

Řehořková, Marie

Utváření osobnosti vysokoškolského učitele

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1989, vol. 38, iss. 124, pp. 63-79

ISBN 80-210-0203-4

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112501>

Access Date: 01. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MARIE ŘEHOŘKOVÁ

UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

1. ZÁKLADNÍ FORMY PŘÍPRAVY VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Na našich současných vysokých školách učí odborní instruktoři, lektori, asistenti, odborní asistenti, docenti a profesori. Vysokoškolským učitelem se stává někdy absolvent vysoké školy ihned po absolvování, jindy po létech pedagogické či vědecké činnosti mimo vysokou školu. V prvním případě chybí vysokoškolskému učiteli zkušenosti a poznatky z praxe, pro niž bude připravovat další absolventy. V druhém případě, přichází-li na vysokou školu zvláště po dlouhodobé praxi, může být značně poznamenán stylem práce na předchozím pracovišti, může inklinovat k prakticismu.

Optimální výběr pro profesi vysokoškolského učitele by měl počítat s nejlepšími absolventy příslušného oboru. Ti, po získání praxe mimo rámec vysoké školy, by se měli vracet na vysokou školu jako její pedagogičtí pracovníci a postupně být zapojováni do její činnosti. Tento postup při výběru vysokoškolských učitelů je prozatím výjimkou. Souvisí m.j. s dlouhodobým plánováním počtu vysokoškolských učitelů a také s jejich materiálním zabezpečením.

Každý začínající vysokoškolský učitel by měl mít možnost seznámit se s základy vysokoškolské pedagogiky. Jde o dílčí pedagogickou disciplínu, která se v našich podmínkách cílevědomě a plánovitě rozvíjí od padesátých let, tj. od doby, kdy značně vzrostly počty studentů na našich vysokých školách, a proto bylo nutné promýšlet i efektivitu práce vysokoškolských učitelů. „Dvacáté století učinilo z vysoké školy, která byla dlouhou dobu záležitostí jen několika málo vybraných jedinců, školu pro velkou část populace, rozšířilo její poslání, prohloubilo její společenskou funkci a vyzvedlo ji oprávněně do centra pokroku“ (Jůva 1981, str. 5).

Profese vysokoškolského učitele je spjata s vědeckou prací, s nadáním pro učitelství a se schopností spolupracovat tvůrčím způsobem se spole-

čenskou praxí. V našich podmínkách je, bohužel, dlouhodobě poznamenána disproporcí mezi počtem studentů a učitelů. Někteří autoři, např. Cipro, mluví o této disproporcii již po vzniku ČSR.

1.1 Studium základů vysokoškolské pedagogiky

Až do roku 1983 si jednotlivé vysoké školy v ČSSR připravovaly učitele na základě svých vědeckých a pedagogických požadavků svým specifickým způsobem. V roce 1983 se ujímá přípravy učitelů na vysokých školách v ČSR ministerstvo školství. Obdobně je tomu i na Slovensku. Je vydána směrnice č. 8 MŠ ČSR o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol. Metodickým rozpracováním této směrnice je pověřen Ústav rozvoje vysokých škol ČSR v Praze.

Základní ustanovení této směrnice zní:

- 1) Učitelé vysokých škol jsou povinni soustavně rozvíjet svou vědecko-pedagogickou a ideově politickou kvalifikaci samostatným studiem, jakož i účastí v systému dalšího zvyšování kvalifikace učitelů.
- 2) Další zvyšování kvalifikace učitelů zahrnuje ideově politickou, pedagogicko-psychologickou a odborně vědeckou nebo uměleckou přípravu a je povinné pro všechny učitele.
- 3) Zvyšování kvalifikace se uskutečňuje podle pětiletých plánů zvyšování kvalifikace, které schvaluje na návrh děkana fakulty rektor vysoké školy. Vysoké školy jsou povinny vytvářet podmínky pro splnění úkolů zvyšování kvalifikace.
- 4) Zvyšování kvalifikace organizačně zabezpečují vysoké školy.

§ 4 Směrnice č. 8 se zabývá studiem základů vysokoškolské pedagogiky:

- 1) Studium základů pedagogiky je určeno pro asistenty, odborné asistenty a lektory a uskutečňuje se zpravidla do 5 let jejich pedagogické praxe na vysoké škole,
- 2) studium základů pedagogiky organizuje ústav ve spolupráci s vysokými školami,
- 3) studium základů pedagogiky se uskutečňuje formou kursů, doplněných individuálním studiem účastníků. Trvá dva semestry, v rozsahu 60 hodin výuky v krátkodobých, zpravidla týdenních soustředěních,
- 4) učitelé bez pedagogického vzdělání absolvují studium základů vysokoškolské pedagogiky, pedagogické psychologie, hygieny a techniky duševní práce, modernizace výchovně vzdělávacího procesu, vědecké organizace a řízení výchovně vzdělávacího procesu v celém rozsahu,
- 5) za absolvování studia základů vysokoškolské pedagogiky se považuje též:
 - a) úspěšné ukončení postgraduálního studia pedagogiky,
 - b) úspěšné ukončení doplňkového studia pedagogiky vysoké školy v rozsahu nejméně 60 hodin,

- c) obhájení kandidátské disertační práce z oblasti pedagogiky,
6) o úspěšném absolvování studia vydává ústav osvědčení.

