

POJETÍ VÝUKY A PROFESNÍ IDENTITA ZAČÍNAJÍCÍCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ

BEGINNING UNIVERSITY TEACHERS AND THEIR APPROACHES TO TEACHING AND PROFESSIONAL SELF-PERCEPTION

KLÁRA ŠEĎOVÁ, ROMAN ŠVARÍČEK,
JANA SEDLÁČKOVÁ, INGRID ČEJKOVÁ,
ANNA ŠMARDOVÁ, PETR NOVOTNÝ,
JIRÍ ZOUNEK

Abstrakt

V této studii se zabýváme otázkou, jaké je pojetí výuky u začínajících učitelů na Masarykově univerzitě. Vycházíme z analýzy 19 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli z různých fakult. Identifikujeme různá pojetí výuky, mezi nimiž dominuje důraz na předávání znalostí a interakci se studenty. Vedle toho rozlišujeme různá sebepojetí vysokoškolských učitelů – někteří se definují především jako vědci, jiní jako učitelé, poslední skupina se chápe jako univerzální, vyrovnané propojující vědu a výzkum. Za hlavní přínos této studie považujeme skutečnost, že se podařilo propojit sebepojetí a pojetí výuky – vědci, učitelé a univerzálové pojmají svoji výuku různě. Respondenti-vědci se soustředí především na předávání poznatků, respondenti-učitelé chápou dobrou výuku jako energii a čas věnovaný studentům a respondenti-univerzálové zdůrazňují praktičnost vědění a cíl motivovat studenty, aby na sobě pracovali sami.

Klíčová slova

vysokoškolská výuka, vysokoškolská učitelé, pojetí výuky, vztah mezi výukou a výzkumem

Abstract

The aim of this paper is to describe approaches to teaching taken by beginning teachers at Masaryk University. The paper stems from an analysis of 19 deep semi-structured interviews with beginning teachers from various faculties. The paper specifies different approaches to teaching while placing emphasis on transmission of knowledge and interaction with students, which it establishes as dominant among them. The paper further identifies three types of self-perception among beginning teachers who see themselves as either research-oriented or teaching-oriented or else as universal teachers who manage both. The main contribution of the paper lies in its ability to connect the different types of approaches to the different types of self-perceptions. The paper

thus shows that researchers, teachers and universal teachers approach their teaching differently: beginning researchers emphasise transmission of knowledge, beginning teachers emphasise that good teaching should include the devoting of time and energy to students, while universal teachers emphasise the practical nature of knowledge and motivate students to work on themselves.

Keywords

teaching at the university level, university teachers, approaches to teaching, the relationship between teaching and research

Tato studie je věnována otázce, jakým způsobem začínající vysokoškolští učitelé chápou dobrou výuku a jaké atributy jí připisují. Pozici vysokoškolského učitele charakterizuje velmi dlouhá vzdělávací trajektorie, předpokladem pro vstup do profese je absolvování doktorského studia či alespoň aspirace na ně. Doktorské studium však primárně představuje vědeckou přípravu, nikoli učitelskou. Tato studie se proto zabývá otázkou, nakolik jsou začínající učitelé připraveni zvládat výuku, jakou podobu mají jejich učitelské začátky. Téma profesních začátků učitelů je v české pedagogice hojně řešeno (Dytrtová, 2008; Juklová, 2013; Pišová, 1999; Podlahová, 2002, 2004; Šimoník, 1994; Tmej, 1980), avšak téměř výhradně v prostředí primárního a sekundárního školství. Vysokoškolští učitelé se však od učitelů nižších stupňů významně odlišují, neboť jejich pracovní činnosti jsou mnohem komplexnější. Jejich role totiž předpokládá znalosti nejen předávat studentům, ale také je vytvářet vlastním vědeckým zkoumáním – jde o tzv. humboldtovskou představu o jednotě výuky a výzkumu (viz Šima & Pabian, 2013). Naším cílem je zjistit, zda propojení výuky a výzkumu nějakým způsobem formuje chápání toho, co znamená dobře vyučovat a být dobrým vysokoškolským učitelem.

Co je dobrá výuka

Na otázku, jaké charakteristiky má kvalitní vysokoškolská výuka, existuje řada odpovědí. Lowman (1995) vytvořil dvoudimenzionální model dobré výuky ve vysokoškolském prostředí. První dimenzí je intelektuální stimulace, druhou dimenzí je utváření interpersonálního vztahu se studenty. Intelektuální dimenze zahrnuje jasnost výkladu a schopnost stimulovat pozornost a zaujetí studentů. Interpersonální dimenze znamená komunikovat tak, že to zvyšuje motivaci studentů k práci a radost z učení.

Hativa, Barak a Simhi (2001) studovali vynikající univerzitní učitele. V jejich přístupu k výuce identifikovali čtyři klíčové kategorie: jasnost výkla-

du, přehledná organizace lekcí, stimulování zájmu studentů a pozitivní klima třídy. Podobně postupoval ve své studii Bain (2004), který podává následující charakteristiku vynikajících vysokoškolských učitelů: extrémně dobře ovládají předmět; svou výuku chápou jako stejně intelektuálně náročnou a důležitou jako svůj výzkum; kladou vysoké nároky na studenty; směřují k rozvoji a kultivaci kritického myšlení studentů; mají propracovaný způsob, jak získávat zpětnou vazbu a na jejím základě měnit svoji práci.

Jakkoli se jednotlivé koncepty dobré výuky liší (pro přehled o dalších možných konceptualizacích viz např. Devlin & Samarawickrema, 2010), lze vysledovat určité opakující se znaky. Především se ve všech citovaných konceptech objevuje nakládání s obsahy na straně jedné a interakce se studenty na straně druhé. K nakládání s obsahy lze přiřadit intelektuální dimenzi u Lowmana (1995), první dvě kategorie u Hativy et al. (2001) a rovněž první dvě kategorie u Baina (2004). Dalším společným rysem je fakt, že interakce se studenty je chápána jako nástroj, jak je stimulovat k učení. Dobrá výuka je zaměřená na studenty (*student-centred*), to znamená, že vychází z jejich potřeb, staví je do pozice spoluvůrců vědění a povzbuzuje jejich aktivitu, nezávislé myšlení a kritičnost (viz např. Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996). Opakem výuky zaměřené na studenty je výuka zaměřená na učitele, v níž je učitel dominantním nositelem znalostí, jež předává studentům, kteří jsou chápáni jako jejich víceméně pasivní příjemci.

Spojení výuky a výzkumu

Jak jsme již uvedli, specifikem akademické profese je paralelní zapojení do výuky a do výzkumu. Kombinace výuky a výzkumu je v univerzitním prostředí historickou daností (viz např. Elton, 1986; Šima & Pabian, 2013), jde však zároveň o téma, které vzbuzuje určité kontroverze. Na jedné straně existuje názor, že obě činnosti mohou koexistovat v symbióze a vzájemně se obohacovat, na druhé straně někteří autoři tvrdí, že tato koexistence plodí také napětí a v konečném důsledku může vést ke snižování kvality obou činností.

Hattie a Marsh (1996) tvrdí, že excelence ve výzkumu nemusí nutně vést k excelenci ve výuce. Toto podezření bývá nejčastěji vysvětlováno tak, že výzkumný výkon je předmětem kontinuálního hodnocení, je na něj vázáno jak finanční odměňování akademiků, tak jejich kariérní růst (Anderson & Anderson, 2012; Bak & Kim, 2015). Požadavky na výzkumné aktivity, publikování výsledků a zapojování se do odborných sítí přitom v čase narůstají a jsou stále náročnější (Kyvik, 2013). Důsledkem tohoto institucionálního nastavení je koncentrace na výzkum a zanedbávání výuky. Řada empirických studií provedených na různých univerzitách svědčí o tom, že se v tomto

prostředí vytvářejí specifické vzorce dělby práce, v nichž se kvalifikovanější členové akademické obce věnují primárně výzkumu, zatímco začínající či méně kvalifikovaní zaměstnanci vyučují (Austin, 2002; Geschwind & Broström, 2015; Smith & Smith, 2012). Smith a Smith (2012) ve své kvalitativní studii ukázali, že učitelé, kteří jsou příliš zaměstnaní výzkumem a přenechávají své kurzy méně kvalifikovaným pracovníkům, tento stav vnímají jako ohrožení kvality výuky. Hemer (2014) vykreslil strategie akademiků, kteří se i přes výzkumné zatížení snaží být dobrými učiteli, což v jejich pojetí znamená především věnovat čas přímé práci se studenty, a to v modu na studenty zaměřené výuky (viz výše). Jádrem strategií popsaných Hemerem (2014) je jednak zvyšování počtu odpracovaných hodin, jednak snižování času věnovaného výzkumu a administrativě.

