

# VYSOKOŠKOLŠTÍ UČITELÉ A JEJICH REFLEXE VLASTNÍHO PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE

Barbora Nekardová<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002209>

Podáno: 13. 11. 2019, Přijato: 6. 5. 2020

To cite this article: NEKARDOVÁ BARBORA. 2020. Vysokoškolští učitelé a jejich reflexe vlastního pedagogického rozvoje. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (2): 209–229.

## Abstrakt

V tomto příspěvku se zabývám otázkou, jak vysokoškolští učitelé vnímají a hodnotí svůj pedagogický rozvoj. Vycházím z kvalitativní analýzy devíti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z různých fakult Masarykovy univerzity, kteří se zúčastnili vzdělávacího dvousemestrálního programu, organizovaného univerzitou a zaměřeného na zvyšování pedagogických kompetencí. Respondenti upozorňují na nedostatečné možnosti vzdělávání zaměřeného na podporu pedagogických kompetencí, přičemž u sebe identifikují oblasti, v nichž by se rádi rozvíjeli. To je také důvod, proč se přihlásili do tohoto programu. V něm učitelé nejlépe hodnotí nikoli intenzivní prezenční kurz vedený zkušenými lektory, nýbrž spolupráci s mentorem, kterého si sami vybrali z řad svých kolegů. Uvedené nálezy v článku diskutuji v kontextu současných snah vysokoškolských institucí o dosahování excelence ve výuce.

Klíčová slova: vysokoškolští učitelé, profesní rozvoj, rozvoj pedagogických kompetencí u vysokoškolských učitelů, Centrum rozvoje pedagogických kompetencí, vzdělávací program Rozvoj pedagogických kompetencí

## UNIVERSITY TEACHERS AND THEIR REFLECTIONS ON THEIR PEDAGOGICAL DEVELOPMENT

### Abstract

In this paper, I deal with the question of how university teachers perceive and evaluate their pedagogical development. I originate from a qualitative analysis of 9 in-depth semi-structured interviews with teachers from different faculties of Masaryk University who participated in a two-semester educational program aimed at increasing pedagogical competencies organized by the university. The respondents draw attention to the lack of educational opportunities to support pedagogical competencies, identifying several areas in which they would like to develop. That is why they had applied for a program organized by the University. As a part of this program, it wasn't the intensive full-time course led by experienced lecturers that teachers evaluated as the best, but a collaboration with a mentor they chose from their colleagues on their own. These findings are discussed in the context of current efforts of higher education institutions to achieve excellence in teaching.

Keywords: higher education teachers, professional development, university teachers' development of pedagogical competencies, Pedagogical Competence Development Centre, educational program Development of Pedagogical Competencies

Cílem tohoto příspěvku je představit poznatky o tom, jak vysokoškolská učitelé vnímají<sup>1</sup> svůj pedagogický rozvoj, a to na základě své účasti ve vzdělávacím programu určeném ke zvyšování úrovně pedagogických kompetencí. Zaměřuji se jednak na to, jak vysokoškolská učitelé vnímají sami sebe jako učitele, a jednak na jejich hodnocení vzdělávacích možností v oblasti pedagogiky i absolvovaného vzdělávacího programu. Problematika pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů spočívá v tom, že „zatímco pro vědeckou dráhu je v České republice mladý akademik připravován již v průběhu studia, na dráhu učitelskou zpravidla není připravován vůbec“ (Čejková, 2017, s. 160). Požadavky na výzkumné aktivity, publikování výsledků a zapojování se do odborných sítí navíc v čase postupně narůstají a stávají se čím dál náročnějšími (Šedová *et al.*, 2016). Tento stav podporuje i fakt, že profesní rozvoj vysokoškolských učitelů v oblasti vědy a výzkumu podmiňuje postup v kariéře (Vašutová, 2005). Věda a výzkum se v určité chvíli stanou pro akademiky přednostními, a to na úkor výuky (Čejková, 2017). Jelikož vysokoškolská učitelé nejsou na oblast řízení a vedení výuky patřičně, a především systematicky připravováni, není překvapením, že se řada z nich může ve výuce setkávat s jistými problémy. V první řadě jsou to začínající vysokoškolská učitelé, kteří se nejvíce potýkají s obtížemi v pedagogické činnosti. Často při přípravě výuky spoléhají spíše sami na sebe a na své zkušenosti a vzpomínky, což může vyvolávat otázku, zda jsou podklady pro výuku sestavovány v požadované kvalitě (Čejková, 2017).

„Současný celosvětový trend však spočívá v docenění významu excelentní výuky na vysokých školách, kdy je výuka považována za aktivitu významem srovnatelnou s vědou a výzkumem“ (Čejková, 2017, s. 160). Rivetta, Rodríguez-Conde a Migueláñez (2018) uvádějí, že důraz na vzdělávání vysokoškolských učitelů a jejich certifikaci souvisí zejména s kvalitou vysokoškolského vzdělávání, což je v přímém kontextu se změnami, které univerzity zažily od zahájení boloňského procesu. Tento proces ovlivnil historii každé vysoké školy. V současném období se celosvětové vzdělávací systémy skutečně snaží změnit své struktury a modifikovat didaktické a pedagogické přístupy. Proto v našem prostředí můžeme v současné chvíli sledovat pozvolně se zvyšující nabídku programů pro

---

1 Vnímání pedagogického rozvoje je v tomto textu používáno jako „záležitost kognitivních a motivačních procesů, vlivů sociálního prostředí a výcviku“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 273).

posilování pedagogických kompetencí u učitelů, které budou v textu blíže představeny. V zahraničí se tomuto tématu věnuje řada autorů (Minett-Smith & Davis, 2019; Kálmán, Tynjälä, Skaniakos, 2019; Elken & Stensaker, 2018). Autoři Ödalen *et al.* (2019) popisují hodnocení pedagogických kurzů pro vysokoškolské učitele a konstatují, že takové kurzy vedou ke zvýšení sebevědomí účastníků i k jejich výrazně lepšímu sebehodnocení, co se týče pedagogických dovedností.

V našem prostředí ovšem stále chybí rozsáhlý výzkum, věnující se tématu pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů. Rozhodla jsem se proto na tuto oblast zaměřit, přičemž využívám unikátní možnosti a spojuji otázku pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů s jejich účastí ve vzdělávacím programu organizovaném Masarykovou univerzitou. Výsledky představuji dle realizovaného výzkumného šetření.