Cílem studia základů vysokoškolské pedagogiky je:

- rozumět společenské funkci a struktuře vysokého školství,
- osvojit si základní pedagogické a psychologické poznatky a naučit se je aplikovat ve vlastní pedagogické práci,
- osvojit si soustavu poznatků a principů vysokoškolské didaktiky a teorie všestranné výchovy na vysoké škole,
- naučit se praktickým pedagogickým dovednostem nezbytným pro plánování, vedení a hodnocení výukového procesu a mimovýukové výchovné činnosti se studenty,
- upevnit své pozitivní postoje k výchovně vzdělávacím činnostem a rozvinout schopnost dalšího pedagogického zdokonalování.

Organizace studia základů vysokoškolské pedagogiky je prováděna jednak pověřenými vysokými školami, jednak Ústavem rozvoje vysokých škol v Praze. V příloze č. 1 je uveden přehled pracovišť, pověřených organizací kursů základů vysokoškolské pedagogiky.

Studium základů vysokoškolské pedagogiky se uskutečňuje formou studia při zaměstnání, v rozsahu dvou semestrů při celkovém počtu 60 výukových hodin, formou 1 denního a dvou týdenních soustředění. Mezi soustředěními je řízené individuální studium a řízená pedagogická praxe účastníků studia.

Ve studiu základů vysokoškolské pedagogiky vyučují vědeckopedagogičtí pracovníci vysokých škol, zejména docenti a profesori. Za přípravu, organizaci výuky i zadání písemných prací v rozsahu 15 až 25 stran zodpovídá pedagogický vedoucí studia, jmenovaný ředitelem ústavu nebo rektorem pověřené vysoké školy.

Kurs základů vysokoškolské pedagogiky bývá zpravidla zahájen v říjnu a ukončen v září násl. roku.

Ve šk. roce 1986/87 proběhlo v rámci ČSR celkem 14 kursů základů vysokoškolské pedagogiky:

Do roku 1993 odejde z vysokoškolského pedagogického sboru v ČSR 20 procent učitelů (převážně do důchodu) a jen při této generační obměně bude na vysoké školy v ČSR přicházet ročně v průměru kolem 450 mladých nebo začínajících učitelů, kteří by měli do 5 let praxe projít kursem základů vysokoškolské pedagogiky. Tomu by odpovídalo zhruba 20 kursů ročně.

Kvalita kursů, výsledky studia, jsou dány jednak složením účastníků, jednak složením lektorských sborů, dále intenzitou individuálního studia a požadavky organizátorů na závěrečné práce a zkoušky.

V jednom kursu působilo v průměru 11 lektorů. Tendence je snížit počet lektorů a dosáhnout co možná nejvyšší kvality. To souvisí s modernizačními metodami, aktualizací obsahu a s návodností výkladu. Účastníci kursu zvláště vítají taková poučení, která je bezprostředně vedou k zlepšení jejich vlastní výuky, jejich vlastního působení mezi vysokoškolskými studenty.

Pověřené pracoviště	Počet kursů	Pro VŠ	Počet účastníků	Kurs zahájen	Kurs ukončen	Forma kursu
ÚRVŠ ČSR	1	VŠE	22	XI/86	IX/87	soustř.
ÚRVŠ ČSR	1	UK	28	XI/86	IX/87	soustř.
ÚRVŠ ČSR a FF	1	FF	25	XI/86	IX/87	soustř.
ÚRVŠ ČSR a ŮML	1	ŮML	27	XI/86	IX/87	soustř.
UP	1	JAMU	16	II/87	I/88	soustř.
UP	1	VŠV	15	II/87	I/88	soustř.
UP	1	UP	21	II/87	IV/88	soustř.
UP	1	VŠZ	25	IX/86	VI/87	soustř.
UP a UJEP	1	UJEP	26	XII/86	IX/87	soustř.
UP a VUT	1	VUT	25	XI/86	XI/87	soustř.
VŮIS	1	ČVUT	30	X/86	IV/88	docház.
VŮIS	1	ČVUT	30	X/86	IV/88	docház.
VŮIS a VŠST	1	VŠST	18	XI/86	X/87	soustř.
VŠCHT	1	VŠCHT	31	XI/86	XI/87	docház.
celkem	14		339			

Pedagogická praxe, sestávající s pedagogických výstupů a hospitací účastníků kursu, se jeví přínosnou. Účastník kursu připravuje jeden pedagogický výstup (přednášku, seminář, cvičení) a je zpravidla hospitován pedagogickým vedoucím kursu nebo bezprostředním nadřízeným. Hospitace probíhají mezi účastníky kursu navzájem. Z hospitací se pořizují hospitační záznamy a po pedagogickém výstupu probíhá rozbor a hodnocení výuky.

Pedagogická praxe nebyla prozatím realizována ve všech kursech v plném rozsahu. Hospitace neprováděl pedagogický vedoucí kursu z časových důvodů. ÚRVŠ, jako metodický garant dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů, trvá na realizaci pedagogické praxe v plném rozsahu. To ovšem znamená velké časové vytížení pedagogických vedoucích kursů, jimž tato činnost musí být započítávána do ped. úvazku.

Určité rezervy lze nalézt i v individuálním studiu účastníků kursu, jakožto přípravě na 1. a 2. soustředění. Systém kontroly studia povinné literatury také není ještě náležitě promyšlen a aplikován. Základem individuálního studia je povinná a doporučená literatura, kterou si jednotlivá pracoviště, organizující kursy, volí dle vlastního lektorského sboru a vzájemných dohod s ostatními organizátory. Přínosné jsou i studijní texty, vydávané k tomuto účelu ÚRVŠ v Praze. Budoucnost si patrně vyžádá jednotně koncipovaný základní text podle charakteru vysoké školy, který by byl doplňován dalšími výběrovými texty.

