

Vysokoškolský učiteľ bez pedagogického vzdelania a jeho rozvoj v pedagogickej činnosti

Jana Trabalíková, Lucia Hrebeňárová

Žilinská univerzita v Žiline, Ústav celoživotného vzdelávania

1 Výzvy vo vzdelávaní vysokoškolských učiteľov

Cieľom príspevku je oboznámiť s nastaveným systémom vzdelávania vysokoškolských učiteľov na Žilinskej univerzite v Žiline (UNIZA) v oblasti ich pedagogickej činnosti a iniciatívami, ktoré s týmto vzdelávaním súvisia. Uvedené vzdelávanie koordinuje Ústav celoživotného vzdelávania (ÚCV UNIZA). Naša skúsenosť hovorí, že ak má takéto vzdelávanie prispieť ku *kvalite pedagogickej činnosti vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania*, stáva sa tvorba obsahu i voľba použitých metód sprostredkovania poznatkov pre autorov vzdelávacích modulov zaujímavou výzvou či súborom výziev. Môže vyústiť do originality ponúkaného riešenia, do vytvorenia vzdelávacieho programu „šitého na mieru“ účastníkom, v ktorom je rešpektované jedno z najzásadnejších kritérií učenia sa dospelých, a to je praktická „použitelnosť“ poznatkov (Hrebeňárová & Trabalíková, 2018).

2 Tvorba systému ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov UNIZA

2.1 Profesionálny rozvoj vysokoškolských učiteľov

Potreba ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti vysokoškolskej pedagogiky je téma rezonujúca aj na UNIZA už dlhodobo. V súčasnosti sme túto oblasť v súlade s profilovaním sa UNIZA ako technickej a ekonomickej univerzity zastrešili pod pojem inžinierska pedagogika (ang. *engineering education* – Mobarak et al., 2016; *engineering teaching* – Crawley et al., 2014; Kalman, 2018). Zameriavame sa totiž výlučne na podporu vysokoškolských učiteľov, ktorí sa vo svojej pedagogickej činnosti venujú inžinierskemu vzdelávaniu – vzdelávaniu vysokoškolských študentov v inžinierskych programoch. Táto potreba však vychádzala skôr z individuálnych potrieb či jedinečných skúseností vysokoškolských učiteľov z pracovných ciest v zahraničí. Prvým krokom k vytvoreniu systému ďalšieho vzdelávania v oblasti vysokoškolskej

pedagogiky bol projekt *Pedagogicko-psychologické vzdelávanie vysokoškolských pedagógov*, ktorý v roku 2001 na UNIZA podporila Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation. Do prvého kurzu nastúpilo 39 vysokoškolských učiteľov Žilinskej univerzity. Väčšina z nich pôsobila na univerzite viac ako päť rokov. Spätná väzba realizovaná po ukončení vzdelávania jednoznačne potvrdila potrebu a užitočnosť ďalšieho vzdelávania nielen pre začínajúcich učiteľov, ale aj učiteľov s viacročnou praxou. Bola odrazovým mostíkom pri postupnom budovaní systému a neustálom hľadaní odpovedí na štyri zásadné, ale úplne prirodzené otázky:

- *čo učiť*, aby bola skladba tém čo najadresnejšia pre vysokoškolských učiteľov technického aj ekonomického zamerania s praxou i bez nej, a aby sa vnímanie „užitočnosti“ a použiteľnosti nových informácií objavilo čo najskôr;
- *ako učiť*, aby ďalšie vzdelávanie nebolo len formálne v štýle „stratím sa v dave“, ale aby sa v ňom vysokoškolský učiteľ aktívne angažoval, pričom by však ostal zachovaný určitý pocit anonymity, keďže nie každý je ochotný otvorene zdieľať svoje skúsenosti;
- *ako zmeniť pohľad* vysokoškolských učiteľov na ďalšie vzdelávanie sa aj v oblasti pedagogickej činnosti – aby účasť na ňom nebola trestom za horšiu spätnú väzbu z vyučovania, ale aby vyučujúci sami cítili vnútornú potrebu užitočnosti vzdelávania a mali pocit, že dostávajú adekvátnu podporu a pomoc pri rozvíjaní sa v oblasti, ktorú nevyštudovali;
- *z čoho financovať* základnú líniu vzdelávania tak, aby bolo možné vytvoriť stabilný systém a postupne ho s podporou rôznych projektových schém ďalej rozširovať a inovovať.

Následné roky priniesli rôzne variácie krátkodobých i dlhodobých vzdelávacích kurzov postupne optimalizujúce proces ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. V roku 2021 bola pripravená vnútorná smernica *Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov UNIZA*, ktorá definuje prvý ucelený systém ďalšieho vzdelávania zamestnancov univerzity vstupujúcich do vyučovacieho procesu. V kontexte posilnenia zmeny vnímania potreby tohto typu vzdelávania aj na akademickej pôde s prevahou učiteľov vyučujúcich technické a ekonomické odbory, je v úvode smernice popísaný kompetenčný profil vysokoškolského učiteľa. Je zdôraznením veľkého záberu činností, ktoré v sebe pozícia vysokoškolského učiteľa

zahŕňa. Zdôraznená je nutnosť budovať nielen odbornú, ale i pedagogickú erudíciu. Ďalšie vzdelávanie vysokoškolských učiteľov tak bolo rozdelené do troch nosných oblastí, komplexne rozvíjajúcich osobnosť vysokoškolského učiteľa:

- *ďalšie odborné vzdelávanie* zamerané na rozvoj odborno-predmetovej kompetentnosti úzko naviazanej na konkrétny študijný odbor, posilňovanie odborných vedomostí a zručností ako nutnej podmienky pôsobenia vysokoškolského učiteľa;
- *ďalšie vzdelávanie v oblasti vysokoškolskej pedagogiky* zamerané na zvyšovanie ostatných, v kompetenčnom profile definovaných profesijných kompetentností (mimo odborno-predmetovej kompetentnosti), akceptujúce najnovšie trendy vo vysokoškolskom vzdelávaní;
- *ďalšie jazykové vzdelávanie* zamerané na rozvoj komunikatívnej a sociálnej kompetentnosti v zmysle internacionalizácie štúdia na UNIZA.

Kľúčové témy vzdelávania vysokoškolských učiteľov, ich rozsah a odporúčané organizačné formy boli rozdelené v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe na akademickej pôde, ako aj kľúčových rol, ktoré vysokoškolskí učitelia počas svojho profesijného pôsobenia môžu zastávať (Tab. 1). Interné vzdelávanie je hradené z prostriedkov UNIZA a vyžaduje sa preukázať jeho absolvovanie pri opätovnom prijímaní do pracovného pomeru. Vzdelávanie zároveň vychádza z práv a potrieb študentov vysokej školy a odvoláva sa na princípy vzdelávania orientovaného na študenta.

