

Pedagogická orientace

Studie

TEREZA VENGŘINOVÁ

Akademická integrace do studia:

Pohled první generace vysokoškolských studentů na své vyučující

JAROMÍR NOVÁK

Analýza zkušeností z pilotnej realizácie kurzov
profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov

STANISLAV MICHEK, MARIE HERYNKOVÁ, VLADIMÍRA HORNÁČKOVÁ, IVA KOŠEK
BARTOŠOVÁ, YVETA POHNĚTALOVÁ, JANA MARIE HAVIGEROVÁ

Rozvoj emoční inteligence u studentek učitelství
předškolního a elementárního vzdělávání

JANA POCHE KARGEROVÁ, PETRA VALLIN, ALENA SEBEROVÁ, TAĀANA GÖBELOVÁ

Tandemová výuka optikou subjektivně vnímaných příležitostí
k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních
základních škol

roč. 32/3
2022

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita)

Redakce: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školské pedagogiky, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masarykova univerzita, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Dana KASPEROVÁ, Technická univerzita v Liberci, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Anke WEGNER, Universität Trier, Německo

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Ph.D., Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovního. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Pedagogické vzdělávání vysokoškolských vyučujících: Rodící se tradice? (<i>Ingrid Procházková</i>)	149
--	-----

Studie 152

TEREZA VENGRŇINOVÁ: Akademická integrace do studia: Pohled první generace vysokoškolských studentů na své vyučující.	152
JAROMÍR NOVÁK: Analýza zkušeností z pilotnej realizácie kurzov profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov	178
STANISLAV MICHEK, MARIE HERYNKOVÁ, VLADIMÍRA HORNÁČKOVÁ, IVA KOŠEK BARTOŠOVÁ, YVETA POHNĚTALOVÁ, JANA MARIE HAVIGEROVÁ: Rozvoj emoční inteligence u studentek učitelství předškolního a elementárního vzdělávání ..	204
JANA POCHE KARGEROVÁ, PETRA VALLIN, ALENA SEBEROVÁ, TAŘÁNA GÖBELOVÁ: Tandemová výuka optikou subjektivně vnímaných příležitostí k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol.	230

Diskuze 249

ZUZANA KROČÁKOVÁ, INGRID PROCHÁZKOVÁ, ZUZANA VAŘEJKOVÁ: Vyučující na filmovém plátně: Videoreflexe výuky jako nástroj rozvoje vysokoškolských vyučujících.	249
KLÁRA HARVÁNKOVÁ, MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ: Hybridní výuka na vysokých školách: Strašák nebo příležitost pro rozvoj pedagogických kompetencí?	265
LUCIE ROHLÍKOVÁ, JANA VEJVODOVÁ: Flexibilní formy rozvoje pedagogicko-psychologických dovedností vysokoškolských učitelů.	274
MICHAL URBAN: Jak by mělo vypadat doktorské studium, aby studenty dobře připravilo na výuku? Malý návod, jak navrhnout funkční program rozvoje didaktických dovedností doktorandů	289
EVA JAROŠOVÁ, HANA LORENCOVÁ: Kdopak by se studentů bál? Aneb Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností pro doktorandy a (začínající) akademické pracovníky na Vysoké škole ekonomické v Praze.	303
JANA TRABALÍKOVÁ, LUCIA HREBEŇÁROVÁ: Vysokoškolský učitel' bez pedagogického vzdelania a jeho rozvoj v pedagogickej činnosti	313

Zprávy a oznámení	335
Trendy ve vzdělávacích programech celoživotního vzdělávání pro zaměstnance a doktorandy na Univerzitě Palackého v Olomouci (<i>Markéta Šemberová, Johana Lukovská, Klára Tesaříková Čermáková, Hana Tomeš Filipi</i>)	335
Role Institutu vzdělávání a poradenství v rozvoji a evaluaci pedagogických kompetencí vyučujících a studentů doktorských studijních programů na České zemědělské univerzitě v Praze (<i>Karel Němejc, Lucie Smékalová, Kateřina Tomšíková, Jitka Jirsáková</i>) ..	347
Jó, to tenkrát... (<i>Vlastimil Švec</i>)	359

Contents

Editorial: Pedagogical education of university teachers: An emerging tradition (<i>Ingrid Procházková</i>).....	149
--	-----

Articles --- 152

TEREZA VENGRŇINOVÁ: Academic integration into the study: The first-generation view of university teachers	152
--	-----

JAROMÍR NOVÁK: Analysis of experiences from the pilot implementation of professional development courses for university teachers.....	178
--	-----

STANISLAV MICHEK, MARIE HERYNKOVÁ, VLADIMÍRA HORNÁČKOVÁ, IVA KOŠEK BARTOŠOVÁ, YVETA POHNĚTALOVÁ, JANA MARIE HAVIGEROVÁ: Development of emotional intelligence of students of pre-school and elementary education ...	204
--	-----

JANA POCHE KARGEROVÁ, PETRA VALLIN, ALENA SEBEROVÁ, TAŤÁNA GÖBELOVÁ: Team teaching through the lens of subjectively perceived opportunities for professional development of university teachers and primary school teachers	230
--	-----

Discussion --- 249

ZUZANA KROČÁKOVÁ, INGRID PROCHÁZKOVÁ, ZUZANA VAŘEJKOVÁ: Teachers on the silver screen: Videoreflexion of teaching as a tool for professional development of university teachers	249
---	-----

KLÁRA HARVÁNKOVÁ, MIROSLAVA DVOŘÁKOVÁ: Hybrid teaching at higher education institutions: A scarecrow or an opportunity for the development of pedagogical competencies?	265
---	-----

LUCIE ROHLÍKOVÁ, JANA VEJVODOVÁ: Flexible forms of development of pedagogical and psychological skills for university teachers.....	274
--	-----

MICHAL URBAN: What should doctoral studies look like to prepare students well for teaching? A brief guide on how to design a functional programme for the development of didactic skills of doctoral students.....	289
--	-----

EVA JAROŠOVÁ, HANA LORENCOVÁ: Who would be afraid of students? Or a Course for the development of pedagogical and socio-psychological skills for doctoral students and (novice) academic staff at the University of Economics and Business, Prague.....	303
--	-----

JANA TRABALÍKOVÁ, LUCIA HREBEŇÁROVÁ: University teacher without pedagogical education and their development in pedagogical activities.....	313
---	-----

Reports and Announcements **335**

Trends in lifelong learning educational programs for employees and doctoral students at Palacký University in Olomouc (*Markéta Šemberová, Johana Lukovská, Klára Tesaříková Čermáková, Hana Tomeš Filipi*) 335

The role of the Institute of Education and Communication in the development and evaluation of teaching competences of teachers and students of doctoral study programmes at the Czech University of Life Sciences Prague (*Karel Němejc, Lucie Smékalová, Kateřina Tomšíková, Jitka Jirsáková*) 347

Once upon a time... (*Vlastimil Švec*) 359

Editorial: Pedagogické vzdělávání vysokoškolských vyučujících: Rodící se tradice?

Výuka je podstatnou součástí práce akademiků a akademiček a její kvalita je v posledních letech stále intenzivněji diskutována. Jakou péčí výuce věnujeme a jak se v této činnosti rozvíjíme? Tuto otázku jsme si s kolegy a kolegyněmi kladli tak často, až vznikla myšlenka iniciující vznik tohoto monotematického čísla Pedagogické orientace. Při své práci se čím dále tím častěji dostávám do kontaktu s univerzitami, které mají svá centra, oddělení, anebo alespoň skupiny motivovaných lidí, které se věnují otázkám kvality výuky prostřednictvím rozvoje pedagogických dovedností vysokoškolských vyučujících. V tomto čísle jsme s Evou Minaříkovou chtěly dát prostor všem, kteří toto téma považují za důležité a věnují se mu v jakékoliv roli a z jakékoliv pozice, abychom se všichni mohli inspirovat v našem vlastním snažení.

V době přípravy tohoto monotematického čísla se odehrávaly nejrůznější aktivity související s tématem rozvoje pedagogických dovedností vysokoškolských vyučujících a kvality výuky, které dokládají, že jde o téma aktuální, podstatné a podporované.

V rámci centralizovaného rozvojového programu pro veřejné vysoké školy pro rok 2023 vyhlášeného MŠMT jsme získali finanční prostředky pro společné projekty vysokých škol, abychom se věnovali prioritnímu tématu, kterým je „rozvoj metod hodnocení kvality vzdělávací činnosti akademických pracovníků, včetně využití sebeevaluačních nástrojů, hospitací a sběru kvalitativních a kvantitativních dat od studujících“.¹ Společně tak stojíme před řadou lákavých výzev, které nás mohou dovést k užitečným produktům, jež nám pomohou kvalitu výuky nejen sledovat, ale především systematicky budovat a pečovat o ni i o vyučující.

V lednu 2023 vyšel poutavý článek v Hospodářských novinách, který nese název *Prázdné auly a znudění studenti minulostí? Přednášející se mají naučit, jak lépe vzdělávat*.² Tento článek je uveden slovy: „Obvykle se jim říká „uspávači hadů“ a obvykle jich je na každé škole několik. Učitelé, jejichž výkon studenty spíše uspává, než vzdělává, by ale měli do budoucna z českých vysokých škol zmizet.“ Text dále pojednává o záměru Národního akreditačního úřadu, který

¹ Zdroj: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/centralizovane-rozvojove-programy>

² Zdroj: <https://archiv.hn.cz/c1-67161400-prazdne-auly-a-znudeni-studenti-minulosti-pred-nasejici-se-maji-naucit-jak-lepe-vzdelavat>

souvisí s potřebností pedagogického vzdělávání akademiků a akademiček v rámci pravidel pro akreditace studijních programů.

V březnu 2023 jsem se s kolegy a kolegyněmi účastnila konference, kterou pořádal Národní akreditační úřad ve spolupráci s Ostravskou univerzitou, portálem Po medině a MŠMT. Tato konference se věnovala kvalitě výuky a pedagogickým kompetencím vysokoškolských vyučujících.³ Bylo mi ctí setkat se zde s řadou autorek a autorů publikujících v tomto monotematickém čísle, jakož i s dalšími lidmi, kterým záleží na rozvoji kvality vysokoškolské výuky. Společně jsme vyslechli a diskutovali množství inspirativních příspěvků z České republiky a čtyř evropských univerzit. Spojujícím prvkem všech příspěvků byla nutnost spolupráce a intenzivního sdílení zkušeností jak uvnitř každé univerzity, tak na národní i mezinárodní úrovni.

S kolegyní Minaříkovou máme nesmírnou radost z toho, jak velké množství poutavých a inspirativních textů můžeme nabídnout prostřednictvím tohoto monotematického čísla *Pedagogické orientace*. Nabízíme čtyři studie, šest diskusí a tři zprávy z osmi českých a dvou slovenských univerzit. Nejrozsáhlejší skupinu textů tvoří ty, které popisují, vyhodnocují a diskutují kurzy nebo vzdělávací programy (nebo jejich části) zaměřené na rozvoj pedagogických dovedností vysokoškolských vyučujících (Novák; Kročáková a kolegyně; Rohlíková a Vejvodová; Urban; Jarošová a Lorencová; Trabalíková a Hrebeňárová; Šemberová a kolegyně; Němejc a kolegyně). Další texty se věnují inovačním projektům, při kterých došlo k rozvoji dovedností vyučujících (Michek a kolegyně; Poche Kargerová a kolegyně). Další pak přibližují oblasti, ve kterých by bylo vhodné dovednosti vyučujících dále rozvíjet (Vengřinová; Harváňková a Dvořáková). Velkou radost máme také z ohlédnutí do historie rozvoje pedagogických dovedností vysokoškolských vyučujících, které připravil profesor Švec.

Přestože můžeme vidět poměrně velkou rozmanitost přístupů k organizaci vzdělávacích programů nebo kurzů pro vysokoškolské vyučující – ty se různí tím, kdo je v rámci univerzity organizuje, dále se liší délkou, strukturou, počtem aktivit, skladbou lektorů a lektorek a také mírou navázanosti na personální procesy na univerzitě – můžeme se vzájemně inspirovat, jelikož v rámci cílů a charakteru nabízeného vzdělávání vládne synergie. S radostí jsem opakovaně pročítala všechny texty a mohu říci, že všechny zastoupené univerzity sledují velmi podobné cíle. Přední příčky pomyslné hitparády cílů

³ Zdroj: <https://www.nauvs.cz/index.php/cs/konference-2023>

obsazují takové hity, jako je posílení zaměření výuky na studující a zároveň posílení profesní sebedůvěry, prohlubování didaktických dovedností vyučujících a posílení reflektivní praxe. Pokud se podobají cíle, podobají se také nabízená témata, která se často zaměřují na základní didaktické kategorie, jako je práce s cíli, aktivizačními metodami výuky, formativním hodnocením a didaktickými pomůckami a nástroji. Dále je věnována pozornost reflexi ve výuce, produktivní výukové komunikaci, dobré atmosféře ve výuce a otevřenému přístupu ke studujícím. Opomenuty nejsou ani základy konstruktivistické a participativní výuky. Další viditelná podobnost spočívá v charakteru jednotlivých lekcí a aktivit, které utvářejí vzdělávací programy nebo kurzy. Nejčastěji se jedná o workshopy, to znamená, že frekventanti a frekventantky nabývají vědomosti a dovednosti participativním nebo zkušenostním způsobem. Jednoduše řečeno, lektori a lektorky se (pod taktovkou organizátorů a organizátorek, pokud nejde o tytéž osoby) zasazují o to, aby svým vlastním příkladem modelovali kvalitní výuku, jejíž principy si frekventanti a frekventantky osvojují. Nedílnou součástí většiny vzdělávacích programů nebo kurzů je také sdílení zkušeností všech zúčastněných napříč délkou učitelské praxe i obory vzdělávání.

Spolu s kolegyní Minaříkovou doufáme, že texty tohoto monotematického čísla budou sloužit jako zdroj informací a inspirace pro další snahy vedoucí ke zkvalitňování výuky na vysokých školách a pro rozvoj pedagogických dovedností vysokoškolských vyučujících. Kromě toho, že vidíme, jak postupuje každá z univerzit prostřednictvím vzdělávacích programů nebo kurzů, vidíme také, v jakých dalších směrech (např. integrace studujících a hybridní výuka) a jakými dalšími způsoby (např. v rámci inovačních projektů) se vysokoškolští vyučující mohou také rozvíjet. Věříme, že se všechny tyto aktivity a snahy nestanou pouhým dočasným módním trendem, ale že se stanou nedílnou součástí života na univerzitě a vítanou tradicí.

Za editorky monotematického čísla napsala

Ingrid Procházková
Masarykova univerzita, Centrum rozvoje kompetencí

Akademická integrace do studia: Pohled první generace vysokoškolských studentů na své vyučující

Tereza Vengřinová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 30. 8. 2022 / upravená verze obdržena 22. 1. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 7. 2. 2023

Abstrakt: Nejčastěji zastoupenou skupinou nově nastupujících vysokoškolských studentů jsou v českém prostředí absolventi středních škol, kteří plynule pokračují ve své vzdělávací dráze. Pro tyto studenty představuje začátek studia současně začátek nové životní etapy a velkou změnu. Studenti přicházejí z řízeného vzdělávacího systému sekundárního vzdělávání do terciárního systému, ve kterém se vzdělávání stává jejich odpovědností. S touto odpovědností se studenti vypořádávají v závislosti na svých schopnostech, zkušenostech z předchozího stupně vzdělávání i rodinném zázemí. Přičemž rodinné zázemí se může v některých případech jevit jako problematické, např. u studentů první generace. Jedná se o studenty, jejichž rodiče ani sourozenci nemají zkušenost s terciárním stupněm vzdělávání a nemohou tak nově nastupujícímu studentovi poradit v otázkách fungování vysoké školy. Z tohoto důvodu pak studenti první generace hledají potřebné informace jinde, např. u svých vyučujících. Cílem této studie je popsat a vysvětlit, jak začínající studenti první generace vnímali roli vysokoškolských učitelů během své akademické integrace do systému vysoké školy. Uzavření vysokých škol v akademickém roce 2020/2021 navíc přináší unikátní příležitost podívat se na roli VŠ ve dvou zcela odlišných podmínkách, a to během online výuky a po přestupu na kontaktní výuku. Pro naplnění zvoleného cíle bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření v podobě opakovaných rozhovorů se studenty první generace, kteří do svého prvního VŠ studia nastoupili právě v akademickém roce 2020/2021. Výsledky studie ukazují, že se VŠ vyučující může, v očích začínajících studentů, ocitnout v roli tzv. průvodce akademickou integrací, a to v případě, kdy zvolí efektivní formy komunikace.

Klíčová slova: integrace do studia, akademická integrace, první generace vysokoškolských studentů, vysokoškolský vyučující

Přechod do terciárního stupně vzdělávání bývá často označován za začátek nové životní etapy. Ta s sebou přináší možnost učit se novému, prozkoumávat neznámé, osamostatnit se a zkoušet vlastní limity (Aristeidou, 2021; Parker

et al., 2004). Nejčastěji zastoupenou skupinou začínajících vysokoškolských studentů bývají čerství absolventi středních škol, kteří plynule pokračují ve své vzdělávací dráze (MŠMT, n.d.) a získávají tak poprvé zkušenost se systémem vysokoškolské instituce. Na rozdíl od středních škol, ve kterých bylo jejich studium řízené a kde je zvykem, že se vyučující o žáky starají (např. ve smyslu sdělování toho, co, kdy a jak se mají žáci naučit), je při studiu na vysoké škole vyžadována studentova samostatnost a převzetí odpovědnosti za své vzdělávání (Hassel & Ridout, 2018; Le et al., 2020; Murtagh, 2010). Student se musí naučit novým pravidlům a fungování systému vysokoškolské instituce. Tento proces osvojování si nových pravidel a fungování vysokoškolské instituce označuje Tinto (1975) i Spady (1970)¹ jako integraci do vysokoškolského systému. Pokud je proces úspěšný, jedinec setrvává ve studiu a má možnost své studium úspěšně dokončit. Naopak při nedostatečné integraci dochází k předčasnému odchodu ze studia, tedy drop-outu. S vysokým trendem předčasných odchodů z terciárního vzdělávání se potýká nejen Česká republika (Švec et al., 2015), ale jedná se o trend mezinárodní (Goegan & Daniels, 2021; Hassel & Ridout, 2018). Na českých vysokých školách dochází nejčastěji k předčasnému ukončení studia během prvního roku, tedy v době, kdy se nováčci ve studiu integrují do systému nové instituce (Švec et al., 2015). Celý proces integrace ovlivňují dle Tinta (1975) tři faktory: (1) předchozí vzdělávání, (2) schopnosti a dovednosti daného jedince a (3) rodinné zázemí. Právě faktorů rodinného zázemí přikládá skupina výzkumníků zvláštní pozornost. Jelikož dle nich tento faktor ovlivňuje jak předchozí vzdělávání, tak i schopnosti a dovednosti začínajícího studenta. Právě rodinné zázemí určuje, zda se student snadněji či hůře vyrovnává s překážkami na začátku studia (Bell & Santamaría, 2018; Gibbons & Woodside, 2014). Skupinou, která se na základě svého rodinného zázemí setkává s překážkami během integrace do studia častěji a obtížněji se s nimi vyrovnává, jsou studenti první generace (Dika & D'Amico, 2016; Ives & Montoya, 2020; Mehta, 2011).

1 Studenti první generace

Studenti první generace jsou první z rodiny, kteří mají zkušenost se studiem na vysoké škole (Petty, 2014), což znamená, že na vysoké školy přicházejí

¹ Tinto (1975, 1999) a Spady (1970, 1971) popsali proces integrace již v 70. letech 20. století. Dodnes výzkumníci věnující se této problematice odkazují právě na tuto dvojici autorů (např. Chrysikos et al., 2017; Goegan & Daniels, 2021; Kearney, 2019).

z rodin s nižším vzdělanostním zázemím (Gibbons & Woodside, 2014). Dle Gibbons a Woodside (2014) mívají rodiče těchto studentů často nižší vzdělanostní aspirace, což může mít za následek nižší podporu ze strany rodičů. Na druhou stranu zahraniční výzkumy upozorňují na silné vazby v rodinách studentů první generace. Členové rodiny jsou zvyklí si navzájem pomáhat s chodem domácnosti a mít k sobě blízko. Při odchodu člena rodiny na vysokou školu se rodiče často obávají odloučení až ztráty člena domácnosti, který pomáhá s jejím chodem. Mají proto tendenci ke zvýšené četnosti komunikace a kontroly nad začínajícím studentem, to ale vede k neschopnosti jedince se soustředit na studium a přijmout roli studenta (Arch & Gilman, 2019; Katrevich & Aruguete, 2017). Vlivem rodinného prostředí je pro studenty první generace mnohdy těžké přijmout kulturu nového prostředí, do kterého vstupují, a plně se tak do tohoto prostředí integrovat (Covarrubias et al., 2019; Katrevich & Aruguete, 2017).

2 Integrace do systému VŠ jako klíč k postupu studiem

Na začátku studia na vysoké škole prochází každý student procesem integrace. Pokud je tento proces úspěšný, pak student úspěšně postupuje studiem a následně má možnost odpromovat. V opačném případě dochází k předčasnému odchodu ze studia – drop-outům (Tinto, 1975). Tinto (1975, 1997) rozdělil proces integrace do dvou systémů. Jedná se o integraci do sociálního a do akademického systému. Přičemž sociální a akademický systém „se jeví jako dvě vnořené sféry, kde se akademický systém vyskytuje v rámci širšího sociálního systému“ (Tinto, 1997, s. 619).

Během integrace do sociální sféry se student seznamuje s kolegy ve studiu, vyučujícími i jinými zaměstnanci univerzity. Získáváním nových sociálních vazeb si student zvyšuje svůj sociální kapitál ve smyslu zvyšování potenciálu k zajištění výhod a hledání řešení problémů prostřednictvím členství v sociálních skupinách (Bano et al., 2019; Brouwer et al., 2016; Ellison et al., 2007, 2011; Kearney, 2019). Nováček si tedy nevytváří nové vazby primárně z důvodu hledání nových přátel, ale spíše hledá někoho, kdo mu pomůže k naplnění jeho cíle, tj. absolvovat vysokoškolské studium (Chrysikos et al., 2017; Tinto, 1975, 1993). Díky seznamování se s novými kolegy, vrstevníky a vyučujícími získává student informace o tom, jak funguje a co představuje sféra akademická. Zjišťuje, jak je organizována výuka (přednášky, semináře) a postupně přichází na to, které informace jsou pro studium klíčové.

Vysokoškolský systém předpokládá, že student přebírá odpovědnost za své vzdělávání a sám je schopen rozpoznat zásadní, důležité informace, a umí s nimi pracovat. Také že je schopen rozpoznat důležité od nedůležitého a regulovat své učení (Schaeper, 2020). K tomu, aby nováček ve studiu tyto nároky přijal a mohl je naplňovat, potřebuje znát to, co se označuje jako akademický jazyk. Ten klade vyšší požadavky na způsobilé vyjadřování, argumentaci a terminologii nežli jazyk užívaný na střední škole (Goegan & Daniels, 2021; Chrysikos et al., 2017; Pratt et al., 2019). V případě, že si nováček akademický jazyk osvojí, přijme nároky a podmínky pro postup studiem a akceptuje předpisy a pravidla vysokoškolské instituce, pak dle Tinta (1975) přijal svou novou sociální roli – vysokoškolský student. Přičemž přijetí této role je klíčové pro akademickou integraci (Spady, 1971; Tinto, 1975, 1993).

Dle Mehty et al. (2011) první generace studentů často nezvládá nároky, které jsou na ně kladeny a je pro ně náročnější přizpůsobit se novému akademickému prostředí (např. podobě výuky či převzetí odpovědnosti za vlastní vzdělávání). Děje se tak zejména proto, že požadavkům nerozumí a jsou pro ně zmatečné. Právě akademický jazyk bývá pro studenty první generace častějším problémem při integraci nežli pro jejich kolegy, kteří do skupiny první generace nespádají (Pratt et al., 2019). Typickou překážkou, kterou problém s akademickým jazykem (a tím i integrací do akademické sféry) vyvolává, bývá neporozumění zadaným úkolům, nedostatečný písemný i ústní projev studentů a tím (ne)naplňováním akademických nároků. Studenti první generace proto hledají alternativní řešení, jak získat informace, popřípadě jak získaným informacím rozumět, a rady o fungování a nastavení vysokoškolské instituce, jelikož s tímto jim jejich rodinní příslušníci nemohou pomoci. Nejčastějším zdrojem informací jsou pro začínající studenty jejich vyučující (Covarrubias et al., 2019; Quinn et al., 2019; Schelbe et al., 2019). Mouralová a Tomášková (2007) i Kearney (2019) zdůrazňují důležitost komunikace směrem od studentů k vyučujícím, kteří ovlivňují mimo jiné i motivovanost studentů (van der Meer et al., 2010). Nedostatečná integrace do studia a ztráta motivace má dle Mehty et al. (2011) za důsledek předčasné odchody první generace ze studia. Studenti první generace se častěji cítí odpoutáni od studia na vysoké škole a jsou méně akademicky spokojeni, tj. jsou méně spokojeni s tím, jak funguje vysokoškolská instituce, jaké nároky jsou na ně kladeny a také s vlastními akademickými výsledky. Děje se tak, protože nedokáží porozumět nárokům, které jsou na ně kladeny.

3 Místo třídního učitele vysokoškolští vyučující

Jak již bylo řečeno, nově začínající vysokoškolští studenti přicházejí ze středních škol, ve kterých bylo jejich studium řízené, do prostředí, kde je vyžadována studentova samostatnost a převzetí odpovědnosti za jeho vzdělávání. Fungování vysokoškolské instituce může být proto pro začínající studenty matoucí a nepřehledné, z tohoto důvodu mohou být s VŠ nespokojeni (Hassel & Ridout, 2018; Kálmán, 2020; Le et al., 2020). K tomuto dochází obzvláště u studentů první generace (Pratt et al., 2019). Murtagh (2010) v rámci této problematiky zdůrazňuje, že přechod mezi řízeným vzdělávacím prostředím na středních školách a vysokoškolskou výukou, při které je odpovědnost předána hlavně do rukou studentů, bývá pro mnoho začínajících studentů velmi náročný. V českém prostředí bývají studenti ze středních škol zvyklí, že pokud je pro ně něco náročné, nebo potřebují organizačně poradit, mohou se obrátit na třídního učitele. Tato pozice však na úrovni terciárního vzdělávání není. Na vysokých školách se mohou studenti potkat s akademickými pracovníky. Ti jsou ve dvojroli učitel-výzkumník. Na jednu stranu se jedná o výzkumníky, od kterých se očekává, že budou pracovat na výzkumu a rozšiřovat dosavadní poznání v dané oblasti, a na stranu druhou se jedná o učitele, kteří studentům zprostředkovávají učivo (Novela Sb. 137/2016). Studenti se mohou na VŠ setkat také s garantem předmětu, garantem programu, referentem / referentkou studijního oddělení atd.

Nováčci ve studiu teprve postupně zjišťují, kdo by jim mohl pomoci (Le et al., 2020), zda akademický pracovník, studijní referent/ka či někdo jiný. Tato nová životní situace bývá pro začínající studenty psychicky náročná. Hassel a Ridout (2018) i Le et al. (2020) proto zdůrazňují důležitost kontaktu s vysokoškolskými učiteli a roli, kterou pro začínající studenty při učení se novému vzdělávacímu prostředí mají. Vysokoškolští učitelé jsou totiž jedni z prvních, se kterými se nově nastupující student na vysoké škole setkává. Seznamují studenty s nároky, které na ně budou kladeny, s tím, jak je organizován akademický rok či jak vypadá vysokoškolská výuka. Vyučující mají také možnost zadávat studentům první úkoly a testovat je. Mohou tak zjistit, že se jedinec neangažuje ve studiu dostatečně. Díky tomu mohou studenta podpořit v procesu integrace a motivovat ho (van der Meer et al., 2010). Dle studie Froggé a Woods (2018) dochází u studentů první generace k nižší akademické spokojenosti i přesto, že jsou tito studenti motivováni častěji navštěvovat výuku než jejich kolegové a jsou tak častěji v kontaktu se svými vyučujícími. Kromě

nich mohou podpořit u začínajících studentů akademickou spokojenost a sociální integraci adaptační kurzy či speciální tutorské programy (Nilsson, 2019; Vengřinová, 2022). Avšak ne všechny tyto možnosti mohli začínající studenti využít na podzim roku 2020.

3.1 *Začátek akademického roku 2020/2021 online*

Během prvního semestru akademického roku 2020/2021 byl kontakt mezi vyučujícími a studenty omezen, a to z důvodu nařízených opatření spojených s pandemií covid-19. O nařízené online výuce se však ještě v letních měsících roku 2020 nevědělo². Přes letní měsíce nebyly například na Univerzitě Karlově, Masarykově univerzitě a ani na Univerzitě Palackého v Olomouci náznaky, že by se výuka měla přesouvat do online prostoru (CUNI, 2020; MUNI, 2020; UPOL, 2020). Vyučující i nově nastupující studenti tak mohli přepokládat, že se v novém akademickém roce setkají při prezenční výuce.

Situace se však vlivem pandemie covid-19 dynamicky proměňovala. Ze strany začínajících studentů to vyžadovalo, aby se průběžně seznamovali s předpisy a novinkami vysokoškolské instituce, a to ještě před začátkem výuky. Nově vydané předpisy, doporučení či informace bylo možné najít např. na webových stránkách konkrétní vysoké školy (viz např. CUNI, 2020; MUNI, 2020; UPOL, 2020). Jednou z těchto informací bylo, že akademický rok začne distanční (mnohdy online) výukou. Ta s sebou přináší určitá specifika, např. větší časovou flexibilitu, samostatnost a individualizaci tempa studentů při plnění úkolů (Zounek, 2021). Výsledky studie Jääskelä et al. (2017) poukazují na možnost převzetí větší odpovědnosti studentů za své vzdělání během online výuky a to mj. v souvislosti s možností věnovat se zadaným úkolům vlastním tempem. Z pohledu vyučujících tato studie hovoří o potřebě vhodného nastavení online výuky. Avšak v roce 2020 (kdy byla vysokoškolská zařízení uzavřena poprvé) došlo dle Šedové et al. (2021) k tzv. nouzové distanční výuce, při které nebyl prostor pro detailní přípravu kurzů v online prostředí. K podobnému scénáři s nouzovou distanční výukou mohlo dojít i v prvním semestru akademického roku 2020/2021 vzhledem k pandemické situaci a v podstatě nulovým vládním opatřením před jeho začátkem. Pro mnoho vyučujících přechod na online výuku znamenal nový způsob výuky, nutnost naučit se pracovat s (nejen) vzdělávacími aplikacemi a komunikovat se studenty výhradně online (Aristovnik et al., 2020). Na základě

² Distanční výuka byla nařízena vyhlášením Nouzového stavu s účinností od 5. října 2020 (MV, 2020).

kvantitativního šetření Huang a Lee (2022) tvrdí, že vyučující potřebovali pomoc při přechodu na online výuku ve větší míře nežli studenti. Ti se totiž lépe orientují v moderních technologiích, které jsou pro ně přirozeným nástrojem pro komunikaci i práci a který denně využívají. Na druhé straně přechod na vysokou školu znamená přechod do nového kulturního prostředí s novými pravidly i hierarchií (Aristeidou, 2021), se kterými se nováčci ve studiu museli seznamovat online.

Díky nařízení v souvislosti s pandemií covid-19 o uzavření školských zařízení (Ministerstvo zdravotnictví, 2020) máme možnost zkoumat, jak proces integrace probíhal během online výuky. Jedná se však o velice obsáhlé téma a je proto na místě jeho konkretizace. Ze dvou sfér, do kterých se začínající studenti integrují, jsem zvolila integraci do akademické sféry, jelikož především o té vyučující studenty informují a mohou v této souvislosti studentům pomoci (Dika & D'Amico, 2016; Henry, 2020; Mbunge et al., 2021; van der Meer et al., 2010). Dále je tato studie zaměřena na integraci specifické skupiny studentů první generace, kteří nemají možnost získat informace o studiu na vysoké škole od svých rodinných příslušníků a jedním z jejich hlavních zdrojů informací se často stávají právě vysokoškolští učitelé.

4 Metodologie

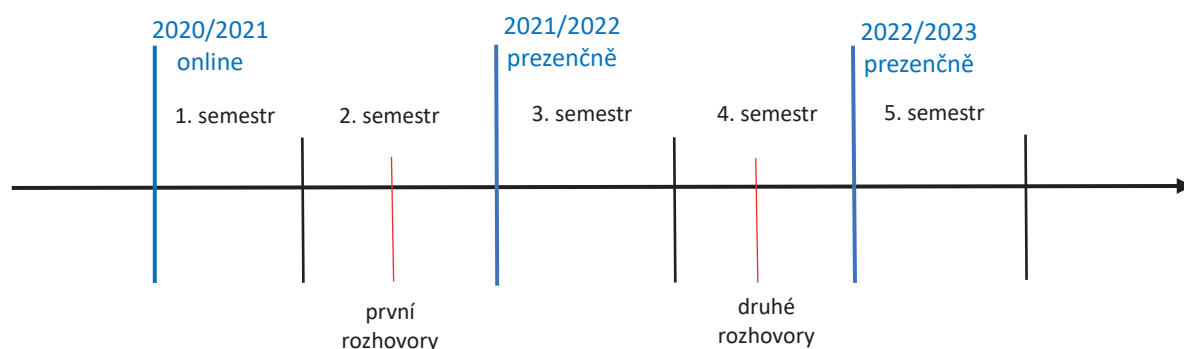
Cílem této studie je popsat a vysvětlit, jak začínající studenti první generace vnímali roli vysokoškolských učitelů během své akademické integrace do systému vysoké školy online a po přestupu na prezenční výuku. Pro naplnění cíle byly stanoveny následující otázky: *(1) Jak začínající studenti první generace popisují roli svých vyučujících v procesu akademické integrace do studia online? (2) Co jim ze strany vyučujících během procesu akademické integrace (ne)pomohlo? (3) Co studenti první generace očekávali od svých vyučujících po přestupu na kontaktní výuku a jak se jejich očekávání (ne)naplnila?* Na základě takto stanovených otázek byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Konkrétně se jednalo o metodu opakovaných hloubkových rozhovorů, které se věnovaly vstupu respondentů na vysokou školu. V případě, kdy respondent/ka shrnul/a svou zkušenost do krátkého vyprávění, jsem měla připravené tematické celky a možné otázky, které vytvářely doplňkovou polostrukturu rozhovorů. Tyto tematické celky³ byly využity také při doptávání

³ Tematické celky navazují na výzkumné otázky disertační práce, přičemž tento text vznikl jako jedna z částí právě zmíněné kvalifikační práce. Jedná se především o překážky ve

se respondentů a pomáhaly tak zjistit pohled respondentů na celkovou problematiku integrace do studia na VŠ. Díky tomu jsem získala bohatá a saturovaná data. V některých zahraničních publikacích jsou opakované rozhovory označovány za kvalitativní longitudinální výzkum. „Longitudinální kvalitativní výzkum se od ostatních kvalitativních přístupů odlišuje tím, že do výzkumného procesu je začleněn čas, díky čemuž je klíčovým bodem změna“ (Calman et al., 2013, s. 1), přičemž „nás často zajímá, jak studenti prožívají svou vzdělávací cestu a jak se v průběhu času profesně rozvíjejí“ (Bennett et al., 2020, s. 490). V případě předkládané studie se jedná o období prvních tří semestrů vysokoškolského studia respondentů, podmínka času je tedy splněna, a také je zde zachycena změna, tj. přestup studentů z online na kontaktní výuku. Rozhovory probíhaly ve dvou vlnách viz obr. 1.

Obrázek 1

Časová osa a znázornění uskutečnění rozhovorů



První vlna sběru dat probíhala během druhého semestru studia respondentů. Začínající studenti tak měli zkušenost se začátkem studia na vysoké škole online. Druhá vlna sběru dat následovala po roce od prvního rozhovoru a zároveň po přechodu na prezenční výuku. Pro každou vlnu sběru dat bylo vytvořeno speciální zadání pro hloubkové rozhovory i tazatelské schéma. Tazatelská schémata obsahovala kromě tematických celků také doplňující otázky, bylo tak umožněno respondentům mluvit o pro ně klíčových momentech a zkušenostech a zároveň se doptávat (Wetherell & Potter, 1998).

Obě vlny rozhovorů proběhly online, což bylo ze strany respondentů kvitováno. Během první vlny se pro ně jednalo o přirozený způsob komunikace

studia a jejich překonávání, akademickou spokojenost a náročnost studia, vnímání vztahů a komunikace respondenta s jeho okolím. Tyto tematické celky byly také součástí zadání pro hloubkové rozhovory, pokud se k nim respondent během svého vyprávění nedostal, sloužily pak otázky v rámci těchto tematických celků pro doplnění chybějících informací.

a nebyli proto dle jejich slov nervózní. Během druhé vlny pak věděli, co je čeká, a proto pro ně byl tento formát příjemnější. Již během první vlny rozhovorů byli respondenti informováni o plánované druhé vlně rozhovorů, celkové podobě výzkumu a o tom, jak bude s daty nakládáno⁴. Na jaře 2022 byli proto osloveni všichni respondenti, kteří se zúčastnili rozhovorů na jaře 2021, ne všichni se však rozhodli na výzkumu dále podílet. Do obou vln rozhovorů se zapojilo 20 studentů, datový korpus tedy představuje 40 rozhovorů.

Jak již bylo řečeno, respondenty pro tento výzkum byli studenti a studentky první generace, kteří nastoupili ke svému prvnímu studiu na vysoké škole v akademickém roce 2020/2021. Dalším kritériem pro výběr respondentů bylo studium učitelského oboru v prezenční formě a absence předchozí zkušenosti s terciárním stupněm vzdělávání⁵. Pro přehlednost jsou respondenti uvedeni dle studovaného oboru, jelikož většina respondentů studuje dvě specializace v učitelství. Skutečná jména jsou z etických důvodů nahrazena pseudonymy.

Tabulka 1

Respondenti

Studované obory	Respondenti				
D + AJ	Diana	Dorota			
D + Z	David	Dagmar			
D + OV	Dominik	Dita			
D + ČJ	Darina	Dana			
AJ + ČJ	Anna				
OV + ČJ	Otakar	Oldřiška	Olivie	Olina	Oliver
OV + N	Olga				
První stupeň	Pavĺína	Petra	Patricie		
MŠ	Monika	Marcela			

Pozn.: *legenda: učitelství: AJ – anglický jazyk a literatura, ČJ – český jazyk a literatura, D – dějepis, MŠ – učitelství pro mateřské školy, N – německý jazyk a literatura, OV – Občanská výchova a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání, První stupeň – učitelství pro první stupeň ZŠ, Z – zeměpis.*

⁴ Respondenti byli seznámeni s anonymizací rozhovorů, také s tím, že data budou analyzována a následně prezentována. Kromě zmíněného byly rovněž dodrženy i další aspekty etiky výzkumu.

⁵ Předkládaná studie je součástí širšího výzkumu v rámci disertační práce, ve které má výběr respondentů na základě oboru i formy studia své opodstatnění.

Všechny rozhovory byly se souhlasem poučených respondentů nahrány, následně doslovně přepsány, doplněny o transkripční notace, anonymizovány a analyzovány. Transkripční notace jsou při analýze důležité, jelikož nám dávají možnost analyzovat význam řečeného (Schneider & Barron, 2014). Analýza dat probíhala na základě metody kritické diskurzivní analýzy (dále jen CDA⁶). Metoda CDA byla zvolena, jelikož poskytuje poznatky o konkrétních jevech v sociálním světě (jeho chápání, struktuře a chování aktérů) a je při ní ideální pracovat s větším počtem rozhovorů (Zábrodská & Petrjánošová, 2013). Zábrodská (2009) uvádí, že „porozumění psychické a sociální reality vyžaduje zkoumat procesy, jimiž je tato realita reprezentována, reprodukována či transformována“ (in Zábrodská & Petrjánošová, 2013, s. 105), k čemuž pomáhá právě CDA. Turgeon et al. (2014) dodává, že se tak děje na základě odhalování strategií, které sociální aktéři používají, když o diskurzu hovoří. Analýza byla v rámci této studie provedena ve čtyřech krocích. Úvodním krokem bylo (1) seznámení se s datovým korpusem ve vztahu k diskurzu role vyučujících během akademické integrace studentů (Minett-Smith & Davis, 2020). Následoval (2) výběr úseků pro analýzu. Zde byl klíčový vztah student–vyučující a cílem analýzy bylo identifikovat všechny způsoby, kterými o tomto vztahu studenti hovoří (obsahující dimenze: výuky; přístupy, připravenost vyučujících, informace od vyučujících apod.). Poté jsem přistoupila k (3) analýze diskurzivní praxe. Při ní byl klíčový bezprostřední kontext, ve kterém se diskurz utváří a díky němu je možné přemostit sémantické vyjádření k sociální realitě (Lan & Navera, 2022), tedy aby bylo možné zkoumat postoj a vnímání role vyučujících (Zábrodská & Petrjánošová, 2013). V tomto případě se jednalo o analýzu očekávání respondentů od vyučujících a vnímání jejich role při akademické integraci. Posledním krokem (4) byla analýza sociální praxe, která nám přináší širší poznání společensko-kulturního kontextu. Ten pomáhá formovat daný diskurz (Martin & Murtagh, 2017; Willig, 2008). Jednotlivé vybrané části pro analýzu jsem mezi sebou opakovaně porovnávala a vracela se k původnímu datovému korpusu, zda v něm není pasáž, která by se mohla do analýzy zařadit, abych tak zaručila, že byla do analýzy zahrnuta všechna vhodná data (Locke, 2004; Wodak, 2009).

Předkládaná studie zkoumá způsoby, jak studenti první generace vnímali roli svých vyučujících během své akademické integrace do studia na vysoké škole. Po analýze úryvků z rozhovorů, které byly vybrány na základě principu

⁶ Zkratka CDA vychází z anglického *Critical Discourse Analysis* a je běžně užívanou zkratkou pro kritickou diskurzivní analýzu.

CDA, jsem zjistila, že studenti hovoří o vnímané roli svých vyučujících během akademické integrace ve vztahu ke svým potřebám a očekáváním, která od vyučujících na začátku svého studia měli. Proto jsou výsledky vztaženy k potřebám / očekáváním studentů a k tomu, jak vnímali roli vyučujících v jejich naplňování.

5 Výsledky

5.1 *(Ne)jistota studentů v rukou vyučujících*

Začátek akademického roku 2020/2021 s sebou přinesl nejistotu v jeho organizaci z důvodů opatření, která reagovala na vývoj pandemie covid-19. Do prvního dne nového akademického roku respondenti tohoto výzkumu doufali, že nastoupí do studia prezenčně. Jelikož se situace proměňovala, museli začínající studenti sledovat aktuální informace o opatřeních ovlivňujících začátek jejich studia. Ty se dozvídali především z webových stránek vysoké školy. Zároveň se seznamovali s informačním systémem, ve kterém museli vykonat dílčí administrativní kroky související s jejich akademickou integrací: zjistit, jaké předměty/kurzy mají v prvním ročníku studovat, k vybraným předmětům se přihlásit a u některých vyřešit otázku, do které z nabízených seminárních skupin se přihlásit. Volba kurzů i tvorba rozvrhů byla pro začínající studenty první generace nová, jelikož byli ze SŠ zvyklí, že rozvrh hodin dostávali od svých třídních učitelů naplánovaný. Často si proto nebyli jistí, zda se přihlásili do správného kurzu. Období začátku semestru pro ně bylo nepřehledné a stresující. Z tohoto důvodu pro ně byla personalizovaná informace o průběhu výuky důležitá.

My nic nevěděli. My byli úplně ztracení, nebo jako ne ztracení, ale nikdo nám nic neřekl a já nikoho neznala. Ale pak třeba učitelka, teda doktorka, co učí filozofii, tak nám poslala mail, ve kterým psala o výuce a tak. (+) To bylo to, co jsme potřebovali, teda já určitě. To bylo takové uklidnění, že jsem už nebyla úplně bezradná, že konečně mám nějaké info (+). (Dorota)

Nám učitelka filozofie, to si pamatuju, tak ta nám od září posílala zprávy o tom, jak a kdy bude probíhat seminář filozofie, že bude na zoomu a já už jsem prostě věděl, že budu mít seminář z filozofie, a byla to jediná věc, která byla ... (+) to byla jistota v tom vesmíru, ten pevný bod byl seminář z filozofie a přednášky, protože jsem pořád dostával aktualizace o tom, jak to vůbec začne (+). (David)

Jak je z ukázky patrné, začínající studenti potřebovali informace o konání výuky. Nedostatek, popř. absence informací, u nich vyvolávaly obavy, nejistotu. Díky vyučující semináře Filozofie studenti mohli do svých kalendářů zapsat nejen čas výuky konkrétního kurzu, ale také informaci, na jaké platformě se kurz bude odehrávat. Tato zpráva na začátku semestru byla pro začínající studenty prvním pozitivním vlivem ze strany vyučujících a dle jejich slov se díky ní dozvěděli: (1) potvrdili si, že si kurz i seminární skupinu zapsali správně, (2) kdo je bude v prvním semestru učit a (3) získali jistotu, že s nimi někdo ve výuce počítá a bude se jim věnovat. Zároveň si mohli na základě pevně stanoveného termínu seminářů a přednášek organizovat svůj čas. Tři čtvrtiny respondentů se totiž věnovaly mladším sourozencům, kteří měli také online výuku, a doučovali je. Ze strany rodiny byl na začínající studenty vyvíjen tlak, aby se angažovali v domácích povinnostech (úklid, vaření atd.), jelikož na rozdíl od rodičů, kteří chodili do práce, byli studenti během dne doma. U respondentů tak docházelo ke konfliktu rolí: člen domácnosti a student. Organizace času se pro ně proto stala klíčovou dovedností.

Vyučující, kteří informace o výuce i prostředí, ve kterém se výuka uskuteční, dopředu nepředali, studenty znejistovali a konflikt jejich rolí prohlubovali. Studenti se více věnovali svým povinnostem doma a popisují, že začínali být ze začátku studia frustrovaní, jelikož ve většině případů nevěděli, co je čeká, ani na koho se obrátit, když potřebovali určité informace. Ve většině případů měli respondenti obavy z kontaktování přímo vyučujících. Jednak nevěděli, kterého vyučujícího ze seznamu vyučujících u daného kurzu v informačním systému kontaktovat a také nechtěli „vypadat jako neschopní“⁷. Obraceli se proto nejdříve na nově vzniklé skupiny kolegů stejného ročníku i oboru. Tyto skupiny byly založeny na platformě Facebook a studenti využívali především jeho aplikaci Messenger, přes niž se domlouvali, radili si a odpovídali si na otázky.

Tak jsem se ptal ve skupině, že kde teda máme mít ten Úvod, jsem se na to fakt těšil. No jenže oni nevěděli, tak se pak jedna holka zeptala toho učitele, ale ten ji prej řekl, že řeší technické problémy a že máme čekat. No jo, ale to už mělo být za hodinu a my furt nevěděli, jestli to bude nebude nebo co máme dělat. Jako když je člověk ve škole, tak dojde, zaklepe a zeptá se, že jo, ale to v tom onlinu nejde prostě. Tady není žádný kabinet a když už se ho ta holka zeptala, tak dostala takovou odpověď. Jako co pak že jo, to sedíte, čučíte do compu a doufáte, že si teda na vás někdo vzpomene, ... (Dominik)

⁷ Převzato z rozhovoru s Patricií, Otakara a Marcely.

Na základě Dominikovy výpovědi je možné sledovat rozhořčení vyvolané nedostatkem informací a neznalostí prostředí. Stejně jako u Dominika, tak i u dalších respondentů vyvolávala absence informací neklid. V některých případech až frustraci, kdy se studenti, z jejich pohledu náhodně dozvěděli, že některé kurzy byly pro první semestr zrušeny nebo probíhaly samostudiem. O těchto kurzech se studenti dozvídali mnohdy až se zpožděním, a to i přes to, že v informačním systému bylo zapsáno, že kurz bude probíhat a měl vyhrazený konkrétní čas. Studentům tak nebyla naplněna jejich potřeba jasných informací od vyučujících pro jejich hladší akademickou integraci.

Na střední nám dali nám rozvrh a bylo. Tady to bylo jednou v pohodě a profesorka komunikovala a potom zas chvíle, kdy nikdo nic nevěděl anebo jsme nechápali. No a máma se vždycky ptala, ale fakt vždycky, když jsem zrovna nevěděl, a to pak byly vyčítavé řeči, že jak si jako představuju, jak tu školu dodělám, když ani nevím, co mám dělat. Já si pak připadal neschopně a kolikrát jsem byl fakt nervní nebo nervózní nebo... *Jsem kolikrát přemýšlel, jestli na to mám, jako na tu výšku, když nevím základní informace. Ale teď zpětně vidím, že to fakt bylo tím, že nám to prostě ta profesorka neřekla.* (Otakar)

Rodiče respondentů se zajímali o to, jak studium na vysoké škole vypadá, kolik už mají začínající studenti úkolů, jaké mají známky, rozvrh hodin atd. Studenti první generace mnohdy neuměli rodičům vysvětlit, že tyto informace sami zatím neznají, známky nemají a u rozvrhu si nejsou jistí, zda ho mají správně sestaven a jak bude výuka probíhat. Často proto docházelo ke konfliktům s rodiči i konfliktů rolí (student–člen rodiny) respondentů. Respondenti byli v případě nekomunikace ze strany vyučujících nejistí ve své nové roli studenta. Toto období trvalo první 3–4 týdny začátku studia a studenti ho popisují „jako na houpačce“, „nahoru a dolů“. V případě, že vyučující se studenty komunikovali a předávali jasné informace, mohli se respondenti soustředit na akademickou sféru systému VŠ, resp. studium. Zároveň mohli informace komunikovat svým rodičům, což vedlo z jejich strany k podpoře respondentů. Začínající studenti postupně získali přehled o podobě výuky i požadavcích kladených na průchod do dalšího semestru. Avšak stále nevěděli, jak tyto požadavky naplnit a začali proto tyto chybějící informace hledat. Zdrojem informací byli opět jejich vyučující, a právě v této fázi je možné pozorovat další více či méně efektivní přístupy vyučujících.

5.2 *Něco navíc: prostor pro studenty*

Své dotazy pokládali respondenti nejčastěji přímo během výuky, jelikož své vyučující považovali za věrohodný zdroj informací a nositele „know how“, a to nejen v otázkách týkajících se konkrétního předmětu, ale také fungování vysokoškolské instituce. Začínající studenti první generace si mnohdy nebyli jistí např. podobou závěrečné eseje (jak má esej vypadat, co musí splňovat, co v ní má být atd.), zkoušením, nebo tím, jaké jsou jejich povinnosti pro postup do dalšího semestru. V případě, kdy se ptali na otázky studijního charakteru (například jak si dodatečně zaregistrovat / odregistrovat předmět), tak je vyučující odkázali na studijní oddělení, i to však respondenti tohoto výzkumu vnímali jako pomoc a byli za ni rádi, jelikož věděli, na koho se mohou obrátit a kdo jim v jejich situaci pomůže. Studenti si tímto způsobem třídili a potvrzovali pro ně mnohdy nepřehledné a zmatené kvantum informací, které získávali z různých zdrojů (webové stránky, studijní oddělení, informační systém atd.).

