2006) a psychoterapii (Ferriera et al., 2017). Zejména Cunningham & Moore (2017) zdůrazňují, že efektivní reflexe vedla ke zlepšení komunikace mezi zdravotnickými organizacemi, což umožnilo měřitelně zlepšit jejich poskytování služeb. Kromě toho může reflexe podpořit zvládnání změn, které člověk nemůže ovlivnit. Malthouse, Watts & Roffey-Barentsen (2015) zjistili, že reflexe vlastní situace umožňuje jedinci pozitivně předvídat a zvládat změny. Napříč řadou oborů lze tedy pozorovat, že reflexe může podpořit identifikaci suboptimální praxe a pozitivně napomoci identifikovat žádoucí změnu. Když už ke změně dojde, může být reflexe také nápomocná při porozumění situace a k jejím efektivním řízením. V konečném důsledku může reflexe podpořit přijímání informovaných rozhodnutí, jak je uvedeno v Roberts & Faull (2013). Na základě identifikace suboptimálních postupů je člověk schopen přemýšlet o tom, jak vypadají správné postupy. To také vyplývá z výše uvedených účinků reflexe v oblasti identifikace záměrů a hodnot. Jakmile si jedinec osvojí příslušné znalosti o tom, jak vypadá kvalitní praxe, může se k ní začít vědomě přibližovat.

Je důležité poznamenat, že ačkoli se velká část literatury o reflexi zaměřuje na výkon povolání, profesí a vzdělávací prostředí, může se vztahovat i na výzkumné obory a oblasti, jako je obecně akademická sféra. Například proces reflexe bude pravděpodobně známý vědcům, kteří zkoumají, proč jejich experimenty fungují nebo nefungují, a budou čerpat jak z teorie, tak z osobních zkušeností, aby se inspirovali v budoucí praxi. Tento proces se snadno vejde pod definici reflexe, nicméně vědci a akademici budou tento proces pravděpodobně nazývat "přezkoumáním" nebo "zpracováním" nebo podobně. Navíc každá pracovní pozice bude mít určité hodnoty, záměry a představy o dokonalosti či kvalitě - reflexe může sloužit k určení toho, co je to skvělý či dobrý výsledek, jak vypadá kvalita a jak k nim dospět.

## Plánování profesního rozvoje a zaměstnatelnosti

Výše uvedené výhody, jako je schopnost činit informovaná rozhodnutí a identifikovat místa, kde praxe není optimální, mohou vést k vyššímu sebeuvědomění (Ashby, 2006). Na základě tohoto sebeuvědomění je pravděpodobnější, že jedinec bude efektivněji plánovat svůj profesní a osobní rozvoj (Wagner, 2006). Cunningham & Moore (2017) zvláště zdůrazňují, že výuka reflexe umožňuje zdravotníkům efektivně rozpoznat příležitosti k rozvoji. Jeden z respondentů zdůraznil, že díky reflexi dokázal snáze rozpoznat odpovědnost a dopad vlastního jednání, a proto zjistil, že se chce zlepšovat prostřednictvím osobního a profesního rozvoje.

Reflexe umožňuje jednotlivci identifikovat hodnotu rozvoje a může přinést sebeuvědomění potřebné k identifikaci hodnot a dopadu na výsledky. Kromě toho, jak již bylo řečeno v souvislosti se zkušenostním učením, je reflexe také způsobem, jak učení postihnout a vyjádřit slovy (Kolb, 1984). To znamená, že reflexe může podpořit identifikaci a rozvoj specifických dovedností. To uvádějí Wegner et al. (2015), kteří vidí, jak jsou studenti technických oborů schopni identifikovat rozvoj v "měkkých dovednosti" po reflexi týmového projektu.

Schopnost uvědomit si a vyjádřit své dovednosti a vlastnosti je pro zaměstnatelnost člověka zásadní. Yorke (2004, s. 24) označuje zaměstnatelnost jako "*soubor úspěchů - dovedností, porozumění a osobních vlastností - díky nimž mají absolventi větší šanci získat zaměstnání a být úspěšní ve zvoleném povolání, což je přínosné pro ně samotné, pracovní sílu, společnost a ekonomiku*". Z výše uvedeného textu by mělo být zřejmé, jak může reflexe napomoci identifikaci a komunikaci významných charakteristik člověka. Kromě toho je reflexe v řadě rámců zaměstnatelnosti v celém sektoru vysokoškolského vzdělávání označována za základní dovednost pro zaměstnatelnost v průběhu profesního života jednotlivce (např. viz Moon, 2004b). Tento význam je tak velký, protože člověk, který je ochoten učit se ze svých zkušeností, je schopen identifikovat a popsat, čeho je (ještě) schopen dosáhnout, a je ochoten zlepšovat praxi. Takový pracovník bude mimořádně cenným zaměstnancem. Schopnost identifikovat hodnoty může navíc podpořit jedince při správném rozhodování v kariérním prostředí.

