

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Návrh projektu dalšího vzdělávání pro akademické pracovníky vybraných
vysokých škol s humanitním zaměřením

Proposal of a project of further education for academic staff of selected
universities with a humanities focus

Bc. Kateřina Tomešová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kursch, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT

Odevzdáním této diplomové práce na téma Návrh projektu dalšího vzdělávání pro akademické pracovníky vybraných vysokých škol s humanitním zaměřením potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2022

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své diplomové práce, panu PhDr. Martinu Kurschovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, ochotu, cenné rady a připomínky, které mi při zpracování této práce poskytoval. Děkuji také svým respondentům, akademickým pracovníkům, bez kterých bych empirickou část této práce nemohla zpracovat. Zároveň bych chtěla poděkovat svému manželovi, rodině a přátelům za oporu, kterou mi při studiu poskytovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku dalšího vzdělávání akademických pracovníků vysokých škol se společenskovědními a humanitními obory studia. Cílem diplomové práce je vytvořit návrh projektu dalšího vzdělávání v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vybraných vysokých škol humanitního zaměření. Tomuto výstupu předcházejí 4 kroky. Prvním dílčím cílem je popsat oblast vzdělávání a profesních kompetencí vysokoškolských učitelů. Druhým dílčím cílem je popsat současný systém a legislativu vysokoškolského vzdělávání v České republice. Třetím dílčím cílem je identifikovat možnosti v oblasti dalšího vzdělávání akademických pracovníků vysokých škol. Čtvrtým dílčím cílem je analyzovat potřeby akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání. Teoretická část práce se zaměřuje, na základě provedené rešerše literárních pramenů, analýzy dokumentů a legislativy, na oblast vzdělávání, profesních kompetencí akademického pracovníka, na problematiku dalšího vzdělávání, na systém vysokoškolského vzdělávání a na související legislativu vymezující vysokoškolské vzdělávání v České republice. Předmětem empirické části práce je zpracování návrhu vzdělávacího programu pro akademické pracovníky v rámci dalšího profesního vzdělávání v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností. Vzdělávací program je autorkou práce vytvořen na základě aktuálních teoretických poznatků a uskutečněného kvalitativního výzkumu metodou hloubkových rozhovorů s akademickými pracovníky s dlouholetou praxí výuky na veřejných i soukromých vysokých školách humanitního zaměření se sídlem v Praze. Provedené průzkumné šetření ukazuje, že přestože akademičtí pracovníci nemají ze zákona povinnost mít pedagogické vzdělání, vnímají za důležité se v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností dále rozvíjet. Mezi kurzy, které si respondenti přejí, aby byly součástí nabídky vysoké školy, patří kurzy zaměřené na prezentování, publikační činnost, výukové metody a další. Někteří vidí jako vhodná i pravidelná setkávání akademických pracovníků z různých vysokých škol s možností sdílení zkušeností.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, terciární vzdělávání, akademický pracovník, vzdělávací kurz, legislativní rámec, humanitní vědy

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the issue of further education of academic staff of universities with social sciences and humanities. The aim of the diploma thesis is to create a project proposal for further education in the field of pedagogical and presentation skills for academic staff of selected humanities universities. This output is preceded by 4 steps. The first partial aim is to describe education and professional competencies of university teachers. The second partial aim is to describe the current system and legislation of higher education in the Czech Republic. The third partial aim is to identify opportunities in the field of further education of university academics. The fourth partial aim is to analyze the needs of academic staff in the field of further education. Building upon a research of literary sources, analysis of documents and legislation, the theoretical part of the thesis focuses on the field of education, professional competencies of academics, the issue of further education, the higher education system and related legislation defining higher education in the Czech Republic. The research part of the thesis consists of a draft educational program for academic staff within the framework of further professional education in the field of pedagogical and presentation skills. The educational program is created by the author on the basis of current theoretical knowledge and implemented qualitative research using in-depth interviews with academic staff with many years of experience from both public and private in universities with focuses humanities in Prague. The survey shows that although academics are not required by law to have pedagogical education, they consider it important to further develop their pedagogical and presentation skills. The Courses the respondents want to become a part of the university's offer include courses focused on presentation, publishing, teaching methods and other topics. Some would like to appropriate to hold regular meetings of academics from different universities with the purpose of sharing experiences.

KEYWORDS

education, further education of pedagogical staff, tertiary education, academic staff, education course, legislative framework, humanities

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Vzdělávání a profesní kompetence akademických pracovníků	9
1.1 Profese akademického pracovníka	10
1.1.1 Role akademického pracovníka	12
1.1.2 Profesní příprava akademického pracovníka	13
1.2 Kompetence akademického pracovníka	14
1.2.1 Kompetenční model akademického pracovníka	17
1.3 Psychologie osobnosti akademického pracovníka	19
2 Problematika dalšího vzdělávání	23
2.1 Právní regulace a přístupnost dalšího vzdělávání	24
2.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	27
2.3 Nabídka vzdělávacích kurzů pro akademické pracovníky	29
3 Současný systém a legislativa vysokoškolského vzdělávání v České republice	32
3.1 Zákon o vysokých školách	33
3.2 Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol	35
3.3 Vysokoškolská pedagogika a vzdělávací proces na vysoké škole	37
3.3.1 Organizační formy výuky na vysoké škole	39
3.3.2 Vyučovací metody na vysoké škole	41
3.3.3 Didaktické zásady vysokoškolského vzdělávání	43
3.3.4 Proměna přístupu ke vzdělávání v kontextu pedagogických teorií	46
Empirická část	48
4 Průzkumné šetření	48
4.1 Průzkumný problém	49
4.1.1 Technika a metodologie průzkumného šetření	49
4.1.2 Průzkumné otázky a stanovení vzorku průzkumu	51

4.1.3	Metoda použitá pro anonymizování dat z rozhovorů s respondenty	52
4.2	Vlastní průzkumné šetření	53
4.3	Shrnutí výsledků z provedeného průzkumného šetření	72
5	Navrhovaný projekt vzdělávacího kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky	76
5.1	Postupy procesu přípravy a realizace kurzu.....	77
5.1.1	Cílová skupina, cíle kurzu, profil účastníka a absolventa	77
5.1.2	Tematický plán	78
5.1.3	Možnosti propagace.....	79
5.1.4	Projektový tým	79
5.1.5	Organizační zabezpečení	81
5.1.6	Finanční rozpočet	82
5.2	Časový harmonogram kurzu	85
5.3	Výstupy z kurzu	92
5.4	Aktivity realizované po skončení kurzu	92
6	Diskuse	94
	Závěr.....	98
	Seznam použitých informačních zdrojů	101
	Seznam příloh.....	107

Úvod

Předložená diplomová práce se zabývá problematikou dalšího vzdělávání akademických pracovníků vysokých škol. Toto téma jsem zvolila, protože je mi blízké vzhledem k tomu, že v současné době působím na vysoké škole jako zaměstnanec v administrativě a s akademickými pracovníky jsem v každodenním kontaktu. Další vzdělávání vysokoškolských učitelů není tak obvyklé, více se hovoří o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků na nižších stupních vzdělání. Přestože jsou akademičtí pracovníci mistři svého oboru a působí i v oblasti vědy a výzkumu, některým z nich může chybět dostatečný trénink v jejich pedagogických a prezentačních dovednostech. Může tomu tak být proto, že akademický pracovník, který vyučuje na vysoké škole, nemá dle zákona povinnost mít pedagogické vzdělání absolvované na střední či vysoké škole, ale postačí mu dokonalá znalost oboru, který na škole vyučuje.

První kapitola teoretické části obsahuje základní přehled o profesi vysokoškolského učitele, jeho profesní přípravě, roli, psychologii osobnosti a jeho profesních, pedagogických a dalších dovednostech, které by měl akademický pracovník ovládat. Druhá kapitola se věnuje problematice dalšího vzdělávání, právní regulaci upravující oblast dalšího vzdělávání, dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a aktuální nabídce vzdělávacích kurzů pro akademické pracovníky v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností. Třetí, poslední, kapitola teoretické části práce se zaměřuje zejména na současný systém a legislativu vzdělávacího procesu na vysoké škole, možné organizační formy výuky, vyučovací metody a didaktické zásady vysokoškolského vzdělávání. Stručně popisuje i obsah dvou stěžejních legislativních dokumentů pro oblast vysokoškolského vzdělávání, a to zákon o vysokých školách a Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol.

Výzkumná část diplomové práce shrnuje výsledky z provedeného průzkumného kvalitativního šetření. Jako metoda pro zjišťování výsledků tohoto šetření je zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami a s možností respondentům položit doplňující otázky během rozhovorů. Průzkumný vzorek tvoří 22 akademických pracovníků vysokých škol se společenskovědním či humanitním zaměřením oboru studia se sídlem v Praze. Druhou část tvoří autorkou vytvořený návrh vzdělávacího kurzu pedagogických a prezentačních dovedností sestavený zejména na základě požadavků oslovených respondentů v rámci průzkumu.

Cílem diplomové práce je vytvořit návrh projektu dalšího vzdělávání v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol humanitního zaměření. Tomuto výstupu předchází 4 kroky. Prvním dílčím cílem je popsat oblast vzdělávání a profesních kompetencí vysokoškolských učitelů. Druhým dílčím cílem je popsat současný systém a legislativu vysokoškolského vzdělávání v České republice. Třetím dílčím cílem je identifikovat možnosti v oblasti dalšího vzdělávání akademických pracovníků vysokých škol se společenskovedním a humanitním zaměřením oboru studia. Čtvrtým dílčím cílem je analyzovat potřeby akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání.

Průzkumné otázky zjišťují: „Jaké kurzy, pokud nějaké, jsou vysokými školami nabízeny akademickým pracovníkům pro zlepšení jejich pedagogických a prezentačních dovedností?“, „Jaké jsou potřeby akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání?“ a „Jaká je představa akademických pracovníků o podobě kurzu pedagogických a prezentačních dovedností, pro ně určeného?“

Oblast dalšího vzdělávání se prolíná celým studijním programem Andragogika a management vzdělávání. Je mnoho vysokých škol, zejména veřejných, které pořádají kurzy zlepšující pedagogické či prezentační dovednosti akademických pracovníků, ale tyto kurzy jsou určeny pouze pro ty, kteří na dané vysoké škole působí. Katedra andragogiky a managementu vzdělávání by tak mohla nabízet tento kurz všem akademickým pracovníkům, i těm, kteří jsou z jiných vysokých škol, zejména pak soukromých, kde tento kurz, jak ukázal provedený průzkum, často není nabízen.

Výzkumná část diplomové práce také obsahuje náměty na možné realizování jiných vzdělávacích kurzů, o které by měli akademičtí pracovníci zájem, a obsahuje také podněty pro zlepšení evaluace výuky studentů, která je na vysokých školách pořádána zpravidla každý semestr. Diskuse a Závěr diplomové práce obsahují stěžejní výsledky zjištěné rešerší odborné literatury, analýzou dokumentů, legislativy a výsledky z provedeného průzkumného šetření. Dále uvádějí náměty k dalšímu možnému výzkumnému šetření, které by mohlo výsledky této práce rozšířit, potvrdit či vyvrátit.

Teoretická část

1 Vzdělávání a profesní kompetence akademických pracovníků

Potřebnost kvality profesního vzdělávání učitelů je prioritou mnoha zemí světa. Profesní rozvoj učitelů a jeho účinek na výsledky žáků je v zájmu i evropské vzdělávací politiky, zejména v rámci uplatňování lisabonské strategie. Ve Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů pojednávajícím o zlepšování kvality vzdělávání učitelů je uvedeno, že kvalita pedagogů významně souvisí s výsledky žáků a z hlediska financování je efektivnější podporovat rozvoj učitelů pro zlepšení výsledků žáků, než snižovat počet žáků ve třídách či navyšovat počet hodin výuky. Proto je důležité se při snaze o zlepšení českého školství zaměřit právě i na samotného učitele. Zároveň je zde doporučeno, aby dvě třetiny výdajů na školství v rámci zemí Evropské unie byly využity na odměny učitelů. (Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů, online, 2007, s. 2–3)

Vysokoškolský učitel je již hotovou, mravně i profesně integrovanou osobností, přitom je ale v rámci výchovně-vzdělávacího procesu v neustálé interakci se studentem a komunikace ve vyučovacím procesu není jednostranná. Tak, jak ovlivňuje učitel studenta, ovlivňuje i student učitele, a to jednak otázkami a pochybnostmi, které při vyučování vyjadřuje, ale i svým chováním, vlastnostmi a osobním životem. Vysokoškolský učitel musí být silnou, vnitřně integrovanou a odolnou osobností, být eticky pevným v postojích ve společnosti, mimo vliv politických, zájmových skupin a mimo integraci státu či církve. Mělo by mu záležet na průběžné zpětné vazbě od studentů a jejich názory by se měl snažit reflektovat. Poznatky, které získá od studentů, mohou následně přispět ke zkvalitnění jeho pedagogické, didaktické či oborové práce. (Králová, 2018, s. 17)

Učitel, který vyučuje na vysoké škole, by neměl být pouze tím, kdo se snaží vybavit studenty novými znalostmi. V souvislosti s tím by se měl zamyslet nad rolí svou i rolí studenta vysoké školy. Cílem univerzit je rozvíjet studenty, kteří budou mít zájem se vzdělávat po celý svůj život a budou se rozvíjet ve všech aspektech svého života. Proto by přednášky měly být postaveny tak, aby vybízely k učení, povzbuzovaly studenty k přemýšlení, řešení problémů a experimentování. (Scales, 2017, s. 16–17)

1.1 Profese akademického pracovníka

„Akademickými pracovníky jsou ti profesori, docenti, mimořádní profesori, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci, kteří jsou zaměstnanci vysoké školy vykonávajícími v pracovním poměru podle sjednaného druhu práce jak pedagogickou, tak tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy“ (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 70).

Z výše uvedeného vyplývá, že ačkoliv je akademický pracovník učitelem, měl by působit i v oblasti výzkumu. Univerzity nyní často kladou velký tlak na vysokoškolské učitele právě v oblasti výzkumné činnosti. Zejména pak prestižní univerzity, které se snaží působit v oblasti výzkumu na vysoké úrovni a získat na to související financování. Kompetentní vysokoškolské učitelé, kteří považují výuku za podstatu svého působení na vysoké škole, se nyní cítí být neproduktivní a nedocení, pokud nevydají pod svým jménem řadu publikací. Od přednášejících na univerzitách se v současnosti očekává, že budou stejně aktivní v oblasti výzkumu jako ve výuce. Učitelé jsou ale často zaneprázdněni výukou a na provádění smysluplných výzkumných aktivit nemají dostatek času. (Smith & Brown, 2016, s. 13–14)

Současná společnost od vysokoškolského učitele očekává, že je dokonalým a neomylným jedincem. Za naplněním tohoto ideálu společnosti a získáním potřebných kompetencí stojí cílevědomá a záměrná práce jedince, který se učitelem na vysoké škole stává postupně, pomalu zlepšuje své kompetence a zraje. Bývá charakterizován jako jedinec rozhodný, silný, se zdravým náhledem na skutečnost i celý svět. (Králová, 2018, s.17–18) Učitel na vysoké škole je vynikajícím znalcem, či dokonce mistrem svého oboru, přesto mu ale mohou chybět vrozené dispozice k učitelství. Měl by se postupně naučit ovládat určité učitelské techniky, postupy, metody a operace. K tomu, aby se je učitel mohl naučit, slouží didaktika. Obecná didaktika představuje teoretickou vědní disciplínu patřící do pedagogických věd a uplatňuje se tam, kde studenti získávají vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Obecnou didaktiku lze dále dělit na: didaktiku odborných předmětů (zabývající se matematikou, fyzikou, jazyky a ekonomickými předměty), didaktiku mimoškolního edukačního prostředí (didaktiku volného času, sportovních her, učení jazyků pro samouky aj.) a školní didaktiku (používaná při vysokoškolské přípravě studentů učitelství a pro použití ve školní praxi základních a středních škol). (Podlahová, 2012, s. 11–15)

S pojmem akademický pracovník se pojí i termín akademická obec. Přičemž se jedná o skupinu akademických pracovníků, studentů a dalších pracovníků, kteří působí na dané

vysoké škole. Je to společenství, které je základem samosprávy fakulty vysoké školy a má právo volit v rámci akademického senátu fakulty. Akademickým senátem fakulty je samosprávný akademický zastupitelský orgán fakulty vysoké školy, který má minimálně devět členů, přičemž nejméně třetinu a maximálně polovinu z nich tvoří studenti. Členy senátu volí členové akademické obce fakulty ze svých řad a členem nesmí být rektor, prorektor, děkan či proděkan. Jejich zasedání jsou veřejná. Akademický senát rozhoduje o vzniku, sloučení, rozdělení či zrušení fakultních pracovišť, schvaluje a kontroluje využívání finančních prostředků fakulty, schvaluje výroční zprávu o činnosti a o hospodaření fakulty, schvaluje podmínky pro přijetí do studijních programů na dané fakultě apod. (Průcha a Veteška, 2014, s. 20–21)

V současné civilizaci označované jako učící se společnost (learning society) neustále narůstá počet edukačních aktivit a s nimi i počet učitelů. Z ekonomického hlediska to přináší určité potíže, protože v souvislosti se zvyšujícím se počtem pedagogických pracovníků, vznikají i vyšší náklady na školství a zákonitě i náklady na mzdy učitelů. Také v České republice vzrůstá počet učitelů, přičemž více než jednu třetinu všech učitelů představují učitelé na základních školách, šestinu učitelé v mateřských školách, zatímco vysokoškolských učitelů je jen zhruba 6 % z celkového počtu učitelů. Pro učitelskou profesi je charakteristická feminizace, která značí, že je v této socioprofesi zastoupeno výrazně více žen než mužů. Ve statistické ročence České republiky z roku 2016 je uvedeno, že ve školství pracuje 76,4 % žen, zatímco například v zemědělství je to pouze 26,9 %. S feminizací se ale nepotýká vysoké školství, které není jako jediné ze všech kategorií feminizované. (Průcha, 2017, s. 179–181)

V posledních době se profese vysokoškolského učitele v České republice v žebříčcích sociální prestižnosti udržuje již tradičně na čtvrtém místě. Jeho prestiž je tedy poměrně vysoká a před ním se už nachází jen profese zdravotní sestry, vědce a na prvním místě profese lékaře. Vysokoškolský učitel, který je považován za oborově vzdělaného, se podílí na transferu vědění a s jeho profesí se setkáváme již od středověku na středověkých univerzitách v podobě středověkých mistrů. (Králová 2018, s. 6) V České republice byl také uskutečněn výzkum prestiže učitelé profese dle hodnocení studentů pedagogických fakult. V rámci tohoto výzkumu bylo osloveno 424 studentů dvou pedagogických fakult (v Praze a v Ústí nad Labem). Cílem bylo zjistit, jak budoucí učitelé hodnotí učitelé profesí

v porovnání s jinými profesemi. V tomto výzkumu se docent, profesor na vysoké škole umístil na druhém místě po profesi lékaře. (Havlík, 1994 In: Průcha, 2017, s. 187)

1.1.1 Role akademického pracovníka

Role vysokoškolského učitele se oproti středověku změnila. Zatímco dnes se od učitele očekávají určité pevně stanovené kompetence, tak ve středověku učitelé univerzit přednášky převážně pouze četli. Úkolem univerzity bylo pouze zprostředkovávat znalosti z určité vědní disciplíny v souladu s církevními autoritami. Zpočátku na univerzitách nebyly ani přesně vymezovány jednotlivé obory. Dnes je profese vysokoškolského učitele považována za důležitou a uznávanou, ale zároveň neadekvátně finančně ohodnocenou vzhledem k jeho důležitosti. Tohoto problému si všímají učitelé i veřejnost. Přesto si ale mladí lidé učitelství ke studiu vybírají, zůstává však otázkou, kolik z nich následně skutečně nastoupí do praxe do škol a zůstane tam po delší dobu. Učitel v dnešní době výrazně převzal roli někoho, kdo je odpovědný za uvedení mladé generace do společnosti a přetváření podoby této společnosti. Člověk získává znalosti i schopnost učit se, kterou může využít po celý život ve formě celoživotního vzdělávání. Zároveň dochází k interakci a vzájemnému ovlivňování mezi učitelem a studentem. (Králová, 2018, s. 13–18)

V současné době vzniká snaha o harmonizaci vysokého školství, a to nejen ve smyslu organizační stránky fungování vysoké školy či univerzity, ale i v rámci prvků systému vysokoškolské edukace, jako jsou cíle, obsahy a koncepce vysokoškolského vzdělávání. Stále více se projevuje ekonomizace vysokoškolského vzdělávání, objevují se prvky tržního pojetí vzdělávání a soutěž typu „kdo z koho“. Charakteristiku vysokoškolského vzdělávání silně ovlivňuje masifikace vzdělávání. (Šima a Pabian, 2013 In: Strouhal, 2016, s. 54–55)

V rámci požadavků na profesi jsou zmiňovány role, které by měl vysokoškolský učitel ve vzdělávacím a výchovném procesu splňovat. Jedná se o roli: facilitátora, poradce, průvodce, řešitele, motivátora a další. S těmito rolemi souvisí i jeho předpokládané kompetence. Těmi jsou například kompetence oborové, komunikační, psychodidaktické, osobnostní, diagnostické, hodnotící, inovativní či výzkumné. Z hlediska celospolečenského očekávání plní minimálně dvě role, a to roli učitelkou a vědeckou. Proto musí být kvalitním odborníkem v oboru, ve kterém studenty vzdělává, ale i v oborech příbuzných. Aby plnil svou vědeckou roli, neměl pouze opakovat to, co je známé, ale měl by být vynalézavý, tvůrčí a nápádný. (Králová, 2018, s. 14–15)

1.1.2 Profesní příprava akademického pracovníka

Studium učitelství je v České republice realizováno především na devíti pedagogických fakultách a mimo ně i na fakultách tělovýchovných, přírodovědných, filozofických, ekonomických aj. Každoročně se do těchto oborů přihlašuje mnohem více uchazečů o studium, než kolik je možné reálně přijmout. Vzhledem k tomu, že počet zájemců o studium učitelství neustále roste (v roce 2007 byl podíl studentů učitelství z celkového počtu vysokoškoláků 14 % a v roce 2015 již 14,7 %), se pedagogické fakulty řadí mezi nejatraktivnější fakulty vysokých škol. (Průcha, 2017, s. 202–203)

Vysokoškolský zákon, který definuje oblast vysokého školství, výrazně nevymezuje legislativní požadavky na profesi akademického pracovníka vysoké školy. V Národní soustavě povolání, otevřené online databázi povolání, je uvedeno, že kvalifikační úroveň pro výkon profese vysokoškolského učitele je minimálně magisterský studijní program (NSP 7) a jeho platové ohodnocení se nachází v rozmezí mezi 37 000 Kč až 57 000 Kč za měsíc (Národní soustava povolání, online, 2017). Předpokladem ale je, jak je tomu u primárního a sekundárního školství, že se jedná o jedince plně způsobilého k právním úkonům, odborně kvalifikovaného pro výkon přímé pedagogické činnosti, trestně bezúhonného, zdravotně způsobilého a se znalostí českého jazyka (Králová, 2018, s. 14).

Podoba profesní přípravy učitele má velký vliv na jeho profesní rozvoj. Ten představuje soubor aktivit, které vedou ke zdokonalování výkonu učitele a zkvalitňování výsledků učení studentů. Do těchto aktivit řadíme další vzdělávání pedagogických pracovníků, samostudium a vzájemný pedagogický diskurz mezi učiteli. V případě, že je hodnocení profesního rozvoje učitele systematické, je možné, aby se jeho profesní růst promítal do odměňování i do kariérního růstu. (Starý, 2012, s. 12)

Učitel musí studenty vychovávat, tedy formovat jejich osobnost, spoluvytvářet jejich charakter, vůli, zájmy, postoje, temperament apod. Proto se od učitele předpokládá, že umí používat pedagogicko-psychologické poznatky ve svém vyučování, umí pedagogicky myslet a jednat. Především ale studenty vzdělává, tedy utváří jejich klíčové kompetence, řídí osvojování jejich znalostí, dovedností i návyků. Proto musí být skvělým znalcem svého oboru, který vyučuje, musí umět látku dobře vysvětlit, být dobrým pedagogem a didaktikem. Profese učitele je specifická a náročná tím, že oproti jiným povoláním učitel působí celou svou osobností a často své studenty ovlivní natolik, že se pro ně může stát celoživotním vzorem. (Holeček, 2014, s. 13)

Budoucí učitel by si měl také uvědomovat své silné a slabé stránky, aby byl v přípravě na povolání úspěšný a na základě nich plánoval specifické cíle, kterých chce ve svém rozvoji dosáhnout. Jednoduchým způsobem pro jejich identifikaci je vytvoření SWOT analýzy, do které vyplní své silné, slabé stránky, příležitosti a hrozby. Například pokud je jedinec dobrý v organizaci svého času, může si do silných stránek napsat to, že je silný v dodržování termínů odevzdání prací. Pokud si ale uvědomuje, že je pro něj obtížné termíny dodržet, uvede to jako svou slabou stránku. Příležitosti představují to, co může budoucí učitel využít ve svůj prospěch, možnost učit se od svých kolegů či možnost účastnit se učitelských stáží. Hrozby představují to, co brání jedinci, aby dosáhl toho, čeho chce dosáhnout, tedy například nutnost splnit činnosti, na které nemá čas. (Thompson & Wolstencroft, 2018, s. 25)

V rámci vývoje profese učitele je možné rozlišit šest vývojových fází. První fází je nástup do školy a počátek učitelské kariéry, objevuje se nadšení a zkoušení svých možností. Druhou fází je stabilizace, učitel již získal určité zkušenosti, ztotožňuje se se svou rolí, zvládá rutinní záležitosti, sblíží se s prostředím školy a bez problémů vyučuje své aprobační předměty. Jestliže tuto fázi nezvládne, odchází z této profese. Třetí fází je experimentování, modifikování existujících postupů a kladení vyšších cílů než dříve. Čtvrtou fází je přehodnocování dosavadních snah. Pokud je učitel úspěšný a uznávaný, jeho inovace se ustalují. Pokud se ale jeho ambice nenaplnily, rezignuje na inovování své výuky, přestává se zajímat o žáky, intenzivněji prožívá zátěžové situace a hrozí mu syndrom vyhoření. Pátá fáze je fází vyrovnanosti a zklidnění, smíří se s tím, že není nejlepší, buduje si odstup od žáků i kolegů a často se uzavírá do sebe a brání se jakýmkoliv inovacím. Poslední, šestou fází je stahování se do ústraní a opouštění profese učitele, kdy část učitelů je v této fází vyčerpaná a nemá zájem o to pokračovat ve své profesi. Zbývající část bývá poslána do důchodu. Pouze vynikající učitel dokáže úspěšně vyučovat i v pozdním věku. (Mareš, 2013, s. 436–437)

1.2 Kompetence akademického pracovníka

Pojem kompetence představuje soubor vlastností, znalostí, přesvědčení, schopností, dovedností, zkušeností, motivace, návyků, hodnotových postojů a seberegulace, které jsou vzájemně závislé a propojené a umožňují jedinci být aktivní a efektivní v určitých situacích. Kompetence podléhají neustálým změnám, obohacování a modernizaci, která je ovlivňována různými faktory souvisejícími s příčinou a následkem. Představují základ každého profesního úspěchu. Klíčové kompetence jako takové jsou klíčové pro práci

a jednání všech jedinců ve společnosti, včetně učitelů, a vycházejí z cílů, které jsou zakotveny ve všech školních předmětech. (Simonović, online, 2021, s. 331) Veteška a Tureckiová (2020, s. 23) k pojmu kompetence uvádí, že: „*má dva odlišné významy, být funkčně spjaté, a to pokud se používá ve vztahu ke schopnosti vykonávat práci nebo část pracovních činností kompetentně (tj. zodpovědně a efektivně), nebo k souboru chování pracovníka (jak by se měl chovat, aby kompetentně plnil svěřené úkoly či kompetentně zastával svoji funkci).*“

Z hlediska konkrétních kompetencí vysokoškolského učitele je důležité, aby se snažil svým studentům porozumět, rozpoznat v nich jejich osobnostní a schopnostní potenciál, snažit se ho rozvíjet a zároveň musí umět zapojit do svého vzdělávání nejnovější poznatky vědy a techniky, které získává na základě svého bádání i sekundárně. Vysokoškolský učitel, který studentům předává sumu obecně platných informací, se podílí na utváření systému hodnot, rozvíjení kritického myšlení a dosavadního oborového vědění studentů. Zároveň studenty učí samostudiu a schopnosti rozlišit relevantní informace od nerelevantních. Co se týká komunikačních kompetencí, akademický pracovník by měl ovládat prostředky verbální i neverbální komunikace, přičemž zhruba 10 % sdělení se přenáší pomocí slov, 40 % pomocí modulačních prostředků řeči, jako je například zabarvení či výška hlasu, a zbylých 50 % sdělení se přenáší neverbálními prostředky komunikace. (Králová, 2018, s. 15–16)

Vhodně a správně mluvit není pouze záležitostí učitele českého jazyka. Všichni učitelé působí jako mluvní vzor, a proto by se měli snažit, aby úroveň jejich vyjadřování byla co možná nejvyšší. Důležité je pro učitele nejen mít co říct, ale také umět to říct. Přestože je pro učitele jejich odbornost vystudované učitelské aprobace oporou, může jim jejich projev překazit problém s hlasivkami či zadržování se v řeči. Řada učitelů se v rámci své pregraduální přípravy ani během své pedagogické praxe neseťkají s informacemi o správném tvoření hlasu, vhodné realizaci a technikách mluveného projevu, přestože by péče o hlas měla být pro učitele stěžejní. Osvojení si základních dovedností techniky řeči by mělo být součástí pedagogického studia, aby již budoucí učitel uměl vést i své studenty k užívání hlasu a péči o něj. Čeští hlasoví učitelé považují za důležité zejména efektivní hospodaření s dechem, správné tvoření hlasu a artikulaci. (Hájková, 2011, s. 9)

Učitel by měl také umět ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni, a to s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které výchova a vzdělávání studentům přináší. Tak, jak se mění podmínky na školách a ve vzdělávání, mění se i role

a vztah mezi učitelem a studentem. Změna spočívá zejména ve snaze o vyšší samostatnost a odpovědnost studenta v procesu vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné posilovat u budoucích učitelů pedagogicko-psychologické kompetence potřebné pro řízení činnosti studenta a zvládání každodenních pedagogických situací. Z hlediska změny role učitele se jedná o posun z role mentora do role facilitátora, který podporuje sebevzdělávání a odpovědnost studenta. Učí studenty propojovat již osvojené znalosti s těmi novými, získané poznatky aplikovat a interpretovat. Díky tomu si student osvojí základy komunikace, sociální kompetence a učení, které tvoří základ pro jeho celoživotní vzdělávání. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 9)

Jednou z již zmíněných kompetencí vysokoškolského učitele je i kompetence hodnotící. Na vysoké škole se zpravidla hodnotí na konci semestru či akademického roku. Vysokoškolský učitel hodnotí nejen dosažené znalosti, ale zpravidla i jiné nabyté kompetence studenta. Pro učitele jsou rovněž důležité související kvalifikační kompetence, kdy učitel sám musí usilovat o zvyšování své kvalifikace a vnímat svůj obor komplexně, sledovat pedagogické, didaktické, psychologické a jiné trendy, které mu pomohou k přenosu informací směrem ke studentům. (Králová, 2018, s. 16–17)

Teorie zjišťování výsledků ve vzdělávání nebývá dostatečně středem zájmu učitelů, i když má pro studenty velký význam. Nesprávné posouzení vzdělávacího výsledku může být pro studenta demotivující a může vyústit až v zanechání studia. Teorií a metodickou praxí zjišťování, posuzování a hodnocení úrovně vědomostí studenta a rozvoje jeho osobnosti způsobené vlivem pedagogického působení se zabývá pedagogická diagnostika. Užší disciplínou, která se věnuje sledování a posuzování výsledků výchovně-vzdělávacího procesu, je edukometrie. V anglickém pojetí je pro to používán pojem „educational measurement“, tedy měření výsledků vzdělávání. Dle toho, jakou složku výsledků vzdělávání zjišťujeme, je nutné použít i odpovídající měřicí nástroje. Výsledkem vzdělávání jsou vědomosti, dovednosti a postoje. Vědomosti představují učení či zkušeností osvojený a zapamatovaný soubor pojmů, faktů, definic, principů, zákonitostí, schémat apod. Je možné je nejsnáze zjistit, a proto jsou i nejčastěji prověřovány. Dovednosti jsou nácvikem určité osvojené činnosti (manuální, sensorické, motorické, intelektuální či kombinované). Postoje představují vnitřní přístup k určitému problému, situaci či přesvědčení projevující se specifickým jednáním. (Slavík, 2012, s. 203–205)

Vysokoškolský učitel se může při své výuce setkat i s handicapovanými studenty. Lidé s postižením, stejně jako ti bez něj, mají potřebu a právo se vzdělávat po celý život. V rámci terciárního vzdělávání neexistují speciální varianty vzdělávání určené pouze pro osoby s postižením, dostupná je ale podpora pro osoby s handicapem. S ohledem na stupeň a typ handicapu se jim nabízejí možnosti, které ale nelze srovnávat s nabídkou pro běžnou populaci. Studentům s těžkými vadami, poruchami a mentálním postižením často pomáhají při jejich studiu různé svépomocné občanské aktivity, neziskové organizace a spolky. Převážná většina vysokých škol a univerzit nabízí studentům s handicapem speciální služby a podporu, která zahrnuje poradenství, půjčování speciálních pomůcek aj. (Slowík, 2016, s. 38–39)

1.2.1 Kompetenční model akademického pracovníka

Vzhledem k tomu, že v současné době dochází k neustálým změnám ve struktuře společnosti, v organizacích i v rámci komunity, je nutné, aby se jedinec stal kompetentním. Pojem kompetence lze definovat jako jedinečnou schopnost člověka být úspěšný ve svém jednání a rozvíjet svůj potenciál na základě svých zdrojů. Jednotlivé neboli dílčí kompetence vycházejí ze zkušeností jedince, utvářejí se a zdokonalují během celoživotního učení a do značné míry ovlivňují chování i jednání člověka. Kompetence umožňují jedinci profesní i osobní rozvoj a naplnění jeho tužeb. (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 29) Přesné vymezení jednotlivých skupin kompetencí akademického pracovníka pomáhá k formulaci profesního standardu vysokoškolského učitele a tyto kompetence představují, co má vzdělavatel osvojené, čeho je schopen, jaké má znalosti, co ovládá a co dovede (Slavík, 2012, s. 76).