Někteří vyučující zaregistrovali množíc se dotazy ze strany začínajících studentů a vyšli jim vstříc vytvořením prostoru pro kladení otázek či sdílení. Nejčastěji vyučující vytvořili tento prostor po ukončení vyučovacích bloků, kdy zůstali v online prostoru „třídy“ a v případě potřeby se jich mohli studenti zeptat na to, co potřebovali.

Normálně jsme nemuseli mít zapnutý kamery. Jenom třeba když jsme se chtěli po konci semináře zeptat, tak jsme si ji pustili. Že jsme tam byli v menší skupině, že je to takové lepší, aby alespoň ten učitel věděl, kdo se ho ptá, tak jsme si zapli kameru. (+) Protože on byl hodnej, třeba když jsme něco potřebovali, tak nám řekl, že po konci hodiny a pak se nám fakt věnoval. Že on odpovídal na všechno, co jsme potřebovali. To mě třeba hodně pomáhalo, že nás v tom nenechal. (+) (Olina)

Ve výpovědích respondentů byla společným tématem pro tento krok ze strany vyučujících pomoc. Jak je z ukázky patrné, studenti si cenili, když vyučující udělal něco navíc směrem k nim a nabídl jim možnost zjišťovat, jak systém VŠ funguje. Prostor pro otázky, který studentům vyučující nabídli, označovali respondenti za něco navíc a hovořili o něm jako o efektivní formě pomoci. Díky ní studenti postupně zjišťovali, jak vysoká škola funguje, koho mohou kontaktovat v jaké záležitosti a jak mohou splnit nároky, které jsou na ně kladeny. Zároveň měli pocit, že se o ně někdo zajímá a chce jim pomoci. Tento pocit podporoval jejich angažovanost ve studiu a zároveň se nováčci začali cítit být součástí vysokoškolské komunity. To vedlo k tomu, že vystupovali

z anonymity online prostředí, z vlastní iniciativy si zapnuli kameru (viz promluva Oliny) a vyučující mohl jejich dotaz nejen slyšet, ale mohl také vidět, kdo se ptá. Zapnutí kamery vnímali respondenti jako odhalení svého soukromí a toho, kdo jsou. Z analýzy dat vyplývá, že čím jistější si byli respondenti ve studiu, nebo pokud si vytvořili k vyučujícímu důvěru, tím ochotněji si kameru zapínali, což vypovídá o jejich bližším připoutání ke studiu a tím i větší míře integrace do studia.

Obdobnou pomoc dostávali studenti i od vyučujících, kteří vytvářeli sdílený prostor pro „debaty po hodině“, jak je nazval David. Tento prostor se od předchozího liší svou formou. V prvním případě nabídl vyučující prostor pro klázení dotazů, kdežto v tomto případě umožnil vyučující studentům nejen klást dotazy, ale také šířeji diskutovat nad tématy, která se v hodině probírala a seznamovat se mezi sebou navzájem. Tuto formu vnímali začínající studenti ve vztahu ke své akademické i sociální integraci pozitivně.

(+) Já jsem se vždycky na ty hodiny jsem se hrozně těšil, protože mě to hrozně překvapilo, že to bude takhle cool, ale to bylo přesně. Ty hodiny byly hrozně zajímavé. A on tam třeba s náma zůstal třeba půl hodiny, půl hodiny jako po konci té výuky, protože jsme se prostě zhádali, protože jsme se začali hádat, jestli to bylo tak nebo tak a jaký na to má kdo názor. No a on nám vždycky řekl: 'zapište si myšlenku, po konci výuky se k tomu vrátíme'. No takže já si to vždycky zapsal, všechny ty argumenty. ... No a pak byly ty debaty po hodině, a to bylo hrozně super (+).

Studenti byli rádi, pokud se jim vyučující věnoval nad rámec výuky a odpovídal na dotazy a pomáhal jim s orientací v novém systému. Za další efektivní formu ve vztahu k akademické integraci označovali respondenti, když mohli rozvíjet odbornou debatu nejen v hodinách, ale i mimo ně. Jak je z otázky patrné, Davidův vyučující v něm probudil motivaci a nadšení ze studia, a to na základě onoho prostoru pro studenty. Například Dorota o debatách po hodině mluví jako o „svobodném projevu názoru na historické okamžiky. To je jasný, že se na ty události dívají lidé různě, a to na tom bylo super, že jsme měli možnost říct svůj názor... Já tohle třeba neznala, my na střední nedebatovali. Co učitel řekl, to jsme si zapsali. (+) Tady ne, tady jsme se bavili a argumentovali a bylo to jako real vysoká (+).“ I z projevu Doroty je vidět nadšení, které u ní tato možnost vyvolala. Možnost debat po hodině jí, jakožto začínající vysokoškolské studentce, dodávala pocit reálného vysokoškolského studia, byť se to odehrávalo v online prostoru a ona byla celou dobu doma u počítače.

Studenti, kteří se debat po hodině účastnili, byli každý týden v podstatě ti stejní a poznávali se blíže. Ze začátku byly debaty po hodině řízeny vyučujícím, který je v případě faktických nepřesností opravoval a debaty moderoval. Studenti se učili vyjadřovat vlastní myšlenky, zlepšovali se v argumentaci a celkově se zdokonalovali v akademickém jazyce. Také si ujasňovali odborné znalosti potřebné pro průchod studiem. Participací na těchto setkáních začínali mít respondenti pocit, že skutečně studují na vysoké škole, a to i přesto, že byli doma u počítače. Celkově debaty po hodině podporovaly jejich angažovanost a motivovanost ke studiu a celkově akademickou integraci.

Podobný záměr, jaký měly debaty po hodině, měli vyučující, kteří studentům vytvořili sdílený prostor, ale sami se v něm nepohybovali. Po ukončení výuky studenty nabádali, aby v online prostoru „třídy“ zůstali, diskutovali a bavili se mezi sebou. V některých případech dali studentům možné otázky k diskusi, poté se vyučující odpojili a studenti se tak mohli bavit mezi sebou bez přítomnosti vyučujícího. Tato forma přístupu vyučujících však měla nejistý výsledek. Respondenti uváděli, že obvykle nevěděli, co v takovém prostoru dělat a jak s ním naložit.

Tak samozřejmě jsme tam zůstali, že jo. Pokaždý nám řekla ‚tak výuka nám skončila, ale vy tady můžete zůstat a bavit se‘. Jenže to bylo takový, že nikdo neměl zaplout webku ani mikrofon. *Já jsem třeba už jsem chtěla něco říct, ale bylo mi to trapný a pak se lidi začli ve velkém odpojovat.* Jako myšlenka dobrá, bylo to vlastně hezký, ale my, jak se neznali, tak to bylo těžký začít mluvit. Ale v reálu si myslím, že by to bylo jiný, že to bylo prostě tím onlinem. (Monika)

Respondenti opakovaně zmiňovali, že pro ně bylo nekomfortní zapínat si kameru a mluvit s kolegy, které neviděli a neznali je. To vedlo k nevyužívání takto nabídnutého prostoru. Na druhou stranu, jak je z ukázky patrné, respondenti chápali, proč jim tento prostor vyučující vytvářeli. Neuměli ho však využít, jelikož málokdo byl natolik odvážný, že by ve skupině neznámých lidí vystoupil z anonymity, zapnul by si mikrofon a na něco se zeptal. V té době potřebovali nováčci ve studiu vedení a spolupráci ze strany vyučujícího, zeptat se ho na konkrétní nejasnosti.

Respondenti proto často přemýšleli, v čem by jejich první semestr byl jiný, pokud by měli možnost učit se v prostorách vysoké školy, potkávat se s kolegy v přednáškových místnostech a kdyby mohli s vyučujícími mluvit po výuce nebo za nimi přijít do kanceláře. Tato možnost se jim naskytla ve třetím semestru studia.

5.3 Po přestupu na kontaktní výuku

Od přestupu na prezenční výuku měli respondenti různá očekávání. Většina studentů přicházela na první přednášky s nadšením, že konečně mohou do budovy vysoké školy přijít, posadit se do přednáškové místnosti, potkat se s vyučujícími i vrstevníky. Očekávali také, že od této chvíle se budou identifikovat jako plnohodnotní studenti vysoké školy a že se k nim takto budou chovat i vyučující. Na druhou stranu očekávali, že vyučující uznají jejich ztížený nástup do studia (v online prostoru) a podle toho s nimi budou jednat, např. že přivítají studenty v akademické obci.

Studentům, kteří se při svých prvních kontaktních přednáškách setkali s vyučujícími, které znali z předchozího akademického roku a kteří jim v online prostoru nabídli prostor pro dotazy či umožnili debaty po hodině, se jejich očekávání naplnila. Tito vyučující často navázali na tradici sdíleného prostoru a po výuce studentům opět nabídli možnost ptát se na dotazy či rozvíjet debaty po hodině. Studenti se mohli opět doptat na nejasnosti týkající se nároků pro ukončení daného kurzu apod. Zároveň oceňovali, když vyučující odkazoval na společně prožitou zkušenost v rámci online výuky a vyzdvihl možnost potkávat se osobně. Cítili se být díky tomu ve vysokoškolském prostředí vítáni, motivováni a blíže připoutáni ke studiu. Na druhou stranu z přístupu vyučujících, kteří s nimi jednali jako s běžnými vysokoškolskými studenty a kteří nereflektovali zkušenost online výuky, tedy že studenti strávili svůj první rok studia doma, byli respondenti zklamaní. A to i přesto, že se tím naplnilo jejich očekávání, že se k nim budou vyučující chovat jako ke studentům vysoké školy.

(+) Já nevím, jako myslela jsem, že si s námi na začátku chvíli sednou, že nás přivítají v té škole. Já nevím, fakt jsem se těšila, až si tam sednu a budem všichni rádi, že konečně jsme ve škole a můžeme se reálně vidět. (+) Že na sebe vidíme a že můžeme diskutovat. Ale oni ne, nebo já nevím, my měli hodně nových učitelů, které jsme předtím neměli. *Ale i tak no, jako mrzelo mě, že hned začli, že co musíme přečíst, napsat a tak. A vlastně, nevím, já čekala něco jiného.* (Pavλίna)

Stejně jako Pavlínu i další respondenty překvapil začátek některých kurzů, ve kterých je vyučující hned seznamovali s učivem a nebyla věnována pozornost jim, jakožto nově příchozím studentům. Byť sami očekávali, že budou vyučujícími bráni jako studenti druhého ročníku, tak při střetu s realitou se jim tato skutečnost nelíbila. V různých obměnách se poté označovali za „falešné

začátečníky“⁸. Označení falešní začátečníci vnímali jako ochranný status, který říkal, že jsou sice studenty druhého ročníku, ale zároveň jistým způsobem stále nováčci na vysoké škole. Z dat vyplývá, že se studenti po přestupu na kontaktní výuku snadněji a rychleji orientovali v organizaci výuky a nárocích na ukončení kurzů, než tomu bylo na začátku prvního semestru. Tuto rychlejší orientaci přisuzovali zkušenosti z prvního akademického roku. Stále však pro ně byly některé požadavky ze strany vyučujících nečitelné, zároveň byly tyto požadavky dle respondentů vyšší a jejich naplnění náročnější, než tomu bylo v předchozím roce. Oceňovali proto možnost se vyučujících doptat. V této souvislosti vnímali jako efektivní řešení prostor pro kladení otázek vytvořený vyučujícími. V případě, že tuto možnost vyučující nenabídl, považovali za výhodu prezenční výuky možnost vyučujícího po výuce zastavit a případně se doptat.

5.4 Trojrole akademických pracovníků

Pro studenty první generace byli vyučující na začátku jejich studia klíčovými nositeli informací i know-how. V té době se potřebovali začínající studenti zorientovat v novém prostředí, zjistit, zda a jak bude výuka probíhat, jaké nároky jsou kladeny pro postup studiem a jak těmto nárokům mohou dostat. V online prostředí však neměli možnost zastavit vyučující při odchodu z učebny a zeptat se jich na potřebné informace. Takovýto prostor musel být ze strany vyučujících speciálně vytvořen. V případě, že vyučující komunikovali a pomáhali naplňovat potřeby studentů, pojmenovávali je studenti jako pomocníky, rádce⁹ a díky tomu se v očích začínajících studentů ocitli v nové roli: průvodce akademickou integrací. Což může vyústit v trojroli, jelikož akademický pracovník je obvykle v dvojroli: učitel-výzkumník, tak v některých případech může být u začínajících studentů v trojroli: učitel-výzkumník-průvodce akademickou integrací. Na základě analýzy dat je možné identifikovat fáze i efektivní způsob role průvodce akademickou integrací, které začínající studenti u svých vyučujících vnímali.

V první fázi potřebovali respondenti odpověď na otázku „Co je čeká?“. Předání personalizované informace o času a způsobu konání výuky označují studenti na začátku studia za klíčové. Nováčci ve studiu zjistili, co je čeká, a to

⁸ Přirovnání Doroty.

⁹ Společným ukazatelem bylo, že vyučující studentům v průběhu prvního akademického roku pomáhal, dával rady, a tím je prováděl procesem akademické integrace. Z tohoto důvodu bude dále operováno v tomto smyslu s pojmenováním *průvodce*.

je ke studiu motivovalo, zároveň se ujistili, že zvládli předchozí dílčí administrativní kroky a mohli si vytvořit harmonogram. Ten byl nezbytný pro jejich sladování rolí člena rodiny a studenta VŠ.

Se začátkem akademického roku získali začínající studenti velké množství informací. Ve druhé fázi proto potřebovali znát odpověď na otázky: „Jak rozumět požadavkům, které jsou na ně kladeny?“ a „Jak tyto požadavky splnit?“. Na tyto otázky odpovídali studentům první generace opět jejich vyučující. Poskytnutím odpovědí a tím i podpory provázeli vyučující začínající studenty jejich akademickou integrací. Z pohledu respondentů existovaly dva způsoby, které hodnotili v této fázi jako efektivní. Prvním z nich bylo nabídnutí prostoru pro dotazy. Ten musel vyučující v online prostoru speciálně vytvořit. Druhou možností bylo vytvoření prostoru pro tzv. debaty po hodině, který měl na rozdíl od prostoru pro dotazy jinou formu a přidanou hodnotu v souvislosti s integrací do studia. Studenti mohli nejen pokládat dotazy vyučujícímu, ale zároveň byli v debatní části podporováni ze strany vyučujících k trénování akademického jazyka prostřednictvím argumentace. Debaty po hodině zároveň přispívaly i k sociální integraci, jelikož se studenti pravidelně potkávali.

Po přechodu do prezenční výuky vnímali studenti pozitivně možnost být s vyučujícími v bližším kontaktu. I v této fázi respondenti oceňovali vytvoření prostoru pro dotazy, jelikož pro ně některé nároky ze strany vyučujících byly nečitelné, a ne vždy se odhodlali ke kontaktování vyučujících osobně. Rovněž vnímali pozitivně možnost debatovat ve skupince s vyučujícím po hodině. Sami sebe však vnímali jako „falešné začátečníky“, a proto jim prostor vytvořený vyučujícím pomáhal v přijetí role studenta VŠ a zároveň v porozumění mnohdy vyšším nárokům pro postup studiem. Ukazuje se proto, že nezáleží na tom, zda byla výuka online či prezenční. Začínající studenti oceňují, pokud jim vyučující vyjde vstříc a pomůže jim s pochopením systému VŠ, resp. s jejich akademickou integrací. Nabízí se zde proto prostor pro rozvoj vysokoškolských vyučujících, a to v otázce, jak efektivně pomoci začínajícím studentům a jak je podpořit.

6 Diskuse a závěr

Procesem integrace do studia, který byl popsán již v 70. letech (Spady, 1970; Tinto, 1975), se do dnešního dne zabývá řada výzkumů. Tyto výzkumy odhalují potřebu dostatečné integrace ve vztahu k udržení jedince ve studiu

(Goegan & Daniels, 2021; Švec et al., 2015) a zároveň upozorňují na okolnosti, které tento proces ovlivňují. Jednou z nich je i rodina začínajícího studenta. Přičemž nejcitelněji ovlivňuje první generaci začínajících studentů rodina (Dika & D'Amico, 2016; Ives & Montoya, 2020). V zahraničních výzkumech se můžeme dočíst o možném negativním vlivu rodiny v případě, kdy se jedinec odstěhuje a začne žít mimo svůj dosavadní domov. Rodiny se pak často snaží s jedincem udržet kontakt a udržet ho v jeho známém kulturním prostředí, což mu ztěžuje plně se integrovat do nového systému a kultury VŠ (Covarrubias et al., 2019). Integrovaní do nového systému studentům běžně pomáhají adaptační kurzy či tutorské programy, během kterých se seznamují s vrstevníky i fungováním vysokoškolské instituce (Nilsson, 2019; Vengřinová, 2022). Vládní nařízení na začátku akademického roku 2020/2021 však tyto aktivity v Česku v mnoha případech neumožnila. Otevřela ovšem prostor pro výzkum, jak probíhá integrace začínajících studentů v případě, kdy zůstanou na začátku studia doma, ve známém prostředí, a na výuku se připojují online. Můžeme se ptát, jak do tohoto procesu v neobvyklých podmínkách vstupují vysokoškolští vyučující. Ti se mohou stát prvními, kteří studenty seznamují s akademickými nároky VŠ. Ze zahraničních výzkumů víme, že tranzici mezi SŠ a VŠ provází změna z řízeného vzdělávání ze strany SŠ na převzetí odpovědnosti a řízení vlastního studia na VŠ samotnými studenty (Hassel & Ridout, 2018; Le et al., 2010). V českém prostředí bývají žáci středních škol zvyklí, že se potřebné informace dozvídají především od svých vyučujících. V začátcích studia na VŠ mohou být proto studenti zmatení a zahlcení z množství informací i požadavků, které jsou na ně kladeny. Předložená studie právě toto zachycuje a ukazuje, že začínající studenti prvního ročníku potřebovali během svého prvního semestru online, aby s nimi vyučující komunikovali. Studie van der Meer et al. (2018) v této souvislosti poukazuje na zvýšení motivace u začínajících studentů, pokud se o ně vyučující zajímá. I tato předkládaná studie ukázala, že se studenti cítili být motivováni, pokud se vyučující zajímal o jejich potřeby. Respondenti mluvili o efektivní formě pomoci ze strany vyučujících v případě, že jim vyučující v online prostoru dal možnost zeptat se, popř. diskutovat mezi sebou, a se studenty interagoval. Vyučující je takto prováděli nezbytnými informacemi týkajícími se jejich studia a zároveň je seznamovali s nároky, které jsou na ně v této oblasti kladeny. Z analýzy výpovědí respondentů je tak možné vysledovat, že své vyučující vnímali jako průvodce akademickou integrací. Začínající studenti tak připsali svým vyučujícím novou roli, což mohlo vést k neuvědomělé trojroli

konkrétních akademických pracovníků: vyučující–výzkumník–průvodce integrací. Od přestupu na kontaktní výuku očekávali studenti, že jim vyučující pomohou blíže se identifikovat s rolí studenta. Avšak ukázalo se, že i přes aktivitu vyučujících se studenti začali označovat za falešné začátečníky ve studiu. Tento status vnímali jako ochranný v souvislosti s naplňováním akademických požadavků. Začátek studia online a označování sebe sama jakožto „falešný začátečník“ ve druhém roce studia nám otevírá možnost pro další výzkum, jehož cílem by bylo studium utváření identity vysokoškolského studenta v počátcích jeho studia, která je klíčová pro úspěšnou akademickou integraci.

Literatura

- Arch, X., & Gilman, I. (2019). *First principles: Designing services for first-generation students*. University of Portland.
- Aristeidou, M. (2021). First-year university students in distance learning: Motivations and early experiences. In T. De Laet, R. Klemke, C. Alario-Hoyos, I. Hilliger, & A. Ortega-Arranz (Eds.), *Technology-enhanced learning for a free, safe, and sustainable world. EC-TEL 2021. Lecture Notes in Computer Science, vol 12884* (s. 110–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86436-1_9
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability, 12*(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bano, S., Cisheng, W., Khan, A. N., & Khan, N. A. (2019). WhatsApp use and student's psychological well-being: Role of social capital and social integration. *Children and Youth Services Review, 103*, 200–208. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.06.002>
- Bell, A., & Santamaría, L. J. (Eds.). (2018). *Understanding experiences of first generation university students: Culturally responsive and sustaining methodologies*. Bloomsbury Publishing.
- Bennett, D., Kajamaa, A., & Johnston, J. (2020). How to... do longitudinal qualitative research. *The Clinical Teacher, 17*(5), 489–492.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences, 52*, 109–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Calman, L., Brunton, L., & Molassiotis, A. (2013). Developing longitudinal qualitative designs: Lessons learned and recommendations for health services research. *BMC medical research methodology, 13*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Covarrubias, R., Valle, I., Laiduc, G., & Azmitia, M. (2019). “You never become fully independent”: Family roles and independence in first-generation college students. *Journal of Adolescent Research, 34*(4), 381–410. <https://doi.org/10.1177/0743558418788402>
- CUNI. (2020, 20. srpna). *Vyjádření rektora UK prof. MuDr. Tomáše Zimy, DrSc., k aktuální situaci 20. 8. 2020*. <https://www.lf1.cuni.cz/vyjadreni-rektora-uk-prof-mudr-tomas-zima-drsc-k-aktualni-situaci-20-8-2020>

- Dika, S. L., & D'Amico, M. M. (2016). Early experiences and integration in the persistence of first-generation college students in STEM and non-STEM majors. *Journal of Research in Science Teaching, 53*(3), 368–383.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media & Society, 13*(6), 873–892. <https://doi.org/10.1177/1461444810385389>
- Frogg , G. M., & Woods, K. H. (2018). Characteristics and tendencies of first and second-generation university students. *College Quarterly, 21*(2), 1–21.
- Gibbons, M. M., & Woodside, M. (2014). Addressing the needs of first-generation college students: Lessons learned from adults from low-education families. *Journal of College Counseling, 17*(1), 21–36. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00045.x>
- Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2021). Academic success for students in postsecondary education: The role of student characteristics and integration. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23*(3), 659–685. <https://doi.org/10.1177/1521025119866689>
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students’ and lecturers’ expectations of university education. *Frontiers in Psychology, 8*, 2218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Henry, M. (2020). Online student expectations: A multifaceted, student-centred understanding of online education. *Student Success, 11*(2), 91–98. <https://doi.org/10.5204/ssj.1678>
- Huang, Q., & Lee, V. W. Y. (2022). Exploring first-year university students’ blended learning experiences during the COVID-19 through the community of inquiry model. *International Journal of Information and Learning Technology, 39*(4), 373–385. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2022-0024>
- Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto’s student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development, 19*(2–3), 97–121. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research, 90*(2), 139–178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- J askel , P., H akkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education, 49*(3–4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
- K alm n, O., Tynj l , P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers’ approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education, 25*(5), 595–614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Katrevich, A. V., & Aruguete, M. S. (2017). Recognizing challenges and predicting success in first-generation university students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research, 18*(2), 40–44.
- Kearney, S. (2019). Transforming the first-year experience through self and peer assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 16*(5), Article 3.

- Lan, T. X., & Navera, G. S. (2022). The slanted beam: A critical discourse analysis of anti-Islam and anti-Muslim discourse in China. *Discourse & Society*, 33(1), 107–125. <https://doi.org/10.1177/09579265211048704>
- Le, H. T. T., Nguyen, H. T. T., La, T. P., Le, T. T. T., Nguyen, N. T., Nguyen, T. P. T., & Tran, T. (2020). Factors affecting academic performance of first-year university students: A case of a Vietnamese University. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 221–232. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.221.232>
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2017). Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education*, 63, 218–230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002>
- Mbunge, E., Fashoto, S., & Olaomi, J. (2021). COVID-19 and online learning: Factors influencing students' academic performance in first-year computer programming courses in higher education. SSRN, 3757988. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3757988>
- Mehta, S. S., Newbold, J. J., & O'Rourke, M. A. (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45(1), 20–35.
- Minett-Smith, C., & Davis, C. L. (2020). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 579–594. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Ministerstvo zdravotnictví. (10. března, 2020). *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
- Mouralová, M., & Tomášková, A. (2007). Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). *Aula*, 15(1), 16–26.
- MŠMT. (n.d.). *Přijímací řízení ke studiu na vysoké a vyšší odborné škole*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-izeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>
- MUNI. (2020, 1. července). *Od 1. července nejsou žádná omezení pro výuku v počtu osob a způsobu výuky*. <https://www.muni.cz/koronavirus/aktuality/od-1-cervence-nejdou-zadna-omezeni-pro-vyuku-v-poctu-osob-a-zpusobu-vyuky>
- Murtagh, L. (2010). They give us homework! Transition to higher education: The case of initial teacher training. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 405–418. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2010.484057>
- MV. (2020, 3. října). *S účinností od 5. října 2020 je pro celé území České republiky vyhlášen nouzový stav*. <https://www.mvcr.cz/clanek/s-ucinnosti-od-5-rijna-2020-je-pro-cele-uzemi-ceske-republiky-vyhlasen-nouzovy-stav.aspx>
- Nilsson, P. A. (2019). The buddy programme: Integration and social support for international students. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11, 36–43. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1095>
- Novela Sb. 137/2016, kterou se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*. <https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Petty, T. (2014). Motivating first-generation students to academic success and college completion. *College Student Journal, 48*(1), 133–140.
- Pratt, I. S., Harwood, H. B., Cavazos, J. T., & Ditzfeld, C. P. (2019). Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 21*(1), 105–118. <https://doi.org/10.1177/1521025117690868>
- Quinn, D. E., Cornelius-White, J., MacGregor, C., & Uribe-Zarain, X. (2019). The success of first-generation college students in a trio student support services program: Application of the theory of margin. *Critical Questions in Education, 10*(1), 44–64.
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: The role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education, 79*(1), 95–110.
- Schelbe, L., Becker, M. S., Spinelli, C., & McCray, D. (2019). First generation college students' perceptions of an academic retention program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 19*(5), 61–76.
- Schneider, K. P., & Barron, A. (Eds.). (2014). *Pragmatics of discourse*. De Gruyter Mouton.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Šedřová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica, 26*(3), 51–82. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-3>
- Švec, V., Vlk, A., & Stiburek, Š. (2015). Dropout policy in Czech higher education: Can universities serve several masters? *Central European Journal of Public Policy, 9*(1), 126–147. <https://doi.org/10.1515/cejpp-2016-0006>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education, 68*, 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal, 19*, 5–9. <http://dx.doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Turgeon, B., Taylor, T., & Niehaus, L. M. (2014). Contrasts and classtalk: A critical discourse analysis of welfare-to-work program managers. *Discourse & Society, 25*(5), 656–671. <https://doi.org/10.1177/095792651453682>
- UPOL. (2020, 17. srpna). *Zimní semestr na UP a opatření proti covid-19*. <https://www.upol.cz/nc/covid-19/zprava/clanek/zimni-semestr-na-up-a-opatreni-proti-covid-19/>
- van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education, 35*(7), 777–791. <https://doi.org/10.1080/03075070903383211>

- van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (s. 352–371). Blackwell.
- Vengřinová, T. (2022). Začátek studia v novém prostředí: Možnost podpory vysokoškolských studentů. *Sociální pedagogika*, 10(1), 76–79.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). Discourse and social psychology-silencing binaries. *Theory & Psychology*, 8(3), 377–388.
- Willig, C. (2008). Discourse analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 159–183). Sage.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. *Methods of critical discourse analysis*, 2, 1–33.
- Zábřodská, K., & Petráňová, M. (2013). Metody diskurzivní analýzy. In T. Řeháček, I. Čermák, & T. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 105–139). Masarykova univerzita.
- Zounek, J. (2021). *E-learning: Učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou* (2. aktualizované vydání.). Wolters Kluwer.

Autorka

Mgr. Tereza Vengřinová, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: vengrinova@phil.muni.cz

Academic integration into the study: the first-generation view of university teachers

Abstract: In the Czech environment, the most frequently represented group of newly entering university students are graduates of secondary schools who are continuing their education path. For these students, the beginning of their studies represents a new life stage and a significant change. They come from the controlled secondary education system to the tertiary system, where education becomes their responsibility. Students deal with this responsibility depending on individual attributes, prior schooling, and their family background. The family background may prove problematic in the case of first-generation students. These are students whose parents or siblings have no experience in tertiary education and cannot advise a newly entering student on how a university works. For this reason, they seek the necessary information elsewhere, e.g. from their teachers. This study aims to describe and explain how first-generation novice students perceived the role of university teachers during their academic integration into the university system. Moreover, the closure of universities in the 2020/2021 academic year presents a unique opportunity to look at the role of Higher education institutions in two very different settings, both during online teaching and after the transition to contact teaching. In order to fulfil

the aim, a qualitative research investigation was conducted in the form of repeated interviews with first-generation students who started their first university studies in the academic year 2020/2021. The study results show that university teachers can, in the eyes of first-generation novice students, find themselves in the role of the so-called guide to academic integration, which is the case when they choose effective forms of communication.

Keywords: integration into study period, academic integration, first-generation university students, university teachers

Příloha Transkripční notace

CAPSLOCK	řečeno nahlas
Tučné písmo	řečeno s důrazem
<i>Písmo v kurzívě</i>	řečeno ostýchavě, potichu
(+)	řečeno nadšeně, pozitivně
(-)	řečeno odevzdaně, negativně
(x)	délka pauzy
...	krátká pauza (do 2 s)

Analýza skúseností z pilotnej realizácie kurzov profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov¹

Jaromír Novák

Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 29. 8. 2022 / upravená verze obdržena 9. 1. 2023 /

/ k uveřejnění přijato 19. 1. 2023

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Východiskový teoretický rámec pre dizajn analyzovaných kurzov

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Zdôvodnenie dizajnu vytvorených pedagogických kurzov

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Ciele a metodika výskumu

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

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

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

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

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

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

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

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

Otázky v dotazníku sa respondentov pýtali na štyri základné oblasti:

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

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

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

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

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

4 Hlavné zistenia a výsledky

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Záver

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

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

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

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

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

Literatúra

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

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

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

Autor

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

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

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

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

Rozvoj emoční inteligence u studentek učitelství předškolního a elementárního vzdělávání

Stanislav Michek, Marie Herynková, Vladimíra Hornáčková,
Iva Košek Bartošová, Yveta Pohnětalová, Jana Marie Havigerová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Redakci zasláno 15. 8. 2022 / upravená verze obdržena 23. 3. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 28. 3. 2023

Abstrakt: Cílem studie je ověřit vliv inovované výuky na změny emoční inteligence studentek předškolního a elementárního vzdělávání. Sekundárním cílem je představit čtenáři postupy a přidanou hodnotu používaných vzdělávacích aktivit u studentek. Jedná se o intervenční studii za využití kvantitativního přístupu. Intervence spočívaly v aktivitách rozvojového projektu *Nebojme se prožívání* během akademického roku 2021/2022 a promítly se ve změně přístupu vyučujících k výuce zaměřené na rozvoj emoční inteligence studentek. Ke zjištění dopadů intervence bylo testováno 98 studentek a studentů testem emoční inteligence MSCEIT (pretest i post test). Za dobu cca 7 měsíců intervencí nedošlo k statisticky významné změně emoční inteligence studentek a studentů.

Klíčová slova: prožívání, rozvoj emoční inteligence, pregraduální příprava učitelů, intervenční studie

Inteligence je jeden z nejstálejších pojmů řešených na poli (nejen) pedagogiky a psychologie. Úvahy o inteligenci byly zdokumentovány již u myslitelů v antickém Řecku a zájem o téma přetrvává – inteligence je živým tématem současných učebnic, akademických studií i popularizačních textů (Kriegbaum et al., 2018; Strenze, 2015).

Soustavný zájem o inteligenci souvisí zejména s předpokladem, že inteligence je klíčový faktor úspěchu: podle této premisy inteligence člověka „předurčuje“ k dosažení určitého stupně vzdělání a pracovní úspěšnosti. Tato premisa přetrvává, avšak zásadně se proměňuje vymezení pojmu inteligence. V antickém Řecku byla inteligence chápána jako schopnost rozumného uvažování a rozhodování (Fogarty, 2008), v renesanci jako podmínka vzdělanosti a učnosti, po velkou část minulého století jako latentní proměnná promítající se do výsledku testů IQ (Schneider & Flanagan, 2014).

Všechny přístupy vycházející z konceptu inteligence založené na kognitivních schopnostech a IQ se však ukázaly jako nedostatečné. Přibližně před padesáti lety se již nashromáždilo tolik důkazů, že bylo neoddiskutovatelné, že sám inteligenční kvocient nedokáže předpovědět úspěch akademický ani profesní. Toto poznání vedlo k deziluzi a začalo docházet k zásadní revizi pojmu inteligence (McClelland, 1973). Objevily se mj. koncepty sociální inteligence, personální inteligence, socio-emoční inteligence, koncepty mnohočetných inteligencí (Chakrabarti & Chatterjea, 2018). Společným jmenovatelem nových konceptů bylo rozšíření inteligence o složky spojené s prožíváním. Teprve kombinace kognitivních a prožitkových aspektů dokázala vést k uspokoivým predikcím úspěchu (Kriegbaum et al., 2018; Yavich & Rotnitsky, 2020).

Také autoři této studie si uvědomují, že k úspěšnému vzdělávání je nezbytné působit na celkový rozvoj studentů. Mezi všemi nekognitivními druhy inteligence ve výzkumech z prostředí vzdělávání vstupuje do popředí koncept emoční inteligence, na který jsme zacílili pozornost v naší studii. Cílem prezentované studie bylo na základě aplikace souboru inovací ve vzdělávání přispět k rozvoji emoční inteligence u studentek učitelství mateřských škol a prvního stupně základních škol.

1 Teoretická východiska prožívání a emoční inteligence

Emoce jsou neodmyslitelnou součástí lidského života. Jejich působení v lidské psychice má pervazivní (všepromikající) charakter – jsou základem toho, jak lidé vnímají a interpretují své zkušenosti (Corcoran & Tormey, 2010), při utváření osobní identity (Barrett, 2016; Keltner, 2019), stejně tak akademického sebepojetí (Goetz et al., 2010); působí při rozhodování a hodnocení (Turner & Stets, 2005), ovlivňují komunikaci s druhými (Keltner & Lerner, 2010). Emoce jsou základním prvkem emoční inteligence.

Termín emoční inteligence je spojen s několika různými koncepcemi, jako např. známá Golemanova Teorie mnohočetných inteligencí (Goleman, 2011), či Bar-Onova teorie emoční inteligence (Bar-On, 2005). Mnohdy je v těchto teoriích emoční inteligence ztotožňována s dobrým charakterem, osobnostními charakteristikami, sociálními dovednostmi nebo pracovně volnými vlastnostmi (jako horlivost, vytrvalost, empatie, pozitivní naladění, motivovanost). Proti takto široce pojaté emoční inteligenci se vymezili John D. Mayer a Peter Salovey (1997), kteří definují emoční inteligenci jako

schopnost vnímat emoce, zpřístupňovat a vzbuzovat emoce za účelem podpory myšlení, rozumět emocím a emočnímu poznání a regulovat emoce tak, aby jedince vedly k emočnímu a intelektuálnímu růstu. Tito autoři chápou emoční inteligenci jako soubor dovedností a kompetencí, které lze rozdělit do čtyř relativně samostatných a vzájemně hierarchicky uspořádaných složek (Corcoran & Tormey, 2010). Jednotlivé složky se autorům podařilo operacionalizovat jako měřitelné koncepty a vytvořili nástroj, test MSCEIT (Mayer et al., 2012; popis složek je v podkapitole „Metoda získání evidence“), který dokáže poskytnout porovnatelnou hodnotu emoční inteligence vyjádřenou jako emoční kvocient (dále EQ). Jelikož je emoční inteligence vymezena jako dovednost, dosažený EQ skór poskytuje „pouze“ informaci o aktuální úrovni rozvoje emoční inteligence, kterou lze systematickým působením dále rozvíjet a prostřednictvím jejího ovlivňování schopnosti s ní spojené zlepšit.

Koncept emoční inteligence je, i díky snadnějším možnostem jeho měření, předmětem řady studií z oblasti vzdělávání. Jejich výsledky prokazují vliv emocí a emoční inteligence na průběh i výsledky vzdělávání. Nežli nahlédneme na možnosti ovlivňování emoční inteligence, což je předmětem našeho výzkumného počínu, představíme nejprve několik studií, které popisují různé aspekty působení emocí ve vzdělávacím prostředí. Tento výčet má zejména motivační charakter: chceme ukázat, že ovlivňovat emoce a rozvíjet emoční inteligenci má v oblasti vzdělávání smysl.

Metaanalýza MacCann et al. (2020) ukázala, že emoční inteligence je jedním ze tří nejdůležitějších prediktorů pro akademický výkon, společně s inteligencí a osobnostním rysem svědomitost. Metaanalýza Camacho-Morles et al. (2021) ukázala, že s akademickým výkonem korelují pozitivní emoce (radost a nadšení), zatímco negativní emoce (vztek a nuda) korelují s nízkým výkonem. Datu a Fong (2018) ve své studii pozorovali tentýž vztah a dále zjistili, že akademický výkon koreluje též s úrovní výkonové motivace (neprožívají strach a stres z možného neúspěchu). Prožívání rizika neúspěchu ovlivňuje přítomnost druhých. Mänty et al. (2020) například ověřila, že negativní emoce vzbuzené při samostatném řešení obtížného úkolu se neutralizují či dokonce přerámují na pozitivní, pokud se na úkolu pracuje kolaborativně. Pozitivní emoce snižují úzkost z projevení chyby před ostatními, jak ukázala například studie Khajavy a jeho týmu (2017) na příkladu výuky cizího jazyka: pozitivní emoce zvyšují ochotu komunikovat a snižují prožívanou úzkost z projevení chyby před ostatními.

Pozitivní emoce se týkají konkrétních stavů, které jsou vyvolány aktuálními událostmi. Analogický vztah však byl prokázán i v souvislosti s obecnějším jevem duševní pohody. Duševní pohoda se týká celkového stavu psychického blaha a stability; zahrnuje pocit spokojenosti se životem, pozitivní vztahy, schopnost řešit problémy a odolat stresu a negativním emocím (Bornstein et al., 2003). Výzkumy ukázaly, že duševní pohoda a akademický výkon současně korelují s celkovou sebeúctou, a že jde o reciproční vztah (Yang et al., 2019). Sebeúcta se promítá do sociálních vztahů (kdo si více věří, lépe navazuje přátelské vztahy) a sociální vztahy jsou zdrojem zpětné vazby, která zpětně ovlivňuje sebeúctu (Wagner et al., 2017). Sociální vztahy jsou rovněž základem pro rozvoj některých složek emoční inteligence, jako například rozpoznání emocí. Například studie Wang et al. (2019) prokázala, že děti rozpoznají správně především emoce, které aktuálně prožívají ke svým spolužákům. Hlavním hybatelem emocí ve třídě je učitel. Učitel prožívající pozitivní emoce přirozeně přenáší pozitivní emoce na žáky (nakažlivost je základní vlastností emocí, viz Stuchlíková, 2013). Efekt při tom může být dlouhodobý. V longitudinální studii Frenzel et al. (2018) byl prokázán těsný vztah mezi pozitivní náladou učitele na začátku školního roku a pozitivními emocemi (radost, potěšení, nadšení) žáků po šesti měsících vzdělávání. Prožívané kladné emoce a celkově pozitivní třídní klima zlepšují průběh vzdělávání a i výsledky vzdělávání. Bylo prokázáno, že učitel s rozvinutější emoční inteligencí dokáže lépe ovlivňovat podmínky vzdělávání a je dobrým prediktorem úspěchu žáků (Curci et al., 2014). Rozvíjet emoční inteligenci učitelů je tak v zájmu všech zúčastněných aktérů vzdělávání.

Existují různé možnosti, jak rozvíjet emoční inteligenci. Jedna z prvních studií zkoumajících rozvoj emoční inteligence u studentů psychologie zjistila, že školením a trénováním emoční inteligence v malých skupinách se zlepšilo skóre emoční inteligence (dále EI) ve srovnání s kontrolní skupinou, která nedostala žádné školení ani trénink (Nelis et al., 2009). Rostoucí počet výzkumů dokládá, že úspěšné úsilí o rozvoj EI může zvýšit úroveň EI (Cohen-Katz et al., 2016; Herpertz et al., 2016; Slaski & Cartwright, 2003). Kvalitativní výzkum zkoumající vliv dvouletého programu rozvoje emoční inteligence zaměřeného na izraelské učitele zjistil pozitivní posun v EI (Dolev & Leshem, 2017).

Jiné studie neprokázaly rozvoj emoční inteligence. Například studie Szeles (2015) zkoumala vliv vrstevnického koučování na emoční inteligenci u studentů oboru vedoucí zdravotní sestra a neprokázala rozvoj emoční inteligence

měřené MSCEIT, přestože 80 % účastníků výzkumu v rozhovorech uvedlo, že pociťují změny ve schopnosti EI v důsledku intervence. Rovněž výzkum realizovaný u studentů učitelství prostřednictvím série workshopů zaměřených na rozvoj emoční inteligence prostřednictvím řady aktivity v rámci projektu akčního výzkumu neměl statisticky významný dopad na rozvoj celkové EI (Corcoran & Tormey, 2010).

I když se prožívání objevuje například v RVP (při vymezení klíčových kompetencí), zůstává stále mimo hlavní zorné pole vzdělávání a vzdělávacích politik. Prožívání je de facto skryté kurikulum školního vzdělávání (Kaščák, 2009; Vališová et al., 2011). Cílem naší studie je provést takové inovace ve vzdělávání, které by ovlivnily (pokud možno) všechny složky emoční inteligence studentů učitelství pro mateřské školy a pro 1. stupeň základních škol.

2 Metoda

Výzkum je derivátem rozvojového projektu *Nebojme se prožívání – rozvoj emoční inteligence studentů učitelství pro MŠ a 1. stupně ZŠ na PdF UHK z Otevřené výzvy*¹. Cílem projektu byla inovace vzdělávacích aktivit určených pro budoucí učitelky mateřských škol a 1. stupně ZŠ směrem k větší akcentaci emocí v kurikulu. Cílem této studie je ověřit vliv inovované výuky na změny emoční inteligence studentů předškolního a elementárního vzdělávání. Sekundárním cílem je představit čtenáři postupy a přidanou hodnotu používaných vzdělávacích aktivit jak u studentek², tak i u vyučujících.

Design

Jedná se o originální výzkumnou studii typu jednoskupinový pretest-posttest (single-group-pretest-posttest design, Shuttleworth, 2018; Tesch, 2016).

¹ <https://otevreno.org/otevrena-vyzva/>

² Jelikož v našem vzorku na 493 studentek = žen připadá 5 studentů = mužů, uvádíme dále v textu generické feminimum, tj. označení studentky, které vystihuje učící se v našich studijních programech. Generické feminimum užíváme pro název osoby v ženském rodě analogicky, jako v jiných tuzemských odborných studiích je užíváno generické maskulinum pro název osoby v mužském rodě, který je míněn jako neutrální z hlediska rodu biologického, neboť mluvčí biologický rod nezná, nebo ho v daném kontextu považuje za méně důležitý než jiné sociální charakteristiky.

Cíl

Cílem je získat statisticky relevantní evidenci (důkaz) o změně EI u dotčených studentů. Základem je získání standardizovaných kvantifikovatelných indikátorů emoční inteligence a měřený celkový efekt změny (t-test).

Metoda získání evidence

Vliv inovované výuky je operacionalizován jako změna skóre v jednotlivých subtestech testu emoční inteligence. Test MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2012) tvoří celkem 141 položek, které jsou rozděleny do osmi úkolů, z nichž vždy dva reprezentují jednu ze čtyř základních složek emoční inteligence:

1. Složka *Vnímání emocí* reprezentuje schopnost rozpoznat, jak se člověk a lidé kolem něj cítí, a schopnost vyjadřovat pocity. Dále popisuje schopnost identifikovat emoce, jež jsou vyjádřeny v objektech, hudbě, umění, příbězích a prostředí, které člověka obklopuje. Zjišťování této schopnosti se opírá o teorii emočních výrazů tváře Paula Ekmana (viz Ekman & Friesen, 1971). Ta rozlišuje šest základních emocí: radost, smutek, hněv, strach, překvapení a odpor. Tyto emoce jsou podle teorie emočních výrazů tváře považovány za nejzákladnější a nejuniverzálnější emoce. Test měří schopnost rozpoznávat emoce ve výrazech tváře nebo v nespécifických podnětech (např. je předlohou fotka obličeje nebo krajiny). Vnímání emocí na lidských obličejích testuje část A, vnímání emocí na základě obrázků testuje část E.
2. Složka *Využití emocí* reprezentuje, do jaké míry je myšlení a ostatní kognitivní procesy informačně obohaceno emočním prožíváním. Zahrnuje schopnost vzbuzovat, využívat a pociťovat emoce a rovněž je využívat u kognitivních procesů. Může se to projevat například schopností využít emoce k řešení problémů tvořivým způsobem, k efektivnějšímu usuzování či rozhodování. Tuto složku test měří tím, že uživatelům nabízí různé úkoly, například rozluštění hádanky nebo řešení problému, a hodnotí, zda dokáží využít vhodné emoce k řešení úkolu. Využití emocí pro podporu testuje část B, využití emocí pro zpracování smyslových dojmů testuje část F.
3. Složka *Porozumění emocím* zahrnuje schopnost porozumět emoční informaci, rozpoznat, že existují skupiny vzájemně příbuzných emočních

pojmu. Rozumět, co vede k různým emocím, jak se vzájemně kombinují, vyvíjejí během vztahových změn, a dokázat tuto informaci zhodnotit například při porozumění, jakou roli hrají v jednání s druhými lidmi. Tato složka vychází z teorie komunikace emocí, která se zabývá tím, jak se emoce projevují v komunikaci mezi lidmi. Test ji měří skrze úkoly, kde respondenti musí analyzovat komplexní emoce na jejich složky či schopnost porozumět, jak se emoce proměňují jedna v druhou. Pro zvládnutí úlohy je nezbytná schopnost empatie, představitivost a dobrá slovní zásoba. Porozumění tomu, jak se mění emoce jedna v druhou, měří část C, schopnost analyzovat komplexní prožitky na jednotlivé emoce měří část G.

4. Složka *Řízení emocí* představuje schopnost člověka být otevřen pocitům a modulovat je u sebe i druhých tak, aby sloužily k podpoře osobního porozumění a růstu. Například se v určitých okamžicích emocím spíše poddat, než je potlačovat či racionalizovat, pracovat s emocemi uvážlivě, nikoli bezhlavě. Řízení emocí znamená zapojení emočního prožívání do myšlení a rozhodování. Tuto složku test měří tím, že uživatelům nabízí různé scénáře, ve kterých musí rozhodnout, jakým způsobem by řešili danou situaci, aby se cítili co nejlépe. Správné ohodnocení efektivnosti určitých emocí při dosahování cílů testuje část D, schopnost zapojit emoce do rozhodování, které se týká druhých lidí, testuje část H.

Tyto čtyři složky sytí dvě základní oblasti emoční inteligence: EI založenou na zkušenosti (části A, B, E a F) a strategickou EI (části C, D, G, H). Zkušenostní složka označuje míru, do jaké jednotlivec vnímá a přijímá emoční zážitky a je schopen je plně prožívat, zatímco strategická složka označuje míru, do jaké jednotlivec rozumí tomu, co emoce signalizují (např. že smutek typicky značí ztrátu) a jakým způsobem je používá pro strategické plánování, řízení druhých a sebeřízení (Ciarrochi et al., 2006; Mayer et al., 2012, s. 25).

Výsledek celého testu, jednotlivých složek a subtestů je vyjádřen vždy jako kvocient (EIQ), jehož průměr je 100 ± 15 a dále, o němž platí, že čím vyšší dosažená hodnota, tím lepší výsledek.

Metody intervence

Cílem intervencí je rozvoj všech čtyř sledovaných složek emoční inteligence, tj. ovlivňována bude schopnost rozpoznávat emoce, vyjadřovat emoce, regulovat emoce a využívat emoce. Abychom připravili vhodné intervence,

připomněli jsme nejprve, jak mohou vyučující rozvíjet jednotlivé složky emoční inteligence:

1. U schopnosti vnímání emocí se vyučující například může ptát, jaká emoce nejlépe vystihuje situaci na obrázku, na kterém je zachycena prázdná třída. Schopnost stojící v pozadí pak umožňuje správně identifikovat a lépe porozumět svým vlastním emocím i emocím ostatních lidí.
2. U schopnosti využití emocí by se vyučující například mohl ptát, která emoce může nejlépe pomoci při přípravě na hodně těžkou zkoušku. Tato druhá složka emoční inteligence je autory propojována rovněž s teorií a výzkumem synestezie, které ukazují, že emoce jsou spojeny s různými asociacemi, jako jsou barvy nebo chutě. Tato schopnost se může testovat například otázkou, jaké barvě se nejvíce podobá pocit těsně před obtížnou zkouškou. V reálném životě schopnost využívat emoce umožňuje lépe využívat emoce zejména pro motivaci nebo kreativitu.
3. U schopnosti porozumění emocím by se vyučující například mohl ptát, jaké slovo nejlépe vystihuje pocit v situaci, když má student těsně před hodně těžkou zkouškou. Tato schopnost v reálných sociálních situacích umožňuje dobře porozumět emocím a vhodně sdělovat své emoce druhým lidem.
4. U schopnosti řízení emocí by se vyučující například mohl ptát, jaké chování může pomoci, aby člověk zvládnul strach, který má před velmi těžkou zkouškou. V životě schopnost regulovat emoce umožňuje lépe se vyrovnat s těžkými situacemi nebo se stresem.

Příprava k inovacím – pro vyučující byly realizovány 4 workshopy s těmito tématy: 1) význam emocí z biologického hlediska, práce se strachem a úzkostí, práce se vztekem, práce se smutkem a radostí; 2) dramatická výchova; 3) expressive writing, health and words (v anglickém jazyce); 4) videotrénink interakcí – jak pracovat s emocemi ve prospěch učení.

Na základě poznatků z workshopů, studia zdrojů a vzájemné inspirace, byla do každého vyučovacího předmětu navržena inovace, buď na úrovni kurikulární (změny obsahu vzdělávání, např. do sylabu bylo zařazeno nové téma), nebo na úrovni didaktické (změna vzdělávací metody či formy, např. odlišný způsob testování výsledků učení). Inovace byly zařazeny celkem do 20 vyučovacích předmětů vyučovaných v akademickém roce 2021/2022 pro

obory Učitelství pro mateřské školy (bakalářský 3letý program, do 5 vyučovacích předmětů); Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami (navazující magisterský 2letý program, do 4 vyučovacích předmětů); Učitelství pro 1. stupeň základní školy (magisterský 5letý program, do 11 vyučovacích předmětů). Konkrétní inovace s vazbou na vyučovací předmět a rozvíjenou složkou EI prezentuje Tabulka 1.

