

Tri zlaté kľúče tvorivosti

Miron Zelina - Milota Zelinová

J. A . Komenský 28. novembra 1650 predniesol vo väčšej sieni potockej školy reč v ktorej uvádza, že po mesiaci pobytu v Blatnom Potoku prišiel na tri príčiny pomerne malého úspechu práce školy.....

Potrebovali by sme dnes nového Komenského, ktorý by prišiel a povedal: poznám príčiny krízy školy a poznám tri zlaté kľúče k náprave. Kríza školstva sa dá definovať ako zlyhávanie človeka vo vzťahu k prírode /devastácia/, vo vzťahu ku spoločnosti /vojny, chudoba, nezamestnanosť/ a vo vzťahu k sebe /narkómie, sebevraždy, psychické ochorenia/. **Kríza školy je krízou človeka a kríza človeka je krízou školy.**

Už veľmi dlho sa škola nemení v podstatnom: vzdeláva človeka v špecifických informáciách, zručnostiach, spôsobilostiach. Pripravuje ho na prácu, profesiu. Profesionalizuje ho, ale nepersonalizuje. Socializuje, ale nepoľudšťuje, neindividualizuje. totalita anonymizovala človeka, zbavila ho slobody a svojho Ja. Naviac naše **deformovaná sústava výchovy a vzdelávania človeka skor učila byť poslušným, ako tvorivým.** Učíme dodnes množstvu zbytočných informácií a podstate: umeniu žiť - sa nedostáva na hodinách priestoru. V Zemepise pre 1. ročník gymnázia /v súčasnej učebnici!/ na str. 199 čítame: "Ak je počet sídel vyššieho hierarchického rádu menší ako počet sídel nižšieho hierarchického rádu, potom aj vzdialenosti medzi sídlami vyššieho hierarchického rádu, sú väčšie ako vzdialenosti medzi sídlami nižšieho hierarchického rádu. Pri práci s hierarchickou organizáciou riadenou číslom 3 riadi sa zmena týchto vzdialeností číslom odmocnina ze 3."

Faureho správa /Learning to be/ a jeho spolupracovníkov z UNESCO tiež potvrdzuje zameranie školy viac na vzdelávanie než globálnu prípravu na život. C. Rogers vo svojej práci spomína nedostatok technológií a prípravy človeka pre akceptáciu druhého človeka.... Rímsky klub rovnako ako známa práca A. Tofflera podrobne popisujú krízu spoločnosti, rodiny, školy.

Menej tieto a ďalšie práce naznačovali, ako by sa dal tento stav naprávať, alebo aspoň, ktoré sú tie kroky, ktoré by mohli započat'

nápravu. E. P. Torrance, klasik v oblasti tvorivosti, v roku 1989 napísal štúdiu s názvom "A Quiet Revolution". Konštatoval v nej, že zavedenie tvorivosti do škôl v posledných 20 rokoch v USA znamenalo skutočnú tichú revolúciu v americkom školstve.

Na základe jeho štúdie, ale aj prác F. Williamsa, Blooma, Gallu, Guilforda, filozofa Johna Passmoreho, ktorý napísal knihu "On Teaching to be Critical", na základe prác C. Rogersa a celej personalistickej školy v psychológii /Rollo May, Allport, Ellis, Maslow, Binswanger, Fromm a iní/ a na báze prác Flandersa, Bellacka, de Bonu a iných sme sa pokúsili sformovať "tri zlaté kľúče tvorivosti", alebo tri zlaté kľúče, o ktorých sa domnievame, že by významne napomáhali rozvoju osobnosti v škole. Vyberáme ich z celkového modelu rozvoja osobnosti žiaka /Zelina, M., 1989/, kvôli zdôrazneniu ich kľúčového významu. *Ide o tieto tri esenciálne ľudské kompetencie:*

- tvoriť progresívne vzťahy, motiváciu a aktivitu ku sebe, iným, práci, svetu /uskutočnenie akceptácie/,

- vedieť hodnotiť, posudzovať, byť kritickým ku svetu okolo seba, k sebe, utvárať si axiologickú dimenziu bytia, rozvíjať hodnotiace myslenie, spôsobilosti,

- byť tvorivým - kreatívizácia človeka - kde tvorivosť sa nechápe len ako schopnosť, ani nie len ako produkt, ale kde kreativita je základným štýlom ľudského sebauskutočnenia.

