

## Literatura

- Held, Z., Liphay, T.: K pedagogickým problémom výchovy k tvorivosti. *Pedagogika*, 1986/4. s- 443–457.
- Myers, R. E., Torrance, E. P.: Can Teachers Encourage Creative Thinking? In: J. C. Gowan: Some newer theoretical implications for creative learning, s. 158–163.
- NEMES: Jak měnit a rozvíjet školu. Praha 1994.
- Rodari, G.: *Grammatika fantazii*. Moskva 1990.
- Schoenebeck, von H.: *Antypedagogika*. Warszawa 1994.
- Torrance, E. P.: *Gifted Children in the Classroom*. New York 1965.
- Torrance, E. P., Myers, R. E.: *Creative Learning and Teaching*. New York 1973.
- Směkal, V.: Teze k výzkumu podstaty tvořivosti a technik jejího rozvíjení. Brno 1994.
- Zelina, M., Zelinová, M.: Tri zlaté klíče tvorivosti. *Pedagogická orientace*, 1992/1, s. 85–91.

## Autodiagnostika učitele

Pavel Vacek

Nezbytným předpokladem pozitivních změn jakéhokoliv sociálního systému je vyhodnocování jeho činnosti — tedy jeho výkonů (výsledků). Toto hodnocení se týká systému jako celku (příkladem konkrétního sociálního systému je škola) i jeho jednotlivých komponent, které mohou být různé hierarchizovány (lze hodnotit výsledky na 1. nebo 2. stupni ZŠ, nebo skupinu učitelů přírodovědných předmětů, popř. učitelů tělesné výchovy apod. — až se dostaneme k jednotlivému učiteli). Hodnocení může mít podobu průběžnou nebo se uskutečňuje po určitých etapách (fázích) činnosti. Tedy obecně vzato zpětná informace se může týkat úspěšnosti odbytu vyrobeného zboží, stupně sledovanosti televizního programu, výkonnosti konkrétního pracovníka u soustruhu apod. Ty oblasti lidské činnosti, kde je výkon měřitelný (tedy snadno dostupný kvantifikaci) a tudíž bez velkých obtíží srovnatelný s danou normou, jsou z hlediska přesnosti a bezprostřednosti a tedy i funkčnosti zpětné vazby ve výhodě. Naopak čím méně je průkazný či měřitelný výsledný produkt, tím nezbytněji kontrola zahrnuje (monitoruje) proces, vlastní průběh „vznikání“. Posoudit úspěšnost učitelovy práce přes „výsledný produkt“ je velmi obtížné a ošidné, zejména tehdy, chceme-li se vyvarovat nejrůznějších simplifikací a jednostranností. (Viz dále.)

Tyto vstupní úvahy nám umožňují přistoupit k otázce „pěstování“ zpětné vazby v učitelské profesi. Aktuálnost tématu bezprostředně souvisí s transformací uzavřeného autoritativního systému k systému jinému —

k demokracii. Dle P. Kováře tato změna vyžaduje hodnotovou reorientaci a změnu v chování, zvláště v následujících bodech:

1. změnu od **závislosti na autoritě k individuální odpovědnosti** nezbytné pro rozhodování,
2. změnu od **usměrňované angažovanosti k dobrovolné participaci**,
3. změnu od povrchní (formální) pasivní podpory k aktivní podpoře nového systému, anebo přinejmenším loajální opozice,
4. změnu od fatalismu a cynismu k obnovené naději v lepší se budoucnost (změnu od nedůvěry k důvěře a odvaze),
5. změnu od nezodpovědné neefektivnosti k účinné tržní ekonomice,
6. změnu od utajování k otevřenosti,
7. změnu od násilné konformity k **osobnímu závazku a seberegulaci**,
8. změnu od kulturní izolace k členství ve světové komunitě. (Kovář, 1994, s. 24.)

Funkce zpětné informace o vlastním výkonu byla v systému direktivního, centrálně řízeného — tedy „zvnějšku“ normovaného — školství principiálně deformována. Totalitní systém snímal ve značné míře z jednotlivého učitele osobní odpovědnost za kvalitu vykonávané práce. Vlastní odpovědnost byla nahrazována souborem vnějších norem a pravidel, které bylo žádoucí dodržovat. Vnitřní korektiv byl tedy *oficiálně* druhořadý. Závazné jednotné učební plány, osnovy a učebnice vytvářely rámec, který byl vylepšován řadou konkrétnějších centrálních (popř. lokálních) nařízení a doporučení. Ta měla — mimo jiné — napomoci posoudit kvalitu práce učitele (přesněji kvalitu učitele). V dané souvislosti se opakovaně setkáváme s dvěma vzájemně propojenými jevy: s jednostrannou simplifikací a kampaňovitostí (až jakousi nařízenou „módností“).

