

# Detský kolektív a osobnostné utváranie jednotlivca

PhDr. VERONIKA KOVÁLIKOVÁ

ČSSR

V socializačných a výchovných cieľoch spoločnosti sa odrážajú aj ideové základy, jej názory na zmysel života jednotlivca i spôsob, ako to najlepšie dosiahnuť.

V socialistickej spoločnosti sú na stanovenie cieľov výchovy i jej základných spôsobov určujúce predovšetkým postulát blaha človeka a idea dosiahnuť ho pre každého v spoločnosti bez vykorisťovania. Tieto základné požiadavky sú skonzretizované v ideále osobnosti komunistu a v presvedčení a poznaní, že ho nemožno dosiahnuť bez výchovy v kolektive a pre kolektív. Vychádzajúc z týchto konštatovaní chcela by som obrátiť pozornosť na dve súvisiace oblasti:

- na potrebu venovať v koncepcii a, pochopiteľne, v praxi predškolskej výchovy oveľa viac pozornosti otázkam osobnostného zamerania, charakterového a mravného vývinu jednotlivca

- na potrebu prehĺbiť a využívať existujúce poznatky o vplyve charakteristických znakov skupín alebo kolektívov na základnú (kolektivistickú alebo individualistickú) zameranosť osobnosti.

V súčasnosti, keď si stále viac uvedomujeme závislosť našej existencie a pokroku od vývinu vedy a techniky, venujeme oprávnene veľkú pozornosť možnosti ďalšieho rozvoja rozumových

Ale paralelne by boli prováděny také jiné psychologické výzkumy, jejichž výsledky podpořily tvrzení, že biologicky podmíněné jsou pouze emoce záporné, protože jejich zdrojem je uspokojení organických potřeb. Zatímco kladné reakce se objevují, když se nemluvně stává schopným soustředit své smysly — zrak a sluch. Krmení není dostatečnou a nezbytnou podmínkou projevu kladných pocitů. Bylo například pozorováno, že 4—6 měsíční děti v dětském domově se usmívaly a „ožily“ při zvuku hlasu lékaře, který s nimi „hovořil“. Neusmívaly se ani neprojevovaly žádnou radost při spatření zdravotní sestry, která je vždy krmila a uspokojovala jejich biologické potřeby, ale dělala to mlčky (Figurin, Děnisovová 1964, Kistáková 1965). Doplnující údaje poskytují výzkumy zvířat. Charlov na základě výzkumů vývoje citové vázanosti opičích mláďat k náhradní matce zjistil, že nezbytným faktorem pro formování kladných emocionálních reakcí je fyzický kontakt, poskytující obzvláště konkrétní dojmy (Marlow, Zimmerman 1965).

Názory, vycházející na počátku z pozorování, potvrdily zvláštní význam stálých těsných emocionálních kontaktů dětí v kojeneckém a pozdějším věku k vlastní nebo náhradní matce. Bylo zjištěno, že nedostatek individuální blízké mateřské péče pro dítě znamená vyvolání psychosomatických poruch, nazývaných „nemocniční nemoc“, která může vzniknout nejen v důsledku rozloučení s matkou, když se dítě například dostává do nemocnice, ale i v situacích společenské osiřelosti (Bieličká, Olechnowicz 1966).

Stupeň psychosomatických poruch, vyplývajících z odtržení dítěte od jeho přirozeného a přemístění do zcela cizího prostředí nebo jeho výchova ode dne narození v omezeném emocionálním kontaktu s dospělými nebo zcela bez něj ve výchovných zařízeních, je různý. Dítě neočekávaně oddělené od matky na delší dobu, například v souvislosti s delším onemocněním, vyžadujícím hospitalizaci v období „velké vzpoury“ se na pohled uklidňuje, otupuje a uzavírá do sebe. U některých dětí, když se taková situace upevňuje a po delší emocionální izolaci, to může vést k emocionální poruše a různým narušením fyzického i psychického vývoje, což v konečném souhrnu působí těžkosti ve sféře společenské přizpůsobivosti a soužití s ostatními lidmi, nejen v raném vývojovém období, ale i později.

V Polsku byly od padesátých let prováděny výzkumy vlivu kojeneckých domovů, jeslí a rodiny na vývoj dítěte. Tyto výzkumy pokračují také v současné době.

