

SONDA DO SVĚTA PEDAGOGICKÝCH A DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ VYBRANÝCH ČESKÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ BĚHEM PANDEMIE COVID-19

Jan Beseda¹, Ivana Shánilová²

¹Centrum pro studium vysokého školství v.v.i, Jankovcová 933/63, 17000 Praha 7, Česká republika

²Univerzita Jana Amose Komenského, Katedra andragogiky, Roháčová 1148/63, 13000 Praha 3, Česká republika

Abstrakt

Pandemie COVID-19 otevřela nové otázky ohledně kvality vzdělávání, jeho formy a struktury. Výuka se přesunula do online prostředí a v něm byly také strukturovány všechny edukační aktivity. Příspěvek se zaměřuje na reflexi digitálních a pedagogických kompetencí pedagogických pracovníků vybraných českých vysokých škol během pandemie covid-19. Jedná se o učitele nelékařských zdravotnických oborů a učitele Univerzity Jana Amose Komenského. Článek se také věnuje pedagogickým a digitálním kompetencím vysokoškolských učitelů se bude článek opírat z pohledu kompetenčního modelu vytvořeného projektem PROFFORMANCE, který se zaměřuje na hodnocení kompetencí pedagogických pracovníků vysokých škol. Článek bude hledat odpovědi na následující výzkumné otázky: Jak studenti a učitelé vnímali kvalitu výuky během pandemie Covid-19? Jak vnímají užitečnost nástroje na PROFFORMANCE?

Článek vychází z výsledků kombinovaného výzkumu pedagogických a digitálních kompetencí, který probíhal v letech 2020 až 2022 na vybraných českých vysokých školách a za. Jedná se kombinací kvantitativních dotazníkových šetření a výsledky ohniskových skupin a rozhovorů s učiteli a studenty nelékařských zdravotnických oborů a Univerzity Jana Amose Komenského. Data jsou pak doplněna o výsledky hodnocení pedagogických kompetencí nástrojem pro hodnocení pedagogického výkonu projektu PROFFORMANCE, na jehož vývoji se jeden z autorů článku podílel.

Klíčová slova: kompetence, kvalita výuky, nouzové distanční výuka, kompetenční rámec, aktivizace studentů

Abstract

A PROBE INTO THE WORLD OF PEDAGOGICAL AND DIGITAL COMPETENCES OF SELECTED CZECH UNIVERSITY TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

The COVID-19 pandemic has opened up new questions about the quality of education, its form and structure. Teaching has moved to an online environment and all educational activities have been structured in this environment. The paper focuses on the reflection of digital and pedagogical

competences of teaching staff of selected Czech universities during the covid-19 pandemic. The article also focuses on pedagogical and digital competences of university teachers from the perspective of the competence model developed by the PROFFORMANCE project, which focuses on the assessment of pedagogical competences of university staff. The paper seeks answers to the following research questions: how students and teachers perceived the quality of teaching during the Covid-19 pandemic. How they perceived the usefulness of the tool on PROFFORMANCE?

The article is based on the results of a combined research on pedagogical and digital competences conducted between 2020 and 2022 at selected Czech universities and beyond. It is a combination of quantitative questionnaire surveys and results of focus groups and interviews with teachers and students of non-medical health disciplines and Jan Amos Comenius University. The data are then supplemented with the results of the assessment of pedagogical competencies using the pedagogical performance evaluation tool of the PROFFORMANCE project, in the development of which one of the authors of the article participated.

Keywords: competence, teaching quality, emergency distance learning, competency framework, students' activation

1. ÚVOD

Kompetencím pedagogů vysokých škol se věnuje v posledních letech čím dál větší pozornost. Jejich důležitost je zmiňována ve strategických dokumentech Boloňského procesu i ve Strategickém záměru ministerstva školství pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. Jejich důležitost v plné nahotě odkryla i pandemie covid-19, která byla systémovým narušitelem a donutila do té doby i poměrně konzervativní vysoké školy a jejich učitele věnovat plnou pozornost výuce a učení v online prostoru. V našem článku přinášíme sondu, jak tuto situaci reflektovali studenti a učitelé vybraných vysokých škol, konkrétně se jedná o učitele a studenty zdravotnických nelékařských oborů a pak Univerzity Jana Amose Komenského, která je zaměřena na studium sociálně-humanitních oborů. Dále se také zaměřujeme na výsledky testování nástroje na hodnocení výkonu vysokoškolských učitelů PROFFORMANCE. Pokoušíme se demonstrovat na základě výsledků výzkumů v českém prostředí, proč tento nástroj považujeme za užitečný pro rozvíjení pedagogických a digitálních kompetencí českých vysokoškolských učitelů.

