

tiky — jako však ostatních předmětů je nejen vymezen, ale i omezen“. Již podle zásady učitele národů J. A. Komenského: „Je-li čas omezen, učit jen, čeho je nejvíce zapotřebí; a učit jen tolik, co je schopen student – žák zvládnout“! Jakých pedagogických resp. didaktických postupů použít, aby výuka byla efektivní a racionální, je právě věcí samotných učitelů — matematiky. Bohužel, stále ještě tomu tak není zcela. Nelze vždy vše, co se osvědčilo dříve „odsoudit“ k zániku, ale je zapotřebí, naopak, toho vhodně využít. Je známá ta skutečnost, že vždy se lépe kritizuje než daří tvůrčím způsobem upravit, využít zkušeností dříve získaných. Naše školství mělo vždy dobrou tradici a mnozí nám ji záviděli. Nelze však vždy, co je v jiných zemích i co se třeba tam osvědčilo, „slepě“ využívat u nás. Každá země má své specifika. Proto osobnost učitele je tak význačná, významná a nezastupitelná. Toho bychom si měli být vědomi na všech typech a druzích škol i na místech, která mají co říci k Řízení našeho školství, myslím tím různá pedagogická pracoviště, Společnosti, ústavy, školské úřady či samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělesné výchovy.

Výchovně vzdělávací proces na vysokých školách

Vlastimil Švec

Tendence rozvoje vysokého školství jsou výzvou pro odborné pedagogy i vysokoškolské učitele, aby se zamýšleli nad aktuálními problémy výchovně vzdělávacího procesu na těchto školách i nad jejich řešením. Považujeme proto za žádoucí pokusit se vymežit základní problémy výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách, odvozované z hlavních tendencí rozvoje vysokého školství v zahraničí a u nás. Opíráme se o koncepční studie (4) a (16), obecnější prognostickou práci (7) a o publikované analýzy tendencí rozvoje vysokého školství (3), (8). Problémy výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách jsme uspořádali do několika oblastí.

Projektování cílů a obsahu vysokoškolského vzdělání

Projektování cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání v jednotlivých formách studia na vysoké škole je podmíněno zejména těmito tendencemi:

- diverzifikovanými potřebami praxe, tj. společenskou objednávkou,
- novými výsledky vědeckého poznání v příslušných oborech a požadavkem na jejich projekci do obsahů vzdělání (rychlý vývoj poznávání,

- odklon od akumulace poznatků k osvojení metod získávání poznatků),
- diverzifikovanými typy (druhy, formami) studia na vysokých školách (bakalářské, magisterské, inženýrské, doktorandské studium, „postgraduální“ kursy, další formy vzdělávání, včetně rekvalifikačního vzdělávání).

V důsledku toho lze předpokládat:

- diverzifikaci cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání,
- inovaci stávajících předmětů, vznik nových předmětů, důraz na předměty interdisciplinární povahy,
- důraz na „činnostní“ (dovednostní) pojetí obsahu vysokoškolského vzdělání (na obecnější dovednosti, zejména metodologické povahy).

K základním problémům, které je žádoucí v této oblasti řešit, patří metodologické otázky projektování cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání. Jedním z metodologických přístupů k tomuto projektování je modelování činnosti odborníka s vysokoškolským vzděláním, z něhož se odvozuje model přípravy tohoto odborníka.

Obecnější informace o projektování vzdělání jsou uvedeny v monografii (1). Náměty k projektování vysokoškolského vzdělání jsou např. předmětem studie (10).

Je patrné, že projektování vysokoškolského vzdělání (tj. jeho cílů a obsahů) představuje komplexnější problém a budou se na něm podílet odborníci z praxe, vědeckopedagogičtí pracovníci kateder na vysokých školách i odborní pedagogové, psychologové, popř. i sociologové a odborníci na teorii řízení výchovně vzdělávacího procesu.