Profesní kompetence představují základní předpoklad pro výkon profese učitele. Vyjadřují, jakými vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a postoji má učitel disponovat a o které by měl usilovat. Pro kvalifikovaného učitele by měly být stěžejní profesní kompetence: odborně-předmětové, psychologické, komunikativní, řídicí a organizační, poradenské a konzultativní a organizačně-administrativní, kam patří kompetence pro výkon akademické funkce, vytváření vzdělávacích programů, vedení administrativy apod. Kromě toho by si měl osvojit i pedagogické kompetence, které nepředstavují pouze „umění“ učit, přednášet a implementovat pedagogické techniky, zásady a metody do své odbornosti, nýbrž mají mnohem širší charakter. Zasažují i do oblasti vztahů, strategií výuky, rozvoje osobnosti a profesní socializace studentů, řízení studijních činností studentů, aktualizování obsahu vzdělávání, projektování studijních programů, využívání heuristických a aktivizujících

metod ve výuce, aplikování informačních technologií, tvorby studijních textů, strategie hodnocení studentů, sebehodnocení a sebereflexe. (Podlahová, 2012, s. 13–14)

Členění kompetencí vysokoškolského učitele uvádí Slavík (2012, s. 77–79), přičemž kompetence člení do 7 klastrů. Jedná se o kompetence:

- oborově předmětové spočívající na systematických znalostech z vyučovaného oboru, zapojení příkladů z praxe do výuky, vytváření mezipředmětových vazeb, vyhledávání a zpracování informací apod.;
- didaktické a psychodidaktické sestávající ze znalosti strategií vyučování a učení na vysoké škole, tvorby vzdělávacích programů, teorií hodnocení, užívání rozličných metod a informačních a komunikačních technologií ve výuce;
- obecně pedagogické spočívající ve zvládnutí procesů a podmínek vzdělávání na vysoké škole, podpoře individuálních kvalit studentů, respektování práv člověka a v orientaci v kontextu výchovy a vzdělávání;
- diagnostické a intervenční, pro něž je stěžejní používání prostředků pedagogické diagnostiky ve vzdělávání, zjišťování vzdělávacích potřeb, zájmů studentů, identifikování studentů se specifickými potřebami, nadaných studentů a schopnost řešit náročné problémy a situace;
- sociální, psychosociální a komunikativní spočívající na vytváření příznivého klimatu, profesní socializaci studentů, řešení náročných sociálních situací, ovládnutí prostředků pedagogické komunikace a efektivních způsobů komunikace;
- manažerské a normativní sestávající ze znalostí o podmínkách a procesech fungování vysoké školy, základních znalostí v oblasti zákonů a norem vztahujících se k této profesi a k profesi, na kterou jsou studenti připravováni, orientaci ve vzdělávací politice, organizačních schopnostech, zvládnutí základních administrativních úkonů, vytváření projektů a ovládnutí způsobů vedení studentů;
- profesně a osobnostně kultivující, pro které je stěžejní mít všeobecný rozhled a působit tím na formování postojů a hodnot studentů, reprezentovat svou profesi, obhájit vlastní pedagogické postupy, být schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení jinými subjekty, být fyzicky zdatný, odolný a morálně bezúhonný.

Kromě odborné literatury se oblastmi kompetencí zabývá i Národní soustava povolání, otevřená, online dostupná databáze povolání, která je spravována Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR. Pro povolání vysokoškolského učitele definuje kompetenční požadavky pro výkon této profese, které jsou vybrány z Centrální databáze kompetencí. Mezi ně zahrnuje: odborné dovednosti, odborné znalosti a digitální kompetence. Do odborných dovedností řadí vyučování pomocí příkladů, vedení k vlastnímu objevování, k samostatnosti studentů, provádění výkladu učiva, motivování k zájmu o učivo, ústní zkoušení, přípravu, opravu a hodnocení písemných prací, řízení diskusí, úpravy obsahu učiva dle změn ve vývoji vědy a techniky aj. Odborné znalosti zahrnují výuku odborných disciplín, didaktiku a didaktickou techniku. Mezi digitální kompetence řadí prohlížení, vyhledávání, filtrování, správu a hodnocení dat a digitálního obsahu, spolupráci, interakci a sdílení pomocí digitálních technologií, tvorbu digitálního obsahu, zajištění bezpečnosti při práci s digitálními technologiemi, schopnost řešit problémy a kreativně využívat digitální technologie. (Národní soustava povolání, online, 2017)

1.3 Psychologie osobnosti akademického pracovníka

V průběhu života jedince dochází k neustálé změně jeho psychiky. Psychickým i tělesným zráním, jímž si člověk prochází, se utváří jeho osobnost. Obecně lze říct, že psychický vývoj jedince představuje vzájemnou interakci zrání a učení. Zrání se projevuje poslušností vývojových změn, které jsou podmínkou pro dosažení vnitřní připravenosti k učení i k rozvoji psychických vlastností. Učení představuje proces, který se projevuje přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností a je navozen účinkem zkušenosti. Výsledkem jsou zkušenosti specifické, přičemž určité chování vede k určité zkušenosti jedince, a obecné zkušenosti zprostředkované, které si osvojují i jiní lidé například prostřednictvím školního vzdělávání. Učení může být ovlivňováno zkušenostmi člověka a výsledky učení nemívají trvalý charakter. (Slavík, 2012, s. 97)

Pohnutkami pro konání lidí jsou normy a hodnoty. Lidé ve společnosti působí jako racionální bytosti vybavené vědomím, vytvářejí si pravidla, která regulují jejich konání. Samotná společnost je výsledkem tohoto konání. Společnost, která je poměrně samostatným sociálním systémem, se podstatně liší od neživých přírodních systémů a biologických systémů, a to zejména tím, že sociální individuum je schopno racionálně myslet, rozhodovat se a stavět si vlastní cíle, které jsou očekávanými výsledky vědomé činnosti jedince. (Ochrana, 2013, s. 9–10)

Definice pojmu osobnost není úplně jednoduchá, a to zejména pro její obsažnost, složitost a mnohotvárnost. Její mnohoznačnost vystihuje definice Světové zdravotnické organizace (WHO), která tvrdí, že člověk je bio-psycho-sociální jednotka. Obecně lze říct, že na formování osobnosti se podílejí 3 hlavní skupiny faktorů: dědičné a vrozené dispozice, prostředí, kam se jedinec během života dostává, a výchova, která představuje záměrné a cílevědomé působení na jedince v jeho prostředí. Díky těmto 3 na sebe působícím faktorům dochází k postupnému zvnitřnění vnějších vlivů, rozvoji osobnosti jedince a k jeho vývoji od biologického organismu ke společenské bytosti vybavené vzorci chování pro život ve společnosti. Základní podmínkou pro zvnitřnění vnějších vlivů do psychiky jedince je činnost, protože člověk je stále aktivní a své prostředí ovlivňuje. Princip zvnitřnění je důležitý zejména ve výchovně-vzdělávacím procesu, protože je základem veškerého učení a změn, které díky učení nastávají a tím i rozvíjejí osobnost jedince. (Slavík, 2012, s. 34–35)

Strukturu osobnosti učitele lze charakterizovat pomocí 5 oblastí. První z nich je motivace k učitelskému povolání, kdy z hlediska zaměřenosti na učitelskou práci rozlišujeme logotropa, tedy učitele zaměřeného na svůj obor, a paidotropa, učitele orientovaného spíše na své žáky, jejich emoce, postoje, problémy i zájmy. Druhou jsou charakterově-volní vlastnosti, které spočívají v pozitivním vztahu učitele sám k sobě, vztahu k druhým, k práci, k hodnotám a ve volních vlastnostech (sebeovládání, trpělivost, důslednost, rozhodnost apod.). Třetí jsou seberegulační vlastnosti, které zahrnují sebeuvědomění, sebepoznání, sebehodnocení, sebekritiku, svědomí, selfkoncept (koncepce já, kdo jsem). Čtvrtou jsou dynamické vlastnosti a temperament, které zahrnují vrozené, poměrně stálé vlastnosti. Pátou jsou výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele, tedy inteligence, kompetence, pedagogicko-didaktické schopnosti, psychodidaktické schopnosti, pedagogický takt (citlivé, pohotové vedení žáků přispívající k rozvoji jejich osobnosti), schopnost sebereflexe aj. (Holeček, 2014, s. 13–35)

Úspěšný učitel by měl být citově stabilní, zralý, neměl by se nechat vtáhnout do malicherných sporů se studenty a nechat se vyvést z míry jejich chováním. Citová stabilita v tomto případě představuje to, co se v psychologii nazývá „síla ego“, tedy spojení sebedůvěry a realisticky vysokého sebevědomí s povahovou vyrovnaností, která umožňuje potýkat se s problémy objektivně a v klidu. Učitel by měl být schopný dělat kompromisy, dokázat školu upřednostnit před svými zájmy a potlačit menší spory s kolegy ve prospěch pocitu bezpečí, jednoty a soudržnosti v rámci školy. Zároveň by se měl pravidelně

připravovat na své vyučovací hodiny, trávit čas mimoškolními činnostmi, projevovat zájem o své studenty, mít kladný postoj k odpovědnosti, k této náročné práci i k předmětům své aprobace. Důležité je, aby si učitel nevytvářel se svými studenty citový vztah a udržoval si profesionální odstup. (Fontana, 2014, s. 365–367)

Učitel ale musí pamatovat na to, že pro studenty jsou důležité emoce, které v nich vyvolává. Studenty zaujme probíraná látka, která v nich vyvolá emoce, zvědavost, znechucení či je pobaví. Obsah učiva, který je zábavný nebo překvapující, si studenti zapamatují lépe než obsah učiva, který pro ně není zajímavý, a učitel ho i přesto neustále opakuje. Učitel musí obsah svých prezentací sestavit tak, aby nebyl příliš předvídatelný, protože teprve pak bude mít na studenta větší emocionální dopad a zapamatuje si ho lépe než obsah učiva, který v něm emoce nevyvolává. Stejně tak, jako si člověk pravděpodobně lépe pamatuje zážitky z dovolených, na kterých byl, než každou cestu do práce, kterou absolvoval. (Smith & Firth, 2018, s. 13)

Struktura osobnosti vysokoškolského učitele se poměrně liší od role učitele na základní či střední škole. Stejně jako v primárním nebo sekundárním vzdělávání přebírá zodpovědnost za kvalitní a kvalifikovanou přípravu mladé generace. Kromě toho by ale měl být ještě uznávanou osobností po vědecké stránce a svým tvůrčím potenciálem posouvat vpřed jednotlivé obory, ve kterých působí. Je tedy učitelem, který se podílí na výchově a vzdělávání mladých lidí na nejvyšším stupni vzdělávací soustavy a zároveň by měl být výborným badatelem v určitém oboru a případně plnit i další související úlohy. (Králová, 2018, s. 14) Z hlediska extravertze a introvertze ze standardizovaných osobnostních testů nevyplývá, že by učitelé, kteří jsou spíše extravertní, byli lepšími učiteli než ti, co jsou více introvertní. Extravertní studenti si budou vytvářet lépe vztah k extravertnímu učiteli a introvertní žáci spíše k učiteli, který má sklon k introvertzi. Nicméně je zřejmé, že krajní introvert bude povolání učitele a přirozeně vyplývající sociální nároky z této profese plnit obtížněji než extravert. (Fontana, 2014, s. 366)

Budoucí učitel musí počítat s tím, že v jeho profesi bude vystaven různým stresovým situacím. Stres představuje stav organismu vznikající působením vnějších a vnitřních zátěžových vlivů navzájem a schopností organismu odolávat těmto vlivům. Podle různých empirických výzkumů jsou hlavními zdroji stresu v učitelské profesi žáci, kteří mají špatný postoj k práci a neustále vyrušují, dále jsou to příliš rychlé změny ve vzdělávacích projektech a organizaci školy, nevyhovující pracovní podmínky, časový tlak, konflikty s ostatními

pedagogy a pocit učitele, že jeho práce je nedoceněna veřejností. Pokud je učitel ve stresu, zhoršuje se jeho pracovní výkon, motivace, spokojenost s prací i vztah se žáky. Je důležité se snažit stresu předcházet a snažit se odstraňovat jeho příčiny, využívat relaxační techniky a snažit se bránit vzniku „burnout efektu“. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 288)

„Burnout“ neboli syndrom vyhoření představuje především důsledek chronického pracovního stresu. Jedná se o stav tělesného, emocionálního a psychického vyčerpání organismu vyvolaný nadměrnými psychickými a emocionálními nároky. Tyto nároky jsou důsledkem 2 faktorů, a to velkým očekáváním a chronickým situačním stresem. Syndrom vyhoření je možné popsat v rámci několika fází. První je nadšení, které souvisí s velkou nadějí a nerealistickým očekáváním. Druhou je stagnace, střed jedince s realitou, přičemž má pocit, že požadavky na něj kladené nemůže splnit, proto je nucen slevit ze svých ideálů a připadá si nedoceněný. Třetí fází je frustrace, kdy jedinec zažívá pocity zklamání, marnosti, má pocit, že nic nestíhá, nejprve pracoval pro svůj ideál, nyní pracuje pro vedlejší produkt (např. peníze). Čtvrtou fází je apatie, dělá jen to, co musí, ztrácí úctu k druhým lidem, věcem a cílům. Stává se necitlivým, cynickým, sarkastickým a postupně ztrácí úctu i k sobě samému. Poslední fází je intervence, což představuje cokoliv, co jedinci pomůže od stavu vyhořívání. (Slavík, 2012, s. 59–60)

2 Problematika dalšího vzdělávání

Další vzdělávání je z hlediska teorie a praxe vzdělávání dospělých nejvýznamnější oblastí vzdělávání, týká se celé dospělé populace a zahrnuje tři čtvrtiny učení a vzdělávání během života jedince. Představuje jednu ze dvou základních etap konceptu celoživotního vzdělávání. Navazuje tak na první etapu, počáteční vzdělávání. Jedná se o vzdělávání uskutečňované po absolvování určitého školského stupně vzdělání a po prvním vstupu jedince na trh práce. Další vzdělávání lze dělit do tří typů na další profesní, občanské a zájmové vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 106–107)

Další profesní vzdělávání představuje všechny formy odborného a profesního vzdělávání, které jsou uskutečňované během aktivního pracovního života, a to po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního vzdělávání. Cílem je rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti a očekávané chování, které je nezbytné pro dobré uplatnění na trhu práce. Další profesní vzdělávání se přímo vztahuje na pracovní zařazení v rámci podniku. (Veteška et al., 2013, s. 17–18)

Další vzdělávání je nejčastěji realizováno jako neformální vzdělávání, které nevede k získání určitého stupně vzdělání, ale k získání vědomostí, dovedností a dalších kompetencí, které mohou pomoci účastníkům tohoto vzdělávání zlepšit jejich pracovní či společenské uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v soukromých vzdělávacích institucích, v zařízeních zaměstnavatelů, neziskových organizacích apod. (Veteška et al., 2013, s. 14–15) Charakteristickým rysem dalšího vzdělávání je nárazové působení, zaměřenost na určitou skupinu populace, flexibilita, schopnost podněcovat zájmy vzdělávaných, jejich seberozvoj i rozvoj emoční inteligence, přičemž příkladem tohoto typu vzdělávání jsou rekvalifikační kurzy, přednášky nebo krátkodobá školení (Zormanová, 2017, s. 23).

Další vzdělávání může mít podobu i informálního vzdělávání, tedy procesu získávání vědomostí, osvojování dovedností, kompetencí a postojů z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodinném kruhu i ve volném čase. Jedná se o neorganizovanou, zpravidla nesystematickou a institucionálně nekoordinovanou formu vzdělávání, kam patří i sebevzdělávání, jehož nevýhodou je nemožnost si ověřit nabyté znalosti. (Veteška et al., 2013, s. 14–15) Zormanová (2017, s. 23) zdůrazňuje, že tato forma učení ovlivňuje akceleraci sociálního zrání, což vede k rozvíjení schopnosti řešení problémů, samostatného myšlení a smysluplného jednání.

2.1 Právní regulace a přístupnost dalšího vzdělávání

Na rozvoji dalšího vzdělávání se podílejí mezinárodní organizace, stát, zaměstnavatelé, neziskové organizace, jiné organizace i jednotlivci. Zejména v Evropské unii lze v posledním desetiletí zaznamenat politickou podporu a rozvoj dalšího vzdělávání. V současné době v České republice neexistuje samostatný zákon, který by komplexně upravoval problematiku dalšího vzdělávání. Podle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, se jedná o volnou živnost. Oblast vzdělávání dospělých je pouze dílčí součástí některých zákonů, například zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, a v určité oblasti i zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, a příslušných vyhlášek Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky, upravujících oblast vzdělávání zaměstnanců. (Veteška, 2016, s. 106–115)

Dle Beneše (2014, s. 160) je z hlediska přístupnosti dalšího vzdělávání dospělých možné rozlišovat:

- další vzdělávání specifické pro některá povolání, vysoce kvalifikované profese, pro něž je další vzdělávání nutností (např. lékař či právník);
- další vzdělávání, které je specifické pro určitý typ zaměstnavatele, kam se řadí státní správa, policie, vojsko apod.;
- další vzdělávání přístupné pro určitá povolání, řidiče, řemeslníky apod.;
- další vzdělávání určené nezaměstnaným, handicapovaným, osobám bez kvalifikace, kteří jsou do značné míry závislí na státní podpoře;
- vzdělávání pro vrcholové manažery s cílem zprostředkování odborných kompetencí, rozvoje kreativity, strategického myšlení, zvládnání konfliktů aj.;
- vzdělávání určené nižšímu, střednímu managementu a personálu, kdy cílem je především zprostředkování odborných kompetencí či určitého druhu praxe;
- vzdělávání pro řadové zaměstnance s cílem zvýšení kvalifikace nebo přizpůsobení se změnám v obsahu práce, vzdělávání v oblasti rozvoje schopnosti práce v týmu aj.;
- vzdělávání perspektivních zaměstnanců v oblasti talent managementu, převážně absolventů vysokých škol, kteří mají převzít vedoucí pozice;
- nabídka vzdělávání pro všechny zaměstnance, jazykové kurzy apod.

Pro některé cílové skupiny zaměstnanců existuje systémová legislativní úprava v rámci dalšího vzdělávání. Jedná se o pedagogické pracovníky, zdravotníky, pracovníky ve veřejné správě, v sociálních službách apod. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, vymezuje poskytování tzv. programů celoživotního vzdělávání, které vysoké školy mohou nabízet zdarma či za úplatu. Tyto programy se orientují na výkon povolání či na oblast zájmového vzdělávání. S ohledem na vstup České republiky do Evropské unie bylo potřeba legislativně upravit oblast dalšího vzdělávání, a to za účelem uplatnění se na evropském trhu práce. Česká republika proto přijala zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), který upravuje obecný systém uznávání odborných kvalifikací. (Veteška, 2016, s. 114–115)

Jak bylo výše uvedeno, další vzdělávání není komplexně vymezeno v rámci jednoho samostatného právního předpisu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) uvádí na svých webových stránkách „Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy“ (2019, online, s. 1–9). Mezi ty, které vymezují oblast dalšího vzdělávání, řadí tyto:

- zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání);
- zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace);
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách);
- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce;
- zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti;
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů, byl naposledy novelizován 31. 7. 2019. Zákon zpracovává a upravuje postup správních úřadů, profesních

komor a veřejnoprávních zaměstnavatelů pro uznávání odborné kvalifikace, jiné způsobilosti potřebné pro výkon regulované činnosti na území České republiky v případě, že byla odborná kvalifikace získána nebo byla tato činnost vykonávána v jiném členském státu Evropské unie či v jiném smluvním státu Dohody o Evropském hospodářském prostoru nebo Švýcarské konfederaci. Zákon také stanovuje pravidla pro částečný přístup k regulovaným činnostem a uznávání odborného výcviku konaného v jiném členském státu Evropské unie, jiném smluvním státě Dohody o Evropském hospodářském prostoru nebo ve Švýcarské konfederaci. Odbornou kvalifikací se, dle zákona, rozumí způsobilost fyzické osoby k výkonu regulované činnosti. Celoživotní vzdělávání představuje veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a přípravu, neformální vzdělávání a informální učení, které vedou ke zlepšení znalostí, dovedností, schopností, i profesní etiky. (Zákon č. 18/2004 Sb., online, § 1–3)

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, byl již několikrát novelizován. Poslední novelizace zákona proběhla 1. 7. 2017. Zákon upravuje systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, profesní, kvalifikační, hodnotící standardy profesní kvalifikace, Národní soustavu kvalifikací, působnost orgánů státní správy pro oblast ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání. Další vzdělávání specifikuje jako vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. Národní soustavu kvalifikací definuje jako veřejně přístupný registr všech profesních a úplných profesních kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných v České republice. (Zákon č. 179/2006 Sb., online, § 1–2)

Díky zákonu o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání se další vzdělávání stává zdrojem pro získávání profesních kompetencí a kvalifikací. Tento zákon upravuje a umožňuje uznávání výsledků dalšího vzdělávání a stanovuje existenci Národní soustavy kvalifikací, která slouží pro ty, kteří nabyli určité profesní dovednosti, ale nemají k tomu potřebný doklad. Cílem je možnost prokázat standardizovaným způsobem odborné způsobilosti pro výkon určitého souboru pracovních činností, které jsou uplatnitelné na trhu práce. Následně složit zkoušku před autorizovanou osobou a získat tím osvědčení o získání profesní kvalifikace. (Veteška, 2016, s. 114–115)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, reguluje oblast dalšího vzdělávání v několika oblastech. Základní umělecká škola může nabízet studium i dospělým. V rámci dalšího vzdělávání může ten, kdo získal alespoň základní vzdělání a není žákem střední školy, konat na střední nebo vyšší odborné škole jednotlivou zkoušku odpovídající závěrečné zkoušce, absolutoriu, zkoušce profilové či společné části maturitní zkoušky z určitého předmětu na dané škole. V případě, že získal jedinec osvědčení o získání profesní kvalifikace, je možné jej považovat za doklad o předchozím či částečném vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb., online, § 109–113b)

Pokud má osoba alespoň základní vzdělání a získala profesní kvalifikaci potvrzující získání všech odborných způsobilostí stanovených podle Národní soustavy kvalifikací k řádnému výkonu všech pracovních činností vykonávaných v rámci určitého povolání, může získat stupeň vzdělání, i bez předchozího vzdělávání, úspěšným vykonáním závěrečné zkoušky, maturitní zkoušky či absolutoria v konzervatoři v odpovídajícím oboru vzdělání. Střední nebo vyšší odborné školy mohou kromě vzdělávání uskutečňovat odborné kurzy, kurzy jednotlivých předmětů, ucelených částí učiva či pomaturitní specializační kurzy. Rekvalifikace mimo soustavu oborů vzdělání se uskutečňují podle zvláštních právních předpisů, další vzdělávání pro výkon zdravotnických povolání se uskutečňuje podle zvláštních právních předpisů v působnosti ministerstva zdravotnictví a další vzdělávání pro výkon zemědělských povolání a činností se uskutečňuje podle zvláštních právních předpisů v působnosti ministerstva zemědělství. (Zákon č. 561/2004 Sb., online, § 113c–114)

2.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Termín další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) označuje profesní rozvoj učitelů. V zahraničí je za učitele často označována široká skupina pedagogických pracovníků, tedy i pedagogů volného času, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů, školních psychologů, vychovatelů a trenérů. Nabídka kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je ve své podstatě řízena poptávkou ze strany pedagogických pracovníků, což nepokrývá vzdělávací potřeby vzdělávacího systému jako takového. (Starý, 2012, s. 16–17)

Z hlediska legislativy je DVPP vymezené v samostatném zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Pedagogičtí pracovníci mají povinnost se po dobu své pedagogické činnosti vzdělávat v rámci dalšího vzdělávání, kterým si udržují a případně i doplňují svou kvalifikaci. K tomu jim slouží studijní volno v rozsahu 12 pracovních dnů

v rámci jednoho školního roku, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší pedagogovi náhrada platu, která odpovídá výši ušlého platu. Pokud pedagog studijní volno nevyčerpá, bez nároku zaniká. Dobu, kdy bude studijní volno vyčerpáno, může určit ředitel školy. DVPP se může uskutečňovat na vysokých školách, v zařízeních pro DVPP, v jiných zařízeních, kterým ministerstvo udělí akreditaci, samostudiem a také v rámci dalšího vzdělávání zdravotnických pracovníků dle zvláštního právního předpisu (v případě učitelů zdravotnických studijních programů). Dokladem o úspěšném absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydávané vzdělávací institucí uskutečňující toto vzdělávání. Podmínky, druhy DVPP a způsob jeho zakončení stanovuje ministerstvo svým prováděcím právním předpisem. (Zákon č. 563/2004, online, § 24)

DVPP je ucelenou koncepcí vzdělávání, která je řízená a cílená na rozvoj školy a vzdělávání, přičemž neoznačuje pouze akce, na kterých jsou učitelé školeni, ale zahrnuje i samostudium či aktivity, při kterých připravují učitelé nové strategie a postupy pod vedením školitelů nebo jiných osob. Další vzdělávání učitelů je svým charakterem institucionální a koncipované jako podpora pedagogické činnosti učitelů při dosahování cílů obsažených v zadání zkvalitnění činnosti školy a výsledků vzdělávání žáků. Tyto cíle mohou být pojímány různě a rozdílné jsou i koncepce dalšího vzdělávání, jeho podpora i kladení důrazu na obsah či použité metody. (Kohnová et al., 2012, s. 20)

Zákon o vysokých školách neudává akademickým pracovníkům účastnit dalšího vzdělávání jako povinnost, ale stanovuje možnost si vzít tzv. „tvůrčí volno“. Vysoká škola na žádost akademického pracovníka poskytne akademickému pracovníkovi tvůrčí volno v rozsahu 6 měsíců, a to jedenkrát za 7 let v případě, že neexistují závažné okolnosti týkající se plnění vzdělávacích úkolů vysoké školy, které by tomu bránily. Akademickému pracovníkovi náleží po dobu jeho tvůrčího volna mzda. (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 76)

Ve Strategickém záměru ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 (online, 2020, s. 20) je uvedeno, že jedním z prioritních cílů pro následující období je podporovat rozvoj kompetencí pro výuku a tvorbu studijních programů u zaměstnanců vysokých škol. Odborné vzdělání akademických pracovníků v oboru je pouze jedním z předpokladů pro uskutečňování kvalitní výuky. Tudíž je nutné, aby docházelo k rozvoji i ostatních relevantních kompetencí souvisejících s kvalitní výukou. Z hlediska financování chce MŠMT v následujícím období podpořit počáteční i průběžné vzdělávání učitelů, zejména pak ve využívání interaktivních a rozličných vzdělávacích metod při zohlednění

individuálních potřeb znevýhodněných studentů. Vzdělávání může být poskytováno pomocí prezenčních, distančních kurzů, coachingu, mentoringu či stáží uskutečňovaných na partnerských institucích. Důležité je také podpořit dostupnost podpurných služeb akademickým pracovníkům (garantům programů), kteří se podílejí na tvorbě studijních programů a inovaci předmětů, a to tak, aby získali potřebné odborné znalosti a dovednosti pro tuto činnost a uplatňovali přístup, který staví na výsledcích učení studentů a vzdělávání zaměřeného právě na studující.

