

PEDAGOGICKÉ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV Z POHLADU ŠTUDENTOV

Magdaléna Kremnická¹, Lenka Rovňanová¹

¹Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Podáno: 25. 1. 2024, Prijato: 25. 3. 2024

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20241402167>

To cite this article: KREMnická MAGDALÉNA, ROVňANOVÁ LENKA. 2024. Pedagogické kompetencie vysokoškolských učiteľov z pohľadu študentov. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 14 (2): 167–200.

Abstrakt

Vedecká štúdia analyzuje pedagogické kompetencie vysokoškolských učiteľov z hodnotiacej perspektívy vysokoškolských študentov študujúcich na Slovensku. Hlavným zámerom výskumu bolo zistiť nakoľko sú definované profesijné činnosti a osobnostné charakteristiky vysokoškolských učiteľov dôležité pre vysokoškolských študentov. Za výskumný nástroj sme zvolili doposiaľ nepublikovaný neštandardizovaný elektronický Dotazník na hodnotenie kvality vyučovacieho procesu študentmi, prevzatý od Rovňanovej (2017). Dotazník bol modifikovaný do podoby vyhovujúcej našim výskumným zámerom, a to na Dotazník na meranie dôležitosti profesijných činností a osobnostných charakteristík vysokoškolského učiteľa. Výskumný súbor tvorilo 388 respondentov, z toho bolo 90 mužov a 293 žien s priemerným vekom 23,76 rokov. Štyria respondenti rod neuviedli, jeden sa zaradil k genderfluid. Výsledky výskumu preukázali, že najdôležitejšou

profesijnou činnosťou a osobnostnou charakteristikou učiteľa je pre študentov jeho rešpektujúce, nepodceňujúce a nezosmiešňujúce správanie. Z hľadiska všetkých troch kompetenčných dimenzií (Dimenzia 1: Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte; Dimenzia 2: Edukačný proces; Dimenzia 3: Sebarozvoj učiteľa) bola študentmi najvyššie hodnotená dimenzia Edukačný proces. Štúdia chce zároveň poukázať na potrebu celoživotného vzdelávania sa vysokoškolských učiteľov nielen v oblasti vedecko-výskumných a publikačných kompetencií, ale rovnako tak aj v oblasti zdokonaľovania svojich pedagogických kompetencií.

Kľúčové slová: vysokoškolský učiteľ, pedagogické kompetencie, profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa

PEDAGOGICAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE

Abstract

The study analyses the pedagogical competences of university teachers from the evaluative perspective of university students studying in Slovakia. The main purpose of the research was to find out to what extent the defined professional activities and personal characteristics of university teachers are important for university students. As a research instrument, we chose a non-standardized electronic Questionnaire for the Evaluation of the Quality of the Teaching Process by Students, adopted from Rovňanová (2017), not yet published. The questionnaire was modified into a form that suited our research objectives, namely the Questionnaire for Measuring the Importance of Professional Activities and Personal Characteristics of University Teachers. The research population consisted of 388 respondents, of which 90 were male and 293 were female with a mean age of 23.76. Four respondents did not indicate their gender, and one respondent classified himself as genderfluid. The results of the research showed that the most important professional

activity and personal characteristic of a teacher for students is his/her respectful, non-judgmental and non-judgmental behaviour. In terms of all three competency dimensions (Dimension 1: Teacher's focus on students in socio-cultural context; Dimension 2: Educational process; Dimension 3: Teacher's self-development), the educational process dimension was rated highest by the students. At the same time, the study wants to highlight the need for lifelong learning of university teachers not only in research and publication competencies, but equally in improving their pedagogical competences.

Keywords: university teacher, pedagogical competences, professional activities and characteristics of a university teacher

ÚVOD

„V poslednom desaťročí sa rola, rovnako ako pracovná náplň vysokoškolských učiteľov preukázateľne zmenila, čo je do veľkej miery dôsledkom masifikácie vysokoškolského vzdelávania“ (Gumanová, 2023, s. 13). Jedným z dôvodov tejto masovosti vysokoškolského vzdelávania v európskych krajinách po roku 1990 je, podľa Slavíka (2012), demokratizácia, ktorá so sebou priniesla uplatnenie práva na vzdelanie, a tiež rovný a spravodlivý prístup ku vzdelaniu. „Masifikácia vysokoškolského vzdelávania má za následok prudký nárast študentov, ich meniace sa požiadavky a potreby, ktoré zodpovedajú rastúcim požiadavkám trhu práce. Zatiaľ čo v roku 1970 celosvetovo študovalo na vysokých školách 28,6 miliónov študentov, v roku 2000 sa ich počet zvýšil na takmer 100 miliónov a predpokladá sa, že v najbližších rokoch tento trend bude pokračovať a do roku 2035 sa navýši počet študentov na 520 miliónov“ (Calderon, 2012 in Gumanová 2021, s. 56). „V tejto nadväznosti, kvantitatívna expanzia študentov v priebehu rokov 2003-2007 na Slovensku predbehla počtom zapísaných študentov aj rozvinutejšie krajiny EÚ a v roku 2016 naša krajina obdržala titul svetového lídra v rámci počtu absolventov druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania“ (CEM, 2017 in Gumanová, 2023). Rovnako i Vašutová (2002, s. 75), vychádzajúc z výskumov Hardena a Crosbyho (2000), Tollingerovej (2000) a Walkera (2001), poukazuje na výrazne meniacu sa rolu, profesijné činnosti a kompetencie vysokoškolského učiteľa, ktorých zmeny sú determinované:

- „transformáciou vysokého školstva (inštitucionálnou diverzifikáciou, diverzifikáciou študijných programov do rôznych vysokoškolských stupňov),
- vzdelávacími požiadavkami trhu práce (konštituovanie nových študijných odborov a predmetov, uplatniteľnosť absolventov disponujúcich kľúčovými kompetenciami),
- novými informačnými a komunikačnými technológiami (výučba podporovaná počítačom),
- zavádzaním rozmanitých foriem a spôsobov organizácie vysokoškolského štúdia (prezenčné, kombinované a dištančné štúdium, modulový a kreditový systém),
- premenou študentskej populácie (diverzifikovaná veková a skúsenostná štruktúra študentov, osobnostná premena študentov a úroveň ich socializácie),
- rozvíjanie progresívnych koncepcií a modelov vysokoškolskej výučby pre podporu učenia študentov a utvárania kľúčových kompetencií,
- transformácia systému vedeckovýskumnej a vývojovej práce na vysokej škole (grantový systém, trans-inštitucionálne tímy, medzinárodné tímy),
- zmenami pracovných podmienok – limitované pracovnou zmluvou, nadúväzky, súbežné zmluvy na viacerých inštitúciách“.

Na rastúcu rôznorodosť študentskej obce a meniacu sa rolu vysokoškolského učiteľa upozorňujú i Štandardy a usmernenia na zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania v Európskom priestore (ESG, 2015) a z nich vychádzajúce Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania (SAAVŠ, 2020); Študentská rada vysokých škôl na Slovensku (2020) ako súčasť Európskej únie študentov; ďalej tiež Altbach, Reisberg a Rumbley 2009; Mulryan-Kane, 2010, okrem iného poukazujú aj na skutočnosť, že systémy vysokoškolského vzdelávania sú globálne ohrozené rýchlo sa meniacou spoločnosťou, globalizáciou a technologickým rozvojom; študenti sú rozmanitejší z hľadiska veku, skúseností, kultúrneho zázemia a sociálno-ekonomického postavenia, a aj preto je, podľa Sirotovej (2014) a Kosovej (2006), úlohou vysokoškolského učiteľa postrehnúť dynamiku vývoja a zmeny a primerane na ňu reagovať flexibilitou v pedagogickej činnosti. To však, podľa Semradovej a Hubáčkovej (2014), od vysokoškolského učiteľa vyžaduje disponibilitu profesijnými kompetenciami nielen v oblasti výučby, ale aj v oblastiach ich špecializácie, výskumu a manažmentu. Všetky tieto kompetencie odrážajú nielen teoretické a empiricky získané vedomosti,

ale aj zručnosti, osobnostné črty, ochotu a túžbu pokračovať v neustálom seba-vzdelávaní a prispievať k odbornej príprave a osobnému rozvoju študentov.

V našom príspevku sa zameriavame na pedagogické kompetencie vysokoškolského učiteľa viažuce sa k edukačnému procesu, zahrňujúce jeho profesijné činnosti a charakteristiky, ktoré v konkrétnej podobe tvoria obsah nášho meracieho nástroja (Rovňanová, 2017, nepublikované). Profesijné činnosti učiteľa chápeme ako veľmi konkrétne, dielčie činnosti, ktoré učiteľ vykonáva priamo vo výchovno-vzdelávacom procese alebo v príprave naň; resp. ide o také činnosti, ktoré priamo súvisia s edukačným procesom a učiteľovým profesijným pôsobením v ňom.

Vašutová (2002, s.36), ku ktorej vymedzeniu sa v našej práci prikláňame, vysvetľuje, že „pedagogickú kompetenciu vysokoškolského učiteľa je potrebné chápať ako súbor špecifických a vysoko expertných vedomostí, zručností, postojov a skúseností, ktoré reflektujú dynamiku vzdelávacích procesov na terciárnej úrovni a premeny študentskej populácie, jej intelektové a osobnostné predpoklady, individuálne záujmy a vzdelávacie potreby“. Pavlov a Bontová (2017, s. 172) poukazujú na akýsi prienik medzi pedagogikou a andragogikou v kontexte posudzovania kompetencií vysokoškolského učiteľa viažuce sa k výchovno-vzdelávaciemu prostrediu vysokoškolského vzdelávania, resp. vzdelávania dospelých, ktorý vysvetľujú takto: „Teória učiteľskej profesie je obsahovo zakotvená v pedagogike svojím predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteľiek a učiteľov ju radíme do andragogiky“. K jasnejšiemu vymedzeniu hraníc medzi pedagogickým a andragogickým chápaním by podľa nás mohlo napomôcť odklonenie sa od pojmu „vzdelávanie“ a príklon k pojmu „učenie sa dospelých“, ktorý sa podľa Beneša (2014) v posledných rokoch stáva hlavným andragogickým pojmom.

