

Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva?

Ingrid Čejková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 7. 7. 2016 / upravená verze obdržena 4. 12. 2016 /
k uveřejnění přijato 7. 12. 2016

Abstrakt: Tento text reaguje na současný celosvětový trend doceňující význam excelentní výuky na vysokých školách, kdy je výuka považována za aktivitu významem srovnatelnou s vědou a výzkumem. Zatímco pro vědeckou dráhu je v České republice mladý akademik připravován již v průběhu studia, na dráhu učitelskou zpravidla není připravován vůbec. Skrze polostrukturované hloubkové rozhovory jsme zjišťovali, jak začínající vysokoškolští učitelé vnímají svou připravenost na výuku, jak se učí vyučovat, jaké vzdělávací potřeby doprovází jejich profesi a jak by si představovali učitelské vzdělávání, které by jim umožnilo stát se kvalitnějšími učiteli. Výsledky výzkumu ukazují, že více než polovina našich participantů nedisponuje žádným učitelským vzděláním a velká část těch, kteří jsou učitelsky vzděláni, toto vzdělání považují za nedostatečné. Nejčastěji zmiňovanou vzdělávací potřebou je potřeba naučit se vést výuku interaktivním způsobem, k čemuž by měl začínajícím učitelům dopomoci například vzdělávací kurz zaměřený na pedagogiku a didaktiku, o jehož podobě panuje mezi našimi participanty jasná představa.

Klíčová slova: vzdělávací potřeby, začínající vysokoškolští učitelé, vysokoškolská výuka, univerzita

Předložený text se zabývá otázkou připravenosti¹ začínajících vysokoškolských učitelů na výuku, což úzce souvisí s jejich učitelským vzděláním. Začínajícího vysokoškolského učitele chápeme jako toho, který vyučuje na univerzitě méně než pět let (Berliner, 1986), což jsou v našem výzkumu nejčastěji studenti doktorských studijních programů, kteří při svém studiu začínají vyučovat.² Huberman (1993) popsal kariérní vývoj vysokoškolských učitelů, na jehož začátku stojí začínající učitelé (*novices*), kteří

¹ *Připravenost na výuku* můžeme vymezit jako pedagogicko-psychologickou a oborovědidaktickou přípravu učitelů jak v teoretické, tak v praktické rovině (viz např. Šimoník, 2005).

² Pojmy *začínající vysokoškolský učitel* a *doktorand* jsou v tomto textu použity jako synonyma z důvodu překryvu těchto dvou rolí v našem vzorku.

se soustředí na přežití³ v akademickém prostředí a na výuku. Právě otázka výuky začínajících vysokoškolských učitelů se stala předmětem tohoto empirického výzkumu.

Tradiční univerzity snoubí vědu a výzkum s výukou (Šima & Pabian, 2013), ukazuje se však, že tento úkol není neproblematický a věda a výuka mnohdy stojí proti sobě (Dvořáčková et al., 2014). V určité chvíli se pozornost akademiků začala upírat spíše k vědě a výzkumu na úkor výuky, která bývá upozaděna.⁴ K získání a udržení vysokého vzdělávacího standardu univerzit tak začaly současným vysokoškolským učitelům chybět pedagogické znalosti (Vašutová, 2005), a to zejména z toho důvodu, že byli vzděláni pouze v oboru, který nyní vyučují, a chybí jim vzdělání učitelské (Johannes, Fendler, & Seidel, 2013). V pregraduální přípravě vysokoškolských učitelů tudíž chybí důležitá vzdělávací oblast. Tento nedostatek v pregraduální přípravě není kompenzován ani ve chvíli, kdy začínající vysokoškolští učitelé začínají vyučovat. Podle Goldeho (2008) obvykle absentuje systematická práce se začínajícími akademiky, potažmo doktorandy. Předpokládá se, že ti jsou v akademickém prostředí vystaveni normám, hodnotám a závazkům akademické profese a to, jak jednat v roli akademiků, odpozorují od starších kolegů. Odpozorovat jak jednat v roli akademiků není nemožné. Hativa, Barak a Simhi (2001) však upozorňují na skutečnost, že univerzitní učitelé obvykle nedostávají žádnou podporu pro zvládání výuky, přičemž otázka toho, jak vést výuku, je jen stěží naučitelná pouhým pozorováním zkušenějšího učitele při výuce.

Přihlédneme-li k rychle se měnícímu prostředí univerzit, tedy ke změnám požadavků na akademické pracovníky a neustále zvyšujícímu se počtu studentů (Dvořáčková et al., 2014), je zarážející, že se podoba vysokoškolské výuky v letech příliš nemění a přednášky jsou stále dominující metodou vysokoškolské výuky (Dvořáčková et al., 2014). Je namístě podrobněji se zabírat otázkou učitelského vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů. Cílem předloženého výzkumu je proto zjistit, jak začínající vysokoškolští učitelé vnímají svou připravenost na výuku, jaké vzdělávací potřeby vyjadřují a jaké socializační mechanismy vysokoškolští učitelé využívají.

³ V originále *survival*.

⁴ Větší příklon k vědě a vědeckým výsledkům akademiků můžeme sledovat v souvislosti s hodnocením RIV publikačních bodů a chybějícím systémem sledování kvality výuky na univerzitách.

1 Jak se vysokoškolští učitelé učí vyučovat

Absentující učitelské vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů bývá nejčastěji nahrazováno využíváním osobních kontaktů (Iglesias-Martínez, Lozano-Cabezas, & Martinez-Ruiz, 2014). Takovéto učení probíhá mnoha různými způsoby – od přímé žádosti o radu přes neformální rozhovory, sdílení zdrojů až po pozorování kolegů a tak podobně (Patariaia et al., 2015). Anderson a Anderson (2012) v této souvislosti používají termín *selektivní mentorství*, což znamená, že začínající vysokoškolští učitelé ke své socializaci využívají mentory, kteří je uvedou do akademické role, umožní jim pozorovat je při práci a využít je jako vzory. Gavora (2013) v tomto smyslu hovoří o důležitosti školitele jakožto modelu akademika, který může být napodobován doktorandem. Mentorské vztahy jsou však většinou navazovány spontánně a týkají se téměř výhradně výzkumné práce, do učitelské role doktorandi tímto způsobem uváděni nebývají. Jakkoli je učení se od kolegů významným socializačním prvkem, někteří autoři upozorňují na možná rizika. Hativa a kol. (2001) hovoří o tom, že neplánovaný a neřízený socializační proces může vést k osvojení fragmentárních pedagogických znalostí a nepodložených předpokladů o tom, jaké výukové postupy jsou žádoucí a efektivní. I Golde (2008) hovoří o tom, že observační učení začínajících učitelů může vést k nežádoucímu efektu při následování nevhodně zvolených vzorů. Tato skutečnost vede k imitaci zažitých výukových postupů, které se tímto způsobem reprodukuje.

