

STATI

Kompetence učitele v reflektování výuky

(interaktivní počítačový systém
DITA - CS v přípravě učitelů)

JAN SLAVÍK – STANISLAV SIŇOR

Klíčová slova: učitel, kompetence, reflexe, výuka, interakční analýza, posuzovací škály, video-záznam, počítač

Anotace: Článek poukazuje na problém pedagogické zodpovědnosti, která je výchozí podmínkou profesní kompetence učitele. Nezbytnou součástí kompetence je připravenost učitele k reflektování výuky. Text popisuje komunikativně orientované a počítačem podporované prostředky k posilování reflexivní kompetence učitele.

ZODPOVĚDNOST UČITELE A (SEBE)POSUZOVÁNÍ

Současnost je prostoupena hledáním nových hodnot učitelského povolání. V centru pozornosti je *osobitost* (originalita) a *rozmanitost* (pluralita) jako důsledky rostoucí duchovní svobody. Již dlouho však víme, že individuální svoboda otevírá *problém zodpovědnosti* (Kant, I. 1990). Čím více toužíme po svébytnosti, tím naléhavěji bychom se měli ptát: Co to je učitelská zodpovědnost?

V základech zodpovědnosti zřejmě stojí vstřícnost člověka k hodnocení a jeho způsobilost k náhledu na sebe sama. Být zodpovědným znamená vidět a posuzovat se „zvnějšku“, v širších kulturních a sociálních kontextech. Zodpovědnost jako by spočívala na dvou opěrných bodech:

- (1) Zpětně hodnotit vlastní jednání (pedagogické svědomí).
- (2) Svěřit svoje jednání hodnocení druhých.

Sebehodnocení nebo hodnocení ovšem potřebuje měřítka, kritéria. Posuzovací kritérium zasazuje individuální jednání do širších kontextů, rozšiřuje horizonty, ve kterých dokážeme objevovat smysl našich činů a rozumět činům druhých lidí.

Každý učitel má svou strategii hodnocení výuky charakterizovanou souborem posuzovacích kritérií a způsobem jejich uplatnění. Rozdíly v hodnocení jsou způsobeny odlišnými poznatky, zkušenostmi a osobnostními dispozicemi jednotlivců, nesterilnou kvalitou interpretace hodnocených jevů, zvláštnostmi kauzálních atribucí (připisování příčin hodnoceným jevům) (viz např. Helus, Z. 1988). To vše má vliv na intuitivní výběr a použití posuzovacích kritérií, která v praxi většinou zůstávají nepoznaná a bezejmenná. Pokud však kritéria nemají svá jména, není možné odhalit jejich působení a uvažovat nad jejich smyslem. Sama

jako by se ztrácela z dosahu zodpovědnosti, neboť nelze kontrolovat jejich vliv ani ze strany uživatele, ani jeho kolegů.

Neznalost měřítek hodnocení komplikuje předávání zkušeností mezi učiteli, ztěžuje diskuse o kvalitě výuky a brání účinnému hledání skutečných příčin pedagogických (ne)úspěchů. Proto bychom měli dávat jména kritériím našeho jednání a měli bychom se nad nimi společně zamýšlet. Jedním z nejobecnějších je i termín *kompetence učitele*, který tvoří východisko následujícího textu.

POJEM KOMPETENCE

Pojmu kompetence intuitivně rozumíme. Ve vztahu k učitelskému povolání vyjadřuje obecnou hodnotu pedagogické profesionality (Mareš, J. a kol. 1990). Jeho význam však není jednoznačný ani v odborné pedagogické terminologii.

Jedno z užších pojetí kompetence, které souvisí s pragmaticky („na byznys“) orientovaným vyučováním – tzv. *competency-based learning* (Burke, J. W. 1989) – je v současnosti v ohnisku humanisticky zaměřených kritik (Hyland, T. 1991). Termín kompetence má však původně širší sociálně psychologický kontext, na nějž bychom neměli zapomínat. Svým obsahem vždy nějak souvisí se schopností jedince vyrovnat se s nároky sociokulturního prostředí a dobře obstát v určitém sociálním postavení ustaveném nejenom profesí, ale i neformálními mezilidskými vztahy (sr. Chomsky, N. 1965, Goodenough, W. 1970, Saville-Troike, M. 1982).

Kompetenci bychom proto mohli chápat jako *míru připravenosti jedince legitimně reprezentovat svou kulturně společenskou roli*. Zatímco termín *role* poukazuje na obecné, společností kontrolované a relativně ustálené parametry jednání (Newcomb, T. M. 1969), *legitimita* odkazuje k osobnostní, autentické a jedinečné stránce kompetence (Bělohradský, V. 1991).