Pri vymedzovaní pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa, okrem iného pracujeme aj s koncepciami a teóriami, ktoré vymedzujú kompetencie učiteľa aj v oblasti vyššieho sekundárneho (stredoškolského) vzdelávania. Sú nimi Profesijné štandardy pedagogických zamestnancov (regionálneho školstva) v SR, kde je definovaný súbor profesijných kompetencií, ktoré vytvárajú kompetenčný profil pedagogického zamestnanca. Sú zoradené do troch oblastí a opisujú profesijnú činnosť pedagogického zamestnanca:

- 1) Oblasť žiak (v našom prípade študent),
- 2) Oblasť výchovno-vzdelávací proces,
- 3) Oblasť učiteľ (NIVAM, 2022).

Dôvodom nášho výberu je edukačný proces ako primárny konštrukt nášho vedeckého bádania. Uvedomujeme si rozdiely v profesijnom pedagogickom pôsobení učiteľa v edukačnom procese vyššieho sekundárneho vzdelávania a učiteľa terciárneho vzdelávania (vysokoškolského) s ohľadom na všetky premenné, ktoré do tohto procesu vstupujú a determinujú ho. V druhom ohľade však nachádzame mnoho spoločného medzi edukačným procesom a pedagogickým pôsobením učiteľa vo vyššom sekundárnom vzdelávaní a v terciárnom vzdelávaní. Uvádzame niektoré príklady:

- „*Oblasť žiak (študent)*“ – tu pracujeme s profesijným štandardom stredoškolského učiteľa, nakoľko sa najviac približuje vysokoškolskému učiteľovi najmä v edukácii starších žiakov, vekom sa najviac približujúcim vysokoškólakom; analyzujeme a porovnávame indikátory (preukázateľnosť) profesijných kompetencií *samostatného učiteľa strednej školy, učiteľa s prvou atestáciou a učiteľa s druhou atestáciou*.
- „*Oblasť výchovno-vzdelávací proces*“ – napriek tomu, že organizačná štruktúra edukačného procesu vyššieho sekundárneho vzdelávania a terciárneho vzdelávania sa od seba odlišuje, oba typy učiteľov, tak vysokoškolský ako aj stredoškolský, vykazujú nasledovné profesijné kompetencie:
 - 1) plánovať výchovno-vzdelávací proces,
 - 2) realizovať výchovno-vzdelávací proces,
 - 3) evalvovať výchovno-vzdelávací proces.
- „*Oblasť učiteľ*“ – v profesijnom štandarde učiteľa strednej školy nachádzame tieto profesijné kompetencie vzťahujúce sa k samotnému učiteľovi:
 - 1) stotožniť sa s profesiou učiteľa strednej školy,
 - 2) spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávania,
 - 3) podieľať sa na rozvoji školy.

Učiteľ je pritom spôsobilý identifikovať vlastné dispozície, hodnoty a úrovne vlastných profesijných kompetencií; plánovať, realizovať a hodnotiť vlastný profesijný rozvoj; využívať rôzne zdroje na vlastný profesijný rozvoj; vykonávať svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť v súlade s hodnotami školy a profesie. I tu môžeme vidieť mnoho spoločného s edukačným procesom prebiehajúcim na vysokej škole a učiteľom pôsobiacim v ňom. V týchto intenciách musí vysokoškolský učiteľ skvalitňovať svoje vedecko-výskumné a publikačné činnosti, čím dochádza k jeho sebarozvoju vo vedeckej oblasti

a zároveň tak dokáže študentom vo výučbe prinášať aktuálne informácie z odboru a vedecké fakty.

V oblasti rozvoja pedagogických kompetencií má učiteľ možnosť vzdelávať sa v kurzoch vysokoškolskej pedagogiky. Na Slovensku tieto kurzy ponúka napr. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, ktorá má pri Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty zriadené Centrum vysokoškolskej pedagogiky, ktoré realizuje okrem vzdelávacích aktivít aj vedecko-výskumnú činnosť v oblasti vysokoškolskej pedagogiky; ďalej Technická univerzita v Košiciach; alebo Žilinská univerzita v Žiline, ktorá poskytuje dva druhy vzdelávania v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, a to (1) adaptačné vzdelávanie vysokoškolských učiteľov technického a ekonomického zamerania na Žilinskej univerzite v Žiline a (2) ďalšie vzdelávanie doktorandov na fakultách technického a ekonomického zamerania Žilinskej univerzity v Žiline. Technická univerzita vo Zvolene poskytovala vzdelávanie v oblasti inžinierskej pedagogiky, konkrétne v tematických okruhoch ako sú inžiniersko-pedagogické praktikum, technológia vzdelávania, didaktika laboratórnych cvičení, vybrané kapitoly zo psychológie, komunikácia a nácvik diskusie, biologické základy vývinu, rétorika a komunikačný tréning, vybrané kapitoly zo sociológie, tvorba zrozumiteľného textu, manažment vysokých škôl. Šukolová (2019) tieto oblasti a okruhy koncentruje do troch celkov (modulov): (1) oblasť terciárneho vzdelávania, pedagogika, didaktika; (2) základy psychológie, sociológie, etiky a interkultúrnych štúdií; (3) pedagogická komunikácia, vedecké a projektové kompetencie, technológie vo vzdelávaní. Okrem uvedeného majú vysokoškolskí učitelia možnosť vzdelávať sa a zdokonaľovať v pedagogických spôsobilostiach aj v iných inštitúciách na Slovensku poskytujúcich celoživotné vzdelávanie.

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Dizajn nášho výskumu je kvantitatívny, komparačný, a tiež prierezový; vzhľadom na to, že v našich podmienkach je problematika kompetencií vysokoškolského učiteľa z pohľadu študenta nedostatočne prebádaným fenoménom, ide aj o exploračný dizajn výskumu.

2.1 Výskumný problém a výskumné ciele

Motívom nášho vedeckého bádania bola potreba poukázať na dôležitosť pedagogických kompetencií vysokoškolského učiteľa v edukačnom procese vysokoškolského vzdelávania zo študentskej perspektívy. V súvislosti s masifikáciou vysokoškolského vzdelávania a prudkým nárastom študentov sa mení aj rola a pracovná náplň vysokoškolských učiteľov. Na univerzity prichádzajú študenti s rôznymi potrebami a požiadavkami, so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, s rôznymi motívmi a skúsenosťami, a tiež z odlišného sociálneho prostredia, čo zvyšuje diverzitu vysokoškolského prostredia. Tento fakt nie je možné ignorovať z dôvodu dynamiky zmien neustále prebiehajúcich v modernej spoločnosti a extrémne napredujúceho vývoja moderných technológií, ktoré v mnohých sférach ovplyvňujú život človeka v 21. storočí. Jedným z príkladov je umelá inteligencia (AI), ktorá sa veľmi rýchlo stala súčasťou edukačného procesu vzdelávajúcej sa generácie po celom svete. Kým niektorí ju vnímajú ako evolučnú hrozbu, iní v nej vidia výzvu pre osobný i celospoločenský rast. To všetko, a mnohé iné, sú náročné zmeny, ktorým vo svojej práci čelí aj vysokoškolský učiteľ. Hľadá spôsoby, ako úspešne zvládnuť svoju rolu, ako so ctou a múdrosťou, jemu vlastnou, obstať pred akademickou, vedeckou a v neposlednom rade i študentskou obcou. A potom je tu študent so svojimi očakávaniami, túžbami, talentmi, záujmami, vedomosťami a skúsenosťami, sklamaniami a zlyhaniami, ktorý má častokrát veľmi jasnú predstavu o tom, ako by vysokoškolské štúdium malo vyzeráť. Nie vždy je však táto predstava v zhode s tou učiteľovou. Aj preto vnímame tento jav ako problém, ktorý sme sa rozhodli skúmať. Ťažisko našej práce je v skúmaní preferencií študentov v kompetenciách vysokoškolských učiteľov.

Vo výkladovom a terminologickom slovníku Organizácia a manažment školstva (Obdržálek *et al.*, 2004, s. 396, in Danek, 2014) sa uvádza, že „vysoké školy sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne, ktorých poslaním je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti. Ich hlavnou úlohou je poskytovať vysokoškolské vzdelávanie, tvorivé vedecké bádanie a tvorivú umeleckú činnosť na základe využívania najnovších poznatkov vedy, techniky a umenia.“ Aby bolo možné uvedené ciele dosiahnuť, alebo sa k nim aspoň priblížiť, považujeme za nevyhnutné zabezpečovať taký edukačný proces, v ktorom jediné a hlavné postavenie nebude mať učiteľ, ale vzájomná interakcia učiteľa

a študenta (*Teacher-Student Relationship*). V tomto kontexte vyučovania orientovaného na študenta (*Student Centred Learning*) považujeme za potrebné pripomenúť, že ľudský mozog sa otvára procesu učenia len v bezpečnom a prijímajúcom prostredí. Na dosiahnutie prijateľnej atmosféry a efektívnej komunikácie na vyučovaní sa však od vysokoškolského učiteľa očakáva (Danek, 2014, s. 107): „trpezlivosť, autorita, prístupnosť, odbornosť, empatia, komunikatívna vyspelosť, všeobecný prehľad, taktnosť a primeraná náročnosť“. Problém vidíme práve v tom, že je dlhodobo vyvíjaný tlak najmä na vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť akademikov, čo potvrdzuje napríklad aj Janoušková (2012, in Šukolová, 2019, s. 287) slovami, že „u vysokoškolských učiteľov na Slovensku je akcent na kvalitu nevyhnutných psychodidaktických spôsobilostí poddimenzovaný, pričom ide najmä o dôsledky: (1) absentujúceho legislatívneho rámca, ktorý by vymedzoval podmienky povinného nadobúdania a uplatňovania pedagogického vzdelania; (2) a tiež jednostranne zameranej orientácie kvalifikačného rastu, ktorý je spätý s preukazovaním výhradne vedecko-výskumných kompetencií“. Podobne i Gumanová (2023) poukazuje na problém v legislatívnom ukotvení kvalifikačných predpokladov pri nástupe vysokoškolských učiteľov do zamestnania, v ktorých sa neobjavuje akákoľvek požiadavka na ich pedagogické vzdelanie. V tejto súvislosti si kladieme otázku, že ak sú Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej Republiky oficiálne schválené, a tým legislatívne platné Profesionálne štandardy pre pedagogických zamestnancov regionálneho školstva v SR (NIVAM, 2022) exaktne vymedzujúce profil pedagogického zamestnanca obsahujúci presne definované profesionálne kompetencie a ich indikátory – preukázateľnosť profesijnej kompetencie pre každú kategóriu pedagogického zamestnanca zvlášť: (1) samostatný učiteľ, (2) učiteľ s prvou atestáciou a (3) učiteľ s druhou atestáciou; prečo pre vysokoškolského učiteľa neexistuje žiaden dokument vymedzujúci jeho profesionálne kompetencie, ako napríklad spomenutý profesionálny štandard, o ktorom pojednáva i Slavík *et al.* (2012), či kompetenčný model (Blašková, *et al.*, 2014; Kravčáková *et al.*, 2011; Klimeš & Kazík 2013; Svidroňová & Kariková, 2013; Khoruzha, 2019; Bednaříková, 2012) alebo kompetenčný model opierajúci sa o zahraničné výskumy (Pérez & Torelló, 2012; Perez-Poch & López, 2016; Fakhrutdinova *et al.*, 2020)?

