

a učitelé udělali dobře, živí se někdy spíše ze zveličování jejich chyb a nedostatků, z jistého bagatelizování výsledků učitelské práce. Přispívá k tomu i malá ohleduplnost části publicistiky a někdy přímo její neodpovědnost v tom, jak jsou veřejnosti prezentovány otázky školy a jak se jí líčí činnost učitelů. Učitelé samozřejmě nežádají, aby byli prohlášeni za nekritizovatelné. Pozitivní, konstruktivní kritika jim může jen pomoci. Aby to však byla takováto kritika, museli by někteří kritické problémům výchovy nejprve rozumět — a tak tomu bohužel často není. Půjde tedy také o to, *aby naše veřejnost požadovala o škole objektivní, seriózní informace*, a to ve vlastním zájmu.

Byl bych nerad, kdyby z mých řádků vznikl dojem, že by učitelé měli čekat, až jim někdo příznivé podmínky pro jejich práci perfektně připraví. I tam, kde nemohou cílů dosáhnout sami vlastními silami, *je na místě naše učitelská iniciativa*. Tou si získáme respekt a vytvoříme předpoklady pro to, aby práce učitelů byla všeobecně uznávána a docenována. Diskuse před XIII. sjezdem strany skýtá této iniciativě dost široký prostor. Využijme toho a řekněme každý, pokud se tak ještě nestalo, své slovo k otázkám komunistické výchovy. Každý z nás totiž může přispět buď drobnou připomínkou či námětem k dalšímu rozvoji výchovné práce i k přijetí správných opatření na úseku výchovy a školství. Jde-li o tak závažné problémy, jako je upevnění politického a ideového profilu naší školy a výchovy, o posílení jejího společenského významu a o posílení společenského postavení učitele, o vytvoření promyšleného systému výchovného působení odstraňujícího vícekolejnost, zbytečné dublování, formalismus atd., o modernizaci vyučování a jeho ústrojnější spojení s životem společnosti, měly by být posouzeny s hlubokou odbornou zkušeností, skutečně kvalifikovaně, tedy především učitelstvem, které strana považuje za svého nejbližšího pomocníka.

JÁN GRÁC, Bratislava:

Za dôslednejšie využívanie psychológie vo vyučovacej praxi

Za posledných dvadsať rokov v oblasti psychológie učenia sa získalo také množstvo poznatkov, že bez ich uplatnenia najmä na I. stupni ZDŠ si vôbec nemožno predstaviť úspešný pedagogický proces. Napriek tomu však pozorovania na vyučovacích hodinách I. stupňa ZDŠ ukazujú, že sa neraz ani zďaleka cieľavedome nevyužíva všetko to, čím súčasná pedagogická psychológia disponuje. Nevyužívajú sa najmä dielčie a neraz drobné psychologické poučky a poznatky. Často sa pozornosť obracia len na atraktívne a neobvyklé psychologické prínosy (napr. programované vyučovanie, učiace stroje atď.) a zabúda sa na množstvo drobných psychologických objavov a zistení, ktorými „dnes a ešte i zajtra“ možno skvalitňovať vyučovací proces. Totiž hoci úspešne vedený vyučovací proces nie je maličkosť, predsa jeho úspešnosť často spočíva na rešpektovaní i psychologických maličkostí. Práve takéto naoko maličkosti z oblasti psychológie učenia si chceme oživiť aj v tomto článku.

Vnímanie vo vyučovacom procese. Podľa zákonov optiky veľkosť zobrazenia predmetu na sietnici závisí nielen od veľkosti predmetov, ale aj od vzdialenosti oka od predmetu. Napriek tomuto dospelí ľudia vnímajú predmety v skutočnej veľkosti rovnako z 50metrovej ako zo 100metrovej vzdialenosti, hoci ich sietnicový obraz v oboch prípadoch je veľmi rozdielny. To si vysvetľujeme tým, že okrem zákonov optiky, vnímanie dospelých závisí aj od predchádzajúcej skúsenosti. Naproti tomu žiaci, najmä z nižších tried, vidia predmety v zhode so zákonmi optiky, avšak bez skúsenostného faktora, pretože počas svojho psychického vývoja si ho ešte nenadobudli. Tak sa stáva, že napr. najmladší žiaci dospelých, ktorí sú k nim priestorove vzdialení, vidia menších a pokladajú ich za deti.

