

Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese

Miron Zelina

Všeobecné konštatovanie, že školstvo je v kríze (pozri materiály UNESCO, OECD) stimulovalo odborníkov hľadať nové modely, prístupy, inovácie výchovno-vzdelávacích systémov. Posledných dvadsať rokov sme pracovali na úlohach tvorivosti a jej rozvoja, na problémoch motivácie žiakov a študentov, na otázkach rozvoja osobnosti žiaka a študenta v škole. Postupné štúdium otázok tradičného školstva vo svetovej odbornej literatúre dovolilo sformulovať tieto základné východiská a podnety pre vypracovanie modelu rozvoja osobnosti žiaka:

1. Tradičné chápanie žiaka ako objektu výchovy, či chápanie cieľov školy ako pripravovateľa pre život, alebo chápanie školstva ako základu pre všeobecné vzdelanie, boli a sú silne kritizované z pozícií humanistickej, antropologickej či fenomenologickej orientácie. Filozofie pragmatizmu, scientizmu, kognitivismu sú dnes čím ďalej viac kritizované a dopĺňané o humanistickú filozofiu školy a školstva, kde žiak je subjekt a učiteľ je subjekt a vyučovanie je stretnutie subjektu so subjektom. Táto filozofia ani v praxi ani teórii tradičnej pedagogiky nebola a nie je uznávaná — jej prijatie ako *novej paradigmy* má ďalekosiahle konzekvencie pre teóriu, prax, aj prípravu učiteľov na vysokých školách. Prvým stimulom pre vypracovanie modelu tedy bola požiadavka akceptovania novej filozofie školstva.

2. King a Schneider v knihe První globální revoluce, čo je správou Rímskeho klubu, uvádzajú, že výchova, vzdelanie sú v kríze najmä preto, že ľudia sú vzdelaní, múdri, informovaní, ale v oblasti nonkognitívnych funkcií, teda citov, motivácie, hodnôt, prosociálneho správania, sú nie na takej úrovni. Sme vzdelaní, ale zlí — túto skutočnosť potvrdzuje prax vojen, kriminality, psychických chorôb, nepokojov, chudoby, toxicity prostredia, atď. Z toho vyplýva jasná otázka: robí škola všetko to, čo má, aby človek nebol len vzdelaný, ale sa zmenil školský systém a viac pripravil ľudí v mimointelektovej sfére na riešenie ľudských, ale aj globálnych problémov ľudstva na úrovni uvažovania a tvorivosti detí?

3. Tretím východiskom je jeden zo základných paradoxov tradičnej školy, ktorý popísali najmä autori kognitívnych taxonómií (Piaget, Bloom, Hughes s Millerom, Williams). Jde o rozpor medzi požiadavkami života a školou vo využívaní, exploatácii psychických funkcií. Zjednodušene povedané, škola za 13 tisíc hodín rozvíja najmä nižšie poznávacie funkcie, konkrétne vnímanie, pamäť, nižšie konvergentné procesy a len veľmi málo rozvíja vyššie poznávacie funkcie, konkrétne hodnotiace myslenie a kreatívne myslenie. A pritom,

život si vyžaduje najmä hodnotenie a tvorenie! Paradoxne je to tak, že škola akoby pripravovala obrazne žiaka 13 tisíc hodín na to, aby vedel plávať a po príchode do života musí vedieť lyžovať! 95% otázok a úloh v škole, čo je základným prostriedkom rozvoja osobnosti, je na pamäť, konvergentné myslenie a len 5% na hodnotenie a tvorivosť a v živote 95% úloh je na hodnotenie a tvorivosť a len 5% na pamäť a konvergenciu.

4. Štvrtým základným problémom a východiskom pre náš model je skutočnosť, že sa v tradičnej pedagogike poplietol vzťah činností a funkcií. Tradičná pedagogika zdôrazňuje najmä činnosti (učenie sa predmetom, výchovné činnosti...) a veľmi málo si všíma, ako a ktoré psychické funkcie a procesy tieto činnosti rozvíjajú. V skratke sa to dá povedať, že vo výchovno-vzdelávacom procese prevažujú činnosti nad rozvojom funkcií: sme činní, aktívni, ale málo rozvíjajúci: zamestnávame deti, ale nerozvíjame ako by sa malo: tradičná pedagogika stavia svoj predmet na činnostiach, zatiaľ čo v modele akcentujeme rozvoj funkcií a činnosť je prostriedkom na rozvíjanie funkcií. Nie naopak.