## **1 POTŘEBA PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE Z POHLEDU UČITELŮ**

Základní premisou celé myšlenky pedagogického vzdělávání učitelů na vysoké škole je nejen to, že učitelé by měli být (ať už z jakéhokoli důvodu) v této oblasti vzdělávání, ale i to, že tuto potřebu u sebe sami identifikují. Výzkum Čejkové (2017) ukazuje, že třináct participantů z devatenácti u sebe vnímá potřebu vzdělávat se v oblasti pedagogiky. Zároveň také označují vzdělávací možnosti na poli pedagogiky za nedostačující. S tímto koresponduje vlastní provedená analýza devíti hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z různých fakult Masarykovy univerzity, která ukazuje, že učitelé označují možnosti vzdělávání na podporu pedagogických kompetencí jako nedostatečné a všichni u sebe identifikují oblasti, v nichž by se rádi rozvíjeli. Naproti tomu Bednaříková (1996) uvádí, že zkušenější učitelé vyjadřují spíše nezájem a mnohdy odmítají na téma pedagogicko-psychologického vzdělávání diskutovat. Toto tvrzení dokládá například respondentka, která se zúčastnila pedagogického tréninku ve výzkumu autorů Karmové, Remmikové, & Haamerové (2013) a která tvrdí, že není populární mluvit o tom, jak učíme. Každý si myslí, že je profesionál. Když už má vysokoškolský učitel nějakou pracovní pozici, tak by zřejmě měl vědět, jak ji vykonávat. A pokud se potřebujete ptát (myšleno klást otázky ohledně výuky), je to vnímáno jako profesní nedostatečnost.

Pedagogický rozvoj má vést především ke zkvalitňování práce učitele a k rozvoji jeho samotného. Otázka, jak vypadá vynikající vysokoškolský učitel, potažmo jeho výuka, je tedy namístě. Vynikající vysokoškolská učitelé dle Čejkové (2017) zaměřují svou výuku na studenty a jejich učení, přičemž právě takovou výuku můžeme považovat za vysoce kvalitní. Prosser (2013) taktéž popisuje kvalitní výuku jako takovou, která se zaměřuje na kvalitní učení studenta. Šedová *et al.* (2016) dále tvrdí, že lze vysledovat určité opakující se znaky výuky, která je označována za dobrou. Především se objevuje nakládání s obsahy na straně jedné a interakce se studenty na straně druhé. Bednaříková (1996) připomíná, že všeobecně uznávanou výzkumnou a publikační činnost nelze v profesi vysokoškolského učitele opomínat. Humboldtova představa o jednotě výuky a výzkumu se tak jeví jako ideální stav; jeho chápání formuje například i univerzitu v Helsinkách a staví ji do popředí evropských univerzit (Nevgi, 2013). Je důležité, aby obě činnosti (výzkum i výuka) byly v souladu. Mnozí učitelé se proto snaží kvality ve výuce dosáhnout prostřednictvím účasti v kurzech zaměřených na rozvoj pedagogických kompetencí.

## **2 PROGRAMY A KURZY PEDAGOGICKÉHO ROZVOJE V SOUČASNÉ PERSPEKTIVĚ**

Nabídka programů a kurzů pro podporu rozvoje pedagogických kompetencí v současné chvíli narůstá (Masarykova univerzita, 2020; Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností, 2020; Vysoká škola ekonomická v Praze, 2020; Západočeská univerzita, 2020, a některé další) a mohlo by se tak zdát, že je to v rozporu s výše uvedeným tvrzením, že vysokoškolská učitelé nejsou na oblast řízení a vedení výuky patřičně a systematicky připravováni. Toto tvrzení však platí. I přesto, že nabídka programů a kurzů roste, problémy nastávají jinde. Programy a kurzy jsou mnohdy na bázi dobrovolné účasti, a proto část vysokoškolských učitelů může vnímat toto vzdělávání jako „vzdělávání navíc“. Jejich podoba je přitom roztráštěná, univerzity a fakulty řídí tyto programy a kurzy různým způsobem a na jejich ukončení kladou odlišné požadavky. Kromě toho stále nemůžeme hovořit o systematické přípravě, pokud bereme v úvahu například zjištění autorů Postareffové, Lindblom-Ylänneové, & Nevgiové (2007, in Simon & Pleschová, 2013), kteří uvádějí, že přijetí a aplikování nových přístupů, jež učitelé v kurzech získávají, může nějakou dobu trvat. Také

zmiňují, že pozitivní efekt měl na učitele pouze takový pedagogický trénink, který trval minimálně jeden rok. Názory na délku programů v souvislosti s jejich pozitivním vlivem na učitele se ale rozcházejí. Je ovšem jasné, že systematická příprava vysokoškolského učitele pro oblast výuky neznamena účast v jednom čtyřhodinovém kurzu, ale zahrnuje mnohem delší průpravu.

V případě Masarykovy univerzity je zlepšování znalostí a dovedností vysokoškolských učitelů stanoveno jako nutná podmínka k dosažení jednoho z hlavních cílů univerzity, a to rozvoje kvality výuky a vzdělávání (Masarykova univerzita, 2019). Zpráva Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MUNI 2018 (Rektorát MUNI, 2019) navíc předkládá výsledky šesté vlny celouniverzitního průzkumu a uvádí názory studentů, kteří jsou současnou podobou a kvalitou výuky často zklamáni. Při hodnocení silných a slabých stránek se kvalita výuky také nedostává na přední místa (Nekuda, 2019). Absolventi na sedmistupňové škále (1 = slabá stránka; 4 = ani silná, ani slabá; 7 = silná stránka) hodnotili, do jaké míry každý z uvedených faktorů představuje silnou nebo slabou stránku. Za silné stránky studia na MU tak studenti označili například prestiž školy (hodnota 6,1) nebo nabídku studijních oborů (6,1). Relativně hůře pak hodnotili studentský život (5,2) nebo osobní přístup vyučujících (5,0). Kvalita výuky získala ohodnocení 5,4. Masarykova univerzita jako reakci na aktuální trend od roku 2017 otevřela Centrum rozvoje pedagogických kompetencí (CERPEK), které slouží k tomu, aby v něm mohli stávající pedagogové a jejich mladí nástupci vylepšovat své učitelské dovednosti. Na Masarykově univerzitě toto centrum začalo fungovat jako součást projektu MUNI 4.0 a kromě důrazu na vysoký vědecký výkon se univerzita snaží, aby akademici uměli co nejlépe předávat znalosti svým studentům (Fojtů, 2018). Centrum aktuálně nabízí dvousemestrální program nazvaný Rozvoj pedagogických kompetencí ve vysokoškolském prostředí, který je určen pouze zaměstnancům Masarykovy univerzity a je zaměřen na rozvoj pedagogických kompetencí. Tento program se skládá ze 45 hodin přímé výuky, z videoreflexe výuky, ze spolupráce s mentorem a z e-learningu. Centrum dále nabízí i několik workshopů, jejichž nabídkou se snaží překonat omezení daná projektem<sup>2</sup> a nabídnout možnost pedagogického vzdělávání i doktorandům a externím vyučujícím, kteří se podílejí na výuce. Témata nabízených workshopů vycházejí z analýzy vzdělávacích potřeb