Úlohou školy je urýchliť a spresniť žiakom vnímané aj z hľadiska individuálnej skúsenosti. Veľké možnosti má učiteľ najmä na hodinách telesnej výchovy, na exkurziach, výletoch a pod., kde všade možno s deťmi odhadovať a porovnávať vzdialenosti rôznych objektov v teréne.

Žiaci často nesprávne vnímajú i tvary písmen a číslíc. Niekedy nielenže tvar prevracajú, ale zobrazujú ho ako v zrkadle. Napr. 2 zobrazujú ako 5, 6 ako 9 a opačne. To má za následok, že žiaci si pletú aj iné združené číslice, najmä 16 s 19 a 69 s 96.

Toto musí mať učiteľ na pamäti najmä pri kontrolovaní domácich úloh. Totiž niektoré príklady môžu byť zle vypočítané, ale nie z nevedomosti. Napr. $3 \times 6 + 3 = 30$ alebo $3 \times 3 + 6 = 18$. Teda treba zistiť nielen chybu, ale aj príčinu chyby. Tá môže byť v nevedomosti, alebo v zamieňaní číslíc.

Nepresné vnímanie tvarov vzťahuje sa aj na písmena. Pri čítaní si žiaci najviac pletú b, d, p. Odporúča sa aby si žiaci vystrihli z tvrdého papiera b, d, p. Totiž potom raz si z nich obrátením môžu urobiť tri b, b, b potom zas obrátením p, p, p a napokon zas tri d, d, d. Žiaci si môžu vo forme hry precvičovať tieto tvary aj doma. Precvičovanie takouto formou vykonával aj Michal Foltin, ktorý ho zovšeobecnil aj v *pedagogickom čítaní*.¹⁾

Neraz sa stáva, že žiak pri písaní vyjde nad riadok, inokedy pod riadok. Ak sa toto pravidelne opakuje, môže ísť o zrakovú vadu tzv. amblyopiou. Žiakovi preto, že má útlmy vo videní, sa po určitom čase linka stráca a po určitom čase sa opäť stáva viditeľnou. Nie je tedy správne, ak v takýchto prípadoch usudzujeme, že žiak je roztopašný, a trestáme ho.

Pozornosť vo vyučovacom procese. Rýchla odvrátiťelnosť a zameranosť pozornosti na všetko nové a veľké svedčí o tom, že žiakova pozornosť na 1. stupni ZDŠ je ešte značne neúmyselná. Pre aktivizovanie neúmyselnej pozornosti má veľký význam prednes a hlas učiteľa. Mnohí sú toho názoru, že čím je myšlienka dôležitejšia, tým silnejším hlasom ju treba vysloviť. Tu sa zabúda, že ticho a výstižne povedaná veta má často väčší význam ako hromový pokrik. Známý je v tomto smere psychologický účinok kontrastu. Ide o to, že ak bezprostredne za vetou povedanou nahlas a rýchlo, vyslovíme vetu pomaly a ticho, žiaci napínajú sluch, aby im neušlo ani jedno slovo, a tým aktivizujú svoju pozornosť.

Neúmyselnú pozornosť možno dobre aktivizovať i názornými pomôckami. No názornú pomôcku treba nechať pred zrakom žiaka len dotiaľ, kým sa o nej rozpráva. Akonáhle pomôcka splní svoju funkciu, treba ju ukryť, aby nepútala pozornosť. Volotkinová uvádza, že jednu hodinu pozornosť žiakov prvej triedy bola odvrátená práve preto, že učiteľka položila na stôl novú počítačiacu skrinku a pozdejšie počas vyučovania ju zabudla skryť.²⁾ No z tohto hľadiska sú pro-

¹⁾ Individuálna starostlivosť o žiakov, SPN, Bratislava, r. 1956.

²⁾ Volotkinová: Nástin psychológie žiakov prvej triedy, SPN, Praha, 1953, str. 50.

blematické aj rôzne dekoratívne predmety, keď ich umiestňujeme v prednej časti triedy, a najmä keď ich veľmi často meníme.