Závěrečná písemná práce, zpravidla v rozsahu 15 až 25 stran, je součástí závěrečné zkoušky. Vytváří předpoklad pro hlubší promýšlení výuky v kursu. Tyto práce, pokud mají dobrou úroveň, slouží nejen účastníkovi, ale mohou napomoci i dalším učitelům. Pokusy o zveřejnění v časopisech, spisech a konferencích jsou zdařilé. Takto využívá prací již léta VŠCHT v Praze.

Zkoušky, jimiž se kurs uzavírá, se prozatím vyznačují a v budoucnu budou vyznačovat určitou variabilitou v pojetí formy i způsobu provedení. Lze konstatovat, že naprostá většina vysokoškolských učitelů se na tento závěrečný akt pečlivě připravuje, a proto je úroveň jejich vystoupení taková, jakou lze od vysokoškolského učitele právem žádat a očekávat.

Účastníci kursu zpravidla hodnotí kurs z hlediska organizačního zabezpečení a z hlediska lektorského obsazení. Čas je významnou hodnotou v životě vysokoškolského učitele. Proto musí být organizátorem kursu dobře využit, kurs musí být dobře zorganizován. Učitelé, působící v kursu, jsou posuzováni nejen jako nositelé nových informací, ale také nositelé specifických pracovních metod, způsobu podání. Účastníci kursu v nich vidí svůj pedagogický vzor. Je tedy zřejmé, že lektorské působení v kursu není jednoduchou záležitostí.

1.2 Specializované studium pedagogiky

Toto studium je druhým, vyšším stupněm, pedagogické průpravy vysokoškolských učitelů. Je určeno učitelům, kteří pedagogicky působí na vysoké škole více než 5 let. Rozsah tohoto studia je 30 až 60 hodin a realizuje se v průběhu jednoho až dvou semestrů. Toto studium rozlišuje dvě kategorie účastníků:

- a) odborné asistenty s pedagogickou praxí do 10 let,
- b) profesory, docenty a odborné asistenty s pedagogickou praxí nad 10 let.

U první kategorie se vyžaduje závěrečná písemná práce, u druhé kategorie se závěrečná písemná práce nevyžaduje.

Cílem specializovaného studia pedagogiky je:

- naučit se soustavně analyzovat a kriticky hodnotit výuku svého oboru z hlediska vysokoškolské didaktiky a na základě principů vysokoškolské výchovy studentů,
- osvojit si didaktické poznatky a dovednosti, nezbytné k zavádění inovací v plánování, vedení a hodnocení výuky svého oboru.

Specializované studium pedagogiky se uskutečňuje podle realizačních plánů či projektů, zpracovaných pověřenými vysokými školami, na základě rámcového projektu, který zpracovává ÚRVŠ a schvaluje ministerstvo školství ČSR. Studijní texty a ostatní pomůcky pro toto studium zajišťují pověřené vysoké školy a ÚRVŠ v Praze.

První kurs specializovaného studia pedagogiky byl organizován ÚRVŠ

ČSR ve šk. roce 1981/82 pro učitele matematiky na ČVUT v Praze. V dalších letech proběhly ještě 4 kursy pro matematiky a fyziky z univerzit a z technik. Kursy absolvovalo celkem 198 učitelů, profesorů, docentů a odborných asistentů s delší pedagogickou praxí. Jiné kursy specializovaného studia pedagogiky se prozatím neuskutečnily. ÚRVŠ ČSR má připraveny 2 projekty kursů specializovaného studia, jednak pro učitele chemie z univerzit, jednak pro učitele ruštiny, kteří působí na nefilologických fakultách.

V současné době se uvažuje o tom, pro koho by měla tato forma být povinná. Jeví se jako žádoucí omezení pro učitele do 10 let pedagogické praxe. Při širším pojetí platnosti specializovaného studia by muselo projít kursy řádově 10 000 učitelů, při užším pojetí cca 3000 učitelů. Absolvování tohoto typu studia by se mohlo stát jedním ze závazných podmínek pro udělení docentury.

Pro obě formy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů jsou v současné době vytypována tato vysokoškolská pracoviště:

- 1) katedra pedagogiky FF UK v Praze,
- 2) katedra pedagogiky pro učitelství všeobecně vzděl. předmětů PeF v Praze,
- 3) Výzkumný ústav inženýrského studia ČVUT v Praze,
- 4) Výzkumné pracoviště pro organizaci a plánování studia technické chemie VŠCHT v Praze,
- 5) katedra pedagogiky VŠE v Praze,
- 6) katedra pedagogiky VŠZ v Praze,
- 7) katedra pedagogiky a jazyků VŠST v Liberci,
- 8) katedra pedagogiky PeF v Plzni,
- 9) katedra pedagogiky LF UK v Hradci Králové,
- 10) katedra vysokoškolské pedagogiky UP v Olomouci,
- 11) katedra pedagogiky FF UJEP v Brně,
- 12) katedra pedagogiky VUT v Brně,
- 13) katedra pedagogiky VŠZ v Brně.

Jednotu postupů při organizování a obsahovém zaměření a náročnosti kursů zajišťuje ÚRVŠ v Praze. Je poradenským a metodickým pracovištěm v oblasti dalšího vzdělávání učitelů VŠ ČSR.

1.3 Odborně vědecká nebo umělecká příprava učitelů VŠ

Vedle pedagogické přípravy učitelů vysokých škol probíhá také jejich odborně vědecká nebo umělecká příprava.

Cílem této přípravy je prohlubování odborně vědeckých nebo uměleckých vědomostí a dovedností. Dále také tvořivé způsobilosti v oboru jejich působnosti.

