

Analýza skúseností z pilotnej realizácie kurzov profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov¹

Jaromír Novák

Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 29. 8. 2022 / upravená verze obdržena 9. 1. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 19. 1. 2023

Abstrakt: Cieľom článku je zdôvodniť voľbu cieľov, obsahovej štruktúry a spôsobu pilotnej implementácie nových kurzov pre interných doktorandov a začínajúcich odborných asistentov na Ekonomickej univerzite v Bratislave a analyzovať ich vnímanie prvými účastníkmi kurzov z hľadiska zmysluplnosti a užitočnosti workshopovej časti týchto kurzov pre ich pedagogickú prax. Za účelom naplnenia druhého cieľa sme po pilotnej realizácii prvého semestra kurzov uskutočnili dotazníkový prieskum medzi ich účastníkmi s nadväzujúcimi cieľenými rozhovormi s vybranými respondentmi. V príspevku uvádzame hlavné zistenia z vykonanej tematickej analýzy výpovedí respondentov v dotazníkoch a porovnávame ich vnímanie kurzov a workshopov s pôvodnými zámermi, s ktorými boli ich obsah a jednotlivé aktivity navrhnuté. Vyabstrahované hlavné výsledky a závery môžu byť inšpiráciou pre tvorcov pedagogických kurzov v rámci profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov aj na iných vysokých školách.

Kľúčové slová: profesijný rozvoj, pedagogické vzdelávanie, vysokoškolský učiteľ, sebareflexia učiteľa, pedagogické konverzácie

Profesijný rozvoj učiteľov vysokej školy v pedagogickej oblasti v Slovenskej republike na rozdiel od nižších stupňov našej školskej sústavy nenadväzuje na žiadne povinné kvalifikačné vzdelávanie v zmysle celoplošne platnej slovenskej legislatívy. Pedagogické kompetencie si preto vysokoškolskí učelia rozvíjajú výlučne až vlastnou pedagogickou praxou a prípadné ďalšie rozvojové aktivity v tejto oblasti realizujú len na dobrovoľnej báze. Keďže chýba už aj povinný základ psychologicko-pedagogického a didaktického vzdelania pre vysokoškolskú výučbu, sotva možno očakávať proaktívny a cieľavedomý profesijný rozvoj iniciovaný zo strany jednotlivých vysokoškolských učiteľov zameraný na ich pedagogickú činnosť. Ukazuje sa, že aj medzi učiteľmi

¹ Článok bol spracovaný v rámci riešenia projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 s názvom „Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning“ (HOSUED).

základných a stredných škôl, resp. študentmi učiteľstva, ktorí povinne získavajú kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti vysokoškolským štúdiom alebo v rámci akreditovaných programov dopĺňujúceho pedagogického štúdia, je náročné vytvoriť kultúru kontinuálneho profesijného rozvoja. Tá by mala byť založená napríklad na skúsenostnom reflektívnom učení sa, ideálne na vlastnom akčnom výskume v škole (pozri napr. Nezvalová, 2003). V reálnej pedagogickej praxi sa pritom u učiteľov prejavujú zvyčajne nanajvýš určité predstupne učenia sa a profesijného rozvoja založeného na zámernej reflexii o realizovanom vyučovacom procese (Holcová et al., 2019, s. 30) v rovine náhodného sebaučenia sa až nesystematickej kontemplácie ako začiatkovej formy reflektívneho učenia sa. V tomto kontexte možno medzi učiteľmi na vysokých školách očakávať nanajvýš ojedinelé individuálne pokusy o zdokonalenie sa napr. imitáciou iných učiteľov vnímaných ako vzor či príležitostnými úvahami o vlastnej výučbe, ktoré sú viac intuitívne ako zámerné, pričom zväčša nie sú založené na hlbšom poznaní zákonitostí procesov výučby a učenia sa.

Táto situácia na slovenských vysokých školách pretrváva už 25 rokov, odkedy bola v roku 1997 zrušená ministerská úprava, ktorá predpisovala okrem iného aj povinnú psychologicko-pedagogickú a metodickú prípravu pre vysokoškolských učiteľov (Šlosár et al., 2012, s. 132–133). Iróniou tohto rozhodnutia bolo, že pravdepodobnou príčinou zrušenia tejto úpravy bola jej časť vyžadujúca aj ideovo-politickú prípravu učiteľov, ktorej pôvodný význam v novom demokratickom režime zanikol. Namiesto novelizácie vybraných častí tejto úpravy ju ministerstvo zrušilo bez náhrady. Vysoké školy tak dnes majú možnosť upraviť pedagogické vzdelávanie svojich učiteľov iba dobrovoľne internými predpismi, čo využívajú len niektoré vysoké školy, aj to v mnohých prípadoch iba ako odporúčanie. Ak teda vysoká škola uvažuje o vytvorení komplexného systému profesijného rozvoja svojich pedagogických zamestnancov, musí ako jeho súčasť navrhnuť aspoň základný pedagogický kurz, aby pri ďalších rozvojových aktivitách učitelia mali určitú bázu vedomostí a spôsobilostí, na ktorých môžu ďalej stavať. Preto v tomto článku hovoríme o pedagogickom vzdelávaní vysokoškolských učiteľov ako o integrálnej východiskovej súčasti ich profesijného rozvoja.

Na Ekonomickej univerzite v Bratislave sa od jesene 2020 rieši projekt s názvom *Designing Holistic and Sustainable Educational Development to Improve Student Learning*, ktorého cieľom je navrhnuť a pilotne overiť taký systém

profesijného rozvoja, ktorý bude kontinuálne stimulovať učiteľov, aby rozvíjali svoje spôsobilosti v pedagogickej oblasti so zameraním na svojich študentov a kvalitu ich učenia sa. V tomto článku charakterizujeme hlavné teoretické východiská, z ktorých sme vychádzali pri koncipovaní tohto systému, a stručne zdôvodňujeme zvolené hlavné ciele a štruktúru obsahu vzdelávania v prvých dvoch úrovniach pedagogických kurzov, ktoré sú východiskovou súčasťou celého systému. Predovšetkým však uvádzame výsledky analýzy vykonanej po pilotnom overení workshopovej časti týchto kurzov s cieľom zistiť, ako ich vnímali ich prví účastníci.

1 Východiskový teoretický rámec pre dizajn analyzovaných kurzov

Na vysokoškolských učiteľov sú v súčasnosti v prostredí slovenských vysokých škôl kladené vysoké nároky z hľadiska rolí a pracovných úloh, ktoré by mali plniť. Hoci v prvom rade ide o pozíciu učiteľov, od ktorých sa z podstaty tejto profesie očakáva najmä kvalitná výučba, v posledných rokoch sa pri nich ako akademických pracovníkoch čoraz viac zvyrazňuje ich rola v oblasti výskumu a prepojenosť s ňou súvisiacich aktivít s ich vyučovacími povinnosťami. Tento tlak súvisí so snahou priblížiť podobu vysokého školstva na Slovensku čo najviac situácii v iných vyspelých krajinách. Ani renomované svetové univerzity však nemajú jednoznačný recept na to, akým spôsobom najlepšie zosúladiť všetky roly, ktoré akademickí pracovníci pri svojej práci realizujú, a do akej miery špecializovať jednotlivých zamestnancov iba na niektoré z týchto rolí. O to náročnejšie je potom komplexne vymedziť ciele a úlohy profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov. Ten sa veľmi často orientuje najmä na podporu ich pedagogickej činnosti, ktorá však pod tlakom ostatných povinností v súčasnosti ide čoraz viac do úzadia. Túto dilemu odrážajú aj úvahy autorov Blackmore a Blackwell (2006, s. 380) o tom, ako zabezpečiť, aby lídri profesijného rozvoja akademických zamestnancov rozumeli ich rozmanitým potrebám a vedeli tak adekvátne nastaviť svoju podpornú úlohu pri rozličných rozvojových aktivitách. Na tento účel treba podľa nich zabezpečiť, aby sami zažili podobnú kombináciu skúseností – nielen vyučovať a robiť výskum (a snažiť sa tieto aktivity prepájať), ale aj riadiť a viesť iných, zapájať sa do prenosu poznatkov v rámci vlastnej komunity a pod.

Dôležitou otázkou pre tvorca systému profesijného rozvoja na vysokej škole je okrem obsahového zamerania tiež spôsob zabezpečenia a podpory rozličných rozvojových aktivít. Ako argumentujú Knight et al. (2006), profesijný rozvoj sa často chápe ako systém, ktorý pre akademických pracovníkov priamo zabezpečuje rôzne vzdelávacie a rozvojové aktivity (kurzy, workshopy a pod.). Sú však možné aj iné prístupy, napríklad podporou neformálneho vzdelávania spôsobmi, ktoré ho dokážu vsadiť prirodzene do kontextu činností, ktoré vysokoškolskí učители vykonávajú v rámci svojich pracovných povinností. Hoci aktivity v oblasti profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov ako akademických pracovníkov môžu byť zamerané aj na iné oblasti ich pracovnej činnosti (napr. akademické písanie, používanie adekvátnych výskumných metód v príslušnej vednej oblasti, internacionalizácia práce vysokoškolského učiteľa atď.), v tomto článku sa vzhľadom na jeho ciele zameriame na zdôvodnenie zvolenej koncepcie kurzov zameraných výlučne na rozvoj pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov.

