

Stránský, Zdeněk; Švec, Vlastimil

V roli vysokoškolského učitele : pedagogicko-psychologické zamyšlení

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická. 2003, vol. 51, iss. P7, pp. [107]-116

ISBN 80-210-3130-1

ISSN 1211-3522

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/114277>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ZDENĚK STRÁNSKÝ – VLASTIMIL ŠVEC

V ROLI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE pedagogicko-psychologické zamyšlení

Klíčová slova: vysokoškolský učitel, pedagogická činnost, sebereflexe, zpětnovazební informace

1. Místo úvodu – Nabídka sebereflexe

Zamýšleli jste se již nad sebou v roli vysokoškolského učitele? Zřejmě ano.

Autoři tohoto článku vám nabízejí jednu z možností jak se dopracovat k hlubšímu zamyšlení nad vlastní pedagogickou činností, s cílem ji nejen zdokonalit, ale současně i získat lepší pocit její smysluplnosti.

Předkládané náměty jsou výsledkem víceleté spolupráce vysokoškolského pedagoga a psychologa z vědeckopedagogického pracoviště vysoké vojenské školy (VA). Tyto poznatky získávali v průběhu zdokonalovacích pedagogicko-psychologických kurzů, v metodických seminářích různých kateder i z konfrontací s názory jak učitelů, tak i studentů dané vysoké školy. Některé výsledky této své činnosti autoři nabízejí širší učitelské veřejnosti, v dobré víře, že tyto poznatky mohou být prospěšné učitelům i na jiných typech škol v jejich úsilí o hledání, nacházení i pochybách své učitelské role.

Zveme vás proto ke společnému hledání odpovědí na tyto základní problémy:

1. Jaké požadavky možno formulovat na pedagogickou činnost vysokoškolského učitele v současných a v stále proměnlivých společenských podmínkách?
2. V čem spočívá sebepoznání vysokoškolského učitele, které je východiskem zdokonalování jeho pedagogické činnosti?
3. Jakými dostupnými metodami, technikami (způsoby) lze poznávat vlastní pedagogickou činnost?
4. Jaké cesty zdokonalení pedagogické činnosti se učitelům nabízejí?

2. Některé požadavky na pedagogicko-psychologickou kvalifikaci vysokoškolského učitele

Vzdělávací proces vysokých škol je permanentně konfrontován s novými požadavky vědecko-technického rozvoje i progredujících společenských změn. Se

stále vyspělejšími technologiemi vznikají nové obory i výukové předměty. Zejména předměty interdisciplinární povahy vyžadují diverzifikaci cílů orientovaných na budoucnost s nezbytnou projekcí výsledků vědeckovýzkumné činnosti do vzdělávacích procesů. To vše klade stále nové a náročnější požadavky na pedagogickou činnost vysokoškolských učitelů.

Vysokoškolští učitelé musí v rámci svého oboru (předmětu) stále sledovat nové poznatky z vědeckovýzkumného prostředí, jejich výsledky zapracovávat do metod řešení výukových problémů a umět uplatňovat různé autodiagnostické metody ke zdokonalování vlastní pedagogické činnosti. S využitím adekvátních vědeckých metod rozvíjet oborovou didaktiku, umět zpracovat učební text a podílet se na tvorbě výukových pomůcek, jako jsou např. videopořady, výukové počítačové programy a pod. Ve vztahu k studentům je třeba umět je podněcovat k poznávání studijního stylu, vlastních učebních strategií a k jejich zdokonalování – vést je k autoregulaci jejich studijní činnosti.

Výše naznačené zestručněné požadavky je žádoucí konkretizovat a také vyžadovat na jednotlivých katedrách a ústavech. Měly by se také stát součástí sebehodnocení i hodnocení učitelů, jejich dalšího sebevzdělávání a vzdělávání, jejich kvalifikačního růstu i součástí konkurzních řízení na učitelská místa.

3. Psychologická východiska sebepoznání

Když antičtí filozofové vyslovili myšlenku o poznání sebe samého, možná ani netušili, jak složitý je to problém, jehož aktuálnost bude nastolována i po mnoha staletích.