Termín kompetence učitele je tedy výrazem pro obecnou *připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti*. Jinak řečeno, učitel by měl být „lidským profesionálem“ nebo „profesionálem, který má srdce“ (vzpomínáte na meziválečný film *Cesta do hlubin študákovy duše?*).

Souhrn vlastností kompetentního učitele je složité popsat a obtížné hodnotit. Pro jejich testování by bylo zapotřebí vymezit a postupně konkretizovat celý komplex kritérií (Hilliard, G. 1986, viz též Mareš, J. 1991).

Testy ovšem sdělí nejvýše to, co se do nich podařilo vložit a jen omezeně zastoupí dlouhodobou lidskou a profesionální zkušenost. Snahy o jejich vytvoření ale bezesporu pomáhají lépe rozumět složitým a málo přehledným problémům, neboť vedou k rozčlenění souborných obsahů do jednodušších a konkrétnějších složek. S nimi pak lze v běžné praxi lépe a srozumitelněji zacházet.

V našem případě můžeme za složky obecného termínu kompetence považovat např. projektovou kompetenci (připravenost zpracovat odborné obsahy do konkrétních didaktických projektů), realizační kompetenci (připravenost převést projekt do reálných situací výuky) apod. K závažným stránkám kompetence by měla patřit i *reflexivní kompetence*, která nás vrací na počátek našeho textu. Právě ona je přece podmínkou sebekontroly a tedy i zodpovědnosti učitele.

CO JE TO REFLEXE A REFLEKTOVÁNÍ

Význam termínu *reflexe* je odvozen z latinského pojmu *re-flecto* = *obracet se nazpátek*. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání. Smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpověd-

nosti, které mají *nezanedbatelný vliv* na nás nebo na naše okolí a proto vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu.

Reflexe je typicky *diskursivní*, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces. Skládá se z (1) *opětovné prezentace* reflektovaného jevu (vybavením z paměti, shlédnutím záznamu), (2) *popisu*, (3) *vymezení klíčových prvků* (ty podmiňují vývoj a změny jevu), (4) *hodnocení a vysvětlení* (v závislosti na cílech a kontextech jednání). Vyústěním reflexe je (5) *prognóza* – odhad budoucího vývoje jevu a (6) *preskripce* – stanovení více nebo méně závazného „předpisu“ dalšího postupu, který má napravit případné chyby a přijatelněji vést k cíli.

Funkčním prostředkem reflexe je *výběr a srovnávání* spojené s *popisem a hodnocením*.

Výběr směřuje ke stanovení *předmětu reflexe*. Předmětem reflexe jsou *vlastnosti objektu*, který chceme popisovat a hodnotit (objektem je např. „žák“, vlastností „originalita“, „píle“). Objektem psychodidaktické reflexe se může kromě žáka stát učitel sám, průběh výuky za určitý časový úsek, rodiče žáků, psychosociální atmosféra ve třídě nebo škole apod.

Popis vede ke *jmenovitému rozlišení* objektů a vlastností („originalita“ znamená něco jiného než „píle“) a k jejich *zařídění* do kontextů (originalita je součástí tvořivosti). Pojmenování objektu nebo vlastnosti je podmínkou k jejich *vědomému a komunikovanému* sledování, srovnávání a posuzování.

Hodnocení formuluje *kritéria* (např. originalita, píle) a v jejich rámci *srovnává* konkrétní předmět reflexe s vlastnostmi hodnotového vzoru – *referenčního objektu*. Referenčním objektem může být nejmilejší učitel z mládeže, učitel z příručky, rodičovský vzor, obraz sebe sama v žákovské roli atd. Hodnota referenčního objektu je závislá na zkušenostech i na poznatkovém zázemí reflektujícího.

Pro kvalitu reflexe je důležitá (1) *platnost* („příléhavost“) popisu reálné situace vzhledem k cíli, (2) *složitost* (komplexita) a *uspořádanost* (integrita) *kritérií hodnocení* (se vzrůstající složitostí vzrůstá jemnost posouzení, ale i nároky na integritu soustavy kritérií), (3) *zacílenost výběru klíčových kritérií* (čím přesněji zacílený je tento výběr, tím méně kritérií stačí pro efektivní hodnocení), (4) *přizpůsobivost aktuálnímu kontextu* (vstřícnost situačním nárokům).

