

# JAK SE VLASTNĚ UČÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE?

KONFERENCE O KVALITĚ VÝUKY A PEDAGOGICKÝCH  
KOMPETENCÍCH

30. BŘEZNA 2023, OSTRAVA

## Podkladový materiál pro účastníky

Specifikum vysokých škol, které je odlišuje od škol nižších stupňů i od čistě výzkumných organizací, je integrace několika rolí, v první řadě vzdělávací a výzkumné (tvůrčí). K této integraci dochází jak na institucionální, tak i na individuální úrovni jednotlivých akademických pracovníků a pracovníc. O vztahu vzdělávací a výzkumné činnosti akademických pracovníků se vedou rozsáhlé diskuze, jak na teoretické rovině, tak na rovině empirických pozorování. Ideálem je integrace těchto rolí do jedné podle myšlenky Humboldtovské univerzity, čemuž odpovídá legislativní i praktické nastavení českého vysokého školství, které nepředpokládá, že by se akademický pracovník věnoval jen jedné z obou rolí. Na druhou stranu, výzkumná evidence o vztahu mezi výzkumnou produktivitou a kvalitou výuky je spíše slabá (Marsh, Hattie 2002, Palali et al. 2019). Přesto je samozřejmé, že kvalitní učitel musí na vysoké úrovni ovládat oblast poznání, kterou vyučuje, což výzkumná aktivita v této oblasti zajišťuje.

V českém, ale i světovém vysokém školství je integrace vzdělávací a výzkumné role velkou výzvou jak pro jednotlivé instituce a jejich součásti, tak pro jednotlivé akademické pracovníky. Výzkumná role má v současném českém systému jednoznačně vyšší prestiž, je lépe finančně a symbolicky oceňována, a i příprava akademických pracovníků je zaměřena v první řadě na rozvoj kompetencí k vědecké práci. Výzkumné výsledky jsou hlavním hlediskem při hodnocení vysokých škol v rámci mezinárodních žebříčků nebo při vnějším zajišťování kvality. Profesní aspirace akademických pracovníků jsou tak orientovány na vědecký výkon. Vzdělávací činnost je upozaděná, co se týče prestiže, financí, a nakonec i času, který ji chtějí či mohou akademičtí pracovníci věnovat.

Je zřetelné, že kompetence akademického pracovníka provádět špičkový výzkum není možné považovat za záruku, že bude stejně dobře učit studenty. Některé metaanalýzy nacházejí nulový vztah mezi výzkumnou a pedagogickou produktivitou, některé nacházejí malý pozitivní vztah až na magisterské úrovni.

Panuje obecná shoda na tom, že od vysokých škol kromě excelentní vědy očekáváme i vynikající vzdělávání. Z tohoto důvodu je vhodné věnovat pozornost tomu, zda existující systémy výběru, hodnocení, oceňování a dalšího vzdělávání a rozvoje akademických pracovníků zohledňují kromě vědecké činnosti odpovídajícím způsobem i roli vzdělávací.

### Kvalita výuky – proč a jak?

Cílem konference není definovat, co je to kvalitní výuka – už proto, že výuka probíhá v různých kontextech (obor, charakteristiky studujících, diverzita studijní skupiny atd.), podle kterých každý vyučující svou výuku přizpůsobuje. Kvalita výuky nemá absolutní měřítka a je třeba vnímat konkrétní kontext a podmínky.

Výzkum vysokoškolského vzdělávání nicméně popisuje ideál učitele jako osoby poskytující intelektuální stimulaci a podněcující interakci se studujícími (vzdělávání zaměřené na studující) (Čejková 2017).

Co se týče efektivních způsobů vzdělávání, například velká metaanalýza (Freeman et al. 2014) 225 studií srovnávajících efektivitu tradičního přednášení oproti výuce s prvky aktivního učení<sup>1</sup> ve STEM oborech ukázala, že studující ve skupinách s učiteli používající prvky aktivního učení měli lepší výsledky a menší pravděpodobnost nesplnění požadavků daného kurzu (drop out). Navíc lépe zvládali složitější úkoly vyžadující zapojení vyšších kognitivních procesů.

Ukazuje se, že výuka připravená, realizovaná a hodnocená v souladu s vědeckými poznatky o vzdělávání a učení má doložený pozitivní dopad na kompetence studujících a absolventů, snižuje studijní neúspěšnost a zvyšuje motivaci.

