

Tento článek se zabývá problematikou reflexivního přístupu ve výuce cizích jazyků, věnuje se nejen teoretickým východiskům, ale zároveň se snaží tuto teorii aplikovat v praxi vycházející z doporučení a zkušeností pedagogů. V konkrétním úhlu pohledu článek představuje principy reflexivního myšlení, význam a průběh reflexe ve výukové praxi. Detailně rozebírá koncepční strukturu vzdělávacího modelu ve vazbě na běžné výukové metody, charakterizuje reflexivního učitele a definuje odlišnosti od běžných výukových přístupů. Závěrem jsou zde shrnuty přínosy reflexivního učení a možnosti využitelnosti v praxi.

Principy reflexivního učení

Reflexivní praxe se v poslední době stala celosvětově dominantním paradigmatem. Reflexi ve výuce využívají pedagogové, kteří podrobují své dosavadní výukové metody a přístupy kritické analýze. Přesto koncept reflexivní výuky není striktně vymezen. Podstata reflexivního učení spočívá v identifikaci rutiny a účelném působení proti syndromu vyhoření ve výukové praxi.

Rozsáhlá odborná literatura vztahující se k problematice reflexivního učení představuje celou řadu definic a charakteristik. Pennington (1992) definuje reflexivní učení jako posilující zkušenost. Tuto myšlenku dále rozšiřuje na pojem reflexivního učení. Posner (1992) přirovnává rozvoj k reflexi, přičemž na reflexi zde nahlíží jako na prvek vstupu působící ve prospěch rozvoje, zároveň je reflexe také spatřována jak výstup z daného rozvoje. McEnte (2003) dále navrhuje reflexivní neboli rozvojovou orientaci jako prostředek pro zlepšení procesů a výstupů ve třídě na straně jedné, rozvoj důvěry, samostatně motivačně orientovaných učitelů a studentů na straně druhé. Ohnisko zájmu pak spočívá v analýze, zpětné vazbě a adaptaci. Jedná se o neustále probíhající a rekurzivní proces při výuce cizích jazyků.

Na základě výzkumů Pennington (1992) došel k závěru, že pedagog se postupně mění tak, jak reaguje na měnící se požadavky a nároky, přičemž při každém rozvoji je žádoucí si uvědomit konkrétní potřebu týkající se nutnosti změny. Zároveň definuje rozvoj učitele jako neustále se měnící systém interaktivních změn zahrnujících kontinuální cyklus inovačního chování a přizpůsobování se novým okolnostem. V procesu změny spatřuje dva klíčové komponenty v podobě inovace a kritické reflexe. Z výzkumů pak dále vyplývá, že prostřednictvím hluboké reflexe pedagogové upravují strukturu výuky tak, aby výuka obsahovala veškeré náležité prvky.

Ellis (2001) spatřuje reflexi jako klíčový komponent rozvoje učitele. Říká, že sebereflexe a kritické myšlení či vnímání napomáhají pedagogům posunout se z úrovně, do které jsou směřováni pomocí impulzu, intuice nebo rutiny do úrovně, při které jsou ovlivňováni reflexí a kritickým myšlením. Ellis (2001) dále tvrdí, že kritická reflexe se vztahuje na činnost nebo proces, při kterém dochází nejdříve k analýze zkušeností, poté následnému zhodnocení a přijetí rozhodnutí pro plánování a zlepšení současného stavu.

Dle Richardse a Lockharta (1994), reflektivní činnost zahrnuje aktivní, trvalé a pečlivé zvážení jakékoliv myšlenky, znalosti či vědomosti. Rutinní činnosti vycházejí z tradic, zkušeností, dále jsou ovlivňovány externími vlivy a okolnostmi. Richards a Lockhart (1994) definují výukový proces jako soubor vzájemných interakcí mezi pedagogem na straně jedné a studentem na straně druhé probíhající v určitém čase a na daném místě. Reflektivní činnost je spatřována jako aktivní, trvalá, při které se pečlivě zvažují jakékoliv myšlenky či znalosti s ohledem na okolnosti a žádoucí dopady.