POJEM REFLEXIVNÍ KOMPETENCE UČITELE

Reflexivní kompetenci učitele chápeme jako míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání. Reflexivní kompetence tedy označuje kvalitu toho, jak učitel dokáže diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky, které mají do budoucna pozitivně ovlivnit jeho pedagogické působení. Jednoduše řečeno, míra reflexivní kompetence učitele je vyjádřena hodnotou odpovědi na otázku „Jaký jsem učitel?“ (srov. Hrabal, V. 1988).

Návyk profesionálního a lidského sebepoznávání je snad nejdůležitější vlastností, kterou by si budoucí učitelé měli odnášet z vysokoškolské přípravy do praxe. Poznatky mohou zastarat, avšak schopnost sebepoznávání a sebehodnocení je předpokladem aktualizace znalostí a nutnou podmínkou pedagogické zodpovědnosti.

Problematika přípravy učitelů k psychodidaktické reflexi souvisí se zájmem o hlubší poznání *pedagogického myšlení* (Clark, C. M. 1986). Od počátku osmdesátých let se v této oblasti živě rozvíjí teorie v součinnosti s praxí reflexivních výchovných programů pro učitele (preparation of reflective teachers) (Goodman, J. 1984, Gore, J. M. 1987, Wubbels, Th.-Korthagen, F. A. J. 1990). Koncepce tzv. *reflexivní praxe* (Schön, D. A. 1983) není samospasitelná a nemusí být jednoznačným přínosem pro všechny typy učitelů (Korthagen, F. A. J. 1985), ale je zřejmě jednou z nejslibnějších soudobých cest, jak lépe chápat a účinně rozvíjet intuitivní procesy pedagogického myšlení a jednání.

Operacionalizovat pojem znamená konkretizovat jej natolik, aby mohl vytvořit oporu praktickému rozhodovacímu procesu (Lazarsfeld, P. F. 1955, Slavík, J. — Novák, J. 1991). Vyžaduje to především *odhalit v pojmu jeho vztahy ke konkrétnímu jednání*, k činnostem, které lze v praxi ukázat a popsat. Operacionalizace pojmu reflexivní kompetence učitele tedy závisí na dovednosti *popsat, analyzovat a uspořádat pedagogickou zkušenost z reálné školní praxe*.

Důsledky reflexivní kompetence se pak u učitele projevují jako

(1) *motivovanost k sebereflexi,*

(2) *dovednost vymezit kritéria (indikátory) kvality pedagogického jednání, popsat je, uspořádat a s jejich pomocí v širších kontextech hodnotit průběh konkrétních psychodidaktických interakcí* (podle: De Jong, J. A. — Korthagen, F. A. J. 1988 in Wubbels, Th. — Korthagen, F. A. J. l.c., p. 32).

Jak jsme již poznamenali, vytváření a používání hodnotících kritérií pedagogického jednání je právně intuitivní záležitostí. Tento proces souvisí s utvářením *učitelova pojetí výuky* (Mareš, J. 1990/91, Slavík, J. 1990, Dvořáková, R. 1992, Fantová, A. 1992) a má zřejmě zásadní význam pro výchovu učitelů. Lze se totiž domnívat, že jedna z obecných příčin pomalého a málo účinného sdílení pedagogických poznatků spočívá v nedostatečné přípravě učitelů na *vědomou a komunikovanou* analýzu vlastních pedagogických zkušeností.

Vzpomeňme v této souvislosti na výrazný růst odborné úrovně praktického lékařství od doby intenzivního zavádění nemocnic. Komunikující týmy lékařů a sester potřebují společný jazyk, který by dokázal popsat a hodnotit reálné léčebné situace. V pedagogické oblasti je rozvíjení této profesní komunikace velmi ztíženo „osamělostí“ učitele v situacích výuky. Zdá se ale, že příslibem pozitivních změn jsou nové technické prostředky — zejména videozáznam. Tím se dostáváme k praktickým důsledkům úvah nad pojem reflexivní kompetence učitele.

