TOMÁŠ PARDEL

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA

SLOVENSKÉ PEDAGOGICKÉ NAKLADATEĽSTVO BRATISLAVA

Tomáš Pardel

Pedagogická psychológia

Predložená práca je prvým najobsiahlejším pokusom o systematickú príručku padagogickej psychológie. Vzhľadom na nedostatok podobnej literatúry u nás a na aktuálnu potrebu vyplývajúcu zo súčasného pedagogického ruchu je táto práca veľkým prínosom pre našu pedagogickú verejnosť. Pretože ide o veľmi náročný, a nie práve najvďačnejší úsek psychológie, zasluhuje si uznanie každý pokus o utriedenie problémov a poznatkov z tohto vedného odboru.

Oblasť psychológie výchovy je neobyčajne široká, niet dosiaľ jednotných hľadísk na triedenie a systemizáciu materiálu. Okrem toho nové a vážne problémy vytýčila revolučná prestavba našej školy. Autor sa s týmito ťažkosťami vyrovnal na základe svojej mnohoročnej praktickej poradenskej činnosti a vďaka tomu, že dobre pozná ťažkosti učiteľov, s ktorými sa oboznámil ako vysokoškolský pedagóg.

Čitateľ nájde v práci kritický prehľad o tom, čo sa v psychológii výchovy dosiaľ urobilo, akým spôsobom pristupuje k riešeniu jednotlivých problémov naša marxistická psychológia a pred akými problémami stojí. Autor spracúva zahraničné literárne údaje kriticky, v duchu marxistickej ideológie. Jeho postoj k Pavlovovmu učeniu a jeho význam je správny.

Celá práca sa skladá zo štyroch základných kapitol. V prvej časti hovorí autor stručne o predmete pedagogickej psychológie, o jej metódach a pomerne obsiahle rozpracúva jej dejiny. V druhej časti sa zaoberá vývinovým faktorom osobnosti. Tretia kapitola obsahuje otázky vývinovej psychológie, vysvetľuje vývin jednotlivých psychických funkcií od narodenia až po dospelosť. Obsahom štvrtej časti je psychológia učenia. Autor tu vychádza z princípov revolučnej prestavby našej školy.

Prednosťou tejto knihy je, že prístupným spôsobom objasňuje čitateľovi základné problémy psychológie výchovy, ako aj otázky vyplývajúce z praxe. Sú v nej prvýkrát uverejnené takmer všetky dôležitejšie výskumy, ktoré sa u nás vykonali na tomto úseku. Autor určil prácu učiteľom, vychovávateľom a vedeckým pracovníkom.

TOMÁŠ PARDEL

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA

1963

SLOVENSKÉ PEDAGOGICKÉ NAKLADATEĽSTVO
BRATISLAVA

© Doc. dr. Tomáš Pardel, C. Sc., 1963

Recenzovali:

doc. dr. Emil Holas, dr. Jozef Koščo a C. Sc. Ladislav Ďurič

Druhé zrevidované a čiastočne prepracované vydanie

PREDHOVOR

Otázka výchovy našej mládeže kladie na pracovníkov vo výchovnej praxi stále väčšie požiadavky. V mnohom možno zlepšiť prácu, odstrániť vznik alebo narastanie rôznych výchovných ťažkostí, ak učiteľ, prípadne vychovávateľ pozná psychologickú stránku výchovného procesu. Keďže u nás nemáme sumárnejšiu knihu pre pracovníkov vo výchove, najmä pre učiteľov a vychovávateľov, predložená práca chce aspoň čiastočne odstrániť tento nedostatok.

Keď sme vypracúvali koncepciu práce a určovali jej náplň, vychádzali sme jednak zo základných teoretických predpokladov našej disciplíny a potom z viac ako desaťročných skúseností vlastnej psychologickej výchovnej poradenskej praxe, kde sme prišli do styku prakticky so všetkými problémami, ktoré má škola a rodina pri výchove detí. Napokon sme prihliadali na potreby a znalosti učiteľov, ktoré sme poznali z viacročnej učiteľskej činnosti na vysokej škole pri psychologickom vzdelávaní učiteľov. Vzhľadom na tieto okolnosti sme sa pri písaní knihy nemohli vyhnúť uvádzaniu niektorých poznatkov zo všeobecnej, prípadne genetickej psychológie.

Je zrejmé, že táto práca ako jeden z prvých pokusov o sústavnejšie načrtnutie problematiky pedagogickej psychológie u nás bude mať určité nedostatky. Domnievame sa však, že vcelku môže prispieť k zvýšeniu psychologickej pripravenosti učiteľov a vychovávateľov, k lepšiemu prístupu k výchovným otázkam, a tým aj k zvýšeniu úrovne výchovnej práce.

Napokon aj na tomto mieste chceli by sme sa poďakovať spolupracovníkom najmä dr. L. Maršalovej a C. Sc. I. Ďuričovi, ako aj recenzentom doc. dr. E. Holasovi a dr. J. Koščovi za cenné pripomienky k práci.

V Bratislave 25. 6. 1960 *Autor*

OBSAH

I. PREDMET, METÓDY A HISTÓRIA PEDAGOGICKEJ PSYCHOLÓGIE

I. Pedagogická psychológia, jej predmet a význam 13
Predmet pedagogickej psychológie 13
Význam pedagogickej psychológie 15
Vzťah pedagogickej psychológie k iným disciplínam 17

II. Metódy pedagogickej psychológie 18
Problém a charakteristika metódy 18
Všeobecné požiadavky na správny metodický postup 19
Rozdelenie metód a ich opis 19

III. Z histórie pedagogickej psychológie 36
Predpoklady vzniku pedagogickej psychológie 37
Osamostatnenie psychológie a hlavné smery vývinu pedagogickej psychológie . . 44
Vypracovanie základov systému psychológie 50
Pedagogická psychológia v ČSSR 51

II. ČINITELE VÝVINU A UTVÁRANIA OSOBNOSTI 55

I. Úvod 57

II. Dedičnosť 57
Hlavné pokusy vysvetliť dedičnosť v biológii 57
Psychologické štúdie dedičnosti, problémy teórie dedičnosti vlôh a schopností 63

III. Prostredie a výchova 69
Prostredie a organizmus 69
Obyčaje, zvyky a povery 73
Sociálne a kultúrne prostredie žiaka 74
Mládežnícka organizácia 78
Škola a výchova 79

IV. Vývin a výchova 83
Vývin a rast 83
Poňatie vývinu psychiky v ontogenéze 85
Vzťah vývinu a učenia (výchovy) 93

III. PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VÝCHOVY VZHĽADOM NA VEKOVÉ OSOBITOSTI 97

I. Úvod 99

II. Štádiá vývinu utvárania osobnosti človeka a ich psychologicko-pedagogická charakteristika 101

III. Osobitosti telesného vývinu a rastu 103
Rast pohlavných funkcií, diferenciácie medzi pohlaviami 108

Žľazy s vnútorným vylučovaním a ich vplyv na organizmus 111
Psychologicko-pedagogické dôsledky narušeného telesného vývinu a stavu . . 113

IV. Zmyslové orgány, ich vývinové osobitosti a psychologicko-pedagogické otázky 114

V. Motorika, jej vekové osobitosti a výchovné problémy 119
Vekové osobitosti motoriky detí a mládeže 119
Rozdiely v motorike medzi pohlaviami 125
Nadobúdanie zručností; lateralita, poruchy čítania a písania 126

VI. Rozumový vývin a otázky rozvíjania poznávacích funkcií 132
Inteligencia a meranie inteligencie 132
Schopnosti a nadanie 135
Reč, jej vývin a výchovné otázky 137
Poznávacie procesy, ich vekové charakteristiky a výchovné otázky 147

VII. Emocionalita. Jej osobitosti v detskom veku a výchova 169
Fyziologické základy emócií 169
Osobitosti emocionálneho života detí 171
Afekty 174
Nálady 176
Strach 177
Hnev, zlosť, nenávisť 177
Radosť 179
Morálne city 179
Poruchy emocionality 181

VIII. Vôľa a charakter 182
Vôľa a charakter 182
Osobitosti vôle u detí 183
Prostriedky na výchovu vôle 188
Poruchy vôle a konania 189
Osobnosť, charakter a temperament 190
Temperament 191
Charakter a jeho formovanie 193
Charakterové vlastnosti 194

IX. Sociálne vzťahy, ich vývin a výchova 196
Osobitosti vytvárania sociálnych vzťahov u detí 196
Problémy a poruchy pri vytváraní sociálnych vzťahov 203
Disciplína a nedisciplinovanosť 205
Delikvencia 208

IV. PSYCHOLÓGIA UČENIA 211

I. Úvod. 213

II. Hra, jej rozbor a význam 214
Hra a jej teoretické objasnenie 214
Druhy hier 217
Vývin a usmerňovanie hrovej činnosti 218
Hra a práca 222
Význam hrovej činnosti 223

III. Všeobecné otázky učenia 223
Pojem učenia 223
Učenie a vek 225
Otázky teórie učenia v psychológii 226
Fyziologické základy učenia 237
Nové prístupy k otázke učenia 246
Zástoj učenia a jeho špecifické znaky u človeka 256

IV. Motivácia a učenie. 263
Úvod 263
Pojem a význam motívov 264
Motívy a učenie 269
Záujmy 270
Postoj 271
Cieľová zameranosť a výkon 273
V. Osvojovanie vedomostí, zručností a návykov. 274
Úvod 274
Vnímanie a pozorovanie 276
Myslenie, riešenie problému 284
Pozornosť a jej aktivizácia 296
Zručnosti a návyky 300
Pamäť a ekonómia v učení 309
Transfer a interferencia 325
Učenie a únava 329
VI. Učiteľova a vychovávateľova osobnosť. 332

DODATOK 341

I. Psychické poruchy a onemocnenia v detskom veku. 343
Poruchy intelektuálne 443
Dificility 444
Neurózy 445
Psychopatie 446
Psychózy 448
Predchádzanie duševným poruchám a otázky výchovy narušených detí 449
Doslov k druhému vydaniu. 351
Zoznam použitej literatúry. 353

I

PREDMET,
METÓDY A HISTÓRIA PEDAGOGICKEJ PSYCHOLÓGIE

I. PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA, JEJ PREDMET A VÝZNAM

A. Predmet pedagogickej psychológie

Psychológia ako náuka skúmajúca zákonitosti psychických javov prenikla do mnohých oblastí ľudskej činnosti, najmä do tých, kde je potrebné prihliadať na psychologickú stránku správania. Tak vznikli popri základných teoretických disciplínach psychológie aj také jej odvetvia, ktoré riešia z psychologického hľadiska mnohé otázky každodenného života, či už na úseku hospodárskom (psychológia práce), vojenskom (vojenská psychológia), zdravotníckom (zdravotnícka psychológia), alebo na úseku výchovy (pedagogická psychológia).

Výchova človeka je jednou z najvýznamnejších oblastí, v ktorej je dnes priamo nevyhnutné spravovať sa psychologickými poznatkami, ak chceme dosiahnuť výchovné ciele. Už starovekí filozofi vedeli, aké dôležité sú psychologické poznatky vo výchove, a veľmi nástojčivo tieto poznatky vyžadovali aj novovekí myslitelia a pedagógovia. Vďaka tomu sa hromadili cenné fakty a skúsenosti dávno pred vznikom psychológie, príp. pedagogickej psychológie ako samostatnej vednej disciplíny.

V 19. storočí nastáva ďalšia diferenciácia vied, najmä spoločenských. Psychológia ako veda sa osamostatňuje a začínajú sa intenzívne rozpracúvať aj psychologické otázky výchovy. Popri jednotlivých monografických prácach vydávajú sa učebnice psychológie pre pedagógov. Takto sa začína zavádzať sústava do nového vedného odvetvia: pedagogickej psychológie alebo širšie povedané psychológie výchovy.

Napriek veľkému úsiliu vymedziť predmet pedagogickej psychológie a zosystemizovať poznatky vo forme učebnice, psychológovia dosiaľ neprišli k jednotnému záveru. Pravda, ak chceme napísať príručku pedagogickej psychológie, je nevyhnutné pracovne si ujasniť jej ráz a obsah, keďže sa to odrazí v celom zameraní našej práce.

Pedagogická psychológia je vedná disciplína, ktorá skúma psychologické základy výchovy. Skúma jednak proces učenia a jeho mechanizmy, jednak psychologické základy výchovy ako procesu organizovaného a cieľavedomého, zameraného na formovanie osobnosti človeka.

Každá vedná disciplína má relatívne ustálený okruh základných problémov, ktorý vyplýva z jej predmetu a charakteru. Pedagogická psychológia má jednak všeobecnú problematiku, ktorá zahrnuje sústavu základných poznat-

kov o procesu učenia a výchovy, jednak špeciálnu problematiku, vyplývajúcu z riešenia určitých konkrétnych podmienok výchovnej práce, napríklad psychologická problematika výchovy na rôznych druhoch škôl, voľba povolania a pod. V našej pedagogickej psychológii budeme hovoriť o všeobecných problémoch pedagogickej psychológie.

1. Medzi základné problémy pedagogickej psychológie patrí vymedzenie predmetu bádania a objasnenie vzťahov k iným disciplínam. Ďalej tu ide o objasnenie významu jednotlivých činiteľov pri formovaní osobnosti. Je potrebné poznať najmä zástoj dedičnosti, význam prostredia, výchovy a kolektívu. Ďalej je neobyčajne potrebné vyriešiť vzájomný vzťah medzi vývinom a výchovou.

2. Iný veľký problémový okruh vyplýva zo zástoja výchovy pri utváraní všestranne rozvinutej osobnosti, t. j. z významu formovania vzťahov jedinca alebo skupiny k obklopujúcemu svetu, z funkcie zážitkovej stránky v psychickom živote. Zážitková stránka psychiky, vyjadrujúca vzťah subjektu k poznávanému, je najintímnejšie spojená so subjektívnymi potrebami, snahami, túžbami a emóciami človeka, určuje význam poznania, význam vedenia pre „ja“ ako poznávací subjekt. Zážitkovú stránku vyjadrujeme obyčajne takto: „ja to viem“, „to je mojím presvedčením“, „ja to dokážem“ a pod. Zážitková stránka psychiky predstavuje podnecujúcu reguláciu správania, určuje silu a zameranie osobnosti, smer vývinu záujmov, postojov, mravného presvedčenia, odráža sa v emóciách a citoch, morálnom presvedčení, v sociálnych vzťahoch a svetonázore, vplýva na celkový vývin, na vývin poznávacích funkcií, s ktorými tvorí jednotu a pod. Preto v osobitnej kapitole „Psychologické otázky výchovy vzhľadom na vekové osobitosti“ objasníme vzťahy medzi poznávaním a zážitkovou stránkou psychiky na tých úsekoch, kde dochádza k ťažkostiam vo vývine jednotlivých funkcií (napríklad poruchy v telesnom, senzo-motorickom vývine ovplyvňujú už aj zážitkovú oblasť a pod.). Ďalej načrtneme niektoré psychologicko-pedagogické problémy vývinu emociálno-volitívnej stránky psychiky, ako aj problematiku formovania charakterových vlastností a sociálnych vzťahov.

3. Ďalší okruh problémov vyplýva z funkcie vzdelávania pri výchove všestranne rozvinutej osobnosti, t. j. problematika nadobúdania vedomostí, spôsobilostí a zručností, formovanie rozumových schopností človeka, ktoré predstavujú zase výkonovú reguláciu správania, rozhodujúcu o úrovni a kvalite výkonu človeka. Je základom pre profesionálne začlenenie človeka do spoločnosti, základom pre vrastanie jedinca do kultúry našej spoločnosti, vplýva na utváranie životných plánov, ideálov a svetonázoru jedinca. V procese formovania rozumových schopností človeka utvára sa aj zážitkový aspekt psychiky (Rubinštejn). Vzhľadom na uvedené pokladáme za dôležité aspoň v stručnosti rozobrať hlavné činnosti, v ktorých sa formuje poznávacia stránka psychiky, a to: hru, a najmä učenie. Objasníme ďalej teoretickú stránku psychológie učenia. No ťažisko tu vidíme v psychologicko-pedagogickej problematike

osvojovania vedomostí a zručností. Objasníme v nej tak isto význam vychovávateľovej a učiteľovej osobnosti.

Náš postup nie je ojedinelý vo svetovej literatúre. Podobne postupuje viac autorov. Je zrejmé, že pedagogická psychológia je dnes vo vývine, preto sa jej problematika môže v budúcnosti ďalej členiť, príp. rozpracúvať.

Na záver možno povedať, že pedagogická psychológia dnes obsahuje jednak súhrn doteraz nazhromaždených poznatkov a zákonitostí o psychologickej stránke výchovy, jednak začína skúmať tie problémy, ktoré vznikajú v podmienkach výstavby socializmu a ktoré nepoznala stará buržoázna psychológia. Sú to napr. problémy, ktoré súvisia s prestavbou školstva, výchovou nových morálnych vlastností socialistického človeka a súdružských vzťahov medzi ľuďmi.

V socialistickej spoločnosti vznikajú aj nové výchovné inštitúcie, ktoré sa postupne stávajú masovými, a tým sa ustavične zväčšuje ich výchovný vplyv. Sú to: jasle, materské školy, družiny mládeže, učňovské domovy, internátne školy, mládežnícke organizácie a pod. No socialislická starostlivosť o človeka sa rozširuje aj na dospelých, čo má neobyčajne veľký význam.[1]

Dnes si musíme v prvom rade uvedomovať, že stojíme pred základnou prestavbou psychológie výchovy. Treba rozpracúvať najmä tie problémy, ktoré sú nové a pritom dôležité pre výchovu socialistického človeka. To znamená, že v tejto práci sa budeme zaoberať najmä tými oblasťami, ktoré sú už preskúmané, a dotkneme sa tiež novej problematiky, pričom sa oprieme najmä o výdobytky sovietskej psychológie.

B. Význam pedagogickej psychológie

Význam pedagogickej psychológie je pre pedagogiku mnohostranný.

V prvom rade má význam teoretický a metodologický. Vyplýva to z toho, že psychológia poskytuje pedagogike základné poznatky o psychike človeka, o zákonitostiach jej vývinu a utvárania. Každý pedagogický systém, ako svedčí o tom história, vždy sa nevyhnutne opieral o psychologické vedy, osobitne o pedagogickú psychológiu. Metodologický význam má pedagogická psychológia preto, že disponuje exaktnými metódami bádania, ktoré pedagogika už dnes nemôže obchádzať, ale musí na nich budovať. Osobitne dôležité je budovať na psychologickej teórii a metodológii v didaktikách jednotlivých predmetov, ako aj v metodikách, napr. v didaktike písania, čítania, jazykovej výchovy a pod. V týchto disciplínach nemožno úspešne rozvíjať pedagogický výskum, ak sa neopiera o psychológiu.

---

[1] Pozri J. Koščo: K otázke predmetu pedagog. psychológie. Referát prednesený na jarnom zasadaní Sekcie psychológie výchovy SPS v Bratislave 1959.

Psychológia má ďalekosiahly význam pre výchovnú a vyučovaciu prax na škole. Osvojenie si znalostí a psychologických spôsobilostí pomôže učiteľovi poznávať žiakov, poznať ich potreby, motívy, povahové založenie, pomôže lepšie pochopiť, zdôvodniť a organizovať výchovný a vyučovací proces. Tým môže dnes psychológia prispieť k dosahovaniu lepších výsledkov vo výchovnej práci.

Čím ďalej, tým väčší význam nadobúda psychológia pre prax pri priamom začlenení do práce školy zložkou diagnostickou a nápravno-výchovnou. Základom pre túto prácu je, že dnes sa už vytvorila v psychológii spolupráca medzi lekárom (príslušný špecialista pediater, neurológ, psychiater) a odborným psychológom ako aj pedagógom. Táto spolupráca uskutočňuje sa na psychologických ustanovizniach (psychologické výchovné kliniky) alebo psychiatrických zariadeniach. Tu psychológ pomáha vo výchove priamo buď rodičom, alebo vychovávateľom, učiteľom pri všetkých problémoch, na ktoré učiteľ nemá potrebnú odbornú psychologickú prípravu. Táto je potrebná pri tzv. „problémových deťoch", t. j. u detí, ktoré robia starosti či už pre prospech alebo správanie.

Psychológia sa dnes stáva dôležitou súčasťou vzdelávania učiteľov.

Učiteľ si musí osvojiť psychologické zákonitosti vo výchove najmä preto, aby z pedagogickej praxe odstránil živelnosť, prakticizmus a všetku svoju prácu teoreticky a vedecky zdôvodňoval. Uvedieme niekoľko príkladov. Učiteľ nemôže úspešne vyučovať, ak nevie, čo je to napr. pozornosť, pamäť, myslenie a pod., akými zákonitosťami sa spravujú, ako sa prejavujú v jednotlivých vývinových stupňoch a akými prostriedkami ich možno najlepšie rozvíjať. Podobne by sme mohli uviesť celý rad iných otázok, napr. zdôvodnenosť vyučovacích zásad, individuálny prístup k žiakovi, výchova kladných povahových vlastností, otázky kolektívu a pod. Hoci je úplne samozrejmé, že učiteľ nevyhnutne potrebuje vo svojej každodennej praxi psychologické vzdelanie, predsa sa často stretávame s názormi, že mu stačí dobre ovládať svoj predmet, aby dosiahol dobré výsledky vo výchove detí.

Takéto názory sú nesprávne, ba škodlivé. Ozrejmime si to analógiou. Mohol by lekár ísť do praxe, keby nemal základné poznatky o zložení ľudského organizmu a funkciách jeho orgánov? Ako by mohol predpisovať a dávkovať lieky, teda liečiť? Mohol by sa pustiť konštruktér, sebalepší technik do stavby mosta, keby nevedel nič podstatné o tom, na akej pôde stavia a akú nosnosť má použitý materiál? Bolo by vôbec možné predstaviť si takého lekára alebo technika? Iste nie! No z našej praxe poznáme nemálo takých učiteľov matematiky, slovenčiny a pod., ktorí nepoznajú psychologické problémy žiakov. Pedagogické majstrovstvo predpokladá, že učiteľ nielen dobre ovláda predmet, ktorý vyučuje, ale pozná aj psychológiu žiaka a spôsoby rozvíjania jeho aktivity vo výchove a výučbe. Vysoká úspešnosť a morálno-politická výchova našich detí je vecou nielen učiteľa, ale aj celej spoločnosti. Preto je potrebné, aby učiteľ nebol iba matematik, fyzik, ale v prvom rade vychovávateľ a poradca našich detí. Splniť túto vážnu úlohu môže mu pomôcť aj psychológia.

C. Vzťah pedagogickej psychológie k iným disciplínam

Pedagogická psychológia, keďže prispieva k riešeniu spoločensky dôležitej úlohy výchovy človeka, radí sa medzi vedy spoločenské, podobne ako aj iné psychologické disciplíny a pedagogika.

Pedagogická psychológia podávajúca súhrn poznatkov o psychologických podmienkach a zákonitostiach učenia, formovania psychiky človeka nutne svojou problematikou zasahuje aj do prírodných vied, najmä biológie, fyziológie a osobitne fyziológie vyššej nervovej činnosti. To znamená, že mnohé aspekty pedagogickej psychológie sú medzivedného charakteru.

Aké postavenie zaujíma pedagogická psychológia medzi psychologickými vedami. Psychologické vedy rozdeľujú sa na teoretické, t. j. také, ktoré skúmajú podstatu veci, napr. pýtajú sa: čo je myslenie, aké sú zákonitosti procesu myslenia, zákonitosti vývoja myslenia a pod. (všeobecná psychológia, vývinová psychológia atď.), a vedy aplikované, ktoré skúmajú akými prostriedkami rozvíjať myslenie, ako dosahovať želateľné povahové vlastnosti a pod. Pedagogická psychológia, vyrastajúca z potrieb praxe, zameriava sa na riešenie tých problémov, ktoré sa vyskytujú pri výchove detí a mládeže, je vedou aplikovanou, použitou. Pedagogická psychológia ako použitá veda opiera sa nutne o poznatky teoretických vedných disciplín, avšak samostatne rozpracúva psychologické základy výchovy a skúma zákonitosti tu jestvujúce. To znamená, že nepreberá jednoducho poznatky všeobecnej, vývinovej psychológie, príp. psychopatológie za účelom ich prispôsobovania potrebám vyučovacej praxe, ale vychádza z konkrétnych problémov praxe a odhaľuje psychologické zákonitosti tu jestvujúce. Takým spôsobom môže významne prispieť spätne na teoretické objasnenie mnohých otázok psychologickej teórie.

Pedagogická psychológia, ako vyplýva z jej názvu, je hraničnou vednou oblasťou medzi psychológiou a pedagogikou. Pedagogika predovšetkým formuluje ciele výchovy stanovené spoločnosťou. Pedagogická psychológia do stanovenia a formulovania cieľov výchovy mládeže nemôže zasahovať, avšak hovorí o tom, do akej miery možno stanovený cieľ dosiahnuť, ako upraviť výchovu, aby zodpovedala prirodzenosti dieťaťa, jeho vekovým a individuálnym osobitostiam a pod.[2] Z toho vyplýva, že pedagogická psychológia je pre pedagogiku základnou vedou.

Pedagogická psychológia napokon prihliada aj na deti, u ktorých sú nejaké úchylky, a preto využíva aj poznatky takých vedných odvetví, ktoré sa zaoberajú chorým dieťaťom alebo dieťaťom s telesnou chybou (psychopatológia, špeciálna pedagogika a pod.).

---

[2] Pozri V. Příhoda: Úvod do pedagogické psychologie, Praha 1956, str. 15.

II. METÓDY PEDAGOGICKEJ PSYCHOLÓGIE

Orientácia v metódach bádania, v postupoch a spôsoboch zbierania poznatkov v oblasti pedagogickej psychológie môže pomôcť učiteľovi lepšie si vysvetliť určitý psychologicko-pedagogický jav, a tým zlepšiť prístup k žiakovi, zlepšiť výchovu a výučbu. Stretávame sa aj s tým, že mnohí učitelia majú bohaté a vynikajúce skúsenosti, ale nevedia, ako ich spracovať, čiže sprístupniť pre všetkých. Tieto fakty nás upozorňujú, aby sme otázke metód venovali viacej pozornosti.

A. Problém a charakteristika metódy

O metódach sa v psychológii vždy hovorilo, že sú jej životne dôležitou otázkou. Diskusia o metódach bádania sa vedie od samého vzniku psychológie nepretržite až podnes. V každej vednej oblasti závisí výsledok bádania od správnej metódy a jej správneho použitia. Zlepšenie metódy vedie spravidla k úspechu a k objasneniu skúmaného javu. Najpálčivejší je problém metód v psychológii. Pri porovnávaní predmetov jednotlivých vied s predmetom psychológie vidíme, že psychológia je v akomsi „osobitnom postavení". Predmet psychológie a pedagogickej psychológie, duševný život, jeho zmeny a zákonitosti vo výchove a výučbe sú javy veľmi citlivé, premenlivé a nezriedka ťažko dostupné. Preto sa nemôžeme diviť, že v odborných psychologických kruhoch sa otázka metód prerokúva po celé desaťročia. Cieľom tejto snahy, ktorá sa odzrkadľuje vo všetkých serióznych diskusiách je, aby psychológia ako ktorákoľvek vedná oblasť mala objektívne metódy, t. j. také metódy, ktoré by objektívne zachytávali, opisovali a vysvetľovali skúmané javy.

Všeobecne možno povedať, že zbierať vedecké poznatky je namáhavá, vážna a zodpovedná práca. Každý objektívne platný poznatok má byť výsledkom systematickej práce a musí sa dať overiť. Hlavná požiadavka, ktorú kladie marxistická dialektika na metódu, je vystihnúť objektívne jestvujúcu skutočnosť, jej rozmanité vzťahy a vývin.

Pri metóde je dôležitý jej analytický charakter. Treba teda rozčleňovať zložité problémy na jednoduché časti. Túto skutočnosť dobre ilustruje dielo ruského fyziológa I. P. Pavlova. Pavlov si vytýčil cieľ skúmať jednoduché javy, sekréciu slín u psa pri pohľade na potravu. Túto sekréciu skúmal so stovkami spolupracovníkov 35 rokov. Tým, že vedecky objasnil tento jav, postavil na nové základy nielen fyziológiu, ale podstatne pomohol aj psychológii. Pavlov môže byť ďalej príkladom, ako treba nadobúdať poznatky. Skúmal jednoduché reakcie zvierat, najmä psov (slinnú sekréciu) a dospel k dôležitým záverom o duševnom živote človeka. Z toho vidieť, že správny postup zachováme vtedy, keď preskúmame najprv jednoduché a základné javy, a len postupne sa priblížime k javom zložitejším. Súčasne treba pamätať, že závery nesmú

prekračovať daný empirický rámec, t. j. v záveroch sa musíme presne pridržiavať daného materiálu a nerobiť také zovšeobecňujúce závery, na ktoré nás už neoprávňuje materiál. Napr. poznatky z psychológie mládeže v mestách nemožno mechanicky prenášať na mládež z vidieka a pod.

B. Všeobecné požiadavky na správny metodický postup

Keď chceme skúmať nejaký jav, musíme si vopred preštudovať všetko, čo sa o ňom píše v literatúre. Keď splníme túto požiadavku, ušetríme si často zbytočnú prácu, vyhneme sa omylom a chybám, ktorých sa možno dopustiť pri každom postupe; súčasne si spresníme predmet bádania a určíme metódu. Keď si preštudujeme problém v literatúre, ujasníme, spresníme si hľadisko, z ktorého budeme skúmať daný jav, a vytýčime predbežný cieľ našej práce. Zásadne nikdy nepozorujme pre pozorovanie a neexperimentujme pre experimentovanie. Vždy treba hľadieť, aby skúmaná otázka bola dôležitá buď z praktického, alebo z teoretického hľadiska.

Po takejto príprave urobíme predvýskum, v ktorom si overíme správnosť našich predpokladov, spresníme cieľ a metódy bádania, overíme si, či sa dá získaný materiál spracovať a vylúčime aj všetko zbytočné a nevhodné. Napokon pristúpime k vlastnému výskumu.

C. Rozdelenie metód a ich opis

Odborný psychológ pri svojej práci dbá na metodickú čistotu, pracuje diagnostickými metódami a keď materiál spracúva, používa najmä štatistiku. Poznatky o pedagogickej psychológii získavame týmito metódami: a) experimentom, b) pozorovaním, c) exploratívnymi metódami. Pokúsime sa oboznámiť pracovníkov vo výchove s hlavnými zásadami metodického postupu, pričom budeme prihliadať na učiteľovu prácu.

1. Experimentálne metódy. Keď sa v osemdesiatych rokoch minulého storočia zaviedol experiment (pokus) do psychológie, začala sa psychológia deliť na experimentálnu a špekulatívnu a nároky na vedeckosť si pripisovala iba experimentálna psychológia. Už táto skutočnosť dokazuje význam a vážnosť experimentu.

Pri experimente sa zámerne vyvoláva určitá duševná činnosť. Napr. dáme žiakom úlohu naučiť sa za určitý čas nejakú báseň, čiže zámerne tu vyvolávame zapamätávanie. Experiment sa vysoko vyzdvihuje, lebo umožňuje rýchle hromadiť poznatky, keď experimentátor nečaká na náhodný výskyt niektorého duševného javu, ale vyvoláva si ho podľa potreby a pracovného plánu. Experiment súčasne umožňuje aj presnejšie skúmať, lebo experimentátor si môže pripraviť podmienky pokusu a môže ich meniť podľa potrieb výskumu.

Experiment ďalej umožňuje presne registrovať výpovede, či už magnetofónom, alebo fotografovaním, príp. filmovaním. Napokon špeciálne zariadenia umožňujú zaznamenávať motorické alebo iné reakcie organizmu. Pri experimente sa prehlbuje aj pozorovanie, keďže tu izolujeme určité javy, aby sme ich mohli hlbšie analyzovať.

V psychológii a v pedagogickej psychológii sa používa experiment v trojakej forme. Predovšetkým sa skúma psychologický účinok podnetu na človeka (tzv. metóda dojmu). Pri tomto experimente sa môže podnet presne určiť, rozložiť na časti, prípadne používať celý komplex podnetov. Pokusná osoba hovorí o svojich zážitkoch a dojmoch, ktoré prežíva pri danom podnete. Tieto metódy sa používajú najmä v oblasti vnímania, pozornosti, citov a pod. Pri druhej forme experimentu sa registrujú zmeny v organizme, keď naň pôsobia nejaké podnety. Tak napr. skúmali sa zmeny dýchania, práce srdca, zmeny elektrickej vodivosti kože pri určitých podnetoch (tzv. psychogalvanický reflex, lepšie elektrokožná reakcia). Touto metódou sa skúmal emocionálny život detí a hľadali sa diferenciačné znaky, ktoré by zodpovedali detskému emocionálnemu životu. Napokon veľa sa používala tzv. pracovná metóda, ktorá spočívala v tom, že pokusná osoba mala vykonať nejakú prácu napr. napísať v priebehu školského vyučovania diktát. Podľa množstva chýb, prepisov sa usudzuje na stupeň únavy, ktorá vzniká pri vyučovaní.

Pri experimente sa postupuje tak, že experimentátor dá pokusnej osobe najprv presnú inštrukciu a zistí, či ju porozumela. Overí si to predbežnými pokusmi. Potom pristúpi k vlastnému pokusu. Pri psychologickom pokuse je dôležitý postoj samotnej pokusnej osoby, čo napríklad odpadá pri experimentoch so zvieratami. V správe o experimente exaktne opíšeme použitú metódu, presný postup pri experimente, verne zachytíme výsledky a vyčerpávajúce údaje o pokusnej osobe.

Experiment sa môže uskutočniť trojakým spôsobom. Môžeme ho konať v špeciálne zariadených miestnostiach, laboratóriách, ktoré sú dobre vybavené všetkými registračnými prístrojmi. Laboratórny experiment umožňuje úplnú stálosť, kontrolovateľnosť všetkých podmienok a presnú registráciu skúmaných javov. V pedagogickej psychológii sa experiment používal najmä v oblasti citového života, výkonnosti, výskumu čítania a pod., ale mnohé otázky nie sú ešte prístupné pre laboratórny experiment. Preto sa tu hojne používajú ďalšie dve formy experimentu v škole, a to buď terénny experiment, alebo experiment prirodzený. Terénny experiment sa používa priamo v teréne, škole, internáte, na ihrisku a pod. Veľa sa používal pri výskume pamäti, pozornosti a myslenia. Napr. Šardakov pri skúmaní pamäti vybral tri skupiny žiakov (asi po 5); s prvými dvoma robil pokus, kým tretia bola kontrolná. V jednej skupine skúmal výsledok učenia po celkoch, v druhej po časti a v tretej kombinovane, čiže po celkoch a častiach.[3] Pri terénnom experimente je dôležité, aby pokusné osoby tvorili homogénnu skupinu, t. j.

[3] M. N. Šardakov: Očerki psichologii učenija, Moskva 1951.

boli približne rovnakého veku a pohlavia, mali rovnaký prospech a pod. Aj pri tomto výskume treba zachovať všetky podmienky potrebné pre experiment. Môže sa pracovať nielen so skupinami, ale aj s celými triedami. V nižších triedach, príp. v predškolskom veku je vhodné používať tzv. prirodzený experiment, ktorý v psychológii zaviedol ruský psychológ Lazurskij.[4] Prirodzený experiment spočíva v tom, že sa vytvorí nejaká prirodzená situácia. Napr. deti sa rady hrávajú na obchod. Viacero detí vezmeme do miestnosti, ktorá sa zariadi detským nábytkom ako obchod. Jedna skupina predáva, iná zase kupuje. Kupujúcim dáme za úlohu kúpiť určité veci. Podľa toho, ako vykonajú daný rozkaz, môžeme usudzovať napr. o ich pamäti a pod.

Na záver k experimentálnym metódam treba uviesť, že v priebehu vývinu sa menilo samotné poňatie experimentu. Tak by sme mohli zhruba rozlíšiť tri koncepcie experimentu: psychofyzickú, psychologickú a pavlovovskú.

a) Psychofyzický experiment sa začal používať v psychológii vplyvom fyziológie. Jeho klasickou formou je tzv. „reakčný experiment". Psychofyzickým ho nazvali preto, lebo vyvolával jednak fyziologické (sekrečné alebo motorické) prejavy organizmu vplyvom pôsobiaceho podnetu, jednak psychické javy (sústredenie pozornosti na nejaký podnet a pod.). Pokus spočíval v tom, že pokusná osoba mala na daný signál stlačiť gombičku. Signalizačný aparát bol spojený s chronoskopom (prístroj na registrovanie stotín, ba tisícin sekundy), ktorý sa pri podaní signálu dal do chodu. S chronoskopom bola tak isto spojená gombička a jej stlačením sa chronoskop zastavil. Takým spôsobom bolo možné presne zistiť čas od signálu po reakciu pokusnej osoby. Tento čas sa nazval reakčným časom. Reakčný experiment sa používal vo všeobecnej, vývinovej, ale aj v pedagogickej psychológii. Zmienili sme sa o ňom preto, lebo predstavoval jednu z najrozšírenejších koncepcií experimentu v psychológii. V podstate spočíval v priraďovaní systému reakcií k systému podnetov. Približne ten istý systém má aj behavioristický experiment, ktorý vychádza vždy zo situácie *S* a skúma reakciu *R* na túto situáciu. Nedostatkom týchto koncepcií je, že vylučovali z pokusu mozgové mechanizmy, na základe ktorých sa uskutočňujú reakcie. Neanalyzujú ich, a tak vlastne vzniká medzera, chýba spojovací článok medzi podnetom a reakciou. Je to mechanické, teda chybné poňatie experimentu.

b) Pri psychologickom experimente sa vychádza z toho, že navodíme určité psychologické procesy. Napr. dáme žiakom úlohu naučiť sa nejakú báseň, nejaký text a pod. Tým sa vyvolávajú procesy pamäti. Táto metóda sa používala hojne pri výskume pamäti, chápania a myslenia. Pri psychologickom experimente sa zväčša upustilo od zložitých aparatúr. Tento experiment sa používal aj pri výskume čítania, tvorenia pojmov u detí a pod. Pomocou tejto metódy sa nazhromaždilo veľa poznatkov. Jej jednostrannosť do istej miery môžeme vidieť v tom, že izolovala psychické javy od fyziologických.

---

[4] K. N. Kornilov — A. A. Smirnov — B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1950, str. 22.

c) Pavlovovská koncepcia experimentu využíva v plnom rozsahu obidva prístupy k duševnému životu človeka. No odlišuje sa od nich v tom, že neskúma iba podnet a reakciu, prípadne daný psychologický jav, ale súčasne sa usiluje vysvetliť aj fyziologické základy skúmaného javu, t. j. objasňuje tie deje, ktoré sa odohrávajú v pracujúcom mozgu. Pavlovovské poňatie experimentu nadobúda v psychológii základný význam preto, lebo umožňuje skúmať „nervový substrát" duševných javov, a tak prechádza od ich opisu k vysvetleniu. Pavlovovská metodika s úspechom prenikla do oblasti všeobecnej, ba aj vývinovej psychológie. V oblasti pedagogickej psychológie pavlovovská koncepcia experimentu získava stále väčšie uplatnenie.

2. Pozorovanie. V starších učebniciach pedagogickej psychológie pozorovanie sa delilo na sebapozorovanie (introspekciu) a pozorovanie iných (extrospekciu).

a) Starší psychológovia rozumeli pod sebapozorovaním také pozorovanie, ktorého predmetom bol vlastný duševný život a vlastné zážitky.[5] Napr. ak niekto chcel skúmať podstatu predstáv, začal skúmať vlastné predstavy.[6] Táto metóda sa pokladala za špecificky psychologickú metódu. V priebehu vývinu psychológie ju však z mnohých strán kritizovali a poukazovalo sa na jej nepresnosť a subjektívnosť. Najviac ju kritizovali v pavlovovskej etape sovietski a iní pokrokoví psychológovia. Z diskusie, ktorá prebiehala od r. 1950, môžeme urobiť záver, že sebapozorovanie nemožno pokladať za špecifický nástroj poznania a objasnenia podstaty duševných javov. Neobjaví mechanizmy, ktoré sú podkladom duševného diania. Napr. neosvetlí tie nervové procesy, ktoré sú základom pozornosti, pamäti, vnímania a pod., neobjasní život duševne chorých, detí atď. Sebapozorovanie ako špecifická metóda by vnášala do psychológie idealizmus, ak by sa opierala o predpoklad, že duševné javy sú inej podstaty než materiálny objektívny svet a ako také sú objektívnym metódam neprístupné. Z takýchto predpokladov v minulosti vychádzali napr. mnohé systémy tzv. duchovednej psychológie.

Pretože človek vie porozprávať o svojich psychických stavoch a úmysloch, o tom, čo videl alebo zažil, môže sa sebapozorovanie stať predmetom vedeckého bádania. Tieto výpovede nemôžeme považovať za subjektívne, za introspekciu. Veď v každodennom živote treba počítať s týmto materiálom, podľa neho ľudia často usmerňujú svoj život. Ak vychádzame z poňatia duševnej činnosti ako jednoty objektívneho a subjektívneho, potom objektívne prejavy nebudú iba motorické, napr. správanie (t. j. prejavy prvej signálovej sústavy), ale aj rečové prejavy (t. j. prejavy druhej signálovej sústavy, špecifické iba človeku).

---

[5] Tamže, str. 19.

[6] Napr. na tomto princípe skúmal predstavy formou ankety v 80-tych rokoch min. stor. F. Galton. Skúmané osoby, ktorým rozoslal dotazník, mali si predstaviť nejaký predmet povedzme stôl pri raňajkách, a na ten obrátiť svoju pozornosť a sledovať vynorujúcu sa predstavu podľa jasnosti, určitosti a zafarbenia. Podobných pokusov sa konalo mnoho. Známe sú najmä pokusy z oblasti myslenia, konané Külpeho-würzburgskou školou a inými.

Pre pedagogickú psychológiu je dôležité objasniť názory na sebapozorovanie a výpovede človeka, dieťaťa.

V pedagogickej psychológii sa nemôžeme zaobísť bez výpovedí žiaka, osoby, či už pri pozorovaní, alebo experimente, ba výpovede sú predmetom rozhovoru, besedy. Pre pedagogickú psychológiu je cenný aj materiál, ktorý poskytujú spomienky. Napr. bez výpovedí osôb by sme nemohli vôbec vedieť, pokiaľ siahajú spomienky do detstva, čo ich motivuje a pod. Dôležitý materiál poskytujú aj autobiografie, životopisy slávnych ľudí, denníky a pod. Nemôžeme obísť ani materiál, ktorý poskytuje sebahodnotenie. Bez výpovedí pokusných osôb nevedeli by sme si urobiť správny obraz o vývine pojmov, myslenia atď.

Pri tomto materiáli je potrebné prísne zachovávať vedecké postupy a opatrnosť pri formulovaní záverov, rozoberať a kritizovať materiál.

b) Pozorovanie iných je jednou zo základných metód zbierania a zhromažďovania poznatkov. Koná sa v bežných životných situáciách bez toho, aby sme podmienky umele menili. To znamená, že učiteľ alebo vychovávateľ pozoruje žiaka v jeho prirodzených situáciách, napr. pri hre, pri učení v škole, cez prestávku, v družine, na výlete a pod. Predmetom pozorovania môžu byť všetky žiakove prejavy, ktoré nejakým spôsobom poskytujú materiál na objasnenie jeho schopností, povahy, vzťahu k učeniu, spolužiakom, učiteľom, našej spoločnosti atď. Pozoruje sa celkové žiakovo správanie, napr. ako chodí alebo sedí (pantomimika), ako aj prejavy, ktorými sa rôzne duševné stavy zvýrazňujú na tvári, napr. zblednutie, sústredenosť (mimika). Pozorovanie týchto vonkajších žiakových prejavov nie je samoúčelné, ale má objasniť napr. pozornosť, pamäť, príp. iné žiakove vlastnosti, teda tie otázky, ktoré si potrebujeme objasniť. Je veľmi významné venovať pozornosť žiakovým rečovým prejavom, napr. artikulácii, mnohotvárnosti výrazových prostriedkov, pohotovosti vyjadrovať sa a pod.

Z nadhodených námetov vidieť, že v pozorovaní sú veľké rozdiely. Vedecké pozorovanie má po prvé úplne opísať predmet alebo jav, po druhé, a to je najdôležitejšie, má vysvetliť daný jav. V mnohých prípadoch sústredené pozorovanie vedie, alebo môže viesť k objasneniu podstaty skúmaného javu.

V pozorovaní ako v každej činnosti sa treba cvičiť. Učiteľ má v sebe cibriť schopnosť všímať si podstatné znaky a vlastnosti žiakovej osobnosti. Cvičením môže vypestovať schopnosť pozorovať. Predpokladom je teoretická znalosť duševného života. Uveďme príklad. Dvaja priatelia idú do lesa. Jeden z nich má vzťah k botanike, druhý nie. Nebude nám ťažko zodpovedať otázku, ktorý z nich si všimne viac pozoruhodností v lese, v prírode. Iste ten, ktorý sa vyzná v botanike. Tak isto je to aj v škole. Učiteľ, ktorý nemá základné psychologické znalosti, neuvidí veľa ani v triede, ani mimo nej.

Psychológovia vypracovali určité požiadavky na pozorovanie. Podľa nich iba také pozorovanie je objektívne, ktoré sa uskutočňuje plánovite. To predpokladá dôkladnú prípravu na každé pozorovanie. V staršej, ba aj v novšej psychológii sa zostavovali tzv. pozorovacie hárky, obsahujúce hlavné body, na ktoré sa malo pozorovanie zamerať. Takto organizovaný postup umožnil

sústrediť sa na podstatu javu a neprihliadať na zbytočné drobnosti, ktoré nesúvisia s javom a cieľom pozorovania. Iná dôležitá podmienka pri pozorovaní je systematičnosť. Aby pozorovanie bolo dôkladné, musíme pozorovať sústavne a dlhší čas, teda nemôžeme sa pri ňom spoliehať iba na povrchný a subjektívny odhad. Pri pozorovaní sa zásadne spoliehame na vlastnú skúsenosť. Nenechávame sa bezdôvodne ovplyvniť mienkou druhého a vyvarujeme sa povrchností. Ďalšou dôležitou podmienkou pri pozorovaní je presnosť. Významným prostriedkom na dosiahnutie presnosti je záznam. Záznam má byť stručný a úplný. Najvhodnejšie je urobiť ho hneď pri pozorovaní, príp. bezprostredne po ňom. Toto sú zásadné hľadiská, ktoré treba uplatňovať pri pozorovaní.

Z metód používaných v pedagogickej psychológii je v školskej práci najvhodnejšia metóda pozorovania. Učiteľ sa s deťmi denne stýka, a tak má možnosť dieťa dlhodobe pozorovať a študovať. Učiteľ pri pozorovaní môže vychádzať jednak z prirodzených situácií v triede a pod., ďalej môže sledovať správanie dieťaťa v záťažových situáciách, (napr. v skúšobnom období, pri jednotlivých skúškach, má možnosť osvetliť si mnohé otázky, ktoré ho zaujímajú na základe odpovede, výpovede žiaka, písomnej práce, prác v dielni a pod.). Ďalšou možnosťou pre pozorovanie dieťaťa sú rozličné situácie mimo triedy, napr. správanie sa na chodbe, na školskom dvore, na výlete, v záujmových krúžkoch, na pionierskych podujatiach a schôdzach atď. Ak učiteľ využíva takéto situácie na dlhodobé pozorovanie dieťaťa, môže dospieť k jeho prehĺbenejšiemu poznaniu, a tým aj k objektívnemu názoru na jeho osobnosť, môže si vytvoriť objektívny obraz o problémových kritických momentoch, ktoré jestvujú vo vývine u konkrétneho dieťaťa. Na základe takéhoto poznania žiaka možno realizovať princíp individuálneho prístupu, ktorý má prenikať celou pedagogickou prácou a umožňovať použitie takých výchovných metód a zásad, ktoré sú pre konkrétny prípad najvhodnejšie.

V dôsledku toho, že pedagogická prax žiada od učiteľa individuálny prístup k žiakom, ako aj schopnosť podať pedagogickú charakteristiku žiaka, aj v samotnej pedagogike začalo sa hovoriť o potrebe výskumu vo výchove a výučbe. Taký výskum, spočívajúci na metóde pozorovania a doplnený rozborom žiackych prác, rozhovorom so žiakmi a rodičmi, nazýva sa tiež tzv. pedagogickým výskumom. V novšom čase skupina sovietskych pedagógov na čele s I. A. Kairovom vypracovala koncepciu a osnovu tzv. pedagogického výskumu. Pedagogický výskum v tomto poňatí nesleduje bádateľské ciele, ale má byť prostriedkom pre výchovu detí v súlade s úlohami komunistickej výchovy.

Na prvý pohľad by sa zdalo, že pre učiteľa nie je nič ľahšieho ako pozorovať a na základe pozorovania poznávať dieťa. Naše výskumy však ukázali, že z 80 učiteľov, s ktorými sme robili výskum na bratislavských školách, len niektorí učitelia prenikli do podstaty problému a mali úspechy.

Keď sme analyzovali príčiny neúspechu mnohých učiteľov, s ktorými sme robili výskum, došli sme vcelku k týmto uzáverom:

1. Najzákladnejšou podmienkou, ktorá rozhoduje o úspechu pozorovania

žiaka v škole, je uvedomenie si cieľa, ktorý pozorovaním sledujeme. Cieľom pozorovania, ako aj celého výskumu je objektívne poznanie žiaka, ktoré umožní zlepšiť individuálnu výchovnú prácu. Kairov zdôraznil, že na pozorovanie sa učiteľ musí pripraviť už v príprave na hodinu.

2. Druhým činiteľom, ktorý rozhoduje o úspechu alebo neúspechu, bol fakt, že učitelia sa nevedeli dostatočne odosobniť od svojej každodennej rutinnej pedagogickej práce, v ktorej hodnotia a klasifikujú žiakov: žiak „dobrý", „zlý", „usilovný", „lenivý" a pod. Pozorovanie však žiada opustiť na určitý čas tento navyknutý rutinný spôsob práce, výrazom ktorého je hodnotenie a klasifikovanie, a osvojiť si psychologický aspekt. Psychologický aspekt charakterizuje predovšetkým to, že nemá hodnotiace zameranie („dobrý", „zlý"), ale že sa v ňom odráža prirodzená ľudská vlastnosť, zvedavosť, snaha po poznaní založenia druhého človeka, v danom prípade žiaka. Keďže cieľom tejto zvedavosti je objektívne poznanie žiaka, z toho vyplýva, že k pozorovaniu treba pristupovať nezaujate a nepredpojate.

3. O úspechu pozorovania a individuálneho prístupu k žiakovi rozhoduje ďalej to, či učiteľ vie postupovať systematicky a trpezlivo zbierať materiál z rozličných situácií tak, aby v strede jeho pohľadu boli hlavné a najcharakteristickejšie vlastnosti žiaka.

4. Napokon učiteľ pri pozorovaní nesmie sa strácať v detailoch, ale má mať na zreteli celkovú osobnosť žiaka, ako vyvíjajúceho sa človeka.

Koho pozorovať a koľko žiakov pozorovať? Všeobecne možno povedať, že nepozorujeme viac ako 5—6 žiakov. O tom koho pozorovať, rozhodnú zasa samotní žiaci. Je zrejmé, že na prvom mieste prichádzajú do úvahy tí žiaci, ktorí či už v prospechu alebo v správaní majú určité ťažkosti a vyžadujú zvýšené výchovné vedenie. V týchto prípadoch pedagogické opatrenia budú mať úspech obyčajne vtedy, ak sa oprú o poznanie ozajstných vývinových príčin alebo výchovných ťažkostí. V takých prípadoch pozorovanie môže ozrejmiť mnohé ťažkosti a môže pomôcť vo výchovnej práci. Ako príklad môžeme uviesť pozorovania jedného učiteľa z Prievozu.[7]

Učiteľov záznam o žiačke I. a triedy všeobecnovzdelávacej školy, Bratislava-Prievoz: Zistil som, že dievča sa nekamaráti s nikým vo svojej triede, ba nemá ani domáce úlohy, je špinavá, nedbá na upozornenie a nemá záujem o školskú prácu:

25. 4. Zistil som, že nemá mamičku, má macochu, ktorá sa s otcom stále háda. Nestará sa o ňu, otec preto vyvoláva stále scény a radšej nechodí domov, takže dievča je doma celkom opustené.

26. 4. Vyvolal som ju a pred celou triedou som povedal, aby jej každý pomáhal, vľúdne a priateľsky s ňou zaobchádzal, lebo nemá mamičku a trieda jej musí nahradiť materinskú lásku. Žiaci v hrobovom tichu počúvali túto mimoriadnu vec a prisľúbili, že jej vo všetkom budú pomáhať. Dievčatko sa na začiatku nedôverčivo na mňa pozeralo, ale na ďalších hodinách už prejavilo záujem o matematiku.

5. 5. Dnes už mala v poriadku domáce úlohy, ba sa aj hlásila. Vyvolal som ju, vedela síce ešte málo, ale pomáhali sme jej riešiť ľahké úlohy a na konci som ju pochválil.

15. 5. Dievča sa dobre učí, dobre píše, má záujem, nie som s ňou síce ešte celkom spokojný, ale viackrát ju chválim a vidím, že sa z toho teší.

30. 6. Neprepadla.

[7] T. Pardel: Otázka pedagogického výskumu u nás, Psychologický časopis, r. 1, č. 2, Bratislava 1953, str. 270—273.

Treba však hneď otvorene povedať, že sa môžu vyskytovať prípady, ktoré učiteľ môže zvládnuť len v spolupráci s lekárom a psychológom. Pôjde najmä o žiakov, pri ktorých sú ťažkosti takého rázu, že vyžadujú odborné vyšetrenie, či už pediatrické, psychiatrické, neurologické alebo psychologické a potom nielen výchovný, ale aj liečebný zásah. Pozorovanie v takýchto prípadoch vedie k včasnému odkrytiu vážnych symptómov, poskytne určitý materiál pre príslušného odborníka a po liečebnom zásahu umožní nájsť a použiť výchovné postupy, ktoré zaručia výchovný úspech. No len málo učiteľov vyzrelo na našich školách pre takýto individuálny prístup k žiakom. Nazdávame sa, že by malo patriť k ctižiadosti každého učiteľa, aby bol poradcom svojich žiakov.

Pri pozorovaní používame ako východisko vždy určitú osnovu, ktorá usmerňuje pozorovanie (tzv. pozorovací hárok). Pozorovacích hárkov je mnoho druhov. Mnoho sa okolo nich diskutovalo. Pozorovací hárok býva obyčajne dosť obšírny, je zostavený heslovite, avšak tak, aby poskytoval určitú štruktúru a škálu pre postihnutie základných čŕt človeka (v našom prípade žiaka).

Osnovu, ktorú uvádzame, sme zostavili na základe štúdia viacerých predlôh (Kairov, Levitov a Roth). Zostavili sme ju tak, aby vyhovovala našim potrebám, zachytávala najdôležitejšie aspekty v skladbe osobnosti a aby dávala možnosti aj na samostatnú tvorivú prácu učiteľa. Každé pozorovanie je tvorivým aktom objavovania materiálu a jeho zbierania, triedenia do takých súvislostí, v ktorých jestvujú v živote jednotlivca. Je zrejmé, že rámec osnovy poskytuje väčšiu variabilitu otázok, než je potrebná pre vystihnutie osobnosti jednotlivého žiaka. Najvhodnejší je taký postup, že si osvojíme celú osnovu a v príprave na pozorovanie si rozvážime, ktoré otázky z danej osnovy môžeme použiť v konkrétnom prípade. Premyslí sa najmä celé rozpätie možných vlastností v jednotlivých protikladne postavených otázkach tak, aby sa vedelo čo pozorovať a aký materiál zbierať. Materiál sa zbiera postupne a systematicky vo forme heslovitých, stručných záznamov o správaní žiaka.

Celý rad aspektov je v osnove postavený v extrémnej polarite. V konkrétnych prípadoch sa skúmané vlastnosti v takýchto extrémoch nevyskytujú, obyčajne ležia — ako upozorňuje Roth — medzi týmito pólmi. Na to, aby sme našli ich polohu, treba preniknúť do psychiky žiaka, vžiť sa do jeho správania, zúčastniť sa pri jeho konaní.

Napokon treba upozorniť, že osnova nie je niečím samospasiteľným. Je to iba určitá pomôcka, schéma, určitý príklad naznačenia jednotlivých aspektov, dôležitých pre pozorovanie.

Postup pri výskume a pozorovaní je asi takýto:

1. Oboznámime sa so zdravotnou a domácou situáciou dieťaťa, urobíme si ucelenejší prehľad o školskom obraze dieťaťa.

2. Po takomto prehľade nasleduje vlastné pozorovanie. Výsledok pozorovania sa zaznamenáva vo veľmi stručných charakteristikách, ktoré sa robia buď počas vyučovania, alebo tesne po hodine. Charakteristiky sú heslovité. V anglo-

saskej literatúre sa niekedy nazývajú „anecdotal repord". Pod týmto termínom sa nemyslia anektodické príhody, ale také situácie, ktoré sa v škole prihodili a vedú k utvoreniu si určitého obrazu o danom žiakovi. Už počas pozorovania uvidíme, že sa nám budú množiť záznamy určitého druhu, ktoré postupne budú vytvárať obraz príznačný pre žiaka.

Myslíme, že netreba osobitne upozorňovať, že pri pozorovaní nebudeme hovoriť o vlastnosti, ktorá sa u žiaka nevyskytuje, aj keď sa uvádza v schéme. Sústredíme sa vždy na opis takých situácií a správania, ktoré sú pre daného žiaka najpríznačnejšie.

Pozorovania v priebehu roka alebo na konci roka, t. j. podľa potreby utrieďujeme, analyzujeme a vyhodnocujeme. Nakoniec pristúpime k charakteristike žiaka, v nej vystihneme hlavné a charakteristické črty jeho osobnosti. Podľa Kairova charakteristika má byť „celistvá a mnohostranná, stručná a úplná, konkrétna a odôvodnená, objektívna a dynamická". Pri zostavení charakteristiky môžeme postupovať podľa uvádzanej schémy alebo môžeme voliť taký postup, ktorý je pre osobnosť žiaka najvyhovujúcejší.

Osnova pre pozorovanie žiaka

Meno žiaka, dátum narodenia, miesto, škola, trieda. Opakuje? Ktoré triedy opakoval? Zamestnanie a bydlisko rodičov.

I

1. Telesný a zdravotný stav

a) Telesný stav: veku primeraný — vyspelejší — vývojove oneskorený? Proporcionalita vývoja organizmu: primeraná — neprimeraná? Vyskytujú sa nejaké telesné defekty alebo úchylky: zraku, sluchu, pohybov, reči, symptómy nervozity, ľaváctvo a pod. V prípade podozrenia vyžiadať si odborný lekársky nález!

b) Výzor a výraz: Je výzor na úrovni ostatných žiakov alebo je: detský — vážny, hravý — vyhranený? Výraz prezrádza: mäkkosť — tvrdosť, čerstvosť — malátnosť, váhavosť — rozhodnosť, istotu — neistotu? Akým estetickým dojmom pôsobí? Motorika dieťaťa: rýchle — pomalé, svižné — ťažkopádne, harmonické — hranaté, zanovité? Vcelku je žiak: pokojný — živý, nepokojný a nedisciplinovaný? Gestá a mimika: bohatá — chudobná? Charakteristika chôdze, reči, písma? Správanie: prirodzené — strojené, pedantné — nedbalé, veľkorysé — malicherné, pružné — strnulé? Je žiak pokojný — zlostný, vyrovnaný — nevyrovnaný? Celková úroveň výrazu?

Záver: Celkové posúdenie telesného vývoja a stavu, celkový dojem z jeho správania a výrazu v pokoji a v pohybe.

2. Rodinná situácia

(Všímame si najhlavnejšie fakty na základe anamnézy a návštevy v rodine)

a) Zdravotná a hospodárska situácia rodiny: Rodina je úplná — neúplná? Kto vedie výchovu? Badať u rodičov alebo v príbuzenstve pozoruhodnejšie zdravotné alebo iné úchylky? Hospodárska situácia rodiny? Kultúrna situácia? Je rodina na vzostupe alebo na úpadku? Vzťahy v rodine: láskavé — nevľúdne, nevraživé — vrelé — uvoľnené? Poradie a postavenie dieťaťa medzi súrodencami? Aké sú vzťahy medzi súrodencami: vzájomné sa podporujú — rivalitné — konkurujúce — neznášajú sa? Je dieťa vychovávané prevažne doma — v detských zariade-

niach — vyrastá na ulici? Má v rodine pozitívne vzory pre životosprávu? Kladie sa v rodine dôraz na prácu a učenie?

b) Doterajší vývoj, životopis dieťaťa (pozri príslušnú stať v anamnéze).

c) Sociálne vzťahy dieťaťa: Vyrastá viac v kruhu rodiny — na ulici, medzi súrodencami — medzi deťmi zo susedstva? Kamaráti ho podnecujú alebo zvádzajú? Akých má kamarátov? Sociálna štruktúra obydlia: stred mesta, predmestie, vidiek, úzke ulice, možnosti výbehu na ihrisko, na voľné priestranstvá, do lesa a pod.? Akú úlohu najčastejšie hrá medzi kamarátmi: vedúcu, partner v hrách, kazí hry, je žartovné? Žijú rodičia so susedmi v súlade?

Záver: Zhodnotenie možných dedičných, vrodených faktorov, faktory a kvalita prostredia a rodinnej výchovy. Súhrn výchovných vplyvov na vytváranie osobnosti dieťaťa. Úloha dieťaťa v tomto prostredí?

II

Žiakov prospech a jeho vzťah k vyučovaniu

1. Školská dochádzka, zameškáva vyučovanie, prichádza neskoro, príčiny
2. Prospech v jednotlivých predmetoch na konferenciách v poslednom školskom roku
3. Usilovnosť a záujem o učenie
4. Systematičnosť v plnení domácich úloh z rôznych predmetov
5. Samostatnosť v učení. Ako sa žiak správa pri úspechu alebo neúspechu v učení. Ako sa žiak stará, aby si osvojil zameškané učivo
6. V prípade neúspešnosti:
   a) V čom sa javí neúspech; aké sú medzery vo vedomostiach, aký má vzťah k práci v škole a k plneniu domácich úloh. Osobitosti v práci
   b) Príčiny neúspechu podľa učiteľovho názoru a čo sa odporúča na zlepšenie kvality práce
7. Účasť vo všeobecnovzdelávacích krúžkoch
8. Čítanie kníh z doplnkového čítania

Záver: Zhodnotenie školskej práce žiaka. V čom sa javí najväčší vplyv školy? V čom spočívajú prednosti a nedostatky žiaka vzhľadom na plnenie školských povinností? Postavenie a úloha žiaka v žiackom, pionierskom kolektíve? V čom treba pridať a v čom treba výchovne usmerniť žiaka?

III

Správanie: živosť, snahy a záujmy[8]

a) Živosť prejavu: Impulzívny — málo impulzívny — príliš impulzívny? Presadzuje sa vehementne — vlažne? Ľahko — ťažko unaviteľný? V motorike: jemný — hrubý, bohatý — chudobný? Hlučný — tichý? Otvorený — živý — uzavretý — zakríknutý? V čom a v akých situáciách je najviac tlmený? Sexuálny a erotický vývoj?

b) Snahy: Aké snahy prevládajú? Snaha po výkone, po vyniknutí, páčení sa, po zárobku a pod.? Prevláda: sebauplatňovanie — sebapresadzovanie — poddajnosť, chce byť vždy prvý — skôr sa podriadi — začlení — poddá — poslúchne? Vie nájsť rovnováhu medzi osobnými a spoločenskými potrebami? V ktorom smere je tlmený, od čoho sa odťahuje, kde sa neodváži — kde si trúfne, čoho sa najľahšie odriekne — kde sa najlepšie uplatňuje? Ako sa vie ovládnuť?

c) Záujmy: O čo sa zaujíma? Prevládajú záujmy: o veci a predmety, o osobné a sociálne otázky (sociálne vzťahy), o literatúru, vedu a umenie? Vie sa zanietiť ľahko — ťažko, prechodne — trvale? Najmä prečo? Prejavuje v záujmoch mnohostrannosť — jednostrannosť, trvalosť — menlivosť? Ktoré zo záujmov sú trvalé a ktoré prechodné, menlivé? Venuje sa svojim záujmom, sklonom spontánne alebo potrebuje stále pobádanie a vedenie? Vytvorili sa nejaké záujmy a sklony z afektívnych situácií, snenia? Aké má osobitné záujmy, záľuby, túžby, plány do budúcnosti?

---

[8] Porovn. H. Roth: Pädagogische Psychologie, Berlin, Hanover, Darmstadt 1957, st. 45—53.

Záver: Impulzivita silná — slabá? Skôr aktívny alebo utiahnutý? Otvorený alebo uzavretý? Aký je vzťah medzi impulzivitou, snahami, záujmami? Na čom je dôraz? Charakter záujmov; všestrannosť — jednostrannosť — vyhranenosť — nevyhranenosť? Uplatňuje záujmy v rámci školy alebo mimo školy?

IV

Správanie: emocionalita a city

a) Nálady: Možno zistiť základnú životnú náladu? Prevláda vážnosť — veselosť, uvoľnenosť — stiesnenosť? Prevláda zážitok sily — slabosti? Vyskytujú sa sklony k afektívnym výbuchom, zlosti, prchkosti, ustrašenosti? Je emocionálne ľahko — ťažko vzrušiteľný? Dochádza k rovnováhe rýchlo — pomaly, ťažko, pri rozličných náladových výkyvoch? Priebeh afektov: rýchly — pomalý, trvanie krátke — vleklejšie?

b) Sebauvedomenie a sociálne city: Sebahodnotenie: prevažuje sebapreceňovanie — sebapodceňovanie, sebaistota — nedostatok sebaistoty? Vyskytujú sa pocity menejcennosti? Uvedomuje si svoje prednosti, slabosti, nedostatky? Čo ho povzbudí, oduševní, postraší? Je so sebou spokojný — nespokojný? Bojazlivý — odvážny, spokojný — nespokojný — znechutený? Má zmysel pre humor?

c) Vyššie city: Vie city prežiť hlboko alebo len povrchne? Ovplyvňujú city aj jeho činnosť? Ako sú vyvinuté city mravné, estetické, city pre povinnosť, zodpovednosť, city kolektivizmu, láska k vlasti a pod.?

d) City vie vyjadriť: ľahko — ťažko? Viac v mimike a gestách — slovne, písomne? Je vo výraze citov: priateľský — chladný?

Záver: Ktorá základná nálada prevláda? Aký je vzťah medzi prežívaním citu a sklonom cit prejaviť? Vzťah medzi citmi a činnosťou? Ktoré oblasti sú zdrojom najmocnejších citov? Je sebauvedomenie primerané, prehnané alebo oslabené? V ktorom smere? Vývoj a charakteristika tzv. vyšších citov?

V

Správanie: vôľa, postoj a charakter

a) Predmetná oblasť: Zaobchádza s vecami, materiálom: primerane — neprimerane, šetrne — nešetrne, udržuje svoje veci v poriadku — neporiadku? Aké pracovné techniky ovláda a ako? Vie zaobchádzať s pracovným náradím? Udržuje si školské potreby, šatstvo starostlivo — ledabolo — nedbanlivo? V styku s vecami prevláda: pracovný alebo hravý styk? Pracuje pomaly — rýchlo, povrchne — svedomite, samostatne — nesamostatne? Pracuje viac v škole alebo doma? Kde pracuje doma? Má pracovné plány? Vyniká v niektorých z manuálnych zručností? Základný postoj k práci? Ktorú pracovnú oblasť alebo materiál uprednostňuje?

b) Sociálna oblasť: Ako sa správa k súrodencom, rovesníkom, spolužiakom, starším a mladším deťom, k dospelým, predstaveným? Hľadí sa nadradiť, zaradiť, podriadiť? Je tlmočníkom triedy, skupiny a pod.? Ku komu sa pripája? Koho si spriateľuje a koho znepriateľuje? Akú úlohu majú v jeho živote priatelia z mládežníckej organizácie, triedy, ulice? Vyvoláva spory, zúčastňuje sa v sporoch alebo je sprostredkovateľom? Drží a ide s triedou, kolektívom alebo radšej si hľadá sám cestu? Prejavuje v správaní sociálnu zodpovednosť? Je ochotný pomôcť? Je úctivý — drzý, pozorný — bezohľadný? Vyhľadáva spoločnosť alebo sa jej stráni? Jeho záujmy prekračujú rámec problémov rodiny, školy? Aký je jeho záujem a postoj k problémom našej spoločnosti?

c) Mravná oblasť: Ako reaguje na príkazy a zákazy? Je ľahko alebo ťažko ovplyvniteľný? Ako naň vplýva chvála, hana, odmena, trest? Prichádza častejšie do konfliktov s predpismi a poriadkom? Je vzdorovitý? Má vedomie povinnosti? Spĺňa rozkazy bez odvrávania? Vykonáva si svoje povinnosti? Vie pracovať a sústrediť sa aj za sťažených podmienok? Je vecný, vie brať na seba zodpovednosť alebo sa jej radšej vyhne? Aký má vzťah k peniazom, osobnému a národnému majetku? Aký má vzťah k sebe samému? Je sebaistý — neistý? Ako trávi voľný čas: večer, vo sviatok, cez prázdniny? Aké pracovné a iné návyky sa u neho vyskytujú? Zlozvyky? Uchyľuje sa k výhovorkám, prísľubom, k lži? Vie sa kontrolovať a vie usmerňovať

svoje konanie? Potrebuje pobádanie a vedenie? Je prístupný poučeniu? Ktoré mravné motívy sú u neho najbadateľnejšie? Je pravdovravný, čestný, úprimný, priamy, skromný? Aký?

Záver: Aký je vzťah medzi impulzivitou a vôľou? Vie nájsť rovnováhu medzi osobnými záujmami, sklonmi a spoločensky dôležitými záujmami? Vie si sám stavať krátkodobé a perspektívne ciele, dá si v tom poradiť, poučiť sa alebo koná bez cieľa, svojhlavo? Je rozhodný, rád odsúva rozhodovanie, nerozhodný? Vie ísť za vecou, vydržať, stáť za svojimi predsavzatiami? Ukazuje v mravnom konaní cvik a istotu alebo je nevyhranený, chýba mu schopnosť mravného zážitku a hodnotenia? Aký je jeho morálnopolitický profil?

VI

Úroveň a dokonalosť správania

(schopnosti žiaka, jeho nadanie, vedomosti a znalosti)

a) Vzťah k praktickej práci: Dosahuje úspech v teoretických alebo praktických disciplínach? Rád priloží ruku k práci alebo skôr vyčkáva? Je vyslovene zručný v manuálnych prácach? Ako sa stavia k prácam vyžadujúcim manuálnu zručnosť? V akých hračkách má záľubu? Má zmysel skôr pre hrubú alebo jemnú prácu? Má zmysel a vie sa orientovať v praktických otázkach a situáciách? Ktoré športy a hry najlepšie ovláda? Je vynaliezavý? Vie spájať praktickú prácu s teoretickou?

b) Myšlienková práca: Rád manipuluje s vecami, prevláda u neho názorné myslenie? Vie na základe predstáv a pojmov abstraktne myslieť? Preniká do vzťahov medzi vecami? Má sklon k názornému alebo abstraktnému mysleniu? Rieši skôr názorné alebo nenázorné úlohy? Je v myslení dôsledný alebo vyskytujú sa u neho nedôslednosti a skoky? Pokúša sa o teoretické vysvetlenie udalostí, procesov a javov? Proces myslenia je pomalý — dôkladný, alebo rýchly a povrchný? Myslí vecne, má dobré nápady? Myslí skôr s logickou dôkladnosťou alebo sa spolieha na intuitívne nápady? Všíma si skôr jednotlivosti alebo celok? Vie pochopiť užšie alebo širšie súvislosti? Je v myslení pohyblivý alebo je skôr strnulý, všestranný alebo jednostranný? Viac ráta alebo viac číta? Zaoberá sa radšej prírodovednou alebo spoločenskovednou problematikou? V ktorých predmetoch má najväčšie úspechy? V ktorých predmetoch má najväčší neúspech? Vie postihnúť jadro veci a má zmysel pre podstatné alebo skĺza na vedľajšie, nepodstatné? Zameriava sa na všeobecnejšie lebo užšie otázky? Je samostatný v riešení úloh a úsudku? Je v myslení ovplyvniteľný alebo neovplyvniteľný citovými vzťahmi? Je rýchly alebo opatrný v úsudku? Ako sa vie vyrovnať s novými úlohami, situáciou alebo problémami? Vie si pomôcť v ťažkej situácii? Je viac produktívny myšlienkove alebo je viac reproduktívny, spontánny — kritický? Ide vcelku viac do hĺbky alebo šírky? V čom dosiahol najväčšie výkony a v čom je najhorší?

c) Reč: Je zhovorčivý alebo tichý? Vyjadruje sa lepšie písomne alebo ústne? Rozpráva plynne, trhane alebo namáhavo? Používa bežné rečové prostriedky alebo zvraty? Má rečový cit a vyberá výrazové prostriedky? Hovorí spisovne alebo sa v jeho reči odráža dialekt, žargón?

Učí sa ľahko cudzie reči? Predchádza ľahko od pasívneho porozumenia k aktívnemu hovoreniu? Využíva patričnú literatúru a akého druhu? Pokúsil sa o vlastnú tvorbu? Akú?

d) Pamäť a obraznosť: Čo si dobre — zle zapämatá? Zapamätá si dobre — zle: čísla, dátumy, mená, názvy? Zapamätá si skôr jednotlivosti alebo vecné a logické súvislosti? Spolieha sa viac na svoju pamäť alebo rozum? Učí sa podľa zmyslu, alebo memorovaním? Učí sa po čiastkach, celkoch alebo kombinovane? Má lepšiu vštepivosť alebo trvanlivosť pamäti? Jeho vedomosti sú bohaté alebo chudobné? Čo si zapamätá najrýchlejšie, najľahšie a čo najťažšie? Čo stále zabúda? Nové učivo si zapamätá rýchlo alebo pomaly? Vie verne alebo skreslene uvedomený materiál reprodukovať? O aký typ a druh pamäti ide?

Vie dobre a voľne používať svoju pamäť? Zameriava sa viac na spomienky alebo na plány do budúcnosti? Myslí na budúcnosť? Má sklon k sneniu? Prejavuje sa u neho fantázia? Žije viac v skutočnosti alebo vo svete fantázie? Vie sa vžiť, preniesť do novej situácie? Vie sa vžiť do situácie iných ľudí? Robí si plány do budúcnosti?

e) Umelecké sklony a záľuby: Má zmysel pre vnímanie, hodnotenie slovesného, výtvarného, dramatického umenia? Má zmysel pre tanec, umeleckú gymnastiku, balet? Pre čo má alebo prejavuje najväčšie tendencie? V akom štádiu vývoja a výchovy je v tomto smere? Vie sám dobre reprodukovať báseň, zahrať úlohu v divadelnom krúžku, zatancovať (príp. tanec na ľade, športová gymnastika a pod.)? Vyskytli sa samostatné tvorivé pokusy: v básnictve, próze, dráme, výtvarnom umení, hudbe?

Úroveň vkusu, kultúrna úroveň a jej odraz v správaní a vytváraní vlastného životného štýlu?

Záver: V ktorom smere je ťažisko jeho nadania? Aký vzťah je medzi záujmami, sklonmi a nadaním — nadaním a pilnosťou — nadaním a charakterom? Stala sa práca v danej oblasti jeho životnou potrebou? Uplatňuje sa viac v oblasti praktického života, spoločenských vied, prírodných vied, sociálnej oblasti? V ktorej oblasti sa najviac uplatňuje jeho nadanie: je skôr básnik, hudobník, herec, matematik, technik, praktik, národohospodár, estét? Do akej miery sa u neho vyvinuli politické záujmy a názory? Základný postoj ku škole a spoločnosti?

VII

Ideová zameranosť správania

a) Šetrný — nešetrný *vzťah k školským objektom,* školským potrebám, chráni — poškodzuje majetok školy, obce, družstva? Je ochotný alebo ľahostajný k verejnoprospešnej práci (zber, brigády a pod.)?

b) Zaujíma sa o udalosti v škole, v obci, v našej spoločnosti alebo je k nim ľahostajný? Zúčastňuje sa na práci v krúžkoch: plní pionierske alebo mládežnícke povinnosti? Ako sa vytvárajú jeho *vzťahy ku kolektívu;* aké miesto v ňom zastáva? Je ochotný pomôcť?

c) Charakteristika jeho *vzťahov k rodičom, učiteľom* (úcta — úprimnosť — pokrytectvo — odstup — pretvárka a pod.)?

d) *Zameranosť správania:* zamestnanie cieľavedomé, vychádzajúce z potrieb, záujmov a ideálov našej spoločnosti? Bližšie a ďalšie perspektívy? Rozhodný, odhodlaný, statočný?

e) *Svetonázorová kryštalizácia:* Je súlad medzi školskou a rodinnou výchovou? Trpí dieťa na povery? Je ovplyvňované nevedeckými názormi? Ako sa utvárajú konkrétne názory dieťaťa na vznik vesmíru, života, človeka? Preniká k základom vedeckého svetonázoru? Odráža sa to patrične v jeho zmýšľaní a konaní?

Záver: Ako sa formujú základné črty komunistického človeka? Čo je pre tieto črty v danom vývinovom štádiu charakteristické a v ktorom smere treba výchovne viac pôsobiť?

VIII

Celkový posudok o žiakovi s návrhom na ďalšie výchovné opatrenia

4. Exploratívne metódy. Osobitné postavenie v pedagogickej psychológii nadobúdajú tzv. exploratívne metódy (lat. explorare znamená zistiť, vyšetriť, vyskúšať). Pre tieto metódy je príznačné, že vyžadujú bezprostredný styk s pokusnou osobou a vykonávajú sa formou spytovania. Vcelku exploratívne metódy možno použiť: a) aby sa získali dôležité údaje o doterajšom zdravotnom stave a vývine pokusnej osoby, tieto fakty sa zisťujú tzv. anamnézou, b) aby sa zistila zameranosť osobnosti, alebo objasnili niektoré dôležité problémy, napr. postoje, záujmy, ťažkosti v správaní, učení a pod. (používame tzv. interview), c) na hromadný výskum určitého problému (uskutočňujeme ho pomocou písomných dotazov, tzv. dotazníkom, anketou).

A. Anamnéza (od gréckeho anamnezis — spomienka) je jedným z najdôležitejších vyšetrovacích postupov v pedagogickej a klinickej psychológii. Jej význam spočíva v tom, že zisťuje podmienky a okolnosti vývinu jedinca. Ide tu v podstate o rekonštrukciu životopisu otázkami, aby sa objasnila alebo urobila diagnóza skutkového stavu. V každej anamnéze sa odborný psychológ zameriava na tri úseky: na súčasný psychofyzický stav, životné prostredie a doterajší vývin.

!

1. Zistenie psychofyzického stavu a zdravia v rodine. Tu si musíme vytvoriť celkový pohľad na rodinnú situáciu z hľadiska telesného a duševného zdravia. Cieľom tohto vyšetrovania je zistiť, či sa v rodine a ostatnom príbuzenstve nevyskytujú nejaké telesné alebo duševné defekty, ktoré by mohli hereditárne alebo ako faktor prostredia pôsobiť na dieťa. Nehľadáme tu nejaké dedičné faktory, chceme len posúdiť akúkoľvek úchylku v správaní. Tu nám nemôže byť ľahostajné, či sa podobná úchylka, napr. oneskorený rečový vývin, zajakavosť, afektívne reakcie a pod. nevyskytli už v rodine. Mnohé defekty sa prenášajú napodobňovaním. Špeciálnym odborným vyšetrením sa môže zistiť, či v určitom prípade nejakú ťažkosť v správaní zaviňujú chyby vo výchove alebo či je podmienená hereditárne.

2. Pri zisťovaní situácie v rodine vo výchovnom zariadení, prípadne v škole postupujeme podľa určitých hľadísk. Na ilustráciu uvedieme schému takéhoto postupu. (Prispôsobené podľa L. Schenk-Danzingerovej.)

I. Rodinná situácia

Meno žiaka: ..... vek: .... škola: ..... bydlisko: .....
Meno rodičov ..... vek (vzdelanie) zamestnanie: terajšie — pôvodné
Otec: .....
Matka: .....
Súrodenci (vlastní): počet .... vek .... pohlavie: ..... jeho poradie: .....
Súrodenci (nevlastní): počet .... vek .... pohlavie .....

1. Žije dieťa v úplnej rodine? .....
2. Žijú otec, matka a deti v spoločnej domácnosti? .....
.....
3. Ak niektorý z rodičov chýba, prečo? .....
od kedy? ..... jeho styk a vplyv na dieťa .....
4. Manželstvo rozlúčené od ..... (obojstranná vina, mužova, ženina).
5. Kedy a kde vidí dieťa druhého rodiča? .....
Jeho vplyv na dieťa .....
6. Je dieťa vychovávané mimo rodiny? (jasle, materská škola, družina, detský domov, príbuzenstvo — kto?) Odkedy — dokedy? ..... Vplyv tejto výchovy ....
.....
7. Kto žije v domácnosti? Koľko súrodencov .....
iný z príbuzenstva, starí rodičia a pod. ..... ich vzdelanie .....
zamestnanie ..... správanie sa k dieťaťu, vplyv na dieťa .....
..... správanie sa dieťaťa voči nemu (nim) .....
8. Kto sa o neho prevažne stará a kto ho vychováva? .....
9. Je domáce prostredie harmonické? .....
.....
10. Kto vedie domácnosť? Je domácnosť vedená hospodárne? .....
Je badateľný nedostatok? .....
11. Vyskytli sa u rodičov, starých rodičov, prastarých rodičov zdravotné alebo morálne závady?
12. Jestvuje ľaváctvo alebo ambidextrita v príbuzenstve, u súrodencov a pod.? (Uviesť presne stupeň a príbuzenský vzťah.) .....
.....
13. Vyskytli sa legastenické prejavy (poruchy čítania a písania)? (Stupeň a príbuzenský vzťah) .....
.....
.....

II. Bytové pomery

1. Veľkosť bytu: .....
2. Počet osôb obývajúcich byt: .....počet postelí:.....
3. Má dieťa vlastnú postieľku? .....
4. Spí dieťa v rodičovskej spálni?.....
5. Má miesto a pokoj na učenie?.....

III. Vývoj dieťaťa

1. Bolo dieťa očakávané?..... očakávané vzhľadom na pohlavie? .....
2. Priebeh tehotenstva? .....
3. Pôrod normálny (predčasný, kliešte, cisársky rez, dvojičky)? .....
.....
4. Váha pri narodení?. .....
5. Ťažké onemocnenia v dojčenskom veku (najmä infekčné a horúčkovité stavy)? .....
.....Kričiavalo dieťa v prvom roku veľa?
.....
6. Kedy začalo dieťa samo sedieť, chodiť? .....
7. Kedy vyslovilo prvé slovo? .....
8. Bol rast chrupu normálny? .....
9. Návyk na čistotu prebiehal normálne? .....
10. Ako prebiehalo obdobie vzdorovitosti?.....
11. V ktorom veku a v akých zariadeniach?.....
Správanie sa v zariadeniach? .....
12. Malo dieťa nejaké zlozvyky (ako cmúľanie prstov, ohrýzanie nechtov)? .....
.....
13. Vyskytli sa nejaké ťažkosti: pri jedení (nechutenstvo), preťahovanie jedla.....
odmietanie jedla..... poruchy spánku..... nespavosť, hovorenie zo sna a pod., v porovnaní k ostatným deťom?.....
k dospelým? .....
14. Kedy sa vedelo samo vyzliecť a obliekať, zašnurovať si topánky? .....
.....
15. Ako reagovalo na narodenie súrodencov? .....
16. Ako sa vytvárali a aké sú vzťahy medzi súrodencami?.....
.....

IV. Životopis dieťaťa

1. Presné údaje o niektorých udalostiach v živote dieťaťa s osobitným zreteľom na prvé 3 roky .....
2. Podiel ústavnej a rodičovskej výchovy .....
3. Kto prevažne vychováva dieťa .....
4. Je dieťa pod malým, dostatočným alebo prehnaným dohľadom? .....
.....
5. Rozmaznávajú dieťa? ..... kto? .....
6. Zanedbávajú ho? .....
7. Nachádza lásku a oporu v rodine? .....
8. Uprednostňujú alebo zanedbávajú dieťa v porovnaní s inými súrodencami? .....
kto? ..... prečo? .....
9. Vťahujú ho do rodinných konfliktov? .....
10. Aký tón sa zaujíma voči dieťaťu (kritizujúci, nervózny, netrpezlivý, hrubý, neláskavý, vyrovnaný, povzbudivý, uznanlivý, trpezlivý, priateľský)? .....
.....
11. Zamestnávajú sa s dieťaťom rodičia alebo vychovávatelia (úlohy, prechádzky, hry)?
.....
12. Majú sklon dieťa preceňovať, podceňovať? .....
13. Aké výchovné prostriedky sa používajú (nadávanie, kričanie, bitie, rozkaz, remeň, hlad, nevšímavosť, klačanie, domáce väzenie a pod.)? .....

14. Aký je vzťah rodiny a školy? .....
15. Obžalovávajú dieťa pred otcom? ..... Taja niečo pred otcom? .....
16. Môžu a vedia rodičia viesť dieťa? .....
Prerastá im cez hlavu? .....
17. Aké výchovné ťažkosti alebo konflikty sú teraz v rodine? .....
.....
18. Aké nervové poruchy a návyky sa teraz u dieťaťa vyskytujú (cmúľanie prstov, ohrýzanie nechtov, grimasy, motorický nepokoj, strach zo samoty, tmy a pod.)? .....
19. Majú rodičia na výchovu rovnaký názor? .....
Stará sa otec o dieťa? .....
20. Pravidelnosť v domácnosti? .....
21. Je rodinné prostredie priaznivé, prostredné, nepriaznivé? .....
Jestvuje nebezpečenstvo spustnutia? .....

V. Správanie dieťaťa v rodine

1. Je dieťa poriadne, ochotné pomôcť, úprimné, dožaduje sa nežnosti, je v zásade poslušné? .....
2. Je rezervované, odmietavé, kritické, lživé, neovplyvniteľné? Je neporiadne v školských úlohách a v plnení povinností? Je neúprimné v školských veciach? .....
3. Poslušnosť podmieňuje strach alebo pozitívny postoj? .....
4. Správanie sa k súrodencom (prípadne aj k nevlastným súrodencom)? .....
5. Zaujíma dieťa v prípadných konfliktoch stanovisko? .....
.....
Nadŕža matke, otcovi? .....
6. Cíti sa dieťa v rodine zaznávané, má dojem, že sa mu krivdí? .....
.....
7. Prejavuje k niektorému vychovávateľovi mimoriadne pozitívny vzťah? .....
8. Robí si školské úlohy samostatne alebo mu treba hodne pomáhať? .....
.....
9. Doučujú dieťa (z čoho, kto)? .....
10. Čo robí dieťa vo voľnom čase? .....
Aké hry uprednostňuje (železnica, auto, stavebnica, konštrukcie, bábiky, stavebnice, kockové, ručné práce, zbieranie známok, bojové hry a pod.)? .....
Má osobitné vlohy? ..... Je muzikálne? .....
Hrá na nejaký hudobný nástroj? .....
Robí spoľahlivo nákupy a vracia peniaze? .....
Ostáva dlho vonku, nevracia peniaze, je nespoľahlivé a zábudlivé? .....
Pomáha v domácnosti? .....
Športová činnosť (korčuľovanie, cvičenie, lyžovanie, sánkovanie, plávanie, bicyklovanie, futbal a pod.) ..... Má nejaké hračky? Je prevažne na ulici? .....
11. Majú rodičia s dieťaťom určité plány najmä pokiaľ ide o výber povolania? .....
.....
12. Vyslovilo dieťa samo prianie vo veci svojho budúceho povolania? .....

VI. Správanie sa dieťaťa v dome (najčastejšie znaky podčiarknite 2x, iné raz)

1. Spí nespokojne, zle; hovorí v spánku, chodí v spánku, vykrikuje v spánku; zle jedáva, neoblieka sa samo, treba mu pomáhať, nechce sa umývať, nechce robiť úlohy, nechce pomáhať, je nespokojné, nesamostatné pri úlohách, nesamostatné pri ostatných prácach, nevytrvalé v hrách, nevytrvalé v práci, ľahko sa zarmúti, ľahko sa rozplače, odvráva, je ufňukané, drzé, svojhlavé, prchké, vzdorovité, zlomyselné, odvráva (na všetko); agresia, agresívna fantázia, agresívna vyhrážka, skutočná agresia; zatajuje tresty, zatajuje chyby a nedostatky, hľadá viac voľnosti; neporiadne, nečisté, motoricky nepokojné, hľadá viac voľnosti, neporiadne, ohrýza ceruzky, nechty, onanuje, sexuálne hry, sexuálne hry s inými deťmi, pomočieva sa vo dne, v noci, znečisťuje sa, klame zo strachu, klame z fantázie, vystatuje sa, kradne doma, mimo domu, rozoberá všetko, ničí hračky, ničí nábytok, trápi zvieratá?

Správanie sa voči súrodencom

Je dieťa žiarlivé, vyhľadáva spory, bitkár, agresívne, závistlivé, ničí ich vlastníctvo, berie im hračky, odmieta pomôcť, potlačuje ich, ohovará, trápi, iné?

Epizódy a doklady k jednotlivým bodom, ktoré môžu bližšie ozrejmiť povahu, príp. ktoré sa vyskytujú v povahe.

VII. Záver

3. Žiakov život a vývin. Pri zisťovaní vývinu všíma si psychológ vývinové osobitosti jednotlivých období. Potrebné je poznať stav, okolnosti a priebeh gravidity, pôrod a jeho priebeh, ochorenia, najmä infekčné a horúčkové, ktoré môžu spôsobovať zápal mozgu, príp. iné komplikácie. Ďalej zisťuje priebeh osvojovania si základných návykov a zručností: motorický vývin (sedenie, chodenie), vývin reči a návykov, čistotnosť, citové vzťahy, vývin vôle a charakteru, poruchy, prípadné úchylky v správaní v jednotlivých obdobiach.

Anamnestické údaje zisťujeme podľa okolností buď u mladistvého, alebo u rodičov. Rozhovor s obidvoma rodičmi neraz vysvetlí mnohé problémy. Prirodzene, aj pri rozhovore treba spĺňať určité požiadavky, aj tu platí stará zásada: čím hlbšie sú naše vedomosti z psychológie a príbuzných disciplín, tým skôr objasníme podstatu vecí. Učiteľ, ktorý má dobré vedomosti (najvhodnejší je školský psychológ), vie zvážiť a zhodnotiť význam jednotlivých faktov. Anamnéza má poskytnúť možnosť zrekonštruovať jedincovu životnú históriu, objasniť všetky dôležité okolnosti zaviňujúce chyby v správaní, osvetliť osobnosť dieťaťa. Pri zisťovaní anamnestických údajov u rodičov treba pamätať, že rodičia majú neraz mylné názory na svoje deti, ba aj úmyselne a zámerne skresľujú veci, takže niektoré výpovede nie sú vierohodné. Niekedy je účelné pohovoriť si s každým rodičom osobitne. Zásadne si treba zapamätať, že postup pri rozhovore musí byť taktný a korektný. Pri anamnéze si všímame nielen výpovede, ale aj celý spôsob správania dieťaťa aj rodičov. Niekedy sa počas rozhovoru vyskytnú afektívne situácie, ktoré treba vedieť zvládnuť.

B. Rozhovor — interview je metóda, ktorou tak isto môžeme získať potrebné poznatky. Tu pomocou otázok a odpovedí si utvárame obraz o povahe dieťaťa, jeho záujmoch, postojoch, ideáloch a pod. Keď chceme, aby rozhovor bol užitočný a pomohol nám poznať žiaka, treba splniť niekoľko podmienok. Základnou podmienkou úspešného rozhovoru je vytvoriť správne ľudské vzťahy, dôveru a vzájomnú úctu medzi bádateľom a skúmanou osobou. Bádateľ má mať bezprostredný a úprimný záujem o pokusnú osobu. Ľahostajnosť a formálnosť prekážajú pri rozvíjaní rozhovoru. Príťažlivosť bádateľovej osobnosti je osožná, pomáha vytvoriť potrebné vzťahy a vedie spravidla k dobrým výsledkom. Rozhovorom v školskej práci nielen získavame poznatky o žiakoch, ale aj na nich výchovne pôsobíme. Rozhovor sa koná buď bezprostredne so žiakom samotným, alebo pred triedou, prípadne iným kolektívom. Na rozhovor, podobne ako na pozorovanie, treba sa pripraviť a všetky otázky vopred uvážiť. Rozhovor si presnejšie naplánujeme, keď sa zblížime so skúmaným žiakom. Často je vhodné vytvoriť si najprv predbežný

obraz o danom prípade, až potom sa venovať štúdiu a rozboru tej vlastnosti, o ktorú bezprostredne ide. Rozhovor zameraný na výskumné účely sa zaznamenáva (rýchlopisom, magnetofónom). Rozhovor sa používa nielen samostatne, ale aj ako doplňujúca metóda, ktorá objasní výsledky získané inými postupmi. Rozhovor kladie na bádateľa veľké požiadavky. Musí sa nielen oboznámiť s predmetom rozhovoru, ale musí vedieť aj správne zhodnotiť každú odpoveď a pohotove rozvíjať sled rozhovoru. Pri rozhovore si treba všímať a zaznamenávať nielen výpovede, ale aj správanie pokusnej osoby.

C. Dotazník. Jednou z najrozšírenejších metód je dotazník. Používame ho na hromadné zisťovanie určitého javu, napríklad, ak chceme zistiť, ktorá kniha sa žiakom najlepšie páči, alebo ktoré športy najradšej pestujú. Z množstva dotazníkových výskumov len niektoré priniesli vážnejšie výsledky. Prof. Příhoda vysvetluje tento stav, tým že dotazníky sa nesprávne zostavovali alebo sa nesprávne spracúval materiál. Aby sme dotazník správne zostavili, musíme dodržiavať tieto zásady:

Treba starostlivo premyslieť, čo chceme dosiahnuť dotazníkom a presne určiť, čo má byť cieľom výskumu, ktorý jav je najpodstatnejší.

So zreteľom na cieľ výskumu usporiadame otázky logicky. Otázky majú byť konkrétne, určité, aby žiaci mohli na ne ľahko odpovedať. Nemajú byť ani sugestívne, ani vtieravé.

Po zostavení dotazníka postupujeme takto: Urobíme predbežný výskum s menším počtom ľudí. Predbežný výskum slúži na revíziu dotazníka, príp. má ukázať možnosti, ako ho spracovať. Po revízii sa dotazník rozmnoží spolu so sprievodným listom, v ktorom sa adresát stručne oboznámi s účelom dotazníka. Dotazníky bývajú zväčša anonymné.

Vyplnené dotazníky spracúvame štatisticky, lebo iba presné, matematicko-štatistické vyhodnotenie materiálu môže zaručiť spoľahlivosť výsledkov a záverov. Štatistické spracovanie dotazníka sa nazýva kvantitatívne. Ale to nestačí, dotazník treba spracovať aj kvalitatívne, t. j. najtypickejšie odpovede treba roztriediť podľa určitých kritérií a uviesť ich do súladu s kvantitatívnou analýzou. Aby bola kvantitatívna analýza prehľadnejšia, vyjadrujeme ju tabuľkami a grafmi.

5. Ako doplňujúcu metódu používame aj **psychologický rozbor činnosti**. Výsledky ľudskej činnosti, výtvarné alebo písané prejavy, príp. ručné práce, môžu osvetliť mnohé stránky osobnosti.[9]

Z HISTÓRIE PEDAGOGICKEJ PSYCHOLÓGIE

Vznik a vývin pedagogickej psychológie úzko súvisí s vývinom psychológie ako vedy. Tento vývin sa uskutočňoval v niekoľkých etapách, ktoré podľa svojho charakteru ovplyvnili poňatie a zameranie našej náuky.

[9] K. N. Kornilov — A. A. Smirnov — B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1950, str. 23.

A. Predpoklady vzniku pedagogickej psychológie

Rozhodujúcu etapu pre vznik novovekej vedy tvorí 17.—18. storočie. V týchto storočiach sa tvoria predpoklady jednak na formulovanie predmetu psychológie (Descartes, Hobbes, Locke, Hume a iní) a jednak tu vzniká prvá veľká psychologická koncepcia duševného diania. Podľa príkladu prírodných vied, a najmä mechaniky, novovekí myslitelia hľadajú jednoduché prvky, z ktorých sa skladá duševný život, a zákonitosti, ktorými sa riadia. Tak vzniká psychologická teória asocianizmu už v rámci filozofie. Asocianizmus rozvinuli jednak materialisti 18. storočia (tzv. senzualistický asocianizmus) a jednak sa rozvíjal aj v rámci idealistickej filozofie. Asiocianistická koncepcia psychiky zohrala podstatnú úlohu pri vzniku psychológie ako experimentálnej disciplíny a dlho ovplyvňovala aj ponímanie psychologických problémov výchovy.

V tejto etape sa vytvárajú predpoklady nielen na vznik psychológie ako vedy, ale súčasne aj na jej diferenciáciu. Počiatočné pokusy postihnúť psychologické výchovné problémy nachádzame jednak u filozofov a jednak u pedagógov. Z filozofov považujeme za potrebné venovať aspoň letmú pozornosť J. Lockovi, ktorý v mnohých smeroch ovplyvnil filozofiu, ale aj pedagogické myslenie (napr. tabula rasa a pod.).

O anglickom filozofovi J. Lockovi Engels povedal, že videl„. . . pôvod poznatkov a ideí v zmyslovom svete“.[10]

John Locke sa pokladá za prvého filozofa, ktorý buduje systém pedagogiky na empirickej psychológii. Locke vo svojej Rozprave o ľudskom rozume (1690) rozvinul pokrokové myšlienky najmä v gnozeológii a etike. Vychádzal z psychologického rozboru obsahu vedomia a sústredil sa na rozpracovanie otázky prameňov poznania. Skúmajúc „pôvod, hodnovernosť a rozsah ľudského vedomia“ vyšiel z predpokladu, že človek sa pri narodení podobá čistej tabuli (tabula rasa). Hlásal, že všetok obsah vedomia, tzv. idey (pod pojem idey zahrňuje pocity, vnemy, predstavy a pojmy), vzniká na základe skúseností. Skúsenosť pokladal za jediný zdroj poznania a odmietal descartovské „vrodené idey“, ako aj v etike Leibnitzove „vrodené princípy“. Skúsenosť podľa neho vzniká pôsobením materiálneho sveta na naše zmyslové orgány, čiže hlásal aristotelovskú poučku: „Nič nie je v mysli, čo nebolo v zmysloch.“ No nebol v tom dôsledný a uznával dva pramene poznávania: vonkajšiu skúsenosť („sensation“), o ktorej sme sa práve zmienili, a tzv. vnútornú skúsenosť („reflexion“), ktorá sa zakladá na vonkajšej skúsenosti, spočívajúcej v sebapozorovaní, t. j. vo vnímaní a uvedomovaní si vlastnej duševnej činnosti. „Reflexiou... rozumiem poznatky, ku ktorým dospieva duša tým, že si uvedomuje svoju činnosť a spôsob, akým sa táto činnosť prejavuje, vzbudiac tak v mysli ideu tejto činnosti.“[11]

---

[10] K. Marx — F. Engels: Vybrané spisy II, Bratislava, SVPL 1953, str. 85.

[11] G. F. Alexandrov — B. E. Bychovskij — P. F. Judin — M. B. Mitin: Dějiny filosofie II., Praha, Svoboda 1952, str. 248.

Locke skúmal vedomie, jeho obsah, vznik aj pôvod. Pritom postupoval psychologicky, a preto ho považujeme za jedného zo zakladateľov empirickej psychológie.

Locke sa zaoberal otázkou pôvodu štátu a otázkami psychológie výchovy, ktoré zhrnul do diela Myšlienky o výchove (1693). Tento spis nadobudol neobyčajný význam a vplýval na mnohých filozofov, pedagógov a psychológov. V diele sú tieto myšlienky: cieľom výchovy je gentleman, ktorý sa vie ušľachtile, rozumne a účelne správať. Preto na prvé miesto kladie mravnú výchovu, vnútornú disciplínu, výchovu k dobrému vzťahu nielen k ľuďom, ale aj k telesnej práci. Vzdelanie má podporiť mravné vlastnosti a „učenosť" nemá byť samoúčelná. Z tohto hľadiska riešil mnohé problémy, ktoré sú dodnes súčasťou pedagogickej psychológie. Tak napr. rozpracoval otázky vývinu a výchovy charakteru, želateľných vlastností, vzťah k ľuďom a k práci, disciplinovanosť, ako aj otázky boja proti zlým vlastnostiam detí (lenivosti, lživosti, ukrutnosti a pod.). Poznal, aká je dôležitá výchova v ranom detstve a aký význam má detská aktivita a zvedavosť pri poznávaní. Z hľadiska duševnej disciplíny sa podrobne zaoberal účinkami trestu a odmeny, odsudzoval telesné tresty a vyzdvihoval rôzne formy pochvaly a pokarhania. Dával návody, ako postupovať pri výchove samostatných, rozumne a účelne sa správajúcich ľudí s vyvinutým zmyslom pre česť. Z psychologického aspektu rozoberá význam životosprávy, denného poriadku, hier a telesnej práce. Odporúčal, aby si deti osvojili nejaké remeslo.

Vcelku Locke zamietol vrodené idey a princípy a vychádzajúc v podstate z materialistickej, senzualistickej teórie poznania, pripisoval výchove veľký význam. Výchovné ciele, ktoré stanovil J. Locke, zodpovedajú novým spoločensko-ekonomickým zmenám a zásadne sa odlišujú od cieľov stredovekých. Do popredia ho stavia psychologický prístup k otázkam a šírka nadhodených problémov. Treba však uviesť, že jeho filozofia má nedostatky podmienené dobou a jej kompromisný ráz umožnil mnohé miesta ponímať idealisticky (Berkeley, Hume a iní).

Pre vznik a vývin pedagogickej psychológie je rovnako dôležité všímať si stav pedagogiky v súčasnosti aj v jej historickej retrospektíve. Preto sa stručne dotkneme aspoň niektorých dôležitejších systémov. V novoveku vystúpili problémy výchovy natoľko do popredia, že sa stávajú ústredným motívom práce mnohých mysliteľov. Spomeňme niektorých: *Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Ušinskij a iní.*

Ján Amos Komenský (1592-1670) sa zaradil medzi najvynikajúcejších pedagógov novoveku. Medynskij hovorí, že v pedagogike „Komenský zohral takú úlohu ako Bacon a Descartes vo filozofii, ako Kopernik v astronómii".[12]

V pedagogike Komenský hlásal humanistické myšlienky. „Humanisti sa snažili odvodiť zásady výchovy z ľudskej prirodzenosti. Zreteľ na ľudskú dôstojnosť dieťaťa, jeho individuálne osobitosti, nutnosť, aby sa ľudské

[12] E. N. Medynskij: Dejiny pedagogiky, Bratislava 1950, str. 97.

vlastnosti už zavčasu u mládeže vedome vytvárali, mierne zaobchádzanie s deťmi a uľahčené učenie, ktoré humanisti kládli na výchovu detí svojich mecenášov . . .“[13]

Tieto myšlienky realizoval Komenský, ale v mnohom sa odklonil od aristokratického poňatia výchovy humanistov. Žiadal, aby školy navštevovali všetci, aby sa v začiatočných školách vyučovalo v materinskom jazyku, vyžadoval vzdelávanie žien. Svoju pedagogickú sústavu Komenský budoval na princípe prirodzenej výchovy, vychádzajúc pritom z prirodzenosti dieťaťa. No prirodzenosť nechápe iba psychologicky, ale široko, začleňujúc človeka a dieťa do zákonitostí sveta a prírody.

Komenský rozlišoval štyri vekové obdobia. Podľa nich vypracoval návrh na školskú sústavu a určil aj výchovné ciele. Celý vývin dieťaťa rozdeľuje pravidelne na obdobia po 6 rokov. Školskú sústavu rozdelil takto: 1. detstvo od 0 do 6 rokov, materská škola; 2. chlapectvo od 6 do 12 rokov, obecná alebo mestská škola; 3. mládenectvo od 12 do 18 rokov, latinská škola (k siedmym stredovekým umeniam pridáva aj reálne predmety); 4. od 18 do 24 rokov je dospelosť, akadémia, cestovanie a špecializácia. Bližšiu charakterizáciu o jednotlivých obdobiach nepodal, pozornosť venoval skôr obsahu vzdelávania.

Z psychologického hľadiska je zaujímavá jeho typológia. Ako kritériá na rozlíšenie typov určil schopnosť, poddajnosť, učenlivosť. Jednoduchou kombináciou dochádza k typom, ktoré charakterizuje takto:

„Na prvom mieste sú bystrí, chtiví a poddajní, ktorí sú zo všetkých najsúcejší na štúdium. Tým treba dávať iba potravu múdrosti a rastú sami ako ušľachtilé rastlinky. Treba len rozvahy, aby sa im nedovolilo príliš sa poponáhľať, aby predčasne neodpadli a nezjaloveli.

Iní sú bystrí, ale pomalí, predsa však poddajní. Títo potrebujú jedine ostrohy.

Tretí sú bystrí a chtiví, ale diví a spurní. Takýchto obyčajne v školách nenávidia a väčšinou sa nad nimi zúfa, a predsa ak sú správne vychovávaní, stávajú sa z nich najväčší mužovia . . . Plutarchos, opisujúc túto udalosť, dodáva: Onen kôň nám pripomína, že mnoho talentov hynie vinou učiteľov, ktorí robia z koní somáre, pretože nevedia ovládať tých, ktorí sú hrdí a slobodomyseľní.

Štvrtí sú poslušní a zároveň dychtiví po učení, ale pomalí a tupí . . .

Po piate, niektorí sú tupí a k tomu ešte mdlí a leniví; . . .

Na poslednom mieste sú tupí a pritom zvrátenej a zlomyseľnej povahy; . . .“[14]

Komenský sa zaoberal najmä didaktikou, organizáciou školskej práce, štúdiom osobnosti dieťaťa a pod. Aj keď nepodal vždy psychologický náčrt problému, jednako analógie, ktoré uvádza, ukazujú, že hlboko vnikol do zákonitostí duševného diania. Je presvedčený, že každý žiak môže dosiahnuť dobré výsledky. „Na svete niet takej vysokej skaly alebo veže, na ktorú by

---

[13] R. Alt: Pokrokový charakter Komenského pedagogiky, Praha 1955, str. 127.
[14] J. A. Komenský: Veľká didaktika, Bratislava, SPN, 1954, str. 81 a 82.

nemohol vystúpiť každý, kto má nohy, ak sa len k nej náležite pristavia rebríky, alebo sa spravia na patričnom mieste a v patričnom poriadku do samej skaly vysekané schody a ohradia sa zábradlím proti nebezpečenstvu pádu.“[15]

Komenský ako veľký pedagóg videl, že ak chce učiteľ dosiahnuť výchovný cieľ, musí dobre poznať žiaka, rešpektovať prirodzené zákonitosti, ktoré sú vlastné všetkým veciam a javom. Nedostatkom Komenského bolo, že nevidel špeciálne zákony sociálneho života, ktoré určujú spoločenský život človeka.[16]

V podmienkach vzniku a rozmachu francúzskej osvietenskej a materialistickej filozofie sa narodil 42 rokov po Komenského smrti *Jean Jacques Rousseau* (1712—1778). Bol Voltairovým a Hummeovým súčasníkom. Tento osvietenský mysliteľ napriek značným nedôslednostiam vo svojej filozofii zohral významnú úlohu v dejinách myslenia a spoločnosti a vplýval niekoľko storočí na pedagogiku a rozvoj náuky o dieťati.

Rousseau odpovedal na základnú otázku myslenia a bytia ako dualista, uznávajúc hmotný a duchovný princíp. V gnozeológii zdôraznil zmyslovú skúsenosť ako senzualista, ale uznával popritom aj vrodené idey. Vo svojich dielach sa staval proti feudálnemu zriadeniu a jeho „Spoločenská zmluva“ (1762) deklaruje demokratické práva v zmysle buržoáznej spoločnosti.

V diele „Emil alebo o výchove“ (1762) bojoval proti feudálnemu systému výchovy. Odporúča všímať si dieťa a pri výchove vychádzať z jeho prirodzenosti; nerobiť na dieťa nijaké násilie, ale čakať, kým samo vyrastie a pochopí mnohé problémy. Usiloval sa vzbudiť u detí aktivitu, iniciatívu a pracovitosť. („Každý sa má rozumieť nejakému remeslu.“) Mravnú ušľachtilosť staval nad učenosť. Preto vysoko oceňuje výchovu. Uvedieme niekoľko Rousseauových pedagogických myšlienok:

„Rodíme sa slabí, potrebujeme silu; neprinášame si na svet nič, potrebujeme pomoc; rodíme sa bez vedomostí, potrebujeme úsudok. Všetko, čo nám chýba pri narodení a čo potrebujeme v dospelosti, dostávame výchovou.“[17] Rousseau bol priam nadšený dieťaťom; žiadal vychádzať z jeho psychológie. „Bezprostredný záujem je veľkou pohnútkou, jedinou pohnútkou, ktorá vedie isto a ďaleko.“[18] Celú výchovu usmerňoval podľa chovancových individuálnych schopností a vlastností. „Uberajte sa so svojím chovancom cestou opačnou: nech myslí stále, že on je pánom, v skutočnosti budete ním vždy vy.“[19] Zdôrazňoval význam vekových osobitostí a navrhoval túto periodizáciu: od 0 do 2 rokov žiadal prirodzenú životosprávu a zdôrazňoval matkin význam pri výchove dieťaťa. Od 2 do 12 rokov má výchova rozvíjať zmysly, učiť poznávať veci a situácie, a neopierať sa o knižné vedomosti. Od 12 do 15 rokov treba vychovávať praktické návyky a rozumné správanie (jugement). Od 15. roku

---

[15] Tamže, str. 89.
[16] E. N. Medynskij: Dejiny pedagogiky, Bratislava 1950, str. 84.
[17] J. J. Rousseau: Emil alebo o výchove, Bratislava, SPN, 1956, str. 34.
[18] Tamže, str. 123.
[19] Tamže, str. 127.

treba mladistvého viesť k tomu, aby premýšľal a zovšeobecňoval (raisonnement).

Rousseauovi napriek mnohým nesprávnym náhľadom vďačíme za to, že podnietil neutuchávajúci záujem o psychológiu dieťaťa. Pedagógovia sa vždy vracajú k jeho myšlienkam a azda nie je náhoda, že jeho krajan Binet založil v XIX. storočí spoločnosť pre výskum dieťaťa.

Podnetné Rousseauove myšlienky ovplyvnili neúnavného demokrata — Švajčiara *Johanna Heinricha Pestalozziho* (1746—1827). Kým Rousseau žil v ústraní alebo vo vznešených salónoch a o výchove skôr filozofoval, Pestalozzi desaťročia deti učil, študoval ich a hľadal vhodný výchovný systém, ktorý by im uľahčil učenie. Robil to z nesmiernej lásky k deťom, z lásky k ľuďom. „Deti! Sväte ctíme vašu božskú prirodzenosť, nepoužijeme zlé násilie proti vašim vlohám a náklonnostiam. Neprekážame im, ale rozvíjame ich. Nevkladáme do vás, čo je naše, nevkladáme do vás, čo je v nás samých skazené. Rozvíjame vo vás to, čo je vo vás neskazené... Cieľom našich snáh pri našom konaní nie je váš rozum, vaša zručnosť, ale vaša ľudskosť... Láska je jediným večným základom výchovy vašej prirodzenosti k ľudskosti.“[20] Taký bol jeho postoj k dieťaťu, výchovný cieľ a prostriedky. Pestalozzi sa usiloval nájsť taký systém, ktorý by zodpovedal detskej prirodzenosti, a ako jeden z prvých stavia svoju pedagogiku na psychologických poznatkoch, získaných najmä vlastnou skúsenosťou.[21] Pestalozzi sa neúmornou prácou, experimentovaním a hlbokým pohľadom do pedagogických problémov dopracoval k množstvu pozoruhodných poznatkov, ktoré sú svieže a prihovárajú sa k nám ešte aj dnes. Žiada stavať pedagogiku, teóriu a prax vyučovania na psychológii. Doložme to niektorými citátmi: „S určitosťou som utvrdzoval svoje skúsenosti o možnosti postaviť všeobecné vyučovanie na psychologické základy...“ Alebo „...deti potrebujú vo svojom najmladšom veku psychologické vedenie k rozumnému vnímaniu všetkých vecí.“ „Všetko však závisí od psychológie spôsobu vyučovania.“ Inde zas hovorí takto: „Ale naše nepsychologické školy nie sú v podstate ničím iným ako umelými nástrojmi na zadusenie všetkých výsledkov sily a skúsenosti, ktorú príroda sama v deťoch oživuje.“[22]

Správne charakterizoval učenie: „Naše učenie teda postupuje od zmätku k istote, od istoty k jasnosti a od jasnosti k zrozumiteľnosti.“[23] Pri učení alebo poznávaní pokladal za potrebné vychádzať zo základných prvkov: z čísla, formy a reči. „Usudzujem teda: číslo, forma a reč sú spolu základné vyučovacie prostriedky preto, lebo sa celý súhrn všetkých vonkajších vlastností predmetu zjednocuje v okruhu svojho obrysu v pomere svojho čísla a že sa rečou stávajú majetkom nášho vedomia.“[24] Podľa týchto zásad rozpracoval di-

---

[20] J. J. Pestalozzi: Výběr z pedagogických spisů, Praha 1956, str. 144.
[21] Pestalozzi sa s psychológiou oboznámil na základe Wolfovej filozofie. Wolf rozdeľoval psychológiu na empirickú a racionálnu. Počnúc ním, začína sa používať termín psychológia.
[22] Cit. dielo, str. 25, 27, 33, 28.
[23] Tamže, str. 72.
[24] Tamže, str. 73—74.

daktické zásady názornosti, postupu od jednoduchšieho k zložitejšiemu, postupnosti a pod. Napriek tomu, že rozdeľovanie učenia na elementárne a východiskové body sa dnes pokladá za vyumelkované, jednako sa Pestalozziho dielo vcelku hodnotí kladne. Jeho úsilie môžeme hodnotiť ako pokus o vybudovanie základov psychodidaktiky písania, čítania a počítania. V pedagogike položil základy didaktiky elementárneho vyučovania. Vysoko sa oceňuje tendencia odstrániť z vyučovania dril aj bifľovanie a nahradiť ich úspešnejšími metódami. Poznal napr. význam taktu, orientačných bodov, členenia učiva na jednotlivé celky, spájania vyučovania s prácou. Jeho úspechy nespočívali v tom, že „spsychologizoval výchovu", ako sa to niekedy uvádza, ale v tom, že ju staval na psychologických zákonitostiach, ktoré sú v učení. Možno tiež povedať, že zovšeobecnenie pozorovaných faktov pomohlo psychológii učenia najmä v oblasti nadobúdania vedomostí a zručností.

Jeho myšlienky našli ohlas u mnohých pedagógov, napr. u *Diesterwega* a *Fröbla*, ktorí zdôrazňovali aktivitu u dieťaťa pri učení, príp. hre. Je pozoruhodné, že tieto myšlienky poznali a šírili aj naši vynikajúci osvietenskí pedagógovia — *Samuel Tešedík* a *Daniel Lehotský*, ktorí dosiahli svetovú úroveň. Pod vplyvom osvietenských mysliteľov a požiadaviek demokratizácie zavádzajú sa opatrenia na šírenie vzdelania a osvety medzi najširšími ľudovými masami. Tak napr. u nás r. 1777 vydala Mária Terézia Ratio educationis, ktorý, žiaľ, vládnúce triedy plne neuskutočnili.

V prvej polovici 19. storočia sa zrodili veľké myšlienky nemeckého mysliteľa a systematika *Johanna Friedricha Herbarta* (1776—1841). Herbartovi patrí zásluha, že cieľavedome dal systém pedagogiky do priameho vzťahu so systémom psychológie a svoju pedagogiku budoval na psychológii a etike.

Herbart bol vo filozofii a psychológii idealista. Existenciu sveta chcel vysvetliť reálami, podobne ako Leibnitz monádami. Reál, čiže to, čo jestvuje, je prvok, večná a nemeniteľná podstata, pre ktorú je príznačný sklon k sebazáchove. Aj duševno je reál a z jeho sklonu k sebazáchove a vzťahu k iným reálom vzniká predstava. Duševno (podľa Herbarta dušu) reprezentujú predstavy. Predstavy pokladá za elementy, z ktorých sa skladajú všetky duševné deje. Iné schopnosti alebo procesy, ktoré hlásala najmä tzv. psychológia mohutnosti, neuznával. Predstavy môžu byť rovnako silné, a teda v rovnováhe, príp. nerovnako silné a vzájomne sa môžu tlmiť. Herbart sa domnieval, že vzťahy medzi predstavami možno vypočítať, ba uvádzal aj vzorce na ich vypočítanie. „Počítaním rovnováhy a pohybu predstáv zaoberá sa statika a mechanika ducha." Na osvetlenie rôznych stránok duševného diania zaviedol pojmy: prah vedomia, pole vedomia pod. Napr. predstava, ktorá je utlmená, klesá pod prah vedomia, ale nestráca sa, pôsobí ďalej a jej snahou je zachovať sa a dosiahnuť vedomie. Rozpracoval teda teóriu nevedomia, ktorú ďalej neobyčajne intenzívne rozvíjala buržoázna psychológia, pričom, pravda, vychádzala z iných základov.

Herbart vysvetlil jednotlivé duševné deje protikladnosťou, spájaním, komplexitou, miešaním a splývaním predstáv. Tak napr. pocity sú predstavy

viazané na nervový proces. Neobyčajne jasné predstavy nazýva apercepciami. Na základe predstáv vysvetľuje aj city a vôľu. City vznikajú vplyvom napätia medzi určitými predstavami. Z predstavy posilňovanej vôľou človeka vzniká želanie. Vôľa je želanie spojené s predstavou cieľa: želanie pôsobí na organizmus a uvádza ho do činnosti. Povahu človeka určujú dominantné predstavy. Vychádzajúc z predpokladu, že predstavy a vytváranie predstáv usmerňujú isté zákonitosti, domnieval sa, že psychológia ako empirická veda môže používať matematiku ako exaktnú vedu. Utváraním predstáv vznikajú vedomosti a cnosť, preto možno budovať pedagogiku na vedeckých základoch a želateľné predstavy vytvárať prostredníctvom vyučovania. Takáto schematická a intelektualistická je Herbartova psychológia.

Je zaujímavé, že túto psychológiu, aj keď bola neživotná, vedel Herbart uplatniť v praktickom živote, a preto neostala bez vplyvu. Zohrala svoju úlohu pri osamostatňovaní psychológie ako experimentálnej vedy v druhej polovici 19. storočia. Herbart ukázal, ako možno chápať vzťah medzi psychológiou a pedagogikou, príp. etikou a ako využívať psychologické zákonitosti vo výchove. Samotná Herbartova pedagogika je podľa Medynského formalistická, konzervatívna, bez vzťahu k dieťaťu a vzťahuje sa na privilegované triedy.[25]

Myšlienkový smer, ktorý v pedagogike nastolil Herbart, neobišiel ani naše krajiny. Značne sa rozšíril najmä v Čechách, kde k jeho popredným prívržencom patria F. Čupr: „Základný náčrt empirickej psychológie“ (1852), J. Dastich a Gustáv Adolf Lindner: „Učebnica empirickej psychológie“ (1858) a iní. Na Slovensku herbartovské myšlienky samostatne rozpracoval I. B. Zoch. Mohutné pedagogické hnutie, ktoré sa rozprúdilo v polovici 19. storočia, vyvolalo rad školských reforiem, napr. u nás tzv. tunovskú reformu z r. 1851, ktorá uzákoňuje osemtriedne gymnázium (1.—4. ročníky — tzv. nižšie gymnázium a 5.—8. ročníky — tzv. vyššie gymnázium). Ďalej sa reformuje reálka, a to na dva stupne: nižší (4 ročníky) a vyšší (3 ročníky) a vytvára sa fakulta, ktorej pripadá úloha školiť budúcich stredoškolských učiteľov.

Záverom by sme mohli povedať, že v podmienkach rozkladajúceho sa feudálneho poriadku a rozvíjajúcej sa buržoáznej spoločnosti novovekí myslitelia postavili do popredia otázku vzdelávania, jeho spôsoby a systémy. Vplyvom toho a vplyvom spoločenských potrieb robia sa v európskych krajinách opatrenia, reformy na zabezpečenie vzdelania. Tieto reformy boli pálčivou otázkou najmä po rozpadnutí stavovského zriadenia, keď zamestnanie prechádzalo z otca na syna. Vo filozofických a pedagogických systémoch sa uplatňuje demokratické hnutie — poskytnúť vzdelanie všetkým, vo výchove rešpektovať osobnosť človeka a vychovať prirodzeného, čestného a slobodného človeka — meštiaka. Pedagógovia nastoľujú požiadavky vedecky usmerňovať výchovu, vychádzať z prirodzenej aktivity dieťaťa, hľadať prostriedky, ako úspešne dosahovať výchovné ciele. Pravda, výchovné ciele a obsah vzdelávania podmieňujú potreby a ideológia buržoázie.

---

[25] E. N. Medynskij: Dejiny pedagogiky, Bratislava 1950, str. 211.

V polovici minulého storočia *Marx*, *Engels* a začiatkom nášho storočia *Lenin* pozdvihli myslenie na kvalitatívne nový stupeň vytvorením dialektického a historického materializmu, teórie a praxe triedneho boja, revolučnej filozofie proletariátu a všetkých pokrokových síl. Veľká októbrová socialistická revolúcia v Rusku, vznik Sovietskeho sväzu a rozvoj socializmu po druhej svetovej vojne vytvorili podmienky pre ďalší rozvoj spoločnosti a širokú demokratizáciu vzdelávania. Psychológia a pedagogika sa dôsledne rozpracúva podľa dialektického a historického materializmu tak, aby slúžila výchove nového socialistického človeka.

B. Osamostatnenie psychológie a hlavné smery vývinu pedagogickej psychológie

Ďalšiu dôležitú etapu vo vývine psychológie tvorí vznik experimentálnej psychológie, čo viedlo k vytvoreniu novej vednej oblasti. Novoveká filozofia a rozvoj prírodných vied, najmä fyziológie, spôsobili, že psychológia prestala byť súčasťou filozofie a stala sa samostatnou vednou oblasťou. Nie je preto náhodné, že v druhej polovici min. stor. sa dvaja fyziológovia zaoberali myšlienkou predmetu a metód psychologického bádania. V Rusku to bol *I. M. Sečenov*, ktorý vydal známe „Mozgové reflexy" (1863) a kritiku „Kto a ako má pracovať v psychológii". V Nemecku zas *Wilhelm Wundt* r. 1876 zakladá v Lipsku prvé psychologické laboratórium. Vzniká experimentálna psychológia, ktorá si razila cestu v boji proti starej, špekulatívnej psychológii. Teoreticky vychádzala z myšlienok senzualistického asocianizmu a fyziológie, najmä fyziológie zmyslových orgánov (napr. Weber, Fechner a Helmholz).

Osamostatnenie psychológie malo zásadný vplyv na utváranie ďalších psychologických disciplín, najmä pedagogickej psychológie. Všeobecne sa to prejavilo takto:

a) Psychológia prestala byť súčasťou filozofických systémov jednotlivých filozofov, psychológovia začali pracovať exaktnými metódami na všetkých úsekoch, t. j aj v pedagogickej psychológii.

b) Jednotlivé oblasti sa stávajú samostatnejšími a prepracovanejšími, čoraz viac sa približujú životným potrebám.

c) Celkový stav vývinu psychológie sa odráža v teoretickej situácii jednotlivých oblastí psychológie a ovplyvňuje ju. Uvedené skutočnosti dokazuje celý doterajší vývin našej vedy. Najschodnejšou cestou, ako uplatniť psychologické poznatky vo výchove, bolo použiť poznatky všeobecnej psychológie, ako aj psychológie dieťaťa a mládeže.

1. Aplikácia poznatkov všeobecnej psychológie. Učebnice všeobecnej psychológie poskytujú základnú informáciu o duševných procesoch a vlastnostiach, ktorú doplňuje návod, ako nadobudnuté poznatky využiť v pedagogickej praxi; obsahujú aj kapitoly o vývine jednotlivých vlastností. Takýto

typ učebníc bol, aj dodnes je veľmi rozšírený v zahraničí, aj u nás.[26] Obyčajne to boli učebnice pre učiteľské prípravky. Napr. r. 1913 vydal J. Šoustal vo Val. Meziříčí malú knižku pod názvom Pedagogická psychológia. V súčasnosti vychádzajú zo systému všeobecnej psychológie aj u nás známe práce, napr. Kornilov—Smirnov—Teplov: Psychológia, ktoré sú určené učiteľom. Z pôvodných prác je to Psychológia pre pedagogické školy, učebnica ktorú vypracoval kolektív autorov a zredigoval Štefanovič a Rosina. Tieto práce, hoci zohrali dôležitú úlohu v psychologickom vzdelávaní učiteľov, nie sú bez nedostatkov. Buď sú veľmi stručné a vedú k formálnemu osvojovaniu si definícií a poučiek, alebo obsahujú materiál, cez ktorý sa učiteľ ťažko dostane k problémom svojej praxe.

2. Vďačnejšou sa ukázala druhá cesta **rozširovať poznatky vývinovej psychológie na rôzne výchovné problémy.** Tieto práce vychádzajú z psychológie dieťaťa a všímajú si konkrétne problémy jednotlivých období. Autori vysvetľujú, analyzujú a určujú spôsoby, ako správne postupovať pri výchove. Kým predchádzajúci typ publikácií sa zameriaval najmä na otázky vzdelávania, tieto práce si všímajú výchovnú problematiku a autori ich zväčša určili rodičom. Toto pracovné zameranie je bohatšie. Vyplýva to z toho, že psychológovia a pedagógovia si uvedomili, tak ako na to upozornili klasici pedagogiky, že výchova je veľmi dôležitá. Poznať duševný život dieťaťa je podmienkou úspechu vo výchove, preto sa vyvíja v tejto oblasti všestranná činnosť. Vo všetkých krajinách sa zakladajú od konca minulého storočia spoločnosti pre výskum dieťaťa, psychologické poradne pre výchovu i voľbu povolania, a to buď samostatné, alebo na psychiatrických klinikách. Tak napr. vo Francúzsku *A. Binet* s *F. Buissonom* zakladajú Spoločnosť pre výskum dieťaťa (1899), v Ženeve *E. Claparéde* založil Inštitút J. J. Rousseaua r. 1912 (dnes Ústav pedagogických vied), v Nemecku z iniciatívy *E. Meumanna* založili Ústav pre experimentálnu pedagogiku (1906), v Amerike obdobné hnutie rozprúdil *G. S. Hall* a nazval ho pedológiou. Tento ruch neobišiel ani naše krajiny. Výsledkom tejto prirodzenej orientácie na psychológiu dieťaťa sú mnohé dôležité vývinovo-psychologické práce. Spomenieme aspoň niektoré z najznámejších:

Vo Francúzsku r. 1922 vydáva *Claparéde* spis „Psychológia dieťaťa a experimentálna psychológia", ktorý prekladali v mnohých krajinách. Claparéde v ňom rozoberá najprv výskumné metódy, potom si všíma duševný vývin dieťaťa a v závere podáva podrobný prehľad literatúry. Na Západe sa ujali myšlienky J. Piageta. Ťažisko jeho práce je v oblasti myslenia, tvorby charakteru a svetonázoru. Jeho publikačná činnosť je značná. Títo psychológovia stoja vcelku na objektivistických, idealistických pozíciách. Materialistickú koncepciu a pokrokové myšlienky prináša práca H. Wallona, profesora parížskej univerzity.

---

[26] Napr. L. Strümpell: Psychologische Pädagogik (1880), M. Jahn: Psychologie als Grundwissenschaft d. Pädagogik (1920), A. Stössner: Lehrbuch d. pädagogischen Psychologie VII. vyd. (1920). Títo autori ponímajú pedagogickú psychológiu ako použitú vedu, ktorá vedecky rieši praktické otázky. (Stössner cit. diel., str. 2.)

Z Nemcov sa stal najznámejším *E. Meumann*, húževnatý organizátor a autor rozsiahleho trojzväzkového diela „Prednášky z úvodu do experimentálnej pedagogiky a jej psychologické základy", ktoré vyšlo pred prvou svetovou vojnou. Meumann sa snažil vybudovať pedagogiku na experimentálnom základe, teda uskutočnil v pedagogike taký pokus, aký urobil v psychológii Wundt, čiže podľa vzoru experimentálnej psychológie budoval experimentálnu pedagogiku a chcel dať vtedajšej normatívnej pedagogike empirický základ. V prvom zväzku zhrnuje výsledky experimentálneho skúmania telesného a duševného vývinu, v druhom si všíma individuálne rozdiely medzi chovancami, najmä v nadaní a inteligencii. Poukazuje tu aj na dovtedajšie buržoázne teórie nadania. Tretí zväzok sa zaoberá otázkami duševnej práce žiakov, hygienou školskej práce a psychodidaktikou vyučovacích predmetov. Meumannovo dielo je pozoruhodné rozsiahlosťou spracovania materiálu. Je určitou syntézou poznatkov vývinovej psychológie a psychológie vyučovania, s prihliadnutím na didaktiku učebných predmetov. Meumann síce vedel vzbudiť záujem o naliehavé otázky výskumu dieťaťa, ale pretože bol idealistom, nevedel nájsť správny prístup k dieťaťu a vyústil napokon v pedológiu. Na výchovné otázky sa zameriava práca viedenských psychologičiek *H. Hetzerovej* a *Ch. Bühlerovej*. Najznámejšie práce Ch. Bühlerovej sú: „Detstvo a mládenectvo" (1922) a „Praktická psychológia dieťaťa" (1938). V súčasnosti z hľadiska marxistickej psychológie v NDR riešia otázky pedagogickej psychológie G. Clauss, H. Hiebsch a K. Zehner.

V anglosaských krajinách mala na vývin istej časti pedagogických psychológov vplyv pragmatická subjektívna idealistická filozofia. Táto filozofia popierala objektívnu pravdu a za pravdu pokladala iba to, čo je užitočné a čo zodpovedá praktickým cieľom. Tu patria najmä práce *W. Jamesa* a *J. Deweya*, ktorí kladú dôraz na empirizmus a utilitarizmus. Učenie a výchovu chápu ako prispôsobovanie dieťaťa životným podmienkam, čiže kapitalistickej spoločnosti. Toto pasívne a mechanické ponímanie výchovy a človeka viedlo k behaviorizmu (behaviour — správanie) čiže k psychológii správania, ktorú najvýraznejšie spracoval *J. Watson*. Tento smer zavádza namiesto vedomia ako predmetu psychológie správania (Wundt), čiže to, „čo človek robí od rána do večera a od večera do rána" (Watson). Behaviorizmus, sľubujúci vychovať z človeka stroj, našiel neobyčajnú podporu buržoázie. V súčasnosti sa v behaviorizme prejavujú rôzne tendencie — od čisto mechanistických až po idealisticko-teleologické. Najvplyvnejší je dnes tzv. neobehaviorizmus, ktorý spája behavioristické hľadiská s hľadiskami celostnej psychológie, zdôrazňujúc najmä účelovú stránku správania. K jeho hlavným reprezentantom patrí Tolman, Skiner, Hull a pod.[27] V oblasti psychológie dieťaťa, ako sme spomenuli, pracoval G. St. Hall (1846—1924), ktorý vyzdvihol význam inštinktov, biologizoval duševný život a podceňoval úlohu výchovy. Patril medzi hlavných zástancov pedológie.

[27] Porovnaj S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, str. 86—87.

Tieto koncepcie pedagogickej psychológie znížili význam školy aj učiteľa a prejavili sa *pedocentrizmom* (Hall, Stern, Meumann a pod.), t. j. prehnaným zdôrazňovaním samočinnosti dieťaťa a v pedagogike vyústili v tzv. „činnú školu". Tento smer dostal názov pedológia. Pedológia pôvodne náuka o telesnom a duševnom živote dieťaťa, hlásala rešpektovanie dieťaťa, žiaka pri výchove. Túto iste oprávnenú požiadavku však precenili, precenili teda zásady individualizácie výchovného procesu a podcenili význam výchovy. Na nesprávnu a nevedeckú podstatu pedológie upozornil dokument KSSS z r. 1936 „*O pedologických zvrátenostiach v systéme ľudových komisariátov osvety*", ktorý vyhlásil, že tento smer diskredituje význam školy a učiteľa. Je však zrejmé, že tým sa nijako nezaznávala požiadavka, aby psychológovia poznali vekové osobitosti a psychológiu dieťaťa. Odsúdili sa len nesprávne teoretické náhľady (tzv. teória dvoch faktorov) ako aj rôzne nesprávne praktiky pri pedologickom vyšetrovaní detí.

3. Na vývin pedagogickej psychológie na Západe vplývala silne kríza, do ktorej sa dostávala buržoázna psychológia pred prvou svetovou vojnou. V tejto kríze vzniká mnoho smerov, jednotlivých psychologických škôl. Popri behavioristoch vplývala na psychologické rozpracúvanie výchovných problémov aj hlbinná psychológia viedenských lekárov, a to *Freudova* psychoanalýza a *Adlerova* individuálna psychológia. Psychoanalýza, ktorá za jediné „reálne psychično" pokladala nevedomie, venovala pozornosť rozboru obsahu a prejavov nevedomia. Hlásala, že obsahom nevedomia sú sexuálne túžby, ktoré sa prejavujú odo dňa narodenia v tzv. oidipovskom komplexe (incestuózne túžby po inopohlavnom rodičovi s rivalitným postojom k rovnakopohlavnému). Osou celého vývinu dieťaťa je teda sexuálny vývin („teória o libide"). Týmito svojimi teóriami Freud ovplyvnil riešenie mnohých problémov psychológie výchovy, najmä otázky, súvisiace s kŕmením, odstavovaním dieťaťa, niektoré otázky predškolskej výchovy, vzdorovitosť, pomočievanie a pod., ako aj problémy z obdobia dospievania. Tak napr. A. Freudová napísala „Úvod do psychoanalýzy pre pedagógov", švajčiarsky učiteľ H. Zulliger venoval pozornosť ťažkovychovateľným deťom, farár O. Pfister výchovným otázkam v škole, profesor bazilejskej univerzity H. Meng študuje otázky duševnej hygieny a Aichhorn písal o problémoch mravne defektnej mládeže. Psychoanalýzu odsúdili mnohí pracovníci. Je to smer buržoáznej psychológie, ktorý vychádza z idealistickej filozofie a je v rozpore s teóriou a metodológiou marxistickej psychológie, hoci obsahuje mnohé smelé myšlienky. Adlerova individuálna psychológia ovplyvnila najmä riešenie tých psychologických problémov vo výchove, v ktorých nastáva kolízia medzi sebavedomím indivídua a jeho spoločenským hodnotením. Individuálni psychológovia zozbierali veľa faktového materiálu: študovali najmä rôzne defekty a ich odraz na psychiku. Neobyčajne vyzdvihli význam výchovy. Za hlavného činiteľa, hybnú silu celého duševného vývinu pokladali pud po sebauplatnení a prevahe. Ak sú pritom neúspechy, nastáva zložitá situácia, na ktorú jedinec reaguje nepokojom, vzdorovitosťou, útočnosťou, neurózou alebo chorobou.

Napr. z komplexu menejcennosti vytvoreného v detstve pokúšajú sa individuálni psychológovia vyvodiť všetky túžby a snaženia dospievajúceho alebo dospelého človeka. Objavili niektoré fakty zo života telesne defektných, príp. inak precitlivelých ľudí, ale ich teória je pre materialistickú psychológiu neprijateľná. Najznámejšie sú napr. tieto diela: A. Adler „Individuálna psychológia v škole" 1929, E. Wexberg „Problémové deti" (1931) a viaceré spisy F. Künkela. U nás sa s princípmi tejto školy kriticky zaoberal z pedagogického hľadiska J. Čečetka „Pedagogika a individuálna psychológia" (1931).

Popri psychoanalýze sa kríza západnej psychológie prejavila celou škálou nových smerov, ktorých predstavitelia si namýšľali, že len ich psychológia je „pravdivá, skutočná". Z týchto smerov spomenieme aspoň celostnú čiže tvarovú psychológiu, ktorá sa pokúsila vniesť do vyučovania novú, tzv. syntetickú, globálnu metódu.

4. Osobitné postavenie vo vývine pedagogickej psychológie na Západe mal **E. L. Thorndike** svojou rozsiahlou trojzväzkovou prácou „Pedagogická psychológia", ktorá vyšla pred prvou svetovou vojnou aj v skrátenej forme pod tým istým názvom (český preklad vyšiel r. 1929). Thorndike rozdelil svoju knihu na tri časti: pôvodná povaha človeka; psychológia učenia; individuálne odlišnosti a ich príčiny. Do prvej časti o pôvodnej povahe človeka zahrnul nenaučené spôsoby správania, t. j. reflexy, inštinkty a zahrnuje sem aj schopnosti — zdatnosti (capacity) ako najzložitejšie spôsoby správania. Thorndike ich výrazne nediferencuje, pretože sa navzájom prelínajú, kooperujú a možno ich modifikovať. V kapitole o psychológii učenia rozoberá zákonitosti v učení, otázky zdokonaľovania a trvácnosti vedomostí, transferu, únavy a pod. Jeho teóriu učenia kriticky zhodnotíme na inom mieste (pozri kap. o konekcionalizme). V poslednej časti hovorí o tom, že individuálne rozdielnosti sú výsledkom pôvodnej povahy, stupňa vyspelosti pôvodných sklonov dosiahnutých vnútorným rastom, životným prostredím a výcvikom. Z tohto hľadiska rozoberá vplyv pohlavia, rasy a prostredia.

Thorndike svojou prácou zaujal osobitné postavenie tým, že: a) pokúsil sa vybudovať samostatný systém v pedagogickej psychológii, pričom vychádzal z vysvetlenia hlavného problému — zákonitosti zmien v organizme vplyvom výchovy; b) celú psychológiu výchovy budoval na experimentoch, snažiac sa objasniť základné mechanizmy učenia. Experimentoval so zvieratami a ľuďmi a používal analytickú metódu, čo ocenil aj I. P. Pavlov. Asi preto Thorndike ovplyvnil na mnohé desaťročia pedagogickú psychológiu aj napriek silnej kritike amerických kolegov. No až dialektická metóda umožnila správne zhodnotiť jeho diela. Sovietska bádateľka Menčinská rozborom Thorndikeho hlavných myšlienok ukázala triednu prisluhovačnosť jeho teórie.

5. Mimoriadny význam pre vývoj pedagogickej psychológie nadobúda veľký myšlienkový a pedagogicko psychologický ruch, ktorý vzniká v Rusku a iných krajinách strednej Európy.

Prvoradý význam pre rozvoj psychologického myslenia v Rusku má Lomono-

sov (1711—1766), ktorého ruskí bádatelia pokladajú za zakladateľa materialistickej filozofie a prírodovedy v Rusku. Neskôr v XIX. storočí zohrali významnú úlohu v kultúrnom vývine Ruska materialisti: Gercen, Belinskij, Černyševskij, Dobroľubov. K rozvoju pedagogického myslenia prispeli mnohými vzácnymi myšlienkami. V týchto myšlienkach revolučných demokratov pokračoval I. M. Sečenov (1829-1905). Sečenov je iniciátorom experimentálnej psychológie a reflexného ponímania duševnej činnosti.

Na Sečenovove myšlienky bezprostredne nadviazal *I. P. Pavlov* (1849—1936), ktorého práce vytvorili prírodovednú základňu psychológie. Objavil princípy práce mozgovej kôry. Pre pedagogickú psychológiu je významný tým, že opísal mechanizmus nadobúdania individuálnej skúsenosti, čiže učenia. Pavlov ako vynikajúci bádateľ orientovaný na prírodovedu vedel vystihnúť základné rozdiely medzi princípmi práce kôry zvierat a človeka. Učením o signálových sústavách prispel k riešeniu problémov učenia človeka.

Kým otázky fyziologických základov psychológie riešil Sečenov, pedagogickou psychológiou sa zaoberal *Ušinskij* (1824—1870). Ušinskij bol vynikajúci myslitel', praktický pedagóg a iniciátor myšlienok, ktoré pomohli určiť obsah pedagogickej psychológie. Svoj hlavný spis „Človek ako predmet výchovy" napísal vo Švajčiarsku, kam musel odísť pre perzekúcie cárskej vlády. Tým, že Ušinskij hlboko premyslel ciele a úlohy pedagogiky, zaradil sa medzi prvých bádateľov, ktorí žiadali postaviť pedagogiku na experimentálny základ a pri výchovnej práci vychádzať z poznania človeka. Dôsledne žiadal, aby učitelia boli psychologicky vzdelaní. V pedagogike bol neobyčajne rozhľadený, kritizoval niektoré západné pedagogické sústavy a rozpracoval rôzne didaktické otázky. Vzhľadom na vývin pedagogiky zohral významnú úlohu postulovaním psychológie ako základnej pedagogickej vedy.

Psychologickými otázkami sa v predrevolučnom Rusku vedci zaoberali veľmi intenzívne a v mnohom dosiahli svetovú úroveň. Je zrejmé, že aj v psychológii sa vyhraňovali svetonázorové otázky, a najmä idealistickú psychológiu oficiálne podporovala a reprezentovala „Psychologická spoločnosť" (1885), ktorej orgánom bol časopis „Otázky filozofie a psychológie" (1890). Na Moskovskej univerzite prednášal idealistickú psychológiu *Čelpanov*, ktorý bol súčasne aj vedúcim Ústavu experimentálnej psychológie (1911). Prvá učebnica psychológie v Rusku vyšla r. 1915. Ruskú psychológiu preslávili vo svete mnohí bádatelia, a to: *Bechterev; Sikorskij*, najmä jeho štúdie o práceschopnosti žiakov; *Rosolimo*, ktorého psychologické profily sa rozšírili do všetkých krajín; *Lange*, autor pokrokovej učebnice psychológie a zakladateľ prvého laboratória pre experimentálnu psychológiu v Rusku pri univerzite v Odese; *Lazurskij*, známy svojou náukou o typoch a zavedením tzv. prirodzeného experimentu na komplexné skúmanie osobnosti. V oblasti pedagogickej psychológie pracovali: *Kapterev*, ktorý spojil všeobecnú psychológiu s náukou o typoch a upravil ju pre potreby pedagógov; *Lesgaft* rozpracoval otázky rodinnej výchovy a typológiu dieťaťa; *Nečajev*, autor rozsiahleho spisu „Súčasná experimentálna

psychológia a jej vzťah k otázkam školského učenia". Práce v oblasti pedagogickej psychológie mali ráz vtedy rozšírenej experimentálnej pedagogiky. V období pred prvou svetovou vojnou sa konali prvé kongresy venované pedagogickej psychológii (1906—1909) a experimentálnej pedagogike (1910, 1913, 1916).

C. Vypracovanie základov systému psychológie

Podľa Rubinštejna poslednú etapu vo vývoji psychológie tvorí vypracovanie definitívneho systému psychológie a vytvorenie vedeckej metodológie. Základným kameňom pre vypracovanie takéhoto systému psychológie je dialektický a historický materializmus. Domnievame sa však, že v takej mladej vednej disciplíne, ako je psychológia, môžeme hovoriť v tom smere o počiatočnom štádiu, v ktorom sa tvorí systém marxistickej psychológie.

Sovietskym psychológom patrí zásluha, že vychádzajúc z teoretických základov marxizmu-leninizmu kriticky zhodnocujú výsledky staršej psychológie a súčasnej buržoáznej psychológie, že vypracovali základné princípy marxistickej psychológie a uplatňujú ich v teoretických a aplikovaných psychologických disciplínach.

Rubinštejn, jeden z najdôležitejších teoretikov sovietskej psychológie formuluje základné princípy marxistickej psychológie do týchto téz:[28] a) princíp psychofyzickej jednoty, ktorý zahrnuje práve tak jednotu psychiky s organickým substrátom, ktorého funkciou psychika je, ako aj s objektom, ktorý sa v nej odzrkadľuje; b) princíp vývoja psychiky ako síce odvodenej ale špecifickej komponenty v evolúcii organizmov. V procese evolúcie v dôsledku adaptívnych zmien spôsobu života ako aj štruktúry nervového systému, menili sa aj psychofyzické funkcie; c) historický princíp, ktorý sa vzťahuje na vývin ľudského vedomia v procese spoločensko-historického vývoja a ukazuje podmienenosť psychiky spoločenským bytím; d) princíp jednoty teórie a praxe, t. j. teoretického a experimentálneho štúdia ľudskej psychiky a pôsobenia na psychiku. Rubinštejn hovorí, že všetky nitky vedúce z týchto princípov spájajú sa v jednom základnom uzle, a to: e) v téze o jednote vedomia a činnosti. Uvádzame tieto základné princípy marxistickej psychológie preto, že majú všeobecnú platnosť a vzťahujú sa tak isto aj na oblasť pedagogickej psychológie.

V oblasti pedagogickej psychológie sovietski psychológovia dosiahli nemalé úspechy. Nadviažuc na pokrokové tradície ruskej psychológie rozpracovali problematiku učenia predovšetkým: Smirnov, Lurija, Gurianov, Menčinskaja, Gaľperin atď., problematiku vzťahu vývinu a učenia: Kosťuk, Leontjev a iní, psychologické základy didaktiky: Gurianov, Bogojavlenskij a pod., otázky schopností: Teplov, Kruteckij atď. Skutočne niet hádam tej oblasti vo výchove, ku ktorej by neboli sovietski bádatelia prispeli.

---

[28] L. S. Rubinstein: Grundlangen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, str. 114. Voľne uvádzané.

D. Pedagogická psychológia v ČSSR

U nás, ako sme už uviedli, psychologický ruch sa začína veľmi zavčasu, a to najmä v českých krajinách. Na rozvoj psychologického myslenia vplývala tvorba F. Krejčího (1858—1934). Bol to plodný psychológ a svojou 6-zväzkovou Psychológiou (1902—1928) vyjdúc z pozitivizmu postavil sa proti metafyzickým koncepciám v psychológii. Napriek tomu, že v gnozeológii bol idealistom, vo vývine zohral pozitívnu úlohu zdôrazňovaním empírie a experimentu. Na problémy pedagogickej psychológie sa orientoval svojou prácou aj F. Čáda (1865—1918). Z jeho iniciatívy vzniklo v Prahe r. 1910 Združenie pre výskum dieťaťa a Pedagogický ústav. Na rozvoj prác z psychológie výchovy má veľký vplyv Otakar Chlup (1875). O. Chlup je typ húževnatého pracovníka s neobyčajne širokými záujmami. Psychologicky orientoval najmä svoje prvé práce, neskôr prešiel k pedagogike a dnes patrí medzi najpoprednejších predstaviteľov tejto vedy. Počas mnohoročnej práce prešiel zložitým vývojom, no vždy zastával pokrokové názory. Z ďalších českých psychológov treba uviesť, V. Příhodu, organizátora a autora mnohých spisov. V poslednom období vydal „Úvod do pedagogickej psychológie", Praha 1956, „Ontogenézu ľudskej psychiky", I—III, Praha 1956—1959. Zhodnoteniu jeho diela sa venovalo niekoľko štúdií v časopise Československá psychologie r. 1960. Pedagogickej psychológie sa dotýkajú aj niektoré práce J. Doležala, zakladateľa Psychologického laboratória Filozofickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe. Významný podiel na uplatňovaní marxistickej psychológie a rozpracovaní otázok učenia a výchovy má Vl. Tardy, ved. kat. psych. na KU a J. Linhart, vedúci oddelenia pedagogickej psychológie Výskumného ústavu J. A. Komenského ČSAV. Z ostatných významných pražských pracovníkov treba spomenúť: K. Třísku, J. Součka, F. Jiránka, J. Čápa, J. Kocha atď. Pozornosť vzbudzujú aj dve moravské centrá psychologického bádania orientované na pedagogickú psychológiu, a to v Brne a Olomouci. V Brne v minulosti pracoval Roztohár, F. Kratina a v súčasnosti je známy mnohými prácami, ako aj značnou organizačnou činnosťou V. Chmelář a B. Bárta, ktorí sa zúčastňujú svojou systematickou prácou najmä na rozvoji pedagogickej psychológie orientovanej na potreby učiteľov. V Olomouci na Palackého univerzite vedie kolektív psychológov E. Holas, ktorý sa zameriava najmä na otázky procesu zovšeobecňovania.

Na Slovensku sa psychológia začala prednášať na univerzite až r. 1924. R. 1928 pražský psychológ J. Stavěl založil Psychotechnický ústav, ktorého hlavným ťažiskom práce bola psychologická analýza povolaní a praktická poradenská služba pri voľbe povolania a výchove. Ústav sa v r. 1948 reorganizoval na Ústav práce a po r. 1951 bol zrušený. Výchovno-poradenskú činnosť a starostlivosť, najmä o otázky týkajúce sa ústavnej výchovy (detské domovy), uskutočňoval Ústav pre sociálny výskum mládeže, založený r. 1948 autorom tohto spisu. Tento ústav riešil otázky „pestúnskych rodín", deferenciácie detských domovov; zameriaval sa aj na problémy neadaptovanej mládeže. Ústav sa neskôr premenoval na Sociodiagnostický ústav a dislokoval sa do

krajov: Bratislava, Nitra, Žilina, Košice. Po reorganizácii táto činnosť prešla na záchytné detské domovy a psychiatrické poradne a od r. 1956 na Psychologickú výchovnú kliniku v Bratislave, ktorú vedie M. Bažány, a v Košiciach, ktorú od r. 1959 vedie J. Hvozdík.

Vzhľadom na rozvoj pedagogickej psychológie je významné zriadenie Katedry psychológie na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave r. 1956, kde vybudovali aj laboratórium, ďalej zriadenie Psychologického ústavu pri Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave r. 1957.

Roku 1959 splynula Vysoká škola pedagogická s fakultami Univerzity Komenského. V dôsledku toho sa vytvorila r. 1959 samostatná katedra psychológie FFUK. Psychologický ústav a katedra psychológie FFUK zameriavajú sa najmä na riešenie otázok genetickej a pedagogickej psychológie (profesionálna orientácia a psychológia učenia). Slúžia rozvoju teoretického štúdia a experimentálnej práce.

Roku 1946 vznikol pri Psychologickom odbore Matice slovenskej časopis Psychologický sborník, z ktorého pod redakciou A. Jurovského vyšli tri ročníky. Neskôr pri Psychologickom laboratóriu SAV (zal. r. 1952), kde riešia otázky vnímania, začal vychádzať Psychologický časopis pod redakciou autora tohto spisu. Vyšli dva ročníky tohto časopisu. Napokon r. 1957 sa založil reprezentatívny celoštátny orgán Československá psychologie, ktorý rediguje J. Doležal.

Ďalej treba spomenúť Ľ. Bunčáka, ktorý je známy prácami uverejňovanými v časopise Dom a škola, v r. 1920—23. Rozsiahlejšiu monografiu napísal J. Hronec, profesor matematiky, „Vyučovanie a vyučovacia osobnosť“, Košice 1923. Rozoberá v nej otázky vyučovania. Všíma si aj učiteľa, a to ako vychovávateľa i učiteľa. Iná práca pochádza od prešovského učiteľa V. Stuchlíka „Za novú pedagogiku“. Hovorí sa tu o pedagogických vedách, sociológii, biológii, psychológii, a v súvislosti s tým si všíma duševné javy. Zameranie práce je idealistické. Vyšlo r. 1934 vlastným nákladom.[29] Mnohé diela, ktoré pomohli riešiť problémy pedagogickej psychológie, napísal A. Jurovský. Je autorom prvej príručky pedagogickej psychológie „Psychologické základy výchovy“, Bratislava 1934. V r. 1938 vydáva „Utváranie osobnosti dieťaťa“ a v r. 1946 „Súlad v rodinnom živote“. Jeho posledné diela sú „Dieťa a disciplína“ (1955) a „Psychológia osvetovej práce“ (1958). Z ďalších pracovníkov treba spomenúť J. Košču, ktorý sa popri štúdiu dejín psychológie zameriaval aj na otázky profesionálnej orientácie M. Milana, známeho viacerými štúdiami z genetickej psychológie, M. Jurču, ktorý sa zaoberá problematikou poznávacích procesov a ich rozvíjaním, a vedie kolektív pracovníkov na Výskumnom ústave pedagogickom. L. Ličko a G. Dobrotka pracujú najmä v oblasti ťažkovychovateľnej mládeže. Z mladších spomenieme: D. Kováča, ved. Psycholog. laboratória SAV, L. Maršalovú, J. Marku, O. Blaškoviča, L. Ďuriča a J. Štefanoviča.

V súvise so zriaďovaním pedagogických inštitútov nadobúdajú význam novozriaďované katedry psychológie a pedagogiky. Doteraz zriadili na Pedago-

[29] Uvádzame podľa bibliografických údajov zostavených D. Kováčom.

gickom inštitúte v Trnave samostatnú Katedru psychológie. Jej vedúcim je J. Kuric, ktorý pracuje najmä v oblasti psychológie dieťaťa a mládeže. Ďalšia katedra psychológie vzniká na Pedagogickom inštitúte v Nitre, kde vedúcim je M. Jozaf.

Socialistická spoločnosť sa stará o rozvoj psychologických pracovísk, starostlivosť o psychológiu sa odráža aj v zriadení Československej psychologickej spoločnosti v Prahe a jej orgánu Slovenskej psychologickej spoločnosti v Bratislave. Vytvárajú sa tak najlepšie podmienky a predpoklady na úspešný rozvoj psychológie u nás.

II.

ČINITELE VÝVINU A UTVÁRANIA OSOBNOSTI

I. ÚVOD

Činorodosť a optimizmus potrebný vo výchovnej práci s deťmi často závisí od toho, ako si rodič alebo učiteľ vyrieši práve otázku výchovných činiteľov: dedičnosti, prostredia alebo výchovy a ich úlohy pri vývine osobnosti dieťaťa. Škodlivé a fatalistické názory, ktoré často počujeme, napr.: z toho chlapca aj tak nič nebude, veď jeho otec bol tiež taký, pramenia z nesprávneho hodnotenia významu týchto činiteľov. Uvedené problémy upútali pozornosť nielen psychológov a pedagógov, ale aj biológov. Biológovia riešili otázku dedičnosti jednak tým, že vysvetľovali nové znaky a vlastnosti vo vývine druhov, jednak skúmali mechanizmus, ktorým sa prenášajú znaky a vlastnosti z rodičov na deti, skúmali dedičnosť telesných znakov človeka. Z toho vidieť, že treba spomenúť aj práce a výsledky, ku ktorým vedci dospeli v biológii. Psychológovia zisťovali najmä význam dedičnosti pre utváranie duševných schopností a vlastností človeka. Pri riešení týchto problémov vznikol hneď na začiatku tvrdý ideologický boj, ktorý neutíchol ani dodnes. V priebehu boja sa vykryštalizovalo a upevnilo materialistické chápanie významu týchto činiteľov pre vývin organizmu. Všimneme si len hlavnejšie problémy a výsledky práce.

II. DEDIČNOSŤ

A. Hlavné pokusy vysvetliť dedičnosť v biológii

Dedičnosťou sa rozumie tá vlastnosť organizmu, ktorá podmieňuje vytváranie jemu podobného potomstva, a mechanizmus, akým sa prenášajú znaky a vlastnosti z rodičov na potomstvo. Dedičnosti a jej výskumu sa venovalo mnoho prác, preto sa len letmo zmienime o najhlavnejších smeroch v genetike. V starších časoch vznikli teórie: preformačná a epigenetická, ktoré buď obrazne, alebo formálne hľadali odpoveď na vysvetlenie dedičnosti.

Teóriou dedičnosti sa zaoberali aj zakladatelia evolučnej teórie J. B. Lamarck (1744—1829) a Ch. Darwin (1809—1882). Títo bádatelia spájali otázku dedičnosti s vysvetľovaním vývoja druhov.[1]

a) V druhej polovici minulého storočia otázkam dedičnosti sa venovala veľká pozornosť. Vznikli tak nové náhľady na dedičnosť, ktoré sa opierali

[1] Lamarckove a Darwinove náhľady na dedičnosť sme uviedli v prvom vydaní.

o výskumné práce. Najdôležitejšie postavenie najmä na západe nadobudli títo bádatelia: Weismann–Mendel–Morgan. Ich teórie sa nazývajú autogenetickými. Je pre ne príznačné to, že odtrhávajú organizmus od prostredia a zmeny vo vývoji druhov vysvetľujú kombináciami génov. Kritika tejto teórie pokračuje dodnes.

Hlavným zástancom tejto teórie bol zoológ August Weismann, ktorý r. 1883 načrtol svoju teóriu o zárodočnej hmote. Weismann rozdelil všetky bunky na dva druhy: pohlavné a telesné. Pohlavné čiže zárodočné bunky (tzv. idioplazma) sú podľa neho potencionálne nesmrteľné a sú nositeľmi dedičnosti. Keďže obsahujú dedičnú hmotu, jedinou ich úlohou je rozmnožovanie. Naproti tomu telesné (somatické, trofoplazma) bunky sú smrteľné a ich úlohou je chrániť organizmus. Telesné bunky počas individuálneho života sa síce môžu meniť, ale nemajú nijaký vplyv na pohlavné bunky, t. j. na zárodočnú hmotu.[2]

Svoju teóriu o zárodočnej hmote sa snažil podložiť aj experimentálne. Napr. 22 generáciám myší odrezával chvosty. Znak krátkeho chvosta, t. j. znak získaný v individuálnom živote, na neskorších generáciách sa neobjavil. Hoci tento pokus bol vyumelkovaný, jednako ho Weismann použil ako doklad na tvrdenie, že dedičnú hmotu nemôže ovplyvniť vonkajšie prostredie. Nové vlastnosti nevznikajú vplyvom prostredia, ale len rôznymi kombináciami vlastností a znakov, ktoré jestvujú v zárodočných bunkách. Pohlavné bunky ako nositelia dedičnosti prechádzajú z pokolenia na pokolenie a organizmus rodičov na ne nijako nevplýva. Teda nijaký znak, nijaká telesná alebo duševná vlastnosť nadobudnutá v individuálnom živote rodičov nemôže vplývať na dedičnú hmotu, a teda nemôže sa prenášať na potomstvo. Už z tohto stručného náčrtu vidieť fatalizmus, ktorý je príznačný pre túto teóriu. Weismannovo učenie o zárodočnej hmote narazilo na odpor už koncom min. stor.; mnohí seriózni bádatelia ho odsúdili ako metafyzické idealistické učenie, ktoré nezodpovedá skutočnému životu. Tieto náuky rozhodne zamietla sovietska biológia. Weismann naoko vystupoval ako Darwinov prívrženec a ním hlásané myšlienky sa označovali ako „neodarvinizmus“. No pokroková biológia ho pokladá za likvidátora darvinizmu.

Na základných Weismannových myšlienkach o zárodočnej hmote ako o tzv. orgáne dedičnosti a smrteľného tela — somy — sa zakladá mendelizmus-morganizmus (formálna genetika).

Gregor J. Mendel, prelát augustiniánskeho kláštora v Brne, robil

---

[2] Túto tézu takmer doslova prevzal zoológ T. H. Morgan. V článku Dedičnosť píše: „V mnohých prípadoch sa dosvedčilo, že zárodočné bunky v začiatočnom štádiu vývoja embrya sa oddeľujú od ostatných buniek a ostávajú v nediferencovanom stave, kým iné bunky, z ktorých sa tvorí telo indivídua, sa diferencujú. Zárodočné bunky sa neskôr stávajú základnou časťou vaječníka a semenníka. Preto sú svojím pôvodom nezávislé od ostatných častí tela a nikdy neboli jeho súčasťou. Telo ich len ochraňuje a vyživuje, ale nijako na ne nevplýva. Zárodočná cesta sa javí ako nevysýchajúci prúd, ktorý v každom pokolení oddeľuje bunky tela, ktorých úlohou je zachovať zárodočné bunky. Preto dedičnosť je podmienená zachovaním tých starých a nových zložiek v zárodočnej plazme, ktoré v nej z času na čas vznikajú.“ Encyklopedia Americana r. 1945, cit. podľa Sborníka statí proti reakčnému mendelizmu-morganizmu, Bratislava 1952, str. 339.

v r. 1856—1863 pokusy s krížením rôznych sort hrachu. Svoje pokusy opísal, výsledky štatisticky zhodnotil a vyvodil tzv. zákony dedičnosti. Zprávy o týchto pokusoch okolo r. 1900 objavili viacerí bádatelia, bol to najmä Hugo de Vries, a nazvali ich Mendelovými zákonmi dedičnosti. Tieto zákony sú:

1. Zákon uniformity hybridov (kríženców) hovorí: Ak sa krížia dva jedince s určitým čistým znakom, dominantný znak sa objaví v potomstve. Napr. ak sa kríži červenokvetý mak s bielokvetým, krížence budú červenokveté. Červenokvetosť je dominantný znak, kým bielokvetosť je znak recesívny. Preto v tejto tzv. prvej filiálnej generácii (F 1) sa bielokvetosť ako recesívny znak neobjavuje. Za dominantný znak sa pokladá ten, ktorý sa vyskytuje v F 1, kým recesívny je ten, ktorý sa nevyskytuje.

