

Empirická studie

TOMŠÍKOVÁ, K., SMÉKALOVÁ, L., SLAVÍK, M. 2014. Reflexe a sebereflexe v oblasti kompetencí: komparativní pohled vysokoškolských učitelů a jejich studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 3, s. 42–57. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/life1e2014040342>.

Příspěvek redakce obdržela: 11. 10. 2014.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 4. 12. 2014.

REFLEXE A SEBEREFLEXE V OBLASTI KOMPETENCÍ: KOMPARATIVNÍ POHLED VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ A JEJICH STUDENTŮ

Kateřina Tomšíková, Lucie Smékalová, Milan Slavík

Abstrakt: V souvislosti s celosvětovým trendem se dominanta reforem ve školství přesouvá do oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Článek je věnován kompetencím vysokoškolského pedagoga, které získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy a které jsou nezbytné pro kvalifikovaný a profesionální výkon. Významnou část zaujímá kompetence, která všechny ostatní zastřešuje, a sice kompetence seberefektivní. Autoři v článku popisují evaluační proces na České zemědělské univerzitě v Praze, v jehož rámci jsou analyzovány názory studentů a pedagogů na výuku na této univerzitě, a tedy i naplňování potřebných vysokoškolských kompetencí. Záměrem šetření bylo zjistit, zda pedagogové prokazují kompetence jako excelentní způsobilosti, případně naplňování kterých je pro ně obtížné. Z výsledků je zřejmé, že se pedagogové hodnotí ve všech položkách nadprůměrně. Nejlépe je jimi hodnoceno zvládnutí vybraných složek kompetence obecně pedagogické, didaktické a psychodidaktické, sociální, psychosociální a komunikativní. Jak však vyšlo z komparace s názory studentů, mají spíše tendenci se přeceňovat. Jeví se jako nezbytné vést některé vysokoškolské učitele k tomu, aby si nutnost sebereflexe uvědomovali a využívali účinné seberefektivní techniky.

Klíčová slova: vzdělávání, kompetence, sebereflexe, evaluační šetření na České zemědělské univerzitě v Praze

REFLECTION AND SELF-REFLECTION REGARDING COMPETENCIES: COMPARATIVE VIEW OF UNIVERSITY TEACHERS AND THEIR STUDENTS

Abstract: In connection with the global trend, the dominant feature of the reforms in the education system moves towards the professional development of teachers. The article deals with competencies of a university teacher, which the teacher acquires and develops throughout his/her career. Competencies are necessary for qualified and professional performance. The significant part of the paper is devoted to the competency which exceeds all the others, the self-reflective competence. The authors of the article describe evaluation process at the Czech University of Life Sciences. Within this process opinions of students and teachers of the teaching process and implementation of the university teachers' key competencies are analysed. The aim of the enquiry was to find whether teachers prove competence as an excellent capability, eventually which of them are difficult to implement. From the results it is evident that the teachers evaluated themselves in all items above average. By highest rate they evaluated managing of the chosen parts of general educational competence, educational and psycho didactic competence, social, psychosocial and communicative competence. Based on the comparison with students, teachers have a tendency to overestimate themselves. That implies that it is necessary to lead some of the university teachers to understand the importance of self-reflection and to use efficient self-reflection methods.

Key words: education, competence, self-reflection, evaluative enquiry at the Czech University of Life Sciences in Prague

Koncept kompetencí pedagogických pracovníků na všech stupních vzdělávací soustavy i napříč mezinárodním spektrem zemí je jedním z nejfrekventovanějších témat současné teorie i praxe vzdělávání. Jednotlivá pojetí se do jisté míry i liší, někdy již ve fázi definice. Zajímavé je pojetí např. kolegů z Nizozemí, kteří hovoří o „competence-based learning“, který budují prostřednictvím „professional situations“. K významným a ne ještě dostatečně diskutovaným a řešeným otázkám patří proces sebereflexe. Článek je rozšířenou verzí příspěvku prezentovaného na konferenci ICOLLE 2014 v Brně (Slavík, Tomšíková, Smékalová, 2014).

1 Cíl a metody

Cílem článku je popsat koncept kompetence ve vztahu k profesnímu standardu a poukázat na kategorizaci kompetencí v rámci sedmi klastrů, následně pak představit význam sebereflexe jako nezbytné komponenty profesní identity. Z toho hlediska dále prezentuje kazuistiku reflektující konkrétní profesní kompetence vysokoškolského učitele, vycházející z evaluačního šetření.

Cílem části, kde jsou uvedeny výsledky šetření Institutu vzdělávání a poradenství (IVP) na České zemědělské univerzitě (ČZU), v jehož rámci byly zjišťovány názory pedagogů na vlastní práci, na práci studentů a na podmínky výuky, je interpretovat úroveň kompetencí vysokoškolských učitelů u jednotlivých organizačních složek univerzity. Pro porovnání názorů pedagogů a studentů na vybrané atributy výuky bylo využito hodnocení tzv. párových položek. Tato komparace umožňuje hledat cestu k vyšší efektivitě vzdělávacího procesu a rovněž nalézat příčiny zjištěného stavu. Dalším cílem je prezentovat názory studentů ČZU na to, co ovlivňuje srozumitelnost výuky.