VIDEOZÁZNAM VÝUKY JAKO PODKLAD PEDAGOGICKÉ REFLEXE

V průběhu výuky se učitel identifikuje s aktuálními situacemi, bezprostředně na ně reaguje a více nebo méně silně je prožívá. Dynamika pedagogických situací, nemožnost zvnějšku se vidět v akci, „slepota“ k vlastním navykým vzorcům chování a jiné příčiny mu *prakticky nedovolují zaujmout poznávací distanci a hlouběji analyzovat své jednání*. Při retrospektivní analýze se pak projevuje mnoho zkreslujících efektů lidské psychiky (haló efekt, efekt prvního dojmu, chyba kontrastu, vliv známosti, typizování, preferenční postoje, vliv sebepojetí, stability osobnosti, kauzálních atribucí atd., Helus, Z., l.c., p. 643—648, Břicháček, V. 1978, p. 212 n.), které mohou vytěsnit důležité momenty nebo naopak nadsadit méně závažné jevy. Jak potvrzují zkušenosti z pohospitačních rozhovorů, v reflexi zážitků učitele z výuky se mnohdy ztrácí okamžiky, pro jeho práci rozhodující.

Videozáznam zachytí pedagogické situace mnohem komplexněji než lidská paměť. Dovoluje vracet se k jednotlivým epizodám, popisovat je, hodnotit a reflektovat jejich klíčové momenty. A co je patrně rozhodující — videozáznam umožňuje učiteli, jeho školním kolegům i dalším odborníkům nejen zamýšlet se nad průběhem výuky, ale především o něm *diskutovat*. V diskusi mohou být nejenom účinně odkrývány různé stránky výchovného procesu, ale *rozmanitost pohledů snižuje i nebezpečí jednostranné interpretace a nekontrolovaného individuálního zkreslení*.

Z praktického hlediska je videozáznam prostředkem, jenž usnadňuje rychlé přenášení zkušeností mezi učiteli, pomáhá rozvíjet hospitační kompetenci ředitelů škol nebo inspektorů a zejména dovoluje rozsáhlejší vstupy praxe do učitelské přípravy na fakultách. Tam je videozáznam potřebným ilustračním průvodcem teorie a podporou reflexe budoucích učitelů. Výzkumy efektivit aplikace videozáznamu např. při mikrovyučování ukázaly pronikavé snížení výskytu neúspěchů při následné práci v reálné třídě (Mareš, J. 1976). Pro zkušené učitele přináší použití videozáznamů vlastní výuky vítanou možnost vyvarovat se stereotypů a regresivního vývoje své profesní dráhy.

Videozáznam se tak stává příslibem pro kvalitativně novou etapu pedagogické teorie i praxe. *Reflektující diskuse nad videozáznamy profesionální činnosti* (v současné době již mnohde běžné např. v psychoterapeutické praxi) *vytvářejí předpoklady k obohacování profesního jazyka, k prohloubení poznávání klíčových operací pedagogického myšlení a k těsnějšímu propojení teorie s výchovnou praxí.*

PROBLÉM VÝBĚRU A USPOŘÁDÁNÍ INFORMACÍ V REFLEKTUJÍCÍ DISKUSI

Videozáznam jako *nástroj podporující profesionální komunikaci a provokující profesionální myšlení* otevírá kromě nových šancí i nové problémy (srov. Mareš, J. 1976). Prvořadým z nich je *problém výběru a uspořádání* faktů a informací, o nichž se má diskutovat.

Široké pozorovací pole videozáznamu svádí k přílišnému soustředění na detail (hrozí náhodné zdůrazňování nepodstatných jevů pod vlivem různých efektů skupinové komunikace) nebo k neúčelnému rozdělování pozornosti. V nadměrné složitosti expozice pak zejména budoucí nebo začínající učitelé ztrácejí přehled o podstatných souvislostech.

Z výše uvedených důvodů je žádoucí, aby reflektující diskuse nad videozáznamy výuky byla od počátku vymezena určitými orientačními body (pojmy) a získala svůj zřetelný řád. V něm lépe vyniknout ty jevy, které indikují kvality pedagogické činnosti a slouží jako základ její reflexe. Orientační pojmy jsou *vodítkem pro postupné zaměřování pozornosti a zároveň vybízejí účastníky reflektující komunikace ke sjednocování hodnotících a rozlišujících kritérií*. Zabezpečují tedy efektivitu diskuse a podmiňují úroveň jejího zasazení do širších pedagogických a psychologických kontextů.