2. CÍLE

V našem článku se pokoušíme mapovat jak učitelé a studenti vnímali kvalitu výuku během nouzové distanční výuky během pandemie covid-19. Nouzovou distanční výuku chápeme jako digitální, plně vzdálené poskytování výuky v rámci reakce na Covid19, která by jinak probíhala na akademické půdě (Palacios-Hidalgo & Huertas-Abril, 2021). Zajímá nás, zda a jak se lišila reflexe učitelů

a studentů a zda hrála roli jejich oborová příslušnost. Zkoumáme i aktivitu a aktivizaci studentů během nouzové distanční výuky a zda se liší od výuky v běžných časech. Jak ukazují výzkumy právě aktivita studentů během výuky hraje důležitou roli v jejich výsledcích učení (Tüysüz, 2010; Deslauriers, *et al.* 2019). Dále se pak zajímáme o to, zda v rozvoji kompetencí vysokoškolských učitelů může být užitečný nástroj na hodnocení výkonu vysokoškolského učitele PROFFORMANCE.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Kompetence v sobě zahrnují skryté a explicitní vědění, kognitivní a praktické dovednosti, motivace a hodnotové orientace (Rychen & Salganik, 2003) a umožňují učitelům jednat profesionálně přiměřeně v dané situaci (Koster & Dengerink, 2008). Tigellar *et al.* pak definují učitelskou kompetenci jako „integrovaný soubor osobních vlastností, znalostí a postojů, které jsou potřebné v pro efektivní výkon v rozmanitých výukových kontextech“ (2004, 255) a lze u nich prokázat, že dosahují určité úrovně v určitém kontinuu (González & Wagenaar, 2008). Právě schopnost úspěšně mobilizovat komplexní soubor psycho-sociální zdrojů, (včetně postojů znalostí kognitivních a praktických dovedností, motivací, hodnot a emocí) v určitém kontextu odlišuje kompetence od dovedností (Rychen & Salganik, 2003).

Je třeba také ale rozlišovat mezi kompetencemi k učení (teaching competences), které jsou zaměřené na roli učitelů ve třídě a přímo souvisí s „řemeslem“ výuky, tj. úzce zaměřenými kompetencemi na tuto činnost (Hagger, & McIntyr, 2006) a učitelskými kompetencemi (teachers competences).

Ty je třeba chápat v širším slova smyslu jako systémový pohled na profesionalitu na učitelů (OECD, 2009). Kompetence vysokoškolských učitelů tedy chápeme jako dynamický soubor pojmových, procedurálních a faktických znalostí, kognitivních a praktických dovedností a přesvědčení a hodnot, jejichž aplikace v adekvátním akademickém kontextu umožňuje efektivní jednání (Domovic, Ledić & Sokol, 2018).

Pokud jde o akademickou profesi, tyto kompetence se získávají a rozvíjejí v průběhu celé profesní dráhy, přičemž se opírají o všechny formy celoživotního učení: formální, neformální i informální.

Soudobá společnost je dynamická mění a s tím se proměňuje i role vysokoškolského učitele. V rámci boloňského procesu jsou jednou z klíčových oblastí vysokoškolského výuka a učení. reforem. V rámci Boloňského procesu dochází v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání k paradigmatické změně, kdy pozornost je věnovaná učení zaměřeného na studentské učení. To souvisí i stále větším důrazem na zlepšování kvality výuky a učení, a rozvojem pedagogických kompetencí (Jerevanské komuniké, 2015; Pařížské komuniké, 2018, Římské komuniké 2020). Přesto předpisy obvykle nevyžadují, aby akademičtí pracovníci měli pedagogickou kvalifikaci. Zpráva o implementaci Boloňského procesu (ECEA, 2018) pak varuje, že před nedostatečným rozvojem a trénováním pedagogických kompetencí. Zároveň roste i důležitost využívání informačních technologií. To klade nároky na osvojení si digitálních kompetencí vysokoškolskými učiteli, které se tak stávají klíčovými pro kvalitní výkon jejich povolání (Johnson *et al.*, 2011).

Pro kvalitní výkon profese vysokoškolského učitele je třeba disponovat komplexním souborem kompetencí, který by měl obsahovat tři hlavní funkce: výuku, výzkum a management (Pozos & Mas, 2012).