Bývalí oši, kši a uši musili svou kompetenci „nějak“ prokázat a jsme u zmíněné simplifikace. „Módně“ zvolená jednodušnost byla povýšena na nejdůležitější proměnnou, a tím se stala učitelova činnost snadno „měřitelnou“. Proto takový důraz na písemnosti, proto kampaně nutící učitele zapracovat do tematických plánů uplatnění prvků branné, ateistické a ledasjaké výchovy a také proto na nástěnkách bylo třeba vzpomenout režimem preferovaných výročí — zkrátka toto vše se dobře kontrolovalo. Ad absurdum byla např. dotazena v zásadě správná myšlenka o využití didaktické techniky ve výuce. Autor příspěvku zažil období, kdy vyučovací jednotka bez užití zpětného projektoru byla prostě bezcenná. Připočteme-li individuální svéráz (popř. svévoli) toho kterého kontrolora, pak výjimkou nebyly situace až bizarní.

Dílčí závěr: Učitel zasazen do centrálně direktivního systému z podstaty tohoto systému nebyl veden k promyšlené sebereflexi. Dominovala vnější norma a její vnější kontrola. Při jejím současném „zeslabení“ (demokratické minimalizaci) je nutné pro zachování funkčnosti systému aktivizovat vnitřní kontrolní (zpětnovazební) mechanismy v učiteli samém.

Přesunem hlavní odpovědnosti za výsledky pedagogické činnosti na jednotlivé učitele se jejich situace zásadně mění: jest jim třeba o své profesi daleko více přemýšlet a své výkony aktuálně i finálně vyhodnocovat. A jsme u autodiagnostiky: „Autodiagnostiku pedagogických činností lze považovat za proces, v jehož průběhu učitel *cíleně* a *systematicky* získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace.“ (Švec, 1994, s. 105, 106. Podtrženo P.V.) Zde je třeba zdůraznit, že žádný učitel nevystačí, chce-li skutečně zkvalitňovat svoji práci, s pouhým intuitivním odhadováním kvality svého výkonu. Zrcadlo je třeba nastavovat si pravidelně a dívat se do něho zpytavě !

Žádoucí realizace autodiagnostiky jako přirozené, funkční a nutné („zevnitř“ nutné) součásti výchovně vzdělávací činnosti učitele se váže na následující předpoklady:

- motivovanost učitele autodiagnostiku uskutečňovat (jde o míru přesvědčení o potřebě promyšleného a soustavného sebereflektování),
- autodiagnostické dovednosti (tedy dovednosti spočívající v ovládnutí metod a technik autodiagnostiky na běžné — rutinní — úrovni),
- schopnost přestavby — přebudování — svých pracovních schémat, otevřenost praktické změně na základě zpětnovazebních informací.

Zkušenosti autora příspěvku z praktických seminářů (workshopů) převážně s učiteli základních škol (semináře byly a jsou zaměřeny také na autodiagnostiku) ukazují, že otázku „jaký jsem učitel?“ si opakovaně a promyšleněji klade — vyvozováno z našeho nereprezentativního vzorku  $n = 102$  — přibližně jedna třetina učitelů. Zde je třeba poznamenat, že dobrovolnými účastníky seminářů jsou spíše učitelé, kteří mají zájem se profesně dále rozvíjet.

Problém autodiagnostiky má svůj počátek již na úrovni pregraduální přípravy. Za naprosto nedostatečný považujeme stupeň sebepoznání budoucích učitelů v rovině psychologické. Absolvent učitelského studia by se měl orientovat alespoň elementárně v typu své osobnosti tak, aby si byl s to uvědomit vlastní možné osobnostní předpoklady (event. možná omezení) vzhledem k nárokům učitelské profese (Vacek, 1995, s. 3.).

Míra profesního sebepoznání má dle našeho soudu několik rovin (srovn. Švec, 1994, s. 106):

- deskriptivní (popisnou), učitel z vnitřních či vnějších zdrojů je schopen popsat (s určitou mírou objektivity zachytit) svoje činnosti,

- kauzální (příčinnou), učitel dokáže hledat a nalézat (objevovat) příčiny popisovaných jevů,
- inovační (rozvíjející), učitel je schopen hledat a vytvářet alternativní varianty výchovně vzdělávací práce, přinášet její „lepší“ řešení,
- zobecňující, učitel dokáže zobecnit principy své konkrétní pedagogické činnosti a konfrontovat je s teorií nebo dokonce tuto teorii obohatit (schopnost teoretické reflexe vlastní práce).

Uskutečňování uvedených čtyř rovin dává autodiagnostickým aktivitám zásadní smysl: od detekce jevů přes nalézání příčin jejich výskytu, k navozování pozitivních změn až k dosažení úrovně teoretického zobecnění.