Tabulka 1

Vztah vyučovacího předmětu, obsahu inovace a rozvíjené složky emoční inteligence

Ročník, semestr	Název vyučovacího předmětu	Obsah inovace	Snaha o rozvíjení složky EQ
Učitelství pro mateřské školy			
1., ZS	Tvořivá dramatika – improvizace	využití technik dramatické výchovy – např. technika „živých obrazů“ zobrazující stupňující emoce	Vnímání emocí, porozumění emocím
2., ZS	Průběžná praxe 1	sebereflexe prostřednictvím anketních otázek	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
2., ZS	Rozvíjení počáteční gramotnosti	zařazení relaxace s hudbou při výuce a následné sdílení pocitů	Vnímání emocí
2., LS	Základy výzkumu ve společenských vědách	emoce spojené s dotazováním dětí při rozhovoru či pedagogicko-psychologické diagnostice	Vnímání emocí
3., ZS	Průběžná praxe 2	sebereflexe prostřednictvím anketních otázek	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami			
1., ZS	Komunikace s dítětem	využití modelových situací, ve kterých se studentky například učí složitou komunikační situaci vyřešit respektujícím způsobem; výtvarné vyjádření emocí	Vnímání emocí, využití emocí, porozumění emocím
1., LS	Personální management a hodnocení	vyzkoušení si výběrového pohovoru při získávání zaměstnání, či vyzkoušení si emočně vypjaté problémové situace z oblasti vedení lidí v mateřské škole	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí

1., LS	Předškolní pedagogika s didaktikou 2	vypracování projektu, který by seznámil děti v MŠ s emocemi, sdílení aktivit rozvíjejících emoční prožívání žáků mezi studentkami	Porozumění emocím
2., LS	Rozvoj manažerských strategií a technik	realizování problémových situací, kdy studentky vstupují do rolí ředitele, učitele MŠ nebo rodičů dětí, jejich nahrání na video a následný rozbor	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
Učitelství pro 1. st. ZŠ			
1., ZS	Obecná psychologie	poznávání základních emocí	Vnímání emocí
1., LS	Psychologie osobnosti	popis emocí prožívaných během uplynulé žákovské kariéry studentek; písemná část zkoušky, kdy studentky zpracovávají svůj životopis zaměřený na vazbu osobnostních předpokladů a rizik pro profesi učitelky/učitele na 1. stupni ZŠ	Vnímání emocí
2, LS	Sociální psychologie	uvědomování si emocí	Vnímání emocí
2, LS	Školní psychologie	rozvíjení dovednosti aktivního naslouchání formou rozboru videa, nácviku rolí a následné diskuze; využití kazuistik – skutečných anonymizovaných událostí většinou s nějakým negativním či patologickým prvkem	Vnímání emocí, porozumění emocím
3., ZS a LS	Didaktika prvopočátečního čtení a psaní 1 a 2	práce s přírodninou a využití prožitkové situace následované sdílením prožitků, sdělení očekávání a pocitů	Vnímání emocí, porozumění emocím
4., ZS	Komunikace školy a rodiny	využití modelových situací, ve kterých se studentky například učí složitou komunikační situaci vyřešit respektujícím způsobem	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí
4., ZS a LS	Průběžná pedagogická praxe 1 a 2	sebereflexe prostřednictvím anketních otázek	
4., LS	Základy metodologie společenských věd	emoce spojené s dotazováním žáků	Vnímání emocí
5., ZS	Management a evaluace školy	využití kazuistik – skutečných anonymizovaných událostí většinou s nějakým negativním či patologickým prvkem	Vnímání emocí, využití emocí, řízení emocí

Nebudeme zde poskytovat popis všech provedených změn, ale nabízíme dvě ukázky (pro popis všech intervencí není prostor, proto uvádíme odkaz na LMS Moodle, kde jsou k dispozici téměř všechny provedené inovace³).

Vyučovací předmět *Obecná psychologie*. Téma emoce je samostatné téma s hodinovou dotací 1 přednáška + 1 seminář. Před inovací měla přednáška podobu převážně monologického výkladu (powerpoint obsahující definice, vlastnosti emocí, hlavní teorie emocí). Inovovaná přednáška byla převedena do Nearpodu a byla rozšířena o interaktivní prvky (například na fotografiích různých výrazů tváře vyučující bylo za úkol rozpoznat, o jaké emoce se jedná). Vytvořen byl zcela nový seminární úkol, a to popis emocí prožívaných během uplynulé žákovské kariéry studentek, jenž vrací téma k osobní zkušenosti studentek: studentky měly za úkol rozvzpomenout se na emoce, které prožívaly v průběhu školy ony samy, tyto emoce krátce prodiskutovaly, a pak měly studentky za úkol vybrat z 30 nabídnutých emocí (případně doplnit svoji) tři kladné a tři záporné emoce a ke každé přiřadit odpověď na otázku, jak často ji ve škole prožívaly, co bylo jejím spouštěčem, jaké myšlenky se jim při tom honily hlavou, jaký tělesný pocit a kde v těle cítily, jak se chovaly a případně jaký byl dopad, výsledek, vyústění emoční situace. Následná diskuse vedla k porovnávání zkušeností, zážitků, názorů, úvahám o sobě sama, o spolužačkách i obecně o školství.

Vyučovací předmět *Tvořivá dramatika – improvizace*. V rámci vyučovaného předmětu se studentky učí mimo jiné vstupovat do rolí a vyjadřovat své emoce, které jsou v tvořivé dramatice velice frekventované a zároveň žádoucí. Přes vlastní osobnostní pojetí, vyjádření a prostřednictvím neverbální komunikace (mimika, gesta, postoj, haptika apod.) využívají metody a techniky tvořivé dramatiky. Konkrétně se jedná o techniku „živých obrazů“ (fotografií) neboli sousoší pro společné vyjádření emocí: radost a stupňující radost, smutek a zoufalství v motivaci „smutný - zoufalý strom“, překvapení a empatie. Studentky si vyzkoušely emočně vypjaté situace motivované příběhem a pohádkou. Vstupovaly do rolí a díky emocím prožívaly a řešily problémy, ve kterých využívaly improvizaci jako jednu z hlavních metod dramatické výchovy. Následně studentky reflektují a sebereflektují, kdy rozebírají, pojmenovávají prožívání a své vznikající emoce. Zároveň hledají cestu, jak s emocemi pracovat.

³ Kurz je v prostředí LMS Moodle: *Nebojme se prožívání* – <https://kurzy.uhk.cz/course/view.php?id=3712>; Heslo pro hosty je: silneemoce2021-22.

Výzkumný soubor

Studentky se při výuce v akademickém roce 2021/2022 setkaly s jedním až pěti inovovanými vyučovacími předměty. Inovace vyučovacích předmětů se dotkla 439 studentek a 5 studentů (z toho 147 v kombinované formě), z toho 262 se zaměřením na první stupeň a 182 na předškolní vzdělávání.

Ověření vstupních předpokladů bylo zjišťováno prostřednictvím testu MSCEIT na podzim 2021 (pretest ve dnech 22.9.–19.10.2021, N = 153), ověření změny následně po dvou semestrech na jaře 2022 (posttest proběhl 24.4.–6.6.2022, N = 114). Průměrná délka internace odpovídá 7 měsícům. Soubory se plně nepřekrývaly (některé studentky se zúčastnily pouze jednou); data z obou sběrů dat byla získána od 98 studentek (96 žen, 2 muži). Všechny zúčastněné byly studentky denního studia, jejich průměrný věk byl 20,97 – blíže údaje poskytuje Tabulka 2.

Tabulka 2

Studentky, které se účastnily obou testování EI

program	ročník	počet	průměrný věk
Učitelství pro mateřské školy	1.	8	20,8
	2.	2	22,5
	3.	1	23,0
Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami	1.	8	23,3
	2.	6	24,5
Učitelství pro 1. stupeň základních škol	1.	55	19,8
	2.	9	21,1
	4.	9	23,2

Analýza dat

Výsledné hodnoty skóre MSCEIT byly automaticky generovány výzkumným prostředím (online test v prostředí www.hogrefe-online.com). Data byla analyzována v programu IBM SPSS Statistics 24. Byly ověřeny předpoklady a testována normalita dat pomocí Kolmogorova-Smirnovova testu. Normalita nebyla potvrzena, proto byl k porovnání změn použit neparametrický párový Wilcoxonův test.

3 Zjištění

3.1 Přidaná hodnota emoční inteligence

Výsledky testování emoční inteligence studentek, které se účastnily obojího testování, prezentuje Tabulka 3. Sumarizované výstupy Wilcoxonova testu pro závislé výběry, které jsou v Tabulce 3, ukazují, že vlivem intervencí došlo ke statisticky významnému zlepšení pouze v dimenzi Strategická emoční inteligence ($p < 0,005$), kdy se jednalo o malý efekt (Cohenovo $D = 0,257$).

Tabulka 3

Rozdíly v pretestu a v posttestu při měření emoční inteligence

	Před intervencí - 10/2021		Po intervencí - 05/2022		Rozdíl		
	normované v EIQ		normované v EIQ		p	Z	Wilcoxonovo W
	Průměr	SD	Průměr	SD			
Emoční inteligence	92,5	10,9	93,6	12,0	0,251	-1,148	2332,5
Emoční inteligence založená na zkušenostech	96,7	11,5	96,3	12,5	0,976	-0,031	2177,5
Vnímání emocí	100,4	13,5	98,7	14,3	0,338	-0,959	1893,0
Využití emocí	93,9	9,6	94,5	9,8	0,585	-0,546	2183,0
Strategická emoční inteligence	89,6	11,4	92,7	12,3	0,032	-2,149	2858,5
Porozumění emocím	86,1	10,6	88,2	10,4	0,07	-1,81	2823,0
Řízení emocí	103,8	15,9	104,9	14,1	0,551	-0,596	2440,5

V kolika případech došlo k významné změně emočního inteligenčního kvocientu, bylo zjištěno zapojením konfidenčního intervalu, který má pro každou dimenzi jinou hodnotu a jenž byl porovnán s přidanou hodnotou u individuálních výsledků testovaných – viz Tabulka 4.

Tabulka 4*Přidaná hodnota rozvoje emoční inteligence*

	Vývoj: emoční inteligence (EQ)	Vývoj: emoční inteligence založená na zkušenostech	Vývoj: vnímání emocí	Vývoj: využití emocí	Vývoj: strategická emoční inteligence	Vývoj: porozumění emocím	Vývoj: řízení emocí
konfidenční interval (v EIQ)	9	9	9	17	14	15	17
Jednonásobek konfidenčního intervalu versus přidaná hodnota (srov. Copay et al., 2007)	11	10	20	2	7	5	7
pokles (počet)	69	74	67	92	73	79	75
stagnace (počet)	18	14	11	4	18	14	16
Dvojnásobek konfidenčního intervalu versus přidaná hodnota = nepřekrývají se intervaly spolehlivosti zjištěných hodnot	1	6	9	1	1	1	1
pokles (počet)	92	90	87	98	95	97	97
stagnace (počet)	5	2	2	2	2	2	2

Tabulka 4 je klíčová. Data ukazují, že u testované části dotčené populace studentek, které byly zapojeny do inovačního projektu zaměřeného na rozvoj emoční inteligence a personálně-sociálních kompetencí, se prakticky během 7 měsíců intervencí neprojevil měřitelný efekt. Konkrétně, operujeme-li s mírnějším kritériem (růst = posun o velikost konfidenčního intervalu), pozorujeme zhruba u desetiny studentek zlepšení, avšak u stejného počtu zhoršení, u většiny stagnaci. Aplikujeme-li přísnější kritérium, je výsledkem prakticky u všech jedinců stagnace, jen jednotky vykazují výrazné zlepšení, ale zároveň jednotky vykazují i výrazné zhoršení. Očekávaný efekt změny EI se neprojevil.

4 Diskuse

Výsledky emoční inteligence měřené testem

Centrem pozornosti studie je emoční inteligence studentek učitelství. Přínosem studie je také deskriptivní zjištění úrovně čtyř sledovaných složek emoční inteligence u studentek učitelství. Výsledné normované skóry ukazují, že emoční inteligence sledovaných studentek se pohybuje v pásmu normy populačního průměru. Porovnáme-li výsledky s jinými studiemi, zjistíme, že dosažená hodnota je řádově pouze o jednotky bodů odlišná od výsledků studentů učitelství v jiných studiích, avšak výsledky našich studentů jsou vždy o tyto jednotky nižší (např. v Irsku Corcoran & Tormey, 2013; ve Španělsku Gutiérrez-Moret et al., 2016). Překvapivým může být zjištění Hladíka a Andrysové (2019), že emoční inteligence slovenských studentů je vyšší než studentů českých, avšak v této studii byla měřena dotazníkem, nikoli testem.

Rozdíl mezi skóry by jistě nebyl statisticky průkazný, avšak zavdává podnět k úvaze, proč naši studující nedosahují před ani po intervenci přeci jen vyšších bodových hodnocení? Příčiny mohou být shledávány na mnoha rovinách. Je možné, že rozdíl je dán sociokulturními zvyklostmi v rodinné výchově. Je nutno si uvědomit, že výchova v Česku je poměrně stabilně méně zaměřená na podporu a rozvoj emocí v porovnání s jinými státy (Barber et al., 2005). Porevoluční generace mladých lidí navíc prudce měnila své rodičovské zvyklosti, evidován byl odlišný postoj k plození (mateřství se začalo odkládat), změna partnerských zvyklostí (po revoluci prudce vzrostl počet nesezdaných párů), posun poměru práce-rodina (lidé začali trávit méně času v rodině, častěji cestovali nebo se více věnovali kariéře), což se promítlo i do změny výchovných stylů a změn v rodičovském chování (Chromková Manea

& Rabušic, 2019; Sobotka et al., 2008). Z uvedeného lze dedukovat, že dotčené studentky jsou ještě generací, jejichž rodiče nejspíše teprve zkoušeli výchovu více otevřenou emocím, neměli s rozvojem autentické zkušenosti a neměli zautomatizované účinné způsoby rozvoje EQ u sebe ani svých potomků.

Analogický trend můžeme sledovat ve školství. Celosvětově byla v průběhu 20. století emoční výchova přehlížena, i když jednotliví kantoři jí věnovali pozornost (Petrovič & Dmitrijevič, 2020). Emočně-sociální výchova se začala intenzivněji promítat do vzdělávacích programů zejména na tzv. Západě přibližně na přelomu století. Bowles et al. (2017) porovnávali čtyři země a shledali různorodé přístupy k zavádění: například v USA či Austrálii se stalo socio-emoční vzdělávání mandatorní částí kurikula, v Portugalsku doporučenou, ale nepovinnou součástí kurikula, zatímco Polsko teprve zavedení do kurikula zvažovalo. Systematická přehledová studie Eklundové et al. (2018) ukázala, že závisí na stupni vzdělávání, například v USA má všech 50 států zahrnutu socio-emoční výchovu do programů předškolního vzdělávání, ale už jen 11 států do programů prvostupňového vzdělávání. Stejný trend, s malým zpožděním, pozorujeme i v Česku. Také u nás se vzdělávání v oblasti emocí (resp. socio-emočního zdraví) dlouhodobě nepovažovalo za prioritní a donedávna nebylo zakotveno v oficiálních vzdělávacích plánech (Mehešová, 2017). Situace se mění až v posledních letech – aktuálně vláda naopak považuje well-being ve školách za svoji prioritu (viz priority MŠMT v rámci předsednictví ČR v Radě EU).

Zároveň bylo zjištěno, že učitelé často nemají dostatečné vzdělání v této oblasti a vzdělávací programy často nejsou dostatečně přizpůsobeny potřebám dětí a žáků v oblasti emocí (Day & Leitch, 2001). V porovnání se zahraničím se ukázalo, že v některých zemích, jako je například Anglie nebo Severní Irsko, je výchova emocí výrazně více zahrnuta do vzdělávacích programů a učitelé mají více příležitostí k vzdělávání se v této oblasti (Day & Leitch, 2001). Vzorem školství z hlediska edukačních výsledků bývá Finsko. V porovnání s ním se ukázalo, že vzdělávání ve Finsku je zaměřeno holisticky, nejen na rozvoj akademických kompetencí, ale rovněž kompetencí osobnostních, včetně důrazu na rozvoj emocionálního sebeuvědomění, empatie a komunikace (Niemi, 2015). Ve studii Corcoran et al. (2017) finští učitelé mj. vykazovali vyšší míru spokojenosti s vlastní připraveností na výuku emocí a považovali tuto oblast za důležitou součást vzdělávání, neboť se prokazatelně promítá i do výsledků učení žáků (v této studii se prokázal vliv na čtení,

matematiku a vědní disciplíny v K12⁴). Nižší výsledný skór studentek v naší studii může souviset s českým školstvím „slaběji“ rozvíjejícím emoce, v němž všechny strávily minimálně 14 let.

Jednu z možných interpretací shledáváme také v nedostatečně individualizovaném přístupu ve vzdělávání. Příčinou tohoto stavu může být množství žáků ve třídě. Existuje řada studií, které prokazují, že větší počet žáků ve třídě vede ke snížení individualizovaného přístupu k žákům a může vést k negativním konsekvencím v oblasti emočně-sociální u učitelů a žáků. Jednou z takových studií je například longitudinální studie provedená týmem Blatchford et al. (2003), která zkoumala na vzorku 5000 dětí vztah mezi počtem žáků ve třídě a mj. sociálním chováním žáků. Autoři této studie zjistili, že větší počet žáků ve třídě vede mj. k méně společenským a agresivnějším vztahům mezi dětmi. Učitelé ve větších třídách nemají možnost poskytnout větší individuální pozornost každému žákovi a tím zlepšit akademické výsledky i sociální chování žáků. Mnohé studie, např. studie provedená na vzorku téměř 200 reálných tříd Frenche (1993) a 65 učitelů na různě velkých třídách ve virtuální realitě (Huang et al., 2022), se zaměřují na vztah mezi počtem žáků ve třídě a emocemi učitelů, a shodují se, že učitelé, kteří mají větší počet žáků ve třídě, mají vyšší úroveň stresu a úzkosti a nižší úroveň spokojenosti se svou prací. Tyto negativní emoce učitelů mohou také ovlivnit emoční klima ve třídě a potlačovat rozvoj emoční inteligence u žáků. Výsledky naší studie tak mohou být apelem pro snížení počtu žáků ve třídách i ve vysokoškolském vzdělávání a pro hluboce individualizovaný přístup ke vzdělávání, podporující rozvoj celé osobnosti žáka.

Výsledky implikují otázku, proč respondenti v této studii dosáhli nejnižšího skóre právě v subtestu Porozumění emocí? Připomeňme, že tato složka emoční inteligence zahrnuje schopnost porozumět emoční informaci, rozumět, co vede k různým emocím, jak se vzájemně kombinují, vyvíjejí během vztahových změn a dokázat tuto informaci zhodnotit například při porozumění, jakou roli hrají v jednání s druhými lidmi. Pro zvládnutí úlohy je nezbytná schopnost empatie, představitivost a dobrá slovní zásoba. Všechny tyto schopnosti se liší napříč obory. Například studie Torres et al. (2016) zjistila, že nejvyššího skóre kognitivního přijetí dosahují studující učitelství hudby

⁴ K-12 je anglický výraz, který označuje rozsah let veřejně podporovaného primárního a sekundárního vzdělávání ve Spojených státech a Kanadě a v dalších zemích, tj. vzdělávání ve veřejných školách, od mateřské školy do 12. třídy. Více na <https://en.wikipedia.org/wiki/K%E2%80%9312>.

(dokáží porozumět druhému), nejvyšší skóre na škále empatického stresu⁵ dosahovali studenti psychopedagogiky (dokáží se vžít do problémů a strádání druhých). Mezi příčinami nižšího skóre v porozumění emocím může hrát roli i předpoklad, že je vyšší celospolečenské očekávání ohledně emocionálního projevu a správného chování učitelů, což vede k vyššímu stresu a nižší sebedůvěře. Všechny jmenované okolnosti (nedostatek důrazu na rozvoj emoční inteligence v rodinném prostředí, ve školním prostředí, konzervativní přístupy a společenská očekávání) nebyly dosud dostatečně zdokumentovány, jejich vysvětlení vyžaduje nepochybně další bádání. V neposlední řadě se nabízí úvaha, jak byl vytvořen tuzemský standardizační soubor firmou Hogrefe – Testcentrum s.r.o. poskytující test MSCEIT v elektronické podobě, aneb k jaké populaci vztahujeme výsledky našich studentek.

Vlivem intervencí došlo z hlediska významu k malému efektu ke zlepšení Strategické EI studentek. Tzn. zúčastněné studentky mají o „něco málo“ lepší schopnosti chápat a zvládat emoce, aniž jsou nutně schopny je adekvátně vnímat nebo plně prožívat (Mayer et al., 2012, s. 25). Z výsledků je zřejmé, že na vzorku 96 studentek a 2 studentů za dobu cca 7 měsíců intervencí při působení v jednom až v pěti vyučovacích předmětech na studentky k statisticky významné změně emoční inteligence nedošlo. Výsledek byl překvapením. Očekávali jsme, že změna v podobě přidané hodnoty emoční inteligence se projeví. Průběh inovací tomu nasvědčoval. Nicméně výsledky testu jsou podobné jako v případě irské studie (Corcoran & Tormey, 2010), kdy série workshopů zaměřených na rozvoj EI u studentů učitelství a řady aktivit v rámci projektu akčního výzkumu neměly statisticky významný dopad na rozvoj celkové EI. Výsledek vedl k zamyšlení, co vlastně měří test emoční inteligence. Lze ovlivnit emoční inteligenci natolik, aby se změna projevila v testu? Mnohé studie (např. Cohen-Katz et al., 2016; Herpertz et al., 2016; Hodzic et al., 2017; Slaski & Cartwright, 2003) prokazují, že cílené působení vede k rozvoji emoční inteligence, a proto mohou být inspirací a motivací. Nicméně to vyžaduje další zkoumání, o jak dlouhou intervenci a v jaké intenzitě by mělo jít.

⁵ Empatický stres je schopnost sdílet negativní emoce druhého člověka, emocionálně se na něj naladit (více např. ve studii White & Buchanan, 2016). Tato schopnost byla měřena ve studii Torres et al. (2016) testem: „Test de Empatía Cognitiva y Afectiva“ (TECA; López-Pérez et al., 2008 in Torres et al., 2016).

Etická dilemata intervence – výuky emocím

Realizovaná inovace výuky zaměřená na rozvoj emoční inteligence studentek v sobě obsahovala situace, které vyžadovaly citlivé reakce vyučujících, řešení etických dilemat, jak reagovat na silné emoční reakce studentek, ale i na své vlastní. Další výzvou pro vyučující byla otázka toho, jak zacházet s osobními informacemi od studentek získanými při sdílení. Vyučující na tyto situace do jisté míry byli připraveni společně absolvovanými workshopy, při kterých si vyjasňovali svoje postoje a hledali odpovědi na to, jak zajistit bezpečné prostředí pro studentky při výuce. Shoda byla v důrazu na autenticitu vyučujících, kteří do jisté míry svým přístupem ukazují, jak emočně vypjaté situace řešit. Autenticita vyučujících se prolíná s využíváním referenční báze moci učitele (např. French & Raven, 1959; Vlčková et al., 2015), kdy žák/student vnímá učitele jako někoho, kdo je mu blízký, s kým má mnoho společného a komu by se případně chtěl podobat. Současně by vyučující měl využívat profesionalitu, tj. i svoji expertní bázi moci (např. Vlčková et al., 2015), kdy by se mělo jednat o osobu, která se své činnosti dlouhodobě věnuje a disponuje značnými zkušenostmi, jež z ní činí experta (viz Ericsson, 2006).

Limity

Při posuzování výsledků předkládané studie je třeba vzít v úvahu hned několik omezení. Omezení daná výběrem respondentů (příležitostný výběr), nedostatečnou reprezentativností vzorku (jedná se o studentky z jedné univerzity, dvou oborů, avšak vyučovaných v rámci téhož pracoviště), velikosti vzorku (vzhledem k očekávané velikosti změny je počet nedostatečný). Limitou je bezesporu absence kontrolního souboru, čímž je znemožněno porovnání změny a posouzení ostatních vlivů (jako vliv aktuálních společenských, kulturních, geopolitických a jiných faktorů na průběh a výsledky studie). Určitým, byť přijatelným, omezením je nedostatečná evidence okolností získávání dat (test nebyl zadáván v kontrolovaných podmínkách, například v rámci vyučovací hodiny, nýbrž jej respondenti realizovali v domácích podmínkách a na různých zařízeních). Nebyly kontrolovány intervenující proměnné (jako např. motivace k výkonu, úroveň inteligence). Samostatnou kapitolou jsou pak omezení spojená s intervenčním programem: intervence (implementace inovativních prvků do vzdělávání) byly realizovány různými vyučujícími v rámci různých vyučovacích předmětů. Nebyl kontrolován vliv jednotlivých intervencí, ale byl pouze měřen celkový efekt. Ačkoli se všichni zapojení vyučující snažili cílit aplikované inovace ve vzdělávání na rozvoj

emocí, nešlo o systémové změny. Nebyli zapojeni všichni vyučující – nezapojení vyučující setrvali na svých osvědčených vzdělávacích postupech, které, v ojedinělých případech, mohly být v rozporu s nastolovaným trendem a jež mohly působit kontraproduktivně (například na výkon zaměření vyučující, kteří – nevědomky – popírají emoční projevy a potřeby studentů, ve svých reakcích uplatňují různé druhy psychologických obran a komunikačních faulů, verbální agresí atp.). Bariérou v působení však bezesporu mohli být rovněž zapojení vyučující, kteří sice prošli několika kurzy, ale sami dosud reflektují své limity v rozvoji vlastní emoční inteligence.

Na tomto místě si dovoluujeme uvést i obecný postřeh. Když jsme uvažovali o souvislostech realizovaných intervencí, uvědomili jsme si dvě limity platné obecně pro současné vysokoškolské vzdělávání: vysokoškolské vzdělávání probíhá (převážně) izolovaně a vyučující nemají (většinou) jasnou představu, čím vším procházejí studenti daného oboru. Intervenující vyučující za této studie vystudovali „něco jiného někde jinde“ (jiný obor, než který studují studenti a na jiné univerzitě, než kde nyní učí) – nemají tedy autentickou životní zkušenost celého studijního programu. Obsah jiných vyučovacích předmětů, než které sami učí, znají většinou ze sylabů a útržkovitých informací (pokud nejsou garanti studijního programu). Výuka předmětů probíhá separátně (nejsou zvykem například vzájemné hospitace). V praxi může docházet k duplikaci poznatků, které jsou u studentů rozvíjeny, k nesladění toho, kdy a co je vyučováno nebo dokonce k působení v opačném směru („ten říká to a ten zas ono“). Tento postřeh uvádíme nejen jako limit naší studie, ale jako obecný apel – pokud chceme dobře komplexně vzdělávat, bylo by optimální pracovat co nejvíce týmově, využívat nástrojů jako vzájemné hospitace, společné reflexe, sdílené supervize a všech dalších metod, které mohou nejen podpořit rozvoj emoční inteligence a měkkých dovedností, ale plnohodnotný rozvoj všech aktérů vzdělávání.

5 Závěrem

Profesní příprava budoucích učitelů vyžaduje podmínky pro komplexní rozvoj. Kompetence z oblastí sociálně-psychologických a personálních jsou stále spíše mimo centrum pozornosti aktérů vzdělávání (vyučujících, akreditační komise atp.). Podpora rozvoje emoční inteligence je potřebná a je možná. Měření efektu změny standardizovanými testy však v relativně krátkém období půl roku nedokáže odhalit hloubku a kvalitu skutečného posunu, který

u studentů v oblasti emoční inteligence nastal. Často jediný zážitek v rámci některé z technik nebo informace (často o sobě) zažehne změnu, která je ale testy neměřitelná. Je třeba v rámci různých vyučovacích předmětů studentům poskytovat prostor k takovým zážitkům, aby se zvýšila šance, že k růstu dojde. Vůle a chuť realizovat změny je u vyučujících stále přítomná, ale okolnosti často odpoutávají pozornost a aktivity od soustředění na inovaci výuky tímto směrem (velká časová zátěž, množství výukové povinnosti, vedlejší pracovní poměry, dojíždění atp.). Finanční podpora (narovnání platů, odměňování inovativních aktivit, rozvojové granty, financování osobnostního rozvoje pedagogických pracovníků atp.) je katalyzátorem změny. Profesní rozvoj vyučujících (např. Starý et al., 2012) je třeba motivovat „ze zdola“ = sami vyučující určují na základě jejich osobních cílů, které jsou sladovány s cíli studijního programu a profilem absolventa. Osobní změna se následně promítá do změny celé organizace – mění se atmosféra a klima na pracovišti, které studenti vnímají a prožívají stejně intenzivně jako obsah kurikula. Už Aristoteles říkal, že „Vzdělávání mysli bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání“ a naším společným cílem je vzdělaná společnost.

Literatura

- Barber, B., Stolz, E., & Olsen, J. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1–13.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema*, 17.
- Barrett, L. F. (2016). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1–23.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 15–36.
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M., & Moore, K. A. (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Psychology Press.
- Bowles, T., Jimerson, S., Haddock, A., Nolan, J., Jablonski, S., Czub, M., & Coelho, V. (2017). A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research*, 8(E16).
- Camacho-Morles, J., Slep, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095.
- Chakrabarti, G., & Chatterjea, T. (2018). Intelligence, emotions or the emotional intelligence: Theories and evidence in global context. In G. Chakrabarti & T. Chatterjea, *Employees' emotional intelligence, motivation & productivity, and organizational excellence* (s. 11–50). Palgrave Macmillan.

- Ciarrochi, J. E., Forgas, J., & Mayer, J. D. (2006). *Emotional intelligence in everyday life*. Psychology Press, Taylor & Francis.
- Cohen-Katz, J., Sternlieb, J. L., Hansen, S. E., & Dostal, J. A. (2016). Developing emotional intelligence in the clinical learning environment: A case study in cultural transformation. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(5), 692–698.
- Copay, A. G., Subach, B. R., Glassman, S. D., Polly, D. W., & Schuler, T. C. (2007). Understanding the minimum clinically important difference: A review of concepts and methods. *The Spine Journal*, 7(5), 541–546.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2448–2457.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72.
- Curci, A., Lanciano, T., & Soleti, E. (2014). Emotions in the classroom: The role of teachers' emotional intelligence ability in predicting students' achievement. *The American Journal of Psychology*, 127(4), 431–445.
- Datu, J. A. D., & Fong, R. W. (2018). Examining the association of grit with test emotions among Hong Kong Chinese primary school students. *School Psychology International*, 39(5), 510–525.
- Day, Ch., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39.
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316–326.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 124–129.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 683–704). Cambridge University Press.
- Fogarty, G. J. (2008). Intelligence: Theories and issues. In J. Athanasou, *Adult educational psychology* (s. 181–208). Brill–Sense.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.
- French, N. K. (1993). Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research & Development in Education*, 26(2), 66–73.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639.

- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 44–58.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Metafora.
- Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., Aguilar-Moya, R., & Vidal-Infer, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching, 42*(2), 123–134.
- Herpertz, S., Schütz, A. & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences, 95*, 11–19.
- Hladík, J., & Andrysová, P. (2019). Emotional intelligence of university students in central Europe: Crosscultural comparison between Czech and Slovak students. *Sociológia a spoločnosť, 4*(2), 1–14.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2017). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review, 10*(2), 138–148.
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmenn, T., & Richter, D. (2022). Class size affects preservice teachers' physiological and psychological stress reactions: An experiment in a virtual reality classroom. *Computers & Education, 184*, Article 104503.
- Chromková Manea, B., & Rabušic, L. (2019). Marriage, childbearing and single motherhood: Trends in attitudes and behaviour in Czechia and Slovakia from 1991 to 2017. *Sociální studia / Social studies, 16*(2).
- Kaščák, O. (2009). Rituály a skryté kurikulum alebo Kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teoretická (a biografická) rekonštrukcia. *Studia Paedagogica, 14*(2), 29–40.
- Keltner, D. (2019). *The power paradox: How we gain and lose influence*. Penguin Books.
- Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (s. 317–352). John Wiley & Sons.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition, 1*–20.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 25*, 120–148.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 146*(2), 150–186.
- Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2020). Socio-emotional interaction in collaborative learning: Combining individual emotional experiences and group-level emotion regulation. *International Journal of Educational Research, 102*, Article 101589.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT – Test emoční inteligence. Příručka*. Autoři českého vydání: (P. Humpolíček, A. Slezáčková. Hogrefe) – Testcentrum.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Mehešová, M. (2017). Social-emotional health of university students and the importance of its research. *Acta Educationis Generali*, 7(2), 79–85.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 279–294.
- Petrovič, J., & Dmitrijevič, D. (2020). *Emotional education in 20th century Serbian pedagogy*. Science and teaching in educational context.
- Schneider, W. J., & Flanagan, D. P. (2014). The relationship between theories of intelligence and intelligence tests. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (s. 317–340). Springer.
- Shuttleworth, M. (2018). *Pretest-posttest designs*. Sage.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233–239.
- Sobotka, T., Šťastná, A., Zeman, K., Hamplová, D., & Kantorová, V. (2008). Czech Republic: A rapid transformation of fertility and family behaviour after the collapse of state socialism. *Demographic Research*, 19(14), 403–454.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Karolinum.
- Strenze, T. (2015). Intelligence and success. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence* (s. 405–413).. Springer.
- Stuchlíková, I. (2013). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Szeles H. M. (2015) Developing emotional intelligence in student nurse leaders: A mixed methodology study. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 2(2), 89–98.
- Tesch, A.D. (2016). Implementing pre-post test designs in higher education evaluations. *New Directions for Evaluation*, 2016, 85–96.
- Torres, L. H., Bonilla, R. E. B., & Moreno, A. K. Á. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *Home*, 5(1).
- Turner, J. H., & Stets, J. E. (2005). *The sociology of emotions*. Cambridge University Press.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vlčková, K., Lojďová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentu učitelství*. Masarykova univerzita.
- Wagner, J., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Göllner, R., & Trautwein, U. (2017). Self-esteem development in the school context: The roles of intrapersonal and interpersonal social predictors. *Journal of Personality*, 86(3), 481–497.
- Wang, Y. Q., Hawk, S. T., Tang, Y. L., Schlegel, K., & Zou, H. (2019). Characteristics of emotion recognition ability among primary school children: Relationships with peer status and friendship quality. *Child Indicators Research*, 12(4), 1369–1388.
- White, C. N., & Buchanan, T. W. (2016). Empathy for the stressed. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 2(4), 311–324.

- Yang, Q., Tian, L. L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328–340.
- Yavich, R., & Rotnitsky, I. (2020). Multiple intelligences and success in school studies. *International Journal of Higher Education, 9*(16), 107–117.

Autoři

Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: stanislav.michek@uhk.cz

Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: marie.herynkova@uhk.cz

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: vladimira.hornackova@uhk.cz

Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: iva.bartosova@uhk.cz

PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: yveta.pohnetalova@uhk.cz

Doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: jana.havigerova@uhk.cz

Development of emotional intelligence of students of pre-school and elementary education

Abstract: The aim of the study is to verify the effect of innovative teaching on changes in the emotional intelligence of preschool and elementary education students. The secondary goal is to present to the reader the procedures and the added value of the educational activities used for both students and teachers. It is an intervention study using a quantitative approach. The interventions consisted of the activities of the development project Don't be afraid of experiencing during the academic year 2021/2022 consisting in changing the approach of teachers to teaching aimed at developing the emotional intelligence of students. To determine the effects of the intervention, 98 male and female students were tested with the MSCEIT emotional

intelligence test (pretest and posttest). There was no statistically significant change in the emotional intelligence of male and female students during the approximately 7 months of intervention.

Keywords: experiencing, development of emotional intelligence, undergraduate teacher training, intervention study

Tandemová výuka optikou subjektivně vnímaných příležitostí k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol¹

Jana Poche Kargerová¹, Petra Vallin¹, Alena Seberová²,
Tatána Göbelová²

¹ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

² Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta,
Katedra preprimární a primární pedagogiky

Redakci zasláno 16. 8. 2022 / upravená verze obdržena 17. 1. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 27. 2. 2023

Abstrakt: Výzkumná studie se zaměřuje na oblast možností profesního rozvoje vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol podílejících se na vysokoškolské přípravě budoucích učitelů 1. stupně základní školy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vysokoškolské učitelé a učitelé fakultních základních škol subjektivně reflektují potenciál tandemové výuky v doménách vlastního profesního rozvoje. Zvolen byl kvalitativní výzkumný design. Data byla sebrána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s šesti učiteli z fakultních základních škol a se sedmi vysokoškolskými učiteli z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kteří byli do tandemové výuky zapojeni alespoň po dobu jednoho akademického roku (2021/2022). Obsahová analýza dat byla vedena pomocí kvalitativní techniky struktury s tvorbou induktivních kategorií. Výsledky šetření jsou zachyceny ve čtyřech základních kategoriích, které vypovídají o subjektivním významu oblastí profesního rozvoje tak, jak je komunikovali respondenti jako přínosy realizované tandemové výuky: Sebepoznání a sebevědomí; Přemýšlet a hledat argumenty; Inspirace a obohacení; Kolegiální podpora a sdílení jako základ profesní komunity. Zjištěné výsledky jsou v souladu s trendem v pojetí profesního rozvoje učitelů, jehož východisko tvoří systematická reflexe realizovaných profesních činností, profesních znalostí a profesního přesvědčení a potřeba kolegiálního sdílení a rozvíjení kultury odborné komunity.

Klíčová slova: profesní rozvoj učitelů, reflektivní praktik, klinická praxe, co-teaching, tandemová výuka, profesní komunita, profesní sdílení, spolupráce

¹ Tandemová výuka byla zavedena v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK a byla podpořena projektem *SPIN – Spolupráce a inovace*, který spolufinancuje Nadace České spořitelny. Rovněž tento výzkum byl zčásti realizován za podpory Nadace České spořitelny.

V posledním roce rezonuje v prostředí univerzitního vzdělávání učitelů téma reformy. MŠMT ČR reflektuje potřebu sblížovat vzdělavatele budoucích učitelů a efektivněji propojit světy teorie a praxe systematickým začleněním učitelů ze základních a středních škol do profesního vzdělávání studentů učitelských oborů.

Reforma přípravy učitelů a učitelek ČR, kterou MŠMT od září 2021 implementuje, doporučuje několik možností, jak studentům zprostředkovat užší kontakt se situacemi z praxe. Touto oblastí se zabývá zejména *Cíl 2: Úzké propojení fakult a praxe*, v rámci kterého je doporučováno, aby oboroví didaktici a vedoucí praxí na fakultách připravujících učitele byli v pravidelném kontaktu s tzv. provázejícími učiteli, pořádali pravidelná setkávání a společně na fakultě vyučovali (*Manažerské shrnutí Reformy přípravy učitelů a učitelek ČR, 2021*).

Jednou z možností, jak výše popsané koncepty uvést v život, je úzká spolupráce učitelů vysokoškolských a učitelů ze základních škol skrze *tandemovou výuku*, která je realizována v programech připravujících budoucí učitele na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V programu *Učitelství 1. stupně základních škol* byla po dobu jednoho akademického roku 2021/2022 realizována *tandemová výuka* vybraných provázejících učitelů z fakultních škol a vysokoškolských učitelů. Tandemisté byli v našem programu rovnocennými partnery s odlišnou odborností. Záměrem bylo umožnit studentům učitelství hlubší porozumění tématům z oblasti pedagogiky, zejména obecné a oborové didaktiky a psychologie, a to pomocí zprostředkování širšího spektra odborných znalostí, profesních zkušeností, názorů a přesvědčení, které propojení světa teorie a praxe potenciálně umožňuje.

Zkušenosti s vybranými aspekty realizace tandemové výuky v prostředí pregraduálního vzdělávání učitelů 1. st. ZŠ popisujeme v této studii. Naším záměrem bylo zachytit subjektivně vnímané zkušenosti s tandemovou výukou optikou klíčových aktérů – učitelů vysokoškolských a učitelů fakultních základních škol. Zajímalo nás, jak učitelé nahlíží na pozitiva, příležitosti a rizika tandemové výuky ve vysokoškolském prostředí, a které benefity popisují jako významné pro vlastní profesní rozvoj.

Přínos studie vidíme v příležitosti popsat tandemovou výuku jako inovativní strategii vysokoškolského vzdělávání, která není v českém prostředí standardně využívána. Příklad realizace tandemové výuky v programu Učitelství

1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je v zásadě novátorským počinem, který se může stát inspirací vyučujícím v mnoha studijních programech a oborech, které přesahují oblast pregraduálního vzdělávání učitelů. Studie navíc přináší první výsledky empirického šetření, v rámci kterého byly reflektovány zkušenosti samotných aktérů tandemové výuky. To umožňuje nahlédnout přínos i případná rizika realizace této strategie, která je potřeba při jejím zavádění zohlednit.

Obsah studie je rozdělen do tří částí. Nejprve se věnujeme teoretickému vymezení profesního rozvoje vysokoškolských učitelů prostřednictvím spolupráce a reflexe pedagogické praxe. Ve druhé části se zaměřujeme na terminologické ukotvení pojmů co-teaching a tandemová výuka, a popisujeme formy a modely její realizace v širším horizontu různých oborů i stupňů vzdělávání. Třetí část studie obsahuje záměry a výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, jehož předmětem byl případ realizace tandemové výuky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Popsány jsou základní metodologické kategorie výzkumného designu, dosažené výsledky a jejich diskuse.

1 Profesní rozvoj vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol prostřednictvím vzájemné spolupráce a reflexe pedagogické praxe

Profesní rozvoj je definován jako neustálý rozvoj znalostí a profesních dovedností v průběhu kariéry ve školství (Bolam, 2002). K účinným nástrojům profesního rozvoje patří soustředěný a záměrný proces vědomého uvažování s pomocí kolegů (Beaty, 1998). Profesní rozvoj vysokoškolských učitelů a učitelů fakultních základních škol prostřednictvím tandemové výuky v této empirické studii lze chápat jako výsledek zapojení do sociálních a profesních situací na základě vzájemné spolupráce v prostředí univerzitního vzdělávání. Spolupráce je také definována jako klíčová pro profesní rozvoj, protože učitelům prohlubuje příležitosti vytvářet sítě vztahů, prostřednictvím kterých mohou reflektivně sdílet svou praxi, přehodnocovat přesvědčení o vyučování a učení a spoluvytvářet znalosti (Achinstejn, 2002; Chan & Pang, 2006, cit. podle Tallman, 2021). Arter (2001) uvádí, že možnost spolupracovat je nejdůležitějším faktorem podporujícím kolegiální a naznačuje, že společné řešení problémů je nejvýznamnější účinnou formou profesního rozvoje.

Vzájemná spolupráce v rámci profesních skupin rozvíjí také reflektivní dovednosti, které se v profesi učitele ukázaly jako klíčové. Podle Korthagena (2011, s. 17) je reflexe „mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy“. Potřebná podpora reflexe v profesi učitele je vyjádřena například v pojetí učitele jako *reflektivního praktika* (Schön, 1983), který by měl být schopen do hloubky přemýšlet o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzovat a hodnotit ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Dále by měl být schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce s žáky/studenty na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti. Van Woerkom (2003, cit. podle Korthagen, 2017) v empirické analýze odborníků z praxe v řadě profesí doložil, že profesionály lze skutečně charakterizovat tím, že pravidelně reflektují své zkušenosti s cílem zlepšit své budoucí chování. Podle Korthagena (2017) se profesionálové učí ze svých zkušeností vědomě a systematicky prostřednictvím reflexe.

2 Možnosti co-teachingu v profesním rozvoji učitelů

Za jeden z klíčových nástrojů pro podporu profesního rozvoje učitelů je všeobecně považováno vytvoření spolupracujícího učebního prostředí v profesní komunitě školy, a případně i mimo ni (*collaborative learning environment*), založeného na kolegiální podpoře a sdílení profesních znalostí a zkušeností. Jednou z cest, jak sdílení profesních znalostí realizovat, je skrze společné vyučování.

Výchozí pojem, o který se opíráme, je v zahraničních odborných zdrojích označován termínem *co-teaching*. Tento pojem má mnoho významů a je realizován různými způsoby. V zásadě se jedná o výuku, ve které dva nebo více učitelů vyučují v jedné učebně za účelem spolupráce a sdílení (Cook & Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002). Tento termín se objevuje i u českých autorů (např. Švec, 2009), což přispělo k našemu rozhodnutí s ním také pracovat. Pojem *co-teaching* je současně dostatečně obecný na to, aby pod něj bylo možné podřadit nejrůznější modely vyučování ve dvou a více vyučujících (na rozdíl od pojmu *párová výuka*, se kterým se sice můžeme často setkat na českých základních školách, není však dostatečně široký na to, aby se pod něj vešly všechny rozmanité typy spolupráce).

Co-teaching se liší nejen dle typu zapojených učitelů, ale také dle typu spolupráce dané dvojice nebo týmu. Cook a Friend (1995) popisují šest typů co-teachingu:

- *jeden vyučuje, jeden pozoruje* – jeden učitel řídí výuku, druhý pozoruje proces, zachycuje a zaznamenává klíčové momenty, oba učitelé poté data společně analyzují a reflektují,
- *jeden vyučuje, jeden asistuje* – jeden učitel vyučuje, druhý monitoruje práci studentů, asistuje tam, kde je to třeba, poskytuje individuální zpětnou vazbu,
- *paralelní výuka (parallel teaching)* – skupina je rozdělena na polovinu, oba učitelé učí to samé, ale jen s polovinou studentů za účelem zintenzivnění výuky,
- *práce na stanovištích (station teaching)* – každý z učitelů obsluhuje jedno stanoviště, další mohou být samoobslužná,
- *alternativní výuka (alternative teaching)* – jeden učitel pracuje s větší částí skupiny, druhý pracuje s menší částí, která potřebuje oporu navíc,
- *týmové vyučování (team-teaching)* – nejintenzivnější podoba co-teachingu, kdy učitelé plánují společně, vedou a vyhodnocují výuku pro stejnou skupinu studentů ve stejném čase. Tento typ co-teachingu jsme uplatňovali i my a označujeme ho termínem tandemová výuka. Pojem tandemová výuka je používán v odborných textech (např. Dofková, 2019), ale i v prostředí pedagogické praxe na základních školách².

Zcela mimo termín co-teaching pak stojí tzv. host ve výuce, kdy do semináře sice přichází učitel z praxe, výuku si ale sám připravuje, realizuje i vyhodnocuje. Vysokoškolský učitel zajišťuje výuku pouze po organizační stránce, tedy kdy a kam se má host dostavit a na jaké téma má hovořit. Vše ostatní je v režii samotného učitele z praxe. Pojem host ve výuce se objevuje v empirické části, a proto považujeme za důležité ho na tomto místě také zmínit.

V případě vysokoškolské výuky a v programech připravujících učitele bývá zmiňováno několik kombinací vyučujících v rámci co-teachingu: didaktik

² Pojem *tandemová výuka* je používán například i Národním pedagogickým institutem ČR (<https://www.npi.cz/vzdelavani/15-vzdelavaci-programy/7924-tandemova-vyuka-na-zakladni-skole>).

a speciální pedagog / psycholog; didaktik a oborový didaktik; didaktik a provázející učitel ze základní školy.

Jeden z nejnáročnějších modelů co-teachingu je tedy tandemová výuka, při které učitelé velmi úzce spolupracují ve fázi plánování výuky, realizaci i vyhodnocení (Bacharach et al., 2007). Dodržování tzv. modelu 3S (společně plánovat, společně realizovat výuku a společně reflektovat) je zásadní pro zajištění maximální kvality tandemové výuky (Dofková, 2019). K tomu se vyjadřuje i Hattie (2009), který zmiňuje, že model 3S má největší vliv na profesní rozvoj učitelů, přičemž společná reflexe odučené hodiny je jeho klíčovou součástí. Tento model jsme realizovali rovněž v našem projektu.

Důvodem, proč jsme zvolili tento intenzivní model co-teachingu, byla především naše potřeba se s kolegy více osobně potkávat, vymezit společný čas pro diskuzi a společně něco vytvářet (v tomto případě přípravy seminářů a přednášek). Odborníci zmiňují, že co-teaching na univerzitní úrovni je příležitostí, jak vzájemně spolupracovat, a může být také prevencí osamocení a izolace. Na tento aspekt upozornili například Robinson a Schaible (1995) nebo Nevin et al. (2009), kteří analyzovali 16 studií publikovaných v USA ke co-teachingu v rámci přípravy budoucích učitelů na vysokých školách. Poukázali rovněž na další přínosy tohoto přístupu: zvyšující se potřebu vzájemné kolegiální podpory; otevřenější komunikaci; potřebu více reflektovat výsledky výzkumů v profesním rozvoji budoucích učitelů a také pocit naplnění, které spolupráce přináší. Podle některých zahraničních autorů je co-teaching jednou z možností, jak efektivně modelovat a rozvíjet výuku na vysokých školách v intencích profesionalizačního pojetí přípravy učitelů (Bacharach et al., 2007; Wenzlaff et al., 2002).

Předmětem výzkumu, který je popsán níže v textu, je tandemová výuka dvou učitelů: vysokoškolského učitele a učitele ze základní školy. Jednalo se o úzkou spolupráci, v rámci které aktéři dodržovali tzv. 3S. Tandemová výuka, kterou jsme výzkumně refleктоvali, probíhala v seminářích a přednáškách na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Konkrétně jsme se zaměřili na subjektivní vnímání přínosu tandemové výuky pro profesní rozvoj jak vysokoškolských učitelů, tak učitelů ze základních škol. Tuto inovaci zavedla Katedra preprimární a primární pedagogiky a Katedra matematiky a didaktiky matematiky, které se obě velkou měrou podílí na přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ.

3 Metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak vysokoškolští učitelé a učitelé fakultních základních škol subjektivně vnímají vliv tandemové výuky na vlastní profesní rozvoj.

Zvolen byl kvalitativní výzkumný design. Data byla sebrána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s šesti učiteli z fakultních základních škol a se sedmi pedagogy působícími v roli akademických pracovníků na Pedagogické fakultě UK, kteří byli do tandemové výuky zapojeni alespoň po dobu jednoho akademického roku v období 2021/2022. U vysokoškolských učitelů se jedná o učitele, kteří jsou otevřeni novým podnětům z praxe, věnují čas plánování a reflexi tandemové výuky a jsou ochotni svou dosavadní praxi měnit v zájmu zkvalitnění vlastní výuky. Jedná se o vyučující obecné didaktiky nebo didaktiky matematiky. Pro tandemovou spolupráci jsme chtěli zajistit optimální podmínky, proto jsme z řad učitelů fakultních základních škol vybrali jen ty, kteří byli ochotni společně plánovat, vést výuku i ji posléze vyhodnocovat. Podmínkou bylo zajištění bezpečného prostředí a rovnocenného partnerství ve vzájemném vztahu založeném na důvěře a respektu. Charakteristika výzkumného vzorku je uvedena níže v Tabulce 1.

