

VYUČOVACIE METÓDY A ICH VZŤAH K ZÁKLADNÝM ČINITELOM
PROCESU VZDELÁVANIA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Viera PRUSÁKOVÁ

Proces vzdelávania na vysokej škole je zložitý a mnohotvárný. Jeho realizácia prináša mnoho otázok, na ktoré teória vysokoškolského vzdelávania zatiaľ dostatočne nereagovala. V didaktickej teórii osobitné miesto zaujíma problematika vyučovacích metód. Teória vyučovacích metód je úzko spätá jednak s projektovaním, modelovaním výučby, jednak s jeho konkrétnou realizáciou. Významná závislosť na skutočných podmienkach a konkrétnych situáciách dáva tejto problematike teoreticko-praktický rozmer.

Koncepcia obsahu vysokoškolského vzdelávania vychádza zo stavu a rozvoja príslušných vedných disciplín, no odraz tohto poznania v učebnej látke a v poznávaní študenta nie je jednostranný a priamočiary. Naopak, prechádza viacerými transformáciami a modifikuje sa z niekoľkých hľadísk do podoby didaktického systému obsahu vzdelávania. Ten je potom realizovaný v konkrétnych podmienkach práve metódami výučby. Napriek rôznorodosti odborového zamerania a študijných špecializácií na vysokých školách je možné zovšeobecňovať a hľadať podstatné znaky, vzťahy a súvislosti. Teória vysokoškolského vzdelávania skúma zákonitosti vyučovacieho procesu. Odraz týchto zákonitostí vo výchovno-vzdelávacej praxi, vo výbere metód i foriem, v organizácii vyučovacieho procesu a v účasti učiteľa a študenta má spoločné prvky na všetkých vysokých školách. Ich skúmanie je úlohou všeobecnej didaktickej teórie. Rovnako ako rozvoj teórie vzdelávania jednotlivých študijných odborov napomáha rozvoju všeobecnej teórie, tak i vše-

obecná teória vzdelávania podnecuje rozvoj teórie vzdelávania jednotlivých študijných odborov a učebných predmetov.

V ostatnom období výrazne vystupujú do popredia požiadavky vysokoškolskej praxe na znalosť teoretických základov riešenia pedagogických problémov najmä v súvislosti s novými úlohami a podmienkami vysokoškolského vzdelávania. Jednotlivé čiastkové problémy spojené so súčasnými požiadavkami na úroveň vysokoškolského vzdelávania umožňuje riešiť len komplexné ponímanie tohto procesu. Analýza vyučovacieho procesu a jeho cieľov poukazuje na potrebu spolu s osvojovaním si poznatkov intenzívne formovať i poznávacie procesy študentov. Takéto ponímanie nevyhnutne vyžaduje riešiť problematiku vyučovacích metód na vysokých školách vo vzájomnom vzťahu k ostatným činiteľom vyučovacieho procesu.

Vyučovaciu metódu chápeme obvykle ako spôsob dosahovania cieľa vyučovania alebo ako postup usporiadaný tak, aby študent dosahoval požadovanú úroveň poznania. Každá vyučovacia metóda je sústavou uvedených, postupných a na seba nadväzujúcich činností učiteľa a študenta, smerujúci k cieľu. Je charakteristická svojím priebehom a organizáciou. I. J. Lerner charakterizuje metódy výučby ako sústavu po sebe nasledujúcich činností učiteľa, ktorý organizuje poznávaciu a praktickú činnosť žiaka, vytrvale ho vedie, aby si osvojil obsah vzdelávania, t.j. aby dosiahol cieľ výučby (Lerner, 1988). E. Stračár (1967) ju vymedzuje ako spôsob zámerného usporiadania obsahu vzdelania, činností učiteľa a žiaka pri rešpektovaní didaktických princípov v súlade s cieľmi vyučovania.