Kromě využívání služeb zkušenějších kolegů začínající vysokoškolští učitelé využívají další zdroj poznání, který je podobně častý a podobně rizikový, a to vlastní zkušenosti. Významný zdroj představují zejména zkušenosti ve studentské roli. Dále také vlastní zkušenosti v roli učitele a jejich reflexe (Oleson & Hora, 2014) sehrávají klíčovou roli při přípravě a realizaci výuky. Stejně tak si začínající učitelé osvojují profesní dovednosti metodou pokus-omyl (Hativa, 1997). Začínající vysokoškolští učitelé se tudíž často spoléhají sami na sebe a na své zkušenosti a vzpomínky, na základě čehož pak připravují a realizují výuku. Není však jisté, zda tímto způsobem sestavují výuku v požadované kvalitě.

2 Hledání ideálu vysokoškolské výuky a učitele

Skrze ideál vynikajícího vysokoškolského učitele a kvalitní vysokoškolské výuky můžeme nahlédnout na vzdělávací potřeby začínajících vysokoškolských

učitelů. Domníváme se, že vysokoškolští učitelé mají snahu přiblížit se vybranému ideálu a právě v tomto momentě vznikají jejich vzdělávací potřeby.

Iglesias-Martínez a kol. (2014) zjistili, že se začínající vysokoškolští učitelé potýkají zejména s těmito problémy: *plánování výuky* – příprava obsahu, metod výuky a studijních materiálů; *implementace plánu výuky do reálné výuky* – tento problém je spjat s komunikací se studenty ve výuce a s přístupem učitele ke studentům; třetí problematickou oblastí je *hodnocení práce studentů*. Tyto problémy mohou být odrazovým můstkem pro snahu začínajících vysokoškolských učitelů přiblížit se ideálu kvalitního učitele a výuky, a mohou tím generovat vzdělávací potřeby.

Jaké ideály a do jaké míry se začínající vysokoškolští učitelé snaží následovat, závisí na jejich sebepojetí. V předcházejícím výzkumu (Šed'ová et al., 2016) jsme doložili existenci tří způsobů sebepojetí, respektive přístupů začínajících akademiků k vědě a výuce, a to přístup takzvaných *vědců, učitelů* a *univerzálů*. Ukázali jsme, že nejužší chápání kvalitní výuky vykazují *vědci*, kteří upřednostňují předávání znalostí. Domnívají se totiž, že jsou špičkovými odborníky, a proto ve výuce zdůrazňují předávání svého vědění. *Učitelé* chápou vysokoškolskou výuku v prvé řadě jako péči o studenty a snahu naplnit jejich potřeby. *Univerzálové* zdůrazňují praktickou aplikaci poznatků a záměr „nastartovat studenty“. Jde jim o zprostředkování exkluzivního vědění s důrazem na jeho využitelnost v budoucí profesi studentů.

Pokud se podíváme na ideál vynikajících vysokoškolských učitelů, ty Bain (2004) charakterizuje jako takové, kteří excelentně ovládají vyučovací předmět, kladou vysoké nároky na své studenty a směřují k rozvoji a kultivaci jejich kritického myšlení. Dále mají propracovaný způsob získávání zpětné vazby, na jejímž základě jsou ochotni činit změny ve výuce. Zároveň vynikající vysokoškolští učitelé svou výuku chápou jako stejně důležitou jako svůj výzkum.

Co se týče ideálu kvalitní vysokoškolské výuky, Lowman (1995) vytvořil dvoudimenzionální model, v němž je první dimenzí intelektuální stimulace, která zahrnuje jasnost výkladu a schopnost stimulovat pozornost a zaujetí studentů. Druhou dimenzí je utváření interpersonálního vztahu se studenty, což znamená komunikovat se studenty tak, aby učitel zvyšoval jejich motivaci k práci a radost z učení. Při hledání kvality výuky proto hrají roli dva přístupy, na jedné straně nakládání s obsahy, na straně druhé interakce se

studenty, přičemž dobrá výuka je zaměřená spíše na studenty. To znamená, že vychází z jejich potřeb, staví je do pozice spolutvůrců vědění a povzbuzuje jejich aktivitu, nezávislé myšlení a kritičnost (Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996). Na to, zda je hodina dobrá, vyučující usuzují především z komunikační aktivity studentů, kterou jsou, na rozdíl od procesu učení, schopni sledovat. Jako dobrá je hodnocena hodina, v níž studenti interagují s učitelem (Šed'ová et al., 2016).

Můžeme vidět, že popis vynikajícího vysokoškolského učitele a kvalitní výuky se v mnoha ohledech prolínají a úzce souvisí se sebezpojetím začínajících vysokoškolských učitelů. Jako nejvýraznější bod tohoto prolnutí se ukazuje skutečnost, že vynikající vysokoškolští učitelé zaměřují svou výuku na studenty a jejich učení, přičemž právě takovou výuku můžeme považovat za vysoce kvalitní.

3 Metodologie

Předložená výzkumná studie je součástí projektu *Rozvoj pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity* realizovaného v roce 2015 týmem akademických pracovníků z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem projektu bylo připravit návrh koncepce vzdělávání akademických pracovníků Masarykovy univerzity s důrazem na rozvoj pedagogických kompetencí. V rámci tohoto projektu byl realizován kvalitativně orientovaný empirický výzkum s cílem zmapovat vzdělávací potřeby začínajících vysokoškolských učitelů (Novotný et al., 2015).⁵

Participanty se stali začínající vysokoškolští učitelé ze všech devíti fakult Masarykovy univerzity.⁶ Začínající vysokoškolský učitel je pro účely této studie definován jako učitel s praxí kratší pěti let (Berliner, 1986), který má pracovní smlouvu s univerzitou a zároveň vyučuje alespoň jeden předmět.⁷ Vzorek byl konstruován za pomoci jmenného seznamu zaměstnanců poskytnutého rektorátem Masarykovy univerzity, který byl podroben výše

⁵ Na sběru dat pracovali Klára Šed'ová, Roman Švaříček, Petr Novotný a Jiří Zounek z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

⁶ Masarykova univerzita má tyto fakulty: Ekonomicko-správní fakulta, Fakulta informatiky, Fakulta sociálních studií, Fakulta sportovních studií, Filozofická fakulta, Lékařská fakulta, Pedagogická fakulta, Právnická fakulta, Přírodovědecká fakulta,

⁷ Za začínající učitele na Masarykově univerzitě považujeme všechny, kteří na univerzitě vyučují méně než pět let, a to bez ohledu na to, jaká je jejich předchozí výuková praxe.

zmíněným kritériím výběru participantů. Následně byli potenciální participant⁸ osloveni skrze e-mail a do vzorku byli vybráni ti, kteří na naši výzvu zúčastnit se výzkumu odpověděli ve stanoveném termínu kladně.

