

# VZDELÁVANIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV NA UNIZA: SEBAPERCEPCIA UČITEĽOV A UŽITOČNOSŤ VZDELÁVANIA

Jana Trabalíková<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Žilinská univerzita v Žiline, Ústav celoživotného vzdelávania, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, Slovenská republika

## Abstrakt

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme vzdelávaním vysokoškolských učiteľov v oblasti inžinierskej pedagogiky na Žilinskej univerzite v Žiline v kontexte celoživotného učenia. Prezentujeme, akým spôsobom sme zisťovali a následne flexibilne reagovali na vzdelávacie potreby vysokoškolských učiteľov UNIZA v súvislosti s ich pedagogickou činnosťou na vysokej škole. Naším cieľom bolo zistiť, akým smerom nastaviť vzdelávanie čo do obsahu, rozsahu i metód, aby u učiteľov rozvíjalo výrazne učiteľské zručnosti. Zaujímali nás hlavne tie učiteľské zručnosti, ktoré následne najlepšie zaistia podporu kľúčových kompetencií študentov. Analýza vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov vybraných vysokoškolských učiteľov Žilinskej univerzity v Žiline je založená na údajoch spracovaných z dotazníkov. Dotazníky sme administrovali vysokoškolským učiteľom vždy na začiatku kurzu inžinierskej pedagogiky v troch, po sebe idúcich akademických rokoch 2017/18, 2018/19 a 2019/20. Spolu sme oslovili 32 vysokoškolských učiteľov. Na základe výsledkov dotazníkov sme následne flexibilne upravovali obsah i metódy kurzu. Z analýzy vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov sme zistili, že pre učiteľov je najužitočnejšie vzdelávať sa v oblasti motivácie študentov, inovatívnych stratégií vyučovania, vytvárania priaznivého sociálneho prostredia pre študentov, efektívneho vedenia práce študentov v skupinách, či vlastnej sebareflexie.

Kľúčové slová: vzdelávacie potreby, inžinierska pedagogika, pedagogická erudícia, vysokoškolský učiteľ

## Abstract

### UNIVERSITY TEACHER EDUCATION

### AT UNIZA: TEACHERS' SELF-PERCEPTION AND THE USEFULNESS OF EDUCATION

In this paper we present the situation in the area of university teacher education in the field of Engineering Pedagogy at the University of Žilina in the context of lifelong learning. We present how we identified and responded flexibly to the educational needs of university teachers in relation to their teaching activities at the university. Our aim was to find out in what direction set this education

in terms of content, scope and methods to develop teacher skills markedly. We were particularly interested in the teaching skills that would subsequently support the key competences of students in the best way. Analysis of educational needs of university teachers is based on data processed from questionnaires. The questionnaires were administered to university teachers always at the beginning of the course of engineering pedagogy in three academic years 2017/18, 2018/19 and 2019/20. A total number of university teachers who completed the questionnaire is 32. Based on the results of the questionnaires, we modified the content and methods of the course. From the analysis of the educational needs of university teachers we have found that it is most useful for teachers to learn about student motivation, innovative teaching strategies, creating a friendly social environment for students, effective management of student group work and self-reflection.

**Keywords:** educational needs, engineering pedagogy, pedagogical erudition, university teacher

## ÚVOD

Pri vytváraní kurikula kurzov zameraných na ďalšie vzdelávanie a rozvoj vysokoškolských učiteľov v oblasti ich pedagogickej činnosti sme sa mohli inšpirovať skúsenosťami a prepracovanými materiálmi, ktoré už pred nami definovali iní. Túto inšpiráciu sme čerpali z bohatých skúseností európskych ale i slovenských univerzít, dokumentov, ktoré zverejňujú inštitúcie zaoberajúce sa otázkami vzdelávania v oblasti inžinierskej pedagogiky. Išlo najmä o European Society for Engineering Education (SEFI), European University Association (EUA), International Society for Engineering Education (IGIP).

Zároveň však pre nás bolo prioritou vzdelávanie flexibilne adaptovať vzhľadom k vzdelávacím potrebám vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania Žilinskej univerzity a to aj na úrovni jej fakúlt, vzhľadom k ich špecifikám. Využili sme dopytovanie sa prostredníctvom dotazníka. V predložennom príspevku sa osobitne zameriavame na výsledky zisťovania vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov v úvode realizovaných kurzov. Približne po absolvovaní polovice vzdelávania a tiež v jeho závere sme účastníkov vzdelávania však navyše vždy žiadali o spätnú väzbu. Táto bola pre nás tiež východiskom, z ktorého sme čerpali v ďalších kurzoch.

## 1. ĎALŠIE VZDELÁVANIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV NA UNIZA

### 1.1 Priority vzdelávania

Prvý cyklus Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na UNIZA zameraný primárne na rozvoj učiteľských spôsobilostí vysokoškolských učiteľov – inžinierov na UNIZA sme realizovali od októbra 2017 do apríla

2018 a v nasledujúcich rokoch sme tomto vzdelávaní pokračovali, samozrejme, s primeranými zmenami. Cieľom pilotného kurzu bolo zároveň experimentálne overenie naplánovaného kurikula.