Realizuje se v následujících formách:

— postgraduální studium v oboru nebo příb. oboru,

- obhajoba kandidátské disertační práce,
- studijní pobyty na vysokých školách a ve vědeckých ústavech V ČSFR i v zahraničí, příp. na určených pracovištích výrobní a společenské praxe,
- řešení vědeckovýzkumných úkolů, účast na realizaci výsledků ve vědeckém a odborném tisku, na vědeckých konferencích, seminářích, sympoziích.

Součástí odborné vědecké nebo umělecké přípravy je i systematické zvyšování úrovně znalostí světových jazyků, nejenom ruského. Odbornou vědeckou a uměleckou přípravu učitelů vysokých škol řídí ministerstvo školství.

U začínajících učitelů se zpravidla realizuje vědecká příprava formou obhajoby kandidátské disertační práce. Je důležité realizovat jednotlivé formy zvyšování kvalifikace tak, aby mladý učitel mohl nejen zodpovědně plnit své vzdělávací cíle, ale také to, proč je realizuje především — tj. dobře provádět svou každodenní práci na fakultě, na příslušné katedře a oboru.

Rozhodně není žádoucí, aby asistent po příchodu na své vysokoškolské pracoviště ihned navštěvoval několik vzdělávacích forem najednou. Dostává se do vypjatých pracovních a studijních situací, které zneklitňují jeho vztah ke každodenní práci, k plnění pracovních úkolů v rámci oboru i fakulty. Pozitivní vztah k výuce, vědě a výzkumu je zabezpečován m. j. i přiměřenými nároky na učitele.

2. FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE PRACOVNÍM KOLEKTIVEM

Kolektiv hraje při výchově člověka, při formování jeho osobnosti, významnou roli.

Jeden ze zakladatelů moderní pedagogiky, anglický filozof John Locke, byl toho názoru, že na chování člověka má největší vliv společnost, v níž se nachází. A. S. Makarenko povýšil kolektiv na výchovný prostředek a rozpracoval výchovu v kolektivitu, kolektivem a pro kolektiv. Viktor Šepel, současný sovětský autor, vychází z těchto názorů a poukazuje na to, že je nutné při organizaci a řízení pracovních činností na pracovišti, tj. v tom prostředí, v němž pracovník prožívá podstatnou část svého denního času, zachovávat celou řadu sociálně psychologických a pedagogických požadavků.

Pro vysokoškolského učitele je takovýmto primárním sociálním prostředím kolektiv katedry. Na katedře, základním organizačním článku vysoké školy, spolupracuje od prvopočátku učitel s odborníky jemu nejbližšími, znalci oboru, v němž se i sám vzdělával a zpravidla se již i vědecky vyjadřuje. Každá katedra je nejen učitelský kolektiv, ale i tým odborníků příslušného oboru, kteří se navzájem doplňují jak ve vědecké, tak v učitelské práci. Obrazně lze říci, že všichni by měli mluvit stejným jazykem, každý však o něčem jiném.

Sovětští autoři M. J. Ďjačenko a L. A. Kandybovič kladou důraz na výjimečně vysokou úroveň kvalifikace učitelských kolektivů kateder, na poměrně velký věkový a zkušenostní rozsah a na individuální rozdíly v tvůrčí činnosti pedagogické i vědecké. Podle těchto autorů by členové katedry měli být vybíráni tak, aby se vzájemně doplňovali jako odborníci i jako osobnosti.

Vědecká organizace práce vysokoškolského učitele se vyznačuje přesným vymezením práce a povinností každého člena katedry. Každý odpovídá před kolektivem katedry za plnění určitých úkolů (výuky, vědeckého výzkumu, vedení studentů ve SVOČ, při diplomových pracech, při vedení aspirantů atd.). Neexistuje ani jedna stránka společné a individuální činnosti členů katedry, která by nestála za projednání na poradách katedry. Vzájemná informovanost členů katedry podporuje soudržnost kolektivu při plnění pracovních záměrů a přispívá ke zvyšování kultury práce každého z nich.

Přesné vymezení práce a pracovních povinností je zvláště důležité pro začínajícího pracovníka, s menší mírou pracovních a životních zkušeností. Jeho vyhrávání vyžaduje mj. umožnit mu širší kontakty, účast na jednáních, konferencích, sympóziích, zkrátka všude tam, kde může čerpat z cizích zkušeností. Zde se také učí diskusi a vědecké polemice, bez níž posun ve vědě není možný.

Kolektivy kateder na vysokých školách jsou relativně malé. To však nikterak nesnižuje význam vedoucího katedry. Vedoucí katedry je osobou, k níž se soustřeďují všechny informace, on dává rady a pokyny, vznáší požadavky na jednotlivé členy pracovního kolektivu. V takovémto malém pracovním kolektivu, kde se všichni dobře znají, zpravidla i denně stýkají, není nutné ani vhodné delegovat svou pravomoc. Příkaz v podobě vzkazu se může stát psychologickou bariérou. Umění řídit práci druhého znamená především umění přikazovat tak, aby byl jedinec motivován pozitivně k provedení, k výkonu příkazu.

2.1 Hlavní činnosti v procesu řízení katedry

I když je katedra relativně malý pracovní útvar, odrážejí se v jejím chodu všechny základní činnosti, známé z analýzy procesu řízení. Jde o plánování, organizování, motivování, kontrolu a koordinování.

Plánování na úrovni katedry znamená stanovení cílů a prostředků k dosažení těchto cílů. V podstatě jde o cíle v oblasti pedagogické a o cíle v oblasti vědeckovýzkumné. Je nutné, aby se v plánování stále prolínalo dlouhodobé hledisko a bylo doplňováno krátkodobými opatřeními, přizpůsobovanými okolnostem (např. momentálnímu zdravotnímu stavu členů katedry atd.).

