

- [8] OECD Education at Glance 2002 – Highlights Paris: OECD, 2003.
- [9] Seebach, L.: Remedial courses in our colleges- a national scandal (on-line) [cit. 8. 8. 2005] dostupné na [www: http://www.s-t.com/daily/08-98/08-18-98/c04op104.htm](http://www.s-t.com/daily/08-98/08-18-98/c04op104.htm)
- [10] Trout, P.: Remediation and the Dumbing Down of Campus Standards The Montana Professor 11, č. 3 (podzim 2001)
- [11] Marcus, J.: Politicizing University Governance, in National Crosstalk, 2001, National Center for Public Policy and Higher Education.

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ JAKO AKTUÁLNÍ POTŘEBA

Jaroslava Vašutová

Nové kontexty vysokoškolského vzdělávání

Vstup České republiky do Evropské unie předznamenal nové kontexty pro vysoké školství a vzdělávání. V popředí zájmu vzdělávací politiky a expertů stojí paradigma vzdělávání reflektující společnost vědění. „Znalosti jsou dominující v individuálním i institucionálním životě a stávají se kardinálním problémem naší současnosti. Jak jsou znalosti produkovány, využívány a komunikovány, se stává novým paradigmatickým charakterizovaným jako společností vědění.“ (Mestenhauer 2003). Očekává se, že vysoké školy sehraji v tomto směru rozhodující roli, avšak musí udržet vysoký standard ve svých činnostech a působnostech. „Univerzity zůstávají hlavním centrem vzdělávání s internacionální působností a jsou pokladnicí akumulující učenost ku prospěchu společnosti založené na znalostech. Jestliže tuto roli univerzity ztratí, je otázkou, kdo bude dělat výzkum a připravovat příští generaci vědců.“ (Altbach 1998).

V podmínkách rozbíhajícího se Lisabonského procesu (Příloha Učitelových novin 2003) je zřejmé, že vysoké školy projdou proměnou, a to nejen ve strategiích vědeckovýzkumné činnosti, ale především ve strategiích zprostředkování, šíření a ukotvování poznatků. Experti proto věnují značnou pozornost vzdělávací funkci vysokých škol v měnících se společenských podmínkách, neboť absolventy je třeba vybavit znalostmi a dovednostmi přinášejícími prosperitu společnosti. „Jejich kvalita bude záviset na nových způsobech výuky a podmínkách učení, na nových přístupech k hodnocení, na obnově kurikula definovaného v pojmech kompetencí a na vzdělávání vysokoškolských

učitelů pro získání požadovaných pedagogických kvalit.“ (Paul 2003). Pokud nepřistoupíme na pouhé proklamace a formální politické závazky, pak je třeba vymíňovat institucionální zodpovědnost autonomních vysokých škol a jejich akademických sborů za kvalitu procesů a výsledků vzdělávání, což je v zahraničních systémech propojováno s evaluačními procesy.

Proměna funkcí vysokých škol je dnes o to složitější, že nelze pominout tradiční poslání univerzit v rovině akademických hodnot a kultury, ale zároveň je nutné akceptovat nadnárodní trendy vývoje společenských potřeb ve vzdělávání a dění na trhu vzdělávání a trhu práce. Tato synergie vyvolává řadu otázek typu „co a jak“ změnit, zkvalitnit, rozvíjet, udržet atd. Jedna z dílčích otázek se dotýká zkvalitnění vysokoškolské výuky a pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů pro nové vzdělávací podmínky.

Pedagogické činnosti se na vysoké škole stávají vysoce odbornými a vyžadují profesionalitu vysokoškolského učitele. V porevoluční době se u nás hodně spoléhalo na osobní přístup k výuce a individuální zodpovědnost vycházející z obnovených akademických svobod. K udržení vysokého vzdělávacího standardu však začaly nové generaci vysokoškolských učitelů chybět pedagogické znalosti. Zatímco v zahraničí nacházíme v posledních letech řadu obsáhlých publikací, které se zabývají na stovkách stránek problematikou studentského subjektu, jeho učení a studia, kurikulem, strategiemi výuky, hodnocením studentů, interpersonálními vztahy atd. (například Chickering a kol. 1990, Elton 1987, Light a Cox 2001, McKeachie a kol. 1999, Ramsden 1991, Walker a kol. 2001), u nás je tato

tematika opomíjena. Odborné práce z vysokoškolské pedagogiky a didaktiky mají podpořit profesionalitu vysokoškolských učitelů v pedagogické složce jejich profese, dávají jim teoretické zázemí a praktická doporučení, aby se zdokonalovali jako učitelé. Kromě toho se v zahraničních vysokoškolských systémech realizují podpůrné programy označované termínem „staff development“.