Toto vzdelávanie nebolo viazané na získanie kreditov či titulov ale absolventi vzdelávania získali osvedčenie. Prioritou pre nás od začiatku bolo ponúknuť odbornosť a nastaviť kurikulum vzdelávania vysokoškolských učiteľov tak, aby boli motivovaní vzdelávanie absolvovať a čo je dôležitejšie, naučené vedomosti a natrénované zručnosti organicky začleniť do svojich vyučovacích hodín. Ďalšou prioritou bolo prispieť k vytváraniu profesijnej komunity expertov (skúsených VŠ učiteľov), ktorí si vzájomne zdieľajú svoje skúsenosti z vyučovania, inšpirujú sa navzájom a toto sa stáva súčasťou kultúry univerzity. Je zrejmé, že naplnenie týchto vízií nie je záležitosťou jedného či dvoch rokov ale naopak, vyžaduje si dlhodobejšiu systematickú trpezlivú prácu. Je potrebné brať do úvahy, že s meniacimi sa potrebami vysokoškolských študentov, sa zákonite budú a musia meniť vzdelávacie potreby ich učiteľov.

## 1.2 KLÚČOVÉ KOMPETENCIE VŠ UČITEĽOV

Keďže podľa Belz-Siegrist (2001, s. 34) sú kľúčové kompetencie sčasti určitým druhom „metavedomostí“ a „zaobchádzania s vedomosťami“, sú skutočnou pomocou pre pochopenie a riešenie najrôznejších problémov profesijného vzdelávania v situácii rýchlo sa meniacich rámcových podmienok. Predpokladom pre nadobudnutie kľúčových kompetencií je dôvera v autonómiu poslucháča a v jeho zodpovednosť za vlastné učenie. On musí utvárať proces svojho učenia na vlastnú zodpovednosť. Poslucháčov, ktorí sa učia samostatne, riadi pri tomto procese lektor ako ich partner. V kontexte andragogickej didaktiky, ktorá je podľa Mužíka (1998, s. 7) vyučovaním na strane lektora a učením na strane účast-

nika, je práve didaktická teória učenia dospelého východiskom, keďže schopnosť účastníka prijať a neskôr v praxi uplatniť učivo je limitujúcim faktorom efektivity vyučovania dospelých.

Nami pripravený obsah vzdelávania sa odvíjal od *klúčových kompetencií* vysokoškolského učiteľa, tak, ako sú zadefinované v kritériách pre akreditáciu spoločnosťou IGIP. Táto medzinárodná spoločnosť pre inžiniersku pedagogiku očakáva preukázanie získania nasledovných kompetencií v inžinierskej pedagogike:

- kompetencie psychodidaktické,
- kompetencie diagnostické,
- kompetencie organizačné a riadiace,
- kompetencie reflexie vlastnej činnosti a seba-rozvoja,
- kompetencie komunikatívne a sociálne (<http://www.igip.org/>).

## 2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Aj v slovenskej i českej odbornej literatúre môžeme nájsť pomerne dosť informácií o tom, aké charakteristiky by mal vysokoškolský učiteľ mať, čo by mal ovládať, spĺňať (Sirotová, 2014; Bajtoš, 2013; Turek, 2006; Manniová, 2004; Slavík, M. *et al.*, 2012; Vašutová, 2005; Vaněček, *et al.*, 2016 apod.). Z týchto charakteristík jednoznačne vyplýva, že expertnosť práce VŠ učiteľa súvisí aj s tým, že ak na jednej strane facilituje vzdelávanie študenta a presúva na neho väčšinu zodpovednosti za jeho vlastné výsledky, tak na strane druhej má v tomto kontexte povinnosť vynikajúcej prípravy podmienok pre

jeho vzdelávanie, a sebareflexie svojej pedagogickej činnosti, jej dôsledkov. Zhodujeme sa s autormi Adamcom a Kryštofom (2021, s. 3080), že utváranie pedagogickej kompetencie môže u učiteľov prebiehať úplne spontánne. Je ale potrebné pripustiť, že taký proces môže byť nesúrodý, náhodný a tiež dlhodobý. Okrem toho, mnohí vysokoškolskí učitelia, nemusia byť z hľadiska svojej osobnostnej výbavy alebo aj záujmu a motivácie na taký proces vhodne pripravení. Cieľom vysokých škôl však určite je zamestnávať len tých najkvalitnejších odborníkov po všetkých stránkach.

V tomto zmysle bol pre nás pri tvorbe obsahu vzdelávania vysokoškolských učiteľov východiskom trojdimenzionálny model osobnosti vysokoškolského učiteľa (Sirotová, 2014, s. 32), ktorý zohľadňuje osobnostné charakteristiky učiteľa vysokej školy a potrebné vzdelanie vzhľadom na špecifiká edukačného procesu, prostredia a edukačnej práce.