Tabuľka 1*Profesijný rozvoj doktorandov a vysokoškolských učiteľov UNIZA v pedagogickej činnosti*

Typ vzdelávania	Vyučovacie hodiny (VH)	Obsah	Forma	Lektori
Doktorandi UNIZA				
Prípravné vzdelávanie	24	Základné princípy vysokoškolskej výučby	Lektorské interaktívne prednášky, tréning	1 lektor (ÚCV UNIZA)
Začínajúci vysokoškolskí učitelia UNIZA				
Adaptačné vzdelávanie – dlhodobý cyklus	147	Časti: vysokoškolská / inžinierska pedagogika (99 VH); plánovanie, príprava, realizácia a hodnotenie vyučovania, publikačná činnosť (9VH); IKT (9 VH); špecifická VŠ výučby v anglickom jazyku (30 VH)	Lektorské interaktívne prednášky, workshopy, tréningy, moderované diskusie, kolegiálne zdieľanie, mentoring, realizovanie výstupu zo vzdelávania: uplatnenie získaných vedomostí, zručností a kompetencií vo vyučovaní, individuálne konzultácie s lektorom	Profesor v odbore pedagogika, docent v odbore pedagogická psychológia, lektor s PhD. v odbore teória vyučovania ÚCV UNIZA, zástupcovia vedenia univerzity a skúsení učitelia UNIZA (moderované diskusie)
Etablovaní vysokoškolskí učitelia UNIZA				
Rozvíjajúce vzdelávanie	4–6 ročne	Vybrané témy vzhľadom na prax na vysokej škole a špecifické roly učiteľa na aktuálnej pozícii	Výber z monotematických workshopov, tréningov, diskusií, kolegiálne zdieľanie vedomostí a skúseností	Pozývaní interní a externí lektori, skúsení učitelia UNIZA

2.2 Adaptačné vzdelávanie a projekt KEGA

Z nášho pohľadu bolo nastaveniu vytvoreného komplexného systému vzdelávania nápomocné systematické hľadanie odpovedí na to, ako túto myšlienku zhmotniť hneď od začiatku v čo najkvalitnejšej podobe (Trabalíková

& Hrebeňárová, 2022). V realizácii myšlienok nás podporil aj absolvovaný job shadowing na Technickej univerzite Clausthal v Nemecku. Stretli sme profesionálov, ktorí sa na tejto univerzite venujú rozvoju vysokoškolských učiteľov v pedagogickej činnosti. Uistili sme sa v tom, že pokiaľ ide o nastavenie tém, metód a foriem v Adaptačnom vzdelávaní na UNIZA, určenom začínajúcim vysokoškolským učiteľom, máme veľa spoločného, a aj to bol pre nás signál, že poskytujeme vysokoškolským učiteľom UNIZA vysokú kvalitu. Témy, ktoré sme do Adaptačného vzdelávania zaradili, sme na začiatku čerpali z viacerých zdrojov. Jedným zdrojom bola obsahová analýza dostupných relevantných dokumentov špičkových univerzít, analýza systémov vzdelávania aj ich obsahu. Ďalšími zdrojmi boli témy podobných kurzov na slovenských univerzitách. Základné nastavené témy každoročne čiastočne dopĺňame a modifikujeme podľa záverov analýzy vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania, iné vyplynú z nimi odvzdaných častí metodického portfólia a spätnej väzby. Niektoré témy zaraďujeme až do rozvíjajúceho vzdelávania pre etablovaných vysokoškolských učiteľov. Vyzdvihovaním výučby, zdôrazňovaním jej hodnoty a dôležitosti, webovými stránkami, rôznymi relevantnými dokumentmi a smernicami všetkých týchto univerzít sa vytvára obraz o tom, ako veľmi im záleží na zviditeľňovaní výučby na celej univerzite, vytváraní skutočného partnerstva medzi učiteľmi a študentmi, a profesionalizácii výučby. Z tohto dôvodu sú pre nás príkladom, ktorý je v záujme kvality vzdelávania našich študentov potrebné brať do úvahy.

Jednou z iniciatív, ktoré prispeli ku kvalite realizovaného vzdelávania, je projekt KEGA. V projekte s názvom Tvorba moderných podporných mechanizmov zameraných na rozvoj pedagogicko-psychologických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite sme najväčšiu pozornosť venovali pilotnému overeniu a zavedeniu vzdelávacieho programu Adaptačné vzdelávanie vysokoškolských učiteľov UNIZA a jeho časti Inžinierska pedagogika. Účastníci vzdelávania:

- *spoluutvárajú obsah vzdelávania* pri mapovaní ich úrovne vo vybraných oblastiach ich profesijného rozvoja dotazníkom, ktorý zadávame na začiatku, v priebehu, ale aj po ukončení vzdelávania ako spätnú väzbu. Po analýze úrovne seba percepcie vysokoškolských učiteľov vo vybraných profesijných kompetenciách a oblastiach, a taktiež ich vzdelávacích potrieb, flexibilne nastavujeme ciele a obsah vzdelávania v podobe konkrétnych tém (Trabalíková, 2021);

- sú *prizvaní k aktívnej účasti* aj na lektorských interaktívnych prednáškach, ale prevažne na workshopoch, tréningoch, moderovaných diskusiách so skúsenými vysokoškolskými učiteľmi UNIZA, pričom všetky potrebné materiály majú k dispozícii v LMS Moodle alebo MS Teams a neskôr ich budú mať vo vytváranej elektronickej učebnici;
- sa počas neho *rozvíjajú v 4 nosných fázach pedagogickej činnosti* učiteľa – plánovaní, príprave, realizácii a hodnotení vyučovania, a to v rozsahu 100 vyučovacích hodín kurzu, pričom stretnutia sa realizujú 2-3 krát za mesiac;
- majú príležitosť *zámerne prechádzať počas jedného akademického roku procesom osobnostného a profesijného rozvoja*, hoci vzdelávanie sa vysokoškolských učiteľov v oblasti pedagogického rozvíjania a zdokonaľovania je proces celoživotný (Trabalíková, 2022).

Na to, aby sme mohli poskytovať vysokú kvalitu vzdelávacieho programu, musíme brať do úvahy špecifiká výučby predmetov s technickým a ekonomickým zameraním. Tieto nám v podstatnej miere odhaľujú aj materiály odovzdané VŠ učiteľmi.

3 Vysokoškolskí učitelia s technickým a ekonomickým zameraním a ich metodické portfólio

3.1 Metodické portfólio – analýza materiálov vypracovaných vysokoškolskými učiteľmi

Vzdelávacie aktivity poskytované prostredníctvom ÚCV UNIZA vysokoškolským učiteľom bez pedagogického vzdelania v rámci ich rozvoja v pedagogickej činnosti by mali rešpektovať isté špecifiká. O aké *špecifické charakteristiky* ale ide? Táto otázka je mimoriadne dôležitá vzhľadom na profiláciu Žilinskej univerzity v Žiline, ktorá zastrešuje Stavebnú fakultu, Fakultu prevádzky a ekonomiky dopravy a spojov, Strojnícku fakultu, Fakultu riadenia a informatiky, Fakultu elektrotechniky a informačných technológií a Fakultu bezpečnostného inžinierstva. Cielene ich zisťujeme prostredníctvom dotazníkov, ale detailnejší vhľad nám poskytne analýza odovzdaných materiálov. Z nej definujeme špecifiká, ktoré si pri učiteľoch s technickým a ekonomickým zameraním uvedomujeme. Následne navrhujeme, na čo upriamime ich pozornosť a čo zaradíme do programu. Tieto materiály sú