Cílem těchto opatření je systematizovat požadavky na počáteční a další vzdělávání vyučujících zejména v oblasti metod výuky a to tak, aby měli přístup k odborné podpoře pro průběžný rozvoj svých kompetencí a pro svoji vzdělávací činnost. Nutné je se zaměřit i na akademické pracovníky, kteří jsou na počátku své kariéry. Akademické pracovníky můžeme rozvojem jejich pedagogických kompetencí motivovat tak, že kvalita jejich kompetencí pro výuku bude navázána na jejich hodnocení nebo kariérní postup. U některých skupin pracovníků je možné rozvoj kompetencí stanovit i jako povinnost. Vysoká škola by také měla umožňovat pracovníkům, kteří se podílejí na výuce, pravidelná setkávání a vytvářet platformy pro výměnu zkušeností a umožnění diskuse o inovacích ve výuce. (Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 20–21)

2.3 Nabídka vzdělávacích kurzů pro akademické pracovníky

Národní pedagogický institut České republiky (dříve s názvem Národní institut pro další vzdělávání) je organizací přímo řízenou MŠMT a má celostátní garanci pro další vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. Jedná se o organizaci s mnoholetou tradicí a rozsáhlými zkušenostmi v oblasti vzdělávání, odbornými pracovníky, garanty, metodiky a externími pracovníky. Své cílové skupině poskytuje rozsáhlou nabídku vzdělávacích služeb, konzultací, metodickou i odbornou podporu a pružně reaguje na aktuální specifické potřeby škol a pedagogických pracovníků v různých krajích České republiky. Zároveň poskytuje systémovou péči o nadané děti, mládež a podporu pedagogických pracovníků při práci se specifickými skupinami žáků (např. žáků cizinců). Současně realizuje také projekty spolufinancované z Evropského sociálního fondu, pomocí nichž zavádí v systému školství různé inovativní prvky a podporuje pedagogické pracovníky při zlepšování jejich kompetencí. (Národní pedagogický institut České republiky, O nás, online)

Na webových stránkách Národního pedagogického institutu České republiky je možné najít mnoho různých vzdělávacích kurzů, které jsou poskytovány pedagogickým pracovníkům. Momentálně nabízí celkem 590 vzdělávacích programů. Cílovou skupinou jsou zejména učitelé a ředitelé v mateřských, základních, základních uměleckých, jazykových, středních a vyšších odborných školách. Dále jsou to i kurzy specializované na pedagogické pracovníky, kteří se potýkají s nadanými dětmi, zaměstnanci školských poradenských zařízení, školních poradenských pracovišť a v zařízeních ústavní výchovy a preventivně výchovné péče (Národní pedagogický institut České republiky, Vzdělávací programy, online). Bohužel zde ale nejsou nabízeny vzdělávací kurzy a aktivity přímo cílené na akademické pracovníky vysokých škol.

Další institucí, která nabízí vzdělávací kurzy pro pedagogické pracovníky, je Infra, s.r.o. Jedná se o soukromou vzdělávací instituci, akreditovanou u MŠMT, nabízející akreditované vzdělávací kurzy pro pedagogické pracovníky. Instituce si zakládá na týmu zkušených lektorů, individuálním přístupu k účastníkům vzdělávání a propojení know-how instituce s potřebami škol i jednotlivých učitelů. Infra, s.r.o., se snaží reagovat na aktuální trendy a využívá i distanční výukové metody, jako je e-learning nebo on-line webinář. (Infra, O nás, online)

Infra, s.r.o., nabízí vzdělávací kurzy pro pedagogické pracovníky z mateřských, základních, základních uměleckých, středních škol a školních družin, přičemž některé z kurzů jsou uskutečňovány online, jiné prezenčně v prostorách instituce (Infra, Otevřené kurzy, online). Ani tato instituce se však nezaměřuje na akademické pracovníky vysokých škol.

Organizace, která nabízí kurzy nejen pro pedagogické pracovníky, ale i jiné zaměstnance, je ACZ, s.r.o. Tato společnost se zabývá pořádáním vzdělávacích kurzů pro dospělé. Kurzy a semináře se věnují profesnímu vzdělávání i volnočasovým aktivitám a jsou uskutečňovány v malých skupinách pro zajištění individuálního přístupu k účastníkům. V rámci rekvalifikace a profesních kurzů nabízí akreditované rekvalifikační kurzy a kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zdravotnických pracovníků a zaměstnanců ze sociální oblasti. Jedná se také o autorizovanou osobu pro některé z profesních kvalifikací podle Národní soustavy kvalifikací. Věnuje se i manažerským, komunikačním, prezentačním a dalším dovednostem. (ACZ vzdělávací centrum, Kontakty, online)

Pro pedagogické pracovníky nabízí kurzy věnované efektivní komunikaci s dětmi a s rodiči žáků, kteří trpí výchovnými problémy, asertivní komunikaci pro pedagogy a dále kurzy

týkající se základních norem zdravotnických znalostí pro pedagogy. Kurzy jsou určeny převážně pro učitele mateřských, základních, středních škol a volnočasových zařízení. (ACZ vzdělávací kurzy, Akreditované kurzy DVPP, online)

Instituce ale nabízí mnoho kurzů, které by mohli využít i akademičtí pracovníci vysokých škol, i když pro ně nejsou přímo určeny. Jedná se o kurzy osobního managementu se zaměřením na time management, zvládnání stresu či prevenci před syndromem vyhoření (ACZ vzdělávací kurzy, Kurzy osobního managementu, online). Další z kurzů, které by mohli akademičtí pracovníci využít, jsou kurzy prezentace a komunikace. Sem patří například kurz: prezentačních dovedností, asertivního řešení konfliktů či kurzu praktické rétoriky. (ACZ vzdělávací kurzy, Kurzy komunikace a prezentace, online)

Univerzita Karlova pořádá pro své akademické pracovníky semestrální kurz pedagogických dovedností. V rámci tohoto kurzu se snaží podporovat své vysokoškolské pedagogy v získávání a prohlubování pedagogicko-psychologických a didaktických dovedností. V rámci kurzu jsou uplatňovány rozmanité aktivity, které směřují k podpoře didaktických kompetencí, sdílení pedagogických zkušeností a příkladů dobré praxe. Kurz tvoří 7 výukových bloků, které jsou doplněny o řízené samostudium. (Veteška, online, 2020, s. 105–106)

Stejně jako Univerzita Karlova, tak podobně zaměřený vzdělávací projekt, „Kurz rozvoje pedagogických kompetencí“, pořádala i Česká zemědělská univerzita v Praze v letech 2017–2020 a uskutečnil se celkem čtyřikrát. Kurz byl určený pouze pro akademické pracovníky České zemědělské univerzity a zaměřoval se na to, jak studenty motivovat, jaké informační a komunikační nástroje a aplikace při výuce na vysoké škole využívat, jak vést online výuku efektivně, jak správně vyhodnotit didaktický test a jaké existují techniky, kterými je možné zabránit syndromu vyhoření učitele. (Institut vzdělávání a poradenství, Kurz rozvoje pedagogických kompetencí, online)

Kurz, který se věnuje rozvoji pedagogických dovedností, pořádá pro své studenty doktorského studia a akademické pracovníky i Vysoká škola ekonomická v Praze. Jedná se o „Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností“, prostřednictvím kterého se účastníci seznámí s moderními metodami výuky a dalšími aspekty výuky na vysoké škole. Kurz je interaktivní a klade důraz na možnosti uplatnění v pedagogické praxi. (Vysoká škola ekonomická v Praze, Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností, online, 2020)

3 Současný systém a legislativa vysokoškolského vzdělávání v České republice

Kromě univerzit existuje v současné moderní společnosti jen málo institucí, jejichž existence je tak samozřejmá, jako je tomu právě u vysokých škol. Univerzity se zabývají pokročilou výukou a výzkumem, studuje na nich stále větší počet studentů a je do nich třeba investovat značné veřejné i soukromé finanční prostředky. Studenti a učitelé se snaží vyvážit snahu o sociální spravedlnost se svobodou projevu a bádání. (Lybeck, online, 2021, s. 11) Terciární vzdělávání napomáhá k sociálnímu a ekonomickému rozvoji ve 4 oblastech, přičemž první z nich je rozvoj lidského kapitálu (zejména prostřednictvím vzdělávání), druhou je budování znalostní základny (zvláště pomocí výzkumu), třetí je šíření a aplikace znalostí (pomocí interakce s jedinci, kteří znalost využívají) a čtvrtou oblastí je uchovávání znalostí (Slavík, 2012, s. 15–17).

Vysokoškolské vzdělávání je organizováno jako formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, má vymezené funkce, cíle, obsah výuky, použité didaktické prostředky, způsob hodnocení platnou legislativou a jeho cílem jsou dlouhodobé a trvalé vývojové změny (Zormanová, 2017, s. 22). Podlahová, 2012, s. 37) uvádí, že v rámci vysokoškolského vzdělávání se „*vymezují tři typy studia: prezenční, kombinované a distanční studium.*“

Stěžejním legislativním dokumentem vymezujícím vysokoškolské vzdělávání je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (zákon o vysokých školách). Vysoké školy jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy, vrcholným centrem vzdělanosti, tvůrčí činnosti a nezávislého poznání. Hrají důležitou roli v kulturním, vědeckém, sociálním i ekonomickém rozvoji, a to tak, že uchovávají a rozvíjejí dosažené poznání, pěstují vědeckou, vývojovou, výzkumnou, uměleckou a jinou tvůrčí činnost, poskytují přístup k vysokoškolskému vzdělání, získání odpovídající profesní kvalifikace a připravují jedince pro výzkumnou práci či jiné odborné činnosti. Podílejí se na celoživotním vzdělávání, hrají stěžejní roli v rámci veřejné diskuse o společenských či etických otázkách, snaží se podporovat vzájemné porozumění a připravovat mladé lidi na život ve společnosti. Zároveň spolupracují se státní správou, samosprávou, podnikovou, kulturní sférou a přispívají k rozvoji na regionální i národní úrovni. Rozvíjejí spolupráci na mezinárodní a evropské úrovni, ať už vzájemným uznáváním studia a diplomů, výměnou akademických pracovníků mezi vysokými školami, či spolupodílením se na různých projektech. (Slavík, 2012, s. 14–15)

Na základních a středních školách se při koncipování vzdělávacích obsahů bere v úvahu to, zda poskytované vzdělání má být koncipováno jako: teoretické či praktické, všeobecné nebo odborné, humanitní či reálné, formální nebo materiální (popřípadě jako kompromis mezi všemi uvedenými koncepcemi). Na vysokých školách řeší tento problém při určení obsahu vzdělání zejména odborná orientace školy. Nové poznatky z vědních oborů vyučovaných na vysokých školách jsou do výuky zahrnuty průběžně v souvislosti s rozvojem určitého vědního oboru. Některé poznatky jsou nahrazeny úplně, jiné jsou zachovány. Přestože na vysoké škole funguje do značné míry akademická svoboda, je nutné, aby i zde byl vymezen obsah vzdělávání, tedy to, co je pro výuku každé vědní disciplíny stěžejní. Cíle a obsahy vzdělávání na vysoké škole stanovují jednotlivá pracoviště a kvalifikace jednotlivých přednášejících působících na daném pracovišti. (Podlahová, 2012, s. 21)

„Akreditaci studijního programu uděluje Akreditační úřad na základě písemné žádosti vysoké školy. Akreditační úřad rozhodne o žádosti o udělení akreditace do 120 dnů. Přitom posuzuje naplnění standardů pro akreditace a přihlíží k naplňování systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy, a případně k hodnocení některou z hodnotících agentur podle § 77a odst. 4.“ (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 79)

Mezi další činnosti Akreditačního úřadu patří rozhodování o udělení institucionálních akreditací, akreditací habilitačního řízení a akreditací ke jmenování profesorem, provádění vnějšího hodnocení, a to vzdělávací, tvůrčí a s tím souvisejících činností vysokých škol, vydávání stanoviska k udělení státního souhlasu (soukromým vysokým školám), zpracování roční zprávy o své činnosti a vykonávání dalších činností daných Zákonem o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 39–§ 83).

3.1 Zákon o vysokých školách

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) je stěžejním dokumentem pro vysoké školy a vysokoškolské vzdělávání obecně. Zaměřuje se podrobně na vysoké školství. Na to, kdo může být zřizovatelem vysokých škol, co jsou to studijní programy na vysoké škole, za jakých podmínek je možné je akreditovat, kdo může být akademickým pracovníkem vysoké školy, kdo je to student vysoké školy, jaká má práva, jaké má povinnosti, jak probíhá hodnocení na vysokých školách, za jakých podmínek může v České republice působit zahraniční poskytovatel vysokoškolského vzdělávání aj. (Zákon č. 111/1998 Sb., online)

Dle zákona o vysokých školách je vysoká škola nejvyšším článkem vzdělávací soustavy, vrcholným centrem vzdělanosti, tvůrčí činnosti a nezávislého poznání. Hraje klíčovou roli ve vědeckém, kulturním, sociálním i ekonomickém rozvoji společnosti, a to tak, že uchovává a rozšiřuje dosažené poznání a pěstuje podle svého typu a zaměření vědeckou, výzkumnou, vývojovou, inovační, uměleckou nebo jinou tvůrčí činnost. V souladu s demokratickými principy umožňuje přístup k vysokoškolskému vzdělání, získání odpovídající profesní kvalifikace a přípravu pro výzkumnou práci a další odborné činnosti. Poskytuje další formy vzdělávání a umožňuje získávat, rozšiřovat či obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury, a tím se podílet na celoživotním vzdělávání. Vysoké školy také hrají důležitou roli ve veřejných diskusích o společenských a etických otázkách, při rozvoji kulturní rozmanitosti, utváření občanské společnosti, vzájemnému porozumění a přípravě mladých jedinců pro život ve společnosti. V neposlední řadě vysoká škola přispívá k rozvoji na národní a regionální úrovni, spolupracuje se státní správou, samosprávou, s podniky a s kulturní sférou. Mezi její činnosti patří také rozvoj mezinárodní a zejména pak evropské spolupráce, podpora společných projektů s jinými obdobnými institucemi v zahraničí, vzájemné uznávání studia, diplomů a výměna akademických pracovníků a studentů. (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 1)

Vysoká škola je právnickou osobou, která nabízí studium v akreditovaných studijních programech a v programech celoživotního vzdělávání. Vysoké školy jsou dvojího typu, a to univerzitní a neuniverzitní, přičemž označení univerzita mohou mít ve svém názvu pouze školy univerzitního typu. Vysoké školy univerzitní mohou uskutečňovat všechny typy studijních programů a související vědeckou, výzkumnou, inovační, uměleckou či další tvůrčí činnost. Vysoké školy neuniverzitní se nečlení oproti univerzitním na fakulty. Mohou uskutečňovat pouze bakalářské a magisterské studijní programy a související tvůrčí činnost. Typ vysoké školy musí být uveden v jejím statutu a musí být v souladu se stanoviskem Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství. Vysoká škola může být zřízena jako veřejná, soukromá či státní. Státní vysokou školou je vojenská a policejní. Akreditované studijní programy určují typ vysokoškolské vzdělávací činnosti. Výuka na vysokých školách je poskytována v rámci bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů. Na její vzdělávací a tvůrčí činnosti se mohou podílet i jiné právnické osoby, které se danou činností zabývají. Vysoká škola je jediná, která má právo přiznávat akademický titul, konat habilitační řízení, řízení ke jmenování profesorem, konat akademické obřady a používat akademické insignie. (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 2)

3.2 Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol

Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 je strategickým dokumentem MŠMT, který rozpracovává obecné priority v zastřešujících dokumentech, především ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+ a v Inovační strategii ČR: Country for the Future. Tyto dokumenty doplňuje o další důležitá témata pro oblast vysokého školství a specifikuje společný závazek k dosažení definovaných cílů. Definuje vizi vysokého školství a význam pro společnost. (Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 4)

Cílem je, aby vysoké školy poskytovaly kvalitní vzdělávání studentům, zajišťovaly výzkumné, vývojové, umělecké, tvůrčí a odborné činnosti, které podporují společenský, ekonomický, kulturní rozvoj země a sdílení poznatků ve společnosti. Z tohoto vzoru vzniklo 6 prioritních cílů, které jsou dále rozpracovány na operační cíle a konkrétní opatření. Přílohou Strategického záměru je Strategie internacionalizace vysokého školství na období od roku 2021 obsahující cíle a opatření pro rozvoj mezinárodní činnosti vysokých škol. Text byl vytvořený na základě diskusí mezi ministerstvem, vysokými školami a dalšími relevantními partnery. (Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 4)

V kapitole „Vize českého vysokého školství“ se MŠMT zavazuje, že bude s vysokými školami spolupracovat a společně usilovat o to, aby vysoké školy naplňovaly určité hodnoty. Mezi ně patří: uchovávání dosaženého poznání, otevřenost vysokoškolského vzdělání, umožnění získání, prohlubování znalostí, mezinárodní spolupráce atd. Z pohledu podpory znalostní společnosti jsou důležité některé zde zmíněné ideály. Například je to využívání činností a zkušeností vysokých škol pro zlepšování jich samých. Zmiňuje se také důležitost v oceňování různých druhů odbornosti akademických i neakademických pracovníků a snahu podporovat celoživotní rozvoj jejich talentu tak, aby uměli reagovat na okolní měnící se podmínky. (Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 11–16)

Vysokoškolské vzdělávání by mělo rozvíjet kompetence pro pracovní, osobní i občanský život jedince, poskytovat absolventům relevantní kvalifikaci přímo uplatnitelnou na trhu práce, ale i rozhled, schopnost kriticky a kreativně přistupovat k výzvám a odhodláním učit se po celý život. Vysoké školství poskytuje rovné šance k získání vzdělání a je otevřené všem osobám bez rozdílu. Součástí studia není jen výuka, ale i sbírání zásadních zkušeností,

navazování osobních i profesních vztahů, začleňování se do občanské společnosti a formování vlastní identity. Vysoké školy mohou poskytovat programy celoživotního vzdělávání i pregraduální přípravu pedagogickým pracovníkům. Spolupracují s podniky, s veřejnou správou i s občanským sektorem při přenosu poznatků do praxe. Za účelem naplnění výše zmíněné vize byly přijaty prioritní cíle Strategického záměru, o jejichž naplnění bude MŠMT spolu s vysokými školami usilovat v následujících letech. (Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 11–16)

Prvním z cílů Strategického záměru je rozvoj kompetencí přímo relevantních pro život a praxi v 21. století. Cílem je nalézt správný poměr mezi nácvikem praktických dovedností uplatnitelných v praxi a rozvojem intelektuálních a sociálních kompetencí umožňujících absolventům uplatnit se na trhu práce i ve společnosti. Druhým cílem je zlepšení dostupnosti a relevance flexibilních forem vzdělávání. Cílem je vybudovat širokou nabídku dalšího vzdělávání realizovaného flexibilními formami v akreditovaných studijních programech, které vedou k získání akademického titulu, i v kratších kurzech a zlepšovat dostupnost a kvalitu vzdělávacích zdrojů pro informální učení. Třetím cílem je zvýšení efektivity a kvality doktorského studia, a to z hlediska vynaložených prostředků, času a potenciálu, posílit motivaci studujících i jejich školitelů. (Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 18–41)

Čtvrtým cílem je posilování strategického řízení a efektivní využívání kapacit v oblasti výzkumu a vývoje na vysokých školách. Cílem je prohloubit výzkum v mezinárodním měřítku zapojením do mezinárodních projektů a zvýšením počtu zde působících zahraničních odborníků, posílit strategickou roli vedení vysokých škol a zefektivnit jejich řízení. Pátým cílem je budování kapacity pro strategické řízení vysokého školství. Záměrem je posílit odpovědnost veřejných vysokých škol a zvýšit kompetence jejich strategického řízení tak, aby klíčové rozhodovací pozice obsazovaly kompetentní osobnosti s vizí posunu vpřed. Šestá a posledním cílem je snížení administrativní zátěže pracovníků vysokých škol na tolik, aby se mohli naplno věnovat svému poslání vůči společnosti v rámci vzdělávací a tvůrčí činnosti. Proto je důležité, aby se těmto činnostem mohli akademičtí pracovníci věnovat naplno a aby provozně-techničtí pracovníci vykonávali činnosti nezbytné pro naplnění poslání vysokých škol. (Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, online, 2020, s. 42–59)

3.3 Vysokoškolská pedagogika a vzdělávací proces na vysoké škole

Vysokoškolská pedagogika představuje disciplínu věnující se edukačním jevům a procesům na terciárním stupni vzdělávání. V jiných jazycích není tento pojem jednoznačný. Například anglické označení „higher education“ označuje jak předmět zkoumání, tedy vysoké školství, tak i vědecký obor. V rámci postupné proměny vysokých škol se rozšiřuje i pole působnosti vysokoškolské pedagogiky, kdy se ke studentům ve věku pozdní adolescence a rané dospělosti přidávají i senioři či jedinci sociálně a zdravotně znevýhodnění. Postupně se mění povaha vzdělávání a učení, a proto se vysokoškolská pedagogika neobejde bez poznatků z jiných vědních oborů, kterými jsou andragogika, gerontagogika, sociální, speciální pedagogika či ekonomie vzdělávání. V České republice tvoří terciární vzdělávání, dle mezinárodní klasifikace ISCED, univerzity, vysoké školy a vyšší odborné školy. (Slavík, 2012, s. 11)

Vysokoškolské pedagogice a didaktice byl přiznán statut až ve druhé polovině 20. století, přesto ale jejich kořeny byly u nás usazeny již o několik staletí dříve. Již v první polovině 19. století bylo pojetí vysoké školy jako instituce předznamenáno zejména v rámci dvou děl, a to Bernarda Bolzana, profesora filozofické fakulty, a Františka Josefa Gerstnera, který byl profesorem a budovatelem českého technického učení. V následujících desetiletích bylo poslání vysoké školy dále rozvíjeno, zejména pak v rámci úvah o národně osvětových funkcích institucí (např. Jan Evangelista Purkyně). V souvislosti s institucionalizací oboru pedagogika, tedy pěstováním pedagogiky jako vědy na samostatných vysokých školách rozdělením dosavadní Univerzity Karlo-Ferdinandovy v roce 1882, došlo k přesunu k tématům vzdělávání a výuky na vysokých školách. Prvním profesorem filozofie a pedagogiky na této univerzitě byl Gustav Adolf Lindner, který ve svém díle uvedl tendenci, na které je univerzita založena dodnes. Tou je tvrzení, že je nutné promýšlet problematiku vzdělávání na vysokých školách zejména v souvislosti s tím, jak připravit budoucí učitele na jejich profesi, a nad rozvojem pedagogické vědy přemýšlet v souvislosti s rozvojem učitelského vzdělávání. (Strouhal, 2016, s. 119)

Z hlediska vysokoškolské pedagogiky je důležitý rozdíl mezi vysokoškolským vzděláváním a vysokoškolskou výukou. Vysokoškolské vzdělávání označuje celý akademicky orientovaný stupeň vzdělávacího systému, který v rámci tradičního pojetí navazuje na vyšší sekundární vzdělávání a obvykle pokračuje dalším, celoživotním učením. Vysokoškolský stupeň vzdělávací soustavy je charakterizován typem institucí, legislativním vymezením

vysokého školství, vnitřními normami, strukturou vzdělávacích programů, charakterem vzdělávacích procesů, organizační strukturou a akademickou kulturou. Vysokoškolská výuka je užší pojem značící konkrétní, místně a časově vymezenou aktivitu definovanou kurikulem a váže se na konkrétní předmět, modul, kurz či jinou organizační formu výuky. (Slavík, 2012, s. 12)

Účinnost výchovně-vzdělávacího procesu na vysoké škole závisí na kvalitě vztahu mezi učitelem a studentem, ale i na kvalitě samotného učitele a studenta. Důležitá je i motivovanost učitele a studenta. Malá motivovanost studenta výrazně negativně ovlivňuje výsledek výchovné a vzdělávací činnosti jinak kvalitního a kvalifikovaného učitele. K motivaci jedince přispívá i kvalitní školní zázemí (posluchárny, počítačové sály apod.) a vytváření harmonických vztahů. (Králová, 2018, s. 16–17)

V současné době díky aktuální podpoře konceptu vzdělanostní společnosti dochází k nárůstu počtu studentů vysokých škol. Zároveň v dnešní době vysoká škola hraje stěžejní roli v realizaci celoživotního vzdělávání. Přestože účastníci kurzů celoživotního vzdělávání nejsou, dle zákona o vysokých školách, studenty vysoké školy, vysokoškolské učitelé se s nimi setkávají a měli by tak umět přizpůsobit výuku psychickým zvláštnostem věkových kategorií těchto jedinců. V rámci Univerzity třetího věku, která je také zařazována do skupiny programů celoživotního vzdělávání, navštěvují vysokou školu i senioři. Studenty vysoké školy je možné rozdělit do 2 základních skupin na tradiční studenty a netradiční studenty. Tradičními studenty jsou ti, kteří studují prezenčně v rámci pregraduálního studia, tedy adolescenti (od vstupu na vysokou školu do cca 20 let věku) a mladší dospělí (od cca 20 let do cca 35 let věku). Mezi netradiční studenty vysoké školy řadíme ty, kteří studují v rámci všech ostatních forem vysokoškolského studia, tedy postgraduálního doktorského studia, kombinovaného a distančního. Zahrnuje středně dospělé (od cca 35 let do cca 45 let) a starší dospělé (od cca 45 let do cca 60 let věku). (Slavík, 2012, s. 96–97)

Zákon o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb., § 61–63) popisuje studenta vysoké školy jako uchazeče o studium, který se stal studentem dnem zápisu do studia, či jako jedince, kterému bylo studium přerušeno a následně se stal studentem dnem opětovného zápisu do studia. Student přestává být studentem vysoké školy dnem přerušení studia nebo dnem ukončení studia. Mezi práva studenta patří možnost studovat v rámci jednoho či více studijních programů, vybrat si studijní předmět a vytvořit studijní plán dle pravidel daného studijního programu, navrhnout téma své bakalářské, diplomové, rigorózní či disertační

práce a volit nebo být volen do akademického senátu (pokud byl zřízen). Student musí dodržovat povinnosti vyplývající z jeho studijního programu, studijního a zkušebního řádu. Pokud své povinnosti dané zákonem o vysokých školách neplní, vzniká mu povinnost uhradit vysoké škole náklady, které tím způsobil.

3.3.1 Organizační formy výuky na vysoké škole

V průběhu vývoje vzdělávání dospělých došlo k vytvoření několika organizačních forem výuky. Organizační forma výuky představuje uspořádání vnějších organizačních stránek výuky, při kterých se realizuje vzdělávací proces, dosahuje se vzdělávacích cílů a používají se specifické didaktické metody. Mezi nejstarší formy výuky patří přednáška, beseda, kurzy a přednáškové večery. Dnes se na vysokých školách využívají nejčastěji tyto organizační formy studia: přednáška, seminář, cvičení, exkurze, praxe, konzultace a samostudium. (Podlahová, 2012, s. 37)

Z pohledu organizace vyučování je možné rozeznat tyto organizační formy: frontální výuka, skupinová výuka, individualizovaná výuka a kombinace dvou či více organizačních forem výuky. Frontální (hromadná) výuka spočívá v centrální roli učitele, jeho jednosměrné komunikaci směrem ke studentům a zprostředkování vzdělávacího obsahu jednotně skupině studentů. Přestože byla již od počátku 20. století kritizována z důvodu nemožnosti studentů pracovat různým tempem, je stále nejpoužívanější organizační formou výuky na evropských vysokých školách. Skupinová výuka je založena na sociálním učení a vrstevnické spolupráci. Studenti pracují v malých skupinách vytvořených na základě různých kritérií (dle charakteru činnosti, učebního tempa, obtížnosti úkolu aj.). Individualizovaná výuka spočívá na přizpůsobení způsobu výuky studentovi na základě poznání jeho možností. Kombinace představuje použití dvou a více organizačních forem v rámci jednoho předmětu. Současně vznikají snahy o podporu učení zaměřeného na studenta, zajištění individuálního přístupu a vyšší aktivitě studentů při výuce. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 21–22)

Student na vysoké škole získává základní informace v rámci přednášek a seminářů, ostatní doplňující informace by měl čerpat ze svého vlastního studijního úsilí v rámci samostudia. Samostudium spočívá v hledání informací, schopnosti se v nich orientovat a vybírat z nich ty stěžejní. Pokud to student neumí, neměl by na vysoké škole studovat. Učitelé by ale měli studující podněcovat k samostudiu, a to soustavným zadáváním a kontrolováním samostatných studijních úkolů, úloh, kontrolních prací, referátů, esejí, semestrálních prací apod. (Podlahová, 2012, s. 46–47)

Přednáška je stěžejní organizační formou výuky na vysoké škole. Jedná se souvislý, relativně dlouhý a ucelený projev na důležité téma s použitím vědeckých pojmů, jevů, procesů a vztahů historicky stěžejních a aktuálních paradigmat, přístupů, teorií, škol myšlení a koncepcí. Z vědeckých poznatků je vybrána základní část učiva, která je následně v přístupné podobě předkládána studentům. Z hlediska metodiky je možné využít monologické slovní metody, na kterých je založena podstata přednášky (výklad, vysvětlování, vyprávění či popis), ale vítán je i doplňující interaktivní prvek, který zajistí dialogické metody (řízený rozhovor, diskuse), či využití moderní didaktické techniky (ukázka schémat, videí elektronické prezentace apod.). (Králová, 2018, s. 35–36)

Seminář vytváří při vysokoškolské výuce příležitost vést důkladnější intelektuální diskusi o do velké míry přesně vymezeném tématu. Seminář by se neměl ale stát konzultací o problémech studentů a zároveň by nemělo jít pouze o rozsáhlé obecně zaměřené diskuse. Hlavním smyslem semináře je dodat předloženému tématu osobní význam, který je výsledkem skutečného učení. Během semináře je možné využít různé výukové metody. Mezi ty patří: diskuse, práce ve skupinách, hraní rolí či simulační hry. (Petty, 2013, s. 22) Někdy na vysoké škole dochází k překrývání pojmů seminář a cvičení. Přesto však mezi nimi existuje nepatrný rozdíl. Seminář představuje aktivní účast studentů, díky které lze metodologicky rozvíjet odpřednášenou látku a docházet k novým vědeckým poznatkům, které vyplývají z odpřednášené problematiky. Cvičení představují také aktivní účast studentů, kdy ale pomocí praktických příkladů dochází k aplikování odpřednášené látky a k záměrnému procvičování, upevňování a prohlubování vědomostí, dovedností a návyků, které jsou potřebné pro praktické zvládnutí daného předmětu. (Podlahová, 2012, s. 44)

Exkurze je organizační forma výuky, která bývá málo doceňována studenty i učiteli na vysoké škole. Často jsou totiž pojímány jako prosté „výlety“ či jako oddych od učení v rámci výuky. Smyslem exkurze je cílené pozorování přírodní, výrobní, technické, laboratorní či jiné reality podle předmětu exkurze. Svůj význam najde především u profesně orientovaných studijních programů, které studenty připravují na provozní a technické pracovní pozice. Před uskutečněním exkurze by studenti měli být seznámeni s náplní exkurze, dostat zadané úkoly (referáty) pro pozorování, během exkurze by měl být prostor pro dotazy a po skončení by měly být výstupy (referáty) z exkurze zkontrolovány. (Králová, 2018, s. 39)

Odborné praxe představují první, počáteční fázi profesní přípravy spojením teoretických vědomostí a praktických profesních situací. Cílem praxe je spojit teorii a praxi

vysokoškolské výuky, budoucího pracovníka uvést do podmínek reálného pracovního prostředí, zacvičit ho v činnostech, které jsou charakteristické pro výkon dané profese, a položit základy profesní adaptace a socializace. (Podlahová, 2012, s. 49)

Konzultace je: „*Rada, stanovisko odborníka, při vysokoškolském studiu rada učitele studentům, zejm. diplomantům a doktorandům*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 134).