Podľa Šeben Zatkovej *et al.* (2015, s. 18), ku ktorých chápaniu sa prikláňame, „nestačí, keď je učiteľ iba vedec a odborník prednášajúci vo svojom odbore, ale keď prejavuje záujem o osobnosť študentov, neformálny, hlbší vzťah k ľuďom,

vedie rozhovory so študentmi, keď je náročný, ale má pri tom aj porozumenie pre osobné problémy študentov, ťažkosti a krízy.“ Podobne i Hvorecký (2019) z Iniciatívy za živé univerzity, vyjadril odmietavý postoj k tomu, aby sa posudzovanie kvality vysokých škôl zužovalo len na publikačnú činnosť učiteľov, argumentujúc tým, že „podstatný je vzťah učiteľov k študentom a etika všetkých činností, keďže sa s nimi študenti stretávajú oveľa častejšie ako s ich publikáciami.“ (s. 17). „V modeloch vyučovania tak badať vývoj od tzv. primitívnych prístupov (zlyhanie študenta je pripisované jeho potenciálu a dispozíciám), ku individualizovaným prístupom zameraným na študenta, ktoré definujú kvalitné vyučovanie prostredníctvom preukázaných a vopred definovaných kompetencií“ (napr. Pilárik, Gallová & Šukolová, 2013, in Šukolová, 2019, s. 286). V neposlednom rade sa v odporúčaníach projektu To dá rozum pre skvalitnenie školstva na Slovensku objavili aj tieto (Hall, *et al.*, 2020): posilniť hlas študentov a uchádzačov pri tvorbe študijných programov; vytvárať podmienky na zlepšovanie pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov a doktorandov; zvýšiť atraktivitu povolania vedecko-pedagogických zamestnancov vysokých škôl; zlepšiť podmienky akademikov na vysokých školách a skvalitniť ich výkon; zaviesť do kariérneho rastu rôznorodosť – časť akademikov sa môže primárne orientovať na vedecké alebo umelecké výstupy, zatiaľ čo iní sa môžu viac zameriavať na učenie, prípadne na spoluprácu s praxou.

Na základe analýzy uvedených informácií sme dospeli k formulácii výskumného problému: **Ktoré profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa považujú vysokoškolskí študenti v edukačnom procese za dôležité?**

Stanovili sme si výskumné ciele:

- 1) Preskúmať, akú mieru dôležitosti pripisujú študenti jednotlivým kompetenčným dimenziám (Dimenzia 1: Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte; Dimenzia 2: Edukačný proces; Dimenzia 3: Sebarozvoj učiteľa).
- 2) Identifikovať poradie dôležitosti jednotlivých profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa v jednotlivých dimenziách z pohľadu študentov.

2.2 Výskumný súbor

Výber výskumného súboru bol príležitostný a lavínový. Tvorilo ho 388 vysokoškolských študentov študujúcich na 22 vysokých školách na Slovensku

z celkového počtu 33 vysokých škôl (verejných 20; štátnych 3; súkromných 10) (PortalVS, 2023). Zastúpení boli študenti dennej formy štúdia (83,51 %) aj externej formy štúdia (16,49 %). V 1. stupni vysokoškolského štúdia sa výskumu zúčastnilo 64,18 % študentov; v 2. stupni štúdia 32,47 % študentov a v 3. stupni 3,35 % študentov.

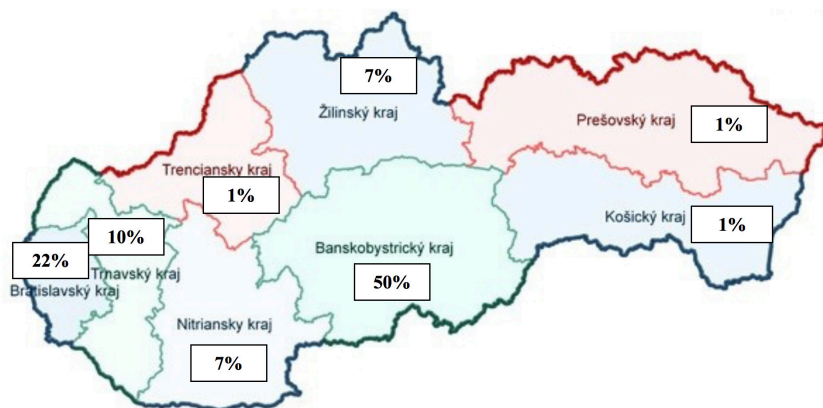
Z hľadiska rodového zastúpenia tvorilo výskumný súbor 75,52 % žien a 23,20 % mužov. Jeden participant sa označil za genderfluid, čo predstavuje 0,26 % výskumného súboru a štyria participanti (1,03 %) rod odmietli uviesť. Priemerný vek všetkých participantov bol takmer 24 rokov ($SD = 5,935$). Ďalšie presnejšie údaje uvádzame v Tabuľke I.

Tabuľka I: Štruktúra výskumného súboru podľa rodu a veku študentov

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Vek	388	23.76	22.00	5.935	18	52
Muž	90	24.77	23.00	6.853	18	52
Žena	293	23.52	22	5.635	18	50
Genderfluid	1	20.00	20.00	-	20	20
Neuvedené	4	20.00	20.00	-	20	20

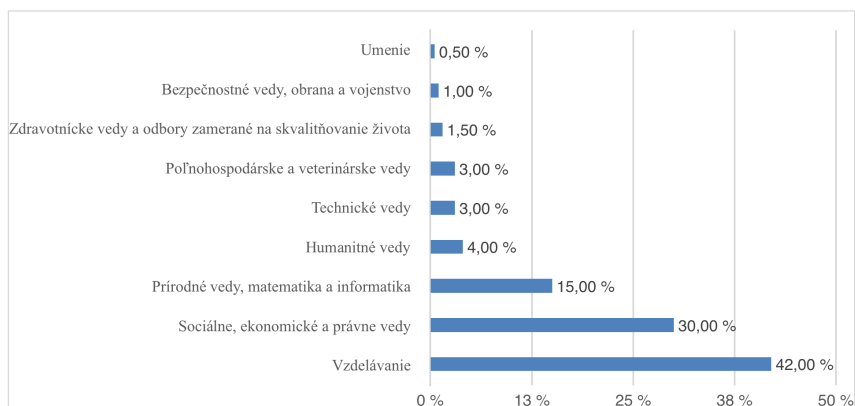
Dotazník sme administrovali prostredníctvom online komunikácie do všetkých ôsmich krajov Slovenska, pričom najviac participantov sa nám podarilo získať v Banskobystrickom, Bratislavskom a Trnavskom kraji (Obrázok 1).

Z hľadiska študijného odboru na výskume participovali študenti vzdelávajúci sa v 31 študijných odboroch spomedzi všetkých 48 študijných odborov, ktoré ponúkajú vysoké školy na Slovensku (PortalVS, 2023). Následne sme, tiež podľa Portálu VS (2023), usporiadali a zaradili jednotlivé študijné odbory do 9 skupín študijných odborov. Najvyššie zastúpenie participantov mal odbor Učiteľstvo a pedagogické vedy spadajúci do skupiny odborov s názvom Vzdelávanie ($n = 164$). Druhé najvyššie zastúpenie mali odbory Psychológia ($n = 76$), Ekológia a manažment ($n = 26$), spadajúce do skupiny odborov s názvom Sociálne, ekonomické a právne vedy. Tretie najvyššie zastúpenie mali odbory Matematika ($n = 22$) a Informatika ($n = 20$) patriace do skupiny študijných odborov s názvom Prírodné vedy, matematika a informatika. Percentuálne zastúpenie skupín študijných odborov uvádzame v Grafe 1.



1 Obrázok: Štruktúra výskumného súboru podľa kraja, v ktorom študenti študujú

Zdroj: slovensky-narod.estranky.sk



1 Graf: Štruktúra výskumného súboru podľa skupiny študijného odboru študentov

2.3 Metódy zberu dát

Za výskumný nástroj sme zvolili neštandardizovaný elektronický Dotazník na hodnotenie kvality vyučovacieho procesu študentmi (študenti hodnotia konkrétneho vyučujúceho v konkrétnom predmete), ktorého autorkou

je Rovňanová (2017, nepublikované) uvádzajúca nasledovné teoretické východiská pre tvorbu tohto dotazníka:

- 1) Profesionálne štandardy pedagogických zamestnancov (dimenzie: študent, vyučovací proces, profesionálny sebarozvoj; kompetenčný profil – vedomosti, spôsobilosti, indikátory),
- 2) Koncept SCL – *Student Centred Learning* – vzdelávanie orientované na študentov ako súčasť európskych štandardov a usmernení zabezpečovania kvality na vysokých školách (vychádza z PCA – (3))
 - a) Zdôrazňuje rolu študentov ako aktívnych účastníkov vzdelávacieho procesu.
 - b) V centre záujmu SCL nie je to, čo vyučujúci prednáša alebo demonštruje (obsah), ale to, ako študent v aktívnej činnosti používa a rozvíja svoje vedomosti, zručnosti a kompetencie.
 - c) Predstavuje posun od definovania obsahu vzdelávania smerom k výsledkom vzdelávania, resp. výstupom z procesov učenia sa (čo študenti na konci vyučovania – vzdelávania reálne vedia).
- 3) PCA/PCE – *Personal Centred Approach/Education* – prístup/vzdelávanie zamerané na človeka (kongruencia, akceptácia, empatia).