Tabulka 1

Výzkumný vzorek – učitelé zapojení z fakultních základních škol a vysokoškolští učitelé

Zapojení učitelé fakultních ZŠ	Délka praxe (let)	Zapojení učitelé VŠ	Délka praxe (let)	Pracoviště PedF UK
A1 žena	25–30	B1 žena	25–30	katedra matematiky a didaktiky matematiky
A2 žena	20–25	B2 žena	35–40	katedra matematiky a didaktiky matematiky
A3 žena	20–25	B3 žena	20–25	katedra matematiky a didaktiky matematiky
A4 muž	25–30	B4 žena	20–25	katedra preprimární a primární pedagogiky
A5 žena	15–20	B5 žena	10–15	katedra preprimární a primární pedagogiky
A6 žena	15–20	B6 žena	5–10	katedra preprimární a primární pedagogiky
		B7 žena	10–15	katedra preprimární a primární pedagogiky

Polostrukturované individuální rozhovory byly vedeny pomocí níže uvedených základních tazatelských otázek. Respondentům jsme dávali co nejvíce volnosti k vyjádření:

Jak se na tandemovou výuku připravujete? Je příprava náročnější a v čem?

Co se učíte v tandemové výuce? Co vám to dává z hlediska profesního rozvoje?

V čem je pro vás tandemová výuka náročná nebo obtížná? Co pro vás představuje výzvu?

Audiozáznamy rozhovorů byly přepsány a posléze kódovány třemi různými výzkumníky. Pro účely obsahové analýzy dat jsme využili kvalitativní techniku *strukturace* s tvorbou *induktivních kategorií* P. Mayringa (2000, 2014). Pro jednotlivé části analyzovaných dat vzešlých z rozhovorů jsme induktivně podle obsahové podobnosti vytvářeli *kategorie*, a to ve třech úrovních strukturace. V první fázi tzv. formální strukturace jsme používali pro analýzu vnitřní struktury materiálu formální hledisko *tematické*. Následovala druhá fáze tzv. obsahové strukturace, v níž byly vyčleněné obsahy materiálu určeny a označeny pomocí *hlavních kategorií* a ve třetí fázi analýzy jsme postupovali tzv. strukturací typizující, při které jsme vytvářeli „typy“ jako názvy každé kategorie, které jsme doplnili o autentické výroky respondentů. Názvy a obsahy jednotlivých kategorií jsou v tomto induktivním postupu generovány zevnitř obsahu analyzovaného textového materiálu. Mohou však mít ve výsledku vazbu na zavedené teoretické pojmy a konstrukty (Mayring, 2014).

4 Výsledky

Kvalitativní obsahová analýza umožnila vygenerovat celkem čtyři základní kategorie vztahující se k subjektivnímu významu vlivu tandemové výuky pohledem fakultních učitelů z praxe a vysokoškolských učitelů na jejich profesní rozvoj (Tabulka 2). Výsledky ukázaly, že vidění obou skupin respondentů generuje data, jejichž významy umožňují vytvářet jednotné kategorie pro obě skupiny respondentů. Řazení jednotlivých kategorií při jejich interpretaci neodpovídá míře obsahové sytosti. Nebylo naším záměrem vyhodnocovat četnosti výroků v jednotlivých kategoriích, nýbrž zachytit všechny dostupné nuance významu tandemové výuky tak, jak se asociují aktérům v roli vzdělavatelů budoucích učitelů.

Tabulka 2

Struktura kategorií subjektivně vnímaného vlivu tandemové výuky na vlastní profesní rozvoj

Sebepoznání a sebevědomí

„Je to jako když vyjedete na delší dobu do zahraničí, a odtamtud poznáváte vlastní zemi.“

Přemýšlet a hledat argumenty

„Když jsem sama, nepromýšlím tolik do hloubky...a musím všechny své síly soustředit na to, abych rozumně argumentovala a vzniklo z toho něco plodného.“

Inspirace a obohacení

„Získávám sama strašnou spoustu nových informací.“

Kolegiální podpora a sdílení jako základ profesní komunity

„Chci pomoci svým souputníkům.“

Sebepoznání a sebevědomí

Kategorie s označením *Sebepoznání a sebevědomí* poukazuje u obou skupin respondentů na význam reflexe vlastního pojetí výuky, profesního přesvědčení a v případě učitelů z praxe také možnost posilovat důvěru v sebe a tím i profesní integritu. Učitelé oceňovali možnost konfrontace názorů a úhlů pohledu s kolegy, která pomohla uvědomit si vlastní vyučovací styl, poznat sebe sama, své znalosti, názory a postoje. Učitelé si vzájemně pomáhali vidět své vlastní kvality, ale všimnout si i slabších stránek, na kterých je nutné pracovat: „Je důležité si vybudovat svoji osobnost a svůj styl, ale tím, že vidím i jeho (kolegu), tak ho můžu pořád s něčím konfrontovat – styl výuky, přístup ke studentům, kladení otázek, dynamika hodiny.“ (VŠ). Ve stejné kategorii jsme kódovali i promluvu, která byla vybrána jako typizující danou kategorií: „Je to jako když vyjedete na delší dobu do zahraničí, a odtamtud poznáváte vlastní zemi. Nahlédnout vlastní vyučovací styl perspektivou někoho druhého má stejný efekt – vidíte to najednou všechno nějak jasněji.“ (VŠ).

Zejména fakultní učitelé popisovali význam tandemu v oblasti posilování *sebevědomí a pocitu vlastní užitečnosti*. Učitelé vnímají, že zprostředkovávají studentům kontakt s realitou, a že jsou pro jejich profesní rozvoj skutečně nepostradatelní. „Já vždycky na všechna setkání sem (na fakultu) chodím s hrozně nízkým sebevědomím a mám pocit, že je to všechno jasné, co jim tam budu povídat? (...) A vždycky jsem se přesvědčila, jak to bylo strašně potřeba.“ Učitelé vnímají pozvání na fakultu jako ocenění a prestiž, „se kterými se chlubí“. Současně je pro ně ale také povzbuzující, že postupy a strategie,

které používají, jsou v souladu s požadavky současného vzdělávání. Zmiňují, že je příjemné v seminářích slyšet, že mají jejich postupy a výukové metody oporu v teorii pedagogiky, didaktice a psychologii: „Ale strašně mě baví to, že jsem předmět doličný, že to [ta teorie] jde ve škole dělat. J. [VŠ pedagog] tomu dá teorii a spojí to. To neumím. Nevím, že jsou teorie něčeho a J. to pojmenuje, a já si připadám důležitá, že to takhle mám.“

Přemýšlet a hledat argumenty

Kategorie s názvem *Přemýšlet a hledat argumenty* ukázala na benefit tandemové výuky v podobě příležitosti hlubšího vhledu jak v dimenzi odborné, tak didaktické. První aspekt, který ovlivňuje profesní rozvoj zejména učitelů z praxe, je dle jejich subjektivního vnímání fakt, že je nutí *přemýšlet o výuce v širších souvislostech*. Skrze otázky vysokoškolského pedagoga i studentů jsou motivováni nahlížet své výukové strategie z různých perspektiv, obhajovat je, argumentovat, diskutovat, a tím si *rozvíjet své reflektivní, ale také komunikativní dovednosti*. Jako příklad můžeme uvést výrok: „Ta diskuze, která tam vznikne, je hrozně zajímavá. Já to mám vlastně trošku ráda, když mi někdo trošku oponuje. A já musím všechny své síly soustředit na to, abych rozumně argumentovala a vzniklo z toho něco plodného, tak to mě děsně baví.“

Obě skupiny učitelů shodně deklarovaly, že díky spolupráci v tandemu promýšlí své hodiny více do detailu, a o tématu tak přemýšlí hlouběji: „Je to složitější, ale je to o to nádhernější. Když jsem sama, tak jsem v zasetí pouze svých myšlenek, svého porozumění, připravuji se v kratší době, nepromýšlím tolik do hloubky.“ (VŠ).

V této kategorii se dotýkáme prostoru profesního rozvoje v dimenzích odborné odbornosti a didaktické zdatnosti vzdělavatelů budoucích učitelů, a tedy rovněž kvality vysokoškolské výuky. Ta je nedílnou součástí diskusí o významu univerzitního vzdělávání učitelů, a to včetně rizik, která potenciálně nesou nevyhovující didaktické kvality a absence přímé pedagogické praxe akademiků a vědecká odbornost učitelů z praxe. V našem výzkumu se ukázaly obě tyto kvality jako rozvojetvorné právě v rámci tandemové výuky.

Inspirace a obohacení

Samostatná kategorie *Inspirace a obohacení* obsahuje výroky, které zachycují rozvojetvorný význam tandemové výuky ve vysokoškolském prostředí. Učitelé z praxe i akademici vnímali v zásadě pouze pozitivní zkušenosti s danou výukovou strategií a výpovědi ukázaly na celou řadu příležitostí k profesnímu rozvoji.

Učitelé z praxe vnímají spolupráci s fakultou jako reciproční, tzn. mohou také něco dostat, nejen dávat: „...já díky těmto dvěma VŠ kolegyním získávám sama strašnou spoustu nových informací (...) například badatelská výuka, kterou jsem díky nim začala dělat.“ Podobně o tom mluví i další z respondentek: „Neusnout si na vavřínech, nejet si v nějakém stereotypu, ale pořád být přítomná, načítat nějaký materiál, být aktivní. A potom vnímat to, co přináší ti studenti z fakulty.“ Učitelé dále oceňují i možnost účastnit se seminářů dalšího vzdělávání a příležitosti k rozvoji vlastní pedagogické praxe: „Zároveň máme přístup k fakultním aktivitám typu různých seminářů, odborníků na různá témata, která jsou pro nás přínosem, protože jsme přeci jenom praktici a nikoliv teoretici ani výzkumníci.“

Pohled na vlastní profesní rozvoj skrze vzájemnou spolupráci vnímali v řadě aspektů vysokoškolští pedagogové stejně jako ti ze základních škol. Patří mezi ně v první řadě *vzájemné obohacování*, které jsme zaznamenali takřka ve všech prepisech rozhovorů. Jedna z respondentek uvádí: „Já jsem tomu dala teoretický podklad, východiska do praxe. Zdá se mi, že jsme se opět navzájem obohacovaly.“ Jiná respondentka zmiňuje, že se vzájemné obohacování dělo hlavně ve fázi reflexe, učitelky explicitně formulovaly, co nového se v rámci semináře naučily: „Velice pečlivě si dáváme zpětné vazby ze seminářů – reflektujeme naši přípravu, zvědomíme si, co jsme do toho daly nového a co jsme se tím naučily.“

Akademici dále oceňují možnost nahlédnout díky tandemu na témata z pedagogiky, psychologie a zejména didaktiky z více perspektiv a z různých úhlů pohledu rozmanitých zkušeností: „Učitelé z praxe dodávali přednáškám pestrost a návaznost obsahu didaktiky matematiky na praxi.“ Učitelé VŠ díky spolupráci s tandemistou z praxe mohou s hlubším porozuměním nahlédnout, jak různé didaktické postupy fungují v praxi u konkrétních učitelů: „Oceňuji možnost sledovat dopad rozdílných didaktických postupů.“ To považují za důležité ve vlastním profesním rozvoji i rozvoji studentů: „Je fajn, že i v těch hodinách je někdo, kdo to může říci jinak, může do toho vstoupit a pomůže studentům porozumět, nebo reaguje na nějaké řešení, protože s tím má zkušenosti.“ S tím velmi úzce souvisí další zásadní profit tandemové výuky, který naši respondenti reflektovali – propojování teorie a praxe. Doména, která je ve vzdělávání budoucích učitelů zcela klíčová: „Je to obohacování praktickou zkušeností a propojení na teorii.“

Podobně jako v předešlé kategorii také zde můžeme číst příznivý dopad tandemu na rozvoj odborných znalostí i didaktických dovedností učitelů. Akademici VŠ vnímají kvalitativní posun v oblasti plánování seminářů i samotné výuky. Zmiňují například, že cíle semináře byly v důsledku diskuze s kolegou precizněji formulovány, střídaly se různé výukové metody a formy organizace, seminář měl spád, byl více dynamický: „Přijde někdo nový z venku, teď se začne ptát na cíle a mě přinutí to lépe formulovat a najednou si to zvědomím. Ta příprava je promyšlenější, smysluplnější. Smysl to musí dát nejen mně, ale i té mé kolegyni z praxe.“

V rámci kategorie *Inspirace a obohacení* se nám při sekundární analýze dat ukázal jeden další rozměr. Mohli bychom uvažovat o subkategorii s označením *Nevyhořet*. Respondenti obou souborů učitelů shodně uváděli, že pokud je tandem dobře zvolený (pár si vzájemně tzv. „sedne“ osobnostně i profesně), pomáhá to vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém je příjemné pracovat: „Mě to strašně baví, je to pro mě refrešující, oživující, necítím se v takový panice, že jsem za něco zodpovědná sama.“ (VŠ). Prožívaný well-being stojí v jádru pozitivně vnímané pracovní spokojenosti a hraje zásadní roli v prevenci vyhoření.

Kolegiální podpora a sdílení jako základ profesní komunity

Jak bylo popsáno výše, podílení se na budování profesní komunity, která vzdělává budoucí učitele, patří v současné době do portfolia aktivit, skrze které se učitelé profesně rozvíjí. I tento aspekt hodnotili učitelé obou skupin respondentů v rámci tandemové výuky jako podstatný. Učitelé z praxe jsou přesvědčeni, že spoluprací s Pedagogickou fakultou podporují své budoucí kolegy, podílí se na budování profesní komunity a současně poskytují studentům kolegiální podporu: „Chci pomoci svým souputníkům, souputnicím, že vlastně všichni jsme si zvolili tohle krásné řemeslo a teď ono je těžké, takže se podělit o to, že něco umíme a máme nějakou dobrou zkušenost s něčím – podělit se o to s těmi, kteří do toho teprve vstupují.“ Akademici v tomto kontextu poukazovali na příležitosti modelovat příklad spolupráce budoucím učitelům. Studenti tak mohou na vlastní kůži zakoušet to, co ostatní učí, spolupracovat, sdílet, vytvářet profesní komunitu.

V datech se také hojně objevoval fakt, že výuka v tandemu přispívá k profesnímu rozvoji, zejména pak k rozvoji měkkých dovedností (např. učit se naslouchat, spolupracovat, hledat kompromis, porovnávat různé pohledy, dát prostor druhému kolegovi, dovednost se rozhodovat či se vcítit do druhého:

„...dva tandemisti si musí přát a nahrávat si, aby se ten druhý mohl ukázat v dobrém světle a plném rozsahu. Když mají být rovnocenný partneři, tak musí být respektující a musí mít přející vztah.“ (VŠ). S tím souvisí i respekt a otevřenost vůči druhému i ochota přistoupit na kompromis: „Jakmile jsou tam dva partneři, tak je to super model, který má svůj smysl a opodstatnění, ale střetávají se tam dva světy, které je potřeba propojit.“ (VŠ). Prohlubování těchto kompetencí se objevilo takřka v každém rozhovoru, nejčastěji se jednalo o dovednost respektovat druhého, upozadit sebe: „Musí tam být veliký respekt a důvěra a i taková pokora k tomu, i když se neřekne všechno, tak to tak být nemusí. Můžu to říci citlivě, ale ne někomu zasahovat do jeho toku myšlenek.“ (VŠ).

Dalším důležitým aspektem profesního sdílení byla možnost zažívat v dílčích částech semináře roli pozorovatele a rozvíjet dovednost všimát si podstatných momentů (zejména v oblasti zapojení a aktivizace studentů) a formulovat zpětnou vazbu kolegovi: „Když v té třídě jsou dva lidi a ať jsou v jakékoli roli, tak ten, kdo zrovna nemluví, není zaměřený na obsah, tak může pozorovat studenty, zapíše si to a společně to potom diskutují a reagují na to.“ (VŠ). Popisují zde v podstatě princip, na kterém je vystavěn profesní rozvoj učitelů ve vyspělých vzdělávacích systémech jako ve Finsku, Nizozemí, Belgii, kde učitelé profesně rostou skrze zpětnou vazbu tzv. critical friend, tedy pozorovatele ve své třídě. Ve chvíli, kdy jsou ve výuce přítomni dva vyučující, jeden je v dílčích aktivitách v rámci semináře přirozeně více aktérem, druhý má ve stejnou chvíli roli pozorovatele. Tento postup přináší celou řadu benefitů, které byly formulovány také v našem souboru respondentů: „Pomocná ruka se pak pokouší přeformovat věci jinak, všímá si, jak reagují studenti, protože člověk ve chvíli, kdy mluví, tak už nestíhá pozorovat.“ (VŠ). Někteří učitelé viděli pozitivum ve vzájemné kontrole: „Ve vlastní výuce jsme se vzájemně doplňovali – jeden hlídal druhého, zda se na nic nezapomnělo z toho, co jsme si naplánovali.“ (VŠ).

5 Závěry a diskuze

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak vysokoškolští pedagogové a učitelé fakultních základních škol subjektivně reflektují potenciál tandemové výuky v doménách vlastního profesního rozvoje. Kvalitativní obsahová analýza dat hloubkových interview umožnila zachytit čtyři základní kategorie, které fakultní učitelé z praxe a VŠ učitelé pojmenovali jako jisté oblasti příležitostí vlastního profesního rozvoje, neboť jim subjektivně přisoudili významný vliv,

který jako výsledek zkušenosti s tandemovou výukou reflektují. Výsledky ukázaly, že je vidění obou skupin respondentů v zásadě komplementární, i když jsou patrné obsahově rozdílné příklady, které byly jednotlivými respondenty v rámci jednotlivých kategorií uváděny. Data umožnila generovat stejné kategorie pro obě skupiny respondentů.

Námi zachycená kategorie *Inspirace a obohacení* obsahuje jeden ze zásadních benefitů tandemové výuky v oblasti profesního růstu učitelů, a to je dle našich respondentů dovednost *nahlížet na odborná témata z různých perspektiv*. Podobná zjištění nalezneme například ve studiích Graziana a Navarett (2012); Mauri et al. (2019) nebo Oates a Bignel (2019). Tento přínos potvrzuje i Plank (2013), která současně upozorňuje na to, že tandemová výuka vyžaduje opustit naše léty prověřené, ale často stále stejné výukové postupy a vydat se na cestu objevování strategií někoho jiného. To vyžaduje reflektivní dovednosti na vyšší úrovni, kde musí pedagogové naslouchat druhému, konfrontovat se s jeho názory, obhajovat ty své, argumentovat, adaptovat se na nové podmínky, hledat kompromis a tím se měnit. Tandemová výuka se v našem případě ukázala jako velmi efektivním nástrojem právě v procesu stávání se *reflektivním praktikem*, což opět potvrzuje i Graziano a Navarett (2012). Reflektivní praktik (Schön, 1983) do hloubky přemýšlí o jednotlivých profesních činnostech, analyzuje a hodnotí je v kontextu cílů, širších vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat a inovovat výukové strategie i postupy diagnostiky a hodnocení s ohledem na individuální osobnostní a vzdělávací potřeby žáků. Vysvětluje, zdůvodňuje, argumentuje motivy a postupy profesního rozhodování a jednání. V našem souboru dat se rozvoj těchto profesních kvalit ukázal v kategoriích *Sebepoznání a sebevědomí* a *Přemýšlet a hledat argumenty*.

Za jeden z klíčových nástrojů profesního rozvoje učitelů je považováno vytvoření spolupracující, sdílející a vzájemně podporující profesní komunity. Budování kultury kolegiálního profesního učení a spolupráce mezi učiteli z praxe a univerzitními pedagogy jsou považovány za prioritu a podmínku zvyšování kvality vzdělávání učitelů v mnoha zahraničních zemích (Švec, 2009). Rovněž v našem souboru dat se jako jedna z ústředních kategorií ukázala doména *Kolegiální podpory a sdílení jako základu profesní komunity*.

Výuka v tandemu není běžnou součástí profesních zkušeností jak učitelů z praxe, tak vysokoškolských učitelů. Role, do které obě skupiny respondentů vstupují, je v zásadě nová a nedá se předpokládat, že bude vyučujícími

přijata jako prospěšná a obohacující. Role v tandemu mohou nabývat různých podob, které se projeví například ve větší, či menší dominanci při vedení výuky. Podmínkou je zde být otevřený a ochotný naslouchat. I to jsou dovednosti, které lze v rámci celoživotního profesního rozvoje trénovat. K dalším významným faktorům, jež intervenují do efektivity tandemové výuky, patří osobnostní charakteristiky vyučujících; klíčovou roli sehrává profesní přesvědčení, které se projektuje do komunikovaných názorů a postojů. Všechny tyto aspekty mohou potenciálně vytvářet jakési třecí plochy způsobující osobní či profesní diskomfort vyučujících. Daní za zkvalitnění výuky je při tandemu vyšší časová náročnost i množství energie, která je věnována přípravě: „Pochopit do důsledku didaktické založení druhých vyžaduje intelektuální energii.“ (VŠ).

Samotné vstupování do různých rolí může pedagogy dle našich respondentů profesně rozvíjet. To komentuje i Švec (2009, s. 29), který se věnoval problematice sdílení znalostí ve školním prostředí. „Při co-teachingu jsou učitelé nejenom v roli expertů, ale i v roli zvědavých žáků.“ Logickým vyústěním je však to, že tandemová výuka může být více vyčerpávající a náročnější na čas i vynaložené úsilí. To se týká zejména výše popsaného *modelu 3S*, který jsme při zavádění tandemové výuky rovněž uplatňovali. Ač obnáší tento model vysoké nároky, má velký potenciál přimět vysokoškolské pedagogy i učitele ze základních škol pravidelně reflektovat otázky typu: *Proč toto téma učím tak, jak ho učím? A je to stále relevantní? Je to stále aktuální? Je to v zóně nejbližšího rozvoje studentů?* Ve fázi plánování společného semináře je běžné, že se jeden druhého ptá: *Proč jsi zde použil tuto metodu výuky a jak to bude navazovat na tu další?* Jessen-Marshall a Lescinsky (2011) zmiňují, že si při přípravě semináře nedovolí vynechat sebemenší mezeru či nevyjasnění, neboť vědí, že se druhý kolega později zeptá, jak přesně to bylo myšleno. Tandemová výuka pak vede k uvědomění, proč učitelé určité věci dělají tak, jak je dělají. Přiměje je zdůvodňovat, opírat vlastní přesvědčení o důkazy. Plank (2013) tento benefit tandemové výuky nazývá *intelektuální stimulací*. Leavitt (2006) navíc upozorňuje, že z odborné debaty dvou kolegů odehrávající se přímo v semináři budou v konečném důsledku profitovat i studenti.

V této části studie jsme se blíže nevěnovali otázce příležitostí, které tandemová výuka ve vysokoškolském prostředí přináší studentům učitelství. Uvědomujeme si však důležitost tohoto kontextu a v současné době analyzujeme data vzešlá rovněž z rozhovorů se zúčastněnými studenty. Zmínit můžeme v této souvislosti studie Eisena (2000), který poukazuje na skutečnost,

že tandemy pedagogů modelují profesní učící se komunity, jejichž výsledkem je synergie vybudovaná skrze spolupráci. S tím souvisí efekt kongruence ve významu modelování příkladu dobré praxe a víra v to, že studenti budou v budoucnu tyto příklady spolupráce, které zažijí sami na sobě, napodobovat ve vlastní praxi. Jedním z mnoha aspektů kvality univerzitní přípravy budoucích učitelů je bezesporu jakási *uvěřitelnost*. Slovy Kluth a Strauta (2003) – studentům učitelství je třeba ukázat, že to, co jim na fakultě pedagogové říkají, také skutečně v praxi sami dělají. Tandemová výuka, která je příkladem spolupráce více kompetentních osob ve výuce, tento požadavek splňuje.

6 Limity studie

Uvědomujeme si, že naše studie má své limity. Jedná se o kvalitativní výzkum s omezeným počtem respondentů, mezi kterými byly zastoupeny pouze učitelky 1. stupně základní školy. Tyto učitelky navíc učily v týmu s vysokoškolskými učiteli, které již dlouho znaly, shodovaly se s nimi na principech kvalitní výuky i potřebách současného vzdělávání. V řadě případů měli navázané nejen profesní, ale i přátelské vztahy. Nebylo tedy časově náročné hledat shodu na základních výukových postupech či obecně přístupu ke studentům. Byly přirozeně vytvořeny podmínky, v rámci kterých se vyučujícím dobře spolupracovalo. Mohlo se tak stát, že naše respondentky pojmenovávaly více pozitivních aspektů tandemové výuky, než tomu patrně bude u nově vytvořených tandemů, kde se učitelé vzájemně neznají.

Také víme, že zapojení dvou pedagogů do výuky je finančně náročné a že jsme zde měli výjimečné podmínky díky finanční podpoře Nadace České spořitelny. Chystaná reforma MŠMT však počítá s nově definovanou rolí provázejícího učitele v českém vzdělávacím systému, v rámci které bude mít učitel z praxe možnost vstupovat do výuky na vysokých školách připravujících budoucí učitele a být za to finančně ohodnocen.

Učitelé zahrnuti do studie představovali specifický výsek učitelské populace. Nejednalo se o reprezentativní, ale výběrový vzorek respondentů. Studie navíc probíhala ve specifické a časově omezené době. Vzhledem k těmto limitům nelze výsledky generalizovat. Naším záměrem je ve výzkumu tandemové výuky pokračovat a získané výsledky výzkumu ověřovat v jiných kontextech a na širším výzkumném vzorku. Pohled studentů, stejně tak jako vliv tandemové výuky na zkvalitňování kurzů na fakultách připravujících učitele, jsou jistě oblastmi zcela zásadními, které je potřeba dále zkoumat. Vhodné by

bylo rovněž popsat konkrétní podmínky spolupráce v tandemu uplatňujícího tzv. model 3 S, a to včetně časové náročnosti, podrobného popisu procesu plánování, realizace výuky a reflexe, a z toho vyplývající implikace pro praxi.

Literatura

- Arter, J. (2001). Learning teams for classroom assessment literacy. *NASSP Bulletin*, 85(621), 53–65. <https://doi.org/10.1177/019263650108562107>
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2007). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(10).
- Beaty, L. (1998) The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 99–107.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (s. 103–118). Paul Chapman.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Dofková, R. (2019). Tandemová výuka v matematice jako instrument reflektivního modelu vzdělávání. *E-Pedagogium*, 19(1), 7–13.
- Eisen, M. J. (2000). The many faces of team teaching and learning: An overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2000(87), 5–14.
- Graziano, K., & Navarette, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, comprise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1). 109–126.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jessen-Marshall, A., & Lescinsky, H. L. (2011). Origins. In K. M. Plank (Ed.), *Team teaching: Across the disciplines, across the academy* (s. 13–36). Stylus.
- Kluth, P., & Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228–40.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Leavitt, M. C. (2006). *Team teaching: Benefits and challenges*. *Speaking of teaching: Newsletter of the Stanford University Center for Teaching and Learning*, 16(1), 1–4. <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/teamteaching.pdf>
- Manažerské shrnutí Reformy přípravu učitelů a učitelek v ČR*. Příloha Memoranda o podpoře Reformy přípravu učitelů a učitelek v ČR. (2021). https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/10/210929_Memorandum-priloha-1-manazerske-shrnuti.pdf
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., Clara, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching*, 25(4), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 125–162.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- Nevin, A., Thousand, J., & Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>
- Oates, C., & Bignell, C. (2019). School and university in partnership: A shared enquiry into teachers' collaborative practices. *Professional Development in Education*, 48(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689520>
- Plank, K. M. (2013). *Team teaching, IDEA paper #55*. https://www.researchgate.net/publication/326785860_Team_Teaching_IDEA_Paper_55
- Robinson, R., & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), 57–60.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Švec, V. (2009). Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace*, 19(2), 22–37.
- Tallman, T. O. (2021). How teachers experience collaboration. *Journal of Education*, 201(3), 210–224.
- Wenzlaff, T., Berak, L., Wieseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N., & Bradfield-Kreider, P. (2002). Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. In *Research on meeting and using standards in the preparation of teachers* (s. 11–24). Kendall Hunt Publishing.

Autorky

PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jana.kargerova@pedf.cuni.cz

PhDr. Petra Vallin, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: petra.vallin@pedf.cuni.cz

doc. Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava, e-mail: alena.seberova@osu.cz

Mgr. Taťána Göbelová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, Fr. Šrámka, 3, 709 00 Ostrava, e-mail: tatana.gobelova@osu.cz

Team teaching through the lens of subjectively perceived opportunities for professional development of university teachers and primary school teachers

Abstract: This research study focuses on teacher professional development. It concerns both university lecturers and experienced school teachers who are responsible for preparing pre-service primary school teachers for their future profession. The aim of the research was to explore how university lecturers and

primary school teachers subjectively reflect on the potential of team teaching in the domains of their own professional development. We have chosen a qualitative research design. Data were collected through in-depth semi-structured individual interviews with six teachers from faculty primary schools and seven university lecturers working in academic roles at the Faculty of Education, Charles University, who have been involved in team-teaching for at least one academic year (2021/2022). The content analysis of the data was conducted using qualitative structuring techniques with the creation of inductive categories. The results are described in four main categories that explain the subjective importance of the areas of professional development as communicated by the respondents as benefits of the team-teaching implemented: Self-knowledge and self-awareness; Reflection and argument finding; Inspiration and enrichment; Mutual support and sharing within the professional community. The findings are in line with the trend in the concept of teacher professional development, which is based on systematic reflection on the professional activities carried out, professional knowledge and professional beliefs and the need for sharing of knowledge and developing a culture of professional community.

Keywords: teacher professional development, reflective practice, professionalisation of teaching, clinical practice, team teaching, professional community, professional sharing; collaboration

Vyučující na filmovém plátně: Videoreflexe výuky jako nástroj rozvoje vysokoškolských vyučujících

Zuzana Kročáková, Ingrid Procházková, Zuzana Vařejková

Masarykova univerzita, Centrum rozvoje kompetencí / CERPEK

V Centru rozvoje kompetencí Masarykovy univerzity (CERPEK) mimo jiné nabízíme semestrální vzdělávací program určený vysokoškolským vyučujícím. Jeho podstatnou součástí je facilitovaná videoreflexe výuky, při které frekventanti a frekventantky uplatňují vědomosti a dovednosti nabyté v jiných částech vzdělávacího programu. Činí tak s ohledem na tzv. rozvojový pedagogický cíl, který si stanovují na základě svých potřeb. Právě videoreflexi výuky považujeme za efektivní nástroj pro rozvoj pedagogických kompetencí, který je individualizovaný a opřený o důkazy. Od roku 2017 jsme vedli videoreflexi výuky s více než dvěma sty vyučujícími z různých fakult, s různou délkou praxe, zkušenostmi, motivací pro výuku a vzdělávacími potřebami. Cílem tohoto textu je představit námi vytvořený, teoreticky ukotvený a praxí ověřený systém facilitovaných videoreflexí výuky, a to včetně zpětné vazby našich absolventů a absolventek. Představíme také příležitosti, které videoreflexe výuky přináší a překážky, kterým při ní čelíme. Videoreflexi výuky využíváme v mnoha podobách i mimo vzdělávací program, věříme proto, že tento text může být inspirativní nejen pro univerzity, které svým vyučujícím nabízí vzdělávací programy podporující rozvoj pedagogických dovedností, ale také pro jednotlivé vyučující preferující individuální a flexibilní způsoby rozvoje své výuky a sebe samých.

1 O Centru rozvoje kompetencí Masarykovy univerzity / CERPEK

Centrum rozvoje kompetencí vzniklo na jaře roku 2022 rozšířením okruhu činností původního *Centra rozvoje pedagogických kompetencí* o dvě skupiny kompetencí: (1) k vedení lidí a (2) osobnostních. Centrum rozvoje pedagogických kompetencí bylo od roku 2017 celouniverzitním odborným pracovištěm, které jsme založili za podpory strategického rozvojového projektu MUNI 4.0. Tento projekt mířil ke zvýšení kvality vzdělávání na Masarykově

univerzitě, a to s ohledem na trendy trhu práce, pokročilé technologie, nároky heterogenní studentské obce a potřeby společnosti.¹ Naplňování ideje tradiční univerzity, která snoubí výzkum s výukou, bývá v praxi problematické. Zatímco pro vědeckou dráhu jsou akademici připravováni již v průběhu doktorského studia, na dráhu učitelskou zpravidla nebývají připravováni vůbec (srov. Dvořáčková et al., 2014; Johannes et al., 2013; Šima & Pabian, 2013; Vašutová, 2005). Založením CERPEK Masarykova univerzita zareagovala na nový trend doceňující význam excelentní výuky na univerzitách, které výuku považují za aktivitu svým významem srovnatelnou s výzkumem, a na tomto základě o obě oblasti rovnoměrně pečují.

V rámci rozvoje pedagogických kompetencí naplňujeme tuto vizi:

Všichni vyučující na Masarykově univerzitě vyučují kvalitně a s vysokým dopadem na studijní úspěšnost. Jejich výuka má pozitivní vliv na wellbeing studujících i jich samotných.²

To mj. znamená, že všichni vyučující mají příležitost a také motivaci systematicky nabývat a dále rozvíjet své pedagogické kompetence, a to zcela přirozeně a s oporou o kritéria kvality výuky a také kompetenční rámec vysokoškolských vyučujících.³ Všem vyučujícím proto nabízíme metodickou podporu a vzdělávací aktivity různého typu založené na tradičních poznacích, moderních trendech a aktuálním výzkumu.

Pedagogické kompetence chápeme jako profesní dovednosti, dispozice umožňující vyučujícím efektivně vykonávat své povolání (srov. Vašutová, 2004). Předpokládáme, že vysokoškolští vyučující mají dobré znalosti vyučovaného oboru, které nabyli při předchozím studiu, prostřednictvím vlastního výzkumu a studia literatury. Zároveň víme, že univerzity své vyučující často rekrutují z řad svých doktorských studentů a studentek (Šed'ová et al., 2016), kteří obvykle nedisponují pedagogickým vzděláním a pedagogické kompetence tak mnohdy nabývají nesystematicky – budují si nesprávné návyky metodou pokus-omyl či nereflektovaným pozorováním výuky, které v sobě nese riziko následování nevhodných vzorů či osvojování fragmentárních znalostí a nepodložených předpokladů o tom, jaké způsoby výuky jsou funkční (srov. Anderson & Anderson, 2012; Hativa et al., 2001; Iglesias-Martínez et

¹ Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

² <https://cerpek.muni.cz/o-nas/centrum>

³ Na obou těchto dokumentech ve spolupráci s partnery nyní intenzivně pracujeme.

al., 2014). Právě z těchto důvodů se úzce specializujeme především na rozvoj pedagogických kompetencí vysokoškolských vyučujících.

2 Vzdělávací program Dílna rozvoje pedagogických kompetencí

Vlajkovou lodí mezi aktivitami CERPEK je vzdělávací program určený vysokoškolským vyučujícím. Od roku 2017 jsme postupně nabídli tři jeho podoby.⁴ První z nich vycházela z interního empirického výzkumu, při kterém jsme zjišťovali, jaké jsou profesní trajektorie začínajících vyučujících, jaké je jejich sebepojetí, jakými způsoby se učí vyučovat a jaké jsou jejich vzdělávací potřeby (Čejková, 2017; Šed'ová et al., 2016), a také ze studia zahraničních zdrojů informací. Další podoby vzdělávacího programu vycházely z podoby první a dále stavěly na zpětných vazbách absolventů a absolventek, reflexi lektorů a lektorek a potřebách Masarykovy univerzity.

V průběhu let jsme tak provedli řadu změn. Zároveň jsme po celou dobu zachovali některé klíčové prvky, které se jeví jako funkční. (1) Vždy jsme se snažili o maximální přístupnost vzdělávacího programu tak, jak dovolovaly podmínky donora. Vždy jsme přijímali frekventanty z různých fakult, s různou délkou praxe (včetně doktorandů), různou motivací pro výuku a různými vzdělávacími potřebami. Pestrost frekventantů považujeme za přínosnou a obohacující v rámci kolegiální podpory a budování učící se komunity, o čemž referují i naši absolventi. (2) Lektoři vždy vyučovali v tandemu, což vnímáme jako hodnotné a máme za to, že tandemová výuka přináší pestrost metod, zkušeností i úhlů pohledu, což může podporovat učení. (3) Vždy jsme dbali na to, aby teorie měla co nejsnadněji aplikovatelný přesah do praxe, čemuž odpovídá i konstruktivistický, participativní a činnostní charakter námi vedených lekcí.

Nejnovější podoba vzdělávacího programu má název *Dílna rozvoje pedagogických kompetencí*⁵ (září 2021–dosud). Dílna je obvykle považována za prostor, ve kterém lidé pracují a vytvářejí tak nové hodnoty, kde se něco nového tvoří nebo něco starého opravuje či renovuje. A právě to je podstatou našeho

⁴ První podoba vzdělávacího programu nesla název *Rozvoj pedagogických kompetencí* (2017–2021, MUNI 4.0), druhá *Základy vysokoškolské pedagogiky pro doktorandy* (2019–2021) a třetí se jmenuje *Dílna rozvoje pedagogických kompetencí* (2021–dosud).

⁵ Od září 2022 nabízíme tento vzdělávací program také v angličtině.

semestrálního vzdělávacího programu, který se skládá ze čtyř částí zahrnujících individuální práci i společná setkávání:

Laboratoř (týdenní kurz o délce 27,5 hodiny před začátkem semestru)

Laboratoř představuje prostor určený odborným pokusům, výzkumu, vývoji, expertním rozborům a výuce v řadě oborů lidské činnosti. Naše Laboratoř odpovídá tomuto popisu a zahrnuje: (1) interaktivní zpracování teorie z oblasti pedagogiky a psychologie⁶, (2) reflexi dosavadního způsobu výuky frekventantů, (3) aktivní hledání možností implementace teorie do výuky frekventantů a (4) stanovení rozvojového pedagogického cíle. Tandem lektorů zde vytváří prostor pro sdílení dobré praxe a zkušeností i navázání kolegiální spolupráce napříč univerzitou.

Ateliéry (série tří workshopů v rámci semestru, celkem 12 hodin)

Ateliéry představují prostor, ve kterém tvoří umělci. Naše Ateliéry také přispívají k tvorbě malých uměleckých děl – výukových lekcí. Během semestru realizujeme tři Ateliéry složené ze skupinové reflexe výuky a tématu, které vybírají buď lektori, nebo frekventanti dle svého zájmu. Cílem Ateliérů je kontinuální prohlubování znalostí a dovedností frekventantů tak, aby docházelo k postupnému zdokonalování jejich výuky za doprovodu kolegiální i expertní podpory.

Studio (videoreflexe výuky v rámci semestru o délce 10 hodin)

Studio představuje prostor, ve kterém aranžujeme a komponujeme postavy nebo předměty pro audiovizuální tvorbu. Prostřednictvím videoreflexe výuky, která s oporou o důkazy cíleně napomáhá rozvoji frekventantů v oblasti, kterou považují za důležitou, vznikne takovéto malé studio ve výuce každého z nich. Frekventanti mají za úkol naplánovat, realizovat a reflektovat lekci, a to s využitím poznatků získaných v Dílně. Z této lekce je pořízen videozáznam, který slouží jako podklad k reflektivnímu rozhovoru frekventanta a lektora a který je vystavěn okolo rozvojového pedagogického cíle frekventanta.

⁶ Tématy jsou: vysokoškolští vyučující a kvalita výuky na univerzitě, příprava výuky se zaměřením na formulaci výukových cílů, výuková komunikace a dialogické vyučování, formativní hodnocení procesu a výsledků učení se, reflexe výuky jako prostředek pro intenzivní učení se.

Galerie (závěrečné reflektivní setkání na konci semestru o délce 5,5 hodiny)

Galerie představuje místo pro výstavu a prezentaci uměleckých děl. V Galerii se ohlížíme za tím, co nového se naši frekventanti naučili a plánujeme další kroky profesního rozvoje každého z nich.

Studijní opora vzdělávacího programu

V lednu roku 2022 jsme začali používat druhé rozšířené vydání skript: *Manuál k Dílně rozvoje pedagogických kompetencí*. Ten se věnuje tématům probíraným v Laboratoři a obsahuje pět kapitol tvořících základ vysokoškolské pedagogiky. Dále obsahuje několik témat, která se objevila v rámci Ateliérů nebo je považujeme za významná, přestože nemáme příležitost se jim věnovat. Každá kapitola obsahuje vybrané teoretické koncepty; tipy do praxe; zkušenosti lektorů; prostor pro reflexi vlastní výuky a rozvojové úkoly. Využíváme také e-learningový kurz v prostředí Moodle, který obsahuje studijní materiály a nabízí prostor pro sdílení materiálů mezi frekventanty.

Dílna rozvoje pedagogických kompetencí nabízí vysokoškolským vyučujícím vysoce individualizovaný rozvoj pedagogických kompetencí, zvyšuje míru ztotožnění se s rolí vyučujících, posiluje jejich sebedůvěru a motivaci a poskytuje jim tradiční i inovativní nástroje podporující zvýšení kvality a efektivity výuky i vznik dobrých pedagogických návyků a rovněž posiluje spokojenost vyučujících ve výuce. Věříme, že pedagogické vzdělávání vyučujících hraje klíčovou roli v rozvoji výuky na univerzitě, napomáhá při budování učící se komunity a staví téma rozvoje výuky do popředí zájmu jednotlivých vyučujících, pracovišť i celé univerzity. Studujícím pak poskytuje možnost vzdělávat se pod vedením proškolených vyučujících, což může přispívat k jejich lepšímu mínění o výuce a tím může docházet ke snížení studijní neúspěšnosti.

2.1 Pojetí výuky v rámci Dílny rozvoje pedagogických kompetencí

Na základě našich odborných znalostí jsme si předsevzali rozvíjet vyučující tak, aby kromě dokonalé znalosti oboru ovládali i pedagogickou stránku věci a aby:

- využívali rozmanité metody výuky a způsoby hodnocení jejich výstupů;
- zaměřovali svou výuku na studující;
- budovali a udržovali dobré vztahy se studujícími založené na respektu;

- vytvářeli podmínky pro učení se v inkluzivním prostředí;
- podporovali studující v rozvoji jejich potenciálu a kompetencí;
- designovali učivo se zřetelem na principy vzdělávání pro 21. století;
- reflektovali svou výuku s oporou o důkazy;
- prohlubovali své didaktické dovednosti a pracovali na svém profesním rozvoji.

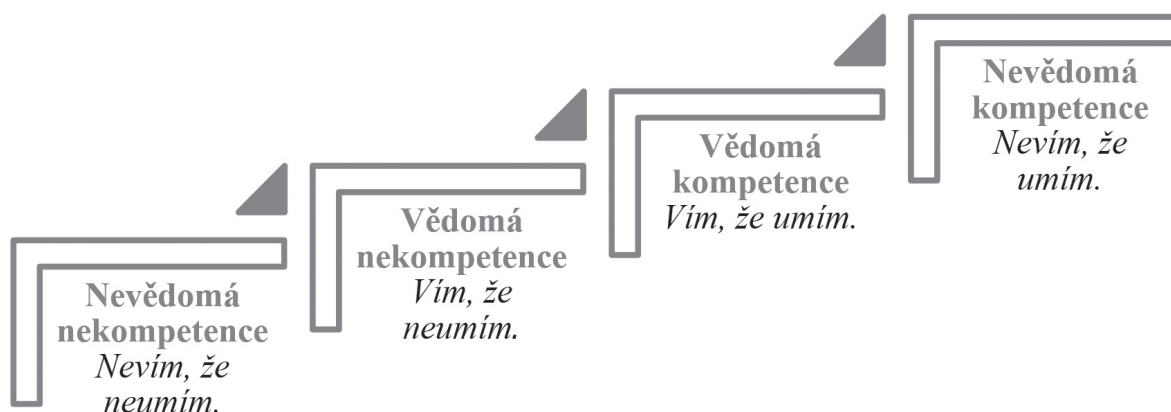
V rámci vzdělávacího programu naplňujeme toto předsevzetí prostřednictvím:

- participativního pojetí výuky a produktivní výukové komunikace;
- konstruktivistických prvků výuky a zkušenostního učení se;
- výuky orientované na studující a rozvoj jejich kompetencí;
- pestrosti výukových metod a nástrojů formativního hodnocení.

Při své práci vycházíme z modelu Johna Whitmora (2009; viz Obrázek 1), jenž popsal postup rozvoje kompetencí.

Obrázek 1

Postup rozvoje kompetencí



Zdroj: Whitmore, 2009, s. 112–115.

Tento model vychází z teze, že si lidé mnohdy nejsou vědomi toho, že něco neumí. Na univerzitě může být tato situace způsobena například i tím, že

vyučující nedisponují pedagogickým vzděláním. Mnohdy tak nevědí například to, že lekce se má odvíjet od výukového cíle, proto ani nevědí, že jej nedokážou formulovat a používat. Odhalování nevědomých nekompetencí je pro rozvoj vyučujících klíčové – teprve ve chvíli, kdy se z nevědomých nekompetencí stanou nekompetence vědomé, můžeme aktivně hledat možnosti efektivního rozvoje. Třetí fází je vědomá kompetence – lidé si uvědomují, že něco umějí, ale potřebují se na tuto dovednost poměrně intenzivně soustředit, dále ji upevňovat. Vrcholnou fází je nevědomá kompetence – to, co umíme, používáme zcela přirozeně, aniž bychom se na to museli soustředit. Whitmore (2009) tvrdí, že bývá efektivnější zaměřit se na jednu z kompetencí a nějaký čas se soustředit na její rozvoj, nikoliv rozvíjet více kompetencí současně, což také praktikujeme.

S oporou o tento model v první řadě prostřednictvím reflexe zjišťujeme aktuální úroveň pedagogických kompetencí frekventantů a následně s každým z nich pracujeme tak, aby se mohl rozvíjet v oblastech, které sám považuje za důležité. Jedním z nástrojů, které pro tento účel využíváme, je videoreflexe výuky v rámci našeho Studia.

3 Videoreflexe výuky jako nástroj rozvoje vysokoškolských vyučujících

Reflexi chápeme jako snahu strukturovat a analyzovat naše zkušenosti vzhledem k zamýšleným cílům a dosahovaným výsledkům, vyvozovat z nich závěry a vytvářet (alternativní) postupy pro podobné situace v budoucnu (srov. Janík et al., 2011; Korthagen et al., 2011; Moon, 2013).

Spolu s Korthagenem (2011) a dalšími (srov. Nehyba & Lazarová, 2014) máme za to, že vyučující by svou výuku měli reflektovat. Ukazuje se totiž, že při výuce mnohdy nejsou podstatné statické znalosti a spoléhání se na jejich aplikaci do výuky, ale že podstatná je schopnost adaptace na nastalé situace, schopnost rozvíjet nové strategie a upravovat výuku tak, aby vyhovovala aktuálnímu kontextu (Coffey, 2014) – k tomu může dopomoci právě reflexe. Přidáváme se tak k početné skupině odborníků, kteří považují za důležité připravovat vyučující jako tzv. reflektivní praktiky (srov. Canning, 2011; Spilková, 2008). Reflektivní praktici jsou schopni uvědomit si své silné stránky a limity, prozkoumat nové způsoby rozvoje svých schopností a vědomě transformovat své budoucí jednání v konkrétních situacích (Grantham-Caston, 2017; Janík et al., 2011; Korthagen et al., 2011; Nagro et al., 2017).

Při reflexi výuky ve Studiu pracujeme v rámci reflexe po akci (Schön, 2003), která spočívá v retrospektivní analýze výuky. Pro strukturaci této reflexe používáme model ALACT (Korthagen, 2014), ve kterém je kladen důraz na zkušenosti utvářející osobní konceptuální schémata propojující teorii s praxí, což vede ke změně chování ve výuce, které lze znovu reflektovat, jelikož reflexe je vnímána jako cyklický proces. Aby mohla reflexe mít co největší dopad do budoucí výuky, opíráme ji o důkaz – videonahrávku. Videozáznam zachytí situace komplexněji než lidská paměť a proto by při reflexi na základě videozáznamu mělo docházet k objektivnější a hlubší reflexi než při té, která je založena na vzpomínkách (Slavík & Siňor, 1993).

Videonahrávky umožňují vyučujícím reflektovat jejich jednání a konfrontovat je se svými představami s odstupem (Janík et al., 2011). Možnost opakování, zastavování či přetáčení napomáhá zvýšit všímavost vyučujících vůči podstatným jevům ve výuce a prohlubovat jejich porozumění sledovaným situacím (Coffey, 2014; Janík et al., 2011; Janík, et al., 2013; Macek, 1997). Při opakovaném sledování nahrávky se můžeme pokaždé zaměřit na jiný aspekt a můžeme měnit úhly pohledu, a díky tomu snáze nacházet originální alternativní postupy (srov. Coffey, 2014; Hollingsworth & Clarke, 2017; Korthagen et al., 2011; Pellegrino & Gerber, 2012).

Rozhovory o výuce bývají ztíženy její izolovaností. Právě videonahrávka může tuto izolovanost překonat – umožňuje ukázat výuku i tomu, kdo nebyl přítomen (Janík et al., 2013). Záznam výuky proto umožňuje snazší provedení facilitované videoreflexe a může být vhodným výchozím bodem pro reflexi ve více lidech (Rozmahel, 2020), která přináší další benefity – diskuse nad záznamy umožňuje analyzovat výuku na základě různých pohledů, což zabraňuje vzniku jednostranné interpretace a zkreslení (Slavík & Siňor, 1993; Svojanovský & Švec, 2014).

Janík a kolektiv (2011) popsali čtyři způsoby využití nahrávky, přičemž dva z nich vystihují naši práci ve Studiu: (1) videonahrávka jako prostředek rozvoje pedagogického myšlení, kdy se s nahrávkou pracuje jako s materiálem umožňujícím hlubší analýzu výukových situací prostřednictvím vědomého zaměření pozornosti na určité aspekty výuky, a (2) video jako východisko pro intervenci, kdy je potřeba, aby vyučující přemýšleli nejen o tom, co vidí a slyší, ale především o tom, jaký význam to má pro vyučování, pro studenty a pro ně.

Videoreflexe výuky je povinnou součástí vzdělávacího programu spočívající v pořízení videonahrávky výuky, jejím shlédnutí a následném reflektivním rozhovoru s jedním z lektorů v rámci Studia. Reflektivní rozhovor vychází z tzv. zakázky, kterou formuluje frekventant na základě svého rozvojového pedagogického cíle z Laboratoře. Ve Studiu se snažíme maximalizovat benefity facilitované reflexe opřené o nahrávky výuky, které jsme popsali výše. Potýkáme se však také s jejími kritickými místy, které popíšeme dále v textu.

3.1 Kritická místa videoreflexe ve Studiu a naše reakce na ně

Na základě zpětné vazby frekventantů víme, že videoreflexi výuky považují za velmi přínosnou ve vztahu k rozvoji svých pedagogických kompetencí. Zároveň také víme, že jde o nejobávanější část vzdělávacího programu, protože s sebou může přinášet poměrně velkou emocionální zátěž související jak s nahráváním, tak se sledováním sebe samého na videonahrávce. Problematické mnohdy bývá i stanovování zakázky, tedy výběr problému, kterému se frekventanti chtějí věnovat. Protože jsme si těchto kritických míst vědomi, nastavili jsme koncepci Studia tak, abychom frekventantům proces videoreflexe maximálně usnadnili, zpřístupnili a zpříjemnili. V následujícím textu podrobněji představíme kritická místa videoreflexe (obavy z videonahrávky výuky a stanovení zakázky) a dále také strategie, které využíváme pro jejich eliminaci (autonomii frekventantů, lektorskou podporu a mentorský přístup).