Z moderních trendů rozvoje kurikula na vysokých školách vyplývá, že dochází ke změnám v pojetí cílů a obsahů vysokoškolského vzdělání, které lze charakterizovat těmito základními rysy (viz obecnější studii [17]):

- důrazem na osobnostně rozvojové potřeby a osobní zkušenosti studentů,
- komplexností, celistvostí a prioritou integrálních cílů rozvoje osobnosti studentů (v oblasti poznávací, motivační, autoregulační), které plní koordinující funkci při vymezení předmětové specifiky,
- respektováním individuálních rozdílů v osobnosti i potřebách studentů,
- rozlišením určitých závazných standardů učiva a zvýšením pluralitnosti nabídky ve volitelné části studijních programů,

- menší závazností a zejména detailností studijních programů a s tím související podporou autonomie učitelů.

Cíle a obsahy vzdělání budou stále více zaměřovány na budoucnost a na metodologické dovednosti studentů. Na významu proto nabývají v obsahu vzdělání metody osvojování poznatků, neboť „dnešní obsahy již nebudou užitečné či alespoň budou překonané, ale získané nástroje budou nezbytné pro vytváření nových poznatků a nových obsahů“ (15).

Aktivizující formy a metody

Rozvoj aktivizujících forem a metod výuky a studia na vysoké škole je podmíněn těmito tendencemi:

- osvojováním dovedností aktivními tvůrčími činnostmi studentů,
- snižováním rozsahu přímých forem výuky ve prospěch individuální a skupinové studijní činnosti,
- „urychlováním“ poznávání studentů a jeho racionalizací,
- požadavkem na zvládnutí obecnějších metod poznávání (metodologie) a metod sebevzdělávání,
- přiblížením vzdělávání (jeho metod) metodám vědeckého poznávání,
- respektováním individuálních rysů (předností, ale i individuálních možností) studentů.

V důsledku toho:

- vzniká požadavek na takové formy a metody — diverzifikované podle typů, druhů (resp. i stupňů) vysokoškolského vzdělávání — které by rozvíjely individualitu, tvořivost a profesní dovednosti studentů,
- bude docházet k inovaci stávajících forem, ale i metod a zavádění nových metod a forem v jednotlivých typech (stupních) studia,
- lze předpokládat širší využití výpočetních prostředků, didaktické techniky a nových informačních technologií k podpoře poznávání studentů, osvojování učiva a racionalizaci učení.

Objevuje se proto potřeba řešit tyto základní problémy:

- a) Rozvoj aktivizujících forem a metod výuky (v jednotlivých typech studia, oborech, resp. i předmětech), které ve větší míře než dosud umožňují rozvíjet profesní dovednosti a tvořivost studentů.
- b) Rozvoj individuální a skupinové činnosti studentů.
- c) Podpora aktivizujících forem a metod studia výpočetními prostředky, didaktickou technikou a moderními informačními technologiemi.

Lze předpokládat rozvíjení takových forem studia, které budou vyžadovat větší samostatnost i tvůrčí invenci studentů a rozvoj jejich dovedností. Rozsah i metodické pojetí těchto forem bude závislé na typu studia a tedy i odpovídajících naprojektovaných cílech a obsahích vzdělání.

Také škála výukových metod, jak jsme již naznačili, bude diverzifikována podle druhů studia, charakteru výchovně vzdělávacích cílů a obsahů i úrovně studentů.

Aktivizující výukové metody je žádoucí orientovat tak, aby učily studenty samostatně získávat poznatky z různých zdrojů (zejména s využitím adekvátních vědeckých metod), identifikovat a řešit problémy (často interdisciplinárního charakteru) a aby je podněcovaly k sebevzdělávání a autoregulaci studijní činnosti. V pedagogické praxi bude proto žádoucí uplatňovat a experimentálně ověřovat zejména metody diskusní, situační, inscenační a didaktické hry (především v rámci rozvoje předmětových a oborových didaktik).

Lze předpokládat další rozšiřování forem individuální a skupinové činnosti studentů a jejich zapojování do vědeckovýzkumné činnosti. To však bude vyžadovat uplatňování a skupinové činnosti studentů a jejich zapojování do vědeckovýzkumné činnosti. To však bude vyžadovat uplatňování moderních informačních technologií a širší využívání výpočetních prostředků a didaktické techniky.