Plán představuje proces, v jehož průběhu se předem promýšlí budoucí činnost a současně se zajišťují předpoklady její realizace. Plán musí počítat s činnostmi základními, zpravidla se opakujícími a s činnostmi, které se od těchto základních činností odvozují, dále s činnostmi nepravidelnými a také s činnostmi nahodilými, výjimečnými.

Je důležité, aby začínající pracovník byl spíše pověřován činnostmi základními, opakujícími se, neboť na nich se učí pravidelnému pracovnímu rytmu, zodpovědnosti a houževnatosti.

Organizování práce na úrovni katedry souvisí s tím, aby všechny činnosti, které jsou v rámci katedry nezbytně nutné, byly jmenovitě, adresně zadány. Dobrá organizace práce znamená přesné vymezení rozsahu odpovědnosti i pravomoci jednotlivých členů pracovního kolektivu. Nedokonalá organizace se může projevovat zásahy jednoho učitele do kompetence druhého učitele, což přináší nejen nežádoucí klima na katedru, ale i entropii do výchovně vzdělávacího procesu (např. snížením autority učitele u studentů atd.).

Je zcela zřejmé, že dobrá nebo naopak horší organizace práce na katedře bude mít vliv na mladého, začínajícího učitele větší, než na učitele s mnohaletou praxí na vysoké škole a s bohatými pracovními kontakty i mimo rámec katedry.

Motivování pracovníků katedry pro plnění úkolů je závislé již na výběru pracovníků, jejich další pedagogicko-psychologické průpravě, na spravedlivém odměňování a na dobrém komunikačním systému mezi vedoucími katedry a jednotlivými členy katedry. Účinný systém motivování pečuje o zajišťování potřeb podřízených pracovníků, a to i takových, které bychom mohli nazvat mimopracovními.

Je obecně známo, že absolventi vysokých škol vstupují do pracovního procesu jednak o něco později, ve 23 letech či ještě později, a bez základního materiálního vybavení; zpravidla nemají vyřešenou bytovou otázku. V našich podmínkách je bytová otázka vázána na pomoc zaměstnavatele, ZV VOS. Z hlediska motivování pracovníka pro plnění pracovních úkolů je však žádoucí i zájem bezprostředního nadřízeného o tyto základní životní potřeby člena katedry.

Nejlepší výsledky při motivování se dosahují tehdy, když vedoucí je schopen uplatnit svou autoritu při soustavném zvyšování iniciativy jednotlivých členů pracovního kolektivu.

Kontrola pracovníků katedry je spjata v současné době se zaváděním stále přesnějších norem výkonu. U duševní práce, a tou práce vysokoškolského učitele je, je normování složitou záležitostí. Kvalita výchovně vzdělávací práce zdaleka nezávisí jen na osobnosti učitele, ale také na osobnosti studenta, jeho pílí, schopnostech a nadání. U vědeckovýzkumné práce pak oceníme inovaci teprve ověřením ve společenské praxi. Průnik společenských věd do společenské praxe je však obtížnější, než průnik technických věd do praxe, i když ani zde nejde často o rychlou, hladce probíhající záležitost.

Účinný kontrolní systém by měl v první řadě předcházet nedostatkům a odchylkám v pracovním výkonu. A jestliže již odchylka vznikla, je hlavním úkolem kontroly zajistit rychle nápravu.

Kontrola začínajícího vysokoškolského učitele by měla být sice důsledná, neměla by však nikdy postrádat snahu začátečníkovi pomoci. Měla by být vedena tak, aby ji pracovník pocítoval jako pomoc při nápravě dočasně se vyskytujících chyb a nedostatků.

Koordinování, tj. sladování jednotlivých činností katedry, je tím účinnější, čím hlouběji zasahuje již do oblasti plánování práce katedry.

Nejdůležitější formou, kterou se koordinování práce na katedře prosazuje, jsou porady katedry. Z hlediska pedagogiky dospělých jsou porady chápány jako metoda výchovy dospělých. Mají několikerý záměr. Některé pouze informují o tom, co je nutno a v jakém rozsahu dělat, jiné se pokoušejí vyřešit problém, pracovní situaci a na základě přijatých závěrů pak jsou jedincům přiděleny dílčí úkoly nebo jedinci, sami, z vlastní iniciativy přijímají. Iniciativa pracovníků by měla vzrůstat s léty praxe, měla by být v přímé úměře s pracovními zkušenostmi. Svou rozhodností a iniciativou na poli práce by měli být starší pracovníci vzorem mladším, méně zkušeným.

Porady katedry zlepšují vzájemné pochopení, jsou zdrojem pro vytváření shodných postojů, formují, ovlivňují mínění na katedře. Podle Djačenka a Kandyboviče se hodnota porad zvyšuje tím, že se skryté stává zřejmým, vystupují rozpory a obtíže, vytyčují se společné cíle a objevují se způsoby odstraňování nedostatků. Probíhá výměna zkušeností, která je cenná jak pro starší, zkušenější pracovníky, tak pro mladé, začínající učitele.

Vedoucí katedry vystupuje při jednáních katedry jako veřejný, politický činitel, organizátor, vědec a pedagog. Tato jeho činnost je zpravidla jeho podřízenými plně doceňována.

2.2 Podmínky práce vysokoškolského učitele

Vědecká organizace a řízení práce souvisí těsně s vytvářením základních zdravotně hygienických, morálně psychologických a estetických podmínek práce vysokoškolského učitele. Optimalizace těchto podmínek umožňuje trvalou vysokou produktivitu práce učitele, pozitivně ovlivňuje jeho odborný, vědecký růst a obráží se konečně v jeho pocitu spokojenosti s vlastní prací na vysoké škole.

