

Dr. JAN SOUČEK
Výzkumný ústav pedagogický, Praha

TĚKAVÉ DĚTI

Problém těkavých dětí se v poslední době octl v ohnisku zájmu učitelů i rodičů. Děti, které se nedovedou soustředit na daný úkol a které naopak těkají od předmětu k předmětu, působí vychovatelům potíže ve škole i mimo školu. Poněvadž se zdá, že roztěkaných dětí přibývá, a to nejen ve městech, ale i na venkově, jeví se výzkum těchto dětí zvláště naléhavý. Je o to naléhavější, že soustavný výzkum roztěkanosti — pokud je z dostupné literatury známo — nebyl dosud proveden.

Proto jsme se v oddělení pedagogické psychologie Výzkumného ústavu pedagogického v Praze rozhodli, že roztěkanost dětí podrobíme pedagogicko-psychologickému výzkumu. Soustředili jsme se na těkavé děti prvních postupných ročníků některých pražských škol, které jsme sledovali déle než dva roky. Děti prvního ročníku jsme zvolili proto, že se zde setkávají ponejprv s požadavky soustředěné duševní práce a že si dosud neosvojily rutinu školní práce. Dalo se předvídat, že se jejich roztěkanost za těchto podmínek zvláště výrazně projeví. Roztěkanost jsme studovali v poznávacích pochodech a celkové osobnosti žáků jsme si všimli hlavně pod zorným úhlem zkoumané vlastnosti.

Tuto pro vychovatele málo žádanou vlastnost jsme studovali u žáků, u nichž vystupovala tak výrazně, že bylo možno tyto žáky pokládat za typické její představitele. Roztěkanost jsme srovnávali s vlastností opačnou, tj. soustředěností, a to u žáků poměrně velmi dobře soustředěných. Předpokládali jsme, že i ostatní průměrní a podprůměrní žáci mají větší nebo menší míru roztěkanosti nebo soustředěnosti.

Ve svém výzkumu jsme se chtěli vyhnout úskalí atomistického pojetí vlastnosti jako jistého měřitelného rozměru osobnosti. Snažili jsme se však také nepropadnout jednostrannosti pojetí syntetického a neváhali jsme provést analýsu tam, kde se nám jevila nutná. Pokusili jsme se načrtnout profil těkavého žáka prvního postupného ročníku žijícího ve velkoměstě v době radia, televize a stálého přesycování dojmy.

Naším úkolem bylo dospět především k zevrubnějšímu a přesnějšímu popisu roztěkanosti, ale nespokojili jsme se pouhým popisem. Snažili jsme se také postihnout podstatu této vlastnosti. Tím se výzkum a jeho výsledky rozštěpily na dvě části, o nichž v tomto příspěvku stručně pojednáme zvláště.

I. Popis roztěkanosti

Roztěkanost jsme pochopili jako vlastnost osobnosti dítěte souvisící s celým jeho vnitřním životem. Vyslovili jsme hypotézu, že roztěkanost je tendence řešit úkoly poznávací povahy málo analyticky, že však zasahuje

Podrobnější výklad obsahuje monografie *Roztěkané děti*, která je připravena do tisku. Tam je také podrobnější teoretický rozbor této vlastnosti.

i do sfér jiných než jen poznávacích. Jestliže jsme se omezili na zkoumání kognitivní stránky roztěkanosti, bylo to proto, že ve školním životě je tato stránka neobyčejně závažná a kromě toho je metodicky přístupnější než stránky nekognitivní.

Naši vůdčí metodickou zásadou bylo studovat, jak z hlediska analytičnosti řeší těkaví žáci úkoly, které jim dává škola. Podle psychologických zřetelů jsme si tyto úkoly rozdělili zhruba na tři skupiny a zkoumali jsme, jak se projevuje malá analytičnost těchto žáků a) při poznávání předmětů a symbolů, b) v asociaci, c) v úkolech vyžadujících vyšších stupňů abstrakce.

Pozorovali jsme výrazně těkavé žáky soustavně při vyučování a zaznamenávali si jejich slovní a jiné projevy. Hlavním zdrojem našich poznatků však byly vedle učitelových a rodičovských informací individuální z k o u š k y. Některé z nich navazovaly na učivo probírané ve škole, jiné byly svým obsahem i konstrukcí poněkud jiné povahy, ale nevybočovaly z rámce úkolů, které dává škola. Když jsme na příklad dali dětem popsat obrázek, lišil se náš požadavek od školních úkolů jen tím, že jsme žádali soustavný popis od každého žáka a že popisovaný obrázek nesouvisel s probíraným učivem. Podobně, když jsme na př. uložili žákům skládat z kostiček podle předlohy jisté vzorce, nelišila se tato hra od některých didaktických her tak, že by připadala žákům umělá a cizí. Děti nás z denního styku dobře znaly, takže i tím bylo naše zkoumání velmi usnadněno.

a) *Poznávání předmětů a symbolů.* Jedním z nejdůležitějších pochodů při poznávání je diferenciaci. Zkouška na diferenciaci tvarů (jednoduchých schematických kresbiček tvarů jablíček, hruštiček, pomerančů, švestiček, třešní, jahod a pod. o výšce 4 mm náhodně seřaděných) nám ukázala, že většina žáků prvního postupného ročníku řeší tento úkol poměrně málo analyticky a že k přesnější diferenciaci je vede spíše zájem než ochota provést náležitou analýsu.

Podobné výsledky jsme dostali i ve zkouškách na diferenciaci písmen a na diferenciaci počtu předmětů. Přesto však vystupují v těchto dvou zkouškách rozdíly mezi roztěkanými a ostatními žáky výrazněji. Roztěkaní žáci pronášejí svůj soud bez úvahy a raději »hádají«, než by se nad úkolem zamysleli. Soustředění žáci se nedopouštějí tolika chyb jako žáci nesoustředění. Žáci slabí (nikoli roztěkaní) postupují mnohem pomaleji než žáci těkaví a dopouštějí se přibližně stejného počtu chyb jako oni.

Při poznávání slov ve čtení dělají těkaví žáci nejčastěji chyby toho typu, že přečtené slovo nahradí slovem jiným, třebaže úplně jiného významu. Tak na př. roztěkaný Pavlík (z I/55 tř.) udělal v krátkém textu zkoušky v březnu 1955 tyto chyby uvedeného typu: Milena místo Milan, salát m. salám, máte m. také, v kole m. ve škole, pije m. popíjí, Milenka m. Milan, Máša m. Dáše. Roztěkaný Vašek z téže třídy má tyto chyby: rádo m. ráno, píše m. popíjí, daleko m. darebák, pospíchá m. povídá, den m. ten. Jejich roztěkaný spolužák Mirek čte povídá m. pobíhá, dárek m. darebák, díra m. sýr a pod. Vidíme, že v některých slovech se roztěkaní žáci odchýlili od smyslu slova velmi značně a že i tvarem se některé jejich omyly málo podobají předloze.