2. Druhý zákon sa týka štiepenia krížencov. Ak sa hybridy ďalej krížia, v druhej generácii (F 2) budú sa hybridy štiepiť v pomere 3:1, teda aj dedičné znaky budú v tomto pomere, v potomstve sa objavia tri hrachy červenokveté a jeden bielokvetý(recesívny znak druhého z pôvodných rodičov).

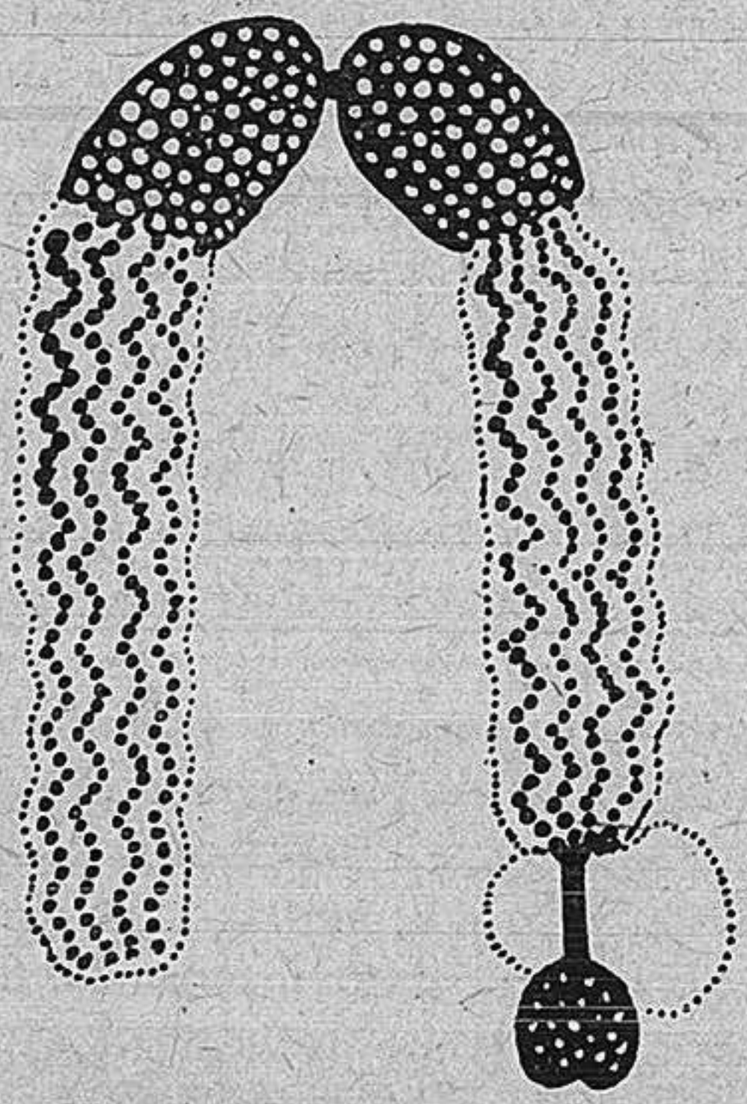
Zo svojich pokusov Mendel vyvodzoval, že vonkajším znakom zodpovedá skrytá dedičná vloha (neskôr nazvaná gén). Pri dedičnosti majú teda podstatnú úlohu tieto skryté dedičné vlohy. Predstavoval si, že každý znak je v dedičných vlohách — génoch zastúpený dvojmo. Napr. červený hrach, ktorý má dve zložky (ČČ) pre červenú farbu (tzv. homozygótne vlastnosti), dáva v potomstve vždy červené kvety, čiže „dedí čisto". Keď sa krížia červené hrachy (ČČ) s bielokvetými (bb), v prvej filiálnej generácii dávajú červenokvitnúce hrachy. Zloženie ich dedičných vlastností je už iné, keďže v druhej filiálnej generácii sa vyskytnú červenokveté aj bielokveté hrachy. Mendel to vysvetlil tak, že v ich dedičnom základe sú jednak dominantné znaky — Č a jednak znaky recesívne — b, čiže v prvej filiálnej generácii —Čb, jeden znak dominantný a jeden recesívny. Tento dedičný základ sa prejavuje v druhej filiálnej generácii tak, že vzniknuté hybridy budú mať vo svojom dedičnom základe tieto znaky: ČČ, Čb, bČ, bb, čiže 3:1, t. j. tri červenokveté a jeden bielokvetý.

Mendel teda predpokladal, že každý znak je v organizme zastúpený dvojmo, keďže ho určuje otec a matka. Mendelove zákony a ich hypotetické vysvetlenie pokrokoví biológovia pokladajú za suché, neživé, štatistické schémy, ktorým je vývinová myšlienka cudzia, akoby organizmus bol mozaikou dominantných a recesívnych znakov a výsledkom ich vzájomnej kombinácie. No mnoho bádateľov veľmi vysoko vyzdvihlo Mendelove zákony a pokúšali sa ich aplikovať na človeka. Napr. Davenport si ich overoval na normálnych a Farabé na patologických znakoch ľudí atď. Mičurinská biológia pokladá Mendelove pokusy s hrachom za neživotné a umelé. Jeho zákony postihujú skúmanú skutočnosť, ale nemajú podľa sovietskych údajov všeobecnú platnosť.[3]

---

[3] Lysenko, jeden zo známych sovietskych agrobiológov, na adresu weismannovcov povedal: „Nesmrteľná dedičná hmota, nezávislá od kvalitatívnych zvláštností vývinu živého tela, ktorá riadi smrteľné telo, avšak ho nevytvára — takáto priamo idealistická, mystická je vo svojej podstate Weismannova koncepcia, ktorú vyzdvihuje pod pláštikom slov o ‚neodarvinizme'." T. D. Lysenko: O stave v biológii, Bratislava 1951, str. 11.

Sovietski biológovia ukázali, že antidarvinovský smer, ktorý ešte pod plášťikom darvinizmu rozvinul Weismann a na ktorom sa zakladajú Mendelove práce, najmä ich neskoršia interpretácia, vyúsťujú v učení Thomasa Hunta Morgana.



Obr. 1. Model chromozómu.

Americký zoológ T. H. Morgan osvetlil mechanizmus dedičnosti. Morgan robil mnoho rokov pokusy s banánovou muškou (Drosophila melanogaster), aby objasnil mechanizmus dedičnosti. Jeho vysvetľovanie dedičnosti je známe ako tzv. „chromozómová teória“. Za prácu v genetike dostal Morgan r. 1933 Nobelovu cenu. Keď Morgan vysvetľoval mechanizmus prenášania dedičných znakov chromozómami, opieral sa o Weismannovu a Johannsenovu domnienku, že nositeľmi dedičnosti sú zložky chromozómov — gény. „Zložky, ktoré, ako sa predpokladá, v niektorom zmysle predstavujú dedičné znaky, menujú sa obvykle gény... zárodočná plazma sa pokladá za celkovú sumu všetkých génov, ktorých spoločné pôsobenie zodpovedá každému telesnému znaku. Kým telo sa buduje vzájomným pôsobením látok utváraných génami, pri tvorení zárodočných buniek účinkujú gény ako nezávislé jednotky, ktoré sa usporadúvajú do párov a potom sa štiepia. Gény, ktoré sú rozložené v rozličných pároch chromozómov, rozdeľujú sa nezávisle jeden od druhého; tie gény, ktoré sú rozložené v jednom chromozóme, ukazujú sa ako vzájomne spojené... Je však zrejmé, že ak sú chromozómové nitky, ako sa predpokladá, nositeľmi génov a ak — ako sa to teraz obvykle prijíma — nitka predstavuje štruktúrnu zložku, ktorá sa nemení ani v odpočívajúcich bunkách, musia sa gény vdediť do skupín zodpovedajúcich počtu chromozómov...“[4]

Tento predpoklad génov, či už ako logický pojem alebo materiálny znak ostro kritizovali najmä sovietski a potom aj iní pokrokoví biológovia. Tvrdia, že gén, podobne ako tzv. „životná sila“ neexistuje. Poukazujú ďalej na to, že morganisti používajú gén ako štatistickú jednotku, čím sa genetika mení z fyziologického vedného odboru na štatistiku.[5] Vzhľadom na to, že morganisti budujú na domnienke Weismann—Mendela a iných bádateľov, vzťahujú sa na nich aj námietky, ktoré sme uviedli voči tomuto učeniu.

b) Iný náhľad na riešenie otázky dedičnosti vychádza z mičurinského učenia. I. V. Mičurin (1885—1935), vynikajúci šľachtiteľ ovocných stromov, člen Akadémie vied SSSR, pokladá sa za zakladateľa novej etapy darvinizmu,

[4] T. H. Morgan: Dedičnosť v Encyklopedia Americana — citované podľa Sborník statí proti reakčnému mendelizmu-morganizmu, Bratislava 1952, str. 340—342.

[5] Sborník statí proti reakčnému mendelizmu-morganizmu, str. 342.

tzv. „tvorivého darvinizmu“. Sovietsky tvorivý darvinizmus sa opiera o práce početných bádateľov: M. F. Ivanova, T. D. Lysenka, N. V. Turbina, V. R. Viľjamsa a i.

Vcelku možno povedať, že mičurinská biológia nadväzuje na Darwinovu evolučnú teóriu, vyvarúva sa jej nedostatkov a tvorivo ju rozvádza. Darwinova evolučná teória učí v stručnosti toto: celý živý svet, počnúc najjednoduchšími organizmami a končiac organizmami najzložitejšími, vznikol vývinom. Aj človek je produktom tohto vývinu. Vývin sa uskutočňuje na hmotnom základe tzv. prirodzeným výberom. Darwin pod pojem „prirodzeného výberu“ zahrnuje premenlivosť vlastností a druhov vplyvom vonkajšieho diania, prostredia a dedenie takto nadobudnutých znakov a vlastností, ako aj boj o život, t. j. pretrvávanie odolnejších organizmov. Poslednú tézu kritizovali už aj klasici marxizmu-leninizmu a kritizujú ju sovietski biológovia. Je to téza, ktorú prebral od Malthusa z jeho úvah o ľudnatosti, populácii a preniesol ju zo spoločenských vzťahov do fyziológie. Na túto nedôslednosť poukázal už F. Engels.

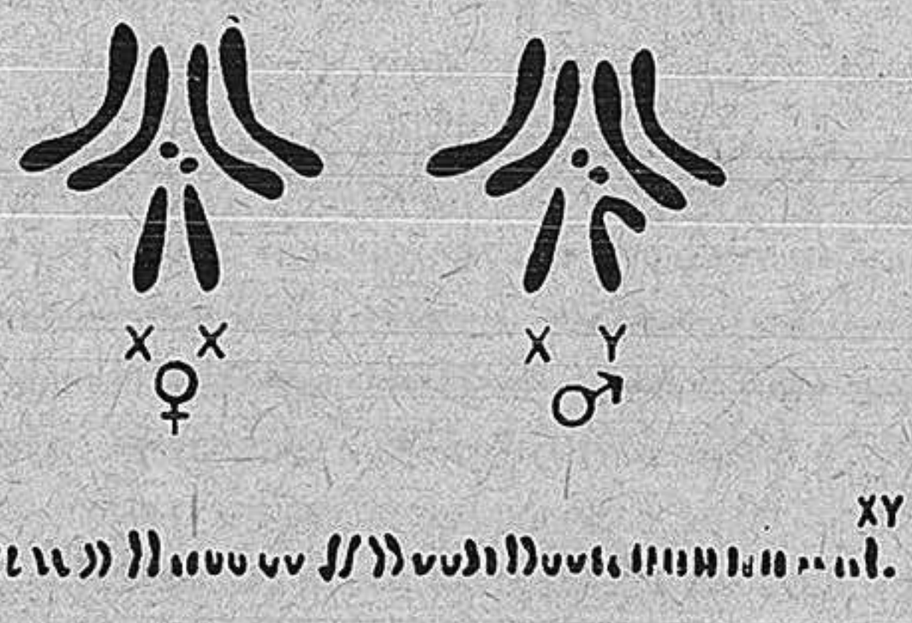
Mičurin, vďaka predchádzajúcej pokrokovej tradícii biológie v Rusku, najmä na základe Timiriazevových prác, ktorý šíril darvinovské myšlienky v Rusku a aj sám robil výskumy, neostával iba pri samotnom krížení, ale aktívne pôsobil na organizmus rastlinných a ovocných odrôd, čím dosiahol veľmi kvalitné odrody. Tým, že odhalil jednotu organizmu a prostredia, tvorivo rozpracoval darvinizmus. Nijaký organizmus nemôže existovať izolovane od vonkajšieho prostredia. Je v povahe každého organizmu, že reaguje určitým spôsobom na zmenu životných podmienok a súčasne pre svoju existenciu vyžaduje určité podmienky. V tejto povahe organizmu treba vidieť dedičnosť, jednotu organizmu a vonkajšieho prostredia, ako aj to, že jeho existenciu zabezpečuje látková výmena. Štúdium dedičnosti sa teda nemá obmedziť iba na kríženie, treba vychádzať zo štúdia vzťahov organizmu k podmienkam okolia. Samotné kríženie je potrebné iba vtedy, keď sa má určiť sila alebo stálosť niektorej dedičnej vlastnosti. Napr. teplomilná rastlina vyžaduje určité klimatické a iné podmienky prostredia. Keď ju mechanicky preložíme do drsnejšieho podnebia, hynie. No nemusí sa to stať, ak na túto rastlinu pôsobíme určitými prostriedkami (ak ju otužujeme, potom zasa krížime s inými, prispôsobivejšími rastlinami a pod.), takže potom môže dôjsť k zmene látkovej výmeny medzi ňou a prostredím čiže k zmene dedičnosti. Rastlina pôvodne teplomilná bude rásť aj v drsnejšom podnebí. Ak zmenené podmienky prostredia budú pôsobiť na niekoľko generácií, môže sa zmeniť celá povaha organizmu, čiže nové vlastnosti a znaky, ktoré nadobudol organizmus vplyvom životných podmienok, sa dedia.

Organizmus sa na reprodukcii potomstva zúčastňuje ako celok, no všetky orgány nemajú pre ňu rovnaký význam. Niektoré sa zúčastňujú na reprodukcii nepriamo, chrániac zárodok, a priamu funkciu majú iba zárodočné bunky. Zo zmien, ktoré sa uskutočnili v rade generácií počas individuálneho života niektorého druhu, budú sa postupne dedične uplatňovať tie, ktoré sa uskutoč-

nili prostredníctvom látkovej výmeny. V látkovej výmene sa totiž odráža vzťah medzi organizmom a prostredím. Podobne ani vlastnosti potomka nevznikajú ako prostý súčet alebo kombinácia rodičovských vlastností a znakov. Pri splynutí gamet čiže pohlavných buniek (vajíčka a spermie) vzniká vlastne nová oplodnená bunka zygóta. Keďže zmeny v organizme vznikajú vplyvom asimilácie, aj zygóta sa kvalitatívne odlišuje od spermie a vajíčka. V zygóte prebieha asimilácia. Gamety splynúce v zygóte majú rozdielnu dedičnosť. Keďže asimilácia gamet nie je štatistickým súčtom ich rodičovských vlastností, môžu vznikať aj vlastnosti nové, s ktorými sa jedinec rodí. Na ich vývin vplýva prostredie. Vzhľadom na neobyčajnú mnohotvárnosť vrodených vlôh vyvíjajú sa len tie znaky a vlastnosti, ktoré majú najvhodnejšie podmienky pre vývin.

Záverom možno teda povedať, že mičurinská biológia chápe otázku dedičnosti predovšetkým z hľadiska jednoty organizmu a prostredia, vyzdvihujúc pritom význam kvalitatívnych zmien, ktoré pôsobia pri vytváraní znakov a vlastností.[6]

c) Mechanizmus dedičnosti. Z biológie vieme, že každá živočíšna bunka sa skladá z bunkovej blany a protoplazmy. Jej podstatnou zložkou sú bielkoviny, no obsahuje aj glycidy, tuky, enzýmy a minerálne soli. Protoplazma sa skladá z karyoplazmy, obsahujúcej bunkové jadro, a cytoplazmy. Bunkové jadro na rozdiel od cytoplazmy je ohraničené jadrovou blanou a skladá sa zväčša z nukleoproteidov — zložitých bielkovín, obsahujúcich kyselinu fosforečnú. Bielkoviny tvoria chromatín, ktorý sa farbí zásaditými farbami, kým iné zložky jadra — linín a jadierka — sa farbia kyslými farbivami. Chromatín tvorí podstatnú časť chromozómov. Chromozómy sú stuhovité, špirálovite stočené vlákna (chromonémy), na ktorých vidieť malé uzlíčky (chromoméry). Chromozómy sú v každej bunke. Sú usporiadané párovite, dva a dva sú si podobné. Každý živočíšny druh ich má iný počet. Človek má vo svojom bunkovom jadre 24 párov chromozómov, čiže 48. Chromozómy v jadre zreteľne vystupujú v období delenia bunky a podľa toho sa usudzuje, že v dedičnosti hrajú podstatnú úlohu. Inokedy ich nemožno pozorovať, keďže splývajú s jadrom. V období delenia bunky zreteľne vystupuje tzv. deliace teliesko (centrozóm). Centrozóm vplýva na rozloženie bunkovej blany a delenie chromozómov napoly.[7]



Obr. 2. Schéma chromozómov Drosophily (hore) a človeka (dole).

---

[6] Diskusia o otázkach dedičnosti pokračuje v SSSR dodnes a nie je uzavretá.

[7] Napriek zložitosti ľudského správania, ľudského organizmu a vrcholných výkonov človeka, je jeho začiatok jednoduchý, podobný ako u iných druhov, a určuje ho spojenie dvoch buniek: spermie a vajíčka. Ľudské vajíčko (objavil ho r. 1827 Baer), veľké asi 0,1 mm,

Keďže chromozómami sa prenáša dedičnosť, môžeme si osvetliť celkom presne celý mechanizmus oplodnenia a začiatok embryonálneho vývinu. Pri zrení pohlavných buniek v pohlavných žľazách sa v jadre spermie a jadre vajíčka redukuje počet chromozómov na polovicu, takže vajíčko a spermia majú v porovnaní s bunkami ostatného tela polovičný počet chromozómov. Po oplodnení má vajíčko jadro, ktoré splynulo s jadrom spermie. Takto sa stav chromozómov zdvojnásobí a dosiahne sa ich pôvodný počet. Proces potom pokračuje tak, že sa zo spermiového krčku vytvorí deliace teliesko, ktoré sa predĺži v deliace vretienko. Nastáva prvé delenie oplodneného vajíčka, pričom sa otcovské a matkine chromozómy štiepia, a to tak, že do buniek, ktoré vznikajú delením, prejde rovnaký počet otcovských a materských chromozómov. Tento proces delenia rýchle pokračuje a predstavuje vlastne vývin zárodku, začiatok ontogenézy jedinca.

B. Psychologické štúdie dedičnosti, problémy teórie dedičnosti vlôh a schopností

Po stručnom objasnení dedičnosti v biológii možno riešiť otázku ako pristupovať k dedičnosti v psychológii, či možno prijať na objasňovanie dedičnosti duševných vlastností závery, ku ktorým sa došlo v biológii rastlín a zvierat, či možno pri duševných javoch hovoriť o dedičnosti.

Otázku dedičnosti nemožno obísť. Rozpracovali ju už buržoázni psychológovia, ktorí zväčša riešili otázku dedičnosti v prospech vládnúcich tried, v prospech buržoáznej ideológie.

Tento fakt si môžeme overiť na názoroch mnohých významných buržoáznych psychológov. Tak napr. K. Bühler celkom prijíma weismannovsko-mendelovské poňatie dedičnosti. Podľa toho vysvetľuje psychické vlastnosti človeka výlučne dedičnosťou. Dokonca o tuláctve a krádežiach sa vyslovuje takto: „Títo ľudia sú v moci osudového dedičstva, ktoré sa celkom zákonite prenáša z pokolenia na pokolenie ako ktorákoľvek fyzická vlastnosť a vedie k takým činom, ktoré sa končia v žalároch a polepšovacích ústavoch. A toto sa stáva pravidelne, ako to určuje Mendelova teória.“[8] Tento citát ukazuje jasne, čomu

---

má obal, priehľadnú vrstvu, viditeľnú vo vaječníku ženy. Obsah vajíčka tvorí protoplazma, pri povrchu je to tzv. protoplazma tvorivá, ktorá pôsobí pri vývinovom procese, a žĺtko čiže výživná protoplazma. Ďalej má jadro, obsahujúce linínovú sieť s chromatínovými zrnkami, jadrovú šťavu, nukleolus — excentricky položené jadierko. Popritom vajíčko obsahuje krátke roztrúsené vlákenká v protoplazme, tzv. mitochondrie, ktoré majú funkciu vyživovať. Ľudskému vajíčku však chýba centriol — deliace teliesko. Spermiu objavil už r. 1677 Hamm, no jednako až r. 1875 bolo zistené prenikanie spermie do vajíčka. Spermia je veľmi maličká, má priemer 0,05 mm; tvorí ju hlavička a bičík. Hlavička je hruškovitého tvaru a vypĺňuje ju jadrová hmota. Hlavička je nasadená na krček, ktorý tvoria dve platničky. Krček preniká spolu s hlavičkou do vajíčka a vytvára centriol. Bičík je spojený s krčkom a hlavičkou a jeho úlohou je umožňovať spermii pohyb.

[8] K. Bühler: Nástin duševního vývoje dítěte, Praha 1939, cit. podľa G. S. Kosťuk: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa. Sborník statí zo sov. psych., Bratislava 1952, str. 207.

má slúžiť otázka dedičnosti, ako ju rozpracovali buržoázni ideológovia. Biologicky chcú vysvetliť sprievodné javy kapitalistického zriadenia, hoci rad prác ukazuje, že kriminalitu podmieňujú predovšetkým spoločenské podmienky. Podobné názory má aj známy americký psychológ Thorndike[9], ktorý tiež vidí v dedičnosti rozhodujúceho činiteľa pri vytváraní osobnosti. Tvrdí, že človeka vytvárajú vlastnosti predurčené v génoch a prostredie tu nemá podstatnú úlohu. Hovorí: „Vystrojenie génami sa z pokolenia na pokolenie nemení, ostáva rovnaké a nezávisí od prostredia.“[10] K týmto slovám v podstate už nemožno nič pridať. Dedičnosť jednoducho fatalisticky určuje celý jedincov vývin, individuálna skúsenosť a výchova tu nie sú významné. Takéto názory sú nevedecké, nezodpovedajú skutočnosti a pomáhajú buržoázii udržiavať svoju moc.

Iní buržoázni bádatelia zašli do druhého extrému a hlásali, že duša človeka je pri narodení „tabula rasa“ a len skúsenosť, prostredie a výchova formujú osobnosť dieťaťa. Teda podceňovali otázku dedičnosti a zdôrazňovali prostredie ako základný faktor utvárajúci osobnosť dieťaťa. Na takomto stanovisku stál napr. Alfréd Adler i prívrženci jeho individuálnej psychológie a behaviorista Watson. Je známy tento Watsonov výrok: „Dajte mi tucet zdravých, dobre vyvinutých detí a vlastný špecifický svet, v ktorom by som ich vychoval, a ručím vám, že z ktoréhokoľvek z nich vychovám špecialistu podľa vlastnej voľby: lekára, právnika, umelca, vedúceho obchodu, ba dokonca i žobráka a zlodeja, bez zreteľa na jeho vlohy, sklony, tendencie, schopnosti, záujmy a rasu jeho predkov.“ Ani toto hľadisko nezodpovedá skutočnosti, pretože dedičnosť ako faktor nemôžeme vylúčiť pri ontogenéze človeka. Takto extrémne stavajú otázku dedičnosti u človeka behavioristi. Pokladajú človeka za stroj, ktorý možno vycvičiť na akúkoľvek prácu.

a) **Štúdium rodokmeňov a buržoázne teórie dedičnosti a nadania.** Rad bádateľov sa neuspokojil analógiami a predbežnými výskumami, ale podobne ako biológovia aj psychológovia začali skúmať dedičnosť, vlohy, schopnosti a pod. Tieto práce boli dvojaké, niektorí bádatelia študovali rodokmene a štatisticky ich vyhodnocovali, iní zasa spracúvali príbuzenské vzťahy slávnych ľudí.

1. *Psychológovia prvej skupiny skúmali dedičnosť človeka podľa mendelovských názorov.* Najznámejšie sú výskumy R. L. Dugdala a H. H. Goddarda. Dugdale skúmal tzv. zločineckú rodinu americkej tuláčky Idy Jukes,[11] ktorá zomrela r. 1740. Mala 2829 potomkov, z toho 64 bolo duševne chorých, 181 prostitútok, 141 žilo v chudobinci, 76 bolo zločincov (7 vrahov) a 106 jej potomkov bolo ne-

---

[9] E. L. Thorndike ako východisko k uvedeným záverom použil svoj výskum dvojčat. Skúmal 50 párov dvojčat v šiestich rôznych testoch. Kontrolnú skupinu tvorili súrodenci, ale nie dvojčatá. Thorndike našiel vo výsledkoch väčšie rozdiely medzi súrodencami než medzi dvojčatami a z toho usudzoval na význam dedičných vlôh a schopností. Výskum konal v r. 1905.

[10] E. L. Thorndike: Man and his Works, Harvard Univ. Press 1943, str. 41.

[11] R. L. Dugdale: The Jukes, New York, Putnam 1877, Estabroock. A. H. The Jukes in 1915, Washington Instit. 1916.

manželských. Zhruba mala teda 20% mravne úchylných alebo duševne chorých potomkov. Podobná je aj H. H. Goddardova práca o potomstve Martina Kallikaka.[12] Tento rodokmeň sa uvádza ako príklad dedičnosti slabomyseľnosti. Kallikak (pseudonym z gréckeho dobrý — zlý) v období vojny severu proti juhu mal nemanželského syna so slabomyseľnou ženou. Z tejto línie vzišlo celkove 480 potomkov, z čoho 33 bolo prostitútok, 24 alkoholikov, 3 epileptici, 82 zomrelo v ranom detstve a 36 jeho potomkov bolo nemanželských. No Kallikak uzavrel legitimné manželstvo so zdravou ženou a z jeho 496 potomkov boli údajne iba dvaja alkoholici. Z Mendelovej teórie vychádzajú aj K. Pearson, R. A. Fisher, z novších Myerson (genetika duševných úchylností), Stockard (fyzické defekty). V Nemecku v tom smere pracoval najmä K. Ernst.[13]

2. *Psychológovia druhej skupiny sa pokúšali štatisticky osvetliť otázku dedičnosti ľudí.* Iniciátorom týchto prác je anglický bádateľ Francis Galton. Podobne ako Mendel stanovil tzv. zákony dedičnosti rastlín. F. Galton sa pokúsil v druhej polovici min. stor. stanoviť podobné zákony u ľudí. Galton je známy dvoma zákonmi, ktorými určuje dedičnosť u ľudí. Je to tzv. zákon filiálnej regresie čiže zvratu k priemeru. K tomuto zákonu došiel Galton empirickými výskumami. Zisťoval vzťahy medzi výškou tela potomkov a rodičov. Z toho vyvodil, že nadpriemerne veľkí rodičia majú menšie deti, kým nadpriemerne malí rodičia zasa deti väčšie, čiže v potomstve sa prejavuje smerovanie k priemeru. Druhý zákon sa pokúša vyjadriť dedičný podiel predkov. Keďže každý človek je potomkom dvoch rodičov, Galton sa domnieval, že každá nová generácia dedí od rodičov polovinu, od starých rodičov štvrtinu, od prarodičov osminu atď. vlastností. Tento zákon je špekulatívny. Galtonove pokusy sú pre nás zaujímavé skôr z historického hľadiska. No pozoruhodný je prvý zákon, keďže má empirický základ.

Známejšie sú Galtonove štúdie o dedičnosti nadania. V tejto oblasti použil opäť štatistické metódy, aby dokázal, že výsada dávať svetu talentovaných ľudí patrí určitým rodom. Túto Galtonovu prácu, ako aj práce Coxovej (Milesovej) a Termana podrobil ostrej kritike sovietsky psychológ B. M. Teplov. Galton si vybral 415 Angličanov, ktorí sa preslávili, a zisťoval v ich príbuzenstve tzv. slávnych ľudí. Zistil, že títo slávni muži pochádzali z 300 rodín, v ktorých bolo ešte ďalších 562 vynikajúcich ľudí. Základná Galtonova chyba bola, že stotožnil talent s dosiahnutím vynikajúceho postavenia. Galton pokladá za talent, za prirodzenú vlohu „také vlastnosti rozumu a povahy, ktoré dávajú človeku možnosť a schopnosť vykonávať činnosti, ktoré vedú k vynikajúcemu postaveniu", čiže „ľudia, ktorí vynikli a ľudia od prírody nadaní sa väčšinou kryjú". Takto postaviť otázku nadania v triednej spoločnosti je iste nesprávne, najmä ak uvážime, že ide o 19. storočie, kde pri obsadzovaní vysokých miest

---

[12] H. H. Goddard: The Kallikak family, New York, Macmillan 1913.
[13] K. Ernst: Ueber Gewaltstätigkeitsverbrecher und ihre Nachkommen, Berlin, J. Springer 1938.

rozhodovala šľachta a buržoázia. Preto aj Galtonove výskumy, ako ukazuje Teplov, možno hodnotiť iba ako pokus obrániť privilegované postavenie vykorisťovateľských tried ich vysokým nadaním. Podobných výskumov sa konalo viac. Spomeňme výskum Kataríny Coxovej, ktorá vybrala z obdobia 1480—1850 najvýznačnejšie postavy, vcelku 280 osôb, a roztriedila ich podľa postavenia otca. Došla k tomuto výsledku:

	Otcovo zamestnanie:	Percento:
1.	Osoby intelektuálnych zamestnaní a šľachta	52,5 %
2.	Osoby polointelektuálnych zamestnaní, ľudia z obchodných kruhov a gentry (drobné statkárstvo)	28,7 %
3.	Kvalifikovaní robotníci a nižší predstavitelia obchodného sveta ...	13,1 %
4.	Nekvalifikovaní robotníci.....	0,7 %

K podobným výsledkom dospieva aj bádateľ Terman.[14] Terman používal inú metódu: skúmal deti. 643 detí, ktoré podľa testových skúšok pokladal za nadané a roztriedil ich podľa otcovho zamestnania. Prišiel k takýmto výsledkom:

1.	Osoby intelektuálnych zamestnaní	31,5 %
2.	Osoby polointelektuálnych zamestnaní a osoby z obchodného sveta	50,0 %
3.	Kvalifikovaní robotníci	11,8 %
4.	Polokvalifikovaní robotníci	6,6 %
5.	Nekvalifikovaní robotníci.....	0,13 %

Teplov kritizuje tieto výsledky. Hovorí, že u Coxovej už samotný zoznam geniálnych ľudí nie je smerodajný. Neuvádza tam také mená, ako Čajkovský, Tolstoj, Marx, Engels a pod. Teplov má námietky aj proti poradiu. Napr. E. Burkeho, člena konzervatívnej strany, uviedla na 6. mieste, kým Beethovena až na mieste 121., Kopernika na 192., Bacha na 262. atď.

Ak uvážime, že v uvedenom období mala šľachta a buržoázia v celom spoločenskom živote privilegované postavenie, iný výsledok nemožno ani očakávať, lebo tieto triedy mali neporovnateľne ďalekosiahlejšie možnosti než poddaný a pracujúci ľud. Podstatnou chybou týchto výskumov podľa mienky mnohých psychológov je, že títo bádatelia stotožňujú nadanie s dosiahnutým vynikajúcim postavením a podľa toho robia závery o mimoriadnom nadaní vykorisťovateľských tried. Je pozoruhodné, že hneď po vyjdení Galtonovho spisu uverejnil Švajčiar A. de Candolle repliku, v ktorej vybral 500 vynikajú-

---

[14] L. M. Terman: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children Genetic Stud. of Genius Vol. 1. Stanford Univ. California 1962.

cich európskych vedcov a ukázal, aký zásadný vplyv má prostredie, bohatstvo, voľný čas, knižnica atď. na ich postavenie.

Termanov výskum je nebezpečnejší. Sám o ňom píše toto: „Predchádzajúce výskumy dokazovali len to, že najvyššie sociálne vrstvy dávajú väčší počet mužov a žien, ktorým sa podarí dosiahnuť slávu. O tom sa často tvrdilo, že túto skutočnosť treba pripísať väčším možnostiam na úspešnú činnosť, ktoré majú členovia privilegovaných tried. Naše údaje dokazujú, že u jedincov, príslušníkov rôznych sociálnych tried, badať už v ranom detstve určité rozdiely. Táto okolnosť ukazuje s istotou, že príčinný faktor závisí skôr od pôvodného nadania než od vplyvu prostredia.“[15] Terman sa odvoláva aj na to, že všetky deti v Amerike dostávajú rovnakú výchovu, a preto nemôžeme hľadať príčiny rozdielneho nadania v prostredí alebo vo výchove, ale jedine vo vyššej inteligencii detí pochádzajúcich z privilegovaných tried. No testové skúšky, ktoré používal Terman, nemôžu byť smerodajné pre posúdenie nadania, keďže verbálna schopnosť sa získava vo výučbe a nemôžeme ju stotožniť s tzv. všeobecnou inteligenciou. Teplov vyvracia aj tvrdenie, že všetky deti majú rovnakú výchovu, keďže samotný Terman v uvádzanej štúdii hovorí, že väčšia polovica skúmaných detí dostáva doma súkromné hodiny reči, tanca a pod. Výskumy podobného druhu konali viacerí bádatelia, napr. Cattell, Havelock Ellis, Clark atď.

b) **Kritické zhodnotenie buržoáznej teórie dedičnosti nadania.** Takéto jednoznačné zoradenie faktov, aké vyplýva z uvedených buržoáznych výskumov dedičnosti, či už pri sledovaní zločineckých rodokmeňov, alebo dedičnosti nadania, môže sa nám na prvý pohľad zdať až ohromujúce. Z toho všetkého by vyplývalo, že nadanie, talent, ako aj zločinnosť, úmrtnosť v ranom detstve, pobyt v chudobinci a prostitúcia, to všetko sú javy určené biologicky a prostredie tu nemá podstatnú úlohu. Takéto závery nemôžu byť správne. Veď napr. zločinnosť podmieňujú predovšetkým sociálne, nie biologické činitele. Marx hovorí: „Zločin pochádza odtiaľ, odkiaľ pochádza panstvo.“

Či bieda, v ktorej žilo potomstvo Idy Jukes alebo potomstvo nelegitimnej línie Kallikakovej, neboli vážnym faktorom a príčinou vysokej úmrtnosti v detstve, pobytu v chudobinci, prostitúcie a zločinnosti? Uvádzané rodokmene, ako aj štatistické štúdie, v ktorých sa nadanie stotožňuje s vynikajúcim postavením, treba hodnotiť ako pokus obrániť panstvo kapitalizmu a príčinu biedy zvaliť na plecia ľudí pod zámienkou dedičnosti, neschopnosti a pod. Lenin už dávno poukázal na to, že kapitalizmus ľudí „. . . po tisíckach hubil a vyhadzoval z práce“. Nesprávnosť lživých teórií vyvrátila aj teória a prax výstavby socializmu v SSSR a ľudových demokraciách, kde väčšina sovietskej inteligencie pochádza z radov robotníkov, roľníkov a ostatných vrstiev pracujúceho ľudu. Ústredný výbor KSSS v uznesení „O pedologických zvrátenostiach v systéme ľudových komisariátov osvety“ r. 1936 teda oprávnene

---

[15] B. M. Teplov: Schopnosti a nadání, Praha 1951, str. 21.

odmietol takéto fatalistické názory, ktorých úlohou bolo „dokázať, že vykorisťovateľské triedy a ‚vyššie rasy' majú osobitné nadanie, ako aj zvláštne práva na existenciu a na druhej strane pracujúce triedy a ‚nižšie rasy' sú fyzicky a duševne predurčené na záhubu".[16]

c) **Záver.** Podľa vedeckého ponímania dedičnosti v zmysle mičurinského učenia dedičnosťou sa prenášajú všeľudské znaky a vlastnosti. Novorodeniatko má všetky anatomicko-fyziologické predpoklady a znaky ľudskej bytosti, ktoré získalo dedičnosťou. V tom smere má dedičnosť zásadný význam. Nijakou výchovou nedosiahneme, aby sa opica vyvinula po ktorejkoľvek stránke tak ako človek, lebo má inú vrodenú podstatu, inú dedičnosť.[17]

Sovietsky psychológ G. S. Kosťuk vo svojej štúdii venovanej otázke osobnosti hovorí, že človek dedí všetko, čo je špecificky ľudské: stavbu tela, nervovej sústavy, špecifičnosť zmyslových orgánov a pod. Dedičnosť pokladá za nevyhnutnosť pre utváranie osobnosti človeka: „Dedičnosť . . . je akoby rodovým začiatkom individuálneho, určujúcim nevyhnutnosť, v rámci ktorej pokračuje individuálny vývoj daného organizmu, všeobecný smer jeho vývinu a charakter jeho požiadaviek voči existenčným podmienkam, no neurčuje konkrétne znaky organizmu. Zdedená podstata obsahuje početné vývinové možnosti, podmienené históriou predchádzajúceho života . . . Vývin organizmu je akoby individuálnou realizáciou niektorých z týchto možností, v ktorej ako diferenciačný faktor vystupujú existenčné podmienky prostredia."[18]

Otázku významu vrodených a dedičných faktorov v správaní zvierat a človeka rieši aj I. P. Pavlov: „Spôsob správania človeka a zvieraťa podmieňujú nielen vrodené vlastnosti nervovej sústavy, ale aj tie vplyvy, ktoré pôsobili a stále pôsobia na organizmus počas jeho individuálneho jestvovania, t. j. závisí od ustavičnej výchovy alebo učenia v najširšom zmysle slova. A to preto, že zároveň s uvedenými vlastnosťami nervovej sústavy nepretržite vystupuje aj jej najdôležitejšia vlastnosť — maximálna plastičnosť. Ak teda ide o prirodzený typ nervovej sústavy, musíme nevyhnutne prihliadať na všetky tie vplyvy, ktorým daný organizmus odo dňa narodenia podliehal a ešte aj podlieha."[19]

Na základe pozorovaní a výskumov sa usudzuje, že dedične sa prenášajú určité telesné znaky a vlastnoti, ako farba očí, vlasov, tvar lebky, tendencia k nízkemu alebo vysokému rastu, ba aj niektoré telesné chyby (farbosleposť,

---

[16] Základní dokumenty o sovětské škole, Praha 1952.

[17] Známe sú pokusy V. M. Kellogga z univerzity v Indiane. 7,5 mesačnú opicu Gua vychovával so svojím 10 mes. synkom Donaldom. Jednako ich vychovávali, jednako obliekali, jednako bývali a pod. Gua dokázala značné výkony po motorickej stránke, ale vznikali veľké rozdiely v rečovej oblasti. Gua nezvládla artikuláciu a medzi opicou a dieťaťom sa javili zásadné rozdiely, dané iným dedičným základom, inou stavbou tela, štruktúrou nervovej sústavy a pod.

[18] G. S. Kosťuk: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa. Sborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952, str. 221.

[19] I. P. Pavlov: Všeobecné typy vyššej nervovej činnosti zvierat a človeka. Sborník prác z fyziológie vyššej nervovej činnosti, Bratislava 1953, str. 181.

isté formy plešatosti, deformácia prstov). Z chorôb sa dedične prenáša cukrovka, pri ostatných sa dedí náchylnosť. Z duševných onemocnení sa dedí slabomyseľnosť (ťažšie stupne) a tzv. Huntigova chórea (organicky podmienená porucha, prejavujúca sa v motorike, citoch a vedúca aj k demencii). Dedičnosť telesných, najmä duševných schopností a vlastností je stále predmetom skúmania a diskusií. Prevažná časť bádateľov tvrdí, že rozumové schopnosti, tzv. inteligenciu, temperament, emocionalitu nepodmieňuje dedičnosť. Dedičné sú vlohy a ich úroveň závisí od prostredia a výchovy. Faktor dedičnosti teda nepodceňujeme, ale nechápeme ho fatalisticky. Napr. jedinec, ktorý nemá vlohy pre hudbu, môže si osvojiť techniku hry na niektorom hudobnom nástroji a učením dosiahne pekné výsledky, ale virtuózom sa nestane. To znamená, že dedične získané vlohy, t. j. anatomicko-fyziologické osobitosti mozgu a nervovej sústavy, dávajú lepšie predpoklady pre vývin určitej schopnosti alebo zručnosti. No stáva sa, že pomocou iných schopností, príp. vlastností (snaživosti, usilovnosti a pod.) môže sa prekonať nedostatok určitých vlôh. V takom prípade hovoríme o kompenzácii. Táto možnosť je príznačná pre nervovú sústavu človeka.

III. PROSTREDIE A VÝCHOVA

Dedičnosť nie je teda jediným faktorom, ktorý pôsobí na vytváranie osobnosti človeka. Popri nej sa na tejto činnosti zúčastňuje aj prostredie a výchova. Aký vplyv má na utváranie osobnosti prostredie a výchova?

A. Prostredie a organizmus

Táto otázka patrí medzi najzložitejšie problémy psychológie a pedagogiky. Zložitá je preto, že prostredie nie je niečím stálym, ale mení sa v priebehu spoločensko-historického vývinu. Menia ho ľudia a súčasne sa mení aj vedomie ľudí. Vplyv prostredia na organizmus nemožno preto chápať mechanicky, akoby organizmus bol pasívnym činiteľom, ale dialekticky. Marx vyjadril zložitosť tejto problematiky takto: „*Materialistické učenie, že ľudia sú produktami okolností a výchovy, že teda zmenení ľudia sú produktami iných okolností a zmenenej výchovy, zabúda, že okolnosti menia práve ľudia a že samotného vychovávateľa treba vychovávať.*“[20] Interakciu medzi organizmom a prostredím nemožno zjednodušovať, ako sa o to pokúšali a pokúšajú buržoázni bádatelia, ktorí vyzdvihujú osudový vplyv nejakého nemenného prostredia. Na tento vzťah medzi orga-

[20] K. Marx – B. Engels: Vybrané spisy, Praha 1950, str. 421.

nizmom a prostredím treba pozerať ako na tvorivú revolučnú činnosť ľudí v historickom vývine a v ontogenéze ako na činnosť a aktivitu samotného dieťaťa.

Už v staršej psychologickej literatúre sa uvádza, že na dieťa nepôsobí všetko z prostredia a veci, ktoré naň pôsobia, nemajú rovnaký význam.[21] Preto psychológovia rozlišovali okolie, t. j. súhrn všetkých prírodných, hospodársko-sociálnych a kultúrnych podmienok, v ktorých dieťa žije, a prostredie, čiže súhrn tých javov a vecí, ktoré preň majú nejakú subjektívnu hodnotu. Podľa toho každý človek má svoje špecifické prostredie. V ontogenéze je podmienené vývinovým štádiom. Napríklad pre malé dieťa predmety a javy majú význam a hodnotu iba vzhľadom na egocentrické myslenie. Neskôr sa dieťa naučí poznávať veci také, aké sú v skutočnosti, a tak celé okolie dieťaťa mení svoj význam a účinnosť. Napriek tomuto úsiliu staršej psychológii sa nepodarilo vyriešiť otázku prostredia a organizmu v celom rozsahu.

Vedecká psychológia rieši interakciu organizmu a prostredia z hľadiska psychofyzickej jednoty. Tento princíp vyjadruje nielen jednotu psychična s organickým substrátom, ktorého funckiou psychično je, ale aj jednotu s objektom, ktorý psychično odráža. Pravda, vonkajší svet a vnútorné podmienky sú v takom vzťahu, že vonkajšie podmienky pôsobia prostredníctvom vnútorných podmienok. Vychádzajúc z toho, Rubinštejn robí záver: „Týmto sa od základu prekonáva náhľad, že osud človeka je fatalisticky predurčený dedičnosťou a súčasne nemeniteľným prostredím. V konkrétnej činnosti, v práci, v spoločenskej praxi dospelých a vo výchove a vyučovaní detí sa psychické vlastnosti nielen prejavujú, ale aj rozvíjajú.“[22] Z tejto formulácie vyplýva neobyčajný význam interakcie organizmu a prostredia pre utváranie osobnosti dieťaťa. Schopnosti a povahové vlastnosti sa teda vytvárajú v konkrétnych životných situáciách, v konkrétnej činnosti dieťaťa. Bez činnosti, bez výučby, bez ľudskej spoločnosti je vývin človeka ako spoločenského tvora nemysliteľný. Lapidárnym príkladom sú tzv. divé deti. Na ilustráciu uveďme aspoň niekoľko príkladov, ktoré sú opísané v literatúre.

Roku 1799 našli v lesoch južného Francúzska asi 11-ročného chlapca. Žil podobne ako zvieratá: jedával lesné plodiny, rôzne korienky a pod. Po nájdení ho päť rokov vychovával dr. Jean Itarde. Dieťa si osvojilo určité spôsoby ľudského správania, naučilo sa reagovať na svoje meno a pochopilo zmysel niektorých slov. Veľmi si obľúbilo svojho pestúna. R. 1920 našli v Indii v bengálskych lesoch dve dievčatá. Pomenovali ich Amala a Kamala. Tieto dve dievčatá žili údajne najprv spolu s vlkmi a boli rozdielneho veku. Kamala vyzerala ako 9- a Amala ako 2-ročné dieťa. Dali ich do

---

[21] K. Gottschaldt: Die Methodik der Persönlichkeitsforschung in der Erbpsychologie, Leipzig 1942, str. 80.

[22] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, str. 114—115, Bytí a vědomí, Praha 1961, str. 267.

sirotinca kde sa o ne staral Singh so svojou ženou. Zprávu o nich podal R. M. Zingg. Kamala sa pri nájdení správala celkom ako zviera:chodila po štyroch, spávala stočená do klbka a pod. Ba ešte po dvoch rokoch výchovy, keď sa už naučila trochu ľudsky správať : vzpriamene chodiť, po ľudsky jesť a pod., vyskytovali sa u nej recidívy. Napr. našli ju jesť surové kuriatko, keď mala bežať púšťala sa po štyroch. Toto dievča si osvojilo ľudské spôsoby správania: naučilo sa chodiť, ležať, obliekať a pod., ba naučila sa vysloviť 100 slov. Menšie dievča po nájdení onedlho zomrelo. Napokon uvedieme ešte jeden prípad. Na Salvadore našli asi 6-ročného chlapca, ktorého pomenovali „Tamaša" podľa slova, ktoré vyslovoval. Aj on sa správal ako zvieratá, šikovne liezol po stromoch, zručne hádzal kameňmi a pod. Vychovával ho J. R. Chul. Toto dieťa robilo veľmi rýchle pokroky, naučilo sa ľudsky správať a osvojilo si veľkú zásobu slov (Sargent).

Z týchto prípadov nemožno robiť ďalekosiahle závery, a to pre ich jedinečnosť a chýbajúce presnejšie údaje. No ukazujú, že si človek bez určitého sociálneho a kultúrneho prostredia neosvojí ani správanie, ktoré je pre človeka príznačné a ktoré ako všeľudské sa prenáša dedičnosťou (vzpriamená chôdza, reč). Duševné schopnosti a vlastnosti sa nevyvíjajú.

Ďalším faktorom pôsobiacim na utváranie osobnosti dieťaťa je kvalita prostredia, t. j. jeho sociálno-ekonomická a kultúrna úroveň. O vplyve hospodárskej situácie na vývin schopností detí sa najlepšie presvedčíme z výskumov konaných na Západe, príp. zo skúseností, ktoré sme mali u nás za kapitalizmu. Napr. zhoršená hospodárska situácia rodiny sa hneď odráža na duševnej úrovni detí. V tom smere robili výskumy Bussemann a Bohr, ktorí zisťovali vplyv nezamestnanosti na úroveň rozumových schopností detí. Zistili, že sa rok po vypuknutí hospodárskej depresie zhoršil prospech detí. Podobných výskumov sa konalo viac. U nás máme zasa skúsenosti s pestúnskymi rodinami. Napr. do r. 1951 boli u nás tzv. pestúnske rodiny, v ktorých žili deti odkázané na verejnú starostlivosť a dobročinnosť. Bolo zvykom, že tieto deti dávali do pestúnskych rodín zo štátnych detských domovov pre nedostatok miesta v domovoch. Ústav pre sociálny výskum mládeže, ktorý skúmal tieto otázky, navrhol likvidovať takúto sieť pestúnskych rodín, keďže tieto deti veľmi zaostávali za deťmi z detských domovov. Vysvetliť to môžeme ľahko. Pestúnske rodiny vykorisťovali detskú prácu, nestarali sa o rast detí, ba pracovníci ústavu našli také deti spávať aj v maštaliach. Pestúni ich hodnotili ako „pasákov" dobytka a tieto deti zaostávali vo vývine preto, lebo ich od útleho veku preťažovali prácou, napr. na úsvite išli pásť dobytok a vracali sa pred ôsmou hodinou. Potom ich „pestúni" posielali do školy. V škole boli takéto deti ospalé, príp. spali, a tak si nemohli osvojiť vedomosti. Doma vykonávali jednoduché manuálne práce spojené s potrebami roľníckej rodiny a nemali čas vykonávať školské povinnosti. Chýbalo im aj láskavé prostredie, ktoré by povzbudzovalo ich radostnú náladu a vypestovalo aktívny vzťah k práci a okoliu.

V socializme sa neprestajne zlepšuje hospodárska situácia rodín a starostlivosť o deti vo výchovných zariadeniach. Tým sa zvyšuje aj ich kultúrna úroveň.

Pomerne presným ukazovateľom vplyvu prostredia na utváranie osobnosti sú výskumy konané s jednovajcovými dvojčatami. Takéto výskumy sa konali najmä v SSSR a USA. Uveďme niektoré výsledky.

Ruský bádateľ A. L. Lurija skúmal dve skupiny jednovajcových dvojčat predškolského veku. Tieto deti trénoval dva a pol mesiaca v konštruktívnej hre dvoma rozličnými spôsobmi. Výsledok výskumov ukázal, že rôzne metódy výchovného usmerňovania vedú k rozličnému formovaniu psychických vlastností.

Iné štúdie uverejnili profesori chicagskej univerzity r. 1937. Skúmali vplyv dobrého a zlého prostredia na dvojčatá. Zistili zhruba toto: Úroveň detí, ktoré boli v kultúrnom prostredí, sa zvýšila v inteligenčných skúškach o 10 bodov, kým u detí z nepriaznivého prostredia sa znížil výkon o 5 bodov. O 10 rokov neskoršie títo profesori uverejnili výsledky ďalšieho štúdia. Z mnohých zaujímavých prípadov uverejňujeme tieto: Dve sestry, dvojčatá, žili po mnohé roky odlúčené. Jedna žila s rodičmi a dostala len veľmi skromné vzdelanie, takže len s ťažkosťou dosiahla miesto predavačky a neskôr úradníčky. Druhá sestra, ktorá žila v lepšom prostredí, vyštudovala vysokú školu a stala sa učiteľkou angličtiny. Pri inteligenčnej škúške bol medzi týmito sestrami rozdiel 24 bodov.

Zaujímavé štúdie uverejnili aj psychológovia iowskej univerzity v USA. M. Skodaková skúmala inteligenciu 16 detí, ktoré mali slabomyseľné matky. Tieto výskumy, aj keď sa nedosahujú najsprávnejšími diagnostickými prostriedkami, ukazujú, aký veľký význam má prostredie. Ukázalo sa totiž, že deti umiestené v dobrom prostredí dosahovali v skúškach už po roku oveľa lepšie výsledky než deti, ktoré žili v zlom prostredí.[23]

Na záver musíme povedať, že vzťah organizmu a prostredia treba chápať dialekticky. V predchádzajúcej kapitole sme uviedli, že vývin nemožno chápať ako rozvíjanie toho, čo bolo vrodené, t. j. čo bolo dané pri zrode (tzv. nativistické teórie). Takéto názory by v zásade ignorovali prostredie a výchovu.

Pravda, pri zdôraznení významu prostredia a výchovy treba sa vyvarovať dvoch chýb: 1. Záverov, že psychické javy možno priamo vyvodiť z vonkajších príčin (tzv. empirizmus). 2. Ďalej názor, že psychické vlastnosti vznikajú na základe vnútorných, vrodených faktorov a jednak na základe vonkajších podmienok, ktoré majú formatív na vplyv. Toto je známe poňatie teórie „dvoch faktorov", zvýraznené v Sternovej teórii konvergencie.

Marxistická psychológia v súčasnej etape prekonáva tieto nedostatky takto: vonkajšie a vnútorné podmienky rozhodne musia byť v určitom vzťahu.

---

[23] H. H. Newman—F. N. Freeman—K. J. Holzinger—Turin: A Study of Heredity and Environment, Univ. of Chicago Press. M. Skodak: The Mental Development of Adopted Children whose true maters are feeblemindet, 1938.

Determinácia je tu taká: vonkajšie podmienky nepôsobia mechanicky (preto máme výchovné problémy), ale len prostredníctvom vnútorných podmienok a od nich závisí aj účinok pedagogického pôsobenia. Pri vzájomnom vzťahu vnútorných podmienok (vlastnosti vyššej nervovej činnosti, ontogenetický vývin a jeho zákonitosti a pod.) a vonkajších podmienok, vonkajšie sú vedúce, ale „ lomia“ sa na vnútorných podmienkach.

B. Obyčaje, zvyky, povery

Na psychický vývin dieťaťa pôsobia aj zvyky a obyčaje dospelých. Pre určité etnografické, príp. sociálne skupiny sú príznačné určité spôsoby správania, ktoré charakterizujú členov tejto skupiny. Ich silu si najlepšie uvedomíme, keď si všimneme výchovu u niektorých primitívnych národov. Každý kmeň, národ, mesto mali svoj ideál správania, ktorý prísne vyžadovali od svojho príslušníka. Napr. bojové kmene vyžadovali tvrdosť a zručnosť u chlapcov. Ak chlapec nezískal tieto vlastnosti, potrestali ho vylúčením zo skupiny alebo zabitím. Takéto požiadavky na správanie mali ľudia v každej kultúrnej epoche alebo spoločnosti. Napr. vzťahy vo feudálnej a buržoáznej spoločnosti sú podstatne iné než v socialistickej spoločnosti. Iná je tzv. „sociálna úloha“ človeka.[24] Podľa požiadaviek, ktoré kladie na človeka spoločnosť, vytvárajú sa príslušné povahové črty. Preto dorastajúce pokolenie má iné podmienky a spoločnosť naň kladie nové požiadavky. Mnoho výchovných problémov vzniká z toho, že rodičia vyrástli v inej spoločnosti a nechápu požiadavky, ktoré sa kladú na dnešnú mládež a jej správanie. Dnes už majú deti iné záujmy, ináč sa stavajú k práci a povolaniu: iné je postavenie dievčat a chlapcov. V mnohých prípadoch, keď staršia generácia, najmä rodičia, nepochopili nové úlohy, nové postavenie mládeže, vznikli konflikty, príp. výchovné problémy.

Učiteľ musí poznať silu týchto tradícií, ktoré chcú rodičia prenášať na dieťa. Mnohé z nich majú zdravé korene, no niektoré sú škodlivé. Najhúževnatejšie sa zakorenili napr. náboženské predstavy a predsudky, ktoré vyhovovali predchádzajúcim spoločenským zriadeniam. Učiteľ pri styku s rodičmi a pri výchovnej práci musí vedieť k nim zaujať stanovisko. Musí byť dôsledný v školskej práci a v osobnom živote a rodičom musí vedieť otvorene postaviť otázku výchovných cieľov, pravda, primeraným a taktným spôsobom. Situácia sa u nás v mnohom zmenila pri dovršovaní kultúrnej revolúcie. Postupujúca industrializácia, kolektivizácia, široká osvetová činnosť zmenšuje rozdiely medzi mestom a dedinou. Mládež sama chápe zmysel hlbokých premien,

[24] Pozri G. Clauss — H. Hiebsch: Kinderpsychologie, Berlin 1960, str. 83.

ktoré sa u nás uskutočňujú. Mohutná výstavba socializmu a všetko, čo sa u nás deje, pôsobí, že vedecký svetonázor sa upevňuje tak u mládeže, ako aj u širokých vrstiev nášho ľudu.

C. Sociálne a kultúrne prostredie žiaka

Po týchto všeobecných poznámkach dotkneme sa rodinného prostredia, v ktorom žiak žije, a vzťahov medzi žiakovými rodičmi, súrodencami a rovesníkmi.

Rodina je prvým spoločenským útvarom, s ktorým sa dieťa stretáva a v ktorom si začína osvojovať prvé vedomosti a návyky, povahové vlastnosti a sociálne vzťahy. Je to výchovná inštitúcia prvoradého významu, a preto nie je náhodné, že sa jej v literatúre venuje toľko pozornosti.

Hospodárska situácia rodiny, aj keď nie je vždy rozhodujúca, môže vplývať na utváranie osobnosti dieťaťa. Napr. deti z rodín na nižšej hospodárskej úrovni môžu nadobdnúť väčšiu húževnatosť a priebojnosť než deti z rodín, v ktorých sa splňajú všetky ich požiadavky (v minulosti tzv. „pánske deti"), ale môžu u nich vzniknúť aj negatívne povahové črty, ako utiahnutosť, nesmelosť, závistlivosť a pod. No rozhodne so stúpajúcou životnou úrovňou nášho ľudu vznikajú väčšie možnosti vzdelávania pre všetky deti rovnako. Tieto možnosti zvyšujú aj požiadavky na výchovnú prácu v rodine. Nepriaznivo tu môže vplývať iná krajnosť, a to snaha rodičov dať dieťaťu všetko, aby bolo šťastnejšie než rodičia v mladosti. Výsledkom takéhoto spôsobu výchovy môže byť malá snaživosť detí, otupená samostatnosť, zvýšená požadovačnosť a malá pozornosť k potrebám rodičov. O týchto problémoch skvele hovorí Makarenko: „Obvykle sa hovorí: som matka, som otec, všetko dáme dieťaťu, obetujeme mu všetko, i vlastné šťastie. To je najnebezpečnejší dar, aký len rodičia môžu venovať svojmu dieťaťu. Je to taký nebezpečný dar, že to možno vyjadriť takto: Ak chcete otráviť svoje dieťa, dajte mu vypiť veľkú dávku svojho vlastného šťastia a otrávi sa.

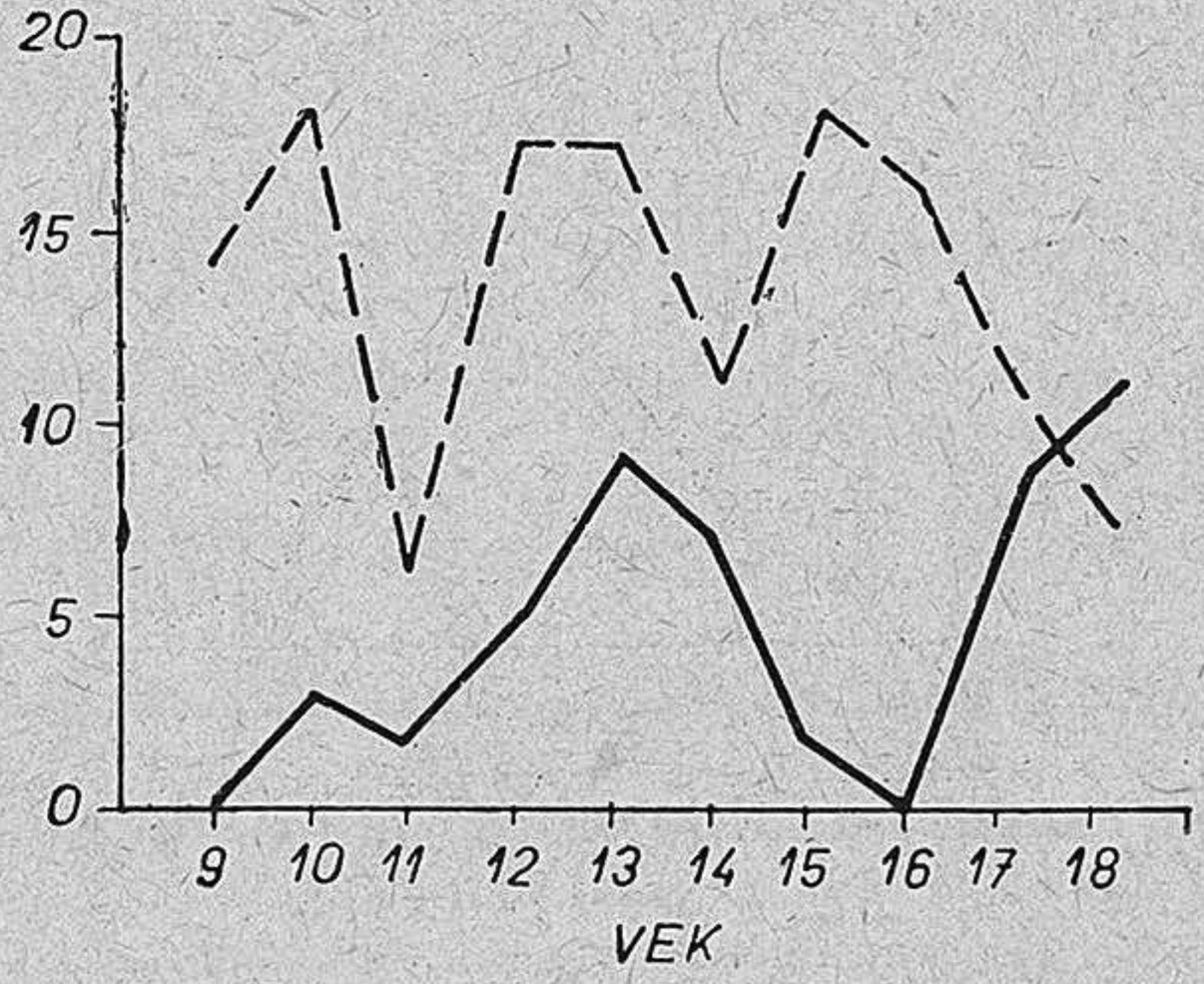
Treba stavať otázku takto: Nijaké obete, nikdy, ani za nič, naopak, nech dieťa robí ústupky rodičom.

A deti prestanú pociťovať krivdu, keď v nich vychováte úsilie spôsobiť rodičom šťastie. Nech deti myslia predovšetkým na šťastie svojich rodičov, a na čo myslia rodičia, to sa detí netýka. Sme dospelí ľudia, my vieme, na čo myslíme."[25]

Predpokladom, aby rodina mohla úspešne plniť svoju výchovnú funkciu, je vzájomný súlad. Všimnime si preto situáciu v manželstvách a rozvodovosť. Rozvodovosť na Slovensku je pomernę nižšia než v iných krajinách. Napr. v r. 1956 na stotisíc obyvateľov bolo v Rakúsku 122, v Maďarsku 127, v Juho-

[25] A. S. Makarenko: O výchově dětí v rodině, Praha 1953, str. 151.

slávii 105, v NSR 81, u nás 47 rozvodov. R. 1958 pripadá u nás na 15 sobášov 1 rozvod. Vcelku sa r. 1958 rozviedlo 2187 manželstiev. Pravda, takmer polovica rozvedených manželstiev (45%) sú bezdetné manželstvá, 31 % tvoria jednodetné rodiny a 24 % viacdetné rodiny. Príčiny rozvodovosti sú tieto: polovica manželstiev sa rozvádza z príčin, ktoré jestvovali už pri ich vzniku (neplnoletosť, krátka známosť, uzavretie sobáša počas vojenskej služby). Iné príčiny rozvodov sú: vekový rozdiel, alkoholizmus u mužov, rodičia a iní príbuzní (8%).[26]



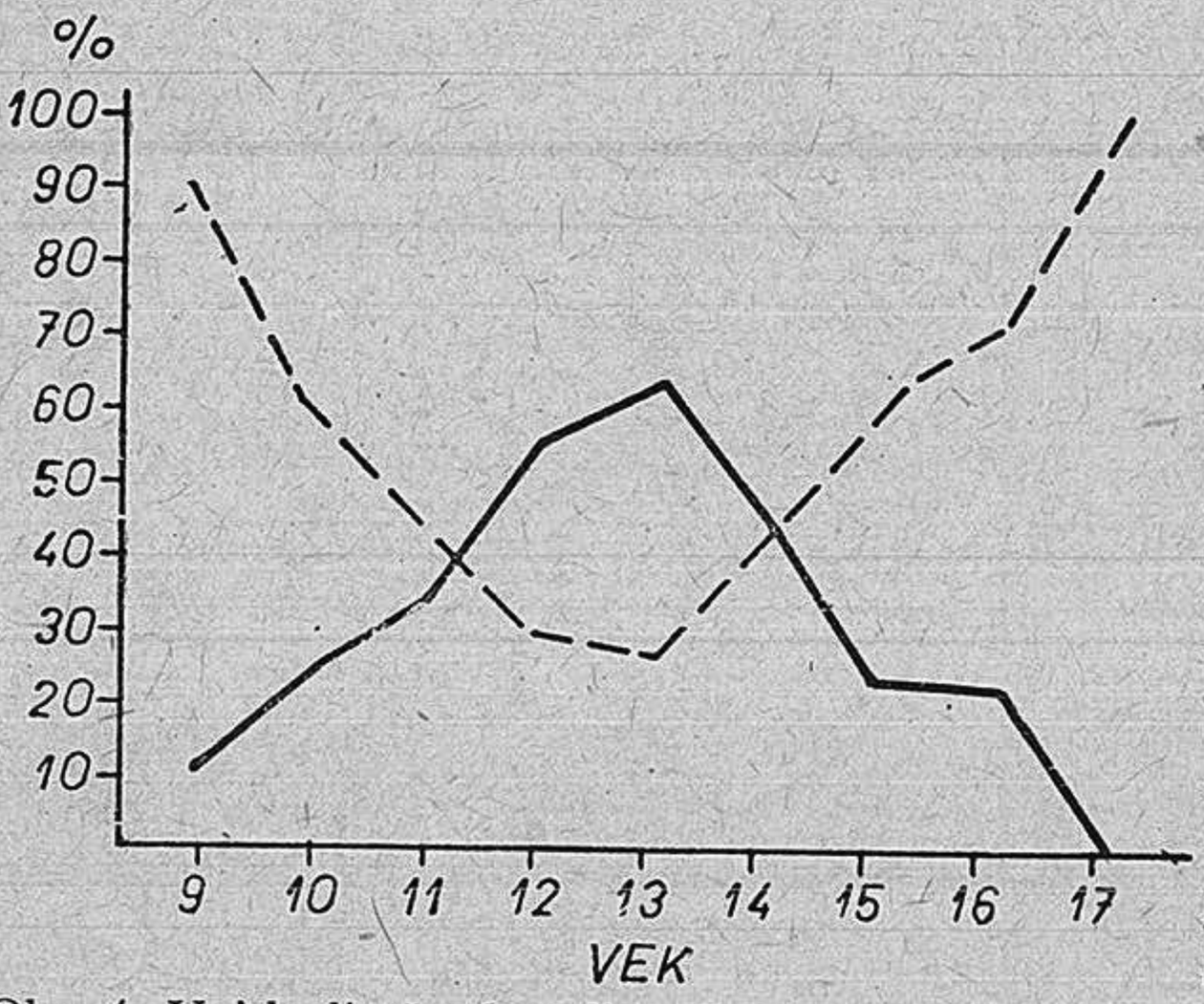
Obr. 3. Vzťah chlapcov k rodine. Horná krivka (prerušovaná) znázorňuje kladný postoj k členom rodiny, dolná krivka zas záporný postoj. Busemann robil výskum, v ktorom mali chlapci písať o svojich vzťahoch k rodine. Z krivky vidieť, že chlapci vcelku majú kladný vzťah k rodine. Krivka vyjadrujúca záporný vzťah vrcholí v puberte (v 13. roku) a v 18. roku, keď dospievajúci a mladiství sú citliví na rodinné prostredie. (C. Clauss—H. Hiebsch: Kinderpsychologie, Berlin 1958.)

Neurotizáciu alebo mravnú defektnosť detí (túlavosť, úteky a pod.) zaviňuje najmä neúplná rodina, či už v dôsledku rozvodu, smrti, alebo trvalejšieho odchodu jedného z rodičov. Napr. r. 1951 sme skúmali chovancov Štátneho ústavu pre chlapcov v Hlohovci a zistili sme, že väčšinou pochádzali z neúplných rodín, príp. z rodín zdravotne rozvrátených (matkina, otcova choroba a pod.).[27] Mnoho lekárov a vychovávateľov upozornilo, že aj zvady a roztržky v rodinách, ktoré vedú k rozvodom, sú faktorom nepriaznivo vplývajúcim na utváranie osobnosti dieťaťa. Predpokladom na úspešné plnenie výchovnej funkcie rodiny je súlad v rodinnom kruhu. Otázkou súladu sa u nás zaoberal prof. Jurovský, ktorý skúmal súlad v rodinách podľa výpovedí 575 mládencov vo veku 17—22—26 r. Skúmané osoby maturovali v rokoch 1934, 1938, 1942 a čiastočne 1943. Z odpovedí maturantov vyplýva, že v 25,3% rodín je úplný súlad, v 62% sú bezvýznamné roztržky a v 12,7% je nesúlad, príp. vážne roztržky. Uvádzame, že voči dotazníkovej metóde použitej v tomto smere máme určité výhrady a pripomíname, že otázka súladu v rodinách za kapitalizmu sa líši od situácie rodín v období budovania socializmu. Predovšetkým v tom, že sa v období výstavby socializmu zásadne zlepšuje hmotná situácia rodiny. Preto uvedené

---

[26] P. Dojčák: Čo hovorí štatistika o starosti manželstiev, Práca, Bratislava 1959.
[27] T. Pardel: Delikvencia nedospelých a mladistvých na Slovensku v rokoch 1938—1948. Psychologické štúdie I, Bratislava 1956, strana 63 a ďalej.

výsledky sú skôr informatívno-historické. Za kapitalizmu boli hlavnou príčinou nesúladu v rodine zlé hmotné pomery, nízka vzdelanostná úroveň. Čím nižšia bola hospodárska a vzdelanostná úroveň, tým častejšie boli aj roztržky. Vek a vekové rozdiely manželov neukazovali sa osobitne významnými. Z ostatných činiteľov pôsobili na súlad v rodine vzťahy medzi rodičmi a deťmi. Ak uprednostňovali, prípadne zanedbávali niektoré deti v rodinách, vzrastal nesúlad. Ďalej výskum ukázal, že nervozita a nesúlad v rodine úzko súvisia. Zo skúmaných osôb najväčšie percento neuropsychickej lability prejavili najmä deti z tých rodín, kde vládol nesúlad. Spoločenské zmeny, ktoré sa odohrali v našej krajine, najmä od r. 1948, hlboko zasiahli do celého spoločenského života u nás a zmenili aj spôsob života našich rodín. V prospech obyvateľstva sa zmenila hospodársko-kultúrna, ako aj výchovná situácia v rodinách, postavenie ženy v rodine, vznikla veľká sieť nových výchovných zariadení: jasle, materské školy, družiny mládeže a pod. Tieto výchovné inštitúcie prebrali značnú časť výchovnej funkcie rodiny.



Obr. 4. Vzťah dievčat k rodine. Busemannov výskum ukazuje postoje dievčat. Tie sú o niečo odlišnejšie ako u chlapcov. Z grafu vidíme, že okolo 14. roku sú vzťahy medzi dievčatami a rodinou obzvlášť napäté a dievčatá sa negatívne stavajú v prevažnej väčšine svojich prejavov k členom rodiny. Pravda, tieto výsledky treba brať s istou rezervou. Bolo by potrebné overiť ich u nás. (Tamže.)

Jednako hlavným činiteľom vplývajúcim na utváranie povahových vlastností detí je spôsob výchovy a uplatňovania rodičovskej autority. Na ilustráciu uvádzame prehľadnú tabuľku, ako postoj a spôsob výchovy vplýva na vytváranie povahových vlastností a správanie dieťaťa.[28]

Sovietsky pedagóg Makarenko, ktorý sa zaoberal otázkami rodičovskej autority v socialistickej rodine, vymenoval 10 druhov pochybenej a vyumelkovanej autority. Podľa Makarenka pochybená autorita sa zakladá na utláčaní, odstupe, vypínavosti, pedantstve, moralizovaní, láske, priateľstve, podplácaní. Podrobnou analýzou otázky autority prišiel k záveru, že skutočná autorita

[28] Uvádzané podľa F. Brohm— Z. Brunecký— V. Holub: Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy, Praha 1957, str. 38.

v rodine sa má zakladať na „občianskej činnosti, na vašom občianskom cítení, na vašej informovanosti o živote dieťaťa, na vašej pomoci dieťaťu a na vašej zodpovednosti za jeho výchovu".

Kladný vzťah k dieťaťu	Správanie sa k dieťaťu	Slovná charakteristika	Sociálna reakcia dieťaťa
Zdravá náklonnosť	mazlenie hra trpezlivosť	„Naše dieťa robí náš život zaujímavým"	radostný a aktívny postoj k životu
Naivná zhovievavosť	všetko sa poskytuje, nič sa nezakazuje	„Ono ešte nemá rozum"	egoizmus, agresivita
Prehnaná úzkostlivosť	obmedzovanie a zaobchádzanie ako s maličkým	„Náš maličký..."	bojazlivosť, pasivita, závislosť od matky
Prísnosť a ctižiadostivosť rodičov	prepiate požiadavky	„Ty musíš byť lepší než..."	vzdor, negativizmus, nervové zrútenie

Záporný vzťah k dieťaťu	Správanie sa k dieťaťu	Slovná charakteristika	Sociálna reakcia dieťaťa
Ľahostajnosť	dieťa v cudzej opatere alebo na ulici	„Nemám chuť sa s ním trápiť"	egoizmus, neskôr sociálna nespokojnosť a sexuálna adaptácia
Nepriateľstvo	posmech hrozby tresty	„Aký by bol život pekný, keby toho dieťaťa nebolo"	agresivita
Perfekcionizmus	hľadanie chýb na dieťati	„Mala by som ho rada, keby nebolo také, aké je..."	nesamostatnosť, agresivita
Indiferentná zhovievavosť	zbytočné hrešenie a uzmierovanie darmi	„Mám ho rada. Veď sa mu celkom obetujem..."	egoizmus, agresivita

Uviedli sme, že 8% manželstiev na Slovensku sa rozvádza, lebo na ne nepriaznivo pôsobia starí rodičia. Podotýkame, že starí rodičia majú veľký vplyv na výchovu detí, často ich rozmaznávajú, maria výchovné úsilie rodičov, znižujú ich autoritu. Preto v záujme súladu rodinného života a v záujme výchovy treba riešiť v každej rodine správne vzťahy medzi starými rodičmi a rodičmi, medzi starými rodičmi a vnukmi.

Ďalší činitelia, ktorí vplývajú na vytváranie povahových čŕt a správania dieťaťa, sú vzťahy medzi súrodencami a postavenie dieťaťa v rodine. Najpálčivejším problémom sú jedináčikovia a prvorodené deti, ktoré sú obyčajne stredom pozornosti celej rodiny, a preto sa u nich vytvárajú nežiadúce povahové črty, ako egoizmus, vystatovanie sa, neschopnosť adaptovať sa na zmenené podmienky a pod.

D. Mládežnícka organizácia

V školskom veku je významným činiteľom pôsobiacim na rozvíjanie duševného života, najmä na utávranie mravných kvalít, svetonázoru a správnych sociálnych vzťahov Pionierska organizácia ČSM a ČSM. Ich význam vyplýva z toho, že vedome a organizátorsky plánujú svoju prácu medzi deťmi, sledujú výchovné ciele stanovené Komunistickou stranou Československa, uplatňujúc pritom prostriedky primerané detskému veku.

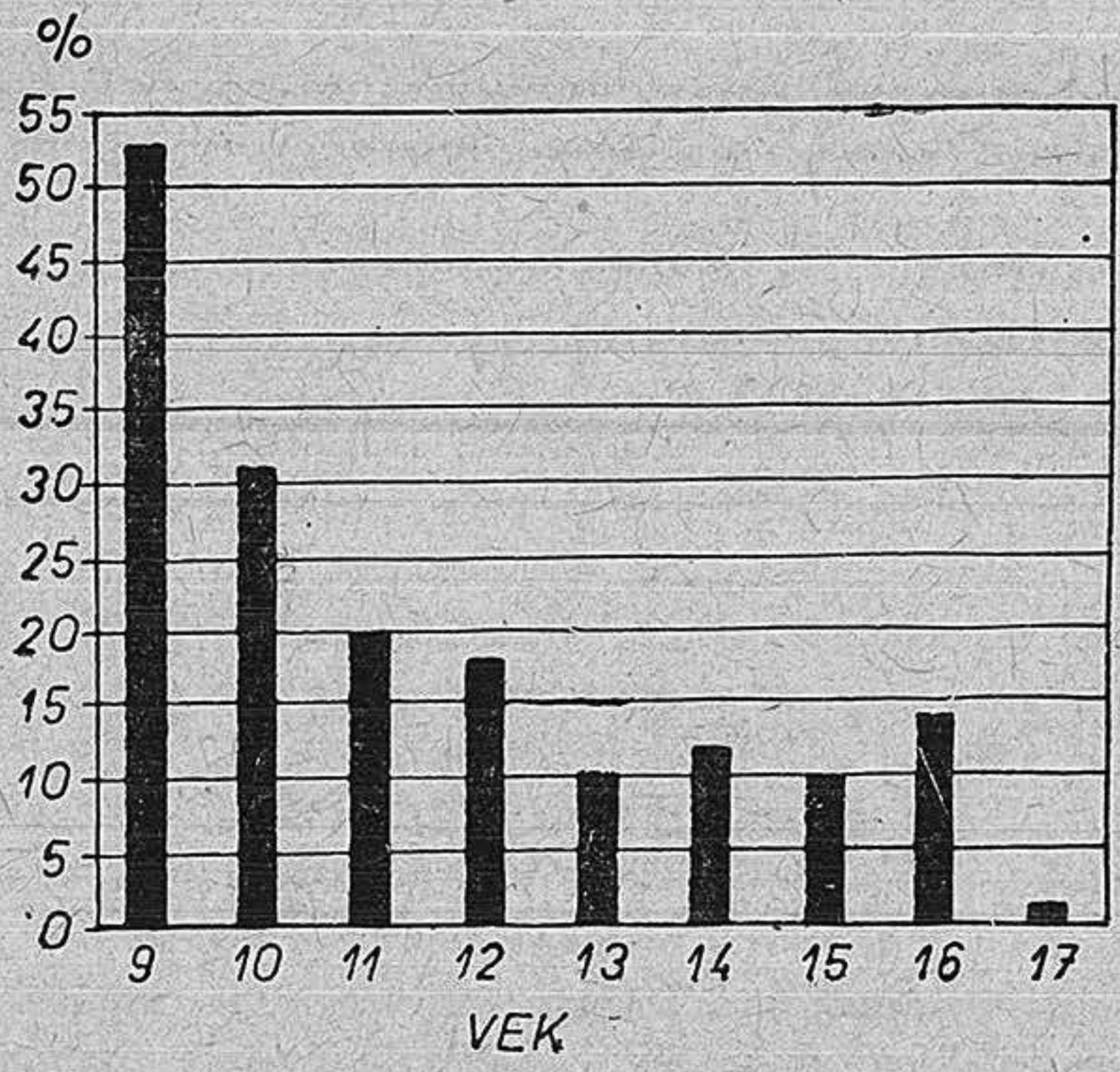
Pionierska organizácia je pre žiakov prirodzená. Organizačný poriadok zhrňujúci úlohy a štruktúru pionierskej organizácie dáva dobrý rámec pre socialistickú výchovu žiakov. Pionierske zásady, ktoré prenikajú celou prácou v pionierskej organizácii, sú veľmi dôležitým nástrojom v socialistickej výchove; keď si ich žiaci osvoja, stávajú sa ich presvedčením, ktoré motivuje ich správanie. Ak si deti osvoja pionierske zásady ako pohnútky správania, vznikajú u nich city vlastenectva, proletárskeho internacionalizmu, učia sa mať správny vzťah k učeniu a práci, čo vedie k utváraniu správnych vzťahov k spolužiakom, cieľavedomému konaniu a pestovaniu kladných charakterových čŕt. No samotná pionierska organizácia túto úlohu nemôže plniť. Je tu potrebná dobrá spolupráca riaditeľa školy, učiteľa, a najmä pionierskeho vedúceho. Osobnosť pionierskeho vedúceho je často rozhodujúca. Pioniersky vedúci musí dokonale poznať schopnosti a povahové vlastnosti svojich zverencov a vedieť rozvíjať organizačno-výchovnú prácu. Pioniersky vedúci si musí v prvom rade uvedomiť, že celou prácou má vštepovať deťom marxisticko-leninské idey a vychovávať v deťoch črty nového, socialistického človeka. Pioniersky vedúci má zaujať deti konkrétnou prácou a starať sa o to, aby si osvojili základy vedeckého svetonázoru. Musí pracovať rôznymi metódami, pri ktorých si žiaci osvojujú vedomosti a zručnosti (musí vytvoriť krúžok mladých mičurincov, rozvíjať polytechnickú a telesnú výchovu a pod.). Dôležitou súčasťou práce v pionierskej organizácii je verejnoprospešná činnosť, ktorú usmerňuje bezprostredne škola, učiteľ, vychovávateľ, vychádza z potrieb národného hospodárstva, miestnych podnikov alebo JRD. Verejnoprospešná práca, ak je vhodne naplánovaná a organizovaná, nerobí sa na úkor povinností žiakov, vie žiakov stmeliť do kolektívu, priblížiť im skutočný život nášho ľudu, umožňuje poznávať jeho realitu a hodnotu, otužuje ich organizmus a učí ich pracovitosti.

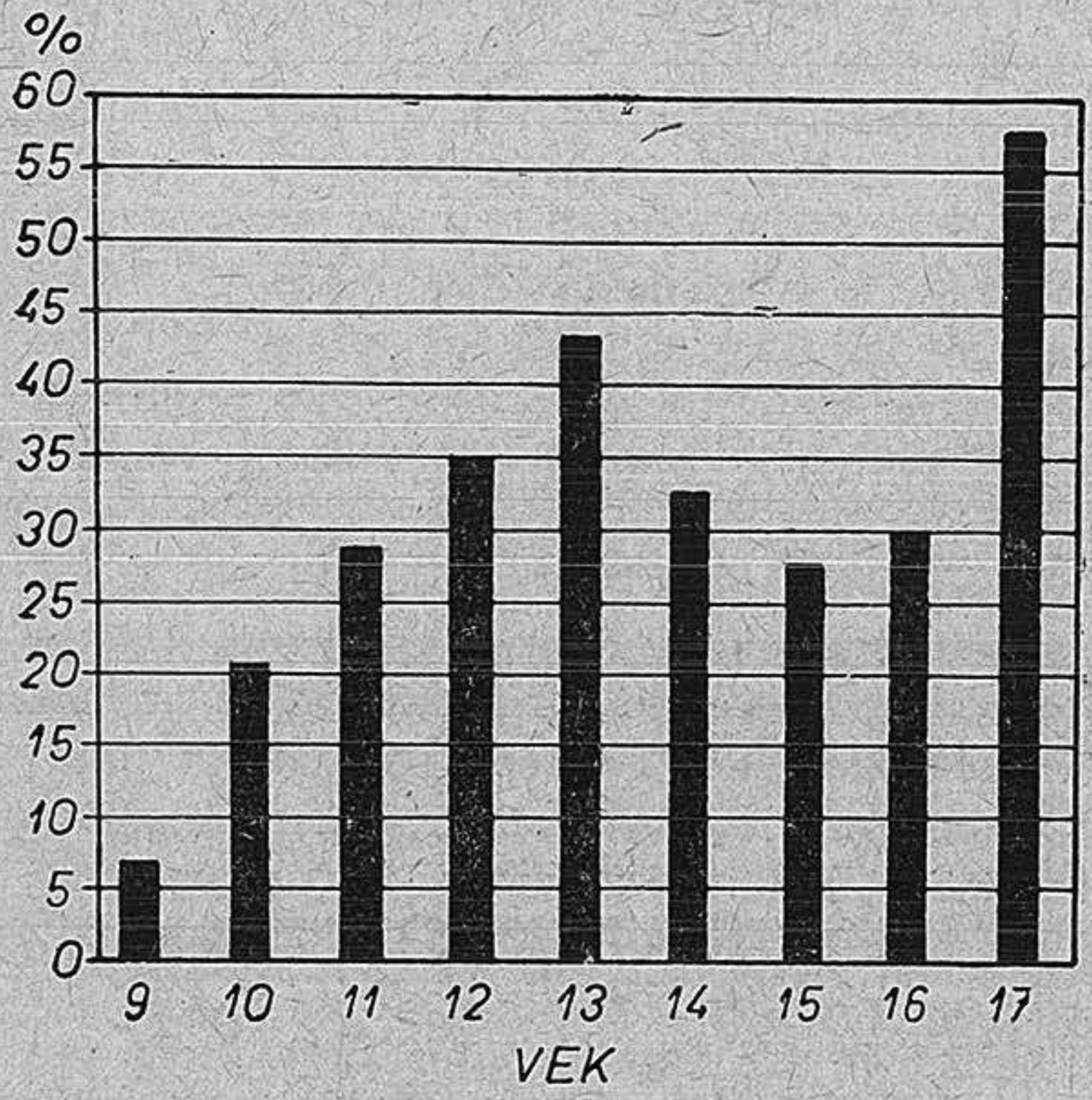
Neobyčajnú výchovnú silu a príťažlivosť majú pionierske domy a stanice. Ak ich vedú dobrí odborníci, môžu tu žiaci všestranne rozvíjať svoje záujmy a schopnosti, či už konštruktívno-mechanické, umelecké alebo iné. Veľkú výchovnú príležitosť poskytujú aj pionierske tábory, podujatia pionierskej organizácie v lete, putovanie po vlasti a pod. Všetky tieto podujatia treba správne výchovne zamerať podľa programu výchovnej práce PO. Z psychologického hľadiska treba podotknúť, že úspech PO závisí od toho, do akej miery vie zaujať a upútať žiakov. Ak vedúci v PO pripravili žiakov vhodne na prácu, ak poznajú ich potreby a záujmy, potom sa z pionierskej organizácie stane mocný činiteľ v socialistickej výchove detí. No aj učiteľ musí vynaložiť všetko úsilie, aby pomohol pri práci v pionierskej organizácii. Práca v pionierskej organizácii je novou formou výchovnej činnosti, ktorej sa učiteľ nesmie obávať. Učiteľ musí iniciatívne hľadať možnosti ako plne rozvinúť prácu pionierskej organizácie. Ďalej treba získať pre prácu v organizácii podporu rodičov. Ak sa rodičia oboznámia s výchovným programom práce v pionierskej organizácii, budú ju rozhodne podporovať. Často pomôže, keď rodičom priamo vysvetlíme, že tvárnosť našej vlasti sa zmenila, a ich deti budú musieť byť vyzbrojené pri život nielen mnohými znalosťami a zručnosťami, ale súčasne budú musieť nadobudnúť aj nové povahové črty, ktoré zodpovedajú formám spoločenského nažívania v socialistickej spoločnosti a príslušným formám sociálnych vzťahov.

Ďalším predpokladom úspešnej práce v pionierskej organizácii je dobrý vedúci. Oddielovými a skupinovými vedúcimi sú najlepší členovia ČSM, ktorí musia byť aj dokonale oboznámení s problematikou v pionierskej organizácii. Úspech ich práce závisí predovšetkým od toho, či si vytvoria dobrý vzťah k škole, k učiteľom, rodičom a deťom. Pioniersky vedúci musí klásť veľký dôraz na vytvorenie detského aktívu. V aktíve majú byť iniciatívne a obľúbené deti, ktoré môžu ovplyvňovať celý detský kolektív. Pioniersky vedúci si musí celú prácu v skupine, oddiele premyslieť, dokonale zorganizovať, aby vedel včas zasiahnuť, ak sa vyskytnú nejaké nedostatky. Netreba podceňovať organizačné predpoklady. Pioniersky vedúci má na zreteli v prvom rade prácu aktívu, ale súčasne sleduje, ako sa zapájajú ostatní žiaci do práce. Pozornosť musí venovať aj tým žiakom, ktorí sú izolovaní, stoja bokom a málo sa zapájajú do práce. Vedúci môže veľmi prispieť pri výchove takýchto detí. Teda Pionierska organizácia ČSM na našich školách je dôležitou organizáciou, ktorá pomáha pri výchove našich detí. V ďalšom období vývinu žiaka nadobúda významný výchovný vplyv ČSM.

E. Škola a výchova

V socialistickej spoločnosti výchova dorastajúceho pokolenia je prvoradou spoločenskou úlohou. Škola, ktorá ako štátna ustanovizeň zabezpečuje všestran-





Obr. 5. a 6. Vzťah detí k škole. Stĺpce ukazujú, ako často deti vo svojich prejavoch a denníkoch hodnotia pozitívne školu (horný obraz).
Dolný graf znázorňuje negatívne postoje. Z kriviek vidieť, že kritické a negatívne stanovisko prevažuje najmä okolo 13. roku a potom v 17. roku. Uvedené výsledky treba interpretovať asi takto: v tomto veku je žiak kritickejší a zbadá nedostatky v učiteľovej a školskej práci a v dôsledku toho zaujíma aj také stanovisko. Tieto postoje ešte neznamenajú, že dieťa by školu nemalo rado. (G. Clauss—H. Hiebsch: Kinderpsychologie, Berlin 1958.)

ný telesný, ako aj duševný vývin žiakov a pripravuje ich na povolanie a život v spoločnosti, má rozhodujúcu úlohu vo výchove.

Škola stáva sa dôležitou výchovnou zložkou, vedúcim činiteľom vo výchove preto, lebo má presne stanovené výchovno-vyučovacie ciele, určený plán práce a obsah vzdelávania záväzný pre všetkých. Výchovu a výučbu vedie odborne školený učiteľ. Navštevovať školu a vzdelávať sa predpisuje zákon. Učiteľ je prvou úradnou osobou, s ktorou prichádza žiak do styku.

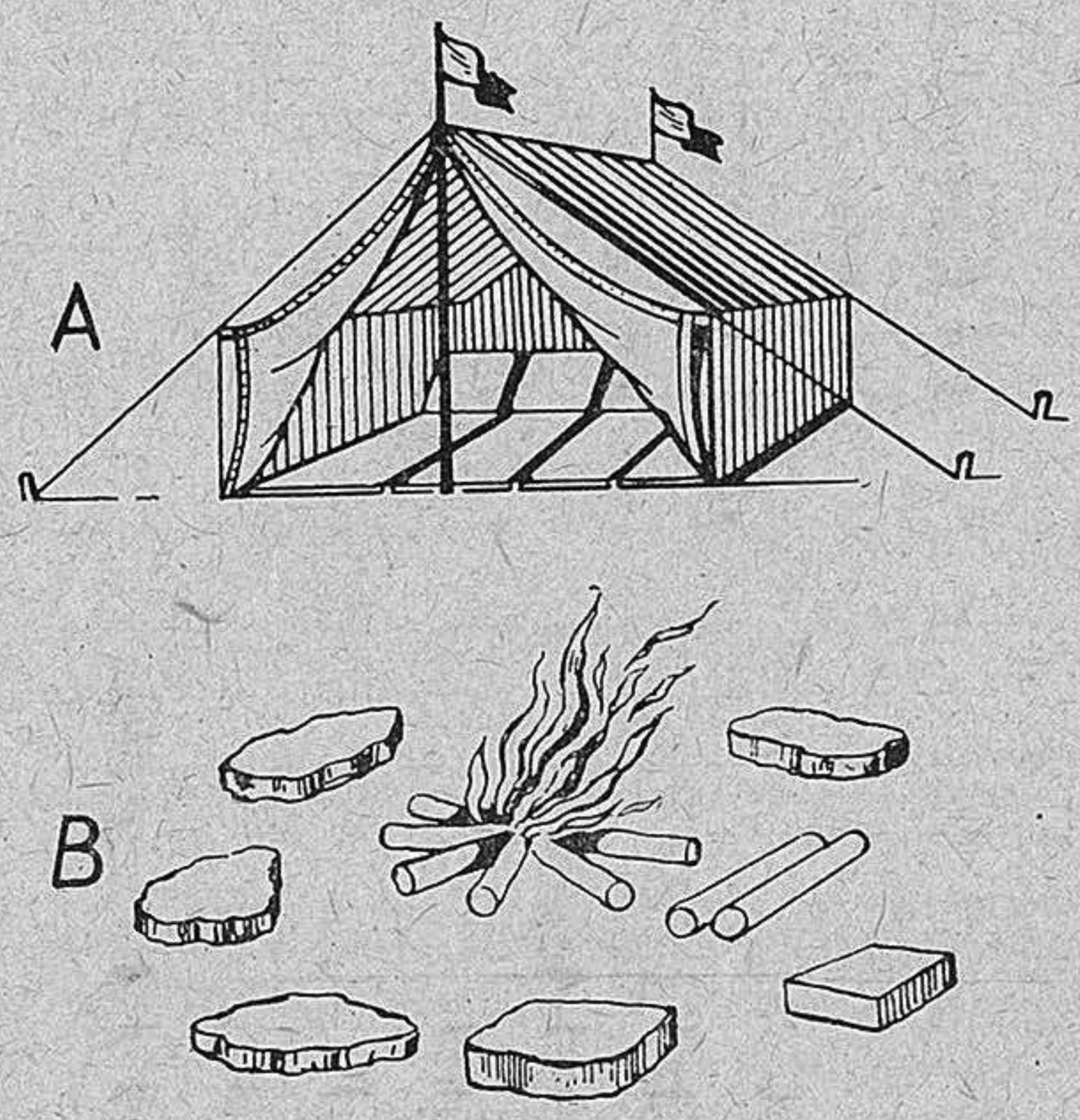
Rozhodujúcim činiteľom v škole je učiteľ, učiteľský sbor, jeho jednotné výchovné vedenie. Takto hodnotili školu aj klasici marxizmu-leninizmu. Napr. Lenin povedal o význame učiteľa: „V každej škole je najdôležitejšou vecou ideovo-politické zameranie prednášok. Čo určuje toto zameranie? Celkom a výlučne len zloženie sboru prednášajúcich. Chápte dobre, súdruhovia, že každá »kontrola«, každé »vedenie«, každé »osnovy«, »stanovy« a pod., všetko toto je prázdny zvuk v porovnaní so zložením sboru prednášajúcich. Nijaká kontrola, nijaké osnovy atď. vôbec nemôžu zmeniť niečo na tom zameraní vyučovania, aké určuje zloženie sboru prednášajúcich.“ Ideová zameranosť, učiteľove morálne kvality, jeho schopnosť vedieť pracovať

s deťmi, rodičmi a verejnými inštitúciami sú rozhodujúce pre výchovnú prácu. Vzhľadom na dôležitosť tejto otázky venujeme učiteľovej osobnosti osobitnú kapitolu.

Iným významným činiteľom, ktorý vplýva na žiakovo zmýšľanie a správanie, je triedny kolektív. Triedny kolektív sa v porovnaní s inými kolektívmi vyznačuje niektorými osobitosťami. Určujú ho školské predpisy, ktoré stanovujú počet žiakov v triede, ich vek, vyžadujú určitý prospech, určité vedomosti a zručnosti. Týmto podmienkam musia sa žiaci prispôsobiť. Iným znakom určujúcim triedny kolektív je osobnosť učiteľa, ktorý reprezentuje úradnú moc a realizuje výchovné predpisy a ciele.

Otázku kolektívu a kolektívnej výchovy v základe rozpracoval A. S. Makarenko nielen z pedagogického, ale aj z psychologického hľadiska. Na tomto základe rieši otázku kolektívu aj sovietska psychológia. Hlavné znaky kolektívu podľa Makarenka sú tieto:

a) Kolektív je skupina žiakov, ktorá má spoločný cieľ.
b) Činnosť jednotlivých členov je koordinovaná, navzájom závislá, zodpovedná, a nie náhodná, príp. protikladná.
c) Kolektív ako „živý sociálny organizmus“ má jednotné vedenie s dostatočnou autoritou.
d) Členovia kolektívu sa musia vzájomne rešpektovať a mať rovnaké práva.



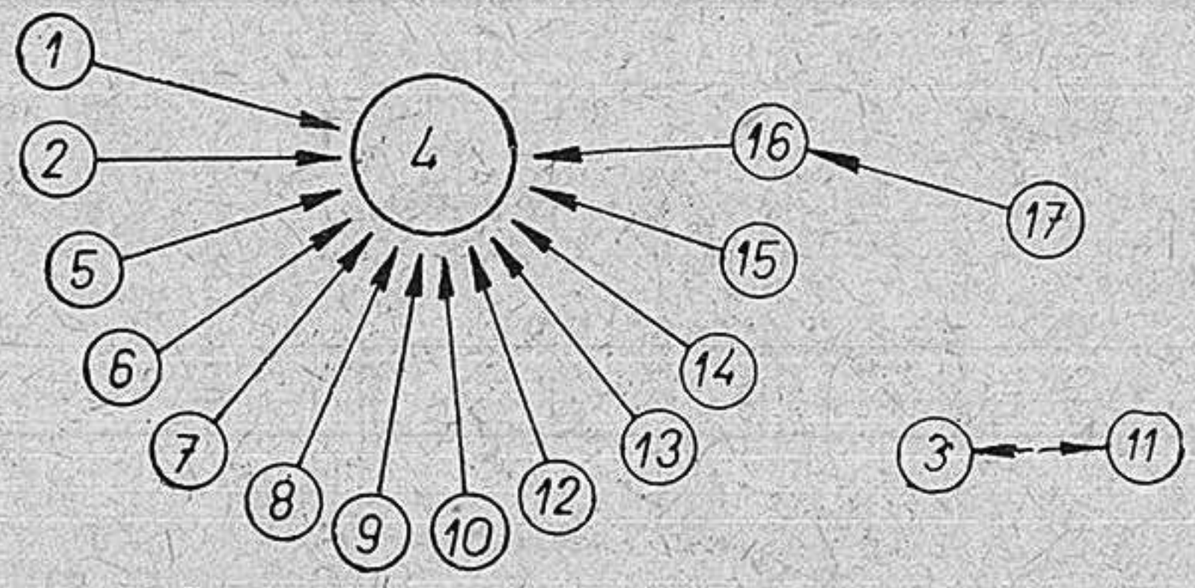
Obr. 7. Vhodnejšie než otázkami je zisťovať vzťahy v triede, prípadne v inom kolektíve poskytnutím názorného materiálu. Na abstraktne kladené otázky často dávajú žiaci náhodné odpovede. Obrázok poskytuje žiakom možnosť vžiť sa do konkrétnej situácie. Inštrukcia sa má žiakom podať živo asi v tomto zmysle: Na konci roku pôjde trieda do pionierskeho tábora. Bude sa spávať v stanoch pre troch. Napíš, s ktorými spolužiakmi by si najradšej spával. Mená napíš na matrace, ktoré sú v stane umiestené (časť A). Večer bude spoločné táborenie vždy v dvoch a dvoch stanoch (časť B). Pri ohnisku je preto šesť skál. Na tieto si posadajú obyvatelia obidvoch stanov. Napíš na skaly poradie, ako budú sedieť všetci 6 žiaci spolu. Nezabudni na najväčšiu skalu posadiť toho spolužiaka, ktorý bude viesť celú skupinu táborového ohňa. Je vhodné dať pritom otázky, aby sa žiaci zamysleli nad tými povahovými vlastnosťami, ktoré žiada kolektívny život. (Schule und Psychologie, München-Basel 1960, str. 38.)

Vzťahy medzi členmi kolektívu sú výrazom spoločnej zodpovednosti a spoločnej účasti na práci kolektívu (Levitov). Z psychologického hľadiska je dôležité sledovať, ako sa prispôsobujú osobné záujmy,

túžby a ciele jednotlivcov všeobecným cieľom kolektívu, sledovať vzťahy medzi členmi kolektívu, zisťovať, ako sa vytvára autorita vedenia a jadro kolektívu.

Vzhľadom na podmienky školskej výchovy Makarenko rozoznával:

1. školský kolektív, ktorý vytvárajú všetci žiaci, 2. triedny kolektív, ktorý má určité osobitosti, ako sme sa už zmienili.



Obr. 8. Schéma sociogramu. Sociogram chlapcov IV. a tr. (bratislavskej jedenásťročnej školy) ukazuje, že žiaka označeného č. 4 uvádzajú takmer všetci žiaci v triede. Chlapci svoju voľbu zdôvodňujú tým, že je to najlepší žiak, pionersky vedúci, ktorý vie všetko dobre vysvetliť. (Z ročníkovej nepublikovanej práce M. Šmigaňovej: Vytváranie priateľských vzťahov v kolektíve.)

Osobitnú pozornosť zasluhujú Makarenkove myšlienky o tzv. prvotnom kolektíve, v ktorom sa združuje asi 7—15 detí. Ak kolektív tvorí väčší počet detí, rozpadá sa a nedá sa dostatočne ovládať. Významnú úlohu pri vytváraní kolektívu má jeho jadro, vedúce osobnosti kolektívu.

V psychológii sa vyskytol pokus vypracovať metódu, ako preniknúť do jadra a zloženia kolektívu, známy pod menom sociometrická metóda. Jej zakladateľ J. L. Moreno sa pokúsil vypracovať takú metodiku, ktorá by dovoľovala preniknúť do vnútornej štruktúry sociálnej skupiny, všímajúc si najmä emocionálne vzťahy medzi členmi skupiny, vzájomnú blízkosť, sympatie alebo antipatie. Sociometria sa pokúša preniknúť do sociálnej skupiny (tzv. „sociálneho atómu“) zahrňujúceho ľudí blízkych a vzdialených, medzi ktorými jestvuje emocionálna väzba bez ohľadu na to, či o tom vedia alebo nie, týmito spôsobmi: a) pozoruje vzájomné vzťahy členov skupiny pri nejakej činnosti; b) dotazníkom, v ktorom má pokusná osoba udať tie osoby, s ktorými by najradšej vykonávala nejakú činnosť, napr. sedela v lavici, išla na výlet, ocitla sa na opustenom ostrove a pod.; c) vypracúva zoznam povahových vlastností a predkladá ich pokusným osobám, aby hádali, na koho sa hodia z členov skupiny.

Najbežnejšie sa vyjadrujú vzájomné vzťahy v skupine sociogramom. Sociogram vyjadruje vlastne sociálne vzťahy v skupine vo forme diagramu. V diagrame sú označené vzťahy vzhľadom na určitú činnosť, napr. s kým by si chcel ísť na výlet. Pre štruktúru týchto vzťahov je príznačné, že sú u každého indivídua iné. S niektorými žiakmi chcú ísť viacerí, niektorých neuvádza nik. Aby sme sa v diagrame vedeli vyznať, chlapci a dievčatá majú značky, každého žiaka označíme číslom a vedieme k nemu šípku od tých, ktorí ho uvádzajú. Vidíme, že len k niektorým pôjde najviac šípok; a tí tvoria jadro sociálnej skupiny a majú vplyv na život a zmýšľanie triedy. (Pozri obr. 7 a 8.)

Sociometria sa rozšírila v 40. rokoch nášho storočia. Všeobecne môžeme povedať o tejto metóde, že môže objasniť isté vzťahy v triede, príp. v inom kolektíve. Hodnotu sociometrických údajov treba brať kriticky, keďže neodrážajú genézu vzťahov a nevysvetľujú ich. Aj teoretické základy Morenovej sociometrie nie sú vyhovujúce. No aj tak jeho metóda poskytuje určité orientačné údaje a empirický prístup k problému. (Morenov hlavný spis „Sociometria" preložili nedávno do ruštiny.)

Vo veľkých, príp. nových triedach len učiteľ pôsobí na vytváranie kolektívu. Neskôr s prehlbovaním a diferenciáciou vzťahov trieda nadobúda už výrazné črty kolektívu. (Pozri sociálne vzťahy.)

IV. VÝVIN A VÝCHOVA

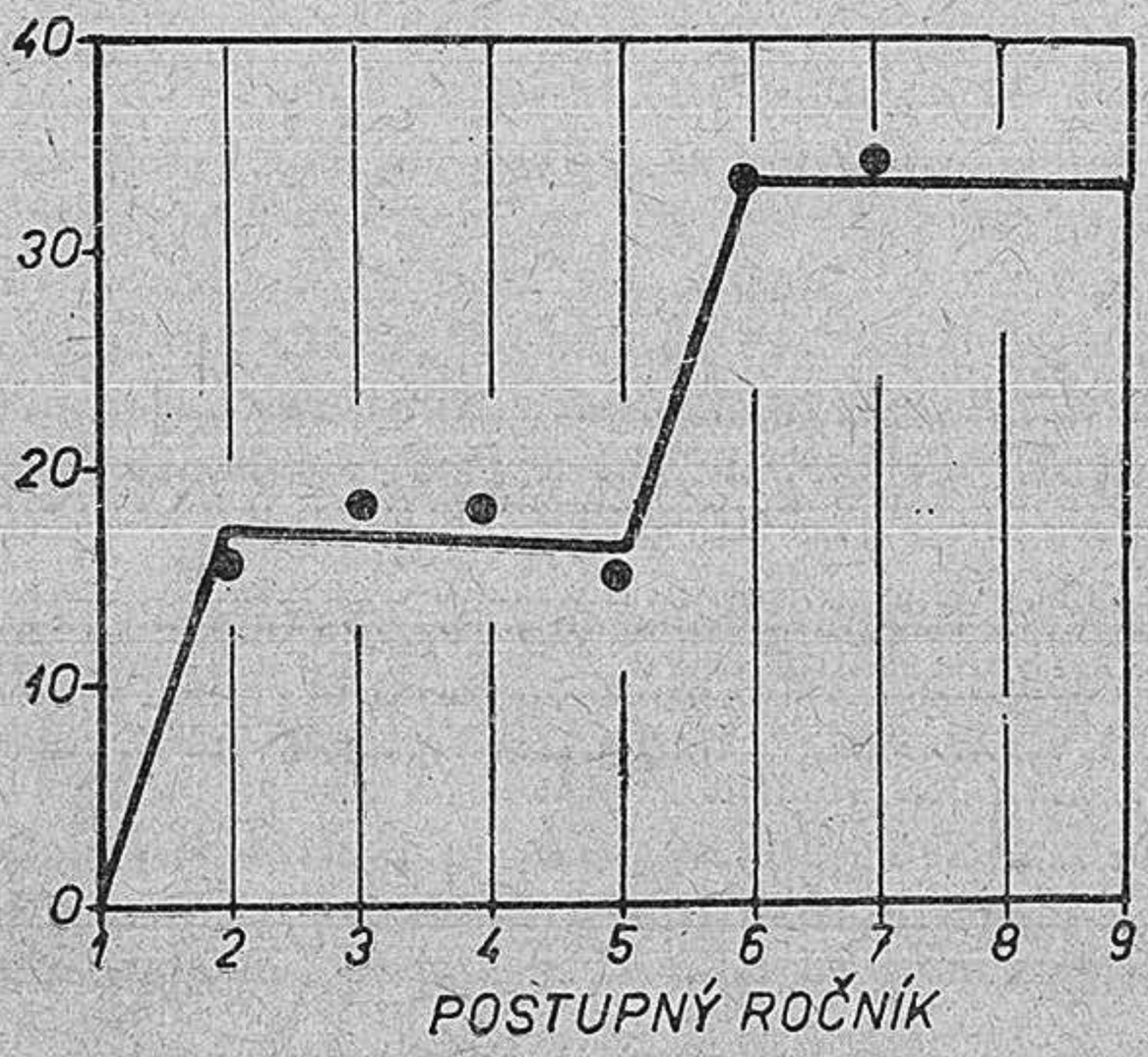
A. Vývin a rast

Otázka vývinu a utvárania sa osobnosti je neobyčajne zložitá, pretože zmeny, ku ktorým dochádza vo vývine, sú výsledkom rozličných činiteľov; medzi nimi je vzájomná závislosť. K zmenám dochádza jednak v dôsledku rastu, t. j. dozrievania a dospievania organizmu, a jednak sú výsledkom skúsenosti, učenia. Rast, zrenie pokladá sa obyčajne za vnútorného činiteľa vývinu, ktorý podmieňuje také zmeny vo vývine, pri ktorých je ťažšie zistiť alebo pri ktorých nebadať bezprostrednú podmienenosť medzi prostredím a učením. Pokiaľ ide o úzku súvislosť a vzájomnú podmienenosť rastu a učenia vo vývine, v literatúre sa často stretávame s tým, že rast sa stotožňuje alebo zamieňa s vývinom, prípadne sa osobitne nediferencuje.

Na jednej strane je fakt, že charakter interakcie medzi organizmom a prostredím je taký, že prostredie je určujúcim činiteľom aj v takých ukazovateľoch, pri ktorých by sme sa mohli nazdávať, že sú výsledkom dedične upevnenej výbavy jedinca. Tak napr. pri určitom druhu mlokov (Amblystoma) prvé životné podmienky rozhodnú, či živočích bude tvorom suchozemským alebo vodným. Známejším faktom je, že pri skúmaní ukazovateľov vývinu ako je napr. váha, výška, telesné proporcie a pod. ukazuje sa činiteľ prostredia veľmi významným. Vzhľadom na to, že organizmus a prostredie tvoria jednotu, diferencovali sa určité činitele podmieňujúce zdarný rast: prostredie, klimatické podmienky, stav výživy, predčasné zaťaženie organizmu a pod. Iné tempo rastu majú južné národy, iné národy severné. Je rozdiel vo vývine napr. u mládeže dedinskej, mestskej a pod. Nepriaznivý zdravotný stav ľudí a predčasná telesná práca sa ukazujú ako retardačné momenty. Z mnohých výskumov možno uviesť napr. výsledky výskumu Erismana, ktorý ešte v cárskom Rusku skúmal váhu a výšku 100 000 robotníkov. Medzi robotníkmi bolo veľa mládeže, ba aj 9-ročných detí. Zistil, že nedostatočná výživa a zaťažovanie mladistvého organizmu neprimeranou prácou spomaľujú vývin o 1—2 roky.

Na druhej strane zasa niektorí bádatelia, vychádzajúc zo skúseností, že deti rôznych národov začínajú približne v tomže veku sedieť, stáť, džavotať a pod., pokúšali sa izolovať faktor rastu od cvičenia a učenia a nájsť akési „čisté" formy prejavu rastu. Napr. A. D. Spalding znemožnil jednej skupine vtákov pohyb krídlami hneď od vyliahnutia a po určitom čase ich púšťal s lietajúcimi vtákmi, ktorých neobmedzoval v pohybe. Ukázalo sa, že vtáky, ktorým zamedzil pohyb krídlami, veľmi rýchle sa vyrovnali svojim druhom. Teda bol tu pokus dokázať, že zdokonaľovanie v určitom druhu výkonu je výsledkom rastu, a nie cvičenia.

Robili sa mnohé pokusy s deťmi. Najznámejšie a najcitovanejšie sú pokusy A. Gesella a H. Thomsonovej. Títo bádatelia na svoj pokus použili jednovajcové dvojčatá. Keď vyhliadnuté deti mali 1 rok, začali s jedným z nich po šesť týždňov denne 10 minút cvičiť manipulačnú hru s kockami a lezenie po schodoch. Po 6 týždňoch porovnali výsledky cvičeného a necvičeného dieťaťa a zistili, že cvičené dieťa neprejavilo väčšiu zručnosť pri kockách než necvičené. Rozdiel sa prejavil pri lezení iba vo väčšej presnosti. Tento náskok si cvičené dieťa udržalo týždeň. No v nasledujúcich dvoch týždňoch podalo necvičené dieťa lepší výkon v lezení než cvičené.



Obr. 9. Vekový vývin diferenciácie zložitých podnetov rôzneho signálneho významu chápavosti v školskom veku podľa K. Třísku. Na vodorovnej čiare sú uvedené postupné ročníky a na kolmej % prírastku v porovnaní s prvým ročníkom. Priemerné výkony sú zaznamenané bodkami, čiaru medzi bodkami možno pokladať podľa Třísku s istými výhradami za vývin chápavosti. Prudký vzostup chápavosti badať medzi 1. a 2. ročníkom, ako aj 5. a 6. ročníkom. (V sborníku: Za využitie psychológie v socialistickej spoločenskej praxi, Bratislava 1959, str. 199.)

Podobný výskum robil L. S. Strayer, ktorý tiež cvičil dve dvojčatá v reči. Jedno z týchto detí vo veku jedného roka cvičil 5 týždňov, kým druhé iba v 5. týždni. Výsledok dlhšieho cvičenia sa osobitne neprejavil.

Iný experiment urobila McGrawová. Vybrala si dvojčatá Johnyho a Jimmyho. Johnyho trénovala v jazde na trojkolke od 7. mesiaca. Jimmy, ktorému dali trojkolku v primeranom čase, čoskoro dobehol náskok Johnyho, ba jazdil s oveľa väčšou chuťou a radosťou. Na základe týchto pokusov prišli uvedení bádatelia k záveru, že učenie pôsobí najúspešnejšie, keď dieťa dosiahne určité vývinové stupne, že predčasné učenie sa neukazuje osobitne významné.

Iní bádatelia sa pokúsili zostrojiť pre faktor rastu matematický vzorec a teoretickú krivku. Herčík vyzdvihuje napr. vzorec Švéda Bacmana, ktorý použil pri skúmaní telesného vývinu a rastu. Duševný vývin takto skúmal Kelley a u nás Tříska. Tříska na rozdiel od Kelleyho zistil, že vývin chápavosti nie je priamočiary, ale sa uskutočňuje skokmi. No uvedené poukazy a príklady neriešia otázky vývinu.

Zákonitým dôsledkom odklonu od preceňovania významu dedičnosti vo vývine je aj to, že dnes vo svetovej literatúre badáme ústup od zdôrazňovania endogénnych a rastových činiteľov. Ak do pozadia ustupuje záujem o to, čo je vrodené a čo získané, potom do popredia vystupuje požiadavka exaktného poznania vývinového procesu, pričom ťažisko sa presúva na tie otázky, ktoré sú dôležité z hľadiska výchovných možností utvárania sa jedinca. Medzi takéto otázky patrí napr. ukázať tie stránky osobnosti, ktoré sú najformovateľnejšie, určiť obdobia, v ktorých je výchovný efekt najúčinnejší, nájsť najvhodnejšie metódy učenia v jednotlivých obdobiach atď. To znamená, že do popredia vystupuje poňatie vývinu a učenia (výchovy) a správne poňatie vzťahu vývinu a učenia. Tieto otázky budú predmetom našich ďalších úvah.

B. Poňatie vývinu psychiky v ontogenéze

Z histórie problému vieme, že pojem vývinu začína vystupovať do popredia v 18. storočí vo filozofických systémoch, potom sa v 19. storočí používa v prírodných vedách a osobitné uplatnenie našiel v evolučných teóriách.[29] V marxistickej filozofii je pojem vývinu jedným zo základných princípov dialekticko-materialistickej metódy.[30]

Bez zveličenia možno povedať, že v psychológii sa doteraz nepodarilo prísť k jednotnému poňatiu vývinu. Variabilita náhľadov na predmet, ako aj na proces vývinu je pomerne veľká. Uveďme aspoň niekoľko príkladov na ilustráciu. Vcelku sú náhľady na náš problém asi takéto:

1. Časť bádateľov, najmä na Západe, chápe vývin ako zákonitý rast endogénnych činiteľov a za určujúceho činiteľa vývinu pokladá „dedičné biologické vystrojenie, gény".[31] V tom zmysle definuje vývin napr. K. Bühler (1918), E. Stern (1923) a iní. E. Stern napríklad hovorí, že vývoj je „rozvíjanie (Entfaltung) vlôh, pričom sa rozvíjanie uskutočňuje podľa vnútorných zákonitostí a vonkajším faktorom patrí význam ich výberu (Auslösung)".[32] K tejto stránke chápania vývinu prikláňa sa vo svojom najnovšom diele jeden z najpoprednejších západonemeckých psychológov H. Thomae, hovoriac, že

---

[29] H. Thomae: Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959, str. 3.

[30] Razvitije v diele Bolšaja sovetskaja enciklopedija, 2. vyd., zv. 35, str. 600.

[31] Pozri A. S. Kosťuk: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa. Sborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952, str. 208.

[32] Dielo cit. v bode 29, str. 6.

„dozrievanie a spontánny, čisto ontogénne riadený vývin je proces úplne nevedomý“, pričom tento proces chápe teleologicky.[33]

2. Iní bádatelia — aj keď za hlavného činiteľa pokladajú taktiež endogénne činitele — predsa berú do úvahy aj individuálnu skúsenosť, faktor učenia. Táto skupina je však rozkolísaná. Vari najvýraznejšie sú názory, ktoré tu zahrňujeme v Gesellovej koncepcii vývinu. Podáme ich slovami Hurlockovej, ktorej prácu preložili do poľštiny. V týchto názoroch vystupuje do popredia na jednej strane rast, dozrievanie, ktorý Hurlocková — citujúc Gesella — chápe ako „. . . súhrn výsledkov delenia génov v určitom cykle života jedinca“ — a na druhej strane ako činiteľ vývinu vystupuje učenie. Pravda, ich celkový názor na otázku vývinu a výchovy je takýto: „. . . celá výchova závisí od vrodených vývinových schopností (zdołnosci). Skutočný vývin je dielom prírody. Človek ho môže riadiť, ale ho nemôže stvoriť, nemôžu ho teda vyvolať výchovné činitele.“[34]

Viacerí bádatelia, ktorých by sme mohli zaradiť do tejto skupiny, predsa viac zdôrazňujú exogénne činitele. Najklasickejší model — a preto najrozšírenejší náhľad — zastával W. Stern (1914), jeho názor je známy pod názvom teória konvergencie, teória dvoch faktorov. W. Stern si celý problém predstavoval takto: „Duševný vývin nie je púhym prejavovaním sa (Hervortretenlassen) vrodených vlastností, ale ani púhym prijímaním vonkajších pôsobení, je výsledkom konvergencie vnútorných vecí (Angelegenheiten) a vonkajších vývojových podmienok.“[35] Toto poňatie vývinu — lepšie povedané činiteľov vývinu — je najrozšírenejšie. Tak napr. zo západonemeckých psychológov H. Remplein v najnovšom diele pokladá vrodené činitele za „potencie“ vývinu a okolie za realizátora vývinu. Z anglosaských bádateľov uveďme tu aspoň Carmichaela (1954), ktorý problém hodnotí takto: „. . . dnes je jasné, že dedičnosť a okolie vždy kooperujú vo vývoji. . .“[36] Podobne aj D. Krech a R. S. Crutchfield (1958) uznávajú dva činitele vývinu: dedičnosť a prostredie.[37] Myslíme, že nie je potrebné uvádzať náhľady ďalších bádateľov. Vcelku sa zväčša prijímajú skôr náhľady na „kooperáciu“ vrodených faktorov a vonkajších podmienok s tým, že niekedy sa viac zdôrazňujú vnútorné podmienky. Zdá sa, že extrémne empirické náhľady, podľa ktorých výchova utvára určité duševné schopnosti a vlastnosti (vychádzalo sa tu z náhľadov „tabula rasa“), našli najvýraznejšie vyjadrenie v uvádzanom Watsonovom výroku (str. 244), a v dnešnej literatúre stretávame sa s nimi už menej.

3. Okrem riešenia už uvedenej otázky osobitnú pozornosť autori venovali najmä problému ponímania vývinových zmien. Tu popri kvantitatívnom hľadisku, ktoré si všíma prírastky alebo tzv. vývinový zisk v jednotlivých vývinových obdobiach podľa skúmaných parametrov (napr. Wechsler a iní

---

[33] H. Thomae: Persönlichkeit, Bonn 1955, str. 15—18.
[34] E. B. Hurlock: Rozwoj dziecka, Varšava 1960, str. 45—52.
[35] Citované podľa diela uvedeného v bode 29, str. 6.
[36] L. Carmichael: Manual of Child Psychology, New York 1954, str. 62.
[37] D. Krech — R. S. Crutchfield: Elements of Psychology, New York 1958, str. 569.

robili skúšky psychických funkcií), osobitná pozornosť sa venuje aj kvalitatívnym zmenám. Rôzne názory na kvalitatívne zmeny podáva H. Thomae.[38] Najviac rozšírená je predstava alebo model vývinu ako členitého a na jednotlivé fázy rozloženého procesu (Hurlocková, Hetzerová a i.), príp. vývinu ako procesu diferenciácie, štrukturizácie a centralizácie. Také poňatie zastávajú najmä celostní psychológovia (Werner, Koffka, Lewin a i.). Niektorí autori si zasa všímajú časové kontinuum — ako sám Thomae, ktorý z tohto hľadiska vývoj chápe ako „rad navzájom súvisiacich zmien, ktoré sú priradené určitým miestam časového kontinua v individuálnom živote".[39] V tomto modeli chce vystihnúť pôsobenie endogénnych činiteľov ako aj pôsobenie učenia.

Z tohto stručného výpočtu náhľadov na vývin alebo na jeho poňatie vyplýva, že väčšina bádateľov na Západe sa vo viac alebo menej vyhranenej forme prikláňa k modelu W. Sterna, ak práve nevenujú pozornosť ponímaniu vývinových zmien. Domnievame sa, že tieto fakty poukazujú na to, že buržoázna psychológia nevie nájsť ďalšie a všeobecnejšie riešenie otázky, ktorú tu skúmame.

Možno sa prikloniť k mienke, že Sternov model zodpovedal určitým empirickým skúsenostiam a bol správny v tom, že vývin pokladal za výsledok vnútorných a vonkajších príčin, avšak nevystihol riešenie vzájomného vzťahu týchto tzv. činiteľov;[40] najmä nepochopil ich dialektickú jednotu. V tomto smere vidíme správnosť Rubinštejnovej poznámky: „. . .nemožno hľadať riešenie otázky a prekonanie tejto antitézy v tom, že sa spoja tvrdením, že treba mať na zreteli i vonkajšie podmienky i vnútornú podmienenosť psychických javov osobnosti a prijať tak teóriu dvoch faktorov."[41] V názoroch, ktoré sme uvádzali, sa tiež neriešil predmet, obsah vývinu.[42]

Podľa nášho názoru nadhodené problémy možno úspešne riešiť na základe princípov marxistickej psychológie. V súčasnej etape jej vývoja predpoklady pre to vytvorili rozpracovaním psychologickej teórie S. L. Rubinštejn, Leontiev, Kosťuk a ďalší psychológovia. Dosiaľ sa však neurobil pokus o súhrnnejšie systematické utriedenie sem spadajúcich faktov, ktoré by zodpovedali filozofickým základom marxistickej psychológie a mohli by byť východiskom pre ďalšie rozpracovanie teórie vývinu psychiky v ontogenéze. Tu sa pokúsime nadhodiť niektoré základné problémy.

K zásadnému riešeniu uvedeného problému podľa našej mienky treba pristúpiť z dvoch hľadísk:

1. z hľadiska dialekticko-materialistického ponímania psychiky;
2. z hľadiska uplatnenia dialekticko-materialistického učenia o vývine, ktoré je princípom dialekticko-materialistickej metódy na psychickú činnosť a jej vývin.

---

[38] Dielo citované v bode 29, str. 14 a ďalej.
[39] Tamtiež, str. 10.
[40] Porovn. G. Clauss — H. Hiebsch: Erziehung und psychische Entwicklung, Schule und Psychologie, München-Basel 1960, zoš. 8, str. 237.
[41] S. L. Rubinštejn: Bytí a vědomí, Praha 1961, str. 267.
[42] Porovn. tiež dielo cit. v bode 40, str. 235.

1. Z dialekticko-materialistického chápania psychiky ako odrazu vyplýva vzhľadom na náš problém niekoľko dôležitých záverov. Predovšetkým na tomto základe bude možné riešiť vzťah medzi vnútorným a vonkajším, a jednak v mnohotvárnych vývinových javoch bude možno nájsť „hlavné ohnivko", t. j. to, čo je predmetom vývinu.

Pokúsme sa zodpovedať najprv prvú otázku: Ako riešiť vzťah medzi vnútornými podmienkami a vonkajšími príčinami? Pojem odrazu — ako je známe — označuje všeobecnú vlastnosť hmoty, zahrnuje a obsahuje všetky formy vzájomnej súčinnosti vecí v materiálnom svete. Vyjadruje — ako hovorí Rubinštejn — „určitý spôsob vzájomného vzťahu" medzi vecami materiálneho sveta, v zmysle ktorého napokon treba riešiť vzťah medzi vnútornými a vonkajšími podmienkami. Rubinštejn vo svojich posledných spisoch venoval sa najmä riešeniu a hľadaniu cesty, ako uplatniť túto tézu marxistickej filozofie na psychickú činnosť človeka. Vcelku došiel k takémuto záveru: antitézu medzi tzv. vonkajšími a vnútornými činiteľmi možno zrušiť vtedy, ak sa pochopia ich vzájomné vzťahy. V zmysle determinizmu — chápaného z dialekticko-materialistického hľadiska — pochopenie tohto vzťahu možno vyjadriť takto: vonkajšie podmienky pôsobia vždy cez vnútorné príčiny, alebo tak, že na vnútorných podmienkach sa „lámu" všetky vonkajšie vplyvy.

Napríklad nijakou výchovou nedosiahneme, aby sa opica, žijúca v rovnakých podmienkach ako človek (pokusy Kelloggove), podobala nejako človeku. Má iné vnútorné podmienky „lomu", a tie sa spravujú inými zákonitosťami.

Z uvedeného vyplýva, že vývin dieťaťa nemôžeme brať ani ako mechanický účinok výsledku pôsobenia vnútorných podmienok, ani ako mechanický výsledok pôsobenia vonkajších vplyvov, a ani tak, že dedičnosť a prostredie (výchova) vo vývine kooperujú (Carmichael), ako zhruba predpokladala konvergenčná teória. Z hľadiska dialekticko-materialistickej psychológie — ako sme ukázali — je dôležitý „určitý spôsob vzájomného vzťahu". Keďže o vplyvoch vonkajších podmienok rozhodujú vnútorné podmienky, ktoré „lámu" všetky vonkajšie vplyvy, potom do popredia našej teórie vystupuje samo dieťa ako činiteľ vývoja.[43]

Tento záver je v súlade s názormi, ku ktorým v podstate došlo viac autorov (Rubinštejn, Szuman, Kosťuk, Leontiev, Clauss, Hiebsch a iní). Na ilustráciu a dokreslenie myšlienky uvedieme výroky aspoň niektorých autorov. Napríklad Kosťuk hovorí, že vývoj dieťaťa je „dôsledkom výberu, vnútorného prepracovania všetkého, čo vzniká v životnej skúsenosti dieťaťa..."[44] Clauss-Hiebsch v glosách k uvedenej diskusii sovietskych psychológov píšu: „Na dieťa sa teda nemožno pozerať ako na pasívny objekt, na ktorý pôsobia určité vplyvy znútra (vlohy) a zvonka (prostredie, výchova), a tie tento objekt nejako mechanicky určujú. Dieťa nie je objektom pôsobenia, nie je výslednicou rozlič-

---

[43] Porovn. cit. dielo v bode 41, str. 267.

[44] G. S. Kosťuk: O vzaimootnošenii vospitanija i razvitija rebjonka, Sovetskaja pedagogika (v ďalšom SP), 1956, str. 71.

ne zameraných síl, ale je potenciálne subjektom svojho vlastného vývinu.“[45] Takéto závery sú napokon v súlade s výsledkami diskusie o vývine a výchove v SSSR.

Záverom teda možno povedať: Ak vychádzame z najuniverzálnejšej vlastnosti odrazu a z tohto aspektu riešime otázku vzájomného pôsobenia vecí v materiálnom svete, potom treba pripustiť, že aj v psychológii platia všeobecné zákony, podľa ktorých pôsobenie vecí materiálneho sveta (prostredie, výchova) závisí od vnútorných podmienok psychiky ako vlastností vysokoorganizovanej hmoty, a cez tieto podmienky sa „lomia“ vonkajšie pôsobenia. Tak je to aj vo svete anorganickom a organickom. Pri psychickom vývine obsah a spôsob výberu, ako aj úroveň prepracovania všetkého, čo na indivíduum pôsobí, je vlastne tým „lomom“ vonkajšieho cez vnútorné, a preto samo dieťa vystupuje ako reálny činiteľ vývinu, a nie je iba mechanickou výslednicou nejakých vnútorných alebo vonkajších síl. Tento záver vyhovuje logike dialektiky a potvrdzuje ho každodenná skúsenosť.

Týmto sme, pravda, riešili len jednu časť problému, a to hypotetické činitele vývinu: nedotkli sme sa obsahovej stránky vývinu. Aj tejto otázke bude treba venovať pozornosť z hľadiska marxistickej psychológie. Na tomto mieste by sme sa prikláňali k tej mienke, že z mnohotvárnych vývinových javov (vyvíja sa pamäť, myslenie, vnímanie, predstavy a pod.)[46] treba vyhľadať „hlavné ohnivko“ alebo „hlavný článok“ zložitej reťaze psychickej činnosti, ktorý by bol ukazovateľom, meradlom všetkých vývinových zmien, príp. ktorý by s vývinovým procesom súvisel najintímnejšie.[47]

Sme toho názoru, že k riešeniu tejto zložitej otázky môžeme pristúpiť opäť zo základného poňatia marxistickej psychológie psychiky ako vlastnosti vysokoorganizovanej hmoty, najmä hlbšieho rozboru pojmu „odrazu“. Je všeobecne prijatou tézou, že psychika ako subjektívny odraz objektívnej reality nepredstavuje akýsi zrkadlový, pasívny odraz. Uznáva sa, že základnou formou psychična je činnosť,[48] t. j. ustavičná interakcia subjektu a objektu, pričom subjekt poznávajúci svet súčasne ho aj mení. Aktívny charakter odrazu je zákonitosťou. Dochádza sa teda k takému záveru, podľa ktorého základným spôsobom existencie psychična je činnosť, v ktorej sa psychika nielen prejavuje, ale aj vyvíja. Od týchto úvah všeobecnej psychológie však treba prejsť k ontogenéze.

Prvý krok urobili nemeckí psychológovia Clauss a Hiebsch, ktorých práve tento aktívny charakter odrazu viedol k tomu, že za predmet, obsah duševného vývinu začali pokladať „konkrétnu životnú činnosť alebo aktivitu dieťaťa“. „Aktivita a vývin sú podľa nášho názoru nie dve (hoci aj od seba závislé)

---

[45] Porovn. cit. štúdiu v bode 40, str. 235.

[46] Porovn. štúdiu cit. v bode 40, str. 235.

[47] Porovn. tiež J. Vaněk: Pokus o periodizační soustavu vývoje, Sborník Vysoké školy pedagogické v Olomouci, Pedagogika-psychologie IV., str. 18.

[48] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, taktiež obsiahnuté v Bytie a vedomie, už cit. dielo, bod 41.

premenné, ale sú jedným a tým istým. Procesy životnej činnosti dieťaťa sú identické s vývinovým procesom.“[49]

Táto formulácia predmetu psychického vývinu je typická pre určitý smer chápania predmetu vývinu, ktorý vo viac alebo menej vyhranenej forme podali v diskusii sovietski psychológovia. Domnievame sa však, že pre ozrejmenie predmetu psychického vývinu zásadne treba vychádzať z aktívneho charakteru odrazu, pravda, riešenie situácie nevidíme v tom, že na základe analýzy pojmu odrazu a konkrétnych faktov, ktoré môžeme vo vývine sledovať, nájdeme špecifický znak, ktorý je príznačný pre aktivitu odrazu alebo pre aktívny charakter odrazu.

Rubinštejn pri všeobecnej analýze pojmu odrazu hovorí: „Práve v regulujúcej činnosti spočíva objektívny význam odrazu pre život, teda to, čomu obraz prakticky slúži, regulácia činnosti je tou prácou, ktorú prakticky koná obraz, psychický odraz. V téze o regulujúcej úlohe obrazu spočíva konkrétny zmysel o jeho činnom charaktere.“[50] Podľa nášho názoru je uvedené tvrdenie správne a upozorňujeme naň preto, aby sa stalo predmetom úvah a práce v oblasti genetickej a pedagogickej psychológie. Domnievame sa teda, že pre teóriu vývinu bude užitočné nehovoriť iba o „aktivite“, „prúde aktivity“ a pod., ale do samého stredu psychologických úvah bude treba postaviť otázku regulácie a samoregulácie správania, pretože v týchto pojmoch je obsiahnutá aj otázka integrácie a zameranosti, bez čoho sa nemožno zaobísť ani v teórii vývinu, ani v teórii osobnosti, ani vo výchove a ani v psychopatológii.

Správnosť nášho postupu, v ktorom otázku regulácie z oblasti všeobecných úvah o pojme odrazu posúvame do základov teórie vývinu, a tým aj detskej a pedagogickej psychológie, môžeme si overiť jednak v súčasnej prírodovede a jednak v niektorých dôležitých úvahách klasikov marxizmu-leninizmu.

Pre úspornosť uvedieme aspoň dva príklady z biológie a fyziológie vyššej nervovej činnosti. Z biológie je známe, že jednotu organizmu a prostredia pri rastlinách zabezpečuje regulácia látkovej výmeny (nie všetky rastliny vyžadujú z prostredia rovnaké podmienky). Ich výber a asimiláciu, t. j. reguláciu, určuje dedičnosť. Dedičnosť však možno meniť (výdobytky mičurinskej biológie).[51] Na vyššej úrovni organizmov jednotu organizmu a vonkajšieho prostredia zabezpečuje nervová sústava, najmä jej najvyššie oddiely a mechanizmus regulácie vzťahov medzi organizmom a prostredím je podmienený reflex. I. P. Pavlov — ako vieme — tento mechanizmus charakterizoval ako zákonitú odpoveď na podnety vonkajšieho sveta, ktorá slúži na zabezpečenie už uvedenej jednoty. Napokon v tomto zmysle zákonitosti vyššej nervovej činnosti by sme mohli pokladať za regulačné mechanizmy mozgovej kôry alebo mozgovej hmoty.[52]

---

[49] Štúdia cit. v bode 40, str. 235.
[50] Dielo cit. v bode 41, str. 232.
[51] T. D. Lysenko: Agrobiologie, Praha 1950.
[52] I. P. Pavlov: Sebrané spisy, díl IV., Praha 1952, str. 24.

Je len zrejmé, že neurobíme nijakú chybu, ak aj k psychickej činnosti, ktorá vznikla v procese rozvoja reflexnej činnosti, budeme pristupovať na základe tých istých princípov, na ktorých je postavené Pavlovovo učenie. Ináč povedané, uplatnenie princípu determinizmu — na ktorom je postavené Pavlovovo učenie o reflexoch — na psychickú činnosť človeka bude znamenať rozpracovať v psychologickej teórii viac otázku regulačnej činnosti psychického odrazu, a to tak vo všeobecnej, ako aj v genetickej psychológii.

Tento aktívny charakter psychického odrazu, t. j. regulačnú funkciu obrazu, neobyčajne vysoko vyzdvihli klasici marxizmu-leninizmu a podľa našich vedomostí dosiaľ táto otázka nie je dostatočne a zoširoka rozpracovaná. Uvedieme niektoré Engelsove a Marxove slová.

Engels napr. hovorí: „... zviera jednoducho používa vonkajšiu prírodu a vyvoláva v nej zmeny len svojou prítomnosťou; človek ju však zmenami robí užitočnou pre svoje účely, ovláda ju. A to je podstatný rozdiel medzi človekom a ostatnými zvieratmi...“[53] A ešte hádam výraznejšie táto otázka regulácie činnosti, aktivity vystupuje v známej Marxovej formulácii: „Pavúk koná operácie, ktoré nám pripomínajú operácie tkáča, a včela budovaním voskových buniek zahanbuje niektorých ľudí, architektov. Ale aj najhorší architekt od najlepšej včely od samého začiatku sa odlišuje v tom, že skôr, ako začne budovať voskovú bunku, vybudoval ju už vo svojej hlave. Na konci pracovného procesu vzniká výsledok, ktorý už na začiatku tohto procesu jestvoval v predstave, t. j. ideálne. Pracovník sa líši od včely nielen tým, že mení formu toho, čo je v prírode, ale že v tom, čo dáva príroda, uskutočňuje súčasne aj svoj vedomý cieľ, ktorý ako *zákon* (podč. T. P.) určuje spôsob a charakter jeho konania...“[54]

Doteraz sa tieto slová v psychológii obyčajne uvádzali ako „doklad“ na aktívnosť odrazu, nespájali sa však s konkrétnou prácou teoretickým a metodologickým rozpracovaním. Dovolili sme si to uviesť preto, aby sa v celej šírke ukázala potreba rozpracovať regulačné, ba samoregulačné mechanizmy v psychológii. Aby sme však vec spresnili, treba vyzdvihnúť, že v doterajšej psychologickej teórii tento problém čiastočne nastolila otázka orientačného reflexu, reflexu na cieľ, teória zameranosti gruzínskych psychológov. Napokon aj v pedagogike sa hovorí o konaní s perspektívou, vo výchove sa zdôrazňuje význam tzv. perspektívnych línií, samovzdelávania, samostatnosti. V technickej oblasti práve modely kybernetických strojov nastoľujú otázku samoregulácie v súvislosti s teóriou informácií, ich spracovania a spätných väzieb. Tento smer myslenia sa odrazil — okrem iného — aj vo fyziológii napr. v Anochinovej principiálnej schéme podmieneného reflexu (pozri str. 248). Napokon hrubé delenie vývinu psychiky v ontogenéze na obdobie hry, učenia a práce ukazuje určité aspekty regulácie činnosti a v podstate vedie jasne k záveru, že problém regulácie a „samovývinu“, „samoregulácie“ — ako jej mechanizmov — má základné postavenie v teórii pedagogickej psychológie.

[53] F. Engels: Podíl práce na polidštění opice, Vybrané spisy II, Praha 1950, str. 97.
[54] K. Marx—F. Engels: Sebrané spisy XVII, rus. vyd. Kapitálu, zv. I., str. 198.

Z povedaného možno urobiť takýto záver: Pri skúmaní „hlavného ohnivka“ mnohotvárnych psychických javov vývinu osobnosti, ktorá je „celistvosťou najvyššieho stupňa“ (Mysliveček), do predmetu vývinu bude potrebné zahrnúť najmä aktívny charakter odrazu, t. j. reguláciu činnosti. Z hľadiska metodologického vystúpi potom ako prvoradá otázka nutnosť hľadať také ukazovatele vývinových zmien, o ktorých by sme bezpečne vedeli, čo zobrazujú a ktoré by sa súčasne dali vyjadriť nielen kvalitatívne, ale aj kvantitatívne.

2. Teraz sa pokúsime načrtnúť stručnú charakteristiku vývinového procesu. Je zrejmé, že ani tu nemôžeme načrtnúť problematiku v celej šírke, poukážeme iba na tie problémy, ktoré súvisia s uvedenými faktami.

Dialektický materializmus k pojmu vývinu pristupuje zo základného pojmu marxistickej filozofie, a to pohybu, ktorý je formou bytia hmoty. Vychádzajúc z tohto pojmu, marxistická dialektika učí, že vývoj je pohyb charakterizovaný postupom po vzostupnej línii, od starého k novému, pričom zaniká staré; je to pohyb k vyššiemu, k lepšiemu, od menej diferencovaného k diferencovanejšiemu. Vývoj je proces štadiálny, ktorý charakterizuje to, že sa uskutočňuje kontinuitne alebo skokom. K ďalšej charakteristike vývinu patrí učenie, že hybná sila, zdroj a vnútorný obsah procesu vývinu tvoria protirečenia, v procese riešenia ktorých zaniká staré a tvorí sa nové, t. j. z možnosti stáva sa skutočnosť.[55] Z tohto hľadiska dosiaľ najucelenejšiu predstavu o vývine psychiky podali Clauss a Hiebsch v novom vydaní práce „Kinderpsychologie“ (Berlin 1960).

Pri aplikovaní tejto najvšeobecnejšej formulácie na psychický vývin vzhľadom na našu problematiku pokladáme za najdôležitejšie určiť hybné sily vývinu. Podľa nášho názoru tu bude neobyčajne dôležité vychádzať z niektorých Leninových myšlienok. Lenin hovorí, že podmienkou „poznania všetkých procesov sveta“, to znamená aj psychických procesov, je ich poznanie „v ich ‚*samopohybe*‘, v ich spontánnom vývoji, v ich žijúcom živote, je poznanie týchto procesov ako jednoty protikladov. Vývoj je ‚boj‘ protikladov.“[56] V ďalšom pri koncepcii pohybu Lenin zdôraznil „samopohyb“ a hybnú silu pohybu, ktorú nemožno prenášať navonok.[57] Podľa Lenina len takto možno dôjsť k poznaniu „zdroja ‚*samopohybu*‘“ alebo nájsť „kľúč k ‚samopohybu‘ všetkého súcna.“[58] Z takéhoto poňatia vzťahov vonkajších a vnútorných podmienok vyplýva, že vonkajšie príčiny sú podmienkou zmien a vnútorné príčiny základom zmien. Vonkajšie podmienky pôsobia cez vnútorné podmienky. K tomuto poňatiu sa prikláňa Leontiev, Rubinštejn a i.

Hybné sily psychického vývinu teda musíme hľadať nie vonku, ale vo vnútorných podmienkach, vo vnútorných vzťahoch, vo vnútorných rozporoch. Preto hneď tu treba poopraviť mienku, podľa ktorej príčinou vývinu alebo

---

[55] Porovn. heslá: „Razvitie“, zv. 35, str. 600, „Dviženie“, zv. 13, str. 438, „Rost“, zv. 37 str. 232 a v diele Boľšaja sovetskaja enciklopedija, 2. vyd.

[56] V. I. Lenin: Filosofické sešity, Praha 1954, str. 319—320.

[57] Tamtiež, str. 320.

[58] Tamtiež, str. 320.

hybnou silou vývinu by bol rozpor medzi dosiahnutým stavom (napr. v kognitívnej oblasti dosiahnuté vedomosti žiaka) a požiadavkami kladenými výchovou. Keďže vonkajšie podmienky môžu pôsobiť len cez vnútorné podmienky a iba tak sa stať hybnými silami vývinu, potom možno povedať, že požiadavky kladené výchovou — alebo všeobecnejšie povedané — vonkajšie podmienky, môžu sa stať základom vnútorných zmien vtedy, keď sa *zvnútornia* — alebo ako sa hovorí bežnejšie, keď sú strávené (asimilované), subjektom prijaté za svoje, alebo v inej úrovni povedané, ak sa výchovné vplyvy stanú presvedčením subjektu. Tým — ako vidíme — nezmenšuje sa význam vonkajších podmienok, výchovy a deterministického ponímania duševnej činnosti, iba sa odstraňuje mechanický, životu nezodpovedajúci a metafyzický prístup k problému.

C. Vzťah vývinu a učenia (výchovy)

Je zákonitým dôsledkom nášho postupu, že po objasnení problému vývinu psychiky v ontogenéze musíme pristúpiť k riešeniu vzťahu medzi vývinom a učením (výchovou), pretože vývin sa uskutočňuje v podmienkach výchovy. Jednako sa však môžeme na tomto mieste dotknúť len tých otázok, ktoré bezprostredne súvisia s ponímaním psychického vývinu.

1. Predovšetkým pokladáme za potrebné bližšie objasniť otázku vnútorných podmienok, ktoré sme podľa predchádzajúcich úvah nazvali základom vývinových zmien. Názory väčšiny autorov marxistickej psychológie na otázku vnútorných podmienok sú si blízke a dosiaľ v najúplnejšej formulácii ich podávajú Clauss a Hiebsch, Pirjov a iní. K ich názorom, ako aj k formulácii sa zhruba môžeme prikloniť a voľne ich podľa týchto autorov uvádzame:

a) Z ontogenetického hľadiska vnútorné príčiny sú z veľkej časti zvnútornené (verinnerlichte) vonkajšie príčiny. Teda všetko, čo indivíduum skúsi, zažije, naučí sa, môže potom „zvnútra determinovať" jeho konanie. K tomu treba poznamenať, že v užšom zmysle za vnútorné podmienky pokladáme zrenie nervového systému, najmä regulujúcich ústredí, individuálne osobitosti nervového systému, napr. vrodené vlohy, osobitosti súvisiace s typom vyššej nervovej činnosti.

b) Z fylogenetického hľadiska sa ukazuje — ako na to poukazujú niektoré Pavlovove pokusy (vypracovanie podmieneného reflexu u krýs, sledovaného v rade generácií, kde sa ukázalo zmenšovanie počtu potrebných pokusov na vypracovanie podmieneného reflexu pri tých generáciách, ktoré boli najvzdialenejšie od prvej pokusnej generácie) — , že dokonca aj vrodené vlohy a vlastnosti nervového systému vznikli vo fylogenéze vplyvom vonkajších podmienok, t. j. požiadaviek, ktoré sa odrazili na základe plasticity nervového systému a určitým spôsobom pozmenili dedičnú hmotu, alebo sa fixovali v dedičnej hmote. Naši dvaja autori to však sformulovali stručnejšie: „Dokonca tie vnútorné podmienky, ktoré ako vrodené vlohy spoluurčujú priebeh a charakter

individuálnej genézy, nie sú ničím iným ako vo fylogenéze zvnútornené a v dedičnej hmote fixované vonkajšie podmienky.“[59]

Ak v tomto zmysle chápeme vnútorné podmienky, potom do popredia vystúpi otázka podmienok a procesu zvnútornenia. Je to zrejmé aj z toho hľadiska, ktoré sme už uviedli, že učenie nepôsobí mechanicky na vývin a utváranie schopností, ako aj vlastností osobnosti. Otázka zvnútornenia vonkajších podmienok — podľa našej mienky — bude úzko súvisieť s myšlienkou Vygotského o interiorizácii, ktorú v súčasnosti rozpracúva Gaľperin[60] so spolupracovníkmi.

2. S otázkou zvnútornenia bezprostredne súvisí ďalšia otázka, a to otázka tzv. formatívneho vplyvu výchovy. Pod týmto pojmom myslíme vplyv zvnútornených vonkajších podmienok na reguláciu a samoreguláciu správania osobnosti. Z hľadiska vývinu a utvárania osobnosti vzniká otázka: aké sú možnosti formatívneho vplyvu výchovy?

Vo všeobecnosti možno povedať, že formatívny vplyv výchovy, učenia opiera sa o plastičnosť a dynamičnosť ako o základnú vlastnosť nervovej sústavy a jej najvyššieho regulujúceho orgánu, kôry mozgových hemisfér, ktorá je takrečeno najcharakteristickejšou vlastnosťou mozgovej kôry. Túto vlastnosť mozgu I. P. Pavlov ustavične zdôrazňoval a doložil to radom pokusov. Na základe plastičnosti možno dosahovať ďalekosiahle pokroky vo vývine poznávacej činnosti a túto okolnosť umožňuje v ďalšom po vypadnutí niektorých riadiacich ústredí aj nasadenie kompenzačných mechanizmov, t. j. preberanie ich funkcie inými ústrediami.

Vzhľadom na vývin poznávacej činnosti u človeka ukazujú sa formatívne efektívnymi tie časti učiva, ktoré nesledujú iba bezprostredné, ale aj vzdialenejšie ciele.[61] Teda súhlasne s mienkou rôznych autorov môžeme pokladať za formatívne efektívnu formálnu zložku, obsiahnutú v učebnom materiáli, napr. pri učení sa jazyka osvojenie si logickej štruktúry gramatiky obsahuje okrem pravidiel (bezprostredný cieľ školskej výchovy) aj formálne prvky, ktoré za určitých podmienok môžu nadobudnúť formatívny vplyv na vývin logického myslenia. Toto je však len jedna stránka formatívneho vplyvu výchovy, a tá sa vzťahuje na poznávanie.

Jestvujú však ešte aj iné zložitejšie otázky. Na základe plastičnosti, t. j. vnútornej vlastnosti mozgu — ako ukázali Pavlovove výskumy — možno ovplyvniť aj genotypický základ daného typu vyššej nervovej činnosti. Tieto vplyvy sú reálne a Pavlov preto popri genotype hovorí aj o fenotype, ktorý v podstate zahrnuje vrodené, ako aj získané vlastnosti. U človeka formatívny

---

[59] Cit. štúdia v bode 40, str. 326. Porovn. tiež G. D. Pirjov: K voprosu o vzaimootnošenii razvitija i vospitania detej, SP 1957, č. 9, str. 114—126. V tejto štúdii sú už tieto otázky obsiahnuté.

[60] P. J. Gaľperin: Razvitije issledovanij po formirovaniju umstvennych dejstvij. Psichologičeskaja nauka v SSSR I, Moskva 1959, str. 441—465.

[61] Na túto okolnosť poukazujú takmer všetci účastníci diskusie v časopise Sovetskaja pedagogika, 1956—1958.

vplyv prostredia a výchovy môže ovplyvniť nielen formálnu stránku správania, čiže temperament, ale môže sa prejaviť na utváraní povahových vlastností, ktoré vyjadrujú obsahovú stránku vzťahu človeka k ostatným ľuďom. Otázka formovania charakteru, ktorý tvorí jadro osobnosti a odráža vzťah jedinca k ľuďom, tvorí jednu zo základných otázok výchovy.

V tejto súvislosti je nevyhnutné poukázať na mimoriadny formatívny vplyv výchovy pri utváraní motivácie, t. j. vnútorných podmienok správania. Máme tu na mysli utváranie obsahu a cieľa snaženia. Najdôležitejším výchovným problémom bude utváranie nielen blízkych, ale najmä vzdialenejších, perspektívnych cieľov, tzv. životných plánov a spôsobov ich dosahovania, tzv. životného štýlu (pozri str. 265).

Z naznačených hľadísk jasne vidieť, že ani psychologické úsilie a ani pedagogiku nemožno zužovať na školský vek, na tzv. „dosahovanie hlbokých a trvalých vedomostí“. Musí nám dnes už ísť o viac. Je potrebné teoreticky a prakticky riešiť otázku trvalého dosahu učenia (výchovy) na vývin tak, aby sa vplyvy učenia začlenili a pevne zakotvili do princípov regulácie správania, vhodne ovplyvnili určovanie životných cieľov jedinca, a aby sa tak stali trvalým ohnivkom regulácie správania človeka a jeho ďalšieho vývinu.[62]

---

[62] Porovn. tiež T. Pardel: K niektorým otázkam problematiky „vekových osobitostí“, Sborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, XII (1) Psychológia, 1961, str. 5.

III.

PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VÝCHOVY VZHĽADOM NA VEKOVÉ OSOBITOSTI

I. ÚVOD

S psychologickým prístupom k otázkam výchovy všestranne rozvinutej osobnosti sme sa už stretli v predchádzajúcej kapitole, kde sme riešili zložitý problém vplyvu dedičnosti a prostredia na utváranie osobnosti a načrtli problematiku vzťahov vývinu, výchovy a vzdelávania.

V tejto a v nasledujúcich kapitolách osvetlíme otázku výchovy a vzdelávania z teoretického hľadiska, ako aj rozvedieme konktrétne ich psychologickú problematiku. Rozpracovanie psychologickej teórie výchovy má pre pedagogickú teóriu a prax vždy mimoriadny význam. História ukázala, že psychologická teória vždy ovplyvnila určitým spôsobom pedagogické myslenie a prax pri výchove i pri vzdelávaní. Tak napr. herbartovská pedagogika vyšla z psychologickej teórie, globálna metóda vo vyučovaní z tvarovej psychológie, na otázky výchovy a vyučovania vplýval behaviorizmus, osobitne na problémy výchovy hlbinná psychológia, Freud alebo Adler. Na to sme poukázali v prvej časti práce. Tým skôr vystupuje do popredia otázka psychologickej teórie výchovy a vzdelávania dnes pri revolučnej prestavbe nášho výchovno-vzdelávacieho systému. Naša pedagogická psychológia pristupuje k teoretickému riešeniu výchovy a vzdelávania z pozície dialektického a historického materializmu ako teoretického základu a z Pavlovovho učenia ako základu prírodovedného. Je nepochybné, že pre zložitosť tejto problematiky dnes možno objasniť len základné princípy alebo aspekty, z ktorých sa pristupuje k jej riešeniu. (Predpokladáme, že výchova a vzdelávanie budú mať spoločné základné mechanizmy. Tento problém teoreticky rozoberáme v nasledujúcej kapitole.)

Otázku utvárania harmonickej a všestranne rozvinutej osobnosti chápeme z psychologického hľadiska v zmysle rozvíjania vrodených vlôh a vlastností osobnosti a na tom základe nadobúdania schopností, nových čŕt osobnosti, príznačných pre socialistického človeka. Pritom si musíme uvedomiť, že všestranne rozvinutá osobnosť je konkrétny človek s určitými schopnosťami a vlastnosťami, ktoré sa prejavujú v jeho každodennej činnosti, v správaní. Tieto vlastnosti a schopnosti sa vyvíjajú a utvárajú v procese výchovy, v činnosti dieťaťa, v jeho hre, učení, práci a sociálnych vzťahoch. Všestranne a harmonicky rozvinutá osobnosť je teda človek, ktorý nielenže ovláda profesionálne vedomosti a zručnosti, ale vie aj správne žiť, človek kultúrny a ušľachtilý, ale zásadovitý, človek usilovný nielen pre seba, ale aj pre celok a spoločnosť, človek, ktorý sa teší aj z úspechov druhého, z úspechov celej spoločnosti,

človek, ktorý svoju spokojnosť a šťastie nachádza v spoločných životných úspechoch, ktorého konanie usmerňuje vedecký svetonázor a presvedčenie. Čiže vývin a výchovu osobnosti nemôžeme obmedzovať len na poznávaciu stránku psychiky, ale chápeme ju v spojitosti k zážitkom, motívom a emóciám, charakteru indivídua.

V učebniciach a príručkách psychológie sa k problémom výchovy pristupovalo rozmanite. Najčastejšie a zrejme najúčelnejšie sa volil genetický aspekt s aspektom psychologicko-pedagogickým. To znamená, že na základe znalosti zákonitostí vývinu (ontogenézy psychiky) dieťaťa určovali sa určité kritériá a normy na posúdenie vývinu jednotlivých funkcií osobnosti. (Tak napríklad vznikli Gesellove normy motorického vývinu, Bühlerovej normy pre malé deti, Binetova škála a pod.). Ak odhliadneme od určitých nedostatkov týchto skúšok, prípadne od ich mylnej interpretácie, a prihliadneme na ich funkciu — aplikovať získané poznatky v praxi, potom môžeme v tom vidieť pokus o vážny prínos psychológie do riešenia výchovných problémov.

Domnievame sa preto, že v oblasti výchovy bude najvhodnejšie uplatniť genetický aspekt, keďže otázky výchovy majú na každom vekovom stupni osobitnú podobu a psychologicko-pedagogický aspekt. Naša disciplína je aplikovaná a má pomáhať riešiť konkrétne výchovné otázky detí a mládeže. Budeme sa teda snažiť odpovedať na otázky: či je vývin a stav dieťaťa primeraný jeho veku, aké sú odchýlky od normy, či sú chyby závažné a v čom sa najviac prejavujú, aká je ich príčina, aké prostriedky treba voliť, aby sa odstránili, prípadne aby si im predišlo. Tak napríklad telesný defekt nie je jav, s ktorým sa máme zapodievať, ale vzdorovitosť, agresia, znížený výkon — to všetko sú otázky, s ktorými sa stretne rodič, vychovávateľ a učiteľ. Správny prístup k uvedeným otázkam dá im často istotu, či správne konajú. Odpor žiakov, agresívne správanie, nedisciplinovanosť sú veci, s ktorými sa stretne učiteľ každodenne. Príčiny toho budú iné u štvorročného, iné u deväťročného dieťaťa, iné v puberte.

V tejto časti knihy budeme si teda všímať jednak vekové osobitosti psychiky, ktoré sú pre vývin osobnosti závažné, jednak prostriedky, ktoré rozvíjajú jednotlivé psychické funkcie, ako aj okruh problematiky a problémov, ktoré vzhľadom na vekové osobitosti vo výchove jestvujú v dôsledku nevhodných výchovných postupov, prípadne vplyvov prostredia, vrodenej insuficientnosti alebo defektnosti. Ak náš postup určujú praktické a metodické zretele, potom bude najvhodnejšie postupovať od jednej funkcie k druhej. V bežnej výchovnej alebo psychologickej praxi sa vždy stretneme s poruchami niektorej oblasti, prípadne s manifestáciou určitých porúch v niektorej oblasti. Podľa toho rozčleňujeme celú túto časť na otázky vývinu a výchovy v oblasti telesnej, senzomotorickej, rozumovej, emocionálnej, v oblasti sociálnych vzťahov, vôle a charakteru. Takéto rozdelenie je však možné len z metodického a pracovného hľadiska, lebo osobnosť človeka predstavuje dynamickú celistvosť všetkých jeho funkcií a vlastností, ktoré sú pre určité konkrétne indivíduum príznačné. Týmto naším postupom prirodzene nevylučujeme iné riešenie nadhodených otázok.

II. ŠTÁDIÁ VÝVINU UTVÁRANIA OSOBNOSTI ČLOVEKA A ICH PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÁ CHARAKTERISTIKA

Opísať aspoň základné črty štádií vývinu utvárania osobnosti človeka v období jeho mladosti je potrebné z niekoľkých dôvodov. Predovšetkým osobnosť nie je sklad nejakých izolovaných funkcií a vlastností, ale predstavuje „celistvosť najvyššieho stupňa", t. j. dynamický súhrn všetkých vlastností a duševných funkcií, ktorý sa prejavuje v každodennej činnosti. Osobnosť človeka v hotovej podobe nie je daná pri narodení, ale utvára sa v procese vývinu a výchovy tým, že sa sa rozvíjajú vrodené vlohy a vlastnosti a dieťa nadobúda nové črty podmienené prostredím, výchovou a spoločenským žitím v najširšom zmysle slova. Proces utvárania osobnosti dieťaťa a dospievajúceho je štadiálny. Každé štádium sa vyznačuje určitými typickými vekovými osobitosťami, ktoré síce individuálne variujú, ale majú taký celkový ráz, že hovoríme o deťoch predškolského a školského veku, o dorastencoch a pod. Každé predchádzajúce štádium je prípravou na nasledujúce. Štádiá sa navzájom od seba odlišujú. Dôležité je poznať ich nielen z genetického hľadiska, ale aj z hľadiska praktického, psychologicko-pedagogického. Dnes s istými výhradami môžeme uviesť tieto štádiá vývinu osobnosti dieťaťa.

Z psychologického hľadiska sa ako začiatok individuálneho vývinu uvádza narodenie. Zaiste je to odôvodnené. Ale v praktickom živote treba myslieť na dieťa ako na budúceho občana a rodičia takto naň aj myslia, počnúc dňom počatia. Pre prenatálny vývin organizmu je neobyčajne dôležitý matkin dobrý zdravotný stav, vyhýbanie sa narkotikám, správna výživa, usporiadaný život, a najmä šťastne prežité tehotenstvo. Už z hľadiska anamnestického sú dôležité údaje o priebehu gravidity, o normálnom alebo včasnom narodení, o chorobách, váhe novorodenca a o prvých reakciách, s ktorými prichádza vlastne na svet a ktoré sú výrazom vrodených vlastností.

1. Vlastný pozorovateľný vývin sa začína dňom narodenia. Tak sa začína **obdobie nemluvňaťa** (dojčenecké), ktoré sa končí počiatkami chôdze a reči (do jedného roku). Začiatok tohto obdobia je poznačený generalizovanými reakciami, ktorým zodpovedá zvýšená dráždivosť kôry a generalizácia nervových procesov v mozgovej kôre a podkôrí. Postupne však prebieha diferenciácia a špecifikácia v senzomotorickej oblasti (napr. od jednoduchých reakcií na svetlo dieťa postúpi tak ďaleko, že pozná svojich rodičov a pod.) Pre dieťa v tomto veku je príznačné postupujúce kôrové ovládanie všetkých funkcií a orgánov, začiatky reči, prispôsobovania sa požiadavkám okolia, začiatočná diferenciácia citového života a vytváranie prvých sociálnych vzťahov k rodičom alebo pestúnom. Vzhľadom na to treba v tomto období položiť dôraz na pevný a ustálený denný poriadok, treba zaobstarať pre dieťa dostatočný počet primeraných hračiek, láskavo s ním zaobchádzať, prihovárať sa mu a zaoberať sa s ním.

2. Obdobie batoľaťa (mladší predškolský vek—útly vek) trvá od prvého do tretieho roku. Toto obdobie charakterizuje mnohotvárna činnosť vznikajúca na podklade rozvoja lokomotoriky a vývinu reči. Nervové procesy charakterizuje veľká labilita (dieťa sa hneď rozosmeje a hneď rozplače), je ešte nedostatočne vyvinutý vnútorný útlm, ktorý sa prejavuje v detskej nedočkavosti a neschopnosti oddialiť reakciu (detské „už, už", „rýchle, rýchle" a pod.), preto treba dieťaťu dopriať veľa spánku. Koncom obdobia dochádza vo vývine k významnému obdobiu sebauvedomenia. Z pedagogicko-psychologického hľadiska možno toto obdobie charakterizovať ako pomerne pokojné obdobie hier doma, obdobie zdokonaľovania chôdze a reči ako aj rozvíjania dôležitých vlastností. Je potrebný i naďalej pevný denný poriadok. Dbajme na vplyvy starých rodičov, ktorí často nerozmyslene povoľujú dieťaťu všetko a vedú ho k roztopašnosti, napokon k panovačnosti a vzdoru. Práve pre koniec tohto obdobia ($2^1/_2$—$3^1/_2$ roka) je príznačný vzdor, neposlušnosť, svojhlavosť. To sa dá upravovať výchovným vedením.