Studenti — aktivní subjekty výchovně vzdělávacího procesu

Problémy v této oblasti jsou podmíněny těmito tendencemi:

- doceněním a podporou úlohy studenta jako tvůrčího subjektu, schopného aplikovat osvojené poznání v praxi a vnitřně motivovaného se sebevzdělávat,
- požadavkem na poznání a rozvoj individuálních dispozic (schopností, možností) studentů,
- akademickými svobodami studentů v podmínkách vysoké školy (na jedné straně určitá možnost volby vzdělávacích obsahů a do určité míry i cest jejich osvojení — na druhé straně větší odpovědnost za výsledky studijní činnosti),
- zvyšujícím se důrazem na kvalitu studijní činnosti studentů.

V důsledku toho vzniká:

- požadavek poznávat takové individuální rysy osobnosti studentů, které podmiňují jejich studijní úspěšnost a tedy i efektivnost výchovně vzdělávacího procesu,

- potřeba podněcovat a rozvíjet individuální rysy osobnosti studentů, jejich tvořivost a schopnosti (i dovednosti) se sebevzdělávat (zejména aktivizujícími formami a metodami).

Naznačené tendence vedou k formulaci těchto dílčích problémů:

- a) Studentovo pojetí učiva jako významná determinanta individualizace studia.
- b) Diagnostika, autodiagnostika a rozvíjení studijního stylu studentů daného oboru (tedy nejen s přihlédnutím k individualitě studenta — jak se dosud často studijní styl chápe — ale i s respektováním specifických daného oboru, jeho metodologie).
- c) Rozvoj učebních strategií studentů s přihlédnutím k jejich pojetí učiva, učení (studijního stylu) a metodologii studovaného oboru.
- d) Autoregulace osobnosti studentů ve výchovně vzdělávacím procesu (s využitím specifických forem a metod vzdělávání aktivizujících studenty k sebepoznávání, sebezdokonalování a tedy i k sebevzdělávání a efektivnímu samostatnému studiu).

Z vymezených problémů vyplývá, že bude potřebné zaměřit se na ty stránky osobnosti studentů, které úzce souvisí s úspěšností jejich učení a studia. Jedním z důležitých předpokladů efektivní komunikace učitele se studenty je poznání studentova pojetí učiva. Jde o souhrn subjektivních poznatků, názorů, představ, postojů, emocí a očekávání studentů, které se vztahují k osvojovanému učivu (9). Pokud tyto vstupní představy a poznatky i názory studentů nebereme v úvahu, zůstává učitelem objasňovaná vědecká koncepce daného učiva často bez studentovy smysluplné odezvy.

Podobně je žádoucí reflektovat problematiku studijního stylu studentů. V zahraničí je výzkum studijních stylů studentů poměrně široce rozvinutý, u nás se těmito otázkami zabývá výzkumně doc. J. Mareš z lékařské fakulty v Hradci Králové. Dosud však v těchto výzkumech bylo věnováno poměrně málo pozornosti ovlivňování studijního stylu studentů v závislosti na charakteru osvojovaného oboru a jeho metodologii. Proto tuto problematiku považujeme za účelnou řešit.

S uvedeným problémem úzce souvisí problematika rozvíjení učebních strategií studentů a efektivních způsobů osvojování poznatků i racionálních metod řešení problémů, a to v jednotlivých formách studia. Lze předpokládat, že učební strategie budou rozvíjet aktivizující formy a metody výuky, uplatňované v závislosti na poznávaných individuálních charakteristikách studentů.

Nastíněné problémy vyúsťují v komplexnější problém, jímž je autoregulace osobnosti studentů. Autoregulace osobnosti, resp. v užším smyslu slova studijní činnosti studentů, obvykle zahrnuje sebepoznání a sebehodnocení této dosavadní činnosti (autodiagnostiku studijního stylu, vlastního pojetí učiva apod.), její projektování a vlastní zdokonalování (5).

Řešení uvedených problémů však předpokládá, že student bude skutečně aktivním subjektem výchovně vzdělávacího procesu. Výzkumy některých autorů totiž naznačují, že tomu tak ve všech oblastech studia na vysoké škole ještě není (2), (11).

Vysokoškolští učitelé

Rozvíjení problematiky rozvoje osobnosti vysokoškolských učitelů je podmíněno zejména těmito tendencemi:

- vzrůstajícími požadavky na kvalitní výběr jednotlivých kategorií učitelů a na jejich kvalifikační růst,
- realizací akademických svobod učitele (do určité míry volba vzdělávacích obsahů, preference učiva v daném předmětu, podíl na projektování vzdělání, volba výukových metod apod. a zároveň odpovědnost za svoji pedagogickou i odbornou činnost),
- spojováním (těsnějším než dosud) odborné činnosti (resp. jejích výsledků) učitele s výchovně vzdělávacím působením na studenty,
- důrazem na kvalitu nejenom odborné, ale i pedagogické činnosti učitele.

