

8

SLOVENSKÁ AKADEMIA VIED
VEDECKÉ KOLÉGIUM SPOLOČENSKÝCH VIED
ÚSTAV EXPERIMENTÁLNEJ PSYCHOLÓGIE SAV

Doc. PhDr. Ján Hvozdík, CSc.

**PSYCHOLOGICKÝ ROZBOR
ŠKOLSKÝCH NEÚSPECHOV
ŽIAKOV**

**(NA POROVNANIE VÝKONOVÝCH A VÝVINOVÝCH
ZÁVISLOSTÍ U NEPROSPIEVAJÚCICH ŽIAKOV ZDŠ)**

Vedný odbor: 77-01-9 psychológia

Autoreferát dizertácie na získanie vedeckej hodnosti
doktora psychologických vied

Bratislava, 22. septembra 1975

Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov

/Na porovnanie vývinových a výkonových závislostí
u neprospeievajúcich žiakov ZDS/

I. Súčasný stav problematiky

Problematiku školských úspechov a neúspechov žiakov nemožno vidieť izolovane v odtrhnutosti od historicko - spoločenskej podmienenosti doby. Naopak, má svoje triedno - spoločenské označenie, ktoré sa musí v plnej miere zohľadňovať pri vedeckom skúmaní tejto otázky.

I nájostlivosť a závažnosť, s akou sa tento problém u nás nestoľuje v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti, je dôkazom tlaku nových potrieb doby, určených stupňujúcimi sa a kvalitatívne vyššími požiadavkami socialistickej spoločnosti na školu a školy na dieťa. Preto aj XIV. zjazd ÚVKSČ zaraďuje otázku školskej úspešnosti žiakov medzi tie problémy, ktoré treba riešiť ako prvoradé.

Dnešný charakter danej problematiky vyplýva jednak z nových ideových a metodologických prístupov marxistickej psychológie a pedagogiky k rozvoju osobnosti, najmä z nového docenenia základných, určujúcich podmienok a činiteľov vývinu dieťaťa, jednak z pokroku, ktorý v poslednom čase zaznamenali psychologické vedy pri štúdiu a vo výskume cieľavedomej činnosti človeka, hlavne psychologickej problematiky výkonu, aspirácie, úspechu a neúspechu.

Z uvedeného hľadiska javí sa práve psychologická stránka problému ako jedna z najzávažnejších. Pôjde v konečnom dôs-

sledku o identifikáciu podmienok, psychologických predpokladov a procesov, na základe ktorých sa dieťa, žiak základnej deväťročnej školy ^{úspešne} vysporadúva s požiadavkami školy a čo v tomto smere vedie k školskému neúspechu.

Ťažko by bolo vidieť a postihnúť v správnom svetle psychologickú problematiku školských úspechov a neúspechov žiakov bez osvetlenia teoretického rámca, bez ilustrovania základných teoretických východísk tohto problému hlavne na pozadí konfrontácie prístupov buržoáznej a marxistickej psychológie, ale i na pozadí konfrontácie pedagogickej praxe buržoáznej školy a jednotnej socialistickej školy. V tomto zameraní problematika školských úspechov a neúspechov žiakov ďaleko presahuje svoj vlastný rámec a treba ju vidieť širšie ako súčasť vedeckého snaženia o dokumentovanie a overenie základných princípov marxistickej psychológie hlavne jej téz o vzdelateľnosti a vychovateľnosti osobnosti, o vzťahu medzi vývinom a výchovou v duchu pedagogického optimizmu.

1. Buržoázna psychológia a pedagogika o školských úspechoch a neúspechoch žiakov

Otezas školskej úspešnosti žiakov sú v podmienkach buržoáznej spoločnosti traktuje len v takej miere a v takom rozsahu, ako to zodpovedá triednym zámerom buržoáznej školy, hlavne jej elitárskemu charakteru. Iejto pedagogickej praxi v plnej miere zodpovedali a slúžili jej psychologické teórie. Dominantnou je tu koniec 19. storočia a prvých desaťročiach 20. storočia teória autonómneho vývinu, podporovaná pedológiou, považujúce dieťa za autonómny organizmus, vyvíjajúci sa podľa

Slovenská akadémia vied

Vedecké kolégium spoločenských vied SAV

Ústav experimentálnej psychológie SAV

Doc. dr. Ján Hvozdič, CSc.:

PSYCHOLOGICKÝ ROZBOR ŠKOLSKÝCH NEÚSPECHOV ŽIAKOV

/Na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprosperujúcich žiakov ZŠ/.

Vedný odbor: 77-01-9 psychológia

Autoreferát dizertácie na získanie vedeckej hodnosti doktora psychologických vied.

Bratislava, 22. septembra 1975.

Dizertačná práca bola spracovaná pri plnení plánovaných
výskumných úloh.

Lizertant: Loc. PhDr. Ján Hvozdič, CSc., vedúci Katedry psycho-
lôgie Filozofickej fakulty v Prešove Univerzity P.J.Šafárika,
Košice, Leninova 67.

Oponenti:
.....
.....
.....

Stanovisko k dizertácii vypracoval Ústav experimentálnej
psychológie SAV.

Autoreferát bol rozoslaný dňa

Obhajoba dizertácie sa koná dňa 9.....

pred komisiou pre obhajoby doktorských dizertačných prác

z odboru psychológie v

.....

S dizertáciou sa možno zoznámiť v knižnici Ústavu experimen-
tálnej psychológie SAV v Bratislave, Kocelova ul.17.

Predseda komisie

-pre obhajoby v odbore psychológie

univ.prof.dr.T.Pardel, Dr.Sc.

Bratislava, Gondova č.2.

vlastných vnútorných síl a zákonov. I keď sa tu hľadá v podsta-
te správna zásada vychádzať vo výchove a vyučovaní od dieťaťa
- jeden z hlavných predstaviteľov buržoáznej psychológie tých-
to čias W.Stern ju vyjadruje svojím programovým heslom "Reform
vom Kindes aus" /W.Stern, Pedologie kultúrni^{sa} požiadavkem, Praha,
1932 str.9/, čo z hľadiska prístupu tejto školy k žiakovi ppro-
ti náhľadov stredovekej školy označovalo za "koperníkovský obrat"
/V.Příhoda, Reformné hľadisko v didaktice, Bratislava, 1934, str.
16/, predsa v pedagogickej praxi to viedlo k škodlivým dôsled-
kom. Ani konvergenčná teória, "ktorá vyvodzuje celé skutočné
duševné žitie zo spojenia zdedených a získaných prvkov" /W.
Stern, tamže, str.31/, nemohla priniesť žiadnu podstatnejšiu
zmenu do tejto situácie. Nepomohli ani ďalšie teórie, spomenie-
me na ilustráciu aspoň teóriu J.Dewey-ho, podľa ktorej je vý-
chove len vnútorným vzrastom každého jednotlivca za mocných
vplyvov sociálneho prostredia /J.Dewey, O prameňoch vychováva-
telské vedy, Praha, 1947, str.75/, nemohli byť pri riešení škol-
skej úspešnosti žiakov prínosné. Ich spoločným nedostatkom bola
pomýlená koncepcia ~~psychického~~ ^{vývinu} ~~psychického~~, nesprávne docenenia primár-
nych a sekundárnych činiteľov a podmienok tohto vývinu.

Ani dnešná buržoázna psychológia ^{a pedagogika} ~~psychického~~ ^{a pedagogika} pri všetkej snane
zmierniť uvedenú jednostrannosť v pohľade na vývin osobnosti
nemohla zmeniť principiálne pohľad na problémy školskej úspeš-
nosti žiakov a tým menej môže účinne meniť situáciu neprospieva-
júcich žiakov. Spolu so školskou pedagogikou i podnes sa opiera
v zásade o princíp biologickej determinovanosti charakteru ľud-
skej psychiky a vychádza z toho, že psychické vlastnosti sú vro-
dené, človek s nimi prichádza na svet a v podstatnej miere spo-
lú s nemeniteľným prostredím určujú celý jeho vývin i životnú

dráhu. Anglická genetika S.Auerbachová, zdôrazňujúc vrodenný charakter génového vybavenie tvrdí, že ľudia vstupujú do života s rôznou úrovňou génového vystrojenia, že človek "s génami v rukách, ako hráč vstupuje do hry s kartami v rukách. Niekedy môže byť rozdanie také zlé, že ťažko možno očakávať ¹ ~~ich~~ sebestaňší úspech" /S.Auerbach, Genetika, 1966, str.158. Citované podľa V.Kruteckij: Základy pedagogickej psychologie, Praha, 1975, str.31/

Prirodzene, že takéto jednostranné názory principiálne ovplyvňujú aj pohľad na školské úspechy žiakov. Ich výkonnosť sa vidí len v jednostrannej závislosti od vrodenného fondu. Pritom sa vôbec nedocieľuje triedna a sociálna podmienenosť školského výkonu žiakov. Preto aj novšie snahy niektorých pokrokových psychológov a pedagógov na Západe o riešenie tejto otázky narážajú na odpor s odôvodnením, že školský výkon žiakov je výsledkom vrodenných schopností a ťažko je na ňom niečo podstatne meniť. Z toho dôvodu sa napr. zamieta aj úsilie o t.zv.kompenzačnú výchovu zostávajúcich žiakov s úsilie o prekonanie triednej a rasovej diskriminácie v školstve západných kapitalistických krajín. Zreteľne o tom svedčí napr. aj názor A.Jensena, ktorý hovorí, že "každý anatomický, biologický a biochemický systém poukazuje pri preskúmaní na rasové rozdiely. Preto by mal byť z toho vyňatý mozog ? " Nižšie inteligencie vzniká predovšetkým na základe dysgénnych tendencií... " /Podľa G.Iben: Kompensatorische Erziehung, München, 1972, str.51.

I keď v novej dobe už veľká časť buržoáznych psychológov sa nehlási jednoznačne k týmto extrémnym názorom a novoriskár o paralelnom pôsobení dvoch nezávislých a oddelene pôsobiacich faktorov, vrodenných biologických vlôh a sociálneho prostre-

dia, predsa len zostávajú v podstate na starých pozíciách, pretože prostradie, výchovu chápu len ako podmienku k sebarozvoju, ktorý je determinovaný vrodenným potenciálom.

Je len prirodzené, že aj naša buržoázna škola v predmníchovskej republike bola podľžná tejto koncepcii triedneho chápania školskej úspešnosti žiakov. Svedčia o tom nielen vlastné prístupy k riešeniu neprospechu žiakov, ale aj publikované práce ako je napr.práca M.Nečasová-Pubová: Školní neprospech a sociální pomery dítěte, Praha 1929, alebo práca L.Kubeka: Sociologický výskum žactva měštanských škôl, Praha 1931 ako i ďalšie publikácie, v ktorých sa príčina školského neprospevania v podstate videla hlavne v slabom rozumovom nadaní žiaka, alebo v nevyhovujúcich sociálnych podmienkach, ktoré mali na školský vývin žiaka determinujúci charakter. Priamym následkom takéhoto prístupu k veci bolo, že ani sa nerozvíjala psychologická a pedagogická literatúra, ktorá by hľadala možnosť riešenia cestami pedagogického, výchovno-psychologického prístupu k problému.

2. Vývin a výskum problematiky v našej vlasti a v iných socialistických krajinách

V novom svetle sa táto snaha javí v socialistickej škole, ktorá si kladie za cieľ úspešné školovanie všetkých školopovinných detí. Túto úlohu si určuje vďaka novému optimistickému pohľadu na dieťa, na možnosť jeho vývinu v nových podmienkach socialistickej revolúcie. Dopusiaľ pretrvávajúca teória o osudovom určení vývinu žiaka jeho nadaním, resp. nemeňteľným sociálnym prostredím, stáva sa pod tlakom nových historicko-spoločenských podmienok prežitkom. Škola počíta s roz

víjajúcou sa osobnosťou žiaka, za ktorú preberá plnú výchovnu zodpovednosť. I doposiaľ sa však ukazuje, že práve tu, na tomto citlivom mieste zostalo úsilie o dobrý prospech všetkých žiakov nedomyšlené a nedoriešené do dôsledkov. Nie je našou úlohou na tomto mieste zo široka sa zmieňovať o vývinovej špecifikácii celého problému, ktorá sa v novšej odbornej literatúre psychologickú i pedagogickú rozoberá podrobnej a to najmä v monografii J.Kopáča- J.Hraše a kol.: Neprosívajúci žák, 1967.