okrem aktívnej účasti na vzdelávacom programe požiadavkou k úspešnému ukončeniu Adaptačného vzdelávania. Na začiatku vzdelávania je takou požiadavkou vyhotovenie niektorých častí prvého metodického portfólia, ktoré účastníci priebežne za podpory lektorov obohacujú o návrhy vlastných modifikácií využitia získavaných poznatkov či trénovaných zručností vo vedení aktivizujúceho vyučovania. *Výstupom na konci vzdelávania* je potom navrhnúť a zrealizovať aktivizujúcu vyučovaciu jednotku, nadviazať sebareflexiou svojej činnosti počas tejto vyučovacej hodiny a dostať spätnú väzbu v podporujúcej diskusii od vybraného mentora prítomného na vyučovaní a lektora vzdelávania. Záverečnou fázou je zdieľanie tejto inovácie pred pozvaným auditoriom. Tým, že sa tohto záverečného stretnutia zúčastňuje rektor univerzity, prorektor pre vzdelávanie, či príslušní dekáni fakúlt, na univerzite sa postupne utvára profesijná komunita vysokoškolských učiteľov, pre ktorých je zdokonaľovanie sa vysokoškolského učiteľa v oblasti vyučovania rovnako dôležité ako v oblasti vedeckej. Aj keď v týchto súvislostiach vieme, že je potrebné naučiť sa *neponáhľať* a dať týmto procesom čas vyzrieť, v čom súhlasíme so Švecom (2005). Tento postoj je aj dôvodom, prečo nerealizujeme Adaptačné vzdelávanie vo forme niekoľkodenných či týždňových blokov. Proces získavania pedagogických vedomostí učiteľa je totiž efektívny vtedy, keď vychádza z jeho skúsenosti. Vo vzdelávacom programe Adaptačné vzdelávanie zároveň dbáme na to, aby sme vysokoškolského učiteľa cielene stimulovali k určitému osobnostnému aj profesijnému rastu v oblastiach súvisiacich s pedagogickou činnosťou. V jeho priebehu tak na pozadí prezentovaných tém Adaptačného vzdelávania simultánne prechádza doterajším sebahodnotením, stanovením cieľov, hľadá možnosti vzdelávania a podpory, plánuje, monitoruje a v závere kontroluje svoju činnosť (Trabalíková, 2022). Inšpiráciou k tomu nám bol popis programu profesijného a osobnostného rozvoja vysokoškolského učiteľa na University of Cambridge (nd.).

3.2 Metodické portfólio

Vysokoškolskí učelia na začiatku kurzu spracujú prvé odovzdávané časti *metodického portfólia*: A. Moja vizitka a B. Ako vyučujem? Tieto majú nasledovnú štruktúru:

A: Moja vizitka

Moja filozofia vyučovania: Aké sú moje zásady vo vyučovaní študentov? Aké mám ciele vo vzdelávaní? Aké problémy mám pri vyučovaní?

Môj vyučovací štýl: Aký som učiteľ, čo ma charakterizuje? Čo dávam mojim študentom? Ako komunikujem so študentmi? Ako zvyšujem efektívnosť mojich vyučovacích hodín? Príp. zodpovedať ďalšie/iné otázky.

B: Ako vyučujem

V čom som ako vysokoškolský učiteľ dobrý? Ako aktivizujem mojich študentov, aby si zapamätali a ovládali učivo na realizovanej vyučovacej hodine? Akú techniku/stratégiu mám overenú?

Mikrovyučovanie: praktická realizácia ukážky vyučovania. Spôsob spracovania je v kompetencii vysokoškolského učiteľa, návrh má mať podobu jeho štandardnej prípravy na vyučovanie.

Dôvodov, ktoré nás viedli k tomu, že vysokoškolskí učitelia na začiatku Adaptačného vzdelávania vypracujú tieto časti metodického portfólia, je niekoľko:

- je to výnimočná príležitosť *vedome sa pozastaviť sám nad sebou*, ohliadnuť sa na seba ako na človeka a učiteľa súčasne; spätne sa zamysliť nielen nad svojimi kvalitami, ale aj rezervami. Podľa Schöna (2017) totiž reflexívna prax – využívanie sebareflexie – ovplyvňuje signifikantne činnosť učiteľov. Obsah reflexie sme v súlade s autorom zamerali na vyučovací proces, výber učiva, etické princípy a sociálny kontext vyučovania.
- Pri ich postupnom prezentovaní sa vysokoškolskí učitelia *vzájomne spoznávajú*;
- môžu *porovnávať* svoj prístup s prístupom iných z odlišnej perspektívy než v role žiakov alebo študentov. V čase, keď nimi boli, ešte pravdepodobne mnohí z nich nevedeli, že raz budú učiteľmi.
- Na základe odovzdaných materiálov majú lektori Adaptačného vzdelávania lepšie informácie o tom, s kým budú v priebehu jedného akademického roku pracovať. Práve z toho dôvodu odovzdané materiály dôkladne naštudujeme a získame tak obraz nielen o jednotlivcovi, ale aj o skupine. Týmto špecifikám následne podriadime obsah, metódy a formy vzdelávania.

A. Moja vizitka

Vysokoškolskí učitelia sa vo svojej „vizitke“ predstavia popisom svojej filozofie vyučovania a vyučovacieho štýlu. K tomu sme im poskytli súbor otázok, položiek na zamyslenie. Naším zámerom nebolo, aby všetci vysokoškolskí učitelia odpovedali na všetky podnety. Až následne sme zistili, že ich pochopili ako mustru. Prezentované údaje sme spracovali na základe odovzdených vizitiek 10 vysokoškolských učiteľov – účastníkov Adaptačného vzdelávania z akademického roku 2020/21. Získané údaje sme usporiadali do logických celkov podľa odpovedí na zadané podnety a podrobili sme ich obsahovej analýze bez tvorby teórie. Pri rekurzívnom čítaní dostupných textov sme prenikali aj do významov, ktoré sú zapustené v texte, a kondenzovali sme také kategórie a javy, ktoré súviseli s cieľom výskumu (Gavora, 2007). Zvolili sme kvalitatívnu obsahovú analýzu, pozorovali sme charakteristiky obsahu textov. Obsahová analýza nám slúžila na tvorbu záverov, úsudkov (Švec, 1998). Dáta sme triedili na základe obsahu podnetných otázok, položiek, ktoré sa pre nás stali zároveň kategóriami. Vo výpovediach respondentov sme odhalili určité pravidelnosti, línie, ktorými sa výpovede učiteľov uberali. Vytvorené kategórie sme tam, kde to bolo vhodné vzhľadom na rôznorodosť a rozsah vyjadrení, zjemnili subkategóriami (Bomba & Trabalíková, 2015).

