

REFLEXE A REFLEKTIVNÍ DENÍKY V PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ UČITELSKÝCH PROGRAMŮ

Materiál sloužící jako podklad pro diskusi o podobě a účelu reflektivních deníků studentů učitelství FF MU v průběhu pedagogických praxí

Zuzana Šalamounová, Ústav pedagogických věd FF MU

Tento materiál obsahuje základní představení reflexe, představení reflektivního deníku jakožto jejího nástroje, dále návrh obsahu reflektivního deníku pro studenty učitelských programů FF MU a příklad toho, jak může být reflektivní deník veden. Materiál je doplněn návrhem rozsahu deníku a odpovídající časové dotace individuální reflexe při jeho vedení.

Celý materiál je podkladem pro diskusi mezi vzdělavateli studentů učitelství na FF MU.

Obsah:

Reflexe jako součást pregraduální přípravy studentů učitelství	2
Reflektivní deník	4
Reflektivní deník a jeho využití v rámci pedagogických praxí	4
<i>Zápisky z hospitovaných hodin</i>	4
<i>Zápisky k vlastní výuce</i>	7
<i>Doplňující informace v deníku</i>	9
<i>Příklad reflektivního deníku, zápisů z hospitované hodiny</i>	9
Navrhovaný rozsah reflektivního deníku a časová dotace	11
Obsah deníku – shrnutí	12

Reflexe jako součást pregraduální přípravy studentů učitelství

Reflexe je jedním z pojmů, které v kontextu pregraduální přípravy studentů učitelství i dalšího profesního rozvoje učitelů nabývají na významu. Napříč různými definicemi reflexe lze najít shodu v tom, že se jedná o *proces, který slouží analytickému zpracování prožitých situací a jehož cílem je vytvořit scénář jednání pro další situaci*. Právě ohlédnutí za uplynulým jednáním a vytvoření tzv. alternativního scénáře do budoucna lze považovat za dvě klíčové charakteristiky reflexe.

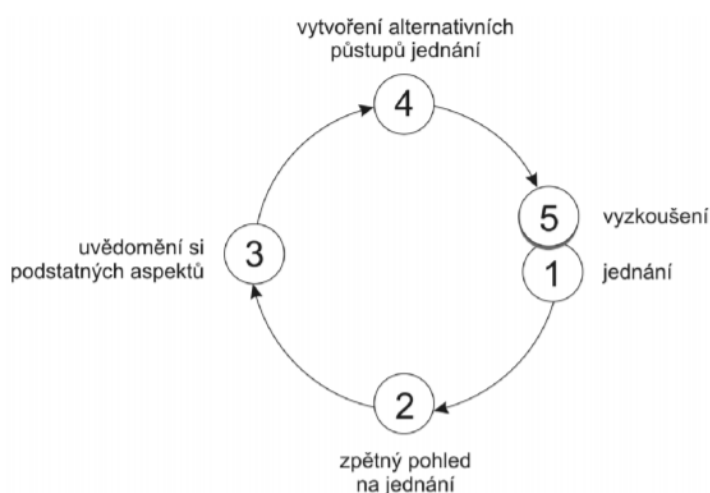
Nabízí se otázka, čemu proces reflexe slouží. Učitelé v průběhu výuky zpracovávají celou řadu podnětů – reagují na to, co ve třídě právě proběhlo, a současně musejí uvažovat nad tím, co je čeká v dalším kroku. Musejí se soustředit na své vlastní jednání a paralelně vnímat jednání svých žáků. Jejich jednání je často intuitivní, zautomatizované, založené na tzv. gestaltech (Šedřová, 2016 hovoří o behaviorálních inklinacích), které nejsou uvědomované. *Reflexe* proto učitelé *umožňuje se k proběhlé situaci vrátit, uvědomit si, co na ní bylo podstatné, a tyto aspekty situace pojmenovat*. Učitel jejím prostřednictvím získává zpětnou vazbu a díky tomu se může dál cíleně rozvíjet. Reflexe tedy není jen nástrojem začínajících učitelů a studentů učitelství, ale je součástí běžné praxe učitele, kterého lze chápat jako reflektujícího praktika.

U začínajících učitelů (potažmo studentů učitelství) je přínos reflexe zásadní také ve vztahu *k rozvoji profesního vidění*. Jak uvádí Wolff se spoluautory (Wolff, Jarodzka, & Boshuizen 2017), to, kterak vidí začínající učitelé dění ve školní třídě, v níž vyučují, se velmi odlišuje od toho, jak situaci vidí zkušení učitelé. Začínající učitelé přistupují k dění ve třídě, aniž by vnímali jeho provázanost. Výuka je často vnímaná jako bipolární, dobrá, nebo špatná, bez zohlednění jejích jednotlivých prvků. Dovednost elaborovaného porozumění věci totiž u začínajících učitelů není rozvinutá. Wolff (et al., 2015) naopak dodává, že začínající učitelé musejí rozvíjet dovednost porozumět dění ve třídě, všimnout si jednotlivostí, vyhodnocovat je a aplikovat do svých dalších postupů. Tím získávají *tzv. znalosti založené na důkazech* (ibid.).

Převedme tyto nálezy na běžnou situaci, v níž se ocitají začínající učitelé. Přicházejí do praxe, věnují mnohdy velké úsilí svým přípravám, a jejich výuka je přesto vzdálená tomu, jak si ji představovali a jakou by ji chtěli. Zažívají tzv. šok z reality (srov. Veenman, 1984) a v průběhu prvních dvou let z praxe odcházejí. Reflexe jim proto nabízí nástroj, jehož prostřednictvím mohou elaborovat situaci a plánovat dílčí kroky ve svém dalším postupu. Mohou postupně dosahovat cílené změny a přibližovat svou výuku tomu, jak si ji představují. Dokáží s oporou

v proběhlé situaci přesně popsat, proč určitá výuková sekvence vedla k naplnění stanoveného cíle, nebo proč ve výuce naopak došlo ke ztrátě pozornosti žáků, v důsledku čehož jeden z dílčích cílů nebyl naplněn, a jak by bylo možné tuto situaci příště řešit.

Proces reflexe ukotvený v praxi vhodně ilustruje jeden z frekventovaně uplatňovaných modelů reflexe, jehož autorem je F. Korthagen, vysokoškolský pedagog a učitel matematiky s mnohaletou zkušeností v praxi, viz obrázek 1.



Obrázek 1. ALECT model (Korthagen et al., 2011).

Obrázek 1 je modelem tzv. reflektivního cyklu (označovaného akronymem dle jednotlivých fází jakožto model ALECT, Korthagen et al., 2011). První fází reflektivního cyklu je vlastní jednání (například výuka). Poté následuje zpětný pohled za jednáním, tzn. popis toho, jak situace probíhala a co se v ní odehrávalo. Třetí fáze je fází analytickou, v níž si reflektující uvědomuje, co bylo v dané situaci podstatné, co ovlivnilo její průběh. Čtvrtá fáze je již orientována na stanovení postupů budoucího jednání. Jedná se tedy o fázi, v níž dochází k vytvoření scénáře například pro další výuku, resp. její dílčí složky. Návrh vedení reflektivního deníku se opírá o výše uvedené fáze reflektivního cyklu.

Doplňme, že právě ve třetím a čtvrtém bodu jsou pro studenty, učitele i jejich vzdělavatele užitečné teorie z pedagogiky, psychologie či obecné a oborové didaktiky, neboť nabízejí oporu pro budoucí scénář. Teorie je využita v přímé návaznosti na praxi, nepůsobí samoúčelně, jako tomu bývá v modelech, kde se teorie vyučuje bez (časové, nebo koncepční) návaznosti na praxi. Poslední fází modelu je vyzkoušení naplánovaného scénáře v praxi. Poté může reflektivní cyklus probíhat znovu.

Reflektivní deník

Při reflexi je možné využívat celou řadu nástrojů. Jedním z těch, které jsou v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství využívány nejvíce, jsou reflektivní deníky. Reflektivní deník je označení pro *zápisky, v nichž se student vrací k proběhlé výuce, podrobně ji elaboruje a vyvozuje, jak by mohl příště postupovat jinak a lépe* (ve shodě s výše uvedeným pojetím reflexe).