Avšak ani v podmienkach socialistickej školy sa ešte doposiaľ nepodarilo úplne prekonať otrhnutosť výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa od rozvoja žiakovej osobnosti, otrhnutosť, ktorú zanechala a zapríčinila niekdajšia teória autonómneho vývinu, pokladajúca dieťa za aut^{no}omný organizmus vyvíjajúci sa podľa vlastných vnútorných síl a zákonov. Preto i pedagogická prax v našich školách zaostáva v tomto smere za úlohami, ktoré sa jej ukladajú najmä v záveroch XIV. zjazdu KSČ, ale i v ďalších stranických dokumentoch o výchove dorastajúcej generácie. Približne 1/5 školopovinných detí nekončí školskú dochádzku v 9.postupnom ročníku. Ak sa predtým neprípustnosť školského neprospievania odôvodňovala nesprávnym pochopením tézy o rozhodujúcej výchovej úlohe výchovy pri vývine dieťaťa, teraz je zasa tendencia zjednodušenie o-
dôvodňovať tézu o určujúcej úlohe schopnosti žiakov pri učebnej výkonnosti.

Na rozdiel od predmníchovskej republiky, keď sa v danej súvislosti najviac vyzdvihovali otázky nadania a schopnosti žiakov, resp. otázky sociálneho prostredia žiaka, sústreďovala sa pozornosť učiteľov v našich nových podmienkach, najmä na didaktické a organizačné opatrenia, ako sú tzv. študočovacie skupiny uvedené do života osnovami z roku 1949.

I pri dôslednom hlásaní komplexnosti prístupu k riešeniu otázky neprospievania žiakov, osobnosť neprospievajúceho žiaka sa doposiaľ dostatočne neanalyzovala. Vznikala paradoxná situácia, pretože pri skúmaní príčin etiológie neprospiechu zostával žiak ako subjekt, nositeľ školského zlyhania, nepoznaný, alebo poznaný len povrchne zo strany učiteľovho pohľadu. Žiaková osobnosť v tomto celkovom zápase o jeho úspešnú školskú prácu zostala v istom slova zmysle anónymna, lebo intenzívnejší záujem o psychológiu žiaka sa akoby umrtoval jednostranným nemarxistickým vysvetľovaním tézy o absolútnom vplyve vychovávateľnosti a vzdelanosti na vývin všetkých žiakov bez rozdielu vnútorných i vonkajších špecifickosti ich vývinu.

O to viac preto sa žiadalo zastaviť sa pri tomto probléme, pokúsiť sa sformulovať niektoré nové tendencie v prístupe k riešeniu danej otázky hlavne z hľadiska marxistickej psychológie a pedagogiky.

Predovšetkým treba vidieť, že problémy učenia sa viac a viac spájajú s psychológiou osobnosti. G.W.Allport v tom-

to smere správne upozorňuje v práci personality: Apsychological interpretation, 1967, s.63, že "každé učenie je zároveň aj spôsob ako utvárať vlastností, alebo ako ich meniť". Aj známy psychológ z NDR H.Roth výstižne to vyjadruje slovami: "keď sa dieťa skutočne učí, učí sa celé dieťa". /Jugend und schule cvichen Reform und Restauration, 1961/.

Slovom dochádza sa k pohľadu na vec k revolučnému obratu a školský prospech, resp. neprospech stáva sa nielen záležitosťou didaktickou, ale činiteľom, ktorý hlboko zasahuje do vývinu osobnosti dieťaťa. Z tohto hľadiska študuje sa aj vplyv školského prospechu, resp. neprospechu na rozvoj žiackovej osobnosti. To značí, že pre psychologické poznanie danej problematiky je rovnako významné študovať i spätnoväzbové účinky, zážitok úspechu a neúspechu na žiakovú osobnosť, najmä na jeho pohnutkovú motiváciu a záujmy o učenie a na jeho vzťahy ku škole. A tak práve marxistická psychológia prispieva k tomu, že nielen školský vývin bude rozvojom žiakových schopností, ale aj žiakové schopnosti a rozvoj celej osobnosti žiaka bude v značnej miere závisieť od úspešnosti jeho školského vývinu. Pritom sa presne rozlišuje úspešnosť ako celková charakteristika, črta osobnosti od prospechu ako objektívne merateľnej úrovne určitej výkonnosti. Práve pod vplyvom týchto nových pohľadov sa začína v socialistickej škole hlbšie prenikať aj do problému pojmu "učebná schopnosť", ktorú nijako nemožno redukovať len na snahu učiť sa, a nemožno ju stotožňovať len s rozumovou výpelosťou žiaka, ako sa

na to výstižne poukazuje najmä v sovietskej psychologickú literatúre, v ktorej prevláda v pohľade na problém školskej úspešnosti i neúspešnosti hlboko zdôvodnený pedagogický optimizmus. Hlavné v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch sa do dôsledkov usiluje sovietska škola vysporiadať sa pomocou pedagogických a psychologických vied s problémom neprospeievania a vedecky dokázať odôvodniteľnosť tézy o vychovávateľnosti a vzdelateľnosti každého dieťaťa.

Popri didaktickom skúmaní školských neúspechov, ako ho nachádzame najmä u A.Gelmonta /O pricinach neuspievajemosti a putiach jeho preodolenija, Moskva, 1954/, najobľahlejší výskum psychologických otázok školských neúspechov žiakov podáva A.Menčinskaja /Psychologičeskie problemy neuspievajemosti školnikov, Moskva, 1973/. Jej výskumy sú zamerané hlavne na stredný a starší školský vek a ich význam spočíva najmä v tom, že autorka prehľadne rozoberá a zhodnocuje nielen svoje výskumné prínosy tejto problematike, ale aj príspevky celého radu ďalších sovietskych psychologov i pedagogov.

Sústredené sú predovšetkým na štúdium individuálnych osobitostí vývinu neprosievajúcich žiakov, hlavne špecifickosti procesu osvojovania vedomostí, zručností, a návykov, a to aj u detí s defektným vývinom intelektu.

To všetko so zreteľom preventívnym v súvislosti s potrebou vypracovať vedecky podložený systém individuálneho prístupu k týmto žiakom. Toto psychologicko-pedagogické úsilie vyvíja sovietska škola v duchu svojich humánnych socialistických cieľov starostlivosti o všestranný rozvoj osobnosti všetkých detí.

Budaznyj /1963/ /1965/ na základe dlhodobého výskumu vyzdvihuje dva základné znaky psychickej charakteristiky zaostávajúcich žiakov. Po prvé zníženú "učenlivosť", prejavujúcu sa slabším stupňom rýchlosti a ľahkosti osvojovania vedomostí. Po druhé nižšiu úroveň schopnosti pracovať. Predpokladá sa, že obidva uvedené charakteristické znaky sa môžu navzájom kompenzovať.

Hlavne učenlivosti sa pripisuje veľká váha predovšetkým s ohľadom na mieru možnosti rozvíjania vlastnej aktivity osobnosti žiaka. Z toho vidieť a žiada sa to osobitne vyzdvihnúť, že sovietski psychológovia sa sústreďujú na hľadanie ciest ako pozdvihnúť emocionálno-motivačnú úroveň učebnej práce zaostávajúcich žiakov tým spôsobom, že sa bude organizovať a regulovať ich učenie primerane tempu chápatosti. Pritom presne berú do úvahy aj zníženú schopnosť sústredenia, pozornosti týchto detí. Ich závery sú pozoruhodné a práve z hľadiska prístupov našich výskumov by sa mali stať predmetom hlbokého štúdia a overenia možnosti ovplyvňovania

myšlienkového a pracovného tempa týchto detí. Podľa uvedených sovietskych výskumov prebieha aj u týchto pomalších žiakov proces osvojovania úspešne, ak sa im dopraje dostatok času, ak sa prihliada na špecifickosť ich myšlienkového procesu, na vývin tzv. intuitívno-praktického myslenia a na rešpektovanie rozdielu od slovnolo- gického myslenia, ktoré sa u tohto typu žiakov vyskytuje v obmedzenejšej miere.

Záver, ktorý z toho toho vyvodzujú, je, že naliehavo by sa mali študovať individuálne osobitosti vývinu a hlavne poznávacích procesov u týchto žiakov, zabrániť u nich zážitky neúspechu, dôsledkom ktorého je strata záujmu o učenie a zvýšiť motiváciu ich práce. Pritom je potrebné sledovať složité osobitosti ich vývinu s ohľadom na celú doterajšiu históriu ich životnej dráhy. Ďalší výskum upriamajú hlavne na typológiu vývinových zvláštností neprospeievajúcich žiakov a predmet ich výskumu okrem zreteľa na špecifickosť procesu učenia^v jednotlivých vekových stupňoch /M.N.Volokitínová, 1966/, sa sústreďuje na štúdium školskej neúspešnosti mladšieho školského veku, pričom sa tu za rozhodujúci faktor považuje zodpovednosť za učenie v škole. L.S.Slavina, 1963 študuje najmä zvláštnosti myšlienkového procesu detí s intelektovou pasivitou a v celom rade súčasných štúdií sa skúmajú špecifické problémy neprospechu

z hľadiska rôznych učebných predmetov. /Z.M.Kalmikova, V. Z.Zikova, E.W.Kabesová a ďalší - cit.podľa A.Menčinskaja, c.d/. Ako sa ukazuje, cieľom všetkých týchto psychologických prác, zameraných na hlbokú analýzu školskej úspešnosti žiakov, je bližšie určiť pojem i stupeň žiakovej "učenívosti", stanoviť úroveň jeho morálnej orientácie a vzťahu ku škole, študovať súvislosť stupňa učenívosti so "sociálnou pozíciou žiaka" v triede, skúmať, ktoré z uvedených charakteristických vlastností v akej miere chýbajú, pokúsiť sa takým činom o diagnózu typu neúspešnosti, ktorej sovietski psychológovia i pedagógovia pripisujú podstatný význam ako východisku nielen na prekonávanie neprospechu, ale, a to je azda najdôležitejšie, aj pre zvýšenie formatívneho vplyvu školy na osobnosť žiaka vcelku, majúť na zreteli, že všetky uvedené vlastnosti, súvisiace s učením, sú "vbudované" do komplexu celkovej individuality osobnosti a nimi sa žiaci navzájom od seba líšia. Diagnóza i prognóza školskej úspešnosti žiaka sa tu chápe ako neodmysliteľný predpoklad i podmienka optimálneho rozvíjania žiakovej osobnosti cestou školského učenia, o čo sa sovietska škola príkladne usiluje.

Z poľských autorov hlavne M.Tyszkowa /1964/ sa pokúša o podobný prístup k riešeniu školskej situácie neprosievajúceho žiaka, pričom osobitne vyzdvihuje všímať si jeho os-

labenú sociálnu rolu a pozíciu v triede. /Pozri Szinniki determinujúce práce szkola dieczka, 1964, Varšava/.

II. Cieľ dizertačnej práce

základným cieľom nášho výskumu bolo podať psychologický rozbor činiteľov, ktoré najviac prispievajú k neúspešnosti v školskom učení žiakov základnej školy a určiť možnosti zníženia nepriaznivých účinkov týchto činiteľov.

Pritom si jasne uvedomujeme, že pojem "neprosievajúci žiak" nie je ničím nemeniteľným a že preto nemožno hovoriť o trvanosti a stabilite psychologických charakteristík neprosievajúcich žiakov, nemožno hovoriť ani o nemeniteľnosti schopností nezávislých od sociálneho prostredia a najmä od výchovných vplyvov. Presne si uvedomujeme ďalej i to, že pri učebnom výkone žiaka ide vždy o komplex podmienok a že školský neprospech je výsledkom súhry najrozmanitejších komponentov, a že vzájomný podiel týchto komponentov sa môže u daného žiaka vývinom významne meniť, pričom sú medzi žiakmi veľké individuálne rozdiely i veľká intraindividuálna variabilita. *

Problémom je, a z toho vychádza aj náš výskum v podmienkach socialistickej školy, miera a podiel určenosti školského neprospechu žiakov jednotlivými činiteľmi, hlavne psychologickými činiteľmi preto i keď pristupujeme k riešeniu danej problematiky predovšetkým z psychologického hľadiska, povaha otázky si prirodzene vyžiada prihliadať aj na príbuzné oblasti, najmä somaticko-zdravotnú, biologickú, pedagogickú a sociologickú.