1. Moja filozofia vyučovania

- Zásady vo vyučovaní

V súvislosti s nimi učitelia popisujú javy spojené s priebehom vyučovania na vyučovacej hodine a zásady spojené s *organizáciou vyučovania* pre semester. Zaujímavé pre nás je, že pomenovali aj oblasti súvisiace s *disciplínou študentov na vyučovaní*. Súvisia s budovaním si vzťahu k študentom, budovaním autority a stotožňovaním sa s rolou, čo by si zaslúžilo hlbšie skúmanie. Aj u vysokoškolských učiteľov s technickým a ekonomickým zameraním je teda možné na začiatku kariéry učiteľa vidieť zameranie na organizáciu, priebeh vyučovania a budovanie pravidiel ohľadom disciplíny, hľadanie vlastnej identity učiteľa (profesijnej identity). Podobne je to u začínajúcich učiteľov po ukončení štúdia učiteľstva (Švaříček, 2007).

- Ciele vo vzdelávaní

Vysokoškolskí učitelia sa tu zamerali výlučne na *ciele zamerané na porozumenie učiva* študentmi. Vzhľadom na ich odpovede sme v ďalšom priebehu

kurzu spomínali tento ich postoj a vracali sa k nemu s odvolaním sa na trénované aktivizujúce stratégie v priebehu kurzu, ktoré signifikantne podporujú porozumenie učiva a schopnosti pracovať s ním až na aplikačnej alebo tvorivej úrovni. Vo svojich vyjadreniach sa častejšie obracali na činnosti študentov, nie učiteľa.

- Problémy vo vyučovaní

Tieto súviseli s *charakteristikami predmetov*, ktoré nemôžu zo svojej pozície zatiaľ výrazne ovplyvniť, a *problémami rôzneho typu priamo so študentmi*. Z analýzy ale vyplýva, že si vedia predstaviť možnosti zmeny, sú otvorení skúšať nové metódy, otvorení experimentovať vo vzdelávaní študentov. Zároveň sa dotkli aj problematiky štúdia žien v ich odboroch. Na univerzite, kde prevažujú technické a ekonomické odbory, je diskutovanou skutočnosťou, že sa na ňu v menšom počte hlásia ženy. Iniciatíva Aj Ty v IT (TREND, 2018) na podporu dievčat v IT biznise je presvedčená, že tento nepomer nie je prirodzený. Nedôvera dievčat vo vlastné technické schopnosti má podľa nej pôvod v kultúrnych stereotypoch a tiež v nesprávnom nastavení vyučovania na stredných školách. Viaceré štúdie podľa nej vylúčili, že by dievčatá mali horšie predispozície na štúdium technických smerov.

2. Môj vyučovací štýl

- Aký som učiteľ, čo ma charakterizuje?

Vysokoškolskí učitelia buď popísali seba cez prizmu svojich *osobnostných vlastností*, potrebných k zvládaniu činností súvisiacich s pedagogickou činnosťou, prípadne je viac zjavné *zameranie na predmet*. V našom výskume (Bomba & Trabalíková, 2015) sme pri analýze perspektívy študentov zistili, že práve kvalita edukačnej činnosti učiteľa bola najčastejšie pomenovaná študentmi v kontexte činností, ktorými môže vysokoškolský učiteľ ovplyvniť priebeh ich skúšky.

- Čo dávam mojim študentom?

Môžeme povedať, že v uvedených výpovediach je konzistentosť s cieľmi vzdelávania, ktoré pomenovali ako prioritné. Ak teda definovali výhradne ciele zamerané na porozumenie učiva študentmi, tak potom im dávajú *možnosť aktívne sa učiť, porozumieť učivu*.

- Ako komunikujem so študentmi?

K tejto otázke sa na rozdiel od iných vyjadrili iba dvaja vysokoškolskí učitelia. Podľa ich vyjadrenia je ich komunikácia založená na priateľskom *otvorenom dialógu*, komunikujú s odstupom, ale ústretovo.

- Ako zvyšujem efektívnosť mojich vyučovacích hodín?

V tomto prípade súviseli vyjadrenia vysokoškolských učiteľov s *motiváciou vysokoškolských študentov*, zameraním na *praktickosť a interaktivitu vyučovania*, prípravu prehľadných *materiálov* na vyučovanie. Tu si môžeme na strane učiteľov všimnúť pragmatický model vedenia výučby, ktorý sme zo strany študentov identifikovali aj vo výskume pohľadu študentov na kvalitu edukačnej činnosti. V ňom považujú za dôležitú schopnosť učiteľa študentov motivovať alebo nezaťažovať zbytočne prácami, zbytočnými informáciami, ale aj celkovo zbytočnými predmetmi (Bomba & Trabalíková, 2015). Aj učitelia vysokej školy si uvedomujú v súvislosti s efektívnosťou možnosť *výchovne vplývať* na študentov a *aktivizovať ich*.

Záver z analýzy časti A: Moja vizitka

Pri rekurzívnom čítaní výpovedí jednotlivcov má výskumník možnosť zauvažovať, ako sa v nich odrážajú skryté informácie. Z výpovedí učiteľov v našom prípade je niekedy zrejmé, že sa vyjadrujú k jednotlivostiam, konkrétnostiam. Je postrehnuteľné, že si ešte len budujú vlastný vyučovací štýl, *rozvíjajú svoje vlastné implicitné pedagogické vedomosti a zručnosti*. Je to v súlade s modelom vývinu pedagogických vedomostí učiteľov od holandských autorov Korthagena a Lagerwerfa (citovaný v Švec, 2005, s. 69). Z neho vyplýva, že v prvej etape sa u začínajúcich učiteľov na základe určitej osobnej skúsenosti, pozorovania vyučovania iných učiteľov a konkrétnych pedagogických situácií utvárajú „obrysy“, „tvary“ budúcich pedagogických vedomostí. V ďalšej etape sa vyjasňujú v nových pedagogických situáciách, dochádza ku konfrontácii s ich implicitnými teóriami učenia a vyučovania a dostávajú ucelenejšiu podobu akejsi „schémy“. Významnú úlohu tu zohráva sebareflexia. Nie je to teda špecifikom učiteľov s technickým a ekonomickým zameraním. Pre nich je skôr typické používanie pojmov, ktorých obsah celkom presne nevedia definovať. Príkladom sú aj také pojmy ako „motivácia“ a „aktivizovanie“ študentov. V priebehu vzdelávacieho programu totiž zisťujeme, že veľmi často nevedia konkrétne charakterizovať, ako vlastne študentov motivujú

alebo aktivizujú. Prípadne, čo je dôležitejšie, ich charakteristiky sú ďaleko od záverov pedagogických výskumov o efektívnej motivácii a aktivizovaní študentov.

B: Ako vyučujem

V čom som ako učiteľ dobrý?

Ako aktivizujem mojich študentov, aby si zapamätali a ovládali učivo na realizovanej vyučovacej hodine? Akú techniku/stratégiu mám overenú?

Vysokoškolskí učitelia častejšie používajú napr. *demonštračné metódy s vysvetľovaním a (problémovým) výkladom*, ale aj *angažovanie študentov do činnosti*, dôraz na *logiku porozumenia*, študentov *oceňujú*, *povzbudia* a využívajú prácu *na skupinových zadaniach*.