3.3.2 Vyučovací metody na vysoké škole

Vyučovací metody lze definovat jako uspořádaný systém činností učitele při výuce a učebních aktivit studenta, který má snahu směřovat k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Vyučovací metody se řadí mezi základní didaktické kategorie a nepůsobí izolovaně, nýbrž ve spojení s jinými činiteli a determinanty výuky. Výukové metody umožňují zprostředkování vědomostí a dovedností; zajišťují aktivizaci a motivaci studentů; mají formativní, výchovnou a komunikační funkci. (Zormanová, 2014, s. 126)

V rámci výuky na vysoké škole rozlišujeme rozličné metody výuky. Výběr konkrétní vyučovací metody závisí na obsahu učiva, skupině studentů, učiteli, dostupných učebních pomůckách, didaktické technice a organizační formě výuky. Z hlediska pramene poznání a typu poznatků je možné dělit výukové metody na metody verbální, názorně demonstrační a praktické. Z hlediska charakteru poznávacích činností studentů je dělíme na metody reproduktivní, smíšené a produktivní. (Krpálek et al., 2012 In: Králová, 2018, s. 47)

Z hlediska fází vyučovacího procesu je možné metody výuky dělit na:

- úvodní fázi – v rámci této fáze je vhodné využít verbální metody výuky, kam se řadí popis, instruktaž, vyprávění aj.;
- motivační fázi – cílem je studenty upoutat, objasnit jim neznámé téma a v této fázi je možné využít ilustrativní video, vyprávění příběhu, myšlenkovou mapu aj.;
- aktualizaci vzdělávacího obsahu – cílem je vzbuzení pozornosti studentů, k tomu je vhodné využít aktivizující metody výuky – didaktické hry, kvízy apod.;
- fixační fázi – slouží k fixaci probírané látky, k tomu se využívají zejména aktivizující metody výuky, mezi které patří metoda sněhové koule, HOB0 metoda, práce s textem aj.;

- shrnutí probraného tématu – cílem této fáze je efektivní shrnutí sdělených informací například pomocí pokládání relevantních otázek učitelem, předkládání schémat a vizualizací. (Krpálek et al., 2012 In: Králová, 2018, s. 47–49)

Při přednášce je možné studenty aktivizovat pomocí různých metod výuky. Jednou z nich je metoda „bzučících skupin“, která umožní učiteli zapojit do komunikace velkou skupinu studentů a získat od nich okamžitou zpětnou vazbu. Vyučující po určitém časovém úseku přednášky požádá studenty, aby vytvořili skupiny po dvou až čtyřech, a vyzve je, aby zformulovali otázky pro diskusi, poradili se, jak vyřešit určitý problém, nebo společně napsali, čemu ve výkladu nerozuměli, a eventuálně navrhli, jak by měla přednáška pokračovat. Aktivita by měla trvat maximálně 10 minut a poté by se měli studenti vyjádřit. Jejich podněty může učitel zaznamenávat na tabuli. Následně probíhá diskuse. Učitel tak stimuluje pozornost studentů a umožní jim zmírnit trému při prezentaci svých námětů a názorů před větším počtem posluchačů. Další metodou je hlasování, které představuje jednoduchou formu interakce se studenty, možnost zjištění jejich postojů, získání zpětné vazby a kontrolu jednodušších úloh. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 30–31) Dále může učitel při výuce využít asociační metody, které podporují kreativitu a větvené myšlení, pomáhají přemýšlet v souvislostech a podporují dovednost řešit problémy. Patří sem například metoda brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní a další. Brainstormingové metody spočívají v podpoře ke vzniku množství nápadů s cílem vyřešení určitého problému. Důležité u těchto metod je, aby činnost, která bude na ně navazovat, plně využila potenciál získaných nápadů. (Čapek, 2015, s. 34–39)

Při semináři je možné využít například metodu prezentace a demonstrace, přičemž prezentace by měla poskytovat podporu učiteli i studentům, zdůrazňovat důležité informace, poskytovat možnost nahlédnout do doplňujících dokumentů, grafů, obrázků, videí apod. Metody názorně-demonstrační spočívají v předvádění, pozorování, práci s obrazem a instruktáží. Při této metodě je možné použít ve výuce například: reálné předměty, modely, obrazy, zvukové pomůcky, dotykové pomůcky a literární pomůcky. Dále je obvyklou metodou diskuse, kdy dobře vedená diskuse vytváří studentům bezpečný prostor pro formulování jejich názoru a poskytuje jim prostor pro seznámení se s ostatními. Učitel by měl před zahájením diskuse stanovit cíl, kterého chce se studenty diskusí dosáhnout, a vytvořit soubor otázek, které chce postupně studentům položit. V rámci diskuse by mělo docházet k četným interakcím mezi studenty. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 35–43)

Z hlediska specifických metod, které jsou využívány na vysoké škole se společenskovedním zaměřením, lze jmenovat některé z aktivizujících metod využívaných při fixační fázi výuky. Řadíme sem například didaktické ekonomické hry, které mají různé modifikace rozdělené např. podle náročnosti. Jedná se o různé deskové hry, hry vytvořené za podpory MS Office, ekonomické hry za podpory webové aplikace, simulační manažerské rozhodovací hry apod. Další z nich je práce s textem, kdy tato metoda umožňuje rozvoj kritického myšlení, psaní a čtení, ale i logického vyjadřování. V zahraničí se na bázi této metody využívá metoda Op-eds, která má za úkol rozvíjet při výuce ekonomie tvořivost a kritické myšlení. Tato metoda spočívá ve vytvoření psaného konceptu na zadané téma v rozsahu 550–750 slov, kdy student má za úkol vypsát co nejvíce svých myšlenek, mít dobře promyšlené argumenty, názory a řešení ve vztahu k určenému tématu. (Králová, 2018, s. 47–48)

Ve vzdělávání dochází k určitým inovacím. Jednou ze zajímavých myšlenek je koncept tzv. převrácené třídy. Ta vychází z myšlenky, že mnoho aktivit, které se ve výuce odehrávají, je možné nahradit efektivnějším způsobem. Výkladová část může být realizována pomocí natočeného videa učitelem, kdy výklad ve videu je většinou srovnatelný s běžným výkladem učitele, ale student má možnost si ho pustit vícekrát, či si ho pozastavit, čímž nevzniká problém s rychlostí výkladu učitele. Koncept převrácené třídy tedy probíhá tak, že domácí úkoly se dělají ve škole a mimo školu si student poslechne výklad. Učiteli se tak může věnovat každému studentovi individuálně a sledovat, jak vypracovává jednotlivé úkoly, což otevírá prostor pro diskusi a řešení složitějších otázek, se kterými se student při výkladu potýká. Studenty tento koncept výuky vede k větší aktivizaci a dochází k lepšímu a hlubšímu zapamatování výkladu studenty díky možnosti opakovaného pouštění videí. Důležité je zajistit, aby studenti měli přístup k digitálním technologiím například ve školním klubu nebo učebně a tento způsob výuky nevedl k diskriminaci. (Černý et al., 2015, s. 27–30)

3.3.3 Didaktické zásady vysokoškolského vzdělávání

Organizační formy výuky a didaktické metody slouží učiteli k tomu, aby výuka mohla proběhnout. Didaktické zásady napomáhají tomu, aby výuka proběhla úspěšně a efektivně, a proto by se jimi vysokoškolské vzdělávání mělo řídit. Tyto didaktické zásady vznikly jako propojení výsledků z pedagogického výzkumu a dlouhodobých didaktických zkušeností úspěšných pedagogů. Představují základní systémová východiska, elementární přístupy, pravidla a principy, které je nutné za všech okolností dodržovat, aby výuka byla skutečným záměrným působením na studenty, efektivním řízením jejich učební aktivity a aby splnila

vytyčené cíle vzdělávání. Pomocí didaktických zásad je možné zajistit, aby se poznatky napsané v učebnicích či jiných pramenech poznání přesunuly do hlav studujících a přetvořily se tak ve vědomosti a dovednosti. V rámci vysokoškolského vzdělávání existuje celkem 9 všeobecně uznávaných didaktických zásad, které vznikly na základě zkušeností dobrých pedagogů a fungují jako principy, které by se měly dodržovat při výchovné práci. (Podlahová, 2012, s. 77–78)

První z nich je zásada vědeckosti, která spočívá na průběžné inovaci a aktualizaci odborných poznatků vysokoškolského pedagoga, a to tak, aby byl schopen interpretovat učivo na soudobé úrovni poznání, volil výstižné příklady z praxe, aby zachytil současný vývoj legislativy, předpisů a nařízení a toto vše permanentně přenášel do učiva a vedl k takovému přístupu i studenty. Zároveň by se měl vysokoškolský učitel, jako odborník ve svém oboru, aktivně účastnit výzkumu, podílet se na rozvoji příslušného vědního oboru, mluvit spisovným jazykem, používat odbornou terminologii, vyjadřovat se kultivovaně a pod jeho vedením by si studenti měli osvojit základní metody vědecké práce, informační dovednosti a analytické schopnosti. Měl by také cíleně formovat jejich abstraktní myšlení, logické a odborné vyjadřování. (Králová, 2018, s. 29–30) „Protože vědecké poznatky se za každých deset let nejméně zdvojnásobují, je třeba z nich vybírat, některé méně podstatné informace redukovat a vynechávat, jiné do výuky začleňovat“ (Podlahová, 2012, s. 79).

Druhou zásadou je zásada výchovnosti, která spočívá na harmonickém rozvíjení v kognitivní, psychomotorické i afektivní oblasti. Vysokoškolský učitel by měl na studenta všestranně působit formováním jeho osobnosti, erudovaným projevem a vhodně zvolenými příklady z praxe. Měl by pozitivně působit na čestnost, svědomitost, pozitivní hodnotovou orientaci, respektování zákonů, norem, pravidel společenského chování a zásad profesní etiky. (Králová, 2018, s. 30)

Třetí zásadou je zásada názornosti, která je jednou z nejstarších, nejslavnějších a nejvíce osvědčenou v rámci vzdělávacího procesu. Již Jan Amos Komenský zdůrazňoval, že právě názornost je ve výuce stěžejní, protože přibližně 80 % informací získává člověk pomocí zraku, 12 % sluchem, 5 % hmatem a 3 % svými ostatními smysly. Pro studenta je výhodné, pokud při učení může zapojit více smyslů. Bohužel ale tradiční výuka na vysoké škole je z převážné většiny založena na sluchovém vnímání, a to i nyní v době audiovizuálních, elektronických, vizuálních, interaktivních i virtuálních medií. Chybou učitele je, pokud do výuky zapojuje málo názorných pomůcek, ale zároveň by bylo chybou, pokud by se jich

snažil zapojit do výuky příliš mnoho. (Podlahová 2012, s. 82–83) Králová (2018, s. 30) k zásadě názornosti uvádí: „*vychází se přitom z premisy, že studenti mají o exponované problematice nějakou základní představu (prekoncept), tuto základní představu je potřebné ve vzdělávacím procesu vědecky uchopit a rozvinou tak, aby učivo (problém) skutečně pochopili a mohli si nové poznatky funkčně integrovat do poznatkového systému.*“

Čtvrtou zásadou je zásada soustavnosti. Ta spočívá na tom, že učení je nikdy nekončícím procesem a zdůrazňuje důležitost osvojení poznatků studenty v logickém uspořádání. Díky tomu je pochopí mnohem lépe, trvaleji, důkladněji a budou schopni je využít ve své praxi. Učitelé by proto měli původní systém poznatků studentů postupně doplňovat, obohacovat a předkládat ho ve vzájemných souvislostech. Aby si studenti vytvořili návyk pracovat efektivně, je třeba jim průběžně ukládat úkoly, činnosti a následně je kontrolovat. (Podlahová, 2012, s. 84)

Pátou zásadou je zásada přiměřenosti, kterou by měl být splněn požadavek na to, aby veškeré složky didaktického systému (cíle, učivo, vyučovací metody apod.) odpovídaly aktuálním kognitivním schopnostem studentů, jejich učebním možnostem, intelektuální úrovni, psychologickým, fyziologickým zákonitostem, ale i aktuální úrovni vědomostí, schopností, dovedností i zájmů, tedy připravenosti na proces učení (Králová, 2018, s. 31). Je důležité, aby učitel myslel na to, že přiměřené neznamena nenáročné, což by mohlo být pro studenta demotivující, ale nesmí ani studenty přetěžovat, protože to vede k rychlému zapomínání poznatků (Podlahová, 2012, s. 83).

Šestou zásadou je tedy zásada individuálního přístupu ke studentům, která spočívá na tom, že učitel umí realisticky posoudit studijní předpoklady, typ a efektivitu individuálních stylů učení studentů. Učitel by měl proto průběžně sledovat a poznávat osobnostní rysy, kognitivní schopnosti i přístupy k učení jednotlivých studentů a na základě toho k nim přistupovat. Výrazně jinak by měl přistupovat k nadaným studentům a ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo studentům s handicapem. (Králová, 2018, s. 31)

Sedmou zásadou je zásada trvalosti, důkladnosti a operativnosti, která spočívá v osvojení, uchování a praktické využitelnosti vzdělávacích obsahů. Aby bylo dosaženo zásady operativnosti, je nutné, aby student problematice porozuměl do hloubky a dokázal ji mnohem lépe využít v praktických činnostech, aplikovat ji a aktualizovat. Trvalost značí schopnost studenta vybavit si poznatky i po delší době. Nové prvky učiva je třeba začlenit do stávajícího poznatkového systému. Dlouhodobým cíleným opakováním a pochopením

v souvislostech dosáhneme naplnění zásady důkladnosti poznatků. (Králová, 2018, s. 31–32) Při opakování poznatků je důležitá neustálá kontrola, aby nedošlo k zpevňování chybných poznatků. K největšímu zapomínání dochází krátce po osvojení, zejména pak v prvních 20 minutách. Další hrozbou je „kopírování“ poznatků z krátkodobé paměti do dlouhodobé, při něm se mohou některá data vymazat. Aby jedinec tolik nezapomínal, musí si vytvářet „sítě“, které fungují jako operační systém. (Podlahová, 2012, s. 85)

Osmou zásadou je zásada vědomé aktivity, kdy úkolem učitele je, aby u studentů vyvolal vnitřní potřebu učení a touhu po poznání, které jsou účinnější než vnější tlak vyvolaný na studenty. Studenti na svém vzdělávání vědomě participují a přijímají zodpovědnost za svůj proces učení. Ideální je, pokud se výuky účastní dobrovolně na základě vnitřní poznávací potřeby a vede je k tomu vnitřní motivace. (Králová, 2018, s. 32)

Poslední, devátou, zásadou je zásada propojení teorie s praxí, kdy právě zejména u vysokoškolské výuky je důležité, aby učitelé koncipovali výuku tak, aby navazovala na praxi a bylo zřejmé, jak konkrétní teoretické poznatky využít v praxi, na kterou jsou studenti připravováni. Tím, že bude vysokoškolský učitel motivovat a přesvědčovat studenty o smysluplnosti výuky a praktické využitelnosti předkládaných poznatků, bude růst i motivace studentů a jejich zájem o obor, který studují. (Králová, 2018, s. 32–33)

3.3.4 Proměna přístupu ke vzdělávání v kontextu pedagogických teorií

V průběhu 20. a počátku 21. století se ve vzdělávání projevuje řada pedagogických teorií, které se začaly prosazovat v prostředí většiny škol. Tyto teorie se liší tím, jak vnímají studenta, učitele a předávané učivo. První z nich je behaviorismus, který je původně psychickým přístupem, a stěžejním je, aby student získal schopnost řešit určité problémy. Druhou teorií je kognitivismus, jehož cílem je reflektovat mysl člověka, kterou lze připodobnit k počítači, jenž je třeba naprogramovat a vést k osvojování úkolů, jejichž náročnost se postupně stupňuje. Obě tyto teorie zdůrazňují úsilí, schopnosti jedince a individuální práci. Mezi teorie, které podporují spolupráci a vzájemné učení, patří teorie konstruktivismu a konektivismu. (Černý et al., 2015, s. 10–13)

Podstatou konstruktivistického vyučování je prosazení řešení problémů ze života, tvořivé myšlení a práce ve skupinách ve výuce. Učitel předpokládá, že studenti přicházejí do výuky s určitými vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi a dle toho i sestavuje jednotlivé výukové jednotky. Každého studenta by měl vést individuálně k tomu, aby dosáhl vůči sobě co nejvyšší možné úrovně svých dovedností a vědomostí. Základem je komunikace ve třídě

uskutečňovaná všemi směry, tedy mezi učitelem a studentem i mezi studenty navzájem. Toho lze dosáhnout například společnou prací a vzájemným učením. (Čapek, 2015, s. 289–290) Na konstruktivismus navazuje teorie konektivismu, kdy je zachován důraz na samostatnost a aktivitu studentů a k tomu přibývá učení jako aktivita vázaná na počítačové síť a internet, přičemž důležitou roli hraje sociální interakce a učení na základě vytvoření vlastní znalostní sítě vycházející zejména z online prostředí (Černý et al., 2015, s. 21–23).

Internet je pro studenty skladem velkého množství informací, čímž se stává učební proces do značné míry neliterárním oproti postupnému předávání znalostí od učitele ke studentovi. Studentovi digitálního věku je umožněno intuitivně řešit otázky, které by bez použití digitálních technologií vyžadovaly pokročilou znalost. Zároveň student uplatňuje kritické myšlení, pokud dokáže rozlišovat mezi relevantními a nerelevantními zdroji informací na základě hodnocení ostatních účastníků sítě, umístění stránek aj. Dnešní studenti většinou nechtou instrukce a návody, ale rovnou zkoušejí, jak věci fungují. Předchozí generace oproti tomu byly zvyklé pracovat s věcí nebo programem, až když měly potřebné znalosti o jejich ovládnutí. Nyní je proces učení v digitálním světě do značné míry orientovaný na řešení konkrétních problémů. (Zounek et al., 2016, s. 45)

Na proces učení v digitálním světě navazuje metoda e-learning, která je dnes v oblasti vysokoškolského vzdělávání poměrně rozšířena. Jedná se o metodu za použití informačních a komunikačních technologií a zpravidla za použití internetu. Mezi výhody e-learningu patří flexibilita, menší náklady, dostupnost, větší aktuálnost informací, vyšší míra interaktivity, zvýšení znalostí informačních a komunikačních technologií a další. Jeho nevýhodou ale je chybějící osoba „živého“ učitele a související nemožnost rychlé reakce formou pochvaly či jiných odezvy. Dále je to závislost na technologiích, nevhodnost pro určité typy kurzů a studentů, negativní dopad na zdravotní stav uživatelů způsobený sezením u počítače a sledováním monitoru a další. Otázkou tedy zůstává i to, do jaké míry je e-learning efektivní. (Čapek, 2015, s. 190–192)

Empirická část

4 Průzkumné šetření

Pro potřeby zpracování empirické části této práce bylo přistoupeno k provedení průzkumného šetření. Pojem průzkum bývá chápán jako jedna z etap výzkumu odehrávající se v terénu oproti výzkumu, který představuje dlouhodobou, plánovitou činnost zahrnující teoretickou i empirickou fázi. Šetření značí aplikaci konkrétního výzkumného nástroje v terénu, které bývá obvykle realizováno v rámci určitého průzkumu jako krátkodobá rutinní výzkumná akce. (Reichel, 2009, s. 26)

Empirická část diplomové práce vychází z teoretických poznatků získaných rešerší literárních zdrojů, analýzou legislativních a normativních dokumentů týkajících se dalšího vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vzdělávání na vysokých školách. Cílem průzkumného šetření je zjistit požadavky oslovených akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání a na základě těchto informací navrhnout konkrétní podobu vzdělávacího kurzu v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol, aby mohl být splněn i cíl práce. Tento vzdělávací program je vytvořen na základě aktuálních teoretických poznatků a informací zjištěných z hloubkových rozhovorů s akademickými pracovníky vysokých škol se společenskovedním a humanitním zaměřením oboru studia.

Pro účely tohoto průzkumu a zjištění požadovaných informací byla vybrána kvalitativní metoda výzkumu, a to ústní dotazování. Výzkumným vzorkem jsou akademičtí pracovníci z vysokých škol se sídlem v Praze, které poskytují i studijní programy se společenskovedním a humanitním zaměřením. Do průzkumného šetření byli respondenti vybíráni na základě účelového výběru a dostupnosti. Respondentům byly kladeny otázky týkající se rozsahu nabídky kurzů pedagogických a prezentačních dovedností na vysoké škole, kde působí, účasti osloveného akademického pracovníka na těchto kurzech, využívání didaktických prostředků a metod ve výuce, hodnocení kvality výuky studenty a otázky týkající se plánovaného vzdělávacího kurzu prezentačních a pedagogických dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol. Poslední část průzkumného šetření tvoří samotný návrh vzdělávacího kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol, který byl vytvořen zejména podle požadavků oslovených akademických pracovníků a teoretických znalostí autorky práce.

4.1 Průzkumný problém

Na základě teoretického vymezení lze uvést, že ačkoliv akademický pracovník nemá povinnost mít dle zákona pedagogické vzdělání, tak pedagogická dovednost je jednou z kompetencí, kterou by měl do jisté míry ovládat. Oproti pedagogickým pracovníkům na nižším stupni studia nemá možnost vzít si studijní volno, přesto ale má minimálně nárok na to, vzít si tvůrčí volno, které mu náleží na dobu půl roku, a to jednou za 7 let. Z hlediska nabídky kurzů pedagogických dovedností přímo pro ně určených, nemají sice takový výběr, ale některé vysoké školy nabízejí svým akademickým pracovníkům kurz s podobným zaměřením určený jen pro ně. Výzkumná část se zabývala právě problematikou dalšího vzdělávání akademických pracovníků v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností, přičemž byly stanoveny 3 průzkumné otázky vztahující se k oblasti dalšího vzdělávání, možnostem a potřebám akademických pracovníků se v této oblasti vzdělávat a jejich představě o plánovaném kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro ně určeném.

4.1.1 Technika a metodologie průzkumného šetření

Pro potřeby průzkumu byla zvolena kvalitativní metoda dotazování, a to zejména z důvodu zjištění detailnějších a komplexnějších informací od akademických pracovníků vysokých škol na danou problematiku, tedy jejich další vzdělávání.

Kvalitativní výzkum je založen na získávání dat v rámci interakcí výzkumníka se zkoumaným fenoménem, a to v jeho přirozeném prostředí. Přitom je kladen důraz na interpretaci a komplexnost popisu jevu, který je zkoumán. Typickými znaky kvalitativního výzkumu je možnost získat detailní a komplexní informace o sledovaném jevu, induktivní postup, který neumožňuje takové zobecnění, jako je tomu u kvantitativního výzkumu, pravděpodobnostní povaha a analýza dat spočívající v hledání sémantických vztahů a spojování kategorií do logických celků. Interpretace zjištěných dat vyžaduje vysokou míru expertnosti výzkumníka a není hodnotově neutrální. Mezi typické metody kvalitativního výzkumu se řadí zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny, videozáznam a triangulace. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 139–140)

Jednou z technik, které jsou využívány v pedagogickém a andragogickém výzkumu, je metoda rozhovoru, přičemž právě tato technika byla pro kvalitativní výzkum zvolena. Rozhovor, označovaný v kvalitativním výzkumu jako hloubkový rozhovor, představuje nestandardizované dotazování jednoho účastníka (badatele) pomocí otevřených otázek.

Hlubkový rozhovor lze dělit do 2 hlavních typů na polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný (narativní) rozhovor. (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 159–160)

Pro zjištění požadovaných informací autorka využila kvalitativní šetření formou polostrukturovaného rozhovoru, přičemž tato technika sběru dat byla vybrána z důvodu zjištění rozsáhlejších, přesnějších informací a názorů akademických pracovníků na výše uvedenou problematiku a z důvodu možnosti pokládat osloveným respondentům doplňující otázky, které vyplynou z rozhovoru.

Polostrukturovaný rozhovor obsahuje předem připravené otázky, které směřují k identifikaci výzkumných témat pomocí následně získaných detailních odpovědí. Jádro rozhovoru se skládá z otázek a témat závazných pro výzkumníka, která musí s respondenty probrat. Na tento základ pak navazují další doplňující otázky a témata, která vhodně rozšíří původní zamýšlený záměr a poslouží k lepšímu uchopení problému. (Miovský, 2009 In: Mišovič, 2019, s. 80)

Respondentům tedy byly pokládány předem připravené otázky a v některých případech byl rozhovor přizpůsoben nastalé situaci a byly položeny i otázky doplňující. Rozhovor byl s respondenty veden napřímo, v některých případech pak, z důvodu přetrvávající pandemické situace v souvislosti s onemocněním Covid–19 a ve snaze zabránit přenosu této nemoci, online prostřednictvím MS Teams či pomocí telefonického rozhovoru. Ve dvou případech pak akademičtí pracovníci, z důvodu jejich časové vytíženosti, zaslali odpovědi na otázky prostřednictvím e-mailové pošty. V e-mailu uvedli, že jsou ochotni cokoliv z toho, co uvedli, dovysvětlit a doplnit. Odpovědi respondentů byly zaznamenávány na papír a případně s jejich souhlasem i nahrávány prostřednictvím diktafonu pro snadnější a přesnější zachycení jednotlivých odpovědí. Doba dotazování se pohybovala mezi 25 až 70 minutami.

V rozhovoru byly využity otevřené otázky s možností volné odpovědi respondentů. Součástí některých otázek byly i podotázky, tzv. filtrující otázky, které umožňují směřovat rozhovor určitým směrem dle odpovědi dotazovaného. Před začátkem rozhovoru byl respondent seznámen se základními údaji o tazateli, s cílem diplomové práce, průzkumného šetření a byl ujistěn o anonymizování získaných odpovědí, které budou využity výhradně pro účely průzkumu, stejně jako přepis těchto odpovědí či nahraný audio záznam. Po skončení rozhovoru se mohl respondent vyjádřit ať už k průběhu rozhovoru nebo k jednotlivým položeným otázkám.

4.1.2 Průzkumné otázky a stanovení vzorku průzkumu

Průzkumné otázky byly pro danou diplomovou práci stanoveny celkem 3: „Jaké kurzy, pokud nějaké, jsou vysokými školami nabízeny akademickým pracovníkům pro zlepšení jejich pedagogických a prezentačních dovedností?“, „Jaké jsou potřeby akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání?“ a „Jaká je představa akademických pracovníků o podobě kurzu pedagogických a prezentačních dovedností, pro ně určeného?“

Vzhledem k časové náročnosti průzkumného šetření a velkému teritoriálnímu rozpětí všech vysokých škol na území České republiky, byly do průzkumného šetření zapojeny pouze vysoké školy se sídlem v hlavním městě Praha. V souladu s cílem diplomové práce bylo jako vzorek kvalitativní studie stanoveno 7 vysokých škol se společenskovědním a humanitním zaměřením oboru studia.

Osloveni byli akademičtí pracovníci ze 4 veřejných vysokých škol a 3 soukromých vysokých škol se sídlem v Praze. Do průzkumu tedy byly zařazeny veřejné i soukromé vysoké školy, aby bylo možné tyto 2 druhy vysokých škol mezi sebou porovnat. Celkem bylo osloveno 47 akademických pracovníků, přičemž 23 z nich vyjádřilo souhlas se průzkumu účastnit. V jednom případě ale nebyl uskutečněný rozhovor zařazen do průzkumného šetření, protože respondent odmítl poskytnout odpovědi na některé z položených otázek. Vzhledem k těmto skutečnostem bylo do průzkumného šetření zapojeno 22 akademických pracovníků, jejichž odpovědi byly následně analyzovány. Celková úspěšnost poskytnutí rozhovoru respondentem osobě realizující průzkum byla necelých 50 %. Nejčastějším důvodem pro neposkytnutí rozhovoru byla časová zaneprázdněnost a příliš velké množství pracovních povinností oslovených akademických pracovníků. Ostatní na zasláný e-mail vůbec nereagovali. Mezi respondenty byli ženy i muži ve věkovém rozmezí od 37 do 83 let. Jednalo se o 14 žen a 8 mužů.

Respondenti byli osloveni na základě výběru i dostupnosti. Například na oficiálních webových stránkách některých ze soukromých vysokých škol nejsou veřejně uvedeny kontakty na všechny akademické pracovníky, kteří na této vysoké škole působí, ale pouze na vedoucího katedry a jeho zástupce. Ale právě tito vedoucí akademičtí pracovníci, z pochopitelných důvodů, uváděli, že jsou časově zaneprázdněni svými pracovními povinnostmi a museli rozhovor v některých případech odmítnout.

Otázky obsažené v rozhovoru byly vytvořeny autorkou diplomové práce, která po sestavení baterie otázek požádala 2 akademické pracovníky o zodpovězení těchto otázek a jejich zhodnocení. Na základě tohoto pilotního průzkumu a po konzultaci s vedoucím práce byly otázky ještě upraveny.

4.1.3 Metoda použitá pro anonymizování dat z rozhovorů s respondenty

Vzhledem k požadavku některých oslovených respondentů o zvýšenou anonymizaci získaných dat se autorka práce rozhodla pro zpracování rozhovorů metodou kódování. „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“ (Hendl, 2016, s. 251). Kódování pomáhá data popsat a je ústředním bodem analýzy a kód je symbolem, který je přiřazen k úseku dat, a to tak, že jej klasifikuje či kategorizuje (Hendl, 2016, s. 232).

Kódování je možné využít pro zachování anonymity respondentů přiřazením kódů, ale i při zpracování odpovědí od respondentů v rámci průzkumu. Proto byly jednotlivým respondentům přiřazeny kódy podle vysoké školy, kde primárně působí. Autorka práce přidělila ke kódu respondenta písmeno odpovídající vysoké škole, kde akademický pracovník působí. Dále pro označení, zda se jedná o soukromou vysokou školu nebo veřejnou vysokou školu, použila označení S pro soukromou a V pro veřejnou.

Příklad označení respondenta: Respondent 1CS

Číslo 1 představuje označení přidělené akademickému pracovníkovi, dle toho, kolikátý byl v rámci průzkumu dotazován. Písmeno C je v tomto případě představuje přidělený kód k jedné z vysokých škol v rámci průzkumu. Písmeno S značí, že oslovený respondent působí na soukromé vysoké škole.

Pro zpracování průzkumného šetření byla zvolena metoda kódování odpovědí z rozhovorů. Dle Hendl (2016, s. 251–254) Strauss a Corbinová rozlišují 3 typy kódování, pomocí kterých lze zacházet s analyzovaným textem. Jedná se o otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Není nutné používat tyto metody odděleně. Analýza dat začíná otevřeným kódováním a končí převážně selektivním kódováním. Proces doprovází tvorba poznámek. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata, která mají vztah k položeným otázkám. Díky otevřenému kódování se odhalují data, kterým jsou přiřazeny kódy. Tím výzkumník získá seznam témat, která jsou následně tříděna či doplněna. Kódem lze označit slovo, text či celý případ. Axiální kódování slouží k odhalení vztahů, příčin,

důsledků, podmínek, strategií, procesů a interakcí, pomocí kterých se propojují jednotlivé kategorie a hledají se souvislosti. Selektivní kódování slouží k identifikaci hlavních témat projektu výzkumníkem. Cílem je přezkoumání dat, kódů, jejich selektivní zpracování a nalezení hlavních témat a kategorií, které budou ústředním bodem vzniklé teorie.