První metodou výzkumu je obsahová analýza dokumentů, především těch, které se zabývají problematikou kompetencí a sebereflexe. Výzkumnou metodou ve třetí části je dotazníkové šetření u studentů a pedagogů ČZU.

IVP již osmým rokem realizuje evaluaci výuky v rámci ČZU. Evaluaci za tu dobu prošlo již 579 pedagogů a odpovídalo celkem 12 621 studentů. Pro rok 2012/2013 byl proveden jako každoročně náhodný výběr. Seznam vybraných pedagogů byl předložen příslušným akademickým funkcionářům fakult a institutu k vyjádření. Celkem bylo do evaluace výuky zahrnuto 96 pedagogů a 2 464 studentů. Ze všech dotazníků se 1 336 týkalo posouzení přednášek, 888 posouzení cvičení a 240 posouzení kombinované formy studia na ČZU. Pro šetření bylo připraveno pět typů dotazníků, a to:

- a) dotazník pro akademického pracovníka,
- b) dotazník pro studenty na přednáškách,
- c) dotazník pro studenty na cvičeních,
- d) jazyková mutace testů pro anglicky hovořící studenty,
- e) upravené dotazníky pro studenty kombinovaného studia.

Pro hodnocení předložených položek byla zvolena šestistupňová klasifikační škála, stupeň 1 označoval minimální úroveň hodnocení (nejmenší spokojenost respondenta), stupeň 6 vyjadřoval maximální úroveň hodnocení (nejvyšší spokojenost). V dotaznících pro akademické pracovníky byla u všech položek k dispozici možnost „neposuzují“. Tato volba nebyla zahrnuta do statistických výpočtů, byla hodnocena nulou. Dotazníky byly

načteny skenovacími zařízeními a číselné údaje zpracovány programem IBM SPSS Statistics. Zjištěné hodnoty byly analyzovány a vyjadřují srovnání pro jednotlivé organizační součásti ČZU. Vzhledem k citlivosti údajů jsou fakulty a institut označeny velkými písmeny A–G.

Spolupráce s pedagogy, v rámci jejichž výuky probíhalo dotazníkové šetření, byla obecně přívětivá, rovněž studenti ochotně spolupracovali. Základní výsledky (hodnoty dotazníkových položek – průměry, modus) byly pedagogům, kteří byli do šetření zahrnuti, zaslány přímo na jejich e-mailové adresy. Souborná zpráva byla předložena na kolegiu rektora a příslušné dílčí zprávy obdrželi vedoucí představitelé jednotlivých organizačních celků.

2 Kompetence

Stěžejním pojmem v oblasti kvality vzdělávací a výzkumné činnosti je *kompetence*. Kompetenci chápeme jako excelentní způsobilost. Kompetence vyjadřuje komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících se podmínkách univerzitního prostředí. Kompetence se vyznačují následujícími charakteristickými znaky: rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Pedagog je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného i celoživotního vzdělávání.

Na kompetencích by měl být založen *profesní standard*, který by měl být normou stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. takové kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon. Profesní standard bude naplňovat svůj význam, pokud bude důsledně propojen s hodnocením pedagogů a bude zahrnut do systému profesionalizace pedagogů. Koncepční vývojový model profesionalizace by měl fungovat na bázi triády konceptů: kompetence – standard – kvalita.

Profesní standard působí na komplex profesních kompetencí v tom smyslu, že představuje jejich normativní základnu. Kompetence se utvářejí v průběhu profesní dráhy, a to jak zkušeností, tak vzděláváním. Na druhé straně profesní standard představuje základní kritéria pro hodnocení kvality.

Formulace profesního standardu se odvíjí od přesného vymezení a definování jednotlivých skupin kompetencí. Ty je možné a účelné formulovat aktivními slovesy s obsahem, co má vzdělavatel osvojeno, čeho je schopen, co dovede, co umí, co ovládá, jaké má znalosti. Vycházíme z rozčlenění kompetencí do sedmi kategorií:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence obecně pedagogická,

- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 2004, s. 54).

Problematiku sebereflexe charakterizuje především kompetence profesně a osobnostně kultivující, kterou ve svém komplexu lze detailněji, ale stručně popsat následovně:

- Mít znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické, a dokázat jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací studentů.
- Vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky, ovládat vzorce profesního chování.
- Dokázat obhájit vlastní pedagogické postupy.
- Mít osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy.
- Být schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty.
- Být schopen uvážlivého jednání na základě kvalifikovaného objektivního ocenění či kritiky.
- Být fyzicky zdatný a odolný.
- Být morálně bezúhonný. (Slavík, 2012, s. 73–81)

Princip sebereflexe je pro rozvoj kvality vzdělávání naprosto zásadní a vzdělavatel na kterékoli úrovni by si to měl uvědomovat. Měl by se zcela vědomě snažit a usilovat o otevřený, pokud možno objektivní a pokorný vztah k sobě samému. Dobrým nástrojem může být pro vysokoškolského učitele kvalifikovaný a dobře míněný názor studentů na jeho práci. Také k tomu by měl přispět soustavný evaluační proces.

