

PRINCIPY DYNAMICKÉHO PŘÍSTUPU K DIAGNOSTICE SCHOPNOSTÍ

KRISTÝNA KREJČOVÁ

Dynamické hodnocení představuje alternativní diagnostický přístup zaměřený na identifikaci a rozvoj potenciálu testované osoby, k němuž směřuje skrze orientaci na proces výkonu. Usiluje o smysluplné propojení s intervencí, jež bezprostředně využívá diagnostická zjištění k podpoře rozvoje daného jedince. Příspěvek uvádí některá omezení tradičních testů inteligence, jež se z pohledu dynamického přístupu jeví jako závažná. Dále shrnuje základní informace o dynamickém přístupu k hodnocení schopností – jeho vlastnosti, vymezení oproti tradičním způsobům testování a historický vývoj.

S vědomím existence dalších přístupů k dynamické diagnostice je kladen důraz na východiska R. Feuersteina, neboť s aplikací jeho metod (zatím však spíše v oblasti intervence než diagnostiky) se lze setkat také v České republice.

Cílem článku je tedy prezentovat základní rysy dynamického přístupu (vycházejí z nastínění některých omezení tradičních testů). Je určen především pro odborníky z různých oblastí praxe, kteří se s dynamickým přístupem dosud neseťkali. Pro zájemce o další existující přístupy k dynamické diagnostice, stejně jako o podrobnější představení Feuersteinových metod, jsou uvedeny rozšiřující odkazy.

Klíčová slova: diagnostika inteligence, dynamická diagnostika, zóna proximálního vývoje, zprostředkující učení

Úvod

Přestože uplynulo 104 let od zavedení prvního inteligenčního testu v moderním smyslu slova¹, mezi odborníky stále nepanuje shoda v definici inteligence samotné. Nebudeme se zde nyní zabývat výkladem historie ani současného stavu této problematiky, ale zaměříme se spíše na to, jak s pojmem inteligence a jejím měřením zacházíme v praxi.

Ačkoli existuje řada různorodých testů k měření IQ, jejichž autoři vycházejí z rozličných pojetí inteligence, lze shrnout, že snad všechny tyto nástroje vykazují určité společné omezení – poskytují nám informaci pouze o samostatném výkonu jedince v dané situaci. Je zřejmé, že tento aktuální výsledek může být ovlivněn mnoha situačními proměnnými (nevolností, trémou apod.). Možná obtížněji si uvědomujeme skutečnost, že zde může působit také celá řada nežádoucích proměnných dlouhodobějšího charakteru – např. tendence k impulzivité v řešení úkolů, nedostatečná slovní zásoba ke správnému zpracování zadání či k vyjádření odpovědi, problémy v prostorové orientaci, které mohou, zejména

¹ Binet – Simonova škála v roce 1905.

u menších dětí, znemožnit zdánlivě banální úkoly, jako je seřazení obrázků s jednotlivými událostmi podle logického dějového sledu.

Lze oprávněně namítnout, že na celou řadu klientů se výše uvedená omezení ve výkonu inteligenčního testu vůbec nevztahují. Tento argument se zdá být v souladu se zjištěními některých odborníků z oblasti dynamické diagnostiky (např. Tzurriel, 2001) – existuje značné množství jedinců, u nichž jsou výsledky klasických inteligenčních testů zcela validní. Jedná se zpravidla o děti či dospělé s celkově příznivými vývojovými podmínkami (viz dále). Stále však zbývá nezanedbatelné množství různě znevýhodněných jedinců, kteří se při řešení těchto testů potýkají s výše uvedenými a mnoha dalšími bariérami.

Základní charakteristika dynamického přístupu

Protože by každá konstruktivní kritika měla nabízet smysluplné alternativy, budeme se dále věnovat dynamickému přístupu ke zjišťování potenciálu jedince. Termín „dynamická diagnostika“ bývá vymezován prostřednictvím komparace s pojmem „statická diagnostika“, jejímž produktem je informace o úrovni aktuálního výkonu. Ohniskem zájmu dynamické diagnostiky je naproti tomu rozsah a charakter změny, která proběhne u sledovaného jedince po aplikaci určité intervenční strategie – obecně vzato jde o schopnost (potenciál) učit se.