Naším zámerom nie je ani vytvárať rámec pre zasadenie týchto kurzov do uceleného systému profesijného rozvoja, ani analyzovať rozličné teoretické modely profesijného rozvoja, ale skôr zdôvodniť, na akých východiskách stálo vytvorenie týchto kurzov v podmienkach konkrétnej univerzity. Pri návrhu oboch analyzovaných kurzov sme vychádzali zo záverov predošlých analýz, ktoré nás priviedli k vytvoreniu systému profesijného rozvoja, stojaceho na troch pilieroch (Novák, 2022a, s. 45–46): a) viacúrovňovom systéme pedagogického vzdelávania osôb podieľajúcich sa na pedagogickej činnosti univerzity, b) funkčnom systéme zisťovania, vyhodnocovania a priebežného využívania spätnej väzby o realizovaných kurzoch (najmä od študentov) s cieľom kontinuálne vylepšovať vyučovací proces, c) motivačne pôsobiacom systéme oceňovania vynikajúcich učiteľov. V tomto článku sa zameriame iba na prvý pilier tohto systému, pre ktorého koncipovanie boli východiskami zosumarizované zistenia z analýz vykonaných v prostredí Ekonomickej univerzity v Bratislave v rokoch 2015 až 2019 (Novák, 2022b, s. 232–235), z ktorých vyplynulo, že systém pedagogického vzdelávania by mal byť koncipovaný tak, aby sa učители zdokonaľovali najmä v tom, ako čoraz lepšie podporovať učenie sa svojich študentov, a ako o svojich skúsenostiach čoraz účinnejšie komunikovať s ostatnými kolegami s cieľom vzájomne si pomáhať v neustáлом rozvoji, čo zrkadlí známy koncept sociálneho učenia sa v rámci komunit praxe (Wenger, 1999).

Hoci pôsobenie akademických pracovníkov na vysokých školách je skutočne širokospektrálne, ak hovoríme o vysokoškolských učiteľoch, hlavné zdôvodnenie zmyslu ich rozvojových aktivít by sme mali hľadať v tom, ako ich profesijný rozvoj vplýva na študijné výsledky ich študentov. V tomto smere možno pri vyhodnocovaní účinku a efektívnosti pedagogických kurzov skúmať, ako ich obsah a spôsob realizácie ovplyvňujú pedagogickú prax a ktoré činitele zabezpečia najväčší vplyv rozvojových aktivít na realitu vo vyučovacom procese. Garet et al. (2001) identifikovali viaceré faktory, ktoré zvyčajne podporujú účinnosť rozvojových aktivít – napr. zameranie na relevantný obsah vzdelávania, vytvorenie príležitostí na aktívne učenie sa účastníkov, prepojenie rozvojových aktivít s každodennou prácou učiteľa a i. Yoon et al. (2007) zasa porovnávali výsledky štúdií zameraných na dôkazy o tom, že aktivity profesijného rozvoja učiteľov pre primárne a sekundárne vzdelávanie majú dosah na študijné výsledky ich žiakov a študentov. Analyzovať efekty realizácie nami vytvorených kurzov v takomto širšom kontexte by vyžadovalo výskum realizácie a výsledkov analyzovaných kurzov v dlhodobom horizonte, a zároveň by to výrazne presahovalo stanovený rámec a ciele tohto článku. Preto v ňom zužujeme pohľad na hodnotenie pilotnej realizácie kurzov výlučne na vnímanie ich zmyslu z pohľadu pilotných účastníkov, ako aj na ich vnímanie užitočnosti jednotlivých workshopov pre ich vlastnú pedagogickú prax (bližšie pozri 3. kapitolu o cieľoch a metodike výskumu). Pokúšame sa tiež stručne zhodnotiť, či sa vo výpovediach respondentov pri otvorených otázkach potvrdilo, že v kurzoch reálne vnímali tie princípy, na ktorých bola ich koncepcia cielene založená – osobitne, pokiaľ ide o ďalej opísané teoretické koncepty, z ktorých obsah a spôsob realizácie týchto kurzov vychádzali.

S cieľom vytvoriť kurzy, ktoré v čo najväčšej miere využijú dovedejšie skúsenosti s pedagogickým vzdelávaním učiteľov vysokej školy (tie sa v rôznych formátoch na Ekonomickej univerzite v Bratislave, resp. jej predchodkyňach, realizovali viac-menej nepretržite na základe rozhodnutí rektorov už od polovice 60. rokov 20. storočia – bližšie pozri Šlosár et al., 2012, s. 132–133), ale zároveň čo najviac zohľadnia tiež celosvetové moderné trendy v oblasti profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov, sme pri ich dizajne vychádzali z troch zdrojov:

- 1) z teoretických konceptov najlepšie zodpovedajúcich výsledkom spomínaných analýz vykonaných na Ekonomickej univerzite v Bratislave v rokoch 2015 – 2019. Inšpirovali sme sa preto najmä týmito teoretickými konceptmi:

- a) vnímanie študentov ako partnerov (pozri napr. sumarizujúcu štúdiu autorov: Healey et al., 2014 alebo príklad uplatnenia tohto konceptu v praxi: Curran, 2017) v nadväznosti na koncepty zdôrazňujúce potrebu aktívneho učenia sa cez čo najväčšiu angažovanosť študentov vo vyučovacom procese (napr. Bryson, 2014),
 - b) pedagogické konverzácie (Pleschová et al., 2021) vo väzbe na koncept kritického priateľa (Handal, 1999),
 - c) filozofia „skúmania a riadenia procesov vyučovania a učenia sa“ (z angl. „scholarship of teaching and learning“), ktorá v sebe spája využívanie teoretických pedagogicko-psychologických a didaktických poznatkov v pedagogickej praxi, sebareflexiu ich účinnosti a efektívnosti vo vyučovacom procese z hľadiska výsledkov učenia sa študentov s publicitou vlastných zistení (napr. Hutchings & Shulman, 1999; Martin et al., 1999; McKinney, 2004 a i.) prinajmenšom vo forme vzájomného zdieľania v rámci komunit praxe (Wenger, 1999),
 - d) teória konštruktívneho zosúladenia (z angl. constructive alignment – Biggs, 1996) hlavných prvkov vyučovacieho procesu vo väzbe na vybrané taxonómie cieľov vyučovania (napr. Anderson et al.; Bloom, 1956, 2001; Krathwohl et al., 1964; Simpson, 1966).
- 2) z príkladov dobrej praxe vybraných zahraničných univerzít s realizáciou pedagogického vzdelávania učiteľov vysokých škôl (najmä Univerzity v Lunde, Švédsko a Univerzity v Tartu, Estónsko, ktorých predstavitelia boli ako zahraniční experti priamo zapojení do projektu) – inšpiráciou boli najmä osobné návštevy spojené s pozorovaním a diskusiou o vybraných kurzoch, ich cieľoch, obsahovej štruktúre a metodike ich realizácie (bližšie informácie o niektorých z týchto kurzov možno nájsť napr. na webstránke Univerzity v Lunde: Centre for Engineering Education, 2020),
 - 3) z vlastných skúseností tímu vyučujúcich kurzov pedagogického vzdelávania učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave v nedávnom období (viaceré štúdie potvrdzujú, že akékoľvek aktivity v oblasti profesijného rozvoja by mali rešpektovať kultúru organizácie, v ktorej sa realizujú, lebo tá môže pôsobiť podporne alebo naopak – pozri napr. štúdiu o vplyve mikrokultúr na neformálne učenie sa: Roxå & Mårtensson, 2015).

V snahe dodržať medzinárodne uznávaný štandard oboch vytváraných kurzov sme sa zároveň rozhodli pri ich dizajne vychádzať z hodnôt britskej profesijnej organizácie Staff and Educational Development Association, ktoré predstavujú dôležitý benchmark v oblasti kurzov profesijného rozvoja. Samotná organizácia ich podstatu a uplatnenie charakterizuje podrobne na svojej webovej stránke – ide o tieto hodnoty (SEDA, 2014):

- rozvíjanie porozumenia tomu, ako sa ľudia učia,
- vykonávanie pedagogickej praxe spôsobom, ktorý je vedecký, profesionálny a etický,
- práca v rámci učiacich sa komunit a ich rozvoj,
- oceňovanie diverzity a podpora inklúzie,
- kontinuálne uvažovanie nad praxou s cieľom rozvíjať seba, ostatných aj procesy.