3 Sebereflexe a její význam

Sebereflexe představuje významnou komponentu profesní identity každé profese, zejména tzv. pomáhající profese, tedy i profese vysokoškolského pedagoga. Můžeme ji vyjádřit příměrem anglických vět: *I am – I can – I do*. Osobnost vzdělavatele (*I am*) se promítá do edukační činnosti (*I do*) ve všech ohledech a je součástí všech jeho kompetencí (*I can*), za které nese odpovědnost. Právě odpovědnost iniciuje sebereflektivní konání. Z výše uvedeného vyplývá, že sebereflektivní kompetence zastřešuje všechny kompetence vzdělavatele a stává se nástrojem pro jeho profesní vývoj. Prostřednictvím

seberefektivní kompetence jsou naplněny premisy na vlastnosti každé kompetence, které musí podle Slavíka (2012, s. 74) být „rozvoje schopné, variabilní a flexibilní“. Efektivní sebereflexe je klíčovým prvkem excelentního vyučování (Bell, Mladenovic, Segara, 2010, s. 57).

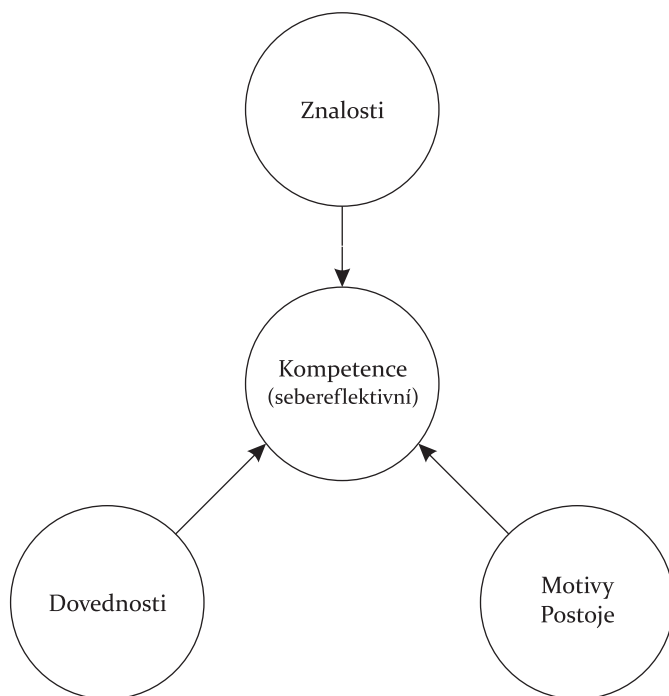
Sebereflexe je definována jako „proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 515). Prizmatem profese učitele jde o proces, kterým pedagog vědomě analyzuje své zkušenosti, aby bylo dosaženo nového způsobu porozumění danému problému, nebo nalezen nový, alternativní způsob, jak jednat (Jarvis, 1987). Jinými slovy, „autoreflexivní (sebezpoznávací) kompetence podmiňuje kompetenci autoregulativní (sebeřídící), která je základem regulace odborné profesní činnosti“ (Musil, 2002, s. 11).

Schopnost sebereflexe bývá prvním krokem osobnostně sociálního rozvoje jako podpory profesní kultivace (Kolář, 2013, s. 19, 21), jelikož podle Lazarové a Knotové (in Kolář, 2013, s. 20) dochází k získání specificky profesních dovedností, které umožňují „co možná nejučinnější a nejefektivnější pracovní výkon“. Korthagen (2014, s. 37) podotýká na základě výsledků výzkumu, že „způsob, jakým lidé reflektují, ovlivňuje kvalitu jejich profesního vývoje“. Vystává otázka: Jakým způsobem lze chápat sebereflexi kompetencí vysokoškolských učitelů?

Předně je vhodné zabývat se složením samotné seberefektivní kompetence, která v obecné podobě odpovídá složení všech kompetencí, viz obrázek 1 (Janišová, Křivánek, 2013, s. 189). Avšak pro seberefektivní kompetenci platí následující interpretace. Vzdělavatel by měl mít znalosti o seberefektivních technikách, o zásadách psychohygieny a rovněž o úrovni svých profesních kompetencí. V oblasti dovedností by výše uvedené znalosti měl umět implementovat v praxi a také se zaměřit na průběžnou aplikaci introspekce a retrospekce a jejich analýzu. Dimenze motivů a postojů zahrnuje přesvědčení o významnosti sebereflexe pro osobnostně sociální rozvoj ve vlastní profesi a hledání nástrojů tohoto rozvoje.

Ve vztahu k profesním kompetencím je zapotřebí, aby vzdělavatel identifikoval projevy svého pedagogického působení v rámci sedmi konkrétních klastrů kompetencí vysokoškolského pedagoga. Jedním z nástrojů může být sebeevaluace edukační činnosti pedagoga, která umožňuje konkrétní behaviorální vyjádření dílčích způsobilostí (jednotlivé položky dotazníku) s identifikací jejich příslušné úrovně (škála dotazníku).