Celkem se této studii účastnilo devatenáct začínajících vysokoškolských učitelů, se kterými byly realizovány hloubkové polostrukturované rozhovory v průměrné délce 80 minut. Schéma rozhovoru obsahovalo třináct otevřených otázek, které se týkaly široce vymezené práce vysokoškolského učitele: pojetí výuky, sebepojetí, pracovních podmínek, vnímané podpory, vzdělávacích potřeb atp. Participanty jsme ujistili o zachování důvěrnosti a anonymity získaných informací, z toho důvodu jsou všem přiděleny pseudonymy a v textu se nevyskytují údaje, skrze které by mohli být identifikováni, protože jsme si vědomi možného etického rizika ve chvíli, kdy provádíme výzkumné šetření na zakázku zaměstnavatele našich participantů.

Rozhovory byly nahrány na diktafon a posléze přepsány do podoby textu, celkem jsme tak získali pět set sedmdesát stran textu přepisů. Tato data jsme zpracovávali v softwaru *ATLAS.ti* (verze 7.0) pomocí vybraných kódovacích postupů. Nejprve bylo realizováno otevřené kódování (Švaříček et al., 2007), ze kterého vyvstalo několik klíčových kategorií (kariérní dráha, podpora a řízení, zdroje pedagogických kompetencí, pojetí výuky, sebepojetí, vzdělávací potřeby atp.), dle kterých byla data kódována znovu skrze tematické kódování (Švaříček et al., 2007). Všechny kódy byly formulovány jako dvouúrovňové a obsahovaly zařazení do kategorie a induktivně vzniklé pojmenování daného datového fragmentu (např. *Vzdělávací potřeby: Jak diskutovat se studenty*).

Pro účely tohoto textu nezpracováváme všechna témata rozhovoru, ale soustředíme se pouze na některá z nich, a to na *kariérní dráhu, zdroje pedagogických kompetencí a vzdělávací potřeby*, které byly dále podrobeny jemnější analýze. Cílem předloženého výzkumu je zjistit, jaká je připravenost začínajících vysokoškolských učitelů na výuku. Klademe si následující výzkumné otázky: *Jakým způsobem začínající vysokoškolští učitelé vnímají svou připravenost na výuku? Zda a jaké vzdělávací potřeby vyjadřují začínající vysokoškolští učitelé? Jaké socializační mechanismy využívají vysokoškolští učitelé?*

⁸ Masarykova univerzita toho času disponovala dvěma sty začínajícími učiteli splňujícími námi stanovená kritéria.

4 Výsledky výzkumu

Dokážeme přesně zjistit, kde a jak akademici získali vzdělání v oboru, který vyučují, nedokážeme však jednoduše vystopovat, kde a jak získali poznatky z oblasti pedagogiky. Systematické formální učitelské vzdělávání akademiků v českém prostředí chybí (Vašutová, 2005). Toho si všímá také Evžen: „Nevím o tom, že by některá univerzita v Čechách nebo na Slovensku měla systematický program pro vzdělávání vysokoškolských učitelů. Což je svým způsobem skandál, protože vysokoškolští učitelé jsou jenom učitelé, které nikdo neučí, jak mají učit.“ Situaci, kdy absentuje vzdělávání akademiků v oblasti pedagogiky, vnímají naši participanti negativně. Zatímco učitelé pro nižší stupně vzdělávání musí absolvovat vysokoškolské učitelské vzdělání, vysokoškolští učitelé žádnou takovou povinnost nemají. To je svým způsobem paradoxní ve chvíli, kdy univerzita stojí na vrcholu vzdělávacího systému a její učitelsky nevzdělaní učitelé mají svým studentům předávat nejkvalitnější vzdělání.

Na následujících stranách se nejprve podíváme na to, kdo jsou začínající vysokoškolští učitelé a zda absolvovali učitelské vzdělání (popřípadě jaké), či nikoliv. Poté se budeme věnovat pouze těm participantům, kteří verbalizují vzdělávací potřeby v oblasti pedagogiky. Popíšeme, jaké vzdělávací potřeby to jsou, přiblížíme mechanismy socializace do role vysokoškolského učitele a s tím související mechanismy uspokojování vzdělávacích potřeb a následně popíšeme ideál učitelského vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů očima našich participantů.

4.1 Zrod vysokoškolských učitelů – vstup akademiků do výuky

Naše data dokladují čtyři skupiny začínajících vysokoškolských učitelů (viz tabulka 1).⁹ Tyto skupiny můžeme metaforicky nazvat jako *vytrvalce*, *plavce*, *matadory* a *solitéry*.

Tabulka 1

Typologie začínajících vysokoškolských učitelů dle jejich učitelského vzdělání

Vytrvalci (5) Mají učitelské vzdělání a chtějí se v této oblasti dále vzdělávat.	Plavci (8) Nemají učitelské vzdělání, ale chtějí jej získat.
Matadoři (3) Mají učitelské vzdělání a nechtějí se v této oblasti dále vzdělávat.	Solitéři (3) Nemají učitelské vzdělání a nechtějí jej získat.

⁹ Číslo v závorce znázorňuje počet participantů zařazených do příslušné skupiny.

Do skupiny *vytrvalců* jsou zařazeni učitelé, kteří v minulosti prošli kurzem zaměřeným na pedagogiku. Jejich vzdělání je rozdílné, někteří z *vytrvalců* úspěšně dokončili učitelský studijní obor, jiní absolvovali pedagogické minimum, další se účastnili vzdělávacího kurzu zaměřeného na pedagogiku a didaktiku. Přestože, *vytrvalci* získali učitelské vzdělání, hovoří o celé řadě vzdělávacích potřeb. Znamená to tedy, že mají nadále potřebu se učitelsky vzdělávat. Například Jindřich tvrdí: „Já jsem na tom kvalifikovaněji, ale pořád to vnímám tak, že ‚hasím vatu‘.“ Když Jindřich říká kvalifikovaněji, srovnává se s kolegy, kteří nemají takové vzdělání, které se dostalo jemu. Co se týče metafor „hasit vatu“, tu Jindřich vysvětluje jako neustálé objevování samozřejmých věcí ve výuce, které by nemusel činit, kdyby měl dostatečné vzdělání. V porovnání s kolegy je Jindřich kvalifikovanější pedagog, v porovnání s ideálním stavem ve svých očích nikoliv, proto hovoří o potřebě dalšího učitelského vzdělání.

Ve skupině *plavců* je soustředěna největší skupina participantů. Vstupují do role učitele bez učitelského vzdělání, udávají, že s tímto stavem nejsou spokojeni, a vyjadřují celou řadu vzdělávacích potřeb, jak uvidíme dále v textu. Plavci si uvědomují své pedagogické nedostatky a mají potřebu je řešit prostřednictvím příslušného vzdělávání. V této skupině se také vyskytuje specifický způsob uvedení do profese učitele, což dokládá Tadeáš: „Mě do toho hodili jako do vody. Musím říct, že zrovna tady u nás se to neřešilo. Že by někdo pro nás byl tím, že nás do toho více zasvětil, předal nám nějakou přípravu anebo nějaký formát té výuky, ve kterém bysme pokračovali anebo na něho navázali.“ Tadeáš popisuje typickou situaci, se kterou se plavci setkávají, tedy takzvané „hození do vody“, což dává název této skupině participantů. Chybějící učitelské vzdělání se u plavců snoubí s absencí uvedení učitelů do výuky, což jim činí problémy při plánování i realizaci výuky.