Výsledky výzkumů M. Przetacznikové (1960), které byly uskutečněny v padesátých letech ukázaly, že:

- již od čtvrtého měsíce života se u dětí projevují vývojové rozdíly, způsobené prostředím; čím jsou děti starší, tím také tyto rozdíly vzrůstají;

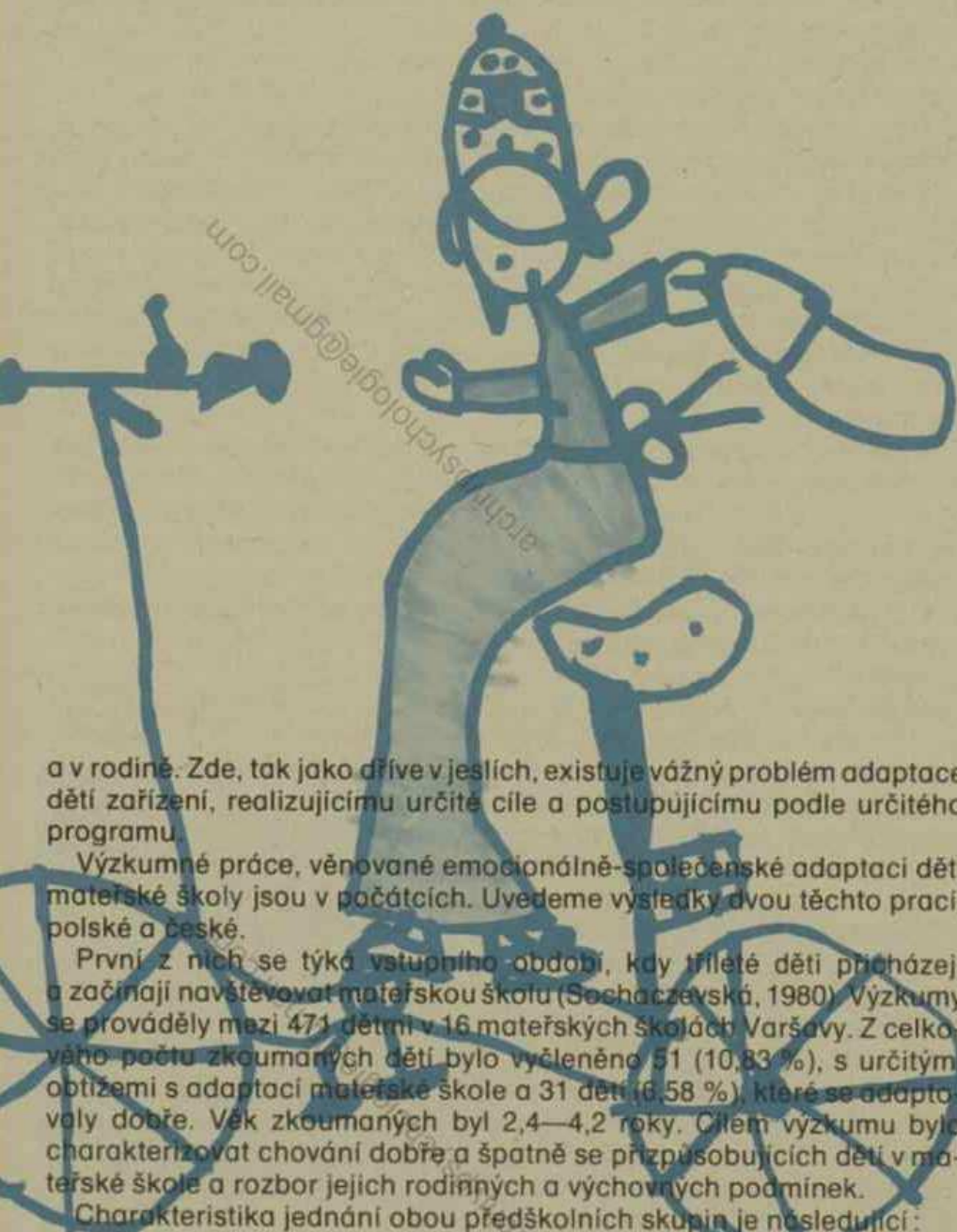
- zejména u dětí z kojeneckých domovů vynikají obzvláště výrazně od druhého pololetí života odchylky od vývojové normy, především v oblasti vyšších forem psychické aktivity, celkové pohybové funkce a manipulace. Tyto děti se vyznačovaly také pasivitou a sklonem k záporným emocionálním stavům. Byl u nich zjištěn snížený nebo jen nepatrný rozsah smyslových zkušeností.