Z výše uvedených definic vychází i kompetenční model vyvinutý v rámci projektu PROFFORMANCE, s tím, že se zaměřuje na kompetence ve smyslu potenciálu k určitému chování. Ten definuje kompetence vysokoškolských učitelů jako profesní souborem kompetencí sestávající ze vzájemně propojených odborných znalostí, dovedností, schopností, přesvědčení a postojů, které učitelům umožňují rozvíjet efektivní vyučovací postupy a účinně plnit komplexní požadavky v akademickém kontextu i mimo něj. Tento model má pak 6 tematických oblastí:

- 1) Tvorba kurikula a předmětů
- 2) Výuka a podpora studentů
- 3) Hodnocení studentů
- 4) Profesní rozvoj zajišťující kvalitu výuky
- 5) Výzkum, inovace a sociální odpovědnost spojená s výukou
- 6) Organizační a administrativní úkoly

V každé oblasti jsou definované 3–4 kompetence, které jsou důležité pro výkon profese vysokoškolského učitele. Skrze všech 6 oblastí, pak prochází 3 horizontální kompetenční oblasti:

- 1) Digitalizace
- 2) Internacionalizace
- 3) Univerzální design

Z toho modelu pak vychází nástroj na hodnocení učitelského výkonu PROFFORMANCE, který je primárně formativní, a tedy zaměřený za zlepšování učitelských kompetencí. Nástroj obsahuje tři typy dotazníků:

- 1) Pro sebehodnocení učitele
- 2) Peer-review, k němuž by měla náležet hospitace kolegovy hodiny
- 3) Studentský dotazník

Dotazníky měly následující strukturu, jak ukazuje Tabulka I.

Tabulka I: Struktura dotazníků PROFFORMANCE během testování

Tematická oblast	Sebehodnocení	Peer-review	Studentské hodnocení
Tvorba kurikula a předmětů	9	9	5
Výuka a podpora studentů	12	12	8
Hodnocení studentů	8	8	5
Profesní rozvoj zajišťující kvalitu výuky	10	10	X
Výzkum, inovace a sociální odpovědnost spojená s výukou	13	13	6
Organizační a administrativní úkoly	11	X	3

Je třeba, také zmínit, že v plné verzi bude dotazník nabízet školám flexibilitu a není ho třeba využívat celý.

4. METODOLOGIE

V rámci toho článku jsme využili data ze 3 výzkumných souborů. V prvních dvou případech se jednalo o kombinovaných výzkum, tj. mix tj. kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu (Creswell *et al.*, 2003).

Prvním z nich byla data z výzkumu vysokoškolských učitelů a studentů zdravotnických oborů. Na přelomu roku 2020/21 byl proveden kvantitativní průzkum. Byly připraveny dva dotazníky. Jeden pro studenty a druhý pro učitele. Většina otázek byla vzájemně srovnatelná. První dotazník byl zaměřen na reflexi online výuky a učení ze strany studentů a druhý na reflexi ze strany učitelů. Dotazník pro studenty obsahoval 5 demografických otázek, 10 otázek zaměřených na nouzovou distanční výuku a 10 otázek o klasické výuce. Dotazník pro učitele se skládal ze 4 demografických otázek, 12 otázek zaměřených na nouzovou distanční a 10 otázek o klasickém učení. Dotazníky obsahují kombinaci uzavřených, polootevřených a otevřených otázek. Jako nástroj pro vyplnění dotazníků jsme použili formulář Google. Dotazník byl zaslán na všechny vysokoškolské instituce nabízející studijní obor Všeobecné ošetřovatelství a zdravotnické záchranářství. Dotazníky vyplnilo 294 studentů a 76 učitelů. Kvantitativní výzkum pak doplnili ohniskové skupiny se studenty a učiteli během dubna a května 2021

Druhý soubor dat byl pak sesbírán mezi učiteli a studenty Univerzity Jana Amose Komenského (UJAK). Na této univerzitě studenti studují studenti sociálně-humanitně orientované obory. Zde probíhal kvantitativní výzkum v dubnu a květnu 2021, v červnu pak na něj navázaly ohniskové skupiny se studenty. a dotazník jsme rozeslali prostřednictvím e-mailů škol všem studentům a všem učitelům. Získali jsme 326 vyplněných dotazníků od studentů a od 17 učitelů, což samozřejmě do určité míry limituje výpovědní hodnotu v případě učitelů UJAK.