Do skupiny *matadorů* jsou zařazeni učitelé, kteří přichází s učitelským vzděláním získaným mimo Masarykovu univerzitu, tedy na jiných univerzitách v rámci tamních povinných kurzů. Matadoři zároveň tvrdí, že nemají potřebu se dále vzdělávat v oblasti pedagogiky. Tento fakt je způsoben především jejich dlouholetou zkušeností s výukou na jiných univerzitách či jiných typech škol nebo akcentováním vědecké stránky práce akademika, což dokládá Čeněk: „Moje metoda výuky je přijít tam a dělat to nejlepší, co umím, já ale nejsem učitel.“ Čeněk se primárně považuje za vědce a až ve druhé řadě za učitele, a to přesto, že vyučuje již několik let. To je také jeho argumentem pro tvrzení,

že jako takový si může dovolit nevyučovat příliš dobře (srov. Šed'ová et al., 2016), a i z toho důvodu nepovažuje za důležité účastnit se učitelského vzdělávání, protože jako vědec jej nepotřebuje.

Ve skupině *solitérů* jsou sdruženi participanti, kteří vstupují do role učitele bez učitelského vzdělání a zároveň nemají potřebu toto vzdělání získat. Jako příklad může posloužit výpověď Mikuláše:

Já nevím, jestli bych vůbec něco takového chtěl absolvovat. Že si řeknu „to to radši budu dělat trochu špatně, ale po svojem“. A stejně je to na osobnosti toho učitele, protože znám mnohé vyučující, a to jsou takové leklé ryby, že i kdyby deset takových kurzů absolvovali, tak to k ničemu nebude.

Mikuláš argumentuje přesvědčením o nefunkčnosti učitelského vzdělávání. I ve chvíli, kdy by sám připustil, že jeho výuka není zcela v pořádku, učitelské vzdělání by pravděpodobně nechtěl absolvovat. Pro Mikuláše je totiž mnohem důležitější vyučovat „po svojem“ a spoléhá se především na své osobnostní kvality, které se nedají získat prostřednictvím vzdělávacího kurzu.

Dvě skupiny participantů (*matadoři* a *solitéři*) nemají potřebu vzdělávat se v oblasti pedagogiky. Důvody jsou různé – od preference vědecké činnosti před výukou přes nedůvěru v učitelské vzdělávání až po přesvědčení, že jejich výuka je v současné době v pořádku. Dále zde máme dvě skupiny učitelů, kteří se chtějí vzdělávat, a to skupinu *vytrvalců* a *plavců*. Ti mají vyšší potenciál ke zlepšení své pedagogické práce a univerzity, které chtějí pracovat na zvyšování kvality výuky, se mohou zpočátku zaměřit právě na tyto začínající vysokoškolské učitele a jejich vzdělávací potřeby. Můžeme říci, že to, zda začínající vysokoškolský učitel má nebo nemá učitelské vzdělání, přímo neimplikuje to, zda nadále takové vzdělání vyžaduje.

4.2 Jaké jsou vzdělávací potřeby začínajících vysokoškolských učitelů

Dále v textu se budeme zabývat jen začínajícími vysokoškolskými učiteli, kteří udávají potřebu učitelského vzdělání. Přestože *vytrvalci* již učitelské vzdělání absolvovali, zatímco *plavci* ne, vzdělávací potřeby těchto dvou skupin se neliší. Obě skupiny akcentují především dvě základní vzdělávací potřeby,¹⁰ a to potřebu naučit se vést výuku interaktivním způsobem a potřebu naučit se efektivně připravovat výuku. Vzdělávací potřeba vzniká ve chvíli,

¹⁰ Další, avšak početně méně zastoupené vzdělávací potřeby jsou tyto: práce se skupinou, práce s problémovými studenty, hodnocení, zvládání krizových situací a možnosti inovací výuky.

kdy nastává rozpor mezi ideálem, kterého by učitelé chtěli dosáhnout, a reálným stavem. Participanti hovoří o dvou podobách vzdělávacích potřeb: za prvé chtějí umět něco, co je podle nich důležité (interaktivita přednášek), a za druhé se chtějí v něčem zlepšit (příprava výuky).

Začínající vysokoškolští učitelé nejčastěji vyučují praktická cvičení či semináře a přednášky. V obou případech se snaží ve výuce *interagovat se studenty*. Rostislav například hovoří o tom, že se snaží o to, aby jeho přednášky byly interaktivní, ale že ne vždy se mu to daří.

Dbám na to, aby byla nějaká interaktivita v těch přednáškách, to znamená, že pro mne není dobrá přednáška taková, kde já jenom mluvím na studenty. Zároveň, pokud mám být kritický vůči sobě, tak někdy mám pocit, že ty přednášky nejsou tak záživné, jak by mohly být, jak bych si představoval, aby byly.

Rostislav hovoří o tom, že pasivita studentů při výuce je nežádoucí. Žádoucí je naopak spolupráce učitele a studentů na objevování a spoluutváření poznatků skrze komunikaci. Transmisivní pojetí výuky už není učiteli akceptováno a centrum pozornosti se odvrací od výuky orientované na učivo k výuce orientované na učení se studentů (srov. Kember, 1997; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Právě míra interaktivnosti výuky bývá začínajícími vysokoškolskými učiteli vnímána jako jeden z ukazatelů kvality výuky (Šedová et al., 2016).

Mnoha učitelům zabírá příprava výuky i několik hodin, například Evžen říká: „Tak jsem se díval, že na jednu hodinu přednášky potřebuji asi sedm hodin přípravy.“ Není divu, že jednou z nejčastěji zmiňovaných vzdělávacích potřeb je *příprava výuky*. Učitelé jednak přiznávají, že tak velké množství informací, které chtějí studentům předat, neumějí logicky strukturovat (Rostislav: „Dokážu si představit, že moje přednášky působí chaoticky, respektive já mám z toho takový pocit, že někdy to není úplně dobře nastrukturované, ale to je spíše množstvím učiva.“), a dále si pokládají otázku pátrající po zajímavosti látky pro studenty (Vlastimil: „Jestli má vůbec smysl dělat tady tyhle přednášky.“), přičemž opět zde vidíme příklon k výuce orientované na studenty.