Kritické místo 1: Obavy z videonahrávky výuky

Většina frekventantů nemá zkušenost s nahráváním vlastní výuky ani se sledováním sama sebe na záznamu a řada z nich se tohoto úkolu obává. V první řadě vyvstávají nejistoty ohledně toho, kterou lekci si mají vybrat, jestli se jim povede podle plánu, jestli je jejich výuka dostatečně kvalitní a jak ji a jejich výkon bude „hodnotit“ lektor. Tyto obavy někdy vedou k odsouvání natáčení výuky až na samý konec příslušného semestru, což považujeme za problematické, jelikož frekventanti pak nemají mnoho příležitostí uplatnit výsledky videoreflexe, tedy to, co se při ní naučili, ve své výuce.

Sledování videonahrávky vlastní výuky bývá pro mnohé emočně náročný úkol. Macek (1997) hovoří o tom, že vyučující, kteří nemají zkušenost se záznamem sebe sama, zažívají první kontakt se svým zobrazením velmi intenzivně, což může způsobit až tzv. šok ze sebe sama. První shlédnutí nahrávky

tak slouží k adaptaci, při které se učíme přijmout sebe samé a povznést se nad vnější formu (co jak vypadá). Pokud se proces adaptace nezdaří, může být omezena objektivnost a efektivita reflexe (Coffey, 2014). Emoční zátěž pak může vést k tomu, že se vyučující při sledování videa nedokáží zaměřit na podstatné aspekty a zaměřují se na vlastní vizáž či projev. Podle Korthagena (2011) může dojít i k ohrožení self-image, tedy představy o sobě samém, což pak adaptaci a také reflektivní práci s nahrávkou ztěžuje.

Kritické místo 2: Stanovení zakázky

Dalším kritickým místem videoreflexe je formulování zakázky. Frekventanti si musí vybrat jeden konkrétní aspekt své výuky, na který se chtějí v reflektivním rozhovoru s lektorem zaměřit a který bude mít dopad na kvalitu jejich výuky a učení se studentů a případně i na dobrý pocit z výuky. Pro některé vyučující není snadné rozhodnout se, co vybrat, nebo nenacházejí nic výrazného či významného, čemu by se chtěli věnovat. Pak formulují zakázku velmi obecně – jak má výuka působit; dává smysl to, co říkám; jak komunikuji se studenty apod., což není pro reflexi funkční. Problematické také je, když si jako zakázku vyberou jev, který je sice výrazný, ale nemá podstatný dopad na kvalitu výuky a učení se studentů. Příkladem může být zaměření se na plevelná slova, výraznost gestikulace, čitelnost písma na tabuli apod.

U frekventantů je proto potřeba rozvíjet jejich dovednost identifikace podstatných výukových situací či problémů. Pakliže si frekventanti dobře stanoví zakázku, bude pro ně snazší všimnout si toho, co se ve skutečnosti odehrává na sledované nahrávce (Janík et al., 2011). Dokážou pak lépe rozpoznat, co je v dané výukové situaci důležité, dokážou vidět souvislosti mezi ději ve výuce a širšími teoretickými koncepty, přemýšlet o konkrétní situaci, vyvozovat kontextově vázané závěry apod.

Strategie 1: Autonomie frekventantů a frekventantek

V celé Dílně rozvoje pedagogických kompetencí považujeme za důležité to, aby naši frekventanti byli po celou dobu tzv. vlastníky svého učení (srov. William & Leahy, 2020) a obzvláště ve Studiu dbáme na to, aby byli frekventanti autonomní, a tedy i odpovědní za vlastní učení se, čímž se mj. snažíme posílit jejich vnitřní motivaci. V rámci Studia si proto frekventanti mohou vybrat lektora, se kterým chtějí při reflexi spolupracovat. Sami rozhodují, kdy a ze které z jejich lekcí bude pořízena nahrávka, a jestli si ji nahrají sami nebo

si pozvou našeho kameramana. Vybírají si zakázku, na kterou se chtějí v reflexi zaměřit, a po dohodě s lektorem si mohou vybrat také termín i místo, na kterém bude rozhovor probíhat, aby se cítili komfortně.

Strategie 2: Lektorská podpora

Autonomní přístup k vlastnímu učení se posilujeme také poskytováním různých typů podpory dle potřeb frekventantů – celý semestr od nás mají informační, technickou i lektorskou podporu. Pro nahrávání zapůjčujeme technické vybavení, nebo nahrávku pořizuje náš kameraman. Nahrávku také zpracujeme a sdílíme v prostředí Moodle (přístup k ní má jen frekventant a lektoři). Cílem je, aby technická stránka nahrávání vyučující zatížila jen minimálně. Ti se pak mohou plně soustředit na výuku a proces nahrávání co nejméně ovlivní to, co se ve výuce odehrává.

Postupná společná příprava na reflektivní setkání je dalším typem podpory, kterou poskytují lektoři. Pro lepší vypořádání se s adaptační fází lektoři při komunikaci s frekventanty zvědomují její existenci (je to běžná součást videoreflexe) a zkreslení, která může přinášet (např. neadekvátní soustředění se na vlastní zjev anebo projev; pozornost k výrazným, avšak nepodstatným aspektům výuky apod.). Frekventantům proto také doporučujeme minimálně dvě zhlédnutí nahrávky – první pro adaptaci na sebe a orientaci v nahrávce, druhé pro výběr zakázky a (mikro)situací k reflexi. Před samotnou osobní či online schůzkou dostávají frekventanti informace o tom, jakou strukturu bude reflektivní rozhovor mít, co jim lektor může nabídnout a na co se mají připravit, což frekventanty zbavuje části obav vznikajících z nejistoty.

Strategie 3: Mentorský přístup

Spolu s Janíkem et al. (2011) máme za to, že sledovat video své výuky samo o sobě ještě neznamená učit se z něj. Proto nabízíme facilitovanou videoreflexi, ke které přistupujeme podobně jako k procesu mentorování. Základním východiskem vedení reflektivního rozhovoru je autonomie frekventantů. Lektoři tak nejsou v pozici hodnotitelů výuky ani výkonu vyučujících – ač jsou odborníky v oblasti pedagogiky, vedou rozhovor z neexpertní a nedirektivní pozice. Experty na vlastní výuku zůstávají sami vyučující a úkolem lektorů je reflexi facilitovat s oporou o model ALACT.

Zřejmé je to zejména při ujasňování si zakázky, kterou reflektivní rozhovor obvykle začíná. Přicházejí-li frekventanti s jasně formulovanou zakázkou,

je úkolem lektora doplnit si kontext⁷, ověřit si shodné porozumění a navést otázkami frekventanta k pojmenování žádoucího výsledku jak aktuálního rozhovoru, tak procesu změn ve výuce. Pokud je zakázka příliš obecná nebo naopak příliš úzce zaměřená, snaží se lektori klást takové otázky, které pomohou zakázku přeformulovat tak, aby přinesla užitečný výsledek a zároveň posloužila jako funkční prizma pro reflexi.

Pokud se frekventanti potýkají s nějakým problémem a chtějí od lektorů poradit, spíš než rady a doporučení nabízíme své zkušenosti a přístupy, které se nám osobně ve výuce osvědčují. Také se snažíme nabídnout více než jedno řešení, abychom zůstali na partnerské či kolegiální pozici a umožnili vybrat si z nabízených postupů ten, který frekventantům vyhovuje a odpovídá jejich přístupu k výuce.

Pokud si lektori na nahrávce všimnou situace, která může mít významný dopad na kvalitu výuky a frekventanti se na ni nezaměřili, využívají popis situace v doprovodu otevřené otázky. Tímto způsobem je možné zjistit, jestli jev zůstal nepovšimnut (ve „slepé skvrně“), jestli jej frekventant považuje za méně podstatný, jestli jej už nějak řeší, a proto se na něj v reflexi nezaměřuje, anebo jestli se případně nachází v oblasti jeho nevědomých nekompetencí. Lektorům a lektorkám přitom stále zůstává neexpertní pozice, protože je na frekventantech, zda a jak budou tomuto jevu věnovat pozornost.

Pro celou *Dílnu rozvoje pedagogických kompetencí* je charakteristické zaměření se na silné stránky vyučujících a také na stávající kvality jejich výuky a jejich rozvoj, což považujeme za účinnou cestu růstu. Při sledování nahrávky mohou frekventanti získat důkazy o tom, co dělají dobře, co funguje a co spoluutváří kvalitu jejich výuky. Podstatnou částí reflektivního rozhovoru jsou proto pobídky k pojmenování těchto situací, dovedností a vlastností. S tímto se frekventanti často potýkají – je pro ně těžké vidět nebo popsat kvality své práce a snadno sklouzávají k výčtu toho, co jim nejde nebo se jim nepovedlo. Je pak na lektorech, aby jim svými cílenými otázkami dopomohli překonat konvence a nasvětili jejich kvality a dobrou praxi.

Videoreflexe pro mě byla zpočátku boj, jelikož se opravdu nerada vidím a poslouchám, ale nakonec jsem musela (snad ne narcisticky) uznat, že jsem

⁷ Většinou se jedná o doplnění kontextu výuky, který není z nahrávky zřejmý (např. jak výuka navazuje na předchozí či následující lekci, v čem je sledovaná lekce (ne)obvyklá apod.), což frekventanty vede k uvažování o nahrané výuce s odstupem, s jistou mírou zobecnění a v kontextu vyučovacího předmětu.

docela dobrá :D. A že se možná někdy stresuju zbytečně. U videoreflexe jsem si potvrdila mnohá svá vlastní pozorování (co je dobré a kde jsou mé limity) a dostala jsem i spoustu dalších rad – velká spokojenost. (absolventka Žofie)

Vyvrcholením videoreflexe je pojmenování přínosů a tzv. aha momentů, které díky ní frekventanti získali, shrnutí práce na zakázce, pojmenování vzdělávacích potřeb, které vyplynuly z reflexe a návazné plánování dalšího rozvoje. Většina frekventantů spontánně vyjadřuje spokojenost s tím, jak moc pro ně byly sledování nahrávky a reflektivní rozhovor přínosné, a oceňuje míru individuální péče, které se jim dostalo.

Videoreflexe výuky mi přišla jako výborná metoda k sebezpozorování a reflexi a zároveň k propojení s pohledem „z druhé strany“ lektora. Výsledný rozhovor mi velice pomohl pochopit, že např. to, co jsem považovala za problematické já, lektorce naopak přišlo jako nosné a naopak. (absolventka Marika)

4 Závěrečné slovo k Dílně rozvoje pedagogických kompetencí a videoreflexi výuky v rámci Studia

Stejně jako se vyvíjel náš vzdělávací program, vyvíjela se také zpětná vazba na něj. Ta aktuální hovoří o tom, že se nám prostřednictvím naší výuky daří modelovat výuku našich frekventantů a frekventantek. Zpětné vazby jsou pro nás potěšující a zároveň s jejich pomocí rosteme spolu s našimi absolventy a absolventkami.

Předem jsem vůbec netušila, do čeho jdu. Delší dobu jsem cítila, že má výuka a v rámci ní přístup k učení, přístup ke studentům i přístup k sobě volají po změně, ale netušila jsem, jak na to. Dílna mi v první řadě rozšířila obzory, poskytla rozcestník, a ač nemám momentálně kapacitu na to implementovat hned všechny nabyté poznatky do své výuky (ač bych chtěla!), vím, kde je najít (a na koho se případně obrátit), kde hledat inspiraci a jak si osvěžit probíraná témata. Zážitek bylo opravdu hodně a při zpětném pohledu ve mně zůstává dobrý pocit a všeobecná spokojenost. (absolventka Valerie)

Výroky absolventů mimo jiné ukazují, jak se začíná vyrovnávat péče věnovaná výuce a vědě, jak se výuka stává běžným tématem rozhovorů mezi akademiky a jak vyučující postupně nabývají na sebedůvěře. I když je před námi ještě dlouhá cesta, absolventi již nyní hovoří o tom, že vzdělávání, které poskytuje CERPEK, by mělo být přirozenou součástí přípravy mladých vyučujících:

Dílina je úžasná. Doporučila bych ji jako předmět pro doktorandy a začínající vyučující. Tyto vědomosti mi chyběly v začátku kariéry. (absolventka Sára)

Videoreflexe zaujímá ve zpětných vazbách absolventů speciální postavení. Vyzdvihují ji jako exkluzivní a vítanou péči, které se jim doposud nedostalo a kterou považují za projev nevídaného zájmu o jejich práci a jejich pohodlí ve výuce. Ukazuje se, že je to právě videoreflexe, která může být prospěšná začínajícím i zkušenějším vyučujícím:

Velmi silná až kardinální část celého projektu. Výsledky videoreflexe byly z mého pohledu zkušeného učitele z části očekávané, některé sdělené dílčí věci však vedly k výraznému zkvalitnění a dotažení mých výukových výstupů. V mé aktuální pozici vedoucího pracoviště plánuji videoreflexi výuky využít pro trénink mladých asistentů. (absolvent Vincent)

Právě dovednost reflektovat výuku považujeme za jednu z těch, jež vydatně pomáhají profesnímu rozvoji vyučujících. Proto usilujeme o to, aby si ji naši absolventi osvojili a používali také mimo učebny CERPEK mj. tak, aby mohli lépe uchopovat a sdílet své zkušenosti z výuky (srov. Janík et al., 2011; Korthagen, 2011) a přispívali tak nejen k vlastnímu profesnímu rozvoji, ale také k budování učící se komunity právě prostřednictvím sdílení reflektovaných zkušeností z výuky.

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.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: Vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 609–617.
- Coffey, M. A. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 86–97.
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 159–179.
- 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*. Sociologické nakladatelství.
- Grantham-Caston, M. (2017). *The impact of video self-reflection on teacher practice*. Louisiana State University.
- 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.

- Hollingsworth, H., & Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: Supporting and provoking teacher learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(5), 457–475.
- Iglesias-Martínez, M., Lozano-Cabezas, I., & Martinez-Ruiz, M. A. (2014). Listening to the voice of novice lecturers in higher education: A qualitative study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 170–181.
- Janík, T., Minaříková, E., Haláková, Z., Uličná, K., Kubiátko, M., Píšová, M., Slavík, J., Vondrová, N., Šmerdová, D., Švecová, Z., Vaculová, I., & Valkounová, E. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska – výzkum – aplikace*. Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- 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.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F. (2014). Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In J. Nehyba, B. Lazarová, D. A. Kolb, F. Korthagen, D. Boud, P. Jarvis, J. A. Moon, J. Kolář, S. Dobrovolná, J. Švec, & J. Valenta, *Reflexe v procesu učení. Desetkrát a stejně jinak...* (s. 31–38). Masarykova univerzita.
- Macek, Z. (1997). Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 7(4), 41–44.
- Moon, J. A. (2013). Proč v procesu zkušenostního učení reflektovat? In J. A. Moon, M. Diviš, J. Kolář, V. Dočekal, J. Valenta, H. Kasíková, H. Horká, V. Rodriguezová, K. Brücknerová, & M. Dubec, *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (s. 8–15). Masarykova univerzita.
- Nagro, A. S., deBettencourt, U. L., Rosenberg, S. M., Carran, T. D., & Weiss, P. M. (2017). The effects of guided video analysis on teacher candidates' reflective ability and instructional skills. *Teacher Education and Special Education*, 40(1), 7–25.
- Nehyba, J., & Lazarová, B. (2014). O rozplétání reflexe. In J. Nehyba, B. Lazarová, D. A. Kolb, F. Korthagen, D. Boud, P. Jarvis, J. A. Moon, J. Kolář, S. Dobrovolná, J. Švec, & J. Valenta, *Reflexe v procesu učení. Desetkrát a stejně jinak...* (s. 11–22). Masarykova univerzita.
- Pellegrino, M. A., & Gerber, L. B. (2012). Teacher reflection through video-recording analysis. *Georgia Educational Researcher*, 9(1), 1–20.
- Rozmahel, I. (2020). *Videoreflexe jako součást profesní přípravy budoucích učitelů v programu Učitel naživo* [Bakalářská diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Schön, D. (2003). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.
- Spilková, V. (2008). Cesta k učitelské profesi – význam osobnostního rozvoje studenta učitelství. In J. Kolář & B. Lazarová (Eds.), *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků* (s. 81–94). Masarykova univerzita.
- Svojanovský, P., & Švec, V. (2014). *Sebereflexe jako pomocník učitele*. Institut pedagogického vývoje a inovací PdF MU.

- Šed'ová, K., Švařiček, 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.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Sociologické nakladatelství.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*, 13(3), 73–78.
- Whitmore, J. (2009). *Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transparentního koučování*. Management Press.
- William, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. EDUkační LABoratoř.

Autorky

Mgr. Zuzana Kročáková, Masarykova univerzita, Centrum rozvoje kompetencí / CERPEK, Komenského náměstí 2, 602 00, Brno, e-mail: krocakova@cerpek.muni.cz

Mgr. Ingrid Procházková, Ph.D., Masarykova univerzita, Centrum rozvoje kompetencí / CERPEK, Komenského náměstí 2, 602 00, Brno, e-mail: prochazkova@cerpek.muni.cz

Mgr. et Mgr. Zuzana Vařejková, Ph.D., Masarykova univerzita, Centrum rozvoje kompetencí / CERPEK, Komenského náměstí 2, 602 00, Brno, e-mail: varejkova@cerpek.muni.cz

Hybridní výuka na vysokých školách: Strašák nebo příležitost pro rozvoj pedagogických kompetencí?

Klára Harvánková, Miroslava Dvořáková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

V posledních dvou letech byly vysoké školy postaveny před řadu výzev spojených s pandemií Covid-19. Vysoké školy podobně jako další vzdělávací instituce musely na jaře roku 2020 přerušit prezenční výuku a řešit otázku, jak studenty dále vzdělávat. Řešením bylo postupné zavedení distanční výuky, která trvala i přes některá uvolnění tři semestry. Na podzim roku 2021 se studenti a vysokoškolští vyučující opět mohli vrátit zpět k prezenční výuce, vzápětí ale do podoby výuky opět vstoupila zhoršující se epidemická situace. Ve snaze o udržení prezenční výuky v co možná nejvyšší míře přistupovaly vysoké školy k celé řadě opatření. Jedním z nich byla i možnost výuky v tzv. hybridním režimu.

1 Co si představit pod hybridní výukou?

Hybridní výuka je termín, který se v prostředí vysokoškolského vzdělávání objevuje v různých vymezeních již řadu let. Poněkud problematické je ne zcela jasné a jednoznačné vymezení tohoto konceptu (srov. např. Neumajer, 2020; Zounek et al., 2021). V rámci vysokoškolského prostředí se můžeme setkat například s vymezením hybridního modelu výuky jako přístupu, který je založený na partnerství mezi vysokou školou a praxí, kdy jsou studenti již v průběhu studia zapojeni do skutečné práce ve spolupracující organizaci (Samy & Savic, 2019). Další možná pojetí chápou hybridní vzdělávání jako kombinaci online a prezenční výuky, a to například jako „střídání“ těchto dvou způsobů výuky v průběhu vzdělávání, kdy jedna jeho část je realizována prezenčně, druhá pak v online režimu (např. Woo et al., 2021), nebo jako jejich kombinaci v rámci jednotlivých výukových jednotek, s cílem maximálně využít silných stránek každé (např. Green, 2022; Meydanlioglu & Arikan, 2014; Raes, 2022)¹. Variabilita jednotlivých vymezení nabízí jednak prostor

¹ Pro tento typ vysokoškolské výuky se používá také pojem HyFlex (*Hybrid-flexible course design*), kdy zapojení studentů v online prostředí přitom může být aktivní (jsou přítomni ve výuce v čase jejího konání), nebo pasivní (studenti nejsou přítomni ve výuce, ale mohou si pustit záznam nebo prostudovat výukové materiály v čase, který jim vyhovuje; Beatty, 2019).

pro široké využití tohoto způsobu výuky v rámci vysokých škol, zároveň ale také otvírá otázku, zda odlišnost přístupů není spíše překážkou jejich rozvoje a většího využití ve vysokoškolském prostředí.

Popularizace a osvěta hybridního způsobu vzdělávání tak může být jednou z výzev, kam by mohl být směřován rozvoj pedagogických kompetencí vysokoškolských vyučujících. Proto jsme uvítaly výzvu Pedagogické orientace a prostřednictvím tohoto textu bychom se chtěly věnovat zamyšlení nad tím, jaká specifika a výzvy se ukrývají za tímto způsobem výuky v rámci vysokých škol a jaké jsou didaktické aspekty hybridní výuky včetně možností jejich podpory a rozvoje. Text koncipujeme na základě našich odborných znalostí, spojených mimo jiné s výukou didaktiky vzdělávání dospělých, a vlastních zkušeností s realizací hybridní výuky. Naše myšlenky pak propojujeme se zjištěními z výzkumného šetření a semináře realizovaných Centrem informačních technologií Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (dále CIT FF MU) zaměřujících se na hybridní výuku, na kterých jsme se podílely.

S ohledem na výše naznačenou širokou paletu přístupů a nejednotnost definic považujeme za nutné nejdříve vymežit naše chápání hybridní výuky, a to jako způsob výuky, který je současně realizován jak v prezenční podobě pro studující fyzicky přítomné, tak i pro studující v synchronní online výuce a zároveň umožňující i asynchronní režim online výuky (srov. např. Neelakandan, 2021)². Hybridní výuka tak přináší spojení několika pro vysokoškolské vyučující již známých, ale ne zcela sourodých způsobů výuky, staví je před určité výzvy, neboť je tento způsob výuky velmi náročný, (možná i proto) není zcela obvyklý a (možná i proto) pro něj neexistuje dostatek konkrétních didaktických doporučení. Je důležité si uvědomit, že náročnost tohoto způsobu výuky spočívá především v tom, že od vyučujícího vyžaduje propojení znalosti obsahu, didaktických principů pro vysokoškolskou výuku, a to v prezenčním i online módu, které je nutné efektivně skloubit s technickými a technologickými stránkami výuky.

² S ohledem na Metodický list Studijního odboru Rektorátu Masarykovy univerzity č. 1/2021, který specifikoval organizaci online výuky pro podzimní semestr 2021, vnímáme, že asynchronní způsob online výuky v rámci hybridního režimu má být při výuce využíván spíše v omezené míře. Z toho důvodu se v rámci textu zaměřujeme především na plnohodnotnou hybridní výuku, kde jsou obě skupiny studujících (prezenční i online) do výuky zapojeny zároveň v jednom čase, což klade na vyučující specifické nároky.

2 Reflexe dosavadních zkušeností s hybridní výukou na FF MU

S ohledem na možný rozvoj hybridní výuky připravil CIT FF MU pro vyučující na FF MU dotazníkové šetření³ s cílem zjistit názory vyučujících na realizaci hybridní výuky ještě před tím, než měli možnost ji realizovat. Toto šetření můžeme tedy považovat za jakousi sondu do uvažování vyučujících o tomto způsobu výuky. V této souvislosti je třeba upozornit na to, že období, v němž bylo šetření realizováno, mohlo do značné míry ovlivnit jeho výsledky. Jednalo se totiž o dobu, v níž vyučující mohli být se studenty pouze v online interakci, a i hybridní výuka byla krok směrem k „normálnímu“ stavu. Přímá otázka na ochotu realizovat v dalším semestru hybridní výuku se v dotazníku sice neobjevila, nicméně na základě analýzy otevřených odpovědí většiny respondentů je možné odhadnout jejich postoj. Jen asi čtvrtina z odpovídajících chtěla nebo byla ochotná hybridní výuku realizovat, více než polovina uvádí, že ji realizovat buď nechce nebo nemusí, protože vyučuje pouze malé skupiny, případně že o této možnosti v té době neuvažovali, ale spíše se přiklání k tomu, že ne; 5 % respondentů uvedlo, že zatím neví. Škála názorů je ovšem velmi široká a zahrnuje v zásadě všechny myslitelné přístupy od těšení se na novou výzvu („O možnostech hybridní výuky uvažuji od března 2020 jako o výuce odpovídající současnému světu.“), přes čekání na rozhodnutí vedení fakulty podle aktuální situace („Podvolím se fakultním/univerzitním doporučením a zejména vedení katedry.“) a váhání („Nedokážu si představit, jak by taková výuka mohla probíhat.“) až po odmítání („Stavím se k hybridní výuce velmi skepticky, neboť si myslím, že se jedná o zbytečnou komplikaci. Vyučující se pak věnuje chvíli studentům v učebně, pak zase těm online, výsledkem čehož může být přílišná roztěkanost a neschopnost se řádně soustředit na výklad.“). Mezi důvody pro realizaci hybridní výuky dominovala mezi dotazovanými možnost setkat se se studenty alespoň v omezené míře tváří v tvář, ať už z důvodu zvýšení motivace jak vyučujících, tak studentů, tak z hlediska možnosti naplnit cíle některých předmětů. Setkává se tu tedy hledisko „lidské“ a didaktické. Je pro nás těžké odhadnout, jak se situace změnila s ohledem na to, že jarní semestr 2022 proběhl již v běžném prezenčním režimu. Přesto se domníváme, že mezi vyučujícími zůstal spíše rezervovanější postoj k realizaci, a to jednak s ohledem na malé zkušenosti

³ Šetření proběhlo v prosinci 2020 a lednu 2021 a z celkového počtu 960 vyučujících vyplnilo elektronický dotazník necelých 13 % (122 osob).

s tímto způsobem výuky, tak i s ohledem na její náročnost, se kterou se pojí i celá řada obav, které byly mj. identifikovány v rámci volných odpovědí.

Jedná se o obavy: *technické a technologické* (problémy se zvukem a obrazem, kapacita přenosové sítě, podpora v případě technických problémů, ale i problémy související s určitou „digitální únavou“), *didaktické* (vhodnost této formy pro výuku určitých předmětů, interakce s oběma skupinami studujících, tedy přítomných prezenčně a v online prostředí, způsob jejich hodnocení, komplikovanější příprava, náročnost kladená na vyučujícího i studující), *organizační* (výběr studentů, kteří budou přítomni ve výuce, střídání skupin, čas potřebný na spuštění techniky a případné řešení technických problémů), *osobní/psychologické* (souvisí především s tím, že vyučující mají v krátké době realizovat výuku způsobem, s nímž se nikdy neseťkali a nemají dost času si jej vyzkoušet, roli hraje také nejistota v tom, od kdy a jak dlouho bude tento způsob výuky možný, ale i jak zvládnou výuku realizovat). Identifikované oblasti poskytují informaci o tom, kam případně zacílit vzdělávání vyučujících tak, aby bylo možné tyto nejistoty rozptýlit a podpořit rozvoj hybridní výuky na vysokých školách. Z výše uvedeného širokého výčtu je zřejmé, že ne vše můžeme eliminovat, ale právě rozvojem kompetencí v oblastech technologických, didaktických a organizačních lze zmírnit či dokonce odstranit obavy osobní/psychologické. Potřebu vzdělávání ostatně v rámci tohoto šetření refletovali sami vyučující.

Analýza otevřených odpovědí odhalila, jak již bylo naznačeno, i požadavky na nutnost či nezbytnost rozvoje a vzdělávání vyučujících, a to v rétorických, didaktických, technických/technologických dovednostech souvisejících s online a hybridní výukou, případně sdílení zkušeností mezi vyučujícími. Níže uvedené odpovědi tak ilustrují možné vzdělávací potřeby. Mezi výpověďmi respondentů silně rezonovala zejména potřeba určitých „návodů“ pro hybridní výuku. Je důležité ale podotknout, že potřeby se netýkaly jen technické či technologické podpory, ale směřovaly především do oblasti pedagogické, resp. didaktické. Tento fakt může být způsoben tím, že v průběhu předchozích let jsme se obstojně naučili pracovat s jednotlivými výukovými technologiemi v rámci online výuky, avšak hybridní výuka na nás klade mnohem větší nároky jak po technické, tak především po didaktické stránce, což ilustrují následující úryvky.

Leccos jsme se všichni sami doučili. Dostali jsme řadu obsažných návodů. Chybí ale startovní návody.

Ideální by byla asi baterie tipů a triků nikoliv technických, ale didakticko-pedagogických. Ve smyslu mám aktivitu, která slouží nějakému cíli, nejde ji realizovat, jak ji tedy modifikovat, aby v dostupných podmínkách vedla ke stejnému cíli...

Určitě bych velmi uvítala odbornou pomoc – polopatický návod, jak vše zajistit a nejlépe si to pod dozorem několikrát vyzkoušet a v případě skutečné realizace mít k dispozici alespoň pomoc „na telefonu“ nebo lépe osobního asistenta :).

S výše uvedeným úzce souvisí potřeba kolegiálního sdílení, kterou ukazují úryvky níže.

Líbil by se mi brainstorming uvažující o tom, jak nejlépe využít potenciál hybridní výuky z didaktického hlediska. Jak motivovat studenty ke spolupráci napříč skupinou prezenční a online.

Uvítám zveřejnění nápadů ostatních, jak promyšlejší výuku v současných podmínkách.

Na potřebu vzájemného sdílení reagoval CIT FF MU realizací semináře v prosinci roku 2021, kde se setkali ke sdílení svých zkušeností vyučující, kteří již hybridní výuku realizovali, s těmi, kdo se na ni připravovali. Průběh a výsledky této diskuse rovněž poukázaly na vysoké nároky, které příprava plnohodnotné hybridní výuky na vyučující klade po stránce didaktické i technické, ale setkání také potvrdilo potřebu systematické podpory a vzdělávání. V rámci diskuse se totiž ukázalo, že osvojování si znalostí a dovedností práce v tomto způsobu výuky často probíhá „zdola“, tj. přes „inovátory“, kteří bez výraznější formální průpravy hybridní výuku začali realizovat, a to často metodou „pokus/omyl“.

3 Budoucnost hybridní výuky na vysokých školách: příležitost nebo hrozba?

Na základě výše uvedeného tedy vyvstávají otázky, na které bude potřeba si odpovědět.

3.1 *Jaké kompetence k vedení hybridní výuky u vysokoškolských vyučujících rozvíjet?*

Jak již bylo uvedeno výše, příprava a realizace hybridní výuky od vyučujícího vyžaduje propojení znalosti obsahu (kompetence odborné či oborové), efektivní skloubení didaktických principů pro vysokoškolskou výuku v prezenčním a zároveň ve stejném čase i v online módu (tedy kompetence didaktické/metodické) a rovněž v mnohem větší míře využívat znalostí a dovedností týkajících se technické a technologické stránky výuky (tedy vysoce rozvinuté digitální kompetence). Je důležité také připomenout, že hybridní výuka může být, a často skutečně je mnohem náročnější na přípravu, což nemusí zdaleka vyhovovat každému. Vyučující se tak musí naučit nejen mnohdy zcela jiným způsobem motivovat a aktivizovat studenty, zprostředkovávat obsah a vyhodnocovat postup jejich učení, tedy zcela změnit koncepci výuky. Zároveň ale musí být schopen také motivovat sám sebe a připustit (si), že současná generace studentů a aktuální podmínky nutně (po)vedou ke změně pojetí vysokoškolské výuky tak, jak jsme na ni byli po desetiletí a možná staletí zvyklí (rezistenci vůči změně vidíme i výše v odpovědích vyučujících v rámci dotazníkového šetření). Je tato změna přístupu možná? Jak ji realizovat?

3.2 *Jak tyto kompetence rozvíjet?*

V současné době má např. Filozofická fakulta MU pro hybridní výuku stanovená doporučení vzešlá ze zahraničních publikovaných článků a metodik týkajících se této formy výuky a zkušeností vyučujících, kteří hybridní výuku realizovali v podzimním semestru 2021⁴. Zainteresovaní vyučující (ti, kteří odpovídali v rámci dotazníkového šetření a/nebo se zúčastnili semináře) by kromě toho uvítali semináře s možností vyzkoušet si hybridní výuku a/nebo sdílet zkušenosti s ostatními, či možnost supervize, „náslechu“ u těch, kdo již hybridní výuku realizují či sdílení příkladů dobré praxe. Na tuto potřebu již zareagovali kolegové z CIT FF MU a v rámci svých projektových aktivit nabízí

⁴ Podrobněji zde: <https://www.phil.muni.cz/online-vyuka/vyuka/hybridni-vyuka>

možnost vzájemných hospitací v online či hybridní výuce⁵. Otázkou ale stále zůstává, jak zapojit ty, kteří v hybridní výuce nevidí smysl nebo ji berou jako „strašáka“, „výmysl“, ztížení své práce?

3.3 *Má vůbec smysl tyto kompetence rozvíjet?*

Poslední otázkou, která je možná lehce provokativní, ale neméně důležitá, je zamyšlení nad tím, zda má vůbec smysl kompetence k vedení hybridní výuky rozvíjet a směřovat tímto směrem i rozvoj vysokoškolských vyučujících. Při psaní tohoto textu jsme společně diskutovaly, kde vidíme budoucnost hybridní výuky na vysokých školách a jestli vůbec nabyté zkušenosti z předchozích let budou dále rozvíjeny a podporovány. Podobný dotaz vzešel i od účastníků semináře, kdy základní otázkou bylo, jestli vůbec bude hybridní výuka podporována ze strany fakulty, univerzity či státu. Kloníme se k názoru, že její význam bude narůstat, a že se postupně stane běžnou součástí vysokoškolské výuky. K této myšlence nás přivádí nejen situace v zahraničí, kde je tento způsob výuky běžný na řadě univerzit, ale i postupně se proměňující oblast vzdělávání dospělých, kde právě hybridní vzdělávání nabývá na významu. O budoucím rozmachu tohoto způsobu vzdělávání svědčí i několik aktivit, které se odehrávají v české edukační realitě. Za zmínku určitě stojí pokusné ověřování hybridní výuky na základních a středních školách (Mašek, 2021), nebo diskuse platformy VET4EU2 o budoucnosti hybridní výuky v odborném vzdělávání a přípravě⁶. Pro oblast vysokého školství je pak klíčový Strategický záměr pro oblast vysokých škol od roku 2021 (MŠMT, 2020), jedním z jehož cílů je zlepšení dostupnosti a relevance flexibilních forem vzdělávání, mezi které můžeme hybridní výuku zařadit. Podpora flexibilních forem vzdělávání pak může pomoci odbourat bariéry v přístupu ke vzdělání a přispět tak ke snižování nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání (MŠMT, 2020). Zároveň otevření studijních programů či výukových bloků i těm, kdo nemohou být přítomni na prezenční výuce (např. matky na mateřské či rodičovské dovolené, studenti dojíždějící z větších vzdáleností, imobilní studenti, zahraniční studenti), může zvýšit diverzitu mezi studujícími, což může přinést pozitivní dopady (např. prohlubování tolerance k odlišnostem, větší flexibilita a přizpůsobení se změnám, podpora kreativity aj.) nejen mezi samotnými studenty, ale i ve vztahu k vyučujícím. Mezi další aktivity, které

⁵ Podrobněji zde: <https://is.muni.cz/go/0moe6e>

⁶ Podrobněji zde: <https://www.dzs.cz/clanek/budoucnost-hybridni-vyuky-v-odbornem-vzdelavani-priprave>

naznačují rozvoj hybridní výuky na vysokých školách, lze zařadit projektové výzvy spojené s Národním plánem obnovy pro oblast školství. Konkrétním příkladem je pak podpora vyučujících při rozvoji distanční výuky, online výuky a blended learningu na FF MU⁷.

Přestože vnímáme rozvoj hybridní výuky pozitivně a patříme spíše mezi její zastánce než odpůrce, jsme si vědomy toho, že bez adekvátní podpory a odstranění některých problematických míst nemůže kvalitní hybridní výuka fungovat. Jako základní a první krok vnímáme jasné vymezení konceptu a pravidel hybridní výuky pro oblast vysokých škol tak, aby na tomto základě mohly být definovány a následně podporovány a rozvíjeny potřebné kompetence. Bez tohoto kroku bude pro vzdělavatele velmi obtížné nastavit systém vzdělávání nebo vůbec motivovat vyučující k tomu, aby na tento způsob výuky přistoupili.

Na začátku našeho textu jsme si kladly otázku, jestli hybridní výuku vnímat jako strašáka nebo příležitost pro budoucnost. Najít jednoznačnou odpověď není z její podstaty jednoduché. Přestože vnímáme její benefity ať už v otázce flexibility, autonomie studujících, zahrnutí nových výukových metod či efektivnosti využití studijního času, tak zároveň reflektujeme jistá úskalí spojená především s určitou rezistencí vůči změnám a novým přístupům. Implementace hybridního způsobu výuky do prostředí vysokých škol je tak výzvou, která zahrnuje kvalitní organizaci, participaci studentů, vyučujících, vedení univerzit a rovněž společnou vizi jednotlivých aktérů. Pokud zaměříme pozornost na jednu z klíčových skupin, na které by měla být hybridní výuka zaměřena, tak podle průzkumu Digital Learning Pulse (Ralph, 2021) si většina studentů přeje zachovat možnost studovat do určité míry online, což potvrzuje potřebu hybridních řešení ve vysokoškolském vzdělávání. Při zavádění tohoto způsobu výuky je však potřeba mít na paměti, že tento způsob výuky není vhodný pro všechny skupiny studentů. Jako příklad lze uvést studenty prvního ročníku, u kterých je adaptace a socializace do vysokoškolského studia klíčová. Oproti tomu u studentů vyšších ročníků či studentů kombinovaného studia může hybridní model pomoci efektivně kombinovat studium a práci. Pokud budeme za jeden z hlavních úkolů vysokoškolského vzdělávání považovat přípravu studentů na budoucí zaměstnání, tak pak studenti musí být rovněž připraveni na nové podoby pracovního prostředí, mezi které patří širší zavádění práce na dálku nebo hybridní pracovní režim. Na

⁷ Podrobněji zde: <https://www.phil.muni.cz/npo>

druhou stranu je potřeba mít stále na paměti, že pro vyučující je tento typ výuky poměrně náročný zejména v otázce její přípravy, a to především s ohledem na veškeré role, které tito vyučující v akademickém prostředí zastávají. Pokud se tak má hybridní výuka stát běžnou součástí vysokoškolské výuky, je důležité nastavit podmínky a podporu pro vyučující, kteří budou tento formát výuky chtít realizovat. Jenom tak se hybridní výuka nestane „strašákem“, ale i příležitostí pro rozvoj samotných vyučujících.

Literatura

- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design*. EdTech Books.
- Green, J. K. (2022). Designing hybrid spaces for learning in higher education health contexts. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 93–115. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00268-y>
- Mašek, J. (2021, 1. září). *10 aspektů hybridního vzdělávání nejen pro Pokusné ověřování*. NPI: Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22974/10-aspektu-hybridniho-vzdelavani-nejen-pro-pokusne-overovani.html>
- Meydanlioglu, A., & Arikan, F. (2014). Effect of hybrid learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Engineering*, 8(5), 1292–1295.
- MŠMT. (2020). *Strategický záměr pro oblast vysokých škol od roku 2021*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicky-zamer-ministerstva-pro-oblast-vs-na-obdobi-od>
- Neelakandan, N. (2021, 17. listopadu). *How is hybrid learning different from blended learning?* eLearning Industry. <https://elearningindustry.com/how-is-hybrid-learning-different-from-blended-learning>
- Neumajer, O. (2020). Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *Řízení školy*, 17(11), 15–17.
- Raes, A. (2022). Exploring student and teacher experiences in hybrid learning environments: Does presence matter? *Postdigital Science and Education*, 4, 138–159. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-0>
- Ralph, N. (2021). *Perspectives: COVID-19, and the future of higher education*. Bay View Analytics.
- Samy, A., & Savic, M. (2019). The hybrid education model: Evolution of the higher colleges of technology. *Work Based Learning e-Journal*, 8(1), 41–52.
- Woo, B., Evans, K., Wang, K., & Pitt-Catsoupes, M. (2021). Online and hybrid education in a social work PhD program. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 138–152. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661921>
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning: Učení (se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer.

Autorky

Mgr. et Mgr. Klára Harváňková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: harvankova@phil.muni.cz

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: mirka.dvorakova@mail.muni.cz

Flexibilní formy rozvoje pedagogicko-psychologických dovedností vysokoškolských učitelů

Lucie Rohlíková¹, Jana Vejvodová²

¹ Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výpočetní a didaktické techniky

² Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra českého jazyka a literatury

Výuka na vysoké škole má řadu specifíků. Jedním z nich je i fakt, že ve většině vysokoškolských institucí v České republice i ve světě jsou vybíráni akademičtí pracovníci především podle svých výzkumných a dalších odborných kvalit, méně často pak podle svých dovedností pedagogicko-psychologických. Obvykle není požadován ani žádný doklad o předchozím pedagogickém studiu nebo pedagogické praxi a donedávna nebyla ani častá nabídka profesního rozvoje pracovníků vysokých škol v této oblasti. V posledních letech však došlo k výraznému posunu. Celá řada institucionálních, národních i mezinárodních projektů zaměřuje tímto směrem svou pozornost. Vznikly nové vzdělávací programy i celé systémy vzdělávání vysokoškolských učitelů opřené o nově vzniklá pracoviště a týmy vysokoškolské pedagogiky.

Západočeské univerzitě v Plzni (ZČU) je toto téma blízké dlouhodobě, již od jejího vzniku na počátku devadesátých let dvacátého století byl pro akademické pracovníky realizován program, ve kterém mohli zaměstnanci ZČU získat pedagogické minimum. Podporována byla také účast akademických pracovníků v kurzech pořádaných externími institucemi (např. v kurzech doc. Jaroslavy Vašutové pro nové akademické pracovníky organizovaných Ústavem výzkumu a rozvoje školství nebo v kurzech dr. Heleny Zlámalové pro autory, tutory a organizátory distančního vzdělávání organizovaných Centrem pro studium vysokého školství). Od roku 2009 pak byl na ZČU v rámci několika projektů postupně budován vlastní komplexní systém vzdělávání zaměstnanců ve snaze zvýšit kvalitu výuky na ZČU, nespoléhat jen na spontánní dovednosti pedagogů (Vašutová, 2002), ale rozvíjet profesionálním způsobem pedagogicko-psychologické dovednosti vyučujících. Cílem této studie je popsat a sdílet zkušenosti, které ZČU s realizací flexibilních forem vzdělávání svých zaměstnanců postupně načerpala, a zdůraznit základní principy, na kterých je celý systém postaven.

Vedle dílčích institucionálních projektů byl systém dalšího vzdělávání akademických pracovníků v oblasti pedagogicko-psychologických dovedností postupně rozvíjen s podporou těchto projektů:

- Konstruktivismus v praxi vysokých škol (2009–2011, ESF OPVK),
- Modulární systém vzdělávání zaměstnanců Západočeské univerzity v Plzni (2010–2013, ESF OPVK),
- Podpora kvality dalšího vzdělávání v Plzeňském kraji (2013–2015, ESF OPVK),
- ESF projekt Západočeské univerzity v Plzni (2017–2020, ESF OP VVV),
- ESFII projekt Západočeské univerzity v Plzni (2020–2022, ESF OP VVV).

Od začátku tvorby celého systému bylo zřejmé, že příležitosti pro další vzdělávání musejí být natolik flexibilní, aby čas, místo, forma a tempo studia nebo požadavky na předchozí znalosti a dovednosti vysokoškolských učitelů byly co nejmenší překážkou pro účast akademických pracovníků. První projekty a vzdělávací programy realizoval tehdejší Ústav celoživotního vzdělávání (ÚCV), který byl zároveň metodickým pracovištěm v oblasti počítačové podpory vzdělávání. Proto hned od počátku byly pro školení pracovníků ZČU zařazovány různé flexibilní formy vzdělávání podporované technologiemi, především různé formy e-learningu a blended learningu.

V současnosti je na ZČU celouniverzitní pracoviště Oddělení rozvoje vzdělávání zaměstnanců (ORZ) v rámci odboru Kvalita. Vedle organizace školení, která jsou připravována pro všechny pracovníky ZČU a jež slouží k efektivnějšímu zajištění univerzitních procesů (informační systémy, e-spis, povinná školení apod.), zaměřuje toto pracoviště svou pozornost i na didaktickou přípravu učitelů. Nabízí delší vzdělávací programy z oblasti vysokoškolské pedagogiky, krátkodobé kurzy a semináře zaměřené na dílčí pedagogicko-psychologické dovednosti, workshopy a diskusní skupiny, zpřístupňuje dostupné informační zdroje na internetu a podporuje sdílení příkladů dobré praxe. K rozvoji pracoviště přispívají nejenom pracovníci oddělení ORZ, ale také členové týmu vysokoškolské pedagogiky. Jedná se o odborníky z různých fakult a pracovišť ZČU, kteří byli přizváni ke spolupráci a zabývají se vysokoškolskou pedagogikou intenzivně a dlouhodobě. Rozvíjejí svoje znalosti a dovednosti, sdílejí své zkušenosti, jsou lektory vzdělávacích programů a mentory pracovníků ZČU, kteří o osobní mentoring v oblasti vysokoškolské pedagogiky projeví zájem.

System ZČU byl ve svých počátcích inspirován zahraničními rámci, které byly vytvářeny a pilotně ověřeny kolem roku 2004, a sice The eLearning Competency Framework for Teachers and Trainers (European Institute for E-Learning, 2004) a SEEQUEL Core Quality Framework (SEEQUEL, 2004).

Podle The eLearning Competency Framework for Teachers and Trainers je k dalšímu vzdělávání vysokoškolských učitelů potřeba přistupovat jako k organickému procesu zahrnujícímu celou řadu aktivit od formálních vzdělávacích programů (ukončených diplomem či certifikátem) přes neformální získávání specifických znalostí a dovedností pod vedením odborných lektorů až po různé typy informálního vzdělávání. Nejčastějšími vzdělávacími aktivitami profesionálního rozvoje vysokoškolských učitelů jsou:

- ucelené vzdělávací programy a kurzy,
- stáže a práce pod vedením mentora,
- pracovní aktivity: řešení problémů, práce na projektech, diskuse s kolegy,
- výzkumné aktivity: monografie, články, výzkum,
- účast na konferencích a seminářích,
- konzultace s experty a osobami z praxe,
- výměna zkušeností v rámci úzké skupiny specialistů,
- členství v profesních asociacích.

SEEQUEL Core Quality Framework doporučuje, aby vzdělávací programy zaměřené na přípravu vysokoškolských učitelů rozvíjely především:

- schopnost podporovat učení (založené na předchozích zkušenostech),
- schopnost podporovat motivaci studujícího k učení,
- schopnost přijímat změny,
- komunikační schopnosti (vytvoření vztahu se studujícími, adekvátní komunikace),
- schopnost iniciovat a vést aktivity usnadňující učení,
- relevantní studijní zkušenosti s distančním vzděláváním,
- relevantní pedagogické zkušenosti s distančním vzděláváním,

- respektování různosti studujících/multikulturalismus,
- schopnost pracovat s využitím ICT a e-learningových nástrojů,
- schopnost pracovat s on-line technologiemi (event. s nástroji virtuálního prostředí),
- schopnost monitorovat učební pokroky studujících,
- schopnost hodnotit učební pokroky studujících.

Tým vysokoškolské pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni se inspiroval v počátcích a inspiruje se i nyní pro vytipování aktuálních trendů vysokoškolské pedagogiky a obsahové zaměření vzdělávacích programů v zahraničí (El Islami et al., 2022; Fink et al., 2008):

- tvorba metodicky propracovaného plánu výuky,
- učení zaměřené na studenta,
- stanovení učebních cílů s využitím uznávaných taxonomií,
- aktivní učení / malé studijní skupiny,
- kvalitní vedení praxe,
- formativní hodnocení,
- zpětná vazba – hodnocení výuky,
- flexibilní formy vzdělávání,
- nouzová výuka v krizovém období.

Podle Rohlíkové a Vejvodové (2012) je vysokoškolský učitel nejvíce motivován k tomu, aby si osvojil pedagogicko-psychologické dovednosti v době, kdy na vysoké škole začíná učit, hledá svůj osobitý styl a řeší první problémy se studijními skupinami. Později se projevuje potřeba získání nových kompetencí v oblasti vysokoškolské pedagogiky tehdy, když potřebuje (ať už sám z vlastní vůle, anebo pod vnějším tlakem vedení vysoké školy) aplikovat ve své praxi moderní výukové technologie nebo připravit studijní materiály pro distanční formu výuky či e-learning. Nejeфекtivnější jsou vzdělávací programy pro následující cílové skupiny:

- začínající učitelé na vysoké škole (mají zájem diskutovat, sdílet zkušenosti, radit se v otázkách motivace studentů, inspirovat se v oblasti různých vyučovacích metod a strategií),
- učitelé, kteří mají zájem vzdělávat s využitím moderních technologií (vzdělávání v oblasti ICT nutně potřebují vzhledem k řešeným projektům, přípravě distanční nebo kombinované formy studia apod.).

Ve všech vzdělávacích programech je potřeba, aby učitel získal nejenom teoretickou přípravu z pohledu vysokoškolského učitele, ale především praktické zkušenosti z pozice studujícího a specifické dovednosti vázané na konkrétní vzdělávací kontext, potřeby a možnosti vzdělávací instituce. Ukazuje se, že příliš vhodné nejsou vzdělávací programy lektorované odborníky z jiných institucí a firem, pokud lektoři nedokážou svůj výklad přizpůsobit kontextu vysoké školy a uvádět konkrétní příklady z vysokoškolského prostředí.

1 Flexibilní formy vzdělávání vysokoškolských učitelů

Flexibilní učení je přístup, který vzdělavatelům dovoluje poskytovat studujícím takovou podporu, že si mohou přizpůsobit čas nebo místo pro učení (Ateş-Çobanoğlu, 2020). Klíčovými charakteristikami je to, že flexibilní formy vzdělávání jsou responzivní (vstřícné k potřebám studujících) a jsou využívány technologie (Manzoor, 2016).

Podle Lundina (1999) jsou flexibilní formy vzdělávání ideální kombinací vzdělávací filozofie, pedagogických strategií, způsobů předávání informací, znalostí a dovedností a administrativního zajištění, které studujícím umožňují maximální výběr různorodých možností podle jejich potřeb, stylů učení a okolností (osobních, zdravotních, rodinných, pracovních a dalších podmínek pro studium).

Hart (2000) rozlišuje *flexible delivery* (strategii řízenou technologickými a ekonomickými důvody) a *flexible learning* (strategii se vzdělávacím cílem). Definoval osm principů důležitých pro implementaci flexibilního učení - flexibilní přístup, uznávání výsledků předchozího učení, flexibilní obsah učení, flexibilní účast, flexibilní výukové a učební metody, flexibilní zdroje, flexibilní hodnocení / ověřování výsledků učení a průběžná evaluace. Tyto principy flexibility se staly inspirací pro rozvoj systému vzdělávání zaměstnanců na ZČU.