---

2 Centrum vzniklo jako součást projektu MUNI 4.0 a program Rozvoj pedagogických kompetencí je tak určen pouze pro zaměstnance Masarykovy univerzity.

cílové skupiny, ze zpětných vazeb získaných od absolventů vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí ve vysokoškolském prostředí a také z výsledků výzkumu v oblasti vysokoškolské výuky (Masarykova univerzita, 2020). Zájem o tuto nabídku stoupá, což dokládá i nově otevřený jednosemestrální program, který je určen pro doktorandy a skládá se z 25 hodin přímé výuky, z videoreflexe výuky a ze závěrečné reflexe, nebo kurz Effective Teaching for International Students: A Professional Development Course, který je určen pro členy fakulty (učitele a doktorandy) z Masarykovy univerzity a jehož účelem je zlepšit internacionalizaci posílením učitelských kompetencí vysokoškolských učitelů včetně sestavování kurzů v angličtině a usnadnění učení zahraničních studentů (Masarykova univerzita, 2020). Centrum rozvoje pedagogických kompetencí funguje jako samostatné pracoviště Masarykovy univerzity, čímž se od ostatních univerzit významně odlišuje.

Karlova univerzita také reaguje na pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů. Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností vzniklo v roce 2018 jako koordinační platforma pro rozvoj pedagogických dovedností na Univerzitě Karlově a je institucionalizováno pod Centrem celoživotního vzdělávání. Nabízí program pedagogických dovedností akademických pracovníků, jehož cílem je vytvořit platformu pro předávání a sdílení teoretických znalostí i praktických dovedností a zkušeností z oblasti vysokoškolské pedagogiky. Vzdělávací program je rozčleněn na dva cykly. Základní cyklus je složen ze sedmi modulů, které zaměřuje například na vysokoškolskou didaktiku a pedagogickou komunikaci. Navazující cyklus nabízí zájemcům volitelné moduly a témata zaměřená např. na akademickou kulturu a etiku, tvorbu didaktických testů, prezentační dovednosti, nové formy e-learningu apod. Každý modul sestává ze čtyř vyučovacích hodin a doplňuje jej elektronická studijní opora. Po absolvování závěrečného modulu základního cyklu, resp. alespoň dvou libovolných doplňkových modulů, obdrží frekventanti osvědčení Univerzity Karlovy s výčtem modulů, kterých se zúčastnili. Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností nabízí také řadu projektů a workshopů (Paedagogium – Centrum celoživotního vzdělávání, 2020).

Další školou, která se věnuje pedagogickému rozvoji vysokoškolských učitelů, je Vysoká škola ekonomická v Praze. Ta pořádá volitelný kurz pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy začínajících vysokoškolských učitelů. Je určen pro doktorandy na VŠE, kteří se chtějí

seznámit s komplexní pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravou vysokoškolského učitele s důrazem na specifika výuky ekonomických předmětů. Jeho obsahem je vysokoškolská pedagogika a komplexní individuální práce vysokoškolského učitele (Vysoká škola ekonomická v Praze, 2020). Kurz pořádá katedra didaktiky ekonomických předmětů.

Západočeská univerzita (2020) pod oddělením Celoživotního a distančního vzdělávání provozuje platformu PEDADESK pro diskusi a vzájemnou inspiraci akademických pracovníků a pořádá akce a kurzy z oblasti vysokoškolské pedagogiky pro akademické pracovníky. Namátkou nabízí např. kurz Vedení studentů k odpovědnosti a samostatnosti prostřednictvím komunikace, Neverbální komunikace, Přehled vyučovacích metod na VŠ a další. V létě 2019 proběhla ve spolupráci s Univerzitou Pardubice a Vysokou školou polytechnickou Jihlava Letní škola vysokoškolské pedagogiky. Byla zaměřena na vzájemné sdílení příkladů dobré praxe, na diskusi a trénink. Vysoké učení technické v Brně (2020) na Fakultě výtvarných umění (FaVU VUT) na základě směrnice děkana pro studium v doktorském studijním programu dokonce ukládá povinnost doktorským studentům v prezenční formě studia absolvovat pedagogickou praxi v rozsahu dvou hodin týdně (celkem 26 hodin za semestr).

Současná podoba programů a kurzů pedagogického rozvoje vysokoškolských učitelů je na vzestupu, ovšem zůstává řada oblastí, ve kterých je možnost se zlepšovat; nyní se pohybujeme na pouhém začátku. Samozřejmě že bychom mohli najít ještě další kurzy a semináře pro rozvoj pedagogických kompetencí v České republice, ovšem ty již mají často roztržštěnou podobu.

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vnímání vlastního pedagogického rozvoje vysokoškolskými učiteli a hodnocení vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí ve vysokoškolském prostředí Centra rozvoje pedagogických kompetencí tvoří ústřední body celého výzkumného šetření. Výzkum jsem pojala jako kvalitativní výzkumné šetření, kde výzkumný problém představuje pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů, který shledávám jako potenciálně problematický, a to na základě časté koncentrace na výzkum a zanedbávání výuky (Šedová *et al.*, 2016). Pro svůj výzkum jsem zvolila učitele, kteří se aktivně snaží zlepšovat v oblasti profesního rozvoje, a zúčastnili se proto vzdělávacího programu



