

# Podrobněji k fázi REFLEXE

Žák si v konečné fázi učení dělá v hlavě nový pořádek v tom, o čem se učil. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním chytrým žákem se v reflexi dbá na to, aby učitel nechal každého žáka formulovat si závěrečné pochopení po svém.

Žák dává *svými slovy srozumitelné znění* svým myšlenkám, údajům, názorům, které předtím neměl nebo ve kterých neměl jasno. Je důležité, že žákovy formulace poznatků v reflexi nejenom zaznějí, ale že žák jejich znění *hledá, pracovává, vytváří*.

Díky předchozím fázím E a U a také díky snaze formulovat své nové poznatky žák přichází na to, co se konečně dozvěděl, a také si uvědomuje hranice svého chápání, je mu jasnější, co zatím pořad neví nebo kde si ještě není jistý.

V evokaci si žák vybavil své dosavadní znalosti a porozumění tématu (prekoncept), v uvědomění ho konfrontoval s novými informacemi a využil k jejich pochopení (některé si spojil s dosavadními, jiné odložil jako pochybné). Přitom se mu rozrušilo původní chápání tématu nebo problému. V reflexi sestavuje svůj nový obraz studované věci, to znamená staví novou strukturu z původních i nových poznatků a otázek, obaluje ji podrobnostmi, ujasňuje si souvislosti.

Reflexe se týká cílů učení věcnému obsahu (*o čem jsme se učili, co jsme měli pochopit nebo ovládnout*). Může se týkat i procesu učení (*jak jsem se učil*). Ne v každé hodině se reflexe procesů učení naplno projeví. Ale učitelé na ni mají pamatovat a vhodně se rozhodnout, zda je cílem hodiny a zda se k svému učení budou žáci v reflexi vracet. Při reflexi procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostával k novým informacím a novému pochopení, a ujasňuje si, co by měl příště dělat jinak. V reflexi žák dále zažívá uspokojení nad tím, čeho se dobral, a zvědavost na to, co by ještě mohl dále zvědět a pochopit, pociťuje radost nebo nespokojenost ze spolupráce.

Reflexe sice přichází poslední v řadě E – U – R, ale máme na paměti, že reflexe jednoho „cyklu“ E – U – R může být – a v dobré výuce i bývá – východiskem a evokací k dalšímu cyklu učení: reflexe evokuje nové nápady, zvědavost, otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad tím, co jsme se dozvěděli a pochopili.

Je důležité, aby se reflexi v hodině věnoval potřebný čas – bez ukončené reflexe zůstává žákovi i učiteli nejasné, co žák doopravdy během učení pochopil. Důsledkem toho je, že žákovi chybí důležitý článek pro další učení – na zmatek v hlavě se těžko navazuje. To je důvod, proč reflexi nemůže nahradit učitelovo shrnutí – nadiktovaný pořádek v sešitě nepomáhá, když se neutvořil v mysli. Završená reflexe přináší důležitou zprávu nejen dítěti, ale i učiteli – jen pokud má možnost udělat si jasno o tom, kam až se jeho žáci s pochopením dostali, může přesně navázat s další výukou. Znamená to, že díky dobré žákově reflexi rozpozná učitel, kde se nalézá „zóna nejbližšího žákova vývoje“ a v té se bude dále se žákem pohybovat.

Dávky informací, které chceme v hodině na žáky vypustit, musejí být přiměřené nejen jejich věku a výdrži, ale také procesu učení E – U – R. Přetaženou evokací nebo dlouhým textem v uvědomění ukrátíme žákům čas na reflexi, a tím se i čas věnovaný E a U může stát zmarněným.

Zaměření otázky nebo zadání k reflexi velmi záleží na tom, jaké jsme si stanovili **cíle lekce** a jak se k cílům hodila evokace a uvědomění.

Když s třífázovým modelem učení začínáme, nemáme ještě velkou zásobu reflektivních metod práce, nechybíme, když žáky vyzveme, aby se podívali, s čím do hodiny vstupovali, co k tématu věděli v evokaci a uvědomili si svůj posun. (Velmi často můžeme dokonce použít v reflexi tutéž aktivitu, již jsme zařadili v evokaci, nebo její obměnu. Díky ní zpravidla změnu dobře odlišíme a vidíme.)

**Kterých omylů se nejsnáze dopouštíme ve fázi reflexe?**

45 a) **Spěcháme.** Úlohy, kterými chceme žáky k reflexi vést, jsou náročné na promýšlení, ale ne vždy na ně v hodině zbývá dost dlouhý čas. Ve spěchu pak žáci píšou povrchní, o učení nic neprozrazující výroky typu „naučil jsem se o kyselině mravenčí“.