Výhodou flexibilních forem vzdělávání je možnost zajistit přístup k obsahu školení většímu počtu vyučujících než při použití jedné vybrané formy. V poslední době je proto snahou ORZ rozšiřovat flexibilitu téměř u všech realizovaných forem školení, současně však brát v úvahu, že maximální flexibilita neznámá automaticky maximální efektivitu nebo nejvhodnější formu realizace vzdělávacího programu. Při koncepci a přípravě vzdělávacích programů jsou autoři a lektori těchto programů vyzýváni k tomu, aby program koncipovali tak, jak jej považují za nejefektivnější, a zároveň aby zvážili, ve kterých dalších flexibilních formách je možné program nabízet. Například autor navrhne jako optimální formu realizace vzdělávacího programu kombinaci dvouhodinového prezenčního setkání a dalších tří hodin on-line studia připravených rozšiřujících materiálů. V této podobě je program připraven a realizován. Pro zajištění flexibility je ale z prezenčního setkání pořízen videozáznam, který je následně vložen k dalším on-line materiálům do LMS. Záznam tak mohou využít kolegové, kteří se ze školení museli omluvit na poslední chvíli například z důvodu nemoci. Pokud je prezenční setkání streamováno, mohou výklad lektora a diskusi účastníků sledovat i kolegové, kteří například před začátkem školení nebo hned po jeho konci mají vlastní výuku pro studenty a nestihli by na školení přejít, případně vyučující pracující ve vzdálených budovách, v pobočkách v jiných městech nebo třeba i na stáži či na služební cestě. Pokud lektor při streamované výuce pracuje s nějakou interaktivní platformou pro kladení otázek, např. Slido, mohou se i účastníci sledující stream zapojit, zeptat se, pokud jim něco není jasné apod. Pokud je místo streamingu realizována kontaktní část školení hybridní formou s využitím videokonference, mohou se i vzdálení účastníci zapojit do diskuse s využitím audia, videa, chatu, hlasování, reakcí s využitím emotikonů apod.

Termín ukončení vzdělávacího programu je u většiny vzdělávacích programů ZČU volný; po realizaci úvodního setkání je na účastnících, aby podle svých potřeb a možností dostudovali on-line část. Ve chvíli, kdy studium dokončí, odevzdají závěrečný úkol a splní případně další požadavky úspěšného absolvování programu, je jim individuálně vystaven certifikát. V některých případech je termín konce kurzu určen; to některým účastníkům pomáhá, protože „termín je nejlepší motivace“. Administrátoři e-mailem připomínají účastníkům možnost dostudovat kurz a získat certifikát.

Většinu vzdělávacích programů, které jednorázově nebo opakovaně běží formou kombinace prezenčního setkání a on-line studia, je možné zpřístupnit

dalším vyučujícím v otevřené on-line podobě. Tam je pak zcela volný začátek i konec. Velmi často zde účastníci vstoupí do studia programu, ale program nedokončí celý. Základním východiskem pro realizaci otevřených kurzů nicméně je, že i možnost nahlédnout do kurzu a případně zde získat jen velmi omezené dílčí informace a dovednosti má pro pracovníky ZČU smysl.

Vybrané vzdělávací programy jsou připraveny a realizovány i v anglickém jazyce pro usnadnění účasti zaměstnanců ZČU, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Vzdělávací programy jsou od konce roku 2021 evidovány v LMS Moodle díky implementovanému specifickému modulu pro evidenci vzdělávání zaměstnanců, který pracuje s katalogem kurzů a notifikacemi. Zaměstnanci tak mají možnost kdykoli se vracet k materiálům, které jim byly během různých školení a vzdělávacích programů prezentovány a opětovně je využívat a inspirovat se jimi v každodenní praxi.

Pro všechny vzdělávací aktivity v oblasti vysokoškolské pedagogiky je společné, že mají charakter dalšího vzdělávání a skoro vždy jsou založeny na dobrovolnosti - účast není povinná. Řadu vzdělávacích programů nabízíme nejen pracovníkům ZČU, ale i dalším vysokým školám v České republice. V některých případech se vzdělávací akce konají odděleně pro pracovníky různých vysokých škol a v některých případech jsou realizovány vzdělávací programy, ve kterých je benefitem právě sdílení zkušeností mezi pracovníky různých vysokoškolských institucí.

Vzdělávací programy pro akademické pracovníky na ZČU často vede více než jeden lektor. Bývá to dvojice lektorů, kteří pracují v tandemu, případně i celý tým lektorů. Lektorům to umožňuje vzájemně se ve výuce podpořit a poskytnout účastníkům pohled z různých perspektiv. Výuka v tandemu je pro lektory méně vyčerpávající a pro účastníky atraktivnější.

Vzdělávání pracovníků ZČU je v současné době financováno z institucionálních a dalších projektů a je vnímáno jako strategický nástroj zajišťování kvality výuky na ZČU. Vedení ZČU proto každoročně u programů podpořených institucionálním projektem určuje priority, na která témata školení má být kladen důraz. V některých případech jsou vzdělávací programy financovány také fakultami (především u programů připravovaných na míru konkrétní fakultě).

2 Organizační modely flexibilních vzdělávacích programů

V rámci systému ZČU byly dosud využity tyto formy formálního vzdělávání zaměstnanců v oblasti rozvoje pedagogicko-psychologických dovedností, které ZČU organizovala pro své zaměstnance:

- jednorázová přednáška, seminář nebo workshop (prezenční v učebně ZČU),
- jednorázová přednáška, seminář nebo workshop on-line (tzv. webinář),
- jednorázová přednáška, seminář nebo workshop realizované hybridní formou (prezenční v učebně ZČU v kombinaci se streamingem nebo videokonferencí),
- cyklus přednášek, seminářů, workshopů (prezenční nebo hybridní),
- cyklus webinářů,
- vzdělávací kurz (prezenční, kombinovaný nebo distanční),
- letní škola.

Jednorázová přednáška, seminář nebo workshop, které jsou prezenční, mají výhodu komunikace tváří v tvář studujících s lektorem i celé studijní skupiny mezi sebou. Pro vzdělávání zaměstnanců je nespornou výhodou, že pokud se zaměstnanci takové akce účastní, mají v té chvíli čas vyhrazený na své další vzdělávání, soustředí se na obsah výuky a reálně na sobě v dané době pracují. Jednorázové akce je snadné realizovat a umožňují nabízet vzdělávací příležitosti v tématech, která jsou právě aktuální. Pokud k takové akci lektor nepracovává on-line podklady, lze školení zařadit do programu velmi rychle, třeba ihned po dohodě s lektorem. Nevýhodou může být, že během krátkého jednorázového setkání nelze jít příliš do hloubky. Datum, čas a místo takové akce nemusí konkrétnímu zaměstnanci vyhovovat. Flexibilitu je možné zvýšit způsoby, které již byly zmíněny výše - streamingem, videokonferencí, pořízením záznamu. Dále je možné uvažovat o několika běžích jednorázové akce a také například o uskutečnění jednotlivých běhů v různých budovách univerzity nebo s mírnou obsahovou obměnou podle potřeb jednotlivých součástí univerzity, na jejichž pracovištích se akce koná. Příkladem akce je seminář australského specialisty Allana Caringtona, tvůrce metodické pomůcky Padagogy Wheel, který byl jednorázově realizován v termínu vyhovujícím

především lektorovi během jeho cesty po Evropě. Vzhledem k úspěchu této akce se podařilo po cca dvou letech uskutečnit další jednorázový workshop se stejným lektorem. Z prvního workshopu nebyl pořízen záznam, takže další zájemci o Padagogy Wheel měli možnost se s tématem hlouběji seznámit až během dalšího workshopu, který byl zaznamenán a jehož záznam je veřejně přístupný. Dalším příkladem může být workshop „Jak využít služeb knihovny ve výuce“, který byl připraven jako tříhodinový prezenční kurz vedený pracovníky knihovny. Tento kurz byl nabídnut jednotlivým součastem ZČU a uskutečnil se několikrát vždy v budově konkrétní součásti, jejímž potřebám byl i obsah školení v daném běhu přizpůsoben.

Webináře byly na ZČU hojně využívány především v období epidemie COVID-19 a vzhledem ke svým nesporným výhodám se staly etablovanou formou vzdělávání akademických pracovníků, která bude využívána i nadále. Pomohly především v úvodu epidemie velmi rychle proškolit velký počet akademických pracovníků ZČU v základních pedagogicko-psychologických dovednostech týkajících se nouzové distanční výuky. Byla realizována celá řada webinářů na různá dílčí témata, včetně témat, která navrhovali sami účastníci ve zpětnovazebních dotaznících. Webináře se konají on-line v určitém termínu. To je zároveň výhodou (účastník si vyhradí konkrétní čas, soustředí se v dané chvíli na obsah výuky, může komunikovat s učitelem i dalšími účastníky) i nevýhodou (konkrétní termín a pak i tempo webináře nevyhovuje všem, občas dochází k technickým problémům, výpadkům internetového připojení apod.). Opět je možné flexibilitu zvýšit pořízením videozáznamu, realizací několika termínů webináře a zkrácením rozsahu videokonferenčního setkání tak, že část obsahu je převedena do asynchronní části kurzu a webinář je věnován především motivaci účastníků, realizaci interaktivních a skupinových aktivit a diskusi. Jako příklady velmi úspěšných webinářů realizovaných pro zaměstnance ZČU lze jmenovat webináře Nouzová distanční výuka na vysoké škole – jak se připravit?, Jak na synchronní e-learning, Distanční hodnocení na VŠ, MS Teams – novinky, triky.

V době epidemie COVID-19, kdy část zaměstnanců ZČU pracovala na home office a část zaměstnanců již docházela na pracoviště, se osvědčila hybridní realizace přednášek a seminářů. Účastníci, kteří mají zájem, docházejí do učebny, kde se setkají s lektorem a dalšími studujícími, a účastníci, kterým pro danou akci více vyhovuje vzdálený přístup, mohou školení sledovat přes stream nebo se připojit prostřednictvím videokonference. Možností je také

varianta, při které se na dálku připojuje lektor a někteří účastníci a ORZ může také rezervovat učebnu, ve které zprostředkuje videokonferenční přenos těm účastníkům, kteří mají zájem se dostavit prezenčně (nemají např. ve své kanceláři dostatečný klid pro on-line účast na školení). Hybridní forma je v současné době pro vzdělávání zaměstnanců ZČU nejčastější i díky vybavení multimediální učebny pro vzdělávání zaměstnanců technikou pro streaming s napojením na systém Medial (medial.zcu.cz).

V akademickém prostředí, v němž se většina pracovníků potýká s nedostatkem času a přehlcením různorodými pracovními úkoly, je občas velmi obtížné podchytit zájem vyučujících o další vzdělávání a motivovat je k účasti na školení. V tomto směru se osvědčují cykly přednášek, seminářů, workshopů nebo webinářů, v nichž je jednorázově pracně získaným zájemcům o školení nabízeno více navazujících, souvisejících nebo jinak tematicky propojených či blízkých témat. Při uplatněném flexibilním přístupu, díky kterému některé akce cyklu může účastník absolvovat prezenčně, některé distančně a některé zhlédnout ze záznamu, je možné získat mnohem více zájemců, než pokud by celý cyklus byl realizován pouze prezenčně. Příkladem takového cyklu je například Zimní soustředění vysokoškolské pedagogiky 2022, které nabídlo tři flexibilně realizované webináře s pořízením záznamu doplněné o on-line materiály pro asynchronní studium. Tyto webináře se konaly tři dny za sebou ve zkuškovém období a setkaly se se zájmem poměrně velkého množství pracovníků ZČU. Formát cyklu se osvědčuje i u nepravidelně ad hoc realizovaných akcí, které mohou být zahrnuty pod jeden neměnný název a postupně vybudují učící se komunitu s dlouhodobým zájmem o určité téma. Příkladem je cyklus seminářů Trendy v digitálním vzdělávání, který ZČU realizuje ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství a Českou asociací distančního univerzitního vzdělávání. Semináře se konají nepravidelně, ale vždy v podobném formátu jednodenní akce s několika prezentacemi českých i zahraničních odborníků. Obvykle je akce streamována nebo je z ní pořízen záznam. Cílem akce je diskutovat nejnovější trendy a přinášet do České republiky témata, která si zaslouží pozornost. Akce se účastní pracovníci ZČU, ale i jiných vysokých škol v České republice a dalších institucí (např. Dům zahraniční spolupráce). Seminář je otevřen i účastníkům ze zahraničí a jejich účast je obrovským přínosem pro inspirativní diskusi.

Vzdělávací programy, během kterých získají účastníci ucelenější znalosti z konkrétního tématu, označujeme obvykle jako kurz. Jejich forma může být

prezenční, distanční nebo kombinovaná. Nejčastěji jsou pro zaměstnance ZČU realizovány kurzy kombinované, které obsahují prezenční nebo on-line synchronní setkání studujících s lektory a asynchronní studium on-line studijních materiálů. Nevýhodou delších kurzů je časová náročnost pro účastníky a problém, aby vydrželi delší dobu aktivně studovat a kurzy úspěšně absolvovali. Větší úspěch mají kurzy tutorované (podpořené lektorem, který se účastníkům věnuje, monitoruje jejich postup, intervnuje a pozitivně motivuje účastníky překonávat překážky). Kurzy, které jsou zcela otevřené a realizované bez lektora, jsou sice skvělé v tom, že účastníci mohou začít studovat on-line kdykoli chtějí, a mohou studovat svým tempem, ale je pro ně velmi obtížné mít v takovém kurzu dostatečnou houževnatost a donutit se opakovaně se vracet ke studijním materiálům a studium samostatně absolvovat. Zájem o vstup do těchto otevřených on-line kurzů je poměrně velký a procento úspěšných absolventů je malé, lze tomu nicméně rozumět i tak, že studující vstupují do těchto kurzů pro získání konkrétních informací a dovedností a často nemají ambici dosáhnout všech definovaných cílů programu a splnit požadavky úspěšného absolvování celého kurzu. Kurz si pak projdou, získají informace a dovednosti, které potřebují, a dále se dokončením kurzu pro získání certifikátu již nezatěžují. Jako konkrétní příklad dlouhodobě realizovaného a osvědčeného kurzu lze uvést kurz „Konstruktivismus v praxi vysokých škol“. Jedná se o šestitýdenní on-line kurz doplněný třemi prezenčními setkáními a dvěma neformálními setkáními s účastníky. V této podobě se jedná o ideální kurz pro mladé akademické pracovníky. V průběhu epidemie COVID-19 byl tento kurz nabízen ve dvou dalších variantách (plně on-line jako otevřený kurz bez prezenčních setkání a plně on-line s úvodním webinářem). Flexibilní realizace významně rozšířila počet účastníků, kteří se kurzu mohli účastnit, nicméně je evidentní, že původně pilotně ověřená a osvědčená verze kurzu s prezenčními setkáními má na rozvoj pedagogicko-psychologických dovedností účastníků největší dopad.

Letní školy získávají v poslední době stále větší popularitu u učitelů základních a středních škol a různě zaměřených několikadenních vzdělávacích akcí se po celé České republice koná během letních měsíců celá řada. Obrovský potenciál letní školy pro vzdělávání akademických pracovníků v oblasti rozvoje pedagogicko-psychologických dovedností byl na ZČU ověřen během „Letní školy vysokoškolské pedagogiky“, která byla organizována pro pracovníky ZČU, Univerzity Pardubice a Vysoké školy polytechnické Jihlava v roce 2019. Akce umístěná do příjemného prostředí školicího zařízení na Šumavě

poskytla prostor nejen pro realizaci prakticky orientovaných workshopů pod vedením inspirativních lektorů, ale především pro sdílení zkušeností a dobré praxe mezi zúčastněnými akademickými pracovníky. Flexibilita byla v rámci této akce rozvíjena především v přizpůsobení odborného obsahu zájmu účastníků. Organizace letní školy byla v posledních letech přerušena epidemií COVID-19 a dalšími organizačními důvody, ale v budoucnu bude letní škola opět realizována s cílem rozvíjet komunitu zájemců o hlubší proniknutí do vysokoškolské pedagogiky. Veškeré výjezdní akce jsou v tomto směru vynikající, protože umožňují účastníkům „ponořit“ se do hloubky diskutovaných témat, soustředit se a neřešit několik dní nic jiného než svůj další profesionální rozvoj. Výjezdní vzdělávací program se ZČU osvědčil i pro vzdělávání členů týmu vysokoškolské pedagogiky. U všech výjezdních vzdělávacích akcí je vhodné kombinovat program z příspěvků pozvaných lektorů/odborníků a z aktivit připravených samotnými účastníky akce. Příspěvky účastníků jsou zaměřené na sdílení dobré praxe a inspirování ostatních realizací konkrétních osvědčených aktivit a mají i nesporný význam socializační, tj. podporují výměnu názorů a diskusi v rámci učící se komunity a umožňují jednotlivým účastníkům výjezdní akce navzájem se hlouběji poznat.

3 Zpětná vazba vysokoškolských učitelů k vzdělávacím programům

Na konci každého vzdělávacího programu pro zaměstnance ZČU jsou účastníci požádáni o poskytnutí zpětné vazby formou vyplnění stručného dotazníku a u programů z oblasti pedagogicko-psychologických dovedností zpracovávají účastníci stručnou závěrečnou reflexi. Z těchto reflexí, které účastníci poskytli, získal tým vysokoškolské pedagogiky ZČU cenné informace. Od roku 2018 do konce června 2020 tyto reflexe zpracovalo 910 účastníků vzdělávacích programů pro akademické pracovníky.

Na základě obsahové analýzy těchto reflexí lze konstatovat, že účastníci se nejčastěji vyjadřovali k následujícím aspektům jednotlivých kurzů:

- praktické zaměření kurzu,
- aplikace poznatků v praxi,
- sebereflexe,
- vzájemná propojenost prezenčních setkání a on-line kurzů.

Výhody flexibility vzdělávacích programů založené na kombinované formě studia a otevřeném přístupu do kurzu bez omezení dobře shrnul komentář jedné účastnice: „Úvod do kurzu byl skvělý, oceňuji především práci ve skupině a sdílení vlastních zkušeností s ostatními kolegy, jelikož moje jsou zatím velmi úzké. Oceňuji i materiály pro samostudium, které jsou stručné, přehledné a obsahují konkrétní příklady pro snazší pochopení. Přístup do kurzu využiji v budoucnu, abych mohla zpětně ohodnotit úspěšnost aplikace některých aspektů.“ Účastníci oceňují také to, že prezenční část byla přizpůsobena přímo jejich potřebám: „Velmi přínosný pro mě jako účastníka kurzu byl přístup lektora, který prezenční část kurzu strukturoval podle toho, s jakými očekáváními a možná i problémy na kurz přicházíme. Tím mi osobně pomohl vyřešit problémy, se kterými jsem se během výuky setkávala, což byl jednak nedostatek motivace studentů a jednak neochota studentů zapojovat se do diskusí, komentovat probíraná témata, odpovídat na otázky vyučující apod. Velice důležitá je především orientace kurzů na využitelnost získaných dovedností ve vlastní vyučovací praxi účastníků: „Možná netřeba tolik teoretizovat okolo, spíše přidat více praktických ukázek, videa raději zařadit taková, kde jsou uvedené triky užívány v praxi.“ a sdílení zkušeností: „Moc se mi líbila úvodní část kurzu, kde tři naprosto odlišní (co do oboru i stylu přednesu) přednášející prezentovali své ověřené tipy, navíc doplněné praktickými ukázkami.“

4 Závěr

Systém rozvoje pedagogicko-psychologických dovedností vysokoškolských učitelů založený na flexibilních formách vzdělávání se na ZČU dlouhodobě osvědčuje a bude dále rozvíjen. Důraz je kladen na využívání různorodých výukových a učebních strategií a informačních a komunikačních technologií. Důležité je, že studující má možnost dohodnout se individuálně na různých aspektech vzdělávacího programu a procházet kurikulem alternativní cestou dle svých potřeb. Zároveň zodpovědnost za učení přechází z lektora na studujícího, je rozšířen systém podpory studujících včetně asistence tutora, připravených studijních materiálů a zdrojů i přístupu k potřebnému technickému vybavení. Důležitou podmínkou realizace flexibilních forem vzdělávání je pružnost administrativních procesů a vstřícnost a flexibilita organizátorů vzdělávání zaměstnanců. Vedle výhod pro studující přináší flexibilita i nevýhody – například může být znesnadněno budování učících se komunit, pokud se účastníci míjejí svými preferencemi, jakou formou, kdy, kde a v čem se

budou rozvíjet. Na druhou stranu to lze vnímat i tak, že učící se komunitu v rámci vysoké školy tvoří všichni pracovníci, kteří mají zájem na sobě dále pracovat. Pokud do systému vzdělávání vstoupí a začnou využívat vzdělávací příležitosti, svými názory a sdílením zkušeností přispívají do celého systému, pokud systém stojí na principech sociálního učení ve všech realizovaných formách. Flexibilní formy pak jednotlivcům umožňují využít vzdělávací nabídku naplno dle svých možností a bez zklamání z toho, že z časových a místních důvodů nemohou participovat na kurzech, o které mají zájem.

Na závěr je potřeba zdůraznit výše uvedenou myšlenku, že bezbřehá flexibilita není nikdy nejlepším řešením ani cílem, ke kterému by mělo vzdělávání akademických pracovníků směřovat. Vhodným přístupem je pro každou vzdělávací akci stanovit doporučenou optimální (a v ideálním případě pilotně ověřenou) cestu a zároveň umožnit varianty této cesty, které zajistí přístup a rozvoj pedagogicko-psychologických dovedností co největšímu počtu akademických pracovníků vysoké školy. Vždy je důležité vzít v úvahu limity těchto alternativních cest. Žádoucí je flexibilita, která dává vysokoškolským učitelům v rámci jejich profesního rozvoje možnost výběru, jak, co, kdy a kde se budou učit: tempo, místo a způsob, jakým budou získávat informace a rozvíjet své znalosti a dovednosti. Předpokladem úspěšnosti je však zároveň rovnováha sil při hledání ekonomicky udržitelných a organizačně zajištěných cest. Základní podmínkou je zde výběr, protože ne vše může být realizováno flexibilně vždy a pro všechny účastníky.

Literatura

- Ateş-Çobanoğlu, A. (2020). From ubiquitous to ubiquitous blended learning environments. In G. Durak & S. Çankaya (Eds.), *Managing and designing online courses in ubiquitous learning environments* (s. 215-232). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9779-7.ch011>
- El Islami, R. A. Z., Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of teacher professional development strategies: A systematic review. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1-8.
- European institute for e-learning (2004). *The e-learning competency framework for trainers and teachers*. <https://docplayer.net/21073611-The-elearning-competency-framework-for-teachers-and-trainers.html>
- Fink, L. D., Allen, M., & Iannuzzi, P. (2008). *New pedagogies in higher education*. <https://teachingandlearninginhighered.org/2013/04/13/new-pedagogies-in-higher-education-fink-et-al/>
- Hart, I. (2000). *Learning and the 'F' word*. *Educational Media International*, 37(2), 98-101. <https://doi.org/10.1080/095239800410388>

- Lundin, R. (1999). *Flexible teaching and learning: Perspectives and practices*. The University of Sydney: Sydney eScholarship Journals online. https://core.ac.uk/display/229417091?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Manzoor, A. (2016). Technology-enabled learning environments. In E. Railean, G. Walker, A. Elçi, & L. Jackson (Eds.), *Handbook of research on applied learning theory and design in modern education* (s. 545-559). IGI Global.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). Blended learning ve vzdělávání akademických pracovníků. In J. Danek (Ed.), *Pedagogica actualis III: Roly vysokoškolského učitele v procese vzdelávania* (s. 184-189). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- SEEQUEL: Sustainable environment for the evaluation of quality in e-learning. (2004). *SEEQUEL core quality framework*. <http://www.virtualeducation.wiki/index.php/SEEQUEL>
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Autorky

PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra výpočetní a didaktické techniky, Klatovská tř. 51, 306 19 Plzeň, e-mail: lrohlik@kvd.zcu.cz

PaedDr. Jana Vejvodová, CSc., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra českého jazyka a literatury, Veleslavínova 42, 301 00 Plzeň, e-mail: vejvod@kcj.zcu.cz

Jak by mělo vypadat doktorské studium, aby studenty dobře připravilo na výuku? Malý návod, jak navrhnout funkční program rozvoje didaktických dovedností doktorandů

Michal Urban

Univerzita Karlova, Právnická fakulta

Řada studentů doktorských programů v rámci svého postgraduálního studia vyučuje. Někteří dokonce doktorát začali studovat zejména proto, aby se mohli začít podílet na výuce pregraduálních studentů.¹ I přesto řada vysokých škol vybírá nejen studenty do doktorského programu, ale i nové asistenty především (či dokonce výhradně) na základě jejich vědeckého potenciálu, tj. bez ohledu na jejich pedagogické dovednosti či i jen ochotu je rozvíjet. Přitom podobně jako každou jinou dovednost (jakou je například i psaní vědeckých článků), i schopnost vyučovat je možné se naučit, resp. průběžně učit.² Není ovšem snadné efektivní program péče o didaktickou připravenost studentů doktorského programu zavést, a to ani pro fakulty, které nepochybují o jeho užitečnosti. Cílem tohoto textu je na základě konkrétních zkušeností se zaváděním takového programu zformulovat principy, které by takový program měl splňovat, a pomoci je tak zavádět institucím, které chtějí didaktické dovednosti svých doktorandů rozvíjet. V textu nejprve ukážeme, proč pro učení didaktických dovedností představuje studium doktorského programu výbornou, ne-li ideální příležitost. Následně popíšeme

¹ Potvrzuje to řada studentů, se kterými jsme během posledních deseti let na Univerzitě Karlově (a zejména její právnické fakultě) spolupracovali. Nepřímo to nicméně vyplývá také například z následující studie, kde studenti právnických oborů jako silnou motivaci označují „akademickou kariéru“, do které nepochybně vedle vědeckého bádání patří i výuka. Srov. např. „... studenti právnických oborů v 80,8 % případů pokračují na doktorském studiu kvůli zájmu o studium a akademickou kariéru. Kvůli zvýšení kvalifikace, osobnímu rozvoji či prestiži nejčastěji studují doktorské studium studenti uměleckých oborů (31,1 %) a studenti pedagogických oborů (26,3 %). Studenti zemědělsko-lesnických a veterinárních oborů v 17,9 % případů uvedli, že studují, protože nemohou najít práci a uplatnění v oboru. U všech ostatních oborů je tento podíl pod 8 %.“ „Neochotu učit“ jako důvod jiné než akademické kariéry uvádí pouhých 1,5 % respondentů této studie a z více než 3200 studentů, kteří autorům této studie vyplnili dotazník, se „téměř dvě třetiny studentů doktorského studia (63,6 %) pravidelně či příležitostně podílí na výuce studentů bakalářského nebo magisterského studia.“ (Fischer & Vltavská, 2014, s. 12; 109 a násl.; 149–151).

² Srov. Dwecková, 2017.

a zhodnotíme zkušenosti z didaktické přípravy studentů doktorského programu na Právnické fakultě Univerzity Karlovy a představíme vylepšený program, který pro své studenty chystáme.³ V závěru naše zkušenosti zobecníme a zformulujeme principy, které by měl splňovat efektivní program péče o didaktickou připravenost studentů doktorského programu.

1 Proč představuje doktorské studium ideální čas na osvojování si didaktických kompetencí?

Předně proto, že řada studentů doktorského programu během svého studia bude vyučovat. Ať už půjde o jednorázový záskok za chybějícího učitele, několik vystoupení v kurzu kolegy na katedře, vlastní seminář povinného předmětu, nebo zcela nový volitelný předmět, univerzity by měly doktorandům nabídnout možnost se na nesnadnou roli učitele připravit. Druhý důvod pak vyplývá z faktu, že mnoho doktorandů po dostudování nebo ještě během studia nastupuje do pozice akademických pracovníků. Vzhledem k poměrně rozsáhlé praxi inbreedingu⁴ tuzemských univerzit pak řada z nich nastupuje do učitelské pozice právě v té instituci, kde studuje doktorské studium, takže péče o jejich didaktické schopnosti nepředstavuje jen altruistický příspěvek k vyšší úrovni vysokoškolské výuky v naší zemi, ale bezprostředně se odrazí na didaktické vyspělosti daného pracoviště. Investice do doktorandů se zkrátka univerzitám vyplatí.

Třetí důvod pak spočívá v tom, že typičtí doktorandi, kteří nastupují nedlouho po dostudování magisterského programu, se nachází nejen v profesním,

³ Zkušenosti z výuky na Univerzitě Karlově, zejména její právnické fakultě, pak představují těžiště v tomto textu popisovaných zkušeností. Vycházíme ovšem z pedagogické literatury a zkušeností mnohých dalších. Namátkou můžeme uvést následující inspirace: Arbetman a O'Brien (2012); Bloch (2011); Brown et al. (2017); Dwecková (2017); Grimes (2018); Kolb (1984); Krathwohl (2002); Petty (2006); Stuckey a Clinical Legal Education Association (2007).

⁴ Za „najímaní zevnitř“, neboli akademický „inbreeding“, je označován sklon univerzit přijímat do akademických pozic své vlastní absolventy. Podle studie think-tanku Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu Národohospodářského ústavu Akademie věd ČR se univerzity ze zemí Visegrádské čtyřky až na výjimky umísťují na nejnižších příčkách v tendenci zaměstnávat výzkumníky s počátečním působištěm v zahraničí, přičemž pro české univerzity platí, že je za zahraničí považováno i Slovensko. Studie rozděluje vědecké pracovníky podle toho, kde napsali svůj první článek, na tři skupiny. Na ty, kteří napsali první článek na univerzitě, kde momentálně pracují, na ty, kteří jej napsali na jiné domácí univerzitě, a na ty, kteří jej napsali na jiné zahraniční univerzitě. Pro společenské vědy na UK zjistili výzkumníci následující poměry: 67 %, 23 %, 10 % (Macháček & Srholec, 2020).

ale i celkově životním období, které osvojování didaktických kompetencí velmi přeje. Mají ještě v čerstvé paměti, jak vypadalo jejich pregraduální studium, z čehož mohou čerpat příklady dobré, ale i špatné praxe, teprve si hledají svůj učitelský styl, bývají otevření novým didaktickým trendům i ochotní cestovat na zahraniční pobyty, kde se vedle svého oboru seznamují i s tamními didaktickými postupy a kulturou instituce, které se mohou značně odlišovat od těch tuzemských. V neposlední řadě pak nelze opomenout to, že nezanedbatelné procento doktorandů začíná studovat s idealistickou motivací „dělat věci jinak a lépe“ a že samotná možnost vést výuku doktorandy motivuje lépe rozumět svému oboru (aby ho dokázali lépe předat), a při výuce i její přípravě budou typicky narážet na důležité otázky týkající se jejich oboru, které si předtím z různých důvodů nepoložili, a které mohou posunout i jejich výzkum. Výzkumy ukazují, že jeden z nejlepších způsobů, jak se něco naučit, je učit to druhé.⁵

2 Program pro doktorandy na Právnické fakultě Univerzity Karlovy

Studentům doktorského studia nabízíme od prvního ročníku kurz *Základy didaktiky práva I*, v rámci kterého ve třech pětihodinových blocích získají základní vhled do didaktiky práva. Naučí se plánovat své hodiny, přemýšlet o cílech svého předmětu i jednotlivých hodin, vyzkouší si řadu různých výukových metod a aktivit a na závěr kurzu každý obdrží zpětnou vazbu na svůj plán hodiny, ze kterého část hodiny formou tzv. *microteachingu* v kurzu odučí.

Následně⁶ mají možnost stát se lektory dovednostního předmětu Úvod do studia práva, což je povinný předmět pro studenty 1. ročníku magisterského studia, který absolvují blokově na samém počátku studia (v září či říjnu, vždy v rámci tří po sobě jdoucích dní).⁷ Nově nastupující studenti magisterského programu v něm získají základní právní a studijní dovednosti, vyzkouší si práci se zdroji, řešení případu metodou *problem-based learning*,⁸ získají lepší orientaci v systematice práva a motivaci řádně studovat. Každou skupinu

⁵ Srov. Bargh a Schul (1980); Ribosa a Duran (2022). Také je často poukazováno na tzv. Learning Pyramid (srov. *The Learning Pyramid*, n.d.).

⁶ Absolvování předmětu *Základy didaktiky práva I* není podmínkou, představuje ale nespornou výhodu.

⁷ Více informací k předmětu je k dohledání zde: <https://www.prf.cuni.cz/magisterske-studium/uvod-do-studia-prava-povinnny-predmet-pro-studenty-1-rocniku>.

⁸ Srov. Grimes, 2014.

o velikosti cca 25 studentů má na starosti dvojice lektorů, typicky doktorandů fakulty (v jakémkoli ročníku svého studia). Lektori mají povinnost zúčastnit se víkendového didaktického školení, které je na výuku předmětu připraví, a dostanou kompletně připravené plány všech hodin, tj. nemusí hodiny vymýšlet, ale jen odučit. Během výuky získávají zpětnou vazbu od druhého lektora a na jeden blok se na ně přijde podívat i zkušenější učitel, se kterým výuku poté rozeberou. Jakkoli výuka tohoto předmětu vůbec není snadná, možnost využít připravené plány hodin, učení v tandemu a možnost učit „nenáročný“ úvodní předmět pro studenty prvního ročníku představuje ideální start učitelské kariéry. Důležité také je, že získané zkušenosti a didaktické postupy použité v tomto kurzu (záměrně zařazujeme mnoho různých výukových metod, které si lektori vyzkouší – skupinovou práci, vedení diskuze, řešení případu atd.) mohou následně přenášet do předmětů, které budou učit na svých domovských katedrách.⁹

Bez ohledu na to, jestli prošli jedním z výše uvedených kurzů, mají možnost domluvit si individuální konzultaci s někým z Katedry právních dovedností, což je fakultní pracoviště, které sdružuje učitele se zájmem o didaktiku a alternativní přístupy k výuce.¹⁰ Mohou přijít zkonzultovat svůj plán hodiny, prodiskutovat nastavení celého kurzu, probrat vybrané didaktické téma nebo někoho z členů katedry pozvat k sobě do hodiny.¹¹ Tento druh podpory nabízíme akademikům i doktorandům. Mohou nás kontaktovat přes formulář na našich stránkách,¹² častěji ale reagují na to, když jim možnost jít se podívat k nim do hodin nabízíme na osobních setkáních (doktorandům při výuce, akademikům při pořádání kulatých stolů na didaktická témata).¹³

⁹ Význam úvodního didaktického kurzu na začátku dráhy učitele připomíná víc autorů (srov. Britton et al., 2003; Stanulis et al., 2007).

¹⁰ Více informací o Katedře právních dovedností je možné získat zde: <https://www.prf.cuni.cz/100030421170/katedra-pravnich-dovednosti>.

¹¹ Návštěvy v hodinách probíhají tak, že pozvaný učitel do hodiny nijak nezasahuje, jen ji tiše pozoruje, a následně je připraven se o ní s doktorandem bavit. Konkrétní témata, o kterých bude řeč, vybírá primárně samotný doktorand. Snaha je neopustit roli kouče, případně mentora, ale rozhodně se nestávat „inspektorem“, který přišel kontrolovat a poučovat.

¹² <https://www.prf.cuni.cz/katedra-pravnich-dovednosti/didakticka-podpora>.

¹³ Faktem nicméně zůstává, že stále pozorujeme malou ochotu si někoho k sobě do hodiny pozvat, zejména pak u akademiků. Doktorandi jsou k tomu daleko nakloněnější, jistě i proto, že v rámci Úvodu do studia práva takovou návštěvu absolvují povinně a zjistí, že může být poměrně přínosná, a následně mají větší tendenci nás k sobě do hodin zvat. Tyto zkušenosti nás vedly k tomu, že jsme návštěvu v hodině zařadili jako povinnou součást předmětu *Základy didaktiky práva II* (předmět blíže představíme v dalším textu) a doufáme, že zavedení katederních didaktiků, o kterých píšeme níže, podpoří ochotu zejména mladších učitelů či doktorandů zvat k sobě do hodin právě katederní didaktiky. Zatímco pro doktorandy jsou návštěvy v hodinách za jistých okolností povinné, u akademiků se držíme principu dobrovolnosti.

Zatímco iniciování individuálních konzultací necháváme na doktorandech, aktivně jim nabízíme skupinová setkání určená typicky pro absolventy *Základů didaktiky práva I* či lektorů *Úvodu do studia práva*. Chápeme je jako navázání na společnou zkušenost z didaktických kurzů, kterými prošli, a jako možnost překonávat izolovanost učitelského povolání a čas od času se potkat s podobně naladěnými lidmi, sdílet svoji dobrou i méně povedenou praxi a přemýšlet o tom, jak učit ještě o něco lépe. Konkrétní diskutovaná témata necháváme vybírat samotné doktorandy.¹⁴ Snažíme se je nabízet 2–3krát během semestru a vytvářet postupně stabilní skupiny, které se budou scházet více semestrů a budou se podporovat v učení i zkoušení netradičních postupů a aktivit – čímž plynule přecházíme do úvah o dalším vývoji našeho programu pro doktorandy.

3 Kam péči o didaktické dovednosti doktorandů dále posunout?

Úvahy o dalším směřování programu pro doktorandy vychází z přemýšlení o jeho současných limitech. Zatímco úvodní didaktické kurzy doktorandi hodnotí jako velmi přínosné, následné individuální konzultace využívají jen zřídka a návštěvnost skupinových setkání značně kolísá. Souvisí to s jejich nepravidelností (konkrétní termíny se domlouvají vždy ad hoc s danou skupinou, nejsou dopředu závazně vypsány) a neexistencí institucionálního zankotvení (až do akademického roku 2022/2023 se nejednalo o samostatný předmět). I samotní učitelé úvodních didaktických kurzů se k individuálním i skupinovým konzultacím teprve učí nepřístupovat jako k nástavbě („třešničky na dortu“, na kterou možná zbyde čas), ale jako k přirozenému a žádoucímu pokračování didaktické přípravy doktorandů, nebo dokonce skutečné práci s doktorandy poté, co prošli základní didaktickou přípravou a získali první zkušenosti ze své učitelské praxe.

Na základě těchto důvodů od akademického roku 2022/2023 zavádíme volitelný předmět *Základy didaktiky práva II*, který doktorandům nabízí rámec pro jejich další práci na svých didaktických dovednostech. Pokud si tento volitelný předmět zapíše, budou muset povinně docházet na pravidelné

¹⁴ Mají zájem například o diskuzi nad tím, jak poskytovat studentům zpětnou vazbu na domácí práce, jak si chystat plány hodin, jak využívat v hodině prezentaci, jak motivovat studenty k tomu, aby plnili domácí úkoly, jak pracovat s Moodleem či jak se vyrovnat s těžkými tématy či studenty v hodině.

skupinové konzultace s vedoucím předmětu (cca 1x za měsíc/dva) a pozvat k sobě do hodiny některého ze svých kolegů. Kromě toho si budou muset podle svých vlastních potřeb a cílů stanovit plán toho, jak budou v následujícím roce pracovat na svých didaktických dovednostech. Mohou se jít podívat do hodiny někoho ze svých katederních kolegů či členů Katedry právních dovedností, nebo je pozvat do své hodiny, připravit e-learningovou oporu pro svůj seminář, vést si učitelský deník, ve kterém budou zachycovat a analyzovat didakticky relevantní zkušenosti, účastnit se debat na vybraná didaktická témata, nebo si stanovit jakékoli jiné plnění, které jim bude dávat smysl.¹⁵

Snažíme se tedy, jak už bylo zmíněno výše, tímto způsobem doktorandům nabídnout rámec pro jejich další didaktický růst, metodické vedení a využít synergie skupiny.¹⁶ Oproti dřívějšku budeme klást větší důraz na pravidelnost setkání, včetně jasných termínů pro zakončení, pracovat se závazkem studentů (formálním v podobě zapsání předmětu a jeho zanesením do individuálního studijního plánu, ale i neformálním v podobě sepsání „smlouvy o výuce“ a časového harmonogramu plnění jednotlivých povinností), a motivací i tlakem skupiny ostatních doktorandů (pomocí vzájemného sdílení, kolegiálního poradenství atd.).¹⁷ I samotné zřízení předmětu pak aktivitám, které se dosud děly de facto ve volném čase, dodává na vážnosti.

Následně bychom chtěli pro studenty přichystat e-learningovou oporu, která bude obsahovat pracovní listy, ukázky aktivit, výňatky z odborné literatury i rozsáhlý rozcestník materiálů, včetně odkazů na internetové zdroje, videa, knihy. Elektronická forma usnadní aktualizaci a umožní postupně tuto oporu doplnit o testové otázky a cvičení, pomocí kterých budou moci studenti ověřovat své porozumění obsahu kurzu i jednotlivým materiálům. V neposlední řadě má i tato opora sloužit jako příklad dobré praxe, kterou budeme rádi, když se doktorandi budou inspirovat při tvorbě e-learningových opor pro své

¹⁵ Reflexi coby důležitou formu učení vyzdvihuje např. Brown et al. (2017, s. 35 a násl.); Kerrigan a Murray (2011, s. 226 a násl.). V rámci učení vycházejícího z vlastní zkušenosti je reflexe důležitou součástí tzv. Kolbova cyklu učení (srov. Kerrigan & Murray, 2011, s. 231 a násl.).

¹⁶ Tento předmět si zapisují studenti typicky až v okamžiku, kdy sami vyučují. Plně zde proto využíváme materiálu, který přináší ze své učitelské praxe, a mají okamžitě možnost probíranou látku použít. Právě používání teorie v praxi, ať už je skutečná nebo simulovaná, přispívá k efektivnímu učení (srov. Brown et al., 2017).

¹⁷ Jak ukazují výzkumy, čím víc úsilí vynaložíme, tím lépe se danou věc naučíme, zejména pokud používáme efektivní metody výuky (srov. Brown et al., 2017, s. 85). I proto nároky v jednotlivých kurzech pro doktorandy přibývají.

vlastní kurzy.¹⁸ Zatímco výše popsany předmět je již zaveden a od podzimu 2022 se otevře prvním zájemcům, plány na e-learningovou oporu zůstávají zatím v kategorii „další rozvoj“, na který teprve sbíráme síly.¹⁹

Didaktickou přípravu doktorandů podporujeme od roku 2022 s pomocí projektových peněz i zavedením tzv. katederních didaktiků. Každá zapojená katedra určila ze svých členů osobu katederního didaktika, což může být jak student doktorského studia, tak akademický pracovník (typicky spíše věkově mladší osoba), jehož úkolem bude didakticky podporovat ostatní členy katedry, včetně učících doktorandů, k čemuž mu Katedra právních dovedností nabídne všemožnou podporu. Vycházíme zde z poměrně dobré zkušenosti se zavedením tzv. koordinátorů e-learningu na katedrách, k čemuž došlo během nutnosti učit během pandemie distančně, což přineslo celou řadu technických, ale i didaktických výzev. Doufáme, že se nám i s pomocí katederních didaktiků podaří snadněji nabízet didaktickou podporu i těm členům kateder, pro které kontaktovat jiné pracoviště představuje jistou bariéru. Podpora může přicházet jak přímo od členů Katedry právních dovedností, případně našich externistů, tak od katederních didaktiků, kteří lépe znají situaci na dané katedře, specifika příslušného oboru a potřeby jednotlivých vyučujících. I po konci projektového financování počítáme s katederními didaktiky jako s pevnou součástí rozvoje pedagogických kompetencí nejen doktorandů, ale všech fakultních učitelů.

Všechna výše popsaná podpora, kterou doktorandům nabízíme, je dobrovolná. Pokud nechtějí, nemusí nic z toho absolvovat, ledaže to po nich vyžadují jejich školitelé (ti mají možnost to svým doktorandům – snad po vzájemné domluvě – stanovit v individuálních studijních plánech, což bývá praxí zejména u studentů v interní formě). Pokud si ovšem *Základy didaktiky práva I* zapíší, vyžadujeme jejich aktivní účast a plnění domácí práce. Postupně bychom rádi vytvářeli pocit větší závaznosti i u skupinových setkání, a to i pokud

¹⁸ Podobně uvažují i například kolegové z Katedry pedagogiky Ekonomické univerzity v Bratislavě, kteří pro svoje studenty přichystali *Príručku pre účastníkov kurzu Úvod do vyučovanie a učenia sa na vysokej škole* či Masarykovy Univerzity v Brně, kteří připravili *Manuál pro Dílnu rozvoje pedagogických kompetencí*. Inspiraci zde určitě představuje i *Moderní vyučování* od Geoffreya Pettyho (Petty, 2006).

¹⁹ Sbíráme nicméně inspiraci, jak by tato opora mohla vypadat. Co se formy týče, uvažujeme o možnosti využít spolupráci s FutureBooks (<https://futurebooks.cz/>), kteří začínali na Pedagogické fakultě UK.

nebudou probíhat v rámci předmětu *Základy didaktiky práva II.*²⁰ Stanovení povinné účasti všech doktorandů na úvodních kurzech doposud naráží na jejich nedostatečnou kapacitu (ročně jimi projde zhruba okolo 40 doktorandů) i snahu učitelů těchto kurzů pracovat zejména s těmi studenty, kteří sami chtějí své didaktické dovednosti zlepšovat. Postupně nicméně chceme směřovat k větší závaznosti, a to tím, že stanovíme kurz *Základy didaktiky práva I* jako povinný pro všechny interní doktorandy, případně i doktorandy v kombinované formě, kteří budou v nějaké formě vyučovat.²¹ Alternativě si umíme představit alespoň stanovení nějaké formy povinnosti „práce na svých didaktických dovednostech“, jejíž splnění by ovšem mohlo mít víc podob (absolvování kurzu, četba literatury, zpracování učitelského deníku²²...), případně by mohlo být nahrazeno mimořádnou vědeckou činností u těch doktorandů, kteří se zřetelně orientují na vědecké bádání a předpokládá se, že do budoucna budou působit spíš na pozici vědeckých pracovníků než akademiků, tj. výuka nebude součástí jejich pracovní náplně. Smysl by také dávalo zvýšit těm doktorandům, kteří kurzem úspěšně projdou, měsíční stipendium, podobně jako to následuje po opublikování prvního vědeckého článku (aktuálně se pravidelné měsíční stipendium zvyšuje o 1000 Kč) a odučení 20 hodin seminářů povinných předmětů nebo přednášek povinně volitelných předmětů za semestr (aktuálně se pravidelné měsíční stipendium zvyšuje o 500 Kč).²³ Nabízí se tedy těm, kteří projdou základními didaktickými kurzy, přidat dalších 500 Kč měsíčně, čímž by se i symbolicky vyrovnalo zvýšení stipendia za vědeckou a pedagogickou činnost. Absolvování kurzů by dále mohlo být podpořeno udělením oficiálního certifikátu, případně i s mezinárodním přesahem,²⁴ který bude dokládat získané didaktické dovednosti a bude sloužit pro účely výběrových řízení v rámci právnické fakulty, Univerzity Karlovy i dalších vzdělávacích institucí.

²⁰ Například u doktorandů, kteří budou mít zájem spíš o občasná skupinová setkání než o komplexní nabídku předmětu *Základy didaktiky práva II.*

²¹ Časem pak lze uvažovat podobně i o kurzu *Základy didaktiky práva II.*

²² Učitelův deník coby způsob, jak reflektovat svoji výuku, považujeme za významný nástroj práce na svých didaktických dovednostech (srov. Brown et al., 2017, s. 35–36). Důležité také je, že pomáhá studentům rozvinout reflexi vlastního myšlení (tzv. metakognici), což je chrání před různými paměťovými zkresleními (srov. Brown et al., 2017, s. 105 a násl.).

²³ *Opatření děkana Právnické fakulty UK č. 10/2018, o určení studijních, vědeckých nebo jiných povinností studenta, při jejichž splnění se zvyšuje doktorandské stipendium*, n.d.

²⁴ Lze například nechat kurzy akreditovat u nějaké zahraniční profesní organizace, jako např. Staff and Educational Development Association (SEDA; srov. *Learning Teaching and Assessing*, n.d.).

I při zpětném pohledu považujeme zvolený postup za vhodnější a zejména pak lépe proveditelný než plošné stanovení povinnosti absolvovat didaktickou přípravu všem doktorandům. Předně proto, že zahrnout do programu podpory jen ty, kteří o ni mají zájem, působí jako nejlepší možná reklama: absolventi bývají spokojeni a nadšení bývají i lektori, neboť pracují s motivovanými studenty. Postupně si chystají materiály a vyladují své hodiny tak, aby časem byli připraveni i na ty, kteří do kurzu nepřijdou zcela dobrovolně. Druhý důvod je kapacitní: nabídnout všem doktorandům kvalitní didaktický kurz předpokládá zajistit dost zkušených lektorů, což může být jak poměrně drahé (komerční sazby lektorů učících pedagogické a prezentační dovednosti a soft skills nebývají zrovna malé), tak těžko proveditelné, zejména pokud budeme chtít lektory s bližší znalostí příslušného oboru a prostředí dané fakulty, kterých může být jen velmi omezené množství. Angažovat externisty může budit pocit nevole („Kdo zvenku nám bude říkat, jak máme učit?“), jakkoli i lektori působící v dané instituci nemusí být přijímaní jednoznačně (u nich zase hrozí obava z toho, že se pak na fakultě bude vědět, jak dobře či špatně kdo učí). Jako ideální se jeví kombinace obou typů lektorů. Třetím důvodem pak je skutečnost, že proměna každé instituce vyžaduje svůj čas a radikálnější změny nemusí mít dlouhého trvání, protože mohou vzbudit přílišný odpor, zejména jedná-li se o větší a tradičnější instituce, ke kterým Právnická fakulta UK nepochybně patří. Jsme si nicméně vědomi, že to není přístup jediný a že i radikální změna, kdy například nová akreditace z roku na rok zavede povinný kurz pro všechny doktorandy, je představitelná, zejména pokud se na ni fakulta po finanční a personální stránce dobře připraví a změnu doktorandům a jejich školitelům včas a dobře vysvětlí.

Základní didaktické kurzy na základě našich zkušeností dává smysl nabízet uzavřené skupině doktorandů, nejlépe všem nastupujícím do studia ve stejný rok, a to především těm z právnické fakulty. Nikoli snad proto, že je didaktika práva tak odlišná od jiných oborových didaktik, či že by doktorandi nemohli najít společnou řeč s učiteli z řad akademiků, ale usnadňuje to práci se skupinou, neboť jsou víceméně všichni na stejné startovací čáře a mohou snáze utvořit skupinu, která se bude scházet i mimo výuku, případně i spolupracovat na vědeckých projektech. Navazující didaktické kurzy pak už dává smysl nabízet doktorandům i akademikům současně, případně je otevírat i doktorandům a akademikům z jiných fakult. Jejich přítomnost nejenže nijak neruší, ale bývá i jednoznačně obohacující, neboť tito přinášejí své příklady dobré praxe i otázky. V neposlední řadě pomáhají zviditelňovat obecné didaktické

principy, které mohou v rámci jednoho oboru být poněkud zakryty „nánosem oboru“, tj. tím, jak se tradičně vyučoval.²⁵

4 Závěr

Představený program rozvoje didaktických dovedností doktorandů na Právnické fakultě UK, představené úvahy o jeho vylepšení i citovaná literatura umožňují zformulovat základní zásady efektivního programu didaktické přípravy doktorandů.²⁶ Odkazy na příslušnou odbornou literaturu ukazujeme, že dané principy odpovídají zkušenostem celé řady dalších autorů a studií o efektivním učení. Program by měl začít na samotném počátku studia, ideálně hned v prvním semestru (než doktorandi ztratí část volného času a motivace), nabídnout základní ucelený vstup do didaktiky oboru (například v podobě vstupního blokového kurzu) a následná průběžná setkání jak během následujícího semestru, tak během celého studia.²⁷ Podpora by měla probíhat neustále, jakkoli se pochopitelně bude měnit její podoba a studenti budou stále schopnější sami identifikovat ten způsob podpory, který pro ně v danou dobu má největší význam.²⁸ Cílem je postupně stále více předávat odpovědnost za jejich posun jim samotným.²⁹ Ideální se ukazuje kombinace individuální podpory (individuální konzultace, návštěvy v hodinách), skupinových setkání, na kterých mohou studenti sdílet své zkušenosti s kolegy a získávat další motivaci k vylepšování svého učení, a tematických seminářů

²⁵ Vycházím zde například ze zkušeností z kurzů *Jak dále zlepšit své pedagogické dovednosti a Didaktické minimum pro začínající učitele*, které vyučuji pro doktorandy a učitele Univerzity Karlovy.