3. Vek predškolský (starší predškolský vek) (od 3. do 6. roku) sa začína prenikavejším sebauvedomovaním (jedným z odrazov toho je nepodvoľovanie sa cudzej vôli) a začiatkami intelektuálnej orientačnej reakcie. Príznačné je tu kladenie otázky „prečo?" Je to obdobie rozvoja reči, intelektuálnych funkcií a vyhraňovania povahových vlastností. Základnou formou činnosti dieťaťa v tomto veku sú hry doma a s kamarátmi. Dieťa koncom tohto obdobia je schopné už zámerne usmerňovať svoju činnosť, prechádzať od otázok „prečo?", „načo?" k záujmu o pôvod mnohých vecí. Tak napr. 5,7-ročný Martin sa pýtal matky: „Kde sa zobrali semienka rastlín, keď ešte nebolo nikde rastlín a ani obchodov nebolo?" V tomto období si z výchovného hľadiska treba všímať jednak hry doma, jednak hry s kamarátmi. V tomto období vznikajú už mnohé výchovné problémy, ako nespavosť, nechutenstvo, neposlušnosť a vzdor, bitkárstvo, požiare z nedbalosti. Úlohou rodičov a materskej školy je všestranne pripraviť dieťa, aby sa dobre začlenilo do školského kolektívu.

4. Školský (mladší) vek sa začína vstupom do školy a končí začiatkom pohlavného dospievania. Časove trvá od 6. do 12. roku. Vzhľadom na to, že obdobie školskej dochádzky trvá až do 15. roku, nazýva sa tento vek aj mladším školským vekom. Po 12. roku sa volá starším školským vekom. Z toho vidieť, že pomenovanie a rozdelenie nie je dosť presne vyriešené. Z psychologického hľadiska sa zdá vhodným vyčleniť ako osobitnú etapu vek od 9. do 11/12. roku ako stredný školský vek, v ktorom je už odlišnejšie postavená problematika vývinu osobnosti a iné sú aj pedagogicko-psychologické problémy. V školskom veku (mladšom) sa rozumová činnosť stáva regulátorom správania a prevláda nad inštinktívnymi a citovými stavmi dieťaťa. Myslenie dieťaťa stráca antropomorfizujúci ráz a badať prechod ku kauzálnemu vysvetľovaniu. Pokračuje diferenciácia citového života, dieťa svoju činnosť lepšie usmerňuje a kontroluje. Rozvíjajú sa záujmy a objavujú sa už mladé talenty.

Z psychologicko-pedagogického hľadiska je v tomto období veľmi potrebná spolupráca rodiny a školy, jednota výchovných vplyvov rodiny a školy.

Vzhľadom na plnenie školských povinností je dôležitý pevný denný poriadok, pomoc a povzbudenie do štúdia, kontrola činnosti dieťaťa v škole a doma, rozvíjanie záujmov a sklonov dieťaťa. V tomto období niektoré deti v škole zlyhajú. Príčiny majú objasniť rodičia s učiteľom vo vzájomnej spolupráci.

5. Obdobie dospievania (puberta), starší školský vek, začína sa okolo 12. roku (u dievčat o čosi skôr) a končí okolo 15. roku. V tomto období sa vyhraňujú pohlavia, deti vyrastajú na mládencov a devy. V súvise s veľkými hormonálnymi zmenami v organizme vzniká labilita osobnosti, určitá uzavretosť, kritičnosť, zvýšená citlivosť a sebavedomie. Záujmy prerastajú rámec školy, prejavuje sa rojčivosť a túžba po hrdinstvách.

Z hľadiska pedagogicko-psychologického treba si všimnúť pohlavné dospievanie, vytváranie počiatočných vzťahov k druhému pohlaviu, záujmy, sklony so zreteľom na profesionálnu orientáciu, vytváranie vzťahov a postojov k spoločnosti a práci, morálno-politické city a charakterové vlastnosti.

6. Obdobie mládenca a devy (adolescencia) trvá od 15. až do 18. (22. roku). V tomto období dochádza k duševnému dospievaniu, k vyrovnávaniu lability, ktorá vznikla v dôsledku telesného vývinu. V mnohých oblastiach, napríklad pri športových výkonoch, v špeciálnych oblastiach (umenie, šachy) dosahujú sa tu často už vrcholné výkony. Všeobecne možno však povedať, že v tomto období sa dotvára vývin mravných a povahových čŕt osobnosti. V tomto období je mnoho výchovných problémov.

Z výchovného hľadiska dôležitosť tohto obdobia možno ťažko oceniť. Treba dbať, aby sa vytvorili správne „perspektívne línie" do života, najmä aby sa správne utvárali vzťahy k spoločnosti, k sebe samému, k inému pohlaviu, ktoré majú základný význam pre ďalší život. Tu sa tvorí stavba a plán ďalšieho života, a preto sa majú vytvoriť predpoklady na jeho realizovateľnosť z profesionálneho, spoločenského i mravného hľadiska.

Teraz pristúpime k vlastnému rozboru psychologických otázok vývinu výchovy.

III. OSOBITOSTI TELESNÉHO VÝVINU A RASTU

Zdravý telesný vývin a rast je neobyčajne dôležitý pre duševný vývin dieťaťa. Nielen staré príslovie „V zdravom tele zdravý duch", ale aj početné výskumy ukázali, že dobrý telesný stav je podmienkou úspešného plnenia povinností v škole a v spoločnosti. V socialistickej výchove tvorí telesná výchova jednu z výchovných zložiek. Všimnime si preto telesný vývin a s ním súvisiace problémy.

Rozdelenie vývinu, ktoré sme podali, zahrňuje duševný aj telesný vývin. Niektorí bádatelia si však všímali iba určité telesné osobitosti, napr. váhu, výšku, pohlavné funkcie a stanovili takúto periodizáciu:

1. Obdobie dojčaťa — zahrňuje prakticky prvý rok po narodení.

2. Obdobie neutrálneho detstva — pre ktoré je príznačné, že v sekundárnych pohlavných znakoch sa nejavia rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. V tomto období rozoznávame nasledovné periódy:

a) perióda prvej plnosti (turgor primus) od 1. do 4. roku,

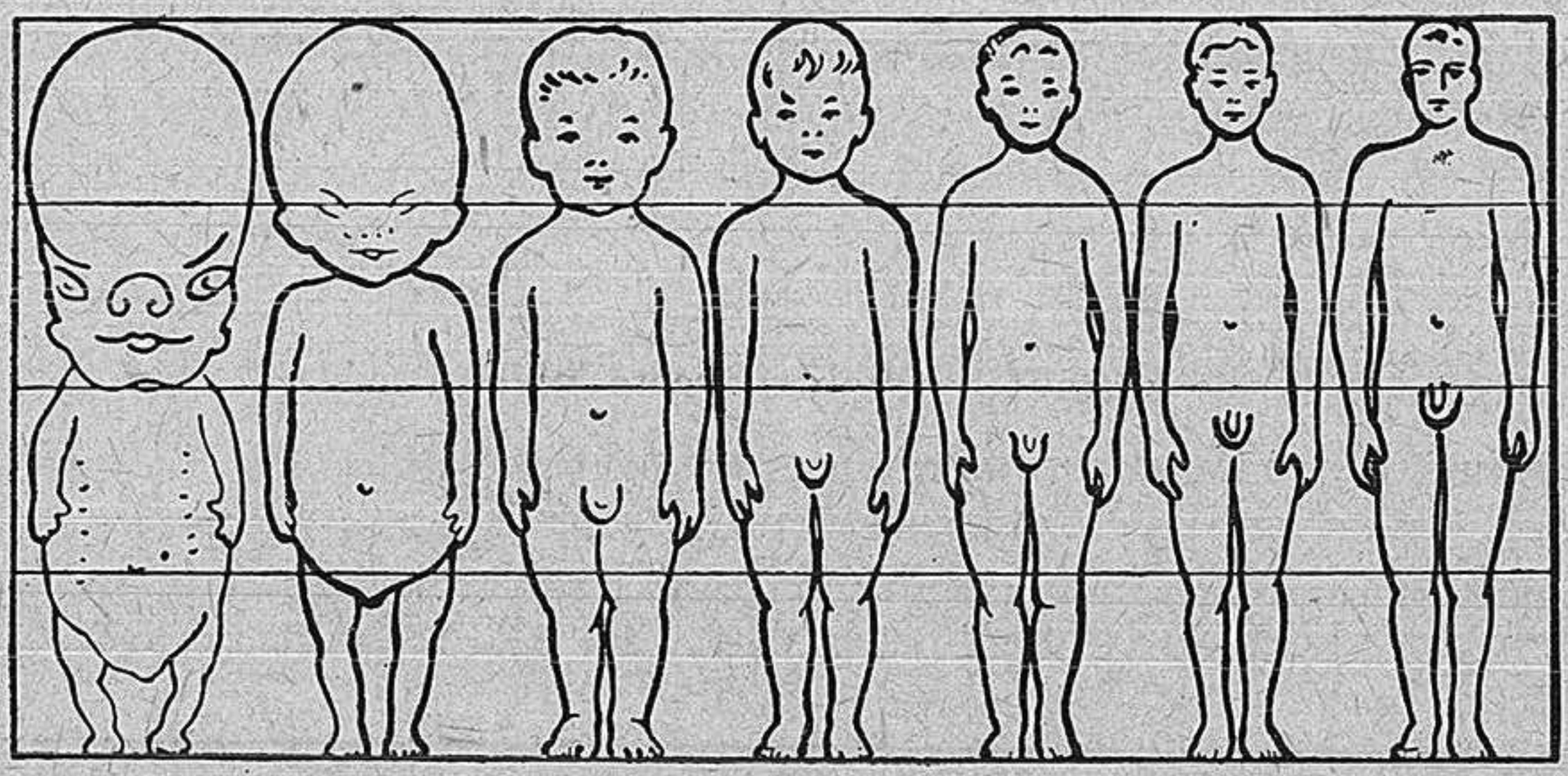
b) perióda prvého narovnania (proceritas prima) od 5. do 7. roku.

3. Obdobie bisexuálneho detstva — ktoré trvá od 8. do 15. roku. V tomto období sa postupne diferencujú obidve pohlavia vzhľadom na vývin primárnych a sekundárnych pohlavných znakov. Celé obdobie sa delí:

a) perióda druhej plnosti (turgor secundus) od 8. do 10. roku,

b) perióda druhého narovnania (proceritas secunda) od 11. do 15. roku.

4. Obdobie mládenca a devy trvá od 15. do 20. roku, dokončieva sa v ňom telesné a duševné dospievanie. V tomto období chlapec nadobúda mužské a dievča ženské črty.



Obr. 10. Zmeny telesných proporcií v priebehu vývinu pred a po narodení. Od ľava do prava: prenatálne obdobie: 2. mes., 5. mes.; novorodenec; 2-ročné; 6-ročné dieťa; 12-ročné dieťa; 25-ročný človek. (Podľa Morrisa.)

a) Váha a výška. Najbežnejšou mierou na hodnotenie telesného vývinu je váha a výška. Pravda, ak chceme presnejšie hodnotiť telesný vývin, skúmame aj rast mozgu a lebky, objem hrudníka, činnosť srdca a pľúc, osifikáciu a prerezávanie zubov.

Z psychologického a pedagogického hľadiska si všímame telesný vývin, výšku a váhu z týchto dôvodov:

Dievčatá majú pri narodení menšiu váhu a výšku. V pubertálnom období dostihujú chlapcov a potom sa ich rast ustaľuje. Chlapci rastú aj po tomto období. Dievčatá chlapcov nepredbiehajú len vo váhe a výške, ale aj v iných rastových prejavoch (osifikácia kostí, prerezávanie zubov a pod.). Viacerí bádatelia usudzujú, u nás napr. Herčík, že dievčatá v období detstva predbiehajú chlapcov priemerne o 1,5 roka. Túto okolnosť musia mať na zreteli pedagó-

govia, keď hodnotia výkony dievčat a chlapcov, či už ide o výkony telesné alebo duševné, ktoré sa prejavujú v učení.

Váha a výška pražských detí[1]
(priemery z rokov 1949—50)

Vek:	Chlapci:		Dievčatá:	
	Výška:	Váha:	Výška:	Váha:
3	100,0	16,2	92,2	15,9
4	105,9	17,9	105,4	17,7
5	113,1	20,2	112,4	19,8
6	119,6	22,8	119,1	22,4
7	124,9	25,1	123,9	24,7
8	130,3	27,9	129,2	27,6
9	135,1	30,8	134,3	30,7
10	139,8	35,7	139,5	34,4
11	144,9	37,3	145,7	38,4
12	150,2	41,0	151,9	43,6
13	156,2	45,8	156,7	48,7
14	163,0	51,6	159,3	52,2
15	166,8	54,8	159,9	53,8

Výchovne si treba všímať rozdiely v raste nielen medzi pohlaviami, ale aj u chlapcov a dievčat osobitne. Uvedená tabuľka vyjadruje priemery výšky a váhy. Od priemeru vždy badať individuálnu odlišnosť aj v jednotlivých rokoch. Keďže deti v tomto veku už hodnotia aj svoj vzrast, môže sa stať, že u detí vývinove oneskorených, útlych, ktoré nemajú „mužský" výzor, vznikajú aj komplexy menejcennosti. Niektoré deti ich vedia kompenzovať usilovnejšou duševnou prácou, iné v dôsledku tohto sa stávajú nesmelými a plachými. Pri sebahodnotení nemusí vždy rozhodovať výška, ale celkový výzor — „mužskosť". Keď deti hodnotia seba alebo kamarátov, berú za meradlo obratnosť, silu, športový výkon. Aj u detí mentálne podpriemernejších dáva dobrá telesná kondícia možnosť udržať rovnováhu osobnosti a kompenzáciu v oblasti telesnej.

b) Rast lebky a mozgu. Z hľadiska somatických osobitostí je pre dieťa príznačná relatívna veľkosť hlavy a trupu v porovnaní s končatinami. U novorodenca napr. veľkosť hlavy tvorí pätinu tela, u dvojročného dieťaťa už $^1/_6$ atď.

Lebečné kosti u novorodenca nie sú ešte definitívne zrastené a veľký i záhlavný lupienok sa zatvára až v druhom roku (asi do 18. mesiaca). Hoci hlava pri narodení vzhľadom na ostatné proporcie tela je veľká, predsa lebka a mozog rastú ďalej. Samotné lebečné kosti hrubnú a definitívnu podobu dostávajú až v období dospievania asi po 15. roku. Obvod hlavy rastie, ako ukazuje táto tabuľka:

[1] J. Michaličková— T. Pardel: Vývin a výchova dieťaťa, Tatran, Bratislava 1952, str. 73.

ÚEP SAV - Ústav experimentálnej psychológie SAV
KNIŽNICA

Rast obvodu hlavy[2]

Vek:	Priemerná hodnota v cm:	Vek:	Priemerná hodnota v cm:
0,0	34	6,0	50
0,6	41	9,0	52
1,0	43	14,0	54
2,0	46	20	56
5,0	50		

Mozog dieťaťa pri narodení má už 25%z celkovej váhy mozgu dospelého človeka, čiže váži asi 300—400 g, v druhom roku už dosahuje asi 70%. V štvrtom roku váži mozog 1100 g a v 14. roku už 1300 g, čiže sa takmer rovná váhe dospelého človeka. Celkove možno povedať, že nervstvo, nervové tkanivo, myelinizácia nervových vláken, samotný vzrast mozgu prebieha prudko v ranom detstve a predškolskom veku, pokračuje v školskom veku, ustaľuje sa v pubertálnom období a potom sa zastavuje. Ďalej pokračuje len vnútorná štrukturalizácia mozgovej hmoty. Pre ilustráciu prinášame Berryho tabuľku kubičnej kapacity mozgu od 7. do 19. roku.

Kubičný obsah mozgu 10 000 chlapcov a dievčat[3]

Vek	F	Štátne školy	Verejné školy	Vek	F	Štátne školy	Verejné školy
7	1193	1232	—	14	1298	1330	1357
8	1207	1253	—	15	1308	—	1377
9	1230	1265	1282	16	1326	—	1404
10	1239	1277	1304	17	1328	—	1415
11	1255	1277	1304	18	1328	—	1448
12	1263	1298	1323	19	1349	—	1466
13	1290	1310	1340	dospelý	1351	—	1481

c) Rast kostí, okosťovania a svalstva. Rast končatín je od začiatku 2. roku v priebehu detstva prudší než rast trupu a hlavy. V puberte rastú trup a končatiny približne rovnako, v postpubertálnom období je badateľnejší rast trupu. V raste kostí predbiehajú dievčatá chlapcov viac než o rok, ako sme na to už poukázali. Vývin okosťovania (osifikácie) neprestajne postupuje a napr. okolo 10. roku sa ukončí okosťovanie zápästia. Rast kostí neprebieha iba do výšky, ale rozširuje sa aj objem.

---

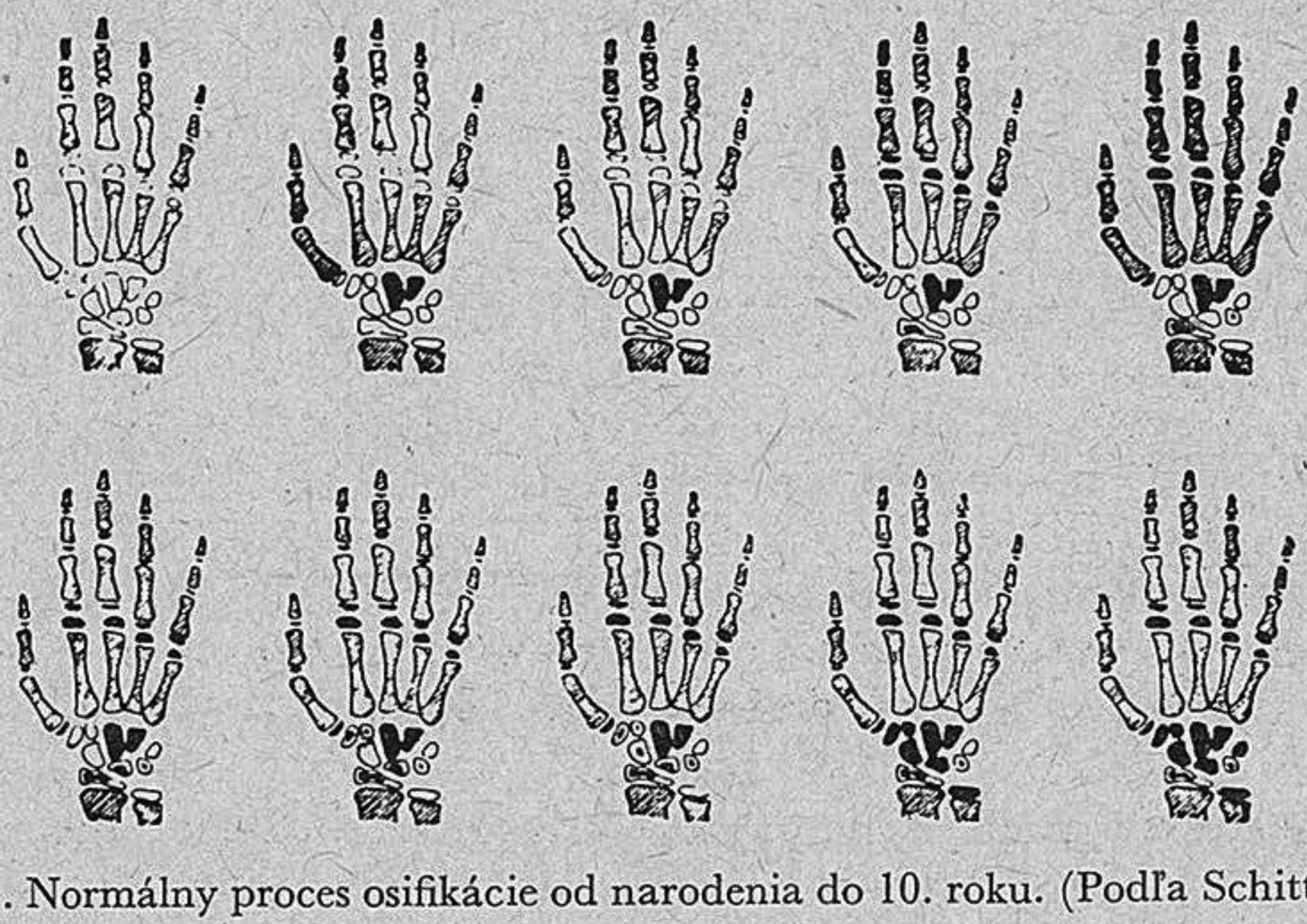
[2] Uvádzané z knihy J. Michaličková — T. Pardel: Vývin a výchova dieťaťa, Bratislava 1952, str. 74.

[3] Uvádzané podľa W. C. Trow: Educational Psychology, II. vyd., Houghton Mifflin Company 1950, str. 263. Vysvetlivka: F — dievčatá, ďalej chlapci.

Rast hrudníka[4]

Vek:	Obvod hrudníka priemer v cm:	Vek:	Obvod hrudníka priemer v cm:
0,0	32	2	47
0,3	37	5	54
0,6	41	6	54
1 rok	46	9	60
		14	73
		20	85

Rast zubov: Zuby rastú veľmi pravidelne. Prvé zuby sa objavujú po 6. mesiaci a vývin mliečneho chrupu je ukončený v 30. mesiaci. Tento mliečny chrup dieťaťu vydrží zhruba až do školopovinnosti. V školskom veku rastie trvalý chrup takto (rast zubov trvalého chrupu zachová také poradie ako pri mliečnom chrupe): v 7. roku vymieňajú sa 4 stredné rezáky, v 8. roku 4 bočné rezáky, v 9. roku 4 bočné stoličky, v 10.—11. roku 4 druhé stoličky, v 11.—12. roku 4 očné zuby, v 12. roku vyrastá druhá veľká stolička (prvá vyrástla okolo 6. roku — tzv. zub 6. roku) a napokon po 18. roku vyrastá tzv. zub múdrosti — tretia stolička. Dobrý rast zubov vyžaduje dostatok kalcia, fosforu a vitamínu D. Tieto látky obsahuje mlieko, mliečne výrobky a zelenina. Z hygienického hľadiska treba, aby si dieťa chrup otužovalo tým, že hryzie surovú zeleninu, ovocie, kôrky z chleba a aby si navyklo pravidelne umývať zuby. Malým deťom je vhodné dávať po jedle ovocie, ktoré očistí zuby aj od rôznych zbytkov.[5]



Obr. 11. Normálny proces osifikácie od narodenia do 10. roku. (Podľa Schittenhelma.)

[4] J. Michaličková — T. Pardel: Vývin a výchova dieťaťa, Bratislava 1952, str. 74.
[5] Tamže.

Svalstvo sa do 10. roku ukladá pozvoľna, potom sa jeho vzrast zrýchľuje. U novoredenca svalstvo tvorí 25% váhy, kým v dospelosti 43%. Zaujímavú tendenciu sleduje rast miazgového tkaniva. Do miazgového tkaniva patria podnebné mandle, tretia mandľa, miazgové uzliny na krku, pod pazuchami a pod. Väzivové tkanivo veľmi rýchle rastie. Jeho rast vyvrcholuje okolo 11. roku a potom klesá.

d) Činnosť srdca. Je známe, že u detí je vyšší pulz a činnosť srdca (srdcové kontrakcie) než u dospelých. Srdce najrýchlejšie rastie v prvom roku, potom sa jeho rast spomaľuje a zrýchľuje sa až v puberte, keď sa jeho váha zdvojnásobuje. Príznačné je, že tepny srdca a pľúc nerastú súčasne. Preto je srdce nútené pracovať intenzívnejšie, aby zásobilo organizmus krvou. Podľa Bauera je počet srdcových kontrakcií vzhľadom na vek nasledovný:

Rok života:	Kontrakcia za minútu:	
	minimum	maximum
6—7	72	128
10—11	56	108
13—14	66	114
30—35	60	90

S hrudným košom rastú aj pľúca. Novorodenec, ktorý leží, dýcha bránicou (tzv. brušné dýchanie) a za minútu vdýchne asi 55-krát. Postupne s vekom sa počet vdychov za minútu znižuje a zvyšuje sa súčasne aj tzv. kapacita pľúc, (vitálna kapacita):

Počet vdychov za min.		Vitálna kapacita pľúc u školákov:		
		rok	výška	vit. kap.
dojča	40—45	7	110,5	862
5-ročné	25	11	133,4	1600
10-ročné	20	14—15	126—145	1925
puberta	18			
dospelý	14			

A. Rast pohlavných funkcií, diferenciácie medzi pohlaviami

Otázka, kedy sa vlastne začína sexuálny život človeka, bola predmetom dlhých sporov. Proti bežnej empírii, že sexualita sa prebúdza okolo 4.—5. roku a sexuálne zážitky začínajú vlastne od obdobia dospievania, postavil Freud a po ňom ostatní psychoanalytici tézu, že sexuálny život sa začína vyvíjať už od narodenia.

Aby túto tézu potvrdil, zahrnul Freud sexuálny pud, jeho energiu a prejavy pod pojem libido. V slovenčine jeho ekvivalentmi sú: slasť, žiadostivosť, chtivosť a pod. Teda Freud pod sexuálnymi prejavmi nemyslí iba tie, ktoré sa viažu na genitálnu oblasť, ale všetky prejavy, ktoré prinášajú indivíduu pocit slasti vôbec a nezameriavajú sa výlučne na sebazachovanie — čiže eros v najširšom zmysle slova. Freud výslovne hovorí: „Zdá sa istým, že novorodeniatko si prináša zárodky sexuálnych hnutí, ktoré sa ďalej vyvíjajú...“ Z toho vidno, že Freud skutočne predpokladá, že vývin sexuality sa začína dňom narodenia. Predpokladá ďalej, že kým človek dosiahne genitálnu organizáciu libida, t. j. uspokojovanie pohlavného pudu pohlavnými ústrojmi, prechádza tzv. štádiom infantilnej sexuality. Vzhľadom na to rozdeľuje celý sexuálny vývin na tieto štádiá: infantilnú alebo praegenitálnu organizáciu libida a genitálnu organizáciu libida.[6]

Toto je veľmi schematický prierez Freudovou teóriou vývinu libida. U nás sa dnes ešte stretávame s tvrdeniami, že Freudova teória je správna a psychoanalýze sa krivdí, ak ju kriticky hodnotíme. Mnoho takýchto námietok vyplýva z neznalosti psychoanalytickej teórie. Z tých dôvodov spomíname túto teóriu. Je nesporné, že mnoho významných experimentálnych psychológov aj na Západe, napr. Claparéde, Bühlerová a iní, nenachádzajú v duševnom živote a vývine dieťaťa dostatok dôkazov na potvrdenie Freudových teórií, a preto tieto teórie zamietajú.

V našej poradenskej praxi sme sa nestretli s vyhranenými prípadmi, ktoré by spadali do konceptu freudovských teórií. Pravda, až na deti s defektnou mentálnou úrovňou, u ktorých sa vplyvom nesprávnej výchovy vyskytli rôzne sexuálne delikty. Záverom môžeme o tejto teórii povedať, že boli to smelé hypotézy, ktoré však nemajú experimentálny základ. Nevznikli na základe empírie, ale interpretovali empíriu.

Z praktického hľadiska je dôležité neprebúdzať zbytočne zavčasu sexualitu dieťaťa. Musíme si pamätať, že dieťa je veľmi všímavý tvor a nepodceňovať detskú chápavosť a vynaliezavosť.

V puberte (pubesco lat. — dospievam) podmieňujú prebúdzanie sexuality jednak vonkajšie podmienky (podnebie, rasa, mesto, dedina, výchova a pod.) a jednak rast. Herčík sa domnieva, že v dôsledku dozrievania centier v tretej mozgovej komore, ktoré sú v blízkosti hypofýzy, začína táto žľaza vylučovať hormóny, ktoré pôsobia na pohlavné žľazy. Ich pôsobením sa začínajú v pohlavných žľazách tvoriť pohlavné bunky: spermie u chlapcov a vajíčka

---

[6] „Libido“ v psychoanalýze znamená predovšetkým (myslenú, kvantitatívnu, merateľnú a premennú) silu sexuálnych pudov namierených na objekt.

S. Freud: Gesammte Schriften, zv. XI, London, str. 195.

S. Freud: Drei Abhandlungen über Sexualtheorie, Wien-Leipzig 1915, str. 41.

[7] Freudove hypotézy analyzovali z hľadiska vedeckej psychológie viacerí pracovníci: C. Michalová: Kritické poznámky na okraj psychoanalýzy, Mladá fronta r. 1961. Jaroševskij: Buržoázni psychológovia USA. Zborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1953. Pozri aj autorovu prácu: Kritické poznámky na okraj buržoáznej psychológie. Psychologický časopis 1, Bratislava 1953.

u dievčat. Preto dochádza u chlapcov k nočnému výtoku semena (tzv. polucia) a u dievčat zas k menštruácii. Potom sa vytvárajú pohlavné hormóny, ktoré pôsobia na rast pohlavných ústrojov a vytváranie tzv. sekundárnych pohlavných znakov, t. j. znakov, ktoré odlišujú telesný vzhľad chlapca a dievčaťa. Ženské telo sa zaobľuje, rastú prsia, rozširuje sa panva, ochlpuje sa genitálna oblasť a podpažie. U chlapcov sa rozširuje hrudník, ochlpuje sa podpažie, tvár a genitálna oblasť. Vývin hormonálnej činnosti narúša do istej miery rovnováhu osobnosti a dochádza k labilite, zvýšenej citlivosti, nestálosti a podobným javom. U dievčat môže menštruácia natoľko narušiť ich osobnosť, že sa k sexuálnemu životu stavajú chladne, čo môže neskôr narúšať harmóniu ich rodinného života a zmenšovať radosť z neho. Je potrebné, aby rodičia, prípadne vychovávatelia vysvetlili svojim zverencom podstatu týchto procesov. Vysvetlenie má byť prosté, jasné a dôverné.

Ďalší problém vzniká zo skutočnosti, že pohlavné orgány sú už vyvinuté a dospievajúci je schopný telesného sexuálneho styku, no psychický vývin nie je ukončený a spoločnosť sankcionuje pohlavný styk len v rodine. Keďže dospievajúci nemá ešte psychologické podmienky ani spoločenské predpoklady založiť si rodinu a sexuálny pud je nástojčivý, dochádza u mnohých chlapcov a dievčat k onánii. Onánia sa pokladala často za nebezpečný zlozvyk, ktorý môže zapríčiniť mnohé telesné alebo duševné onemocnenia. Následkom takéhoto hodnotenia mnohí dospievajúci, ktorí sa dopúšťali onánie, zažívali komplexy viny, čo sa nepriaznivo odrážalo na ďalšom vývoji osobnosti. Dnes sa súdi, že onánia ako uvoľnenie sexuálneho napätia je jedným z bežných pubertálnych javov. Je však potrebné dospievajúcemu otázky sexuálneho života taktne a prístupne vysvetľovať a výchovne pôsobiť tak, aby sa predišlo onánii, prípadne aby sa obmedzovala a postupne vylúčila. Odporúča sa preto nenechávať dospievajúcich príliš osamote, vypestovať u nich návyk vstávať hneď po prebudení, zamestnávať ich primeranými športovými hrami a viesť ich k sebavýchove a výchove vôle.

V tomto období stretávame sa aj s javom, že sexuálny pud sa neukája iba onániou, ale aj stykom s osobami toho istého pohlavia, čiže dochádza k tzv. homosexualite. Príčinou toho je, že dospievajúci nie je psychicky ešte natoľko vyvinutý, aby vedel nadviazať styk s dievčatami. Preto za istých okolností sa obracia k tomu istému pohlaviu. Homosexualita u dievčat sa nazýva lesbizmus. Tieto pubertálne formy sexuality sa však veľmi rýchle strácajú. Ak k homosexuálnemu styku dochádza medzi dospievajúcim a dospelým, u ktorého ide o psychickú erotickú úchylku, treba proti tomu so všetkými prostriedkami a včas zakročiť. To už ohrozuje zdravý vývin osobnosti. Správny sexuálny vývin je neobyčajne dôležitý pre výstavbu celej osobnosti, a preto ho treba u detí, ako aj u dospievajúcich s veľkým taktom i jemnosťou sledovať a usmerňovať. Mnoho zaujímavých a podnetných myšlienok pre túto prácu vyslovuje A. S. Makarenko.

Sexuálny vývin môže mať tieto úchylky: predčasnú a oneskorenú pubertu. O predčasnej puberte (pubertas praecox) hovoríme vtedy, ak u dievčat

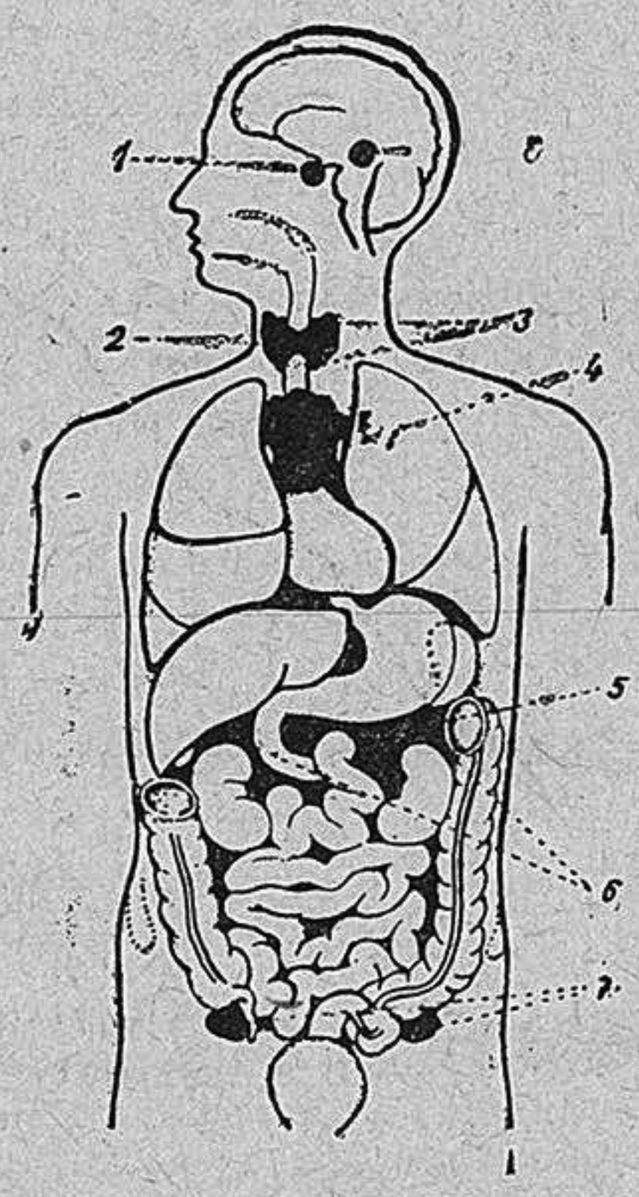
nastáva menštruácia pred 10. rokom a u chlapcov ejakulácia pred 11. rokom. Predčasná puberta nastoľuje vážne psychologicko-pedagogické problémy. Duševný vývin tu spravidla zaostáva za telesným vývinom. Pri predčasnej puberte sa vyskytovali aj prípady slabomyseľnosti. Len v ojedinelých prípadoch sa pozoroval urýchlený vývin. O oneskorenej puberte (pubertas tarda) sa hovorí vtedy, ak nastupuje u dievčat po 15. roku a u chlapcov po 16. roku. Pri poruchách sexuálneho vývinu treba vyhľadať odborného lekára a klinického psychológa.

B. Žľazy s vnútorným vylučovaním a ich vplyv na organizmus

Normálny vývin dieťaťa môže ohroziť aj porucha niektorej zo žliaz s vnútornou sekréciou. Pre vývin organizmu sú najdôležitejšie: štítna žľaza, týmus a hypofýza.

Štítna žľaza vylučuje do krvi hormón tyroxín, ktorý obsahuje 65% jódu. Tyroxín pôsobí najmä na látkovú výmenu. Zvyšovaním množstva tyroxínu v krvi sa látková výmena zvyšuje a naopak. Štítna žľaza vplýva v detstve najmä na rast kostí a väzivového pletiva. Zvýšená funkcia štítnej žľazy, tzv. hypertyreóza, prejavuje sa zvýšeným vylučovaním tyroxínu a spôsobuje zrýchlenie látkovej výmeny, zvýšenie činnosti srdca, spôsobuje potenie a únavnosť. Hypertyreodizmus sa v patologickej forme môže prejaviť tzv. Basedowou nemocou najmä v období dospievania u dievčat. Pre patologický obraz je príznačné chudnutie, vypúlené oči, v niektorých prípadoch sa vyskytuje aj telesná menejcennosť. Nedostatok tyroxínu v krvi čiže tzv. hypotyreodizmus sa môže u detí prejaviť znižovaním osifikácie, regeneračnej schopnosti buniek. V patologických prípadoch vyskytuje sa zakrnievanie končatín, kretenizmus a celková porucha vedie k idiocii. Nedostatok tyroxínu môže ovplyvniť aj priebeh puberty: oneskorí sa telesné dospievanie a nedostatočne sa vyvíjajú sekundárne pohlavné znaky.

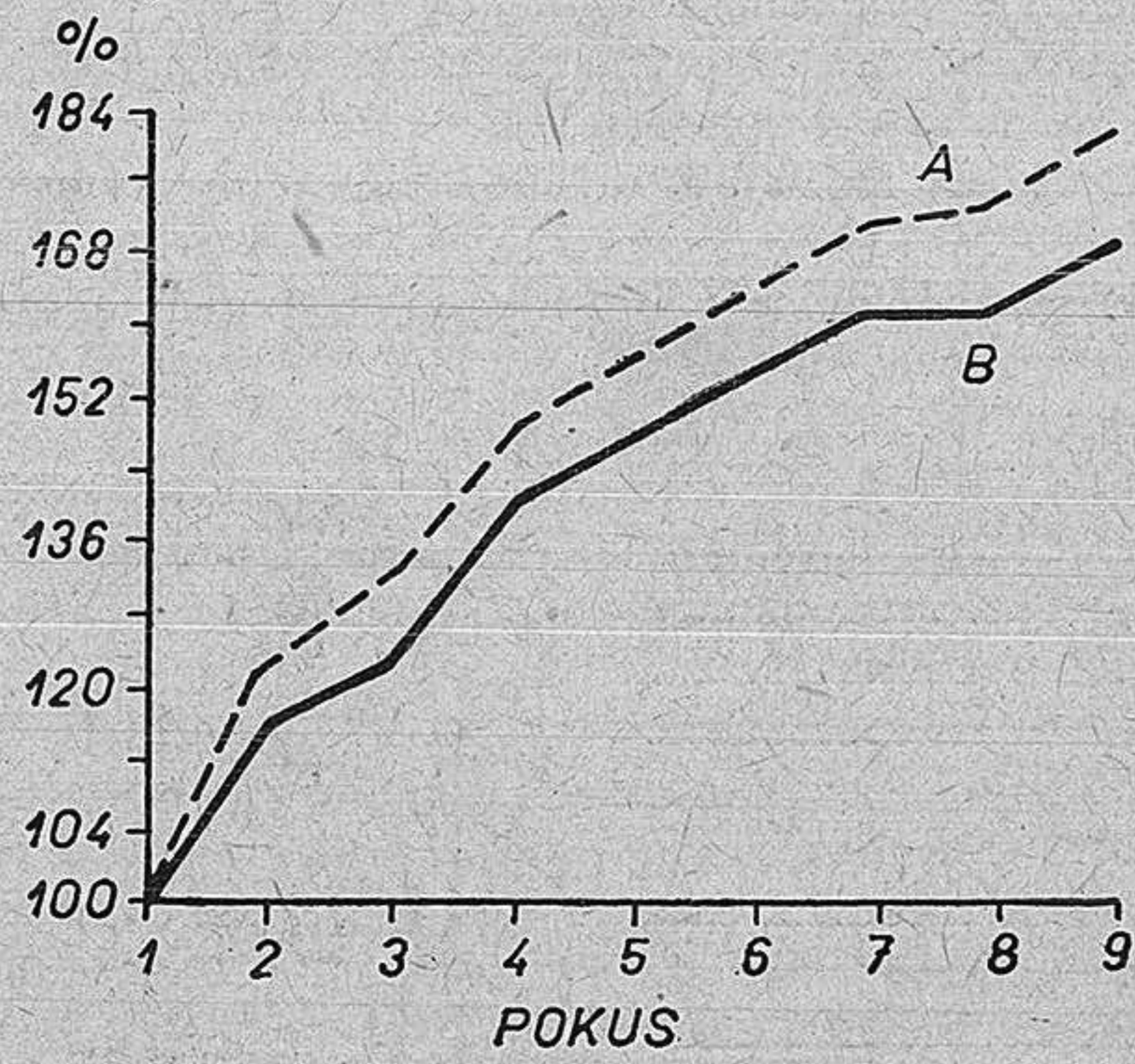
Ďalšou pre rast významnou vnútorne sekretorickou žľazou je týmus, ktorý je tesne nad srdcom. Týmus je relatívne najväčší pri narodení a maximálny rast dosahuje tesne pred pubertou. Po puberte sa zmenšuje a mení v tukové teliesko. Z toho sa usudzuje, že tento orgán súvisí s rastom.



Obr. 12. Žľazy s vnútorným vylučovaním: 1. hypofýza, 2. štítna žľaza, 3. prištítne telieska, 4. dojčenská žľaza (týmus), 5. pankreas (podžalúdková žľaza), 6. nadobličky, 7. pohlavné žľazy, 8. šuštička (epifýza).

Hypofýza je v podstate veľmi maličký orgán. Váži asi 1,5 g a nachádza sa v medzimozgu. Má vrchný dozor nad celou hormonálnou činnosťou človeka. Hypofýza obsahuje množstvo rôznych hormónov a pre rast je významný jej predný lalok. Hyperfunkcia rastového hormónu spôsobuje tzv. akromegaliu. Akromegalia sa prejavuje nezvyklým zväčšením končatín, čeľustí, nosa, deformáciou kože, jazyka. Pri tejto poruche sú postihnuté aj iné hormóny produkované touto časťou hypofýzy, najmä hormón pohlavný, čo môže viesť k impotencii u mužov a strate menštruácie u žien. Ak dochádza k poruche hypofýzy v detstve, vedie to k obriemu rastu, tzv. gigantizmu, kým nedostatok rastového hormónu vedie k zastaveniu rastu — nanizmu.[8]

Okrem týchto porúch môže sa vyskytnúť prípad nadmernej tučnosti a zastavenie pohlavného vývinu. V detstve uvedená porucha môže zapríčiniť pasivitu, lenivosť, stály hlad a zníženú inteligenciu. V dospelosti sa vyskytuje nadmerné ukladanie tuku, zníženie pohlavnej činnosti a zženštilosť. Bežnejším úkazom je tzv. infantilizmus, t. j. oneskorenie pohlavného a rastového vývinu, ktorý často sprevádza aj psychické oneskorenie. Infantilizmus však úzko súvisí aj s pohlavným hormónom.



Obr. 13. Vplyv vitamínu B na školský prospech. Vodorovná čiara znamená trvanie pokusu, zvislá čiara výkon. Počas 6-týždňového výskumu vybrali bádatelia 2 skupiny: A-skupina dostávala dve miligramové tabletky B_1 vitamínu, B-skupina dostávala prázdny preparát. A-skupina mala v 18 skúškach lepšie výsledky. Na kontrolu vymenili skupiny (B-skupina dostávala B_1 vitamín, A-skupina prázdny preparát). Po tomto pokuse B-skupina mala lepšie výkony. Správna výživa je významnou pre výkonnosť žiakov. (Podľa Harrela citované z G. Clauss — H. Hiebsch: Kinderpsychologie, Berlin 1958.)

Niektorí endokrinológovia povzbudení úspechmi bádania v tejto oblasti precenili význam hormónov a pokúšali sa dokonca vysvetľovať povahu človeka podľa prevahy niektorej zo žliaz s vnútornou sekréciou. V literatúre je najznámejší pokus Louisa Bermana. Berman z patologických nálezov urobil závery na normálnych ľudí. Napr. domnieval sa, že hyperfunkcia štítnej žľazy spôsobuje také povahové črty, ako je energičnosť, smelosť, impulzívnosť, kým hypofunkcia spôsobuje pasivitu. Prevládanie týmusu zas vedie k neviazanosti, zločinnosti, sexuálnym ano-

[8] Rozdiel medzi nanizmom a kretenizmom je v tom, že pri nanizme sa zachovávajú proporcie tela.

máliám (tzv. tymocentrická osobnosť). Ak pri činnosti hypofýzy zas prevláda predný lalok, máme do činenia s tzv. mužským typom, a naopak pri prevládaní činnosti zadného laloka vzniká zženštilý typ. Hormón nadľadviniek tzv. adrenalín spôsobuje energičnosť, vytrvalosť, nedostatok tohto hormónu zas neurasténiu, popudlivosť, nerozhodnosť a pod. Tieto pokusy o biologizáciu vysvetľovania psychična sú už dávno prekonané.

C. Psychologicko-pedagogické dôsledky narušeného telesného vývinu a stavu

V predchádzajúcich odsekoch sme uviedli kritériá pre posúdenie normálneho telesného vývinu. Deti, u ktorých v jednotlivých rokoch badať väčšie odchýlky od normy, prípadne deti, u ktorých ide i nerovnomerný telesný vývin, alebo ktorých určité časti tela sú postihnuté nejakými deformitami či už vrodenými, alebo získanými, sú telesne nevyspelé, prípadne defektné.

Ťažké telesné defekty (napr. kŕčové obrny, vybočená ručička, konská nožička, vybočený bederný zhyb, prípadne defekty v dôsledku chorôb, obrna, anglická choroba, amputácia v dôsledku úrazu) môžu byť takého rázu, že pre obmedzenie lokomotoriky treba postihnuté deti umiestniť v špeciálnych ústavoch. Na Slovensku sú ústavy pre telesne chybných v Bratislave a Slávnici (okres Púchov). O problémoch, ktoré nastoľuje výchova takýchto detí, poúča liečebná pedagogika, prípadne defektológia.

Na našich školách sú však aj deti, ktoré nemajú takú telesnú chybu, pre ktorú by ich bolo treba dať do ústavu, napr. kuľhavosť, deformity končatín a pod. Tieto deti súčasne majú všetky predpoklady, aby sa ich duševné schopnosti riadne vyvíjali. Treba si však uvedomiť, že aj keď telesná chyba neznamená veľké obmedzenie pri začlenení do spoločnosti, vždy sa nejako odrazí na duševnom vývine dieťaťa. Deti si obyčajne svoju chybu neuvedomujú, kým ich na ňu neupozorní okolie, kamaráti, rodičia. Rovesníci často s posmechom vylúčia defektné deti zo svojich hier a rodičia často nekontrolovane nad nimi zalomia rukami: „Čo len z teba bude?“ Telesne defektné deti zaujímajú pomerne neskoro postoj k svojej chybe. Keď zistia a zhodnotia svoju chybu, svoje nedostatky, odrazí sa to v ich psychične, podľa úsudku mnohých defektológov v podobe komplexu menejcennosti a tendencii ku kompenzácii. H. Hanselmann celý priebeh opisuje takto: Dieťa svoj defekt najprv podceňuje a zaujme vzdorovitý postoj k okoliu, ktoré s dieťaťom nesprávne zaobchádza, buď nad dieťaťom lamentuje, alebo ho ľutuje. Vo vzdore dieťaťa treba vidieť zdravú obranu jeho sebavedomia proti podceňujúcim tendenciám okolia. Pravda, dieťa tento počiatočný vzdor nevie prekonať a nastáva ustrnutie. Vzdor sa premieňa na negativizmus a trvalý vzdorovitý postoj. V druhej fáze dieťa prežíva šokovité sklamanie a prechádza k druhému extrému: prehodnocuje svoj defekt. Stáva sa rozladeným, mrzutým a nepodáva ani ten výkon, ktorý by mohlo podať. Ak aj niečo robí, tak vždy s určitým odporom

a výhradami. V tretej fáze dieťa alebo dospelý začínajú využívať svoj defekt, aby získali osobné výhody. Miesto, aby sa dieťa pokúsilo podľa svojich možností zapojiť sa do práce svojho okolia, využíva súcit a vyžaduje nadmernú pozornosť.[9]

Z poznania odrazu defektu v psychike dieťaťa vyplývajú tieto psychologicko-pedagogické opatrenia: uvoľňovať a odstraňovať vzdorovitý postoj, uchrániť dieťa pred šokovitými zážitkami, ktoré ho môžu znechucovať; klásť pred dieťa ciele, ktoré môže dosiahnuť ako v práci, tak aj v spoločenskom živote. Postupne musíme dieťa učiť, aby poznalo hranice svojich možností a vedelo sa so svojím defektom vyrovnať , čo pravda, nie je ľahké. Nestačí tu poučiť rodičov a nestačí ani učiteľovo majstrovstvo. Treba vec dobre vysvetliť spolužiakom, rovesníkom, celej triede a do pedagogickej práce zapojiť triedu, mládežnícku organizáciu. V mnohom ohľade môžu pomôcť odborní lekári, klinickí psychológovia, ale ich práca bude bezvýsledná, ak rodičia a učitelia stratia trpezlivosť. Často sa očakáva od príslušných odborníkov, od jedného alebo niekoľkých zákrokov viac, než vôbec môžu doniesť. No bez pomoci rodičov a učiteľov sa stav zhorší. Podotýkame, že takýto priebeh môže nastať nielen pri telesných deformitách, ale aj pri ľahších zmyslových poruchách alebo poruchách motoriky (nedoslýchavosti, slabozrakosti, ľavorukosti a pod.). Telesné poruchy sa môžu odraziť aj v rôznych neurotických symptómoch, napr. pomočovaní a pod. Vo všetkých prípadoch treba zavčasu vyhľadať pomoc lekársko-psychologickú.

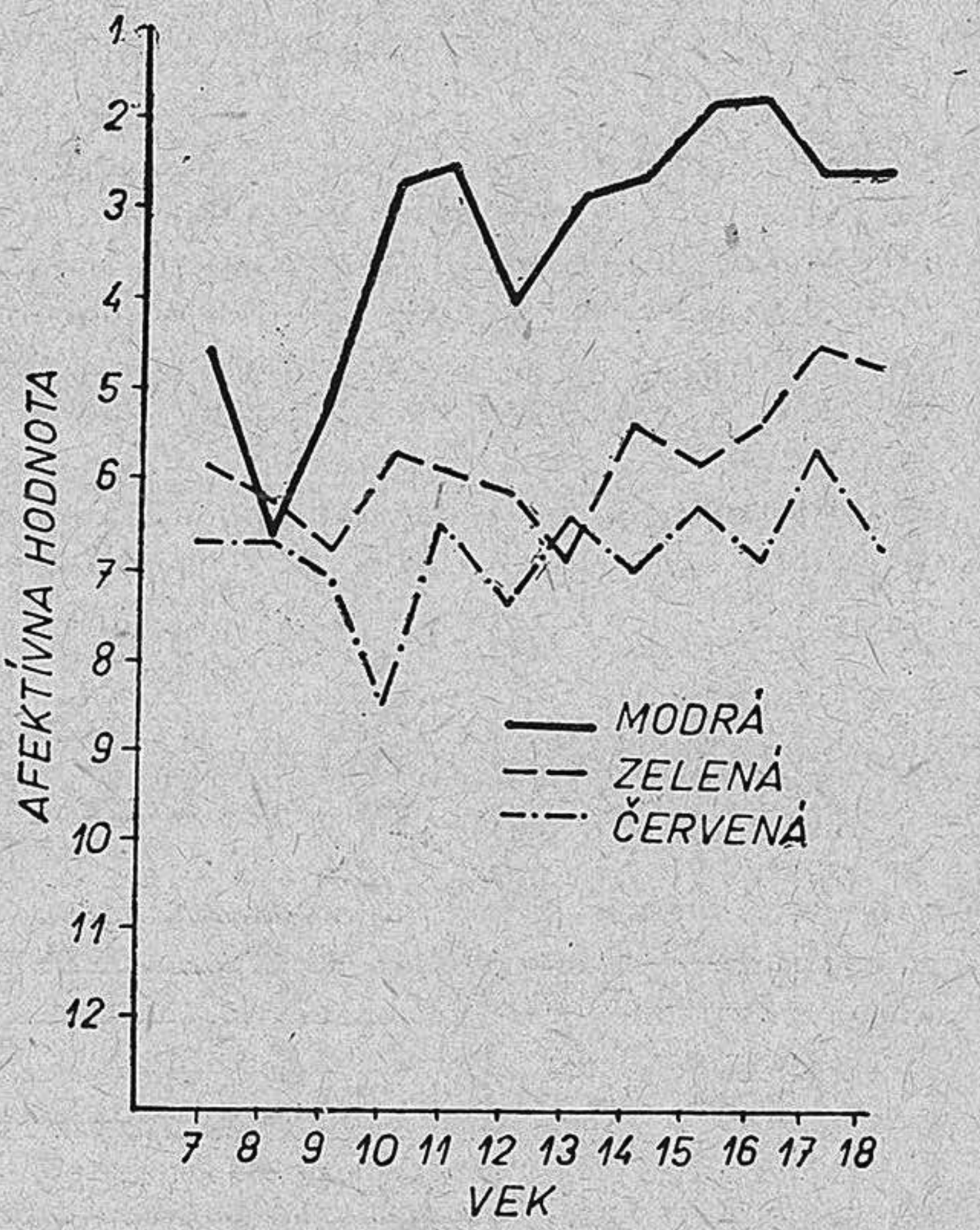
IV. ZMYSLOVÉ ORGÁNY, ICH VÝVINOVÉ OSOBITOSTI A PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ OTÁZKY

Zmyslové orgány dieťaťa pri narodení sú vyvinuté, ale ich vývin nie je ešte ukončený. Prispôsobujú sa životným podmienkam, a tak sa dotvárajú. Platí to najmä o tzv. vyšších zmysloch; zraku a sluchu. Tzv. nižšie zmysly: chuť, čuch pracujú u dieťaťa najjemnejšie, a dokonca v mnohých prípadoch jemnejšie než u dospelého. Súvisí to s ich biologickým významom. Podobne je vyvinutý aj kožný zmysel, t. j. receptorické bunky pre pocity tlaku, bolesti, tepla, chladu. Pri kožnom zmysle sú však určité rozdiely medzi pociťovaním dospelého a dieťaťa. Budeme si všímať predovšetkým zmysel zrakový a sluchový, keďže obidva zmysly majú pre poznávanie a učenie rozhodujúci význam.

a) Zrak (svetelný analyzátor). Novorodenec reaguje na svetlo tak, že otáča hlavičku za zdrojom svetla. Zrakové reakcie však nie sú ešte dostatočne vyvinuté; napr. novorodenec nezavrie oči, ak sa k nim priblížime prstom. Zrakové svaly, ktoré tiež ešte dobre nefungujú, spôsobujú, u že niektorých detí zrakové osi neprichádzajú do rovnakých paralelných pozícií, čo spôsobuje škúlenie. Tento jav mizne v priebehu prvých troch mesiacov. Ani fóvea nie je ešte úplne anatomicky zrelá a sietnica svojou skladbou až koncom prvého

[9] Pozri H. Hanselmann: Sorgenkinder, Zürich 1954, str. 101—104.

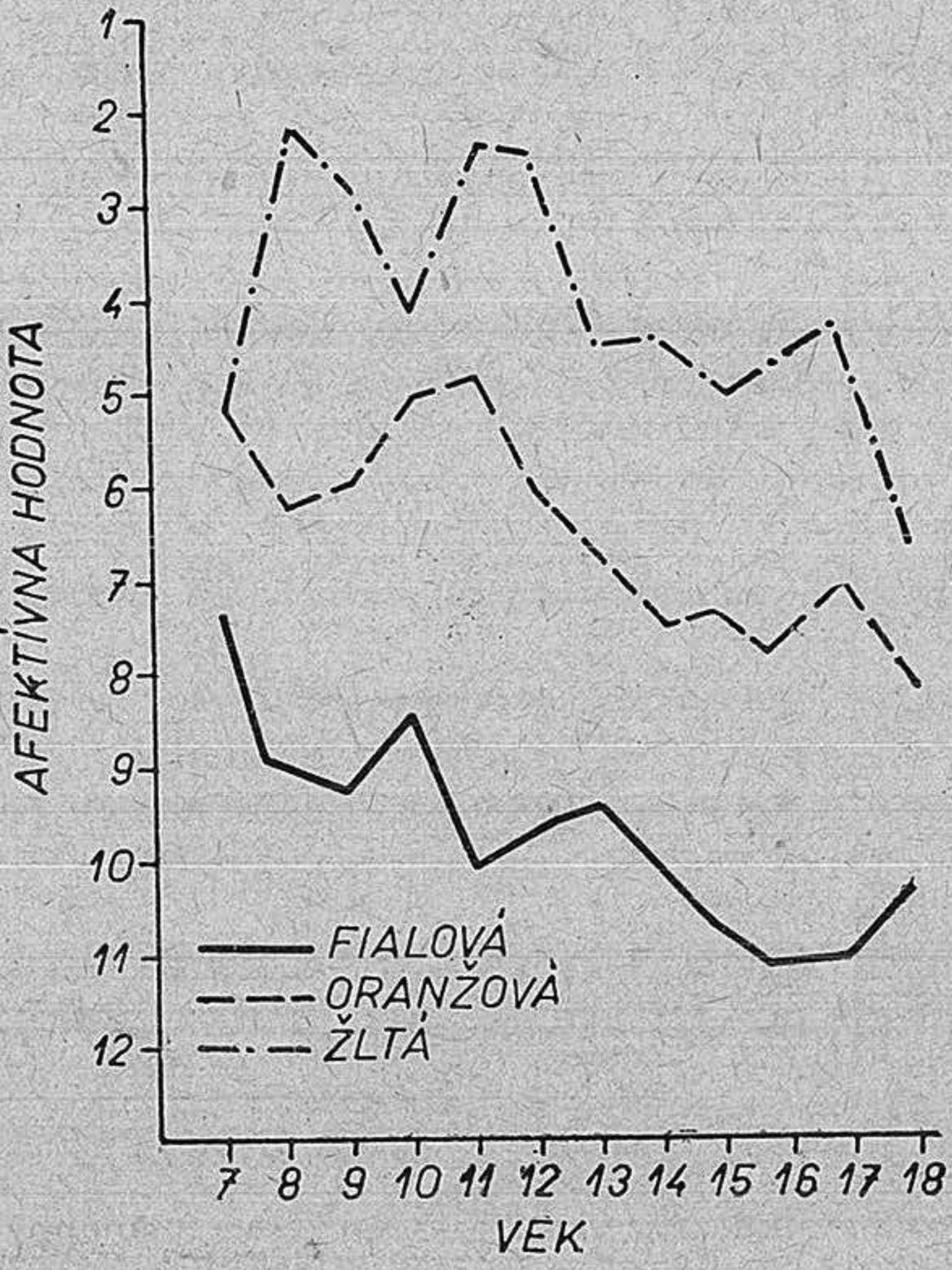
roku sa podobá sietnici dospelého človeka. V priebehu 2.—3. mesiaca dieťa prestáva náhodne blúdiť zrakom a vie zrak upriet na nejaký lesklý predmet a sledovať ho (tzv. zrakové sústredenie). Hodne sporov vzniklo okolo farebného videnia. Podľa sovietskych bádateľov dieťa začína rozlišovať farby asi v 5. mesiaci. Ukazuje sa, že deti postihujú skôr farby dlhovlnné, červenú, žltú a až neskoršie rozlišujú farby krátkovlnné, zelenú, modrú a pod. Pravda, počas celého predškolského veku sa rozpoznávanie farieb a ich pomenúvanie upevňuje. Od 3. mesiaca prebieha dôležitá koordinácia zraku a sluchu, t. j. dieťa pohybuje očami a hlavou vo smere hluku. Od 4. mesiaca sa začína postupná koordinácia pohybov a zraku — dieťa sa naťahuje za ukazovaným predmetom spočiatku neisto a náhodne, v 5. mesiaci už pomerne dobre a účelne. Zhruba možno povedať, že v predškolskom veku sa zrakové vnímanie približuje vnímaniu dospelých, dieťa rozoznáva základné farby a v školskom veku naučí sa rozlišovať aj jemné farebné odtienky. Zjemňuje sa aj priestorové videnie, ale dieťa ešte chybne hodnotí vzdialenosti. Zrakové chyby, ak nenastanú váž-nejšie poruchy zraku, vyskytujú sa ako problém až v školskom veku. Vrodená slepota dá sa zistiť v 2.—3. mesiaci. Slepé dieťa nereaguje na silné svetelné podnety a nesleduje očami pohybujúci sa predmet.



Obr. 14. a 15. Vývinové krivky uprednostňovania jednotlivých farieb spektra u dievčat vo veku 7—18 rokov; N=702; priemerný počet dievčat na jednu vekovú skupinu bol 60. Farby v počte 12 mali tvar kotúčov a boli nalepené na bielom podklade. Pokusné osoby mali udať podľa stupnice afektívnej hodnoty, ktoré z farieb sú pre nich príjemné, indiferentné alebo nepríjemné. Zo získaných hodnôt sa vypočítali mediánové údaje pre jednotlivé veky. Na obrázku 14 možno pozorovať vzrast obľuby tzv. primárnych farieb, na obrázku 15 pokles obľuby tzv. miešaných farieb (t. j. oranžovej a fialovej ako aj tzv. fenomelolgicky primárnej — žltej farby). (M. Bažány, Afektívna hodnota farieb, Psychologica 1, Sborník Fil. fakulty Univerzity Komenského, Bratislava 1961.)

Refrakčné chyby. Najbežnejšie refrakčné

chyby, ktoré sa objavujú u detí v školskom veku, sú krátkozrakosť, ďalekozrakosť a škúlenie. Oko rozoznáva najlepšie dva predmety fóveou. Schopnosť rozoznať predmety sa nazýva ostrozrakosť. Mierou zrakovej ostrosti je zorný uhol, ktorý zvierajú svetelné lúče odrážané z pozorovaných predmetov. Zdravé oko rozozná dva body vtedy, keď ich lúče uzatvárajú na sietnici uhol aspoň jednej minúty. Tým sa na sietnici podráždia dva čapíky a jeden medzi nimi ostane nepodráždený. Zraková ostrosť závisí od akomodačnej schopnosti šošovky. Ak je akomodačná schopnosť oslabená, vznikajú refrakčné chyby.



Obr. 15.

Pri krátkozrakosti (-myopii-) sa lúče dopadajúce do oka spájajú pred sietnicou. Ďalekozrakosť (-hypermetropia-) vzniká vtedy, ak sa lúče spájajú za sietnicou, obidve tieto chyby sa korigujú okuliarmi. Učiteľ má včas zistiť zrakové nedostatky a brať ich do ohľadu, keď rozsadzuje žiakov do lavíc. Škúlenie (strabizmus) vzniká následkom nesúmerného postavenia rohoviek. Takéto deti musia včas vyhľadať lekársku pomoc.

Ďalšou chybou zraku je tzv. daltonizmus, čiže farbosleposť. Farbosleposť môže byť úplná alebo čiastočná neschopnosť rozoznávať farby. Rozšírenejšia je čiastočná farbosleposť, t. j. neschopnosť rozoznávať 2 farby, najčastejšie červenú a zelenú (menej modrú a žltú). Farbosleposťou sú viac postihnutí muži (asi 4%), kým u žien sa vyskytuje iba zlomok percenta. Je dôležité, aby učiteľ vedel rozpoznať, ktorý žiak je farboslepý, aby ho vedel viesť a poradiť mu nielen v škole, ale najmä pri voľbe povolania. Napr. určité povolania (riadič áut, strojvodca a pod.) vyžadujú presné rozlišovanie farieb.

Štatistiky uvádzajú, že asi 20% detí trpí zrakovými poruchami, ktoré sa až na 0,2% dajú korigovať. V školskej praxi najčastejšie sa vyskytujú deti

krátkozraké. Učiteľ má včas vystihnúť, že dieťa má zníženú zrakovú ostrosť. Ak to zavčasu nezistí a nezakročí, dieťa začne opisovať od spolusediaceho, namáhať zrakový ústroj a nezriedka sa môžu vyskytnúť aj pedagogické problémy. U dievčat sa krátkozrakosť vyskytuje častejšie než u chlapcov, ale z obavy, že im okuliare nepristanú, nedbajú na zdravotnú stránku veci.

Okrem uvedených prípadov máme na školách aj deti so zníženou zrakovou ostrosťou, čiže slabozraké deti. Zraková oslabenosť má viac stupňov. V ťažších zrakových prípadoch zrakový defekt sa odráža v celkovom správaní detí. Také deti bývajú neisté, zdržanlivé, ostýchavé a pod. Školská správa zriaďuje pre slabozraké deti špeciálne školy. Tieto školy používajú učebnice s hrubou tlačou, organizujú zamestnanie v škole tak, aby sa výchovne využívali aj iné zmysly a aby sa šetril zrak. Pri správnom učebno-výchovnom vedení môžu tieto deti skončiť 9-ročnú školu a začleniť sa do primeraného zamestnania.

Osobitým prípadom sú slepé deti. Slepých detí je asi 0,05%. Ich zrakový defekt sa odráža na ich správaní, keďže je postihnutý hlavný zdroj orientácie vo vonkajšom svete. Slepé deti sa umiestňujú do ústavov pre slepcov za účelom ich nápravnej výchovy. Zväčša sú vzdelávateľné a učia sa pomocou hmatu a iných zmyslov. So školením je najvhodnejšie začínať ešte v predškolskom veku. Aj slepci môžu absolvovať 9-ročnú školu a začleniť sa do zamestnania. Slepci sa najčastejšie zamestnávajú košikárstvom, kefárstvom, sú ladičmi hudobných nástrojov a pod. Problematika výučby slepých patrí už do liečebnej pedagogiky.

b) Sluch (zvukový analyzátor). Novorodenec prichádza na svet s vyvinutým sluchovým ústrojenstvom, ktorý nie je ešte v takom stave ako u dospelých. Zvukovod je napr. zúžený a zapchatý, a preto aj sluchová citlivosť je znížená. Zvuková citlivosť sa však vyvíja postupom veku a s vekom kolíše aj hranica počutia. Dospelý človek počuje zvuky v škále od 20 kmitov za sek. do 20 000 kmitov za sek. Dieťa podľa známeho bádateľa Gesella je citlivé skôr na hlboké zvuky s frekvenciou 100—400 kmitov za sek. Citlivosť pre vyššie tóny stúpa s vekom. Na zvuk reaguje dieťa pomerne zavčasu. Napr. v 2.—3. týždni utlmí svoju činnosť a počúva, koncom prvého mesiaca sa dieťa uspokojí, keď sa mu matka prihovára. Neskoršie začína rozlišovať rôzne zvuky a v 3. mesiaci začína otáčať hlavu vo smere zdroja zvuku, čiže vzniká tzv. zrakové a sluchové sústredenie. Sluchová citlivosť nie je stála, ale v priebehu života sa mení. Zväčšuje sa najmä v prvých rokoch školopovinnosti. Najväčšiu citlivosť máme pre tóny od 1000 do 4000 kmitov za sek. Citlivejší sme pre vysoké tóny a menej citliví pre hlboké. Ľudský hlas je zhruba v rozpätí od 80 do 1000 kmitov za sek.

Rodičov zaujímajú otázky hudobného sluchu. Hoci dieťa vie alebo môže vedieť dobre rozlišovať zvuky, a predsa nemá zmysel pre hudbu, hovoríme, že je nemuzikálne. K tomu treba dodať, že podľa presvedčenia veľkých hudobníkov a učiteľov hudby má každé dieťa hudobný sluch. Prirodzene u niektorých detí sa táto vloha vyvinula viac u iných menej. Je zaujímavé, že hudobné nadanie sa neprejavuje u všetkých detí v rovnakom veku. Na základe prác a výskumov viacerých bádateľov možno usudzovať, že výskyt hudobné-

ho nadania nedá sa definitívne určiť pred 10. rokom, t. j. do tohto veku sa nedá s určitosťou určiť stupeň hudobného nadania.

U detí sa vyskytujú sluchové poruchy. Aj sluchovej poruche treba venovať pozornosť zavčasu, pretože vplýva na duševný život dieťaťa, priamo aj nepriamo (tým, že dospelí a vrstovníci majú k týmto deťom nesprávny postoj a nesprávne ich hodnotia).

Vcelku poruchy sluchu sa nazývajú nedoslýchavosťou. Jestvujú rôzne stupne a rôzne príčiny nedoslýchavosti. Pri ľahšej nedoslýchavosti postihnutý nerozumie dobre učiteľovmu vysvetleniu, uniká mu zmysel slov. Nedoslýchavý stredného stupňa rozumie hlasitej reči iba z 1—2 metrov. Pri ťažkej nedoslýchavosti postihnutému treba hlasno hovoriť do ucha a úplná strata sluchu je hluchota.

Z psychologicko-pedagogického hľadiska je dôležité nedoslýchavosť zbadať zavčasu. Nedoslýchavé deti začínajú oneskorene hovoriť, nesprávne reagujú na rozkazy dospelých a aj vývin reči je narušený, lebo dieťa dobre nepočuje. Také deti sú v hrách s rovesníkmi nemotornejšie, keďže sa nevedia sluchove dobre orientovať. Ak sa nezbadá sluchová porucha ešte v predškolskom veku a nezačne sa zavčasu s liečebnou nápravou, vyskytujú sa problémy v školskom veku. Dieťa nepočuje dobre, keď učiteľ v škole vysvetľuje učivo, obracia sa na iné deti, nevie ihneď odpovedať, nepochopí výzvu, preto ho učiteľ hodnotí ako nepozorné a nezriedka ako duševne zaostalé.

Nedoslýchavé deti ostávajú v normálnej škole, ale treba, aby učiteľ o poruche vedel a podľa toho žiaka v triede umiestnil a výchovne dbal, aby sa mu deti nevysmievali. Učiteľ a pionierský vedúci má deti viesť k tomu, aby s postihnutým taktne zaobchádzali a uľahčili mu už aj tak sťažený život.

Sluchová porucha sa zisťuje najrôznejším spôsobom. Pre bežnú orientáciu postačí vyšetrovať rečou. Dieťa postavíme na rôzne vzdialenosti a zisťujeme, na akú vzdialenosť počuje reč hlasitú a šepkanú. Používajú sa pritom slová, krátke vety, prípadne výzvy. Skúšaný je obrátený tak, že vyšetrujúceho nevidí, prípadne má zapchaté najprv jedno, potom druhé ucho. Pri presnejšom vyšetrení sa používajú zvlášť vybrané slová, zvučné, menej zvučné a podobné. Podľa Kuvirta používajú sa tieto zvučné slová: kabát, záhrada, šatka, sestra, menej zvučné: učiteľ, ulica, chodba, lúka, podobné: huba-búda a pod.[10] Na presnejšie vyšetrenie sluchu to nestačí. Odborné vyšetrenie sa uskutočňuje v logopedických poradniach alebo v defektologických poradniach, ktoré sú vybavené špeciálnymi prístrojmi — audiometrami, ktorými sa dá presne lokalizovať a určiť sluchová porucha.

* * *

Na záver o deťoch s poruchami zmyslových orgánov treba poznamenať, že ak ide o väčšie poruchy (zraku, sluchu, reči a pod.), umiesťujú sa zväčša v internátnych školách, kde vyučujú a vychovávajú špeciálne školení učitelia

[10] V. Vondráček: Vnímání, Praha 1949, str. 49.

v spolupráci s lekárom. Jednako treba upozorniť na niekoľko vážnych problémov, ktoré súvisia s ich psychickým vývinom.

Ak je vážnejšie ohrozená schopnosť niektorého orgánu, ako sú zrak, sluch, prípadne ak nefungujú vôbec, vplýva to na celkový duševný stav a osobnosť žiaka, ba aj dospelého a narúša ich. Prvou úlohou rodičov a vychovávateľov je pôsobiť výchovne tak, aby dieťa počnúc predškolským vekom, a najmä v školskom veku poznalo a vedelo ohodnotiť svoj defekt. Nesprávne je defekt nejak zakrývať, zľahčovať, pretože dieťa sa tým viac sklame, čím neskôr narazí na holú a neúprosnú skutočnosť. Postihnutým treba postupne a veku-primerane vysvetliť, že zrak a sluch sú pre život a povolanie dôležité. Treba však, aby vedeli, že aj ľudia s neporušenými zmyslovými orgánmi majú v živote veľa ťažkostí, problémov a nebývajú vždy šťastní. Ďalšia výchovná úloha je viesť deti a mladistvých k tomu, aby sa vyrovnali s defektom, t. j. reálne im poukázať na jestvujúce obmedzené možnosti, ako sa uplatnia v spoločnosti, a tak budiť v nich reálnu túžbu po živote a činorodej práci. Dieťa obdobne prežíva zmyslový defekt, ako sme to opísali pri telesnej chybe.[11]

V. MOTORIKA, JEJ VEKOVÉ OSOBITOSTI A VÝCHOVNÉ PROBLÉMY

Motorický vývin dieťaťa závisí od ďalšieho rozvoja zmyslových orgánov a nervovej sústavy, od zdokonaľovania vnímania, od myelinizácie nervových dráh, od vzrastu a dozrievania centier v mozgu; ďalej od stavu okosťovania chrupavkovitých častí kostry a od rozvoja svalstva. Svalstvo dieťaťa a jeho práca sú odlišnejšie od svalstva dospelého, napr. svaly dieťaťa sú kratšie, pružnejšie, no zmršťovanie je pomalšie.[12] Všetky tieto fakty vplývajú na osobitosť detskej motoriky.

A. Vekové osobitosti motoriky detí a mládeže

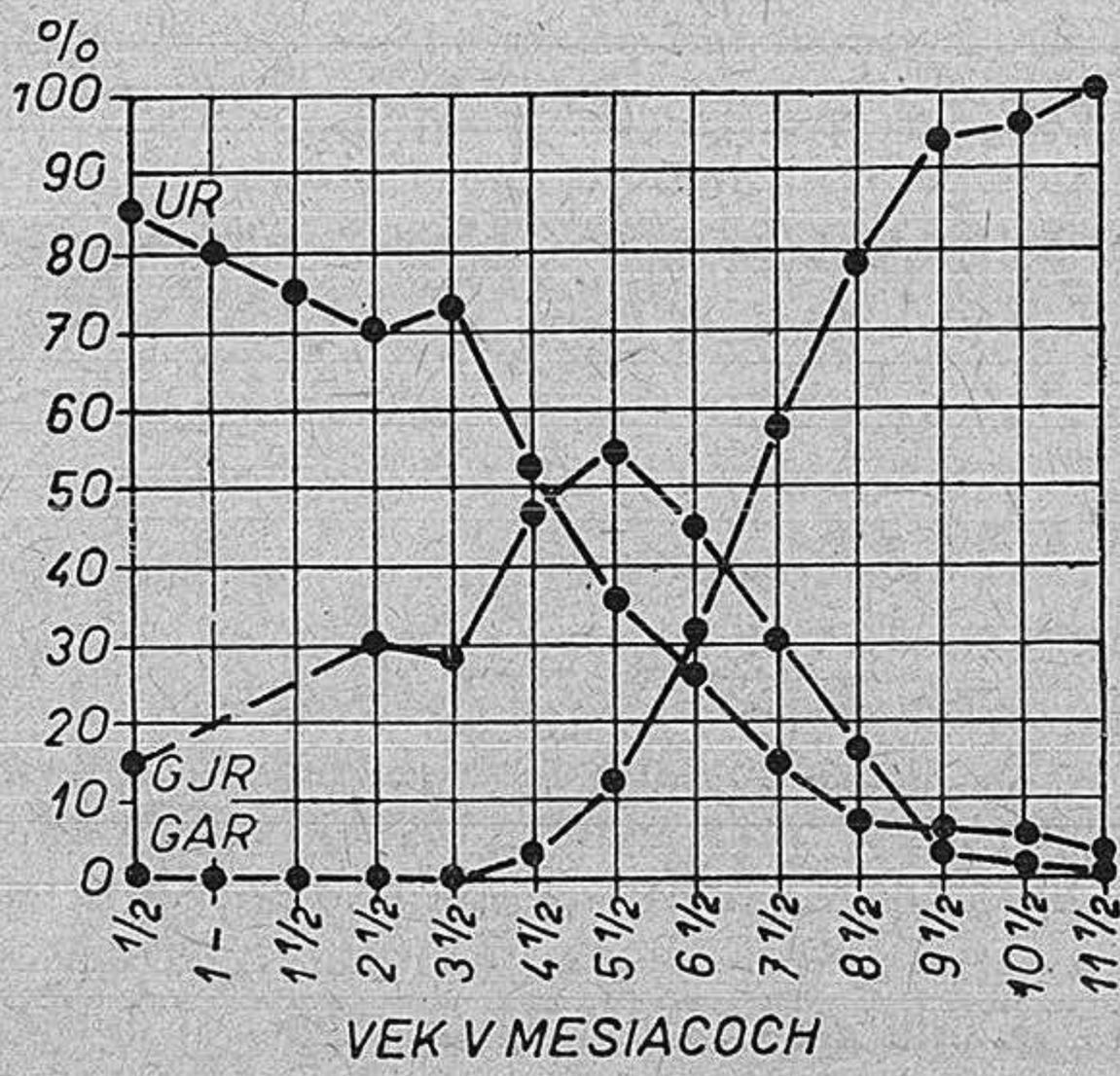
Gesell a Bühlerová, ktorí sa zaoberali dôkladne analýzou správania dieťaťa najmä v prvom roku, určili vývin štyroch základných prejavov v prvom roku. V správaní jednoročného dieťaťa rozlíšili tieto kategórie: 1. spánok a stavy driemot, ktoré prevládajú v prvom polroku, 2. negatívne reakcie — plač, krik, odmietavé pohyby, ktoré údajne prevažujú v prvom polroku, 3. pozitívne reakcie na vonkajšie podnety — napr. uchopenie, načahovanie pri kŕmení alebo podobných situáciách, 4. spontánne reakcie, t. j. také pohyby, ktoré vystupujú bez zistiteľného pôsobenia vonkajších podnetov.

---

[11] Pozri H. Hanselmann: Sorgenkinder, Zürich 1954, str. 29—30.
[12] Pozri I. A. Arjamov: Věkové zvláštnosti dětí, Praha 1956, str. 56—57.

Priemerné denné hodnoty pre jednotlivé druhy správania[13]

Vek	Spánok a driemoty		Negatívne reakcie		Pozitívne reakcie		Spontánne reakcie		Vcelku:	
	Minúty	%	Minúty	%	Minúty	%	Minúty	%	Minúty	%
0,0	1257	88,7	104	7,0	47	3,3	14	1	1440	100
0,1	1106	76,8	237	16,4	73	5,2	24	1,6	1440	100
0,3	979	68,8	179	12,0	121	8,2	161	11	1440	100
0,6	883	56,1	122	8,4	126	8,5	309	27	1440	100
0,9	814	57,0	83	7,3	113	7,7	430	28	1440	100
1,0	791	55,0	77	6,4	112	7,6	460	31	1440	100



Obr. 16. Bühlerovej graf reakcií dieťaťa na rušivé podnety. UR nešpecifické, reakcie, GIR — zámerné neadekvátne reakcie, GAR zámerné adekvátne reakcie.

Uvedené čísla a tabuľku nemožno brať doslovne ani vtedy, keď sú výsledkom presných pozorovaní. V podmienkach správnej rodinnej výchovy percento negatívnych reakcií klesá napr. až na minimum. Nie je správne ako sa kedysi tvrdilo — nechať deti plakať, aby si vraj cvičili hlasivky, pľúca a pod. Dieťaťu treba hneď od narodenia rozumieť a obklopiť ho hrejivou ľudskou atmosférou, čo, pravda, nie je totožné s rozmaznávaním. V takom prípade počet negatívnych reakcií klesá. Je považlivé nechať deti — nemluvňatá kričať niekoľko hodín denne. Ešte nedokonalá a nevyvinutá nervová sústava v dôsledku generalizácie môže utrpieť trvanlivejšie škody. Napriek tejto zásadnej a pre praktickú výchovu dieťaťa významnej poznámke sa nazdávame, že tabuľka vyjadruje určité tendencie správania. Je to postup od pasívneho pozerania a neurčitého zahľadenia k aktívnym pohybom, ku hre s vlastnou rukou, prstami, prípadne hračkami. Takéto experimentovanie sa začína už v 2. mesiaci a od 4. mesiaca sa stupňuje manipulácia s hračkami. Bühlerová tieto pohyby nazýva funkčnými a vidí v nich základ všetkej činnosti dieťaťa. Dieťaťu treba umožniť voľnosť pohybov, nemá byť ustavične zabalené, poprikrývané a pod. Ak dieťa necháme voľne ležať na vankúši,

[13] Ch. Bühler: Praktische Kinderpsychologie, Wien-Leipzig 1937, str. 16.

začne usilovne pracovať rukami a nohami, od 4. mesiaca si dieťa pri hre rozpráva, vyráža hrdelné hlásky a cvičí artikuláciu, v piatom mesiaci sa dieťaťu zväčša podarí náhodne vysloviť slovko „mama“.

Prvý rok života je vo vývine pohybov veľmi dôležitý. Novorodenec prichádza na svet s veľmi malým počtom reakcií. Aj cicací reflex, ktorý zabezpečuje existenciu jedinca, podlieha učeniu. Človek sa musí po príchode na svet doslova všetko naučiť. V prvom roku sa naučí sedieť a chodiť. Arjamov na základe údajov rôznych autorov zostavil takúto tabuľku vývinu pohybov:

Vývin pohybov v prvom roku	
Pohyby:	Vek:
I. Držanie hlavy	
a) prvý pokus	od 1 mes. do 11 týždňov
b) osvojený návyk	od 11 týždňov do 24 týždňov
II. Sedenie	
a) prvý pokus	od $3^1/_2$ do 4 mes.
b) osvojený návyk	od 6 do 11 mes.
III. Státie	
a) prvý pokus	od 6 do 9 mes.
b) samostatná chôdza	od 1 do 2 roku.

Pohybový vývin v období nemluvňaťa a v období batoľaťa, ba aj neskôr postupuje od pôvodne nekoordinovaných, nepresných a nemotorných pohybov ku stále sa zväčšujúcej koordinácii, presnému a určitému používaniu ruky, ako aj prstov.

V predškolskom veku dieťa ovláda už veľa zložitých úkonov. Naučí sa sedieť za stolom, správne manipulovať s jedálnym príborom, osvojí si rôzne hygienické návyky. 4—5-ročné deti rady skúšajú svoju obratnosť, vedia chytiť loptu z menšej vzdialenosti, rady hádžu kamienkami, skáču najmä do diaľky a z výšky. V tomto veku začínajú už prejavovať záujem o lyžovanie a sánkovanie. Rozhodne treba dať deťom umožňovať všestranný pohyb nielen zo zdravotných dôvodov, ale aj preto, že v procese pohybového vývinu rozvíja sa ďalej nervová a rozumová činnosť. Dieťa sa púšťa aj do konštrukcií, stavia búdky pre vtáčikov, rado narába kladivkom a inými nástrojmi.

Celú činnosť dieťaťa v predškolskom veku charakterizuje mnohotvárnosť, rýchle striedanie. Jednotvárna činnosť sa dieťaťu zunuje. Okrem toho deti majú v tomto veku veľa otázok a neprestajne rozprávajú. Je dôležité, aby sme deti zbytočne nedrezírovali. Treba im dávať a požadovať od nich len nevyhnutné. Je nesprávne, ak deti neprestajne okrikujeme: „Buď ticho, neskáč, nekrič!“ a pod. Deti treba prirodzene viesť v styku s dospelými k disciplinovanému správaniu.

V školskom veku s prírastkami na výške a váhe vzrastá sila dieťaťa. Ako ilustráciu uvádzame Bogdanoviczove výsledky, ktorý skúmal silu zdvihu pravou rukou pomocou dynamometra u detí od 7 do 15 rokov.

Tabuľka[14]

Vek:	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Sila pravej ruky:	8	10	13,5	14,5	17	18,5	22	26	29

Pohyblivosť detí a ich vitalita, ktorá sa prejavuje v prvej triede všeobecnovzdelávacej školy (neposednosť, neustály zhon, pokrikovanie) klesá postupne s vekom. Príkladom na pokles pohyblivosti v priebehu školopovinnosti je pokus Wandy Zielskej. Zielska si vybrala 10 žiačok zo štyroch rôznych tried. Vyviedla ich na ihrisko rozdelené na štvorce, kde s nimi niekoľko minút cvičila. Potom im dala voľno a žiačky sa mohli prechádzať, skákať, pobehávať a pod., ale veľký štvorec nesmeli prekročiť. Len čo dievčatá dostali voľno, celú ich činnosť filmovali z prvého poschodia. Žiačky o tom nevedeli. Pokus trval 10 minút. Z tabuľky, v ktorej je uvedený počet prejdených metrov (10 žiačkami), vidieť úbytok pohyblivosti počas školskej dochádzky.[15]

I. tr. všeobecnovzdelávacej školy	5484,3 m
III. tr. všeobecnovzdelávacej školy	3315,1 m
I. tr. gymnázia	2398,3 m
VIII. tr. gymnázia	553,7 m

Ani u mládeže v neskoršom veku nesmieme zanedbávať pohyb vo voľnom čase, musíme ju zamestnávať pracovnou a športovou činnosťou. Mládež sa má zamestnávať športovou činnosťou. Zdá sa, že sedavý život v škole a práca na domácich úlohách mládež odvádza od prirodzeného pohybu, ktorý je potrebný nielen na vývin mladého organizmu, ale aj na udržiavanie sviežej mysle.

Dieťa sa v školskom veku stáva nielen silnejšie, ale aj jeho pohyby sú rýchlejšie a správnejšie. Pohybovú činnosť totiž vždy viac a viac podmieňuje a integruje práca mozgu. Dieťa sa už pri chôdzi a iných činnostiach zbavuje množstva zbytočných pohybov i úkonov, jeho motorika je presnejšia a primeranejšia situácii. Tento vývin sa podarilo experimentálne zachytiť ruskému bádateľovi M. Oseretzskému. Podobné výsledky mal pri svojich pokusoch aj A. Kolodziej-

[14] Uvádzané podľa S. Szumana: Psychologia wychowawcza wieku szkolnego, Krakov 1947, str. 45.
[15] Tamže, str. 45.

czyk. Obidvaja autori skúmali deti od 7. do 16. roku, v každom roku bolo 35 žiakov. Vyberáme len dva príklady. [16]

Hod loptou (ktorá mala priemer 8 cm) do cieľa (o priemere 25,25 cm) zo vzdialenosti 2,5 m

Vek detí:	7	8	9	10	11—12	13—14	15—16
Z 35 detí trafilo:	10	18	30	31	33	35	35

Balansovanie pravítka na prste (podľa podmienok skúšky)

Vek detí:	9	10	11—12	13—14	15—16
Počet detí, ktoré skúšku urobili:	16	15	15	20	29

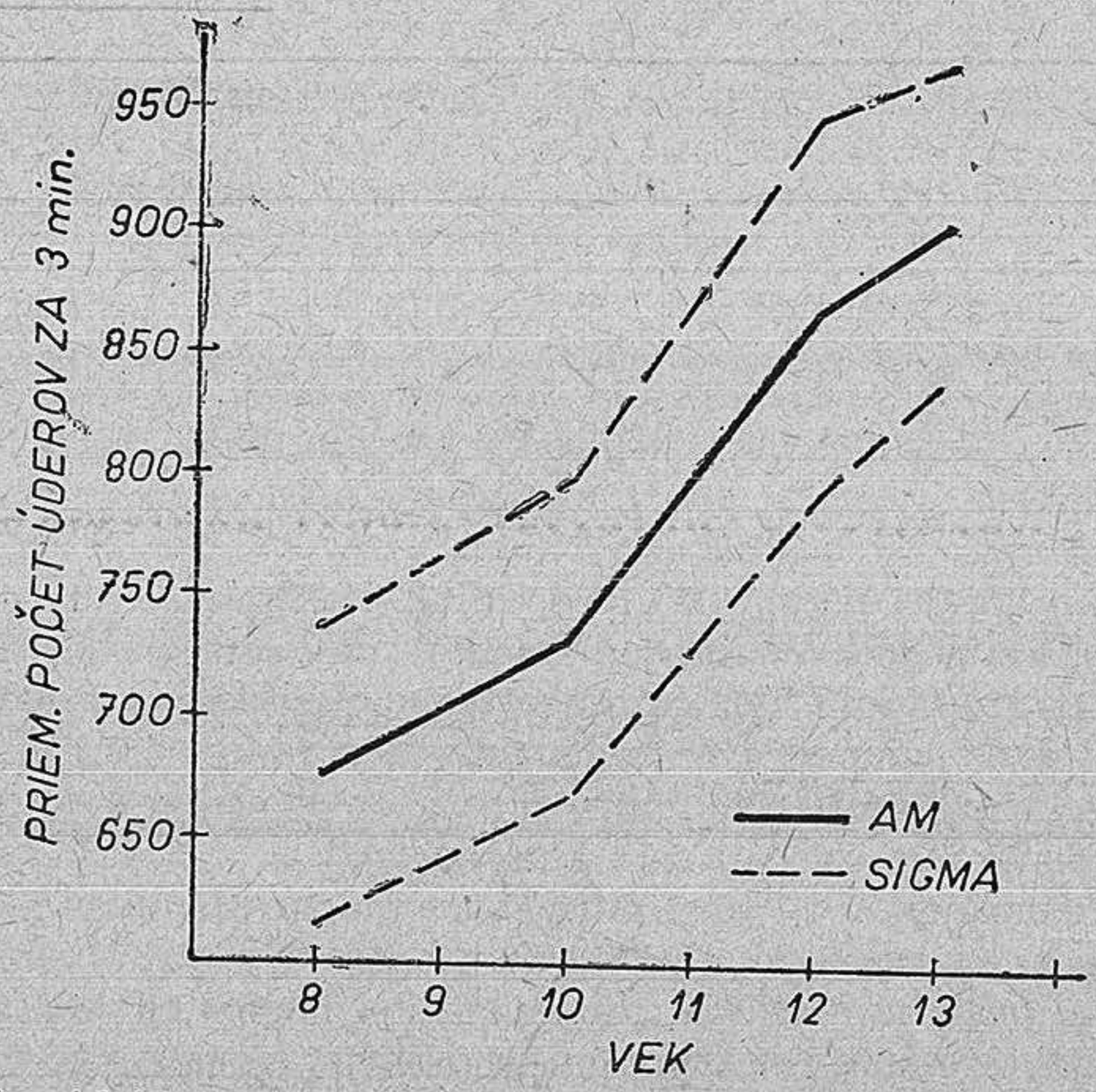
Motorika a zručnosť sa nevyvíjajú iba kvantitatívne, ale mení sa aj ich kvalita, t. j. spôsob integrácie použiť zvýšenú rýchlosť, silu a presnosť v nových kombináciách a v nových situáciách (Gates).

V školskom období, najmä od 10. do 12. roku, sa dieťa vyžíva v pohybe. Uvedomuje si veľký príliv fyzickej sily a rado ju dáva najavo. V domácnosti urobí veci, ktoré vyžadujú silu. Zo zdravotného hľadiska vek medzi 8.—11. rokom pokladá sa za najzdravší. V tomto veku sa nevyskytujú nijaké zvláštnejšie výchovné problémy. Detskú aktivitu treba skôr usmerniť ako tlmiť. Mnoho bádateľov upozorňuje, že deti, nad ktorými rodičia, a najmä susedia krútia hlavami, neskoršie sa v živote stávajú vážnymi pracovníkmi. V porovnaní s tým niekedy tiché deti previňujú sa neskôr, keď je to menej želateľné. Zásadne treba venovať pozornosť tichým, utiahnutým a telesne oslabeným, prípadne chybným deťom, pretože pre tieto deti vrstovníci nemajú veľké porozumenie, trápia ich, vysmievajú sa im. Treba dbať, aby sa u nich nevyskytli zhubné komplexy menejcennosti.

So zdokonaľovaním pohybu a pribúdaním síl vzniká u detí okolo 10. roku nový vzťah k pohybovej činnosti, dochádza k veľkej kvalitatívnej zmene. Napr. 7—8 ročnému dieťatu ide predovšetkým o to, aby sa vyskákalo a vybehalo. Desaťročné dieťa si už začína všímať výsledky svojej pohybovej činnosti, začína sa zaujímať o svoj výkon. Začína byť kritické a kriticky hodnotí aj vlastný výkon. Týmto vzniká nový činiteľ, ktorý motivuje správanie dieťaťa. Od tohto času si dieťa začína viac všímať svoju činnosť, vykonáva len účelné pohyby a vo všetkom, čo podniká, má na zreteli výsledok. V tomto veku má preto veľký význam správna telesná výchova v škole a v rodine. Arjamov odporúča: a) vychádzať aj naďalej z hry a postupne zavádzať rôzne, veku-

[16] S. Szuman: Psychologia wychowawcza wieku szkolnego, Krakov 1947, str. 52—53.

primerané gymnastické cvičenia, b) organizovať cvičenie tak, aby viedlo k rozvoju koordinovaných pohybov, aby dbalo na ladnosť pohybov a odstraňovalo zbytočné, nemotorné a neobratné pohyby, c) žiak má pri zložitých telesných cvičeniach, vyžadujúcich koordináciu pohybov, presnosť a obratnosť, vedome vedieť potlačiť zbytočné pohyby a sústrediť sa iba na účelné a vyžadované úkony. Na hodinách telesnej výchovy dieťa sa učí podriaďovať pravidlám hry, prípadne pravidlám jednotlivých cvikov, a toto prispieva k výchove vôle a charakteru.[17]



Obr. 17. Vývinová krivka rýchlosti klepotu u skupiny chlapcov vo veku 8—13 rokov v počte 20 pre každú vekovú skupinu. Počet úderov sa registroval 3 minúty na elektrickom počítadle. Poloha v sede s podopretou rukou. Deti mali dosiahnuť maximálny výkon. Na krivke možno pozorovať prudký vzrast priemerného výkonu v období medzi 10.—12. rokom. Prerušované čiary udávajú veľkosť smerodatnej odchýlky. (J. Čulen, 1959. Z nepublikovanej práce.)

V období dospievania badať u mládeže určitú nemotornosť, prípadne neohrabanosť. Tento jav podmieňuje rýchly vzrast končatín a ich nedostatočná kontrola pohybovým centrom. Môže tu pôsobiť prípadne aj disharmoničnosť v ukladaní svalstva a rastu kostí. Nie sú vylúčené ani psychické činitele. Dospievajúci už neznáša, aby ho dospelý pokladal za dieťa, a snaží sa vo všetkom správaní prispôsobiť dospelému. Keďže dospievajúci z detského nenúteného správania ešte nevyrástol a v nových formách správania nemá istotu a rutinu,

[17] Porov. I. A. Arjamov: Věkové zvláštnosti dětí, Praha 1956, str. 127.

správa sa klackovite. Pri výchove treba brať ohľad na osobitosti dospievajúcich a nezahanbovať ich. Ide tu o prechodný jav. Vychovávateľ má brať ohľad aj na to, že dospievajúci sa ľahšie unavia, ale súčasne im musí umožniť dostatočnú športovú činnosť, aby sa riadne telesne vyvíjali a nenavykli si na záhaľku, nečinné snenie, rozpitvávanie svojho vlastného vnútra.

V adolescencii dosahuje pohyblivosť úroveň dospelého človeka. V tomto období veľa mládencov a dievok dosiahne svetový rekord alebo olympijské víťazstvo. Aj v tomto veku má veľký význam správne organizovaná telesná výchova. Nesmie sa na to zabúdať najmä u dievčat. Dievčatám treba dopriať dostatok pohybu, aby sa mohla primerane vyvíjať kostra, najmä panvové kosti. Arjamov na základe výskumu 1200 žiačok poukazuje, že pravidelne organizovaná telesná výchova vplýva najmä na pravidelnosť menštruácie (pred cvičením malo 52,2% dievčat nepravidelnú menštruáciu a po cvičení len 17%; primerane klesla nepravidelná menštruácia z 47,8 % na 28,5%; bezbolestnosť menštruácie sa zväčšila z 67,8% na 85,1%, percento zníženej práceschopnosti kleslo z 5,1% na 0,9%.[18]

B. Rozdiely v motorike medzi pohlaviami

Aj keď sú naznačené vývinové tendencie charakteristické rovnako pre chlapcov ako pre dievčatá, jednako sú určité rozdiely medzi obidvoma pohlaviami. Prejavujú sa najmä v sile, rýchlosti a obratnosti. Chlapci v priemere prevyšujú dievčatá. V športovej činnosti chlapci predstihujú dievčatá väčšou mnohotvárnosťou. Tento jav sa u nás postupne prekonáva, predtým ho zapríčiňovalo väčšie uprednostňovanie chlapcov. Medzi chlapcami a dievčatami sú badateľné isté rozdiely aj vo vekovom rozpätí. Napr. dievčatá dosahujú najväčšiu silu okolo 12.—14. roku, kým chlapci medzi 12.—16. rokom. Sila vyvrcholuje asi okolo 18. roku, potom prírastok sa spomaľuje a napr. po 26. roku už nesilnejú. Tento fakt je pomerne pozoruhodný a súvisí s celkovým vývinom organizmu. Tak napr. kým sa od 8. do 15. roku zvýši pomerná váha svalstva o 5 %, v rokoch od 15. do 17. roku až o 12 %. V tomto období, najmä do 15. a 16. roku, sa zvyšuje aj vitálna kapacita pľúc rovnako u chlapcov ako u dievčat, ale u dievčat je index o niečo menší.[19]

Tieto rozdielnosti sa prejavujú aj v hrách a vo voľnom zamestnaní chlapcov a dievčat. Aj keď do istého veku sa dievčatá hrajú s chlapcami, predsa majú radšej skôr také hry a zamestnania, kde sa vyžadujú ladné a mäkké pohyby. Treba tieto rozdiely rešpektovať a umožňovať dievčatám primeraný spôsob pohybovej činnosti: gymnastiku, balet, skupinové hry a pod. Často treba prekonávať predsudky rodičov, ktorí neradi púšťajú dievčatá k týmto ušľachti-

---

[18] Tamže, str. 158.
[19] Tamže.

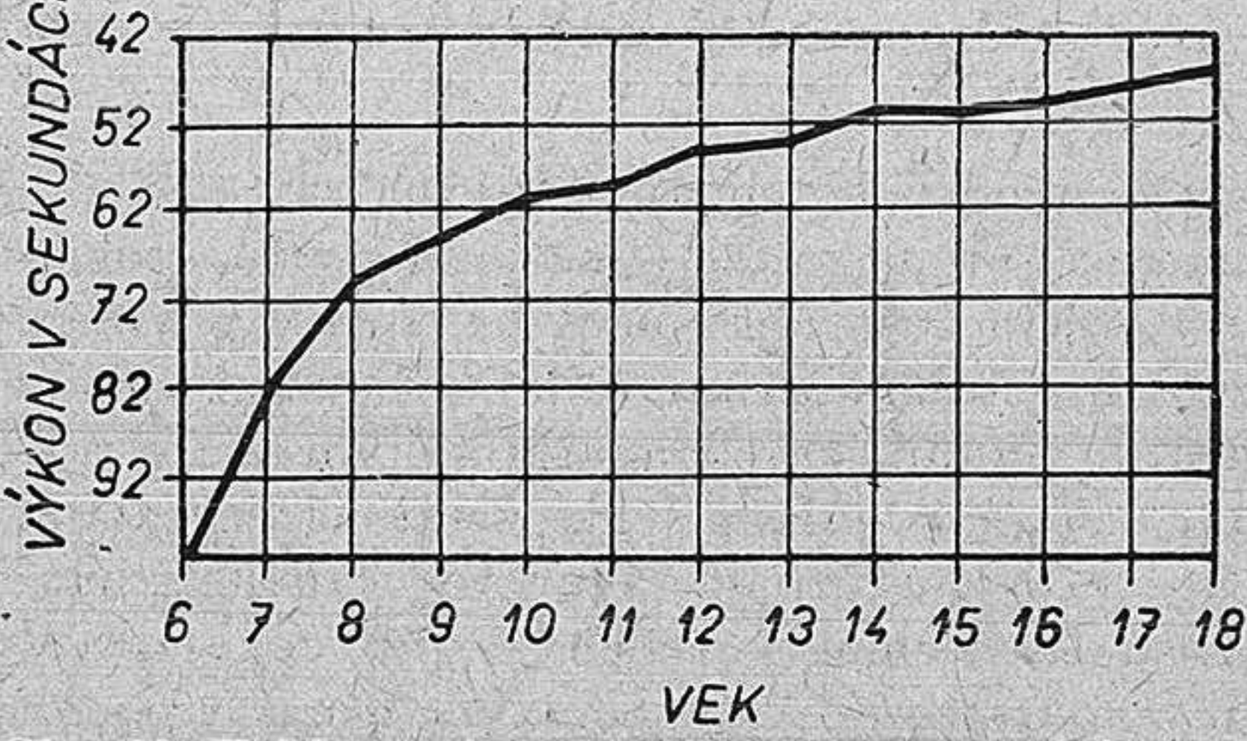
lým zábavám, hoci pri správnom vedení majú nielen zdravotný, ale aj veľký výchovný význam, lebo napomáhajú pestovať družnosť, obetavosť, disciplinovanosť a mnohé iné povahové črty mládeže.

C. Nadobúdanie zručností

Nadobúdanie zručností potrebných pre školskú výučbu obyčajne nenaráža na osobité ťažkosti. Pravda, s veľkým problémom pri osvojení si čítania a písania stretneme sa už pri určitých úchylkách, ktoré sa vyskytujú v celkovej populácii. Máme tu na mysli tie deti, u ktorých nie je vyhranená lateralita a potom tie, u ktorých sa vyskytujú poruchy čítania a písania.

1. Lateralita

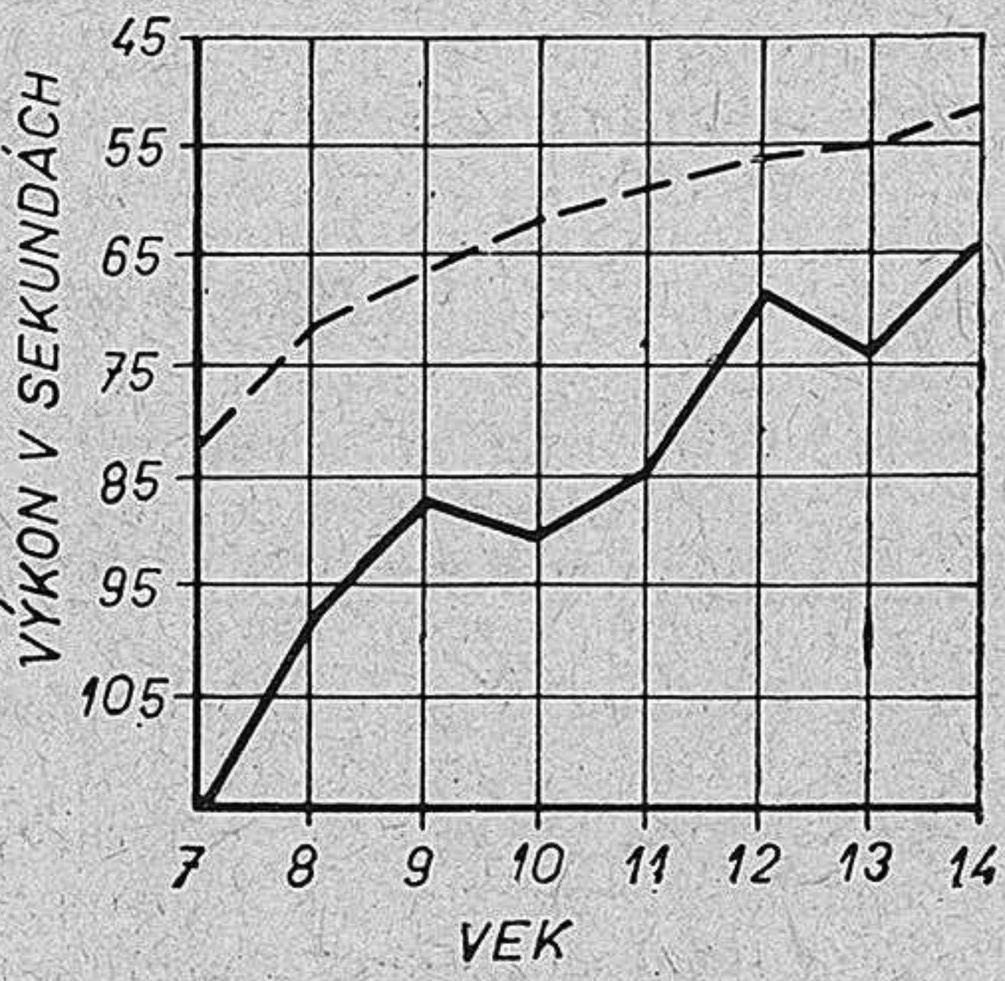
Pri nadobúdaní zručností a rôznych návykov má základný význam ruka. Už v prvých mesiacoch života sa ruka začína uplatňovať ako mocný faktor, ktorým dieťa získava orientáciu vo vonkajšom svete, a jej úloha v živote človeka stále stúpa. Klasici marxizmu-leninizmu, najmä Engels, zdôraznili význam ruky aj vo fylogenéze — pri utváraní človeka. Účasť ruky pri nadobúdaní zručností podmieňuje jednak celkový rast, postupné okosťovanie najmä chrupaviek zápästia, rozvoj svalstva a dozrievanie regulujúcich oblastí v mozgu. Projekcia ruky v mozgu človeka zaujíma rozsiahlu a veľmi špecifikovanú oblasť, akej niet ani u jedného orgánu. Toto, pravda, umožňuje dosahovať človeku virtuózne výkony. Ruky podobne ako oči a nohy sú párovými orgánmi. Hoci človek používa obidve ruky, predsa ich zástoj v živote nie je jednaký — jednu ruku uprednostňuje viac — druhú menej. V civilizovanej spoločnosti ľudia uprednostňujú všeobecne pravú ruku. Uprednostňovanie jedného z párových orgánov vyplýva z párovej činnosti mozgových hemisfér. U človeka napriek ich súčinnosti jedna z mozgových hemisfér je vedúca. To znamená, že všetky dôležité ústredia, napr. ústredie pre motoriku končatín, orgánov, očí,



Obr. 18. Krivka vývinu manuálnej zručnosti od 6. do 18. roku. Krivka ukazuje prudký vzrast v prvých rokoch školskej dochádzky a ukončievanie senzomotorického vývinu v 14.—15. roku. Použitá skúšobná pomôcka Poppelreuter (prekladanie drevených tehličiek z jedného poľa do druhého). Z výskumu M. Milana r. 1940-42. Ped. sborník, 1942.

reči a pod., sú umiestnené v jednej hemisfére. U väčšiny ľudí vedúcou je ľavá (opačná) hemisféra, preto aj uprednostňujú pravú ruku. Ak prevláda pravá hemisféra, človek uprednostňuje ľavú ruku. Keby celý náš život neurčovalo pravoruké prostredie, problém pravo - ľavorukosti alebo tzv. laterality (latus lat. — strana, bok), by nebol vážnym výchovným problémom.

Ak si všímame vývin detí v prvých mesiacoch, vidíme, že novorodenec sa v prvom polroku často rovnako načahuje obidvoma rukami za predmetmi. V niektorých prípadoch pozorujeme, že dieťa po začiatočných pokusoch obojrukého načahovania začína uprednostňovať ľavú ruku, čo sa môže stať trvalým javom. Dominancia sa začína zreteľne prejavovať už v 5.—6. mesiaci.



Obr. 19. Krivka vývinu manuálnej zručnosti normálnych a zaostalých detí. Horná trhaná čiara ukazuje vývin normálnych detí, dolná zaostalých detí. Z grafu vidieť trvalé zaostávanie vo vývine zručností zaostalých detí. M. Milan, Pedagogický sborník, 1942.

Celkove sa odhaduje počet ľavorukých asi na 15%, preto otázka ľavorukosti nemôže byť učiteľovi ľahostajná. Prvé vážne problémy sa vyskytnú v škole v súvise so školským zamestnaním, písaním, kreslením, a odrážajú sa v čítaní a počtoch. Máme skúsenosti, že učitelia tento problém nepoznajú a za dôsledky ľavorukosti obviňujú žiakovu povahu, nepozornosť, neschopnosť a pod. Význačný defektológ Sovák upozorňuje, že pri posudzovaní laterality môžu sa vyskytnúť tri typy:

a) Typ nevyhranenej laterality, u ktorého nevzniká dominantné postavenie žiadnej z hemisfér, a preto sa neuprednostňuje žiadna ruka. Obidve ruky sa rovnako používajú; je to tzv. ambidextrita. Pod vplyvom prostredia začína dieťa viac uprednostňovať pravú ruku. Ale to nemá spätný vplyv na vytvorenie dominantnej prevahy niektorej z hemisfér. U takých detí žiadna hemisféra nenadobudne prevahu, čiže lateralita ostane nevyjadrená. Sovák to pokladá za nevýhodu a príčinu rôznych porúch reči, písania a čítania.

b) Vyhranený pravák s vrodenou prevahou ľavej hemisféry. Tento typ je najvýhodnejší, keďže nedochádza ku konfliktu, príp. ku konfliktovým situáciám s pravorukou spoločnosťou.

c) Vyhranený ľavák je typ s vrodenou prevahou pravej hemisféry. Tento typ má už od narodenia určité problémy, lebo neprestajne prichádza do zrážky s pravorukými ľuďmi, ktorí dieťa zväčša nabádajú používať pravú ruku (pravou rukou jeme, podávame ju pri pozdrave a pod.). Cvičenie iste môže zlepšiť výkon pravej ruky, ale to sa môže odraziť v oneskorenom alebo

chybnom rečovom vývine. Vývin reči, ako dôvodí Sovák, sa viaže na rozvoj motoriky vedúcej ruky a vedúcej hemisféry.

Z týchto hľadísk treba zásadne bojovať proti násilnému precvičovaniu ľaváka na praváka. Takmer v každom prípade dochádza k zrážkam s prostredím a ľavák sa cíti ukracovaný a utláčaný, preto máva aj obranný alebo útočný postoj voči okoliu. Sovák výslovne hovorí: „Ľavák, ktorého prirodzená lateralita sa v detstve potláčala, vyvíja sa v znehodnotené indivíduum práve v tých najvyšších kvalitách.“[20] V takomto hodnotení ľaváctva sa zhoduje celý rad bádateľov. Z našich bádateľov má takúto mienku aj náš vynikajúci pracovník v oblasti defektológie Viliam Gaňo. Autorova skúsenosť potvrdzuje tieto závery.

Poukazujeme na problém ľaváctva preto, že naši učitelia nemajú o ňom skutočné vedomosti. V škole problém ľaváctva totiž začína narastať v súvise s písaním a kreslením, príp. ručnými prácami. Dôrazne však treba rodičov a učiteľov upozorniť aj na to, že poruchy sa neprejavujú iba v tom, že dieťa píše pomalšie a neúhľadnejšie. Z toho pramenia aj pravopisné chyby, pretože dieťa sa dlhší čas sústreďuje na písanie a neostáva mu čas na pravopis.

Učitelia často preceňujú svoju rutinu. Nemajú dostatočné skúsenosti a nevedia správne pristupovať k dieťaťu. Preto sú výsledky ich výchovného pôsobenia často negatívne. Nejde tu iba o nedostatky v osvojovaní si vedomostí, ale pôsobí to zle aj na vývin celej osobnosti, oslabuje sebavedomie a spôsobuje poruchy v správaní, reči, agresivitu, utiahnutosť a pod.

d) Skrížená lateralita. Skrížená lateralita sa prejavuje v tom, že motorická funkcia sa lokalizuje v jednej a funkcia senzorická v druhej hemisfére. Napr. u ľavorukého nie je vedúce ľavé, ale pravé oko, a naopak. Skrížená lateralita je veľkým výchovným problémom. Napr. zistilo sa, že žiaci ktorí mali nejaké študijné problémy, poruchy v správaní a pod., mali v 70 % skríženú lateralitu, prípadne zo 47 žiakov so skríženou lateralitou malo 85% poruchy v učení alebo správaní. Iný prípad. Zo 44 zajakavých detí vyšetrených v Logopedickom ústave v Prahe, bolo 33 prípadov skríženej laterality.[21] Tieto poruchy sa odrážajú aj vo vytváraní negatívnych povahových vlastností. Záverom k tomuto problému treba uviesť, že ľaváci nie sú menejcenní a menej nadaní. V literatúre sa uvádza, že veľký majster Leonardo da Vinci bol ľavák. Ľavou rukou písal a maľoval.

2. Poruchy čítania a písania

K najelementárnejším a pritom najzákladnejším zručnostiam, ktoré si žiak v škole osvojuje, patrí čítanie a písanie. Väčšina žiakov si tieto zručnosti osvojuje bez ťažkostí. Sú však deti, u ktorých osvojenie si čítania alebo písania a pravopisu naráža na také ťažkosti, ktoré vo vyhranenejších prípadoch majú osudový vplyv na život dieťaťa. Ide o také deti, ktoré nie z lenivosti alebo pre

[20] M. Sovák: K problému ľavorukosti. Jednotná škola, Bratislava, r. 1956, č. 2, str. 231.
[21] Tamže, str. 236.

znížené rozumové schopnosti nevedia sa za primeraných výchovných podmienok dobre a rýchle naučiť čítať alebo písať a osvojiť si pravopis. Rodičia a učitelia, o tejto veci neinformovaní, sa domnievajú, že dieťa je buď lenivé alebo slabomyseľné. Podľa tohto svojho úsudku aj konajú a život takých detí je veľmi ťažký. Matějček a Langmeier, ktorí sa u nás tiež zaoberajú touto poruchou, uvádzajú slová z autobiografie jedného prípadu, kde ukazujú hrôzy, v ktorých také dieťa žije. Človek s poruchou čítania a písania vo svojej autobiografii sa vyjadril, že „tri roky v zákopoch prvej svetovej vojny neboli ničím v porovnaní s hrôzami, ktoré prežil ako dysletik počas školskej dochádzky".[22]

Porucha čítania a písania sa môže prejavovať raz viac v oblasti čítania a vtedy sa hovorí o dyslexii, inokedy sa týka viac písania, pravopisu a vtedy hovoríme o dysgrafii. Niektorí autori (Kirchhoff, Bleidick, Kossakowski a i.) ich spájajú a označujú ich spoločným názvom legasténia (lego, lat. čítam, asténia, gr. slabosť, alebo Lese-Rechtschreibe-Schwäche-Lrs). V detskom veku sa obyčajne hovorí o vývojovom útlme alebo poruche čítania a písania (Hála, Sovák a i.).

Prejavy pri poruchách čítania a písania sú tieto:

1. *Čítanie:*

a) celková neschopnosť vštepiť do pamäti, podržať v pamäti, produkovať jednotlivé písmená, podstatne znížená schopnosť tej istej funkcie, prejavujúca sa v mechanickom čítaní jednotlivých písmen, slabík, v difúznom hádaní pri opätovanom poznávaní písmen, slabík a slov;

b) syntetická a analytická neschopnosť spájať písmená a slabiky do slov.

c) mechanické, nevýrazné a nečlenené čítanie pokiaľ ide o postihnutie zmyslu pri reprodukcii čítaného;

d) ťažkosti pri čítaní potichu;

Osobitné symptómy: skomoleniny pri čítaní, zámena písmen, vynechávanie alebo pridávanie písmen, opačné čítanie, napr. namiesto do od a pod.

2. *Písanie:*

a) neschopnosť napodobňovať písmená;

b) neschopnosť transportovať veľké pohybové ťahy do jemných motorických ťahov;

c) neschopnosť podržať a reprodukovať písmená, ťažkosti pri spájaní jednotlivých písmen;

d) chybné priestorové rozčlenenie písma, porušovanie smeru (hore — dolu): veľký — malý, vpravo — vľavo, široký — úzky, vcelku najmä nedodržiavanie horizontálnej a vertikálnej línie.

e) ťažkosti v stavbe a členitosti písma, príliš pomalé kladenie písmen, rýchle a povrchné písanie, nekontrolovaný akt písania, nárazový a arytmický priebeh písania.

[22] Z. Matějček—J. Langmeier: Vývojová dyslexie, Československá psychologie roč. IV. 1960, č. 4 str. 338.

3. *Pravopis:*

a) veľa chýb pri odpisovaní;
b) veľa chýb pri prepise písaného na tlačené;
c) veľa chýb v diktátoch a spontánnom písaní.

Osobitné symptómy: vynechávanie písmen, napr. rýchly — rýhly a pod., pridávanie písmen; skomoleniny, chyby v rozdeľovaní slov.[23]

Ako pri každej poruche, tak aj tu sa vyskytuje ľahký, stredný alebo ťažký stupeň. Pre praktické určenie tejto poruchy v škole alebo vrodine sa dá povedať, že možno o nej hovoriť vtedy, keď dieťa pri normálnych rozumových schopnostiach — napriek všetkej vynaloženej námahe a úsiliu dospelých — má ťažkosti pri čítaní, písaní a v pravopise. Pretože hodne detí zaradených do osobitnej školy trpí na túto poruchu, súdi sa, že v týchto prípadoch — ak tam deti neboli neoprávnene zaradené — poruchu čítania a písania spôsobujú znížené rozumové schopnosti. V literatúre sa upozorňuje, že často sa mnohé mentálne normálne deti pre túto poruchu neoprávnene dostávajú do osobitných škôl. Koľko detí u nás trpí na túto poruchu, nie je nateraz zistené. O výskyte legasténie sa uvádzajú rozdielne údaje, a to podľa krajín i podľa jednotlivých autorov. Údaje kolíšu od 1—10% (Orton, USA), 10—20% (Bakwin-Preston, USA) 2%, (Kirchhoff, NSR), kým napr. R. Beckerová z NDR na základe prieskumu viac ako 6000 žiakov uvádza takéto výsledky: priemerný výskyt 10,7%, z čoho na normálnych školách je 6,3% prípadov, na osobitných školách 34% prípadov. V dôsledku systému našej reči a nášho pravopisu možno predpokladať, že u nás bude týchto porúch menej ako v anglosaských krajinách, pričom však prekvapuje vysoké percento, ktoré udáva Beckerová.

Aby sa ukázalo, aké ťažkosti majú tieto deti pri čítaní a písaní, uvedieme výsledky výskumu A. Kossakowského z NDR.[24]

Priemerný počet chýb pri čítaní a diktáte

	Ročník	Počet žiakov	Normálni žiaci				Žiaci s poruchou čítania a písania		
			Celkove		10 dobrých	10 slabých	stupeň poruchy		
			M	O			ľahký	stredný	ťažký
čítanie	2.	48	4,9	6,9	1,0	11,3	20—30	30—50	nad 50
	3.	50	1,0	2,0	0,1	1,7	10—20	20—30	nad 40
	4.	53	1,3	2,1	0,3	1,9	10—20	20—40	nad 40
diktát	2.	48	16,1	7,6	6,1	27,8	30—40	40—60	nad 60
	3.	50	10,6	6,0	2,7	20,9	25—35	35—50	nad 50
	4.	53	4,1	2,9	0,6	8,5	15—25	25—40	nad 40

[23] U. Bleidick: Der gegenwärtige Stand der Lese- und Schreibschwäche-Forschung. Schule und Psychologie, München-Basel r. 7, čís. 3 str. 65.

[24] A. Kossakowski: Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese- Rechtsschreibe-Schwäche, Berlin 1961, str. 102.

O príčinách, prejavoch a následkoch porúch čítania, písania dobrý prehľad podáva Kossakowského tabuľka.:

Schematický prehľad o porušených funkciách pri poruchách čítania a písania, ich príčinách a následkoch[25]

Typické sprievodné javy pri čítaní a pravopise:

čítanie: pravopis:

zarážané, čítajúci háda, číta chybne píše neiste, pomaly, chybne

V obidvoch procesoch:

chybné spájanie slov, prekrúcanie, zámena poradia písmen a slabík, vynechávanie písmen a slabík, prípadne pridávanie, zamieňanie najmä hlások, chyby v poznávaní písmen

↑ ↑ ↑

Funkcie porušené nedostatočnou schopnosťou rozlišovania:

Nedostatočná schopnosť členiť slová a rozlišovať hlásky

Následky

znížená vnímavosť, ťažkosti v členení a spájaní hlások a slabík

Nedostatočná rozlišovacia schopnosť centrálnych najmä rečovo-motorických funkcií

Nedostatočná diferenciačná schopnosť nervového systému ↔ Nedostatočná tenacita nervového systému

1. Organicky alebo sociálne podmienené vývojové oneskorenie →
   a) všeobecné
   b) čiastočné, najmä v rečovej oblasti
2. Vývojový útlm (ktorý okrem iného vedie k slabomyseľnosti) →
3. Porucha vývoja
   a) organická alebo neurotická porucha vývinu →
   b) organická alebo sociálne podmienená lateralita

↑ ←

4. Poruchy v koncentrácii a všeobecný nepokoj, vedúci k nedostatočnej schopnosti podržať pozornosť
   a) sociálne podmienené
   b) organicky podmienené (slabý typ nervového systému)
   c) psychopatická erécia
   d) všeobecná slabosť výkonu mozgu
   e) traumatické poškodenie mozgu

[25] Tamže. str. 55.

Táto schéma udáva vlastne celkový obraz príčin a ťažkostí, s ktorými sa stretávame pri poruche čítania a písania. Pravda, v odbornej literatúre určenie dyslexie a dysgrafie nie je také jednoznačné, napriek tomu, že v tejto oblasti sa skúma už vyše 80 rokov (Kussmaul 1877). Niektorí autori sa domnievajú, že tieto poruchy zapríčiňuje nevyhranená lateralita (Orton), iní vidia príčiny poruchy v poškodení mozgu v ranom vývoji (Strauss-Lehtienen), ďalší vysvetľujú túto poruchu na základe encefalopatie (u nás Kučera, tiež Matějček, Langmeier), mnohí autori upozorňujú na význam emocionálnych činiteľov a pod. pri vzniku tejto poruchy (Blanchardová, Halgren, Hansburg a i.). Uvedené rozdielnosti ukazujú prinajmenšom na to, že príčiny vzniku tejto poruchy môžu byť pri jednotlivých individuách rozličné a že dosiaľ sa nepodarilo úplne utriediť celý materiál.

Pre učiteľa a vychovávateľa je dôležité najmä to, aby o tejto poruche vedel. Ak sa zistí táto porucha, o ďalšom výchovnom postupe treba sa poradiť jednak s príslušnými odborníkmi (lekár, neurológ, psychológ) a s rodičmi.

Terapia tejto poruchy je neobyčajne ťažká. Okrem lekárskeho ošetrenia treba sa zamerať na zvýšenie pozornosti a rozlišovacej schopnosti dieťaťa, na motorické školenie dieťaťa, na povzbudzovanie a utvrdzovanie sebadôbery a sebavedomia dieťaťa. Pôjde tu o komplexné liečebno-výchovné vedenie. Ak učiteľ nepochopí ťažkosti dieťaťa, bude ho zle hodnotiť a bude hamovať celý jeho psychický vývoj, čo v konečných dôsledkoch môže viesť k znehodnoteniu dieťaťa.

VI. ROZUMOVÝ VÝVIN A OTÁZKY ROZVÍJANIA POZNÁVACÍCH FUNKCIÍ

Rozumový vývin dieťaťa hodnotí každý, kto prichádza do styku s deťmi, veľmi vysoko. Často si všíma len rozumovú stránku a charakterizuje dieťa ako bystré, inteligentné, nadané a schopné, prípadne rozumove zaostalé, ťažkopádne a pod.

V skutočnosti rozumový vývin má dôležitú úlohu pri utváraní osobnosti dieťaťa, ale pri podrobnejšom skúmaní vidíme, že táto otázka je omnoho zložitejšia, ako by sa na prvý pohľad zdalo. Aj rozumový vývin podmieňuje výchova, nadobúdanie vedomostí, záujmy a iné vlastnosti osobnosti. Vzhľadom na mnohé nejasnosti a nepresnosti v ponímaní pojmov „rozumový“, „inteligentný“, „schopný“, „nadaný“ pokladáme za potrebné aspoň v stručnosti ich objasniť.

A. Inteligencia a meranie inteligencie

V staršej psychológii, aj v dnešnej buržoáznej psychológii, intelektuálna činnosť, najmä chápavosť, myslenie, usudzovanie, rozlišovanie podstatného a nepodstatného, pamäť zahrňovala sa obyčajne pod pojem inteligencia.

Buržoáznu teóriu inteligencie podal nemecký psychológ W. Stern. Podľa Sterna inteligencia je všeobecná schopnosť indivídua upraviť vedome svoje myslenie podľa nových požiadaviek, duševná schopnosť prispôsobiť sa novým úlohám a životným podmienkam.[26]

Táto definícia predpokladala, že jestvujú všeobecné duševné schopnosti, ktoré sa prejavujú tým, že jednotlivec zvládne nové úlohy a situácie. Tieto schopnosti podľa Sterna a iných buržoáznych bádateľov (Termana, Spearmana atď.) človek dedí, prípadne sú mu vrodené, a prostredie, ako aj výchova nemajú na ne podstatnejší vplyv. Inteligencia sa pokladala za vnútorný faktor, vnútorný mechanizmus vývinu, prvoradejší než vplyvy okolia. Inteligencia ako vnútorný faktor vzrastá síce s vekom asi do 16. roku, ale u príslušného jedinca je konštantná po celý život.

Problému „inteligencie" velmi veľa pozornosti venoval anglický bádateľ Charles Spearman. Spearman robil korelácie medzi jednotlivými intelektuálnymi výkonmi u detí a zistil, že v zásade všetky mentálne výkony podmieňujú dva faktory: „g-faktor" a „s-faktor". Tzv. „general factor" čiže g-faktor je u rôznych ľudí rôzny, ale pri jednom indivíduu vo všetkých korelovaných schopnostiach je rovnaký. Podľa Spearmana g-faktor je tým, čo sa nazýva inteligenciou, čiže všeobecné duševné schopnosti. Spearman tento faktor pokladá za „základnú funkciu alebo skupinu funkcií", za „duševnú energiu", ktorá je tým endogenným činiteľom, čo ovplyvňuje celú duševnú činnosť dieťaťa a človeka. Druhý špeciálny faktor „s-faktor" zodpovedá zas niektorým špeciálnym vlohám, nadaniu indivídua, ktoré nezávisia priamo od faktora g.

Z týchto teoretických úvah západní bádatelia vyvodili súčasne aj praktické dôsledky. Venovala sa zvýšená pozornosť zostaveniu takej skúšobnej škály, pomocou ktorej by sa dala inteligencia merať. Nadviazalo sa na metrickú škálu inteligencie, ktorú začiatkom nášho storočia za klinickými účelmi zostavil vynikajúci francúzsky psychológ Alfréd Binet a na zistenie výšky inteligencie sa zaviedol tzv. inteligenčný kvocient — IQ. Hodnoty v inteligenčnom teste sú rozložené podľa Gausovej krivky a percentuálne podľa Termana, ako vidíme na tabuľke.

Teoretické zdôvodnenie testovania, ako aj samotné testovanie sa veľmi rýchle rozšírilo po celom svete a konalo sa aj u nás od r. 1928 do r. 1951 najprv na Psychotechnickom ústave, potom na Čs. ústave práce — oblastný ústav pre Slovensko v Bratislave. V SSSR testovanie sa robilo na obzvlášť širokej a masovej základni. Na základe takýchto testových skúšok sa v SSSR deti zaraďovali do pomocných škôl a pod. Túto testovaciu činnosť v SSSR r. 1936 zastavili a odsúdili v uznesení ÚV KSSS „O pedologických zvrátenostiach v systéme ľudových komisariátov osvety". V tomto uznesení sa poukázalo na to, že buržoázna teória o nadaní a metódy jej zisťovania sú v protiklade s teóriou

---

[26] W. Stern: Die Inteligenz der Kinder und Jugendlichen, Leipzig, 4. vyd., 1928, str. 2. (1. vyd. vyšlo r. 1912). Porov. tiež Phil. dr. Anton Weiss-Nägel (Jurovský): Utváranie osobnosti dieťaťa, Bratislava 1939, str. 80—82. Taktiež dr. C. Stejskal: Dětská inteligence, Praha 1934, str. 37.

a praxou výstavby socializmu. U nás bolo hodnotenie ľudí na základe testových skúšok inteligencie zrušené reorganizáciou Československého ústavu práce r. 1951.

Percentuálny rozptyl IQ v štandardizovanej skupine 2904 detí[27]

Klasifikácia:	IQ	Zastúpenie v %
veľmi nadpriemerná	160—169	0,03
	150—159	0,2
	140—149	1,1
nadpriemerná	130—139	3,1
	120—129	8,2
vysoká priemerná	110—119	18,1
normálna alebo priemerná	100—109	23,5
	90—99	23,0
nízka priemerná	80—89	14,5
hranica defektnosti	70—79	5,6
duševná defektnosť	60—69	2,0
	50—59	0,4
	40—49	0,2
	30—39	0,03

Mnohí psychológovia v SSSR i u nás podali rozbor a kritiku buržoáznych teórií a zamietli ponímať inteligenciu ako nemenný vnútorný faktor vrodený alebo dedičný, ktorý by fatalisticky predurčoval celý duševný vývin človeka. Teplov tvrdí, že úlohou takejto teórie nadania bolo dokazovať zvláštne nadanie a osobité práva vykorisťovateľských tried a „vyšších rás“[28], ba viedla k záhube pracujúcich tried a „nižších rás“. V tejto súvislosti Teplov ukazuje, že v SSSR 80—90% inteligencie pochádza z robotníckej triedy, roľníctva a ostatných vrstiev pracujúcich a že po VOSR nastal veľký rozmach talentov.[29]

Naše skúsenosti pri práci s inteligenčnými testami potvrdzovali, že masové použitie testov vedie k chybám. Zistili sme aj to, že u detí výchovne zaostalých verbálne inteligenčné testy nemôžeme vôbec používať, keďže by skreslili skutočnú úroveň ich duševných schopností. Dokonca výskumy, ktoré konal dr. M. Milan, ukázali, že napr. bratislavský I-test vykazuje veľmi vysokú koreláciu s tzv. testom gramotnosti (G-test), v ktorom sa neskúšali tzv. vrodené schopnosti, ale nadobudnutá rýchlosť čítania a písania. Zistilo sa, že inteli-

[27] L. M. Terman — M. A. Merrill: Measuring Inteligence. Houghton Mifflin Co. 1937, str. 37. Uvádzané podľa A. I. Gates: Educational Psychology Macmillan Co. 1944, str. 258.

[28] Pozri: B. M. Teplov: Schopnosti a nadání, Praha 1951. (U nás obsiahlu kritiku podal dr. M. Jurčo: Nevedeckosť a reakčnosť psychotechniky, Bratislava 1953).

[29] Tamže, str. 28.

genčný test (bratislavský test) — skúma nadobudnuté vedomosti. Test inteligencie, v takom zmysle nepokladáme za prostriedok, ktorým by bolo možné zistiť „prirodzené", „vrodené" nadanie. Triednu podstatu psychotechniky pomohlo odstrániť iba uznesenie ÚV KSSS, ktoré sme spomínali. V novších prácach napr. brnenskí lekári Brohm—Brunecký—Holub sa domnievajú, že test môže zachytiť „súčasný stav duševného vývinu dieťaťa, ktorý je výsledkom nielen vrodeného nadania, ale aj všetkých vplyvov, ktoré až dosiaľ na dieťa pôsobili". Podotýkajú však, že sa výsledky testov môžu porovnávať iba vtedy, ak deti skúmal jeden testátor a používal rovnaké metódy. Zdôrazňujú aj to, že porovnávať možno iba výsledky tých detí, ktoré pochádzajú z rovnakého sociálno-ekonomického prostredia. Domnievajú sa, že test nepovie viac ako „pozorovanie detí v ich prirodzenom prostredí". [30] M. Bondy pri hodnotení testov vychádza z Pavlovovho učenia a usudzuje, že „psychológia je dnes v stave riešiť otázky prv neriešiteľné, čo na druhej strane stavia do nového svetla i problém niektorých testových metód prv paušálne odmietaných".[31] Podnetom na takéto hodnotenie sú Vygotského názorné triediace testy (roztrieďovanie geometrických a iných figúr), ktoré použil E. A. Ruškevič pri výskume abstrakcie a zovšeobecňovania u schizofrenikov. Ruškevič svoje výsledky neinterpretoval v pojmoch schopnosti, ale osvetľoval nimi niektoré mechanizmy vytvárania podmienených reflexov u schizofrenikov.[32]

Isteže aj v našej rozvinutej socialistickej spoločnosti je otázka voľby povolania a vedeckého výberu ľudí na povolanie veľmi dôležitá a čoraz nástojčivejšia. Spôsob konkrétneho riešenia týchto otázok bude závisieť aj od rozpracovania vedeckej teórie nadania a nového prístupu k týmto problémom.

B. Schopnosti a nadanie

Po stručnom historickom prehľade a hodnotení diskusie o probléme rozumových schopností treba uviesť stanovisko pokrokovej psychológie. Východiskom sú aj tu práce sovietskych psychológov.

Teplov, analyzujúc stav teórie nadania, vychádza z objasňovania pojmu schopnosti. Schopnosti pokladá za „jednotlivé duševné vlastnosti, ktoré sú podmienkami na úspešné splnenie akejkoľvek jednej alebo niekoľkých činností".[33] Pojem schopnosti sa vyznačuje týmito znakmi: a) Sú to individuálne psychologické osobitosti, ktorými sa ľudia od seba odlišujú. b) Do úvahy prichádzajú iba tie, na základe ktorých môžu vykonávať úspešne nejakú činnosť (napr. všíma-

---

[30] F. Brohm—Z. Brunecký—V. Holub: Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy, Praha 1957, str. 92.

[31] Československá logopedie. Sborník statí, Praha 1956, str. 143.

[32] Porov. tamže, str. 144.

[33] B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1954, VI. vyd., str. 152.

vosť u učiteľa, vedca, hudobný sluch u hudobníka a pod.). c) Schopnosti nepredstavujú už nadobudnuté vedomosti alebo spôsobilosti. Sú podkladom na ľahšie osvojenie si určitých vedomostí alebo spôsobilostí.[34] Týmto posledným faktom vyjadruje Teplov skutočnosť, ktorú učitelia poznajú v bežnom živote. Napr., keď hodnotia žiakov, uvedomujú si, že niektorý je schopnejší a dokázal by viac, než sa v skutočnosti prejavuje v učení.

Schopnosti ako individuálne osobitosti človeka sú podľa Teplova na jednej strane podmienené vlohami, t. j. anatomicko-fyziologickými osobitosťami nervového systému, najmä mozgu, ale nie sú iba vnútorne-endogénne určené. Podmieňuje ich aj konkrétna činnosť, výučba a výchova, v ktorej sa vyvíjajú.[35] Dieťa sa teda rodí s vlohami a na ich základe sa v konkrétnej činnosti rozvíjajú aj schopnosti. Nadanie sa vo všeobecnosti pokladá za vyšší, syntetickejší pojem, ktorý tiež nie je určený výslovne biologicky. Aj pri rozvíjaní nadania hrajú významnú úlohu konkrétne historické podmienky, v ktorých indivíduum žije. Teplov definuje nadanie ako „kvalitatívne svojrázne spojenie schopností, od ktorého závisí možnosť dosiahnuť väčší alebo menší úspech vo vykonávaní činnosti.[36] Napriek tomu, že dosiaľ nedošlo sa k všeobecne prijateľnej teórii schopnosti a nadania, sovietska psychológia odstraňuje z týchto pojmov biologickú a fatalistickú predurčenosť. Zdôrazňuje, že konkrétna činnosť dieťaťa, výchova, škola a vzdelávanie napomáhajú vývin schopností a nadania. Takýto prístup k problémom je správny. Potvrdzuje ho pedagogická prax a pozorovanie. Prax našich vynikajúcich učiteľov potvrdzuje, že každé dieťa, ktoré nie je duševne defektné, môže s úspechom absolvovať 9-ročnú školu. Je pravda, že s niektorým je viac, s iným menej starostí a práce. Dôležité je, aby učiteľ našiel pochopenie pre žiaka. Pri dobrej spolupráci rodiny a školy, aj ťažšie zvládnuteľný žiak dosiahne napokon dobré výsledky. Pekné praktické príklady v tomto smere ukazuje práca M. Foltina: Individuálna starostlivosť o žiakov (pedagogické čítanie), Bratislava 1956. M. Foltin veľmi správne zhrňuje výsledky mnohoročnej pedagogickej činnosti, keď zdôrazňuje dôležitosť pedagogických znalostí, lásku k deťom, vytrvalosť v práci, a najmä otázku upravovania prostredia. „Mnohí sa ešte v dnešnej školskej praxi dopúšťajú veľkých chýb tým, že chcú napravať žiakov vyčítaním chýb a nedostatkov. Učitelia často upravujú osobnosť žiakov, ale zabúdajú upravovať prostredie žiaka, ktoré má veľký vplyv na utváranie jeho osobnosti. Úpravou prostredia a úpravou didaktického materiálu možno docieliť pekné výsledky i pri vyučovaní slabších žiakov, i vo výchove žiakov so zlými návykmi správania.“[37]

---

[34] B. M. Teplov: Schopnosti a nadání, Praha 1951, str. 30—32.
[35] Tamže, str. 34.
[36] B. M. Teplov: Schopnosti a nadání, Praha 1951, str. 40.
[37] B. M. Teplov: Schopnosti a nadání, Praha 1951, str. 67.

C. Reč, jej vývin a výchovné otázky

Pri rozumovom vývine človeka má osobitné postavenie reč. Ako ukázali Engelsove, Leninove a Pavlovove práce, reč mala jednu z podstatných úloh pri vytváraní ľudského abstraktného myslenia, pri vzniku vedy, kultúry a umenia. Pavlov ukázal, že u zvierat predmety a javy vonkajšieho sveta sú signálmi pre rôzne životne dôležité funkcie, činnosti. Napr. zavýjanie dravca je pre jeleňa signálom nebezpečenstva, vôňa je signálom pokrmu a pod. Takto určité znaky predmetov sú signálmi životne dôležitých funkcií. Pavlov na základe toho prišiel k záveru, že u zvierat jestvuje tzv. prvá signálová sústava — je to sústava pocitov, vnemov, príp. predstava o okolitom svete. Človek však okrem takéhoto poznávania sveta ovláda reč a ňou pomenúva predmety a javy. Slovo sa takto stáva signálom prvotných konkrétnych signálov, ktoré môže zastupovať a nahrádzať, ale samotné slovo pritom nie je konkrétne, je abstraktné. Reč umožnila vznik abstraktného myslenia a rozvoj iných stránok duševného ľudského života, ktoré sú príznačné iba pre neho. Tento odraz skutočnosti v ľudskom mozgu pomenoval Pavlov druhou signálovou sústavou a reč pokladal za jej základnú funkciu.[38]

Objasnenie zástoja reči vo vývine človeka ako druhu stavia pred nové úlohy aj samotný výskum vývinu reči. Doterajšie výskumy, ako konštatujú viacerí autori, si všímali buď vonkajšu fonematickú stránku, prípadne opisovali vývin reči ako samostatnú funkciu. Teraz treba prekročiť tento úzky rámec a pomocou výskumu objasniť vývin reči, jej fyziologické mechanizmy a vzťahy k iným duševným procesom. S výskumami tohto druhu sa začalo iba pred niekoľkými rokmi, takže dnes ešte nemáme úplnejšie výsledky. Jednako pokladáme za potrebné oboznámiť sa s fyziologickými základmi reči, so štádiami vývinu reči u dieťaťa, so zásadami rozvíjania reči u detí.

a) Fyziológia reči. Ľudská reč vzniká na základe práce rečových orgánov a na princípe vytvárania zložitých motoricko-akustických spojov v mozgovej kôre.

Periférny rečový aparát je zložitý a veľmi jemne vypracovaný. Základ tvorby hlasu sa viaže na orgány, ktoré vykonávajú aj iné funkcie. Aby sa vytvoril hlas, je potrebná: a) činnosť dýchacia uskutočňovaná dýchacími orgánmi (pľúca, svaly, bránica, priedušky, priedušnica). Hlas sa vytvára pri výdychu tak, že výdychový prúd prechádza cez uvedené orgány do b) hrtanu, kde štyri chrupavky a dva jemné svalky utvárajú tzv. hlasivky. Hlasivky sa môžu napínať a uvoľňovať, t. j. uvoľňovať alebo zatvárať priestor medzi nimi, tzv. hlasovú štrbinu. Vzduchový prúd rozochvievaním hlasiviek vytvára zvukovú vlnu — zvukový prúd. (Napr. keď hlasivky k sebe nepriliehajú, nepribližujú sa, vzniká šepot a nie tón ako pri hlasitej reči.) c) Hlas prichádza do ústnej a nosnej dutiny, ktorá pracuje ako rezonátor. Tu vznikajú čiastočné

---

[38] I. P. Pavlov: Prednášky o činnosti mozgových hemisfér, Praha 1952.
T. Pardel: Pavlovovo učenie a psychológia, Bratislava 1953.

tóny, ktoré upravujú základný tón vytvorený hlasivkami. Súčasne dutina ústna a nosná, jazyk, zuby, pery, podnebia (tvrdé a mäkké), nosohltan sú aj artikulačnými orgánmi. Každá hláska sa tvorí vždy na určitom mieste spôsobom pre ňu charakteristickým. Pre samohlásky je príznačné, že zvukový artikulačný prúd v ústach nenaráža na prekážky, kým spoluhlásky vznikajú pri premáhaní rôznych prekážok v ústnej dutine.

Kôrové ústredie reči je neobyčajne rozsiahle a zložité. Rečové orgány reguluje kôrové ústredie slovno-motorického analyzátora. Ruský bádateľ N. I. Krasnogorskij určil, že hybná oblasť v mozgovej kôre je hybným alebo motorickým analyzátorom, ktorý uskutočňuje analýzu a syntézu podnetov vychádzajúcich jednak z rečových orgánov a jednak zo vzruchov z ostatných oblastí kôry a príslušných odstredivých dráh ovládajúcich a regulujúcich rečové orgány. „Slovno-motorický analyzátor, ktorý má iba človek, analyzuje a zovšeobecňuje celú činnosť mozgu, a to tak, že tvorí slovné podmienené reakcie zo všetkých analyzátorov.“[39] V mozgovej kôre človeka jestvujú špecifické rečové centrá Wernického — sluchové centrum reči, kde sa vykonáva syntézo-analýza všetkých vzruchov prichádzajúcich zo sluchového ústroja (Cortiho orgánu). Sluch, ako sme už uviedli, začína pracovať hneď v prvých dňoch po narodení a asi od 2. mesiaca dieťa otáča hlavu za zvukom, čiže začínajú sa vytvárať akusticko-motorické spoje v mozgu. Sluch má pre vývin reči základný význam a umožňuje človeku jemne diferencovať hlásky (fonémy) ľudskej reči.[40] Ak ochorie Wernického sluchové centrum, vzniká tzv. senzorická afázia, ktorá sa prejavuje tým, že postihnutý počuje, ale nerozumie tomu, čo počuje. Wernického centrum tvorí funkčný celok s Brookovým hybným alebo motorickým ústredím reči, ktoré usmerňuje zložitú integráciu motoriky rečových orgánov. Ak sa toto centrum poruší, vzniká motorická afázia, ktorá sa prejavuje tým, že postihnutý stratí schopnosť artikulovať. Okrem týchto rečových centier jestvuje ešte Dejérinnovo zrakové centrum pre písanú reč. S rečovými centrami súvisia centrá pre pohyby oka a ruky. Zrakové centrum má však všeobecnejší význam a jeho funkcia sa neobmedzuje iba na nadobudnutie zručnosti písať a čítať. Dieťa pozoruje pohyby úst, a tak si osvojuje reč. Slepé deti si osvojujú reč neskôr. M. Seeman podľa Masonovej uvádza, že zrak vyše 30 % napomáha pochopiť počuté.[41] K rečovému prejavu, príp. čítaniu, písaniu je potrebná integrujúca činnosť mnohých mozgových oblastí, napr. pri čítaní zrakové, sluchové a motorické centrá reči a napokon práca ústredí regulujúcich pohyby očí. Reč dieťaťa vzniká tak, že sa na základe rečového vzoru (dieťa počuje a vidí hovoriaceho) a práce slovnomotorického analyzátora vytvárajú akusticko-motorické spoje v kôre, ktoré sú materiálnou základňou ľudskej reči.

---

[39] N. I. Krasnogorskij: K fiziologii stanovlenia detskej reči. Žurn. v. n. d., Moskva 1952, r. II., č. 4, str. 475.

[40] Porov. M. Seeman: Poruchy dětské řeči, Praha 1955, str. 18 a ďalej.

[41] Tamže, str. 18.

b) Vývin osvojovania si reči. Vývin reči nebol ešte dôsledne z uvedených hľadísk preskúmaný a doteraz mnohí autori preberajú s určitými úpravami a variáciami opis a rozdelenie rečového vývinu, ktoré podali Klára a Viliam Sternovci.[42] Pridŕžame sa tohto rozdelenia podľa Leontieva.[43]

Prvé štádium rečového vývinu označuje sa ako prípravné. Zahrňuje v podstate prvý rok života. Aj keď v tomto období ešte nedochádza k zreteľnejším rečovým prejavom, prebieha tu veľmi zaujímavý vývin. V prvom polroku dieťa pri pohyboch ručičkami a nožičkami začína vydávať zvuky, ktoré sú pre rečový vývin dôležité. Vytvára sa tu tzv. rečový pohybový prototyp — dieťa počuje vydávaný zvuk a v kôre sa vytvára spoj medzi pohybom a zvukom. V druhom polroku sa vyvíja artikulácia jednotlivých hlások a slabík. Napr. chlapec Daniel (starý 5 mesiacov a 18 dní) prvýkrát po prebudení opakoval viac ráz za sebou (asi 10-krát): ema, ema. Pre ďalší vývin je dôležitý vzor dospelých a jeho napodobenie. Asi okolo 8. mesiaca sa vytvorí spoj motoricko-akustický a akusticko-motorický a na tieto sa utvárajú ďalšie spoje. Prvé opakovanie slov bez ich porozumenia je tzv. fyziologická echolália. V druhom polroku slovo začína už na dieťa pôsobiť ako podnet. Napr. na vyzvanie „Poď!" načahuje dieťa ruky, kým predtým takto reagovalo iba keď sa k nemu priblížil dospelý.

Druhé štádium je v znamení počiatočného osvojenia si jazyka. Začína sa koncom prvého a začiatkom druhého roku a trvá asi do jeden a pol roku. Toto štádium sa nazýva aj tzv. štádium „slovovety". Tu jedno slovo, ktoré dieťa vysloví, znamená celú vetu. Dieťa je napr. hladné a povie: „Mama" t. j. mama, daj papať a pod.

Ďalším štádiom v rečovom vývine je tvorenie dvoj-trojslovných viet, napr.: Mama hapa (=mama chcem sedieť) a pod. Toto štádium trvá do 2. roku.

Okolo druhého roku sa začína štádium vývinu jazyka v procese rečovej praxe. Toto štádium trvá asi od 2. do 6. roku. V tomto období sa dieťa začína pomocou reči čím ďalej, tým viac dorozumievať s dospelými. Tým, že dieťa počúva reč dospelých, nadobúda stále väčšie vyjadrovacie schopnosti. Prirodzene, v mnohých prípadoch ide o detskú reč. Dieťa si často zľahčuje výslovnosť mnohých ťažkých slov, napr. čerešne sú čenkeje, záhrada — dadada a pod. Vývin reči tu závisí najmä od styku s dospelými a prirodzene od rozvoja duševných schopností. Obyčajne okolo tretieho roku deti začínajú klásť otázky: „Čo je to?" „Prečo"?. Toto štádium je dokladom ďalšieho rozumového rozvoja zameraného na objasnenie súvislostí, časových sledov udalostí, skrátka na hlbšie poznanie skutočnosti. Táto tzv. intelektuálna orientačná reakcia vplýva veľmi priaznivo na rozvoj slovníka a na upevňovanie gramatickej stavby reči. V 4.—6. roku diferencuje sa reč zo stránky syntaktickej, dieťa používa viac viet príčinných, podmieňovacích a pod. V tomto období stráca reč detský

---

[42] C. a W. Stern: Die Kindersprache, Leipzig 1928.

[43] Porov. N. K. Kornilov—A. A. Smirnov—B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1950, str. 282—293.

ráz a dieťa postupne hovorí spisovným jazykom alebo dialektom. Okolo šiesteho roku dieťa prakticky pozná materinskú reč, má záujem o písomné prejavy a niektoré deti si hravo osvoja veľkú abecedu. Dieťa je zrelé na školskú dochádzku a výučbu.

V. Štúr

V školskom období sa reč vyvíja v súvislosti so štúdiom jazyka. V tomto období sa jazyk stáva predmetom štúdia. Škola sústavne a odborne vyučuje jazyk. Dieťa si osvojuje celý rad pojmov, slov, logických kategórií, vyplývajúcich zo systému učiva. Slovník dieťaťa sa obohacuje, začína používať abstraktné slová, prídavné mená, v dôsledku čoho sa vetná stavba stáva omnoho bohatšou. Tento vývin napomáha rozvoj písanej reči. Písaná reč v prvých triedach zaostáva za hovorenou, ale v posledných triedach sú písomné prejavy bohatšie. Leontiev to vysvetľuje tým, že písomný prejav ostáva fixovaný a umožňuje myšlienku analyzovať, opravovať, zlepšovať a pod.[44] Niektorí bádatelia vyjadrujú naznačenú všeobecnú vývinovú tendenciu aj presnými číselnými hodnotami. St. Szuman, významný poľský bádateľ, uvádza vo svojej práci celý rad rôznych výskumov. Pre ilustráciu vyberáme niektoré práce, ktoré konali jeho spolupracovníci.[45]

Bachmann zisťoval, ako žiaci používajú prídavné mená. Predkladal im rôzne obrazy a žiaci ich mali opísať. Po spracovaní výsledkov dostal takéto hodnoty:

Trieda:	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Množstvo prídavných mien v %	1,1	2,5	2,7	3,6	3,7	4,2	4,8	5,8

Podobné hodnoty pri opise obrázka dostal aj J. Nowak, ktorý roztriedil deti aj podľa prospechu.

Vek detí:	Počet použitia prídavných mien v %		
	deti veľmi nadané	priemerné	nenadané
7	4,6	3,1	3,1
9	5,3	4,1	4,1
11	6,7	6,7	4,8
13	8,7	6,8	6,5

Táto tabuľka ukazuje vzťah medzi žiakovým prospechom a rečovým vývinom. Podmienenosť a spätosť rozumového a rečového vývinu najvypuklejšie vidíme na defektných deťoch. Mentálna porucha ovplyvňuje rečový vývin

---

[44] N. K. Kornilov—A. A. Smirnov—B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1950, str. 292.

[45] S. Szuman: Psychologia wychowawcza wieku szkolnego, Krakov 1947, str. 58, 59, 60.

v smere jeho retardácie, malej členitosti a chudobnosti na výrazové prostriedky. Pri väčších mentálnych poruchách je reč veľmi obmedzená, ba vôbec sa nevyvinie.

c) Výchovné zásady a prostriedky rozvoja detskej reči. Zaostávanie detí v rečovom vývine v rodine alebo vo verejných ustanovizniach vyžaduje, aby sme upozornili na niektoré prostriedky, ktoré napomahajú rečový vývin detí. Mnohí rodičia a vychovávatelia sa domnievajú, že sa dieťa naučí hovoriť akosi „samo od seba". Takáto mienka je nesprávna, pretože dieťa by si neosvojilo reč bez pomoci dospelých. To znamená, že reči a jej vývinu treba venovať pozornosť hneď od narodenia. Mnohé pomýlené náhľady vznikli v dôsledku staršej hlbinno-psychologickej literatúry, ktorá hlásala, že dieťa má spávať v osobitnej izbe, že ho treba nechať kričať, aby si posilňovalo pľúca a rečové orgány, nemaznať sa s ním, nehojdať ho atď., aby nevznikli zhubné komplexy, tzv. tyran domu, mamin maznáčik atď. Tieto náhľady a závery nemajú a ani nikdy nemali všeobecnú platnosť. Dieťa potrebuje ako každé mláďa teplo, potrebuje lásku a styk s dospelým. Prirodzene s dieťaťom nemôžeme zaobchádzať ako so zaujímavou a peknou hračkou, ale pri každom styku s ním treba sledovať výchovné ciele. Rečový vývin v prvom roku, v prvých mesiacoch sa podporí tým, že utvárame predovšetkým pozitívne citové vzťahy dieťaťa k dospelým, vzbudzujeme a povzbudzujeme jeho radostnú náladu, z ktorej vzniká zvýšená motorická činnosť. Súčasne sa uvádzajú do pohybu aj rečové orgány a dieťa si začína hrkútať, džavotať. Túto zásadu potvrdzujú bežné pozorovania a každý rodič, ako aj vychovávateľ si ich môže overiť.

Všimnime si reakcie 2—3 -mesačných detí. Nasýtené a zdravé dieťa spokojne odpočíva na postieľke. Ak sa k nemu priblížime, začína generalizovaná motorická reakcia (dieťa reaguje celým telom) a neraz ju sprevádza hlasový prejav. Styk s dieťaťom zameraný na vzbudzovanie radostnej nálady je dôležitý už v prvom roku.

Sovietski bádatelia Ščelovanov a Kaverinová na základe vlastných pozorovaní vypracovali metodiku postupu rozvíjania detskej reči. Metodika Kaverinovej vychádza z tézy, že styk dospelého s dieťaťom v prvom polroku je pre rečový vývin vôbec nenahraditeľný, ak sa zameriava na emocionálne povzbudzovanie. S dieťaťom možno prísť do styku príhovorom a hrou. Pri príhovore treba dieťaťu vyslovovať pravidelne niektoré jednoduché hlásky, slabiky, slová: *da-da — ma-ma — ba-ba* a pod. Tieto zvukové podnety na základe reflexu nápodobivosti začínajú vyvolávať odvetné reakcie dieťaťa a fixovať určité hlásky v rečovom a sluchovom analyzátore. Keď dieťa samotné začne niektoré slovo vyslovovať, treba, aby dospelý opakoval tú istú hlásku, alebo slovo, a tak upevňoval vytvorený spoj v mozgovej kôre medzi akustickým a motorickým centrom reči.

Kaverinová odporúča pri rečovom styku s dieťaťom vytvárať také situácie, ktoré by uľahčovali odvetné reakcie, napr. slovo „poď" spájať s vystieraním rúk k dieťaťu, volať dieťa po mene, privítať a rozlúčiť sa s ním. Pri hre sa vyvoláva emocionálny stav už tým, keď vezmeme dieťa na ruky. Dieťa treba brať

na ruky, pohojdať ho a pod. S dieťaťom, ktoré začína sedieť, možno sa zahrať na schovávanku, kukučku, na rozlúčenie *pá-pá* atď.[46] V 8.—9. mesiaci možno dieťaťu ukazovať rôzne predmety. Kaverinová odporúča takúto formu: Kde sú hodiny — *tik—tak?* Tu je *tik—tak*. Dospelý ukazuje pritom na hodiny. Od 9. mes. do 1,5 roka dieťa hodne vyspeje, používa viac slov, vie vyjadriť rôzne želania: papať, hapať a pod. V tomto období treba dieťaťu pomáhať, aby si osvojovalo rad onomatopoických výrazov, napr.: *bác*, *cen-cen*. Osvojené slová a výrazy treba upevňovať naďalej tým, že výrazne vyslovujeme slabiky a slová pred dieťaťom. Dieťa si s úspechom osvojí rad príkazov: poď, vstaň, choď, lež a pod. Podobný postup zachovávame aj v ďalšom období, a to tak, že dieťaťu ukazujeme rôzne predmety a vyslovujeme ich názvy. Napokon dieťa samotné, ukazujúc na predmety, hovorí: „Toto," a vyžaduje odpoveď.

Okolo tretieho roku sa vyskytnú otázky „Prečo?", „Načo?" a pod. Treba dbať, aby dieťa dostalo na každú otázku podľa možnosti primeranú odpoveď. Francúzsky pokrokový psychológ H. Wallon síce upozorňuje, že deti treba aj tu viesť k tomu, aby samostatne rozmýšľali a samostatne odpovedali.

Je zrejmé, že dieťa neovláda rečové orgány natoľko, aby hovorilo ako dospelí. Niektoré slová vyslovuje tzv. detskou rečou, pre ktorú je príznačné zjednodušovanie. V predškolskom veku treba však dbať, aby sa všetky nesprávnosti vo výslovnosti odstránili pred školskou dochádzkou. Chybnú výslovnosť napr. odstraňujeme tak, že deťom v 4.—5. roku presne opíšeme, ako majú pri istej hláske otvárať ústa, akú polohu majú pery, ďasná, jazyk a pod. Deti sa napr. ťažko učia vyslovovať hlásku *r*. Ale ak sa im v uvedenom období ukáže spôsob výslovnosti, takmer okamžite budú vyslovovať *r* správne, ba zo začiatku aj v tých slovách,kde je *l*. Tak napr. namiesto *lampa* povedia *rampa*.

V školskom období venujeme pozornosť správnemu vývinu zvukovej stránky reči.[47] Na tento problém poukazuje najmä N. G. Morozovová. Upozorňuje, že hoci dieťa pri vstupe do školy hovorí, prakticky ovláda materinskú reč a vie vyslovovať a rozlišovať všetky fonémy,[48] predsa pri rozbore reči mladších školákov sa ukázalo, že niekedy nerozlišujú najmä znelé a neznelé hlásky: *p —b*, *d —t*, *k— g*. Ak sa fonematická stránka reči nevyvinie náležite, potom vznikajú pravopisné chyby. Dieťa píše namiesto *ľad — ľat*, chybne používa *s-z*, zle uplatňuje kvantitu (dlhé a krátke samohlásky) a pod. Učiteľ na základe vlastného pozorovania má odhaliť prameň a príčinu chýb. U niektorých žiakov je to otázka, ako si zapamätajú cvičenia, ale u mnohých je to výsledok nesprávne vyvinutého fonematického sluchu, vnímania jazyka, príp. dôsledok zlej artikulácie. Tieto nedostatky odstránime tak, že deťom názorne ukážeme rozdiely v artikulácii jednotlivých hlások.

---

[46] Metodický opis týchto hier je v práci E. K. Kaverinovej: O vývine detskej reči v prvých dvoch rokoch života, Bratislava 1952.

[47] L. I. Božovičová a kol.: Kapitoly z dětské psychologie, Praha 1953. N. G. Morozovová: Rozvoj reči v mladšom školskom veku, str. 73—94.

[48] L. I. Božovičová a kol.: Kapitoly z dětské psychologie, Praha 1953,str. 85.

V mladšom, ba aj v staršom školskom veku je dôležitý rozvoj gramatickej stavby reči. Keď dieťa začne chodiť do školy, ešte nedostatočne rozlišuje slovo od predmetu. Morozovová napr. uvádza, že ešte aj 12-ročné dieťa na otázku, čo je podstatné meno, odpovedalo: To je živá vec, ktorá sa pohybuje.

Najdôležitejším činiteľom v období mladšieho školského veku je prechod od ústneho vyjadrovania k písomnému. Ťažkosti, ktoré treba prekonať v tomto období, sú veľké. Dieťa si musí osvojiť zručnosť písať, čítať, musí sa naučiť chápať slovo ako nástroj vyjadrovania, prostriedok na dorozumenie, ktorý podlieha určitým pravidlám. Oboznamuje sa teda s gramatickou stavbou jazyka. To je významné nielen pre samotný jazyk, ale aj pre celý duševný život dieťaťa, lebo tak sa učí dieťa chápať abstraktné logické vzťahy a súvislosti. Poznanie gramatickej stavby reči, oboznámenie sa s množstvom systematicky utriedených školských poznatkov vedie žiaka k tomu, že ovládne jazyk, t. j. učí ho nielen odpovedať, ale aj ako odpovedať.

V neskoršom veku a v puberte je vhodné pomocou krásnej literatúry, recitačných, dramatických a iných krúžkov vzbudzovať jazykový cit, zmysel pre čistotu jazyka a cibriť výrazové prostriedky. Treba si viac všímať jazykový prejav žiakov a viesť ich k správnemu mysleniu a reči. Mládež občas, aby sa vyrovnala dospelým, používa hrubé výrazy z ulice. Tento jav sa dá odstrániť spoluprácou rodiny, školy a celej verejnosti. Často tu pomôže, keď takýchto výrastkov okríkneme.

d) Poruchy reči. Z tohto, čo sme hovorili, vysvitá, že reč nie je jednoduchý jav. Je podmienená anatomicko-fyziolologicky a závisí od sociálnej interakcie, ako aj rozvoja rozumových schopností dieťaťa. Ak sa poruší niektorý z činiteľov, ktorý podmieňuje vývin reči, prípadne ak odpadá, vedie to k poruchám reči. Poruchy reči sú tieto:

Oneskorený rečový vývin. Hovoríme o ňom vtedy, keď dieťa netvorí samostatné slová v 12.—15. mesiaci po narodení, prípadne neskôr len veľmi slabo napreduje v rečovom vývine alebo chybne artikuluje. Ak dieťa nehovorí po druhom roku, treba sa nevyhnutne poradiť s logopédom. Oneskorený rečový vývin môžu zapríčiniť rôzne faktory. Predovšetkým malá starostlivosť rodičov alebo výchovného prostredia o dieťa, defekty rečových orgánov, poruchy príslušných ústredí v kôre (ak je zasiahnuté jadro ústredia, spôsobí to spomínanú afáziu) a intelektuálne poruchy. Pri ľahších intelektuálnych poruchách sa reč vyvíja oneskorene, niekedy až po treťom roku, pričom sa vyskytujú chyby vo výslovnosti, v gramatike a pod. Pri ťažších poruchách, napr. pri idiocii, sa reč vôbec nevyvinie.