Zastavme se u metod a technik, které lze u autodiagnostice využít. (Srovn. např. Hrabal, 1988, Švec, 1994.) Jejich členění podřizujeme tomu, co může být zdrojem informací o učitelově pedagogické činnosti.

1. Učitel sám,
2. žáci,
3. kolegové, nadřízení, jiní odborníci (popř. laici),
4. video (audio) záznam.

#### Ad 1)

Dříve než rozebereme postupy, kterými učitel sám reflektuje vlastní pedagogickou činnost, zdůrazněme bezprostřední propojenost kvalitní diagnostiky žáka (žáků) s autodiagnostikou učitele. Ostatně není náhodou, že o autodiagnostice učitele se často hovoří „v rámci“ pedagogicko psychologické diagnostiky (Dittrich, 1993, s. 58, 59.), či týž autor zpracovává obě témata (Hrabal, 1988 a 1989.).

a) Vyjděme z klasického členění pedagogické diagnostiky na mikrodiagnózu, základní (denní) diagnózu a dlouhodobou (komplexní, shrnující) diagnózu. Právě mikrodiagnóza jako bezprostřední registrace reakcí žáků na učitelovo působení je prvotní a důležitou informací mající i význam autodiagnostický. Autodiagnostická funkce stoupá s mírou vytváření dostatečného prostoru pro zpětnovazební projevy žáků, pro jejich aktivitu. Otevřené, formami a metodami pestré, žáky příkazy a zákazy a tedy strachem nesvazující vyučování je vždy přirozeně syceno informacemi, které učitel může vyhodnocovat aktuálně, intuitivně a ex post spíše racionálně.

b) Autodiagnostika denní a shrnující umožňuje vlastně rozbor „důsledků vlastního pedagogického působení na žáky“ (Švec, 1994, s.109.) Patří sem analýza vlastního hodnocení (klasifikace) žáků. Jako inspirace poslouží zmíněné publikace V. Hrabala: Učitel může rozebírat rozdíly ve výsledcích své práce u různých věkových skupin (ročníků), porovnávat klasifikaci ve dvou paralelních třídách ve stejném předmětu, resp. poznávat jak se mu daří ve výuce různých předmětů. Komparace se může týkat proměn vlastního hodnocení v čase — třeba v průběhu několika let. Svoje opodstatnění má zkoumání „latentní preference“ např. při hodnocení dívek (resp. chlapců). Popř. učitele zajímá, zda ve svém hodnocení dává spíše přednost žákům nadaným, pilným nebo významnou roli hraje to, jak je žák učiteli sympatický. (Hrabal, 1988, zvl. s. 101–109, 125–141.)

c) Písemné sebehodnocení má dvojitou podobu: volnou a strukturovanou (dotazník). Volné sebehodnocení (sebehodnotící arch) umožňuje učiteli zamyslet se nad svými profesními přednostmi a nedostatky. Základní instrukce může mít následující podobu: Arch papíru se rozdělí na dvě poloviny. Na levou polovinu (označenou +) učitel vypisuje v bodech do sloupce svoje profesní klady, na pravou polovinu (označenou -) to, co se mu opakovaně ne zcela daří. Po sepsání obou sloupců se očíslovají jednotlivé položky podle závažnosti. Číslo jedna se přiřadí tedy k přednosti (resp. k nedostatku), který vyplňující považuje za nejvýznamnější (resp. za nejzávažnější) a postupuje až k položce nejméně významné (závažné). Další krok je zaměřen na sloupec nedostatků. Zde učitel podtrhuje jednu čarou nedostatek podle svého soudu snadno odstranitelný, dvakrát podtrhne nedostatek vážnější a do rámečku dává takový (takové), jehož (jejichž) odstranění se jeví jako nejobtížnější. Sebehodnotící arch je užitečné vyplňovat opakovaně nejméně s půlročním (lépe ročním) odstupem. Právě porovnávání opakovaného sebehodnocení učiteli o něm samém mnohé napoví. Základem funkčnosti uvedené metody je ochota na sobě profesně pracovat. Je třeba zdůraznit, že jde o subjektivní výpověď, určenou výhradně pro potřebu „vyplňovatele“.

Jinou formu sebehodnocení, pomocí dotazníku konstruovaného pro tento účel, uvádí Švec. Příklad jedné z otázek: „Co je důležité, aby si studenti odnesli v předmětu, který vyučuji, pro svou další práci a život?“ (Podrobněji Švec, 1994, s. 108.)