Stanovení a použití orientačních pojmů vymezujících řád reflektující komunikace by mělo být vítanou možností pro uplatnění teorie a výzkumných poznatků v pedagogické praxi. Výsledky pedagogických výzkumů jsou mnohdy chápány omezeně jako jednoúčelový popis nebo hodnocení daného stavu výchovné reality. Ne vždy je docenován a využíván jejich efekt, který by mohly přinášet pro strukturu konkrétní pedagogické zkušenosti učitelů. Vždyť každý osvojený pojem a tím spíše struktura pojmů v ucelené teorii do určité míry mění vidění světa a přístup k němu. Použití orientačních pojmů (kritérií) v reflektující diskusi nad videozáznamy výuky patří k jedné z cest, jak *zviditelnit funkci teorie v pedagogické praxi* a podpořit jejich vzájemné ovlivňování.

POSUZOVACÍ SYSTÉMY – VÝZVA PRO TEORII I PRAXI

Pojmy, které mohou vytvářet vodítko pro diskusi nad videozáznamy výuky, získávají smysl pouze v nějaké uspořádané a teoreticky zdůvodněné soustavě – *posuzovacím systému*. Příprava posuzovacího systému je náročná (Torgerson, S. W. 1958, Břicháček, V. 1978, Blahuš, P. 1988 aj.), ale dobře připravený a teoreticky zakotvený posuzovací systém má *vysoký informační a tedy i rozhodovací potenciál, který z něj vytváří cenný nástroj pro didaktickou reflexi.*

Kategoriálních systémů pro posouzení didaktické interakce a komunikace existuje již velké množství (Simon, A. – Boyer, F. G. (ed.) 1974, Borich, G. D. – Madden, S. K. (ed.)

1977). *Kritériem rozlišování resp. hodnocení* v posuzovacích systémech je určitá soustava výroků (*položek, kategorií*), které jsou *vztaheny k předmětu posuzování* (např. k daným aspektům průběhu vyučovací jednotky). Hodnotí se buď prostým zařizováním pozorovaných jevů k jednotlivým výročkům, nebo prostřednictvím posuzovacích škál, které dovolují vyjádřit míru hodnocení, Diferenciační síla posuzovacích systémů a stejně tak i jejich přínos pro zobecňující soudy se projevuje při analýze a srovnávání (komparaci) *kvantifikovaných výsledků* získaných buď od různých posuzovatelů, nebo od stejného posuzovatele, ale vůči různým předmětům hodnocení popř. v různých časových průřezech.

Kvantifikace a komparace údajů je příčinou efektivity posuzovacích systémů, znesnadňuje však pedagogické aplikace. Uplatnění posuzovacích systémů v běžné praxi přípravy učitelů je patrně proto dosud mizivé. Vysoká míra informativnosti, která je v nich uložena, přesto vybízí k jejich praktickému využití a stává se výzvou pro nové formy spolupráce pedagogické teorie s praxí. Jednou z možností je vstup posuzovacích systémů do reflektující komunikace při výchově učitelů.

POSUZOVACÍ SYSTÉM V REFLEKTUJÍCÍ KOMUNIKACI

Zapojení posuzovacího systému do skupinové komunikace odhaluje jeho *novou funkční kvalitu*. V komunikaci ztrácí výsledky psychodidaktické analýzy svůj statický charakter a stávají se *dynamickým interaktivním prostředkem psychodidaktické reflexe*.

Nejde již o nějaké „absolutní hodnocení“, o „nálepku kvality“ pro vyučovací jednotku. Posuzovací systém poskytuje účastníkům diskuse především určitý řád pro *hledání společného jazyka* na vyjádření různých hledisek a názorů. Komunikace při takovém hledání se stává „hlasitým pedagogickým myšlením“, podporuje schopnost *uvidět a popsat* důležité pedagogické situace, *získat náhled* na poznatkovou a hodnotovou hlediska ovlivňující argumentaci, lépe pochopit funkci hodnotících kritérií a jejich systémů.

Včlenění posuzovacího systému do reflektující komunikace podtrhuje závažnost *konsensu* týkajícího se *kritérií hodnocení* a jejich *širšího hodnotového kontextu*. V diskusi jsou také obnažovány myšlenkové procesy spojené s rozhodováním v pedagogických situacích. Otevírá se tak prostor novým pohledům na pedagogické (sebe)hodnocení, rozšiřují se možnosti podpory profesionální kompetence učitelů a vytvářejí se předpoklady pro posilování jejich pedagogické zodpovědnosti.

UŽITÍ POSUZOVACÍHO SYSTÉMU V PRAXI

Prvním krokem k zapojení posuzovacích systémů do reflektující komunikace je samotná videozáznamů výuky. Při použití málo složitěho posuzovacího škálového systému (v rozsahu do cca 10 položek) a ve skupině nepřesahující 15 členů je možné i při kvantitativní analýze srovnávat výsledky za pomoci obyčejné tabule nebo transprojektoru.