Reflektivní učení a jeho význam

Pod pojmem reflexe je možné si obecně představit nejen odraz reality, ale i celkové přemýšlení o této realitě. Pokud toto vyjádření aplikujeme do kontextu učení, reflexe může být interpretována jako pojem, který představuje zrcadlo, symboliku a hloubkové myšlení. Moon (2007) popisuje reflektivní učení jako posun v pedagogickém vzdělávání, při kterém učitelé analyzují svou vlastní práci a především základy, ze kterých výuka vychází. V rámci tohoto principu dále zvažují alternativní prostředky pro dosažení stanovených cílů. Richards a Lockhart (1994) uvádějí, že reflektivní přístup spočívá v postoji učitelů ve snaze získávat informace, které se vztahují k učení, sběru dat ve vazbě na používané výukové metody, strategiím a postojům. Takto získané informace pak tvoří základ pro kritickou reflexi ve vztahu k učení. Dále konstatuje, že kritická reflexe může spustit hlubší porozumění problematice výuky a přispět k profesnímu rozvoji. Nuan (1990) zastává názor, že tohoto cíle je možno dosáhnout prostřednictvím stálého profesního rozvoje, praxe a reflexe.

Pedagog nezískává informace o procesu výuky pouze jednostranně v rámci pozorování a zkoumání své vlastní třídy, ale je žádoucí, aby se do tohoto procesu zapojili i ostatní kolegové. Důležitost těchto informací o třídě a vlastním podáváním výkonu v podobě zpětné vazby je neodmyslitelná. Cenné informace o třídě mohou být získávány pomocí následujících způsobů:

- a) **Diář učitele** – je založen na denních záznamech profesních zkušeností, zejména se zaměřením na situaci ve třídě. Každodenní psaní poznámek pak bezesporu pomáhá udržovat disciplínu, přestože zde vystupují určité nároky na čas. Na druhou stranu se jedná o účelně vynaložený čas, neboť přehledné záznamy o vývoji situace ve třídě pomáhají vyjasnit žádoucí změny a obměny. Do poznámek je účelné zahrnout události objevující se ve třídě během výuky, ale také své vlastní myšlenky, nápady a reakce studentů.
- b) **Zaznamenávání si hodiny** – natáčení či nahrávání hodiny je užitečný způsob získávání informací o průběhu výuky ve třídě. Před vlastním nahráváním je nutné oznámit studentům konkrétní záměr a důvod natáčení. Je třeba vycházet ze skutečnosti, že i když jsou studenti při běžných hodinách sebevědomí, pokud je hodina natáčena, jsou méně ochotni pracovat a podílet se na výuce.
- c) **Zpětná vazba od studentů** – studenti jsou nejlepšími nástroji pro poskytnutí zpětné vazby. Zpětnou vazbu lze získat pomocí diskuzí ve třídě se skupinou posluchačů či individuálně. Zároveň je možné požádat o zhodnocení výuky: co je pro studenty na hodinách přínosné nebo naopak negativní, nepřinášející žádný posun, či jaké nové inovační prvky by chtěli do výuky zakomponovat.
- d) **Pozvat kolegu na náslech** – klasická forma pozorování učitele ze strany nadřízeného může při výuce přinášet jisté stresové okamžiky, přesto získání zpětné vazby na vlastní výuku prostřednictvím kolegů může vystupovat jako zcela odlišná zkušenost. Z tohoto důvodu je

účelné požádat kolegy, aby se zaměřili na specifický aspekt sledované výuky např. způsoby interakcí se studenty. Pozorovatel si vše zaznamenává či použije standardní pozorovací formu. Okamžitě po skončení hodiny je vhodné si zaznamenat to, co jste považovali za silné a slabé stránky hodiny a poté prodiskutovat průběh hodiny s kolegy – pozorovatelem.

Alternativně je možné požádat studenty, aby si sami vedli svůj diář či poznámky, což by mohlo být realizováno jako součást práce ve třídě (do týdenního rozvrhu zakomponovat např. 20 minut psaní poznámek do diáře). Velmi důležité je, aby tyto poznámky nebyly předmětem hodnocení či sdílení s ostatními studenty či učiteli.

Tím, že došlo k získání informací o výuce prostřednictvím zpětné vazby, v následujícím kroku je žádoucí provést analýzu těchto skutečností:

- ☐ Jaký byl cíl hodiny?
- ☐ Jakým způsobem jste daného cíle dosáhli?
- ☐ Jak ve skutečnosti hodina vypadala?
- ☐ Jaký jste měli z hodiny pocit?
- ☐ Co jste mohli udělat odlišně?