Základný paradox našej školy a života je v tom, že sa málo v škole zohľadňuje to, čo človek najviac potrebuje v živote. 15 tisíc hodín v škole dieťa učíme podobné odtrhnutosti od života, ako sme uviedli. Oprávnená je otázka laikov: "Kedy a kde to bude žiak potrebovať v živote?" My sa bránime odpoveďami, "Patrí to do všeobecného vzdelávania", alebo "Učíme sa tým mysleniu". Je to skutočne pravda? Nevyhovujeme sa, aby sme udržali tradičný stereotyp? Aby sme sa ubránili pred vlastnými pochybnosťami?

V knihe A. J. Romiszewského o projektovaní vzdelávacích systémov /1984/ nachádzame brilantne popísané ťažkosti plánovania učiva a vypracovania osnov práve z tohoto hľadiska. Koľko % konkrétnosti si napr. pamätá žiak 1. ročníka gymnázia z uvedeného zemepisu pri maturite?

Sformulujeme to prehnane: tradičná škola učí veľkému množstvu informácií, poznatkov a popri tom, ako vedľajším produktom, náhodným produktom je rozvoj kognitívnych a

nonkognitívnych charakteristík osobnosti. Prečo to nerobiť naopak? Prečo na prvé - alebo aspoň popredné miesto nedat' rozvoj kognitívnych funkcií a nonkognitívnych oblastí osobnosti /citov, motivácie, hodnot a pod./ a až na druhé miesto vedomosti, poznatky? Tak by základným produktom školy bol život sám a sekundárnym produktom by boli vedomosti, poznatky. Je to extrémne formulované, ale chceme tým vyzdvihnúť psychické funkcie, štruktúry a ich rozvoj v škole, lebo sú univerzálnejšie a podstatnejšie ako konkrétosti učiva. Táto personalistická orientácia školy znamená zásadné zmeny v obsahu, metódach a technológiách vzdelávania. **Tedy rozvoj osobnosti, individuality a nie nácvik konformity, nie príprava úzkého špecialistu, ale univerzálnej bytosti, nie poslušného automatu, odosobnenej sociálnej bytosti, ale autentického, samostatne a kriticky mysliaceho a konajúceho človeka. Sociálny môže byť človek len vtedy, keď dokáže byť sám sebou.**

Aby sa udiali horeuvedené skutočnosti, z množstva možných klúčov vyzdvihujeme tieto tri pre školu budúcnosti:

1. Zmena vzťahu učiteľ - žiak

Nejde vlastne len o zmenu vzťahu učiteľ - žiak, ale o zmenu vzťahu spoločnosti ku škole, deťom... vrátane vyššej finančnej dotácie štátu do vzdelávania, školstva. Základnou otázkou je, čo operacionálne naplňa pojem vzťahu. Pod pojmom vzťah máme na mysli motiváciu, city, ktoré sa rozvíjajú alebo tlmia v interakcii učiteľ - žiak, spoločnosť - škola, patria sem samozrejme aj hodnoty, ich preferencia. V prvom rade je potrebné diagnostikovať vzťah učiteľ - žiak. Novšie poznatky umožňujú diagnostikovať tento vzťah cez miery motivácie /vnútorná, vonkajšia, motivácia úspechu - motivácia vyhnúť sa neúspechu, povodca správania - "pešiak"/ a nástroje napr. Kozékiho, Heckhausena, Pardela, deCharmsa, Gittera a iných. Ale za veľmi užitočnú cestu diagnostikovania vzťahu učiteľ - žiak považujeme interakčné analýzy vyučovacích hodín a výchovných zamestnaní, napr. Krathwuhlovou metódou, Williamsovou, metódou OSTRAQ Neda Flandersa, ktorá diagnostikuje kvantitatívno-kvalitatívne aspekty direktívnosti versus nondirektívnosti vzťahu učiteľ - žiak. Sem zaradujeme aj mikro vyučovacie analýzy odmeňovania a trestania, hodnotenia na vyučovacej hodine a motivačných elementov vôbec. Po diagnostike vzťahu nasleduje krok zavádzania stratégií, metód zmien vzťahov. Veda a výskum vypracovali už celý rad užitočných metód na