Pro analýzu kvantitativních výsledků jsme použili popisnou statistiku (Satake, 2015). Odpovědi z ohniskových skupin a polootevřené a otevřené otázky jsme analyzovali na základě použití selektivního a teoretického kódování (Holton, 2010) v programu Atlas.ti.

Třetí soubor pak představuje data získaná z testování hodnotícího nástroje PROFFORMANCE, které probíhalo v listopadu 2021 až v únoru 2022. Jeden

z autorů článku byl součástí týmu expertů, kteří zajišťovali vývoj a testování dotazníku. Sebehodnotící dotazník vyplnilo 158 učitelů, dotazník pro peer review 99 učitelů a studentský dotazník 429 učitelů. Testování probíhalo na 17 školách v 6 zemích: Česko, Gruzie, Chorvatsko, Maďarsko a Srbsko.

5. VÝSLEDKY

5.1. Pohledy studentů a učitelů na výuku během pandemie

První tematickou oblastí, kterou jsme zkoumali, byl pohled studentů a učitelů na nouzovou distanční výuku. Tu chápeme jako digitální, plně vzdálené poskytování výuky, která by jinak probíhala na akademické půdě, jako reakci na COVID-19. (Palacios-Hidalgo a Huertas-Abril, 2021). Zajímalo nás, jak studenti a učitelé reflektovali nouzovou distanční výuku jako náhradu standardní prezenční výuky.

Z výsledku, lze říci, že převládá mírný optimismus u sociálně-humanitních oborů a spíše skepsi u zdravotnických oborů. Na jedné straně vidíme, že 38,6 % studentů sociálně-humanitních oborů hodnotí online výuku jako dobrou náhradu za prezenční výuku, opačný názor však zastává 22,5 % respondentů. Zbývajících 39,5 % zastává neutrální názor. To jsou opačné výsledky než v průzkumu mezi studenty zdravotnických oborů v ČR. V tomto výzkumu mělo na tuto problematiku pozitivní názor pouze 21,7 % respondentů, 27,1 % mělo neutrální názor a 51,1 % negativní. (Beseda, Černý & Pekara, 2021). Vysvětlením může být pravděpodobně to, že studenti zdravotnických profesí jsou více prakticky orientovaní a v této oblasti je těžší nahradit prezenční výuku než v humanitních a společenských vědách.

Téměř dvě třetiny učitelů ze sociálně humanitních oborů (64,7 %) se domnívají, že ERT dobře nahrazuje tradiční výuku. Učitelé jsou ve srovnání se studenty optimističtější (38 %), ajk ukazuje Tabulka II. V případě zdravotnických oborů jsou učitelé také optimističtější než studenti, ale zároveň jsou celkově skeptičtější než učitelé na sociálně humanitních oborů.

Dalším zkoumaným tématem byla aktivizace studentů učiteli během nouzové distanční výuky. Z pohledu učitelů 53 % z nich odpovědělo, že se snaží do své online výuky zahrnout i aktivní prvky, pouze 17,7 % učitelů odpovědělo záporně. Podobné výsledky ukazuje i výzkum Besedy, Černého a Pekary (2021).

Pozitivně hodnotí snahu vyučujících 41,7 % studentů, neutrálně 34,3 % a negativně 24 %. Výsledky

Tabulka II: Srovnání nouzové distanční výuky a standardní výuky

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	23,7 %	64,7 %	21,7 %	38 %
Neutrální	47,4 %	29,4 %	27,2 %	39,5 %
Negativní	28,9 %	5,9 %	51,1 %	22,5 %

jsou lepší než v průzkumu studentů zdravotnických oborů (34 % pozitivně, 28,6 % neutrálně, 37,4 % negativně) (Beseda, Černý & Pekara, 2021). Studenti tedy reflektují snahu o svou aktivizaci více negativně než učitelé. Větší rozdíl je mezi učiteli a studenty zdravotnických oborů, podrobněji Tabulka III.

Dalším tématem byla aktivita studentů během nouzové distanční výuky. Zatímco, studenti zdravotnických oborů se viděli trochu více aktivnější, než byla aktivizace jich učiteli a učitelé byli ke studentské aktivitě více kritičtější než studenti. Studenti a učitelé sociálně-humanitních oborů byli ve svém hodnocení aktivit konzistentnější (srov-

nejte Tabulky III a IV) a zároveň učitelé byli optimističtější ohledně aktivity svých studentů. Zdá se, že mezi studenty sociálně-humanitních oborů bude větší míra sebereflexe svého výkonu během hodiny.

