

DIDAKTIKOS VIETA AUKŠTAJAME MOKSLE: TARP TRADICIJOS, KRITIKOS IR INOVACIJOS

*Birutė Anužienė, socialinių mokslų (edukologija) daktarė, docentė
Klaipėdos valstybinė kolegija / higher education institution*

DOI: <https://doi.org/10.52320/svv.v1iX.409>

Anotacija

Straipsnyje analizuojama dėstytojų didaktinės kompetencijos samprata aukštajame moksle, atskleidžiant jos raidą, strateginę reikšmę ir tarptautinius ugdymo modelius. Atsižvelgiant į paradigminius pokyčius – technologinę transformaciją, kultūrinę įvairovę ir kokybės užtikrinimo standartus – didaktika pristatoma kaip esminė dėstytojo profesinio identiteto dalis. Tyrimo tikslas – atskleisti didaktikos reikšmę aukštajame moksle tradicijų, kritikos, inovacijų ir integracijos į švietimo politiką bei dėstytojų praktiką sandūroje. Probleminis klausimas: kaip didaktinė kompetencija konceptualizuojama ir integruojama į aukštojo mokslo praktiką? Taikyti metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, lyginamoji tarptautinių modelių apžvalga, kritinė ir refleksyvioji analizė, grindžiama autorės akademinė patirtimi. Straipsnyje išskiriami keturi pagrindiniai didaktinės kompetencijos ugdymo modeliai: formalizuotos programos, konsultaciniai centrai, kolegialios refleksijos formos ir doktorantūros integracija. Aptariamas Lietuvos kontekstas, kuriame pastebimas fragmentiškumas ir sisteminio požiūrio stoka, tačiau išryškėja pozityvios iniciatyvos – kompetencijų centrai, naujos gairės ir EBPO rekomendacijų įgyvendinimas. Didaktinė kompetencija pristatoma kaip dinamiškas, kontekstualus ir vertybinis reiškiny, formuojantis ne tik mokymosi kokybę, bet ir akademinę kultūrą.

Pagrindiniai žodžiai: didaktinė kompetencija, aukštasis mokslas, dėstytojo profesinis identitetas, tarptautiniai modeliai, akademinė kultūra.

Ivadas

„...didaktinė kompetencija nėra papildomas dėstytojo bruožas – tai esminė jo profesinio identiteto dalis“

(Knight, Tait & Yorke, 2006, p. 320)

Aukštasis mokslas XXI amžiuje susiduria su paradigminkiniais pokyčiais: studentų lūkesčiai kinta, technologijos transformuoja mokymosi procesus, o aukštosios mokyklos tampa globalios konkurencijos dalyvėmis. Kaip pažymi Barnett (2000), šiuolaikiniai studentai tikisi ne tik žinių perdavimo, bet ir prasmingos, įtraukiančios mokymosi patirties, grindžiamos dialogu, refleksija ir konteksto suvokimu. Tuo pačiu metu aukštosios mokyklos privalo reaguoti į tarptautinius kokybės užtikrinimo standartus, kurie vis dažniau akcentuoja didaktinę kompetenciją kaip studijų kokybės komponentą (OECD, 2010; Smith & Wyness, 2024).

Didaktinė dėstytojų veikla nebegali būti laikoma antraeile – ji tampa strateginiu veiksmu, lemiančiu studijų kokybę, studentų įsitraukimą ir institucijos reputaciją. Fernandes, Araújo, Miguel ir Abelha (2023) pabrėžia, jog dėstytojai, dalyvavę didaktinės kompetencijos tobulinimo programose, labiau linkę reflektuoti savo mokymąsi ir taikyti studentų poreikius atitinkančius metodus.

Didaktika, ilgą laiką buvusi mažai matoma akademinės kultūros dalimi, šiandien reikalauja sistemingo požiūrio, profesionalios paramos ir strateginio matymo. Kaip teigia Hénard (2010): „...kokybiškas mokymas aukštajame moksle neatsiejamas nuo dėstytojo gebėjimo reflektuoti savo pedagoginę praktiką ir ją nuolat tobulinti“ (p. 8). Todėl didaktika turi būti suvokiama ne kaip techninis metodų rinkinys, o kaip nuolatinio profesinio augimo, akademinės atsakomybės ir inovacijos erdvė (Klein, 2024). Major, Tait-McCutcheon, Averill, Gilbert, Knewstubb, Mortlock, & Jones (2020) remiasi empiriniu tyrimu, atliktu viename Naujosios Zelandijos universitete, ir išskiria tris pagrindinius inovatyvios didaktikos bruožus: *naujumą* – inovacija turi būti nauja ar kitokia nei įprasta praktika; *naudą* – ji turi teikti apčiuopiamą vertę, gerinti mokymosi procesą; *studentų rezultatus* – inovacija turi turėti teigiamą poveikį studentų mokymuisi ir patirčiai. Tačiau autoriai pabrėžia, kad daugelyje diskursų trūksta konteksto svarbos – tai, kas laikoma inovacija, priklauso nuo konkrečios aplinkos, kultūros ir institucinių sąlygų. Todėl jie siūlo emergentinį (besiformuojantį) didaktinės inovacijos apibrėžimą, kuris atsižvelgia į kontekstualumą ir dinamišką šio reiškinio pobūdį. Fraser (2019) teigimu inovacija didaktikoje – tai kontekste įsišaknijęs, dinamiškas mokymo ir mokymosi pokytis, kuris skiriasi nuo

įprastos praktikos, nes pasižymi naujumu, kūrybiškumu ar netikėtu požiūriu, turi aiškią vertę – siekia pagerinti mokymosi patirtį, įtraukti, refleksiją ar rezultatus, yra orientuotas į studentų augimą, daro teigiamą poveikį studentų mokymuisi, motyvacijai ar gebėjimui taikyti žinias ir atsiranda konkrečiame kontekste. Tai, kas laikoma inovacija, priklauso nuo kultūrinių, institucinių ir disciplininių sąlygų. Todėl Major et al. (2020) tyrime akcentuota tai, kad inovacija nėra statiška, ji vystosi, prisitaiko ir įgalina reflektuoti kintančius poreikius bei kontekstą. Nors tyrimuose suprantama kalba paaiškinta inovatyvios didaktikos samprata, tačiau Lietuvoje dar ir šiandien nepakankamai aiškiai apibrėžta ir sistemingai integruota didaktinės kompetencijos samprata aukštajame moksle, kas trukdo dėstytojų profesiniam augimui, studijų kokybės gerinimui ir akademinės kultūros atnaujinimui. Tai ypač pastebima kontekste, kuriame technologiniai, kultūriniai ir instituciniai pokyčiai reikalauja refleksyvių, įtraukiančių ir atsakingų mokymosi praktikų.