Tento druh chyb se vyskytuje převážně u dětí těkavých. Žáci soustředění se těchto chyb dopouštějí jen zcela výjimečně a nedělají je ani žáci slabí, avšak neroztěkaní. Soustředění žáci provedou celkem rychle a správně ana-

lysu a potom přikročí k synthese. Slabí žáci analysují slovo pracně, mechanicky a zpravidla pomalu a dopustí-li se nějaké chyby ve čtení slova, je to nějaká zkomolenina, k níž dospěli mechanickým skladem. Okolnost, že chyby ve čtení, které vedou ke slovům jiného významu, dělají většinou roztěkaní žáci, svědčí o tom, že způsob, jímž tito žáci provádějí analýsu a syntézu, je jiný než u žáků ostatních. Ukazuje se, že roztěkaní žáci provádějí syntézu u k v a p e n ě, tj. subjektivně předčasně, dříve než provedli postačující náležitou analýsu.

Ukvapenou syntézu roztěkaných žáků můžeme sledovat také při pozorování a reprodukci obrázků. Nejprůzračnější je pro ně to, že se p ř e d č a s n ě, tj. dříve než provedou uspokojující analýsu, od úkolu odvrátí a dají se zaujmout něčím jiným. Tyto děti působí dojmem, jako by byly danou činností příliš brzy nasyceny.

Dalším nápadným znakem těchto žáků je nepřesnost v popise. Tak na příklad při reprodukci obrázku Alšova Koledníčka mluví Pavlík o »stromové bráně«, o jakémsi »kýblu«, který pro roztěkanou Luďku z téže třídy znamená »nějakej sud« a pro Mirka »soudeček přikrytej s dírkou«. Mirek pokládá kostel za »zámek« a Vašek uvádí vedle sebe »hory, kopce a ublaka (m. oblaka)«. Kromě toho je jejich postup při popisu velmi nesoustavný.

Z toho, co jsme zjistili ve zkouškách na poznávání věcí, obrázků a symbolů, můžeme uzavřít toto:

1. Roztěkané děti rozlišují jednoduché tvary celkem stejně dobře jako děti průměrné, a někdy dokonce i nadprůměrné.

2. V diferenciaci písmen a v diferenciaci počtu předmětů mají roztěkané děti větší tendenci »hádat« než děti ostatní.

3. Při čtení slov technicky obtížnějších nahrazují obtížná slova slovy významem a tvarem odlišnými. Provádějí ukvapenou syntézu bez přiměřeně důkladné analýsy.

4. Při pozorování obrázků provádějí roztěkaní žáci rovněž ukvapenou syntézu (jsou předčasně nasyceni) a při popisu jsou velmi nepřesní a nesoustavní.

b) *Asociace*. Škola žádá, aby žáci připojovali představy a pojmy k sobě v jistém logickém pořádku. Vštěpuje žákům poznatky tak, jak k sobě patří, a žádá, aby jejich znalosti byly utříděny a uvedeny v soustavu.

Abychom si ověřili, jak provádějí asociaci těkaví žáci, provedli jsme s nimi asociční experiment modifikovaný tak, že žáci měli k podnětovým slovům uvést v době třiceti vteřin co největší počet slov. Ukázalo se, že roztěkaní žáci ve srovnání s ostatními mají největší počet volných, poměrně málo koherentních asociací. Ze všech zkoumaných 23 žáků třídy I./1955 připadá na 19 žáků, mezi nimiž jsou žáci slabí, průměrní i značně soustředění, celkem 20 volných, málo spolu souvisejících asociací, kdežto na 4 výrazně roztěkané žáky (Pavlíka, Luďku, Mirka a Vašíka) celkem 36 volných asociací. Představy roztěkaných žáků jsou vcelku velmi volně k sobě připojené. Tak na př. Pavlík na podnětové slovo »venku« uvádí tyto asociace: »Venku je chlapeček, je holčička, jsou jahody...« Na podnětové slovo »nahore« říká: »Nahore je komín, nahore jsou zuby...« Luďka reaguje na slovo pytel takto: »V pytli jsou brambory, do pytle jsme chytli myš...«. Mirek uvádí na slovo »rychle«: »Rychle. Rychlý je kocour, rychlý je vlak...«

Některá představa strhne na sebe všechny ostatní určitým směrem. Na slovo »rychle« říká Luďka: »*Rychle jede rychlík. Do rychlíku nastupují lidé . . .*«

I v těchto úkolech projevovali těkaví žáci předčasnou nasycenost a poměrně krátce trvající zájem o tuto práci.

Také v experimentu, v němž jsme exponovali žákům nejprve dvojici slov logicky k sobě přiřazených (semínko — plod) a pak žádali, aby k jednomu z exponovaných slov připojili druhý člen, jsme se přesvědčili, že asociace roztěkaných žáků jsou zpravidla volnější, méně řízené logickými souvislostmi. Tak na příklad Pavlík připojuje ke slovu oheň místo žádaného slova kouř — slovo hlad, ke slovu bacil místo nemoc — slovo krev a ke slovu práce místo odměna slovo vítr. Ke slovu chladno připojuje celkem logicky slovo vítr (místo mlha) a ke slovu sport slovo běžel (místo zdraví).

Při vyučování jsme si všimli toho, že roztěkaní žáci, jinak velmi povídaví, málo respektují význam slov a zacházejí se slovy velmi volně. Nerozpakují se užít slova, které je v okamžiku napadne. Tak na příklad Pavlík si vymyslí pro obchod s žárovkami slovo »*žárovník*«, pro auto KUKA slovo »*popelní auto*«, nebo Vašík si vypomůže slovem »*dortovna*« pro obchod pečivem, místo souprava říká »*úprava*«, Luďka tvrdí, že »*mráz dělá zimnici*« a pod.

Abychom si ověřili, jaký mají roztěkaní žáci poměr k slovu a jeho významu, zkonstruovali jsme k tomu zvláštní zkoušku. Žádali jsme, aby nám všichni žáci ke 12 málo známým slovům utvořili věty, z nichž jsme se měli dovědět, zdali slovu rozumějí. Byla to tato slova: budova, společně, schránka, vozidlo, obránce, běžný, stánek, jednat, uvažovat, povolání, výzva a zdar. Byli jsme si vědomi, že slova jsou dětem málo přístupná, ale chtěli jsme vědět, jaký je postoj roztěkaných žáků právě k takovýmto slovům.