Zodpovězení výše uvedených otázek umožní zhodnocení podaného výkonu ve výuce. Velmi důležitou úlohu v tomto konceptu představuje sdílení zkušeností s ostatními. Doporučená forma je například diskuze s kolegou, spolupracovníkem či profesní dialog se skupinou učitelů. Tím, že dochází ke sdílení vlastních učitelských a výukových zkušeností, znamená to, že komunikace o vznikajících nedostatcích směřuje k hledání řešení. Řešení je možné nalézt prostřednictvím konzultací s profesionálními experty, či vyhledat odpovědi na otázky v dostupné literatuře. Pro tento účel existují rozmanité profesní zdroje, včetně vědeckých časopisů, knih a bezpočtu internetových stránek. Je třeba se ptát a získávat odpovědi pomocí učitelského fóra, odborných časopisů nebo v konkrétním pedagogickém týmu. Spolupráce je totiž základní a zásadní. Účelné je zároveň přemýšlet o nových postupech a inovacích a jejich užití ve vlastní výukové praxi. Při aplikaci nových nápadů se nesmí opominout na následné zhodnocení efektivity. Velmi žádoucí je sdílení zkušeností a nápadů tak, aby reflektivní cyklus mohl probíhat.

Reflektivní výuka může následně obohatit učitele ve čtyřech základních rovinách:

1. Reflektivní učení pomáhá osvobodit učitele z impulzivního a rutinního chování.
2. Reflektivní učení umožňuje učitelům jednat cíleným způsobem a vyhnout se učitel-skému syndromu: „Nevím, co mám dnes dělat.“
3. Reflektivní výuka nahlíží na pedagoga jako na kvalitního odborníka.
4. Učitelé získávají zkušenosti v komunitě profesionálních vzdělaných pedagogů, cítí potřebu růstu vzdělání, ve třídě aplikují vlastní výukový přístup. Henderson (2000) tvrdí, že růst pochází z určité přestavby zkušeností, vycházející z reflexe vlastních zkušeností.

Na angličtinu se postupně pohlíží jako na profesní prvek, učitelé musí být schopni vyjádřit svůj úsudek na situaci ve třídě pomocí rozumných argumentů. Způsoby dosažení této úrovně se odráží v pedagogických zkušenostech a zahrnují skutečnosti z relevantního vzdělání do výukové rutiny, což může vést k růstu a celkovému rozvoji. Ghaye (1998) tento vztah definuje jako přímou vazbu mezi reflektivním učením a rozvojem učitele. Zároveň umožňuje prozkoumat vlastní vztah ke studentům, jejich schopnosti, úspěchy a nedostatky v reálném kontextu. Celý postup je označován jako cesta dosažení úrovně expertního učitele.

Tím, že se učitelé cizích jazyků pravidelně setkávají, zjišťují, kolik toho mají společného, stanou se pohotovějšími ve vysvětlování učitelské rutiny sami k sobě a ostatním a mohou dosáhnout na vyšší úroveň profesního růstu.

Koncepční struktura reflektivního vzdělávacího modelu

Reflektivní výukový model podtrhuje profesní znalostní základ vycházející z vlastních znalostí výuky a studia, výukového kontextu v rámci školy a celé společnosti. V současné době při stále se měnícím kulturním a globálním kontextu je příprava pedagogů značně náročná. Vyžadují se takoví učitelé, kteří jsou dobře informováni, rozvíjejí své znalosti a neustále se zodpovědně vzdělávají.

McEnte (2003) se věnuje vizuálnímu modelu z hlediska reflektivního pojetí výuky. Reflektivní výukový model by neměl být vnímán jako pevně daný, statický, ale v určitém úhlu pohledu přizpůsobivý natolik, aby se s jeho pomocí našlo řešení pro konkrétní nápravu problému. Spíše zkoumá dílčí předpoklady a je užitečný v rámci celkového porozumění neboli interakcí mezi dispozicemi (podstatou), praxí (vykonáváním) a profesními znalostmi (věděními). Podstatou modelu je cyklický proces v podobě shromažďování informací, s jejichž pomocí jsou pak nalézány odpovědi a řešení na danou výukovou problematiku. Následná analýza identifikuje slabá místa ve výuce.

Model reflexe zahrnuje pět kategorií vědomostí a znalostí. Profesní znalostní základy vyjadřují znalosti o učitelské profesi, obsahu výuky a sociálním kontextu. Tyto znalostní základy jsou považovány za klíčové. Dimenze učitelova chování hraje významnou úlohu. Identifikuje výkonnost a zahrnuje úkoly plánování, implementaci a oceňování. Veškeré tyto prvky pak představují koncepční základ a jsou považovány za kritické profesnímu rozvoji.