Visa tai suponuoja *probleminį tyrimo klausimą*: kaip dėstytojų didaktinė kompetencija konceptualizuojama ir integruojama į aukštojo mokslo praktiką?

Tyrimo objektas – dėstytojų didaktinė kompetencija aukštajame moksle.

Tyrimo tikslas – atskleisti didaktikos reikšmę aukštajame moksle tradicijų, kritikos, inovacijų ir integracijos į švietimo politiką bei dėstytojų praktiką sandūroje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti didaktinės kompetencijos sampratos raidą aukštajame moksle, išryškinant jos istorinę transformaciją nuo klasikinių teorijų iki šiuolaikinių refleksyvių ir tarpdisciplininių praktikų.
2. Analizuoti tarptautinius didaktinės kompetencijos ugdymo modelius, palyginant jų struktūrą, privalomumo lygį, paramos formas ir kultūrinį kontekstą.
3. Reflektuoti didaktinės kompetencijos strateginę reikšmę akademinėje kultūroje, aptariant jos vaidmenį formuojant dėstytojo profesinį identitetą, skatinant studentų įsitraukimą ir derinant akademinę laisvę su atsakingu ugdymu.
4. Įvertinti Lietuvos aukštojo mokslo kontekstą, atskleidžiant sisteminio požiūrio stoką, fragmentiškumą ir pozityvias iniciatyvas, susijusias su dėstytojų kompetencijų ugdymu.

Taikyti *tyrimo metodai*: *mokslinės literatūros, dokumentų analizė*, siekiant atskleisti, kaip didaktinė kompetencija konceptualizuojama ir integruojama į aukštojo mokslo praktiką ir švietimo politiką. *Lyginamoji analizė*, siekiant identifikuoti tarptautinių modelių bendrumus ir skirtumus, skirtingų sistemų privalomumo lygį, paramos struktūras ir kultūrinius aspektus. *Kritinė analizė* leido reflektuoti akademinės kultūros dėstytojų didaktinės kompetencijos klausimais transformacijas, o į tyrimą integruota *refleksyvioji analizė* grindžiama autorės ilgalaikė patirtimi akademinėje ir pedagoginėje veikloje.

1. Didaktikos samprata: nuo Komenskio iki šiuolaikinės refleksijos

Šiame poskyryje aptariama didaktikos sampratos raida nuo klasikinių teorijų iki šiuolaikinių refleksyvių praktikų. Didaktika suprantama kaip filosofinis ir praktinis diskursas apie mokymo ir mokymosi prasmę, struktūrą ir sąveiką. Ji apima ne tik klausimus „Kaip mokyti?“, bet ir „Kodėl?“, „Ką?“ bei „Kam?“ mokyti (Klein, 2024). Taigi didaktika formuojasi veikianti vertybinių orientacijų, pažinimo filosofijos bei konkrečios visuomenės realijų.

Šis poskyris atliepia pirmąjį tyrimo uždavinį, kuriuo siekiama rekonstruoti didaktinės kompetencijos sampratos raidą ir jos vertybinį bei kontekstinį pagrindą.

Didaktikos samprata istorijoje kito nuo universalių siekių iki individualizuoto, patyriminio mokymosi modelių. Jau XVII a. Komenskis savo veikale „*Didactica magna*“ iškėlė idėją, kad mokymas gali būti visuotinis – skirtas visiems, visur ir viskam. Vėlesniais amžiais Rousseau, Pestalozzi, Montessori bei Freinet pabrėžė humanistinius ugdymo aspektus: mokinio unikalumą, natūralų pažinimo procesą ir reikšmę asmeninei patirčiai. Tuo tarpu Dewey ir Bachelard stiprino pragmatinį požiūrį į ugdymą, kuriame esminėmis vertybėmis tapo refleksija, demokratinis santykis bei aktyvus mokymosi procesas.

Šiuolaikinė didaktika vis dažniau suprantama kaip refleksyvus procesas, kuriame dėstytojas ne tik taiko metodus, bet ir nuolat permąsto jų tinkamumą konkrečiam kontekstui, studentų poreikiams ir

mokymosi tikslams. Čia galima pacituoti svarbius žodžius: „... *mokymas yra menas, kurį galima įvaldyti tik per praktiką, tačiau refleksija ir teorinis pagrindas leidžia šį meną tobulinti*“ (Meirieu, 1999, p. 27). Ši mintis atliepia šiuolaikines tendencijas, kuriose didaktinė veikla laikoma ne tik technine, bet ir kūrybine bei etine praktika.

Didaktikos samprata taip pat plečiasi į tarpdisciplininę erdvę – ji apima skaitmeninio mokymosi dizainą, emocinio saugumo kūrimą, įtraukties strategijas ir kultūrinį jautrumą. Kaip pažymi Fernandes et al. (2023): „...*šiuolaikinė didaktika turi būti lanksti, kontekstuali ir orientuota į studento aktyvumą bei savirefleksiją*“ (p. 310). Tai ypač aktualu aukštajame moksle, kur studentų autonomija ir mokymosi stilių įvairovė reikalauja dėstytojo gebėjimo adaptuoti turinį ir metodus.

Remdamiesi Europos didaktikos tradicijų analize, Ligozat ir Almqvist (2018) pateikia teorinį pagrindą, kuris leidžia į mokymosi ir mokymo sąveiką žvelgti plačiau – ne vien kaip į metodinį procesą, bet kaip į kultūriškai ir politiškai determinuotą reiškinį. Jų siūlomas modelis grindžiamas trimis tarpusavyje susijusiomis dimensijomis: *turinio struktūra, mokymo veikla ir besimokančiojo įsitraukimu*. Tyrėjai pabrėžia, kad didaktika tiesiogiai susijusi su konkrečiu kontekstu, kuriame ji yra taikoma. Kartais, tiesą sakant, gali atrodyti, jog net ir tie patys metodai, taikomi skirtingose situacijose, duoda visiškai kitokį rezultatą. Daugelis tyrėjų pritartų mintims apie būtinybę nuolat derinti didaktinius būdus, metodus prie realios, inovatyviomis priemonėmis grįstos, o ne įsivaizduojamos aplinkos, taip skatinant studentų motyvaciją (Shalgimbekova, Smagliy, Kalimzhanova, & Suleimenova, 2024).

