

VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY UČITEĽOV Z POHLĀDU SLOVENSKÝCH VYSOKOŠKOLÁKOV ŠTUDUJÚCICH DOMA A V ČESKEJ REPUBLIKE– EMPIRICKÁ SONDA¹

Katarína Vančíková

The few characteristics of teacher from the view of Slovak university students studying in their homeland and in the Czech Republic - research probe

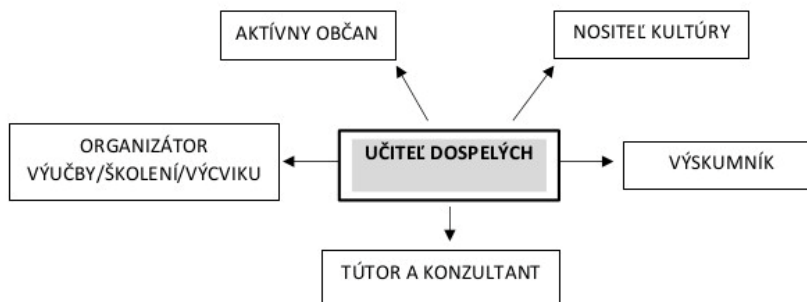
Abstract: The job of university teachers is specific. Unlike primary and secondary school teachers, they not only teach but they engage in science research as well. Depending on their academic position at university, they must meet the qualification criteria specified by law. The quality and especially the quantity of their scientific outputs is closely monitored. Less attention is paid to the quality of their teaching. However, a university teacher should have developed a wide range of skills and competences framed by various models of adult education teacher competencies. We were interested in how Slovak university students perceive these competences. The answer to this question we found out in data from an extensive survey within the initiative *Learning Makes Sense* by a non-profit organization MESA10, in which the author participated. The initiative carried out an extensive qualitative and quantitative survey in 2017–2019, with more than 650 interviewed respondents and 15,000 survey respondents from among various educators and students. The paper presents the findings of one item of the questionnaire completed by 3835 university students from Slovakia and 862 Slovak students that attend universities in Czech Republic. We examined views on teacher characteristics that determine their personnel, ethical and expert professionalism. The comparative analysis showed the significant differences in the perception of university teachers among Slovak university students studying in their homeland and in the Czech Republic, in favor of Czech university teachers. Based on the presented research findings, it can be assumed that the quality of Czech teachers may be one of the important factors that have the impact on the better reputation of Czech universities resulting on the outflow of Slovak students abroad to our western neighbour. The findings presented in this study reveal the weak points in teaching at universities. However, they are only descriptive in nature and do not actually indicate the causes for this condition. These are complex and should undergo a thorough analysis not only in terms of assessing the level of preparedness of university teachers for pedagogical activities, but also the conditions that create or limit their possibilities of developing their pedagogical skills in both countries.

ÚVOD

Osobnosť učiteľa zohráva v procese učenia nespornú rolu. Podľa I. Tureka (2008) je vo vyučovacom procese rozhodujúcim činiteľom. Ak má plniť všetky svoje úlohy (vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosti žiakov), „musí dôkladne ovládať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru.“ (Turek, 2008, s. 122). Táto definícia je platná aj pre vysokoškolských učiteľov (ďalej VŠ učiteľ). Tí sa však od svojich kolegov na základných a stredných školách v mnohom líšia. Pracujú totiž s dospelými ľuďmi, ktorí prichádzajú na vysokú školu s konkrétnymi očakávaniami a sú špecifickou cieľovou skupinou (bližšie Wlodkowski, 2008). Iné sú aj spoločenské očakávania. Učiteľ dospelých (*adult educator*) plní viacero sociálnych rolí, v rámci ktorých musí preukázať svoju spôsobilosť (pozri schéma 1).

¹ Tento príspevok vychádza z dát iniciatívy *To dá rozum* neziskovej organizácie MESA10, ktorého bola autorka súčasťou. Použité boli pre riešenie výskumných úloh v rámci projektu VEGA č. 1/0794/19 *Profesijná identita a kvalita vysokoškolského učiteľa v kontextoch andragogickej kompetencie*

Schéma 1: Sociálne roly učiteľa dospelých (podľa Eesmaa, 2010)



Podľa I. Eesmaa (2010) sa všeobecná kompetentnosť (*general competency*) učiteľa dospelých zrkadlí v miere, v akej má rozvinuté viaceré čiastkové spôsobilosti:

- *Spôsobilosti súvisiace s rolou tútora a konzultanta (competence as a teacher)*. Má potrebné zručnosti a vedomosti, dostatočnú motiváciu, dokáže podporovať a efektívne usmerňovať učebný proces v smere potrieb učiacich sa.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou organizátora výučby (competency as an organiser of training)*. Dokáže plánovať, projektovať a realizovať výučbu, upravovať svoje vzdelávacie programy na základe spätnej väzby a v súlade s novými trendmi v oblasti vzdelávania.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou výskumníka (competency as a researcher)*. Chápe úzky vzťah medzi praktickými poznatkami a teóriou, dokáže systematizovať nové vedecké poznatky, vytvárať nové teórie opierajúc sa o vlastné poznanie, zmysluplne interpretovať vedecké poznatky, zaujímať k nim postoj.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou aktívneho občana (competency as a public figure)*. Je dobrým príkladom aktívneho občana, v prípade potreby hovorcom, analytikom či kritikom, mienkotvorným tvorcom spoločenského života.
- *Spôsobilosti súvisiace s rolou nositeľa kultúry (competency as a bearer of culture)*. Preukazuje úctu k hodnotám vlastnej kultúry, ako aj iných kultúr. Je otvorený slobodnému dialógu s inými kultúrami. Je spôsobilý kriticky preberať prvky globálnej kultúry aj vo väzbe na lokálny kultúrny kontext.

Z uvedeného vyplýva, že nároky na výkon profesie VŠ učiteľa sú vysoké. VŠ učiteľ má byť dobrým lektorom, výskumníkom, rozhladeným odborníkom, ktorého hlas je počuť aj vo verejnom priestore. Spoločenské očakávania sú však nesúrodé. Jeho kvalita je posudzovaná rôzne. Optika širšej verejnosti, vedeckej obce a študentov sa nezriedka líši. Každá skupina používa tak trochu iný meter, berie pri hodnotení do úvahy iné spôsobilosti, respektíve kombináciu spôsobilostí. V tejto štúdii nazeráme na kvalitu VŠ učiteľa očami študentov. Preto sa v ďalšej časti príspevku sústredíme najmä na rolu VŠ učiteľa ako tútora, konzultanta a organizátora výučby. Pozornosť zameriame na tie spôsobilosti, ktoré súvisia s učebnou činnosťou a s jeho prácou so študentmi. Ako však ďalej ukážeme, tieto roly nie je možné vnímať v izolácii od ostatných (porovnaj Schéma 1).