Využití reflektivních deníků v pregraduální přípravě studentů učitelství v sobě spojuje individuální a sociální pojetí reflexe (Beauchamp, 2015; Noffke a Brennan, 2005), neboť výstupy individuální reflexe probíhající při koncipování zápisů do deníku (samostatné psaní deníku studentem) se dále objevují v interakci mezi studenty a jejich vzdělavateli, kteří jejich reflektivní myšlení dále podněcují a podporují (oboroví didaktikové, pedagogové a psychologové, kteří se se studenty k praxi vrací).

Reflektivní deník a jeho využití v rámci pedagogických praxí studentů učitelství FF MU

Studenti si po celou dobu navazujícího magisterského studia učitelského programu vedou reflektivní deník (tzn. pracují s jedním deníkem po celou dobu učitelského studia). Deník jim slouží jako platforma pro zápisky o výuce, v níž pozorují provázející učitele, stejně jako pro zápisky, v nichž se vrací k vlastní praxi. Reflektivní deník tak slouží studentům učitelství jak k ohlédnutí za hospitovanými hodinami, tak v reflexi vlastní výuky.

Zápisky z hospitovaných hodin

Deník u hospitovaných hodin obsahuje:

a) Pravidelný otevřený záznam

Studenti se v rámci hospitované hodiny zaměřují jen na zvolenou konkrétní situaci, k níž se chtějí vrátit. Není totiž možné do hloubky elaborovat celou vyučovací hodinu, ale pouze vybranou sekvenci. Studenti popisují, jak zvolená sekvence probíhala, jak učitelé postupovali, jak se chovali žáci, co bylo pro situaci určující, a odvodili by možný návrh dalšího scénáře,

kteřý by v této situaci případně použili, resp. pojmenovávají, jak by postupovali, aby dosáhli stejných výsledků jako provázející učitel.

Zápisky jsou vždy doprovázeny uvedením bodů vztahujících se k profesnímu učení mezi studentem a provázejícím učitelem. Otázky, které jimi student odpovídá, například znějí: *Co se mi na sledované výuce líbilo a chtěl/a bych to přenést do vlastní výuky? Co bych chtěl/a dělat jako můj provázející učitel? Co chci dělat jinak než můj provázející učitel? Jaký postup bych mohl/a použít?*

b) Nepravidelný záznam na dané téma

Student si sám volí, kdy se chce k tématu vrátit. Může se dle vlastní volby k tématu vracet pravidelně, případně může jednorázově reflektovat delší období, nebo naopak jednu specifickou hodinu, k níž se potřebuje vrátit.

Pokud se student chce zabývat více předem danými tématy, než je povinně stanoveno, může je použít jako inspiraci pro otevřený záznam.

Daná témata: (možné doplnění, redukce, rozšíření ze strany oborových didaktiků, kterým bude materiál sloužit jako poklad pro další práci v rámci skupinové reflexe)

Nastavení didaktických cílů a důkazy o učení – student si klade otázky typu: Má učitel pro svou výuku vhodně formulované didaktické cíle? Daří se jeho žákům těchto cílů dosáhnout? Vědí žáci, jaké jsou cíle, které by prostřednictvím výuky měli naplnit? Má učitel evidenci o tom, že žáci cílů dosáhli? Jakou?

Plánování výuky – student si klade otázky typu: Jak si učitel připravuje plán výuky? Je pozorovaná výuka plánovaná? Jakou podobu plán výuky má? Jak s tímto plánem učitel v rámci výuky pracuje? Odpovídá výuka plánu učitele? Co učitel dělá v případě žakovských otázek či vymoření tématu, které jej odvádějí od nastaveného plánu výuky?

Nastavení a udržení podmínek pro učení ve třídě (kázeň ve třídě) – student si klade otázky typu: Jak učitel dopředu (proaktivně) pracuje na tom, aby ve třídě nevznikala centra nekázně či nepozornosti? Co dělá, když žáci nedávají pozor? Co dělá, když žáci vyrušují? Jaké prostředky disciplinace uplatňuje a s jakým efektem?