Kódování tedy slouží ke zpracování odpovědí z uskutečněných rozhovorů. Pro úspěšné kódování je stěžejní správné zachycení odpovědí, ideálně jejich doslovné přepsání, a následně je nutné data zakódovat, informace pochopit a správně je interpretovat.

4.2 Vlastní průzkumné šetření

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit, jaká je nabídka vzdělávacích kurzů pro akademické pracovníky na oslovených vysokých školách, jejich účast na tomto vzdělávání, zejména pak na dalším vzdělávání zaměřujícím se na zlepšení jejich pedagogických a prezentačních dovedností, a jaká je jejich představa o kurzu pedagogických a prezentačních dovedností, který by byl pro ně organizován. Průzkumné šetření probíhalo od začátku prosince 2021 do konce února 2022. Celkem bylo stanoveno 20 otázek, z nichž 2 měly podotázky. Prvních 5 otázek bylo identifikačních s cílem zjistit základní požadované údaje o respondentech. Další otázky zjišťovaly rozsah nabídky kurzů pedagogických a prezentačních dovedností, které jim škola, na níž působí, nabízí, to, zda jim je škola hraší, zájem respondentů se těchto kurzů účastnit, využívání didaktických prostředků a metod ve výuce a zkušenosti s hodnocením kvality výuky studenty. Poslední otázka se 3 podotázkami zjišťovala představu respondentů o kurzu pedagogických a prezentačních dovedností, který by byl organizovaný pro ně, jako akademické pracovníky vysokých škol.

Identifikační otázky

1. Na jaké vysoké škole, případně vysokých školách působíte?
2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
3. Váš věk?
4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání/akademický titul a studijní program?
5. V jakém oboru studia vyučujete nyní?

Odpovědi na první otázku v rámci rozhovoru: „Na jaké vysoké škole, případně vysokých školách působíte?“ byly z důvodu zachování anonymity respondentů zakódovány. Pro potřeby zpracování odpovědí byly odpovědi na výše uvedené identifikační otázky (tedy 2 až

5) zpracovány formou 2 tabulek. U ostatních otázek jsou vždy, z důvodu rozsáhlosti textu, uvedeny nejzajímavější odpovědi nebo nejčtenější odpovědi od respondentů.

Tabulka 1: Identifikační údaje o respondentech

Respondent	Kód respondenta	Délka praxe	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání /akademický titul
Respondent č. 1	1CS	26 let	46 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 2	2BV	21 let	53 let	Magisterské (Ing.)
Respondent č. 3	3CS	15 let	42 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 4	4EV	26 let	44 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 5	5CS	18 let	45 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 6	6CS	20 let	46 let	Magisterské (Mgr.)
Respondent č. 7	7CS	37 let	61 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 8	8FV	20 let	56 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 9	9BV	20 let	44 let	Docent (doc.)
Respondent č. 10	10EV	20 let	46 let	Docent (doc.)
Respondent č. 11	11EV	12 let	37 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 12	12FV	16 let	48 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 13	13EV	40 let	63 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 14	14FV	15 let	54 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 15	15BV	10 let	47 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 16	16GS	14 let	46 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 17	17DS	5 let	38 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 18	18AV	26 let	59 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 19	19DS	32 let	59 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 20	20GS	10 let	41 let	Doktorské (Ph.D.)
Respondent č. 21	21CS	60 let	83 let	Docent (doc.)
Respondent č. 22	22DS	10 let	48 let	Doktorské (Ph.D.)

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2: Kategorizační tabulka – respondenti

Kód respondenta	Obor, který vystudoval	Obor, ve kterém vyučuje
1CS	Politologie	Politologie a Humanitní studia
2BV	Provoz a ekonomika	Kariérové poradenství a vzdělávání a Učitelství praktického vyučování
3CS	Evropská studia	Regionální studia a Mezinárodní obchod
4EV	Pedagogika	Andragogika a management vzdělávání
5CS	Informační a komunikační technologie ve vzdělávání	Cestovní ruch (předmět Informační a komunikační technologie)
6CS	Španělský jazyk	Španělský jazyk
7CS	Mezinárodní obchod	Mezinárodní obchod a marketing
8FV	Filozofie	Filozofie
9BV	Mezinárodní ekonomické vztahy	Ekonomika a management, Cestovní ruch, Mezinárodní obchod, Mezinárodní vztahy a evropská studia
10EV	Oborová didaktika	Oborová didaktika
11EV	Teorie vyučování ekonomických předmětů	Ekonomická studia, Didaktika ekonomických předmětů
12FV	Filozofie	Teologie, Filozofie
13EV	Teorie vyučování ekonomických předmětů	Učitelství ekonomických předmětů pro střední školy, Vzdělávání v ekonomických předmětech a Vzdělávání ve financích a účetnictví
14FV	Sociologie	Sociologie
15BV	Podnikání a ekonomika	Ekonomika a management
16GS	Sociologie	Sociologie, Estetika
17DS	Speciální pedagogika	Speciální pedagogika, Resocializační a penitenciární pedagogika

18CS	Světová ekonomika	Mikroekonomie, Makroekonomie, Světová ekonomika a Mezinárodní obchod
19DS	Andragogika	Andragogika a Pedagogika
20GS	Ekonomika	Ekonomika
21AV	Regionální a sociální rozvoj	Stavební inženýrství – společenské vědy
22DS	Mezinárodní vztahy	Mezinárodní vztahy a diplomacie

Zdroj: vlastní zpracování

Otázky týkající se oblasti dalšího vzdělávání akademických pracovníků

6. Studoval/a jste na střední či vysoké škole s pedagogickým zaměřením? Nebo jste studoval/a pouze studijní program související s předměty, které momentálně vyučujete?

Celkem 10 z 22 oslovených respondentů vystudovalo pouze studijní program, ve kterém momentálně vyučují. Vystudovanou pedagogickou fakultu má 6 respondentů (4FV, 5CS, 10EV, 12FV, 17DS, 19DS), 4 respondenti mají pedagogické minimum (2BV, 7CS, 16GS, 18AV) a 2 akademičtí pracovníci (11EV a 13EV) vystudovali obor se specializací na učitelství předmětů, které vyučují. Tedy více než polovina, konkrétně 12 z 22 oslovených respondentů, má pedagogické vzdělání, a to alespoň ve formě pedagogického minima.

7. Působíte kromě vysoké školy ještě na jiném stupni vzdělání, například na střední škole? Pokud ano, uveďte druh střední školy.

Většina z oslovených akademických pracovníků, 19 z 22, v současnosti nepůsobí na jiném stupni vzdělání než vysokoškolském. Respondent 1CS působí kromě vysoké školy ještě na gymnáziu, respondent 4EV působí na základní i střední škole a respondent 12FV působí kromě vysoké školy i na vyšší odborné škole.

8. Pomáhá Vám při Vaší výuce na vysoké škole nějaká specifická zkušenost z výuky na nižším stupni vzdělání? Pokud ano, jak konkrétně?

Tato otázka byla změněna na jinou dotazovanou otázku, v případě, že respondent odpověděl v otázce č. 7, že na jiném stupni vzdělání než vysokoškolském, nepůsobí. V tomto případě otázka zněla: „Působil/a jste na jiném stupni vzdělání, základním, středním, vyšším

odborném, někdy v minulosti? Pokud ano, pomáhá Vám nějaká specifická zkušenost získaná na tomto stupni vzdělání? Pokud ano, jak konkrétně?“

Všichni 3 výše uvedení respondenti, kteří uvedli, že v současné době působí i na jiném stupni vzdělání, sdělili, že jim zkušenost z výuky na jiném stupni vzdělání při výuce na vysoké škole pomáhá. Respondent 1CS uvedl: *„Především mě výuka na střední škole nutí volit takový způsob výuky, který je pro studenty srozumitelný svou strukturovaností, přehledností a názorností. Na střední škole musím používat řadu technických pomůcek, video a audio projekce, prezentace, ukázky z historických dokumentů, map apod. To oceňují i studenti na vysoké škole. Navíc na střední musím do výuky zapojovat studenty formou řízené diskuse tak, aby pouze pasivně neposlouchali můj výklad, ale aby se sami snažili vysvětlit příčiny a důsledky historických událostí, které v hodinách popisují.“* Respondent 4EV sdělil, že mu při výuce na vysoké škole pomáhají pedagogické zkušenosti, které při výuce na nižším stupni vzdělání získal, a dávají mu možnost se připravit na pedagogické situace, které se odehrávají i při výuce na vysoké škole. Respondent 12FV vidí důležitost zejména v tom, že díky zkušenosti s výukou na vyšší odborné škole se naučil mluvit se studenty, zejména prvních ročníků vysoké školy, přirozeněji, bez odborných termínů, které ještě neznají.

Celkem 6 respondentů (2BV, 11EV, 13EV, 16GS, 18AV a 19DS), z nichž 4 jsou z veřejné a 2 ze soukromé vysoké školy, uvedlo, že na jiném stupni vzdělání než vysokoškolském, v současné době nepůsobí, ale v minulosti působili. Respondent 11EV sdělil, že učil na obchodní akademii a vzhledem k tomu, že vyučuje budoucí učitele, pomáhá mu tato zkušenost v tom, že prostředí střední školy zná a v rámci didaktiky čerpá z toho, jaké problémy se tam objevovaly. Respondent 18AV uvedl, že se dle něho výuka na střední škole a na vysoké škole velmi liší: *„Je to něco úplně jiného. Na té střední škole v té době bylo pro mě překvapující, že byla velká odpovědnost pedagogů za studijní výsledky studentů. Když jsme měli pedagogické rady a řešil se tam špatně prospívající student, bralo se to jako zodpovědnost učitele, což na vysoké škole už tak není. Je těžké pro toho pedagoga s tím něco dělat, pokud je student spokojený s tím, že má 4, tak ho za to tepat. Tedy celkově je to jiný přístup. Byla to pro mě zvláštní zkušenost. Na druhé straně, ale pokud máte rádi pedagogiku a kontakt se studenty, tak na vysoké škole si to moc neužijete, pokud jen přednášíte.“* Respondent 19DS sdělil, že má praxi jako učitel od základní školy až po vysokou školu a ve výuce didaktiky a diagnostiky pedagogického procesu může díky tomu předávat nejen teoretická východiska, ale právě i zkušenosti ze své praxe. Respondent 7CS uvedl, že na

jiném stupni vzdělání sice nepůsobil a ani nepůsobí, ale pravidelně přednáší na středních školách uchazečům o studium na VŠ v rámci akcí organizovaných PR oddělením. Specifickou zkušeností je pro něj poznatek, že středoškolští studenti mají velice rozdílné představy o tom, co obnáší vysokoškolské studium.

Lze tedy souhrnně říct, že oslovení respondenti, kteří mají zkušenost s výukou na jiném stupni vzdělání než vysokoškolském, ve své výuce na vysoké škole čerpají i z těchto zkušeností a až na respondenta 18AV jim tyto zkušenosti ve výuce na vysoké škole pomáhají.

9. Nabízí Vám vysoká škola, na níž pracujete, vzdělávací kurzy (podporující Vaše pedagogické či prezentační dovednosti) a pedagogické stáže? Pokud ano, využíváte této možnosti?

Všichni oslovení respondenti uvedli, že alespoň momentálně v době nařízené distanční výuky jim byly nabízeny kurzy související s online výukou. Šest respondentů (1CS, 3CS, 5CS, 6CS, 18AV, 21CS) sdělilo, že jim přímo takové kurzy vysoká škola nenabízí, ale nabízí jim stáže a vzdělávací kurzy v rámci programu Erasmus, jazykové kurzy či momentálně kurzy zaměřené na podporu online výuky. Někteří z respondentů kurzy zaměřující se na podporu počítačových dovedností nepovažují za kurzy pedagogických dovedností, a proto uvedli, že jim takové kurzy škola nenabízí. Respondent 5CS: „*Co se týká pedagogických a prezentačních dovedností, tak nabízí pouze stáže a vzdělávací kurzy v rámci programu Erasmus. Jinak IT oddělení nabízí momentálně kurzy pro výuku v MS Teams.*“ Respondent 3CS vyzdvihl, že v minulosti škola pro své akademické pracovníky organizovala seminář o vědeckých publikacích a aktivitách, který byl přínosný. Nyní ale tento kurz již nepořádá. Respondent 18AV uvedl, že o takových kurzech neví, ale jsou mu nabízeny jazykové kurzy.

Akademičtí pracovníci, kteří v rozhovoru sdělili, že vysoká škola, na níž působí, tyto kurzy nabízí, uvedli, že nejčastěji se jedná o stáže, počítačové kurzy, zejména v souvislosti s nynější online výukou, kurzy na zvyšování pedagogických a didaktických kompetencí, jazykové kurzy a možnost vyjet do zahraničí v rámci programu Erasmus. Respondent 19DS sdělil, že přibližně 3x za rok mají setkání s akademickými pracovníky z jiných vysokých škol, kteří s nimi sdílí své zkušenosti z výuky odborných předmětů. Respondent 13EV uvedl, že mu jeho vysoká škola nabízí i kurzy prezentačních a komunikačních dovedností v moderní koncepci vzdělávání, přičemž tento kurz připravuje katedra, na níž působí.

Respondent 16GS, který sdělil, že vysoká škola, na níž působí, tyto kurzy nabízí, k tomu uvedl, že: „*Vysoké školy spíše řeší to, že musíte publikovat, nabídli nám podpůrný software na akademické psaní. Náš proděkan pro pedagogickou činnost se snažil, ale ta práce sama o sobě je tak náročná a času to zabírá tolik, že já bych na školení sama nešla. Pro mě i kolegy je nejefektivnější odjet třeba na Erasmus, vidět ostatní naživo, jak prezentují.*“ Kromě toho ale zmínil, že by bylo vhodné zorganizovat kvalitní seminář, jak psát projekty.

Tedy z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že na všech 7 vysokých školách, na kterých oslovení akademičtí pracovníci působí, se pro ně v současné době organizoval pro zlepšení jejich pedagogických dovedností alespoň kurz zaměřující se na používání různých platforem pro online vyučování.

10. Nabízí Vám vysoká škola, na níž pracujete, účast na vzdělávacích kurzech a pedagogických stážích, organizovaných jinými vzdělávacími institucemi? Pokud ano, využíváte této možnosti? O jaké kurzy se jedná?

Celkem 9 z 22 oslovených respondentů (1CS, 3CS, 5CS, 6CS, 7CS, 17DS, 18AV, 21CS a 22DS) na tuto otázku odpovědělo, že tyto typy kurzů, které by organizovaly jiné vzdělávací instituce, vysoká škola nebo minimálně katedra, na níž působí, nenabízí. Jednalo o akademické pracovníky ze 3 soukromých vysokých škol a 1 byl akademickým pracovníkem z veřejné vysoké školy. Respondent 18AV sdělil, že o žádných takových kurzech neví, ale může to být tím, že nejsou takové kurzy nabízené na úrovni fakulty, kde působí.

Celkem 3 respondenti (2BV, 15BV, 19DS) odpověděli, že tyto kurzy jim sice nejsou nabízeny, ale pokud by o ně měli zájem, mohou si je sami vyhledat a účastnit se jich. Respondent 2BV k tomu uvedl: „*Nenabízí, ale mohu si vybrat, tedy řekla bych to tak, že nenabízí, ale umožňuje mi se různých kurzů účastnit, právě i například těch zmíněných, co se týkají ekonomiky. Nicméně nabídka ze strany školy je opravdu široká, tedy mám možnost si vybrat ze spousty kurzů.*“

Celkem 6 respondentů (8FV, 9BV, 10EV, 14FV, 16GS a 20GS) sdělilo, že jim sice tyto kurzy škola nabízí, ale neúčastní se jich. Nejčastějším důvodem jejich neúčasti bylo, že vnímají nabídku kurzů organizovaných vysokou školou jako velmi širokou a rozmanitou, a proto se jiných ani neúčastní, nebo že se sebevzdělávají. Respondent 8FV to okomentoval takto: „*Ano, nabízí. Myslím si ale, že kurzy nabízené naší školou jsou opravdu rozmanité. Těch, co by organizovaly jiné instituce, jsem se neúčastnil, momentálně o ně nemám zájem.*“

Zbylým 4 akademickým pracovníkům (4FV, 11EV, 12FV a 13EV) ze 2 veřejných vysokých škol vysoká škola kurzy nabízí a těchto kurzů se účastní. Uvedli, že se jedná o kurzy zahraničních škol, kurzy zaměřující se na moderní metody ve výuce na vysoké škole či kurzy pedagogických dovedností. Respondent 13EV uvedl, že se jedná o program zvyšování kvality výuky v rámci ESF 1 a ESF 2 a těchto kurzů se musí zúčastnit.

Většina z oslovených respondentů se, dle informací zjištěných z rozhovorů, kurzů, které by organizovaly jiné vzdělávací instituce, neúčastní. Buď jim tuto možnost vysoká škola, kde působí, nenabízí, nebo je dle nich nabídka kurzů ze strany vysoké školy natolik široká, že není potřeba, nemají o ně zájem či se sebevzdělávají.

11. Hradí Vám vysoká škola, na níž pracujete, účast na vzdělávacích kurzech podporujících Vaše pedagogické a prezentační dovednosti?

Všech 22 respondentů odpovědělo na tuto otázku kladně, tedy že alespoň nějaké kurzy podporující jejich pedagogické a prezentační dovednosti jsou jim nabízeny a hrazeny. Celkem 6 akademických pracovníků (1CS, 3CS, 5CS, 6CS, 7CS a 21CS) z jedné soukromé vysoké školy uvedlo, že jsou to pouze momentálně nabízené kurzy zlepšující jejich kompetence pro online výuku. Respondent 7CS, který je právě jedním z těchto 6 respondentů, dodal: *„Pokud by ale vedení schválilo takový program, jistě by i přispělo k jeho finančnímu krytí. Pokud ale vím, tak na veřejných školách jsou nabízeny kurzy typu kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností, např. na Vysoké škole ekonomické. Většinou jsou tyto typy kurzů soustředěny v tzv. Akademických centrech. Pokud vím, tak jsou většinou zdarma. Momentálně nás ale vzdělává v oblasti IT dovedností, abychom zvládali online výuku.“* Akademičtí pracovníci často při rozhovoru zmiňovali, že tyto kurzy jsou pro ně zdarma, protože je organizují přímo jejich kolegové, například u kurzů cizích jazyků jsou to akademičtí pracovníci z katedry cizích jazyků, kurzy zaměřené na online výuku organizují zaměstnanci IT oddělení dané školy apod. Respondent 18AV to okomentoval následovně: *„Jsou to kurzy vesměs zdarma, co se týká těch kurzů jazyků, jsou organizovány a vyučovány katedrou jazyků, takže to my neplatíme.“*

Z odpovědí respondentů na tuto otázku tedy vyplynulo, že jim vysoká škola, na níž působí, alespoň některé kurzy podporující jejich pedagogické nebo prezentační dovednosti hradí.

12. Pokud Vám vysoká škola, na níž působíte, hradí účast na těchto kurzech, o jaké kurzy se jedná?

Respondenti nejčastěji uváděli kurzy zaměřené na zlepšování jejich kompetencí pro online výuku, tedy výuku v MS Teams a Zoom. Mezi dalšími zmiňovanými kurzy byly kurzy zaměřené na Word, Excel, cizí jazyky, kurzy pedagogických, lektorských, didaktických, komunikačních a prezentačních dovedností, kurzy zaměřené na vědeckou činnost (publikování), pozitivní leadership, vedení a oponování závěrečných prací, rétoriku aj.

Respondent 19DS uvedl: „*Je to ICT technika, didaktika, cizí jazyky, to je takové gró. Máme tam metodologii, abychom byli jednotní, jak vést závěrečné práce, jakým způsobem oponovat. A pochopitelně mimo to i povinné vzdělávání jako bezpečnost, zdravotní a zhruba jednou za rok máme psychohygienu.*“ Respondent 10EV sdělil, že se jedná mimo kurzy pro podporu zvládnání online výuky i o kurzy zaměřené na to, jak využívat video ve výuce, jak jej sestříhat, dále kurzy komunikačních dovedností, asertivity, kurzy zaměřené na zvládnání stresu, jazykové kurzy a kurzy zaměřené na tvorbu případových studií.

V současné době se kurzy nabízené osloveným akademickým pracovníkům zaměřovaly zejména na zlepšení kompetencí pro online vyučování, které až do nynější doby, vzhledem k pandemii Covid-19, na vysokých školách přetrvávalo.

13. Jsou nějaké kurzy, které byste si přál/a, aby Vám Vaše vysoká škola nabízela, ale v současné době je nenabízí? Pokud ano, jaké to jsou?

Z celkového počtu 22 respondentů odpovědělo 15 z nich, že jim nyní žádný kurz v nabídce jejich vysoké školy nechybí, nebo nemají nyní zájem účastnit se žádného kurzu, který by škola nabízela. Často jako důvod uváděli, že je nabídka kurzů široká nebo že si mohou kurz sami vyhledat, pokud budou chtít, a vysoká škola jim umožní se tohoto kurzu účastnit.

Respondenti 3CS, 7CS, 11EV, 16GS, 17DS, 19DS a 22DS uvedli, že jsou nějaké kurzy, které by v nabídce vysoké školy uvítali. Respondent 7CS k tomu dodal: „*...z odborné stránky jsme velmi specializovaní – někdo v mikro/makro ekonomii, jiný v ekonomické geografii a vztazích, další v managementu a marketingu, finance a bankovníctví, dále máme specialisty na matematiku a statistiku, a v neposlední řadě jazykové experty, kteří jsou rodilými mluvčími. Přesto by neškodilo, čas od času, absolvovat nějaký všeobecný kurz pedagogiky a psychologie, který by byl použitelný pro každého, tohoto bych se asi i zúčastnil.*“

V rámci jedné ze soukromých vysokých škol se jednalo o všechny 3 oslovené respondenty (17DS, 19DS a 22DS), kteří uvedli, že by si přáli, aby jejich vysoká škola nabízela některé kurzy, vzdělávací akce, které v současné době nenabízí. Respondent 17DS uvedl, že by dle něj bylo vhodné nabízet kurzy a semináře zaměřující se na publikační činnost. Respondent 19DS zmínil jako vhodné nabízet setkání, kde by docházelo k vzájemné výměně zkušeností na vysokých školách, například formou webináře. Podobný názor sdíleli i respondenti 15BV a 8FV, kteří uvedli, že jim sice žádný kurz nechybí, ale považovali by za vhodné poskytovat akademickým pracovníkům větší možnost se pravidelně setkávat a sdílet zkušenosti. Respondent 22DS stejně jako respondent 17DS uvedl, že by se rád účastnil kurzu, který by se věnoval publikování. Respondent 11EV uvedl, že mu chybí kurzy, které by se zaměřovaly přímo na danou fakultu, na kterých akademičtí pracovníci působí. Dále respondenti uvedli, že by si přáli kurz projektového řízení zaměřeného na zpracování evropských projektů, kurz výukových metod v online prostředí a kurzy zaměřené na využití technologií ve vzdělávání. Většinu z oslovených respondentů tedy žádné kurzy v nabídce vysoké školy nechybí a jsou s nabídkou spokojeni, nemají zájem se dalších kurzů účastnit či si ho v případě zájmu sami dohledají. Mezi kurzy, které osloveným respondentům chybí, byly kurzy zaměřené na publikační činnost a zpracování evropských projektů, kurzy pedagogických dovedností, psychologie, možnost využívat různých výukových metod v online prostředí aj.

14. Jakých kurzů, vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí souvisejících s Vaší výukou jste se účastnil/a v posledních 10 letech?

Z celkových 22 respondentů 4 z nich (16GS, 20GS, 5CS, 21CS) odpověděli, že se v posledních 10 letech žádných kurzů ani vzdělávacích akcí souvisejících s jejich výukou nezúčastnili. Jednalo se o akademické pracovníky ze 2 soukromých vysokých škol. Respondent 16GS na tuto otázku odpověděl, že žádné kurzy od dokončení doktorského studia neabsolvoval, protože je to pro něj ztráta času a je sám schopný si vše vyhledat v různých zdrojích. Ostatní z oslovených akademických pracovníků zmiňovali kurzy zaměřené na online výuku či kurzy věnované ovládnutí IT technologií, dále se pak jednalo o různé odborné kurzy související s jejich výukou, kurzy prezentačních dovedností, prevenci syndromu vyhoření, manažerské dovednosti, kurzy osobního rozvoje, cizích jazyků, kolokvia, konference, mentoring, daně, účetnictví, efektivní výuku, komunikaci, kurzy osobnostního rozvoje, statistické kurzy, pedagogicko-psychologickou přípravu, letní školu

historie, hostování na jiných vysokých školách, kulaté stoly, mezinárodní veletrhy, knihovnictví, práci s databázemi a jak psát odborné články.

Respondent 10EV uvedl přesné znění jím absolvovaných kurzů v posledních 2 letech, protože měl při rozhovoru při sobě certifikáty z nich, jednalo se o kurzy: Modulární systém distančního vzdělávání v projektovém managementu s podporou e-learningu a informačních technologií, Základní workflow výroby videí, Úvod do výroby videa online, Moderní technologie ve výuce, Rétorické a prezentační dovednosti, Možnosti využití blended learningu ve výuce, Význam a využití multimédií ve vzdělávání, Tvorba e-learningových kurzů, Základy grafiky ve videu a Začínáme psát vlastní případové studie.

Většina z oslovených respondentů se vzdělávacích kurzů a vzdělávacích akcí souvisejících s jejich výukou v posledních 10 letech účastnila. Jednalo se zejména o kurzy podporující digitální kompetence, kurzy prezentačních, komunikačních dovedností, cizích jazyků, efektivního vyučování, kurzy věnované prevenci syndromu vyhoření, odborné kurzy zaměřené na daně, účetnictví a statistiku, dále o účast na různých kolokviích, konferencích, mezinárodních veletrzích aj.

15. Jak byste s použitím klasické známkové stupnice 1-5 (jako ve škole) zhodnotil/a svou vlastní výuku z pohledu použití rozličných didaktických prostředků a vyučovacích metod? A proč jste zvolil/a právě toto hodnocení?

Celkem 12 z 22 oslovených respondentů uvedlo, že by zvolilo známku 2. Respondent 20GS, stejně jako většina ostatních, kteří zvolili hodnocení známkou 2, zdůvodnil volbu této známky následovně: „*Myslím si, že používám rozličné metody ve výuce a hodnocení od studentů je poměrně také dobré, ale stále je co zlepšovat.*“ Známkou 3 zvolil respondent 17DS, přičemž respondent 2BV zvolil hodnocení 3 a 2. Známkou 4 a 5 nezvolil nikdo z dotázaných.

Respondent 13EV uvedl, že by se ohodnotil známkou 1 až 2. Známkou 1, tedy nejvyšší hodnocení, zvolili celkem 4 respondenti (18AV, 10EV, 16GS a 6CS). Na otázku, proč zvolili právě toto hodnocení, tedy 1, respondenti uváděli, že je to na základě odezvy od jejich studentů, na základě hospitací, sledováním výuky jiných akademických pracovníků, tím, že používají mnoho různých metod a prostředků ve výuce a využívají příklady z praxe. Respondent 10EV zdůvodnil výběr této známky tím, že didaktika je předmětem, který vyučuje a učí budoucí učitele, proto se domnívá, že si v rámci svého odborného působení může dovolit dát známku 1.

Respondent 17DS, který zvolil známku 3, zdůvodnil svůj výběr takto: „*Já v rámci své výuky se snažím. Tím, že jsem doktorát dodělal před 5 až 6 lety, tak si za sebe pamatuji, co mi vadilo, co mě bavilo, ať už z pohledu vyučujícího, nebo součinnosti s tou skupinou a tak dále. Takže se to snažím uplatňovat, ale je to jen můj pohled a na druhou stranu já, když musím mluvit někde na veřejnosti, tak mám takovou tu přirozenou nervozitu, strach, který je samozřejmě žádoucí, ale musím se třeba dopředu zamyslet, dívat se do svých poznámek a držet se svého schématu, takže vím, že nejsem takový ten vyučující, který tam nastoupí a dokáže 2 až 3 hodiny mluvit z patra, prolínat teorii a praxi, udržovat pozornost studentů. Já to samozřejmě dokážu, ale potřebuji k tomu nějaký pomocný aparát.*“

Respondent 2BV rozdělil své hodnocení na používání didaktických prostředků ve výuce, kde zvolil známku 3 a používání vyučovacích metod, kde zvolil známku 2. Hodnocení zdůvodnil tím, že se snaží své prezentace vylepšit osobním přístupem a zkušenostmi z praxe, což si i studenti chválí, ale co se týká prezentace, tak tam cítí určité rezervy, proto zvolil známku 3. Dále 2 oslovení respondenti (7CS a 21CS) uvedli, že nemohou sami sebe ohodnotit a hodnocení by měl udělit někdo jiný.

Více než polovina z oslovených akademických pracovníků zvolila v rámci hodnocení své výuky z pohledu použití různých didaktických prostředků a vyučovacích metod známku 2, tedy druhou nejlepší z možných. Svůj výběr akademici nejčastěji okomentovali tím, že mají dobré hodnocení od studentů, jsou se svou výukou spokojeni, ale stále je co zlepšovat.

16. Využíváte aktivizující metody ve výuce (například brainstorming, případovou studii, inscenaci nebo řízenou diskusi)? Pokud ano, které to jsou, pokud ne, jaký je důvod pro jejich nezařazení do Vaší výuky?

Všichni z oslovených respondentů uvedli, že ve výuce aktivizující metody používají. Mezi metodami, které při výuce využívají, byl například brainstorming, diskuse, skupinová, individuální práce, případová studie nebo metoda sněhové koule. Nejčastěji respondenti uváděli diskusi a brainstorming. Například respondent 22DS k tomu uvedl: „*Je to rozhodně diskuse, myslím si, že diskuse napomáhá tomu, aby studenti nad tématem více přemýšleli. Dále je to brainstorming, který studenty také přiměje k tomu, aby se nad tématem zamysleli.*“

Respondenti také zmiňovali brainwriting, přizvání odborníků z praxe do výuky, dramatizaci, práci s textem, dialog, inscenaci, poslouchání nahrávek, práci s uměním, metodu kostky, bzučící skupiny, metodu 6 3 5, brainpool, projektové vyučování, kooperativní vyučování, hry prostřednictvím aplikací, myšlenkové mapy, angažovanou fotografii, didaktické hry,

videokázky, práci s textem a další. Respondent 9BV k tomu uvedl, že používá při výuce případové studie ve spolupráci s odborníky z praxe a uvádí, že díky videokonferencím organizovaným přes MS Teams mohl do výuky zvát více domácích i zahraničních přednášejících. Podobně to má i respondent 17DS, který se také snaží využívat případové studie ve výuce a u studentů kombinované výuky využívá i jejich zkušeností, dává jim dostatečný prostor pro sdílení jejich zkušeností a snaží se do výuky zvát odborníky z praxe. Tedy všichni oslovení respondenti aktivizující metody ve výuce využívají a nejčastěji se jedná o diskusi a brainstorming. Mezi další metody, které používají, patří skupinová, individuální práce, případová studie, metoda sněhové koule, didaktické hry aj.

17. Konkrétně jakými specifickými dovednostmi si myslíte, že by měl vysokoškolský pedagog disponovat? Myslíte si, že dovednosti, které zmiňujete, máte právě i Vy?