Náhled na reflektivní výukový model

Reflektivní výukový model je vědeckým přístupem, který zdůrazňuje etiku, konstruktivní přístup k učení a kreativní řešení problémů (McCann, 2005).

Etika respektuje rozsah talentů a kapacit všech jedinců bez ohledu na kulturní, intelektuální a pohlavní odlišnosti. Učitelé používají konstruktivní přístup, který se zaměřuje především na koncept výuky, otázky studentů, aktivní výuku a kooperativní učení.

Konstruktivní přístup spojuje teorii a pohled na studenty v podobě myslitelů, tvůrců a stavitelů vlastních znalostí. Významným prvkem konstruktivní teorie učení je kreativní řešení problémů. Učitelé přebírají zodpovědnost za analýzu a řešení problémy nikoliv mechanicky, ale aktivním přístupem hledají odpovědi na otázky: Jaké rozhodnutí mám přijmout, na jakém základě mám tato rozhodnutí učinit a co mohu udělat pro zlepšení výuky?

Celý model by pak měl zahrnovat reflektivní myšlení a výuku včetně iniciační, rozvojové a kulminační fáze. V rámci profesního vzdělávání se řeší následující otázky:

- 1. Zkoumání učení** – Mám učit?
- 2. Akademická příprava** – Co mám učit?
- 3. Porozumění studentům** – Jak se studenti učí?
- 4. Organizace výuky** – Jak mám učit?
- 5. Vzdělávání a kulturní kontext** – Proč učím?

Profesní vzdělávací kurikulum by mělo představovat určitý „pečující“ vztah směrem ke studentům, asertivní, kooperační manažerské praktiky a integraci etiky do profesních kompetencí. K tomuto účelně přispívají kooperativní výukové strategie, interakce ve třídě, hraní rolí a případové studie. Instruktóři by pak měli věnovat speciální pozornost aplikaci teorie do praxe pomocí spojení mezi relevantním konceptem výuky a vzniklým požadavkem nad rámec používaných výukových strategií. Reflektivní myšlenkové postoje představují schopnost ocenit a interpretovat skutečnosti, modifikovat pohledy a činit objektivní úsudky.

V rámci reflektivního učení se setkáváme s vědeckým náhledem na koncepte učení: Roberts (1997) tvrdí, že učení představuje činnost – děláni (behaviorální náhled), učení je přemýšlení a činnost (kognitivní náhled). Případ je koncipován pro reflektivní učení v podobě praxe, postojů, způsobu profesionality a jako zdroj potenciálně umožňující hluboký pohled na problém.

Roberts (1997) se věnuje evoluci těchto dvou perspektiv, které jsou široce aplikovány při výzkumu učení. První je behaviorální pohled, který se zaměřuje na to, co učitel aktuálně dělá a pokouší se propojit své činnosti tak, aby pomáhal studentům s učením. Druhý je kognitivní pohled, který definuje kvalitní výuku jako kombinaci myšlení a činnosti. Výzkum v tomto směru objevil, že zkušenosti a efektivní učitelé interpretují dostupné informace ve svých vlastních rovinách a přijímají nezbytná rozhodnutí.

Obecně lze říci, že praxe v reflektivní výuce pomáhá profesionálním učitelům zkoumat svou vlastní práci. Reflektivní výukové modely poskytují především data v podobě důležitých reálných informací. Na základě těchto skutečností dochází ke zvyšování soudržnosti komplexu kognitivních postupů. Ve skutečnosti reflektivní přístup vyžaduje využití vlastních zkušeností a jejich efektivní využití.

Pennington (1992) dále konstatuje, že termín reflektivní učení zdůrazňuje především pohyb a posun ve vzdělávání učitelů, neboť učitelé analyzují své vlastní praktiky a výchozí prvky a poté zvažují alternativní prostředky pro dosažení daného cíle. Použití termínu reflexe v kontextu instrukcí může být interpretováno v prvé řadě ve smyslu důkladného zvážení činnosti, jakož i reflektování či odraz skutečnosti.

Richards a Lockhart (1994) tvrdí, že reflektivní přístup k učení je takový, při kterém učitelé shromažďují data o učení, zkoumají své přístupy, názory, předpoklady a výukové praktiky a takto získané informace představují základ pro kritickou reflexi. Vzhledem k tomu, že tato reflexe zahrnuje kritické komponenty, kritické reflektivní učení může sloužit jako prostředek přispívající k osobnímu rozvoji. Richards a Lockhart (1994) následně definují pět předpokladů vztahující se k rozvoji učitelů:

1. Informovaný učitel má extenzivní znalostní základnu o učení.
2. Informace o učení je možné získávat prostřednictvím vlastních požadavků.
3. Události, které se při se výuce přihodí, učitelé vyhodnocují.
4. Pouhá zkušenost je nedostačující jako základ pro osobní rozvoj.
5. Kritická reflexe může spustit hlubší porozumění učení.