Z uvedených stratégií a techník aktivizácie na vyučovaní je možné zhrnúť, že učitelia preferujú využívanie tradičných postupov, neuvádzajú informácie o kooperatívnom, problémovom, projektovom vyučovaní, využívaní prípadových štúdií a pod. Túto informáciu vo vzdelávacom kurze zohľadňujeme tak, že v rámci viacerých lektorských interaktívnych prednášok a workshopov pracujeme so všeobecno-didaktickými metódami a otázkami ich efektívnej realizácie. Vo vzdelávacom procese na vysokej škole totiž vždy mali a budú mať svoje miesto.

Mikrovyučovanie

V odovzdaných materiáloch môžeme identifikovať chronologicky usporiadané fázy vyučovacích hodín. U niektorých učiteľov bol popis podrobnejší, u iných bol, naopak, veľmi stručný. V prípravách na vyučovaciu hodinu je možné identifikovať *opakovanie* aj popis *úvodu a motivácie študentov*.

Z nášho pohľadu vysokoškolskí učitelia popísali spôsoby *opakovania*, v ktorých je citeľná väčšia aktivita na strane učiteľa ako študentov. Z našej skúsenosti z prítomnosti na vyučovacích hodinách začínajúcich vysokoškolských učiteľov vyplýva, že často, kvôli krátkosti času „skĺznu“ do toho, že učiteľ opakuje učivo sám sebe pred študentmi. Spomenuli ale aj testovanie, ktoré vyžaduje aktivitu všetkých študentov. Absentujú pomenované stratégie opakovania, ktoré by bolo založené najmä napr. na diskusii v malých skupinách, skupinových zadaniach, riešení problémových otázok, úloh. Práve tieto

následne zaradujeme do jednotlivých stretnutí v rámci adaptačného vzdelávania, či už ide o využitie diskusných techník ako think-pair-share, buzz groups, snowball, Phillips 66, metóda 635 alebo aplikácie kahoot.it a padlet.com. V úvodnej časti a motivácii využívajú oboznámenie s obsahom zo strany učiteľa, aktivizovanie myslenia študentov cez hádanky a popisujú svoje zameranie na výkonovú vonkajšiu motiváciu študenta. To je dôvodom, prečo sa ich pri tréningu aktivizujúcich stratégií vysokoškolského vzdelávania pýtate, ako konkrétne by k danej aktivite študentov motivovali pomenovaním svojich skúseností, ako by ju „zarámovali“ (z angl. *framing*), prepojili s praxou v odbore využitím informácií z médií, vymyslením zápletky, využitím humoru, navodením problémových otázok, situácií, ako konkrétne by prebudili ich nadšenie alebo vtiahli ich do deja (Trabalíková, 2020). Využijú tak efektívnejšie úvodné momenty, ktoré z hľadiska trvania pozornosti študentov na vyučovaní majú k dispozícii.

V popise fázy *expozície* učiteľa uviedli viaceré informačno-receptívne a reproductívne vyučovacie metódy (Novák et al., 2022) ako vysvetľovanie, demonštrácia počítania príkladov, prezentovanie. Študenti pracujú hlavne ako jednotlivci, aj keď spomenutá je tiež diskusia o problémoch a cvičenie v skupinách či prípadová štúdia. Pokiaľ ide o našu skúsenosť s diskusiami na vyučovacích hodinách, vo väčšine prípadov diskutuje učiteľ s 2–3 študentmi, ktorí sa do diskusie zapájajú, ostatní študenti väčšinou nie sú zapojení.

Príprava niektorých vysokoškolských učiteľov obsahuje: krátky popis teórie a obsahu, ktorý učiteľ vysvetľuje, a príklad na výpočet; popis obsahu a cieľov, ktoré študent má dosiahnuť a úloh, prostredníctvom ktorých ich má dosiahnuť. V jednom prípade išlo o úlohy, ktoré od úrovne zapamätania cez porozumenie a aplikáciu vedomostí v tímovej práci majú potenciál dosiahnuť ciele vyučovania. Ich autorkou bola absolventka Doplňujúceho pedagogického štúdia.

Pokiaľ ide o spôsob prezentovania poznatkov, z dvoch poslaných prezentácií je vidieť, že vysvetľujú učivo s využitím obrazových materiálov, informácie v prezentácii sú logicky usporiadané, obsahujú napr. popis rôznych simulačných programov (s ktorými, ako sme sa neskôr dozvedeli, ale študenti nemajú možnosť pracovať) s prepojením na použitie týchto procesov v praxi (interaktívne videá), uvádzajú 1-2 príklady, na ktorých študentom demonštrujú postupy ich vypočítania a študenti si ich odpisujú. V jednej príprave bola aj séria otázok na opakovanie.

Z popisu *expozície* je zrejme, že uprednostňujú transmisívne odovzdávanie poznatkov s nasledovným aplikovaním učiva; majú kvalitne pripravené prezentácie obsahujúce videá a obrazový materiál, avšak chýbajú interaktívne otázky, problémové úlohy pre študentov, zhrnutia týchto informácií či otázky pre lepšie zapamätanie alebo stimulovanie pozornosti, zadania pre prácu študentov v skupinách a pod.

U niektorých učiteľov nasleduje veľmi stručná informácia o *samostatnej práci* alebo riešení *problému* študentmi a *záver*.

Pokiaľ ide o špecifiká vysokoškolských učiteľov bez pedagogického vzdelania, môžeme vidieť, že vo vyučovaní výrazne čerpajú zo skúseností zo svojho doterajšieho, zrejme najmä vysokoškolského, vzdelávania. Potvrďuje sa, že majú obmedzený „repertoár“ stratégií, techník a metód, ktoré by vo vyššej miere aktivizovali študentov. Chýbajú im informácie o niektorých základných zákonitostiach vzdelávania dospelých, pri motivácii študentov vo výraznej miere uplatňujú vonkajšiu motiváciu upozornením na skúšku, písomnú prácu, záverečné hodnotenie a pod. Na druhej strane majú osvojený určitý logický spôsob prezentovania poznatkov, s dôkladnosťou pripravujú materiály na vyučovanie, ktoré sú zásadné pre ich expoziáciu.

Na základe analýzy odovzdaných materiálov k príprave na vyučovanie sme, okrem iného, do vzdelávacieho programu Adaptačné vzdelávanie zaradili tréningy, v ktorých využívame:

- rozličné konkrétne diskusné techniky, ktorými vtiahneme do diskusie viacerých študentov;
- vo vyššej miere aktivizujúce vyučovacie metódy, problémové, heuristické a výskumné vyučovacie metódy (podľa Bajtoš, 2013; Novák et al., 2022; Turek, 2006), oboznamujeme s projektovým vyučovaním, inscenačnými metódami a pod.;
- rozličné stratégie motivácie k učeniu.