Český výzkum vysokoškolského vzdělávání je v posledních desetiletích marginalizován a máme proto jen omezenou evidenci o tom, jak výuka na našich vysokých školách vypadá, jak je efektivní a nevíme toho mnoho ani o profesních životech akademických pracovníků. Existující výzkumy se zaměřovaly zejména na začínající akademické pracovníky a popisují například běžný model přípravy na výuku začínajících akademiků pomocí reprodukce vlastních zkušeností jako studujících (imitace vzorů) či selektivního mentorství. Tento neplánovaný a neřízený socializační proces může vést k osvojení fragmentárních pedagogických znalostí a nepodložených předpokladů o výukových postupech (Čejková 2017, Šedřová et al. 2016). „Začínající vysokoškolští učitelé jsou si jisti v oboru, který vyučují, nejistota a velká část vzdělávacích potřeb se váže k pedagogice a didaktice.“ (Čejková 2017: 169).

Český výzkum rovněž ukazuje, že akademičtí pracovníci mají různé sebepojetí ovlivňující přístup k výuce. Šedřová s kolektivem popsali tři typy sebepojetí: vědci, učitelé a univerzálové, podle toho, kterou ze dvou hlavních rolí akademici preferují. Sebepojetí souvisí se stylem výuky, ale mnohdy rovněž s podílem času věnovaného výuce a výzkumu. Akademická populace je vnitřně významně diverzifikovaná, což determinuje i přístup k nástrojům dalšího profesního rozvoje v oblasti pedagogiky.

Aby co největší množství akademických pracovníků ve své pedagogické činnosti rozvíjelo efektivní přístupy, musí na to mít dost času (je nutné přiznat, že kvalitní výuka je typicky časově náročnější než tradiční), musí k tomu mít potřebné kompetence a v neposlední řadě motivaci.

Mezinárodní i česká diskuze vysokoškolské komunity v souvislosti se zajištěním předpokladů vynikající výuky zmiňuje (např. Anderson et al. 2011, Brownell, Tanner 2012) řadu nástrojů v celém prostředí profesní kariéry akademických pracovníků. Nástroje musí být zaměřeny na uznání, oceňování a podporu pedagogické práce. Jde zejména o:

- Vzdělávání a trénink akademických pracovníků v oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky (výzkum z oblasti učení, metody výuky a hodnocení), včetně dedikace času na praktické vyzkoušení osvojených přístupů.
- Podpora kolegiálních skupin vzájemné podpory („peer teaching groups“), ve kterých akademičtí pracovníci sledují výuku svých kolegů, poskytují si zpětnou vazbu a diskutují pedagogický rozvoj.
- Průběžná podpora pro akademické pracovníky ze strany center výuky a učení („teaching and learning center“).
- Kritéria a postupy pro nábor, povyšování, hodnocení a odměňování akademických pracovníků – zohlednění výkonu a kvality v obou rolích – výzkumné a pedagogické. Je třeba zdůraznit potřebu vícevrstvého kvalitativního hodnocení výuky opírajícího se nejen o studentské hodnocení výuky (viz např. Bednaříková 2012).

---

<sup>1</sup> prvky aktivního učení jsou například skupinové řešení problémů, samostatná práce studentů v průběhu hodin, aktivace studentů platformami jako je Slido, workshopy (mohou být i integrovány do klasických přednášek)

## Role vysokých škol, MŠMT a NAÚ

Aktuální národní i mezinárodní standardy kvality vysokých škol zahrnují aspekty výše uvedené systémové podpory. Standardy a metodiky pro zabezpečování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG) očekávají, že vysoké školy budou mít primární zodpovědnost za kompetence svých učitelů a budou vytvářet podporující prostředí včetně procesů nábory a podmínek zaměstnání uznávajících význam výuky, poskytovat příležitosti pro profesní rozvoj a motivovat k pedagogickým inovacím.

Nařízení vlády o standardech pro akreditace obsahuje řadu požadavků na používání moderních výukových metod, přípravu moderního a funkčního kurikula, efektivní hodnocení studujících zaměřené i na zlepšování (formativní hodnocení). Vysoké školy podle standardů rovněž musí mít účinnou strategii personálního rozvoje akademických pracovníků a motivační nástroje k tomuto rozvoji.

Standardy pro institucionální akreditace paradoxně neobsahují požadavky na institucionální prostředí vysoké školy tak, aby systémově podporovalo pedagogický rozvoj a zahrnovalo výše uvedené nástroje. Přitom institucionální akreditace jsou páteří našeho systému vnějšího zajišťování kvality a podle NAÚ je absence těchto kritérií vážným nedostatkem, který je zřejmý i ze srovnání se zahraničními standardy pro institucionální akreditace či auditu.