Kvalita vysokoškolského učiteľa

Podľa I. Tureka (2008) by mal byť VŠ učiteľ najprv učiteľom až potom vedcom. Tento názor zdieľajú zrejme aj študenti, ktorí ho vnímajú najmä v učebni, v pozícii svojho lektora či tútora. Čo všetko teda určuje jeho kvalitu?

V diskusii o kvalite učiteľa sa môžeme stretnúť s rôznymi charakteristikami. Prvou je *kvalifikovanosť učiteľa* (Liston, Borko, Whitcomb, 2008). Odkazuje väčšinou na dosiahnutý stupeň vzdelania v príslušnom odbore. Na základe noriem, ktoré si určujú krajiny pre jednotlivé stupne vzdelávania, môžeme uvažovať o vysoko kvalifikovaných, kvalifikovaných, ale aj nekvalifikovaných učiteľoch. VŠ učitelia v Slovenskej republike (ďalej SR) a Českej republike (ČR) môžu pôsobiť v rôznych funkciách – funkcii profesora, docenta, odborného asistenta, asistenta či lektora. Kvalifikačné predpoklady sú určené zákonmi o vysokých školách, a to pre každú funkciu zvlášť (SR - Zákon č. 131/2002 Z. z.; ČR - Zákon č. 111/1998 Sb.). Platí pritom, že všetci učitelia, ktorí sú zamestnancami VŠ (SR), resp. akademickými pracovníkmi VŠ (ČR), majú ukončený minimálne 3. stupeň VŠ vzdelania, resp. sú zapojení do vzdelávania na jeho získanie (prípady asistentov, lektorov). Formálna kvalifikovanosť VŠ učiteľov je teda v prípade oboch krajín vysoká a regulovaná zákonom.

Druhou charakteristikou vzťahujúcou sa ku kvalite je efektivita. Odkazuje na schopnosť učiteľa podporiť vzdelávacie výsledky žiakov a študentov (Liston, Borko, Whitcomb, 2008). *Efektívny učiteľ* by mal mať rozvinutú celú škálu zručností a spôsobilostí. Pri úvahách o efektivite VŠ učiteľov sa môžeme oprieť o rôzne kompetenčné modely lektorov vzdelávania dospelých (Lencer, Strauch, 2019; Bernhardsson, Lattke, s.a.; Lattke, 2018; Fedele-McLeod, M. et al., 2015; Jääger et al., 2010; O'Malley, Brown, Perez, 2008; Buiskool et al., 2010). V každom z nich nájdeme odkazy aj na didaktické spôsobilosti. Schopnosť plánovať realizovať i reflektovať efektívne výučbové postupy je dopĺňaná požiadavkou na také vlastnosti, ktoré prispievajú k tvorbe motivujúceho a bezpečného učebného prostredia posilňujúceho autonómiu a sebareguláciu učiacich sa. Dôležitá je samozrejme aj odbornosť učiteľa, pričom kompetenčné modely zdôrazňujú nielen znalosť obsahu predmetu, ale tiež vzťah k nemu. Radosť z učenia sa prejavuje aj v nadšení z poznania, ktoré učiteľ študentom sprostredkúva (pozri Wlodkowski, 2008). Väčšina autorov zdôrazňuje význam efektívnej komunikácie (napr. Lencer, Strauch, 2019; Fedele-McLeod, et al., 2015), empatie učiteľa (napr. Wlodkowski, 2008) či jeho kultúrnej citlivosti (*cultural responsiveness* – Wlodkowski, 2008; *understanding diversity* – Fedele-McLeod, et al., 2015). Tieto charakteristiky formujú tzv. *dobrého učiteľa*, ktorému ide o viac ako o sprostredkovanie učiva či vzdelávacie výsledky študentov (Liston, Borko, Whitcomb, 2008). Dobrý učiteľ formuje životy svojich zverencov, ovplyvňuje ich hodnotové systémy, berie do úvahy ich názory, rešpektuje a rozvíja ich identitu (Loeb, Rouse, Shorris, 2007). V kompetenčných modeloch učiteľa dospelých sa tieto vlastnosti zoskupujú najčastejšie v doméne etických hodnôt a postojov.

Väčšinu vlastností, ktoré uvedené modely uvádzajú, je možné zarámcovať konceptom profesionality učiteľa podľa B. Kasáčovej (2002, 2004), na pozadí ktorého budeme interpretovať výsledky prezentované v tejto štúdii. Podľa autorky určujú profesionalitu učiteľa vlastnosti, ktoré je možné ukotviť v troch dimenziách:

1. *Personálna dimenzia učiteľskej profesionality*. Ide o vlastnosti, ktoré napĺňajú *vôľové predpoklady* (motivácia, záujem o učiteľskú prácu...) a *osobnostné predpoklady* (emocionálna stabilita, sebadôvera, zdravé sebadomie...). Táto dimenzia zahŕňa aj sebareflexívne schopnosti učiteľa, jeho schopnosť a záujem získavať informácie o sebe ako o individuálnej bytosti, ako aj o sebe ako učiteľovi. Tým sa podľa autorky napĺňajú *kognitívne predpoklady intrapersonálnej povahy* (Kasáčová, 2004).
2. *Etická dimenzia učiteľskej profesionality*. Tá je podľa autorky viacrozmerná. Prvým rozmerom etickej dimenzie je *normatívny*. Kládne na učiteľa požiadavky rešpektovať právne a mravné normy spoločnosti, byť bezúhonným a zároveň príkladným občanom. Tieto vlastnosti sa prejavujú najmä v role VŠ učiteľa ako aktívneho občana, ako aj nositeľa kultúry (porovnaj Eesmaa, 2010). Druhým rozmerom etickej dimenzie je *personálny*, ktorý „vypovedá najmä

o etickom vzťahu k sebe samému [...] Je dialektickým odrazom jedincom zvnútornej morálky spoločnosti, ktorá sa prejavuje v jeho konaní, správaní a myslení, v profesionálnych a osobných situáciách“ (Kasáčová, 2004, s. 39). Posledným je *sociálny rozmer* etickej dimenzie. Prejavuje sa vzťahom učiteľa k iným ľuďom. Vo vysokoškolských učebniach najmä k študentom (pedagogický takt, empatia, nápomocnosť, spravodlivosť, tolerancia, ochota...)