Složitost nespočívá jen v náročnosti proniknout do těch nejintimnějších záhybů svého lidského „já“, ale především v časté nepřijemnosti až bolestnosti odkrývat mnohé nedostatky a chyby, které si nechceme přiznat. Člověk si většinou obraz o sobě vylepšuje, mnohé nedostatky omlouvá (nejsem zbabělý, ale opatrný; ne lakomý, ale spořivý; ne unáhlený, ale rozhodný, apod.). Snad proto se i psychologii dost dlouho nedařilo zabývat se sebepoznáním, sebepojetím člověka, tzv. „jástvím“. Psychologie ve svých počátcích byla převážně zaměřena na zkoumání a poznávání druhých lidí. Zájem o problematiku „jáství“ se začal výzkumně projevovat cca v 60 letech min. stol. Základem sebepojetí, „já“ je vjem, představa, vlastní obraz člověka o sobě samém, to jak si člověk uvědomuje svou vlastní osobnost, jakou má představu o sobě jako o „já“ (Balcar, K., 1991).

Obrazy „já“ se zpravidla rozlišují v několika dimenzích (Smékal, V., 1989):

- *Reálné „já“* se týká toho, co je obsahem sebepojetí a jak je sebepojetí strukturováno (jaký ve skutečnosti jedinec je).
- *Vnímané „já“* zahrnuje, jak se jedinec vnímá v daném okamžiku (jaký si myslí, že je).
- *Ideální „já“* vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být nebo jaký by měl být.
- *Prezentované „já“* obsahuje charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým, předvádí, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán.

Pojem „já“ je považován za centrální problém psychologie osobnosti a je předmětem výzkumu mnoha současných badatelů – bohužel aniž by si navzájem často dobře rozuměli. Nic to však nemění na věci, že odpovědět si na otázky: „Kdo jsem já?“, „Jaký jsem?“, „Kam patřím?“ je pro člověka stále vzrušující téma, tak jako bylo i pro francouzského spisovatele Stendhala, který si na položené otázky: „Jaký jsem člověk?“, „Mám zdravý rozum?“, odpověděl: „Popravdě nic o tom nevím. Mé soudy jsou pouhé postřehy, mění se podle mé nálady“.

Sebepojetí každého člověka prochází určitým vývojem. Dítě po narození postupně své „já“ získává s vědomím své odlišnosti od druhých, od světa. (Fáze tzv. biodromálního vývoje v dětství a dospívání, – viz. publikace Příhoda, V., 1974).

V dalším životě se sebepojetí vyvíjí zejména na základě toho, kým člověk je (muž, otec, manžel, učitel...) a jak ho druzí vnímají a hodnotí. Tak dochází k ustálenému obrazu, jehož „odolnost“ vůči změnám může být narušena novými zážitky a informacemi, které člověk o sobě získává.

Sebepoznání (též sebeuvědomění) je dosti složitým psychologickým procesem. Člověk si své vlastnosti a schopnosti v převážné míře uvědomuje na základě svého chování, výsledků své činnosti. V mnohém to závisí především na tom, jak jsou tyto jeho činy a jeho chování oceňovány druhými lidmi, přičemž je známo, že za vlastní přijímáme hodnocení kladné a odmítáme hodnocení opačné. Existují i jedinci, kteří jsou velmi závislí na obdivu a lichotkách okolí. Takoví lidé pak nejsou schopni se příliš hlouběji nad sebou zamýšlet a o to bývá nepříjemnější probuzení, které mnohdy nastane, když okolí nemá již „profit“ ze svého falešného a neupřímného obdivu.

Jiní zase ve snaze nenarušit svoji nereálnou sebeúctu, volí tzv. psychologickou strategii objasňování svých ev. neúspěchů; např. svůj nezdár připisují smůle i objektivní složitosti úkolu; snižování ceny úspěchu, tvrzením „je to v podstatě jedno, zda to splním nebo ne“, a pod. Ve všech těchto případech se klade příčina neúspěchu za hranice svého vlastního „já“.