Táto autorka vníma charakteristiky osobnosti vysokoškolského učiteľa v nasledovných dimenziách:

Snaha o obsiahnutie spomínaných dimenzií osobnosti VŠ učiteľa nás viedla k názoru, že kurz pre vysokoškolských učiteľov musí zahŕňať kultivovanie (zdokonaľovanie, zlepšovanie) nielen vedomostí ale ruka v ruku s nimi i vlastností, postojov, schopností učiteľov a teda kurz nemôže byť, podľa nášho názoru, postavený na 2–3 týždňovom sústreďení, kde budeme chcieť účastníkov v zrýchlenom procese nasýtiť informáciami. Naopak, na kurze zažitý formy, prístupy je potrebné nechať dozrievať postupne, zvnútorňovať ich, aby bolo možné ich postupne vedomé aj nevedomé začleňovanie VŠ učiteľom do

Tabuľka I: *Dimenzie osobnosti vysokoškolského učiteľa*

VŠ učiteľ ako ...	Charakteristika
<b>UČITEĽ pedagogická erudícia</b>	Znalosť teórie vysokoškolskej pedagogiky, didaktiky a nevyhnutnosť expertného využívania stratégií a metód. Pedagogická kvalifikácia nie je síce legislatívne stanovená, no jej nutnosť vyplýva zo samotnej realizácie pedagogickej a vzdelávacej činnosti. Táto dimenzia zahŕňa vzdelávaciu činnosť, ktorej súčasťou je didakticko-metodická činnosť: príprava, organizácia a zdokonaľovanie vyučovacieho procesu (Ficula, 2006 in Sirotová, M. 2014, s. 39). Východiskom pre jej realizáciu je spracovanie sylabu, stanovenie cieľov a tém vyučovacích jednotiek, voľba vyučovacích metód, usmerňovanie samostatnej práce študenta, spracovanie didaktických testov a otázok na ústne skúšanie. spracovávanie študijných materiálov pre študentov – skriptá, knihy. Vykonávať tieto činnosti nie je možné na kvalitnej úrovni bez vlastného zdokonaľovania v oblasti pedagogických aj psychologických vied, seba-poznania a sebareflexie.
<b>VEDEC odborná a vedecká erudícia</b>	Vedecko-výskumná činnosť vysokoškolského učiteľa, prostredníctvom ktorej by mal aj študentov uvádzať do problémov vedy a to i tých, na ktorých pracuje on sám. Prostredníctvom výskumných aktivít dochádza k pochopeniu novodobých poznatkov a ich prenosu do vzdelávacieho procesu.
<b>ČLOVEK morálny profil</b>	Pre vysokoškolského učiteľa je zásadná schopnosť ovládať svoje konanie a emocionálna stabilita. Veľká osobná zodpovednosť, ktorej výrazom je najmä možnosť subjektívne hodnotiť študenta je symbolom profesijnej kompetencie učiteľov – ich jedinečným právom.

Zdroj: Sirotová (2014, s. 32)

vzdelávacieho procesu a postupne tak rozvíjať ich ľudský potenciál. Zároveň tak majú priestor učiť sa a porovnávať výkon lektora, výkon ostatných účastníkov kurzu s vlastným výkonom a navyše absorbovať aj, ako píše Plamínek (2014, s. 61) potenciál nevyjadrených alebo nevyjadriteľných, implicitných vedomostí, voľne vyplývajúcich zo správania sa a vzdelávania – a teda tacitného učenia.

Stavebnými kameňmi vzdelávacích programov sú tréningové techniky, z ktorých skladáme tréningový kurz. Dominuje tu „veľká štvorka“ – do ktorej patria prezentácie, diskusie, riešenia modelových situácií a riešenia reálnych situácií (Plamínek, 2014, s. 122). Tieto sa stali súčasťou kurikula aj Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania UNIZA.

V rámci predmetného vzdelávania teda využívame okrem lektorských interaktívnych prednášok najmä workshopy a tréningy doplnené moderovanými diskusiami so skúsenými vysokoškolskými učiteľmi UNIZA. V rámci inžinierskej pedagogiky sa v rozsahu okolo 100 vyučovacích hodín v priebehu jedného akademického roku (tento rozsah sa v jednotlivých akademických rokoch líšil) vysokoškolskí učitelia venovali témam zameraným na osobnosť VŠ učiteľa, VŠ študenta, motivácii a aktivizujúcim stratégiám vyučovania ale aj hodnoteniu a sebareflexii svojej činnosti v kontexte SCL prístupu (student-centred learning).