3. *Odborná dimenzia učiteľskej profesionality*. Táto dimenzia zahŕňa širokú škálu poznatkov a zručností, ktoré súvisia s jeho spôsobilosťou realizovať adresnú výučbu, identifikovať vonkajšie a vnútorné faktory učenia sa žiakov/študentov a umožňujú mu citlivo reagovať na ich individuálne vzdelávacie potreby. Zároveň ide o poznatky a zručnosti súvisiace so znalosťou odboru/predmetu, ktorý vyučuje a samozrejme komplexný „balík“ didaktických spôsobilostí, ktoré mu umožňujú efektívne projektovať, realizovať a reflektovať učebné procesy. Dôležitou zložkou tejto dimenzie sú aj spôsobilosti zamerané na sebarozvoj učiteľa, najmä na jeho schopnosť profesijného rastu (Kasáčová, 2002, 2004).

Rámec empirickej sondy a jej zámery

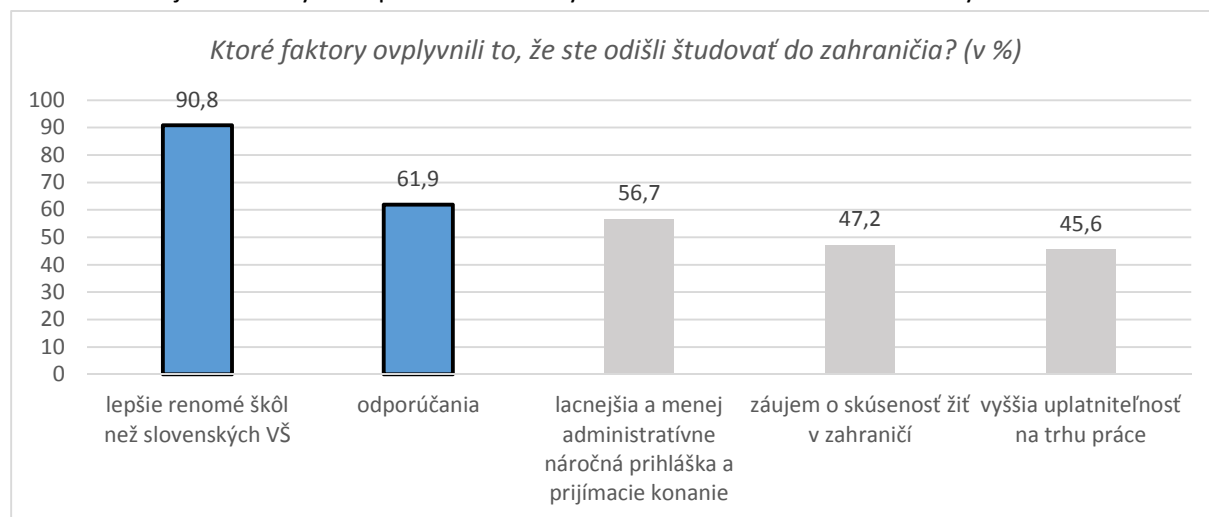
Ako sme sa zmienili vyššie, splnenie formálnych kvalifikačných kritérií VŠ učiteľa sú v obidvoch krajinách garantované zákonom o VŠ. Odpovede na otázku, do akej miery sú VŠ učitelia efektívni, či dokonca dobrí, však nie je o čo oprieť. Komplexnejšie poznatky o tom, ako sa VŠ učiteľom v SR či ČR darí naplňovať roly späté s prácou so študentmi, nemáme. Chýbajú aj informácie o tom, čo sú ich silné, a naopak slabé stránky. Odpovede na niektoré otázky sme sa pokúsili nájsť v dátach širšie koncipovaného prieskumu iniciatívy *To dá rozum* Centra pre ekonomické a sociálne analýzy MESA10, ktorej bola autorka súčasťou (Hall et al., 2019). Táto iniciatíva uskutočnila v rokoch 2017 – 2019 rozsiahly kvalitatívny a kvantitatívny prieskum s viac ako 650 účastníkmi rozhovorov a 15 000 respondentmi dotazníkového prieskumu z radov pedagógov a študentov. V odpovediach z dotazníkov, ktoré vyplnili slovenskí vysokoškoláci študujúci doma a v zahraničí, sme hľadali charakteristiky určujúce kvalitu VŠ učiteľov. Pri interpretácii zistení sme sa zamýšľali nielen nad tým, ako vnímajú študenti svojich vyučujúcich, ale sekundárne aj nad tým, či ich kvalita môže zohrávať rolu v rozhodnutí slovenských študentov ísť študovať za hranice svojej domovskej krajiny, konkrétne do ČR. Dáta z dotazníka sme preto podrobili komparačnej analýze.

Motívy komparácie

Populácia vysokoškolákov na slovenských VŠ výrazne klesá. V roku 2020 bolo zapísaných o 27 % menej nových študentov ako v roku 2010 (podľa CVTI, 2021). Na tejto skutočnosti sa podpisuje nielen pokles populácie maturantov, ale aj odliv mládeže za štúdiom do zahraničia. Podľa údajov OECD študovalo v roku 2018 v zahraničí až 19 % slovenských vysokoškolákov, pričom priemer OECD bol 2 % a EÚ23 4 %. Podiel vysokoškolákov s českým občianstvom v zahraničí bol na úrovni 4 % (OECD, 2020). Najviac vyhľadávanou krajinou Slovákov je kultúrne, jazykovo a geograficky blízka ČR. Drvivú väčšinu (okolo 90 %) nájdeme na verejných VŠ. Najväčšia skupina pritom mieri na Vysoké technické učení v Brne a Univerzitu Karlovu v Prahe (Blanár, 2020). Podiel slovenských študentov na celkovom počte vysokoškolákov v ČR má rastúci trend. V roku 2019 bol ich počet 20 642, a tvorili až 7,3 % vysokoškolskej populácie v ČR (Blanár, 2020). V porovnaní s rokom 2001 sa ich počet takmer strojnásobil (ibid). Tieto štatistiky prirodzene vyvolávajú mnoho otázok. Tá najpálčivejšia je, prečo toľko slovenských študentov odchádza za vysokoškolským vzdelaním za hranice svojej krajiny. Motívy odchodu do zahraničia boli analyzované aj v rámci prieskumu *To dá rozum* (Hall et al., 2019). Z odpovedí, ktoré zobrazuje graf 1 nás zaujali prvé dve najčastejšie volené odpovede. Implikujú totiž ďalšie otázky: Čo sa podpisuje na lepšom renomé českých VŠ škôl? Aká skúsenosť stojí za

odporúčaniami absolventov českých VŠ? Odpovede získané v rámci skupinových rozhovorov indikujú, že rozhodujúcim faktorom môže byť aj väčšia spokojnosť študentov s kvalitou vysokoškolských učiteľov v ČR (bližšie Lukáč, Hall, 2019).