2 Zdôvodnenie dizajnu vytvorených pedagogických kurzov

Pri vstupnej analýze očakávaných vzdelávacích výstupov kurzov pre učiteľov vysokej školy na rôznej úrovni skúseností sme dospeli k záveru, že pre skúsených učiteľov nie je potrebné organizovať ucelené kurzy, ale im skôr priebežne ponúkať selektívne možnosti na zdokonalenie sa v rozličných oblastiach podľa ich vlastných potrieb a záujmu. Rozhodli sme sa preto pre variabilnú tretiu úroveň vzdelávacích aktivít v podobe kafetéria systému (flexibilnej ponuky viacerých kurzov na rozmanité vybrané témy, z ktorých si skúsení učitelia môžu vybrať tie, ktoré im sú svojím zameraním blízke, resp. ktoré korešpondujú s problémami, na ktoré aktuálne vo svojej výučbe narážajú) – ten aktuálne pripravujeme a pilotne by sa prvé tematické workshopy mali realizovať v akademickom roku 2022/2023. Preto sa ďalej zameriame len na prvé dve úrovne kurzov, ktoré sú určené pre začínajúcich učiteľov bez akýchkoľvek predošlých skúseností (ide zväčša o interných doktorandov v prvom ročníku štúdia), a pre učiteľov, ktorí už určité skúsenosti s výučbou majú, ale ich ešte nemožno považovať za skúsených učiteľov (najmä začínajúci odborní asistenti po doktorandskom štúdiu v prvých rokoch svojho pôsobenia na vysokej škole). Rozhodli sme sa oba takto pripravené, relatívne ucelené kurzy predložiť na akreditáciu v britskej SEDA, aby sa potvrdila ich predpokladaná

medzinárodne akceptovateľná úroveň z hľadiska ich vzdelávacích výstupov, obsahu vzdelávania aj spôsobu realizácie. Ide o tieto dva kurzy pedagogického vzdelávania:

- Úvod do vyučovania a učenia sa na vysokej škole (kurz určený pre interných doktorandov v prvom ročníku štúdia) – na jeseň 2021 bol úspešne akreditovaný v rámci „Ocenenia podpory učenia sa“ (z angl. Supporting Learning Award). Zmyslom tohto kurzu je viesť interných doktorandov, ktorí v danom akademickom roku po prvýkrát vstupujú do učebni ako učitelia, do problematiky vyučovania a učenia sa na vysokej škole formou získania základného prehľadu o hlavných prvkoch vyučovacieho procesu v ich vzájomných väzbách – osobitne v kontexte ich vplyvu na učenie sa študentov,
- Rozvoj pedagogických zručností na podporu učenia sa študentov (voľne nadväzujúci kurz určený pre začínajúcich odborných asistentov) – akreditovaný v rámci „Ocenenia učenia sa, vyučovania a hodnotenia“ (z angl. Learning, Teaching and Assessing Award). Voľná nadväznosť tohto kurzu na prvú úroveň znamená, že absolvovanie kurzu prvej úrovne je pre účastníkov tohto kurzu síce výhodou, ale nie nevyhnutnou podmienkou – aj vzhľadom na očakávaný, minimálne niekoľkoročný odstup medzi oboma kurzami. Tento kurz už vo veľkej miere stavia najmä na vlastných skúsenostiach účastníkov s výučbou, preto na rozdiel od kurzu prvej úrovne vyžaduje, aby účastníci už mali určitú pedagogickú prax na vysokej škole. Výraznejšie sa zameriava na rozvoj schopnosti sebareflexie účastníkov a vedie ich k využitiu vybraných didaktických poznatkov a teoretických koncepcií na zlepšenie vlastnej vyučovacej činnosti s cieľom lepšie motivovať študentov k aktívnemu a hĺbkovému prístupu k učeniu sa.

Oba kurzy boli koncipované v súlade s princípmi a hodnotami opísanými v predošlej kapitole, pričom na účel akreditácie museli splniť aj viaceré ďalšie požiadavky z hľadiska očakávaných výstupov vzdelávania. Dôležité je, že všetky sa museli premietnuť nielen do cieľov a obsahu vzdelávania v oboch kurzoch, ale aj do spôsobu ich realizácie z hľadiska využívaných metód, organizačných foriem, či iných prostriedkov vyučovania. Cieľovú a obsahovú štruktúru oboch kurzov sme podrobne opisovali v inom článku (Novák, 2022c), preto ju na tomto mieste naznačíme len rámcovo, pričom sa zameriame na zdôvodnenie zvolenej štruktúry kurzov vo väzbe na východiskové teoretické princípy a hodnoty. Charakterizujeme tu iba workshopovú

časť oboch kurzov (prvý semester), pretože ďalej budeme analyzovať len vnímanie tejto časti kurzov ich prvými účastníkmi. Druhý semester oboch kurzov je viac založený na individuálnej alebo skupinovej práci účastníkov kurzu mimo spoločných stretnutí, na ktorých sa už len prezentujú a obhajujú zrealizované výstupy, pričom sa využívajú vybrané vedomosti a spôsobilosti z workshopov prvého semestra podľa záujmu a potrieb jednotlivých účastníkov. Už počas celého prvého semestra sa v oboch kurzoch na každom workshope kladie dôraz na to, aby účastníci dokázali nové poznatky aplikovať pri analýze vlastných skúseností z výučby, resp. aby doktorandi, ktorí ešte v prvom semestri vôbec neučia (ide skôr o výnimku), dokázali využiť poznatky pri svojich úvahách o plánovaní výučby na ďalší semester. Rozvoj schopnosti reflexie účastníkov kurzu o vyučovacom procese a možných spôsoboch jeho realizácie s dosahom na učenie sa študentov považujeme v celom kurze za kľúčový.

V kurze *Úvod do vyučovania a učenia sa na vysokej škole* je prvý semester rozdelený do šiestich na seba nadväzujúcich celodenných workshopov (samotný obsah workshopov a ich výstupy sú podrobne opísané v príručke pre účastníkov – pozri Novák et al., 2021b):

- 1) *Prečo som na tomto kurze? Akí sú moji študenti a ako k nim pristupujem?*
– hneď na prvom workshope sa upriamuje pozornosť doktorandov na ich študentov, učia sa analyzovať ich učebné štýly a hľadať také spôsoby vyučovania, ktoré stimulujú učenie sa pri rozličných štýloch učenia. Zdôrazňuje sa tu potreba aktívneho učenia sa za účelom získania hlbokých poznatkov, partnerský prístup k študentom, ktorý sa lektori zároveň snažia simulovať po celý čas trvania kurzu v rámci svojho prístupu k jeho účastníkom, aby mu mali možnosť porozumieť na základe vlastnej skúsenosti. Účastníci kurzu by sa mali naučiť vnímať rolu učiteľa a jeho vyučovaciu činnosť od samého začiatku ako orientované na študentov a ich vzdelávacie potreby, vnímať vyučovanie a učenie sa ako vzájomne prepojené procesy dejúce sa v interakcii učiteľ – študent.
- 2) *Ako si určím ciele výučby? Ako budem vyučovať?* – ani pri partnerskom prístupe k študentom sa učiteľ nezabavuje svojej riadiacej zodpovednosti za realizáciu a výsledky vyučovania a učenia sa. Preto je veľmi dôležité, aby tieto procesy usmerňoval cieleným spôsobom na prospech svojich študentov. Správne stanovenie vyučovacích cieľov v ich rôznych doménach je zároveň východiskom pre hľadanie vhodných metód vyučovania

a hodnotenia študentov tak, aby boli vo vzájomnom súlade. Poznanie čo najširšieho spektra metód vyučovania vrátane ich predností i tienistých stránok je elementárnym predpokladom lepšieho orientovania sa učiteľa v rozmanitých pedagogických situáciách, schopnosti prispôbiť vyučovanie individuálnym potrebám rozličných študentov, začleniť jednotlivcov funkčne do procesov vyučovania a učenia sa, a to všetko v súlade s najnovšími poznatkami edukačného výskumu a didaktiky.