Rovné vzdělávací příležitosti – student si klade otázky typu: Hovoří v hospitované výuce žáci rovnoměrně? Zapojuje učitel své žáky rovnoměrně? Jak učitel komunikuje s dívkami a jak

s chlapci? Komunikuje rovnoměrně s nejslabšími a nejsilnějšími žáky ve třídě? Mají všichni žáci reálnou možnost podílet se na výuce?

Komunikace jako prostředek učení – student si klade otázky typu: Klade učitel svým žákům otázky, které jim umožňují argumentovat? Argumentují žáci ve výuce? Proč ano, proč ne? Dává učitel svým žákům formativní zpětnou vazbu? Kdy a jak? Daří se mu ve výuce nastavit podmínky pro otevřenou diskusi mezi žáky? Vede tato diskuse k naplnění cílů hodiny?

Individualizace a diferenciacce – student si klade otázky typu: Jsou ve třídě žáci se SVP? Jak s nimi učitel pracuje? Pracuje s diferencovaným zadáním tak, aby se mohli všichni zapojit?

Spolupráce učitele se zákonnými zástupci žáků (v rámci třídních schůzek, hovorových hodin, tripartit) – student si klade otázky typu: Jak se učitel připravuje na třídní schůzky? Jaké typy informací sděluje? Jak komunikuje s rodiči? Jak komunikuje s žákem před rodiči (tripartity)? Dochází k diskusi mezi učitelem a rodiči? Jak učitel žákům sděluje informace o nedostatečných vzdělávacích výsledcích žáků?

Spolupráce učitele s dalšími spolupracujícími organizacemi uvnitř školy i mimo ni (např. ŠPP, PPP, SPC, SVP, instituce poskytující DVPP aj). – student si klade otázky typu: Jak učitel komunikuje se školním poradenským pracovištěm? Jaké typy situací s jednotlivými členy řeší? Jak je nastavená spolupráce mezi učitelem a členy ŠPP? Jaké typy informací učitel získává? Jak s nimi dále pracuje? Jaká dokumentace provází řešení různých situací?

Dohled učitele nad žáky ve škole v čase mezi vyučovacími hodinami, při akcích organizovaných školou, při akcích organizovaných mimo školu (návštěva kulturních či vzdělávacích institucí, olympiády, soutěže apod.) – student si klade otázky typu: Jak učitel zajišťuje bezpečnost žáků v průběhu přestávek? Jaké typy situací řeší? Jaké typy situací neřeší? Jak se snaží působit na chování žáků a s jakým výsledkem?

Učitel a jeho odpovědnost vůči společnosti – student si klade otázky typu: Vnímá učitel svou odpovědnost vůči (svým) žákům, kolegům, rodičům, potažmo společnosti? Jakým způsobem o ní přemýšlí? Jak ji definuje? Jak se mu daří závazek naplňovat?

+ další témata specifická pro jednotlivé programy, např.

Práce učitele s žakovským předporozuměním probíranému tématu – student si klade otázky typu: Jak učitel zjišťuje, zda jsou studenti vybavení znalostmi pro starší dějiny? Jak učitel vede

žáky ke sledování aktuální situace, aktuálních problémů a k tomu, aby hledali jejich historické kontexty? Jak učitel rozvíjí tzv. historické (pluralitní) myšlení? (historie)

Zápisky k vlastní výuce

Reflektivní deník obsahuje:

a) Pravidelný otevřený záznam

Studenti si před výukou v bodech zaznamenají strukturu výuky a její cíle. Poté se zaměřují na jimi zvolenou konkrétní situaci, k níž se chtějí vrátit. Popisují, jak sekvence probíhala, co dělali, na co mysleli, jak se cítili (oblasti kognitivní, afektivní, konativní), dále doplní, jak se chovali jejich žáci. Poté studenti analyzují, co byly podstatné aspekty situace, které se promítly do její podoby. V posledním kroku odvozují možný další scénář.