Uvedený merací nástroj sme, pre zameranie nášho výskumu, modifikovali. Úlohou študentov nebolo hodnotiť konkrétneho vyučujúceho v konkrétnom predmete, ale vyjadriť nakoľko je pre nich celkovo opisovaná profesionálna činnosť a charakteristika vysokoškolského učiteľa dôležitá. Desaťstupňovú Likertovu škálu sme, na základe pripomienok participantov v predvýskume (2023), zredukovali na sedemstupňovú škálu. Pre tento krok sme sa tiež rozhodli z dôvodu eliminácie predikovaného kognitívneho vyčerpania participantov.

Dotazník pozostával z 3 dimenzií:

- 1) Zameranie učiteľa na študentov v sociokultúrnom kontexte (obsahuje 23 položiek + 1 kontrolnú položku v znení: „V tejto položke označte číslo 5“; Cronbachova $\alpha = 0,88$);
- 2) (2) Edukačný proces (obsahuje 23 položiek; Cronbachova $\alpha = 0,86$);
- 3) (3) Sebarozvoj učiteľa (obsahuje 11 položiek; Cronbachova $\alpha = 0,81$).

Participantí určovali subjektívnu mieru dôležitosti, ktorú pripisujú jednotlivým profesionálnym činnostiam a charakteristikám vysokoškolského učiteľa na 7-stupňovej škále (od 1 – „vôbec nie je dôležitá“, aby danou profesionálnou

činnosťou alebo charakteristikou vysokoškolský učiteľ disponoval... až po 7 – „je veľmi dôležité“, aby danou profesijnou činnosťou alebo charakteristikou vysokoškolský učiteľ disponoval).

2.4 Metódy analýzy dát

Na deskriptívne a inferenčné štatistické analýzy sme použili štatistický softvér Jamovi – verzia 2.4.14. V procese zisťovania vnútornej konzistencie meracieho nástroja sme pracovali s hodnotami koeficientov Cronbachovej alfy. Pre overenie významnosti rozdielov medzi jednotlivými dimenziami (D1) Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, (D2) Edukačný proces, (D3) Sebarozvoj učiteľa, sme použili jednofaktorový test ANOVA, konkrétne Welchovu štatistiku, kvôli nerovnakým varianciám.

2.5 Výsledky

2.5.1 Deskriptívna štatistika

Na úvod sme sa zamerali na analýzu základných deskriptívnych údajov vybraných premenných (Tabuľka 2). Všetky tri dimenzie týkajúce sa vysokoškolských učiteľov a ich Zamerania na študentov v socio-kultúrnom kontexte ($Mdn_{D1} = 6,04$), Edukačný proces ($Mdn_{D2} = 6,13$) aj Sebarozvoj učiteľa ($Mdn_{D3} = 5,91$) boli študentmi hodnotené ako dôležité, pričom na základe mediánu vyšla ako najvyššie hodnotená dimenzia Edukačný proces.

Pri deskriptívnej štatistike sme pozorovali aj rodové rozdiely. Pre mužov ($n = 90$) bola dôležitosť jednotlivých dimenzií odzrkadľujúcich kompetencie vysokoškolských učiteľov nižšia ($Mdn_{D1} = 5,65$; $Mdn_{D2} = 5,87$; $Mdn_{D3} = 5,64$) ako u žien ($n = 293$; $Mdn_{D1} = 6,17$; $Mdn_{D2} = 6,22$; $Mdn_{D3} = 6$). Aj u žien, aj u mužov však ostala ako najdôležitejšia dimenzia Edukačný proces (D2), nasledovaná dimenziou Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte (D1) a dimenziou Sebarozvoj učiteľa (D3).

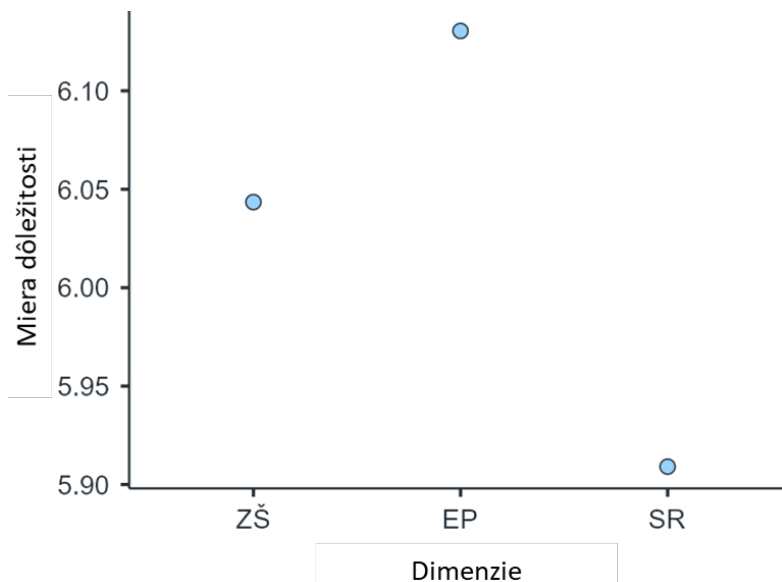
Tabuľka II: Deskriptívna štatistika pre vybrané premenné

	Rod	N	M	Mdn	SD	Min	Max	Shapiro-Wilk	
								W	p
Vek		388	23.76	22.00	5.935	18	52	0.676	<.001
	muž	90	24.77	23.00	6.853	18	52	0.712	<.001
	žena	293	23.52	22	5.635	18	50	0.666	<.001
D1 Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte		388	5.97	6.04	0.636	3.57	7.00	0.961	<.001
	muž	90	5.62	5.65	0.715	3.57	7.00	0.986	0.461
	žena	293	6.08	6.17	0.564	4.48	7.00	0.959	<.001
D2 Edukačný proces		388	6.08	6.13	0.550	4.22	7.00	0.971	<.001
	muž	90	5.88	5.89	0.569	4.48	7.00	0.984	0.326
	žena	293	6.14	6.22	0.530	4.22	7.00	0.961	<.001
D3 Sebarozvoj učiteľa		388	5.79	5.91	0.798	3.27	7.00	0.957	<.001
	muž	90	5.50	5.64	0.883	3.27	7.00	0.972	0.045
	žena	293	5.88	6.00	0.753	3.36	7.00	0.952	<.001

Pozn. V tabuľke sú uvedené základné deskriptívne parametre (početnosť, priemer, medián, štandardná odchýľka, minimálne hodnoty, maximálne hodnoty a parametre Shapiro Wilk testu normálneho rozloženia dát). Celková početnosť participantov je vyššia ako súčet mužov a žien z dôvodu vylúčenia 5 participantov, ktorí neuviedli rod.

2.5.2 Overenie významnosti rozdielov medzi jednotlivými dimenziami – Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, Edukačný proces, Sebarozvoj učiteľa

Údaje z deskriptívnej štatistiky ukázali rozdiely v hodnotení dôležitosti medzi dimenziami Zameranie na študentov, Edukačný proces a Sebarozvoj. V nasledujúcej analýze sme sa preto zamerali na to, či sú tieto rozdiely medzi jednotlivými dimenziami štatisticky významné. Rozdiel v hodnotení dôležitosti dimenzií bol štatisticky významný ($\chi^2(2) = 50,5; p < 0,001$; Obrázok 2). Párové porovnanie dimenzií (Durbin-Conover test) preukázalo, že dimenzia Edukačný proces ($M = 6,08$; $Mdn = 6,13$) bola štatisticky významne vyššie hodnotená než dimenzie Zameranie na študentov ($M = 5,97$; $Mdn = 6,04$; $p < 0.001$) a Sebarozvoj ($M = 5,79$; $Mdn = 5,91$; $p < 0.001$). Štatisticky významný rozdiel sme pozorovali aj medzi dimenziami Zameranie na študentov a Sebarozvoj ($p < 0.001$).



2 Obrázok: Rozdiely v miere dôležitosti jednotlivých dimenzií na základe hodnotenia študentov
Pozn.: ZŠ = Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, EP = Edukačný proces,

SR = Sebarozvoj učiteľa; $N = 388$

2.5.3 Overenie významnosti rodových rozdielov

Keďže sa v rámci deskriptívnej štatistiky ukázali rodové rozdiely v miere dôležitosti dimenzií Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, Edukačný proces a Sebarozvoj učiteľa, rozhodli sme sa overiť, či sú tieto rozdiely významné. Z dôvodu nesplnenia podmienky normálneho rozdelenia dát sme použili na porovnanie rozdielov Mann-Whitneyho U-test.

Na základe výsledkov analýzy sme pozorovali, že rodové rozdiely pri všetkých troch dimenziách boli štatisticky významné (Tabuľka 3). Teda ženy pripisovali jednotlivým dimenziám štatisticky významne vyššiu dôležitosť než muži. Vecná významnosť však pri všetkých štatisticky významných rozdieloch bola nízka.