Většina akademických pracovníků na prvním místě uvedli odbornost, kterou považují u akademického pracovníka za stěžejní. Dále to často byla sebereflexe, kritické myšlení, komunikační, prezentační dovednosti, rétorika, všeobecný přehled, dovednost publikovat, být schopný studenty zaujmout a přistupovat k nim spravedlivě, individuálně, mít zájem o obor, který vyučuje, mít základní znalosti v oblasti IT technologií, celková uspořádanost výuky a učiva.

Respondent 15BV v odpovědi na tuto otázku uvedl: „*Určitě by to měl být odborník, přece jen působí na vysoké škole a je kromě pedagoga i výzkumným pracovníkem. Měl by být férový, respektovat své kolegy i studenty. Měl by mít komunikační a prezentační dovednosti na vysoké úrovni, umět mluvit je pro vysokoškolského učitele stěžejní.*“

Respondent 8FV hovoří o tom, že by se měl neustále vzdělávat nejen ve svém oboru a mít všeobecný přehled, ale že by měl umět pracovat s objemem informací tak, aby nepředkládal studentům příliš velký obsah učiva. Měl by být spravedlivý, dostatečně sebevědomý, ale i přesto vnímat případnou kritiku na jeho výuku od studentů. Podobně to vidí i respondent 4FV, který uvádí, že by učitel na vysoké škole měl mít odborné kompetence vztažené k předmětu, který učí, mít dobré komunikační kompetence, respektující způsob komunikace se studentem, kriticky myslet a měl by být schopný sebereflexe.

Někteří respondenti také uvedli, že by akademický pracovník neměl upřednostňovat ve své činnosti na vysoké škole pouze vědeckou a výzkumnou činnost a stavět ji nad pedagogickou

činnost. Respondent 12FV označil za důležitou kompetenci i schopnost přizpůsobit se změnám, což uvedl v rámci rozhovoru také respondent 10EV.

Na podotázku, zda si oslovení respondenti myslí, že těmito dovednostmi, které zmiňují, disponují, odpověděli všichni ano, nebo se o to minimálně snaží, aby to tak bylo.

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že oslovení akademičtí pracovníci považují za důležité, aby byl vysokoškolský učitel odborník v oboru, ve kterém působí. Dále aby byl schopný sebereflexe, měl kritické myšlení, dobré komunikační, prezentační dovednosti, ovládal rétoriku, měl všeobecný přehled, dovednost publikovat, aby byl schopný studenty zaujmout a přistupovat k nim spravedlivě, individuálně, měl zájem o obor, který vyučuje, měl základní znalosti v oblasti IT technologií a dokázal učivo, které studentům předává, logicky uspořádat.

18. Je dle Vás důležité, aby se akademický pracovník vzdělával ve svých pedagogických či prezentačních dovednostech? Pokud ano, tak v jakých konkrétních kompetencích? Pokud ne, tak proč si to myslíte?

Všichni oslovení respondenti uvedli, že by se akademický pracovník měl vzdělávat ve svých pedagogických a prezentačních dovednostech. Někteří z respondentů (10EV, 11EV, 12FV, 16GS, 19DS) sdělili, že si ale uvědomují, že se tak neděje a akademičtí pracovníci se v mnoha případech v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností cíleně nevzdělávají. Respondent 10EV k tomu uvedl: „*Sto procentně ano, bohužel v našem školství je to, že vysokoškolský učitel nemusí mít pedagogické vzdělání, takže na odborných vysokých školách je velké množství odborníků, ale málo dobrých pedagogů. Opravdu jsou to špičkoví odborníci, ale dokázat vysvětlit a dokázat naučit, tak k tomu jsou potřeba i právě ty pedagogické znalosti a dovednosti. Pedagogickému vzdělání je důležité se věnovat zejména na těch odborných školách, kde odborníkům často toto vzdělání chybí. Tedy je důležité, aby na odborných školách byli i kvalitní pedagogové, nejen odborníci.*“

Respondent 15BV zmínil, že ač on pedagogické vzdělání nemá, myslí si, že je důležité se v této oblasti vzdělávat a krátkodobých kurzů podporujících pedagogické a prezentační dovednosti učitelů se účastnit. Respondent 22DS zmínil důležitost vzdělávání v této oblasti zejména pro začínající učitele a možnost takový kurz absolvovat například v rámci doktorského studia. Respondent 18AV poukázal na skutečnost, že akademický pracovník se vzdělává i tím, že učí a sleduje odezvu od svých studentů a dle toho jedná.

Z hlediska konkrétních kompetencí, ve kterých by se měl akademický pracovník v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností podle respondentů vzdělávat, to byly nejčastěji kompetence v oblasti IT technologií, znalosti a dovednosti v oblasti online vyučování, v prezentačních a komunikačních dovednostech nejen směrem ke studentům, ale i ke kolegům na vysoké úrovni, ovládat rétoriku, umět pracovat s hlasem, orientovat se v aktuálním rozvoji oboru, který vyučuje, a umět využívat různé metody ve výuce. Dále to byly i kompetence vzhledem ke studentům, tedy umět vybrat vhodný způsob hodnocení, snažit se studenty zaujmout, umět předkládat učivo studentům stručně, strukturovaně aj.

Například respondent 20GS uvedl, že by měl umět zpracovat kvalitní prezentaci, umět vystupovat před studenty a mít dobré komunikační schopnosti. Důležitost kvalitně zpracované prezentace vnímá i respondent 14FV. Respondent 9BV zmínil jako stěžejní i jazykové kompetence, psychologické a sociologické dovednosti související s pochopením návyků a potřeb mladších a starších generací studentů v prezenčním a kombinovaném studiu. Respondent 16GS zmínil, že je také důležité, aby uměl pracovat s nadanými studenty a věnoval se i prevenci syndromu vyhoření a psychohygieně.

Z výše uvedeného vyplývá, že oslovení akademičtí pracovníci souhlasí s tím, že by se akademický pracovník měl vzdělávat ve svých pedagogických a prezentačních dovednostech, ale zároveň si někteří z nich uvědomují, že se tak často neděje a v této oblasti se nevzdělávají. Mezi konkrétní kompetence, ve kterých by se měl v této oblasti akademický pracovník vzdělávat, zařadili například kompetence v oblasti IT technologií, online vyučování, komunikační a prezentační dovednosti, orientaci v aktuálním vývoji oboru, ve kterém vysokoškolský učitel působí, dovednost používat různé metody ve výuce a umět vybrat vhodný způsob hodnocení.

19. Pokud Vaše vysoká škola pořádá pravidelné hodnocení kvality výuky studenty, jakou máte s těmito hodnoceními zkušenost?

Všichni oslovení respondenti uvedli, že vysoká škola, na níž působí, pořádá pravidelné hodnocení kvality výuky studenty. Většina z oslovených sdělila, že s tím mají dobrou zkušenost a poskytuje jim to cennou zpětnou vazbu na jejich výuku. Respondent 3CS k tomu dodal: „*Mám pocit, že stále nežijeme v prostředí, kde by kvalitní zpětná vazba byla základem dalšího rozvoje. Nepovažují to za důležité ani studenti, nebo se bojí či neumějí vyjádřit svůj názor.*“ Podobný názor sdílí i respondent 16GS: „*Je to ale sporné. Někdy to školy používají spíše jako nástroj nátlaku na pedagogy, zvláště na soukromých školách, tam se na to hodně*

hledí. Snaží se pak ustupovat studentům, nedělat jim to těžký. Statisticky vychází, že ženský jsou i hůře hodnocené od studentů. Jsou k nim daleko kritičtější. A je to opravdu tak. Zejména pak ženy kolem 50 až 55 let. Někdy je to zbytečně nadužívané, není to objektivní.“

Respondent 4FV uvedl, že není úplně vhodné, že otázky v rámci hodnocení nejsou individualizované pro jednotlivé obory a pracoviště, ale jsou společné pro celou školu, a hodnocení tak není příliš vypovídající. Respondent 18AV sdělil, že je hodnocení někdy neobjektivní v tom, že je různý počet studentů na jednotlivých předmětech, přičemž na některém ze specializovaných předmětů je 5 studentů, vyjádří se 1, který udělí známku 1 a na jiném je jich například 300 a akademický pracovník, který tento předmět učí, těžko dosáhne známky 1, přičemž tato skutečnost není v konečném hodnocení zohledněna.

V souvislosti s tím někteří z respondentů také poukázali na skutečnost, že by byla jiná vhodnější forma hodnocení studenty například formou rozhovoru nebo že za relevantní považují pouze otevřené otázky, kde mohou studenti psát volný text. Všichni 3 respondenti z jedné z veřejných škol uvedli, že si vytváří ještě své vlastní hodnocení, kterým oslovují studenty. Respondent 10EV získává bezprostřední zpětnou vazbu od studentů přímo po výuce, respondent 11EV dává studentům svůj dotazník k předmětům, které vyučuje a respondent 13EV si vytváří anketní lístky, pomocí kterých zjišťuje připomínky studentů k jeho výuce.

K této otázce byly uvedeny 2 podotázky. První z nich zněla: **„Jakou váhu přikládá vedení Vaší katedry/ústavu/vysoké školy výsledkům z těchto anket – jakou zpětnou vazbu Vám jako pedagogovi vedení poskytuje?“**

Většina z oslovených respondentů uvedla, že vedení přikládá výsledkům ze studentských anket velkou váhu. Respondenti 1CS, 14FV, 10EV, 12FV, 15BV a 18AV dodali, že výsledky z anket vedení řeší hlavně v případech, kdy jsou negativní a učitel má dlouhodobě horší hodnocení. Téměř všichni oslovení respondenti, kromě respondenta 3CS, uvedli, že jim vedení vysoké školy nebo katedry alespoň nějakou formou výsledky z anket sděluje. Nejčastěji jsou oslovení akademičtí pracovníci informováni, že jsou již výsledky z anket dostupné a mohou se s nimi seznámit například ve studijním informačním systému vysoké školy nebo jim výsledky sděluje přímo vedoucí katedry, na které působí.

Respondenti 1CS, 3CS a 12FV vidí problém v malé účasti studentů na tomto hodnocení. Respondent 1CS k tomu uvedl: *„Trochu problém vidím v malé účasti studentů na této anketě, což vede k tendenci poněkud podceňovat její výsledky.“* Respondent 12FV dodal, že

položil studentům otázku, proč tato hodnocení nevyplňují, a většina uvedla, že vzhledem k tomu, že musí ohodnotit všechny předměty, nejen ty, které chtějí, je to na dlouho a raději tedy nepíší žádné. Dále uvedl, že pouze 10 až 20 % studentů hodnocení vyplňuje a je tedy otázkou, jakou váhu tomu lze přikládat.

Druhá podotázka zněla: **„Jsou Vám osobně výsledky těchto anket nějak užitečné? Pokud ano, jaké praktické závěry z těchto anket pro sebe z hlediska Vaší pedagogické práce vyvozujete?“**

Většina z oslovených akademických pracovníků (21 z 22) uvedla, že je pro ně hodnocení od studentů užitečné, motivující, povzbuzující nebo je to nutí ke změně, pokud je jim od studentů něco vytýkáno. Respondent 14FV k tomu řekl: *„To ano, snažím se někdy i tomu výuku přizpůsobit, pokud více studentů uvede, že bylo něco problematického, něco, co považovali za ne úplně vhodné nebo mi doporučí něco dělat jinak.“*

Respondent 17DS jako jediný z oslovených akademických pracovníků sdělil, že pro něj hodnocení od studentů není příliš užitečné. Respondent 3CS uvedl, že o studentské anketě od doby přesunu mimo studijní informační systém, tedy v posledních 2 letech, nic neslyšel a zpětnou vazbu nemá a ani vedení katedry to s ním neprojednává. Ostatní respondenti ze stejné vysoké školy (1CS, 5CS, 6CS, 7CS a 21CS) neuvedli, že by výsledky z anket neobdrželi. Respondent 7CS sdělil, že jsou pro něj výsledky inspirací, ale tím, že jsou anonymní, může to vést i k nepřiměřeným subjektivním pochvalám nebo naopak negativnímu „vyřizování účtů“, a proto považuje výsledky z anket pouze za námět k zamyšlení a případné mírné varování.

Tedy všichni respondenti uvedli, že vysoká škola, na níž působí, pořádá pravidelné hodnocení kvality výuky studenty a většina z nich sdělila, že s tím mají dobrou zkušenost, protože díky tomu získají zpětnou vazbu na jejich výuku, je to pro ně motivací, či je to nutí ke změně. Většina z respondentů uvedla, že vedení přikládá výsledkům ze studentských anket velkou váhu a že jim vedení vysoké školy nebo katedry alespoň nějakou formou výsledky z anket sděluje.

Otázky k plánovanému kurzu pedagogických a prezentačních dovedností

20. Nyní si představte, že byste měl/a možnost účastnit se kurzu prezentačních a pedagogických dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol. Jaké kompetence by Vám kurz měl zprostředkovat či Vás v nich zdokonalit?

Více než polovina respondentů (1CS, 2BV, 4FV, 6CS, 8FV, 10EV, 11EV, 12FV, 14FV, 15BV, 18AV, 20GS a 22DS) uvedla, že by uvítala možnost se naučit správně prezentovat a dozvědět se, jaké jsou možnosti v oblasti tvorby prezentací. Respondent 2BV k tomu uvedl: *„Já jsem odborník na písemnou komunikaci, tedy tu bych nevyžadovala, ale co se týče prezentačních dovedností, tak u mě jednoznačně ta technologická stránka, tedy práce s nějakým editorem, programem.“*

Dále nejčastější odpovědí na tuto otázku byla možnost rozvoje v oblasti komunikačních dovedností, rétoriky, v metodách a formách výuky, technologických dovednostech a schopnosti práce s informacemi. Respondenti 11EV, 12FV a 14FV uvedli, že by kurz mohl probíhat formou simulace výuky, kdy ostatní účastníci by hráli studenty, a lektor by pozoroval a následně by poskytl zpětnou vazbu. Respondent 9BV sdělil, že by se rád nechal inspirovat od odborníků v dané oblasti, či pouze diskutoval a sdílel s ostatními zkušenosti z praxe. Respondent 4FV uvedl, že by rád získal dovednosti pro hybridní formu výuky a zároveň uvedl, že by kurz měl být rozdělený na úrovně již dosažených dovedností účastníků. Respondent 16GS zmínil také jako pro něj stěžejní dozvědět se něco o možnostech hodnocení studentů a poskytování zpětné vazby. Respondent 18AV uvedl, že považuje za užitečné, pokud by byl takový předmět zaměřený na pedagogické a prezentační dovednosti již v rámci doktorského studia.

Jakou formou by měl být kurz vyučován?

Většina z oslovených akademických pracovníků (16 z 22) uvedla, že by se mělo jednat o prezenční formu kurzu. Respondent 11EV k tomu dodal: *„V tomhle případě určitě prezenčně, protože je tam důležitá ta interakce, která je nejlepší, když jste face to face a přenášíte tam i emoce. Je skvělé, že se můžeme i online propojit, ale pak tam chybí právě ty emoce. Není tam ta, jak říkají psychologové, chemie. Tedy kvůli té chemii bych doporučovala prezenční formu.“* Respondenti 3CS, 4FV a 10EV uvedli, že by to měla být kombinace prezenční a online formy. Respondent 4FV sdělil, že by mohli vytvořit svou prezentaci online a následně ji předvést a získat zpětnou vazbu od lektora na prezenčním setkání v rámci kurzu. Respondent 9BV sdělil, že by z časových důvodů volil raději online

formu kurzu. Respondent 16GS uvedl, že by to neměla být ani prezenční ani online podoba, ale spíše série nahraných videí s praktickými ukázkami nebo hostovskými přednáškami.

Jaký časový rozsah takového kurzu by pro Vás byl přijatelný?

V tomto případě se odpovědi účastníků poměrně lišily. Celkem 7 respondentů (1CS, 3CS, 5CS, 6CS, 10EV, 13EV a 18AV) uvedlo, že by si představovalo kurz v rámci celého semestru. Respondenti 2BV, 4FV, 9BV, 17DS a 19DS sdělili, že by se mělo jednat o jednodenní kurz. Celkem 4 respondenti (12FV, 14FV, 15BV a 20GS) uvedli, že by se mohlo jednat o dvou nebo tří denní kurz. Respondent 11EV sdělil, že by měl být týdenní kurz, respondent 7CS uvedl jako vhodný rozsah půldenní kurz, respondent 16GS sdělil, že by to měla být tři až pět minutová videa, a respondent 21CS uvedl, že by rozsah kurzu záležel na tom, jak by kurz vypadal. Respondenti 8FV a 22DS uvedli jako vhodný rozsah kurzu v případě intenzivní formy 1 či 2 dny nebo pravidelně během jednoho semestru. Respondent 4FV dodal, že je pro něj stěžejní, aby kurz probíhal v malé skupině počtu účastníků. Stejný názor sdílí i respondent 17DS, který uvedl, že by se mohlo jednat o skupinu 12 účastníků.

Jak by měl být kurz zakončen?

Většina z oslovených akademických pracovníků (16 z 22) sdělila, že by kurz měl být zakončený praktickou zkouškou formou předvedení prezentace či ukázkové hodiny výuky. Respondent 10EV uvedl, že by se mohlo jednat i o vytvoření didaktického testu. Respondenti 2BV, 4FV, 8FV a 11EV sdělili, že by po úspěšném absolvování kurzu mělo být účastníkovi vydáno osvědčení o absolvování kurzu. Respondenti 11EV, 17DS, 19DS a 20GS vidí důležitost v získání zpětné vazby od lektora. Respondenti 14FV a 20GS zmínili, že by kurz mohl být zakončený i jen pouhou přítomností na kurzu, splněním průběžných aktivit.

Respondent 17DS k tomu uvedl následující: *„Za mě by to mělo být zakončeno reflexí, zpětnou vazbou, ale nejen toho účastníka, ale i hlavně toho vyučujícího, nebo absolvovat takový kurz a potom, aby ten lektor se přišel později podívat do naší výuky, to si myslím, že by bylo asi trochu drsnější, ale dávalo by to ten smysl. Je důležité se vzdělávat, hrát scénky a modelové situace, ale ono potom ve většině případů v té praxi každý reaguje trochu jinak a může to být způsobeno tím, že se tam necítí dobře, něco mu vadí, může to být způsobeno čímkoliv. V tomto by se mi líbilo, kdyby proběhl 8hodinový kurz a pak ten lektor přišel na náslech na hodinu a půl do výuky a dal nám zpětnou vazbu.“*

Respondent 11EV popsal, že by v první části kurzu měli účastníci plnit různé aktivity a další dny by proběhla simulace výuky a zpětná vazba od lektora. Na základě toho by měli účastníci dostat osvědčení, které by si mohli zapsat do svého kariérního profilu.

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že by se oslovení respondenti na tomto kurzu rádi věnovali prezentování a možnostem tvorby prezentací, zlepšování jejich technologických dovedností, rétoriky, oblasti komunikačních dovedností, různým formám a metodám výuky, možnostem poskytování zpětné vazby studentům a didaktice. Kurz by dle nich mohl probíhat na bázi simulace výuky s následnou zpětnou vazbou od lektora. Většina z respondentů by upřednostňovala prezenční formu kurzu. Někteří z respondentů uvedli, že by kurz měl být organizovaný pro malou skupinu účastníků a měl by být rozdělený na skupiny dle momentální dosažené úrovně pedagogických a prezentačních dovedností. Kurz by měl být v rozsahu 1 až 3 dní nebo by měl probíhat v rámci celého semestru. Z hlediska zakončení kurzu by účastníci upřednostňovali praktickou zkoušku například předvedením své prezentace nebo ukázkové hodiny výuky a následné zpětné vazby od lektora, případně i ostatních účastníků kurzu.

4.3 Shrnutí výsledků z provedeného průzkumného šetření

Z důvodu velkého množství dat získaných z rozhovorů s akademickými pracovníky, bylo provedeno následující shrnutí. Průzkumu se účastnilo celkem 22 respondentů ze 4 veřejných a 3 soukromých vysokých škol se sídlem v hlavním městě Praha. Délka pedagogické praxe respondentů se pohybovala mezi 5 až 60 lety. Věk oslovených akademických pracovníků byl mezi 37 a 83 lety. Nejvyšším dosaženým vzděláním byl u většiny (17 respondentů) doktorský studijní program. Mezi obory, které vystudovali, byla politologie, ekonomika, pedagogika, speciální pedagogika, andragogika, mezinárodní obchod, mezinárodní vztahy, filozofie, sociologie, španělština aj. Celkem 21 z 22 oslovených akademických pracovníků vyučuje ve stejném nebo příbuzném oboru, který vystudovali.

Pedagogické vzdělání má 12 z 22 respondentů, a to alespoň v podobě pedagogického minima. Celkem 19 z 22 z oslovených akademických pracovníků v současnosti nepůsobí na jiném stupni vzdělání než vysokoškolském. Ti, kteří uvedli, že mají zkušenost s výukou na jiném stupni vzdělání, čerpají při své výuce na vysoké škole i z těchto zkušeností. Na všech 7 vysokých školách, na kterých působí, se v současné době pro zlepšení jejich pedagogických dovedností organizoval alespoň kurz zaměřující se na používání různých

platforem pro online vyučování, které vzhledem k pandemii Covid-19 na vysokých školách přetrvávalo. Tento fakt by bylo vhodné ověřit i kvantitativním výzkumem.

Celkem 9 z oslovených respondentů se kurzů, které organizují jiné vzdělávací instituce, neúčastní, protože jim vysoká škola, kde působí, tuto možnost nenabízí, kurzy nabízené přímo vysokou školou jim postačují, nemají o ně zájem či se sebevzdělávají. Vysoké školy, na kterých respondenti působí, jim hradí alespoň některé kurzy podporující jejich pedagogické či prezentační dovednosti. Mezi kurzy, které by respondenti uvítali, byly kurzy zaměřené na publikační činnost a zpracování evropských projektů, výukové metody, prezentování, kurzy zlepšující jejich pedagogické dovednosti aj. Někteří akademičtí pracovníci uvedli, že by uvítali možnost se setkávat s jinými akademickými pracovníky a sdílet zkušenosti. Celkem 18 z oslovených respondentů se účastnilo alespoň jednoho vzdělávacího kurzu či vzdělávací akce související s jejich výukou v posledních 10 letech. Jednalo se o kurzy podporující digitální dovednosti, kurzy prezentačních, komunikačních dovedností, cizích jazyků, efektivního vyučování, prevence syndromu vyhoření, odborné kurzy či o účast na různých kolokviích, konferencích apod.

Celkem 12 respondentů zvolilo v rámci hodnocení své výuky z pohledu použití různých didaktických prostředků a vyučovacích metod známku 2, tedy druhou nejlepší z možných. Svůj výběr nejčastěji okomentovali tím, že mají dobré hodnocení od studentů, jsou se svou výukou spokojeni, ale stále je co zlepšovat. Všichni oslovení respondenti využívají aktivizující metody ve výuce a nejčastěji se jedná o diskusi a brainstorming. Z hlediska kompetencí akademičtí pracovníci považují za důležité, aby byl vysokoškolský učitel odborník v oboru, ve kterém působí, aby byl schopný sebereflexe, měl kritické myšlení, dobré komunikační, prezentační dovednosti, všeobecný přehled, aby publikoval, uměl studenty zaujmout, přistupoval k nim spravedlivě, měl základní znalosti v oblasti IT technologií a dokázal učivo, které studentům předává, logicky uspořádat.

Oslovení akademičtí pracovníci souhlasí s tím, že by se měl akademický pracovník vzdělávat ve svých pedagogických a prezentačních dovednostech, zejména pak v oblasti IT technologií, komunikačních, prezentačních dovednostech, metodách výuky, možných způsobech hodnocení aj. Z oslovených 22 respondentů 5 z nich sdělilo, že si ale uvědomují, že se tak neděje a vysokoškolští učitelé se v této oblasti nevzdělávají.

Všichni respondenti sdělili, že vysoká škola, na níž působí, pořádá pravidelné hodnocení kvality výuky studenty a 18 z nich uvedlo, že s tím mají dobrou zkušenost, protože díky

tomu získají zpětnou vazbu na svou výuku, je to pro ně motivací, či je to nutí ke změně. Většina z respondentů uvedla, že vedení přikládá výsledkům ze studentských anket velkou váhu a 21 z 22 respondentů uvedla, že výsledky z těchto anket jsou jim sdělovány.

Oslovení respondenti by se rádi na kurzu pedagogických a prezentačních dovedností věnovali prezentování, zlepšování jejich technologických, komunikačních dovedností, různým formám a metodám výuky, online vyučování, tvůrčí činnosti akademického pracovníka a možnostem poskytování zpětné vazby studentům. Kurz by dle nich mohl probíhat na bázi simulace výuky s následnou zpětnou vazbou od lektora. Celkem 16 z 22 respondentů by upřednostňovalo prezenční formu kurzu a někteří z respondentů uvedli, že by kurz měl být organizovaný pro malou skupinu účastníků a měl by být rozdělený na skupiny dle momentální dosažené úrovně pedagogických a prezentačních dovedností. Časový rozsah kurzu by měl být 1 až 3 dny nebo by měl probíhat v rámci celého semestru pro studenty doktorského stupně studia. Z hlediska zakončení kurzu by účastníci upřednostňovali praktickou zkoušku například předvedením své prezentace nebo ukázkové hodiny výuky s následnou zpětnou vazbou od lektora nebo i od ostatních účastníků kurzu.

V níže uvedené tabulce jsou uvedena hlavní zjištění z provedeného průzkumného šetření, která by nyní bylo vhodné ještě dále ověřit kvantitativním výzkumem.

Tabulka 3: Shrnutí hlavních zjištění z provedeného průzkumného šetření

Zkoumaná problematika	Zjištění z provedeného průzkumného šetření
Nejčastější nynější nabídka kurzů na vysoké škole, kde respondenti působí	Kurz zaměřený na online vyučování, jazykové kurzy, kurzy pro podporu pedagogických a didaktických dovedností
Zaměření kurzů a vzdělávacích akcí, o které mají respondenti zájem	Publikační činnost, zpracování evropských projektů, výukové metody, prezentování pedagogických dovedností a možnost sdílení zkušeností s jinými akademickými pracovníky
Témata kurzů, kterých se respondenti účastnili v posledních 10 letech	Digitální dovednosti, prezentování, komunikační dovednosti, cizí jazyky, efektivní vyučování, prevence syndromu vyhoření
Nejčastěji respondenty využívané aktivizující metody při výuce	Diskuse a brainstorming
Důležité kompetence a charakteristiky akademického pracovníka dle respondentů	Odbornost, sebereflexe, kritické myšlení, komunikační a prezentační dovednosti, všeobecný přehled, spravedlivý přístup, znalost IT technologií, logická uspořádanost učiva
Stěžejní oblasti pedagogických a prezentačních dovedností akademického pracovníka dle respondentů	IT dovednosti, prezentační dovednosti, metody výuky, způsoby hodnocení studentů
Vhodná témata pro plánovaný kurz dle respondentů	Prezentování, technologické, komunikační dovednosti, formy, metody výuky, online vyučování, tvůrčí činnost, zpětná vazba
Žádoucí forma kurzu dle respondentů	Prezenční
Vhodný časový rozsah kurzu dle respondentů	1 až 3 dny
Vhodný způsob zakončení kurzu dle respondentů	Praktická zkouška – předvedení ukázkové hodiny, zpětná vazba od lektora a ostatních účastníků kurzu

Zdroj: Vlastní zpracování

5 Navrhovaný projekt vzdělávacího kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky

Pro tvorbu projektu vzdělávacího kurzu jsou autorkou využity teoretické poznatky a informace získané z hloubkových rozhovorů s akademickými pracovníky vysokých škol. Kurz je autorkou práce rozdělený na 2 úrovně – začátečník a pokročilý. Kurz pro začátečníky je vhodný pro studenty doktorského studia, kteří nemají pedagogické vzdělání a chtějí vyučovat na vysoké škole. Kurz pro pokročilé je určený pro akademické pracovníky vysokých škol, kteří již na vysoké škole učí nebo učili, ale mají zájem se v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností dále vzdělávat. Odborně se oba kurzy zaměřují na komunikační, prezentační dovednosti učitele, publikační činnost, výukové a aktivizující metody a možnost jejich využití ve výuce na vysoké škole, způsoby evaluace od studentů a jejich využití v dalším rozvoji předmětu i v rozvoji samotného vysokoškolského učitele, online výuku a hybridní výuku.

Kurz osahuje teoretický úvod do problematiky a následnou obsáhlejší praktickou část. Oproti jiným kurzům na trhu s podobným zaměřením je tento kurz určený pro akademické pracovníky ze všech vysokých škol v České republice a účastníci mají možnost zapojit se do tvorby nové online platformy pro sdílení rad, nápadů a materiálů mezi vysokoškolskými učiteli, přičemž právě možnost sdílení zkušeností zmiňovali akademičtí pracovníci v rámci rozhovorů. Účast na informativním setkání o tvorbě této platformy je pro účastníky kurzu dobrovolná.

Kurz je založený na teoretickém získávání poznatků a na následných aktivitách. Teoretické poznatky si účastníci osvojí na základě přednášek, videonahrávek a řízených diskusí. První část kurzu konaná v rámci 2 dnů obsahuje diskusi s lektory, zkušenými pedagogickými pracovníky, ostatními účastníky a možnost vyzkoušení si různých aktivit a činností v praxi. Druhá část (jednodenní) je vedena jako simulace výuky akademických pracovníků s následnou zpětnou vazbou od zkušeného lektora, akademického pracovníka s dlouholetou praxí výuky na vysokých školách i nižším stupni vzdělání. Při kurzu jsou využívány různé výukové metody, aby si je účastníci osvojili přímo v praxi.

První úroveň kurzu je určená pro studenty doktorského studia či začínající vysokoškolské učitele s pedagogickou praxí do jednoho roku. Ta obsahuje delší teoretickou část oproti druhému kurzu určenému akademickým pracovníkům s pedagogickou praxí. V obou

případech se jedná o třídní výukový program v celkovém rozsahu 24 hodin, konaný v měsíci září. Vzhledem k tomu, jak je kurz postavený, mohou se účastníci první úrovně kurzu následně účastnit i kurzu pro pokročilé, který je více prakticky zaměřený.

Program autorka určila pouze pro 12 účastníků, aby byla zajištěna úplná informovanost všech účastníků a individuální přístup ke každému z nich. Zároveň je díky tomuto počtu možné účastníky rozdělit do skupin podle potřeby po 3, což je ideální počet účastníků ve skupině pro zajištění zapojení všech zúčastněných ve skupině. Výukový program se uskuteční při minimálním počtu přihlášených 10 účastníků, aby byly pokryty veškeré vynaložené náklady.

Kurz je zakončený prezentováním ukázkové výukové hodiny každého účastníka před ostatními účastníky a lektorem. Účastníci kurzu pro začátečníky budou mít časovou dotaci jejich výukové hodiny v délce 20 minut a účastníci kurzu pro pokročilé výukovou hodinu v délce 30 minut. Na tuto simulaci výuky mají možnost se předem doma připravit. Osobní (v případě zhoršené pandemické situace online) účast na všech dnech kurzu a předvedení výukové hodiny představuje podmínky pro získání osvědčení o absolvování kurzu.