### 3. METODOLÓGIA

Vysokoškolských učiteľov sme oslovili pre spoluprácu na zmapovaní úrovne vybraných oblastí ich profesijného rozvoja najmä v súvislosti s pedagogickou činnosťou. Ich názory a postoje vždy boli a budú sú pre nás dôležité pre modifikáciu vzdelávania vysokoškolských učiteľov a výskumníkov realizovaného Ústavom celoživotného vzdelávania UNIZA.

*Cieľom výskumu* bolo najmä a) analyzovať úroveň seba-percepcie VŠ učiteľov vo vybraných profesijných kompetenciách a oblastiach a b) analyzovať vzdelávacie potreby vysokoškolských učiteľov za účelom:

- prvého spoznania skupiny prihlásených účastníkov,
- flexibilného nastavenia cieľov a obsahu vzdelávania v podobe konkrétnych tém.

Zisťovali sme odpovede na nasledovné *výskumné otázky*:

- 1) Vnímajú sa VŠ učitelia subjektívne viac ako učitelia alebo vedci?
- 2) Na akej úrovni VŠ učitelia subjektívne hodnotia svoju a) aktuálnu úroveň a b) užitočnosť vzdelávania sa v oblastiach, ktoré sme nastavili ako základný obsah ďalšieho vzdelávania VŠ učiteľov z pohľadu naplňovania pedagogických kompetencií VŠ učiteľa?
- 3) Aký je rozdiel medzi subjektívnym hodnotením (úrovňou seba-percepcie) aktuálnej úrovne v týchto oblastiach a subjektívnym vnímaním užitočnosti vzdelávať sa v nich?
- 4) Aké sú pomenované rozdiely v skupinách VŠ učiteľov – účastníkov vzdelávania prihlásených v prvých dvoch sledovaných akademických rokoch z vlastného záujmu a v treťom sledovanom akademickom roku s povinnosťou absolvovať toto vzdelávanie?

V nami vybraných *meraných ukazovateľoch* sme sa orientovali najmä na tie, ktoré sú výrazom pedagogickej erudície osobnosti VŠ učiteľa. Vyberali sme najmä také, ktorými VŠ učiteľ vytvára vhodné podmienky pre vzdelávanie a učenie sa na strane študenta. Vychádzali sme pritom z profesijných kompetencií a oblastí vzdelávania VŠ učiteľov, ktoré sú uvádzané v odbornej literatúre, či sú súčasťou kurzov inžinierskej pedagogiky a dokumentov inštitúcií, ktorými sme sa inšpirovali, ako

Tabuľka II: Zloženie výskumného súboru

Akademický rok	Vekové rozhranie	Muži : ženy	Počet účastníkov kurzu (N)	Počet účastníkov, ktorí vyplnili dotazník (N)	Účastníci, ktorí vyplnili dotazník (%)
2017/18	27–38	4:6	10	10	100
2018/19	26–49	6:10	16	11	68,75
2019/20	27–47	17:5	22	11	50
spolu		27:21	48	32	66,67

Zdroj: dokumentácia ÚCV UNIZA (r. 2017–20)

uvádzame v úvode a teoretických východiskách tohto článku.

Výskumným súborom boli všetci prihlásení účastníci Ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite v troch po sebe idúcich akademických rokoch. V predloženej štúdii prezentujeme výsledky, ktoré sme získali v akademickom roku 2017/18, 2018/19 a 2019/20. Respondentom sme vždy dotazník administrovali elektronicky, ešte pred začiatkom kurzu. V prvom a druhom sledovanom akademickom roku boli účastníkmi vzdelávania VŠ učители, ktorí sa do kurzu prihlásili sami a v treťom akademickom roku išlo o VŠ učiteľov, ktorí boli menej ako tri roky na pozícii VŠ učiteľa alebo výskumníka na UNIZA s povinnosťou vyučovať. V ich prípade už bolo absolvovanie vzdelávania pracovnou povinnosťou.

V našich možnostiach bolo zistiť iba vekové rozhranie účastníkov kurzu, u viacerých pre nás nebolo možné exaktne zistiť počet rokov pedagogickej praxe, čo by bol výpovednejší ukazovateľ. V rámci zastúpenia mužov a žien stojí za povšimnutie, že pokiaľ sa na vzdelávanie prihlasovali učitelia z vlastného záujmu, prihlásilo sa viac vysokoškolských učiteliek. Na vzdelávanie bolo prihlásených 48 VŠ učiteľov a učiteliek a dotazník vyplnilo 32, teda 66,67 % z nich.

Výskum sme orientovali kvantitatívne, za metódu zberu výskumných údajov sme zvolili dotazník vlastnej konštrukcie. Metódou spracovania výskumných údajov bol numerický počet a percentuálny podiel. Položky dotazníka mali formu numerických škál, v rámci nich mohli respondenti vyjadriť intenzitu svojho subjektívneho pohľadu. Škály sme vyhodnotili pomocou priemeru – jednotlivým

stupňom škály sme priradili koeficienty od 1 do 6 a získané hodnoty sme vynásobili zodpovedajúcim koeficientom<sup>1</sup>.