Na druhé straně existují studie, které postulují, že excelence ve výzkumu vede rovněž k vyšší kvalitě v oblasti výuky (např. Brew, 2010; Galbraith & Merrill, 2012; Trigwell, 2005). Podle Trigwella (2005) učitelé s relevantní výzkumnou zkušeností poskytují svým studentům takový typ učebních zkušeností, které je vedou k hloubkovému přístupu k učení namísto povrchového. Healey (2005) tvrdí, že studenti nejvíce profitují z toho, jsou-li aktivně zapojeni do procesu tvorby znalostí prostřednictvím výzkumu. V této souvislosti je třeba se ptát, zda učitelé-výzkumníci skutečně využívají svoji expertízu v rámci své výuky, jinými slovy, zda vyučují jinak než jejich výzkumně neaktivní kolegové. Mägi a Beerkens (2015) realizovali výzkum na rozsáhlém vzorku estonských akademiků a prokázali jednoznačnou pozitivní korelaci mezi mírou zapojení učitelů do výzkumu a jejich výukovými metodami. Aktivní výzkumníci inovovali obsahy svých kurzů na základě vlastních výzkumných nálezů a na základě informací načerpaných na odborných konferencích, vedli neformální diskuse se studenty opřené o výzkumné poznatky a rovněž, i když v menší míře, zapojovali studenty do výzkumných týmů a připravovali s nimi společné publikace. Co je zajímavé, v této studii se ukázalo, že nejvíce pozitivní vliv na výuku má zapojení učitelů do výzkumu na národní úrovni a mírná preference výzkumu před výukou. Ti z respondentů, kteří byli zapojeni do mezinárodních výzkumných projektů a projevovali silnou preferenci výzkumu před výukou, skórovali ve všech oblastech propojení výzkumu s výukou s výjimkou ko-publikování níže. (Avšak stále výše než učitelé výzkumně neaktivní a preferující výuku před výzkumem.)

Empirická studie Galbraitha a Merrila (2012) realizovaná na jedné americké univerzitě přímo potvrdila, že studenti v kurzech vyučovaných učiteli-výzkumníky dosahují lepších výsledků ve standardizovaných testech, které prověřují znalosti na výstupu z kurzu. Tyto nálezy ukazují, že propojení výuky a výzkumu, ač velmi náročné na logistiku lidských zdrojů, má potenciál zkvalitnit příležitosti k učení, které studenti na univerzitách dostávají.

Ostatně i Hattie a Marsh (1996), kteří varují před riziky, jež výzkumná excellence pro výuku může znamenat (viz výše), zároveň konstatují, že sladit tyto dvě mise a dosáhnout jejich integrace je pro univerzity cílovou přidanou hodnotou, již se odlišují od jiných vzdělávacích institucí. Nabízí se otázka, za jakých okolností může být tato integrace úspěšná. Bain (2004) uvádí, že vynikající učitelé vnímají výuku a výzkum jako srovnatelně důležité a intelektuálně náročné aktivity. Nálezy Mägi a Beerkens (2015) naznačují, že synergie nastává, pokud učitelé mírně preferují výzkum před výukou, avšak výuku stále vnímají jako významnou a soustředí se na ni. Klíčové tedy zřejmě je sebepojetí učitelů, kteří musí mít svoji profesní identitu ukotvenou v obou oblastech. (Pokud dochází k masivnější dělbě práce mezi těmi, kteří se věnují výzkumu, a těmi, kteří se věnují výuce, pozitivní vliv výzkumu na výuku patrně nelze předpokládat.)

Socializace do role vysokoškolského učitele

Vzdělání a příprava jsou další specifickou oblastí, již se vysokoškolští učitelé liší od učitelů nižších stupňů. Budoucí pracovníci jsou připravováni v doktorských programech, univerzity jsou samy sobě nástrojem personální reprodukce (Shulman, 2005). Jde o socializaci ne zcela řízenou a záměrnou, podle Goldeho (2008) obvykle absentuje systematická práce se začínajícími akademiky. Předpokládá se, že doktorští studenti jsou v akademickém prostředí vystaveni normám, hodnotám a závazkům akademické profese a to, jak jednat v roli akademiků, odpozorují (Golde, 2008; Tierney, 1997).

Anderson a Andersonová (2012) ve své studii založené na rozhovorech s doktorskými studenty používají termín „selektivní mentorství“. Studenti k úspěšné socializaci potřebují mentory, kteří je uvedou do akademické práce a umožní jim pozorovat je a využít jako rolové modely. Mentorské vztahy jsou však navazovány spontánně, záleží na schopnostech a vystupování toho kterého studenta. Některým se podaří navázat více takových vztahů, jiní žádného mentora nemají. Co je dále podstatné, selektivní mentorství se týká téměř výhradně výzkumné práce, do učiteléské role doktorandi tímto způsobem uváděni nejsou (Anderson & Anderson, 2012). Rovněž další autoři (např. Hativa et al., 2001; Iglesias-Martínez et al., 2014) podotýkají, že univerzitní učitelé nedostávají žádnou systematickou vzdělávací podporu ve vztahu ke své výukové roli. Jde zřejmě o jakési bílé místo v akademické socializaci.

Hativa (1997) uvádí, že za takových okolností si začínající učitelé musí osvojit profesní dovednosti metodou pokus–omyl. Rovněž Oleson a Hora (2014), kteří provedli studii založenou na rozhovorech s americkými akademiky, identifikovali vlastní zkušenosti v roli učitele jako klíčový zdroj při

plánování a vedení výuky. Významný zdroj představují pro učitele rovněž jejich zkušenosti ve studentské roli. Tato skutečnost vede k imitaci zažitých výukových postupů, které se tímto způsobem reprodukuje. Do způsobu, jakým učitelé pojmají výuku, se dále promítají zkušenosti z neakademických rolí a konečně výzkumná zkušenost – viz spojení výuky a výzkumu výše (Oleson & Hora, 2014).

Jak uvádějí Iglesias-Martínez et al. (2014), nováčci na univerzitě vnímají mnohé úkoly, před které jsou postaveni, jako problematické a obtížné (například přípravu kurzů a výukových materiálů nebo nastavení objektivních a dostatečně komplexních metod hodnocení studentů), začátky v roli vysokoškolského učitele tudíž nejsou snadné. Podle výzkumu Akerlindové (2003) akademici za absence institucionálních podpůrných mechanismů svépomocně pracují na svém profesním rozvoji v učitelské roli, a to i přesto, že nedostávají mnoho vnějších pobídek ke zlepšování svého výukového výkonu, neboť pro jejich kariérní růst je klíčová produktivita v oblasti výzkumu (Anderson & Anderson, 2012; Bak & Kim, 2015). Akerlindová (2003) realizovala hloubkové rozhovory s australskými akademiky, s cílem zjistit, jaké stimuly je vedou ke zlepšování výuky: 1) Jako prvořadá se ukázala snaha zvýšit komfort a sebejistotu v učitelské roli. 2) Vedle toho respondenti referovali o tom, že chtějí zlepšit své dovednosti a strategie a tak dosáhnout větší efektivity vlastní výukové práce. 3) Referovali také o tom, že jejich cílem je změnit výstupy u studentů, intervenovat do způsobu, jakým se učí. Druhý ze jmenovaných stimulů je kompatibilní s výukou zaměřenou na učitele, třetí potom s výukou zaměřenou na studenta. Nejhojněji zmiňovaný stimul – komfort a sebejistota – má kořeny v oblasti vlastního sebepojetí a sebeúcty. Je zjevné, že i tyto proměnné ovlivňují profesní rozvoj vysokoškolských učitelů.

Obecně vzato lze říci, že institucionalizované učitelské vzdělávání u začínajících akademiků absentuje a je nahrazováno živelným využíváním osobních kontaktů a sítí. Pataraiia et al. (2015) uvádějí, že akademici sítě využívají především k rozvoji znalostí vztahujících se k hodnocení studentů a ke zpracovávání a sdílení výukových materiálů. Tento náleze de facto odpovídá hlavním oblastem, které začínající učitelé vnímají jako problematické – viz výše Iglesias-Martínez et al. (2014). To znamená, že sítě jsou cíleně zužitkovávány, aby naplnily aktuální potřeby učitelů.

Učení v sítích probíhá mnoha různými způsoby. Může jít o přímou žádost o radu, neformální rozhovory, sdílení zdrojů, pozorování kolegů či spolupráci při společném psaní a vyučování (Pataraiia et al., 2015). Fakt, že jsou osobní sítě pro rozvoj učitelských dovedností velmi významné, vyzdvihli ve své studii Van Waes et al. (2015) – porovnávali vlastnosti sítí u různých skupin vysokoškolských učitelů: u učitelů-expertů, zkušených učitelů-neexpertů a začátečníků. Ukázalo se, že nejširší a nejvíce heterogenní sítě

kolegů, s nimiž hovoří o výuce, mají učitelé-experti. Naopak zkušení neexperti mají síť omezenou a jejich členové jsou si vzájemně velmi podobní. Učitelé-začátečníci se nacházejí mezi těmito dvěma póly. Tyto nálezy lze interpretovat tak, že jsou to právě síť, co expertům napomáhá utvářet jejich výuku tak, aby měla vynikající parametry. Začátečníci se snaží síť rovněž využívat, pokud se jim bude dařit síť rozšiřovat a heterogenizovat, je pravděpodobnější, že se stanou experty, nežli v případě, že se jejich síť omezí na malé homogenní hloučky spřátelených kolegů.

Jakkoli je učení se od kolegů významným socializačním prvkem, z nějž začátečníci profitují, někteří autoři upozorňují také na možná rizika. Hativa et al. (2001) upozorňují, že neplánovaný a neřízený socializační proces může vést k osvojení fragmentárních pedagogických znalostí a nepodložených předpokladů o tom, jaké výukové postupy jsou žádoucí a efektivní. Podobně Golde (2008) podotýká, že observační učení začátečníků může vést k nežádoucímu modelování chování na základě nevhodně zvolených vzorů.