## Ad 2)

Neopomenutelným zdrojem zpětné vazby učitelova působení jsou žákovské výpovědi. Ty jednak přinášejí přirozený otevřený každodenní kontakt učitele s žáky (mají charakter příležitostný, nesystematický). Jednak je lze získat cíleným a promyšleným dotazováním žáků. Jako velmi účinný prostředek zde mohou především posloužit dotazníky, které jsou k posouzení a hodnocení práce učitelů (školy) jejich žáky (studenty) u nás dostupné. (Viz např. Mareš, 1991, Hrabal, 1988, Dittrich, 1993.) Přirozeně lze dle specifických potřeb a zájmů konstruovat v různých typech výchovně vzdělávacích zařízení vlastní soubory otázek. Položit zejména anonymně svým žákům dotazy, které hodnotí školu a jednotlivé učitele, je stále pro mnohé pedagogy obtížně přijatelné. Zkušenosti potvrzují, že systematické dotazování žáků má smysl nejméně od II. stupně ZŠ a nepochybně na středních a vysokých školách. Byť jde celkově o citlivou záležitost, která musí být věcně i psychologicky zvládnuta, školy, které to se svým sebezdokonalováním myslí vážně, se bez nezávislého a systematického žákovského posuzování neobejdou.

## Ad 3)

Směřování k otevřené demokratické škole předpokládá úzkou spolupráci mezi jednotlivými učiteli až do podoby týmové spolupráce (nezbytně zejména při vytváření mezipředmětových projektů výuky). V budoucnu přestanou být něčím a priori odmítaným (zbytečným) vzájemné hospitace, které v minulosti byly „nařizovány“ vedením škol (ostatně jejich funkce v systému jednotné školy byla často pouze formální). Otevřená spolupráce zcela zákonitě povede k rozšiřování tzv. aktivní kolegiální hospitační činnosti, při níž hospitující spíše asistuje svému kolegovi. Její význam stoupá zvláště všude tam, kde učitel zkouší něco nového (metodu, pomůcku, prezentuje nový obsah apod.) a potřebuje „vnější korekci“, přátelskou výpomoc kolegy, který mu může poskytnout nenahraditelné zasvěcené autodiagnostické informace. (Konečkonců i léty osvědčené vyučovací postupy bez občasných vnější korekce mohou upadnout do učitelem neuvědomované

znekvalitňující rutiny.) Ve srovnání se zmiňovanou kolegiální hospitací (horizontální rovina), považujeme funkčnost kontrolní hospitační činnosti (prováděnou nadřízenými — vertikální rovina) v otevřené škole za druhořadou.

Nepřímo dochází ke korekci vlastní pedagogické činnosti i prostřednictvím konfrontace názorů mezi učiteli na nejrůznější výchovně vzdělávací problémy. Čím otevřenější a přátelštější vztahy, tím objektivnější sebeobraz má škola jako celek — včetně každého člena učitelského sboru. Tím se dostáváme k dalšímu závažnému konstatování: autodiagnostika učitele se nevyčerpává v rovině učitel × žák (žáci), ale stejně tak jako ve všech „dospělých“ pracovních skupinách, budou i učitelské kolektivy stále více systematicky zkoumat a následně kladně ovlivňovat vzájemné pracovní a osobní vztahy (posilovat pozitivní klima).

#### Ad 4)

Běžná dostupnost audio- a zejména videozáznamu nabízí dříve nebyvalý komfort „slyšet se a vidět se“. Zvláště na počátku profesní kariéry, kdy se teprve utvářejí pracovní vzorce chování, je možno pomocí výše zmíněné techniky úspěšně korigovat „začínající zlozvyky“. Pozdější přebudovávání fixovaných profesních schémat chování bývá již velmi obtížné. I proto se řada učitelů s delší praxí často podvědomě brání možnosti spatřit se na obrazovce (obava z jakési „deziluze“). Ostatně zkušenosti ukazují, že prvotní zážitky z pohledu na vlastní osobu jsou velmi citové „nasyčeny“ (prožívány) a až po následném několikerém (nejlépe „privátním“) shlédnutí záznamu dochází k věcnějšímu posuzování vlastního pedagogického výkonu. Na kameru je třeba si zvyknout a je třeba si zvyknout i na pohled na sebe. Teprve po získání „profesionálního odstupu“ se stává autodiagnostický přínos videozáznamu neocenitelným.

#### Použitá literatura:

- Dittrich, P.: Pedagogicko psychologická diagnostika. Jinočany, H&H, 1993.
- Hrabal, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988.
- Hrabal, V.: Pedagogicko psychologická diagnostika žáka. Praha, SPN, 1989.
- Kovář, P.: Hodnotová výchova: zanedbání a perspektivy. In: Lidské hodnoty a společnost v pohybu. Praha, KNI a STUŽ 1994, s. 23–29.
- Mareš, J.: Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha, SPN 1991.
- Mojžíšek, L.: Základy pedagogické diagnostiky. Praha, SPN 1986.
- Švec, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost nebo potřeba? Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- Švec, V.: Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace, Brno 1995, č. 15, s. 12–22.
- Vacek, P.: Otazníky učitelského vzdělávání. Učitelé listy, 2, 1995, č. 7, s. 2, 3.