Seberefektivní kompetence de facto v sobě zahrnuje dva aspekty, které jsou předmětem seberefektivní činnosti, a to vždy ve vztahu k osobnosti a zkušenosti vzdělavatele. To znamená, že seberefektivní kompetence se váže jednak na edukační prostředí a jeho kontext (tj. na konkrétní postavení



Zdroj: Janišová a Křivánek (2013, s. 189)

Obrázek 1. Upravené pojetí kompetence podle Shoonovera

pedagoga v edukační situaci), jednak na edukační procesy (tj. na konkrétní kompetence vzdělavatele, které jsou pro edukační proces nezbytné). V tomto ohledu má seberefektivní kompetence charakter metakompetence neboli „kompetence, která vede k dosažení kompetenci“ (Jakubíková, 2013, s. 111). Pregnantněji sděleno je to kompetence, která vede k efektivnímu rozvoji kompetencí.

Z tohoto důvodu se zde akcentuje základní podmínka sebereflexe, kterou je zkušenost, respektive učení se ze zkušenosti. Odborná literatura pracuje s termíny zkušenostní učení a reflektivní učení, přičemž Kolář (2013, s. 28) preferuje pojem zkušenostně reflektivní učení, které charakterizuje jako „proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají...“ (Kolář, 2013, s. 26). V poslední době se hojně prosazuje pojem

reflektivní praxe (reflective practice) v kontextu vysokoškolského vzdělávání (Kahn et al., 2008, s. 161). Její výhodou pro akademický rozvoj je, že může zvýšit schopnost akademických pracovníků být v roli rádce (mentora) a rozvíjet ostatní (Bell, 2001). Reflektivní praxe tak poskytuje vysokoškolským učitelům příležitost nahlížet prostřednictvím supervize (kterou poskytují svým studentům) na edukační realitu a zpětně analyzovat také své vzdělávací potřeby.

Jednou z možností, jak může sebereflexe probíhat, lze demonstrovat prostřednictvím tří typů reflektivní činnosti, kterou vytvořili Jay a Johnson (2002, s. 77–79): jde o reflexi deskriptivní, srovnávací a kritickou. V deskriptivní reflexi stanovuje učitel konkrétní aspekty, které budou tvořit jádro jeho reflektivní pozornosti. Během srovnávací reflexe se pedagog zamýšlí nad dotčenou problematikou z různých úhlů pohledu a snaží se najít její smysl. Výsledkem je pak ucelené porozumění vyučovacímu kontextu. V kritické reflexi pak zhodnotí různé možnosti a alternativy a integruje nově získané informace s tím, co už ví, což tvoří základ pro formulaci alternativního způsobu vyučování. Kvalitu vyučovacího procesu, tedy míru a aplikaci osvojených profesních kompetencí, lze nahlížet skrze evaluační dotazník (viz data z průzkumu).

Profesní kompetence jsou pak nástrojem profesionalizace a sebereflexe, která konkrétní profesní kompetence umožňuje reflektovat, a tedy dále rozvíjet, vyjadřuje nástroj profesního rozvoje. Profesionalizace a profesní rozvoj tvoří kompletní celek, ačkoliv ztvárňují dva odlišné aspekty. Janík (2010, s. 136) důsledně připomíná toto rozlišení mezi profesionalizací a profesním rozvojem, na které upozorňoval již Hoyle (1982), tedy profesionalizace vyjadřuje zvyšování statusu konkrétní oblasti lidské činnosti, kdežto profesní rozvoj umožňuje zlepšovat schopnosti (respektive kompetence) konkrétního nositele dané profese. V tomto ohledu je významná evaluace jednotlivých kompetencí jak z pohledu vysokoškolského učitele (tj. sebereflexe v oblasti kompetencí), tak z pohledu jeho studentů (tj. reflexe v oblasti kompetencí vysokoškolského učitele). Uvedenou sebereflexi a reflexi konkrétně prezentuje následující kapitola.

4 Výsledky a diskuse

Na položky uvedené v tabulce 1 odpovídali jako respondenti pouze pedagogové, a to 33 pedagogů z organizačního útvaru A, 28 z útvaru B, 13 z útvaru C, 7 z útvaru D, 8 z útvaru E, 2 z útvaru F a 5 z útvaru G; celkem 96 za ČZU. Názory studentů zastupovalo 2 464 respondentů studujících v akademickém roce 2012/2013 v bakalářských a magisterských programech na fakultách a in-

Tabulka 1

Názory pedagogů – průměrná hodnota dotazníkových položek podle součástí ČZU (přednášky + cvičení + kombinovaná forma studia) a celkem

Položka	A	B	C	D	E	F	G	ČZU
1. Studenty v úvodních hodinách předmětu seznamuji s obsahem, cíli a studijními povinnostmi	5,73	5,11	5,55	5,29	5,50	6,00	6,00	5,49
2. Struktura přednášky (cvičení, konzultace) odpovídá pedagogickým zásadám	5,27	5,13	5,20	5,00	4,14	5,50	5,20	5,10
3. Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující	4,91	4,70	4,78	4,83	4,14	6,00	5,20	4,80
4. Ovládám principy vysokoškolské pedagogiky včetně zjišťování výsledků ve vzdělávání	4,57	4,43	5,00	4,14	4,00	6,00	5,00	4,53
5. Moje výuka je srozumitelná	5,13	5,04	5,20	4,71	4,63	6,00	5,40	5,06
6. Používám aktivizujících způsobů výuky	4,78	4,50	5,08	4,33	4,43	6,00	5,40	4,75
7. Vytvářím aktivně dostatečný prostor pro diskusi a vyjadřování názoru studentů	5,12	4,59	5,15	5,57	5,25	6,00	5,80	5,07
8. Výuku tohoto předmětu propojuji s praxí	4,84	4,57	4,42	5,43	4,00	6,00	5,20	4,71
9. Daří se mi vytvářet pozitivní a přátelskou atmosféru spolupráce se studenty	5,00	4,85	5,27	4,86	4,75	6,00	5,20	4,98
10. Literární a jiné zdroje, které mají studenti k dispozici pro daný předmět, považuji za dostatečné	4,94	4,39	4,69	4,86	4,50	4,00	4,80	4,67