Úzka spätosť vyučovacej metódy so základnými činiteľmi procesu výučby je zrejmá z oboch vymedzení. Teda je pochopiteľné, že vysvetlenie jej podstaty ako pojmovej kategórie je možné len vtedy, ak berieme do úvahy vzájomné vzťahy všetkých prvkov. Jedine systémový prístup k analýze vyučovacej metódy umožňuje odhaliť jej vzťahy k ostatným prvkom systému procesu výučby. Jedna z príčin nedôsledného riešenia problematiky vyučovacích metód je práve nedostatočné riešenie vzájomných vzťahov medzi všetkými činiteľmi procesu výučby. Aké sú najvýznamnejšie determinujúce vzťahy vyučovacích metód? Ak vychádzame z predchádzajúcich vymedzení

a z postavenia vyučovacej metódy v procese výučby, možno za najvýznamnejšie považovať vzťahy k cieľu a obsahu vzdelávania.

Proces výučby ako proces cielavedomý a zámerný je systémom určitých prvkov a operácií, je plánovateľný, riaditeľný a kontrolovateľný a možno naň nazerať ako na postupný priebeh zmien stavu vstupnej osvojenosti učiva na požadovaný výstupný stav. V tomto formatívnom procese zaznamenávame cestu učenia od jeho východiska k jeho cieľu, ktorú možno vyznačiť v štruktúre metodických postupov (Švec, 1988, s. 80). Jedným zo základných znakov metódy je teda jej orientácia na cieľ. Má finálny charakter. Možno ju charakterizovať aj ako plánovité systematické konanie, ktoré smeruje k dosiahnutiu cieľov. V pojme metóda je zahrnutý postup konania. To poukazuje na základné znaky metódy, ako sú systematickosť, štruktúra poznania a sled operácií. Metóda stojí v logickom zmysle proti spontánnemu inštinktívnemu mysleniu a ako taká je charakteristická pre vedecké myslenie. Základný význam pri výbere vyučovacích metód má ich primeranosť k cieľom vzdelávania. To znamená, že súbežne s obsahovou konkretizáciou cieľov vzdelávania je nutné uvažovať i o konkretizácii cieľových štruktúr z hľadiska podmienok realizácie týchto cieľov v procese výučby. Ciele boli v koncepcii vzdelávania na vysokých školách konkretizované prevažne z obsahového, vecného hľadiska. Jednostranne prevládal vecne obsahový zreteľ nad zreteľom rozvojovým, informatívne hľadisko nad hľadiskom formatívnym. Tento prístup v konečnom dôsledku viedol k poznávaniu teoretickému informatívnemu charakteru. Realizovanie takto stanovených cieľov sa odrazilo aj na výbere metód, kde prevládali metódy reprodukívne, ktorými možno ľahšie dosiahnuť ciele zamerané na získanie množstva informácií.

Jednou zo závažných príčin bola aj skutočnosť, že sa otázke vymedzovania cieľa nevenovala dostatočná pozornosť, i keď vymedzenie jednoznačných a kontrolovateľných cieľov je nevyhnutnou podmienkou účinného riadenia procesu učenia. Od nesprávne stanovených cieľov sa potom logicky odvíja aj nesprávny výber metód. Správne stanovenie cieľa je dôležitou podmienkou výberu metód, ale nie jedinou. Na toto vymedzenie nevyhnutne musí nadväzovať ujasnenie si cieľa na základe didaktickej analýzy učiva, analýza

metodických postupov vo vzťahu k cieľu, obsahu, k formám a podmienkam.

Učiteľ vo vzdelávacom procese pri výbere rozličných metód výučby musí vždy prihliadať na primeranosť k cieľu, obsahu, formám a podmienkam. Táto cieľová orientácia sa prejavuje v celom procese vzdelávania a vyžaduje od učiteľa projektovanie koncepcie, plánovanie výučby, ktoré však nemá byť v rozpore s tvorivým prístupom pri ich konkrétnej realizácii. Priprava na proces výučby s premysleným metodickým postupom je veľmi dôležitá, pretože je predpokladom toho, že cieľová zameranosť sa pri realizácii bude vždy vhodne presadzovať a nebude sa uprednostňovať spontánnosť a náhodnosť. Plánovanie a projektovanie výučby nevyklučuje tvorivý prístup, naopak dáva mu hlbší zmysel.

