

## Dovednosti diagnostikovat aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků z hlediska rozvoje jejich osobnosti

Josef Maňák

Termín diagnóza (z řec. *diagnósis*, *dia-* = přes, skrz, napříč, + *gnósis* = poznání) se nejčastěji vyskytuje v lékařství, kde znamená rozpoznání nemocí, jejich příčin, lokalizace, rozsahu poškození a klasifikaci choroby (Malá československá encyklopedie, II, 1985, 100). Z lékařství se termín rozšířil do řady jiných oborů (např. psychologie, defektologie) a také do pedagogiky, kde se používá v širším pojetí jako zjišťování příčin nějakého edukativního jevu, stavu, dosažené úrovně, osobnostního rozvoje atd. Pro edukativní oblast je pojem diagnóza velmi významný a potřebný, poněvadž umožňuje zaměřit pozornost na hledání příčin dosaženého stavu rozvoje osobnosti, nikoli jen popis některých náhodných (většinou nápadných) projevů chování jedince nebo skupiny, případně pouze hodnocení podle vžitých šablon a tradičního úzu. Toto, ve škole stále velmi rozšířené jednostranné posuzování, hodnocení (např. formou školní klasifikace) žákových výkonů, je často jen jednorázovým aktem, který většinou neumožňuje predikci a nenabízí prostředky pro účinná opatření.

Nelze ovšem skrývat, že i diagnóza s sebou nese jistá nebezpečí, která mohou vést k nežádoucím závěrům a nepříznivým důsledkům. To ostatně platí i pro lékařství, kde se moderní diagnostické metody staly neodmyslitelným základem a východiskem úspěšného léčení. Škrabánek a McCormick (1998, s. 66) upozorňují na nebezpečí diagnostických chyb, jejichž nejčastějším důvodem je neznalost a nezkušenost. Záleží ovšem také na odborné diagnostické úrovni, neboť přesné postižení, všestranné pochopení a diferenční rozlišení sledovaného jevu se dá stále prohlubovat. Snad ještě výrazněji než v lékařství je nutno prováděnou diagnózu doplňovat o psychologické hledisko v pedagogické práci, protože nevhodné (příp. chybné) pojmenování dané skutečnosti se promítá do psychiky žáka a může způsobit závažné škody, např. ztrátu sebedůvěry, přerušeni komunikace, komplex méněcennosti, pocit křivdy apod. (nemluvě o tragických reakcích žáků na negativní školní vysvědčení). Přesto je provádění diagnózy i v edukačním procesu naprosto nezbytné, neboť je to cesta k vědecktějšímu výchovným postupům, adekvátním dané situaci, a tím též k účinnějším výsledkům. Avšak zvládnout diagnostické metody na vysoké profesionální úrovni je náročné a je třeba se dovednostem správně diagnostikovat dlouhodobě učit a pokud možno využívat pro diagnózu vhodné dostupné pomůcky a techniky. Naše sdělení je pokusem shrnout první zkušenosti při diagnostikování žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti a naznačit některé problémy s těmito postupy spojené.

Aktivitu, samostatnost a tvořivost v edukačním procesu chápeme jako významné psychické děje a stavy ve vývoji člověka, poněvadž patří k nejdůležitějším

ším atributům „člověčenstva“ (Kováč, 1998, s. 220). Jde o procesy, které probíhají paralelně i následně, jsou sice ve vzájemném propojení a ovlivňování, ale na druhé straně nejsou v jednoznačném přímém vztahu. Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu rozumíme zvýšenou, intenzivní činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si požadované poznatky, postoje, způsoby chování atd. Samostatnost (samostatnou práci žáků) vymezujeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení. Tvořivost se chápe jako přirozená vlastnost každého člověka (různé síly a zaměřenosti) projeví se seberealizací individua při vzniku něčeho nového (podrobněji viz Maňák, 1998). Jde o jevy vzájemně si blízké, ale zdaleka nikoli totožné. Pro učitele je důležité, aby je zřetelně v žákových projevech vnímal a současně jasně diferencoval. Pro úplnější a hlubší postižení vývojových tendencí osobnosti je žádoucí, aby učitel byl schopen i aktivitu, samostatnost a tvořivost žáka dále analyzovat a rozlišovat v každém fenoménu vnitřní kvalitativní odlišnosti a vzestupný pohyb směřující k větší dokonalosti.