Počet nesprávných interpretací u žáků roztěkaných je nepoměrně větší než u žáků ostatních. Slabí žáci na naši výzvu, aby ke slovu utvořili větu, většinou neodpovídají a zpravidla prohlásí, že slovo neznají. Zato žáci roztěkaní nepřiznávají, že slovo neznají. Zdá se, že je k tomu nevede ani tak ctížádost; mají spíše dojem, že slovo je jim dostatečně známé a nerozpakují se dát interpretaci, která se jim právě hodí. Ve své nekritičnosti si neuvědomují, že slovo je jím nejasné. Uvedeme jednu ukázkou, jak roztěkaní žáci vykládají slovo »povolání«.

Pavlík říká: »*Povolání chlapeček.*« (Co to znamená?) »*No, že volá chlapce.*« (Kdo volá?) »*No, ten chlapec . . .*« (nejeví již zájem, myslí na něco jiného. Luďka interpretuje totéž slovo takto: »*Povolali ministři, povolali dělníky.*« (Jak tomu mám rozumět?) »*Povolali maminky.*« (Co to znamená?) »*To znamená, která . . .*« (po delší přestávce) . . . *kteřá . . .* (usmívá se a neříká nic). Vašek chvíli váhá. (Řekni nějakou větu!) »*Že chceme mír.*« (To myslíš povolání, ne?) »*Jo, povolání.*« (Znáš slovo povolání?), (usmívá se, neodpovídá, hraje si prsty.) Konečně Mirek: »*Povolání se musí dělat.*« (Jak to myslíš?) »*Povolání je, že má volat. Povolání je, že se tam musí jít.*« (Kdo má povolání?) »*Pán nebo paní.*« (Má tvoje maminka povolání?) »*Ne.*« (Má tatínek povolání?) »*Ne. Ano.*« (Jaké povolání má tatínek?) »*Když ho někdo volá.*«

Srovnejme tyto nekritické a ukvapené interpretace s projevem jedné

z nejsoustředěnějších, Jiřiny, která po chvíli uvažování se přiznává, že toto slovo nezná. Podobně se chovají všichni soustředění žáci. Slabí žáci se rovněž nepokoušejí tvořit větu na slovo, kterému nerozumějí.

Na pevnost nebo uvolněnost asociací usuzujeme i z toho, jak různí žáci reprodukují obsah toho, co čtli. Nepřesná nebo nesprávná reprodukce roztěkaných žáků je dalším dokladem toho, že jejich asociace slova a významu je daleko volnější než u žáků ostatních. Předpokládáme-li, že asociace je v podstatě druh syntesy, dospíváme k názoru, že roztěkaní žáci utvářejí tuto syntesu ukvapeně, předčasně a proto také není dostatečně pevná a dá se snadno porušit.

Zvláštní postavení roztěkaných žáků mezi ostatními v jejich asociacích pochodech vysvitne nejlépe srovnáním toho, jak se odchylují ve svém porozumění od textu. Ve zkoušce konané v březnu 1955 reprodukovali obsah jednoduchého textu roztěkaní žáci takto: Mírek: *»Alik je Dáši. Salám Milan ve škole sní.«* Pavlík: *»Rek, Milena, salám, mléko, povídá . . .«* Vašík: *»Alik vzal chleba a uháněl. Milan si nosil do školy učení.«* Luďka: *»Pejsek se radoval, když viděl Milana. Alik je v budouc.«*

Celkem se ze všech 30 žáků odchyluje 9 žáků v reprodukci od textu. Mezi nimi jsou čtyři typicky roztěkaní a jejich chyby v porozumění jsou v podstatě větší než u žáků ostatních, i slabých. Nejslabší výsledky má Pavlík. Vyjmenování předmětů je jakási náhrada syntesy, k níž dospět nemohl, protože se dopustil ve čtení řady chyb, které porušily vážně smysl čteného textu.

O zvláštlostech asociací roztěkaných žáků můžeme říci úhrnem toto:

1. Mají-li roztěkaní žáci nahradit pozapomenutý člen dvojice slov, kterou si měli zapamatovat, volí si k tomu slovo, které je k prvnímu členu volněji připojené než u dětí soustředěných.

2. V asociacím experimentu připojují k sobě slova a představy volněji než žáci ostatní zejména soustředění.

3. Velmi volně je u nich spojení mezi slovem a jeho významem. Užívají bez rozpaků slov, kterým nerozumějí nebo rozumějí jen povrchně.

c) *Abstrakce*. I ve způsobu abstrakce liší se děti roztěkané od ostatních, hlavně od dětí soustředěných. Přebývá-li podle našeho názoru v abstrakci *s y n t h e s a*, které musí předcházet náležitá analýza, znamená předčasné zaujetí stanoviska v podstatě totéž co ukvapená syntesa.

Povahu abstrakčních pochodů roztěkaných žáků jsme se snažili postihnout třemi seriemi zkoušek. V první z nich měli žáci ze skupiny šesti kolo-rovaných kreseb vlajek uspořádaných na jedné kartičce vyisolovat kresbu jedné vlajky, která se liší od ostatních podle jistého znaku. Takových kartiček bylo celkem pět.

Žák měl analyzovat celou tabulku s kresbami vlajek, kterou musí nejprve přehlédnout, aby postřehl podobnosti a zhruba je srovnal. Především musí abstrahovat znak, podle kterého se mají jednotlivé vlajky srovnat. Je nutno také rozhodnout, na kterém obrázku diferenciací znak (hvězdička, směr políček, umístění kroužku, proporce kříže uprostřed a pod.) schází, zdůvodnit toto rozhodnutí a popř. anticipovat možné námítky. Žák je nucen pochopit vztahy mezi tvary a barvami. Má-li vyjmout podle jistého znaku

jednu kresbu ze šesti, musí umět zaujmout správné stanovisko, které má obhájit a zdůvodnit.

Při rozboru výpovědí žáků jsme zjišťovali počet správných řešení, počet správných, nesprávných, přípustných nebo povrchních zdůvodnění, počet pomocných otázek i počet revokací původního tvrzení, když jsme proti jejich zdůvodnění pronášeli závažné námitky.

Zkoušky s vlajkami ukázaly, že roztěkaní žáci zauímají stanovisko předčasně, že je nedovedou zdůvodnit a že je zdůvodňují většinou povrchně. Proti možným námitkám se nedovedou hájit a snadno odvolají to, co předtím tvrdili. Počtem těchto revokací se nejvíce odlišují od výkonu ostatních žáků. Kdežto u ostatních žáků se počet revokací nesprávných zdůvodnění pohyboval kolem tří v průměru, zaznamenáváme u Luďky 11, u Vaška 10, u Mirka 8 a u Pavlíka 6 revokací.

Abstrakční pochody roztěkaných žáků jsme srovnávali s týmiž pochody žáků ostatních na další řadě tabulek se 6 obrázky, z nichž pět tvoří logickou jednotu (ovoce, hračky, pečivo, domácí zvířata, zelenina), kdežto jeden do této skupiny nepatří (hřib mezi ovocem, boty mezi hračkami, pečená husa mezi pečivem, strom mezi zeleninou a medvěd mezi domácími zvířaty).