V šedesátých letech byly z iniciativy Ústavu matky a dítěte ve Varšavě organizovány výzkumy ve dvou velkých městech, Varšavě a Krakově, kterým bylo podrobeno 800 dětí. Cílem bylo hodnocení fyzického a duševního vývoje dětí do tří let, vychovávaných pouze v rodině a takových, které 8—10 hodin denně tráví v jeslích. Bylo zjištěno, že celkový rozvoj psychomotorických kvalit dětí obou skupin je v zásadě správný, ale existují mezi nimi rozdíly. U dětí, které jsou dávány do jeslí, byly zjištěny nižší výsledky než u dětí vychovávaných doma, v oblasti vývoje pohybové koordinace a řeči. Skupina jeslových dětí se vyznačovala ve větší míře než děti vychovávané doma emocionální labilitou a špatným sebevědomím, projevujícím se v nežádoucích návycích a stereotypnosti (cucání

prstů, dudlíky, kousání nehtů) (Przetaczniková, Buterlewicz, Chrzanovská 1963, Przetaczniková 1967).

Na počátku sedmdesátých let byly v Polsku uskutečněny výzkumy Kostrzewským (1973), v nichž byly ověřovány uvedené výsledky. Konaly se v rodinách samostatně vychovávajících své děti a v jeslích s vysokou úrovní práce a vysoce kvalifikovanými odbornými kádry. Byla formulována hypotéza, že vysoká úroveň práce výchovného zařízení zabraňuje projevení rozdílů mezi skupinami dětí vychovávaných doma a v jeslích v intelektuálním společenském a pohybovém vývoji. A skutečně, v souhrnu výzkumů nebyly zjištěny rozdíly mezi jednotlivými skupinami dětí, což je optimistický pedagogický jev. Ale u jeslových dětí byla pozorována velká emocionální labilita. Děti vychovávané doma byly klidnější, snáze navazovaly kontakt a měly značně větší pocit bezpečí. Z toho vyplývá, že i jesle s vysokou úrovní výchovné práce působí dětem poruchy v emocionální sféře vývoje vzhledem k častému odloučení od matky a odtržení od domácího prostředí.

Další etapou vývoje je tzv. předškolní věk, v němž mnoho skupin dětí přichází do kolektivních výchovných zařízení — mateřských škol. V nich se setkávají děti, vychovávané dříve v jeslích a v kojeneckých domovech



a v rodině. Zde, tak jako dříve v jeslích, existuje vážný problém adaptace dětí zařízení, realizujícím určité cíle a postupujícím podle určitého programu.

Výzkumné práce, věnované emocionálně-společenské adaptaci dětí mateřské školy jsou v počátcích. Uvedeme výsledky dvou těchto prací, polské a české.

První z nich se týká vstupního období, kdy tříleté děti přicházejí a začínají navštěvovat mateřskou školu (Sechaczewska, 1980). Výzkumy se prováděly mezi 471 dětmi v 16 mateřských školách Varšavy. Z celkového počtu zkoumaných dětí bylo vyčleněno 51 (10,83 %), s určitými obtížemi s adaptací mateřské školy a 31 dětí (6,58 %), které se adaptovaly dobře. Věk zkoumaných byl 2,4—4,2 roky. Cílem výzkumu bylo charakterizovat chování dobře a špatně se přizpůsobujících dětí v mateřské škole a rozbor jejich rodinných a výchovných podmínek.

Charakteristika jednání obou předškolních skupin je následující:

■ Děti, mající potíže s adaptací, se vyznačovaly záporným emocionálním vztahem k mateřské škole, doprovázeným jinými různými formami emocionálních poruch, jako například špatná nálada, plačlivost,

kapacit a poznávacích schopností člověka a jeho příprave na osvojení existujících poznatků o světě.