## Výzvy spojené s reflexí

Výše uvedený text se pokusil zdůraznit některé přínosy reflektivní praxe a výsledky reflexe. Přestože má reflexe mnoho výhod, je důležité také rozpoznat řadu problémů spojených s výukou a používáním reflexe a zejména to, jak se s nimi efektivně vypořádat. Níže jsou uvedeny některé výzvy spojené s reflexí, na které upozorňuje literatura.

### Rozdílné chápání reflexe, reflexivity ...

Hlavní výzvou v oblasti reflexe je různorodost jejího chápání. Jak říká Loughran: "*Částečně to byla právě tato různorodost názorů a chápání, která mě vedla k tomu, že jsem reflektivní praxi předznamenal kvalifikátorem praxe - efektivní - abych začal zaměřovat pozornost na činnost i výsledek reflexe*" (2002, s. 42). Jak zde správně postihl, existuje značná různorodost v tom, co lidé nazývají reflexí, a některé postupy, která tak označují, nejen že nejsou reflexí, ale prostě nejsou efektivní. Bylo by ale snadné všechny neúčinné snahy odmítnout za reflexi považovat. I když je to lákavé, nemusí to být spravedlivé. Lidé mohou být v procesu reflexe nekritičtí, nekladou si správné otázky, nedokážou se poctivě zabývat svými nejistotami a okolnostmi, které danou zkušenost, problém nebo myšlenky obklopují.

### Mechanická nebo bezmyšlenkovitá reflexe

Jak Brookfield (1995), tak Boud & Walker (1998) upozorňují na možnou tendenci k příliš mechanickému uplatňování reflexe. Problém spočívá v tom, že s rostoucí oblibou reflexe ve vysokoškolském vzdělávání a v dalším rozvoji osobnosti, se reflexe příliš často provádí, aniž by bylo zajištěno, že studenti nebo příslušní pracovníci jsou k reflexi náležitě vybaveni nebo že chápou, že reflexe musí být zacílená a vědomá. Mechanická nebo bezmyšlenkovitá reflexe je často doprovázena kontrolním seznamem otázek, na které mají studenti odpovědět, aby mohli reflektovat. To vytváří asociaci, že reflexe je pouhým proběhnutím série otázek a není zde místo pro tvůrčí myšlení a plné zapojení. Ačkoli má přítomnost podnětů k otázkám velkou hodnotu pro zahájení reflexe a zajištění toho, že se jedinec zapojí do uvažování o užitečných tématech, je důležité zdůraznit, že otázky jsou „jen“ podporou, a nikoli výlučným přístupem k reflexi.

Jedním ze způsobů, jak se s touto výzvou vypořádat, je zajistit, aby reflexe nebyla používána jen pro ni samotnou, aby pracovníci (studenti) byli řádně seznámeni s hodnotou tohoto procesu a aby jim bylo pomoheno se do reflexe vhodně zapojit. Je velmi důležité, aby rámce, jako jsou reflektivní modely, byly prezentovány jako pomocné nástroje, a nikoli jako reflexe samotná (Finley, 2008).

### Obavy týkající se etiky

Velkou výzvou v souvislosti s používáním reflexe ve vysokoškolském vzdělávání nebo profesním rozvoji jsou etické důsledky požadavku, aby jednotlivci sdělovali své osobní zkušenosti ve vzdělávacím/profesním prostředí. Pokud byla reflexe vyžadována, aniž by se přemýšlelo o jejím účelu, studenti a

pracovníci mohou mít pocit, že musí vyměnit své osobní zkušenost za absolvování kurzu nebo známky. Tento problém se objevuje zejména v případě, že je reflexe povinná a kritéria hodnocení nejsou jasná, což může vyvolávat pocit nepřiměřeného požadavku (Boud a Walker, 1998; Quinn, 2000).

Ačkoli se jedná o skutečnou obavu, je možné toto riziko minimalizovat tím, že kritériem hodnocení není emocionální obsah jako takový, ale že jde „o kritičnost a analýzu zkušeností a myšlenek“.