Skutečná cesta sebepoznání je cesta nesnadná a složitá, zejména pro ty, kteří si sami sobě ustálili jednou provždy obraz „dokonalosti“ a tím i definitivní neměnnosti. O změnu své osobnosti se zpravidla člověk pokouší až tehdy, když si začíná uvědomovat ztrátu osobní prestiže, když selhává v mezilidských vztazích, když se u něho začínají projevovat známky neuroticismu. Je proto užitečné, čas od času se zastavit, zamyslet se nad sebou a zeptat se sám sebe: „Kdo jsem?“, „Jaký jsem?“. Vědomí osobní identity je výchozím bodem jakékoliv osobní „korektury“.

Cesta a způsob k sebepoznání je mnoho, od velmi jednoduchých až k dosti složitým. Uvádíme pouze některé z nich:

Jedna z méně náročných je cesta pravidelné registrace vlastního chování za určitý časový úsek, zpravidla za prožitý den. Je prospěšné, vyhradíme-li si v našem každodenním režimu určitou, pravidelnou chvíli, kdy zbilancujeme, co jsme během dne nejdůležitějšího prožili, co se nám podařilo a co ne, v čem jsme chybovali, v čem je nutné se pro příště poučit apod.

Složitější způsob je pravidelná reflexe, na základě níž provádíme již hlubší analýzu příčin, průběhu i následků jednání. Zodpovídáme si např. otázky: pod

jakými vlivy jedním; jak dalece se svým chováním přibližují nebo vzdalují od svého „ideálu“; jak se druhým prezentují; jak přijímám negativní informace o sobě a pod.

Reflexi nad sebou samým je možno provádět i písemnou formou. Vypisování problémů a jejich písemných odpovědí nám umožňuje vracet se ke svým původním postojům, názorům, rozhodnutím a korigovat je. Současně lze na základě zjištěných příčin formulovat „diagnózu“ a „terapeutický“ postup, jak eliminovat osobní potíže, ev. jim v budoucnosti čelit. Má to i svůj význam psychoprophylaktický.

Speciálním druhem určitých úvah nad vlastními projevy a prožitky duševního života je analytické sebezpozorování. Opírá se o poznatky hlubinné psychologie, která za nejdůležitější pro sebezpoznaní považuje poznání svých skutečných motivů a tendencí. Mnohé z nich jsou skryty v našem podvědomí, což potom naše chování činí někdy záhadou i pro nás samé. K jejich odhalení napomáhá např. „genetický“ náhled spočívající v pochopení souvislostí mezi svými současnými konflikty a nezládnutými zážitky v dětství. Je to však jedna z forem, kde je již třeba spolupráce s příslušným odborníkem.

Předpokladem sebezpoznaní je vědomí, proč se chci nebo musím změnit, jak a kým chci být, a rozhodnutí, každým svým aktem o to usilovat. Osobnost člověka se formuje a dotváří ve své podstatě nepřetržitě. „Náš životní styl, naše povaha a charakter se formují každým okamžikem. Každý čin vytváří a upevňuje návyk, každý návyk přispívá k nějakému povahovému nebo charakterovému rysu“ (Říčan, P., 1982).

Pro rozhodnutí pracovat na sobě lze uvést některé z věcných důvodů:

- K sebeaktualizaci vede cesta přes sebezpoznaní. Sebeaktualizace stimuluje člověka nespokojit se se stávajícím stavem, ale usilovat o sebezdokonalení. To je ovšem možné jen když známe svou skutečnou hodnotu, své klady i nedostatky, když nalezneme nezaujatý pohled na vlastní osobnost a neutrneme na postoji: „Jsem takový a nebudu jiný“. Je známo, že výkonnost je do značné míry ovlivňována nejen schopnostmi člověka, ale i tím, jak si své schopnosti uvědomuje. Sebepojetí se pak stává aktivním činitelem v tvorbě sebedůvěry, sebevědomí a nakonec i sebeúcty člověka.
- Znalost sebe samého je všeobecným požadavkem při styku s druhými lidmi. Chceme-li druhé poznat, chceme-li je pochopit a porozumět jim, musíme rozumět sami sobě. Uvědomit si co máme a nemáme rádi, jaké máme představy, co nás provokuje, co nás děsí, jaké jsou naše reakce, meze snášenlivosti, schopnost sebekontroly a sebeovládání. Jedině tak budeme schopni chápat pocity druhých lidí a schopni porozumět jejich odlišným názorům. Jedině to nám umožní překonávat tendence k unáhlenosti, ale naopak jednat klidně, rozvážně a ohleduplně.
- Sebezpoznaní, pronikání do vlastního nitra neznamená přestat se zajímat o okolní svět a stát se introvertem nebo hypochondrem. Znamená to nastolit rovnováhu mezi vnějšími a vnitřními aspekty života; naučit se přijímat životní situace takové jaké jsou a nedívat se na svět pouze clonou svých osobních přání. Zharmonizuje to náš život k okolí a přispěje k našemu