Pro diagnózu aktivity, samostatnosti a tvořivosti z pedagogického hlediska je závažná skutečnost, že psychologie dosud věnovala pozornost téměř výhradně jen otázkám tvořivosti, kdežto aktivita a samostatnost zůstávaly mimo její zájem. Ovšem pro diagnózu tvořivosti byly naproti tomu vypracovány celé baterie testů, zaměřujících se však vždy jen na některé stránky tvořivosti, které, aby se získal komplexní obraz daného jedince, musely být při vyhodnocení propojeny a sjednoceny, aby odrážely celistvost osobnosti. Nehledě na to, že psychologické testy tvořivosti jsou pro učitele nepřístupné, nevyhovující potřebám výchovně-vzdělávací práce také proto, že jsou příliš parciální, tedy obtížné na vyhodnocování a v podstatě statické. Při hledání řešení jsme využili starého pedagogického principu postupnosti, jenž platí ve výchovně-vzdělávací práci obecně, a na jeho základě jsme vypracovali návrh stupňů aktivity, samostatnosti a tvořivosti, které odrážejí vzestupný vývojový pohyb aktivity, samostatnosti a tvořivosti, tendující k stále vyšší úrovni kvality a náročnosti. Jejich výhodou je, že zachycují sledované jevy globálně a v pohybu, ve vývoji. Nevýhodou, že dovednosti správně je aplikovat je třeba učitele cílevědomě učit. Po delším experimentování a ověřování jsme rozčlenili aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků ve výchovně vzdělávacím procesu na tyto stupně, které by se měly stát metodickou návodnou škálou pomáhající diagnostikovat jejich vzestupnou úroveň.

**Aktivita** – uvědomělá, intenzivní činnost, jejímž cílem je ovládnutí požadovaných vědomostí, dovedností, postojů.

#### *Stupně aktivity:*

1. *a. vynucená* – donucování k a., nařizování, ukládání úkolů,
2. *a. navozená* – a. při soutěžích, hrách, podle pokynů, podnětů,
3. *a. nezávislá* – a. z vlastního zájmu, zvědavosti, uvědomělé úsilí,
4. *a. angažovaná* – intenzivní zapojení do činnosti, výrazné zaujetí.

**Samostatnost (samostatná práce)** – aktivita, při níž si žáci osvojují učební obsahy vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci.

*Stupně samostatnosti:*

1. *s. napodobující* – samočinnost, automatická činnost, opisování, doslovné opakování,
2. *s. reprodukujející* – opakování s prvky novosti, uplatnění osobního přístupu,
3. *s. produkujející* – obohacování předlohy, vzoru o nové prvky, projevy vlastních postojů,
4. *s. přetvářející* – dochází ke změně jevu, prosazování vlastních názorů, přesvědčení, ovlivňování prostředí.

**Tvořivost** – vznik nového jevu, seberealizace, produkce originálních výtvorů, vytváření vlastních nových nápadů, myšlenek, koncepcí, řešení problémů.

*Stupně tvořivosti:*

1. *t. expresivní* – okamžité nápady, návrhy, spontánní produkty, náhlé vnuknutí, např. dětská kresba,
2. *t. inovativní* – tvorba netradičních produktů, zlepšovatelské náměty, změna tradičních postupů, profesní mistrovství, kreace nových výrobků,
3. *t. inventivní* – výrazně nové výtvary a výkony, např. v umělecké oblasti, vědecké a technické objevy, vynálezy, originální postupy,
4. *t. emergentní* – vznik zcela nových jevů, přeskupení známé struktury do nových souvislostí, vznik dosud neexistující, nečekané reality, geniální výtvary.