Dále tématem byla aktivizace studentů učiteli během klasické výuky. Podrobnější výsledky prezentuje Tabulka V. Ukázalo se, že učitelé zařazovali více aktivních prvků než při nouzové distanční výuce. Zajímavé je, že studenti byli k učiteli velmi kritičtí a zároveň viděli snahu o svou aktivizaci mírně nižší v době standardní výuky oproti času nouzové distanční výuky. Z ohniskových skupin vyplývalo, že učitelé nebyli obeznámeni

Tabulka III: Aktivizace studentů učiteli během nouzové distanční výuky

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	48,6 %	53 %	34 %	41,7 %
Neutrální	24,3 %	29,3 %	28,6 %	34,3 %
Negativní	27,1 %	17,7 %	37,4 %	24 %

Tabulka IV: Aktivita studentů během nouzové distanční výuky

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	32,9 %	53 %	35,7 %	41,7 %
Neutrální	38,3 %	29,3 %	29,4 %	34,3 %
Negativní	28,8 %	17,7 %	17,6 %	24 %

Tabulka V: Aktivizace studentů učiteli během standardní výuky

Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	73,65 %	76,5 %	33,55 %	35,6 %
Neutrální	20,25 %	23,5 %	37,2 %	34,8 %
Negativní	6,1 %	0 %	29,25 %	29,6 %

s metodami výuky online, a to se odrazilo na jejich výrazně nižším hodnocení aktivizace studentů během online výuky.

Učitelé pak hodnotí aktivitu svých studentů během výuky níže než svou snahu o jejich aktivizaci. V případě učitelů zdravotnických oborů se jedná o více než 30 % rozdíl, v případě učitelů sociálně humanitních oborů se jednalo o více než 10 % učitelů. Učitelé sociálně-humanitních oborů jsou vůči aktivitě svých studentů optimističtější než sami studenti. V obou skupinách vidí sebe jako aktivní přes 40 % studentů, jak je vidno z Tabulky VI. Jedná se o mírně vyšší čísla než během nouzové online výuky.

Na základě analýzy kvalitativních odpovědí lze konstatovat, že podle studentů by kvalitu výuky zlepšila především lepší organizace výuky, nastavení pravidel a lepší komunikace mezi studenty, učiteli a vyučujícím. Studenti také postrádali průběžnou zpětnou vazbu od vyučujících. Zpětnou vazbu učitelé zpětně nezískávají, přestože po ní studenti opakovaně volají. Vyskytly se i případy, kdy učitelé nebyli vůbec interaktivní.

5.2. Výsledky testování nástroje PROFFORMANCE

V rámci testování nástroje hodnocení učitelského výkonu PROFFORMANCE měli největší zástupci

pedagogických oborů (28,5 %), následovala skupina uměleckých a humanitních oborů (16,5 %), 11,4 % respondentů bylo z oblasti sociálních věd a 10,1 % ze strojírenství, jak je vidět z Grafu 1.

Podobné složení měli i respondenti peer-review dotazníků, kde s 29,3 % bylo nejvíce zástupců pedagogických, 14,1 % bylo z oblasti sociálních věd a 11,1 % z oblasti strojírenství, jak nám ukazuje Graf 2.

V případě studentů bylo zastoupení pedagogických oborů 32,6 %. Druhou největší skupinu pak tvořily programy obecné vzdělávání (12,3 %) a na třetím místě pak byly zástupci strojírenství (9,6 %), podrobněji Graf 3. 71,9 % studentů studovalo bakalářský studijní program a 22,1 % magisterský studijní program, zbývající studenti studovali jiný typ programu.

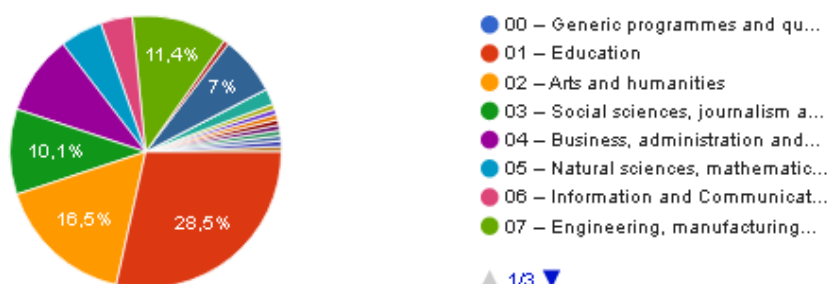
Sebehodnotící dotazník zabral vyplnit 42,4 % čas do 30 minut a 44,9 % respondentů jej vyplnilo rozmezí 30 až 60 minut. Peer-review verze byla náročnější do 30 minut jí vyplnilo 35,4 % respondentů, mezi 30 až 60 minutami 44,4 % respondentů a 17,2 % respondentům to trvalo v čase 60 až 90 minut. 30,5 % studentům pak nezabral dotazník víc než 10 minut. Nejvíce respondentům (48,5 %) pak trvalo vyplnění mezi 11–20 minutami a 14,9 % to trvalo 21–30 minut.