Hatlavosť (dyslalia) — tvorí veľkú skupinu rečových porúch. Hatlavosť je porucha výslovnosti, pri ktorej je reč normálna, len výslovnosť niektorých hlások je nesprávna. Najbežnejšie sa vyskytuje v predškolskom veku, keď si dieťa začína osvojovať reč. Napr. *lampa — jampa, ryba — lyba, hračka — hlačka* a pod. Táto hatlavosť jestvujúca pri osvojovaní si reči sa postupne likviduje v dôsledku rozvíjajúceho sa vnútorného útlmu a prechodu od generalizovaných k špecifickým formám prejavu. Na rôznych vekových stupňoch sa vyskytujú

rečové chyby podľa uvedenej tabuľky. (Výskumy Dubnovej v r. 1951-52 v Kolíne.)[49]

Stupeň výchovy:	Počet vyšetrovaných detí:	Percento chýb vo výslovnosti:
materská škola	887	59,6
národná škola	4483	24,9
stredná škola I. st.	3076	16,4

Ako vidieť, rečových chýb v priebehu vývinu a výchovy postupne ubúda. Všeobecne možno povedať, že hatlavosť ako funkčná vývinová porucha zaniká v predškolskom veku asi do 5. roku. Ťažšie formy hatlavosti spôsobuje intelektuálna porucha, nedostatočná výchova, oneskorený rečový vývin. Seeman zistil, že hatlavosť sa prenáša dedične, a to „dvakrát častejšie u chlapcov než u dievčat".[50] Ak detské formy hatlavosti nemiznú aj napriek vytrvalej starostlivosti rodičov, treba vyhľadať odbornú pomoc. Ťažšie formy hatlavosti zapríčiňuje buď znížená schopnosť jemne regulovať rečové orgány, prípadne oslabená schopnosť diferencovať zvukové podnety sluchovým ústredím (dieťa nerozlišuje dobre *s-š*, *k-t* a pod.), alebo organická porucha. Pri organickej poruche sú zasiahnuté buď ústredia v mozgovej kôre, príp. nervové dráhy, alebo rečové orgány. Napr. ak dieťa má riedky chrup, prípadne ak sa mu vymieňa mliečny chrup, a preto mu chýbajú zuby, nesprávne vyslovuje sykavky, šušle. Podobne, ak prečnieva horný chrup, alebo ak dolný chrup je posunutý silne dozadu, vznikajú chyby pri výslovnosti najmä sykaviek.

V školskej praxi sa najčastejšie stretávame s funkcionálnymi poruchami čiže s takými chybami výslovnosti, pri ktorých anatomicko-fyziologický aparát reči nie je porušený. Najčastejšie sa vyskytuje tzv. rotacizmus — chybná výslovnosť hlásky *r*. Táto najbežnejšia chyba vzniká tak, že sa nechveje koniec jazyka, ale jeho koreň, *r* sa nahrádza hláskami *j*, *l*. Pri odstraňovaní tohto javu sa postupuje tak, že sa cvičí chvenie a pohyb konca jazyka (výslovnosťou pomocných slabík, napr. *ha*, *hdo* a pod.), kým sa nedosiahne nezvučné *r* a z nezvučného *r* prejde sa na základe chvenia jazyka na zvučné. Bežne u detí stačí ukázať a opísať im výslovnosť. Kappacizmus a gamacizmus — je chybné vyslovovanie hlások *k* —*g*, napr. *košeľa* — *tošeľa*, *guľka* — *duľka* a pod. Dieťa pri týchto chybách robí záver na mäkkom podnebí končekom jazyka, a nie koreňom. Pri náprave sa vychádza z *t* — *d*, ktoré dieťa vie vysloviť. Logopéd jazykovou lopatkou posúva jazyk dozadu a nedovoľuje robiť záver končekom jazyka na zuboch. Keď dosiahneme prvé výsledky, prejdeme k systematickému nácviku v slovách. Lambdacizmus — je chybné vyslovovanie hlásky *l*, prípadne jej nahrádzanie inými hláskami, napr. *nampa* — *lampa* a pod. Dieťaťu opíšeme a ukážeme polohu jazyka: koniec jazyka treba

[49] M. Seeman: Poruchy dětské řeči, Praha 1955, str. 82.
[50] Tamže, str. 83.

pritisnúť na ďasno tak, aby vzduch prúdil po obidvoch stránach jazyka. Sigmatizmus — je rozmanité chybné vyslovenie sykaviek *s*, *z*, *c*, *dz*, a *š*, *ž*, *č*, *dž*. Hláska *s* sa tvorí tak, že jazyk končekom vytvorí úzku štrbinu na ďasne a ňou sa tlačí vzduchový prúd tak, že sa rozráža o hranu spodných predných zubov. Pri náprave vždy ukážeme polohu rečových orgánov a precvičujeme ju. Deti možno cvičiť aj pískať cez zuby.

Všeobecne možno povedať, že ak rodičia spozorujú u svojho dieťaťa niektorú z uvedených porúch po 4.—5. roku, nech vyhľadajú odbornú logopedickú pomoc. Aj učitelia, najmä na prvom stupni, majú tomuto problému venovať zvýšenú pozornosť a majú odstraňovať všetky vyskytujúce sa nedostatky v spolupráci s rodinou a odborným vedením.

Huhňavosť (rhinophonia) tvorí druhý veľký okruh rečových chýb. Vzniká, keď sú porušené nosné dutiny, ktoré rezonujú aj vtedy, keď nemajú, tzv. otvorená huhňavosť (r. aparta), alebo nosné dutiny nerezonujú vtedy, keď rezonovať majú — tzv. huhňavosť zatvorená (r. clausa).

Otvorená huhňavosť sa prejavuje najmä pri vyslovovaní samohlások. Ak pri vyslovovaní samohlások zvuk preniká do nosných dutín, nastáva nosná rezonancia a hlásky dostávajú nazálny ráz. Nazálne zafarbenie zvuku nie je úmyselné, ale mimovoľné v dôsledku nejakej anatomickej príčiny.

Zatvorená huhňavosť vzniká najmä pri výslovnosti takých hlások, kde nosná dutina má rezonovať, napr. *m-n-ň*, a z nejakých príčin nerezonuje (najskôr zapchanie nejakými nádormi, polypmi, nádcha, hlien a pod.). Príčiny otvorenej huhňavosti sú podmienené organicky, napr. rázštepom tvrdého podnebia, kde je uzavretá ústna dutina od nosnej, pri nedostatočne vyvinutom mäkkom podnebí nemôže čípok uzatvárať nosnú dutinu pri prechode zvukového prúdu; pri obrnách mäkkého podnebia (napr. po záškrte, ba aj ojedinele po chrípke), kde nosný uzáver dobre nefunguje, a tak nastáva opäť rezonovanie nosnej dutiny; aj tretia mandľa prekáža čípku uzavrieť nosnú dutinu. Otvorenú huhňavosť môže zapríčiniť aj zlozvyk alebo intelektuálny defekt.

Zajakavosť (balbuties) nevzniká v dôsledku nejakých chorobných organických zmien, ale pokladá sa za neurózu, t. j. funkčnú poruchu.

Podľa zhodných tvrdení rôznych autorov zajakavosť vzniká v ranom detstve asi okolo 4. roku, neskôr sa môže vyskytnúť, keď sa dieťa neúspešne začlení do školy okolo 7. roku a posledným obdobím, v ktorom zajakavosť vzniká, je puberta.[51] Zajakavosťou trpí viac ako pol percenta detí, pričom u chlapcov je zajakavosť viac rozšírená než u dievčat. Náš významný odborník M. Seeman, ktorý sa viac desaťročí zaoberal otázkou zajakavosti, chápe jej vznik ako koordinačnú neurózu reči, prejavujúcu sa porušením koordinácie pohybov vytvárajúcich reč (dýchacích, zvukových, artikulačných a pod.), čo sa odráža aj v mimike (zášklbmi, napätím, kŕčom a pod.) a vysvetľuje ju ako „následok konštitučnej slabosti mozgovej kôry najmä v druhej signálovej

[51] Porov. tamže, str. 198.

sústave. Prejavom tejto oslabenej kontrolnej a riadiacej činnosti mozgovej kôry je chorobne zvýšená afektívna labilita a vegetatívne poruchy". [52] Mechanizmus pri zajakavosti je tento: strach pred hovorením, prípadne výslovnosťou niektorých slov vzruší natoľko kôrové bunky, že sa utlmia (nadhraničný útlm, ktorý sa iradiuje po mozgovej kôre). Na základe kladnej indukcie podráždia sa ústredia ovládajúce motoriku a mimiku, a tým vznikajú nekoordinované pohyby a zajakavosť.[53] Zajakavosť u detí vzniká na základe napodobňovania, napr. dieťa Martin (3,5-ročný) sa začal naraz zajakávať. Hľadali sme príčinu a v okolí sme našli zajakavé dieťa, s ktorým sa Martin stýkal pri hrách. Príčina môže byť aj iná. Napr. v tomto veku deti rozumejú omnoho väčšiemu počtu slov, než samy používajú. Často chcú naraz veľa povedať. Ak tieto požiadavky na vyjadrovacie schopnosti nemôžu zvládnuť, začínajú sa v reči zarážať a opakovať začiatok slov. Keď sa táto fáza šťastlivo neprekoná, u dieťaťa sa vytvorí strach pred rečovým prejavom, ktorý pôsobí tlmivo na činnosť kôry. V dôsledku toho nastáva porucha vo vzťahu medzi kôrovými a podkôrovými ústrediami a výsledok sa prejaví v zajakavosti. Zajakavosť môže nastať aj po silnejšom emocionálnom vzrušení, najmä zo strachu, pri neláskavom zaobchádzaní s dieťaťom a pod. U pozorovaného dieťaťa trvala zajakavosť asi 3—4 týždne. Prekonala sa tak, že sme dieťa neupozorňovali na chybu, nezahanbovali ani nekarhali, iba sme ho veľmi priateľsky vyzvali, aby hovorilo pomaly. Treba dať pozor na starších súrodencov, vrstovníkov, ktorí sa radi vysmejú z každej chyby. Je vhodné dôrazne im povedať, aby sa z dieťaťa nevysmievali.

Začiatok školskej dochádzky a školské povinnosti kladú na dieťa nové požiadavky. Ak ich dieťa nevie zvládnuť, môže sa to prejaviť neurózou — zajakavosťou. Tu je už postup ťažší. Škola a rodina majú čo najužšie spolupracovať. Učiteľ má vystríhať spolužiakov, aby sa nevysmievali z tejto nepríjemnej rečovej chyby. Skúsenosti však ukazujú, že sa zajakavé deti v škole horšie hodnotia, klasifikujú než deti, ktoré normálne hovoria. V období dospievania, keď celá osobnosť podlieha labilite, zvyšuje sa citlivosť a vzťahovačnosť, môže zajakavosť spôsobiť aj nepríjemené silnejšie duševné zážitky.

Okrem vonkajších príčin zajakavosti, ktoré sme uviedli, pôsobia aj tzv. vnútorné príčiny, ktoré podľa Seemanových údajov tvoria 33% zo všetkých prípadov. Aj iní autori u nás, najmä J. Vinař a M. Sovák upozorňujú na možnosť vzniku zajakavosti pri rýchlom a násilnom precvičovaní ľavorukých na pravorukých.

Zajakavosť je porucha, ktorá najmä pre jej psychický odraz môže spôsobiť vznik zhubných kopmlexov menejcennosti. Preto učiteľ, vychovávateľ a rodič nevyhnutne musia urobiť nápravné opatrenia.

Zajakavé dieťa neslobodno zahanbovať, nezasahovať do jeho reči výčitkami (napr.: „Hovor poriadne" a pod.), ale dieťa treba trpezlivo viesť, aby sa vyliečilo.

---

[52] Tamže, str. 219.
[53] Tamže, str. 219.

V rodine treba pôsobiť na súrodencov, vrstovníkov a v škole na spolužiakov, aby sa takému dieťaťu neposmievali, pretože tým iba zhoršujú jeho rečovú chybu.

Treba vyhľadať odbornú lekársko-nápravnú pedagogickú pomoc.

Keď urobíme tieto opatrenia, sú všetky predpoklady, že zajakavosť sa v priebehu niekoľkých týždňov odstráni.

Za zajakavosť sa niekedy pokladá ďalšia porucha, tzv. breptavosť. Je to porucha v tempe hovoru a prejavuje sa tým, že dieťa prehltáva slabiky, skomoľuje hlásky, veľmi rýchle hovorí, jedno slovo nedokončí a už začína druhé. Breptavosť sa často spája so zajakavosťou, najmä v období dospievania. Breptavosť sa dá odstrániť sústredením na reč. Najviac sa vyskytuje pri mimovoľnej reči, kým u zajakavých je to naopak. Podľa Seemana vzniká v dôsledku úchylnej poruchy extrapyramidálnych dráh a mnohé z prác venovaných tomuto problému poukazujú, že ide o organickú poruchu.[54] Všeobecne sa usudzuje, že breptavosť sa dá v detskom veku za 2—3 mesiace vyliečiť.

D. Poznávacie procesy, ich vekové charakteristiky a výchovné otázky

Poznávacími procesmi rozumieme tie duševné deje, na základe ktorých sa človek orientuje vo vonkajšom svete, chápe súvislosti a zákonistosti medzi vecami a javmi a prispôsobuje sa podmienkam okolia, alebo ich mení podľa svojich potrieb. Vývin poznávacích procesov je ústredným pedagogickým problémom, ktorý rieši dôležitá zložka výchovy: rozumová výchova. Poznávanie je zložitý proces, zahrňuje celý rad psychických činností a nemožno ho redukovať iba na procesy myslenia čiže na vlastnú rozumovú činnosť. U človeka prebieha poznávanie asi takto:

Každé poznávanie vyžaduje určitú pripravenosť a zameranosť organizmu na objekty a javy vonkajšieho sveta. V skutočnosti každý vyšší organizmus a človek najmä na základe orientačného reflexu ruší určitú činnosť a prechádza na novú činnosť. Orientačný reflex, ktorý je vrodený, prejavuje sa pri každej zmene situácie, akoby otázkou „Čo je to?“ U človeka okrem iných fyziologických mechanizmov je orientačný reflex biologickým základom zvedavosti, bádavosti a túžby po poznaní.[55] Pripravenosť a zameranosť organizmu je nevyhnutná pri každom poznaní a v psychológii sa nazýva pozornosťou. Je to nevyhnutný predpoklad pre dobrú úroveň poznávania.

Poznávanie u človeka je dvojaké: bezprostredné — čiže zmyslové a sprostredkované — čiže myšlienkové.

Bezprostredne poznávame veci tým, že pôsobia svojimi fyzikálnymi, chemickými a inými vlastnosťami na naše zmysly a odrážajú sa v našom mozgu.

---

[54] V. Gaňo: Poruchy druhej signálovej sústavy, Psychologický časopis, Bratislava, r. 2, č. 1.

[55] I. P. Pavlov: Sebrané spisy IV. Přednášky o činnosti mozkových hemisfér, Praha 1952, str. 18.

Žiak v škole prezerá rôzne prírodniny, počúva učiteľovo vysvetľovanie, predstavuje si nejaký model a pod. Teda bezprostredné poznanie sa uskutočňuje vnímaním, pozorovaním a predstavivosťou čiže v podstate funkciami prvej signálovej sústavy.

Sprostredkované poznanie skutočnosti je príznačné iba pre človeka a umožňuje ho bezprostredné poznanie — skúsenosť a reč. Napr. pozrieme von oknom na teplomer a vidíme, že ukazuje —20°C. Pretože bezprostredne vnímame škálu na teplomere a máme všeobecný poznatok o rozťahovaní telies vplyvom tepla, usudzujeme, že je vonku zima, a preto sa poriadne oblečieme. Sprostredkované a zovšeobecnené poznanie (telesá sa teplotou rozťahujú) voláme myslením.

Poznávanie ďalej umožňuje pamäť, ktorá sa zakladá na vlastnosti mozgovej hmoty uchovávať stopy po minulých nervových dejoch. Bez tejto vlastnosti mozgovej hmoty nebolo by možné zhromažďovať a uchovávať nadobudnuté poznatky. Pamäť podobne ako pozornosť je „osobitnou stránkou všetkých psychických procesov“[56] a spája sa so všetkými psychickými procesmi. Preto pri vývine poznávania budeme hovoriť o pozornosti, o vnímaní a myslení, o predstavách a pamäti.

a) Pozornosť, jej vývin a výchova. Základom pozornosti je orientačno-pátrací reflex, ktorý má človek vrodený. Začína sa zretelnejšie prejavovať koncom prvého a začiatkom druhého mesiaca. Už niekoľko dní po narodení dieťa reaguje na zvuk tak, že preruší činnosť a počúva. Toto sú začiatky orientačno-pátracej reakcie (čo sa robí?), ktorá sa neskôr stáva zložitejšou, lebo zmyslové reakcie sa spájajú s motorickými (otáčanie očí, hlavy, trupu vo smere prichádzajúceho zvuku). V prvom polroku vidíme, že sa vytvárajú nielen opticko-akustisko-motorické orientačné reakcie, ale aj orientácie v priestore. Napr. autor pozorovaním zistil, že dieťa v 6. mesiaci nesiahne už kedykoľvek za hračkou, ale len vtedy, keď ju má na dosah. (Pokus sme počas niekoľkých dní viackrát opakovali. D. 5,21 mes.)

Táto nepodmienená orietačno-pátracia činnosť sa viaže na vývin zmyslových orgánov, motoriky, dozrievania mozgových ústredí a je základom tzv. neúmyselnej pozornosti. Vzbudzujú ju zmeny v prostredí, potreby a záujmy dieťaťa. V prvom rade vzbudzujú neúmyselnú pozornosť nápadné veci (lesklé, hlučné) a potom také, ktoré súvisia s biologickými potrebami dieťaťa, napr. s kŕmením (poloha, fľaša atď.). Pre vývin neúmyselnej pozornosti majú veľký význam hračky, ktoré vešiame dieťaťu nad hlavičku a striedame ich. Dieťa sa naučí hračky chytať a manipulovať s nimi. Už 6-mesačné dieťa sa načahuje za všetkým, čo je v jeho blízkosti. Koncom prvého polroku dieťa už uprednostňuje niektoré hračky. V tomto období reaguje zvýšenou motorikou a zvýšeným hlasom na rodičov, poznáva ich. Reaguje na prítomnosť matky tým, že sa dožaduje potravy. To znamená, že nepodmienený orientačno-pátrací reflex prechádza na podmieneno-reflexnú úroveň, ktorej

---

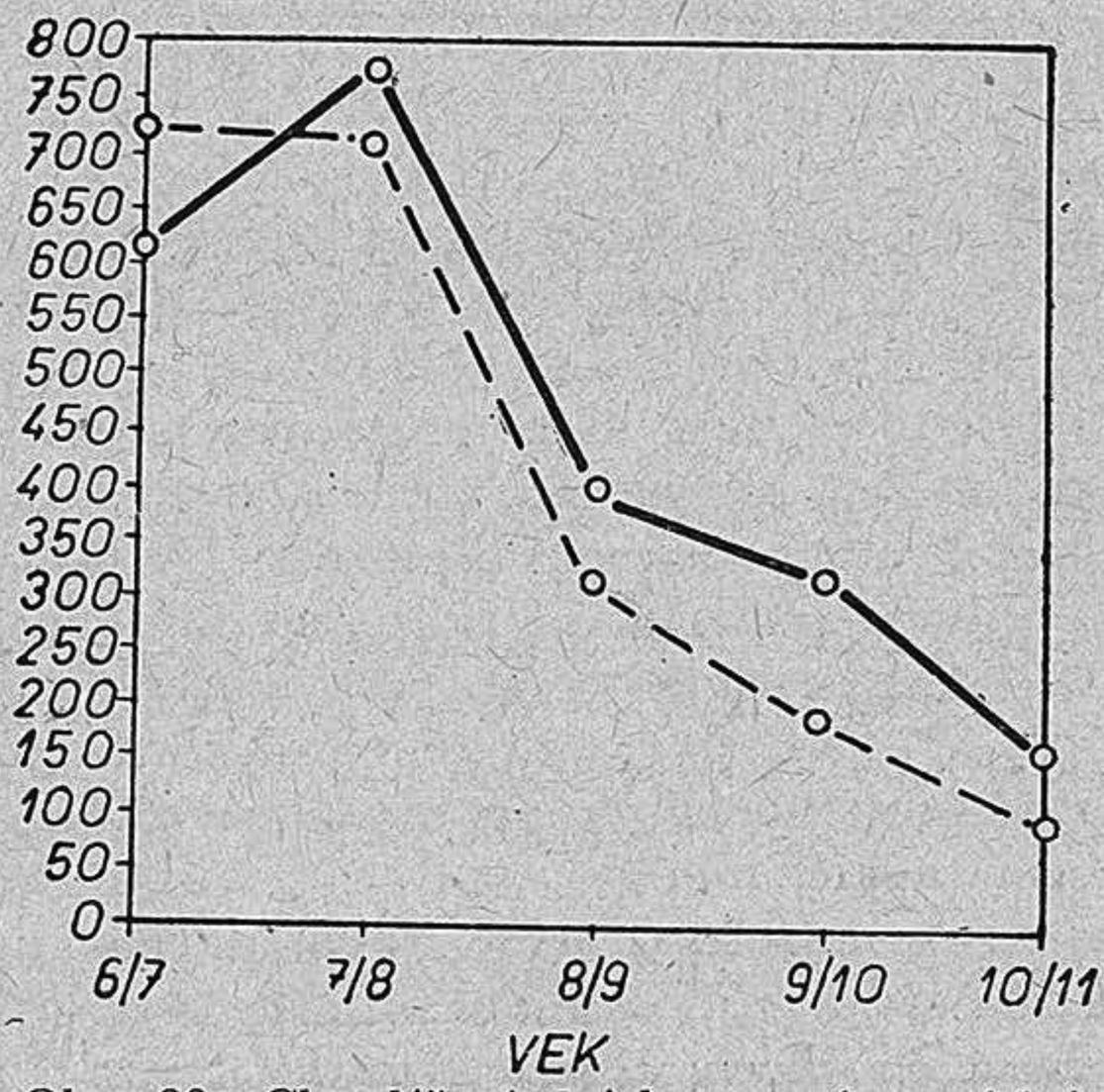
[56] B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1954, str. 48.

význam sa stále zväčšuje. Tento nový ráz orientačno-pátracieho reflexu sa najlepšie odráža v hrách (dieťa ukladá kocky, stavia veže, hrá sa pohybové hry — behá okolo stromu a pod.). V týchto hrách sa práve uplatňuje a rozvíja orientačno-pátrací reflex.

Ďalší stupeň vo vývine tohto reflexu badať v druhom roku. Je preň charakteristické, že dieťa začína reagovať na slová, t. j. rozumieť slovám, na slovnú inštrukciu preruší nejakú činnosť a poslúchne výzvu dospelého. Napr. na výzvu: „Poď, postavíme dom!“ prestane behať okolo stola a pridá sa k dospelému. Na tomto stupni prestávajú mať hry detí funkcionálny ráz. Toto sú začiatky úmyselnej pozornosti. Súvisia najmä s rozvojom druhej signálovej sústavy. Úmyselnú pozornosť uplatňuje dieťa v predškolskom veku v rôznych činnostiach, napr. pri umývaní, jedení a pod.

S rozvojom reči v treťom a štvrtom roku orientačný reflex stále viac prebieha na úrovni druhej signálovej sústavy. Prejavuje sa to vo forme rečovo-myšlienkovej orientácie, ktorá je príznačná pre obdobie otázok typu „Prečo?“ Počnúc touto etapou rozvíja sa zvedavosť o zákonitosti medzi vecami a javmi, začína sa zovšeobecňovanie a systematizácia skúseností.[57]

V školskom veku sa vyvíja pozornosť dieťaťa od neúmyselnej k úmyselnej, od nestálej a kolísavej k stálej, cieľuprimeranej a spoločensky podmienenej pozornosti. Kým sa pozornosť žiakov na strednej škole a na gymnáziu približuje už pozornosti dospelých, pozornosť žiakov na národnej škole sa v mnohých smeroch odlišuje. Predovšetkým stálosť a koncentrovanosť pozornosti sa vyskytuje najmä pri činnostiach, ktoré dieťa zaujímajú. V týchto činnostiach rozvíja sa orientačno-pátrací reflex a uplatňuje sa predstavivosť, vnímavosť a obrazotvornosť. Preto obľúbená činnosť pohltí dieťa tak, že nie je schopné sledovať niečo iné. Úmyselná pozornosť je síce už vyvinutá, ale ak dieťa v činnosti (vnímaní a pozorovaní, počúvaní a pod.) nenachádza nové zaujímavé, obrazné momenty príbuzné jeho hravej činnosti, vtedy pozornosť začína kolísať, rozptyľovať sa



Obr. 20. Chmelářová krivka trvania optickej pozornosti detí od 6. do 11. roku. Krivka znázorňuje vývin trvania pozornosti chlapcov a dievčat. S vekom sa čas trvania predlžuje. Dievčatá majú výsledky o niečo lepšie. Podľa V. Chmeláře: Aktívní optická pozornost, Brno, str. 23 (chlapci plná čiara, dievčatá prerušovaná čiara).

[57] Porov. N. K. Kornilov — A. A. Smirnov — B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1950, str. 368—371.

a trieštiť.[58] Je to preto, že dieťa ešte nevie vyvinúť dostatočný vnútorný útlm a kôrové bunky sa rýchlo unavia. Okrem toho aj preto, že dieťa si ešte neosvojilo vyššie ciele (byť dobrým žiakom, statočným občanom a pod.). Teda pozornosť viac podmieňuje okolie (ak striedame zamestnanie, názorne vyučujeme, vychádzame zo záľub detí atď.). Ale už v prvej triede je pozornosť na takej úrovni, že žiaci môžu sledovať učiteľovo vysvetľovanie. Najvhodnejšia cesta vo vyučovaní vedie od konkrétnych, bezprostredných cieľov, od zamestnávania zmyslov k vzdialenejším a abstraktnejším cieľom, k zamestnávaniu mysle.

Rozsah pozornosti (t. j. počet prvkov, ktoré dieťa vie naraz postihnúť) vyvíja sa asi tak, že v šiestom roku deti postihujú 2—3 prvky, v siedmom roku 3—4, v štrnástom 5 a v dospievaní až dospelosti 6—7 prvkov. Dá sa povedať, že počet správne postihnutých prvkov u detí a dospievajúcich je nižší než u dospelých. Čím je dieťa mladšie, tým je užší aj rozsah jeho pozornosti. Iná zvláštnosť je, že deti od 8. do 9. roku síce môžu postrehnúť jednotlivé prvky, ale nesprávne reprodukujú formu. Na tento fakt už dávnejšie poukázal Meumann a Freeman. Podobná zákonitosť jestvuje aj pri postihovaní tónov idúcich za sebou (tzv. sukcesívny rozsah pozornosti). U dospelých odhad tónov idúcich za sebou podporuje rytmus viacej než u detí.

V tomto veku sa aj pozornosť z jednej činnosti na druhú neprenáša dosť rýchle. Ak žiak počúval napr. učiteľovo vysvetľovanie a má hneď odpovedať na otázky, často zlyhá. Podobne je to aj s rozdeľovaním pozornosti. Ak sa dieťaťu ukáže nejaký obrázok, nepozoruje všetky veci rovnako, ale si všimne iba niektoré a o ostatných nevie hovoriť. Čiže nevie dostatočne rozdeľovať pozornosť na viac súčasne pôsobiacich podnetov a činností. Leonťjev vo veľmi podnetnej práci o pozornosti ukazuje najmä na to, že deti treba v škole, v rodine naučiť „vidieť“, pretože samy nevedia ešte usmerňovať vnímanie. Leonťjev navrhuje, aby sa do vnímania vnášali orientačné body, stanovil cieľ pozorovania, lebo len v činnosti sa vyvíjajú také vlastnosti pozornosti, ako stálosť rozdeľovanie a prenášanie pozornosti.[59]

Všeobecne možno povedať, že žiaci národnej školy ešte svojou pozornosťou dostatočne nedisponujú a nevedia ju použiť v daný čas. Pozornosť žiakov je často kolísavá a závislá viac od podmienok (záujmov) subjektívnych než objektívnych.

b) Vývin vnímania a myslenia. Dieťa od prvých týždňov začína poznávať svet tak, že na veci pozerá, počúva rôzne zvuky, chytá veci a manipuluje s nimi. V tejto činnosti sa oboznamuje s jednotlivými vlastnosťami predmetov (tvrdé, mäkké, hranaté, sladké a pod.) i so samotnými predmetmi (fľaša, hrkálka a iné). Na základe tejto činnosti začína sa v mozgu dieťaťa vytvárať obraz predmetov a javov okolitého sveta. Túto činnosť zmyslových orgánov a nervovej sústavy nazývame vnímaním.

---

[58] J. Linhart: Vývoj vyšší nervové činnosti dítěte, Praha 1954. Učební texty vysokých škol, str. 63 a ďalej. N. I. Kasatkin: Náčrt vývoja v. n. č. dieťaťa v ranom veku, Bratislava 1953.

[59] Porov. L. I. Božovičová a kol.: Kapitoly z dětské psychologie, Praha 1953, str. 44—46.

Vnímanie je zložitý jav. Závisí od stavu analyzátorov, no najmä od stavu kôrových procesov, od analyticko-syntetickej činnosti mozgovej kôry, od nadobudnutých skúseností a vedomostí, ako aj od úrovne myslenia.

Pre vnímanie predmetov a javov má nesmierny význam činnosť dieťaťa, v ktorej nadobúda vlastné skúsenosti. Napr. pozorovali sme 6-mesačné dieťa, ktoré sa celý týždeň snažilo chytiť ornament na dečke. Čiže zrakove ho vnímalo a vedelo ho odlíšiť od monotónnejšieho pozadia, ale na základe skúsenosti sa muselo naučiť, že ornament je súčasťou pozadia,a nie niečím odlišným, hračkou. Vývin vnímania, najmä vydeľovania predmetov od pozadia, vývin postihovania rôznych detailov na predmetoch prebieha pozvoľna v celom detstve. Pre zdokonaľovanie vnímania je najdôležitejšia pohybovo-hmatová činnosť, manipulovanie s predmetmi. Známa psychologička Bühlerová hovorí, že dieťa okrem sociálnych vzťahov sa všetko učí, keď manipuluje s materiálom, keď aktívne pôsobí na veci a prostredie. Ďalším dôležitým činiteľom, ktorý pôsobí na prehlbovanie a spresňovanie vnímania detí, je reč. Veci, predmety a javy dostávajú svoje mená, pomocou reči sa orientuje a upevňuje vnímanie dieťaťa.

V predškolskom veku sa spresňuje pri zrakovom vnímaní rozlišovanie farieb. Okrem základných farieb rozlišuje sa rad ich odtienkov. Farba popri tvare vystupuje ako dôležitá vlastnosť predmetu, deti často dajú prednosť farbe pred tvarom. Napr. ak dieťaťu v predškolskom veku predložia rôzne geometrické obrazce a dieťa si má niektoré z nich vybrať, uprednostní skôr farebné. Farebný materiál v predškolskom veku sa teší obľube. Napr. Hetzerová predložila deťom od 3 do 6 rokov farebné a nefarebné ceruzky. Výsledok bol, že farebné ceruzky uprednostnilo z trojročných detí 20%, zo štvorročných 29%, z 5-ročných 69%. Výskumy tiež ukázali, že v predškolskom veku deti uprednostňujú tie tvary, ktoré poznajú. Napr. vyberú si skôr úžitkové predmety než geometrické tvary. Podľa niektorých výskumov deti okolo 6. roku začínajú už dávať prednosť tvaru (Segers).[60]

Uvedené fakty možno pedagogicky využiť v tom smere, že zmyslová výchova bude sa orientovať na tvary úžitkové, na farebnú stránku predmetov.

Dôležitejšou teoretickou a aj praktickou otázkou je, ako dieťa vníma obraz, t. j. čo z daného obrázka postihuje? Aj keď dieťa v predškolskom veku má zrak dokonalý, predsa nevie ešte vidieť, nenaučilo sa ešte pozerať, lebo jeho skúsenosť je veľmi malá. Napr. podľa autorových pozorovaní môže dieťa postihovať vo filme dejovú súvislosť asi od 4. do 5. roku, aj to veľmi schematicky. Špeciálne výskumy ukázali, že pozorovanie a poznávanie predmetov sa zlepšuje vekom. Vyplýva to z toho, že dieťa nadobúda viac skúseností, a tým sa zlepšuje aj jeho videnie. Predstavme si to asi takto. Dospelý vie čiastočne nejakú reč. Ak z nej má preložiť vetu, hoci pozná jednotlivé slová, celok nechápe. Prekladať bude vedieť, až keď si osvojí väčšiu zásobu slov a príslušné gramatické pravidlá. Tento fakt je z výchovného hľadiska veľmi dôležitý a dotýka sa

---

[60] Uvádzané podľa T. Jonckheere: Experimentálna pedagogika, Praha 1938, str. 45.

jednak ilustrovania detských kníh a jednak používania názorných prostriedkov. Samotný názor nestačí, aby deti pochopili vec. Napr. robili sme pokus s vnímaním filmu u detí v školskom veku. Pokus sa konal v dvoch paralelných triedach. V jednej triede sa premietal film so slovným vysvetlením a v druhej triede bez slovného vysvetlenia. Keď žiaci reprodukovali po premietaní film, ukázalo sa, že pozorovali lepšie v tej triede, kde ich vnímanie usmerňovala slovná inštrukcia.[61] Na dokreslenie tohto faktu uvádzame zistenie W. Jakubiakownej, ktorá predkladala deťom zložitejší maľovaný obraz a dávala tieto otázky: „Čo vidíš na tomto obraze a čo obraz predstavuje?“ „Ako by si nazval tento obraz?“ Obraz takto predložila vcelku 408 deťom všeobecných škôl v Sliezsku. V každom roku mala 102 žiakov. Prišla k týmto výsledkom: V 7. roku 39 žiakov nedalo nijakú odpoveď, v 9. roku nedalo odpoveď 21 žiakov, v 11 roku už iba 16 žiakov a v 13. roku len 12 žiakov.[62] Vidíme teda, že dieťa nevníma obraz adekvátnej skutočnosti, ktorú obraz predstavuje. Vnímanie, pozorovanie a pochopenie predmetu závisí od rozvoja skúsenosti, od vedomostí a od myslenia.

Vyplýva to zo štruktúry vyššej nervovej činnosti človeka. Prvá signálová sústava, ktorá odráža svet vo forme vnemov, pocitov a predstáv, je základom nášho poznávania. No vo svojej funkcii nerozlučne súvisí s druhou signálovou sústavou, a táto zas spätne modifikuje a spresňuje činnosť prvej signálovej sústavy, čiže vnímania a pozorovania. Tento fakt potvrdzuje skúsenosť a experimenty. Na dokreslenie problému vnímania a myslenia uvedieme Sheererovu koncepciu, ktorý hoci inými cestami, prichádza k obdobným záverom. Sheerer poukazuje na to, že vnímanie v prvých rokoch je neadekvátne skutočnosti a jeho úroveň závisí od myslenia. Napr. ak dieťaťu ukážeme sinusoidu, bude ju pokladať za nejakú čiaru. Na ďalšom stupni ju vníma z hľadiska svojich záujmov („sféra záujmov“) ako nejaký ornament. Keď nadobudne určité základy z geometrie, začína ju vnímať a hodnotiť ako geometrický útvar. Posledný stupeň vnímania dosiahne vtedy, keď aj myslením obsiahne objektívnu skutočnosť, a potom pozerá na sinusoidu už adekvátne ako na grafické znázornenie matematickej funkcie, ktorú možno vyjadriť aj vzorcom.[63]

Z uvedených faktov a námetov vyplýva, že vnímanie je u detí nedostatočné a treba ho usmerňovať. Deťom treba dať orientačné body a výstižnú charakteristiku obrazu, schémy. Postupne ich treba učiť vyčleňovať jednotlivé detaily, prípadne spojiť detaily s celkom.

c) Myslenie. Vývin myslenia predpokladá zas možnosť vydeliť predmet od pozadia, rozlíšiť jeden predmet od druhého, čiže určitú úroveň procesov vnímania a pozorovania. Závisí aj od schopnosti vybaviť si v mysli obraz predtým videného predmetu, čiže od predstavivosti a pamäti. Len tak možno

---

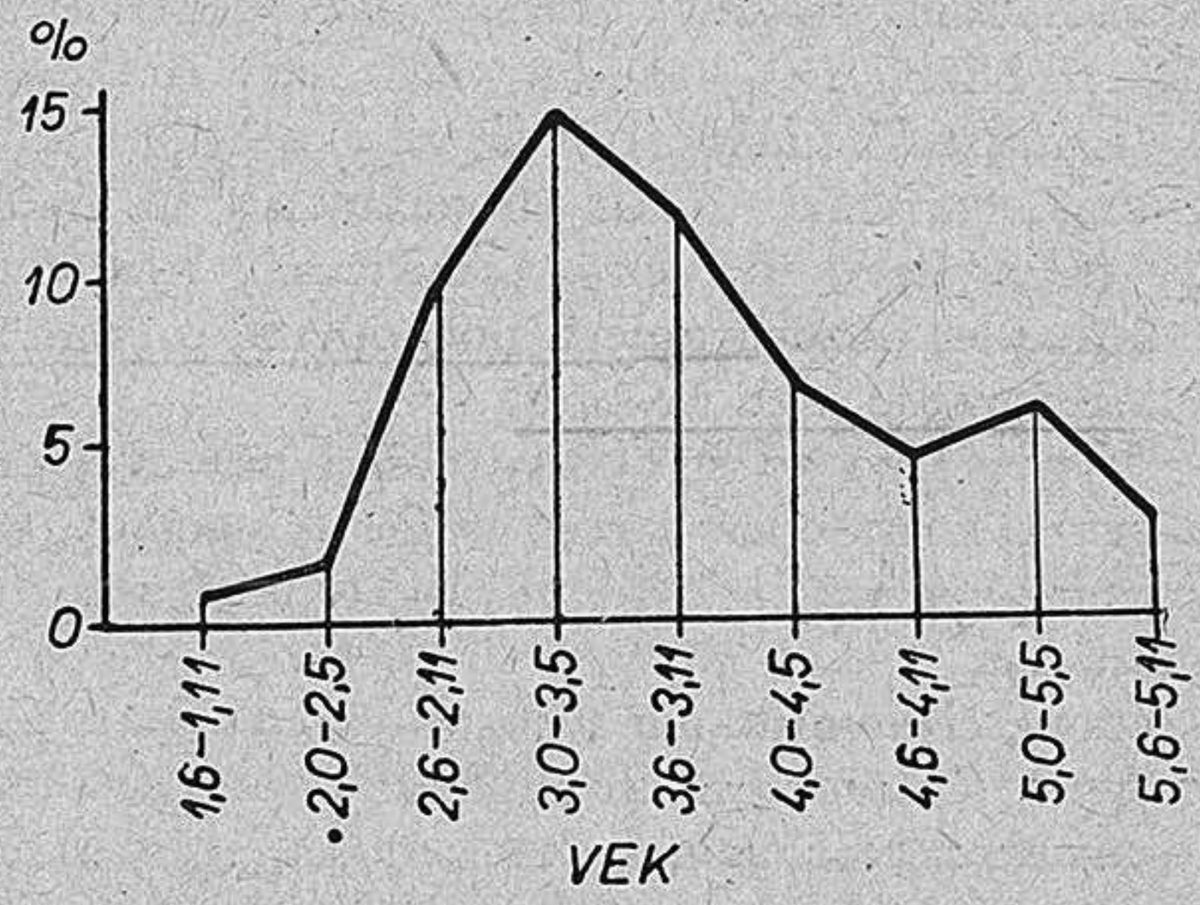
[61] J. Trebišovský—T. Pardel—J. Zachar: Metodika školského filmu, Bratislava 1958.

[62] Uvádzané podľa S. Szumana: Psychologia wychowawcza wieku školnego, Krakov 1947, str. 103.

[63] Actes du XIV. congrés international de psychologie, Bruxelles 1957, Amsterdam 1959, str. 313.

poznávať predmety ako totožné, odlišné, vzájomne ich porovnávať, postihovať podstatné od nepodstatného, nachádzať spoločné a rozdielne na predmetoch a javoch, čiže zovšeobecňovať a abstrahovať.

Mnohí psychológovia sú tej mienky, že sa myslenie začína vypracúvaním stálejších dočasných spojov, keď napr. dieťa poznáva rodičov a predmety, s ktorými prichádza do styku. Tak sa postupne uplatňujú rozumové operácie: porovnávanie, rozčleňovanie, spájanie. Podkladom týchto procesov je analyticko-syntetická činnosť kôry mozgových pologúľ, ktorá v týchto začiatkoch prebieha na úrovni prvej signálovej sústavy. Dieťa v 5.—6. mesiaci napr. vystiera k rodičom rúčky, neskôr si pritiahne hračku, pristaví stolček, aby mohlo vyliezť na stoličku a pod. Toto všetko sú prejavy elementárno-konkrétneho myslenia. Obdobné myslenie nachádzame aj u zvierat, najmä primátov. Pre ďalší vývin myslenia je významný jednak rozvoj pamäti, upevňujúce sa dočasné spoje, umožňujúce rozsiahlejšie znovupoznanie a vybavovanie, jednak rozvoj druhej signálovej sústavy a jej základnej funkcie, reči.



Obr. 21. Vývin antropomorfizácie detí. V predškolskom veku badať sklon pokladať neživé veci za živé (bábika plače, treba ju uspokojiť). Odráža sa to aj v myslení vysvetľovať podľa ľudského konania veci v prírode. Z krivky vidieť, že tento sklon vrcholí okolo 3. a 5. roku, potom klesá. (Cit. podľa G. Clauss—H. Hiebsch: Kinderpsychologie Berlin 1958.)

Asi od 10. mesiaca, keď dieťa začína chápať obsah slov, začínajú sa vytvárať zložitejšie spoje medzi obrazom, dojmom a slovom a potom medzi slovami navzájom.

V celom predškolskom veku si dieťa osvojuje reč, napodobňuje činnosť dospelých, učí sa na základe pokusu a omylu, a toto všetko určuje rámec detského myslenia. Názornosť a konkrétnosť patrí preto k charakteristickým črtám myslenia dieťaťa v predškolskom veku. Hoci dieťa používa slová, jednako ich nechápe v ich širokom, prípadne abstraktnom význame, ale v bezprostrednom spojení s predmetom. To znamená, že slovo tu má celkom konkrétny význam a obsah. Napr. 10-ročného žiaka sme sa pýtali, aké *i* sa píše v slove *myš*. Nato prítomný M. (6-ročný) hovorí: „Malé, pretože *myš* je malá". O tejto črte detského myslenia svedčí aj výskum pojmov, ktorý počnúc A. Binetom konalo veľa psychológov. Výsledky, ku ktorým došli, svedčia, že dieťa vymedzuje pojem celkom konkrétne, dynamicky. Napr. Čo je vták? Vták lieta. Čo je okno? Okno je sklo. (M. 5,6). Pojmové vymedzenia sú teda konkrétne, obmedzené a zachytávajú vždy určitý dej. Myslenie tiež nie je dôsledné, závery sú často

náhodné v dôsledku voľnejšej asociatívnej činnosti. Jednako súdnosť detí v tomto veku nemožno podceniť. Napr. český spisovateľ Balej sa rozhodol poučiť svoju dcérku Vieru (nemala ešte 6 rokov) o náboženstve. Prvú lekciu začala matka čítaním z biblie. Jej priebeh bol takýto:

Matka: Boh stvoril svet.
Viera: Počkaj a čo bolo prv, než boh stvoril svet?
Matka: Nič — len tma a nesmierne vody a tu riekol boh: Rozdeľte sa vody. Vody sa rozdelili. Vydajte suchú zem — nech vyjde slnko, mesiac a hviezdy. A stalo sa. Potom vztiahol svoju ruku a povedal: Nech sú ryby vo vode, vtáci v povetrí, nech sa zem zazelená, vyrastú kvetiny a stromy. — A stalo sa... Až siedmeho dňa si boh odpočinul.
Viera: Od čoho?
Matka: No od tej veľkej práce, od stvorenia sveta.
Viera: No to sa moc nenadrel, keď len vztiahol ruku a hneď to bolo.
Matka (pokračuje rýchle vo výklade): Nakoniec stvoriteľ vzal do svojej ruky hrsť hliny, umiesil z nej podobu človeka, vdýchol do nej nesmrteľnú dušu.
Viera: Hliny? Takej hliny, ako je v parku na záhonoch?
Matka: Áno, takej hliny.
Viera: A ako to vdýchol do nej?
Matka (v rozpakoch): Snáď ústami.
Viera — mlčí.
Matka: A aby mu nebolo smutno, pretože vieš — ten prvý človek bol muž Adam — vyňal z neho boh rebro a stvoril mu družku ženu.
Viera: Hmh — rebro? — Ako to? To ho ohádzal hlinou?
Matka: (prikývne chtiac pokračovať vo výklade).
Viera (rezolútne): Toto sa učiť nebudem, toto sa predsa učiť nebudem!
Matka: Prečo nie?
Viera: Pretože to nie je pravda. Kto to, prosím ťa videl, kto to prvý videl, že to tak bolo?
Matka: (zúfalá, pokračuje v líčení, vypráva o prvom hriechu a o vyhnaní Adama a Evy z raja).
Viera: To ich vyhnal, že mu to jedno jablko zjedli?
Matka: Preto nie, ale že ho neposlúchli.
Viera: Hmh — to im nemohol odpustiť? A čo ten ničomný had?
Matka: Tiež bol potrestaný. Boh povedal: Za trest sa budeš plaziť po bruchu v prachu zeme.
Viera: A ako chodil prv? Čo mal nohy?
Matka (bezradne): No, snáď.
Viera: A vidíš nemal! (Ukazuje na obrázok v knihe, kde had ovinutý okolo stromu zvádza Evu.) Tu Evu iba zvádza a už nemá nohy! (Matka znechutene odchádza a vzdáva sa učenia.)[64].

Podobné prenikavé otázky, prípadne závery nie sú zriedkavosťou v predškolskom veku. Napr. J. M., 6-ročný pozerá bankovku a napokon hovorí: „Ten jazdec nikdy nezomrie — chcel by som byť ním.“ Matka: „Prečo?“ J. M.: „Ty nevieš? Čo je namaľované, nikdy nezomrie.“

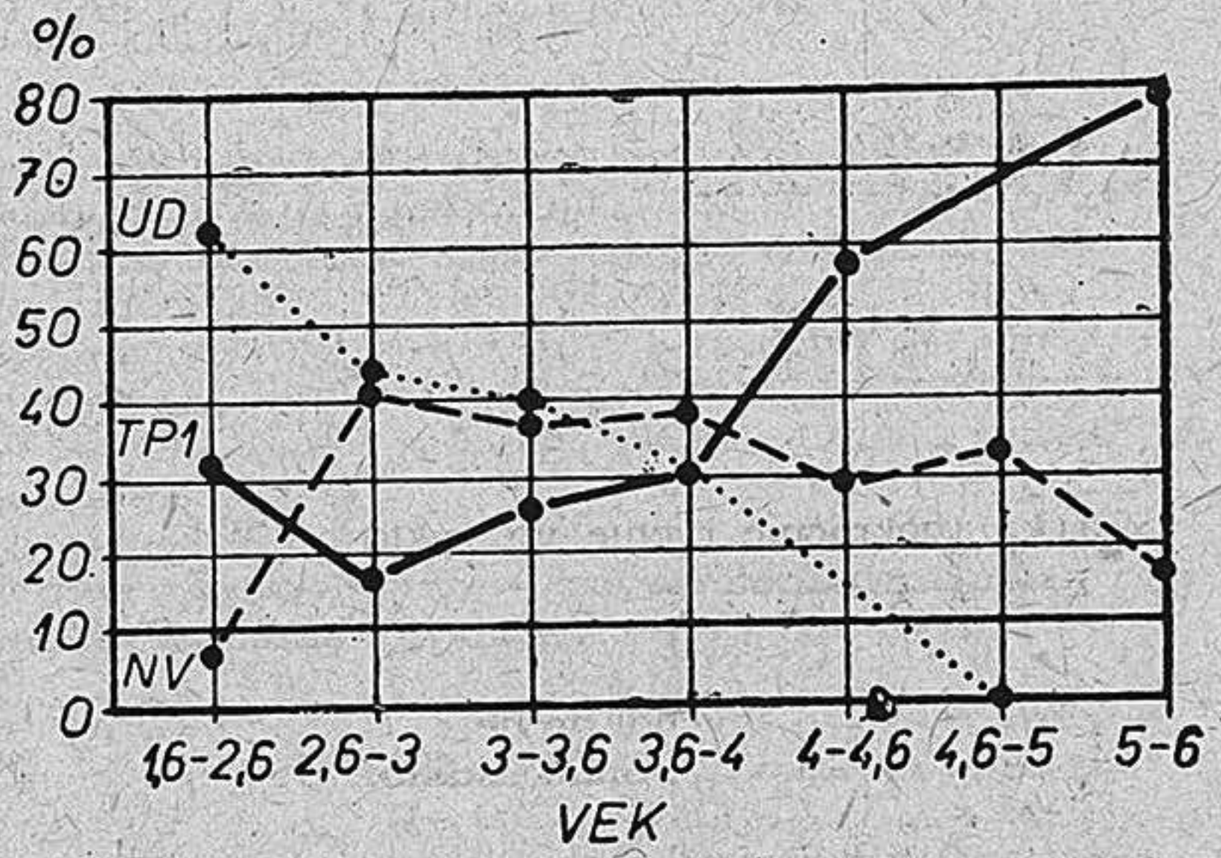
Tieto príklady sú dokladom toho, že deti chápu svet realisticky. Netreba otupovať myseľ, súdnosť dieťaťa predsudkami a poverami dospelých. Neslobodno podceňovať súdnosť dieťaťa a vnucovať mu veci autoritou.

V predstavách a v myslení detí predškolského veku prevláda úžitkový moment. Vidieť to v detských otázkach „Načo je to?“. „Čo sa s vecou dá urobiť?“ Dieťa používa aj abstraktné pojmy: skúpy, dobrý a pod., ale všeobecnú povahu týchto pojmov zväčša nechápe.

Z výchovného hľadiska je dôležité venovať pozornosť rozprávaniu, rozprávkam, všímať si slovník a objasňovať slová, ktoré dieťa používa, ale im nerozu-

[64] Uvádzané z V. Ulehlu: Život vesmírný. Diel prvý, Praha 1944, str. 9—11.

mie. Treba viesť dieťa k tomu, aby samostatne postihovalo a rozumelo vzťahy medzi predmetmi. Dospelý je pre dieťa najväčším zdrojom informácií. Môže sa stať, že dieťa bude neprestajne klásť otázky „Prečo?“ a samo sa nebude snažiť aktívne prenikať do podstaty veci. Aj keď na detské otázky treba odpovedať, predsa nemožno uspokojovať detskú zvedavosť iba odpoveďami. Ak dieťa dostane vždy úplnú odpoveď, môže sa stať stereotypným zvykom stavať otázky dospelému. Dieťa sa prestane samo zapájať do poznávania a reprodukuje len názory alebo mienku dospelých. Hoci dieťa je dlhý čas odkázané na mienku dospelých, predsa sa tým nebrúsi jeho dôvtip, prístup k veciam a radosť z objasňovania. Už tu treba prebúdzať samostatnosť a produktívnosť myslenia.



Obr. 22. Krivka ukazuje, ktoré veci najviac a najdlhšie poskytujú možnosti antropomorfizácie. UD — neživé veci a nepohyblivé predmety, NV — procesy v prírode a na vlastnom tele, TP1 — zvieratá a rastliny. Z krivky vidno, že najviac podnetov k antropomorfizácii dávajú zvieratá a rastliny. (Tamže.)

Zvedavosť dieťaťa v predškolskom veku upúta veľmi veľa javov. Veľkú starosť robí rodičom odpovedať na detskú otázku „Odkiaľ prichádzajú deti na svet?“ O tejto otázke jestvuje hádam celá pedagogicko-psychologická literatúra. Problém spočíva v tom, že dieťa ešte v 5.—6. roku nevie pochopiť mnohé súvislosti. Veď aj v mnohých iných veciach dávame dieťaťu odpoveď primeranú jeho chápavosti. Iný postup ani tu nemôžeme voliť. Aj na túto otázku odpovedáme tak ako na ktorúkoľvek inú. Vhodné je počítať s tým, že dieťa s touto otázkou príde, a preto treba ho už predtým upozorniť na rôzne javy v prírode a vec vysvetliť obrazne. Napr. jabĺčko vyrastá z kvietka a keď dozrie, potom zo stromu odpadne. Podobne aj dieťa, keď dozrie pod srdcom matky, prichádza na svet. Netreba ísť do veľkých podrobností. Ide o pochopenie princípu. Dieťa sa obyčajne uspokojí s takouto odpoveďou. Veď aj pri iných otázkach postupujeme obrazne, primerane detskej chápavosti. Nie je správna rada „Počkaj, až vyrastieš, potom sa to dozvieš“. Dieťaťu nič nepomôže, a naopak bude za vecou pátrať ďalej. Napokon môže reagovať takto: „Keď vyrastiem, potom sa ťa na to spytovať nebudem“.

Na rozvoj myslenia a vytvárania intelektuálnych záujmov mnohostranne pôsobí školská výučba a ďalší rast kôrových funkcií. Myslenie prestáva mať reprodukčný ráz a asi od 10. roku nadobúda črtu samostatnosti a kritičnosti. Dieťa vie postihnúť a hodnotiť svoj výkon, na dospelého sa začína pozerať kritickejšie a začne si overovať aj jeho výroky. Začiatkom dospievania sa výraznejšie prejavuje odpútavanie myslenia od bezprostrednej viazanosti na

činnosť. Vplyvom školského vyučovania, a najmä takých predmetov, ako sú gramatika a aritmetika, vplyvom toho, že si dieťa osvojuje pojmy z mnohých oblastí a členení — klasifikuje ich, nadobúda myslenie dospievajúceho školáka postupne abstraktno-logický ráz.

Ilustrujeme tento postup aspoň čiastočne na príklade utvárania pojmov. Dieťa sa už v predškolskom veku naučí mimovoľne zahrňovať pod jedno slovo veľa rôznych javov. Slovom pes označuje napr. najrôznejších psov vlčiakov, ovčiakov. Podobne slovo strom značí listnatý, ihličnatý, veľký, malý a pod. Slovo dieťaťu začína nahrádzať mnohé konkrétne predstavy, ktoré majú čosi spoločné. To umožňuje ďalší vývin pojmov. Obyčajne v predškolskom veku, ale aj v školskom veku deti



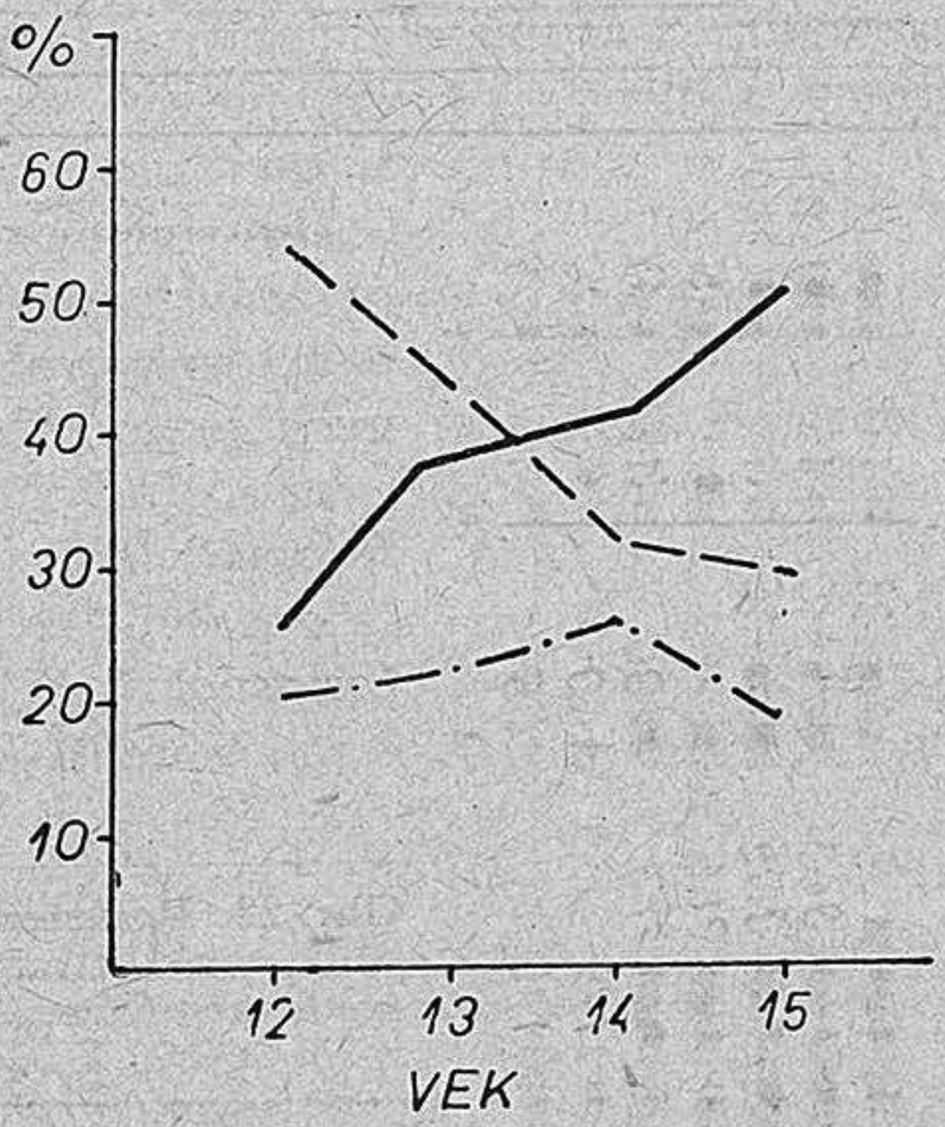
Obr. 23. Rozloženie typických foriem myslenia v školskom veku podľa tried. Graf opisuje zhora dole: 1. Antropomorfické vysvetľovanie javov. Napr.: Rastliny pijú a jedia, pretože sú smädné a hladné. 2. Účelové myslenie, pri ktorom deti vysvetľujú veci praktickým významom, a nie kauzálne. Napr.: Prečo sneží? Aby sme sa mohli lyžovať. 3. Opis namiesto vysvetlenia. Napr.: Prečo sa rastliny otáčajú za svetlom? Pretože svetlo prichádza z okna. 4. Prechod od opisného vysvetlenia ku kauzálnemu. Tu sa uvádzajú také príčiny javov, ktoré ešte nemusia byť podstatné. Napr.: Prečo v zime sneží? Pretože je v zime zima. Pretože mraky narazia na kopec. Túto formu myslenia netreba pokladať za nedostatok v myslení, spôsobuje ju nedostatočný postreh alebo nedostatočná pripravenosť myslenia. Takýto spôsob myslenia tvorí už prechod ku kauzálnemu vysvetleniu. 5. Globálne myslenie. Tu na vysvetlenie javu sa udáva zväčša jeden znak a žiak ďalej nepátra, neskúma, nekontroluje. Napr.: Prečo padá kameň na zem? Pretože je magnetická. 6. Kauzálne myslenie — nižšia forma. Spočíva v tom, že žiak už postihne začiatočný a konečný článok kauzálneho vzťahu a udáva podstatné a príznačné momenty. Napr.: Prečo v zime sneží? Pretože dážď vo vzduchu mrzne. 7. Kauzálne myslenie — vyššia forma. Tu už žiak zahrňuje všetky podstatné znaky. Napr.: Prečo sa blýska a hrmí? Prúdením vzduchu vzniká elektrina. Vzniká krátke spojenie a iskra letí na zem. Jej rýchle prenikanie vzduchom a dopad na zem spôsobuje hrmenie. Celkove z diagramov vidieť, ako zanikajú jednotlivé druhy myslenia, niektoré sa pretvárajú a napokon stúpa kauzálne vysvetľovanie vecí a javov, k takému mysleniu základne vedie škola. (Diagram podľa W. Jaida — tamže.)

preberajú pojmy práve tak, ako aj iné formy myslenia (súdy, úsudky) od dospelých. Toto je prvá etapa vo vývine nielen pojmovej činnosti, ale poznávania vôbec.

Prvé výmery pojmov detí určuje úžitkovosť, príp. funkcia predmetu. Vyplýva to z detskej črty myslenia. Dieťa „myslí, keď koná“.[65] Výmery pojmov sú

[65] N. K. Kornilov—A. A. Smirnov—B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1951, str. 236. M. N. Šardakov: Očerki psychologii obučenija, Leningrad 1953, str. 150.

asi také: „Slnko“ „svieti“. „Auto“ „Spartak — na aute sa jazdí“. V ďalšej etape začínajú deti vyhľadávať už určité znaky vecí a javov. Zo začiatku sú to nápadné, náhodné znaky. Podstatný pokrok vo vytváraní pojmov závisí od rozvoja rozumových operácií, od toho, ako dieťa porovnáva, rozčleňuje, vydeľuje podstatné a odmýšľa nepodstatné znaky. Napr. 8-ročný žiak hovorí: „Gramofón hrá, býva veľký alebo malý, červený alebo modrý, je to hudobný nástroj“. Alebo: „Meď je preto kov, že sa ponáša na železo, ale sa viacej ligoce“. Druhý prípad ukazuje vyšší stupeň výmery pojmov. Značný problém majú žiaci, keď si osvojujú abstraktné pojmy. Tu vymedzujú pojmy často tautologicky, napr.: „Pozornosť je pozorné správanie sa k druhým“. „Vytrvalosť, to znamená byť vytrvalým v práci (žiaci 5. roč.). Veľmi často sa abstraktný pojem určuje negatívne: „Pozornosť nie je bezcitnosť“. „Odvaha nie je zbabelosť“ (žiaci 5. roč.).



Obr. 24. Vývin porozumenia mravných pojmov detí od 12. do 15. roku. Krivka ukazuje prudký rast porozumenia mravných pojmov v skúmanom období. Použité pojmy: klamstvo, ohováranie, pravdovravnosť a pod. (Podľa O. Kondáša Peďagogika Praha 1958.)

Nie je zriedkavé vypomáhať si pri výmere pojmu príkladom, napr. „Skromný je ten, kto rozpráva o hrdinskom čine súdruha, a o svojom nie, alebo kto sa červená, keď ho chvália, alebo kto sa bojí vystúpiť na schôdzke“ (žiak 6. roč.). Tieto príklady, nazdávame sa, dosť jasne ilustrujú ťažkosti detí pri osvojovaní si pojmov a prenikaní do abstraktných pojmov. Vecne a logicky správne určiť pojem ostáva ešte aj v období dospievania dôležitou otázkou. Značný pokrok sa dosahuje až koncom tohto obdobia.[66] Môžeme to ilustrovať výskumom. Žiaci mali definovať 60 abstraktných slov. (Napr. dobrota, priateľstvo, múdrosť, túžba, nádej a pod.) V tabuľke sa uvádza počet detí, ktoré dali primeranú definíciu:[67]

Vek:	10	11	12	13	14
Chlapci (zo sto):	28	36	63	68	82
Dievčatá (zo sto):	20	35	47	67	87

[66] Príklady uvádzané podľa A. A. Smirnov: Problémy osobnosti sovietskeho žiaka. Sborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952, str. 241—242.
[67] A. Stössner: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, Leipzig 1930, str. 132.

V období dospievania sa okrem kritičnosti a zvýšenej schopnosti abstraktne myslieť zvyšuje aj rýchlosť myslenia a usudzovania, myslenie sa stáva stále globálnejším, prestáva mať ráz náhodnosti a viazanosti na úzky okruh činnosti. Takto sa približuje mysleniu dospelých. Napriek tomu v myslení dospievajúcich sa vyskytujú aj negatívne črty, ktoré vyplývajú z nedostatku skúsenosti. Prejavuje sa to v smelých myšlienkových konceptoch, v ktorých chýba logická dôslednosť. Niekedy badať zmeravenie na určitom bode, prípadne rýchle striedanie predstáv. V stavbe viet sa objavujú rôzne súvetia, ktoré vystriedavajú krátke a jednoduché vety mladších školákov. Napr.: „Ak siahnem po alkohole, dostaví sa mi miesto toho, čo mám v hlave, mozgu, ktorý je to, čo nás odlišuje od divej zvere, mozog, ktorý nie je schopný vlastne premýšľať a rozhodovať, takže taký človek je menejcenný než zviera“ (16-ročný chlapec).[68] Pri prekonávaní takýchto nedostatkov má hlavnú úlohu škola.

Z pedagogického hľadiska treba venovať pozornosť, aby sa správne utváral obsah pojmov, potom súdnosť a kritičnosť, napokon samostatnosť a produktívnosť myslenia. Keď si dieťa osvojuje pojmy, je vhodné žiadať, aby vysvetlilo, prípadne definovalo, čo si pod daným pojmom myslí, a takým spôsobom dbať, aby si deti v každom ročníku a v každom vyučovacom odbore osvojili základné pojmy. Ich rozsah určuje metodika príslušného ročníka alebo predmetu. V nižších ročníkoch žiaci nepodajú vyčerpávajúce a hneď správne definície. Ukazuje sa vhodným pomáhať žiakom primerane ich duševnému vývinu. Keď si žiaci osvojujú pojmy fyzikálnych, geometrických javov, tzv. predmetné pojmy, je vhodné žiadať, aby najprv presne opísali predmet, vymedzili jeho úžitkovosť a niekedy aj žiadať, aby ho zhotovili, prípadne prenikli do jeho mechanizmu, do konštrukcie. Takýto je aj prirodzený vývin pojmov. Dosiahneme väčší efekt, ak túto cestu budeme spresňovať a neponecháme ju náhode. Pri abstraktných pojmoch sú vhodné príklady, analógie.

Hlavným cieľom rozumovej výchovy, výchovy poznávania podstaty veci je samostatné a produktívne myslenie. Už sme poukázali na to, že dieťa si osvojuje celý rad poznatkov tým, že napodobuje. Tak si osvojuje aj rôzne pojmy, súdy a úsudky. Tento reprodukt ívny ráz poznávania je veľmi dôležitý a pri dnešnom rozvoji ľudských poznatkov a techniky sa bez neho ani nezaobídeme. Dnes používame mnohé stroje bez toho, aby sme poznali princíp ich konštrukcie, riadime sa gramatickými pravidlami, a nevieme ich odvodiť, používame zložité vzorce na vypočítanie nosnosti konštrukcií, a nevieme ich vždy odôvodniť a pod. No takýto vývin myslenia nie je pre plnohodnotnú osobnosť dostačujúci a môže sa odraziť aj v jej rôznych črtách, napr. v bezpostojnosti, frázovitosti, ba môže viesť k úpadku osobnosti.

Naša socialistická spoločnosť pokladá za hlavný cieľ rozumovej výchovy rozvoj produktívneho myslenia, ktoré je výsledkom žiakovej samostatnej myšlienkovej práce. Dosiahnuť tento cieľ nie je ľahké. Treba prekonať sklon k pohodlnosti a návyk preberať mienku od uznávaných autorít, treba učiť dospievajúcich, aby si overovali a kriticky preskúmali každú novú vec, mienku,

[68] Podľa M. Skořepa: Puberta, Praha a Brno 1928, str. 266 a ďalej.

výrok. Treba sa vyhnúť rýchlym, a najmä prenáhleným záverom, ovlyvniteľnosti myslenia citovými stavmi a pod. Dobrým prostriedkom, ktorým možno povzbudzovať samostatnosť v usudzovaní, sú vhodné otázky, vyžadujúce napr. posúdiť dve alternatívy a rozhodnúť medzi nimi, rozhodnúť o nejakom jave. V literatúre sa ďalej odporúča žiadať od žiakov dôkaz tvrdenia, žiadať, aby odvodili nejaké pravidlo, vzorce, uviedli možné variácie v riešení problému a pod. Toto všetko sú vhodné prostriedky na rozvíjanie samostatnosti v myslení. Majú sa rozpracovať v metodikách jednotlivých predmetov.

Samostatnosť a produktívnosť myslenia vysoko zhodnotil vynikajúci sovietsky štátnik, priateľ mládeže, Kalinin. Uvedieme aspoň dva príklady. V prejave študentom 8., 9. a 10. ročníkov stredných škôl povedal: „Dnes tu hovorili najlepší žiaci. Musím Vám povedať, súdruhovia, že hovoríte dobre a pekne... Nemôžem však, žiaľ, povedať, či ruštinu dobre poznáte, lebo ste nepovedali nič vlastnými slovami, použili ste hotové frázy, hovorili ste podľa šablóny — odpusťte mi moju úprimnosť — nie je to vôbec originálne. Keby ste mali 50 rokov, vôbec by som Vám to nepovedal, pretože by som si myslel, že už originálne hovoriť nebudete... Ale ste mladí a máte celý život pred sebou a nepochybujem o tom, že sa naučíte hovoriť správne.“ Alebo inde hovorí: „Príde k Vám napr. súdruh z výboru komsomolskej organizácie. Vie už tak hovoriť, že môže referovať kdekoľvek na akúkoľvek tému. Hovorí plynule a pekne, jeho reč plynie ako veľká rieka pozdĺž brehov. Taká reč je len ľúbezná, nemá však to hlavné, t. j. dušu, je ako svit mesiaca, ktorý nehreje... Taký zlatoústy rečník nezaujme svojím obsahom. Poslucháči najviac povedia: «Pekne hovoril». Nič viac.“[69]

Z pedagogického hľadiska je dôležité všímať si aj to, že abstraktné myslenie možno dosiahnuť dvoma cestami. Jednak na slovno-logickom základe vo vyhranenej forme sa vyvíja tzv. myslitelský typ a jednak na základe obrazov, prvej signálovej sústavy. Takúto cestu nazývame imaginačnou a je príznačná pre umelcov, ba aj prírodovedne nadaných ľudí. Zodpovedá to pavlovovskému umeleckému typu. K tomuto štepeniu dochádza asi v 12. roku.

Poruchy myslenia. Prechod od normálnych prejavov myslenia k patologickým nebýva vždy vyhranený. Preto je nutné poznať najčastejšie poruchy myslenia, s ktorými učiteľ priamo alebo nepriamo príde do styku. V mnohých prípadoch, keď sa včas zbadajú prvé náznaky poruchy, vhodný liečebno-výchovný zásah zabráni zhoršeniu. Pri patologických formách treba dieťa dôkladne neurologicko-psychiatricky, prípadne psychologicky vyšetriť.

Všeobecné nedostatky a poruchy myslenia možno rozdeliť zhruba do troch kategórií.[70]

Nesprávne spôsoby myslenia sú podľa Vondráčka tieto:

Rozvláčnosť, ktorá sa prejavuje tým, že dieťa nie je schopné sledovať hlavnú myšlienkovú osnovu, odbieha do rôznych podrobností a niekedy

[69] M. I. Kalinin: K mládeži, Bratislava 1951, str. 56.

[70] V. Čedík: Repetitórium všeobecné psychiatrie s psychologickým úvodem, Praha 1953. Učební texty vysokých škol, str. 142—145; V. Vondráček: Lékářska psychologie a obecná psychiatrie, Praha 1956. Učební texty vysokých škol, str. 126—130.

stráca myšlienkový sled. Vyskytuje sa u detí, ale výchova v rodine a škole môže odstrániť tieto nedostatky. Vo výchovnej práci treba mať na zreteli stručnosť pri vyjadrovaní hlavnej myšlienky, rečovú úspornosť a ekonomičnosť štýlu.

Lipnutie na istej myšlienke a neschopnosť prejsť k novej asociácii, k novému predmetu. Dieťa sa neustále vracia k začatému predmetu hovoru. Prejavuje sa najmä u rôznych foriem slabomyseľnosti.

Zúženosť myslenia sa odráža v tom, že dieťa, mladistvý myslí iba na určitý predmet. Obyčajne vzniká v dôsledku nejakého silnejšieho afektu a je prechodného rázu. Napr. strata alebo nemoc rodiča, zaujatosť o nejaký šport, zamilovanie a pod.

Nedôslednosť, skratkovitosť myslenia vzniká tak, že sa vynechávajú rôzne súdy, takže konečný záver je nesprávny. Vyskytuje sa často u detí. Napr. dieťa udrie iné, lebo sa mu znepáčila jeho prítomnosť. Vezme hračku, ktorú iné dieťa nechalo. Aj v myšlienkových procesoch sa objavuje skratkové myslenie. Dôležité je viesť žiakov k tomu, aby odôvodňovali vlastný úsudok a kontrolovali uvažovanie.

Toto sú najčastejšie spôsoby nesprávneho myslenia v školskom veku. Ďalšie poruchy myslenia sa obyčajne spájajú s nejakými inými duševnými onemocneniami.

Kvantitatívne poruchy myslenia nazýva Vondráček patickými úkazmi v myslení. Do tejto kategórie sa zahrňujú tieto poruchy:

Zrýchlené myslenie, ktoré sa prejavuje v prehnanej asociačnej činnosti (tachypsychia), v rýchlom striedaní asociácií, takže postihnutý nemôže primerane slovne vyjadriť beh myšlienok a predstáv. Výsledkom toho sú skomolené vety, nelogické skoky. Môže sa vyskytovať v puberte, ba aj okolo 9. roku. Vo vyhranenej patologickej forme sa objavuje pri mániách.

Spomalené myslenie alebo útlm myslenia (bradypsychia) je opakom predchádzajúcej poruchy. Charakterizuje ho pomalé vybavovanie asociačných spojov, znížená schopnosť až neschopnosť tvoriť nové spoje. Prejavuje sa aj tým, že rečové reakcie sú oneskorené a dieťa sa myšlienkove upne na nejaký jav alebo udalosť a pod. Táto porucha sa obyčajne vyskytuje pri niektorých onemocneniach, napr. čelných lalokov, niekedy pri arterioskleróze, epilepsii, slabomyseľnosti a pod. S rôznymi prejavmi tohto myslenia (od normálneho až po patologické) učiteľ sa môže stretnúť pri tzv. intelektuálne pasívnych, ťažkopádnych deťoch, kde treba veľkú pedagogickú skúsenosť pri vytváraní nových poznatkov, najmä pri prechodoch k abstrakcii.

Zastavenie myšlienkového prúdu sa vyskytuje vplyvom únavy, prípadne vzniká aj v dôsledku nesprávnej metódy učenia. Napr. žiak nevie pokračovať v odpovedi.

Z ostatných porúch treba sa zmieniť o bdelých snoch. Tu sa dá žiak unášať svojou prebudenou bohatou fantáziou, vzďaľuje sa od skutočného sveta a uniká do sveta vybájeného, sveta snov a neuskutočniteľných plánov. Žiak sedí v triede, ale duchom je neprítomný. Býva to obyčajne v období dospievania

a adolescencie. Učiteľ nemá zosmiešňovať takých žiakov, ale privádzať ich vhodnými poznámkami, rozhovorom ku skutočnosti.

Ak sa bdelé sny vystupňujú a postihnutý sa oddáva celkom vybájenému svetu, z ktorého sa dá ťažko priviesť k realite, hovoríme o autistickom (gr. autos=sám) alebo dereistickom (lat. dereor—ratio = nelogicky myslieť) myslení. Toto sa stáva chorobným podľa Čedíka vtedy, keď sa sneniu oddáva človek nielen v nečinnosti, ale aj v rôznych situáciach bez ohľadu na okolie a ani upozornenie alebo výzva ho nevytrhnú z tohto snenia, prípadne ak už nerozlišuje svoje fantázie od skutočnosti a koná pod ich vplyvom. Tu už treba vyhladať lekárske ošetrenie.

Inou poruchou myslenia sú vtieravé alebo obsedantné myšlienky (obsidere lat. posadnúť). Sú to myšlienky, ktoré neodbytne doliehajú na človeka, sú nezmyselné, prípadne nevhodné. Môžu mať ráz pochybovačnosti a neistoty. Napr. postihnutý sa vracia viackrát zistiť či zatvoril dvere, zhasol svetlo a pod. Môžu byť nezmyselné, detské a objavovať sa v otázkach, ktoré kladú deti v predškolskom veku, napr. „Prečo je voda mokrá?“ a pod. Niekedy sú to myšlienky v danej situácii nevhodné, napr. skákať počas vyučovania po laviciach, učiteľovi povedať nejaký nezmysel a pod.

d) Pamäť — predstavy, ich vývin, rozvíjanie a poruchy. Prvé začiatky pamäti, t. j. schopnosti vštepiť si nejakú vec a jav, uchovať ju istý čas v pamäti a neskôr ju znovupoznať alebo vybaviť (reprodukovať), môžu sa klásť do najranejších období života človeka.

V prvom roku života môžeme hovoriť iba o vštepovaní a znovupoznávaní tých vecí a osôb, ktoré úzko súvisia so životnými potrebami dieťaťa. Dieťa poznáva fľašku, z ktorej ho kŕmia, hračku, s ktorou sa hráva. Dieťa v prvom roku môže znovu poznať len po veľmi krátkom čase. Napr. Daniel 7,24-mesačný po 48-hodinovej prestávke nereagoval na otcov príchod, kým pri kratších časových intervaloch (počas jedného dňa) vždy nastávala veľmi živá reakcia. Tento latentný čas pri pamäti je dôležitý a možno zhruba povedať, že sa postupom veku v prvých rokoch zväčšuje. Znovupoznanie po druhom roku dosahuje napr. už viac mesiacov.[71]

Latencia v 4. roku môže dosahovať už jeden rok. Badateľnejšie sa rozvíja vybavovanie textu, ľahkých rýmovačiek a veršovaniek asi od 3. roku. Tieto veršovanky majú deti rady, a preto treba vyhovieť ich prirodzeným tendenciám, ale neodporúča sa začínať príliš zavčasu s veľmi náročnými textami.

V tom súvise treba sa dotknúť spomienok z detstva, t. j. stôp po prežitých udalostiach. Viacerí autori zhodne uvádzajú, že si človek môže spomenúť na udalosti, zážitky už zo svojho 2.—4. roku. Nevylučuje sa, pravda, možnosť, že sa vyskytnú ešte včasnejšie spomienky, prípadne pôsobia stopy po prežitých udalostiach. Napr. Příhoda uvádza pokus H. E. Burtha, ktorý čítal svojmu

---

[71] Příhoda uvádza, že jeho Dalibor vo veku od 2,10—3,3 — teda po 5 mesiacoch — rozpamätal sa na to, že koníkovi chýbajú dve nohy. Sternova Hilda v 2,3 roku poznala starú matku po 3 mesiacoch, tetu v 3,1 roku po 7 mesiacoch. Pozri dr. V. Příhoda: Ontogenese lidské psychiky, I., Praha 1956, str. 179.

synkovi vo veku 1,3—1,6 tri pasáže gréckeho textu. Keď chlapcovi bolo 8,6 rokov učil ho tieto pasáže a pribral k nim ešte nové. Chlapec potreboval o štvrtinu menej opakovať staré pasáže než nové.

Z toho vidieť, že stopy v mozgu zostávajú aj z veľmi útleho obdobia. Potvrdzujú to aj životopisy slávnych ľudí. Súčasne sa v spomienkach vybavujú tie stopy, ktoré boli nejako citove, ba afektívne podfarbené. Ako príklad môžeme uviesť spomienky z detstva L. N. Tolstého. Tieto siahajú až do prvého roka života tohto génia: „Toto sú moje prvé spomienky.. som poviazaný, chcel by som voľne pohybovať svojou rukou, ale nemôžem, kričím a plačem a môj krik mne samému spôsobuje bolesť, ale nemôžem ho potlačiť... Neviem a nikdy nebudem vedieť, čo to vtedy vlastne bolo. Či ma povili a uvoľnili mi ruku, kým som bol ešte dojčaťom, alebo či ma povili ešte staršieho jednoročného, aby som si neškriabal chrasty? Či som nepospájal mnoho dojmov do tejto spomienky, ako sa to stáva vo sne? *Ale isté je, že to bol prvý a najsilnejší zážitok v mojom živote.* Nebola to spomienka na môj plač, nebola to spomienka na moju bolesť, čo sa vtislo do mojej pamäti, ale mnohotvárnosť a protikladnosť dojmov. Túžim po voľnosti, nekladiem tým nikomu nič do cesty a ja, ktorý bažím po sile, som slabý, kým ostatní sú silní."

Tento citát sme úmyselne uviedli širšie, aby sa vykreslilo, že prvé spomienky bývajú obyčajne afektívne zafarbené a niekedy môžu ovplyvňovať na dlhé časy život človeka, alebo motivovať jeho správanie v určitých situáciách určitým spôsobom. Z tohto vyplýva aj ďalší dôsledok pre pedagogiku, a to snažiť sa počnúc od narodenia rozumieť dieťaťu a starať sa o uspokojenie jeho ozaj minimálnych potrieb. Domnievame sa, že práve tu v prvých mesiacoch a rokoch kladú sa dôležité základy sociálnych vzťahov. Snáď nemožno ani dosť oceniť význam srdečného a teplého prostredia pre vývin týchto vzťahov.

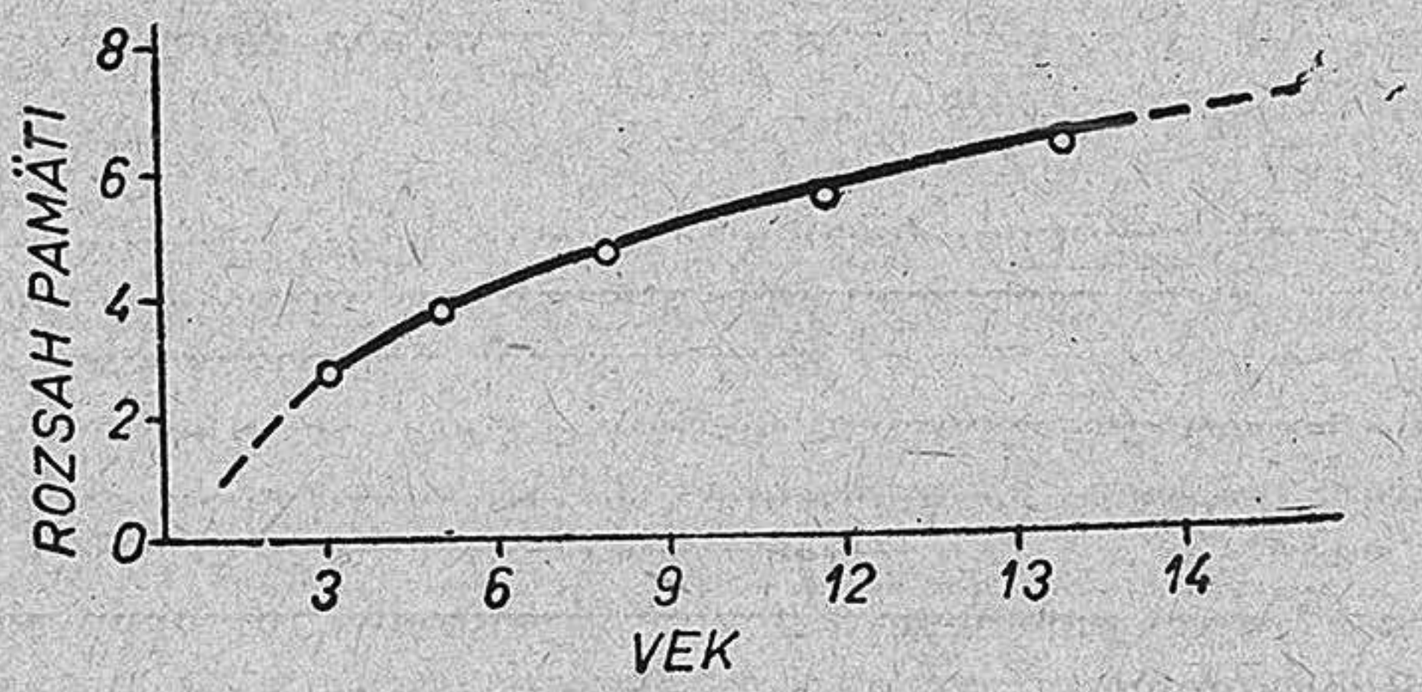
V predškolskom veku detskú pamäť charakterizuje to, že dieťa si zapamätáva veci a javy v činnosti, v hre a pod. Samostatne ešte dieťa neusmerňuje pamäť, čiže zapamätáva si skôr neúmyselne. Pekne to zilustrovali výskumy Z. M. Istominovej. Istominová povedala deťom v laboratórnej situácii 5 slov, ktoré si mali zapamätať: lopta, mlieko, mrkva, cukríky, krupica a pod. Deti mali tieto slova reprodukovať. Potom im taký istý počet slov povedala v hrovej situácii. Vymenovala im 5 vecí, ktoré mali ísť „kúpiť" do „obchodu". Výsledky pokusu sú:

Vek detí:	Počet zapamätaných slov	
	v laboratóriu:	v hre:
3—4	0,6	1
4—5	1,5	3
5—6	2	3,2
6—7	2,3	3,8

Pri tomto pokuse ukázali sa ešte ďalšie zaujímavosti. 3—4-ročné deti už pri samotnom príchode do „obchodu" mysleli, že rozkaz splnili a začali sa

hrať nejakú inú hru. Deti 4—5-ročné hneď reprodukovali, čo chcú kúpiť, a len 5—6-ročné sa pokúšali spomenúť si na to, čo zabudli, príp. žiadali, aby sa im zopakovalo to, čo majú nakúpiť. Teda tesne pred školskou dochádzkou začína zreteľnejšie vystupovať tendencia zámerne — úmyselne si zapamätávať.[72] V tomto veku vznikajú pri reprodukcii alebo vybavovaní často konfabulácie, t. j. vypĺňovanie pamäťových medzier fantáziou. Dieťa za tieto konfabulácie nemôžeme karhať, pretože jeho obrazotvornosť pracuje naplno a dopĺňa chýbajúce poznatky o svete. Opravdivá konfabulácia jestvuje len vtedy, ak v momente, keď sa medzera vypĺňa fantáziou, osoba v ňu verí a nerozlišuje ju od skutočnosti. Na funkciu pamäti sa viaže aj orientácia v priestore a čase.

Orientácia v priestore opiera sa o znovupoznanie už videného miesta, prípadne miesta, o ktorom dieťa počulo. V priestore sa deti začínajú orientovať v druhom roku, okolo 4. roku sa začínajú orientovať v čase, včera, dnes, zajtra a pod. Pravda, táto orientácia je veľmi neistá a utvára sa pevnejšie až v školskom veku, keď sa dieťa naučí poznávať dni v týždni, mesiace v roku, ročné obdobia a pod.



Obr. 25. Krivka rozsahu pamäti. Zapamätanie počtu prvkov v závislosti od veku (podľa Garretta).

V školskom veku nadobúda pamäť novú funkciu v živote dieťaťa. Žiak má povinnosť zapamätať si učebný materiál stanovený školou, musí sa naučiť dané učivo v určenom čase, musí ho na učiteľovo vyzvanie reprodukovať. To znamená, že do popredia vystupuje už rozvíjanie úmyselnej pamäti. Prechod k úmyselnej pamäti nie je ľahký. Z toho vyplývajú určité osobitosti detskej pamäti najmä v prvých triedach 9-ročnej základnej školy. Rodič sa napr. pýta prváčika alebo druháčika, čo bolo v škole nové, prípadne čo má na úlohu. Dieťa nevie odpovedať. Iný príklad: Dieťa sa doma učilo nejakú básničku a rodičia boli spokojní. V škole ale vysvitne, že básničku nevie. Tieto javy nepripisujeme nedostatkom pamäti, ale osobitostiam pamäti mladšieho školáka. Dieťa sa ešte nevie úmyselne zamerať na zapamätávanie, nevie ešte dostatočne disponovať svojou pamäťou, nevie podriaďovať pamäť svojim potrebám.

[72] I. A. Arjamov: Věkové zvláštnosti dětí, Praha 1956, str. 87.

V tom smere má veľký význam výchovné vedenie školy a rodiny.[73] Škola systematicky počas hodiny, učebného dňa a týždňa upútava pozornosť žiakov a vyžaduje okamžité vštepovanie do pamäti. Reprodukciu žiada nielen hneď po vysvetlení, ale aj po týždni, mesiaci, čiže škola zámerne rozvíja všetky potrebné vlastnosti pamäti: rýchlosť, pohotovosť, obsažnosť a trvanlivosť. Rodičia v mnohom môžu prispieť k zlepšeniu zapamätávania, ak žiaka napr. ráno upozornia, aby si všetko všimol a dával pozor v škole, pretože po príchode domov bude musieť všetko po poriadku porozprávať. Všeobecnejšie to možno formulovať takto: rodičia a škola majú klásť pred žiaka určitú úlohu, dávať mu určité orientačné body pre zapamätávanie, a tak sa žiak postupne naučí disponovať pamäťou, používať ju úmyselne podľa potrieb.

V školskom veku dochádza k ďalšej kvalitatívnej zmene pamäti. Zmena spočíva v prechode od názorno-mechanickej pamäti k slovno-logickej. Mechanická pamäť postupne ustupuje slovno-logickej. Mechanická pamäť vrcholí v 12. roku. Názorno-emocionálna pamäť vrcholí okolo 10. a 15. roku. Vcelku možno povedať, že pamäť dosahuje vrchol okolo 30. roku života človeka. Potom sa ustaľuje a ak sa neudržiava a necvičí, okolo 50. roku nastáva znateľný pokles schopnosti zapamätávania. U starých ľudí táto schopnosť klesá, ale podržia si v pamäti prv zažité okolnosti, čo sa prejavuje v spomínaní. V zapamätávaní sú určité rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v období puberty. Dievčatá majú lepšiu vštepivosť a rýchlejšiu reprodukciu.

V školskej výučbe čím ďalej, tým viac narastá význam učenia s voľnou reprodukciou. Postupne ustupujú doslovné reprodukcie, ktoré boli obľúbené v prvých triedach národnej školy.

Úlohou školskej výchovy je viesť dieťa plánovite k dobrej úmyselnej, slovno-logickej pamäti, pestovať také vlastnosti pamäti, ako trvácnosť, presnosť a pohotovosť. Ak učiteľ postupuje systematicky, metodicky správne, vysvetlí žiakom metódy zapamätávania a prizerá na individuálne osobitosti žiakov, vtedy rozvíja aj pamäť žiakov.

Poruchy pamäti. Poruchy pamäti možno rozdeliť na kvantitatívne a kvalitatívne (Čedík).

A) Kvantitatívne poruchy:

Hypermnézia je porucha pamäti vyznačujúca sa chorobnou podrobnosťou spomienok. Obyčajne ide o taký druh spomienok, ktoré sa nejako nepríjemne dotkli sebavedomia a hrdosti človeka a potom v podobe vtieravých predstáv sa uplatňujú pri spomínaní. Postihnutý ich nemôže dobre ovládať a tlmiť. Prejavujú sa v prílišnom rozprávaní o vlastnej osobe a v nekritickom zdôrazňovaní rôznych malicherností alebo sa vynorujú bezprostredne v činnosti tak, že svojou silou zabránia ľuďom konať v niektorom okamžiku. Vyskytuje sa u ľudí veľmi viazaných na seba (egocentrických) a neschopných odosobniť sa. Uplatňuje sa aj v rôznych stavoch rozčúlenia u ľudí vzrušivých a potom aj u senilných. Ide tu o neschopnosť tlmiť nevhodné predstavy, myšlienky a asociácie.

[73] L. I. Božovičová a kol.: Kapitoly z dětské psychologie, Praha 1953, str. 63.

Hypomnézia je porucha opačná a postihuje najmä prvú a tretiu fázu pamäti, zapamätávanie alebo vštepovanie do pamäti (impregnáciu, engrafiu) a vybavovanie, čiže reprodukciu (ekforiu). Hypomnézia môže byť konštitučná, keď ju zapríčinia určité poruchy, alebo prechodná, zapríčinená únavou, silnými emocionálnymi zážitkami depresívneho rázu.

Amnézia sa prejavuje stratou vedomia v určitom čase alebo okolnostiach, takže postihnutý si nevie spomenúť, čo sa s ním v tom čase robilo alebo čo sám robil. Vyskytuje sa najčastejšie v narkotických stavoch, stavoch mrákoty, prípadne pri určitých lekárskych zásahoch (šok, narkóza a pod.).

B) Kvalitatívne poruchy pokladá Čedík skôr za spomienkové preludy. Najčastejšie sú tieto:

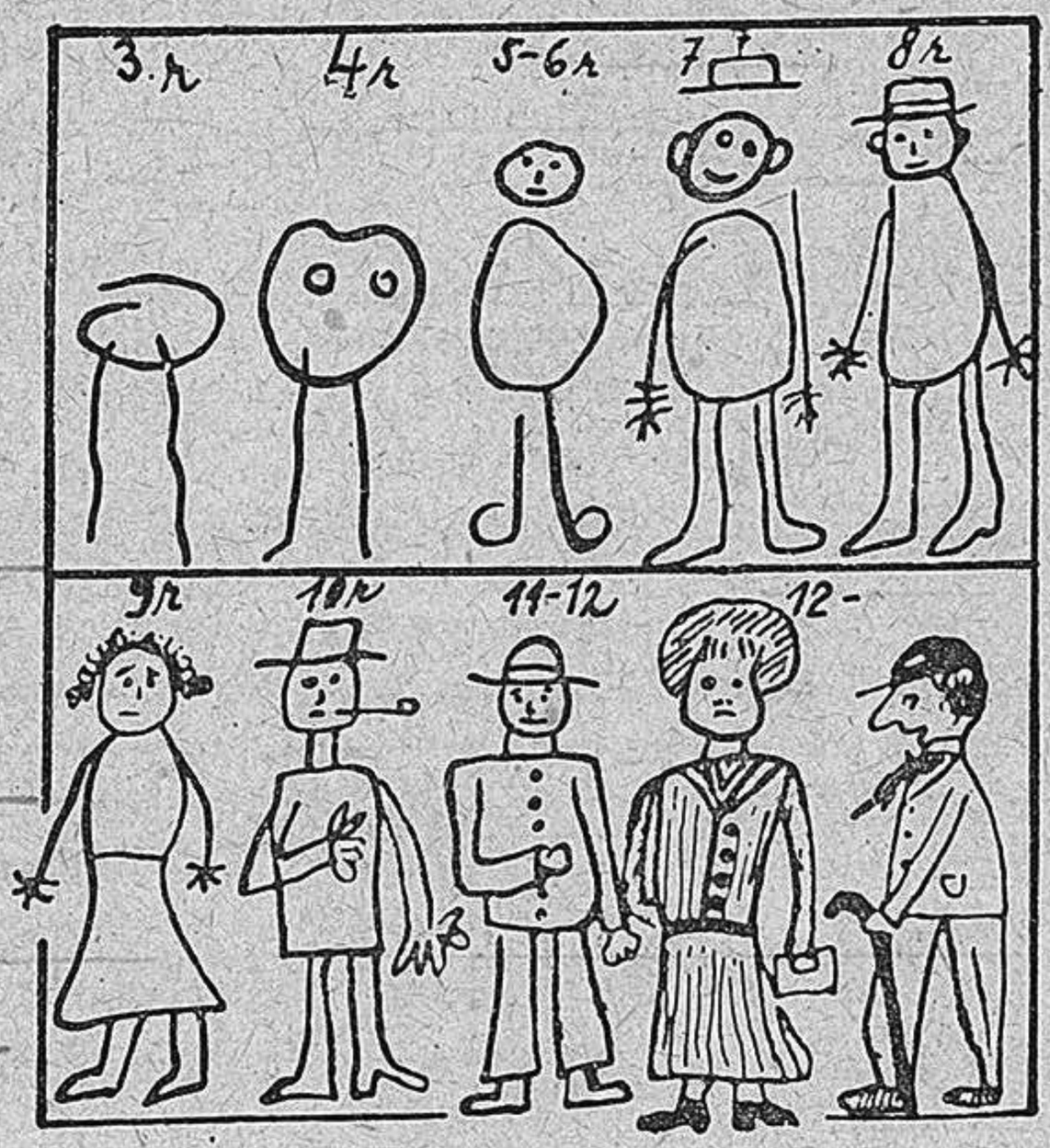
Spomienkový klam, čiže paramnézia. Je to zámena skutočnosti predstavovanej, snovej alebo zobrazovanej v divadle, filme za skutočnosť. Tu sa nerozlišuje sen od skutočnosti a sen sa pokladá za skutočnosť.

Konfabulácia, o ktorej sme už hovorili, spočíva vo vypĺňovaní pamäťových medzier obrazotvornosťou, čiže vymyslenými historkami.

Chorobná lživosť (pseudológia phantastica) prejavuje sa tým, že si chorá osoba prikrášľuje svoje zážitky, zmení jednoduché životné skutočnosti na rozprávkové, ba hrdinské udalosti, v ktorých, prirodzene, má významný podiel. Vo svojom preháňaní napokon zájde tak ďaleko, že sama skutočne uverí vymyslenému svetu a pokladá ho za skutočný.

Ilúzia už videného je stav, v ktorom neznáme veci pokladáme za známe (illusion déja-vu), a naopak, známe za neznáme (ilusion du jamais vu).

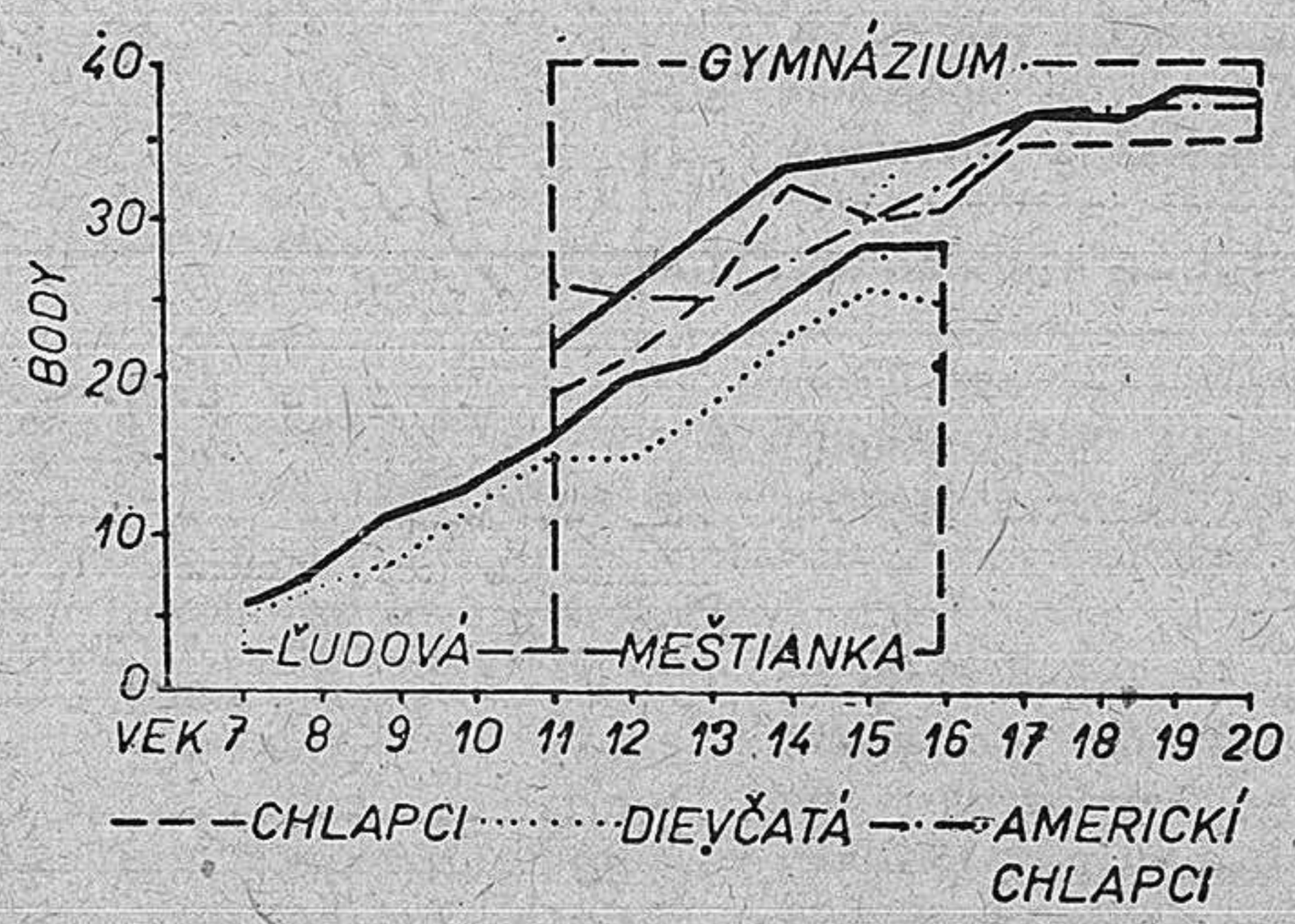
e) Podstatný **vývin predstáv** badať v školskom veku. Učiteľ jednak slovom, jednak názorom, exkurziou a pod. rozširuje bohatstvo žiakových predstáv o veciach a javoch. Predstava má v žiakovom poznávaní dôležité postavenie, keďže stojí na prechode od konkrétneho k všeobecnému poznávaniu. V učebnom procese sa preto treba osobitne starať, aby sa vytvárala bohatá zásoba žiakových predstáv. V priebehu duševného vývinu stúpa jasnosť, obsahovosť a tempo vybavovania predstáv. U ťažkopádnych detí predstavy sú menej ostré, menej jasné, pomalšie sa vybavujú. Na pomalosť vybavovania, prípadne na ochudobnenie predstáv v určitom období pôsobí



Obr. 26. Vývin zobrazovania postavy človeka u detí

depresia, nechuť, smútok, strach, prípadne niektoré konfliktové situácie. Radosť, mánická rozladenosť, zvýšená motilita môžu spôsobiť zrýchlené tempo vývinu (Tramer).

V školskom období predstavy sa jednak rozširujú a jednak sa mení aj ich kvalita. Podľa Teplova predstavy postupom veku nadobúdajú element zovšeobecňovania. Toto zovšeobecňovanie môže ísť jednak cestou schematizácie — čiže predstava sa postupne blíži schéme (napr. priestorové, geometrické



Obr. 27. Vývinová krivka plošnej predstavivosti podľa M. Milana. Krivka ukazuje, že dievčatá sa oneskorujú za chlapcami. Žiaci z gymnázia dosahujú vyššie priemery. Výkony žiakov meštianskych škôl nadväzujú na ľudovú školu. Výskum konaný v roku 1947. (M. Milan, Pedagogický sborník, 1948.)

obrazy) a jednak cestou tzv. typických obrazov. Tu jeden konkrétny obraz, predstava stáva sa zástupcom celej skupiny podobných predstáv. Táto cesta vývinu vedie k umeleckému obrazu. Iste bude pre učiteľa dôležité vybadať zavčasu smer vývinu a výchovne, ako aj učebne ho využiť.[74]

Z výskumov predstavivosti, ktoré u nás konali G. Pavlovič a M. Milan, vyplýva, že predstavivosť je u chlapcov lepšia než u dievčat, resp. u dievčat sa oneskoruje. V 12. roku nastáva však vyrovnanie. Z výsledkov, ku ktorým prišiel Milan vo svojom výskume, vidieť že prírastok predstavivosti nie je v celom vývine priamočiary. Akcelerácia — čiže prírastok je najväčší od 8. do 9. roku (u chlapcov), potom nasleduje stagnácia u dievčat medzi 11.—13. rokom a u chlapcov v 12.—13. roku. Stagnácia je príznačná pre predpubertu. Predstavivosť podľa Milanových a Pavlovičových výskumov po 16. roku nenarastá.

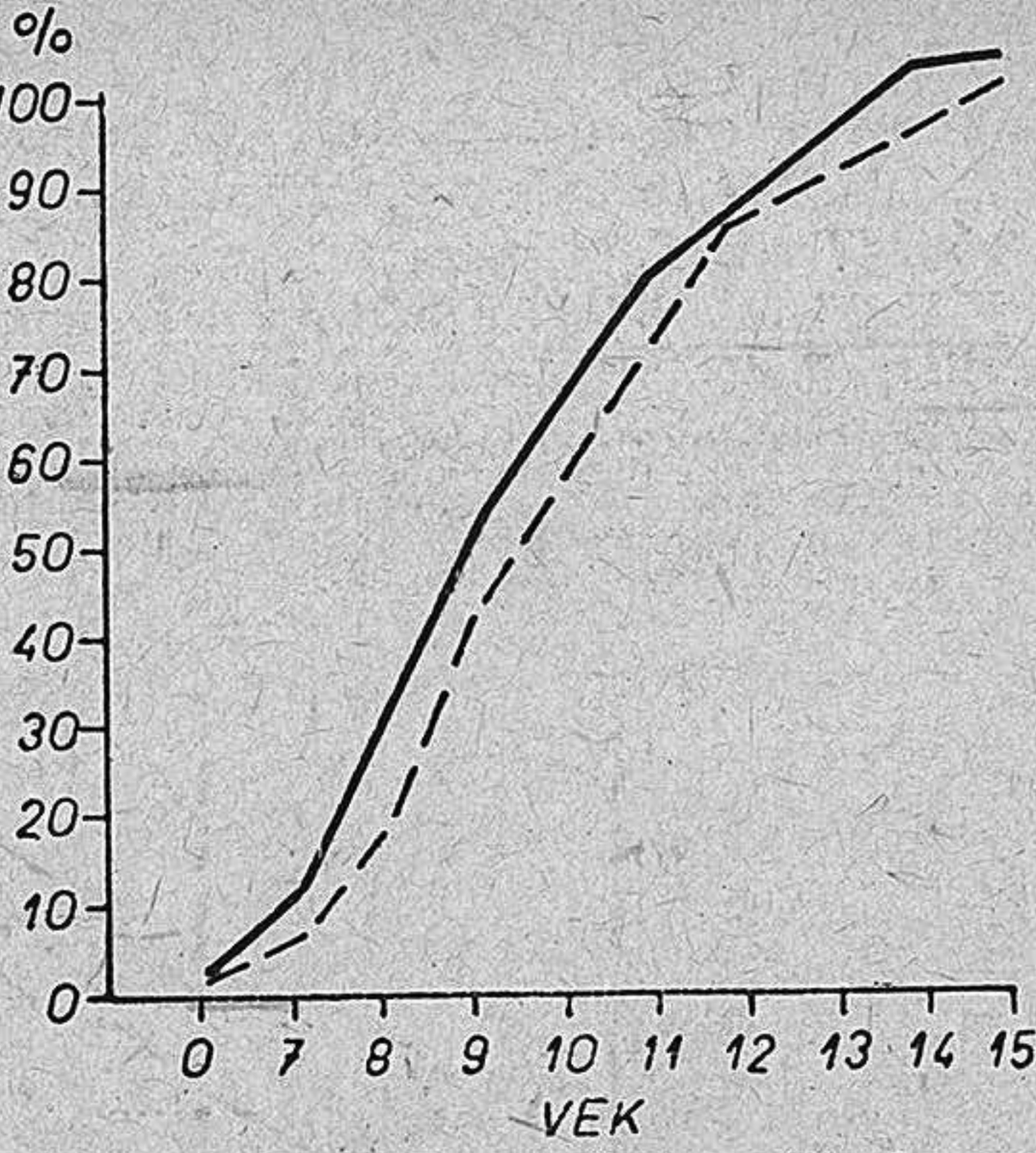
---

[74] N. K. Kornilov—A. A. Smirnov—B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1959, str. 163.

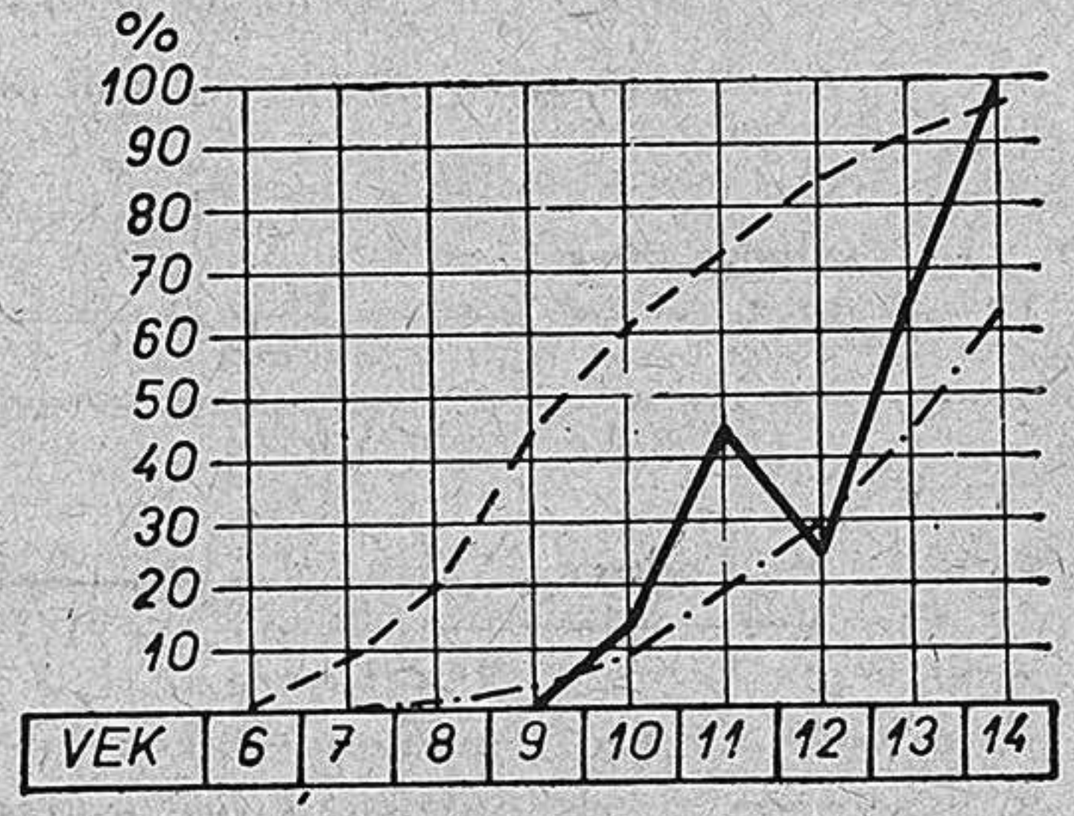
Z praktického hľadiska je dôležité všimnúť si vývin predstáv čo do jasnosti, živosti, tempa striedania, stálosti a nestálosti, nadväzovateľnosti alebo skákavosti (Tramer). Malá jasnosť, pomalosť, skákavosť, prípadne rýchle striedanie môžu byť prekážkou úspešného osvojovania učiva, prípadne môžu vplývať na pozornosť žiakov. Na hodinách dejepisu, zemepisu a literatúry je veľmi dôležité sa starať, aby sa vytvárali časové a priestorové predstavy. Nie je zriedkavosťou, že absolventi stredných škôl, ktorí prídu na vysoké školy, nemajú dostatočne vytvorené časové predstavy. Nevyznajú sa ani v storočiach.

Všeobecne na rozvoj predstáv pôsobí rozprávanie dospelých, obrazy, filmy, prechádzky po meste, po múzeách, v prírode. Na týchto podujatiach treba dieťaťu vysvetľovať a upozorňovať ho na dôležité historické alebo prírodné skutočnosti. Učitelia a rodičia nemali by zabúdať na výchovné využívanie prechádzok.

S rozvíjaním predstáv rozvíja sa **obrazotvornosť** alebo fantázia dieťaťa najmä v hrách. Obrazotvornosť oživujú aj rozprávky. Pozoruhodný rozlet fantázie pozorujeme v období dospievania. Deti sa venujú svojmu vnútornému životu a snažia sa ho vyrozprávať vo veršoch alebo v próze, zachytiť do denníka a pod. Z výchovného hľadiska si treba všimnúť ako sa deti v predškolskom veku zaujímajú o svoje hry, o hračky, či sa venujú celkom svojim

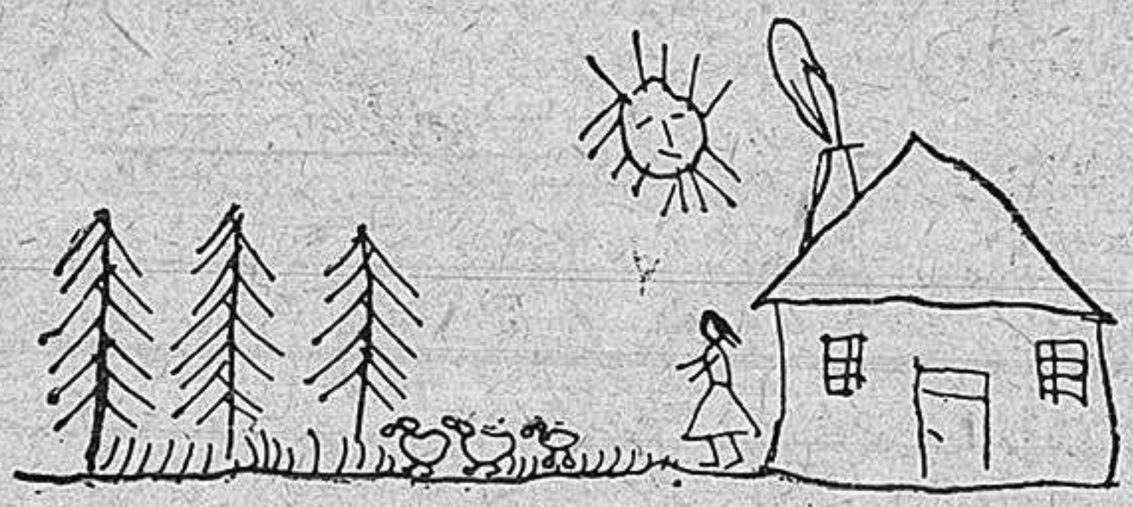


Obr. 28. Pavlovičov graf elementárneho prenikania do tretej dimenzie (16 000 prípadov) tiež ukazuje určitú retardáciu dievčat (uvádzané podľa M. Milana). Plná čiara chlapci, prerušovaná dievčatá.



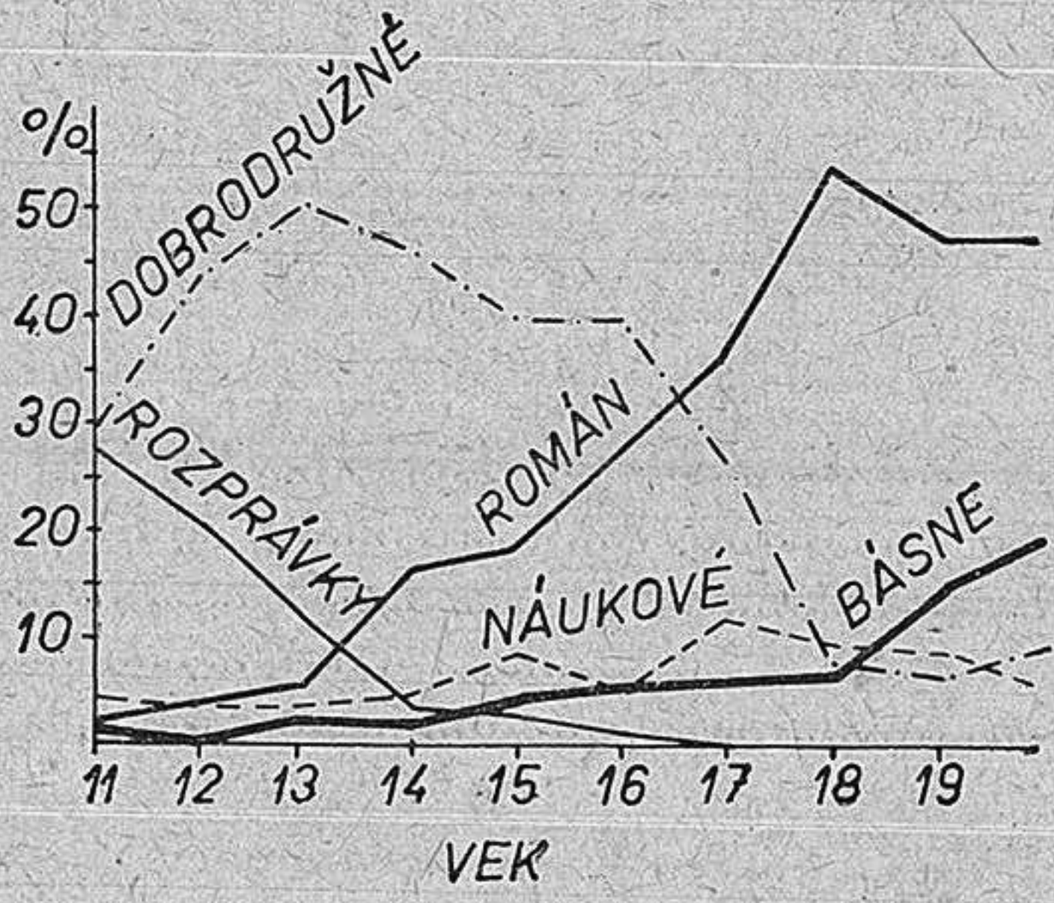
Elementárny prenik: - - - deti slov. pôvodu, ——cig. pôvodu. Perspektívny prenik: -.-.-.- deti slov. pôvodu.

Obr. 29. Graf znázorňuje elementárny prenik s perspektívnym riešením tretej dimenzie. Výskum robil G. Pavlovič so 16 000 deťmi. Za elementárny prenik Pavlovič pokladá zobrazovanie predmetov nielen za sebou, ale aj vedľa seba (napríklad stromy, huby a pod.) (obr. 30 dole). Pozoruhodný vzrast perspektívneho riešenia nastupuje od 10. roku. Po 16. roku predstavivosť už nenarastá. G. Pavlovič: Výskum detskej kresby, Bratislava 1946.





Obr. 30. Obraz ukazuje perspektívne znázornenie skutočnosti vtedy, keď predmety dieťa rozkladá v priestore nielen za sebou, ale aj vedľa seba.



Obr. 31. Graf predstavuje rozvoj čitateľských záujmov žiakov od 11. do 20. roku. Pozoruhodný je vek 13—14 rokov, v ktorom začína rásť záujem o román, náukovú literatúru, zanikajú rozprávky a ubúda dobrodružná literatúra. (J. Krňan: Psychologický sborník, Bratislava 1948.)

hrám, alebo hračky rozhadzujú, nevydržia pri hrách, prípadne ich kazia a pod. Dôležité je tiež sledovať, ako sa venujú počúvaniu rozprávok. Negatívne črty pri hrách napr. nezainteresovanosť, kazenie hry, hračiek, počúvanie rozprávok bez záujmu môžu signalizovať nejakú poruchu v duševnom živote dieťaťa.

V období dospievania je zas nebezpečenstvo, že dospievajúci sa uzavrie do svojho vysneného sveta, oddá sa snom o svojej budúcnosti. Obrazotvornosť, s ktorou sa mladistvý púšťa do života, je veľmi osožná a prepotrebná. Umožňuje veľké obete a hrdinstvá, prípadne môže viesť k veľkým výkonom. Ale môže sa stať aj škodlivou, ak odvádza dospievajúceho od života, od skutočnosti a napokon vedie ku konfliktom so svetom dospelých (Stössner).

K poruchám predstavivosti, prípadne obrazotvornosti dochádzá vtedy, keď sa v dôsledku oslabenej činnosti buniek mozgovej kôry znižuje kritičnosť, stiera sa rozdiel medzi skutočnosťou a predstavou, a tak môžu vzniknúť ilúzie, prípadne halucinácie. Bežné sú ilúzie u detí, ktoré sa vžívajú do svojich hier. Tak napr. metla im predstavuje koňa („žeby to bol kôň“) a túto funkciu aj plní. Aj v neskoršom veku sa môžu vyskytnúť ilúzie. Tu sú už únikom zo skutočného sveta. Dospievajúci alebo mladistvý sa stotožní s predstavou románového hrdinu, finguje rôzne pózy, akoby bol niečím iným, než

je v skutočnosti. Halucinácie vznikajú vtedy, keď sa predstavy prenášajú do objektívneho sveta a pokladajú sa za objektívne. Vyskytujú sa rôzne halucinácie a môžu sa premietať všetkými zmyslovými orgánmi. Ak halucinácie vznikajú v určitých podmienkach, napr. v tme, vtedy ešte nehovoríme o patológii. No ak osoba napr. počuje všelijaké hlasy, šepot, nadávky, rozkazy a má rôzne vidiny a pod., tu ide o chorobné prípady a treba vyhľadať psychiatrovu pomoc (Čedík).

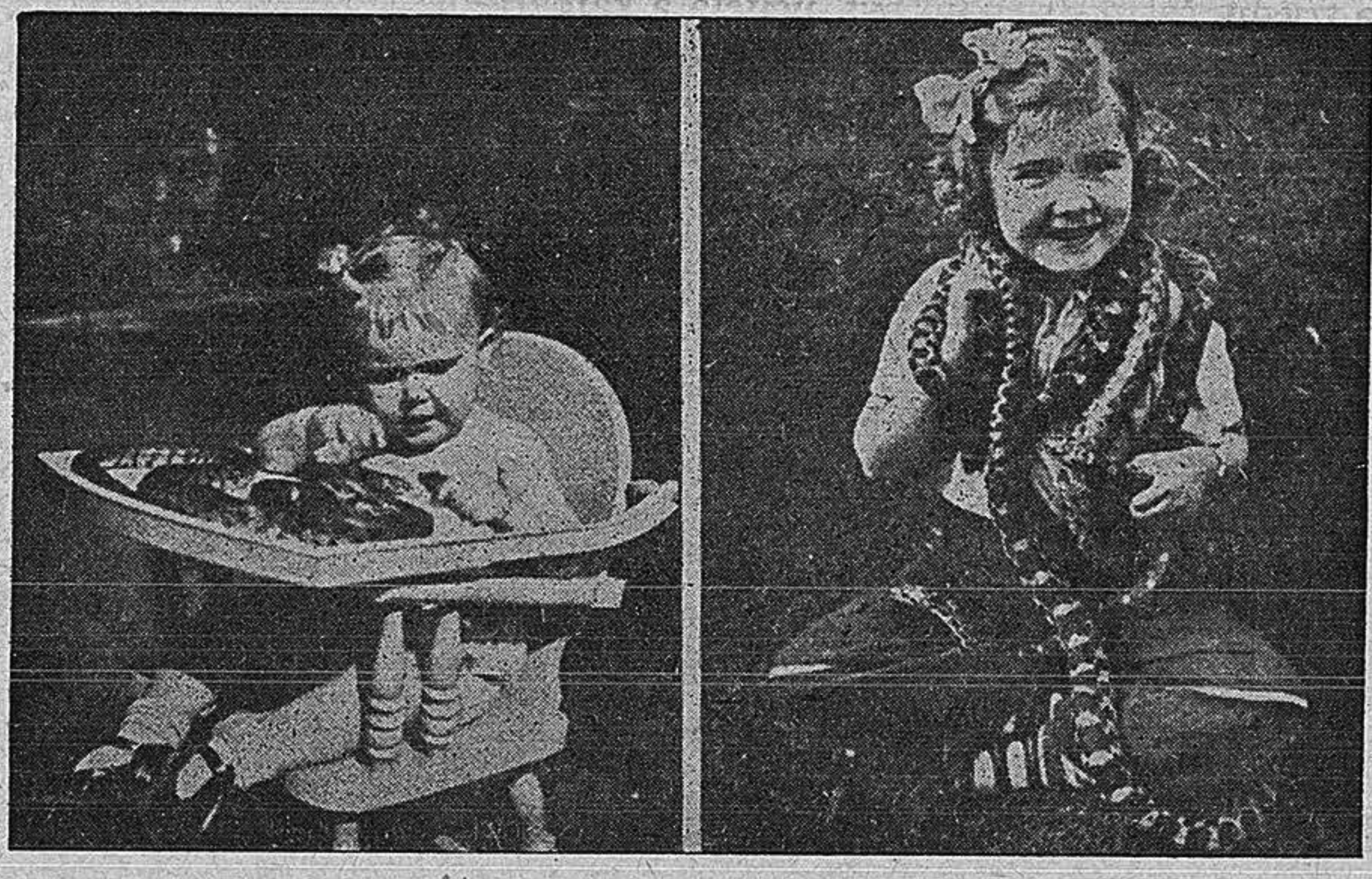
VII. EMOCIONALITA. JEJ OSOBITOSTI V DETSKOM VEKU A VÝCHOVA

Emocionálny vývin dieťaťa, čiže svojrázne subjektívne prežívanie vzťahu k tomu, čo poznáva a koná, je dôležitý pre vývin poznávacích funkcií, vzťah k práci, spoločnosti a vývin sociálnych vzťahov. Ako emócia zasahuje celý organizmus, tak emocionalita má význam pre všestranný vývin osobnosti človeka a zas naopak, na emocionalitu vplýva vývin celej osobnosti.

A. Fyziologické základy emócií

V detskom veku sa emócie zreteľne odzrkadľujú v správaní a mimike dieťaťa. Mnohé prejavy búrlivých emócií, tzv. afektov pozorujeme aj u dospelých. Zvýrazňovanie emócií v mimike a správaní človeka vyplýva z osobitej stránky emócií. Poznávacie procesy, ako vieme, boli výsledkom práce mozgovej kôry. Citové stavy sú zložitejšie podmienené. Pri emóciách sa nezúčasťňuje iba mozgová kôra, ale aj podkôrové oblasti, talamus a hypotalamus, čiže oblasti fylogeneticky staršie. Napr. citové stavy sú dokázateľné u zvierat, ktorým odstránili kôru mozgových hemisfér. To znamená, že emocionalita súvisí nielen s prácou mozgovej kôry, ale aj s podkôrovými ústrediami, ktoré sú ústrediami nepodmienených reflexov (pudy, inštinkty). Súvisia tak so základnými potrebami organizmu. Napriek tomuto všeobecne dokázanému faktu nechceme a nemôžeme celý emocionálny život vysvetľovať iba z tohto hľadiska. Vieme, že u človeka okrem primordiálnych emócií vznikajú emócie podmienené spoločensky, a to estetické, morálne, morálno-politické a vlastenecké emócie, ktoré voláme citmi. Bolo by nesprávne pokúšať sa pri týchto citoch vychádzať z nepodmienených reflexov, keďže sú výsledkom dlhého výchovného a sebavýchovného procesu ako vo fylogenéze, tak aj v ontogenéze človeka. Napokon máme dosť dokladov na to, že aj základné potreby človeka modifikuje spoločnosť.

Vonkajší výraz a zmeny správania vplyvom emócií vysvetľujú sa tým, že podkôrové ústredia, oblasti medzimozgu pôsobia na ústredia žliaz s vnútorným vylučovaním a na napínanie svalstva. Ich činnosť je badateľná najmä pri intenzívnych emocionálnych stavoch, ako je strach, zlosť, žiaľ, radosť a pod. Napr. pri zlosti, strachu, prípadne hneve zvyšuje sa vylučovanie adrenalínu,



Obr. 32. Strach z hadov je naučený (podľa Munna).

a tým stúpa stav cukru v krvi, srdce pracuje rýchlejšie, zvyšuje sa pulz a krvný obeh. Zvyšuje sa súčasne počet bielych krviniek (pre prípad poranenia). Zastavuje sa vylučovanie žalúdočných štiav. Ako vidieť, ide o celý rad zmien, ktorých úlohou je pripraviť organizmus na možnosť najväčšieho vydávania energie, ktoré je potrebné pri obrane alebo útoku.

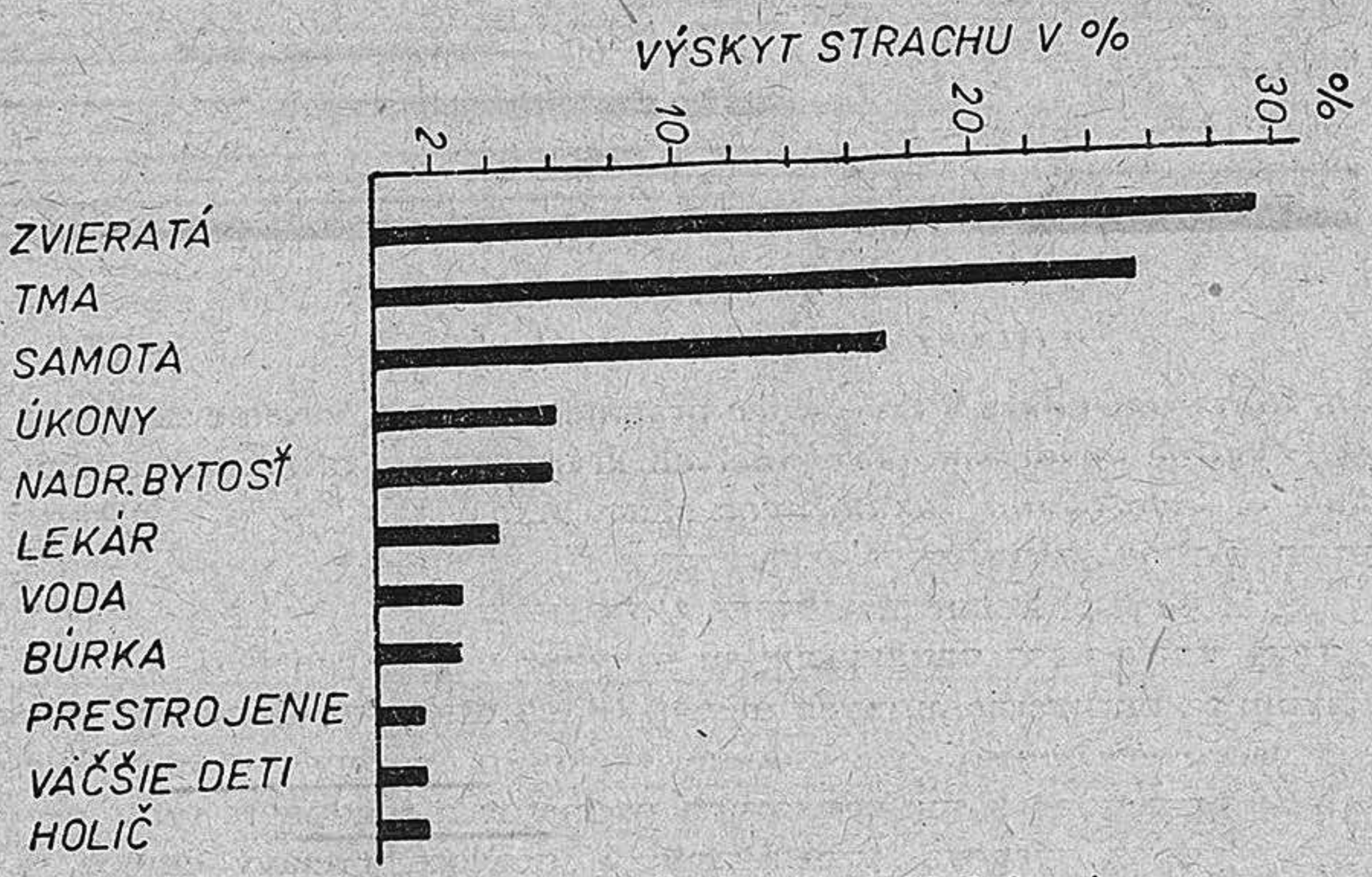
Citové stavy a ich prejavy nie sú rovnaké u všetkých detí. U niektorých prejavujú sa búrlivejšie, u iných menej. O ich priebehu rozhoduje jednak typ vyššej nervovej činnosti, čiže vrodené vlastnosti mozgovej hmoty, schopnosť reagovať primerane k sile vonkajších podnetov a schopnosť tlmiť nežiadúce prejavy, jednak výchova, vzdelávanie a ideovosť. Prejavy emócií sa však vyskytujú u všetkých detí. Vyskytnú sa nielen pri silných emocionálnych stavoch, ale aj pri menej intenzívnych. Každému učiteľovi je napr. známa hanblivosť niektorých detí pred cudzími, strach z vystúpenia pred verejnosťou, prejavy trémy pri skúške, čo sprevádza zrýchlenie pulzu, červenanie, zníženie sekrécie slín a iné znaky. Citové stavy detí, ktoré sprevádzajú väčšie výkyvy v telesnej oblasti, natoľko ovplyvnia prácu mozgovej kôry, že v takých stavoch sa znížia intelektuálne výkony. Analyticko-syntetickú činnosť mozgovej kôry

buď tlmia, alebo viac vzrušujú silné impulzy z podkôria. Preto je dôležité nechať deti, aby sa upokojili, uviesť ich do normálnej nálady a len potom žiadať od nich výkon. S týmito faktami musí učiteľ počítať najmä v mladšom a strednom školskom veku a vždy v období skúšok. Najmä skúšobné obdobie a atmosféry skúšok vyvolávajú emócie strachu, ktoré vplývajú na úroveň odpovede. U mladších žiakov možno pozorovať poruchy v oblasti citov aj keď menia triedu, často striedajú byt, učiteľa a kamarátov.

Pri výchovnej práci musíme si vždy uvedomiť, že hoci sú emócie podmienené fyziologicky, ich prejavy a celková citová kultúra závisia od úrovne osobnosti. Preto výchova citov a výchova celej osobnosti nerozlučne súvisia.

B. Osobitosti emocionálneho života detí

Prvé prejavy emócií pozorujeme v spojitosti s organickými potrebami dieťaťa. Keď sa priblíži dospelý, reaguje dieťa celkovým radostným vzrušením, zrýchli sa mu pulz, viac sa lesknú oči a pod. Podobne na stratu rovnováhy reaguje strachom, plačom, krikom. Ak obmedzíme dieťa v pohyboch, reaguje



Obr. 33. Výskyt strachu u našich detí. Naše deti sa najčastejšie boja zvierat, tmy a samoty. Pozorovanie konané na 50 deťoch. (P. Mandzijová: Vplyv rodinného prostredia na emocionálny vývin dieťaťa, 1960. Diplomová nepublikovaná práca.)

zlosťou. Na začiatku sú tieto reakcie málo diferencované, vyvoláva ich malý okruh podnetov. No postupne v priebehu prvých dvoch rokov proces diferenciácie rýchle pokračuje a v predškolskom veku sa prejavujú už všetky základné emocionálne reakcie. Je zrejmé, že citový život detí má určité osobitosti.

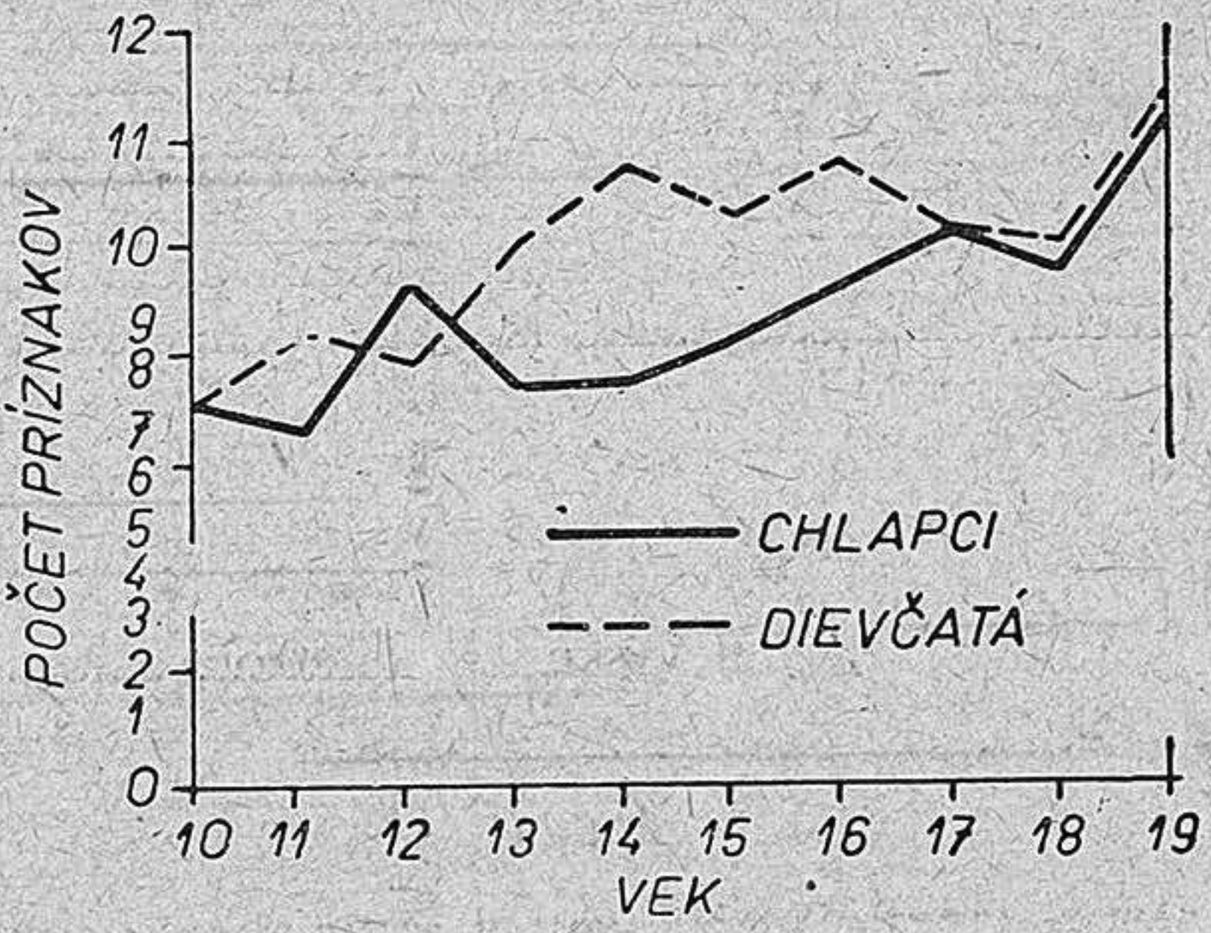
K charakteristike emocionálnych reakcií v detskom veku patrí, že sú intenzívne, prejavujú sa prudko, bezprostredne, často, ale trvajú krátko a sú menej diferencované. Keďže tu niet dostatočnej kortikálnej kontroly, nevzniká ani emocionálne napätie a emocionálna reakcia nasleduje hneď po podnete a má prudký priebeh. Keď napr. 2-ročné dieťa chce ísť do izby a nedosiahne na kľučku, okamžite začne klopať, búchať do dverí, kričí a pustí sa do plaču a ak to trvá dlhšie, začne usedavo plakať a hnevať sa. V priebehu vývinu sa zvyšuje kôrová kontrola, následkom toho emocionálne prejavy sa stávajú jemnejšími, nepriamejšími a dlhotrvajúcejšími. Kým v predškolskom veku dieťa hneď plače, hneď sa smeje, neskôr tieto prechody idú ťažšie.

Podľa konaných výskumov kontrola emocionálneho správania mozgovou kôrou sa vyvíja len veľmi pomaly. Podľa rôznych výskumov sa predpokladá, že pri kôrovej kontrole citového správania veľkú úlohu hrajú čelné laloky mozgu. Napr. podľa Gibbsa až okolo 14. roku sa objavuje na elektroencefalograme podobný vzor ako u dospelých. Z tohto faktu robia niektorí autori závery, že nervové mechanizmy, ktoré umožňujú interakciu medzi hypotalamom a mozgovou kôrou, sú v detstve nedokonalé a vytvárajú sa pomerne neskoro. Iní bádatelia venovali pozornosť žľazám s vnútorným vylučovaním (Seammon). Tak napr. zistili, že nadobličky po narodení sa zmenšia a do 2 rokov poklesnú na váhe až o 120 %. Potom sa váha zväčšuje, a to v období od 5. do 11. roku pomalšie než od 15. do 16. roku, keď sa zas rovná váhe pri narodení. Predpokladá sa, že množstvo výlučkov závisí aj od veľkosti, a preto sa niektorí autori domnievajú, že zistený fakt môže súvisieť s tým, že emócie detí sú slabé a krátko trvajú. Predpokladajú ďalej, že uvoľnenie adrenalínu v krvi zvyšuje viac prechodné emocionálne stavy, prípadne počiatočné fázy pri dlhotrvajúcich stavoch.

Spočiatku emócie dieťaťa vznikajú bezprostredne na podnety. Neskôr okruh situácií, na ktoré dieťa emocionálne reaguje, zväčšuje sa tým, že už samostatné predstavy začínajú vyvolávať emócie. Dieťa sa raduje, napr. keď vysloví slovo „mama“. Bojí sa zaspať, pretože môže prísť bubuš, havo a pod. Počas ďalšieho vývinu vidíme, že vplyvom rozvoja poznávacích funkcií nielen predstavy pôsobia na vznik citových reakcií, ale aj samotné podnety menia svoj význam. Napr. keď dieťa v predškolskom veku videlo hada, radostne zatrepalo rúčkami a povedalo: „Aká pekná rybka!“ Až v plyvom prostredia sa naučí dieťa hada báť a utekať pred ním. Významnou kvalitatívnou zmenou vo vývine citov je fakt, že sociálne prostredie samotné začína byť zdrojom emócií. Zo začiatku sú to postoje k rodičom a cudzím, sympatia a nesympatia a neskôr na tomto základe rozvíjajú sa city osobnostné a spoločenské. Napr. už v 2. roku pozorujeme, že deti sú citlivé na chválu a hanu.

Podľa viacerých autorov asi okolo 3. roku dochádza k tzv. afektívnej kríze. Táto kríza pramení z konfliktu medzi egocentrickým myslením dieťaťa a potrebou sociálneho kontaktu (Tramer). Asi v tomto období prejavuje sa u detí vzdorovitosť. Dieťa napr. hodí kabát na zem, na zavolanie nepribehne a pod. Detská vzdorovitosť v predškolskom veku sa vysvetľuje tým, že okolo 3. roku

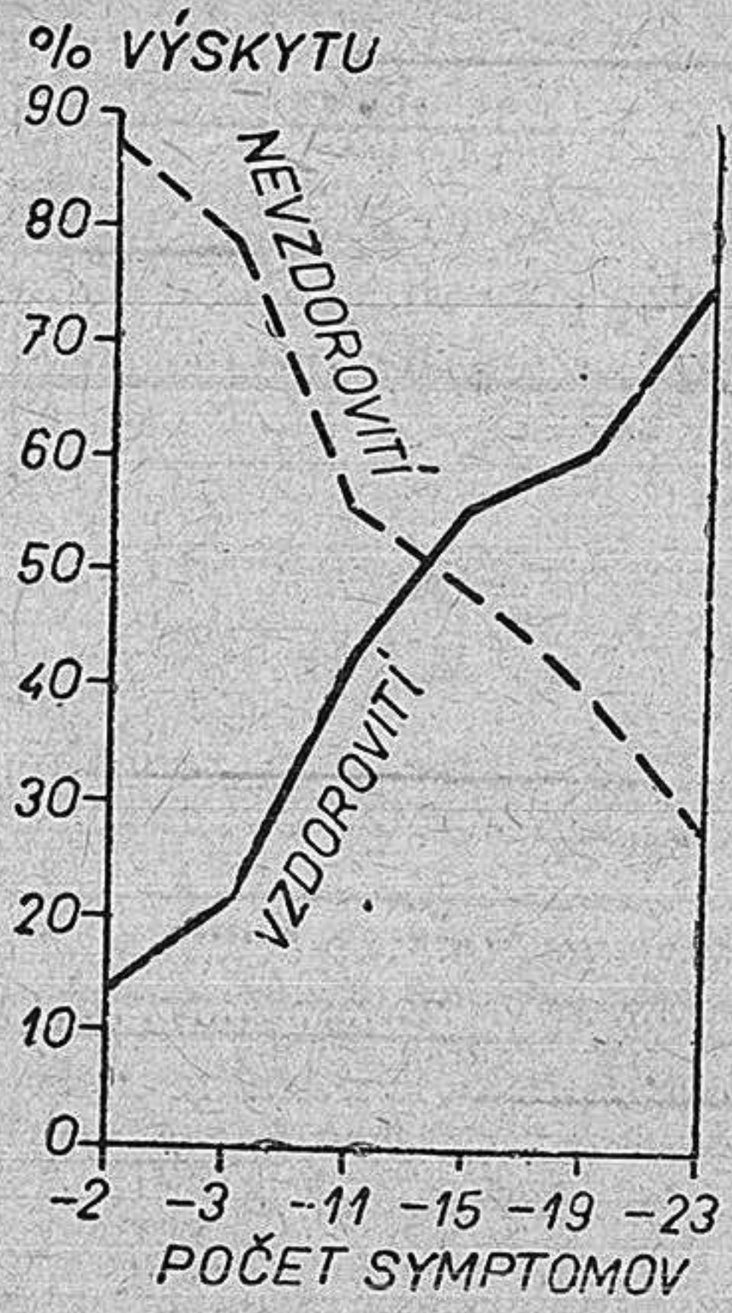
v dôsledku intelektuálnej orientačnej reakcie vzrastá aktivita dieťaťa. Dieťa sa púšťa do mnohých činností, ktoré chce urobiť samo. Ak rodičia tomu bránia, prerušujú hru a pod., dieťa začína reagovať odmietavo, vzdorovito. Tento odmietavý postoj sa môže upevniť a prejsť vo vzdor, ak rodičia nedávajú dieťaťu možnosť sa uplatniť. Takáto reakcia stane sa stereotypnou a pôsobí počas celého predškolského veku. Dieťa poriadne neje, neposlúcha, odvráva a pod. Preto je potrebné nezasahovať násilne do hry dieťaťa, nevyžadovať poslušnosť drezúrou. Pozornosť detí sa dá ľahko odvrátiť, a preto je vhodnejšie, ak odpútame detskú pozornosť od hry, zaujmeme dieťa niečím iným, a tým predídeme vzdorovitým reakciám.



Obr. 34. Neuropsychická labilita mládeže skúmaná MP-dotazníkom. V dotazníku sú otázky asociované s psychopatickými tendenciami. M. Milan preskúmal 2494 detí vo veku od 10. do 19. roku a zistil, že počet symptónov s neruopsychickou labilitou stúpa v priebehu školskej dochádzky. U dievčat počet symptónov narastá viac než u chlapcov. Krivka tiež zvýrazňuje predpubertálne kolísanie. (Psychologický sborník 1947.)

V školskom veku zdrojom sociálnych citov sú nové kamarátstva, hodnotenie učiteľa a žiackeho kolektívu. Tu je vhodné si uvedomiť, že každé dieťa má túžbu byť platným členom spoločnosti, v niečom vyniknúť a nebyť predmetom posmechu. Túto všeobecnú potrebu detí treba vedieť uspokojiť tak, aby dieťa skutočne cítilo, že spoločnosť, v ktorej žije, ho potrebuje a správne ho hodnotí. V staršom veku od 12. do 14. roku v súvise s rozvojom intelektuálneho života rozširuje sa ďalej okruh citového života. Žiaka priťahujú nielen veci, predstavy, ale aj idey. Dieťa sa vie oduševniť pre pravdu románového hrdinu, vie sa zapáliť pre idey. Teda v tomto veku začínajú zaujímať veľkú úlohu intelektuálne, estetické a morálno-politické city. Správna výchova môže obohacovať a diferencovať citový vývin človeka.

V období dospievania dochádza k základným zmenám v živote jednotlivca, a to k prestavbe detského sveta a k novému formovaniu osobnosti. Tento proces sa odráža v emocionálnej oblasti celkovou labilitou osobnosti, zvýšenou citovosťou, diferenciáciou citového života, novými citovými zážitkami, ktoré sa viažu na prebúdzajúce sa sebavedomie. Vytvárajú sa tu dôležité vzťahy k spoločnosti a k druhému pohlaviu. V tom období je dôležité venovať pozornosť vývinu tzv. ľúbostných vzťahov, pretože ony určia základné vzťahy medzi mužom a ženou. Ďalej treba rozvíjať morálno-politické city a dbať na celkový rozumový vývin osobnosti.



Obr. 35. Vzťah medzi neuropsychickou labilitou a vzdorovitosťou, ktorý je jednoznačný. Ide tu pravdepodobne o výsledok nesprávnych vzťahov v rodine. (M. Milan, Psycholog. sborník, 1947.)

C. Afekty

Emócie a city človeka sú mnohotvárne čo do intezity, dĺžky trvania a vplyvu na celú ľudskú činnosť. Jedným z dôležitých emocionálnych prejavov človeka sú afekty a nálady.

Afekty sú búrlivé emocionálne vzplanutia a sú výrazom postoja k niečomu, smútok za niekým, strach z niekoho a pod. Afekty príznačne pôsobia na organizmus. Prejavuje sa to týmito znakmi:

a) Veľkými zmenami vegetatívnymi (človek sčervenie, zbledne, zvýši alebo zníži sa sekrécia žliaz s vnútorným vylučovaním).

b) Porušením dynamiky kôrových procesov (silne vzrušené ohniská v kôre tlmia ostatné, zúžené vedomie, znížená súdnosť, strata sebaovládania).

c) Prudkými motorickými reakciami, ktoré sú pod silným vplyvom fylogeneticky starších oblastí mozgu, najmä pod vplyvom nepodmienených reflexov a podkôrových ústredí mozgu. (Človek zatína päste, cerí zuby, búcha na stôl, útočí na druhú osobu alebo ničí veci a pod.).

Pri niektorých reaktívnych stavoch, kde došlo k silnej poruche medzi prostredím a organizmom, môže dôjsť k patologickému priebehu afektov najmä pod vplyvom zážitkov, ktoré žiaka ťažko zranili (trauma), keď ho ponižujú alebo má neúspech v škole a pod. Patologický afekt môže mať ráz zlostnej reakcie, rozhorčenia, búrlivej agresie, prípadne môže sa prejaviť opakom toho, jasotom, bezuzdným nadšením a pod. Priebeh patického afektu uskutočňuje sa v 3 fázach. V prvej fáze vplyvom traumatizujúceho podnetu sa zužuje obsah vedomia iba na pôsobiaci podnet. Následkom toho stráca postihnutý schopnosť správne posudzovať situáciu a rozhodovať sa.

V druhej fáze dochádza k vyvrcholeniu afektu, afektívnemu výbuchu, emocionálnej explózii. Navonok sa to prejavuje zblednutím alebo sčervenaním, stratou koordinácie, zatemnením vedomia, tryskom myšlienok a reči, stratou kontroly nad konaním. V tejto fáze sa postihnutý môže dopustiť najrôznejších činov, keďže dochádza k stavu nepríčetnosti.

V tretej fáze dostavuje sa pasivita, apatia a vyčerpanosť. Postihnutý sa díva ľahostajne na svoje činy. Presná analýza v priebehu týchto fáz je potrebná najmä z forenzného hľadiska, pri posúdení stavu príčetnosti alebo nepríčetnosti.

Afekt môže mať rôznu intenzitu, ako aj rôzne trvanie a podľa toho aj jeho účinky na organizmus sú momentálne alebo následné. Pri afektoch a ich priebehu zisťujú sa tieto pravidelnosti a zákonitosti:

a) Afekt má tendenciu sa prenášať, prípadne šíriť (iradiácia), na veci, osoby, deje a miesta, ktoré vzájomne nejako súvisia. Toto rozširovanie sa deje na základe dočasných spojov, ktoré reťazove nadväzujú na príčiny afektu. Dieťa, ktoré sa podrobilo bolestivému lekárskemu zákroku, bude ľakom reagovať už pri príchode do nemocnice, prípadne sa bude báť osôb, ktoré majú biele plášte (holiča a pod.). Príkorie zo strany učiteľa môže vyvolať odpor voči nemu a predmetu, ktorý vyučuje, alebo sa môže rozšíriť aj na ostatné predmety a ich učiteľov.

b) Pri afektívnej reakcii zreteľne vystupuje cieľovosť, t. j. zameranie afektu na uspokojenie (odreagovanie). Afekt sa uskutočňuje na pudovom základe a jeho priebeh podmieňuje väčšie uvoľňovanie energie z fylogeneticky starších vrstiev. Táto energia sa prejavuje snahou uplatniť sa, vybiť sa. Ide o energiu s veľkou silou, ktorá sa zameriava na objekt. Uvoľňovanie energie je konštantné, no objekt sa môže meniť, je teda variabilný. Ak nenájde priame uspokojenie na objekte, môže nastať zmena objektu: 1. Dieťa si volí náhradné uspokojenie, napr. v afekte zničí hračku, hodí sa o zem a pod. 2. Náhradné uspokojenie sa môže prejaviť v ušľachtilej forme. Tu sa afekt transformuje do intelektuálnej oblasti. Napr. v období dospievania, mládenectva môže zamilovaný uspokojiť svoju túžbu tým, že napíše báseň a pod. Takéto ušľachtilé uspokojovanie afektu je dôležité pre duševný život človeka a pôsobí v tom smere, že ho zjemňuje. 3. Ak sa z rozličných dôvodov neodreaguje pudová energia ani priamo, ani náhradne, nastáva kumulácia afektu. Afekt jestvuje, hromadí sa, ale jeho prejavy nebadáme. Prepukáva však pri celkom slabých podnetoch, pri nejakej narážke, vtipe. Zaznávaný žiak správa sa pokojne v mnohých situáciách, v ktorých zažíva príkorie. Ale stačí raz malá narážka a žiak sa usedavo rozplače alebo reaguje zlosťou, až zúrivosťou. Takéto javy pozorujeme aj v dospelosti. Tu často z nepatrných pohnútok vznikajú dramatické scény a životné obraty v rodine. Tam, kde nepatrná narážka, prípadne výčitka spôsobia neprimeraný a prudký afektívny priebeh, nahromadila sa veľká afektívna sila, lebo sa neuspokojila niektorá zo základných potrieb človeka. 4. Pri afektoch môže nastať ďalšia komplikácia. Niektoré afektívne hnutia so silným, prípadne silnejším pudovým komponentom sa môžu v svojom priebehu tlmiť a pritom vedomím neasimilovať. Obrazne povedané, ostávajú v organizme ako cudzie telieska, ktoré sa usmerňujú vlastnou zákonitosťou. Ak sa vyskytnú také túžby a potreby, s ktorými sa človek nevie vyrovnať, nevie ich asimilovať, nevie sa ich vzdať, prípadne ich uskutočniť, v takom prípade môžu vznikať v psychične heterogénne prvky, ktoré sú silne citovo zdôraznené a za určitých okolností môžu porušiť integráciu osobnosti. Napr. pri chorobe, pri oslabení organizmu, vyčerpanosti, v stavoch insuficientnosti, pri integračnej analyticko-syntetickej činnosti mozgovej kôry môžu vyústiť v poruchu — neurózu. Obyčajne k tomu dochádza v konfliktových situáciách, v ktorých

sa prejaví kolízia rôznych záujmov. Neurózy sa prejavujú zajakavosťou, pomočievaním a rôznymi vtieravými citovými stavmi strachu. V takýchto prípadoch treba vždy vyhľadať odbornú pomoc.

D. Nálady

Veľký vplyv na žiakovu prácu má nálada. Nálada čo do dĺžky trvania a intenzity sa uvádza ako protiklad afektu. Nálada je teda trvalejší citový stav človeka, ktorý nemá určený obsah. Nálada môže vplývať na správanie pozitívne, napr. pri radosti, spokojnosti, alebo negatívne pri smútku, skľúčenosti, podráždenosti a pod. V rodine a v škole treba vynaložiť úsilie, aby sme pestovali radostnú a bodrú náladu. Pri určitých emóciách, silných duševných zážitkoch alebo ako sprievodný jav pri vážnejšej duševnej poruche môže sa vyskytovať aj patická nálada.

Patickú náladu charakterizuje to, že zachváti celého človeka, nemožno sa z nej vymaniť, trvá dlhé obdobie, napr. pri niektorých duševných onemocneniach mesiace a roky. Postihnutý sa jej nevie zbaviť, je neprístupný presvedčovaniu, dohováraniu a pod. Bez toho, aby sme zabiehali do podrobností, opíšeme aspoň niektoré základné nálady, ktoré sa za určitých okolností môžu prejaviť aj v detstve.

a) Povznesená až expanzívna nálada sa prejavuje veselosťou, bujnosťou, zvýšeným sebavedomím, priebojnosťou, snahou konať, v extrémnych prípadoch neposednosťou, až neskrotnosťou, vystatovačníctvom a extrémnym smiechom.

b) Skleslosť a depresivita sa prejavuje všeobecnou skleslosťou, stratou sebadôvery, utiahnutosťou, celkovou pasivitou, postihnutý sa až stráni ľudí. Môže sa prejaviť vo forme melanchólie (spomalenosť duševných funkcií, zamĺklosť, až plačlivosť, tlmenosť celého správania) alebo úzkosti (strach, prestrašenosť, až panika, bezcieľne pobehávanie, nariekanie a podozrievavosť).

c) Stiesnenosť a skľúčenosť sa prejavuje bezradnosťou. Vyplýva z toho, že postihnutý nevie zvládnuť nejakú situáciu, či už vonkajší problém, alebo nejaký vnútorný rozpor. Prejavuje sa silným nepríjemným zážitkom neschopnosti niečo sa naučiť, neschopnosti niečomu porozumieť, neschopnosti zvládnuť úlohu. Takéto indivíduum možno ťažko ovplyvniť. Pri týchto stavoch chýba pocit strachu. Vyskytuje sa ako sprievodný stav niektorých psychóz (melanchólia a pod.).

d) Zlostná nálada sa prejavuje zvýšeným sebavedomím, vzťahovačnosťou, podráždenosťou, urážlivosťou a útočnosťou. V detskom veku sa nevyskytuje a je príznačná skôr pre starobu.

Z hľadiska vývinu osobnosti je dôležité všimnúť si niektoré druhy afektov, najmä tie, ktoré môžu negatívne ovplyvňovať celý psychický vývin človeka. Je to najmä strach, hnev, zlosť a nenávisť.

E. Strach

Strach je pomerne častý afektívny prejav, s ktorým sa stretávame u detí doma, v škole i na ulici. Malé dieťa pôvodne reaguje strachom pomerne na málo podnetov. Sú to: 1. Nezvyklý intenzívny hluk, 2. výkrik hrôzy, 3. strata rovnováhy. Z toho vidíme, že strach vyvolávajú podnety, ktoré sa rýchle vynorojú a vyžadujú okamžitú reakciu bez možnosti uplatniť orientačnú reakciu. Mať strach z ostatných podnetov, prípadne osôb, situácií sa dieťa naučí v priebehu svojho vývinu zo skúseností (napr. strach zo psa, z lekára a pod.), napodobňovania príkladu a návodu dospelých. Dospelí niekedy strašia dieťa preto, aby si vynútili poslušnosť. Dávajú príklad strachu svojím správaním, svojimi výchovnými prostriedkami a pod. Tak sa dieťa naučí rad nevhodných foriem strachu z tmy, mátoh, mŕtvych, zvierat, smrti a pod.

Na druhej strane zas strach je potrebný v mnohých životných situáciách, kde slúži inštinktu sebazáchovy. Napr. dieťa nemá vrodenú obrannú reakciu na hĺbku. Keby sa nenaučilo, že hĺbka je nebezpečná, spadlo by z akejkoľvek výšky. Podobne treba vypestovať celý rad obranných reakcií dieťaťa, napr. pred jedovatými hadmi, hlbokou vodou a pod.

V predškolskom veku vznikajú stavy strachu nielen vtedy, keď bezprostredne pôsobí podnet, ale aj pri púhej predstave — myšlienke. Napr. dieťa odmieta ísť cez tmavú ulicu, zdráha sa ísť k lekárovi a pod. Takéto neužitočné a zbytočné prejavy strachu sú obyčajne výsledkom nesprávnej výchovy. V mnohých prípadoch ich môže zapríčiniť zvýšená vzrušivosť dieťaťa.

Asi od 4. roku badáme, že sa vytvárajú nové zdroje strachu, najmä strach zo sociálnej situácie. Túto otázku si treba osobitne všimnúť v záujme zdravého vývinu osobnosti, keďže v sociálnom prostredí dieťa prežije celý svoj život. Keď sa deti začleňujú do väčších kolektívov, vyskytuje sa u každého dieťaťa tendencia byť „platným členom". Znamená to toľko, že chcú vynikať a obávajú sa odstrčenia, vysmiatia a nepovšimnutia. Je preto dôležité vedieť, ako dieťa uplatňuje prirodzenú potrebu hrať určitý zástoj v detskom kolektíve, v rodine a v škole. Na túto potrebu, ktorá motivuje správanie dieťaťa, treba prizerať najmä v počiatočných obdobiach, keď sa vytvárajú vzťahy medzi vrstovníkmi, t. j. v období, keď dieťa prechádza zo štádia hier doma do ďalšieho štádia, keď sa začleňuje do školského kolektívu, keď zmení školu, bydlisko. Treba sa starať o to, aby sa u dieťaťa z nejakých pohnútok nevytvárali city menejcennosti a nemotivovali dieťa k náhradnému správaniu, ktoré je sociálne nevhodné, príp. asociálne.

F. Hnev, zlosť, nenávisť

Sú to negatívne reakcie, ktoré sa často vyskytujú najmä tam, kde sa základné potreby dieťaťa neuspokojujú, alebo dieťa v prostredí nenachádza vzory pre svoje správanie, alebo sú narušené vzťahy tým, že sa dieťa zaznáva a ponižuje.