5. Piatym východiskom je reformácia pedagogiky v zmysle jej zvedectenia, profesionalizácie. Je to možné dosiahnuť tým, že sa vymedzí, zdôrazní a sleduje fakt vo vzdelávaní a výchove a nie dojmy. To znamená použitie vedeckej metodológie do výchovného a vzdelávacieho procesu. Dojmológiu a folklór nahradiť v pedagogike faktami a vedou. To v praxi znamená posilniť metodológiu, štatisticko-matematické metódy, ale najmä fixáciu pedagogického faktu, ktorým je pedagogická interakcia, do pevnej formy.

6. Posledným východiskom pre zostrojenie nového modelu bola skutočnosť vágnosti vo výchovných oblastiach pôsobenia školy. Zložky komunistického výchovy pletli činnosti a funkcie, okrem toho, že išlo o politické a ideologické aspekty „zospoločenšenia“ človeka na úkor jeho personalizácie. V našom modeli sme sa pokúsili štrukturovať nonkognitívnu oblasť rozvoja žiaka do šiestich základných funkcií, ktoré sú vyjadrené v subsystéme KEMSAKU-u.

Uvedené znepokojujúce uvedomenia musia iritovať každého odborníka v pedagogike, ktorému nie je ľahostajná budúcnosť, musia iritovať každého odborníka — pedagóga, ktorý sa díva na svoj výsledok práce a vidí, že *máme vzdelaných absolventov*, ale ktorí sú schopní páchať kriminálne činy, sú schopní nenávidieť, brať drogy, piť alkohol, neznašať sa s ľuďmi, ktorí sú invalidní vo svojich citoch, demotivovaní a *pre ktorých sa stáva slasť a peniaze najvyššími hodnotami, ktorí sa správajú akoby neboli vzdelaní*. Mimointelektové spracovanie života je u nich negramotné, pri vysokej vzdelanostnej gramotnosti. To sú myšlienky, ktoré nás viedli k pokusu o zostrojenie takého

modelu, typu výchovy a vzdelania, ktoré by eliminovali negatíva horeuvedené.

Model rozvoja osobnosti žiaka

Základom modelu je schéma šiestich dimenzií rozvoja osobnosti:

Prvá dimenzia vyjadruje štruktúru kognitívnych a nonkognitívnych, mimointelektových funkcií, ktoré delíme na tieto:

Kognitivizácia — naučiť žiaka myslieť a riešiť problémy

Emocionalizácia — naučiť žiaka cítiť

Motivácia — naučiť žiaka mať túžby, chcieť, bojovať za progresívne ciele svoje a iných

Socializácia — naučiť žiakov žiť s druhými ľuďmi — prosociálnemu správaniu, riešeniu konfliktov v spolupráci s druhými ľuďmi

Axiologizácia — naučiť žiakov orientovať sa v hodnotách, hodnotiť a voliť progresívne hodnoty pre život

Kreativizácia — naučiť žiakov tvorivému štýlu života — neustálemu hľadaniu, zlepšovaniu, zdokonaľovaniu seba a iných

Druhá dimenzia obsahuje súbor činností, výchovných a vzdelávacích aktivít, ktoré by cielene, premyslene, odborne rozvíjali vyššie menované funkcie. Zastávame v modeli názor, že každá ľudská činnosť profesionálne, pedagogicky vedená, organizovaná umožňuje rozvíjať kognitívne a nonkognitívne funkcie žiaka. Medzi takéto činnosti počítame: hru, učenie, prácu, umelecké aktivity, medziľudské správanie, odpočinok.

Tretia dimenzia je dimenziou rozvíjanie kognitívnych funkcií žiaka. Túto dimenziu môžeme rozdeliť, štrukturovať podľa kognitívnych taxonómii Piageta, Blooma, Galperina a iných autorov, napr.:

Vnímanie a senzomotorika

Pamäť

Nižšie konvergentné funkcie (analýza, príčinnosť, indukčné a dedukčné myslenie, definície, pojmy)

Vyššie konvergentné funkcie — zovšeobecňovanie, syntéza, analogické myslenie, aplikácia

Hodnotiace myslenie — dať príležitosť žiakom niečo samostatne hodnotiť v oblasti racionálnej, etickej a estetickej

Tvorivé myslenie — najmä pomocou divergentných úloh a problémov rozvíjať fluenciu, flexibilitu a originalitu žiakov, resp. elaboráciu

Štvrtá dimenzia predstavuje analogicky ako u mimointelektových funkcií činnosti, pomocou ktorých sa rozvíjajú kognitívne funkcie. Sú to najmä vyučovacie predmety s ich obsahom, metódami, ktoré treba inovovať vzhľadom na rozvoj funkcií (najmä pomocou kurikulárnej transformácie, zmenou filozofie postavenia a úloh žiaka a učiteľa, prostredníctvom participujúcich kreatívnych stratégií vyučovania a pod.)