stitutu ČZU. Diskuse je součástí interpretací výsledků položek u jednotlivých tabulek.

Položka 1 (Studenty v úvodních hodinách předmětu seznamuji s obsahem, cíli a studijními povinnostmi) a položka 2 (Struktura přednášky, cvičení, konzultace odpovídá pedagogickým zásadám) vykazují nejvyšší hodnoty škály (5,49, resp. 5,10) ze všech sledovaných, pedagogové prezentují sebeuspokojení s naplněním atributů *kompetence obecně pedagogické*.

Položka 2 má však skrytou vazbu na položku 4 (Ovládám principy vysokoškolské pedagogiky včetně zjišťování výsledků ve vzdělávání), která je naopak nejnižší ze všech a potvrzuje určitou nejistotu pedagogů, zda *kompetenci obecně pedagogickou* v této podobě mají či dostatečně využívají. U jednotlivých součástí ČZU hodnota výrazně kolísá – od 6,00 (F) až po 4,00 (E) a 4,14 (D), jejíž pedagogové vykazují přísnou sebereflexi. Z kolísání výsledků

je zřejmé, že v této oblasti je prostor pro rozvoj *kompetence diagnostické a intervenční*.

Průměrné hodnoty položky 3 (Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující) jsou relativně vysoké. I vysokoškolský pedagog má ovládat strategii vyučování a dokázat při tom působit na vytváření pozitivního vztahu k disciplíně, kterou vyučuje, a podílet se aktivně na formování vhodných postojů u studentů. Tato schopnost je jednou z charakteristik *kompetence didaktické a psychodidaktické*. Pedagogové přitom často deklarují, že studenti jsou málo, nebo nejsou vůbec motivováni pro zvolené studium. Na druhé straně podle názoru studentů motivaci od pedagogů příliš nepocítují. Nepříznivou situaci potvrzuje i to, že 12 pedagogů se k položce 3 vůbec nevyjádřilo, z čehož lze odvodit, že tato součást *kompetence didaktické a psychodidaktické* není pro tyto respondenty významná.

Poměrně vysoce hodnocená položka 5 (Srozumitelnost výkladu) – je dána vhodně použitým metodickým repertoárem ve výuce a vyjadřuje sebejistotu pedagogů, že mají v tomto směru rozvinutou *kompetenci didaktickou a psychodidaktickou*.

Položka 6 (Používám aktivizujících způsobů výuky) vede pedagogy k zamýšlení, zda disponují opět *kompetencí didaktickou a psychodidaktickou*, a to v oblasti výukového stylu. Uvedená hodnota škály by měla vyjádřit uvědomění si pedagogem vyvolané míry aktivity, a tím i motivaci u studentů. Přísněji se hodnotí pedagogové útvaru D (4,33), naopak jistotu s ovládnutím kompetence vyjadřují pedagogové útvaru F (6,00).

Skutečnost, že většina pedagogů dává studentům možnost vyjádřit vlastní názor, jak je patrné z vyšších hodnot položky 7 (4,59–6,00), demonstruje dobře zvládnutou *kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní*.

Položka 8 zjišťuje, zda se pedagog domnívá, že dokáže propojit poznatky z příslušných vědních oborů s praxí, a zda disponuje *kompetencí oborově předmětovou*. Hodnoty u této položky se řadí k těm s největším rozptylem (od 4,00 u útvaru E po 6,00 u útvaru F), přesto jsou ve všech případech vyšší než hodnoty naměřené u studentů v rámci komparace.

Položka 9 sleduje, do jaké míry pedagog uplatňuje *kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní*, zda si uvědomuje psychosociální podmínky ve výuce a jak dokáže modelací tvůrčího klimatu pozitivně ovlivnit průběh i výsledky vzdělávání. Vyšší hodnoty u této položky prokazují spokojenost pedagogů se zvládnutím této kompetence.

Nižší průměrné hodnoty u položky 10 týkající se dostatečného množství literárních a jiných zdrojů naznačují slabiny v aplikaci *kompetence didaktické a psychodidaktické*. U této položky hodnoty kolísají nejméně, všichni pedagogové si uvědomují rezervy v této oblasti, jejich sebereflexe je odpovídající.