Ohlédnutí do nedávné minulosti

Nové kontexty a podmínky, které vstupují do vysokoškolského vzdělávání, mají svá vývojová opodstatnění a vyžadují vnitřní proměnu vysoké školy, a to jak pojetí kurikula a výuky, tak samotných učitelů. Rekapitulace minulých let ukazuje, jak byly řešeny potřeby vzdělávání vysokoškolských učitelů v zahraničí a u nás v situaci, kdy vysokoškolské systémy směřovaly k nové kvalitě vzdělávání.

V 70.–80. letech minulého století proniká do vysokoškolského vzdělávání koncept „staff development“ (faculty development, povyšenie kvalifikácii, ksztalcenie i doskonalenie, Aus- und Weiterbildung, formation et perfectionement – *Kotásek* 1989), který měl původ ve sféře průmyslu a obchodu. Na vysoké školy přinesl požadavek dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů, zvláště pak podporujícího jejich pedagogickou odbornost. Ukázalo se totiž jako nezbytné vybavit učitele vysokých škol takovými kompetencemi, které by napomáhaly racionalizovat výuku pro vysoké počty heterogenních studentů, a také zohledňovaly specifika různých typů studia anebo diverzifikované vysokoškolské instituce s různými vzdělávacími cíli a výstupy.

Jako reakce na potřebu zkvalitňování akademických sborů v uvedené době se rozvinulo úsilí o institucionalizaci dalšího vzdělávání, a proto v řadě zemí byla založena specializovaná pracoviště pro podporu pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů. Tato pracoviště poskytovala nabídku kurzů či seminářů nebo studijních příruček. Příkladem je „Staff Development Unit“ se sídlem v Sheffieldu a působností v UK. Na mnoha evropských univerzitách funkci vzdělávacích center převzaly departmenty vysokoškolské pedagogiky jako například na univerzitách v Klagenfurtu a v Berlíně. V českých zemích se na některých katedrách pedagogiky pěstoval vědní obor

vysokoškolská pedagogika, např. na Filozofické fakultě a Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, a tato pracoviště se také angažovala ve vzdělávání vysokoškolských učitelů pro zkvalitňování výuky na univerzitě. Na Slovensku se v tomto směru prosazovaly katedry vysokoškolské pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě nebo na Filozofické fakultě Prešovské univerzity v Prešově.

V 80. letech také u nás fungovaly dva expertní ústavy: Ústav rozvoje vysokých škol se sídlem v Praze a ústav stejného názvu se sídlem v Bratislavě, jejichž činnost mimo jiné zahrnovala pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů včetně konstituování oboru vysokoškolská pedagogika. Rovněž zde byla pěstována vysokoškolská politika, vědní politika, vysokoškolský management, ekonomika vzdělání na vysokých školách a zpracování informací z oblasti vysokého školství. Kromě zmíněných ústavů plnil důležitou vzdělávací funkci také Výzkumný ústav inženýrského studia při ČVUT, který se specializoval na pedagogické otázky inženýrského studia a pedagogickou přípravu inženýrů-učitelů odborných předmětů na středních školách, ale také významně přispěl k pedagogickému vzdělávání učitelů vysokých škol technických. Ústavy v 90. letech byly transformovány a jejich nástupnickou institucí se stalo Centrum pro studium vysoké školství v Praze se specifickými úkoly definovanými Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Na mezinárodní úrovni se ukázala potřeba vytvořit v evropském regionu instituci, která by podporovala výměnu informací a spolupráci v oblasti vzdělávání vysokoškolských učitelů v evropských zemích. Tuto úlohu měla evropská síť národních koordinátorů, která byla vytvořena v rámci UNESCO CEPES s názvem The European Network for Staff Development in Higher Education se sídlem v Bukurešti. Aktivity sítě se významně rozběhly v první polovině 90. let. Úkolem národních koordinátorů bylo monitorování stavu, iniciování změn a inovací, vypracování národních zpráv a pracovní setkávání na odborných seminářích. V síti byla zastoupena jak Česká, tak Slovenská republika. Koncem 90. let však činnost sítě začala váznout kvůli finančním problémům i legislativním změnám ve vysokoškolských systémech.