Brookfield (1995) dále hovoří o možných emocionálních důsledcích spojených se zpochybňováním stávajících předpokladů. Je možné, že uvědomění si chybných či jakkoliv problematických předpokladů může být obtížné, a proto je důležité, aby reflektujícím lidem, studentům nebo odborníkům, byla poskytnuta náležitá podpora. *V případě potřeby je vhodné vyhledat podporu supervizora či psychoterapeuta.*

### Racionalizace stávající praxe

Pokud je reflexe prováděna nevhodně nebo neefektivně, může být využita k racionalizaci stávající praxe (Loughran, 2000). To je pravděpodobnější v případě, že je reflexe prováděna mechanicky nebo bezmyšlenkovitě, a lze se jí proto vyhnout stejným způsobem jako zajištění toho, aby reflexe nebyla prováděna mechanicky (viz výše).



## Použití sady nástrojů pro reflexi

Společným znakem výše uvedených obav či problémů je, že se na ně lze zaměřit a řešit je, pokud je reflexe vhodně zavedena do vlastní praxe a systematicky rozvíjena (Finlay, 2008). To samozřejmě neznamená, že tyto výzvy či obtíže zcela zmizí. Bez ohledu na to, jak efektivně je reflexe zprostředkována a jak velká podpora je poskytována, budou studenti nebo odborníci z reflexe čerpat podněty v různé míře a budou ji považovat buď za přirozenou, nebo za obtížnou. Zajímavé je, že pokud se reflexe provádí správně, lze ji naučit a lidé mohou rozvíjet své reflektivní schopnosti (Russell, 2005; Grossman, 2009; Hibbert, 2013, Carson & Fisher, 2006).

Obtíže provádění dobré reflexe jsou reálné, a proto i když má reflexe významnou přidanou hodnotu pro rozvoj člověka, měla by být aplikována promyšleně. Účelem sady nástrojů pro reflexi je upozornit na to, jak se s těmito výzvami vypořádat, aby při volbě, zda reflexi usnadnit, nebo se jí věnovat jako jednotlivec, byla reflexe účinná. O reflexi, o tom, jak reflektovat a jak ji učit, toho bylo napsáno již mnoho.

Tento kurz čerpá z množství literatury a z praxe kolegů, abychom mohli vytvořit kurz, který je podle našeho názoru dostupný a snadno využitelný. Záměrem je podpořit jeho absolventy, aby se mohli účinně vypořádat s výzvami a úspěšně využít výhod, které může reflexe přinést. Reflexe, pokud je prováděna dobře, může pomoci zlepšit učení, vytěžit poznatky ze zkušeností a rozvinout náš potenciál v profesním i osobním životě. Proto věřím, že byste měli chtít reflektovat 😊.

## Odkazy

---

- Ashby, C. (2006). Přínosy reflektivní praxe. *Practice Nurse*, 32(9), 35-37.
- Boud, D., Keogh R. & Walker, D. (1985). *Reflexe: proměna zkušeností v učení*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Podpora reflexe v odborných kurzech: výzva kontextu. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Bradley, E.F. (2013). *Taken-for-granted assumptions and professionalism in IAG practice* (doktorská disertační práce). Lancaster EPrints.
- Bolton, G. (2010) *Reflective Practice: writing & professional development (Reflektivní praxe: psaní a profesní rozvoj)*. London: Sage Publications. Brookfield, S. (1995). *Jak se stát kriticky reflektujícím učitelem*. Wiley.
- Butler, A.C. (2010). Opakované testování vede k lepšímu přenosu učení než opakované studium. *Journal of Experimental Psychology: (36(5), 1118-1133): Learning, Memory, and Cognition*.
- Carrington, S. & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in předníky reflexe služby učitelů. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57.
- Carson, L. & Fisher, K. (2006). Zvyšování laťky kritičnosti: kritická reflexe studentů v rámci program stáží. *Journal of Management Education*, 30(5), 700-723.
- Chretien, K.C., Chheda, S.G., Torre, D. & Papp, K.K. (2012). Reflective writing in the internal medicine clerkship: a national survey of clerkship directors in internal medicine (Reflektivní psaní v interní praxi: národní průzkum mezi vedoucími interní praxe). *Teaching and Learning in Medicine*, 24(1).
- Cunningham, N., & Moore, K. (2014). Beyond the "swampy lowlands": the welfare benefits of reflektivní praxe prostřednictvím učení. *Journal of Poverty and Social Justice*, 22(3), 271-75.
- Dewey, J. (1933). *Jak myslíme: přehodnocení vztahu reflexivního myšlení k výchovnému procesu*. New York: D.C. Heath and Company.
- Duijnhouwer, H., Prins, F.J., & Stokking K.M. (2012). Zpětná vazba poskytující strategie zlepšování a reflexe používání zpětné vazby: vliv na motivaci, proces a výkon studentů při psaní. *Learning and Instruction*, 22, 171-184.