#### 4. VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

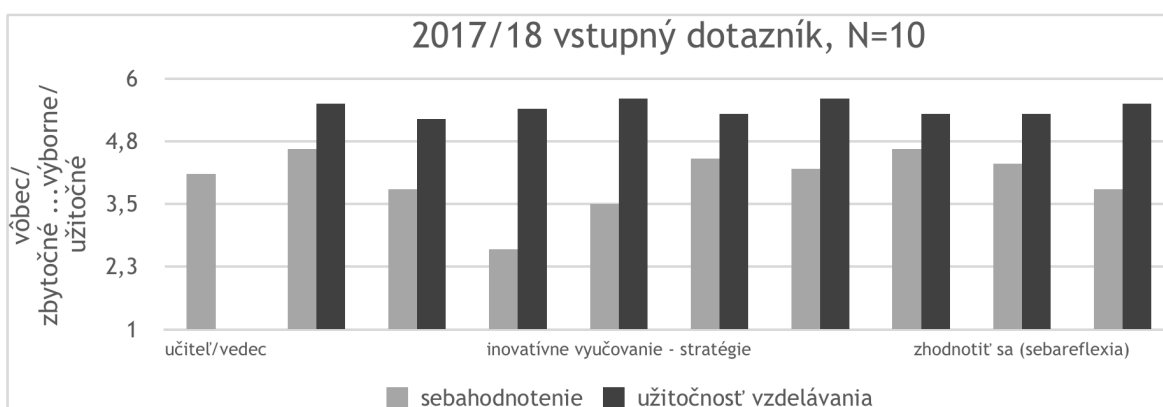
V prvej položke dotazníka sa respondenti mali pokúsiť subjektívne zhodnotiť, kým sa v súčasnej pracovnej situácii cítia byť viac: *učiteľom alebo vedcom* na škále od 1 (učiteľ) do 6 (vedec).

V druhej položke sa postupne pokúsili, vždy na škále od 1 (vôbec neviem) do 6 (výborne viem) *subjektívne zhodnotiť ich aktuálnu úroveň* v oblasti:

- 1) analýzy obsahu učiva a výberu kľúčových pojmov pre obsah vyučovacích predmetov,
- 2) efektívneho nastavenia cieľov vzdelávania,
- 3) stratégií motivácie študentov pre efektívne učenie,
- 4) aplikácii inovatívnych stratégií pri sprostredkovaní učiva študentom,
- 5) využitia informačno-komunikačných technológií vo vyučovacom procese,
- 6) vytvárania priaznivého sociálneho a pracovného prostredia pre prácu študentov,
- 7) spravodlivého hodnotenia dosiahnutých výsledkov vzdelávania,
- 8) sebareflexie vyučovacieho procesu a práce na svojom vlastnom učiteľskom rozvoji,
- 9) vedenia študentov pri práci v skupinách (projekty, prípadové štúdie, kolaboratívne vyučovanie a pod.).

Posledná položka obsahovala identické oblasti, s tým rozdielom, že respondenti vyznačili, do akej miery je pre nich užitočné vzdelávať sa v nich.

Z našich zistení uvedených v grafe 1 vyplýva, že hodnota, na ktorej sa účastníci kurzu v akademickom roku 2017/18 hodnotili pri otázke, či sa cítia



Graf 1: Vstupný dotazník 2017/18

1 Více viz <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/posudzovacie-skaly/vyhodnotenie.php?id=i13p6>.



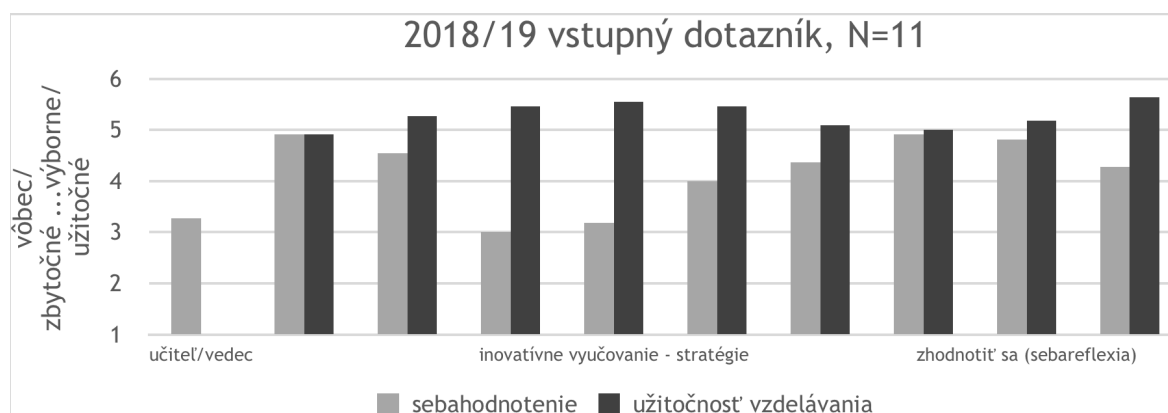
byť viac učiteľmi alebo vedcami, bola 4,1. Mierne vyššie sa teda stotožňujú so svojou vedeckou činnosťou, v porovnaní s tou pedagogickou. Pokiaľ sa zameriame na porovnanie sebahodnotenia VŠ učiteľov alebo ich vnímania užitočnosti vzdelávania sa v ponúknutých oblastiach, je zrejmé, že najvyššie sa hodnotia v oblasti analýzy obsahu učiva, výberu kľúčových pojmov (4,6); spravodlivého hodnotenia (4,6) a využívania možností IKT (4,4). Najnižšie hodnotenie sme zistili v oblasti motivácie študentov (2,6), používania inovatívnych stratégií vyučovania (3,5) ale i efektívneho vedenia práce študentov v skupinách.