Hnev môže mať rôznu intenzitu a trvanie. Jeho búrlivý prejav nazývame zúrivosťou. Stavy hnevu spravidla sprevádzajú hlboké zmeny v organizme, ktoré spôsobujú napätie a potrebu útoku, či už fyzického (nabiť niekoho), alebo slovného (potreba ústne zničiť nadávkami, karhaním a pod.). Tento stav správania sa dá vysvetliť tak, že v organizme dochádza k akejsi afektívnej búrke, ktorá zachvacuje činnosť mnohých orgánov. Dych sa zrýchľuje, srdce pracuje intenzívnejšie, cirkulácia krvi je prudšia, zvýši sa činnosť žliaz s vnútornou sekréciou, zvýši sa stav cukru a množstvo adrenalínu v krvi a celý organizmus je v stave napätia, pripravený na útok. Stavy hnevu u detí sú všeobecne neželateľné. Treba im predchádzať a vytvárať také podmienky, aby sa dieťa mohlo všestranne rozvíjať. Ak však afekt vypukol, potom treba hľadieť, aby napätie v organizme povolilo v náhradnej činnosti, napr. dieťa necháme hádzať loptu do terča, kopať futbal a pod.

Podobne si treba všimnúť aj zlosť. Zlosť sa najčastejšie prejavuje opozičným postojom. V prvých obdobiach predškolského veku reakcie zlosti sú: dieťa zaťato odporuje, odvráva, kričí. Odpor sa navonok prejavuje strnulosťou, plačom, sčervenaním, hádzaním sa o zem a všelijakými formami vzpierania sa. V školskom veku môže zlosť nadobudnúť ešte zložitejšiu formu, môže sa prejaviť tým, že dieťa trucuje, ironizuje, ironicky sa škľabí, vymýšľa a rozširuje prezývky, klebety, má otvorené alebo zastreté narážky. Opozičný postoj sa prejaví aj vtedy, keď dieťa zlyhá pri konaní povinností. Žiak sa napr. prestane pripravovať z určitého predmetu, kým z ostatných sa pripravuje. Konečne môžeme sa tu stretnúť aj s tým, že deti chodia poza školu, utekajú z domu a pod. Pri takýchto javoch sa obyčajne kumuluje viac príčin. Zložitejšie štádium zlosti je, keď dieťa pripravuje priamy útok alebo pomstu.

Reakcie alebo stavy zlosti môžu byť príznačné aj pre niektoré duševné poruchy. Chorobná dráždivosť je príznačná pre väčšinu psychopatií, prejavuje sa u epileptických detí, oligofrenikov a v dospelosti u alkoholikov. V takých prípadoch sa môže zlosť vystupňovať v zúrivosť, keď prestáva kôrová kontrola, sebaovládanie a prejavuje sa a) zúrivosťou v slovách, b) búchaním do stola, rozbíjaním nádob, c) bezprostrednou agresiou, bitkou, kopaním, škrtením a pod. Ak pozorujeme u detí zvýšenú dráždivosť, časté prejavy zlosti, ba zúrivosti, treba neodkladne navštíviť rodinu, porozprávať sa s rodičmi a vo vyhranených prípadoch odporúčať klinické vyšetrenie, či azda uvedené stavy nevystupujú ako príznaky a signál nejakej duševnej poruchy.

Prejavy zlosti musí teda vychovávateľ pozorovať a poznať, pretože ak sa budú nesprávne hodnotiť, situácia doma a v škole sa môže len zhoršovať a nepriaznivo vplývať na celý duševný vývin dieťaťa. Z výchovného hľadiska je dôležité predchádzať zlosti, prípadne pomáhať deťom, aby sa vedeli ovládať. Pri predchádzaní sa treba zhruba správať podľa týchto zásad:

a) Dbať, aby sa dieťa riadne telesne a duševne vyvíjalo, a tým malo možnosť riešiť úlohy a otázky, ktoré mu nastoľuje škola a život. Nestavať dieťa do situácií, ktoré ho ponižujú a oberajú o sebavedomie.

b) Nenútiť dieťa do situácií, ktoré nemôže zvládnuť. Treba poznať možnosti každého dieťaťa.

c) Nerobiť dieťaťu výčitky vtedy, keď veci nepomôžu, ba situáciu iba zhoršia.

d) Všímať si svoje vlastné správanie a sledovať, či ho dieťa nenapodobňuje, t. j. nereaguje zlostne tak, ako sa to naučilo od nás.

Niet nijakého všeobecného receptu, ako možno prekonať hnevlivosť, vzdorovitosť, pomstychtivosť a vysmievačnosť. Keď riešime tieto otázky, musíme vždy vychádzať z individuálnej osobitosti dieťaťa, z analýzy rodinného prostredia, zo spôsobov, ako sa učiteľ správa k žiakom.

G. Radosť

Emocionálne stavy radosti vznikajú pri uspokojovaní telesných a duševných potrieb človeka. Všeobecne možno povedať, že radosť vyvoláva: a) dobrý telesný stav a uspokojovanie organických potrieb, napr. keď je dieťa nasýtené, keď nie je smädné, keď sa necíti ohrozené a pod., b) uspokojovanie spoločenských potrieb, t. j. keď sa dieťa uplatňuje v rodine, v škole, v žiackom alebo pionierskom kolektíve, c) uspokojovanie individuálnych potrieb, napr. dostatok voľného času pre hru, pre uplatnenie rôznych záľub, nadobúdanie nových skúseností, zručností a vedomostí, d) v neskoršom období, najmä v období adolescencie vystupuje ako dôležitý činiteľ uplatnenie sa v povolaní, uplatnenie túžby stýkať sa s druhým pohlavím (spoločné zábavy, tanec, hry, priateľstvá).

Stavy radosti sa odrážajú v telesnom stave, v dobrej činnosti všetkých orgánov a súčasne navodzujú optimálnu vzrušivosť kôry mozgových hemisfér, takže vcelku uľahčujú aj duševnú prácu. V styku s deťmi radostnú náladu vzbudzujeme kamarátskymi príhovormi, hrami, čítaním rozprávok, vľúdnym vysvetľovaním, prechádzkami a pod.

H. Morálne city: čestnosť a pravdovravnosť

Pre rozvoj osobnosti socialistického človeka majú neobyčajný význam tzv. vyššie city, a to: intelektuálne, estetické a morálne.

Morálne city, t. j. prežívanie osožnosti alebo neosožnosti, škodlivosti určitého správania alebo zmýšľania, vždy závisia od spoločenského žitia. V socialistickej spoločnosti je mravné všetko to, čo prospieva spoločnosti. To, čo jej škodí, sa pokladá za nemravné.[75]

Počiatky morálnych citov nachádzame veľmi zavčasu už v predškolskom veku v súvise s požiadavkami rodičov. Jasne to vidíme v tých prípadoch, keď

[75] A. A. Smirnov—A. N. Leonťjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 325.

dieťa pri pokarhaní za priestupok neplače, keďže si uvedomuje nesprávnosť svojho konania a pri chvále prežíva uspokojenie. Morálne vlastnoti, zážitok hanby, prípadne uspokojenia začínajú sa teda tvoriť vzhľadom na požiadavky dospelých, na ich chválu, odmenu, karhanie a trest. S chápavosťou detí rozširuje a prehlbuje sa aj oblasť mravných citov. Dieťa pri vstupe do školy vie už posúdiť mnohé činy a vie dodržať mnohé normy správania. Morálna výchova v škole nadobúda novú podobu, pretože je súčasťou celého systému vyučovania a učiteľovho pôsobenia.

Hlavnou úlohou v predškolskom veku vzhľadom na mravnú výchovu je viesť dieťa k tomu, aby si osvojilo rad návykov, ktoré ho uspôsobujú plniť úlohy, aké požaduje spoločnosť. Takto sa dieťa pripravuje na nové požiadavky. Základnou črtou mravnej výchovy je vytvoriť návyk správať sa za každých okolností čestne a hovoriť vždy pravdu. V rodine si treba všímať, či deti majú úprimný a priamy vzťah k veciam a či sa správajú otvorene, alebo či niečo zatajujú, klamú. Neúprimnosť, tajnostkárstvo, hľadanie osobných výhod nepriamymi cestami vedie napokon k nečestnosti. Dieťa musí rodičom vždy priamo povedať svoje želania, nech sa týkajú čohokoľvek, a práve tak priamo a otvorene musí odpovedať aj na najnepohodlnejšiu otázku. Výchovné metódy a prostriedky sa menia a doplňujú s vekom. Tak napr. správanie rodičov, starých rodičov poskytuje mnoho materiálu pre správanie detí. Neúprimnosť a tajnostkárstvo medzi rodičmi a starými rodičmi sa rýchle prenáša na deti. Na druhej strane zas otvorenosť vzťahov v rodine, čestnosť a úprimnosť sú základom šťastnej rodinnej atmosféry.

Osobitnú pozornosť musíme venovať klamaniu, ktoré sa u detí niekedy vyskytuje. Všetky výpovede detí, ktoré sa nezhodujú so skutočnosťou, nemusíme hodniť ešte ako lož. Deti sa často dajú uniesť fantáziou, nevedia ešte dobre poznať rozdiel medzi skutočnosťou a fantáziou a pod. Najčastejšie deti klamú zo strachu pred trestom, prípadne zo solidarity s kamarátom. Najskôr sa s detským klamaním stretávame pri prísnej alebo pri slabej výchove, keď nedodržíme sľuby, ktoré dáme dieťaťu a pod. Vážnym signálom, že sa narušil mravný vývin dieťaťa, je lož s úmyslom získať osobné výhody, lož z nenávisti s úmyslom škodiť niekomu, ohovárať a klebetiť.

V súčasnej etape dovŕšenia výstavby rozvinutej socialistickej spoločnosti, keď kultúrna revolúcia stavia ideologické, svetonázorové otázky stále viac do popredia, stretávame sa v našej výchovnej praxi s rozporom medzi rodinnou výchovou, ktorá je často v zajatí náboženského tmárstva, a školskou výchovou k vedeckému svetonázoru, ideológii marxizmu-leninizmu. Tento rozpor vedie k pretvárke, dvojakosti, oportunizmu a napokon klamaniu. Učitelia majú celkom otvorene a priamo vysvetliť rodičom tieto otázky. Čím prv bude rodina podporovať socialistickú výchovu mládeže, tým skôr vychováme čestných, socializmu a našej vlasti oddaných ľudí. Len z takých detí budú mať radosť napokon aj rodičia.

Ak chceme v školskom veku rozvíjať morálne cítenie, môžeme používať rozhovory a besedy, uvádzať vzory z literatúry tak, aby sa čestnosť prejavovala

v obetavom plnení školských povinností. Ako príklad pre takéto besedy môžu slúžiť hrdinstvá sovietskych komsomolcov vo Veľkej vlasteneckej vojne a aj hrdinstvá našej mládeže v Slovenskom národnom povstaní, napr. Mirko Nešpor, J. Nálepka a rad iných. Mládež musí mať vysoké mravné vzory, vzory bojovníkov za socializmus.

Harmonický vývin osobnosti človeka vyžaduje ďalej rozvíjať estetické city, zmysel pre to, čo je krásne, vznešené, a rozvíjať poznávacie city, ktoré poháňajú človeka vždy za novým a novým poznaním.

CH. Poruchy emocionality

Aby dieťa dobre pracovalo v škole a mladík v závode, ako sme hovorili, treba vzbudzovať kladné emocionálne stavy a všímať si rôzne výkyvy v citovom živote človeka. V detskom veku môžu nastať asi tieto poruchy emocionality:

1. Emocionálna labilita, ktorá spočíva vo veľkej odkloniteľnosti nálad alebo afektov, prípadne v ich rýchlom striedaní. U detí určitú labilitu v živote možno pozorovať najmä v predškolskom veku. Ale tu ju podmieňujú osobitosti psychofyziologickej uspôsobenosti detí. V neskoršom, najmä v školskom veku sú deti emocionálne stabilnejšie a väčšiu labilitu alebo odkloniteľnosť možno pozorovať iba u slabomyseľných detí alebo pri niektorých poruchách pamäti. Postihnuté deti vzruší vždy to, čo práve vidia, počujú a pod.

2. Zníženie emocionality sa prejavuje rôznym spôsobom, ako: a) nevšímavosťou voči okoliu, tzv. apatiou, ktorá sa vyskytuje najmä u psychóz, b) celkovým úpadkom najmä vyšších estetických, sociálnych a etických citov. Postihnutý sa správa brutálne, vidí iba svoje egoistické záujmy a potreby. Najčastejšie sa vyskytuje u demencií. c) Zníženie alebo tlmenie citov je možné iba v niektorom smere. Napr. u moral insanity ide o zníženie sociálnych citov. Postihnutý sa správa bezohľadne, bezcitne, zlomyseľne a brutálne. Môže sa dopustiť aj priestupkov proti životu a telu, proti majetku, ale ľútosť nad tým necíti. Táto porucha môže byť vrodená alebo získaná.

3. Fóbie sa prejavujú nezmyselným vtieravým (obsesia) strachom z nejakej veci. Najčastejšie sa vyskytujú u slabých typov a psychasténií. Fóbií je neobyčajne veľa a menujú sa podľa predmetov, ktoré vyvolávajú emocionálne stavy strachu. U detí sa najčastejšie vyskytujú:

Nyktofóbia — strach z tmy. Postihnutí nezaspia, ak nemajú pri sebe nočnú lapmu alebo sviečku. Samotní v noci do tmavých miestností nevstúpia.

Klaustrofóbia — strach pred zatvorenými a uzatvorenými malými priestormi. Postihnutý nemôže vydržať sám v izbe, vyžaduje spoločnosť, má dojem, že sa v malom priestore udusí.

Agorafóbia — strach zo širokých ulíc, námestí, postihnutý sa bojí prechádzať cez námestia, vyhľadáva úzke priestory, spoločnosť a pod.

Keraunofóbia — strach z prírodných úkazov, blesku, búrky, povodní.

Ereutofóbia — strach pred začervenaním. Postihnutý sa bojí, že sa za určitých okolností začervenie. Bojuje proti tomu, ale bezvýsledne.

Myzofóbia — strach pred špinou. Postihnutý si umýva ruky nielen vodou a mydlom, ale aj benzínom. Bojí sa podať druhému ruku, bojí sa chytiť zábradlie, kľučku a pod.

Zoofóbia — strach pred zvieratami.

Toto sú najčastejšie sa vyskytujúce fóbie v detskom a mládeneckom veku. Výpočet fóbií nie je úplný. Vyskytujú sa niekedy samostatne aj u ľudí ináč zdravých. Ich podkladom býva zväčša poškodzujúci zážitok v detstve. Terapia býva obyčajne zdĺhavá a v ťažších prípadoch treba klinické vyšetrenie.

VIII. VÔĽA A CHARAKTER

A. Vôľa a charakter

Myslenie, cítenie, záujmy a sklony človeka sa prejavujú v jeho správaní, konaní. Správanie človeka je zložitou činnosťou a okrem uvedených procesov a vlastností ho podmieňuje predovšetkým vôľová činnosť a charakter.

Vôľa je vedomé zameranie celej psychickej činnosti na dosiahnutie nejakého cieľa. To znamená, že úroveň vôľovej činnosti podmieňujú ostatné duševné procesy, najmä myslenie, predstavivosť a jej výsledkom je vždy nejaké konanie. Vzhľadom na to, že sa konanie uskutočňuje vždy v určitej sociálnej situácii, súčasne závisí od povahy alebo od charakteru t. j. kvalitatívnych svojráznych čŕt človeka, ktoré vplývajú na jeho činy a správanie. Ak charakterizujeme niektorého človeka, nehovoríme o celej jeho osobnosti, ale len o výrazných črtách, ktoré sú pre neho príznačné. Ide tu najmä o tie vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v spoločenskom súžití ľudí. Napr. ak nás niekto oklame a pod., hovoríme o luhárovi, podvodníkovi. Vcelku teda sa pojem charakteru používa ako v bežnej praxi, tak aj v psychológii. V užšom zmysle sa do pojmu charakter podľa Levitova zahrňujú tieto vlastnosti:[76]

Morálne spoločenské vlastnosti, čiže ideová zameranosť človeka. To znamená, že človeka vždy hodnotíme podľa toho, ako spĺňa spoločnosťou stanovené a prijaté normy. Charakterové vlastnosti na jednej strane nie sú niečím vrodeným, ale podmieňuje ich spoločnosť a menia sa v súvise s jej vývinom. Na druhej strane sa zas vytvárajú v procese vzdelávania, v konkrétnej práci ľudí a prejavujú sa najmä pri riešení rôznych ťažkostí a konfliktov. Pre vytvorenie povahových čŕt potom vystupuje do popredia vôľa, t. j. snahová zložka osobnosti. Napriek tomu, že výsledné povahové vlastnosti človeka určujú spoločenské podmienky, jednako sa človek rodí s určitými predpoklad-

[76] D. N. Levitov: Problémy psychológie charakteru, Bratislava 1954, str. 15.

mi pre určitý spôsob reagovania na vonkajšiu situáciu. Jeden je prudký, iný zdržanlivý a pod. Forma, ktorou sa uskutočňuje správanie, je výsledkom temperamentu.

B. Osobitosti vôle u detí

a) Predškolský vek

Správanie dieťaťa v prvých mesiacoch podmieňujú inštinkty a pudy, ktoré slúžia na zachovanie existencie organizmu. Ak dieťa cíti nedostatok potravy, je hladné, vzniká potreba odstrániť tento nedostatok. Dieťa to signalizuje plačom. Po nakŕmení sa dieťa uspokojí. Mnohé činnosti dieťaťa, ba aj dospelého človeka vznikajú práve na základe nepodmienených reflexov (inštinktov a pudov), ktoré podmieňujú vznik potrieb. Zo začiatku nevedome a neskôr vedome sa stávajú pohnútkami pre správanie človeka. Takto vzniká prvý obraz správania človeka. Čoskoro sa vytvoria dočasné spoje medzi potrebou a plačom. Plač potom dieťa použije, keď chce na seba upútať pozornosť, aby sa odstránil nežiadúci stav organizmu. Už v prvom, ale najmä v druhom polroku sa dieťa v manipulačných hrách naučí pohybovať rukami a dosahovať predmety. S rozvíjajúcou sa motorickou činnosťou vznikajú zložitejšie spôsoby správania. Na začiatku vývinu motivujú celú činnosť tieto nepodmienené reflexy: sebazáchovy (pokrmový a obranný), v druhej polovici prvého roka orientačný (dieťa sa pootočí za zvukom, stíchne, keď sa priblíži matka a pod.), v druhom roku významne sa uplatňuje reflex napodobňovací a združovací. Asi okolo tretieho roku v súvise s intelektuálnou orientačnou reakciou a pokročilým ovládnutím organizmu prejavuje sa potreba združovania.

Schéma správania postupuje od jednoduchého nepodmieneného-podmieneného spoja (hlad — krik — cieľ uspokojenia — potrava, neskôr sa dieťa uspokojí už pri pohľade na matku, prípadne na fľašu) k zložitejším podmieneným spojeniam, pri ktorých dieťa zámerne upravuje svoju činnosť na ciele, ktoré nie sú celkom bezprostredné, ale vzdialenejšie. Napríklad vidí na stole hračku. Tu predstava cieľa dosiahnuť hračku uvádza do pohybu celý naučený motorický aparát, dieťa beží k stolu, prisunie stoličku, vylezie na ňu a dosiahne hračku. Ako vidieť, je to už zložitá reťaz úkonov, kde sa uplatňuje aj vnútorný útlm, ktorý spôsobuje odsunutie konečnej reakcie a umožňuje voľbu prostriedkov na dosiahnutie cieľa.

Tým, že sa rozvíja vnútorný útlm v druhej signálovej sústave, ktorá sa vyvíja už od druhého polroka prvého roku, vôľové konanie sa v druhom roku stáva zložitejším a uplatňuje sa pri ňom najmä reč, keďže slovo vyjadruje predstavu cieľa. Deti do druhého roku obyčajne pred každým konaním vyslovia príslušné slovo. Napr. dieťa je na chodbe a povie „mama“. Výsledkom toho je, že vyhľadá matku. Tento fakt možno zjavne pozorovať, kým dieťa hovorí nahlas. Ak v predškolskom veku ustúpi vonkajší rečový prejav vnútornej reči,

význam slova, ktoré označuje cieľ činnosti, sa nezmenšuje. Naopak, vývinom vnútornej reči dochádza k uvedomovaniu si rôznych motívov, pohnútok činnosti, dochádza k ich analýze a rozhodovaniu. Podľa výskumov I. P. Pavlova a N. I. Krasnogorského slovo vyslovené, prípadne povedané vo vnútornej reči môže navodiť alebo tlmiť vôľovú činnosť. V tom zmysle dieťa už v druhom roku napodobňovaním vie vykonať mnoho zložitých úkonov. Napr.: chlapcovi (1,7 rokov), ktorý poznal málo slov, sme dali za úlohu doniesť zošit súrodencovi. Jeho súrodenec býval v druhej izbe. Po inštrukcii ukázali sme smer rukou. Dieťa vyšlo, zašlo do detskej izby a priniesło žiadaný zošit. Už v tomto veku sa činnosť dieťaťa motivuje spoločensky a popri slove pôsobí aj predstava. Ak dieťa ešte nehovorí a chce vykonať nejaký úkon, na ktorý samo nestačí, vezme za ruku dospelého a priviedie ho napr. k dverám. K charakteristike dieťaťa v tomto období patrí, že neznesie medzi potrebou a cieľom konania dlhú prestávku. Konanie je impulzívne a ak nedosiahne svoj cieľ, dochádza k afektívnej reakcii plaču, vzdoru, odmietania. Z výchovného hľadiska je dôležité v tomto období pestovať už tzv. aktívne úlmy, ktorými sa reguluje správanie dieťaťa (Linhart). Dieťa sa napr. približuje k rozpálenej peci. Tu slovná inštrukcia „nie-neslobodno“ koriguje správanie a dieťa zastaví činnosť. Významné v tomto smere je vytváranie hygienických návykov. Tak napr. do druhého roku treba vypestovať návyk na nočník. Aj tu pôsobí slovná inštrukcia „aa”, ktorú,ak si ju dieťa osvojí v istý čas, začne neskôr používať samostatne. Čiže tento podnet stáva sa signálom pre domáce prostredie, že s dieťaťom treba niečo robiť. Pri vytváraní návykov je nevyhnutné dodržiavať pravidelnosť tak, aby do dvoch rokov si dieťa na čistotu navyklo. Zmienili sme sa o tomto probléme podrobnejšie, keďže rodičia o ňom často žiadajú radu. Postupne dieťa treba viesť k tomu, aby si osvojilo ďalšie hygienické návyky a návyky, ktoré súvisia s bežnými dennými potrebami (obliekanie, jedenie, umývanie). Všetky tieto návyky si má dieťa osvojiť do piateho roku. Už v predškolskom veku, počínajúc od tretieho roku, môžeme hovoriť o počiatkoch vyšších foriem konania. Hovoríme o nich vtedy, keď si dieťa začína vedome stavať ciele, ako napr.: „Teraz si postavím hrad a potom sa pôjdem sánkovať.“ Ďalej o nich hovoríme, keď dieťa začína rozhodovať medzi rôznymi pohnútkami a dokáže vykonať svoje rozhodnutie. Je zrejmé, že tento vývin je pomalý a zo začiatku treba, aby zasiahol dospelý. Dieťaťu treba vysvetliť, že najprv si musí umyť ruky a potom môže ísť k stolu. Predškolské dieťa už okolo 5. roku sa vie zdržať od nejakej činnosti, prípadne prekonať nejakú prekážku alebo vykonať určitú úlohu a až potom sa ide hrať. Ak na začiatku tohto obdobia bolo dieťa v konaní náladové, nestále, neraz plačlivé a prelietavé v hrách, už okolo 5. roku je vytrvalejšie, ba vie celé hodiny presedieť pri hre. Vie pochopiť nutnosť vzdať sa nejakej pohnútky a vykonať činnosť, ktorú mu prístupným spôsobom dospelí uložia. Tieto vlastnosti sú potrebné pre vstup dieťaťa do školy a vykonávanie školských povinností.

Z výchovného hľadiska je dôležitá jednotnosť a dôslednosť v požiadavkách na dieťa. Ak vznikajú diferencie medzi rodičmi, ak jeden niečo dieťaťu dovolí,

iný zakáže, sťažuje sa vytvorenie hľadísk potrebných pre rozhodovanie. Dieťa pred vstupom do školy si má osvojiť základné formy spoločenského styku, má vedieť pozdraviť, vedieť, čo môže robiť a čo nie. Ale požiadavky kladené na deti musia byť primerané ich možnostiam. Niektoré dieťa je viac schopné, iné menej. U jedného je vývin rýchlejší, u druhého pomalší. Nemožno preberať mieru správania dieťaťa u susedov a potom trápiť vlastné deti. Dbajme najmä na to, aby sa deti naučili spĺňať naše hlavné príkazy. Niekedy to deťom robí ťažkosti. Tu im treba pomôcť, ale zásadne treba kontrolovať spĺňanie príkazov.

Niektorí rodičia uľahčujú život deťom, a tak ich vychovávajú k malej odolnosti voči zdolávaniu prekážok. Postoj takýchto rodičov možno vyjadriť slovami: „Ty si ešte maličký, pre teba je to ťažké." Treba si uvedomiť, že sa vôľa práve tak ako všetky duševné procesy vyvíja iba v konkrétnej činnosti.

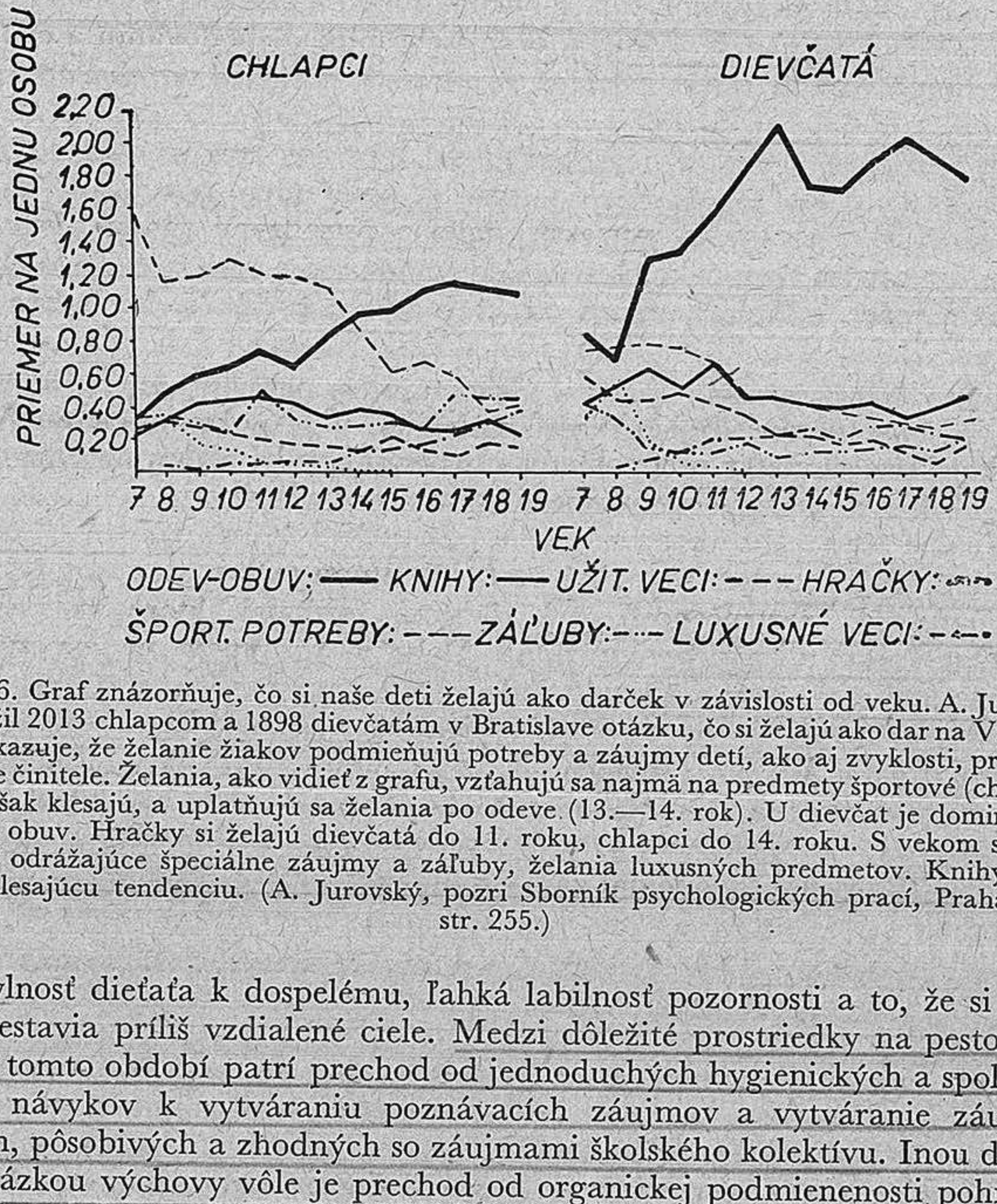
Okolo tretieho roku s postupujúcim sebauvedomením začína dieťa robiť mnohé činnosti samo. Nemá na to vždy potrebné skúsenosti, preto sa mu niektoré veci nedaria. Je to skúška trpezlivosti rodičov, najmä ak sa niekde ponáhľajú. Dieťa sa začne samo obúvať a rodičia namiesto toho, aby dieťaťu pomohli, chcú ho nasilu sami obuť. Obyčajne z toho býva plač a krik. Vo všeobecnosti platí tu jedna zásada: nezabraňovať deťom v samostatnej činnosti, skôr im poradiť a pomôcť.

b) Školský vek

Činnosť v škole vyžaduje, aby dieťa disciplinovane sedelo počas vyučovania, spĺňalo úlohy stanovené učiteľom nielen v škole, ale aj doma a začlenilo sa do školského kolektívu, v ktorom sú všetci členovia rovnoprávni. Uvedené fakty kladú na dieťa značné požiadavky a nezriedka dochádza ku konfliktom. Napríklad učiteľ žiada, aby dieťa sledovalo pozorne výklad, ale dieťa zaujíma niečo celkom iné. Dieťa sa chce hrať, ale rodičia žiadajú, aby sa pripravovalo do školy. Tieto situácie predstavujú rozpor medzi chcením dieťaťa a potrebami prispôsobiť sa. Dieťa sa v škole musí rozhodnúť pre určitú činnosť už pod ťarchou disciplinárnych prostriedkov. V takýchto situáciách dochádza v mozgovej kôre k boju o prevahu panujúcej dominancie excitácie (dieťa sa hce hrať) a útlmového procesu navodeného požiadavkou (zanechať hru a učiť sa). Vyriešiť tieto konfliktové situácie môže dieťa rôzne a o ich výsledkoch rozhodne predovšetkým sila jeho nervových procesov, ako aj skúseností, ktoré doteraz v podobných situáciách nadobudlo. U silného typu vyššej nervovej činnosti sa aj silná zrážka protikladných procesov vzruchu a útlmu vyrieši vzhľadom na cieľ požiadavky a užitočnosti. Ale ak rodičia rozmaznali dieťa, odmietne zanechať doterajšiu činnosť. U slabých typov rozhodne o riešení sila niektorého z procesov. Ak prevažuje jeden proces a druhý je tlmený, riešenie konfliktovej situácie ide v smere silnejšieho. Ale ak sú obidva podnety silné, napr. veľký záujem o hru a súčasne naliehavosť ju opustiť, vyriešenie končí zlyhaním (plač, vzdor). No každá z týchto situácií sa dá kladne vyriešiť, ak vhodne zasiahnu dospelí. Pri zásahu treba vychádzať z veľmi labilnej pozornosti u detí.

Rýchle dosiahneme svoj cieľ vtedy, ak pozornosť dieťaťa od hry odpútame na nejakú inú činnosť a potom žiadame, aby splnilo naše požiadavky.

V mladšom školskom veku môže činnosť dieťaťa silne ovplyvňovať autorita dospelého v tom prípade, ak sa brutálne nepresadzuje. Napomáha tomu



Obr. 36. Graf znázorňuje, čo si naše deti želajú ako darček v závislosti od veku. A. Jurovský predložil 2013 chlapcom a 1898 dievčatám v Bratislave otázku, čo si želajú ako dar na Vianoce. Graf ukazuje, že želanie žiakov podmieňujú potreby a záujmy detí, ako aj zvyklosti, prípadne sezónne činitele. Želania, ako vidieť z grafu, vzťahujú sa najmä na predmety športové (chlapci), ktoré však klesajú, a uplatňujú sa želania po odeve (13.—14. rok). U dievčat je dominantný odev a obuv. Hračky si želajú dievčatá do 11. roku, chlapci do 14. roku. S vekom stúpajú želania odrážajúce špeciálne záujmy a záľuby, želania luxusných predmetov. Knihy majú malú klesajúcu tendenciu. (A. Jurovský, pozri Sborník psychologických prací, Praha 1957, str. 255.)

príchylnosť dieťaťa k dospelému, ľahká labilnosť pozornosti a to, že si dieťa ešte nestavia príliš vzdialené ciele. Medzi dôležité prostriedky na pestovanie vôle v tomto období patrí prechod od jednoduchých hygienických a spoločenských návykov k vytváraniu poznávacích záujmov a vytváranie záujmov stálych, pôsobivých a zhodných so záujmami školského kolektívu. Inou dôležitou otázkou výchovy vôle je prechod od organickej podmienenosti pohnútok k motivácii konania podmieneného spoločensky. Pre tento smer vývinu je dôležité, aby sa motívy podmienené spoločensky stali významnými, pretože iba tak nadobudnú dostatočnú silu v porovnaní s ostatnými motívmi. Napr. hru podmieňujú organické potreby a zrejme ju dieťa pociťuje ako príjemný zážitok. Je to však nižší stupeň motivácie v porovnaní s takým konaním, pri ktorom vystupuje do popredia motív byť dobrým žiakom. V školskom veku teda treba venovať pozornoť žiakovmu sebavedomiu a jeho ctižiadosti preto,

aby motívy spoločensky významné boli dostatočne silné. Prostriedky, ktoré vychovávateľ na to má, sú: vysvetlenie, napomenutie, postup od najbližších cieľov k vzdialenejším, pochvala a trest. Trest treba používať s veľkým uvážením, aby sa neviazal na učenie alebo neasocioval s ním. Ak dieťa v súvise s učením budeme ustavične karhať a trestať, dostane učenie veľmi nepríjemné citové zafarbenie a malú motivačnú silu. Koncom obdobia mladšieho školského veku v treťom ročníku treba venovať pozornosť chceniu, rozhodovaniu a cieľovým predstavám. Pudy, inštinkty a potreby, záujmy tvoria základ pre chcenie, t. j. pre vytváranie dominantných motívov, uplatňujúcich sa pri rozhodovaní. V tomto veku školská výučba a výchova vytvárajú predpoklady, aby sa chcenie dieťaťa dostávalo na vyššiu úroveň. Na tejto ceste sa opierame o poznávacie záujmy, ktoré vznikajú s rozvojom intelektu, ďalej o prirodzenú snahu dieťaťa byť dobrým a platným členom kolektívu. Celý tento proces má vyplývať zo systému učiteľovej práce v škole a má sa odrážať v tom, že kladie konkrétne ciele, vzory pre žiakov, ktoré sú odlišné na jednotlivých vekových stupňoch. Keď postupujeme správne, potom pri výbere motívov nedôjde ku kolíziám, ale konanie bude smerovať za spoločensky užitočnými a osožnými cieľmi. V školskom kolektíve sú všetky predpoklady, aby sa žiak vedel nielen správne rozhodovať, ale aby vedel svoje správanie aj kontrolovať a hodnotiť.

Cieľom výchovného procesu je vypestovať dôležité vôľové vlastnosti, silu vôle, aby žiak nebol bezradný pred dôležitými ťažkosťami, aby neupadol do náladovosti, roztrpčenosti nad rôznymi ústrkami, ktoré sa vyskytujú v každom veku u každého indivídua. Dobrým prístupom na vypestovanie tejto vlastnosti je umenie sebaovládania a sebazaprenia. To značí nenechať sa strhnúť neužitočnými, nepotrebnými citmi a vcelku nekonať nikdy proti rozumu, proti sebe a proti spoločnosti. Je zrejmé, že tu už ide o vrcholné ciele výchovy vôle, ktoré závisia súčasne od celkovej stavby osobnosti, od jej ideálov a svetonázoru. V dejinách nájdeme dosť vedcov, umelcov, politikov a štátnikov, vojvodcov, ktorých môžeme dať za vzor najmä v období dospievania a mládenectva.

K ďalším dôležitým vôľovým črtám človeka patrí rozhodnosť, t. j. schopnosť vedieť sa včas a správne rozhodnúť. V našej spoločnosti treba do popredia postaviť dôležitosť a principiálnosť konania, ktoré je predpokladom jednoty myslenia i konania a vyplýva z vedeckého svetonázoru, ako aj komunistickej morálky.

Počas celého školského veku treba výchovne pôsobiť v tom smere, aby sa žiak naučil konať s perspektívou. Konať s perspektívou znamená, že celá činnosť dieťaťa a neskôr dospievajúceho bude predchnutá ideami socialistickej spoločnosti. Tieto idey nebude žiak vidieť iba vo veľkých slovách, ale bude ich vedieť realizovať vo svojom každodennom drobnom živote. Naučí sa vykonávať presne denné povinnosti, pretože už tým sa sleduje základná povinnosť všetkých členov našej spoločnosti — pracovať podľa schopností. Nepoškodzovať školský majetok znamená súčasne, že žiak má vysoký ideový prístup k veciam a realizuje zásady ochrany socialistického vlastníctva. Pravdovravnosť a priamy

vzťah k spolužiakom a učiteľom sleduje zas súdružské vzťahy k socialistickej spoločnosti. Učiť deti konať s perspektívou teda znamená uplatňovať idey spoločnosti v každodennom živote v konkrétnych situáciách.

C. Prostriedky na výchovu vôle

Zložitosť problematiky výchovy vôle už čiastočne vyplýva z predchádzajúceho náčrtu. Záverom však treba poukázať na niektoré dôležité okolnosti, ktoré prispievajú k správnemu formovaniu vôle a k voľbe výchovných prostriedkov.

Predovšetkým sa treba starať o dobrý telesný stav organizmu. Je všeobecne známe, že v detskom veku, najmä do 9. až 10. roku, je dobrý telesný stav predpokladom na úspešné plnenie školských povinností. Slabé deti sa rýchle unavia, a preto s ťažkosťami prekonávajú aj ľahké prekážky. Telesne slabšie deti treba zásadne otužovať a postupne im klásť primerané úlohy.

Pri výchove vôle treba na jednej strane vychádzať z vekových osobitostí, vzhľadom na ne voliť výchovné postupy a na druhej strane prizerať na individuálne osobitosti dieťaťa. Treba si predovšetkým všimnúť úroveň intelektuálneho vývinu a chápavosti detí, ktorá na tom istom vekovom stupni je individuálne rozmanitá. Niektoré deti stačí upozorniť, iným deťom treba otázku objasniť na príklade, v rozprávke na postavách z dejín, s inými sa treba sústavne zamestnávať, aby pochopili naše požiadavky, osvojili si ich a podľa nich konali.

Ďalším predpokladom na dobrý vývin vôle a charakteru je správna organizácia celého života v rodine, dôslednosť v dennom poriadku, dodržiavanie určitých zásad a noriem. Dôslednosť netreba však zamieňať s chladným a nepríťažlivým ovzduším v rodine. Obdobný postup sa vyžaduje zo strany školy a učiteľa. Keďže vôľové vlastnosti sa rozvíjajú v konkrétnej činnosti doma a v škole, požiadavky a príklady rodičov a učiteľov sú neobyčajne dôležité. V súčasnej etape vývinu socialistickej spoločnosti u nás ako významný problém vystupuje jednota výchovných vplyvov rodiny a školy, aby motívy konania jednako ovplyvňovala škola i rodina.

V školskom veku najmä od vstupu do pionierskej organizácie nadobúda veľký vplyv na formovanie vôľových čŕt osobnosti dieťaťa kolektív. V kolektíve sa dieťa naučí najlepšie poznávať ciele našej spoločnosti a osvojí si motívy a spôsoby správania socialistického človeka. Správne organizovaný a vedený kolektív vie nájsť prostriedky nielen na vytýčenie cieľov spoločných pre všetkých členov kolektívu, ale kolektívny život môže sa stať súčasne aj žriedlom nových motívov správania. Kolektív má prostriedky aj kriticky upozorniť na nedostatky v správaní, najmä na prekonanie úzkych, egoisticky motivovaných cieľov.

Vývin a výchova vôle nerozlučne súvisia s celkovým mravným uvedomovaním osobnosti. Preto má pre deti veľký význam správne osvojovanie si mravných pojmov a zásad socialistickej spoločnosti. Na tento fakt sa často zabúda nielen v rodine, ale aj v škole. V škole sa hlavný dôraz často kladie iba

na to, aby si deti osvojovali základy vied a to rodina prirodzene napomáha. Otázky výchovy a vyučovania vo vzdelávaní nie sú potom vyvážené a u detí nevytvárajú sa potrebné mravné pojmy, predstavy a ideály. Život najmä v mestských domácnostiach má prudké tempo a často rodičia nenachádzajú čas, aby si intímne posedeli s deťmi. Teplé a hrejivé besedy na dedinách pri krbe s čítaním a rozprávkami sú zriedkavejšie. Netreba ani dnes pri súčasnom technickom pokroku (rozhlas, televízia) zabúdať na to, že beseda s deťmi, rozhovor, rozprávka sú veľmi dôležité prostriedky pri utváraní mravných pojmov. Dieťa si musí zavčasu osvojiť také pojmy, ako je čestnosť, spravodlivosť, poctivosť, udatnosť a podobne. Osvojenie týchto pojmov je predpokladom na vznik presvedčenia a nutnosti konať určitým spôsobom. Vytvoriť zásady, presvedčenie má zas podstatný význam pre výchovu človeka s takými vôľovými črtami, ktoré sú príznačné pre člena socialistickej spoločnosti. Je to predovšetkým správanie usmernené na ciele spoločnosti, t. j. také správanie, ktoré by sme nazvali konanie s perspektívou. Také konanie predpokladá aktivitu, iniciatívu, mužnosť a odvahu v prístupe k úlohám, ktoré stanovuje spoločnosť. Ciele spoločnosti sa nedajú dosiahnuť naraz, a preto každé správanie musí byť organizované a plánovité. Ciele a úlohy komunistickej spoločnosti sú vecou všetkého ľudu. Preto treba pestovať také črty osobnosti, ako je družnosť, sebaovládanie a disciplinovanosť.

V staršom školskom veku a najmä neskôr treba upevňovať mravné zásady a osvojovať si základy vedeckého svetonázoru. Dobrými prostriedkami sú stále príklad, beseda, vhodné knihy, praktická práca doma i v škole a všeužitočná prax.

D. Poruchy vôle a konania

K poruchám vôle a konania dochádza najmä pri celkových poruchách osobnosti. Preto ak v tomto súvise budeme hovoriť o poruchách, je to skôr z didaktických dôvodov (Guensberger).

Poruchy vôle a konania sa rozdeľujú podľa toho, v ktorej fáze vôľového aktu sa uplatňujú. Vôľový akt vcelku prebieha tak, že prvá fáza, ktorá sa nazýva prípravnou alebo konaním v mysli, spočíva v tomto: Každé konanie určuje motív — pohnútka, ale často sa vyskytuje viac motívov a potom ich treba ohodnotiť, pre niektorý z nich sa rozhodnúť, a tak vytýčiť cieľ konania. V tejto prvej fáze sa určuje obsah konania. Preto poruchy, ktoré sa môžu vyskytnúť, týkajú sa obsahu. Keď konáme v mysli, treba si napred zvoliť motívy, rozhodnúť sa a stanoviť cieľ, potom poruchy, ktoré sa vyskytnú, budú závisieť od záujmov, citov a intelektuálnej úrovne. Pri zvýšenej afektivite, nedostatočných záujmoch, nevytvorených ideáloch motívy konania sú neprimerané. Pri intelektuálnych poruchách pristupuje k tomu aj neschopnosť správne zhodnotiť motív a taká osoba svoje konanie usmerňuje podradným motívom, prípadne koná sugestívne podľa iných. Ak dieťa nevychovávame ku konaniu s perspektívou, môže sa stať nerozhodné a malicherné.

Po rozhodnutí môžeme pristúpiť k dosiahnutiu cieľa vtedy, keď vieme, ako treba rozhodnutie vykonať. Pri zložitých, prípadne nových úlohách, musíme si rozmyslieť a uvážiť, aký postup budeme voliť a aké metódy použijeme. Pri zložitých úlohách rozhodujeme sa aj o pláne konania. Poslednou fázou je vykonanie rozhodnutia alebo predsavzatia, ak ide o dlhšie plánovanú činnosť. V týchto fázach môžu nastať poruchy, najmä keď vypracúvame plány a rozhodujeme sa ako ich použiť. U detí a mladistvých hovoríme skôr o nedostatkoch než o poruchách. Keď žiaci plnia úlohy určené školou, nemajú vždy dosť skúseností ako ich vykonať a aj ich uvažovanie je často nedostatočné a podlieha veľmi vplyvom. Výchovne preto treba žiakom vždy, keď im kladieme úlohy, ukázať aj prostriedky, ktorými ich môžu dosiahnuť.

No niekdy sa vyskytujú aj poruchy v týchto fázach, najmä u detí labilných, neistých, sugestibilných, psychastenických, depresívnych, ktoré sa prejavujú vôľovou slabosťou. Deti so slabou vôľou majú nedostatok schopností voliť si motívy a rozhodovať sa. Najčastejšie sa stretávame s tým, že únava, zármutok, depresia pôsobia v tom smere, že žiak nemá dosť pohnútok konať, núti sa do činnosti a nijako sa mu veci nedaria. Vážnejšou poruchou v rozhodovaní je nedostatok sily rozhodnúť sa a prijaté rozhodnutie vykonať. Najčastejšie sa s vecou odkladá „na zajtra“ a pod. Takáto porucha vo vyhranených prípadoch sa nazýva hypobúlia. Patologickým javom, ktorý sa vyskytuje pri psychózach, je abúlia. Opačným prípadom je hyperagilnosť. Pri hyperagilnosti sa stretávame vždy s nejakou činnosťou, ktorá má ráz nepokojného a rýchleho konania, ktoré nijak nevedie k cieľu. Chýba tu buď správne rozhodovanie, buď voľba primeraných prostriedkov, takže takáto činnosť je zväčša neproduktívna.

E. Osobnosť, charakter a temperament

Úvodom k tejto kapitolke dotkli sme sa otázky charakteru a jeho vzťahu k vôli a konaniu. Teraz objasníme význam pojmov osobnosti a charakteru a rozvedieme bližšie otázku temperamentu a charakteru.

Pojmy osobnosti a charakteru úzko spolu súvisia, ale jednako ich nemôžeme stotožňovať. Osobnosť je pojem širší, je to „celistvosť najvyššieho stupňa, obsahujúca všetky vrodené a získané črty“ (Příhoda). Charakter zahrňuje užší okruh takých vlastností, ktoré tvoria jadro osobnosti (Mysliveček, Příhoda). Ak hovoríme o osobnosti človeka, máme na mysli úroveň jeho intelektu a schopnosti, ako aj to, ako vie tieto schopnosti využiť v styku s ľuďmi a v prospech spoločnosti. To znamená, že ide o charakterové vlastnosti. Spôsob, akým človek koná, určujú temperamentálne vlastnosti.[77]

---

[77] A. A. Smirnov—A. N. Leonťjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 381—418. G. Clauss—H. Hiebsch: Kinderpsychologie, Berlin 1958, str. 70—74.

Aj charakter a temperament sa vzájomne prelínajú, pritom však predstavujú dve odlišné stránky osobnosti človeka. Spájajú sa v konaní a v ňom sa aj prejavujú tak, že charakter určuje obsahovú stránku vzťahu osobnosti k spoločnosti a k jej hodnotám a temperament formálnu stránku v priebehu konania. Napr. hlboký cit lásky sa môže rovnako odraziť v prudkom vyznaní lásky alebo v nesmelom rojčení. Egoista môže ísť za svojím cieľom rovnako temperamentne ako ten, u ktorého ide o kolektívny záujem. Vzhľadom na výchovné formovanie sa obidve zložky odlišujú v tom, že temperament predpokladá zložité vlastnosti nervových procesov, ktoré síce podliehajú výchovnému vplyvu, ale zásadne sa nedajú meniť, kým charakter sa formuje a utvára v životnej činnosti, praxi a závisí od podmienok výchovy.

F. Temperament

Už vo včasnom detstve badáme medzi deťmi veľké individuálne rozdiely čo do hĺbky zážitku, rýchlosti vznikania citov a tempa ich priebehu. Niektoré deti sú veľmi citlivé, iné zas pomalé, niektoré všímavejšie, iné ťarbavé, niektoré pohotové, iné prudké a pod. Tieto rozdiely v správaní podmieňuje temperament človeka. Pre výchovu je potrebné vedieť rozlíšiť a rozpoznať jednotlivé temperamenty. Kritérium pre kvalifikáciu temperamentu podal I. P. Pavlov. Podľa Pavlova temperamenty vznikajú na základe rôznych vzťahov medzi procesmi vzruchu a útlmu. Pre temperament je smerodajná sila, pohyblivosť a vyrovnanosť nervových procesov. Vzhľadom na to vyskytujú sa tieto typy:

Silný	vyrovnaný	živý	— sangvinik
		pokojný	— flegmatik
	nevyrovnaný		— cholerik
Slabý			— melancholik

V literatúre nachádzame takéto opisy temperamentov:

a) Sangvinik. Charakteristika nervových procesov: silný, vyrovnaný a živý. V správaní sa sangvinik prejavuje mnohotvárnou činnosťou, najrôznejšími záujmami, dobre sa prispôsobí novým situáciám a vie sa vyrovnať s rôznymi ťažkosťami. V detskom veku prekypuje síce živosťou, ale sa vie ovládať, a preto nevznikajú ťažkosti pri disciplinovaní. V škole preto nemá ťažkosti, ak dosahuje primeranú intelektuálnu úroveň. Ak vyučovanie nie je dosť podnetné a je jednotvárne, odpútava sa pozornosť dieťaťa, vznikajú rôzne postranné myšlienky, nepozornosť a nuda. Z výchovného hľadiska sa treba zamerať najmä na to, aby sa dieťa stalo vytrvalé a húževnaté. Treba kontrolovať a žiadať, aby deti dodržiavali stanovené úlohy a pracovnú činnosť.

b) Flegmatik. Charakteristika nervových procesov: silný, vyrovnaný, pokojný. V správaní je flegmatik pokojný, dobre sa ovláda, najmä v známych

situáciách. V nových situáciách je rozpačitý, pomaly sa rozhoduje a pomalšie sa prispôsobuje. Preto v nových situáciách, pri novom učive, rýchlom skúšaní, prípadne začleňovaní do kolektívu treba takémuto typu žiakov pomôcť, vzbudiť ich záujem a intelektuálne ťažkopádnejším trpezlivo vychádzať v ústrety, prípadne nabádať ich do želateľných činností.

c) Cholerik. Charakteristika nervových procesov: silný, nevyrovnaný. V správaní sa cholerik prejavuje neobyčajnou živosťou, ba neskrotnosťou. Problémy, ktoré sa vyskytujú u detí tohto nervového typu, súvisia s malou disciplinovanosťou, extrémnym citovým prejavom, výbušnosťou, a tým, že jeho prispôsobivosť je znížená. Preto cholerik máva problémy už v predškolskom veku, v triednom kolektíve, prípadne pri styku s učiteľom. Vzhľadom na nevyrovnanosť procesov vzruchu a útlmu vznikajú ťažkosti aj pri vytváraní potrebných návykov a v učení sa môžu vyskytnúť obdobia horlivosti a snaživosti, ktoré zas vystriedajú iné záujmy a sklony. Táto nestálosť sa odráža aj v učení. Z výchovného hľadiska vyžaduje cholerik pokojné rodinné prostredie, dôslednosť a organizovanosť v dennej práci, treba ho usmerniť, aby sa ovládal a kontroloval. U cholerikov treba veľmi premyslene používať autoritu. Skôr sa dosiahne výsledok presvedčovaním než príkazmi a karhaním. Keď budeme vzbudzovať záujmy a posilňovať útlm, môžeme vychovať typ húževnatého a horlivého pracovníka.

d) Melancholik. Charakteristika nervových procesov: slabé procesy vzruchu a útlmu. Melancholik má málo záujmov, je neživý, pasívny, málo prispôsobivý, ťažko sa začleňuje do kolektívu, je pomalý v chápaní, ustrašený v konfliktových situáciách, má sklon upadať do pasivity a plačlivosti. V škole vznikajú problémy, keď si osvojuje učivo, učí sa pomalšie a ťažšie, ľahko ho možno ovplyvniť rôznymi citovými stavmi. Z výchovného hľadiska treba premyslieť organizáciu celej výchovnej práce, klásť dôraz na cvičenie a opakovanie, rodičia a učiteľ musia takému dieťaťu pomáhať najmä v ťažších situáciách. Je vhodné vzbudzovať sebadôveru dieťaťa, rozširovať jeho záujmy a upevňovať poznatky. Takým spôsobom sa aj tento typ stane plnohodnotným.

Hoci uvedené základné typy temperamentov sa v čistej forme zriedka vyskytujú a obyčajne vo výchove sa stretávame so zmiešanými typmi, predsa určité osobitosti temperamentu môžu prevládať. Je vhodné pripomenúť, že u ktoréhokoľvek typu s rozvojom rozumových schopností možno potom posilňovať kladné temperamentálne vlastnosti a tlmiť nežiadúce. K charakteristike druhej signálovej sústavy patrí to, že pôsobí tlmivo alebo povzbudivo na temperamentálne prejavy.

Krasnogorský a ďalší bádatelia vykonali pokus dôslednejšie aplikovať Pavlovove hľadiská na detský vek. Vychádzali pritom z toho, že správanie detí sa líši od správania dospelých. Správanie detí nie je také cieľavedomé, je menej kontrolované, hodne impulzívne a egocentrické. Preto Krasnogorský, keď stanovil temperamenty, prihliadal na vzťah kôrovej a podkôrovej činnosti detí a prišiel k týmto typom:

Centrálny typ charakterizuje vyrovnanosť práce kôry a podkôria. Je to typ živý, ale pritom ovládateľný, čiže približne obraz sangvinika.

Kôrový typ charakterizuje prevaha kôrovej činnosti nad impulzami z podkôria. Je to v podstate obraz flegmatika — menej živého, s menšou emocionálnou vzrušivosťou.

Podkôrový typ sa vyznačuje impulzitou podkôria, t. j. v správaní je vzrušivý, s prejavmi afektu, výbušnosti, čiže obraz cholerika.

Slabý typ, ktorý má slabú činnosť kôry a podkôria, v správaní je unaviteľný málo reaktívny, čiže obraz melancholika.

Otázke temperamentu vo výchovnej práci treba venovať pozornosť, veď nie nadarmo zamestnávala mysle ľudí už od staroveku (Hyppokrates). Bádatelia sa snažili zistiť v mnohotvárnosti ľudských povách, určité znaky, spoločné viacerým jedincom, a takým spôsobom lepšie a rýchlejšie sa priblížiť k poznaniu človeka. Pri praktickom určovaní typu si všímame predovšetkým impulzivitu a celkovú vitalitu dieťaťa, ďalej silu podkôrových impulzov a spôsoby, ako ich spracúva kôrová činnosť (pri silných a nezvládnuteľných ide o cholerika, pri silných, ale zvládnuteľných o sangvinika, pri tlmených o flegmatika a pri málo výrazných o melancholika). Pravda, všímame si aj iné stránky správania dieťaťa. Významné sú napr. prevládajúce citové stavy dieťaťa, ako živosť, neposednosť, vrtošivosť (sangvinik alebo cholerik). Ďalej si všímame, či dieťa je vcelku vážne alebo pomalé, prípadne plaché, váhavé alebo ustrašené. Dôležitým kritériom pre posúdenie temperamentu dieťaťa je jeho správanie v konfliktových situáciách, t. j. keď pôsobí viac silných podnetov, prípadne tlmivých podnetov, ako zákaz, pokarhanie, postoj k prekážke pod. Netreba azda pripomínať, že na posúdenie temperamentálnej vlastnosti nestačí náhodné pozorovanie. Takéto posúdenie sa musí opierať o dlhodobé pozorovanie dieťaťa. Okrem uvedených hľadísk všímame si aj úroveň vzťahov prvej a druhej signálovej sústavy, čiže akým spôsobom sa obrazotvornosť a abstrakcia prejavuje u žiaka. Ak prevláda obrazotvornosť, imaginácia, zmysel pre konkrétne riešenie otázok, ide o typ s prevahou prvej signálovej sústavy (umelecký). Ak zas badať menší sklon žiaka k imaginácii a ak sa skôr zamestnáva problémami v ich abstraktnej forme, ide o typ mysliteľský, u ktorého prevláda druhá signálová sústava. Často obidva aspekty odrážania skutočnosti sú rovnako zastúpené a potom hovoríme o tzv. miešanom type. V školskom veku sa nevyskytujú uvedené typy vo vyhranenej forme, skôr sa stretávame s tendenciou k obrazotvornosti alebo hĺbavosti a abstrakcii.

G. Charakter a jeho formovanie

Jadro osobnosti človeka poznávame podľa toho, aké si človek kladie životné ciele, o čo sa v živote usiluje, akými zásadami sa usmerňuje a aké prostriedky používa. Podľa toho hovoríme o ľuďoch ideovo vyspelých, kolektívnych, družných, zásadových, ľudomilných, skromných a húževnatých alebo

zas falošných, pokryteckých, oportunistických, egoistických a pod. Charakterové vlastnosti sú relatívne stále črty osobnosti človeka, ktoré sa uplatňujú v živote a v konaní. Odrážajú sa tu: a) zásady, presvedčenie a svetonázor človeka, b) vzťahy a postoje človeka k sebe samému a iným ľuďom, c) vzťahy k práci, povolaniu a uplatňovanie zásad i presvedčenia v práci a povolaní. Vlastnosti charakteru nie sú vrodené. Človek ich získava od narodenia a na ich formovanie vplýva jeho výchova a životné skúsenosti. Utvárajú sa teda v konkrétnej činnosti dieťaťa a dospelého, najmä v takých činnostiach, v ktorých sa môžu vyhraňovať vzťahy k druhému človeku, k spoločnosti vôbec. Charakterové vlastnosti sa utvárajú v triednom kolektíve, v práci pionierskej organizácie, vo všeužitočných prácach a v podobných podujatiach. Úlohou výchovy je vplývať na vytváranie želateľných charakterových čŕt. Na túto okolnosť treba pamätať už v predškolskom veku. Od narodenia sa kladú základy správnych alebo nesprávnych charakterových čŕt. Správne a kladné charakterové črty pomáhajú človeku prispôsobovať sa spoločnosti a začleňovať sa do nej, kým záporné, ak sa upevnia, prekážajú v medziľudských vzťahoch. Je vhodnejšie preto venovať sa skôr výchove ako prevýchove. Treba uviesť aj to, že charakterové črty závisia od spoločensko-historických podmienok. Iné podmienky vytvorili ideál Eugena Onegina, Hamleta, mladého Werthera a iné podmienky pôsobia na vytváranie takých povahových čŕt, aké sme poznali u Meresjeva, Stachanova, Gaganovovej a pod. Veľká epocha, akou je výstavba socializmu, vyžaduje aj ľudí s vysokými morálnymi charakterovými vlastnosťami, vyžaduje ľudí, ktorých usmerňuje vedecký svetonázor, a ten je, obrazne povedané, „chrbticou charakteru a konania človeka“.

H. Charakterové vlastnosti

Vychovávateľ ako „inžinier ľudských duší“ musí poznať, aké charakterové črty svojich zverencov chce vychovať. Podstatou jeho práce je projektovať osobnosť dieťaťa od narodenia, prípadne od vstupu do školy. Pre socialistického človeka sú príznačné také charakterové črty, ktoré zodpovedajú ideálom marxisticko-leninskej filozofie, ako aj uskutočneniu výstavby socializmu a komunizmu. Osobnosť socialistického človeka prejavuje sa najmä týmito črtami:

a) Ideovosť v konaní je výrazom vedeckého svetonázoru a komunistickej morálky. Prejavuje sa v zásadnom postoji a v spĺňaní tých úloh, ktoré sú na jednotlivých úsekoch nášho života kľúčové a najdôležitejšie. Nejde tu o krasorečníctvo, ale o konkrétnu činnosť na pracovisku a konanie nielen svojich povinností, ale aj povinností pracovného kolektívu v závode. Socialistický pracovník sa neuspokojuje s tým, že koná svoje úlohy, ale súčasne pôsobí organizátorsky aj na činnosť iných ľudí. „Musíme mať organizátorské znalosti. Bez organizátorských znalostí nebudeme mať úspech,“ zdôrazňoval Kalinin.

Príklad Gaganovovej, ktorá prešla z vynikajúcej brigády do zaostávajúcej a vedela pozdvihnúť úroveň práce v tejto brigáde, svedčí o tom, že organizátorské vlastnosti majú mať nielen vedúci pracovníci, ale aj každý pracovník.

b) Charakterové vlastnosti socialistického človeka sa výrazne prejavujú vo vzťahu k sebe a k iným. Socialistický človek sa vyznačuje predovšetkým sebadôverou a hrdosťou, ktorá vyplýva jednak z jeho ideovosti a jednak z poznania hodnoty vlastnej práce pre spoločnosť. So sebadôverou a hrdosťou socialistického človeka nerozlučne súvisí črta skromnosti, ktorá vyplýva z poznania sily kolektívu, z poznania vzájomného vzťahu medzi jedincom a kolektívom, z poznania významu spoločenskej životnej praxe. Len taká sebadôvera a hrdosť sú správne, ktoré sa spájajú so skromnosťou, so schopnosťou poučiť sa v živote na chybách druhých, na chybách vlastných, so schopnosťou prijať radu a kritiku. Hrdosť a oprávnená sebadôvera na druhej strane nemajú nič spoločné s chvastúnstvom, vystatovačnosťou, sebectvom, nekritičnosťou, vypínavosťou a pod. Takéto vlastnosti sú výrazom buď nesprávneho vývinu, alebo maloměštiackej morálky a oportunizmu. Vo vzťahu k druhým ľuďom je významnou vlastnosťou kolektivizmus, zmysel pre družnosť, obetavosť a ochota pomôcť jednotlivým členom kolektívu. Dôležitá je najmä čestnosť v sociálnych vzťahoch medzi jedincom a kolektívom. Kritériom pre posúdenie charakterových čŕt je reálna práca v kolektíve, reálne vzťahy k členom kolektívu tak, ako sa prejavujú v bežnej činnosti, ale najmä v sťažených podmienkach. O kolektivizme hovoríme vtedy, keď človek dokáže konať podľa motivačných impulzov, vychádzajúcich z určitého kolektívu a vie mu podriadiť svoje správanie. Inou črtou socialistického človeka je socialistický humanizmus, ktorý sa zakladá na úcte k práci osožnej pre spoločnosť.

c) Dôležitou charakterovou črtou je vzťah k práci. Výchovne treba pôsobiť na pestovanie vlastností (ako iniciatívnosť v práci, poriadkumilovnosť, zodpovednosť, zápalistosť a húževnatosť pri prekonávaní prekážok) a na vzťah k socialistickému vlastníctvu a jeho ochrane.

d) Vzťah k prírode a spoločnosti zvýrazňujú povahové črty, ako socialistické vlastenectvo, proletársky internacionalizmus, vedecký prístup k vysvetľovaniu prírodných a spoločenských zákonitostí, nekompromisnosť, zásadovosť a čestnosť v celkovom konaní.

Je zrejmé, že výchova charakteru socialistického človeka je výsledkom celého výchovného systému a vplyvov rodiny, školy, pracoviska a spoločnosti. No jednako ako každý problém aj výchovu charakteru možno rozložiť na rad jednoduchých úloh, ktoré treba realizovať etapovite v každom vekovom období. V súčasnej etape prestavby našej školy sa otázka výchovy stavia do popredia a zaraďuje sa do celkového plánu školy. Tento plán výchovnej práce sa overuje už na pokusných školách v praxi. Škola má s týmto výchovným plánom dobre oboznámiť rodičov a koordinovať prácu rodiny s prácou školy.

IX. SOCIÁLNE VZŤAHY, ICH VÝVIN A VÝCHOVA

K špecifickým znakom neuropsychického vývinu človeka patrí to, že ho podmieňuje spoločnosť. Na príklade divých detí sme ukázali, že normálny vývin dieťaťa je nemysliteľný bez spoločnosti.

Závislosť vývinu jedinca od spoločnosti sa začína od narodenia. Novorodenec by zahynul bez starosti a ochrany dospelých. Od postoja spoločnosti k dieťaťu závisí jeho miesto a postavenie v spoločnosti (rôzne spoločenské formácie určovali rôzne postavenie dieťaťa), závisí osvojenie si pre život potrebných návykov, zručností, postojov, ideálov. No nielen spoločnosť kladie požiadavky na dieťa, ale aj vyvíjajúci sa jedinec kladie svoje požiadavky na spoločnosť. V minulosti sa tieto problémy neraz hodnotili ako generačné problémy, problémy otcov a synov. V skutočnosti medzi týmito požiadavkami je dialektická jednota. Táto dialektická jednota predstavuje silu, ktorá nielen prenáša poznanie a myslenie z jednej generácie na druhú, ale súčasne kontinuitne alebo revolučne urýchľuje napredovanie v poznaní rozvoja vedy a techniky, ako aj otázku postojov, ideológie, noriem, prípadne ich zmien v sociálnych i medziľudských vzťahoch. Z týchto dôvodov je vývin sociálnych vzťahov mimoriadne dôležitý pre celkové intelektuálne a morálno-politické utváranie osobnosti.

A. Osobitosti vytvárania sociálnych vzťahov u detí

Hneď po narodení začínajú sa vytvárať dôležité vzťahy medzi dieťaťom a matkou. Neskôr si dieťa vytvára i vzťahy k členom rodiny. Tento proces trvá zhruba do 4. až 5. roku. Rodinné vzťahy sa v ďalšom vývine diferencujú a špecifikujú. Dieťa pred zaškolením si začína vytvárať vzťahy k okoliu, k deťom a vrstovníkom zo susedstva. Ráz týchto vzťahov je nestály. Určité vzťahy si deti vytvárajú aj k dospelým. V období školopovinnosti sa stáva hlavným činiteľom pri vytváraní sociálnych vzťahov škola, t.j. učiteľ, spolužiaci, pioniersky vedúci. Počas školskej dochádzky vzťahy k dospelým a spolužiakom sa prehlbujú, diferencujú a kvalitatívne menia. Súvisí to s celkovým vývinom dieťaťa, s utváraním sebavedomia a prebúdzajúcou sa sebakritičnosťou. Keď dieťa končí školskú dochádzku, nastáva určité osamostatnenie, odpútanie sa od rodiny, dieťa si vytvára vlastné postoje a vzťahy k vrstovníkom, k dosplelým, začínajú sa utvárať vzťahy k druhému pohlaviu. Významné je utváranie vzťahu k spoločenským inštitúciám a ustanovizniam.

a) Predškolský vek

Pokusmi a pozorovaním sa zistilo, že novorodenec reaguje uvoľňovaním a napínaním svalstva na blízkosť a dotyk dospelých a na manipulácie sú-

visiace s opaterou dieťaťa. Dokázalo sa, že podobne reaguje nielen na manipulácie, ale aj na príhovor. V období prvého roku s dieťaťom najčastejšie prichádza do styku matka. Pre vývin je nedoceniteľný matkin vzťah k dieťaťu. Zdravý vývin dieťaťa a správne utváranie vzťahov k dieťaťu vyžaduje láskavý prístup, milé prihováranie sa, hru a maznanie. Vyžaduje si to vlastne každé mláďa. U človeka je pomerne dlhé detstvo a kladný vzťah k dieťaťu určuje nielen radostný postoj, ale podporuje aj intelektuálny vývin dieťaťa a zvyšuje jeho schopnosť riešiť úlohy. Svedčí o tom celý rad výskumov. Spomeňme aspoň jeden. O. Mészárosová zistila retardujúci rečový vývin najmä v jasliach s celotýždennou prevádzkou. Tento fakt potvrdzujú aj iné výskumy. Je preto potrebné najmä v ústavných zariadeniach prihliadať na uvedenú skutočnosť. Treba viesť výchovný personál k tomu, aby venoval deťom zvýšenú starostlivosť. Tu má osobnosť jasľovej sestry prvoradý význam. Všeobecne možno povedať, že dieťa pre svoj vývin tak potrebuje lásku, príchylnosť a trpezlivosť vychovávateľov, ako rastlina pre svoj rast potrebuje svetlo a slnko.

Na posúdenie sociálneho vývinu dieťaťa v prvom roku uvádzame stručný prehľad podľa rôznych autorov.

Koncom prvého mesiaca dieťa prestáva plakať, ak sa mu prihovoríme. Asi po 6. týždni, prípadne koncom 2. mesiaca dieťa na príhovor, úsmev dospelého reaguje tak isto úsmevom, neskôr už pohybuje radostne rúčkami, ba celým telom. V 3. mesiaci sa hlasite zasmeje. Úsmev je prvou badateľnou sociálnou reakciou dieťaťa na človeka. V 4. mesiaci sa usmeje už vtedy, keď sa stretne s očami dospelého. V 5. mesiaci dieťa opakuje mimiku ľudí. Na smiech odpovedá smiechom, na zamračenie (v 3. a 4. mesiaci sa usmialo) sa tiež zamračí, prípadne rozplače. V tomto mesiaci úsmev dokáže uspokojiť dieťa. Od 5. do 8. mesiaca dieťa vníma človeka už nie iba ako celok, ale rozlišuje tvár, adekvátnejšie reaguje na mimiku ľudí a v týchto mesiacoch začína rozlišovať rodičov od iných ľudí. Po 6. mesiaci sa pokúša džavotom upozorňovať na seba. Výraznejšiu sociálnu aktivitu začína uplatňovať od 8. mesiaca, pochopí hru na schovávanku, intenzívnejšie vie upozorniť na seba, džavotom, vystieraním rúk reaguje na svoje meno a pod. Keď začne liezť, aktivita sa zvyšuje. Pôsobí pritom aj to, že začína viacej rozumieť slovám a reaguje na ne.

Ináč sa vytvárajú vzťahy medzi vrstovníkmi. Vrstovníci sa začínajú vzájomne pozorovať, prípadne dotýkať až v druhom polroku. Ale tento styk je veľmi letmý. Podľa niektorých pozorovaní sa deti podľa toho, ako nadväzujú sociálny kontakt, rozdeľujú do niekoľkých skupín. Najvýraznejšie sú také deti, ktoré ľahko nadväzujú kontakt, a potom tie, u ktorých k nadväzovaniu nedochádza.

V druhom roku je dieťa pohyblivé, zdržuje sa stále v blízkosti dospelých a je náročné na spoločnosť. V rodinnej výchove vzniká otázka, či máme brať dieťa na ruky alebo nie. Na základe vlastných pozorovaní usudzujeme, že táto požiadavka vzniká v dôsledku ohraničenej pohyblivosti dieťaťa. Jeho obzor sa viaže na to, čo sa deje okolo neho, ale nevidí, čo sa deje na stole, pretože sa tam nemôže dostať. Žiada sa preto na ruky. Táto požiadavka prestáva, keď začne samo liezť na stoličku, prípadne na stôl. Z toho vidieť, že vývin

dieťaťa je proces dynamický a nemožno myslieť, že jeho požiadavky, ktoré sa vyskytujú v určitom štádiu, nevyhnutne sa musia stať zvykom, ba zlozvykom. Nový vývinový zisk je motívom nových potrieb a staré potreby, ak sa nefixovali, zanikajú. V druhom roku u dieťaťa badateľne vystupuje napodobovací reflex. Vo všetkom sa pokúša napodobiť dospelých a súrodencov, ktorí sú dieťaťu vzorom.

Dieťa v tomto veku vie vykonať jednoduché rozkazy, napr. doniesť topánky, položiť nohavičky a pod. V tomto období dieťa dospelému neodporuje a nezdráha sa vykonať rozkaz. Rozkaz pôsobí tu sugestívne. V porovnaní s tým dieťa ťažšie dodrží zákaz a obyčajne len dovtedy, kým naň dospelý pozerá.

Okolo 3. roku nastávajú v sociálnych vzťahoch voči dospelému určité zmeny. Okolo $2^1/_2$ roka si dieťa začína uvedomovať svoju osobu. Prejavuje sa to tým, že začne používať slovíčko ja. Od toho času dieťa začína prejavovať vlastnú vôľu a po prvý raz používa aj slovko nie. Tu dochádza k prvému odmietnutiu rozkazov dospelého, ba k prvým vzdorovým reakciám. K charakteristike sociálneho vývinu v predškolskom veku patrí vytváranie vzťahu k osobám mimo rodiny, a najmä k vrstovníkom. Tento proces výraznejšie badať okolo 3. roku. Je to začiatok odpútavania sa od rodičov, čo sa vypukle prejaví najmä v období dospievania. Teda v 3. a 4. roku vystupuje zreteľná potreba detí združovať sa s inými deťmi. Vzájomný styk detí sa uskutočňuje vo forme hry. Hracie skupiny sú však nestále a netrvajú dlho. Napriek tomu možno pozorovať, že párové kamarátstva už v tomto veku sú pomerne trvalé. Zvýšenú potrebu združovať sa vyvoláva prejavujúca sa samostatnosť, sebauvedomovanie dieťaťa, rozširovanie a diferencovanie sociálnych citov, ako sú radosť, láska, závisť, žiarlivosť a pod., prispievajú k zintenzívňovaniu, prehlbovaniu a spestrovaniu sociálnych vzťahov (G. Clauss — H. Hiebsch).

Skupiny, ktoré deti vytvárajú pri hrách, sú v tomto období podľa zistenia viacerých bádateľov (Dorošenkova, Zálužného) prevažne 2—3-členné a len v zriedkavých prípadoch viacčlenné. Menšie párové skupiny, ktoré trvajú aj niekoľko týždňov, sú pomerne exkluzívne. Máločlenné skupiny bývajú obyčajne rovnako pohlavné, pri viacčlenných sú miešané. Tendencia združovať sa závisí aj od ročných období a prejavuje sa najskôr na jar a v lete. Na jeseň sa zmenšuje.

Pre povahový a sociálny vývin je dôležité správne začleniť dieťa do skupiny, ktorú vytvárajú deti pri hrách. V tom smere veľkú výchovnú úlohu môžu zohrať materské školy, kde vládne do istej miery familiárne ovzdušie a celá organizácia výchovnej práce nemá ešte oficiálny ráz. Deti sa v materských školách naučia spĺňať rôzne príkazy a v kolektíve tlmiť nežiadateľné prejavy, ako je neznášanlivosť, sklon k agresivite, náchylnosť k extrémnym náladovým výkyvom a pod. V rôznych hrách organizovaných vychovávateľkou rozvíja sa duševný život detí. A tak deti z materskej školy sú často istejšie v správaní. Je vhodné poukázať na to, že mnohé spôsoby správania dieťaťa, najmä celý rad negatívnych vlastností, je výsledkom nesprávneho vzťahu rodičov k dieťaťu. Tak napr. prísny, úzkostlivý postoj, stavanie prehnaných požiadaviek

na dieťa a na druhej strane zas ľahostajný, príliš zhovievavý postoj, väčšia nespokojnosť s dieťaťom a ustavičné opravovanie dieťaťa, hrešenie a trestanie vyvolávajú také povahové vlastnosti, ako je egoizmus, agresivita, vzdorovitosť, plačlivosť, nesamostatnosť. Zdravý postoj k dieťaťu, ktorý sa prejavuje láskavosťou, maznaním, hrou, vyvoláva v dieťati radosť, činorodosť a samostatnosť. Ak dieťa s negatívnymi sociálnymi reakciami príde z rodinného kruhu do školy, má sťaženú situáciu. Nielen v školskom, ale už v predškolskom veku si deti vyberajú partnerov pri hrách. Niektoré deti sú v kolektíve obľúbené, kým iné sú izolované a stoja bokom. Deti si oceňujú najmä živosť a iniciatívnosť, ale nemajú rady agresivitu a útočnosť. O takých deťoch hovoria ako o bitkároch a vyhýbajú sa im. Agresivita a útočnosť sa hodnotí ako kompenzácia osobnej neschopnosti riešiť životné problémy a je výrazom straty istoty, ako aj sebadôvery. Keď sa takéto vlastnosti vyskytnú, treba dieťaťu venovať väčšiu pozornosť, zvýšiť jeho celkovú spôsobilosť vykonávať určité bežné alebo požadované úkony a napomáhať vznik sebavedomia a istoty. Tým postupne odstránime aj nežiadúce kompenzačné mechanizmy, ktoré sa prejavujú agresivitou, prípadne uzavretosťou. Negatívne javy v detskom správaní si všímame hneď na začiatku, lebo vtedy ich možno ľahšie odstrániť. V školskom veku dieťa neraz zlyhá vo svojich povinnostiach vinou nesprávnych výchovných učiteľových alebo rodičovských zásahov.

b) Školský vek

Z hľadiska utvárania sociálnych vzťahov má vstup do školy ďalekosiahly význam. Predovšetkým dieťa prvýkrát prichádza do styku s verejnou inštitúciou a učiteľovou úradnou osobou. Potom sa začleňuje do nového kolektívu v triede, v ktorom sa musia všetci členovia rovnako učiť. Týmito faktami sa začínajú utvárať nové sociálne vzťahy, ktoré ďaleko prekračujú rámec rodiny.

Postoj dieťaťa k škole je vcelku pozitívny. Dieťa sa na školu teší. Je preto nevhodné dieťa školou strašiť, a tým k nej vytvárať negatívny postoj. Pri kladnom vzťahu dieťaťa k škole sú dané všetky predpoklady, aby táto inštitúcia pôsobila ako prvoradý výchovný činiteľ.

Pri utváraní sociálnych vzťahov dieťaťa má rozhodujúcu úlohu učiteľ. Dieťa v prvých 3 rokoch školskej dochádzky má kladný vzťah k dospelým. Autoritu rodičov postupne začína nahrádzať učiteľova autorita. Učiteľ si môže túto autoritu udržať aj v strednom a staršom školskom veku. Výskumy ukázali, že len ten učiteľ si vie udržať autoritu, ktorý má k deťom kladný vzťah, trpezlivosť a záujem o deti, ktorý ich vie zaujať. V tomto veku je dôležité, aby učiteľ bol dôsledný v styku s deťmi, aby ich správne odmeňoval a trestal. Trest je vážny psychologicko-pedagogický problém a treba ho používať iba v nutných prípadoch. Ak sa učiteľ rozhodne použiť niektorý z disciplinárnych trestov, musí mať istotu, že žiak a žiacky kolektív sú presvedčení o vine dieťaťa. Vtedy môže trest kladne výchovne pôsobiť. Dospelí často trescú deti za také činy, o ktorých nevedeli, že sú zakázané, alebo za také činy, o ktorých nevedeli,

že sú potrebné. Deťom treba jasne klásť požiadavky, objasniť ich zmysel a len potom možno očakávať, že ich splnia. Ak učiteľ neprestajne hreší, napomína, zahanbuje alebo uprednostňuje niektoré deti, môže to vytvárať negatívny vzťah k nemu, k vyučovaniu a pôsobiť retardačne na vývin dieťaťa.

Ako ukázali výskumy, na postavenie dieťaťa v škole pôsobí aj tzv. „haló" faktor. O niektorom žiakovi jednoducho vznikne presvedčenie, že má určité mimoriadne vlastnosti, prípadne že je nepolepšiteľným výtržníkom. Táto povesť pôsobí na hodnotenie buď pozitívne, alebo negatívne, buď zbytočne osoží, alebo škodí dieťaťu. Ak máme žiaka správne hodnotiť, musíme k nemu dôsledne individuálne pristupovať. V tom smere ešte stále platia slová J. J. Rousseaua: „Začnite už lepšie študovať svojich žiakov, lebo je príliš isté, že ich nepoznáte!"

Ďalším faktorom, ktorý pôsobí na vytváranie sociálnych vzťahov, sú požiadavky, ktoré kladie škola učiteľovým prostredníctvom na žiaka. Neobyčajne zaujímavú myšlienku vyslovil sovietsky pedagóg Makarenko, keď povedal: „Bez požiadaviek niet výchovy." Práve požiadavky, ktoré kladie škola, aby si žiaci osvojili základy vied, umožňujú nielen rozvoj poznávacích procesov, ale súčasne aj stavajú pred triedu jednu spoločnú úlohu a žiaci sa hodnotia podľa toho, ako ju plnia. Aj touto cestou sa dieťa postupne odpútava od svojej egocentricity, dostáva mocný podnet na porovnanie svojich výkonov s výkonmi druhých, a tým sa vytvárajú podmienky, v ktorých sa vyhraňuje proces výstavby sebauvedomenia a sebavedomia dieťaťa. Tak okolo 9. roku dieťa začína kriticky hodnotiť vlastný výkon. Do tohto obdobia však pokladalo svoj výkon jednoducho za najlepší.

Spoločná úloha kladená na triedu dáva dobré predpoklady na vznik triedneho kolektívu. V prvých rokoch školskej dochádzky nemôžeme ešte hovoriť o kolektíve. Kamrátstva, ktoré tu vznikajú, majú ešte stále ráz hracích skupín, sú preto nestále, podmieňuje ich hračka, možnosti v hrách a pod. Tento ráz vzťahov medzi vrstovníkmi dobre ilustruje Levitov. 8-ročný chlapec na otázku, s kým sa priatelí, odpovedal takto: „Priatelil som sa s Ondrišom, teraz sa priatelím s Váňom a budem sa priateliť s Dimojom". Levitov komentuje túto výpoveď v tom zmysle, že deti mladšieho školského veku nepokladajú menenie kamarátov za nič zlého. Podľa Levitova proces vytvárania kolektívneho citu prebieha etapovite.[78]

Prvá etapa. V mladšom školskom veku sa len pomaly vytvára cit kolektivizmu. V prvých triedach o kolektivizme v pravom zmysle slova nemôžeme hovoriť. Kolektív tu vytvára učiteľ a žiaci sa snažia spravidla vo všetkom podriadiť učiteľovej autorite a školskému poriadku. Dieťa ešte príliš lipne na sebe a rado sa vyzdvihuje. Odtiaľ pramenia aj žaloby malých žiačikov, ako napr.: „Janko sa mi smeje, Eva nemá napísanú úlohu." Nejde tu o nejaké donášanie alebo žalovanie, dieťa chce skôr upozorniť na seba v snahe zavďačiť sa učiteľovi

---

[78] D. N. Levitov: Detskaja i pedagogičeskaja psichologija, Moskva 1958, str. 210.

a ukázať, že ono vie dodržať predpisy a poriadok školy. Trieda sa nechápe ako kolektív a žiaci si všímajú svojich spolužiakov len preto, aby sa ocenil ich výkon.

Druhá etapa. V druhej etape, hovorí Levitov, deti začínajú hodnotiť svoje správanie nielen z hľadiska vlastných úspechov, ale aj z hľadiska kolektívu. Sú citlivé na učiteľovu prácu. Medzi deťmi vznikajú určité formy vzájomnej pomoci, prestávajú žaloby na spolužiakov. Počnúc 4. triedou cit kolektivizmu vystupuje výraznejšie. Žiaci vedia oceniť nielen úspechy jednotlivcov, ale už hodnotia aj správanie spolužiakov z morálneho hľadiska, ako napr.: „To je dobrý kamarát.“ „To je bitkár.“ Významnú úlohu pri formovaní sociálnych vzťahov nadobúda pionierska organizácia.

V období od 5. do 9. roku sa vyskytuje najmenej výchovných problémov. Pri vstupe dieťaťa do školy môžeme sa stretnúť s utiahnutosťou, egoizmom, útočnosťou, negativizmom v takých podobách, ktoré nevybočujú z normy a ktoré možno zvládnuť. Situácia sa však podstatne mení v nasledujúcich obdobiach, a to v strednom a staršom školskom veku, keď nastávajú problémy v sociálnych vzťahoch. V strednom školskom veku, t. j. od 9. do 11. —12. roku, badáme zvýšenú vitalitu ako v prejavoch motorických, tak aj intelektuálnych. Kauzalita v myslení sa prehlbuje, prebúdza sa kritičnosť, čo nahrádza naivne realistický postoj dieťaťa. Uvedené fakty ovplyvňujú aj vytváranie sociálnych vzťahov k vrstovníkom, i k dospelým. Na konci tohto obdobia sa vyskytujú mnohé výchovné problémy, ktoré vznikajú z nespratnosti, vyrušovania, ba niekedy aj z podvodov.

V tomto veku výraznejšie vystupuje potreba združovať sa a sociálne stýkať nielen v rámci rodiny, ale aj mimo nej. Pozorujeme, že medzi deťmi vznikajú hlbšie kamarátstva, v ktorých sa priatelia vzájomne zdôverujú. Okrem párových kamarátstiev vytvárajú sa aj väčšie detské skupiny (tlupy), ktoré majú dlhodobejší ráz. Medzi rôznymi skupinami zo susedstva alebo ulice sa vyhraňujú určité vzťahy. Vytvára sa cit spolupatričnosti k určitej skupine, čo pôsobí na ďalšiu diferenciáciu sociálnych citov. V tomto období má pionierska organizácia vhodne využiť potrebu detí združovať sa a dať celej novej činnosti určitý smer. Zásah pionierskej organizácie je o to potrebnejší, že tendencia združovať sa je spontánna a vzniká pravidelne ako základná sociálna nevyhnutnosť. Ak sa správne nepodchytí, môže viesť aj k nebezpečným činom a spôsobiť určité škody. Učitelia o tejto prirodzenej tendencii združovať sa majú poučiť rodičov a využívať ju najmä v pionierskej organizácii. Neraz sa toto spolčovanie zakazuje, pokladá sa za nevhodné, čo je prirodzene nesprávne. Uvedená združovacia tendencia sa odráža aj v živote triedy, ktorá sa už správa ako kolektív. Zvýrazňujú to výroky žiakov: Naša trieda, my a pod.

Triedny kolektív sa vnútorne člení. Pri voľnom zamestnaní sa napr. uplatnia pohlavné rozdiely. Je to pravdepodobne preto, že dievčatá sú v tom čase vyspelejšie a majú aj iné záujmy. Dievčatá v rámci triedy vytvárajú menšie skupiny v porovnaní s chlapcami. Možno predpokladať, že nové

postavenie ženy v spoločnosti a spoločná výchova budú vplývať aj na utváranie skupín medzi dievčatami.

Chlapčenské skupiny sa diferencujú podľa činnosti. Niektorý chlapec zaujme napr. prvé miesto v triede ako športovec, iný v niektorom učebnom odbore, napr. v matematike. Mimoriadne postavenie a obľubu nedosiahnu podlízaví chlapci, prípadne „dráči". Týmito trieda opovrhuje. Aby takíto žiaci predsa len získali nejaké postavenie v triede, robia obľúbeným žiakom rôzne úsluhy, vypracúvajú za nich úlohy a pod. Grupovanie v rámci triedy prebieha na základe vzájomného hodnotenia. Ak učiteľ žiakov dobre nepozná, jeho hodnotenie pre nich nie je rozhodujúce. Žiaci v tom období už nie sú dôverčiví a zaujímajú kritický postoj aj k učiteľovi. Slabší žiaci sa pokúšajú vydobyť si postavenie v triede tým, že sa pridŕžajú vynikajúcich jednotlivcov a snažia sa im vo všetkom vyhovieť a byť im na blízku. Sociogram dáva nám nahliadnuť do sociálnych vzťahov medzi deťmi. Sociogramy, ktoré sme získali u nás, ukazujú, že sa v triede vyskytuje len niekoľko obľúbených žiakov, ostatní sa k nim pridružujú a časť je pomerne izolovaná. Tu vytvorené vzťahy pretrvávajú obdobie stredného školského veku, pravda, s rôznym preskupením v rámci triedy alebo mimo nej.

Z výchovného hľadiska je naliehavé preniknúť do vytvárajúcej sa štruktúry triedy, poznať jednotlivcov, ktorí ovplyvňujú mienku celej triedy a vytvoriť z nich prvotné jadro kolektívu v zmysle požiadaviek, aké stanovil Makarenko. Je to preto, lebo takí žiaci môžu ovplyvniť triedu pozitívne alebo negatívne, a potom v negatívnom prípade sa veľmi ťažko odstraňujú chyby. Učitelia tak isto nesmú prehliadať tých jedincov, ktorí stoja akoby bokom, utiahnuto, ale majú im pomáhať, aby si upravili sociálne vzťahy.

Vo veku od 11. do 14. roku nastávajú ďalšie zmeny v sociálnych vzťahoch, ktoré sa neskoršie odrážajú aj v rodine. Dospievajúci začínajú dbať o svoj zovňajšok, a to nielen dievčatá, ale aj chlapci. Je to prejav hlásiacej sa puberty, ako aj snahy nadobudnúť samostatnosť. V tomto období sa deti nepodriaďujú jednoducho autorite dospelého, ale odvrávajú a treba s nimi zaobchádzať ako s dospelými. V mnohých prípadoch už v nedeľu nejdú na výlet s rodičmi, ale s kamarátmi. Tieto snahy detí netreba bagatelizovať. Rozumným správaním treba viesť dieťa tak, aby necítilo, že ho dospelí podceňujú a súčasne, aby ho život v rodine aj naďalej priťahoval.

Uvedený postoj sa začína uplatňovať aj v škole. Všetci učitelia vedia, že v 6. ročníku sa žiaci odlišnejšie správajú, než v ročníku predchádzajúcom. V škole sa nový postoj môže prejaviť priamym alebo nepriamym nevhodným správaním, porušovaním školského poriadku, rôznymi výtržnosťami, donášaním všelijakých predmetov do školy (nože, pištole a pod.). Žiak si začína aj učiteľa všímať ináč než dosiaľ. Všíma si napr. jeho výzor, oblečenie, postup voči sebe a iným žiakom. Žiak pozoruje, porovnáva a skúma. Nepodrobuje sa, ale hľadá aj chyby, kritizuje a odsudzuje. V tom veku sa zvyšuje labilita žiakovej osobnosti, chce voľačo dosiahnuť, chce byť ako dospelý, ale chýbajú mu na to vedomosti, zručnosti. Zvýšená kritičnosť mu umožní objaviť mnohé vlastné

nedostatky. Len ten učiteľ môže vplývať na správanie žiakov, ktorý im dobre rozumie, vie s nimi nadviazať kontakt a prehliadne rôzne maličkosti. Práve v tom období je potrebný typ učiteľa — vychovávateľa, ktorý je trpezlivý, neokrikuje žiakov, ale vie im poradiť. Ideálom sa stávajú takí učitelia, ktorí žiakov vedia oceniť, povzbudiť a zapáliť pre nejakú vec. Tu už trieda vystupuje ako kolektív, mienka ktorého sa stáva motívom správania.

c) Obdobie adolescencie

V období mládenca a devy sa prehlbujú city priateľstva a vzťahy v párových kamarátstvach. Adolescent potrebuje mať niekoho, s kým by sa intímne porozprával, podnikal spoločne s ním výlety a mal spoločné záujmy. Je nezdravým javom, ak sa mládenec alebo deva izolujú od spoločnosti. V tomto období adolescenti bývajú neobyčajne citliví na správanie kamarátov. Ak ho kamarát zanedbáva alebo mu ublíži, vyvolá to v partnerovi trpkosť a krivdu. Tu funkcia kamarátstva nadobúda nové postavenie. V období odolescencie sa prehlbujú aj vzťahy medzi pohlaviami. Už v období dospievania pubescent si začal všímať druhé pohlavie, venovať pozornosť účesu, obleku a pod. V období adolescencie začínajú chlapci a dievčatá spolu flirtovať, chodiť a koncom obdobia dochádza k sexuálnym stykom, najmä v tých prípadoch, ak chlapec chodí so starším dievčaťom, prípadne so ženou a dievča so starším mužom. Tak isto vzťah mládenca alebo devy k dospelým sa mení z kritického na pozitívny. Adolescenti sa učia poznávať veci, chápu rôzne protiklady v živote a prenikajú do vnútorných logických vzťahov medzi vecami a javmi.

B. Problémy a poruchy pri vytváraní sociálnych vzťahov

Sociálne správanie, sociálne postoje k sebe a k spoločnosti, začlenenie sa do rôznych skupín vrstovníkov, podriaďovanie sa pravidlám kolektívu a napokon sociálne začlenenie sa do sveta dospelých nezaobíde sa vždy bez ťažkostí a porúch. Dotkneme sa aspoň niektorých dôležitých problémov.

Poruchy kontaktu

Malé deti nadväzujú spontánne kontakt s dospelými. Nevyhnutnosť kontaktu s druhými sa v priebehu vývinu diferencuje a nadobúda rôzne formy. Vzhľadom na nadväzovanie bezprostredného styku dieťaťa s druhými je dôležitý cit sebaistoty, ktorý v raných obdobiach hodne závisí od rodinných vzťahov. Pri nadväzovaní kontaktu vyskytujú sa najčastejšie tieto poruchy:

Nedostatočný kontakt najmä u plachých detí, ktoré pri styku s dospelými prichádzajú do rozpakov, nevedia povedať slovo, ba aj pri styku s rovesníkmi sú bojazlivé a nevedia sa s nimi hrať. Plachým deťom chýba vnútorná istota, sebadôvera alebo sa utiahnu, nastúpia kompenzačné mechanizmy, nezmyselná pohyblivosť, táravosť a pod. Plachosť môžu zapríčiňovať zlé vzťahy v rodine, nejaký defekt dieťaťa, prípadne podceňovanie zo strany vrstovníkov alebo dospelých. Okrem uvedených znakov môžu sa prejaviť aj iné, napr. zvýšená vrúcnosť a lipnutie na kamarátovi, alebo zlostnosť, zlomyselnosť a škodoradosť (G. Clauss-H. Hiebsch).

Inú skupinu porúch v sociálnom kontakte tvoria ťažko ovplyvniteľné deti. Pre tieto deti je príznačná vzdorovitosť, neposlušnosť prejavená bezprostredne alebo nepriamo. Sľúbia síce, že požadovanú vec urobia, ale pritom sa nepohnú, prípadne na ňu zabudnú. Pri nátlaku tieto deti sa do istej miery prispôsobia, ale toto prispôsobenie nie je dokonalé. Za ich prispôsobením je v úzadí tiché „nie". Ak ich dôslednejšie nútime, aby niečo urobili, vzdorujú, odvrávajú, afektívne vybuchujú, bývajú zlomyseľné a podpichovačné. Keď hlbšie analyzujeme správanie týchto detí, zisťujeme, že žijú v neustálom napätí, v strachu a že okolie neuspokojuje niektorú z ich základných potrieb.

Obidve skupiny detí si neuvedomujú celkom, prípadne vôbec motívy svojho správania. Výnimku tu tvoria iba tie deti, ktoré sa naučili využívať vzdor ako prostriedok na dosahovanie svojich cieľov.

Zložitú problematiku nastoľujú aj deti, ktoré chodia poza školu, prípadne sa túlajú. Chodenie poza školu a túlavosť vyskytujú sa pri rodinnej výchove aj pri ústavnej starostlivosti. Príčiny obidvoch javov sú veľmi rozmanité. Chodenie za školu a tuláctvo spolu súvisia. Dieťa obyčajne začne s tým, že vynecháva školu, nevracia sa domov a napokon utečie. Aj keď tieto poruchy v správaní nie sú osobitne rozšírené, predsa len znamenajú pre rodičov alebo vychovávateľov veľké starosti a pre dieťa zas nebezpečenstvo, že sa bude jeho sociálna adaptácia ďalej zhoršovať. Také deti sú vždy signálom pre okolie, že niečo s nimi nie je v poriadku.

Podľa našich skúseností z praxe v detských domovoch deti len zriedkavo utekajú samotné. Obyčajne vyberie sa na útek viac detí. Jeden ich nahovorí a ostatní sa pridajú. Pridávajú sa obyčajne deti labilné, sugestibilné a také, na ktoré má kamarát väčší vplyv než výchovné vedenie. Boj proti útekom je pomerne ťažký a nevystačia zvyčajne používané tresty (karcer, zníženie jedla, bitka a podobné v zariadeniach používané prostriedky). Preto treba hľadať také metódy, ktoré odstraňujú príčiny túlavosti a izolujú iniciátorov úteku. Na to pokladáme za vhodné tieto opatrenia:

a) zvýšiť individuálny prístup k deťom,
b) uspokojovať vhodným spôsobom ich základné životné potreby,
c) prizerať na vekové osobitosti najmä v období puberty,
d) vylúčiť nudu, úradnosť a šedivosť zo života v ústavných zariadeniach (hospitalizácia) a vytvárať nové typy podujatí, ktoré plne zamestnajú myseľ a predstavy detí.

Pedagogické rady v ústavných zariadeniach, aby sa zvýšilo ich výchovné pôsobenie, by mali vypracovať celkový plán podujatí, do ktorých zahrnú najmä také činnosti, ktoré deti zaujmú a súčasne ich zošľachťujú (usporiadať divadelné predstavenia, hudobné podujatia, poučovať deti o živote v prírode a pod.). Dnes máme u nás výborne vybavené výchovné ustanovizne, kde sú všetky výchovné možnosti a je ozaj len potrebné ich využiť v prospech kolektívnej výchovy. Takým spôsobom poruší sa dosiaľ jestvujúci jednotvárny poriadok a vytvorí sa teplejšie a kultúrnejšie ovzdušie v domochoch.

Osobitnú pozornosť treba venovať aj jednotlivým prípadom utekajúcich alebo túlavých detí. Tu je potrebné odborné neurologicko-psychiatrické a psychologické vyšetrenie. Treba, aby vychovávateľ vedel, či utekajú deti defektné, prípadne deti so značnou neuropsychickou labilitou. Z iných príčin sa napr. túlajú deti slabomyseľné, kde pôsobí najmä sugestivita, ako aj nedostatočné hodnotenie a posudzovanie správania, alebo deti psychopatické a neuropatické, u ktorých príčiny útekov súvisia so základnou poruchou v správaní. U detí so zvýšenou neuropsychickou labilitou pôsobí aj neúspech v škole, nevhodná atmosféra v rodine alebo v domove.

C. Disciplína a nedisciplinovanosť

Osobitne dôležitým problémom pri výchove socialistického človeka je vychovať celý rad vhodných povahových vlastností. Jednu z nich tvorí disciplinovanosť. Otázka disciplíny spočíva v zložitých mechanizmoch, uspôsobujúcich jedinca prispôsobiť sa normám a požiadavkám spoločnosti, aktívne si ich osvojiť a podľa nich sa správať. Každá spoločnosť riešila otázky disciplíny. Socialistická spoločnosť ako vyšší stupeň vývinu spoločnosti prekonáva predchádzajúce druhy disciplíny. Lenin o nich hovoril ako o disciplíne palice (nevoľnícka disciplína) a hladu (kapitalistická disciplína). Základom disciplíny v socialistickej spoločnosti je uvedomovanie. Je to disciplína proletárska, disciplína uvedomelá. Základnou metódou je tu presvedčovanie, prípadne proti menšine môže sa použiť donucovanie (Ogorodnikov, Šimbiriov). Otázku disciplíny významne rozpracoval sovietsky pedagóg Makarenko a zdôraznil najmä význam kolektívu mládežníckej organizácie, ktorý sa stáva dôležitým činiteľom pri formovaní uvedomelej disciplíny.

Pri riešení otázky disciplíny pedagógovia však stále narážajú na rad problémov a ťažkostí. Ako neúspechy v nadobúdaní vedomostí sa prejavujú tým, že dieťa zlyhá pri odpovedi, tak aj zlá adaptácia dieťaťa sa prejaví tým, že porušuje školský a domáci poriadok, t. j. dieťa si neplní žiacke povinnosti, nevhodne sa správa voči spolužiakom alebo učiteľovi. Školský poriadok obsahuje normy správania, ktoré požaduje škola od žiakov, a podľa toho, ako ich plnia, prípadne neplnia, sa žiaci hodnotia ako disciplinovaní, prípadne nedisciplinovaní. Podľa druhu porušenia discilíny volia sa určité disciplinárne pokračovania. Profesor A. Jurovský v obsiahlej monografii „Dieťa a disciplína“

rozdelil disciplinárne priestupky na sedem kategórií. Pre závažnosť problému v stručnosti uvedieme výsledky jeho výskumu:

a) Priestupky proti školskému správaniu, napr. dieťa nerobí úlohy, neučí sa, zabúda, nenosí pomôcky, vyrušuje na vyučovaní, nevhodne sa správa v školských priestoroch. Podľa zistenia sú tieto priestupky najčastejšie a z 1828 priestupkov vôbec tvoria 35 %. Častejšie sa vyskytujú u dievčat než u chlapcov a vzhľadom na vek najviac v školskom veku, keď sa zvyšuje neporiadnosť, lajdáckosť a neposlušnosť. Je to problém, ktorý by bolo treba hlbšie preskúmať.

b) Priestupky proti škole spočívajú v tom, že žiaci buď nejdú na vyučovanie, alebo znemožnia prevádzku školy, napr. pokazia pec a pod. Tieto sú častejšie u chlapcov než u dievčat a narastajú s vekom. Tak napr. na národnej škole tvoria 6%, ale na vyšších a odborných školách tvoria až $^1/_4$ všetkých priestupkov. Ako motívy pôsobia tu strach, voľnosť pohybu v prírode a pod. Túto skupinu treba hodnotiť osobitne, pretože predstavuje činy namierené proti spoločenskej ustanovizni.

c) Priestupky proti učiteľovi a školskému poriadku, vzdor, odvrávanie, zosmiešňovanie učiteľa, zlostenie a pomsta. Pomerne najčastejšie sú na 2. stupni, kde tvoria 11% všetkých priestupkov. Zväčša sú výrazom konfliktových situácií medzi učiteľom a žiakom.

d) Priestupky proti spolužiakom, čiže škriepky, bitky a iné nezhody medzi žiakmi v škole. Viac sa vyskytujú u chlacov než u dievčat. Vekove najčastejšie sú v predškolskom veku, potom na druhom stupni, neskoršie však klesajú.

e) Podvody v školskom živote, napr. šepkanie, odpisovanie, klamanie a iné činy za cieľom získať určité výhody. Najčastejšie sú u detí 11—15 ročných. Vyskytujú sa skôr u dievčat — 16,7% zo všetkých priestupkov a menej u chlapcov — 10,4%. Neskôr s vekom ich ubúda a sú zväčša výrazom nesprávneho postoja k práci a spoločnosti.

f) Priestupky školských zákazov, kartovanie, fajčenie, nedodržiavanie záverečnej hodiny, chodenie do krčmy a pod.

g) Priestupky mravné a občianske, kde ide najmä o priestupky proti majetku a telu, proti mravnosti a pod. Táto skupina priestupkov tvorí už vlastne trestné činy a hovoríme pri nich už o delikvencii.

Profesor A. Jurovský pri analýze motívov nedisciplinovaného správania uvádza, že napr. popudlivosť, nerozvážnosť a bujnosť sa najskôr prejavujú pri priestupkoch proti spolužiakom (46%), ako aj pri priestupkoch proti školskému správaniu (27%). Sugestívnosť pri priestupku, t. j. keď pokušenie vychádza z analogického správania alebo situácie, uplatňuje sa najmä pri priestupkoch proti učiteľom (20%). Nespratnosť, bujnosť čiže afektívna motivácia uplatňujú sa tiež v priestupkoch proti spolužiakom (26%) a proti učiteľom (17%). Naproti tomu pri podvodoch, pri vynechávaní školy, pri porušovaní zákazov v prevažnej väčšine ide o zlomyseľnosť ako úmyselný motív. Výskum teda ukázal, že disciplína tvorí vážny výchovný problém na školách.

Ak berieme do úvahy uvedenú štúdiu, skúsenosti našich pedagógov a vlastné pozorovania konané na neadaptovaných mladistvých, prídeme vcelku k týmto príčinám nedisciplinovaného správania:

a) Individuálne odlišnosti žiakov, najmä impulzívne správanie na vrodenom podklade.

b) Nesprávne vzťahy vo výchove, v rodine, ktoré sa môžu prenášať na správanie v škole. Valentíner skúmal napr. vôľové vlastnosti detí vzhľadom na vychovávateľovo správanie. Došiel k týmto záverom:[79]

Východzie štádium mladistvého	Správanie vychovávateľa	Vplyv správania dospelého	
		Bezprostredný	Trvalý
1. Potreba	Povoľuje potrebám (odpúšťa)	Uspokojenie Uvoľnenosť Voľnosť v nečinnosti	Panovačnosť Pohodlnosť Hlavatosť
2. Želanie	Dáva návod, radu (vychováva)	Uspokojenie Vďačnosť Voľnosť činnosti	Samostatnosť Pracovitosť Zapájanie sa do spoločnosti
3. Požiadavka	Uplatňuje donucovacie prostriedky (prehnane)	Nespokojnosť Nevoľnosť	Neodvážnosť Neochota pracovať Rušivosť

c) Nesprávne alebo nevhodné vzťahy medzi učiteľom a žiakom: V požiadavkách, hodnotení, použitých trestoch, systéme práce. Ukazuje sa dokonca, že zlá atmosféra v triede nepôsobí iba na neuropsychickú labilitu, ale spôsobuje aj zmeny v krvnom tlaku.

d) Nesystematičnosť a nedôslednosť v učiteľovej práci. Ak nedodržiava vyučovacie hodiny, nedodržiava a nekontroluje požiadavky, zaťažuje deti a pod. Z toho vidieť, že disciplína závisí predovšetkým od podmienok rodinnej a školskej výchovy, od školského prostredia, prípadne od osobitostí neuropsychického uspôsobenia žiakov, najmä ak ide o celkové poruchy osobnosti. Nedisciplinovanosť môže byť jednorazovou reakciou alebo sa za istých okolností môže stať trvalejším postojom.

Záverom k otázke disciplíny považujeme za potrebné uviesť niekoľko dôležitých Makarenkových myšlienok.[80]

A. S. Makarenko pokladá disciplínu za výsledok celého systému výchovy všetkých životných vzťahov a všetkých úloh, ktorým deti podliehajú. Dobrým prostriedkom na dosiahnutie disciplíny a disciplinovaného správania je zachovávať niektoré základné pravidlá denného poriadku v rodine. Predovšetkým

---

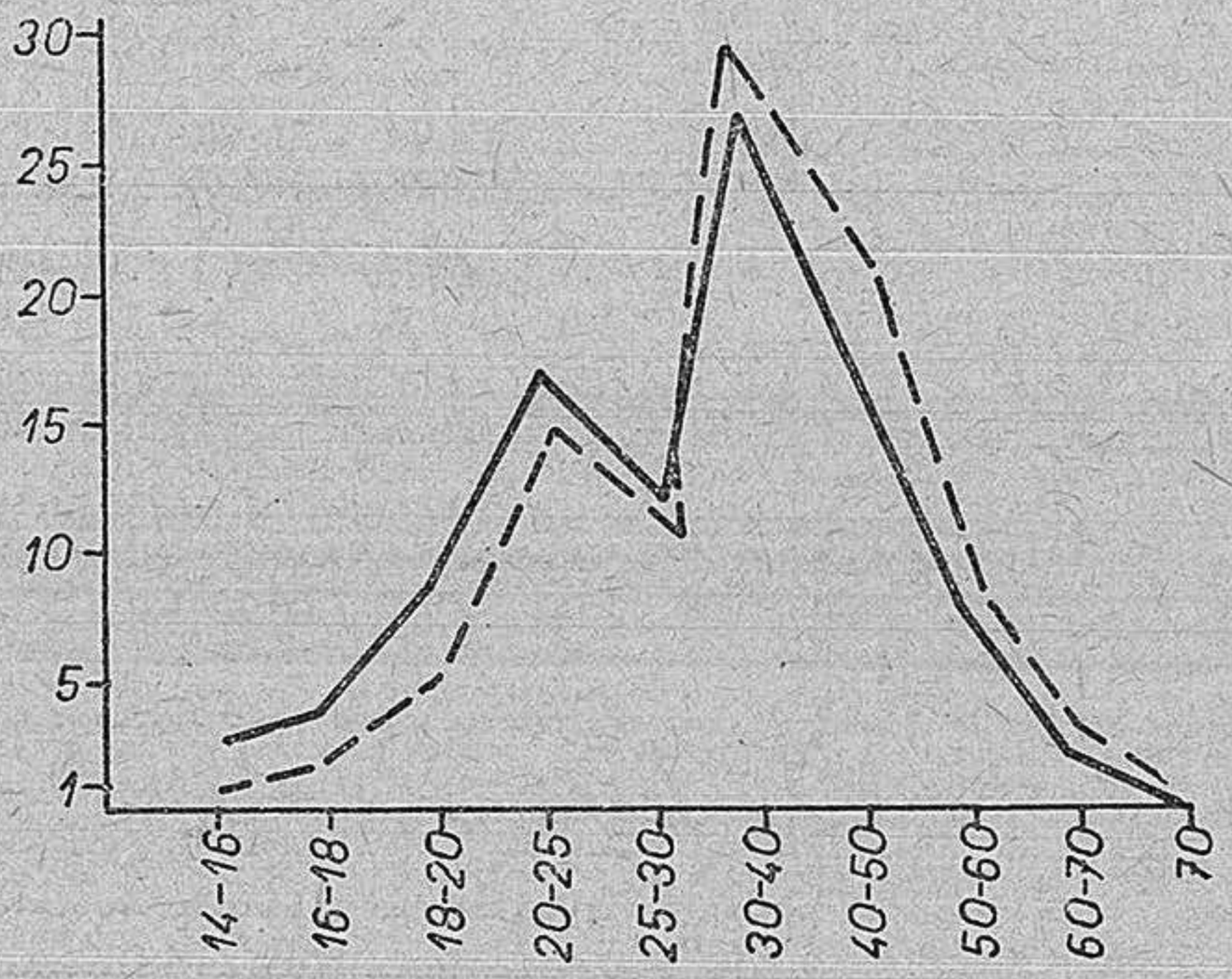
[79] Actes du XV. congrés internationales de psychologie, Bruxelles 1957, Amsterdam 1959, str. 367.

[80] A. S. Makarenko: O výchově dětí v rodine, Praha 1953, str. 30—34.

denný poriadok alebo tzv. režim dňa musí byť rozumný a účelný, aby ho deti pochopili a osvojili si správne návyky konania. Inou dôležitou podmienkou je dôslednosť prijatého režimu. To znamená, že raz prijatý a jestvujúci poriadok musia dodržiavať bezpodmienečne všetci členovia rodiny. Rodičia v rámci denného rozvrhu majú venovať pozornosť rozdeleniu voľného času detí na prácu a hry. Pri pohybovej činnosti a zvýšenej vitalite treba dbať na to, aby sa odohrávala na miestach, ktoré sú na to určené, napr. na dvore, v záhrade. V byte sa majú deti správať mierne, bez veľkého zhonu a kriku. Keď rodičia dávajú rozkazy, majú zásadne dbať, aby nerozkazovali zlostne, krikom, podráždne. Rozkaz nemá presahovať sily dieťaťa a nesmie kolidovať s iným rozkazom. Nevyhnutnou súčasťou výchovy k disciplinovanému správaniu je kontrola splnenia príkazov. Toto je niekoľko všeobecných zásad pre prácu v rodine. Zásady správneho režimu v škole určuje školská správa.

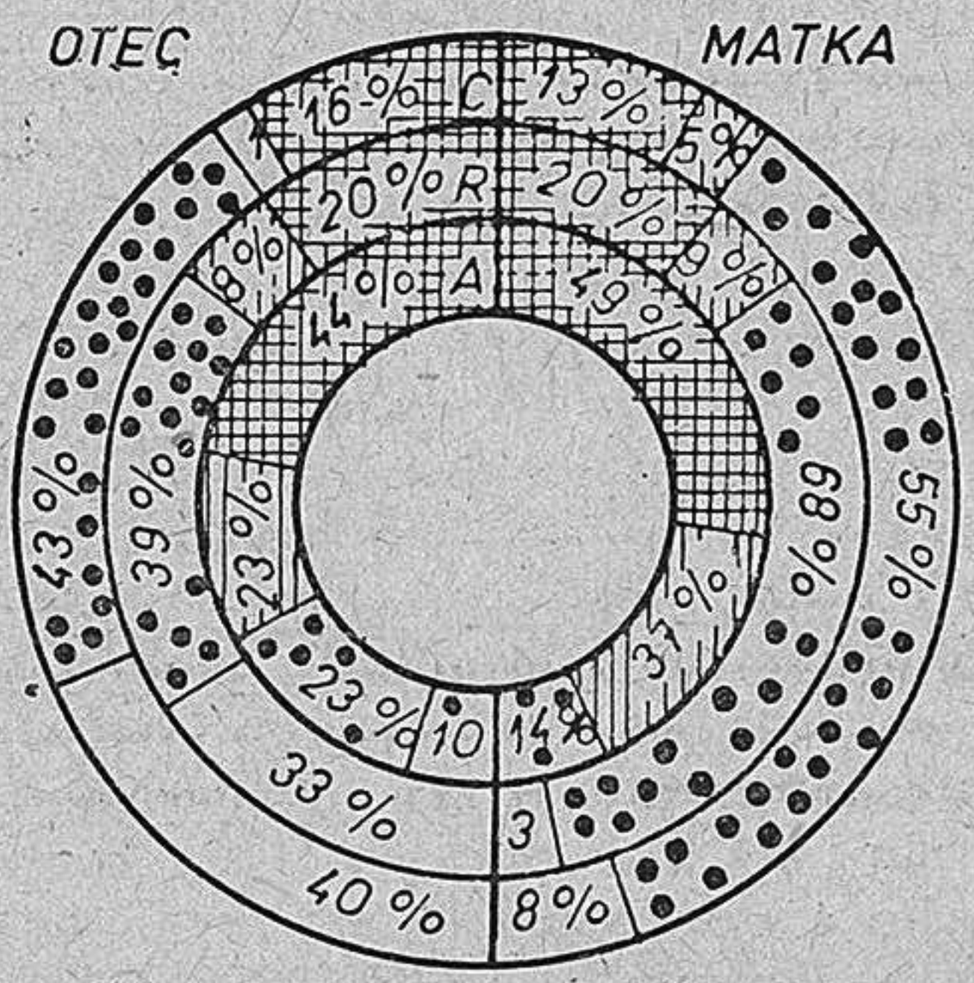
D. Delikvencia

V prípade, že deti a mládež porušujú verejný poriadok a dopúšťajú sa trestných činov, hovoríme o delikvencii, o delikventnej mládeži. Delikvencia mládeže je vážny teoretický i výchovný problém, ktorému sa venovalo veľmi veľa pozornosti a výskumných prác. Bez toho, aby sme zachádzali do



Obr. 37. Výskyt delikvencie a krimanality podľa veku. Muži — plná čiara (N 42 453), ženy — bodkovaná čiara (N 10 435). Je pozoruhodné, že prvý vrchol dosahuje kriminalita vo veku od 20. do 25. roku a potom nasleduje pokles a vrchol nastáva vo veku od 30. do 40. roku, pričom v tomto veku majú ženy väčší sklon k trestnosti ako muži, kým predchádzajúci vrchol ukazuje opak. (T. Pardel: Delikvencia nedospelých a mladistvých v rokoch 1938—1948. Psychologické štúdie, I, SAV, Bratislava 1956.)

podrobností, môžeme povedať, že vystupuje do popredia najmä otázka delikvencie meststkej mládeže. Treba upozorniť aj na to, že príčiny delikvencie sú odlišné v podmienkach kapitalistickej spoločnosti a odlišné v spoločnosti, spejúcej k socializmu. Odlišnosť spočíva v tom, že v buržoáznej spoločnosti ju podmieňuje zväčša morálny a hospodársky úpadok vykorisťovaných tried kým v socialistickej spoločnosti zapríčiňujú delikvenciu jednak prežitky z predchádzajúcej spoločensko-výchovnej formácie a jednak vystupujú ako symptómy nesprávnych výchovných vplyvov, prípadne ako symptómy vrodených porúch osobnosti. Podľa výskumov, ktoré konal autor, pre trestné činy nedospelých je príznačné, že prevládajú v nich trestné činy proti majetku — až na 77,5%. Z ostatných trestných skupín sa javia ako dôležité trestné činy proti životu — 11,2% a trestné činy všeobecne nebezpečné — 4%. V skúmanom období, t. j. od r. 1938 do r. 1948, ukázal sa jasný vzťah medzi reálnym dôchodkom a výskytom trestných činov. Ako stúpal reálny dôchodok, klesali trestné činy, a naopak. Súčasne sa ukázalo, že aj vojnové udalosti, rozklad jedného štátneho zriadenia a výstavba druhého sa prejavili v registrácii trestných činov. Tak napr. v r. 1945 sme zaznamenali najnižšiu registráciu trestných činov. Stabilizácia štátneho aparátu znamená zvýšenú registráciu trestných činov. Analýza rodinnej situácie nedospelých a mladistvých ukazuje, že nedospelí a mladiství previnilci pochádzali zväčša z robotníckych a roľníckych rodín, kým sotva 4% z iných rodín. Analýza zdravotnej situácie rodín 86 detí Štátneho ústavu pre chlapcov v Hlohovci ukázala, že pochádzajú nielen z rodín hospodársky, ale aj zdravotne podlomených, keďže ani polovica nemá zdravých rodičov. Výskum teda ukázal, že delikvenciu v skúmanom období podmieňovala hospodárska, sociálna a zdravotná situácia rodiny. Odráža sa v nedostatočnej alebo nesprávnej výchove. Skutočnosť, prečo niektoré z detí, ktoré vyrastajú v rovnakých pomeroch, sa stávajú delikventnými a iné nie, nie je dostatočne objasnená. V skúmanom materiáli ukázal sa aj dôležitý fakt z rodinnej situácie. Tak napr. z jedno-dvojdetných rodín v rokoch 1945—1948 bolo 49% právoplatne



Obr. 38. Zdravotné prostredie nedospelých umiestených v detských domoch so zvýšenou výchovnou starostlivosťou. Preskúmaných 86 rodín s 516 príslušníkmi. Graf jasne ukazuje zdravotnú podlomenosť rodín, najmä otca. Rok výskumu: 1948—1950. (Tamže.)

odsúdených mladistvých, z čoho 33,3% boli jedináčkovia. Tento fakt vzhľadom na to, že šlo o povojnové obdobie, môžeme vysvetliť ako symptomatický pre toto obdobie.

Čo sa týka vývinu trestných činov, ukazuje sa, že vznikajú už v predškolskom veku, kde prevažujú požiare z nedbalosti. V školskom veku stúpa počet obžalovaných. V prvých rokoch školskej dochádzky asi do 9. roku sa ráz trestných činov udržiava vcelku na takej úrovni ako v predchádzajúcom období. Rozdiel spočíva iba v tom, že stúpa počet požiarov z nedbalosti, zvyšuje sa počet krádeží a zvýšená pohyblivosť detí sa prejavuje vo vzraste trestných činov proti 4. trestnej skupine, zahrňujúcej ublíženie na tele. Počet trestných činov sa zvyšuje okolo 10. roku a pravidelne narastá až do 14. roku. V 14. a 15. roku sa počet trestných činov, najmä krádeží, zdvojnásobí. V uvedenom období na prvom mieste je ľahká krádež a od 14. roku pribúda ťažká krádež. Od 14. roku začínajú narastať tzv. delikty prospechu, podvod, falšovanie verejných listín, ukrývačstvo, hazardná hra, ktoré sa v podstate zvyšujú okolo 16. a 17. roku. Trestné činy proti životu a telu výrazne vystupujú v 16. a 17. roku, kedy sa, pokiaľ ide o množstvo prípadov, zaraďujú hneď za krádeže. V 15.—17. roku v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi badať zvýšený počet trestných činov z násilného porušenia cudnosti, smilstva a porušenie článku o ochrane cti. V tejto kategórii stúpajú trestné činy u chlapcov od 16. roku, u dievčat od 17. roku. V uvedenom období sa ukázali aj rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. U chlapcov sa prejavilo viac trestných činov proti štátu a vykonanávaniu spravodlivosti, kým u dievčat výraznými boli trestné činy, ako tuláctvo, žobrota, verejne nebezpeční zaháľači a proti základnému článku o ochrane cti. Na informáciu uvádzame, že v letných mesiacoch prevládajú trestné činy proti životu a telu, kým v zimných mesiacoch, ktoré poskytujú viac príležitosti, trestné činy proti majetku.[81]

---

[81] T. Pardel: Delikvencia nedospelých a mladistvých v rokoch 1938—1948, Psychologické štúdie I, SAV, Bratislava 1956.

IV

PSYCHOLÓGIA UČENIA

I. ÚVOD

Psychika človeka sa prejavuje vždy v nejakej činnosti. Základné formy ľudskej činnosti sú hra, učenie a práca, ktoré sú vo vzájomnom dialektickom vzťahu. Z hľadiska antropogenézy, ako ukázali klasici marxizmu-leninizmu, najmä Engels, práca je základnou formou ľudskej činnosti. „*Práca sa začala zhotovovaním výrobných nástrojov.*“[1] Rozvoj pracovnej činnosti, jej špecializáciu a diferenciáciu podmieňoval proces poznávania a učenia. Medzi učením a prácou sú mnohoraké spojitosti. Súčasná prestavba školy sa zamerieva na to, abv si mládež nielen osvojovala základy vedy a výroby na vyučovaní, ale aj získavala priamo na pracovisku rad užitočných návykov, ktoré zas spätne vplývajú na učenie a poznávanie. V dospelosti prevažujúcou činnosťou je práca, ktorej úspešnosť v mnohom závisí od ďalšieho učenia a vzdelávania. V súčasnosti sa stáva štúdium popri zamestnaní jednou z najdôležitejších foriem, ako si mnohí ľudia nadobúdajú alebo zvyšujú svoju kvalifikáciu, celkovú odborno-politickú a pracovnú pripravenosť.

Hra, učenie a práca majú spoločné to, že vo všetkých týchto činnostiach sa uplatňujú a rozvíjajú ľudské duševné funkcie, prejavuje sa v nich aktívny vzťah poznávacieho subjektu k okoliu, pričom tento subjekt sa nielenže prispôsobuje okoliu, ale podľa vývinu svojich potrieb a úrovne vývinu schopností aj premieňa, prispôsobuje a pretvára skutočnosť. Napriek tomu sa každá z týchto foriem činnosti vyznačuje určitou špecifičnosťou. Hra z hľadiska ontogenézy vystupuje ako prvá forma činnosti. Tu sa po prvýkrát prejavuje všeobecná ľudská schopnosť pretvárať skutočnosť, ktorá však v detskej hre nadobúda rad osobitostí. Zhruba možno povedať, že špecifičnosť hry spočíva v tom, že sa v nej neuplatňuje spoločensky úžitkový moment alebo, ako to vyjadril Makarenko, nie je zameraná na účasť vo výrobe. Dieťa v hre uspokojuje subjektívne svoje potreby, záujmy a realizuje svoj vzťah k vonkajšiemu svetu v súlade s jeho schopnosťami, vekovými osobitosťami a danými možnosťami. Hra prináša dieťaťu uspokojenie a radosť. Hra predchádza v ontogenéze učenie a má k nemu určité vzťahy. V hre sa dieťa predovšetkým mimovoľne učí a osvojuje si veľa zručností zaobchádzať s materiálom a predmetmi, poznáva ich vlastnosti. Hra na rôznych vekových stupňoch mení svoj obsah a ráz. Tak napr. dieťa v staršom predškolskom veku si už zaumieni, že vystaví z istého materiálu nejakú stavbu, príp. iné „dielo“. Tu už účel, ktorý vnáša do hry, determinuje jeho činnosť, čím sa približuje k postoju potrebnému pri

[1] K. Marx—B. Engels: Vybrané spisy II, Praha 1950, str. 83.

učení a práci. Takým spôsobom si osvojuje potrebné postoje pri práci v škole. V ontogenéze sa učenie včleňuje medzi hru a prácu. Aj keď hra má určitý vzťah k učeniu, učenie sa vo svojej podstate odlišuje od hry. Učenie má spoločensky určený cieľ. Jeho účelom je príprava na budúcu činnosť, na budúce povolanie. Učenie sa uskutočňuje vo vzdelávacom procese, ktorý určuje a usmerňuje spoločnosť. Učenie je teda príprava na spoločensky dôležitú prácu. Učenie a práca majú spoločné to, že pri učení podobne ako pri práci žiak spĺňa určité povinnosti. (Pozri aj str. 257.)

Vzhľadom na to, že hra a učenie navzájom súvisia a tvoria hlavné formy činnosti v školskom veku, pokladáme za potrebné teoreticky objasniť hru prv, než pristúpime k učeniu.

II. HRA, JEJ ROZBOR A VÝZNAM

A. Hra a jej teoretické objasnenie

Veľa autorov sa snažilo teoreticky objasniť podstatu hry. Nemecký básnik F. Schiller a anglický filozof H. Spencer sa nazdávali, že hra je prejavom prebytku síl, uplatnením nadbytočnej energie. Aj keď je táto teória zaujímavá, predsa sa dotýka viac energetickej stránky a nevysvetľuje, prečo sa dieťa usiluje vydať svoju energiu práve v hre, a nie v inej činnosti (Rubinštejn). V určitom zmysle by táto teória „nadbytku síl" mohla naznačiť úzke spojenie s intelektuálnou činnosťou a celkovým vývinom, pretože hry duševne zaostalých detí sú obmedzené a chudobné.

V. Příhoda zdôrazňuje teóriu hry, ktorú vypracoval ruský pedagóg K. D. Ušinskij. Příhoda zdôrazňuje najmä tú skutočnosť, že Ušinského teória hry ako odrazu skutočnosti je v súlade s leninskou teóriou odrazu. Isteže tento výklad hry ako činnosti, v ktorej sa odráža svojráznym spôsobom skutočnosť, je správny, ale ešte nevysvetľuje jej špecifičnosti. Americký psychológ G. St. Hall pokúsil sa vysvetliť hru z biogenetického hľadiska. Považuje preto hru za opakovanie tých činností v ontogenéze, ktoré mali určitú úlohu vo fylogenéze (napr. hry chlapcov na lovcov a pod. vraj pripomínajú lovecké obdobie vo vývine ľudskej spoločnosti). Táto teória predpokladá rekapituláciu fylogenézy v ontogenéze a vnáša biologický vysvetľovací princíp namiesto toho, aby analýzou hry osvetlila jej podstatu.

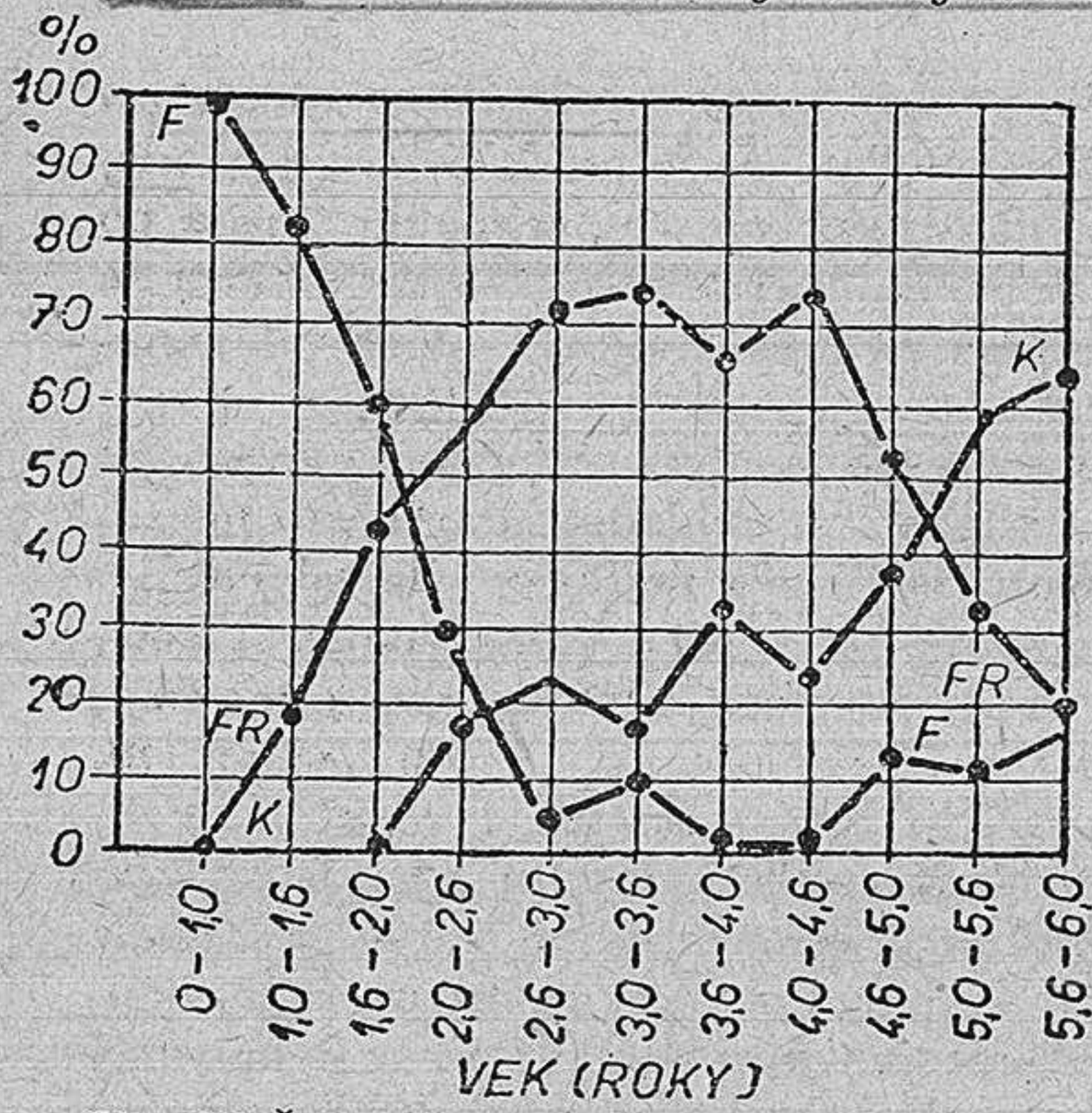
Teoretické rozpracúvanie hry v minulosti ovplyvňovalo dielo K. Groosa „Hry zvierat" (vyšlo r. 1909). Groos venoval veľkú pozornosť hre zvierat. Vyslovil dôležitú myšlienku, že funkciou hry je osvojiť si rad zložitých zručností potrebných pre život, t. j. chápal hru ako prípravu, v ktorej sa formujú pre život dôležité schopnosti. Groos teda najviac vystihol tú vlastnosť, ktorou sa hra približuje k učeniu. No pretože vychádzal zo zvierat, u ktorých pre-

vláda instinktívne správanie, prípadne je motivujúcim činiteľom, nemohol podať všestranne platnú teóriu hry. Ale rozhodne vystihol dôležitú stránku hrovej činnosti.

Je zaujímavé, že hre venovali hodne pozornosti aj hlbinní psychológovia, najmä Freud a Adler. Freud vysvetľoval hry na základe svojej teórie, podľa ktorej má v psychike veľký význam nevedomie, sexualita, túžba po jej uplatnení buď priamo, alebo náhradnou cestou, sublimáciou. Hra je podľa neho obdobne ako vtip náhradou za sexuálne ciele, ktoré v hre nahradzujú spoločenské ciele. V podstate hra je akoby kanálom, v ktorom sa odreagúva nahromadená sexuálna energia a pod. Podobnú „odpadovú" teóriu hry podal A. Adler, ktorý videl v hre výsledok komplexu menejcennosti, útek indivídua zo skutočnosti do hry a fantázie, kde ho nič neohrozuje, a preto sa môže lepšie uplatniť než v skutočnom živote. Vieme, že činnosť v hre je dominantnou formou správania v predškolskom veku, preto Freudove a Adlerove teórie hry sú duchaplnou úpadkovou špekuláciou.

Spomenuté teórie pokúšali sa vysvetliť hrovú činnosť z rôznych strán, no nikdy všetranne a vyčerpávajúco nevysvetlili podstatu hry. K. Bühler teoreticky premyslel svoju psychologickú teóriu hry a vybudoval ju na základe vlastných pozorovaní a experimentov. Túto teóriu ďalej rozpracovala Ch. Bühlerová. Psychologická teória sa prvýkrát široko uplatnila najmä v západnej psychologickej literatúre. K. Bühler študoval správanie a reč dieťaťa. Hrovú činnosť spájal bezprostredne s intelektom a jeho vývinom. Podľa Bühlera umožňuje intelekt zobrazovať veci na inom materiáli, príp. na inej úrovni ako skutočnej. Teda dieťa môže v hre vyskúšať veci na akomkoľvek neskutočnom materiáli bez ohľadu na praktický efekt. Pre hlbšie porozumenie hrovej činnosti vychádza z rozboru rečovej funkcie, ktorá bezprostredne súvisí s intelektom. K. Bühler rozlišuje pri reči okrem funkcie dorozumievacej a oznamovacej aj funkciu zobrazovaciu. Pod zobrazovaním rozumie priraďovanie znaku k predmetu. Dieťa pri osvojovaní reči sa síce naučí, že určité slovo možno priradiť k určitému úkonu alebo predmetu, avšak tomuto procesu predchádza taká predstava, že určitým predmetom možno dávať ľubovoľné, rôzne mená. V tomto možno vidieť práve produktívne využitie možnosti priraďovania v detskom veku. Napr. keď dieťa urobí pár čiar na papier a povie „kôň", vo svojom výtvore na základe pomenovania finguje skutočnosť. Tak vzniká možnosť a nekonečnosť vytvárania fikcií skutočnosti uplatňujúca sa najmä v tzv. fikcionálnych hrách, ktoré sú príznačné tým, že skutočnosť sa nahrádza iným materiálom. Napr. deti vezmú palicu a povedia: „To je kôň", prípadne prisvoja si nejaké sociálne úlohy: „Ja budem lekár a ty chorý" a pod. Fikcia umožňuje nekonečnú rozmanitosť činností v hre, pri ktorých dieťa môže preskúšať všetky vzťahy k objektu a ich najrôznejšie variácie, akých je schopné. Obsah a ráz fikcionálnych hier sa prirodzene mení s vývinom. Napr. dvojročné dieťa pomenúva výtvor až vtedy, keď je hotový, v treťom roku ho nazýva počas hry, príp. už vopred. Meno spočiatku nemá vplyv na výtvor, avšak okolo 4.—5. roku mení sa zo symbolického na realistické.

V zmysle tejto teórie aj Ch. Bühlerová rozoznáva hry: a) funkcionálne, ktoré sa zakladajú na jednoduchých pohyboch orgánov alebo činnostiach. Tieto pohyby orgánov spôsobujú dieťaťu radosť, ba tzv. „slasť z funkcionovania“ (napr. pohyby rúk, nôh vedúce napokon ku koordinácii pohybov). Pri týchto hrách si dieťa osvojuje určité vlastnosti materiálu. b) Fikcionálne hry, o ktorých sme už hovorili, tvoria druhú veľkú skupinu hier. Ich hlavný význam spočíva v rozvoji intektuálnych funkcií a možností poznávať v hre najrozličnejšie stránky predmetnej alebo sociálnej skutočnosti. c) Poslednú skupinu tvoria tzv. konštrukčné hry. Takéto hry tvoria prechod od činnosti v hre k práci. Na grafe č. 41 vidíme druhy hier a vek, v ktorom sa najčastejšie vyskytujú. Rubinštejn pri analýze tejto teórie uznáva, že Bühler



Obr. 39. Častosť hrových foriem v ranom detstve
F — funkcionálne hry, FR — fikcionálne hry,
K — konštrukčné hry. (Podľa Ch. Bühlerovej.)

vystihol najmä jeden z najcharakteristickejších znakov hry, t. j. že v hre sa neuskutočňujú nijaké praktické ciele. Z toho vyplýva aj ďalší dôležitý znak, že dieťa má radosť z hry, z diela a slasť z pohybu. No Rubinštejn pokladá v tejto teórii za nesprávne to, že Bühler sa snaží na základe hedonistického princípu vysvetľovať aj vyššie formy hrovej činnosti. Pre tieto príčiny nepokladá túto teóriu za celkom uspokojujúcu.

Z tohto veľmi stručného prehľadu vidíme, ako sa mnohí vedci pokúšali vysvetliť hrovú činnosť detí. Niektoré z týchto teórií, ako sme uviedli, sú nesprávne, iné vystihujú niektoré stránky hrovej činnosti, no doposiaľ nikto nepodal takú teóriu, ktorá by bola celkom správna.

V takejto situácii treba pripomenúť pokus S. L. Rubinštejna, ktorý z hľadiska vedeckej psychológie podstatne prispel k rozpracovaniu základov hrovej činnosti.

Rubinštejn hodnotí hru ako činnosť, v ktorej sa odzrkadľuje určitý vzťah osobnosti k skutočnosti. Podstatu hry vidí v tom, že sa v nej prvýkrát prejavuje všeobecná ľudská schopnosť „v zobrazovaní pretvárať skutočnosť“. Táto všeobecná ľudská schopnosť nadobúda v hre určité špecifické znaky. Prvý a najpríznačnejší znak spočíva v tom, ako to už niektoré teórie nadhodili, že motívy činnosti v hre netreba hľadať v spoločensky užitočnom výsledku, ale vo vystihnutí tých stránok skutočnosti, ktoré majú význam pre hrajúceho sa. Teda motívom hry nie je úžitkovosť, ale uplatnenie tých činností, ktoré sú

svojím obsahom významné pre hrajúci sa subjekt. Podľa Rubinštejna spočíva práve v tomto osobité čaro hry, ktoré možno nájsť len pri vrcholných výtvoroch ľudského génia.

Druhá chrakteristická črta hry spočíva v tom, že sa v hre uskutočňujú rôzne motívy špecificky ľudskej činnosti (hra na letca, lekára a pod.) bez toho, aby sa spájali s prostriedkami, metódami a operáciami, ktorými sa práca uskutočňuje. Konanie v hre nemá operatívny, ale významový ráz. Preto v hre nie je podstatný predmetno-vecný aspekt konania, ale uplatňujú sa v nej vzťahy človeka k skutočnosti, pretvorené fantáziou a osobnosťou dieťaťa. Na to, aby dieťa v hre napodobnilo jazdca, postačí napr. palica, alebo ak chce byť šoférom, uspokojí sa namiesto auta aj so stoličkou.[2]

Toto zhruba tvorí podstatu Rubinštejnovej teórie, ktorej prednosťou je, že vychádza zo všeobecného rázu ľudskej činnosti a určuje špecifičnosť hrovej detskej činnosti. V ďalšom rozpracovaní tejto teórie by sa mal uplatniť genetický aspekt a klasifikácia.

B. Druhy hier

Roztriediť bohatý výber detských hier na jednotlivé druhy je veľmi ťažko najmä preto, že jedna a tá istá hra môže obsahovať najrôznejšie momenty príznačné aj pre iné druhy hier. Pre naše potreby najvhodnejšie rozdelil hry bulharský psychológ G. D. Pirjov. Pirjov rozdeľuje všetky hry na dve základné kategórie: hry tvorivé a hry s pravidlami.[3]

Tvorivé hry sa vyznačujú tým, že deti samy si zvolia námet hry, samy určujú jej priebeh a samy v nej niečo realizujú. K nim patria hry na školu, na lekára, vlak, električku, na vojakov a pod. V týchto hrách deti odrážajú svojím spôsobom a na svojej duševnej úrovni niečo zo sveta dospelých. Spôsob hry sa mení s vekom.

V predškolskom veku, ako upozorňuje Z. V. Manujlenková,[4] hru často podmieňuje námetová hračka (bábiky, auto a pod.). Deti si ešte dobre nepremyslia námet hry a rýchlo prechádzajú od jednej hry k druhej. Napr. v hre na vlak napodobňujú deti iba určitú stránku javu, kým staršie deti rozdelia si už úlohy: jeden je strojvodcom, druhý kontrolórom, tretí sprievodcom, ostatní sú cestujúci. Ak sa deti v predškolskom veku hrajú na školu, obyčajne len sedia alebo odpovedajú. Staršie deti si už robia zošity, známkujú odpovede, teda napodobňujú celý školský život. Tvorivé hry napomáhajú rôzne námetové hračky: autá, najmä nákladné a žeriavové, vláčiky, kocky. Pomocou nich zobrazujú deti prepravu tovaru a pod. Pri tvorivých hrách uplatňujú deti svoju predstavivosť a obrazotvornosť, cvičia si myslenie a reč,

---

[2] Uvádzané podľa S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1958, str. 722 a ďalej.

[3] Pozri G. D. Pirjov: Pedagogičeska psychologia, Sofia 1956, str. 33.

[4] Z. V. Manujlenková: Úloha hry ve výchově dětí předškolního věku, Praha 1956, str. 18.

nadobúdajú rôzne zručnosti pri manipulovaní s materiálom. Oboznamujú sa s rôznymi vlastnosťami materiálu a medzi nimi sa vytvoria určité vzťahy obdobné vzťahom pri práci.

Hry s pravidlami tvoria druhú veľkú skupinu. Hra s pravidlami sa zakladá na určitých presných pravidlách, ktoré musia deti dodržiavať, ak sa chcú hrať. Je prirodzené, že určité pravidlá jestvujú aj pri tvorivých hrách, no deti si ich samy vytvárajú a v priebehu hry aj menia. Podľa Pirjova sú však dobre možné prechody od hier tvorivých k hrám s pravidlami, ak deti používajú napr. nejaký konštrukčný materiál, alebo ak vytvárajú nejaké modely a pod. Hry s pravidlami rozdeľujú sa na ďalšie podskupiny, na pohybové a didaktické hry.[5]

Deti sa rady hrajú pohybové hry s pravidlami (schovávanky, slepá baba, pešek). Môžu v nich uplatniť pohybovú činnosť, ukázať svoju obratnosť, koordinovať svoje správanie s pravidlami hry, čiže vedieť disponovať svojou silou, obratnosťou a rýchlosťou podľa pravidiel, ktoré spoluhráči dodržiavajú. Aj dievčatá sa rady zúčastňujú na pohybových hrách, ale dávajú prednosť takým hrám, ktoré sú spojené so spevom a vyžadujú určitý rytmus, napr. „Zlatá brána otvorená" a pod. Koncom mladšieho školského veku pohybové hry postupne nahrádza telovýchovná činnosť (gymnastika, balet) a športové hry. Pri športových hrách vystupuje zreteľne moment súťaživosti, ktorý zintenzívňuje individuálne výkony, ako aj výkony skupiny a družstiev.

Didaktické hry organizujú alebo navodzujú zväčša dospelí a sledujú učebno-výchovné ciele, ako rozvíjať vnímanie a pozorovanie detí, udržiavať stálosť pozornosti a pestovať správnosť úsudku. Tento vzdelávací a výchovný cieľ určuje materiál, náplň a pravidlá hry. Didaktické hry možno úspešne uplatňovať už v predškolskom veku. Napr. deťom sa dajú skladať rôzne tvary, dopĺňať obrázky, dokresľovať chýbajúce časti, vytvárať rôzne mozaikové tvary, hrať domino a pod. Deti majú veľmi rady hádanky a rôzne slovné hry, napr. doplniť nejaké slovo protikladným: vysoký — nízky. Tieto hry treba podporovať, pretože bystria vtip, pohotovosť a rečovú pripravenosť. Didaktickým hrám by mali aj rodičia venovať väčšiu pozornosť, lebo deti treba uviesť do hry. [6]

C. Vývin a usmerňovanie hrovej činnosti

V prvom roku podmieňuje hrovú činnosť detí stav a vývin motoriky. Za hrovú činnosť pokladáme už jednoduché pohyby, keď dieťa vystiera rúčky za predmetmi, obzerá ich a pod. V prvom roku nevznikajú nijaké problémy s činnosťou detí v hre. Dieťa je nepohyblivé alebo málo pohyblivé

---

[5] Pozri G. D. Pirjov: Pedagogičeska psychologia, Sofia 1956, str. 35.

[6] Širšie o teoretickom vysvetlení hier pozri L. S. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1958.
V. Příhoda: Úvod do pedogogické psychologie, Praha 1956.

hra manipulačná

a vcelku sa hrá iba s primeranými hračkami. V prvom roku v 2.—4. mesiaci sú vhodné celuloidové hračky, najmä krúžok a hrkálka. Dieťa ich najprv len pozoruje, no od 3. mesiaca sa načahuje za nimi a pokúša sa ich chytať. V 4.—5. mesiaci, keď už vie uchopiť predmet, ešte stále sa hrá s hrkálkami a krúžkami, príp. zvončekom, ale môže sa učiť chytať aj gumové figúrky zvierat a panákov. Tieto figúrky nemajú byť objemné, pretože dieťa ešte nedostatočne koordinuje prácu obidvoch rúk. V 6.—7. mesiaci môže dieťa manipulovať s paličkami alebo kolieskami, nakoľko už vie sedieť a koordinovať pohyby rúk. V 8.—9. mesiaci sa hrá s bubienkom, činelmi, zvieratkami, lopatou. V 10.—12. mesiaci sa začína hrať so stavebným materiálom, farebnými alebo dutými kockami a pod.[7]

Dospelí si majú všímať detí, keď sa hrajú, ak hra viazne alebo sa stáva stereotypnou, treba im pomôcť tým, že sa vnesú do nej nové momenty. Dieťa sa od malička učí od dospelých tak, že napodobňuje ich činnosť v hre. Ak sa dospelí nezaoberajú s deťmi, začnú sa pomalšie vyvíjať v rôznych dôležitých oblastiach. Kvalita vonkajšieho prostredia odráža sa už v ranom detstve na vývine nervovej sústavy. Neredukujme preto starostlivosť o dieťa v prvom roku iba na zdravotnú stránku. Ak totiž jestvujú nedostatky alebo chyby v prostredí, odrážajú sa v správaní dieťaťa už v prvých mesiacoch jeho života. Po prvom roku prechádza rozvoj hier troma štádiami.

Prvé štádium trvá do 5.—6. roku a nazýva sa obdobím hračiek, obdobím domáceho hrania. V tomto období sa dieťa hrá najradšej samo s vlastnými hračkami. A. S. Makarenko odporúča, aby sa dieťaťu umožnila samostatná hra, pretože sa v tomto štádiu vytvárajú osobné schopnosti. „Ak sa dieťa hrá samo, vyvíjajú sa jeho schopnosti, a to predstavivosť, tvorivé a organizačné návyky.“[8]

Pozorovania, ktoré autor konal tri roky, potvrdzujú, že dieťa pri hre v piesku strpí najviac jedného alebo dvoch partnerov. Pozoroval jeden rok kamarátstvo medzi 5-ročným Martinom a 4-ročným Petrom. Títo chlapci sa spolu hrávali často celé dni. Raz k nim prišla Petríkova sestra Zuzka. Martin sa prestal hrať a rezolútne odmietol prijať Zuzku do hry. Podobný bol aj postoj týchto chlapcov voči iným starším deťom. Lenže deti sa neobmedzujú iba na hry v piesku. Hrová činnosť detí je oveľa rozmanitejšia. A. S. Makarenko upozorňuje na výchovné problémy, ktoré prináša hra v tomto období.

Dieťa má k veciam — hračkám tzv. „vlastnícky“ vzťah. Všetci rodičia sa stretávajú s tým, že sa deti neraz poškriepia pre hračky: „To je moje — to nie je tvoje“. Tento vzťah treba dobre pochopiť. Vyplýva z úzkej spätosti dieťaťa so svetom. Hračka je kus jeho obrazotvornosti a je preň taká nevyhnutná, že bez nej nemôže často zaspať. Musí ju mať pri sebe v posteli, inak

---

[7] J. Michaličková—T. Pardel: Vývin a výchova dieťaťa, Bratislava 1952, str. 29. N. M. Ščelovanov, N. M. Aksarinová: Výchova dětí útlého věku v dětských ústavech, Praha 1952.
Ch. Bühlerová: Praktische Kinderpsychologie, Wien—Leipzig 1937, str. 44.

[8] A. S. Makarenko: O výchově dětí v rodině, Praha 1953, str. 38.

sa neuspokojí. Netreba v tom vidieť nejakú nebezpečnú črtu vlastníctva. No Makarenko správne upozorňuje, že rodičia majú dbať, aby tento vlastnícky vzťah k hračkám nevyústil do egoizmu.

Druhý problém, ktorý výchovne treba zvládnuť, vidí Makarenko v prechode od samostatnej hry do kolektívnych hier. Makarenkovi sa zdá tento prechod dosť ťažký a výchovne pokladá za najvhodnejšie, aby sa dieťa začlenilo do takého kolektívu detí na dvore, v ktorom má jedno staršie dieťa autoritu. Tento problém možno dosť ťažko prakticky vyriešiť, pretože si deti pri hrách vyberajú kamarátov samy a nehodnotia ich podľa rodičov.

Tretím problémom, nad ktorým si často lámu hlavu rodičia i výroba, je výber hračiek. Dieťa má mať málo, aj to len účelných mechanických hračiek, ktoré rozvíjajú predstavivosť. S hračkami sa má dieťa predovšetkým hrať, a nie pre ne sa škriepiť alebo sa s nimi vystatovať. Myšlienkovú činnosť detí veľmi rozvíjajú hry s kockami, stavebnicou a pod. Pri týchto hrách si dieťa zaumieni, že postaví hrad a neprestane sa hrať dovtedy, kým stavbu neskončí. Veľmi vďačnými hračkami sú aj rôzne doštičky, plech, drôt, papier, ako aj nástroje: kladivko, kliešte, nožnice atď.[9]

Túto celkovú chrakteristiku detských hier v prvom období života pokladáme za potrebné doplniť dôležitým objavom Ch. Bühlerovej. Ch. Bühlerová a jej spolupracovníčky zistili, že dieťa na konci predškolského obdobia asi okolo 5.—6. roku dosahuje v hre s materiálom tzv. zrelosť pre dielo (Werkreife). Prejavuje sa to tým, že od tohto veku sa dieťa začína s každým materiálom, ktorý zoberie do ruky, konštruktívne zaoberať.[10] Bühlerová vystihla určitý kvalitatívny rozdiel medzi hrami 3—4 ročných detí, ktoré svoju hru kedykoľvek prerušujú a nesledujú v nej bezprostredne stanovený cieľ, a hrami 5—6 ročných detí, ktoré si v hre už vytyčujú určitý cieľ, napr. postaviť hrad, most a pod. Tento cieľ im nedovoľuje kedykoľvek prerušiť hru. Prestanú sa hrať iba vtedy, keď dosiahnu cieľ. V tomto veku pokladajú deti svoju hru už za prácu. Zrelosť pre dielo pokladá Bühlerová za dôležitý pokrok v celkovom duševnom vývine dieťaťa. Správnosť svojho tvrdenia dokázala výskumom 250 neprospievajúcich viedenských detí. Podrobnou analýzou zistila, že 50 % z týchto neprospievajúcich detí nedosiahlo zrelosť pre dielo. Týchto 50 % detí nedosiahlo žiadúci vývinový stupeň, nevedelo si zvoliť úlohu na riešenie, ba nevedelo splniť ani úlohu, ktorú dal učiteľ.

Dieťa sa má v tomto období naučiť kombinovať hry, mať z nich radosť, a nie behať od hračky k hračke, prechádzať od jednej započatej úlohy k druhej. Dôležité je, aby rodičia pestovali u detí vzťah k hračkám, aby ich deti udržiavali v poriadku, opravovali, ak sa pokazia a pod.

Druhé štádium hry trvá od 6. asi do 11.—12. roku. Je to obdobie prechodu od hračiek a hier v dome ku hrám v skupinách, na dvore,

---

[9] Tamže, str. 39.
[10] Ch. Bühlerová: Praktische Kinderpsychologie, Wien—Leipzig 1937, str. 116—119.

na lúke a pod. Je dôležité, aby rodičia v tomto štádiu vedeli, s akými deťmi sa hráva ich syn alebo dcéra. Rodičia musia starostlivo sledovať priateľstvá svojich detí, neponechávať ich, aby si náhodne volili priateľov, lebo sa môžu dostať pod zhubný vplyv ulice, ktorý môže ohroziť celé výchovné úsilie rodiny a školy. Rodič musí vedieť, s kým sa jeho dieťa stýka.[11] V hrách detí v školskom veku vystupuje nový prvok — organizácia hry. Deti sa rozdeľujú do dvoch skupín na rôzne strany, hrajú sa podľa pravidiel, ktoré si určujú obidve strany (hra na vojakov, poľovníkov a pod.).

V mladšom školskom veku sa mení aj obsahová, aj formálna stránka hier. 7—9 ročné deti napodobňujú vo svojich hrách činnosť ľudí (napr. hrajú sa na školu, na lekára a pod.) a podľa Božovičovej hry stávajú sa „pomocníkmi pri učení".[12] Zaujímavá štúdia F. J. Fradkinovej prináša veľa podnetov, ako možno využiť hry v učení. Napr. v hre na cestovateľov po Európe naučia sa deti množstvo rozličných zemepisných poznatkov.[13] V tomto veku sa deti s obľubou hrávajú rôzne stolné hry: domino, futbal a pod. Napr. dvom deťom, jednému 9—10 ročnému a druhému 5—7 ročnému sa predložili tieto hry: vláčik, futbal, basketbal. Mladšie dieťa si prezrelo hračky a venovalo pozornosť vláčiku, kým staršie sa pustilo do hry s loptou. Mladšie dieťa potom prejavilo záujem o basketbal, ale o futbal sa vôbec nezaujímalo. Asi v 10. roku osobitný význam nadobúdajú skupinové hry, ktoré vyhovujú prirodzenej tendencii detí združovať sa do 7—8 členných skupín. Proti tejto tendencii na niektorých školách bojujú namiesto toho, aby ju využili v pionierskej organizácii na vytváranie prirodzených hrových skupín. Ďalej sa v tomto období začínajú uplatňovať športové hry detí v širšom rozsahu.

V treťom štádiu, čiže v období dospievania a adolescencie, dospievajúci je fyzicky aj psychicky dosť vyspelý, má rozmanité pracovné zručnosti a značné vedomosti. Tu začínajú hry postupne strácať detský ráz, prechádzajú do športových činností a hier. Dospievajúci sa snaží dosiahnuť dobré výsledky, začínajú ho zaujímať rôzne spoločenské hry ako šach atď. A.S. Makarenko žiada, aby sa tieto športy nepestovali zaslepene, vášnivo, lebo by mohli viesť nie k oprávnenej hrdosti, ale k nezdravému egoizmu. V súvise s tým, že dospievajúci strácajú záujem o hry, treba v tomto veku podporovať užitočné záľuby a sklony, napr. o turistiku, záhradníctvo, včelárstvo a pod.

Všeobecné výchovné zásady vyplývajú už z uvedeného. Treba podporovať činnosť detí v hre, umožniť deťom, aby uplatnili svoje nápady a iniciatívu, pri kolektívnych hrách dbať o priateľské vzťahy medzi deťmi, o dobrých kamarátov, podporovať súťaživosť a oprávnenú hrdosť.

---

[11] A. S. Makarenko: O výchově dětí v rodině, Praha 1953, str. 41.

[12] L. I. Božovičová a kol.: Kapitoly z dětské psychologie, Praha 1953 str. 17, 19.

[13] F. I. Fradkina: Psichologičeskij analiz igr i ich roľ v učenii školnikov, Sovetskaja pedagogika, Moskva 1953, č. 4.

Na záver poznamenávame, že v detských športových hrách, v záujmoch a sklonoch dospievajúcich i mladistvých treba vidieť vážne činitele, ktoré majú trvalý význam pri utváraní a zdokonaľovaní osobnosti. Táto činnosť detí nemá iba vzťah k práci, ako sa to často a podľa nášho názoru nesprávne zužuje. Zastáva významné miesto v celej ľudskej činnosti a pri utváraní osobnosti vôbec.

D. Hra a práca

Pre psychický vývin dieťaťa je popri hrách dôležitá aj práca. Hlavný rozdiel medzi hrou a prácou vidí Makarenko v tom, že „práca je účasť človeka na spoločenskej výrobe, na vytváraní hmotných, kultúrnych, inak povedané sociálnych hodnôt. Hra nemá také ciele, nemá priamy vzťah k spoločenským cieľom, no má k nim vzťah nepriamy. Učí človeka tomu fyzickému a psychickému úsiliu, ktoré je nevyhnutné pri práci.[14] Vychádzajúc z tohto rozlíšenia, Makarenko súdi, že pri usmerňovaní detskej činnosti treba dbať, aby sa hra nestala „jedinou túžbou dieťaťa, aby ho úplne neodvádzala od spoločenských cieľov".[15] Zásady pre výchovu k práci v rodine a v pionierskej organizácii pre socialistickú výchovu mládeže sformuloval Makarenko a Krupská.

Makarenko hovorí, že keď chceme vychovávať deti v rodine k práci, musíme im vybrať také zamestnania, ktoré majú dlhodobý ráz a umožňujú určitú samostatnosť v organizovaní danej úlohy a v jej zvládnutí. Odporúča zveriť deťom dlhodobé úlohy, ako polievať kvetiny v byte, prestierať stôl, preberať noviny, ukladať ich na určité miesto, robiť drobné nákupy (starať sa o mydlo, zubné pasty a pod.), pomáhať matke v určitých prácach, v staršom veku plánovať návštevu divadiel, kín pre celú rodinu atď.

N. K. Krupská rozpracovala program pracovnej výchovy v pionierskej organizácii. Pri tomto programe vychádza zo záujmov detí a ukazuje, ako vychovávať deti k tomu, aby sa rozvíjali ich vedomosti a zručnosti, aby si uvedomovali svoju užitočnosť a začlenili sa do širšieho kolektívu. Pracovný program pre pionierov rozvrhla na tri časti:

a) Potrebné návyky. Deti si majú napr. udržiavať poriadok v šatstve, vedieť nabrúsiť nôž, zhotoviť rôzne drobné veci z papieru, plechu, nadobudnúť záhradkárske zručnosti a pod.

b) Program práce s materiálom a nástrojmi. To je už zložitejšia činnosť, pri ktorej sa má žiak oboznámiť s materiálom, nástrojom, jeho opatrovaním, spôsobom práce, hygienou práce, rôznymi druhmi práce.

c) Program pracovnej činnosti, ktorý má za cieľ práce v škole, v školskej záhrade, ako aj verejno-prospešné práce a pod.[16]

---

[14] A. S. Makarenko: O výchově dětí v rodině, Praha 1953, str. 36.
[15] Tamže, str. 36, 46, 48.
[16] Pozri N. K. Krupská: O pionieroch, O výchově a vyučování, Praha 1951. M. Brenčičová: N. K. Krupská o pionierskej organizácii, Jednotná škola, Bratislava 1956, č. 2, str. 151—164.

E. Význam hrovej činnosti

Hra vypĺňa v živote človeka celé detstvo, významnú časť školského veku, ba presahuje aj do voľného času dospelého človeka. Z výchovného hľadiska je hra významnou zložkou ľudskej činnosti a má dosah pre celý vývin osobnosti.

V hre odráža dieťa svojím spôsobom skutočnosť. Mnohoznačnosť zobrazovania rôznych stránok skutočnosti v hre vytvára najlepšie predpoklady pre všeobecný rozvoj vlôh, poznávania, emócií a vôľovej činnosti. Preto si musíme sústavne a zámerne všímať hrovú činnosť a v kolektívnych zariadeniach ju priamo programovať, organizovať a usmerňovať. Hry detí nie sú náhodné, a nie je bezvýznamné, v ktorom veku, akým materiálom a čo zobrazujú (aký je ich obsah). Pre vývin intelektu a osobnosti je dôležité nepodceňovať senzomotorický vývin dieťaťa a jednoduché hry s rukami, nohami a pod. Ak sa dieťa z nejakých dôvodov takto nehrá, treba s ním takéto úkony cvičiť. Obdobne sa treba starať o dostatok priestoru, o materiál, najmä stavebný (piesok, kocky a pod.) pre deti v neskoršom veku. Malá rôznosť, chudobnosť, prípadne neschopnosť hrať sa signalizujú poruchu vo vývine osobnosti dieťaťa.

V hrách dieťa nenadobúda len potrebné zručnosti, základné vedomosti o materiáli, jeho vlastnostiach a zákonitostiach, ale súčasne prichádza do sociálneho kontaktu s inými deťmi. Kontakt sa stáva významným faktorom utvárania jeho vzťahov k ľudom. Tieto vzťahy neslobodno ponechať na náhodu, ale si treba všímať, s akými deťmi sa dieťa stýka a podľa potreby usmerňovať vytvárajúce sa priateľstvá.

V hre sa napokon formuje dôležitý vzťah a postoj k činnosti, potrebný ako pri učení, tak aj pri práci. Postoj, s akým deti „tvoria“ svoje diela, naznačuje prechody potrebné pri učení a školskej práci.

III. VŠEOBECNÉ OTÁZKY UČENIA

A. Pojem učenia

Najvhodnejšie bude, ak hneď na začiatku vymenujeme všetky tie javy, ktoré sa bežne zahrňujú pod pojem učenia. Napríklad pes sa naučil doniesť palicu, kôň sa naučil ťahať, dieťa sa naučilo na čistotu, naučilo sa hovoriť, žiak sa prispôsobil kolektívu, naučil sa úlohu a pod. Z uvedeného vidíme, že o učení hovoríme nielen u človeka, ale aj u zvierat. Vidíme súčasne aj to, že učenie nie je len proces nadobúdania nejakých vedomostí, zručností, ale aj proces výchovný. Učenie teda v najširšom slova zmysle môžme chápať ako prispôsobivosť organizmu k podmienkam okolia, ako zmenu správania, ktorá vzniká v ontogenéze pri nejakej činnosti a prejaví sa neskoršie v tom,

že ovplyvní v určitom smere ďalšiu činnosť. Tak napr. dieťa v styku s ľuďmi sa naučí reč. Naučí sa správať v spoločnosti. Tento zisk mení jeho doterajšiu činnosť a uspôsobuje ho na inú činnosť. Okrem tohto širokého významu učenia, ktorý zahrňuje všetky prejavy nadobudnuté v ontogenéze vyšších organizmov, učenie má aj užší význam.