Lietuvoje dėstytojų požiūris į profesinę veiklą ir didaktinę kompetenciją keičiasi – profesinė veikla vis dažniau suvokiama kaip profesinio augimo (Jatkauskienė, Andriekienė ir Trakšėlys, 2015). Tad, galima sakyti, kad didaktika tampa neatsiejama akademinės kultūros dalimi, kurioje svarbus ne tik žinių perdavimas, bet ir prasmingo mokymosi kūrimas.

Mokymo procesas vis dažniau suvokiamas kaip erdvė ne vien informacijos perdavimui, bet ir gilesniam žinojimo prigimties suvokimui – dėstytojas raginamas reflektuoti, kaip konstruojamos žinios, kieno balsai laikomi autoritetingais ir kokį vaidmenį aukštasis mokslas atlieka platesniame visuomenės gyvenime. Toks požiūris neapsiriboja metodiniais įgūdžiais, bet kartu formuoja akademinį sąmoningumą, konstruoja profesinį jo identitetą (Vega Umaña, 2021) bei stiprina dėstytojo atsakomybę už savo veiksmų prasmę ugdymo kontekste.

Dėstytojo vaidmuo šiandien apima kur kas daugiau nei žinių perteikimą – jis siejamas su vertybiniu orientavimu, kultūriniu sąmoningumu ir gebėjimu mąstyti strategiškai. Tokiame kontekste didaktinė kompetencija tampa ne paprastu metodinių priemonių taikymu, o gilesniu gebėjimu formuoti mokymosi procesą taip, kad jis taptų atviras dialogui, etiškas, pritaikytas prie studentų poreikių ir kontekstinio sudėtingumo, skatintų kritinį mąstymą bei refleksiją (Gilbert, Tait-McCutcheon & Knewstubb, 2020).

2. Tarptautiniai modeliai: nuo privalomų kursų iki konsultacinių centrų

Šiame poskyryje lyginami tarptautiniai aukštojo mokslo dėstytojų didaktinės kompetencijos ugdymo modeliai. Jie skiriasi pagal teisinį reglamentavimą, institucinę kultūrą ir didaktinės kompetencijos sampratą. Šis poskyris įgyvendina antrąjį tyrimo uždavinį, kuriuo siekiama analizuoti tarptautinius didaktinės kompetencijos ugdymo modelius, atskleidžiant jų struktūrinius, kultūrinius ir strateginius ypatumus.

Australijoje ir Skandinavijos šalyse (ypač Norvegijoje ir Švedijoje) dėstytojai privalo baigti didaktinės kompetencijos tobulinimo programas, integruotas į akademinę karjerą. Hénard (2010) pažymi, kad šios programos apima metodiką, refleksyvų mokymąsi ir studentų įtraukties strategijas.

Pedagoginio rengimo modeliai kai kuriose šalyse grindžiami institucijų autonomija – aukštosioms mokykloms suteikiama laisvė pačioms apsispręsti dėl dėstytojų rengimo formų, tačiau kartu aktyviai remiamos mentorystės iniciatyvos ir skatinama refleksijos praktika. Smith ir Wyness (2024) pažymi, kad tokioje sistemoje dėstytojai dažnai dalyvauja mokymosi bendruomenėse, profesinės partnerystės programose (*angl. teaching fellowships*) bei kolegialiose refleksijos grupėse, kurios sudaro sąlygas kryptingam didaktinių kompetencijų augimui.

Dėstytojų profesiniam tobulėjimui skirti centrai kai kuriose valstybėse veikia ne tik kaip mokymų

ar metodinės pagalbos teikėjai, bet ir kaip grįžtamojo ryšio šaltinis individualiame lygmenyje. Tokią praktiką taiko, pavyzdžiui, aukštosios mokyklos Kanadoje, Belgijoje ir Šveicarijoje, kur šie centrai įsitvirtinę kaip reikšminga universiteto strateginės plėtros dalis. Jie prisideda prie didaktinių kompetencijų pokyčių skatinimo ir padeda stiprinti institucinį atsinaujinimą (Caniëls & Van den Bosch, 2011).

Prancūzijoje didaktinė kompetencija ugdoma doktorantūroje, derinant pedagoginę praktiką su teorine refleksija (Rege & Romainville, 2006). Be to, veikia paramos struktūros (*pranc.* Cellules d'appui pédagogique), kurios padeda dėstytojams kurti aktyvaus mokymosi aplinkas (Rege & Romainville, 2006). Pirmoji lentelė sisteminia antrojo tyrimo uždavinio analizę, vizualizuodama skirtingų šalių didaktikos modelių ypatumus.

1 lentelė. Aukštojo mokslo didaktikos modelių palyginimas

Šalis / Regionas	Modelio tipas	Programų privalomumas	Turinys / Fokusas	Paramos struktūros	Šaltinis
Australija, Norvegija, Švedija	Formalizuotos didaktikos programos	Privalomos	Mokymo metodai, refleksija, studentų įtrauktis	Aukštųjų mokyklų mokymo centrai	Hénard, 2010
JAV, Nyderlandai	Instituciniai sprendimai + mentorystė	Neprivalomos	Kolegialumas, refleksija, mokymosi bendruomenės	Tobulinimosi programos (Teaching fellowships)*, mokymosi bendruomenės	Smith & Wyness, 2024
Belgija, Kanada, Šveicarija	Konsultaciniai centrai	Neprivalomos	Individuali pagalba, metodų tobulinimas, inovacijos	Mokymo ir mokymosi centrai	Charlier, 2011
Prancūzija	Integracija į doktorantūros studijas + paramos grupės	Iš dalies privalomos	Pedagoginė praktika, teorinė refleksija	Pedagoginės paramos centrai	Rege & Romainville, 2006
Vokietija, Panama	Skaitmeninės inovacijos po pandemijos	Kontekstinės	Nuotolinis mokymas, medijų integracija, asinchroniškumas	Skaitmeninės platformos, mišrios formos	Budke et al., 2023
Europa (bendros tendencijos)	Konceptualūs modeliai ir refleksyvi praktika	Rekomenduojamos	Turinio struktūra, mokymo veikla, studentų dalyvavimas	Tarpdisciplininiai tinklai, mokymo tyrimai	Ligozat, Klette & Almqvist, 2023

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis mokslinės literatūros analize

* Dėstytojų tobulinimosi programos, kurios suteikia galimybę dėstytojams sistemingai tobulinti savo didaktines kompetencijas, dažnai derinant mokymą, refleksiją ir mokymosi srities mokslinius tyrimus.