Z grafu 1. je viditeľné, že užitočnosť vzdelávania celkovo hodnotia na vyššej úrovni ako vlastnú aktuálnu úroveň. Tu pociťujú najvyššiu potrebu vzdelávať sa najmä v oblasti používania inovatívnych stratégií vyučovania (5,6); vytvárania priaznivého sociálneho prostredia (5,6); analýzy obsahu učiva (5,5); motivácie študentov (5,4). V predmetnom akademickom roku sme práve témam súvisiacim s týmito oblasťami dali najväčší priestor.

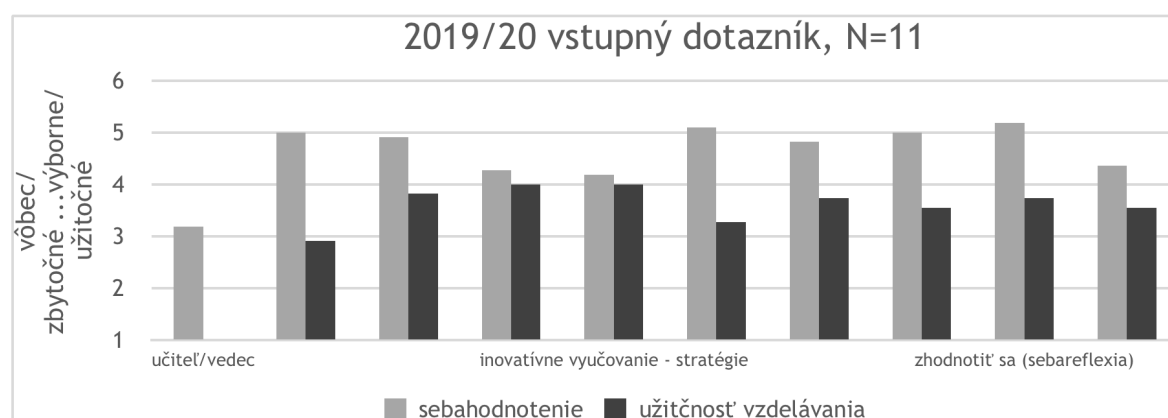
V akademickom roku 2018/19 (Graf 2) bola situácia taká, že VŠ učitelia sa vnímali mierne výraznejšie

ako učitelia, nie vedci. Graf naznačuje, že sebahodnotenie učiteľov je najvyššie v oblasti činností súvisiacich s analýzou obsahu učiva a výberom kľúčových pojmov (4,9); spravodlivého hodnotenia študentov (4,9) a sebareflexie (4,8). Naopak najnižšie sa hodnotia v oblasti motivovania študentov (3,0) a používania inovatívnych stratégií vyučovania (3,2). Tieto dve oblasti (hodnoty 5,5 a 5,6) boli spolu s efektívnym vedením práce študentov v skupinách (5,6) a využívaním možností IKT (5,5) pomenované v zmysle pociťovania najvyššej užitočnosti vzdelávať sa v nich, čo sme v danom akademickom roku rešpektovali a odrazilo sa to vo flexibilných úpravách obsahu vzdelávania. Aj táto skupina učiteľov celkovo pociťuje užitočnosť vzdelávania sa v predložených oblastiach na vyššej úrovni ako vlastnú aktuálnu úroveň v nich.

V akademickom roku 2019/20 bola situácia v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi odlišná. Z grafu 3 je vidieť, že celkovo je sebahodnotenie VŠ učiteľov na vyššej úrovni ako pociťovaná potreba užitočnosti vzdelávať sa v daných oblastiach a činnostiach. Toto pripisujeme skutočnosti, že išlo o učiteľov, ktorí mali tento rok odporúčanie vzdelávanie absolvovať. Navyše to boli učitelia so