Graf 1: Päť najviac volených odpovedí slovenských študentov na VŠ v ČR – motívy štúdia v zahraničí



Výskumná vzorka: 862 slovenských vysokoškolákov 1. a 2. stupňa VŠ vzdelávania navštevujúcich české VŠ
Zdroj: MESA 10, 2020

METÓDY

V tomto príspevku prezentujeme výsledky z časti on-line dotazníkov, ktoré boli určené pre študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského vzdelávania, ktorí navštevujú VŠ v SR a zahraničí. V oboch prípadoch bola oslovená mládež so slovenským štátnym občianstvom. Pracujeme pritom s dátami položky Q28 (MESA10, 2020). Ako už bolo zmienené vyššie, zaujímalo nás najmä porovnanie názorov vysokoškolákov v SR (3835 respondentov) a v ČR (862 respondentov) (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Výskumná vzorka

Dotazník	veľkosť vzorky	výber
študenti 1. a 2. stupňa VŠ v SR	3835	kvótny výber podľa pohlavia, typu školy, geografického umiestnenia, formy štúdia
študenti 1. a 2. stupňa VŠ v zahraničí	1404	výber podľa krajiny štúdia: vzorka respondentov z krajín, kde má Slovensko najvyššie podiely vysokoškolských študentov*
z toho v ČR	862	

*Väčšie počty respondentov študovali okrem ČR v Maďarsku (N152), Veľkej Británii (N127), Dánsku (N125). Ďalšie krajiny štúdia: Austrália, Belgicko, Fínsko, Francúzsko, Holandsko, Kanada, Nemecko, Nórsko, Rakúsko, Švajčiarsko, Švédsko, USA, Taliansko, Španielsko, Poľsko, Rusko, Japonsko. Mimo krajín, kde študuje najviac vysokoškolákov zo Slovenska sú vo vzorke zaradení aj 4 študenti, ktorí študujú v Spojených arabských emirátoch, na Islande, v Luxembursku a v Singapore, keďže títo študenti vyplnili on-line dotazník.

Zdroj: MESA10, 2020

Položka Q28 obsahovala 11 tvrdení, prostredníctvom ktorých sme zisťovali, akú časť učiteľov charakterizuje daný výrok (tabuľka 2). Študenti zapojení do výskumu vyjadrovali svoj názor výberom odpovede z ponuky: a) „všetkých“, b) „väčšinu“, c) „malú časť“, d) „nikoho“. Vo fáze interpretácie dát

došlo k zlúčeniu odpovedí a) a b) a vytvoreniu spoločnej kategórie „všetkých, väčšinu“. Na spracovanie kvantitatívnych dát bol použitý štatistický softvér SPSS. Dáta získané z dotazníka pre vysokoškolákov v SR boli prevážene iteratívnou metódou váženia podľa vopred definovaných kvótnych znakov (tabuľka 1). Účelom váženia bolo uľahčiť zovšeobecnenie zo vzorky na celú populáciu. Tento postup nebolo možné uplatniť v prípade dát z dotazníka pre študentov zo Slovenska, ktorí študujú na VŠ v zahraničí. V súčasnosti totiž nie sú známe relevantné informácie o ich základných charakteristikách (pohlavie, typ školy, geografické umiestnenie, forma štúdia). Z týchto dôvodov nebolo možné vytvoriť reprezentatívnu vzorku tejto skupiny podľa uvedených znakov a zistenia z prieskumu je možné vziať len ku skúmanej vzorke. Táto skutočnosť tvorí aj rámec interpretácie zistení komparačnej analýzy. Pri spracovaní jednotlivých výberových súborov bol použitý Chí-kvadrát test a z-test pre stĺpcové porovnanie proporcií na hladine významnosti $p < 0,05$. Testy boli upravované pre všetky párové porovnania v rámci riadkov podľa Bonferronoho korekcie (Hapalová, Hall, Lukáč, Rudinská, Kuraj, 2019).

VÝSLEDKY

Výsledky prezentujeme v štruktúre kategórií, ktorú sme opreli o koncept troch dimenzií učiteľskej profesionality autorky B. Kasáčovej (2002).

Tabuľka 2: Významové kategórie analyzovaných výrokov položky Q28

Dimenzie profesionality učiteľa		Výroky v dotazníku
Personálna dimenzia		<i>Vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia. Učenie ich baví. Ide im najmä o to, aby sme pochopili preberanú látku.</i>
Etická dimenzia	Personálny rozmer	<i>Sú pre mňa morálnou autoritou.</i>
	Sociálny rozmer	<i>Majú férový prístup ku všetkým študentom. Majú partnerský prístup.</i>
Odborná dimenzia	Znalosť učebného obsahu	<i>Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia. Majú priamu skúsenosť s praxou.</i>
	Didaktické zručnosti	<i>Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu. Prispôbujú svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov. Vo výučbe zmysluplne využívajú výpočtovú techniku.</i>

Personálna dimenzia

Personálnu dimenziu profesie učiteľa utvárajú jeho osobnostné predpoklady. Od učiteľa sa očakáva emocionálna stabilita, sebadôvera a zdravé sebadomie, ktoré sa prejavuje aj v schopnosti priznať si pochybenie či otvorene hovoriť o svojich limitoch. Dôležité sú aj vôľové vlastnosti, v ktorých sa má zrkadliť jeho pozitívny vzťah k učiteľskej práci a radosť z nej. Podľa Wlodkowskeho (2008) charakterizuje nadšených lektorov záujem o predmet, ktorý učia, ale tiež spôsob učenia, v ktorom je cítiť ich snahu preniesť svoj entuziazmus na svojich študentov. Entuziazmus učiteľa je významným motorom učebnej motivácie a prejavuje sa v úsilí pracovať nie pre vlastný prospech, ale pre prospech svojich študentov (ibid).