Toto úsilie vyúsťuje aj v skúmaní problémov detskej psychológie a pedagogiky a v preferovaní tých oblastí záujmu, ktoré prispievajú k poznaniu zákonitostí vývinu ľudských schopností chápať, rozumieť. Skúmajú sa podmienky urýchľovania a rozširovania intelektového vývinu, intenzifikácie výkonovej motivácie, ich možností a hraníc.

Rozvinutý intelekt a brilantné schopnosti jednotlivca sú však len jednou stránkou. Na dosiahnutie ideálu komunistickej osobnosti by bola málo platná, keby sa nespájala so záujmom o blaho iných, s potrebou a schopnosťou byť uvedomelou časťou celku.

Starosť o túto druhú stránku, o problém zameranosti osobnosti, je preto aj vo výchove detí predškolského veku oprávnený a nástojčivý. Napriek tomu, že potrebu hlbších poznatkov o vytváraní tejto dôležitej stránky osobnosti ostro pociťujeme, nemáme ešte dosť prác, ktoré by pomáhali zámerne, s poznaním kultivovať predovšetkým túto stránku osobnosti.

Jedným z osobitne dôležitých poznatkov týkajúcich sa utvárania základnej zameranosti osobnosti je, že jej kolektivistické zameranie nemožno dosiahnuť bez výchovy v kolektive.

O formatívnej sile kolektívu dospelých, dospievajúcich i školákov máme hodne poznatkov. O ich rozšírenie a prehĺbenie sa usilujeme v početných výskumoch v školách, na pracoviskách, v skupinách záujmovej a rekreačnej činnosti. Zásluhou

Na bicykli.  
Kateřina Jelínková, 5-ročná  
z Materskej školy  
na Bělohorskéj ulici, Praha.

najmä sovietskych bádateľov máme určité poznatky o vplyve kolektívu na utváranie rozličných stránok osobnosti aj v predškolskom veku dieťaťa. Zdá sa však, že silný a iste oprávnený dôraz na potrebu individuálnej starostlivosti o dieťa raného veku a na význam, aký má pre jeho výchovu rodina, zatienu do určitej miery potrebu objasniť dopad skúsenosti dieťaťa z výchovy v detstvom kolektíve a otupili záujem o analýzu, ale aj o zámerné využívanie tohto kolektívu na utváranie želaných osobnostných črt. Kým pri analýze vplyvu rodiny na dieťa sa hľadajú vzťahy jej jednotlivých znakov a charakteristík s určitými prejavmi správania, resp. črtami dieťaťa, pojem detského kolektívu predškolského veku nám často splyva so zariadením kolektívnej výchovy. Berieme ho ako ďalej nediferencovateľnú premennú a odhadujeme jej vplyv predovšetkým na pohybový, rečový, rozumový — už vzácnejšie na emacný a ešte zriedkavejšie na charakterový a mravný vývin.

Kolektív detí predškolského veku nemôže mať všetky charakteristiky kolektívu starších detí, uvedomovaný spoločný cieľ presahujúci hranice záujmov jednotlivca i skupiny, dosahovaný spoločnou, spoločensky významnou činnosťou. Je to však elementárna skupina, kde sa základy budúcich kolektívov kladú. Aby však elementárny kolektív tomuto cieľu slúžil, treba pri jeho organizovaní prihliadať na znalosti o všeobecných i vekových zákonitostiach psychického vývinu v ontogenéze.

Základnými poznatkami v tejto oblasti, ktoré by sa pri organizácii a práci s detským kolektívom mali uplatniť, sú predovšetkým

- poznatok o potrebe podnetného, pritom však možností dieťaťa primeraného i kvantitatívne obmedzeného prostredia,

- poznatok o potrebe relatívnej stálosti, nemennosti prostre-

Pokračovanie na str. 22.

lekovosť apod. Objavovali sa u nich odchylky od normy v oblasti spoločenských kontaktů: vyhýbaly sa jim, projevovaly mnoho záporného spoločenského jednaní, neprojevovaly spontánny aktivitu ve hře a nechýly se účastnit organizovaných kolektivních her. V této skupině byly také zjištěny projevy vegetativních a pohybových poruch: nechutenství, úporné zvracení, poruchy spánku, regrese, projevující se pomohování a nežádoucími návyky jako například kousání nehtů, potahování různých částí těla nebo oblečení či onanie. U některých dětí se zároveň objevovaly různé příznaky poruch.