Dosiahnuť cieľa nášho výskumu bude o to zložitejšie, že v marxistickej psychologicko-educatívnej literatúre sovietskej i ostatných socialistických krajín sa doposiaľ urobili len prvé kroky k riešeniu tejto významnej problematiky s takým ďalekosiahlym dopadom i pre úspešné rozvíjanie výchovno-vzdelávacej praxe jednotnej socialistickej školy. Okrem toho nielen jednotného pohľadu na váhu určenosti a zástoj závislosti medzi školským prospechom a niektorými jeho faktormi. Prvá skupina, reprezentovaná najmä poľskými autormi M.Radlinskou /1967/ Spoločne pryczyny powodzeni niepowodzeni szkolnych, Varšava, 1937, R. Gálom /Zagadnienie oodżnien w nauce szkolnej, 1958/, J. Pieterom /Psychologia uczenia sie, Varšava, 1961/ podčiarkuje, že na školský neprospech žiakov majú rozhodujúci vplyv ekonomicko-sociálne podmienky. Druhý, najmä francúzski a anglickí autori /E.Remier:La privation de la prezenze maternelle en retour de le école, Paríž, 1957, ďalej W.D.Wall:Les retards scolaire en grande-bretagne, Paríž 1954, C.Burt:The backward child, Londyn, 1942, B.Symonds:The psychology of parent child relations, New York, 1939/ zvlášť zdôrazňujú významnú úlohu psychosociálneho činiteľa pri vzniku školského neúspechu. Tretí, najmä americkí psychológovia A.I.Backer /Introduktion to exeptional children, New York, 1969/, O.Jakson /Educating the retard child, Boston, 1951/ zdôrazňujú viacmenej zástoj intelektových schopností.

Štvrtá skupina výskumníkov vyzdvihuje význam takých faktorov, ako sú morálne vlastností, vzťah k práci, svedomitost, usilovnost, čo môžeme hodnotiť ako zrejmý presun v prospech kritérií osobnostného rázu a zdôraznenie takých vlastností, s ktorými sa žiak môže presadiť aj proti nepriaznivým sociálno-ekonomickým podmienkam. Nie div, že títo autori už sú orientovaní k prístupu k danej problematike v podstate marxisticou metodologiou. Ide najmä o autorov NDR a je J.Plekšner /Einige Ergebnisse des Vergleichs leistungversagender und leistungsbester Kinder, Berlín, 1966/.

Do piatej skupiny možno zahrnúť autorov, ktorí vidia ťažisko školských neúspechov predovšetkým v učiteľovi, sú to najmä autori NDR, vyzdvihujúci predovšetkým slabú úroveň vyučovania, ako to uvádza J.Wolf /Untersuchungen über das Zurückbleiben einzelner Schüler im Unterricht, Barlin, 1965/. Didaktické aspekty školskej práce ako najčastejšie príčiny školských neúspechov žiakov sa veľmi často uvádzajú aj v našej odbornej literatúre /porovnaj napr.:Ako predchádzať neprospechu žiakov na základnej škole,/Zborník,SPN,1973/

V poslednom čase popri uvedených prístupoch k danej problematike čoraz častejšie sa uvádzajú hlasy, že školský neprospech súvisí s poruchou celej osobnosti žiaka, je prejavom jej zlyhania. Tak francúzski psychológovia /J.Ronart-Varlien, R.Simon, J.:Lehec scolaire, Paríž, 1960/.

pokladajú školské zlyhanie za syndrom príznakov v rámci porúch osobnosti. Aj známy psychológ NDR W. Wolf /cit. dielo, Berlín, 1955/ pokladá školské zlyhanie žiaka za dôsledok chybného vývinu celej osobnosti. Rovnako ďalší autor z NDR H. Rösler tvrdí, že školský výkon žiaka je "osobný výkon a zaostávanie za minimálnymi požiadavkami školy je zlyhanie celej psychofyzickej osobnosti dieťaťa" /Leistungs-hemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes, Lipsko, 1963/.

Sledujúc uvedené ciele, základné okruhy problémov nášho výskumu tvoria tieto otázky:

1. Čo je kritickou premennou, resp. ktoré sú kritické premenné diferencujúce skupiny neprosievajúcich žiakov od žiakov prosievajúcich v podmienkach našej súčasnej socialistickej základnej školy. V tejto súvislosti sa sústreďime na otázku, aká je ich distribúcia a miera určenosti pri determinovaní školského neprospechu žiakov, ako tieto premenné navzájom súvisia a aká je ich vzájomná kovariácia. Osobitne si všimneme pomer medzi intelektovými a mimointelektovými faktormi zlyhania žiakov.

2. Druhý okruh problémov tvorí otázka, ako sú tieto premenné výchovne ovplyvniteľné, resp. či a ako ich možno kompenzovať inými činiteľmi.

Osobitne si v tomto ohľade chceme preveriť výsledky vlastného predošlého výskumu /pozri monografia J. Hvozdíka: Vztah žiaka k školskej práci, 1964/, ktorý poukazuje na veľkú mieru vzájomnej viazanosti školského prospechu a žiakovho vzťahu k učeniu.

Pri skúmaní tejto problematiky vychádzame z týchto hypotéz a teoretických predpokladov:

a/že medzi učebnými výsledkami žiakov a základnými faktormi, ktoré ich nodmieňujú, sú zákonité súvislosti, a že tieto zákonitosti majú u neprosievajúcich žiakov svoje typické štruktúry a že poznanie týchto štruktúr môže mať v preferencii neprospechu žiakov veľký diagnostický a prognostický význam;

b/že úroveň rozumovej výkonnosti školského dieťaťa je mnohostranne determinovaná, najmä vrozenými vlastnosťami nervovej sústavy, ale i podmienkami výchovného prostredia;

c/že biologické, organické a psychické činitele nedeterminujú priamo školský neúspech a že najčastejšia príčina školského zlyhávania spočíva v oblasti školskej a rodinnej výchovy ako aj v oblasti psychosociálnych vzťahov rodičov, vychovávateľov a žiakov;

d/že nesprávne reakcie detí na školské prostredie sa upevňujú v procesoch podmienovania a učenia;

e/že v školskom výkone žiakov, hlavne v prospechu, sa odrážajú mimo vonkajších vplyvov i niektoré vývinové zákonitosti psychiky žiaka, a to v oblasti emocionality, sociálnej adaptácie i vpravovania sa do society;

f/že na vývine osobnosti neprosievajúceho žiaka sa zúčastňuje celý rad vnútorných i vonkajších činiteľov, ktoré navzájom súvisia a sa podmieňujú;

g/ že cesta k úspechu v našej škole nepôjde len smerom zvyšovania požiadavok s odvolávaním sa na stupňujúca sa psychickú vyspelosť žiakov, ale predovšetkým smerom väčšej starostlivosti o vyššiu úroveň psychickej prispôsobivosti žiakov, hlavne ich emociálnu, motivačnej sféry, aby školské učenie viedlo k rozvoju všetkých detí podľa ich schopností.

III. Metóda spracovania

Na štúdium a výskum danej problematiky, ktorú skúmal ^{autor} na vzorke 288 náhodne vybraných žiakov z 15-ich základných deväťročných škôl z rôzneho sociálneho prostredia, rozdelených na experimentálnu skupinu 144 neprospievajúcich a kontrolnú skupinu 144 prospievajúcich, ktorí polovicu tvorili žiaci priemerní a druhú polovicu 77 žiakov tvorili ~~žiaci~~ ^{vynamenamenaní}. Z toho bola polovica chlapcov a polovica dievčat. Išlo teda o vekový stupeň od 6-15 rokov.

Na štúdium danej problematiky sa použila celá škála ~~výskumných~~ výskumných metód, a to pri uvedení, že na skúmanie etyrológie školského zlyhania je potrebné poznať, a mať na zreteľ v zásade celú doterajšiu životnú históriu dieťaťa. Použili sme túto sériu výskumných metód: dlhodobé pozorovanie žiakov v prirodzených podmienkach školského učenia / v rokoch 1965, 1966/, anamnestickú metódu, ktorou sa získavali potrebné informácie o somatickom, sociálnom

a psychickom vývine žiakov, terénny prieskum rodinného prostredia uskutočneného pomocou osobitného dotazníka, intelektové skúšky /Wechslerová verbálna škála pre deti a progresívne Ravenové matrice/, pamäťové skúšky, Bourdonovú skúšku pozornosti a výkonnosti, prieskum žiakovej adjustácie a maladaptácie na školské prostredie, skúšky osobnosti: W-M dotazník afektivity, osobnostný dotazník E. Fraenkela, anamnestický hárok Psychologickej bývhovnej kliniky v Košiciach charakteristiky školy o žiakovi podľa dotazníka pre triedneho učiteľa, dotazníky o žiakovi pre rodičov a pre žiakov samých o sebe.

Uskutočnili sme doplnujúci výskum v laboratoórnych podmienkach metódou programovaného vyučovania, upriamené hlavne na hlbšie preniknutie do procesu učenia a špecificnosti vývinu i typológie vývinu žiakov neprospievajúcich, najmä so zreteľom na ich vývinové špecificnosti a diferencované individuálne pracovné tempo. Takto sme na základe psychologického vyšetrenia individuálne vyšetřili všetkých skúmaných žiakov /prieskum sociálneho prostredia a individuálne psychologické vyšetřenie žiakov u časti žiakov previedli sociálne pracovníčky a prom. psych. O. Petráková, a P. Sopko/. Nazhromaždili sme o každom žiakovi výskumnú exaktnú dokumentáciu. Výskum sa robil so zreteľom na osobitosti žiakov mladšieho a stredného školského veku, a to aj na rodové diferencie medzi chlapcami a dievčatmi.

Ako základnú metódu spracovania sme použili porovňavaciu analýzu výsledkov a vypočítavali sme štatisticky signifikantné zhody medzi skúmanými faktormi a úrovňou prospechu, ako aj štatistickú signifikantnosť skup nových rozdielov medzi neprosievajúcimi a prosperievajúcimi žiakmi.

Napokon sme vypracovali vlastnú 4-stupňovú empirickú akoby kvantitatívnu stupnicu a podľa nej sme hodnotili všetkých skúmaných žiakov v oblasti 8-ich významných faktorov školského zlyhania /celkový vývin, zdravotný stav, správanie, úroveň rozumového vývinu, osobnostné vlastností žiaka, vzťah k učeniu, rodina, škola a učiteľ/. Keďže mohlo byť diskutabilné, či naše empirické, akoby kvantitatívne znaky je výhodnejšie spracovať kvantitatívnymi, alebo kvalitatívnymi metódami, pracovali sme kvôli vierohodnosti súběžne obidvomi spôsobmi, pomocou korelačných vzťahov /použili sme Spearmanovu rangovú koreláciu/ a pomocou neparametrického chí-kvadrát-testu. Výsledky sme preverili z hľadiska významnosti rozdielov medzi tromi prospechovými skupinami.

IV. Výsledky práce s uvedením nových poznatkov

Celý výskumný materiál spracúval autor prehľadne do 86 tabuliek a do 29 grafov a diagramov.

Výsledky, ktoré vyplynuli z výskumu potvrdzujú, že rodinná atmosféra i v podmienkach socialistickej spoloč-

nosti nie materiálnymi podmienkami, ale skôr sociálno-psychologickou atmosférou a výchovnou úrovňou a kultúrnou stimuláciou utvára rozdielne podmienky pre školský vývin i pre školskú prácu, ktoré sa môžu stať rozhodujúce pre riziko neprospechu.