V návaznosti na evropský vývoj vysokého školství v 70. a 80. letech 20. století, i v důsledku vnitřních požadavků na rozvoj vysokého školství v českých

zemích, byl v tehdejší Ústavu rozvoje vysokých škol projektován obsahový a organizační model pedagogického vzdělávání a prakticky realizován jako tzv. „systém zvyšování pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů“. Tento systém byl koncipován po vzoru západních zemí a ve své době byl smělym a progresivním počinem. Systém dalšího vzdělávání byl kodifikován vyhláškou č. 8/1983 jako povinný pro všechny vysokoškolské učitele a zahrnoval dva stupně pedagogického vzdělávání:

- 1. stupeň – základní studium vysokoškolské pedagogiky – měli absolvovat mladí učitelé do 5 let praxe na vysoké škole,
- 2. stupeň – specializované studium vysokoškolské pedagogiky – byl stanoven vzdělávací povinnost pro všechny učitele do 10 let praxe na vysoké škole.

Základní studium obsahovalo obecná témata vysokoškolské pedagogiky týkající se výchovy a vzdělávání na vysoké škole, osobnosti studentů, profese vysokoškolského učitele, forem výuky, metodických inovací, sebereflexe atd., vždy zohledňující psychologické aspekty. Specializované studium bylo zaměřeno na problematiku výuky jednotlivých studijních oborů/skupin oborů a v experimentálním ověřování dalo základ pro konstituování vysokoškolských oborových didaktik. Odhlédneme-li od tehdy nezbytné ideologizace veškerého vzdělávání, lze konstatovat, že šlo o progresivní systémové řešení profesionalizace akademických sborů. Systém zanikl zákonem 172/1990 Sb. o vysokých školách spolu se sítí 14 vysokoškolských pracovišť, která měla realizovat pedagogicko-psychologickou přípravou svých akademických sborů. V posledních letech se na vysokých školách znovu objevuje poptávka po pedagogické přípravě, zvláště doktorandů a začínajících vysokoškolských učitelů. (Vašutová 2005).

Determinanty profese vysokoškolského učitele v současnosti

Vysokoškolský učitel je tradičně vnímán jako bezproblémová profese, která se vyznačuje řadou historicky daných předností a společenských výhod, jako profese, která je podřízena pouze zákonitostem akademického světa, ohraničeného a nezávislého na

okolním světě. Ve skutečnosti se vysokoškolský učitel ocitá pod tlakem požadavků společnosti a vzdělávací politiky určující cíle vzdělávání a očekávané výsledky. Jak dokládají výzkumy (Harden a Crosby 2000, Tollingerová 2000, Walker 2001, Vašutová 2002), profese vysokoškolského učitele se významně proměňuje v rolích, profesionálních činnostech a kompetencích. Tyto změny jsou determinovány:

- transformací vysokého školství (institucionální diverzifikace, diverzifikace studijních programů do různých vysokoškolských stupňů),
- vzdělávacími požadavky trhu práce (konstituování nových studijních oborů a předmětů, uplatnitelnost absolventů disponujícími klíčovými kompetencemi,
- novými informačními a komunikačními technologiemi (výuka podporovaná počítačem),
- zaváděním rozmanitých forem a způsobů organizace vysokoškolského studia (prezenční, kombinované a distanční studium, modulový a kreditový systém),
- proměnou studentské populace (diverzifikovaná věková a zkušenostní struktura studentů, osobnostní proměna studentů a úroveň jejich socializace),
- rozvíjením progresivních koncepcí a modelů vysokoškolské výuky pro podporu učení studentů a utváření klíčových kompetencí,
- transformací systému vědeckovýzkumné a vývojové práce na vysoké škole (grantový systém, trans-institucionální týmy, mezinárodní týmy),
- změnami pracovních podmínek – limitované pracovní smlouvy, nadúvazky, souběžné smlouvy na více institucích – (Vašutová 2002).