Tabuľka 3: Porovnanie podielu odpovede *všetkých/väčšinu* v skupine slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR – personálna dimenzia

Akú časť učiteľov charakterizuje:	Študenti študujúci v SR (v %)	Študenti študujúci v ČR (v %)
<i>Vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia.</i>	48,9	68,8
<i>Majú partnerský prístup.</i>	58,5	77,7
<i>Učenie ich baví.</i>	64,4	85,4
<i>Ide im najmä o to, aby sme pochopili preberanú látku.</i>	68,4	86,4

Pozn.: Všetky rozdiely v odpovediach opytovaných študentov boli štatisticky významné. Štatistická významnosť rozdielov sa preukázala aj vo voľbe odpovede „malú časť“ a „nikoho“ v neprospech slovenských VŠ učiteľov.
Zdroj: MESA10, 2020

Ako vidieť v tabuľke 3, v rámci súboru najvyššie skórovala odpoveď „*všetkých, väčšinu*“ vo vzťahu k výroku *Ide im najmä o to, aby sme pochopili preberanú látku* (71,7 %). Naopak najmenší podiel tejto odpovede sme zaznamenali vo vzťahu k tvrdeniu *Vedia si priznať chybu a/alebo to, že niečo nevedia* (52,6 %). Komparačná analýza ukázala, že v skupine študentov študujúcich v ČR sa odpoveď „*všetkých, väčšinu*“ vyskytovala signifikantne častejšie. V skupine vysokoškolákov v SR bola vo významne väčšom podiele zaznamenaná odpoveď „*malú časť*“ a „*nikoho*“. Vo všetkých charakteristikách, ktoré výroky reprezentujú, teda dopadli českí VŠ učitelia priaznivejšie ako slovenskí.

Etická dimenzia

Etická dimenzia profesionality učiteľa odkazuje na tie vlastnosti, ktoré z neho robia kongruentnú osobnosť hodnú nasledovania. Inak povedané, študenti ho vnímajú ako prirodzenú morálnu autoritu. Sociálny rozmer etickej dimenzie vypovedá o správaní učiteľa k iným ľuďom. Vo vzťahu k vysokoškolákovi zohráva dôležitú rolu postoj učiteľa k študentom, prístup na báze partnerstva a rovnosti.

Tabuľka 4: Porovnanie podielu odpovede „*všetkých/väčšinu*“ v skupine slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR – etická dimenzia

Akú časť učiteľov charakterizuje:	Študenti študujúci v SR (v %)	Študenti študujúci v ČR (v %)
<i>Sú pre mňa morálnou autoritou.</i>	57,8	72,8
<i>Majú férový prístup ku všetkým študentom.</i>	68,4	89,8
<i>Majú partnerský prístup.</i>	58,5	77,7

Pozn.: Všetky rozdiely v odpovediach opytovaných študentov boli štatisticky významné. Štatistická významnosť rozdielov sa preukázala aj vo voľbe odpovede „malú časť“ a „nikoho“ v neprospech slovenských VŠ učiteľov.
Zdroj: MESA10, 2020

Vo vzťahu k etickej dimenzii boli respondentom ponúknuté 3 výroky (tabuľka 1). Charakteristiku, ktorú najväčšia časť všetkých opýtaných pripísala všetkým alebo väčšine svojich učiteľov reprezentovalo tvrdenie *Majú férový prístup ku všetkým študentom* (72,3 %). Naopak, najmenšia časť respondentov priradila všetkým či väčšine výrok *Sú pre mňa morálnou autoritou* (60 %). Porovnanie odpovedí študentov študujúcich doma a v ČR prinieslo podobné zistenia ako v prípade personálnej dimenzie. I tu sa k odpovedi *všetkých, väčšinu* priklonila signifikantne väčšia skupina respondentov

z českých VŠ (tabuľka 4). Naopak v skupine vysokoškolákov študujúcich v SR bol významne vyšší výskyt odpovedí „malú časť“ a „nikoho“.

Odborná dimenzia

Kvalitu učiteľa vytvára v značnej miere odbornosť, ktorej základom sú vedomosti týkajúce sa jednak predmetov, ktoré vyučuje, ale aj plánovania a realizácie edukačného procesu. Slovom Wlodkowskeho (2008), dobrý učiteľ má vedieť zvoliť vhodné učivo, mal by dobre poznať predmet, ktorý učí a mal by byť schopný sprostredkovať obsahy, resp. efektívne konštruovať nové poznanie. To sa prejavuje aj v jeho schopnosti reagovať na vzdelávacie potreby svojich študentov. Ako autor upozorňuje, učenie dospelých sa výrazne líši od učenia detí. Dospelí sú narozdiel od detí *highly pragmatic learners*, ktorí sa chcú učiť to, čo potrebujú pre svoj život či výkon svojej profesie. To, či je učenie hravé a zábavné je menej dôležité ako to, či im prináša úžitok (Wlodkowski, 2008). Preto expertnosť učiteľa určuje aj jeho reálny kontakt s praxou. V prípade vysokoškolských učiteľov je zaujímavé pýtať sa aj na ich iniciatívu v zapájaní študentov do výskumných úloh, ktoré súvisia s rozvojom praxe či odboru. No a ako ukázalo obdobie pandémie Covid19, za významný aspekt ich odbornosti možno považovať aj úroveň rozvoja zručnosti zmysluplne využívať vo výučbe informačno-komunikačné technológie.

Tabuľka 5: Porovnanie podielu odpovede *všetkých/väčšinu* v skupine slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR – odborná dimenzia

Akú časť učiteľov charakterizuje:	Študenti študujúci v SR (v %)	Študenti študujúci v ČR (v %)
<i>Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia.</i>	90,5	97,9
<i>Majú priamu skúsenosť s praxou.</i>	75,0	93
<i>Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu.</i>	30,0	41,5
<i>Prispôsobujú svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov.</i>	53,6	71,7
<i>Vo výučbe zmysluplne využívajú výpočtovú techniku.</i>	63,8	80,3

Pozn.: Všetky rozdiely v odpovediach opytovaných študentov boli štatisticky významné. Štatistická významnosť rozdielov sa preukázala aj vo voľbe odpovede „malú časť“ v neprospech slovenských VŠ učiteľov. Výskyt odpovede „nikoho“ bol v oboch skupinách sporadický, s výnimkou výroku *Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu*.

Zdroj: MESA10, 2020

Dáta v tabuľke 5 ukazujú, že z pohľadu študentov pracujú na VŠ tak v ČR, ako aj SR odborníci. Odpoveď „všetkých, väčšinu“ pri otázke *Akú časť učiteľov charakterizuje: Sú odborníkmi v oblasti, ktorú učia?* zvolilo až 91,8 % respondentov. Do výskumu sú však študenti zapájaní menej (51 % pripísalo výrok *Vytvárajú pre nás zaujímavé úlohy v rámci svojho výskumu* malej časti učiteľov, ďalších 17 % zaznačilo odpoveď „nikoho“). Celkovo je možné z dát vyčítať, že študenti majú vyššiu mienku o znalostiach učebného obsahu ich učiteľov než o ich didaktických zručnostiach. Komparácia odpovedí študentov na českých a slovenských VŠ ukázala významné rozdiely vo voľbe odpovedí „všetkých/väčšinu“ a „malú časť“ v sledovaných skupinách. Vysokoškoláci študujúci v ČR pripisovali predmetné charakteristiky všetkým alebo väčšej časti učiteľov významne viac než študenti na slovenských VŠ (tabuľka 5).