V případě sebehodnotící verze 59,5 % respondentů hodnotilo užitečnost dotazníků pozitivně

Tabulka VI: Aktivita studentů během standardní výuky

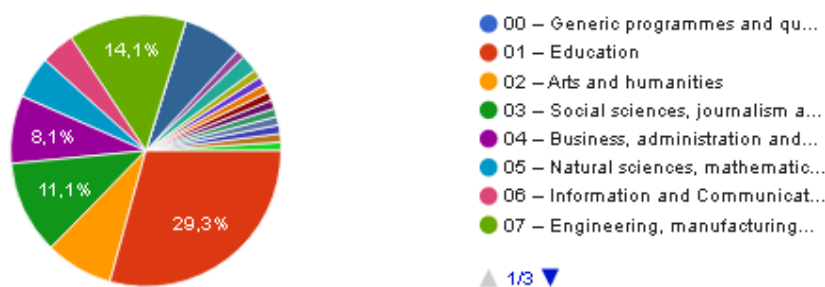
Hodnocení	Učitelé zdravotnických oborů	Učitelé soc.-humanitních oborů	Studenti zdravotnických oborů	Studenti soc.-humanitních oborů
Pozitivní	32,8 %	64,7 %	44,7 %	41,35 %
Neutrální	26 %	29,4 %	37,1 %	39,85 %
Negativní	28,8 %	5,9 %	18,2 %	18,8 %

Zdroj: vlastní zpracování dat



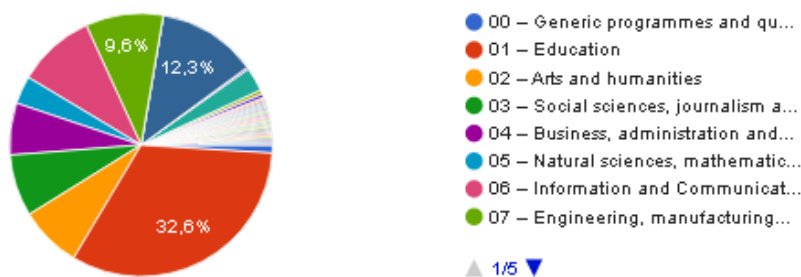
Graf 1: Složení respondentů sebehodnotícího dotazníků

Zdroj: Prezentace dat projektu PROFFORMANCE (2022)



Graf 2: Složení respondentů peer-review dotazníků

Zdroj: Prezentace dat projektu PROFFORMANCE (2022)



Graf 3: Složení respondentů studentského dotazníků

Zdroj: Prezentace dat projektu PROFFORMANCE (2022)

a 33,5 % neutrálně. 79,8 % respondentů pak hodnotilo otázky a nápovědy k nim jako srozumitelné. Více než 75 % respondentů by pak nástroj rádo využívalo. 43,7 % respondentů by pak nástroj rádo využívalo každý rok a 32,9 % každé dva roky, 14,6 % hlasovalo pro využívání po každém semestru. Nejužitečnější respondentům připadala druhá tematická oblast Výuka a podpora studentů, následovala oblast třetí Hodnocení studentů. Poslední skončila oblast Organizační a administrativní úkoly i tuto oblast, ale považovalo za užitečnou přes 50 % respondentů.

V případě peer-review pak dotazník hodnotilo pozitivně 54,1 % respondentů a další 35,7 % neutrálně. Všechny 5 tematických oblastí hodnotilo více než dvě třetiny respondentů jako užitečné a stejně tak jako v případě sebehodnocení nejužitečnější jim připadala druhá tematická oblast Výuka a podpora studentů a pak oblast třetí Hodnocení studentů.