Tabulka 2

Pedagogické vzdělání vyučujících na ČZU (v %)

Vzdělání v oblasti pedagogických věd	A	B	C	D	E	F	G	ČZU
Jsem získal/a absolvováním pedagogického směru na VŠ	12,1	3,6	7,7	0,0	0,0	0,0	40,0	8,3
Jsem získal/a v krátkodobých kurzech zaměřených na vysokoškolskou výuku	33,3	17,9	30,8	0,0	25,0	0,0	0,0	26,0
Jsem získal/a v doplňujícím pedagogickém studiu	15,2	21,4	15,4	14,3	25,0	0,0	60,0	19,8
Jsem neabsolvoval/a, ale cítím potřebu se v této oblasti vzdělávat	21,2	39,3	38,5	42,9	25,0	0,0	0,0	29,2
Jsem neabsolvoval/a a necítím potřebu se v této oblasti vzdělávat	9,1	14,3	7,7	42,9	25,0	50,0	0,0	14,6
Jiné vyjádření	9,1	3,5	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	2,1

Je třeba zdůraznit, že lepší využívání výše zmíněné kompetence, zlepšení dostupnosti informačních zdrojů, je plně v rukou pedagogů.

Položky 1, 2, 5 a 7 reprezentující dílčí části kompetencí obecně pedagogické, didaktické a psychodidaktické, sociální, psychosociální a komunikativní dosáhly nejvyššího skóre, a to nad hodnotu 5 (z 6). Naplňování těchto částí kompetencí lze hodnotit jako nejlepší.

Položka týkající se vzdělání vyučujících v oblasti pedagogických věd (tabulka 2) přinesla zjištění, že 54,1 % sledovaných pedagogů uvedlo nějaký druh pedagogického vzdělání, či alespoň krátkodobý kurz zaměřený na vysokoškolskou výuku. Tím prokázali kvalifikační předpoklady pro získání kompetence obecně pedagogické.

Je příznivé, že nadpoloviční většina vyučujících dosahuje pedagogického vzdělání, potěšujícím zjištěním je, že 29,2 % z těch, kteří pedagogické vzdělání nemají, cítí potřebu si jej doplnit. Je poněkud alarmující, že 14,6 % pedagogů necítí potřebu zvládnout procesy vzdělávání na vysoké škole v teoretické rovině.

Pro účely tohoto článku a zjištění, jak je u pedagogů rozvinuta *kompetence profesně a osobnostně kultivující*, která mimo jiné zdůrazňuje *schopnost sebereflexe* na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty, bylo využito hodnocení „párových položek“ v dotaznících studentů a v dotaznících u pedagogů. Pokud je hodnota rozdílu názoru studenta (S) a pedagoga (P) kladná, posuzují studenti jev příznivěji než pedagog a naopak. Z pedagogického hlediska je možno u odpovědí s odchylkou více než $-0,50$ sledovat výrazný až riskantní pedagogický optimismus, při odchylce cca $+0,50$ a vyšší

Tabulka 3

Názory pedagogů a studentů – průměrná hodnota vybraných dotazníkových položek podle jednotlivých organizačních součástí ČZU

Položka	A	B	C	D	E	F	G
P: Moje výuka je srozumitelná	5,13	5,04	5,20	4,71	4,63	6,00	5,40
S: Jeho výklad je srozumitelný	4,84	5,23	4,96	4,71	5,20	4,95	5,12
<i>Diference S – P</i>	-0,29	0,19	0,24	0,00	0,57	-1,05	-0,28
P: Svůj výklad považuji za zajímavý a motivující	4,91	4,70	4,78	4,83	4,14	6,00	5,20
S: Má schopnost zaujmout a motivovat	4,43	4,86	4,48	4,21	4,80	4,79	4,87
<i>Diference S – P</i>	-0,48	0,16	-0,30	-0,62	0,66	-1,21	-0,33
P: Vytvářím dostatečný prostor pro diskusi a vyjadřování názorů studentů	5,12	4,59	5,15	5,57	5,25	6,00	5,80
S: Dává možnost vyjádřit studentům vlastní názor	5,03	5,18	5,06	5,09	5,05	5,36	5,42
<i>Diference S – P</i>	-0,09	0,59	-0,09	-0,48	-0,20	-0,64	-0,38
P: Daří se mi vytvářet pozitivní a přátelskou atmosféru spolupráce se studenty	5,00	4,85	5,27	4,86	4,75	6,00	5,20
S: Má schopnost vytvořit přátelskou atmosféru	4,72	5,07	4,86	4,83	5,11	5,60	5,25
<i>Diference S – P</i>	-0,28	0,22	-0,41	-0,03	0,36	-0,40	0,05
P: Výuku tohoto předmětu propojuji s praxí	4,84	4,57	4,42	5,43	4,00	6,00	5,20
S: Propojení výuky s praxí	3,63	3,62	4,08	3,72	3,49	4,19	4,09
<i>Diference S – P</i>	-1,21	-0,95	-0,34	-1,71	-0,51	-1,81	-1,11

lze odvozovat opatrnost nebo až přílišný pesimismus v sebehodnocení pedagoga. Míra reflexe byla sledována u pěti komparativních položek (tabulka 3).

Srozumitelnost vlastní výuky se jeví pedagogům spíše vysoká, ale hodnota přesto značně kolísá. Z pohledu studentů jsou hodnoty u čtyř ze sedmi součástí ČZU nižší, u součásti F je rozdíl velmi významný.