Působení kontextů je všeobecně vnímáno jako mohutné a je přirovnáváno k bouři (Light a Cox 2001). Zvládnutí změn vyžaduje od vysokoškolských učitelů vysokou úroveň profesionální reflexe, adaptability a flexibility. To je nový fenomén akademické profese a z pohledu tradice nejspíš vnímaný jako svazující i omezující autonomii. V důsledku nových požadavků a přímých i nepřímých tlaků na vysoké školy se však

prokazatelně rozšiřuje záběr činností vysokoškolských učitelů, výkon vyžaduje více času a stoupá jeho náročnost. Pravděpodobně i proto, že úroveň profesionálních kompetencí, jimiž současný vysokoškolský učitel disponuje, pokulhává za rychlými změnami a novými požadavky ve vysokoškolském vzdělávání. Profesionalizace vysokoškolských učitelů v oblasti pedagogické má své opodstatnění a je třeba, aby vysoké školy v České republice ji ku vlastnímu prospěchu věnovaly zaslouženou pozornost. Inspirace lze samozřejmě hledat v zahraničí, ale nikoli kopírovat bez přihlídnutí k našim specifickým a odbornému zázemí.

Ztvárnění profesionalizace vysokoškolských učitelů v americkém modelu

Jako zahraniční příklad přístupu k profesionalizaci lze uvést model profesionálního rozvoje vysokoškolských učitelů publikovaný Američanem *J. Lindquistem* (1990). Autor užívá příměru hluboce zakořeněného a rozvětveného stromu, který představuje komplex determinantů vstupujících do tohoto procesu. Požadavek profesionalizace vznikl již v 80. letech na základě výrazné kritiky amerických vysokoškolských učitelů, kterým bylo vytýkáno, že reprodukují minulost a pěstují neefektivní stereotypy výuky.

Kořeny stromu znázorňují, že vysokoškolský učitel do své profese přináší osobní zkušenosti studentského období a promítá je do profesionálního chování, především ve výuce a komunikaci se studenty. To je autorem považováno za jednu z hlavních příčin udržování tradičního pojetí vysokoškolské výuky. Začátečník často nemá ani jinou možnost, než jen vycházet z osobních zkušeností studenta. Jeho vysokoškolské pracoviště ho obvykle zanechá napospas náporu akademické profese. Přejímá tedy vzory a stereotypy, které zažil jako student nebo odhlédl u kolegů. Je třeba je narušit a ukázat jiné modely, postupy či zdroje pro utváření vlastní profesionality. K tomu by měly přispět vzdělávací programy a posunout jedince od zakořeněných zvyklostí do rozvětvené koruny diverzifikovaných možností seberozvoje.

Kmenem profesionálního rozvoje vysokoškolských učitelů je věda a výzkum, které podmiňují postup v kariéře. Mezi aktivity, které napomáhají posilovat tento kmen, patří výzkumné projekty, publikování, prezentace na vědeckých konferencích, členství v profesních

asociacích a různých akademických i neakademických strukturách. Nově je třeba připojit vazbu na praxi jako neopominutelný komponent vzdělávání v paradigmatu společnosti vědění.

Větvení profesionálního stromu postihuje pedagogický a osobní rozvoj vysokoškolského učitele. Součástí pedagogického rozvoje je zdokonalování vlastní výuky, experimentování a zavádění inovací do výuky, používání nových informačních a komunikačních technologií. Osobní rozvoj představuje další z nosných větví. Zahrnuje například zájmové vzdělávání, osobní odborné kontakty, angažovanost ve veřejném životě a v různých oblastech mimo vysokou školu. K profesionalizaci vysokoškolského učitele také přispívají instituce zabývající se výzkumem vysokého školství a instituce poskytující programy dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů. Jsou buď samostatnými subjekty vzdělávacího sektoru nebo součástí univerzit. Přínosem je také vytváření sítí („networking“) na úrovni regionální, národní i mezinárodní, které sdružuje experty a specialisty v určitých oblastech, tématech nebo profesionálních činnostech. „Síťování“ podporuje interdisciplinární komunikaci, tvorbu společných projektů a dokumentů, mobility apod. (*Vašutová* 2004).