- England, K.V.L. (1994). Getting personal: reflexivita, pozicionalita a feministický výzkum. *The Professional Geographer*, 46(1), 80-89.
- Eraut, 1994. *Rozvoj odborných znalostí a kompetencí*. London: Vydavatelství Falmer Press.
- Feest, A. & Iwugo, K. (2006). Aby reflexe měla smysl. *Engineering Education*, 1(1), 25-31.
- Ferreira, J.-A., Keliher, V. & Blomfield, J. (2013). Jak se stát reflektivním environmentálním pedagogem: postřehy studentů o přínosech reflektivní praxe. *Reflective Practice*, 14(3), 368-380.
- Ferreira, J.F., Basseches, M., & Vasco, A.B. (2017). Pokyny pro reflektivní praxi v psychoterapii: úvaha o výhodách kombinace mapování po jednotlivých okamžicích a fázích při klinickém rozhodování. *Journal of Psychotherapy Integration*, 27(1), 35-46.
- Finlay, L. (2008). Reflexe "reflektivní praxe". Předneseno na PBPL CETL, 52.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H, & Wenderoth, M.P. (2014). Aktivní učení zvyšuje výkony studentů v přírodních vědách, inženýrství a matematice. *PNAS*, 111(23), 8410-8415.
- Freire, P. (1970). *Pedagogika utlačovaných*. New York: Herder & Herder.
- Freire, P. (1973). *Výchova ke kritickému vědomí*. New York: Herder & Herder.
- Gardner, F. (2009) Potvrzování hodnot: využití kritické reflexe ke zkoumání významu a profesní praxe. *Reflective Practice*, 10(2), 179-190.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods (Učení praxí: průvodce metodami výuky a učení)*. Birmingham: SCED.
- General Medical Council. (2018). *The Reflective Practitioner: guidance for doctors and medical students (Reflektivní praktik: pokyny pro lékaře a studenty medicíny)*.
- Grossman, R. (2009). Struktury pro usnadnění reflexe studentů. *College Teaching*, 51(1), 15-22.
- Kang, S.H.K. (2016). Rozložené opakování podporuje účinné a efektivní učení. *Policy insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1).
- Kinsella, E.A. (2007). Technická racionalita v Schönově reflektivní praxi: dichotomická nebo nedualistická epistemologická pozice. *Nursing philosophy*, 8, 102-113.
- Kinsella, E.A. (2009). Profesní znalosti a epistemologie reflektivní praxe. *Nursing Philosophy*, 11, 3-14.
- Knowles, M. (1984). *Dospělý student: opomíjený druh*. Houston, TX: Gulf Publishing.

Knowles, Z., Tyler, G., Gilbourne, D., & Eubank, M. (2006). Reflexe reflexe: zkoumání praxe absolventů sportovního trenérství. *Reflective Practice*, 7(2), 163-179.

Kolb, D.A. (1984). *Zážitkové učení: Kolb: Zkušenost jako zdroj učení a rozvoje*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Kori, K., Mäeots, M. & Pedaste, M. (2014). Guided reflection to support quality of reflection an inquiry in Web-based learning (Řízená reflexe na podporu kvality reflexe šetření ve výuce založené na webu). *Procidia - Social and Behavioral Sciences* 112, 242-251.

Lew, M.D.N. & Schmidt, H.G. (2011). Sebereflexe a studijní výsledky: existuje vztah? *Advances in Health and Science Education*, 16, 529-545.

Lindeman, E. (1945). The sociology of adult education, in Brookfield S. (1987), ed., *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change (Eduard Lindeman o vzdělávání dospělých a sociálních změnách)*. Londýn: Croom Helm.

Loughran, J.J. (1996). *Rozvoj reflektivní praxe: učení se o výuce a učení prostřednictvím modelování*. London: The Falmer Press.

Loughran, J.J. (2000) Efektivní reflektivní praxe. Příspěvek přednesený na konferenci *Making a difference through reflective practices: values and Actions*. University College of Worcester, červenec 2000.

Loughran, J.J. (2002). Efektivní reflektivní praxe: hledání smyslu učení o výuce. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

Malthouse, R., Watts, M., & Roffey-Barentsen, J. (2015). Reflektivní otázky, sebezpytování a zvládnání profesně situované praxe. *Research in Education (Výzkum ve vzdělávání)*, 94, 71-87.