Kaip matyti iš pateiktos 1-mos lentelės, išskiriamos keturios pagrindinės didaktinės kompetencijos ugdymo kryptys: formalizuotos programos, konsultaciniai centrai, kolegialios refleksijos formos ir integracija į doktorantūros studijas. Pabrėžiama, kad efektyviausi modeliai grindžiami savanoriškumu, kolegialumu ir kontekstiniu aktualumu, o ne reglamentuotu privalomumu.

Veiksmingas dėstytojų profesinis tobulėjimas dažniausiai grindžiamas jų pačių iniciatyva, bendradarbiavimo principais ir gebėjimu pritaikyti ugdymo praktikas konkrečiam kontekstui (Smith & Wyness, 2024). Tokie metodai nesiekia primesti universalių sprendimų, bet kuria aplinką, kurioje dėstytojai patys jaučiasi svarbūs, išgirsti ir motyvuoti veikti. Tarp jų gali būti taikomos refleksinės praktikos, tarpdisciplininės programos ar studentų įsitraukimu grįsti vertinimo mechanizmai, leidžiantys tikslingai koreguoti ir tobulinti dėstymo procesus.

Kadangi pandemijos situacijoje kilo didžiulis poreikis organizuoti nuotolinį mokymąsi, aukštosios mokyklos ėmėsi skubių veiksmų skaitmeninei infrastruktūrai kurti ir ženkliai pakeisti įprastas pedagogines praktikas. Tokia padėtis atvėrė galimybes dėstytojams taikyti novatoriškus, prie konteksto prisitaikančius metodus, kurių praktinė nauda atsiskleidė konkrečiose mokymosi situacijose. Budke et al. (2023) pažymi, kad net ir pasibaigus krizinėms aplinkybėms, daugelis šių priemonių neprarado aktualumo – jos ir toliau aktyviai naudojamos, siekiant gerinti studijų kokybę bei prisitaikyti prie nuolat besikeičiančių švietimo realių.

Ligozat, Klette & Almqvist (2023) savo monografijoje pabrėžia, kad šiuolaikiniai modeliai remiasi lanksčiais, kontekstualiais ir kultūriškai jautriais požiūriais į mokymą, o didaktika suprantama, kaip

nuolat kintanti praktika, susijusi su socialiniais, politiniais ir technologiniais pokyčiais.

Veiksmingiausi profesinio augimo procesai dažniausiai kyla iš autentiško dėstytojų įsitraukimo, abipusio pasitikėjimo grįsto bendradarbiavimo ir mokymosi turinio, pritaikyto konkrečiam kontekstui. Tokiose sąlygose didaktinė kompetencija neapsiriboja atskiru įgūdžiu, o tampa integralia akademinės tapatybės dalimi, skatinančia vidinę motyvaciją bei formuojančia partneriškais principais grindžiamą santykį su institucine aplinka.

3. Didaktika kaip strateginis aukštojo mokslo instrumentas

Šis poskyris įgyvendina trečiąjį tyrimo uždavinį siekiant reflektuoti didaktinės kompetencijos strateginę reikšmę akademinėje kultūroje, aptariant jos vaidmenį formuojant dėstytojo profesinį identitetą, skatinant studentų įsitraukimą ir derinant akademinę laisvę su atsakingu ugdymu.

Didaktinių kompetencijų stiprinimas aukštojo mokslo sektoriuje vis plačiau suvokiamas kaip būtina sąlyga kokybiškam studijų procesui užtikrinti.

Nors kai kuriose akademinėse bendruomenėse šios kompetencijos vis dar laikomos antraeilėmis arba natūraliai susiformuojančiomis, šiuolaikiniai tyrimai rodo kitokią situaciją. Fernandes et al. (2023), taip pat Smith et al. (2024) pabrėžia, kad institucijos, kurios kryptingai investuoja į dėstytojų didaktinį pasirengimą, išsiskiria aukštesniais studentų įsitraukimo, jų pasitenkinimo bei bendro studijų kokybės vertinimo rodikliais.

Dalis aukštojo mokslo dėstytojų į didaktikos reikalavimus vis dar žvelgia kritiškai – jie gali būti suvokiami kaip pertekliniai formalumai, trukdantys akademinėi saviraiškai ar mažinantys profesinę autonomiją. Tokia nuostata dažnai kyla iš tradicinės universitetinės kultūros, kurioje pirmiausia vertinami tyrimai, o dėstymas suprantamas kaip natūrali, mažiau reikšminga pareiga (Barnett, 2000). Tačiau toks požiūris neatsižvelgia į šiuolaikinės didaktikos potencialą: ji ne tik sudaro sąlygas gilesnei refleksijai, bet ir skatina metodinius pokyčius bei padeda įtvirtinti studijų kokybės siekį kaip esminę akademinės veiklos ašį.

Durkheim (2022) teigimu didaktika nėra kontrolės mechanizmas, o refleksijos priemonė, padedanti dėstytojui geriau suprasti savo veiklos būdus, metodų tinkamumą ir studentų mokymosi stilių. Ji leidžia kurti prasmingą mokymosi patirtį, grindžiamą dialogu, įtrauktimi ir kontekstiniu jautrumu. Kaip pabrėžia Klein (2024): „...aukštojo mokslo didaktika turi būti orientuota į studentų autonomijos, kritinio mąstymo ir aktyvaus mokymosi ugdymą – tai būtina ruošiant ateities profesionalus“ (p. 112). Kuo labiau keičiasi požiūris į mokymąsi, tuo svarbesnis tampa pats dėstytojas – ne kaip žinių perteikėjas, bet kaip ugdymo proceso formuotojas. Pastangos tobulinti mokymosi stilių jau seniai peržengė asmeninės iniciatyvos ribas: tai tampa instituciniu prioritetu.