Metodologie

Kontext výzkumu

Předložená výzkumná studie je součástí projektu *Rozvoj pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity*. Jedná se o interní rozvojový projekt řízený Odborem pro akademické záležitosti Masarykovy univerzity, který byl realizován v roce 2015. Cílem projektu bylo připravit návrh koncepce vzdělávání akademických pracovníků Masarykovy univerzity (MU) s důrazem na rozvoj jejich pedagogických kompetencí. Masarykova univerzita tak reaguje na celosvětový trend docenující význam excelentní výuky na vysokých školách. Návrh se opíral o zahraniční zkušenosti, příklady dobré praxe, realizované empirické výzkumy a především byl specificky zaměřen na kontext MU. Návrh byl vypracován týmem¹ akademických pracovníků z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU (viz *Návrh koncepce rozvoje pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity*, 2015). Koncepce počítala s tím, že bude vytvořen vlastní vzdělávací program rozvíjející pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů se zaměřením na začínající učitele v pozici odborného asistenta do pěti let praxe. Následně byl návrh koncepce připomínkován a doplňován v rámci pracovní skupiny,

¹ Tým pracoval ve složení Petr Novotný, Roman Švaříček, Jiří Zounek, Ingrid Čejková, Anna Šmardová, Jana Sedláčková.

kdy se pro vyřešení několika dilemat ukázalo jako zcela nezbytné provést výzkumné šetření mezi začínajícími učiteli, abychom mohli teoretické koncepty vhodně situovat do kontextu Masarykovy univerzity. Vlastní empirické šetření bylo realizováno od září do listopadu 2015. Cílem výzkumu bylo zaprvé zmapovat vzdělávací potřeby začínajících učitelů a zadruhé získat jejich zpětnou vazbu na návrh koncepce rozvoje akademických pracovníků na Masarykově univerzitě (viz výše).

Vzorek

Při vymezení *začínajícího vysokoškolského učitele* jsme se opírali o model rozvoje dovedností bratrů Dreyfusů (Dreyfus & Dreyfus, 1986).² Model je rozdělen na pět stupňů: začátečník (*novice*), zkušený začátečník (*advanced beginner*), kompetentní osoba (*competent*), odborník (*proficient*) a expert (*expert*). V pedagogické komunitě je toto schéma tradičně přijímáno (viz např. Berliner, 2000; Day, 1999; Eraut, 1994; Kvale, 1996), avšak mnozí autoři při aplikaci tohoto modelu stanovují různou délku let učitelské praxe s cílem lepšího odlišení modelu pro jejich specifické záměry (viz např. Henry, 1994).

V prvním kroku jsme identifikovali začínajícího učitele jako toho, kdo má na MU odučeno méně než 5 let praxe (dle Berliner, 1986). Následně jsme z rektorátu univerzity získali jmenný seznam zaměstnanců, kteří uzavřeli pracovní poměr s univerzitou v posledních pěti letech a zároveň vyučují nejméně jeden kurz. Datový soubor obsahoval jména celkem 3000 osob. U každého jsme sledovali, zda splňuje následující kritéria: 1. Je zaměstnán na pozici odborného asistenta a má doktorský titul. 2. Je zaměstnán na akademické pozici, nikoliv na administrativní pozici. 3. Má smlouvu na nejméně poloviční úvazek. 4. Není zaměstnán pouze na DPP/DPČ. 5. Vyučuje na univerzitě nejméně jeden kurz.

Vyřazením kandidátů nesplňujících daná kritéria se výzkumný vzorek zúžil na 200 potenciálních respondentů. S ohledem na metodologii kvalitativního výzkumu jsme se rozhodli pro záměrný výběr. Výzkumný vzorek čítající 200 začínajících vysokoškolských učitelů jsme podrobili dalšímu kritériu, neboť nás zajímalo, jak jsou tito učitelé úspěšní v roli vysokoškolského učitele. Sledovaným kritériem se s ohledem na výzkumné otázky stala kvalita výuky, respektive hodnocení učitele studenty v předmětové anketě. V dalším kole jsme proto sledovali výsledky předmětové ankety v Informačním systému

² Model využíváme i s vědomím jeho kritiky (viz Eraut, 1994; Day, 1999), která poukazuje na to, že model nepopisuje to, jak se jedinec učí ze zkušenosti. Pouze popisuje, že k tomu dochází.

MU³ u všech 200 potenciálních respondentů a vybrali jsme pouze ty učitele, kteří byli v předmětové anketě nadprůměrně hodnoceni svými studenty, a zároveň ty učitele, kteří reálně vyučují alespoň jeden kurz a nevedou tak jen například semináře k diplomovým pracím. Díky tomu jsme získali soubor 30 učitelů ze všech devíti fakult MU, se kterými jsme navázali kontakt a přes e-mail každého z nich individuálně požádali o spolupráci na výzkumu.

Sběr dat

Vzhledem k tomu, že naším cílem bylo hlubší porozumění doposud nezkoumaného jevu, zvolili jsme metodologii kvalitativního výzkumu (viz Švaříček & Šedřová et al., 2007). S ohledem na výzkumné otázky byl zvolen jako metoda sběru dat hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Schéma rozhovoru obsahovalo celkem 13 otevřených otázek, které se týkaly široce vymezené práce vysokoškolského učitele – jeho pojetí výuky, sebepojetí, pracovních podmínek, vnímané podpory ze strany pracoviště a vzdělávacích potřeb.

Respondentům byl vysvětlen cíl výzkumu, povaha zkoumání a byla jim zaslána zkrácená verze navržené Koncepce rozvoje pedagogických kompetencí akademických pracovníků MU (rozsah tři strany). Respondenti byli požádáni o rozhovor a o prostudování koncepce. Celkem jsme v průběhu října a listopadu realizovali rozhovory v průměrné délce 80 minut s 19 respondenty. Z jedné fakulty byli vybráni tři vyučující, z ostatních osmi fakult vždy po dvou učitelích. Respondenty jsme ujistili o zachování důvěrnosti získaných informací a slíbili jsme jim, že veškeré informace budou anonymizovány (respondenti nejen získali přezdívky, ale anonymizovali jsme všechna další jména a konkrétní informace, které by mohly vést k odhalení identity jednotlivých aktérů).⁴ Rozhovory byly nahrány na diktafon a posléze přepsány dle jednotného vzoru do podoby textu.⁵ Přepis jednoho rozhovoru měl průměrně 30 stran, celkový datový korpus tak čítal více než 570 stran textu.

³ Studenti Masarykovy univerzity mají možnost vyjádřit se ke kvalitě jimi studovaných předmětů prostřednictvím tzv. předmětové ankety, která je integrována do Informačního systému MU, probíhá na konci každého semestru a je dobrovolná. Studenti v ní hodnotí zajímavost, přínosnost a obtížnost předmětu, náročnost na přípravu, dostupnost studijních zdrojů, jak učitel učí, a jeho odbornost. Lze také uvést volný textový komentář. Výsledky předmětové jsou umístěny v Informačním systému MU a jsou dostupné pouze studentům a vyučujícím na MU.

⁴ Fakt, že samotní tazatelé byli ze stejné univerzity jako respondenti, a fakt, že respondenti věděli, že cílem výzkumu je zmapovat jejich vzdělávací potřeby pro účely vedení univerzity, nepochybně mohly ovlivnit výpovědi účastníků výzkumu. Domníváme se však, že nebudeme-li brát v potaz pochvalná vyjádření na adresu vedení univerzity, se respondenti vyjadřovali pravdivě, otevřeně a kriticky ve většině zkoumaných témat.

⁵ Rozhovory vedli Roman Švaříček, Klára Šedřová, Jiří Zounek a Petr Novotný.

Výzkumné otázky a analytický postup

Rozhovory s učiteli představují bohatý datový zdroj. V této studii se nevěnujeme komplexní analýze tohoto materiálu, nýbrž se soustředíme na okruhy naznačené v teoretické části tohoto příspěvku. Klademe si dvě výzkumné otázky:

1. Jaké je pojetí výuky u začínajících vysokoškolských učitelů na Masarykově univerzitě?
2. Jaký je vztah mezi pojetím výuky u začínajících vysokoškolských učitelů na Masarykově univerzitě a jejich sebepojetím?

Data jsme zpracovávali v softwaru ATLAS.ti (verze 7.0) pomocí několika kódovacích postupů.⁶ Nejprve čtyři různí kodéři metodou induktivního otevřeného kódování zakódovali čtyři rozhovory. Následně jsme v týmu porovnali vzniklé kódy a vytvořili sadu kategorií, které dokázaly všechny kódy zahrnout. Šlo o kategorie: pracovní podmínky; kariérní dráha; podpora a řízení; zdroje pedagogických kompetencí; pojetí výuky; sebepojetí; vzdělávací potřeby; hodnocení vzdělávací koncepce MU. Následně jsme podrobili kódování všechny rozhovory, přičemž jsme drželi deduktivně-induktivní povahu kódů. Všechny kódy byly formulovány jako dvouúrovňové a obsahovaly zařazení do kategorie a induktivně vzniklé pojmenování daného datového fragmentu (např. *vzdělávací potřeby: jak připravit testové otázky*).