Žák dostal za úkol rozhodnout, který obrázek do skupiny ostatních nepatří. I když žáci první třídy nemají ještě náležitý obecný pojem, dovedou zpravidla ukázat a celkem přijatelně zdůvodnit cizorodý předmět mezi ostatními. Obecný pojem nebyl nutným předpokladem pro poznání rozdílu např. mezi hříbkem a ovocem. Stačilo, když žák uvedl, že »to všechno roste na zahradě a hříbek v lese«. Většina dětí ani neznala pojem »pečivo«, ale mnozí pochopili, že všech pět jídel je »z těsta«, a pečená husa není z těsta.

Podobný smysl měla zkouška, v níž obrázky byly nahrazeny slovy. Tento úkol byl dán dětem v červnu, kdy už uměly jednotlivá slova přečíst.

Oproti jiným žákům ve třídě mají roztěkaní žáci nepoměrně větší počet nesprávných a povrchních zdůvodnění. Podobně jako ve zkoušce s vlajkami, i zde mají děti roztěkané daleko větší počet případů, kdy si dávají pomáhat a kdy odvolají vyvrácené zdůvodnění a nahradí je zdůvodněním neméně povrchním a znovu je třeba odvolají. Zauímají tedy svoje stanovisko ukvapeně a nedovedou je zdůvodnit, protože neprovedli náležitou analýsu. Ve vší své abstrakční činnosti jsou roztěkaní žáci nekritičtí, vyjadřují se nepřesně a jsou svou činností velmi brzy »nasytzeni«.

Shrneme-li všechny projevy roztěkanosti, jak jsme je zkoumali v úkolech na poznávání předmětů a symbolů, v úkolech na asociaci i v úkolech na abstrakci, můžeme říci, že hlavní znaky roztěkanosti v kognitivních úkolech jsou tyto:

Synthesa těkavých žáků je ukvapená, předčasná, málo opřená o analýsu. Jejich analýsa je nepostačující.

Roztěkaní žáci jsou nesoustavní, nekritičtí a ve vyjadřování velmi nepřesní.

Čím je kognitivní úkol složitější, čím vyššího stupně abstrakce vyžaduje, tím více se projevují znaky roztěkaného myšlení.

II. Podstata roztěkanosti

Vyslovili jsme hypotézu, že roztěkanost je základní vlastnost, která souvisí s celou strukturou osobnosti žáka. Na podporu této hypotézy jsme se snažili uvést argumenty v tom směru, že

- a) roztěkanost je podmíněna zvláštností nervové soustavy děti;
- b) není závislá výhradně na výchově;
- c) projevuje se svérázně v situaci konfliktu.

a) *Neklid roztěkaných žáků.* Ve všech pozorováních a v individuálních zkouškách s roztěkanými dětmi jsme vždy znovu konstatovali, že všechny tyto děti jsou velmi neklidné. Tuto skutečnost potvrdil i široký výzkum 139 žáků výrazně roztěkaných, které jsme identifikovali v 52 prvních postupných ročnících pražských škol. Ačkoli jsme v charakteristice žáků, podle nichž učitelé roztěkané žáky vyhledávali, neužívali označení »roztěkaný žák«, nýbrž žák »povrchní« a neuváděli v ní, že tento žák je zpravidla neklidný, získali jsme od všech pozorovatelů s h o d n ý údaj o všech žácích takto vybraných bez jediné výjimky. Takřka třetinu těchto žáků označují učitelé jako žáky velmi neklidné. I když připustíme, že při hodnocení žáka jako velmi neklidného nebo jen neklidného jde o měřítko značně subjektivní, není jistě náhodné, že tolik žáků je pokládáno za velmi neklidné. Naprostý souhlas všech pozorovatelů nasvědčuje tomu, že neklid roztěkaných žáků je vlastností velmi výraznou.

Z neklidných projevů roztěkaných žáků soudíme na zvláštní strukturu jejich nervové soustavy. Neklid či hyperaktivita těchto žáků je zřejmě víc než pohyblivost ve smyslu Pavlovovy klasifikace. Neklid v tomto pojetí má blíže k nervositě než k pohyblivosti. Nebylo naším úkolem zjišťovat souvislost mezi roztěkaností a nervositou. Děti jsme nezkoumali neurologickými metodami a tak nezbyvá než vyjádřit domněnku, jejíž platnost by mohl ověřit výzkum, na němž by se vedle psychologů měli podílet i neurologové, po př. psychiatři.

Pozorování a registrace pohybů roztěkaných dětí a jejich srovnávání s pohyby žáků ostatních přineslo přesvědčivý doklad o tom, že mezi roztěkanými žáky jsou dvě variety. Jedni docházejí k předčasné synthese pro svůj celkový neklid, pro neschopnost soustředit se na delší dobu, kdežto druhí jsou ukvapení až zbrklí proto, že se chtějí uplatnit a vyniknout nad ostatní. Žáky, kteří chtějí vyniknout a proto »hádají«, jsme měli příležitost pozorovat již v 1. post. ročníku šk. r. 1954/55. Tomík projevoval často sklon k předčasné synthese a leckdy překvapoval tím, že místo uvažování »střílel«. Tím se velice podobal Pavlíkovi, Mirkovi, Ludce, Vaškovi, jejichž roztěkanost jsme si ve všech projevech ověřovali. Snahu být nad ostatními žáky měli ve třídě r. 1955/56 Ivan a Kája. Oba projevovali známky roztěkanosti, avšak jejich roztěkanost byla způsobena hlavně snahou oslňovat a získávat pochvalu.

Zdá se, že roztěkanost, jež se projevuje povrchní, předčasnou synthesou a nepostačující analysou, je někdy výrazem velmi silné snahy vyniknout, kdežto v jiných případech není možno tuto tendenci konstatovat.

Vedle neklidu roztěkaných žáků jsme u nich zjišťovali velkou míru *nepozornosti*. Má-li žák poznávat nějaký předmět, děj nebo myšlenku, musí

u tohoto úkolu přiměřenou dobu setrvat, aby ho mohl náležitě analysovat. Přejíždí-li předčasně na předmět jiný, mluvíme o jeho roztěkanosti. Znakem roztěkaného dítěte je tedy fluktuující pozornost.

Při všech zkouškách s roztěkanými žáky i při vyučování jsme konstatovali, že jejich zájem o danou činnost rychle pohasl a jejich pozornost byla rychle odvrácena k jiným věcem. Byla to jakási předčasná »nasycenost« danou prací nebo úkolem.