Klíčové odlišnosti mezi oběma diagnostickými přístupy shrnuje následující tabulka.

Tab. 1 Základní rozdíly mezi tradiční a dynamickou diagnostikou

	Dynamické vyšetření	Standardizované vyšetření
Chování examinátora	interaktivní; vysoká úroveň kontroly zprostředkování	neutrální; nízká úroveň kontroly zprostředkování
Chování testovaného	aktivní	reaktivní
Úkol	týkající se procesu	týkající se produktu, výsledku, výkonu
Předpoklady	žák je proměnlivý	žák je stabilní
Princip	vytváří zónu nejbližšího vývoje	hodnotí úroveň aktuálního vývoje

(Lidz podle Taylor, 2000, str. 24)

A. Kozulin (1998, s. 70) charakterizuje posun od tradiční, „statické“ diagnostiky k diagnostice dynamické výčtem stěžejních předpokladů utvářejících paradigma obou přístupů:

Statická diagnostika:

- „1. Manifestní úroveň výkonu více méně přesně poukazuje na schopnosti dítěte.
2. Samostatný výkon je nejlepším materiálem pro hodnocení.
3. Cílem hodnocení je predikce budoucího výkonu a zařazení dítěte na základě úrovně jeho schopností.“

Dynamická diagnostika:

1. *Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné. Úlohou testování je tedy zjistit stupeň modifikovatelnosti spíše než manifestní úroveň výkonu.*
2. *Interaktivní hodnocení, které zahrnuje fázi učení, poskytuje lepší informaci o učební kapacitě dítěte než samostatný výkon.*
3. *Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout pedagogicko-psychologickou intervenci zacílenou na realizaci jeho potenciálu.*“

Na interaktivní aspekt dynamického hodnocení² upozorňuje rovněž definice, kterou lze nalézt v publikaci R. Sternberga a E. Grigorenkové (2002, s. 23): „*Dynamické testování je test plus intervence formou instrukcí. V tradičních testech, které jsou někdy označovány jako testy statické, jedinec obdrží soubor úloh a řeší tyto úlohy s minimální, či neexistující zpětnou vazbou. Poskytování zpětné vazby je často pojímáno jako zdroj chyby měření, a proto jako cosi, čeho se je třeba za každou cenu vyvarovat (Lidz, 1987, 1997; Riedl, Guthke & Wingenfeld, 1995).*“

V tomto kontextu bychom rádi zdůraznili, že dynamický přístup (oproti klasické diagnostice) reflektuje přirozenou potřebu zpětné vazby. Běžné inteligenční testy nám nedovolují informovat testovaného, zda vyřešil úlohu správně či jaká je žádoucí odpověď. Toto opatření má jistě určitou vnitřní logiku z hlediska používání klasických testů, o jeho nepřirozenosti nás však informují zejména dětští klienti, jimž určitá spontaneita v chování dovoluje opakovaně se dožadovat zpětné vazby.

Dynamický přístup svým interaktivním charakterem a orientací na proces výkonu následuje zcela odlišnou diagnostickou logiku, čímž umožňuje nejen hodnocení potenciálu zkoumaného jedince namísto pouhého vyšetření aktuálního výkonu, ale také velice účelné a produktivní spojení diagnostiky a intervence. Tradiční testy inteligence nám v podstatě neposkytují odpověď na otázku, z jakého důvodu selhává daný jedinec v konkrétním typu úkolu. Závěr intelektového vyšetření se tak stává cílem, místo aby sloužil jako smysluplný most k perspektivní intervenci, zaměřené na rozvoj možností sledovaného jedince.