Piata dimenzia zahrnuje v sebe štúdium metód, stratégií, techník, ktoré by humanizovali a kreativizovali školu, učenie, rozvoj osobnosti žiaka, prostredie a podmienok nadobúdania ľudskej dimenzie výchovno-vzdelávacieho procesu. Frank Williams napr. popisuje osemnásť stratégií tvorivého vyučovania, v našej práci Humanizácia školstva popisujeme osemnásť stratégií humanizácie a výchovy a vzdelávania, ktoré sa môžu stať strategickým východiskom pre transformáciu spôsobov vyučovania a výchovy. Základom týchto metód s aplikáciou na nonkognitívne problémy, skúsenosť, prežívanie ale aj s aplikáciou na vzdelávanie a vyučovacie predmety a na riešenie medziludských konfliktov a globálnych problémov sú heuristické metódy. V tejto súvislosti sme vypracovali metódu DITOR, ktorú sme verifikovali v praxi (pozri napr. Rozvoj tvorivosti detí a mládeže, ale aj práce učiteliek, ktoré aplikovali túto metódu na rozličné predmety napr. prvouku, matematiku, slovenský jazyk a pod.).

Šiesta dimenzia je reprezentantom času, je dimenziou metodologickou. V praxi i teórii to znamená permanentný proces diagnózy, influencie a spätnej väzby s tvorivou prácou hľadanie, experimentovania, tvorenia takých postupov, ktoré by za daný čas prinášali efektívnejšie výsledky. Jedným z rozhodujúcich krokov spätnej väzby o efektívnosti je sledovanie dosahovania štandardov. Pritom ide o didaktometrické a psychometrické štandardy koncipované ako vertikálne, tak aj horizontálne, koncipované ako aditívne, tak aj aktuálne a prospektívne (predikčné). To si vyžaduje novú metodológiu meraní a kontroly výsledkov, hodnotenia a hospitácií, riadenia školy, žiaka a školského systému. Pritom je dôležitá poznámka, vychádzajúca z filozofie modelu, že štandardy nemajú byť zamerané len na didaktiku v zmysle kognitívnych výkonov žiaka, ale majú byť zamerané aj na diagnostikovanie rozvoja kognitívnych funkcií, ale čo je hlavné aj na rekognoskáciu (diagnózu) nonkognitívnych funkcií žiaka, študenta. Ideálne by bolo, keby sme mali kompletne miery základných funkcií kognitívnych aj nonkognitívnych napr. na začiatku školského roku, v strede a na konci, aby sa na tomto základe vedeli postaviť výchovné, edukačné programy pre žiaka, triedu, školstvo. Žiaľ, metodologická vybavenosť učiteľov, aj študentov pedagogických prípraviek je na takej úrovni, že zavedenie takejto paradigmy je vecou budúcnosti. Tieto miery, štandardy by mali mať svoje parametre validity, štandardnosti

(zovšeobecniteľnosti), reliability, transferability, ekvivalentnosti, dependability.

Model predstavuje model preto, že je ideálom: ideál je niečo, čo úplne nikdy nemôže byť bez zvyškov naplnené. Zmyslom pedagogickej tvorivosti je približovať sa tomuto stavu. Zmyslom výskumníkov pripraviť na to podklady. Zmyslom učiteľov na vysokej škole pripraviť učiteľov poznatkami a najmä chuťou, motiváciou na napĺňovanie tohoto ideálu.