Aukštojo mokslo erdvėje dėstytojo darbas jau seniai nebėra vien žinių perdavimas – šiandien jis tampa nuolatiniu laviravimu tarp technologijų naujovių ir žmogiško ryšio su studentu. Norint išlikti profesionaliu, neužtenka vien įvaldyti skaitmenines priemones – reikia mokėti kurti dialogą, kuris remtųsi pasitikėjimu ir supratimu. Pasak Budke, Sanchez-Kirsch & Quintero-Rivas (2023), tokia transformacija paliečia ne tik dėstyimo būdus, bet ir patį akademinės tapatybės pagrindą: keičiasi tai, kaip dėstytojas suvokia savo vietą ir paskirtį šiuolaikiniame aukštajame moksle.

Tarp akademinės laisvės ir atsakomybės gali rasti konstruktyvus ryšys, kai dėstytojas geba kurti prasmingą, prie konteksto pritaikytą ir studentų poreikius atitinkantį mokymosi procesą. Tokiu atveju didaktinės kompetencijos veikia ne kaip ribojimas, o kaip priemonė, leidžianti derinti individualią kūrybinę raišką ir institucinį atsakingumą.

4. Lietuvos aukštojo mokslo kontekstas: dėstytojų didaktinės kompetencijos iššūkiai

Šis poskyris įgyvendina ketvirtąjį tyrimo uždavinį, įvertinant Lietuvos aukštojo mokslo kontekstą ir identifikuojant sisteminio požiūrio stoką bei pozityvias iniciatyvas. Analizuojant Lietuvos aukštojo mokslo kontekstą dėstytojų didaktinės kompetencijos aspektu, pastebimas **teorijos ir praktikos atotrūkis**. Nors aukštojo mokslo dokumentuose deklaruojami šiuolaikiniai mokymo ir mokymosi principai, realioje praktikoje dėstytojai dažnai orientuojasi į žinių perdavimą, o ne į studento aktyvų

mokymąsi (Jatkauskienė ir kt., 2015).

2016 metais KTU „EDU_Lab“ surengtoje diskusijoje apie iššūkius, su kuriais susiduria šiuolaikinis dėstytojas, dalyvavo aukštųjų mokyklų atstovai iš visos Lietuvos. Diskusijos metu išryškėjo tai, kad dėstytojai susiduria su iššūkiu rasti laiko mokytis naujų metodų, reflektuoti ir integruoti inovacijas į savo dėstymą. Dėstytojai turi gebėti naudotis virtualaus mokymo platformomis, kurti interaktyvias užduotis, naudoti hibridinius formatus. Reikalingi įgūdžiai kurti prasmingą mokymosi patirtį ekrano pagalba – tai apima vizualinę komunikaciją, emocinį ryšį ir aiškią struktūrą.

Su kiekvienais metais beveik visose aukštosiose mokyklose randasi vis daugiau **tarpkultūrinių studentų grupių**, todėl dėstytojai turi mokėti dėstyti įvairių kultūrų studentams, taikyti įtraukius metodus, vengti kultūrinio šališkumo. Todėl išaugo poreikis kurti aplinką, kurioje studentai jaustųsi saugūs, išgirsti ir vertinami – tai reikalauja empatijos, refleksijos ir lankstumo, kurių kartais taip pasigendama akademiniame aplinkoje.

Kitas didžiulis iššūkis, išryškėjęs diskusijos metu – **sisteminio mąstymo stoka**. Trūksta gebėjimo matyti mokymą kaip visuminį procesą, apimančią tikslų formulavimą, planavimą, refleksiją ir studentų įtraukimą.

Ir štai po septynerių metų dienos šviesą išvydo dokumentas – ŠMSM (2023) dėl aukštųjų mokyklų dėstytojų kompetencijų tobulinimo gairių patvirtinimo. Tačiau gairės buvo tik rekomendacinio pobūdžio, todėl aukštosios mokyklos galėjo jomis vadovautis tiek, kiek pačios norėjo ar galėjo, o dauguma paminėtų iššūkių taip ir liko neatliepti.

Lietuvos didieji universitetai steigė daugiadimensinius dėstytojų kompetencijų centrus, kurie sistemingai ugdo dėstytojų didaktines kompetencijas, siūlo konsultacijas, mokymus ir bendruomenės palaikymą. Tačiau Lietuvos kontekste tai yra kol kas greičiau išimtis, nei taisyklė.

2 lentelė. Lietuvos situacija: daugiadimensiniai dėstytojų kompetencijų ugdymo centrai

Institucija	Centro įsteigimo metai	Metodinė pagalba	Nuotoliniai mokymai	Edukaciniai ištekliai	Kolegialus mokymasis	Techninė pagalba	Edukaciniai tyrimai
KTU	2014	+	+	+	+	+	-
VDU	2021	+	+	+	+	+	+
VILNIUS TECH	2020	+	+	+	+	+	+
VU	2020	+	+	+	-	-	-
LSMU	2004	+	+	+	+	+	+

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis Lietuvos universitetų atviraisiais šaltiniais

Antroje lentelėje matyti, kad dauguma kompetencijų ugdymo centrų siūlo ne vieną, o kelias pagalbos formas, kurios kartu sudaro kompleksinę paramos sistemą dėstytojams. **Metodinė pagalba ir edukaciniai ištekliai** laikytini baziniais komponentais, užtikrinančiais dėstytojų prieigą prie aktualizuotų mokymo priemonių ir didaktinių strategijų. Šie elementai sudaro sąlygas ne tik efektyviam turinio perteikimui, bet ir refleksyviai mokymo proceso planavimui.

Nuotoliniai mokymai ir techninė pagalba įsitvirtino kaip esminiai skaitmeninio ugdymo kontekste, ypač po pandemijos, kai aukštosios mokyklos buvo priverstos skubiai transformuoti pedagogines praktikas. Šie komponentai ne tik padeda dėstytojams įvaldyti virtualias platformas, bet ir kurti interaktyvias, studentų poreikiams pritaikytas mokymosi aplinkas.