Skupina shlédne videozáznam a každý jej člen označí na škálách v záznamovém listu svoje posouzení v rámci jednotlivých kritérií. Poté všichni členové skupiny svoje výsledky zveřejní zápisem na tabuli nebo na fólii transprojektoru. V tomto případě bývá účelné zapisovat výsledky hodnocení v jednotlivých škálách nikoliv číslem, ale graficky, tj. vyznačit stupeň hodnocení nějakou značkou přímo na úsečce reprezentující škálu u příslušného kritéria.

Zřetelně vymezená kritéria hodnocení a jednoznačně (číselně nebo graficky) projevovaná míra hodnoty se stávají podkladem *orientované reflektující diskuse*. V ní *vynikají rozdílné přístupy hodnotitelů, konfrontuje se porozumění jednotlivým posuzovacím kritériím, odhalují se slabiny ve vztazích mezi teorií a praxí*. Návrhy ke klíčovým momentům videozáznamu vyžádané v diskusi prohlubují zpětnovazební reflexi.

Několikaleté zkušenosti, které jsme popsáním způsobem získali při výuce studentů na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK, vyvolaly potřebu využití posuzovacích systémů zefektivnit. Řešení je nabízeno *zaváděním počítačových sítí* na pedagogická pracoviště.

Počítačová síť dovoluje pohodlné *individuální vkládání* hodnotících dat a umožňuje jejich *okamžité kvantitativní zpracování*. Během několika desítek vteřin získává skupina hodnotitelů přehled o celkových výsledcích posouzení daného videozáznamu a každý jednotlivec může porovnávat svoje názory s názory ostatních. Počítač nabízí jak grafické výstupy, tak i náročné kvantitativní analýzy. Např. seznámení s rozptylem názorů ve skupině nebo s korelacemi jednotlivých kritérií může být pro reflektující diskusi velmi závažné. Uchování dat na paměťových médiích navíc umožňuje srovnávat výsledky různých skupin v libovolně dlouhých časových odstupech. To všechno otevírá široké možnosti pro využití posuzovacích systémů v pedagogické praxi.

SYSTÉM DIDAKTICKÉ INTERAKTIVNÍ ANALÝZY PODPOROVANÝ POČÍTAČEM – DITA-CS

Počítačem podporovaný systém didaktické interaktivní analýzy (dále jen DITA-CS, CS = computer support) byla vyvinut na katedrách výtvarné výchovy a diaktické technologie Ped F UK v letech 1990–1992. Je vytvořen na podkladě programového systému FAND pro počítačové sítě NOVELL.

Operační složka systému DITA-CS zabezpečuje *vkládání dat a jejich statistické zpracování*. *Obsahovou složku* uživatel systému naplňuje libovolným *komplexem posuzovacích kritérií*. Obsahová složka, kterou v současné době používáme, je tvořena kritérii zaměřenými na posuzování kreativně expresivní výchovy (především výtvarné výchovy, ale i tvořivé dramatiky apod.). Kritéria byla vybrána a zpracována s použitím upravené metody sumovaných odhadů cca 300 zaznamenaných výroků učitelů z praxe (11), studentů (28) a teoretiků (3) výtvarné výchovy hodnotících průběh vyučovacích jednotek. Systém je zaměřen na trénink psychodidaktické analýzy především pro rozlišování různých typů učitelova pojetí výuky v kreativně expresivních disciplínách (příklad položek a škály na obr. 1).

Obr. 1 PŘÍKLAD ŠKÁLY A NĚKOLIKA POLOŽEK KREATIVNĚ EXPRESIVNÍ VARIANTY OBSAHU SYSTÉMU DITA-CS

1	2	3	4	5	6	7	8	9
+	+	+	+	+	+	+	+	+
VELMI ŠPATNĚ		ŠPATNĚ		PRŮMĚRNĚ		DOBŘE		VELMI DOBŘE
		nebo		nebo		nebo		nebo
nebo		MÁLO		ZŘETELNĚ		VÝRAZNĚ		VELMI VÝRAZNĚ
VELMI NEZŘETELNĚ		ZŘETELNĚ						

09. Vyučující dával(a) žákům prostor k sebehodnocení
14. Vyučující pobízel(a) žáky, aby sami nalézali nové varianty činnosti
22. Vyučující projevoval(a) pochopení pro mínění žáků
25. Žáci diskutovali mezi sebou o vhodných postupech činnosti
29. Žáci s porozuměním hodnotili průběh tvůrčí činnosti
32. Ve výuce vládla atmosféra spolupráce

Při posuzování videozáznamů studenty jsou kritéria postupně vypisována na monitoru počítače společně se škálami o rozsahu 1–9. V případě, že jev odpovídající určitému kritériu nebyl zaznamenán, lze volit hodnocení „N“ (neregistrováno). Na závěr hodnocení vybírají posuzovatelé pět kritérií, která považují pro daný předmět hodnocení za nejzávažnější.