České vysoké školy se ohledně systémového rozvoje kvality výuky a pedagogických kompetencí nachází na různém stupni vývoje. Na některých vysokých školách je část prvků již dnes přítomna, typicky kurzy pedagogických kompetencí a další služby poskytované centry výuky a učení. Účast akademických pracovníků nebo studentů doktorských studijních programů v těchto kurzech je však příliš nízká a nelze hovořit o systémovém rozvoji (srov. Nekardová 2020: 213–216). V oblasti kariérních řádů, hodnocení a odměňování došlo v poslední době rovněž k vývoji mj. díky snaze získat HR Excellence in Research Award; kritéria pro hodnocení pedagogické činnosti jsou však většinou jen kvantitativní, kvalitativní hodnocení se spoléhá na studentské hodnocení výuky, které má pouze omezenou vypovídací hodnotu (Boring et al. 2016).

Ačkoli vysoké školy odvádí hodně vynikající práce při zlepšování kvality výuky, cílem NAÚ jako národního garanta kvality vysokého školství je, aby všechny vysoké školy a jejich součásti rozvíjely tyto nástroje na takové úrovni, která je potřebná pro rozvoj kvality výuky, zlepšení výsledků učení studujících a snížení studijní neúspěšnosti. Podle NAÚ je postupný inkrementální rozvoj kvality výuky nedostatečný a je třeba usilovat o intenzivní změnu systémového charakteru. Národní legislativa, v první řadě standardy pro akreditace ve vysokém školství, by proto měly být v tomto smyslu upraveny. Vysoké školy by měly mít dostatek času a prostředků k tomu, aby tato systémová změna proběhla úspěšně. Nezastupitelná je tak i role Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které vysokému školství legislativní a v případě veřejného segmentu rovněž finanční podmínky vytváří. NAÚ je přesvědčen, že významné změny s dopadem na 300 000 studujících našich vysokých škol nemohou být realizovány bez dodatečné podpory a že je třeba směrem ke kvalitě výuky a rozvoji pedagogických kompetencí investovat rozvojové i institucionální finanční zdroje. V neposlední řadě nelze zapomenout na zajištění dostatečného obecného financování vysokého školství ze státního rozpočtu reagujícího na ekonomickou a demografickou situaci (vč. růstu počtu uchazečů o studium) a na jeho spravedlivé využití při ohodnocení zaměstnanců vysokých škol.

## Role konference Jak se vlastně učí na vysokých školách

Cílem konference je především diskutovat, jak na vysokých školách stimulovat prostředí, které pomocí výše uvedených nebo dalších nástrojů poskytuje více času, kompetencí a motivace akademickým pracovníkům pro jejich kvalitní pedagogickou práci.

V první části konference budeme se zástupci vysokých škol debatovat o čtyřech výše uvedených oblastech nástrojů podpory a dalších podmínkách pro kvalitní výuku, které do debaty přinesou účastníci konference.

Díky zahraničním hostům bude také prostor nahlédnout systémový rozvoj kvality výuky z perspektivy zástupců německých a švédských univerzit, na kterých je této oblasti věnována delší dobu větší pozornost než v Česku.

Závěrečná část konference bude debatou na úrovni klíčových aktérů vysokoškolské politiky o dalším postupu NAÚ, MŠMT a vysokých škol v této oblasti. Kromě perspektivy zajišťování kvality se dotkne i otázek finanční podpory.

## Odkazované zdroje

Anderson, W., Banerjee, U., Drennan, C., Elgin, S., Epstein, I., Handelsman, J., Hatfull, G., Losick, R., O'Dowd, D., Olivera, B., Strobel, S., Walker, G., & Warner, I. 2011. Changing the culture of science education at research universities. *Science*, 331 (6014): 152-153. <https://doi.org/10.1126/science.1198280>.

Bednaříková, I., 2012. Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, 20(2): 136-149.

Boring, Anne, Kellie Ottoboni and Philip B. Stark. 2016. Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*. 0(0): 1-11. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>.

Brownell, S.E., Tanner, K.D. 2012. Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and...tensions with professional identity? *CBE—Life Sciences Education*, 11(4): 339–346. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-09-0163>.

Čejková, Ingrid. 2017. Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27 (1), 160–180. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-160>.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. and Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, [online] 111(23), pp.8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.

Marsh, Herbert W., John Hattie. 2002. The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education* 73(5): 603–41. <http://www.jstor.org/stable/1558435>.

Nekardová, Barbora. 2020. Vysokoškolský učitelé a jejich reflexe vlastního pedagogického rozvoje. *LIFELONG LEARNING - CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*. 10(2): 209-229. <https://doi.org/10.11118/lifele20201002209>.

Palali, A., Roel van Elk, Jonneke Bolhaar, Iryna Rud. 2018. Are good researchers also good teachers? The relationship between research quality and teaching quality, *Economics of Education Review*, 64(C): 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>.

Šedřová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. 2016. Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 21(1): 9-34. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2>.