Rozvoj pedagogických kompetencí. Program se skládá ze čtyř částí, které jsou rozděleny do dvou semestrů (Masarykova univerzita, 2020). Je sestaven jako celek a jednotlivé části si nelze volit, jsou pevně dané. První semestr je zaměřen na dvě oblasti. První je Laboratoř pedagogických kompetencí, což je týdenní prezenční kurz, který se věnuje tématům, jako je například kvalita vysokoškolské výuky, příprava výuky nebo výuková komunikace. V rámci Laboratoře si účastníci mohou nastavit vlastní rozvojové cíle, na nichž v průběhu vzdělávacího programu dále pracují. Druhou oblast tvoří Videoreflexe výuky, jež probíhá individuálně ve dvojici lektor-účastník a umožňuje rozvoj každého účastníka v oblasti, kterou si sám stanoví. Druhý semestr je zaměřen na další dvě oblasti, Učitelskou dílnu a Spolupráci s mentorem. Učitelská dílna je rovněž týdenní prezenční kurz přímé výuky a její témata se vytvářejí na základě preferencí účastníků. Tématem mohou být například aktivizační metody výuky, příprava přednášky nebo studenti se specifickými nároky na vzdělávání. Spolupráce s mentorem je „unikátní součástí vzdělávacího programu. Jedná se o vysoce individualizovanou formu spolupráce, při které je kladen důraz na konkrétní vzdělávací potřeby účastníka vzdělávacího programu“ (Masarykova univerzita, 2020). Oba semestry doprovází e-learningový kurz, který pomáhá rozvíjet výuku. Takto sestavený vzdělávací program vychází nejen z průzkumu podobných vzdělávacích programů v ČR a zahraničí, ale i z vlastního výzkumu provedeného na Masarykově univerzitě v akademickém roce 2015/2016. V současné chvíli proběhly již tři běhy kurzu (A, B a C) a čtvrtý běh (D) je realizován v akademickém roce 2019/2020 (Masarykova univerzita, 2020). Pro sběr dat jsem zvolila techniku hloubkových rozhovorů, která je vhodná právě tehdy, když mají být zkoumáni členové určité sociální skupiny či nějakého specifického prostředí – v tomto případě tedy vysokoškolští učitelé, kteří popisují svůj pedagogický rozvoj a hodnotí jej (Švaříček, 2007). Rozhodla jsem se rozhovory realizovat jako polostrukturované, založené na předem připravených tématech a otázkách. Pro vytváření schématu otázek pro polostrukturovaný rozhovor jsem využila pyramidového modelu (Švaříček, 2007). Základní výzkumnou otázku jsem zformulovala takto:

*Jak vysokoškolští učitelé vnímají svůj pedagogický rozvoj?*

Tuto výzkumnou otázku jsem dále rozložila na dvě specifické výzkumné otázky:

1. *Jak vysokoškolští učitelé vnímají sami sebe jako učitele?*
2. *Jak vysokoškolští učitelé hodnotí absolvování vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí?*

Tazatelské schéma obsahuje 22 otázek, které se rozšiřovaly o další, volně vznikající během rozhovoru. Administrátoři programu mi pro účely práce poskytli seznam účastníků, které jsem kontaktovala. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem devět respondentů z různých fakult Masarykovy univerzity, konkrétně pět žen a čtyři muži, kteří prošli prvním a druhým během vzdělávacího programu. V Tabulce I jsou zpracovány krátké charakteristiky jednotlivých respondentů. Uvádím fakultu, na níž učitelé působí, délku jejich pedagogické praxe na vysoké škole a předchozí pedagogickou praxi, což je praxe z jiného stupně vzdělávání než z vysoké školy. Předchozí pedagogická praxe u dvou respondentů výrazně neodlišovala jejich výpovědi od respondentů bez praxe, a proto jsem ji v textu dále nezohledňovala.

I Tabulka: *Charakteristika respondentů*

Jméno respondenta	Fakulta	Délka pedagogické praxe na VŠ (v letech)	Předchozí pedagogická praxe
Lukáš	Pedagogická	4	Ne
Veronika	Pedagogická	3	Ano
Stanislav	Lékařská	6	Ne
Karel	Ekonomicko-správní	3	Ne
Terezie	Pedagogická	3	Ano
Zlata	Fakulta sociálních studií	8	Ne
Patrik	Přírodovědecká	3	Ne
Šarlota	Fakulta sociálních studií	21	Ne
Dagmar	Filozofická	8	Ne

Poznámka: Jména učitelů byla změněna.

Rozhovory proběhly na přelomu roku 2018/2019. Pro následnou analýzu dat byl prvním krokem přepis rozhovorů a dále přišlo na řadu otevřené kódování. Sestavila jsem několik kódů, které představovaly buď slova, nebo i delší pasáže, přičemž stejný postup jsem zvolila u všech rozhovorů. Část kódů se opakovala, jinde vznikaly kódy zcela nové. Jednotlivé kódy byly následně zařazeny do příslušných kategorií. Rozhovory byly kódovány až po jejich dokončení, tedy až ve chvíli, kdy byla dostupná všechna data. Z otevřeného kódování vzniklo několik kategorií, které ve výsledkové části předkládám ve třech podkapitolách.

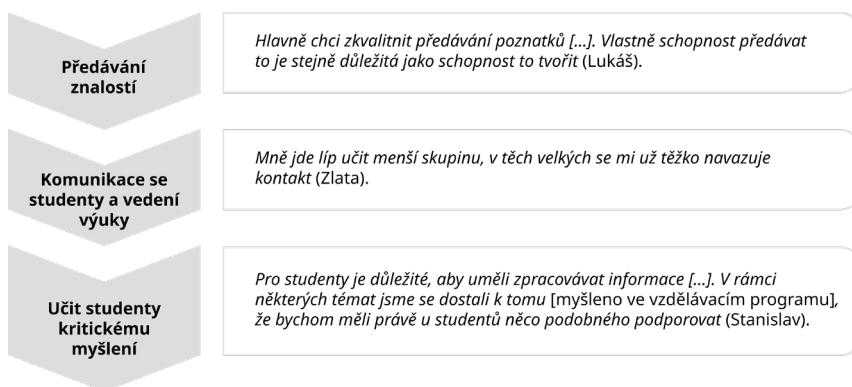
#### 4 VÝSLEDKY

Respondenti tohoto výzkumu nepochybují o nezbytnosti pedagogických kompetencí u vysokoškolských učitelů. Tyto kompetence sami u sebe mnohdy postrádají, což hodnotí jako problematické. Patrik v ukázce z rozhovoru popisuje problematiku pedagogického rozvoje učitelů na vysoké škole: *„Myslím si, že vnitřní překážkou může být, že chybí mentor, nevím, jestli objektivní, to je spíš v tom, že si myslí, že se to nemusí učit. Že si myslí, že důležité je všechno to říct, ne jak a proč. Vnitřní překážkou pak může být to, že pokud se chce člověk zlepšovat, tak se nemá na koho obrátit.“* Popisuje jednak nedostatečné uvědomění učitelů o nezbytnosti vzdělávat se v této oblasti a jednak nedostatek možností pro ty, kteří o toto vzdělávání jeví zájem. Patrik taktéž popisuje chybějícího mentora neboli někoho zkušeného, kdo by byl ochoten pomoci a poradit v oblasti řízení a vedení výuky.