- Děti, které se adaptovaly dobře mateřské škole, se vyznačovaly především kladným emocionálním vztahem k ní a snadným navazováním kontaktů s personálem a s vrstevníky. Tyto děti byly velmi aktivní ve hře a v celodenním jednání byly velmi samostatné a vynalézavé. V této skupině nebyly zjištěny žádné nežádoucí vegetativní poruchy.

Rozbor rodinných výchovných podmínek života dětí obou skupin ukázal souvislost mezi adaptací dítěte mateřské školy a životními podmínkami rodiny, její formální strukturou a společenským postavením. Dále byla zjištěna těsná souvislost mezi výchovnou situací v rodině a adaptací mateřské školy. Nejlépe se osvědčil přiměřený vztah k dítěti a zároveň jeho racionální výchova a nejzáporněji nadměrná péče, láska a rozmazlování dítěte.

Lze konstatovat, že při nesmírných kladných vlastnostech atmosféry lásky v rodině je i v této oblasti třeba dodržovat umírněnost. Výchova dítěte nesmí postrádat racionální prvky. Důležité pro adaptaci mateřské školy se ukázaly také formy péče o děti a jejich výchovu, užívané před vstupem do mateřské školy. Ukázalo se, že dobře přizpůsobivá byla většina dětí, vychovávaných před příchodem do mateřské školy v rodině. Děti, vychovávané dříve v jeslích — nehledě k tomu, že po pobytu ve výchovném zařízení by zdánlivě měly mít velkou schopnost přizpůsobit se dalšímu výchovnému zařízení — se vyznačují různými formami záporného společenského jednání a projevujícími se poruchami. Může to ovšem souviset s emocionálními otřesy z raného dětství, kdy se dítě adaptovalo jeslím.

V Československu byla pro naše nakladatelství připravena kniha Evy Vančurové (1970), věnovaná problému vývoje společenských vlastností dětí v předškolním věku v různých výchovných prostředích. V hlavní skupině byly děti staršího předškolního věku z celotýdenní mateřské školy ve středu Prahy. Děti přicházely do mateřské školy v pondělí ráno a odcházely v sobotu po obědě. Mnoho z nich bylo předtím vychováváno v jeslích nebo v dětských domovech. Průměrný věk byl 5,9 roku. V pokusné skupině bylo 50 dětí, ale celý materiál byl shromážděn o 25 dětech stejného věku a stal se základem pro rozbor a závěry. Kontrolní skupina sestávala z dětí stejného věku z denní mateřské školy ve stejné čtvrti.

Autorka dochází k základnímu závěru, že stálé a systematické (celotýdenní) odloučení dítěte od rodiny narušuje jeho společenský rozvoj a že tyto poruchy v mnoha případech přetrvávají a mají vliv také na další společenský vývoj osobnosti.

Z uvedeného i z dalších údajů vyplývá, že kolektivní výchovná zařízení mohou dosáhnout lepších výsledků pouze tehdy, působí-li společně s přirozeným prostředím života dítěte a pokud se dívají na tyto výsledky pod zorným úhlem a v těsném spojení s rodinou. Když je v případě nutnosti třeba ji nahradit, pak jen je-li jejich činnost zaměřena na uspokojení nejvladnějších potřeb dítěte. K takovým potřebám patří nezbytnost blízkých emocionálních kontaktů s dospělými, pocit sounáležitosti a bezpečí. Takové potřeby dítěte uspokojuje správně fungující rodina. Náprava nedostatků rodinné výchovy je pro kolektivní výchovná zařízení obtížným úkolem. Vyžaduje nejen speciální pedagogickou přípravu doplněnou dobrými psychologickými znalostmi, ale i určitý vztah a velké lidské úsilí. Je to však velice uspokojující práce opravdových vychovatelů.

dia, predovšetkým prostredia ľudí a

■ poznatok o motivačnej sile sociálnych odmien v učení a adjustácii.