Tabuľka III: Významnosť rodových rozdielov

	Typ t-testu	U/t	df	p	Vecná významnosť	
Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte	Mann-Whitney U	8206	381	<.001	RBKK	0.3777
Edukačný proces	Mann-Whitney U	9307	381	<.001	RBKK	0.2941
Sebarozvoj učiteľa	Mann-Whitney U	9803	381	<.001	RBKK	0.2565

Pozn. $H_a \mu_{\text{muž}} \neq \mu_{\text{žena}}$; RBKK = rankový biserialný korelačný koeficient; d = Cohenovo d

2.5.4 Vyhodnotenie dôležitosti jednotlivých položiek v jednotlivých dimenziách

V tejto časti sme pracovali s každou dimenziou zvlášť. Na základe výpočtu priemeru (M) sme zostavili poradie jednotlivých položiek danej dimenzie. Čím vyššie skóre sedemstupňovej škály daná položka dosahovala, tým vyššie bola študentmi hodnotená ako dôležitá. Položky predstavovali profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa. Analyzované údaje prezentujeme v tabuľkách 4, 5 a 6

v závislosti od konkrétnej dimenzie: (1) Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, (2) Edukačný proces a (3) Sebarozvoj učiteľa.

Dimenzia 1: Zameranie vysokoškolského učiteľa na študentov v sociokultúrnom kontexte

V danej dimenzii sme vyhodnocovali 23 položiek. Za najdôležitejšiu študenti považovali položku opisujúcu rešpektujúce správanie učiteľa bez podceňovania a zosmiešňovania ($M = 6,82$; $SD = 0,498$). Za najmenej dôležitú označili položku opisujúcu učiteľovo oslovovanie študentov rodným menom ($M = 3,79$; $SD = 1,848$). Podrobné výsledky prezentujeme v zostupnom poradí v Tabuľke IV.

Tabuľka IV: *Usporiadanie profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa z hľadiska jeho zamerania na študentov v sociokultúrnom kontexte (dimenzia 1)*

D1: Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
1.	K študentom sa správa s rešpektom, nepodceňuje a nezosmiešňuje ich.	6.82	7	0,498	3	7
2.	Komunikuje slušne a taktne.	6.72	7	0.685	2	7
3.	Vytvára pozitívnu klímu na výučbe založenú na dôvere a úprimnosti.	6.70	7	0.603	3	7
4.	Dokáže sa ovládať – je emocionálne vyrovnaný.	6.60	7	0.758	1	7
5.	Je tolerantný, bez predsudkov, rešpektuje názory študentov.	6.52	7	0.775	2	7
6.	Snaží sa čo najviac porozumieť študentom – ich motívom, záujmom, potrebám, pocitom.	6.46	7	0.859	3	7
7.	Konflikty rieši primeraným spôsobom.	6.41	7	0.846	2	7

D1: Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
8.	Dokáže akceptovať individuálne potreby študentov (špecifické potreby – napr. zdravotný handicap, únavu, frustráciu a v zhode s tým realizovať vyučovanie).	6.40	7	0.949	11	7
9.	Je diskretný.	6.32	7	0.971	1	7
10.	Akceptuje študentov takých, akí sú.	6.21	7	1.036	2	7
11.	Snaží sa zabrániť stresu študentov pri výučbe.	6.19	7	1.072	2	7
12.	Rozvíja empatiu, ústretovosť, dôveru u študentov.	6.17	7	1.110	1	7
13.	Má k študentom dobrý vzťah, je priateľský.	6.10	6	1.164	1	7
14.	Dokáže sa úprimne tešiť z úspechu svojich študentov.	6.07	6	1.193	1	7
15.	Vystupuje ako partner, nie ako neomylná autorita.	5.97	6	1.300	1	7
16.	Komunikuje so študentmi primerane k ich veku a sociálnemu statusu.	5.90	6	1.371	1	7
17.	Vzdelávanie považuje za rovnako dôležité ako formovanie osobnosti a v jeho výučbe je to zreteľné.	5.84	6	1.283	1	7
18.	Je inšpirujúca a charizmatická osobnosť.	5.82	6	1.235	1	7
19.	V komunikácii je autentický, otvorene vyjadruje svoje pocity.	5.62	6	1.337	1	7
20.	Má zmysel pre humor.	5.34	5	1.291	1	7
21.	Zaujíma sa o študentov ako o ľudí (ich zázemie, osobné problémy).	4.62	5	1.716	1	7
22.	Medzi študentmi je všeobecne obľúbený.	4.59	5	1.575	1	7
23.	Oslovuje študentov rodným menom.	3.79	4	1.848	1	7

Pozn.: *M* = Aritmetický priemer; *Mdn* = Medián; *SD* = Smerodajná odchýlka; *Min.* = Minimum; *Max* = Maximum

Dimenzia 2: Edukačný proces

Dimenzia Edukačný proces, ako už bolo spomenuté, bola študentmi hodnotená ako najdôležitejšia v porovnaní s ďalšími dvomi dimenziami. Z hľadiska usporiadania jednotlivých položiek (v počte 23), t.j. profesionálnych činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa, bola za najdôležitejšiu považovaná učiteľova jasnosť a zrozumiteľnosť vo formulácii požiadaviek a kritérií na ukončenie predmetu a ich dodržiavanie ($M = 6,69$; $SD = 0,629$). Za najmenej dôležitú označili položku opisujúcu požiadavku učiteľa smerom k študentom, a to študovať aj primárne informačné zdroje - pôvodné klasické diela, napr. monografie známych autorov v odbore ($M = 4,32$; $SD = 1,800$). Viac prezentujeme v zostupnom usporiadaní v Tabuľke V.

Tabuľka V: Usporiadanie profesionálnych činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa z hľadiska jeho pôsobenia v edukačnom procese (dimenzia 2)

D2: Edukačný proces		N = 388				
Por.	Profesionálne činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
1.	Jasne formuluje požiadavky a kritériá na ukončenie predmetu a dodržiava ich.	6.69	7	0.629	4	7
2.	Vyjadruje sa jasne a zrozumiteľne.	6.68	7	0.634	1	7
3.	Učivo dokáže adekvátne a zaujímavo sprístupniť študentom.	6.62	7	0.699	3	7
4.	Má zavedený spravodlivý a transparentný systém hodnotenia, ktorý dostatočne zdôvodňuje.	6.57	7	0.741	2	7
5.	Svojím prístupom inšpiruje a vyvoláva záujem o predmet.	6.50	7	0.826	2	7
6.	Poukazuje na význam učiva v kontexte praxe a rozvoja danej profesie.	6.48	7	0.795	3	7
7.	Je otvorený spätnej väzbe o procese vyučovania.	6.43	7	0.836	2	7
8.	Študijná záťaž na výkon študentov je primeraná (vrátane domácej prípravy).	6.38	7	0.943	2	7

D2: Edukačný proces		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
9.	Rozvíja kritické myslenie a samostatnosť študentov.	6.36	7	0.905	2	7
10.	Efektívne využíva čas na vyučovaní (vo všetkých etapách vyučovania – motivácia, vysvetľovanie nového učiva, opakovanie, upevňovanie...).	6.32	7	0.923	1	7
11.	Rozvíja tvorivé schopnosti študentov a umožňuje im hľadať vlastné cesty vedúce k riešeniu zadania.	6.25	7	0.907	2	7
12.	Zvykne študentov pochváliť za originalitu, neobvyklé nápady a riešenia.	6.25	7	1.004	2	7
13.	Na vyučovanie prichádza vždy dobre pripravený.	6.216	6	0.966	2	7
14.	Učí pracovať s chybou – chybu chápe ako príležitosť ďalšieho rozvoja.	6.209	7	0.953	3	7
15.	Poskytuje podporu a poradenstvo k zadaným úlohám študentom aj mimo priamej výučby.	6.02	6	1.124	1	7
16.	Má excelentné odborné vedomosti.	6.01	6	1.020	2	7
17.	Overuje dosiahnuté kompetencie primeraným spôsobom (napr. praktická skúška v prípade overovania nadobudnutých zručností...).	5.894	6	1.122	2	7
18.	Rád skúša vyučovacie postupy založené na aktívnej práci študentov (práca v skupinách, diskusia, experimentovanie, argumentácia, brainstorming, riešenie problémov...).	5.889	6	1.268	1	7
19.	Formuluje dosiahnuteľné ciele vo vzťahu k rozvíjateľnému potenciálu jednotlivcov a zdôvodňuje odlišnosť nárokov na jednotlivcov v tomto kontexte.	5.80	6	1.215	1	7

D2: Edukačný proces		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	Min	Max
20.	Pripravuje vlastné študijné materiály podľa konkrétnych potrieb výučby.	5.54	6	1.389	1	7
21.	Umožňuje študentom ovplyvňovať a tvoriť vyučovanie (výber tém, voľba vyučovacích postupov a foriem, pravidlá spolupráce...).	5.34	6	1.473	1	7
22.	Efektívne využíva IKT vo vzdelávaní (interaktívna tabuľa, komunikácia cez rôzne aplikácie, uzavreté skupiny na sociálnych sieťach, videokurzy, e-learning...)	5.02	5	1.672	1	7
23.	Vyžaduje študovať aj primárne informačné zdroje (pôvodné klasické diela, napr. monografie známych autorov v odbore).	4.32	5	1.800	1	7

Pozn.: *M* = Aritmetický priemer; *Mdn* = Medián; *SD* = Smerodajná odchýlka; *Min.* = Minimum; *Max* = Maximum

Dimenzia 3: Sebarozvoj vysokoškolského učiteľa

V danej dimenzii sme analyzovali a usporiadali 11 položiek, pričom za najviac dôležité z profesijných činností a charakteristík učiteľa študenti považovali jeho schopnosť priznať si chybu a ospravedniť sa ($M = 6,61$; $SD = 0,761$). Naopak, učiteľovo prezentovanie vlastných vedecko-publikačných aktivít a ich výsledkov študentom, títo označili za najmenej dôležité ($M = 4,96$; $SD = 1,558$). Ďalšie výsledky prezentujeme v zostupnom poradí v Tabuľke VI.