Roztěkání žáci, jejichž předčasná syntéza je způsobena pravděpodobně snahou rozřešit úkol co nejdříve a tím vyniknout nad ostatní, nejsou tak nepozorní jako roztěkaní žáci, kteří tuto snahu nemají. Neklid žáků »ctižádostivých« a občas ukvapené jejich závěry jsou doprovázeny méně fluktuující pozorností, než je tomu u žáků, jejichž roztěkanost je dána neschopností soustředit se delší dobu na jeden úkol. »Ctižádostiví« roztěkaní žáci vydrží sledovat vyučování poměrně delší dobu, když se mohou nějak uplatňovat. Jakmile je jejich výlučné postavení nějak ohroženo a oni nemohou podat výkon, jímž by dosáhli zvláštního uznání, ochabne také jejich pozornost.

Data o 139 žácích roztěkaných ukazují, že všem je společná malá schopnost soustředění. Ani v jednom případě neoznámili učitelé zkoumaného žáka jako pozorného. V 35 případech však není vůbec uvedeno, že jde o žáky nepozorné, u ostatních 104 je jako jeden z charakteristických znaků řečeno, že jsou nepozorní. Jen u 4 žáků bylo zaznamenáno, že jsou »velmi nepozorní«. I tento fakt je příznačný, vzpomeneme-li, kolik žáků bylo prohlášeno za »velmi neklidné«. U 68 žáků se dovídáme, že jsou »hraví« a u 75 žáků, že jejich pozornost je těkavá. Učitelé si vesměs uvědomovali, že pozornost těchto žáků je zvláštní a že je většinou fluktuující.

Abychom blíže osvětlili povahu pozornosti roztěkaných žáků, podrobili jsme je dvěma zkouškám v naší laboratoři. V prvním pokuse škrtali žáci v jednoduchém kancelářním testu každé »o« a po dvou řádcích byli rušeni silným, často se opakujícím zazvoněním a barevnými žárovkami, které se objevovaly v intervalech mezi zvukovými distrakčními podněty. Ve druhém pokuse čtli žáci neznámá slova (pozměněné fiktivní názvy vesnic) a po čtyřech řádcích čtení se ozval hlas Hurvínka a Spejbla. Z gramofonové desky uslyšeli žáci neznámý jejich dialog.

Pokus s kancelářním testem nepřispěl valně k rozlišení roztěkaných žáků. Ukázal však na to, že ve svém cečku dají na sebe roztěkaní žáci daleko více působit distraktivními vlivy než žáci soustředění. Pro mnohé žáky byl rušivý zásah zvonku velmi málo účinný. Ve komštské děti, zejména ty, které mají doma telefon, nereagují na toto rušení celkem nijak výrazně.

Pokus s artikulovaným, smyslu plným rušením, třebaže nevedl k jednoznačnému odlišení roztěkaných dětí od ostatních, ukázal zřetelný sklon těchto žáků k distraktivnosti. Pozornost těchto žáků je většinou nestálá, přelétavá a v pravém smyslu těkavá. Přitom se vyznačují tito žáci zvýšenou distraktivností, která zhoršuje kvantitu i kvalitu jejich práce. Roztěkání »ctižádostiví« žáci jsou schopni soustředit se i delší dobu na činnosti, které jim přinášejí jisté uplatnění, avšak na ty činnosti, kterým nepřipisují význam pro vlastní uplatnění, se rovněž nesoustřeďují.

Analýza pozornosti roztěkaných žáků nás vedla k hypotéze, že existuje

těsná souvislost mezi zvláštním druhem jejich pozornosti a jejich *motivací*. Nedovede-li se roztěkaný žák zastavit u jednoho předmětu a podrobit ho náležitě analýze, musíme mít za to, že to způsobuje pravděpodobně nestálý, příliš slabý a málo účinný motiv. Roztěkání žáci mají, jak se zdá, veskrze příliš slabé motivy, a proto je na delší dobu nic nezaujme a jejich pozornost stále tĕká.

Motivace žáků roztěkaných a přitom »ctižádnostivých« má zcela jiný ráz. Podle naší hypotézy nejsou motivováni pravým zájmem o věc, o poznání samo, nýbrž jejich motiv je *heterogenní*, a je to především snaha vyniknout. Jak nás přesvědčovalo pozorování i zkoušky motivované soutěžením, působilo na tyto žáky soutěžení velmi nabádavě a zvyšovalo jejich výkon.

Na persistenci motivů roztěkaných žáků jsme usuzovali z výsledku zkoušky, při níž jsme užili Kohsových kostiček. Z nich měli žáci podle předlohy skládat jisté obrazce. Nám sloužila tato zkouška ke zcela jiným účelům, než jak ji koncipoval Kohs. Předložili jsme ji žákům jako hru, kterou se mohou zabývat tak dlouho, pokud se jim líbí. Předpokládali jsme, že nestálý zájem roztěkaných žáků se projeví tím, že nevydrží dlouho skládat kostičky a že doba, kterou věnují částečným úkolům v této hře, bude značně kratší než u žáků soustředěných. Vedle toho jsme měli za to, že důležitým činitelem pro persistenci zájmů bude úspěch či neúspěch při této práci.

Z celkových výsledků i z protokolů, v nichž jsme zaznamenávali projevy těchto žáků při hře, je zřejmé, že zájem roztěkaných žáků o činnost, která vyžaduje delší doby soustředění, je velmi prchavý. Při prvním vážnějším nezdaru jejich zájem ochabuje a žáci začínají projevovat neklid a touhu po změně. Soustředění žáci se zabývali úkolem mnohem déle než žáci roztěkaní. Roztěkání a přitom »ctižádnostiví« žáci, kteří při vyučování projevují poměrně dobrou soustředěnost, resignují poměrně brzy na úkol a chovají se zhruba podobně jako roztěkaní žáci, kteří se nesnaží vyniknout. Tento úkol je nemotivuje dost silně hlavně proto, že jeho význam podceňují. Kája z I/56 třídy výslovně prohlásil: *»Já bych radši něco přečet.«*

Obraz, který jsme si rozhovorem se žáky, s učiteli a s některými rodiči učinili o zájmovém světě zkoumaných žáků, je natolik úplný, že nám umožňuje celkem postačující charakteristiku žáků po této stránce.

Nejdůležitějším rysem zájmů roztěkaných dětí je to, že dávají přednost rušné činnosti venku před zaměstnáním doma. Vašek z I/55 tř. na otázku, jak pomáhá doma, říká upřímně: *»Já nepomáhám, já jen lítám venku.«* (A to ani pro nic mamince nedoskočíš?) *»Někdy mamince pro něco doskočím, ale radši lítám.«* Jedna z dalších otázek zní: Chtěl bys být vzorným žákem? (Ve třídě je zavedeno udělení odznaků vzorným žákům.) *»To bych se musel učit a mně se nechce.«* Mezi dalšími zálibami uvádí Vašek: *»Já si nejradši hraju na pavlači.«* (Na co si hraješ?) *»Na schovku, na babu, na vodníka. Taky na vojáky. Já jsem hraničář a hlídám byt.«* (Jak to děláš?) *»Vezmu si šavli, já ji doma mám a hraju si s ní. Venku si hraje na jany — motorky. Pepík mi vozí, já si sednu a von mi vozí. Když přijde, tak si hraje na vojáky. Von má poplašňák . . .«*

Podobně se dovídáme o Pavlíkovi, Ludce a Mirkovi, že jejich nejmilejším

zaměstnáním je hra na ulici, rušné, málo organisované pobíhání a málo organisované hry.