vnitřnímu klidu; uvede nás to do souladu s okolním světem, i v okamžicích, kdy svět není v souladu s námi.

4. Sebereflexe jako základ analýzy pedagogické činnosti

Sebereflexe je konfrontací našeho reálného a normativního sebepojetí, je to vlastně „vnitřní dialog“, který vedeme se sebou (Smékal, V., 1991).

Sebereflexe umožňuje učiteli srovnávat, analyzovat dřívější a nové soubory pedagogických zkušeností, jeho nová a starší rozhodnutí. Tím mu umožňuje nalézat východisko a náměty k dalšímu pedagogickému sebezdokonalení. Je to vlastně přestavba vlastní pedagogické výbavy (kompetence) učitele (Roth, R., 1989). Sebereflexe učitele je proto potřebná ve všech fázích jeho profesionálního vývoje.

Pedagogická sebereflexe učiteli poskytuje možnost uvědomit si své pedagogické myšlení, úspěchy i dílčí nedostatky v pedagogické činnosti. Umožňuje mu, aby si před sebe stavěl optimální cíle svého sebezdokonalení. Je to zároveň vědomá analytická interpretace pedagogických zkušeností učitele, jeho poznatků o výuce ve svém předmětu, s cílem nalézat struktury a pravidelnosti v těchto zkušenostech a poznacích (Thieman, F., 1983) a tím si vlastně uvědomovat kvalitu jednotlivých stránek vlastní pedagogické činnosti.

Pedagogická sebereflexe mu umožňuje uvědomit si, co si o cílech výuky a učivu, o jeho důležitosti, rozsahu a posloupnosti při objasňování, myslí i studenti, jaký je jejich studijní styl při osvojování přednášené látky, jaký je jejich zájem a motivace. Sebereflexe je zpětná vazba o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při komunikaci se studenty, co se při tom dělo a jak tato komunikace probíhala. Umožňuje učiteli konfrontovat jeho projevy výuky (např. schémata, modely výuky danému tématu) s reálnou výukou, jejími výsledky i svou „osobní“ teorií výuky – pojetím výuky svého předmětu.

Pedagogická sebereflexe je procesem hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelské osobnosti, její pedagogické činnosti, vyučovacího stylu i způsobu komunikace se studenty i se svými kolegy.

Smyth, J. (1989) uvádí čtyřfázový postup pedagogické sebereflexe učitele:

1. popisná fáze: výchozí otázka – „Co dělám?“
2. informující fáze – „Co to znamená?“ (co představuje moje pedagogická činnost v určité pedagogické situaci)
3. konfrontující fáze – „Jak se to stalo, že jsem se stal takový, jaký jsem?“
4. rekonstruktivní fáze – „Jak bych měl dělat věci jinak?“

Je zřejmé, že základem pedagogické sebereflexe učitele je soubor vhodně položených otázek, umožňujících popsat sama sebe v pedagogické situaci, uvědomit si způsoby svého jednání, ale zároveň nalézt východisko optimálnějšího řešení dané pedagogické situace (popř. si uvědomit adekvátnost vlastního pedagogického postupu). Základním předpokladem toho je samozřejmě znát požadavky své pedagogické činnosti (viz. část 2.)

5. Zdroje zpětnovazebních informací o pedagogické činnosti

Pedagogická sebereflexe se opírá o různé zdroje zpětnovazebních informací, získávanými autodiagnostickými metodami a technikami. Jednou z metod jsou učitelovy sebereflekující otázky, které by měly postihovat nejen pedagogickou situaci, způsob jejího řešení a nazírání učitelem, ale směřovat i k postihu příčin tohoto pohledu a k nalézání cest optimálnějšího řešení pedagogické situace. Námětem k formulaci takto koncipovaných otázek může být zjednodušená taxonomie, k níž jsme dosud dospěli a u řady učitelů se nám osvědčila. Tuto taxonomii, kterou uvádíme v příloze, lze na základě praktických zkušeností a poznatků učitelů i vzhledem ke specifice daného oboru (předmětu) vhodně doplňovat, příp. zpřesňovat (viz. Příloha). V této příloze jsou pro ilustraci uvedeny příklady sebereflekujících otázek, které si učitel může klást při analýze vlastní pedagogické činnosti, svého pojetí výuky i výsledků pedagogického působení. Vycházíme z obsahu položek dotazníku učitelova pojetí výuky, který se nám osvědčil v pedagogicko-psychologických kurzech při přizpůsobování jeho obsahu i metodické koncepcí potřebám učitelů na naší vysoké vojenské škole.

Další vhodnou technikou zpětnovazební informace je pohled na sebe sama prostřednictvím videa. Videozáznam učitelova chování v různých pedagogických situacích je prostředkem jeho hlubší pedagogické sebereflexe. Naše zkušenosti naznačují, že učitelova konfrontace se sama se svým „televizním obrazem“ působí na jeho pedagogickou činnost výrazně motivačně. Učitel si při této konfrontaci uvědomuje řadu momentů ve své pedagogické činnosti, ve své komunikaci se studenty, které doposud unikaly jeho pozornosti, resp. které si dosud plně neuvědomoval. Tento pohled na sebe sama prostřednictvím videozáznamu vlastní pedagogické komunikace je zdrojem učitelových hlubších sebereflekujících otázek, např. „Proč jsem v této situaci reagoval právě takto? Nebylo by účinnější, abych jednal spíše takto...?“

Prospěšnou informací o učitelově pedagogické činnosti jsou i názory studentů na jeho výuku. Studenti jsou totiž aktivními subjekty výuky, prožívají ji v komunikaci s učitelem, mohou proto mu přinést řadu určitých zpětnovazebních informací o jeho pedagogickém působení. Názory studentů na výuku a tedy i na pedagogickou činnost učitele lze získávat rozmanitými způsoby, počínaje jednoduchými, nestandardizovanými (rozhovorem, anketou a pod.) a konče standardizovanými technikami, k nimž např. patří posuzovací škály.

Pro všechny tyto techniky je společné jasné vymezení cílů zjišťování názorů studentů na výuku. Tyto cíle vycházejí z potřeb učitele dozvědět se, jak se studenti dívají na jeho pedagogickou činnost, např. na jasnost a názornost prezentovaného učiva, na to, jak učitel podněcuje jejich aktivitu a samostatnost, na to, jak studenty hodnotí, co jim výuka v daném předmětu dala pro další studium a praxi atp.

Je zřejmé, že způsob použití, ale i obsah a rozsah rozhovoru, ankety, dotazníku nebo posuzovací škály závisí jednak na cílech zjišťování zpětnovazebních informací od studentů, jednak je ovlivněn obdobím, kdy se toto zjišťování provádí. Učitel např. může se studenty diskutovat po skončení závažných a náročných témat, po bloku tématu, tehdy, když chce zjistit, jaké mají studenti názory

na nový způsob výuky, který uplatnil atd. K těmto účelům se hodí nestandardizovaný rozhovor, anketa nebo krátký dotazník. Takto získané údaje mají sice orientační význam, avšak přesto poskytují učitelé zpětnovazební informace, které by jinak od studentů zřejmě nezískal. Pro orientační účely může učitel použít anketu, v níž se studenti vyjadřují k novosti a zajímavosti témat, která absolvovali, k jejich využitelnosti v praxi, k jasnosti a názornosti výuky, aktivizaci, kterou uplatnil a pod. Jednou z poměrně přesných technik jsou posuzovací škály speciálně konstruované pro studentské posuzování vysokoškolské výuky. Od studenta se obvykle požaduje, aby zaujal postoj k tvrzení popisujícím určité aspekty výuky (např. v dimenzi velmi přesný popis... nemohu posoudit... velmi nepřesný popis). Příkladem takovéto škály je „Posuzovací škála CLIC“ autor Roger, G. – přeložil a upravil Mareš, J. (1990). Tato škála umožňuje posoudit, jak studenti vidí svého učitele, výuku daného předmětu, ale i sama sebe. V závěrečné části pak škála zahrnuje položky umožňující studentovi posoudit daný předmět ve srovnání s ostatními předměty, které až dosud absolvoval. Škálu CLIC může učitel použít celou nebo z ní vybrat jenom ty části (bloky), které ho zajímají, tj. např. blok „učitel“ a „výuka předmětu“.