Jeden z důvodů proč pouhá zkušenost je nedostačující jako základ pro rozvoj, je fakt, že učíme tak, jak jsme byli učení (Moon, 2007). Výzkumy dokazují, že to, co učitelé získají v podobě vlastních studií, zanechá nesmazatelné stopy, neboť vše vycházející z vlastních zkušeností má větší celkový vliv. Opřeme-li se o výzkum, Nuan (1990) tvrdí, že znalosti, či poznatky získané prostřednictvím studia a pozorování fungují víceméně jako vodítko do budoucnosti.

Kritická reflexe ve vlastní praxi, je jen jedna z cest, která posouvá na úroveň povědomí, co děláme a proč. Podle Posnera (1992) je povědomí prvním krokem směrem tomu, abychom byli schopni pozměnit a upravit naše výukové postupy.

Henderson (2000) spatřuje reflexi na vlastní učení v procesu rozvoji znalostí a teorií učení jako podstatný komponent v celoživotním procesu profesního rozvoje. Dále dodává, že reflektivní učitelé jsou schopni monitorovat, kritizovat a obhajovat své činnosti v plánování, implementaci a oceňování jazykových programů a výuk.

Odlišnost reflektivního učení od běžných postupů a výukových metod

V posledních několika letech se problematika reflektivního učení dostává do popředí zájmu vědců, odborníků a pedagogů. Praxe ukazuje na skutečnost, že filozofie reflektivního učení není velmi odlišná od skutečnosti, ve které se učitelé pohybují. Kvalitní a profesionální přístup, dobře připravená výuka se stává běžnou realitou. Je zřejmé, že zkušení učitelé, kteří se věnují své práci, vždy zkoumali své postoje, znalosti, předpoklady, výukovou praxi a výstupy používali pro zkvalitnění své výuky (Ellis, 2001).

Richards a Lockhart (1994) ve svých výzkumech dále tvrdí, že ve skutečnosti reflektivní učení představuje významný krok v této oblasti především v souvislosti se sběrem dat týkajících se výukového procesu a užití takto získaných informací jako základ pro kritickou reflexi. Na reflektivní učení může být nahlíženo jako na praktické, osobně orientované, ve snaze získání informací ze strany učitele v podobě výzkumníka (McEnte, 2003). Koncept reflektivního učení ve skutečnosti představuje rozvoj v profesní jazykové oblasti. Praxe ukazuje, že učitelé se snaží sbírat data, informace a užívat je k výzkumu a rozvoji vlastních učitelských schopností.

Význam reflektivního učení

Nuan (1990) zdůrazňuje, že v učitelské praxi není absolutně vše růžové a zároveň uvádí problémy učitelů s ohledem na provádění výzkumu. Jedná se především o nedostatek času, zkušeností, podpory a vystupují zde i obavy z toho, že učitel bude odhalen jako nekompetentní pro provedení výzkumu. Následně pak strach z publikování výsledků neznámému publiku. Vystupuje zde velký počet otázek a lze k nim přistupovat prostřednictvím přirozeného zkoumání nebo experimentálního přístupu, samozřejmě volba jednotlivých cest zůstává na každém pedagogovi. Reflexe také poskytuje možnost pro sdílení zkušeností s ostatními kolegy.

Reflektivní učení je hodnotné především proto, že vytváří kontext, který podporuje profesní dialog. V rámci reflektivního učení jednotliví učitelé mají prostor pro analýzu potenciální změny povahy vykonávané práce. Součástí dané skutečnosti je zkoumání předpokladů, nápadů a používání získaných informací, jakožto základu pro zlepšení (Ghaye, 1998).

Roberts (1997) dále pak tvrdí, že znalost celého procesu učení představuje velmi širokou oblast. Znalost či vědění jak učit neznamena pouze behaviorální znalost konkrétních postupů ve třídě, je zde zakomponována i kognitivní dimenze, která zahrnuje aktivity v souladu kontextu procesu vědění a znalostí. Toto know-how se získává postupně, vlastní interpretace pak tvaruje efektivní praxi a výukový proces.