Výzkum zájmů nás přesvědčil o tom, že roztěkaní žáci se zpravidla ne-soustřeďují ani na hru, že rádi mění hry a dávají přednost těm, u nichž nejsou přesná a poněkud složitá pravidla. Přivést tyto žáky ke klidnému, konstruktivnímu zaměstnání je tedy prvním krokem ke zmírnění jejich roztěkanosti.

Po té stránce zasluhuje zvláštní zmínky Vašek z I/57. tř. Po dohodě s Vaškovým otcem byla zahájena terapie, jejímž cílem bylo přivést chlapce k soustředěnější práci ve škole. Otec dbal našich pokynů a pokoušel se všemožně Vaška účelně zaměstnat. Původně ho zaměstnával domácími pracemi (umýváním, úklidem a pod.), ale dosáhl jen malého zlepšení. Teprve když jsme se dohodli s otcem na tom, aby hocha zaměstnával konstruktivními hračkami a vzbudil o ně zájem, a když se mu skutečně podařilo získat hocha pro stavbu se železnou stavebnicí, dostavilo se patrné uklidnění a s ním i schopnost soustředit se.

Jak může konstruktivní práce terapeuticky působit na roztěkané žáky, to nám dokládá i zkušenost s Pavlíkem z I/57 tř. Chlapec je velmi dobrý kreslíř. Tento zájem, kterého dovedlo domácí pečlivé vedení dobře využít, postupně nabýval příznivého vlivu na zmírnění jeho neklidu a roztěkanosti. Na počátku školního roku to byl jeden z nejneklidnějších žáků. Jeho »aktogram« ukazoval 18,8 pohybů průměrně za jednu minutu. Při vyučování vyskakoval, stále se vrtěl, vykřikoval a vybíhal z lavice. Je velmi pravděpodobné, že doporučená terapie vedla k postupnému uklidňování. Na konci školního roku 1956/57 byl skutečně podstatně klidnější a také jeho pozornost se značně zlepšila.

Hypothesu, podle níž roztěkaná pozornost je v podstatě totéž co nestálý, přelétavý zájem, popř. vůbec slabá motivace, bude třeba doložit dalšími výzkumy v tomto směru. Nedoložená zůstává rovněž hypotéza o prioritě nervového neklidu a o jeho vlivu na nestálou pozornost. Stejně dobře by bylo možno říci, že slabé motivy roztěkaných žáků jsou neustálým zdrojem jejich neklidu. Kromě toho není vyloučeno, že jak neklidné chování, tak i nestálé motivace mají jeden a týž společný původ.

Kdežto roztěkanost žáků slabě motivovaných je spojena s typicky fluktuující pozorností, je pozornost žáků motivovaných snahou po vyniknutí vcelku soustředěnější. Vidíme to i na jejich zájmech. Kája (I/56), Ivan (I/1956) a zejména Pavlík (1957) se dovedou zaujmout i klidnými činnostmi, které si vyžadují soustředění, jsou-li k tomu domovem vedeni. Také informace v širokém výzkumu 139 žáků nasvědčují tomu, že »ctízádnostiví« žáci mají stálejší zájmy než žáci roztěkaní, kteří se nesnaží vyniknout. Ctízádnostivé žáky je možno také snadněji získat pro klidnou činnost a tak je postupně zbavovat jejich roztěkanosti.

b) *Prostředí roztěkaných žáků.* Podle našeho soudu není roztěkanost závislá vždycky výhradně na výchovných vlivech. Důkaz pro toto naše tvrzení je jen nepřímý. Zjistili jsme, že prostředí, z něhož roztěkané děti pocházejí, je tak různé a namnoze protichůdné, že nelze usuzovat na příčinnou souvislost mezi ním a uvedenou vlastností dětí.

Stačí jen srovnat prostředí dvou roztěkaných žáků z I/55 třídy, Pavlíka a Lud'ky.

Pavlíkuv otec nežije s rodinou. Matka má poměr s jiným mužem a má s ním děvčátko. V rozhovoru s Pavlíkem jsme si ověřili, že prostředí, v němž dítě žije, není vůbec zárukou zdravého citového a rozumového vývoje.

Zcela jiné je prostředí, v němž vyrůstá Luďka. Droboučká, roztomilá, povídává, pečlivě ustrojená a učesaná získává si na první pohled sympatii. Je adoptivní dcerou rodičů, kteří jsou sice zaměstnaní, ale přitom věnují Luďce všemožnou péči a dopřejí všeho, co jí na očích vidí. Její poměr k rodičům charakterisují tato slova: *»Maminka nade mnou pořád při učení stojí. Když se mnou není doma, tak se se mnou učí babička.«* (A co, když uděláš chybu?) *»Tak mi to babička vymaže. Jednou jsem psala »a« a mělo tam být »i« a vona mi tu čárku vodškrtila a já jsem potom za to dostala dvojku.«* (A co ti řekne maminka, když naškrábeš úkol?) *»To mi řekne maminka: ‚Tak to přeci nemůžeš nýst do školy,‘ a list mi vytrhne. Babička mi jednou vytrhla list a přešila mi ten sešit a já jsem to musela napsat ještě jednou.«*

Prostředí dalších dvou roztěkaných dětí téže třídy je také různé:

Vaškovi rodiče jsou zaměstnaní ve veřejné službě a hoch většinou běhá po ulici nebo si hraje na pavlači. Na otázku, kdo se s ním učí doma, říká: *»Nikdo, nemaj na to čas. Maminka se mi ptá večír, jestli mám úkoly.«*

Také oba Mirkovi rodiče jsou zaměstnaní, ale přitom věnují chlapci dosti času. *»Učím se doma s tátou a s mámou,«* říká Mirek. (To se učíš s oběma dohromady?) *»Ba ne, jeden den táta a máma jeden den.«* (Co se s tebou učí?) *»Čtou se mnou a píšou. Voni mi to napřed napíšou, jak to mám psát, a pak to píšu já. Když pomáhám doma, vydělám si bonbony za to. Tatínek a maminka mi čtou někdy pohádky a já poslouchám.«*

V prvním post. ročníku 1955/56 věnovali rodiče roztěkanému Vladkovi málo pozornosti a chlapec vyrůstal většinou na ulici. Později chodil do družiny, kde se trochu uklidnil. Ivan a Kája téže třídy byli předmětem mimořádné péče domova. Jirka V., z téže třídy, naivní a roztěkaný chlapec, má poměrně starší rodiče, kteří se o něho pečlivě starají, ale poněkud ho hýčkají.