Kurz vysokoškolské pedagogiky pro začínající vysokoškolské učitele

Zatímco systém pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů v 90. letech zanikl, pokračovaly nezávislé institucionální i individuální aktivity. Například na Pedagogické fakultě UK byly kontinuálně rozvíjeny kontakty se zahraničními experty v oblasti vysokoškolské pedagogiky a realizovány semináře. Lze zmínit Univerzitu v Surrey a Univerzitu v Klagenfurtu, jejichž specialisté se podíleli na výuce v pedagogických kurzech pro zájemce z vysokých škol v ČR (PedF Praha 1991 a 1992). Současně se na Pedagogické fakultě UK vyvíjel nový model studia vysokoškolské pedagogiky pro začínající učitele, který se po dílčích ověrováních stal v ucelené podobě výstupem z grantového projektu FRVŠ v roce 1999/2000. Jeho součástí bylo vytvoření původní monografie *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*, sestávající se z expertních studií určených pro vysokoškolské vzdělavatele učitelů (*Vašutová a kol.* 1999). Zájem o tento kurz vysokoškolské pedagogiky byl nečekaně vysoký, přihlásilo se na 40 účastníků.

Úspěch aktivity se stal signálem o potřebě vzdělávat se v pedagogické oblasti své profese, a to nejen u začátečníků, ale i zkušenějších či dokonce zkušených vysokoškolských učitelů, kteří chtěli přenést získané poznatky na svá pracoviště.

Oborová rada pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (PedF UK) akreditovala tento kurz v rámci doktorského studia jako volitelný, přičemž zájem je stále značný. K doktorandům Pedagogické fakulty UK se připojují učitelé z ostatních fakult Univerzity Karlovy, ale také z jiných univerzit v ČR. Není výjimkou ani účast a úspěšné absolvování kurzu účastníky ze zahraničí (Slovensko, SRN, Kanada). Heterogenita účastníků, oborová i zkušenostní, se ukazuje jako velmi výhodná, neboť se zvyšuje míra vzájemného obohacování.

Koncepce vzdělávacího programu vychází z předpokladu, že vysokoškolský učitel by měl být od počátku své akademické kariéry orientován ve vysokoškolské problematice, která se bezprostředně vztahuje k výkonu jeho profese. Je empiricky zjištěno, že začátečníci, kteří se rekrutují z řad nových absolventů vysokých škol, se nejvíce potýkají s obtížemi v pedagogické činnosti. Dosud byli studenti a z tohoto pohledu vnímali výuku a své učitele. Nyní se jejich role změnila a změnil se i způsob nahlížení na akademickou profesi, studenty, výuku, zkoušky, mezilidské vztahy a život na vysoké škole. Tato nová situace může vyvolávat obavy z neúspěchu, může vést ke konfliktům různého druhu, ke ztrátě sebevědomí nebo přejímání nesprávných vzorců chování nebo nevhodných způsobů výuky. Proto cíle kurzu vysokoškolské pedagogiky jsou stanoveny tak, aby pokrývaly nejen poznatkovou oblast, ale i zkušenostní, postojoovou, motivační a seberefektivní.

Filozofie kurzu je postavena na studentském subjektu. Záměrem je vytvořit pozitivní postoje a posílit orientaci vysokoškolského učitele na studenty, neboť student je středem zájmu jeho pedagogické činnosti. Další směřování je k sobě samému jako učiteli, jako příslušníku akademické profese. Jde především o osobnostní a etickou kultivaci v akademickém prostředí, také o porozumění vlastní profesi, jejím úskalím a perspektivám a identifikaci s rolí učitele. Problematika výuky a studia je rozprostřena do několika rovin, teoretické, praktické a zkušenostní. Mnozí jsou překvapeni, že pedagogika (v tomto

případě vysokoškolská) není „kuchařka“, že má svoji výzkumnou a teoretickou bázi a v praktických implikacích se stává originálním instrumentem. Celá problematika je zasazena do kontextů, především vysokoškolské politiky a teorie vysokého školství a zohledňuje psychologické a sociologické aspekty práce vysokoškolského učitele. Pojetí kurzu usiluje o to být tematicky komplexní a myšlenkově ucelené. Využívá nových poznatků ze zahraničí a akceptuje aktuální trendy rozvoje vysokoškolského vzdělávání. Smyslem tohoto studia není naučit se pojmy, poučky či faktografii, ale porozumět teoriím a jejich praktickým aplikacím, uvědomit si různé kontexty, vyměnit si zkušenosti, sdělovat a sdílet a získat motivaci pro další seberozvoj. Kurz je ojedinělým prostorem, kde se na expertní úrovni debatuje o otázkách a problémech týkajících se každého jednotlivce. Způsob výuky musí harmonizovat s filozofií a cíli kurzu. Proto přednášky jsou interaktivní s mnoha diskusemi, jsou zařazeny workshopy a prezentace účastníků. Studijní oporou je monografie Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání (Vašutová 2002).

Kurz vysokoškolské pedagogiky je dvousemestrální. Organizačně se sestává ze dvou třídenních soustředění po 20 hodinách výuky, dále samostudia a vypracování závěrečné práce, která je předmětem zkoušky. Úspěšní absolventi obdrží osvědčení. Hodnocení kurzu účastníky bylo dosud velice pozitivní, protože byl vždy uzpůsobován potřebám konkrétní studijní skupiny. Přesto je tento model studia vysokoškolské pedagogiky permanentně vyvíjen a zdokonalován. Na pracovišti PedF UK – Ústavu výzkumu a rozvoje školství – nejen že existuje vzdělávací nabídka pro doktorandy a vysokoškolské učitele, ale také se výzkumně a teoreticky pěstuje vysokoškolská pedagogika jako vědní disciplína.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že se „prolomily ledy“ a potřeba specifického pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů má již určité ohlasy. Některé osvícené vysoké školy a fakulty zařazují v poslední době problematiku vysokoškolské pedagogiky, didaktiky a psychologie do požadavků dalšího vzdělávání svých akademických pracovníků nebo do přípravy doktorandů. Můžeme uvést 3. lékařskou fakultu Univerzity Karlovy, Vysoké učení technické v Brně

STUDIE

nebo Západočeskou univerzitu v Plzni, které kurzy nebo ucelené studium již realizují.

Literatura:

- [1] Altbach, P.G.: Comparative perspectives on higher education for the twenty-first century. Higher Education Policy, 1998, roč. 11, p. 347-356.
- [2] Elton, L.: Teaching in Higher Education: Appraisal and Training. London: Kogan Page Ltd., 1987.
- [3] Evropská unie a vzdělávání. Příloha Učitelůvých novin, 2003, č. 22-23.
- [4] Harden, R.M., Crosby, J.: AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. Medical Teacher, 2000, vol. 22, No. 4, p. 334-347.
- [5] Chickering, A.W. and Ass: The Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- [6] Kotásek, J.: Zvyšování pedagogicko-psychologické kvalifikace učitelů vysokých škol. In Zvyšování kvalifikace učitelů a vedoucích pracovníků vysokých škol. Praha: ÚRVŠ, 1989, s. 41-67.
- [7] Light, G., Cox, R.: Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London: Paul Chapman Publishing, 2001.
- [8] Lindquist, J.: Professional Development. In Chickering and Ass., The Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- [9] McKeachie, J.W.: Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. Boston: Houghton Mifflin Company, 1999.
- [10] Mestenhauser, J.A.: Role of public universities in the knowledge and innovation based society. Referát přednesený na česko-americkém sympoziu, Praha, PedF UK, květen 2003.
- [11] Paul, J.J.: Are universities ready to face knowledge-based economies? Lectura given at OECD CERI, Paris, April 7, 2003.
- [12] Ramsden, P.: Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge, 1991.
- [13] Tollingerová, D.: Profese – vysokoškolský učitel. Aula, 2000, roč. 8, č. 3, s. 50-87.
- [14] Vašutová, J. a kol.: Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky (pro vzdělavatele učitelů). Praha: UK PedF, 1999.
- [15] Vašutová, J.: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: UK PedF, 2002.
- [16] Vašutová, J.: Profesionalismus vysokoškolských učitelů v reflexi nového paradigmatu vzdělávání. Academia, 2004, roč. 15, č. 4, s. 12-17.
- [17] Vašutová, J.: Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vysokoškolských učitelů. In Švec, Š. (ed.) Rozvoj študijného a vedného oboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu KP FFUK. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005, s. 293-299.
- [18] Walker, M. (ed.): Reconstructing Professionalism in University Teaching. Teachers and Learners in Action. Buckingham: Open University Press, 2001.

Kontaktní adresa:

Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje školství
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
Tel.: +420 224 93 38 57
+420 221 90 05 30
Fax: +420 224 93 07 51
E-mail: vasutovj@uvrs.pedf.cuni.cz