Stanovenie cieľov, ich analýza a konkretizácia, od ktorej sa odvíja aj výber metód, tvorí podstatu efektívnosti vzdelávacieho procesu. Vznik a využívanie jednotlivých vyučovacích metód nie je náhodné, ale je podmienené zákonitostami vyučovacieho procesu. Každá vyučovacia metóda je zameraná na dosiahnutie požadovaných zmien osobnosti študenta a jej účinnosť je spätá s charakterom procesu osvojovania si vedomostí. O vyučovacej metóde v najširšom zmysle slova hovoríme, že je účinná vtedy, keď je informatívne nosná, formatívne účinná, vedecká a výchovná. (Mojžišek, 1970 s. 10-16)

Ako vyplýva zo základnej definície vyučovacej metódy, jej realizácia si vyžaduje okrem vymedzenia cieľa, obsahovej konkretizácie i súčinnosť učiteľa a študenta. To znamená, že ak má byť vyučovacia metóda efektívna, ciele vzdelávania by mali byť vlastné nielen učiteľovi, ale mali by byť zrozumiteľné a jasné i študentovi. Študent je motivovaný k činnosti, ak mu je jasný cieľ, ak pochopí, k akému výsledku jeho činnosť smeruje. Možno teda konštatovať, že pri výbere vyučovacej metódy je dôležitá analýza konkretizovaného cieľa vzdelávania a jeho osvojenie si učiteľom i študentom. Učiteľ rozpracúva systém cieľov a úloh svojej pedagogickej činnosti, vytyčuje ciele a úlohy učebnej práce študentov a organizuje ju takým spôsobom, aby sa študenti svojimi cieľmi a úlohami postupne približovali k cieľom a úlohám stanoveným učiteľom (Vazina - Tarasenko, 1987). Od takéhoto riadenia procesu

vzdelávania s výraznou cieľovou zameranosťou pri výbere a využívaní vyučovacích metód závisí formovanie predpokladov na sebvzdelávanie, na formulovanie vlastných cieľov na hľadanie vlastných spôsobov ich dosahovania.

Pri výbere vyučovacích metód je nemenej dôležitá i otázka vzťahu obsahu vzdelania k vyučovacím metódam. Možno hovoriť najmenej o troch hľadiskách riešenia tohto vzťahu:

- z hľadiska neustálej inovácie a modernizácie obsahu vzdelania,
- z hľadiska špecifiky študijného zamerania,
- z hľadiska druhov obsahu vzdelania a spôsobu ich osvojovania.

Riešiť vzťah obsahu a metódy je v súčasnosti dôležité najmä v súvislosti s aktuálnymi požiadavkami na vzdelávanie, v ktorých sa zdôrazňuje, že vo vyučovacom procese nejde len o odovzdávanie poznatkov, kde učiteľ je nositeľom a šíriteľom hotových poznatkov a študenti sú "pamäťovým zariadením" (Skatkin, 1984). Taký vyučovací proces by nezodpovedal novým sociálnym požiadavkám na absolventa vysokej školy; je dôležité, aby sa na vysokých školách prestalo uctievať učenie naspamäť a aby sa kládol dôraz na dokonalé pochopenie a na trvalé osvojenie si kľúčových poznatkov vedy, na rozvoj tvorivého myslenia. V tomto zmysle sa i od tvorcov obsahu vzdelania očakáva, že budú prekonávať encyklopedizmus a budú si vytvárať novú koncepciu, zodpovedajúcu uvedeným požiadavkám. Zmena charakteru obsahu si následne prirodzeným spôsobom vyžiada aj zmenu koncepcie vyučovacích metód. Spätosť obsahu a metódy je evidentná a dôležitá nielen pri zmenách celkovej koncepcie obsahu vzdelania, ale i v konkrétnej praxi procesu výučby. Denná prax vysokoškolského učiteľa, v ktorej je nevyhnutné permanentne zavádzať inovačné prvky do vyučovacieho procesu, je preto neustále zameraná na vnútornú jednotu obsahu vzdelania a vyučovacej metódy.