Jiným zdrojem, zpětnovazebních informací, neméně prospěšným je pohled na pedagogickou činnost učitele očima jiné kompetentní osoby. Jedná se např. zkušeným kolegou z téže nebo jiné katedry, vedoucím pracoviště a pod. Důležité je předem se vzájemně dohodnout, specifikovat cíle autodiagnosticky zaměřené hospitace. Může to být užitečné nejen pro pozorovaného učitele, ale i jeho pozorujícího kolegu. Již při pozorování výuky učitele si může pozorující kolega klást sebereflektující otázky, např. Co se mi na této výuce líbí? Co je pro mne podnětné? Uměl bych to také takto (např. motivovat studenty)?, Jak bych tuto situaci řešil já?

Popsané způsoby získávání zpětnovazebních informací lze doplňovat dalšími zdroji, např. detailnějším rozbořením studijních výsledků v konfrontaci s uplatněnými pedagogickými postupy.

Lze také sledovat, jak studenti reagují na náročnější úlohy a problémy, na netradičně položené otázky, což umožňuje usuzovat na vývoj studentova pojetí učiva, které učitel také svou činností ovlivňuje (Mareš, J., Ouhřabka, M., 1992).

Autodiagnosticky zajímavá je analýza učitelova obrazu o studentovi jako ukazateli jeho psychologické vnímavosti nebo poznávání vlastního pojetí úspěšného studenta – podrobněji v monografii (Hrabal, V., 1988).

Řadu autodiagnostických informací mohou učitelé též poskytnout speciální psychodiagnostické techniky, které administrují a interpretují psychologové, např. ve vysokoškolském psychologickém poradenství.

ZÁVĚR

Na závěr chceme uvést, že jsme tímto článkem nechtěli nic víc, než inspirovat čtenáře k hlubšímu zamyšlení se nad vlastní pedagogickou činností a možnostmi jejího zdokonalování. Důležitější však bude alespoň některé uvedené náměty

vyzkoušet a pak je systematictěji využívat při rozvíjení své učitelské osobnosti a zdokonalování pedagogické činnosti.

PŘÍLOHA

Příklady sebereflektujících otázek učitele:

Cíle a učivo:

1. Co je důležité, aby si studenti odnesli v předmětu, který vyučuji pro svoji další práci a život?
2. Které učivo považuji v předmětu (tématu) za klíčové? Dovedu klíčové učivo vybrat?
3. Vím, jaké jsou vstupní představy a názory studentů vztahující se k novému učivu?
4. Jak studentům prezentuji požadavky na zvládnutí učiva (předmětu)? Má formulace těchto požadavků na studenty motivační účinek? Zjišťuji vůbec tento účinek?
5. Jak zjišťuji, zda studenti porozuměli učivu? Poznávám i postoje studentů k učivu objasňovanému při přednáškách a procvičováním ve cvičeních nebo seminářích?

Studenti:

6. Jací jsou dnešní studenti? Rozumím jim?
7. Jakou úlohu přisuzuji studentům v současnosti (např. ve výuce mého předmětu)?
8. Co jsou úspěšní a neúspěšní studenti?
9. Co od každého studenta vyžaduji? Co mi naopak u studentů ve výuce nevádí?
10. Vím, jak se moji studenti učí? Jaký mají studijní styl? Zjišťuji to nějak? Co z toho poznání vyvozují? Jak bych mohl účinněji poznávat studenty, (např. některé jejich osobnostní rysy?)