Dále jsme se zabývali především dvěma kategoriemi – sebepojetím a pojetím výuky. Uvnitř těchto kategorií jsme provedli jemnější členění. Sebe-pojetí jsme rozčlenili do tří typů – vědci; učitelé; univerzálové. Toto členění jsme provedli na základě explicitních odpovědí respondentů na otázku položenou v rozhovoru, zda se vnímají spíše jako vědci, nebo jako učitelé. Pojetí výuky jsme rozčlenili do sedmi subkategorií, šlo o induktivní členění provedené s cílem co nejpřesněji reprezentovat obsah výpovědí respondentů. Kategorie sebepojetí obsahuje tři vzájemně vylučné typy a každý respondent je přiřazen k jedinému typu. Pojetí výuky je komplexnější, jen málo respondentů vypovídalo pouze o jediném konceptu dobré výuky. Proto jsme u každého z nich identifikovali různý počet subkategorií.

Následně jsme propojili obě kategorizace s cílem zjistit, jaká pojetí výuky zastávají členové skupin s různým sebepojetím. Provedli jsme jednoduchou vizualizaci (viz tabulka 1). V další části příspěvku prezentujeme a interpretujeme jednotlivé nálezy vzešlé z analýzy.

⁶ Na analýze dat pro tuto studii pracovaly Klára Šeďová, Ingrid Čejková, Anna Šmar-dová, Jana Sedláčková.

Učitelské začátky

Všichni naši respondenti referují o své současné pracovní pozici jako o vysněném pracovním místě a vyjadřují přání na univerzitě setrvat. Jak říká Štěpán: „*Ten akademický život je úplně úžasný pro mě.*“ nebo Nina: „*Chtěla bych tu zůstat a umím si představit, že bych to dělala celý život.*“

Na svých katedrách zastávají pozici asistenta či odborného asistenta, a to buď na částečný, anebo na plný úvazek. Můžeme mluvit o několika typických trajektoriích, které je na tuto pozici přivedly. První je **trajektorie plynulého přechodu**, již prošlo celkem 13 z našich 19 respondentů. Na pozici odborného asistenta se dostali díky absolvování doktorského studia přímo na dané katedře, některým z nich byla asistentská pozice nabídnuta již v průběhu doktorského studia, dvěma dokonce paralelně se vstupem do studia. Druhou trajektorií je **návrat na domovskou katedru**, který se v našem vzorku týká čtyř respondentů, kteří se na katedru, na níž dříve studovali, vrátili po určitém čase stráveném v praxi, výukou jinde nebo studiem v zahraničí. Poslední trajektorií je **přestup z jiné katedry či univerzity**, který se týká dvou respondentů. Ti nejsou v akademické profesi nováčky v pravém slova smyslu, neboť již prošli úvodní fází své kariérní dráhy na jiném pracovišti.

Jak jsme uvedli, nejtypičtější trajektorií je plynulý přechod. Nabídka místa pro doktorandy je obvykle vázána na oblast odborného zájmu, jde o to, zda jejich profilace vhodně doplní portfolio katedry: „*Ono to bylo tak, že já jsem byl v podstatě jediný full time člověk, který na fakultě dělal tady tohle. A doktorka X stála o to, abych nějak na té fakultě zůstal.*“ (Jindřich). Vedle toho však hraje zásadní roli, zda se daný člověk v očích stávajících členů katedry či ústavu osvědčil jako dobrý student. Jak popisuje Dominik: „*A protože zřejmě zkušenosti se mnou byly pozitivní, tak potom když se tam uvolnilo místo, půlúvazek, tak mně kolegové řekli, že bych se mohl zúčastnit výběrového řízení. To výběrové řízení jsem vyhrál, tak teď působím v téhle pozici.*“ nebo Čeněk: „*Nenazval bych to vyloženě nepotismem, ale zapsal jsem se dobře jako student a bylo na mě pamatováno, což mě velmi potěšilo.*“

Výše uvedené citace lze číst tak, že v průběhu doktorského studia dochází k monitorování studentů a výběr budoucích členů pracoviště se patrně do značné míry odehrává již předtím, než se uvolní či vytvoří pozice, na niž později nastoupí. V průběhu studia dochází k selektivnímu mentorství (viz Anderson & Anderson, 2012), doktorandi navazují vztahy s lidmi ze svého pracoviště, kteří jim otevírají příležitosti k vykonávání různých typů akademických činností. Tak probíhá příprava budoucího zaměstnance na míru potřebám katedry. Jak stručně shrnuje Jindřich: „*Čili v podstatě v tom rozhovoru s komisí u toho výběrka na toho asistenta jsem v zásadě mohl říct, že všechno, co dělá ten asistent, už jsem někdy dělal.*“ Vedle toho tyto klíčové osoby sehrávají přímou roli v tom smyslu, že doktoranda doporučí a svým způsobem se tak zaručí za jeho kvality. Tento mechanismus je zřejmý v citaci Jindřicha (*doktorka X*)

a podobným způsobem vypovídala o svých personálních vazbách na katedře většina respondentů s trajektorií plynulého přechodu.

Trajektorie návratu a přestupu jsou poněkud odlišné. Uchazeči se hlásí do otevřeného výběrového řízení, aniž by procházeli dlouhodobým monitorin- gem a socializací. Přesto i zde sehrávají personální vazby významnou roli. V případě návratu jde o využití mentorských vztahů navázaných v minulosti. V případě přestupu hraje roli profesní pověst a obeznámenost s kvalitami kandidáta, jež se utvářejí při setkávání mezi lidmi z různých pracovišť, která jsou běžnou součástí akademického provozu.

Podle toho, jaká trajektorie vedla k získání místa, se liší učitelské začátky našich respondentů. V této kapitole se budeme věnovat především nejběž- nější trajektorii plynulého přechodu. V jejím rámci platí, že do výuky byli respondenti zapojováni postupně v průběhu svého studia. Typicky začali pomáhat v kurzech svého školitele a následně jej zastupovat. Jak uvádí Mikuláš: *„Během medicíny jsem už někdy pomáhal (budoucímu) školiteli s výukou, jako asistence ve výuce, že jsem něco prostě tajtrlikoval. Pak během doktorského už jsem třeba vedl nějaké hodiny, spíš ale na výjimečné bázi, jako záskok, prostě nepravdělně. No a poslední tři roky už učím pravidelně mediky to, co jsem vlastně absolvoval já.“* Respondent hovoří o mentorském vztahu, který je oboustranně výhodný – mentor získává pomoc s výukou, doktorand první učitelské zkušenosti. Vše se děje v situaci, která je bezpečná, neboť za kurzy je stále zodpovědný zkušený vyučující, který také plánuje obsah jednotlivých lekcí. Jak vzpomíná Vlastimil: *„Když jsem byl doktorandem, na té matematice, tak to nebyly moje kurzy, to byly kurzy vlastně pana Z a já jsem je v podstatě postupně cvičil.“* Obsah kurzů je tedy dán, doktorandi do něj v této fázi příliš neintervenují. Vpravují se do připravené matrice a tak se vlastně učí napodobovat způsob výuky svého mentora. Pokyn k tomu, aby doktorandi replikovali jak obsahy, tak výukové metody, je místy poměrně explicitní. Rostislav dostal na starost seminář k předmětu svého školitele: *„Začal jsem učit seminář k předmětu ABC. Ten učí můj vedoucí, takže tam je standardní postup, že on jako vedoucí mé doktorské práce mi ho přidělil, takže tam učím. A když jsem to začínal učit, tak mi prostě řekl: absolvoval jste to před dvěma roky, víte, jak to vypadá, tak běžte.“*

Po jisté době se v trajektorii plynulého přechodu začínají objevovat samo- statně vedené kurzy, které jsou na katedrách distribuovány dvojím způsobem. Buď jde o převzetí hotových kurzů po předchozím učiteli, nebo o tvorbu nového kurzu. Situaci převzetí kurzu zmiňuje Igor: *„Já jsem tam zdědil ... tam prostě odešel člověk a já jsem po něm zdědil statistiku, učil jsem ji sám.“* Podobně Linda: *„Jeden kolega se rozhodl jít do praxe, tak místo něj bylo vypsáno výběrové řízení a jeho úvazek se rozdělil mezi více lidí. Jako že mně dali částečný úvazek a tu další část úvazku jsme si rozdělili mezi vícero lidí. (...) No a tak učím účetnictví. Na to účetnictví jsem primárně nestudovala, já jsem měla ten doktorát zaměřený na finance (...), ale prostě člověk potřeboval práci, nějak se uchytit, a prošla jsem v rámci toho řízení, tak jsem se*

musela zaměřit více na účetnictví.“ Z výpovědí vysvítá, že kurzy se předávají jako *dědictví*, tedy jako artefakty, které je nutné dále zachovat ve víceméně stabilní podobě. Nejde o záležitost autonomní volby respondentů a mnohdy dochází k tomu, že se pro výuku daného předmětu necítí dostatečně vybaveni a musí problematiku nejprve nastudovat (viz výpověď Lindy).