Naším cieľom nie je, aby ich učitelia vedeli pomenovať, či naspamäť ovládali tieto postupy, ale aby boli o nich informovaní, vyskúšali ich a v budúcnosti kreatívne a najmä efektívne aplikovali vo svojich predmetoch. Preto sa po tréňovaní týchto vyučovacích metód a techník neustále na nich obraciame s požiadavkou na návrh ich konkrétneho využitia v predmetoch, v ktorých sa profilujú. Je podstatné, aby si rozšírili portfólio používaných vyučovacích

metód. Samotní frekventanti vzdelávania, vysokoškolskí učitelia, si svoj názor na vzdelávanie sa v pedagogickej činnosti môžu urobiť v podstate až na základe poznania problematiky, teda po absolvovaní vzdelávania. Dovtedy „zorné pole“, v ktorom sa vysokoškolský učiteľ „chce“, či „mal by“ vzdelávať môže, čo je pochopiteľné, presahovať rozsah jeho rozhladenosti v danej oblasti. Nemá napr. skúsenosť, nemá možnosť vidieť iné vyučovacie hodiny okrem svojich, môže ísť o inovácie, na ktoré sa vzhľadom na svoje bohaté vedecké aktivity nemal vôbec možnosť zameriavať, doteraz sa s nimi nestretol a pod. (Hrebeňárová & Trabalíková, 2018). Tradičné metódy pritom pre nás nepredstavujú niečo zastarané a prekonané, práve naopak, snažíme sa vyťažiť z tohto fondu osvedčených postupov (Novák et al., 2022). Voľba metód vyučovania je v zásade v kompetencii vysokoškolského učiteľa. Jednotlivé metódy a techniky vyučovania je možné využívať naprieč študijnými programami, samozrejme, je potrebné brať do úvahy špecifiká obsahov vyučovacích predmetov, príp. zvažovať ďalšie. Nedá sa povedať, že existuje jednoznačne dobrá alebo, naopak, nevhodná metóda. Predpokladom je použiť danú metódu na profesionálnej úrovni – pretože napr. aj nevhodne pripravená a vedená prípadová štúdia môže rozvíjať iba základnú úroveň vedomostí a študenti nedostanú príležitosť ich aplikovať, analyzovať, hodnotiť či tvorivo s nimi pracovať. To však predpokladá, že vysokoškolský učiteľ si v rámci profesijného rozvoja neustále rozširuje svoje vedomosti a zručnosti súvisiace s didakticky ustálenými postupmi pri využití vyučovacích metód a tvorivo ich aplikuje vo vzdelávacom procese (Hrebeňárová & Trabalíková, 2022). Napriek tomu, že niektoré tradičné metódy majú aktivizujúci charakter, preferujeme aktivizujúce metódy, ktoré chápeme spolu so Zahatňanskou a Kušnírovou (2017) ako postupy, ktoré vedú k dosahovaniu cieľov vo výučbe vlastnou učebnou prácou študentov, pričom sa kladie dôraz na myslenie a riešenie problémov. Prevalu aktivity študenta zdôrazňujú aj Rohlíková a Vejvodová (2012).

4 Spätná väzba zo strany účastníkov vzdelávania

Základnou zásadou pri realizácii vzdelávacieho programu Adaptačné vzdelávanie je akceptovať vzdelávacie potreby účastníkov programu, nielen priebežne zisťovať ich názor na vzdelávanie, ale aj záverečnú spätnú väzbu od nich. Deje sa tak vo viacerých rovinách. K čiastočnej úprave obsahu workshopov dochádza priebežne aj po sumarizácii informácií z odovzdaných prvých častí metodického portfólia. Tieto informácie sumarizuje jeden

z lektorov vzdelávania. V jeho kompetencii je rozšíriť poznatky vysokoškolských učiteľov v oblastiach, ktoré nie sú realizované v súlade s praxou inžinierskej pedagogiky, a diskutovať o riešeníach problémov, ktoré pomenovali vo svojej vizitke. Navyše, ako sme už spomenuli, vzdelávacie potreby zisťujeme pred realizáciou vzdelávacieho programu, vyhodnotíme ich, a na základe toho prehodnotíme vopred pripravené témy. Neskôr, približne v polovici realizácie vzdelávacieho programu, zisťujeme priebežnú spätnú väzbu a na jej základe flexibilne prehodnocujeme obsah zaradených tém, spôsob práce lektorov, prípadne doplnenie požadovaných oblastí (Trabalíková, 2021). Na konci vzdelávacieho programu, po realizácii stretnutia, na ktorom sa zúčastňuje rektor univerzity, prorektor pre vzdelávanie, ale aj pozvaní zástupcovia fakúlt, na ktorých pôsobia prezentujúci vysokoškolskí učители, žiadame o záverečnú spätnú väzbu a celkové zhodnotenie vzdelávacieho programu. Predkladáme práve túto časť, kde vysokoškolskí učители vyjadrujú svojimi slovami formulované komplexné hodnotenie k témam, vyučovacím metódam, prístupu lektorov a organizátorov, a prosíme ich o vyjadrenie sa k požiadavke preukázať zapracovanie poznatkov zo vzdelávania v podobe Výstupu zo vzdelávania a jeho prezentovaniu. Zistili sme, že všetky výroky učiteľov môžeme zaradiť do kategórie pozitívnych a negatívnych hodnotení, na základe čoho sme ich aj kódovali. K nim uvádzame zdôvodnenia, poznámky, odporúčania a pod. v doslovnom znení.

4.1 Spätná väzba k témam, vyučovacím metódam, prístupu lektorov a organizátorov

S témami vzdelávacieho programu boli vysokoškolskí učители dopredu oboznámení, ich zaradenie sami ovplyvnili (Trabalíková, 2021). Tabuľka 2 popisuje komplexné zhodnotenie tém, uplatnených vyučovacích metód a prístupu lektorov a organizátorov vzdelávania.

Záverom vyhodnotenia spätnej väzby bolo v ďalšom akademickom roku sa ešte viac zamerať na špecifiká technických a ekonomických predmetov. Táto požiadavka, akokoľvek sa ju snažíme každoročne zabezpečiť čo najlepšie, sa objavuje neustále. Dospeli sme k akémusi kompromisu, keď síce využívame všeobecne uplatniteľné metódy a aktivizujúce stratégie vyučovania technických a ekonomických predmetov, ale tieto trénujeme na konkrétnych témach vychádzajúcich z obsahu učiva predmetov aktuálne zúčastnených učiteľov v adaptačnom vzdelávaní. Je pochopiteľné, že sa nemôžeme podrobne venovať napr. odborovej didaktike každého učiteľmi vyučovaného

predmetu, ale aplikujeme postupy, ktoré môžu učitelia v budúcnosti tvorivo rozvíjať. Naším cieľom bolo naďalej zaisťovať vysokú kvalitu prednášok, zachovávať si profesionálny prístup a realizovať začínajúcimi VŠ učiteľmi víťané moderované diskusie.