Pozornosť aktivizujeme aj tak, keď vzbudzujeme u žiakov citové postoje k vnímanému. No, treba dbať, aby práve tieto city neodviedli pozornosť. Napr. raz dala učiteľka žiakom takúto úlohu: Na bielych ružiach sedeli dva motýle a na červených tri motýle. Koľko motýlov tu bolo spolu. Ukázalo sa, že väčšina žiakov prestala riešiť príklad a v predstavách sa zaoberala myšlienkami na prázdniny, na hry na lúkach, na chytenie motýlov atď.

Učenie je práca a preto učiteľ už aj u žiakov mladšieho školského veku aktivizuje nielen neumyselnú ale aj úmyselnú pozornosť. Spôsoby sú rôzne. Napr. zo psychológie je známe, že keď žiak vie, aj keď len približne, čo sa mu podá, vníma potom podávanú látku s väčšou pozornosťou. Preto skúsení pedagógovia už na konci hodiny upozorňujú žiakov, čo všetko sa naučia na nasledujúcej hodine toho istého predmetu.

V záujme rozvíjania u žiakov pozorného počúvania sa osvedčujú aj špeciálne cvičenia. Napr. žiaci si vezmú obvyklý štvorčekový papier a vyučujúci im diktuje: Vynechajte od kraja 1 štvorček, v druhom štvorčeku urobte bodku; od bodky vedte vodorovnú čiaru cez tri štvorčeky smerom dolu atď. Po takomto diktovaní žiakom, ktorí dávali pozor, má vyjsť určitý geometrický obrazec, ornament a pod. Tým žiakom, ktorí si zvykli venovať nesústavnú pozornosť učiteľovmu výkladu, obrazec nevyjde. Uvedomia si však veľmi názorne, aký dôsledok má slabá pozornosť, a na druhýkrát sa snažia nestratiť nič, neprerušit počúvanie, t. j. neodvrátiť pozornosť na vedľajšie veci.

Pri aktivizovaní úmyselnej pozornosti žiakov môže učiteľ dosiahnuť aj negatívny výsledok. Negatívny výsledok sa objaví napr. vtedy, keď sa učiteľ na začiatku hodiny dožaduje ideálneho ticha. V tomto prípade sa žiaci započúvajú do ticha, reagujú na tých, ktorí toto ticho nejako narušujú, a tým odvracajú svoju pozornosť od vyučovacieho procesu. Takto dosiahnuté ticho je samoučelné, lebo nezvyšuje, ale naopak odvracia úmyselnú pozornosť žiakov.

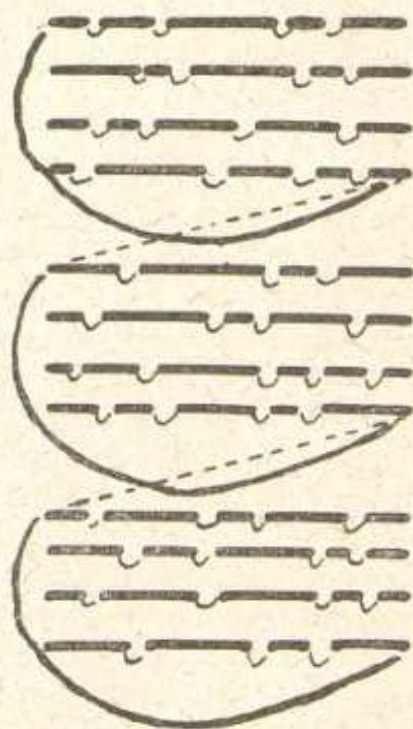
Vyučovací proces vyžaduje od žiaka dosť často schopnosť rozdeľovať pozornosť. Tak napr. pri diktáte treba rozdeliť pozornosť medzi hlas učiteľa a vlastné písanie, pri hlasnom čítaní treba rozdeliť pozornosť medzi hlasné čítanie iného žiaka a vlastné tiché čítanie a pod. Avšak rozdeľovanie pozornosti robí ešte mnohým žiakom značné ťažkosti. Stáva sa napr. že žiak, ktorého učiteľ vyvolal, aby pokračoval v čítaní, kde skončil spolužiak, nenachádza miesto, odkiaľ má čítať. Vzniká dojem, že nedával pozor a bol upútaný niečím iným. V podstate však to nie je vždy tak. Niekedy žiak nedokáže rozdeliť pozornosť medzi vlastné čítanie a počúvanie spolužiaka, neudrzuje tempo čítania, buď sa oneskorí, alebo je vpredu. To však neznamená, že je nepozorný, ale naopak, žiak je čítaním až veľmi zaujatý.