Graf 2: Vstupný dotazník 2018/19



Graf 3: Vstupný dotazník 2019/20

skutočne krátkou pedagogickou praxou, aby vedeli tieto skutočnosti posúdiť. Táto informácia vyznieva v konečnom dôsledku paradoxne, pretože v tomto akademickom roku išlo vo väčšine prípadov o VŠ učiteľov, ktorí po absolvovaní doktorandského štúdia učili prvý alebo druhý rok. Sebahodnotenie ich aktuálnej úrovne však bolo vyššie ako u VŠ učiteľov – účastníkov vzdelávania z predchádzajúcich akademických rokov. Aj títo respondenti ale najnižšie hodnotia svoju aktuálnu úroveň v oblasti používania inovatívnych stratégií vyučovania (4,2); motivovania študentov (4,3) a efektívneho vedenia práce študentov v skupinách (4,4). Paradoxne, najvyššie hodnotia schopnosť sebareflexie (5,2), následne spravodlivo hodnotiť (5,0) a analyzovať obsah učiva s výberom kľúčových pojmov (5,0). Práve tieto oblasti si z pohľadu odbornej literatúry skutočne vyžadujú dlhodobejšiu pedagogickú prax. Oblasti, v ktorých sa hodnotia byť na najvyššej úrovni sú aj u nich zároveň presne tými, v ktorých sa považujú za užitočné vzdelávať sa najviac (motivovanie študentov (4,00); používanie inovatívnych stratégií vyučovania (4,0)).

Ak sa na výsledky vstupného dotazníka pozeráme z pohľadu porovnania jednotlivých akademických rokov, respondenti, ktorí absolvovali v akademickom roku 2019/20 vzdelávanie ako povinnosť – novonastúpení VŠ učiteľia (väčšinou 1.-2. rok na pozícii VŠ učiteľa) sa v sledovaných oblastiach vnímajú na najvyššej úrovni, v porovnaní s účastníkmi vzdelávania v predchádzajúcich akademických rokoch. Za týmto je možné vidieť aj úmysel niektorých VŠ učiteľov vyjadriť, že dané oblasti zvládajú tak, že nemusia kvôli tomu absolvovať vzdelávanie. Mnohí z nich, absolventi inžinierskeho štúdia, mali na začiatku vzdelávania veľmi nízku motiváciu učiť sa, či dokonca nevideli dôvody rozvíjať svoje učiteľské spôsobilosti. S týmto vnímaním sa však stretávajú realizátori vzdelávania vysokoškolských učiteľov naprieč slovenskými aj zahra-

ničnými univerzitami pravidelne. Podľa nás totiž (Hrebeňárová & Trbalíková, 2018, s. 121), samotní frekventanti vzdelávania, vysokoškolskí učiteľia, si svoj názor môžu urobiť v podstate až na základe poznania problematiky, teda po absolvovaní vzdelávania. Dovtedy „zorné pole“, v ktorom sa vysokoškolský učiteľ – absolvent inžinierskeho štúdia „chce“, či „mal by“ vzdelávať môže, čo je pochopiteľné, presahovať rozsah jeho rozhladenosti v danej oblasti. Práve tu sa ukazuje v praxi poznatok O’connora-Seymoura (1996 in Mužík, 2004, s. 33), ktorí v rámci východísk teórie učenia dospelých rozdeľujú proces učenia do štyroch fáz: 1. nevedomá neznalosť (neviem, že to neviem), 2. vedomá neznalosť (viem, že to neviem), 3. vedomá znalosť (viem, že to viem) a 4. nevedomá znalosť (neviem, že to viem). Nad touto problematikou diskutuje aj Turek (2008, s. 3). Našou snahou bolo v každom akademickom roku tejto informácii podriaďiť rozsah tém, ale i používané metódy vyučovania. Kládli sme napr. dôraz na to, aby v čo najvyššej miere počas stretnutí pracovali VŠ učiteľia v skupinách (tréninky, workshopy) a aby sa takto postupne stotožňovali a osvojovali si postupy súvisiace s riadením takejto práce študentov. S teoretickými poznatkami, ktoré sme považovali účastníkom vzdelávania za nevyhnutné prezentovať, sme na stretnutiach pracovali, dbali sme na to, aby už tu dochádzalo k procesu nielen oboznámenia sa s nimi ale aj učenia sa. Všetky sme zverejňovali v LMS Moodle UNIZA a nebolo tak potrebné tráviť čas ich zapisovaním. Takto mohli VŠ učiteľia efektívne získať tacitné skúsenosti a vidieť pozitíva aj negatíva zažitých metód a foriem vyučovania. Následne už bolo na nich, aby s touto skúsenosťou flexibilne a tvorivo pracovali na vlastných vyučovacích predmetoch, čo už je prechod do kreatívnej dimenzie profesijného vzdelávania dospelých. V tomto zmysle je potrebné vo vyučovaní dospelých ponechávať priestor na tvorivú modifikáciu poznania a skúseností (Mužík, 2004, s. 38).