Tabuľka VI: Usporiadanie profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa z hľadiska jeho sebarozvoja (dimenzia 3)

D3: Sebarozvoj učiteľa		N = 388				
Por.	Profesijné činnosti a charakteristiky vysokoškolského učiteľa	M	Mdn	SD	Min	Max
1.	Dokáže si priznať chybu a ospravedlniť sa.	6.61	7	0.761	2	7
2.	Stále na sebe pracuje a chce sa zlepšovať (vzdeláva sa, sleduje dianie v odbore, aktívne vyhľadáva nové aktuálne informácie...).	6.40	7	0.884	2	7
3.	Uvedomuje si svoj vplyv na osobnosť a prežívanie študentov.	6.28	7	0.987	2	7
4.	Pozná a rešpektuje princípy a prax etiky vysokoškolského učiteľa (prezentuje hodnoty a koná v súlade s nimi).	6.21	7	1.051	1	7
5.	Pracuje so spätnou väzbou – v súlade s ňou mení svoje postupy a prístup.	6.18	6	1.021	1	7
6.	Pozná svoje silné a slabé stránky a vedome ich na vyučovaní prezentuje a využíva.	5.82	6	1.274	1	7
7.	Žiada od študentov spätnú väzbu na svoje vyučovacie postupy a prístup.	5.52	6	1.313	1	7
8.	Vystupuje ako reprezentant učiteľskej profesie a fakulty.	5.32	6	1.700	1	7
9.	Prezentuje vlastnú koncepciu zmyslu, cieľov a hodnôt vzdelávania.	5.21	5	1.515	1	7
10.	Zapája študentov do výskumných aktivít.	5.14	5	1.484	1	7
11.	Prezentuje študentom vlastné vedecko-publikačné aktivity a ich výsledky.	4.96	5	1.558	1	7

Pozn.: *M* = Aritmetický priemer; *Mdn* = Medián; *SD* = Smerodajná odchýlka; *Min.* = Minimum; *Max* = Maximum

3 DISKUSIA

V našom výskume sme si ako prvé kládli za cieľ preskúmať, akú mieru dôležitosti pripisujú študenti jednotlivým kompetenčným dimenziám: (1) Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte, (2) Edukačný proces a (3) Sebarozvoj učiteľa, a zistiť, či sú medzi nimi štatisticky významné rozdiely.

Dimenzia Edukačný proces získala u študentov významne vyššiu mieru dôležitosti v porovnaní s ostatnými dvomi dimenziami. Uvedené zistenie je, podľa nás, do istej miery determinované zložením výskumného súboru, v ktorom má zastúpenie až 42 % študentov učiteľstva a pedagogických vied. Tu možno predpokladať vyššiu kritickosť študentov voči realizácii edukačného procesu učiteľom, hlbší vhľad do didaktických zásad, metód a foriem výučby a vyššie požiadavky na profesijné činnosti vysokoškolského učiteľa priamo preukázateľné v edukačnom procese vysokoškolského vzdelávania. Sirotová (2014) celkovo poukazuje na zvyšujúce sa nároky študentov na edukačnú činnosť vysokoškolského učiteľa, kde okrem nových poznatkov a ich aplikácie do profesijnej praxe, si študenti žiadajú najmä nevšedný, kreatívny spôsob ich prezentácie, ktorý ich obohatí nielen v teoretickej rovine, ale tiež v rozvoji kompetencií požadovaných súčasným trhom práce. Vo facilitácii edukačného procesu učiteľom študenti, podľa Slavíka *et al.* (2012), oceňujú jeho odbornosť, zrozumiteľnosť a jasnosť vo vysvetľovaní učiva, možnosť klásť mu otázky, preferenciu požiadavky pochopenia a nie zapamätania učiva, uvádzanie príkladov z praxe, objektivitu v hodnotení. Mierne odlišné zistenia priniesol výskum Al-Momaniho (2022) realizovaný na vzorke tritisíc študentov jordánskych univerzít, ktorého zámerom bolo identifikovať prvky efektívneho vyučovacieho procesu z perspektívy vysokoškolských študentov. Autor pracoval so štyrmi dimenziami, ktoré študenti usporiadali do nasledovného poradia: (1) Hodnotenie – skúšky, (2) Správanie učiteľa, (3) Motivačné aspekty – podpora študentov a (4) Prezentácia obsahu vzdelávania. V našom výskume sme oblasti hodnotenia, podpory študentov a prezentácie obsahu vzdelávania zaradili do dimenzie Edukačný proces, pričom túto študenti označili za najdôležitejšiu spomedzi všetkých troch dimenzií; oblasť správania sa učiteľa sme začlenili do dimenzie Zameranie na študentov v sociokultúrnom kontexte, pričom túto študenti považovali za menej dôležitú než dimenziu Edukačný proces. Z výskumu Cerroa a Estebana (2020) vyplynulo, že hodnotenie kvality výučby vysokoškolskými študentmi sa ukazuje ako veľmi

uspokojivé vtedy, ak učiteľ vysvetľuje učivo zrozumiteľne, zaujíma sa o to, či študenti jeho vysvetlenie pochopili, a dôsledne sa pripravuje na hodiny. Tu vidíme zhodu s našimi zisteniami, kde študenti nielen v dimenzii Edukačný proces, ale celkovo spomedzi všetkých troch dimenzií, aj Zamerania učiteľa na študentov v sociokultúrnom kontexte a Sebarozvoja učiteľa, z hľadiska dôležitosti najvyššie hodnotia práve profesijné činnosti učiteľa popisujúce jasné a zrozumiteľné vyjadrovanie a adekvátne a zaujímavé sprístupňovanie učiva.

Vyučovanie zamerané na študenta vychádzajúce z terapie zameranej na klienta (*Client-Centred Person-Centred Education – PCE*) (Rogers, 1983; Rogers & Freiberg, 1998 in Sollárová, 2005) však za nevyhnutnosť pri naplnení týchto cieľov považuje prítomnosť týchto kvalít učiteľa: (1) autentickosť, kongruencia – byť v procese učenia sám sebou, nehrať rolu učiteľa; (2) empatické porozumenie – schopnosť vcítiť sa do sveta a prežívania študenta a identifikovať sa s ním; (3) nepodmienené akceptovanie – schopnosť akceptovať a rešpektovať študenta takého, aký je, nezávisle od kvality plnenia zadaných podmienok. Preto sme si ako druhý výskumný cieľ vymedzili skúmať, akú dôležitosť priradujú študenti jednotlivým profesijným činnostiam a charakteristikám vysokoškolského učiteľa v každej dimenzii zvlášť (D1 Zameranie učiteľa na študentov v socio-kultúrnom kontexte; D2 Edukačný proces; D3 Sebarozvoj učiteľa).

Blašková *et al.* (2014) realizovali, v úsilí o koncipovanie kompetenčného modelu vysokoškolského učiteľa, výskum s vysokoškolákmi Žilinskej univerzity v Žiline v dvoch etapách, pričom v prvej etape si kládli za cieľ zistiť pozitívne charakteristiky a kompetencie vysokoškolského učiteľa z perspektívy študentov a v druhej etape jeho negatívne charakteristiky. Vyššiu zhodu vo výsledkoch nášho výskumu s výsledkami Blaškovej *et al.* (2014) sme zaznamenali v skúmaní negatívnych charakteristík učiteľa. Na prvých priečkach sa v ich výskume objavili charakteristiky ako (1) nespravodlivosť a neférovosť v jednaní, (2) arogancia, (3) nevzdelanosť a neodbornosť, neprofesionalita, (4) povýšeneckosť. Zvlášť študenti končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia prejavili vysokú citlivosť na povýšenecké správanie učiteľa. Blašková *et al.* (2014) to vysvetľujú tým, že títo študenti si uvedomujú svoju ľudskú hodnotu, množstvo vedomostí a zručností, ktoré nadobudli počas štúdia, a preto očakávajú, že sa k nim učiteľia budú správať adekvátne ich vzdelaniu, t.j. partnersky, priateľsky a nestranne. V našich výskumných zisteniach sa na prvých troch priečkach v rámci všetkých troch dimenzií

dotazníka, čo predstavuje spolu 57 položiek, umiestnili ako žiadané a dôležité v správaní učiteľa vôbec: (1) rešpektujúce, nepodceňujúce a nezosmiešňujúce správanie; (2) slušnosť a taktnosť v komunikácii a (3) tvorba pozitívnej klímy na výučbe založená na dôvere a úprimnosti; čo sa obsahovo zhoduje so zisteniami Blaškovej *et al.* (2014) s charakteristikami umiestnenými na 1., 2. a 4. mieste, hoci v otočenom význame. Z uvedeného vyplýva, že osobnostné kompetencie vysokoškolského učiteľa považujú vysokoškolskí študenti za najdôležitejšie, čo potvrdil i ďalší výskum Blaškovej *et al.* (2014) zameraný na osobnostný kompetenčný profil vysokoškolského učiteľa, kde prvú priečku zastávala charakteristika učiteľa ako „morálne a eticky konajúcej osobnosti“. Učiteľ ako „osobnosť s vynikajúcimi pedagogickými kompetenciami“, ktoré my definujeme ako edukačné kompetencie, a teda excelentná spôsobilosť vyučovať, zaujala 5. miesto z desiatich.

V prvej etape výskumu Blaškovej *et al.* (2014), zameranej na pozitívne charakteristiky a kompetencie učiteľa zo študentskej perspektívy, sa ako najdôležitejšie ukázali: (1) profesionalita – odbornosť, (2) férovosť, (3) komunikatívnosť, (4) ústretovosť, ohľaduplnosť, (5) ochota pomôcť a (6) tolerancia. Vľúdny prístup, porozumenie, prívetivosť a empatia sa vyskytovali na spodných priečkach ako menej dôležité. Z hľadiska poradového umiestnenia jednotlivých položiek v našom dotazníku tu nenachádzame zhodu s výskumnými zisteniami Blaškovej *et al.* (2014). Avšak z hľadiska dôležitosti dimenzií ako celkov, sa za najdôležitejšiu medzi študentmi nášho súboru považuje dimenzia Edukačný proces, čo sa úzko spája s profesionalitou a odbornosťou učiteľa, s jeho kompetenciou viesť edukačný proces, a teda sa zhoduje so zistením Blaškovej *et al.* (2014), kde prvé miesto obsadila profesionalita (odbornosť) vysokoškolského učiteľa.