Tabuľka 2

Spätná väzba na vzdelávací program Adaptačné vzdelávanie

Výroky	N výrokov	Typy vyjadrení	Zdôvodnenia, poznámky, odporúčania
TÉMY			
Pozitívne	9	Výber tém bol primeraný a zaujímavý; vhodne zvolené; zaujímavé a pestré; v poriadku	Zamerať sa ešte viac na špecifiká výučby technických predmetov; prihliadnuť na profilovanie v oblasti, ktorú má daný vyučujúci cvičiť
Negatívne	2	Skôr pre humanitné smery; väčšina z nich je vhodná pre ZŠ a SŠ učiteľov	Nie pre VŠ učiteľa a už vôbec nie v takom rozsahu; niektoré témy boli zhodné s témami na pedagogickom minime – prehodnotiť duplicitu
VYUČOVACIE METÓDY			
Pozitívne	11	Všetko to bolo svojim spôsobom zaujímavé a v poriadku; vhodné pre prácu v skupinách; dobré tréningy; dobre zvolené; komplexné; inovatívne	Chcelo by to aj individuálny prístup; prakticky sme si väčšinu vecí vyskúšali
Negatívne	4	Náročné na čas; neviem ich použiť	Malá časť z nich je pre mňa prakticky uplatniteľná v edukačnom procese; ukazované na témach, ktoré boli iné, ako učím ja, a neviem si predstaviť ich použitie
PRÍSTUP LEKTOROV A ORGANIZÁTOROV			
Pozitívne	16	Všetci boli výborní; boli dobre pripravení na hodiny; známka: A; profesionálny prístup a entuziazmus	Snažili sa priniesť aj zaujímavé postrehy; oceňujem moderované prednášky – veľmi prínosné; lektorka si celý čas zachovávala profesionálnu ústretivosť
Negatívne	3	Niekedy lektorka odpovedala veľmi všeobecným spôsobom	Niektoré prednášky boli slabé

Zdroj: interné materiály ÚCV UNIZA.

4.2 Spätná väzba k realizácii výstupu vzdelávania

Absolventi vzdelávacieho programu sa mali vyjadriť k požiadavke preukázať zapracovanie poznatkov zo vzdelávania v podobe Výstupu zo vzdelávania a k jeho prezentovaniu (Tab. 3). Mohli navrhnúť aj inú formu, ale túto možnosť nevyužili. Našou požiadavkou je, aby bol výstup zo vzdelávania návrhom vyučovacej jednotky so zaradením aktivizujúcich metód, a aby ho prezentovali pred pozvaným auditóriom. Vysokoškolský učiteľ v ňom preukazuje uplatnenie vedomostí, zručností a kompetentností, ktoré získal v Adaptačnom vzdelávaní. Plánuje teda konkrétne ciele, aktivity, a hľadá možnú podporu zo strany kolegov. Písomne na základe vyžadovanej predlohy vypracuje návrh zaradenia aktivizujúcich vyučovacích metód, techník alebo poznatkov z vysokoškolskej pedagogiky, konzultuje ho s lektorom vzdelávania a uplatní tu, vzhľadom na špecifické podmienky vyučovaných predmetov, rôzne prvky plánovania, prípravy, realizácie a hodnotenia vyučovania v priebehu 1-2 hodinového bloku. Následne pripravený návrh prezentuje. V období ukončovania vzdelávacieho programu, t. j. v júni 2020, nebolo možné návrhy realizovať, v budúcnosti to však budeme zrejme požadovať.

Tabuľka 3

Spätná väzba na formu Výstupu z Adaptačného vzdelávania

Výroky	N	Typy vyjadrení	Zdôvodnenia, poznámky, odporúčania
Pozitívne	11	V pohode; zvládnuteľné; ok; vyhovujúce	V pohode, lebo sme hneď mali aj spätnú väzbu; som rád, že som sa vyhol vyučovaniu pred lektorom; je to ideálna forma ukončenia takéhoto vzdelávania; bolo potrebné zopakovať si všetky vedomosti získané počas kurzu, čo bolo prínosom
Negatívne	2	Ťažko sa mi to preukazovalo; bolo to umelé a silené	Nebol som nútený použiť metódy, s ktorými sa nestotožňujem; nepotrebujem vedieť pomenovať používané techniky a metódy

Spätná väzba teda bola vo veľkej prevahe pozitívna, avšak v ďalších akademických rokoch budeme vyžadovať aj realizáciu návrhu. Takáto forma konkrétnejšie preukazuje aplikáciu a pochopenia poznatkov v porovnaní s návrhom.

5 Vysoké školy na Slovensku a ich spoločné iniciatívy

5.1 Vznik asociácie

Zo spoločných stretnutí a diskusií s kolegami z viacerých vysokých škôl na Slovensku vyplynula absencia inštitucionálnej podpory ďalšieho vzdelávania zameraného na špecifickú cieľovú skupinu, ktorou vysokoškolskí učitelia rozhodne sú. Je možné povedať, že na žiadnej univerzite neexistujú pochybnosti o potrebe odborného rastu a neustáleho *posilňovania ich odbornoprofesijných kompetentností*. Avšak rozvoju *pedagogických kompetentností* sa naše univerzity naprieč celým spektrom venujú ešte stále v malej miere a v podobe veľmi rozdielnych prístupov. Pritom kompetentní vysokoškolskí učitelia sú zásadným faktorom kvalitnej výučby podporujúcej prípravu kvalitných absolventov pre prax. Tieto úvahy viedli k vzniku iniciatívy, ktorá spojila vysoké školy aktívne pôsobiace v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Touto iniciatívou je Asociácia pre kvalitu vo vysokoškolskom vzdelávaní (AKVV). Iniciátorom vzniku bola Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Ústav celoživotného vzdelávania UNIZA sa na jej založení spolupodieľal. Jej cieľom je zvyšovať kvalitu vysokoškolského vzdelávania na Slovensku prostredníctvom zdokonaľovania kompetentností, vedomostí a pracovných podmienok vysokoškolských učiteľov. Vytvára priestor pre odbornú diskusiu o odbornej kvalifikácii jednotlivcov, v ktorých pôsobnosti je rozvoj kompetentností vysokoškolských učiteľov, ako aj o kvalite programov a kurzov, ktorých cieľom je zvyšovanie kompetentností vysokoškolských učiteľov aj v *pedagogickej činnosti*. V mene svojich členov sa uchádza o členstvo v národných a medzinárodných organizáciách.

5.2 Vzdelávanie vysokoškolských učiteľov a štandardy kvality vysokoškolského štúdia

V roku 2020 bol na všetkých vysokých školách na Slovensku spustený proces postupného zosúladovania všetkých študijných programov so štandardami kvality definovanými Slovenskou akreditačnou agentúrou pre vysoké školstvo. Vzdelávanie orientované na študenta výrazne mení rolu vysokoškolského učiteľa, ktorý zohráva čoraz viac rolu facilitátora, poradcu, objektívneho hodnotiteľa vysokoškolského študenta. Štandardy tak menia pohľad na kvalitu zabezpečovaného vysokoškolského štúdia, kladú dôraz na vyučovací proces a prirodzene tak i na kompetenť vysokoškolských učiteľov. A to nielen úplne samozrejmu kompetenť v odbore, ale práve výrazne kladú

dôraz na pedagogické kompetentnosti nevyhnutné pre prípravu a vedenie vysokoškolskej výučby a na porces ich zlepšovania. Cez tieto štandardy sa potvrdila i vhodnosť zvolenej filozofie pri tvorbe systému ďalšieho vzdelávania na Žilinskej univerzite a jeho pretavenie do smernice *Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov UNIZA*.

Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školy síce definovala štandardy, ktoré jasne deklarujú potrebu zvyšovania pedagogických kompetencií či rozvoj prenositeľných zručností vysokoškolských učiteľov, vznikla však otázka, aká je minimálna očakávaná úroveň kompetentností, ktorým smerom a v akom rozsahu sa majú rozvíjať. Preto Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vypísalo rozvojový projekt, ktorého cieľom je pripraviť odporúčania na kompetenčné profily VŠ učiteľov zabezpečujúcich výučbu v rôznych študijných programoch. Tie budú základným štandardom pre efektívne plnenie stanovených pracovných úloh, priradených ku konkrétnemu pracovnému miestu a vzdelávacím programom. Budú tak prostriedkom aj pre zisťovanie pracovnej spôsobilosti, deklaroványmi očakávaniami univerzity, ako aj podkladom pre overovanie definovaných očakávaní. V projekte koordinovanom Univerzitou Komenského v spoluriešiteľstve Žilinskej univerzity v Žiline boli pre ďalšie posúdenie pripravené štandardy pedagogickej činnosti vysokoškolského učiteľa. Delí sa na tri úrovne so špecifickým vymedzením troch skupín kritérií:

- *kritérií súvisiacich s vyučovaním orientovaným na študenta*, pretože SCL je súčasťou Európskych štandardov a smerníc pre vysokoškolské vzdelávanie (European Standards and Guidelines, 2015), ktoré prevzalo aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo;
- *kritérií súvisiacich so sebahodnotením práce VŠ učiteľa/učiteľky*, pretože si profesionalita v akomkoľvek povolání vyžaduje schopnosť reflektovať vlastnú činnosť;
- *kritérií súvisiacich so základným a pokračujúcim vzdelávaním VŠ učiteľa/učiteľky*, pretože profesionalita v oblasti vysokoškolského vzdelávania predpokladá znalosť spektra pedagogických metód a prístupov, vrátane tých inovatívnych, schopnosť efektívne ich využívať v praxi a vyhodnocovať ich účinnosť.

V súčasnosti prebieha pripomienkovanie vytvorených štandardov a odborná diskusia nevyhnutná pre ich akceptáciu a jednoduchšie zavedenie do praxe.

6 Záver

Uvedený príspevok mapuje z viacerých uhlov procesy, ktoré v konečnom dôsledku majú svojim podielom prispievať k tomu, aby aj UNIZA adekvátne reagovala na aktuálne potreby vyplývajúce z praxe, súčasných práv a potrieb študentov vysokých škôl a z relevantných dokumentov a iniciatív. Pri napĺňaní cieľov týchto procesov nie je kľúčová ani Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školy, ani systém profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov na univerzite či vzdelávatelia učiteľov v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Kľúčový je tu každý vysokoškolský učiteľ/učiteľka. V prípade UNIZA ide zväčša o odborníkov začínajúcich svoje pôsobenie na univerzite po inžinierskom a doktorandskom štúdiu. Zásadná je motivácia a otvorenosť podieľať sa na napĺňaní spoločných cieľov ako vysokoškolský učiteľ – odborník, ale zároveň vysokoškolský učiteľ erudovaný aj v oblasti svojej pedagogickej činnosti. Nejde o procesy samoučelné, ale naopak, ich jednoznačným cieľom má byť podpora vysokoškolského učiteľa v procese utvárania jedinečného štýlu vyučovania, jeho zamerania na študenta a budúcu prax, v ktorej sa ako absolvent určitého študijného programu bude neskôr pohybovať, a ponúknutie alternatív voči zaužívaným postupom vo vzdelávaní. V tomto zmysle sú naše snahy o nastavenie systému profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov, nastavenie adaptačného vzdelávania aj prostredníctvom projektu KEGA, definovanie špecifík vysokoškolských učiteľov s technickým a ekonomickým zameraním, motivácia k spolupráci na tvorbe metodického portfólia, vizitiek a ich spracovanie, získavanie spätnej väzby zo strany účastníkov vzdelávania ale aj angažovanie sa v celoslovenských iniciatívach v ďalšom vzdelávaní vysokoškolských učiteľov a napĺňaní štandardov kvality vysokoškolského štúdia čiastkovými, ale pritom navzájom prepojenými, synergickými krokmi.

Literatúra

- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. IURA EDITION.
- Bomba, L., & Trabalíková, J. (2015). Plastickosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy. *Pedagogika.sk*, 6(3), 141–159.
- Crawley, E. F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D. R., & Edström, K. (2014). *Rethinking engineering education*. Springer.
- Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského.
- Hrebeňárová, L., & Trabalíková, J. (2018). Prienik pedagogickej teórie a vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania. In I. Pavlov (Ed.), *Kontexty podpory rozvoja učiteľstva* (s. 113–126). Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

- Hrebeňárová, L., & Trabalíková, J. (2022). *Študijný program a kľúčové prvky dosiahnutia výsledkov vzdelávania*. EDIS.
- Kalman, C. S. (2018). *Successful science and engineering teaching*. Springer.
- Mobarak, H. M., Wu, H., & Hossain, M. (2016). Effective teaching method for engineering education from student's perspective. In *International conference on engineering and research*. Sydney.
- Novák, J., Curran, R., Čonková, A., Davies, V., Kúbeková, A., Orbánová, D., Pasiar, L., & Velichová, L. (2022). *Rozvoj pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov*. Ekonóm.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovacie metódy na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Grada Publishing.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Švaříček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švaříček & K. Šedová et al. (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 335–355). Portál.
- Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. IRIS.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učiteľa*. ASPI.
- Trabalíková, J., & Hrebeňárová, L. (2022). A vision of establishing a comprehensive system of university teacher education at university – a systematic search for answers. In *EDULEARN22: International conference on education and new learning technologies*. IATED Academy.
- Trabalíková, J. (2020). The power of case studies at the course for university teachers. In *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trabalíková, J. (2021). Vzdelávanie vysokoškolských učiteľov na UNIZA: Sebapercepcia učiteľov a užitočnosť vzdelávania. In *Rozvoj kompetencií relevantných pro život a praxi v 21. storočí*. Mendelova univerzita.
- Trabalíková, J. (2022). Krok po kroku sa stávať excelentným vysokoškolským učiteľom. In *Profesijný rozvoj učiteľov vysokých škôl ako nástroj podpory učenia sa študentov*. Ekonóm.
- TREND. (2018). *Ženy prenikajú do sveta IT ťažšie*. https://www.stuba.sk/sk/diani-na-stu/zeny-prenikaju-do-it-sveta-tazsie-trend.html?page_id=12092
- Turek, I. (2006). *Základy didaktiky vysokej školy*. Slovenská technická univerzita.
- University of Cambridge. (nd.). *Personal and professional development*. <https://www.ppd.admin.cam.ac.uk/professional-development>
- Zahatňanská, M., & Kušnírová, E. (2017). *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie*. Prešovská univerzita.

Autorky

Mgr. Jana Trabalíková, PhD., Žilinská univerzita, Ústav celoživotného vzdelávania, Ul. 1. mája 32, 010 26 Žilina, e-mail: jana.trabalikova@uniza.sk

Ing. Lucia Hrebeňárová, PhD., Žilinská univerzita, Ústav celoživotného vzdelávania, Ul. 1. mája 32, 010 26 Žilina, e-mail: lucia.hrebenerova@uniza.sk