Výskum ukázal, že zníženie učebnej výkonnosti žiaka býva podľa nášho zistenia dôsledkom práve tejto nedostatočnosti v plnení výchovnej funkcie rodiny, v tom, že rodičia školu nie vždy dostatočne podporujú formovaním mravných, charakterových a citových vlastností dieťaťa, ktoré by mu umožnili úspešnú adaptáciu v školskom prostredí. Takto sa formuje neraz osobnosť dieťaťa so zníženou psychickou vycvorenosťou a pripravenosťou pre školskú prácu. Čiže rodina aj dnes rozdielne formuje osobnosť školského dieťaťa, nerovnako stimuluje rozvoj jeho schopností a záujmov, najmä ich vzťah ku škole a k učeniu. Práve neprosievajúci žiaci tvoria skupinu v tomto smere zreteľne a veľmi výrazne znevýhodnenú vo vzťahu žiakom prosperievajúcim. Tieto výsledky plne súhlasia so zisteniami nemeckého autora z NDR H.D.Röslera, že "vzťahy dieťaťa k rodičom a súrodencom, učiteľom, vychovávateľom a spolužiakom predstavujú koordinovaný systém, v ktorom sa uskutočňuje interakcia osoby a vonkajšieho sveta. Každá zmena prostredia vyžaduje preštruktúrovanie tohto systému, ktorá musí byť tým prenikavejšia, čím je zmena radikálnejšia. Zrútenie starých a vý-

stavba nových vzťahov medzi osobou a podmienkami predstavujú elementárny biopsychický prispôsobovací výkon, ktorý vyžaduje energiu a preto sú viditeľné v kolísavých výkonoch na rozličných úsekoch". /H.Rösler-Dieter:Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes, Lipsko 1963, s.121/. Z hľadiska výchovného je otázka nakoľko dokážu zlepšené zmeny v rodinnom prostredí vyrovnať rozdiely vo vývine a v učebnej výkonnosti týchto žiakov, oproti ich rovesníkom, ktorí v škole prospievajú a pochádzajú z priaznivejších rodinných pomerov. A potom ako vysvetliť, že niektorí žiaci z dobrého rodinného prostredia neprosievajú, a to neraz i pri dobrých rozumových schopnostiach. Zodpovedanie tejto otázky je vecou nášho ďalšieho skúmania, kde sa zameriame na súvislosti medzi jednotlivými faktormi školského neprospechu a mierou určenosti ich zástoja v školskom zlyhaní.

V ďalších troch kapitolách sa vymedzujú tri základne oblasti a faktory skúmania školského neprospechu, a to oblasť schopnostných predpokladov pre úspešnú učebnú prácu, oblasť sociálneho vývinu i emocionálneho vývinu a motivácie žiaka a oblasť štúdia vlastného priebehu učebnej činnosti a rozvoja osobnosti pod vplyvom výchovno vzdelávacieho procesu školy. Podľa druhov zistených škodlivých vývinových vplyvov u žiakov mladšieho školského veku sa zistilo, že každý predtým neprosievajúci žiak žil v rodinnom prostredí pomerne

vysokým indexom škodlivosti, v ktorom riziko ohrozenosti jeho vývinu bolo veľmi vysoké. To zistenie je o to považlivejšie, že neprosievajúci žiaci v predškolskom veku len z jednej pätiny navštevovali materskú školu a že jediným ich výchovným prostredím bola rodina. Pritom nie zanedbateľné, že riziko ohrozenosti neprosievajúcich žiakov mladšieho školského veku nískou výchovnou starostlivosťou v rodine sa ukazuje podstatne vyššie, než u žiakov v strednom školskom veku. Dalo by sa to vysvetliť tým, že čím je organizmus zrelší, vekové vyspelejší, tým je aj odolnejší voči škodlivosti rodinného prostredia. Pri hodnotení príznakov vývinových porúch poškodení, a chorôb sme prihliadali ku kategorizácii Holuba-Švancarú /neurózy v detskom veku z hľadiska výskytu, etyológie a premenie, Praha 1957/.

Pri zisťovaní súvislosti rôznych psychických faktorov i stavov ako napr. medzi úrovňou rozumového vývinu, pamäti, citového vývinu a sociálneho vývinu sme sa dištancovali od dogmatického vzťahu testológie k otázkam nadania a inteligencie a od spôsobov, akými sa testy používali za zisťovanie individuálnych vrodených schopností. Akceptovali sme názor, že úroveň rozumovej výkonnosti dieťať je mnohostranne determinovaná nielen vrodenými črtami nervovej sústavy, ale aj podmienkami výchovného prostredia, najmä však jeho vlastnou rozu-

movou činnosťou, ktorá môže viesť k ďalšiemu rozvoju rozumovej výspelosti a tým aj k veľkým posunom tejto úrovne. Takisto kriticky sme posudzovali aj možnosť merať psychologickými skúškami inteligenciu ako jedinu dimenziu všeobecných schopností jednotlivca, bez zreteľa na ich mnohostrannosť. Na druhej strane za správne východisko pokladáme Rubinštejnov intelektuálnu teóriu, predpokladajúcu schopnosť zovšeobecnenia vzťahov a ich analýzy ako všeobecnú zložku najroznejších rozumových schopností, meniacu sa u človeka podľa rôznych situácií a činností. V tejto podstatnej revízii sme používali na pomoc aj psychologické skúšky v tom zmysle, ako sa k nim prepracúva marxistická psychológia u nás i v SSSR, napr. Voskerčan, C.J.: Ob izpol'zovanii metoda testov pri učote uspevajemosti školnikov. Sovetskaja pedagogika, 1963/10. Treba osobitne v tomto smerе zdôrazniť, že rodinné prostredie žiakov a ich sociálne prostredie v najširšom slova zmysle sa aj tu ukázalo ako veľmi významný diferenciačný činiteľ. Medzi jeho úrovňou a výsledkami rozumových skúšok, najmä verbálnych skúšok sa potvrdila veľká zhoda. Tak sa napr. zistilo, že až 2/3 všetkých neprosievajúcich žiakov nami skúmaných pochádzali zrodín vyznašujúcich sa nižšou kultúrnou a výchovnou úrovňou. Tým sa len opäť potvrdil náš predpoklad, že v sociálnom prostredí našich ro-

dín i v súčasných podmienkach socialistického vývoja sa prirodzené rozdiely medzi deťmi ďalej zysujú.

Významná zhoda medzi školským prospechoma úrovňou psychických funkcií sa zistila aj v oblasti pamäti, pozornosti a v citovom vývine.

Neprosievajúci žiaci sa líšia od skupiny primer-ných žiakov štatisticky významne /od vyznamenaných na úrovni $P < 0,01$ /. Menej významne sa líšia tieto slabí žiaci od priemerných / $P < 0,05-0,02$ / rozsahom bezprostrednej pamäti t.j. tým, že sú schopní za danú časovú jednotku si zapamätať menej prvkov, ale líšia sa najmä slabšími výsledkami zapamätávaní podnetov druhej signálovej sústavy, a to tak vo verbálnej oblasti, ako aj v oblasti symbolickej.

V pozornosti a v pracovnej výkonnosti podľa výsledkov dosiahnutých v Bourdonovom škrtacom teste sa neprosievajúci žiaci neodlišovali od skupín prospievajúcich žiakov hrubým výkonom, t.j. celkovým počtom začiarknutých štvorčekov, až na to, že sa rýchlejšie unavovali čo sa prejavilo nápadným klesaním výkonu v druhej polovici testu. Zato však zaostávajúci žiaci predstíhli ostatných chybovosťou, takže pokiaľ ide o kvalitu, ich pracovný výkon ani zďaleka nedosahuje úroveň výkonu prospievajúcich žiakov. Vzhode s výsledkami viacerých autorov /najmä NDR -Löve, poľská autorka Tyszkovova, z našich a-

torov Hraše a ďalší/ sa ukázali neprospeievajúci žiaci, pokiaľ ide o odhad vlastných možností ako menej realistickí a prehnane ašpiratívni. Naproti tomu prospeievajúci a najmä vyznamenaní žiaci sa ukázali, čo do odhadu svojich ašpirácií a možných výsledkov ako skusenejší, rozvážnejší, zrelší. Nie je bez zaujímavosti, že neprospeievajúci žiaci častejšie preukázali väčšiu odolnosť oproti frustračným vplyvom školy a relatívne lepšiu prispôsobenosť na záťažové situácie v školskom prostredí.

Pokiaľ ide o niektoré mimointelektové činitele školského prospechu, neprospeievajúci žiaci sa líšili od skupín prospeievajúcich žiakov predovšetkým vo sfére emotívneho vývinu. Boli to vo veľkej väčšine žiaci so zvýšeným indexom celkovej emocionality, so sklonom k predráždenému reagovaniu pri nadmernej psychomotorickej aktivite, alebo žiaci s opačnou krajinou, so sklonom k utlmenosti, so znížením sebacitom, apatickí, neschopní, náchylní k citovému zabrzdzeniu. Preto táto ich citová charakteristika sa zvykla nepriaznivo odrážať aj v ich poznávacích procesoch. Žiaci sa slabosústreďujú na učenie, ťažšie si osvojujú učivo, čo ovplyvňuje ich vzťah ku škole. Žiada sa vyzdvihnúť, že uvedenú zvýšenú pohotovosť k afektívnym reakciám získavajú tieto deti mnoho raz v nevhodných rodinných podmienkach,

ba i vo atmosfére vlastnej školskej práce v triede, kde ich charakteristika zo strany učiteľov nebýva vždy adekvátne hodnotená.

Oproti ostatným prospeievajúcim žiakom prejavili neprospeievajúci žiaci aj zníženú vpravovaciu schopnosť a sociabilitu. To sa prejavilo nielen tým, že sa u nich štatisticky významnej miere častejšie vyskytujú adjustačné ťažkosti, a že majú obyčajne horšie správanie. Typické pre ich vpravovacie ťažkosti v školskom prostredí sa prejavila skôr celková skladba reakbility žiakov na ich školské neúspechy, vyznačujúca sa u veľkej väčšiny záporným prízvukom, čo pribrzdzuje rozvoj ich kladných pracovných motívov.

Nie div, že len veľmi ťažko sa dokážu títo žiaci sami vysporiadať pozitívne so školskými neúspechmi a že popri zvýšenej individuálnej pedagogickej starostlivosti je tu v plnej miere indikovaná aj odborná psychologická, poradenská prax.

Práve úspešnosť i schopnosť prekonávať adaptačné ťažkosti rozhoduje o individuálnej akceptabilnosti. Práve pre túto príčinu výskum zreteľne dokázal, že v porovnaní s prospeievajúcimi sa líšia žiaci neprospeievajúci vysoko signifikantne veľkou mierou prisudzovaných záporných osobnostných vlastností a črt. Tento rozdiel je

výraznejší u žiakov mladšieho školského veku a zreteľnejšie u chlapcov ako u dievčat. To by mohlo nasvedčovať, že na strednom stupni ZDŠ neprospievajú častejšie i žiaci s kladnejšími osobnostnými vlastnosťami, pretože školské požiadavky tu neraz nezvládajú ani žiaci s pozitívnymi črtami. Už to samo svedčí, že veľkú väčšinu neprospievajúcich žiakov ZDŠ tvoria doslova problémové deti. Svedčí to aj o tom, že v rodine, ale najmä v škole prevláda výrazná tendencia vidieť na základe školského zlyhania celú osobnosť žiaka v negatívnom svetle. Sklon k zápornému globálnemu hodnoteniu slabých žiakov, býva veľmi často prekážkou učebnej rehabilitácie žiaka.

Podľa očakávania zisteného v našich predchádzajúcich výskumov /Vzťah žiaka k školskej práci, 1964/ Experimentálna skupina neprospievajúcich žiakov sa signifikantne odlišuje od kontrolných skupín prospievajúcich i podstatným nedostatkom kladného vzťahu k učeniu a ku škole. Pritom zlý vzťah k učeniu odôvodňujú pohnutkami padajúcimi zväčša do emočnej a vôľovej sféry. Pritom si nemožno nepovšimnúť, ba je priamo prekvapujúce, že takmer 4/5 neprospievajúcich žiakov pritom má správny názor a postoj na učebnú prácu, docenjuje jej význam i spoločenskú potrebu. Tento zistený rozpor medzi poznávacou, kognitívnou zložkou na jednej strane a ematívnu resp. vôľovou zložkou na strane druhej sa javí ako naj-

charakteristickejšia črta vo vzťahu neprospievajúceho žiaka ku školskej práci v súčasných podmienkach našej školy.

K prekonaniu tohto rozporu podľa výsledkov našich výskumov okrem iných vedie hlavne táto základná cesta: cielavedomým a plánovitým, primeraným regulovaním školského učenia žiaka za jeho aktívnej účasti dosiahnuť, aby sa učenie stalo, hlavne úspešné učenie hlavným zdrojom kladnej skúsenosti žiaka so školou.