V případě studentského hodnocení 40,3 % studentů by dotazník rádo používalo a 41,6 % možná, 9,7 % jen kdyby byl povinný a čistý nesouhlas vyjádřilo 8,4 % studentů. 76,7 % studentů považovalo dotazník za užitečný, 17,6 % mělo neutrální názor a jen 5,5 % ho považovalo za nejužitečnější. I v případě studentů byla označena jako nejdůležitější druhá tematická oblast a všechny oblasti byly hodnoceny nadpoloviční většinou jako užitečné.

Je třeba ještě dodat, že dotazník byl testován v angličtině a studenti, ale i pedagogové by uvítali dotazník v národních jazycích. V otevřených odpovědích zaznívalo mnoho pochvalných hodnocení.

Z testování vyšla i následující doporučení méně otázek, zvážit, zda se některé otázky nepřekrývají. Doporučeno bylo i zúžení škály a zjednodušení jazyka.

6. DISKUZE

Na základě výše prezentovaných výsledků výzkumu můžeme říci, že v případě nouzové online výuky a její možnosti nahradit standardní výuku hrají důležitou roli oborová specifika. Studenti socio-humanitních oborů hodnotili online výuku pozitivněji ve srovnání se studenty zdravotnických oborů. Učitelé jsou optimističtí ohledně nahrazení běžné výuky během pandemie nouzovou distanční výukou než studenti roli, zde mohou hrát i psychosociální aspekty jako nedostatek interakce se spolužáky, což zmiňují např. i Almahasees Mohsen & Amin (2021).

Učitelé jsou optimističtější vůči sobě i aktivitě studentů a studenti byli kritičtější. Z odpovědí však vyplývá, že jak učitelé, studenti jsou při tradiční výuce aktivnější a je zde prostor pro zlepšení.

Studenti také trpěli v případě nouzové distanční výuky nedostatkem komunikace se školou, což

potvrzují i další studie např. (Almahasees, Mohsen & Amin 2021; Lin, Qin a Zhu, 2020; Karatas & Tuncer, 2020; Mäkelä *et al.*, 2020). Studenti by chtěli lepší organizaci výuky, přehlednou komunikaci s univerzitou a vyučujícími a dostupné elektronické studijní materiály. Poučení z toho pro vysoké školy je připravit si nouzový plán komunikace.

Studenti viděli jako problém nedostatečnou průběžnou zpětnou vazbu, kterou někteří učitelé studentům neposkytují, přestože po ní studenti opakovaně volají, což potvrzuje tezi Bodzina a Parka (2000), že zpětná vazba od studentů a učitelů v mnoha případech v online prostředí přestává fungovat. Jak uvádí, Agarwal a Devan (2020), pravidelná zpětná vazba je klíčem ke spokojenosti a pohodě studentů během výuky.

Z výše zmiňovaných faktů, a i z testování nástroje na hodnocení výkonu vysokoškolských

učitelů PROFFORMANCE, že daný typ nástroje potřebný a může sloužit k rozvoji učitelských kompetencí a mohou učitelům a managementu dávat cenné informace o tom, na které kompetence mají rozvíjet. Zároveň se ukazuje, že učitelům chyběli během nouzové distanční výuky digitální kompetence, a proto budeme v tomto výzkumu pokračovat a využijeme pro něj Evropský rámec digitálních kompetencí (Redecker, 2017). Jak ukázal výzkum z roku 2020 (Beseda, Cogiel, Dokoupilová & Macenauer, 2020) v případě středoškolských učitelů došlo během pandemie ke zlepšení digitálních kompetencí. Předpokládáme, že to bude platit i v případě vysokoškolských učitelů a zároveň daný výzkum bude sloužit jako informace, které digitální kompetence učitelů je třeba primárně rozvíjet.

ZÁVĚR

V našem příspěvku jsme se zaměřili na problematiku pedagogických a digitálních kompetencí vysokoškolských učitelů. Jedná se o téma navýsost aktuální, o čem svědčí i komuniké Boloňského procesu (Jerevanské z roku 2015, Pařížské z roku 2018 a Římské z roku 2020). Představili jsme výsledky tří výzkumů, které se zabývali problematikou kvality výuky a učení. Naznačili směr, kterým se v našem výzkumu chceme ubírat dál. Dobrou zprávou nakonec je, že projekt PROFFORMANCE má pokračování v projektu PROFFORMANCE +, který startuje nyní v září 2022.

Výzkum byl proveden v rámci projektu č. TL03000205 Osobní studijní prostředí vysokoškolských studentů medicíny podpořeného Technologickou agenturou ČR.