V 1. třídě 1956/57 je nejroztěkanějším žákem Vašek D. Má přísného, velmi rozumného otce, o jehož účinné metodě jsme se již zmiňovali. Pavlík V. má starostlivou maminku i pečlivou babičku. Nehýčkají ho zbytečně a dají si poradit, jak by měly chlapce uklidnit. Stáňa B. má domácí poměry velice příznivé. Pěta, roztěkaný chlapec, je doma dosti rozmazlován.

Prostředí žáků v extensivním výzkumu jsme rozdělili podle empirických hledisek takto:

Prostředí:	Počet žáků:
Matka je na výchovu sama, nestačí, je bezradná, popř. sama nedbalá	23
Rodiče nevěnují dítěti dost pozornosti	26
Dítě je rozmazlováno, doma se mu obdivují	34
Nejednotná výchova	25
Rozvrácený domov	15
Příznivé domácí prostředí	15
Neznámo	1
Celkem	139

Na první pohled je patrné, že roztěkaných dětí vyrůstajících v příznivých výchovných poměrech je velmi málo. Ve srovnání s rodinami, kde se věnuje dítěti přemíra péče, je jich méně než polovina. Zdálo by se tedy, že dítě z dobrých poměrů má menší pravděpodobnost octnout se mezi roztěkanými dětmi než dítě z poměrů nějak nepříznivých.

Zvláštní pozornost jsme věnovali prostředí dětí »ctižádnostivých«, jejichž roztěkanost zřejmě je daleko spíše závislá na výchovném prostředí. Mezi 18 roztěkanými dětmi, u nichž byla uvedena charakteristika »ctižádnostivý«, nebyl ani jediný případ příznivých výchovných poměrů. V 7 případech, jak referují učitelé, jsou děti předmětem obdivu, v ostatních není jednota ve výchově, až na jeden případ, kdy se rodiče dítěti málo věnují. Pokud je možno tato data zobecňovat — je nasnadě domněnka, že roztěkané a ctižádnostivé děti pocházejí většinou z rodin, kde se jim věnuje nadměrná péče. Je to tím spíše pravděpodobné, že mezi 30 žáky, u nichž je přímo uvedeno, že ctižádnostiví nejsou, jsou jen 4, kteří jsou prý doma rozmazlováni. Avšak ani tento údaj není tak přesvědčivý, že bychom z něho mohli usoudit na víc než pouhou tendenci.

c) *Roztěkaní žáci a neúspěch.* Pozorování toho, jak se žáci chovají v kritických situacích, vztahuje se na 16 žáků, o nichž jsme vedli podrobné záznamy a měli k dispozici podrobnější informace rodičů a učitelů. Kromě toho jsme měli příležitostné poznámky od učitelů, u nichž jsme prováděli extenzivní výzkum.

Roztěkaní žáci s nestálými zájmy (skupina A) nesli ve škole neúspěch bez vážných citových poruch. Pavlík se tvářil rozpačitě, ale za chvíli na něm nebylo patrné žádné pohnutí. Stejně Vašek reagoval na neúspěch jen krátkou nelibostí. Mírek byl vážnou výtkou ve škole na chvíli přiveden z rovnováhy a dal se do lítostivého pláče. Za chvíli se však dostal do dřívější veselé nálady. Luďka snášela neúspěch poměrně těžce, ale za chvíli se smála a neprojevovala ani sebemenší lítost.

Jinak reagovali žáci skupiny roztěkaných dětí, které jsou často motivovány snahou vyniknout (skupina B). Ivan v I/56 tř. snášel neúspěch přímo bolestně a dával najevo, že ho velmi mrzí. Rozmrzelost z neúspěchu překonával tím, že se intenzivně hlásil a chtěl novým úspěchem potlačit nepříznivý dojem. Kája z téže třídy nedal sice na sobě znát, že ho neúspěch skličuje, ale ve skutečnosti nedovedl zapřít rozmrzelost. Brzy se vzchopil a uplatňoval se o to více. Podobně Pavlíka z I/57 neúspěch přímo vybičoval k další intenzivnější práci.

I v těchto pozorováních jsme si mohli ověřit domněnku, že roztěkanost má dvě variety a jen jednu z nich je možno nazvat roztěkaností pravou. Roztěkaný žák této variety syntetisuje proto předčasně, a pro nestálý zájem a těkavou pozornost není schopen se na daný úkol soustředit. Jiné příčiny má předčasná syntéza žáka skupiny B, kterého bychom měli označit spíše jako povrchního než roztěkaného. Ten je motivován snahou vyniknout, popř. oslnit. Je sice na první pohled také roztěkaný a neklidný, ale jen proto, že se snaží uplatnit se. U žáků skupiny A jsou motivy příliš slabé, u skupiny B jsou heterogenní.

Zdá se, že pravá roztěkanost s přeletavým a nestálým zájmem a těkavou pozorností je způsobena především zvláštní strukturou nervové soustavy

a není tou měrou závislá na výchově jako roztěkanost žáků skupiny B. Je možné, že pochody v nervových drahách a synaptických spojích jsou rychlejší než u dětí soustředěných, ale tuto hypotézu by bylo nutno ověřit jinými než psychologickými metodami. Všechno nasvědčuje tomu, že roztěkanost dětí skupiny B je mnohem závislejší na výchově a bývá vytvářena působením takového prostředí, kde dítě je předmětem přílišné péče nebo obdivu.

Chceme-li od sebe odlišit žáky s pravou roztěkaností od těch, jejichž roztěkanost nebo povrchnost je způsobena spíše výchovou, všimáme si hlavně toho, jak se chovají ve chvílích neúspěchu. Děti skupiny B reagují zpravidla na neúspěch mnohem živěji a trvaleji než děti skupiny A. Děti skupiny A ztrácejí nezdarem velmi snadno zájem a jejich výkon se ještě více zhoršuje.

Některé výsledky našeho výzkumu mohou podle našeho soudu pomoci učitelům i rodičům v jejich výchovné práci. Některé údaje mohou přispět k tomu, aby učitel snáze a bezpečněji rozpoznal roztěkaného žáka a odlišil ho od žáků lenivých, popř. slabších a málo nadaných. Lepší poznání profilu roztěkaného žáka usnadní učiteli lepší individuální přístup k dětem a použití diferencovaných výchovných metod.

Máme za to, že výzkum může posloužit i v tom, aby upozornil na rozdíly mezi těmi roztěkanými žáky, jejichž zájmy jsou přechodné a jejich pozornost velmi fluktuující, od žáků, jejichž ukvapené projevy jsou motivovány snahou uplatnit se co nejrychlejší odpovědí, co nejrychleším nápadem nebo výkonem. Podle toho upraví učitel svůj postup vůči těmto dvěma druhům roztěkanosti. Žáky skupiny A zaměstná tak, aby nemuseli často prožívat neúspěch, k žákům skupiny B bude náročnější. U žáků skupiny A nebude naléhat na rychlou odpověď, nýbrž je bude stále nabádat k tomu, aby si odpověď náležitě promysleli, žákům skupiny B nebude trpět zbrklé odpovědi a od počátku jim dá najevo, že mu jsou milejší odpovědi správné než rychlé.