Počet hodnotitelů závisí na množství počítačů zapojených v síti. Při naší výuce pracujeme na deseti počítačích. Skončí-li všichni posuzovatelé svá hodnocení, proběhnou během několika desítek sekund výpočty. Každý člen skupiny má pak k dispozici výsledky společného hodnocení doplněné o rozdíly, který v jednotlivých položkách nastal mezi jeho osobním hodnocením a průměrem hodnocení v celé skupině. Tyto rozdíly jsou většinou výchozím podnětem pro diskuse a vyjasňování různých hledisek.

Výsledky lze uspořádat podle průměru hodnocení (ordinálního mediánu, Řehák, J. – Řeháková, B. 1986, p. 87) a zároveň podle míry rozptýlu hodnocení (ordinální rozptyl – dorvar, ibid.p. 88), sestupně i vzestupně. Je možné srovnávat výsledky a jejich pořadí nejen v rámci právě hodnotící skupiny, ale vůči všem skupinám, které se doposud účastnily hodnocení a jejichž výsledky byly uloženy do strojové paměti. V delší časové perspektivě lze sledovat i posuny názorů dané změnami v didaktických přístupech, lze srovnávat postoje rozdílných skupin apod. DITA-CS tak nabízí velmi široké spektrum postupů pro pedagogické využití. Stejně dobře je ovšem možné systému využít při výzkumu pro přípravu posuzovacích škál.

Doposud získané zkušenosti s uplatněním systému DITA-CS v přípravě budoucích učitelů na katedrách výtvarné výchovy a didaktické technologie pedagogické fakulty UK vybízejí k rozšiřování i prohlubování jeho užití, které se pohybuje v problémových sférách styku pedagogické teorie s praxí. Domníváme se, že jak výchozí myšlenky, s nimiž byl systém DITA-CS vypracován, tak jeho konkrétní aplikace nabízejí perspektivy, kterým by měla být věnována pozornost.

LITERATURA

- Bělohradský, V. (1991): *Krise eschatologie neosobnosti*. In: *Přirozený svět jako politický problém*. Praha, Československý spisovatel, p. 61–125.
- Blahuš, P. (1988): *K metodologii použití statistických metod v psychologii*. Studie ČSAV, n. 3, Praha, Academia.
- Borich, G. D. – Madden, S. K. (1977): *Evaluating Classroom Instructions. A Sourcebook of Instruments*. USA-Reading, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Comp.
- Břicháček, V. (1978): *Úvod do psychologického škálování*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Burke, J. W. (ed.)(1985): *Competency Based Education and Training*. Lewes, Falmer Press.
- Dvořáková, R. (1992): *Chyba ve výtvarné výchově* (Učitelův přístup k chybě jako indikátor učitelova pojetí výuky). [Diplomová práce] Praha, Universita Karlova, fakulta pedagogická.
- Fantová, A. (1992): *Spontánní osobnostní pojetí žáka učitelem ve výtvarné výchově*. [Diplomová práce] Praha, Universita Karlova, fakulta pedagogická.
- Gliesman, D. – Pugh, R. C. (1976): *The Development and Evaluation of Protocol Films of Teacher Behavior*. AV Communication Review, 24, n. 1, Spring.
- Goodenough, W. (1976): *Multistructuralism as the Normal Human Experience*. Anthropology and Education Quarterly, 7, n. 4, p. 40–58.
- Goodman, J. (1984): *Reflection and Teacher Education; a Case Study and Theoretical Analysis*. Interchange, 15, n. 3, p. 9–26.
- Gore, J. M. (1987): *Reflecting on Reflective Teaching*. Journal of Teacher Education, 38, n. 2, p. 33–39