50 b) **Vykládáme.** Učitelé vsouvají do reflexe své „správné“ nebo „nutné“ informace. Nadiktují je v závěrečné shrnutí do sešitu. Tento postup v *RWCT* nevítkáme, protože nefunguje – nevede k trvalému porozumění a neučí učít se. Pokud žák od učitele takto dostal některou informaci nebo poučku, sotva si ji zapamatuje, nebo dokonce pochopí, když vše, co s ní bude dělat, bude zápis, čtení zápisu v přípravě na zkoušení, odříkání z paměti nebo z odhadu podle tváře učitele a nápovědy z lavic, zaregistrování známky, kterou za odříkání dostal. Nebyl-li z látky zkoušen, odpadá i to přeřikání. Žádná z těchto činností však není aktivitou procesu učení – jsou to jen přípravné a kontrolní kroky, samo učení prostě neproběhlo. Pokud učitel chce, aby potřebné informace k žákům dorazily a usadily se v nich, měl by je vtělit do celého plánu lekce, například je dá do studovaného textu nebo experimentu, založí na nich pracovní otázky a úlohy během lekce, anebo je šikovně nabídne do evokace při celotřídní diskusi o tématu (pokud ovšem to nejsou údaje typu „...myslím si, že chrom má značku Cr a atomovou váhu 51,9961 g/mol.“).

60 Pokud chce učitel poskytnout žákům ucelenou informaci formou výkladu, patří takový postup do fáze „uvědomění si významu informací“ a ne do reflexe. Po výkladu musí učitel dopřát žákům, aby si sami shrnuli, co si z výkladu odnášejí (co nového pochopili, čemu neporozuměli, co by se dalšího chtěli dozvědět apod.)

65 c) **Kontrolujeme.** Úlohy, které žákům k reflexi dáváme, někdy ve skutečnosti slouží jen pro učitelovu kontrolu. Rozdíl mezi reflexí a kontrolou je v tom, že při reflexi se žák stále ještě učí – stále ještě konstruuje své poznání a trvalé porozumění, zatímco při kontrole se očekává, že učení již skončilo. I když si učitel myslí, že se žák něco naučí tím, když zjistí, co v desetiminutovce na závěr nezvládl, už to není učení se dané látce a k cíli dané hodiny. Přehled o tom, jak efektivně se učí, ovšem žák stále potřebuje – ale to obstaráme už na začátku lekce a úlohy jednak pomocí jasných a přijatelných stanovení cílů, jednak vyjednáváním přijatelných kritérií hodnocení s indikátory („sady kritérií“).

70 d) **Vyrušujeme.** Žáci potřebují k tomu, aby své poznání dostavěli, klid, soustředění. Pokud se snažíme třídit ještě něco dovykládat, nebo zachránit, co v hodině totálně ignorovali, zadat domácí úkol, nebo dokonce provádět administrativu, je učení vepsí. Individuální setkání učitele a žáka během reflexe jsou ovšem možná, když neruší ostatní – žák musí být zvyklý, že mu nic neuniká, když neposlouchá, co učitel během reflexe říká v konzultaci někomu druhému.

## Co může být v reflexi těžké pro žáky?

75 a) Dokud si nezvyknou, že v závěru hodiny nehrozí trestné známky z namátkového zkoušení, budou mnozí žáci velmi opatrní na to, aby ventilovali jakékoli poznatky před třídou. Pro některé je sdílení domněnek a poznatků vždy problém, a proto musíme s nimi pomalu a náhradními cestami (na to jsou dobré pracovní listy, do nichž si žák během delšího úkolu poznamenává, co mu šlo a nešlo, jak na co šel, co by dělal jinak atp.).

80 b) Samozřejmě povedeme žáky k tomu, aby podobně jako v evokaci nikdo neútočil na ty, kdo pochopili věc jinak. Přesmyknout jejich pozornost a návyky od výtek k tomu, že hledají a dávají pro své vysvětlení argumenty, může být někdy těžké.

85 c) Obávají se, co se tedy bude vyžadovat, když učitel nediktuje zápis. Je potřeba dát dětem jistotu. Není pro každého žáka ani učitele snadné se pustit stébla, které nabízejí zapamatovaná fakta, a plavat na hlubinu, kde se vysvětlují principy, podávají argumenty, kde se výše cení složité otázky než jednoduché odpovědi. Ale proto, že zároveň přece jenom chceme, aby si děti do života odnesly i určité údaje, můžeme jim i tuto jistotu v přiměřené dávce poskytnout. Ale neměla by to být jistota úplná a jediná – kromě odříkání pouček bude učitel od žáka očekávat, že také ukáže, jak přemýšlel, jaké má argumenty a jak se vztahují k jeho životu a učení.

(podle textu O. Hausenblase a H. Košťálové ve čtvrtletníku *Kritické listy*)