Reflektivní učení při výuce cizích jazyků

Vycházíme-li ze starších výukových modelů směrem k novějším, učitelé cizích jazyků potřebují přemýšlet o tom, co dělají a proč to dělají. Reflektivní praxe umožňuje pedagogům zvážit tyto otázky následujícím způsobem:

Reflektivní praxe řeší následující otázky:

1. Jaký výukový model je používán.
2. Jakým způsobem je daný model aplikován ve specifických výukových situacích.
3. Jak dobře tento model funguje.

Každý pedagog začíná ve své praxi se základními teoriemi jazykové výuky, které většinou vychází z osobních zkušeností z doby, kdy učitel byl sám v roli studenta. V reflektivní praxi učitel aplikuje tuto teorii, pozoruje a přemýšlí o výsledcích a přizpůsobuje tuto teorii. Třída se stává v určitém slova smyslu jakousi laboratoří, ve které se pedagog opírá o teoretické přístupy ve výuce.

Teorie bezesporu poskytuje racionální základ pro činnosti, které pedagog užívá ve třídě pro pozorování a reflexi. Tato skutečnost pak umožní vytříbit teorii a přizpůsobit učitelskou praxi. Celkový koncept pak učitel získává prostřednictvím odborných materiálů a dokumentů, které vycházejí z teorií a jsou využívána reflektivním systémem. Tento systém je vytvářen praxí, následná reflexe pokračuje v rámci kariéry, ve které učitel ohodnocuje nové zkušenosti a testuje nové či přizpůsobené teorie.

Začlenění reflexe do celkového vzdělání představuje pedagogické a praktické výzvy, zároveň zde vystupuje potenciální snaha o přizpůsobení výuky v podobě závazku ke zlepšení a zvýšení intenzity studia.

Podpůrné klima reflektivní praxe umožňuje:

1. Významně zvýšit motivaci studentů.
2. Rozpoznat individuální pokrok.
3. Ohodnotit probíhající studium a výsledky.
4. Podporovat a rozvíjet formy spolupráce.
5. Zvýšit nezávislost studenta.
6. Podporovat sebedůvěru.

Pedagogická reflektivní praxe je čím dál tím více využívána a představuje v podstatě významnou výukovou praxi, ve které učitel podniká činnosti v podobě postupné reflexe za účelem zlepšení výukového procesu. Terminologie pedagogické reflexe nejen implikuje, že reflexe je založena na výuce, ale také indikuje, že probíhá v rámci studijního programu. Studijní program je samořízený program směrem ke zlepšení vlastního učení a výuky.

Směr reflektivního učení

Většina učitelů rozvíjí své schopnosti učit poměrně brzy v rámci své učitelské kariéry. Učitelé, kteří vstupují do této profese, mohou shledat vstupní úsilí stresující, ale se zkušenostmi, které postupně získávají, mohou rozšířit možnosti využitelnosti vlastních výukových strategií. Konkrétní strategie, které jsou v hojně míře pedagogy používány, vycházejí především z vlastního učitelského stylu. Zatímco učitelský styl učení poskytuje způsoby vypořádání

se s mnoha rutinními požadavky na učení, existuje zde také nebezpečí, že tato skutečnost může brzdit profesní rozvoj učitelů. Pedagog by měl mít zájem se posunout za tuto úroveň automatických nebo rutinních reakcí ve třídě a dosáhnout vyšší úroveň povědomí jak učit, jaké rozhodnutí při výuce provádět, jaké hodnoty a dopady by tato rozhodnutí mohla mít. Jedním z efektivních způsobů je využití pozorování a reflexe v rámci vlastního učení a užívání pozorování a reflexe jako cesty dosažení změny.

Průběh reflexe

K tomu, aby se z pedagoga stal reflexně uvažující odborník, je možné využít celou řadu postupů včetně vlastního pozorování, pozorování ostatních, týmového učení a zkoumání vlastního pohledu na výuku. Tento proces je pak možné rozčlenit do tří následujících fází:

Fáze 1 – Vlastní událost

Startovacím bodem je vlastní výuková činnost v podobě odučené hodiny. Kritická reflexe je představována vlastní výukou, sebereflexe může být simulována pozorováním ze strany kolegy.

Fáze 2 – Vzpomínka na událost

Další fáze v reflektivním zkoumání zkušenosti je analýza události. K tomuto je možné využít několika postupů jako je např. písemný záznam popisu události, video nebo audio nahrávka události.

Fáze 3 – Zopakování a odpověď na událost

Ve vztahu na objektivní popis události, se účastníci vrací k události a hodnotí ji, věnuje se jí tedy hlubší pozornost a otázkou se vztahují na konkrétní zkušenost.