Vývoj dynamického přístupu

Přestože dynamická diagnostika stále zůstává v řadě zemí (včetně České republiky) novou a relativně nerozpracovanou oblastí, myšlenky předznamenávající její vznik lze zaznamenat už v první polovině minulého století. Za klíčovou koncepci tohoto období (z hlediska vývoje dynamického přístupu) je označována Vygotského zóna proximálního vývoje. Myšlenka: „*To, co dítě umí udělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. (...) Možnosti učení se vymezují jeho zónou nejbližšího vývoje,*“ (Vygotskij, 1971, s. 213), má svůj nesporný význam v pedagogice, ale také v oblasti diagnostiky schopností – nastiňuje představu potenciálu jedince jako dynamické, za vhodných podmínek pozitivně modifikovatelné složky osobnosti, a přestavuje tak ideové východisko dynamického, interaktivního paradigmatu testování.

² Termín „dynamické hodnocení“ je českým ekvivalentem anglického výrazu „dynamic assessment“ a v tomto textu je užíván jako synonymum pojmu „dynamická diagnostika“; zatímco pojmem „dynamický přístup“ zde označujeme nejčastěji filozofii či ideový základ dynamických metod.

Vygotskij neprovedl empirickou validizaci uvedené teoretické koncepce ani nevytvořil diagnostické či intervenční nástroje z ní vyplývající, svými myšlenkami však podnítl bohatou výzkumnou i aplikační činnost (podrobněji viz např. Kozulin, 1998; Sternberg a Grigorenko, 2002).

Další vývoj dynamické diagnostiky probíhal v několika liniích – Sternberg a Grigorenko (2002) hovoří o čtyřech základních klastrech (příčemž spíše doplňují Haywoodovu tříklastrovou klasifikaci z r. 1997) – a) metakognitivní diagnosticko-intervenční činnost zacílená na obohacování kognitivních konceptů a principů (např. Feuersteinovo zprostředkující učení); b) učební testy (Guthke, Brown); c) přístupy využívající restruktuřaci testové situace (Budoff, Haywood); d) trénování izolované kognitivní funkce (např. Swanson – pracovní paměť, Spector – fonemické uvědomění).

V následujícím textu bude věnována pozornost především koncepci R. Feuersteina, neboť s aplikací jeho metod se lze setkat také v České republice, kde se v jiné podobě dynamický přístup k diagnostice a intervenci šíří spíše sporadicky (zde však považujeme za vhodné poznamenat, že odlišná situace je na sousedním Slovensku – viz např. Džuka, J., Kovalčíková, I., Kočišová, L. (2008). Dynamická diagnostika intelektu dětí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pomocou Testu intelektového potenciálu R. A. Fabiovej. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43 (3): 253–261; Džuka, J., Kovalčíková, I. (2008). Dynamické testovanie latentných učebných schopností. *Československá psychologie*, 52 (4): 366–377).

R. Feuerstein – kognitivní modifikovatelnost a zprostředkující učení

Profesora Reuvena Feuersteina lze v současné době považovat za světoznámého kognitivního psychologa, který proslul teoretickou i aplikační činností v oblasti kognitivní modifikovatelnosti (viz dále) a diagnosticko-intervenčními nástroji z této činnosti vyplývajícími. Základ jeho vědecké práce tvoří představa inteligence jako možnosti, již lze zkoumat a následně rozvíjet, nikoli jako daného a neměnného atributu jedince.

I přes značnou spřízněnost s Vygotského koncepty vznikaly Feuersteinovy teoretické úvahy i praktické nástroje poměrně izolovaně, do jisté míry v návaznosti na jeho životní zkušenosti – ve druhé světové válce byl zatčen gestapem, po zdařilé emigraci do Palestiny zde pokračoval ve studiu psychologie, přičemž začal pracovat jako speciální pedagog s mladistvými, kteří přežili holokaust (Pokorná, 2003). Tehdy se setkal se sirotky, s postiženými dětmi i s dětmi z etnicky menšinových rodin, z nichž některé nikdy nenavštěvovaly školu – „na základě zjišťování jejich dovedností a schopností, pro něž byly příznačné nedostatečné výsledky v testech inteligence a školní neúspěchy, bylo možné u řady z nich diagnostikovat nevratné vývojové opožďení. Feuerstein však odmítl přijmout toto zjednodušující pojetí mentální retardace. Postupem času zjistil, že jeho svěřenci mají mnohem silnější učební potenciál, než vykazovaly tradiční testy inteligence“ (Lebeer, 2006, s. 50).