Zápisek je vždy doprovázen shrnutím v bodech: Co se mi ve výuce podařilo a co chci udržet? Jak na to? Co chci dělat jinak a lépe? Jak na to?

b) Nepravidelný záznam s předem daným tématem

Student si sám volí, kdy se chce k tématu vrátit. Může se dle vlastní volby k tématu vracet pravidelně, případně může jednorázově reflektovat delší období, nebo naopak jednu specifickou hodinu, k níž se potřebuje vrátit.

Jedná se o stejná témata, která student řešil v souvislosti s výukou provázejícího učitele, kde si také stanovil, jak by chtěl výuku sám koncipovat. Nyní tedy může porovnávat, co si představoval jako ideál a jak se mu jej daří naplnit v praxi. Student je tak připraven na to, že reálná výuka se může odlišovat od původní vize, ale že je možné nastavovat si další scénáře, jak se své představě přiblížit. Téma v rámci vlastní výuky je proto vždy vhodné zpracovat až poté, co bylo reflektováno ve výuce provázejícího učitele.

Daná témata:

Nastavení didaktických cílů a důkazy o učení – student si klade otázky typu: Mám pro svou výuku vhodně formulované didaktické cíle? Daří se mým žákům těchto cílů dosáhnout? Vědí žáci, jaké jsou cíle, které by prostřednictvím výuky měli naplnit? Mám evidenci o tom, že žáci cílů dosáhli? Jakou? Apod.

Plánování výuky – student si klade otázky typu: Jak si připravuji plán výuky? Jakou podobu můj plán výuky má? Jak s tímto plánem v rámci výuky pracuji? Je pro mě podoba mé přípravy

efektivní? Vyznám se v ní? Odpovídá má výuka mému plánu? Co dělám v případě žákovských otázek či vymoření tématu, které jej odvádějí od nastaveného plánu výuky? Apod.

Rovné vzdělávací příležitosti – student si klade otázky typu: Hovoří v mé výuce žáci rovnoměrně? Zapojuji své žáky rovnoměrně, resp. mám představu o tom, jak je zapojuji? Jak komunikuji s dívkami a jak s chlapci? Komunikuji rovnoměrně s nejslabšími a nejsilnějšími žáky ve třídě? Mají všichni žáci reálnou možnost podílet se na výuce? Apod.

Komunikace jako prostředek učení – student si klade otázky typu: Kladu svým žákům otázky, které jim umožňují argumentovat? Argumentují mi žáci ve výuce? Proč ano, proč ne? Dávám svým žákům formativní zpětnou vazbu? Kdy a jak? Daří se mi ve výuce nastavit podmínky pro otevřenou diskusi mezi žáky? Vede tato diskuse k naplnění cílů hodiny? Apod.

Individualizace a diferenciaci – student si klade otázky typu: Jsou ve třídě žáci se SVP? Jak s nimi pracuji? Pracuji s diferencovaným zadáním tak, aby se mohli všichni zapojit? Apod.

Nastavení a udržení podmínek pro učení ve třídě – nejtěžší je pro studenty v rámci pregraduální přípravy nastavit a udržet ve třídě optimální podmínky pro učení, tzn. regulovat chování žáků, disciplinovat je, udržet jejich pozornost (Darling-Hammond, 2009). Zde se nabízí otázky: Jak dopředu (proaktivně) pracuji na tom, aby ve třídě nevznikala centra nekázně či nepozornosti? Co dělám, když žáci nedávají pozor? Co dělám, když žáci vyrušují? Apod.

Profesní učení mezi provázejícím učitelem a studentem učitelství – student si klade otázky typu: Co povinně dělám jako můj provázející učitel a jak se k tomu stavím? Co bych chtěl/a dělat jako můj provázející učitel a jak na tom pracuji? Co bych chtěl/a dělat jinak než můj provázející učitel, jak a jak na tom pracuji? Apod.

Učitel a jeho odpovědnost vůči společnosti – student si klade otázky typu: Jak vnímám svou odpovědnost vůči (svým) žákům, kolegům, rodičům, potažmo společnosti? Jakým způsobem o ní přemýšlím? Jak svůj závazek definuji? Jak se mi daří můj závazek naplňovat?