DISKUSIA

Pri interpretácii vyššie opísaných výsledkov je potrebné zdôrazniť fakt, že väčšina do prieskumu zapojených slovenských študentov, ktorí študovali v čase zberu dát v ČR, nemala žiadnu skúsenosť so slovenskou VŠ (85 %). Ich názory sa teda opierali o znalosť len jedného kontextu. V prípade väčšiny nešlo o porovnávanie. To nás vedie k formulovaniu hypotézy, že pozitívnejšie vnímanie VŠ učiteľov v ČR môže byť formované aj na pozadí zlého mena slovenských VŠ (porovnaj s grafom 1). O vplyve negatívnej reklamy hovoril v rozhovore To dá rozum aj riadiaci pracovník bratislavskej VŠ: „*Dosť veľa robí, ako informujú médiá o slovenských školách. Keď sa porovnáva české a slovenské vysoké školstvo, tak sa porovná to najlepšie a to najhoršie. Logicky z toho potom slovenské školstvo vyjde ako banda lúzrov*“ (Lukáč, Hall, 2019). Faktom však zostáva, že českí VŠ učitelia získali od študentov lepšie hodnotenie vo všetkých posudzovaných dimenziách profesionality – personálnej, etickej i odbornej a vo všetkých charakteristikách sa ukázali byť v ich očiach lepšími. Tento výsledok môže zrkadliť aj odlišnú kvalitu očakávaní či mieru kritičnosti v porovnávaných skupinách študentov, ktorá môže súvisieť aj so študovaným odborom (pozri časť Limity empirickej sondy). Nedá sa však odmietnuť ani hypotéza, že českí VŠ učitelia sú viac motivovaní či lepšie personálne a odborne vybavení na výkon tohto povolania než slovenskí. Ak sa napríklad pozrieme na výsledky v oblasti didaktických zručností (odborná dimenzia), vidíme, že takmer polovica študentov slovenských VŠ by výrok *Prispôsobuje svoje výučbové metódy vzdelávacím potrebám študentov* prisúdila len malej časti svojich učiteľov alebo nikomu (v prípade českých učiteľov tak urobilo 28 % respondentov). Toto zistenie korešponduje s výsledkami pilotnej štúdie medzinárodného merania OECD-ITEL (Innovative Teaching for Effective Learning) známou pod skratkou TKS (Teacher Knowledge Survey). V nej sa preukázalo, že v porovnaní s vysokoškolskými učiteľmi z iných zapojených krajín (Estónsko, Grécko, Maďarsko a Izrael) prezentovali slovenskí respondenti slabšie pedagogické znalosti z oblasti vyučovania. Ich odpovede v dotazníku indikovali problémy s produktívnym využitím času, s plánovaním a využívaním rôznych vyučovacích metód a stratégií tak, aby prebiehalo aktívne učenie sa žiakov a plnenie učebných cieľov, riadenie procesov v triede tak, aby bolo zabezpečené učenie sa žiakov, čas venovaný plneniu úloh² (Tomengová et.al, 2017). Aj odpovede študentov v inej položke dotazníka iniciatívy To dá rozum (MESA10, 2020) naznačujú problémy slovenských VŠ učiteľov v oblasti využívania širšej škály aktivizujúcich vyučovacích metód. Pohľad učiteľov a študentov sa pritom líši. V súbore slovenských vysokoškolákov študujúcich doma takmer 30 % respondentov deklarovalo, že medzi najviac využívanú metódu výučby na ich VŠ patrí hlasné čítanie textov. Túto metódu označilo za najčastejšie používanú len necelé 3 % opýtaných VŠ učiteľov (skúmané na vzorke 845 respondentov). Naopak, diskusiu k preberanej téme vnímalo ako dominantnú metódu 77 % učiteľov, no len 49 % študentov. Metódu riešenia problémov zaradilo medzi päť najviac používaných 55 % učiteľov a len 28 % študentov. Porovnanie s názormi študentov, ktorí odišli študovať do zahraničia tiež prináša pre slovenských VŠ učiteľov nepriaznivé zistenia³. Zdá sa, že najviac sa diskutuje na VŠ v Dánsku. Diskusiu k téme zaradilo k piatim najviac využívaným až 77 % študentov. Vo Veľkej Británii 66 % opýtaných. Študenti študujúci v ČR ju volili v 55 %, no a tí, ktorí za hranice neodišli v 49 %. Metóda riešenia problémov dominuje v Dánsku (85 %). Vo Veľkej Británii ju zaradilo medzi najviac využívané 54 % slovenských študentov, v ČR 38 %, no a na Slovensku 29 %.

Mnohé skúmané charakteristiky nepochybne súvisia s motiváciou VŠ učiteľov. Podľa Wlodkovskeho (2008) pedagogický výkon učiteľa negatívne ovplyvňuje strata pocitu zmyslu, ako aj pocity neúspechu. Skúmajúc názory VŠ učiteľov na Slovensku môžeme konštatovať, že 67 %

² ČR sa do výskumu TKS nezapojila. Otázka či by českí VŠ učitelia obstáli lepšie ako slovenskí zostáva teda nezodpovedaná.

³ Vzhľadom na početnosť boli porovnávané tieto kategórie: vysokoškoláci študujúci v SR, ČR, Maďarsku, Veľkej Británii, Dánsku a ostatných krajinách