Vedle toho respondenti dostávají také možnost realizace vlastního – nového – kurzu. Tato možnost se otevírá ve chvíli, kdy dochází k inovaci kurikula daného oboru (například při příležitosti akreditací) a/nebo vychází z vlastní iniciativy učitelů. O této možnosti se zmiňuje například Karel: „*A rovnou Ústav věděl, že chce jako otevřít nějaký další dva tři předměty a že jeden z nich prostě můžu nějakým směrem naplnit já. (...) Teďka mám jakoby svůj vlastní kurz.*“ V případě nových kurzů jde obvykle o rozšíření volitelné nabídky, přičemž tematicky se nově vznikající kurzy kryjí s odbornými zájmy respondentů. Tím se liší od kurzů *zdeděných*. Přání mít *vlastní kurz* je u mnohých respondentů velmi silné (viz výše citovaný výrok Vlastimila „*to nebyly moje kurzy*“). Mít vlastní kurz znamená projevit autonomii a vyjádřit, že je učitel nositelem specifických expertních znalostí v určité oblasti. Proto mají respondenti tendenci zakládat a vést vlastní předměty i tehdy, kdy k tomu nedostávají pobídku ze strany vedení svých pracovišť: „*Globálně chápu, že prostě těch předmětů je hodně. Takže vedení vymyslelo to, že udělá stop stav. Což se obchází tím způsobem, že když chci mít předmět, napíšu si projekt a pak řeknu: Víte, my jsme dostali peníze, a oni chtěou, abych měl předmět. Takže prostě jako je spousta způsobů, jak mít předmět.*“ (Jindřich). Situaci, kdy má nováček portfolio samostatně vedených kurzů, z nichž alespoň některý sám plánoval a vytvářel, lze tudíž považovat za fázi, kdy je plně etablovaný jako učitel.

Učitel, nebo vědec?

Všem respondentům jsme položili otázku, zda se cítí více jako vědci, nebo jako učitelé. Osm z našich respondentů definuje svoji pozici jako **univerzál-ní**, rozkročenou mezi oběma typy činností. „*Já velmi rád učím a stejně tak dělám výzkum a publikuju, píšu. Takže obě dvě části jsou rovnocenné.*“ (Evžen). Tito respondenti vnímají vědu a výuku jako synergicky se podporující aktivity. „*Já to vidím tak, že je to zhruba vyvážené a že se to vzájemně podporuje. V momentě, kdy bych byl jen učitel, tak nemám ten růst, co bych vlastně mohl učít? A zároveň kdybych byl jen vědec, tak je to pěkné, psát pejpry, ale co z toho? Je třeba předávat ty vědomosti dál.*“ (Rostislav). Z citace je zjevné, že v tomto pojetí jedna role legitimizuje druhou – výuka bez opory o vlastní bádání je vnímána jako obsahově prázdná, naopak bádání bez výuky jako samoučelné. Takovéto synergické propojení výzkumu a výuky lze chápat v univerzitním prostředí jako ideál (viz kapitola Spojení výuky a výzkumu). Neznamená to však, že akademici-univerzálové neřeší žádné

obtíže spjaté s podvojností rolí. Jde o obtíže logistické, tedy jak mezi výukou a výzkum rozdělit vlastní čas a energii. Univerzálové mají za to, že v obou oblastech disponují potenciálem k růstu a jde především o alokaci zdrojů. „*Kdyby za mnou přišel vedoucí katedry a řekl by, že musím v příštím semestru učit obecný teoretický účkový kurz, tak by to byl pro mě problém. Udělal bych to, dokázal bych to, věřím tomu, že bych to zvládl, ale řekl bych mu, musí se to udělat nějak recipročně, nějakých aktivit se musím zabavit.*“ (Sebastian). Tito respondenti bez výjimky chtějí vyučovat, považují to za součást své profesní identity a uvádějí, že je výuka baví. Přesto se přiklánějí k mírné převaze ve prospěch výzkumu. „*Já si myslím, že ten ideální poměr by měl být 60 % výzkumu, 40 % výuky.*“ (Čeněk). V rovině svých přání tak v zásadě odpovídají ideálnímu profilu podle studie Mägi a Beerkens (2015) – výuku berou vážně, avšak výzkumu přičítají mírně vyšší preferenci. V reálu však referují o tom, že (až na výjimky) vyučují více, než by si přáli. To přičítají mimo jiné začátečnické fázi své akademické dráhy: „*Pokud bych jako nazval nějak současný stav pravými slovy, tak víc učím, než zkoumám. Což je ale podle mě dané i tím, že jsem tady relativně krátce a že ještě nemám vlastně svoje kurzy úplně usazené. Starší kolega mi řekl, že to trvá tak 5 let, než budu opravdu jako mít to všechno v malíku, takže v tuble chvíli mi hodně času zabírá příprava kurzů a samozřejmě taktak stíhám, ale řekl bych, že do budoucna bych se měl víc posunout k tomu výzkumu.*“ (Čeněk).

Více než polovina našich respondentů projevuje zřetelnou preferenci pro jednu z obou rolí. Sedm z nich vypovědělo, že se cítí více jako **učitelé**. „*Pracovní náplň práce asistenta je, že my bychom měli dělat tu svoji práci jako pedagogickou a práci svoji vědecko-výzkumnou. Příznám se, že co tak na sobě pozoruju, tak mám spíš ty předpoklady být spíš pedagogem než tím odborným pracovníkem. Jo, takže baví mě učit, baví mě s téma studentama diskutovat, baví mě třeba si připravovat ty přednášky a tak dále. Baví mě i dělat vědecko-výzkumnou práci, neříkám, že ne, ale, ale otevřeně říkám, že s tím nějak bojuju.*“ (Sam).

Všichni respondenti reflektují, že vědecká činnost je předmětem intenzivnějšího sledování a hodnocení než činnost výuková. Ti, kteří upřednostňují učitelskou roli, referují o výzkumu jako o nezbytnosti k tomu, aby mohli na univerzitě setrvat. Věda je tak pro ně „propustkou“ ke studentům. „*Já to vnímám tak, jakože moje poslání je být ten učitel. Jako prostě být tam s téma studentama. Teďka jsem v nějaký životní fázi typu, že vedoucí slíbil vedení, že se habilituju. Někaký den jsem byl doma a zašudlal nějaký ríkový body. Ale tu svoji roli vnímám, že jsem jako učitel.*“ (Jindřich). Z citace vysvítá, že zatímco učitelství je vnímáno jako poslání, vědecký růst – habilitace – je věcí vnějšího tlaku (*vedoucí slíbil vedení*). Publikační činnost zde není podávána jako příležitost referovat o zajímavé výzkumné práci, ale jako dílo nutnosti, nejde o výzkum samotný, ale o jeho zhodnocení v podobě bodů RIV. Tito respondenti si příliš necení vlastní vědecké činnosti (v souvislosti s ní užívají výrazy typu *bojovat, zašudlat*), naproti tomu se ale považují za výborné pedagogy.

Čtyři respondenti se vnímají naopak v první řadě jako **vědci**. „*Výzkum je primární složka u mě. Tu výuku mám, že mě to baví a přijde mi to jako dobrý doplněk.*“ (Julian). „*Primárně jsem vědec, a ne učitel, a prostě devadesát procent času, nebo devadesát pět procent času, to je pro mě věda.*“ (Mikuláš). Tito respondenti nevypovídají jen o rozložení preferencí, ale také času. Na rozdíl od univerzálů se tyto respondenti výzkumu věnují více než výuce. Ať už proto, že pracují nad rámec svého úvazku, nebo proto, že jim jejich pracoviště umožňuje učit méně. „*Já mám za semestr řekněme jeden až dva kurzy, tak vím, že druzí můžou mít dvakrát tolik. To je to, co bych chtěl dělat, a doufám, že mě tak zatím i chápe Ústav, jako že jsme se tak domluvili. Je to v podstatě pro mě sweet position, že učím málo a můžu dělat vědu.*“ (Karel).

Uvedli jsme, že respondenti-učitelé si necení vlastní vědecké činnosti a cítí se v tomto směru spíše slabší. Podobnou nejistotu lze vysledovat u respondentů-vědců ve vztahu k výuce: „*Samozřejmě jsem si vědom toho, že, že nejsem učitel. Nemyslím si, že bych byl, a nemyslím si, že to je vyložené, vyložené moje role. Ale zase na druhou stranu si uvědomuju, že nejsem na akademii věd, ale jsem na univerzitě, která je výzkumná i vzdělávací instituce. Takže pokud někdo nemá rád studenty a pokud nemá rád učení, tak co na té univerzitě dělá? Ale zároveň si uvědomuju, že tady nejsem jako učitel. Jsem tady jako výzkumník, ale myslím si, že jsem nenašel úplně hranice.*“ (Čeněk). V této citaci se respondent situuje do pozice kvalitního výzkumníka, který má navíc pozitivní vztah k výuce. Nejsou zmiňovány jiné předpoklady pro učitelskou práci, než je mít rád studenty a učení. Podle Čenka jsou totiž nedostatečné pedagogické kompetence na vysoké škole akceptovatelné, zatímco nedostatečné kompetence výzkumné nikoli. „*Určitě jsem narážel na lidi, kteří napsali třeba výbornou publikaci na to téma, ale v podstatě to učení jim zase tak moc nejde. Tak já jsem si uvědomil, ano, bylo by škvělé, kdyby tady byl výborný pedagog, ale přece jenom jsme na instituci, kde učí ti odborníci, takže nějakým způsobem přívru nad tím, nad tím oči. Kdyby tihle ti lidi učili na střední škole, tak tam nemají co dělat, jo. Na té univerzitě se s tím nějak jako počítá. Takže mám takový pocit, že když je někdo dostatečně erudovaný, tak ten mladý člověk, který přijde na tu univerzitu a je v pozici toho studenta, tak by to měl sakra pochopit.*“ (Čeněk). Výpověď lze číst tak, že je výuka považována za sekundární, konstruuje se zde určité alibi pro slabší učitelské dovednosti. Vysokoškolští studenti jsou stavěni do role těch, kteří by slabiny učitelů měli *pochopit* a tolerovat. Podle této logiky učitelské dovednosti nejsou nutnou podmínkou, spíše jakýmsi nadstandardem, bez něž by se měl univerzitní student být s to obejít.