U položky posuzující zajímavost a motivační působení výkladu na studenty dochází v komparaci s názory studentů k vysokým rozdílům, pedagogové se vyznačují přílišným optimismem, což svědčí o jejich nesprávné sebereflexi. Zejména na součásti F studenti nesdílí pedagogův pocit, že jeho výklad je zajímavý a motivující, vyšší diference jsou i u součásti D. Opačná situace je u součásti E, kde studenti hodnotí tyto vlastnosti výkladu svých pedagogů výrazně lépe, než hodnotí oni sami sebe. I když je přísné hodnocení pedagogů známkou určité skromnosti, opět vyjadřuje nesprávnou sebereflexi.

Hodnoty u položky, která se týká vytváření prostoru pro diskusi a vyjadřování názorů studentů a která je projevem aplikace kompetence obecně pedagogické, u pedagogů kolísají významněji než u studentů (rozptyl od 4,59 do 6,00), z pohledu studentů však hodnoty dosahují nižších hodnot a diference u šesti součástí ČZU jsou v neprospěch pedagogů. Výjimku tvoří B, zde jsou studenti spokojenější než pedagogové.

Hodnoty položky, ve které vyjadřovali pedagogové a studenti spokojenost s atmosférou při výuce, jsou vysoké a kolísají u jednotlivých součástí ČZU nejméně, zde je sebereflexe pedagogů odpovídající. Studenti sledovaný prvek vyučovacího procesu posuzují jen s mírnou odchylkou, vyšší hodnoty u pedagogů lze hodnotit jako vhodnou míru pedagogického optimismu.

Nízké hodnoty u položky, která odpovídá na otázku, zda dochází k propojení výuky s praxí, demonstruje uvědomění si pedagogů, že dostatečně nevyužívají kompetenci oborově předmětovou. Výjimku tvoří pedagogové součásti F, kteří jsou přesvědčeni o opaku (hodnota 6,00). U studentů jsou však naměřené hodnoty nejnižší ze všech, a navíc u všech součástí ČZU je diference záporná. To znamená, že i studenti mají pocit, že propojení teorie z praxí je nedostačující, a také to, že pedagogové (nejen u součásti F, kde je diference nejvyšší ze všech) musí hledat nástroje pro odpovídající sebereflexi. Neméně důležité bude zamyslet se, jak nepříznivou situaci řešit.

Pedagogové se v odpovědích na otázky týkající se jejich výuky hodnotí příznivěji, než je hodnotí studenti. Domnívají se, že jejich výuka má všechny atributy, které má mít, že dostatečně využívají všechny své kompetence. Může to být silnou mírou pedagogického optimismu i nekritickým nadhodnocováním se.

Názory studentů na srozumitelnost výuky pak demonstruje tabulka 4. Jako hlavní příčinu obtíží porozumění výuce vidí studenti absenci určitých vědomostí z předchozího studia (průměr za ČZU 41,44 %). Za další dvě příčiny považují studenti nejen vysokou náročnost předmětu pro pochopení (17,25 %), ale i nezájem o předmět (15,21 %).

Řešením rozhodně není snižovat náročnost předmětu tak, aby studující získali pocit lepšího pochopení učiva. S tím souvisí problém, že studenti nepřicházejí na VŠ dostatečně vybaveni potřebnými vědomostmi. Nezájem o předmět by ale měla posílit účinnější motivace studentů pedagogem.

Závěr

Z evaluačního šetření na ČZU je zřejmé, že se pedagogové hodnotí ve většině položek velmi vysoko. Z kompetencí jsou jimi nejlépe hodnoceny vybrané části obecně pedagogické, didaktické a psychodidaktické, sociální,

Tabulka 4

Názory studentů ČZU na to, co ovlivňuje srozumitelnost výuky u přednášek, cvičení a kombinované formy (v %)

Přednášky, cvičení kombinovaná forma studia	A	B	C	D	E	F	G	ČZU
Absence vědomostí z dřívějšího studia	41,88	37,84	40,96	39,88	43,26	43,73	50,08	41,44
Nezájem o předmět	18,34	16,59	17,25	15,03	11,51	9,38	3,70	15,21
Rychlé tempo vyučujícího	13,81	12,55	9,87	13,47	6,73	6,25	10,95	12,14
Nedostatečný nebo nevhodný způsob vysvětlování	10,5	9,52	8,21	11,96	14,18	9,38	7,25	10,22
Vysoká náročnost obsahu předmětu pro pochopení	13,37	17,63	19,37	15,02	18,94	15,63	25,60	17,25
Neosobní, chladný přístup pedagoga	1,55	5,87	4,34	4,64	5,38	9,38	2,42	3,29
Problém ve vedení výuky v cizím jazyce	0,55	0,00	0,00	0,00	0,00	6,25	-	0,34
Celkem	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

psychosociální a komunikativní kompetence. Jak však vyšlo z komparace s názory studentů, mají spíše tendenci se přeceňovat. Zejména ti, u kterých se objevují výrazné diference oproti hodnocení studenty, by měli využívat častěji a průběžně rozmanitých seberefektivních technik, aby se více přiblížili objektivnější skutečnosti vlastního sebehodnocení. Každý pedagog by měl sám systematicky a záměrně ověřovat míru srozumitelnosti své výuky a rozvíjet svou kompetenci profesně a osobnostně kultivující.