## ZÁVER

Počas vzdelávania si VŠ učiteľia uvedomili viacero problémov a je len prínosom pre nich a ich študentov, ak ich vedľa identifikovať. Už to môže byť prvým krokom v zdokonaľovaní sa v žiadanej oblasti a postupnom zlepšovaní svojich učiteľských spôsobilostí počas svojej individuálnej kariéry. Nami doteraz registrované problémy, ktoré vysokoškolskí učiteľia pomenovali, súviseli so zlepšovaním sa v komunikácii, artikulácii, priebežnej kontrole výsledkov študentov, objektivite pri hodnotení, individuálnom prístupe k študentom, vyučovaní prostredníctvom moderných vyučovacích metód, prezentovaní a vyjadrovaní sa, orientovaní sa viac na proces učenia sa študentov, trpezlivosti, motivovaní študentov, stimulovaní študentov ku kritickému mysleniu, lepšej príprave a štruktúrovaní vyučovacích hodín, zapájaní neaktívnych študentov viac do diania na hodine, orientovaním výučby na prax, rozvíjaní diskusie na hodinách, rozdeľovaní práce študentom do skupín, minalizovaní časových strát na vyučovaní, orientovaní sa na vyššie kognitívne ciele, využívaní konštruktivizmu.

Okrem toho, pokiaľ ide o témy, inšpiráciou nám môže byť Mendelova univerzita v Brně, kde majú kurzy vysokoškolskej pedagogiky dlhodobú tradíciu a sú tematicky rozdelené do dvoch okruhov – psychosociálneho a pedagogicko-didaktického. Pokiaľ ide o konkrétne témy, účastníci kurzov oceňujú hlavne informácie o organizačných formách a metódach využiteľných pre ich vyučovanie vrátane prehľadu materiálovo-didaktických prostriedkov a možností využitia IKT. Súčasťou kurzov tu býva aj rozvoj psychických kvalít osobností vysokoškolského učiteľa, pričom dôraz je kladený na riešenie záťažových situácií, spôsoby vyrovnávania sa so stresom a psychohygienu (Adamec & Kryštof, 2021, s. 3079).

Pri problematike voľby tém vzdelávania nás v tejto súvislosti zaujal prístup Plamínka (2014, s. 76). Podľa neho je dobrá voľba tém kľúčovým úspechom vzdelávania, ktorého cieľom je dosiahnuť užitočné zmeny. Kvalitný výkon niečoho, čo nie je užitočné je síce bežnou realitou nášho života, ale vo vzdelávaní od niečoho takého nemôžeme očakávať žiaduce výsledky. V súvislosti s analýzami potrieb hovorí, že môžu byť máttúce a preto doslova navrhuje: „ak chcete dobre určiť témy vzdelávania, nepýtajte sa na ne. Nepýtajte sa ani na potreby. Pýtajte sa na problémy. Pri zostavovaní zoznamu problémov vychádzajte z viacerých zdrojov – manažérov, zamestnancov apod.“ Od nich navrhuje odvíjať potrebné zmeny a témy vzdelávania, rozsah potrebnej zmeny kompetencií, formy vzdelávania atď. Z našej skúsenosti predpokladáme, že tento prístup by mohol aj nám v budúcnosti prispieť k ďalšiemu skvalitňovaniu pripraveného kurzu v zmysle jeho užitočnosti pre pedagogickú činnosť VŠ učiteľov.

Príspevok bol pripravený a publikovaný s podporou KEGA 005ŽU-4/2020

## LITERATÚRA

- Adamec, P. & Kryštof, D. (2021). Feedback from realised courses aimed at developing teaching competences of university teachers. In EDULEARN21 - International Conference on Education and New Learning Technologies Proceedings (s. 3079-3084). International Academy of Technology, Education and Development. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0658>
- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Hřebeňárová, L., & Trabalíková, J. (2018). Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva. In Pavlov, I. (Ed.), *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva* (s. 113-126). Banská Bystrica: Belianium.
- Manniová, J. (2014). Kľúčové kompetencie vysokoškolského učiteľa v humanitných, spoločenských a technických vedách. Dostupné z <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/10/Manniova.pdf>
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada.
- Siroťová, M. (2014). *Vysokoškolský učitel v edukačnom procese*. Trnava: UCM FF.
- Slavík, M., et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Turek, I. (2006). *Základy didaktiky vysokej školy*. Bratislava: STU.
- Turek, I. (2008). Majú mať učitelia vysokých škôl aj pedagogickú kvalifikáciu? Media4u Magazine, 4, 3–9. <https://http://www.media4u.cz/mm042008.pdf>
- Vaněček, D., et al. (2016). *Didaktika technických odborných predmetov*. Praha: ČVUT.
- Vašašová, Z., et al. (2016). *Psychológia učenia dospělých*. Banská Bystrica: UMB.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *AULA*, 13(3), 73–78.
- Gavara, P., et al. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava: UK. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/posudzovacie-skaly/vyhodnotenie.php?id=i13p6>

Kontakt

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.: [jana.trabalikova@uniza.sk](mailto:jana.trabalikova@uniza.sk)