optimalizáciu vzťahov, ktoré by sa mali rýchle začať používať aj u nás. Tak napr. v oblasti motivácie poznáme programy Harvardskej školy /Mc Clelland, Atkinson/, program Washingtonskej školy /R. deCharms/, ktorý je rozdelený na program pre žiakov a osobitne pre učiteľov. Je možné uplatniť tiež prístupy Berlyneho, u nás F. Mana, školy kauzálnych atribúcií. Za jeden z najprepracovanejších programov považujeme program Neda Flandersa na zmenu direktívneho štýlu na nedirektívny štýl vyučovania. Dobré sa môžu uplatniť aj sociálnopsychologické výcviky, postupy Carla Rogersa v zmysle akceptácie, žiakov, ale aj výcviky komunikácie /pozri napr. Zelina, M., 1990/, asertivity, transakčných prístupov, atď.

Spomínané diagnostické nástroje a najmä programy zmien prístupov, vzťahov ku žiakovi by sa mali stať čo najrýchlejšie základným obsahom graduálnej aj postgraduálnej prípravy učiteľov všetkých stupňov a typov škôl.

Podstata zmeny vzťahu je v tom, aby učiteľovi záležalo na každom žiakovi, aby vedel profesionálne tvoriť vzťah ku žiakom pomocou akceptácie, empatie, kongruencie a proximity. To môže učiteľ dosiahnuť len keď bude vysoko citlivý k reakciám žiakov, keď sa každý žiak stane pre učiteľa najvyššou, autentickou, ničím nezameniteľnou hodnotou. Učiteľ by mal byť profesionálnym darcom lásky, nádeje a sebadovery žiakom.

2. Druhý kľúč k tvorivosti - rozvoj hodnotiaceho myslenia

V konkrétnom živote dennodenne niečo posudzujeme, hodnotíme, kritizujeme, zaujíma nás stanoviská. Od toho, čo si ráno obliecť, aké bolo jedlo, cez hodnotenie práce, produktov až po hodnotenie ľudí, vzťahov, sveta. A pritom v škole za 15 tisíc hodín skoro vôbec nedávame žiakom podnety na to, aby sa učili samostatne hodnotiť. Netrénujeme, nerozvíjame funkcie, procesy, ktoré sú na hodnotiace myslenie potrebné /tvorba kritérií, polemika, beseda, hádka.../. Naše výskumy hovoria o tom, že u nás na vyučovaní zo všetkých oslovení žiakov je menej ako 2% takých, ktoré vyzývajú žiakov niečo hodnotiť. Aj to je väčšinou konvergentné hodnotenie, napr. "správne povedal rok narodenia Hviezdoslava?" "dobré vypočítal príklad?"