Vysokú zhodu s našimi výskumnými zisteniami vnímame vo výskume Semrádovej a Hubáčkovej (2014), zameranom na predstavu vysokoškolských študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe o zodpovednosti, kompetenciách a vlastnostiach, ktoré sa vyžadujú od vysokoškolských učiteľov. Tento výskum ukázal, že študenti považujú profesijné kompetencie učiteľov v disciplínach, ktoré vyučujú, za nevyhnutné, a že ich považujú za samozrejmé. Hodnotia však aj osobné dispozície, vlastnosti, prístupy a zručnosti učiteľa, medzi ktoré patrí komunikácia, tímová práca, tvorivosť, kritické myslenie, riešenie problémov a rozvíjanie samostatnosti študentov. V neposlednom rade oceňujú schopnosť učiteľa uskutočňovať reflexiu, sebareflexiu, spravodlivé hodnotenie, jeho schopnosť nezaujatého pohľadu a ústretovosť,

ktoré zvyšujú pozitívnu motiváciu študentov. Vo svojich úvahách, esejach a seminárnych prácach sa študenti orientovali predovšetkým na osobnostné a pedagogické kvality vysokoškolských učiteľov. Implicitne bolo možné zachytiť vedeckú a profesijnú činnosť, pričom organizačné a riadiace zložky učiteľskej profesie sa takmer nevyskytovali; najčastejšie azda len v súvislosti s využívaním informačno-komunikačných technológií (v skr. IKT) vo výučbe a pri využívaní didaktickej podpory.

Rovnako i v našom výskume, v dimenzii Edukačný proces, sa učiteľovo efektívne využívanie IKT umiestnilo až na predposlednom mieste, t.j. 22. mieste z 23.

Výskum Oliva a Llera (2014) zameraný na hodnotenie kvality výučby na vysokých školách študentmi pedagogických vied z Univerzity Complutense v Madride, taktiež potvrdil najnižšie hodnotenie v oblasti učiteľovho využívania IKT na vyučovaní. Najvyššie hodnotené boli oblasti sebahodnotenia a kontrola vlastného učenia spolu s osobnou identitou a plánovaním. Ich výsledky tiež ukázali, že študenti bakalárskeho stupňa štúdia hodnotia svojich učiteľov výrazne pozitívnejšie než študenti ostatných stupňov štúdia. To sa však nezohoduje so zistením Gumanovej (2023, s. 93), že „doktorandi hodnotili v priemere kompetencie učiteľov o niečo pozitívnejšie než študenti bakalárskeho a magisterského štúdia“. Rovnako i z výskumu Wang (2014) vyplynulo, že vysokoškolskí študenti vybranej Čínskej univerzity najvyššie hodnotili vyučovacie schopnosti a osobnosť vyučujúceho.

Moreira *et al.* (2023) vytvorili systematický prehľad empirických štúdií publikovaných v dekáde rokov 2009 až 2019. Jednalo sa o komplexnú a aktuálnu analýzu pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov, zahŕňajúcu ich vedomosti, zručnosti a postoje. Celkovo bolo preskúmaných 51 textov vyhľadávaných v siedmich medzinárodných databázach v troch jazykoch. Z perspektívy študentov boli najviac oceňované osobnostné zručnosti a vlastnosti učiteľa, z perspektívy samotných učiteľov kurikulárne a pedagogické kompetencie. Kultúrne kompetencie a špecifické kompetencie reagovať na rozmanitosť a podporovať inklúziu vo vysokoškolskom vzdelávaní takmer neexistujú. Moreira *et al.* (2023) k osobnostným vlastnostiam a schopnostiam vysokoškolského učiteľa zo študentskej perspektívy zaraďujú úctivé zaobchádzanie so študentmi, podnetnosť, zánietenosť a entuziazmus pre svoju prácu, ako aj to, že je to šťastný a pozitívny človek so zmyslom pre humor. To sa potvrdilo aj v našom výskume, kde rešpektujúce, nezosmiešňujúce a nepodceňujúce správanie učiteľa voči študentom obsadilo absolútne prvú priečku

spomedzi všetkých 57 položiek reflektujúcich profesijné činnosti a charakteristiky učiteľa a mieru ich dôležitosti zo strany študentov. Zanietenosť a entuziazmus učiteľa pre svoju prácu študenti zaradili taktiež na popredné miesto, t.j. 11. miesto v rámci 57 položiek dotazníka, pričom túto položku sme uvádzali ako položku s popisom „*Svojím prístupom inšpiruje a vyvoláva záujem o predmet*“. Nezhodu v zisteniach s Moreira *et al.* (2023) výskumom identifikujeme v osobnostnej kompetencii učiteľa týkajúcej sa zmyslu pre humor, ktorú participanti nášho výskumu považujú síce za dôležitú, ale spomedzi všetkých 57 položiek ju radia až na 47. miesto.

Miron a Mevorach (2014; in Moreira *et al.*, 2023) uvádzajú vo svojich zisteniach, že učiteľ by mal byť dobrým poslucháčom, citlivým k potrebám študentov, čo potvrdzujú aj naše výsledky, v ktorých snaha učiteľa čo najviac porozumieť študentom – ich motívom, záujmom, potrebám, pocitom, bola študentmi hodnotená za 13. najdôležitejšiu profesijnú činnosť učiteľa z celkových 57 položiek. Následne na 16. miesto bola študentmi zaradená schopnosť učiteľa akceptovať ich individuálne potreby, ako napr. zdravotný hendikep, únavu, frustráciu a v zhode s tým realizovať vyučovanie. Naopak, v rozpore s našim zistením, ak ide o poradové usporiadanie jednotlivých položiek, je výskumné zistenie Klafkeho *et al.* (2019, in Moreira *et al.*, 2023), podľa ktorých študenti, bez ohľadu na študijný odbor, očakávajú, že učitelia budú starostliví a ohľaduplní, a že budú, podľa Bradleyho *et al.* (2015, in Moreira *et al.*, 2023), presahovať záležitosti triedy a podporovať študentov majúcich ťažkosti v osobnom živote alebo so štúdiom. Táto kompetencia bola našimi participantmi z hľadiska vnímania jej dôležitosti zaradená až na 54. miesto z možných 57 miest. Avšak, zdôrazňujeme, že v skóre dôležitosti, dosiahla uvedená kompetencia „*Zaujíma sa o študentov ako o ľudí (ich zázemie, osobné problémy)*“ nadpriemerné hodnoty približujúce sa k hodnote 5 (z maximálnej možnej hodnoty 7), čo značí, že participanti ju považujú vo veľkej miere za dôležitú, no v porovnaní s ostatnými položkami, ktoré im boli ponúknuté k hodnoteniu ich dôležitosti, jej prideliť jedno z predposledných miest.

O dôležitosti osobnostných a komunikačných kompetencií vysokoškolského učiteľa, ktoré Kravčáková *et al.* (2011) vo svojom kompetenčnom modeli zaraďujú k sociálnym kompetenciám obsahujúcim schopnosť učiteľa akceptovať rozdielnosti (znášateľnosť), spolupracovať, pozitívne sociálne sa správať a byť korektný voči druhým, pojednáva i systematická prehľadová štúdia Ewe a Pihl (2024), ktorej cieľom bolo identifikovať, preskúmať a syntetizovať existujúci výskum zameraný na vzťahovú kompetenciu v oblasti vysokoškolského

vzdelávania. Pojem *vzťahová kompetencia* bol medzi prvými identifikovaný v Škandinávii Nordenbom *et al.* (2008, in Ewe & Pihl, 2024) ako jedna z troch základných učiteľských kompetencií; ďalšie dve boli vodcovská a didaktická kompetencia. Definovali ju ako schopnosť učiteľov iniciovať, udržiavať a rozvíjať pozitívne vzťahy so svojimi študentmi, ktoré podporujú učenie. Didaktická kompetencia tvorila v našom výskume dominantnú časť dimenzie Edukačný proces, ktorá v rámci troch dimenzií bola pre študentov najdôležitejšia. Avšak z hľadiska poradového usporiadania profesijných činností a charakteristík vysokoškolského učiteľa prvenstvo zaznamenali práve osobnostné a komunikačné kompetencie učiteľa, vďaka ktorým je možné vytvárať a udržiavať kvalitné vzťahy medzi učiteľom a študentmi, ktoré tvoria základný pilier spomenutej vzťahovej kompetencie.

Ewe a Pihl (2024) v kontexte našich výskumných zistení ďalej uvádzajú, že zatiaľ čo ich participanti (študenti) mali tendenciu vnímať vzťahovú kompetenciu vysokoškolských učiteľov ako rozhodujúcu pre ich pohodu a učenie, samotní učitelia mali naopak tendenciu uprednostňovať organizačné faktory, ako je štruktúra kurzu, pred dôležitosťou ich vzťahovej kompetencie. Ďalšiu spojitost so zisteniami autoriek vnímame v zložení výskumného súboru, v ktorom väčšinové zastúpenie (42%) mali v našom prípade študenti učiteľstva a pedagogických vied a rovnako i v analyzovaných štúdiách autoriek boli skúmané predovšetkým vzťahové kompetencie študentov učiteľstva pri príprave na ich budúce povolanie. Práve to môže byť jeden z dôvodov vyššej citlivosti respondentov na vzťahovú kompetenciu. Vzhľadom na uvedené konštatujeme, že nie je možné z pohľadu učiteľa viesť efektívny edukačný proces a dosahovať kvalitné vzdelávacie výsledky bez disponovania aj osobnostnými a komunikačnými (sociálnymi) kompetenciami. Aj z tohto dôvodu autorky Ewe a Pihl (2024) naznačujú potrebu rozšíreného vzdelávania zameraného na vzťahové javy v učiteľských programoch, aby sa študenti učiteľstva lepšie pripravili na ich budúce povolanie. Podľa Riddlea a Hickeyho (2023, s. 267–268, in Ewe & Pihl, 2024), predchádzajúci výskum zdôrazňuje inherentnú povahu vyučovania ako „vzťahového aktu“ a „vzťahovosť“ považuje za základný pedagogický impulz, ktorý významne ovplyvňuje jadro vyučovania a učenia. Ďalej, niekoľko štúdií ukázalo pozitívne korelácie medzi vysoko kvalitnými vzťahmi učiteľa a študenta a akademickými výsledkami študentov (napr. Gunasekara *et al.*, 2022 ; Kirk *et al.*, 2016 ; Cornelius-White, 2007; in Ewe & Pihl, 2024).