5.1 Postupy procesu přípravy a realizace kurzu

Před samotným konáním kurzu je třeba zajistit několik činností důležitých pro jeho tvorbu a realizaci. Je nutné promyslet složení projektového týmu podílejícího se na přípravě a realizaci, zvolit cílovou skupinu, termín konání, časovou dotaci kurzu, počet účastníků, cenu za účastníka, jednotlivé moduly kurzu, rozsah předávaných informací, vhodné formy propagace a další potřebné informace. Stěžejní jsou i zdroje, ze kterých se bude při vytváření a realizaci vzdělávacího programu čerpat. Je třeba stanovit položky rozpočtu včetně odměn pro členy projektového týmu, oslovit vhodné kvalifikované lektory s odborným vzděláním a praxí, vybrat vhodnou formu propagace, prostory pro konání kurzu, uzavřít smlouvy, vytvořit program kurzu, připravit podklady, komunikovat se zájemci o kurz, s lektory, přijímat platby za kurz apod.

5.1.1 Cílová skupina, cíle kurzu, profil účastníka a absolventa

Vzdělávací program je díky rozdělení do 2 úrovní určený pro studenty doktorského studia či začínající akademické pracovníky s pedagogickou praxí do jednoho roku, ale i pro kvalifikované akademické pracovníky vysokých škol s praxí delší než rok, kteří se chtějí zaměřit na rozvoj svých pedagogických a prezentačních dovedností.

Akademickým pracovníkem je profesor, docent, mimořádný profesor, odborný asistent, asistent, lektor, vědec, výzkumný či vývojový pracovník, který je zaměstnancem vysoké školy a vykonává v pracovním poměru jak pedagogickou, tak tvůrčí činnost dle jeho sjednaného druhu práce, (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 70)

Hlavním cílem kurzu je rozvoj pedagogických a prezentačních dovedností akademických pracovníků vysokých škol. Cílem je teoreticky i prakticky seznámit účastníky s problematikou tvorby prezentací, komunikačními dovednostmi, publikační činností, s výukovými a aktivizujícími metodami výuky, způsoby evaluace od studentů a se správným vedením hybridní a online výuky.

Po absolvování vzdělávacího kurzu bude účastník schopen:

- určit vhodné programy pro tvorbu prezentací učiva na vysoké škole;
- vysvětlit zásady správně vytvořené prezentace;
- popsat zásady mluveného projevu v edukačním procesu;
- vybrat vhodné výukové a aktivizující metody výuky pro potřeby svého předmětu a aplikovat jejich využití ve výuce;
- vybrat vhodný citační manažer pro publikační výstupy;
- definovat způsoby evaluace od studentů ve výuce;
- rozlišit vhodný způsob a načasování evaluace ve výuce předmětu;
- posoudit podmínky vhodnosti využití online a hybridní výuky pro studenty.

Profil účastníka

Studium kurzu pro začátečníky je určené pro studenty doktorského studia a akademické pracovníky s pedagogickou praxí do jednoho roku. Studium kurzu pro pokročilé je určené pro akademické pracovníky, kteří jsou již zaměstnancem vysoké školy a vykonávají v pracovním poměru pedagogickou a tvůrčí činnost dle jejich sjednaného druhu práce po dobu delší než 1 rok.

5.1.2 Tematický plán

Kurz je rozdělený do 3 dnů. Každý den kurzu je odborně zaměřený na jedno hlavní téma a tomu se po celý den věnuje. Teorie v rámci kurzu se prolíná s praxí. V rámci kurzu pro pokročilé je teoretické části ponecháno méně času než u kurzu pro začátečníky. Oba kurzy

budou obsahovat řízené diskuse, skupinové i individuální aktivity a prezentace. Každá hodina kurzu představuje 60 minut času. Během programu budou zařazeny krátké přestávky na odpočinek a polední přestávka na oběd.

V rámci prvního dne kurzu se účastníci zaměří na problematiku tvorby prezentací, komunikační dovednosti a vhodné způsoby poskytování zpětné vazby studentům vzhledem k povaze jimi vyučovaných předmětů. Druhý den kurzu je věnován výukovým a aktivizujícím metodám ve výuce, publikační činnosti, online a hybridní výuce. V rámci třetího dne kurzu účastníci prezentují svou připravenou výukovou hodinu. Tento den probíhá formou simulace výuky, kdy si každý z účastníků připraví výuku na vybrané téma a vede ji směrem k ostatním účastníkům kurzu, kteří plní roli studentů. Po odprezentování výukové hodiny proběhne poskytnutí zpětné vazby od lektora i účastníků kurzu.

5.1.3 Možnosti propagace

Propagace kurzu je zajištěna zveřejněním příspěvku ve skupině na sociální síti Facebook „Kurzy, školení, semináře, rekvalifikace a workshopy“. Jedná se o veřejnou skupinu s téměř 6 000 členy. Organizační garant v tomto příspěvku uvádí cílovou skupinu, místo, datum konání, hodinovou dotaci, základní témata kurzu a způsob, jak se mohou účastníci do kurzu registrovat. Příspěvek s nabídkou kurzu je zde možné zveřejnit zdarma, jedná se o neplacenou formu propagace. Příspěvek by bylo možné zveřejnit i ve Facebookové skupině „VysokeSkoly.cz“, která cílí přímo na vysokoškolské prostředí. Tento příspěvek by byl však formou placené propagace a musela by se na něj vyčlenit finanční položka v rozpočtu kurzu. Odměna garantovi za vytvoření a vložení příspěvku je započtena do jeho celkové odměny v kalkulaci. Další formou propagace je rozesílání informací v podobě online letáčku prostřednictvím e-mailové komunikace zástupcům vysokých škol v České republice. Tyto letáčky, rozesílané organizačním garantem, obsahují základní informace o konání kurzu tak, jako v příspěvku na Facebooku. Příspěvek na sociální síti je zveřejněn 3 měsíce před konáním kurzu a ve stejné době jsou rozesílány i letáčky vysokým školám.

5.1.4 Projektový tým

Projektový tým tvoří odborný garant kurzu, organizační garant a lektori. Tým vzájemně spolupracuje, diskutuje o tématech zařazených do kurzu, cílech kurzu, časové dotaci, ceně za kurz, termínu apod. Některé níže uvedené činnosti by neproběhly, eventuálně by byly nahrazeny online formou, pokud by kurz nemohl z důvodu vládních nařízení a zhoršené pandemické situace proběhnout prezenčně.

Odborný garant kurzu odpovídá za odbornost kurzu, tedy i za výběr vhodných lektorů, které následně zkontaktuje a uzavře s nimi dohodu o provedení práce. Posuzuje přihlášky, zda zájemci o kurz odpovídají stanovenému profilu účastníka a je pro ně kurz vhodný. Vyjednává podmínky s pronajímatelem vhodného konferenčního prostoru pro kurz a uzavírá s ním smlouvu. Rozhoduje o financích a eviduje je. Sestavuje plány na řešení nápravných opatření (například nemoc lektora či nefunkčnost technického zařízení). Přijímá platby od účastníků a eviduje je. Dohlíží na průběh kurzu, vyhodnocuje finance, posuzuje ziskovost a úspěšnost kurzu na základě evaluačních dotazníků a informací od lektorů.

Organizační garant zajišťuje propagaci kurzu a komunikuje s účastníky a s lektory ve věci organizačního zajištění. Vytváří a zveřejňuje příspěvek na sociální síti a rozesílá informace o konání kurzu e-mailem vysokým školám v České republice. Předkládá garantovi návrh na realizaci programu. Zajišťuje studijní materiály pro účastníky a podklady pro lektory. Vytváří evaluační dotazníky, prezenční listiny, osvědčení o absolvování kurzu. Objednává ve stanovené hodnotě občerstvení. V den konání kurzu před samotným zahájením připravuje prostory, materiální vybavení, technické zabezpečení a občerstvení, následně kurz uvede, představuje lektora a celou organizaci a rozdává účastníkům prezenční listinu a vstupní evaluační dotazníky. Vstupní evaluační dotazníky zjišťují rozsah dosažených znalostí z problematiky pedagogických a prezentačních dovedností a očekávání účastníků od tohoto kurzu. Vyplněné dotazníky a prezenční listinu předává odbornému garantovi. Po skončení programu posledního dne kurzu rozdává účastníkům výstupní evaluační dotazníky zjišťující jejich nabyté znalosti a zaměřující se i na otázky, které se týkají spokojenosti s průběhem kurzu a splnění jejich očekávání. Po vyplnění je předává odbornému garantovi k vyhodnocení. S odstupem 3 měsíců po konání kurzu rozesílá poslední krátký dotazník účastníkům, který zjišťuje přínos kurzu pro jejich praxi.

Lektoři na tomto kurzu jsou celkem 3. Každý z nich zajišťuje program 1 dne kurzu. Jedná se o lektory s odborným vzděláním v oblasti vysokoškolské pedagogiky a rétoriky s dlouholetou praxí akademického pracovníka na vysokých školách. První den kurzu má na starosti lektor, akademický pracovník s dlouholetou praxí výuky na vysoké škole a zároveň absolvent pedagogické fakulty. Ten zodpovídá za oblast komunikačních dovedností, evaluace a prezentačních dovedností vysokoškolského učitele. Druhý den kurzu zajišťuje druhý lektor. Ten poskytuje účastníkům informace zejména z oblasti výukových a aktivizujících metod ve výuce, publikační činnosti, online a hybridní výuky. Tento lektor

je kromě své dlouholeté praxe akademického pracovníka na vysoké škole zároveň i prorektorem pro tvůrčí činnost, tedy je odborně zaměřený i na oblast vědecké a tvůrčí činnosti akademických pracovníků. Třetí den je přítomen lektor s dlouholetou praxí výuky na vysoké a na vyšší odborné škole, který je zároveň absolventem pedagogické fakulty oboru učitelství. Ten poskytuje účastníkům zpětnou vazbu na jimi odučenou výukovou hodinu. Jednotlivá témata kurzu pro každý den jsou popsána blíže v kapitole 5.1.2 Tematický plán.

5.1.5 Organizační zabezpečení

Níže uvedené aktivity je nutné zajistit v případě, že bude kurz probíhat běžně, tedy prezenčně. Pokud by kurz probíhal online, bylo by nutné většinu z těchto aktivit zajistit pouze pro lektory vzdělávacího programu.

Na základě porovnávání různých vhodných konferenčních prostor byla vybrána jako nejvhodnější budova Národního pedagogického institutu (dále jen NPI) na adrese Senovážné náměstí 25, Praha 1. Místo je dobře dostupné i pro účastníky, kteří jsou mimopražští, protože se nachází v blízkosti Hlavního i Masarykova nádraží. Poblíž je mnoho restaurací a nedaleko je i obchodní centrum Palladium. V průběhu kurzu je účastníkům poskytnuta voda, káva, čaj, sušenky a ovoce.

Učebny jsou plně vybavené pro potřeby vzdělávací akce. Konkrétně je vybrána učebna v prvním patře budovy. K dispozici je i technické vybavení, datový projektor, televizor, notebook, plátno, flipchart a tabule. Účastníkům je v den zahájení kurzu poskytnuto heslo k bezplatné Wi-Fi síti. Organizační garant i lektori mají možnost si vyzkoušet funkčnost techniky den před konáním kurzu a v případě jakéhokoliv problému s technickým vybavením se mohou obrátit na IT technika. Učebna je prostorná a v případě potřeby bude možné rozestavět stoly a židle podél zdí a vytvořit tak prostor pro různé aktivity. Lektori mohou nejpozději 1 pracovní den před zahájením kurzu poslat organizačnímu garantovi materiály pro účastníky, aby je vytiskl a poskytl účastníkům v den konání kurzu.

Kurz pro začátečníky se uskuteční od pátku do neděle 2. až 4. září 2022. Kurz pro pokročilé se bude konat o týden později, tedy od 9. do 11. září 2022. Termíny byly zvoleny tak, aby se kurzu mohla účastnit většina akademických pracovníků, neboť výuka na vysokých školách začíná v zimním semestru zpravidla od října. Druhým důvodem pro volbu těchto termínů je, že účastníci kurzu pro začátečníky mohou, pokud budou mít zájem, navázat hned další víkend kurzem pro pokročilé.

Z hlediska materiálního zabezpečení musí organizační garant připravit prezenční listinu se jmény účastníků, čisté papíry, propisky, pastelky, formuláře pro osvědčení o absolvování kurzu a evaluační dotazníky. Dále je nutné nakoupit plastové talíře a kelímky z důvodu hygienických opatření a nemožnosti nádobí v budově umývat.

5.1.6 Finanční rozpočet

Finanční rozpočet je počítán pro obě úrovně kurzů (začátečníky i pokročilé) stejně, protože je v obou případech shodný vzhledem ke stejnému počtu dnů kurzu, výukových hodin, počtu členů projektového týmu, účastníků kurzu a stejných nákladů na materiální zabezpečení.

V případě, že bude kurz pořádán online, budou některé položky finančního rozpočtu odečteny a následně budou tyto finanční prostředky vráceny účastníkům kurzu. Finanční rozpočet s odečtením jednotlivých položek bude případně dodatečně upraven měsíc před konáním kurzu, kdy bude už jasnější, zda bude možné kurz pořádat prezenčně.

Rozpočet kurzu zahrnuje materiální náklady, náklady na finanční odměny pro lektory, garanty, režijní náklady, výdaje na zakoupení občerstvení a pronájem učebny. Výnosy se skládají z ceny kurzu pro účastníky. Garanti jsou odměňováni v rámci instituce NPI, jejich služby jsou částečně hrazeny z pronájmu prostor od NPI, proto je v rozpočtu pro ně vyčleněna pouze nižší finanční odměna. V rámci rozpočtu je uvedena určitá finanční rezerva pro případ neočekávaných nákladů. Celkové finanční náklady jsou vypočítané pro 12 účastníků.

Každý lektor stráví lektorskou činností 7 hodin (počítáno bez neplacených obědových pauz). Zde je hodinová sazba stanovena na 400 Kč/hod. V rámci těchto nákladů je také započítána příprava lektora na jednotlivé dny kurzu. Celková časová dotace této přípravy činí 4 hodiny.

Kalkulace vstupů

Hmotné vstupy:

1. občerstvení pro účastníky, lektory;
2. plastové nádobí (kelímky, talířky na občerstvení);
3. tvůrčí pomůcky (propisovací tužky, pastelky, papíry);
4. učební texty, evaluační dotazníky;
5. pronájem učebny (včetně energie – vody, tepla, elektrické energie).

Tabulka 4: Hmotné vstupy kurzu

Položka	Cena za jednotku	Celkem
občerstvení pro účastníky	60,00 Kč/osobu/den	2 160,00 Kč
občerstvení pro lektory	60,00 Kč/osobu/den	180,00 Kč
plastové kelímky	0,60 Kč/ks	90,00 Kč/150 ks
plastové talíře	1,70 Kč/ks	255,00 Kč/150 ks
propisovací tužky	4,00 Kč/ks	60,00 Kč/15 ks
pastelky	28,00 Kč/balení	420,00 Kč/15 sad
papíry	0,18 Kč/kus	90,00 Kč/ 500 ks
tisk učebních textů, evaluačních dotazníků	1,00 Kč /kus	900,00 Kč/900 stran
pronájem učebny	1 350,00 Kč/ den	4 050,00 Kč/3 dny
Hmotné vstupy celkem		8 205,00 Kč

Zdroj: vlastní zpracování

Občerstvení pro účastníky a lektory zajistí organizační garant kurzu. Cena občerstvení za den činí shodně 60,00 Kč. Celková cena za občerstvení pro 12 účastníků za 3 výukové dny je stanovena na 2 160,00 Kč. Na kurzu působí 3 lektori. Každý lektor zajistí 1 den kurzu. Celková částka za občerstvení pro lektory činí 180,00 Kč. Celkem je třeba koupit 150 ks jednorázových plastových talířů za 255,00 Kč a 150 ks kelímků za 90,00 Kč. Cena byla stanovena dle porovnání průměrných cen za dané zboží na trhu.

Každý účastník i lektor obdrží propisovací tužku a pastelky. Celkem bude potřeba 15 ks propisovacích tužek za 60,00 Kč a 15 sad pastelek za 420,00 Kč. Dále bude nakoupen balík s 500 listy kancelářského papíru za 90,00 Kč. Ceny těchto položek byly oceněné pomocí srovnávací metody na základě cen za podobné zboží na trhu. Učební texty a evaluační dotazníky budou vytištěny v copy centru. Pro každého účastníka a lektora bude potřeba 60 vytištěných stran textu. Jedna strana stojí 1,00 Kč při oboustranném tisku. Celkem tedy bude zapláceno 900,00 Kč za 900 stran vytištěného textu (včetně papíru).

V ceně pronájmu učebny jsou započítané poplatky za energie. Prostory je potřeba pronajmout celkem na 25,5 hodin (24 hodin výukových a půl hodiny každý výukový den na přípravu prostor). Cena za den pronájmu prostor byla stanovena odhadem.

Nehmotné vstupy:

1. lidské zdroje (práce odborného garanta, organizačního garanta a lektorů);
2. zkušenosti lektorů.

Tabulka 5: Nehmotné vstupy kurzu

Položka	Odměna za hodinu	Celková odměna za kurz
organizační garant	180,00 Kč	1 440,00 Kč
odborný garant	220,00 Kč	1 760,00 Kč
3 lektoři – lektorská činnost	400,00 Kč/ lektora/hod	8 400,00 Kč
3 lektoři – příprava na kurz	200,00 Kč /lektora/hod	2 400,00 Kč
Nehmotné vstupy celkem		14 000,00 Kč

Zdroj: vlastní zpracování

Odborný garant projektu zajišťuje odbornou stránku kurzu. Dohlíží i na finanční stránku kurzu a komunikuje s lektory a účastníky. Celková odměna pro odborného garanta za kurz činí 1 760,00 Kč (za 8 hodin práce). Organizační garant kurzu zajišťuje přípravu pomůcek, učebny, technického vybavení a občerstvení v den konání kurzu, koordinaci přihlášek apod. Blíže je činnost garantů popsána v kapitole 5.1.4 Projektový tým. Celková odměna pro organizačního garanta za kurz činí 1 440,00 Kč (za 8 hodin práce).

Každý lektor stráví na kurzu 7 hodin lektorskou činností. Jejich odměna je stanovena na 400,00 Kč/hod. Každému lektorovi bude vyplaceno 2 800,00 Kč za lektorskou činnost. Každý z nich obdrží 800,00 Kč za přípravu na kurz, kde je mzda stanovena na 200,00 Kč/hod. Odměny lektorů byly stanovené odhadem a na základě osobní zkušenosti autorky práce se stanovováním mzdy pro lektory v instituci pořádající vzdělávací kurzy.

Tabulka 6: Vstupy kurzu celkem

Položka	Cena
hmotné vstupy celkem	8 205,00 Kč
nehmotné vstupy celkem	14 000,00 Kč
Vstupy celkem	22 205,00 Kč

Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedené tabulky je patrné, že vstupy tvoří celkem 22 205,00 Kč. Cena kurzu pro účastníka byla stanovena na 2 400,00 Kč, a to na základě porovnání cen podobných kurzů na trhu. Výnosy z kurzu tvoří pouze platba 12 účastníků za kurz a jsou tedy stanoveny na 28 800,00 Kč. Jelikož je kurz pořádán v rámci neziskové organizace, jejímž cílem není primárně ziskovost, může být uskutečněn i při počtu 10 účastníků. Peněžní prostředky, které nebudou využity, zůstanou jako rezerva pro další kurz, či se za ně nakoupí nové pomůcky.

5.2 Časový harmonogram kurzu

Jak již bylo výše uvedeno, program obou úrovní kurzu proběhne v rámci 3 dnů v měsíci září od pátku do neděle. Kurz obsahuje přednášky, řízené diskuse mezi účastníky a lektory, videoukázky s danou problematikou, praktické činnosti, aktivity a simulaci výuky každým účastníkem. Dobrovolnou částí programu je prezentace nové online platformy pro sdílení materiálů a zkušeností mezi akademickými pracovníky. Časová dotace každého dne kurzu činí 8 hodin včetně hodinové pauzy na oběd. Každý den kurzu začíná v 8:00 hodin a končí v 16:00 hodin. Účastníci mohou všechny dny kurzu přijít půl hodiny před začátkem programu. Zhruba po hodině a půl bude vždy krátká, pětiminutová, přestávka na odpočinek (v harmonogramu není uvedena, lektor se dohodne s účastníky, kdy přestávka proběhne). Okolo 12:00 hodin budou mít účastníci i lektori pauzu na oběd, která je v níže uvedených tabulkách s časovým harmonogramem započítána do celkové časové dotace dne kurzu.

Podmínkou pro úspěšné absolvování kurzu je úplná docházka na všechny dny kurzu, aktivní účast během kurzu a předvedení simulace výukové hodiny poslední den kurzu. Úspěšní absolventi kurzu obdrží svá osvědčení o absolvování na počkání po skončení posledního dne kurzu, či jim bude následně zasláno Českou poštou.

V následujících tabulkách je stručně uveden harmonogram jednotlivých dnů kurzu s uvedením probíraných témat, aktivit, použitých výukových metod a výstupů, a to zvlášť pro obě úrovně kurzu.

Tabulka 7: Časový harmonogram úvodu do kurzu a prvního dne kurzu – začátečníci

Téma	Aktivita rozvoje	Čas (Dotace /hod/)	Výstup (Použitá metoda)
Úvod do kurzu	Představení lektora, programu kurzu, vzájemné seznámení, sladění očekávání účastníků s cíli kurzu, vyplnění vstupního evaluačního dotazníku	8:00–8:30 (0,5)	Představení lektora, programu kurzu, seznámení, sladění očekávání (diskuse, evaluace)
1. den		8:30–16:00 (7,5)	
Rétorika, evaluace, prezentační a komunikační dovednosti pro vysokoškolské učitele	Stručné uvedení do odborných témat pomocí brainstormingu a krátká pětiminutová prezentace účastníků na vybrané téma	8:30–9:30 (1,5)	Vytvořený stručný přehled témat (brainstorming, prezentace, audiovizuální nahrávka)
	Správné techniky a zásady mluveného projevu v edukačním procesu – jak zaujmout studenty	9:30–10:15 (0,75)	Vlastní desatero mluveného projevu (výklad, samostatná práce)
	Problematika tvorby prezentací a zásady, jak ji správně sestavit, ukázka špatně a správně vytvořené prezentace	10:15–11:45 (1)	Přehled o správné tvorbě prezentací (výklad, příklady dobré praxe)
	Přednáška lektora o možnostech evaluace ve výuce a druzích otázek v evaluačním dotazníku	12:45–13:45 (1)	Myšlenková mapa tvorby evaluačního dotazníku (výklad, samostatná práce)
	Evaluace ve výuce a možné evaluační nástroje, tvorba evaluačního dotazníku ve trojicích – zažít úspěch, nebát se chyb a pracovat s nimi	13:45–14:45 (1)	Vytvořený evaluační dotazník na tento kurz (práce ve skupinách)
	Využití nabytých znalostí a dovedností v praxi, krátká prezentace vytvořeného dotazníku ve trojicích před skupinou – předvést co umím, diskutovat, učit se od ostatních.	14:45–15:15 (0,5)	Zpětná vazba od lektora (prezentace, evaluace)
	Zhodnocení dosažených znalostí a dovedností v oblasti mluveného projevu – učit se pozorováním sám sebe.	15:15–16:00 (0,75)	Zpětná vazba od účastníků a lektora (evaluace, zhlédnutí natočených audiovizuálních nahrávek)

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8: Časový harmonogram druhého dne kurzu – začátečníci

Téma	Aktivita rozvoje	Čas (Dotace /hod/)	Výstup (Použitá metoda)
2. den		8:00–16:00 (8)	
Výukové metody, publikační činnost a vedení online, hybridní výuky	Druhy běžných a aktivizujících výukových metod ve výuce, jejich základní charakteristika a možnosti využití, společné vyzkoušení si jedné vybrané metody v praxi – „heureka“, už vím, jak aktivizující metody při výuce správně využít	8:00–9:00 (1)	Přehled aktivizujících metod výuky (heuristická metoda, diskuse, hraní rolí)
	Proces přípravy a možná využití aktivizujících metod ve výuce	9:00–10:00 (1)	Myšlenková mapa o procesu přípravy a využití aktivizujících výukových metod (samostatná práce, diskuse)
	Výzkumná a tvůrčí činnost na vysoké škole – databáze Web Of Science, Scopus, vhodné informační zdroje, základy hodnocení vědy a citační softwary	10:00–12:00 (2)	Přehled o efektivním využívání citačních databází (výklad, diskuse)
	Využívání citačních manažerů pro citování v publikačních výstupech	13:00–14:00 (1)	Tipy, jak efektivně využívat citační manažery (výklad, diskuse)
	Možnosti a limity online a hybridního vyučování – online výuka jako strašák učitele, nebo možné zpestření výuky do budoucna?	14:00–15:30 (1,5)	Sdílení názorů, poznámky účastníků, (videoukázky, výklad, diskuse)
	Zhodnocení dosažených znalostí a dovedností z druhého dne kurzu	15:30–16:00 (0,5)	Zpětná vazba od lektora (diskuse, evaluace)

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9: Časový harmonogram třetího dne kurzu a závěru kurzu – začátečníci

Téma	Aktivita rozvoje	Čas (Dotace /hod/)	Výstup (Použitá metoda)
3. den		8:00–16:00 (8)	
Simulace výukové hodiny – praktické předvedení dosažených znalostí a dovedností	Simulace výukové hodiny jednotlivými účastníky kurzu (prvních 9 účastníků)	8:00–11:00 (3)	Zlepšení se v pedagogických a prezentačních dovednostech (simulační metoda, pozorování)
	Společná diskuse nad proběhlými simulacemi výukových hodin	11:00–12:00 (1)	Zpětná vazba od lektora (diskuse, evaluace)
	Pokračování v simulaci výukových hodin účastníky kurzu (zbylí 3 účastníci)	13:00–14:00 (1)	Zlepšení se v pedagogických a prezentačních dovednostech (simulační metoda, pozorování)
	Ukázka simulace hodiny od lektora kurzu	14:00–14:30 (0,5)	Příklad dobré praxe (simulační metoda, pozorování)
	Společná diskuse nad proběhlými simulacemi výukových hodin	14:30–15:30 (1)	Zpětná vazba od lektora (diskuse, evaluace)
Závěr kurzu	Zhodnocení přínosů kurzu a aplikačních příležitostí, vyplnění výstupního evaluačního dotazníku, předání osvědčení o absolvování	15:30–16:00 (0,5)	Výběr klíčových poznatků pro vlastní praxi (diskuse, evaluace)
Nová online platforma (dobrovolná část programu)	Zprostředkování informací o tvorbě nové online platformy pro sdílení zkušeností a materiálů mezi akademickými pracovníky	16:00–17:00 (1)	Získání informací o přípravě nové online platformy pro vysokoškolské učitele (výklad, diskuse)

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10: Časový harmonogram úvodu do kurzu a prvního dne kurzu – pokročilí

Téma	Aktivita rozvoje	Čas (Dotace /hod/)	Výstup (použitá metoda)
Úvod do kurzu	Představení lektora, programu kurzu, seznámení, sladění očekávání účastníků s cíli kurzu a vyplnění vstupního evaluačního dotazníku	8:00–8:30 (0,5)	Představení lektora, programu kurzu, seznámení, sladění očekávání (diskuse, evaluace)
1. den		8:30–16:00 (7,5)	
Rétorika, evaluace, prezentační, komunikační dovednosti pro vysokoškolské učitele	Stručné uvedení do odborných témat pomocí brainstormingu účastníků a krátká pětiminutová prezentace účastníků na zvolené téma	8:30–9:15 (0,75)	Vytvořený stručný přehled témat (brainstorming, prezentace, audiovizuální nahrávka)
	Správné techniky a zásady mluveného projevu v edukačním procesu – diskuse o tom, jak zaujmout studenty	9:15–10:15 (1)	Získané poznatky z diskuse s účastníky a lektorem (videoukázka, diskuse)
	Problematika tvorby prezentací a možnosti, kde ji tvořit – aneb nejen Powerpoint může být pomocníkem	10:15–12:15 (2)	Vytvořená prezentace účastníků kurzu, zpětná vazba lektora (výklad, samostatná práce, evaluace)
	Evaluace ve výuce a možné evaluační nástroje vysokoškolského pedagoga, tvorba vlastního evaluačního dotazníku – zažít úspěch, nebát se chyb a pracovat s nimi	13:15–14:15 (1)	Vlastní evaluační dotazník na vybraný odborný předmět (výklad, samostatná práce)
	Sdílení zkušeností z tvorby evaluačního dotazníku – diskutovat, získat inspiraci, učit se od ostatních	14:15–15:15 (1)	Získané poznatky z diskuse (příklady dobré praxe, diskuse)
	Zhodnocení dosažených znalostí a dovedností v oblasti mluveného projevu a prezentačních dovedností – učit se pozorováním sám sebe i ostatních	15:15–16:00 (0,75)	Zpětná vazba od účastníků a lektora (evaluace, diskuse a zhlédnutí natočených audiovizuálních nahrávek)

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 11: Časový harmonogram druhého dne kurzu – pokročilí

Téma	Aktivita rozvoje	Čas (Dotace /hod/)	Výstup (Použitá metoda)
2. den		8:00–16:00 (8)	
Výukové metody, publikační činnost a vedení online, hybridní výuky	Aktivizující výukové metody, možnosti jejich využití, vyzkoušení si jedné z vybraných metod výuky ve skupinách po 3 účastnících	8:00–9:00 (1)	Přehled využití aktivizujících metod výuky (heuristická metoda, metoda sněhové koule, brainwriting, situační metoda)
	Využití nabytých znalostí a dovedností v praxi, společné vyzkoušení si jedné, účastníky vybrané, aktivizující metody výuky v praxi – „heureka“, už vím, jak správně při výuce využít různé metody	9:00–10:00 (1)	Získané poznatky z praktické aktivity (heuristická metoda/metoda sněhové koule/brainwriting/ situační metoda)
	Výzkumná a tvůrčí činnost akademického pracovníka vysoké školy jako důležitá součást jeho profese – problematika zapojení do grantových projektů	10:00–12:00 (2)	Přehled o nově vypsaných grantových soutěžích „GAČR a TAČR“ (výklad, diskuse)
	Využívání citačních manažerů pro citování v publikačních výstupech a možnosti, kde publikovat	13:00–14:30 (1,5)	Tipy, jak využívat citační manažery a kde publikovat (výklad, diskuse)
	Možnosti a limity online a hybridního vyučování – online výuka jako strašák učitele, nebo možné zpestření výuky do budoucna	14:30–15:30 (1)	Sdílení názorů, poznámky účastníků (videokázky, výklad, diskuse)
	Zhodnocení dosažených znalostí a dovedností z druhého dne kurzu	15:30–16:00 (0,5)	Zpětná vazba od lektora (diskuse, evaluace)

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12: Časový harmonogram třetího dne kurzu a závěru kurzu – pokročilí

Téma	Aktivita rozvoje	Čas (Dotace /hod/)	Výstup (Použitá metoda)
3. den		8:00–16:00 (8)	
Simulace výukové hodiny – praktické předvedení dosažených znalostí a dovedností	Simulace výukové hodiny jednotlivými účastníky kurzu (prvních 6 účastníků)	8:00–11:00 (3)	Zlepšení se v pedagogických a prezentačních dovednostech (simulační metoda, pozorování)
	Společná diskuse nad proběhlými simulacemi výukových hodin	11:00–11:15 (0,25)	Zpětná vazba od lektora a účastníků (evaluace, diskuse)
	Pokračování v simulaci výukových hodin účastníky kurzu (zbylých 6 účastníků)	12:15–15:15 (3)	Zlepšení se v pedagogických a prezentačních dovednostech (simulační metoda, pozorování)
	Společná diskuse nad proběhlými simulacemi výukových hodin	15:15–15:30 (0,25)	Zpětná vazba od lektora a účastníků (diskuse, evaluace)
Závěr kurzu	Zhodnocení přínosů kurzu a aplikačních příležitostí, vyplnění výstupního evaluačního dotazníku, předání osvědčení o absolvování	15:30–16:00 (0,5)	Výběr klíčových poznatků pro vlastní praxi (diskuse, evaluace)
Podílení se na tvorbě nové online platformy (dobrovolná část programu)	Zprostředkování informací o tvorbě nové online platformy pro sdílení zkušeností a materiálů mezi akademickými pracovníky, domluva na dalším postupu	16:00–17:00 (1)	Získání informací o přípravě nové online platformy pro vysokoškolské učitele (výklad, diskuse)

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Výstupy z kurzu

Výstupy z tohoto kurzu jsou hmotné i nehmotné. V tomto případě převažují nehmotné, které jsou ale z povahy kurzu stěžejní.