V užšom zmysle sa učením rozumie taká činnosť človeka, ktorá je usmernená na aktívne osvojenie si vedomostí, zručností a návykov. Učenie v tejto forme tvorí hlavnú činnosť dieťaťa od 6. do 15. roku a uskutočňuje sa cieľavedome za učiteľovho vedenia ako spoločensky dôležitá činnosť. Organizované a špeciálnymi odborníkmi-učiteľmi vedené učenie za cieľom osvojiť si všetky poznatky, ktoré nazhromaždilo ľudstvo, nazýva sa aj vzdelávaním. Termín vzdelávanie v tomto zmysle vyjadruje lepšie spoločenskú dôležitosť a žiakov aktívny vzťah pri učení. Termíny učenie a vzdelávanie sa často prekrývajú, a preto je potrebné poukázať na rozmanitosť javov, ktoré pod ne zahrňujeme. Pre vzdelávanie je významný podiel aktivity dieťaťa, ktorú hádam najlepšie vystihol Lenin vo svojom známom výroku: „*Učiť sa, učiť sa, učiť sa!*“

V mnohotvárnych javoch učenia, prípadne vzdelávania sú viac alebo menej vyhranené typy. Zruba môžeme rozlíšiť:

a) Taký typ učenia, v ktorom si má žiak na základe memorovania osvojiť nejaké dáta, pravidlá a podobne. Toto je tzv. pamäťové učenie (memorovanie), ktoré sa uplatňuje v mnohých predmetoch a ktoré v podstate požadovala tradičná škola.

b) S ďalším typom učenia sa stretávame vtedy, keď žiaka postavíme do novej situácie, pred novú úlohu, ktorú musí vyriešiť, musí nájsť východisko, napr. má vyriešiť matematickú úlohu, vysvetliť fyzikálny alebo chemický jav, vynájsť sa v novej situácii. Pri tomto type učenia sa zúčastňuje, prirodzene, aj pamäťová zložka, ale hlavný dôraz sa presúva na riešenie úlohy. Naučiť žiakov učiť sa takým spôsobom, pripraviť ich, aby vedeli riešiť úlohy, je hlavnou úlohou školy, je to výchova produktívneho myslenia. Riešiť úlohy, problémy musí žiak najmä v matematike, fyzike, chémii a pod. Keď rieši problémy, musí sa napred orientovať, vytýčiť cieľ a postihnúť prekážky. Tak si objasní úlohy, problémy, ktoré má vlastne vyriešiť.

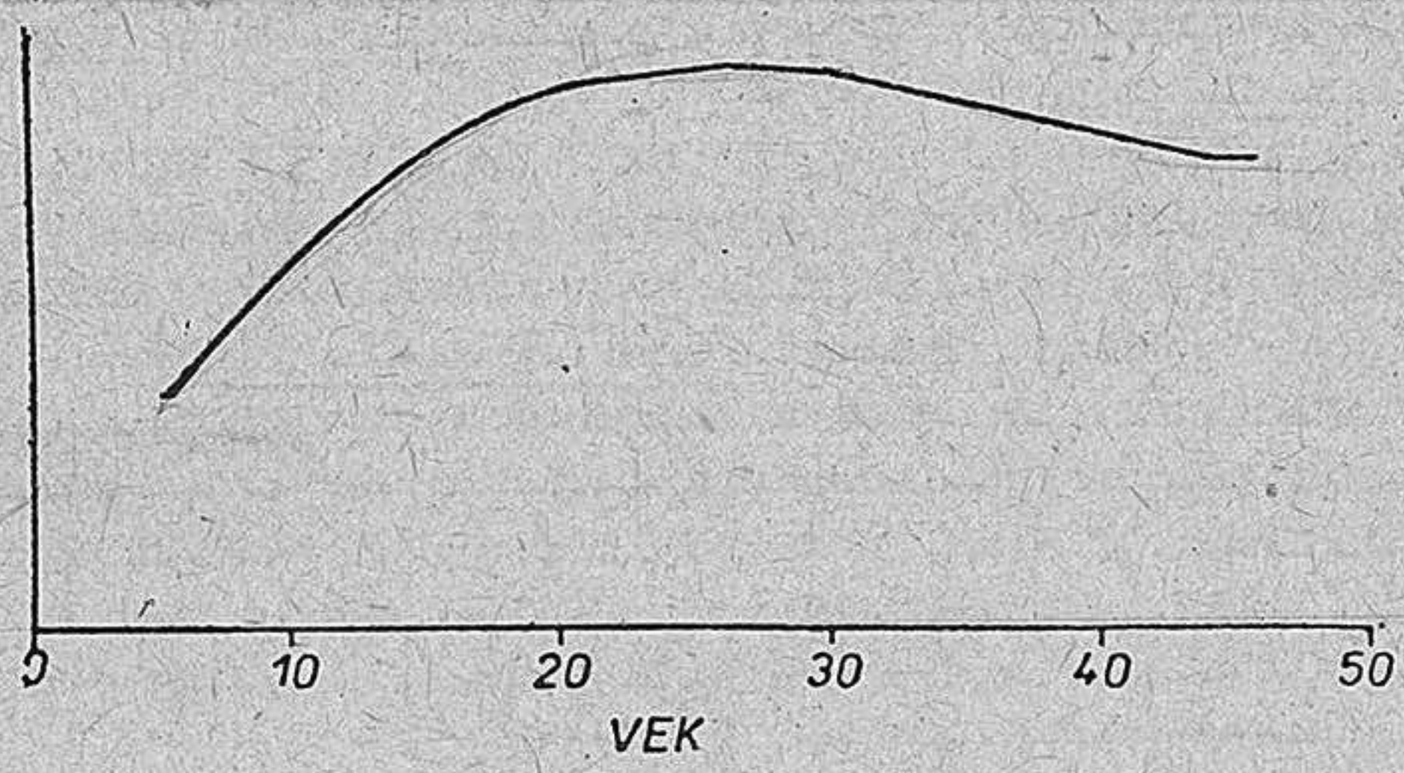
c) Uvedené dve formy mohli by obsiahnuť učebný proces, ak by sme ho obmedzili na intelektuálnu oblasť. Ak sa však učenie uplatňuje nielen v intelektuálnej oblasti ale aj v činnosti, potom dochádzame k tretiemu typu učenia, ktorý v podstate charakterizuje použitie vedomostí pri riešení úloh v praktickom živote.

V súvise s otázkami učenia často sa používa aj pojem cvičenia. Obidva pojmy sa vzájomne prelínajú a nemožno ich niekedy od seba oddeliť. Profesor Baley hovorí o vzťahu učenia a cvičenia, že každé cvičenie môžeme pokladať za učenie, ale nie každá forma učenia je cvičenie. Cvičením rozumie takú činnosť, pri ktorej ide predovšetkým o zvýšenie efektívnosti niektorej funkcie, o zdokonalenie sa v niečom, čo už bolo dosiahnuté, kým učenie je skôr dosiahnutie nejakého výsledku v celku.

Vo vzdelávacom procese nadobúdajú uvedené zložky učenia rôznu hodnotu. Zásadne však na prvom mieste treba naučiť žiakov produktívne myslieť a riešiť úlohy. No proces učenia nemožno obmedziť iba na oblasť intelektuálnu, ale je nutné viesť žiakov k tomu, aby využívali poznatky v praxi. Takým spôsobom sa vychováva produktívnosť myslenia. Aj v tom spočíva jedna z úloh prestavby našej školy. Spôsob organizovania učebnej práce a podiel myslenia, pamäti, prípadne cvičenia, sa má dôsledne realizovať v metodikách príslušných predmetov.

B. Učenie a vek

O vzťahu medzi vekom (rastom, vývinom) a učením (výchovou) sme už hovorili v predchádzajúcej časti. Ukázali sme, že téza starej psychológie, podľa ktorej sa vrodené schopnosti iba prejavujú vo vývine, je v pedagogickej práci škodlivá. Táto téza vyplynula z nesprávnej teórie schopnosti a nadania a zužovala možnosti nielen pedagógovej, ale aj psychológovej práce. Pre teóriu a prax je osožný princíp marxistickej psychológie, podľa ktorého sa schopnosti nielen prejavujú vekom, ale aj vyvíjajú a utvárajú v konkrétnej



Obr. 40. Krivka znázorňuje schopnosť učiť sa v závislosti od veku. (Podľa Thorndika.)

učebnej činnosti. Z toho hľadiska treba hodnotiť aj často používaný termín „zrelosti pre školu“. V podmienkach hrovej činnosti pri rodinnej výchove, alebo kolektívnej výchove v materskej škole sa vytvárajú podmienky pre zaškolenie. Dieťa v týchto podmienkach teda pre školskú prácu dozreje telesne a duševne. V škole sa zasa ďalej rozvíja žiakov duševný život vzhľadom na dané podmienky (Rubinštejn). Podobne treba hodnotiť aj otázky vekových osobitostí a zásad vekovej primeranosti učiva. Veková primeranosť učiva musí rešpektovať dosiahnutú úroveň vedomostí a schopností, ale musí sa zameriavať na to, aby podávala také učivo, ktoré vzhľadom na vzdelávacie ciele bude ďalej rozvíjať schopnosti žiakov. Pri tejto zásade nemožno pustiť

zo zreteľa výchovne zanedbané deti, ktoré vplyvom rôznych podmienok zaostali, a preto sa ani rozumovými schopnosťami nevyrovnajú svojim rovesníkom. Tu je vhodné postupovať individuálne. Samotný pojem „vekové osobitosti" tak isto nemôžeme brať izolovane a abstrahovať ho od konkrétnych životných podmienok. Všeobecne sa tvrdí, že deti rýchlejšie dozrievajú v mestách a v priemyselných strediskách. Zisťuje sa aj to, že dnešné deti dozrievajú skôr, ako dozrievali deti v 30-tych rokoch nášho storočia. Vidíme teda, že tzv. vekové osobitosti závisia aj od konkrétno-historických podmienok, od spôsobu života a od vzdelávania.

Osobitný problém, ktorému sa doteraz venovalo najmä v buržoáznej psychológii mnoho pozornosti, je otázka, aké majú možnosti učiť sa dospelí v porovnaní so žiakmi. Napríklad Thorndike hovorí, že 42-ročný človek sa o 15% horšie učí ako 12-ročný. Willoughby zas hovorí, že 30-ročný človek má takú schopnosť učiť sa ako 12-ročné dieťa, 80-ročný ako 5-ročné dieťa. Je zrejmé, že mladosť je určená na vzdelávanie. To je aj uzákonené a každý človek je povinný vzdelávať sa pod ťarchou trestných následkov. Otázku zmien v učení u mladistvých a dospelých rozhodne treba skúmať. Jednako máme dosť faktov poruke na to, aby sme nepreberali mechanicky zistenia v kapitalistickej spoločnosti. V kapitalizme sa zmenšujú možnosti staršieho človeka, pracovný trh dáva viac možností mladým.

Socializmus ukázal, že vzdelanie je rovnako potrebné všetkým bez vekového rozdielu. Táto perspektíva sa ukázala v živote veľmi účinnou. V mnohých zaostalých krajinách po nastolení socializmu sa rýchle zlikvidovala negramotnosť a aj starší ľudia, ktorým kapitalizmus neumožnil štúdium, dosiahli pozoruhodné výsledky. Nemôžeme vybudovať socializmus bez vzdelávania a bez sústavného štúdia počas celého ľudského života. Vyžadujú si ho spoločenské zmeny a rýchly rast výroby. V socializme sa javí štúdium popri zamestnaní a zlepšovanie kvalifikácie ako dôležitá forma vzdelávania a vzhľadom na to iste zaslúži osobitnú pozornosť v teórii pedagogickej psychológie.

C. Otázky teórie učenia v psychológii

Osvetliť otázku učenia na základe výskumného materiálu je dôležité nielen z teoretického, ale aj z praktického hľadiska. Nie je divné, že pokusy, ktoré sledujú objasnenie základných mechanizmov učenia a zákonitostí, objavujú sa už koncom minulého a začiatkom nášho storočia. Za uplynulých 78 rokov sa vykonalo veľa práce a vzniklo viac teórií. Nepokladáme za potrebné uvádzať tu historický prehľad, ale predsa treba

a) zmieniť sa aspoň o hlavnejších pokusoch pre vysvetlenie podstaty učenia v rámci buržoáznej psychológie. Tieto teórie boli u nás rozšírené a mali alebo majú ešte vplyv na učebnú prax, pričom sa o nich často ani neuvažuje. Kritické preskúmanie niektorých týchto teórií umožní určitú orientáciu v zložitom probléme učenia a ozrejmí aj hlavné problémy teórie učenia;

b) rámcove načrtnúť pokus pre osvetlenie fyziologických základov učenia, Pavlovove náhľady na učenie a diskusiu o podmieňovaní v psychológii;

c) uviesť najnovšie hlavnejšie pokusy z riešenia teoretických otázok učenia, či už zo strany fyziológov alebo psychológov;

d) napokon žiada sa zasa dotknúť špecifických znakov učenia u človeka a významu učenia pri utváraní osobnosti.

Takýto postup — i keď nevyčerpá celkom teoretickú situáciu v tejto oblasti — jednako poskytne dostatočnú orientáciu v niektorých základných problémoch teórie učenia.

a) Pokusy o vytvorenie teórie učenia na Západe

Prvým vážnym pokusom západných psychológov, ktorý sa opieral o rozsiahly experimentálny materiál, bola Thorndikeho mechanická teória učenia tzv. konekcionalizmus. U nás tento smer bol propagovaný prekladom jeho hlavného spisu Psychológia výchovy (český preklad r. 1929) a uplatňovaním rozličných jeho hľadísk vo vzdelávacom procese. V tejto súvislosti dotkneme sa aj novších neobehavioristických teórií. Iný smer, ktorý treba kriticky rozobrať, je teória vhľadu, vyplývajúca z prác geštaltistov. Táto teória našla ohlas v pedagogike v tzv. globálnej metóde.

Konekcionalizmus. Otázku učenia pokúsil sa Thorndike a po ňom aj iní riešiť na základe analýzy správania zvierat v pokusnej klietke (1898) alebo v bludisku (Small 1898—1900). Jeho pokusy spočívali v tom, že zviera (mačku, krysu, kurča a pod.) položil do klietky alebo do bludiska. Úlohou zvieraťa bolo dostať sa z tejto neprirodzenej situácie von. Keďže sa sledovala otázka učenia, zvieratká kládli do klietky (bludiska) viackrát tak, aby sa mohol sledovať pokrok v učení. Ukazovateľmi pokroku v učení bol čas potrebný na vyriešenie úlohy, počet omylov, presnosť, energia, ktorou sa niečo naučili, trvácnosť naučeného. Taký spôsob experimentovania sa uplatnil nielen u zvierat, ale aj u ľudí. Metóda, ktorou zviera problém riešilo, sa nazvala metódou skúšok a omylov. Thorndike svoje pokusy opisuje asi takto: „Ak kurča dáme do bludiska, začne na novú situáciu reagovať chaoticky, behá, pští a pod., vcelku robí pokusy dostať sa k ostatným kurčatám, odkiaľ sme ho vybrali. Pri pokusoch robí rozličné „omyly", beží k stene *b*, *c* a napokon k *e*, ktorá vedie von na slobodu. Na prvých päť pokusov potrebuje 3,5-minúty a neskoršie sa dostane von za necelých 5—6 sekúnd. Podobne sa správa aj mačiatko. Ak sa položí 3—6 mesačné hladné mača do pokusnej klietky a pred klietku sa dá kúsok ryby, správa sa podobne ako kurča. Behá po klietke, chce sa dostať von cez laty, labkou skúma každý otvor, každú latku, až napokon stlačí páčku, ktorá mu otvorí dvere. Ak sa pokus opakuje viackrát, mačka vynecháva zbytočné pohyby a robí iba tie, ktoré vedú k úspechu."[17] Thorndike vysvetľuje: „Tým spôsobom vytvorilo asociáciu: byť uväznený v klietke

[17] E. L. Thorndike: Pedagogická psychologie, Praha 1929, str. 129.

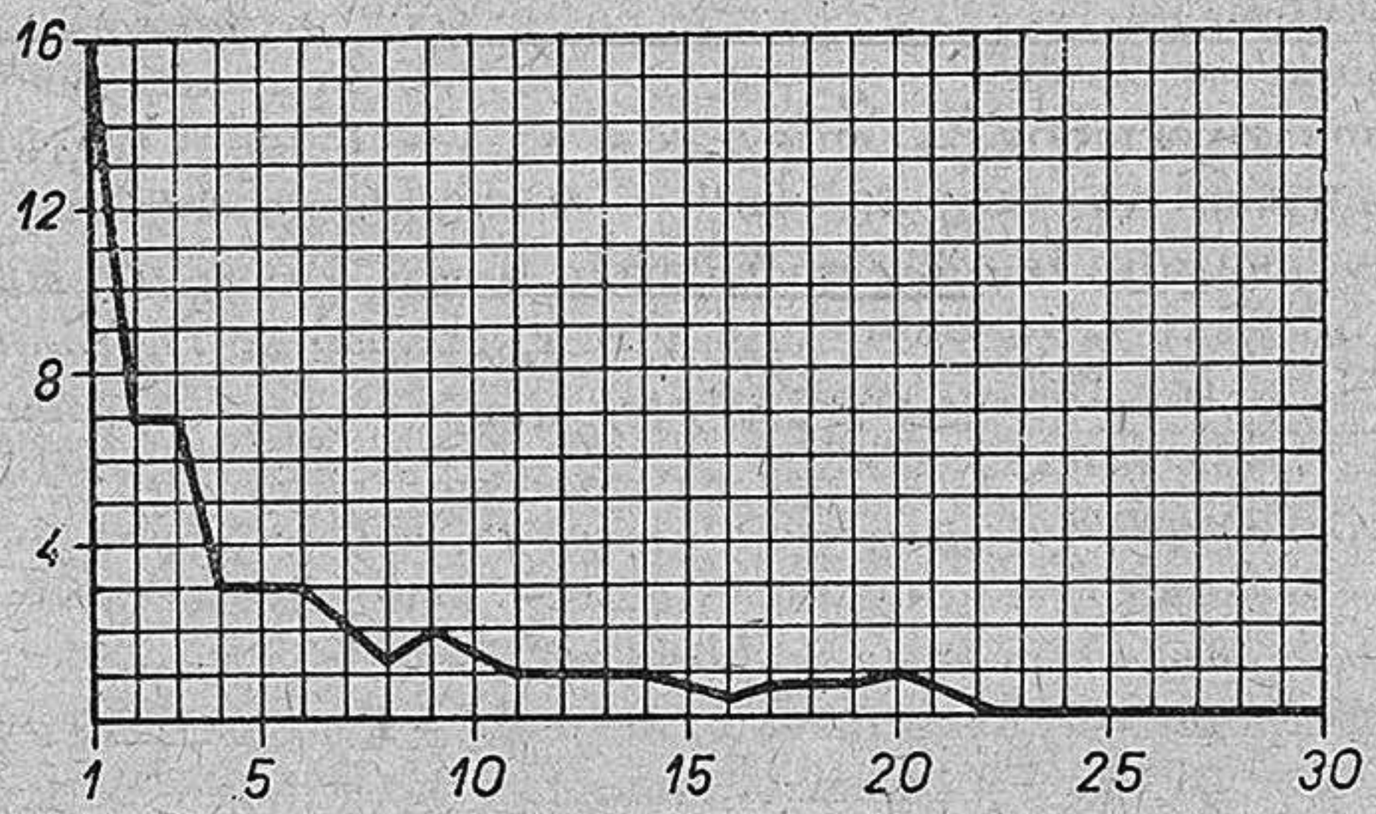
a reakciu: zachytiť celkom určitým spôsobom určitú časť klietky."[18] To znamená, že sa naučilo otvárať dvierka. Správanie zvieraťa potom vysvetľuje tak, že situácia (S) vyvolala určitú reakciu (R). Z mnohých R jedna náhodne alebo inštinktívne vedie k vyriešeniu problému (dostať sa z klietky von). Učenie u zvierat sa potom uskutočňuje „zosilňovaním a zoslabovaním spojov medzi situáciou, ktorá pôsobí na zmyslové orgány a medzi reakciami v nervovom systéme, ktoré sa tu a tam prejavujú pohybom".[19] Takto vznikol aj celý názov teórie „konekcia" (čiže spoj) — konekcionalizmus. Vcelku Thorndike pokladá učenie za výsledok „zákonov cviku, efektu a pohotovosti". Podľa zákona cviku sa uplatní a najdlhšie uchová ten pohyb, ktorý prináša uspokojenie. Tu teda vystupuje tzv. zákon efektu: „Zo spojov, ktoré vznikajú medzi situáciou a reakciou, zosilňujú sa tie spoje, ktoré sprevádza uspokojujúci stav vecí, kým spoje spôsobujúce neľúbosť slabnú a zanikajú. Konaním sa spoje zosilňujú, nečinnosťou zoslabujú. V tom spočíva celková podstata učenia väčšiny živočíchov." Tento zákon sa však mohol najrôznejšie interpretovať, napríklad že príjemné veci si zapamätáme skôr než nepríjemné. Ale výskumy ukázali, že sila asociačných spojov závisí najskôr od živosti. Pretože zákon efektu nezdôvodnil dostatočne, pokúsil sa Thorndike zdôvodniť učenie ďalším zákonom: zákonom pohotovosti (nastrojenia organizmu). Pod pohotovosťou myslí mnoho činiteľov: vek, ospalosť, hlad, postoj a pod. Rubinštejn k tomu veľmi správne poznamenáva, že učenie potom podľa Thorndika spočíva v štruktúre nervového systému, alebo ako napokon Thorndike prišiel k záveru, že „učenie zvieraťa je inštinktom jeho neurónov".[20]

Túto Thorndikovu teóriu učenia musíme chápať v súvislosti s jeho koncepciou osobnosti, vývinu a učenia. Napodobilo ho mnoho bádateľov takmer vo všetkých krajinách. Dnes už možno o jeho teórii hovoriť len z historického hľadiska. Pavlov a aj Rubinštejn vzhľadom na vývin metód hodnotili Thorndika pozitívne, ale ukázali aj jeho základné nedostatky. Thorndikova teória osobnosti a učenia je vlastne už prekonaná, ale mnoho z jej dedičstva ešte žije. Vo vývine a výchove napríklad precenil faktor dedičnosti, osobnosť ponímal mechanicky a biologicky ako „sklad izolovaných tendencií" a „spojov" (Příhoda). Sám Příhoda uvádza, že Thorndike naň vplýval v zdôrazňovaní kvantitatívnych metód, najmä testových. Naši bádatelia skúmali vrodené schopnosti žiakov, no nehľadali dôsledne a neskúmali zákonitosti procesu učenia, otázky rozvíjania schopností v procese vzdelávania. Takýto mechanický a fatalistický prístup odrazil sa aj v samotnej práci učiteľov. Thorndikovi aj v Amerike vyčítali mechanické a atomistické ponímanie osobnosti, nedostatočné hodnotenie funkcie školy vo výchove, úlohy jazyka a pod. Veľmi sa útočilo aj na jeho zákon efektu. Z marxistického hľadiska podala hlbokú kritiku Thorndikovho učenia L. A. Menčinskaja. Ukázala, že Thorndike bol svojou teóriou v službách kapitálu a že úlohou jeho teórie bolo teoreticky

[18] Tamže, str. 130.
[19] Tamže, str. 131.
[20] L. S. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1959, str. 145.

zdôvodniť drezúru a výchovu k slepej poslušnosti. Rubinštejn poukázal aj na to, že konekcionalizmu je otázka vývinu a novotvarov celkom cudzia, keďže môže jestvovať len „výber určitých kombinácií z počtu už jestvujúcich reakcií".

Neobehaviorizmus. Nedostatky Thorndikovej mechanickej teórie sa pokúsili odstrániť tzv. neobehavioristi. Neobehaviorizmus je módny smer v americkej psychológii. Z gnozeologického hľadiska ide o druh neopozitivizmu. V teoretických otázkach učenia najznámejšie sú smery, ktoré zastupujú Tolman, Siknner, Hull. Nie je naším cieľom ísť do detailov, ale aspoň na príklade jedného z týchto smerov chceme ozrejmiť cesty a ciele, ktoré sleduje súčasná americká psychológia.



Obr. 41. Krivka učenia sa potkana v bludisku. Krvika znázorňuje počet potrebných opakovaní a čas potrebný na vytváranie dočasných spojov na základe pokusu a omylu. (Podľa Watsona uvádzané z Baleya.)

Najznámejšia a hádam najrozšírenejšia je tzv. molárna, prípadne kognitívna Tolmanova teória. Kým behavioristi, ako Watson, Guthrie a iní, snažili sa vysvetliť učenie na základe asociácií, podmienených reflexov (tzv. molekulárna teória), neobehavioristi sa základne odklonili od tohto vysvetľovacieho princípu. Tolman vychádza z Lashleyho pokusov, v ktorých porušoval tie časti mozgu, ktoré mali byť fyziologickým základom predpokladaných reflexných dráh. Zvieratá podľa Lashleyho údajov aj po takomto zásahu reagovali tak, ako sa naučili pred operatívnym zásahom. Tieto pokusy mali dokázať, že základom učenia nie sú podmienené reflexy. Pavlov vo svojej znamenitej štúdii (Odpoveď fyziológa psychológom) ukázal Lashleyho nedostatky. Lashleyho pokusy stačili Tolmanovi, ktorý si začal všímať cieľovosť v správaní zvieraťa a pri analýze správania uplatňovať celostné a významové aspekty. Pretože Tolman už nehľadá elementárne mechanizmy učenia, ale zmysluplné celky, nazýva svoju teóriu molárnou (v protiklade k teórii molekulárnej). Tolmanova práca sa hodnotí ako pokus zdôvodniť behaviorizmus a celostnú psychológiu. Preto

napríklad už aj vzťah medzi podnetom a organizmom nechápe v tom zmysle, že na určitý podnet sa vytvára nejaká reakcia, ale zo správania zvierat usúdil, že isté podnety majú istý význam. Podnet je kľúč — znak, ktorý vedie, alebo nevedie k cieľu.

Na potvrdenie tejto domnienky uvádza mnoho pokusov. Spôsob pokusov ostal aj naďalej obdobný ako u Thorndika. Pokusy sa robili v klietke alebo v bludisku. (Klietku modifikoval Skinner a Lashley zaviedol nový typ pokusov s diskrimináciou.) Tolman sledoval najmä otázku, ako sa zviera orientuje v bludisku, čiže aké „kľúče" používa na vyriešenie problému a dosiahnutie cieľa. Tolman pri kritike Thorndikovho zákona efektu poukázal na to, že zviera sa neučí iba vtedy, keď je v bludisku hladné, keď má nájsť potravu. Tvrdil, že zviera sa učí v bludisku aj vtedy, keď je nasýtené, prípadne aj vtedy, keď tam niet nijakej potravy. Takéto učenie nazval „latentným". Ako vysvetlil tzv. latentné učenie? Tak, že keď je zviera v bludisku nasýtené, jeho správanie nebude motivovať potrava. Zviera jednako sa po bludisku pohybuje. Sú to pohyby pomalé, pri ktorých všetko oňucháva a volí najdlhšie cesty k východisku. Toto správanie pripísal Tolman orientačnému prieskumovému pudu. Vyskytuje sa vždy, ak ide o nejakú novú situáciu. Orientačné, prieskumové správanie umožňuje osvojiť si rôzne zručnosti, návyky, ale momentálne jeho význam ostáva pozorovateľovi skrytý (latentný). Jeho účinok sa ukáže iba pri praktickej úlohe nájsť východ z bludiska, nájsť potravu. Pri takýchto pokusoch sa zviera správa celkom odlišne, hľadá najkratšie cesty a využíva už získané poznatky. Orientačno-pátracia reakcia určuje správanie zvieraťa, až kým nejaký iný podnet (potrava) neprebudí nejaký iný pud, iný motív. Keďže v tejto teórii sa zdôrazňovala prieskumná, poznávacia stránka procesu, nazvali túto teóriu kognitívnou (cognosco, lat. poznávať).

Táto stručná informácia nestačí úplne vyhodnotiť Tolmanovu teóriu. Treba prizerať najmä na gnozeologickú stránku výkladu. Potom treba povedať, že celý vysvetľovací rámec Tolmanovej teórie leží v novopozitivizme, v najnovšej odrode idealizmu, ktorá hlása agnosticizmus v základnej filozofickej otázke vedomia a hmoty. Tak napríklad neopozitivizmus, ktorý sa prejavuje v operacionizme aj v psychológii, tvrdí, že skúmaním neodhalíme objektívnu skutočnosť, t. j. vyskytujúce sa duševné javy, ale všetky pojmy sú len myšlienkovými konštrukciami, operáciami („vmedzerujúcimi premennými") skúmateľa, vyvodenými z analýzy správania. [21] Vl. Tardy v pozoruhodnej štúdii „Operacionizmus v psychológii" ukazuje, že mnohé práce experimentálnych psychológov na Západe sa dotýkali bezprostredne neurofyziologických problémov. Aby nevyústili do materializmu ako do logického dôsledku práce, prechádzajú k operacionizmu a logickému empirizmu. „Operacionizmus popiera objektívnu skutočnosť, pretože redukuje pojmy na operácie človeka. Logický empirizmus kladie väčšiu váhu na myšlienkové

[21] E. Ch. Tolman: Purposive behavior in animals and man, New-York 1932.

operácie človeka. Namiesto hypotéz a poznatkov o hmote ponúkajú obidva smery ľudské operácie.“[22] Z gnozeologického hľadiska teda Tolman vyúsťuje v agnosticizme a v teórii učenia spája mechanistické hľadiská s teleológiou.[23] Neobehavioristi, napríklad Skinner a ďalší, snažia sa vylúčiť aj správne pojmy ako je reflex, a navrhujú, aby sa psychológovia pri svojej práci nestarali o neurofyziológiu, ale opisovali iba správanie bez ohľadu na mozgové deje. Pojmy, ktoré používajú pri opise a analýze správania stotožňujú s operáciami experimentátorovými a nepokladajú ich za odraz objektívnej skutočnosti. Tieto hľadiská naša psychológia nemôže prijať, keďže sú v rozpore so skutočnosťou a princípmi dialektického a historického materializmu, podľa ktorého hmota a jej prejavy sú poznateľné. Treba však po práve povedať, že mnohým psychológom aj na Západe je jasný význam Pavlovových experimentov a jeho učenia. Tak napríklad Eysenck na XV. medzinárodnom psychologickom kongrese výslovne uviedol, že pri vysvetľovaní učenia treba sa vrátiť k Pavlovovým pojmom a odstrániť zmätok, ktorý v nich narobil Hull.

Učenie vhľadom — teória geštalistov (Gestalt — tvar, celok). Celostní psychológovia (Köhler, Koffka) zastávali myšlienku, že učenie sa deje vhľadom (Einsicht prekladáme ako vhľad). Títo psychológovia vychádzali z predpokladu, že každý duševný dej je celok, tvar, ktorý nemožno ďalej rozdeliť. Napríklad vnem určitého predmetu je tvar, celok ďalej nerozložiteľný. Dokazujú to na melódii. Určitú melódiu, zahratú v ktorejkoľvek stupnici, hneď každý pozná. Hovoria: „Hľa, zmenili sa všetky tóny (elementy, z ktorých sa melódia skladá), ale melódia sama sa nezmenila, a preto ju každý pozná”. Teda melódiu, slová, obrazce a pod. vnímame ako tvary a nemôžeme ich ani vysvetliť, ani rozložiť na jednotlivé elementy. Svoje tvrdenia v oblasti učenia opierajú o výskumy, ktoré robili so zvieratami a s ľuďmi. Dali napríklad do klietky šimpanza a pred klietkou položili banán do takej vzdialenosti, že ho mohol dosiahnuť iba palicou, ktorá ležala v klietke. Šimpanz po mnohých pokusoch vzal palicu a dosiahol banán. Iný pokus: Šimpanza zavreli do klietky, v ktorej pohádzali debny a na poval zavesili banán. Nakoniec aj túto úlohu vyriešil šimpanz podobným spôsobom.

Ľuďom sa dávali učiť dva texty. Jeden bol súvislý, kým v druhom boli nesúvislé slová. Skúmané osoby sa naučili skôr súvislý text než nesúvislý.

Geštaltisti použili typ pokusov, pri ktorých riešili úlohy na základe metódy pokusu a omylu, ale podali inakšie vysvetlenie než behavioristi. Uzatvárajú, že učenie vzniká vhľadom do súvisu jednotlivých častí danej konfigurácie. Napríklad šimpanz po mnohých neúspešných pokusoch dosiahnuť banán odchádza stranou, robí prestávku v činnosti, zamyslí sa, naraz vhľadom vyrieši súvis medzi jednotlivými časťami celkovej situácie — konfigurácie (čas-

---

[22] Vl. Tardy: Československá psychologie, r. 1959, č. 4, str. 321.

[23] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1959, str. 288. (Pozri tiež Principi i puti razvitia psichologii, Moskva 1959, str. 297.)

ťami matrice). Podobne aj súvislý text sa preto naučíme skôr. Možno povedať, že geštaltisti učenie chápu ako určitú organizáciu alebo reorganizáciu správania. Zmeny, prípadne formy nadobudnuté pri učení vznikajú alebo sa môžu meniť vhľadom (Einsicht). Vhľad, ako sme videli pri pokuse so šimpanzom, uplatňuje sa v činnosti, ktorej cieľom je vyriešiť problém. Pri vhľade môže dôjsť k postihnutiu vzťahov najmä medzi troma faktormi: činiteľom (ja), cieľom a medzi to sa včleňujúcimi prekážkami alebo podmienkami. Takéto poňatie, prípadne takýto moment pri mnohých situáciách v učení alebo pri mnohých druhoch učenia by neodporoval skutočnosti. Nezriedka sa aj v bežnej reči hovorí, že ten to dobre postrehol, ten mal dobrý nápad a pod. Takéto výrazy máme na mysli a používame ich vždy, keď hovoríme o riešení nejakej zložitej situácie.

Ťažisko koncepcie učenia geštaltistov spočíva však v samom poňatí vhľadu. Ako nikto netvrdí, že nevnímame tvary, podobne nikto netvrdí, že pri učení, pri určitých druhoch učenia sa nevyskytuje postreh, vhľad. Celostní psychológovia však tvrdia, že vhľad nie je výsledkom nejakej činnosti, ale je inštinktívny, automatický, na jeho vytváranie vplýva zrelosť a skúsenosť, ako aj štruktúra, členitosť, prípadne usporiadanosť poľa. Popierajú asociácie, podmienené reflexy alebo dočasné spoje ako základy učenia.

Podľa tejto teórie treba žiaka dávať do prirodzených situácií. Keď napríklad žiaka učíme plávať, treba ho hodiť do vody. Učiteľova funkcia spočíva v tom, že mu dodá odvahy, pomôže mu a vedie ho . V školskom systéme sa tento smer prejavil v súvise s Deweyho činnou školou a zavedením globálnej metódy do vyučovania.

Tézy a pokusy celostných psychológov mimoriadne podrobne rozanalyzoval a skritizoval I. P. Pavlov. Dotkneme sa ich iba v súvislosti s učením. Pavlov sa k celostnej psychológii staval zásadne negatívne a tento smer buržoáznej psychológie pokladal za nedorozumenie, animizmus a dualizmus. Zásadné nedostatky celostnej psychológie sú, že odmietala analýzu, nedostatočne hodnotila predchádzajúcu skúsenosť a utiekala sa k metafyzike.[24]

Vysvetľovať učenie antropoidných opíc na základe vhľadu, teda nejakej nereflexnej činnosti, Pavlov zamietal. Keď zopakoval všetky pokusy s opicami, ktoré robil Köhler, Pavlov povedal, že Köhler nevidel nič z toho, čo mu opice ukázali. O učení opíc hovorí: „ Je to asociačný pochod a ďalej pochod analýzy, za pomoci analyzátorov pri súčasnom pôsobení tlmivého procesu, aby sa oddiferencovalo to, čo nezodpovedá podmienkam. Nič viac sme počas pokusov nevideli. Nemožno teda povedať, že opice majú akúsi ‚inteligenciu' približujúcu opice človeku." O terminológii geštaltistov hovorí, že používajú „bezobsažné predstavy" ako napr. opica odišla, slobodne premýšľala ako človek, rozriešila túto úlohu a pod. „Toto je pravdaže nezmysel, detinské a nedôstojné východisko."[25]

---

[24] Prístupné sú v diele Ch. S. Koštojanc: Výber z diel I. P. Pavlova, Bratislava 1953. Aj autor tejto práce sa ich dotýka v publikácii: Učenie I. P. Pavlova a psychológia, Bratislava 1953.

[25] Výber z diel I. P. Pavlova, Bratislava 1953, str. 354—356.

Takzvanú „mysliacu prestávku", čiže prestávku medzi činnosťou opice a náhlym vyriešením situácie (dosiahnutím banánu), vysvetlil Pavlov tak, že sa vyššia nervová činnosť zakladá na dvoch základných nervových procesoch vzruchu a útlmu. Vzruch je aktívny nervový proces, ktorý je príznačný pre pracujúci mozog. Ale pracujúci mozog sa vyčerpáva a tie časti, ktoré najviac pracovali, prejdú do stavu útlmu. Útlm je príznačný pre odpočinok nervových buniek a obnovuje vyčerpané sily. Prestávku medzi činnosťou a vyriešením situácie vysvetľuje tým, že opica sa pri práci vyčerpala a išla si odpočinúť. V prestávke sa obnovili vyčerpané sily nervových buniek a uzatváranie spojov v nervových bunkách prebiehalo rýchle a náhle, čiže opica vyriešila úlohu. Podobne rieši úlohy aj človek. Žiak nemôže pochopiť nejakú vec, nemôže nájsť riešenie, hoci je celkom blízko. V takých prípadoch často stačí spánok, odpočinok, prípadne ľahká prechádzka a riešenie úlohy bude ľahšie.

Teda učenie opíc vysvetľoval Pavlov asociáciou, metódou pokusov a omylu s prihliadnutím na minulú skúsenosť zvieraťa. Podobne je to aj pri učení celkov, ktoré majú zmysel, a pri nesúvislých slovách. Prvé musí byť rýchlejšie, lebo sa tu využívajú minulé spojenia. Tak isto sa nepotvrdili názory celostných psychológov, že sa podmienený reflex vytvára iba na podnet, a nie na vzťahy medzi podnetmi. Pokusy S. V. Kleščova ukazujú, že aj vzťah medzi vecami môže byť podmienený podnetom práve tak, ako ktorýkoľvek podmienený podnet. O pojmoch celostnej psychológie (geštalt, organizácia a pod.) Pavlov hovorí, že systém, organizácia jestvuje, ale vytvára sa asociáciami. Ako príklad uvádza oneskorovací reflex, dynamický stereotyp a pod. „Vidíme úplne zreteľne, že asociáciou sa vytvára systém, tvorí sa organizácia... tvorí sa geštalt a teda asociácie robia geštalt, a nie naopak..."[26] Vcelku možno povedať, že táto teória je vo svojom základe idealistická a nijako nemôže slúžiť za základ ozajstnej teórie učenia.

Lewinova teória poľa a učenie. Smer celostnej psychológie reprezentovaný Köhlerom často sa nazýva klasickou celostnou psychológiou. Popri nej sa na Západe rozšírili rôzne odrody, z nich mnohé zaujímavých aspektov prináša Lewinova teória poľa alebo topologická, vektorová a hodologická psychológia.

K. Lewin (1890—1947) ako celostný psychológ odmietal asocianistickú psychológiu a podobne ako Köhler a Tolman neskúmal elementárne fyziologické základy správania a nestaral sa o ne.[26] Predpokladal izomorfnosť, t. j. zhodnosť medzi dynamikou duševného diania a jej korelátom v centrálnom nervovom systéme: „konkrétny poriadok daných zážitkov je verným obrazom dynamicko-funkcionálneho poriadku príslušných fyziologických mozgových procesov" (Köhler). Tento princíp sa uplatnil najmä v kybernetike.

Vychádzajúc z týchto teoretických predpokladov, pokúsil sa uplatniť pojem poľa na vysvetlenie aktuálneho priebehu psychických dejov. Pojem poľa sa v psychológii používal v oblasti zmyslových orgánov (napr. zrakové pole

---

[26] Porov. E. R. Hilgard: Theories of learning, New York 1956, str. 258—290.

a pod.), Lewin chápe pojem poľa v zmysle matematicko-fyzikálnom (napr. v magnetickom poli pôsobia sily, ktoré v každom bode majú rozličný účinok). V tomto zmysle pole je výslednicou síl, ktoré v danom priestore vytvárajú dynamickú štruktúru. Pole sa správa ako celok, je tvar, dynamický tvar. Ak sa zmení niektorý prvok poľa, vzniká iný celok a pod. Domnieval sa, že psychické dianie možno vysvetľovať ako proces vznikajúci účinkom poľa. Toto sú základy Lewinovej koncepcie. Ich konkrétne rozpracovanie vzhľadom na psychológiu a psychológiu učenia je v stručnosti takéto:

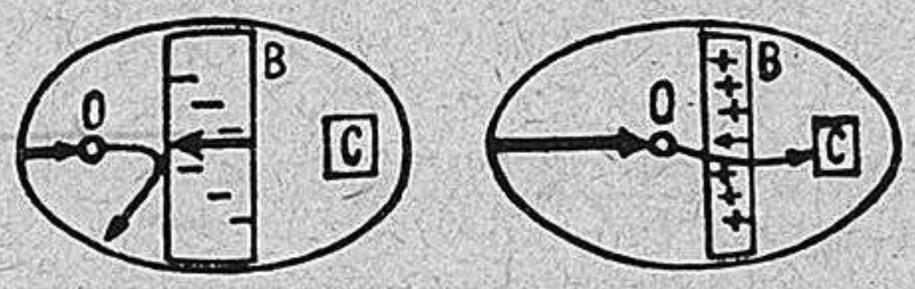
Lewin už pri kritike asociácií upozornil, že asociácie nie sú hýbadlom, „motorom" duševnej činnosti. Za hýbadlo činnosti pokladá napätie, potrebu činnosti, tzv. tenzie (lat. tendere — napínať). Systémy tenzie rozpracúva v súvise s potrebami, usmerňovaním energie v percepcii a pod. v rámci celostného poňatia osobnosti („sfér osobnosti a celkov správania"). Dynamiku celého duševného diania si predstavoval asi takto: vnímaním môžu vzniknúť tzv. tenzie, t. j. žiadosti, ktoré podľa toho, či je predmet príťažlivý alebo odpudivý (tzv. valencia), pôsobia ako sily poľa na správanie. Správanie má za cieľ vyriešiť situáciu, napätie tak, aby organizmus opäť dosiahol rovnováhu. Ide tu o princíp homeostázy, t. j. rovnováhy vnútorných podmienok organizmu. Tento princíp sa teraz široko rozpracúva v kybernetike (Ashby). V teórii učenia ide o pohnútky vedúce k učeniu.

Na vyjadrenie skladby a dynamiky psychických procesov používa pojmy z geometrie a matematiky, ako napr. topológia, vektor. Tieto pojmy majú vyjadriť štruktúru psychologickej situácie. Topológia vyjadruje či niektorý dej je v poli (inside), von z poľa (autside), alebo vedľa (boundery), kým vektor ukazuje na pôsobenie síl v poli. Vektor sa obyčanje naznačuje šípkou (dĺžka a hrúbka naznačuje silu, smer šípky líniu jej použitia).

Uvedených myšlienok sa ujali mnohí bádatelia na Západe. Použili Lewinove schémy, najmä v konfliktových a záťažových situáciách (stress), a hľadali analógie s učebnou situáciou. Tak napr. F. Winnefeld celú analýzu pedagogického procesu učenia stavia na predchádzajúcich Lewinových predstavách. Jeho myšlienková konštrukcia je takáto: Učebný proces pochopíme iba vtedy, keď sa budeme pýtať na priebeh konania v učebnej situácii. Ku konaniu dochádza vtedy, keď „jestvujúce regulačné sily nestačia na udržanie konštantnosti vnútroorganickej rovnováhy". Strata rovnováhy vyvoláva potrebu opäť dosiahnuť rovnováhu, a tak vzniká napätie vedúce k riešeniu danej situácie. Ak rovnováhu možno docieliť hneď, napätie klesne, avšak ak medzi východiskom a cieľom sú veľké rozdiely, prekážky, napätie zvyšuje sily a prostriedky nutné na prekonanie alebo prerazenie prekážky, bariéry. Ak sa podobná situácia opakuje, človek používa také prostriedky, ktoré bol už predtým s úspechom použil, t.j. „naučil sa".[27]

[27] F. Winnefeld: Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorganges. V diele H. Hetzer Pedagogische Psychologie, Göttingen 1959, str. 96.

Lewin sa však okrem topológie, t. j. geometrie priestoru pokúsil vyjadriť aj sily pôsobiace v priestore. To je ťažiskom jeho hodológie (gr. hodos — dráha, t. j. náuka o dráhe). Lewin asi na základe takejto úvahy urobil analógiu s geometriou: človek sa v psychologickom poli pohybuje ako v geometrickom priestore. Keďže tento priestor nie je fyzikálny (quasi fyzikálny), ale psychologický, nazýva ho životným priestorom. Lewin si životný priestor predstavoval ako hľadisko, z ktorého sa subjekt pozerá a hodnotí všetko, s čím má v živote



Obr. č. 42. Na tomto obraze Winnefeld porovnáva učenie a tzv. frustračnú situáciu, v ktorej osoba nedosahuje cieľ a zlyháva (obr. vľavo). Vo frustračnej situácii sily bariéry sú negatívne. Nebezpečie frustračnej situácie spočíva v negatívnom vplyve na osobnosť a správanie. V situácii učenia je obraz iný. Sily snažiace sa dosiahnuť cieľ sú veľké a bariéra má povzbudzujúci účinok. Jednako topologický obraz je v mnohom podobný. Preto zástancovia teórie poľa upozorňujú na možnosť zmeny učebnej situácie vo frustračnú. Potom je postup učiteľa a riešenie učebnej situácie dôležité nielen z hľadiska psychohygienického, ale aj etického. Vysvetlivky: O-osoba, B-bariéra, C-cieľ. (Uvádzané podľa Winnefelda z H. Hetzer: Pädagogische Psychologie, Göttingen 1959.)

do činenia. Životný priestor, hoci je ovplyvnený priestorom fyzikálnym, sociálnym a konceptuálnym, nie je s nimi totožný. Pojem životného priestoru zavádza ako konštrukciu na vysvetlenie psychologickej situácie v určitom okamžiku. Graficky sa osoba v životnom priestore naznačuje ako bod alebo ako diferencovaná oblasť s vlastnou štruktúrou. Na vystihnutie vzťahov osoby k objektu používa termín valencie, ktorá môže byť pozitívna, vyvolávajúca tzv. adientnú aktivitu — alebo negatívna, vyvolávajúca tzv. abientnú aktivitu. Ku konfliktu dochádza obyčajne vtedy, ak vznikajú dve pozitívne valencie, alebo ak je jedna pozitívna a jedna negatívna, príp. dve negatívne. Pri analýze správania zdôrazňuje najmä prítomnosť, čo na jednej strane nutne vyplýva z teórie poľa a na druhej strane vedie k rozboru konfliktových situácií. Časovú dimenziu v správaní predstavuje tzv. „časová perspektíva", ktorá zahrňuje tak minulosť, ako aj budúcnosť. Práve zdôraznenie aktuálnej situácie viedlo — ako sme videli pri Winnefeldovi — k analógiám medzi záťažovými situáciami a učením.

Lewin sa však bezprostredne dotkol aj problematiky učenia; jednak podáva poňatie učenia a jednak rieši niektoré významné problémy učenia, napr. problém odmeny — trestu, úspechu — zlyhania, motivácie a pod. Učenie pokladá za zmenu v poznávacej (kognitívnej) štruktúre. Podľa neho učiť sa, nadobúdať vedomosti znamená mať životný priestor čoraz diferencovanejší na rozličné podoblasti, vzájomne pospájané dráhami. Problémová situácia znamená neštruktúrovanú oblasť životného priestoru, štruktúrovanie znamená

vyriešenie problému, znamená naučenie. K zmenám v kognitívnej štruktúre dochádza buď usporiadaním vnímania, problému (význam metodiky) alebo zmenou vo vnímaní (zástoj motivácie). Opakovanie môže tiež viesť k zmene. Pravda, opakovanie samo neznamená veľa, pokiaľ nedochádza k zmene poznávacej štruktúry. Toto sú základné myšlienky, ktorými Lewin v mnohom ovplyvnil stav a rozpracúvanie teoretických otázok učenia na Západe. Je zrejmé, že mnoho problémov nadhadzujú jeho ďalšie práce súvisiace s otázkou odmeny, trestu, zlyhania, úspechu a pod., a to najmä práce sociálno-psychologické, ktoré sa dotýkajú vplyvu skupiny na učenie jednotlivca.

Napokon je žiadúce kriticky zhodnotiť Lewinovu teóriu poľa. Hneď na začiatku treba povedať, že základný teoretický Lewinov prístup k problematike je idealistický a preto táto teória nemôže byť základom psychológie učenia. Podrobnou kritikou celostnej psychológie sa zaoberal L. S. Rubinštejn a prišiel k týmto záverom: „Ak sa reálna východisková situácia ponímа ako ‚fenomenologické senzorické pole' to znamená, že objektívnu skutočnosť redukujeme na vnímanie — čo je idealistické. . .“[28] Bezprostredne k analýze myslenia a vlastne aj učenia Rubinštejn uvádza túto kritiku: „Podľa tvarovej psychológie celý proces myslenia je v transformáciách, ktorými prechádza problémová situácia. Keď sa napríklad ukáže, že v procese riešenia vystupujú alebo vznikajú nové aspekty, nevykladá sa to ako odkrytie nových stránok v objekte, ale ako zmena — precentrovanie (u Wertheimera „Umzentrierung“) situácie, dynamika ktorej tvorí akoby proces myslenia.“ V obdobnom zmysle, ako sme videli vyššie — ponímа učenie aj Lewin. „Zmena kognitívnej štruktúry“ obsahuje aj myslenie, ktoré je integrálnym procesom pri učení. Preto nie div, že Rubinštejn napokon hovorí: „Na základe týchto zásadných dôvodov neznesie kritiku ani Lewinova geštaltistická teória správania, hoci konkrétny materiál jeho výskumov obsahuje nesporne mnoho cenných zistení i námetov, ktoré treba využiť a rozvinúť.“[29]

Nazdávame sa, že Rubinštejnova kritika postihla najpálčivejšie body celostnej teórie, a tým aj Lewinovej teórie poľa. Pri učení nejde iba o vzťahy predchádzajúcej a následnej situácie, ale učenie je procesom, pri ktorom subjekt prichádza do vzťahu s objektívnymi hodnotami, ktoré si v procese učenia osvojuje.

Je zrejmé, že výsledkom tohto procesu môže byť a aj je nielen kvantitatívne obohacovanie sa vedomosťami na základe pamäťového učenia, ale často prestavba poznatkového materiálu na základe pochopenia nových súvislostí a vzťahov. Proces učenia tvoria mechanizmy, ktorými sa toho dosahuje.

Na záver by sme chceli nadviazať na konečné hodnotenie Lewinovej teórie ako ju posudzuje Rubinštejn. Zdá sa nám, že pre teóriu učenia budú z Lewinovej

---

[28] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, str. 95.
[29] S. L. Rubinštejn: O myslení a spôsoboch jeho výskumu. Bratislava 1961 str. 12.

teórie poľa významné tie myšlienky, ktoré sa vzťahujú na vzťahy medzi žiakom, dieťaťom a učiteľom, vychovávateľom pri vzájomnom pôsobení, mnohé námety bude možno rozpracovať z tých experimentálnych záverov, ktoré sa dotýkajú otázky „atmosféry" v triede a tendencií podporujúcich učenie. Táto práca ešte nebola vykonaná z hľadiska marxistickej psychológie učenia.

Náš stručný pohľad na niektoré prístupy západných psychológov k tejto otázke ukazuje, že sa im nepodarilo vyriešiť základné otázky učenia. Priznávajú to sami západní autori a v zhrňujúcich spisoch (napr. Hilgard) o teóriách učenia uvádzajú mnoho škôl, z ktorých sa každá dotýka niektorej stránky procesu alebo mechanizmu učenia, avšak uspokojivú teóriu dosiaľ nepodal nik. Pre novší vývin je príznačný určitý odklon psychologického bádania od fyziológie. Domnievame sa však, že fyziológia, ktorá skúma mechanizmy práce nervovej sústavy, môže svojím podielom významne prispieť k riešeniu takej zložitej otázky, ako je učenie. Ak si bližšie všimneme prácu fyziológov na tomto úseku, vidíme, že aj ich práca môže priniesť pozitívne výsledky.

b) Fyziologické základy učenia

Vývoj vedy nás čoraz viac presviedča o tom, že pokrok v jednej vednej oblasti vplýva nielen na susedné odvetvia vedy, ale aj na odvetvia vzdialenejšie. Fyziológia je jednou z tých vied, o ktoré sa nevyhnutne musí opierať psychológia. Vzájomná spolupráca je zložitý problém. Nie je naším cieľom v tejto súvislosti riešiť uvedenú problematiku, jednako je však potrebné ukázať na ťažkosti a problémy, ktoré nám nedávno bolo treba prekonávať. Keď sa riešili dôsledky Pavlovovho učenia pre psychológiu, mnohí autori volili nesprávnu cestu „spolupráce" tým, že začali stotožňovať fyziologické s psychologickým. Na tento problém sme hneď v samých začiatkoch upozornili. Chyby, ktoré sa tu robia ešte aj dnes spočívajú v tom, že fyziológ namiesto štúdia fyziológie nervovej sústavy študuje správanie a na jeho základe robí závery o „nervových mechanizmoch" správania. Psychológ zasa namiesto štúdia správania, psychiky, učenia — tak ako sa prejavuje v psychickej oblasti — pokúša sa buď o fyziologický výskum (čo nemôže viesť k úspechu), alebo zo štúdia psychických javov robí dedukcie o fyziologických „nervových mechanizmoch".

Spolupráca je tu možná a užitočná pri správnom spresnení predmetu bádania v obidvoch susedných oblastiach, v konfrontácii výsledkov, pri vzájomnom poskytovaní podkladov a stavaní otázok. Dosiaľ najužšia spolupráca sa prejavila najmä v oblasti pociťovania a učenia. V tejto stati sa zmienime o najväčšom príspevku fyziológov k riešeniu otázky učenia t. j. o Pavlovovom podmienenom reflexe, a náhľadoch tohto učenca na učenie, rozoberieme ich a ukážeme, akú diskusiu to vyvolalo u psychológov (najmä amerických) a k akému záveru v tomto smere došli.

1. Podmienený reflex a Pavlovove náhľady na učenie

Je pozoruhodné, že k zložitej problematike učenia z hľadiska fyziológie volil dosiaľ najúspešnejší prístup ruský fyziológ I. P. Pavlov, a to začiatkom nášho storočia. Pavlov, skúmajúc fyziológiu vyššej nervovej činnosti, prišiel k objavu podmieneného reflexu, v ktorom videl fyziologický mechanizmus prispôsobovania, nadobúdania nových reakcií, návykov, čiže učenia. Exaktnosť Pavlovovho postupu, deterministický prístup k skúmaným javom vytvárajú z jeho učenia spoľahlivú základňu materialistickej teórie učenia. Pavlov osvetlil v podstate fyziologické základy učenia, ktoré sú obsiahnuté v jeho fyziológii o vyššej nervovej činnosti. Hneď treba povedať, že základné zákonitosti, zistené pri nadobúdaní individuálnej skúsenosti zvierat, sú spoločné celej živočíšnej oblasti a v základe platia aj u človeka. Pravda, okrem biologickej motivácie správania človeka pristupujú aj ďalšie špeciálne ľudské motívy, podmienené vedomím. Človek sa nielen prispôsobuje prírodným, sociálnym podmienkam, ale ich aj mení, čiže človek si vytvára, ako hovorí Engels, životné podmienky sám. Vzhľadom na to, pre marxistickú teóriu učenia bude nevyhnutné vychádzať z fyziologického aspektu, no treba pritom prihliadať na špeciálne podmienky učenia u človeka, ktoré vyplývajú z postavenia učenia a jeho významu v ontogenéze. Napriek tomuto faktu nemožno človeka vytrhnúť z celého živočíšneho sveta. Aj Pavlov mnohými výrokmi naznačil takúto perspektívu. Uveďme aspoň jeden výrok: „Či pohyb rastlín za svetlom a hľadanie pravdy cestou matematickej analýzy nie je v podstate jav jedného a toho istého radu? A nie je to posledný článok takmer nekonečnej reťaze prispôsobovania, ktorá sa deje v celom živočíšnom svete?“[30]

Pavlov pokladá reflex za mechanizmus, ktorým sa organizmus prispôsobuje životnému prostrediu alebo nadobúda individuálnu skúsenosť. Reflex je odpoveď organizmu na podnety, ktoré naň pôsobia z okolia. Materiálnym podkladom reflexu je tzv. reflexný oblúk, ktorý sa skladá z receptorného aparátu (oko, ucho, povrch kože a pod.) a z dostredivých nervových dráh, po ktorých ide nervový vzruch z periférie do ústrednej nervovej sústavy, miechy a mozgu. Z nervového ústredia ide odpoveď po odstredivých nervoch do výkonného orgánu (žľaza, sval). Výsledkom tejto činnosti je reakcia organizmu. Reakcia môže byť motorická alebo sekretorická (vylučovanie slín, žalúdočných štiav, hormónov a pod.). Každá reakcia organizmu je zákonitá. Ak sa popálime, odtiahneme ruku od zdroja ohňa. Toto je jednoduchý reflex, ktorý bol známy aj pred Pavlovom. Pavlovovi patrí zásluha za objav novej kategórie reflexov, tzv. podmienených reflexov. Podmienené reflexy na rozdiel od reflexov organizmu vrodených, vytvárajú sa v individuálnom živote organizmu a *predstavujú individuálnu skúsenosť organizmu, teda to, čo sa organizmus od narodenia naučil.* Na základe podmienených reflexov (dočasných nervových

---

[30] I. P. Pavlov: Sborník prác z fyziológie vyššej nervovej činnosti, Bratislava 1953, str. 34—35.

spojení) sa uskutočňuje najjemnejšie prispôsobovanie organizmu k vonkajšiemu, meniacemu sa prostrediu. Každé zviera sa učí, čo je preň škodlivé a čo osožné, čomu sa má vyhnúť, čo je predzvesťou potravy a pod. Z rôznych neutrálnych činiteľov učí sa vyberať pozitívne a chrániť sa pred negatívnymi. Podobne je to aj u človeka. Kým sa malé dieťa nepopáli, bude siahať na pec. Ak sa raz popáli, na pec už nesiahne a súčasne nesiahne už ani na iné veci, pri ktorých použijeme slovnú výstrahu napr. „žiž". Naučilo sa, že pec je nebezpečná a výstraha signalizuje možnosť nebezpečenstva. Pavlov dáva odpoveď na otázku, ako sa to dieťa naučilo, aká zmena nastala v neuropsychickom systéme.

Pavlov so stovkami spolupracovníkov robil 35 rokov pokusy so psami, neskoršie s opicami a napokon skúmal ľudí. Jeho metódy použili pri práci mnohí ďalší bádatelia v Európe aj v Amerike a jeho pokusy, ako aj základné teoretické vysvetlenie sa všeobecne uznávajú. Jeho pokusy objasňujú otázku fyziologických procesov učenia zvierat a v základe aj človeka. Preto sa treba o nich a o ich vysvetlení zmieniť.

Psov, určených na pokusy, najprv pripravili. Jednu z príslušných slinných žliaz operatívne vyviedli na tvár, takže sa sliny nevylučovali do ústnej dutiny, ale von. Takto mohli vidieť, na aké podnety pes reaguje slinami a ako reaguje. Psov k pokusu pripravovali aj tak, že ich celkom nedokrmili. Hlavný pokrm dostávali až po pokuse. U psa udržiavali určitú pohnútku a touto pohnútkou bolo uspokojenie potreby, t. j. nasýtenie. Pokus sám prebiehal tak, že psa postavili do stojana vo zvukotesnej miestnosti. Zasvietili najprv žiarovku a potom podali zvieraťu pokrm. Pes vylučoval sliny hneď, ako uchmatol pokrm. Pokrm v tomto prípade je tzv. nepodmieneným podnetom, ktorý od narodenia vyvoláva prirodzenú reakciu — slinenie. V ústnej dutine sa podráždi príslušné zakončenie dostredivých nervov, odkiaľ nervový vzruch ide po príslušných nervových dráhach do pokrmových ústredí v predĺženej mieche a v strednom mozgu a odtiaľ k slinným žľazám, ktoré vylučujú sliny. To je nepodmienený, zvieraťu vrodený reflex. Čo sa však stalo, keď rozsvietenie žiarovky predchádzalo pokrm? Po niekoľkých pokusoch začal pes vylučovať sliny už keď sa rozsvietila žiarovka. Žiarovka sa stala podmieneným podnetom, čiže signálom potravy (nepodmieneného podnetu). Nová reakcia nebola organizmu vrodená, ale vznikla v priebehu pokusov v individuálnom živote zvieraťa a Pavlov túto kategóriu javov nazval podmienené reflexy. Uvedený jav bol známy aj predtým. Ale až Pavlov podal vysvetlenie tohto javu a zodpovedal na otázky, ako sa vytvárajú nové reakcie, ako sa zviera naučí, že žiarovka je signálom pokrmu, aké mechanizmy sa v obdobných situáciách uplatňujú v práci mozgu. Tieto otázky majú základný význam pre teóriu učenia.

Pavlovova odpoveď bola asi takáto: Žiarovka podráždi nervové bunky v oku. Podráždenie spôsobí v nervovom vlákne vzruch, ktorý sa po dostredivých dráhach šíri do mozgu. V mozgových bunkách zrakového ústredia spôsobí funkčnú zmenu — vzrušenie (excitáciu). Vzrušenie sa rozšíri po celej kôre

(iradiáciou). Keď sa žiarovka rozsvieti, pes dostane potravu. Tu je postup podobný. Vzrušenie pokrmového centra je silnejšie než vzrušenie zrakových centier. Ak sa pokus niekoľkokrát opakuje iradiáciou, nastáva spojenie obidvoch centier, zrakového aj pokrmového. Pokrmové centrum ako silnejšie takrečeno pritiahne vzrušenie, ktoré vzniká v mozgovej kôre pred podaním pokrmu. Potom stačí rozsvietiť žiarovku a pes sliní. Nervový vzruch, ako predpokladá Pavlov, prechádza zo zrakového ústredia do pokrmového po novovytvorenej nervovej dráhe. Túto novú nervovú dráhu — nové nervové spojenie, dočasný nervový spoj, nazval Pavlov podmieneným reflexom. Pre podmienený reflex je príznačné, že je dočasný a trvá len dotiaľ, kým jestvujú okolnosti, za ktorých vznikol. Je to neobyčajne citlivý spoj, je to prostriedok najjemnejšieho prispôsobovania sa organizmu okolitému svetu, je to prostriedok nadobúdania individuálnej skúsenosti.

Týmto mechanizmom si vieme vysvetliť správanie dieťaťa, ktoré sa popálilo na peci. Pomocou tohto nervového mechanizmu človek nadobúda skúsenosť, učí sa. Pavlov dočasný spoj pokladá za fyziologický základ učenia a výchovy: „*Je zrejmé, že naša výchova, učenie, podriaďovanie sa disciplíne akéhokoľvek druhu, rôzne návyky sú vlastne vo svojej podstate radom podmienených reflexov.*“

Pavlov sa osobitne zaoberal aj otázkou učenia človeka. Bez akejkoľvek pochybnosti hovorí, že mechanizmami učenia sú podmienené reflexy alebo asociácie. Napríklad: „*Je nevyhnutné predpokladať, že vytváranie dočasných spojov, t. j. asociácií, ako sa vždy nazývali, to je práve chápanie, to je vedenie. To je získavanie nových vedomostí.*

Keď sa vytvorí spoj, t. j. to, čo sa nazýva asociáciou, to je teda nesporne znalosť vecí, znalosť určitých vzťahov vonkajšieho sveta a keď ich inokedy použijete, potom sa to nazýva pochopením. To jest to, keď používate znalosti, získané spoje, je chápanie.“

Proces učenia Pavlov vysvetľuje takto: „*To znamená, že myslenie nie je až do určitého bodu ničím iným ako asociáciami. Najskôr elementárnymi, ktoré sú v spojení s vonkajšími podnetmi a potom reťazou asociácií. To znamená, že každá maličká prvá asociácia je okamžikom zrodu myšlienky... Tieto asociácie rastú a zväčšujú sa. Vtedy hovoríme, že sa myslenie prehlbuje a rozširuje atď.*

To je ale len jedna polovica myslenia... Potom vystupuje iný proces okrem asociácií. Proces analýzy. Analýza, ako viete, je najprv založená na analyzujúcej schopnosti našich receptorov a potom na rozdelení spojov, taktiež uskutočňovanom kôrou mozgových hemisfér... Ak ste vytvorili nejaký tón na dočasný spoj s potravou a potom skúšate iné tóny, neposilňované potravou, spočiatku vzniká u psa dočasná iradiácia, vzniká vzrušenie aj blízkych bodov. To nazývame generalizáciou. Keď nie je spojenie s týmito druhými tónmi podopreté skutočnosťou (potravou), vtedy sa pripojuje proces útlmu. Tak sa váš reálny spoj stáva presnejším a presnejším.

Taký je aj proces vedeckého myslenia.“[31] Pavlov, využívajúc svoj rozsiahly experimentálny materiál, riešil proces učenia všeobecne a priznáva jednakú zákonitosť pre proces učenia a vedeckého poznania. Podobne stavia otázku aj

---

[31] Výber z diel I. P. Pavlova, Bratislava 1953, str. 373, 377—378.

pedagogika. Kairov, opierajúc sa o leninskú teóriu poznania, konštatuje zhodu medzi vyučovacím postupom a postupom vedeckého poznania. Hoci vyučovanie je organizovaný postup učenia, ktorý sa uskutočňuje za vedomej žiakovej aktivity a učiteľovho vedenia, predsa nové poznatky sa môžu nadobúdať iba tými istými mechanizmami vyššej nervovej činnosti.

Na základe uvedených Pavlovových náhľadov možno vyvodiť záver, že proces vytvárania podmieneného podnetu treba pokladať za typický proces učenia a v nervovom mechanizme, pomocou ktorého sa deje toto vytváranie, treba vidieť fyziologický základ učenia. Napriek mnohým diskusiám o Pavlovovom, učení, metóda podmieňovania, podmienený reflex našli trvalé užitie v experimentoch s učením.

2. Mechanizmy uzatvárania dočasného spoja a charakteristika procesu učenia

Klasická metóda podmieňovania, predstavujúca určitý typický proces, mala neobyčajnú výhodu voči ostatným metódam používaným vo výskume. Narába s veľmi presnými veličinami, a preto dochádza aj k veľmi presným výsledkom. Len tak bolo možné objaviť nervové mechanizmy práce mozgovej kôry. Okrem klasického mechanizmu vytvárania dočasných spojov, ktorý sme opísali, jestvujú ešte ďalšie mechanizmy. Najdôležitejšie sú: mechanizmus orientačno-pokusných pohybov, mechanizmus náhleho uzatvárania a mechanizmus napodobovania.

Mechanizmus orientačno-pokusných pohybov už poznáme. Je to vytváranie dočasných spojov, asociácií metódou pokusu a omylu. V Rusku a v SSSR touto metódou pracoval I. P. Pavlov a jeho žiaci (pokusy s opicami) Ladygina Kotsová, Roginskij a pod. Pri týchto pokusoch ide vždy o riešenie úlohy.

Mechanizmus náhleho uzatvárania dočasných spojov, napr. pochopenie danej inštrukcie, prednesenej látky, predpokladá náhle asociatívne spojenie nových podnetov so staršími a nevyžaduje ďalšie posilnenie.

Inou formou učenia je uzatváranie dočasného spoja pomocou napodobovania. Napodobovanie má v celom živote človeka veľký význam.

Osvetlíme si tento mechanizmus na základe pokusov so zvieratami. Robili sa pokusy, pri ktorých opice mali riešiť úlohu. Úlohu vyriešili iba niektoré opice a ostatné sa prizerali. Niektorá opica napr. dosiahla banán zavesený na povale tak, že naukladala debny jednu na druhú. Keď to ostatné opice videli, odpozerali celý zdĺhavý postup a potom danú úlohu riešili veľmi rýchle. Pavlov zdôraznil význam napodobovania. Hovoril, že sa na základe napodobovacieho reflexu vytvoria nové spoje akoby na účet iného.[32] Pripomenieme si tu jednu zaujímavosť, ktorá sa pri týchto pokusoch vyskytla. Jedna časť opíc napodobovala účelne, iná neúčelne. Niektoré opice začali stavať debny nie pod banán, ale niekoľko metrov od neho, takže napokon z debien ho ne-

[32] Výber z diel I. P. Pavlova, Bratislava 1953, str. 376.

dočiahli. Toto je forma slepého napodobovania, ktorá nechápe zmysel činnosti svojho vzoru. Vyskytuje sa často ako prekážka pri riešení úlohy, ak sa postupuje analogicky a dostatočne sa nerozanalyzujú informácie, ktoré sú k dispozícii.

O význame napodobovania v učení nás presviedča najmä činnosť detí. Deti napodobujú nielen gestá a správanie dospelých, ale napodobovaním si osvoja reč a mnohé postoje. Pravda, učenie napodobovaním sa uplatňuje aj v neskoršom veku. Pedagogika zdôrazňuje tézu, že pedagóg vychováva svojím vlastným životom. Zdôrazňuje ďalej význam vzorov a ideálov najmä v období dospievania a mládenectva. Ale aj v dospelosti nájdeme dosť príkladov pre túto formu učenia. Napr. dobre vykonaná práca v závode, v družstve alebo v úrade sa kladie za vzor ostatným pracovníkom.

Nakoniec treba podotknúť, že v praktickom živote sa málokedy dá učenie rozškatuľkovať do uvedených foriem. Uveďme jednoduchý príklad. Malé dieťa vidí, že dospelý odomkol zásuvku stola a vybral z nej cukrík. Dieťa, napodobujúc dospelého, pokúša sa zásuvku otvoriť. No zásuvka je zamknutá a dieťa musí kľúčikom všelijako točiť (metóda pokusu a omylu). Napokon sa mu to predsa podarí a zásuvku otvorí. Obyčajne tieto metódy učenia sa vzájomne prelínajú. Izolovane sa vyskytujú iba v typických situáciách učenia a v laboratórnych podmienkach. Aj tu každý mechanizmus vytvára osobitnú problematiku.

Na záver by sme mohli uviesť, že všetky postupy procesu učenia majú do istej miery spoločnú *charakteristiku*. Počiatočné štádiá v učení sú príznačné nešpecifickými reakciami (neprimeranými, generalizovanými), kým posledné štádiá sa vyznačujú špecifickými reakciami (cieľuprimeranými, zodpovedajúcimi skutočnosti). Keď sa dieťa učí hovoriť, používa slovo mama, ktoré má ráz generalizácie vo všetkých situáciách. Žiak, ktorý sa učí písať, prípadne dospelý, ktorý sa učí pracovať na točovke, v prvých štádiách pracuje celým telom, robí mnoho zbytočných a neekonomických pohybov, kým nakoniec sa uplatnia iba potrebné pohyby. Táto charakteristika je zdanlivo samozrejmá. Ale keď ju bližšie skúmame, pochopíme aj to, čo nazývame hlbokými vedomosťami. Napr. chceme zistiť, ako ďaleko pokročili žiaci v učebnej látke zo zemepisu Afriky. Môžeme sa o tom presvedčiť jednoduchým pokusom. Dáme žiakom rozmnožený obrys Afriky a požiadame ich, aby naň zakreslili tok riek, horstvá, štáty, hlavné mestá a pod. Z toho, čo žiaci nakreslia, uvidíme, ako hlboko si osvojili materiál. Uvidíme, či ich vedomosti sú hlboké alebo len zdanlivé (Poppelreuter). Ak by sme im tú istú úlohu dali o rok, zistili by sme, či ich vedomosti sú trvalé. Podobne môžeme postupovať v ktoromkoľvek odbore. Pripomíname však, že podobné pokusy treba dobre rozvážiť, nepoužívať ich na chytanie žiakov, ale na kontrolu učiteľovho postupu.

Keby sme chceli spresniť svoje poznatky o tom, akými štádiami prebieha vytváranie podmienených reflexov, asociácií človeka, musíme sa oboznámiť s Kasatkinovými pokusmi, ktoré robil s malými deťmi. Kasatkin podľa svojich

pokusov určil štyri štádiá alebo fázy vo vytváraní podmieneného reflexu malých detí. Prvé štádium tvoria nešpecifické počiatočné reakcie, kedy budúci podmienený podnet vyvoláva iba slabú miestnu reakciu, prípadne slabú orientačnú reakciu. Druhé štádium sa nazýva útlmovým, keď už budúci podmienený podnet prerušuje alebo zoslabuje doterajšiu činnosť dieťaťa. V tomto štádiu sa odstránili všetky vedľajšie podráždenia a uľahčuje sa sústredenie na daný podnet. Tak sa vytvára predpoklad pre vznik novej asociácie. Uvedené fakty poukazujú na to, že aj tento elementárny proces učenia je zložitý a závisí od pozornosti a od vytýčenia cieľa. V treťom štádiu sa vytvára podmienený reflex, ale je veľmi nestály. V štvrtom štádiu, na základe posilňovania dočasného spoja sa upevňuje podmienený reflex. K podobným výsledkom došiel aj Fehrer, ktorý skúmal proces učenia pri reprodukciách figúry. Zistil tieto tri štádiá: prvé štádium sa vyznačuje počiatočným stavom nepresnosti a nestability. V druhom štádiu nastupuje predčasne nesprávna stabilizácia. V treťom štádiu postupným alebo náhlym vylučovaním stálej chyby sa spresňuje reprodukcia (Woodworth—Schlosberg). Tieto výskumy nám osvetľujú štádiá dočasných spojov, prípadne osvojovania novej látky. Toto sú len niektoré námety k charakteristike štádií procesu učenia. Pravda celá otázka čaká na presné experimentálne preskúmanie a overenie.

3. Diskusia o podmieňovaní v psychológii

Pavlov podmienený reflex chápal jednak ako metódu štúdia činnosti mozgovej kôry a jednak ako mechanizmus prispôsobovania sa organizmu prostrediu. Na základe tejto metódy Pavlov a jeho spolupracovníci opísali zákonitosti vyššej nervovej činnosti a súčasne aj fyziologické mechanizmy, na ktorých spočíva správanie, najmä reakcie, ktoré vznikajú v ontogenéze.

Otázka experimentálneho štúdia správania zvierat zaujala psychológov ešte koncom minulého storočia a preto Pavlovovmu objavu venovali značnú pozornosť. Tak sme svedkami toho, že v psychológii sa už vyše polstoročia vedie diskusia o otázke podmieňovania. Pokladáme za potrebné dotknúť sa tejto diskusie, aby sa ukázala neobyčajná zložitosť problematiky, s ktorou sa tu bádatelia stretli. Náš postup odôvodňuje aj to, že dnes klasické ponímanie podmieneného reflexu dostáva novšiu podobu v Anochinových prácach (s Anochinovým poňatím podmieneno-reflexnej činnosti oboznámime sa v ďalšej stati).

Doterajší vývin experimentovania so zvieratmi v oblasti učenia ukázal nielen to, že jestvujú rozličné mechanizmy pre uzatváranie dočasného spoja so svojou vlastnou problematikou, ale že — okrem už uvedeného klasického pavlovovského podmieňovania — jestvujú dokonca rozličné spôsoby posilňovania a podmieňovania.

Psychológovia, najmä americkí, pracovali s tzv. *inštrumentálnym podmieňo-*

vaním. Tak napr. Woodworth—Schlosberg rozlišujú dva druhy takéhoto podmieňovania[33].

1. Jedným druhom inštrumentálneho podmieňovania je tzv. podmieňovanie s vyhýbaním. Patria sem napr. pokusy B. Watsona. Watson neštudoval fyziológiu nervového systému — ako to robil Pavlov — ale sa pokúsil exaktne skúmať zákonitosti správania a nadobúdania nových reakcií. Watsonov experiment sa od klasického experimentu líšil tým, že posilnenie sa použilo vtedy, keď zviera správne reagovalo, čiže za správnu odpoveď dostávalo odmenu a za nesprávnu odpoveď trest. Tak napr. zviera má nohu položenú na mriežke. Cez mriežku dostáva elektrický šok. Šoku sa však možno vyhnúť tak, že zviera nohu odtiahne. V klasickom pavlovovskom experimente sa šoku nedalo vyhnúť. V tomto experimente kritériom pre vytvorenie podmieneného reflexu bolo teda odtiahnutie nohy, t. j. prospešná reakcia, ktorou sa zviera vyhlo elektrickému šoku. Watsonovi — napriek tomu, že pracoval s podmienenými reflexami — nepodarilo sa zásadnejšie rozpracovať teóriu učenia a (ako sme uviedli na inom mieste) zašiel k mechanistickému názoru na človeka.

2. Iný Američan, Skinner zaviedol nový typ podmieňovania tzv. operačné podmieňovanie. Pre tento účel použil osobitne upravenú klietku, do ktorej zavrel krysu. V klietke bolo svetlo (podmienený podnet), kŕmidlo a páka. Po podaní podmieneného podnetu však do kŕmidla spadla guľka pokrmu (nepodmienený podnet) iba vtedy, keď zviera stlačilo páku. Viacerí autori sa zhodujú na tom, že takto upravená klietka umožnila dosiahnuť veľkú podobnosť operačného podmieňovania s klasickým podmieňovaním. Z povedaného možno vyrozumieť, že sled v podávaní podnetov sa zachoval, avšak posilnenie prišlo vtedy, keď zviera po podmienenom podnete urobilo určitú operáciu, t. j. ak stlačilo páčku. Toto je už nová podmienená reakcia, ktorá sa upevňuje za ňou nasledujúcim posilnením (pokrm).

Ak sú možné rozličné spôsoby podmieňovania, je otázka, či ich možno všetky rovnako teoreticky vysvetľovať. Táto otázka bola v histórii problému o to nástojčivejšia, že psychológovia nemohli klásť si za úlohu osvetľovať fyziologické mechanizmy v práci mozgu, do ktorého nevideli, kým Pavlov na základe metódy podmienených reflexov študoval zákonitosti práce mozgových hemisfér. Na tieto okolnosti Pavlov sám viac ráz poukazoval a upozorňoval, aby psychológovia budovali na jeho výdobytkoch, keďže ako fyziológ skúmal jednoduchšie javy.

Uvedené rozličné spôsoby podmieňovania, ako aj rozličné prístupy k nim spôsobili, že vznikli ťažkosti a rozpory pri teoretickom vysvetľovaní podmieňovania. Pavlovovo vysvetľovanie poznáme, a preto načrtneme hlavné pokusy amerických psychológov, na ktoré aj Pavlov odpovedal.

1. Prvé teórie vysvetľujúce podmieňovanie nazývajú *teóriami styčnosti*. Ako vidno už z názvu, vysvetľujú podmieňovanie na základe časovej styčnosti

---

[33] Porov. R. S. Woodworth—H. Schlosberg: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959, str. 568—611.

podmieneného a nepodmieneného podnetu. S touto teóriou, najmä v Guthrieho formulácii, Pavlov veľmi ostro polemizoval. V polemike poukázal najmä na rozličné prístupy ku skúmaným javom. Na určitý problém upozornila tzv. teória *substitúcie*. Táto teória poukázala najmä na fakt, ktorý nebol neznámy pri podmieňovaní: že chemické zloženie slinnej sekrécie je pri podmienenom podnete také ako pri nepodmienenom podnete. Anochin v tejto súvislosti poznamenáva, že táto teória dotýka sa síce známeho problému, ale že ho nerieši. Ďalšia teória, *teória očakávania*, vyplývajúca z iných experimentálnych situácií (Tolmanove pokusy s bludiskom), všíma si tú stránku správania zvieraťa, ktorá môže byť výsledkom orientačného reflexu, t. j. že sa zviera v experimente naučí očakávať určité poradie v slede podnetov (napr. aj v pavlovovských pokusoch so stereotypom sa ukázalo, že po vypracovaní stereotypu slinná sekrécia nezávisí od druhu, ale od poradia podnetov). Ako sme videli v inej stati tejto kapitoly, mnohé Tolmanove poznatky sú významné, jednako však napokon ho spôsob, ako interpretoval výsledky, zaviedol k neobehaviorizmu.

2. Napriek tomu, že uvedené teórie dotkli sa niektorých dôležitých stránok reflexného správania, ktoré treba vysvetliť, neuspokojili všetkých bádateľov ani na Západe. Preto napr. v 40. rokoch nášho storočia začínajú prevažovať tzv. teórie účinku. Z týchto teórií sa uplatnila najmä Hullova (1943) teória *redukcie pudu*. Podľa tejto teórie posilnenie je preto významné, že redukuje pud. Napr. zožranie guľôčky pokrmu redukuje pud hladu. Pretože jedna guľôčka pokrmu nemôže podstatne zapudiť hlad, hovorí Hull, že každý podnet (guľôčka pokrmu) asociovaný s redukciou pudu nadobúda hodnotu posilnenia (tzv. sekundárne posilnenie). Woodworth a Schlosberg hovoria, že ani táto teória sa dlho neudržala a vlastne stratila svoje ostrie tým faktom, že o skutočnej redukcii pudu tu nemôže byť reči, a preto od nej je len krôčik k predchádzajúcim teóriám.

Uvedení autori na základe podrobnej analýzy o teoretickej situácii v americkej psychológii učenia súdia, že otázku podmieňovania tieto teórie dosiaľ nevyriešili. Najväčšiu ťažkosť vidia v tomto:

„... ak sa dostávame do situácií, v ktorých má zviera modifikovať svoju odpoveď, signalizovanie alebo anticipácia nestačí. Popri senzorickej asociácii *musíme mať ešte princíp, ktorý by vysvetľoval modifikáciu odpovede* (podčiarkol T. P.), musíme mať niečo podobného zákonu účinku".[34] Zdá sa, že sa táto úvaha dotýka základného problému pri podmieňovaní, ktorý pri klasickom podmieňovaní zaujal sovietskeho bádateľa Anochina a môžeme si ho bližšie objasniť, napr. na operačnom podmieňovaní.

Pri Skinnerovom operačnom podmieňovaní nepodmienený podnet nasleduje po podmienenom, podobne ako pri klasickom experimente. Rozdiel je však v tom, že zviera v danom prostredí musí po podmienenom podnete nájsť takú

---

[34] R. S. Woodworth—H. Schlosberg: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959, str. 577.

reakciu, ktorou dosiahne nepodmienený podnet. Pri tomto vytváraní podmienenej reakcie vystúpi iste do popredia výber prospešného správania. Toto je jeden z tých problémov, na ktoré narážajú uvedení autori.

Nazdávame sa, že výsledky spomínaných experimentálnych prác a diskusia okolo teoretického vysvetľovania podmieňovania oprávňujú k týmto záverom:

Princíp podmieneného reflexu ukázal sa plodným nielen vo fyziológii, ale aj v psychológii pri vysvetľovaní zmien v správaní, t. j. učenia. Fakt, že v priebehu posledných 60 rokov nepodarilo sa nájsť schodnejšiu cestu na vysvetľovanie fyziologických mechanizmov učenia, ukazuje jednak na veľkosť Pavlovovho objavu a jednak na zložitosť samotnej problematiky.

Experimenty s podmieňovaním nadhodili súčasne mnohé problémy (napr. teóriu substitúcie, teóriu očakávania, inštrumentálne podmieňovanie), ktoré do popredia bádania postavili otázku „princípu modifikácie odpovede" alebo ináč povedané: otázku mechanizmov, ktoré sa uplatňujú v podmienenej reakcii a spôsobujú jej stále vhodnejšiu primeranosť a prospešnosť. Keďže sa problematika už tak vyhrotila, povšimnime si ďalšie rozvinutie poňatia reflexu.

c) Nové prístupy k otázke učenia

V posledných rokoch v rámci marxistickej vedy venuje sa neobyčajná pozornosť otázkam učenia a vyučovania. Z mnohých prác našu pozornosť upútavajú najmä tie prístupy, ktoré sa bezprostredne dotýkajú problematiky učenia, či už v širšom slova zmysle, alebo sa týkajú procesov učenia u človeka.

V predchádzajúcich úvahách o teoretických problémoch učenia — okrem iného — nechali sme otvorené dva problémy. Prvý problém vyplýva z diskusie o podmieňovaní a dotýka sa problematiky učenia v širšom zmysle slova, spočíva v pokuse vysvetliť „princíp modifikácie odpovede". Tento problém — ako sa nám zdá — pokúsil sa riešiť Anochin, využijúc pritom všetky najnovšie poznatky z fyziológie. Druhý problém sa dotýka tej problematiky učenia, ktorá pre vzdelávanie človeka vystupuje do popredia (a ktorej sme sa dotkli v druhej časti našej práce). Ukázali sme, že učenie ma formatívny vplyv vtedy, keď sa zvnútornia vonkajšie vplyvy a keď sa stanú princípmi regulácie správania. Za príspevok k tejto problematike zvnútornenia — ktorá iste bude mať zásadné miesto v psychológii učenia a vyučovania — môžeme dnes pokladať Gaľperinovu teóriu formovania rozumových činností. Nakoľko postačia tieto odpovede, ukáže ďalší vývin a skúmanie, ale v súčasnosti sú určitou cestou pre riešenie pálčivých otázok v psychológii učenia.

1. Anochinova principiálna schéma podmieneného reflexu

Dnes sa začína ukazovať, že Descartovo poňatie reflexu, z ktorého Pavlov nielenže vyšiel ale ho aj rozpracoval na fyziologickom materiáli, prichádza do ďalšieho štádia a pred našimi očami črtá sa *nová* koncepcia reflexu. Autor

tejto koncepcie, sovietsky bádateľ Anochin, nazval ju principiálnou schémou podmieneného reflexu. V pavlovovských predstavách reflexu ide tu už o 3. schému. Prvú schému načrtol Pavlov. V tejto schéme išlo o znázornenie a uzákonenie nového dočasného spoja medzi ústredím príslušného analyzátora a pokrmovým ústredím. Druhú schému podal Asraťan, v nej sa venovala pozornosť tomu, že dočasný spoj sa uzatvára v mozgovej kôre medzi ústredím príslušného analyzátora a kôrovou reprezentáciou nepodmieneného reflexu (pokrmového ústredia). Anochin — ako sám uvádza vo svojej schéme — zahrnul všetky najnovšie výsledky fyziológie vyššej nervovej činnosti, ako aj najnovšie výsledky z neurofyziológie. Novosť tejto schémy spočíva zhruba v tomto: kým predchádzajúce koncepcie venovali pozornosť znázorneniu centrálneho mechanizmu (dočasného spoja) spôsobujúceho odpoveď (t. j. pripojenie efektorného systému na senzorický systém), Anochin venuje pozornosť vysvetleniu ďalších mechanizmov, ktoré spôsobujú primeranosť a prospešnosť podmienenej reakcie. Preto v novej koncepcii významné miesto nadobúda tzv. prídatný systém „spätnej aferentácie". Spätná aferentácia predstavuje zhruba aparát, ktorý informuje ústredie o výsledku efektornej činnosti a predpokladá aj hodnotenie výsledkov určitej činnosti. V podstate ide o dokreslenie tých článkov reflexnej odpovede, ktoré sa včleňujú medzi aferentný a efektorný systém organizmu a spôsobujú reakcii veľkú primeranosť a prospešnosť.

Nutnosť takéhoto systému v živom organizme Anochin zdôvodňuje aj tým, že napr. v kybernetike pri samoregulujúcich strojoch základný význam pre správnu činnosť automatov má princíp spätnej väzby. Základom činnosti kybernetických alebo samoregulujúcich strojov je spätná väzba. Na základe spätnej väzby (kanálu spätnej väzby) dostáva riadiace centrum informácie o tom, ako „periférny" orgán vykonáva jeho príkazy. Ak by v podstate došlo k výkyvom alebo úchylkám v „perifémej" zložke stroja, kanálom spätnej väzby automaticky idú o tom informácie k riadiacemu centru, ktoré opäť automaticky vysiela na „periférium" impulzy upravujúce činnosť vonkajšieho stroja (periférny orgán — efektor) na požadovanú normu. Akákoľvek samoregulácia či už v kybernetických strojoch alebo v organizmoch môže sa uskutočniť nielen na základe vzťahu centrálnej, t. j. riadiacej časti k periférii, t. j. riadenej časti — ale je nutný tzv. „kanál spätnej väzby", ktorý informuje riadiace centrum o výsledku plnenia jeho príkazov.

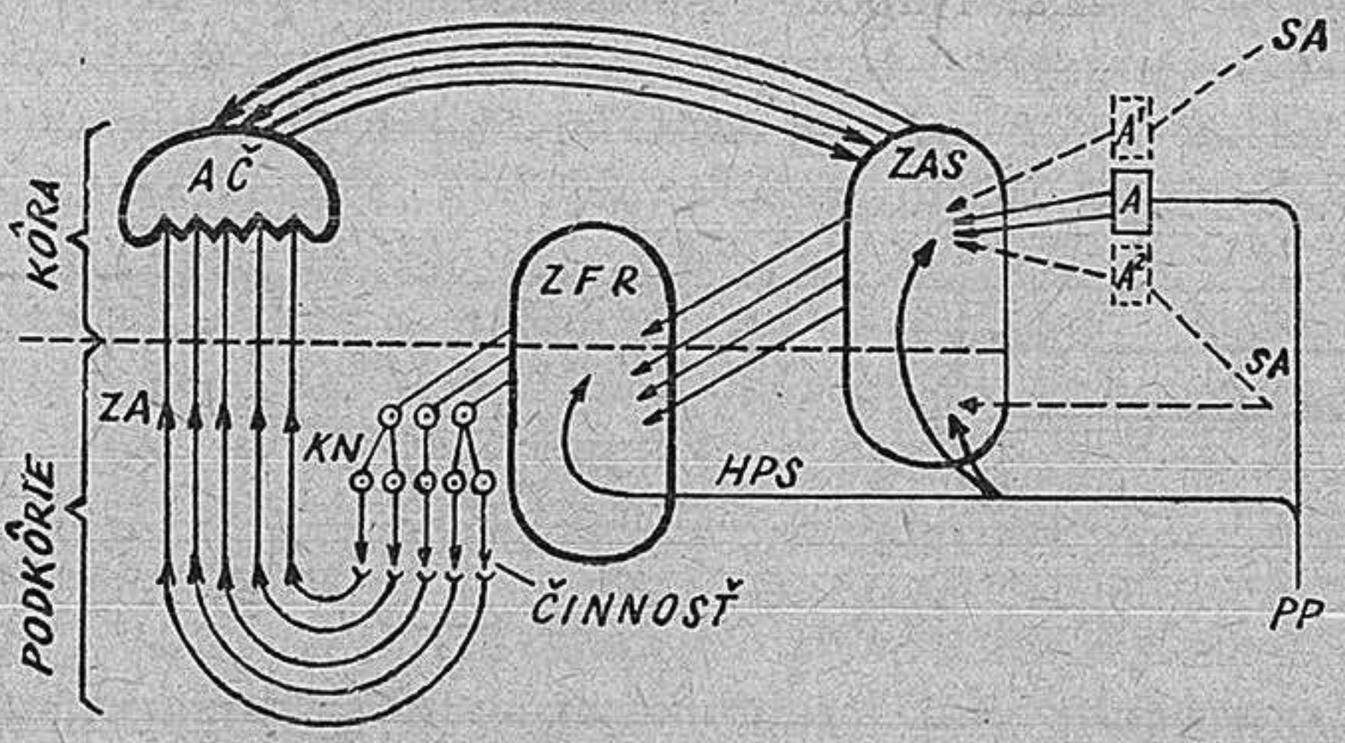
Zahrnutie prídatného systému spätnej väzby do reflexnej činnosti znamená — podľa Anochina — koniec jednoduchého descartovského ponímania reflexu a predstavuje vlastne nové poňatie reflexu. Význam tohto faktu Anochin vyzdvihuje natoľko, že hovorí o tzv. „principiálnej schéme cyklickej závislosti, určujúcej nadobudnutie akéhokoľvek prospešného efektu".[35] Domnieva sa ďalej, že jeho schéma je jedným „... z kardinálnych zákonov života, ktorý určuje všetky formy prospešného prispôsobovania človeka vrátane aj zloži-

[35] P. K. Anochin: Fiziologia i kibernetika. Voprosy filosofii. Moskva 1957, č. 4, str. 157.

tých strojov s automatickou reguláciou". Tento kardinálny zákon života formuluje takto: „Každý funkcionálny mechanický alebo živý systém má nevyhnutne cyklický charakter a nemôže jestvovať, ak nedostane spätnú signalizáciu o stupni prospešnosti dosahovaného efektu„.[36] Anochin pokladá svoju principiálnu schému za základ, z ktorého majú vychádzať jednotliví špecialisti pri vypracúvaní teórie správania.

Podnet pre vypracovanie takejto schémy bol tento: pri klasickom podmieňovaní bolo známe, ale nevysvetlené, že chemické zloženie slín pri podmienenej reakcii zodpovedá charakteru a závisí od charakteru pokrmového posilnenia. V podstate ide o problém, ktorý nadhadzovala, ale neriešila teória substitúcie a ktorým sa napokon prispieva k „otázke princípov modifikácie odpovede". Táto otázka — ako sme videli v predchádzajúcom — ostala ako problém v diskusii o podmieňovaní.

Pre názornú predstavu o architektonike podmienenoreflexnej činnosti podľa Anochinovej principiálnej schémy bude najvhodnejšie postupovať podľa náčrtu. V tomto náčrte Anochin zahrnul všetky najdôležitejšie údaje.



Obr. č. 43. Principiálna schéma podmieneného reflexu (PP — podmienený podnet), SA — situačná aferentácia, A, A^1, A^2 — jednotlivé analyzátory, ZAS — zóna aferentnej syntézy, ZFR — zóna formovania reakcie, AČ — akceptor činnosti, KN — konečné neuróny, ZA — spätná aferentácia, HPS — hypotetické podkôrové spoje vytvárajúce sa v procese automatizácie podmieneného reflexu.

1. Uvedená schéma nezaoberá sa len pôsobením podmieneného podnetu (PP). Podmienený podnet Anochin pokladá za tzv. „spúšťaciu aferentáciu", založenú na bezprostrednom pôsobení podmieneného podnetu. Význam podmienených podnetov dostatočne objasnila Pavlovova škola. Popri podmienenom podnete pre tvorbu podmienenoreflexnej odpovede sú významné tieto činitele: experimentálne prostredie, životné prostredie a životná skúsenosť. Tieto činitele Anochin nazýva tzv. „situačnou aferentáciou". Jej význam je v tom, že predstavuje „predspúšťaciu integráciu nervových procesov vo forme skrytej dominanty".[37] Funkcia situačnej aferentácie je v tom, že situačná

[36] Tamže.
[37] Tamže.

aferentácia spôsobuje vzrušivosť v nervovom systéme, v kôre a podkôrí, pričom významnú úlohu majú čelové laloky mozgovej kôry. Obidve aferentácie sú organicky spojené. Ukázalo sa však, že pri experimentálnom porušení čelových oddielov mozgovej kôry poruší sa aferentná syntéza. Porušenie aferentnej syntézy sa odráža v tom, že situačné podnety sa súčasne stávajú aj spúšťacími podnetmi. Tým dochádza k dezintegrácii správania.

Z psychologického hľadiska k tomuto poslednému vývinu vo fyziológii vyššej nervovej činnosti treba pripojiť niekoľko poznámok.

Predovšetkým treba povedať, že v psychológii skúmaniu podnetov a závislosti reakcií od podnetov venovala veľkú pozornosť psychofyzika a dodnes nielenže sa nazbieral veľký experimentálny materiál, ale určili sa aj mnohé dôležité zákonitosti o vzájomnej závislosti odpovede od podnetu. Práve tak aj otázka učebnej situácie, prostredia, „atmosféry" a vzťahov, ku ktorým dochádza v pedagogickom akte medzi dorastajúcim pokolením a dospelými, je v psychológii teoreticky rozpracovávaná a experimentálne sa študuje. Dokonca na Západe vyrástla celá škola, napr. Lewinova teória poľa, ktorá prenikla aj do teórie učenia. Napokon otázku situácie pri učení nadhodila aj teória očakávania, predpokladajúc, že očakávanie má úlohu posilňujúceho činiteľa a v diskusii s Thorndikem ukázala, že k učeniu nemusí prísť iba po posilnení (tzv. latentné učenie, pozri str. 230).

V marxistickej psychológii obdobnému problému venovali mimoriadnu pozornosť gruzínski psychológovia a výsledky svojich prác zhrnuli v tzv. teórii zameranosti (teorija ustanovki). Zameranosť sa vytvára priamo „vplyvom predchádzajúcich vnemov a znamená osobitnú schopnosť vnímať ukázaný predmet spôsobom, ktorý bezprostredne závisí od predchádzajúcich vnemov".[38] Teória bola rozpracovaná najmä pri vnímaní, keďže ovplyvňuje prácu mnohých analyzátorov.

Týmito poznámkami sme chceli nadviazať na problematiku, ktorú sme preberali v predchádzajúcej stati a súčasne sme chceli ukázať, že i keď v psychológii nemáme ešte vypracovanú teóriu učenia, jednako experimentálne práce ukázali na celý rad dôležitých problémov, ktoré — ako vidíme — sa začleňujú aj do úvah fyziológov. Napr. Anochin sám upozorňuje na súvis svojej koncepcie s prácou na psychologickej teórii zameranosti. Takéto zbližovanie práce fyziológov s prácami psychológov pokladáme za významné pre pokrok v tejto najzložitejšej oblasti ľudského bádania.

2. Iným článkom v Anochinovej principiálnej schéme je tzv. štádium (zóna) aferentnej syntézy (ZAS). Anochin sa domnieva, že oblúk podmieneného reflexu sa nevytvára medzi kôrovým ústredím toho analyzátora, na ktorý pôsobí podmienený podnet, a podkôrovým ústredím nepodmieneného reflexu, ktorý má priamy vzťah k efektoru, ale medzi kôrovou reprezentáciou nepodmieneného reflexu. Túto predstavu reprezentuje už aj staršia Asraťanova schéma

---

[38] A. A. Smirnov—A. N. Leontjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 40.

podmieneného reflexu. Keďže Pavlov hovoril o kôre mozgu ako o „izolovanom aferentnom oddiele“[39], došiel Anochin k záveru, že všetky podnety, či prichádzajú zvonku alebo zvnútra organizmu, musia prejsť štádiom aferentnej syntézy (AS). Fyziologický zmysel vyčlenenia tohto štádia vidí v tom, že nijaká reflexná činnosť sa nemôže sformovať v efektorných aparátoch dovtedy, kým sa neskončí syntéza všetkých aferentných pôsobení (vplyvov), dopadajúcich na organizmus v patričnom momente. Aferentná syntéza určuje, ktorá činnosť sa má uskutočniť za danej situácie. Anochin ďalej tvrdí, že nijaké správanie zvieraťa ani človeka sa nemôže uskutočniť bez tohto štádia. Domnievame sa, že v tomto smere Anochin vychádzal vlastne z analyticko-syntetickej činnosti mozgovej kôry, ktorá je jej hlavnou funkciou a vydelil zložku syntézy ako dôležité štádium v tvorbe podmieneno-reflexnej činnosti.

3. Anochin vo svojich úvahách o architektonike podmieneno-reflexnej činnosti ide ešte ďalej a predpokladá toto: len čo sa končí syntéza všetkých aferentných podráždení a začína sa tvorba v efektorovej časti reflexnej činnosti, tvorí sa v kôre osobitný aparát, ktorý nazval *akceptorom činnosti* (AČ). Fyziologickou vlastnosťou tohto aparátu je, že sa tvorí pred vytvorením podmieneného reflexu. Akceptor činnosti má funkciu *hodnotenia* (ocenka) akéhokoľvek reflexného aktu, ktorým sa organizmus prispôsobuje podmienkam.

Teda predpoklad akceptora činnosti slúži na zvýraznenie hodnotenia každej činnosti, ktorú uskutočňuje kôra mozgu. Toto štádium alebo inštancia má rozhodujúcu úlohu pri prospešnosti určitého správania. Akceptor činnosti je na základe spätnej aferentácie (na obr. 42 ZA) informovaný o výsledkoch určitej činnosti, čo mu umožňuje porovnávanie a regulovanie daných činností v tom smere, aby sa dosiahla najprimeranejšia reakcia.[40] Táto činnosť má cyklický charakter. Poukazujúc na princíp spätnej aferentácie, ktorú tvoria špeciálne aferentné vzruchy, prichádzajúce do kôry a prinášajúce do nej informáciu o priebehu činnosti, Anochin hľadá možnosť spojiť svoje predstavy o reflexnej činnosti s myšlienkou modelovania procesov, o činnosti v kybernetike, kde princíp spätnej väzby má základný význam. Anochin celý priebeh podmieneno-reflexnej odpovede pokladá za cyklický a opisuje ho takto: „Ako vidieť zo schémy, moment zavŕšenia aferentnej syntézy (AS) vedie k bezprostrednému tvoreniu dvoch nervových komplexov. Jeden z nich má celkom aferentný charakter (AČ), druhý — naopak, eferentný charakter (zóna tvorenia podmienenej reakcie, ZTR). Akceptor činnosti sa vytvorí omnoho skôr ako samotná podmienená reakcia.

---

[39] P. K. Anochin: Vnutrennee tormoženie kak problema fiziologii, Moskva 1958, str. 134.

[40] Tieto myšlienky, ktoré siahajú k vysvetleniu adaptívneho správania organizmu — ako samoregulujúceho systému — úzko súvisia s problematikou, ktorú sa pokúsil riešiť W. Rooss Ashby v kybernetickom stroji s tzv. hľadačmi stability, známom vo svete ako Ashbyho homeostat. Homeostáza, t. j. rovnováha vnútorného prostredia — nevyhnutná pre organizmus, dosahuje sa prispôsobovaním organizmov. V tom zmysle videl už Pavlov význam reflexnej činnosti. Ashby skonštruoval taký stroj, ktorý len čo je narušený v rovnováhe vonkajším vplyvom hľadá spôsob, ako sa s týmto vplyvom vyrovnať. Proces prebieha automaticky dovtedy, kým nedôjde opäť k rovnováhe.

Táto okolnosť zároveň zabezpečuje dôslednú reguláciu adekvátnosti uskutočňovanej činnosti, zodpovedajúcej zložitým aferentným vplyvom zloženým zo spúšťacích a situačných podráždení.

Na uvedenej schéme (pozri nákres č. 42) sa podmienený reflex uvádza ako cyklický fyziologický proces, a to je najcharakteristickejšia črta každého funkcionálneho tvorenia (obrazovania), ktorý sa uskutočňuje efektom prispôsobenia, prospešným pre organizmus v danej životnej situácii. Najmä takáto funkcionálna organizácia obsahuje cyklické centrálno-periférne vzťahy ako najcharakteristickejšiu črtu a pomenovali sme ju *funkcionálnym systémom*".[41] Anochin sa ďalej domnieva, že sa táto „všeobecná architektonika cyklických systémov so spätnou aferentáciou alebo spätnou väzbou dá použiť na pochopenie všetkých tých aktov prispôsobovania človeka, ktoré sa zakončujú prospešným efektom. V tom zmysle druhá signálová sústava ako špecifická osobitosť človeka celkom podlieha tomuto pravidlu".[42]

Z uvedeného vidieť, že Anochin predpokladá za možné vysvetlenie v podstate adaptívneho správania zvierat, ľudí alebo aj strojov, a to práve na základe teórie spätnej aferentácie a akceptora činnosti. V tomto zmysle táto schéma, predstavujúc nové poňatie reflexnej činnosti, dotýka sa ďalšieho rozpracovania fyziologických základov učenia.

Z uvedeného náčrtu vidieť, že Anochin pokladá nové poňatie reflexnej činnosti za univerzálny vysvetľovací princíp správania a prispôsobovania sa organizmov alebo strojov. Keďže sme do pojmu učenia zahrnuli aj prispôsobovanie a pretože sme vyslovili predpoklad, že fyziologickým mechanizmom učenia je dočasný nervový spoj, potom sa možno domnievať, že Anochinova principiálna schéma prináša rozšírenie doterajšieho chápania podmieňovania a v určitom zmysle odpovedá aj na niektoré otázky, ktoré nadhodili psychológovia v diskusii o podmieňovaní.

Anochin sám však okrem niektorých poukazov (Guthrie, Hilgard, Natadze) nevenuje osobitnejšiu pozornosť ujasneniu a utriedeniu aj toho materiálu, ku ktorému prišli psychológovia. Je isté, že starostlivé posúdenie tejto otázky môže prispieť k lepšej orientácii v teoretickej situácii učenia. Anochin — ako sme mohli vybadať — venuje pozornosť skôr podaniu takého fyziologického modelu správania, ktoré by bolo v súlade s princípmi samoregulujúcich kybernetických strojov.

Kybernetika ako nové vedné odvetvie začína čím ďalej tým viac zasahovať do nášho života. V oblasti učenia využíva myšlienku programovania, t. j. takého postupu učenia, pri ktorom žiaka či už v hromadnom alebo individuálnom postupe o správnosti v učení automaticky informuje učiaci stroj (teaching machines). Programovanie v učení môže dosahovať určité úspechy v mnohých odboroch, najmä v cudzích rečiach, kde vyvinuli viacero strojov, programo-

---

[41] P. K. Anochin: Vnutrenee tormoženie kak problema fiziologii. Moskva 1958, str. 289.
[42] P. K. Anochin: Fiziologia i kibernetika. Voprosy filosofiii. Moskva 1957, č. 4, str. 158

vané učebnice a aj učiace stroje a potom môže žiakov viesť k zlepšovaniu techniky učenia. Tieto otázky sú však na programe skúmania a iste nájdu svoje miesto nielen v praxi, ale spätne môžu prispieť aj k riešeniu teoretickej situácie učenia.

Na záver k Anochinovej principiálnej schéme mohli by sme povedať, že iste môže prispieť k riešeniu teoretickej situácie, avšak vzápätí nesie so sebou problémy, ktoré fyziológiu stavajú pred otázky lokalizácie uvedených funkcií a pred iné problémy. Z psychologického hľadiska treba poznamenať, že dosiaľ poznatky, ku ktorým došli psychológovia nie sú dostatočne utriedené, a porovnané s poznatkami fyziológov. Táto práca vytvorí predpoklady pre správne zhodnotenie Anochinovho príspevku, pričom zrejme nebude možno obchádzať možnosti uplatnenia principiálnej schémy v kybernetike.

V psychológii, ktorá skúma zákonitosti učenia — ako v širšom tak aj užšom zmysle slova, bude treba okrem všeobecných zákonitostí zameriavať sa aj na tie zákonitosti, ktoré sú platné u človeka. Učenie u človeka — ako sa už na začiatku zdôraznilo — okrem všeobecných zákonitostí, platných pre živé organizmy, bude vystupovať aj v špeciálnych podobách, pretože má tvorivý charakter, daný inou neuropsychickou organizáciou človeka. Táto organizácia sa prejavuje v tom, že učenie je jednou z hlavných činností človeka a pripravuje ho na prácu; v učení u človeka prejavuje sa nielen biologická zákonitosť, ale motivujú ho aj spoločenské potreby. Tým sa dostávame k ďalšej problematike učenia tak, ako sa javí v živote človeka.

2. Galperinova teória formovania rozumových činností

Otázka zvnútornenia bude predstavovať veľký okruh problematiky, s ktorým treba počítať tak v teórii učenia, ako aj v pedagogickej praxi. Vyplýva to z dialektického riešenia otázky vzťahu vonkajších a vnútorných podmienok. Ak vzťah — ako sme videli — je taký, že vonkajšie podmienky môžu pôsobiť, „lomiť sa“ iba cez vnútorné podmienky, potom otázka lomu vonkajších podmienok na vnútorných vzápätí stavia do popredia problém mechanizmu, alebo procesu, ktorým sa vonkajšie podmienky stávajú vnútornými, t. j. rozhodujúcimi činiteľmi vývinu. Tento proces iste nemôže byť ničím iným, ako procesom *zvnútorňovania*, či už ono prebehlo vo fylogenéze, alebo či sa uskutočňuje v ontogenéze. Zložitosť riešenia problému zvnútornenia vystúpi ešte viac do popredia, ak plastičnosť nervovej sústavy chápeme vo vzťahu k jej dynamičnosti. Konkrétne to znamená, že do popredia kladieme jeho aktívny tvorivý vplyv, ktorý sa prejavuje v schopnosti „sebautvárania“, t. j. v aktivite samotného subjektu vo vývine a učení. Na tento aktívny význam učenia už dávno upozornil L. S. Vygotský svojou tézou „o zóne najbližšieho rozvoja“. Vygotský vychádzal z toho, že podstata učenia u dieťaťa spočíva vo vyvolávaní a prebúdzaní určitých psychických procesov, ktoré môže dieťa vo svojom veku uskutočniť za pomoci dospelých, ale ktoré sa v budúcnosti stanú vnútorným vlastníctvom samého dieťaťa a bude ich vedieť uskutočňovať samo.

V tom zmysle učenie chápal ako mechanizmus, ktorý uvádza do života také procesy, ktoré by bez učenia nemohli vzniknúť. Vygotský závoreň vyslovil teóriu o interiorizácii vonkajších činností na vnútorné; táto teória vo svojich základoch zodpovedá marxistickej psychológii, t. j. premeny materiálneho v ideálne. Ak nepredpokladáme, že vonkajšie vplyvy pôsobia mechanicky, potom do popredia pedagogickej psychológie vstúpi otázka zvnútornenia ako procesu lomu vonkajších podmienok cez vnútorné — ako proces, v ktorom sa spoločenská skúsenosť a prax stáva majetkom indivídua, čím nadobúdajú formatívny vplyv na budúce utváranie osobnosti dieťaťa. Teda otázka zvnútornenia bude sa vzťahovať nielen na možnosť pasívnej premeny vonkajšieho na vnútorné (zrkadlový odraz), ale najmä na aktívny vplyv zvnútorneného, jednak na minulé zážitky a jednak na budúce utváranie osobnosti dieťaťa.

Proces zvnútornenia chápeme nerozlučne spätý s procesom utvárania osobnosti a vidíme v ňom aktívnu, t. j. formatívnu zložku procesu učenia. V súčasnosti sa otázke zvnútornenia venuje značná pozornosť najmä v sovietskej psychológii, v ktorej — podľa niektorých Vygotského myšlienok — odrazila sa v tzv. teórii interiorizácie, ktorú Gaľperin rozviedol na úseku formovania rozumovej činnosti.

Gaľperinova teória formovania rozumových činností vychádza z toho, že dieťa si v ontogenetickom vývoji osvojuje obsah poznania, dosiahnutý v spoločensko-historickom vývoji ľudstva. Proces osvojovania prebieha v medziľudskom styku v predmetnej a rečovej činnosti. V tomto smere neobyčajný význam nadobúda rečová činnosť ako špecifická ľudská činnosť, v ktorej sa odráža nielen individuálna, ale najmä spoločenská skúsenosť a prax. So zreteľom na základnú úlohu reči vo fylogenéze a v ontogenéze prisúdil jej Gaľperin taký istý význam aj vo svojej teórii. Celý proces formovania rozumových činností rozdelil do 5 etáp:

Prvú etapu charakterizuje utváranie orientačného základu budúcej činnosti, t. j. formovanie predbežnej predstavy o úlohe. Prvým predpokladom riešenia nejakej rozumovej činnosti je oboznámenie sa s ňou, t. j. orientácia o probléme a vytvorenie predbežnej predstavy o úlohe. Túto činnosť nazýva tzv. orientačným základom činnosti. Vcelku Gaľperin rozlišuje 3 typy orientácie.

Prvý typ orientácie vytvára vzor činnosti bez pokusu ako ju uskutočniť. Tu sa uplatňuje metóda skúšok a chýb.

Druhý typ orientácie vychádza z návodu, ako uskutočňovať činnosť s materiálom.

Tretí typ orientácie spočíva vo vydelení opornych alebo orientačných bodov nutných na správne uskutočnenie úlohy. Orientácia v probléme neznamená ešte samotnú činnosť. Je to len určité množstvo informácií, nevyhnutné pre možné uskutočnenie činnosti. Aby mohlo dôjsť k nejakej činnosti, je potrebná určitá vonkajšia materiálna činnosť, ktorú indivíduum aktívne vykonáva. To znamená, že v teórii sa zdôrazňuje aktívna účasť žiakov.

Druhú etapu charakterizuje tzv. materializovaná činnosť. Táto etapa je

charakteristická tým, že žiak — vychádzajúc z informácií pri prvej orientácii — prikračuje k vlastnej činnosti. V tejto etape sa činnosť zameriava buď priamo na predmety, a preto sa nazýva materiálnou činnosťou, alebo sa zameriava na zobrazenie predmetov (schémy, diagramy, modely a pod.), a preto sa nazýva materializovanou činnosťou. V tejto etape je dôležité objasniť obsah činnosti. To sa dosiahne rozvinutím a zovšeobecnením činnosti. Činnosť rozvinieme tak, ak ukážeme všetky možné operácie, ich vzájomné vzťahy a súvislosti. Pri zovšeobecnení kladie sa dôraz na určenie podstatných a základných znakov, vlastností, potrebných na uskutočnenie patričnej činnosti. V tejto etape ako ďalšia úloha pristupuje cvik v určitej činnosti a postupné skrátenie času alebo operácií, potrebných na uskutočnenie činnosti. Pri skrátení operácií ako ďalší činiteľ vystupuje uvedomený zásah do činnosti, t. j. vedomie, že sme pri uskutočnení skrátenej operácie došli k výsledku, ktorý v sebe zahrňuje aj vypustené operácie. Je to v protiklade k živelnému procesu, kde sa nechápe prechod skracovania operácií.

V tretej etape sa prechádza od materiálnej alebo materializovanej činnosti k činnosti formulovanej rečove. Napríklad pri elementárnom počítaní žiaci najprv manipulujú s paličkami, kým si neosvoja pojmy čísel a ich vzájomné vzťahy. Na základe reči možno prejsť od bezprostredného manipulovania s predmetmi k ďalšej činnosti, k činnosti v mysli. Aby sa umožnil tento prechod musí sa činnosť opierať o určitú materiálnu základňu, a touto materiálnou oporou činnosti je reč, rečové formulovanie úlohy. Tretia etapa spočíva v rečovej formulácii činnosti. Napríklad učiteľ žiada, aby žiak opísal nejakú činnosť tak, aby zodpovedala materiálnej skutočnosti, teda tak, aby bola pochopiteľná druhému človekovi. To sa dá dosiahnuť jedine na základe reči; na základe reči možno spresniť odraz materiálnej skutočnosti, na základe reči činnosť odráža sa už ako jav spoločenského vedomia. Reč na jednej strane znamená spojenie činnosti s predmetnou skutočnosťou, na druhej strane vnáša do činnosti nový moment — možnosť abstrakcie. Abstrakcia ako špecifický prvok ľudského myslenia umožňuje prekročiť rámec zmyslového poznania. Na tejto etape je teda dôležitý prechod k abstrakcii, umožnený jednak na základe predchádzajúcej materiálnej alebo materializovanej činnosti, jednak na základe poznania významu slov. Slovo umožňuje dieťaťu činnosti ako s materiálnou skutočnosťou, ale súčasne umožňuje preniesť celú činnosť z vonkajška do vnútra, t. j. do vedomia. Podobne ako predchádzajúca, aj táto etapa má svoje osobitosti a možnosti skrátenia.

Štvrtú etapu učebnej činnosti charakterizuje formovanie činnosti vo „vonkajšej reči pre seba“. Je to tzv. etapa „reč mínus zvuk“, v ktorej dochádza k prenosu hlasnej rečovej činnosti do vnútra vo forme voľného rečového formulovania činnosti, avšak potichu a pre seba. Podľa Gaľperina ide tu o prestavbu reči, pri ktorej sa zachová materiálna podstata reči, t. j. jej rečová artikulácia. Avšak aj tá sa mení, keďže nie je spojená so zvukovým prejavom. V tejto fáze je dôležité to, že zvuková forma reči stáva sa zvukovým obrazom — predstavou slova v hlave. Obraz, predstava slova a jeho presnosť sú podmie-

nené ešte stále zachovaním artikulácie rečových orgánov. Štvrtá etapa vzniká na základe predchádzajúcej etapy a pokladá sa už za prvú formu vlastnej rozumovej činnosti. Reč tu slúži ako materiálny základ myslenia a táto fáza „vonkajšej reči pre seba" je neobyčajne dôležitá, pretože sa v nej akákoľvek činnosť začína postupne pretvárať do vnútra. Presnosť a automatizácia v tejto etape je dobrým predpokladom pre poslednú etapu.

V poslednej, piatej etape sa vonkajšia reč pre seba mení na vnútornú reč. Túto vnútornú reč Gaľperin pokladá za tak zautomatizovanú, že sme si ju prestali uvedomovať. Preto vlastný rečový proces nie je prístupný introspekcii a jeho výsledok ostal na úrovni druhej signálovej sústavy fixovaný vo forme pojmov a podlieha ďalšiemu myšlienkovému spracovaniu, zovšeobecňovaniu, abstrakcii. Zautomatizovanie rečového procesu spôsobuje jeho neuvedomovanie, a preto sa už v naznačenom procese činnosť odrazila v pojmoch a zdá sa, akoby myšlienková činnosť nemala zmyslový obsah. K tomu však dochádza iba v dôsledku celého doterajšieho procesu premeny materiálnej činnosti na ideálnu.[43]

Gaľperin svojou teóriou rozpracoval niektoré aspekty formovania rozumových schopností. Ako sme pripomenuli, táto teória vyvolala v SSSR značnú diskusiu a bola z mnohých strán kritizovaná. Jednako sa však domnievame, že sa bude s ňou treba zaoberať, pretože má niektoré prvky, ktoré dávajú predpoklady na jej úspešné rozvinutie. Predovšetkým zodpovedá materialistickému chápaniu psychiky, podľa ktorej „ideálno nie je nič iné, ako materiálno prenesené do ľudskej hlavy a v nej pretvorené" (Marx), t. j. ukazuje niektoré stránky vzniku subjektívneho odrazu objektívnej skutočnosti. Potom s dôrazom na význam zvnútorneného materiálu pre rozumovú činnosť, vedie aj k úspechom v praxi.

Jednako sa však zdá, že v tomto variante teórie interiorizácie bude treba venovať pozornosť najmä námietke Rubinštejna, ktorý upozornil, že teória interiorizácie nevysvetľuje vzťah vnútorných podmienok a ich zákonitostí, ani ich zástoj v procese interiorizácie. Potom ostáva ešte nevyriešenou problematika vedenia a zážitku ako tej stránky alebo toho momentu v obsahu vedomia, ktoré sa bezprostredne spájajú so subjektívnymi motívmi a cieľmi osobnosti. Gaľperinova teória tak, ako sa rozpracovala v súčasnosti, dáva určité reálne predpoklady na využitie v psychodidaktike vyučovacích predmetov. Ak by sa mala stať základom pre ďalšie rozpracovanie teórie učenia, musí nevyhnutne dosiahnuť väčšie zovšeobecnenie a systemizovanie doteraz nazbieraných poznatkov.

Domnievame sa, že napriek kritickému hodnoteniu Gaľperinovho pokusu a istým obmedzeniam, ktoré nevyhnutne vyplývajú z rámca a zamerania jeho práce, má tento smer výskumu svoje veľké oprávnenie. Toto oprávnenie vyplýva jednak z dôležitosti riešenia teoretickej otázky zvnútorňovania a jednak z dôsledkov pre vyučovaciu prax.

---

[43] Porov: P. J. Gaľperin: Razvitie issledovanij po formirovaniju umstvennych dejstvij. Psichologičeskaja nauka v SSSR. Moskva 1959.

d) Zástoj učenia a jeho špecifické znaky u človeka

Náš stručný náčrt všeobecných problémov učenia ukázal niektoré hlavnejšie prístupy k riešeniu teórie učenia a prinajmenšom aspoň osvetlil zložitosť celej problematiky. Doterajšie pokusy nemožno vysvetľovať ako nezdar. Možno hodnotiť kladne už to, že načrtli rôzne aspekty prístupu, rôzne cesty riešenia otázky učenia a metódy výskumu. Na základe doterajších poznatkov a vzhľadom na cieľ našej práce pokúsime sa teraz jednak určiť zástoj učenia v živote človeka a jednak naznačiť tie okruhy problémov, ktoré sú pre učenie človeka najpríznačnejšie a budú tvoriť jadro psychologickej teórie učenia.

1. Nielen z teoretického, ale aj z praktického hľadiska je potrebné určiť miesto a zástoj učenia pri utváraní osobnosti. Domnievame sa, že najvhodnejším východiskom pre to bude, ak vyjdeme zo základnej vlastnosti neuropsychickej organizácie človeka, ktorá podľa výskumov I. P. Pavlova spočíva v dynamičnosti a plastičnosti. Táto vlastnosť je základom „stvárňovateľnosti" človeka a je jedným z predpokladov schopnosti človeka „stvárňovať sa", príp. lepšie povedané „utvárať svoju osobnosť".[44]

S plastičnosťou a dynamičnosťou nervového systému, najmä jeho najmladších oddielov stretávame sa však nielen u človeka, ale aj u zvierat, najmä u vyšších druhov. Aj vtedy, keď hľadáme spoločné črty určitého znaku medzi rôznymi druhmi — ako sme videli najmä v oblasti učenia — musíme si všímať aj odlišnosti, aby sa nám pri hľadaní spoločných znakov nezakryli znaky špecifické. V čom sa nám teda javí hlavný rozdiel v oblasti učenia medzi ostatnými druhmi a človekom? Predovšetkým v tom, že u zvierat ide najviac o „stvárniteľnosť", ktorá nemôže prekročiť rámec biologickej prispôsobivosti, zlepšenia biologickej prispôsobivosti zvieracieho organizmu prostrediu v medziach daného druhu. Preto u zvierat ani nehovoríme o vzdelávaní, výchove, ale o drezúre.

Špecifická osobitosť človeka je daná tým, že vďaka druhej signálovej sústave prekročil hranicu zmyslového poznávania a na základe zovšeobecňovania, poznávajúc zákonitosti objektívneho sveta, vie meniť skutočnosť podľa jej vlastných zákonitostí tak, aby uspokojil svoje potreby. Tým sa pozmenili aj potreby človeka a motívy jeho konania; sú podmienené nielen biologicky, ale aj spoločensky. Táto aktivita, príznačná pre ľudské správanie, vyplýva zo špecifičnosti odrazu materiálneho sveta v hlave človeka a prejavuje sa v tvorivom zobrazovaní skutočnosti.

V predchádzajúcom sme ukázali (str. 89), že konkrétny zmysel Leninovej tézy o aktívnosti odrazu spočíva v jeho regulujúcej funkcii, t. j. „v tom, čo odraz, psychický obraz koná". Keďže sme tomuto výkladu teórie odrazu pripísali všeobecný charakter a uplatnili ho na poňatie vývinu psychiky, potom bude nevyhnutné aj pri učení vychádzať z tejto plodnej myšlienky. Aktivitu

---

[44] Treba upozorniť, že učenie tu chápeme v najširšom zmysle slova, t. j. zahrňujeme pod tento pojem aj vzdelávanie a výchovu.

odrazu nemôžeme vzťahovať iba na reguláciu činnosti v smere subjekt—objekt, t. j. tvorivosť zobrazovania skutočnosti nemôžeme vidieť iba v materiálno-kultúrnej a spoločenskej oblasti. Aktivita odrazu sa prejavuje aj na úrovni samotného subjektu v dôsledku interakcie s prostredím. To znamená, že v priebehu činnosti utvára sa aj samotný subjekt, čiže aktívny charakter odrazu znamená nielen reguláciu činnosti, ale aj sebareguláciu. Sebaregulácia u človeka nemá prostý adaptívny charakter, a preto tvorivé zobrazovanie skutočnosti človekom zahrňuje v sebe aj človeka samotného ako reálnu súčasť materiálneho sveta, a preto aj *hlavná črta učenia u človeka musí obsahovať tvorivý moment* a musí sa napokon odrážať v *schopnosti „sebautvárania"*, „sebavýchovy". Je len pochopiteľné, že otázka aktívnosti odrazu vystupuje u človeka vo veľmi zložitej podobe, pretože zobrazovanie skutočnosti nemožno chápať mimo rámca histórie konkrétnej osobnosti žijúcej v určitých spoločensko-historických podmienkach. Úroveň zobrazovania, úroveň a spôsob sebautvárania bude potom závisieť od toho, do akej miery a akým spôsobom si človek uvedomil seba samého ako subjekt a reálneho činiteľa objektívnej reality. Toto sa veľmi zavčasu prejaví v ašpiráciách človeka.

Z uvedeného vyplýva niekoľko záverov: a) predovšetkým to, že teória učenia musí vychádzať zo všeobecnej psychologickej teórie; b) učenie ako určitá činnosť musí mať tie všeobecné znaky, ktoré sú príznačné pre činnosť človeka vôbec, avšak majú v učení špecifický charakter; c) keďže špecifickou črtou učenia človeka je „sebautváranie", potom je nevyhnutné spájať teóriu učenia, s teóriou vývinu a teóriou osobnosti.

Zastavme sa niekoľkými poznámkami aspoň pri poslednom závere, ktorý je napokon pre prax najpálčivejší. Východisková otázka by tu znela: Čo to znamená pre prax a pre teóriu, resp. pre metodológiu? Hneď sa natíska povedať, že sa musíme zbaviť úzkeho a jednostranného chápania učenia, odmedzovania ho na oblasť pamäti, poznávacích procesov alebo úzkeho odborníckeho chápania učenia z hľadiska jednotlivých predmetov. V školskej práci to prakticky povedie k väčšiemu zamýšľaniu sa nad učebným materiálom tak, aby bezprostredné ciele výučby a materiálové vedomosti — u ktorých často prevažuje pamäťová funkcia — neprevažovali nad tými zložkami učiva, ktoré majú vzdialenejšie ciele, ktoré majú formatívny charakter a vedú k stále väčšej a jemnejšej diferenciácii a rozvíjaniu duševného života jedinca.[45]

---

[45] V tejto súvislosti vynára sa nám istý problém, s ktorým sa stretávame na vysokých školách. Problém je prakticky v tom, že napriek výberu prospechove najlepších zo strednej školy jestvuje na vysokých školách veľká úmrtnosť v prospechu. Iste tu bude pôsobiť viac činiteľov. Jednako si však treba položiť otázku: Nesignalizujú nám tieto prípady to, že dosiahnuté známky za vedomosti nekrývajú sa s úrovňou zrelosti a vyvinutosti osobnosti? Nezanedbal žiak, rodič, učiteľ v honbe za známkou trvalejšie hodnoty? Nezanedbal sa všestranný vývin jedinca? Zo skúsenosti vieme, že narušený a nerovnomerný vývin, najmä v týchto obdobiach vedie k strate rovnováhy, k zlyhaniu a vykoľajeniu, prinajmenšom však k pasivite. Ak tieto prípady sú, treba nám skúmať príčiny, kde sme pochybili v teórii a v pedagogickej praxi. Treba klásť otázky pred našich pedagógov, aby sa otázka výchovy všestranne rozvinutej osobnosti dostala viac do života!

Tieto naše úvahy vysunujú do popredia ďalší aspekt, ktorý je nerozlučne spojený s načrtnutým poňatím učenia a okrem iného poslúži aj na dokreslenie aktuálnosti a závažnosti nadhodeného problému. Ak vzhľadom na utváranie osobnosti chápeme učenie ako mechanizmus, ktorý vplýva na utváranie osobnosti, potom je nevyhnutné objasniť zástoj učenia v celoživotnom vývine človeka. Domnievame sa, že len takto budeme môcť posúdiť hĺbku a trvácnosť zmien v štruktúre osobnosti, ktoré sa docielili v prvých obdobiach (obyčajne do 20. roku) ontogenetického vývinu jedinca. Domnievame sa ďalej, že takéto ponímanie predstavuje nutný korektív k tradičnému a dosiaľ neprekonanému hodnoteniu učenia iba z hľadiska určitej triedy v rámci určitej školy a pod. Rozumieme to takto: Učenie a klasifikácia, t. j. naša výchova nie sú dostatočne spojené so životom dovtedy, kým sa prvé dve desaťročia nedajú do súvisu s celoživotným priebehom. Totiž, prvé dve desaťročia, na ktoré sa oprávnene sústreďuje výchovný proces, nedávajú úplný pohľad na efektívnu a formatívnu stránku učenia, pretože utváranie osobnosti sa tu ešte neskončilo, ale mali sa mu dať pevné základy. V týchto obdobiach výchova vytvára predpoklady pre ďalší vývin. Veď v pedagogike sa tiež hovorí o perspektívnych líniách vedúcich k samostatnému utváraniu osobnosti, k samostatnému riešeniu profesionálnych alebo iných životných otázok. Spôsob riešenia týchto životných otázok je predsa jedným z kritériií spojenia školy so životom, prípravy mládeže na život a je aj previerkou celej výchovnej práce. Podľa spôsobu riešenia životných otázok možno posúdiť hĺbku a trvácnosť tých zmien pri utváraní osobnosti, ktoré sme dosiahli v prvých obdobiach ontogenetického vývinu, t. j. v období školskej dochádzky. Ak to dôslednejšie domyslíme, potom to znamená, že výchova sa nemá zamerať iba na obohacovanie pamäti potrebným materiálom, ale jej hrot musí sledovať vytváranie takých podmienok, aby vyvíjajúci sa človek našiel v školskom veku možnosť „sebautvárania“ a súčasne, aby sa pre smer utvárania (sebavýchovy) vytvorili perspektívy. Tak asi chápeme reálny zmysel toho, čomu sa v pedagogike hovorí „perspektívna línia“.

Skonkretizujeme naše úvahy. V našej škole — i keď sa ona zameriava na stvárňovanie dieťaťa — dieťa často ostáva pasívne. O pasivite žiactva a študentstva sa hovorí vari viac, ako je potrebné. Domnievame sa však, že ukazovateľom malej nosnosti a trvanlivosti učenia, výchovy sú zlyhania, ku ktorým dochádza pri samotnom vstupe do zamestnania a v zamestnaní. Ďalší príklad: Náš výskum delikvencie ukázal aj na inú pravidelnosť. Najviac ľudí v živote zlyháva okolo 25. a 40. roku. V týchto obdobiach vrcholí trestná činnosť. Právnici nás upozorňujú, že 50 % zo všetkých rozvodov u nás tvoria také prípady, pri ktorých príčiny vedúce k rozvodu jestvovali už pri samotnom uzatváraní manželstva. To znamená, že motívy pre manželstvo neboli pravé a osobnosť mladistvých nebola pre manželstvo zrelá. Napokon je všeobecne známe, že klinickí psychológovia a psychiatri musia ísť vo svojich anamnézach až do ranej ontogenézy a tam musia hľadať príčiny, ktoré viedli k chybnému utváraniu osobnosti. Toto je len niekoľko poukazov na to, že ak

pri revolučnej prestavbe našej školy chápeme význam učenia úzko, odtrhávame školu od života. Pedagóg sa bude musieť stále viac zamýšľať nad trvanlivosťou a nosnosťou dosiahnutých zmien — podobne ako robí inžinier pri stavbe mostu. Nehovoríme to preto, že by sme nemali dobrých učiteľov, ale preto, že ich je málo.

Takéto ponímanie učenia a jeho mechanizmov pri utváraní osobnosti odrazí sa aj v metodológii výskumu. Ťažisko práce sa tu bude postupne presúvať z chronologicky zistiteľných zmien v jednotlivých funkčných oblastiach na dlhodobé štúdie sledovania zmien v skladbe osobnosti a v rozvíjaní jednotlivých oblastí ich diferenciácie, v ich vzájomnom vzťahu s motívmi a ideálmi utváranej a utvárajúcej sa osobnosti. V tejto súvislosti sa môže vynoriť aj praktická otázka: V ktorých hlavných smeroch rozvíjať osobnosť?

Vo všeobecnosti by sme mohli poukázať na 3 základné oblasti rozvíjania osobnosti: a) Jedným z rozhodujúcich smerov utvárania osobnosti bude rozvíjanie tých stránok, tých oblastí, ktoré sú dôležité pre *začlenenie do ekonomického života* spoločnosti. Pôjde tu o výskum a výchovu správnych vzťahov k práci a povolaniu, o formovanie schopností a zručností potrebných na profesionálne uplatnenie sa človeka. b) Iný dôležitý smer výchovy určuje problematika začlenenia jedinca do sociálnych, *spoločenských vzťahov* našej spoločnosti. Pôjde tu o správne vzťahy k iným ľuďom: k vrstovníkom, starším, mladším, podriadeným, nadriadeným, spoločenským organizáciám, inštitúciám a zariadeniam. Osobitnú problematiku tu budú tvoriť problémy vytvárania vzťahov k druhému pohlaviu, vytvárania predpokladov pre výchovu nového pokolenia, a tým pre vstup do manželstva. Pôjde tu o rozvoj tých čŕt osobnosti, ktoré sú príznačné pre osobnosť socialistického, ba komunistického človeka. c) Ďalší hlavný smer rozvíjania osobnosti bude súvisieť so začlenením človeka *do kultúry našej spoločnosti*. V tejto oblasti bude najdôležitejšie rozvíjať a utvárať postoje, ideály a svetonázor jedinca, ktorý je chrbticou celej osobnosti. Je isté, že tieto oblasti nie sú izolované, ale sa vzájomne prelínajú a podmieňujú.

Na záver treba sa nám vrátiť k východiskovej myšlienke. Ak sme povedali, že teória učenia sa má spájať s teóriou osobnosti, potom sa bude treba prikloniť k tej mienke, podľa ktorej osvetľovaním mechanizmov učenia bude možno preniknúť do tých mechanizmov a procesov, ako aj poznať tie mechanizmy a procesy, ktoré utvárajú osobnosť, a v ktorých sa osobnosť utvára (Mc Geoch, Allport a i.). Tak sa naša teória vráti opäť do života a stane sa účinným prostriedkom pri výchove všestranne rozvinutej osobnosti komunistického človeka.

2. Po určení tejto hlavnej črty učenia človeka a funkcie učenia v jeho živote pristúpme k určeniu ďalších problémových okruhov. Napriek tomu, že na hlavné problémové okruhy sme poukázali už pri predmete pedagogickej psychológie, pokladáme za potrebné aj v týchto súvislostiach k otázke sa vrátiť a širšie ju objasniť.

Je zrejmé, že aj tu budeme musieť vychádzať zo všeobecnej psychologickej teórie, t. j. osobitosti ľudského odrazu. Aj na tomto mieste bude vhodné pou-

kázať, že osobitosť ľudského odrazu je fyziologicky podmienená druhou signálovou sústavou, ktorá na základe jazyka umožnila druhotnú signalizáciu skutočnosti, a tak človek mohol vytvoriť jednak vedu a techniku, jednak umenie. Hlbšiu analýzu podstaty psychiky, ktorú pokladáme za ďalšie východisko pre rozpracovanie teórie učenia nachádzame u Rubinštejna. Rubinštejn vychádzajúc z toho, že každý psychický jav — keďže patrí nejakému indivíduu — je javom reálnym a súčasne aj javom ideálnym, t. j. obrazom skutočnosti, poukázal na dva protikladné aspekty, charakteristické pre vnútornú štruktúru psychiky. Tieto dva aspekty, ktoré možno v zložitosti duševných javov rozlíšiť, sú vedenie (vedomosť) a zážitok.[45]

Zdôraznenie aspektu zážitkov vyplýva z toho, že psychický dej je dejom nervovým. Psychika človeka je integrálnou súčasťou konkrétneho organizmu, konkrétneho individuálneho života. Preto aj zážitok je najintímnejšie spätý so subjektívnymi potrebami, motívmi a cieľmi indivídua a určuje význam poznania, význam vedenia pre „ja" ako poznávací subjekt. Aspekt vedenia príznačný pre psychiku človeka vyplýva z predmetnej zameranosti odrazovej psychickej činnosti človeka. V tejto zameranosti je zdôraznený vzťah k vonkajšiemu svetu, ktorý sa odráža v hlave človeka. Na základe predmetnej zameranosti psychiky vzniká vedenie. Rubinštejn hovorí, že vedenie je teda určované predmetným a zážitok osobným. Pravda, treba dodať, že vedomie tvorí jednotu vedenia a zážitku a potom osobné sa chápe ako vlastnosť reálneho subjektu, ako zážitok niečoho. Tento rozbor podstaty psychickej činnosti pre rozvitie teórie učenia pokladáme za významný, pretože nám v oblasti učenia pomôže lepšie a hlbšie pochopiť teoretické členenie aktuálnych problémových okruhov pri učení človeka. Na druhej strane zasa umožňuje syntetický prístup k problému, pretože chápe tieto aspekty vo vzájomnej jednote a podmienenosti.

a) Zážitkový moment príznačný pre psychiku človeka prejavuje sa v každej jeho činnosti a zastáva podľa druhu činnosti svoje miesto. V učení je zážitok neobyčajne dôležitým činiteľom, a to z týchto hľadísk: predovšetkým v zážitku je daná subjektívna hodnota objektívne jestvujúcich a subjektívne osvojovaných vedomostí „ja to viem", „ja to poznám". V zážitku treba ďalej vidieť dôležité hýbadlo celej činnosti tak, ako vystupuje v podobe emócií, motívov, záujmov, postojov a pod. Napokon zážitkový moment vo svojej obsahovej stránke je najstvárniteľnejší. V tejto kapitole dotkneme sa aspektu zážitku najmä pri rozpracovaní motivácie. Pri učení v ontogenéze vidíme postup od mimovoľného situačne motivovaného učenia, príp. od učenia motivovaného biologicky, k učeniu vedomému, cieľavedomému, čo zodpovedá aktívnemu vzťahu k prírode a spoločnosti. Preto pri motivácii učenia u človeka významným činiteľom budú výchovné ciele, postoje a záujmy žiakov. Postoje, záujmy a výchovné ciele, ktoré určuje spoločnosť, musíme chápať v dialektickej jednote, lebo tvoria jednu z najpríznačnejších čŕt vzdelávacieho procesu.

---

[45] S. L. Rubinštejn: Bytí a vědomí, Praha 1961, str. 232.

Iné sú motívy, postoje, záujmy žiakov a výchovné ciele v socialistickej spoločnosti a iné v podmienkach triednej spoločnosti. Čím viac prenikne do učenia uvedomelý postoj a ideovosť, tým väčšie úspechy sa dosiahnu a tým skôr sa priblížime k vytýčeným cieľom výchovy. Motiváciu, uvedomelosť a ideovosť chápeme nielen vo vzťahu k výchovným cieľom, ale aj k žiakovmu veku. V každom vekovom období nadobúdajú motívy učenia a spracovania iné podoby. Na niektoré dôležité problémy sme poukázali v tretej kapitole, v ktorej sme riešili psychologické otázky výchovy vzhľadom na vekové osobitosti. Pri popise vývinu a rozvíjania jednotlivých funkcií a procesov vždy sme si všímali zážitkovej stránky psychiky, ktorá často rozhoduje o ďalšom vývine, určuje jeho smer a obsah.

b) Vedenie (vedomosť) človeka vďaka abstraktnému mysleniu dosiahlo svoj najväčší vrchol vo vede a technike. Ľudské vedenie je výsledkom poznávacej činnosti a spoločensko-historickej praxe. Historický vývin človeka ukázal osobitnú stránku ľudského poznania, ktorá spočíva v postupe od konkrétneho k abstraktnému, k všeobecnému, od ľubovoľného k plánovanému, od náhodného k poznávaniu zámernému, organizovanému a vedeckému, ako aj v postupe od poznania k praxi.

V ontogenéze si dieťa osvojuje vedomosti v bežných životných situáciách, v hre a pod., avšak osvojenie si poznatkov nazhromaždených ľudstvom uskutočňuje sa v plánovitom a organizovanom procese vzdelávania.

Charakteristika procesu učenia a nadobúdania vedomostí ukazuje určité zhodnoti s procesom poznávania.

S tým, že ľudské učenie ukazuje určité zhodnosti s procesom poznávania, súvisí aj to, že v mnohých teoretických úvahách o učení sa vždy učenie spájalo s myslením. Napr. Pavlov hovorí v rovnakých súvislostiach o myslení, učení, poznávaní. Problém riešenia úlohy a proces riešenia úlohy je zrejme centrálnym problémom všetkých teórií učenia. Či už ide o otázku pokusu a omylu, učenia vhľadom, učenia chápaného ako zmeny kognitívnej štruktúry a pod. Dokonca W. Correll sa pokúša podať syntetickú teóriu učenia, podľa ktorej proces myslenia je procesom učenia (tzv. denkendes Lernen). Je nesporné, že dnes máme prebádané základné zákonitosti procesu osvojovania si vedomostí tak, aby mohli poskytnúť pomoc praxi. Preto aj v našom výklade vystúpi do popredia analýza tých psychologických procesov, na základe ktorých sa uskutočňuje poznávanie a nadobúdanie vedomostí.

V popredí našej práce preto rozhodne musí byť rozbor poznávacích procesov. Ústrednou otázkou tu bude problém vnímania a myslenia tak, ako vystupuje vo vzdelávacom procese.

Otázku vzdelávania však nemožno zúžiť na verbálne osvojenie si učenia, na pochopenie a intelektuálne zvládnutie určitých zákonitostí, vzorcov a poučiek. Prestavba školy, spájanie školy so životom, s výrobnou prácou a so spoločenskou praxou zodpovedá prirodzenému sklonu človeka nielen vedieť a počuť o veciach, ale aktívne sa zúčastňovať aj na ich zhotovovaní a riešení. Preto dôležitými otázkami, ktoré treba teoreticky rozpracovať, sú: význam

manuálnej činnosti vzhľadom na rozvíjanie rozumovej činnosti a zákonitosti pri vytváraní zručností a návykov. Prirodzene, dnes ešte nebudeme môcť naznačené problémy rozpracovať v celej šírke, keďže chýbajú podkladové výskumné práce. No, nazdávame sa, že bude osožné nadhodiť ich z hľadiska teoretického .

Je zrejmé, že ďalším podstatným ohnivkom v našom výklade bude tá stránka psychických dejov, ktorá zabezpečuje uchovávanie všetkého, čo človek poznal, prežil, konal. Je to otázka pamäti, pravda, chápaná z hľadiska jej postavenia v učebnom procese, a preto budeme hovoriť o pämati najmä z hľadiska ekonómie v učení.

V súvise s preťažovaním žiactva nastoľuje sa vážny psychologicko-pedagogický problém, a to práceschopnosť žiakov a ekonómia v učení. Je zrejmé, že aj tu pôjde o určité všeobecné zásady, keďže práceschopnosť žiakov nezávisí len od množstva učiva, ale aj od jeho zatriedenia, systemizovania a metód učiteľovej práce. Preto mnohé otázky budú skôr spadať do pedagogiky a do metodík jednotlivých predmetov.

Záverom k tejto problematike treba uviesť toto: i keď takto členíme celú problematiku v našej práci, jednako bude dôležité stále mať na mysli spätosť vedenia a zážitku, pretože len tak osvojované vedomosti budú mať aj subjektívnu hodnotu, a tým budú vplývať na zmenu osobnosti v procese učenia. Tak sa zabezpečí harmonický a všestranný rozvoj osobnosti, pretože zážitok, t. j. uvedomenie si významu poznania a subjektívne prežitie osvojených vedomostí („ja to viem“) odstráni neosobný vzťah, ktorý sa niekedy prejavuje pri nadobúdaní vedomostí a potom zážitok stmelí vedenie a prax. Tak učenie dosiahne aj výchovné ciele. Preto aj otázku tzv. „hlbokých a trvalých vedomostí“, ktorú tak často nadhadzuje naša pedagogická prax, bude treba chápať v hlbšom zmysle, ako to bolo dosiaľ.

Ďalšie špeciálne otázky učenia u človeka vyplývajú zo spoločenského významu a hodnoty učenia. U človeka teda učenie nie je ponechané na prirodzený, lepšie povedané náhodný proces, ale je v podstate od narodenia, najmä však od školopovinnosti spoločnosťou organizovaným pedagogickým procesom, uskutočňovaným v osobitných zariadeniach (rozličné druhy škôl) a vedeným špeciálnymi, na tento proces pripravenými dborníkmi — učiteľmi.

Takýto organizovaný pedagogický proces na rozdiel od situačného učenia, ktoré sa zrejme môže uskutočňovať mimo pedagogického procesu, má svoje osobitosti. Pri situačnom učení z množstva podnetov, ktoré na človeka pôsobia, človek si vyberá predovšetkým tie, ktoré subjektívne vyvolávajú najväčší ohlas, t. j. ktoré sa bezprostredne stretávajú s určitými vnútornými pohnútkami a preto je tu väčšia iniciatíva v učení a dajú sa očakávať väčšie výsledky.

Naproti tomu pedagogický proces vedie a usmerňuje učiteľ a uskutočňuje sa podľa učebného plánu. To znamená, že tu vzniká neobyčajne zložitý psychologicko-pedagogický problém: ako sa objektívne, ľudstvom nazhromaždené poznatky majú stať subjektívne osvojenými a zažitými. Hlavnou otázkou

v pedagogickom procese je vplyv podporujúcich činiteľov. Podľa všeobecnej skúsenosti učenie aj v pedagogickom procese je najefektívnejšie, ak žiaci prejavujú aktivitu. Aktivita a samostatnosť je však dôsledkom zložitého procesu vzbudzovania záujmov, motívov a prijímania cieľov spoločnosti, vzorov spoločnosti, ktoré učiace sa dieťa prijíma za svoje. V tomto procese rozhodujúcim činiteľom je učiteľ, ktorý vie vytvoriť priaznivú atmosféru, vie žiakov viesť, povzbudiť a ukázať im cestu vpred. Preto okrem iného, súčasťou každej pedagogickej psychológie je rozbor osobnosti učiteľa.

IV. MOTIVÁCIA A UČENIE

A. Úvod

Určitá úroveň v učení alebo v inom výkone je výsledkom aktívneho vzťahu k danej činnosti, pripravenosti a schopnosti riešiť alebo vykonať určitú úlohu. Na výkon pôsobí viac činiteľov. Ak pracovník vo výchove skúma úroveň niektorých žiakových výkonov, potom musí približne poznať hodnotu, akou sa účastnia jednotliví činitelia na výkone a určiť toho činiteľa, ktorý vplýva na dobrý, prípadne zlý výkon v jednom alebo viac učebných predmetoch. Vzhľadom na žiakov výkon prichádzajú okrem veku do úvahy títo činitelia: dobrý telesný a zdravotný stav, úroveň rozumových schopností a stupeň osvojených pracovných návykov, motivácia.

a) Dobrý telesný a zdravotný stav je podmienkou úspešnej práce v škole. Táto podmienka sa zdá samozrejmá, no mnohé poruchy v správaní a učení, s ktorými prichádzajú rodičia do výchovných poradní, nevznikajú len vplyvom zlého prostredia, zlej výchovy. Môžu sa vyskytnúť aj v dobrom prostredí a v primeranom výchovnom vedení a vtedy ich podmieňuje určitá porucha centrálnej nervovej sústavy. Najčastejšie tu ide o stopy prekonaných horúčkovitých stavov. Zo 120 detí, vyšetrených na psychologických oddeleniach zdravotníckych zariadení, poruchu v správaní alebo učení vo viac ako 80-tich percentách zapríčinili následky, ktoré zanechali v ústrednej nervovej sústave horúčkovité onemocnenia (Dobrotka—Ličko). Takéto poruchy sa obyčajne ohlasujú už v predškolskom veku a s postihnutými deťmi majú rodičia zavčasu výchovné problémy (návyk na čistotu, nechutenstvo, zvýšená vzrušivosť a neposednosť, plačlivosť a pod.). Všetky podobné prípady treba dať včas vyšetriť už v predškolskom veku a súčasne zvýšiť výchovnú starostlivosť. Netreba preto čakať, až dieťa zlyhá v školskom období, ale hneď na začiatku venovať dieťaťu potrebnú výchovnú starostlivosť a nezhoršovať jeho stav nežiadúcimi výchovnými opatreniami (tresty, ponižovanie, zaznávanie a pod.). Na výkon môže ďalej vplývať hormonálny stav organizmu, najmä poruchy štítnej žľazy

a hypofýzy (pozri II. kapitolu). Na výkon najnevhodnejšie vplývajú narkotiká, najmä alkohol, ktorý nielen znižuje výkon, ale môže viesť k rozpadu osobnosti. Deťom nepatrí alkohol.

b) Ľudia sa navzájom odlišujú úrovňou rozumových schopností a stupňom osvojených pracovných a životne dôležitých návykov. Pod pojem rozumových schopností sme zahrnuli úroveň všímavosti, myšlienkovej pohotovosti spracovať vnemový materiál a úroveň dosiahnutých zručností a vedomostí dieťaťa riešiť úlohy. Úroveň rozumových schopností v školskom veku určujú jednak vrodené vlohy a jednak spôsob výchovy a výučby doma, a najmä v škole. Škola v prvom rade zodpovedá za rozvíjanie rozumových schopností dieťaťa (pozri II. a III. kap.).

c) Motivácia. Výkon človeka a žiakovo učenie nie sú iba mechanickým výsledkom pôsobenia psychofyzického stavu organizmu a schopností, ale podmieňujú ich aj pohnútky alebo motívy. Motívy sú dôležitými činiteľmi výkonu a súčasne pomáhajú nám pochopiť správanie človeka za rôznych podmienok. Niekedy podá žiak dobrý výkon, inokedy ten istý žiak podá slabý výkon. Žiakov zdravotný stav je dobrý a schopnosti sa nezmenili, ale zmenila sa príčina, motív konania. Keď chce žiak vyniknúť v prírodných vedách, celé jeho správanie aktivizuje dôležitá pohnútka a jeho výkon v tých predmetoch bude lepší než v spoločensko-vedných predmetoch. Motivácia konania predstavuje celý rad otázok a treba z nich osvetliť aspoň niektoré, základné.

B. Pojem a význam motívov

Keď dieťa plače, najčastejšia pohnútka môže byť, že je hladné alebo mokré, ak nie je choré. V každom prípade matka vezme dieťa, zistí príčinu plaču a odstráni ju (prebalí dieťa alebo ho nakŕmi). Z toho vidieť, že pohnútkou na určitú činnosť (plač) je nejaká potreba, ktorá vedie k určitému správaniu, smerujúcemu nepriamo alebo priamo k jej uspokojeniu. V žiakovom živote sa stretávame so zložitejším správaním.

Prvé pohnútky činnosti človeka, prípadne zvierat súvisia so stavom ich organizmu. Hovoríme, že vyplývajú z biologických potrieb. Význam a zástoj biologických potrieb sa mení vo vývine človeka. Potreby odrážajú vždy nedostatok niečoho, signalizujú nevyváženosť alebo nerovnováhu, ktorá v dôsledku toho nastala v organizme. Subjektívne sa prejavujú naliehavosťou uspokojenia (snahová tendencia) a zvýšenou hodnotou určených predmetov-objektov. Potreba sa môže pociťovať alebo uvedomovať. Taká potreba, ktorá sa pociťuje, ale neuvedomuje, nazýva sa pud, nepodmienený reflex. Pud určuje smer potreby, jej obsah, ale nie predmet. Človek pociťuje, že mu čosi chýba, že niečo potrebuje, ale neuvedomuje si, čo (aký predmet, objekt) by ho mohlo uspokojiť. Vedomý odraz potreby, ktorý spočíva v tom, že si človek uvedomí predmet-objekt, ktorý by mohol uspokojiť jeho potrebu, je túžba, želanie (Rubinštejn). Túžba alebo želanie nemusia ešte viesť k činnosti. Bezprostredným

impulzom činnosti sú motívy. *Motívy sú vedomé alebo uvedomené pohnútky, ktoré vedú k činnosti smerujúcej k dosiahnutiu uspokojenia potreby.*

V bežnej reči sa často popri termíne pud používa termín inštinkt. Treba pripomenúť, že kým pud reprezentuje smer potreby, inštinkt určuje spôsob. Napríklad pud hniezdenia vtákov vedie k určitému vrodenému, nemennému spôsobu stavania hniezda. Pavlov navrhol namiesto termínov „pud", „inštinkt" používať pojem „nepodmienený reflex". Tradičné pojmy sme uviedli preto, lebo sa bežne používajú v praktickom živote. Otázka pudov, nepodmienených reflexov ako primárnych pohnútok správania nie je celkom vyjasnená. Pavlov upozornil, že nepoznáme dostatočne všetky nepodmienené reflexy, a sám vyrastúva len najzákladnejšie: *podmienený reflex sebazáchovy* (obranný a pokrmový), *zachovania rodu* (sexuálny), *voľnosti alebo slobody, orientačný, cieľový.*

Motívy činnosti dieťaťa ako bezprostredné pohnútky pri konaní sú rôzne. Motívy slúžiace na uspokojovanie biologických potrieb sa vo vývine menia a nadobúdajú inú hodnotu než v ranom detstve. Postupne sa stávajú významnými jednak motívy hmotné (starostlivosť o materiálne potreby, oblečenie a pod.) a spoločensko-kultúrne (kolektív, vyniknutie v určitom odbore, túžba po nových poznatkoch a pod.). V školskom období je dôležité poznať motívy, ktoré vedú k dobrým výkonom v škole. U žiaka obyčajne nemáme do činenia s jedným alebo s dvoma motívmi. Motívy bývajú rôzne, ba aj protikladné. Iba dominantný motív vedie k rozhodnutiu a konaniu. O tom, ktoré z motívov sa môžu stať dominantnými, rozhodne ich sila, význam, hodnota, ktorú môžu mať pre žiakovu osobnosť. Sila motívov závisí od potrieb, svetonázoru a charakteru jednotlivca.

Fyziologické základy motivácie navrhol Pavlov vysvetliť reflexom cieľa. *„Celý život je realizáciou jediného cieľa, a to ochrany samotného života, ustavičná práca toho, čo sa nazýva všeobecným inštinktom života. Tento všeobecný inštinkt, čiže reflex života sa skladá z množstva jednotlivých reflexov."* Pavlov tvrdí, že veľkú časť týchto reflexov tvoria pohybovopolohové reflexy, upriamené na priaznivé životné podmienky. Podľa Pavlova sú to reflexy, ktorých cieľom je uchvátiť, privlastniť nejaké podmienky pre daný organizmus. Nazýva ich aj reflexmi uchvátenia, zmocnenia. Pavlov pripisoval reflexu cieľa mimoriadnu dôležitosť pre život. *„Život je len vtedy krásny a mocný, keď smeruje k dosiahnuteľnému cieľu, ale nikdy nedostižnému, alebo ak s rovnakým zápalom ideme od jedného cieľa k druhému. Celý život, všetko jeho zušľachťovanie, celú jeho kultúru vytvára reflex cieľa; vytvárajú ho iba ľudia snažiaci sa dosiahnuť cieľ, ktorý si v živote postavili."*[46] Pavlov charakterizuje reflex cieľa ako snahu ovládnuť určitý podnet, pričom podnet aj jeho ovládnutie chápe v širokom zmysle slova. Pri analýze reflexu cieľa poukazuje Pavlov na fakt, že pri tomto reflexe možno oddeliť akt snaženia od zmyslu a hodnoty cieľa. Cieľ môže byť rovnako vysoký ako nízky, ušľachtilý ako daromný.[47] Na každý z týchto cieľov človek môže vynaložiť rovnakú energiu.

---

[46] I. P. Pavlov: Polnoe sobranie sočinenii, zv. III, kniha I, str. 310 a 308.
[47] I. P. Pavlov: Polnoe sobranie sočinenii zv. III. kniha I, str. 306.

Zmysel a hodnotu cieľa môže postaviť a ovplyvňovať spoločnosť a výchova.[48] Preto otázka motivácie je jednou z významných otázok v teórii pedagogickej psychológie a pedagogiky. Žiaľ, nie je doteraz náležite rozpracovaná.

Pre motiváciu je príznačný určitý vzťah k objektu, ktorý zodpovedá potrebe a dáva určitý konkrétny smer celému konaniu. Pri určovaní vzťahu medzi potrebou a podnetom sa zistili niektoré zákonitosti. Napr. ak je potreba naliehavá, potom podnet má veľkú hodnotu a naopak. Ustrkované dieťa je vďačné za každé vľúdne slovo, rozmaznanému dieťaťu však vľúdne slovo je málo. Podľa toho podnety môžu byť žiadúce, ľahostajné, prípadne nežiadúce. Samotné podnety môžu vytvárať určité potreby. Kultúrne prostredie, hudba, literatúra môžu pôsobiť na vznik kultúrnych potrieb. Vzhľadom na motiváciu žiakov je táto úvaha dôležitá, lebo môže pomôcť zistiť okruh vecí, javov a predmetov, ktoré dieťa uprednostňuje, ktoré zanedbáva, ktorým sa vyhýba, kvôli ktorým môže zlepšiť svoj výkon, prípadne vynaložiť veľkú námahu (Woodworth, Schlosberg).

Všeobecne možno povedať, že dieťa vyhľadáva skôr tie podnety, ktoré mu prinášajú nejakú radosť. V psychológii sa vyskytlo aj také hľadisko, podľa ktorého celé správanie človeka usmerňuje princíp slasti a strasti. Podľa tohto princípu skôr vyhľadávame veci príjemné a slastné než nepríjemné. Také hľadisko zaviedol Freud. Tento princíp ale nemožno prijať, keďže jeho platnosť je obmedzená. V podstate totiž vyplynul z idealistickej filozofie. Na potvrdenie nášho stanoviska uveďme experiment Jerofejevovej z Pavlovových laboratórií. Jeroferejeová zvolila na vypracovanie podmieneného reflexu ako podmienený podnet bolestivé podráždenie kože elektrickým prúdom. Tento podnet bol taký bolestivý, že zviera sa mu vyhýbalo a nechcelo ísť do klietky. V pokuse pokračovala tak, že zmenšovala dávky pokrmu. Nakoniec dosiahla, že bolestivý podnet, za ktorým prichádzalo jedlo, nadobudol inú hodnotu. Zviera sa už nebránilo ísť do klietky, naopak, v klietke sa začalo olizovať, vrtieť chvostom, podobne ako pri podnete, ktorý bolesť nespôsobuje. Hodnota podnetu sa zmenila vplyvom potreby organizmu. Toľko hovorí laboratórny experiment. Z histórie ľudstva poznáme dosť príkladov, že aj bolestivý podnet, napr. týranie, mučenie, urážanie alebo smrť, menej sa hodnotí než zrada, zrieknutie sa svojho presvedčenia, svojej pravdy a svojich práv. Len tak bolo možné dosiahnuť výsledky v boji o pokrok v ľudskom poznaní, v boji o víťazstvo revolučných myšlienok.

V detskom veku však musíme počítať s tým, že deti vyhľadávajú to, čo uspokojuje potreby ich organizmu (behanie, kolektívna hra), a vyhýbajú sa tomu, čo je jednotvárne, prípadne čo vyžaduje určitú námahu (pomoc v domácnosti, obťažné partie v učení, návšteva zubného lekára a pod.). Z výchovného hľadiska je nevyhnutné vedieť vhodne uspokojovať prirodzené potreby dieťaťa, ktoré sa spontánne prejavujú, ale súčasne treba vedieť, že vychovávať znamená

---

[48] A. A. Smirnov—A. N. Leonťjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 307.

usmerňovať, klásť požiadavky, povinnosti vyplývajúce z výchovných cieľov. Dieťa zavčasu treba privykať na to, aby plnilo určité úlohy, povinnosti. V tom smere nemôžu vychovávatelia dieťaťu ustupovať a každý ústupok, ktorý by vychovávatelia urobili, dieťa hodnotí ako slabosť. Dieťa si má čím ďalej tým viac uvedomovať svoju povinnosť vykonávať určité úlohy, ktoré vyplývajú zo života v rodine. *Povinnosť je morálnou stránkou a motívom konania vtedy, keď sa to, čo je dôležité, stane aj osobne, aj spoločensky dôležitým.*[49] Inou významnou zložkou konania sú mravné motívy. Mravné motívy sú súčasťou presvedčenia, svetonázoru a odráža sa v nich socialistický vzťah k práci, k spoločnosti, k vlasti a pod. O presvedčení hovoríme, keď „svetonázor motivuje činnosť človeka, t. j. keď je hlboko prežitý a povzbudzuje k činnosti v určitom smere. Morálne predstavy a pojmy si majú žiaci v školách osvojiť a prežiť ich tak, aby sa stali základnými komponentami ich presvedčenia".[50] Levitov hovorí, že pre formovanie morálneho presvedčenia treba, aby sa spoločenské ciele stali osobnými cieľmi žiakov.[51] Mravné motívy konania sú kľúčom na hodnotenie žiakovej činnosti a jeho skutkov. Jeden a ten istý skutok môže byť rôzne motivovaný. Je známe, že deti žalujú. Tento skutok môže vyplývať z vekových osobitostí, prípadne môže byť motivovaný zaliečaním sa s úmyslom získať osobné výhody, môže k nemu dôjsť zo strachu, aby sa neprišlo na ozajstného vinníka, alebo nakoniec môže byť motívom snaha pomôcť spolužiakovi v ťažkosti. Vychovávateľ môže teda hodnotiť skutok len vtedy, keď pozná jeho motívy.[52]

Na motívy činnosti žiakov pôsobí priaznivo alebo nepriaznivo pochvala alebo trest. Je mnoho lietratúry, ktorá sa zaoberá touto otázkou, a je aj u nás prístupná. Preto uvedieme len niekoľko poznámok. Vo výchove sa nezaobídeme ani bez pochvaly, ani bez trestu, prípadne disciplinárnych prostriedkov. Pochvala je činiteľ podporujúci motiváciu v želateľnom smere a trest je činiteľ tlmiaci aktivitu. Pochvala alebo trest vyplývajú zo spoločenského hodnotenia žiaka a schvaľujú, prípadne neschvaľujú jeho činnosť. Žiak často iba podľa takéhoto hodnotenia poznáva úspech alebo neúspech svojej činnosti, prípadne jej dosah. Neraz sa stane, že sa dieťa pri potrestaní cíti ukrivdené a plače. Ak vec skúmame bližšie, vysvitne, že dieťa nevedelo samo posúdiť význam a dosah svojho správania. Je preto nevyhnutné, aby žiak presne vedel, čo je jeho povinnosť, čo smie a čo má robiť, čo nesmie robiť a čo je trestné. Hodnotenie potom ukáže, do akej miery je jeho činnosť úspešná alebo neuspešná. Hodnotenie má tým väčší výchovný vplyv, čím väčšiu úctu má žiak k rodičom, k učiteľovi. Stáva sa, že pokarhanie doma ani v škole nepomáha, ak autorita rodi-

---

[49] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1958.

