Reflektivní kompetence učitele podporovaná počítačem

Jan Slavík, Stanislav Siňor

Pojem kompetence v přípravě učitelů

Pojem kompetence poukazuje na hodnotu pedagogické profesionality. Je nejobecnějším měřítkem (kritériem) pro způsobilost učitele vyrovnat se s nároky své profesní role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti (Slavík - Siňor 1993).

Míra učitelské kompetence je naplňována (stejně jako u všech pojmů vyjadřujících kritéria hodnocení) v prostoru mezi *dvěma hodnotovými póly*: "kompetentní" vs. "ne-kompetentní" učitel. Na míru kompetence usuzujeme ze dvou hlavních informačních zdrojů: (1) *z výsledků, kterých dosáhli žáci* (co bylo naučeno, osvojeno, tzn. zda bylo dosaženo stanoveného cíle), (2) *z konkrétního jednání učitele ve výuce* (jak výuka k stanovenému cíli směřovala). V přípravě učitelů je z metodických i praktických důvodů v centru zájmu především druhý informační zdroj, v němž lze bezprostředně postihnout a ovlivňovat kvalitu učitelovy činnosti. Ta by se v průběhu profesní přípravy měla posouvat co nejblíže ke "kompetentnímu" pólu.

V posuzování učitelské kompetence podle konkrétního profesního jednání je však skryt nejméně jeden vážný problém: komplikovaný vztah mezi reálnou situací výuky "tady a teď" a relativně vzdálenými výchovnými cíli, které zasazují danou situaci do širšího kulturního a psychodidaktického kontextu. Z čeho usuzujeme na kvalitu učitelovy profesní činnosti, jestliže aktuální situace ve vyučovací hodině vypovídají o dlouhodobých cílech výuky jen v náznacích? Zdá se, že hodnotitelé se při posuzování průběhu výuky opírají o intuitivní a velmi komplexní představu *"dobrého tvaru" (gestaltu) vyučovací jednotky* (Slavík - Čapková, 1994, srov. též Neubauer 1992), o němž předpokládají, že odpovídá kladeným cílům. Představa dobrého tvaru vyučovací jednotky patří ke skladebným složkám učitelova pojetí výuky (srv. Mareš 1990/91).

Termínem tvar, "gestalt" - zde odvozeným z estetickovědní teorie - (T.Kulka in Slavík - Čapková, cit. dílo) chceme upozornit na to, že vyučovací jednotka je svého druhu uměleckým dílem a odpovídajícím způsobem může být posuzována z hlediska *vnitřní integrity (harmonie), komplexity (obsažnosti) a intenzity (psychodidaktické účinnosti)* své formy. V představě dobrého tvaru - psychodidaktického gestaltu - je obsaženo předporozumění (interpretační zaměřenost), které umožňuje intuitivní výběr, třídění, interpretaci a posouzení konkrétních situací ve výuce podle uvedených obecných i dalších (jemnějších) kritérií.

Kritéria integrity, komplexity a intenzity nabývají psychodidaktického smyslu v kontextu výchovných cílů, ke kterým má výuka směřovat a jejichž prostřednictvím interpertujeme obsahovost gestaltu vyučovací hodiny. To znamená, že určitý detail výchovného procesu je vnímán a vysvětlován jako *jedinečný realizovaný prvek ze souboru možných alternativ příslušejících danému cílovému kontextu.* Hodnotitel ve své představě *srovnává konkrétní realizaci s jejími potenciálními alteracemi* a rozhoduje, zda realizovaná alternativa byla v daném kontextu skutečně tou nejvhodnější. Konečný soud o kompetenci posuzovaného učitele pak vyplývá z celé řady takových srovnání mezi kvalitou "možného" a "uskutečněného" profesního jednání.

Hodnocení a profesní kompetence

Hodnotící soud vypovídá nejen o kompetenci hodnoceného, ale i hodnotitele - dovednost hodnotit souvisí s celkovou profesní kompetencí a značně ji ovlivňuje. Lze být více kompetentní v hodnocení než v provádění určité činnosti podle pravidla "neumím sice uvařit, ale dost dobře posoudím, jak jídlo chutná". Obráceně to ale neplatí, protože neschopnost hodnotit je spojena s neschopností rozhodovat se a vybírat vhodnou variantu jednání. *Kompetence v profesním jednání je proto vždy podmíněna kvalitou hodnocení profesní činnosti.* Diferenci mezi učitelským laikem a profesionálem lze v tomto případě opět ilustrovat na analogii mezi hodnocením vyučovací jednotky a uměleckého díla - na odlišnosti mezi laickým vnímatelem a uměleckým kritikem.

I laik může vycítit kvalitu díla a vyjádřit míru libosti, kterou vůči němu pociťuje, zpravidla však nedovede svůj soud analyzovat a vysvětlit. *Není tedy schopen zpětně vybrat a zviditelnit ty prvky nebo aspekty hodnoceného objektu, které jsou pro jeho celkové posouzení rozhodující.* Ale právě tyto prvky, které můžeme označit za "hodnototvorné" nebo snad za "hodnotonosné" bývají zároveň rozhodující pro *změnu kvalit* díla. Jestliže je laický vnímatel nedokáže vynořit a osvětlit, není zároveň schopen do díla vhodným způsobem *cíleně uvědoměle zasáhnout a navrhnout jeho kvalitnější alternativu* (Slavík 1994).

Reflektivní kompetence učitele

Z předchozích řádek je snad patrné, že popisovaná dovednost vyčlenit a přiléhavě zhodnotit klíčový situační aspekt patří k význačným složkám profesní kompetence. Popsali jsme ji jako *reflektivní kompetenci* (Slavík - Siňor, cit. dílo), neboť souvisí se zpětnovazebním posuzováním - reflektováním - výuky (re-flecto, lat. obracet se nazpátek, zpětně posuzovat). Považujeme ji za hlavní podmínku profesionálního růstu a

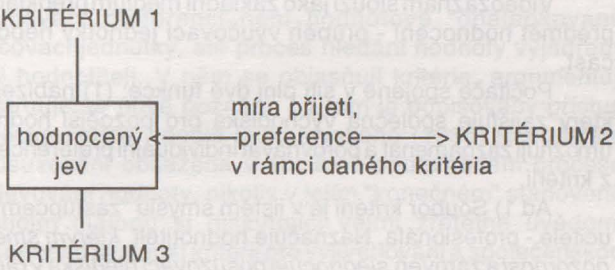
pedagogické zodpovědnosti učitele. Protože má vliv na změnu profesních kvalit, na posun od laika k profesionálovi, měla by být reflektivní kompetence v přípravě učitelů účinně rozvíjena. K tomu je třeba dobře poznat strukturu reflektujícího posuzování a didakticky efektivně ji zhodnotit.

Struktura reflektujícího posuzování výuky

Každá posuzovaná situace vyučovací jednotky je vážena ze dvou nejobecnějších hledisek:

(1) podle jejího *významu*: patří či nepatří do rámce "dobrého tvaru", je pro něj důležitá, tj. má vůbec smysl ji hodnotit?

(2) podle jejího *hodnotového naplnění*: jestliže patří do rámce "dobrého tvaru", pak do jaké míry, v jaké hodnotě jej naplňuje? Konkrétněji: zatímco *psychodidaktická významovost* zaměřuje pozornost hodnotitele na určitý druh situací a rozhoduje o tom, čemu bude věnována prvořadá pozornost, *hodnotovost* je vyjádřena *mírou přijetí nebo odmítnutí* vybrané situace v kontextu jí vlastního "dobrého tvaru". To znamená, že významovost posuzování je skryta v *kritériích* (co má být hodnoceno), která udávají hledisko hodnocení, směr, ze kterého budeme k hodnocenému objektu přistupovat, a ovlivňují výběr hodnocených jevů. Hodnotovost je obsažena v aktuální *preferenci*, která vyjadřuje míru vhodnosti posuzované alternativy (je považována za lepší, nebo za horší, než jiné varianty, které mohly stát na jejím místě?) (obr.1).



Obr.1 Ilustrace úlohy kritérií a preferencí při hodnocení: kritéria udávají posuzovací hledisko, preference vyjadřují míru přijetí posuzovaného jevu

Významy (kritéria) jsou reprezentací *intersubjektivní* stránky hodnocení. Kritéria tvoří rámec intersubjektivního hodnotového srovnání - např. jídla lze hodnotově srovnávat v rámci kritéria "chuť" nebo "vůně" - a jsou východiskem pro hodnotový dialog (Slavík 1994). *Individuální* stránka hodnocení je reprezentována v preferenci - ve vyjádření míry osobního přijetí nebo odmítnutí hodnoceného jevu.

Vztah kritéria a preference je zřejmě klíčovým strukturním momentem procesu hodnocení, neboť spojuje obecné mínění komunity (významy, které byly prověřeny dialogem a obstály ve společné kontrole) s jedinečným postojem individuality. Zatímco *zobecněné kritérium přesahuje časoprostorový horizont osobní zkušenosti* jedince, prostřednictvím individuální preference je tato osobní zkušenost znovu "vtažena do hry". Vztah kritérií a preferencí se tak ukazuje jako ústřední problém profesní přípravy, v níž se má *zobecněná* zkušenost profesní komunity stát východiskem pro dovednost individuální zpětnovazební reflexe a obohacení osobní profesní zkušenosti. Problémová otázka zní: *Jak efektivně využít zobecněné profesní zkušenosti pro rozvíjení individuální reflektivní kompetence*?

Interaktivní počítačový posuzovací systém

Didaktické řešení výše otevřeného problému je zřejmě třeba hledat v přijatelné *syntéze zobecněného posuzovacího systému s individuální hodnotící aktivitou*. Výhodným technickým východiskem pro takovou syntézu se může stát *videozáznam a počítačová síť*. Jejich metodické propojení realizovali autoři této statě v systému DITA-CS (didaktický interaktivní systém podporovaný počítačem) připraveném pro sítě LAN. O zkušenosti z jeho vývoje a provozu se opíráme při následujícím popisu (další údaje viz Slavík - Siňor, cit. dílo).

Videozáznam slouží jako základní médium předkládající studentům předmět hodnocení - průběh vyučovací jednotky nebo jeho vybranou část.

Počítače spojené v síti plní dvě funkce: (1) nabízejí soubor kritérií, který zajišťuje společná východiska pro pozdější hodnotící dialog, (2) umožňují zaznamenat a porovnávat individuální preference v rámci každého z kritérií.

Ad 1) Soubor kritérií je v jistém smyslu "zástupcem" kompetentního učitele - profesionála. Naznačuje hodnotiteli, *kterým směrem má zaměřit pozornost* a zároveň *sjednocuje posuzovací hlediska v rámci celé skupiny*. Tím je vybudován základ pro to, aby následná diskuse o hodnocení nebyla roztříštěna do chaosu navzájem nesouvisejících a nesrovnatelných hodnotových soudů. Jinak řečeno, prostřednictvím systému kritérií získávají hodnotitelé *společný* jazyk pro vyjádření svých *osobních* preferencí. Míra abstrakce jednotlivých kritérií záleží na didaktickém záměru. Čím abstraktnější kritéria zvolíme, tím obtížnější bývá jejich operacionalizace. U konkrétnějších kritérii je jednoduší zaujmout postoj a formulovat míru preference, ale pro komplexnější posouzení je jich zpravidla zapotřebí víc. V systému DITA-CS je možné kritéria podle potřeby sdružovat a vytvářet tak hodnotové kategorie s vyšší úrovní abstrakce.

Ad 2) Každé kritérium je doplněno škálou pro vyjádření osobní

preference (příklad na obr.2, podle Slavík - Siňor, cit. dílo). Při práci v počítačové síti lze bezprostředně po hodnocení

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

09.Vyučující dával(a) žákům prostor k sebehodnocení
22.Vyučující projevoval(a) pochopení pro mínění žáků
25.Žáci diskutovali mezi sebou o vhodných postupech činností
29.Žáci s porozuměním hodnotili průběh tvůrčí činnosti
32.Ve výuce vládla atmosféra spolupráce

Obr.2 Příklad škály a několika položek jedné z obsahových variant systému DITA-CS

provést srovnání individuálních preferencí a každou z nich porovnat s průměrným hodnocením celé skupiny. Vlastním psychodidaktickým smyslem srovnávání preferencí není hodnotové "onálepkování" shlédnuté vyučovací jednotky, ale proces hledání hodnoty vyjádřený dialogem mezi hodnotiteli. V něm se objasňují kritéria, argumentují postoje a konstruuje se nové poznání. I v tom je popisovaný přístup podobný umělecké kritice - podle Mukařovského (1936) je podstata estetického posuzování obsažena v sociálně podmíněném procesu neustálého objevování hodnoty, nikoliv v jejím "konečném" stanovení.

V hodnotícím dialogu si diskutující velmi zřetelně uvědomí závažnost ujasněného systému kritérií pro vysvětlování a společenskou kontrolu výsledků hodnocení. Míra subjektivity v hodnocení výchovných situací je zpravidla vysoká, ale sama o sobě není tíživá, může-li být kdykoliv vystavena společenské zpětné vazbě prostřednictvím dialogu, v němž se bez srovnatelných kritérií neobejdeme. Podobně závažnou roli hraje ujasněnost systému kritérií při spolupráci mezi učitelem a žákem, při sledování i korigování pedagogického vlivu a změn, které s ním souvisejí. To vše se dá na práci se systémem DITA-CS nebo s programy jemu podobnými velmi zřetelně a průkazně demonstrovat. Doplňujícím poznatkem pro studenty může být ozřejmení některých funkcí statistiky, jejich možností i mezí.

Z didaktického hlediska se koncepce systému DITA-CS opírá o teorie související s hnutím tzv. alternativní nebo nové výchovy (viz

např. Štech 1992, Slavík - Spilková 1994). Kritéria nabízená posuzovacím systémem vymezují společné významové pole dovolující vzájemné srovnání hodnotových prekonceptů, tj. intuitivních nepojmenovaných představ o pojetí výuky, a vznik tzv. sociokognitivního konfliktu (Štech, cit.dílo, Slavík - Spilková, cit.dílo). V něm dochází k odhalení rozdílnosti posuzovacích hledisek a k jejich střetávání spojenému s konstrukcí nové úrovně poznání.

Při komparaci úsudků je zapotřebí v argumentaci obhajovat své mínění. Mnohdy až v takové diskusi (budoucí) učitelé poznávají, jak mnoho slov - termínů jim chybí pro vyjádření postojů k pedagogické realitě a pro její využitelné posouzení, které by se stalo podkladem žádoucím změn. Tehdy má vyučující didaktik vítanou příležitost, jak prokázat smysl svého oboru. I pro samotnou didaktickou teorii bývají tyto diskuse náročnou zkouškou, která prověřuje, nakolik použitelné je aplikační zázemí příslušné didaktiky. Bylo by jistě velmi zajímavé vyvolat podobné diskuse o pedagogické realitě nejen v rozsahu místní počítačové sítě, ale využít k nim i mezinárodních sítí s komunikací v reálném čase. Možná by pak pedagogická teorie získala nečekaně nové podněty a odhalila nové rozměry poznávání.

Literatura:

Hejný,M. a kol. (1990): Teória vyučovania matematiky 2. 2.vyd. Bratislava, Slov.ped.nakl.

Mareš,J.(1990/91): Učitelovo pojetí výuky. Výchova a vzdělávání, 1, n.2, p.31-33, n.3, p.51

Mukařovský,J.(1936): Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: Studie z estetiky. Praha, Odeon 1971, s.7

Neubauer,Z. (1992): Základy biologického myšlení. Dvanáctá přednáška: Chao a Tao - shrnutí. In: Scientia et Philosophia, Fiala, J. et al. (eds.), vol. 4., Praha, MFF UK - Hrnčířství a nakladatelství Jůza,M.,Jůzová,E. s.14

Slavík,J. (1994): Kapitoly z výtvarné výchovy II (hodnota, osobnost, motivace). Praha, Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků.

Slavík,J. - Čapková,D. (1994): Divadlo, dílna a těžký život v profesní reflexi učitelů. In: Stát se učitelem. [Výzkumná zpráva.] Pedagogická fakulta UK, Praha, s. 265

Slavík,J. - Spilková,V. (1994): Od výrazu k dialogu - příznak nového paradigmatu výchovy? Pedagogika, 44, č.1, s.6

Štech,S.(1992): Škola stále nová (Freinetova "moderní škola", MCE - hnutí pedagogické kooperace, GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy). Praha, Universita Karlova - Karolinum.