Protože se u těchto jedinců opakovaně setkával s neschopností propojovat objekty a události, příčiny a následky, s obtížemi v prostorové orientaci apod., spatřoval příčinu onoho selhávání v rámci tradičních testů inteligence v nedostatečném rozvinutí učebních strategií a procesů. Posléze vytvořil inventář možných kognitivních deficitů, inspirovaný Luriovým modelem, jenž vyčleňuje tři úrovně zpracovávání informací – Feuerstein tedy hovoří o deficitech na úrovni vstupu, zpracování a výstupu (Pokorná, 2003).

Mezi deficity na vstupu patří neschopnost vnímat více zdrojů informací najednou; deficitem na úrovni zpracování je např. nedostatek strategií pro ověřování hypotéz; nedostatek či chybění nástrojů pro podávání přiměřeně propracované odpovědi je pak příkladem deficitu na výstupu.

Příčinu těchto kognitivních deficitů spatřoval Feuerstein v nedostatečné či zcela chybějící zkušenosti zprostředkujícího učení, kterou popisuje jako interakci dítěte (či dospělého, který je zde v pozici žáka) a zprostředkovatele (rodiče, učitele apod.), jenž „organizuje pro dítě svět podnětů. Zprostředkovatel vybírá nejvhodnější podněty, filtruje je, rozvrhuje a dává jim určité rámce; determinuje zaznamenání určitého podnětu a ignorování ostatních. Proces zprostředkování působí na kognitivní struktury dítěte“ (Feuerstein et al. podle Sternberg, Grigorenko, 2002, s. 50). Působením tohoto procesu získává dítě určité struktury učení a chování (Kozulin (1998) o nich hovoří jako o „kognitivních prerekvizitách“), které se pak stávají stěžejní složkou jeho způsobilosti zpracovávat přímé podněty z prostředí samostatně.

Velmi ilustrativní příklad zkušenosti zprostředkujícího učení uvádí ve své publikaci Lebeer (2006, s. 53): „*Když si dítě spálí prsty o pánev na plotně, naučí se, že na ni už nikdy nemá sahat. Změní se a něčemu se naučí. Ke strukturální změně však ještě část cesty chybí. Dítě se totiž může spálit znovu o jinou pánev či jiný zdroj tepla. (...) To je situace, kdy přichází na řadu zprostředkovatel (...), ukáže rozdíl mezi horkým – žhavým – studeným (porovnání), pojmenuje objekty (‘to je horké’ – ‘to je studené’), upozorní na vztah příčiny a následku (‘když se dotkneš něčeho, co je horké, spálíš se’), omezí impulzivitu (‘když něco takového uvidíš, nedotýkej se toho hned, ale pomalu a opatrně zkus, jestli to nepálí’) atp. (...) Dítě se učí přenášet a zobecňovat své zkušenosti, vytváří si nové kognitivní struktury. Jakmile pozná rozdíl mezi rozpáleným a teplým povrchem nebo předmětem, v podobných situacích se o sebe dokáže postarat.“*

Vlivem deprivace v kognitivní oblasti, způsobené nedostatečnou zkušeností zprostředkujícího učení, děti nedokážou adekvátně zpracovávat informace, které jim okolní prostředí nabízí – nezvládají se učit ze zkušenosti, ani při školní výuce. Některé si sice daný poznatek osvojí, ale ve velice krátké době jej ztrácí až v takovém rozsahu, jako by se s ním nikdy neseťkaly; jiné děti nedokážou aplikovat naučené v praxi, nebo selhávají ve školní výuce, protože se nejsou schopny adaptovat na situaci formálního učení. Příznačné ovšem je, že v domácím prostředí, při práci či při hře, se tyto děti mohou jevit naprosto v normě (Pokorná, 2003).