²⁶ I zahraniční literatura připomíná, že dobře vyladit podporu učitelům v začátku jejich kariéry je důležité i nesnadné zároveň (srov. Stanulis et al., 2007).

²⁷ Podobně funguje např. Dílna rozvoje pedagogických kompetencí na Masarykově Univerzitě či Vzdělávací program pedagogických dovedností na Univerzitě Karlově. Podporu svým doktorandům nabízí celá řada univerzit. Např. Robert Gillespie Academic Skills Centre (University of Toronto) nabízí začínajícím učitelům individuální pomoc (např. navržení nového kurzu, hodnocení proběhlého kurzu, pomoc s navržením zkoušky) a zároveň vytváří komunitu pedagogů s pomocí workshopů a nejrůznějších setkání (<https://www.utoronto.ca/asc/faculty-instructors>).

²⁸ Srov. též dobrou praxi amerických právnických fakult, která potvrzuje mj. důraz na skupinové učení, interakci mezi učitelem a studenty a postupný rozvoj studijních dovedností studentů (Stuckey & Clinical Legal Education Association, 2007, s. 119 a násl.).

²⁹ Srov. Brown et al. (2017, s. 191 a násl.).

(typicky věnovaných konkrétnímu, dopředu danému tématu).³⁰ Právě dlouhodobá práce nejen s jednotlivci, ale i s celými skupinami doktorandů (typicky, ale ne nutně jednotlivými ročníky)³¹ se ukazuje jako klíčová pro udržení dlouhodobé motivace studentů a leckdy tato setkání pomáhají doktorandům překonávat i jistou osamělost, která doktorské studium provází.³² Jakkoli dává smysl záměrně pracovat s vnitřní motivací doktorandů a vést je ke stanovování osobních plánů, jak na svých učitelských schopnostech pracovat, a učit se tak řídit své vlastní učení, osvědčuje se doplnit tento přístup i formálním rámcem (např. v podobě kreditových kurzů s jasným začátkem a koncem).³³ Ostatně i schopnost řídit své učení se někde studenti mají naučit.³⁴

Vstupní didaktický kurz i následná podpora mají nabízet nejen prostor pro přemýšlení o učení, reflektování svého přístupu a inspiraci, ale i zcela konkrétní nástroje a techniky, které poté studenti mohou ve svých hodinách bez velké úpravy použít.³⁵ Jelikož někteří doktorandi nemají na svých katedrách dostatek příležitostí k učení, případně se mohou cítit příliš svázaní svým oborem a způsobem, jak bývá tradičně vyučován, je dobré pro doktorandy tyto příležitosti vytvářet (může jít o výuku na domovské katedře doktoranda, jiném pracovišti fakulty, ale i mimo domovskou instituci – výše jsme představili zapojování doktorandů do výuky předmětu Úvod do studia práva, lze ale

³⁰ Většina skotských univerzit, které poskytují didaktickou podporu učícím doktorandům, využívá buď face-to-face formy individuální podpory, nebo workshopy pro větší skupiny (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2017). Základní náležitosti podpory, kterou mají doktorandi chystající se na výuku obdržet, zahrnují mj. i úvodní školení předtím, než začnou učit (srov. Burge et al., 2018).

³¹ Skupiny mohou vznikat také např. s ohledem na to, kdy kdo začíná vést vlastní seminář (na různých katedrách toto bývá odlišné). Pro podporu skupinové práce, srov. např. Brown et al. (2017, s. 118); Petty (2006, s. 174 a násl.).

³² Zahraniční zkušenosti potvrzují nejen prospěšnost skupinové výuky, ale i učení založené na spolupráci učitele a studentů (srov. Dickerson et al., 2016).

³³ Tímto způsobem nastavený kurz respektuje základní pravidla motivace (zejména pak té vnitřní) ve výuce (srov. Petty, 2006, s. 40 a násl.), a to včetně přenášení odpovědnosti za učení na studenty (srov. Brown et al., 2017, s. 191 a násl.; Petty, 2006, s. 52 a násl.). Didaktická příprava doktorandů je formalizovaná na řadě univerzitách. Central European University například nabízí *Certificate of Teaching in Higher Education* (Yehuda Elkana Center for Teaching, Learning, and Higher Education Research, n.d.).

³⁴ Tomu odpovídá i zkušenost G. Richardse, který během svého postgraduálního studia vyučoval a své zkušenosti následně sepsal (srov. Richards, 2018).

³⁵ K přednostem zážitkového učení a jeho reflexe (srov. Kolb, 1984; Moon, 2004; Schön, 1990). Je na něm také postaveno tzv. klinické vzdělávání, které v oblasti práva zažívá značný rozvoj, a to i v České republice (srov. Bloch, 2011; Giddings, 2013; Grimes, 2018; Thomas et al., 2018).

také čerpat inspiraci z osvětových programů typu Street Law, v rámci kterého chodí studenti práv učit laiky: studenty středních a základních škol či příslušníky nejrůznějších menšin).³⁶ Jinou formu vytváření příležitostí k učení pak představuje tandemová výuka, kterou pro doktorandy nelze než doporučit.³⁷ Ideálně by předtím, než začnou učit vlastní seminář povinného kurzu, měli tento předmět učit v tandemu se zkušeným učitelem, nebo mít alespoň příležitost občas tandemovou výuku zažít (i kdyby to bylo „jen“ s jiným doktorandem). Podporu by měli doktorandi cítit i od svých školitelů, kteří by se samozřejmě měli aktivně a pravidelně zajímat nejen o jejich vědecké, ale také didaktické zrání a ideálně i představovat následováníhodný vzor. V neposlední řadě je důležité vysílat doktorandy na studijní pobyty do těch zahraničních institucí, o kterých víme, že dokáží dobře pracovat se svými studenty, používají inovativní a efektivní přístupy, a ve kterých doktorandi zažijí odlišnou kulturu celé instituce – což je něco, co lze jen velmi nesnadno zažít na tradičnějším tuzemském pracovišti. Může se pak stát, že doktorandi postupně začnou představovat inovativní prvek české akademie.

Literatura

- Arbetman, L., & O'Brien, E. L. (2012). *Street law: Understanding law and legal issues*. McGrawHill/ Education.
- Arthurs, S. G. (2015). Street Law: Creating Tomorrow's Citizens Today. *Lewis & Clark L. Rev.*, 19, 925.
- Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 593.
- Bloch, F. S. (2011). *The global clinical movement: Educating lawyers for social justice*. Oxford University Press.
- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., McDaniel, M. A., & Nevrlá, E. (2017). *Nauč se to!: Jak se s pomocí vědy efektivněji učit a více si pamatovat*. Jan Melvil Publishing.
- Burge, A., Fakunle, O., Loads, D., Murray, D., Philippi, F., & Jaap, A. (2018). *Statement of expectations for the support of postgraduates who teach: Focus on: The postgraduate research student experience*. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/statement-of-expectations-for-the-support-of-postgraduates-who-te>

³⁶ Naučit se vysvětlit složité téma laikům může představovat jednu z nejlepších příprav na učení na vysoké škole. Ostatně dříve bývalo dobrou praxí, že před nastoupením na univerzity absolvovali učitelé výuku na středních školách. O programu Street Law lze více zjistit například zde: Arbetman a O'Brien (2012); Arthurs (2015); Bloch (2011); Urban (2017); Urban a Friedel (2019); Urban a Hodysová (2016).

³⁷ Srov. Wilson a Blednick (2011).

- Certificate of Teaching in Higher Education | Yehuda Elkana Center for Teaching, Learning, and Higher Education Research.* (n.d.). <https://elkana.ceu.edu/certificate-teaching-higher-education>.
- Dickerson, C., Jarvis, J., & Stockwell, L. (2016). Staff–student collaboration: Student learning from working together to enhance educational practice in higher education. *Teaching in Higher Education, 21*(3), 1–17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2015.1136279>.
- Z toho toto bude kurzívou: Teaching in Higher Education, 21
- Dwecková, C. (2017). *Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál.* Jan Melvil Publishing.
- Fischer, J., & Vltavská, K. (2014). *DOKTORANDI 2014: Základní výsledky šetření postojů studentů doktorských studijních programů vysokých škol v České republice.* MŠMT.
- Giddings, J. (2013). *Promoting justice through clinical legal education.* Justice press.
- Grimes, R. (2014). Delivering legal education through an integrated problem-based learning model-the nuts and bolts. *Int'l J. Clinical Legal Educ., 21*, 1.
- Grimes, R. (2018). *Re-thinking legal education under the civil and common law: A road map for constructive change.* Taylor & Francis.
- Kerrigan, K., & Murray, V. (2011). *A student guide to clinical legal education and pro bono.* Palgrave Macmillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218.
- SEDA. (n.d.). *Learning teaching and assessing.* <https://www.seda.ac.uk/professional-development-opportunities/seda-professional-development-framework-seda-pdf/what-is-seda-pdf/named-awards/learning-teaching-and-assessing/>.
- Macháček, V., & Srholec, M. (2020). *Odkud se rekrutují výzkumníci na univerzitách?* Národohospodářský ústav Akademie věd ČR.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice.* RoutledgeFalmer.
- Opatření děkana Právnické fakulty UK č. 10/2018, o určení studijních, vědeckých nebo jiných povinností studenta, při jejichž splnění se zvyšuje doktorandské stipendium.* (n.d.). https://www.prf.cuni.cz/sites/default/files/old_files/1404058594.pdf.
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování.* Portál.
- Ribosa, J., & Duran, D. (2022). Do students learn what they teach when generating teaching materials for others? A meta-analysis through the lens of learning by teaching. *Educational Research Review, 100*475.
- Richards, G. (2018). *What are the benefits of teaching as a postgraduate psychology student?* <https://doi.org/10.17863/CAM.21643>
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner.* Jossey-Bass.
- Stanulis, R. V., Ames, K. T., Stanulis, R. N., Burrill, G., & Ames, K. T. (2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program for beginning teachers. *Teacher Education Quarterly, 34*(3), 135–147.

- Stuckey, R. T. & Clinical Legal Education Association. (2007). *Best practices for legal education*. Clinical Legal Education Association.
- The Learning Pyramid*. (n.d.). <https://www.educationcorner.com/the-learning-pyramid.html>.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2017). Scottish, rest of the UK and international. *Scans of current policy and practice for the support of postgraduates who teach*. [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/focus-on/scans-of-current-policy-and-practice-for-the-support-of-postgraduates-who-teach-\(pgwt\).pdf?sfvrsn=76ebf581_10](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/focus-on/scans-of-current-policy-and-practice-for-the-support-of-postgraduates-who-teach-(pgwt).pdf?sfvrsn=76ebf581_10)
- Thomas, L., Vaughan, S., Malkani, B., & Lynch, T. (2018). *Reimagining clinical legal education*. Hart.
- Urban, M. (2017). Why there is a need for Street Law programmes? *International Journal of Public Legal Education*, 1(1), 98–103.
- Urban, M., & Friedel, T. (2019). Ten years of Prague Street Law: Lessons to learn from our first decade. *International journal of clinical legal education*, 26(3), 177. <https://www.northumbriajournals.co.uk/index.php/ijcle/article/view/865/1263>
- Urban, M., & Hodysová, E. (2016). Je možné změnit postavení romské menšiny v České republice pomocí vzdělávání? Zkušenosti z letní školy pro nadané mladé romské muzikanty. *Acta Universitatis Carolinae. Iuridica*, 1, 199–214.
- Wilson, G. L., & Blednick, J. (2011). *Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom*. ASCD.

Autor

JUDr. Mgr. Michal Urban, Ph.D., Univerzita Karlova, Právnická fakulta, Nám. Curieových 901/7, 116 40 Praha 1, e-mail: urban@prf.cuni.cz

Kdopak by se studentů bál? Aneb Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností pro doktorandy a (začínající) akademické pracovníky na Vysoké škole ekonomické v Praze

Eva Jarošová, Hana Lorencová

Vysoká škola ekonomická v Praze, Katedra manažerské psychologie a sociologie
a Akademické Centrum FPH

Vysoká škola ekonomická v Praze již více než dvě desetiletí poskytuje doktorandům a začínajícím akademickým pracovníkům možnost na začátku i v průběhu své pedagogické praxe absolvovat *Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností*. Ačkoliv je kurz primárně zaměřen na tuto cílovou skupinu, je souběžně otevřen (zejména ve svých volitelných workshopech) stávajícím akademickým pracovníkům VŠE v Praze. Program tohoto kurzu je průběžně aktualizován tak, jak se mění nároky pedagogické práce na vysoké škole a potřeby akademických pracovníků s důrazem na použití takových výukových postupů, které umožňují VŠ studentům se na výuce aktivně podílet. Následující text vymezuje základní cíle a obsah Kurzu a podrobněji se věnuje metodickým postupům při naplňování těchto cílů.

1 Teoretické základy tvorby a realizace Kurzu rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností na VŠE v Praze

Vysoká škola ekonomická v Praze dlouhodobě usiluje o modernizaci výukového procesu, využívání na studenta orientovaných aktivizačních metod výuky a tím naplnění definovaných výstupů z učení na všech úrovních (předmětu, studijního programu vč. profilu absolventa). Součástí těchto cílů je i získání a obhájení prestižních akreditací, jejichž významnou součástí je hodnocení kvality výuky a výukového procesu.

Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností (dále Kurz) je součástí rozvoje pracovníků na VŠE v Praze od akademického roku 2002/03 a je soustavně přizpůsobován aktuálním požadavkům a potřebám

cílové skupiny i vnějším faktorům (např. výuce v průběhu pandemie). Ve svých počátcích byl Kurz koncipován jako institucionální podpora zejména pro začínající pedagogy (doktorandy), u kterých byla jako slabá stránka identifikována úroveň jejich pedagogické i sociálně psychologické přípravy na vysokoškolskou výuku. Některé fakulty VŠE úspěšné absolvování Kurzu zařadily jako možnou či povinnou součást doktorského studia. Následně byly dílčí, zejména volitelné, workshopy nabízeny celé akademické obci se zájmem o další rozvoj v této oblasti. V současné době mají akademičtí (v odůvodněných případech i další) pracovníci možnost participovat na jakékoli části kurzu. Kurz je organizován¹ dvakrát ročně pro skupiny do 20 účastníků.

Základním záměrem při vzniku Kurzu na počátku milénia bylo přispět k modernizaci vysokoškolské výuky na VŠE a povzbudit zejména doktorandy a mladé členy akademického sboru na začátku jejich pedagogické kariéry k osvojení aktivizačních výukových metod a technik, které by mohly podpořit rozvoj kritického myšlení, interpersonální a týmové dovednosti studentů. V době, kdy uplatnění těchto metod v praxi vysokých škol v ČR bylo spíše ojedinělé než běžné, vyžadovalo využívání aktivizačních metod výuky kromě jiného od začínajících akademiků i odvahu „předat“ část kontroly nad pedagogickým procesem studentům, přičemž mnozí z nich neměli s těmito metodami osobní zkušenost z role studentů (a pokud ano, tak spíše ze studijních pobytů na zahraničních univerzitách). O to více bylo důležité, aby Kurz umožnil jeho účastníkům si aktivizační metody „na vlastní kůži“ vyzkoušet a zároveň získat i určitou vstupní zkušenost v jejich aplikaci a tím i základ pro postupný rozvoj své vnímané účinnosti v pedagogické činnosti.

Uvedené záměry ovlivnily volbu teoretických opor pro koncipování Kurzu, a to teorie experienciálního učení Davida Kolba a sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Tyto teoretické koncepty se při realizaci Kurzu osvědčily a tvoří jeho teoretickou a metodologickou základnu do současnosti.

Experienciální (zkušenostní) učení lze definovat jako integrovaný proces učení, který zahrnuje čtyři samostatné fáze: 1) konkrétní zkušenost, 2) pozorování a reflexi, 3) formulaci abstraktních pojmů a zobecnění a 4) testování získaných poznatků v nových situacích v jiném kontextu (Kolb et al., 1991).

¹ Kurz organizuje Akademické centrum FPH VŠE (dále AC) (viz <https://ac.vse.cz/nase-sluzby/centrum-rozvoje-akademickyh-pracovniku/>). Vzhledem k tomu, že AC poskytuje služby všem fakultám VŠE, bude od 1. 1. 2023 převedeno na celoškolskou úroveň a bude organizačně podřízeno prorektorovi pro pedagogickou činnost a řízení kvality.

Model experienciálního učení předpokládá, že k rozvoji potřebných (profesních) dovedností přispívá nejen vlastní zkušenost, ale také pozorování druhých (Robbins & Hunsaker, 2003). Navazuje tak na Bandurovu sociálně kognitivní teorii. Jejími pilíři jsou koncepty observačního (zástupného) učení a vnímané osobní účinnosti neboli self-efficacy². Podle Bandury umožňují mechanismy observačního učení osvojit si vzorce chování napodobováním chování jiných lidí a zároveň těžit z jejich chyb. Cílem učení může být např. získání dovednosti, a to i komplexní - včetně dovedností potřebných pro uplatnění aktivizačních metod ve vysokoškolské výuce.

Self-efficacy lze chápat jako „přesvědčení jedince, že dokáže úspěšně realizovat chování, potřebné k dosažení specifických cílů“ (Bandura, 1997, s. 3). Usuzování jedince o své kompetenci zvládnout určitou situaci, či jednat určitým způsobem, vedoucím k cíli, je založeno na čtyřech zdrojích informací. Jsou jimi (1) předešlé vlastní zkušenosti zažitého úspěchu či neúspěchu v obdobných situacích, (2) observační učení čili zástupná zkušenost s výsledky činnosti jiných lidí jako vzorů; (3) verbální povzbuzení druhých osob, že v té či oné situaci si jedinec vedl dobře; (4) informace či úsudek o vlastním fyziologickém stavu, např. o intenzitě prožívané trémy či úzkosti (Bandura, 1997). Všechny tyto zdroje informací a prožitků mohou být v programu Kurzu syceňny (podrobněji v další části článku).

Self-efficacy se týká vždy konkrétní oblasti, činnosti či úkolu. V rámci své profesní role může mít jedinec různou míru přesvědčení o svých kompetencích pro zvládnání pracovních nároků. Akademická self-efficacy je vymezována jako odhad vlastních kompetencí plnit úkoly, zahrnujících výzkum, výuku a další činnosti v univerzitním prostředí (Landino & Owen, 1988). Pedagogická činnost tudíž tvoří jen určitou výseč připravenosti začínajících akademických pracovníků a doktorandů úspěšně se vypořádat s nároky, jež jsou na ně kladeny. I když kvalita výuky u nich nebývá považována za klíčový prvek jejich odborného ocenění či za pobídku kariérního postupu, tak pro naplnění úlohy vysokých škol v rozvoji studentů se jedná o významnou složku akademického působení.

² V textu zachováváme termín self-efficacy, který je používán i v českých odborných textech.

2 Cíle, obsah a metodika

Základní linie Kurzu od svých prvních ročníků sleduje několik hlavních cílů: a) zážitkovou formou přiblížit účastníkům kurzu aktivizační metody výuky, které posilují orientaci výuky zaměřené na studenty, podporují jejich motivaci a participaci na výuce; b) poskytnout účastníkům náhled na možnosti rozvoje kritického myšlení studentů; c) poskytnout zdroje pro rozvoj jejich vnímané self-efficacy pro oblast jejich pedagogické praxe, a to s důrazem právě na použití výukových postupů, které umožňují VŠ studentům se na výuce aktivně podílet.

Nedílnou součástí Kurzu je vzájemné sdílení zkušeností (zejména u workshopů s heterogenní skupinou účastníků), problémů a příkladů dobré praxe i vytvoření podpory pro účastníky od lektorů a organizátorů Kurzu.

Lektorsky na Kurzu participují pedagogové VŠE, externí lektori i hosté ze zahraničních univerzit. Lektori tak nabízejí nejen obsahovou odbornost, interaktivitu, ale i různost pedagogických vzorů. S lektory je příprava workshopu intenzivně komunikována, jsou stanoveny cíle a výstupy učení a definována cílová skupina, včetně jejích specifik. Organizátoři Kurzu se sami workshopů pravidelně účastní a od účastníků je získávána zpětná vazba. Lektorský tým je doplňován např. o pedagogy, kteří obdrželi v rámci VŠE cenu excelentního učitele či o zkušené lektory mimo VŠE (např. na základě vlastní zkušenosti organizátorek či doporučení účastníků).

V současnosti jsou v Kurzu akcentovány následující oblasti:

- Učební styly a práce se skupinou studentů.
- Aktivizační metody výuky (diskuse, debaty, výuka s případovými studiiemi atd.).
- Rozvoj kritického myšlení u studentů i vyučujících.³
- Tvorba výukových cílů, hodnocení studentů, identifikace zpětné vazby.
- Osobnost VŠ učitele a studenta, řešení konfliktů a zvládání stresu.

³ Problematika rozvoje kritického myšlení je v Kurzu dlouhodobě akcentována. K zásadnímu skokovému posunu daného tématu v obsahu Kurzu došlo v návaznosti na účast zástupkyň VŠE v týmu mezinárodního projektu CRITHINKEDU, v jehož průběhu byla zpracována a uveřejněna řada výstupů, zaměřených na rozvoj kritického myšlení na vysokých školách, včetně propojení těchto iniciativ na potřeby praxe (základní informace viz <https://crithinkedu.utad.pt/en/crithinkedu/>).

- Rétorika a prezentační dovednosti.
- Specifika výuky (velké skupiny studentů, kulturně diverzifikované skupiny, online a hybridní výuka, výuka v cizím jazyce).
- Technické aspekty výuky (prezentace, aktivizační nástroje ve výuce, systémové možnosti informačního systému, využití multimédií apod.).

Témata, workshopy i formy výuky jsou průběžně aktualizovány, doplňovány a inovovány. Zdrojem informací pro úpravy programu Kurzu jsou nejen potřeby účastníků, ale i strategie instituce a změny ve vnějším prostředí. Jako příklad lze uvést změny v důsledku pandemie COVID-19, kdy došlo k operativnímu přesunu výuky Kurzu do online prostředí (Kurz nebyl i přes obtížné období zrušen), ale i k průběžné úpravě obsahové stránky Kurzu, která reflektovala pedagogické i osobní potřeby účastníků. Struktura Kurzu tak byla obohacena např. o témata specifik online výuky v základní i pokročilé úrovni, pedagogická doporučení pro distanční výuku, didaktiku online výuky, interakci se studenty v online prostředí, workshopy funkcí univerzitního informačního systému ve vazbě na online výuku a testování. Nebyly opomíjeny ani workshopy reflektující adaptaci na zvýšené či změněné nároky v organizaci práce a zvládání stresu, jako např. time management ve vztahu k vlastní práci, praktické techniky zvládání stresu, problematika práce z domova apod. S relativně krátkým časovým odstupem od těchto běhů Kurzu v pandemických podmínkách se nabízí uvaha trvalejší kombinace prezenční a online formy výuky Kurzu. Během pandemie počet zájemců o Kurz vzrostl, což jistě způsobily nové potřeby podpory a informací v daném období, ale i postupné nacházení (a zvykání si) na logisticky efektivnější formu online organizace Kurzu. Kurz tak mohl být nabídnut i fakultě mimo Prahu a oslovil další část své cílové skupiny. Na druhé straně si organizátoři uvědomují limity online výuky tohoto Kurzu a zvažují, které z workshopů mohou být, při splnění svých cílů, takto nabízeny.

Kurz nabízí každý semestr cca 55 hodin přímé výuky, ze které si participanté mohou vybrat dle úrovně své pedagogické zkušenosti, svého zájmu či aktuálních potřeb. Pro úspěšné absolvování je třeba se aktivně zúčastnit minimálně deseti půldenních setkání v libovolné kombinaci. Jedinou povinnou součástí Kurzu je příprava a absolvování tréninku pedagogických dovedností (ukázkové výuky, tzv. microteaching), který je založen na simulaci části výuky s kamerovým záznamem a zpětnou vazbou.

Samostatným výstupem Kurzu je pak individuální projekt, ve kterém účastníci využívají nabytých poznatků a inspirací v přípravě či inovaci své výuky. Projekt mají účastníci možnost konzultovat a průběžně posouvat tak kvalitu své (a tím i institucionální) výuky. Tematicky se projekty obvykle týkají plánu dílčího cvičení či přednášky s definováním výstupů učení (cílů), výběrem a zdůvodněním vhodných aktivizačních metod včetně ověření dosažení cílů výukové jednotky či formulování dílčích kritérií hodnocení.

Jako pomoc při zpracování projektu účastníkům slouží rovněž skripta Rozvoj pedagogických a sociálně psychologických dovedností autorek tohoto článku. Neméně důležitým zdrojem informací a podkladů jsou pravidelně aktualizované webové stránky. Na těchto stránkách jsou zveřejňovány nejen nabídky workshopů, organizační informace a další podpůrné služby, ale i inspirativní videa z oblasti pedagogiky, zdroje pro výuky (příklady aktivit, rozšiřující články, knihy, odkazy apod.), sdílení zkušeností z výuky ze zahraničních univerzit apod. Pod přihlášením jsou účastníkům Kurzu nabídnuty další podklady od lektorů, včetně jejich prezentací a dalších materiálů.

V rámci celého Kurzu se prolínají všechny čtyři fáze Kolbova učebního cyklu (viz výše). Klade se důraz na to, aby si v průběhu Kurzu mohli jeho účastníci vyzkoušet „na vlastní kůži“ řadu aktivizačních metod a získali tak s nimi autentickou zkušenost. V navazujících diskusích je pak tato „umělá“ zkušenost propojována s dosavadními zkušenostmi účastníků z vysokoškolské výuky – a to jak z těch, které vyplývají z jejich vlastní pedagogické praxe či zkušeností studentských. Ke košatým a vzájemně obohacujícím diskusím dochází zejména tehdy, pokud je skupina účastníků složena s lidmi s rozdílnou délkou praxe ve vysokoškolské výuce. Lektoři v těchto interakcích působí jako facilitátoři a zároveň rolové modely pro vedení a uzavírání diskusí. Zároveň svými zobecňujícími postřehy a výkladem teoretických poznatků rozšiřují znalostní výbavu účastníků Kurzu v daných oblastech pedagogické praxe. V průběhu celého Kurzu jsou účastníci povzbuzováni v jejich tvořivé aplikaci – a vzhledem k povinnému zakončení kurzu microteachingem a individuálním projektem k tomu mají bezprostředně příležitost.

Cílem Kurzu je taktéž záměrné působení na rozvoj self-efficacy jednotlivců. Metodicky je tak Kurz veden tak, aby v něm byly obsaženy všechny její zdroje (viz výše). V Kurzu je mnoho příležitostí k observačnímu učení – lektoři Kurzu představují rolové modely pro aplikaci pestré palety výukových metod a technik a zároveň osobitý pedagogický rukopis každého z nich

umožňuje účastníkům Kurzu jejich porovnání z hlediska svých preferencí a inspiraci pro vlastní práci. Příležitostí pro vlastní zkušenost v aplikaci aktivizačních metod představuje microteaching. Microteaching probíhá v malých (pětičlenných skupinách), kdy každý z účastníků vystoupí v roli učitele (ostatní v roli studentů) se svou předem připravenou ukázkou výuky vč. krátké aktivizační techniky. Vystoupení je nahráváno na kameru a ve skupině promítáno. Následuje ústní i písemná zpětná vazba na základě předem definovaných kritérií.

Zpětná vazba na výkon v microteachingu od ostatních účastníků a lektorů je především konfirmační, tj. je směřována tak, aby v první řadě označila ty aspekty předvedeného výkonu, o které se daný jedinec může i v budoucnosti opírat ve svém reálném pedagogickém působení, aniž přehlídí ty prvky výkonu, které je podle názoru zúčastněných dobré ještě zlepšit či rozvinout. Získaná zpětná vazba, zhlédnutí videozáznamu vlastní ukázky vyučování a následná písemná sebereflexe dávají jednotlivým účastníkům příležitost ke snížení obav či trémy pro práci se studenty. Při promítnutí videozáznamu mnozí účastníci totiž zjišťují, že jejich vnitřní prožívání úzkosti a trémy není zdaleka tak patrné v jejich vnějším projevu a že tudíž své vnitřní pocity nejistoty nemusí brát jako předzvěst budoucího nezdaru ve výukové situaci.

Koncept self-efficacy je využíván i k analýze vzdělávacích potřeb účastníků Kurzu v pedagogické oblasti. Na základě ad hoc self-efficacy škály, mapující důvěru ve vlastní pedagogické kompetence v práci se studenty (na cvičeních, přednáškách) a v oblasti celkové odborně pedagogické připravenosti na výuku, jsou na začátku Kurzu identifikovány oblasti, kde je výkonové sebepojetí dané skupiny účastníků nejnižší. V návaznosti na tato zjištění jsou v daném běhu Kurzu lektory příslušná témata zdůrazňována s cílem vybavit účastníky nejen odpovídajícími poznatky, ale i odpovídajícími dovednostmi pro práci se studenty.

V minulých letech posloužila data, získaná pomocí ad-hoc self-efficacy škály, k podrobnějším analýzám a tím i k získání náhledu na potřebné zaměření Kurzu z delší časové perspektivy (více Jarošová & Lorencová, 2009, 2013, 2017). Opakovaně bylo zjištěno, že účastníci kurzu disponovali vyšší mírou důvěry ve svoji odbornou kompetenci než ve svoje dovednosti pro přímou práci se studenty (využití interaktivních metod, ovlivňování motivace studentů k učení, využívání různých úrovní otázek a další). Ukázalo se tudíž, že ačkoliv v institucionálním měřítku došlo k postupným změnám v míře využití aktivizačních metod, zůstává jejich osvojení a aplikace ve výuce pro začínající akademické pracovníky stálou výzvou. Rozvoj self-efficacy

účastníků v konkrétních dovednostech pro vysokoškolskou výuku je tak i nadále v Kurzu akcentován.

Organizátoři Kurzu aktivně pracují se zpětnou vazbou na Kurz od účastníků. Zpětná vazba probíhá neformálně v průběhu a strukturovaně na závěr Kurzu, s kritérii zaměřenými na posouzení užitečnosti Kurzu a jednotlivých témat v rámci individuálního rozvoje. Pozornost je věnována rovněž zpětné vazbě jednotlivým lektorům a již výše zmíněným potřebám v dalším rozvoji pedagogických či sociálně psychologických dovedností.

Další nesystematickou formou zpětné vazby Kurzu je, že se jeho absolventi do Kurzu vrací, participují na nově nabízených workshopech i se mnohdy účastní již dříve navštívených s cílem zhodnocení svého posunu v dané oblasti či jejího připomenutí.

3 Zkušenosti a výzvy

V několika desítkách běhů Kurzu rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností pro doktorandy a (začínající) akademické pracovníky na Vysoké škole ekonomické v Praze se osvědčila životnost jeho teoretických a metodických základů, vycházejících z koncepce experienciálního učení Davida Kolba a sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Hlavní zásady, na kterých je Kurz postaven, zůstávají stále v platnosti a lze je využívat i při jeho obsahových či formálních inovacích. Ve stručnosti jde o to, aby účastníci Kurzu získali v jeho průběhu metodická vodítka pro uplatňování různých pedagogických metod a dozvěděli se, proč tyto metody mohou fungovat. Tomu napomáhá i vysvětlování teoretických východisek daných metod a pozorování vzorců chování uplatňovaných ve výukových situacích různými lidmi (lektory i ostatními účastníky při jejich ukázkové výuce). Lektorský výklad je doplněn jak podkladovými materiály (skripty a prezentacemi), tak webovými odkazy (viz výše). Možnost vyzkoušet si aktivizační metody při microteachingu pomáhá zmenšit případné zábrany či obavy začínajících akademických pracovníků vstupovat do otevřených interakcí se studenty (Jarošová & Lorencová, 2009).

Další výzvou je rozvoj a prohloubení práce s tématem rozvoje kritického myšlení ve vysokoškolské výuce. Apelem je nedeklarovat pouze důležitost a význam rozvoje kritického myšlení (to nestačí), ale pracovat s teoretickou základnou (např. rozlišení dovedností a dispozic kritického myšlení, poznatky o strategiích rozvoje kritického myšlení u vysokoškolských studentů

a reflexe jejich účinnosti, kritéria hodnocení kritického myšlení u studentů apod.) i praktickým tréninkem této metakompetence.

Neméně významnou oblastí v budoucím rozvoji Kurzu je aktivní práce se stále vyšší mírou heterogenity účastníků. V počátcích Kurzu převažovali studenti doktorského studia a mladí akademičtí pracovníci. Nyní roste, a je institucionálně významně podporován, podíl účasti již zkušených akademiků. To přináší mnoho výhod právě v bohatosti, šíři diskuse a sdílení zkušeností, na druhou stranu klade výrazně vyšší nároky na lektory Kurzu v práci s výrazně rozdílnou úrovní znalostí a zkušeností. Je tak vytvářen tlak na dovednosti ve facilitaci diskuse, ale i flexibilitu operativních změn programu workshopu (v návaznosti na aktuální skupinu). Výzvou pro organizátory tedy je ještě intenzivnější práce s lektory Kurzu, formulování upravených nároků na jejich výběr, práce s cíli workshopů a kontrolou jejich dosažení.

Současnost přináší úvahy o kombinaci forem výuku Kurzu. Prozatím Kurz (až na pandemické období) probíhal prezenčně a těžil z vytvoření důvěry mezi účastníky, neformální atmosféry a aktivní participace na prezenčních aktivitách. Cílová skupina Kurzu po pandemickém období oceňuje flexibilitu online výuky, což se propisuje na vyšším počtu účastníků v této formě. Nelehkým úkolem tedy je důsledně zvážit, které workshopy, resp. jejich výstupy, je možné realizovat i online formou výuky. V této chvíli není uvažováno o hybridní výuce, která neumožňuje vyvažovat velmi rozdílnou dynamiku skupin participantů a významně tak komplikuje efektivní práci na rozvoji pedagogických dovedností.

I když je Kurz svými účastníky pozitivně hodnocen, obsahově je průběžně inovován a přizpůsobován aktuálním potřebám, je zřejmé, že takováto jednorázová rozvojová intervence může mít pouze omezený dopad na celkovou úroveň výuky na dané vysoké škole. Institucionální podpora její kvality by měla být uskutečňována vzájemně provázanými iniciativami trvalejšího rázu. K tomuto cíli míří strategické dokumenty Vysoké školy ekonomické v Praze (2021)⁴, které akcentují záměry zacílené na modernizaci výuky a dosažení vysoké úrovně pedagogických kompetencí akademických pracovníků.

⁴ Viz <https://strategie.vse.cz/rozvoj-a-strategie/dlouhodoby-strategicky-zamer/strategicky-zamer-vse-pro-roky-2021-2025/>. Mezi strategické cíle VŠE v Praze v dané oblasti patří např. posílení kompetencí ve výuce na VŠE (rozvoj kritického myšlení, práce s daty/informacemi, nové technologie aj.), více interaktivní obsah ve prospěch studentů i rozvoje pedagogů, rozmanité výukové metody, optimalizace studijní zátěže.

Literatura

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Jarošová, E., & Lorencová, H. (2009). Encouraging young and beginning teachers' competencies and self-efficacy beliefs to implement active learning methods. *International Journal of Case Method Research & Application*, 21(2), 102–107.
- Jarošová, E., & Lorencová, H. (2013, 2. listopadu). *Beginning teachers' self-efficacy beliefs*. 4th International conference on education and educational psychology (ICEEPSY), Antalya, Turecko.
- Jarošová, E., & Lorencová, H. (2017, 29. července). *Supporting the preparedness of beginning teachers – developing critical thinking in students at the University of Economics, Prague*. EduTeach 2017: Second Canadian international conference on advances in education, teaching & technology, Toronto, Kanada.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & Osland, J. (1991). *Organizational behavior: An experiential approach*. Prentice-Hall.
- Landino, R. A., & Owen, S. V. (1988). *Self-efficacy in university faculty*. *Journal of Vocational Behavior*, 33(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90030-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90030-9)
- Robbins, S. P., & Hunsaker, P. L. (2003). *Training in interpersonal skills: TIPS for managing people at work*. Prentice-Hall.
- Vysoká škola ekonomická v Praze. (2021). *Strategický záměr Vysoké školy ekonomické v Praze pro roky 2021–2025*. <https://strategie.vse.cz/rozvoj-a-strategie/dlouhodoby-strategicky-zamer/strategicky-zamer-vse-pro-roky-2021-2025/>

Autorky

Doc. PhDr. Ing. Eva Jarošová, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Katedra manažerské psychologie a sociologie a Akademické Centrum FPH, Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: eva.jarosova2@vse.cz.

Ing. Hana Lorencová, Ph.D., Vysoká škola ekonomická v Praze, Katedra manažerské psychologie a sociologie a Akademické Centrum FPH, Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, e-mail: hana.lorencova@vse.cz.

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 vhlad 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, konkrétnosťami. 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 zrejmé, 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 zabezpečovať 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 metody 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

Trendy ve vzdělávacích programech celoživotního vzdělávání pro zaměstnance a doktorandy na Univerzitě Palackého v Olomouci

1 Podpora pedagogických kompetencí

Na Univerzitě Palackého v Olomouci (dále jen UP) jsou vzdělávací programy¹ na podporu pedagogických kompetencí realizovány převážně referátem Celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV) ve spolupráci s Centrem excelence ve vzdělávání (dále jen CEV). V následujících podkapitolách podrobněji popisujeme vývoj celoživotního vzdělávání na UP a způsob jeho realizace.

1.1 Celoživotní vzdělávání na UP

Dlouhodobá strategie UP spočívá v oblasti zvyšování kvality výuky prostřednictvím rozvoje pedagogických kompetencí akademických pracovníků, profesních kompetencí akademických i technicko-hospodářských pracovníků Univerzity Palackého a jazykové vybavenosti převážně administrativních pracovníků Rektorátu Univerzity Palackého (dále jen RUP) i dalších centrálních servisních složek (*Institucionální plán UP na období 2016–2018*).

Na UP je celoživotní vzdělávání určené přímo univerzitním zaměstnancům systematicky rozvíjeno již od roku 2014, každý rok se rozšiřuje nabídka profesně i zájmově orientovaných vzdělávacích programů. S tím koresponduje i rozvoj Portálu celoživotního vzdělávání sloužícího pro správu vzdělávacích programů a jejich administraci (*Strategický záměr Univerzity Palackého v Olomouci na období 2016–2020*).

Celoživotní vzdělávání je na UP realizováno zejména referátem Celoživotního vzdělávání a Centrem excelence ve vzdělávání. Oba tyto referáty spadají pod Oddělení dalšího vzdělávání a inovace ve výuce (ODV a IVV). Tato kapitola proto dále přibližuje jasnější strukturu ODV a IVV na UP, blíže popisuje CEV a podrobně se věnuje vývoji celoživotního vzdělávání a způsobu realizace vzdělávacích programů CŽV na UP.

¹ Podle §60 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách používáme na Univerzitě Palackého v Olomouci pojem vzdělávací program bez ohledu na jeho délku (tedy pro krátkodobé i dlouhodobé vzdělávací aktivity).

Pod Oddělení dalšího vzdělávání a inovací ve výuce v současné době spadají 3 referáty, a to referát Celoživotního vzdělávání, Centrum excelence ve vzdělávání a Univerzita třetího věku. Referát Celoživotního vzdělávání přispívá k rozvoji koncepce celoživotního učení a zvýšení konkurenceschopnosti účastníků vzdělávání na trhu práce. Hlavním cílem referátu je poskytovat metodickou podporu jednotlivým pracovištím celoživotních vzdělávání na fakultách a rozvíjet s nimi spolupráci. Referát taktéž provádí poradenskou a informační činnost v oblasti dalšího vzdělávání, realizuje školící činnost a spravuje Portál celoživotního vzdělávání. Neméně důležitou součástí pracovních aktivit referátu je kontrola smluv souvisejících s celoživotním vzděláváním, administrace akreditačních programů celoživotního vzdělávání pro celou UP a metodika vydávání osvědčení o absolvování programů celoživotního vzdělávání.

Centrum excelence ve vzdělávání na UP bylo založeno v roce 2021 a jeho hlavní pracovní náplní je poskytovat komplexní služby v rámci zajištění funkční metodické podpory učitelů UP a rozvoje vzdělávání zaměstnanců UP zaměřených na výukové kompetence. Konkrétně se jedná o metodickou a IT podporu online a flexibilních či hybridních forem studijních programů, a zkvalitňování nabídky vzdělávacích aktivit pro zaměstnance UP v této oblasti. Dále se CEV zaměřuje na kontinuální rozvoj výukových, jazykových a měkkých (soft skills) kompetencí vyučujících UP, spolu se zavedením systému oceňování nejlepších vyučujících na UP. Náplní práce CEV je dále zavedení jednotného systému metodické i IT podpory tvorby a hodnocení studijních programů, standardizace kurikulárního designu a podpora kvality studijních programů, zejména v oblasti revizí, inovací a evaluací. V neposlední řadě je úkolem CEV zkvalitňovat organizaci praxí a stáží, spolupracovat se zaměstnavateli, sjednotit evidenci administrace praxí a stáží, a jejich evaluací s přihlédnutím ke specifickým praxím v jednotlivých programech nebo oblastech vzdělávání. (*Strategický záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti Univerzity Palackého v Olomouci na období 2021+.*)

Univerzita třetího věku je specifickou součástí celoživotního vzdělávání, která poskytuje občanům v důchodovém věku možnost vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Vzdělávání je založeno na osobnostním rozvoji, nikoliv na profesní přípravě.

Více informací o jednotlivých referátech a aktivitách pracoviště je dostupných na oficiálních webových stránkách www.upol.cz/odv.

1.2 Vývoj celoživotního vzdělávání na Univerzitě Palackého

Oddělení dalšího vzdělávání a inovací ve výuce se problematice nabídky celoživotního vzdělávání pro zaměstnance UP systematicky věnuje od roku 2014, a to ve spolupráci s Koordinační radou pro celoživotní vzdělávání na Univerzitě Palackého a s pracovišti celoživotních vzdělávání na jednotlivých fakultách. První dva roky se jednalo spíše o pilotní nabídku vzdělávacích aktivit pro zaměstnance, zacílenou zejména na začínající vysokoškolské učitele UP. V letech 2016 a 2017 pak bylo uskutečněno 84 vzdělávacích programů, které byly zaměřeny převážně na jazykové vzdělávání, IT kompetence, legislativu vysokých škol, didaktiku distančního vzdělávání a komunikaci a řízení lidských zdrojů. V letech 2018 a 2019 bylo realizováno 91 programů, orientovaných na inovace ve výuce a podporu pedagogických pracovníků. V těchto letech probíhaly vzdělávací programy týkající se výzev ve vzdělávání mileniálů, designu výuky, komunikačních dovedností, řešení konfliktních situací a rozvoje IT kompetencí.

V roce 2020 bylo z důvodu pandemie Covid-19 uskutečněno méně vzdělávacích programů, z nichž převážná většina byla díky flexibilitě a rychlé adaptaci pracoviště na stávající situaci realizována online formou. Takto bylo uskutečněno celkem 32 vzdělávacích programů.

Od roku 2016 do roku 2021 probíhaly veškeré vzdělávací programy Oddělení dalšího vzdělávání a inovací ve výuce v souladu s realizací institucionálních plánů pro daný rok, v jejichž návaznosti bylo v roce 2021 založeno i Centrum excelence ve vzdělávání, které agendu zkvalitňování nabídky vzdělávacích programů pro zaměstnance UP rozvíjí ve spolupráci s referátem Celoživotního vzdělávání. Nabídka programů CŽV pro zaměstnance UP tak byla od roku 2021 obohacena o témata týkající se psychohygieny a mental health awareness, komunikačních dovedností, jazykových kompetencí, IT kompetencí, didaktických kompetencí, pedagogických kompetencí a inovací ve výuce. V zimním semestru 2021 bylo v tomto zaměření realizováno 36 vzdělávacích programů a v letním semestru roku 2022 celkem 43. Lze konstatovat, že počet realizovaných vzdělávacích programů se každý rok zvyšuje, s výjimkou období pandemie Covid-19 v roce 2020. V akademickém roce 2021/2022 byl počet vzdělávacích programů oproti předchozím letem téměř dvojnásobný.

1.3 Způsob realizace vzdělávacích programů

Referát celoživotního vzdělávání ve spolupráci s Centrem excellence ve vzdělávání sestavuje nabídku vzdělávacích programů pro zaměstnance UP na každý semestr. Přípravná fáze probíhá vždy přibližně dva měsíce před začátkem semestru – v letních měsících v červenci a srpnu, v zimních měsících pak v lednu a v únoru. Vzdělávací programy jsou pak k přihlašování uchazečům dostupné vždy od začátku září pro podzimní modul a od začátku března pro jarní modul. Během přípravné fáze oba referáty spolupracují na tvorbě nabídky vzdělávacích programů, která je v současné době plně v souladu se zněním Programu na podporu strategického řízení vysokých škol pro roky 2022–2025 a má za cíl rozvíjet pedagogické kompetence, podporovat osobnostní a profesní rozvoj zaměstnanců a zefektivňovat a zkvalitňovat výukové kompetence vyučujících. Referáty zajišťují kontakt s kvalifikovanými odborníky, kterými mohou být nejen zaměstnanci UP, ale i odborníci z praxe. Zaměstnanci referátů dále stanovují na základě domluvy s lektorem termín a obsah vzdělávacího programu. Pro snazší sběr informací o daném vzdělávacím programu byl vytvořen anotační formulář, v jehož rámci mají pracovníci obou referátů přehled o základních informacích o vzdělávacím programu. Mezi tyto informace patří termín a časová dotace, krátká anotace, vzdělávací cíle a profil absolventa, dále požadavky na technickou vybavenost místnosti, způsoby kontroly dosažených výsledků a způsoby a požadavky k zakončení vzdělávacího programu. Referát Celoživotního vzdělávání pak celou nabídku vzdělávacích aktivit připraví k přihlašování v interní aplikaci Portál celoživotního vzdělávání. Před samotným spuštěním přihlašování zajišťují oba referáty přípravu propagačního e-mailu, který je rozeslán všem zaměstnancům na UP spolu s informací, kdy bude možné se na vzdělávací programy přihlašovat.

Během konání vzdělávacích programů zajišťují pracovníci obou referátů organizační záležitosti, mezi něž patří příprava prezenčních listin a evaluačních dotazníků, které jsou po ukončení programu rozdány účastníkům. Následně pracovníci převádí data z písemně vybraných evaluačních dotazníků do elektronické podoby ve formě sdílených dokumentů, v jejímž rámci je dále možné sledovat výsledky z hodnoceného vzdělávacího programu, ale také témata, která by účastníci v následující nabídce uvítali.

2 Zpětná vazba od účastníků vzdělávacích programů

V rámci metodické práce CEV pro programy CŽV určené zaměstnancům UP byl systémově zaveden evaluační dotazník, díky němuž je možné sledovat jak hodnocení programů CŽV ze strany účastníků, tak zájem o trendy ve vzdělávacích aktivitách. V rámci této kapitoly příspěvku interpretujeme data získaná z evaluačních dotazníků vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání pro zaměstnance UP, které byly realizovány v akademickém roce 2021/2022.

2.1 Způsob získání dat a výzkumný vzorek

Evaluační dotazníky byly účastníkům kurzů referátu Celoživotního vzdělávání UP distribuovány osobně, případně online, a to v návaznosti na formu výuky. Po ukončení kurzu byli účastníci vždy požádáni o vyplnění dotazníku, jehož vyplnění je založeno na dobrovolné bázi. Přesto lze konstatovat, že úspěšnost návratnosti evaluačního dotazníku je příznivá. Z celkem 566 účastníků za akademický rok 2021/2022 vyplnilo evaluační dotazník 474 respondentů. Návratnost evaluačního dotazníku byla tedy 83,75 %. Za zimní semestr evaluační dotazník vyplnilo 186 z celkových 247 účastníků, návratnost byla 75,3 %. Za letní semestr pak dotazník vyplnilo 288 účastníků z celkových 319, návratnost je tedy 90,28 %.

2.2 Evaluační dotazník

Evaluační dotazník se skládá z deseti otázek, z nichž devět je založeno na principu výběrových položek a jedna, poslední otázka v dotazníku, je založena na nestrukturované (otevřené) odpovědi. Dotazník obsahuje pět položek se škálou: zcela souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, zcela nesouhlasím.

- 1) Náplň vzdělávacího programu pro mne byla přínosná a zajímavá.
- 2) Obsah vzdělávacího programu pro mne byl obohacující v oblasti inovací ve výuce a v rozvoji profesních kompetencí.
- 3) Výklad lektora byl pro mne srozumitelný.
- 4) Vzdělávací program byl interaktivní a měl/a jsem možnost se zapojovat do diskuzí, ptát se na otázky a aktivně se zapojovat.
- 5) Vzdělávací program splnil má očekávání.

Dotazník dále obsahuje tyto položky:

- 6) Jak jste byl/a spokojen/a s organizačním zajištěním vzdělávacího programu? Možnosti odpovědí jsou: velmi spokojen/a, spíše spokojen/a, nevím, spíše nespokojen/a, zcela nespokojen/a.
- 7) Preferujete vzdělávací programy v online podobě nebo v prezenční podobě? * Možnosti odpovědí jsou: online, prezenční, obě možnosti jsou pro mne přijatelné.
- 8) Preferujete vzdělávací programy spíše v dopoledních či odpoledních hodinách? * Možnosti odpovědí jsou: dopoledne, odpoledne, je mi to jedno.
- 9) Celkové hodnocení vzdělávacího programu (známkování jako ve škole).
- 10) Jsou témata, která byste v nabídce vzdělávacích programů pro zaměstnance UP uvítal/a, popřípadě byste rád/a zmínil/a něco dalšího?

V rámci analýzy dat z evaluačních dotazníků se zabýváme zejména četnostmi, naopak desátá položka směřuje ke zjišťování zájmu o případná další témata kurzů. Otázky označené hvězdičkou (*) byly doplněny až při distribuci evaluačních dotazníků v letním semestru 2022 v návaznosti na předchozí zkušenosti s oběma formami online i offline vzdělávání během pandemie Covid 19. Neméně důležitá je informace, zda účastníci upřednostňují vzdělávání v dopoledních či odpoledních hodinách. Data získaná z poslední položky dotazníku pak analyzujeme buď pomocí četnosti, pokud se daná odpověď opakovala, případně je porovnáváme se zaměřením Programu na podporu strategického řízení vysokých škol pro roky 2022–2025 a zacílením aktivit referátů Celoživotního vzdělávání a Centra excelence ve vzdělávání. Pokud souvisí navržené téma se zněním Programu na podporu strategického řízení vysokých škol pro roky 2022–2025 a rozvíjením pedagogických kompetencí zaměstnanců Univerzity Palackého v Olomouci, přistoupíme k zajišťování kvalifikovaného lektora pro dané téma, které je následně zařazeno do nabídky vzdělávacích programů v co nejbližším možném období.