- Helus, Z. (1988): *Interakce učitel – žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu*. Pedagogika, 38, 1988, n. 6, p. 642–661
- Hilliard, G. (1986): *From Hurdless to Standards of Quality in Teacher Testing*. Journal of Negro Education, 55, n. 3, Summer, p. 304–315
- Hrabal, V. (1988): *Jaký jsem učitel?* Praha, SPN
- Hyland, T. (1991): *Taking Care of Bussiness: vocationalism, competence and the enterprise culture*. Educational Studies, 17, n. 1, p. 77–86
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts, Institut of Technology Press
- Kant, I. (1990): *Základy metafyziky mravů*. Praha, Svoboda 1990
- Korthagen, F. A. J. (1985): *Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands*. Journal of Teacher Education, 36, n. 5, p. 11–15
- Lazarsfeld, P. F. (1955): *The Language of Social Research*. Glencoe, Alen
- Mareš, J. (1976): *Využití televizní techniky při přípravě učitelů*. Pedagogika, 26, n. 3, p. 443–453
- Mareš, J. a kol. (1990): *Učitel, jeho osobnost a příprava*. Praha, NEMES a ÚÚVPP (účelový tisk)
- Mareš, J. (1990/91): *Učitelovo pojetí výuky*. Výchova a vzdělávání, 1, n. 2, p. 31–33, n. 3, p. 51–54
- Mareš, J. (1991): *Učitelé a jejich problémy*. Pedagogika, 40, n. 3, p. 257–269
- Newcomb, T. M. (1969): *Social Psychology (A Study of Human Interaktion)*. London, Academic Press
- Řehák, J. – Řeháková, B. (1986): *Analýza kategorizovaných dat v sociologii*. Praha, Academia
- Saville-Troike, M. (1986): *The Ethnography of Communication*. Oxford, Blackwell
- Schön, D. A. (1983): *The Reflexive Practitioner: How Professional Think in Action*. New York, Basic Books
- Simon, A. – Boyer, E. G. (ed.) (1974): *Mirrors for Behavior vol. III (An Anthology of Observational Instrument)*, 4. vydání, Pennsylvania, Communication Materials Center
- Slavík, J. (1990): *Didaktika výtvorné výchovy III. (Předmět didaktiky výtvarné výchovy jako vědy)*. Praha, SPN
- Slavík, J. – Novák, J. (1991): *Informace, databáze a výtvarná výchova*. Praha, Karolinum
- Torgerson, S. W. (1958): *Theory and Methods of Scaling*. New York, J. Wiley–Sons
- Walker, R. – Adelman, C. (1975): *A Guide to Classroom Observation*. London, Buttlar and Tanner Ltd.
- Wubbels, Th. – Korthagen, F. A. J. (1990): *The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers*. Journal of Education for Teaching, 16, n. 1, p. 29–43

JAN SLAVÍK – STANISLAV SIŇOR

COMPETENCE OF A TEACHER IN THE REFLEXION OF THE INSTRUCTION

(The interactive computer system DITA-CS in the teachers' preparation)

The article deals with the support of the reflexive competence of the teachers with the help of the video-recording of the instruction and the computer appreciation system. The need of the teachers' reflexive competence results from the claims to the educational responsibility in a pluralistic society.

The authors comprise the educational responsibility as a capability of a teacher to estimate him- or herself and entrust oneself to the evaluation of the surrounding society. Here it is necessary to bring out the criteria of the educational behaviour estimation and name them. The reflexion is the condition of the teachers-pupils-parents dialogues.

In the text the reflexive competence is understood as one of the compounds of the professional competence of the teacher and is derived from the parameters of the teacher's role in its professional psycho-social and moral dimensions. The reflexive competence is defined as (1) motivation to the self-reflexion, (2) the skill of delimitating the criteria (indicators) of the educational behaviour quality, of describing and arranging the criteria, and with their help to evaluate the course of concrete psycho-didactic interactions in broader contexts.

In the article the education to the reflexion is supposed to be an important aspect of the preparation of the the teachers

which puts the educational theory and practice effectively together. The starting point of the education to the reflexion is the reflexive communication over the video-recordings of the teaching, the sense of the reflexive communication being above all the achieving of getting a view of the means of the reflexion and the skill to use them.

To support the reflexive communication it is suggested to exploit the appreciation sys-

tems. The authors give a description of the work with their own original appreciation system of the inter-active psycho-didactic analysis DITA-CS applied in the computer network NOVELL. The computer analysis of the results of the evaluation brings new qualities in the developing of the reflexive competence of the teachers.

Došlo do redakce: 4. 12. 1992

Autoři: PaedDr. JAN SLAVÍK, CSc., katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Mgr. STANISLAV SIŇOR, katedra didaktické technologie pedagogické fakulty UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1