respondentov potvrdilo platnosť výroku „učenie ma baví“. Tretina sa s týmto tvrdením však nestotožnila. Pri interpretácii tohto zistenia sa môžeme oprieť aj o ich odpovede na otázku: Čo má najnegatívnejší vplyv na kvalitu ich výučby? Najčastejšie volenou odpoveďou bola *nízka kvalita študentov* (Vančíková, 2019). Zo zrealizovaných rozhovorov môžeme usudzovať, že VŠ učitelia vidia príčinu napríklad v slabej úrovni stredoškolského vzdelávania. Riadiaci pracovník vysokej školy túto skúsenosť komentoval slovami: „*Už zo stredných škôl chodia veľmi slabí študenti. To vieme porovnať, že ozaj tá stredná škola, tá úroveň sa veľmi zhoršila, čo sa nám až nechce veriť.*“ (Vančíková, 2019). Subjektívna nespokojnosť a frustrácia vysokoškolských učiteľov z kvality študentov súvisí aj s trendom ustupovania od prijímacieho konania. V roku 2020 neprešlo prijímacou skúškou na Slovensku takmer 70 % zapísaných študentov (CVTI, 2021). Ďalším faktorom, ktorý môže prispievať k vyhoreniu je tzv. spomienkový optimizmus. Wlodkowski (2008) tento jav nazýva *living in the past*. Týka sa najmä učiteľov, ktorí učia dospelých dlhé roky. Práve u nich sa často objavuje pocit, že súčasní študenti už nie sú takí, akí zvykli byť v minulosti (Wlodowski, 2008). Ako však konštatujú analytici iniciatívy To dá rozum, pohľad VŠ učiteľov na kvalitu súčasných študentov je do veľkej miery ovplyvnený pohľadom zvnútra systému vysokého školstva. Ten totiž neprešiel potrebnou transformáciou v čase, keď sa vysoké školy začali otvárať širšej populácii študentov a väčšina učiteľov dodnes učí na akademicky orientovaných univerzitách a prirodzene očakáva akademicky zdatných študentov (Vančíková, 2019).

Kvalitu pedagogickej činnosti na VŠ môže ovplyvňovať aj tlak na vedecké výkony. Myslí si to takmer 60 % opýtaných učiteľov VŠ (MESA10, 2020). Situácia núti akademikov smerovať pozornosť najmä na kvalitu vedeckých výstupov. Alebo ako zdôrazňuje J. Pelikán skôr na kvantitu, keďže „pri hodnotení vedeckých a odborných pracovníkov sa väčšinou prednostne posudzujú počty publikácií a odborných citácií namiesto hodnotenia kvality výskumu a prínosu určitého bádania alebo teórie k rozvoju odboru“ (2007, s. 16). Publish-or-perish je však heslo, ktoré rezonuje nielen na Slovensku či v ČR. Ide o medzinárodný trend, ktorý nielenže znižuje kvalitu výučby na VŠ, ale devaluje aj samotnú vedu. Ako tvrdia Rawat a Meena (2014), tlak na publikovanie požadovaného počtu výstupov vnáša do práce akademikov neetické praktiky. Znižuje tiež čas a energiu, ktorú učitelia venujú svojej pedagogickej činnosti (ibid). Splnenie scientometrických ukazovateľov sa stáva často jediným znakom kvality akademických pracovníkov a mnohé univerzity prihládajú skôr na zoznamy publikačných výstupov jednotlivcov než ich schopnosť učiť (Abbot, Cyranoski, Jones et al., 2010). Frustráciu, ktorú spôsobuje úsilie o naplnenie inštitucionálnych očakávaní v oblasti vedeckých výstupov opísala s istou dávkou sarkazmu vysokoškolská učiteľka na pozícii prodekanke jednej technicky orientovanej vysokej školy: „[...] *aj dneska večer prídem, budem rada, že prídem domov o pol siedmej. Večera psovi, manželovi a dieťaťu - možno v inom poradí a sadnem si a možno začnem robiť na nejakom článku, aby som mala nejaký bodík aj v tej kolónke [vedeckej časti - poznámka výskumníka]*“ (MESA10, 2019). Snaha vyhovieť scientometrickým kritériám dostáva VŠ učiteľov pod tlak, ktorý sa zvyšuje aj nárokmi tzv. vedeckej integrity. Tá nie je v období nárastu predátorských praktík len otázkou zvnútorňovaných etických princípov, ale aj ostráživosti a nemalého úsilia investovaného do odhaľovania často zahmlených zámerov predátorov.

Poslednou dôležitou témou, ktorej sa treba dotknúť v súvislosti s posudzovaním kvality pedagogickej práce VŠ učiteľov, je administratívna záťaž. Učitelia pracujúci na VŠ na Slovensku pociťujú únavu z množstva administratívnej práce týkajúcej sa pedagogickej i vedecko-umeleckej činnosti. Takmer 95 % opýtaných učiteľov svojou odpoveďou potvrdilo, že im zaberá polovicu a viac ich pracovného času (MESA10, 2020). V rozhovoroch sa sťažovali aj na slabú podporu na pracoviskách pri riešení projektov či príprave vedeckých článkov (MESA10, 2019).

Limity empirickej sondy

Limitom prezentovanej empirickej sondy je skutočnosť, že v prípade jedného súboru (študenti VŠ v SR) išlo o kvótny výber podľa štyroch vlastností, a je reprezentatívny. V prípade druhého súboru nebolo možné vytvoriť reprezentatívnu vzorku na základe určených znakov (pozri časť Metódy). Zistenia môžeme preto vziať len ku skúmanej vzorke. Vo vzťahu k prezentovaným zisteniam je tiež relevantné zmieniť fakt, že štruktúra porovnávaných súborov bola z pohľadu zamerania štúdia, a teda aj typu VŠ rôzna. Ako vidieť v tabuľke 6, kým v skupine vysokoškolákov v SR boli navyše zastúpení študenti humanitných a spoločenských vied 39 %), v skupine slovenských vysokoškolákov v ČR študenti zdravotníctva (lekárske, nelekárske vedy a farmácia) (45,4 %).

Tabuľka 6: Výskumná vzorka z pohľadu zamerania štúdia – porovnanie súboru slovenských vysokoškolákov študujúcich v SR a ČR

zameranie štúdia	slovenskí študenti 1. a 2. stupňa VŠ v SR (v %)	slovenskí študenti 1. a 2. stupňa VŠ v ČR
humanitné a spoločenské vedy	39,0	25,0
učiteľstvo	19,8	1,0
technické vedy a náuky	14,9	11,8
prírodné vedy	9,2	7,5
zdravotníctvo	8,7	45,4
informatika, výpočtová technika a matematika	8,4	9,3