V první podkapitole výsledkové části představuji klíčové kompetence ideálního vysokoškolského učitele dle toho, jak je popsali sami respondenti. Jelikož si uvědomují rozdíl mezi ideálním stavem a vlastní zkušeností, identifikují vlastní vzdělávací potřeby a kompetence, které jim chybějí nebo ve kterých by se chtěli zlepšovat. Na základě sebereflexe a vyhodnocení jistých obtíží s výukou pak hledají možnosti pro rozvoj v této oblasti, a přihlašují se proto do vzdělávacího programu Rozvoj pedagogických kompetencí, čemuž se věnují ve druhé podkapitole. V poslední podkapitole představuji hodnocení tohoto vzdělávacího programu jeho účastníky. V programu účastníci vyzdvihují na prvním místě možnost spolupráce s mentorem.

## 4.1 Na pomezí mezi ideálem a vlastní zkušeností

Rozpor mezi ideálem, kterého by učitelé chtěli dosáhnout, a reálným stavem vytváří prostor pro vznik vzdělávacích potřeb (Čejková, 2017). Respondenti proto byli schopni identifikovat své vzdělávací potřeby, neboť nejdříve začali popisem toho, jaký je podle nich ideální stav, tedy jak vidí ideálního učitele. Ideální učitel je pro respondenty mimo jiné i odborníkem ve své disciplíně, což nikdo z respondentů nezpochybňoval. Dále však popisují pedagogické kompetence, které by u sebe chtěli rozvíjet. Tyto kompetence označují jako klíčové, jelikož se v rozhovorech nejvíce opakovaly, a představují je na Obrázku 1. Každou tuto kompetenci ilustrují na základě citace některého z respondentů.



1 Obrázek: Klíčové kompetence

První kompetencí, o které učitelé mluvili jako o nezbytné u vysokoškolského učitele a zároveň jako o oblasti, v níž by se chtěli rozvíjet, je **předávání znalostí**: „Uvědomili jsme si, že by vysokoškolský pedagog měl být opravdu učitel, a ne odborník, který napsal nějaké knihy. Všichni, co jsme vystudovali vysokou školu, s tím máme nějakou zkušenost. Vlastně schopnost předávat to je stejně důležitá jako schopnost to tvořit“ (Lukáš). Lukáš popisuje ideálního vysokoškolského učitele nejen jako odborníka ve své disciplíně, ale současně jako pedagoga, který dovede své znalosti studentům kvalitně předávat. Následně k tomu dodává: „Hlavně chci zkvalitnit předávání

poznatků [...]. Člověk už se třeba cítí jako odborník v těch disciplínách, ale jiná věc je umět to předávat dál.“ Lukáš se věnuje výuce budoucích učitelů humanitních předmětů. Zlata z Fakulty sociálních studií popisuje podobný problém: „Necítím se úplně, že bych uměla předávat ty myšlenky. Vidím v tom rezervy, že nejsme vystudovaní učitelé. Sice jsme třeba experti v daném oboru, ale pedagogika, jak to naučit další lidi, to je o něčem jiném.“ Zlata stejně jako Lukáš vnímá sebe jako odborníka v oblasti vědy, ovšem explicitně uvádí nedostatek zkušeností s výukou.

Druhou kompetencí je **komunikace se studenty a vedení výuky**. Zlata k tomu říká: „Každý učitel by měl mít expertnost v dané oblasti a měl by být dobrý ve vztazích, protože je důležité umět komunikovat se studenty.“ A současně dodává: „Mně jde líp učit menší skupinu, v těch velkých se mi už těžko navazuje kontakt.“ Zlata popisuje problém s komunikací se studenty a taktéž s vedením výuky. Štěpán k oblasti vedení výuky dodává: „Hledám vhodný způsob, jak výuku vést. Je tam třicet lidí, a když počítám na tabuli, tak oni jen opisují, ten šum za zády mě taky ruší, a když počítají studenti u tabule, tak kolikrát udělají takové množství chyb, že ten příklad je pak mnohdy nedořešitelný.“ Karel se potýká s problémy ve výuce. Jeho výuka, ve které se věnuje především výpočtům a práci s čísly a daty, postrádá kladnou odezvu od studentů. Neví, jakým způsobem uchopit výuku a jak navázat vztah se skupinou. Současně však dodává: „Nemám moc rád takové to schovávání se za akademickou půdu, jako že jsme pracovníci na akademické půdě, tak něco takového bychom měli dodržovat, takový ten odstup od lidí, tohle neuznávám, tuhle formu.“ Karel v ukázce popisuje komunikaci se studenty. Je pro něj důležité, aby měl se studenty vztah a mohl s nimi komunikovat. I přes problémy, které ve výuce má, nechce, aby mezi ním a studenty vznikl určitý odstup.

Komunikaci pak Stanislav spojuje s podstatnou kompetencí **učit studenty kritickému myšlení**: „Je důležité, aby se učitel snažil dovést studenty k tomu, aby si systém sami budovali od začátku. Protože důležité je, aby uměli zpracovávat informace.“ Stanislav považuje za důležité naučit studenty, aby sami dokázali pracovat s informacemi, které dostávají od vyučujících i jinde, protože informací je hodně a umění je zpracovávat studentům pomůže se lépe orientovat a vytvářet si svůj názor. Podobně vnímá situaci i Patrik: „Studenti by měli mít na konci pocit, že se něco dozvěděli, že jim to do sebe nějakým způsobem zapadlo, a je pro mě důležitý ten pocit, že se opravdu vzdělávají, a buď jim dát motivaci se na to podívat dál, anebo přímo jako výstup z výuky.“ Tyto kompetence se často ve výpovědích opakovaly, a proto je označuji za klíčové.

Respondenti definovali kvalitního učitele na vysoké škole a kvalitní výuku jako takovou, kde probíhá komunikace se studenty a kde je podstatné kvalitní učení studenta. Někteří respondenti dále považovali za důležité mít rétorické dovednosti nebo být inspirativní. Tyto oblasti se objevovaly už méně často, a proto je blíže nekomentuji.