[50] N. D. Levitov: Detskaja i pedagogičeskaja psichologia, Moskva, str. 159.

[51] Tamže str. 160.

[52] Porov. A. A. Smirnov—A. N. Leontjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 309.

ny a školy je menšia než autorita kamarátov. Podobne neúčelné je nesprávne hodnotenie, nepozornosť k tomu, čo žiak skutočne dokázal, prepiate hodnotenie, ustavičné negatívne alebo pozitívne hodnotenie. Ak budeme žiaka karhať za neúhľadné písmo pravidelne, prestáva karhanie mať účinok, ba naopak, výkon sa fixuje, písmo sa zhoršuje atď. Uvediem príklad z vlastného života. Na gymnáziu mi profesor latinčiny prečiarkol školskú úlohu pre nečitateľné písmo. Pri druhej úlohe som sa pokúsil písať čitateľnejšie. Moje úsilie však profesor nezhodnotil a opäť som dostal známku „pre nečitateľné písmo nedostatočný". Budúcu úlohu som už nepokladal za potrebné písať. Pretvaroval som sa, že píšem, a pri oprave som na čistú stranu napísal: „Pre nemoc nepracoval". Z toho vidieť, že žiak je často voči učiteľovmu hodnoteniu bezmocný, a keď zistí, že jeho úsilie sa nehodnotí, vedie ho to k nesprávnemu konaniu. Vec sa môže zhoršiť tým, že na takéto konanie — „klamanie" — môže učiteľ prísť a použije celkom oprávnene disciplinárne prostriedky, aby udržal svoju autoritu. Nazdávam sa, že podobné príklady negatívneho a formálneho hodnotenia žiakov nájde každý vo vlastnom živote alebo v živote svojich školopovinných detí. Zo socialistickej výchovy treba odstraňovať každý druh formalizmu.

Trestom sú najviac postihnutí tí, ktorí to najmenej potrebujú, teda ťažkopádnejší žiaci. Títo žiaci najčastejšie dostávajú zlé známky, pokarhanie, zápis do žiackej knižky. Takýto postup je čisto formálny, nepedagogický a nevedie k nijakým výsledkom. Treba si už raz uvedomiť, že 20 percent žiakov, ktorí neabsolvujú základnú školu, nemôže byť nenadaných. Zlá je výchova. V súvise s trestami si treba uvedomiť, že pôsobia iba krátky čas. Prerušujú činnosť v určitom smere. Na ilustráciu môžeme uviesť pokus s potkanom, ktorého učili v skrinke stláčať páku tak, že za každým stlačením nasledoval pokrm. Keď sa vypracoval u potkana podmienený reflex, prestal po stlačení páky nasledovať pokrm, ale potkan dostal elektrický šok. Za 10 minút takéhoto trestu prestal stláčať páku. Na druhý deň, keď ho ani netrestali, ani neodmeňovali, pokračoval v stláčaní páčky.[53] Trest v tomto prípade potlačil na určitý čas činnosť, ale ju nevylúčil. Teda v experimente sa ukázalo, čo potvrdzuje bežná prax, že trest určitú činnosť prechodne potlačí, ale neprekonáva tendenciu ju vykonávať. Ak máme opačný prípad, že dieťa určitú činnosť nevykonáva, napr. neučí sa, tu môžeme pozorovať, že sa dieťa spočiatku vyhýba trestu. Vyhýbanie sa trestu vedie tiež k vydaniu sily a námahy, a preto sa neskoršie dieťa prestane trestu vyhýbať, čiže ani stály trest nepomáha. Rodičia neraz povedia: „Aj ho bijem, ani tak sa neučí."

No tresty, karhanie, zahanbovanie alebo posmech môžu mať trvalé škodlivé následky a môžu sa prejaviť v správaní dieťaťa vzdorovitosťou, zlostnosťou a zúrivosťou, znechutením a rozladením. Ak sa tresty používajú sústavne

---

[53] R. S. Woodworth — H. Schlosberg: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959 str. 711.

v nevhodnej atmosfére, potom vzniká u dieťaťa strach. To môže viesť k tomu, že dieťa úplne zlyhá pri plnení povinností, ulieva sa, chodí „za školu".

Vhodnejším motivačným prostriedkom je pochvala. Pochvala znamená jednak pozitívne zhodnotenie žiakovho výkonu, jednak ho povzbudí do ďalšej práce. Je však zložitá vec, ako žiaka chváliť. Z Pavlovových pokusov vieme, že sa každý opakovaný podnet, i keď je sebadôležitejší, stáva ľahostajným a navodzuje únavu, útlm. Na tieto experimenty treba myslieť aj pri pochvale. Pochvala musí vyjadrovať zásadné hodnotenie. Žiakov výkon nemusí byť vždy bez chyby. No za chyby ho nemožno chváliť. V takomto prípade treba najprv zhodnotiť celkový výkon, len potom ukázať na nedostatky a chyby, ktoré má žiak v budúcnosti prekonať. Ak žiak podáva celkove zlý výkon, potom je vhodné nájsť prvky, ktoré sú správne. Napr. pri pravopise žiak neporušuje všetky pravidlá. Učiteľ aj v tom prípade, ak úlohu klasifikuje ako nedostatočnú, v individuálnom prístupe má žiakovi ukázať, že v tejto úlohe neurobil už isté chyby, ale robil ešte iné chyby, ktoré sa musí snažiť odstrániť. Hodnotiť žiaka treba celistvo, ponajprv zhrnúť to, čo bolo správne, naznačiť líniu, po ktorej sa bude uberať budúci vývin a snaženie žiaka a v ďalšom poukázať nielen na chyby, ale aj na spôsob, ako ich odstraňovať. Chválu teda treba spájať s hanou, ale tak, aby žiak videl, ktorým smerom sa má uberať, a aby cítil, že ho hodnotíme správne.

C. Motívy a učenie

V predškolskom veku dieťa zväčša nadobúda vedomosti, zručnosti a návyky mimovoľne pri hre, pri práci a v styku s rovesníkmi a dospelými. V procese výchovy a výučby, v ktorom učenie je hlavnou činnosťou dieťaťa, motivácia učenia je zložitá vec. V prvých triedach žiak chápe školu ako niečo nové, prispôsobuje sa novým povinnostiam a učiteľovým požiadavkám. V prvých ročníkoch sa začínajú uplatňovať motívy byť dobrým žiakom, „lepším ako Jožko", získať učiteľovu pochvalu. V tomto veku pochvala a povzbudenie vystupujú ako neobyčajne účinné činitele motivácie žiakovho učenia. Koncom prvého stupňa všeobecnovzdelávacej školy sa motívy menia. Žiak chce byť dobrým žiakom skôr pre vlastné uspokojenie. Na druhom stupni sa diferencujú záujmy dieťaťa a menia sa aj motívy učenia. Učenie nemotivujú iba požiadavky školy. Žiaci začínajú klásť sami na seba určité nároky podľa svojich záujmov a schopností (matematik, fyzik, lingvista a pod.) a podľa perspektív budúceho uplatnenia. Na treťom stupni motívy učenia a správania určujú spoločenské potreby, svetonázor a vlastný životný plán, v ktorom sa učenie stáva zložkou uvedomelého zapájania sa do spoločnosti. Utvárajú sa tu predpoklady pre samovzdelávací proces, ktorý prerastie rámec školy a uplatní sa v celom ďalšom živote.

D. Záujmy

Dôležitým činiteľom motivácie je záujem, a to preto, lebo pramení z potrieb. Ak sa určitá potreba častejšie uspokojuje, vyvoláva v mozgu trvalejšie spoje. Časté zamestnávanie sa s určitým predmetom môže teda viesť k uprednostňovaniu určitých predmetov, určitých činností, a tým k vytváraniu záujmu. Záujem sa odlišuje od potreby, vzťahuje sa k mnohým stránkam osobnosti, najmä k schopnostiam, citovému životu, pozornosti. Záujem vyjadruje pomerne stále zameranie osobnosti voči okoliu a spoločnosti.

Záujmy sú rôzne a môžu sa týkať motorickej činnosti (napr. rôzne druhy športu), intelektuálnych činností (napr. matematika, prírodné vedy, šach) alebo spoločensko-politických otázok. U človeka sa vyskytuje viac rôznych záujmov, ale obyčajne iba niektorý nadobudne prevahu.

Detské záujmy sa vyznačujú šírkou. Deti sa zaujímajú o mnohé veci. Je to potrebné na preskúšanie a cibrenie ich schopností. Inou črtou je tvárlivosť detských záujmov, t. j. ich prispôsobivosť požiadavkám okolia. Rozbor detských záujmov ukazuje, že ich v podstate podmieňuje vek. Napr. zberateľské záujmy sa vyskytujú len od určitého veku.

Keďže záujmy sú dôležitým činiteľom motivácie, treba ich výchovne využiť. V prvom rade si treba všímať záujmy všetkých detí a dbať najmä o tie, u ktorých vidíme zjavnú bezzáujmovosť, záujmovú bizarnosť a pod. Ak tento nedostatok nemá nijaký organický podklad (psychopatie, prípadne iné poruchy), môžeme si ho vysvetliť ako dôsledok výchovnej zanedbanosti.

Ďalšia otázka sa týka šírky a smeru záujmov. Je známe, že záujem o učenie je základom úspešnej práce v škole. Tvárlivosť detských záujmov učiteľovi plne umožňuje vzbudiť vzťah detí k školskej práci. Z praxe poznáme dosť príkladov, že dobrý učiteľ matematiky, zemepisu alebo slovenčiny vedel vzbudiť také záujmy, ktoré žiakom ostali na celý život. Učiteľ tu má nesmierne možnosti. Žiaľ, poznáme aj opačné prípady, keď nevhodný učiteľov postup môže zapríčiniť nielen stratu záujmu, ale priam odpor a zastavenie žiakovej poznávacej činnosti v určitom predmete. Učiteľovou úlohou je zavčasu vybadať schopnosti i špeciálne nadania a takýchto žiakov viesť k tomu, aby si vytvorili trvalé záujmy so zreteľom na nadanie. V mnohých prípadoch vzniká záujem na základe schopnosti, ale ak sa premešká príležitosť výchovne ich rozvíjať a na ich základe vytvárať záujmy, môže sa stať, že zo schopných a nadaných žiakov sa stanú ľudia síce zaujímaví, ale často čudáci, lebo ich schopnosti nie sú primerane spoločensky začlenené a neuspokojujú ani samotné subjekty. Ďalej je významné vzbudzovať u detí záujmy pre trvalé činnosti, záujem o prírodu, turistiku a rôzne ručné práce, ktoré prispievajú nielen k osobnému uspokojeniu vo voľnom čase, ale pomôžu skultúrňovať svet okolo nás. Správne usmernená osoba sa prejavuje výraznými kultúrnopolitickými záujmami, ktoré umožňujú na jednej strane jednotlivcovi primerane sociálne sa adaptovať, správne hodnotiť historický vývin osobnosti, a na druhej strane vedú k pozdvihnutiu vzdelanosti a kultúry nášho ľudu.

E. Postoj

Motivácia sa navonok prejavuje postojom, ktorý má jedinec k veciam, udalostiam a ideám. Výraznou známkou postoja je celková pohotovosť, pripravenosť a aktivizácia organizmu smerom motivácie. Fyziologickým základom postoja je optimálna vzrušivosť kôry mozgových hemisfér, rýchle uplatňovanie orientačného reflexu a ľahké vytváranie dočasných spojov v smere postoja. Postoj môže byť kladný, záporný a ľahostajný.

Je zrejmé, že pre učenie je významné pestovať kladné postoje. Napr. podmienený reflex hladného zvieraťa na pokrmový podmienený podnet sa vytvára rýchle, kým nasýtené zviera ani nezareaguje. Žiak, ktorý si zaumenil naučiť sa úlohu, dosiahne výsledok skôr než ten, ktorý to robí ľahostajne. Vyjadruje to aj naše príslovie: „S chuťou do toho a pol je hotovo." Ak pozitívny postoj k učeniu je taký priaznivý pre žiakovu činnosť, potom je výchovne dôležité všímať si negatívne postoje, aby sme ich mohli meniť.

Negatívny postoj sa môže prejavovať rozlične. Najčastejšie je to nechuť, odpor, čo sa spája so vzdorom a agresívnym správaním. Môžu sa prejaviť náhle na nejaké prehnané požiadavky zo strany rodiča alebo učiteľa. V takom prípade je ich príčina zrejmá a dá sa odstrániť. Inokedy však nastávajú bez nejakej badateľnej príčiny. V takom prípade sú najčastejšie reakciou na zlú výchovnú situáciu, ktorá už dlhšie trvá a zrazu sa stane žiakovi neznesiteľnou. Žiak vplyvom takejto situácie môže reagovať tak, že voči učiteľovi bude surový a voči spolužiakom agresívny, že vyrušuje v nevhodnú chvíľu, alebo sa to prejaví nepriamo, že sa žiak uchýli k ohováraniu a klebetám o učiteľovi, že klame, podvádza. V niektorých prípadoch môže sa pomstiť. Spôsob reakcie závisí od ťažkosti výchovnej situácie, od veku a vlastností osobnosti žiaka. Okrem týchto určitých reakcií negatívny postoj sa môže prejaviť v menej výraznej forme, v opisovaní, rezignácii (aj tak sa to nenaučím). Niekedy sa vyskytuje odklon od učiva a príklon k hrám s mladšími deťmi. To je tzv. zvrat, regresia k jednoduchším formám správania, odklon od skutočnosti a útek do snenia, fantázie. Na určité prvky negativizmu môže upozorniť aj tvrdosť v konaní, dôrazné vystupovanie tam, kde to netreba. Negatívne formy správania vyžadujú nevyhnutne učiteľov individuálny prístup, analýzu výchovnej situácie doma a v škole a signalizujú, že žiak je hamovaný v niektorej zo základných životných potrieb. U mnohých detí viaceré výchovné chyby nespôsobujú ťažkosti, ale u niektorých stačí jedna výchovná chyba. Napr. matka 7-ročnému dobrému, ale citlivému žiakovi pohrozila, že ho dá do „polepšovne". U chlapca bola už „polepšovňa" spojená s predstavou bitky, trápenia a pod. Matka o týchto chlapcových predstavách nevedela. Chlapec však na túto hrozbu reagoval dvoma pokusmi o samovraždu. Iste je to prípad zložitý. Ale postoj k rodičom, k sebe a k životu táto hrozba zásadne ovplyvnila a bolo treba vynaložiť niekoľkomesačnú starostlivosť, kým chlapec opäť nadobudol rovnováhu.

Podľa skúseností a výskumu možno uzatvárať, že kladný postoj k učeniu závisí jednak od určitých objektívnych podmienok výchovy, jednak od subjektívneho vzťahu žiaka k výchove. Obidva činitele sa vzájomne presahujú.

1. Objektívne **kladný postoj** k učeniu napomáha priateľské a teplé ovzdušie doma a v škole. To vyvoláva u žiaka radostné očakávanie, ktoré uvoľňuje široké uplatnenie orientačného reflexu (neblokuje ho strach) a kladný emocionálny stav. Hrejivá atmosféra je pohnútkou na uvoľnené a činorodé konanie. Inou objektívnou podmienkou, ktorá pomáha vytvoriť kladný postoj, je vhodne a útulne vedený domov, v ktorom si dieťa nájde kútik pre hru a učenie. Ďalším činiteľom je sústavnosť v požiadavkách a ustálený rozvrh dennej práce. Napomáha sústavnosť práce, cit k povinnosti a vedomie, že prácu si nemožno zľahčiť, alebo sa jej vyhnúť. S tým súvisí aj pravidelná kontrola žiaka.

2. Okrem uvedených tzv. objektívnych podmienok, ktoré akoby „zvonka" vytvárali predpoklady, provokovali pozitívny postoj, treba zhodnotiť aj tzv. **subjektívne činitele,** ktoré sa za určitých okolností stávajú najdôležitejšími. Ako hlavné subjektívne činitele sa uvádzajú:

a) **Túžba po úspechu,** vyniknutí, žiadostivosť „naučiť sa". Čím je túžba naučiť sa a námaha vynaložená na dosiahnutie úspechu väčšia, tým lepší je aj výkon a tým dlhšie si žiak učivo zapamätá.

b) Ďalším činiteľom je **dôvera vo vlastné schopnosti** naučiť sa danú látku. Ak žiak ostane bezradný a má dojem, že sa látku nemôže naučiť, potom aj zvýšené neskoršie úsilie nevedie k primeranému zlepšeniu výkonu. Mnohí psychológovia sa domnievajú, že prvý dojem a presvedčenie o zvládnutí látky sú dôležitejšie než neskoršie úsilie.

c) Najlepší úspech sa dosahuje v tých predmetoch, ktoré dieťa zaujímajú, alebo v tých, ktoré samo pokladá za významné, prípadne v ktorých môže najviac uplatniť svoje schopnosti alebo svoje presvedčenie.

d) Postoj zlepšuje **využitie nadobudnutých znalostí, zručností,** zvyšuje všestrannosť precvičenia a variabilitu využívania poznatkov. Pre úspech v škole a v práci tento faktor často rozhoduje. Nestačí zásadne hromadiť materiálové vedomosti, ale je potrebné ovládnuť základné prvky, fakty a princípy a vedieť ich všestranne použiť v škole a v živote.

Pripomíname tu veľmi poučnú bájku o zajacovi, ktorý zabil vlka. V jednom lese žil vlk, ktorému zvieratá museli posielať niektoré zo svojho stredu na zožratie. Tu sa zajac ponúkol, že pôjde k vlkovi a zabije ho. Skutočne sa k vlkovi vybral, prilákal ho k studni, kde vlk videl svoj obraz. Tu mu zajac povedal: „Vidíš, to je silnejší vlk, ako si ty!" Vlk chcel protivníka zničiť a skočil do studne. Keď sa zajac vrátil k zvieratkám, všetky ho obdivovali. On však skromne povedal: „Vôbec nie je ťažko vlka zabiť, len treba vedieť ako to urobiť. Musíte len dobre využiť to, čo viete!"

(J. Vachek).

F. Cieľová zameranosť a výkon

Predchádzajúci rozbor ukázal dôležitosť motivácie pri uprednostnení nejakej činnosti a pri zlepšení výkonu v určitom smere. Teraz si všimnime priebeh činnosti a ozrejmime tie stránky, ktoré môžu uspôsobovať, zlepšiť samotný postup, t. j. otázku bezprostrednej cieľovej zameranosti počas výkonu, počas osvojovania a nadobúdania vedomostí a zručností.

1. Na cieľovú zameranosť v prvom rade vplýva subjektívny odraz predchádzajúcich úspechov a neúspechov. Napriek rôznym individuálnym variáciám a výnimkám možno všeobecne povedať, že si jedinec v tej oblasti, v ktorej nedosiahol žiadúci úspech, nebude stavať osobitné ciele a naopak. Úspech povzbudzuje túžbu dosiahnuť ešte lepšie výsledky. Ak sa pretekárovi nebude dariť nejaký zvrat, nezaradí ho do svojho programu. Ak má niekto zlé skúsenosti s trolejbusom a má možnosť cestovať autobusom, volí autobus. Ak žiak v niektorom predmete dosahuje sotva dostatočnú, zriedka sa bude snažiť vyniknúť v danom predmete. Na prvý pohľad sa zdá zbytočné hovoriť o tak bežnej veci. Ale prax vo výchove ukazuje, že s touto zákonitosťou sa pedagógovia veľmi nezaoberajú. Je zrejmé, že neúspech žiaka za bežných podmienok nepovzbudí, ale skôr deprimuje. Ak sa neúspech opakuje, vedie k zníženiu úrovne snaženia. Bežné pedagogické opatrenia okrem zhoršenej známky sú výčitka, napomenutie, hrešenie nielen v škole, ale v dôsledku záznamu v žiackej knižke aj doma. Dúfame, že takým spôsobom výkon žiaka sa zlepší. Ozrejmime si tento postup z inej situácie. Na ihrisku začína prehrávať domáce mužstvo. Dobrí fanúškovia a diváci domácich nekričia „hanba", „fúj", „iď domov", ale volia celkom opačnú taktiku ako pedagóg. Povzbudzujú svojich „vyrovnať a nabiť", „tempo, do toho". Každý hráč vie, akou silou je povzbudenie v ťažkosti. Napomáha aktivitu a zlepšuje výkon. Učitelia a rodičia by mali byť aj fanúškami svojich detí — žiakov.

2. Druhým činiteľom, ktorý zlepšuje výkon, je znalosť, ako dosiahnuť stupeň výkonu, ako hodnotiť výkon. V tom smere získalo sa mnoho skúseností. Ak napr. vojak strieľa do terča a neukážu sa mu zásahy, nemožno očakávať, že si zlepší výkon. V podobnej situácii je aj žiak v škole. Terč a ukázanie zásahov nahradzuje učiteľovo hodnotenie. Správne hodnotenie pomáha žiakovi orientovať sa v uvedomení si toho, čo dosiahol, čo mu chýba a kde má pridať. Ananjev robil výskumy ako hodnotia učitelia žiacke výpovede a prišiel k záverom, že v škole vo všeobecnosti sa používajú tri druhy zhodnotenia vedomostí: a) neurčité zhodnotenie. Učiteľ na žiakovu odpoveď nepovie nič, alebo len: „Sadni si!" b) Negatívne zhodnotenie: „Nie je to tak, je to celkom ináč, vôbec si tomu neporozumel" a pod. c) Pozitívne hodnotenie: „Dobre, výborne, celkom správne!" Rozborom učiteľovho hodnotenia Ananjev prišiel k záveru, že veľmi zlé výsledky v učení možno zaznamenávať vtedy, keď učiteľ nijako nehodnotí žiakov alebo hodnotí ich úplne záporne. Hodnotenie odpovede má viesť žiaka k tomu, aby sa orientoval vo svojich

vlastných vedomostiach, má mu povedať, v čom dosiahol úspech, v čom má pridať. Vedie žiaka aj k správnemu sebaoceňovaniu![54]

3. Iným komponentom, ovplyvňujúcim výkon, je cieľová zameranosť alebo konanie s prespektívou. Z fyziologických základov motivácie, z reflexu cieľa vyplýva, že v celom správaní človeka je určitá zámernosť. Táto zámernosť sa prejavuje tendenciou dokončiť nejakú prácu, napr. ak dieťa prerušíme v nejakej činnosti a poveríme ho inou úlohou, po jej splnení sa vráti späť k predchádzajúcej činnosti. Napr. 11-ročného žiaka zaujal výpočet počtu obyvateľov na zemeguli podľa jednotlivých zemí. Tento výpočet žiak prerušil, lebo musel večerať, robiť si úlohy a písať diktát. Po všetkých týchto prerušeniach vracal sa späť k svojej pôvodnej úlohe. Z tohto faktu vyplýva pre výchovné vedenie niekoľko záverov, a to neprerušovať činnosť detí a násilne do nej nezasahovať. Prerušovanie marí plány, ktoré dieťa má, marí jeho zámer, v dôsledku čoho sa môžu vyskytnúť negatívne reakcie — odpor. Ak dospelý chce prerušiť hru, musí najprv pozornosť dieťaťa odviesť iným smerom, prípadne vniesť do činnosti iný organizujúci prvok. Organizujúci prvok treba vnášať do činností detí najmä vtedy, keď ich konanie nemá zrejmý cieľ, keď je neobsažné, prázdne (bezhlavé pobiehanie a pod.). Z predchádzajúceho vieme, že možno oddeliť energiu od obsahu. Často veľkú energiu deti vynaložia na rôzne neužitočné daromnice. Dospelí nie sú na tom o nič lepšie. Výchova má teda do detskej činnosti vnášať organizujúci prvok, obsažnosť. Deti majú rady, ak dospelí obohatia ich činnosť. Dospelí majú vniesť ideovosť do konania, čiže to, aby v jednotlivých konkrétnych drobných každodenných činnostiach deti spĺňali vysoké ciele stanovené spoločnosťou. To je konanie s perspektívou (pozri kap. III.).

V. OSVOJOVANIE VEDOMOSTÍ, ZRUČNOSTÍ A NÁVYKOV

A. Úvod

Podľa uznesenia ÚV KSČ „O úzkom spojení školy so životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelávania v Československu" z apríla 1959 úlohou školy je vychovávať „*človeka vysokovzdelaného, ovládajúceho poznatky súčasnej vedy a tech-*

[54] M. N. Šardakov: Očerki psichologii učenia, Moskva 1951.

niky, pripraveného na kvalifikovanú produktívnu prácu, telesne zdatného, človeka kolektívneho, nachádzajúceho radostné uspokojenie v práci pre celok, predchnutého ideami socialistického vlastenectva a internacionalizmu, uvedomelého budovateľa a obrancu komunistickej spoločnosti.“ V duchu tohto uznesenia dochádza k revolučnej prestavbe školy tak, aby sa dôsledne realizovali ciele komunistickej výchovy. V prestavbe školy bude sa uskutočňovať princíp spojenia školy so životom, s výrobou, s výstavbou komunistickej spoločnosti. V tom smere zásadný význam má: a) spojenie vyučovania s výrobou pre jej rozhodujúci zástoj vo vývine spoločnosti, b) spojenie duševnej a telesnej práce vzhľadom na jej dôležitosť pre všestranný rozvoj osobnosti, c) nadobudnutie hlbokého a všestranného vzdelania, ktoré sa opiera o základy vied, techniky, výroby, v spojitosti s praktickou účasťou mládeže na socialistickej výstavbe. Z týchto základných princípov prestavby treba teoreticky a prakticky pristupovať k procesu vzdelávania, osvojovania si vedomostí, zručností a návykov.

Zmysel prestavby vyplýva z gnozeologických základov marxistickej filozofie a znamená revolučnú zmenu v tradičnej škole. Je zrejmé, že pred teóriou pedagogickej psychológie stoja vážne problémy, a to prepracovať celú problematiku, súvisiacu s uvedením týchto princípov do života a sledovať odraz prestavby vo formovaní osobnosti socialistického človeka.

Tradičná škola budovala vzdelávanie na protiklade medzi telesnou a duševnou prácou, ktorý vlastne vznikol v otrokárskej spoločnosti. Sústavu vzdelávania, ktorá vznikla v antickej spoločnosti, tradovala vlastne triedna spoločnosť po tisícročia, teoretici ju zdôvodňovali, prípadne reformovali v súvise s vývinom spoločenských formácií. Súčasná prestavba školy nadväzuje na pokrokové tradície mysliteľov a pedagógov, napr. na Komenského, Pestalozziho, Ušinského, na najlepšie tradície našej školy, no revolučným spôsobom vnáša do celej prestavby materialistické ponímanie duševnej a telesnej práce a postavenie osobnosti v spoločnosti. Z týchto pozícií musí riešiť teoretické a praktické otázky aj pedagogická psychológia v komplexnom výskume s inými vednými disciplínami. Už dnes môžeme bezprostredne nadviazať na práce sovietskych psychológov, ako je Leontiev, Ginevská, Merlin, Gaľperin, Anochin atď., ktoré ukazujú, akým smerom a na ktoré problémy sa máme orientovať.

Vzhľadom na základné otázky prestavby našej školy budeme sa zaoberať v tejto časti so zákonitosťami jestvujúcimi v činnosti dieťaťa v škole, v závode, v dielni.

1. Predovšetkým si musíme všimnúť učenie z poznávacej stránky a opísať tie psychické procesy, na základe ktorých sa poznávanie uskutočňuje, ako sú vnímanie, pozorovanie a ich význam vzhľadom na myslenie a riešenie úlohy, chápanie riešenia úlohy vo vzťahu k praktickej činnosti a uplatneniu vedomostí v praxi. Týmto otázkam venujeme kapitoly o vnímaní a pozorovaní, o myslení a riešení problému, o pozornosti a jej organizácii.

2. Ďalší bezprostredný problém, ktorý súvisí s princípom polytechnizácie, spájanie telesnej a duševnej práce, spájanie školy s výrobou, je otázka vzťahu

poznávacej a manuálnej činnosti. Je to v podstate otázka prekonania vulgárneho dualistického ponímania pohybovej a manuálnej činnosti ako čisto fyzickej a nevýznamnej pre poznávaciu činnosť a pre rozvoj osobnosti. Z tohto hľadiska bude potrebné rozobrať otázku ľudského konania a pohybovej činnosti, potom osvetliť zákonitosti vytvárania duševných, pracovných zručností a návykov.

B. Vnímanie a pozorovanie

Poznávanie a učenie vychádza zo zmyslovej skúsenosti. Túto skutočnosť zdôraznil výstižne V. I. Lenin: „*Od živého nazerania k abstraktnému mysleniu a od neho k praxi, taká je cesta poznania pravdy, poznania objektívnej skutočnosti.*“ Vnímanie tvorí začiatok poznávacieho procesu alebo, ináč povedané, poskytuje základný zdroj informácií o vonkajšom svete. *Vnímaním sa nazýva odraz skutočnosti, pôsobiacej na naše zmysly v jej konkrétnych podobách a vzťahoch.* Vnímanie je zložitý proces odrazu, v ktorom poznáme predmety a javy ako celky v ich vzťahoch, jednotlivostiach, ich častiach, keď pôsobia na naše zmysly.

Vnímanie alebo percepcia učiva je východiskom k jeho pochopeniu. Správne a primerané vnímanie dáva predpoklady na úspešné osvojenie látky. Nesprávne a chybné vnímanie je začiatkom nedostatkov, ktoré sa prejavia v myslení. Ako chybné vnímanie pri práci na stroji a v zložitých situáciách vedie k omylom, podobne zlyhanie v tejto fáze učenia je prvou vážnou otázkou, ktorou sa treba zaoberať. Správna organizácia vnímania vyžaduje poznať miesto vnímania, percepcie v procese poznávania a poznať zákonitosti tohto procesu.

Marxistická teória poznania zdôrazňuje význam „živého nazerania“ (Lenin), ale chápe ho v spojitosti s myslením a s činnosťou človeka. V minulosti zdôraznili význam percepcie v poznávacom procese senzualistickí asocianisti. Ich hodnotenie percepcie vyplývalo z vulgárno-materialistického ponímania duše. Jednako tým, že zdôraznili zmyslovú skúsenosť, princíp názornosti, zohrali aj asocianisti pozitívnu úlohu. Ale až dialektický materializmus prekonáva statické, mechanické, ba pasívne hodnotenie vnímania v poznávacom procese. Vo vzdelávacom procese treba zdôrazniť spätosť percepcie s myslením, s činnosťou a aktivitou žiakov. V súvise s nadhodenou otázkou treba poukázať aj na to, že mechanické názory na psychiku nie sú ešte stále minulosťou, veď staršie alebo novšie behavioristické názory neprekonali ani vulgárne materialistické, prípadne teleologické idealistické ponímanie psychiky. Takéto poňatie duševnej činnosti a zmyslového poznania vo vyučovacej praxi viedlo k mechanickému tréningu zmyslovej činnosti. Aj princíp názornosti ostal izolovaný na zmyslovú skúsenosť a neprispieval v širšej miere k rozvíjaniu chápania a myslenia. Podobne nesprávny prístup k otázke vnímania vyplynul z idealistického herbartovského filozofického systému a z jeho interpretácie vnímania, vyjadrenej v pojme „apercepcia“. Herbart proces vnímania takmer

odtrhol od skutočnosti a činnosti, viazal ho skôr na činnosť predstavovú a formálno-logickú. Takéto oddeľovanie intelektuálnej činnosti od práce zrejme mohlo vyhovovať iba vtedajšej buržoáznej spoločnosti. Aj keď sa herbartizmus ako filozofický a pedagogický systém dávno prekonal, jednako jeho aspekty sa vyskytujú aj dnes v praxi v tom, že sa preceňuje verbálno-pamäťová zložka vo vyučovaní, nechápe sa vzťah obrazu a slova, poznávania a činnosti. Z uvedeného stručného rozboru vidíme, že zástoj vnímania môžeme správne pochopiť iba z hľadiska dialektického materializmu, ktorý ho chápe v bezprostrednej vzájomnej spojitosti s intelektuálnou činnosťou a prácou človeka.

Charakteristika procesu vnímania. Úspech vnímania predpokladá dobre vyvinuté a riadne pracujúce zmyslové orgány. V prírode vidíme, že mnohé zvieratá majú často lepšie vyvinuté zmyslové orgány než človek, napr. orol zrak, pes sluch a pod., ale napriek tomu nevidia a nepočujú toľko a tak ako človek. Vnímanie človeka je podmienené nie tak biologicky, ale predovšetkým spoločensky a závisí od viac činiteľov. Jedným z významných činiteľov uplatňujúcich sa vo vnímaní je minulá skúsenosť, ktorá vnímaniu dáva zmysel, umožňuje vnímané predmety poznávať, rozoznávať a podľa určitých kritérií zaraďovať medzi ne aj nové predmety, veci a javy. Predpokladom úspechu pedagogickej práce je zistiť úroveň vedomostí a skúseností žiakov v triede ako celku a aj individuálne odlišnosti, pokiaľ môžu spôsobovať odlišné nesprávne vnímanie novej látky v porovnaní s väčšinou žiakov v triede. Zaostávajúcich žiakov si treba všímať od začiatku roku, priviesť ich na úroveň triedy, lebo vzdialenosť medzi ich vedomosťami a vedomosťami ostatných žiakov sa bude zväčšovať a nebudú môcť držať krok s triedou. Podmienenosť vnímania skúsenosťou môžeme dobre ilustrovať jednoduchým pokusom. J. Zachar urobil so 180 žiakmi vo veku od 11—14 rokov v Sobotišti pokus. Exponoval žiakom 2 a 3 minúty dva obrazy. Jeden obraz predstavoval prácu v bani (bol na ňom zobrazený baník pri práci s pneumatickým kladivom, druhý baník nakladal uhlie a tretí tlačil vozík). Druhý obraz bol z poľnohospodárstva (muž kosil obilie, žena viazala snopy a ďalší nakladali snopy na voz). Obrazy, ako vidíme, boli rovnocenné. No v reprodukcii žiakov boli veľké rozdiely čo do bohatstva reprodukovaného materiálu a presnosti medzi reprodukciou o prvom obraze a reprodukciou o druhom obraze. O prvom obraze deti hovorili len niekoľkými slovami, kým druhý živo opisovali. Táto rozdielnosť vyplynula jednoducho z toho, že deti v poľnohospodárskom kraji poznali všetky poľnohospodárske práce. Mali už skúsenosti. Toto všetko vplývalo pozitívne na vnímanie obrazu s poľnohospodárskou tematikou. Nedostatočné skúsenosti a vedomosti o baníckom živote spôsobili slabú úroveň vnímania a reprodukcie o prvom obraze.[55]

---

[55] J. Trebišovský—T. Pardel—J. Zachar: Školský film v teórii a praxi, Bratislava 1958, str. 41.

Pri vnímaní v plnej miere musíme uplatňovať didaktický princíp nadväzovania nového na staré. Len tak môže nové učivo všestranne súvisieť s predchádzajúcim. Ak spojenie nenastane, učiteľ súvislosti dobre nevysvetlí, potom sa látka stáva hmlistou, neurčitou a žiak si ju neosvojí.

Iným príznačným znakom vnímania je, že ho podmieňuje reč a myslenie. Vzťah vnímania a rečovej funkcie najlepšie vidíme v detstve. Dvojročné dieťa sa neustále obracia na rodičov s otázkou: „Čo je to?" Každú vnímanú vec mu treba pomenovať. Tento proces pomenúvania vecí a javov sa uskutočňuje aj vo vzdelávacom procese. Správne spojenie obrazu a slova vedie na jednej strane od pochopenia zmyslu predmetov a javov k abstraktnému mysleniu a na druhej strane zas umožňuje získané poznatky uplatniť vo viacerých životných alebo školských situáciách. Za fyziologický základ tohto procesu sa pokladá súčinnosť a vzájomné spolupôsobenie prvej a druhej signálovej sústavy. V procese vývinu druhá signálová sústava nadobúda integrujúcu funkciu a zásadne vplýva na činnosť prvej signálovej sústavy v zmysle jej spresňovania, zjemňovania a diferencovania. Reč a jazyk, ako aj predchádzajúca skúsenosť ľudstva vplýva na vnímanie dieťaťa od narodenia. Poznanie vzájomného vzťahu medzi obrazom a slovom je potrebné najmä v škole, t. j. v usmerňovanom a plánovanom procese výchovy a výučby. Pri skúmaní otázky vzájomného vzťahu obrazu a slova Zankov ukazuje tieto kombinácie:

1. Učiteľ usmerňuje pozorovanie prostredníctvom slova, čiže cez druhú signálovú sústavu tak, aby sami žiaci vyvodili poznatky o pozorovaných javoch. V tomto prípade slovo má tieto funkcie: usmerňuje pozorovanie a vedie žiakov k tomu, aby určovali vlastnosti daného predmetu, aby porovnávali daný predmet s inými a určili podstatné vlastnosti pozorovaného predmetu. V tomto prípade je názorný materiál hlavným prameňom poznatkov.

2. Druhá forma vzájomného vzťahu obrazu a slova je tá, že učiteľ vedie žiakov pomocou slova k poznaniu súvislosti medzi javmi, t. j. porovnávaním vedie žiakov k zovšeobecňovaniu, vychádzajúc pritom z pozorovania rôznych javov. Tu je názorná pomôcka východiskom pozorovania v súvislosti medzi javmi, východiskom k poznaniu podstaty pozorovaných javov a názorným základom pre zovšeobecnenie.

3. Inou variáciou vzťahu obrazu a slova je, keď učiteľ vštepuje žiakom slovom nové poznatky a názor potvrdzuje a konkretizuje obsah slovných vysvetlení. V tomto prípade má slovo funkciu zdroja poznatkov, kým názorné pomôcky posilňujú slovné vyjadrenie a ilustrujú jednotlivé časti slovných vysvetlení.

V metodikách príslušných predmetov sa má podľa rázu učiva určiť aj spôsob, ako spájať obraz so slovom. Túto otázku treba nadhodiť aj preto, že neraz sa na školách stretávame s tým, že učitelia síce používajú názorný materiál, ale ho nedostatočne spájajú so slovom, a tým názor stráca svoju výchovnú hodnotu. Demonštrácia materiálu je potom skôr chvíľkou uvoľnenia, a organicky nepatrí do vyučovacieho procesu. Robili sme pokusy so školským

filmom,[56] raz sme spojili film so slovom a druhý raz sme film premietli bez slovného vysvetlenia. Film „Minerálne pramene“ premietali bez učiteľovho vysvetlenia na býv. III. gymnáziu v Bratislave. (Počet žiakov 31. Vek žiakov 14—15 rokov).

Otázky	Odpovede				
	Veľmi dobre	dobre	zle	chýbajú	spolu
1. Čo je gejzír?	13	7	6	5	31
2. Vznik gejzíru podľa Bunsenovej teórie.	11	12	7	1	31

Ten istý film premietali s učiteľovým vysvetlením na II. str. škole v Košiciach. (Vek žiakov 14—15 rokov.)

Otázky	Odpovede				
	Veľmi dobre	dobre	zle	chýbajú	spolu
1. Čo je gejzír?	21	7	3	—	31
2. Vznik gejzíru podľa Bunsenovej teórie.	14	13	2	2	31

Z tohto a podobných pokusov, ako aj z pedagogických skúseností možno uzatvárať, že slovo v procese vnímania pôsobí ako organizujúci činiteľ, usmerňujúci vnímanie a pozorovanie na podstatné znaky a črty. Vedie tak k presnejšiemu postihnutiu daného javu, jeho odlíšeniu, prípadne spojeniu s inými javmi a orientuje vnímanie na poznanie podstatných znakov, vlastností predmetov a javov. To je jedna časť problému. Druhá časť vyplýva z toho, že slovo ako abstrakcia nadobúda svoj obsah a význam „živým nazeraním“, t. j. vnemom, činnosťou s vecami, zmyslovou skúsenosťou.

Spájanie slova s obrazom je teda mnohostranné. Skúsenosť dáva slovu význam a obsah, no vplyvom slova sa zvyšuje obsažnosť vnímania, pomocou slova sa aktualizuje predchádzajúca skúsenosť a skutočnosť, umožňuje sa medziľudská interakcia a odovzdávanie poznatkov z generácie na generáciu.

Z týchto hľadísk treba hodnotiť aj zásadu názornosti, ktorá má prenikať celé vyučovanie. Funkciou názoru je dať žiakom konkrétny obsah používaných termínov, pojmov, vzorcov a zákonitostí, súčasne však zásada názornosti má naučiť žiakov vnímať a pozorovaním prenikať k podstate vecí a javov, t. j. vnímaním učiť myslieť. Z toho vidieť, že názorný materiál, princíp názoru možno chápať v užšom zmysle — poskytnúť dostatok názoru na vytvorenie

[56] J. Trebišovský—T. Pardel—J. Zachar: Školský film v teórii a praxi, Bratislava 1958, str. 48.

potrebných predstáv a obsahu pojmov; a v širšom zmysle dať vnímaniu základy na poznanie princípov a zákonitostí jestvujúcich medzi vecami a javmi. Konkrétne treba celé učivo aj texty v učebnici usporiadať tak, aby viedli žiakov k uplatneniu myslenia v procese vnímania. Nestačí, aby učebnica podávala iba systém poznatkov určitého odboru nejako prispôsobený „vekovým osobitostiam žiakov" a doplnený obrázkami. Učebný text sám má odrážať vnútornú logiku daného materiálu postavenú tak, aby viedla žiaka nielen k rýchlemu pochopeniu, ale aj k rozvíjaniu myslenia a sústavnosti v myšlienkovej práci. V našich učebniciach je mnoho nedostatkov. Sú tam celé série pravidiel, postavené bez vnútorného logického sledu a členenia.

Vnímanie závisí nielen od predchádzajúcich skúseností, ale aj od úrovne myslenia dieťaťa. Úroveň myslenia podmieňujú vek, individuálne odlišnosti a spôsob vzdelávania. Také vnímanie, ktoré vedie k pochopeniu zmyslu materiálu, vždy sa zakladá na organizovanom procese myslenia, v ktorom sa uplatňujú predchádzajúce skúsenosti, vedomosti a myslenie, nazýva sa apercepcia. Okolo apercepcie vznikli diskusie v súvislosti s jej tradičným herbartovským ponímaním. Významný sovietsky bádateľ Rubinštejn podáva takéto objasnenie: „Apercepcia je v skutočnosti zmysluplné a aktívne prijímanie novej látky, čiastočne je výsledkom prípravy na jej prijatie v určitom systéme, čiastočne je výsledkom podávania látky v samotnom procese prijímania, ktoré zdôrazňuje podstatné, vysvetľuje súvislosti s predchádzajúcim, a tým vytvára príslušný postoj k prijímanému. Pre nás „apercepcia" znamená to, čo tento termín znamenať má. Ani nie tak predpoklad ako skôr výsledok racionálne organizovanej „percepcie", t. j. vnímanie látky."[57]

Z nadhodených problémov vidieť, že vnímanie ako prvá fáza procesu učenia je zložitý, ale významný proces v učení a často už tu sa rozhodne o tom, či výsledok činnosti bude úspešný, alebo nie. Na ilustráciu dôležitosti percepcie pre činnosť človeka môžeme uviesť zaujímavý Rubinštejnov výskum s pracovníčkami pri zložitých štatistických strojoch, kde určité číselné operácie prenášali na štatistické lístky. Napriek dlhému zácviku (asi 8 mesiacov) vyskytovala sa v ich práci veľká chybovosť. Analýza výkonu ukázala, že chyby treba hľadať nie v nácviku a zlom vykonávaní určitých úkonov, ale v percepcii. Na základe výskumov sa upravil proces vnímania a vnímací materiál. Po tejto úprave nielenže poklesla chybovosť, ale aj čas na nácvik sa skrátil viac než o polovicu.

Máme dosť skúseností, aby sme mohli urobiť záver, že proces vnímania ako prvá fáza v poznávacej činnosti žiaka je jedným z najdôležitejších. I. N. Žadovská napr. opisuje svoj postup pri výučbe pravopisu. V jej postupe prvá fáza vnímania s myslením boli najdôležitejšími činiteľmi. Na tejto téme pracoval celý rad sovietskych psychológov. Napr. V. V. Zikov skúmal otázku názornosti v geografii a geometrii, M. P. Ferster skúmal uplatňovanie pozorovania u žiakov IV. a V. triedy a pod.

---

[57] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1958, str. 748.

Zákonitosti procesu vnímania

Keď vnímame komplex podnetov, ktoré pôsobia na naše zmysly, vydeľujeme určité komponenty, určité podnety, a tie vnímame ako predmety na nejakom pozadí (tabuľu na stene, slovo na tabuli, pomôcky na stole a pod.). O tom, ktorý z podnetov sa stane predmetom vnímania, rozhoduje:

1. Sila podnetu. Pavlovove experimenty ukázali, že silné komponenty podnetov vyvolávajú v mozgovej kôre dominantné ohniská vzruchu. Napr. silne osvetlené predmety, výrazné farby, hrubá tlač, intenzívny zvuk, nezvyklosť a pod. Pri vyučovaní sa zvýrazní sila podnetu tak, že učiteľ zvýši hlas, napíše slovo na tabuľu, podčiarkne slovo na tabuli a pod.

2. Životná dôležitosť podnetu. Za určitých okolností aj slabý podnet nadobudne sily, ak zodpovedá nejakej základnej životnej potrebe. Napr. vôňa z kuchyne pred obedom upúta pozornosť žiakov a pôsobí rušivo na vyučovanie. Vyučovanie vzhľadom na to musí byť neobyčajne plastické, jasná má byť myšlienková osnova učiva a premyslene treba zdôrazňovať podstatné články učiva. Uvedenú myšlienku môžeme realizovať rôznymi prostriedkami. Makarenko zdôrazňoval význam hlasovej kultúry vo výchove. Iný používaný spôsob je napísať osnovy učiva na tabuľu. Dôležité časti učiva možno zvýrazniť aj tak, že sa uvedú príklady uplatnenia, poučky, zákony v živote, povolaní a využijú sa pritom bežné záujmy detí. Vnímanie predmetu nezávisí od fyzikálnej, prípadne chemickej sily podnetu, ale ovplyvňuje ho subjektívny stav organizmu, ktorý sa vo vnímaní prejavuje výberovosťou a zameranosťou. Výberovosť (elektívnosť) znamená uprednostňovanie určitých komponentov na veciach a javoch alebo uprednostňovanie určitých vecí a javov pred inými. Výberovosť závisí od veku, schopností, záujmov a pod. Zameranosť sa prejavuje v celkom určitom a pre danú osobu príznačnom vnímaní predmetu. Zameranosť je výsledkom predchádzajúceho a navyknutého spôsobu vnímania. Pri vnímaní predmetu a pozadia platí zákonitosť: čo sa nám teraz zdá predmetom, neskôr za iných okolností môže byť pozadím a naopak. Táto zákonitosť je príčinou rozdielneho vnímania tej istej situácie rôznymi ľuďmi.

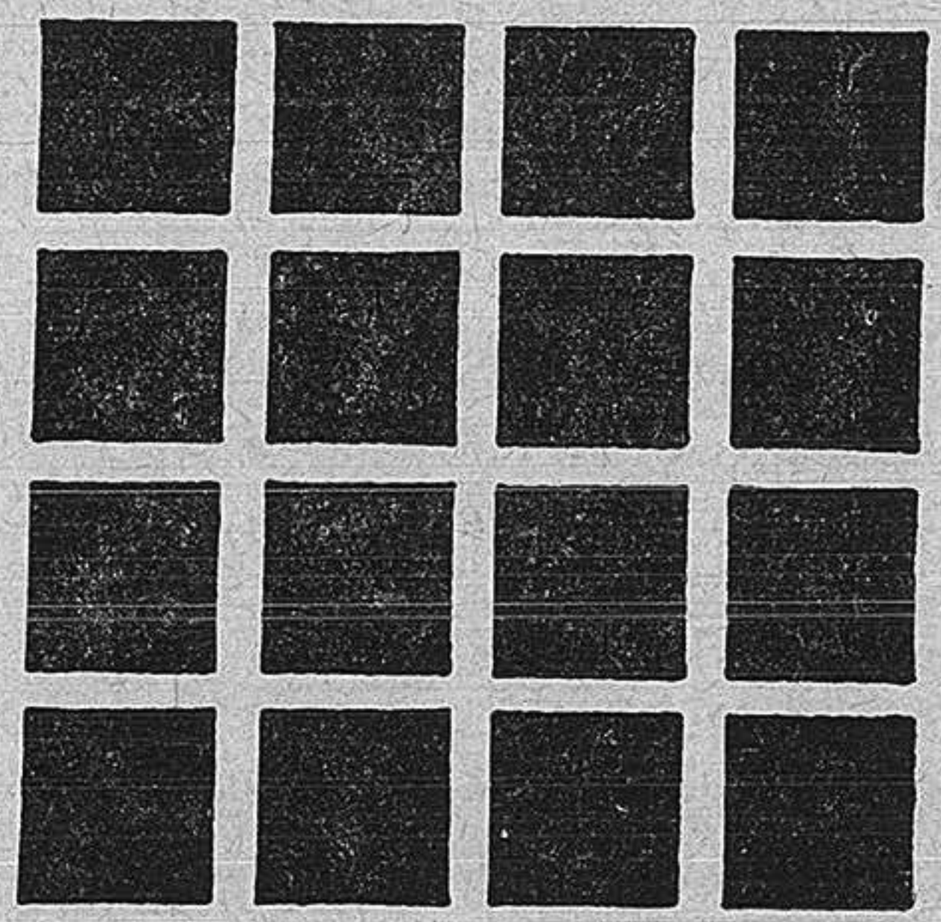
Ovplyvňovanie vnímania slovom možno ozrejmiť na jednoduchých figúrach, ktoré sa nazývajú reverzibilnými. Tak napr. známa je figúra kačice, zajaca. Na figúre prevláda tvar kačice a žiaka treba upozorniť, že tento tvar môže predstavovať aj zajaca.

Žiak pri vnímaní nielen vydeľuje predmet od pozadia, ale na samotnom predmete vydeľuje rôzne časti. Tak pri počiatočnom čítaní žiak vydeľuje jednotlivé časti slova a na základe syntézy ich opäť skladá v celok. Ak vynechá jedno, zmení sa celok a vyjde skomolenina. Neskoršie pri rýchlom čítaní sa situácia opäť mení. Rýchle čítanie nespočíva na vnímaní všetkých písmen, ale opiera sa iba o určité charakteristické znaky slova, o tzv. kontúry slova. Súčasne treba uviesť, že pri čítaní prehodnocujeme vždy vrchné časti písmen a podhodnocujeme spodné. Poznanie osobitostí a zákonitostí vnímania umožní lepšie organizovať pozorovanie žiakov v škole.

Pozorovanie alebo všímavosť je neobyčajne dôležitou vlastnosťou človeka a od jej rýchlosti a správnosti závisí celý rad výkonov. Vnímanie (pozeranie) môže byť čiste neúmyselné a také nevedie k žiadúcemu účelu. Už v bežnej reči diferencujeme takéto vnímanie od úmyselného. (Pozerá a nič nevidí!) Každá činnosť vyžaduje úmyselné pozorovanie (písanie, čítanie, rysovanie a pod.). Pozorovanie je vlastne organizované vnímanie, je to vnímanie plánovité, usmernené na poznanie a preskúmanie nejakých javov. Pozorovanie vystupuje teda ako samostatná činnosť a uplatňuje sa v procese vyučovania pri demonštráciách, vysvetľovaní nového učiva, na exkurziách a pod.



Obr. 44. Figúra kačica-zajac.



HERMANNOVA MREŽA KONTRASTU

Obr. 45. Hermannova mreža kontrastu. Priesečníky bielych čiar sa zdajú pri bežnom pozorovaní tmavšie. Ak ovplyvníme vnímanie tým, že povieme pokusnej osobe: Biele čiary sú mreže, cez ktoré pozeráte do tmavej noci. Účinok kontrastu po takej inštrukcii sa zmenší, priesečníky čiar sa zdajú byť rovnaké biele.

Na vnímanie a pozorovanie musíme žiakov pripraviť. Pri príprave pozorovania vychádzame z toho, že poznáme charakteristiku vnímania, vekové a individuálne odlišnosti žiakov. Vypracovali sa zásady pre organizáciu pozorovania v pedagogickom procese. Uveďme najdôležitejšie:

1. Hovorili sme, že vnímanie závisí od minulej skúsenosti. Tento poznatok vo vyučovacom procese uplatníme tak, že žiakov pred demonštráciou, exkurziou alebo akýmkoľvek iným podujatím oboznámime s tým, čo je na veciach podstatné, čo majú pozorovať. Takýto postup sa dá uplatniť pri všetkých názorninách. Význam tohto postupu pre produktivitu školskej práce spočíva v tom, že umožní a pomôže žiakovi správne zaradiť demonštračný jav, pred-

met do sústavy osvojených poznatkov a súčasne aktivizuje myšlienkovú činnosť.

2. Iná zásada vyplýva z pozorovania ako samotnej činnosti. Na pozorovanie treba žiaka pripraviť, musíme mu presne určiť predmet pozorovania, komponenty, ktorých si má pri pozorovaní všimnúť a cieľ, ktorý sa pozorovaním sleduje. Pozorovaním má žiak postihúť podstatu javu a pochopiť ho. Na dlhšie pozorovanie si musíme pripraviť plán.

3. Klasikovia pedagogiky žiadali uplatniť pri pozorovaní všetky zmysly. Žiaci majú predmet nielen vidieť, ale podľa možnosti ho aj ohmatať, manipulovať s ním. V plnom rozsahu sa táto práca dá realizovať v dielňach, v prácach na pozemku, pri exkurziách, pri všestrannom spájaní školy so životom. Keď žiaci manipulujú s materiálom, nielen sa oboznamujú s predmetmi, ale zvyšuje sa aj ich aktivita, a to tým, že cieľom ich činnosti je nejaký produkt — výrobok. Pri organizácii práce a voľbe jej náplne treba prizerať na súčasný stav výroby a vedy, na doterajšie vedomosti a zručnosti žiakov a vyberať také činnosti, u ktorých je možnosť najväčšieho prenosu. Nikdy neslobodno zabúdať, že manipulácia s nástrojmi, nadobúdanie manuálnych zručností a návykov nie je samoúčelom, ale súčasťou vzdelávacieho procesu.

4. Žiak nesmie ostať v neistote o výsledkoch pozorovania. Učiteľ nemá ukončiť pozorovanie, kým sa nepresvedčí, čo žiaci pri pozorovaní nadobudli. Prakticky pôjde o to, aby pozorovanie ukončili zprávou o výsledkoch pozorovania sami žiaci, čiže aby slovne sformulovali výsledok svojej zmyslovej skúsenosti. Výchovnou úlohou školy je učiť žiakov, aby svoje pozorovanie vedeli kontrolovať sami. Pri pozorovaní (ako psychologickej metóde) tvoril výsledok pozorovania zápis a podobne to musí byť aj v škole a v živote. Výsledok pozorovania treba vysloviť alebo napísať. Jedine takým spôsobom možno spojiť názor so slovom, uvedomiť si zmysel pozorovania a v školských podmienkach opraviť aj chyby, chybné závery, ktoré môžu vzniknúť pri pozorovaní.

5. Ak cvičíme žiakov sústavne v pozorovaní, stávajú sa vnímavejší, všímavejší. Všímavosť je dôležitá vlastnosť človeka, ktorá ho uspôsobuje postihnúť podstatné vlastnosti predmetov a javov „na prvý pohľad“. Všímavý človek postihne nie nápadné, do očí bijúce, no nepodstatné vlastnosti, ale znaky charakteristické, hoci aj nenápadné. Všímavosť je podmienkou úspešnej práce v mnohých odboroch ľudskej činnosti, vo vede, umení, vo výrobe, pri vynaliezaní. Všímavosť sa tríbi v konkrétnej činnosti pozorovaním. Pri výchove všímavosti postupujeme podľa veku a druhu činností. V predškolskom veku a vo vyšších triedach budeme najvhodnejšie pestovať všímavosť pri prechádzkach s deťmi po meste (historické pamiatky a pozoruhodnosti), na prechádzke v prírode (rastlinstvo, vtáctvo, zverina a pod.) a v spoločenskom styku (spôsoby zdravenia, správania sa pri stole, úslužnosť vo verejnosti a pod.). Vo vyšších triedach všímavosť treba zameriavať na zložitejšie spoločenské javy, princípy vedy a techniky. Všímavosť v živote a práci obohacuje človeka o nové poznatky a zážitky, vedie ho k samostatnosti v úsudku a konaní.

C. Myslenie, riešenie problému

a) Úloha myslenia pri učení

Žiaci si osvojujú poznatky a zručnosti jednak pozorovaním, načúvaním, manipulovaním s vecami, memorovaním a jednak chápaním súvislostí jestvujúcich medzi javmi a vecami. Dosiahnuť takú úroveň osvojenia vedomostí znamená myšlienkove spracúvať materiál vnímania, spojiť ho s poznatkami a vedomosťami získanými predtým, myšlienkove aktívne zvládnuť školskú prácu a naučiť sa riešiť aj také situácie, také úlohy, na ktoré ešte nemáme vypracovanú hotovú odpoveď. V tom zmysle zásadný význam v procese učenia nadobúda myslenie a riešenie úloh, riešenie problému. Nestačí napr. naučiť sa nejaké gramatické pravidlo, nestačí vedieť matematický vzorec, ale treba ho vedieť použiť pri novej úlohe, zdôvodniť poučku a vedieť ju použiť v praxi. V súvise s polytechnizáciou našej školy nastoľuje sa rad ďalších problémov. Žiaci majú nielen teoreticky poznať funkciu stroja, ale majú vedieť so strojom aj prakticky pracovať. Tieto úlohy, ktoré najzreteľnejšie vystupujú do popredia pri dnešnej prestavbe školy, by sa nedali splniť, keby sa nevenovala pozornosť rozumovej výchove, najmä mysleniu a pohotovosti riešiť úlohy. Zástoj myslenia v učení je zásadný a podstatný, keďže integruje celé správanie človeka. Vnímanie poskytuje informácie o vonkajšom svete. Pamäť aktualizuje minulú skúsenosť a osvojené poznatky. Myslenie umožňuje chápať nové fakty a riešiť nové úlohy. Cieľom rozumovej výchovy v socialistickej škole nie je pasívne nazeranie, verbálne memorovanie, ale aktívna myšlienková práca, odrážajúca sa vo výrobnej a spoločenskej problematike na úseku vedy, umenia a techniky.

Z psychologického hľadiska proces myslenia sa vyznačuje tým, že vždy smeruje k riešeniu nejakej úlohy — problému. Teda myslenie začína obyčajne otázkou, problémovou situáciou. Nevyriešená situácia, otázka vedie k myšlienkovej činnosti a jej cieľom je odpovedať na otázku, alebo vyriešiť úlohu. Otázka nezahrňuje všetky potrebné údaje na odpoveď. Zodpovedať na otázku znamená vykonať rad rozumových operácií: analýzu a syntézu, porovnávanie, abstrahovanie, konkretizovanie. Treba logicky usudzovať, aby sa došlo k záveru, zodpovedaniu otázky.

V zásade možno povedať, že jednou z dôležitých úloh našej školy je zvýšiť produktívnosť jej práce a vychovať produktívnu osobnosť socialistického človeka. Produktívnosť je nemysliteľná bez aktivity pri riešení nových úloh v období dovršovania socializmu a výstavby komunizmu. Na tejto ceste niet vychodených chodníčkov a preto otázky, ktoré tu vznikajú, sú nové. Treba nájsť aj nové spôsoby riešenia. Získavanie vedomostí v škole je cestou na to, aby žiak nadobudol určité hotové poznatky, a aby ich vedel tvorivo použiť pri získavaní nových poznatkov. Realizovanie tejto požiadavky vo vyučovaní kladie v mnohých predmetoch (matematike a prírodných vedách) veľké nároky na učiteľa i na žiaka.

Vyriešiť úlohu, dosiahnuť cieľ možno v podstate dvoma cestami. Dr. S. Sorge z Halle ilustruje to takýmto vtipným obrazom. Žiak sa chce dostať z mesta A do mesta B, ktoré sú spojené železnicou. Zakúpi si lístok, sadne do vlaku, v ktorom si môže prípadne aj zdriemnuť a pohodlne sa dostane do mesta B. Neprezrie cestu, neobzrie sa, ale do mesta sa napokon dostane, no bez pocitu, že niečo sám vykonal, sám vyriešil. Iný prípad poskytuje horolezec, ktorý vyzbrojený všetkými potrebnými nástrojmi dá sa vyviezť na kopec lanovkou.

Všimnime si teraz iný spôsob riešenia problému. Druhý žiak vyberá sa z mesta A do mesta B, kde niet ani železnice, ani dobre vychodenej cesty. Tento žiak stojí pred úlohou, ktorú musí zvládnuť vlastnými silami. Ako sa bude správať? V prvom rade sa musí orientovať a získať prehľad o situácii, v ktorej je vzhľadom na cieľ, ktorý má pred sebou. Podľa svojich vedomostí a pomôcok hľadá smer a najkratšiu cestu, ktorá vedie k cieľu. No terén nie je vždy prehľadný, a preto sa musí často zastaviť, ohliadnuť naspäť, overovať si správnosť svojho postupu. Je v neustálom napätí, činnosti, odhaduje, či ide správne, za aký čas dojde do mesta B a podobne. Keď príde k cieľu, uvoľnene si vydýchne, obzrie sa na vykonanú cestu a zhodnotí vykonanú prácu. Táto analógia môže ukázať aspoň niektoré stránky, ktoré vidíme aj v pedagogickom procese. V prvom prípade ide o formalizmus, formálny postup pri riešení úlohy. Je to spôsob výchovy, pri ktorom žiaka učiteľ stále vedie za ruku, dáva mu poznatky bez vzťahu k životu. Žiak sám nepristupuje aktívne k riešeniu školských a spoločenských povinností. Neprestajne ho poučujú, „vedú“, zaháňajú do pasivity, nemá sebaistotu a dožaduje sa stále učiteľovej rady a pomoci. Uvedenú analógiu môžeme správne pochopiť jedine z hľadiska marxistickej psychológie a pedagogiky. V minulosti otázku žiakovej aktivity nadhadzovali rôzne smery, najmä geštaltisti a v pedagogike tzv. „činná škola“. Činnosť a aktivita pri týchto koncepciách sa chápala na jednej strane príliš pedocentricky, podceňovala sa reproduktívna zložka v učení a preceňoval sa tzv. vhľad, dobrý nápad, podceňovala sa systematická práca na učebnom materiáli. Aktivitu žiakov preto nemôžeme chápať samoúčelne, ale len vo vzťahu k potrebám spoločnosti a k potrebám rozvoja poznávacích záujmov a činnosti. V súčasnom období otázku aktivity a produktívnosti myšlienkovej práce musíme chápať vo vzťahu medzi poznávacou a motorickou činnosťou. Linhart, vychádzajúc z reflexného poňatia duševného života a jeho ontogenézy, rozoberá význam nielen senziorickej zložky v učení (percepcie, nazerania a pod.), reflexných mechanizmov, ale aj efektornej činnosti. Hovorí: „Pri rozbore poznávacieho člena činnosti, človeka treba vychádzať z toho, že človek... sa zameriava na cieľavedomé menenie týchto podmienok... poznávacieho člena nemožno chápať izolovane od činnosti, od životnej praxe človeka. Všetko poznávanie má zmysel len tak, že usmerňuje, dáva smer konaniu človeka, t. j. že súvisí s vykonávaním určitej činnosti, pohybu.“ Vzhľadom na súčasný stav vedy a smer psychologicko-pedagogického myslenia, poznávaciu činnosť dieťaťa treba spájať s otázkami výrobnej a spoločenskej praxe.

V súvise so žiakovou aktivitou a produktívnosťou treba sa dotknúť niektorých problémov, nadhodených geštaltistami, ktoré sa v určitej forme zložitými cestami udomácnili v hlavách mnohých rodičov a učiteľov najmä v súvise s tvorivou činnosťou. Geštaltisti, najmä Wertheimer, Duncker a iní tvrdili, že k riešeniu problému dochádza náhle vhľadom, šťastným nápadom a pod. Jednako ani oni sa nemohli vyhnúť tomu, aby nebrali do úvahy postupnosť v riešení úlohy. V tom smere hovorili, že ak sa vhľad ukáže nesprávnym, potom treba celú situáciu skúmať znovu, treba nového „centrovania". Niektorí bádatelia, ako Köhler, Ruger potvrdzovali exitenciu vhľadu pri riešení problému a) náhlymi prechodmi od pokusu a omylu k správnej odpovedi, b) podržaním správnej odpovede, ku ktorej pokusná osoba došla, c) v prenose dobrej odpovede na iné podobné situácie. O geštaltistoch sme hovorili už predtým. Ukázali sme, že východiská tejto teórie a jej metóda sú nesprávne. Veď napríklad samotní geštaltisti pri vhľade, ktorý má nastať náhle, rozoznávajú viac stupňov a štádií. Na tento ráz chápania neobyčajne jasne poukázal Pavlov, keď povedal: „ . . . *každá malička prvá asociácia je okamžikom zrodu myšlienky* . . ." Niektorí bádatelia sa nechceli vzdať vhľadu pri riešení problému a v súvise s nájdením nového riešenia prišli s teóriou inkubácie. Pod inkubáciou sa rozumie odloženie problému na určitý čas, ktorý však vedie k vyriešeniu. Tak napr. pri analýze výpovedí vynálezcov, umelcov a vedcov sa ukazuje, že riešeniu problému pomohlo, ak sa od neho ustúpilo a osoba sa k nemu vrátila neskôr, najmä na druhý deň ráno. V tomto bode poznávania vznikla možnosť vidieť nevyspytateľnosť, prípadne nevysvetliteľnosť v riešení úlohy a hovorilo sa tu o osvietení. Takéto náhľady sa už v samotnej západnej psychológii ukázali ako „ľahké hypotézy", teda hypotézy neudržateľné. V minulosti sa k nim prikláňali vedci, básnici, ktorí azda vo svojej činnosti videli prejav „pomazania", prípadne nejakých nadprirodzených síl. Idealistické zameranie takéhoto ponímania je jasné a jeho cieľom bolo odtrhnúť myšlienkovú tvorivú činnosť od práce organizmu, od ostatnej činnosti organizmu. V samotnej západnej psychológii sa už dnes teória inkubácie pokladá za neudržateľnú. Napr. Woodworth—Schlosberg poukazujú na neudržateľnoť tejto teórie a odvolávajú sa na tieto fakty: a) Problém sa z času na čas ukazuje vo vedomí aj počas tzv. štádia inkubácie, t. j. aj tu možno dosiahnuť čiastočné riešenie; b) K riešeniu dochádza po období intenzívnej koncentrácie na probléme a preto „predpoklad predchádzajúcej nevedomej práce je bezdôvodný"; c) Intenzívna práca na probléme nevylúči zlé zamerania interferujúcich činiteľov; d) Čerstvosť je predpokladom úspešného riešenia. [58] Na základe uvedenej analýzy autori uzatvárajú, že tzv. obdobie inkubácie „poskytuje čas na zánik chybného zamerania a dovoľuje mysliteľovi voľne a nanovo pristúpiť k svojmu problému". K tejto analýze, naskrze správnej, možno dodať iba to, že v dôsledku intenzívnej práce sa najskôr vyčerpajú optimálne vzrušivé ohniská kôry, a preto

---

[50] R. J. Woodworth — H. Schlosberg: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959, str. 890.

analyticko-syntentická činnosť neprebieha na potrebnej úrovni. Ak sa človek intenzívnou prácou už priblížil k problému, potom odpočinok, odstránenie únavy obnovuje analyticko-syntetickú prácu v plnom rozsahu. Krôčik „malička asociácia", ku ktorej nedošlo večer, prichádza ráno.

Ak ohodnotíme zástoj myslenia a riešenia problému z fylogenetického hľadiska, tak máme pred sebou fylogeneticky najmladšiu a súčasne najpokročilejšiu formu správania, ktorá umožňuje najširšiu variabilitu ľudského konania. Na nižších vývinových stupňoch správanie organizmov charakterizujú pomerne stále formy správania, ktoré určujú nepodmienené reflexy (inštinkty), teda biologické potreby. Na vyšších stupňoch vývinu vyskytujú sa stále viac a viac variabilné formy správania a narúšanie jeho zmeravenosti. Tieto formy správania sú vo vzájomnom zložitom dialektickom vzťahu a prejavujú sa v tom, že v organizme vznikajú okrem vrodených spôsobov reakcií, druhových reakcií, nové reakcie v priebehu života, v ktorých sa fixuje individuálna skúsenosť organizmu. Ich základom je podmieneno-reflexná činnosť na úrovni prvej signálovej sústavy. Tento typ učenia poznáme aj u človeka napr. 1. keď sa dieťa popáli na peci; 2. keď na základe reálnej skúsenosti zistí, že bolesť vzniká následkom dotyku pece; 3. keď sa po tejto skúsenosti dieťa vyvarúva pece ako signálu nebezpečenstva bolesti.

Na vyššom stupni vývinu organizmov, u človeka, na podklade prvej a druhej signálovej sústavy proces učenia ďalekosiahle postupuje a človek vďaka reči a abstrakcii môže nadobudnúť odstup od konkrétnej situácie a ako problém riešenia si postaviť prírodné alebo spoločenské dianie. Schopnosť postaviť problém takto umožňuje najväčšiu variabilitu a vytvára civilizáciu a kultúru. Hoci táto činnosť dosahuje vrchol u človeka, môžeme ju sledovať vo viac alebo menej rudimentárnych formách aj u nižšie postavených organizmov, u ktorých však neprekročila úroveň elementárno-konkrétneho myslenia a biologickej motivácie.

Pri súčasnom vývine spoločnosti a techniky variabilnosť správania a pripravenosť riešiť problémy je jednou z dôležitých úloh, ktoré v súčasnosti stoja pred školou a školskou výchovou. Polytechnizácia vyučovania znamená také osvojovanie vied a výroby, ktoré umožní prechádzať zo zamestnania na iné zamestnanie, súvisiace s potrebami národného hospodárstva a vedie k variabilnejším formám správania. Tradičná škola pripravovala žiakov pre určité vyhranené zamestnanie, a tým sa ťažisko celej práce v škole presunulo skôr na memorovanie, prípadne osvojovanie nejakej zručnosti. Prestavba školy tieto zložky spája ako súčasť vzdelávacieho procesu, ktorého cieľom je všeobecná pripravenosť osobnosti na riešenie úloh, čím sa celé ťažisko školskej práce presúva na rozumovú výchovu, na aktívny vzťah k spoločenskému dianiu. Vyššie sme hovorili, že jestvuje bezprostredný súvis medzi procesom poznávania a učenia. Ak berieme do úvahy školskú výučbu, potom treba dodať, že riešenie úlohy, poznávací proces nemusí byť totožný s učením. Napr. žiak vyrieši nejakú matematickú úlohu pri ktorej uplatní nový princíp riešenia. Týmto sa vlastne ukončí poznávací proces, ale proces učenia ešte nie je

ukončený. Proces učenia sa môže ukončiť iba vtedy, keď sa princíp riešenia úlohy uplatní za rôznych podmienok a žiak si ho osvojí do takej miery, že sa stáva súčasťou myslenia a uspôsobuje žiaka riešiť všetky úlohy podobného typu.

b) Postup pri riešení problému

V literatúre je množstvo rôznych klasifikácií, stupňov riešenia problému. Vypadá z rámca našej práce ich uvádzať, ale pokúsime sa načrtnúť niektoré všeobecnejšie princípy postupu, ktoré sa môžu nejakým spôsobom uplatniť v školskej práci, prípadne poslúžiť ako orientačná pomôcka.

1. Všeobecne možno povedať, že v procese výučby a výchovy stojí žiak buď priamo pred otázkou, ktorú má za učiteľovho vedenia zodpovedať alebo sám si stavia otázky a hľadá na ne odpoveď. Prvá forma je najčastejšia a najbežnejšia. Postavenie takej otázky, na ktorú nemožno hneď bezprostredne odpovedať, je začiatkom procesu myslenia, hľadať odpoveď vedúcu k správnemu zodpovedaniu otázky je proces riešenia úlohy. Ak žiakovi stačia na odpoveď doterajšie vedomosti, nemusí vynakladať úsilie a hľadať nové cesty, nehovoríme o riešení úlohy.

Na prvom stupni napomáhajú postup tieto činitele; poznávacie záujmy, snaha úlohu pochopiť, rozhodnutie vynaložiť úsilie a nájsť správnu odpoveď. Poznávacím záujmom, potrebe učiť sa napomáha, ak žiak bude vedieť význam daného učiva pre život a potreby spoločnosti. Žiak potrebuje bezpodmienečne poznať spoločenský význam a hodnotu každého predmetu, s ktorým sa v škole zaoberá. S touto otázkou bezprostredne súvisí význam perspektívnych ciest, cieľov výučby a výchovy, ktoré má žiak na istom stupni dosiahnuť. Určiť tieto ciele a dosiahnuť ich je jednou z hlavných úloh, ktoré má učiteľ sledovať. Keď chceme žiakov vychovať pre budúcnosť, musíme vedieť, aké je dieťa dnes a akým spôsobom ho dnešná prítomnosť orientuje pre budúcnosť. Požiadavky kladené na dieťa dnes majú vychádzať z budúcich potrieb našej spoločnosti.

Učiteľ musí vytýčený výchovný cieľ priblížiť žiakom a realizovať ho v každom predmete. Vzhľadom na vekové osobitosti tu platí zásada, že mladšie deti skôr motivuje bližší cieľ, ktorý môžu dosiahnuť v priebehu učebného dňa, prípadne týždňa. V starších ročníkoch možno stavať už vzdialenejšie ciele, ale vždy také, ktoré môže žiak reálne dosiahnuť. Ak chce učiteľ dosiahnuť učebný cieľ, môže vymedziť jednotlivé etapy (štvrťrok) tak, aby žiak sám mal možnosť zistiť, nakoľko sa k cieľu už priblížil. V tomto smere má veľký význam učiteľovo hodnotenie, ktoré má ukázať nielen nedostatky, ale aj spôsob, ako ich odstrániť. Vysokopostavený abstraktný, detskej chápavosti nedostupný cieľ nemotivuje žiakov, prípadne vedie k rezignácii. Konkrétne a reálne postavený učebný cieľ, ktorý žiak môže etapovite dosahovať, aktivizuje celú jeho poznávaciu činnosť. Dosahovanie cieľa hodnotí učiteľ, ale aj žiak sám. Hodnotenie sa takto stáva v žiakovom živote osobnou udalosťou a môže ho povzbudiť

alebo znechutiť. Viacerí bádatelia upozornili na to, že žiak v škole sa nevyhne chybám a prípadnému zlyhaniu. Netreba myslieť, že zlyhanie vždy vedie k depresii. Zo školskej praxe poznáme dosť príkladov, že práve zlyhanie môže pôsobiť ako silný motivačný komplex, ak jestvuje nádej na úspech, najmä budúci úspech. Na druhej strane zas nestupňujeme kvôli „objektívnosti" prípadné neúspechy, alebo opakujúce sa žiakove neúspechy. Na takýto učiteľov postoj žiak bude rezignovať. To je pasívna bilancia učiteľovej výchovnej práce (Sears).

Na motiváciu a chuť do učenia vplýva celková atmosféra v triede. Pokúsme sa tento problém osvetliť z pokusov so zvieratmi. U zvierat totiž možno mnohé problémy osvetliť ako na modeli. Psa dali do klietky, v ktorej boli otvorené dvierka na zadnej strane. Z prednej strany ukázali zvieraťu kus mäsa bezprostredne pri klietke. Vyhladnutý pes sa na mäso vrhol, ale narazil na mreže a cestu z klietky nenašiel, nezbadal, že dvere sú otvorené. Pokus opakovali s tou variáciou, že mäso postavili do väčšej vzdialenosti od klietky. V tomto prípade pes rýchle zbadal otvorené zadné dvierka, vybehol von a uchmatol mäso. Vidíme, že aj ľudia pri jedení sa správajú menej spoločensky, keď sú hladní. Pri hladovke dochádza dokonca k nepriateľstvu a bitkám (Hildegard). Tieto príklady nie sú bezvýznamné pre školskú prácu. Ukazujú aspoň náznakovite na zlý vplyv takej atmosféry v škole, ktorú by sme mohli nazvať nervóznou, napätou. Napätú situáciu v škole vytvárajú učiteľove prehnané požiadavky, jeho nevhodné postupy, nepedagogické a neprestajné skúšanie. Napätie, ktoré vzniká medzi žiakmi a učiteľom stáva sa prekážkou produktívnej školskej práce. Rozvíjať myšlienkovú prácu v stále napätom skúšobnom období je nemysliteľné. V súčasnosti na našich školách sa hodne klasifikuje formálne a jestvuje stále zbytočné napätie. Učitel by ľahko pochopil situáciu, za ktorej sa žiaci učia, keby sám stál v takej situácii a riaditeľ, prípadne inšpektor by prísne hodnotil každú jeho hodinu, každý jeho pedagogický postup aj v tom prípade, keď ho bolí hlava. Isteže za krátky čas by sa nervove zničil, alebo by rezignoval na prácu v škole, prípadne začal by byť voči predstavenému agresívny. V triede má žiak cítiť istotu, nesmie sa cítiť ustavične ohrozovaný a radostné ovzdušie očakávania nového výkladu, zvedavosť, všímavosť a aktivita sú mierou hodnotenia učiteľovej práce. Takáto atmosféra zabezpečuje správnu neurodynamiku kôrových nervových procesov, uľahčuje chápanie, riešenie úloh a reprodukciu.

2. Žiak začína riešiť úlohu vtedy, keď zistí, že ju nemôže vypočítať starým spôsobom. Žiak teda narazí na úlohu, na nové neznáme veličiny a musí hľadať riešenie, keďže doterajšie vedomosti mu nepostačia. Vznikol tu protiklad medzi tým, čo žiak vie a tým, čo sa od neho žiada. Tento protiklad treba vyriešiť. V prvej fáze riešenia ide o presné určenie úlohy, t. j. do popredia vystupuje postavenie, prípadne formulácia otázky. V učebnom procese treba otázky formulovať jasne. Čím je otázka postavená jasnejšie, tým lepšie žiak pochopí, čo vlastne má objasniť. Všeobecná a neurčitá otázka nevedie k úspechu (Menčinská). Iný sovietsky bádateľ Levitov žiada takisto, aby otázka

bola určitá a konkrétna. Napr. žiaci vedia skôr zodpovedať na otázku „vymenuj niektoré rezné nástroje“ ako na všeobecnejšie postavenú „vymenuj niektoré nástroje“.

Na otázku žiak môže reagovať rôznym spôsobom. Z výchovného hľadiska neželateľné sú tieto reakcie: apatia, nezáujem, averzia a odpor k úlohe, rozumové zdôvodnenie averzie (nezaujíma ma to!) a pod. Tento postoj je výrazom toho, že žiak zlyhal v danej situácii (Roth). V tejto fáze sa najčastejšie vyskytuje tá chyba, že žiakovi chýba pocit problému. Vie, že ide o nejakú úlohu, ale necíti ju ako svoj problém. V takom prípade sa obyčajne pokúša situáciu obísť tým, že úlohu opíše (čiže precestuje z mesta A do mesta B vlakom).

Ďalším činiteľom, ktorý napomáha alebo tlmí žiaka v tejto fáze, je učiteľov metodický postup. Učiteľ nemá pri skúške postupovať mechanicky: vieš, nevieš, sadnúť! Treba dať žiakovi čas, aby našiel východisko k pochopeniu úlohy. Napr. výskumy s písaním na stroji a osvojením si morseovky ukázali, že dobrý konečný výsledok sa dosiahol aj u tých osôb, ktoré veľmi pomaly postupovali na začiatku. Roth v tomto súvise poukazuje na niekoľko súvislostí, ktoré by sa v škole nemali obchádzať. Napr. niektorý žiak pri novej úlohe alebo predmete má ťažkosti, zdá sa ťažkopádny. Ale neraz sa stáva, že práve taký žiak, keď dosiahne určitú úroveň osvojenia si učiva, začína „zaberať“, t. j. k výsledku niekedy dochádza akoby skokom. Nie každý žiak sa rovnako vpravuje do učenia. Niektorý „zaberá“ hneď, iný potrebuje dlhší čas na „zahriatie“.

Hlavný výchovný problém v tejto fáze je vedieť vzbudiť chuť žiakov prekonať ťažkosti, ba vzrušiť ich ťažkosťou, problémom.[59] Slabších žiakov povzbudíme a ukážeme im, ako môžu prekonávať ťažkosti, dobrých žiakov treba niekedy viesť k tomu, aby sa preniesli cez prípadné zlyhania. Myšlienku náročnosti vo výchove, ktorú postavil Makarenko, treba vniesť s hlbokým pedagogickým taktom do vyučovania, a tak naučiť žiakov prekonávať ťažkosti, vyrovnávať sa s možným zlyhaním, s ktorým sa každý človek stretáva v škole i v živote. Poučné sú v tom smere báje o gréckych hrdinoch.

Ďalšou chybou, s ktorou sa na tomto stupni stretávame, je, že žiak síce problém cíti, ale nechápe, čo je tu podstatné, neanalyzuje a nešpecifikuje úlohu a skĺza k otázkam, ktoré nie sú dôležité a podstatné vzhľadom na vyriešenie úlohy.

Okrem týchto všeobecných chýb mnohé ťažkosti pri riešení úloh vyplývajú z povahy jednotlivých predmetov. V tomto súvise treba sa zastaviť pri slovných úlohách z matematiky. Tieto úlohy bývajú často formálne, neživotné, najmä neprimerané detskému veku. Formulované sú ťažkopádne, prípadne tak, aby dieťa poplietli a pod. Sorge vychádzajúc z tohto poznatku, ktorý sa bežne konštatuje a u nás dosť často spomína, upozorňuje, že slovné úlohy majú rozdielny ráz. Vyplývajú z rozličných pedagogicko-metodických cieľov. Z hľadiska psychologického a pedagogického rôzne formy textových úloh vyplývajú z týchto aspektov: buď smerujú k nácviku určitého úkonu, alebo

---

[59] H. Roth: Pädagogische Psychologie, Berlin, Hanover, Darmstadt 1957, str. 272, 274.

majú dať príležitosť produktívne myslieť. V prvom prípade treba napr. pamätať pri zostave učebnice, že aj pri nácviku počtárskej zručnosti dochádza k mnohým výkonom a operáciám. Na základe analýzy učebníc S. Sorge konštatuje, že tieto fakty sa dostatočne v praxi neuplatňujú.[60] Slovné úlohy treba odstupňovať podľa toho, či sledujú nácvik čiastočných operácií, alebo komplexných úkonov. Veľký počet žiakov, ktorí nevedia matematiku, zapríčiňuje skôr obsah a metodika učiteľovej práce, než samotní žiaci. V matematike nejde iba o naučenie určitých počtárskych úkonov. Matematika je práve jednou z najvhodnejších disciplín pre výchovu k produktívnosti myslenia a spôsobilosti riešiť problémy.

Menčinská pri rozbore riešenia myšlienkových úloh ako významnú podmienku úspechu zdôrazňuje schopnosť vedieť si podržať v pamäti správne položenú otázku počas celého riešenia. Ak žiak zabudne, čo má vyriešiť, potom sa stráca v drobnostiach a nedochádza k cieľu. „Strata otázky vedie k tomu, že dočasné spoje (asociácie) nutné pre riešenie úlohy sa neaktualizujú. Slová, ktoré vyjadrujú otázku, strácajú svoju usmerňujúcu funkciu. Príslušné časti mozgovej kôry sú v utlmenom stave. Miesto potrebných asociácií, vedúcich k riešeniu úlohy, aktualizujú sa asociácie náhodné, ktoré vedú inde a nedovoľujú, aby sa myslenie uberalo správnym smerom.“[61]

3. V tretej fáze ide o postup od postavenia a správneho určenia problému k jeho vyriešeniu. V školskej situácii ide o to, naučiť sa nový postup, nové riešenie, pochopiť nové súvislosti. V predchádzajúcej fáze si žiak ujasnil situáciu, z ktorej vychádza, vzhľadom na otázku, ktorá sa má teraz zodpovedať. Každé rozmýšlanie o úlohe vychádza občajne z rozloženia úlohy na čiastkové otázky, v ktorých si uvedomujeme, čo je dané, čo možno na základe toho poznať a ako toto poznanie môže pomôcť riešiť úlohu. Rozloženie otázky a analýzy údajov sú pre riešenie úlohy veľmi dôležité. Chyby môžu vyplynúť z toho, že sa: a) k riešeniu pristúpi na základe údajov, ktoré nie sú úplné, b) závery sa urobia z vedľajších, a nie základných údajov, c) žiak nezhodnotí správne údaje vzhľadom na problém, d) stratí prehľad o poradí dôležitosti údajov, e) závery prekročia možnosti, ktoré dávajú údaje.[62] Zhruba možno povedať, že pri rozmýšľaní o úlohe chyby nastanú pri nesprávnom použití údajov alebo informácií, alebo pri nesprávnom spracovaní a nelogickom postupe, ktorý vedie k nesprávnemu zaradeniu a postihnutiu vzájomných vzťahov rôznych stránok, a tak dochádza k nesprávnemu záveru. Výskumy A. N. Zacharova ukazujú, že mnohé ťažkosti vyplývajú z rázu informácií, ktoré má riešiteľ k dispozícii. Ťažkosti vzrastajú, ak informácie nie sú dané všetky v celej šírke a prichádzajú iba postupne. Ťažkosť sa prejaví v tom, že žiak danú informáciu nevie spracovať. To sa odráža vo veľkom počte rôznych poku-

---

[60] S. Sorge: Pädagogisch-psychologische Betrachtungen zum von Sachaufgaben im Matematik-Unterricht Wissenschaft, Zeitschrift M. Luther Univ. Halle.

[61] A. A. Smirnov—A. N. Leontjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 235—236.

[62] Tamže, str. 236.

sov riešiť úlohu. Vyvarovať sa treba aj chybných informácií, prenášaných z predchádzajúcich úloh. [63]

Ak riešime nejakú úlohu, hlavné je „*postihnúť princíp alebo schému, t. j. hlavný spôsob alebo formu, ako možno úlohu vyriešiť...*“ Pri tom „*... musíme najskôr zistiť ústredný vedúci článok úlohy, ktorý určuje základné postupy potrebné pre jej riešenie. Úspech riešenia závisí do značnej miery práve od postihnutia tohto ústredného článku.*“[64]

Princíp riešenia na základe minulej skúsenosti možno niekedy nájsť hneď a často sa hodnotí ako „dobrý nápad“. Ak ho nenachádzame hneď, potom sa púšťame do hľadania, „skúšania“. Tento postup sa nazýva riešenie úlohy pokusom a omylom. Je bežný nielen v živote človeka, ale aj v školskej práci. Žiak neraz robí viac výpočtov, kým nájde správny postup. Vedec urobí celé série pokusov, kým nájde riešenie. Pri tomto postupe vychádzame obyčajne z údajov, ktoré máme a z cieľa, ktorý chceme dosiahnuť. Aby sme si uľahčili prácu, vyslovujeme obyčajne určitú domnienku alebo hypotézu riešenia. Je to myslený predpoklad a riešenie ho má splniť. To je prvá časť postupu. Pri stanovovaní hypotéz sa robia chyby v tom, že sa vyslovujú všeobecne, málo sa prihliada na problém, prípadne chýbajú hypotézy, ktoré boli vhodné vzhľadom na riešenie daného problému. Druhá časť postupu spočíva v tom, že sa overujú hypotézy, a to buď prepočtom, alebo praktickým preskúšaním. V bežnom živote, vo výskume a v škole najvhodnejším prostriedkom overenia je životná prax. Prvá fáza overenia, nevyhnutná pred overením v praxi, je overenie „v mysli“.

4. Vyriešením úlohy nekončí proces učenia. Keď žiak vyrieši úlohu, musí princíp riešenia domyslieť vo všetkých hlavných súvislostiach a variáciách. Napr. nestačí pochopiť a nájsť princíp nejakej matematickej úlohy, ale treba sa naučiť tento princíp používať pri rôznych typoch úloh. Zjednodušene by sme mohli povedať: princíp riešenia nestačí iba pochopiť, ale treba ho vedieť samostatne uplatniť v praxi. Pochopiť princíp neznamená ešte vedieť („vedomosť“). Ilustrujeme to na niekoľkých príkladoch z bežného života. Napr. ak dieťaťu ukážeme nejakú hračku a vysvetlíme, ako sa s ňou manipuluje, dieťa sa s tým neuspokojí. Za hračkou sa naťahuje a hovorí: „Daj nech to vyskúšam!“ Tým, že manipuluje s hračkou, objasní si mnohé stránky vecí, ktoré by mu pri pochopení ušli alebo ktoré by si nepovšimlo. Aj keď dieťa pochopí princíp manipulácie s hračkou, niekedy sa stáva, že mu hra nejde a treba mu pomôcť. Napokon dieťa povie: „Už to viem!“ Tento proces od pochopenia v mysli k vedeniu v praxi má pre učenie podstatný význam.

Z hľadiska školskej výučby táto fáza učenia dá sa dôsledne realizovať iba pri polytechnizácii vyučovania, ktorá zabezpečí nielen to, že žiaci nadobudnú vedomosti, ale aj to, že ich vedia uplatniť v praxi. Dotkneme sa nie-

---

[63] A. N. Zacharov: Sopostavlenie teoretičeski vozmožnogo irealnogo choda rešenija zadači. Voprosi psichologii, Moskva 1959. č. 6, str. 118.

[64] A. A. Smirnov—A. N. Leonťjev—S. L. Rubinštejn—B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 237.

ktorých problémov, ktoré súvisia s touto etapou. Učiteľovou bezprostrednou úlohou je žiadať od žiakov slovne formulovať demonštrovanú alebo prednesenú látku. Materialistická psychológia tvrdí, že niet nijakej „holej" myšlienky. Ak žiak niečo pochopí, musí to vedieť aj slovne vyjadriť. Tu hneď zisťujeme, čo žiak pochopil a ako pochopil. Žiak často v škole povie: „Pochopil som to, ale sa neviem vyjadriť!" S takým pochopením sa učiteľ nemôže uspokojiť. Mnohé školské predmety vyžadujú povedať úlohu vlastnými slovami: slovenčina, ruština, matematika a pod. Na matematike a fyzike má žiak vedieť nielen vypočítať príklad, ale musí ho vedieť aj vysvetliť. Slovná formulácia umožňuje ďalekosiahlejšie preniknúť do úlohy a zvládnuť ju, pomôže určiť a objasniť podstatné alebo nepodstatné znaky, ich význam pri riešení úlohy. Druhou učiteľovou úlohou je prejsť od slovného formulovania úlohy ku konaniu, a tým k vyriešeniu úlohy v praxi. Čiže všeobecný postup je potom takýto: od pochopenia k vyriešeniu a slovnému formulovaniu vyriešenia, odtiaľ k činnosti. Otázka potom znie, aká je úloha žiakovej činnosti v praxi. Jasnejšie by bolo postaviť otázku aj opačne: akú úlohu má činnosť vzhľadom na žiakove poznávanie a riešenie úlohy.

Niektoré školské predmety bez tejto požiadavky sú nemysliteľné, napr. písanie, čítanie, rysovanie, telocvik, ručné práce a pod. Zastavme sa pri posledných. Stačí žiakovi na to, aby si vedel prišiť gombík, iba pochopiť, ako sa manipuluje s ihlou? Iste nie. Žiak si až pri manipulácii ujasní mnohé vlastnosti látky, spôsoby ako držať ihlu, robiť stehy a pod., čiže len v činnosti vznikajú skutočné vedomosti a s nimi spojené uspokojenie. Požiadavka činnosti vystupuje vzhľadom na riešenie úlohy rovnako pri všetkých predmetoch. Všimnime si napr. rozvoj matematiky, fyziky a chémie. Bez pokusníctva a bez toho, aby sa spojili s potrebami praktického života, by tieto vedy neboli zaznamenali taký rapídny pokrok ako v posledných storočiach. Celé tisícročia ostávali zväčša v abstraktných formuláciách, bez väčšieho spájania so životnou praxou. Pochopiť riešenie úlohy a vyriešiť ju v mysli je základom, ktorý vedie k vedomostiam a vedomosti vznikajú v činnosti. Ak na hodine fyziky postavíme žiaka k laboratórnemu stolu a vyzveme ho, aby nám prakticky vykonal operáciu, ktorú teoreticky vyriešil, uvidíme, že pri praktickom konaní nebude vedieť mnohé veci. Praktické operácie prehlbujú teoretické vedomosti a obohacujú žiaka o mnohé zručnosti. Pri praktickej operácii nadobúda žiak súčasne skúsenosť a istotu, ktorá pramení z vedenia a činnosti.

Úlohu činnosti v poznávacom procese, spojenie teórie s praxou vyzdvihla v súčasnosti naša škola ako dôležitý princíp prestavby školy. Z analýzy procesu riešenia úlohy vidíme, že táto zásada je plne oprávnená. Mohli by sme snáď pripomenúť, že ju možno uplatniť nielen pri vyučovaní, ale aj pri výchove. Žiaci rýchle pochopia zásady socialistického správania. Ale do akej miery ich pochopili, ukáže sa v ich každodennej činnosti.

Nakoniec uvádzame, že túto fázu treba dávať do nerozlučnej spojitosti s pochopením princípov riešenia úlohy a nestotožňovať ju s cvikom. Táto pripomienka je dôležitá z hľadiska metodického, keďže jej dôsledkom bude,

že sa zmení doterajšie chápanie učebnej hodiny. Žiaci na hodine majú nielen pochopiť učivo, ale naučiť sa riešiť úlohy vo všetkých príslušných variáciách. To je vlastne najdôležitejšia učiteľova úloha, ktorú nemôže presúvať na žiakovu samostatnú domácu prácu. Domáca práca má funkciu nácviku, precvičenia. Preťažovanie žiactva súvisí tiež s tým, že sa v našich školách učitelia uspokojujú, keď žiaci na hodine látku iba „pochopia".

5. Konečnú fázu celého procesu riešenia úlohy má tvoriť to, že sa vedomosti stávajú súčasťou osobnosti, stávajú sa pohnútkou ďalšieho poznávania a konania. Tomuto problému veľkú pozornosť venujú sovietski psychológovia a rozpracúvajú ho pre jednotlivé učebné disciplíny.

c) Činitele, ktoré sa uplatňujú pri riešení úlohy

A. Vek. Všeobecne možno povedať, že schopnosť riešiť problémy vzrastá vekom, pokles badať iba v starobe. Táto schopnosť človeka sa rozvíja veľmi zavčasu. V priebehu vývinu narastá v súvise s nadobúdaním skúseností, rôznych zručností a s rozvíjaním intelektu. Vekom predovšetkým vzrastá schopnosť vnímať problémy a klásť otázky. Od tretieho a štvrtého roku dieťa kladie otázky, ktoré zopovedajú jeho záujmom, jeho konkrétnemu obraznému mysleniu. Dieťa totiž myslí konajúc. Naučí sa zväčša bez ťažkostí riešiť vecné úlohy a počítať. S vekom vzrastá aj schopnosť hodnotiť informácie a údaje, ubúda nepresnosť v pozorovaní. Dieťa sa tiež prestáva odvracať od hlavných otázok pri riešení úlohy. Výučba poskytuje žiakom určité spôsoby pre hodnotenie informácií, a tak s vekom vzrastá presnosť analýzy informácií, ich posúdenia a schopnosť využívať pri riešení úlohy minulé skúsenosti. Vzhľadom na riešenie úlohy, či už pri jazykovej výchove alebo matematike, hrá veľkú úlohu prechod od konkrétneho myslenia k abstraktnému. Všeobecne sa usudzuje, že žiak v 12.—14. roku je schopný nahradiť konkrétne predmety slovnými pojmami (Piaget — Inhelderová). V tomto veku sa osvojené pojmy oslobodzujú od predstavovej zložky a deti opúšťajú staré vecné učenie, majú záujem o zložitejšie problémy a majú zmysel pre rôzne hádanky, vtipy. Vcelku s vekom narastá vnímavosť k problémom, schopnosť analyzovať a spracovať informácie, prechod od konkrétnych, subjektívne stavaných otázok k otázkam všeobecným, objektívnym. Vzrastá schopnosť dôkazu a odôvodnenia hypotézy.

B. Predchádzajúca skúsenosť. Predchádzajúce skúsenosti a vedomosti tvoria elementárny predpoklad, ktorý umožňuje pokrok v riešení novej úlohy. Čím sú vedomosti bohatšie, členitejšie, čím má žiak väčšie bohatstvo asociácií, tým skôr môžu vzniknúť nové asociácie, tým skôr môže pochopiť úlohu a pristúpiť k jej vyriešeniu. Vlastne základom pochopenia sú predchádzajúce vedomosti a skúsenosti. Napr. žiak pochopí poučku o rovnoramennom trojuholníku vtedy, keď vie, čo je trojuholník. Minulá skúsenosť teda umožňuje pochopiť to, čo je v úlohe nové a pochopenie možno hodnotiť ako spájanie nového so starým.

Na základe predchádzajúcej skúsenosti vieme zatriediť nový jav do príslušnej skupiny javov, rozšíriť už poznanú skutočnosť, objasniť príčinné súvislosti medzi vecami, udalosťami a ľudským konaním. V elementárnej forme vidíme fázy poznávania zreteľne pri vývine malých detí. Deti postupne s vývinom kladú takéto otázky: „Čo je to, načo je to, prečo je to?" Podobný postup zaujíma človek pri každej novej veci, v novej situácii. Podstatná v učení je schopnosť spájať predchádzajúcu skúsenosť, predchádzajúce vedomosti s novými úlohami. Význam činnosti a skúsenosti potvrdzuje bežná prax. Často počujeme: „Rozumiem tomu, ale neviem to urobiť!" V takýchto prípadoch sa rozumová práca zreteľne odtrhla od manuálnej činnosti a nikde nemáme záruku, že porozumenie je správne. Bez žiakovej odpovede nevieme, či látku pochopil, bez praktických operácií nevieme posúdiť, do akej miery látku pochopil a ako vie pochopené realizovať.

Príklad, aký má význam predchádzajúca skúsenosť na riešenie úlohy, uvádza Birch. Birch dal mladým šimpanzom do klietky palice a pred klietku pokrm. Šimpanzi úlohu nerozriešili, nepritiahli palicami pokrm. Potom niekoľko dní nechával šimpanzov manipulovať iným spôsobom s palicami. Až po tejto skúsenosti šimpanzi vedeli použiť palicu na dosiahnutie jedla. Predchádzajúca skúsenosť vplýva súčasne na vytváranie zamerania a môže niekedy pôsobiť aj ako prekážka pri riešení úlohy. Je to najmä vtedy, keď sme si veľmi navykli na určité postupy, na osvedčené spôsoby riešiť úlohy, a tie sa nehodia na vyskytujúci sa prípad. V mnohých situáciách treba postupovať pružne a nebáť sa nových nápadov. Často pomôže odstup, nový pohľad, posudzovanie vecí z iného hľadiska a pod. V inom súvise na tento problém upozornil Lenin: „*Smerovanie poznávania k objektu vždy môže prebiehať dialekticky: odstúpiť, aby sme lepšie trafili — cúvnuť, aby sme lepšie skočili (poznali?)*".

C. Zameranie. Zameranosť má význam nielen pri vnímaní, ale aj pri myslení. Zameranie uspôsobuje organizmus určitým smerom, čím uľahčuje reakcie a výkony v smere zamerania, a tlmí, blokuje iné reakcie. Podľa experimentálnych výsledkov zameranie má pozitívnu, ale aj negatívnu úlohu pri riešení problému. Pozitívna úloha sa prejavuje v tom, že pokusná osoba robí a) predbežný výber rôznych údajov, čím skracuje rýchlosť odpovedí a zvyšuje presnosť; b) zameranie určuje „smer v riešení problému" (Mayer), ktorý ak je správny, vedie k rýchlejšiemu zvládnutiu úlohy. Zameranie môže pôsobiť aj negatívne, a to vtedy, ak treba použiť rôznu okľuku. Spomeňme príklad so psom, ktorému predložili pokrm tesne pred klietku. Zameranie mu bránilo použiť okľuku. Zameranie pôsobí aj ako určitý návyk konať. Pred 29 vysokoškolákov položili rôzne predmety a tri lepenkové škatule so sviečkami, pripináčikmi a zápalkami. Študenti mali pripevniť 3 zažaté sviečky na stenu. Úlohu vyriešilo iba 12 študentov, ktorí použili ako podklad pre sviečku lepenkovú škatuľu. V kontrolnej skupine problém vyriešilo 24 študentov z 28. V kontrolnej skupine sviečky nepoložili do škatúľ, a tým škatule nemali funkciu zásobníkov (Woodworth—Schlosberg). Tento a podobné experimenty zodpovedajú bežným pozorovaniam. V psychológii je známy termín

„podniková slepota“. Tento termín vyjadruje asi to, že ľudia zvyknutí na určité pracovisko, nevšimnú si nedostatky, ktoré sa tam vyskytujú. Nový človek ich zbadá rýchle. Všímavosť a schopnosť cítiť problém je niekedy ovplyvnená. návykom na určitú funkciu istých predmetov. Tento návyk za určitých okolností môže rušivo pôsobiť na vnímanie a riešenie problému. Návyk môže pôsobiť aj negatívne, napr. mnísi po stáročia opisovali biblie, ale kníhtlačiarenský stroj mních nevynašiel.

D. Pozornosť a jej aktivizácia

Predpokladom úspešnej činnosti je to, že človek má možnosť vybrať si z množstva pôsobiacich podnetov iba niektoré. Výber sa uplatňuje pri vnímaní a iných duševných procesoch. Fakt, že sa v danom momente zaoberáme iba niekoľkými predmetmi, predstavami, prípadne úkonmi, nie je náhodný, ale usmerňuje ho určitá zákonitosť. Výberový činiteľ, ktorý sa prejavuje zameranosťou a sústredenosťou duševnej činnosti na nejaký predmet, zahrňujeme zhruba pod pojem pozornosť. Pozornosť je osobitnou stránkou činnosti nášho mozgu, spája sa so všetkými duševnými procesmi (vnímanie, myslenie, city a pod.), ktoré určujú jej obsah. Je to určitý stav organizmu, nervovej sústavy, určitá organizácia duševnej činnosti, ktorá umožňuje najlepší odraz a spracovanie skutočnosti.

Za fyziologický základ pozornosti sa pokladá ohnisko optimálnej vzrušivosti, ktoré vzniká a pohybuje sa po kôre mozgových hemisfér. Vzniká ako dôsledok vzájomných vzťahov medzi vzruchom a útlmom podľa zákona o vzájomnej indukcii. Tento zákon vyjadruje dynamiku a ekonomiku činnosti mozgových hemisfér. Ak vzniká na niektorom mieste ohnisko s optimálnou vzrušivosťou, ostatné miesta sú utlmené, odpočívajú. Vzájomné vzťahy medzi obidvoma procesmi nie sú strnulé, a preto keď mozog pracuje, menia sa miesta s optimálnou vzrušivosťou. Ohniská s optimálnou vzrušivosťou uľahčujú priebeh nervových procesov, a tým zabezpečujú najlepšiu úroveň psychických procesov. Je preto len zrejmé, že pozornosť je podmienkou žiakovej úspešnej práce v škole, kým nepozornosť je jej prekážkou. Nepozornosť signalizuje učiteľovi nezáujem, únavu, nepochopenie učiva alebo vyčerpanosť, prípadne inú chorobu organizmu. Z hľadiska školského vzdelávania si pozornosť žiakov všímame preto, aby sme ju upútali, udržali a rozvíjali v želateľnom smere.

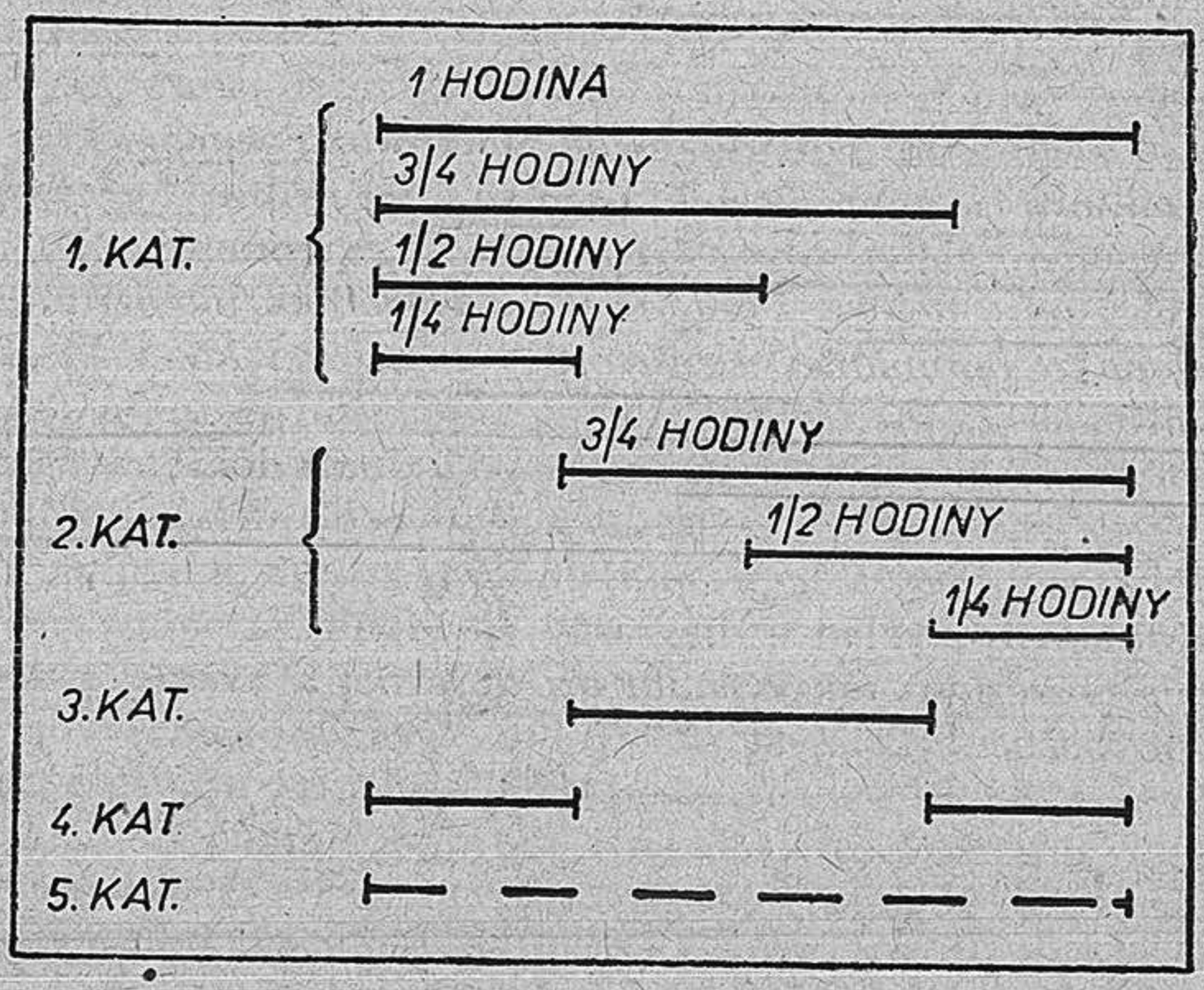
Z praktického aspektu možno položiť otázku: aké činitele pôsobia na upútavanie a vplývajú na udržanie pozornosti. Z bežného pozorovania vieme, že pozornosť upútajú najskôr predmety silné, nové, nezvyklé, prípadne také, ktoré zodpovedajú potrebám, záujmom a emocionalite človeka. Takéto podnety vyvolávajú vrodený orientačný reflex, reflex „čo je to“, čiže prirodzenú vrodenú zvedavosť. Asi na tomto základe vzniká tzv. neúmyselná pozornosť, ktorá prevláda v predškolskom veku a musíme s ňou počítať aj v prvých ročníkoch národnej školy. Neúmyselnú pozornosť vzbudíme zaujímavým

vysvetľovaním, názorným vyučovaním, priateľským povzbudzovaním, živým spôsobom prednesu, vhodným skúšaním a pod. Jednako pri vyučovaní vždy s týmito prostriedkami nevystačíme a nevystačíme iba s neúmyselnou pozornosťou, ktorá rýchle kolíše a fluktuje. Školská práca preto vyžaduje úmyselnú pozornosť. Ak sa dieťa v predškolskom veku zaberie do hry tak, že sa od nej neodvráti ani keď ho zavolá matka, možno hovoriť o zámernej alebo úmyselnej pozornosti. Pozornosť takéhoto dieťaťa vyplýva z cieľa činnosti, z úlohy, ktorú si postavilo. Taká pozornosť, ktorá vyplýva z cieľa, z úlohy, ktorú si dieťa postaví alebo osvojí; je úmyselná, zámerná pozornosť.

Medzi mimovoľnou a úmyselnou pozornosťou je vzájomný vzťah. Neúmyselná pozornosť môže prechádzať v zámernú a naopak. Napr. v nižších triedach vzbudíme neúmyselnú pozornosť najskôr pútavým výkladom, názorom. Potom môžeme prejsť k určitým úkonom, k písaniu, čítaniu, ktoré už vyžadujú úmyselnú pozornosť. Vo vyšších triedach sa stretávame s tým, že pribúdajú nové predmety, o ktoré žiaci niekedy nejavia záujem, ale musia si ich osvojovať, musia sa na ne pripravovať, odpovedať na otázky, robiť úlohy. Táto činnosť vyžaduje úmyselnú pozornosť. Pri samotnej činnosti často vzniká záujem, ktorý navodzuje neúmyselnú pozornosť. Záujmy, najmä poznávacie, pomáhajú udržiavať pozornosť. V školskej práci najmä vo vyšších triedach sa vyžaduje pozornosť úmyselná. Aby ju učiteľ zabezpečil, má mnoho prostriedkov. Predovšetkým je to ideovosť, ktorá má prenikať celé vyučovanie. Žiak má vidieť spojitosť svojej práce so životom spoločnosti, a preto vytváranie vzťahov medzi školou a spoločenskou praxou patrí medzi významné činitele, ktoré aktivizujú žiakovu pozornosť. Odtrhnutosť vyučovania od života a socialistickej praxe nevzbudzuje záujem o vyučovanie. Vyvoláva iba malú aktivitu žiakov (Šardakov). Iným činiteľom, ktorý pôsobí na upútanie úmyselnej pozornosti, je presné, slovné (ústne alebo písomné) vyznačenie cieľa hodiny, vyznačenie úloh a spôsobov, prostriedkov, ako ich dosiahnuť. Žiak musí poznať úlohu, ktorá ho čaká, a vedieť, akým spôsobom ju má splniť, t. j. ako má organizovať celú svoju činnosť vzhľadom na učebný cieľ. Pestovať úmyselnú pozornosť nám pomáhajú rôzne spoločenské, hygienické a pracovné návyky, ktorým treba venovať veľkú pozornosť. V škole od prvej triedy venujeme pozornosť správnym pracovným návykom, spôsobom pri písaní, čítaní, postupom pri učení. Navykajme žiakov pozorne sledovať vyučovanie počas vyučovacích hodín.

Pri vyučovaní učiteľ nielen volí prostriedky, aby zabezpečil pozornosť žiakov, ale musí klásť na žiakov aj požiadavku, aby boli pozorní, aby pracovali pozorne. Keď učiteľ kladie túto požiadavku, má prizrieť aj na iné okolnosti, napr. na stav práceschopnosti pri dopoludňajšom, popoludňajšom vyučovaní, pri jednotlivých vyučovacích hodinách a pod. Významným prostriedkom ako zvýšiť pozornosť pri plnení rôznych úloh je učiteľova bezprostredná výzva: „Pracujte pozorne!“ Takúto výzvu treba použiť najmä v kritických miestach, v ktorých môže dôjsť k omylu najmä vtedy, ak si niektorý úkon žiaci ešte nenacvičili. Kritické miesta sú také, v ktorých žiaci váhajú, či si

správne zvolili spôsob riešenia. Napr. Petrovová ukázala, že žiaci robia menej chýb v pravopise, keď majú doplňať písmená v slove, než robia v diktáte. Keď doplňajú písmená, aktivizuje sa ich pozornosť: čo tam napísať? Keď učiteľ organizuje prácu s triedou, má voliť takú štruktúru vyučovacej hodiny, ktorá zabezpečí striedanie rôznej činnosti žiakov, a tým aj ich aktivizáciu. Dobré úspechy majú najmä tí učitelia, ktorí vedia svoju pozornosť venovať jednak celej triede a jednak tým, ktorých treba aktivizovať počas vyučovania.



Obr. 46. Diagram znázorňuje päť typov pozornosti: a) trvanie pozornosti hodinu alebo prvú $^3/_4$-hodinu, $^1/_4$-hodinu, b) trvanie pozornosti v poslednej $^1/_4$-, $^1/_2$-, alebo $^3/_4$-hodine začínajúce s počiatočnou menšou sústredenosťou; c) sústredenie uprostred hodiny; d) sústredenie na počiatku a na konci hodiny; e) striedanie sústredenia počas celej hodiny prerušované obdobiami menšej koncentrácie. (Podľa V. Chmeláře: Aktívní optická pozornost, Brno, str. 20, 27.)

Sovietski psychológovia zdôrazňujú význam výchovy k návyku byť pozorným (Šardakov a iní), ktorý sa má stať jednou z povahových čŕt socialistického človeka. Výchova návyku byť pozorným vedie k úspechu vtedy, keď celá práca školy je plánovitá, systematická a keď žiak má vypracovaný poriadok v postupe prác doma a v škole. Fyziologickým základom návyku byť pozorným ako povahovej črty je mechanizmus systémovosti a stereotypnosti práce mozgovej kôry. Systém a pravidelnosť práce v škole si vyžadujú sami žiaci. Rozbor žiackych výpovedí o učiteľoch ukazuje, že žiaci veľmi vysoko hodnotia presnosť, dochvílnosť, organizovaný postup na hodine.

Záverom k výchove pozornosti žiakov treba uviesť niekoľko poznámok. Na pozornosť žiakov vplývajú vekové a individuálne osobitosti. Pri vekových rozdieloch volíme vhodné formy a spôsoby práce s jednotlivými

žiakmi i s triedou ako kolektívom. Pri práci s triedou venujeme pozornosť najmä kladným podnetom, ktoré mobilizujú pozornosť žiakov, ako povzbudenie, dotazy na jednotlivých žiakov, využívanie ich záujmov, vysvetľovanie spojené so subjektívnym prežitím atď. Negatívne podnety, ktoré sa bežne používajú, hrešenie, krik, napomínanie a pod. nemajú trvalý aktivizačný vplyv.

Pri individuálnom prístupe k žiakom si všímame jednotlivé vlastnosti pozornosti, napr. sústredenosť, t. j. či sa žiak vie sústrediť na viac, alebo menej predmetov. Je zaujímavé zisťovať aj rozsah žiakovej pozornosti, t. j. koľko predmetov pri ich súčasnom pôsobení môže obsiahnuť. Rozsah pozornosti závisí od veku a od individuálnych osobitostí. Fyziologickým základom rozsahu pozornosti je ohraničenie ohniska optimálnej vzrušivosti. Ďalej zisťujeme napätie alebo intenzitu žiakovej pozornosti, čiže stupeň jej sústredenia na určitý objekt. Fyziologickým základom intenzity je jasne vystupujúce ohnisko optimálnej vzrušivosti v mozgovej kôre. Malú intenzitu pozornosti obyčajne zapríčiňuje nezáujem, nevýrazné vysvetľovanie, odtrhnutosť vysvetľovania od vedomostí žiakov a pod. Inou dôležitou vlastnosťou je rozdeľovanie pozornosti, t. j. sledovanie dvoch, alebo niekoľko činností naraz. Žiak musí sledovať napr. úhľadnosť písma a pravopisnú správnosť. Musí sledovať slovný výklad a diagramy na tabuli, prípadne iné materiály. Rozdeľovanie pozornosti má význam pri duševnej a telesnej práci. Ukazuje sa, že možno bežne vykonávať navyknuté manuálne práce a pritom riešiť intelektuálne úlohy. Pri vyučovaní pamätajme na to, aby sme žiakov viedli k návyku robiť si poznámky a súčasne sledovať vysvetľovanie. Dosiahnuť taký stupeň práce v škole zvyšuje produktívnosť najmä vo vyšších triedach. Ďalšou vlastnosťou pozornosti je stálosť, čiže dĺžka sústredeného vnímania, alebo sledovanie práce v triede prípadne v dielni. Stálosť pozornosti podmieňuje úspech v školskej práci. Je výrazom toho, že žiak myšlienkove stačí sledovať prácu v triede, že je schopný aktívne sa zapájať do učebného procesu. Ak tempo vyučovania je pomalé, alebo spôsob výkladu nezaujímavý, prípadne ťažký, dochádza k fluktuácii pozornosti. V škole od žiaka vyžadujeme aj prenášať, alebo prepájať pozornosť z jednej činnosti na druhú. Rýchlosť prenášania je potrebná pri striedaní vysvetľovania a skúšania, prípadne skúšania viac žiakov. Pomalosť prenášania môže byť príčinou nesprávnej odpovede. Žiak ešte nedokončil jednu prácu a už má začínať novú.

V školskej práci sa vyskytujú aj negatívne vlastnosti pozornosti. Najbežnejšou je fluktuácia pozornosti, ľahká odvratiteľnosť pozornosti, keď sa pozornosť žiakov odvracia od výkladu pri najmenšom podnete. Koncentrácia a stálosť pozornosti je slabá. K fluktuácii pozornosti dochádza najmä pri perceptívnopasívnom vyučovaní a málo sa vyskytuje pri aktívnej myšlienkovej práci žiakov. Iným negatívnym javom, ktorý sa u niektorých žiakov vyskytuje, je roztržitosť. Pri roztržitosti sa žiak nemôže trvalejšie sústrediť na nejaký predmet, jeho pozornosť je prelietavá, prenáša sa z predmetu na predmet. V mozgovej kôre sa nevytvárajú trvalé ohniská optimálneho vzruchu. Vzruch a útlm sa

veľmi striedajú. Takýto stav kôrových procesov sa odráža v celkovom motorickom nepokoji dieťaťa, v neposednosti. Roztržitosť normálnych detí môže byť výrazom nejakého onemocnenia alebo únavy. Ak je roztržitosť trvalejšou črtou pozornosti, dá sa predpokladať určitá porucha osobnosti (oligofrénia, psychopatia a pod.). V takých prípadoch vyhľadáme odbornú poradu. Ak sa porucha nespája s vážnejším defektom, potom je potrebná najužšia spolupráca rodiny a školy, ktorá môže zabezpečiť zlepšenie celkového stavu dieťaťa.

E. Zručnosti a návyky

a) Význam motorickej činnosti pre poznávanie a učenie

Na činnosti človeka sa zúčastňuje celý organizmus. Poznávacia činnosť sa deje za integrácie celého konania druhou signálovou sústavou, ktorá je v ustavičnej súčinnosti s prvou signálovou sústavou. V tejto činnosti má osobitný zástoj motorický analyzátor, kinestetické pocity a vnemy. Na význam motorickej činnosti pre poznávanie upozornili najmä I. M. Sečenovove práce. Sečenov trvdil, že každá duševná činnosť sa prejavuje nakoniec svalovým pohybom. „Celá nekonečná rozmanitosť vonkajších prejavov mozgovej činnosti smeruje nakoniec k jednému javu — k svalovému pohybu. Ak sa smeje dieťa pri pohľade na hračky, ak sa usmieva Garibaldi, keď ho prenasledujú za veľkú lásku k vlasti, ak sa chveje dievča pri prvej myšlienke na lásku, ak tvorí Newton svetové zákony a zapisuje ich na papier, to je nakoniec činnosťou pohybu svalov.“[65] Vychádzajúc z tejto základnej tézy rozanalyzoval otázku mimovoľných a úmyselných pohybov, ktoré vytvorili základ pre súčasné práce na tomto probléme. I. P. Pavlov tu vytvoril plodnú teóriu o analyzátoroch, ktorá sa ukázala úspešná pri prekonávaní tradičnej fyziológie zmyslových orgánov, oddeľujúcej zmyslové ústroje od kôrovej činnosti. Jeho poňatie analyzátora, ako „*zložitého nervového mechanizmu, ktorý začína vonkajším prijímacím aparátom a končí v mozgu*“ [66] ukázalo sa podnetným nielen pre prácu fyziológov, ale aj psychológov.

Novšie rozpracovanie otázok nadhodených Sečenovom, ku ktorému dochádza v posledných desaťročiach v SSSR a iných krajinách, nadobúda stále väčší význam. I. M. Sečenov poukázal na to, že na pohyb sa nemožno pozerať iba ako na eferentnú činnosť, lebo je to činnosť aferentno-efektórna. Rubinštejn takto zhrňuje význam Sečenovových myšlienok na psychológiu: „*Konanie je senzo-motorickou jednotou, v ktorej medzi senzorickým a motorickým systémom nie je lineárne, ale kruhovité spojenie, takže v tejto senzo-motorickej jednote niet nijakých oddeliteľných častí... Konanie človeka nevyvolávajú len elementárne senzorické signály,*

[65] I. M. Sečenov: Mozgové reflexy, Praha 1952, str. 15.
[66] I. P. Pavlov: Izbrannyje trudy, Moskva 1950, str. 105.

ale aj poznanie, komplikovaná kongnitívna syntéza. Teda na pohyb nemožno pozerať iba ako na prácu jednotlivého orgánu, ale je to práca celého človeka a jej výsledkom nie sú iba funkcionálne zmeny organizmu, ale aj predmetný výsledok, zmena životnej situácie, riešenie určitej úlohy, ktorá vyvoláva bezpodmienečne určitý postoj osobnosti. Preto pohyb, pomocou ktorého človek spravidla koná, spája sa s premýšľaním a osobným postojom vo vzťahu k pohybu a riešeniu úlohy."[67] Z tých dôvodov štúdium pohybovej oblasti nepokladá Rubinštejn len za vec anatómie a fyziológie, ale predovšetkým psychológie. Práce sovietskych psychológov a fyziológov (Anochin, Asraťjan, Bernštejn, Leontiev a pod.) ukázali, že pri konaní periférіá a mozgové centrá vzájomne súvisia, pri čom na presnosť konania vplývajú aferentné impluzy. Psychológovia rozpracovali túto otázku ďalej (Leontiev, Ananiev, Ginevská, Gaľperin a pod.) a zistili, že pre rozvoj poznávania má pohybová činnosť osobitý význam. O význame pracovnej činnosti vo fylogenéze dôležité myšlienky vylovil Engels: „... *ruka je orgánom práce, ale i jej produktom... ale ruka nebola sama. Bola len jedným údom celého neobyčajne zložitého organizmu. A čo prospievalo ruke, prospievalo aj celému telu, v službách ktorého pracovala...*"[68] Zložitý vzťah ruky a organizmu odrazil sa najmä v mozgu, kde má ruka v porovnaní s ostatnými orgánmi najviac centier a zaberá relatívne najväčšiu časť kôry.

Vzhľadom na ontogenézu vyplýva z vykonaných prác, že na porovnávacie kôrové procesy významne vplývajú periférne orgány a neurodynamické deje, vzájomne prebiehajúce medzi periférnou časťou analyzátora a jeho centrom. Tieto zložité deje zúplňujú a spresňujú konanie a poznávaciu činnosť (tzv. centrálno-periférna teória). Teoretické rozpracovanie naznačených otázok pokladáme za základ pre správne pochopenie spojenia školy s výrobou, duševnej práce s telesnou.

Ak dôkladne premyslíme naznačené výsledky výskumnej práce fyziológov a psychológov, prídeme k záveru, že sa podarilo prekonať dualistické poníma-nie organizmu, a tým základný princíp prestavby našej školy, spojenia telesnej a duševnej práce je plne opodstatený z gnozeologického a psychologického hľadiska. Revolučnosť prestavby spočíva v tom, že marxistické ponímanie vedomia a bytia sa uvádza do praxe. Tým sa končí tradičná koncepcia školského systému, ktorá odrážala nesprávne chápanie intelektuálnej činnosti, v dôsledku čoho izolovala prácu v škole od účasti na výrobe a spoločenskej praxi. Tieto úvahy sme pokladali za potrebné uviesť preto, aby sme správne pochopili z hľadiska psychologického, o čo ide pri prestavbe školy a súčasne aby sme vedeli správne začleniť do vyučovania aj výrobnú prácu. Výrobnú prácu, nadobúdanie manuálnych zručností, ktoré súvisia s účasťou na výrobe, nemôžeme chápať izolovane, ale len vo vzťahu k poznávacím procesom, a tým k všestrannému rozvíjaniu osobnosti. Toto je však len jedna stránka otázky. Osobnosť, ako hovorí Marx, je súhrn spoločenských vzťahov. Aby sa rozvila osobnosť socialistického človeka, je potrebné výchovnú prácu v škole dopĺňať

---

[67] S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlín 1958, str. 677—678,
[68] K. Marx—B. Engels: Vybrané spisy II, Praha 1950, str. 80.

inými, novými výchovnými formami. História ukázala správnosť marxisticko-leninskej teórie, že revolučné sily spoločnosti súviseli s najpokrokovejšími spôsobmi výroby. Zainteresovanosť žiakov a ich účasť na výrobných problémoch, ich účasť v medziľudských vzťahoch vo výrobe, bezprostredný styk s robotníckou triedou možno pokladať za dôležité činitele, ktoré pôsobia na formovanie celkovej pracovnej zdatnosti a základných povahových čŕt socialistického človeka. Jednou z hlavných úloh pedagogickej psychológie bude skúmať tento zložitý proces. Prvé výskumy z druhej 11-ročnej školy v Trnave ukázali výrazný vplyv účasti vo výrobe na rozvoj záujmov o techniku a poľnohospodárstvo. Treba pripomenúť, že zložitosť problémov spojených s vytváraním všestrannej osobnosti je taká, že tu nemožno očakávať nejaké mechanické pôsobenie prostredia na osobnosť. Vzniknú tu nové problémy pre učiteľovu a majstrovu prácu, na ktorých by bolo potrebné už dnes teoreticky pracovať.[69]

Z rozboru otázky spojenia školy s výrobou môžeme uzatvárať, že je to otázka principiálna. Preto k výrobej práci nemožno pristupovať mechanicky ako k niečomu pridanému, ale organicky ju treba začleniť do vzdelávania ako jeden z prostriedkov rozvíjajúcich poznávanie, najmä myslenie a riešenie úloh. Keď takto postavíme otázku, pedagogika a príslušné metodiky budú mať pred sebou mnoho vážnych problémov: výber základných výrobných odvetví, voľbu určitých pracovných operácií, ktoré majú najväčší prenos a ktoré majú perspektívu aj vzhľadom na rozvoj výroby. Je len zrejmé, že s tým súvisí mnoho otázok, týkajúcich sa výberu základného učiva, metodických učiteľových postupov, ako aj príslušných organizačných opatrení.

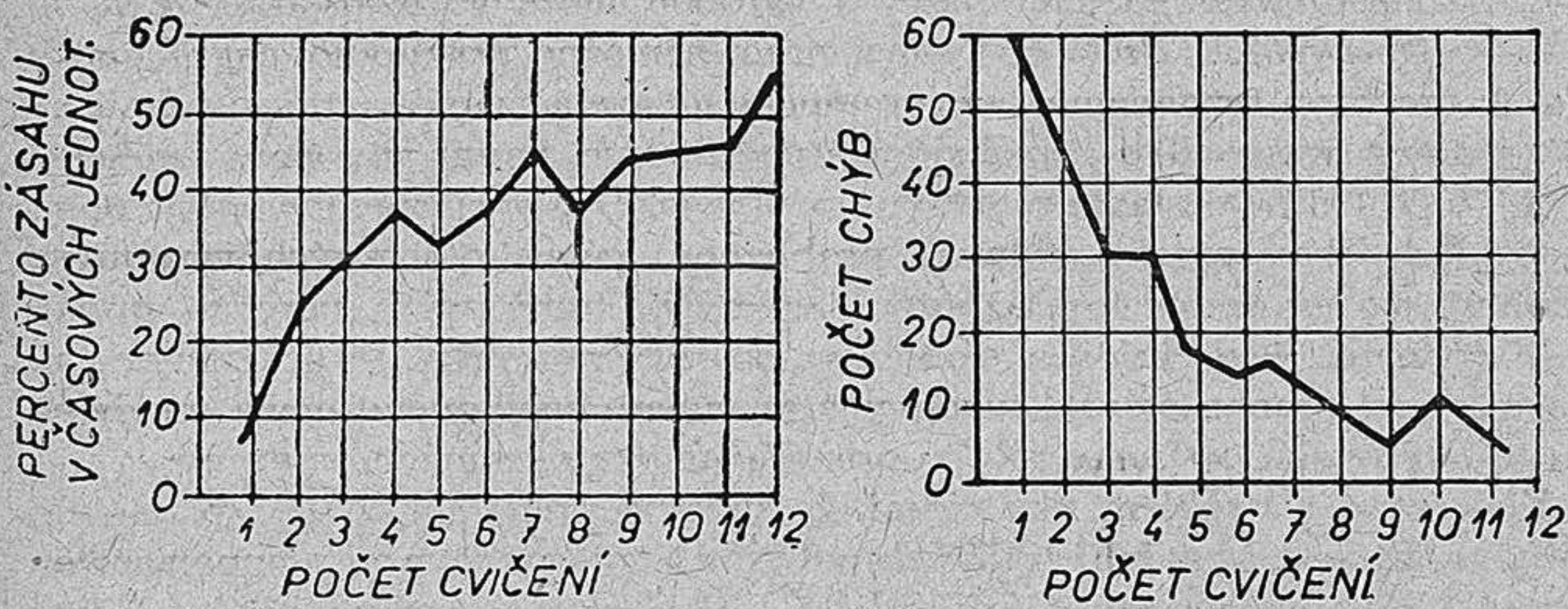
Z načrtnutej problematiky vidieť, že súčasná prestavba našej školy sa zásadne odlišuje od predchádzajúcich pokusov s tzv. pracovnou, činnou školou a pod. V týchto pokusoch sa vychádzalo obyčajne zo záujmov žiakov, ktoré sa precenili, prípadné reformy sledovali to, aby si žiaci osvojili osožné zručnosti. Treba si uvedomiť, že všetky podobné pokusy boli reformami v rámci buržoáznej školy a najčastejšie vznikali ako reakcia na predchádzajúcu slovnoformálnu školu s cieľom priblížiť školu potrebám rozvíjajúcej sa buržoáznej spoločnosti. Takéto reformistické snahy vyplynuli jednak z krízy buržoáznej filozofie, z mechanistických tendencií, prevládajúcich najmä v americkej psychológii (konekcionalizmus, behaviorizmus Watsonovho alebo Tolmanovho typu) a jednak zo skutočnej potreby zmeniť tradičný ráz školy v podmienkach vysoko rozvinutej kapitalistickej spoločnosti. Výsledkom týchto pokusov bol však úzky prakticizmus ako nevyhnutný dôsledok mechanického, ba fatalisticko-biologického ponímania osobnosti človeka (precenenie dedičnosti, prirodzenosti dieťaťa a jeho záujmov, podcenenie výchovy a pod.). Samotné ponímanie zručnosti bolo mechanické. Zručnosti pokladali za výsledok mechanizmu pokusu a omylu a zákona efektu neprihliadnuc k vedomej zložke činnosti.

---

[69] J. Rosina: Vplyv výrobnej práce na záujmové zameranie žiakov, Čsl. psychologie, r. 1959, č. 4, str. 337.

b) Charakteristika zručností, návykov a zvykov

Práca v škole predpokladá nielen určité vedomosti, ale aj zručnosti, výkon. Niektoré z nich súvisia s bežnou školskou prácou: písať, počítať, čítať, kresliť, športové úkony a pod. K osvojeniu týchto základných školských zručností smeruje vlastne práca na prvom stupni. Bezprostredne so školskou prácou súvisia vzdelávacie zručnosti, osvojenie techniky a spôsobu štúdia, postupu pri čítaní knihy, pri počúvaní prednášky a pod. Iné zručnosti súvisia so životnými potrebami, návyk na čistotu, poriadok pri práci, starostlivosť o najzákladnejšie životné potreby. Okrem nich žiak si osvojuje pracovné a kultúrno-morálne zručnosti. Pri pracovných zručnostiach si žiak osvojuje rôzne pracovné operácie, rôzne postupy pri práci atď. Pre úroveň osobnosti sú dôležité kultúrno-morálne zručnosti, rečová kultúra,



Obr. 47. Krivka cviku a) pri zaznamenávaní výsledkov učenia, b) pri zaznamenávaní chýb.

umiernenosť v správaní, sebaovládanie, zdvorilosť a pod. Z tohto letmého náčrtu vidíme, že zástoj zručností je vo výchove neobyčajne veľký a stupeň ich osvojenia životne významný. S určitou voľnosťou by sme mohli povedať, že zručnosti a návyky navonok ukazujú výsledky výchovy a výučby.

Niet sa čo diviť, že sa zručnostiam a návykom venovala pozornosť z teoretického a praktického hľadiska. Rôzne sa vysvetľovali ich vznik a podstata, čo sa odrazilo potom vo výmere pojmov. Najdiskutabilnejším problémom pri zručnosti je zástoj vedomej a automatizovanej zložky. Niektorí autori kladú väčší dôraz na uvedomenú zložku, iní na zautomatizovanú. Bez toho, aby sme zachádzali do podrobností, možno povedať, že každá nová činnosť znamená pre organizmus značnú myšlienkovú alebo telesnú námahu. Žiakov výkon pri písaní a čítaní v prvom roku napriek námahe je predsa zdĺhavý a nepresný. Až v 2. a 3. ročníku na základe mnohonásobného cviku sa upevní spôsob aj metóda čítania a písania, a to umožňuje žiakovi presunúť pozornosť na obsah čítaného, na štylistickú stránku grafického prejavu. Pravopis učiteľ nacvičuje dotiaľ, kým sa do istej miery nezautomatizuje ako súčasť celkovej zručnosti

písať, štylizovať, t. j. vyjadrovať myšlienky písomne. *Zručnosťou* nazývame *zložky vedomej činnosti, ktoré sa cvikom upevnili, zautomatizovali a uspôsobili človeka rýchle, presne a účelne konať.* Zručnosti sú výsledkom učenia a nácviku. V nácvikovom období je určitá želateľná činnosť aj cieľom činnosti. Napr. cieľom žiaka v prvej triede je naučiť sa písať. Cieľom stolára je naučiť sa manipulovať s nejakým nástrojom (ako ho držať, použiť, ako pritom držať telo a pod.). Po nácviku tieto operácie prebiehajú akoby automaticky, a nie sú už cieľom vedomej činnosti človeka. Napr. riadenie auta alebo lietadla si vyžaduje rad automatizovaných úkonov, ktoré bolo treba predtým nacvičiť. Tieto automatizované úkony (nazývajú sa aj návykmi) ostávajú relatívne stále, ale samotná nadobudnutá zručnosť ako celok (písanie, šoférovanie, fotografovanie, hra na klavíri, práca na točovke) je variabilná a môže sa uplatniť v najrozmanitejších podmienkach. Pre zručnosti je podstatná práve táto plastičnosť a variabilnosť. Kvalita čiastkových zautomatizovaných úkonov závisí nielen od stupňa nácviku, ale aj od cieľov činnosti a od úsilia vynaloženého na jej dosiahnutie. Ba pozorujeme tu aj taký jav, že ak sa sústredíme na nejakú zautomatizovanú zložku výkonu vedome a odvrátime pozornosť od cieľa výkonu, znižuje sa kvalita práce.[70]

Najhlavnejšie otázky zručnosti, ktoré treba riešiť, sú nácvik a spôsob konania nácviku, ciele konania a postoje pri konaní. Veľká plastičnosť a variabilnosť zručností vyplýva z funkcie vedomej zložky pri činnosti.

Fyziologickým základom zručností sú dočasné spoje, vytvorené v prvej a druhej signálovej sústave. V počiatočnom období nácviku ich usmerňuje druhá signálová sústava, v konečnom štádiu nácviku prevažne prvá signálová sústava. Druhá signálová sústava však koordinuje prácu prvej vzhľadom na dosahovanie najlepšieho cieľa konania. V súčasnom období sa na otázke fyziologických základov zručností stále pracuje.

V súvise so zručnosťami sa hovorí o návykoch a zvykoch. Pojmy zručnosti a návyky sa často prekrývajú. Vzhľadom na použitie týchto pojmov sa v psychológii javí potreba pojmovo ich rozlíšiť. Návyk je užší termín než zručnosť a možno ním označiť automatizovaný úkon ako podstatnú zložku zručnosti (Čáp). Kým zručnosť uspôsobuje človeka vykonávať určitú činnosť, zvyk sa javí ako nevyhnutná potreba, motív konania. Napr. čistenie zubov ako zvyk sa prejavuje v tendencii nevyhnutne urobiť tento úkon.[71]

V poslednom čase najmä sovietska psychológia intenzívne pracuje na otázke významu zručností vo výchove, a najmä na otázke pracovných zručností. V širšom zmysle pod pracovné zručnosti možno zahrnúť tie zručnosti, ktoré sú potrebné pri žiakovom úspešnom výkone v škole. Zahrňujeme tu motoric-

---

[70] Porov. S. L. Rubinstein: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, str. 683—684.

[71] Zhrnutie doterajšej literatúry o cviku podáva dr. J. Čáp: K psychologii cviku ve světle učení I. P. Pavlova, Praha 1957. Otázku zručnosti vzhľadom na pedagogický proces rozpracoval tiež dr. J. Štefanovič: Psychológia a metodika pracovného a výrobného vyučovania, SPN, Bratislava 1961.

ké operácie, zručnosť písať, čítať, kresliť, rysovať a pod.; mentálne operácie, zručnosť počtársku, zručnosť používať rôzne pomôcky (logaritmické tabuľky, uhlomer, logaritmické pravítko, vzorce, poučky a pod.); všeobecné spôsoby a postupy pri učení a riešení úloh a pod. Zo všeobecných pracovných zručností najdôležitejšie sú všímavosť, systematičnosť, v práci iniciatívnosť, samostatnosť, sebadisciplína a sebakontrola (Pirjov). Prirodzene s týmito zručnostami a návykmi bezprostredne súvisia kultúrno-morálne návyky.

Osobitný druh pracovných zručností tvoria výrobné zručnosti. Osvojovanie výrobných zručností je zložitý pedagogický problém. Z psychologického hľadiska je nevyhnutné upozorniť na nebezpečenstvo mechanického prístupu a spôsobu nácviku týchto zručností, ktoré vedú k úzkemu prakticizmu, a tým k strate skutočného výchovného významu výrobných zručností. Podobne ako poznávací proces nemožno chápať iba zo stránky intelektuálnej, tak isto výrobnú zručnosť nechápeme iba zo stránky manuálnej. Osvojovanie výrobných zručností je etapovitý proces.

1. Prvú etapu vytvárania výrobných zručností môžeme nazvať percepčno-konštruktívnou, v ktorej hlavným článkom je presnosť vnímania predmetu, modelu, predlohy, výrobku a vytvorenie príslušných priestorovo-konštruktívnych predstáv v hlave. Na základe tejto činnosti vzniká voľba plánu. Toto prvé štádium je neobyčajne dôležité a neraz rozhoduje o úspechu celej činnosti. Uplatňujú sa v ňom vedomosti získané v škole, ako aj priestorová a konštruktívna obrazovosť, ktoré vedú k správnemu riešeniu úlohy v počiatočnom pracovnom náčrte, modeli, slovom opise a rozložení pracovných operácií. V tejto etape je majstrovou úlohou zistiť, či sa žiaci presne oboznámili s úlohou a cieľom činnosti, ktorú majú vykonať, a či poznajú vlastnosti materiálu a spôsoby, ako manipulovať s nástrojmi, ktoré majú použiť.

2. V druhej etape, tzv. organizačne-technologickej majú žiaci nadobudnúť zručnosti, predstaviť si celú činnosť, zostaviť plán práce a pracovných operácií tak, aby všetky vyžadované úkony splynuli do jednotného systému. V týchto etapách majú žiaci uplatňovať počiatočnú, tzv. orientačnú kontrolu práce, v ktorej zhodnotia všetky údaje a operácie, potrebné na to, aby sa presne vykonala úloha. Orientačná kontrola zabezpečí uvedomený prístup k ďalšej činnosti, myšlienkové spracovanie celej úlohy a vylúči chyby, ktoré by mohli nastať, keby žiaci mechanicky napodobovali konanie, nesprávne vnímali model, inštrukcie a pod. Orientačná kontrola je podkladom pre uplatnenie kontroly v priebehu celej činnosti.

3. V tretej etape sa zručnosti spájajú s operačno-efektórnym zvládnutím výkonu. Ide tu o ovládnutie pracovných nástrojov vzhľadom na obrábanie príslušného materiálu, zručnosti použiť rôzne spôsoby opracúvania (práce) podľa povahy materiálu (prípadne iných podmienok). Výskumy ukázali, že aj v tejto etape je dôležitá tzv. pracovná kontrola. Výsledky výskumov vcelku možno zhrnúť tak, že efekt činnosti nespočíva ani tak v čase venovanom na opracúvanie výrobku ako skôr v kontrole výsledkov opracúvania. Porovnával sa postup majstrovej a žiakovej práce. Zistilo sa, že majster pracuje

nenáhlivo, často sa zastavuje, kontroluje výrobok s predlohou. Kontrolu urobí buď odhadom, alebo pomocou meracích prístrojov. Tento postup mu umožňuje zavčasu odstrániť chyby, zmeniť pracovný postup a pod. Funkcia pracovnej kontroly spočíva v tom, že spresňuje predstavy cieľa činnosti, hodnotí súčasný výrobok a odstraňuje chyby, ktoré vznikli. Žiaci v porovnaní s majstrami pracovali rýchlejšie, pri práci sa nezastavovali a vykazovali väčšiu nepodarkovosť. Kuvšinov navrhol odstrániť tieto nedostatky pri výcviku žiakov, a to tak, že sa bude venovať pozornosť najmä tomu, aby žiaci nadobudli kontrolno-meraciu zručnosť[72] a aby si v tejto etape osvojili viaceré pracovné operácie. Ak si žiaci osvoja viaceré pracovné operácie, umožní im to väčšiu variabilitu činnosti vzhľadom na dosiahnutie cieľa.

4. Kvalifikačné zručnosti, t. j. schopnosť vedieť posúdiť kvalitu výrobku, výkonu, schopnosť vedieť ho porovnať s danými údajmi, s náčrtkom, predstavujú poslednú etapu nadobúdania výrobných zručností. Tu opäť má veľký význam dôraz na tzv. záverečnú kontrolu. Jej cieľom je uskutočniť presný rozbor vykonanej práce, nájsť nedostatky v postupe a vo výrobku.

Z tohto stručného rozboru vytvárania výrobných zručností vidíme, že je dôležité osvojiť si príslušnú zručnosť v každej etape. Najdôležitejšími stimulátormi dobrého výkonu zo strany učiteľa a majstra sú presnosť a jasnosť inštrukcie, správne spojenie obrazu a slova, hodnotenie a kontrola žiaka v priebehu samotnej pracovnej činnosti, presné pokyny v kritických okamžikoch práce, rozbor chýb a vysvetlenie ich príčin, možnosť porovnávať správne a nesprávne úkony. Zo strany žiakov sú dôležitými činiteľmi, ktorí vplývajú na rýchlosť a kvalitu osvojených zručností, kladný postoj k práci, kontrola robená v priebehu celej činnosti, opakovanie a precvičovanie jednotlivých operácií, ako aj ich variácií, uvedomelá koordinácia celej činnosti vzhľadom na dosiahnutie cieľa. To sú len niektoré základné otázky, ktoré súvisia s vytváraním pracovných zručností, a ich zložitosť je taká, že by vyžadovala osobitnú monografiu.

c) Cvičenie, jeho priebeh a znázorňovanie

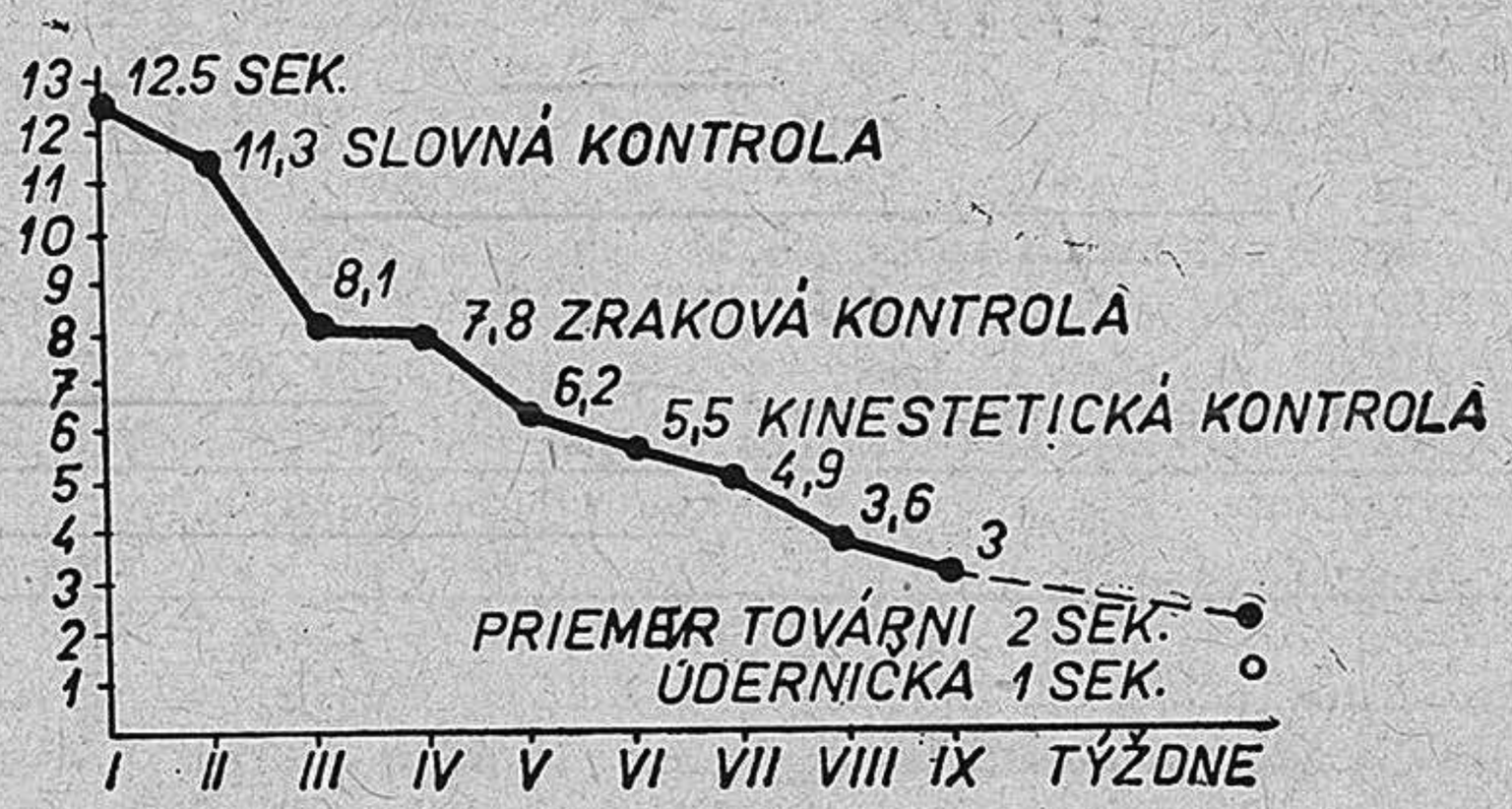
Osvojiť si určitú vedomosť alebo zručnosť nemôžeme bez cvičenia. V tom zmysle chápeme cvičenie ako súčasť učenia. Cvičenie spočíva v opakovaní nejakej činnosti. Cieľom opakovania je upevniť a zdokonaliť sa v danej činnosti tak, aby ju človek mohol vykonávať nielen v učebnej, ale aj v životnej situácii. Keďže cvičenie je súčasťou procesu učenia, vzťahujú sa naň v plnej miere všeobecné podmienky úspešného učenia (pozri kap. Motivácia). Teraz si osvetlíme ukazovatele úspešného učenia a spôsobu praktického znázornenia priebehu cvičenia.

1. Spojenie jednotlivých úkonov do plynulej činnosti. Každá zložitá činnosť sa skladá z jednotlivých úkonov. Na začiatku treba pri nácviku

---

[72] N. I. Kuvšinov: K voprosu o samokontrole učaščichsia. Izvest. APN RSFSR, Moskva 1958, č. 91, str. 121. Pozri cit. prácu J. Štefanoviča.

rozložiť celú činnosť na jednotlivé úkony, osobitne ich precvičovať a postupne spájať v plynulú činnosť. Tak napr. osvojovanie zručnosti písať treba podľa Gurijanova rozložiť na tieto etapy: a) precvičovať hygienické a technické pravidlá písania; b) precvičovať prvky, z ktorých sa skladajú písmená; c) precvičovať jednotlivé písmená a ich spájanie; d) precvičovať slová a vety. V každej etape sa pozornosť prenáša z už nadobudnutej zručnosti na zložitejšiu. Po ukončení počiatočnej školy si žiaci natoľko osvojili písanie ako plynulú zručnosť, že napísali 40 písmen za minútu (Gurijanov). Rýchlejšie tempo ide na úkor kvality písma. Spojením všetkých úkonov v plynulý celok sa zvyšuje rýchlosť výkonu. Automatizácia, ktorá v priebehu cvičenia nastala, nielen zvyšuje rýchlosť výkonu, ale odstraňuje aj námahu a uľahčuje výkon. Dôležitým činiteľom, ktorý vplýva na správne osvojenie zručností, je tempo. V začiatočnej etape treba voliť pomalšie tempo, najmä pri zložitých úkonoch. Predlžovanie príslušnej výcvikovej etapy alebo umelé spomaľovanie tempa zhoršuje výsledky.



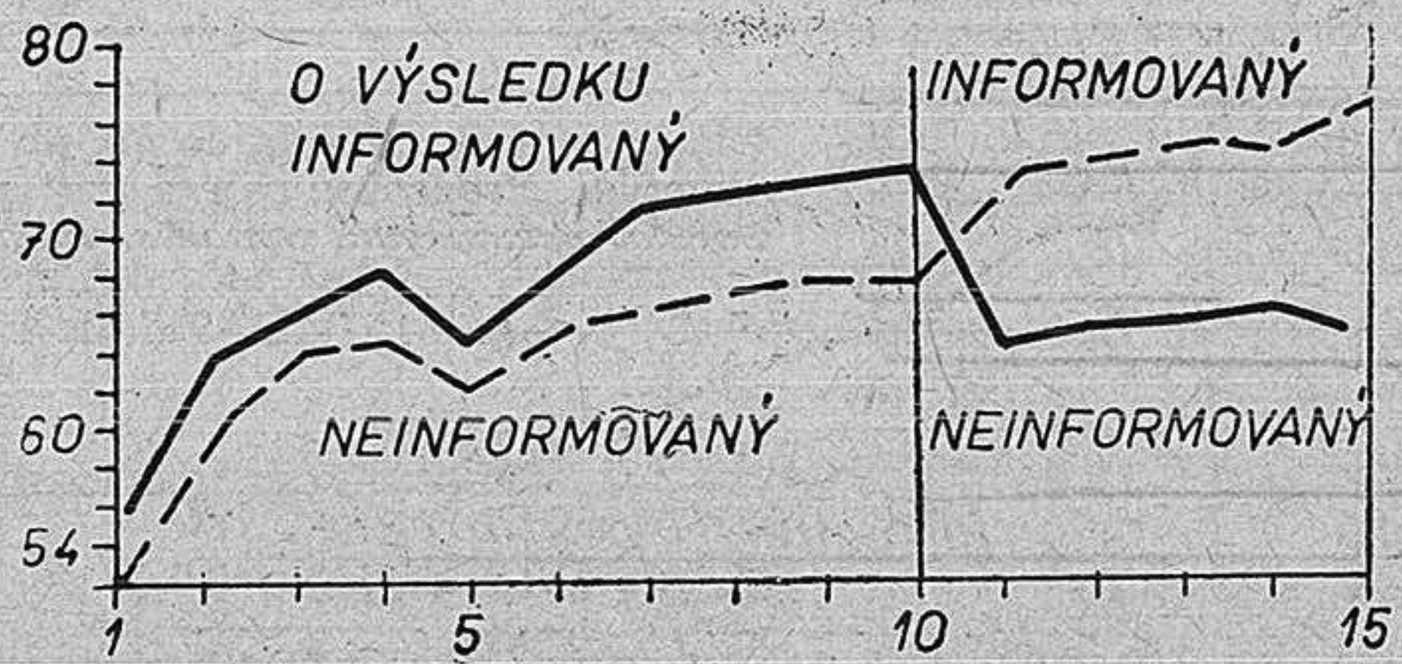
Obr. 48. Krivka cviku pri viazaní uzla. (Podľa Iancu, Zapan, Christian.)

2. Iným ukazovateľom postupu pri cvičení je odstraňovanie zbytočných pohybov a zbytočného napätia. Tento proces sme opísali v kapitole o učení ako postup od generalizovaných reakcií k reakciám špecifickým. Žiak v prvej triede píše celým telom. V piatej triede už používa len príslušné svaly, potrebné pre výkon. Tým, že odpadávajú zbytočné pohyby, ktoré nie sú potrebné pre daný výkon, ubúda aj napätie a energia, ktoré žiak vkladá do uskutočnenia samotného úkonu. Postupujúca automatizácia vylučuje zbytočnú námahu a zbytočné pohyby. Celá činnosť po nácviku prebieha ľahko, plynule a neunavuje žiakov.

3. Anticipácia alebo predbehovanie úkonu vnímaním. Ak sa žiak učí čítať, potom podáva ten istý výkon pri čítaní nahlas ako pri čítaní potichu. V takom prípade zrakové vnímanie slova nepredbieha pohyby rečových orgánov. Pri ďalšom nácviku čítania už je rozdiel v rýchlosti, keď

žiak číta potichu alebo nahlas. Žiaci vyšších tried čítajú obyčajne rýchlejšie potichu než nahlas. Nácvikom sa zmenšil počet fixačných pohybov žiakov, potrebných na prečítanie jedného riadku a zmenšilo sa ich trvanie. Zrak skúsených čitateľov predbieha vždy o niekoľko slov v riadku čítanie nahlas. Žiaci, ktorí príliš zotrvali na hlasitom čítaní, nečítajú rýchlejšie potichu. Takí čitatelia, aj keď čítajú potichu, vyslovujú slová, prípadne pohybujú rečovými orgánmi.

4. Postupná automatizácia cvičenia sa prejavuje aj tým, že celú činnosť prestávajú kontrolovať vizuálne aferentné impluzy (zrak) a kontrolu preberajú kinestetické pohybové impulzy (pohybová kontrola). Mení sa tým usmerňovanie práce, výkon sa skvalitňuje a vnímanie sa oslobodzuje pre iné funkcie.



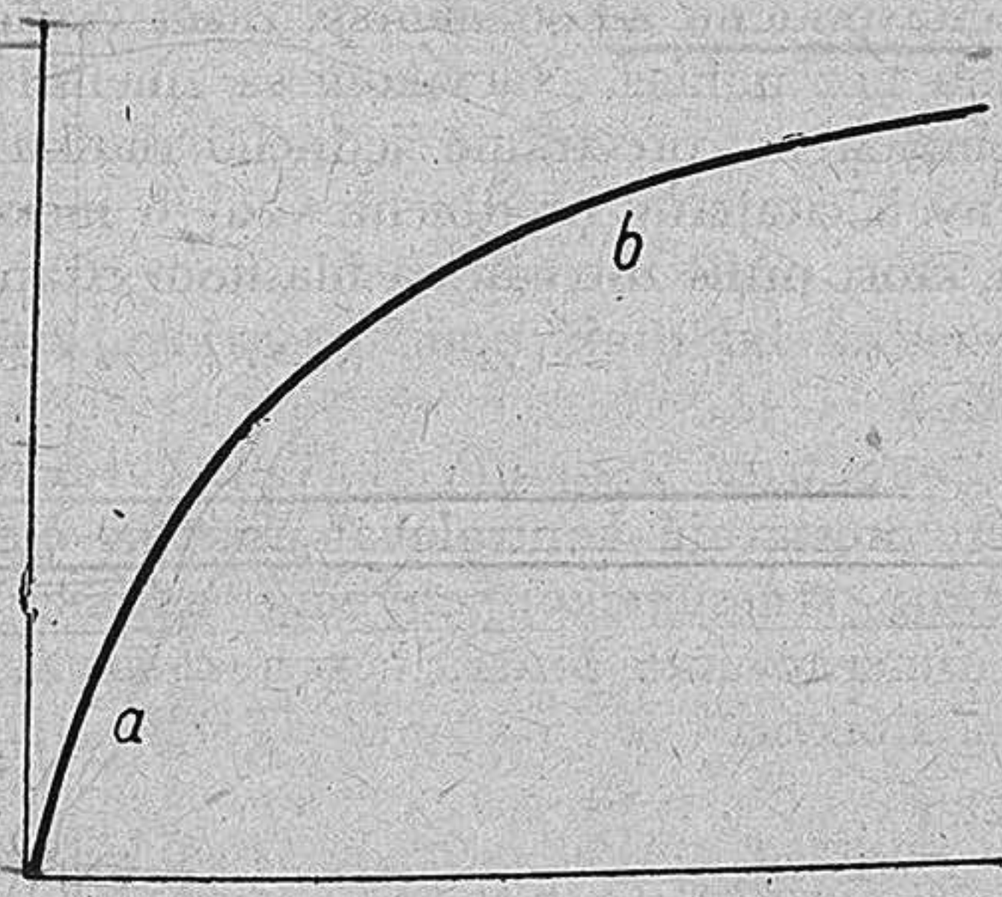
Obr. 49. Vplyv vedomosti o výsledku na priebeh vzdelávacieho procesu. (Podľa Rubinštejna.)

5. Automatizácia činnosti umožňuje súčasne prenášať pozornosť od spôsobu samotného vykonávania zručnosti na cieľ činnosti. Výsledkom tohto postupu je: a) skvalitniť samotný výkon; b) použiť najúčelnejšie spôsoby z už nacvičených; c) zvýšiť citlivosť na podmienky podstatné pre kvalitu výkonu.

d) Krivka nácviku

Výsledky akéhokoľvek učenia alebo cvičenia možno vyjadriť graficky. Ak ide o učenie, hovoríme o krivke učenia, ak prevláda v učení zložka cviku, hovoríme o krivke nácviku, ak ide o vyjadrenie nacvičenej činnosti počas určitej časovej jednotky, hovoríme o pracovnej krivke. Krivka nácviku znázorňuje kvantitatívne údaje, vyskytujúce sa počas nácviku. Kvantitatívne údaje sa môžu týkať množstva výrobkov alebo práce vykonanej za určitý čas, prípadne množstva času vynaloženého na vyhotovenie nejakého výrobku, alebo naučenie sa nejakej operácie. Napokon môže odrážať počet chýb urobených pri určitom výkone. Krivku nácviku zostavíme tak, že horizontálnu čiaru X rozdelíme na rovnaké diely: X 1, X 2, X 3, X 4, X 5... atď., ktoré predstavujú čas nácviku, vyjadrený v hodinách, dňoch, týždňoch

a pod. Na vertikálnu čiaru v daných časových intervaloch X1, X2, X3, X4 nanesieme výsledok nácviku. Napr. začiatočník na točovke zhotoví prvý deň po inštruktáži 1 súčiastku, druhý deň zhotoví 3, tretí deň 4, štvrtý deň 5, piaty deň 8, desiaty deň 10 súčiastok. Ak tieto výsledky jeho práce nanesieme na súradnice X a Y, dostaneme krivku nácviku. Medzi krivkami nácviku jedného indivídua na rôzne činnosti jestvujú rozdiely. Rozdiely sa ukazujú aj pri tých istých činnostiach, ale u rôznych indivíduí. Pri rozbore krivky nácviku sa ukazuje, že spočiatku pomerne rýchle stúpa. Toto prudké stúpanie sa vysvetľuje tak, že v tomto štádiu prebieha vlastné pochopenie, uplatnenie skúseností z iných činností. Po začiatočnom období pravidelne badať spomaľovanie, ktoré je výrazom toho, že sa bezprostredne nacvičuje vlastná činnosť. Mnoho pozornosti upútalo záverečné ukončovanie krivky, ktoré sa končilo obyčajne tým, že sa dosiahla a neprekročila určitá úroveň zručnosti. Podľa novších výskumov netreba sa domnievať, že touto zastávkou v zdokonaľovaní zručnosti sa končí už akýkoľvek ďalší pokrok v nadobúdaní zručnosti. Zlepšenie výkonu, zdokonalenie zručnosti nastane vtedy, keď sa dosiahne nový pracovný postup, kvalitatívne odlišný od predchádzajúceho.