V důsledku toho vystupuje do popředí:

- objektivní potřeba specifikovat požadavky na odbornou a pedagogicko-psychologickou kvalifikaci jednotlivých kategorií učitelů a důsledněji je vyžadovat (při konkursech, sebehodnoceních a hodnoceních, akreditacích, habilitačním řízení apod.),
- podporování sebevzdělávání a růstu kvalifikace učitelů,
- nabídka organizovaných aktivit podporujících sebevzdělávání učitelů s respektováním jejich individuality (schopností, potřeb, možností).

Za účelné považujeme v oblasti pedagogicko-psychologické řešit tyto dílčí problémy:

- a) Diagnostika a autodiagnostika učitelova pojetí výuky (jeho individuální koncepce výuky předmětu) a učitelovy vyučovací strategie — viz např. (6), (14).

- b) Rozvíjení pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů na základě této diagnostiky a autodiagnostiky a v souladu s požadavky na pedagogicko-psychologickou kvalifikaci jednotlivých kategorií učitelů prostřednictvím pedagogicko-psychologického sebevzdělávání podporovaného organizovanými aktivitami (jejich nabídkou) — viz podrobněji práce (12), (13).

Evaluace

Řešení problematiky evaluace (sebehodnocení a hodnocení) v podmínkách vysoké školy je podmíněno především těmito tendencemi:

- akademickými svobodami na vysokých školách — určitou „svobodou“ rozhodování fakult a kateder i jednotlivých lidských subjektů (řídících pracovníků, učitelů, studentů), ale i jejich větší odpovědností za důsledky svých rozhodnutí a za výsledky své činnosti,
- uplatňováním participativního řízení — nejenom hodnocení shora dolů, ale i hodnocení sebe navzájem, včetně uplatňování studentského hodnocení výuky,
- spojováním sebehodnocení s hodnocením,
- požadavkem a potřebou srovnatelnosti výsledků vysokých škol,
- důrazem na kvalitu činnosti vysokých škol, řídicích pracovníků a učitelů.

Z těchto tendencí vyplývá potřeba zpracovat metodiku sebehodnocení a hodnocení činnosti (výsledků, ale i předpokladů) učitelů, řídicích pracovníků, kateder, fakult a vysokých škol s využitím dostupných, modifikovaných, popř. i nově vyvinutých technik sebehodnocení a hodnocení.

Je zřejmé, že evaluace se týká hodnocení všech prvků výchovně vzdělávacího procesu — projektů vzdělání, uplatňovaných výukových forem a metod, včetně efektivnosti využívání výpočetních prostředků a didaktické techniky, kvality učebních textů a pomůcek, studijní činnosti studentů, odborné i pedagogické činnosti učitelů aj. Jejím základem je sebehodnocení k získání sebeobrazu vlastní činnosti vysoké školy, fakulty, katedry, učitelů i řídicích pracovníků s cílem tuto činnost zdokonalit.

Výzkum výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách

Výzkum výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách je podmíněn těmito tendencemi:

- potřebou orientovat výzkum výchovně vzdělávacího procesu na problémy nastíněné v tomto článku,
- požadavkem na zkvalitňování stávající metodologie výzkumů výchovně vzdělávacího procesu a na rozvoj metodologie výzkumu v článku vymezených problémů,
- potřebou evaluace účinnosti výzkumů výchovně vzdělávacího procesu, zejména hodnocením účinnosti využití výsledků těchto výzkumů v pedagogické praxi vysokých škol.

V důsledku toho je žádoucí:

- zvládnout, resp. zkvalitnit stávající (dostupnou) metodologii výzkumu výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách,
- rozvíjet při řešení naznačených problémů metodologii výzkumu výchovně vzdělávacího procesu v nových podmínkách činnosti vysokých škol s využitím našich i mezinárodních zkušeností.