## 4.2 Přihlášení do programu Rozvoj pedagogických kompetencí

Motivace ke vzdělávání jsou pro učitele v tomto případě záležitostí sebereflexe, jelikož si uvědomují rozdíly mezi ideálním stavem a vlastní zkušeností. Na základě sebereflexe a **vyhodnocení jistých obtíží s výukou** tak respondenti hledají možnosti pro rozvoj v této oblasti. Hodnotí ovšem tyto možnosti jako nedostatečné. Popisují tím zároveň své motivace pro přihlášení do vzdělávacího programu Centra rozvoje pedagogických kompetencí. K situaci se vyjadřuje Lukáš: *„Já si uvědomuju, jak moc by mi CERPEK pomohl, kdybych o něm věděl v roce 2014, kdyby něco takového bylo a třeba už to bylo etablované, prostě: přijímáme tě jako učitele na vysokou školu, a pokud máš tu potřebu, tak se tam přihlaš, je to tady k dispozici. Nebo dokonce ti to doporučujeme, je to podmínka projít si nějakým tím cyklem. Nebylo to, tak říkám, já jsem se s tím nějak potýkal, a když se CERPEK objevil, tak jsem se do něj přihlásil, ale o moc víc by mi pomohl ještě na začátku kariéry. Takhle už jsem měl nějaké věci vyřešené, už jsem je jen v detailech dopřemýšlel.“* Lukáš v ukázce hodnotí nedostatečné možnosti pro rozvoj, jelikož nabídka programu pro něj přišla až v době, kdy měl některé problémy s výukou již ošetřeny. I přesto možnost využít programu v CERPEKu vnímá pozitivně. Dokonce naznačuje, že obdobný program by mohl být pro vysokoškolského učitele nastaven jako povinný. Lukášovi chyběla taková možnost především v začátcích jeho kariéry. Využil proto možnosti přihlásit se do programu: *„Ocenil jsem tu myšlenku. Středisko vzdělávající vysokoškolské učitele, zejména ty začínající. Takže jsem si říkal, teď mám možnost zaměřit se na výuku a i s tou zkušeností ji nějak reflektovat.“* I v tuto chvíli tak uvítal vzdělávací program. Terezie konstatuje obdobný problém: *„No, to akademické prostředí... Když jsem nastoupila, tak jsem neuměla pracovat s ISem, [...] neměla jsem žádného mentora, který by se mě ujal a řekl by mi, co a jak. Prostě vás do toho hodí a plav.“* Terezie by stejně jako Lukáš v začátcích své kariéry uvítala pomoc a podporu. Proto podobně jako Lukáš iv současné chvíli, kdy už na fakultě působí tři roky, oceňuje možnost přihlásit se do vzdělávacího programu.

Někteří z účastníků dostali **impulz z vedení pracoviště** pro přihlášení do programu. Terezie: „*Bývalý vedoucí mě upozornil na pokyn pana děkana, že by bylo dobré, kdybych se přihlásila. Docela se mi líbila ta představa, i když jsem vůbec nevěděla, o čem to je. On mi jen řekl: tady ten kurz, sem se přihlásíš. Tak jsem se přihlásila.*“ Impulz ze strany vedení byl tedy jedním z důvodů pro přihlášení, což ale Terezie vítá a hodnotí pozitivně. Podobně posuzuje situaci i Zlata: „*Navrhnul nás tam v podstatě vedoucí katedry. Ale on i přišel e-mail, to mě zaujalo, jen jsem si nejdřív myslela, že je to pro začínající pedagogy ohledně očekávání, že nám dají rady a tipy, jak učit, což se asi splnilo.*“ Nepopisuje situaci z pohledu nutnosti přihlášení se do tohoto vzdělávacího programu. Spíše oceňuje možnost nového vzdělávacího programu, který by pro ni mohl být přínosný.

Dále respondenti hovořili o **možnosti rozšíření obzorů a získání motivace** i od samotných účastníků. Možnost využití setkání s ostatními kolegy z pedagogických oborů Dagmar popisuje jako důležitou: „*Čekala jsem inspiraci. Čekala jsem možná nějaké nové poznatky. Říkala jsem si, že bude zajímavá ta skupina, která bude velmi mezioborová.*“ Patrik konstatuje své motivace pro přihlášení do programu takto: „*Těch podnětů bylo víc, jednak jsem měl pocit, že mi to dá větší motivaci na sobě pracovat. Nějaká zvědavost – důležité pro mě bylo, že některé lidi znám, co to připravují, takže to pro mě byla nějaká záruka, že to bude dobrý nebo minimálně zajímavý.*“ Patrik tak nejen reflektuje svou motivaci více se rozvíjet v této oblasti, ale také předpokládá kvalitu a důvěřuje kurzu a jeho organizátorům.

### 4.3 Hodnocení programu Rozvoj pedagogických kompetencí

V souladu s možnostmi a vlastními motivacemi se respondenti přihlásili do vzdělávacího programu, v němž učitelé prošli dvěma semestry a 45 hodinami prezenční výuky. Lektori v prezenční výuce vytvořili prostor pro udílení tipů, rad a pro diskusi. Učitelé tak získali například impulzy pro to, jak pracovat se skupinou, jaké je možné využívat aktivizační metody ve výuce nebo jak se na výuku co nejefektivněji připravit. Patrik hodnotí program takto: „*Třeba práce s hlasem, to je super. Nebo IS technik, že si ho pozvali. Nebo alternativy k ELFu, to bylo přínosné.*“ Patrik kladně hodnotil jednu z částí programu, která se věnovala práci s hlasem u pedagoga. Tato část byla do programu zařazena na impulz předchozí účastnice a setkala se s úspěchem. Dobře hodnocena byla také možnost na setkáních diskutovat problémy s kolegy z jiných disciplín.

Stanislav k tomu dodává: „Pohledy z různých stran byl značný přínos, taky hodně věcí ohledně způsobu výuky, nástroje na aktivizaci a tak. Z každého tématu jsem si něco odnesl.“ Kladně hodnotí možnost diskutovat s ostatními kolegy i získání impulzů pro zlepšení a oživení výuky.