Pamäť a vyučovací proces. Na podržanie a uchovanie učebnej látky negatívne pôsobia aj niektorí vonkajší činitelia. Takýmto negatívnym činiteľom môže byť hocaká činnosť nasledujúca hneď po učení, napr. keď matka pustí žiaka hneď po naučení sa domácej úlohy medzi deti hrať sa. Zvlášť negatívny stav vzniká, keď si má žiak hneď po sebe zapamätať podobné učivo. Psychologicky to možno vysvetliť takto: keď prvok A je asociovaný s prvkom B a máme ho asociovať aj s iným prvkom C, uskutočňuje sa táto asociácia len ťažšie. Asociácia A-B je na prekážku asociácii A-C (proaktívny útlm). Keď sa však už asociuje prvok A s prvkom C, oslabí sa tým pôvodná asociácia prvkov A-B (retroaktívny útlm). Inými slovami: keď sa napr. žiak naučí látku o prezidentovi K. Gottwaldovi, ťažšie sa mu učí látka o prezidentovi A. Zápotockom. Keď sa však už naučí látku o prezidentovi A. Zápotockom, zatlačí si v pamäti látku o prezidentovi

K. Gottwaldovi. Teda učiteľ má neustále prihliadať aj na tieto skutočnosti, a preto učivo má plánovať tak, aby pri učení nevznikli u žiaka asociatívne prekážky.

Podľa toho, ako sa žiaci učia, tak aj odpovedajú. Žiaci, ktorí sa učia prevažne mechanickou pamäťou, majú obyčajne aj mechanické doslovné odpovede. Ak sa napr. žiak mechanicky naučil násobilku a chce vedieť koľko je 5×6 , tak musí začať celý rad od začiatku. Napr. $1 \times 6 = 6$, $2 \times 6 = 12$, až $5 \times 6 = 30$. Podobne je to aj s vybranými slovami a s inou učebnou látkou, ktorú sa žiak naučil na základe mechanickej pamäti.

Ak sa napr. žiak učí básničku mechanickým opakovaním po jednotlivých slohách, neustálym opakovaním prvej slohy asociuje si posledné slovo slohy s prvým slovom slohy. Hovoríme, že uňho vzniká kruhová asociácia. Kruhová asociácia potom negatívne vplyva na reprodukciu. Po reprodukcii prvej slohy neobjaví sa vo vedomí žiaka prvé slovo druhej slohy, ale prvé slovo prvej slohy. Kruhovou asociáciou si zároveň vysvetľujeme, prečo sa mladší žiaci neraz pri prednášaní básničiek zaseknú a nevedia pokračovať. Nesprávne učenie má za následok aj zlé odpovede.

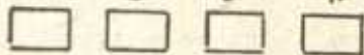


Aj nesprávne stavané otázky môžu značne negatívne ovplyvniť vybavenie učiva z pamäti žiaka. Okrem všeobecne známych zásad o formách otázok, okrem zásady, že pri dávaní otázok nemá učiteľ vysloviť ani jedno zbytočné slovo, treba sa pozastaviť najmä nad slovnou formou otázok. Otázky pri skúšaní kladieme obyčajne v troch vetných formách. Je to kusá veta, opytovacia forma a rozkazovacia forma.

Najnevhodnejšia slovná forma na kladenie otázok je kusá veta. Túto formu nemôžeme vôbec odporúčať pre žiakov v mladšom školskom veku, alebo je pre nich abstraktná, znie pre žiakov neobvykle, nie tak, ako sa ich učiteľ každodenne sputuje. Druhá

Schéma učenia básne parciálnou metódou ukazuje, že kým medzislohové asociácie sú značne slabé, zatiaľ kruhové asociácie sú silnejšie, a preto pri reprodukcii je sklon vracáť sa k začiatku strofy.