Zatiaľ čo v rodinnej výchove sa učíme tieto poznatky stále viac rešpektovať, v kolektívnej výchove ich niekedy strácame zo zreteľa. Neprihliadame na fakt, že dieťa v určitom veku je schopné chápať a vytvoriť si vzťah iba k obmedzenému počtu vecí i ľudí. Kvalita a hĺbka týchto vzťahov je základom jeho neskorších vzťahov k väčšiemu kolektívu. Podstatne menej ako v rodine prihliadame na potrebu relatívnej stálosti prostredia, najmä prostredia ľudí. Máme stovky, ba tisíce prác o potrebe stálosti určitej osoby, matky, ale aj iných členov rodiny. Pritom iba málo vieme o vplyve dopĺňania, zmenšovania i zmeny tých skupín, v ktorých a na ktoré sa má dieťa adjustovať v kolektívnej výchove. Pre organizáciu detského kolektívu a cieľavedomú výchovnú prácu v ňom je osobitne dôležitý poznatok o sile motívu uznania akceptácie dieťaťa inými. Využitie tohto poznatku v praxi dáva možnosť dať deťom nielen naučiť sa, čo je v správaní ľudí dobré a zlé, želateľné a neželateľné a vzbudiť ich náklonnosť a neskôr i vedomie potreby robiť to, čo je správne, ale získať aj skúsenosť a poznanie, že človek je súčasťou celku, že v ňom má svoje miesto.

Táto skúsenosť je dôležitým

Radosť z knihy.  
Kreslíla 5-ročnú  
Veroniku Fajkusovú  
z Materskej školy  
na Pekníkovej ulici  
v Bratislave.

Zámerom nášho výskumu bolo učiť deti zostrojovať a používať predmetné a grafické priestorové modely v rámci rôznych zložiek predškolskej výchovy a rôznych činností. Zaujímalo nás, ako toto učenie ovplyvní všeobecný rozumový rozvoj detí, najmä riešenie rôznorodých intelektových úloh. Vypočítali sme, že ak je náš predpoklad o význame osvojenia si úkonov modelovania správny, potom jeho cieľavedomé formovanie u detí povedie k významne lepším výsledkom ako živelné formovanie, ktoré sa uskutočňuje v bežných podmienkach pri uplatňovaní „detských“ druhov činnosti.

Samozrejme, v konečnom dôsledku nás nezáujímalo, či si deti osvojili vonkajšie postupy zostrojenia a použitia reálnych modelov, ale či sa u nich sformovali vnútorné činnosti, potrebné na zostrojenie a použitie rozumových modelov — predstáv. Keď sme deti učili vonkajšie postupy modelovania, sledovali sme cestu, ktorá mala podľa všeobecného zákona interiorizácie poznávacích činností viesť k osvojeniu si zodpovedajúcich vnútorných činností.

Výskum prebiehal s dvoma skupinami detí materskej školy počas štyroch rokov (od 3 do 7 rokov). V prvej experimentálnej skupine sa výskum začal roku 1975 a ukončil v júni 1980. V druhej experimentálnej skupine sme začali o rok neskôr a ešte sme výskum neukončili. Rozpracovali sme experimentálny program na štyri roky, zahrnuli sme do neho všetky druhy zamestnaní obsiahnutých v programe výchovy v materskej škole s výnimkou telesnej výchovy. Obsah zamestnaní s nevelkými zmenami zodpovedal požiadavkám programu, no metodika ich uskutočňovania sa podstatne odlišovala od obvyklej praxe, pretože do všetkých častí práce s deťmi sme zaradili úlohy zamerané na výučbu zostrojovania a použitia priestorových modelov. Výsledky experimentálneho vyučovania sa preverovali každoročne vyšetrením rozumového vývinu detí experimentálnych a kontrolných skupín. Za kontrolné skupiny slúžili paralelné vekové skupiny tej istej materskej školy, vychovávané obvyklým programom. Vyšetrenia sa robili vždy v priebehu mesiaca a zahrnovali 25 až 30 rozličných diagnostických metódik.

V zamestnaniach si deti osvojovali čoraz ťažšie druhy modelovania rôznych vzťahov predmetov a javov. Výučba modelovania priestorových vzťahov sa uskutočňovala v rámci zamestnaní zameraných na oboznamovanie s okolím a konštruovanie. Pri oboznamovaní s okolím deti sa najprv učili skladať z hotových geometrických figúr plán rozmiestenia nábytku v bábikinej izbe, potom použiť hotový plán — rozmiestniť a premiestniť hračkársky nábytok. Potom sa uskutočňoval prechod k orientácii podľa plánu v priestore konkrétnej miestnosti a v priestore záhrady materskej školy. Nakoniec sa deti učili použiť plán pomocou systému pravouhlých súradníc, čo si vyžadovalo osvojiť si predstavy o mierke a vykonať niektoré početné operácie (napríklad nájsť ukrytý predmet, ktorého miesto bolo označené v pláne).