Učitelé v reflektivní praxi přemýšlí o následujících rozhodnutích:

1. Jak mám představit dané téma?
2. Jak mám posluchače vyzvat k zodpovězení následujících otázek?
3. Jak mám vysvětlit daný gramatický problém?

Reflektivní učitelé přemýšlí o těchto rozhodnutích a hledají tu nejlepší cestu. Jedním z hlavních prvků je rozhodování na základě následujících faktorů:

1. **Zkušenosti ze třídy:** Učitelé strávili ve třídě spoustu času nejen jako studenti, ale především v pozici učitele. Tato zkušenost tvoří a formuje základ pro konkrétní nápady, které učitel právě na základě svých zkušeností získává, čímž přispívá ke zlepšení kvality hodiny. Je účelné vytvářet seznam všech nápadů, s jejichž prostřednictvím lze výuku trvale zlepšovat.
2. **Obecné znalosti:** Učitel má informace o obsahu a náplni studijních plánů, látce, kterou učí, o studentech a výukovém procesu ve snaze dosažení cílů. Reflektivní učitelé často zakládají svá rozhodnutí na tom, co se naučili v rámci svého učitelského výcviku.
3. **Osobní hodnoty:** Učitelé mají konkrétní vzdělanostní, politické, sociální a morální hodnoty založené na vlastních životních zkušenostech. Tyto hodnoty mohou ovlivnit rozhodnutí, které přijímají při vlastních výukových činnostech.

Charakteristicky reflektivního učitele:

1. Reflektivní učitel řeší problémy ve třídě.

Obecně platí, že učitelská reflexe vychází z problémů, které při výuce vznikají. Reflektivní učitelé v první řadě definují problém ve třídě, následně se snaží o konkrétní nápravu prostřednictvím shromažďování a analýzy informací.

2. Reflektivní učitel se podílí na rozvoji kurikula.

Reflektivní učitelé si uvědomují, že to co dělají, je součástí většího vzdělávacího kontextu. Tímto se podílejí na celkovém plánování kurikula a navrhuji změny, které povedou k efektivnější výuce.

3. Reflektivní učitelé přinášejí do učení nové nápady a hodnoty.

Učitelé vnášejí do výuky nápady, které přispívají ke zlepšení, vychází ze studijních základů a vlastních vzdělávacích zkušeností, praxe a osobních hodnot. Reflektivní učitelé rozeznávají své vlastní hodnoty a vzdělávací předpoklady.

4. Reflektivní učitelé přebírají zodpovědnost za svůj vlastní profesní rozvoj.

Reflektivní učitelé si uvědomují, že cesta stát se reflektivním pedagogem spočívá v kontinuálním studiu a rozvíjení pedagogické praxe. Z tohoto důvodu navštěvují přednášky, konference, pracují s odbornou literaturou a pedagogickými materiály. Rovněž přispívají do procesu profesního rozvoje sdílením svých reflexí s ostatními učiteli.

Přínos reflektivního přístupu

Existuje mnoho přínosů, které s sebou reflektivní přístup přináší. Mezi ně můžeme zařadit následující:

1. Reflektivní učitel minimalizuje rutinní chování.

Učit rutinním způsobem je jednoduché. Vycházet z knih přesně tak, jak je kniha navržena nebo učit lekci stejným způsobem tak, jak se učilo v minulosti, nevyžaduje mnoho úsilí a reflexi. Je zřejmé, že tento přístup často vyúsťuje v neefektivní hodiny, neboť učitel významně nepřispěl k modifikaci struktury výuky. Tím, že je učitel reflektivní, osvobozuje se od stále stejné rutiny, což vyúsťuje v kreativnější a efektivnější hodinu.

2. Reflektivní učitel jedná uváženým způsobem.

Když učitelé reflektují na své výukové metody, často zvažují, proč dělají určitou činnost daným způsobem. Učitelé již nedělají něco jenom pro to, že praxe byla taková, ale snaží se výuku směřovat konkrétním způsobem pro dosažení stanoveného cíle.

3. Reflektivní učitel zlepšuje výukovou praxi.

Reflektivní učitel využívá a kombinuje různé metody výuky. Při rozhodování, jakou metodu použije, vychází z celé řady faktorů jako je např. úroveň studentů, jejich zájmy, cíle kurikula a časový prostor pro výuku. Tyto faktory pak představují důležitý prvek směřující ke zlepšení efektivity výuky.