Hmotné výstupy

- osvědčení o absolvování kurzu.

Osvědčení slouží pro potvrzení, že účastník tento kurz absolvoval a může si ho uvést do svého portfolia.

Nehmotné výstupy

- profesní kompetence absolventů;
- zkušenosti;
- získané kontakty.

Nehmotné výstupy představují získané profesní kompetence, zkušenosti a kontakty. Díky absolvování tohoto kurzu se může účastník cítit jistější ve svém zaměstnání a snáze se uplatnit v oblasti vysokoškolského vzdělávání. V neposlední řadě má také možnost navázat cenné kontakty s účastníky a lektory. Velmi důležitým výstupem je rozvoj lektorů, kteří získávají nové zkušenosti, odborné znalosti, dovednosti i kontakty a zlepšují své metodické postupy. Existuje i výstup, který může být užitečný i pro vzdělávací organizaci. Tím je účast absolventů na jiných kurzech, které organizace nabízí. Pokud budou spokojeni, mohou mít zájem o účast i na jiných kurzech.

5.4 Aktivity realizované po skončení kurzu

Po skončení vzdělávacího kurzu lektor předá prezenční listiny odbornému garantovi. Následně bude vyhodnocena úspěšnost programu po stránce finanční i z hlediska spokojenosti účastníků. Na základě výstupního evaluačního dotazníku, vyplněného účastníky poslední den kurzu, a krátkého rozhovoru s lektory, garant vyhodnotí spokojenost účastníků i lektorů s celkovým průběhem kurzu.

Odborný garant kurzu porovná dosažené znalosti zjištěné vstupním evaluačním dotazníkem s dosaženými znalostmi zjištěnými výstupním evaluačním dotazníkem. Vstupní evaluační dotazník bude obsahovat otevřené i uzavřené otázky. První část dotazníku se zaměří na

očekávání účastníků od kurzu. Druhá část se zaměří na posouzení jejich dosavadních znalostí o dané problematice. Zde budou použity uzavřené otázky s výběrem z možností odpovědí.

Výstupní evaluační dotazník bude také obsahovat otevřené i uzavřené otázky. První část se bude věnovat přínosu kurzu pro účastníky, zda byli s průběhem a celkovým zabezpečením spokojeni či nikoliv. Další část se bude zaměřovat na jejich spokojenost s prostorovým, materiálním, personálním, technickým zabezpečením a časovým harmonogramem kurzu. Tyto otázky budou uzavřené a účastníci vyberou svou odpověď ze čtyřstupňové hodnotící škály (spokojený, spíše spokojený, spíše nespokojený, nespokojený). Následovat budou otázky na spokojenost s lektory. Jednotliví lektori budou označeni jménem, aby se účastníci mohli vyjádřit ke každému z nich. Otázka bude koncipována jako otevřená. Poslední část tohoto dotazníku se zaměří na jejich výstupní znalosti nabyté aktivní účastí na kurzu. Oba dotazníky budou anonymní, pouze budou označeny určitou značkou, kterou si zvolí sami respondenti, aby bylo následně možné informace z dotazníků porovnat.

Dalším nástrojem evaluace budou polostrukturované rozhovory s lektory kurzu. Odborný garant pomocí rozhovorů zjistí spokojenost lektorů s vedením kurzu, materiálním a technickým zajištěním.

Dále odborný garant posoudí ziskovost kurzu a organizační garant s časovým odstupem 3 měsíce po skončení kurzu odešle úspěšným absolventům kurzu třetí evaluační dotazník. Ten bude zjišťovat zejména dopad kurzu na účastníka. Zda mu kurz pomohl ve zlepšení jeho znalostí a dovedností v oblasti prezentačních a pedagogických dovedností, jaké informace z kurzu ve své profesi uplatnil a jak kurz ovlivnil jeho praxi.

Autorka by ocenila, pokud by byl návrh kurzu pedagogických a prezentačních dovedností obsažený v této práci předmětem dalších výzkumů či byl přímo uskutečněný v praxi vysokou školou či vzdělávací institucí, která kurzy pořádá, a pomohl tak některým akademickým pracovníkům, působícím na vysokých školách, kde se podobné zaměření kurzů nerealizuje, požadované kompetence získat.

6 Diskuse

Další vzdělávání je důležitou součástí celoživotního vzdělávání a vzhledem k tomu, že je realizováno po prvním vstupu vzdělávaného na trh práce a zasahuje tedy do větší části života jedince, rozhodně by nemělo být opomíjeno. Pro pedagogické pracovníky, kterým je další vzdělávání nařízeno zákonem o pedagogických pracovnících, by mělo být samozřejmostí. Oproti tomu akademickým pracovníkům to zákon o vysokých školách nenařizuje, ale již z povahy jejich práce, která zahrnuje kromě vzdělávací i tvůrčí a vědeckou činnost, vyplývá, že je další vzdělávání také důležitou součástí jejich pedagogického působení.

V rámci průzkumného šetření bylo zjištěno, že celkem 12 z 22 respondentů má pedagogické vzdělání, a to alespoň v podobě pedagogického minima. Všichni oslovení respondenti souhlasili s tím, že by se měl akademický pracovník vzdělávat ve svých pedagogických a prezentačních dovednostech, přestože někteří uvedli, že si uvědomují, že se tak často neděje a některým jejich kolegům schází výcvik v oblasti pedagogických dovedností. Ve shodě s tím, co zmínili respondenti je i Slavík (2012, s. 77), který uvádí, že pedagogické kompetence by měly být nedílnou součástí kompetenčního modelu vysokoškolského učitele. Tento názor sdílí i Podlahová (2012, s. 11–12) a dodává, že ačkoliv je akademický pracovník vynikajícím znalcem svého oboru, měl by mít i vrozené dispozice k učitelství, nebo by se měl postupně naučit ovládat určité učitelské techniky, postupy, metody a operace pomocí didaktiky.

Někteří respondenti během rozhovoru sdělili, že na vysokých školách je často kladen příliš velký důraz na výzkumnou činnost akademického pracovníka. Výzkumná a tvůrčí činnost je dle zákona o vysokých školách (Zákon č. 111/1998 Sb., online, § 70) důležitou součástí profese akademického pracovníka. Avšak stejně jako oslovení respondenti, i Smith & Brown (2016, s. 13–14) zmiňují, že v dnešní době je kladen na akademické pracovníky velký tlak v tom, aby byli aktivní ve své publikační činnosti a v oblasti výzkumu, přestože jim na výzkumné aktivity nezbývá dostatek času, protože jsou zaneprázdněni vzdělávací činností.

Celkem 9 z 22 oslovených respondentů uvedlo, že se kurzů, které by organizovaly jiné vzdělávací instituce, neúčastní, protože jim vysoká škola, kde působí, tuto možnost nenabízí, kurzy nabízené přímo vysokou školou jim postačují, nemají o ně zájem či se sebevzdělávají. Na základě analýzy nabídky vzdělávacích kurzů určených akademickým pracovníkům pro zlepšení jejich pedagogických a prezentačních dovedností bylo zjištěno, že pro akademické pracovníky není organizováno příliš mnoho kurzů, které by byly poskytovány nezávisle na

konkrétní vysoké škole, která tento typ kurzů nabízí svým akademickým pracovníkům, jež na dané vysoké škole působí. Akademičtí pracovníci uvedli mezi kurzy, které jim schází v nabídce vysoké školy, kurzy zaměřené na publikační činnost, zpracování evropských projektů, výukové metody, prezentování a kurzy poskytující možnost zlepšit jejich pedagogické dovednosti obecně a také možnost se setkávat s jinými akademickými pracovníky a sdílet s nimi zkušenosti. To vše by jim mohl nabídnout navržený kurz pedagogických a prezentačních dovedností, jehož návrh je součástí této diplomové práce.

Na všech 7 vysokých školách, na kterých respondenti působí, se v současné době pro zlepšení jejich pedagogických dovedností organizoval alespoň kurz zaměřující se na používání různých platforem pro online vyučování. V této souvislosti je nutné si uvědomit, že rozsah nabídky kurzů vysokých škol byl ovlivněn i momentální dobou, kdy školy organizovaly kurzy pro podporu počítačových dovedností se zřetelem na správný způsob zajištění průběhu online a hybridní výuky v souvislosti s pandemií Covid-19. Což se potvrdilo i na jedné z vysokých škol, kde většina respondentů uvedla, že jim jsou nabízeny v rámci vysoké školy či katedry pouze kurzy tohoto typu. V návaznosti na to lze vyslovit hypotézu, že v případě, že by se tento průzkum konal v době, kdy žádná z těchto opatření ve výuce nebyla, mohl přinést jiné výsledky a možná by více respondentů uvedlo, že jejich vysoká škola jim v oblasti podpory pedagogických a prezentačních dovedností žádné kurzy nenabízí.

Thompson & Wolstencroft (2018, s. 25) uvádí, že by si učitelé měli uvědomovat své silné a slabé stránky, které mají, a dále s nimi pracovat. V rámci uskutečněných rozhovorů respondenti prokázali, že v oblasti výuky si jsou svých silných a slabých stránek vědomi. Více než polovina respondentů zvolila v rámci hodnocení své výuky z pohledu použití různých didaktických prostředků a vyučovacích metod známku 2, tedy druhou nejlepší z možných. Svůj výběr nejčastěji okomentovali tím, že mají dobré hodnocení od studentů, jsou se svou výukou spokojeni, ale stále je co zlepšovat, například se více zaměřit na tvorbu prezentací.

Z hlediska kompetencí akademičtí pracovníci považovali za důležité, aby byl vysokoškolský učitel odborníkem v oboru, ve kterém působí, aby byl schopný sebereflexe, měl kritické myšlení, měl dobré komunikační, prezentační dovednosti, všeobecný přehled, aby publikoval, uměl studenty zaujmout, přistupoval k nim spravedlivě, měl základní znalosti a dovednosti v oblasti IT technologií a dokázal učivo, které studentům předává, logicky

uspořádat. Na připravovaném kurzu pedagogických a prezentačních dovedností by se chtěli zaměřit na prezentování, různé formy a metody výuky, online vyučování, tvůrčí činnost akademického pracovníka, na způsoby poskytování zpětné vazby studentům a na zlepšení jejich technologických a komunikačních dovedností. To, co respondenti sdělili, se do velké míry shoduje s tím, co uvádí odborná literatura a strategické dokumenty. Stejně tak jako respondenti, i Hájková (2011, s. 9) upozorňuje na to, že by učitel měl mít komunikační dovednosti na vysoké úrovni. Podlahová (2012, s. 11) uvádí, že by měl být mistrem svého oboru. Králová (2018, 15–16) uvádí, že by se měl věnovat vědecké činnosti, měl by se snažit studentům porozumět, rozvíjet u nich kritické myšlení a předávat aktuální teoretické poznatky z oboru, ve kterém studenty vyučuje. Slavík (2012, s. 77–79) i Králová (2018, s. 16–17) zmiňují, že jednou z potřebných kompetencí vysokoškolského učitele je hodnotící, která často nebývá dostatečně středem zájmu učitelů, i když má pro studenty velký význam. Stejně jako respondenti, i Národní soustava povolání (online, 2017) uvádí digitální kompetence a dovednost pracovat s digitálními technologiemi jako stěžejní pro učitele na vysoké škole.

Výsledky z tohoto průzkumu mohly, zejména v případě četnosti pedagogického vzdělání u akademických pracovníků a rozsahu nabídky vzdělávacích kurzů, vyjít jiné, pokud by autorka práce nezahrnula do průzkumného šetření respondenty z pedagogických fakult a oborů učitelství. Vzhledem k tomu, že z celkového počtu 22 respondentů bylo 7 z nich z pedagogických fakult či oborů učitelství odborných předmětů a všichni tito respondenti měli pedagogické vzdělání, je pravděpodobné, že by se počet těch, kteří mají pedagogické vzdělání, v konečném důsledku snížil. Proto kdyby autorka práce měla současné zkušenosti a informace, které získala v rámci provedeného průzkumu, mohla by provést porovnání ve zkoumané oblasti v rámci různých oborů vysokých škol. Tedy například porovnat akademické pracovníky z pedagogických fakult a rozsahem jejich pedagogických, prezentačních dovedností, možnostmi a potřebami se v této oblasti vzdělávat s vysokoškolskými učiteli například ze společenskovědních fakult vysokých škol. Zároveň, jak je již výše uvedeno, průzkum probíhal v době čtené online a hybridní výuky na vysokých školách a z tohoto důvodu respondenti často mezi kurzy pedagogických dovedností uváděli pouze kurzy zaměřené na podporu dovedností pro online a hybridní vyučování, které mimo dobu pandemie organizovány nebyly.

Informace zjištěné z provedeného průzkumného šetření by mohly být nyní ověřeny rozsáhlejším kvantitativním výzkumem, který by umožnil obsáhnout větší počet respondentů i z mimopražských vysokých škol a univerzit, aby byl výzkum relevantní. Zároveň by bylo vhodné do výzkumu zařadit i metodu přímého pozorování a ověřit přímo ve výuce oslovených akademických pracovníků, zda pedagogickými a prezentačními dovednostmi disponují, či nikoliv. Tím by bylo možné ověřit i potřebnost a požadovanou podobu navrženého kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol.

Limitem celého průzkumného šetření a získaných odpovědí je jistě ne příliš velký reprezentativní vzorek respondentů. Jeho přínosem jsou ale detailně získané odpovědi z 22 uskutečněných hloubkových rozhovorů, na základě kterých by mohl být sestaven dotazník pro kvantitativní výzkum, který by obsáhl větší množství respondentů a zaměřoval by se již na konkrétní problematiku a ověřování výsledných zjištění z tohoto uskutečněného průzkumu. Zejména by mohly být ověřovány informace obsažené v tabulce „Shrnutí hlavních zjištění z provedeného průzkumného šetření“ obsažené v kapitole 4.3 Shrnutí výsledků z provedeného průzkumného šetření této práce.

Závěr

V teoretické části práce byla popsána oblast vzdělávání a profesních kompetencí akademického pracovníka vysoké školy, jeho charakteristika, kompetenční model, role, psychologie osobnosti a profesní příprava. Následovala oblast dalšího vzdělávání, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a analýza nabídek vzdělávacích kurzů pro akademické pracovníky vysokých škol. Poslední kapitola teoretické části se zaměřila na charakteristiku vysokoškolského vzdělávání v České republice, související legislativu, na proměny v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání a na vzdělávací proces na vysoké škole. Na teoretickou část navazovala empirická část práce, která popisovala průběh provedeného průzkumného šetření a byl zde uveden autorkou vytvořený návrh projektu vzdělávacího kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol humanitního zaměření, což bylo hlavním cílem této práce.

Zvolený cíl diplomové práce, tedy vytvořit návrh projektu dalšího vzdělávání v oblasti pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol humanitního zaměření, byl splněn. Návrh tohoto kurzu vycházel z teoretických poznatků a informací získaných z uskutečněných 22 hloubkových rozhovorů s akademickými pracovníky. Prvním dílčím cílem bylo popsat oblast vzdělávání a profesních kompetencí vysokoškolských učitelů, což autorka splnila v rámci teoretické části práce, a následně tuto skutečnost ověřila provedeným průzkumným šetřením. Druhým dílčím cílem bylo popsat současný systém a legislativu vysokoškolského vzdělávání v České republice, to autorka uvedla v rámci teoretických východisek práce. Třetím dílčím cílem bylo identifikovat možnosti v oblasti dalšího vzdělávání akademických pracovníků vysokých škol se společenskovědním a humanitním zaměřením oboru studia, což autorka práce uvedla v rámci teoretické části a následně zjištění ověřila i průzkumným šetřením. Čtvrtým dílčím cílem bylo analyzovat potřeby akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání, přičemž tuto skutečnost autorka ověřovala v rámci provedeného průzkumného šetření. Všechny dílčí cíle byly naplněny a identifikovány.

Odpovědi na stanovené průzkumné otázky byly zahrnuty v rámci kapitoly „Shrnutí výsledků z provedeného průzkumného šetření“ a kapitoly „Diskuse“, přičemž otázky zněly takto: „Jaké kurzy, pokud nějaké, jsou vysokými školami nabízeny akademickým pracovníkům pro zlepšení jejich pedagogických a prezentačních dovedností?“, „Jaké jsou potřeby

akademických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání?“ a „Jaká je představa akademických pracovníků o podobě kurzu pedagogických a prezentačních dovedností, pro ně určeného?“

Průzkumné šetření ukázalo, že vysoké školy svým akademickým pracovníkům nabízejí možnost se účastnit kurzů pro zlepšení jejich pedagogických a prezentačních dovedností, a to nyní alespoň kurzů zaměřených na podporu dovedností pro online vyučování. Akademičtí pracovníci by rádi absolvovali kurz zaměřený na publikační činnost, zpracování evropských projektů, výukové metody, prezentování a obecně zaměřený kurz na zlepšení jejich pedagogických dovedností. Pořádaný kurz pedagogických a prezentačních dovedností by dle respondentů měl být jedno až třídní, organizovaný prezenční formou ideálně v období, kdy neprobíhá výuka, být určený pro malou skupinu účastníků a rozdělený na skupiny dle dosažené úrovně pedagogických a prezentačních dovedností zájemců o kurz. Kurz by mohl probíhat na bázi simulace výuky s následnou zpětnou vazbou od lektora, případně i ostatních účastníků kurzu. Měl by poskytovat možnost zlepšit se v prezentování, komunikačních, technologických dovednostech, informovat účastníky o možných metodách výuky a správnosti jejich využití, tvůrčí a výzkumné činnosti akademického pracovníka a o možnostech poskytování zpětné vazby studentům. Zakončený by měl být praktickou zkouškou v podobě předvedení připravené výukové hodiny nebo pouze absolvováním všech dnů kurzu. Plánovaný kurz pedagogických a prezentačních dovedností byl v rámci výzkumné části práce autorkou navrhnut tak, aby co nejvíce odpovídal požadavkům respondentů.

Z důvodu zmenšení teritoriálního průzkumného vzorku byli předmětem průzkumu akademičtí pracovníci z vysokých škol se společenskovědním či humanitním zaměřením oborů studia se sídlem v hlavním městě Praha. Na základě zjištěných výsledků tohoto kvalitativního šetření by bylo možné uskutečnit kvantitativní výzkum a zaměřit se na větší vzorek akademických pracovníků, aby byl výzkum relevantní. Předmětem dalšího výzkumného šetření by mohlo být zkoumání, jak na tuto problematiku pohlíží akademičtí pracovníci technických oborů, studenti doktorského studia a akademičtí pracovníci, kteří působí na vysokých školách v dalších krajích České republiky. Tento průzkum by také mohl být uskutečněn z pohledu vedoucích akademických pracovníků či užšího vedení vysokých škol, jak pohlíží na oblast dalšího vzdělávání akademických pracovníků.

Největší přínos této diplomové práce autorka spatřuje v detailně navrženém kurzu pedagogických a prezentačních dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol.

Návrh kurzu obsahuje nejen časový harmonogram a tematický plán kurzu, ale i možné postupy procesu přípravy, realizace tohoto kurzu, návrh finančního rozpočtu, možnosti propagace, projektový tým, výstupy z kurzu a aktivity, které by mohly být realizovány po jeho skončení. Tato práce by mohla být námětem pro všechny vedoucí akademické pracovníky a vedení vysokých škol, kteří by se chtěli inspirovat v tom, jaké kurzy svým akademickým pracovníkům nabízet. Dále může být inspirací pro vzdělávací organizace, pedagogické fakulty, stejně tak pro Katedru andragogiky a managementu vzdělávání, která by navržený kurz pedagogických a prezentačních dovedností mohla pořádat pro akademické pracovníky veřejných i soukromých vysokých škol humanitního zaměření.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4824-5.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, Michal et al., 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele.* Brno: Flow. ISBN 978-80-905480-7-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* 4. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9. HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.

KOHNNOVÁ, Jana et al., 2012. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-625-3.

KRÁLOVÁ, Alena, 2018. *Vybrané kapitoly z pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy vysokoškolských učitelů.* Praha: Vysoká škola ekonomická, Nakladatelství Oeconomica. ISBN 978-80-245-2268-5.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor.* Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

OCHRANA, František, 2013. *Metodologie sociálních věd.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2454-9.

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. 6. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.

SCALES, Peter, 2017. *Introduction to Learning and Teaching in Higher Education*. London: Open University Press. ISBN 978-0335-26240-3.

SLAVÍK, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SMITH, Brenda & Sally BROWN, 2016. *Research, Teaching and Learning in Higher Education*. New York: Routledge. ISBN 9781138161047.

SMITH, Marc & Jonathan FIRTH, 2018. *Psychology in the classroom*. Abingdon: Routledge. ISBN 9781138059696.

STARÝ, Karel, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.

STROUHAL, Martin, ed., 2016. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOMPSON, Carol & Peter WOLSTENCROFT, 2018. *The Trainee Teacher's Handbook: A Companion for Initial Teacher Training*. London: Learning Matters. ISBN 978-1-5264-2398-6.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. 2020. *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-5-8.

VETEŠKA, Jaroslav et al., 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0051-4.

ZOUNEK, Jiří et al., 2016. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-217-7.

Elektronické zdroje

ACZ vzdělávací centrum. *Akreditované kurzy DVPP* [online]. 2021 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku>

ACZ vzdělávací centrum. *Kontakty* [online]. 2021 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/kontakty>

ACZ vzdělávací centrum. *Kurzy komunikace a prezentace* [online]. 2021 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/kurzy-komunikace-a-prezentace>

ACZ vzdělávací centrum. *Kurzy osobního managementu* [online]. 2021 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/kurzy-osobniho-managementu>

Infra. *O nás* [online]. 2021 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://kurzy.infracz.cz/o-nas/>

Infra. *Otevřené kurzy* [online]. 2021 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://kurzy.infracz.cz/otevrene-kurzy/>

Institut vzdělávání a poradenství. *Kurz rozvoje pedagogických kompetencí* [online] © 2020 [vid. 2021-12-12]. Dostupné z: <https://www.ivp.czu.cz/cs/r-6932-mezinarodni-vztahy/r-11586-aktuality-mv/kurz-rozvoje-pedagogickych-kompetenci.html>

Lybeck, Eric, 2021. *The University Revolution: Outline of a Processual Theory of Modern Higher Education* [online]. Abingdon, Oxon: Routledge [vid. 2022-04-02]. Dostupné z: https://essentials.ebsco.com/eds/retrieve_pdflink/e001mww/2924898

Národní pedagogický institut České republiky. *O nás* [online]. © 2019 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas>

Národní pedagogický institut České republiky. *Vzdělávací programy* [online]. © 2019 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/vzdelavaci-programy>

Národní soustava povolání. *Vysokoškolský učitel* [online]. © 2017 [vid. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/vysokoskolsky-ucitel>

EUR-Lex. *Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu o zlepšování kvality vzdělávání učitelů* [online]. © 2007 [vid. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=CS>

Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2019 [vid. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52438/download/>

Simonović, Nikola, 2021. *Teachers' key competencies for innovative teaching* [online]. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE) [online]. [vid. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/1067/737>

Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 [online]. © 2020 [vid. 2021-09-22]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/55003_1_1/

VETEŠKA, Jaroslav, 2020. *Vzdělávání dospělých 2019 – v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 – in the Context of Professional Development and Social Capital: Proceeding of the 9th International Adult Education Conference 11–12th December 2019*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-906894-8-0. 3. Dostupné z: <http://testkamv.8u.cz/publikace.pdf>

Vysoká škola ekonomická v Praze. *Kurz rozvoje pedagogických a sociálně psychologických dovedností* [online]. © 2020 [vid. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://kurzy.vse.cz/homepage/kurzy-pro-zamestnance/kurz-rozvoje-pedagogickych-a-socialne-psychologickych-dovednosti/>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění účinném od 01.04.2021 In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2021-09-28]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/46613/1/2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-a-o-zmene-a-doplneni-dalsich-zakonu-zakon-o-vysokych-skolach>

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění účinném od 01.07.2017. In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2021-09-28]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62540/1/2/zakon-c-179-2006-sb>

o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani-a-o-zmene-nekterych-zakonu-zakon-o-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani

Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění účinném od 01.02.2022. In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/57025/1/2/zakon-c-18-2004-sb-o-uznavani-odborne-kvalifikace-a-jine-zpusobilosti-statnich-prislusniku-clenskych-statu-evropske-unie-a-nekterych-prislusniku-jinych-statu-a-o-zmene-nekterych-zakonu-zakon-o-uznavani-odborne-kvalifikace>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 01.02.2022. In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58471/1/2/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění účinném od 12.01.2016. In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2021-09-28]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58473/1/2/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu>

Seznam příloh

Příloha 1: Otázky pro rozhovor s akademickým pracovníkem vysoké školy se společenskovědním či humanitním zaměřením oboru studia

Seznam tabulek

Tabulka 1: Identifikační údaje o respondentech.....	54
Tabulka 2: Kategorizační tabulka – respondenti	55
Tabulka 3: Shrnutí hlavních zjištění z provedeného průzkumného šetření.....	75
Tabulka 4: Hmotné vstupy kurzu	83
Tabulka 5: Nehmotné vstupy kurzu	84
Tabulka 6: Vstupy kurzu celkem.....	84
Tabulka 7: Časový harmonogram úvodu do kurzu a prvního dne kurzu – začátečníci.....	86
Tabulka 8: Časový harmonogram druhého dne kurzu – začátečníci.....	87
Tabulka 9: Časový harmonogram třetího dne kurzu a závěru kurzu – začátečníci.....	88
Tabulka 10: Časový harmonogram úvodu do kurzu a prvního dne kurzu – pokročilí.....	89
Tabulka 11: Časový harmonogram druhého dne kurzu – pokročilí	90
Tabulka 12: Časový harmonogram třetího dne kurzu a závěru kurzu – pokročilí	91

Příloha 1: Otázky pro rozhovor s akademickým pracovníkem vysoké školy se společenskovědním či humanitním zaměřením oboru studia

Rozhovor č. ____ s akademickým pracovníkem vysoké školy (se společenskovědním či humanitním zaměřením):

Identifikační otázky

1. Na jaké vysoké škole, případně vysokých školách působíte?
2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
3. Váš věk?
4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a studijní program?
5. V jakém oboru studia vyučujete nyní?

Otázky týkající se oblasti dalšího vzdělávání akademických pracovníků

6. Studoval/a jste na střední či vysoké škole s pedagogickým zaměřením? Nebo jste studoval/a pouze studijní program související s předměty, které momentálně vyučujete?
7. Působíte kromě vysoké školy ještě na jiném stupni vzdělání, například na střední škole? Pokud ano, uveďte druh střední školy.
8. Pomáhá Vám při Vaší výuce na vysoké škole nějaká specifická zkušenost z výuky na nižším stupni vzdělání? Pokud ano, jak konkrétně?
/ Působil/a jste na jiném stupni vzdělání, základním, středním, vyšším odborném, někdy v minulosti? Pokud ano, pomáhá Vám nějaká specifická zkušenost získaná na tomto stupni vzdělání? Pokud ano, jak konkrétně?
9. Nabízí Vám vysoká škola, na níž pracujete, vzdělávací kurzy (podporující Vaše pedagogické či prezentační dovednosti) a pedagogické stáže? Pokud ano, využíváte této možnosti?

10. Nabízí Vám vysoká škola, na níž pracujete, účast na vzdělávacích kurzech a pedagogických stážích, organizovaných jinými vzdělávacími institucemi? Pokud ano, využíváte této možnosti? O jaké kurzy se jedná?
11. Hradí Vám vysoká škola, na níž pracujete, účast na vzdělávacích kurzech podporujících Vaše pedagogické a prezentační dovednosti?
12. Pokud Vám vysoká škola, na níž působíte, hradí účast na těchto kurzech, o jaké kurzy se jedná?
13. Jsou nějaké kurzy, které byste si přál/a, aby Vám Vaše vysoká škola nabízela, ale v současné době je nenabízí? Pokud ano, jaké to jsou?
14. Jakých kurzů, vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí souvisejících s Vaší výukou jste se účastnil/a v posledních 10 letech?
15. Jak byste s použitím klasické známkovací stupnice 1-5 (jako ve škole) zhodnotil/a svou vlastní výuku z pohledu použití rozličných didaktických prostředků a vyučovacích metod? A proč jste zvolil/a právě toto hodnocení?
16. Využíváte aktivizující metody ve výuce (například brainstorming, případovou studii, inscenaci nebo řízenou diskusi)? Pokud ano, které to jsou, pokud ne, jaký je důvod pro jejich nezařazení do Vaší výuky?
17. Konkrétně jakými specifickými dovednostmi si myslíte, že by měl vysokoškolský pedagog disponovat? Myslíte si, že dovednosti, které zmiňujete, máte právě i Vy?
18. Je dle Vás důležité, aby se akademický pracovník vzdělával ve svých pedagogických či prezentačních dovednostech? Pokud ano, tak v jakých konkrétních kompetencích? Pokud ne, tak proč si to myslíte?
19. Pokud Vaše vysoká škola pořádá pravidelné hodnocení kvality výuky studenty, jakou máte s těmito hodnoceními zkušenost?

Jakou váhu přikládá vedení Vaší katedry/ústavu/vysoké školy výsledkům z těchto anket – jakou zpětnou vazbu Vám jako pedagogovi vedení poskytuje?

Jsou Vám osobně výsledky těchto anket nějak užitečné? Pokud ano, jaké praktické závěry z těchto anket pro sebe z hlediska Vaší pedagogické práce vyvozujete?

Otázky k plánovanému kurzu pedagogických a prezentačních dovedností

20. Nyní si představte, že byste měl/a možnost účastnit se kurzu prezentačních a pedagogických dovedností pro akademické pracovníky vysokých škol. Jaké kompetence by Vám kurz měl zprostředkovat či Vás v nich zdokonalit?

Jakou formou by měl být kurz vyučován?

Jaký časový rozsah takového kurzu by pro Vás byl přijatelný?

Jak by měl být kurz zakončen?