Velkým kladem evaluačního šetření je skutečnost, že pedagogové usoudili, že je nezbytné, aby své kompetence nejen získávali, ale i prohlubovali. To bylo důvodem, že sami požádali pracovníky IVP o posouzení jejich kompetencí v rámci individuálních hospitací. Tento trend je žádoucí a IVP je připraven realizovat hospitace i pro další zájemce.

Na základě dosavadních šetření názorů studentů a pedagogů na výukový proces hodlá IVP i nadále nabízet kurzy dalšího rozvoje pedagogických kompetencí pedagogům, kteří o ně projeví zájem. Cílem těchto kurzů je především odstraňování nedostatků u kompetence obecně pedagogické, didaktické a psychodidaktické, sociální, psychosociální a komunikativní. Náročnější a trvalou součástí působení je přesvědčit pedagoga, aby pochopil, že vysokoškolský učitel musí cítit potřebu reflexe vlastního profesního i sociálního působení.

Rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů musí korespondovat se současnými vzdělávacími trendy, se zákonodárnými iniciativami a s legislativními předpisy. Naléhavost shora zmíněné tematiky je umocňována rozšířenou konkurencí, ale zároveň většími možnostmi spolupráce v rámci vzdělávacích institucí Evropské unie.

Literatura

- BELL, A., MLADENOVIC, R., SEGARA, R. 2010. Supporting the Reflective Practice of Tutors: What do Tutors Reflect On? *Teaching in Higher Education*, vol. 15, no. 1, pp. 57–70. ISSN 1356-2517. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562510903488139>.
- BELL, M. 2001. Supported Reflective Practice: A Programme of Peer Observation and Feedback for Academic Teaching Development. *International Journal for Academic Development*, vol. 6, no. 1, pp. 29–39. ISSN 1360-144X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13601440110033643>.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HOYLE, E. 1982. The Professionalization of Teachers: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, vol. 30, no. 2, pp. 161–171. ISSN 1467-8527. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3121549>.
- JAKUBÍKOVÁ, D. 2013. *Strategický marketing: strategie a trendy*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada Publishing. 362 s. ISBN 978-80-247-4670-8.
- JANÍK, T. 2010. O potřebě integrace myšlenkových snah zaměřených k profesionalizaci učitelství: diskuse na okraj monotematického čísla Pedagogiky č. 3–4/2010. *Pedagogika*, roč. 60, č. 3–4, s. 135–147. ISSN 0031-3815.
- JANIŠOVÁ, D., KRÍVÁNEK, M. 2013. *Velká kniha o řízení firmy: praktické postupy pro úspěšný rozvoj*. Praha: Grada Publishing. 400 s. ISBN 978-80-247-4337-0.
- JARVIS, P. 1987. Meaningful and Meaningless Experience: Toward an Analysis of Learning from Life. *Adult Education Quarterly*, vol. 27, no. 3, pp. 164–172. ISSN 0741-7136. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0001848187037003004>.
- JAY, J. K., JOHNSON, K. R. 2002. Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, no. 18, pp. 73–85. ISSN 0742-051X. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8).
- KAHN, P., ET AL. 2008. Theory and Legitimacy in Professional Education: A Practitioner Review of Reflective Processes within Programmes for New Academic Staff. *International Journal for Academic Development*, vol. 13, no. 3, pp. 161–173. ISSN 1360-144X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13601440802242440>.
- KOLÁŘ, J. 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita. 260 s. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KORTHAGEN, F. A. J. 2014. Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In NEHYBA, J., ET AL. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita, s. 31–37. ISBN 978-80-210-6489-8.

- MUSIL, J. 2002. *Speciální psychologie 2: pedagogicko-psychologické kompetence učitele 2*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna. 27 s. ISBN 80-238-8932-X.
- SLAVÍK, M. 2012. Profesní standard vysokoškolského učitele. In SLAVÍK, M., ET AL. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, s. 73–81. ISBN 978-80-247-4054-6.
- SLAVÍK, M., ET AL. 2013. *Analýza názorů studentů a pedagogů na výuku a podmínky výuky na ČZU v Praze – souborná zpráva za rok 2012/2013*. Praha: Institut vzdělávání a poradenství, Česká zemědělská univerzita v Praze. 65 s.
- SLAVÍK, M., TOMŠÍKOVÁ, K., SMÉKALOVÁ, L. 2014. Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů. In DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FOLTOVÁ, L., SKALICKÁ, L. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2014* [CD-ROM]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, s. 264–273. ISBN 978-80-7509-001-0.
- VÁŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Autoři

Ing. Kateřina Tomšíková, Česká zemědělská univerzita v Praze,
Institut vzdělávání a poradenství, V Lázních 3, 159 00 Praha,
e-mail: tomsikova@ivp.czu.cz

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D., Česká zemědělská univerzita v Praze,
Institut vzdělávání a poradenství, V Lázních 3, 159 00 Praha,
e-mail: smekalova@ivp.czu.cz

prof. Ing. Milan Slavík, CSc., Česká zemědělská univerzita v Praze,
Institut vzdělávání a poradenství, V Lázních 3, 159 00 Praha,
e-mail: slavik@ivp.czu.cz