Nejvíce ovšem účastníci oceňovali přínos spolupráce s mentorem. Mentora si účastníci vybírají dle svých preferencí a mentorem se tak pro ně může stát opravdu kdokoli, ať kolega, nebo dobrý přítel. Stanovení obsahu spolupráce je taktéž v jejich režii. Mohou společně vést výuku nebo se několikrát setkat a diskutovat problémy ve výuce. Na pomoc jsou mentorům i mentem<sup>3</sup> připraveny tři workshopy, které se věnují specifickým mentorským dovednostem, jako je nedirektivní vedení mentorského rozhovoru nebo efektivní podávání zpětné vazby (Masarykova univerzita, 2020). I z dlouhodobých výsledků zpětné vazby k programu je spolupráce s mentorem označována za nejlépe hodnocenou část (Masarykova univerzita, 2020). Přínosy mentoringu shrnuje Obrázek 2.



2 Obrázek: Přínosy mentoringu

Toto popisuje Lukáš: „CERPEK vlastně byl pro mě nejdůležitější v tom, že poskytl možnost mentora. Myslím, že [mentorka] mi dávala takovou péči, takovou zpětnou vazbu, tolik rozhovorů jsme nad tím vedli. Chodila mi do hodin [...], takže dává zpětnou vazbu se vším všudy. Neříkám, že beru vše, co mi říká, ale ten dialog je obohacující.“ Pro Lukáše je mentoring jasným kladem a přínosem. Velmi pozitivně vnímá blízkou spolupráci s mentorkou, která Lukášovi mohla dát **přímou zpětnou vazbu** na jeho výuku. Individuálně řešili problémy, s nimiž se Lukáš ve výuce potýká. Terezie se vyjadřuje k hodnocení programu podobně: „Výborná věc, to je to, po čem jsem volala, když jsem sem nastoupila. A díky CERPEKu jsem si mentora našla. Ona nastoupila až rok po mně, ale byla didaktička a mohly jsme sdílet zkušenosti. Výborná věc. Každý nastupující

3 Osoba, která je mentorem při mentoringu rozvíjena a vedena.



*akademik by měl mít svého mentora.*“ Terezie oceňuje možnost **sdílení zkušeností** s mentorkou a stejně jako Lukáš vidí velký přínos v individuální spolupráci. K tomu se vyjádřil i Patrik: „Dobrý mi přišel mentoring, to bylo pro mě hodně přínosné. Ty schůzky mě donutily si to nějak připravit, že jsem si to rozepsal, i ta zpětná vazba. To byla pro mě ta nejužitečnější část. I kontakt s ostatními účastníky, ty problémy se řešily hodně podobné. Zajímavé bylo i to, že jsme měli videoukázku a rozebírali jsme ji, podívali jsme se na to zvenku a řekli jsme si, co si myslíme, že mohl ten vyučující dělat jinak.“ Patrik v uvedené ukázce vyzdvihuje jednak mentoring, který mu pomohl a přiměl ho k **intenzivnější přípravě**, tak i peer diskusi s ostatními účastníky programu.

I přes některá záporná hodnocení programu, jakými byly například nedostatečná informovanost o jeho délce nebo nedostatečná kontrola ze strany vedení vzdělávacího programu při vypracování dílčích úkolů, se program setkal vesměs s kladným hodnocením. Rozhovory probíhaly s účastníky druhého běhu, program se od této doby posunul zase o několik kroků dopředu. Nejen samotný program, ale i celé Centrum rozvoje pedagogických kompetencí pracuje se zpětnou vazbou od účastníků a na základě jejich potřeb se dále rozvíjí a zlepšuje svou nabídku.

## 5 DISKUSE A ZÁVĚR

Specifikem akademické profese je paralelní zapojení do výuky a do výzkumu, což je na jednu stranu popisováno jako obohacující, na druhé straně někteří autoři tvrdí, že tato koexistence plodí napětí a může vést ke snižování kvality obou činností (Šedová *et al.*, 2016). Na českých univerzitách však vidíme zvyšující se tendence pro následování současného trendu, který doceňuje význam excelentní výuky na vysokých školách. Masarykova univerzita (2020) své akademiky podporuje nejen ve vědě a výzkumu, ale usiluje i o rozvoj kvality výuky a vzdělávání. Centrum rozvoje pedagogických kompetencí cílí na systematické zvyšování úrovně pedagogických kompetencí u vysokoškolských učitelů prostřednictvím nově vzniklého vzdělávacího programu. Výzkum se týkal vysokoškolských učitelů, kteří se tohoto programu zúčastnili. Respondenti vnímají ideálního učitele nejen jako odborníka ve své disciplíně, ale také jako učitele, který umí kvalitně vést výuku. Kvalitu výuky odrážejí v kompetencích, které označují jako klíčové. Patří sem kompetence v předávání znalostí, komunikace se studenty a vedení výuky a učení studentů kritickému myšlení. Upozorňují ovšem na chybějící možnosti

v oblasti rozvoje pedagogických kompetencí a významně oceňují možnost spolupráce s mentorem ve zmíněném vzdělávacím programu.

Hativa, Barak & Simhi (2001, in Čejková, 2017) upozorňují na skutečnost, že univerzitní učitelé obvykle nedostávají žádnou podporu pro zvládání výuky, přičemž to, jak vést výuku, se dá jen stěží naučit pouhým pozorováním zkušenějšího kolegy při výuce. Thomson (2015) popisuje význam zpětné vazby od zkušenějších učitelů pro začínající akademiky. Akademici se mohou učit o výuce prostřednictvím neformálních rozhovorů s kolegy. Konverzace tak slouží pro řadu účelů souvisejících s rozvojem a podporou výuky, například pro vyhledávání informací, mentorování a generování nápadů. Řada popsaných zkušeností naznačuje, že neformální rozhovory mohou povzbudit akademické pracovníky k diskusi o tom, co je relevantní pro jejich vlastní rozvoj a vývoj jejich výuky a kurzů (Thomson, 2015). Rozhovory umožňují akademikům hledat relevantní podporu a radu k řešení problémů souvisejících s výukou. Rozhovory s kolegy jsou tak vnímány jako významný zdroj dalšího profesního rozvoje akademiků (Thomson & Trigwell, 2018). Možnost diskuse i zpětné vazby přináší účastníkům programu Rozvoj pedagogických kompetencí spolupráci s vybraným mentorem, a není proto překvapením, že ji tak významně oceňují.