Kolegialus mokymasis liudija institucijų pastangas stiprinti bendruomenišką, refleksyvią akademinę kultūrą, kurioje dėstytojų profesinis augimas grindžiamas pasitikėjimu, dialogu ir tarpusavio mokymusi. Tokios praktikos skatina dalijimąsi patirtimi, stiprina motyvaciją ir leidžia kurti kontekstualizuotas didaktines inovacijas.

Edukaciniai tyrimai, siūlomi kai kuriuose centruose, žymi aukštesnio lygmens kompetencijų ugdymo etapą; jie leidžia dėstytojams ne tik taikyti, bet ir kurti naujas didaktines strategijas, prisidėti prie mokymo kokybės gerinimo ir akademinės kultūros plėtojimo. Tyrimų komponento buvimas rodo institucijos brandą ir strateginį siekį stiprinti dėstytojų profesinį identitetą ne tik praktiniu, bet ir epistemologiniu lygmeniu.

Ši analizė tiesiogiai atliepia ketvirtąjį tyrimo uždavinį, kuriuo siekiama įvertinti Lietuvos aukštojo mokslo kontekstą, nustatant, kaip didaktinė kompetencija integruojama į švietimo politiką, dėstytojų rengimo programas ir kokybės užtikrinimo mechanizmus, siekiant aukštesnės studijų kokybės.

Remiantis 2-oje lentelėje pateiktas duomenimis, galima teigti, kad kompetencijų ugdymo centrai tampa ne tik pagalbos vieta, bet ir akademinės kultūros formuotojais – jie skatina refleksyvumą, bendradarbiavimą ir inovacijas. Institucinė įvairovė rodo skirtingus strateginius prioritetus – kai kurios aukštosios mokyklos orientuojasi į technologinę paramą, kitos – į tyrimus ir kolegialumą. Tyrimų komponento buvimas gali būti laikomas brandos ženklu – tai rodo, kad institucija ne tik taiko, bet ir kuria didaktikos srities žinias.

Tuo pačiu galima daryti prielaidą, kad kitose Lietuvos aukštosiose mokyklose pasigendama sistemingo dėstytojų didaktinių kompetencijų ugdymo, nors nuo 2016 metais KTU „EDU_Lab“ surengtos diskusijos praėjo beveik dešimtmetis. Tenka tik apgailestauti, kad aukštosios mokyklos dažnai veikia fragmentiškai, be bendros strategijos. Būtent todėl EBPO siūlo Lietuvai stiprinti nacionalinį koordinavimą ir investuoti į dėstytojų profesinį tobulėjimą, kuriant aukštojo mokslo didaktikos (meistriškumo) centrus, kurie teiktų mokymus, mentorystę ir metodinę pagalbą. Lietuvai siūloma sukurti didaktinių kompetencijų vertinimo, pripažinimo sistemą, integruotą į nacionalinę kvalifikacijų sistemą.

Atliepiant EBPO 16-tą ir 17-tą rekomendacijas, 2025 m. LR ŠMSM inicijuotas projektas dėl didaktinių kompetencijų vertinimo ir pripažinimo gairių žymi strateginį posūkį link sistemingo dėstytojų kompetencijų stiprinimo. Šio projekto įgyvendinimas leis sistemingai nustatyti, vertinti ir pripažinti aukštųjų mokyklų dėstytojų didaktines kompetencijas remiantis tarptautiniais standartais ir geriausiomis pasaulinėmis praktikomis. Tikėtina, kad tai stiprins dėstytojų kokybę, skatins nuolatinį tobulėjimą ir užtikrins studijų kokybės kultūros pokyčius Lietuvos aukštojo mokslo kontekste.

Diskusija

Diskusija siekiama išplėsti tyrimo uždavinių refleksiją, apibendrinant didaktinės kompetencijos strateginę reikšmę ir jos integracijos galimybes aukštajame moksle.

Aukštojo mokslo didaktikos samprata šiandien atsideria kryžkelėje – tradicinis, autoritetu grįstas žinių perteikimo vaidmuo vis dažniau persvarstomas atsižvelgiant į didaktinės kompetencijos svarbą (Peterson, Dumont, Lafuente, & Law, 2018). Vienose šalyse didaktinės kompetencijos jau pripažintos esmine dėstytojų profesinės veiklos dalimi, o kitur jos tebėra laikomos šalutiniais dalykais arba netgi keliančiais grėsmę dėstytojų autonomijai. Šis požiūrių kontrastas atskleidžia fundamentalią įtampą ir skatina permąstyti aukštosios mokyklos misiją: ar jos tikslas apsiriboja žinių perteikimu, ar apima ir atsakomybę kurti ugdymo kultūrą, kuri remiasi sąmoningu mokymosi proceso formavimu?

Dėstytojų kompetencijų ugdymas tampa veiksmingiausias tuomet, kai jis grindžiamas pasitikėjimu ir vidine motyvacija, o ne išorinėmis taisyklėmis. Lietuvoje pastebima teigiamų pokyčių, tačiau vis dar stinga nuoseklaus ir strategiškai pagrįsto požiūrio į didaktinės kompetencijos sampratą, jos turinį (iki šiol didaktinės dėstytojų kompetencijų turinys nėra unifikuotas) ir nuoseklų plėtojimą. Tokia situacija kelia poreikį iš naujo įvertinti, kaip formuoti akademinę aplinką, kurioje dėstytojų kokybė būtų laikoma tokia pat svarbia kaip ir mokslinė veikla.

Reflektuojant didaktinės kompetencijos strateginę reikšmę akademinėje kultūroje, svarbu suvokti ją ne tik kaip techninių gebėjimų rinkinį, bet kaip dėstytojo profesinio identiteto, vertybinės laikysenos ir akademinės bendruomenės formavimo pagrindą (Major et al., 2020).

Didaktinė kompetencija turėtų tapti kiekvieno aukštosios mokyklos dėstytojo profesinio identiteto ašimi (Schwimmer & Haeck, 2018). Savaimė suprantama, kad profesinis identitetas nėra statiškas, jis pastovioje kaitoje, konstruojamas per veiklą ir veikloje. Dėstytojo tapatybė stiprėja per jo gebėjimą kurti prasmingą, įtraukią ir refleksyvią savo ir studentų mokymosi patirtį.