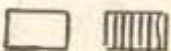
1. 2. 3. 4. sloha



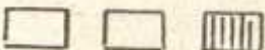
— dvakrát prečítať celú básneň



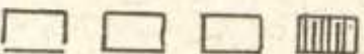
— nacvičiť prvú slohu



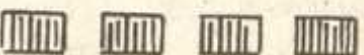
— zopakovať 1. a nacvičovať 2. slohu



— zopakovať 1. a 2. a nacvičovať 3.



— zopakovať 1., 2., 3. slohu a nacvičovať 4.



— zopakovať celú básneň

Učenie básne kombinovanou metódou (podľa Uhra).

forma, teda forma opytovacia, je veľmi konkrétna a zrozumiteľná. No jej nevýhoda je v tom, že uvádza žiakov odpovedať len jednou vetou. Najlepšia je rozkazovacia forma, lebo je najpochopteľnejšia danej psychickej vyspelosti školáka. Takouto formou sa má učiteľ najčastejšie obracať na žiakov.

Myslenie vo vyučovacom procese. Učiteľ už od prvej triedy vedie žiakov k samostatnému mysleniu. Možností je hodne. Napr. sa odporúča, aby pri čítaní rozprávky žiaci si vymýšľali názvy k jednotlivým častiam, vyjadrovali hlavnú myšlienku diela a pod. Úsudok žiaka sa veľmi dobre rozvíja aj tým, že učiteľ na otázky žiakov hneď neodpovedá, ale žiada žiakov, aby sa sami pokúsili povedať svoj názor na vec alebo jav. Napr. „Čo myslíš, ako je to?“ alebo v najvyššom ročníku možno už aj povedať „Tu máš knižku, prečítaj si o tom!“ a pod. Psychológia učí, že poznatok sa temer nezabúda, keď sa žiak oň zaujíma a keď o jeho získanie navyše vyvinie aj určité úsilie. Naopak poznatky získané bez vnútorného úsilia nezanechávajú v žiakovi skoro žiadnu stopu.

Dôležité je, aby učiteľ kládol žiakom otázky tak, aby v odpovediach boli nútení rozlišovať podstatné od nepodstatného. Tak napr. na hodine vecného učiva zoznamuje vyučujúci deti s plodmi rastlín. Ukazuje im slivku, hrušku, paradajku a uhorku. Žiaci zisťujú rozdiely v ich tvare, farbe, veľkosti a chuti. Vo všetkom sa líšia, a predsa sa nazývajú rovnako — plody. Prečo sa volajú plody? Žiaci usudzujú: Lebo sa jedia, lebo nám chutia a pod. Učiteľ namieta, že všetko, čo jedia a chutí, ešte nie je plodom. Znak jedlosti sa teda ukazuje nedostatočným. Žiaci uvažujú ďalej a prichádzajú k názoru, že plody rastú na rastlinách. Ale listy rastú tiež na rastlinách a nie sú plodmi, hovorí učiteľ. Aj tieto znaky sú nedostatočné. Napokon učiteľ rozreže pred žiakom slivku, hrušku, paradajku aj uhorku. Žiaci hneď zbadajú, že všetky majú niečo spoločné. Je to semeno. Takto bol vytvorený nový pojem: plod je časť rastliny, v ktorej je semeno. No tento pojem nebude pre žiakov bezobsažný, pretože vyučujúci opierajúc sa o psychologické osobitosti myslenia žiakov, použil nielen názor, ale aj správny postup.