Pojetí dobré výuky

Našich respondentů jsme se ptali, jak si představují dobrou vysokoškolskou výuku a jaké vlastnosti má podle nich dobrý vysokoškolský učitel. Identifikovali jsme celkem sedm kategorií, které charakterizují, co má podle respondentů vysokoškolský učitel dělat. Tyto kategorie představíme níže.

- 1) **Předat znalosti:** Respondenti zdůrazňují, že vysokoškolský učitel musí být nositelem zcela expertních znalostí, v ideálním případě by měl být špička ve svém oboru či specializaci. Tyto své znalosti zároveň musí být schopen jednoduchým a srozumitelným způsobem prezentovat, případně mít vypracované materiály, do nichž jsou tyto znalosti vtělené a které studenti dostanou k dispozici. Karel například o sobě říká: „*Studenti mě hodnotí vysoko jako odborníka a navíc mám brožně přístupnou formu k tomu, jak jim to zprostředkovat.*“ Fakt, že je odbornost nade vše, se objevuje v mnoha výpovědích, v nichž učitelé zdůrazňují, že je potřeba co do vědomostí „*tyčit se nad studenty v jakémkoli momentě přednášky*“ (Rostislav), pokud tomu tak není, „*studenti hned poznají, že člověk v tom plave*“ (Mikuláš). Tito učitelé se dále soustředí na srozumitelnost své prezentace. Štěpán říká: „*Když někdo chodí na přednášky, když ho tam vidím, a pak chodí na cvičení, tak hledám tu chybu v sobě, když to nepochopil, tak jsem to špatně vysvětlil.*“ Vidíme, že osvojené znalosti studenta bere učitel jako svoji zodpovědnost. Jde o transmisivní pojetí výuky, o představu, že učitel je centrální a studenti přijímají informace, tak jak jsou jim podány (viz Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996). Proto je potřeba nachystat kvalitní materiály, v nichž jsou přehledně prezentovány pokud možno všechny informace, jejichž znalost učitel od studentů požaduje. „*Ty prezentace formulují tak, že tam je dost textu v té prezentaci. Takže já to jako vyberu z těch zahraničních učebnic a přeložím to do češtiny, dost je tam textu, není tam prostě jenom obrázek, aby prostě když oni mají potom doma samostudium nebo na ty přednášky nechodí, tak aby byli schopní něco mít z těch prezentací ... a nemuseli přitom někde něco nelegálně stáhnout ... tak jim k tomu dělám takový výťah.*“ (Štěpán)
- 2) **Kultivovat myšlení:** Tato kategorie se blíží předchozí, neboť jde o to dokázat, aby se studenti naučili něco nového. V tomto případě však nejde o materiální znalosti jako spíše o modely myšlení reprezentující danou disciplínu. Jak říká Sam: „*Pokud se mě někdo zeptá, jaký je rozdíl mezi studentem střední a vysoké školy, tak já vždycky říkám, že hlavně ve způsobu myšlení. Ta vysoká škola mimo to, že dává nějaký znalosti a vědomosti, především učí toho studenta myslet.*“ Podobně hovoří o cílové metě studia Evžen: „*Je potřeba vyžadovat, aby ti lidi se reálně něco naučili, ale nejde o nějaké memorování. Strašně dlouho jsem přemýšlel, čeho by vlastně měl být schopný absolvent mého oboru. No a podle mě na konci toho studia má být schopný na jasně zformulovanou otázku, která se týká politiky a společnosti, přijít s podloženou odpovědí, argumentačně a logicky dobře navazující, obhájitelnou. Takže spíš než bych jim dal například číst nějaké učebnice, aby se z nich naučili, tak jim dám číst studie, které jsou nejlepší na světě, co byly na to téma napsané, a snažím se s nimi o tom mluvit.*“ Zatímco předchozí kategorie je zaměřena na to, aby studenti převzali od svých učitelů aktuálně nejlepší vědění, tato kategorie formuluje požadavky na výsledky dobré výuky procesuálně. Jde o to, aby se studenti naučili sami

poznatky tvořit, a to v souladu s metodami užívanými v dané disciplíně. Studenti mají být schopni samostatně vytvořit určité závěry a také je argumentačně obhájit.

- 3) **Prakticky aplikovat:** Většina vyučovaných oborů směřuje absolventy k určitým profesím (např. v oblasti práva, medicíny, vzdělávání). Dobrý učitel má proto podle některých respondentů sám disponovat zkušenostmi získanými v reálném mimouniverzitním prostředí. „*Učitel by neměl být odtrženej od té reality, od té praxe. Měl by být s tou praxí v kontaktu nějakým způsobem.*“ (Sebastian). Nina říká: „*Mojí hlavní předností je, že jsem v té klinické praxi byla. Takže dokážu odhadnout, co je důležité, co není důležité. S čím se střetnou ti studenti, s čím se nestřetnou a tak.*“ Citace Niny vypovídá o tom, že praktická zkušenost může poněkud měnit kurikulum – učitelé-praktici upřednostňují některé obsahy vnímané jako užitečné, zatímco jiné upozadují. Ceněné jsou i příklady nebo rady, které jsou legitimizovány tím, že je učitelé čerpají přímo z praxe. To ilustruje například výrok Sárý: „*V kurzu neděláme jenom ten sport, ale víc se zaměřujeme na to, jak to jakoby učit, která hra je dobrá pro jaký věkový skupiny a tak. A tím, že vlastně ještě vedu ten sportovní oddíl, kde máme spoustu dětí, tak jim fakt řeknu: Na tohle třeba děcka reagují úplně skvěle.*“ Aplikační pojetí výuky může mít také rozměr přípravy studentů na vlastní profesní výkon. Olga vede dovednostně pojatý seminář pro budoucí učitele: „*Ten seminář je v podstatě nastavený tak, že velká část je věnována nějakému praktickému nácviku, kdy ti studenti předstupují před tu skupinu. Oni mnozí poprvé předstupují před skupinu a je to pro ně zásadní zkušenost.*“ Učitelé, kteří vedou takto aplikačně zaměřené kurzy, si jich mnohdy cení v rámci svého portfolia předmětů více než jiných kurzů.
- 4) **Zaujmout:** Podle některých respondentů musí být dobrá výuka dostatečně zajímavá (až zábavná), aby jí studenti věnovali soustředěnou pozornost a byli motivováni se učit. Jak říká Sára: „*Učitel musí být charismatický, aby zaujal ty lidi, kterým to předává.*“ Podle Tadeáše je dobrý učitel ten, „*který zaujme, takže by si ho člověk bez ohledu na téma, o kterým by měl mluvit, přišel poslechnout.*“ Z této citace vysvítá, že cíl zaujmout studenty může být až inverzní k cíli předat znalosti. Dobrá výuka je zábavná *bez ohledu na téma*, tedy na předávané informace. Proto také schopnost zaujmout jako atribut dobrého učitele respondenti zmiňují spíše v souvislosti se studenty, kteří dosud nejsou dostatečně vnitřně motivovaní. Týká se to například studentů v nižších ročnících: „*Ve chvíli, kdy učím prváky, snažím se ... usmívat se na ně, občas udělat vtíp. Pak do ankety píšou ,stejně jako všechny ostatní kurzy u tohoto vyučujícího probíhal tento předmět v o něco lehčím módu'. To jsem si říkal, no asi bych měl přibrzdit, jestli si to o mně studenti říkají. Ale zase na druhou stranu, když tam rádi chodí...“ (Čeněk). Zdá se, že zaujmout znamená zabalit potřebnou dávku informací, o jejichž předání i těmto učitelům jde, do obalu zábavy, která celý proces zpříjemní.*