Súhlasíme s postojom Šeben Zaťkovej (2014), ktorý pripúšťa fakt, že súčasťou kvalifikačných požiadaviek na vysokoškolského učiteľa býva primárne

vedecko-výskumná a profesijná erudícia, zároveň zdôrazňujúc, že činnosť učiteľa spočíva aj v jeho pedagogicko-psychologickej kompetentnosti. Šeben Zatková (2015, s. 65) svoje tvrdenie upevňuje ďalším tvrdením, „že medzi najdôležitejšie pedagogicko-psychologické kompetencie učiteľov patria sociálne zručnosti. Ich miera a rozvoj je často určujúcim faktorom, rozhodujúcim o úspechu alebo neúspechu vo vzdelávacej činnosti“.

ZÁVER

Cieľom našej štúdie bolo poukázať na dôležitosť pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov z pohľadu samotných študentov. Výsledky preukázali, že študenti vysoko oceňujú nielen odborné schopnosti a pripravenosť učiteľov na výučbu, ale predovšetkým ich prístup k študentom, charakterizovaný rešpektom, empatiou a nediskriminačným správaním. Zistenie, že dimenzia edukačného procesu je vnímaná ako najvýznamnejšia, podčiarkuje potrebu klásť dôraz na efektívne pedagogické stratégie a didaktické zručnosti pri vzdelávaní učiteľov. Zároveň výsledky výskumu potvrdzujú význam neustáleho zdokonaľovania pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov. Celoživotné vzdelávanie by malo zahŕňať nielen rozvoj vedecko-výskumných a publikačných schopností, ale aj pedagogických zručností, ktoré priamo ovplyvňujú kvalitu vzdelávania a spokojnosť študentov.

Odporúčania pre prax:

- 1) Podpora kontinuálneho vzdelávania učiteľov:** Vysokoškolské inštitúcie by mali vytvoriť podmienky pre pravidelnú profesionálnu prípravu učiteľov zameranú na pedagogické zručnosti, ktoré zahŕňajú efektívne vyučovacie metódy, komunikáciu so študentmi a využívanie moderných technológií v edukačnom procese.
- 2) Zavedenie mentoringových programov:** Noví alebo menej skúsení učitelia by mohli benefitovať z mentorstva zo strany skúsenejších kolegov, ktorí by im pomáhali rozvíjať ich pedagogické a sociálno-komunikačné zručnosti.
- 3) Pravidelná spätná väzba od študentov:** Vyučujúci by mali pravidelne získavať a analyzovať spätnú väzbu od študentov, aby mohli lepšie reagovať na ich potreby a zlepšovať kvalitu vyučovacieho procesu.
- 4) Dôraz na rešpektujúce prostredie:** Učitelia by mali byť podporovaní v tom, aby vo svojich triedach vytvárali rešpektujúce, otvorené

a nediskriminačné prostredie, v ktorom sa študenti cítia bezpečne a motivovaní k aktívnej účasti.

- 5) Výskum a inovácie vo výučbe:** Pedagogickí pracovníci by mali byť motivovaní k aplikácii inovatívnych prístupov a nových metódik vo výučbe, ktoré zohľadňujú potreby súčasných študentov a aktuálne trendy vo vzdelávaní.

Implementácia týchto odporúčaní môže prispieť k zvyšovaniu kvality vysokoškolského vzdelávania a k lepšiemu napĺňaniu očakávaní študentov, čím sa podporí ich akademický i osobnostný rozvoj.

LITERATÚRA

- Al Momani, J.A & Musa, M. A. A. (2022). University Students' Attitudes towards using the Nearpod Application in Distance Learning. *Journal of Education and e-Learning Research Vol. 9, No. 2, 110-118*. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i2.4030>
- Altbach, F.G., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution; A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>
- Bednaříková, I. (2012). Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *AULA, 20(1)*, 136–149.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Grada.
- Blašková, M., Blaško, R. & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 457–467. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Cerro, J.S. & Esteban, C. M. R. (2020). Teaching Quality: The Satisfaction of University Students with their Professors. *Anales de Psicología / Annals of Psychology, 36(2)*, 304–312. Dostupné z: <https://doi.org//10.6018/analesps.335431>
- Danek, J. (2014). *Pedagogická komunikácia na vysokej škole*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- De Juanas Oliva, Á. & Beltrán Llera, J.A. (2014). Assessment of Students that Belong to Cience Education about Quality of University Teaching. *Educación XX1, 17 (1)*, 57–82. Dostupné z: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>.

- Ewe, L.P. & Pihl, A. F. (2024). Relational Competence in Higher Education – a Systematic review. *Professional Education & Training. Volume 11, 2024 – Issue 1* <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2331354>
- Fakhrutdinova, A. V., Ziganshina, M. R., Mendelson, V. A. & Chumarova, L. G. (2020). Pedagogical Competence of the High School Teacher. *Int. J. High. Educ.* 9(8), 84–89. Dostupné z: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p84>
- Gumanová, N. (2021). Kontexty andragogickej kompetencie vysokoškolských pedagógov. *Juvenilia paedagogica. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov.* 56–62.
- Gumanová, N. (2023). *Kontexty andragogickej kompetencie vysokoškolských učiteľov* (Dizertačná práca). Univerzita Mateja Bela.
- Hall, Drál P., Fridrichová, P. Hapalová M., Lukáč, S., Miškolsci, J. & Vančíková, K. (2020). *Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku.* To dá rozum. file_879_1587651772.pdf (todarozum.sk)
- Harden, R.M. & Crosby, J. (2000). The Good Teacher is More than a Lecturer – The Twelve Roles of the Teacher. *Medical Teacher*, vol. 22, No. 4, p. 334–347.
- Hvorecký, J. (2019). Kvalita bez etiky a vzťahu k študentom? *Iniciatíva za živé univerzity.*
- Khoruzha, L., Bratko, M., Kotenko, O., Melnychenko, O. & Proshkin, V. (2019). The Study of the Higher School Lecturer's Competence in Ukraine: Diagnostics and Analytics. *The New Educational.* Dostupné z: <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.19>
- Klimeš, C. & Kazík, P., (2013). Kompetenční model vysokoškolského učitele. In: Vaněk, J. et al. (Eds.), *Rozvoj klíčových kompetencí pracovníků vysokých škol* (s. 25–82). Karviná, ČR: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné. <https://docplayer.cz/7351338-Rozvoj-klicovych-kompetenci-pracovniku-vysokych-skol.html>.
- Kosová, B. (2006). Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, 58,1(1), 1–13.
- Kravčáková, G., Lukáčová, J. & Búgelová, T. (2011). *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa.* Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Moreira, M., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., & Almeida, M. (2023). Teachers' Pedagogical Competences in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90–123. Dostupné z: <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>

- Mulryan-Kane, C. (2010). Teaching Large Classes at College and University Level: Challenges and Opportunities. *Teaching in Higher Education* 15(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/1356251100362000>
- NIVAM (2022). Profesijsné štandardy. <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/inovovane-profesijne-standardy>
- Pavlov, I., & Bontová, A. (2017). Učiteľská andragogika ako koncept rozvoja teórie učiteľskej profesie. *Edukácia: vedecko-odborný časopis*, 2(2). https://www.upjs.sk/public/media/16334/Pavlov_Bontova.pdf.
- Pérez, K. V. & Torelló, O. M. (2012). The Digital Competence as a Cross-cutting Axis of Higher Education Teachers' Pedagogical Competences in the European Higher Education Area. *Social and Behavioral Sciences* 46, 1112–1116. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.257>
- Pérez-Poch, A. & López, D. (2016). Do Differences Exist between How Engineering and Non-Engineering Lecturers Perceive the Importance of Teaching Competences? *Frontiers in Education (FIE) Conference*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757559>
- PortalVS. (2024, 7. marec). <https://www.portalvs.sk/sk/>
- Semradová, I. & Hubáčková, S. (2014). Responsibilities and Competences of a University Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159,437–441. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.403>
- Sirotová, M. (2014). *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Slovenská akreditačná agentúra pre VŠ. (2020). Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania. <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-vnutorny-system-zabezpecovania-kvality-2.pdf?x74963>.
- Sollárová, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Ikar.
- Svidroňová, M. & Kariková, S. (2013). *Profesiogram vysokoškolského pedagóga*. https://www.researchgate.net/publication/259866867_Profesiogram_vysokoskolskeho_pedagog
- Šeben Zaťková, T., Černáková, E., Poláček, M., Svitačová, E., Hostovecký, M., Jedličková, L, Bizová, N. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Slovenská Poľnohospodárska univerzita v Nitre.

- Štandardy a usmernenia na zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (ESG). (2015). <https://www.minedu.sk/system-zabezpecovania-kvality/>
- Študentská rada vysokých škôl na Slovensku. (2020, 30.decembra). *Quality Assurance Student Experts/Erasmus+*. <https://srvs.eu/kvalita/projekt-e-quality-assurance-student-experts/>
- Šukolová, D. (2019). *Komparatívny pohľad na modely podpory pedagógov pri zvyšovaní kvality vzdelávania na vysokých školách*. https://www.researchgate.net/publication/348249164_Komparativny_pohlad_na_modely_podpory_pedagogov_pri_zvysovani_kvality_vyucovania_na_vysokych_skolach.
- Tollingerová, D. (2000). Profese – vysokoškolský učiteľ. *Aula*, roč. 8, č. 3, s. 50–87.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta.
- Walker, M. (2001). (ed.): *Reconstructing Professionalism in University Teaching. Teachers and Learners in Action*. Buckingham: *Open University Press*.
- Wang, L. (2014). Zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní v Číne: Kontrola, zodpovednosť a sloboda. *Policy and Society*, 33, 3, 253–262. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.07.003>

Kontakt

PaedDr. Magdaléna Kremnická: magdalena.kremnicka@umb.sk
Doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.: lenka.rovnanova@umb.sk

<https://doi.org/10.11118/lifele20241402167>