- 3) *Ako sa budú učiť moji študenti?* – po oboznámení sa s teoretickými východiskami pre konštruktívne zosúladenie cieľov a metód vyučovania a hodnotenia, a ich hlavnými taxonómiami a klasifikáciami, je tretí workshop orientovaný výsostne prakticky. Účastníci kurzu si na ňom jednak precvičujú využitie vybraných aktivizujúcich metód vyučovania pod vedením lektorov kurzu na vlastnej koži, ale tiež vytvárajú vlastné návrhy metodického poňatia vybraných tém z predmetov, s ktorými majú vlastnú skúsenosť. Pritom sa dôraz kladie na formovanie učiacej sa komunity a vzájomnú spoluprácu účastníkov kurzu pri správnej formulácii relevantných cieľov výučby a hľadanií adekvátnych metód vyučovania pre vyučovacie hodiny z vlastných predmetov, ich vzájomnú komparáciu, obhajobu ich voľby v diskusiách vo dvojici, skupinách či v rámci celej triedy. Učia sa tak nielen aplikovať teoretické vedomosti v známom i neznámom kontexte pedagogických situácií, ale tiež premýšľať nad rozmanitosťou pedagogickej praxe s cieľom hľadať čo najlepšie riešenia v rozličných situáciách. Vzájomným porovnávaním skúseností a ich rozborom na základe vybraných didaktických teórií sa učia rozvíjať informované pedagogické konverzácie, ktorých cieľom nie je len ventilovať emócie spojené so zážitkami z vlastnej výučby, ale hlavne pomáhať si hľadať konštruktívne riešenia problematických situácií a pod.
- 4) *Ako efektívne zorganizovať prácu na cvičeniach a s akými nástrojmi? Aké technológie môžem využívať na zvýšenie účinnosti výučby a lepšie učenie sa študentov?* – ďalší workshop obohacuje pohľad na vyučovací proces a jeho účinnosť a efektívnosť vo väzbe na očakávané vzdelávacie výstupy aj cez rôzne organizačné formy vyučovania a moderné prostriedky didaktickej techniky. Účastníci kurzov sú v rôznych problémových úlohách vedení k tomu, aby dokázali uvažovať nad vyučovacím procesom v ešte širšom rámci vyučovacích prostriedkov materiálnej i nemateriálnej povahy, pričom sú podporované ďalšie vzájomné konverzácie a reflexia

vyučovania na vyučovacích hodinách, s ktorými už majú vlastnú pedagogickú skúsenosť.

- 5) *Ako budem komunikovať so študentmi? Aké sú možnosti využitia prezentácie v komunikácii so študentmi?* – osobitný význam pre interakciu medzi učiteľom a študentom má ich vzájomná komunikácia a schopnosť prezentovať študentom východiská pre ich učebnú činnosť zrozumiteľným a pútavým spôsobom. Pritom často vznikajú konfliktné situácie, ktoré treba riešiť na individuálnej báze voľbou vhodných komunikačných techník. Riešením prípadových štúdií si tu účastníci rozvíjajú schopnosť individuálneho prístupu k študentom v rozličných situáciách z vysokoškolskej praxe, ako aj schopnosť reflexie nad vyučovacím procesom a fundovanej diskusie o nastolených problémoch z ďalšieho dôležitého uhla pohľadu.
- 6) *Ako zaujmem študentov svojou prezentáciou? Ako zmysluplne hodnotiť študentov?* – záverečný workshop obracia pozornosť účastníkov kurzu späť k študentom. Uzatvára sa tak skúmanie procesov vyučovania a učenia sa na vysokej škole pri tom subjekte vyučovania, ktorého učenie sa a jeho podpora boli hlavným predmetom záujmu po celý čas. Najskôr sa nadväzuje na predošlú tematiku o efektívnej komunikácii so študentmi a tvorbe prezentácií tým, ako nimi učiteľ môže cielene vplývať na motiváciu študentov a ich záujem o preberané učivo. Následne sa v druhej časti workshopu uzatvára pohľad na vyučovanie ako na cieľavedomý proces tematikou o hodnotení študentov, jeho motivačnom potenciáli, ako aj o vhodnom inštrumentáriu s cieľom, aby účastníci kurzu pochopili, že zmysluplne zvolené nástroje hodnotenia študentov zväčša najviac orientujú ich učebné aktivity určitým smerom (Ramsden, 2003). Poznaním a analýzou rôznych techník a metód skúšania študentov sa rozvíja komplexnejší pohľad účastníkov kurzu na konštruktívny súlad cieľov, metód výučby a hodnotenia študentov.

Podobným spôsobom sa teoretické východiská a princípy predstavené v prvej kapitole realizujú aj vo voľne nadväzujúcom kurze *Rozvoj pedagogických zručností na podporu učenia sa študentov*. Ten už nemá za cieľ prechádzať cez jednotlivé prvky vyučovacieho procesu tak komplexne, ako pri úvodnom kurze, ale zameriava sa na vybrané oblasti, v ktorých zvyčajne učitelia s určitou praxou objavujú najväčšie výzvy pre vlastný rozvoj. Zároveň presúva hlavnú pozornosť z vyučovacej hodiny a konkrétnej pedagogickej situácie tiež na komplexnejšie riešenia problémov v kontexte celých vyučovacích predmetov

a ich miesta v jednotlivých študijných programoch. Prvý semester tu pozostáva z piatich workshopov (ich obsah a výstupy sú podrobne opísané v príručke pre účastníkov – pozri Novák et al., 2021a):

- 1) *Ako mám optimalizovať svoju interakciu so študentmi? Ako byť čoraz lepším učiteľom?* – aj v tomto kurze sa upriamuje pozornosť hneď od začiatku na študentov a interakciu učiteľa s nimi. Stavia sa však už na bohatších skúsenostiach účastníkov kurzu s ich vlastnými študentmi; pri ich reflexii a konverzáciách sa tento fakt využíva na upriamenie pozornosti účastníkov na potrebu kontinuálneho rozvoja seba, pracovísk a procesov súvisiacich s pedagogickou činnosťou. Zdôrazňuje sa význam sebareflexie, ale aj pedagogických konverzácií v rámci učiacich sa komunit, no najmä potreba ich realizácie informovaným spôsobom, založeným na najnovších vedeckých poznatkoch edukačného výskumu. Diskutujú sa typické črty a problémy v rôznych fázach učiteľskej profesie a ich väzba na učenie sa študentov a ich psychologický profil.
- 2) *Ako sa vyvíjajú vysokoškolskí učitelia počas svojej kariéry? Ako mám správne navrhnúť nový predmet alebo úpravy existujúceho predmetu?* – tento workshop nadväzuje na predošlé diskusie s cieľom poukázať na to, že aj keď dokonalosť nie je dosiahnuteľná a vývoj učiteľov počas ich kariéry býva rozmanitý, dôležité je neustrnúť na jednom mieste, ale posúvať sa neustále bližšie k svojim študentom, ich meniacim sa potrebám a štýlom učenia sa. Od toho sa odvíjajú úvahy o tom, ako koncipovať vyučovací proces tak, aby jeho prvky boli vzájomne zosúladené nielen v rámci jednotlivých vyučovacích jednotiek, ale aj v rámci predmetu ako celku. V širšom kontexte sa tak účastníci kurzu opäť učia dívať sa na problematiku didaktickej transformácie vedných systémov na didaktické systémy, a tiež na nadviazanie štruktúry cieľov a obsahu vzdelávania v predmete na pestrú kombináciu rozličných funkčne zvolených metód vyučovania a hodnotenia pre jednotlivé fázy vyučovania predmetu. Na rozdiel od interných doktorandov, ktorí sa učia pripravovať zmysluplné a cielene zladené vyučovacie hodiny v rámci predmetu, tu už je dôležité, aby sa odborní asistenti v rámci svojho profesijného rozvoja učili dívať sa na vyučovací proces z väčšieho nadhľadu a pripravovali sa tak na funkcie garantov ucelených predmetov či dokonca celých študijných programov.
- 3) *Aké sú hlavné výzvy pri výučbe väčších skupín študentov v porovnaní s výučbou malých skupín? Aké metódy vyučovania a učenia sa sú vhodné na*

prednáškach a v čom sa líšia od metód pri vedení seminárov alebo cvičení? – rôzne organizačné formy výučby na vysokých školách sa líšia počtami účastníkov priamej výučby, čo sa musí zohľadniť pri formulácii ich cieľov, ako aj pri voľbe vhodného metodického aparátu na vyučovanie. Tento blok je kľúčový pre všetky uvádzané hodnoty SEDA, dáva účastníkovi príležitosť na komplexné úvahy o spôsobe výučby ich predmetov, poskytuje im veľa možností na vzájomnú inšpiráciu a porovnávanie svojich skúseností v informovaných rozhovoroch podložených argumentáciou založenou na rozmanitých teoretických východiskách.