Koncept zprostředkujícího učení bezprostředně souvisí s teorií strukturálně kognitivní modifikovatelnosti, která se vyznačuje mj. radikálním pedagogickým optimismem a důrazem na sociální a kulturní základ kognitivního vývoje jedince.

V návaznosti na uvedené koncepte vytvořil Feuerstein rozsáhlé a velmi propracované diagnosticko – intervenční metody: FIE (Feuerstein’s Instrumental Enrichment) a LPAD (Learning Potential Assessment Device). Popis jednotlivých nástrojů zde vzhledem k cílům článku nebude uveden, podrobné informace o jejich ideovém zakotvení, struktuře a dalších charakteristikách, stejně jako o možnosti školení v intervenčních metodách v rámci ČR, lze dohledat na www.centrum-cogito.cz.

Závěr

V předchozím textu byla nastíněna teoretická základna dynamického přístupu. Protože se však tento příspěvek zaměřuje také na diagnostiku potenciálu v aplikační sféře, bylo by na místě uvést zde ještě konkrétní diagnostické nástroje, které mohou odborníci v oblasti

praxe bezprostředně využít. V této souvislosti je však třeba přiznat, že v České republice nyní neexistuje žádná ucelená metoda dynamické diagnostiky (zavedení Feuersteinovy diagnostické baterie LPAD se připravuje). Zájemcům o zahraniční metody (které zde nebyly z kapacitních důvodů představeny) doporučujeme dále uvedené odkazy.

Můžeme si klást otázku, zda má tedy smysl zabývat se dynamickou diagnostikou v současné situaci, kdy nemáme přístup k využívání konkrétních nástrojů. Domníváme se, že zcela určitě. Dynamický přístup nám mj. umožňuje nahlížet na určitá omezení tradičních způsobů testování inteligence, a interpretovat tak jejich výsledky s dostatečnou opatrností; citlivě a individualizovaně propojovat diagnostické závěry s adekvátními intervenčními opatřeními; nahlížet na aktuální výkon jedince jako na výsledek komplexního procesu, který lze odpovídajícími opatřeními zkvalitňovat apod.

Dále nelze opomíjet skutečnost, že rozšiřování informací o dynamické diagnostice napomáhá vytvářet základnu potenciálních uživatelů konkrétních metod. V této souvislosti se také můžeme ptát, jestli by mělo smysl zavádět dynamicko – diagnostické nástroje v oblasti, kde by neexistoval dostatečný okruh odborníků přesvědčený o jejich opodstatněnosti a využitelnosti (a nejedná se jen o psychology provádějící diagnostiku schopností, ale také o všechna odvětví, která jejich zjištění bezprostředně využívají) – neboť aplikace dynamického přístupu nespočívá jen v používání nových diagnostických metod, ale často také ve změně pohledu na vývoj kognitivních struktur jedince jako na proces, který lze do značné míry rozvíjet a obohacovat. „*Feuerstein říká, že limity učení nemohou být předem známé ani dané. Všichni lidé se mohou měnit, představují otevřené systémy, které dokážou docílit smysluplné strukturální změny*“ (Lebeer, 2006, s. 51).

Užitečné odkazy

www.centrum-cogito.cz

stránky poskytující přehled mj. o teoretické i aplikační činnosti R. Feuersteina

www.dynamicassessment.com

základní informace a související odkazy vztahující se k dynamickému přístupu

<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/>

stránky s komplexním přehledem o odborné činnosti D. Tzuriela včetně ukázky diagnostických nástrojů

LITERATURA

KOZULIN, A. (1998). *Psychological Tools*. London: Harvard University Press.