Preto vedecká analýza procesov učenia, ako ju unás vo svojich prácach prevádzajú viacerí autori, ale najmä J. Linhart /Psychologie učení, Praha, 1967/, má ďalekosiahly význam aj pre riešenie školskej neúspešnosti žiakov.

Preto je prirodzené, že posledným a ázda najvýznamnejším činiteľom ovplyvňujúcim školské neúspechy žiaka môže byť aj podiel školy učiteľa na učebných ťažkostiach a na školských neúspechoch žiakov. Naš výskum previedol podobný rozbor situácie pri psychologicko-pedagogickom kontakte učiteľa s neprospievajúcimi žiakmi, zhodnotil školský výchovno-vzdelávací proces ako možný zdroj žiakových učebných neúspechov. Ak sme skúmali vzťah učiteľa k žiakovi z hľadiska učiteľovho postoja k žiakovým schopnostiam, ďalej z hľadiska jeho pohľadu na tiológiu a príčiny žiakovho školského zlyhania a napokon so zreteľom na prognózu a jeho ďalší vývin, a to tak na základe sústavného pozorovania analýzy empirického materiálu i dotazníkov učiteľov o žiakovi, zistili sme, že i pri všetkej snahe väčšiny učiteľov výchovne riešiť situáciu neprospievajúceho žiaka, bola tu zreteľná ne-

zdravá tendencia zjednodušovať a vidieť učebnú výkonnosť žiaka výlučne len ako funkciu rozumovej výspelosti.

"Ak k tomu pridáme, že škola sa pozerá i na etiológiu, na príčiny žiakovho neprospechu" a vidíme, že až 45,1% sa tu uvádzajú čiste subjektívne osobné príčiny, ako je nechúť do učenia, ľahostajnosť, lenivosť a ďalší 43,3% príčin spadá do kategórie "slabšieho schopnostného výstrojenia žiaka, a len poslednú skupinu príčin 48,0% tvoria príčiny vonkajšieho objektívneho charakteru /zlá školská dochádzka, nevyhovujúce rodinné prostredie, choroba a pod./, potom sme načistom, že pohľad i nostoj učiteľa k neprospietajúcemu žiakovi nemožno označiť vždy za dostatočne zainteresovaný, adekvátny, adresný, ba mnohokrát skôr za intuitívny než za vedecky odôvodnený. Dokázalo sa to aj pokiaľ ide o prognózu, o to, ako sa pozerá škola na ďalší vývin takých žiakov; že je v ňom popri tých učiteľoch, ktorí všetko úsilie venujú zvýšeniu motivačnej úrovne žiaka, sú tu zreteľné rozdiely v perspektívnych výhladoch na žiakové možnosti, a že nie hlboké poznanie vlastnej osobnosti a schopnosti žiaka, ale skôr dosiahnutá úroveň prospechu býva určujúcim faktorom, ktorá determinuje predpovednú hodnotu žiakovho vývinu. Čím zložitejší prípad žiakovho vývinu, tým bezmocnejší prístup mnohých učiteľov.

V posledných častiach výskumu sme študovali dlhodo-

bým sledovaním, ale aj vlastným terénnym výskumom a modelovaným experimentom formou programovaného vyučovania priebeh školského výchovno vzdelávacieho procesu ako možného zdroja žiakových učebných neúspechov, a to s ohľadom na vlastné učenie slabých žiakov. Popri známych charakteristikách učebného procesu týchto žiakov ako ju zhodne uvádzajú najmä sovietski autori /A.Menčiská, V.Z.Ziková a ďalší/, prejavujúcich sa najmä intelektuálnou pasivitou, zníženou schopnosťou a ťažkopádnosťou i pomalosťou k zapamätávaniu a chápaniu nového učiva, slabšou schopnosťou reprodukovat' naučené učivo, nestálou pozornosťou, zvýšenou unaviteľnosťou, dominantné u nich boli podstatne znížené pracovné tempo a znížený stupeň "učelivosti" prejavujúci sa, ako to hovoria sovietski autori /Budaznij, 1963/ rôznym stupňom labilnosti osvojených poznatkov a kolísajúcou schopnosťou pracovať.

Z hľadiska rehabilitácie týchto detí v škole podľa výsledkov nášho výskumu sa ukazujú potrebné k rýchlemu realizovaniu hlavne 3 úlohy:

- a/ neredukovať funkciu vyučovaniu len na odovzdávanie poznatkov a na memorovanie, ale principiálne zvýšiť jeho regulujúcu funkciu,
- b/ neodkladne a neformálne pristúpiť k riešeniu pretvrvávajúceho rozporu medzi novými cieľmi, úlohami a obsahom súčasnej socialistickej školy /napr.dosiahnutie

všestranne rozvinutej osobnosti, ideovo-politicky i pracovne pripravenej pre život a tradičnými dnes už nezodpovedajúcimi, alebo len zčasti vyhovujúcimi tradičnými metódami a formami práce/.

Pri pokuse o kvantitatívne vyjadrenie a zhodnotenie v súvislosti medzi školským prospechom a jeho základnými činiteľmi sa ukázalo, že medzi 8-mi faktormi majú rozhodujúci vplyv na školský prospech žiakov 4 činitele, a to vzťah k učeniu a záujem o učenie, mravné vlastnosti žiakovej osobnosti, úroveň jeho rozumového vývinu a rodinná výchova. Experimentálnou metódou zameranou hlavne na rešpektovanie primeraného pracovného tempa k učeniu sledovali sme ^{práve} školské učenie žiakov v experimentálnej skupine slabých, neprospievajúcich i dobrých a vyznamenaných žiakov a porovnali sme ich situáciu v triedach normálnych, vyrovnávajúcich i v špeciálnych triedach i formou programovaného učenia s cieľom potvrdiť hypotézu, že dosiahnutým úspešného priebehu učenia u slabých žiakov je možné prekonať ich nezáujem o školu a zvýšiť ich učebnú výkonnosť i výsledky. Štatisticky sa to významne dokázalo. To potvrdilo, že aj v psychickej kapacite zaostávajúcich žiakov sú značné rezervy využitím ktorých je možné dosiahnuť u nich aktivizáciu osobnosti a tým aj zvýšené výsledky.

Pri zisťovaní miery závažnosti jednotlivých kategórií činiteľov v etiológii školského prospechu je pozoruhodné, že medzi tými, ktorí majú najväčší význam pre učebnú výkonnosť žiaka, sa naobjavila škola pôsobenie učiteľa. Z toho by bolo možné predpokladať a vysvetliť veľmi závažný záver, že učebné úspechy žiaka v súčasných podmienkach našej školy nie sú v určujúcej a potrebnej miere podmienené školou, čo potvrdzuje aj dlhodobý porovnávací výskum G.Pavloviča o akcelerácii psychického vývinu mládeže. /V tlači/.

Naopak, významný vplyv na školské zlyhanie skúmaných neprospievajúcich žiakov majú aj niektoré špecifické prvky poznávacích procesov u týchto žiakov, hlavne to, že nadpolovičná väčšina z nich sa líši od ostatných žiakov predovšetkým slabšou úrovňou vyšších rozumových operácií, abstraktného a symbolického myslenia.

Na základe vypočítanej diskriminačnej funkcie na optimálne rozlíšenie neprospievajúcich a prospievajúcich žiakov prináša ďalšia časť práce analýza tzv. typických a netypických prípadov neprospievania, t.j. takých u ktorých sa na základe zváženia ich celkovej školskej situácie dá predpokladať i teoreticky, že budú neprospievať a o takých o ktorých sa to nedá predpokladať, t.j., ktorí by mali prospievať a predsa neprospievajú. Problém sa rozoberá z hľadiska rodových rozdielov, ktoré sa tu ukázali veľmi významné.

V. Závěry pre prax a pre ďalší rozvoj vednej disciplíny

1. Pokiaľ ide o závery pre prax a ďalší rozvoj vednej disciplíny, treba konštatovať, že zistenie o významnej odlišnosti vývinu a psychologických charakteristík neprospijevajúcich žiakov, a to tak úrovni aktuálnej rozumovej výkonnosti, v úrovni emocionálneho a sociálneho vývinu, ako aj v oblasti osobnostných vlastností, nastoluje veľmi závažný problém diferencovania, pedagogického prístupu k tejto skupine žiakov v rámci našej jednotnej školy.

2. V súvislosti s tým však nemožno zanedbať ani také závažné zistenie, že medzi neprospijevajúcimi sú až 2/3 žiakov robotníckeho resp. roľníckeho pôvodu, t. j. že pochádzajú zo sociálneho prostredia, v ktorom formovanie osobnosti dieťaťa, podnecovanie senzomotorickej a intelektuálnej aktivity detí najmä predškolského veku zaostáva, kde deti nemajú dost podnetov na rozvoj reči a plynulý psychický vývin. To pripúšťa záver, že u veľkej väčšiny týchto žiakov sa nevývinie neprospech len v priebehu školskej dochádzky, ale predpoklady k nemu sa kladú už pri vstupe do školy, pretože tieto deti začínajú školskú dochádzku s oveľa väčším rizikom ohrozenosti neprospechu, ako ostatné. Ukazuje sa, že škola svojím slabým diferencovaným prístupom toto riziko neprospechu

neznížuje, ale skôr zvyšuje. Preto aj K. Gáll správne upozorňuje, že "pedagogická teória získava sociologickým štúdiom svojho predmetu novú poznávaciu dimenziu, ktorá dopĺňa a oplodňuje jej vlastný študijný zámer". /K. Gáll, Úvod do sociológie výchovy, Praha, 1967, s. 162/.

3. Ak sa zistilo u neprospijevajúcich žiakov približne z polovice pomalšie tempo a mnohokrát i znížená aktuálna úroveň rozumovej výkonnosti v pásme normy, je zdôvodnený predpoklad dávať to do súvislosti práve s uvedeným retardovaným sociálnym prostredím. U tejto časti populácie preto právom možno očakávať veľké rezervy nielen v intelektovom, ale v celkovom osobnostnom vývine. Z toho dôvodu by nebolo správne pripisovať zisteným odlišnostiam v psychickom vývine neprospijevajúcich žiakov v každom prípade trvalú nemeniteľnú hodnotu. Že je tu možný určitý posuv smerom k zlepšeniu, dokazuje nielen bežná prax, ale aj naše experimenty s vybranou skupinou neprospijevajúcich žiakov uskutočnené metódou programovaného vyučovania. Preto z psychologického i pedagogického hľadiska ako základný predpoklad správneho prístupu k žiakom ohrozeným neprospechom treba bezpodmienečne poznať variačnú šírku rozvoja schopností týchto jednotlivcov, resp. percento výskytu asymetricky rozložených schopností. Je to otázka nevyhnutného poznania skúmania dynamiky schopností týchto detí, a to nielen so zreteľom na viac alebo menej stimulujúce vonkajšie prostredie, ale aj vzhľadom na mieru a podiel ich vlastnej aktivity. V tomto smere preto možno očakávať od poznania a štúdia skladby indexu školskej neprispôsobivosti u týchto žiakov vzhľadom na mieru zúčastnených biologických, sociálnych, psychických a výchovných činiteľov.