Při pedagogicko-psychologických pozorováních jsme často měli dojem, že někteří učitelé přeceňují někdy pohotovost žáků, a to i na újmu správnosti těchto odpovědí. Přesvědčili jsme se o tom, že i žákům méně roztěkaným jen prospěje, když je vybízíme k odpovědi promyšlené a když jim dopřejeme čas k přemýšlení.

Někteří učitelé, jak jsme se pozorováním přesvědčili, mají příliš shovívavý postoj k různým »nápadům« dětí, které bývají někdy sice vtipné, ale často s učivem vůbec nesouvisí. Autory těchto poznámek a nápadů bývají velmi často žáci roztěkaní. Nebylo by arci správné volat tyto děti důrazně k pořádku, ale je nutno hned od počátku trvat na tom, aby zůstávali u věci a neodváděli pozornost ostatních nežádoucím směrem.

Učitel se může z našeho výzkumu dovědět, ve kterých projevech a výkonech se roztěkanost žáků dá nejlépe zjistit. Víme, že roztěkaní žáci ve čtení raději »hádaají«, než by náležitě analysovali a že i v počtech spíše odhadují výsledek, než by uvažovali. Tito žáci, kteří se vyznačují zpravidla velkou povídavostí, mají sklon užívat slov, jejichž významu dobře nerozumějí a nesnaží se je naplňovat správným obsahem. Právě u roztěkaných žáků je třeba důrazně dbát toho, aby slovům náležitě rozuměli, a vést je ke kritičnosti v jejich používání. Rostěkanost se projevuje zejména v úkolech,

kteří vyžadují vyššího stupně abstrakce. Roztěkaní žáci příliš předčasně vyslovují svoje stanovisko, nedovedou je náležitě zdůvodnit a nedovedou, a zpravidla ani nechtějí je hájit. Proto je u nich vážné nebezpečí, že z nich porostou povrchní lidé, kteří nemají náležitě podložený názor. Jak je to důležité v době, kdy usilujeme o osvojení vědeckého světového názoru, o tom není třeba se šířit. Nebezpečí povrchnosti se dá čelit tím, že žáky vedeme k tomu, aby si věc řádně promysleli a nespokojili se prvním nápadem. Vedeme tyto žáky — jako ostatně všechny — k větší a n a l y t i č n o s t i.

Výzkum nutí k úvaze o správnosti a účelnosti některých metod, jichž používáme k motivaci učení. Nebylo by, myslím, správné přeceňovat význam soutěžení ve vyučování, a to hlavně když v soutěžení se zdůrazňuje rychlost výkonu a nikoli především jeho kvalita. Takovéto soutěžení může snadno vést k povrchnosti, jako vůbec všechen chvat ve vyučování. Pozorováním soustředěných žáků jsme se dověděli, že nejlepším motivem v poznávací činnosti žáka je skutečný zájem o věc samu. To vede k zamýšlení nad funkcí motivace při vyučování.

Některá pozorování našeho výzkumu mohou vést k promýšlení cest, jak roztěkanost léčit. Je jisté, že roztěkanost způsobená především výchovou se dá mnohem snáze léčit než roztěkanost, která není tak závislá na výchově. Máme všechny důvody k domněnce, že nejučelnějším prostředkem proti roztěkanosti je manuální, konstruktivní a pro dítě zajímavé zaměstnání, a to jak práce, tak i hra. Naše zkušenosti se žáky, které rodina dovedla ke konstruktivnímu zaměstnání připoutat, jsou velmi dobré a utvrzují nás v přesvědčení, že u roztěkaných žáků obou variet lze dosáhnout zlepšení hlavně touto metodou.

Ян Соучек:

Рассеянные дети

На основе обследования учеников первых классов пражских школ автор пытается дать описание и характеристику проявлений рассеянности у учеников. При решении познавательных задач непостоянство у детей проявляется как тенденция к поспешному, преждевременному синтезу без надлежащего и достаточного анализа. Ассоциации у рассеянных детей страдающих непостоянством ассоциации, в частности, ассоциации между словами и их значением, более свободны, чем у детей, отличающихся сосредоточенностью. При заданиях, требующих высшей степени абстракции, рассеянность проявляется в том, что ученики поспешно принимают решение, мотивируют его поверхностно, евою мотивировку легко меняют на другую в большинстве случаев столь же поверхностную.

Стремясь постигнуть сущность этого свойства автор высказывает предположение, согласно которому рассеянность обусловлена особенностями нервной системы некоторых детей, которая проявляется в отсутствии спокойствия, в их рассеянном внимании и постоянно меняющейся, неустойчивой мотивации. Рассеянность по мнению автора не является лишь результатом воспитания, что косвенно доказывает тот факт, что среда в которой живут рассеянные дети, весьма разнообразна. Рассеянность проявляется весьма резко при конфликтах, как это удалось установить при реакции этих детей на неуспехи в школе.

При обследовании рассеянных детей возможно было установить два варианта рассеянности. У одних детей рассеянность выражается в непостоянстве интересов и рассеянным вниманием, у других весьма тесно связана с желанием выделиться. Эта форма рассеянности вероятно более связана с воспитанием и ее можно легко преодолеть путем конструктивного физического труда.

Jan Souček:

Distracted Children

On the basis of a research among pupils of the first grade of Prague elementary schools the author tries to describe and characterize the manifestations of distracted children. In the solving of concrete tasks children's distractedness appears as a tendency to make a hasty, premature synthesis without proper and adequate analysis. The associations of distracted children, particularly the associations between words and their meanings, are looser than those of concentrated pupils. In the tasks requiring a higher degree of abstraction, distractedness manifests itself in the fact that pupils adopt their standpoint hastily, state their reasons for it in a superficial manner, easily recall their reasons and replace them by other reasons, again mostly superficial.

In his endeavour to grasp the substance of this quality, the author states the assumption that distractedness is conditioned by the peculiarity of the nervous system of some children. It manifests itself as general restlessness, fluctuating attention and ever-changing, unstable motivation. According to the author distractedness does not depend solely on education, as can be indirectly concluded from the fact that the environments of distracted children are very different. Distractedness manifests itself with great force in a situation of conflict, as the reactions of these children to failure at school testify.

During the research it was possible to observe two varieties of distractedness. One is the result of unstable interest and distracted attention, the other is closely connected with the endeavour to excel. The latter form of distractedness is probably more dependent on education and can be easily overcome by some constructive manual occupation.