V zamestnaniach s konštruovaním sa deti učili použiť obrazce rôzneho typu na konštrukciu spočiatku konkrétnych, neskôr všeobecnejších schém a výkresov. Učili sa dopĺňať a meniť hotové schémy a výkresy v súlade s osobitosťami úlohy a vlastnosťami materiálu, a nakoniec samy načrtávali výkresy navrhutej konštrukcie, vrátane výkresov v dvoch-troch rozmeroch (pohľad spredu, z boku, zhora).

V zamestnaniach z materinského jazyka sme deti učili zobrazovať pomocou priestorových modelov, pozostávajúcich z hranolov rôznej farby, zvukovú skladbu slova, t. j. zobrazovať v priestorovom modeli časový sled, postupnosť zvukov a používať tieto modely — vymýšľať slová so zodpovedajúcim sledom hlások, tvrdých a mäkkých spoluhláskových zvukov. V tomto prípade sa použila obmenená metodika D. B. Efkonina a L. E. Žurovej.

Zo vzťahov, ktoré deti v zamestnaniach modelovali, boli pre ne najzložitejšie vzťahy funkčnej závislosti (staršie sa s nimi oboznamovali na hodinách matematiky) a logické vzťahy. Priama a spätná funkčná závislosť medzi veličinami sa modelovala pomocou zodpovedajúcich

grafov. Deti si osvojovali ich konštrukciu a použitie pri riešení úloh (meranie materiálu, porovnávanie skupín, delenie celku na rovnaké časti).

Základným predmetom modelovania logických vzťahov bolo modelovanie vzťahov medzi pojmami v ich rozsahu a obsahu. Rozsah pojmov sa zobrazoval pomocou Heilerových kruhov, ktoré sa používajú na demonštráciu v kurzoch elementárnej logiky. Obsah pojmov sa znázorňoval pomocou schematických zobrazení rôzneho stupňa podrobnosti, napríklad veľký kruh — všetci ľudia — je označený schematickou figúrkou človeka; do neho patriace dva malé kruhy — muži a ženy — označené rovnakými figúrkami s pridaním nohavíc a sukne. Okrem toho sa modelovali kategorizačné vzťahy medzi pojmami pomocou radu štvoruholníkov rôznej výšky. Vo všetkých prípadoch sa organizoval prechod od použitia hotových modelov s vhodnými pojmami, k samostatnému vymýšľaniu a zobrazovaniu pojmov, nachádzajúcich sa v logických súvislostiach.

Všeobecné výsledky šetrení systematicky konštatovali predstih detí experimentálnych skupín pri riešení všetkých typov úloh, pričom vo väčšine prípadov bola táto prevaha štatisticky významná.

Osobitne treba pripomenúť, že deti z prvej experimentálnej skupiny ku koncu výučby, v čase posledného vyšetřovania, boli schopné riešiť aj také úlohy, ktoré Piaget stavia na úroveň formálnych operácií a ktoré sa dosahujú u detí najskôr v predpubertálnom veku. No najnápadnejšie rozdiely medzi našimi skúmanými deťmi a ich vrstovníkmi z kontrolnej skupiny sa ukázali pri riešení tej úlohy, ktorá zachytávala rýchlosť a ľahkosť osvojenosti spôsobu riešenia nového typu intelektových úloh, čo sme deti učili v priebehu výskumu. Dieťaťu sa predkladala zložitá matricová úloha najš chýbajúci predmet podľa dvoch-troch znakov. Keď sa ukázalo, že dieťa úlohu samostatne nevyrieši, vysvetlil sa mu spôsob riešenia s použitím vonkajších orientačných úkonov — nakreslením každého znaku a jeho variantov na osobitnom papieri. Ďalšiu analogickú úlohu sme už dieťaťu predkladali bez vonkajších postupov, no s hlasným komentovaním každej etapy riešenia. Keď dieťa toto zvládlo, ďalšie úlohy už muselo riešiť mlčky v hlave. Ak dieťa v priebehu riešenia akejkoľvek úlohy urobilo chybu, vrátili sme ho k predošlej forme riešenia a všetko sa začalo odznovu. Zaznamenávali sme, koľko úloh bolo potrebné predložiť dieťaťu na definitívny prechod k ich abstraktnému riešeniu. Kritériom bolo bezchybné vyriešenie troch variantov úloh.