Pedagogická komunikace:

11. Rozumím si se studenty při výuce? Jak se při ní cítím? Co bych mohl udělat pro to, aby moje komunikace se studenty byla lepší (účinnější)?
12. Jak podněcuji studenty k samostatné a tvůrčí práci? Jak vůbec chápu tvořivost studentů ve vzdělávacím procesu? Jak (podle čeho) posuzuji tvořivost svých studentů?
13. Daří se mi pracovat se studenty individuálně? Co to ode mne vyžaduje? Mohu k tomu využít některých speciálních pedagogických postupů (metod)? Může mi v tom pomoci moderní didaktická technika a výpočetní prostředky?
14. Vím, co činí studentům potíže při tvůrčím řešení problémů? Jak lze tyto potíže eliminovat?
15. Vím, jak působit na studenty, kteří by mohli mít lepší studijní výsledky, ale nesaží se ?

16. Kde mohu hledat informace a podněty, které by mne mohly pomoci zdokonalit moji výuku?

Učitel a jeho okolí:

17. Daří se mně vůbec získávat zpětnovazební informace o účinnosti mé pedagogické činnosti? Co z tohoto poznání vyvozují pro svou další práci?
18. Jaké požadavky by měl splňovat učitel mé kategorie (např. odborný asistent, docent)? Splňuji tyto požadavky? V čem ano, v čem ještě ne? Jak se ke splnění těchto požadavků více přiblížit? Co to vyžaduje?
19. Jak mne vidí moje okolí (kolegové, vedoucí katedry)? Proč mne asi takto vidí?
20. Co musím udělat pro to, aby se zvýšila úroveň mé pedagogické činnosti? Co při tom považuji za nejdůležitější /primární/?

LITERATURA:

1. Balcar, K. /1991/: Úvod do studia psychologie osobnosti, Chrudim, Mach
2. Hrabal, V. /1988/: Jaký jsem učitel?, SNP, Praha
3. Mareš, J. /1990/: Studentské posuzování vysokoškolské výuky. VA-VPP, Brno
4. Mareš, J., Ouhřaba, M. /1992/: Žákovo pojetí učiva, Pedagogika, 41 s.83–94
5. Příhoda, V. /1974/: Ontogenze lidské psychiky, díl I, II, SNP, Praha
6. Roth, R.R. /1989/: Preparing the Reflective Practioner: Journal of Teacher Education, 40, č.2, s.31–35
7. Říčan, P. /1982/: Psychologie osobnosti, Psychodiagnostika, Bratislava
8. Smékal, V. /2002/: Pozvání do psychologie osobnosti, Barrister + Principal, Brno
9. Smékal, V. /1991/: Reflexe-nabídka sebereflexe, Setkání č.1, s.10–11
10. Smyth, J. /1989/: Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education, Journal of Teacher Education, 40, č.2, s.2–9
11. Stránský, Z. /1992/: Sociálně psychologické aspekty v procesu řízení pedagogických kolektivů na vojenské vysoké škole, VA-VPP, Brno
12. Stránský, Z., Švec, V. /1993/: Jak orientovat a zdokonalovat svoji pedagogickou činnost? VA-VPP, Brno
13. Švec, V., Stránský, Z. /1992/: K některým problémům autodiagnostiky učitele, Sborník VA, č.3, Brno
14. Švec, V. /1992/: Jak učitelé vojenských škol uvažují o své výuce, A revue, č.12, s.41–43
15. Švec, V. /1992/: Nová koncepce systému pedagogicko-psychologického vzdělávání učitelů Vojenské akademie, /Výzkumná zpráva/, VA-VPP, Brno
16. Thieman, F. /1983/: Zur Funktion Alltäglicher Interpretationsarbeit: Wie Schulerfahrung organisiert wird. Bildung und Erziehung, 36, č.2, s.203–212

SOUHRN:

Role vysokoškolského učitele se stává stále náročnějším povoláním. Jedním z východisek zdokonalování jeho pedagogické činnosti je sebepoznání – sebereflexe. Článek uvádí některé zpětnovazební informace o pedagogické činnosti vysokoškolského učitele a náměty k jejich získání a využití.

SUMMARY:

The profession of University teacher becomes more and more demanding. The starting point for an improvement of his or her educational activities is self-understanding – self-reflection. This article presents some feed-back information from teaching process of University teachers and brings also some new themes for obtaining and using such information.