Je známe, že žiaci ťažko chápajú také časové úseky, ako je epocha, éra, storočie a pod. No aj tu správnym usmerňovaním myslenia možno žiaka viesť k pochopeniu. Napr. osvedčuje sa žiadať žiakov, aby si spomenuli na najmladšiu udalosť zo svojho detstva, na ktorú sa ešte pamätajú. 12-ročné deti si dokážu spomenúť na silné zážitky už z druhého roku svojho života. Takto si zároveň však uvedomia, aká je to dlhá doba 10 rokov. „Koľko rokov má otec, matka?“ pýta sa ich ďalej učiteľ. Deti spravidla uvádzajú 30 až 40 rokov. Teda troj až štvornásobok ich života. A koľko rokov má starý otec, stará matka? spytuje sa opäť učiteľ. Deti oznamujú dáta, ktoré sa pohybujú okolo 50 až 60 rokov. Zároveň si uvedomujú, že starší rodičia žili približne 5 až 6-krát dlhšie ako oni. Tento poznatok je však pre učiteľa už dostatočnou možnosťou, aby žiaci pochopili dĺžku storočia. Totiž storočie v myslení žiakov bude taká dlhá doba, ktorá môže obsiahnuť dĺžku ich života, života rodičov a starých rodičov. Deti sa zmocnili nového pojmu — pojmu storočia. No znalosť tohoto pojmu nebude pre nich formálna, pretože vyučujúci opäť opierajúc sa o psychologické poznatky vyvodil ho pre deti primeraným spôsobom.

☆

Uviedli sme niekoľko príkladov, na ktorých sme si demonštrovali, že psychologické poznatky nie sú samoúčelné, ale ak si ich uvedomujeme a najmä keď ich rešpektujeme, pomáhajú nám v podstatnej miere skvalitňovať každý krok vyučo-

vacieho procesu. Učiteľ v škole vychádza z učebných cieľov, ktoré sú konkretizované v učebných plánoch a učebných osnovách. Avšak tieto ciele úspešne splní okrem iného len vtedy, keď sa bude opierať o psychologické poznatky, ktorými súčasná psychológia učenia disponuje.

JOSEF VALUŠ, Hradec Králové:

Psychologické a pedagogické príčiny zaostávania žáků

Úvod do problematiky

Při výchově komunistického pokolení předpokládáme, že každé tělesně a duševně normální dítě zvládne v průběhu školní docházky sumu vědomostí, dovedností a návyků spojenou s vytvořením pevné struktury postojů žáka především k učení, k práci a k lidem. V tom vidíme jistě právem základ iniciativní a tvořivé práce, bez níž lze těžko nalézt vnitřní vztah k modernímu socialistickému způsobu života.

Do popředí vystupuje zákonitě snaha pedagogů a psychologů odstranit zaostávání žáků jak v prospěchu, tak i v chování. *Pojem zaostávání* chápou v širším smyslu jednak jako *opožďování prospěchové vedoucí až k nezvládnutí učiva, tedy k neprospěchu, jednak jako opožďování za pravidly chování žáků a zásadami sociálního soužití dospělých vedoucí k výkyvům v chování, tedy v podstatě k nesprávnému chování žáka jak ve škole, tak i mimo ni. V užším smyslu lze chápat zaostávání jako obecnou tendenci vedoucí k neprospěchu a k nesprávnému chování žáků*. Celý tento problém bezesporu souvisí s tělesným a duševním vývojem žáka právě tak jako s prostředím, v kterém se žák sociálně formuje.

V odborné literatuře bývá různá klasifikace příčin zaostávání. Např. příčiny dočasné, krátkodobé, dlouhodobé až trvalé, nebo příčiny endogenní (vnitřní, především dědičnost, vlohy, typy vyšší nervové činnosti) a exogenní (vnější, především prostředí a výchova), nebo příčiny somaticko-fyziologické, psychologické a pedagogické. Domnívám se, že u žáků 1. – 5. ročníku poslouží k lepší orientaci třetí typ dělení příčin.

Použité metody

K zjištění souvislostí a vztahů tak široké škály, jakou tvoří příčiny zaostávání žáků, použili jsme těchto metod:

1. Pozorování žáků při hospitacích ve vyučování.
2. Rozhovor s vyučujícími a třídními učiteli.
3. Dotazník, který vyplnilo 50 ředitelů a učitelů.
4. Rozbor profilu zaostávajícího žáka.
5. Beseda s výbornými žáky a beseda se zaostávajícími žáky 5. a 6. roč. ZDŠ.