Univerzitní profesor Hans Krebs, nositel Nobelovy ceny z roku 1953, se vyjádřil o situaci vysokoškolských učitelů v Anglii následujícími slovy: „Na anglických univerzitách pracuje mnoho nadaných lidí, kteří mají na první pohled všechno pro to, aby mohli dosáhnout vynikajících výsledků. Chybí jim však jediné — čas ... jsou strašně přetížení pedagogickým úvazkem a úřadováním“ (Kunovská 1976, s. 320).

Prakticky je délka pracovního dne vysokoškolského učitele neomezená. Podle Djačenka a Kandyboviče by však neměla přesahovat 6 hodin denně. Do těchto 6 hodin spadá jednak přímá výuka včetně individuální práce se studenty formou konzultací, jednak vědecký výzkum, propagace vědeckých informací, účast na zasedáních katedry, odborných a pedagogických komisích, konferencích atd.

Nepřetěžování učitele je zásadní podmínkou, kterou vyžaduje kvalita veškeré jeho práce, nejen výuky. Učitel se dostává během dne stále do styku s lidmi, se studenty, spolupracovníky, ostatními zaměstnanci vyso-

ké školy, se zástupci společenské praxe, a na tento styk s lidmi by měl být vybaven svěžestí, pohotovostí, přesvědčivostí a soustředěností, zkrátka zaměřeností celé své osobnosti.

Učitelova únava, která s věkem vzrůstá, starosti, stres a roztěkanost působí jako záporný faktor na psychický stav těch, s nimiž se učitel stýká. Z tohoto důvodu potřebuje vysokoškolský učitel racionální režim práce a odpočinku, promyšlený na úrovni současných poznatků věd o člověku, psychologie práce a duševní hygieny především.

Velký význam má pro učitele i střídání pracovních povinností, přednášek, seminářů, konzultací, zkoušek, během dne, tedy časový rozvrh. Džančenko a Kandybovič doporučují, aby obtížná výuka probíhala v dopoledních hodinách. Za kritérium obtížnosti ve výuce nelze pokládat jen obsah, ale také počet studentů, jimž je výuka určena. Přednáška pro velký počet studentů klade na učitele velké nároky. Jde o značné psychické i fyzické vypětí. Má-li tato výuková forma mít správnou odezvu, má-li vyvolat aktivitu studentů, musí učitel splnit řadu podmínek, které se dotýkají jak obsahu přednášky, tak jejího uspořádání, formy.

Semináře jsou ideální formou pro rozvíjení samostatného myšlení studentů. To ovšem vyžaduje promyšlený a citlivý přístup učitele, jež zdaleka není bez vypětí jeho fyzických i psychických sil. Domnívat se, že semináře jsou tou formou výuky, která vyžaduje méně pedagogických dovedností a vědeckých schopností, je zcela chybné. Přesto je v současnosti tato výuková forma takto hodnocena a svěřována často učitelům začátečnickům, kteří by měli pouze sledovat výkon druhých, zkušených učitelů. K tomuto řešení vede nedostatek učitelů na vysokých školách. V tab. č. 2 je uveden návrh na vytížení jednotlivých kategorií pracovními činnostmi (asistentů, odborných asistentů, docentů a profesorů).

Pro vysokoškolského učitele je nezbytná relaxace, a to způsobem jemu vlastním. U někoho je to sport, vycházky, plavání, u jiného především umění, hra na hudební nástroj, malování, návštěva kulturních podniků, divadel, koncertů, výstav atd. Nesmíme zapomínat na to, že vysokoškolský učitel je tvůrčí pracovník, který zpravidla nekončí svou práci odchodem do důchodu. I v poproduktivním období může přinášet společnosti velké hodnoty a sobě radost; tvořivou práci, kterou pozitivně citově prožívá.

Dá se říci, že emoce, city se významně podílejí na produktivitě práce vysokoškolského učitele. Ke konkrétním sociálně psychologickým procesům, které probíhají v kolektivu katedry, je třeba zařadit vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy, veřejné mínění, nálady, nápodobu, identifikaci, sugesci, konformismus a seberealizaci. Učitelé jsou nositeli těchto procesů a stavů a zároveň jsou jimi modifikováni. Vyzrálejší osobnost bude spíše nositelkou těchto stavů a procesů, mladá, utvářející se osobnost bude naopak silněji modifikována. Pro začínající učitele je tedy klima na pracovišti významným formujícím činitelem.

Právě z toho hlediska je výhodné věkově různorodé složení katedry. Nápodoba umožňuje mladým učitelům vědomé nebo nevědomé napodobování vzoru, jeho způsobu jednání, vyjadřování. Silná osobnost vyzrálého

učitele může neobvykle hluboko zasáhnout do osobnosti mladého, vyžívajícího učitele. Zájmy, styl vědecké a pedagogické práce, vztah k lidem a osobitosti chování se někdy přejímají do takových podrobností, jako je chůze, mimika obličejů, způsob zdravení atd. Mladý člověk má tendenci se identifikovat se silnou osobností. Někdy je to významný vědec, odborník oboru, v němž mladý člověk začíná pracovat, jindy bezprostřední nadřízený či jiná silná osobnost v blízkosti mladého člověka.

Právě na kvalitě těchto sociálně psychologických procesů závisí přechod od malé sociální skupiny, jíž každá katedra na vysoké škole je, ke kolektivu. Pro kolektiv je charakteristický soulad jak ve sféře pracovních, formálních, reálných vztahů a činností, tak soulad v oblasti vnitřních, neformálních, především emocionálních vztahů. Emocionální vztahy jsou pak základem vysoké kultury práce, která se obrátí nejen v pozitivním prožívání činnosti samé, ale také ve vysokém oceňování pracovníků druhých a pracoviště jako takového. Zde je pak možno dosáhnout Makarenkovského ideálu: „všichni za jednoho, jeden za všechny“. Identifikace jedince s kolektivem je dotvořena.