Vyučovacia metóda je prirodzene podmienená i charakterom študijného predmetu, a teda charakterom spôsobu myslenia jednotlivých vedných odborov. Iné vyučovacie metódy si vyžadujú spoločenskovedné, iné prírodovedné alebo technické predmety. Na základných a stredných školách je pomerne dobre rozpracovaná metódika jednotlivých vyučovacích predmetov, ale na vysokých školách sa touto problematikou zaoberá veľmi málo učiteľov, i keď každý

študijný predmet má svoju metodickú zvláštnosť, vyplývajúcu zo špecifiky jeho obsahu.

Vzťah obsahu a metódy je podmienený aj charakterom druhu obsahu, ktorý je rozdielne náročný na pamäť, názornosť, abstrakciu a pod. Každému druhu obsahu zodpovedá určitý spôsob jeho osvojovania si. Ak je obsah vzdelania encyklopedizujúci, pri vyučovaní kladie dôraz na osvojenie si veľkého množstva poznatkov a podmieňuje výber metód výkladového a reprodukčného charakteru, ktoré si vyžadujú pamäťové učenie. Ak je obsah vzdelania koncipovaný problémovo, prirodzeným spôsobom podmieňuje výber metód, ktoré študenta aktivizujú a vedú ho k samostatnému riešeniu problémov. Konkrétne spracovanie obsahu vzdelania závisí od osobnosti učiteľa, od jeho pedagogických spôsobilostí, od jeho vlastného pojatia výučby (Mareš, 1989). Voľba metódy teda v konečnom dôsledku závisí i od toho, aký prvok obsahu vzdelania učiteľ preferuje. Průcha (1987) upozorňuje na vzájomný vzťah individuálnej preferencie určitých zložiek obsahu vzdelania na základe učiteľovho hodnotenia ich významnosti. Konštatuje, že "individuálne preferencie vznikajú na základe učiteľovho hodnotenia významnosti určitých zložiek učiva, jeho záujmov, znalostí, emocionálnych a hodnotiacich postojov k učivu. V dôsledku toho môžu učitelia vo výučbe niektoré zložky učiva zdôrazňovať, alebo naopak - potlačovať, komunikujú k nim svoje pozitívne alebo negatívne hodnotenie a pod. To potom môže viesť k rozdielnym efektom pri interiorizácii učiva žiakmi." (Průcha, 1987, s. 402-403). V tomto zmysle možno vidieť i novú dimenziu vzťahu obsahu a metódy.

Na základe vymedzenia vzťahov vyučovacej metódy, cieľa a obsahu možno konštatovať, že medzi cieľom, obsahom a metódou existujú principiálne závislosti medzi základnými kategóriami vyučovacieho procesu. Stračár (1967) uvádza, že vzťah metódy k cieľom a k obsahu možno vidieť v dvoch základných smeroch. Ako:

- zákonitý vzťah podmienenosti a určenosti vyučovacej metódy k požiadavkám na vyučovanie (metodika sa nevyhnutne mení v závislosti od zmien v cieľoch a obsahu),
- aktívny vzťah metódy k cieľom a obsahu (vyučovacia metóda vo vyučovacom procese splňa ciele a obsah vyučovania, teda je aktívnym, dynamickým činiteľom tohto procesu).