Za základnú metódu poznávania, diagnostikovania hodnotiaceho myslenia považujeme analýzu vyučovacej interakcie a to použitím taxonomických modelov /Bloom, Tollingerová, Bellack/ a špeciálne v oblasti hodnotiaceho myslenia · systematizáciu a návody na diagnostikovanie J. P. Guilforda. K teórii ale aj praxi poznávania a rozvíjania

hodnotiaceho myslenia v škole prispeli napr. Baturin, Musziński, u nás Kotásková, Kohlberg v USA. Spomínaný J. Passmore analyzuje význam učenia sa byť kritickým. Zdôrazňujeme, že tu ide o hodnotenie v úrovniach: pravda - nepravda /racionálne hodnotenie, logické/, krása - škaredosť /estetické hodnotenie/ úžitok - škoda /pragmatické hodnotenie/, dobro - zlo /etické hodnotenie. Všetky tri úrovne majú nadstavbu v metaaxiológii v.j. v učení sa všeobecných pravidiel ako hodnotiť, vráťane zručností a spôsobilosti ako argumentovať, tvoriť kritériá, poznať ich váhu, hodnotu, ako komunikovať a polemizovať a konštruktívne sa škriepiť.

Možnosti rozvíjania hodnotiaceho myslenia sú v Guilfordovom modeli. Pri použití v škole ide najmä o prezentovanie dilematických úloh žiakom a to najmä divergentného charakteru, prezentovanie otázok a cvičení, kde musia vyslovovať vlastné hodnotiace sudy. Okrem úloh, otázok - je možné použiť celé hry na hodnotiace myslenie, kde napr. modelujeme súdny proces /hra: žalujem, obhajujem, súdim/. Do metodiky rozvíjania hodnotiaceho myslenia patrí aj pochybovanie, vyslovovanie odhadov žiakmi, vypracovávanie kritérií, podľa ktorých sa niečo hodnotí, čo vedie aj k samostatnosti a zvýšeniu sebadôvery. Teda Descartovo: Dubito ergo cogito, cogito ergo sum - pochybujem, teda myslím, myslím, teda som!

3. Tretím kl'účom ku tvorivosti je samotná kreatizácia človeka

Ide pritom o kreatizáciu: žiaka, učiteľa, školy, spoločnosti. Kreatogénna spoločnosť spätne ovplyvňuje školu, učiteľa a žiaka. Tvorivosť je všeobsiahlejším kl'účom k modernizácii človeka, školy a spoločnosti v porovnaní so zmenami vzťahov a rozvojom hodnotiaceho myslenia. Rozvíjanie vzťahu je kl'účom k ľudskosti, rozvíjanie hodnotiaceho myslenia je kl'účom k hodnotám, tvorivosť je kl'účom k sebazdokonaľovaniu v celej sfére osobnosti.

Diagnostika tvorivosti je dnes už veľmi rozpracovaná. E. P. Torrance v spomínanom článku o tichej revolúcii uvádza, že už dnes je k dispozícii okolo 225 testov tvorivosti. Tvoria významnú protiváhu intelligenčným testom. Sú už rozpracované všeobecné testy tvorivosti a tvorivých schopností /napr. Guilfordové testy/, ako aj špecifické testy napr. na tvorivosť v matematike /Eiken, Fabíny/, v hudbe, tanci, písaní atď. Okrem testov v tvorivé schopnosti sú vypracované testy na zisťovanie motivácie k tvorivosti /Terrance/, testy čít' tvorivej osobnosti /Khatena,

Yamamoto/. Rovnako pri diagnostikovaní tvorivosti v škole sa používa analýza interakcie učiteľ - žiak s tým, že sa sledujú počty a kvalita otázok, úloh na tvorivé myslenie, resp. motivačné podnety pre tvorivosť. Vychádza sa pritom zvyčajne z určitej klasifikácie tvorivých úloh /pozri napr. klasifikáciu Gehlbacha, Zelinu/. **Naše analýzy vyučovacích hodín a učebníc ukázali, že podnetov na rozvoj tvorivosti je v nich veľmi málo /divergentných úloh/. Napr. v učebnici matematiky je to len 0,9% úloh, v chémii pre 8. ročník 5,6% tvorivých úloh a cvičení, v slovenskom jazyku pre 5. roč. 4,9% a podobne. Analýzy interakcií na vyučovacích hodinách ukázali priemer 1,4% podnetov na divergentné myslenie žiakov zo strany učiteľa.**