3. HLEDÁNÍ A TVŮRČÍ INVENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Dělit vysokoškolské studenty na nadané, méně nadané či dokonce na nenadané je problematické. Tuto dělbu, provedenou do důsledků v individuálních studijních plánech pro nadané studenty, bychom mohli přijmout bez otazníku jedině tehdy, když bychom ustoupili od současného názoru na schopnosti jako formovatelné vlastnosti osobnosti. Je-li ovšem schopnost formovatelnou vlastností osobnosti, pak je i povinností vysokoškolského učitele věnovat se všem studentům bez rozdílu, při čemž — samozřejmě — bude dosahovat u nich výsledků, které budou adekvátní jejich vůli, píli a dříve zformovaným schopnostem.

Tak, jako jsou rozdíly ve schopnostech mezi studenty, jsou rozdíly ve schopnostech i u vysokoškolských učitelů. Pedagogika dospělých dokonce říká, že mezi dospělými jsou větší rozdíly (ve vědomostech, dovednostech, postojích, potřebách, zájmech), než mezi adolescenty či dokonce dětmi. Je to přirozené — kratší čas, menší vyzrálость osobnosti, menší a méně stabilní rozdíly. Důležité je, že rozdíly ve schopnostech lidí nejsou překážkou pro jejich spolupráci a dorozumění.

Đjačenko a Kandybovič rozdělují učitele vysokých škol podle určitých kvalit do čtyř následujících kategorií:

vědec	učitel
+	+
+	—
—	+
—	—

První kategorii tvoří nejšťastněji uzpůsobení jedinci, u nichž se spojují vědecké výsledky s pedagogickým mistrovstvím. Tyto jedince lze najít na

všech vysokých školách, není jich však mnoho. Druhá kategorie je prezentována vynikajícím vědcem, který ve skupinové výuce zaujmout nedovede. Při konzultacích a individuálním vedení studenta si počíná zpravidla úspěšně. Třetí kategorie je dobrý učitel, pro něhož je nejdůležitější působení mezi studenty. Vědu a výzkum dělá v nezbytně nutné míře. Vyskytuje se na vysokých školách nejčastěji. Čtvrtá kategorie se na vysokých školách také vyskytuje, není však přínosem ani pro studenty, ani pro vědu.

Norbert Wiener, jeden ze zakladatelů kybernetiky, charakterizuje jednoho ze svých učitelů takto: „Měl pozoruhodnou schopnost nakazit okolí svou láskou k matematice a díky této schopnosti pomohl mnoha mladým, aby dosáhli té vysoké úrovně ve vědě, které on sám nebyl s to dosáhnout“ (Kunovská 1976, s. 320). Pro vysokoškolského učitele je asi opravdu nejdůležitější schopnost rozněcovat ve studentovi touhu po poznání a snahu hledat nová, nevyklá řešení. Teprve na druhém místě je to vlastní objevná práce.

Vědecká práce mladého učitele by měla vyrůstat ze širší základny oboru, aby měl možnost vykládat vlastní disciplínu v širších vědních souvislostech.

Dobrý vysokoškolský učitel, ať už inklinuje úžeji k výuce či vědě a výzkumu, myslí vždy do jisté míry tvořivě. Co je pro tvůrčí myšlení vysokoškolského učitele charakteristické?

Je to schopnost objevovat nové, vytvářet původní hypotézy, odhalovat souvislosti mezi jevy, odlišovat podstatné od nepodstatného, nacházet v podobném zákonitosti, aplikovat obecné teorie na konkrétní, zvláštní, volit nejvhodnější způsob řešení problému atd. Výsledkem těchto schopností je tvorba nových hodnot, duchovních i materiálních.

Podle míry tvůrčího myšlení můžeme dospět k následujícímu hodnocení práce vysokoškolského učitele:

- vysokoškolský učitel vidí ve výchově studentů k tvůrčí práci svůj prvořadý úkol,
- při hodnocení studentů klade především důraz na jejich tvůrčí myšlení (nespokojuje se s reproduktivním myšlením, opakuje jeho názory),
- je schopen provádět průběžně sebehodnocení s ohledem na dosažení nových hodnot (ve vědě, ve výchově).

Vysokoškolskému učiteli, který usiluje o tvůrčí myšlení u studentů, se pracuje dobře a dospívá k dobrým výsledkům především v ovzduší tvůrčího snažení druhých učitelů. Tvůrčí kolektiv katedry je zpravidla charakterizován těmito rysy:

- výraznou profesionální zaměřeností,
- dostatečně vysokou soudržností,
- pozitivními vzájemnými vztahy, názory, náladami, tradicemi,
- funkčním složením (spojení pracovníků s úzkou specializací a pracovníků, kteří ovládají širší vědní základ),

- odborným řízením,
- příznivým psychologickým klimatem (podpora vědeckého bádání i pedagogických inovací, vzájemná úcta, srdečnost, náročnost na kvalitu vykonávané práce atd.).

V protikladu s tímto optimálním stavem je:

- málo tvůrčí a neprogresivní klima na katedrách a nedostatečná tvůrčí činnost učitelů,
- encyklopedický, popisný výklad látky na nízké teoretické úrovni,
- nedostatek času k myšlení, způsobený hlavně přetěžováním informacemi a rutinními pracemi,
- formálnost všeho druhu, navozovaná nebo jen trpěná,
- nesprávná hierarchie hodnot, uplatňovaná při hodnocení studenta.