Zdroj: MESA10, 2020

ZÁVER

Výsledky prezentované v tejto štúdií naznačujú slabé miesta výučby na VŠ. Odpovede na otázku adresovanú študentom, ktorí študujú doma a tým, ktorí odišli na české VŠ indikujú rozdiely v kvalite VŠ učiteľov v týchto dvoch krajinách. Hoci rozdiely môžu byť dané aj mierou kritičnosti či rozdielnymi očakávaniami respondentov v porovnávaných skupinách, faktom zostáva, že českí VŠ učitelia sú v očiach slovenských študentov väčšími profesionálmi, a to vo všetkých dimenziách a výrokmi vymedzených charakteristikách. Na základe prezentovaných zistení možno predpokladať, že kvalita českých učiteľov môže byť jedným z významných faktorov, ktoré majú vplyv na lepšie renomé českých VŠ a vo výsledku aj vplyv na odliv slovenskej mládeže za hranice k našim západným susedom. Formulovanie akýchkoľvek silných záverov o kvalite českých a slovenských učiteľov si však vyžaduje veľkú dávku opatrnosti, a to nielen vo vzťahu k opísaným limitom prieskumu. Výsledky prezentované v tejto štúdií majú deskriptívnu povahu a neodhaľujú príčiny zisteného stavu. Tie sú komplexné a zasluhujú si dôslednú analýzu nielen úrovne pripravenosti VŠ učiteľov na pedagogickú činnosť v sledovaných krajinách, ale aj komparáciu podmienok, ktoré vytvárajú či limitujú možnosti rozvíjania a prezentovania pedagogických zručností slovenských a českých učiteľov. Výsledky takejto komparácie môžu byť cenným príspevkom v diskurze o kvalite tak slovenských, ako aj českých VŠ, ktoré spája spoločná minulosť. Skvalitnenie výučby na vysokých školách si vyžaduje trpezlivosť a flexibilitu. Ako totiž tvrdí C. Wieman (2017), zmena je často výsledkom snahy o prelomenie niekoľko storočí zabehnutých tradícií.

LITERATÚRA:

ABBOTT, A.; CYRANOSKI, D.; JONES, N.; MAHER, B.; SCHIERMEIER, Q.; VAN NOORDEN, R. METRICS: Do metrics matter? *Nature*. 2010, 465, s. 860–862.

- BERNHARDSSON, N.; LATTKE, S. (eds.) Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey. Conducted by the Project Qualified to Teach [on-line]. German Institute for Adult Education –Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE), s.a. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z WWW: http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1.pdf
- BLANÁR, F. Slovenskí študenti na českých vysokých školách. *ACADEMIA*. 2020, 2-3, s. 23-45
- BUISKOOL, B.J.; BROEK, S.D.; van LAKERVELD, J.A.; ZARIFIS, G.K.; OSBORNE, M. Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report [on-line]. Zoetermeer, 2010. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z WWW: http://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf
- CVTI SR. Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR – akademický rok 2010/11 a 2020/21. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
- EESMAA, I. The adult educator's different roles. In JÄÄGER, T. (ed.) *The art of being an adult educator A handbook for adult educators-to-be*. Copenhagen: Danish School of Education Aarhus University, 2010, s. 11-18.
- FEDELE-McLEOD, M. et. al., *Promoting teacher effectiveness: Adult education teacher competencies*. [on-line]. Washington, DC: American Institutes for Research & LINCS, 2015. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z WWW: <http://lincs.ed.gov/publications/te/competencies.pdf>
- HALL, R., DRÁL, P., FRIDRICHOVÁ, P., HAPALOVÁ, M., LUKÁČ, S., MIŠKOLCI, J., VANČÍKOVÁ, K. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [on-line]. Bratislava: MESA10, 2019. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: <https://analyza.todarozum.sk>
- HAPALOVÁ, M.; HALL, R.; LUKÁČ, S.; RUDINSKÁ, A.; KURAJ, J. Kvantitatívny prieskum. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [on-line]. Bratislava: MESA10, 2019, s. 1021-1096. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: <https://analyza.todarozum.sk>
- JÄÄGER, T. (ed.), *The art of being an adult educator A handbook for adult educators-to-be*. Copenhagen: Danish School of Education Aarhus University, 2010.
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC v Prešove, 2004.
- LATTKE, S. *Professional Competence in Designing, Monitoring and Evaluation of Adult Learning Processes. Research Report*. [on-line]. Bonn, 2018. [cit. 2021-08-18]. Dostupné z WWW: http://www.demalproject.eu/documents/O1_EN_Research_Report_181130.pdf
- LENCER, S., STRAUCH, A. GRETA – a competence model for teachers and trainers, *Journal AED – Adult Education and Development- The Good Adult Educator*, 2019, 86, s. 78-80.
- LITTON, D.; BORKO, H.; WHITCOMB, J. The Teacher Educator's Role in Enhancing Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 2008, 59/2, s. 111-116
- LOEB, S., ROUSE, C. AND SHORRIS, A. Introducing the Issue. *The Future of Children*, 2007, 17(1), s. 3-14.
- LUKÁČ, S.; HALL, R. Odchod študentov do zahraničia. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [on-line]. Bratislava: MESA10, 2019, s. 779-795. [cit. 2021-08-04]. Dostupné z WWW: <https://analyza.todarozum.sk>

MESA10, To dá rozum – Dáta z kvalitatívneho prieskumu, 2019. Nepublikované.

MESA10. Dotazníky a frekvenčné tabuľky z dotazníkového prieskumu To dá rozum - vysoké školy [Data set]. 2020. Zenodo. Dostupné na: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778286>

OECD. Tabuľka B6.3. Mobility patterns of foreign and international students. In *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. [on-line]. OECD Publishing, Paris, 2020. [cit. 2021-08-04]. Dostupné z WWW: https://www.oecd-ilibrary.org/education/mobility-patterns-of-foreign-and-international-students-2018_97549abb-en

O'MALLEY, M.; BROWN, A.G.; PEREZ, T.E. *Professional Standards for Teachers in Adult Education Self-Assessment* [on-line]. Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation, 2008. [cit. 2021-08-04]. Dostupné z WWW: <https://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>

PELIKÁN, J. *Hľadání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007.

RAWAT, S.; MEENA, S. Publish or perish: Where are we heading? *Journal of Research in Medical Sciences*. 2014, 19(2), s. 87–89.

TOMENGOVÁ, A.; KOSOVÁ, B.; POLIAK, V.; PAVLOV, I.; ŠUKOLOVÁ, D.; FRIDRICHOVÁ, P.; GUFFOVÁ, D.; KORÓNY, S.; HAVIAR, M. *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Banská Bystrica: Belianum, 2017.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s. r. o, 2008.

VANČÍKOVÁ, K. Pripravenosť absolventov stredných škôl na VŠ. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. [cit. 2021-08-04]. Bratislava: MESA10, 2019, s. 809-814. Dostupné z WWW: <https://analyza.todarozum.sk>

WIEMAN, C. *Improving How Universities Teach Science. Lessons from the Science Education Initiative*. Harward University Press, 2017

WLODKOWSKI, R.J. *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

katarina.vancikova@umb.sk

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Ružová 13

97411 Banská Bystrica

Slovakia