Začínající vysokoškolští učitelé jsou si jisti v oboru, který vyučují, nejistota a velká část vzdělávacích potřeb se váže k pedagogice a didaktice. „Možná nějaké základy pedagogické průpravy by se hodily.“ (Štěpán). „Myslím, že mne spíš už zajímá ta didaktická část.“ (Jindřich). U těchto jednoduchých tvrzení však zůstává. Není zjevné, co přesně participanti myslí pojmy

pedagogika a didaktika. Pravděpodobně sem zařazují vše od přípravy přes realizaci až po evaluaci výuky. Není nezajímavé, že obě skupiny začínajících vysokoškolských učitelů hovoří v této oblasti stejně vágně, nezáleží tedy na tom, zda již učitelské vzdělání mají (a měli by se tedy orientovat v základních pedagogických pojmech). Můžeme usuzovat, že výrokem „chtěl bych se vzdělávat v oblasti pedagogiky a didaktiky“ participant nepoukazuje na konkrétní vzdělávací oblast, ale na vlastní motivaci pro vzdělávání v oblasti pedagogiky a didaktiky. Jemnějšími důvody může být, že *plavci* žádné učitelské vzdělání nemají, a možná tak nevědí, co přesně jim může pedagogika nabídnout. U *vytrvalců* se můžeme domnívat, že jejich vzdělání generuje další vzdělávací potřeby.

4.3 *Jak se začínající vysokoškolští učitelé učí vyučovat*

Ve chvíli, kdy někteří vysokoškolští učitelé učitelské vzdělání mají, ale považují jej za nedostačující, nebo jej nemají vůbec, snaží se chybějící informace a dovednosti získat svépomocí. Zde představujeme tři základní mechanismy, které začínající vysokoškolští učitelé za tímto účelem využívají, a to *imitaci vzorů, kolegiální podporu a studentskou zpětnou vazbu*.

Garanti předmětů a někdy i samotní začínající vysokoškolští učitelé spoléhají na to, že daný předmět absolvovali jako studenti a na základě *imitace vzorů* z dob studií vědí, o co v předmětu jde a jak se má vyučovat. Tento postup zažil například Rostislav: „Začínal jsem poprvé ten seminář, a to bylo tak, že mi bylo řečeno: ‚Budete vést seminář.‘ A to bylo všechno. ‚Absolvoval jste to před dvěma rokama, víte, jak to chodí, běžte,‘ to byla všechna metodická příprava a podpora, kterou jsem dostal.“ Zde vidíme neuvedení začínajícího učitele do výuky, o čemž hovoří zejména skupina *plavců*, nicméně týká se většiny začínajících vysokoškolských učitelů v našem vzorku. Učitelé jsou tedy často odkázáni na vlastní vzpomínky na výuku daného předmětu z dob studií, kdy mohli vidět své učitele vyučovat. Nemohli však vidět, jaké motivy je vedly k volbě tohoto pojetí výuky. Někteří začínající učitelé mají své vzory, které se snaží následovat, a antivzory, vůči kterým se snaží vymezit. Přejímají tak vzory a stereotypy, které zažili jako studenti nebo které vidí u zkušenějších kolegů. V první řadě se tedy začínající učitelé snaží spolehnout na své zkušenosti.

Pokud hovoříme o spolupráci školitele a doktoranda,¹¹ nabízí se možnost hospitací. Školitelé ale nenavštěvují výuku svých doktorandů. Co v tomto mo-

¹¹ V našem vzorku jsou právě doktorandi nejčastěji začínajícími učiteli.

mentě funguje, jsou občasné návštěvy doktorandů ve výuce svého školitele, popřípadě vyučujícího daného předmětu v jiné seminární skupině – Nina: „Chodila jsem na náslechy ke starším kolegům. Měla jsem to v rozvrhu tak, že jsem měla cvičení ve středu a v pondělí jsem se šla podívat ke starší kolegyni, jak to ona vede. Na nějaké to časové rozvrhnutí té hodiny, kterému cvičení můžu kolik věnovat a tak.“ Nina se tedy znovu vrátila do role studentky, aby zjistila, jak by mohla její výuka vypadat. Při návštěvě výuky nicméně často chybí rozprava nad viděným.

Jako další cestu získávání potřebných informací začínající učitelé volí *kolegiální podporu*. Ta nabývá různých podob dle zvyklostí pracovišť – může jít o formální setkávání, v rámci kterého mohou mladší učitelé vznášet své dotazy, neformální setkávání nebo o spolupráci se školiteli v případě doktorských studentů – Nina: „My si občas sedneme s kolegy jen tak při káfičku a povídáme si o těch studentech. Já vysloveně, když mám nějaký problém, tak jdu za kolegy a povídáme si o tom, vždy se snažím zjistit jejich názor, jak by to oni řešili, co si o tom myslí a tak.“ Nina tedy popisuje kolegiální výpomoc jako jakési teoretizování nad problémy, které Nina subjektivně vnímá při své výuce a o kterých referuje kolegům s žádostí o radu. Kolegiální podporu si nepředstavujeme jako soustředěné aktivity, často jde o setkání se s kolegy u oběda, kávy nebo jen na chodbě. Nehledě na to, že kolegové, kterých se začínající učitelé dotazují, také pravděpodobně neměli příležitost absolvovat učitelské vzdělání a též se spoléhají na své vlastní zkušenosti.

Naši participanti na otázku *Jak byste se popsali jako učitelé?* často odpovídají podobně jako Madlen: „Tak to je pro mě těžký. To byste se měl zeptat spíš studentů.“ Madlen, stejně jako ostatní participanti, má možnost využívat formálního studentského hodnocení v rámci *předmětové ankety*, která je umístěna v online prostředí a prostřednictvím níž mohou studenti každý semestr anonymně ohodnotit výuku svých vyučujících. Ve výpovědi Madlen můžeme také vidět, že se spoléhá na studentské hodnocení v otázce kvality výuky a jejích učitelských dovedností. Například Jindřich podle *studentské zpětné vazby* upravil systém zkoušení:

Takže tam jsou i hodně dobré věci, co mně třeba nenapadly, tak pak o tom popřemýšlím. Jo, třeba jsem se tam dozvěděl, že studenti mají podezření, jestli ty jejich eseje vůbec čtu. Takže pak jsem začal dělat to, že u té zkoušky jsem třeba s téma studentama to prošel a teďka mají šanci vidět, že to mám poškrtaný, co oni napsali.

Možnost nahlédnout do předmětové ankety využívá osmnáct z devatenácti participantů.¹² Můžeme se domnívat, že tak vysoké číslo může pramenit z faktu, že předmětová anketa je na sledované univerzitě jedinou institucionalizovanou platformou, skrze kterou se učitelé mohou dozvídat o kvalitách a nedostatcích své výuky a kterou mohou využívat jako zdroj učení se.

Kritika mechanismů socializace do role vysokoškolského učitele

Výše popsané mechanismy mohou být poměrně nebezpečné, protože může docházet ke konzervaci postupů, a to nejen těch dobrých, ale i těch nežádoucích.