Prevažná väčšina detí z experimentálnej skupiny prešla k riešeniu úloh v mysli po dvoch-troch predchádzajúcich pokusoch, zatiaľ čo niektorým deťom z kontrolnej skupiny bolo treba predložiť 10 až 12 pokusných úloh. Boli aj také deti, ktoré až do konca nevedeli vyriešiť úlohy bez vonkajších pomocných podnetov. Zároveň naše deti dosiahli značne lepšie výsledky ako deti vo výskume Eřkonina, ktorý robil experiment so žiakmi 2. ročníka základnej školy. Naše deti experimentálnej skupiny prejavili vysoko rozvinuté schopnosti osvojovať si nové intelektové úkony prechodu od vonkajšej formy riešenia k vnútornej forme, čo podľa nášho názoru svedčí o rozvoji ich schopností vytvárať a používať vnútorné myšlienkové modely nových situácií.

Za dôležitý považujeme aj ten fakt, že pokrok detí experimentálnej skupiny v riešení úloh logického typu sa spájal s ich nemenším pokrokom v riešení úloh využívajúcich názornobrazné myslenie. Formovanie činností modelovania vrátane modelovania logických vzťahov, nespôsobilo teda potlačenie obrazných foriem myslenia logickými, ale prispelo k úspešnejšiemu použitiu jedných aj druhých.

Všetky získané údaje potvrdzujú správnosť overovanej hypotézy o priestorovom modelovaní ako o všeobecnej rozumovej schopnosti, ktorá sa formuje v predškolskom veku. Tieto údaje poskytujú základ pre to, aby sa cieľavedomé formovanie činností modelovania považovalo za cestu, ktorá zabezpečuje tak vývin názorného myslenia, ako aj prípravu dieťaťa na osvojovanie si logického myslenia.

základom jeho neskoršieho hlbokého poznania, že iba v kolektíve a cez kolektív a zastávanie svojho miesta v ňom sa jednotliviec môže stať skutočnou individualitou.

Využívanie tohto poznatku v praxi vyžaduje nielen znalosť a skúsenosť dopadu sociálnych odmien a trestov na jednotlivcov, ale predovšetkým nový, náročnejší prístup k výchove v detských zariadeniach. Vyžaduje mať na zreteli kolektív v jeho celosti, vidieť každú jeho súčasť a organizovať činnosť — zábavu i prácu tak, aby každé dieťa získalo skúsenosť z každého miesta v ňom, poznávalo rovnosť ľudí v ich rozličnosti a našlo si už v tomto veku v kolektíve svoje miesto.

Takýto prístup vyžaduje, pochopiteľne, ešte veľa nových poznatkov o jednotlivcovi v kolektíve, ale predovšetkým pedagogické majstrovstvo dospelého — vychovávateľky, učiteľky, ktoré život v detskom kolektíve usmerňujú.

Ak sa nám podarí dosiahnuť v predškolských zariadeniach túto úroveň, budú detské kolektívy a predškolské detské výchovno-vzdelávacie zariadenia plniť úlohu skutočných „primárnych skupín“, nielen v zmysle časovej prvotnosti, ale predovšetkým v zmysle prevahy a pretrvávania ich vplyvu na utváranie osobnosti. Treba sa o to usilovať vo všetkých oblastiach výskumu i pedagogickej praxe, lebo spoločenskou funkciou kolektívnej výchovy v predškolskom veku dnes už nie je len zastúpenie matky v čase jej pracovnej zaneprázdnenosti, nielen včasné rozvinutie rozumových schopností a zručností detí, ale predovšetkým cieľavedomé usmernenie vývinu jednotlivcov i generácií v smere vypracovania ich potreby a schopnosti žiť s inými, uvedomovať si svoju individualitu, a chápať ju ako súčasť celku, kolektívu, spoločnosti, v ktorej žijú.