Veľmi úzky vzťah je i medzi metódami a formami vyučovania. Pri voľbe vyučovacích metód je dôležitá analýza vzťahu metódy k organizačnej forme, v ktorej vyučovací proces prebieha. Každá organizačná forma je charakteristická určitou kombináciou vyučovacích metód, ktorá však nie je statická a závisí od viacerých činiteľov. Určité metódy sú v nej vždy dominujúce. Niektoré metódy možno používať vo viacerých formách, avšak pre každú formu má niektorá z metód kľúčový základný význam a v každej sú okrem nej aj sprievodné metódy (napr. na prednáške je základnou metódou výklad učiteľa, sprievodnou - rozhovor, diskusia, na seminároch a cvičeniach základnou metódou je orientácia na samostatnú prácu študenta a jeho aktivitu, sprievodnou - napr. výklad učiteľa). V didaktike vysokých škôl sa v poslednom období upúšťa od izolovaného skúmania organizačných foriem a metód výučby a pristupuje sa k nim ako k jednotnému systému (Bačová, 1989, s. 12).

Ukazuje sa to napr. pri metódach výučby na vysokých školách, orientovaných na aktivizáciu študentov. Využívanie týchto metód výrazne vyžaduje aj prehodnotenie organizačných foriem procesu výučby. Preto je nevyhnutné nanovo sa zamýšľať a rozpracovať vzťahy aj medzi frontálnou, skupinovou a individualizovanou výučbou. Metódy, ktoré sú zamerané na aktivizáciu, sú založené na interakčnej stránke sociálneho styku a preto je nevyhnutné z tohto pohľadu nazerať aj na organizačné usporiadanie výučby. Doterajšie výskumy potvrdzujú, že ľudské sociálne učenie patrí spolu s myšlienkovým učením (napr. pri riešení problémov) k vývojovo najzložitejším a najvyšším druhom psychickej aktivity človeka. Jeho podstata spočíva v súčinnosti členov skupiny. Rozoznávame viac druhov - od spontánneho učenia v skupine, až k učeniu s jasne stanoveným cieľom, na ktorom sa vedome podieľajú všetci zúčastnení členovia skupiny (Linhart, 1990, s. 99). Vo výchovno-vzdelávacom procese sa po organizačnej stránke v tomto zmysle má stále viac presadzovať tímová práca menších skupín. Tento druh práce má v procese výučby nesmierny význam nielen pre aktívne učenie, ale i pre vytváranie sociálnych kontaktov, pre rozvoj komunikatívnych vlastností a vytvára predpoklady na sebazvedľávanie. Prežívanie tradičných foriem vzdelávania a organizácie procesu výučby na vysokých školách, ako i klasické zariadenia našich

prednáškových a seminárnych miestnosti majú v nemalej miere negatívny vplyv na širšie využívanie metód aktivizujúcich študentov.

Analýza vzťahov vyučovacej metódy k základným činiteľom procesu výučby na vysokých školách by si vyžadovala hlbší a sústreďenejší pohľad na každý osobitný vzťah. Cieľom tohto príspevku však nebola podrobná analýza všetkých vzťahov a súvislostí, ale potreba prostredníctvom vymedzenia niektorých vzťahov poukázať na skutočnosť, že len dôsledným riešením vzťahov vyučovacích metód k ostatným činiteľom procesu výučby možno vytvoriť predpoklady efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu na vysokých školách.

Literatúra

- BAČOVA, M. a kol.: Vybrané kapitoly z teórie vyučovania na vysokej škole. Prešov, FF UPJŠ 1986.
- LERNER, I. J.: Didaktické zásady vyučovacích metód. Bratislava, SPN 1988.
- LINHART, J. - VAŠEK, Z.: K teórii formatívnych procesů v rozvoji osobnosti. Československá psychologie, 34, 1990, č. 2, s. 99.
- MAREŠ, J.: Nová determinanta učiteľova profesionálneho rozvoje - učiteľovo pojetí výuky. In: Profesionálne rozvíjanie a sebarozvíjanie pedagogických pracovníkov. (Red. Bižkovský, B.; Kollárová, Z.) Bratislava, ÚUVU 1989.
- MOJŽÍŠEK, V.: Vyučovacie metódy. Praha, SPN 1970.
- PRŮCHA, J.: Determinanty reálne výuky. Pedagogika, 1987, č. 4, s. 395-417.
- SKATKIN, M. N.: Problémy současné didaktiky. Praha, SPN 1984.
- STRAČAR, E.: Systém a metódy riadenia učebného procesu. Bratislava, SPN 1967.
- ŠVEC, Š.: Didaktika I. Bratislava, UK 1988.
- VAZINA, K. J. - TARASENKO, E. N.: Efektivnyj metod rešenija problem. Vestnik vysšej školy, 1987, č. 7, s. 12-14.