- 5) **Interagovat se studenty:** Mnozí respondenti zmiňují jako klíčovou charakteristiku dobré výuky bohaté interakce se studenty. Jak říká Rostislav: „*Dbám na to, aby byla nějaká interaktivita v těch přednáškách. To znamená, že pro mě není dobrá přednáška taková, kdy jenom já mluvím na ty studenty.*“ Nejčastěji jde těmto učitelům o to aktivovat studenty, aby odpovídali na dotazy učitele: „*Snažím se trošku aktivovat ty posluchače, dávám hodně otázek, aby si přišli na něco, nebo se hodně ptám na takový ty jednoduchý věci, aby viděli, jestli se v tom orientují.*“ (Sára). Tento typ interaktivity je často spojován s cílem předat znalosti, neboť dotazování učitele směřuje k tomu, aby si studenti lépe zapamatovali a někdy také sami vyvodili klíčová data a koncepty. O interaktivitě mluví rovněž učitelé, kteří si jako paralelní cíl kladou kultivovat myšlení studentů. Potom mají na mysli diskusi, v níž zaznívají různé – třeba i vzájemně protichůdné – názory. Interakce pak spočívá v reagování na protinázor a společném konstruování znalostí. „*Rychle umím vejít do pozice dáblova advokáta, kdy umím zpochybnit tu jejich pozici a testuju, jak si to umí obhájit. To v seminářích dělám, protože to je podle mě věc, která odlišuje sociálního vědce od člověka, který pět let čte wikipedii a učebnice.*“ (Rostislav). Zajímavé je, že interakce se studenty je jedinou položkou, u níž respondenti spontánně uvádějí, že je pro ně problematická a činí jim potíže jí dosáhnout. Julian glosuje: „*Navázat nějakou komunikaci se studentama bývá občas dost náročné. Jako třeba letos mám dvě vypěčené skupiny, kde ti studenti prostě nekomunikují, vůbec se neptají. A to stojí teda hodně energie, já většinu energie spotřebuju na to, abych zjistil, jestli tomu rozumí, popřípadě jak dobře tomu rozumí a kde potřebujou teda to dovysvětlení, protože oni se stydí ptát.*“ Podíl na tom, že interakce vázne, respondenti připisují jak studentům (*prostě nekomunikují*), tak sami sobě (Jindřich: „*Když ti studenti se tam válí, nebo se hádají se mnou nebo mezi sebou, hodily by se mi nějaký obecnější dovednosti, jak řídit diskusi.*“). Pozoruhodné přitom je, že přestože je interaktivita vnímána jako problém, jde o druhou nejčastěji zmiňovanou charakteristiku dobré výuky (viz níže).
- 6) **Vložit energii:** Další zmiňovanou charakteristikou dobré výuky je to, že učitel vkládá do své práce hodně energie. V zásadě se to projevuje dvojnásobem. Prvním z nich je schopnost strhnout studenty na přednáškách: „*Učitel by měl být tak jako trošku zažranej do té svoji práce, aby tu svoji energii přenášel na ty, na ty ostatní. S tím mám docela dobrou zkušenost, že ty děcka jsou třeba unavený, a tak o to víc já se musím snažit a jako reagujou na to dobře, no. Že jako někdy se mi podaří je strhnout.*“ (Sára). Jde o to prezentovat látku tak energicky a s takovým nadšením, že se toto nadšení – v podobě emocionální vlny – přenese i na studenty. Druhým typem energetického vkladu je ochota být studentům k dispozici, když potřebují, pomáhat jim. Vlastimil říká: „*Jsem takový vstřícný k těm studentům. Hmm, že jako člověk, když mají nějaký zájem nebo chtějí s něčím pomoci, tak člověk prostě pomůže a v podstatě*

až když to tak řeknu, skoro kdykoli mi můžou napsat a já jim prostě odpovím na ten mail, většinou okamžitě nebo s nějakým drobným zpožděním. U mě jako neplatí, že prostě se bavím se studenty jen v konzultačních hodinách a jinak at' radši nechodí nebo nepíší." Tento přístup je charakteristický tím, že učitel věnuje studentům čas navíc, je jim k dispozici mimo výuku a vymezené konzultační hodiny. Časové přizpůsobení se studentům je ale patrné i při samotných přednáškách. Vlastimil dále říká: „*I na tom cvičení se můžou kdykoli zeptat. To jako není o tom, že se musí projít všechny příklady, které tam jsou nachystané. Je to prostě o tom vystihnout, jestli tomu rozumí nebo nerozumí. Raději udělám jeden příklad pořádně, není potřeba to prostě brát zbytečně rychle.*“ Vložit energii tedy neznamená jen udělat pro studenty něco nad rámec povinnosti, ale řídit se jejich potřebami, jimž je podřízeno nejen tempo, ale částečně též kurikulum (*raději jeden příklad pořádně*).

- 7) **Nastartovat studenty:** Konečně posledním atributem dobré výuky, o němž respondenti hovořili, je schopnost přimět studenty, aby na sobě pracovali oni sami. Dominik říká: „*V té výuce tam není časový prostor, aby ti lidé probrali úplně všechno a učili se všechno do detailů, takže spíš jde o to v těch lidech vzbudit nějaký zájem, aby oni sami potom jako ve svém čase, který tráví mimo ty učebny u nás na fakultě, se tomu chtěli věnovat, něco si o tom přečetli, nějak se sami rozvyjeli.*“ Vidíme, že jde o jinou logiku než v předchozí kategorii. Učitel zde není ten, který soustavně investuje svůj čas a energii, ale ten, který vloží úvodní impuls a dále se spolehne na autonomní práci studentů. Podobně to vidí Sebastian: „*Ta vysokoškolská výuka to není základka nebo střední škola, kde studentům předáváme nějaký informace. Informace si můžou přečíst v knížkách, ale mělo by to být o nějaké té transformaci tobo, co je čtený, nebo tobo vědění, který existuje během té výuky, tak aby to nebylo prostě jen transfer nějaké znalosti, aby to bylo prostě o tom, že se s tou znalostí něco dělá. ... jde o to, aby student byl motivovaněj a začal mít zájem o tu teorii. ... Když ten student bude motivovaněj, aby si ty vědomosti z tobo tabal, sám se o to zajímal a snažil se tomu porozumět, tak to je super.*“ Respondent se vymezuje proti cíli předat znalosti. Do určité míry jde o inverzi: předpokládá se, že není v silách učitele, aby studentům sdělil vše podstatné, a ani to není žádoucí. Cíl nastartovat studenty je tak spíše kompatibilní s cílem kultivovat myšlení – vytvořit strukturu, kterou dále studenti mohou zaplňovat materiálními poznatky, jež mohou získávat samostatně, bez přímé intervence učitele.

Diskuse: vztah mezi pojetím dobré výuky a sebepojetím učitelů

Z naší analýzy vzešlo několik různých konceptů dobré výuky. Některé tyto koncepty jsou vzájemně dobře kompatibilní (také se u některých respondentů objevují současně), jiné jsou v některých ohledech spíše inverzní (jejich

zástupci jsou různí respondenti). Lze také říci, že se jednotlivé kategorie ve výpovědích respondentů vyskytovaly s různou četností. Tyto četnosti zachycuje tabulka 1. Nejhojněji zmiňovanou charakteristikou dobré výuky se stalo **předat znalosti**, jako druhé v pořadí následuje **interagovat se studenty**. Ačkoli kategorie, které vzešly z naší analýzy, jsou poněkud odlišné od zahraničních typologií prezentovaných v úvodní části tohoto příspěvku (Bain, 2004; Hativa et al., 2001; Kember & Kwan, 2000; Lowmana, 1995; Trigwell & Prosser, 1996), lze nalézt určité shody. Dvě nejhojněji volené kategorie lze v zásadě ztotožnit s Lowmanovými (1995) dvěma dimenzemi – intelektuální (předat znalosti) a interpersonální (interagovat se studenty). Důraz na předávání znalostí je patrně dán tím, že vysoké školy jsou elitní vzdělávací instituce a učitelé jsou nositelé nejvyšší odbornosti, která je vzácná a v ideálním případě je výsledkem jejich vlastního badatelského úsilí. Záměr šířit poznatky, které jsou exkluzivní a nejsou v jiných prostředích k dispozici, je tak logický. Co se týče interakce se studenty, hojný výskyt této kategorie se může zdát překvapivý. Studentů je mnoho, kontakt učitelů s nimi je mnohdy krátkodobý až incidentální a málo osobní (Dvořáčková et al., 2014). Roli může sehrávat jev, který byl popsán u učitelů základních škol (viz Šeďová & Švaríček, 2010) – učitelé jen obtížně získávají data o efektivitě své výuky. Na to, zda je hodina dobrá, tak usuzují především z komunikační aktivity žáků, kterou jsou – na rozdíl od učení – schopni sledovat. Jako dobrá je tak hodnocena ta hodina, v níž se žáci zapojují a komunikují s učitelem. Je pravděpodobné, že se týž mechanismus uplatňuje i u našich respondentů. Vedle toho je, alespoň u některých z nich, interaktivita propojena s cílem kultivovat myšlení studentů, čímž se ještě posiluje význam této kategorie.

Pojetí dobré výuky v žádném případě není v našem vzorku univerzální. Jednotliví respondenti zdůrazňují jako důležité různé charakteristiky. Nabízí se otázka, zda je možné v této různosti identifikovat nějaké vzorce. Naše data ukazují, že ano. V tabulce 1 je zachyceno, jak se liší výskyt identifikovaných kategorií u skupin s různým sebepojetím.

Tabulka 1
Pojetí dobré výuky

Pojetí dobré výuky	Celkem N = 19	Univerzálové N = 8	Vědci N = 4	Učitelé N = 7
Předat znalosti	10	3	4	3
Kultivovat myšlení	4	2	1	1
Prakticky aplikovat	7	5	0	2
Zaujmout	5	2	2	1
Interagovat se studenty	9	4	2	3
Vložit energii	5	1	0	4
Nastartovat studenty	3	3	0	0

Nejužší chápání dobré výuky vykazují **vědci**. Všichni z nich se shodují na předávání znalostí, další kategorie již nejsou příliš hojně zastoupeny. Více než jedenkrát se objevuje už jen cíl interagovat se studenty a zaujmout. Zdá se tedy, že je pojetí dobré výuky a sebepojetí u těchto respondentů těsně propojeno – domnívají se, že jsou špičkovými odborníky, a proto zdůrazňují předávání svého vědění.