+ další témata specifická pro jednotlivé programy, např.

Práce s žákovským předporozuměním probíranému tématu – Zjišťuji, zda jsou žáci vybaveni znalostmi pro starší dějiny? Vedu žáky ke sledování aktuální situace, aktuálních problémů a k tomu, aby hledali jejich historické kontexty? Jak? Rozvíjím tzv. historické (pluralitní) myšlení? Jak? (historie)

Doplňující informace v deníku

Reflektivní deník dále obsahuje:

- a) *Popis školy, na které probíhají náslechy či praxe* – velikost školy, velikost obce, typ školy, umístění školy ad.), profil školy (orientace, důležité předměty, pozice předmětu dotčeného praxí v rámci kurikula), popis tříd/y, kde probíhá praxe – stručný záznam vzniká na začátku praxe
- b) *Popis atmosféry ve škole, na níž probíhají náslechy či praxe* – přístup vedení školy k učitelům, přístup učitelů k vedení školy, vztahy mezi učiteli, spolupráce mezi učiteli, přístup k žákům – záznam vzniká ke konci praxe poté, co se zde student delší dobu pohybuje a prostředí školy je mu známější

Příklad reflektivního deníku, zápisků z hospitované hodiny

21.10. pátek, 2. vyučovací hodina, 1. ročník, téma: Jeskynní malby; 24 žáků
<i>Hlavní cíl:</i> Žáci mají znát nejznámější jeskynní malby a kontext, ve kterém vznikaly.
<i>Činnosti ve výuce:</i> Výklad – uvedení do tématu, představení nejznámějších maleb Společné čtení z knihy <i>Van Goghova hvězdná noc</i> Samostatná práce s pracovním listem, žáci odpovídají na otázky k textu Společné sledování videa o nástěnných malbách Diskuse k videu (jaký význam malby měly, jak se žákům líbí)

Popis vybrané situace:

Dnes jsem si všimla, jak se změnilo pracovní tempo a motivace třídy ve chvíli, kdy se přešlo k od pracovních listů k videu. Učitelka bez jakýchkoli technických obtíží pustila záznam na YouTube. Jednalo se o krásné video zobrazující prostor jeskyně doprovázený klavírní hudbou, bez mluveného doprovodu. Žákům řekla, že si teď malby ukážou naživo, že je čeká prohlídka. Dodala, že sama nebude nic říkat, ať to na sebe můžou jenom nechat působit. Někteří žáci se dívali, ale jiní to využili spíše jako prostor k tomu, aby si mezi sebou povídali. Někteří si šeptali i přes opakované napomínání učitelky.

Tři žáci vzadu opakovaně volali na učitelku, že nevidí přes ty, kteří seděli vepředu, učitelka na ně zepředu volala, ať se posunou tak, ať vidí, celé to působilo rušivě a odvádělo to pozornost i těch, kteří se chtěli dívat. Když video skončilo, učitelka působila nazlobeně a začala rušícím žákům vysvětlovat, že se měli dívat, že rušili ostatní atd. Když se pak začala ptát na otázky k videu (co viděli), nikdo moc nechtěl odpovídat, učitelka se musela ptát víckrát. Byla škoda, že se hodina takto uzavřela, protože celou dobu předtím to působilo, že žáky téma zajímá, odsýpalo to, udělala se spousta práce.

Analýza situace:

Zaprvé, učitelka chápala video jako pokračování výkladu, jako další výuku, zatímco žáci ho chápali jako příležitost k oddechu a možnost kontaktovat spolužáky. Každý si od videa sliboval něco jiného (teorie = jiná definice situace). Žáci rušili, nečekali, že je to problém. Přemýšlím nad tím, zda to může být i sledem aktivit – žáci samostatně pracovali na pracovních listech, byli potichu, teď měli být zase potichu. Možná chtěli mluvit, nebo si dát chvíli pauzu.

Zadruhé, problém s viditelností.

Návrhy pro mě:

Bylo by dobré říct žákům dopředu, že se s videem bude dále pracovat, a sdělit jim otázky, na které se potom budu ptát – nenechat je koukat bez zadání, aby měli na co zaměřit pozornost a pochopili, že se dál učíme. Musí vědět, že to není oddych.