4. Možnosť zistenia ^{zlepšeného} posuvu v psychickom vývine slabších žiakov sme zisťovali aj experimentálne, a to u žiakov škôl I. a II. cyklu, a to s pozitívnymi výsledkami v tom zmysle, že cvičiteľnosťou tvorivého myslenia, resp. jeho facilitáciou u žiakov so zreťom na úroveň ich školského prospechu sme dospeli k výsledkom umožňujúcim vysloviť hypotézu, že v rozumovom vývine slabých žiakov sú ešte značné rezervy a že títo žiaci nevyužívajú v plnej miere v školskom učení svoje rozumové predpoklady. Tento svoj predpoklad sme overili jednak výskumom u žiakov základnej školy /od 6-15 rokov/ čo bolo publikované v práci J. Hvozdíka-E. Ďurákovovej: Výcvik facilitácie tvorivého myslenia u slabších žiakov, Zborník zo IV. zjazdu SPS, Košice 1975, jednak u žiakov škôl II. cyklu - 21 žiakov 3. ročníka Strednej priemyselnej školy elektrotechnickej v Košiciach, kde po prevedení náhodného výberu žiakov s výborným, priemerným i slabým prospechom sme previedli v mesiaci apríli a v máji 1974 výcvikový program tvorivého myslenia za použitia "invenčných etud", rozdelených do ôsmich zošitov aplikovaných každý týždeň 1 hodinu. Invenčné etudy boli doplnené Torranceom navrhnutými poviedkami na imaginatívne témy a Morenovými psychodramatickými výstupmi /podľa J. Hlavsu/. Nasledovanie účinku výcviku sa

Guilfordové štatistické testy tvorivého myslenia. Pri tomto sme vychádzali, zo známeho predpokladu, že tvorivé myslenie participuje ako samostatná rovnocenná schopnosť na školskom výkone žiakov, a že zaostávajúci žiaci sa líšia od ostatných slabšou úrovňou tvorivého myslenia. Výskum ukázal, že vplyv tréningu na výkon v metóde rozboru princípu tvorivého prístupu /A. Ozbol, 1957, E. P. Torrance, 1967/ je štatisticky signifikantný na 1% hladine významnosti, vplyv prospechu na výkon tréningu sa prejavil rovnako významne. Avšak čo je dôležité z hľadiska nami sledovaného, t. j. z hľadiska štúdia otázky optimalizácie rozvoja osobnosti, ľudských schopností a vlastností a hľadania ciest, akým spôsobom je možné takýto rozvoj osobnosti rýchlo a účinne podporiť, je významné, že interakcia prospechu a tréningu mala zbiehajúci charakter, t. j. tréning má tendenciu vyrovnať do značnej miery prospechové rozdiely medzi skupinami. Osobitne významné bol, že žiaci so slabším prospechom ^{relatívne} vykazali vyššiu úroveň trénovateľnosti, ako žiaci s nadpriemerným prospechom. To sa zdalo svedčiť, že slabší žiaci nemajú náležité vyvinutú schopnosť pružne meniť spôsoby, a východiská pri riešení úlohy, ale potvrdilo to aj fakt, že výcvikom je možné túto schopnosť značne rozvinúť.

Tieto naše predpoklady sú v súlade v plnej miere s koncepciou sovietskej psychologické školy, s jej po-

hľadom na psychológiu schopností, ktoré sa chápu ako predpoklady k činnosti, k rozvoju, rýchlemu postupu a k zdokonaľovaniu nejakej činnosti /Kruleckij, 1968, Menčinskaja, 1967, Nikitin, 1968/. Podľa Nikitina /1968/ otázka schopnosti je otázkou možnosti a rozvoja človeka, pričom rozvoj ako proces musí byť charakterizovaný dosiahnutou úrovňou rozvoja, rýchlosťou rozvoja a zmenou tejto rýchlosti v rôznom časovom období. Podľa toho ten, kto je schopný rozvoja, je potencionálne schopnejší.

Výsledky dosiahnuté v celom našom výskume, ale aj v dvoch uvedených doplnujúcich experimentoch /J.Hvozík -V-Đurovoá:Facilitácie tvorivého myslenia u slabých žiakov, Zborník SPS 1975, ďalej/J.Hvozík Contribution to the trainability of creative thinking of pupils in relation to the level of their school performance, in Studia psychologica, 1975, č.2/, v konfrontácii s uvedenými teoretickými prístupmi sovietskej psychologickej školy, sa zdajú nasvedčovať, že na škole na základnom i na strednom stupni v procese učovania nevytvára pre všetkých žiakov doposiaľ rovnaké podmienky rozvoja a učenia s ohľadom na variabilitu ich možností a schopností, a že na tento málo diferencovaný a rozvíjajúci do istej miery pedagogicky "rovnostársky" prístup doplácajú hlavne žiaci pomalší. Preto i konštatovanie

slabšej úrovne ich rozumového vývinu ako zovšeobecnej objektívnej príčiny školskej neúspešnosti sa nezdá byť v súlade s demokratizmom pedagogickým optimizmom našej školy. Len dlhšia trvanie výcviku v tvorivom myslení u jednotlivých prospechových skupín by ukázalo, či a v ktorej fáze by mohlo dôjsť k najväčšiemu priblíženiu výkonov, resp. aj zotretiu rozdielov medzi rozdielnymi prospechovými skupinami. Je to ovšem otázka ďalšieho bádania v tejto oblasti. Preto aj výsledky našich výskumov možno považovať dostatočne inštruktívne tak z hľadiska teoretického i praktického, a to i s ohľadom na pomerne obmedzenú vzorku výskumu a pomerne krátke trvanie tréningového programu. Preto je z hľadiska socialistickej školy neprípustné, ak sa vývinová odlišnosť slabších žiakov hodnotí ako východiskový a takmer nemeniteľný fakt, ktorým sa viac-menej natrvalo ospravedlňuje školský neprospech žiakov.

5. Potvrďuje len preukázanosť celého nášho výskumu, ak zistenia nami prevedeného modelového experimentu v oblasti rozvoja tvorivého myslenia žiakov sa ukazujú byť schopné k aplikácii aj v bežnej výchovno-vzdelávacej praxi škôl. To za prvé. A za druhé, že dôslednou aplikáciou metód rozvíjania tvorivého myslenia najmä u slabších žiakov je možné veľmi účinne a pozitívne, cielavedomé zasahovať do formovania celej osobnosti žiaka, jej reeduká-

cie, readaptácie a resocializácie, a to najmä na úseku motivácie a postojovej i emocionálnej sféry osobnosti kde zostáva praktik-pedagóg neraz úplne bezradný, resp. bezvýsledne siaha po metódach neadekvatných, neučinných.

6. To ovšem predpokladá nielen hlbokú znalosť zákonitosti žiakovho myslenia v priebehu osvojovania nových poznatkov s prihliadaním na jeho vekové i osobné zvláštnosti, ale i postavenie presnej pedagogickej i psychologickkej diagnózy a programu rozvíjajúceho vyučovania i s prihliadaním na špecifickosť učiva v jednotlivých učebných predmetov.. Nie len to, ale vo vážnejších prípadoch zlyhania predpokladá to aj odbornú poradenskú pomoc, resp. aj priamy psychokorektívny zásah, resp. alebo špeciálne pedagogický zásah špeciálneho pedagóga, resp. liečebného pedagóga. S rovnakou závažnosťou z toho rezultuje potreba zamyslieť sa v duchu marxistickej psychológie a v praxi školskej pedagogiky realizovať fenomén interiorizácie vonkajších podnetov, stimulou vonkajšieho sveta, vo vnútorné vlastnosti, psychické črty a zámeny osobnosti. V súvislosti s nevyhnutnou potrebou prekonať neúspechy časti našich žiakov sa javí bezodkladná potreba úporne hľadať cesty na odkrytie zákonitosti a súvislosti vnútorného spracovávanía vonkajšieho sveta najmä výchovných školských i mimoškolských podnetov žiaka.

7. A tak celkový teoretický dosah, ktorý vyplýva z našich výskumov, dotýka sa najmä toho, ako je prepotrebné

uviesť na správnu mieru pedagogickú zásadu o vedúcej úlohe výchovy vo vývine formovaní osobnosti dieťaťa. Výskum jasne dokázal, že aj školská, výchovno vzdelávacia prax, pokúšajúca sa dosiahnuť u všetkých žiakov všetko, neřešpektujúce individuálne pracovné tempo žiakov a ich vývinové individuálne osobitosti, je málo účinná, najmä smerom slabším žiakom. Vyúsťuje nevyhnutne do hyperpedagogiky, ktorá namiesto toho, aby žiaka vhodne motivovala, vynucuje od neho výsledky nátlakom resp. prostriedkami zápornej motivácie, najmä strachom.

Pokiaľ by išlo o ešte konkrétnejšie praktickejšie zvaženie pedagogicko psychologických dôsledkov nášho výskumu, pravda, nemôžeme sa pokúšať o určovanie receptov.

Ukazuje sa však, že konkrétny školský postup pri prekonávaní neúspechov žiakov treba vidieť diferencovane :

a/ ináč teda postupovať u približne 1/2 neprospievajúcich žiakov pomalšieho pracovného tempa a slabšej rozumovej výkonnosti, ktorí neprichádzajú do úvahy na preradenie do osobitnej školy. Výskum plne potvrdil, že v škole možno úspešne pracovať aj s tými deťmi, pretože v skúmanej vzorke medzi prosievajúcimi a úspešnými deťmi bolo viac ako 2/5 práve takých žiakov. Škola u nich dokázala kompenzovať nižšiu úroveň rozumovej výkonnosti, hlavne ak žijú harmonicky usporiadaných rodinách

- Ak však vezmeme do úvahy, že prevážna časť neprospijevajúcich nášho výskumného súboru žila práve v rodinnom prostredí s nižšou výchovou a kultúrnou stimuláciou, potom sa ukazuje reálnejšie rátat pre tieto deti so skupinovým vyučovaním s voľnejším učebnými osnovami a s prihliadaním na špecifikum ich zachovaného nadania pre jednotlivé učebné predmety, ako aj s prizieraním na ich osobné pracovné tempo a zvýšenú možnosť praktického vyučovania. Ukázalo sa, že takým činom možno dosiahnuť pozitívny spätne-väzbový vplyv zážitku úspechu na ich učebnú motiváciu pri využití modernizačných metód vyučovania,
- b/ pre zjavne globálne zaostávajúcich netreba váhať zriaďovať, najmä v prvých ročníkoch ZŠ podporné triedy. Ak výber žiakov do týchto tried je skutočne diferencovaný, ak sa do nich nezaradzujú paušálne všetci žiaci s učebnými ťažkosťami akejkoľvek etylogie, a ak sa nestanú ventilom na dľahčovanie ináč bežne zdravého napätia medzi žiakmi rôznej prospechovej i výkonovej úrovne v triedach, získavajú deti oveľa viac, nielen z hľadiska vedomostí, ale aj z hľadiska celkového vývinu svojej osobnosti,
- c/ iná je situácia u neprospijevajúcich žiakov s dobrými rozumovými schopnosťami, akých bola približne

polovica, ktorí zlyhávali pre nepriaznivé exogenné resp. endogenné podmienky vývinu, najmä pre škodlivé vplyvy, alebo z nedostatku výchovnej starostlivosti.

Aj medzi nimi však z hľadiska možnosti ich ďalšieho úspešného školského vývinu výskum ukazuje možnosť rozlíšiť prácu v troch skupinách:

- la/ najpočetnejšiu skupinu tvoria žiaci s výslovene záporným vzťahom ku školským povinnostiam, u ktorých ani rodičia nejavia náležitý záujem o ich školskú prácu. Charakteristické je pre nich absolútny nedostatok kladných pracovných návykov.
- lb/ druhú skupinu tvoria žiaci, ktorí je proces učenia naprosto zťažený škodlivým vplyvom rozháraného rodinného prostredia, resp. vyslovene zanedbanou výchovou. Emocionálna zabrzdenosť a neistota ako následky deprivačných vplyvov podstatne znižujú frustračnú odolnosť týchto detí voči učebným ťažkostiam.
- lc/ tretia podskupina žiakov nemôže zase v náležitej miere využiť svoje rozumové schopnosti pre isté vnútorné prekážky, spočívajúce v niektorých difi- cilitách a poruchách ich psychického i fyzického vystrojenia.
- Keby sme hovorili rečou sovietskych psychológov museli by sme hovoriť u všetkých troch skupín

o rozličnej úrovni ich "učenlivosti" i prácenechopnosti. Úspech v psístupe k týmto deťom je predovšetkým v hlbokom psychologickom poznaní ich "učenlivosti" /práceschopnosti/ a celej osobnosti. Len tak vykonáme významný krok, aby sa zo školy ako kognitívneho systému vyvinul aj systém socializačný.