U **učitelů** je nejhojněji zastoupena kategorie, která se u ostatních skupin téměř neobjevuje – vložení energie. Tito respondenti chápou vysokoškolskou výuku v první řadě jako péči o studenty a snahu naplnit jejich potřeby.

Respondenti **univerzálové** pak zdůrazňují praktickou aplikaci poznatků a záměr nastartovat studenty. Tím se liší jak od vědců, tak od učitelů. Zdůrazňování praktičnosti znamená určitý odstup od čiré akademičnosti (ve smyslu důrazu na základní výzkum), která je vlastní spíše vědcům. Jde o to zprostředkovat exkluzivní vědění, ale s důrazem na využitelnost v profesích, do nichž studenti směřují. Z tabulky 1 je patrné, že vědci o praktické aplikovatelnosti ve vztahu k výuce neuvažují. Záměr nastartovat studenty je zcela specifický pro univerzály, ostatní skupiny jej nezmiňují. U vědců jde patrně o to, že se soustředí spíše na poznatky a jejich srozumitelné předání než na studenty a jejich rozvoj. Učitelé zase zdůrazňují vkládání vlastní energie, což je protichůdný přístup. Nastartovat studenty znamená stimulovat jejich rozvoj bez neustálé péče a kontroly ze strany vyučujících.

Jestliže je v současném zahraničním diskurzu ceněna zaměřenost výuky na studenty (viz např. Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996), lze říci, že jsou s tímto pojetím nejvíce kompatibilní kategorie **kultivovat myšlení**, **interagovat se studenty** a **nastartovat studenty**. Z hlediska zastoupení těchto kategorií u jednotlivých skupin se jako nejprogresivnější jeví univerzálové, u nichž jsou tyto kategorie přítomny v nejvyšší míře. Toto zjištění je ve shodě s konstatováním Mägi a Beerense (2015), kteří uvádějí, že je optimální, pokud je profesní identita akademiků ukotvena v obou oblastech, s velmi mírnou preferencí výzkumu před výukou.

Naše data se v jistém ohledu pozoruhodně liší od dat ze zahraničních univerzit, kde dochází k silné dělbě práce mezi výzkumníky a učiteli, přičemž do výzkumných pozic se dostávají seniorní členové kateder (Austin, 2002; Geschwind & Broström, 2015; Smith & Smith, 2012). Mezi našimi respondenty se nevyskytl nikdo, kdo by referoval o tom, že mu jeho pozice brání ve vykonávání výzkumu. Naopak, ti, kdo se vnímají jako učitelé, cítí tlak na to, aby se věnovali také výzkumu. Jejich koncentrace na výuku tak vychází spíše z jejich vnitřních pohnutek. Ve vzorku se ocitli čtyři akademici, kteří se definují jako vědci a výzkumné činnosti věnují větší množství času. Vzhledem k tomu, že se nacházejí v úvodní fázi své kariérní dráhy, to vypovídá o tom, že pokud k dělbě práce dochází, kritérium věku či zkušeností není rozhodující.

Závěr

V této studii jsme se zabývali otázkou, jaké je pojetí výuky u začínajících vysokoškolských učitelů. Ukázali jsme, že existuje pestrá paleta představ o tom, co je dobrá výuka a kdo je dobrý učitel.

Vedle toho jsme ukázali, že respondenti se poměrně jednoznačně kloní k určitému sebepojetí ve smyslu upřesnění své akademické role. V našem vzorku se objevili ti, kteří preferují výuku, nebo naopak výzkum, stejně jako ti, kteří obě role vnímají jako vyvážené. Za přínos této studie považujeme skutečnost, že se podařilo propojit sebepojetí a pojetí výuky – vědci, učitelé a univerzálové pojmají svoji výuku různě. Naše práce tak inovativním způsobem přispívá ke zkoumání propojení výuky a výzkumu, což je téma, jemuž je v zahraniční literatuře dlouhodobě věnována pozornost. Nabízíme vysvětlení pro ty empirické studie postulující, že učitelé propojující výuku a výzkum učí jinak a efektivněji (Galbraith & Merrill, 2012; Mägi & Beerkens, 2015). Jejich odlišné postupy jsou podle našich závěrů dány tím, že mají odlišné pojetí výuky a specificky definují kvalitu ve vysokoškolském vzdělávání.

Většina respondentů v tomto šetření se do svých pracovních pozic dostala skrze trajektorii plynulého přechodu. Tito lidé byli socializováni do akademické práce na svých katedrách a lze předpokládat, že kultura jednotlivých pracovišť velmi silně ovlivňuje jejich pojetí výuky. Vzhledem k tomu, že až na výjimky bylo v této studii každé pracoviště zastoupeno jediným respondentem, neumožňují nám naše data vytvářet soudy o tom, jakou roli katedra a její kultura hraje a jak se od sebe jednotlivá pracoviště v tomto ohledu liší. To je námět pro další výzkum na tomto poli. Ostatně, k optimálnímu spojení výuky a výzkumu dochází, pokud mladý akademik vyučuje kurzy, které jsou tematicky blízké jeho výzkumným zájmům. To, zda taková situace nastane, je v rukou vedení každého pracoviště, stejně jako podpora, kterou začínající učitel pro svou práci dostává. Budoucí zkoumání tohoto zajímavého fenoménu by se proto mělo ubírat právě tímto směrem.

Poděkování

Chceme vyjádřit poděkování všem začínajícím učitelům, kteří nás přijali s důvěrou a odpovídali na naše otázky. Děkujeme také všem kolegům, kteří nám pomáhali s prepisem dat. Zvláštní poděkování patří profesorovi Ladislavu Rabušicovi, bez jehož nápadu by výzkumné šetření nikdy nevzniklo.

Literatura

- Akerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 376–390.
- Anderson, S., & Anderson, B. (2012). Preparation and socialization of the education professoriate: Narratives of doctoral student-instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 239–251.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bak, H. J., & Kim, D. H. (2015). Too much emphasis on research? An empirical examination of the relationship between research and teaching in multitasking environments. *Research in Higher Education*, 56(8), 843–860.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358–371.
- Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 139–150.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111–124.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Dytrtová, R. (2008). *Začínající učitel: Výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU.
- Elton, L. (1986). Research and teaching: Symbiosis or conflict. *Higher Education*, 15(3–4), 299–304.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- Galbraith, C. S., & Merrill, G. B. (2012). Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: A Bayesian analysis of relationships. *Studies in Higher Education*, 37(4), 469–480.
- Geschwind, L., & Broström, A. (2015). Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 60–73.
- Golde, C. M. (2008). Applying lessons from professional education to the preparation of the professoriate. *New Directions for Teaching and Learning*, 113(1), 17–25.
- Hativa, N. (1997). *Teaching in a Research University: Professors' Conceptions, Practices, and Disciplinary Differences*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699–729.

- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183–201.
- Hemer, S. R. (2014). Finding time for quality teaching: An ethnographic study of academic workloads in the social sciences and their impact on teaching practices. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 483–495.
- Henry, M. A. (1994). *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association.
- Iglesias-Martínez, M. J., Lozano-Cabezas, I., & Martínez-Ruiz, M. A. (2014). Listening to the voices of novice lecturers in higher education: A qualitative study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 170–181.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Kyvik, S. (2013). The academic researcher role: Enhancing expectations and improved performance. *Higher Education*, 65(4), 525–538.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mägi, E., & Beerkens, M. (2015). Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? *Higher Education*, 4, 1–18.
- Návrh koncepce rozvoje pedagogických kompetencí akademických pracovníků Masarykovy univerzity*. (2015). (Interní dokument Masarykovy univerzity) Brno: Masarykova univerzita.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29–45.
- Pataraiá, N., Margaryan, A., Falconer, I., & Littlejohn, A. (2015). How and what do academics learn through their personal networks. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 336–357.
- Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: Student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Píšová, M. (1999). *Novice Teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Smith, E., & Smith, A. (2012). Buying-out teaching for research: The views of academics and their managers. *Higher Education*, 63(4), 455–472.
- Šeďová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.
- Šíma, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šeďová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.

- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education, 68*(1), 1–16.
- Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha: SPN.
- Trigwell, K. (2005). Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher Education, 49*(3), 235–254.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education, 21*(3), 275–284.
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2015). Know-who? Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education, 70*(5), 807–826.

Kontakt na autory

Klára Šedřová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: ksedova@phil.muni.cz

Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: svaricek@mail.muni.cz

Jana Sedláčková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: j.sedlackova@mail.muni.cz

Ingrid Čejková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: cejkova@phil.muni.cz

Anna Šmardová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: a.smardova@mail.muni.cz

Petr Novotný

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: novotny@phil.muni.cz

Jiří Zounek

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: zounek@phil.muni.cz

Corresponding authors

Klára Šedřová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: ksedova@phil.muni.cz

Roman Švaříček

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: svaricek@mail.muni.cz

Jana Sedláčková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: j.sedlackova@mail.muni.cz

Ingrid Čejková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: cejkova@phil.muni.cz

Anna Šmardová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: a.smardova@mail.muni.cz

Petr Novotný

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: novotny@phil.muni.cz

Jiří Zounek

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: zounek@phil.muni.cz