Obr. 50. Ideálna krivka učenia pri jednoduchom materiáli. Prudko stúpajúca časť prvá (a) zodpovedá pochopeniu, pomalšie stúpajúca časť (b) zodpovedá cvičeniu, potrebnému na osvojenie úkonu. (Podľa Baleya.)

F. Pamäť a ekonómia v učení

Pamäť zahrňuje 3 rôzne fázy alebo štádiá. Prvou fázou je zapamätanie, t. j. schopnosť vštepiť vnímané javy, myšlienkové, prípadne predstavivo fantazijné útvary, citové stavy alebo zážitky na dlhší čas, než trvá podnet. Druhou fázou je podržanie alebo uchovanie v pamäti, t. j. schopnosť zapämatané uchovať na dlhší čas alebo natrvalo. Treťou fázou je vybavovanie, t. j. schopnosť uchované podľa potreby reprodukovať alebo znovu poznať.

Z praktického hľadiska je dôležité vedieť, aký zástoj má pamäť v živote človeka, akými zákonitosťami sa pamäť usmerňuje a akými prostriedkami môžeme napomáhať úspešne ju rozvíjať.

a) Zástoj pamäti v živote človeka

Okrem poznávacích funkcií, s ktorými sme sa už zaoberali, vystupuje v živote človeka do popredia ďalšia funkcia — uchovať predchádzajúce skúsenosti, a tým modifikovať ďalšie konanie. Ak sa dieťa raz popáli na peci, druhý raz sa bude už k peci približovať opatrne. Pamäť teda vystupuje ako činiteľ, ktorý udržiava kontinuitu celej duševnej činnosti a správania človeka, bez ktorého život vyšších druhov by bol nemysliteľný. Preto o pamäti hovoríme ako o všeobecnej mnemickej funkcii mozgu. Táto mnemická funkcia spočíva vo vlastnosti nervovej sústavy mozgu uchovávať na určitý čas zmeny, ktoré sa konali v nervových bunkách pri vnímaní, myslení, citoch a pod. vo forme „stopy". Sečenov v „Mozgových reflexoch" písal: „*Nervový aparát zrejme po každom vplyve sa mení vždy čoraz viac a táto zmena sa zachovala od každého predchádzajúceho vplyvu do každého nasledujúceho dlhší alebo kratší čas.*" Pamäť ako všeobecná mnemická funkcia sa spája so všetkými duševnými procesmi, všetky ovplyvňuje a naopak. Keby sme na osobnosť použili analytické hľadisko, potom môžeme rozlíšiť určité základné funkcie: kognitívnu (poznávanie), mnemickú (zapamätanie, uchovanie a reprodukcia), citovú, ktorá dáva zafarbenie celému nášmu životu a napokon vôľovú funkciu, ktorá je regulátorom konania človeka. Z hľadiska syntetického, t. j. z hľadiska celistvosti konania, všetky funkcie tvoria jednotný celok, podriadený ideálom, motívom a cieľom indivídua. Ich úroveň, najmä úroveň rozumovej práce a schopnosti, určuje kognitívna funkcia. Pri udržaní kontinuity konania má základnú úlohu mnemická funkcia.

b) Výkon pamäti nemôžeme izolovať od iných funkcií a stavu organizmu. Funkcia pamäti závisí od viacerých činiteľov.

a) Dobrá telesná pripravenosť, sviežosť neuropsychického aparátu uľahčuje výkony pamäti. Únava vcelku znižuje schopnosť zapamätania a reprodukcie.

b) Na výkon pamäti ďalej vplýva úroveň orientačno-prieskumného reflexu, ktorý sa prejavuje v pozornosti, zvedavosti a dychtivosti dozvedieť sa niečo nového o predmete.

c) Úroveň aktivity osobnosti je ďalšou podmienkou dobrej pamäti. Úroveň aktivity je výrazom motivácie postojov, záujmov, cieľov a ideálov človeka. Napr. ak jednej skupine žiakov dáme za úlohu naučiť sa nejaký text a druhú skupinu vyzveme, aby ten istý text rozčlenila podľa určitých hľadísk, vybrala pozoruhodnosti, ktoré sa v texte vyskytujú, a tak sa ho učila, ukáže sa rozdiel v zapamätaní. Druhá skupina pri reprodukcii podá pravidelne lepší výkon. Podmieňuje ho aktívny vzťah k materiálu a myšlienkové spracovanie materiálu.

d) Výkon pamäti býva ovplyvňovaný citovým stavom. Všeobecne platí zásada, že kladné citové vzťahy vplývajú pozitívne, kým negatívne (zár-

mutok, krivda a pod.) alebo silné vzrušenie znižujú, prípadne celkom oslabujú výkon.

e) Iným činiteľom uplatňujúcim sa pri pamäti je vôľová zameranosť. Rozhodnutie „Chcem sa naučiť a naučím sa to" vedie spravidla k žiadúcim úspechom. Pochybnosť, váhavosť, nedostatok presvedčenia o schopnosti a možnosti naučiť sa nejakú látku, znižuje výkon zreteľnejšie, než by sme predpokladali.

c) Zákonitosti pamäti a zásady úspešnej práce

R. 1885 vyšlo základné dielo Hermana Ebinghausa „O pamäti" a od tých čias mnohí bádatelia skúmali otázky pamäti a výsledok ich práce objasňuje základné zákonitosti, poznanie ktorých môže pomôcť jednak zlepšiť úroveň zapamätávania, trvácnosti a reprodukcie a jednak odstrániť zbytočné mrhanie času a práce. Z hľadiska materialistického rozpracovali otázku pamäti sovietski psychológovia Zankov, Šardakov, Smirnov a iní.

Zapamätanie

1. Individuálne rozdiely

V zapamätaní žiakov badáme veľké individuálne rozdiely, ktoré sa týkajú:

a) Rozdielov typov predstavivosti. Každý psychický proces, ako napr. videnie, počutie, ohmatávanie zanecháva v mozgu určitú stopu, ktorá ostáva aj po ukončení vnímania. Táto stopa je fyziologickým základom predstáv zrakových, sluchových alebo pohybových. Je zrejmé, že sluchové predstavy skôr prevládajú u hudobníkov a zrakové zas skôr u maliarov. Pozorujeme, že niektoré deti sa naučia skôr, ak učivo sledujú zrakom, iné zas vtedy, ak počúvajú, prípadne ak si čítajú nahlas. Preto sa hovorí o zrakových, sluchových, pohybových alebo miešaných, neutrálnych typoch predstavivosti. Neutrálny typ je taký, u ktorého nebadať prevahu niektorého z analyzátorov. Napr. Nečájev preskúmal 1000 žiakov vo veku od 10—20 rokov so zreteľom na prevládajúci spôsob učenia. Prišiel k týmto výsledkom:

Prevládajúci typ učenia[73]	Percento zo všetkých žiakov
neutrálny	36
zrakový	2
sluchový	1
pohybový	3
zrakovo-sluchový	16
zrakovo-pohybový	33
sluchovo-pohybový	9

[73] L. V. Zankov: Pamäť, Bratislava 1956, str. 51.

b) Iné rozdiely medzi žiakmi spočívajú v tom, že niektoré deti si zapamätajú rýchlejšie, iné pomalšie, niektoré zabúdajú rýchle, iné pomaly.

Je zrejmé, že okrem individuálnych rozdielov jestvujú aj vekové osobitosti.

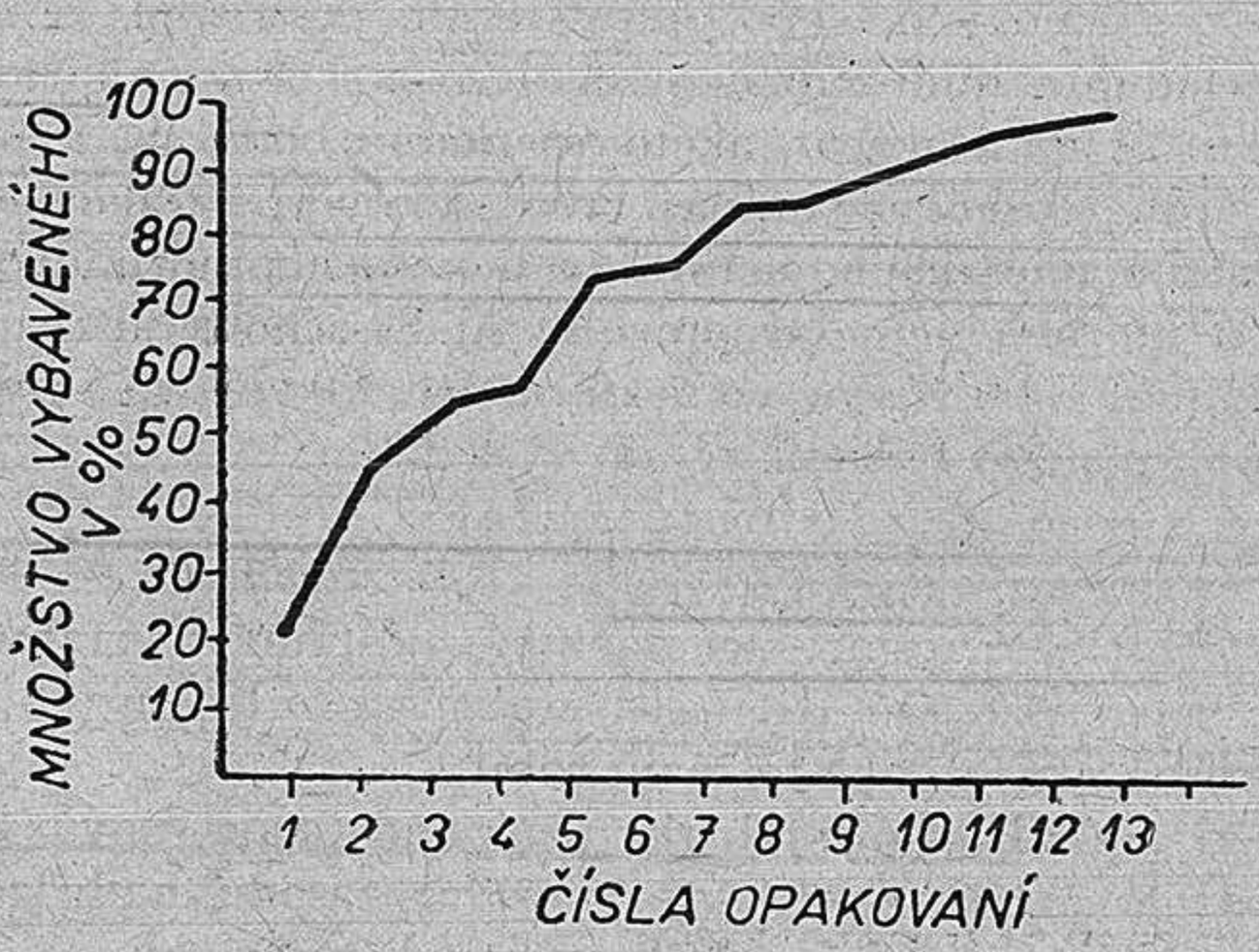
Individuálne rozdiely sú zapríčinené jednak vrodenou psychofyzickou konštitúciou, jednak podmienkami prostredia a výchovy. Pri výchove detí si musíme nevyhnutne postaviť takéto otázky: Je možné nájsť metódy, ktoré by preklenuli individuálne rozdiely? Je možné zlepšiť výkon aj tých detí, ktoré si zapamätávajú horšie? Na osvetlenie týchto otázok sa vykonalo mnoho pokusov. Uvedieme aspoň niektoré.

Šardakov predložil trom skupinám žiakov materiál, ktorý si mali zapamätať niektorým analyzátorom. Kritériom výkonu bol celkový počet chýb.[74]

Spôsob zapamätania	Počet chýb pri reprodukcii
zrakové	10
sluchové	14
zrakovo-sluchové	4

Tento jednoduchý spôsob nás presviedča, že zapamätanie je najlepšie vtedy, ak sa pri ňom zúčastňuje viac zmyslových orgánov.

Pre pedagóga je dôležité poznať aj odpoveď na druhú otázku. Zhruba môžeme na ňu jednoznačne odpovedať kladne. To znamená, že každý žiak môže zlepšiť výkon pamäti. Ako príklad uvedieme pokus, ktorý sa týka množ-



Obr. 51. Postup učenia básne. (Podľa Bartkievičovej.)

[74] Uvádzané podľa M. N. Šardakov: Očerki psychologii učenia, Moskva 1951, str. 33.

stva zapamätaného materiálu. Intenzívnym tréningom, ktorý trval 78 dní, zvýšil sa priemerný rozsah pamäti 6 a 7-ročných detí zo 4,4 prvku na 6,4. Tým sa dosiahla úroveň 10-ročných detí. Po prázdninách, počas ktorých deti necvičili, vykazovali priemer 4,7, čo treba pripísať skôr výsledku tréningu ako rastu. Vysokoškoláci intenzívnym tréningom dosiahli 20 % zlepšenie, t. j. miesto pôvodných 10 prvkov čísel si zapamätali 14 prvkov (Woodworth, Schlosberg). Tento pokus jasne hovorí, že aj pamäť sa dá trénovať. Pri tréningu je najdôležitejšie nadobudnúť techniku osvojenia materiálu, ktorá vedie k zlepšeniu výkonu.

2. Významový a nevýznamový materiál pri zapamätávaní

Veľmi rýchle sa zistilo a dokázalo, že človek si zapamätáva lepšie to, čo ho zaujíma, čo má preň nejakú hodnotu alebo význam. Tento fakt je dôležitý pre prácu v škole. Jednako v pokusoch sa stalo závadou pracovať s významovým a zmysluplným materiálom, a preto sa začali voliť materiály nevýznamné (napr. čísla, 3—4-písmenové slabiky, sel, kip, lek a pod.), aby sa zistili zákonitosti pamäti všeobecného rázu. Takým spôsobom sa prišlo k zaujímavým záverom, ktoré majú veľký význam nielen teoretický, ale aj praktický. Získané výsledky osvetľujú najmä proces zapamätávania, špeciálne memorovania. Pri memorovaní na výkon pamäti vplýva viac činiteľov.

a) Známe prvky — sledy. Učenie pokračuje rýchle vtedy, ak sa v učebnom materiáli nájdu známe prvky. Napr. pri nevýznamových slabikách niektorá pripomína známe slovo alebo pri číslach niektoré z čísel tvorí známe dátum. Tieto známe prvky pri ďalšom učení slúžia ako orientačné body a napomáhajú žiakom rýchlejšie si osvojovať učivo. Aj v praxi pri práci s významovým materiálom možno tento poznatok dobre využiť. Učiteľ pri vysvetľovaní má žiakom uviesť a ukázať takéto orientačné body. Najlepšie je nadviazať na niektoré fakty z predchádzajúcej látky, ktorú si už žiaci osvojili. Takým spôsobom vedie žiakov k nadväzovaniu nového na staré. Je to síce známa didaktická zásada, ale novšie zistenia A. A. Smirnova ukazujú, že žiaci pri učení nového učiva málo využívajú doterajšie vedomosti. Smirnov rozlišuje vo vývine nadväzovania tri etapy.

b) Žiaci prvých tried nepostihujú vzťahy medzi starým a novým, a preto ani nenadväzujú na staré učivo.

c) V neskorších triedach žiaci síce začínajú postihovať vzťahy medzi starým a novým, ale nevyužívajú dostatočne túto schopnosť. Treba, aby ich učiteľ upozornil a ukázal, ako to majú robiť.

d) Staršie deti vzťahy postihujú a aj nadväzujú novú látku na starú.

Ukazuje sa, že je potrebné viac využívať zásadu nadväzovania nového na staré vo vzdelávacej práci a žiakov viesť k tomu, aby pri zapamätávaní nového vychádzali z predchádzajúcich vedomostí a chápali ich v súvise s novými. Keď žiaci budú takým spôsobom preberať nové učivo, vytvoria si dobré orientačné body a nové učivo si budú osvojovať rýchlejšie.

3. Členenie učiva na základe vzťahov a schém

Keď budeme využívať túto prirodzenú tendenciu zistenú pri nevýznamových hláskach, zrýchli a skvalitní sa učenie. Ide tu o uplatnenie zásady, aby nové, pre žiakov beztvaré učivo sa rozčlenilo na časti a uviedlo do vzájomných vzťahov. Nové učivo učiteľ musí jasne a podľa vzťahov rozčleniť, jasne a zrozumiteľne predniesť. Rozčlenenie posilníme, keď ho znázorníme na tabuli, prípadne ak použijeme iné názorné prostriedky (obrazy, diagramy, schémy).

4. Interpolované pojivá

Význam interpolovaných pojív spočíva v tom, že pri učení využijeme prirodzené alebo umelé vsuvky spojení, článkov na to, aby si žiaci osvojili viaceré nové neznáme prvky. Napr. ak sa žiak učí vybrané slová, vsúva medzi ne iné tak, aby ich spojil v jeden celok. Tento spôsob urýchľuje učenie. Má však jeden nedostatok, že vsuvky treba neskôr vypustiť.

5. Rytmus rým, melódia

Človek od pradávna poznal, že rytmus, melódia uľahčuje prácu. Tento poznatok možno využiť na všetkých vývinových stupňoch. Niektorí bádatelia (Ebert a Meumann) sa zaoberali vplyvom rytmu na učenie. Zistili, že 10 nevýznamových hlások učených nerytmicky vyžiadalo 23 opakovaní. Pri rytmickom učení došli k týmto výsledkom:[75]
12 až 14 opakovaní (rytmicky učených),
12 až 49 opakovaní (nerytmicky učených),
16 až 31 opakovaní (rytmické učenie).

Otázka rytmu prichádza do úvahy najmä pri jednotvárnej práci. Pri významovom materiáli, ktorý prevažuje v školskej práci vynára sa v tejto súvislosti otázka, akým tempom má učiteľ vysvetľovať. Tempo učiteľovho vysvetľovania nesmie byť pomalé, keďže by dávalo možnosť vzniku postranných myšlienok, ale ani rýchle, lebo by žiaci nestačili myšlienkove sledovať výklad, myšlienkove spracovať materiál. V takom prípade obyčajne rezignujú, prestávajú sledovať výklad a začínajú sa zamestnávať inými vecami. Podobne primerané tempo musí mať aj žiakova samostatná práca doma. Treba dbať, aby sa žiak nepripravoval celé hodiny. Vysedávanie pri úlohách vedie k zleniveniu, stŕbaveniu v myslení a výsledok učenia nie je uspokojivý. Preto žiakova domáca práca musí mať určité tempo a má byť výrazom poznávacej čulosti. Primerané učebné tempo na domácich úlohách nemá nič spoločného s rýchlym odbavovaním školských povinností, ktoré je výrazom lajdáctva a povrchnosti. Kritériom pre posúdenie správneho tempa je kvalita výkonu. Nedostatočné osvojenie učiva spôsobuje veľa chýb, ktoré sú ukazovateľom povrchnosti a lajdáctva.

---

[75] K. Müller: Psychologie, Stuttgart 1956, str. 40—44.

6. Zoskupenie

Skúmalo sa, aký účinok má rytmus na zapamätávanie zoskupenie učebného materiálu do určitých jednotiek. Zistilo sa, že zoskupenie materiálu vplýva priaznivo na zapamätávanie. Medzi prvkami v určitej jednotke, v rýme, verši a pod. sa vytvárajú a) pevnejšie asociačné spoje, než medzi susednými prvkami v jednotlivých jednotkách, b) vytvárajú sa postupne asociácie medzi jednotlivými jednotkami idúcimi sa sebou. Tento výsledok odpovedá na otázku, ako postupovať, keď sa učíme báseň významového textu. Pri básni vznikajú ťažkosti v nadväzovaní jednotlivých veršov, slôh. Vcelku možno povedať, že sa látku naučíme skôr, keď ju zoskupíme do určitých jednotiek, celkov.

7. Rozsah (dĺžka) učebného materiálu a jeho časové zvládnutie

V tomto súvise sa vynára dôležitá otázka, ako rastie čas potrebný na zapamätanie so zväčšovaním sa učebného materiálu, t. j. či dĺžka materiálu zvyšuje nároky na čas a v akej miere.

Na základe vykonaných pokusov sa v psychológii došlo k záveru, že čas spotrebovaný na naučenie sa určitého učiva kolíše podľa rázu daného učiva. Pri podobnom učive platí pravidlo, že ak počet prvkov presahuje rozsah pamäti (číselné rady, nevýznamové hlásky), čas potrebný na jeden prvok vzrastá ako druhá odmocnina počtu prvkov.

Akú praktickú hodnotu má toto zistenie? Pri zmysluplnom materiáli nemožno dať jednoznačnú odpoveď. Zásadne však platí, že pri zmysluplnom materiáli učenie je rýchlejšie a vyžaduje omnoho menej času. Výkon tu závisí od iných činiteľov, najmä od vedomostí, schopností, záujmu a pod. Sú však dôkazy, že uvedené pravidlo sa v určitej miere uplatňuje aj tu. Ako príklad uvádzame pokus Lyona, ktorý sa učil state z prózy jednorazovým čítaním každý deň.[76]

Výsledky týchto výskumov sú pre školskú prácu významné. Jednoznačne ukazujú, že treba vedieť určiť vždy taký rozsah („dávku“) učiva, ktorý žiaci

Počet slov a pasáží	Celkový čas	Čas na 100 slov
100	9 min	9 min
200	24 min	12 min
500	65 min	13 min
1 000	165 min	16,5 min
2 000	350 min	17,5 min
5 000	1625 min	32,5 min
10 000	4200 min	42 min
15 000	5475 min	36,5 min

[76] R. S. Woodworth—H. Schlosberg: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959, str. 747.

stačia pamäťove zvládnuť a myšlienkove spracovať. Šardakov upozorňuje, že dávkovanie je dôležité aj preto, lebo aj ťažký materiál, ak sa rozsahove správne dávkuje, ľahšie sa pochopí. Pri primeranom rozsahu (dávke) u žiakov totiž nevzniká presvedčenie, že „aj tak sa to nenaučím". Nenastáva preto kolísanie pozornosti, aktivita poznávania sa netlmí. Pokiaľ ide o podržanie v pamäti, vidíme, že dlhšie záznamy sa lepšie podržia ako krátke. Je to preto, že krátke záznamy nevyžadujú osobitné vypätie duševnej činnosti a žiak ich podceňuje. Ak máme správne dávkovať materiál, musíme sa držať strednej cesty, nesmie byť ani veľmi krátky, ani príliš dlhý a musí tvoriť uzavretý celok. Ako postupovať na rôznych vekových stupňoch v jednotlivých predmetoch, určujú metodiky príslušných predmetov.

Keď sa žiaci učia text alebo iné učivo, vzniká ďalšia otázka, či sa treba učiť naraz, alebo rozdeliť učenie na viac dní? Inými slovami, máme sa učiť sústredene alebo rozdeliť čas učenia.

Výsledky výskumov ukázali, že keď je materiál ľahký alebo ak oň majú žiaci záujem, treba sa učiť naraz, sústredene. No treba počítať aj s tým, že učebné osnovy predpisujú aj také učebné materiály, o ktoré žiaci nejavia prílišný záujem, prípadne také materiály, ktoré vyžadujú značnú myšlienkovú prácu. Preto sa musíme zaoberať otázkou sústredeného alebo rozdeleného učenia bližšie. Na osvetlenie uvedeného problému mnoho zaujímavých pokusov vykonal M. N. Šardakov z Leningradu. Na ilustráciu uvedieme niekoľko pokusov.

Pokus so sústredeným a rozdeleným učením robil so žiakmi 2., 4. a 6. ročníka. Žiakov týchto tried rozdelil do skupín tak, že jedna skupina sa učila učebný text sústredene, druhá skupina ten istý text rozdelila rovnomerne na tri dni (každý deň jedno opakovanie), tretia študovala text nerovnomerne (na prvé učenie sa venovalo viac času) a štvrtá skupina mala rozdelené učenie na 10 dní.

Výsledky učenia:

Trieda:	Napomenutie (na jedného žiaka)			
	Pri sústredenom učení	Pri rovnakom rozdelení učenia na 3 dni	Pri nerovnakom rozdelení učenia na 3 dni	Pri rozdelení učenia na 10 dní
II.	4,0	1,0	0,3	1,7
IV.	3,7	2,0	0,0	2,3
VI.	7,6	2,7	1,0	3,0
Celkový priemer	5,1	1,9	0,4	2,3

Z týchto výskumov vyplýva, že rozdelenie času učenia je výhodnejšie ako koncentrované učenie. Podrobnejšie výskumy ukázali, že v nižších triedach je vhodné učenie rozdeliť na menšie časové intervaly (2 dni), kým vo vyšších

triedach sú účelnejšie väčšie časové intervaly. Keď sa skúmala otázka rovnakého a nerovnakého rozdelenia učenia v čase, prišlo sa tiež k zaujímavým výsledkom. Šardakov robil pokusy s dvoma skupinami žiakov 4.—6. triedy (po 5 žiakov). Prvá skupina postupovala tak, že prečítala text, objasnila si jednotlivé miesta a opäť čítala celý text. V ďalších dňoch dostala text na prečítanie. Druhá skupina postupovala každý deň rovnako. Prečítali text, objasnili sa im rôzne stránky textu a v ďalších dňoch čítali text 2—4 -krát. Došlo sa k týmto výsledkom (skóre úspešnosti vyjadrené v %):

Trieda	Pri nerovnakom rozdelení	Pri rovnakom rozdelení
IV.	3,5	4,0
VI.	4,0	4,8

Tieto a podobné výskumy ukázali, že pre učenie je výhodnejšie nerovnomerné rozdelenie času venovaného celkove učeniu. Prvá polovica učenia kladie väčšie nároky na čas. Žiak má napr. v utorok a piatok matematiku. Väčší výkon v učení dosiahne vtedy, keď si v utorok po vyučovaní všetko napíše a naučí sa hlavné postupy, kým vo štvrtok si vec zopakuje, upevní svoje vedomosti a doplní vypadnuté členy. Tento postup podľa získaných experimentálnych údajov je najúčinnejší.

c) Učenie sa naspamäť (memorovanie)

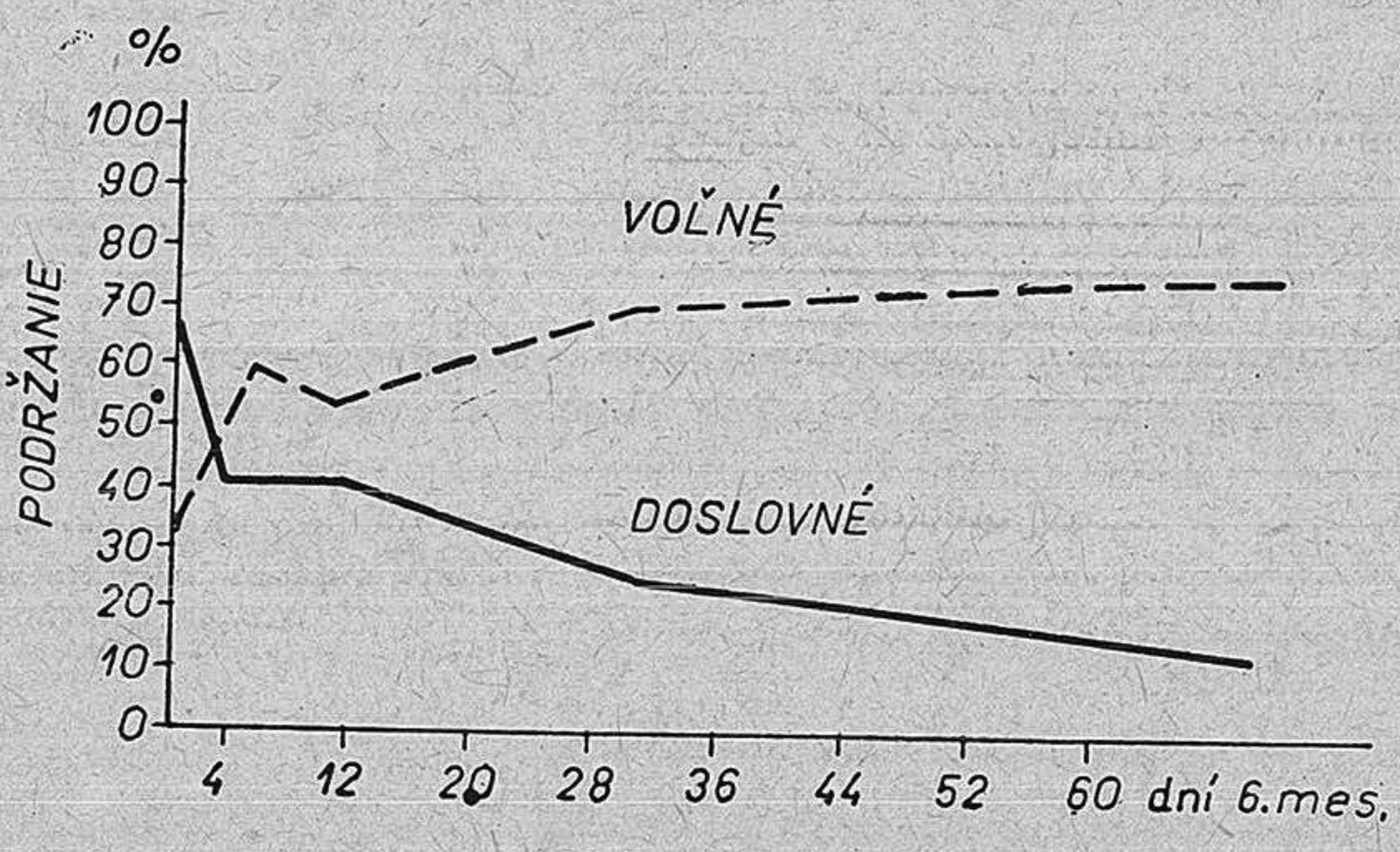
Výkony pamäti podmieňuje jednorazové pôsobenie nejakého podnetu a jeho reprodukcia (tzv. primárna pamäť). Najbežnejšie si vštepujeme do pamäti tak, že k učivu pristupujeme s istým zámerom, úmyslom získať vedomosti potrebné pre prácu v škole, úrade, závode atď. V takomto prípade hovoríme skôr o memorovaní ako o postihovaní zapamätaného. Učenie je tu v bezprostrednom vzťahu k upamätaniu čiže k reprodukcii. Podľa reprodukcie úsudzujeme, ako sa žiak naučil a koľko sa naučil. Pre prax je potrebné poznať spôsoby a postupy, ako sa učiť text, pravidlá, poučky.

Poznatky si môže žiak osvojiť mechanicky, t. j. jednoducho opakuje učebnú látku, kým sa ju nenaučí, prípadne logicky, t. j. preniká do zmyslu a podstaty učebnej látky. Obidva druhy učenia sú významné pre prácu v škole. Mechanické učenie sa najpriliehavejšie uplatňuje tam, kde niet dosť logických súvislostí medzi jednotlivými údajmi v učive, logické zas tam, kde treba postihnúť nejaké vzťahy. Obidva druhy učenia sa presahujú. Ak sa učíme materiál, ktorý má zmysel, po pochopení vzťahov často nasleduje mechanické opakovanie. A naopak do nesúvislého materiálu vnášame zmysluplné momenty.

Význam mechanického učenia nemôžeme podceňovať. Napr. jednoduché výkony písania, čítania, základy gramatiky, matematiky sa dosahujú cvikom, opakovaním, pri ktorom žiak nemôže pochopiť všetky súvislosti. Preto treba poznať niektoré zákonitosti, ktoré sa uplatňujú pri mechanickom učení.

Ústav experimentálnej psychológie SAV - ČSAV
KNIŽNICA

Mechanické učenie sa uskutočňuje na základe asociácie podľa styčnosti, t. j. jedna látka súvisí s inou tak, že za ňou nasleduje. Pri mechanickom učení sa uplatňujú už opísané zákonitosti (účinok rytmu, zoskupenia atď.). Okrem nich tu pôsobí zákonitosť tzv. sériovej asociácie. Na osvetlenie tejto zákonitosti bude vhodné uviesť pokus, ktorý urobil Ebinghaus. Zostavil sériu 16 slabík a jednotlivé slabiky označil číslami. Týchto 16 slabík v poradí 1—16 pokladal za pôvodné učenie a zmenu poradia (1, 4, 7, 10 a pod.) za odvodené učenie. Pri takomto postupe došiel k záverom, že a) znovunaučenie pôvodného zo-



Obr. 52. Trvácnosť učenia pri učení voľnom podľa zmyslu a doslovnom. (Podľa Šardakova.)

znamu sa ukázalo úsporným (1, 2, 3, . . .), b) pri systematicky odvodených zoznamoch (1, 4, 7, 10, 13 . . .) bola menšia úspora ako pri pôvodnom zozname, t. j. musel sa tento zoznam učiť viac, c) pri rozhádzaných zoznamoch (1, 10, 2, 5 . . .) neukázala sa nijaká úspora, t. j. naučenie sa takýchto zoznamov vyžiadalo toľko času ako pôvodné učenie.

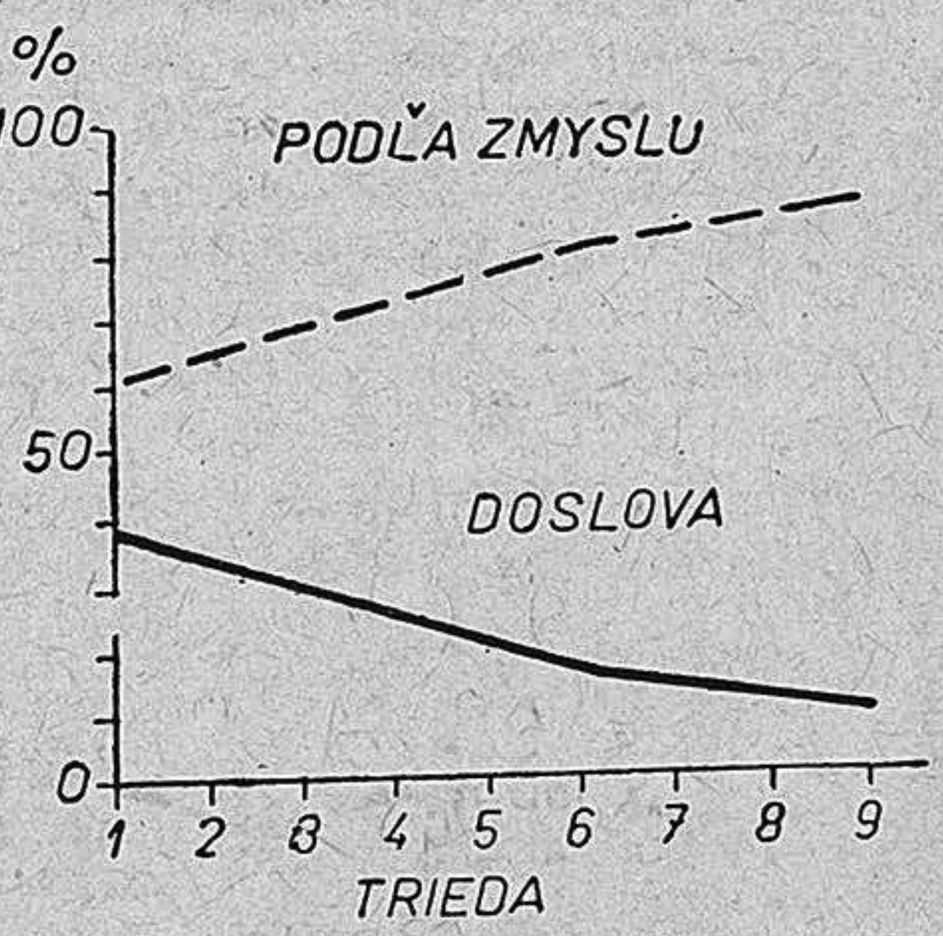
Výsledky ďalších bádateľov viedli k záveru, že pri sériových asociáciách sa nevytvára iba priama sériová asociácia, ktorá spája susedné prvky podľa styčnosti, ale aj „oddialené asociácie, ktoré spájajú nesusediace prvky a konečne aj spätné asociácie (Woodworth-Schlosberg).

Poznanie zákonitostí sériových asociácií je významné, keď si zapamätávame určité rady, postupy alebo iné sledy. V škole je vhodné zákonitosti sériových asociácií uplatniť pri štúdiu pravidiel z gramatiky, fyziky, matematiky a pod. Ako príklad na porušovanie tejto zákonitosti by sa mohol uviesť systém učenia vybraných slov, v ktorých sa píše *y* v učebnici slovenčiny pre 3., 4. a 5. triedu našej národnej školy. V každej z týchto učebníc sú vybrané slová v inom poradí, takže úspora z jedného ročníka sa neobjavuje v druhom ročníku a žiaci v 4. a 5. ročníku pristupujú k vybraným slovám ako

k novým sériám. Preto, že sa táto zákonitosť nerešpektuje, deti po troch rokoch učenia gramatiky sa nevedia naučiť spolu asi 60 vybraných slov.

Pri logickom učení postihujeme vzťahy a zmysel učiva. Asi v 10. roku nadobúda logické učenie prevahu a uplatňuje sa v mnohých predmetoch v gramatike, matematike, fyzike, chémii, zemepise, dejepise a pod. V tých prípadoch, kde je adekvátne logické učenie, mechanický postup je zdĺhavejší a menej efektný.

Zapamätanie začiatku a konca. Pri zapamätaní dlhšej série slov nejakého textu, básne alebo číslic sa zisťuje, že celý text sa nezapamätúva rovnakým spôsobom, ale ľahšie sa zapamätúva začiatok a koniec textu, kým prostriedok ťažšie. Ako príklad možno uviesť výskum T. G. Prosenku a Šardakova. Pokus vykonali tak, že dali žiakom 2. a 4. triedy prečítať dve state. Žiaci mali po prečítaní napísať všetko, čo si zapamätali. Prehľad o tomto pokuse vidíme v tabuľke.[77]



Obr. 53. Podiel zapamätania podľa zmyslu a doslova v jednotlivých triedach. (Podľa Šardakova.)

Zapamätanie zmyslových jednotiek	(v %)
prvých zmyslových jednotiek	18,75
najbližších za prvými	12,31
prostredných	7,06
predposledných	9,43
posledných	13,34

Tento jav možno vysvetliť tak, že začiatok, čosi, čo je nové, vzbudzuje orientačnú reakciu a zapamätá sa lepšie. To, že sa pomerne dobre zapamätá koniec textu, možno vysvetliť tak, že ide o posledný článok, posledný akt, za ktorým už nenasleduje nič, čo by mohlo spätne pôsobiť a rušiť. Môže tu pôsobiť aj kladný emocionálny stav, ktorý sprevádza ukončenie činnosti. Nedostatočné upevnenie celého radu a útlm z oneskorenia, ktorý sťažuje vytváranie asociácií najmä medzi prostrednými členmi radu spôsobujú, že sa prostriedok zapamätáva ťažšie. Viac bádateľov sa pokúša tento jav vysvetliť na základe princípu útlmu z oneskorenia. Naznačená zákonitosť sa uplatňuje najskôr pri homogénnom, rovnako ťažkom a rovnako významnom materiáli.

[77] M. N. Šardakov: Očerki psichologii učenia, Moskva 1951, str. 47.

d) Učenie po častiach, celkoch a kombinovane

Bežným pozorovaním, ako aj skúmaním spôsobu zapamätania sa zistili tri spôsoby, ktoré používajú žiaci, keď sa učia nejaký text, báseň a pod. Je to učenie po čiastkach, pri ktorom žiak rozdelí celé učivo na časti (odstavce, slohy a pod.) a keď si ho osvojuje, postupuje tak, že sa naučí najprv prvú časť, potom druhú, tretiu a pod. Učenie po celkoch spočíva v tom, že sa žiak celé učivo (text, báseň) učí naraz. Učenie kombinované spočíva v tom, že si žiak celý proces zapamätania rozloží na niekoľko etáp. V prvej etape si obyčajne prečíta a objasní celý text, v druhej etape si vyberie najťažšie state, a tie sa naučí a v poslednej etape si látku preštuduje opäť v celku. Šardakov rozdelil žiakov jednotlivých tried do troch skupín a v každej skupine sa tretina žiakov učila iným spôsobom. Hodnotu jednotlivých spôsobov vidíme v tabuľke.[78]

Trieda	Čas zapamätávania v minútach		
	Kombinovaný spôsob	Učenie po celkoch	Učenie po častiach
II.	15,7	17,7	21,8
IV.	7,5	11,2	15,8
VI.	8,0	11,0	13,7
Priemer na jedného žiaka	10,4	13,6	16,9

Psychologicky sa tieto spôsoby učenia analyzujú takto (Šardakov): Učenie po častiach je málo účinné preto, lebo účinok zapamätania sa presúva na mechanické učenie. Poznávacie procesy sa málo aktivizujú, dochádza k fluktuácii pozornosti, žiakom uniká celok a veľké problémy im robí spájať jednotlivé časti. A. A. Smirnov upozorňuje, že ťažkosti spájať jednotlivé časti v celok vyplývajú z tzv. „kruhových asociácií", ktoré vznikajú vtedy, keď sa žiaci vracajú od ukončenia textu na začiatok.[79] Výsledkom tohto je, že sa im pri reprodukcii asociuje nie následný text, ale skôr začiatok prvého. Učenie po celkoch je výhodnejšie preto, že aktivizuje poznávacie procesy na postihnutie základnej myšlienky a jej rozvedenie. Tento typ učenia sa uplatňuje najmä pri homogénnom materiáli. Preto najvhodnejšie je kombinované učenie, ktoré je najprimeranejšie požiadavkám učenia, pri ktorom sa zapamätávanie deje pri sústredenej pozornosti, pri dobrej úrovni myšlienkového spracovania materiálu. To vedie žiakov aj k návyku pri duševnej práci systemizovať duševný materiál, rozlíšiť hlavné od vedľajšieho, spájať jednotlivé časti v celok a zovšeobecňovať. Učiteľ má žiakom vždy vysvetliť, akým spôsobom sa majú látku učiť.

[78] M. N. Šardakov: Očerki psichologii učenia, Moskva 1951, str. 61.
[79] N. K. Kornilov—A. A. Smirnov—B. M. Teplov: Psychológia, Bratislava 1951, str. 188.

e) Členenie, systemizácia a usporiadanie učiva

Zapamätávanie je aktívny proces spätý s procesmi myslenia. Preto iba také zapamätávanie je účinné, do ktorého sa zapája celá myšlienková činnosť. Ozrejmime si to na príklade, keď pôsobí izolovaný predmet, napr. nejaká figúra. Malé dieťa, keď vníma a zapamätáva si nový obraz, predmet, pýta sa, čo je to, načo je to, čomu sa to podobá. Vidíme teda, že dieťa vec najprv skúma, potom sa pokúša predmet niekde zaradiť (porovnáva, klasifikuje a systemizuje). Táto spätosť vnímania a myslenia, ktorá sa uskutočňuje pri zapamätávaní, rozhoduje o jeho úspechu. Každé úspešné zapamätanie nejakého učiva predpokladá, že sa myšlienkovo spracuje materiál. Pri myšlienkovom spracovaní materiálu sa celé učivo rozčlení na určité skupiny, príbuzné alebo podobné časti (analýzou a porovnávaním). Tým sa dávajú určité záhlavia, ktoré slúžia ako tzv. oporné orientačné body. Takým spôsobom sa text rozčlení na určité významové časti, učiteľ ukáže súvis medzi nimi, a tak vedie žiakov k tomu, že si osvoja celé učivo ako jeden významný celok.

f) Pomer čítania a reprodukcie

V literatúre sa venuje hodne pozornosti otázke rozdelenia času, ktorý sa venuje memorovaniu čítaného textu a reprodukcii. Zo skúsenosti vieme, že žiaci často, keď si zapamätávajú učivo, veľakrát ho čítajú. Pri reprodukcii sa zistí, že si ho neosvojili. Na osvetlenie tohto praktického problému sa robili rôzne pokusy. Jedna skupina žiakov mala určený čas na čítanie a opakovanie textu tak, že text stále čítala, druhá skupina po prečítaní mala polovicu času na reprodukciu a mohla do textu nahliadnuť iba vtedy, keď pri reprodukcii zlyhala. Výsledky ukázali, že najuspokojivejšie je také osvojenie látky, pri ktorom do času venovaného zapamätávaniu sa začleňuje už reprodukcia. Reprodukcia je napokon kritériom pre posúdenie toho, či žiak ovláda látku alebo nie. Pomer času na čítanie a reprodukciu závisí od ťažkosti textu.[80]

Spôsob uplatňovania reprodukcie pri zapamätávaní vzhľadom na časové rozdelenia usmerňuje obťažnosť učiva. Pri ľahšom učive stačí venovať štvrtinu času na čítanie a ostatok reprodukcii. Pri ťažkom materiáli sa odporúča obyčajne polovicu času venovať učeniu a polovicu reprodukcii.

g) Učenie a preučenie

Mnohých vychovávateľov a rodičov zaujíma otázka, či žiak má pokračovať v učení, keď dosiahol jednu správnu reprodukciu. Všeobecne sa odporúča pokračovať v učení a nebáť sa pretrénovanosti a preučenia. Pravda, ak učenie bude pokračovať rovnako intenzívne. Opakom preučenia je nedoučenie, o ktorom hovoríme vtedy, keď žiak preruší prácu na úlohe skôr, než dosiahne aspoň jednu perfektnú reprodukciu. Takéto učenie je neproduktívne.

[80] L. V. Zankov: Pamäť, Bratislava 1953, str. 63—66.

Výchovné a didaktické opatrenia, ktoré napomáhajú úspešné zapamätanie

Na základe uvedených zákonitostí, ktoré platia pri zapamätávaní, poukazujú najmä sovietski psychológovia na dôležitosť niektorých výchovných opatrení, ktoré napomáhajú žiakom úspešne si zapamätávať. Zankov, ktorý venoval pamäti celú monografiu, odporúča uskutočniť pri zapamätávaní tieto zásady:

1. Vyznačiť, čo si žiak bezpodmienečne má zapamätať. Ide o hlavné časti, jadro učiva, ktoré sa treba naučiť naspamäť. Takýchto častí má byť pomerne málo. Ostatné časti učiva, ktoré nie sú také dôležité, možno hovoriť vlastnými slovami.

2. Vyznačiť úlohu a dať pokyn, ako sa ju naučiť. V podstate ide tu o to, aby učiteľ dal inštrukciu ako prečítať istú stať. V tomto prípade budú deti k učivu pristupovať ináč, než keď im učiteľ naznačí, že z toho a toho učiva bude dávať otázky a klasifikovať.

3. Dať presný návod, akým spôsobom sa majú žiaci príslušnú látku naučiť. Cieľom je dosiahnuť úspornosť a efektívnosť učenia, ako aj naučiť žiakov racionálne pristupovať k duševnej práci.

4. Vedomosti žiakov systematicky kontrolovať a dôsledne skúšať. Účelom je správne hodnotiť žiaka, poznať nielen jeho vedomosti, ale aj ťažkosti, ktoré má pri učení. U žiakov, u ktorých ťažkosti pri učení sú väčšie, má sa učiteľ snažiť dosiahnuť racionálny spôsob učenia. Reprodukcia prezradí učiteľovi mnoho, a to nielen stupeň vedomostí, ale aj spôsob zapamätávania. Systematická kontrola vedomostí žiakov vedie k ustavičnej pripravenosti a nedovolí im vyhýbať sa požiadavkám.

5. V triede sa majú konať kolektívne rozhovory po ukončení nejakého cyklu, aby si ho žiaci zopakovali. Pri tomto postupe učiteľ žiakov upozorní vopred, aby si na vyučovanie pripravili istú tému, pretože všetkých bude hodnotiť podľa úspechu opakovania.

6. Úspech zapamätávania zvýši aj zdôraznenie spojenia vyučovania so spoločenskou a výrobnou praxou. Žiaci sa ľahšie učia veci, ktoré majú v živote význam a ktoré môžu bezprostredne použiť. Svet dospelých a ich spoločenská výrobná činnosť deti zaujíma. Je vecou učiteľov vedieť spájať záujmy detí a spoločnosti s výsledkami ich poznávacej činnosti v škole.

h) Podržanie v pamäti (tenacita) a zabúdanie

Podržanie v pamäti a zabúdanie spolu úzko súvisia. Ak vytvorený dočasný spoj nespevňujeme (pokrmom), vyhasne. Ak žiaci naučenú látku neopakujú, zabúdajú ju. Pri obidvoch procesoch sa zistili určité zákonitosti. Všeobecne možno povedať, že podržanie v pamäti závisí od viac činiteľov.

1. Na podržanie vplýva úroveň zapamätania. Čím si žiak učivo lepšie vštepil do pamäti, prípadne čím viac úsilia vynaložil na jej osvojenie, tým lepšie

a dlhšie si ju podrží v pamäti. Učivo, ktoré sa žiak dobre nenaučil, alebo len takmer naučil, rýchle zabúda.

2. Iným činiteľom je cvičenie alebo opakovanie v období po naučení. Ak sa nevraciame po naučení k látke, zabúdame ju rýchlejšie než tú, ku ktorej sa vraciame, ktorú opakujeme. Jestvuje určitá zákonitosť v pomere medzi silou alebo reprodukčnou pohotovosťou starého a nového učiva. Nové učivo sa v prvých dňoch po naučení skôr zabúda (väčší úbytok zabúdania) ako učivo staršie, ktoré už prekonalo toto obdobie. Z uvedenej zákonitosti možno vyvodiť dôležitý praktický záver. Látku po naučení treba častejšie opakovať najmä v období bezprostredne po naučení, v ktorom je efekt zabúdania najväčší.

3. Ďalší činiteľ, ktorý vplýva na podržanie, je druh materiálu a spôsob učenia. Zásadne možno povedať, že súvislý a ucelený text sa učí rýchlejšie a podrží sa dlhšie v pamäti ako nesúvislý text, vybrané slová, rôzne poučky atď. Dlhšie sa v pamäti podrží aj taký materiál, ku ktorému žiak pristupoval logicky, zameriavajúc sa na zmysel textu, ako materiál, ktorý sa žiak učil doslovne a mechanicky. Pri logickom učení, pri ktorom sa sleduje pochopenie zmyslu látky, žiak vynakladá väčšie úsilie, a preto aj efekt učenia je trvalejší.

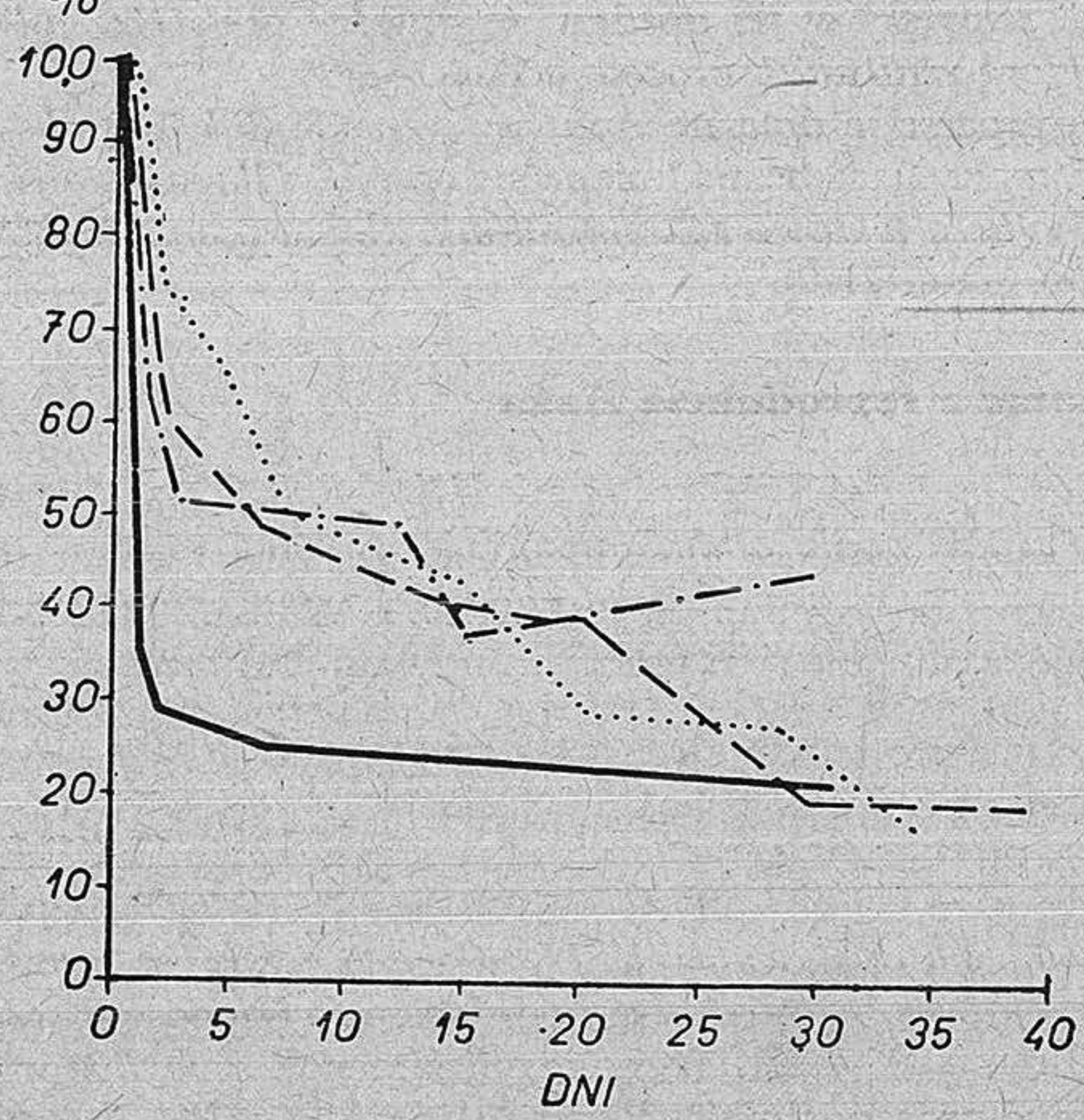
4. Na podržanie v pamäti vplývajú vekové a individuálne osobitosti. Schopnosť zapamätávať klesá s vekom, kým podržanie v pamäti ostáva dobré. Starí ľudia si vedia v pämati udržať mnohé podrobnosti z mladších čias, kým novšie udalosti si už nezapamätajú. V školskom veku narastá schopnosť zapamätať a podržať si v pamäti. Individuálne rozdiely v zapamätaní a podržaní v pamäti sa prejavujú v tom, že niektorí žiaci si zapamätávajú rýchlejšie, ale aj rýchlejšie zabúdajú. Iní zas vedia lepšie podržať učivo v pamäti a niektorí si zapamätávajú úsporne, ale aj tenacita pamäti je trvalá.

Zabúdanie je jedným z procesov, ktoré regulujú proces duševného diania. Vplyvom zabúdania neostávajú v pamäti človeka všetky zážitky, skúsenosti a vedomosti, ktoré v individuálnom živote nadobúda. Keby sa zabúdanie neuplatňovalo, jedincova prispôsobivosť by skôr klesala. Jednako je dosť dôvodov, aby zabúdanie v takých oblastiach, ktoré sú dôležité pre život človeka, nebránilo osvojovať si potrebné vedomosti a zručnosti. Z praktického hľadiska je dôležité, aby pedagóg poznal niektoré zákonitosti zabúdania.

Zabúdanie prebieha zákonite a najlepšie ho zvýrazňuje krivka zabúdania. Pre krivku zabúdania je príznačné, že prudko klesá hneď po naučení a potom sa zastavuje. Zabúdanie nikdy neklesá na nulový bod, ale všetko, čo človek zažil, čo sa naučil, zanecháva v našej pamäti nejakú stopu. Z praktického hľadiska si treba postaviť otázku, ktoré činitele nedovoľujú podržať zapamätané a napomáhajú zabúdať.

Na prvom mieste treba uviesť následné zamestnanie. Následné zamestnanie veľmi vplýva na predchádzajúce učenie. Niektoré následné zamestania pôsobia pozitívne, zvyšujú úspech zapamätania a zabezpečujú dobré podržanie učiva v pamäti, iné zas pôsobia negatívne. Pozitívne pôsobí na podržanie v pamäti prestávka, odpočinok, spánok, ľahká telesná práca, odlišná činnosť (napr. literárna výchova po matematike a pod.). Nepriaznivo vplýva intenzívna

telesná práca, namáhavý telocvik, prípadne iná namáhavá práca. Ďalej zle vplývajú na podržanie citové vzťahy, rozrušenie, rozladenosť a pod. Stretávame sa tu s javom, nazývaným retrográdna amnézia, pri ktorom zabúdame udalosti, ktoré predchádzali silnému emocionálnemu vzrušeniu. Podľa výskumu rôznych bádateľov sa ukazuje, že je potrebné striedať pri učení rôzne predmety. Napr. po hodine matematiky je vhodné začleniť predmety iného druhu. Nie je správne, keď v rozvrhu nasledujú za sebou predmety, ako slovenčina, ruština, francúzština a pod. Práve tak negatívne môže pôsobiť aj



Obr. 54. Krivka zabúdania (údaje jednotlivých bádateľov). Podľa: Beana (komplexná) . . . . ., Magneffa—.—.—.—, Radosavlejeviča— — — — — — — — —, Ebbinghausa————————

príbuzná činnosť, ak sa žiaci na hodine fyziky učili jeden postup a ešte na tej istej hodine ich učiteľ učí iný alebo podobný postup. Takéto následné zamestnania pôsobia tlmivo na predchádzajúce zamestnanie a stierajú jeho výsledky. Tento jav sa nazýva retroaktívny, čiže spätne pôsobiaci útlm. Jeho negatívny účinok možno vysvetliť tak, že naučené učivo sa ešte dosť neupevnilo, a preto následná činnosť svojou príbuznosťou ruší predchádzajúcu. Podobnosť učiva, čas medzi jedným a druhým učením, následné zamestnanie a pod. sú činitele, ktoré pôsobia v retroaktívnom útlme. V súvislosti s retroaktívnym útlmom uvádza sa aj tzv. proaktívny útlm (tiež asociačný útlm). Proaktívny útlm je pôsobenie predchádzajúcich spojov, asociácií na nasledujúce učenie. Jeho vplyv pozorujeme, keď sa žiak napr. učí báseň a na posledné

slová jednej strofy sa asociačne viažu prvé slová tej istej strofy, a nie prvé slová nasledujúcej strofy (už spomenutá kruhová asociácia).

Okrem hlavných asociačných spojov sa vytvára pri učení mnoho vedľajších (tzv. prekážky súbežné s učením), a tie prekážajú žiakovi úspešne si podržať učivo v pamäti bezprostredne po učení. Po určitom čase vedľajšie asociácie odpadávajú a zlepšuje sa podržanie v pamäti. Radosavljevič napr. zistil, že pokusné osoby si podržali v pamäti (pri nevýznamových slabikách) 6 hodín po naučení 47 % naučeného materiálu, deň po naučení 68 % a dva dni po naučení 61 %. Jurovský je tej mienky, že súbežné prekážky vplývajú tlmivo na asociácie, ktoré vznikajú v procese učenia.

V učebnom procese je dôležité určiť a vyznačiť dôležitý obsah a hlavné fakty, ktoré si majú žiaci bezpodmienečne osvojiť. Hlavnú starostlivosť treba preto venovať výberu faktov a zákonitostí tak, aby sa pamäť žiakov nepreťažovala zbytočným materiálom.

i) Upamätanie a reprodukcia žiaka

Upamätanie je poslednou fázou pamäti. Učiteľ si urobí záver o vedomostiach svojich žiakov zväčša podľa upamätania, čiže schopnosti žiakov reprodukovať v škole to, čo sa doma naučili. Reprodukcia v škole nemusí však poskytnúť úplný obraz o žiakových vedomostiach. Na reprodukciu negatívne vplýva už zmena samotného prostredia. Doma v priateľskom ovzduší žiak vie učivo reprodukovať. V škole každý žiak má svoju povesť, a táto povesť vyvoláva určitý žiakov postoj a postoj k žiakovi. Učiteľov postoj vplýva bezprostredne na reprodukciu. Iný činiteľ, ktorý ovplyvňuje reprodukciu, je skúška. Ak skúška pôsobí na žiaka aktivizujúco, vtedy sa dosiahne často lepšia reprodukcia ako pri predchádzajúcich opakovaniach. U mnohých žiakov sa stretávame práve s opačným javom, so zníženou reprodukčnou schopnosťou počas skúšky. Dochádza k tomu v dôsledku negatívnych citových stavov, ktorých excitácia pôsobí na kôrové procesy tlmivo. Reprodukciu napomáha aj správna otázka. Otázku treba položiť žiakovi tak, aby mal čas sa orientovať a aby sa mu dala možnosť bezprostredne priamo reprodukovať. Otázky majú vyplývať z učebného plánu, ktorý učiteľ zostavuje pre žiakov. V takom prípade žiak vie, čo asi učiteľ bude od neho žiadať, a preto môže usmerňovať spôsob reprodukcie.

Upamätanie je najefektnejšie pri najvyššej žiakovej aktivite. Prejavom aktivity je úsilie, ktoré sa vynakladá pri spájaní starého a nového učiva, ako aj vysoká významová hodnota, ktorú žiak pripisuje učebnému materiálu.

G. Transfer a interferencia

Pod transferom alebo prenosom sa obyčajne rozumie prenesenie poznatkov alebo zručností, získaných pri jednej činnosti alebo situácii, na inú činnosť. V súvise s transferom zaujímali psychológov otázky, či má cvik, učenie

určitej oblasti význam pre zlepšenie výkonu aj v iných oblastiach? Uspôsobujú človeka vedomosti, zručnosti nadobudnuté v jednej oblasti k lepšiemu výkonu v druhej oblasti? Zlepšuje sa pamäť, myslenie, pozorovanie vo všeobecnosti, ak ich cvičíme v jednotlivých predmetoch? Uspôsobujú žiakov v škole získané vedomosti lepšie riešiť otázky praktického života?

Z toho vidieť, že problému transferu sa pripisovala veľká dôležitosť. Platón už v staroveku sa zaoberal otázkou tzv. formálnych predmetov, t. j. výučbou aritmetiky, astronómie a hudby, lebo ich považoval za významné pre rozvoj osobnosti. Problém, ktorý nadhodil Platón, zaujal mysle mnohých filozofov a pedagógov. Mnohé storočia sa riešila otázka formálnych predmetov a formálneho vzdelávania. V novoveku túto otázku nadhodil opäť John Locke, ktorý predpokladal, že štúdium latinčiny a gréčtiny slúži na cvičenie všetkých, pre život potrebných schopností. V psychológii sa transfer začal experimentálne skúmať najmä v prvých desaťročiach nášho storočia. Psychologické výskumy sa týkali prenosu motorických a duševných výkonov. Z duševných výkonov sa skúmali najmä otázky memorovania, vnímania, postojov, metód a techník učenia. V týchto pokusoch išlo o to, zistiť účinok jedného učenia na iné učenie (podobné alebo vzdialenejšie) a presne zhodnotiť vplyv tréningu na druhý výkon. Pri pozitívnom vplyve hovoríme o transfere, pri negatívnom vplyve o interferencii. Mnohé pokusy ukázali, že predchádzajúca činnosť a stopy, ktoré zanecháva v mozgu, môžu pôsobiť pozitívne alebo negatívne na inú činnosť.

a) Prenos motorických zručností

V motorickej oblasti sa skúmal najmä bilaterálny prenos, t. j. vplyv cvičenia jednej ruky alebo nohy na výkon druhej ruky alebo nohy. Viac pokusov ukázalo (u nás V. Příhoda), že bilaterálny prenos jestvuje a u niektorých činností predstavuje 61 % až 75 % úspory. Teda tréning jednej ruky alebo nohy sa prenáša na druhú ruku alebo nohu. Bilaterálny prenos sa uskutočňuje súčinnosťou mozgových hemisfér. Stopy a ich modifikácie vo vedúcej hemisfére vplývajú najmä na korešpondujúce oblasti a spôsobujú zlepšený výkon iných, najmä symetrických orgánov. Pozitívne výsledky sa dosiahli aj u tzv. nebilaterálneho transferu napr. pri účinku určitého cviku rukou na nohu.

b) Prenos mentálnych zručností

Veľa experimentálnych prác sa vykonalo najmä pri skúmaní prenosu mentálnych vedomostí a zručností. Skúmala sa najmä otázka, či memorovanie jednej látky uľahčuje memorovanie inej látky. Špeciálne výskumy ukázali, že pokusné osoby dosiahli po tréningu značné zlepšenie v memorovaní. Analýzou výsledkov sa došlo k tomu, že zlepšenie umožňuje zdokonaliť spôsob učenia. A tak predchádzajúci tréning nepriamo vplýva na budúce učenie. Tento fakt dobre ilustruje často uvádzaný experiment Woodrowov (1927), ktorý skúmal otázku vplyvu techniky memorovania na výsledok. Vybral tri skupiny

študentov. Jedna skupina trénovala v memorovaní určitý čas, druhú skupinu za rovnaký čas inštruoval o spôsoboch a najlepších technikách memorovania. Tretia skupina bola kontrolná. Keď sa porovnali prvé a konečné skúšky, zistilo sa, že najlepšou skupinou bola tá, ktorú inštruoval o spôsoboch memorovania. Medzi kontrolnou a trénovanou skupinou sa nezistili pozoruhodnejšie rozdiely. Týmto experimentom Woodrow určil metódy učenia, a to učiť sa po celkoch, používať aktívne sebapreskúšavanie, použiť zoskupenia rytmu, všímať si význam a výhody zvyku, mentálnu čulosť a koncentrovanosť, dôveru a schopnosť naučiť sa vec naspamäť, využívať sekundárne asociácie. Mnoho podobných pokusov sa konalo v oblasti vnímania a pozorovania, kde bádatelia zisťovali, či cvičenie v pozorovaní v jednej oblasti sa prenesie aj na inú. Pri skúmaní myslenia a riešenia problému sa zisťovalo, akým spôsobom sa schopnosť generalizácie a abstrakcie, získaná na jednom cvičení, prenáša na ďalšie cvičenie. Porovnával sa napr. výkon dvoch skupín. Jedna skupina sa učila materiál bez toho, aby hľadala súvislosti a vzťahy, druhá sa učila ten istý materiál, ale postupovala pri hľadaní vzťahov systematicky. Efekt pri konečnej úlohe bol, že u prvej skupiny sa zistilo 31,9 % a u druhej 51 % transferu (Gray). Mnoho pokusov s prenosom sa robilo aj v školských predmetoch, najmä v aritmetike, v latinčine a pod. R. T. Orata spracoval všetky výskumy do r. 1928 a zistil, že sa dospelo k určeniu pomerne vysokého účinku transferu vo vykonaných korelačných štúdiách. Vysoká korelácia sa zistila v 61,5 %, značná, prípadne badateľná v 15,4 % a nízka v 23,1 %. [81]

Hlavné výsledky, ku ktorým sa v štúdiách a experimentálnych prácach došlo, možno zhrnúť tak, že väčšina pokusov potvrdzuje transfer nielen v motorickej oblasti, ale aj u mentálnych funkcií. Účinok transferu sa prejaví najskôr v tých oblastiach, ktoré sú príbuzné alebo podobné, ak sa napríklad pri výučbe slovenčiny venuje osobitná pozornosť vetnej skladbe, má z toho žiak osoh aj pri ruštine. Ak sa vo fyzike bude dôsledne dbať na to, aby sa vzorce odvodzovali správnym postupom, ľahko si žiaci osvoja aj vzorce v príbuzných predmetoch, v chémii, matematike a pod. Pokusy s prenosom sa pri memorovaní zhodujú v tom, že efekt transferu sa zväčšuje, ak sa venuje pozornosť metódam učenia. Ak si žiaci osvoja správnu metódu v jednom predmete, môžu sa zlepšiť ich výsledky aj v iných predmetoch. Toto zistenie je pre vyučovaciu prax veľmi dôležité. Vo výskumoch sa však ukázali aj individuálne rozdiely. Transfer nie je u všetkých žiakov jednaký. Závisí od všeobecnejších činiteľov, ktoré podmieňujú výkon, a to a) od úrovne rozumových schopností (čím sú lepšie, tým je väčšia možnosť generalizácie); b) od záujmov a vynaloženého úsilia (cvičenie v ktorejkoľvek oblasti, konané bez záujmu, nie je efektné); c) od toho, či žiaci poznajú, aký stupeň pokroku dosiahli v učení (ak žiak pozná, aký pokrok dosiahol v učení a ak ho primerane pozitívne hodnotíme, rastie jeho chuť učiť sa). Z týchto zistení možno bezprostredne pre pedagogickú prax vyvodiť niektoré závery.

---

[81] R. T. Orata: The Theorie of Identical Elements, Ohio 1928.

1. Predovšetkým musíme žiakov naučiť využívať vedomosti a zručnosti získané v jednom predmete aj v druhých predmetoch. Dosiahneme to tým, že im poukážeme na súvislosti medzi určitými predmetmi, ako aj na súvislosti, ktoré sa týkajú využitia vedomostí a zručností v praktickom živote. Keď sa učiteľ nesnaží takto využívať poznatky, potom žiaci ponechaní sami na seba nevyťažia z predmetu pre život to, čo by mohli vyťažiť.

2. Žiakov treba cvičiť v technike učenia, memorovania a riešenia problému. Pre možnosť transferu je neobyčajne dôležité naučiť žiakov, ako majú pristupovať k učebnej látke, akým spôsobom sa majú učiť, t.j. ako spracúvať materiál a ako postupovať pri riešení problému. Naučiť sa techniku učenia, zapamätania a riešenia problémov je cesta k samostatnému riešeniu životných situácií.

3. Každý predmet obsahuje možnosť aplikácie a má vzťah nielen k iným predmetom, ale aj k spoločenskému životu a k výrobe. O účinku transferu rozhodne vždy to, do akých vzťahov a asociácií sa uvedú fakty a zákonitosti, preberané v jednotlivých predmetoch. Účinok transferu teda bezprostredne závisí od spôsobu výučby, od ovplyvňovania žiakov, od inštrukcií a situácie, v ktorej sa vyučuje.

4. Prenos sa týka nielen spôsobov učenia, ale aj postojov ideálov a celkovej kultivovanosti v správaní. Tak napr. postoj k národnému majetku (šetrnosť v zaobchádzaní so školským majetkom) sa prenáša ako trvalá vlastnosť aj do života. Práve tak pravdovravnosť, čestnosť a kultúrnosť v správaní majú byť jedným z výsledkov systematickej školskej výučby.

c) Interferencia

Pod interferenciou sa rozumie negatívny alebo rušivý vplyv jednej činnosti alebo zručnosti na druhú. Je to jav tzv. záporného prenosu. Interferencia vzniká vplyvom stálosti a aktualizácie prv vytvorených zručností. Z výchovného hľadiska treba pri nácviku každej novej činnosti venovať pozornosť hneď od začiatku jej správnemu vykonávaniu. Nesprávne osvojená zručnosť môže vplývať rušivo na novú činnosť, ktorú si žiaci majú osvojiť. Napr. nesprávny postoj a držanie tela pri práci v školskej dielni sa môže prenášať do výrobnej práce a prekážať správnemu a účelnému postoju, ktorý vyžaduje majster.

Interferencia sa môže prejaviť pri zmene pracovných postupov napr. vtedy, keď osvojený pracovný postup vzhľadom na nové podmienky treba nahradiť iným. V takých prípadoch sa starý spôsob prejavuje zotrvačnosťou. Vplyv starých zručností alebo predchádzajúcich postupov sa neprejavuje iba bezprostredne pri prechode na nový postup, ale môže vplývať rušivo na novoosvojený postup — zručnosť. Žiak si napr. osvojil v matematike určitý počtársky výkon, postup na jednom type úloh. Tento môže pôsobiť rušivo na operácie konané novým spôsobom aj po ich osvojení.

Iným druhom interferencie je vplyv novej činnosti na predchádzajúcu. Novoosvojená zručnosť zasahuje rušivo na zručnosti, ktoré si žiak vytvoril

predtým. Keď si žiak osvojil zručnosť pracovať na zložitejšom stroji, to môže rušivo vplývať na pracovné operácie, ktoré nadobudol predtým na jednoduchšom stroji.

Interferencii možno predísť tak, že sa žiakom postavia do protikladu staré spôsoby aj operácie a nové spôsoby vykonávania nejakých činností. Všímame si pritom príbuznosť dvoch podobných činností a stupňa naučenia. K interferencii najskôr dochádza pri oslabení, nepevnosti starých alebo nových spojov. [82]

H. Učenie a únava

Z bežného pozorovania vieme, že pri dlhodobej práci, učení nastáva pokles práceschopnosti, zmenšuje sa výkonnosť, klesá kvalita výkonu, vyskytujú sa chyby v čítaní, počítaní, písaní a vzniká subjektívny stav nechuti pokračovať v práci. Všetky tieto javy zahrnujú sa obyčajne pod pojem únavy. Únava podľa výskumov sa prejavuje ďalej v zmenšenej citlivosti receptorov (zraku, sluchu a pod.), vo fluktuácii pozornosti, v zníženej produktivite myšlienkovej práce, v zníženej schopnosti pamäťovej funkcie.

Otázkou únavy a jej vysvetľovaním pri telesnej práci alebo pri duševnej činnosti sa zaoberalo veľa bádateľov. Pozornosť sa sústredila najmä na svalovú únavu. Na jej skúmanie sa používali rôzne prístroje. Najčastejším bol Mossov ergograf. Je to prístroj, v ktorom je pevne položená ruka, pracuje iba prostredný palec, a to tak, že je navlečený v koženom pútku a záťahmi dvíha závažie. Jednotlivé zdvihy sa registrujú na automaticky sa posúvajúci papier. Tak vznikne ergogram alebo tzv. pracovná krivka. Inou variáciou je tzv. bicyklový ergograf, pri ktorom pohyby prsta nahradia pohyby nôh. Pomocou týchto a iných pokusov sa sledoval priebeh pracovnej krivky a hľadalo sa teoretické vysvetlenie únavy. Všeobecne sa prijímala mienka, že únava vzniká, keď sa pri svalovej práci spotrebuje viac kyslíka, ako môže organizmus nahradiť, prípadne ak sa zhromaždia otravné látky (kyselina mliečna alebo fosforečnan draselný) rýchlejšie, ako sa môžu odplaviť. Ďalšie podrobnejšie výskumy ukázali obmedzenú platnosť takéhoto vysvetľovania, najmä ak máme na mysli duševnú prácu. Ukázalo sa, že pri vysvetľovaní únavy si nemožno všímať svalovú činnosť izolovane od nervovej činnosti. Na tento fakt upozornil už Sečenov. Pavlov navrhol vychádzať pri objasňovaní únavy z niektorých zákonitostí útlmového procesu. Tak sa napr. pozorovalo, že v centrálnej nervovej sústave vzniká útlm, keď pôsobia silné podnety (tzv. nadhraničný útlm, ktorý chráni bunky pred nadmerným vyčerpaním). Podobne stav útlmu vyvoláva dlhotrvajúci podnet. Je zrejmé, že tieto hľadiská sa už dnes rozpracúvajú v materialistickej psychológii a slúžia ako východisko pre vysvetľovanie javov únavy.

---

[82] A. A. Smirnov—A. N. Leonťjev—S. L. Rubinštejn — B. M. Teplov: Psychologie, Praha 1959, str. 375.

Duševná práca sa sledovala rozmanite a experimentálne. Woodworth-Schlosberg uvádza zaujímavý experiment Araiovej, ktorá 11 hodín násobila štvorciferné čísla štvorcifernými „z hlavy“ s výsledkom, že po 6 hodinách poklesol jej výkon asi na 50 % pôvodného výkonu a ďalších 5 hodín sa nezhoršoval. Je to dosť extrémny experiment. Ale aj v iných pokusoch sa ukázalo, že pri dlhotrvajúcej duševnej práci je malý pokles výkonnosti najmä vtedy, ak je materiál nehomogénny. Vysvetliť tieto javy je pomerne ťažko, lebo pri duševnej práci, aj keď je dokázaná prítomnosť svalovej činnosti, jednako je spotreba „paliva“ malá. Niektorí bádatelia sa klonia k mienke, že by bolo vhodnejšie vysvetliť tieto javy tzv. vyrovnávaním, t. j. znížením vydania energie na úroveň príjmu. Usudzuje sa tak na základe pokusov s dráždením nervového vlákna.[83] Tieto údaje sú dôležité a treba ich mať na pamäti, ale keď skúmame, ako sa učia žiaci, nesmieme zabúdať, že máme pred sebou ešte nevyspelý organizmus s rôznymi potrebami a záujmami podmienenými vekovými osobitosťami. Ďalej žiaci nemajú ešte dosť upevnený pracovný poriadok, štýl práce, hospodárenie s časom a podobne. Žiak sa ustavične musí prispôsobovať požiadavkám, ktoré naňho kladie spoločnosť.

V takej situácii otázka práceschopnosti žiakov vystupuje ako dôležitý problém, s ktorým sa musí zaoberať i teória i vyučovacia prax, aby sa zabezpečila efektívnosť školskej práce a aby sa predišlo preťažovaniu žiakov.

Skúmaniu práceschopnosti žiakov sa venuje veľa pozornosti. Využívajú sa najrôznejšie metódy, počnúc od diktátov, od počítania „z hlavy“ cez zisťovanie celkovej psychomotorickej aktivity k pokusom zisťovať funkčný stav vyššej nervovej činnosti na úrovni prvej alebo druhej signálovej sústavy a ich vzájomné vzťahy. U nás otázkam štúdia únavy z hľadiska školskej hygieny sa venuje kolektív vedený doc. Kukurom a z psychologického hľadiska skúma otázku L. Ďurič. Podnetom k tejto práci bol stav na našich školách. Podľa tabuliek o zamestnanosti žiactva situácia v porovnaní s inými krajinami (Maďarská ľudová republika, SSSR) je takáto:

Celkový čas venovaný na domáce a školské práce[84]

Štát	Trieda											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV
MĽR	34	39	40	40	43	46	48	47	50	49	50	52
SSSR	—	21	27	30	30	37	40	41	41	41	41	
ČSSR	30	35	34	36	39	43	49	51	58	57	74	

[83] R. S. Woodworth—H. Schlosberg: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959, str. 846—851.

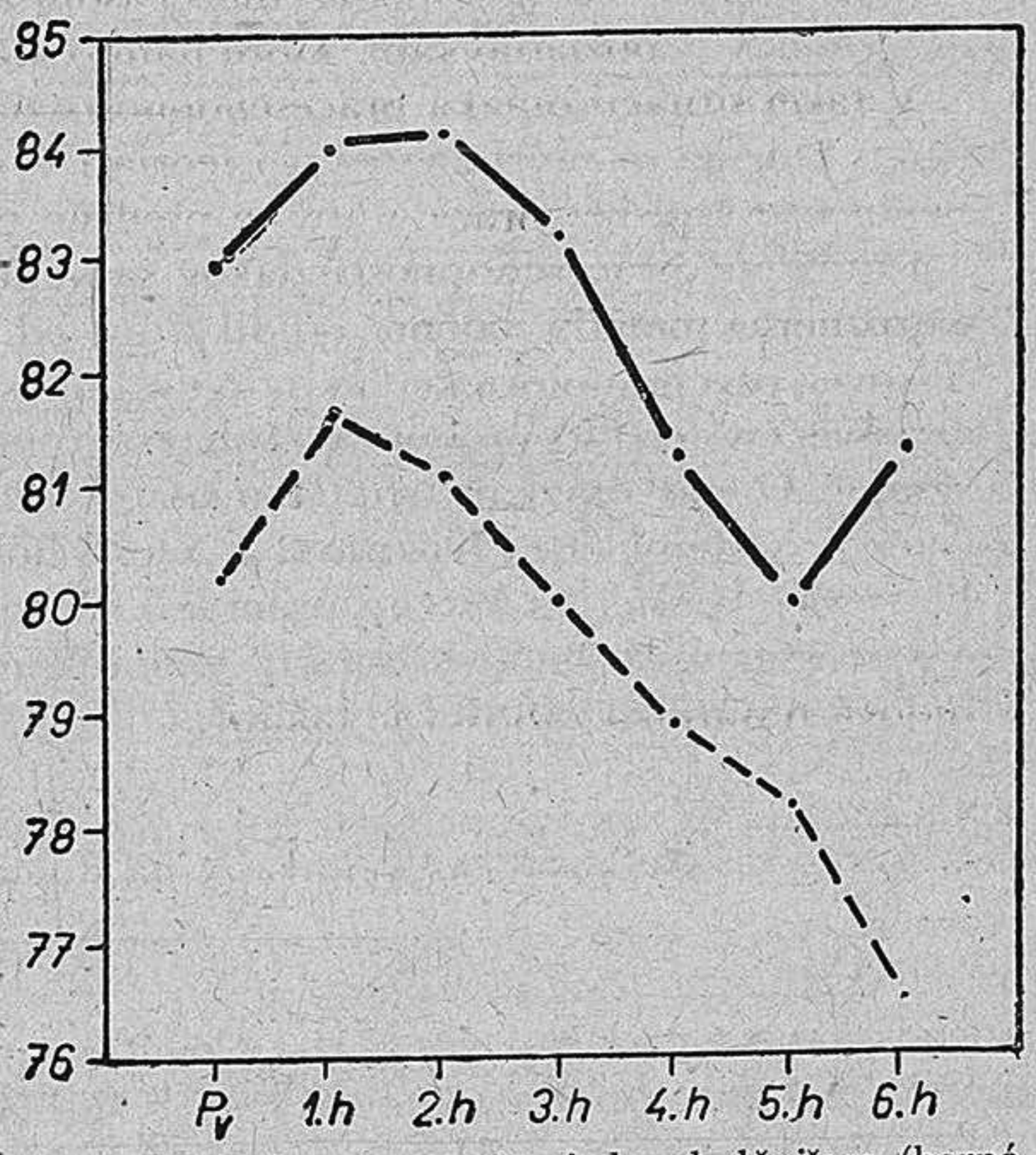
[84] Porov. L. Ďurič: Práceschopnosť žiakov pri dvojsmennom striedavom vyučovaní, Bratislava 1960, str. 5.

Teda čas venovaný spánku a pobytu na čerstvom vzduchu, hrám a záujmom je v ČSSR najmenší. Tak vzniká vážny problém, najmä ak uvážime, že na mnohých školách, najmä v mestách je zavedené dvojsmenné vyučovanie. Otázka dvojsmennosti sa bude zásadne riešiť pri revolučnej prestavbe školy a pri spojení školy so životom, ako aj urýchlenou stavbou školských budov. Jednako na určité výsledky, ku ktorým sa došlo, bude treba pamätať aj v budúcnosti.

Vcelku na základe výskumov sovietskych autorov (Šardakov) sa usudzuje, že únava žiakov vzhľadom na znižovanie práceschopnosti sa prejavuje postupne. V prvej etape sa čiastočne znižuje kvalita práce, objavujú sa chyby pri písaní úloh (rôzne prepisy), pri čítaní sa množia omyly, pri myšlienkovej práci dochádza k chybným záverom. V druhej etape nastáva fluktuácia pozornosti, oslabuje sa vštepivosť a schopnosť reprodukcie, vzniká nechuť pokračovať v práci. Tieto javy nastávajú nielen u ojedinelých žiakov, ale sú badateľné aj v skupine, v triede.

Šardakov pri práceschopnosti žiakov v školskom roku zisťuje pravidelnosti. Najlepšia práceschopnosť sa prejavuje v prvých troch mesiacoch školského roku. Zlepšenie nastáva po Novom roku a opäť podstatné zlepšenie po polročných prázdninách. V letných mesiacoch Šardakov udáva pokles práceschopnosti a ľahkú odvratiteľnosť pozornosti, znížený chuť do učenia.

V priebehu pracovného týždňa sa zisťuje znížený výkon na začiatku týždňa v pondelok. Tu sa ešte odráža následný stav nedeľňajšieho odpočinku a dochádza k tzv. „zahriatiu", ktoré vidíme aj na niektorých pracovných krivkách na začiatku výkonu. Vypätie vo výkone nasleduje v strede týždňa (utorok, streda), potom nasleduje pokles a napokon určité zvýšenie výkonu, tzv. záverečné vypätie. So zreteľom na tento priebeh práceschopnosti žiakov je vhodné zadávať vážne školské úlohy, skúšky práve na dni najlepšej práceschopnosti v strede týždňa.



Obr. 55. Práceschopnosť pri dopoludňajšom (horná plná čiara) a popoludňajšom školskom vyučovaní (dolná prerušovaná krivka). Podľa L. Ďuriča: Práceschopnosť pri dvojsmennom striedavom vyučovaní, Bratislava 1960, graf 21.

O priebehu práceschopnosti počas pracovného dňa získali sme prehľad na základe viacerých meraní v presnom výskume L. Ďuriča na bratislavských školách. Z uvedenej krivky vidieť, že je veľký rozdiel medzi dopoludňajším a popoludňajším vyučovaním. Celková výkonnosť je nižšia popoludní ako dopoludnia. Po „zahriatí" príznačnom pre prvú hodinu pri dopoludňajšom a aj popoludňajšom vyučovaní dochádza k vypätiu vo výkone, ktoré je poobede kratšie ako doobeda. Napokon po poklese vo výkone popoludní už nedochádza k záverečnému vypätiu.

Vzhľadom na uvedené skutočnosti je vhodné vážne práce v škole organizovať vždy v dopoludňajšom vyučovaní a nepresúvať školské úlohy a skúšky na popoludnie.

Po takých predmetoch, ako je kreslenie, telocvik, účasť na krátkodobých brigádach výkon žiakov je nižší. Tu je potrebné opätovné „zahriatie" a len potom možno počítať so zlepšením výkonu. Na uvedené skutočnosti treba pamätať, keď zostavujeme rozvrh, skúšame, prípadne zaraďujeme výklad nového učiva.

VI. UČITEĽOVA A VYCHOVÁVATEĽOVA OSOBNOSŤ

Učiteľova, vychovávateľova osobnosť je hlavným činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese. Učiteľ stojí na prvom mieste pri dovŕšení kultúrnej revolúcie v našom spoločenskom živote. Máme už mnoho dobrých učiteľov. Ale to nestačí, ak chceme zvýšiť úroveň výchovno-vzdelávacej práce na našich školách tak, aby zodpovedala požiadavkám, ktoré vyplývajú z výstavby socializmu a komunizmu. Celý náš život bude bohatší, plnší a lepší, ak z našich škôl budú vychádzať ľudia ideoví, vzdelaní a kultúrni, zapálení za ciele našej spoločnosti. Výstavba socialistickej spoločnosti vytvára skutočné podmienky pre vznik všestrannej a slobodnej osobnosti, zbavenej vykorisťovania. Vzhľadom na to aj učiteľ musí mať už nové povahové črty, nové záujmy, nový vzťah k ľuďom a nový spôsob práce. Vyplýva to zo samotných základov socializmu, z úcty k človeku, z lásky k nášmu pracujúcemu ľudu a z povinností, ktoré voči tomuto ľudu máme. M. I. Kalinin v prejave o najlepších ľudských vlastnostiach na prvé miesto postavil „lásku, lásku k svojmu národu, lásku k pracujúcim masám. Človek má ľudí milovať. Ak bude ľudí milovať, bude sa mu lepšie žiť, život bude veselší, lebo nikto na svete nežije biednejšie ako mizantrop, človek nenávidiaci ľudí." Túto ľudskú vlastnosť zdôrazňujeme najmä u učiteľa.

Správna osobnosť sa nerodí hneď. Treba na nej veľa pracovať. A . S. Makarenko nás poučuje, ako vychováme takúto osobnosť. Tento veľký pedagóg vniesol do tejto otázky veľa zaujímavých myšlienok. Jedným zo vzácnych

príspevkov, ktorými obohatil psychológiu a pedagogiku, je myšlienka potreby projektovať osobnosť, t. j. vytvárať v zhode s potrebami spoločnosti a s prirodzenými ľudskými vlastnosťami také rozumové a povahové vlastnosti osobnosti, ktoré najlepšie pomôžu dvíhať kultúrnu úroveň nášho ľudu. Jestvuje však iba jedna cesta výstavby osobnosti. Aj tú Makarenko naznačil. „*Je rozšírená mienka, že ľudia majú i prednosti i nedostatky. Ale prečo musia mať nedostatky? Ja hovorím: Nijaké nedostatky nemusia byť! Ak máte dvadsať predností a desať nedostatkov, musíme na vás naliehať — prečo máte desať nedostatkov? Dolu s piatimi! A keď ostalo päť, preč s dvoma! Nech ostanú tri. Vôbec na človeka treba klásť nároky, nároky, nároky. Aj každý človek ich musí od seba vyžadovať...*“ K týmto jednoduchým a predsa geniálnym slovám nemáme čo dodať. Niet inej cesty k výstavbe osobnosti. Osobnosť sa vytvára len v ťažkej a namáhavej práci. Z týchto zreteľov treba pristupovať k výchove našich budúcich učiteľov a potom ich uplatňovať aj v práci našich učiteľských zborov.

Teraz vzniká otázka, aké črty osobnosti sú príznačné, alebo ktoré by mali byť príznačné pre pedagóga. Mnohých môže takáto otázka zaraziť. Veď jestvuje toľko rozmanitostí v ľudskej povahe, v schopnostiach ľudí, že ich nemožno schematizovať. No jednako jestvujú také črty osobnosti, ktoré môžu byť typické pre dobrého občana nášho štátu, pre dobrého pracovníka na úseku výchovy. Vymenujme aspoň niekoľko základných čŕt osobnosti, ktoré majú charakterizovať pedagóga. Ak máme osobnosť projektovať, musíme aj vedieť, aké črty chceme dosiahnuť. Preto je táto otázka pre výchovu a sebavýchovu učiteľov mimoriadne dôležitá.

Povahové črty učiteľovej osobnosti

Jednou z najvýznamnejších čŕt vytvárajúceho sa socialistického človeka je jeho ideovosť. Zlepšiť kultúrnu a hmotnú úroveň možno iba vtedy, keď činorodosť prenikne do najširších vrstiev obyvateľstva. Činorodosť vyplýva z vysokej ideovosti, z poznania vysokých cieľov našej spoločnosti. Učiteľ usmerňujúci sa vedeckým svetonázorom, ktorý je chrbtovou kosťou osobnosti, bude vedieť svoju prácu konať cieľavedome a perspektívne. Ideovosť ako základná črta učiteľovej osobnosti má sa prejaviť v činorodosti a v organizátorskej práci. O socializme len hovoriť a nič preň neurobiť, to nie je ideovosť. Ideovosť znamená vykonávať statočne každú, aj tú najdrobnejšiu prácu, pripravovať sa dobre na každú úlohu, vidieť v drobných veciach uskutočňovanie konečných cieľov, ktoré nám vytyčuje strana a vláda. Naučiť žiakov dobre ovládať predmet, ktorý vyučujeme, povedať im vlastný názor na mnohé otázky sociálneho a hospodárskeho života, viesť ich k systematickej práci v škole, v dielni a v mimoškolskej činnosti. To všetko sú dôležité ohnivká, v ktorých sa činorodosť a ideovosť môže najskôr prejaviť. Ideovosť súvisí bezprostredne so zásadovosťou v konaní. Zásadovosť v učiteľovej práci znamená úprimný a otvorený postoj k všetkým otázkam školskej práce. Žiaci neobyčajne vysoko

hodnotia ideovosť a zásadovosť učiteľov. Nenávidia pokrytectvo. Posluchár prvého ročníka VŠP píše napr. o jednom učiteľovi toto: „Nepáčilo sa mi to, že bol pokrytecký. Na jednej strane spolu s riaditeľkou bol proti študentom v domove, no hneď nato spájal sa so študentami proti nej. Slovom držal pri tom, pri kom stál. Nik ho nemal rád. Nuž, a nie je div, že žiaci prichádzali s ním do konfliktu. Istý žiak ho zatvoril do skrine, s iným žiakom mal súd, ba dokonca mu hádzali vajíčka oknom do izby.“ Takýchto príkladov by sme z výpovedí absolventov jedenásťročných škôl mohli uviesť veľa. Tak isto ako žiaci nenávidia bezzásadovosť, bezideovosť, tak na druhej strane vysoko hodnotia tie učiteľove vlastnosti a schopnosti, ktorými sa ideovosť prejavuje. Devätnásťročná poslucháčka píše o svojom bývalom učiteľovi toto: „Čím si vlastne udržiaval autoritu? Najmä tým, že vedel pútavo rozprávať, mal bohaté znalosti, pochodil po svete, veľa vedel, videl, počul. Na všetko mal vlastný názor. Hodiny organizoval tak, že zo 100 % všetkého učiva sme sa naučili na hodine okolo 90 %. Bol prísny, ba vlastne ani nie, skôr zásadový. Z toho pramenila tá určitá prísnosť, ktorá sa prejavovala v tom, že spravodlivo hodnotil každú žiačku v triede. Žiadal od nás vždy viac. Požiadavky mal značné. Keď sme hovorili proste a od srdca, hodnotil to najvyššie.“

Učiteľ má dbať, aby si vytvoril správnu spoločenskú povesť. Spoločenská povesť je vážny činiteľ, ktorý môže napomáhať alebo hatiť prácu. Dobrá spoločenská povesť sa získava statočnou prácou, zásadovosťou a správnym ľudským postojom k okoliu. Lenže v živote to často nie je také jednoduché. Vznikajú nepredvídané prekážky, nezriedka zlomyseľnosť, ohováranie, ba zákernosť. V takých prípadoch sa treba spravovať správnym triednym inštinktom, vyzbrojiť sa boľševickou tvrdosťou a vytrvalosťou. Všimli ste si záhradníka pri práci? Koľko buriny treba vytrhať, aby neprerástla pestovanú kultúru. Dosť podobnú situáciu má učiteľ pri svojej práci. Veľa zlých vlastností musí prerábať, aby vyklíčili dobré a krásne, aby žiaci sami chceli byť múdrejší a šťastnejší. Potrebná je veľká vytrvalosť, taktnosť, spravodlivosť, dôvera v ľudí, ale aj tvrdosť. Ak nebudeme chrániť svoju prácu, nedá nám ani ovocie! O učiteľoch, ktorí prejavujú takéto vlastnosti, žiaci píšu asi takto: „Bol typ učiteľa, akého žiaci zbožňujú, dokonale rešpektujú, no nie pre jeho diktátorskú prísnosť, ale pre láskavosť, porozumenie a predovšetkým ohromnú znalosť vecí, ktoré prednáša. No nielen ako učiteľa a riaditeľa sme ho milovali a ctili. Bol i našim priateľom, prísnym sudcom našich krokov v súkromnom živote. Raz povzbudil, raz pokarhal, no každé jeho slovo sa ujalo. Radostné i osviežujúce je pre nás stretnúť sa s ním i teraz po rokoch.“ O inom učiteľovi jedenásťročnej školy píše osemnásťročná absolventka takto: „Nedá sa o všetkom povedať a napísať, čím si nás získal tento človek. Sama to presne neviem. Ale bolo v ňom niečo dobrého, otcovského, nebol k nám nikdy povýšenecký.“ K takýmto typom učiteľov sa žiaci vo svojich spomienkach vracajú a ich životný postoj napomáha formovať želateľné povahové vlastnosti aj u žiakov.

Učiteľ môže takéto úspechy dosiahnuť len vtedy, keď bude svoju vlastnú prácu milovať, keď bude pre ňu žiť celou dušou. Vzpruhou pri našej učiteľskej

práci nech je uvedomenie, že robíme vážnu výchovnú politickú prácu a prispievame k dvíhaniu kultúrnopolitickej a hospodárskej úrovne celej našej spoločnosti.

Pedagogické schopnosti a zručnosti

Aby mohol pedagóg vykonávať svoju prácu, potrebuje mnoho špeciálnych schopností a zručností, ktoré ho uspôsobujú plniť túto vážnu úlohu. Pedagogické schopnosti a zručnosti v nijakom smere nemožno podceňovať, ba na školách a v učiteľských sboroch im treba venovať pozornosť.

Základnou podmienkou pedagógovho úspechu sú jeho vedomosti. Vo svojich výpovediach takmer všetky absolventky jedenásťročnej školy, ktoré sme skúmali, kladú na prvé miesto učiteľovu úroveň. „Prvé, čo som si všimla u mojej profesorky ruštiny, boli hlboké vedomosti. A to je najdôležitejšie. Niet horšieho, ako keď niektorý učiteľ nemá patričné vedomosti. Žiaci to vedia veľmi dobre vybadať a začnú učiteľa podceňovať.“ Iní absolventi a absolventky sa o vedomostiach vyjadrujú takto: „Jeho vedomosti boli veľké a vedel každý problém dokonale vysvetliť. Bol obľúbený. Nielen veľa žiadal, ale svojím výkladom nám aj veľa dal.“ „Vplývali na mňa jeho, môžem povedať, hlboké odborné vedomosti. To som si u neho cenila.“ „U môjho učiteľa slovenčiny som si cenila najmä to, že mal hlboké všestranné vedomosti. Vedel pohotove odpovedať na otázky týkajúce sa nielen gramatiky a literatúry, ale i na otázky, ktoré sa týkali mnohých iných predmetov. Toto som si u neho cenila najviac. On vo mne vzbudil záujem o literatúru a pod jeho vplyvom som sa venovala štúdiu slovenčiny.“ Ako žiaci oceňujú vysoké vedomosti a s rešpektom pozerajú na takých učiteľov, ktorí sú dobrými odborníkmi vo svojom predmete, tak podceňujú učiteľov, ktorých vedomosti sú malé. Učiteľovu nevedomosť a nepripravenosť hodnotia žiaci takto: „Vedomosti môjho profesora boli podľa mojej mienky veľmi chabé, knižné a pre JSŠ vôbec nepostačujúce. Čím menšie boli jeho vedomosti, tým bol nedotklivejší, a ak sa stalo, že ho niekto pristihol pri chybe, alebo sa ho opýtal, čo sám nevedel, úbohý žiak mal ‚po chlebe‘.“ Iná absolventka píše: „Medzi profesormi som poznala takých, ktorí nás svojimi vedomosťami upútali, no niektorí boli so svojimi vedomosťami priam komickí. Na profesorovi zemepisu bolo ťažko nájsť dobré vlastnosti, jeho vedomosti boli nulové. Nevedel vysvetľovať nové učivo, ale nevedel ani skúšať.“ Žiaci negatívne hodnotia aj fakt, keď učiteľ neodpovedá na ich dotazy. Žiaci vo svojich výpovediach podceňujú tých učiteľov, ktorí na ich dotazy hovoria sústavne: „Máš to už vedieť! K tomu prídeme na budúce!“ No treba uviesť, že samé vedomosti učiteľovi nestačia, ale musí ich vedieť podať s pedagogickým majstrovstvom. Žiaci o takýchto učiteľoch, ktorí nevedia využiť svoje vedomosti, hovoria: „Bol múdry, ale len pre seba.“ Iná študentka píše: „Bol to človek zbehlý vo svojom odbore, ba možno povedať, že i nadaný. Ale jeho učiteľská práca sa utápala v mori nešťastia. Z našej strany vzbudzoval súcit a sústrasť.“

Prevažná väčšina študentov prvého ročníka na VŠP v Bratislave, keď hodnotí vedomosti učiteľov, kladie dôraz na správny metodický postup na hodine a výklad. Učiteľov výklad má byť zaujímavý, majú sa v ňom odraziť jeho vlastné skúsenosti, vlastné názory. Jedna študentka píše: „Je pravda, že hlavnou kladnou vlastnosťou sú dobré vedomosti. Ale niekedy to nestačí. Keby som mala pravdu povedať napr. o profesorovi logiky, vedomosti mal. Ale čo to bolo platné, keď nemal u žiakov nijakú autoritu?“ Autoritu možno získať správnym metodickým postupom, ktorý žiaci veľmi vysoko hodnotia. „Mala som rada latinčinárku. Bola to veľmi inteligentná a vzdelaná žena. Jej metóda vyučovania bola taká skvelá, že sme ani nevedeli, ako sa učíme a učili sme sa rýchlo.“ Keď žiaci hodnotia učiteľov, vystupujú do popredia také skutočnosti, ako presnosť príchodu na hodinu, spôsob skúšania na začiatku hodiny, kontrola domácich úloh a kvalita vysvetľovania. Jedna poslucháčka charakterizuje dobrého učiteľa takto: „Na hodinu prichádzal vždy veľmi presne, ale vždy presne aj odchádzal. Hodinu začal vždy skúšaním. Pri skúšaní najprv zopakoval novú látku a potom sa vracal v hlavných črtách k samým začiatkom.“ Iný poslucháč hodnotí vysvetľovanie takto: „Učiteľa slovenčiny si obľúbili všetci žiaci. Pravidelné dochádzky na hodinu, ako aj veľmi dobré a zaujímavé vysvetľovanie spravilo ho v očiach všetkých žiakov príkladom. Hodiny s ním neboli nikdy nudné.“

Nesprávne metodické postupy, nepresná dochádzka na hodinu, zlé alebo nedostatočné vysvetľovanie spôsobuje, že žiaci čas strávený v škole produktívne nevyužijú. Potom sú zbytočne zaťažení doma a vytvára sa odpor k učiteľovi aj k predmetu, ktorý vyučuje. Študent o profesorovi fyziky JSŠ píše: „Mojím najneobľúbenejším profesorom na JSŠ bol profesor fyziky. Neláska žiakov k nemu vyplývala najmä z jeho metodiky vyučovania. Na hodiny prichádzal obyčajne 10—15 minút neskoršie. Keďže väčšinou i skôr odišiel, z celej hodiny fyziky ostalo len 25—30 minút. Na hodine sme sa takmer nič neučili, vždy hovoril o svojich dojmoch a zážitkoch, čo s fyzikou nemalo nič spoločného. Aj keď nejakú látku niekedy vysvetlil, urobil to tak, že sme z toho všetci vedeli menej ako predtým. Vysvetľovanie spočívalo v tom, že chytil do ruky knihu a čítal z nej. Keď mala prísť návšteva inšpektora, obidva roky, čo nás učil, záhadne ochorel. O takomto profesorovi si aj žiaci urobia dostatočný obraz.“ Opakom takéhoto učiteľa, ale tiež negatívnym, bola učiteľka chémie a fyziky. Ani jej spôsob vyučovania nenašiel pozitívnu odozvu medzi žiakmi. Osemnásťročná študentka píše: „Nestretla som sa ani s jedným žiakom, ktorému by sa páčili jej hodiny. Spôsob vyučovania bol u nej celkom automatický. Prišla do triedy, nikdy si ani nesadla, ani krok nespravila a hneď začala vysvetľovať. Často to trvalo celú hodinu. Hlas mala veľmi monotónny, všetkých nás unavoval. Látka sa nám hromadila a my sme sa obyčajne učili až pred konferenciou. Naše vedomosti boli vcelku veľmi slabé a ak sme sa aj naučili, po krátkom čase sme to aj zabudli. Myslím, že spomínaná vyučujúca nemá vôbec žiaden vzťah k žiakom. Odučí si svoje hodiny a viac pre ňu neexistuje ani škola, ani žiaci. Často sme o jej metóde hovorili aj na triednych

aktívoch. . .“ Veľa pozornosti vo svojich výpovediach venujú študenti nepripravenosti učiteľa na hodinu, nahradzovaniu výkladu čítaním z knihy. Dôležité je aj to, aby sa učiteľ sústreďoval nielen na svoj výklad, ale aby mal dostatočné spojenie s triedou a zisťoval, či žiaci chápu jeho vysvetlenie. Z metodického hľadiska sa odporúča preskúšavať žiakov aj v priebehu vysvetľovania. To žiakov aktivizuje. Takéto postupy učiteľov žiaci vysoko hodnotia. Nepriaznivo vplýva disproporcia medzi vysvetľovaním a skúšaním. V jednej úvahe sa uvádza: „Naša učiteľka namiesto výkladu päť minút čítala z učebnice a štyridsať minút skúšala.“

Učiteľ musí venovať veľkú pozornosť skúšaniu a hodnoteniu žiakov. Toto je okrem výkladu jedna z dôležitých pedagogických schopností. O tom, ako hodnotia učiteľov žiaci, sme už hovorili. Tu si pohovoríme o ďalších problémoch, ktoré sa na našich školách vyskytujú. Najhorším prípadom, s ktorým sa stretávame v našom materiáli, je učiteľ, ktorý za 2 roky asi 20 žiakov nevyvolal a ich odpoveď nehodnotil známkou. Bol to fyzik a známkoval podľa matematiky. Iným zlozvykom je skúšať tesne pred konferenciou na základe rôznych testov. Žiaci sami takéto hodnotenia odsudzujú. Viac študentov poukazuje vo svojich opisoch na takéto praktiky učiteľov. Nesprávne je požadovať od žiakov prílišné podrobnosti, „každý potôčik“ vtedy, keď učiteľovo vysvetlenie nezodpovedá prísnejším kritériám. Žiaci odsudzujú aj to, keď učiteľ skúša štyroch, prípadne viac žiakov naraz. Nedostatkom je aj to, ak žiak nemá možnosť opraviť si známku, akú už raz dostal. Ďalšie chyby pri skúšaní sú, keď učiteľ známkuje podľa nálady, uprednostňuje jedných žiakov pred druhými bez zreteľnej príčiny, nedá žiakovi možnosť opraviť si známku a pod. Skúškam a spôsobu hodnotenia venoval každý z našich poslucháčov veľa pozornosti. Žiaci žiadajú prísne, sústavné, ale spravodlivé hodnotenie. Poslucháčka (komb. slovenčina—dejepis) píše: „Pri hodnotení učiteľ nikdy neprizeral na to, či odpovedá výborný žiak alebo žiak so slabším prospechom. Ohodnotil každého spravodlivo. Nikdy sme sa tiež nemohli spoľahnúť na to, že sme odpovedali na predchádzajúcej hodine. Vyvolal žiaka aj 5—6 ráz za sebou, aby zistil, či sa svedomite pripravuje na vyučovanie. Mal však aj dobré výsledky pri matúre, žiaci najlepšie odpovedali a najlepšie boli pripravení z ruštiny.“ Študent o svojom obľúbenom učiteľovi slovenčiny píše: „Skúšal pravidelne každú hodinu. To viedlo žiakov k systematickému učeniu. Nevedel sa hnevať, aj keď boli žiaci zle pripravení. Naproti tomu klasifikoval veľmi prísne.“ Iný študent napísal: „Klasifikoval tak, aby žiaka doviedol k lepším výsledkom, neznechutil, ale spravodlivo hodnotil. Bol taktný a pozorný. Nezosmiešňoval žiaka pred triedou.“ Uvedieme niekoľko údajov z iných hodnotení. „Náš profesor vysvetľoval zriedkakedy. Väčšinou nám len udal strany v knihe a ostatok hodiny presedel za stolom, kde si „konal“ svoju prácu. O akú prácu išlo, nevieme, hoci sa to stávalo takmer na každej hodine. Skúšal tiež veľmi málo. Ja sám som za celé tri roky u neho odpovedal asi trikrát. Uspokojoval sa známkami z písomných úloh. Tí, ktorí ich mali dobré, nemuseli sa obávať, že prepadnú. Tým dal pokoj aj pri skúšaní. . .“ Veľmi nepriaznivo

na žiakov vplýva, ak učiteľ nadržiava niektorým žiakom. Istý študent píše: „Ďalšou zlou stránkou niektorého učiteľa je nadržiavanie. Pamätám sa na jedného nášho učiteľa. Ten mal v triede niekoľkých obľúbencov, ktorým vždy dával dobré známky, aj keď si to často nezaslúžili. Na ostatných žiakov to pôsobí deprimujúco a rozhodne to neprispieva k učiteľovej obľube ani u tých žiakov, ktorých učiteľ vyznamenáva.“ Takýto učiteľov postup veľmi nepriaznivo vplýva na ostatných žiakov. Sami o tom píšu takto: „Keď žiak vidí, že je márna jeho snaha, začína strácať vieru v seba samého. Je znechutený a stráca záujem o daný predmet.“ Poslucháčka I. roč. tiež píše: „Niektorí profesori hodnotili žiakov tak, že keď dobrý žiak vedel úlohu slabšie, hodnotili ho lepšie než horšieho žiaka, ktorý danú úlohu vedel takisto alebo aj lepšie. Ako sa môže potom cítiť taký žiak? Má dostať viac chuti do učenia, keď vidí, že sa mu krivdí? Určite bude i naďalej takým, akým bol. Zlý žiak sa takto nezlepší a dobrý tiež nie. Ba niektorí z dobrých žiakov začnú rozmýšľať asi takto: „Veď načo by som sa toľko učil, aj tak mi dá jednotku. Nakoniec i niektorý z dobrých žiakov začne lajdačiť.“

Významné miesto medzi učiteľovými dobrými vlastnosťami tvorí otázka vytvárania správneho vzťahu k žiakom. Ak ju učiteľ vyrieši, pomôže mu to prekonať mnohé ťažkosti v triede a odstrániť ľahostajnosť, prípadne nedôveru žiakov. Otázka správneho vzťahu k žiakom nie je ľahká. Ale netreba si myslieť, že sa nedá riešiť. Prvým krokom k jej riešeniu bude, keď sa zbavíme neosobného postoja k žiakom, keď nebudeme pozerať na nich ako na nejaké stroje. K žiakovi treba pristupovať individuálne, treba sa ho naučiť chápať. Žiaci nie sú nijaké abstraktné jednotky. Sú to ľudia cítiaci, mysliaci a žijúci v určitých vzťahoch k okoliu. Treba sa naučiť individuálne k nim pristupovať a nebáť sa vynaložiť aj príslušné úsilie a obetavosť. Žiaci si to zapamätajú na celý život, vďačne sa vrátia v spomienkach k svojim učiteľom. Staré príslovie hovorí: „Ako sa do hory volá, tak sa z nej ozýva.“ Teda vľúdnosť, láskavosť a porozumenie neostane bez odozvy, napomôže vytvoriť správny vzťah žiakov k učiteľovi. Tento správny vzťah, t. j. aktívnosť a činorodosť, nám ukazuje, že konáme svoju prácu dobre. Vytvorenie správneho vzťahu k žiakom je predpokladom úspešnej práce. Žiaci sú bedliví pozorovatelia a učiteľ môže nerozvážnosťou ľahko stratiť dôveru, ktorú žiaci svojim učiteľom venujú spontánne.

Vytvoriť dobrý vzťah k žiakom napomáha najmä učiteľova životná radosť, optimizmus a bodrosť. Žiaci nemajú radi učiteľov zachmúrených, ktorí sa stále sťažujú na mnoho práce. Život človeka je jedinečný, a preto ho treba aj uvedomele žiť! Učiteľ má žiakov naučiť optimizmu. V socializme niet dôvodov k pesimizmu. Len úpadková buržoázna kultúra je presýtená pesimizmom a nedôverou v tvorivé sily človeka. Žiaci o učiteľoch, ktorí ich učili optimizmu, píšu: „Na hodinách bol prísny, ale dobrosrdečný. Ku každému bol rovnako milý a priateľský. Každému vedel poradiť, bol milý, múdry a vedel svoju múdrosť pravým spôsobom rozdávať. Pri skúšaní používal milý tón a oslovoval nás menom. Bol taktný, pozorný, nezosmiešňoval, neironizoval.“

Nevyhnutné vlastnosti každého, kto pracuje s ľudmi, sú dokonalé sebaovládanie a trpezlivosť. Len ťažko možno oceniť hodnotu týchto vlastností. Žiaci sú neobyčajne citliví práve na to, akým spôsobom sa k nim učiteľ správa. Vo väčšine výpovedí, keď žiaci hodnotia dobrých učiteľov, oceňujú, že nikdy v triede nekričia, nerozčuľujú sa. Takéto vlastnosti a spôsob konania zabezpečujú práve potrebnú atmosféru v triede, atmosféru dôvery, vzájomného rešpektovania, správneho hodnotenia. Žiaci neznášajú, ak učiteľ ironizuje, podceňuje, má povýšenecký postoj a je nespravodlivý. Niektorí učitelia majú takýto postoj k žiakom. Vyplýva to z ich nesprávneho vzťahu k ľuďom. Treba hneď povedať, že dobrý vzťah k žiakom, porozumenie pre žiakov nemôže vyplývať nikdy z učiteľovej slabosti. Žiaci hneď zbadajú a zneužijú slabosť. O jednom učiteľovi sa vyjadrili: „Bol milý, ale mohli sme mu vyliezť na chrbát. Nemal autoritu, cez hodinu fyziky rozprával žarty." Takéto učiteľovo správanie je práve také nevhodné ako prehnaná prísnosť, kričanie a hrešenie. Uvedieme ukážku z charakteristiky 19-ročného študenta, ktorú napísal o učiteľovi s nevhodnými vlastnosťami: „Bol to málo prívetivý človek, správanie mal hrubé, dostával hysterické záchvaty, búchal knihou o stôl a pod." Študent sa o tomto učiteľovi vyjadril tak, že takíto učitelia „z našich škôl by mali zmiznúť, lebo tam nepatrili ani vtedy, keď sa učiteľmi stali". Kritika mladosti je vždy prísna, ale v tom smere, zdá sa, treba dať našim žiakom za pravdu. Nervozita, ktorú vyvoláva učiteľov nesprávny postup, nesprávne hodnotenie, krik a ironizovanie, zaháňa žiakov do pasivity. Keď žiaci charakterizujú dobrých učiteľov, píšu: „Vedel žiakov chápať, vedel u nich vystihnúť každý duševný stav, podľa ktorého sa vždy i primerane zachoval. Žiakom bol v súkromnom živote dobrým priateľom, ale pri práci v škole od toho upúšťal. Vždy nám povedal všetko otvorene, ako sa hovorí, do duše. Všímal si úspechy alebo neúspechy niektorých žiakov v prospechu. Tých, ktorí mali slabší prospech, si všímal viac. Vedel sa celé prestávky venovať týmto veciam. Treba pripomenúť, že skoro v každom prípade sa dostavila náprava." „K žiakom bol priateľský, vedel ich pochopiť, často ich poučoval a vyberal príklady zo svojho vlastného života." „Bol k nám priateľský, porozprával sa s nami aj o mimoškolských veciach, povedal na ne svoje názory a pritom všetkom si udržal disciplínu. Nebol k nám však milý a dobrý vždy. Keď bolo treba, povedal nám aj tvrdšie slovo, a to často pomohlo." „Mnohí učitelia nevedia pochopiť žiaka ani z tej najdôležitejšej stránky, zo stránky duševnej. Pedagóg musí vedieť žiaka povzbudiť v jeho práci, musí mu pomôcť, a nie ho ešte hlbšie zahrabať do bahna a nevšímať si ho." „Každý učiteľ má poznať svojich žiakov. Nestačí len to, ako ich pozná v škole. Má byť oboznámený so žiakovým životom z každej stránky. Ako môže pôsobiť na žiaka, ktorý sa naozaj statočne učil, učiteľovo vyhlásenie, že to s učením nemyslí vážne, a to len preto, že mu neodpovedal na jedinú otázku. To v žiakovi ubíja sebadôveru a snahu dosiahnuť viac. O čo lepšie by bolo, keby sa učiteľ v takomto prípade prezvedel, prečo na otázku neodpovedal, a nie mu prenáhlene vyhodiť na oči, že je lajdák." Takýmto spôsobom hodnotia absolventi JSŠ metódy učiteľovej

práce s triedou. Treba uviesť, že anketu o obľúbenom a neobľúbenom učiteľovi sme dali v prvých týždňoch po započatí semestra v prvom ročníku, takže žiaci mohli voľne a z určitej vzdialenosti posúdiť správanie svojich učiteľov, a to tým skôr, že si sami vybrali učiteľské povolanie.

Z ďalších vlastností, ktoré má mať dobrý učiteľ, treba uviesť dôslednosť. Tá predpokladá pevnosť charakteru. Len tak bude môcť učiteľ analyzovať presne každú hodinu, každé podujatie a vyvodiť z toho vyplývajúce závery a úlohy, ktoré treba spĺňať. Učiteľ má svoju prácu dobre organizovať a predvídať. Význačnou črtou socialistického človeka je skromnosť, obetavosť, schopnosť vedieť oceniť prácu druhého, schopnosť stáť za správnou vecou. Tieto vlastnosti v plnej miere potrebuje učiteľ.

Nadobudnúť takéto osobné vlastnosti iste nemožno naraz. Preto pracovníci vo výchove musia pomýšľať na projektovanie optimálnych vlatností dobrého učiteľa. Na tejto ceste treba prekonať mnoho slabostí, nezodpovednosť, lenivosť, vykoreňovať bezzásadovosť, bezideovosť. Tieto vlastnosti veľmi rýchle zbadáme na iných ľuďoch. Mnohému učiteľovi by pomohlo, keby na vlastnú osobnosť pozeral kriticky očami svojich žiakov. Hneď by vedel, čo treba naprávať. Neznamená to, pravda, že žiaci majú vo všetkom pravdu, no je možné, že v niečom majú pravdu. Snažíme sa preto odstrániť všetky nedostatky tak, ako nám radí Makarenko. Významnú úlohu v tomto smere má učiteľský kolektív, učiteľský sbor.

Učiteľ sa musí vo svojej práci vyznať, ak chce mať úspech. Preto musí neprestajne študovať, vzdelávať sa a riadne sa pripravovať na každú hodinu. Pri správnej príprave mu môžu pomôcť psychologické poznatky, ktoré sme sa pokúsili v tejto práci rozviesť. Pripomíname, že tieto poznatky nemožno chápať šablónovite. Je to len návod na ďalšie štúdium psychologických problémov výchovy a výučby a ich tvorivé využitie v praktickom živote. Len štúdiom a vzdelávaním nadobudne učiteľ potrebnú samostatnosť a istotu. Aj pre učiteľa v plnej miere platia známe Leninove slová: „*Učiť sa, učiť sa, učiť sa!*“

DODATOK

I. PSYCHICKÉ PORUCHY A ONEMOCNENIA V DETSKOM VEKU

Väčšina detí vyrastá bez väčších porúch a ťažkostí. Rodičia často povedia: „Ani nevieme, ako vyrástlo“, alebo: „Ani nevieme, že sme ho mali“. Ale u mnohých detí sa stretávame s ťažkosťami. Niektoré sú menšie, iné väčšie, niektoré sa týkajú poruchy určitej funkcie, napr. pamäti, myslenia, iné sú zas výrazom poruchy celej osobnosti. Poruchy osobnosti, na ktoré narážame v detskom veku a v mládenectve, sa rozdeľujú na: 1. mentálne poruchy alebo defekty, 2. dificility alebo ľahké poruchy správania, 3. neurózy alebo neuropatie, 4. psychopatie alebo psychasténie, 5. psychózy. Stručne opíšeme uvedené druhy porúch.

A. Poruchy intelektuálne

Pri rozumovej činnosti možno pozorovať, že niektoré deti si zapamätávajú rýchle, iné pomalšie, niektoré si pamätajú dlho, iné hneď zabúdajú. Podobné nedostatky, prípadne poruchy môžu nastať pri onemocneniach, najčastejšie pri horúčkovitých stavoch, ale zväčša nie sú takej povahy, aby ohrozili začlenenie dieťaťa do školy, prípadne do povolania. Okrem týchto porúch jednotlivých duševných funkcií, ak nie sú výrazom celkovej rozumovej alebo osobnostnej poruchy, stretávame sa s celkovými poruchami alebo defektami rozumových schopností. Z celkových porúch duševného života treba uviesť demencie, čiže badateľné ubúdanie rozumových schopností.

a) **Demencie** nie sú vrodeným defektom. Vznikajú obyčajne ako sprievodný jav inej základnej choroby, najčastejšie ako dôsledok nevyliečiteľných psychóz (schizofrénie, epilepsie, paranoie a pod.), ďalej ako dôsledok vážnych organických porúch alebo mozgových chorôb (nádory, arterioskleróza, úrazy, zápaly mozgu, mozgových plen, infekcií, chronické intoxikácie). Najväčšie duševné poruchy vznikajú, keď sa poškodí vedúca hemisféra, v ktorej sú usmiestené dôležité motorické a rečové centrá. Pre stavy demencií je príznačné, že obyčajne predtým dosiahnutý stupeň vývinu ostáva, ak bol dobre zautomatizovaný. Ďalšie rozvíjanie osobnosti sa zastaví a regresia môže pokračovať. Tieto poruchy sa prejavujú znížením psychomotoriky, ochudobňovaním duševného života, ťažkopádnosťou. Tým, že u demencií nastáva porucha jemnej diferenciácie a schopnosti útlmu, otupuje sa aj citový život. Pri epileptickej demencii je príznačná celková psychomotorická ťarbavosť, kým pri schizofrénii zas rozštiepenosť, fantastičnosť spolu s inými emocionálno-vôľovými

poruchami. Od uvedených porúch treba odlíšiť tzv. sociálnu slabomyseľnosť. Tento pojem zahrňuje zníženú úroveň rozumových schopností v dôsledku zlých a pre vývin indivídua nepriaznivých podmienok, ako sú napr. preťaženie jednoduchými mechanickými prácami v útlom veku, porušené vzťahy vo výchovnom prostredí, nedostatok impulzov pre rozumovú činnosť, nedostatočné zaškolenie a pod.

b) **Oligofrénia** (slabomyseľnosť) môže byť vrodená alebo získaná v detstve. U oligofrénie ide o defekty mozgu, o poškodenie a zníženie rozumovej činnosti v dôsledku úrazu. To sa odráža na správaní celej osobnosti. U oligofrenikov badať, že mechanizmy prvej a druhej signálovej sústavy nie sú vyvinuté, neuplatňuje sa vnútorný útlm, a preto správanie viac ovplyvňujú nižšie podkôrové centrá. To sa odráža v impulzívnom často netlmenom správaní postihnutých. Rozumový život oligofrenikov charakterizuje malá schopnosť, ba až neschopnosť abstraktne myslieť, znížená kritičnosť, a tým aj ľahká ovplyvniteľnosť a sugestivita. To v niektorých prípadoch môže viesť aj k asociálnemu správaniu. Chýba samostatnosť v myslení, vynaliezavosť a logičnosť. Oligofrenici sa podľa temperamentu delia na eretických (nepokojných) a torpídnych (apatických, pasívnych). Je niekoľko stupňov oligofrénie.

a) Debilita je najľahší a pritom najrozšírenejší stupeň slabomyseľnosti, tvorí 75 % zo všetkých slabomyseľných prípadov. V prvých rokoch školskej dochádzky sa ani veľmi neodlišujú debili od ostatných detí, prípadne od detí výchovne zanedbaných a slabších. Badateľné rozdiely nastávajú neskôr. No jednako duševný defekt sa skúsenému učiteľovi zreteľne ukazuje. Také deti nestačia chápavosťou, sú ťažkopádne a prepadávajú. V myslení ostávajú na úrovni obrazno-konkrétneho myslenia a nedosahujú abstraktné myslenie. Pretože takéto deti nezvládnu požiadavky 9 alebo 12-ročnej školy, zriaďujú sa pre ne osobitné školy, ktoré sú vybavené príslušným zariadením a zvlášť na to školeným personálom. Z pedagogického hľadiska je dôležité preradiť debilné deti do osobitných škôl, a to najmä z 1. a 2. triedy. Do osobitných škôl sa deti zaraďujú podľa vyhl. PŠK zo dňa 5. III. 1950 č. 55.9/1950-11/5.

b) Imbecilita je stredný stupeň slabomyseľnosti. Patrí sem asi 20 % všetkých slabomyseľných. Imbecilov možno pri odbornom vedení vychovávať, ale nemožno ich vzdelávať. V dospelosti dosiahnu úroveň asi 6-ročného dieťaťa. Umiestujú ich v ústavoch a v dospelosti môžu pod dozorom vykonávať ľahšie fyzické práce najmä v poľnohospodárstve.

c) Idiocia je najťažší stupeň slabomyseľnosti. Patrí sem asi 5 % z celkového počtu slabomyseľných. Idioti nie sú schopní výchovy, nenaučia sa ani hovoriť a umiestujú sa v azylových ústavoch.

B. Dificility

Dificility sú ľahké poruchy správania, ktoré vznikajú podľa Smekala ako následok pôsobenia nevhodných výchovných vplyvov alebo ako následok vyliečených telesných chorôb, prípadne sú psychickou nadstavbou trvalých

telesných chýb. Príznačné pre tieto poruchy sú drobné ťažkosti s prispôsobovaním sa škole, rodine, ktoré sa môžu prejaviť: a) V psychomotorickej oblasti (neposednosť, vyrušovanie pri vyučovaní, pobiehanie cez prestávku, pohvizdovanie). Tieto prejavy tvoria obyčajne v najväčšej miere záznamy žiackych knižiek; b) V oblasti mentálnej sa prejavujú roztržitosťou, zabúdaním a pod.; c) V poruchách sociálneho správania, uzavretosti sa prejavujú sklonom k chodeniu poza školu, túlaním a pod.

Tieto poruchy sú v detskom veku veľmi časté a ani učitelia, ani rodičia im nerozumejú. Hrešenie, napomínanie, bitie obyčajne nevedie k výsledku. Smekal analyzujúc dificility, poukazuje na príčiny ich vzniku. 1. Nevytvorený žiadúci návyk, napr. dieťa má nedostatky v učení preto, že si nevytvorilo návyk správne sa učiť, správne pristupovať k učeniu. 2. Vytvorený nevhodný návyk, napr. pohybovanie, poskakovanie a pod. 3. Preexponovanie vhodného návyku, napr. prehnaná pedantéria a pod. Z výchovného hľadiska je teda dôležité poznať príčiny rušivých momentov v správaní a odstraňovať príčiny dificility (Bárta).

Od dificilít sa odlišujú vážnejšie poruchy, ktoré sa vyskytujú v detskom veku, ako neuróza, psychopatia.

C. Neurózy

Neurózy sú veľmi rozšírené poruchy detského veku. Vo všeobecnosti ich možno charakterizovať ako poruchy vyššej nervovej činnosti, ktoré vznikajú, keď sa dieťa adaptuje na prostredie a prejavujú sa prechodnými poruchami najvyšších regulácií a jemných koordinácií funkcií somatických a vegetatívnoviscerálnych (Knobloch). Navonok sa tieto poruchy prejavujú napr. zajakavosťou, nespavosťou, zášklbami tváre, rôznymi fóbiami a pod. U detí sa vyskytujú najčastejšie preto, že ich život závisí od podmienok okolia, od rodičov, od učiteľov a mozgová kôra, ako aj základné nervové procesy sa vyvíjajú, pričom sa útlmové procesy dostatočne nevytvoria. Najlepšie fyziologické vysvetlenie neuróz podal Pavlov vo svojom učení o vyššej nervovej činnosti, najmä v experimentálnych neurózach so zvieratmi a potom v typoch vyššej nervovej činnosti. Na vznik neuróz v detskom veku vplýva zlé rodinné prostredie, extrémne výchovné vedenie, náhle otrasné zážitky, neúspech v škole, nesprávny vzťah rodičov k súrodencom a pod. Tieto činitele pôsobia najmä v určitých okolnostiach, napr. keď je dieťa oslabené po chorobách. Treba počítať aj s tým, že všetky deti nemajú rovnakú schopnosť prispôsobovať sa prostrediu. Prispôsobivosť alebo adaptácia závisí od typu vyššej nervovej činnosti, a tak slabé a silné typy majú skôr sklon k neurotickým onemocneniam. Pri neurózach máme do činenia buď s neurotickými príznakmi detí, alebo s neurotickou konštrukciou.

a) **Neurotické príznaky** detí niekedy rýchle vznikajú a rýchle zanikajú. Je to preto, že typ vyššej nervovej činnosti nie je ešte vyhranený, a preto sa

ani vždy nevytvára úplný obraz neuróz podľa bežnej klasifikácie. Neurotické príznaky detí sa môžu prejaviť buď v motorickom systéme (cmúľanie prstov, ohrýzanie nechtov, potrhávanie ramenom, rukou, tzv. tiky), alebo v senzitívnej oblasti (bolesti hlavy najmä v období puberty) a vo vegetatívnom systéme (poruchy činnosti srdca, zažívacie poruchy, pomočovanie a pod.).

Neurózy sa najčastejšie rozdeľujú na neurasténie, psychasténie a hystérie.

b) **Neurasténia** (znamená doslovne nervová slabosť) prejavuje sa rýchlou unaviteľnosťou, neschopnosťou záťaže. Najčastejšie sa vyskytuje u slabých a silných nevyrovnaných typov. U takých detí vidíme, že sa rýchle vyčerpajú pri hrách i pri učení, majú bolesti hlavy, poruchy spánku a trávenia. Neurastenické deti mávajú ťažkosti aj v škole, pretože nie sú schopné sledovať celodenný priebeh vyučovania. Badateľne sú unavené v posledných hodinách. Takéto deti bývajú niekedy plačlivé alebo zlostné. Pri neurastenických deťoch treba dbať, aby mali dostatočnú výživu, správnu duševnú hygienu (t. zn. striedať odpočinok a prácu, nezaťažovať dieťa vedľajším zamestnaním).

c) **Psychasténia** znamená tzv. „duševnú slabosť". Vyskytuje sa obyčajne u slabých typov s prevahou druhej signálovej sústavy. Tento pojem sa niekedy zamieňa s neurasténiou. Pre psychastenikov je príznačné, že preukazujú sebaneistotu, sú bojazliví a ľakaví, majú sklon k depresívnemu rozladeniu, sú nerozhodní a ovládaní najrôznejšími obavami a strachom. Vyskytujú sa u nich aj rôzne druhy fóbií a nutkavé myšlienky. Majú neistotu, či zhasli svetlo, zavreli dvere. Nie sú zriedkavé aj nutkavé úkony. Je tu nebezpečenstvo že si tieto javy všimnú aj iné deti a trpiacim sa budú potom posmievať. Pri psychasténii treba vzbudzovať sebadôveru dieťaťa a ak má vtieravé myšlienky, city, ísť s ním k odborníkovi a zavčasu začať s liečením.

d) **Hystéria** sa vyskytuje najskôr u slabého typu, keď prevláda prvá signálová sústava nad druhou, podkôrové centrá nad kôrovými. Pri hystérii treba rozlíšiť jednak osobnosť so sklonom k hysterickým prejavom, a jednak hysterické príznaky charakteristické pre určitý stav. Hysterickú osobnosť charakterizuje veľká emocionálna labilita, egocentrický postoj, túžba uplatniť sa spojená s intrigánstvom, sklon k teatrálnosti a zvýšená fantázia, ktorá si skresľuje alebo vymýšľa skutočnosť podľa vlastného želania tak, aby dotyčný bol centrom pozornosti. Hysterické príznaky sa zas môžu prejaviť v najrôznejších oblastiach, ako sme to už uviedli.

D. Psychopatie

O psychopatiách v porovnaní s neurózami hovoríme vtedy, ak ide o také dlhotrvajúce povahové črty, ktoré dieťaťu sťažujú prispôsobovať sa okoliu. Psychopati sú v správaní nápadní a odlišujú sa od správania normálnych detí. Vzhľadom na trvalý ráz poruchy sa hovorí o psychopatickej osobnosti, o psychopatickej konštrukcii. Psychopatie sa vysvetľujú onemocneniami (zápal mozgu) alebo úrazmi mozgu, prípadne môžu to spôsobiť iné onemocne-

nia a v niektorých prípadoch sa pripúšťa dedičnosť. V poslednom čase sa najmä zásluhou sovietskych bádateľov usudzuje, že na vznik psychopatie zásadne vplýva prostredie, najmä trvale poškodzujúce vplyvy vyskytujúce sa v prostredí dieťaťa. V každom prípade harmonické ovzdušie v rodine a uspokojujúca adaptácia na školu, vľúdny učiteľov vzťah môžu dopomôcť, aby sa stav nezhoršoval a nezväčšovali sa ťažkosti v škole a v kolektíve. Aby sa stav nezhoršoval, je významné úspešné plnenie školských povinností. Neúspechy v škole spôsobujú, že sa zhoršuje stav dieťaťa, zastavuje sa osvojovanie vedomostí, vznikajú ťažkosti v sociálnych vzťahoch.

Psychopatia sa ohlasuje v predškolskom veku zvýšenou plačlivosťou, poruchami spánku, problémami pri jedení a pod., teda všade tam, kde sa majú utvoriť určité presné návyky správania. Obraz správania sa často zhoršuje až v škole, keď dieťa nevládze plniť požiadavky, ktoré normálne deti plnia bez väčších ťažkostí. Keďže škola musí klásť rovnaké požiadavky na všetkých, psychopati sú potom v nevýhode. Odráža sa to na zhoršenom prospechu, na porušovaní disciplíny, na výbuchoch a prejavoch zlosti.

Psychopatické deti sa od ostatných odlišujú aj tým, že nevedia ovládnuť svoje túžby, priania, sú tvrdohlavé, svojvoľné a nespĺňajú najbežnejšie požiadavky. Tak vzniká kolízia medzi ich egoizmom a spoločnosťou. Správanie psychopatov je preto buď prehnané, alebo tlmené. Vysvetľuje sa to tým, že u psychopatie jestvujú trvalé zmeny vnútorného aktívneho a diferenciačného útlmu. Buď je slabý, nedostatočný alebo neprimeraný. Tento mechanizmus spôsobuje vonkajšie poruchy správania.

Psychopatie ani zďaleka neposkytujú jednaký obraz a pre naše účely ich možno zruba rozdeliť podľa oblasti, v ktorej sa poruchy vyskytujú. Treba si však uvedomiť, že na deti nemožno prenášať klinické obrazy dospelých a preto v detskom veku o psychopatii možno hovoriť len tam, kde sa ťažkosti vyskytujú mimoriadne dlho a veľmi sa odlišujú od normy správania ostatných detí. V detskom veku môžeme hovoriť okrem vyslovených prípadov psychopatie iba o náznakoch. Všeobecne v detskom veku rozlišujeme tieto formy psychopatií:

a) Poruchy citového a vôľového života môžu vážne narušiť osobnosť.

Táto skupina je obsiahla a zahrňuje niekoľko druhov rozmanitých prejavov. 1. Sú to deti abnormálne veselé (hypománia), vrtkavé, s veľmi vystupňovaným citovým životom. Bežné situácie a udalosti vyvolávajú u nich citovú záplavu radosti, žiaľu, šťastia a pod. 2. Inú skupinu detí tvoria citovo chudobné deti, egoisti, deti bez citu, ktoré nemajú zmysel pre poriadok, sú bezohľadné voči druhým, často sa brutálne uplatňujú, ničia hračky, kazia hry, trápia zvieratá a pod. Všetky tieto výkyvy však neskľučujú postihnuté deti.

b) Ďalšiu skupinu tvoria výbušní a explozívni psychopati. Také deti bývajú popudlivé a zlostné, často reagujú hrubo, afektívne. Sú pomstivé, nevedia nájsť mieru a v neskoršom veku u nich môže dochádzať k patologickému priebehu afektu, spojenému so stavom nepríčetnosti. Tu je nebezpečenstvo agresie veľmi veľké.

c) Inú skupinu tvoria ľahkomyseľní, vrtkaví a nestáli psychopati. Takéto deti majú nestále záujmy, neprestajne sa za čímsi ženú. Z týchto detí sa regrutujú tuláci, t. j. deti, ktoré utekajú z domu, z ústavu, chodia poza školu a pod.

d) Opakom poslednej skupiny sú nemotorné deti, ktorým každá vec vypadne z ruky, nič sa im nepodarí, sú veční smoliari.

e) Napokon treba spomenúť ešte psychopatov astenických a hysterických. Astenici sú citove veľmi labilní, trpia stratou sebavedomia, sebaistoty, a preto sú nerozhodní, ustrašení a vyťahovační. Sú citliví a rýchlo unaviteľní. Ústredným motívom správania hysterikov je byť stredobodom pozornosti. Vymyslia o sebe všelijaké historky, len aby ich ľudia ľutovali ako nepochopených a zaznávaných. Aby ich rešpektovali, vyvolávajú rôzne scény a pod. Je len pochopiteľné, že takéto obrazy sa vyskytujú v neskoršom veku.

E. Psychózy

Psychózy sú trvalé duševné onemocnenia, ktoré znemožňujú žiakom vykonávať povinnosti v bežných životných situáciách. Badať u nich veľké zmeny v myslení a správaní. Psychózy nie sú časté v detskom veku. Začínajú sa vyskytovať obyčajne po 10. roku, a najmä v období dospievania a mládenectva. Povaha porúch je taká veľká, že okoliu je nápadná, a preto sa ošetrujú v ústavoch pod lekárovým vedením. Psychózy sa delia zhruba: na schizofrénie a mánio-depresívne onemocnenia.

a) **Schizofrénia** je pomerne častá duševná porucha. Prejavuje sa tzv. rozštepom osobnosti. Výrazne zasahuje celý duševný život, vnímanie, myslenie, city a vôľu. Tým v podstate narúša integráciu osobnosti a končí rozpadom osobnosti. Klinici o detskej schizofrénii hovoria iba vtedy, keď sa začína pred 10.—11. rokom. Z celkového počtu chorých na schizofréniu na detský vek pripadá nepatrný zlomok. Podľa údajov rôznych autorov odhaduje sa počet schizofrénnych detí na 1 % až 4 %. Medzi hlavné znaky schizofrénie v detskom veku patria:

a) Poruchy vnímania sprevádzané halucináciami, b) poruchy motoriky, ktoré sa odrážajú v celkovom motorickom nepokoji (grimasy, zníženie aktivity, bizarnosť správania, c) poruchy vzťahu k okoliu (nezáujem o hry, hračky, kamarátov, apatia k okoliu, striedanie strachu a radosti, d) poruchy rečovej funkcie, ktoré môžu končiť až mutizmom (neschopnosť hovoriť), s rozpadom rečovej funkcie súvisí aj rozpad myslenia, ktorý sa prejavuje autizmom a dereizmom, e) poruchy sexuálne. Výsledok je celkový rozpad osobnosti.

b) **Mánio-depresívna psychóza** alebo veselo-smutné bláznovstvo sa v detskom veku tiež nevyskytuje často. Pre túto duševnú poruchu je príznačné, že sa prejavuje v dvoch extrémnych polohách: maniactvom, t. j. veselou náladou, zrýchleným myslením, až tryskom myšlienok a predstáv, zvýšenou ale bezcieľovou aktivitou; depresívnosťou alebo melancholičnosťou, ťažko-

pádnosťou, zmeravenosťou, až úplnou inertnosťou. Tieto stavy sa tu striedajú alebo niektoré prevládajú. V detskom veku sa nevyskytujú v takej vyhranenej forme ako u dospelých. Psychiatri a klinickí psychológovia súdia, že formy mánie v destkom veku sa môžu prejaviť v divom neskrotnom správaní, ktoré narúša obvyklý rámec správania. A formy melanchólie sa prejavujú netečnosťou a stratou záujmu o okolie. Všeobecne sa ďalej súdi, že tieto formy sú prechodné a ťažko sa dajú diagnostikovať.

F. Predchádzanie duševným poruchám a otázky výchovy narušených detí

V minulosti prevládal zväčša názor, že extrémne formy správania, aké nachádzame u rôznych duševných porúch, spočívajú v dedičnosti a že preto výchovou nemožno dosiahnuť podstatné zlepšenie, že takéto poruchy treba pasívne trpieť, prípadne medikamentálne liečiť. Je pravda, že mnoho porúch spôsobujú horúčkovité stavy, epidemické onemocnenia a pod., ktoré zanechávajú v mozgu určité stopy ako podklad na určitú chorobu. Sú tiež prípady, že sa niektoré poruchy prenášajú dedične. Marxistická veda však vychádza zo základného princípu psychofyzickej jednoty a jednoty organizmu a prostredia. Toto stanovisko prináša aj pri názore na duševné onemocnenia viac úžitku a vedie k lepším výsledkom pri liečbe a výchove detí neurotických, psychopatických, prípadne s psychotipickými syndromami. Už samotný fakt, že Pavlov objavil základný mechanizmus prispôsobovania a opísal zákonitosti základných nervových procesov, umožňuje priblížiť sa k vysvetleniu fyziologickej podstaty porúch mechanizmu adaptácie a porúch regulujúcej činnosti kôry mozgových hemisfér. Pri vychádzaní z princípu jednoty organizmu a prostredia treba chápať jednotu liečenia a výchovy. Pri väčších ťažkostiach správania je preto nevyhnutná spolupráca odborníkov, rodičov a učiteľov. Klinickí pracovníci objasnenia ráz poruchy, vlastnou terapiou posilnia organizmus v žiadanom smere, odstránia škodlivé následky traumatických zážitkov a dajú rodičom smernice, ako deti ďalej vychovávať.

V rodinnom prostredí je pozitívne stimulujúcim faktorom teplé ovzdušie, porozumenie a vzájomná podpora medzi členmi rodiny. Výchovné vedenie musí vychádzať z porozumenia dieťaťa. Tomu napomôžu konzultácie s klinickými pracovníkmi. V rodinnej výchove je dôležitý pevný dôraz na vytváranie nevyhnutných hygienických pracovných návykov a na plnenie bežných rozkazov. V školskom prostredí najvýznamnejším činiteľom je učiteľ. Učiteľova osobnosť a atmosféra, ktorú v triede vytvára, môže spôsobiť priaznivo alebo nepriaznivo. Učitelia robia tie chyby, že zanedbávajú individuálny prístup k dieťaťu, klasifikujú šablónovite, preceňujú intelektuálny sektor a zanedbávajú výchovnú zložku, ktorá zasahuje celú osobnosť. Vyskytujú sa aj negatívne prípady, ustavičné karhanie, neprestajné zápisy do žiackej knižky. To obyčajne vedie k zhoršeniu celkového stavu. No sú aj takí učitelia, ktorí vedia, že ich

slovo, pohľad, správne hodnotenie žiaka vie robiť zázraky. Takýchto učiteľov a vychovávateľov potrebujú nielen choré, ale všetky deti. Odpadli by tým mnohé školské problémy a problémy v rodine. Iným dôležitým činiteľom je žiacky kolektív, ktorý môže urobiť mnoho dobrého, ale aj veľa zlého. Nebezpečný pre žiaka je najmä chýr, ktorý sa o ňom roznesie a potom posmechy a ústrky zo strany spolužiakov. Organizujúcim činiteľom na našich školách je pioniersky vedúci a pionierska organizácia. Pioniersky vedúci, ako aj pionierska organizácia má v spolupráci s učiteľmi a rodičmi takýmto deťom pomáhať, a najmä poskytnúť im oporu a priateľsky ich povzbudiť.

DOSLOV K DRUHÉMU VYDANIU

Záujem a ohlas, ktorý vyvolala predložená práca, ukázal správnosť a potrebnosť nášho príspevku k otázkam výchovy. Autor pokladal sa tým zaviazaný našej pedagogickej verejnosti, a preto pokúsil sa druhé vydanie zlepšiť aj napriek veľkému časovému obmedzeniu. Vzhľadom na bezprostredné ciele praxe upravili sme prvú a doplnili druhú časť (poruchy čítania a písania). Teoretický zreteľ nás viedol k prepracovaniu a doplneniu druhej a štvrtej časti, kde sme venovali viac pozornosti otázke vývinu a učenia. Dosah teoretického riešenia týchto otázok pre prax je neobyčajne dôležitý. Naše úpravy a doplňky pokladáme za príspevok k naznačenej problematike.

Autor tieto úpravy urobil preto, aby prispel ešte viac k lepšiemu pochopeniu psychologických základov výchovy, a tým aj k zlepšeniu výchovnej práce.

v Bratislave 2. IV. 1962 *Autor*

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Alexandrov G. F.: Dějiny filosofie. Sv. I.—II, Praha 1950.
Allers R.: Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters, Köln.
Ananjev B. G.: Základní úkoly sovětské psychologie, Praha 1951.
Ananjev B. G.: Očerki po istorii russkoj psichologii, Moskva 1947.
Ananjev B. G.: O posloupnosti ve vyučování. Sov. věda, Pedagogika-psychologie, Praha r. III. čís. 5. str. 558.
Asraťan E. A.: O dialekticko-materialistickém charakteru Pavlovova učení, Sov. věda V. Lékařství, roč. I.
Asraťan E. A.: Princip prekľjučenija v uslovnoreflektornoj dejateľnosti. Žurnaľ vyššej nervnoj dejateľnosti imeni I. P. Pavlova r. I. č. 1. str. 74.
Asraťan E. A.: K otázke fyziológie dočasného spoja. Učenie I. P. Pavlova a filozofické otázky psychológie, Bratislava 1954.
Baley St.: Psychologia wychowawcza w zarysie, Wroclav—Warszawa, 1947.
Bojko E. I.: Ke stavu problému dovednosti a návyku, Sov. věda, — Pedagogika-psychologie, Praha r. V, č. 4. str. 366.
Božovičová L. I., Leonťjev A. N., Morozova N. G., Eľkonin: Kapitoly z dětské psychologie, Praha 1953.
Borkova T. N.: Individuaľnyje različija v bystrote formirovanija i perestrojki navyka, Izvestija APN RSFSR, Moskva 1958, str. 268.
Birjukov D. A.: Učení I. P. Pavlova o vzájemném působení první a druhé signální soustavy. Sov. věda, Pedagogika-psychologie, Praha r. I.
Bühler K.: Nástin duševního vývoje dítěte, Praha 1939.
Bühler K.: Die geistige Entwicklung des Kindes, 1924.
Bühlerová Ch.: Das Seelenleben des Jugendlichen, Jena 1929.
Bühlerová Ch.: Praktische Kinderpsychologie, Viedeň—Lipsko 1937.
Bykov K. M.: Mozková kůra a vnitřní orgány, Praha 1952.
Bykov K. M.: Učení I. P. Pavlova ve světle dialektického materializmu, Praha 1952.
Claparéde E.: Psychologie dítěte a experimentální pedagogika, Praha 1925.
Carmichael: Manual of Child Psychology, New York 1946.
Clauss G., Hiebsch H.: Kinderpsychologie, Berlín 1958.
Čáp J.: K psychológii cviku ve světle učení I. P. Pavlova, Praha 1957.
Čedík V.: Repetitórium všeobecné psychiatrie s psychologickým úvodem, Praha.
Čedík V., Fischer J., Knobloch F., Prokop J., Skaličková O.: Psychiatrie a psychologie pro zdravotnícke školy, Praha 1953.
Čebyševa V. V.: O některých zvláštnostech rozvíjení návyků. Pracovní zálohy, 1956, č. 13.
Čebyševa V. V.: Psichologičeskij analiz objasnenija i pokaza pri obučenii i vypolneniji trudovogo dejstvija. Izvestija APN RSFSR, Moskva 1958, č. 91.
Čebyševa V. V.: Vzajimodejstvije slovesnych, zriteľnych i dvigateľnych komponentov pri usvojeniji veličiny dviženija. Tamže.
Dorsch F.: Psychologisches Wörterbuch, Bern 1959.
Darwin Ch.: Vlastní životopis, Praha 1950.
Darwin Ch.: O původu druhů, Brno 1923.
Dawis R. A.: Psychology of learning, New York—Lndon 1935.
Darwin Ch.: O vzniku druhů přirozeným výběrem, Praha 1914.
Doležal J.: Psychologie a psychotechnika výkonnosti. Encyklopedie výkonnosti, Praha 1934.
Engels B.: Dialektika přírody, Praha 1949.
Ebbinghaus H.: Über das Gedächtnis, Lipsko 1885.
Engels B.: Anti-Dühring, Praha 1947.
Eľkonin D. B.: Hra a duševný vývoj dieťaťa, Sborník statí zo sov. psychológie Bratislava 1952.

Flerina: Pedagogika předškolního věku, Praha 1950.
Freud S.: Úvod do psychoanalýzy, Praha 1936.
Freud S.: Výklad snů, Praha 1936.
Frolov J. P.: Pavlov a jeho nauka o podmíněných reflexech, Praha 1948.
Frolov J. P.: Praktická príručka fyziológie, Bratislava 1949.
Gončarov N. K.: Základy pedagogiky, Praha 1950.
Gaľperin P. J.: Razvitie issledovanij po formirovaniju umstvennych dejstvij. Psichologičeskaja nauka v SSSR, Moskva 1959.
Gaľperin P. J.: Umstvenoje dejstvije kak osnova formirovanija geometričeskich poňatij na osnove organizovannogo dejstvija učaščichsia. Voprosy psichologii, Moskva 1957, č. 6.
Gaľperin P. J., Pantina N. S.: Zavisimosť dvigateľnogo navyka ot tipa orientirovky v zadači. Izdateľstvo APN RSFSR, Moskva 1958. (Sb. orientirovočnyj reflex...).
Gottschaldt K.: Die Methodik der Persönlichkeitsforschung in der Erbpsychologie, Leipzig 1942.
Gross K.: Das Spiel, Jena 1922.
Guensberger: Všeobecná psychiatria, Bratislava 1955.
Gurjanov J. V.: Psychologické základy cvičení pri vyučování psaní, Praha 1952.
Herčík F.: Věda o životě, Praha.
Herčík F. a kol.: Biologie obecná, Praha 1951, (Uč. texty vysokých škol.).
Hetzerová H.: Kind und Schaffen, Jena 1931.
Holas E.: Schematický nárys vyšší nervové činnosti, Praha 1954.
Chlup O., Kubálek J., Uher J.: Pedagogická encyklopedie, Praha 1939.
Chlup O.: Pedagogika, Praha 1948.
Jancu D., Zapan Ch., Botez C., Christian G.: Psychologická analýza pracovného procesu v tkáčovniach. Psychologický časopis, Bratislava II, č. 1.
Ivanov, Smolenskij A. G.: Nárys pathofysiologie vyšší nervové činnosti, Praha 1952.
Jesipov B. P., Gončarov N. K.: Pedagogika, Bratislava 1950.
Jiránek F. a kol.: Psychologické otázky počátečního čtení a psaní, Praha 1955.
Jurovský A.: Psychologické základy výchovy, Bratislava 1935.
Makarenko A. S.: O výchove detí v rodine. Bratislava 1952.
Marx—Engels: Vybrané spisy I.—II. Praha 1950.
Menčinskaja N. A.: Politické odhalení Eduarda Thorndika. Sov. věda. Pedagogika—psychologie. r. 1951, č. 4.
Menčinskaja N. A.: Nástin psychologie vyučování aritmetice, Praha 1952.
Menčinskaja N. A.: Nekotoryje voprosy psichologii primenenija učaščimisia znanii na praktike. Voprosy psichologii 1956, č. 1.
Meumann E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen I.—II.—III. Lipsko 1914.
Mieskes H.: Der Jugendliche in der Situation der Straffälligkeit, Jena 1956.
Milerjan E. O.: K voprosu o politechničeskich umeniach staršich školňikov. Voprosy psichologii 1958, č. 2.
Michaličková—Pardel: Vývoj a výchova dieťaťa, Bratislava 1952.
Medynskij E. N.: Dejiny pedagogiky, Bratislava.
Nečajev N. V.: Metodika proizvodstvenogo obučenija. Moskva 1951.
Ogorodnikov I. T., Šimbiriov I. N.: Pedagogika, Bratislava 1953.
Pardel T.: K problému nevedomia u Freuda. Philosophica slovaca, Bratislava 1947.
Pardel T.: Kritické poznámky na okraj buržoáznej psychológie, Psychologický časopis, r. I. č. 1. (1953).
Pardel T.: Otázka pedagogického výskumu u nás, Psychologický časopis. r. I. č. 2.
Pardel T.: Pavlovo učenie a psychológia, Bratislava 1953.
Pardel T.: Niektoré problémy psychológie učenia. Jednotná škola, Bratislava 1954.
Pardel T.: Kapitolky z psychológie dospelých, Bratislava 1954.
Pardel T.: Delikvencia u mladistvých na Slovensku v r. 1938—48. Psychologické štúdie č. 1, Bratislava.
Pardel T.: Psychologické otázky vyučovania filmom. V publikácii Školský film v teórii a praxi, Bratislava 1958.
Pardel T.: Pocity a vnemy, kap. IV.—V, Ľudská činnosť, kap. XIII. v publikácii Psychológia v obrazoch a príkladoch, Bratislava 1958.
Pardel T.: Dieťa v školskom veku. V publikácii Ako vychovávať dieťa a mládež, red. A. Jurovský, Martin 1957.

Pavlov I. P.: Polnoje sobranie sočinenij, Moskva—Leningrad 1952, zv. III.—IV. (IV. diel český preklad).
Pavlov Todor: Teória odrazu, Bratislava 1952.
Paget J.: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Paris 1924.
Plechanov G. V.: O úloze osobnosti v dějinách, Praha 1954.
Preyer W.: Die Seele des Kindes, Leipzig 1905.
Příhoda V.: Psychologie a hygiena skoušky, Praha 1924.
Příhoda V.: Úvod do pedagogické psychologie, Praha 1956.
Příhoda V.: Ontogenese lidské psychiky. I. Praha 1958.
Rádl E.: Dějiny filosofie, I., Praha 1932.
Rijlant P.: Základy psychofysiologie, Praha 1949.
Roginskij G. Z.: Vývoj mozgu a psychiky, Praha 1951.
Rousseau J. J.: Emil čili o vychování, Praha 1911.
Jurovský A.: Utváranie osobnosti dieťaťa, Bratislava 1935.
Jurovský A.: Súlad v rodinom živote, Martin 1946.
Jurovský A.: Psychológia, Martin 1948.
Kadner O.: Základy obecné pedagogiky, Praha 1925.
Kainz F.: Psychologie der Sprache, Stuttgart 1956.
Komenský J. A.: Veľká didaktika, Bratislava 1954.
Kalinin M. I.: O komunistické výchově a vyučování, Praha 1952.
Kasatkin N. I.: Nárys vývoje vyšší nervové činnosti u dítěte v ranném věku, Praha 1953.
Kondáš O.: Podiel učenia v psychoterapii. Kandidátska diz. práca Bratislava 1962 (nepublikované).
Köhler W.: Intelligenzprüfungen an Menschenaffen, Berlín 1921.
Koffka K.: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1925.
Kornilov K. N., Smirnov A. A., Teplov B. M.: Psychológia, Bratislava 1952.
Kosťuk G. S.: Aktuálne problémy pri formovaní osobnosti dieťaťa, Bratislava 1952 (Sborník statí zo sov. psych.).
Kosťuk G. S.: Voprosy myšlenija v sovietskoj psichologii. Voprosy psichologii, 1957, č. 5.
Koštojanc Ch. S.: Výbor ze spisů I. P. Pavlova, Praha 1952.
Krasnogorskij N. I.: O typových zvláštnostech vyšší nervové činnosti u dětí. Sov. věda, Lékařství, Praha 1953.
Krasnogorskij N. J.: Některé věkové zvláštnosti fyziologické činnosti mozgové kůry u dětí. Sov. věda, Pedagogika-psychologie, Praha 10, r. I, č. 6.
Krupská N. K.: O výchově a vyučování, Praha 1951.
Kroh O.: Psychologie der Oberstufe, Langensalza 1944.
Kroh O.: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Langensalza 1944.
Kuric J.: Psychológia dieťaťa a mládeže, Bratislava 1956.
Künkel F.: Grundzüge der praktischen Seelenheilkunde, Stuttgart 1939.
Lay W. A.: Experimentální pedagogika, Praha 1911.
Lenin V. I.: Materializmus a empiriokriticizmus, Bratislava 1952.
Lenin V. I.: Filosofické sešity, Praha 1954.
Lenin V. I.: Čo robiť? Bratislava 1949.
Leonťjev A. N.: Rozumový vývoj dítěte, Praha 1951.
Leontiev A. N.: Priroda i formirovanie psichičeskich procesov čeloveka. Voprosy psichologii 1955. 9. 1.
Leontiev A. N.: Obučenie kak problema psichologii. Voprosy psichologii, 1956, č. 1.
Linhart J.: Vplyv prostředí a výchovy na duševní vývoj, Praha 1950.
Linhart J.: Vyšší nervová činnosť dítěte, Praha 1953.
Linhart J., Tardy Vl., Macháč M.: Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu, Praha 1952.
Linhart J.: Současné problémy teórie učení. Referát na II. prac. konferencii psychológov, Praha 1959.
Lysenko T. D.: O stave v biológii, Bratislava 1951.
Levitov N. D.: Problémy psychológie charakteru, Bratislava 1954.
Levitov N. D.: Základy pedagogické psychologie, Praha 1951.
Levitov N. D.: Detskaja i pedagogičeskaja psichologija, Moskva 1958.
Lurija A. R.: Voprosy psichologii rebionka doškoľnogo vozrasta, Moskva—Leningrad 1948.
Lurija A. R.: Dvigateľnyj analizator i problema korkovoj organizacii dviženija. Voprosy psichologii. 1957. č. 2.

Rubinštejn S. L.: Voprosy psychologičeskoj teorii. Voprosy psichologii. 1955 č. 1.
Rubinštejn S. L.: Psychologičeskije vozzrenija I. M. Sečenova i sovietskaja psichologičeskaja nauka. Voprosy psichologii. 1955, č. 5.
Rubinštejn S. L.: Principi determinizma i psichologičeskaja teoria myšlenija. Voprosy psichologii 1957, č. 5.
Rubinstein S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958.
Rubinštejn S. L.: Principi i puti rozvitija sovetskoj psichologii, Moskva 1959.
Rudik P. A.: Psichologija, Moskva 1955 (český preklad).
Rykov N. A.: K voprosu obrazovanij umenija, Sov. pedagogika 1953, č. 10.
Ruttmann V. J.: Die Methoden der pädagogischen Psychologie, Halle 1930.
Roth H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens Berlín Hannover—Darmstadt 1957.
Sargent S. S.: Základy psychologie, Praha 1947.
Sekla B.: Dědičnost v přírodě a společnosti, Praha 1937.
Simpson T. P.: Dětská nervozita, Praha 1951.
Sečenov I. M.: Elementy myšlení, Praha 1946.
Sečenov I. M.: Mozkové reflexy, Praha 1952.
Sčelovanov, Aksarinova: Výchova najmenších detí, Bratislava 1952.
Smirnov, Leontiev, Rubinštejn, Teplov: Psychologie, Praha 1959.
Skatkin M. N.: Formalismus ve vědomostech žáků a jeho překonávaní, Praha 1951.
Skatkin L. I.: Obučenije rešenija prostych arifmetičeskich zadač, Moskva 1951.
Skořepa M.: Náš dorost, Praha 1930
Skořepa M.: Puberta, Praha 1940.
Smirnov A. A.: Psichologija zapominanija, Moskva 1948.
Sokolov A. N. Elektrofiziologičeskoje issledovanie rečevych mechanizmov. Doklady APN RSFSR, 1957, č. 1.
Šnirman A.: Psychologické črty sovietskeho človeka. Sborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952.
Smirnov A. A.: Problémy osobnosti sovietskeho žiaka. Sborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952.
Šardakov M. N. Očerki psichologii učenija. Moskva 1951.
Šemjakin F. N.: Vopros o predstavlenijach v trudach I. M. Sečenova i I. P. Pavlova. Voprosy psichologii 1952, č. 2.
Šulgin A. K.: Psichologičeskij analiz povtornych pereskazov texta učaščimisja. Izvestija APN RFSSR 98, Moskva 1958.
Schultz J. H.: Neurose, Lebensnot, ärztliche Pflicht, Leipzig 1936.
Števanovič B.: Pedagoška psichologija, Beograd 1956.
Teplov B. M.: Psychológia, Bratislava 1950.
Teplov B. M.: Tridsať rokov sovietskej psychológie. Sborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952.
Tardy Vl.: Psychologie dítěte a dospívající mládeže, Praha 1955.
Tardy Vl.: Dějiny empirické psychologie, Praha 1958.
Thorndike E. L.: Pedagogická psychologie, Praha 1929.
Thorndike E. L.: Man and his Work, Cambridge 1943.
Trow W. C.: Educational psychology. H. Miflin Co. 1950.
Tumlitz O.: Pädagogische Psychologie, Leipzig 1930.
Turbin N. V.: Genetika a základy selekce, Praha 1952.
Úlehla V.: Zamyšlení nad životem. I., II., Praha 1947-8.
Wallon H.: De l'acte à la pensée, Paris 1943.
Watson J. B.: Der Behaviorismus, Stuttgard—Berlín—Lipsko 1930.
Vvedenskij: Vzruch, útlm, narkóza, Bratislava 1953.
Woodworth R. S., Schlosberg H.: Experimentálna psychológia, Bratislava 1959.
Zankov L. V.: Pamäť, Bratislva 1953.
Zaporožec A. V.: Psychológia, Bratislava 1956.

ČSAV-Ústav experimentálnej psychológie SAV - KNIŽNICA

Tomáš Pardel

PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA

Vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava
Redaktorka Oľga Halmiová
Technická redaktorka Margita Marsinová
Superobal a razidlo navrhol Jaroslav Moravec

02 — Schválené výmerom SNR-OŠK č. 48,566/62-VO — Druhé prepracované vydanie — Náklad 6300 — Rukopis zadaný 26. júna 1962 Vytlačené v apríli 1963 — Papier 5153-01, 70×100, 80 g. — Tlačila PRAVDA, vydavateľstvo ÚV KSS závod Bratislava, Štúrova 4. — Tlačené zo sadzby monotypovej — Typ písma garmond Baskerville
Strán 356 — AH 28,856 — VH 29,660
K-03*31107

67-235-63 Kčs 28,50

63/II—12