Marton, F. a Saljo R., (1976). O kvalitativních rozdílech v učení. 1: Výsledek a proces. *British Journal of Educational Psychology* (46), 4-11.

McCrinkle, A. R. & Christensen, C. A. (1995). Vliv učebních deníků na metakognitivní a kognitivní procesy a výkon v učení. *Learning and Instruction*, 5, 167-185.

Mezirow, J. (1991). *Transformační dimenze vzdělávání dospělých*. San Francisco, Kalifornie: JosseyBass.

Moon, J.A. (2004a). *Příručka reflektivního a prožitkového učení: teorie a praxe*. London: Routledge Falmer.

Moon, J.A. (2004b). *Reflexe a zaměstnatelnost*. Vydalo nakladatelství Advance HE v rámci své řady Learning and Employability Series.

Paget, T (2001). Reflektivní praxe a klinické výsledky: názory praktických lékařů na to, jak reflektivní praxe ovlivňuje klinické výsledky.

praxe ovlivnila jejich klinickou praxi. *Journal of Clinical Nursing*, 10, 204-214.

Piaget, J. (1971). *Psychologie a epistemologie: k teorii poznání*. New York: Grossman.

Prince, M. (2004). Funguje aktivní učení? Přehled výzkumu. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.

Quinn, F.M. (2000) Reflexe a reflektivní praxe. In C.Davies, L.Finlay a A. Bullman (eds.) *Změna praxe ve zdravotnictví a sociální péči*. London: Sage.

Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Využití zpětné vazby k podpoře reflexe a učení studentů - model výuky. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125- 135.

Roberts, C.-M. & Faull, A.L. (2013). Vytvoření úspěšného protokolu pro výběr olympijského týmu v ženské házené: případová studie zkoumající přínosy využití reflektivní praxe. *Reflective Practice*, 14(5), 648-659.

Rogers, R.R (2001). Reflexe ve vysokoškolském vzdělávání: analýza pojmů. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.

Reynolds, M. & Vince, R. (2004). *Organizování reflexe*. England: Ashgate Publishing.

Sargeant, J.M., Mann, K.V., Van der Vleuten, C.P., & Metsemakers, J.F. (2009). Reflexe: souvislost mezi přijímáním a využíváním zpětné vazby z hodnocení. *Advancement in Health Science Education*, 14, 399-400.

Schön, D. (1983). *Reflektivní praktik: jak profesionálové myslí v akci*. New York: Basic Books

Steedman, P. (1991). O vztazích mezi viděním, interpretací a věděním. In F. Steier (ed.) *Výzkum a reflexivita*. London: Sage.

Thompson, S. & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner (Kriticky reflektující praktik)*. New York: Palgrave Macmillan.

Thorpe, R., & Holt, R. (2008). *The SAGE dictionary of qualitative management research*. London: SAGE Publications Ltd.

Tsingos-Lucas, C., Bosnic-Anticevich, S., Schneider, C.R., & Smith, L. (2017). Využití reflektivního psaní jako prediktoru studijní úspěšnosti v různých formátech hodnocení. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(1), 1-8.

Unanue, W., Gomez, M.E., Cortez, D., Oyanedel, J.C., & Mendiburo-Seguel, A. (2017). Revisiting the link between job satisfaction and life satisfaction: the role of basic psychological needs (Přehodnocení souvislosti mezi spokojeností s prací a životní spokojeností: role základních psychologických potřeb). *Frontiers in Psychology*, 8(690).

Wagner, K. (2016). Přínosy reflektivní praxe. *Leadership*.

Wald, H.S., Borkan, J.M., Scott Tayler, J., Anthony, D., & Reis, S.P. (2012). Podpora a hodnocení reflektivních schopností v lékařském vzdělávání: vývoj rubriky REFLECT pro hodnocení reflektivního psaní. *Academic Medicine*, 87. 41-50.

Wegner, J, Turcic II, S.M., & Hohner, G. (2015, June 14-17). *Learning from experiences: examining self-reflection in engineering design courses (Učení se ze zkušeností: zkoumání sebereflexe v kurzech inženýrského navrhování)*. Příspěvek přednesený na <sup>122</sup>. výroční konferenci a výstavě ASEE, Seattle, WA.

Yorke, M. (2004). *Zaměstnatelnost ve vysokoškolském vzdělávání: co to je - co to není*. Vydala The Higher Education Academy v rámci své řady Learning and Employability Series.