Musím dopředu kontrolovat, zda všichni vidí, nenechat je to řešit až v průběhu.

Lze za sebe dát samostatnou práci a video?

Co se mi na sledované výuce líbilo a chtěl/a bych to přenést do vlastní výuky? Co bych chtěl/a dělat jako můj provázející učitel?

Pestrost prostředků (kniha, pracovní list, video) – není to nuda s učebnicí

Co chci dělat jinak než můj provázející učitel? Jaký postup bych mohl/a použít?

Když musím opakovaně napomínat žáky vzadu (daleko ode mě), nekřičím na ně zepředu, dojdou k nim, ať to má větší dopad a mám s nimi oční kontakt

Celkové hodnocení

0 % _____ 100 %

Navrhovaný rozsah reflektivního deníku a časová dotace

Jedná se o návrh možného rozsahu, který může sloužit jako podnět k diskusi. Stanovit vhodný rozsah vyplývající z počtu hodin v současné době není možné, neboť jej od počtu hospitovaných hodin a hodin s vlastní výukou nelze odvodit. Jednotlivé programy se v požadovaném počtu hodin výrazně odlišují, u výuky se pohybujeme se od 20 do 180 hodin (dle dostupných materiálů). Navrhují proto stanovit minimální počet záznamů. Studenti některých programů tak budou zaznamenávat všechny své hodiny s výukou, zatímco jiní ty vybrané (tzn. nikdo nebude „trestán“ větším počtem zápisků za to, že v rámci praxe více vyučuje).

Vyučovací hodiny	Počet záznamů celkem (počet záznamů pro jednooborové studium, v případě dvouoborového studia bude počet záznamů rozdělen proporčně mezi studované programy)	Počet záznamů, pokud je praxe rozčleněna do 4 semestrů (počet záznamů pro jednooborové studium, v případě dvouoborového studia bude počet záznamů rozdělen proporčně mezi studované programy)
náslechové	20 otevřených záznamů 6 záznamů na dané téma	5 záznamů za semestr 1 až 2 záznamy za semestr
s vlastní výukou	20 6 záznamů na dané téma	5 záznamů za semestr 1 až 2 záznamy za semestr

Jedná se o minimální počet záznamů, takže studenti mohou prostřednictvím deníků reflektovat více hodin.

Doporučený rozsah jednoho záznamu je v rozsahu 2 500 až 5 000 znaků (včetně mezer) včetně zadání (pro názornost, ilustrativní příklad v tomto materiálu má rozsah 3 000 znaků).

Pokud bychom vyšli z toho, že student s jedním záznamem poctivě stráví 2 hodiny (což je nadhodnocená dotace), mohli bychom práci s reflektivními deníky vykazovat jakožto 100 hodin, které studenti stráví individuální reflexí. Ideálně by tato individuální reflexe měla být doplněna společnou reflexí s provázejícím učitelem a vzdělavateli na půdě fakulty.

Obsah deníku – shrnutí

Reflektivní deník bude obsahovat tyto části:

Povinné:

- popis školy (za každou školu) + popis atmosféry ve škole (list na každou školu)
- zápisky z hospitovaných hodin (pravidelné otevřené zápisky, zápisky na dané téma)
- zápisky z hodin s vlastní výukou (pravidelné otevřené zápisky, zápisky na dané téma)

Volitelné, pro potřeby studentů:

- volné listy na další poznámky
- moje principy (list s odrážkami, kam si student píše teze, kterých se na základě následových hodin a hodin s vlastní výukou chce do budoucna držet)
- je možné doplnit slovníčkem, jako mají na FI

Zdroje:

Beuchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.

Korthagen, F., Kessels, J., Kusters, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit teorii s praxí. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Noffke, S., & Brennan, M. (2005). The dimensions of reflection. A conceptual and contextual analysis. *International Journal of Progressive Education*, 1(3), 58–78.

Šedřová, K. (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*, 66(4), 2016, s. 477–494.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308.

Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85.