Slovom socialistická škola nekompromisnom postupe za svojimi humanistickými cieľami a snahou o všestranne rozvinutú osobnosť ďaleko vo väčšej miere musí prekročiť zaužívaný tradičný pohľad na statiku psychického vývinu žiaka, využívať poznanie vzájomných súvislostí jednotlivých psychických funkcií vlastností a schopností žiakov, ich vzájomné nahradzovanie, dopĺňovanie, posilňovanie, rehabilitovanie. Osobitne ale prízvukujeme potrebu kompenzácie, pretože k všeobecným zákonitostiam psychického vývinu detí patrí aj plasticita a možnosť kompenzácie" /V.A.Krutecki, Základy pedagogickej psychológie, Praha, 1975, s.46/. No nesmiernu plasticitu nervovej sústavy poukázal aj I.T.Pavlov, ktorý veľmi presvedčivo ukázal, čo všetko je možné v osobnosti zmeniť vhodným spôsobom k lepšiemu. Prvá táto plasticita poskytuje širokú bázu pre cielavedomé nadviazovanie zmien v psychike dieťaťa, u žiaka hlavne formou učenia a výkonu. Vďaka jej prebieha v ľudskom organizme aj proces kompenzácie, keď pri slabom, alebo defektnom vývine jednej psychickej funkcie sa intenzívne rozvíja iná funkcia. Napr. nedostatok koncentrácie pozornosti je možno nahradiť dobrou

organizáciou ich myšlienkovvej schopnosti. Veľmi účinným prostriedkom preto je vyučovanie ^{rodiny} Prirodzene, že kooperácie úlohy a školy a náležité rozvíjanie a dopnenie predškolského obdobia pre formovanie osobnosti dieťaťa, starostlivosť o žiakov s parciálnymi poruchami vývinu, najmä v špeciálnych triedach, rozvoj špeciálnych škôl, osobitných škôl i celých liečebných výchovných ústavov bude nevyhnutný ak chceme každému žiakovi v duchu jednotnej školy pripraviť aspoň približne rovnaké podmienky pre jeho školský vývin. Ak vychádzame zo zásady, že psychický vývin školského dieťaťa sa formuje predovšetkým učením v podmienkach práce a školskej výchovy, potom sa nemožno uspokojiť s takým vyučovaním, ktoré sa nesnaží vytvoriť žiakom rovnaké možnosti pre ich úspešné učenie a rozvíjajúcu sa širšiu variabilitu ich schopností. Dopomôcť dosiahnuť a realizovať túto cestu z hľadiska teoretického zdôvodnenia i spraktickým poukazom na možné cesty riešenia bolo aj jedným zo skromných cieľov nášho výskumu.

Pravda, uvedené teoretické i praktické závery ani zďaleka nie sú a nemôžu znížiť význam doterajšieho obrovského úsilia našich škôl, učiteľov-praktikov i pedagógov - teoretikov, ktorým sa s vynaložením všetkých síl snažili a snažia už od oslobodenia 1945 čeliť tomuto problému našej školy. Ovšem vymedzenosť tohto

autoreferátu neumožňuje nám ani zďaleka zmieniť sa o publikovaných prácach zo všetkých disciplín vedných, týkajúcich sa problému školskej úspešnosti či už sú to práce pedagogické, sociologické, fyziologické a i. ako sú napr. Weis, T.: Neurofyziologické základy učení, Zbrník: Psychologické problémy učení, Praha, SPN, 1964.

Sereiski, J.: Význam fyziologického veku v pedagogickom procese, Čsl. hygiena, VIII, 1963/4. / J. Kuric: O seba výchovu mladého človeka, SPN, 1966, Bratislava/.

Ziada sa však podčiarknuť aj tie pedagogické diela, ktoré i keď nepriamo, ale principiálne zameraným spôsobom vypracúvajú nové cesty našej pedagogickej praxe k jej zefektívneniu, čo je základným predpokladom odstránenia školských neúspechov. Je ich celý rad, ale za uvediem len tie, ktoré sú tematicky nášmu problému najbližšie. Máme na mysli najmä progresívne názory E. Stračára a M. Milana, ale i ďalších o potrebe vytvárania kvalitatívne novej sústavy efektívneho riadenia učebného procesu / E. Stračár: Systém a metódy riadenia učebného procesu, SPN, 1967, Bratislava/, E. Stračár-M. Milan: Efektívne vyučovanie, SPN, 1966, Bratislava.

Pravda, predpokladom takéhoto prístupu k pedagogickému procesu je tvorivý prístup. Preto veľmi priliehavo na vec poukazuje M. Cipro: Špecifickým rysom pedagogiky je fakt, že jej tézy nedajú sa realizovať inak, že sa tvoria prácou učiteľa / M. Cipro: Škola opora socializmu, SPN, 1973, Praha, s. 139/. Z hľadiska učiteľovej prípravy veľmi inštruktívne a prehľadne o predpokladoch zefektívnenia pedagogického procesu školy hovorí O. Baláž v svojej monografii: Učiteľ a osobnosť, SPN, 1973, Bratislava/

Pritom podčiakujeme, že cieľom nášho výskumu i jeho hlavnou úlohou bolo nreviesť hlavne analýzu psychologických aspektov školských neúspechov v duchu dokumentov ÚV KSČ z 3.-4. júla 1973, orientujúcich prácu škôl "k ďalšiemu výchovno

vzdelávacej činnosti, k formovaniu socialistického vedomia žiakov a študentov. Škola musí ďalej prehľbovať svoju výchovnú funkciu, svoj socialistický charakter, v spojení s budovateľskou praxou našej socialistickej spoločnosti".

Sme radi, že viaceré z výsledkov nášho výskumu, o ktorom stručne referujeme v tomto autoreferáte už boli vo forme vedeckej expertízy využité aj v príslušnej komisii a pracovnej skupine, pripravujúcej podklady pre XV. zjazd KSČ v oblasti zdokonalenia našej školskej výchovno vzdelávacej sústavy. Rovnako nás uspokojuje, že formou nespočetných referátov a seminárov v rámci miestnom, krajskom i celoštátnom sme oboznámovali širokú obec vychovávateľov i učiteľskú verejnosť i rodičov s výsledkami tohto výskumu, ktoré môžu, privedené do aplikačnej polohy, ba mnohé aj v terajšej dobe prispieť k prekonaniu neblahého zjaven školskej neúspešnosti a ku z kvalitneniu výchovno vzdelávacej práce škôl.

Zo všetkého by bolo mžné stručne uzavrieť že pri všetkej starostlivosti, ktorú sme škole venovali nemali sme doposiaľ na podmienky našej školy náležité rozpracovanie marxistickej tézy o jednote vývinu

a výchovy, a že práve z tejto príčiny dochádzalo niekedy aj k neujasnenosti a deformácii v pohľade na základné činitele školského vývinu žiaka, na schopnosti prostredia a výchovy. Zjednodušenie, ako sa to už mnohokrát konštatovalo aj z príslušných straníckych orgánov, sme vysvetľovali zásadu o vplyve ekonomických, resp. spoločensko ekonomických zmien na vývin dieťaťa a pripúšťali sme možnosť samočinného účinku týchto zmien. Pritom nám unikali neraz aspekty odlišného sociálno-psychického vývinu detí a hlavne chápanie výchovy, ako cielavedomé celospoločenskej akcie v prospech správneho organizovania života dieťaťa pri plnom využití jeho aktivity. Aj preto naša súčasná škola nestačila svojím obsahom a hlavne metódami a formami zachytiť a náležite podporiť ekcelerovaný vývin našej školskej mládeže, ako na to v poslednom čase upozorňuje okrem iných aj U. Pavlovič.

Veríme, že predložená výskumná monografia spolu s ďalšími vedeckými dielami ostatných autorov k tejto problematike pomôže aspoň skromne prispieť nielen k osvetleniu daného problému z pozícií marxistickej psychológie a pedagogiky, ale aj k realizácii týchto výsku-

mov v oblasti školskej politiky Komunistickej strany Československa.

VI. Zoznam najdôležitejších publikovaných prác

doc.dr.Jána Hvozdíka CSc, majúci vzťah ku skúmanej problematike, ako aj ohlas týchto prác s uvedením, kde a kedy boli uverejnené recenzie v ČSSR, alebo v zahraničí.

Monografie

1. Vzťah žiaka k školskej práci, SPN, Bratislava 1964, 289 strán.
2. Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov./Na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprospeievajúcich žiakov ZDŠ/, SPN, Bratislava, II.vyd.1973, strán 322.

Pôvodné vedecké práce

1. Ako získať všetkých školopovinných žiakov pre aktívnu účasť v učebnej práci. Zborník FF Vysokej školy pedagogickej v Prešove, SPN, Bratislava, 1957, s.5-29.
2. Školské zlyhanie žiakov so zreteľom na jeho etyológiu a vývoj. Zborník Ped.F UPJŠ v Košiciach, SPN, 1964, s.8-20.
3. Príspevok k diferenciálnej diagnostike osob-

- nosti neprospievajúceho žiaka /apolutorka dr.Petráková/, Zborník, Ťažkovychovateľné dieťa v škole, Bratislava, SPN, 1966, s.79-89.
4. O symptomatológii porúch správania a učenia u školskej mládeže, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1957, s.31-39.
5. K diagnostickej hodnote školského prospechu žiakov, Jednotná škola, 1957, č.1.,s.68-85.
6. Z prieskumu pôsobenia niektorých faktorov na citovú determinovanosť žiackých úspechov v škole, Zborník Súčasné problémy psychológie učenia a výchovy, SPN, 1967, Bratislava, s.170-182.
7. Intelektové faktory školských neúspechov žiakov, Zborník K problémom psychológie osobnosti, ČSAV, 1967, Praha, s.271-277 .
8. Z výskumu multidimenzionálnej štruktúry žiakov školského prospechu žiakov, Čsl.psychológia, roč.1968 č.6, s.372-381.
9. Psychologický rozbor niektorých vývinových a výkonných závislostí u neprospievajúcich žiakov základnej školy, Zborník Psychológia a zdravý vývin osobnosti, SPN, 1971, Bratislava, s.166-164.
10. Didaktická sloboda učiteľov a jej medze, Jednotná škola, roč.1948, č.7, s.273-277.
11. Ako dásiahnuť vedeckú úroveň školskej výchovno-vzdelávacej praxe, Jednotná škola, roč.1956, č.6,s.641-656.

12. O postavení žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Almanach prác, Vsl.vydav., Košice, s.94-101.
13. Základné psychologické problémy školského neprospievania žiakov, Jednotná škola, roč.1972, čis.6,s.543-554.
- Odborné príspevky
1. Školský prospech ako vec mravnej výchovy žiakov. Učiteľské noviny, r.1955, čis.27.
2. Príspevok psychológii neprospievajúceho žiaka, Výcho-a povolanie, roč.1970, č.1-2, s.2-3, 4-5.
3. Klasifikačná známka ako prostriedok boja proti neprospechu? Učiteľské noviny, r.1956, s.51-52.
4. Ide o nenapraviteľné prípady neprospievania? Učiteľské noviny, roč.1956, č.28-29.
5. O citovej determinovanosti žiackých úspechov, Učiteľské noviny, roč.1964, čis.15.
6. Diferencované vyučovanie a rozvoj žiakovej osobnosti, Učiteľské noviny, roč.1965, čis.15.
7. K otázke prevýchovy narušeného dieťaťa, Rofina a škola, r.1966, č.6.
8. Psychologická výchovná starostlivosť ako prevencia porúch osobnosti, Zborník Psychológia a zdravý vývin osobnosti, SPN, Bratislava, 1971, s-315-320.
- Odborné príspevky v tlači./ku dňu 20.septembra 1975/.
1. Contribution to the trainability of creative thinking of pupils in relation to the level of their school

performance. In: Studia psychologica, 1975, č.2, s.154-162.

2. Niektoré novšie smery, možnosti a problémy aplikovanej psychológie v pedagogickej praxi socialistickej školy. Zborník zo IV.zjazdu SPS, s.14.
3. Psychologické služby škole. Jednotná škola, s.15.
Ohlas a recenzie v domácej odbornej literatúre.
1. J.Hvozdič: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov
Čsl.psychológia, r.1973, č.6.
2. J.Hvozdič: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov,
Pedagogika, 1972, č.1.
3. Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov, Jednotná škola, r.1972, č.4.
4. J.Hvozdič: Psychologický rozbor školských neúspechov,
Komenský, 1973, č.2.
5. J.Hvozdič: Vzťah žiaka k školskej práci, Vychovávateľ,
1955, č.1.
6. J.Hvozdič: Vzťah žiaka k školskej práci, Pedagogika,
r.1965, č.3.
7. J.Hvozdič: Vzťah žiaka k školskej práci, Jednotná škola, r.1966, č.1.
8. J.Hvozdič: Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov,
Učiteľské noviny, 1971, č.23

Okrem recenzií vyvolala hlavne predmetná dizertačná práca a s ňou súvisiace štúdie ohlas aj v dielach odborných pracovníkov v oblasti psychológie a pedagogiky.