2.3 Výsledky evaluačního dotazníku

Níže lze shlédnout tabulku (Tab. 1: Data zjištěná z 1.–5. položky dotazníku), ve které jsou zaznačené počty odpovědí k jednotlivým položkám evaluačního dotazníku.

Tabulka 1*Data zjištěná z 1.–5. položky dotazníku*

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
1. Náplň vzdělávacího programu pro mne byla přínosná a zajímavá	392	74	5	3	0
2. Obsah vzdělávacího programu pro mne byl obohacující v oblasti inovací ve výuce a v rozvoji pedagogických kompetencí	304	119	31	14	6
3. Výklad lektora pro mne byl srozumitelný	414	57	2	1	0
4. Vzdělávací program byl interaktivní a měl/a jsem možnost se zapojovat do diskuzí, ptát se na otázky a aktivně se zapojovat	348	104	15	6	1
5. Vzdělávací program splnil má očekávání	403	67	2	2	0

Zpětnou vazbu od účastníků uvádějící počty odpovědí na jednotlivé položky dotazníku lze vnímat jako velmi kladnou. Nejpozitivněji hodnocené položky se týkaly srozumitelnosti výkladu lektora a naplnění očekávání účastníka. Tato hodnocení vnímáme jako podtrhující kvalitu vzdělávacích programů a zároveň jako pozitivní aspekt zejména při navazování další spolupráce s již zapojenými lektory. Položky s větším rozptylem mezi odpověďmi „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“, týkající se náplní vzdělávacích programů a jejich interaktivnosti, považujeme za neméně podstatné. V rámci přípravy dalších nabídek vzdělávacích programů tak budeme v komunikaci s lektory klást důraz na začlenění těchto aspektů do přípravy jejich vzdělávacích aktivit, stejně tak se naše orientace a budoucí směřování budou týkat zejména rozvoje pedagogických kompetencí, které by měly stát v centru každé semestrální nabídky.

Šesté tvrzení v dotazníku bylo založeno na dotazu týkajícího se organizačního zajištění vzdělávacího programu. Celkem 403 účastníků bylo velmi spokojených, 67 účastníků bylo spokojených, 2 účastníci se vyjádřili neutrálně a 2 byli spíše nespokojeni. Lze tedy konstatovat, že organizační zajištění referátem Celoživotního vzdělávání ve spolupráci s Centrem excelence ve vzdělávání je hodnoceno velmi kladně. Je však možné uvažovat i o doplnění dotazníku o otázku s otevřenou odpovědí, v jejíž rámci bychom zjišťovali, jaké aspekty by organizační zajištění mohly vylepšit.

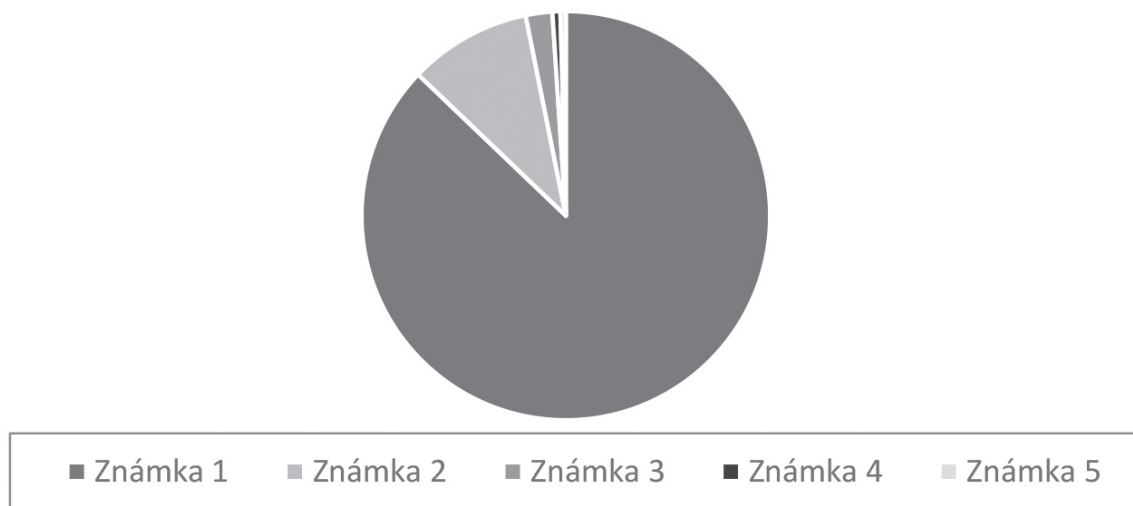
Následující dvě položky evaluačního dotazníku byly doplněny až v letním semestru 2022 v návaznosti na vlastní zkušenosti účastníků vzdělávacích programů vzděláváním během pandemie Covid 19. Zajímalo nás, zda účastníci preferují spíše prezenční formu vzdělávání, online formu vzdělávání, či zda jsou pro ně obě možnosti přijatelné. Celkem 185 respondentů uvedlo, že preferují prezenční formu vzdělávání, 7 respondentů preferuje online formu vzdělávání a 96 účastníků se vyjádřilo neutrálně k oběma formám vzdělávání. Vyvozujeme tedy větší spokojenost s prezenčně realizovanými vzdělávacími programy, ale také otevřenost účastníků i vůči online formě vzdělávání.

V rámci osmé položky dotazníků jsme se dotazovali na preference účastníků na uskutečňování kurzů dle jejich časových možností. Celkem 175 účastníků preferuje vzdělávací programy v dopoledních hodinách, 87 respondentů se vyjádřilo neutrálně a 26 účastníků preferuje odpolední vzdělávání. Lze tedy usoudit, že na tyto preference reagujeme téměř intuitivně tím, že vzdělávací programy realizujeme v převážné většině v dopoledních hodinách, pouze menšina vzdělávacích programů je realizována v odpoledních hodinách. Pro představu, v rámci letního semestru 2022 bylo realizováno 34 dopoledních a 9 odpoledních vzdělávacích programů.

Devátá položka dotazníku byla založena na celkovém posouzení vzdělávacího programu, který účastníci hodnotili číselným zhodnocením (známkou), kdy 1 bylo nejvyšší ohodnocení a 5 nejnižší. Celkem 413 účastníků kurzy ohodnotilo známkou 1, 46 respondentů známkou 2, 10 respondentů známkou 3, 3 účastníci známkou 4 a 2 účastníci známkou 5. Grafické znázornění lze shlédnout v grafu 1 (9. Celkové hodnocení vzdělávacího programu, známkování jako ve škole).

Obrázek 1

Celkové hodnocení vzdělávacího programu (známkování jako ve škole)



Desátá položka dotazníku byla založena na nestrukturované, otevřené odpovědi. Účastníků jsme se dotazovali, jaká témata by v nabídce vzdělávacích programů na další období uvítali. Pro přehlednost uvádíme četnosti v závorce vždy za daným tématem, a témata, která se nevyskytla opakovaně, jsou uvedena jednotlivě. Největší zájem projevili respondenti o témata soft skills a komunikace (20x), konkrétně se jednalo zejména o efektivitu komunikace, komunikaci v obtížných situacích, s nadřízenými, při řešení konfliktů a komunikaci a práci ve skupině. Tato témata jsou součástí pravidelné nabídky vzdělávacích programů, je tedy možné vyvodit, že na nejpočetnější skupinu odpovědí reagujeme v rámci každosemestrální nabídky. Druhým nejvíce zmiňovaným tématem byla oblast seberozvoje (10x). V této oblasti pak účastníci projevili zájem o pozitivní myšlení, work – life balance, psychohygienu, nácvik asertivního chování a kritické myšlení. Tuto oblast lze považovat spíše za trend, na který v rámci nabídky vzdělávacích programů budeme reagovat postupně. Například témata nácvik asertivní komunikace a problematika psychohygieny byla již zařazena do témat nabídky na zimní semestr 2022. Neméně oblíbeným tématem pro další vzdělávání bylo také zvládnutí stresových situací (7x), poskytování první pomoci (4x), rozvoj jazykových kompetencí (4x), zdravý životní styl (4x), manažerské dovednosti a problematika leadershipu (3x), kreativita ve výuce (2x), kyberbezpečnost (2x) a psychosomatika (2x). Domníváme se, že vzhledem k tomu, že tato témata již v nabídkách vzdělávacích programů za předchozí roky již zařazena byla, jsou v rámci

evaluačního dotazníku méně početně zastoupená. Je však i přesto důležité reagovat na potenciální nenasycenost cílové skupiny, a zvážit jejich začlenění do budoucích nabídek vzdělávacích programů potenciálně znovu. Dále však účastníci uváděli i jiná témata, např. pracovní právo, komercializace vědy, patentování nových technologií a poznatků, ochrana duševního vlastnictví a tvorba prezentací a vědeckých posterů.

2.4 *Intepretace dat*

Z analýzy evaluačních dotazníků pro nás vyplynulo spoustu zajímavých a přínosných podnětů. Pro pracoviště je převážně kladné hodnocení ze strany účastníků velmi motivujícím faktorem, avšak domníváme se, že je v oblasti celoživotního vzdělávání na UP v Olomouci stále prostor pro zkvalitňování a zlepšování nabídky vzdělávacích programů. Za velmi podnětné vnímáme hodnocení například druhé položky dotazníku týkající se rozvoje profesních kompetencí a obohacení v oblasti inovací ve výuce. V této položce dotazníku jsme zaznamenali nejvíce negativních odpovědí, v porovnání s ostatními položkami dotazníku. Vzhledem k tomu, že znění Programu na podporu strategického řízení vysokých škol pro roky 2022–2025 je zacíleno zejména na rozvoj pedagogických kompetencí a inovací ve výuce, domníváme se, že daná zpětná vazba je podnětná k větší orientaci na tato témata.

Další položkou, na kterou účastníci reagovali rozptýleněji, bylo páté tvrzení směřované na naplněnost očekávání. V této souvislosti lze však konstatovat, že při přihlašování na zvolený kurz je vždy v Portálu celoživotního vzdělávání dostupná anotace daného kurzu a témata, kterým se lektor během své přednášky bude věnovat. Je pro nás tedy náročné posoudit, z jakého důvodu účastníci hodnotili tuto položku diverzněji, a budeme se v následujícím akademickém roce této situaci více věnovat.

Neméně důležitou zpětnou vazbou je zhodnocení možnosti interakce a zapojování se do diskuzí či příležitost klást otázky během přednášek, což jsme zjišťovali ve čtvrté položce dotazníku. Je pro nás klíčové, aby se účastníci cítili na přednáškách komfortně a prostor na interakci byl zajištěn. Tato zpětná vazba bude tedy zpracována do formy požadavku při komunikaci s lektory tak, aby byl vždy zajištěn prostor pro účastníky se k obsahu přednášky vyjádřit.

Za nejvíce inspirativní považujeme desátou položku evaluačního dotazníku, v jejímž rámci mají účastníci možnost vyjádřit zájem o další témata, která

by mohla být potenciálně zařazena do nabídky vzdělávacích programů v dalším období. Jak je z výsledků dotazníků zřejmé, účastníci mají zájem zejména o soft skills, mental a health awareness, IT kompetence, jazykové kompetence a manažerské dovednosti a již nyní je možné konstatovat, že právě z těchto podnětů budeme vycházet při přípravě nabídky vzdělávacích programů na akademický rok 2022/2023.

3 Další směřování vzdělávání pro zaměstnance a doktorandy na UP

Cílem tohoto příspěvku bylo popsat trendy v nabídce vzdělávacích aktivit referátu celoživotního vzdělávání na UP, a zejména interpretovat výsledky evaluačních dotazníků za akademický rok 2021/2022. Ty reflektují spokojenost s realizovanými programy a jejich náplněmi, preference týkající se organizace, časů konání vzdělávacích programů a jejich formy, ať už prezenční, online, nebo hybridní. Tento příspěvek slouží zároveň jako reflexe, napomáhající budoucímu zkvalitňování a zefektivnění výuky vysokoškolských učitelů (nejen) na Univerzitě Palackého.

Lze tedy konstatovat to, že převážná většina respondentů hodnotila průběh vzdělávacích programů kladně, a to u všech uzavřených otázek. Z desáté položky dotazníku ve formě otevřené otázky vyplývají informace o zájmu účastníků zejména o vzdělávací programy týkající se soft skills, mental a health awareness, IT kompetencí, jazykových kompetencí a manažerských dovednosti.

Můžeme konstatovat, že z analýzy výsledků získaných z evaluačních dotazníků pracovníci referátů CŽV a CEV získali prospěšné informace, které následně využijí při přípravě nabídky vzdělávacích programů na příští akademický rok 2022/2023. Budoucí směřování celoživotního vzdělávání na UP se zaměří zejména na začínající vysokoškolské pedagogy a studenty doktorského studia a rozvoj jejich pedagogických kompetencí. Dále také budou rozvíjeny flexibilní formy vzdělávání v synchronní i asynchronní formě.

Pozitivně také hodnotíme vznik Centra excellence ve vzdělávání na UP. Pracoviště s podobnou agendou, která také soustavně pracují na rozvoji vzdělávání, zkvalitňování a zefektivňování vzdělávacích procesů, existují na mnohých dalších univerzitách, ať už tuzemských, či zahraničních. Domníváme se proto, že založením Centra excellence ve vzdělávání tak Univerzita Palackého

následuje novodobý trend rozvoje metodické podpory vysokoškolských učitelů a rozvoje vzdělávání zaměstnanců zaměřeného na výukové kompetence ve vysokoškolském vzdělávání.

Literatura

- Univerzita Palackého v Olomouci. (2015). *Institucionální plán UP na období 2016–2018*. https://files.upol.cz/sites/pub/OSR/Institucion%C3%A1ln%C3%AD%20pl%C3%A1ny/2016-2018_UP_IP.pdf
- Univerzita Palackého v Olomouci. (2015). *Strategický záměr Univerzity Palackého v Olomouci na období 2016–2020*. https://files.upol.cz/sites/pub/OSR/Strategick%C3%A9%20z%C3%A1m%C4%9Bry/obdob%C3%AD%202016-2020/strategicky_zamer_2016-2020.pdf
- Univerzita Palackého v Olomouci. (2021). *Strategický záměr vzdělávací a tvůrčí činnosti Univerzity Palackého v Olomouci na období 2021+*. https://strategie.upol.cz/fileadmin/userdata/cm/strategie/doc/sz/SZ_2021_UP.pdf

*Markéta Šemberová, Johana Lukovská,
Klára Tesaříková Čermáková, Hana Tomeš Filipi
Univerzita Palackého v Olomouci,
Oddělení dalšího vzdělávání a inovací ve výuce*

Role Institutu vzdělávání a poradenství v rozvoji a evaluaci pedagogických kompetencí vyučujících a studentů doktorských studijních programů na České zemědělské univerzitě v Praze

1 Význam pedagogického vzdělávání v akademickém prostředí

Rozvoj pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů je velice žádoucí, avšak není legislativně ukotven. To znamená, že kromě dvojjediné role akademiků (činnosti ve vědě a výuce) zasluhuje právě pedagogická role náležitou pozornost, a to vůči sobě samé, zejména vzhledem k monitorování kvality vysokoškolské přípravy studentů a studentek. Rovněž vykazování míry studijní úspěšnosti, respektive neúspěšnosti studentů a studentek ve vysokoškolské edukaci, klade na vysokoškolské učitele nejen potřebu zodpovědnosti, ale i nároky na jejich ochotu a motivaci k pedagogickému vzdělávání. Excellence v oboru má nyní možnost komplementarity s pedagogickou průpravou.

Institut vzdělávání a poradenství (dále jen IVP) dlouhodobě nabízí příležitost k profesnímu rozvoji nejen vysokoškolských učitelů, ale i studentů a studentek doktorského studia napříč celou Českou zemědělskou univerzitou v Praze (dále jen ČZU). Opírá se přitom o profesní standard založený na kompetencích publikovaný Vašutovou (2004). Zejména jsou rozvíjeny kompetence obecně pedagogické, komunikativní a prezentační, didaktické a psychodidaktické.

Pro optimální rozvoj kompetencí se IVP zaměřuje na několik zpětnovazebních mechanismů jako základ pro reflexi a sebereflexi edukační činnosti vysokoškolských učitelů i studentů a studentek univerzity. K dispozici má evaluační dotazníky pro každý semestr, výstupem je každoroční souborná evaluační zpráva. Dále institut využívá analýzu microteachingu u studentů a studentek doktorského studia, tedy pořizování videozáznamů a jejich rozbor. Jako jedna ze součástí systému evaluace výuky na univerzitě je pedagogům nabízena rovněž hospitační činnost ve výuce (tzv. pedagogem volitelná, dobrovolně vyžádaná hospitace) s detailní analýzou jejich edukační činnosti. Účelem není kontrola pedagogů, hospitace je totiž metodického charakteru. Její součástí je pohospitační rozhovor vyučujícího a hospitujícího směřující k zlepšení pedagogické účinnosti výuky.

Velkou oporu má IVP přímo u vedení univerzity, které v rámci projektů a kurzů prostřednictvím zaměstnanců institutu nabízí a realizuje pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů. Samotný IVP rozvíjí různé pomůcky, respektive multimediální studijní opory pro profesní rozvoj vysokoškolských učitelů. Snahou institutu je veškeré zkušenosti s vysokoškolskou pedagogikou předložit univerzitě v chystané koncepci rozvoje pedagogických kompetencí s ambicí pravidelné a systematické edukace prostřednictvím volby nabízených modulů.

2 Dosavadní zkušenosti institutu s pedagogickým vzděláváním akademiků a studentů doktorského studia

Zmíněný Institut vzdělávání a poradenství vznikl v roce 2005 transformací z tehdejší katedry pedagogiky. Vzniklo tím rektorátní pracoviště, od roku 2017 se statusem vysokoškolského ústavu. Jedná se o univerzitní součást podílející se na řadě edukačních aktivit určených nejen pro své studenty bakalářských studijních programů (Kariérové poradenství a vzdělávání, Učitelství praktického vyučování), ale institut rovněž každoročně otevírá program celoživotního vzdělávání Studium učitelství odborných předmětů (doplňující pedagogické studium pro zájemce z řad studentů univerzity), garantuje činnost univerzity třetího věku vybraných fakult, Poradenského střediska univerzity pro studenty se speciálními potřebami, zapojen je do spolupráce s celouniverzitním kariéřním centrem, v případě rozvoje pedagogických kompetencí se institut podílí na vzdělávání zaměstnanců a doktorandů univerzity.

Jde-li o aktuální zkušenosti institutu s pedagogickým vzděláváním zaměstnanců univerzity, zmínit lze např. jeho úzkou spolupráci s Oddělením pro kvalitu vzdělávací a tvůrčí činnosti. IVP se tak podílel na zajištění rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí pracovníků univerzity prostřednictvím volitelných vzdělávacích akcí vycházejících především z výsledků evaluace výuky studenty a pedagogy ČZU předešlých let (dále viz níže), a z analýz aktuálních vzdělávacích potřeb pedagogů a ostatních zaměstnanců univerzity.

V roce 2019 institut nabízel dva kurzy s dobou trvání 90 minut. Obsahem prvního s názvem *Aplikace didaktických zásad* bylo představení didaktických zásad jako soustavy individuálně formulovaných, vzájemně propojených, doplňujících se a podmiňujících požadavků na efektivně vedený proces učení rozšířený o konkrétní praktické příklady dle odborného zaměření účastníků

kurzu. Druhý kurz s názvem *Stres a jeho zvládní* téma představil charakteristikou náročných životních událostí a psychologickou, fyziologickou a behaviorální reakcí na stresory. Účastníci měli možnost seznámit se se škálou závažných životních událostí, byly jim představeny vybrané osobnostní styly jako mediátory stresových reakcí a jednotlivé strategie zvládní stresu, techniky a tipy, jak se stresem pracovat a jak se mu bránit.

Vzhledem k opatřením souvisejícím s nálezou COVID-19 byla realizace kurzů poskytovaných institutem přerušena a další se konaly v roce 2021, a to formou online webinářů. Bylo však možné paralelně využít vzdělávacích akcí dalších pracovišť univerzity či jiných univerzit tak, jak je tomu doposud.

V červnu 2021 institut pro zájemce z řad zaměstnanců a doktorandů uskutečnil online kurz na téma *Student na vlastní pohon – sebeřízené vzdělávání na vysoké škole*, věnovaný přístupu studentů vysoké školy ke vzdělávání, s důrazem na jejich vlastní odpovědnost a samostatnost. Představeny byly vybrané psychologické koncepty týkající se motivace, odpovědnosti a self-efficacy, které mohou pedagogům napomoci efektivně řešit modelové situace, jímž jsou v terciárním prostředí vystaveni. Vzhledem k významu problematiky se v září téhož roku uskutečnila online vzdělávací akce s názvem *Systém a pravidla podpory studentů se specifickými poruchami učení při vysokoškolském studiu* akcentující poradenskou a edukativní podporu studia studentů ČZU se specifickými poruchami učení a celkově přístup k nim. Z dalších vzdělávacích aktivit institutu rozvíjejících kvalitu vzdělávací a tvůrčí činnosti lze za rok 2021 zmínit ještě seminář *Konfliktní situace a jejich zvládní* či workshopy *Implementace přenositelných kompetencí do studijního programu*, *Didaktické testování a Open Book Exam* a *Humboldtův odkaz dnes? Základní otázky vysokoškolské pedagogiky a didaktiky*.

Nedílnou součástí činnosti IVP je tvorba elektronických vzdělávacích materiálů. V srpnu 2020 pedagogové institutu ve spolupráci s Centrem audiovizuální podpory ČZU vytvořili vzdělávací videa pro zaměstnance univerzity. Jednalo se o další z akcí IVP, která měla za společný cíl přispět ke zvyšování pedagogických kompetencí, především těch pedagogických, didaktických, komunikativních a profesně a osobnostně kultivujících – zaměřením na zásady profesní etiky, vzorce profesního chování, osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty apod. Videokurz *Pedagogem na vysoké škole, aneb jak využívat pedagogickou komunikaci a jak si připravit výuku* kladl důraz na pedagogickou

komunikaci, didaktickou přípravu na výuku a pedagogickou komunikaci a didaktickou přípravu na výuku v online prostředí. Další videokurz „Přístup studentů k učení“ představil základní přístupy studentů k učení a měl za cíl též naučit posluchače používat specifické strategie, jak pracovat s různými typy studentů, aby bylo dosaženo co nejvyššího standardu kvality výuky a celkových výsledků učení. Zvýšit produktivitu a kvalitu písemného projevu pedagogů a doktorandů s ohledem na normu ČSN 01 6910 je možné prostřednictvím videokurzu „Efektivní písemná komunikace“. Účastníci si osvojí komunikační dovednosti v oblasti obchodního styku i v oblasti styku občana s úřady. Kurz vede ke zlepšení jejich kultivovaného písemného projevu z hlediska odborné stylizace, věcné, a především gramatické správnosti.

Kromě rozvoje kompetencí akademických pracovníků má institut víc jak patnáctiletou zkušenost se vzděláváním studentů doktorského studia vybraných fakult ČZU, mnohdy tedy i těch, kteří na univerzitě zůstanou působit na pozicích začínajících pedagogických a vědeckých pracovníků. Zpočátku byl předmět *Didaktické a prezentační dovednosti* studentů doktorských studijních programů fakult, prezenční a kombinované formy studia, realizován pouze jako volitelný. Postupem času několik fakult předmět zařadilo jako povinnou součást prvního semestru doktorského studia. Také počet zapsaných studentů se postupně zvyšuje, z původních několika desítek na dnešních 70–100 studentů za semestr, přičemž přibližně třetina z nich připadá na zahraniční studenty univerzity. To vedlo k tomu, že od roku 2018 je předmět vyučován paralelně v českém a zároveň v anglickém jazyce (viz Tabulka 1).

Tabulka 1

Počet zapsaných a úspěšně ukončených doktorandů předmětu Didaktické a prezentační dovednosti od akademického roku 2015/2016

Akademický rok	Studentů zapsaných na předmět	Počet absolventů předmětu – celkový	Z toho zahraničních absolventů
2015/16	101	71	2
2016/17	108	77	9
2017/18	91	67	10
2018/19	96	71	23
2019/20	112	92	38
2020/21	94	79	24
2021/22	75	58	25
Celkem	677	515	131

Předmět je koncipován jako multidisciplinární, jako úvodní vstup a vhled do problematiky vysokoškolské pedagogiky, didaktiky a prezentačních dovedností. Hlavním cílem předmětu je motivovat studenty, aby byli schopni reflektovat ve své výuce základní didaktické principy a byli schopni vlastní sebereflexe a evaluace výuky obecně. Důležité je, aby si byli vědomi cílů jimi vedené výuky, aby byli schopni sebekriticky reflektovat verbální a neverbální projevy jejich prezentace, a to nejen ve výuce, ale například i při obhajobě výsledků jejich tvůrčí činnosti ve vědeckých kruzích. Proto předmět zahrnuje základy vysokoškolské pedagogiky a didaktiky, základy pedagogické psychologie, základy evaluace a edukometrie, základy prezentačních dovedností a rétoriky, základy IT dovedností ve vzdělávání. Bezpodmínečně nutný je praktický nácvik didaktických a prezentačních dovedností.

Předmět je pojat jako kontaktní s domácí přípravou. Kontaktní interaktivní část sestává z šestnácti hodin probíhajících dvakrát po dvou dnech (tzn. celkem 4 dny po 8 hodinách). Obsažena je jak teoretická výuka (dopolední interaktivní přednášky na vybraná témata – např. základy vysokoškolské výuky, evaluace výuky a zjišťování výsledků vzdělávání, příprava prezentace na vysokoškolskou výuku, osobnost vysokoškolského pedagoga a jeho kompetence, komunikace pedagog - student v procesu vzdělávání, psychologické aspekty komunikace, digitální technologie ve vzdělávání apod.), tak praktická odpolední cvičení – tzv. microteachingy. Pro zintenzivnění výuky jsou studenti rozděleni na cvičení do několika paralelních skupin. U každého studenta je pořízen videozáznam, následovaný jeho skupinovou analýzou a studentovou sebereflexí. Lze tak poukázat na nezbytné aspekty vysokoškolské výuky a upozornit na pozitiva a negativa jejich vystoupení. Studenti prezentují dva typy výstupů, a to ukázkou vlastní výuky (volí ukázkou výuky přednášky nebo cvičení dle jejich preference) a na prezentaci výzkumné zprávy (obhajoba kvalifikační práce, ukázkou výstupu na konferenci apod.). Předmět studenti zakončují komisionální zkouškou rozdělenou na písemnou a ústní část. Ověřovány jsou jejich znalosti i dovednosti včetně sebereflexe a jejich možného budoucího využití ve vzdělávací a tvůrčí činnosti.

Ze zpětné vazby od studentů je patrné, že zařazení předmětu do jejich studijního plánu vnímají kladně, především pokud během doktorského studia rovněž vyučují a tedy vedou přednášky, cvičení či exkurze. Kvitují i možnost vyzkoušet si, mnohdy poprvé, svoji prezentaci výzkumu na konferenci i ukázkou vedení vlastní výuky, ke které jednak dostanou okamžitou zpětnou vazbu co do jejich verbálních, neverbálních projevů a technického provedení

prezentace, jednak mají jedinečnou možnost zhlédnout svůj vlastní výkon se všemi klady i případnými nedostatky. Právě možnost zažít, pozorovat a sdílet výkony své i ostatních doktorandů ve skupině je to, co je posouvá v prezentačních dovednostech, rétorice i didaktice přípravy výuky, včetně využití četných IT nástrojů a prezentačních prostředí, a vede je k uvědomění si všech aspektů vedení vysokoškolské výuky.

3 Zapojení institutu do evaluace vysokoškolské výuky

Podobně jako při jiných lidských činnostech je i v oblasti vzdělávání na všech jeho úrovních třeba komplexně a odborně posuzovat efektivitu a kvalitu probíhajících procesů a dosahovaných výsledků. Evaluace zde tak není pouhým hodnocením či posuzováním, ale v širší souvislosti jde o systematické a komplexní zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivnost vzdělávacích systémů, vzdělávacích procesů, vzdělávacích projektů, výsledků vzdělávání. Představuje klíčovou roli pro případné korekce a inovace vzdělávací soustavy a pro strategie plánování jejího rozvoje (Němejc & Smékalová, 2016a; Němejc & Smékalová, 2016b; Němejc, 2021).

Česká zemědělská univerzita v Praze má v oblasti evaluace výuky (též vnitřního hodnocení kvality vzdělávací činnosti) dlouholetou tradici. Evaluace výuky a zajišťování zpětnovazebních mechanismů v oblasti vnitřního hodnocení kvality vzdělávací činnosti na ČZU jsou řízeny Oddělením pro kvalitu vzdělávací a tvůrčí činnosti. Evaluace výuky probíhá na půdě univerzity s využitím řady metod a evaluačních nástrojů zaměřených na názory posluchačů na studované předměty, průběh a podmínky výuky, na činnost přednášejících a cvičících pedagogů, dále na sebereflexi pedagogů, pokud jde o jejich vlastní práci, a zároveň jejich názory na činnost studentů a na podmínky, ve kterých svoji výuku uskutečňují (Němejc, 2017).

Za účelem posouzení a porovnávání výsledků (např. v čase, mezi jednotlivými součástmi) vztahujících se k efektivitě a kvalitě vzdělávacího procesu byl na univerzitě zaveden jednotný systém evaluace výuky využívající standardizovaných postupů. Konkrétně se jedná o anonymní názory studentů ke všem v daném semestru zapsaným předmětům prostřednictvím elektronického Univerzitního informačního systému (UIS), dále o tzv. rozšířenou anonymní evaluaci vybraných předmětů studenty a pedagogy, jejíž realizací a metodickým řízením je pověřen IVP, který tento systém realizuje od akademického roku 2006/2007. Neméně důležitou součástí systému je orientace na názory absolventů univerzity.

Ve zkratce lze uvést, že cílem výše zmíněné rozšířené evaluace studijních předmětů je zjišťování názorů studentů na průběh a podmínky výuky na fakultách/univerzitě a rovněž zjišťování názorů pedagogů na vlastní práci, na činnost studentů a na podmínky, ve kterých výuku realizují. Dále je pak účelem poskytnout všem zainteresovaným aktérům vzdělávání obraz o současném pohledu studentů i pedagogů na vzdělávací proces se snahou o maximální zkvalitnění a zefektivnění vzdělávacího procesu na univerzitě. Výsledky jsou vztaženy ke konkrétním předmětům a jsou zpracovány jako zpětná vazba jednak pro dotčené pedagogy, dále jsou využívány managementem univerzity a jejích jednotlivých součástí, garanty studijních programů, garanty studijních předmětů, vedoucími příslušných kateder apod. Do akademického roku 2019/2020 byl základním evaluačním nástrojem u studentů a vyučujících na přednáškách a cvičeních a v kombinované formě studia tištěný anonymní dotazník, vyplňovaný v třetí čtvrtině semestru přímo ve výuce za asistence zadavatele z IVP. Za účelem modernizace evaluačních procesů a zefektivnění získávání zpětné vazby od respondentů byla evaluace výuky elektronizována a převedena rovněž do prostředí Univerzitního informačního systému (UIS). Od akademického roku 2020/2021 tak je pro studenty a pedagogy možné u předmětů zařazených do šetření vyplnit rozšířenou evaluaci vybraných předmětů pohodlně a odkudkoliv.

Z výsledků posledního vyhodnoceného období, které bylo nestandardní z důvodu pandemie COVID-19, lze pro ilustraci zmínit, že studenti ČZU kladně hodnotili dostatečnou dostupnost studijní literatury, elektronické podpory studia a dalších informačních zdrojů, pozitivně vnímali poskytnutí všech potřebných informací k organizaci výuky pedagogy na začátku semestru, kladné názory převažovaly na schopnost vyučujících upozornit na to, co je v předmětu důležité, pedagogové dle studentů podporovali jejich samostatnost, studenti vnímali, že byli hodnoceni objektivně. Na druhou stranu výsledky evaluace upozornily na slabiny výuky z perspektivy studentů, které byly odhaleny např. u podpory výuky předmětů praxí (v tomto případě zdůvodnitelné ztíženými podmínkami vlivem koronavirové pandemie), u podněcování studentů k týmové práci, či u zprostředkování příkladů a vlastních pedagogových zkušeností, včetně těch zahraničních.

Jedním z vhodných nástrojů pro doplnění komplexních evaluačních procesů univerzity je od akademického roku 2010/2011 hospitační činnost ve výuce. Na univerzitě se v rámci evaluací jedná o volitelný, pedagogem vyžádaný

a Institutem vzdělávání a poradenství realizovaný nástroj. Účelem tohoto druhu standardizovaného pozorování s následným rozбором výuky a rozhovorem mezi akademickým pracovníkem a hospitujícím zaměstnancem institutu je zlepšit pedagogickou efektivitu učitelů se zaměřením na realizaci výuky z hlediska její formy a průběhu, na oborově specifické, didaktické a pedagogické kompetence učitelů, a na jejich prezentační dovednosti a verbální a neverbální komunikaci. Z několikaletých zkušeností je zřejmé, že výuku dosud hospitovaných pedagogů lze považovat za zdařilou, vedenou s odbornými znalostmi, avšak u některých s určitými nedostatky zejména v didaktice a komunikaci se studenty. Jisté mezery v kompetencích akademických pracovníků lze pro zajištění kvality vysokoškolského vzdělávání posílit promyšlenou přípravou na výuku po didaktické, organizační a manažerské stránce (zdůraznit formulaci cílů, strukturu výuky, vytvořit prostor pro zpětnou vazbu, zapojovat aktivizační metody, podporovat kreativní myšlení a samostatnost studentů), důrazem na kvalitu mluveného jazyka (spisovnost, bez plevelných slov a přídechů, intonace řeči apod.). Kvalitu přípravy na vyučování a vzdělávacího procesu lze zvýšit využitím dostupných nástrojů a možností na úrovni univerzity či jednotlivých fakult a institutu. Zmínit lze činnost a podporu Oddělení pro kvalitu vzdělávací a tvůrčí činnosti, vzájemnou spolupráci s proděkaný pro studijní a pedagogickou činnost, pro kvalitu, s vedoucími kateder, čerpat lze z anonymní zpětné vazby studujících za každý semestr k pojetí vyučovaných předmětů, podmínkám výuky a působení pedagogů. Doporučením je účastnit se vzdělávacích akcí pravidelně nabízených institutem a univerzitou.

Jak bylo zmíněno výše, zavedený systém nemá za cíl kontrolní činnost. Jeho účelem je podpora pedagogů, zjišťování a zajišťování kvality a efektivity výuky ve spolupráci s ostatními odděleními a součástmi univerzity. O tom, jak zavedený systém funguje, se mohou členové akademické obce kromě jiného informovat také prostřednictvím Zpravodaje České zemědělské univerzity v Praze (např. Němejc, 2017; Němejc, 2021). Pro detailnější vhled do evaluace vysokoškolské výuky a vyhodnocení hospitační činnosti v rámci univerzity lze odkázat např. na příspěvek věnovaný srozumitelnosti vysokoškolské výuky (Němejc & Smékalová, 2016a), pedagogické způsobilosti vysokoškolských učitelů (Němejc & Smékalová, 2016b), či hospitační činnosti na univerzitě (Němejc, Smékalová, & Tomšíková, 2020).

4 Koncepce pedagogického vzdělávání akademiků univerzity

Rozvoj kompetencí vysokoškolských vyučujících má na univerzitě své opodstatnění a jejich zájem o různé druhy vzdělávání dlouhodobě trvá, což vyplývá i z evaluací uskutečněných vzdělávacích akcí. Pozitivně je účastníky hodnocena například možnost zapojit se do diskuzí vybraných témat, nácvik potřebných dovedností, možnost sdílet příklady dobré praxe, mezifakultní výměna zkušeností, náměty a doporučení pro rozvoj pedagogických kompetencí samostudiem či pohled na možné přístupy k působení v akademickém prostředí. S ohledem na šíři problematiky vzdělávání vysokoškolských učitelů a doktorandů jsou institutem připravována stále nová témata vzdělávacích aktivit, která dotváří mozaiku vzdělávacích potřeb zaměstnanců univerzity.

Pojetí aktuálně připravovaného dalšího vzdělávání nabízeného institutem vychází z předpokladu, že profesní rozvoj jedince probíhá po celou délku kariérní dráhy. Odbornou a vědeckou kvalifikaci doplňuje široká škála dalších příležitostí učit se a rozvíjet. Významnou roli sehraává také spolupráce jedince se zkušenějšími kolegy, výměna příkladů dobré praxe nebo poskytování formativní zpětné vazby v rozličné podobě (intervize, supervize, výstupy evaluačního šetření aj.). Zamýšlená nabídka dalšího vzdělávání je ve fázi příprav na úrovni institutu. Po projednání a schválení příslušnými orgány univerzity by měla tvořit logicky uspořádaný, přitom otevřený celek složený z jednotlivých kurzů a modulů. Pojem kurz je chápán jako ucelený vzdělávací program, který vede k zisku kompetence nebo úplné profesní kompetence, případně uschopňuje daného pracovníka ke kvalifikovanému výkonu práce na určité pozici nebo ve vazbě na určité pracovní úkoly a situace. Kurz se skládá obvykle z více modulů v rozsahu zpravidla několika vyučovacích hodin. Z důvodu různého účelu a cílové skupiny se mohou vyskytovat rozdíly v délce kurzu (hodinová dotace), způsobu ukončení (certifikát aj.) nebo organizační formy (prezenční, on-line, distanční či kombinovaná). Moduly, ve srovnání s kurzem, by představovaly dílčí a krátkodobější vzdělávací akce v rozsahu několika vyučovacích hodin, jejichž cílem je dosažení dílčí dovednosti nebo výstupu (například zvládnutí určité metody výuky, postupu, technologie apod.). Moduly na sebe mohou navazovat (například teoretický úvod a cvičení), lze ale také v některých případech absolvovat modul samostatně jako jednorázovou vzdělávací akci. Důležitým východiskem navrhované koncepce dalšího vzdělávání jsou následující principy:

- respekt k osobnosti účastníků dalšího vzdělávání, jejich autonomii a odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj, díky němuž přispívají k udržení vysoké kvality pedagogické činnosti a prestiži univerzity;
- flexibilita forem a metod výuky tak, aby bylo další vzdělávání efektivní, nezatěžovalo zbytečně časové možnosti účastníků a bylo možné jej sladit s dalšími pracovními povinnostmi a osobním životem;
- vazba nabízených kurzů na potřeby praxe, možnost aplikace získaných vědomostí a dovedností do výuky, průběžné zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců a studentů univerzity;
- kolegiální učení a otevřenost, které umožní v rámci učící se komunity výměnu zkušeností a vzájemné obohacování;
- modulární uspořádání, které dovoluje plánovat si vlastní vzdělávací cestu od základních po rozšiřující spektrum pedagogických a didaktických dovedností.

V základní koncepci je počítáno s dalším vzděláváním pro zaměstnance, eventuálně studenty univerzity. Perspektivně bude nabídka rozšířena také o vzdělávací akce vedené v anglickém jazyce. Účastníky vzdělávacích akcí jsou jak zaměstnanci velmi zkušené a kompetentní, kteří přinášejí inspirace pro zlepšování pedagogické činnosti a sami představují dobrý vzor pro ostatní, tak ti, kteří první zkušenosti teprve sbírají. Jinými slovy, mnozí akademičtí pracovníci univerzity již některé kurzy zaměřené na didaktické a prezentační dovednosti absolvovali a necítí potřebu se jich znovu účastnit, jiní naopak žádné další vzdělávání zatím v oblasti pedagogiky a didaktiky neabsolvovali. Nabídka dalšího vzdělávání by tak měla tvořit logicky uspořádaný, přitom otevřený celek složený z kurzů a modulů v rozsahu několika vyučovacích hodin, s možností jejich výběru dle vlastních vzdělávacích potřeb jedince. Z důvodu různého účelu a cílové skupiny se mohou vyskytovat rozdíly v délce kurzu/modulu (hodinová dotace), způsobu ukončení (certifikát aj.) nebo organizační formy (prezenční, on-line, distanční či kombinovaná). Snahou institutu aktuálně je veškeré zkušenosti s vysokoškolskou pedagogikou předložit managementu univerzity v připravované koncepci zaměřené na rozvoj pedagogických, didaktických, psychodidaktických a komunikativních a prezentačních kompetencí s ambicí pravidelné a systematické edukace vyučujících a ostatních zaměstnanců univerzity prostřednictvím možné účasti na nabízených vzdělávacích akcích.

5 Závěr

Institut vzdělávání a poradenství zajišťuje řadu edukačních činností pro studenty, účastníky U3V, pedagogy z cvičných škol pro realizaci pedagogických praxí, partnery univerzity. Kromě toho je zapojen do evaluačních procesů univerzity a rovněž dlouhodobě nabízí příležitost k profesnímu rozvoji nejen vysokoškolských učitelů, ale i studentů a studentek doktorského studia napříč celou univerzitou. Tím jsou doplňována a akcentována témata univerzity, která jsou zaměřena převážně na „life sciences“, o témata společenskovední s důrazem na celoživotní učení. V tomto ohledu tak má IVP nezastupitelné postavení i roli v rozvoji a evaluaci kompetencí akademických pracovníků, ostatních zaměstnanců i studentů doktorských studijních programů univerzity. Pozitivní je fakt, že rozvoj kompetencí zaměstnanců a doktorandů má na univerzitě své opodstatnění, u managementu univerzity i jejích jednotlivých součástí má výrazné zastání, a že zájem o různé druhy vzdělávání dlouhodobě trvá. Z toho důvodu jsou institutem průběžně připravována nová témata vzdělávacích aktivit, která dotváří portfolio vzdělávacích potřeb zaměstnanců univerzity, v přípravě je i návrh ucelené koncepce dalšího vzdělávání zaměstnanců univerzity.

Karel Němejc¹, Lucie Smékalová², Kateřina Tomšíková¹, Jitka Jirsáková²

¹ *Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, Katedra pedagogiky*

² *Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia*

Literatura

- Němejc, K., & Smékalová, L. (2016a). Evaluation of comprehensibility of teaching and learning to learn competence. In *The 13th international scientific conference: Efficiency and responsibility in education (ERIE)* (s. 421–428). Czech University of Life Sciences Prague, Faculty of Economics and Management.
- Němejc, K., & Smékalová, L. (2016b). Evaluation of teaching competence of university teachers. In *ICERI2016 proceedings of the 9th international conference of education, research and innovation* (s. 7919–7925). IATED Academy.
- Němejc, K. (2017). Evaluaci výuky na ČZU realizuje Institut vzdělávání a poradenství již více než deset let. *Živá univerzita. Zpravodaj České zemědělské univerzity v Praze*, (3), 20–21.
- Němejc, K., Smékalová, L., & Tomšíková, K. (2020). The significance of evaluation of teaching competences of university teachers for setting and ensuring the quality of teaching: results

of long-term evaluation processes. In *INTED2020 proceedings 14th international technology, education and development conference* (s. 1551–1557). IATED Academy.

Němejc, K. (2021). *Evaluce ve vzdělávání neznamená pouhé hodnocení. Živá univerzita. Zpravodaj České zemědělské univerzity v Praze, (3-4), 50–51.*

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Paido.

Jó, to tenkrát...

V současnosti do popředí vystupují požadavky na kompetence a osobnost vysokoškolského učitele. Učitel je oceňován zejména na základě výsledků jeho vědecké aktivity, ačkoliv stejně významná je jeho činnost pedagogická. Vědecká činnost vysokoškolských učitelů je podporována rozmanitými výzvami, často projekty (granty) na úrovni fakultní, univerzitní či celostátní. Méně systematické podpory se dle mého soudu dostává rozvoji pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů.

Domnívám se, že inspiraci pro rozvíjení pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů lze hledat nejenom v moderních vzdělávacích technologiích a současných pedeutologických poznatcích, ale také v pohledu do minulosti. Pokusím se tedy nahlédnout do období od roku 1986, kdy jsem jako odborný asistent nastoupil na Vědeckopedagogické pracoviště (dále VPP) Vojenské akademie v Brně. Posláním tohoto pracoviště byla podpora rozvoje výchovně vzdělávacího procesu na Vojenské akademii s využitím poznatků z (vysokoškolské) pedagogiky a psychologie, sociologie a teorie řízení. Tato podpora se odvíjela ve dvou liniích – vědeckovýzkumné a pedagogické. Všimnu si blíže pedagogické činnosti VPP.

Významnou součástí této činnosti bylo projektování a realizace pedagogicko-psychologického vzdělávání pro učitele Vojenské akademie a konzultační účast pracovníků VPP na tzv. metodických zaměstnáních (seminářích) kateder této vysoké školy. Pedagogicko-psychologické vzdělávání (PePsVzd) zahrnovalo tři stupně. Významným rysem tohoto vzdělávání byla gradace požadavků na jeho účastníky, tj. vysokoškolské učitele. Projevovala se zvyšujícím se rozsahem samostatných a tvůrčích aktivit účastníků PePsVzd.

První stupeň PePsVzd představoval *Kurz pro začínající vysokoškolské učitele* (základy pedagogiky a psychologie vysoké vojenské školy). Kurz byl pro učitele přijaté na Vojenskou akademii (VA) povinný. Jeho obsahem byly přednášky a semináře z vysokoškolské pedagogiky a psychologie. Na kurzu participovala Katedra vojenské pedagogiky a psychologie VA a částečně VPP. Obsahem kurzu byla například tato témata: Pojetí vysokoškolského vojenského vzdělávání, Učení a vyučování na vysoké škole, Obsah vzdělávání a jeho struktura, Specifika studenta vysoké vojenské školy, Poznávání osobnosti studentů ad. Výstupem z kurzu byla integrovaná zkouška z vysokoškolské pedagogiky a psychologie.

Další stupně PePsVzd byly pro vysokoškolské učitele nepovinné. *Druhý stupeň* byl určen pro zkušenější vysokoškolské učitele (vybraná pedagogicko-psychologická témata, orientovaná na potřeby vysokoškolských učitelů, zjišťovaná dotazníkem pro zájemce o toto vzdělávání). Na realizaci tohoto stupně se podílelo VPP a zkušení vysokoškolští učitelé Vojenské akademie, kteří vyučovali témata oborově didaktická. Uvádím příklady témat: Vymezování výukových cílů, Strukturování obsahu vysokoškolských předmětů, Profesní dovednosti a jejich utváření, Učební úlohy, Pedagogicko-psychologická diagnostika studentů. Výstupem z uvedeného stupně PePsVzd byla písemná práce založená na didaktickém zpracování obsahu vysokoškolského předmětu – např. souboru výukových cílů, didaktického testu, včetně jejich empirického ověření ve výuce nebo výzkumně zaměřeném pedagogicko-psychologickém tématu z oblasti výuky na vysoké škole.

Třetí stupeň PePsVzd byl orientován na tvorbu didaktik vysokoškolských předmětů vyučovaných na VA. Předmětové didaktiky jsme chápali jako teorii a praxi výuky těchto předmětů. Zahrnovaly charakteristiku předmětu (jeho vazbu na obor a další předměty), jeho obsahové domény a didaktická doporučení k výuce jednotlivých témat. Zpracovávání předmětových didaktik bylo založeno na spolupráci vysokoškolských učitelů odborných kateder VA. Výstupem tohoto stupně PePsVzd byly obhajoby předmětových didaktik na odborných katedrách. Obhajob se obvykle zúčastňoval pedagog z VPP a učitelé katedry.¹

Při projektování PePsVzd jsme byli na VPP v kontaktu s odborníky z civilních vysokých škol a institucí, kteří se teoreticky i výzkumně zabývali pedagogickou přípravou vysokoškolských učitelů a spolupracovali se zahraničními experty na tuto problematiku. Na tomto místě pouze zmíním aktivní spolupráci s prof. PaedDr. Jiřím Kotáskem, CSc. a doc. PaedDr. Jarmilou Vašutovou, Ph.D.

Po roce 1989 se kategorie kvality stala jedním z klíčových slov v demokraticky se rozvíjejícím vysokém školství. Vzrostl zájem i o pedagogické vzdělávání

¹ Nutno připomenout, že v 80. letech existoval v Praze Ústav rozvoje vysokých škol, který inicioval vytvoření dvoustupňového pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů. První stupeň zahrnoval základy vysokoškolské pedagogiky a byl určen pro učitele do pěti let praxe na vysoké škole. Druhý stupeň byl zaměřený na specializační studium vysokoškolské pedagogiky (v podstatě na problematiku oborově didaktickou). Účastnili se jej vysokoškolští učitelé s praxí na vysoké škole do 10 let. Oba stupně byly povinné pro všechny vysokoškolské učitele, což bylo kodifikováno vyhláškou č. 8/1983. Tento systém PePsVzd zanikl zákonem 172/1990 Sb. o vysokých školách.

vysokoškolských učitelů, přestože po roce 1990 již nebylo PePsVzd povinné. Začal vycházet časopis *Alma mater*, revue pro vysoké školy, který navazoval na dříve vydávaný časopis *Vysoká škola*.

V devadesátých letech se na vysokých školách začaly (postupně) rozšiřovat akademické svobody, posilovat samospráva a autonomie a docházelo ke změnám v organizaci vysokoškolského studia. Otázka, jak v nových podmínkách koncipovat PePsVzd vysokoškolských učitelů, se začala opět vynořovat. Otevíraly se možnosti pro mezinárodní spolupráci. Na řadě vysokých škol vznikaly návrhy obsahu a forem tohoto vzdělávání, které byly také postupně uskutečňovány. Zájemci o PePsVzd, odborníci z oblasti vysokoškolské pedagogiky a částečně i vysokoškolské psychologie se neformálně setkávali a sdělovali si svoje zkušenosti.

Také na VA jsme po roce 1990 na naznačené změny vysokého školství reagovali. Jednou z reakcí byla inovace PePsVzd, která se vyznačovala těmito rysy:

- větší diverzifikací obsahu, forem a metod vzdělávání,
- dobrovolnou účastí vysokoškolských učitelů na kurzech, seminářích, workshopech a dalších formách vzdělávání,
- klíčovým atributem se stalo sebevzdělávání vysokoškolských učitelů, podporované nabízenými organizovanými aktivitami,
- průběžným zjišťováním pedagogických potřeb vysokoškolských učitelů i odborných kateder,
- sebereflexí pedagogické činnosti vysokoškolských učitelů.

Uvedené rysy pedagogicko-psychologického vzdělávání lze považovat i v dnešní době za inspirující.

*Vlastimil Švec
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání*

Editor-in-chief: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masaryk University)

Editorial team: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Palacký University Olomouc, Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnava University in Trnava, Faculty of Education, Department of School Education, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masaryk University, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Palacký University Olomouc, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Dana KASPEROVÁ, Technical University of Liberec, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Palacký University Olomouc, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Slovakia, Anke WEGNER, Universität Trier, Germany

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 32, číslo 3, 2022

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669



9 771211 466008

0 7