Je pravděpodobné, že spolupráce s mentorem dokáže dobře naplňovat vzdělávací potřeby učitelů. Proto se mi kooperace účastníků a mentorů jeví jako jedinečná možnost zaměřit se na detailní rozvoj pedagogických kompetencí u učitelů. Na značný přínos takové spolupráce se odkazují i autoři Bayerlein & McGrath (2016). Mathias (2005, in Pleschová & McAlpine, 2015) uvádí, že v některých zemích, například ve Velké Británii, se tvrdí, že mentoring se již stal společným rysem vzdělávacích programů. Pleschová & McAlpine (2015) dále uvádějí, že i přes poměrně malý počet odborných publikací, které dokumentují stávající postupy a výsledky mentoringu, existují určité důkazy, že mentoring by mohl mít pozitivní vliv na dosažení cílů vzdělávacích programů na všech úrovních. Proto jej lze doporučit jako užitečný prvek kurzů pro učitele vysokoškolského vzdělávání.

Tento výzkum umožnil odhalit další oblast zkoumání, kterou je spolupráce mezi vysokoškolskými učiteli a jejich mentory. Pokládám za důležité zaměřit se v dalším výzkumu na to, jakým způsobem probíhá pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů ve spolupráci s mentorem v programu Rozvoj pedagogických kompetencí a otevřít tak možnost pro další rozvoj v této oblasti tak, abychom v otázkách vysokoškolského učitelství postoupili

na novou úroveň. Výzkum a výuka jsou neoddělitelné činnosti v profesi vysokoškolského učitele a je podstatné podporovat možnosti pro rozvoj v obou těchto činnostech tak, aby univerzity mohly provádět nejen kvalitní vědu a výzkum, ale aby taktéž díky kvalitní výukové činnosti mohli studenti zlepšovat své studijní výsledky a tím i prestiž univerzity.

## LITERATURA

- Bednaříková, I. (1996). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), 143–147. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10867/9708>
- Bayerlein, L., & McGrath, N. (2016). Collaborating for success: An analysis of the working relationship between academics and educational development professionals. *Studies in Higher Education*, 43, 1089–1106. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1215417?src=recsys>
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 160–180. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6744/pdf>
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising ‘quality work’ in higher education. *Quality in Higher Education*, 24, 189–202. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Fojtů, M. (2018). Vysokoškolská pedagogové se v novém centru naučí lépe učit. *Magazín M.* Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/udalosti/9335-vysokoskolsti-pedagogove-se-v-novem-centru-nauci-lepe-ucit>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers’ approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Karm, M., Remmik, M., & Haamer A. (2012). Combining international experience with the local context: Designing and improving instructional development in post-Soviet setting. In Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.), *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Programs Impact, and Future Trends*, 86–104. New York: Routledge
- Masarykova univerzita (2019). *Výroční zpráva o činnosti, 2018*. Dostupné z: [https://www.muni.cz/media/3169388/mu\\_vzoc\\_2018-cz.pdf](https://www.muni.cz/media/3169388/mu_vzoc_2018-cz.pdf)
- Masarykova univerzita (2020). *Centrum rozvoje pedagogických kompetencí*. Dostupné z: <https://Cerpek.muni.cz/>

- Minett-Smith, C., & Davis, C. L. (2019). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Nekuda, J. (2019). *Ukončení studia na Masarykově univerzitě – Ohlédnutí a perspektiva 2018*. ESF MU, odbor pro strategii RMU Brno. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/strategie/ver/Ohlednuti\\_2018\\_zprava\\_final\\_web.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/strategie/ver/Ohlednuti_2018_zprava_final_web.pdf)
- Nevgi, A. (2012). The influence of the research philosophy and pedagogical management decisions of the University of Helsinki on university teaching: a Longitudinal Study. In Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.), *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Programs Impact, and Future Trends*, 170–190. New York: Routledge.
- Ödalen, J. *et al.* (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research and Development*, 38(2), 339–353. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Rektorát MUNI (2019). *Motivace a očekávání studentů prvních ročníků na MUNI 2018*. Zpráva z průzkumu. Odbor pro strategii RMU, Brno. Dostupné z: <https://strategie.rect.muni.cz/cs/studentske-pruzkumy/bc-a-mgr-prvaci-motivace-a-ocekavani>
- Paedagogium – Centrum pedagogických dovedností Univerzita Karlova (2020). Vzdělávací program pedagogických dovedností. Dostupné z: <https://paedagogium.cuni.cz/PAED-7.html>
- Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring: a systematic review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 107–125. Dostupné z: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-06-2014-0020/full/html>
- Prosser, M. (2013). Quality teaching quality learning. In Salter, D. J., & Prosser, M. *Cases on Quality Teaching Practises in Higher Education* (26–38). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Rivetta, M. S., Rodríguez-Conde, M. J., & Migueláñez, S. O. (2018). European higher education: a comparative analysis to evaluate the pedagogical training of professors and to investigate the different models developed by universities. *ACM International Conference Proceeding Series*, 1021–1026. Dostupné z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85058545968&origin=>

- resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Rivetta&st2=&sid=e3cd3659c5abdb961a9136e1734a7ed1&sot=b&sdt=b&sl=20&s=AUTHOR-NAME%28Rivetta%29&relpos=3&citeCnt=0&searchTerm=
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- Šedová, K. et al. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1228/1504>
- Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.) (2012). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Programs Impact, and Future Trends*. New York: Routledge.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Slon.
- Švaříček, R. (2007). Hlubkový rozhovor. In Švaříček, R., & Šedová, K. et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159–184). Praha: Portál.
- Thomson, K. (2015). Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: learning opportunities for novice and mid-career academics. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 137–149. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2015.1028066>
- Thomson, K. E., & Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversations in developing university teaching? *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536–1547. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1265498>
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *AULA*, 13(03), 73–78. Dostupné z: <ftp://193.87.31.84/0037232/26-2005-3-pedagogicke-vzdelavani.pdf>
- Vysoká škola ekonomická v Praze (2020). *Kurz pro doktorandy VŠE*. Dostupné z: <https://kdep.vse.cz/pro-studenty/doktorske-studium/kurz-pro-doktorandy-vse/>
- Vysoké učení technické v Brně (2020). *Pedagogická činnost*. Dostupné z: <https://www.vutbr.cz/studenti/predmety/detail/209170?apid=209170>
- Západočeská univerzita (2020). *Oddělení ČŽV*. Dostupné z: <https://czv.zcu.cz/onas/>

Kontakt

Mgr. Barbora Nekardová: [nekardova@mail.muni.cz](mailto:nekardova@mail.muni.cz)