Odvolať sa na monografiu Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov:

- Gárc J.: Rozumieme deťom a mládeži, SPN, 1972, Bratislava.
- Štepanovič R.: Preverovanie vedomostí na vysokej škole, SPN, 1973, Bratislava.
- Rosina a kol.: Psychológia, SPN, 1973, Bratislava.
- Đurič L.-Štefanovič J.: Psychológia pre učiteľov, SPN, 1973, Bratislava./Odcitované na 18 stranách.
- Gráf J.: Škola a psychológia k spokojnosti mládeže, SPN, 1973, Bratislava.
- Kolektív autorov: Ako predchádzať neprospechu žiakov na základnej škole, SPN, 1973, Bratislava.
- Velikanič J.: Skušanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov, SPN, 1973, Bratislava.
- Svancara J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje, SPN, 1974, Praha.
- Kondáš O.: Discentná psychoterapia, SAV, 1973, Bratislava.
- Pavlovič G.: Akcelerácia vývinu mládeže /rukopis v tlači
Vyd.SAV/.

Okrem uvedených diel citujú sa aj ďalšie štúdie z tejto problematiky, a to najmä o monografii vzťah žiaka

k školskej práci, a to celkové v 14 odborných publikáciach.

Ohlas tývhto prác v zahraničí.

Recenzie:

- G.Gutkovská:Psychológia výchovy, Tom.XV./24, Warszawa, č.4, s.476-479.
- M.Tszkova:Psychologickzny wybór, 1965, č.1 /recenzia dielo Vzťah žiaka k školskej práci/.
- prof.Bernárd, Londýn, 1970-Porovnáva výsledky dosiahnuté dizertantom na úseku prognostickej hodnoty školského prospechu.
- Basic:Psychological problems of pupils failing in school, Psychological abstracts, Volume 49 No 3, s.576.
- Vzťah žiaka k školskej práci - výsledky výskumu z oblasti emocionálnej a motivačnej zložky postojovej štruktúry boli prebraté oddelením "Motivácia učenia a profesionálneho vývinu" Psychologického ústavu, akademika Kostúka v Kyjeve.
- Spolupráca sa vo výskume nadviazala po prednáške dizertanta r.1972 u prof.Meriliana.
- Psychologický rozbor školských neúspechov - na výsledky výskumu nadviazalo oddelenie sociálnej a pedagogickej psychológie FF Univerzity T.Ševčenka v Kyjeve /doc.Blakyt-naja/.
- Okrem uvedených prameňov boli ohlasy aj v iných socialistických štátoch, najmä v MĽR.

Психологический анализ неуспехов учеников в школе.

/К сравнению результативных и генетических зависимостей у неуспеховых учеников основных девятилетних школ./

1.

Новые тенденции в понимании школьной успеваемости учеников.

Вопрос школьных успехов и неуспехов учащихся следует рассматривать с новых аспектов. Это связано не только с увеличивающимся общественным значением школьного образования, но также с более выразительным воздействием переживаний школьных успехов на развитие ребенка. Эту проблему не возможно уже изучать только с той точки зрения, как отдельные качества личности ученика обуславливают его достижения в школе, но ее следует изучать также с другой стороны, т.е. точки зрения воздействия уровня успеваемости школьника на развитие его способностей и всей его личности.

2.

Проблематика исследования.

Целью исследования было осуществление психологического анализа факторов, наиболее существенно содействующих школьной неуспеваемости учеников основной школы и определить возможности уменьшения отрицательных воздействий этих факторов.

Исходя из гипотезы, что отличия в успеваемости неуспеховых учеников будут сопровождаться не только отличием внешних условий, но и отличиями внутренних факторов, какими являются психологические характеристики их личности, уровень их умственного развития, интерес к обучению, отношение к работе и т.п.

Поэтому первую область проблем можно выразить вопросом, что является критической переменной, или каковы критические переменные, дифференцирующие группу неуспеховых учеников от учеников успевающих в условиях современной основной девятилетней школы. Следующим является во-

прос о том, как распределены эти переменные и о мере определенности при детерминировании школьного провала ученика, о том, как эти переменные взаимосвязаны и какова их взаимная ковариативность.

Вторую область проблем можно выразить вопросом о том, насколько эти переменные поддаются воспитательному воздействию или же насколько-если вообще - их можно компенсировать другими факторами.

Материалы и методика исследования.

Исследование осуществлялось преимущественно в 1966-67 учебном году в экспериментальной группе состоящей из 144 неуспевающих и в контрольной группе состоящей из 144 успевающих учеников, разделенных на посредственных и на отличников.

Использовался следующий набор исследовательских методов: долговременное наблюдение за учениками в естественных условиях школьного окружения, анамнестический метод для установления данных о соматическом, социальном и психическом развитии учеников, обследование семейной среды прямо на месте. Кроме того были все ученики индивидуально психологически обследованы, причем использовались испытания интеллигентности, памяти, личности а также анкеты для классного руководителя, для родителей и для учеников. Дальше были осуществлены дополнительные исследования в лабораторных условиях методом программированного обучения. Материал исследования обрабатывался при помощи сравнительного анализа результатов и были вычислены, с одной стороны, статистически существенные совпадения изучаемых факторов и уровня успеваемости и, с другой стороны, статистическая значимость групповых отличий.

Результаты исследования, их анализ и оценка.

Результаты исследования анализируются в рамках семи более значительных кругов вопросов:

Семейная обстановка как дифференцирующий фактор школьной успеваемости учеников участвует в школьных неудачах учеников, главным образом, низким воспитательным и культурным уровнем. До 2/3 неуспевающих

учеников живет в семьях с пониженной воспитательной и культурной стимуляцией.

Также в отношении общего развития и состояния здоровья отличаются неуспеваемые ученики худшими условиями развития по сравнению с успевающими учениками.

Относительно развития психических данных и личностных предпосылок были также установлены статистически существенные отличия между неуспевающими учениками и контрольными группами успевающих учеников. Приблизительно половина из этих учеников не успевает несмотря на свою хорошую умственную производительность. Однако подтвердилась обуславливающая зависимость уровня школьной успеваемости от уровня производительности учеников в интеллектуальных испытаниях.

Рабочие кривые подтверждают, что общие достигнутые результаты во всех трех группах учеников постепенно увеличиваются, причем именно поступление во вторую часть испытания отличается почти у всех испытуемых выразительным подъемом достигнутых результатов, то группа неуспевающих существенно отличается от группы успевающих учеников более слабым качеством достигнутых результатов.

В эмоциональной области отличаются неуспевающие ученики от успевающих только незначительно повышенным индексом аффективных признаков. Неуспевающие ученики отличаются существенно от успевающих также намного чаще встречающимися маладаптационными трудностями а также пониженной социальностью, т.е. способностью включиться в общество. Плохая социальная направленность этих детей не проявляется только различными признаками недисциплинированности, но и тем, что на свои школьные неуспехи субъективно реагируют, т.е. тем, что склад их реактивности отличается преимущественно отрицательным характером. В социальной акцептированности отстают неуспевающие ученики также за успевающими.

Что касается качества дальнейших личностных свойств, отличаются неуспевающие ученики от контрольных групп преимущественной мерой приписываемых отрицательных свойств.

Роль школы и учителя в учебных трудностях и в школьных неудачах уче-

ников очевидно вытекает из трех источников: а/ из тенденции упрощать учебно-воспитательный процесс школы, б/ из непреодоленного противоречия между новыми целями, новым содержанием, новыми задачами и между современным уровнем школы, в/ из несоответственного подхода школы и учителя к неуспевающим ученикам.

Методом основных корреляций определяется связь между школьной успеваемостью и ее основными факторами а также мера важности отдельных категорий факторов в этиологии школьной неуспеваемости, как и взаимные интеркорреляции главных факторов школьной неуспеваемости. Между школьной неуспеваемостью и всеми восемью изучаемыми факторами устанавливается статистически существенная связь. Неожиданно то, что намного менее выразительная связь проявилась между школьной успеваемостью и школой а также между отношением ученика к школе и школой, что могло бы свидетельствовать о том, что учебные результаты ученика не являются в достаточной мере функцией школы.

На основании изучения и сравнения обучения неуспевающих учеников в различных учебных условиях /в естественных условиях обучения в школе, в экспериментально оборудованной школе, в условиях группового обучения в рамках внутренней дифференциации, в рамках специальных классов для детей с перцептуально-моторным расстройством и при помощи метода программированного обучения / выявляются характеристические признаки и некоторые особенности в процессе школьного обучения этих учеников. В последней главе приводятся обобщения и выводы вытекающие из исследования а также возможности педагогического применения полученных результатов и сведений и некоторые новые появившиеся проблемы.

failing pupils and the control group in mental ability and personality traits. A significant dependence of school achievement upon performance in intelligence tests was not confirmed. The smallest differences are shown in the non-verbal tests. In attentiveness and working performance tests no significant differences was shown, but significant differences are found in the occurrence of affective symptoms with definite pathological character. Also lack of concentration, instability, unsettledness, immaturity for school work are found in higher degree in underachieving pupils. Both participation in extramural activities and reading interest in underachieving pupils reveal an obviously lower development stage compared with that of successful pupils.

4/ The share of responsibility which school and teacher have in learning difficulties and school failure results from

- a/ the tendency to simplify the educational process at school,
- b/ discrepancy not yet overcome between new aims, contents, tasks and the contemporary educational level,
- c/ the inappropriate approach of school and teacher to underachieving students.

5/ School failure is reflected in the pupil's total personality and is manifestation of his retardation. Typical failures differ from untypical ones, the latter being such pupils as had failed but ought to have passed. A characterization of both types is given with regard to sex and age differences.

6/ Comparison of learning in underachieving under various working conditions disclose characteristic features and certain peculiarities in the process of school learning in these children.

S u m m a r y

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF FAILURE IN SCHOLASTIC ACHIEVEMENT

I. Present tendencies in appraisal of scholastic achievement

Today the question of school success and failure is no longer possible to study merely by being concerned with the way the particular traits of a pupil's personality affect his learning achievement but also vice versa, i.e. from the standpoint of the pupil's achievement level influencing the development of his abilities and the whole personality.

II. Research problem

The first complex of problems raises the question as to what is the critical variable, or group of variables differentiating the underachieving from the successful pupils under the conditions of the contemporary basic school. A further question is the distribution and quantifying of scholastic failure, the way these variables correlate and their covariance. The problem of the ratio between intellectual and non-intellectual factors of failure is being studied in detail.

The second range of problems deals with the question of the way these variables can be influenced by education and whether and in what manner they can be compensated by other factors.

III. Research material and methodology

The research investigation was carried out during the school year 1966-67 on an experimental group of 144 unsuccessful and a control group of the same number of successful students, the latter being divided into average pupils having mean

school marks ranging from 2,5 to 3 and pupils having passed with honours. The children were selected at random from 15 basic schools of various environment in order to reflect, if possible, the characteristics of a complete population. Each of the nine grades was represented by 32 pupils /16 underachieving and 16 successful/, equal number of boys and girls. The problem was thus studied within a range of 6 to 15 years of age.

A whole series of research techniques was used: Long-term observation of pupils under natural conditions of school environment, anamnestic method to obtain data concerning somatic, social, mental & emotional development of the pupils, and field exploration of the family background. Apart from these methods were used intelligence tests /the verbal scale of the WISC, Reven's Progressive Matrices/, memory scales, Bourdon's cancellation test, personality ratings /Woodworth-Matthews's questionnaires of effectivity, Frankel's personality inventory/ as well as questionnaires to be filled in by teachers, parents and pupils. Furthermore, supplementary research investigations were conducted under laboratory conditions using the method of programmed instruction.

IV. Research findings, analysis and evaluation

1/ The family participates in school failure chiefly through its lower educational and cultural level.

2/ As far as the allround development and state of health is concerned, underachieving pupils have poorer developmental conditions than successful ones.

3/ Statistically significant differences were found between