Závěr

Výukové metody reagují na nové požadavky doby, která přichází a ovlivňuje veškeré činnosti ve společnosti. V oblasti jazykového vzdělávání pak reflektivní přístup v podstatě vyjadřuje veškeré nároky kladené na novodobého učitele a celý výukový proces. Využití reflektivního

přístupu v jazykové praxi odráží vše, co je od dnešních kvalitních pedagogů vyžadováno. Vyjde-li ze slov Konfucia, dozvíme se, že je to právě reflexe, která je považovaná za nejnoblesnější metodu, neboť vlastní zkušenost je mnohdy příliš těžká a imitace zas příliš jednoduchá. Tím, že je člověk schopen reflexe, tím prakticky otvírá prostor pro něco nového a přínosného.

Použitá literatura:

- ELLIS, K. A. *Teaching, Learning, and Assessment Together: The Reflective Classroom*. New York: Eye on Education, 2001, 155 s.
- GHAYE, A., KEY GHAYE, K. *Teaching and Learning Through Critical Reflection Practice*. London: David Fulton Publisher, 1998, 148 s.
- HENDERSON, J. G. *Reflective Teaching: Professional Artistry Through Inquiry*. London: Prentice Hall, 2000, 205 s.
- MCCANN, M. T., JOHANNESSEN, R. L., KAHN E., SMAGORINSKY, P., SMITH, W. M. *Reflective Teaching, Reflective Learning: How to Develop Critically Engaged Readers, Writers, and Speakers*. Oxford: Heinemann, 2005, 256 s.
- MCENTE, G. H. *At the Heart of Teaching: A Guide to Reflective Practice*. New York: Teachers College Press, 2003, 126 s.
- MOON, J. A. *Handbook of Reflective and Experiential Learning*. Oxford: Taylor & Francis, 2007, 288 s.
- NUAN, D. *Action research in the language classroom*. In: J.C. Richards and D. Nuan. *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 62-81 s.
- PENNINGTON, M., C. Reflecting on teaching and learning: A development focus for the second language classroom. In *Perspectives on Second Language Classroom Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of HongKong, 1992.
- POSNER, J. G. *Field Experience: A Guide to Reflective Thinking*. London: Longman, 1992, 144 s.
- RICHARDS J. C., LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 230 s.
- ROBERTS, J. *Language Teacher Education*. London: A Hodder Arnold Publication, 1997, 356 s.

ALTBMĐ (Active Layered Theatre Ballistic Missile Defence) řeší ochranu území členských zemí NATO (myšleno převážně evropských) a jejich vojenských jednotek mimo území Aliance proti balistickým raketám s dostřelem do 3000 km, tj. proti všem raketám krátkého a středního doletu a části zbraní strategických. O jejím rozvoji bylo definitivně rozhodnuto v roce 2004 s tím, že počáteční operační způsobilosti by mělo být dosaženo roku 2010 a plné účinnosti o dva roky později. První zakázky na vývoj byly zadány v roce 2006 a vzhledem k povaze programu ALTBMĐ je typické, že nešlo o samotné zbraně, nýbrž o prostředky velení, řízení a spojení.

Americký protiraketový štít je koncipován jako „systém systémů“ od počátku, kdežto projekt ALTBMĐ představuje koordinaci a integraci zbraní, které byly původně vyvíjeny samostatně. Vlastní zbraně coby příspěvky národních států existují, takže NATO musí zajistit „jen“ jejich propojení do jednotné soustavy pomocí prostředků pro velení a řízení, komunikaci a distribuci informací, na něž jsou napojeny i další kapacity Aliance. Tyto nástroje dostaly oficiální názvy Air Command & Control System (ACCS), NATO General Communication System (NGCS) a Bi-Strategic Command Automated Information System (Bi-SC AIS).

Letošní summit Aliance potvrdil snahu pokračovat ve vývoji ALTBMĐ a posléze jej propojit s americkým protiraketovým štítem, resp. s jeho prvky umístěnými v Evropě. Není to vlastně žádným překvapením; bylo by přece zcela iracionální, kdyby USA a evropské země budovaly „konkurenční“ zařízení. Logickým krokem by posléze měla být spolupráce s Ruskou federací, aby vznikl trilaterální obranný systém. Nová deklarace o strategických vztazích USA a Ruska obsahuje i záměr obou supervelmocí usilovat o toto řešení.

Lukáš Visinger

**ALTBMĐ: Evropský pilíř protiraketové obrany
natoaktual.cz, 5. 5. 2008**