Předpokládá se důsledné informační zabezpečení výzkumu výchovně vzdělávacího procesu s využitím dostupných našich a zahraničních pramenů.

Na výzkumy výchovně vzdělávacího procesu na vysokých školách je žádoucí připravovat nejenom odborníky-profesionály-pedagogy a psychology, ale také učitele. Ti se totiž budou na přípravě a realizaci výzkumu podílet zejména v rámci rozvoje předmětových a oborových didaktik. Problematika metodologie výzkumu výchovně vzdělávacího procesu v nových podmínkách činnosti vysokých škol se stává též důležitou součástí pedagogicko-psychologického sebevzdělávání učitelů i organizovaných pedagogicko-psychologických aktivit podporujících toto sebevzdělávání.

Literatura

- [1] Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava, Amosium 1992
- [2] Čermáková, Z. — Holda, K.: *Studenti vysokých škol roku 1991*. *Alma mater*, 2, 1991/92, č. 2, s. 60–71.
- [3] Čerych, L.: *Tendence vývoje vysokého školství v západní Evropě*. *Alma mater*, 1, 1990/91, č. 1, s. 11–24.
- [4] Čerych, L. aj.: *Zpráva expertů OECD o situaci a problémech československého vysokého školství*. Praha, Centrum pro studium vysokého školství 1992.
- [5] Helus, Z.: *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k zá-kům*. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 1, s. 27–38.
- [6] Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel? Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha, SPN 1988.
- [7] King, A. — Schneider, B.: *První globální revoluce. Svět na prahu nového tisíciletí*. Bratislava, Bradlo 1991.

- [8] Kotásek, J.: O stavu a perspektivách západoevropského a severoamerického vysokého školství. *Vysoká škola*, 38, 1989/90, č. 7, s. 320–328, č. 8, s. 361–369.
- [9] Mareš, J. — Ouhrabka, M.: Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 1, s. 83–94.
- [10] Smirnova, J. E. (Red): Modelirovanije dejatelnosti specialista na osnove kompleksnogo issledovanija. Leningrad, Izd. Leningradskogo universiteta 1984.
- [11] Švec, V.: Hlavní poznatky a doporučení z průzkumu mínění absolventů VA. *Sborník VA, řada D*, 1992, č. 1, s. 41–48.
- [12] Švec, V.: Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. *Pedagogická revue*, 44, 1992, č. 6, s. 401–412.
- [13] Švec, V.: Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů? *Pedagogická orientace* 1992, č. 4, s. 74–76.
- [14] Švec, V.: Zkušenosti se zjišťováním a ovlivňováním pojetí výuky u vysokoškolských učitelů. In: *Sborník referátů ze 3. celostátního semináře o pedagogické interakci a komunikaci. Hradec Králové, Vysoká pedagogická škola 1993*.
- [15] Tonucci, F.: *Vyučovat nebo naučit? Praha, Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty UK 1991*.
- [16] Vlček, J. aj.: *Návrh tezí koncepce vysokých škol v České republice pro období 1992–1997. Praha, Odbor vysokých škol MŠMT ČR 1992*.
- [17] Walterová, E.: Trendy a inovace v teorii a tvorbě kurikula. In: Průcha, J. (Ed): *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu. Praha, Ústav pedagogických a psychologických výzkumů na pedagogické fakultě UK 1992, s. 45–56*.

Dvoustranný pedagogický systém

Jan Zlatník

Vycházím z myšlenky (která na konferenci obrátila pozornost k vnitřním, podstatným stránkám reformy), že obroda školy musí spočívat v obrodě myšlení.

Prosím, začněme s obrodou myšlení přímo ve třídě: učitel do obsahu vyučování jednoho tématu (teorie) průběžně zařazuje myšlenková jádra, praktické zkratky (ideje) souvisejících témat. Tím zároveň se specifickými poznatky vytváří orientační přehled. Mezi teoriemi a idejemi se snaží udržovat rovnováhu (je to rovnováha mezi rozvíňovanými a zkracovanými poznatky), která vede k rovnoměrnému rozvoji protikladných stránek myšlení disjunktivního a spojitého (pojmového a obrazného, teoretického a empirického, analytického a syntetického, deduktivního a indukativního, krátkodobého a dlouhodobého, blízkého a vzdáleného apod.). Žák se učí spojovat teoriemi