Tento článek je výstupem interního výzkumného projektu s názvem „Analýza „nouzové“ distanční výuky a její dopad na vyučování a učení z pohledu pedagogů a studentů vybraných vysokých škol“ realizovaného v letech 2021 a 2022. Projekt byl financován z dotace na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace, kterou Univerzita Jana Amose Komenského Praha poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

LITERATURA

- Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M.O. (2021). Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19 (Open Access) (2021) *Frontiers in Education*, 6, 638470. Accessed from: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.638470>.
- Abrami, P. C. *et al.* (2011). Interaction in Distance Education and Online Learning: Using Evidence and Theory to improve Practice. *Journal of Computing in Higher Education* 23, 82–103.
- Beseda, J, Cogiel, A., Dokoupilová, L., & Macenauer, L. Digitální kompetence učitelů středních škol v karanténě. In: *digitální kompetence učitelů středních odborných škol jako výzva současného vzdělávání*. (s. 195–202). Brno: Paido, 2020.
- Beseda, J., Cerný, M., & Pekara, J. (2021). The Reflection of Covid-19 Distance Education in Health Profession in Czechia: Comparison of View of Higher Education Teachers and Students. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11(3), Accessed from: <https://jates.org/index.php/jatespath/article/view/274>
- Bodzina, A. M., & Park, J. C. (2000). Dialogue Patterns of Pre-service Science Teachers Using Asynchronous Computer-mediated Communications on the World Wide Web. *Journal of computer in Mathematics and Science Teaching*, 19(2), 161–194.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Sage.
- Deslauriers, L., *et al.* (2019). Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. 10.1073/pnas.1821936116
- Domovic, V., Ledic, J., & Sokol M.C., (2018). (Eds.) *HANDBOOK FOR TEACHING COMPETENCE ENHANCEMENT IN HIGHER EDUCATION*, Zagreb: Ministry of Science and Education.
- Gonzales, J., & Wagenar, R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. 2nd ed. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- European Education and Culture Executive Agency (EECEA) (2018). Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Publications Office, Accessed from: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/330288>
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers. Realizing the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K., (2011). *The 2011 Horizon Report*. Texas: The New Media Consortium
- Holton, A. (2010). The Coding Process and Its Challenges. *The Ground Theory Review*, 9(1), 21–38. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n13>
- Koster, B., & Dengerink, J. (2008). Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135–149.
- Li, J., Qin, C., & Zhu, Y. (2021). Online Reaching in Universities During the Covid-19 Epidemic: A Study of the Situation, Effectiveness and Countermeasures. *Procedia Computer Science*, 187, 566–573.
- Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining Language Skills Development of Pre-service EFL Teachers Despite the COVID-19 Interruption: A Case of Emergency Distance Education. *Sustainability (Switzerland)*, 12(19), 1–34. Accessed from: <https://doi.org/10.3390/su12198188>
- Mäkelä, T., Mehtälä, S., Clements, K., & Seppä, J. (2020). Schools Went Online Over One Weekend: Opportunities and Challenges for Online Education Related to the COVID-19 Crisis. In *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020* (pp. 77–85). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Accessed from: <https://www.learntechlib.org/primary/p/217288/>
- Palacios-Hidalgo, F. J., & Huertas-Abril, C. A. (2021). The Potential of English for Social Purposes and Cooperation for Emergency Remote Language Teaching: Action Research Based on Future Teachers' Opinions. In A. Slapac, P. Balcerzak, & K. O'Brien (Ed.), *Handbook of Research on the Global Empowerment of Educators and Student Learning Through Action Research* (pp. 68–90). IGI Global. Accessed from: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6922-1.ch004>
- Pozos, K., & Mas, O. (2012). The Digital Competence as a Cross-cutting Axis of Higher Education Teachers' Pedagogical Competences in the European Higher Education Area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1112–1116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.257>
- OECD. (2009). *Evaluating and Rrewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OECD Publishing.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Wellfunctioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Satake E.B. (2015) *Statistical Methods and Reasoning for the Clinical Sciences Evidence-Based Practice*. Plural Publishing, Inc.
- Tigelaar, D. E. H., D. H. J. M. Dolmans, I. H. A. P. Wolfhagen & van der Vleuten C. P. M. V. D. (2004) The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education*, 48, 253–268.
- Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 37–53,

Kontakt

Mgr.et Mgr. Jan Beseda, Ph.D.: beseda@csvg.cz

PhDr. Ivana Šánilová, Ph.D.: shanilova.ivana@ujak