LEBEER, J. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.

POKORNÁ, V. (2003). *Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina*. [Interní materiál kurzu FIE – I].

STERNBERG, R., GRIGORENKO, E. (2002). *Dynamic Testing*. New York: Cambridge University Press.

TAYLOR, M. H. (2000). *Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stakeholders of Relative Usefulness*. Dundee: University of Dundee.

TZURIEL, D. (2001). *Dynamic Assessment of Young Children*. New York: Kluwer Academy/Plenum Publishers.

VYGOTSKIJ, L. S. (1971). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

PRINCIPLES OF DYNAMIC APPROACH TO THE DIAGNOSTICS OF ABILITIES

K. KREJČOVÁ

ABSTRACT

Dynamic assessment constitutes an alternative diagnostic approach, focused on revelation and development of the tested person's real potential, which is reached and observed via emphasis on the process of the achievement. It aims at meaningful connection with the intervention that immediately makes use of diagnostic findings to support the development of an individual. This paper mentions some restrictions of traditional tests of the intelligence which appears consequential from the dynamic point of view. The article further summarizes essential information about the dynamic approach to the evaluation of abilities – its characteristic, a definition compared to conventional ways of testing and historical development.

Being conscious of other approaches to dynamic assessment, the work of R. Feuerstein is underlined, because his methods are applied in the Czech Republic (but still more in the area of intervention than in diagnostic).

The article aims to present basic features of the dynamic approach (starting from an outline of some disadvantages of the traditional tests of the intelligence). The article is intended above all for specialists from different areas of the practice who have not come across the dynamic assessment yet. For readers concerned about the other approaches to the dynamic assessment, as well as about more detailed description of the approach of Feuerstein, additional references are introduced.

Key words: Diagnostic of the intelligence, dynamic assessment, zone of the proximal development, mediated learning experience

PRINZIPIEN DES DYNAMISCHEN ANSATZES ZUR DIAGNOSTIK VON FÄHIGKEITEN

K. KREJČOVÁ

ABSTRAKT

Dynamische Bewertung ist ein alternativer Ansatz zur Diagnose und Entwicklung der Fähigkeiten des Einzelnen, die durch Orientierung auf den Leistungsprozess angestrebt wird. Sie sucht eine sinnvolle Verbindung mit der Intervention, wobei die Diagnostik unmittelbar zur Forderung des Individuums benutzt wird. Der Beitrag führt einige Beschränkungen der traditionellen Intelligenztests an, die aus Sicht des dynamischen Ansatzes ernst zu nehmen sind. Weiter werden Grundinformationen des dynamischen Ansatzes zur Diagnostik von Fähigkeiten zusammengefasst – seine Eigenschaften, Vergleich mit den traditionellen Testungsmethoden und die historische Entwicklung.

In Anerkennung der Existenz anderer Ansätze zur dynamischen Diagnostik liegt der Schwerpunkt auf R. Feuerstein ab, da die Anwendung seiner Methoden (noch eher als Interventionen im Bereich der Diagnose) in der Tschechischen Republik verbreitet ist.

Ziel des Artikels ist die Präsentation der grundlegenden Eigenschaften des dynamischen Ansatzes (beginnend mit der Beschreibung einiger Einschränkungen herkömmlicher Tests).

Er ist in erster Linie für Experten aus verschiedenen Bereichen der Praxis, die dem dynamischen Ansatz noch nicht begegnet sind, bestimmt. Für die, die sich für andere bestehenden Ansätze zur dynamischen Diagnostik interessieren, sowie für eine detaillierte Darstellung Feuerstein's Methoden, werden erweiternde Referenzen angeführt.

Schlüsselwörter: Intelligenzmessung, dynamische Diagnostik, Zone proximaler Entwicklung, vermittelndes Lernen

PhDr. Kristýna Krejčová, kris.krejцова@seznam.cz, studentka doktorandského studijního programu na katedře psychologie, FF UK v Praze, pedagogicko-psychologické poradenství