Methods of teaching and their relationship to basic factors
of the educational process at higher education institutions

Viera Prusáková

S u m m a r y

In the recent time, requirements of university praxis on knowledge of the theoretical basis of solution of pedagogical problems considerably step forth, mainly in connection with new tasks and conditions of university education. Only a holistic approach enables to consider the regularity of the educational process at universities as well as of partial problems connected

with present requirements. One from fundamental tasks of the didactical theory is the solution of problems of relation of a educational method to basic factors of educational process at universities. In this paper, relations of educational method to its aim, content, and organizational forms are analysed. Their close relationship is pointed out, the way how they are mutually conditioned is described. The aim of this paper was not to analyse all relations and connections in a detail, but, using a description of some relationships, to show that only by their thorough solution the conditions of effectiveness of educational process at universities can be created.

Unterrichtsmethoden und ihr Verhältnis zu den grundlegenden
Faktoren des Bildungsprozesses an den Hochschulen

Viera Prusáková

R e s ü m e e

In der letzten Zeit treten Anforderungen der Hochschulpraxis an die Kenntnis der theoretischen Grundlagen der Lösung pädagogischer Probleme, besonders in Zusammenhang mit den neuen Aufgaben und Bedingungen der Hochschulbildung, ausgeprägt in den Vordergrund. Eine Forschung der Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses an den Hochschulen sowie auch der mit den gegenwärtigen Bedingungen verbundenen partiellen Probleme wird nur durch ein komplexes Herantreten an die einzelnen Faktoren ermöglicht. Eine der Schwerpunktaufgaben der didaktischen Theorie ist die Lösung der Problematik der Beziehung der Unterrichtsmethode zu den grundlegenden Faktoren des Unterrichtsprozesses an den Hochschulen. In der Studie werden die Beziehungen der Unterrichtsmethode zum Ziel, zum Inhalt und zu den organisatorischen Formen analysiert. Es wird auf ihre engen wechselseitigen Beziehungen hingewiesen und es wird ihre wechselseitige Abhängigkeit und Bedingtheit abgegrenzt. Das Ziel der Studie war keine detaillierte Analyse sämtlicher Beziehungen und Abhängigkeiten, sondern sie wollte mit der Hilfe einer Abgrenzung einiger Beziehungen auf die Tatsache hinweisen, daß nur durch ihre konsequente Lösung die Voraussetzungen für eine Effizienz des Bildungs- und Erziehungsprozesses an den Hochschulen geschaffen werden können.

Методы обучения и их взаимосвязь с основными факторами процесса
образования в высших учебных заведениях

Вера Прусакова

Р е з ю м е

В последнее время заметно выдвигаются на передний план требования вузовской практики к знанию теоретических основ решения педагогических проблем, в первую очередь в связи с встающими новыми задачами и условиями высшего образования. Исследование закономерностей учебного процесса в высших учебных заведениях, а также частных проблем, касающихся современных потребностей, может осуществляться только путем комплексного подхода к отдельным факторам. Одной из главнейших задач теории дидактики является решение проблематики взаимосвязи метода обучения с основными факторами учебного процесса в высших учебных заведениях. В предлагаемой работе анализируются взаимозависимости между методом обучения и целью, содержанием и формами организации процесса образования. Отмечается их тесная взаимосвязь, определяется их взаимодействие и обусловленность. Целью данного исследования являлся не детальный анализ всех взаимодействий и взаимозависимостей, а стремление посредством определения отдельных взаимоотношений отметить тот факт, что только путем их последовательного решения можно создать предпосылки для эффективности воспитательно-образовательного процесса в высших учебных заведениях.