Didaktinė kompetencija savyje talpina ne tik metodus, bet ir vertybes – empatiją, įtrauktį, akademinį sąžiningumą, kultūrinį jautrumą. Ši kompetencija, kaip ir profesinis identitetas, nėra statiška – ji vystoma per refleksiją, kolegialų mokymąsi ir edukacinius tyrimus (Schwimmer et al., 2018). Vadinas, dėstytojų didaktinė kompetencija tuo pačiu formuoja aukštosios mokyklos kultūrą – nuo paskaitos iki institucijos akademinės tapatybės.

Ir pabaigai norėtusi pacituoti vienos aukštosios mokyklos lektorės žodžius: „...mano *didaktinė kompetencija atsiskleidžia ne tik per pasirinktus metodus, bet ir per tai, kaip reaguoju į studentų poreikius, kaip kuriu saugią ir įtraukiančią mokymosi aplinką. Reflektuodama suprantu, kad mano profesinis identitetas stiprėja tuomet, kai dėstymą suvokių kaip bendrą kūrybą, o ne vien žinių perdavimą*“ (R.T., 2024).

Išvados

1. Analizuojant didaktinės kompetencijos sampratą istorinį vystymąsi nuo klasikinių teorijų iki šiuolaikinių refleksyvių ir tarpdisciplininių praktikų, formuojančių kontekstualizuotą, mokymuisi palankią aplinką, galima teigti, kad dėstytojo profesinę tapatybę lemia jo didaktinės kompetencijos, kurios padeda formuoti savarankišką mąstymą ir refleksiją skatinančią mokymosi aplinką, atliepiančią kontekstinius poreikius.

2. Šiuolaikiniai aukštojo mokslo iššūkiai, susiję su dėstytojų didaktine kompetencija, yra glaudžiai susiję su sparčiai kintančia technologine aplinka, kultūrine įvairove ir institucinių lūkesčių transformacija. Šie pokyčiai lemia būtinybę pereiti nuo tradicinio žinių perdavimo prie įtraukiančio, skaitmeninio ir individualizuoto mokymo.

3. **Analizuojant tarptautinius didaktinės kompetencijos ugdymo modelius**, lyginant skirtingų šalių strateginius prioritetus, paramos struktūras ir kultūrinius aspektus, galima teigti, kad ilgalaikiai pokyčiai pasiekiami tuomet, kai dėstytojų kompetencijos tampa strateginiu institucijų prioritetu, grįstu pasitikėjimu ir bendradarbiavimu.

4. **Vertinant Lietuvos aukštojo mokslo kontekstą**, nustatant, kaip didaktinė kompetencija integruojama į švietimo politiką, dėstytojų rengimo programas ir kokybės užtikrinimo mechanizmus, siekiant aukštesnės studijų kokybės, galima teigti, kad būtina nuosekliai integruoti didaktiką į švietimo politiką, dėstytojų rengimą ir kokybės užtikrinimo sistemas. Ne visos aukštosios mokyklos steigia padalinius, kurie sistemingai ugdo dėstytojų didaktines kompetencijas, siūlo konsultacijas, mokymus ir bendruomenės palaikymą. Lietuvoje trūksta strateginio požiūrio į dėstytojų didaktinių kompetencijų ugdymą, o esamos iniciatyvos dažnai fragmentiškos. Reikalinga nacionalinė koordinacija ir kompetencijų pripažinimo sistema.

5. **Reflektuojant didaktinės kompetencijos strateginę reikšmę akademinėje kultūroje**, galima teigti, kad ji atsiskleidžia kaip esminis dėstytojo profesinio identiteto, studentų įsitraukimo ir atsakingo ugdymo veiksnys. Ji ne tik apibrėžia dėstytojo pedagoginį meistriškumą, bet ir formuoja aukštojo mokslo vertybinį požiūrį, kuriame akademinė laisvė dera su ugdymo atsakomybe, leidžiant kurti įtraukiančią ir mokymuisi palankią aplinką, o ne apsiriboti vien žinių perdavimu.

Literatūra

1. Barnett, R. (2000). University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409–422. Žiūrėta 2025-10-10 internete: <http://www.jstor.org/stable/3448008>
2. Caniels, M. C., & Van den Bosch, H. (2011). The role of higher education institutions in building regional innovation systems. *Papers in Regional Science*, 90(2), 271-287. <http://doi.org/10.1111/j.1435-5957.2010.00344.x>
3. Budke, A., Sanchez-Kirsch, N., & Quintero-Rivas, E. (2023). Long-term didactic innovations in higher education teaching caused by the coronavirus pandemic? *Frontiers in Education*, 8, Article 1204818. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1204818>
4. Durkheim, É. (2022). Éducation et sociologie. Édition et présentation de Nicolas Sembel, Paris, PUF (Quadrige), 2022 [1922]. 240 p. Index. Bibliogr. *Revue française de science politique*, 72(5), 889-889. <https://doi.org/10.3917/rfsp.725.0889>
5. Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>

6. Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1371–1385. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654439>
7. Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S. & Knewstubb, B (2020). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in Education and Teaching International*, <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1715816>
8. Hénard, F. (2010). *Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education*. Žiūrėta 2025-10-04 internete: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2010/02/learning-our-lesson_g1ghbe7f/9789264079281-en.pdf
9. Jatkauskienė, B., Andriekienė, R. M., & Trakšėlys, K. (2015). *Aukštojo mokslo didaktikos kompetencijų raiška dėstytojų veiklos kontekste*. Studijos šiuolaikinėje visuomenėje, 6(1), 27–40. Žiūrėta 2025-10-15 internete: <https://www.lituanistika.lt/content/72564>
10. Klein, S. S. (2024). The relevance of didactics in higher education for the training of professionals of the future. In *Seven Ed 2024 Conference Proceedings* (Chapter 8). <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-008>
11. Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339. <https://doi.org/10.1080/03075070600680786>
12. Ligozat, F., & Almqvist, J. (2018). Conceptual frameworks in didactics – learning and teaching: Trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal*, 17(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1474904117746720>
13. Ligozat, F. & Klette, K. & Almqvist, J. (2023). *Didactics in a Changing World. European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2>
14. Major, J., Tait-McCutcheon, S. L., Averill, R., Gilbert, A., Knewstubb, B., Mortlock, A., & Jones, L. (2020). Pedagogical Innovation in Higher Education: Defining What We Mean. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 1(3), 1-18. <https://doi.org/10.4018/IJITLHE.2020070101>
15. Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. ESF. Žiūrėta 2025-10-04 internete: <https://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-content/uploads/MEIRIEU-pedagogie-le-devoir-de-resister-2007-sujet-eleve-pedagogie-de-projet-1.pdf>
16. OECD. (2010). *Quality teaching in higher education*. OECD Publishing. Žiūrėta 2025-10-10 internete: <https://www.oecd.org/education/imhe/qualityteaching.htm>
17. Peterson, A., Dumont, H., Lafuente, M., & Law, N. (2018). Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning. OECD Education Working Papers No. 172. OECD Publishing, Paris. Žiūrėta 2025-09-28 internete: https://www.researchgate.net/publication/324228127_Understanding_Innovative_Pedagogies_Key_Themes_to_Analyse_New_Approaches_to_Teaching_and_Learning
18. Rege, C, N. & Romainville, M. (dir.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01>
19. Sarda, E., Kasatkina, O., & de Vries, E. (2023). How do lecturers conceptualise pedagogical innovations in higher education? *Innovations in Education and Teaching International*, 61(4), 611–621. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2205871>
20. Shalgimbekova, K., Smagliy, T., Kalimzhanova, R., & Suleimenova, Z. (2024). Innovative teaching technologies in higher education: efficiency and student motivation. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2425205>
21. Smith, B., & Wyness, L. (2024). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>
22. Schwimmer, M., & Haeck, N. (Eds.). (2018). *Des figures de l'enseignant pour penser l'identité professionnelle autrement*. Éthique en éducation et en formation, (5). Žiūrėta 2025-10-09 internete: <https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2018-v5-ethiqueedufor04017/>
23. ŠMSM (2023). Dėl aukštųjų mokyklų dėstytojų kompetencijų tobulinimo gairių patvirtinimo. Žiūrėta 2025-10-14 internete: <https://www.infolex.lt/teise/Default.aspx?Login=1&gbpl=>

- L3RlaXNIL0RlZmF1bHQuYXNweD9pZD03Jml0ZW09ZG9jJkFrdG9JZD02MDY4MTQ=
24. Vega Umaña, A. L. (2021). *Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD: pratiques, rôles et représentations* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3]. Thèses.fr. Žiūrėta 2025-10-01 internete: <https://theses.fr/2021PA030116>

THE ROLE OF DIDACTICS IN HIGHER EDUCATION: BETWEEN TRADITION, CRITIQUE, AND INNOVATION

Dr. Birutė Anužienė

Summary

This article explores the concept of university teachers' didactic competence, its evolution, strategic significance, and integration into higher education practice. The research problem stems from the lack of a clear, systematic, and context-sensitive understanding of didactic competence in Lithuania, which hinders professional development, enhancement of the quality of university studies, and the renewal of academic culture. This leads to the central research question: How is university teachers' didactic competence conceptualized and integrated into higher education practice? The aim of the study is to examine how didactic competence is conceptualized and integrated into higher education practice, considering paradigm shifts such as technological transformation, cultural diversity, and quality assurance standards.

The article employs methods including scholarly literature and document analysis, comparative review of international models, and critical and reflective analysis grounded in the author's academic experience. Four key models of didactic competence development are identified: formalized programs, consultation centres, collegial reflection formats, and the doctoral-level integration.

The first section discusses the evolution of the concept of didactics—from Comenius's universal aspirations to contemporary reflective, contextualized practices. Didactics is presented not only as a methodological discourse, but also as a value-based, culturally sensitive discourse, encompassing the aspects of digital design, emotional safety, and inclusion. It is emphasised that contemporary educators must be capable of reflection, method adaptation, and creating meaningful learning experiences.

The second section compares international models. In Australia, Scandinavia, and France, didactic competence development is integrated into academic careers and is often mandatory. In countries such as the USA, Belgium, and Canada, voluntary participation, mentorship, and collegiality are emphasized. The most effective models are based on trust, collaboration, and contextual relevance rather than regulatory obligation.

The third section presents didactics as a strategic instrument in higher education, influencing the quality of studies, student engagement, and institutional reputation. Although some academic cultures still treat didactics as secondary, research shows that investment in teachers' didactic preparation correlates with higher indicators of the quality of studies. Didactics is understood as a tool for reflection, helping educators create ethical, inclusive, and contextually responsive learning processes.

The fourth section analyses the Lithuanian context. Despite positive initiatives—competence centres, new guidelines, and implementation of the OECD recommendations—fragmentation and a lack of systemic approach still persist. A comparative analysis of five Lithuanian universities shows that although some institutions offer multidimensional support, it is still an exception. The 2025 project initiated by the Ministry of Education, Science and Sport to develop guidelines for the assessment and recognition of didactic competence marks a strategic shift toward systematic enhancement of the quality of university teachers' competences.

The discussion highlights that while some countries recognize didactic competence as a core element of the university teachers' professional activity, others still view it as peripheral or even threatening to teacher autonomy. This contrast in approaches reveals a fundamental tension and invites a rethinking of the university's mission: is it limited to knowledge transmission, or does it also include the responsibility to cultivate an educational culture based on conscious design of the learning process?

Didactic competence should be understood not as a set of technical skills, but as the core of a teacher's professional identity, a foundation for value-based attitudes and academic community building. It is developed through reflection, collegial learning, and educational research, and its strengthening contributes to cultural transformation in higher education.

The article concludes that didactic competence is a dynamic, contextual, and value-driven phenomenon shaping both the quality of learning and academic culture. Its systematic integration into higher education is essential for ensuring meaningful, inclusive, and high-quality study processes. Didactic competence not only defines pedagogical mastery but also shapes the value climate of higher education, where academic freedom aligns with educational responsibility creating an engaging and learner-centred environment beyond mere knowledge transmission.

Keywords: didactic competence, higher education, university teacher professional identity, international models, academic culture.