Můj dojem je, že spousta lidí, kteří začínají, tak oni nejsou špatní učitelé, ale oni strašně často replikují věci, které viděli, protože to je nejlehčí věc. To znamená, že když jste viděli, že někdo přednáší, devadesát minut do vás valí informace, tak to uděláte stejně, protože v momentě, kdy nevíte, jakým způsobem to máte dělat, protože vám nikdy nikdo nedal žádnou přípravu, tak uděláte to stejné. A zároveň si to internalizujete a po dvou letech jste stejným učitelem, jako ti jiní učitelé, a tím pádem ty negativní vzorce se přirozeně opakují napříč vyučováním. (Rostislav)

Rostislav poukazuje na skutečnost, že pokud je učitel učitelsky nevzdělán, neovlivňuje to negativně pouze kvalitu jeho konkrétní výuky, ale také směřování a kvalitu celého studijního oboru. Nebezpečí replikace zažitých vzorců ve výuce je zřetelné právě ve chvíli, kdy začínající učitelé zakládají svou výuku právě na tom, co si pamatují z dob svých studií. Často proto dochází k udržování vzorců výuky, které nemusí být ve všech ohledech žádoucí vzhledem k vývoji společnosti, jenž neustále probíhá, zatímco podoba výuky na vysokých školách může stagnovat.

Výše popsané mechanismy učení se začínajících vysokoškolských učitelů mají kromě replikace zažitých vzorců výuky další problém, a to, že neuspokojují vzdělávací potřeby učitelů, tedy potřebu vést výuku interaktivně a potřebu naučit se efektivně připravovat výuku. Interaktivní přednášky jsou dle našich participantů záležitostí, se kterou se ve výuce příliš nesetkávali, což znamená, že se jí od svých služebně starších kolegů nemohou naučit. Pokud jde o vzdělávací potřebu týkající se přípravy výuky, ta se dá jen těžko odpozorovat od kolegů. Zároveň pro zkušenější kolegy může být těžké reflektovat svou vlastní přípravu na výuku a referovat o ní mladším kolegům. Výše popsané

¹² Možnost nahlédnout na studentskou zpětnou vazbu využívají i učitelé z řad *matadorů* a *solitérů*.

mechanismy spíše řeší aktuální situační nedostatky, které však nejsou schopny řešit koncepčně, nýbrž pouze nahodile. Můžeme proto odpovědět na položenou otázku týkající se socializace začínajících vysokoškolských učitelů do role učitele. Zatímco doposud jsme se mohli domnívat, že živelná a neřízená socializace prostřednictvím následování vzorů je dostačující, nyní definitivně vidíme, že tomu tak nutně nemusí být.

4.4 *Preferovaná podoba vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů*

Začínající vysokoškolští učitelé z řad vytrvalců a plavců jsou otevřeni různým vzdělávacím aktivitám, které by jim dopomohly souvisle získávat a rozvíjet pedagogické a didaktické kompetence. Poměrně přesnou představu o takovémto vzdělávání přináší Tadeáš:

Já si myslím, že právě v tom doktorském studiu by to mělo být. Myslím si, že tam by nám to pomohlo hodně, kdybychom v rámci toho studia měli nějakou pomoc nebo podporu, že bychom někde pravidelně měli nějaký *semináře, workshopy*, kde bysme se scházeli a *sdíleli* to, když jsme začali učit, jak se na to díváme a co třeba bysme mohli nebo nemohli dělat. Jo, protože my jsme měli předmět Spolupráce při výuce, který ale obsahoval pouze to, že jsem došel do výuky a učil jsem. Ale tomu by mělo předcházet nebo paralelně s tím by mělo být něco, kdy bysme byli v té pozici, kdy by *nám někdo říkal* a upozorňoval nás na chyby, vedl nás, kdybychom to diskutovali.

Vidíme, že učitelské vzdělávání začínajících učitelů by, dle našich participantů, mělo být realizováno již v doktorském studiu jako příprava na výuku a následně jako pomoc při výuce. Tadeáš hovoří o třech úrovních vzdělávání, a to o seminářích či workshopech, sdílení zkušeností a mentorství. O těchto úrovních v jednotlivostech referují i ostatní participanté, zdá se tedy, že tento model učitelského vzdělávání může být funkční i napříč vyučovanými obory.

Můžeme proto tvrdit, že pokud univerzity chtějí připravit kvalitní učitelské vzdělání pro své začínající učitele, měly by ideálně začít *vzdělávacím kurzem* pro doktorské studenty, což požaduje například i Rostislav:

Já bych přivítal několik seminářů anebo přednášek o tom, jak učit, například jako povinný předmět úplně na začátku doktorského studia, učitelská příprava. To by bylo opravdu, že se připravím na to, jakým způsobem budu pracovat s těmi skupinami, a nějakým způsobem se standardizuje ta metodika hodnocení studentů, jakým způsobem jim mám dávat zpětnou vazbu, čeho se mám vyvarovat a nějaká etika vyučování a toho, jaký odstup si mám držet od studentů.

Rostislav vyzdvihuje nutnost učitelského vzdělávání ještě před tím, než mladý akademik vstoupí do výuky, jako „učitelskou přípravu“. Obsahem vzdělávacího kurzu by měly být právě otázky interaktivity přednášky, přípravy výuky a poznatky z oblasti pedagogiky a didaktiky. Otázkami zůstává, kdo by kurz měl vyučovat, zda má být realizován pro každý vědní obor zvlášť nebo zda je možné vzdělávat v jednom kurzu vyučující z různých vědních oblastí, s jakou frekvencí by měl být kurz vyučován a zda má být kurz povinný či dobrovolný. Odpovědi na tyto otázky by dle našich participantů měla přinést samotná univerzita.

Ve chvíli, kdy začínající vysokoškolští učitelé vstoupí do výuky, by bylo vhodné formalizovat a systematizovat některé z podpůrných mechanismů, které již nyní začínající učitelé v různé míře využívají, jako například *mentorskou podporu a zpětnou vazbu*. Co se týče mentorů, doposud začínající učitelé využívají v podobném režimu zpravidla své školitele. Nově by však mohlo jít také o odborníky v pedagogice či didaktice, zahraniční kolegy či kolegy z jiných univerzit.

Jo, umím si to představit, a dokonce tady působí paní docentka, která má letitý zkušenosti a říkala, že dřív to bylo běžný, že chodili s někým do výuky a že jim chodil někdo do výuky. Já v tom doktorským bych chtěl, aby mi tam někdo přišel tehdy. Ale mně tam nikdo nechodil, protože ti lidi byli, a já to chápu, vytížení. Musel by to třeba být někdo úplně zvenčí, vyloženě kdo by měl tu didaktickou a pedagogickou úlohu a který by tak docházel na jednotlivé fakulty a byl by nápomocen při přípravě pedagogů v rámci doktorských programů. (Tadeáš)

Tadeáš hovoří o tom, že je potřeba znovuobjevit a institucionalizovat systém hospitací mentorů, kteří mají odborné vzdělání v oblasti pedagogiky a didaktiky. Pomoc mentorů by měla spočívat zejména ve zpětné vazbě na reálnou výuku začínajících učitelů. Nemusí přitom nutně jít o hospitace formou přímého pozorování. Většina začínajících učitelů by ocenila například i zavedení videoreflexí výuky.