LITERATURA

- CIPRO, M.: Idea vysoké školy. Praha 1981.
 ĎJAČENKO, M. J., KANDYBOVIČ, L. A.: Vysokoškolská psychologie. Praha 1987.
 JÚVA, V.: Vysoká škola a výchova. Brno 1981.
 KUNOVSKÁ, E.: Vědu dělají lidé. Praha 1976.
 NĚMEC, J. a kol.: Obecná představa o dlouhodobé perspektivě vysokých škol. Praha 1978.
 ŠEPEL, V.: Konfliktní situace a jejich řešení. Praha 1975.
 VOTRUBA, L.: Výchova studentů k tvůrčí práci. Praha 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Статья занимается личностью преподавателя вуза, его формированием формой педагогическо-психологической подготовки на курсах называемых Основы вузовской педагогики. Следит тоже за формированием личности под влиянием организации и управления труда на кафедре. Использует самую современную литературу и практический опыт десятилетней организации курсов по основам вузовской педагогики.

FORMIERUNG DER PERSÖNLICHKEIT EINES HOCHSCHULEHRERS

Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage der Persönlichkeit eines Hochschullehrers und ihrer Formierung auf dem Gebiet von Pädagogik und Psychologie in den Kursen der Hochschulpädagogik. Er verfolgt gleichzeitig die Formierung der Persönlichkeit durch die Organisation und Leitung der Arbeit auf einem Lehrstuhl. Er nutzt die neueste Literatur aus, sowie die praktischen Erfahrungen der zehnjährigen Organisation von Kursen über die Grundfragen der Hochschulpädagogik.

Příloha 1. Přehled navrhovaných pracovišť, pověřených organizací ped.—psych. přípravy učitelů vysokých škol ČSR

Vysoká škola	Přidělené VŠ a fak.	Počet učitelů	Skupiny před. spec. studia
1. UK FF — kat. ped.	UK FF PF FŽ PeF ČB SVP PeF ÚnL SVP PeF Plzeň SVP PeF HK	372 140 44 28 138 150 14 16	společensko vědní SVP
		902	
2. UK PeF — kat. ped.	UK PeF PŘVP PřF MFF FTVS PeF ČB PřVP PeF UnL PřVP PeF Plzeň PřVP PeF HK PřVP	258 224 193 110 17 17 13 15	přírodověd.
		847	
3. ČVUT Praha — VUIS ČVUT	ČVUT Praha	1 348	technické
4. VŠCHT Praha — výzk. prac.	VŠCHT Praha VŠCHT Pardubice	429 151	chem. techn.
5. VŠE Praha → kat. ped.	VŠE Praha	485	ekonomické
6. VŠZ Praha — kat. ped.	VŠZ Praha	498	zemědělské
7. VŠST Liberec — kat. ped.	VŠST Liberec	208	technické
8. PeF Plzeň — kat. ped.	PeF Plzeň LF VŠSE	103 163 266	lékařské technické
		532	
9. LF Hr. Kr. — kab. ped. LF	UK LF H.K. FaF H.K. PeF H.K.	157 89 113	lékařské
		359	
10. UP Olomouc — kat. VŠ ped.	UP Olomouc VŠB Ostrava PeF Ostrava	727 545 157	společenskov. přírodověd. lékařské technické
		1 429	

11. UJEP Brno — kat. ped.	UJEP Brno JAMU Brno VŠV Brno	952 77 129 1 158	společn. lékařské přírodov. umělecké
12. VUT Brno — kat. ped.	VUT Brno	963	technické
13. VŠZ Brno — kat. ped.	VŠZ Brno	391	zemědělské
14. ÚRVŠ Praha	UK FVL FDL LFH VŠ uměl. ÚML Praha	554 153 163 387 419	lékařské společenskov. umělecké
		1 676	

Příloha 2. Pracovní vytížení asistenta, odb. asistenta, docenta, profesora

Asistent do 2 let praxe na VŠ	<ul style="list-style-type: none">— výuka v týdnu 0— hospitace u učitelů katedry— podíl na org. činnostech katedry účast na odb. a ped. praxích, exkursích, kult. spol. čin. studentů,— patron na kolejích,— studium ZVP,— počátky vědecké průpravy
Odborný asistent nad 2 roky praxe na VŠ	<ul style="list-style-type: none">— výuka v týdnu 12 hodin— publikace skript pro potřebu vlastní výuky,— podíl na věd. výzk. práci katedry a publikování ve sborníku kat. a fak. a dalším odb. tisku,— podíl na org. činnostech katedry, které vyžaduje větší míru odbornosti a hlubší znal. praxe,— lektorská činnost,— studium specializační— vědecká příprava
Docent nad 5 let praxe na VŠ	<ul style="list-style-type: none">— výuka v týdnu 10 hodin— publikace skript pro vlastní výuky,— podíl na vědeckovýzk. práci katedry a fak., pub- likace výsledků výzkumu,— vedení prací SVOČ a diplomových prací,— spolupráce se spol. praxí v oboru vlastního pů- sobení na VŠ, posudky, expertízy, lektorská čin- nost,— účast v řídicích útvech VŠ— studium specializační— další vědecká příprava
Profesor nad 10 let praxe na VŠ	<ul style="list-style-type: none">— výuka v týdnu 6 hodin při vedení katedry 4 hodiny,— podíl na řízení školy,— spolupráce s ČSAV ve výzkumu, vedení výzk. tý- mů,— spolupráce se spol. praxí na nejvyšší úrovni,— publikace učebnic— předseda při SZZ a SRZ— specializ. studium— vědecká práce na nejvyšší úrovni