Predpoklady uskutočnenia modelu:

Model bez preskúmania možností jeho realizácie by ostal len prázdny, teoretickým konštruktom. Skúmali sme preto, čo je potrebné urobiť, aby sa naplnil činmi. Za rozhodujúce, systémové kroky považujeme tieto:

1. vypracovať a používať novú filozofiu školstva, novú filozofiu postavenia žiaka a učiteľa, výchovy a vzdelávania. Pod novou filozofiou máme konkrétne na mysli humanizáciu a kreativizáciu školy. Filozofia, či koncepcia novej školy má odrážať stav poznatkov vedy a výskumu, praxe a novej postmodernej doby. Od nej sa odvodí konkrétne kroky v podobe legislatívy, vzdelávania učiteľov, hodnotiacich systémov, atď., čo povedie k radikálnym zmenám vo všetkých subsystemoch a na všetkých úrovniach riadenia školstva. Školské reformy doteraz skôr menili povrchné, formálne veci, málo sa dotkli podstaty — a ani sa nemohli, pokiaľ sa neprijme nová filozofia rozvoja človeka:

2. druhým praktickým krokom, ktorý podmieňuje implementáciu modelu do praxe je kurikulárna transformácia. Je tu problém takej úpravy osnov, aby sa nestratila vysoká úroveň vzdelanosti našich žiakov, ale aby sa doplnila o kreatívny a humánný rozmer. Veríme, a sme presvedčení, že pri podrobnej analýze osnov to ide urobiť: žiaľ, u nás sa s takouto kurikulárnou transformáciou ešte ani nezačalo:

3. tretím, a možno rozhodujúcim predpokladom zavedenia tohoto modelu do života je príprava a vzdelávanie učiteľov a vychovávateľov. Máme tým na mysli novú vysokoškolskú prípravu učiteľov, ale aj ich celoživotné vzdelávanie, zvyšovanie ich profesionality ani nie tak v predmetoch, ako skôr v schopnostiach rozvoja osobnosti žiaka aj v mimointelektových charakteristikách. Je naivné domnievať sa, že učitelia pristúpia na takto náročnú prácu z „uvedomelosti“. Treba previazať tento systém kvalitnej a tvorivej práce na osobné hodnotenie učiteľov, na ich kariéru, na atestačné pokračovania, čo v dnešnej situácii ekonomiky je možno iluzórne, ale model nie je robený len na tento čas a priestor:

4. štvrtým východiskom je zmena riadenia školstva — v tomto smere má

byť jasno, které kritériá sa majú uplatňovať, aby sa mohol ohodnotiť učiteľ ako lepší než druhý, aby sa mohla ohodnotiť práca školy, aby sa vytvorilo konkurenčné prostredie ako stimul, táto požiadavka zahrnuje väčšiu účasť rodičov na diani v škole (len 2–3% rodičov si uvedomuje a chce vstúpiť do toho, aby sa spolupodieľali na tom, čo sa bude ich dieťa učiť, kto ich bude učiť, ako sa má hospodáriť s rozpočtom školy a pod.), táto požiadavka tiež zahrnuje vypracovanie štandardov, ktoré sme už spomínali.

Záver:

Nie všetko, k čomu sme dospeli, a čo robíme, je zlé. Čaká nás ale napriek tomu hľadať vlastnú tvár slovenského školstva s prihliadnutím na naše tradície, kultúru a najmä psychiku národa. Model je natoľko otvorený a flexibilný, že umožňuje v konkrétnostiach rešpektovať každé dieťa, učiteľa, školu. Teda nejde o doktrínu, ale systém pokúšajúci sa spojiť efektívno – intelektové interakcie, ľudskosť s tvorivosťou a vysokým vzdelaním, čo nejde bez neustálej spolupráce a spätnej väzby od ľudí, ktorí to budú realizovať (realizujú) v praxi. Pokiaľ pedagogika nevydlaždi cestu od človeka ku človeku, otvorí priestor pre políciu, lekárov, psychiatrov. V tom je výzva i šanca pre nás všetkých.

Redakce klade několik otázek.

Předsjezdové zamyšlení

- Po listopadu 1989 padl o našem školství nejeden velmi odmítavý soud. Školství se jevilo jako „strašným způsobem devastované“.
- Současné MŠMTV konstatuje:
„Současné školství nepotřebuje žádné radikální změny, je třeba jen optimalizovat stávající systém a vycházet z tradice a úrovně českého školství, které navzdory ideologickým vlivům v letech 1948–89 si zachovalo ve světě uznávanou velmi dobrou úroveň. Je třeba zachovat vše kladné a pouze odstranit některé negativní vlivy“.
- A přece došlo k některým změnám i chaoticky a bez dostatečného zdůvodnění. Dovedeme odpovědět na otázku, co se změnilo a co by se mělo změnit?
- Umíme rozlišit, do jaké míry klasické paradigma tradiční školy bylo znehodnoceno ideologickým nánosem a přirozenou „korozí“, z čehož první vliv byl již odstraněn a následky druhého možno odstranit a napravit v rámci daného paradigmatu?