Pod to bych se podepsal, to by mi určitě vyhovovalo. Jo, práce s těma videama, natočit vlastní výuku a třeba to s tím mentorem nějak rozebrat, co se týče i nějakých konkrétních dovedností. To si myslím, že je super nástroj, kdybychom měli možnost, tak bych si to určitě rád zapsal. (Sebastian)

Předností této metody je zejména to, že samotný učitel může na videu vidět svou výuku a sám nebo ve spolupráci s mentorem ji může zhodnotit a navrhnout případné další kroky.

Ve chvíli, kdy už začínající učitel vyučuje několik semestrů a nasbíral zajímavé zkušenosti, měla by nastat *výměna zkušeností* s kolegy z oboru i mimo něj. Tadeáš: „Já mám pocit, že tady každý z nás vede tu výuku svým stylem, aniž by to sdílel s někým. To znamená, že třeba někdo má nějaký metody, formy, který jsou zajímavý, který můžou obohatit, být inovativní pro mne, a já to nevím.“ Tadeáš zároveň několik podobných výměn zkušeností zažil. „A to bylo třeba hrozně fajn. Protože jsem viděl, jak na různých fakultách přistupují k té výuce jinak, tak mi to třeba něco dalo a v něčem mne to posunulo.“ Můžeme se domnívat, že právě takováto výměna zkušeností by mohla mít potenciál vyřešit problém replikace negativních vzorců ve výuce, o čemž hovořil Rostislav, a to zejména ve chvíli, kdy by výměna zkušeností probíhala nejen v rámci jednoho oboru. Dále se také skrze výměnu zkušeností nabízí řešení Jindřichova „hašení vaty“, učitelé by tedy nemuseli na vše přicházet sami, ale mohli by se v mnoha ohledech inspirovat výukou kolegů.

Vidíme, že naši participanti, začínající vysokoškolští učitelé, navrhuje podobu vzdělávání, které by chtěli absolvovat. V první řadě navrhuje vzdělávací kurz se zaměřením na pedagogiku a didaktiku, dále systematickou podporu mentorů a zpětnou vazbu a naposledy výměnu zkušeností. Aby tento návrh nezůstal jen v rovině úvah, Karel si přeje následující: „Já si to představuji tak, že existuje pracoviště, který se zabývá pomocí, tak jak Centrum pro informační technologie jako support pro technologie, tak support pro pedagogiku. A to mi tak jako přijde nejlíp.“ Z tohoto výroku můžeme usuzovat, že Karel, stejně jako další participanti, má za to, že o vzdělávání v oblasti pedagogiky a jeho systematické ukotvení v rámci univerzity by se měla postarat právě sama univerzita.

5 Diskuse a závěr

Cílem tohoto textu bylo zodpovědět otázky týkající se vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů v oblasti pedagogiky. Díky hloubkovým rozhovorům s devatenácti participanty jsme zjistili, že jedenáct z nich vstupuje do role učitele bez učitelského vzdělání a pouze osm participantů toto vzdělání má. To, zda začínající učitelé hovoří o potřebě učitelského vzdělávání, však nelze předznamenat podle toho, zda ho již mají, či nikoliv.

Šest participantů s učitelským vzděláním i bez něj hovoří o tom, že aktuálně nemají potřebu se v této oblasti vzdělávat. Pro toto tvrzení předkládají různé argumenty, od upřednostňování vědecké činnosti před výukou přes nedůvěru v učitelské vzdělání jako takové až po přesvědčení, že jejich výuka je v současné době v pořádku a jsou s ní spokojeni. Třináct participantů nehledě na to, zda učitelské vzdělání mají, či nikoliv, udává, že mají potřebu se vzdělávat v oblasti pedagogiky, a to z toho důvodu, že jim toto vzdělání úplně chybí nebo že to, které mají, považují za nedostačující. Tito učitelé pak hovoří o dvou základních vzdělávacích potřebách, konkrétně o potřebě naučit se vést výuku interaktivním způsobem a potřebě naučit se efektivně připravovat výuku.

Data ukazují, že tyto vzdělávací potřeby začínající učitelé nemají možnost systematicky naplňovat a zároveň současné způsoby jejich učení se nejsou funkční. Začínající vysokoškolští učitelé nejčastěji využívají rad zkušenějších kolegů, které jsou však útržkovité a nevychází z pozorování výuky, nýbrž ze subjektivních výpovědí začínajících učitelů o jejich výuce. Dále se začínající učitelé velmi často spoléhají zejména sami na sebe a na své zkušenosti z dob studií a využívají zkušeností z dříve realizované výuky, často jde tedy o *learning by doing* (Johannes et al., 2013), v našem případě *learning by doing* bez příslušné reflexe výukové praxe. Takové způsoby učení se můžeme označit za nefunkční a poměrně nebezpečné, protože často mohou vést k přejímání a replikaci negativních vzorců ve výuce. Tento problém může být nejcitelnější u těch vysokoškolských učitelů, kteří ve svých kurzech připravují budoucí učitele.¹³ Dostávají se do paradoxní situace, ve které učitelsky nevzdělaný nebo nedostatečně učitelsky vzdělaný vysokoškolský učitel má vyučovat to, co sám neumí, neboť na to nebyl připravován. Vzdělavatelé budoucích učitelů by měli být vzory pro studenty učitelství, nicméně můžeme říci, že pokud vysokoškolští učitelé nereflexivně přebírají ustálené vzorce výuky na dané univerzitě, nemohou se stát kvalitními vzory pro své studenty, budoucí učitele.

Výsledky dále naznačují, že se pomalu mění přístup začínajících vysokoškolských učitelů k výuce. V některých oblastech se vymezují vůči stylu výuky, který byl aplikován na ně v době jejich studia. Dřívější způsob výuky bychom mohli popsat jako přístup k výuce zaměřený na učitele a učivo, který se

¹³ Na některých fakultách Masarykovy univerzity jsou připravováni budoucí učitelé či pedagogičtí pracovníci, konkrétně na fakultě pedagogické, filozofické, přírodovědecké a fakultě sportovních studií.

aktuálně začínající vysokoškolští učitelé snaží proměnit v přístup zaměřený na studenty a jejich učení (Kember, 1997; Trigwell et al., 1999). Usuzujeme tak zejména z deklarovaných vzdělávacích potřeb a z jednoho velmi častého způsobu učení se začínajících vysokoškolských učitelů, a to studentské zpětné vazby. Dále můžeme říci, že se začínající učitelé nacházejí v období přechodu mezi těmito dvěma přístupy k výuce. Vyplývá to z faktu, že se například interaktivní výuka nachází stále v kategorii vzdělávacích potřeb, a ne například v kategorii sebehodnocení. V této chvíli přerodu, který iniciují sami začínající vysokoškolští učitelé, vidíme příležitost pro univerzity a pro jejich snahy vzdělávat své vyučující.