- 4) *Aký význam má správna komunikácia v práci vysokoškolského učiteľa pre rozvoj študentov? Ako môžem využívať e-learning vo svojom predmete a aké sú hlavné výzvy pri realizácii online výučby na vysokej škole? – v tomto bloku sa rozvíjajú komunikačné zručnosti účastníkov, vedú sa diskusie o problémových situáciách, s ktorými sa stretli, rozvíjajú sa diskusie hľadajúce riešenia pomocou teóriou ponúkaných komunikačných techník a modelov. V závere workshopu sa tiež vytvára teoretické východisko pre ďalší workshop, keď si účastníci kurzu osvojujú pravidlá a princípy na efektívne a účinné vytváranie e-learningových kurzov či modulov v rámci vyučovaných predmetov.*
- 5) *Ako mám účinne a efektívne využívať e-learningové nástroje vo svojej výučbe? Ako mám hodnotiť študentov a celkovo svoje predmety/kurzy? Ako mám využívať spätnú väzbu na zlepšenie mojej výučby a lepšie učenie sa mojich študentov? – ambíciou posledného workshopu je v prvej polovici pomôcť účastníkovi učiť sa zapájať nástroje e-learningu funkčne do svojej pedagogickej činnosti nielen pri dištančnej, ale aj prezenčnej výučbe, a to v prepojení s voľbou vhodných metód vyučovania a učenia sa na efektívnejšie naplnenie vyučovacích cieľov pri zvolených témach. V druhej polovici workshopu sa v závere kurzu upriamuje pozornosť účastníkov na hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovacieho procesu a využitie spätnej väzby pri súvisiacej sebareflexii. Okrem metód a techník hodnotenia výsledkov učenia sa študentov sa tu zvyrazňuje potreba komplexného vnímania významu spätnej väzby od rôznych subjektov na účel hodnotenia jednotlivých predmetov. Dôležité je priebežné aj následné využívanie výsledkov hodnotenia na kontinuálnu reflexiu o výučbe a hľadanie možností zdokonaľovania seba aj ostatných, pričom sa pozornosť v konečnom dôsledku opäť obracia na študentov a procesy ich učenia sa.*

3 Ciele a metodika výskumu

Keďže kurzy boli zostavené na základe viacerých analýz v prostredí Ekonomickej univerzity v Bratislave, mali by zodpovedať potrebám jej učiteľov. Zároveň boli koncipované v súlade s medzinárodnými zvyklosťami a štandardmi pre analogické kurzy. Preto by sa dalo očakávať, že ich pilotné overenie v akademickom roku 2021/2022 bude účastníkmi prijaté pozitívne. Napriek tomu, že išlo o dva kurzy, oba boli postavené na rovnakých teoretických východiskách a hlavných hodnotách, preto aj keď sa líšili svojimi cieľmi a obsahom vzdelávania vzhľadom na odlišné cieľové skupiny, rozhodli sme sa ich vyhodnocovať spoločne z hľadiska toho, či takto zostavené kurzy skutočne odrážajú to, čo súčasní interní doktorandi a odborní asistenti pre svoju pedagogickú prax potrebujú a v rámci tréningu pedagogických kompetencií oceňujú.

Za účelom hľadania odpovedí na súvisiace otázky sme zostavili spoločný výskumný projekt s Univerzitou Komenského v Bratislave, kde v rámci toho istého projektu Erasmus+ vznikol odlišný typ kurzu, ktorý bol síce postavený na rovnakých hodnotách SEDA, ale dôraz kládol na sčasti odlišné teoretické koncepcie, pretože bol prispôsobený mierne odlišným potrebám učiteľov tejto vysokej školy. V oboch prípadoch sme však chceli nájsť odpovede na rovnaké otázky súvisiace s tým, či pilotní účastníci skutočne oceňujú a pozitívne hodnotia takto zostavené kurzy a z akých dôvodov. Spoločným cieľom bolo zistiť vplyv kurzov na to, ako zúčastnení učitelia rozmýšľajú o svojom vyučovaní a učení sa svojich študentov, a na ich pedagogickú prax.

Výskumný plán predpokladal viacfázový zber dát, a to pomocou dotazníkov a interview hneď po opísanej workshopovej časti realizácie kurzov, rozhovorov bezprostredne po skončení druhého semestra kurzov, a tiež 6 mesiacov a 12 mesiacov po ich skončení. Tieto ďalšie fázy majú smerovať viac k tomu, aký reálny vplyv majú kurzy na pedagogickú prax účastníkov. Doslovné prepisy rozhovorov majú byť analyzované metódou tematickej analýzy (Braun, & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Vzhľadom na ešte prebiehajúce práce na realizácii tematickej analýzy z prvých dvoch kôl rozhovorov (po prvom a druhom semestri) a rozhodnutie vyhodnocovať ich spolu s analýzami rozhovorov po skončení kurzov, v tomto článku sa zameriame len na parciálne výsledky súvisiace so zhodnotením prvého semestra, ktoré boli získané pomocou dotazníka. Tie budú neskôr hodnotené aj komplexnejšie – jednak na základe hlbšej elaborácie vybraných aspektov výpovedí v rámci všetkých

nadväzujúcich rozhovorov, a tiež komparáciou vplyvu zvolených odlišných prístupov k tvorbe kurzov medzi oboma univerzitami. Výskumný projekt bol ako celok schválený Etickou komisiou Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v januári 2022.

Za Ekonomickú univerzitu v Bratislave malo výskumný súbor tvoriť 25 účastníkov oboch pedagogických kurzov (kurzy začalo 12 interných doktorandov a 13 odborných asistentov). Interní doktorandi boli všetci študentmi prvého ročníka doktorandského štúdia na Národohospodárskej fakulte, kde o ich povinnej účasti rozhodla dekan. Odborní asistenti predstavovali rozmanitejšiu skupinu účastníkov, pretože sa prihlasovali na báze dobrovoľnosti po informácii o kurze, distribuovanej cez prodekanov jednotlivých fakúlt pre vzdelávaciu činnosť. Prihlásili sa odborní asistenti zo štyroch fakúlt univerzity (Národohospodárskej fakulty, Obchodnej fakulty, Fakulty hospodárskej informatiky a Fakulty podnikového manažmentu). Všetci boli učiteľmi odborných ekonomických predmetov z rozličných ekonomických vedných disciplín. Prínos z hľadiska väčšej rozmanitosti sme preto vnímali skôr v rovine odlišných mikro- a mezokultúr na rôznych katedrách a fakultách univerzity, s čím boli spojené aj mierne odlišné skúsenosti s realizáciou vyučovacieho procesu, prístupom k študentom a pod., čo obohatilo spoločné diskusie na jednotlivých workshopoch a pomáhalo rozvíjať schopnosť reflexie o analyzovaných otázkach v širšom kontexte.

Požiadavky prvého semestra kurzu splnilo a súvisiace výstupy odovzdalo na úrovni potrebnej na postup do druhého semestra 8 doktorandov (účasť na kurze im bola nariadená dekanou, preto vnútorná motivácia pracovať na výstupoch kurzu bola u niektorých nižšia a napokon aj z časových dôvodov uprednostnili iné aktivity pred dokončením kurzu – napr. výskumné aktivity, pracovné povinnosti mimo univerzity a i.) a 12 odborných asistentov. Preto na konci prvého semestra v skutočnosti tvorilo výskumný súbor spolu 20 účastníkov oboch kurzov.

Po skončení prvého semestra boli všetci úspešní účastníci požiadaní o vyplnenie dotazníka online formou. Spomedzi nich dotazníky vyplnilo 13 účastníkov (5 doktorandov a 8 odborných asistentov). Vyplnenie bolo anonymné, pokiaľ účastník dobrovoľne neprejavil ochotu zúčastniť sa tiež nadväzujúcich rozhovorov za účelom elaborácie vybraných odpovedí z analyzovaných hľadísk uvedením svojej kontaktnej emailovej adresy. Otázky v dotazníku boli formulované ako otvorené s cieľom čo najmenej ovplyvniť

detaily odpovedí a zistiť skutočné vnímanie kurzov účastníkmi, a to z dvoch hlavných aspektov – zmysluplnosti kurzu vnímanej účastníkom a užitočnosti pre jeho vlastnú pedagogickú prax. Okrem hľadania odpovedí na otázky, či ciele, obsah, priebeh a výstupy workshopov vnímali účastníci ako zmysluplné a užitočné, bolo naším cieľom z odpovedí identifikovať, ktoré teoretické koncepcie z workshopov v tejto súvislosti vnímajú ako najdôležitejšie pre pedagogickú činnosť. Keďže išlo o pilotnú realizáciu kurzov, bolo pre nás osobitne dôležité vo väzbe na možné ponaučenia a žiaduce úpravy oboch kurzov do budúcnosti zistiť, aké hlavné tematické oblasti sa v rámci pološtruktúrovaného rozhovoru s otvorenými otázkami vynoria – môžu totiž poukázať na to, čo by sa v kurzoch malo v ďalších rokoch viac rozvinúť alebo naopak.

Otázky v dotazníku sa respondentov pýtali na štyri základné oblasti:

- do akej miery vnímali svoju účasť na workshopoch ako zmysluplnú a prečo,
- do akej miery považovali jednotlivé workshopy za užitočné pre svoju prácu vysokoškolského učiteľa a prečo,
- či a akým spôsobom inšpirovali lektori kurzov svojím prístupom počas nich vlastnú pedagogickú prax respondentov – táto otázka bola zaradená vzhľadom na snahu zostaviť kurzy tak, aby si teoretické koncepty, ktoré si účastníci kurzu mali osvojiť z hľadiska cieľovo-obsahovej orientácie kurzov, mohli zároveň v čo najväčšej miere vyskúšať sami na sebe vďaka prístupu lektorov kurzov, ktorý mal plne rešpektovať tieto koncepty, a tým aj metodologicky ovplyvniť priebeh workshopov a spôsob učenia sa účastníkov kurzov počas nich aj pri vytváraní požadovaných výstupov,
- čo z vecí, ktoré sa počas workshopov naučili, plánujú využiť vo svojej pedagogickej praxi – táto otázka nadväzuje na druhú otázku o užitočnosti workshopov, pričom tento pohľad rozširuje o to, či veci, ktoré vnímajú ako užitočné, skutočne plánujú využívať vo svojej výučbe, aby bola bezprostrednejšia nadväznosť ďalších fáz výskumu v troch plánovaných kolách interview s vybranými účastníkmi, ktoré budú skúmať okrem iného najmä to, do akej miery kurzy skutočne pedagogickú prax účastníkov ovplyvnili, a či ich plány boli pretavené do vlastného procesu výučby alebo nie a z akých dôvodov.

Okrem uvedených oblastí mali respondenti možnosť v samostatnej otázke doplniť čokoľvek, čo ešte chceli zdieľať ohľadne svojho vnímania absolvovaných workshopov kurzu.

K analýze odpovedí sme sa rozhodli pristúpiť tak, aby sme identifikovali najdôležitejšie témy, na ktoré v rámci odpovedí na otvorené otázky účastníci sami poukázali, a to v duchu 6-krokového postupu tematickej analýzy podľa autorov Braun a Clarke (2006, s. 87–93):

- 1) oboznámenie sa s dátami – v tejto fáze sme si niekoľkonásobne podrobne preštudovali odpovede všetkých respondentov. Do práce boli zapojení dvaja členovia projektového tímu, ktorí v krokoch 1 až 5 pracovali vždy najskôr samostatne, následne sa po kroku 2 a kroku 5 stretli, porovnali si svoje výsledky a v spoločnej diskusii vytvorili záverečný spoločný zoznam tak samotných kódov, ktoré obaja považovali za relevantné v kroku 2, ako aj nosných tém, ku ktorým následne dospeli v krokoch 3 až 5,
- 2) vytváranie prvotných kódov – v druhom kroku sme číslovali všetky samostatné súčasti jednotlivých výpovedí, ktoré boli nositeľom významnej informácie o analyzovaných kurzoch a ich vnímaní respondentmi, a to naprieč všetkými otázkami (nerobili sme oddelenú tematickú analýzu pre jednotlivé otázky, ale každú výpoveď respondenta sme za účelom tematickej analýzy brali ako jeden skúmaný celok). Týmto spôsobom sme získali spolu 76 relevantných kódov, z ktorých sa však obsahovo viaceré opakovali vo výpovediach niekoľkých respondentov, preto sme analogické kódy zlúčili a získali sme tak 30 kódov s relatívne samostatným a odlíšiteľným obsahovým vymedzením,
- 3) hľadanie tém – tretím krokom bolo prvotné zoskupovanie kódov do nosných tém a zhromaždenie dát ku každej potenciálnej téme,
- 4) revízia prvotných tém – kontrola relevantnosti tém vo vzťahu k celému dátovému setu, ale aj vo väzbe na jednotlivé kódované extrakty,
- 5) definovanie a pomenovanie nosných tém – v krokoch 3 až 5 sme z desiatich prvotne identifikovaných tematických oblastí postupne dospeli k spoločnému súhrnu štyroch nosných tém výpovedí respondentov, ktoré sa javia ako veľmi významné pre dizajn pedagogických kurzov,
- 6) tvorba záverečnej správy.

Naším hlavným zámerom pri vyhodnocovaní dotazníkov v tejto fáze (bez väzby na plánované interview) bolo popri identifikácii nosných tém z výpovedí zistiť, ako účastníci celkovo hodnotia realizované kurzy, a tiež ktoré z teoretických konceptov, na ktorých kurzy stáli (pozri 1. kapitolu), účastníci skutočne ocenili ako prínosné pre svoju prácu vysokoškolských učiteľov, resp. ktoré na nich mali najväčší vplyv.

4 Hlavné zistenia a výsledky

Za najdôležitejšie sumárne zistenie možno považovať, že úplne všetci respondenti považovali absolvovanú workshopovú časť kurzov nielen za zmysluplnú, ale aj za užitočnú pre svoju prácu vysokoškolského učiteľa. Zaujímavé však bolo, že pri hlbšom rozbere príčin tohto stavu v rámci odpovedí na otvorené otázky sa ukázalo, že jednotliví účastníci v tomto kontexte zdôrazňovali rozličné príčiny svojich odpovedí. Výsledky našich analýz nie sú v tejto fáze orientované na porovnanie zistení s výsledkami iných kurzov na iných vysokých školách (jednak preto, že ich konkrétne vyučovacie ciele mohli byť sčasti odlišné, ale najmä preto, že komparáciu s inými skúsenosťami budeme robiť až v ďalšom štádiu výskumu po spracovaní výsledkov aj z nadväzujúcich interview). V tomto článku ide najmä o zdieľanie našich prvotných skúseností s workshopovou časťou kurzu a zhodnotenie hlavných zistení vo väzbe na hlavné ciele, ktoré sme si pre kurzy pri ich dizajne stanovili. Zhodnotenie zistení z odpovedí vo väzbe na teoretické východiská sme preto obmedzili na analýzu a hodnotenie miery vplyvu snahy o zapracovanie vybraných teoretických konceptov a hodnôt (pozri 1. kapitolu) do kurzov tak, aby ich účastníci vedome dokázali využiť pri analýze vyučovacieho procesu a vnímali ich význam pre prácu učiteľa. Práve tieto aspekty sme sa preto snažili v jednotlivých výpovediach osobitne identifikovať a v ďalšom texte tejto kapitoly poukazujeme na naše závery v tomto smere odkazmi na vybrané východiská teoretického rámca pre dizajn kurzov z 1. kapitoly.

Prvou nosnou témou, ktorú jednotliví respondenti rôznymi spôsobmi zdvihovali ako dôležitú na základe svojej skúsenosti z workshopov, bolo Inovatívne vyučovanie v praxi. Účastníci kurzu najviac oceňovali, že vďaka workshopom spoznali množstvo dovtedy neznámych digitálnych technológií a online nástrojov výučby (aj vo vzťahu k tvorbe e-learningových kurzov), ako aj rozmanité aktivizujúce metódy výučby, ocenili dôraz na cieľovú orientáciu výučby a potrebu voľby vyučovacích metód a prostriedkov v závislosti od správne stanovených cieľov výučby. Toto zistenie ukazuje, že sa vo

viacerých účastníkoch podarilo zakoreniť teóriu konštruktívneho zosúladenia prvkov vyučovacieho procesu v kontexte potreby aktívneho učenia sa študentov (pozri body 1a a 1d v 1. kapitole). Respondenti pritom osobitne vyzdvihovali najmä tie časti workshopov s inovatívnymi prístupmi k vyučovaniu, kde sa učili vybrané materiálne i nemateriálne prostriedky vyučovania prakticky aplikovať vo vlastnej výučbe, pričom jeden respondent dokonca uviedol, že by teoretické časti úplne vynechal a orientoval by sa výlučne na praktické cvičenia. Toto zistenie korešponduje s jedným z faktorov, ktoré ovplyvňujú účinnosť aktivít v profesijnom rozvoji učiteľov podľa štúdie autorov Garet et al. (2001), preto považujeme za potešujúce, že aspekt praktickej využiteľnosti inovatívnych postupov vo vlastnej výučbe vynikol medzi nosnými témami z výpovedí respondentov o absolvovaných workshopoch. Traja respondenti síce tiež ocenili praktickú využiteľnosť získaných poznatkov, ale zároveň uviedli, že pre ich predmety by väčšina z nich nebola priamo uplatniteľná. Všetci však doplnili, že ich aj tak dostatočne inšpirovali na to, aby sa pokúsili aplikovať ich v obmenenej, pre ich predmety vhodnej podobe. Na ilustráciu týchto záverov uvedieme výňatky z odpovedí niekoľkých vybraných respondentov:

- „Najväčší zmysel mi dávali aktivity počas workshopov, v rámci ktorých som sa učila nové veci, ktoré môžem využiť vo svojom vyučovacom procese. Veľa aktivizačných metód uvádzaných na konkrétnych príkladoch.“
- „Najväčší zmysel mali podľa mňa konkrétne úlohy ohľadom organizácie vyučovacích cieľov. Zaujímavá bola taktiež časť o inovatívnych metódach vo vyučovaní.“ + „Pri vypracúvaní zadaní sme museli premyslieť, ako výučbu zlepšiť aplikáciou teórie, ktorú sme preberali.“
- „Pre mňa spočíval najväčší význam v tom, aké dôležité sú predpríprava hodiny a zadefinovanie si cieľov, čo vlastne chceme dosiahnuť za vyučovaciu hodinu alebo v priebehu semestra. Čím jasnejší je náš cieľ, tým jednoduchšie a presnejšie vieme zvoliť vhodné vyučovacie metódy na dosiahnutie konkrétneho vyučovacieho cieľa.“

Druhou dôležitou témou pre respondentov sa stala *Orientácia výučby na študenta a jeho učenie sa*. Vo viacerých výpovediach respondenti uvádzali, že vďaka workshopom si zreteľnejšie uvedomili, že vyučovací proces by mal byť zameraný na študentov, ktorí v ňom musia byť aktívni, ak si majú osvojiť požadované vedomosti a spôsobilosti. V tejto súvislosti najčastejšie vyzdvihovali dôležitosť komunikácie so študentmi jednak z pohľadu zvýšenia ich

motivácie, ale aj riešenia konfliktných situácií, ako aj potrebu diverzifikácie výučby za účelom podpory rôznych štýlov učenia sa študentov v duchu filozofie konštruktivistického vyučovania. Významné zastúpenie odpovedí v rámci tejto témy ukázalo, že sa v rámci workshopov podarilo upriamiť pozornosť účastníkov kurzu na študentov ako partnerov (Curran, 2017) a ich učenie sa, čo reflektuje nielen jednu z hlavných potrieb učiteľov, ktoré boli identifikované v rámci interných analýz na Ekonomickej univerzite v Bratislave, ale aj jeden z hlavných teoretických konceptov, na ktorých bol dizajn kurzu postavený (pozri bod 1a v 1. kapitole) a tiež dve z piatich hodnôt SEDA (rozvíjanie porozumenia tomu, ako sa ľudia učia, a oceňovanie diverzity a podpora inklúzie). Na ilustráciu možno uviesť tieto výňatky z odpovedí respondentov:

- „Pre moju výučbu boli najdôležitejšie rady v oblasti komunikácie so študentmi, typu učení a študentov a prispôbenie sa im.“
- „Plánujem viac diverzifikovať študijné materiály tak, aby mohli študenti využiť rôzne typy učenia.“
- „Najužitočnejšie boli pre mňa nápady na zaktivizovanie študentov v rámci cvičení.“
- „Pre svoju výučbu považujem za dôležité zlepšiť verbálnu a neverbálnu komunikáciu s aktívnymi študentmi.“

Tretou významnou témou výpovedí v dotazníkovom prieskume bolo *Sebazdokonaľovanie a vzájomná inšpirácia učiteľov*. Viacerí respondenti ocenili, že vďaka kurzu sa naučili lepšie spoznať svoje silné aj slabé stránky v role učiteľa, že ich kurz naučil, že namiesto hľadania viny za problémy počas výučby okolo seba je lepšie zamerať sa na seba a hľadať možnosti sebazdokonaľovania vďaka poznaniu rozličných pedagogických teórií, ale vo veľkej miere tiež cestou zdieľania skúseností s inými učiteľmi, čím sa vytváral základ pre rozvoj zmysluplných pedagogických konverzácií (Pleschová et al., 2021). V tomto kontexte viacerí respondenti hodnotili ako veľmi užitočné diskusie s inými účastníkmi kurzu o zadaných problémoch a situáciách či súvisiacich skúsenostiach z vlastnej pedagogickej praxe. Tieto výpovede odrážajú úspešnú snahu zakomponovať do kurzov prvky podpory pedagogických konverzácií, ako aj vytvoriť u účastníkov kurzu základné predpoklady na využívanie filozofie „skúmania a riadenia procesov vyučovania a učenia“ (body 1b a 1c, a zároveň zvyšné tri hodnoty SEDA v 1. kapitole). V jednom prípade respondent pri ocenení tohto aspektu zároveň uviedol, že

by v niektorých prípadoch vo väčšej miere očakával vyvodenie jednoznačnejších záverov, resp. odporúčaní, ktoré nie vždy jasne zo spoločných diskusií vyplynuli. V uvedenom kontexte respondenti uvádzali napríklad:

- „Komunikácia medzi účastníkmi, vzájomné diskusie a zdieľanie skúseností.“ (ako súčasť odpovede na otázku, v čom respondent videl najväčší zmysel)
- „...uvedomila som si slabé miesta vo výučbe a inšpirovala sa ku zmenám.“
- „Nutnosť analyzovať, či sa dá niečo urobiť lepšie, a ak áno, ako.“ (uvedomenie si významu cieľavedomej snahy o sebazdokonaľovanie v pedagogickej práci na základe hľadania relevantných odporúčaní a skúseností od iných učiteľov a výskumníkov je základným predpokladom na využívanie filozofie „skúmania a riadenia procesov vyučovania a učenia“ – pozri napr. Hutchings & Shulman, 1999; Martin et al., 1999; McKinney, 2004 a i.)
- „Predovšetkým nás naučili pozerat' sa na samých seba, ako sa zlepšovať, a nie hádzať vinu na systém, študentov a pod.“
- „Väčší zmysel by som videla v riešení prípadových štúdií, ale nie vypracovaných samotnými účastníkmi. Chcela by som poznať správnu odpoveď, nie názor ostatných.“

V neposlednom rade sa ako dôležitá téma ukázalo *Lektorské a organizačné zabezpečenie workshopov*. Veľká časť respondentov poukázala na rozmanitý prístup členov lektorského tímu, pričom najviac oceňovali záujem a nadšenie niektorých lektorov, ich pokoru v prístupe k účastníkom kurzu. Na druhej strane účastníkom v niektorých prípadoch chýbalo, že lektori neboli dostatočne inšpiratívni, sami sa nesprávali v súlade s tým, čo učili (napr. prednášková časť workshopu o aktivizujúcich metódach). Z organizačného hľadiska sa rozmanitosť prístupu lektorov podľa respondentov prejavila tiež nejednotnosťou pri tvorbe a sprístupnení študijných materiálov, čo navrhovali pre budúcnosť zjednotiť. Jeden respondent tiež navrhol skrátiť jednotlivé bloky výučby a rozložiť ju radšej na väčší počet kratších stretnutí. Práve v tejto oblasti teda nachádzame najviac podnetov na zdokonalenie workshopovej časti kurzu. Na bližšie dokreslenie naznačených otázok uvádzame napríklad tieto odpovede:

- „Myslím, že je ťažko hodnotiť všetkých lektorov spoločne. Boli veľmi rozdielni, a aj miera ich inšpiratívnosti a kreatívnosti.“

- „Najviac ma inšpiroval záujem a nadšenie lektorov pre zlepšenie vyučovacieho procesu na vysokej škole..., aby bol zaujímavejší a aktívny pre študentov.“
- „Lektori kurzu využívali veľmi zaujímavé aktivity a materiály, ktoré si viem predstaviť uplatniť aj na svojich seminároch.“
- „Veľmi oceňujem záujem lektorov kurzu a ich profesionálne vystupovanie, komunikáciu s účastníkmi kurzu a diskusie, ktoré sme viedli.“
- „Niektorí lektori sa veľmi nepripravili a len sa snažili „zabaviť“ nás diskusiou, prípadne sa ani nesnažili.“

Ak jedným z dôležitých cieľov kurzu bolo naučiť jeho účastníkov kriticky premýšľať o výučbe a používať pri tom relevantné poznatky didaktickej teórie, potom práve odpovede zamerané na hodnotenie lektorského tímu ukázali, že viacerí toho boli schopní a dokázali svoj názor prepojiť s tým, čo sa sami na workshopoch mali naučiť. V tomto smere bola zaujímavá napríklad táto odpoveď respondenta, ktorá prehľadne zhrnula naznačený problém a spôsob, ako by sa tím lektorov mal z pilotnej realizácie workshopov poučiť: *„Určite by bolo v niektorých prípadoch fajn, keby si sami lektori prešli úlohy, ktoré nám zadali, a kriticky ich aplikovali na svoju výučbu, či majú pocit, že využili pri výučbe interaktivitu (a jej rozumnú mieru), či mali pedagogické ciele seminára, či a pomocou akých moderných metód ich dosahovali.“* Práve s týmto cieľom už prebehli dve spoločné stretnutia lektorského tímu, kde sa opätovne diskutovalo o cieľoch jednotlivých workshopov a vhodných metódach na ich dosiahnutie, ktoré by zároveň pôsobili inšpiratívne na účastníkov kurzov v budúcnosti a boli jasnejšie zosúladené nielen s cieľmi, ale aj očakávanými výstupmi vzdelávania v kurzoch. Veríme preto, že aj vďaka pripravovaným úpravám v metodickom poňatí niektorých workshopov bude spätná väzba účastníkov ďalšieho kola workshopov v nových kurzoch v tomto kontexte priaznivejšia.

5 Záver

Z uvedených zistení možno vyvodit', že pri pilotnej realizácii workshopov v navrhnutých kurzoch sa podarilo naplnit' všetky hodnoty, na ktorých mali stáť, ako aj úspešne predstaviť zamýšľané teoretické koncepty účastníkom kurzu tak, že ich vplyv vedome vnímali a pomáhali si nimi aj pri konkretizácii svojho vnímania absolvovaných workshopov. Ako širšie ponaučenie pre dizajn

kurzov profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov možno uviesť, že sa osvedčilo koncipovať ich v čo najväčšej miere praktickým spôsobom, kde sú účastníci kurzu vedení ku konfrontácii teoretických odporúčaní s (vlastnou) pedagogickou praxou na vysokej škole (pozri podobný záver v publikácii: Garet et al., 2001). Pritom je dôležité obsah kurikula pre workshopy vybrať tak, aby ho účastníci kurzu vnímali ako inovatívny z hľadiska spôsobu realizácie výučby, na ktorý sú zvyknutí. Respondenti tiež výrazne ocenili tie techniky, ktoré pomáhajú aktivizovať učenie sa študentov vďaka zvýšenej motivácii a vhodnej interakcii a komunikácii s nimi. V neposlednom rade naše výsledky poukázali na to, že účastníci kurzov ocenili vzájomné zdieľanie skúseností z výučby a zmysluplné pedagogické konverzácie medzi učiteľmi, ktoré by mali byť vždy jednoznačne naviazané na konkrétne teoretické odporúčania pedagogických vied a najnovšie zistenia štúdií edukačného výskumu. V tomto smere si možno vziať ponaučenie, aby riešené úlohy a diskusie boli lektormi vždy dovedené do zrozumiteľných záverov, ktoré zreteľnejšie skĺbia názory a skúsenosti účastníkov s teoretickými odporúčaniami na riešenie nastolených problémov a pedagogických situácií.

Ako veľmi významné sa ukazuje aj pôsobenie samotných lektorov kurzu, čo zvyrazňuje nielen nevyhnutnosť ich dôslednej odbornej a metodologickej prípravy na výučbu, ale aj dôležitosť ich vnútorného postoja k procesu výučby – ergo, len nadšený učiteľ môže skutočne nadchnúť pre pedagogickú prácu iných učiteľov a povzbudiť ich k vlastnému sebaopoznávaniu a neustálemu sebarozvoju. Jedným z hlavných ponaučení na zdokonalenie pilotne odskúšaného kurzu pred realizáciou nového kola workshopov s novými účastníkmi sa ukázalo, že v rámci lektorského tímu treba viac vzájomne komunikovať nielen o kurikule a cieľovo-obsahovej nadväznosti jednotlivých workshopov a ich očakávaných vzdelávacích výstupoch, ale aj o metodologickej stránke ich realizácie. V tomto smere sme uskutočnili už dve kolá spoločných diskusií zameraných na žiaduce úpravy vybraných workshopov a plánujeme v novom kole kurzov realizovať aspoň na vybraných workshopoch vzájomné hospitácie s cieľom inšpirovať sa navzájom pri zdokonaľovaní vlastnej metodologickej prípravy na ich výučbu.

Výsledky výskumu prezentované v tomto článku vychádzali z tematickej analýzy výpovedí vybraných účastníkov workshopovej časti pilotne overovaných pedagogických kurzov bezprostredne po ich absolvovaní. Keďže niektoré z výpovedí boli príliš všeobecné, ďalší kvalitatívne orientovaný

výskum spočíval v realizácii hĺbkových rozhovorov s vybranými respondentmi o hlavných identifikovaných problémoch a otázkach. Zároveň z hľadiska efektívnosti kurzov meranej ich reálnym vplyvom na študijné výsledky študentov absolventov týchto kurzov v budúcnosti (Yoon et al., 2007) bude dôležité s určitým odstupom času overiť, či veci, ktoré respondenti uviedli ako užitočné pre svoju pedagogickú prax, začnú skutočne využívať vo svojej výučbe. Nadšenie po absolvovaní zaujímavého workshopu sa nemusí vždy pretaviť v praxi vzhľadom na množstvo iných faktorov, ktoré na výučbu vplyvajú. Je preto dôležité ďalším výskumom overiť, do akej miery mal kurz (vrátane aktivít a výstupov druhého semestra) skutočný vplyv na spôsob výučby absolventov kurzu, a či a ako sa zmeny v ich pedagogickej práci premietli do výsledkov učenia sa ich študentov.

Literatúra

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Blackmore, P., & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(03), 373–387. <https://doi.org/10.1080/03075070600680893>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bryson, C. (Ed.). (2014). *Understanding and developing student engagement*. Routledge.
- Centre for Engineering Education. (2020). *Pedagogical courses*. Lund University, Faculty of Engineering. <https://www.lth.se/english/cee/pedagogical-courses/>
- Curran, R. (2017). Students as partners – good for students, good for staff: A study on the impact of partnership working and how this translates to improved student-staff engagement. *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 1–16. <https://doi.org/10.15173/ijpsap.v1i2.3089>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 59–70.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_through_partnership.pdf

- Holcová, M., Trávníček, J., & Vorlíček, J. (2019). *Akční výzkum: Akční výzkum v profesním rozvoji učitelů (model CIVIS)*. Masarykova univerzita.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339. <https://doi.org/10.1080/03075070600680786>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving student learning outcomes* (s. 326–331). Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- McKinney, K. (2004). The scholarship of teaching and learning: Past lessons, current challenges, and future visions. *To Improve the Academy*, 22, 3–19.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 53(3), 300–308.
- Novák, J., Čonková, A., Chmelárová, Z., Kúbeková, A., Orbánová, D., Pasiar, L., & Velichová, L. (2021a). *Príručka pre účastníkov kurzu Rozvoj pedagogických zručností na zlepšenie učenia sa študentov (pre začínajúcich odborných asistentov s PhD.)*. Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave.
- Novák, J., Čonková, A., Chmelárová, Z., Kúbeková, A., Orbánová, D., Pasiar, L., & Velichová, L. (2021b). *Príručka pre účastníkov kurzu Úvod do vyučovania a učenia sa na vysokej škole (pre začínajúcich interných doktorandov)*. Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave.
- Novák, J. (2022a). Designing holistic and sustainable educational development: A case study of University of Economics in Bratislava. *R&E-SOURCE: Online Journal for Research and Education*, 9(24), 42–48. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1108/1085>
- Novák, J. (2022b). Nový systém pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov Ekonomickej univerzity v Bratislave. In T. Šeben Zaťková & V. Michvocičková (Eds.), *Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy: Pedagogica Actualis XIII* (s. 230–245). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Novák, J. (2022c). Štruktúra kurikula a pilotné overovanie nových kurzov pre doktorandov a začínajúcich odborných asistentov na EUBA ako intelektuálny výstup projektu HOSUED. In J. Novák & L. Pasiar (Eds.), *Recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Profesijný rozvoj učiteľov vysokých škôl ako nástroj podpory učenia sa študentov* (s. 77–89). Katedra pedagogiky NHF EU v Bratislave.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White & D. E., Moule, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- Pleschová, G., Roxå, T., Thomson, K. E., & Felten, P. (2021). Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 201–209. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1958446>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929>

- SEDA. (2014). *Further guidance on the SEDA values for members*. <https://www.seda.ac.uk/about-seda/core-mission-and-values/further-guidance-on-the-seda-values-for-members/>
- Simpson, E. J. (1966). *The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. University of Illinois.
- Šlosár, R., Kompoltová, S., Macková, Z., & Pasiar, L. (2012). *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy*. EKONÓM.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Autor

doc. Ing. Jaromír Novák, PhD., Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava e-mail: jaromir.novak@euba.sk

Analysis of experiences from the pilot implementation of professional development courses for university teachers

Abstract: The paper aims to explain and justify the choice of the educational objectives, content structure and methods of the pilot implementation of new courses for doctoral students and junior assistant professors at the University of Economics in Bratislava and to analyze the first course participants' perceptions of the workshops in terms of their meaningfulness and usefulness for their pedagogical practice. To fulfil the second aim, after the pilot implementation of the first semester of the courses, we conducted a questionnaire survey among the course participants, followed by targeted interviews with the respondents who were willing to participate in them. In the paper, we present the main findings from the thematic analysis of the respondents' statements in the questionnaires and compare their perceptions of the courses with the original intentions with which the course workshops and activities were designed. The main results and conclusions can inspire the designers of professional development courses for university teachers at other universities.

Keywords: professional development, pedagogical education, university teacher, teacher's self-reflection, pedagogical conversations