Rozvíjanie tvorivosti je dnes vo svete už tiež značne rozpracované. Parnes, Noller a Biondi /1977/ uvádzajú zoznam 120 programov, ktoré rozvíjajú divergentné schopnosti, fantáziu, imagináciu, tvorivosť. Najpoužívanejšie a najrozšírenejšie programy rozvoja tvorivosti v USA sú Torranceove programy, program CPS /creative problem solving/ Buffalskej Univerzity, program Franka Williama CAI, Program Future Problem Solving z Univerzity v Georgii, program "Invent America" pre rozvoj tvorivosti a motivácie tvorivosti u detí, Uraneckov program pre malé deti. Lutheho program pre umeleckú tvorivosť, Steinov program rozvoja tvorivosti, atď. Torrance píše, že tieto programy sa v USA aplikovali na stovkách, ba tisícoch učiteľov. Aj pod vplyvom týchto programov vzrástli priemery v Torranceovom teste kreatívneho myslenia /TTCT/ vo verbálnych zložkách takto:

rok	1976	1982
FORMA A	7,21	9,54
FORMA B	3,08	6,22

Išlo o skúmania u žiakov od prvého po dvanásť ročník - všetky rozdiely sú štatisticky významné, to znamená, že autor musí urobiť nové normy. Podobné, ale trochu nižšie rozdiely našiel vo figurálnych testoch.

Stav u nás je žalostný. Okrem programu rozvoja tvorivosti v mimoškolskom čase /Zelina - Zelinová, 1990/ niet programu pre použitie vo vyučovaní, okrem spracovaných niketových úloh z chémie a podobne, a

okrem programov, ktoré boli vypracované pre materské školy /Kováč, T.,/ resp. pre SOU /Kováčová, E./ J. Hlavnové publikácie sa môžu v tomto kontexte stať dobrým východiskom pre tvorbu takýchto programov u nás, podobne ako M. Jurčovej taxonómia úloh, vrátane tvorivých úloh a výskumy L. Ďuriča a kol., o možnostiach a limitoch použitia tvorivosti v škole.

Uvedli sme tri, podľa našej mienky, kľúčové koncepcie, ktoré môžu modernizovať našu školu, naplniť odkaz J. A. Komenského a ovplyvňovať útok našu budúcnosť. Okrem toho, že potrebujeme rýchle poznať, kde dnes svet je v uvedených oblastiach, potrebujeme vytvoriť taký systém, aby učitelia, vychovávateľka boli motivovaní k tvorivej práci, k použitiu troch zlatých kľúčov k ľudskej duši, nášmu školstvu a k budúcnosti.

Literatúra:

- Bloom, B. S.: *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive domain.* New York, David Mc Kay Comp. Inc. 1956
- Faure, E., et al: *Learning to be.* UNESCO 1972
- Flanders, N. A.: *Analyzing classroom behavior.* New York, Addison Wesley 1970
- Gehlbach, R. D.: *Creativity and Instruction the Problem of task Design.*
Journal of Creative Behavior, Vol. 21., Nu. 1., 1987
- Guilford, J. P.: *The nature of human intelligence.* Mc Graw Hill Book Comp., New York 1967
- Parnes, S. J., Noller, R. B., Biondi, A. M.: *Guide To Creative Action,* Charles Scribner's and Sons, New York 1977
- Rogers, C.: *Freedom to learn for the 80' s.* Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus 1983
- Romiszowski, A. J. : *Designing Instructional Systems.* New York, Kogan Page, London, Nichols Publishing 1981
- Torrance, E. P., Goff, K.: *A "Quiet Revolution,* *Journal of Creative Behavior, Nu. 2., 1989*
- Williams, F. E.: *A Total Creativity Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process.* New Jersey 1972
- Zelina, M.: *Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 1, 1989, s. 83-96*
- Zelina, M.: *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní. Psychodiagnostické a didaktické testy, š.p. Bratislava 1990*
- Zelina, M., Zelinová, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže, SPN Bratislava 1990*