Většina začínajících vysokoškolských učitelů pocituje negativní dopady chybějícího učitelského vzdělání, a z toho důvodu navrhuji konkrétní podobu vzdělávání, které by mělo naplnit jejich vzdělávací potřeby. Podobu vzdělávání si naši participanti představují poměrně jasně. Mělo by být realizováno již v průběhu doktorského studia, a to jako vzdělávací kurz, následně by měla přijít individuální podpora mentorů a v poslední fázi výměna zkušeností mezi učiteli. Ukazuje se, že vzdělávací programy pro začínající vysokoškolské učitele trvající minimálně jeden rok mají pozitivní dopad na kvalitu výuky (např. Trigwell, Caballero Rodriguez, & Han, 2012). Tito autoři dále tvrdí, že vzdělávací programy pro začínající učitele mají za cíl podpořit kvalitu učení se studentů skrze změny ve výuce na straně učitele právě na základě dovedností získaných ve vzdělávacím programu.

Situaci, v níž absentuje vzdělávání akademiků v oblasti pedagogiky, vnímají začínající vysokoškolští učitelé veskrze negativně. Můžeme tedy odpovědět na otázku položenou v názvu tohoto textu, a to tak, že chybějící vzdělání v oblasti pedagogiky je pro začínající vysokoškolské učitele problémem. Na druhou stranu je to zároveň výzva pro univerzity, které chtějí poskytovat kvalitní vysokoškolské vzdělávání a chtějí se pyšnit vynikajícími pedagogií. Ve chvíli, kdy pečlivě měříme vědecké výsledky akademiků a neměříme výukové výsledky, respektive kvalitu výuky, a nepečujeme o ni, nemůžeme se přiblížit Humboldtovské ideji univerzity, jak o ní hovoří například Šima a Pabian (2013). Nemůžeme docílit skutečného prolnutí kvalitní vědy a kvalitní výuky na univerzitě. České univerzity proto stojí před novou výzvou, výzvou zvyšování kvality výuky i vysokoškolských učitelů. A výzvou přerodu v univerzitu svou výukou zaměřenou na studenty, kterému doposud brání nereflektivní následování učitelských vzorů na univerzitách, jež konzervují vysokoškolskou výuku, což nemůže být překonáno bez odpovídajícího učitelského vzdělání začínajících vysokoškolských učitelů.

Explorativní kvalitativní výzkum, jako je tento, na jedné straně otevírá nová témata, do kterých můžeme z různých stran nahlížet a poznávat je v nejrůznějších detailech. Na straně druhé má však své přirozené limity. Jedním z nich může být útržkovitost, anekdotismus, který může doprovázet prezentovaná data. Je tedy nutné dále se tématu učitelského vzdělávání začínajících vysokoškolských učitelů empiricky věnovat a objevovat v něm další souvislosti, pravidla a výzvy.

Poděkování

Na tomto místě vřele děkuji docentce Kláře Šed'ové, která tento článek odborně i morálně provázela od počátku až po jeho dokončení v rámci kurzu *Autorský seminář*. Dále také děkuji kolegům z kurzu, Petru Sucháčkovi, Anně Drexlerové a Ksenii Kryuchkové za jejich podporu.

Literatura

- Anderson, S., & Anderson, B. (2012). Preparation and socialization of the education professoriate: Narratives of doctoral student-instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 239–251.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Berliner, C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách. Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Gavora, P. (2013). Úloha školitel'a pri výchove doktoranda. In A. Wiegerová, M. Szimethová, P. Gavora, J. Kalenda, H. Navrátilová, & S. Kočicová (Eds.), *Začínající výzkumník: Od magistra k postdoktorandovi* (s. 34–49). Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Golde, C. M. (2008). Applying lessons from professional education to the preparation of the professoriate. *New Directions for Teaching and Learning*, 113(1), 17–25.
- Hativa, N. (1997, March). *Teaching in a research university: Professors' conceptions, practices, and disciplinary differences*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699–729.
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassel.
- Iglesias-Martínez, M., Lozano-Cabezas, I., & Martinez-Ruiz, M. A. (2014). Listening to the voice of novice lectures in higher education: A qualitative study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 170–181.

- Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (2013). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 152–165.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Novotný, P., Švaříček, R., Čejková, I., Šmardová, A., & Sedláčková, J. (2015). *Návrh koncepce rozvoje pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity* (Dokument MU). Brno: Masarykova univerzita.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping fakulty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29–45.
- Patariaia, N., Margaryan, A., Falconer, I., & Littlejohn, A. (2015). How and what do academics learn through their personal networks. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 336–357.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34.
- Šimoník, O. (2005). *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Sedláček M., Novotný P., Nedbálková K., Miková M., ... Zounek J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Grada.
- Trigwell, K. (2005). Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher Education*, 49(3), 235–254.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499–511.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*, 13(3), 73–78.

Autorka

Mgr. Ingrid Čejková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: cejkova@phil.muni.cz

Pedagogically uneducated university teacher: A problem or a challenge?

Abstract: This paper reacts to a contemporary worldwide trend appreciating significance of excellent education at universities, where education itself is considered to be an activity comparable to science and research. Although in the Czech Republic a young academic is being prepared for a career of a scientist/scholar throughout his or her studies, he or she isn't whatsoever prepared for a career of a teacher. We used semi-structured interviews to find out how beginning university teachers are prepared for teaching, how they are learning to teach, what educational needs follow their profession, and how they imagine pedagogical education which would enable them to become higher-quality teachers. Results of the research show that more than a half of our respondents have no pedagogical education and a substantial part of those who are pedagogically educated consider this education insufficient. The most referred educational need is a need to learn how to lead a lesson in an interactive way. An educational course focused on pedagogy and didactics could help this need and the respondents have a clear idea of what such a course should look like.

Keywords: Educational needs, beginning university teachers, university education, university

Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Publikace představuje andragogiku jako multiparadigmatickou a neustále se rozvíjející disciplínu. Její ambicí je komplexním a přesto srozumitelným způsobem systematizovat vybrané oblasti andragogické teorie i praxe vzdělávání dospělých a reflektovat historický vývoj i aktuální stav celého oboru. Jednotlivé kapitoly nabízejí mnohostranný pohled na tradiční andragogická témata se snahou o širší společenské a politické přesahy. Text zkoumá vznik a konstituování andragogiky jako samostatné a integrované vědní disciplíny v globálním i národním kontextu a předkládá informace o jejích klíčových poznatcích. Specifická pozornost je věnována i historickému vývoji edukace dospělých v českých zemích a kritické analýze aktuální situace. Reflektována je rovněž problematika konceptu celoživotního učení a jeho proměna v kontextu aktuálních trendů společenského vývoje.