Na této stupnici jsme ověřovali dovednost třídních učitelů charakterizovat a diferencovat žáky své třídy podle úrovně jejich aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Spolu se studenty ze seminářů jsme provedli empirické šetření, které obsáhlo několik desítek tříd různých stupňů a typů škol, zahrnujících stovky žáků a studentů. Sledovali jsme také prostředí třídy a rodinné zázemí žáků, jakož i jejich záliby, osobní plány a perspektivy. Zvláště jsme se zajímali také o názory učitelů na danou škálu a o problémy spojené s diagnostikováním aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Všechny údaje jsme zjišťovali dotazníkem a ověřovali rozhovorem. Protože výzkum ještě pokračuje, zjištěná data nesumarizujeme kvantitativně, omezujeme se na kvalitativní analýzu. Naše předběžné závěry se hlavně vztahují na problematiku dovedností provádět diagnózu žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti, protože podle našeho předpokladu učitelé většinou nejsou s to správně identifikovat, odborně posoudit a tedy diagnostikovat.

Předešším se ukázalo, že učitelé se těmito otázkami málo zabývají a většinou nedovedou aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků dostatečně odlišit od pozadí nejruznějších projevů a procesů, které ve výuce probíhají. Pozitivním zjištěním je, že učitelé považují diagnózu za potřebnou a navrženou metodiku i rozvržení stupňů za pozitivní. Někteří však v diagnostikování nevidí žádný velký přínos, protože jsou přesvědčeni, že „mají dobrý vztah se žáky a zjišťované okolnosti jsou jim známé“. Použitá stupnice se některým učitelům jeví jako příliš „hrubá“, navrhuji jemnější rozlišení ze 4 na 9–10 úrovní. Naprostá většina učitelů spojuje diagnostikování aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků se známkováním a klasifikací vědomostí a domnívá se, že největší vliv na známku má aktivita žáků.

Zajímavý je postřeh, že žáci málo aktivní, ale tvořiví (je jich ostatně málo) nedosahují vždy výborného ocenění. Proto se učitelé domnívají, že k dobrému ocenění učitelem stačí žáku projevat aktivitu. Samostatnost a tvořivost žáků považují učitelé vcelku za nízkou. Při posuzování úrovně aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků je možno mezi jednotlivými učiteli najít různě náročná měřítka, což koresponduje i s tradiční klasifikací, a to přesto, že měli k dispozici návodnou škálu, popis jednotlivých stupňů s uvedenými příklady. Zjistili jsme dále, že do požadované osobnostní diagnózy učitelé často vnášejí hlediska a požadavky své apraxe, komplexnější pohled na žáka jim činí potíže.

## Závěry

1. Diagnóza dosahovaných úrovní žákovské aktivity, samostatnosti a tvořivosti činí učitelům značné potíže. Důvodem je zřejmě skutečnost, že tato problematika je jim poměrně cizí, neboť škola se zatím tímto směrem málo orientuje.
2. Dovednost provádět na vědeckém základě diagnózu vyžaduje důkladnou znalost diagnostikovaného jevu, jinak hrozí nebezpečí, že diagnóza sklouzne do paušálních nebo obecných popisů bez snahy po odhalení hlubších souvislostí.
3. Dovednost diagnostikovat složité jevy, např. vyvíjející se osobnost, je nezbytně dlouhodobě nacvičovat, a to jak ve cvičných, tak též v reálných situacích (tj. ve třídě, skupině).
4. Pro identifikaci samostatnosti a tvořivosti za účelem širokého využívání ve výchovně-vzdělávací praxi, je třeba vytvořit vhodnou metodiku, případně pomůcky (např. stupnice, tabulky, příklady aj.).
5. Žádoucí by bylo připravit sérii pedagogických testů, které by pomohly aktivitu, samostatnost a tvořivost lépe poznat, pochopit, upřesnit a konkretizovat, a tím stanovit pravdivou diagnózu, která by se mohla stát východiskem pro další výchovné postupy.

## Literatura

- KOVÁČ, T. Vývinové aspekty vzťahov niektorých faktorov tvorivosti. *Psychológia a patsychológia dieťaťa*. 1998, 3, s. 216–222.
- Malá československá encyklopedie. II. Praha, 1985.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1998.
- ŠKRABÁNEK, P., MCCORMICK, J. *Pošetilosti a omyly v medicíně*. Praha, 1998.

MAŇÁK, J. Dovednosti diagnostikovat aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků z hlediska rozvoje jejich osobnosti. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 124–127. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno