

67—187—70
02/46

Kčs 24,50 v.
500/21 865

J. HVOZDÍK
PSYCHOLOGICKÝ ROZBOR
ŠKOLSKÝCH NEÚSPECHOV ŽIAKOV

J. HVOZDÍK
PSYCHOLOGICKÝ
ROZBOR
ŠKOLSKÝCH
NEÚSPECHOV
ŽIAKOV

ZÁKLADNÉ
PEDAGOGICKE
A PSYCHOLOGICKE
DIELA

SPN



**ZÁKLADNÉ
PEDAGOGICKE
A PSYCHOLOGICKE
DIELA**

**PSYCHOLOGICKÝ
ROZBOR
ŠKOLSKÝCH
NEÚSPECHOV
ŽIAKOV**

(Na porovnanie výkonov
a vývinových závislostí
a neprospevujúcich
žiakov ZŠ)

*Príloha k učebnici
Psychologie na
učebnici
autor
Václav B. 1975.*

SAKLADNE
PEDAGOGICKE
A PSYCHOLOGICKE
DIELA

Slovenské
pedagogické
nakladateľstvo
Bratislava
1970

J. HVOZDÍK

PSYCHOLOGICKÝ ROZBOR ŠKOLSKÝCH NEÚSPECHOV ŽIAKOV

(Na porovnanie výkonových
a vývinových závislostí
u neprospeievajúcich
žiakov ZDŠ)

Vážnému pánu profesorovi
Szeczekkovi na znak
úcty reční
autor
Košice 21. III. 1972.

Recenzovali: univ. prof. dr. Juraj Čečetka, univ. prof. dr.
Gustáv Pavlovič, DrSc. a doc. dr. Emil Stračár,
DrSc.

[MOTTO:] „Nechciet naučiť všetkých
žiacov všetkému, ale každého jednot-
livca podľa jeho možností“

(W. Correl: Ťažkosti s učením žiakov, str. 103).

[PREDSLOV]

V monografii „Vzťah žiaka k školskej práci“ (1964) sa mi podarilo zreteľne dokázať, že najhorší vzťah k školským povinnostiam majú neprospeievajúci žiaci a že škola len s veľkými ťažkosťami dokáže meniť tento ich záporný citový vzťah k učeniu. Preto som sa podujal na úlohu bližšie identifikovať túto početnú skupinu problémových detí a odhaliť najmä z psychologického hľadiska korene a príčiny ich slabšej učebnej výkonnosti a nezájmu o školu. Bolo to potrebné tým viac, že po 20-ročnom málo úspešnom úsilí riešiť situáciu akoby upadla vlna záujmu o túto otázku, ba čoraz viac sa ozývali aj rezignujúce hlasy.

Možno by sa mi osud týchto detí nestal takým blízkym, keby som po dlhých rokoch nebol pracoval na úseku poradenskej psychológie. No práve tu, v každodennom styku s nimi mal som možnosť hlbšie nahliadnuť do ich zložitého vývoja a presvedčiť sa, že ich situácia sa pedagogicky vždy nepochopí správne. V tom spočíva neraz bezvýhodnosť zo situácie. Na druhej strane som však mal príležitosť mnohokrát sa presvedčiť o možnosti účinne pomôcť týmto deťom, ak sa poznajú pravé korene ich ťažkostí.

Táto monografia sa preto zrodila predovšetkým zo snahy podať čím pravdivejší obraz o ich školských ťažkostiach, zbaviť sa všetkých konvenčných a formálnych prístupov k veci a na základe najnovších poznatkov psychologickú a pedagogickú vedu pokúsiť sa aspoň v hlavných črtách naznačiť reálne cesty, ako riešiť ich údel. Pravda, predložená monografia chce byť a môže byť len nepatrným prínosom do veľkého humánneho úsilia priblížiť aj týmto deťom poklady vzdelania a pričiniť sa o ich úspešnosť v škole.

Publikácia je výsledkom práce na štátnej výskumnej úlohe X-18-5/5, riešenej v rámci Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, ktorej koordinátorom bol univ. doc. PhDr. M. Bažány, CSc. Zložitost veci však nedovoľovala vyčerpať problém zo všetkých hľadísk. Mo-

jou snahou bolo ukázať jeho najcitlivejšie miesta najmä z psychologickej stránky, ktorá sa javí v jeho súčasnom vývinovom štádiu ako dominantná. Ak sa mi to aspoň sčasti podarilo, potom vďaka za to patrí všetkým, ktorí pri tomto časove náročnom výskume ochotne spolupracovali. Mám na mysli najmä riaditeľov a učiteľov príslušných škôl, pracovníkov Krajskej psychologickej výchovnej kliniky v Košiciach, najmä Ing. E. Fraenkla, ktorý veľmi úzko spolupracoval pri štatistických výpočtoch. Za dobré metodické rady ďakujem univ. prof. dr. A. Jurovskému, DrSc.

Osobitne ďakujem recenzentom univ. prof. dr. J. Čečetkovi, univ. prof. dr. G. Pavlovičovi, DrSc. a doc. dr. E. Stračárovi, DrSc. za ich veľmi cenné pripomienky k rukopisu.

Košice február 1969

AUTOR

[I.] NOVÉ TENDENCIE V NAZERANÍ NA ŠKOLSKÝ NEPROSPECH ŽIAKOV

Snaha dosiahnuť v škole u všetkých žiakov čo najlepšie výsledky nie je nová. V rôznych podobách ju možno sledovať najmä v novovekej škole, v súvislosti so stúpajúcim spoločenským významom vzdelania. I keď sa prístup tejto školy k žiakovi oproti náhľadom stredovekej školy označoval za „kopernikovský obrátený“ (189, 16), zostalo postavenie žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese nedoriešené, a to najmä pre neschopnosť prekonať odtrhnutosť výchovy od rozvoja osobnosti dieťaťa.

V novom svetle sa táto snaha javí v socialistickej škole, ktorá si vyslovene kladie za cieľ, nemať neprospiievajúcich žiakov. Túto úlohu si určuje vďaka novému, optimistickému pohľadu na dieťa, na možnosť jeho vývoja v nových podmienkach výchovy a vzdelávania. Zamietá teóriu o osudovom určení vývoja žiaka jeho nadaním, resp. nemeniteľným sociálnym prostredím. Škola počíta s rozvíjajúcou sa osobnosťou žiaka, za ktorú preberá rozšírenú výchovnú zodpovednosť. Ukazuje sa, že práve tu, na tomto citlivom mieste, zostalo úsilie o dobrý prospech všetkých žiakov nedomyslené a nedoriešené do dôsledkov. Nemienime sa v tejto spojitosti bližšie zapodievať historickým aspektom vývinu celého problému už aj preto, že jeho vývinová špecifikácia sa dôsledne rozoberá v našej novšej odbornej literatúre, najmä vo veľmi inštruktívnej monografii Jaroslava K o p á č a, Jozefa H r a š e a kol. (126). Pripomenieme však, že ani v podmienkach socialistickej školy sa ešte dosiaľ nepodarilo úplne prekonať odtrhnutosť výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa od rozvoja žiakovej osobnosti, odtrhnutosť, ktorú zanechala a zapríčinila niekdajšia teória autonómneho vývinu, pokladajúca dieťa za autonómny organizmus, vyvíjajúci sa podľa vlastných vnútorných síl a zákonov. V pedagogickej praxi sa to prejavilo dvojakou krajnosťou. Po prvé, takým postupom, ktorý chce nové ciele socialistickej školy dosiahnuť starými prostriedkami, najmä vonkajším nátlakom a stupňujúcimi sa požiadavkami na žiaka. Ako základná príčina neprospechu sa tu nástojčivo vynára buď znížená chápavosť žiaka, alebo

nechuť do učenia, nezáujem o školu. Po druhé, prejavuje sa to takou praxou, podľa ktorej sa absolutizuje moc a dosah výchovy a za školský neprospech žiaka sa robí zodpovednou takmer výlučne výchova. V tomto prípade nie div, ak učiteľ videl východisko zo situácie neraz vo formálnych administratívnych opatreniach, ktorými „riešil“ školský neúspech žiaka. Chybou bolo, že podľa týchto praktík na jednej strane zostával žiak so svojím vývinom viac-menej ponechaný sám na seba, a na druhej strane sa plánovali a realizovali výchovné opatrenia v záujme jeho usmernenia, ale s nedostatočným prihliadaním na tie zmeny a zákonitosti vývoja, ktoré podmieňovala a určovala výchovno-vzdelávacia práca školy.

O to viac sa teda žiada pozastaviť sa pri tomto probléme a pokúsiť sa sformulovať niektoré nové tendencie v prístupe k riešeniu danej otázky.

Treba predovšetkým vidieť, že *problémy učenia sa stále viac a viac spájajú s psychológiou osobnosti*. Učenie v najširšom zmysle slova, i školské učenie v užšom chápaní sa podstatne zúčastňujú na rozvoji mladého človeka. Vychádzajúc z toho, tvrdí Allport, že „každé učenie je zároveň aj spôsob, ako utvárať vlastnosti, alebo ako ich meniť“ (4, 63). Nie div, že v poslednom čase sa pozornosť pedagogickej psychológie, pedagogiky, ale aj iných príbuzných disciplín sústreďuje na prekážky, ktoré sa stavajú učeniu do cesty, pribrzdžujú proces učenia sa, spomaľujú ho, alebo ho celkom znemožňujú. Skúmajú sa najmä faktory a príčiny školského zlyhania žiakov, a to v dvojnásobnej miere v socialistickej škole, ktorá si kladie v súvislosti so svojimi humanitnými cieľmi za úlohu poskytnúť všetkej mládeži primerané vzdelanie podľa jej schopností. A práve v novších výskumných prácach zreteľne badať stále viac tento nový prístup k otázke školského zlyhania. Kriticky sa posudzujú pokusy vysvetľovať učenie ako izolovaný jav, resp. zlyhanie žiaka v školskom učení ako prejav jedného alebo druhého činiteľa. Výstižne to vyjadril najmä Roth (194, 16) slovami: „*keď sa dieťa skutočne učí, učí sa celé dieťa.*“ Autor tlmočí tento svoj názor ako odpoveď na tendencie vidieť problém školského neprospechu žiaka len v súvislosti so zníženými rozumovými schopnosťmi.

Toto všetko sa žiada zdôrazniť aj v súvislosti s vývinom danej problematiky u nás. Veď len v posledných dvadsiatich rokoch sa náhľad na školský neprospech žiaka niekoľkokrát diametrálne menil a zakaždým sa vyzdvihoval iný determinujúci faktor. V súvislosti so zavádzaním princípov jednotnej školy prijala sa téza o neprípustnosti neprospievania, o nepro-

spievania ako prežitku tradičnej školy s tým, že nové ekonomicko-spoločenské podmienky zabezpečujú v škole také pôsobenie výchovy a vzdelávania, pri ktorom sa bude môcť každé normálne dieťa úspešne učiť a v škole prospievať. Keď sa zistilo, že deklarovanie tejto tézy a jej mechanické uplatňovanie vedie síce k zníženiu počtu neprospievajúcich, ale len za cenu zľavnenia požiadaviek na žiaka, a keď táto atmosféra nepriaznivo ovplyvnila aj pracovnú morálku žiakov, došlo opäť k obratu, k zvyšovaniu náročnosti na žiaka. Nedostaččná známka sa znova stáva jedným z hlavných zastrahujúcich prostriedkov, ako prinútiť žiaka učiť sa. V školách sa neprospieva i naďalej, ba mnohokrát ešte vo väčšej miere, len s tým rozdielom, že pre učiteľa odpadlo riziko vysokého percenta neprospievajúcich. Ak sa predtým neprípustnosť neprospievania odôvodňovala nesprávnym pochopením tézy o rozhodujúcej úlohe výchovy pri vývoji dieťaťa, teraz sa zasa zjednodušene odôvodňuje tézou o určujúcej úlohe schopností žiakov pri učebnej výkonnosti. V prvom prípade sa podcenil faktor úrovne rozumového vývoja a neprípustne sa precenila moc výchovy, resp. vplyv zmenených historicko-spoločenských podmienok, v druhom prípade sa vyzdvihuje zástoj rozumového vývoja žiaka ako jediného determinujúceho činiteľa, ovplyvňujúceho žiakovú úspešnosť v škole. Na rozdiel od predmníchovskej republiky, keď sa v danej súvislosti najviac vyzdvihovali otázky nadania a schopností žiakov, resp. otázky sociálneho prostredia žiaka, sústreďovala sa pozornosť učiteľov v našich nových podmienkach najmä na didaktické a organizačné opatrenia, ako sú tzv. doučovacie skupiny uvedené do života osnovami z roku 1949.

Pritom sa oficiálne i v učebniciach pedagogiky hlása správna zásada potreby komplexného prístupu k riešeniu otázky neprospievania žiakov. Pokúšajú sa o to aj niektoré súbornejšie pedagogické práce, ktoré však celkove neprekonali rámec empirizmu. Osobnosť neprospievajúceho žiaka sa doteraz dostatočne neanalyzovala. Vznikala vlastne paradoxná situácia, pretože pri skúmaní príčin, etiológie neprospechu, zostával žiak ako subjekt, nositeľ školského zlyhania, nepoznaný, alebo poznaný len povrchno, z jednej strany, zo strany učiteľovho pohľadu. Žiakova osobnosť v tomto celkovom zápase o jeho úspešnú školskú prácu zostala v istom zmysle slova anonymná, lebo *intenzívnejší záujem o psychológiu žiaka sa akoby umŕtvoval jednostranným vysvetľovaním tézy o vychovateľnosti a vzdelateľnosti všetkých žiakov*. Tu treba vidieť aj jednu z príčin, prečo sa náležite nepo-

kročilo ani v praktických pedagogických opatreniach pri riešení tejto otázky. Zásadu komplexného prístupu k neprospeievajúcemu žiakovi uplatňovala len menšia časť učiteľov, ktorí viac pedagogickou „intuíciou“ než na základe hlbšieho teoretického zvládnutia problému uskutočňujú v tejto oblasti naozaj modernú školskú pedagogickú prax. Ostatní sa o to pokúšajú buď len so striedavým úspechom, alebo veci obchádzajú, uskutočňujú viac-menej „tradičné“ vyučovanie v domnení, že úsilie mať školu bez prepádávania je umele vykonštruovanou fixiou. A tak nám otázka neprospeievania zostala aj naďalej otvorená, školský neprospech sa začal ticho prijímať ako samozrejmosť, i keď nemožno povedať, že by naše školy neboli do jeho riešenia investovali dosť úsilia a energie.

Preto sa právom natíska otázka, či sme si v tomto smere nepostavili nereálne ciele, či sme nechceli niečo riešiť, čo je neriešiteľné. Veď napokon štatistiky hovoria jasnou rečou, že takmer $\frac{1}{5}$ školopovinných žiakov u nás nekončí školskú dochádzku úspešným ukončením 9. postupného ročníka. Tým sa veľmi málo odlišujeme od krajín, kde sa otázka školského neprospechu nekladie ako špecifický problém. Máme na mysli kapitalistické štáty, ako napríklad USA, NSR, Francúzsko, Taliansko a pod. V tejto súvislosti sa ozývali hlasy, či nebude správne zrevidovať aj náš pohľad na túto otázku a vypustiť ju z programu našej školy a pedagogiky. Takisto sa ozývajú námietky, či nie je paradoxné zapodievať sa touto časťou slabých žiakov v období, ktoré nesporne vyžaduje vzostup nadaných.

Veci treba uviesť na správnu mieru a takého chápanie problémov nemožno prijať z niekoľkých dôvodov:

1. Problém neprospeievania nemožno neriešiť nielen pre nedostatočnú vedomostnú pripravenosť týchto žiakov na život, ale aj pre *osobnostné straty*, ktoré sa stávajú často trvalou a nezdolateľnou prekážkou ich úspešnej socializácie, resp. resocializácie a pozitívneho spoločenského, ale najmä pracovného začlenenia.

2. Subjektívne následky školského neprospechu sú dnes pre žiaka oveľa ťažšie, ako boli predtým. Súvisí to s tým, že význam vzdelania pre život ustavične stúpa, a tým sa zvyšuje aj riziko ohrozenosti frustráciou z nedostatku schopností získať vzdelanie u tej časti školskej mládeže, ktorá je pri školovaní neúspešná. Osobitne treba vyzdvihnúť, že pritom nejde vždy len o žiakov vyslovne prepádávajúcich. Postihuje to aj tie deti, ktoré nedokážu uspokojovať vlastné aspirácie, resp. nedosahujú v škole aspiračné

niveau a nespĺňajú požiadavky svojich rodičov. I keď nepatria k neprospeievajúcim žiakom, ba dosahujú celkovo aj priemerný prospech, predsa ich na uvedenom základe trvale ťaží zážitok neprospechu. Napokon sa to týka aj skupiny žiakov, ktorí majú zvýšenú vnímavosť oproti školským neúspechom pre rôzne výraznejšie i drobné dificity, resp. telesné alebo zmyslové defekty. Strata sebadôvery, vznik neželateľných komplexov s nevhodnou kompenzáciou môžu poznačiť osobnosť neprospeievajúceho žiaka viac-menej natrvalo. Slovom, treba vyzdvihnúť, že neprospech nie je pre školské dieťa ľahostajnou záležitosťou, ale neraz otrasným zásahom, ktorý zostáva bez patričnej odozvy len „u tupých pováh“ (151, 12).

3. Prevláda názor, že *neprospeievanie neutvára predpoklady na zlepšenie výkonu dieťaťa školského veku*. Spôsobuje veľmi často afektívne rozladenie, ktoré sa záporne prejavuje nielen vo vzťahu žiaka k príslušným učebným predmetom, ale aj v jeho vzťahu ku škole vôbec. Tvrdí sa, že toto rozladenie sa opakovaním triedy neodstráni, skôr len posilní. Podľa názoru J. Konopníckého (122, 26) neprospeievanie nemá ani terapeutický ani profylaktický význam. Tvrdí, že 80 % žiakov, ktorým raz povolili opakovať ročník, nekončí školu s úspechom.

Ako vidieť, prepádávanie naozaj patrí k neriešeným a veľmi nepríjemným problémom súčasnej školy. Slabé doterajšie úspechy, alebo aj neúspechy pri jeho zdolávaní majú skôr nabádať pristúpiť k tomuto problému z iných, nových hľadísk, než viesť k rezignácii.

Neprospeievanie žiaka v škole v najširšom zmysle slova, t. j. ako stretanie sa s neúspechom v školskej práci, sotva sa niekedy celkom prekoná. Učenie sa je činnosť vyžadujúca často vynaloženie veľkého pracovného úsilia a zdolanie mnohých vnútorných i vonkajších prekážok. Je len prirodzené, že úspechy sa tu budú striedať s neúspechmi, radosť a nadšenie so sklamaním. Preto pri hľadaní ciest, ako mu predchádzať, neslobodno zabúdať ani na ďalší aspekt celého problému, *na potrebu poznať v žiakovjej osobnosti hlbšie psychické mechanizmy, súvisiace so zážitkom školských úspechov a neúspechov*. Rovnako potrebné je aj *študovať spätnoväzbový účinok týchto zážitkov na žiakovu učebnú prácu*, najmä na tú oblasť, ktorú nazývame jeho vnútornou pozíciou, t. j. na jeho postoje, vzťahy ku škole a k učeniu, na jeho pohnútky a záujmy. Konkrétne to bude znamenať *potrebu nasledovať celý problém len z hľadiska závislosti školského prospechu žiaka od jeho nadania, schopností a vlastností, ale aj z hľadiska*

vplyvu úrovně žiakovho prospechu na rozvoj schopností a celej osobnosti žiaka. Slovom, v školskom prospechu, najmä v „prospechovom nepokoji“ žiaka sa budú odrážať okrem vonkajších faktorov aj niektoré vývinové zákonitosti psychiky žiakov (126, 219).

Prirodzene, školský prospech môže mať vplyv na rozvoj žiakovej osobnosti len vtedy, ak sa stane pre žiaka zážitkom, ak ho bude vnútorne prežívať, ak svoju výkonnosť v učení, učebné výsledky bude hodnotiť a subjektívne prežívať ako úspešné alebo neúspešné. Len vtedy sa môžu učebné výsledky žiaka stať motivačným zdrojom a stimulujúcim prostriedkom na rozvoj žiakovho myslenia a vôľovej aktivity alebo brzdiacim, resp. aj rozkladným faktorom žiakovej osobnosti. Preto ani neprekvapuje, že práve tieto súvislosti a podmienky, za ktorých sa istý učebný výkon žiaka spája so zážitkom úspechu alebo neúspechu, stávajú sa čoraz viac predmetom výskumov. Do popredia sa dostáva predovšetkým otázka, aký účinok má zážitok úspechu alebo neúspechu na školský výkon žiaka, najmä na jeho motiváciu, na vzťah k učeniu, za ktorých okolností úspech alebo neúspech podporujú výkon a kedy vedú k jeho zníženiu (56). Rovnako sa študuje aj účinok povzbudení, pochvaly, odmeny, resp. trestov na priebeh a výsledky školského učenia žiaka (69). Práve v duchu týchto výskumov žiada sa poukázať na *nebezpečenstvo schematického prístupu k otázke školského neprospechu, spočívajúceho v tom, že sa školskému neprospechu žiakov pripisuje buď jednostranne kladný výchovný význam alebo na druhej strane jednoznačne záporný význam pre výkonnosť žiaka a jeho školskú prácu*. V prvom prípade ide o nezdravú tendenciu, uplatňujúcu sa v praxi niektorých škôl a učiteľov, používať nedostatočnú známku ako univerzálny liek, od ktorého sa očakáva obrat k lepšiemu v žiakovom učení. Ide viacmenej o „bitie“, trestanie žiaka známkou. Druhá krajnosť spočíva v nedocenení toho, že v istých situáciách môže mať neúspech žiaka aj kladný vplyv na ďalší výkon v učení (201). Rovnaká jednostrannosť sa prejavuje často aj v hodnotení účinku úspechu na ďalšiu žiakovu učebnú činnosť, kde sa javí tendencia absolutizovať kladný účinok úspechu a nevidieť zase, že v istých súvislostiach môže byť aj opak pravda. Stáva sa tak najmä vtedy, keď úspech vedie k „presýteniu“ a keď má za následok „odpočívania na vavrínoch“ (56, 89).

I keď všeobecne nemožno pochybovať, že neúspech a jeho motivačná sila sa nedajú ani zďaleka porovnať s kladným účinkom a motivačnou

silou zážitku úspechu a že sa v praxi akceptuje zásada využívať pokiaľ možno kladné motívy, treba vyzdvihnúť, že školský úspech i neúspech žiakov sú dôležité prostriedky, s ktorými treba narábať vo výchovno-vzdelávacej praxi škôl veľmi rozvážne a dômyselne. Výskumy R. S. Lazarsa a C. W. Eriksena napr. potvrdzujú, že zatiaľ čo sa pod vplyvom neúspechu výkony slabších žiakov rapidne zhoršujú, učebné výsledky dobrých žiakov po neúspechoch javia tendenciu zlepšovať sa (56). Pravda, ani to neslobodno chápať ako všeobecne platný princíp, pretože sa pritom môžu uplatniť mnohé ďalšie faktory. N. A. Carrier napr. uvádza, že dievčatá reagujú na školské neúspechy oveľa citlivejšie, nepriaznivejšie ako chlapci (29). G. W. Thomson a C. W. Hunnicut prízvukujú, že žiaci s extrovertívnym zameraním zlepšujú svoju učebnú výkonnosť skôr po prežitom neúspechu ako po úspechu. Zatiaľ čo u žiakov s introvertívnym zameraním je to opačne (223).

A tak z uvedeného vidieť, že otázku učebnej výkonnosti žiaka v škole, jeho úspešnosti alebo neúspešnosti nemožno zužovať len na schému: požiadavka školy — povinnosť žiaka učiť sa. *Problém školského neprospechu žiakov neslobodno vidieť ani len vo svetle ich učebných výsledkov alebo len v súvislosti s tým, či žiak je rozumovo schopný alebo neschopný, resp. či sa chce alebo nechce učiť*. To, čo nazývame učebnou schopnosťou žiaka, zahŕňa oveľa širší okruh komponentov, ktoré sa tak alebo onak zúčastňujú na formovaní celej jeho osobnosti. Preto bude správne, upustiť od márneho „boja proti prepadávaní“ v jeho tradičnej podobe organizovania vonkajšieho nátlaku na žiaka, upustiť od úsilia naučiť všetkých žiakov v tom čase tú istú učebnú látku tou istou metódou a usilovať sa vidieť celý problém v novej polohe, so základnou pozitívnou úlohou zvýšiť motivačnú úroveň žiakovho učenia. To sa ale nemôže stať bez spoľahlivejšej a objektívnejšej analýzy celého komplexu činiteľov a podmienok úspešného učenia, najmä bez podrobného štúdia súvislostí medzi učením a žiakovou osobnosťou, bez skúmania, ako zapojiť žiakovu osobnosť do učebného procesu a ako využiť učenie ako najúčinnější prostriedok rozvoja žiakovej osobnosti. To však predpokladá potrebu rešpektovať a v praxi našich škôl rozvíjať a plne uplatňovať moderné psychologické teórie učenia, ktoré v súlade s vekovými a individuálnymi osobitosťami žiakov, s ich osobným pracovným tempom utvárajú pre všetkých žiakov optimálne vonkajšie i vnútorné podmienky na úspešné osvojenie učiva.

Až výsledky týchto snáh nám ukážu v pravom svetle realnosť a opodstatnenosť požiadavky, resp. hranice možnosti jej realizácie v smere zabezpečenia plnej školskej úspešnosti žiakov.

[II.] PROBLEMATIKA NAŠHO VÝSKUMU

Neprospievajúci žiaci tvoria aj v súčasnosti najpočetnejšiu skupinu tzv. problémových detí. Úlohou psychologickej vedy je bližšie identifikovať túto skupinu žiakov, poznať ich psychickú kapacitu, vnútorné i vonkajšie podmienky ich vývoja, psychologické a spoločenské predpoklady učenia, najmä so zreteľom na poruchy, ktoré negatívne ovplyvňujú ich školskú prácu a spôsobujú zlyhanie v učení. To všetko sa žiada urobiť hlavne pre diagnostikovanie tejto skupiny žiakov, resp. pre náležité predchádzanie možným ťažkostiam. Na plnení tejto úlohy sa chce svojím podielom zúčastniť aj náš výskum, a to najmä so zacielením na psychologické zretele.

V snahe bližšie identifikovať skupinu neprospievajúcich žiakov budeme vychádzať z predpokladu, že na priebeh školskej kariéry žiaka, podstatne rozdielnej u jednotlivých prospechových stupňov, pôsobia isté činitele, ktoré spôsobujú rozdielne výsledky v ich školskom učení. Budeme vychádzať z toho, že prospechovú odlišnosť týchto žiakov bude sprevádzať nielen rozdielnosť vonkajších podmienok, ale aj odlišnosť vnútorných činiteľov, ako sú psychologické charakteristiky ich osobnosti, úroveň rozumového vývoja, záujem o učenie, vzťah k práci a pod.¹

Naším cieľom je podať psychologický rozbor činiteľov, ktoré najviac prispievajú k neúspešnosti v školskom učení žiakov základnej školy a určiť možnosti zníženia nepriaznivých účinkov týchto činiteľov. Doterajšie výskumy nie sú jednotné, pokiaľ ide o mieru a podiel určenosti školského neprospechu žiakov jednotlivými činiteľmi. Aj my si uvedomujeme, že

¹ Za neprospievajúceho budeme pokladať žiaka, ktorý nevyhovel požiadavkám školy a aspoň z jedného učebného predmetu bol ohodnotený nedostatočnou známku. Slovom takého, ktorý neprospieva, bežnou rečou povedané „prepadá“ z jedného alebo viacerých predmetov. Pojem „prepadávanie“ nie je didaktický termín a pokiaľ ho budeme v texte používať, budeme tak robiť s touto výhradou, viac-menej len kvôli výraznému rečovému spestreniu.

pri učebnom výkone žiaka ide vždy o komplex podmienok, a že aj školský neprospech je výsledkom súhry najrozmanitejších komponentov. Uvedomujeme si ďalej, že vzájomný podiel týchto komponentov, v ktorom sú medzi žiakmi veľké individuálne rozdiely, ako aj veľká intraindividuálna variabilita, môže sa u daného žiaka významne meniť. Jednotlivé činitele somaticko-biologické, sociálno-ekonomické, pedagogické a psychologické sa navzájom ovplyvňujú, môžu sa vzájomne zastupovať, kompenzovať, pretože majú rozličnú účinnosť. Každý, i najslabší činiteľ môže vyvolať reťazovú reakciu osobnosti žiaka. Preto nemožno hovoriť o nejakej trvácnosti a stabilite psychologických charakteristík neprosievajúcich žiakov. resp. o nejakej uzavretej skupine repetentov. Nemožno hovoriť ani o ich nemeniteľných schopnostiach nezávislých od sociálneho prostredia, a najmä od výchovných podmienok. V tomto smere bude múdrejšie upriamiť pozornosť na stupeň ich vývinu a adaptabilitu na školské požiadavky a hľadať cesty k zlepšeniu tejto adaptability.

Novšie výskumy potvrdzujú, že medzi školským prospechom a niektorými faktormi sú významné súvislosti. Prvá skupina, reprezentovaná hlavne poľskými autormi M. Radlinskou (1937), R. Gálom (1958), J. Pieterom (1961), podčiarkuje, že na školský neprospech žiakov majú rozhodujúci vplyv ekonomicko-spoločenské podmienky. Druhí, najmä francúzski a anglosaskí autori [E. Remier (1957), W. D. Wall (1954), C. Burt (1942), B. Symonds (1939)], zdôrazňujú významnú úlohu psychosociálneho činiteľa pri vzniku školského neúspechu, ako je napr. výchovná atmosféra v rodine, ako sú psychosociálne vzťahy medzi deťmi a rodičmi, deprivačné a frustračné vplyvy. Tretí, najmä americkí psychológovia [A. I. Baker (1959), O. Jackson (1951)], zdôrazňujú viac-menej rozhodujúci zástoj intelektových schopností. Za hranicu možností dosiahnuť prospech v základnej škole určujú IQ — 80, resp. 75. Štvrtá skupina vyzdvihuje význam takých faktorov, ako je usilovnosť, svedomitosť, vzťah k práci, čo svojou výskumnou prácou dokladá najmä J. Pleissner (182). Ide tu o zrejmy presun v prospech kritérií osobnostného rázu a o zdôraznenie takých vlastností, ktorými sa môže žiak presadiť aj proti nepriaznivejším sociálno-ekonomickým podmienkam. Do piatej skupiny možno zahrnúť snahy vidieť ťažisko školských neúspechov predovšetkým v učiteľovi, v slabej kvalite vyučovania, ako to uvádza W. Wolf (251). Konečne do šiestej skupiny možno zaradiť výskumy po-

kúšajúce sa správne ukázať školský neprospech ako výsledok pôsobenia celého komplexu podmienok. V našej literatúre je to v tomto smere priekopnícka práca J. Kopáča, J. Hraše a kol. (126), v sovietskej literatúre je to známa práca A. M. Gelmonta (67) a v poľskej literatúre treba osobitne vyzdvihnúť výskumnú monografiu M. Tyszkowej (225). Sem možno zaradiť aj štúdie, ktoré pri plnom rešpektovaní multidimenzionálnosti faktorov školského neprospechu osobitne vyzdvihujú v tomto smere psychologické aspekty (93, 158).

V poslednom čase sa popri uvedených prístupoch k danej problematike stále častejšie a silnejšie uvádzajú hlasy, že školský neprospech súvisí s poruchou celej osobnosti žiaka, je prejavom jej zlyhania. Tak francúzski psychológovia J. Ronart, R. Valier a J. Simon pokladajú školské zlyhanie za syndróm príznakov v rámci porúch osobnosti (193). W. Wolf pokladá školské zlyhanie žiaka za dôsledok „chybného vývoja celej osobnosti žiaka“ (251). Aj ďalší nemecký psychológ J. Rösler tvrdí, že školský výkon žiaka je „osobný výkon a zaostávanie za minimálnymi požiadavkami školy je zlyhanie celej psychofyzickej osobnosti dieťaťa“ (196). Podľa J. Pleissnera môže rovnaký školský výkon žiaka spočívať „na nasadení rozličných psychických schopností a vlastností“ (182, 49).

Na základe uvedeného možno vysloviť hypotézu, že skupina neprosievajúcich žiakov by sa mala odlišovať od skupiny prospievajúcich žiakov nielen odlišným vývojom svojej osobnosti, ale aj špecifickými vnútornými a vonkajšími podmienkami, v ktorých tento vývoj prebieha a ktoré buď priamo alebo nepriamo ovplyvňujú ich školskú výkonnosť.

Preto prvý okruh problémov nášho výskumu tvorí otázka, čo je *kritickou premennou, resp. ktoré sú kritické premenné diferencujúce skupiny neprosievajúcich žiakov od žiakov prospievajúcich* v podmienkach našej súčasnej základnej deväťročnej školy. V tejto súvislosti budeme sledovať podstatné psychické funkcie a osobnostné vlastnosti tejto skupiny žiakov, ako aj sociálne a výchovné podmienky determinujúce ich učebné ťažkosti. Vynasnažíme sa porovnať aspoň základné premenné ako predpoklady učebného výkonu. Sústreďme sa ďalej na otázku, *aká je ich distribúcia a miera určenosti pri determinovaní školského zlyhania žiakov, ako tieto premenné navzájom súvisia a aká je ich vzájomná kovariácia.*

Osobitne si všimneme *pomer medzi intelektovými a mimointelektovými faktormi školského zlyhania žiakov* a overíme si platnosť hypotézy, že isté

osobnostné vlastnosti, ako je napr. usilovnosť, vzťah k práci, i sociálne momenty, ktoré podmieniajú tieto vlastnosti, hrajú v školskom prospechu žiakov často významnejšiu úlohu ako intelektové schopnosti. V uvedenom smere môže byť tento výskum aj príspevkom k osvetleniu širšej problematiky, najmä otázky vplyvu sociálneho prostredia na psychický vývin žiaka.

Druhý okruh problémov tvorí otázka, *ako sú tieto premenné výchovne ovplyvniteľné, resp. či a ako ich možno kompenzovať inými činiteľmi*. Chceme najmä dokázať, že subjektívne činitele žiakovho prospechu a neprospechu, napr. schopnosti a nadanie, potreby a záujmy, citová oblasť, temperament a charakter, nestoja mimo výchovného vplyvu, ba naopak, že sú mnohokrát jeho výsledkom. Osobitne si v tomto smere chceme preveriť výsledky vlastného predošlého výskumu, ktorý poukazuje na veľkú mieru vzájomnej závislosti školského prospechu a žiakovho vzťahu k učeniu (94).

I keď pristupujeme k riešeniu danej problematiky predovšetkým z psychologického hľadiska, povaha otázky si, prirodzene, vyžaduje prihliadať aj na príbuzné oblasti, najmä somaticko-zdravotnú, biologickú, pedagogickú a sociologickú.

[III.] MATERIÁL VÝSKUMU A METODICKÝ POSTUP

Výskum sa uskutočnil v školskom roku 1965—66 a sčasti v školskom roku 1966—67 v experimentálnej skupine 144 neprospeievajúcich žiakov (skupina A) a v kontrolnej skupine 144 prospeievajúcich žiakov, rozdelených na priemerných, s aritmetickým priemerom známok 2,5 — 3, vypočítaným zo všetkých vyučovacích predmetov (skupina B), a vyznamenaných (skupina C), vybraných z 15 základných deväťročných škôl z rôzneho sociálneho prostredia metódou náhodného výberu.

Každý ročník od 1. — 9. bol zastúpený 32 žiakmi (16 prospeievajúcich a 16 neprospeievajúcich), z čoho bola polovica chlapcov a polovica dievčat. Išlo teda o vekový stupeň od 6 po 15 rokov.

Uvedomovali sme si, že stupeň školskej výkonnosti žiaka, určený pomocou klasifikačných známok, môže byť do istej miery skreslený subjektívnosťou klasifikácie. Napriek tomu však bolo pre nás školské vysvedčenie pri nerozpracovanosti didaktických vedomostných testov jediným dostupným meradlom na bližšie určenie stupňa školského prospechu.

Charakteristiku žiakov podľa opakovaných ročníkov prehľadne udáva tabuľka 1. Z nej vidieť, že najviac skúmaných žiakov opakovalo 1., 2.,

TABUĽKA 1

Prehľad opakovaných ročníkov

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Počet opakujúcich žiakov	16	22	8	9	3	10	5	4	—
%	11	15	5,5	6,25	2	7	3,5	2,75	—

ako aj 6. postupný ročník. Najmenej repetentov bolo z 5. ročníka. Z celkového počtu skúmaných neprospievajúcich žiakov (144) opakovalo niektorý ročník 53,4 %. Ostatní neprospievali v priebehu príslušného školského roku. Z toho zaostávalo o 1 rok 54 žiakov, o 2 roky 17 žiakov a o 3 roky 6 žiakov. Slovom, podľa Gelmontovej terminológie približne jednu polovicu skúmaných žiakov tvorili žiaci s čiastočným, resp. epizodickým neúspechom, druhú polovicu žiaci s vážnejším, globálnym neprospiechom, alebo aj repetenti chronickí (tí, ktorí viackrát opakovali niektorý ročník) (67).

Na štúdium danej problematiky sme použili celú škálu výskumných metód. Boli sme si vedomí toho, že na skúmanie etiológie školského zlyhania je potrebné poznať a mať na zreteli v zásade celú doterajšiu životnú históriu dieťaťa, „od postojov, ktoré si tvoria rodičia k dieťaťu ešte nenarodenému, počínajúc, cez prvý fyziologický vývoj a výchovné podmienky v rodine až k jeho dnešným ťažkostiam“ (159,5). Tomu musí zodpovedať aj výber vhodných výskumných metód. Použili sme celú sériu výskumných metód: dlhodobé pozorovanie žiakov v prirodzených podmienkach školského učenia, anamnestickú metódu, ktorou sme získavali potrebné informácie o somatickom, sociálnom a psychickom vývine žiakov, terénny prieskum rodinného prostredia, uskutočnený pomocou osobitného dotazníka (pozri prílohu č. 1),² intelektové skúšky (použili sme Wechslerovu verbálnu škálu pre deti a progresívne Ravenove matrice), pamäťové skúšky, ďalej Bourdonovu skúšku pozornosti a výkonnosti, prieskum žiakovej adjustácie a maladaptácie na školské prostredie, skúšky osobnosti: W—M dotazník afektivity, osobnostný dotazník E. Fraenkla (pozri prílohu č. 2), anamnestický hárok Psychologickej výchovnej kliniky v Košiciach, charakteristiky školy o žiakovi podľa dotazníka pre triedneho učiteľa (príloha č. 3), dotazníky o žiakovi, ktoré vyplnili rodičia a žiaci sami o sebe (pozri prílohy č. 4 a 5). Uskutočnili sme aj dopĺňajúce výskumy v laboratórnych podmienkach metódou programovaného vyučovania, zamerané hlavne na hlbšie preniknutie do procesu učenia neprospievajúcich žiakov s ohľadom na jeho špecifickosti a diferencované individuálne pracovné tempo týchto žiakov. A tak na základe psychologického vyšetrenia, uskutočneného u kaž-

² Prieskum rodinného prostredia žiakov takto uskutočnili sociálne pracovníčky J. Božíková a M. Meltzerová, za čo im aj touto cestou úprimne ďakujeme.

dého žiaka individuálne³, a sledovania zdravo-ných, sociálnych a výchovných podmienok nazhromaždila sa o každom žiakovi veľmi bohatá výskumná exaktná dokumentácia. Výskum sa robil so zreteľom na vývojové osobitosti žiakov mladšieho a stredného školského veku, ako aj na rodové diferencie medzi chlapcami a dievčatami.

Ako základnú metódu spracovania sme použili porovnávajúcu analýzu výsledkov a vypočítavali sme štatisticky signifikantné zhody medzi skúmanými faktormi a úrovňou prospechu, ako aj štatistickú signifikantnosť skupinových rozdielov medzi neprospievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi.

Napokon sme si vypracovali vlastnú 4-stupňovú empirickú, akoby kvantitatívnu stupnicu a podľa nej sme ohodnotili všetkých skúmaných žiakov v oblasti ôsmich významných faktorov školského zlyhania (celkový vývin, zdravotný stav, úroveň rozumového vývoja, osobnostné vlastnosti žiaka, vzťah k učeniu, správanie, rodina, škola a učiteľ). Cieľom bolo zistiť hierarchiu a zástoj týchto činiteľov z hľadiska závažnosti pre úspech školskej práce, vypátrať súvislosti medzi nimi a školským prospechom, ako aj ich vzájomné vzťahy a multidimenzionálnu štruktúru. Usilovali sme sa teda uskutočniť okrem bivariačného aj multivariačný výskum problému, i keď sme si plne uvedomovali obmedzené metodické možnosti v tomto smere, pretože kvantitatívne určenie vnútorných premenných (osobnostných vlastností žiaka) je veľmi náročná úloha a predpokladá zložité štatistické výpočty pomocou modernej teórie škálovania.

Keďže mohlo byť diskutabilné, či naše empirické, akoby kvantitatívne znaky je výhodnejšie spracovať kvantitatívnymi alebo kvalitatívnymi metódami, pracovali sme kvôli vierohodnosti súbežne obidvoma 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 spomínaným už chí-kvadrát-testom a čo do významnosti zistených korelačných koeficientov Fisherovým t-testom.

S ohľadom na to, že sme pri určovaní stupňa závažnosti sledovaných faktorov školského neúspechu použili len empirické kritériá, nepreceňujeme

³ Za ochotnú spoluprácu pri individuálnom psychologickom vyšetrení žiakov vyslovujeme srdečnú vďaku prom. psych. O. Petrákovej a prom. psych. R. Sopkovi.

výsledky tejto časti výskumu, chápeme ich skôr ako informatívne. Na druhej strane však zvolená metodika sľubuje práve pre mnohostrannosť prístupu k študovanému problému poskytnúť cenné poznatky, ktorých platnosť môže presahovať rámec experimentu a nadobudnúť aj všeobecnejšiu hodnotu, a to najmä pri porovnaní s výsledkami iných podobných výskumov. Neočakávali sme, že vyrieši problém bez zvyšku. Nepreceňujeme výsledky ani vzhľadom na početnosť skúmaného súboru. Väčšina skúmaných žiakov bola z Východoslovenského kraja, len menšia časť zo Stredoslovenského kraja. No ani kontrolné výskumy niektorých čiastkových problémov, uskutočnené s inou populáciou, nevykazovali podstatnejšie rozdiely. Práve taký silný, výrazný rozptyl výsledkov zo škôl ukazuje na veľké rozdiely a mohol by nasvedčovať, že sme aj týmto vybraným, čo do počtu obmedzeným súborom dobre vystihli celkovú situáciu a že výsledky výskumu vyjadrujú viac-menej všeobecne platné trendy pre populáciu žiakov slovenských základných deväťročných škôl.

[IV.] VÝSLEDKY VÝSKUMU, ICH ROZBOR A ZHODNOTENIE

A/ RODINNÁ SITUÁCIA AKO DIFERENCIAČNÝ ČINITEL ŠKOLSKÉHO PROSPECHU ŽIAKOV

Prvou našou úlohou bude štatisticky zhodnotiť skupinové rozdiely žiakov rôznej prospechovej úrovne podľa základných skumaných ukazovateľov. Niet pochybností, že aj rodinné prostredie dieťaťa školského veku patrí k významným činiteľom, ktoré ovplyvňujú jeho školskú výkonnosť, podporujú alebo brzdia jeho vývoj. Svedčí o tom nielen každodenná skúsenosť, ale aj bohato rozvinuté výskumy, ktoré potvrdzujú, že rodina pôsobí na školské učenie žiaka buď priamo, napr. tým, aké podmienky pre túto činnosť dieťaťa utvára, alebo nepriamo tak, že formuje mravné vlastnosti, charakterové črty, postoje a pracovné návyky žiaka, ktoré potom ovplyvňujú jeho učebnú činnosť.

H. Löwe (1964) poukazuje, že domáce rodinné pomery nie sú v poriadku u 72 % repetentov v podmienkach školy NDR. Poľská autorka Z. Szymánská uvádza výsledky Gottschaldtovho výskumu (1946), podľa ktorého vyše 71 % neprospiievajúcich žiakov pochádza z rozvrátených rodín, a podľa zistenia Henyera (1949) v podmienkach parížskych škôl pochádza z rozvrátených rodín dokonca až 80 % neprospiievajúcich žiakov.

Sú však rozdielne názory na to, ktoré stránky, zložky rodinnej mikroklímy pôsobia na školskú výkonnosť žiaka najúčinnnejšie. Poľská psychologička M. Tyszkowa predpokladá, že školský neprospech žiakov najviac závisí od zlých bytových podmienok a od nízkej kultúrnej úrovne rodičov (225).

H. Löwe (1964) pokladá pre školské zlyhanie žiaka za rozhodujúcu zlú pedagogicko-psychologickú situáciu v rodinnom prostredí, hlavne zanedbanú a nedôslednú výchovu. Práve tak aj H. Rösler, konštatujúc, že rozmanité konflikty sa vyskytujú v rodinách slabých žiakov štvornásobne častejšie než u ostatných, zisťuje, že korelácia medzi rozrušeným rodinným prostredím a zlým prospechom žiakov je významná (0,31) (196). W.

Henning (1960) tiež poukazuje na disharmonické rozvrátené rodinné prostredie ako na zdroj zlej pracovnej morálky a príčinu školského zlyhania žiakov.

Naproti tomu iné práce, najmä francúzske a anglosaské, vyzdvihujú, že rodinná atmosféra pôsobí negatívne na školský prospech žiaka predovšetkým tými činiteľmi, ktoré spôsobujú poruchy v jeho citovom živote. Príčinou školských neúspechov je podľa nich zabrzdenie citovej sféry dieťaťa, ktoré záporne vplýva na jeho chuť do učenia (215). Stark vyzdvihuje v tejto súvislosti veľký význam afektívnych vzťahov medzi matkou a dieťaťom (210). K rovnakému záveru dochádza aj E. Renier, ktorý tvrdí, že školské ťažkosti žiaka spôsobuje predovšetkým nedostatok matkinej opatery, čo deprivuje citový život dieťaťa, najmä do 11. roku života, znižuje jeho učebnú aspiráciu a oslabuje motiváciu (192). Americký autor Pacival M. Symonds pritom osobitne vyzdvihuje škodlivosť indifferenčného vzťahu, resp. vyslovene záporného vzťahu, predovšetkým to, čo nazýva „zavrhnutie dieťaťa rodičmi“, pretože podľa jeho názoru vedie u žiaka k strate citu bezpečnosti a k následnej frustrácii s maladaptáciami následkami (215, 97).

Prirodzene, že pri štúdiu vplyvu rodinného prostredia na školský prospech žiaka v našich konkrétnych historicko-spoločenských podmienkach treba rátať s niektorými špecifickými črtami. Sústredili sme sa najmä na výskum v štyroch oblastiach: a) Na materiálno-ekonomické podmienky, b) na kultúrnu úroveň, c) na úroveň psychosociálnych vzťahov s ohľadom na ich intaktnosť alebo narušenosť, d) na úroveň výchovnej starostlivosti rodičov o dieťa.

Išlo nám jednak o zistenie skupinových kvalitatívnych rozdielov medzi experimentálnou skupinou neprospeievajúcich a dvoma kontrolnými skupinami prospievajúcich žiakov, jednak o kvantitatívne porovnanie uvedených skupín, pri ktorom sme obodovali rodinné prostredie v rámci štyroch uvedených hľadísk a roztriedili sme žiakov podľa štvorstupňovej empirickej stupnice. Zatiaľ čo v oblasti materiálno-ekonomickej a kultúrnej úrovne rodiny nebolo ťažko odstupňovať zástoj týchto faktorov podľa konkrétne overiteľných kritérií (napr. podľa výšky platu, priestornosti a vstrojenosti bytu, stupňa dosiahnutého vzdelania, predmetov kultúrneho úžitku a pod.), výchovnú atmosféru rodiny a úroveň psychosociálnych vzťahov nebolo možno odstupňovať podľa takých konkrétnych vonkajších

znakov. Pri ich kvantitatívnom ohodnotení štvorstupňovou škálou (veľmi dobrá, dobrá, slabšia, zlá), museli sme sa opierať viac-menej o subjektívne vykonštruovaný systém priradovania hodnôt. Kritériom nám bol počet kladných znakov, resp. škodlivých záporných znakov na jednotlivých úsekoch rodinného života.

Výsledky výskumu prinášajú podľa jednotlivých ukazovateľov tabuľky 2 — 12.

TABUĽKA 2

Výška mesačného príjmu na 1 osobu v rodinách žiakov

Typ rodiny	A	B	C	Spolu
I.	253,6	322,0	—	287,8
II.	386,5	413,1	485,5	428,3
III.	609,9	644,3	769,5	674,5
Spolu	416,6	459,8	627,5	463,5

Štatisticky nevýznamné rozdiely

Tabuľka prináša prehľad o výške mesačného príjmu na 1 osobu v rodinách žiakov neprospeievajúcich (A), priemerných (B) a vyznamenaných (C)

(N = 288, spoločný materiál Ch + D)

V tabuľke 2 je zachytená výška mesačného príjmu v rodinách žiakov na jednu osobu. Podľa toho možno rodiny skúmaných žiakov rozdeliť do troch typov. Prvý typ s mesačným príjmom na člena rodiny do Kčs 350,—, druhý s mesačným príjmom na člena do Kčs 500,—, tretí s mesačným príjmom na člena vyše 500,— Kčs.

Testovanie priemerov podľa Arcussinusovej transformácie (Myslivec, str. 457) nepotvrďuje medzi jednotlivými prospechovými skupinami štatisticky signifikantné rozdiely s výnimkou rodín s najnižším príjmom, aký sa v skupine vyznamenaných žiakov nevyskytol. Celkove však možno povedať, že v skúmanom súbore sa neukázala hospodárska situácia rodiny v našich spoločenských podmienkach diferencujúcim činiteľom školského prospechu. Toto zistenie je zhodné s výskumami poľského autora J. Pietra (180) a M. Radlinskej (190), ako aj s výskumami niektorých autorov z NDR, napr. s prácou Schmid-Kolmera (202). Tieto výsku-

my potvrdzujú, že materiálne podmienky, pokiaľ nevyúsťujú do extrému (ako je to u nás napr. u veľkej časti cigánskych rodín), nebývajú priamou príčinou školského zlyhávania žiakov. To by značilo, že v socialistických spoločenských podmienkach prestala existovať hmotná bieda ako deprivačný faktor vývinu dieťaťa s následným školským zlyhaním. To je v rozpore so zisteniami niektorých západných autorov. Spomenieme napr. C. B u r t a (1942), ktorý uvádza, že medzi chudobou rodín a prepadávaním žiakov vo Veľkej Británii je vysoká korelácia (+0,73).

TABULKA 3a

Bytové podmienky

Byt	A	B	C	Spolu
1-izbový	41	15	8	64
2-izbový	74	40	35	149
3 a viac izbový	29	17	29	75
Spolu	144	72	72	288

$$X^2 = 22,891$$

$$P < 0,001$$

V tabuľkách 3a a 3b sú zachytené bytové podmienky rodiny a bytové podmienky skúmaných žiakov podľa toho, či majú vlastnú izbu, vlastný pracovný kút a vlastné lôžko. Ako vidieť, sú v tomto smere medzi žiakmi jednotlivých prospechových skupín signifikantné rozdiely, a to v neprospech žiakov neprospievajúcich ($X^2 = 44,97$, $P < 0,01$).

Rovnako významné sú rozdiely medzi skúmanými tromi skupinami žiakov aj podľa vzdelania ich rodičov. Tabuľky 4a a 4b to presvedčivo dokazujú, a to osobitne pre otca a osobitne pre matku. Rodičia neprospievajúcich žiakov majú viac než z 2/3 neúplné základné vzdelanie, resp. sú aj bez školského vzdelania, zatiaľ čo rodičia vyznamenaných žiakov majú až zo 4/5 stredné alebo vysokoškolské vzdelanie. Toto zistenie o vplyve kultúrnej úrovne rodín na školský prospech žiakov sa signifikantne potvrdzuje aj porovnaním skupinových rozdielov výskytu takých ukazovateľov, ako sú predmety kultúrneho úžitku: rádia, televízie, knižnice a iných, čo vidieť v tabuľke 5 ($X^2 = 49,157$, $P < 0,001$).

Individuálne bytové podmienky

	Žiak má	A	B	C	Spolu
I.	Vlastnú izbu	13	9	15	37
II.	Vlastný pracovný kút	51	44	66	161
III.	Vlastné lôžko	83	53	64	200
	Spolu	147	106	145	398

Žiak má	A/B	A/C	B/C
I.	—	$P < 0,02$	—
II.	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,001$
III.	—	$P < 0,001$	$P < 0,02$

$$X^2 = 44,972$$

$$P < 0,001$$

Z tabuľky 6 vyplývajú signifikantné rozdiely medzi skupinou neprospievajúcich žiakov a kontrolnými skupinami v takom ukazovateli, ako je štruktúra rodiny. Neprospievajúci žiaci oveľa častejšie pochádzajú buď z neúplnej rodiny (chýba otec alebo matka), alebo zo zastúpenej rodiny ($X^2 = 9,42$, $P < 0,02$). To sa potvrdzuje aj vo výskumoch J. B u s e m a n n a (26) a H. D. R ö s l e r a (196).

Rovnako významne sa líšia rodiny neprospievajúcich žiakov aj pokiaľ ide o organizáciu denného poriadku školských detí a o ich prípravu na vyučovanie. Potvrdzuje to tabuľka 7 ($X^2 = 28,88$, $P < 0,01$). Život neprospievajúcich žiakov mimo školy býva nedostatočne organizovaný, prevláda v ňom náhodnosť záujmov, je zrejmý nedostatok pozitívneho výchovného vedenia a sústavnej kontroly. Žiaci sa nepripravujú pravidelne na vyučovanie, nedostáva sa im sústavnej kontroly, tým menej priamej pomoci v učení. Preto sa u nich len málokedy utvára návyk organizovaného života a sústavnej práce. Obvykle nie sú tieto deti dostatočne disciplinované a nie sú dôsledne vedené k vykonávaniu isých povinností

TABULKA 4a

Vzdelanie otca

Úroveň vzdelania	A	B	C	Spolu
I.	92	35	18	145
II.	44	20	10	74
III.	7	12	19	38
IV.	1	5	25	31
Spolu	144	72	72	288

Vysvetlivky:

- I. Bez vzdelania alebo neúplné základné vzdelanie
 II. Úplné základné, nižšie odborné vzdelanie
 III. Stredoškolské vzdelanie
 IV. Vysokoškolské vzdelanie

TABULKA 4b

Vzdelanie matky

Úroveň vzdelania	A	B	C	Spolu
I.	130	52	36	218
II.	13	14	7	34
III.	1	5	25	31
IV.	—	1	4	5
Spolu	144	72	72	288

Vysvetlivky:

- I. Bez vzdelania alebo neúplné základné vzdelanie
 II. Úplné základné alebo nižšie odborné vzdelanie
 III. Stredoškolské vzdelanie
 IV. Vysokoškolské vzdelanie

TABULKA 5

Predmety kultúrneho úžitku

Používané predmety	A	B	C	Spolu
Rádio	134	68	71	273
Televízor	76	53	57	186
Knižnica	32	34	58	124
Iné	20	13	31	64

Používané predmety	A/B	A/C	B/C
Rádio	—	—	—
Televízor	P<0,01	P<0,001	—
Knižnica	P<0,001	P<0,001	P<0,001
Iné	—	P<0,001	P<0,001

$$\chi^2 = 49,157$$

$$P < 0,001$$

ani v domácich prácach v rámci rodinného života. To sa, prirodzene, prenáša aj do ich vzťahu k učeniu, ako to zhodne na základe svojich výskumov konštatuje viac autorov.

Z ďalších ukazovateľov, ktorými sa skupina neprospeievajúcich žiakov štatisticky významne líši od žiakov prospievajúcich, je počet detí v rodine ($\chi^2 = 36,849$, $P < 0,01$). Hovorí o tom tabuľka 8. Podľa nej až 73,6 % neprospeievajúcich žiakov pochádzalo z trojdetných a viacdetných rodín, pričom približne 1/3 (31,2 %) ich pochádzala z päťdetných a viacdetných rodín. Prítom len 3,4 % vyznamenaných žiakov pochádzalo z rodín, v ktorých bolo 5 alebo viac detí. Poľský autor J. Konopnicki hovorí ešte o výraznejších rozdieloch (123), pričom vyzdvihuje, že v týchto rodinách dostávajú deti oveľa menej výchovnej starostlivosti.

Tabuľka 9 dokazuje, že matky neprospeievajúcich žiakov sú podstatne častejšie zamestnané aj mimo domova než matky prospievajúcich žiakov ($P < 0,01$).

Spoločenská štruktúra rodín

Rodina	A	B	C	Spolu
Úplná	112	64	66	242
Neúplná	21	6	5	32
Zastúpená	11	2	1	14
Spolu	144	72	72	288

Rodina	A/B	A/C	B/C
Úplná	$P < 0,05$	$P < 0,02$	—
Neúplná	—	—	—
Zastúpená	$P < 0,05$	$P < 0,01$	—

$$X^2 = 9,42$$

$$P < 0,02$$

TABULKA 6

Organizácia denného poriadku žiakov

	A	B	C	Spolu
Má určený čas	28	41	61	130
Dostáva pomoc	56	38	40	134

	A/B	A/C	B/C
Má určený čas	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,001$
Dostáva pomoc	$P < 0,05$	$P < 0,02$	—

$$X^2 = 28,880$$

$$P < 0,001$$

TABULKA 7

Počet detí v rodinách

Počet detí	A	B	C	Spolu
1	14	8	7	29
2	24	26	34	84
3-4	61	31	26	118
nad 4	45	7	5	57
Spolu	144	72	72	288

Počet detí	A/B	A/C	B/C
1	P<0,001		—
2			—
3—4			—
nad 4			—
$X^2 = 36,8290$		P<0,001	

TABULKA 8

Práca matiek mimo domu

Matka zamestnaná	A	B	C	Spolu
Áno	68	47	50	165
Nie	76	25	22	123
Spolu	144	72	72	288

Matka zamestnaná	A/B	A/C	B/C
Áno	$P < 0,02$	$P < 0,01$	$P = 0$

TABULKA 9

Sledovali sme aj ďalšiu oblasť rodinného života, a to výchovnú úroveň rodiny a úroveň psychosociálnych vzťahov najmä medzi rodičmi a deťmi, ako aj medzi deťmi navzájom.

Pokiaľ ide o úroveň rodinnej výchovnej atmosféry z hľadiska jej vyváženosti, citovej vyrovnanosti, hodnotili sme ju ako bezúhonnú (ak sa v rodine nevyskytli žiadne rušivé momenty a rodinná atmosféra vplývala jednoznačne kladne na vývoj dieťaťa), ako dobrú (ak sa v nej nevyskytovalo, až na občasné mierne konflikty, nič škodlivé), ako slabú (ak v nej dochádzalo k častým vážnejším konfliktom a iným traumatizujúcim vplyvom na žiaka) a ako rozvrátenú, keď pre sústavné a vážne konflikty došlo k rozpadu rodiny s ťažkými následkami pre deti. Aj toto porovnanie dopadlo jednoznačne v neprospech neprospievajúcich žiakov, ako to vidieť v tabuľke 10 ($X^2 = 56,08$ $P < 0,01$). Takmer polovica neprospievajúcich žiakov pochádzala z rodín zaradených do 3. alebo 4. kategórie. Išlo u nich teda veľmi často o typické disharmonické rodinné prostredie, v ktorom deti strácali citovú istotu i pocit bezpečnosti, čo v ich osobnosti utváralo priestor pre vznik mnohých nevhodných zábran, zabrzdení i nevhodných povahových a charakterových čŕt. Ukázalo sa, že tieto deti nemajú potrebný vnútorný pokoj pre sústredenú učebnú prácu, bývajú roztržití, podráždení a ťažko sa sústreďujú, čo sa prejavuje najčastejšie v ľahostajnom vzťahu k školským povinnostiam.

TABUĽKA 10

Úroveň výchovnej rodinnej atmosféry

Rodinná atmosféra	A	B	C	Spolu
Bezúhonná	47	46	58	151
Mierny konflikt	34	16	9	59
Častá, vážna traumatizácia	38	4	2	44
Rozvrat	25	6	3	34
Spolu	144	72	72	288

$$X^2 = 56,08$$

$$P < 0,001$$

Všimli sme si detailnejšie rodinnú výchovu žiakov z hľadiska úrovne výchovnej starostlivosti o dieťa a jej nedostatkov. Pritom sme sledovali predovšetkým tieto ukazovatele: čas, ktorý rodičia venujú deťom, intenzitu výchovného pôsobenia, resp. nedostatok výchovnej starostlivosti, záujem rodičov o školskú prácu žiaka, prehnajú až úzkostlivú výchovu, nejednotné a nedôsledné výchovné pôsobenie, používanie drsných a brutálnych trestov, vplyv otca pijana a iné výchovné nedostatky. A zase sa zistili medzi experimentálnou skupinou neprospievajúcich a skupinami prosperujúcich žiakov štatisticky významné rozdiely, čo vidieť v tabuľke 11

TABUĽKA 11

Nedostatky rodinnej výchovnej starostlivosti

Nedostatky	A	B	C	Spolu
Nedostatočná výchovná starostlivosť o dieťa, nezájum o školu	90	16	5	111
Prehnaná, úzkostlivá výchova	11	2	3	16
Nejednotná, ústupčivá výchova	65	22	4	91
Používanie brutálneho trestu	65	11	3	79
Pijanstvo	54	14	6	74
Iné výchovné nedostatky	46	15	7	68

Nedostatky	A/B	A/C	B/C
Nedostatočná výchovná starostlivosť o dieťa, nezájum o školu	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,01$
Prehnaná, úzkostlivá výchova	—	—	—
Nejednotná, ústupčivá výchova	$P < 0,05$	$P < 0,001$	$P < 0,001$
Používanie brutálneho trestu	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,02$
Pijanstvo	$P < 0,01$	$P < 0,001$	$P < 0,05$
Iné výchovné nedostatky	—	$P < 0,001$	—

$$X^2 = 117,39$$

$$P < 0,001$$

TABULKA 12

Vzťah rodičov k deťom

	Vzťah	A	B	C	Spolu
I.	Priaznivý	37	47	60	144
II.	Chladný	44	19	8	71
III.	Favorizovaný	6	2	2	10
IV.	Záporný	57	4	2	63
	Spolu	144	72	72	288

Vzťah	A/B	A/C	B/C
I.	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,001$
II.	—	$P < 0,01$	$P < 0,05$
III.	—	—	—
IV.	$P < 0,001$	$P < 0,001$	—

$$X^2 = 79,78$$

$$P < 0,001$$

($X^2 = 117,39$, $P < 0,01$). V rodinách neprospievajúcich žiakov dominuje zreteľne vo väčšine prípadov nedostatočná výchovná starostlivosť o dieťa a jeho školskú prácu. Deti bývajú spravidla ponechávané v mimoškolskom čase samy na seba, ich príprava do školy sa nekontroluje, prečo sa u nich neutvárajú potrebné pracovné návyky, resp. primerané postoje a vzťahy k učeniu a ku školskej práci. Celkove až do 75 % neprospievajúcich žiakov pochádzalo z rodín, v ktorých výchovná starostlivosť bola znížená.

V tejto súvislosti sme skúmali aj vzťah rodičov k deťom, a to podľa toho, či je jednoznačne kladný, chladný, záporný, alebo či ide o porozumenie dieťaťa. Vhodný materiál sme nezískali len vlastným prieskumom rodinného prostredia, ale aj zo záznamov učiteľov, z dotazníkov rodičov o žiakovi, ako aj z rozhovorov so žiakmi. Aj tu sa signifikantne odlišujú neprospievajúci žiaci od skupín prosbievajúcich žiakov, a to tým, že citový vzťah rodičov k nim, ako aj citová výchovná atmosféra v rodine

týchto žiakov býva ďaleko horšia, o čom svedčí aj tabuľka 12 ($X^2 = 79,78$, $P < 0,01$). Takýto výsledok sa dal očakávať aj na základe už uvedených konštatovaní. Osobitne však treba vyzdvihnúť, že až 70,1 % neprosbievajúcich žiakov v skúmanom súbore nežilo v citove kladnom rodinnom ovzduší. Bližší rozbor situácie ukázal, že sa tak nestalo len z výslovnej nedbanlivosti rodičov, resp. nedostatku rodičovskej lásky, ale veľmi často aj preto, že medzi rodičmi a deťmi sa vyvinuli nepriaznivé afektívne vzťahy ako dôsledok opakovaných školských neúspechov dieťaťa. Školský neúspech detí vyvoláva zväčša negatívne citové reakcie rodičov, zapríčiňuje stavy vnútorného napätia a nespokojnosti, ba neraz aj chronické konflikty, ktoré nepriaznivo ovplyvňujú aj učebnú schopnosť žiakov.

TABULKA 13

Ako sa rodičia pozerajú na zlé známky

	A		B		C		D		Spolu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zaslúžené	75	52,1	46	63,9	72	100,0	118	81,9	193	67,0
Nezaslúžené	25	17,4	8	11,1	—	—	8	5,6	33	11,5
Súhlasia sčasti	22	15,2	10	13,9	—	—	10	6,9	32	11,1
Bez záujmu	13	9,0	—	—	—	—	—	—	13	4,5
Nevedia	9	6,3	8	11,1	—	—	8	5,6	17	5,9
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

	A—B		A—C		A—D	
	t	P	t	P	t	P
Zaslúžené	1,689	—	10,608	$P < 0,001$	5,552	$P < 0,001$
Nezaslúžené	1,386	—	6,072	$P < 0,001$	3,607	$P < 0,001$
Súhlasia sčasti	0,196	—	5,512	$P < 0,001$	2,204	$P < 0,05$
Bez záujmu	4,223	$P < 0,001$	4,223	$P < 0,001$	5,170	$P < 0,001$
Nevedia	1,255	—	3,430	$P < 0,001$	—	—

Napokon si všimneme, aký postoj majú rodičia ku škole a ku školskému prospechu svojich detí.

Usilovali sme sa v tomto smere najsôr zistiť, ako rodičia hodnotia neúspechy svojich detí, či ich pokladajú za oprávnené a v čom vidia ich príčiny. Ďalej to, ako reagujú na vzniknutú situáciu svojich detí, ako ju chcú riešiť, v čom vidia východisko a napokon, ako spolupracujú so školou. Zodpovedanie týchto otázok môže veľmi vhodne dokresliť situáciu neprospeievajúcich žiakov v rodinnom prostredí. To všetko má mimoriadny

TABULKA 14a

V čom vidia rodičia príčinu školských neúspechov

PRÍČINA	A		B		C		D		Spolu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nepripravenosť	18	12,5	3	4,2	—	—	3	2,1	21	7,3
Školské prostredie	13	9,0	—	—	—	—	—	—	13	4,5
Rodinné prostredie	12	8,3	—	—	—	—	—	—	12	4,2
Nezáujem	15	10,4	2	2,8	—	—	2	1,4	17	5,9
Slabá pamäť	12	8,3	1	1,4	—	—	1	0,7	13	4,5
Nechápavosť	21	14,6	2	2,8	—	—	2	1,4	23	15,9
Zaujatost učiteľa	6	4,2	—	—	—	—	—	—	6	2,1
Nechuť do učenia	9	6,3	3	4,2	—	—	3	2,1	12	4,2
Choroba	8	5,6	—	—	—	—	—	—	8	2,8
Chýbajú základy	10	6,9	—	—	—	—	—	—	10	3,5
Dvojazyčnosť	11	7,6	1	1,4	—	—	1	0,7	12	4,2
Ťažko sa učí	6	4,2	—	—	—	—	—	—	6	2,1
Nevedia	24	16,7	—	—	—	—	—	—	24	18,3

Štruktúra tabuľky sa líši od predchádzajúcich. Obsahuje aj prospechovú skupinu D, v ktorej sú spojení žiaci skupiny B a C.

V čom vidia rodičia príčinu školských neúspechov — štatistická signifikantnosť rozdielov medzi rodičmi neprospeievajúcich a prospeievajúcich žiakov

PRÍČINA	A—B		A—C		A—D	
	t	P	t	P	t	P
Nepripravenosť	2,110	P<0,05	4,902	P<0,001	3,594	P<0,001
Školské prostredie	4,223	P<0,001	4,223	P<0,001	5,170	P<0,001
Rodinné prostredie	3,935	P<0,001	3,975	P<0,001	4,866	P<0,001
Nezáujem	2,047	P<0,05	4,460	P<0,001	3,760	P<0,001
Slabá pamäť	2,586	P<0,01	3,975	P<0,001	3,166	P<0,01
Nechápavosť	2,902	P<0,01	5,315	P<0,001	4,807	P<0,001
Zaujatost učiteľa	2,791	P<0,01	2,791	P<0,01	3,417	P<0,001
Nechuť do učenia	0,638	—	3,430	P<0,001	1,792	—
Choroba	3,430	P<0,001	3,430	P<0,001	4,200	P<0,001
Chýbajú základy	3,711	P<0,001	3,711	P<0,001	4,544	P<0,001
Dvojazyčnosť	2,322	P<0,05	3,711	P<0,001	2,844	P<0,01
Ťažko sa učí	2,791	P<0,01	2,791	P<0,01	3,417	P<0,001
Nevedia	5,890	P<0,001	5,890	P<0,001	7,212	P<0,001

význam aj preto, lebo analýza postojov matky a otca k dieťaťu je kľúčom k pochopeniu vývoja osobnosti dieťaťa.

Tabuľka 13 ukazuje, že 52,1 % rodičov pokladá prepadnutie svojich detí za zaslúžené a spravodlivé, 17,4 % rodičov ho chápe ako nespravodlivé a nezaslúžené a má k nemu vážne výhrady, 15,2 % rodičov pokladá školské neúspechy svojich detí len sčasti za odôvodnené. Pritom 9,00 % sa o prospech svojich detí nezaujíma a 6,3 % sa k nemu nevie vyjadriť. Aj v tomto smere sa zistili štatisticky vysoko signifikantné rozdiely ($P<0,001$).

O pohľade rodičov na príčiny školských neúspechov žiakov informujú tabuľky 14a a 14b. Z nich vidieť 12 kategórií príčin, pričom ešte 16,7 % rodičov nevie vysvetliť príčiny, alebo o to nejaví žiadny záujem. Rozdiely

medzi rodičmi neprospievajúcich a prospievajúcich žiakov sú zase signifikantné ($P < 0,001$). 29,9 % rodičov vidí dôvod školského zlyhania svojich detí v takých osobných príčinách, ako je nedostatočná príprava žiaka na vyučovanie, jeho nezáujem o učenie, nechúť do školskej práce, 27,1 % rodičov vidí príčiny slabých školských výkonov svojich detí v zníženom nadaní, v tom, že deti nechápu učivo, ťažšie sa učia a majú slabú pamäť, 5,6 % rodičov vidí príčinu neprospievania svojich detí v chorobách, 8,3 % nachádza túto príčinu v nedostatkoch rodinného prostredia, hlavne v jeho rozháranosti, 7,6 % rodičov uvádza dvojjazyčnosť v rodine ako príčinu školských ťažkostí detí, 6,9 % rodičov vidí základnú chybu v tomto smere v nedostatkoch vedomostí žiakov z predchádzajúcich tried. 9 % rodičov

TABULKA 15

Ako reagujú rodičia na nedostatočnú známku

	A		B		C		D		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Telesný trest	61	42,4	18	25,0	1	1,4	19	13,2	80	27,7
Obmedzovanie slobody zakazovaním	36	25,0	23	31,9	3	4,2	26	18,1	62	21,5
Dohováranie	18	12,5	9	12,5	6	8,4	15	10,4	33	11,5
Karhanie	32	22,2	14	19,4	3	4,2	17	11,8	49	17,0
Nijako	7	4,9	2	2,8	—	—	2	1,4	9	3,1

	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Telesný trest	2,515	$P < 0,02$	8,383	$P < 0,001$	5,705	$P < 0,001$
Obmedzovanie slobody zakazovaním	1,076	—	4,465	$P < 0,001$	1,450	—
Dohováranie	—	—	0,927	—	0,541	—
Karhanie	0,515	—	3,975	$P < 0,001$	2,282	$P < 0,05$
Nijako	0,712	—	3,125	$P < 0,01$	2,126	$P < 0,05$

obviňuje zo školských neúspechov svojich detí školské prostredie, deti sa podľa nich v škole málo naučia, pričom sa od nich veľa žiada, a 4,2 % rodičov je presvedčených, že ide o osobnú zaujatosť učiteľa voči žiakovi.

Pokiaľ ide o reagovanie rodičov neprospievajúcich žiakov na nedostatočné známky ich detí, je príznačné, že až 89,6 % rodičov reaguje trestami, pričom 42,4 % používa vyslovene telesné tresty. Len 12,5 % rodičov sa usiluje žiakovi dohovárať, napomínať ho alebo presvedčať. To samo osebe hovorí o veľmi zjednodušenom prístupe k školským ťažkostiam detí v týchto rodinách, ba aj o istej bezradnosti, resp. o tom, že rodičia týchto žiakov zvyčajne nechápu príčiny školského zlyhania svojich detí. Je zaujímavé,

TABULKA 16a

Ako sa pozerajú rodičia na ďalší vývin žiaka

	A		B		C		D		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Dokončiť ZDŠ	28	19,4	3	4,2	—	—	3	2,1	31	10,8
Dostať sa do učňovského pomeru	31	21,5	6	8,3	—	—	6	4,2	37	12,9
Ďalej študovať	9	6,3	38	52,8	45	62,4	83	57,6	92	32,0
Vhodné povolanie	5	3,5	—	—	2	2,8	2	1,4	7	2,4
Zmeniť prostredie	4	2,8	—	—	—	—	—	—	4	1,4
Zlepšiť prospech	16	11,1	6	8,3	—	—	6	4,2	22	7,6
Opakovať ročník	7	4,9	—	—	—	—	—	—	7	2,4
Ďalej sa dobre učiť	—	—	6	8,3	17	23,6	23	15,9	23	8,0
Nevidia perspektívu	19	13,2	3	4,2	—	—	3	2,1	22	7,6
Nevedia	11	7,6	—	—	4	5,6	4	2,8	15	5,2
Neudávajú	14	9,7	10	13,9	4	5,6	14	9,7	28	9,7
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

TABULKA 16b

Štatistická signifikantnosť rozdielov v nazeraní na ďalší vývin dieťaťa medzi rodičmi neprospievajúcich a rodičmi prospievajúcich žiakov

	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Dokončiť ZDŠ	3,459	P<0,001	6,250	P<0,001	5,245	P<0,001
Dostať sa do učňovského pomeru	2,543	P<0,02	6,766	P<0,001	4,866	P<0,001
Ďalej študovať	7,871	P<0,001	9,111	P<0,001	10,490	P<0,001
Vhodné povolanie	2,413	P<0,02	—	—	1,254	—
Zmeniť prostredie	2,413	P<0,02	2,113	P<0,02	2,954	P<0,001
Zlepšiť prospech	0,709	—	0,586	P<0,001	2,319	P<0,05
Opakovať ročník	3,125	P<0,01	3,125	P<0,01	3,826	P<0,001
Ďalej sa dobre učiť	3,975	P<0,001	—	—	6,983	P<0,001
Nevidia perspektívu	2,321	P<0,05	5,112	P<0,001	3,852	P<0,001
Nevedia	3,973	P<0,001	0,544	—	1,912	—
Neudávajú	0,855	—	1,029	—	—	—

Štruktúra tabuľky je taká ako v tabuľke 16a.

že rodičia priemerných a vyzrúbených žiakov používajú telesné tresty pri neprospechu svojich detí oveľa menšej miere ako rodičia žiakov zlyhávajúcich v škole ($X^2 = 2,515$, $P<0,02$). Konfliktná atmosféra sa v rodinách neprospievajúcich žiakov vyskytuje oveľa častejšie než u žiakov prospievajúcich, čo, samozrejme, nie je konsolidujúcim, ale skôr brzdiacim činiteľom v ich rozvoji (pozri tabuľku 15).

Situáciu v rodinách neprospievajúcich žiakov dobre dokreslí aj prognostický výhľad o ďalšom vývoji dieťaťa, ako ho vidia rodičia. V tomto ohľade sa ukazuje stanovisko rodičov ako primerané, trpezlivé, dosť realistické, i keď 6,3 % rodičov týchto žiakov verí, že ich deti sa hodia na ďalšie štúdium. Pri bližšej štatistickej analýze týchto odpovedí sa zistilo, že išlo buď o rodičov, ktorí sa o výchovu svojich detí veľmi málo zaujímali a odpovedali skôr len formálne, alebo o rodičov, ktorí nerealisticky pri-

spôsobovali možnosti svojich detí vlastným želaniam. Celkove sa však náhľady rodičov neprospievajúcich žiakov na ďalší vývoj ich detí signifikantne líšia od prognózy rodičov dobrých žiakov, čo vyplýva z tabuliek 16a a 16b ($P<0,01$). Zatiaľ čo rodičia obidvoch skupín prospievajúcich žiakov (B, C) vidia pre svoje deti hlavnú perspektívu v ďalšom štúdiu (B — 52,8 %, C — 62,4 %), želania rodičov neprospievajúcich žiakov sú menej náročné a mnohознаčnejšie: želajú si, aby ich deti dokončili ZDŠ (40,9 %) a dostali sa do učňovského pomeru, 11,1 % rodičov ešte verí v isté zlepšenie prospechu s tým, že sa žiaci dostanú do učňovského pomeru, 4,9 % rodičov vidí jediné východisko v opakovaní ročníka a 20,8 %, t. j. celá pätina rodičov nevie nájsť východisko zo situácie. Práve u tejto skupiny slabších žiakov, ktorých školské zlyhanie má viac-menej chronický charakter, prejavuje sa naliehavá potreba bližšej pomoci školy v oblasti profesionálnej orientácie, ako aj pomoci odborných poradenských služieb pri výchove k povolaniu a jeho voľbe. Ak by sa takíto žiaci zavčas evidovali a výchovne sledovali, miera bezradnosti by tu nebola taká veľká a ani oni by nemuseli byť na ťarchu svojim rodičom.

Pokiaľ ide o spoluprácu rodičov neprospievajúcich žiakov so školou, výskum potvrdil viac-menej známy obraz z praxe, čo vidieť v tabuľke 17.

Len o niečo viac ako tretina rodičov týchto žiakov navštevuje pravidelnejšie schôdze ZRPŠ a spolupracuje so školou. Bližšiu spoluprácu s triednym učiteľom má 13,2 % rodičov. Naproti tomu až 15,2 % rodičov nemá žiadny styk so školou, nezaujíma sa vôbec o školský prospech svojich detí. Rozdiely v návštevnosti schôdzí ZRPŠ rodičmi a v ich spolupráci so školou medzi experimentálnou skupinou neprospievajúcich a kontrolnými skupinami prospievajúcich žiakov sú štatisticky signifikantné ($t = 4,3742$, $P<0,001$).

Tento neuspokojivý stav spolupráce rodičov slabých žiakov so školou nevyplýva len z toho, že ide o menej starostlivých rodičov, resp. rodičov menej dôkladných vo výchove, s menším záujmom o školské učenie detí, ale treba ho vidieť aj v tom, že mnohé školy nedokázali získať týchto rodičov pre spoluprácu. Na schôdzach ZRPŠ sa triedni učitelia neraz verejne netaktne a nešetrne vyjadrujú o prospechu a správaní sa neprospievajúcich detí, za čo sa rodičia hanbia. Opakovaniu takýchto situácií sa obyčajne vyhnú tým, že na ďalšie schôdze neprídu. Pravda, netreba to chápať ako jednostranné stanovisko v prospech rodičov. Týka sa to len

TABULKA 17
Spolupráca rodičov so školou

Spolupráca so školou	A		B		C		D		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Navštevuje pravidelne ZRPŠ	53	36,8	49	68,1	54	75,0	103	71,5	156	54,7
Nenavštevuje pravidelne ZRPŠ	11	7,6	6	8,3	4	5,6	10	6,9	21	7,3
Občas navštevuje ZRPŠ	41	28,5	12	16,6	13	18,1	25	17,4	66	22,9
Osobný styk s učiteľom	19	13,2	16	22,2	2	2,8	37	25,7	56	19,4
Žiadny styk s učiteľom	22	15,2	5	6,9	4	5,6	9	6,3	31	10,8

Spolupráca so školou	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Navštevuje pravidelne ZRPŠ	4,374	P<0,001	5,451	P<0,001	5,908	P<0,001
Nenavštevuje pravidelne ZRPŠ	—	—	0,544	—	0,322	—
Občas navštevuje ZRPŠ	1,837	—	1,656	—	2,250	P<0,05
Osobný styk s učiteľom	1,653	—	2,699	P<0,01	2,820	P<0,01
Žiadny styk s učiteľom	1,800	—	2,081	P<0,05	2,548	P<0,02

jednej stránky veci. Na druhej strane sú medzi rodičmi aj takí, ktorí napr. nedovolia, aby triedny učiteľ prišiel na návštevu rodiny, aj keď sa učiteľ o to opakovane pokúša. V takých prípadoch je situácia učiteľa, usilujúceho sa pomôcť žiakovi, naozaj veľmi ťažká.

Súhrnne možno jednoznačne konštatovať, že svojím hospodárskym zabezpečením sa v skúmanom súbore rodiny neprospeievajúcich žiakov nelíšili od rodín žiakov prosperujúcich. V materiálnych podmienkach týchto rodín u nás už dnes nemožno vidieť ťažisko problému a hlavnú príčinu slabých školských výsledkov detí. Platí to, pravda, s výnimkou veľkej väčšiny cigánskych rodín, kde deti v primitívnych životných podmienkach trpia doslova podvýživou.

Rodinná výchova sa na školskom neúspechu žiakov zúčastňuje hlavne nižšou výchovnou a kultúrnou úrovňou, ktorá spôsobuje, že deti z týchto rodín sú oproti ostatným znevýhodnené čo do výchovnej stimulácie celého sociálneho prostredia. Ide zväčša o mnohohodetné rodiny s primitívnejšou edukatívnou klímou, v ktorej sa nedostatočne organizuje a kontroluje život a činnosť dieťaťa. Ale práve tak treba vidieť jadro veci aj v nevyhovujúcej afektívnej atmosfére a v nevyvinutých, resp. nesprávne vyvinutých sociálno-psychologických vzťahoch. Ide často o rodiny s neúplnou, nepevnou štruktúrou, rozhárané, ba neraz i rozvrátené, v ktorých dochádza obyčajne k duševnému zraňovaniu detí, k strate istoty a bezpečnosti. To spôsobuje, že sa dieťa rodičom ľahšie odcudzuje, psychicky, ale najmä citovo sa deprivuje. Takýto osobnostný terén, komplikovaný neraz aj neurotickými ťažkosťami, býva potom veľmi vážnou prekážkou pre rozvoj kladných vzťahov žiaka ku škole a k učeniu. Škole sa len málokedy podarí zavčas podchytiť dieťa a aspoň sčasti mu nahradiť nedostatok výchovy v rodinnom prostredí. Nepodariť sa to vždy ani vtedy, keď sa v pravom čase príde na pravú príčinu žiakovho zlyhávania. Horšia situácia nastáva, ak sa skutočné korene žiakových školských ťažkostí nepoznajú a namiesto pochopenia sa volí paušálne výchovné opatrenie, sprevádzané spravidla zvýšeným pedagogickým nátlakom, ktoré krízu v osobnosti žiaka obyčajne len prehĺbi. Ani izolovanie, odlúčenie dieťaťa od rodiny ako krajné opatrenie, ku ktorému dochádza jeho umiestnením v detskom domove, nerieši v celom rozsahu problém takého žiaka. I keď je to riešenie vítané, pretože sa žiak dostáva zo škodlivého disharmonického prostredia, predsa len ho treba označiť za núdzové, pretože sa žiak v prostredí detského domova dostáva do istej izolácie, s obmedzenými možnosťami nadviazania potrebných sociálnych kontaktov a hlavne citovej väzby s blízkymi ľuďmi. Takto sa len málokedy podarí kompenzovať čo i len sčasti následky citovej karence a frustrácie z nevhodného vlastného rodinného prostredia.

Slovom, možno právom povedať, že súčasná prestavba socialistickej rodiny má popri svojich nesporných prínosoch, ako je odstránenie chudoby, zabezpečenie dobrých materiálnych podmienok pre veľkú väčšinu detí, aj niektoré sprievodné nepriaznivé zjavy, ktoré môžu nevhodne vplývať na učebnú výkonnosť žiaka. Prudký vzostupný trend materiálneho zabezpečenia najmä v rodinách niekdajších slabších sociálnych vrstiev sa úmerne nevyvažuje náležitým vzostupom kultúrnej úrovne týchto rodín, ani vzostupom výchovnej starostlivosti a zodpovednosti za dieťa. Charakterizovaný je však súčasne labilizovaním pozície bývalej tradičnej rodiny. Pri obojstrannom zamestnaní rodičov a pri radikálnej snahe o zrovnoprávnenie ženy hľadá sa v rodine nové postavenie matky a otca. Do istej miery sa precenila funkcia ženy ako pracovníčky vo vzťahu k jej úlohe ako matky, zatiaľ čo výchovná funkcia otca sa ešte ďalej oslabil. Nedostatočne rozvinuté kolektívne výchovné zariadenia ani zďaleka nemohli zaplniť vzniknutú medzeru vo výchovnej starostlivosti o dieťa. Nedostatok času na výchovu detí v rodine, ale aj stále menšia ochota mladých rodičov zriekať sa, „obetovať sa“ v prospech svojich detí hraničí mnohokrát až s výchovnou ľahostajnosťou, ba neraz i s vyslovenou nezodpovednosťou. Ukazuje sa, že v takých situáciách sa medzi rodičmi a deťmi i v celej výchovnej atmosfére rodiny neutvárajú také vzťahy, v ktorých by sa dieťa cítilo dobre a bezpečne. Skôr tu hrozí stav permanentnej labilizácie postavenia dieťaťa v rodine. V tomto ohľade úplne treba súhlasiť s H. D. Röslerom (1963), že „vzťahy dieťaťa k rodičom a súrodencom, učiteľom, výchovateľom a spolužiakom predstavujú koordinovaný systém, v ktorom sa uskutočňuje interakcia osoby a vonkajšieho sveta. Každá zmena prostredia vyžaduje prestavbu tohto systému, ktorá musí byť tým prenikavejšia, čím je zmena radikálnejšia. Zrútenie starých a výstavba nových vzťahov medzi osobou a podmienkami predstavujú elementárny biopsychický prispôbovací výkon, ktorý vyžaduje energiu, a preto sú viditeľné v kolísavých výkonoch na rozličných úsekoch“. (Kurz. J. H.)

Zníženie učebnej výkonnosti žiaka býva podľa nášho zistenia najčastejšie dôsledkom práve tejto nedostatočnosti v plnení výchovnej funkcie rodiny. Teda príčina nie je v nedostatočnej didaktickej podpore, ale v tom, že rodičia školu nepodporujú formovaním mravných, charakterových a citových vlastností dieťaťa, ktoré by mu umožnilo úspešnú adjustáciu v školskom prostredí. Prezентuje sa to konkrétne veľmi často vo formovaní

osobnosti dieťaťa školského veku neraz zníženou psychickou vycvičenosťou a pripravenosťou na školskú prácu, a preto aj slabšími predpokladmi na ďalší rast psychických schopností, najmä u žiakov so slabšou úrovňou rozumového vývoja, resp. u výchovne zanedbaných detí, akých je medzi neprospietajúcimi žiakmi nemálo. Žiada sa však zdôrazniť, že pritom nejde len o záporný vplyv aktuálnych rodinných pomerov, ale, ako to vyplynie z ďalšej časti nášho výskumu, príčiny školského neúspechu žiakov môžu tkvieť v nedostatku kultivačných vplyvov už v ranom a predškolskom veku.

Vidieť teda, že rodinná atmosféra aj v našich súčasných spoločenských podmienkach rozdielne ovplyvňuje žiakov a utvára rozdielne podmienky pre školskú prácu žiakov, a to predovšetkým tým, že rozdielne formuje ich osobnosť, nerovnako stimuluje rozvoj ich schopností a záujmov, najmä ich vzťah ku škole a k učeniu. Nerovnako sa uplatňujú aj škodlivé vplyvy rodinného prostredia na žiakov jednotlivých prospechových stupňov.

Neprospietajúci žiaci tvoria skupinu v tomto smere zreteľne a veľmi výrazne znevýhodnenú vo vzťahu k žiakom prospietajúcim. Už aj toto zistenie presvedčivo dokazuje, aké márne by boli snahy riešiť ich situáciu len v rámci školy, na základe školského pôsobenia, a keby sa tu nevychádzalo z premysleného úsilia zlepšiť ich rodinné prostredie. To však nebude úloha ľahká ani jednorazová. Otázka však je, nakoľko dokážu predpokladané zmeny v rodinnom prostredí vyrovnáť rozdiely vo vývine a v učebnej výkonnosti týchto žiakov oproti ich rovesníkom, ktorí v škole prospietajú a pochádzajú z priaznivejších rodinných pomerov. A potom ako vysvetliť, že niektorí žiaci z dobrého rodinného prostredia neprospietajú, a to neraz i pri dobrých rozumových schopnostiach, a naopak, že sú aj žiaci z rozháraných, resp. primitívnejších rodinných pomerov, ktorí v škole bez ťažkostí prospietajú. O zodpovedanie tejto otázky sa pokúsime ešte v jednej z ďalších častí tejto práce, kde budeme sledovať nielen súvislosti medzi jednotlivými faktormi školského neprospechu, ale aj mieru určenosti ich zástoja v školskom zlyhaní žiaka. (Pozri kapitolu E.)

I keď je našou úlohou skúmať predovšetkým psychogénne faktory školského neprospechu žiakov, nemožno neprihliadať na celkový vývin žiaka a jeho zdravotný stav. Vynasnažíme sa preto zistiť, *nakolko sa školský neúspech dieťaťa viaže na jeho predchádzajúci i súčasný vývin a na zdravotný stav*. Žiada sa tak učiniť najmä preto, že obidva uvedené činitele priamo ovplyvňujú učebnú činnosť žiaka, ba patria k jej základným podmienkam. Pôsobí i nepriamo na priebeh a na výsledky školskej práce žiaka tým, že sa odrážajú v psychických funkciách zúčastnených na učebnej činnosti, najmä v poznávacích procesoch, ale aj vo vôľovej a citovej sfére žiaka. Treba tak urobiť aj preto, že od výsledkov učebnej činnosti, od úspešnosti, resp. neúspešnosti školskej práce neraz závisí aj celkový vývin a zdravotný stav žiaka. A tak sme napríklad v praxi nielen svedkami toho, ako choroba utvára podmienky, v ktorých dochádza u žiaka k náhlemu zhoršeniu v učení, k strate záujmu o školu, ale aj toho, ako napr. žiak pri dlhotrvajúcich školských neúspechoch, najmä ak je citlivý, telesne chradne, stráca na váhe, trpí nechutenstvom a ako sa na tomto základe môžu u neho rozvíjať rôzne neurotické ťažkosti, ba ako to narušuje zdravý vývin celej jeho osobnosti. Preto pri úvahe o tomto probléme bude treba dobre rozlišovať, *nakolko niektoré záporné príznaky v celkovom vývine dieťaťa sú príčinou jeho zlých učebných výsledkov, resp. v akej miere sú ich dôsledkom*.

Všeobecne sa uznáva, že jestvujú isté vzťahy medzi fyzickou a psychickou stránkou osobnosti. Pri analýze týchto vzťahov však niet jednotného názoru na to, ktoré zo zúčastnených faktorov majú rozhodujúci význam. V našich podmienkach sa tento predpoklad potvrdzuje napríklad vo výskume J. Drobného (1965), v ktorom pri porovnávaní telesných charakteristík prvákov bez ťažkostí a s ťažkosťami adaptácie v školskom prostredí zisťuje vo viacerých ukazovateľoch signifikantné rozdiely (49). To sa prejavuje výraznejšie u dievčat ako u chlapcov. Príčiny podmieňujúce telesnú retardovanosť a vznik adaptačných porúch prvákov vidí autor v sociálno-ekonomických činiteľoch. Zdá sa však, že závislosť škol-

ského prospechu i neprospechu žiaka od úrovne jeho somatického vývinu sa u nás dostatočne nedoceňuje. Upozorňuje na to veľmi výstižne J. Šerejski: „*V pedagogickej literatúre a praxi sa pomerne málo berie do úvahy somatický činiteľ ako príčina školských ťažkostí a neúspechov. Učiteľ pokladá za telesnú príčinu školských ťažkostí najviac ak chybu zraku, sluchu a reči, alebo duševnú poruchu, ktorá má výrazne organický podklad. Iné odchýlky, ktoré sa v školskej populácii vyskytujú hromadne, pedagógovia veľmi zriedka pokladajú za činitele, ktoré vyvolávajú školský neúspech*“ (199).

Prirodzene, že rozsah riešenia nastolenej otázky bude daný charakterom nášho výskumného materiálu. V našom prípade pôjde skôr o nadobudnutie obrazu o celkovom vývine a zdravotnom stave neprospievajúcich žiakov, získaného hlavne štúdiom anamnestických údajov a na základe dát nadobudnutých o žiakovi od učiteľov, rodičov a z rozboru školských zdravotných záznamov. Na základe tejto metodiky nám bolo dostupné najmä sledovanie otázky, či z hľadiska celkového vývinu (somatického, sociálneho i psychického) bol organizmus žiaka oslabený alebo poškodený, a pokiaľ ide o zdravotný stav, išlo o zistenie, či žiak trpel, resp. trpí závažnejšími chorobami, alebo či sa v jeho doterajšom vývine vyskytovali nejaké noxy a ktoré. Frekvencia týchto škodlivých vplyvov alebo chorôb v jednotlivých prospechových skupinách žiakov a ich rozbor umožňovali vzájomné porovnávanie s určením štatistickej miery signifikantnosti. Pokiaľ ide o etiológiu, predpokladali sme, že to budú faktory genetické, konštitučné, somatogénne, ako aj dynamické (sociálne vplyvy, výchovné vplyvy a sociálno-psychologické vzťahy). Vývinové noxy sme kategorizovali podľa empirického kritéria, daného našim výskumným materiálom. Do prvej skupiny sme zatriedovali žiakov, u ktorých sa v doterajšom i v súčasnom vývine nedávajú žiadne noxy. Druhú skupinu tvorili hereditárne a biologické faktory (duševná záťaž, nervové, resp. duševné choroby v rodine, epilepsia, psychopatia, deti degeneratívne stigmatizované). Do tretej skupiny sme zaraďovali deti, u ktorých sa udáva prenatálne poškodenie mozgu, do štvrtej žiakov s údajmi o perinatálnom poškodení a do piatej skupiny sekundárne poškodenie mozgu v priebehu somatickej choroby a stavy po infekčnej. Do šiestej skupiny sme zaraďovali stavy po úraze, najmä traumy lebky, do siedmej deti telesne slabé, s chybami rastu, resp. deti nezrelé pre školu. Do ôsmej skupiny sme zaradili deti s neurotickými ťažkosťami všetkých

druhov, včítane takej rečovej chyby, ako je zajakávanie, do deviatej skupiny deti pochádzajúce z rodín s nízkou výchovnou starostlivosťou a deti zanedbané. Do desiatej skupiny sme zahrnuli žiakov, u ktorých sa zistila školská nezrelosť, a do jedenástej skupiny sme zatriedovali žiakov s rovnomerne oneskoreným vývinom, ako aj s parciálnymi poruchami vývinu, ako sú napr. dyslexia, dysgrafia, ale aj ľaváctvo. Pri určovaní oneskoreného vývinu opierali sme sa o vývinové charakteristiky žiaka udané v anamnéze, resp. v školskom zázname žiaka, ako je erupcia chrupu, sedenie, státie, chodenie, rečový vývin, vybudovanie hygienických návykov a pod.

Obraz o zdravotnom stave žiakov sme sa usilovali konkretizovať jednak na základe anamnestických údajov, jednak na základe školského zdravotného záznamu o prežitých, resp. súčasných chorobách žiakov. Približne u jednej polovice neprospievajúcich žiakov, u ktorých bolo podozrenie na organický pôvod poruchy, uskutočnilo sa aj neurologické a pediatrické vyšetrenie.

Aby sme mohli žiakov kvantitatívne porovnávať, ohodnotili sme každého žiaka vzhľadom na úroveň jeho celkového vývinu a zdravotného stavu podľa štvorstupňovej stupnice. Pokiaľ ide o celkový vývin, do prvého stupňa sme zatriedovali žiakov, vo vývine ktorých sa nezistila žiadna noxa. Do kategórie druhého stupňa sa začleňovali žiaci, u ktorých sa vyskytla jedna noxa s ľahkým priebehom a s odznením bez viditeľnejších záporných následkov, alebo žiakov, vo vývine ktorých sa síce neudávajú nijaké výraznejšie škodlivé vplyvy, ale úroveň viacerých vývinových podmienok bola viditeľne znížená, napr. ak dieťa žilo v prostredí otca etyrika, ale pri veľmi starostlivej matke, s dobrou úrovňou výchovy. Tretí stupeň zahrňoval žiakov, vo vývine ktorých sa vyskytla aspoň jedna ťažšia noxa s evidentne zistiteľným následným deficitom v psychickej, perцепčno-motorickej, senzorickej alebo somatickej oblasti žiakovej osobnosti, napr. trauma lebky s dokázanou posttraumatickou léziou CNS, alebo perinatálna encefalopatia a pod. Do štvrtého stupňa sme zatriedovali žiakov, vo vývine ktorých sa vyskytovalo viacero škodlivých vplyvov, následky ktorých boli ťažko zvládnuteľné bežnými pedagogickými opatreniami, vyžadujúcich si osobitný zreteľ a špeciálne lekárske a pedagogické poradenské služby. Napríklad žiak s prekonanou psychomotorickou epilepsiou, žijúci v zanedbanom rodinnom prostredí.

Podľa zdravotného stavu roztriedili sme žiakov do štyroch kategórií:

1. stupeň tvorili žiaci, u ktorých sa ani v minulosti ani v prítomnosti nevyskytli závažnejšie ochorenia, 2. stupeň zahrňoval deti s častejším, i keď len ľahším ochorením v minulosti i teraz (chorľavé deti), 3. stupeň tvorili žiaci aspoň s jednou závažnou chorobou, resp. zmyslovým defektom, u ktorých sa zisťuje aj v prítomnosti neuspokojivý zdravotný stav, 4. stupeň zahrňoval žiakov s viacerými ťažšími ochoreniami v minulosti a so zlým zdravotným stavom v prítomnosti.

Tabuľky 18a a 18b svedčia, že približne u $\frac{2}{3}$ neprospievajúcich žiakov mladšieho školského veku (77,5 %) a u 68,8 % neprospievajúcich žiakov stredného školského veku bol ich organizmus najmä v útlom detstve, ale aj v neskoršom predškolskom, resp. školskom veku ohrozený nejakým

TABUĽKA 18a

Počet žiakov so zistenými škodlivými vývinovými vplyvmi
(1.—5. ročník)

N = 160

	A		B		C	
	N	%	N	%	N	%
Chlapci	31	77,5	10	50,0	2	10,0
Dievčatá	32	80,0	10	50,0	8	40,0
Spolu	63	78,8	20	50,0	10	25,0

Legenda:

A — neprospievajúci žiaci
B — priemerní žiaci
C — vyznamenaní žiaci

TABUĽKA 18b

Počet žiakov so zistenými škodlivými vývinovými vplyvmi
(6.—9. ročník)

N = 128

Zistené noxy	A		B		C	
	N	%	N	%	N	%
Chlapci	20	68,8	6	37,5	2	12,5
Dievčatá	21	65,7	7	43,8	5	31,5
Spolu	41	67,2	13	40,7	7	43,8

TABULKA 19

Zistené noxy	Ročník	A-B		A-C		B-C	
		t	P	t	P	t	P
	1.-5.	6,212	P<0,005	7,282	P<0,005	1,145	—
	6.-9.	3,794	P<0,005	4,154	P<0,005	0,310	—

Tabulka predstavuje štatistickú významnosť rozdielov medzi neprospievajúcimi žiakmi (A) a kontrolnými skupinami priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov.
(N = 288, Ch + D spolu, vek 6 - 15 rokov)

škodlivým vplyvom, čo v konečnom dôsledku mohlo nepriamo ovplyvniť, oslabiť, spomaliť, zabrzdiť, alebo zastaviť normálny vývin dieťaťa, zatiaľ čo v kontrolnej skupine priemerných žiakov (B) a vyznamenaných žiakov (C) je výskyt nôx podstatne nižší. Tento rozdiel sa ukazuje v mladšom i strednom školskom veku štatisticky signifikantný na hranici $p<0,05$, s výnimkou rozdielu medzi skupinou priemerných a vyznamenaných žiakov, kde sa rozdiel nepotvrdil ako signifikantný u žiakov stredného školského veku (porovnaj tabuľku 19). Medzi neprospievajúcimi chlapcami a dievčatami sa v tomto smere nezistili signifikantné rozdiely. Zato medzi vyznamenanými žiakmi je dvojnásobný počet dievčat než chlapcov, u ktorých sa zistili uvedené škodlivé vplyvy. Toto zistenie by mohlo potvrdzovať aj to, že dievčatá svojim založením i niektorými osobnostnými vlastnosťami dokázali lepšie čeliť rozmanitým prekážkam a škodlivým vplyvom vo svojom vývine a že sa to neodráža tak negatívne v ich školskej výkonnosti.

Napriek tomu však *organizmus skúmaných neprospievajúcich žiakov predstavuje oproti ostatným žiakom aj v tomto smere znevýhodnený terén*, ktorý ich celkovému vývinu a toľž adaptácii na školské prostredie kladie závažné prekážky. Vyrovnávanie sa s týmito prekážkami je niekedy veľmi ťažké. Ba, ako sa ukázalo, v niektorých prípadoch ide aj o poškodenie s invalidizujúcimi následkami pre ďalší vývin žiakov. Príslušné dôsledky pre osobnosť dieťaťa školského veku, či už ide o zníženie niektorej psychickej funkcie, napríklad pozornosti, niektorej rozumovej zložky, alebo

TABULKA 20a

Druhy zistených škodlivých vývinových vplyvov u žiakov mladšieho školského veku

Zistené noxy	A	B	C	Spolu	
				N	%
Žiadne noxy	17	20	30	67	41,9
Hereditárne faktory	5	1	—	6	3,7
Prenatálne poškodenie mozgu	2	2	1	5	3,1
Perinatálne poškodenie mozgu	15	7	4	26	16,2
Skundárne poškodenie mozgu v priebehu somatickej choroby	6	2	1	9	5,6
Trauma lebky	6	3	—	9	5,6
Telesná slabosť a iné chyby rastu	15	5	4	24	15,0
Nervózne deti	18	12	9	39	24,4
Výchovná zanedbanosť	41	5	—	46	28,8
Školská nezrelosť	11	—	—	11	6,9
Oneskorený vývin	12	4	—	16	10,0
Enuresis noct.	—	—	—	—	—
Balbuties	—	—	—	—	—
Spolu	N	148	61	49	258
	%	92,5	38,1	30,6	

celej rozvojovej výkonnosti, nerozvinutosti citovej sféry, perцепно-motorických funkcií, funkcií zmyslových orgánov a pod., bývajú obyčajne veľmi škodlivé. Stáva sa to najmä vtedy, ak škola alebo rodičia zavčas nepostrehnú pravú príčinu žiakovho zlyhania a vymýšľajú si rôzne pseudopríčiny. Na druhej strane nemožno povedať, že by takéto nevhodné podmienky detského vývinu nebolo možno zmierňovať, ba v mnohých prípadoch aj odstrániť, resp. vytváraním potrebných kompenzačných mechanizmov v žiakovej osobnosti aspoň podstatne obmedziť ich pôsobnosť. Najlepším dôkazom toho je, že v priebehu svojho doterajšieho vývinu aj 50 % skú-

TABULKA 20b

Druhy zistených škodlivých vývinových vplyvov u žiakov staršieho školského veku

Zistené noxy	A	B	C	Spolu	
				N	%
Žiadne noxy	21	19	25	65	50,8
Hereditárne faktory	4	1	—	5	4,0
Prenátálne poškodenie mozgu	—	—	1	1	0,8
Perinatálne poškodenie mozgu	15	6	3	24	18,7
Sekundárne poškodenie mozgu v priebehu somatickej choroby	2	3	3	8	6,2
Trauma lebky	2	1	—	3	2,4
Telesná slabosť a iné chyby rastu	4	2	—	6	4,7
Nervózne deti	9	1	3	13	10,1
Výchovná zanedbanosť	22	—	1	23	17,9
Školská nezrelosť	—	—	—	—	—
Oneskorený vývin	1	—	—	1	0,8
Enuresis noct.	—	—	—	—	—
Balbuties	—	—	—	—	—
Spolu	N	80	33	36	149 116,4
	%	62,5	25,7	28,2	

maných priemerných a dokonca 25 % vyznamenaných žiakov prežilo isté noxy a predsa v škole nezlyhali a dokázali sa úspešne učiť (pozri tab. 18). Pravda, podstata je v tom, že podmienky na prekonanie škodlivých vplyvov sú v skupinách prosperujúcich žiakov ďaleko lepšie. Potvrdí to napokon aj analýza charakteru zistených skupín škodlivých vplyvov, ako ju znázorňuje pre žiakov 1. — 5. postupného ročníka tabuľka 20a a pre žiakov 6. — 9. postupného ročníka tabuľka 20b. Z tabuliek vysvitá, ak usudzujeme podľa frekvencie výskytu, že celkový vývin žiakov najčastejšie nepriaznivo ovplyvňovali najmä 4 kategórie činiteľov: perinatálne poško-

TABULKA 21a

Výskyt pôrodných ťažkostí zistených v skupinách neprosperujúcich (A), priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov

(N = 288, Ch + D spolu, vek od 6 do 15 rokov)

PÔROD	A		B		C		D		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Normálny	117	81,2	67	93,0	69	95,8	136	94,4	253	87,9
Kriesenie	14	9,7	2	2,8	1	1,4	3	2,1	17	5,9
Predčasný	4	2,8	1	1,4	—	—	1	0,7	5	1,7
Kliešťový	4	2,8	1	1,4	1	1,4	2	1,4	6	2,1
Cisársky rez	3	2,1	—	—	—	—	—	—	3	1,0
Oneskorený	1	0,7	1	1,4	1	1,4	2	1,4	3	1,0
Infekčná žltáčka	1	0,7	—	—	—	—	—	—	1	0,4
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

denie mozgu, telesná slabosť, rôzne druhy neurotických ťažkostí, ale najmä nízka výchovná starostlivosť až zanedbanosť v rodine. Keď sme sledovali, na základe akých pôrodných príhod dochádzalo k perinatálnemu poškodeniu mozgu, zistili sme, že išlo predovšetkým o kriesené dieťa, o predčasný pôrod, kliešťový pôrod, cisársky rez, protahovaný pôrod. Neprosperujúci žiaci sa signifikantne odlišujú od skupiny prosperujúcich pôrodnou traumou s následným kriesením ($t = 2,762$, $P < 0,01$) a pôrodom na spôsob cisárskeho rezu ($t = 2,408$, $P < 0,02$) (porovnaj tab. 21a a 21b). Medzi neprosperujúcimi deťmi je ďalej veľká časť jednotlivcov telesne slabších, s oneskoreným vývinom nervového systému a telesnej pohyblivosti. Tieto deti sa ľahšie unavujú a sú menej odolné aj voči chorobám. V našom výskumnom materiáli však nemáme dostatok dokladov na presné porovnanie neprosperujúcich žiakov s kontrolnými skupinami prosperujúcich, pokiaľ ide o telesnú výšku a váhu žiakov. Niektoré nám známe výskumy nepotvrdzujú v uvedenom smere nijakú súvislosť (Z. Matěj-

TABULKA 21b

Signifikantnosť rozdielov vo výskyte pôrodných ťažkostí zistených v skupinách neprospeievajúcich (A), priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov

(N = 288, Ch + D spolu, vek od 6 do 15 rokov)

	PÔROD	A-B		A-C		A-D	
		t	P	t	P	t	P
S ťažkosťami	Normálny	2,820	P<0,01	3,836	P<0,001	3,826	P<0,001
	Kriesenie	1,810	—	2,834	P<0,01	2,762	P<0,01
	Predčasný	1,024	—	2,413	P<0,02	1,254	—
	Kliešťový	1,024	—	1,024	—	1,254	—
	Cisársky rez	1,967	P<0,05	1,966	P<0,05	2,408	P<0,02
	Oneskorený	—	—	—	—	—	—
	Infekčná žltáčka	1,388	—	1,388	—	1,700	—

ček, 1968). Medzi neprospeievajúcimi žiakmi je relatívne vysoký aj výskyt nervóznych detí, ale čo do počtu udávaných neurotických príznakov neodlišuje sa táto skupina žiakov nijako podstatnejšie od žiakov priemerných a vyznamenaných, ako to vyplýva pre mladší školský vek z tabuľky 20a. Zato v strednom školskom veku je v skupine priemerných a vyznamenaných žiakov počet neurotických príznakov podstatne menší ako v experimentálnej skupine neprospeievajúcich (porovnaj tab. 20b). No najvýraznejšie sa ako noxa v celkovom vývine dieťaťa prejavuje rodinné prostredie s nízkou až primitívnou úrovňou výchovnej starostlivosti. Ukazuje sa, že približne každý tretí neprospeievajúci žiak žil v rodinnom prostredí s vysokým indexom škodlivosti, v ktorom riziko ohrozenosti jeho vývinu bolo veľmi vysoké. Toto zistenie je o to povážlivejšie, že neprospeievajúci žiaci v predškolskom veku len z 1/5 navštevovali materskú školu a že jediným ich výchovným prostredím bola rodina. V tomto smere čo do výchovnej starostlivosti sa neprospeievajúci žiaci štatisticky významne líšia od skupín žiakov prospievajúcich, ako o tom svedčia tabuľky 22a a 22b. Na základe toho možno usúdiť, že veľká časť neprospeievajúcich žiakov už v čase vstupu do školy je oproti ostatným deťom v nevýhode, a to nielen zo stránky

TABULKA 22a

Výchovné prostredie v predškolskom veku u žiakov 1.—5. ročníka

Výchovné prostredie	A		D		A-D	
	N	%	N	%	t	P
Len rodičia	51	63,75	38	47,50	2,127	P<0,05
Rodičia, materská škola	17	21,25	33	41,25	2,836	P<0,005
Jasle	5	6,25	2	2,50	1,205	—
Zastúpení rodičia (starí rodičia, iní príbuzní)	6	7,50	7	8,75	0,285	—
Adoptívni rodičia DD a iné výchovné zariadenia	1	1,25	—	—	1,425	—
Spolu	80	100,00	80	100,00		

TABULKA 22b

Výchovné prostredie v predškolskom veku u žiakov 6.—9. ročníka

Výchovné prostredie	A		D		A-D	
	N	%	N	%	t	P
Len rodičia	44	68,8	31	48,4	2,371	P<0,025
Rodičia, materská škola	13	20,3	24	37,5	2,178	P<0,05
Jasle	3	4,7	1	1,6	1,041	—
Zastúpení rodičia (starí rodičia, iní príbuzní)	4	6,2	7	10,9	0,964	—
Adoptívni rodičia, DD a iné výchovné zariadenia	—	—	1	1,6	1,440	—
Spolu	64	100,0	64	100,0		

doterajšieho psychického vývinu, na ktorý materská škola za daných podmienok poskytuje lepšie predpoklady než ich rodinné prostredie, ale aj v oblasti sociálneho a emocionálneho vývinu, ktorý sa u nich prejavuje neraz veľmi zlou vpravenosťou do školského prostredia.

Pritom nie je zanedbateľné, že riziko ohrozenosti neprospeievajúcich žiakov mladšieho školského veku nízkou 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, vekovo vyspelejší, tým je aj odolnejší voči škodlivosti rodinného prostredia. Pre spresnenie sa žiada uviesť, že zníženou výchovnou starostlivosťou až na stupeň výchovnej zanedbanosti máme na mysli také podmienky, v ktorých sa vyskytujú priamo škodlivé vplyvy (napr. alkoholizmus v rodine), ale aj také rodinné prostredie, v ktorom priamo nemožno hovoriť o škodlivých vplyvoch, resp. zásahoch narušujúcich duševné zdravie dieťaťa, ale u ktorých najmä pre primitivnosť rodinného prostredia je absolútny nedostatok pozitívneho výchovného pôsobenia na dieťa. Preto sa celkový vývin žiaka spomaľuje, čo spôsobuje zaostávanie za ostatnými spolužiakmi (porovnaj J. Langmeier — J. Matějček, 1955). Na základe uvedeného ľahšie pochopíme, prečo sa v skupine neprospeievajúcich žiakov aj ostatné škodlivé vplyvy prejavujú oveľa účinnejšie než v skupine žiakov priemerných a významnaných, u ktorých sa v oveľa menšej miere vyskytuje ohrozenosť záporným pôsobením rodinného prostredia. Lenže $\frac{1}{5}$ priemerných žiakov (20 %) žijúcich v nepriaznivom rodinnom prostredí si žiada vec vysvetliť diferencovanejšie. Oprávňuje to po prvé konštatovať, že ani nevhodné výchovné rodinné prostredie nemusí mať absolútne determinujúci vplyv na vývin dieťaťa a jeho školský prospech, ak pritom nepôsobia súčasne aj ďalšie negatívne vplyvy. Potvrdilo sa to aj v našom prípade, napr. u celkove priemernej žiačky A. O., navštevujúcej 8. postupný ročník, žijúcej najskôr v rozvrátenom rodinnom prostredí, neskôr po odchode otca v neúplnej rodine a predsa vykazujúcej dobré školské výsledky. Vďaka za to veľmi dobrým rozumovým schopnostiam, ale najmä svojej matke, ktorá, hoci mala na starosti početnú rodinu (4 ďalšie menšie deti), svojim dobrým vzťahom k deťom a dôslednou, vyváženou výchovou dokázala predchádzať prípadným vážnejším výkyvom v učení a správaní deťí.

Lenže práve u neprospeievajúcich žiakov neraz súčasne spolupôsobia viaceré škodlivé činitele, alebo ide o pôsobnosť jednej noxy, ale s veľmi intenzívnou účinnosťou. Z ďalších vplyvov sa práve u neprospeievajúcich žiakov veľmi nepriaznivo odráža ešte školská nezrelosť, zapríčinená hlavne predčasným zaškolením dieťaťa, ďalej rovnomerne i nerovnomerne oneskorený vývin, parciálne poruchy vývoja prejavujúce sa hlavne dysgrafiou

TABULKA 23a

Priebeh raného vývinu v skupine neprospeievajúcich (A), priemerných (B) a významnaných (C) žiakov

Raný vývin	A		B		C		D		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
V rámci normy	131	90,9	68	94,4	66	91,6	134	93,0	265	92,0
Oneskorený	13	9,1	2	2,8	—	—	2	1,4	15	5,2
Urýchlený	—	—	2	2,8	6	8,4	8	5,6	8	2,8
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

TABULKA 23b

Priebeh raného vývinu v skupine neprospeievajúcich (A), priemerných (B) a významnaných (C) žiakov

Raný vývin	A—B		A—C		A—D	
	t	P	t	P	t	P
V rámci normy	0,792	—	0,248	—	0,626	—
Oneskorený	1,810	—	4,223	P<0,001	3,470	P<0,001
Urýchlený	2,413	P<0,02	3,975	P<0,001	4,200	P<0,001

a dyslexiou, ako aj zmyslové defekty, najmä defekty sluchu a zraku, ak nie sú dostatočne zjavné. Práve v uvedených skupinách nôx dochádza k veľkému nebezpečenstvu z neporozumenia a nesprávnych záverov o žiakovi (napr. nedoslýchavé dieťa, resp. krátkozraké dieťa sedí v poslednej lavici). Tabuľky 23a a 23b zreteľne svedčia, že u neprospeievajúcich žiakov sa oneskorený vývoj vyskytuje oveľa častejšie ako v skupinách prospeievajúcich žiakov, a naopak je to s vývojom zrýchleným ($P<0,001$).

Pokiaľ ide o vývojový aspekt, resp. aspekt pohlavia, už bežný pohľad na tabuľky 18a a 18b potvrdzuje, že u žiakov mladšieho školského veku vystupujú v súvislosti s ich neprospechom v ich celkovom vývine škodlivé vplyvy oveľa častejšie do popredia ako u žiakov stredného školského veku. Vysvetľujeme to najmä tým, že žiaci stredného školského veku dokázali počas svojho niekoľkoročného školovania i vďaka zrelšiemu stupňu svojho vývoja vykompenzovať aspoň do istej miery záporné pôsobenie škodlivých stránok svojho doterajšieho vývinu. Pokiaľ ide o kritérium pohlavia, náš výskum nepotvrdil medzi chlapcami a dievčatami významnejšie rozdiely, až na skupinu vyznamenaných žiakov, medzi ktorými bolo v mladšom i strednom školskom veku dvojnásobne i viacnásobne viac dievčat postihnutých škodlivými vývinovými noxami ako chlapcov. (Porovnaj tabuľky 18a a 18b.)

Zdravotný stav skúmaných žiakov a výskyt telesných chýb (defektov) v mladšom školskom veku prehľadne ukazuje tabuľka 24a, poskytujúca prehľad o počte tých žiakov, u ktorých sa vyskytli alebo vyskytujú choroby, a tabuľka 24b zachytáva stav v strednom školskom veku. Z oboch

Zdravotný stav a výskyt telesných chýb
(1. – 5. ročník)

Udávajú sa vážnejšie choroby alebo telesné chyby	A		B		C	
	N	%	N	%	N	%
Chlapci	20	50,0	11	55,0	4	20,0
Dievčatá	17	43,0	12	60,0	12	60,0
Spolu	37	46,3	23	57,5	16	40,0

Telesné chyby a choroby	A – B		A – C		B – C	
	t	P	t	P	t	P
	1,381	—	3,495	$P < 0,005$	1,821	—

TABUĽKA 24b

Zdravotný stav a výskyt telesných chýb
(6. – 9. ročník)

Udávajú sa vážnejšie choroby alebo telesné chyby	A		B		C	
	N	%	N	%	N	%
Chlapci	17	53,2	9	56,3	5	31,3
Dievčatá	17	53,2	7	43,8	4	25,0
Spolu	34	53,2	16	50,0	9	28,2

Telesné chyby a choroby	A – B		A – C		B – C	
	t	P	t	P	t	P
	3,012	$P < 0,005$	2,588	$P < 0,01$	0,366	—

tabuliek vyplýva, že v tomto smere sa signifikantne významné rozdiely vyskytujú len medzi skupinou neprosievajúcich žiakov a skupinou žiakov vyznamenaných, a to takto: čo do počtu žiakov, u ktorých sa vyskytujú vážnejšie choroby, zisťujú sa signifikantné rozdiely v strednom školskom veku na úrovni $t = 2,588$, $P < 0,01$, a pokiaľ ide o výskyt všetkých chorôb, resp. telesných chýb, zisťujú sa signifikantné rozdiely u žiakov mladšieho školského veku ($t = 3,495$, $P < 0,05$).

Tabuľka 25a predstavuje frekvenciu zistených vážnejších ochorení, resp. telesných chýb u žiakov mladšieho školského veku a tabuľka 25b u žiakov stredného školského veku. Z tabuliek vidieť, že najpočetnejšiu skupinu tvoria neurotické poruchy s výraznejšou alebo menej výraznou subjektívnou a objektívnou symptomatológiou, počnúc ľahkými monosymptomatologickými prejavmi až po neurotické stavy trvalejšieho charakteru. Pri hodnotení príznakov sme prihliadali na kategorizovanie Holuba – Švancaru (1957): zajakávanie ako prejav vekovej neurózy, pomôčovanie (nočné i denné, resp. oboje), obhryzávanie nechťov, cumľanie prstov, nechutenstvo, tyky, bolesti hlavy, poruchy spánku.

TABULKA 25a

Udávané choroby, telesné a zmyslové defekty u neprospeievajúcich (A) žiakov a v kontrolných skupinách prospievajúcich žiakov (B, C)

(chlapci a dievčatá mladšieho školského veku)

N = 160

Choroby a defekty	Skupiny žiakov podľa prospechu						Spolu
	A		B		C		
	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	
Choroby žalúdka a tráviaceho ústrojenstva	5	1	—	—	—	—	6
Zápal močových ciest	1	3	1	—	—	2	7
Zápal stredného ucha	6	3	2	3	2	2	18
Časté angíny a iné detské choroby	8	3	2	4	2	1	20
Reumatické horúčky	2	3	—	—	—	—	5
Detská astma	2	—	1	1	—	—	4
Zápal pľúc	2	2	—	1	1	1	7
Infekčná žltáčka	3	3	2	—	1	—	9
Krvná choroba	1	—	1	—	—	—	2
Kľbová TBC	—	1	—	—	1	—	2
Nervové choroby	8	13	5	7	2	7	42
Psychické choroby	1	—	2	—	1	—	4
Chyby rastu	3	1	1	2	1	—	8
Chyby sluchu	2	1	2	1	—	—	6
Chyby zraku	3	4	2	2	2	—	13
Chyby reči	3	2	2	3	1	—	11
Spolu	50	40	23	24	14	13	164

TABULKA 25b

Udávané choroby, telesné a zmyslové defekty u neprospeievajúcich (A) žiakov a v kontrolných skupinách prospievajúcich žiakov (B, C)

(chlapci a dievčatá stredného školského veku)

N = 128

Choroby a defekty	Skupiny žiakov podľa prospechu						Spolu
	A		B		C		
	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	
Srdcová chyba a iné choroby srdca	4	2	—	—	—	1	7
Choroby žalúdka a tráviaceho ústrojenstva	2	—	—	—	1	—	3
Zápal stredného ucha	4	1	2	—	—	3	10
Rachitis	2	—	—	—	—	1	3
Kĺbový reumatizmus, reumatické horúčky	2	1	—	1	—	—	4
Zápal mozgu a mozgových blán	2	2	1	—	—	—	5
Zápal pľúc	1	1	1	—	1	1	5
Časté angíny a iné detské choroby	2	8	1	2	—	4	17
Infekčná žltáčka	2	1	—	1	1	—	5
Krvná choroba	1	—	—	—	—	—	1
Degeneratívna stigmatizácia	2	1	—	—	—	—	3
Detská astma	1	—	—	—	2	—	3
Nervové choroby	5	7	2	2	1	1	18
Chyby rastu	2	1	—	1	—	—	4
Chyby sluchu	1	3	—	—	—	—	4
Chyby zraku	3	4	2	—	1	1	11
Chyby reči	2	3	2	3	1	2	13
Telesné defekty (chromý, hrbáčik)	3	1	—	—	—	—	4
Spolu	41	36	11	10	8	14	120

Ďalšiu najpočetnejšiu skupinu ochorení tvoria ušné choroby, najmä otitis.

I keď sa neprospeievajúci žiaci od prospievajúcich už nelíšia čo do počtu a charakteru prežitých chorôb, ako to bolo v prípade sledovaných škodlivých vplyvov na celkový vývin žiakov, výskum nasvedčuje, že záporný účinok týchto ochorení na učebnú výkonnosť je oveľa prenikavejší u neprospeievajúcich žiakov. Je to hlavne z dvoch dôvodov. Po prvé, ide o deti telesne slabšie, ťažšie znášajúce choroby, menej odolné a ľahšie podliehajúce chorobám, po druhé, tieto deti pochádzajú vo väčšine zo zaostalejšieho rodinného prostredia, ktoré nezabezpečuje vždy včasné a dôsledné liečenie chorôb. To spôsobuje často vleklý priebeh choroby, a tým aj zbytočne dlhú absenciu žiaka v škole, alebo celkovú zlú školskú dochádzku.

Pokiaľ ide o vývojový zreteľ, čo do frekvencie ochorení ani čo do počtu žiakov postihnutých chorobami nevyskytli sa medzi mladším a stredným školským vekom podstatnejšie rozdiely.

Zostáva sa ešte stručne zmieniť o tých neprospeievajúcich žiakoch, ktorí neprospejú i pri úplnej bezúhonnosti svojho vývinu, resp. pri dobrých zdravotných predpokladoch, a na druhej strane o tých, ktorí neprepadli i navzdory nepriaznivým zdravotným a vývinovým podmienkam. Pokiaľ ide o prvých, ukazuje sa takmer jednoznačne, že sa u nich stretávajú nevhodné osobnostné vlastnosti, najmä ľahostajnosť a zlý vzťah k učeniu, slabý záujem o školu s nedostatočnou výchovnou starostlivosťou v rodine. V menšej miere je ich neprospech dôsledkom slabšieho nadania. U druhých zasa vidieť pravý opak. Vyvážená atmosféra v rodinnom prostredí s dôslednou výchovou, a najmä z nej vyplývajúce kladné charakterové vlastnosti žiaka, usilovnosť, húževnatosť, stačia prekryť a úspešne kompenzovať aj biologicko-somatické alebo iné noxy vývinu.

Súhrnne možno povedať, že *neprospeievajúci žiaci nedisponujú vcelku rovnakými podmienkami vývinu ako žiaci prospievajúci*. Mnohé vnútorné i vonkajšie vývinové činitele významne u nich zaostávajú za podmienkami vývinu prospievajúcich žiakov, ako to potvrdili aj iné výskumy (J. Hvozdík, 1960). Bývajú to často deti astenické, telesne slabšie, s retardovaným vývinom, často s oslabeným, resp. aj poškodeným neuroterénom, najčastejšie na báze perinatálnej a postnatálnej encefalopatie. Pre ich školské zlyhanie sa rozhodujúcim stáva to, že sa k nevhodným vnútorným podmienkam často pripájajú aj nevyhovujúce a výchovne nedosta-

točne stimulujúce rodinné pomery. Dokázalo sa, že práve nedostatočnosť až zanedbanosť rodinného výchovného pôsobenia je najčastejšou noxou tohto druhu, ktorá sa na učebnej výkonnosti žiaka prejavuje v podobných prípadoch tým škodlivejšie, čím je žiak mladší.

I keď čo do počtu a frekvencie vyskytnuvších sa chorôb neboli medzi neprospeievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi až natoľko signifikantné rozdiely, zistilo sa, že vplyv týchto chorôb na školskú vpravenosť a na učebnú výkonnosť žiaka bol oveľa škodlivejší v skupine neprospeievajúcich žiakov, a to najmä pre horšie podmienky ich vývinu, v ktorých nielen ľahšie a častejšie dochádzalo k ochoreniu žiaka, ale v ktorých ani liečba, eliminovanie vplyvu choroby nemohlo byť vždy dost rýchle a účinné. Treba zdôrazniť, že u niektorých žiakov, najmä u detí slabšieho nervového typu, platí aj opak, t. j. že zlý prospech, najmä chronický neprospech, môže oslabovať odolnosť organizmu voči chorobám. Pravda, treba pripomenúť, že tu rozhoduje aj „prahový moment“, t. j. že napr. choroby pod istou prahovou hodnotou nestačia už pôsobiť ako príčiny.

Doposiaľ sme zistili, že sociálne prostredie, podmienky celkového vývinu a zdravotný stav sa významne zúčastňujú na školskom zlyhaní žiakov. Možno preto predpokladať, že sa v týchto, pre neprospeievajúcich žiakov do istej miery špecifických podmienkach bude odlišne rozvíjať aj ich osobnosť, jej základné psychické funkcie a že sa v nej upevnia aj niektoré osobitné osobnostné črty, intelektuálne, citové a vôľové zložky, ktoré môžu záporne pôsobiť na učebnú výkonnosť žiaka, ako aj na jeho vzťah k požiadavkám školy a učiteľa. Prirodzene pritom neslobodno zabudnúť ani na to, že aj ťažkosti s učením a školské neúspechy môžu spätne pôsobiť na dieťa a záporne ovplyvňovať jeho osobnosť.

Keď konštatujeme, že osobnosť žiaka nemožno chápať ako množstvo izolovaných funkcií, schopností a vlastností, zároveň si uvedomujeme, že si ju nemožno predstavovať ani ako nediferencovanú štruktúru. Preto sa právom natíska otázka, ktoré sú najvýraznejšie rozdiely medzi neprospeievajúcimi žiakmi a kontrolnými skupinami priemerných a veľmi dobre prospeievajúcich žiakov, pokiaľ ide o schopnosti a vlastnosti osobnosti.

V tejto časti pôjde preto najmä o načrtnutie osobnostného profilu neprospeievajúcich žiakov a o jeho porovnanie s profilom žiakov prospeievajúcich.

Svoju pozornosť sústredíme na niekoľko oblastí. Najskôr si *všimneme skúmaný súbor žiakov z hľadiska ich psychickej kapacity*, úrovně ich intelektového vývinu, pamäti, pozornosti a celkovej výkonnosti, ako aj ich citového života. Potom budeme skúmať niektoré osobnostné vlastnosti žiakov, najmä s ohľadom na ich sociálnu vpravenosť, adjustáciu na školské prostredie, sociabilitu, s ohľadom na ich záujmy, charakterové a povahové črty. V tomto smere nám pôjde viac-menej o osobnostnú diagnostiku neprospeievajúcich žiakov, výsledky ktorej možno využiť nielen na diferenčialno-diagnostické účely, ale aj na účely prognostické.

1/ Rozdiely medzi neprospeievajúcimi a prospeievajúcimi žiakmi vzhľadom na výsledky rozumových skúšok

Najskôr sa pokúsime analyzovať závislosť výsledkov v učení u troch skupín prospechovo odlišných žiakov vzhľadom na výsledky skúšok všeobecnej inteligencie. Táto analýza má pomôcť hlbšie poznať kapacitu rozumových možností slabých, neprospeievajúcich žiakov.

Ak totiž žiaci dosahujú v škole odlišné učebné výsledky, niet pochybnosti o tom, že dôležitú úlohu v tom budú hrať psychické schopnosti žiaka a nie na poslednom mieste jeho rozumová vystrojenosť. No závislosť žiakových učebných výsledkov od jeho rozumových schopností nebude vždy priama ani bezprostredná. Bude závisieť od mnohých vnútorných a vonkajších podmienok, ktoré ovplyvnia rozumové schopnosti, ako aj možnosť ich uplatnenia. Preto ani z teoretického stanoviska nemožno predpokladať, že by výsledky nášho výskumu v tomto smere potvrdili jednoznačnú priamu závislosť. Práve preto treba súhlasiť s náhľadom W. Correla, používajúceho v danom ohľade termín „učebné schopnosti“, ktorým naznačuje, že na školskom učení sa zúčastňuje veľa subjektívnych podmienok a momentov, zahrnujúcich aj iné kvality osobnosti, než sú rozumové vlohy (40, 16). Zdôrazňuje, že popri celkovom nadaní, danom hlavne úrovňou všeobecnej inteligencie, treba veľmi dôsledne rozlišovať „*funkcionálnu rozdielnosť vnútri jestvujúceho nadania*“ (40, 16), ako je napríklad odlišná schopnosť zapamätať si učivo, rozdielna úroveň intenzity učenia, daná najmä vytrvalosťou, svedomitosťou, resp. náladovosťou a rýchlosťou unaviteľnosťou, tempo učenia, bystrosť alebo ťažkopádnosť chápania.

Pokiaľ ide o závislosť celkového prospechu žiaka od úrovně jeho rozumového vývoja, doterajšie skúmanie tejto otázky neprinieslo jednotné výsledky. Aj keď sa všeobecne pripúšťa kladná súvislosť, názory na jej mieru, veľkosť a obsah sú rozdielne. Kým medzi verbálnou časťou rozumových psychologických skúšok a školským prospechom žiakov sa priznáva pomerne úzka súvislosť, výkonnej alebo praktickej časti týchto skúšok sa

v tomto smere nepripisuje signifikantný význam. Ba v niektorých novších výskumných prácach sa už dokonca zisťuje medzi školským prospechom žiakov a skúškami tzv. všeobecnej inteligencie len veľmi nepatrná súvislosť. K takému názoru dochádza napríklad R. Weiss (247). H. Fromberger uvádza, že podľa jeho výskumu až 58 % učiteľov uvádza nedostatok nadania žiakov ako základnú príčinu ich školských neúspechov (61).

V našom prístupe k riešeniu daného problému pokladali sme za potrebné vyjasniť si *niektoré teoretické východiská*. Dištancujeme sa od dogmatického vzťahu testológie k otázkam nadania a inteligencie a od spôsobov, akými sa testy používali na zisťovanie individuálnych vrodenných schopností. *Prikláňame sa k názoru, že úroveň rozumovej výkonnosti dieťaťa je mnohostranne determinovaná nielen vrodennými črtami nervovej sústavy, ale aj podmienkami výchovného prostredia, najmä však jeho vlastnou rozumovou činnosťou, ktorá môže viesť k ďalšiemu rozvoju rozumovej vyspelosti, a tým aj k veľkým posunom tejto úrovne* (12). Takisto kriticky posudzujeme aj možnosť merať psychologickými skúškami inteligenciu ako jedinú dimenziu všeobecných schopností jednotlivca, bez zreteľa na ich mnohostrannosť. Na druhej strane, podobne ako J. Hraše a kol., pokladáme za správne východisko Rubinštejnovu intelektuálnu teóriu, predpokladajúcu schopnosť zovšeobecnenia vzťahov a ich analýzy ako všeobecnú zložku najrôznejších rozumových schopností, meniacu sa u človeka podľa rôznych situácií a činností. To však už znamená podstatnú revíziu používania psychologických skúšok, k akému sa prepracúva socialistická psychológia a ku ktorému sa hlási rad psychológov a pedagógov u nás i v ZSSR, napr. C. I. Voskerčan (237), J. Kopáč (126), M. Bažány (12), M. Milan (163), J. Hraše (86), M. Cipro (31) a ďalší. M. Bažány napríklad predpokladal, „že výsledky psychologických skúšok majú istý (predpokladaný) vzťah k funkčnej úrovni určitých psychických mechanizmov“ (12, 14). M. Milan je toho názoru, že „všeobecné testy zisťujú relatívne stále kvantitatívne hodnoty ... Relatívne stále výsledky sa výborne hodia ako veľmi jemné a citlivé ukazovatele rôznych vplyvov s relatívne trvácimi dôsledkami“ (163). J. Hraše a jeho spolupracovníci veľmi výstižne charakterizujú tieto zrevidované spôsoby používania psychologických skúšok, keď tvrdia, „že popri diagnostických a prognostických funkciách získavajú testy ďalšiu dôležitú funkciu — heuristickú: stávajú sa nástrojom skúmania vývojových a štrukturálnych aspektov schopností“

(86, 471). So zvýšenou kritickosťou a s výhradami voči starej testovej praxi sa stretávame aj v psychológii a pedagogike kapitalistických štátov, no nejdú pritom do dôsledkov (55). V našom konkrétnom skúmaní súvislostí medzi výsledkami psychologických rozumových skúšok a školským prospechom žiaka budeme sa usilovať preniknúť aj do štruktúry intelektových schopností žiakov (247), hľadať spojitosti medzi prospechom a jednotlivými čiastkovými schopnosťami ako zložkami intelektu. Pokúsime sa o intelektovú profiláciu žiakov podľa rôznej úrovne ich prospechu, pričom termín IQ budeme používať len „ako klasifikačný a porovnávací index“, úzko relativisticky so zreteľom na metódu, ktorej je produktom. Takýto postup bude mať oveľa prenikavejší individuálno-diagnostický dosah (205).

Ak vyjdeme z predpokladu, že medzi výsledkami intelektových skúšok a školským prospechom žiakov jestvuje súvislosť, potom by sa malo výskumom dokázať a overiť:

- a) že žiaci rozličnej prospechovej úrovne sa od seba budú odlišovať aj výsledkami skúšok všeobecnej rozumovej vyspelosti;
- b) že sa zistia rozdiely aj v štruktúre schopností intelektu žiakov rôzneho prospechového stupňa (pôjde o ich povahu);
- c) že u žiakov s dobrými výsledkami v intelligenčných skúškach a so zlým prospechom v škole, resp. u žiakov so slabšími výsledkami v psychologických skúškach, ale s dobrou úrovňou prospechu pôsobia aj iné vnútorné alebo vonkajšie činitele, ktoré treba bližšie identifikovať (a vysvetliť tieto disproporcie);
- d) že rozdielnosti sa prejavujú ako osobitosti v priebehu, úrovni, tempe a výsledkoch učebného procesu na vyučovacej hodine, podľa rôznej úrovne prospechu žiakov.

Na preskúmanie rozumovej profilácie žiakov sme používali verbálnu časť Wechslerovej škály pre deti (WISC), pretože dáva pomerne dobré predpoklady na postihnutie štruktúry schopností žiakovho intelektu (výkonná, performačná časť nebola ešte upravená pre naše podmienky). Ďalej sme použili progresívne matrice J. P. Ravena, ako uznávanú skúšku všeobecnej usudzovacej schopnosti. Rozoberieme výsledky dosiahnuté v týchto skúškach u troch prospechových skupín žiakov (A — neprospeievajúci, B — priemerní a C — vyznamenaní), zostavíme ich do tabuliek frekvencie, porovnáme rozdiely a pokúsime sa určiť ich štatistickú významnosť.

Treba zdôrazniť, že príslušné psychologické skúšky sme nepoužívali len so zacielením na dosahované výsledky, ale aj so zreteľom na to, čo skúšaný pri skúške produkoval a ako sa správal. Očakávali sme, že výsledok skúšky „nie je v nejakom jednoduchom a priamočiarom vzťahu k meranej dimenzii osobnosti“ (12, 16) a že sám osebe netvorí diagnózu detského intelektu, ale závisí napríklad aj od mimointelektových faktorov, t. j. že je multikauzálne podmienený. Takýto prístup pri skúmaní bol dobrým zdrojom získania cenných informácií o žiakovej osobnosti pozorovaním.

a/ *Aktuálna úroveň rozumovej výkonnosti v skupine neprospeievajúcich žiakov a v dvoch kontrolných skupinách prospeievajúcich žiakov v údajoch učiteľov*

Najskôr sme si všimli, ako hodnotia súčasný rozumový vývoj skúmaných žiakov učitelia na základe dlhodobého pozorovania. Mali sa vyjadriť nielen o celkovej mentálnej úrovni žiakov, ale aj o ich parciálnych, špeciálnych schopnostiach. Výsledky ich hodnotenia prinášajú tabuľky 26a a 26b.

Ak sledujeme hodnoty zaregistrované v tabuľke 26a, zisťujeme, že podľa posúdenia učiteľov majú skúmaní neprospeievajúci žiaci takmer z troch

TABULKA 26a

Aktuálna úroveň rozumového nadania žiakov v údajoch učiteľov

Skupina	Rozumová úroveň											
	veľmi slabá, defektná		slabá		priemerná		dobrá		veľmi dobrá		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Neprospeievajúci	36	25	69	47,8	34	23,6	5	3,6	—	—	144	100
Priemerní	1	1,4	12	16,4	40	55,8	19	26,4	—	—	72	100
Vyznamenaní	—	—	—	—	3	4,2	25	34,8	44	61	72	100
Spolu	37	12,8	81	28,2	77	26,7	49	17	44	15,3	288	100

$$X^2 = 303,11$$

$$P < 0,01$$

Prehľad špeciálnych schopností žiakov podľa údajov učiteľov

Skupina	Má špeciálne schopnosti		Nemá špeciálne schopnosti		Neudáva sa		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Neprospeievajúci	3	2,1	107	74,4	34	23,5	144	100
Priemerní	5	6,9	55	76,5	12	16,6	72	100
Vyznamenaní	12	16,6	51	21	9	12,4	72	100
Spolu	20	6,9	213	74	55	19,1	288	100

$$X^2 = 13,66$$

$$P < 0,01$$

štvrtín (72,8 %) slabšiu celkovú rozumovú vyspelosť a len jednu štvrtinu z nich tvoria žiaci s priemernou alebo dobrou rozumovou úrovňou. To znamená, že hlavnú príčinu neprospechu vidia vyučujúci predovšetkým v zníženej rozumovej vyspelosti žiakov. Ináč povedané, približne u troch štvrtín neprospeievajúcich žiakov pokladajú učitelia ich neprospech súčasne aj za prejav ich zníženého rozumového nadania.

V skupine priemerných i veľmi dobrých žiakov je naznačená súvislosť dosiahnutého prospechu s rozumovým nadaním žiakov ešte výraznejšia. V kategórii priemerných žiakov má podľa ohodnotenia vyučujúcich vyše štyroch pätín žiakov (82,2 %) rozumový vývoj na priemernom alebo na dobrom stupni, kým u vyznamenaných žiakov sa ich rozumová úroveň až v 95,8 % hodnotí ako veľmi dobrá alebo dobrá. Toto porovnanie vykazuje vo všetkých troch skupinách medzi školským prospechom a údajmi učiteľov o úrovni rozumovej vyspelosti žiakov veľmi významnú zhodu ($P < 0,01$).

Rovnako pozoruhodné výsledky vykazuje aj tabuľka 26b. Svedčí, že podľa názoru učiteľov len 6,9 % žiakov takto skúmaných má nejaké špeciálne schopnosti. U 19,1 % žiakov sa učitelia o takýchto schopnostiach

TABULKA 27

Rozptyl IQ verbálnej škály WISC v percentách v experimentálnej skupine neprospievajúcich a v dvoch skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov vo veku od 6–11 rokov (z počtu je polovica chlapcov a polovica dievčat)

Skupina	do 79		80–89		90–109		110–119		120–139		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
A	32	40,0	33	41,25	13	16,25	2	2,5	—	—	80	100
B	3	7,5	16	40,0	20	50,0	—	—	1	2,5	40	100
C	1	2,5	1	2,5	15	37,5	14	35,0	9	22,5	40	100
Spolu	36	22,5	50	31,5	48	30,0	16	10,0	10	6,0	160	100

$$X^2 = 65,29 \quad P < 0,01$$

$$C = 0,532$$

TABULKA 28

Rozptyl IQ verbálnej škály WISC v percentách v experimentálnej skupine neprospievajúcich a v dvoch skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov vo veku od 11–15 rokov (z počtu je polovica chlapcov a polovica dievčat)

Skupina	do 79		80–89		90–109		110–119		120–139		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
A	28	43,75	29	45,25	7	11,0	—	—	—	—	64	100
B	—	—	13	40,5	15	47,0	4	12,5	—	—	32	100
C	—	—	—	—	21	66,0	9	28,0	2	6,0	32	100
Spolu	28	22,0	42	33,0	43	33,5	13	10,0	2	1,5	128	100

$$X^2 = 67,02 \quad P < 0,01$$

$$C = 0,566$$

TABULKA 29

Rozptyl IQ Ravenovej skúšky v percentách v experimentálnej skupine neprospievajúcich a v dvoch skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov vo veku od 6–11 rokov (z počtu je polovica chlapcov a polovica dievčat)

Skupina	do 79		80–89		90–109		110–119		120–139		nevalidné		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
A	30	37,5	13	16,25	37	46,25	—	—	—	—	—	—	80	100
B	7	17,5	10	25,0	23	57,5	—	—	—	—	—	—	40	100
C	1	2,5	2	5,0	29	72,5	5	12,5	1	2,5	2	5,0	40	100
Spolu	38	24,0	25	16,0	89	56,0	5	2,5	1	0,5	2	1,0	160	100

$$X^2 = 27,42 \quad P < 0,01$$

$$C = 0,374$$

TABULKA 30

Rozptyl IQ Ravenovej skúšky v percentách v experimentálnej skupine neprospievajúcich a v dvoch skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov vo veku od 11–15 rokov (z počtu je polovica chlapcov a polovica dievčat)

Skupina	do 79		80–89		90–109		110–119		120–139		nevalidné		N	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
A	21	32,75	13	20,5	28	43,75	2	3,0	—	—	—	—	64	100
B	12	37,5	6	19,0	13	40,5	1	3,0	—	—	—	—	32	100
C	—	—	5	16,0	17	52,0	5	16,0	—	—	5	16,0	32	100
Spolu	33	26,0	24	19,0	58	45,0	8	6,0	—	—	5	4,0	128	100

$$X^2 = 35,26 \quad P < 0,01$$

$$C = 0,465$$

nezmieňujú, kým u 74 % sa uvádza, že žiaci takéto schopnosti nemajú. Jedine u žiakov s veľmi dobrým prospechom predpokladajú sa špeciálne schopnosti takmer u jednej treťiny.

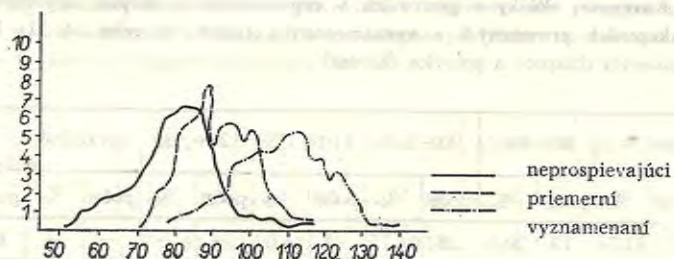
K údajom tabuliek sa ponúka jednoznačné vysvetlenie. Veľmi úzka súvislosť medzi odhadovanou úrovňou rozumového vývoja a prospechom žiaka svedčí viac-menej o tendencii učiteľov globálne, málo diferencovane hodnotiť žiakovu osobnosť, o tom, že v predstavách vyučujúcich splýva prospech v prevažnej väčšine so žiakovými rozumovými schopnosťami a že poznávanie osobnosti žiaka v bežnej školskej praxi je doposiaľ nedostatočne diferencované.

b/ *Výsledky skúmania žiakov rôzneho prospechového stupňa podľa psychologických rozumových skúšok (WISC, Rn)*

Výsledky skúmania žiakov skúškami rozumovej vyspelosti sme naznačili osobitne pre mladších a osobitne pre stredný školský vek v tabuľkách 27 a 28 (podľa verbálnej škály WISC) a v tabuľkách 29 a 30 (podľa Ravena). Graficky sme ich znázornili na grafoch 1 — 4.

[Graf 1]

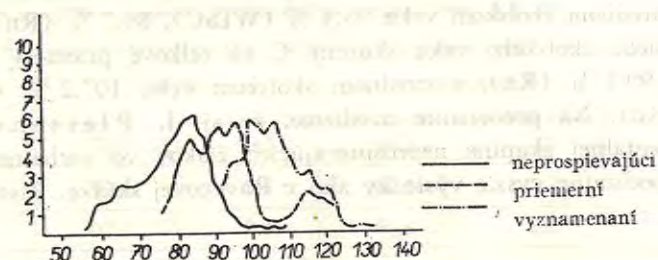
Distribučné krivky IQ podľa verbálnej škály WISC u skúmaných žiakov (mladší školský vek)



V tabuľkách sa uvádzajú výsledky v piatich stupňoch. Medzi výsledkami psychologických rozumových skúšok a stupňom prospechu sa potvrdila veľká zhoda. Najlepšie výsledky v skúškach dosiahli veľmi dobrí žiaci, najhoršie neprospievajúci a najviac stredných výsledkov mali žiaci priemerného prospechu. Táto súvislosť sa potvrdila v obidvoch vekových stup-

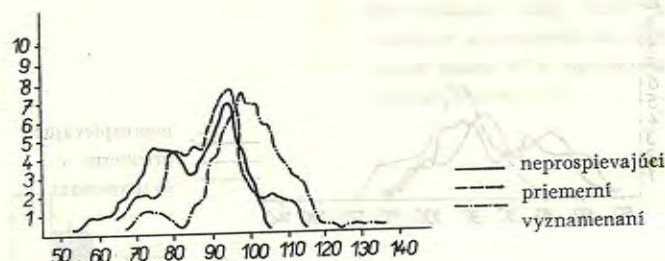
[Graf 2]

Distribučné krivky IQ podľa verbálnej škály WISC u skúmaných žiakov (stredný školský vek)



[Graf 3]

Distribučné krivky IQ podľa Ravenovej skúšky u skúmaných žiakov (mladší školský vek)



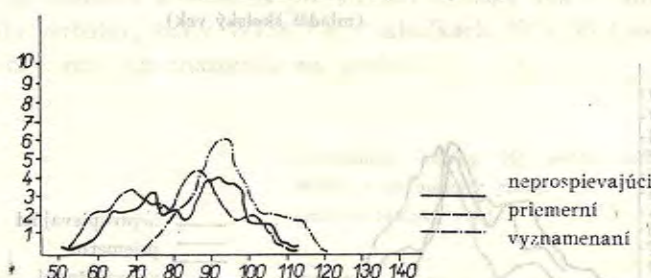
ňoch, t. j. v mladšom i strednom školskom veku; v obidvoch skúškach je štatisticky vysoko signifikantná. Podľa WISC u mladších žiakov $X^2 = 65,29$, $P < 0,01$, podľa Ravena $X^2 = 27,42$, $P < 0,01$. V strednom školskom veku podľa WISC $X^2 = 67,02$, $P < 0,01$, podľa Rn $X^2 = 35,26$, $P < 0,01$.

Aj celkové priemery dosiahnutých výsledkov v psychologických skúškach ukazujú štatisticky významné rozdiely, čo potvrdzuje tabuľka 31 pre mladší školský vek a tabuľka 32 pre stredný školský vek, a čo názorne zachytáva graf 5a pre mladší školský vek a graf 5b pre stredný školský vek. Z nich vyplýva, že zatiaľ čo u zlyhávajúcich žiakov mladšieho škol-

ského veku je celkový priemer IQ 81,1 % (WISC), 84,8 % (Rn), v strednom školskom veku 79,7 % (WISC), 84,3 %, v kontrolných skupinách vykazujú celkové priemery IQ významne vyššie hodnoty: u žiakov mladšieho školského veku je to v skupine B 91,8 % (WISC), 89,4 % (Rn), v strednom školskom veku 93,4 % (WISC), 86,7 % (Rn). U žiakov mladšieho školského veku skupiny C sú celkové priemery 109,4 % (WISC), 99,1 % (Rn), v strednom školskom veku 107,2 % (WISC), 95,4 % (Rn). Na porovnanie uvedieme, že aj J. Pleissner zistil v experimentálnej skupine neprospeievajúcich žiakov vo verbálnej skúške (WISC) podstatne vyššie výsledky ako v Ravenovej skúške. Zistené prie-

[Graf 4]

Distribučné krivky IQ podľa Ravenovej skúšky u skúmaných žiakov (stredný školský vek)



TABULKA 31

Porovnanie celkových priemerov IQ dosiahnutých v skúške WISC a v Ravenovej skúške podľa skupín A, B, C.

Čísla vedľa priemerov označujú štandardnú odchýlku (mladší školský vek)

Skupina	WISC		Raven	
A	81,1	2,4	84,8	2,5
B	91,8	1,8	89,4	3,2
C	109,4	2,6	99,1	2,4

TABULKA 32

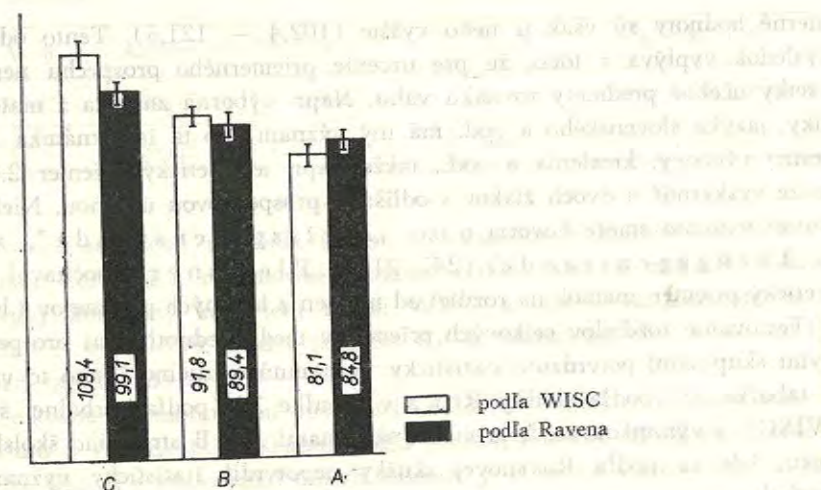
Porovnanie celkových priemerov IQ dosiahnutých v skúške WISC a v Ravenovej skúške podľa skupín A, B, C.

Čísla vedľa priemerov označujú štandardnú odchýlku (stredný školský vek)

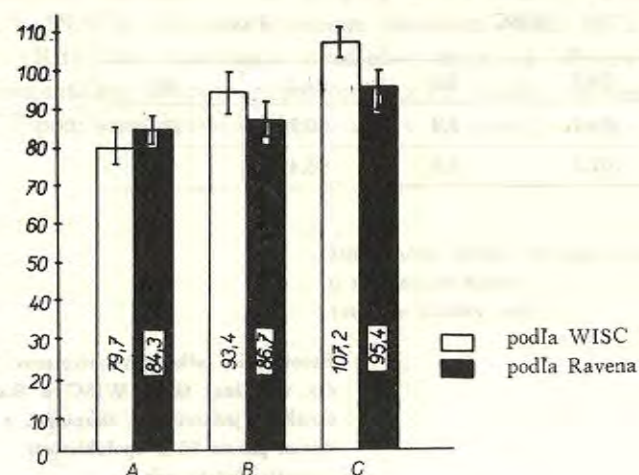
Skupina	WISC		Raven	
A	79,7	5,0	84,3	3,3
B	93,4	3,4	86,7	3,7
C	107,2	2,8	95,4	3,0

[Graf 5a]

Porovnanie celkových priemerov IQ podľa verbálnej škály WISC a Ravenovej skúšky v jednotlivých skupinách s vyznačením pásma 95% spoľahlivosti (mladší školský vek)



Porovnanie celkových priemerov IQ podľa verbálnej škály WISC a Ravenovej skúšky v jednotlivých skupinách s vyznačením pásma 95% spoľahlivosti (stredný školský vek)



merné hodnoty sú však u neho vyššie (102,4 — 121,5). Tento odlišný výsledok vyplýva z toho, že pre určenie priemerného prospechu nemajú všetky učebné predmety rovnakú váhu. Napr. výborná známka z matematiky, jazyka slovenského a pod. má iný význam ako tá istá známka z telesnej výchovy, kreslenia a pod., takže napr. aritmetický priemer 2,9 sa môže vyskytnúť u dvoch žiakov s odlišnou prospechovou úrovňou. Niektorí autori v tomto smere hovoria o tzv. „Fleissgegenstände“, alebo o „Lerngegenstände“ (247, 21), J. Pleissner vypočítaval aritmetický priemer známok na rozdiel od nás len z hlavných predmetov (182).

Testovanie rozdielov celkových priemerov medzi jednotlivými prospechovými skupinami potvrdzuje štatisticky významnú rozdielnosť, ako to vidieť v tabuľke 33 (podľa skúšky Rn) a v tabuľke 34 (podľa verbálnej škály WISC), s výnimkou rozdielu medzi skupinami A a B stredného školského veku, kde sa podľa Ravenovej skúšky nepotvrdil štatisticky významný rozdiel.

Testovanie rozdielov celkových priemerov IQ v Ravenovej skúške podľa skupín A, B, C

SKUPINA mladší škol- ský vek 1.—5. ročník	t	f	P
A—B	2,085	23	P<0,02
B—C	3,941	76	P<0,001
A—C	6,171	84	P<0,001

SKUPINA stredný škol- ský vek 6.—9. ročník	t	f	P
A—B	1,028	—	—
B—C	6,908	58	P<0,001
A—C	4,917	68	P<0,001

Testovanie rozdielov celkových priemerov IQ vo verbálnej škále WISC podľa skupín A, B, C

SKUPINA mladší škol- ský vek 1.—5. ročník	t	f	P
A—B	4,049	34	P<0,001
B—C	7,092	74	P<0,001
A—C	12,342	72	P<0,001

SKUPINA stredný škol- ský vek 6.—9. ročník	t	f	P
A—B	3,376	96	P<0,001
B—C	5,966	12	P<0,001
A—C	7,152	10	P<0,001

V tejto súvislosti sa žiada uviesť, že výsledky rozumových skúšok významne korelujú s rozumovou úrovňou žiakov, ako ju udávajú učitelia. Celkový korelačný koeficient medzi WISC a učiteľovým hodnotením je kladný $r = +0,719$, medzi skúškou Rn a údajmi učiteľov $r = +0,443$ (pozri tabuľky 35 a 36).

Celkovou významnosťou súvislosti skúmaných znakov sa naše zistenia zhodujú s výsledkami výskumu podľa poľskej autorky M. Tyszkowej (225), ako aj s výsledkami našich autorov J. Hraše a kol. (86). V každej skupine je však istá časť žiakov, ktorí dosahujú v psychologických

TABULKA 35

Rozumová úroveň žiakov podľa údajov učiteľov a podľa výsledkov skúšky WISC
(N = 288, Ch + D spolu)

IQ WISC	Rozumová úroveň podľa údajov učiteľov					Spolu
	Veľmi slabá, defektná	Slabá	Priemerná	Dobrá	Veľmi dobrá	
do 59	2	—	—	—	—	2
60–64	3	—	—	—	—	3
65–69	3	8	2	—	—	13
70–74	3	7	1	—	—	11
75–79	5	16	9	1	—	31
80–84	3	19	12	2	—	36
85–89	5	20	25	4	1	55
90–94	—	14	9	3	1	27
95–99	1	1	13	12	4	31
100–104	1	3	5	4	9	22
105–109	—	2	4	6	2	14
110–114	—	—	1	6	9	16
115–119	—	—	3	4	7	14
120–124	—	—	1	2	4	7
125–129	—	—	—	—	4	4
130–134	—	—	—	—	1	1
135–139	—	—	—	—	1	1
Spolu	26	90	85	44	43	288

Korelačný koeficient = 0,719

TABULKA 36

Rozumová úroveň žiakov podľa údajov učiteľov a podľa výsledkov Ravenovej skúšky
(N = 238, Ch + D spolu)

IQ RAVEN	Rozumová úroveň podľa údajov učiteľov					Spolu
	Veľmi slabá, defektná	Slabá	Priemerná	Dobrá	Veľmi dobrá	
do 59	1	1	1	—	—	3
60–64	—	2	3	2	—	7
65–69	5	6	1	2	—	14
70–74	1	11	5	1	2	20
75–79	6	14	8	3	2	33
80–84	2	11	13	3	—	29
85–89	—	11	7	3	—	21
90–94	4	18	19	9	3	53
95–99	8	15	13	6	12	54
100–104	—	4	4	8	6	22
105–109	2	1	6	4	6	19
110–114	—	2	2	3	2	9
115–119	—	—	—	—	3	3
120–124	—	—	—	—	—	—
125–129	—	—	—	—	—	—
130–134	—	—	—	—	1	1
135–139	—	—	—	—	—	—
Spolu	29	96	82	44	37	288

Korelačný koeficient = 0,443

rozumových skúškach lepšie výsledky než v prospechu, a istá časť žiakov, ktorí dosahujú v učení lepšie výsledky než v psychologických rozumových skúškach. Pri bližšej analýze skupiny žiakov, ktorí dosiahli v školskom učení lepšiu výkonnosť než v rozumových skúškach, sa ukázalo, že ide prevažne o deti citovo vyrovnané, dobre prispôbené školským podmienkam, bez výkyvov v sústredenosti. Sú to obyčajne deti žijúce v priaznivých rodinných podmienkach. Naopak, žiaci, ktorí prospechom zaostávajú za výsledkami rozumových skúšok, sú deti horšie prispôbené školským požiadavkám a zväčša žijúce v menej priaznivých rodinných pomeroch. Medzi prvými bolo viac dievčat, medzi druhými zase viac chlapcov. Grafy výsledkov všetkých troch skupín nemajú rovnako pravidelný rozptyl. (Porovnaj grafy 1 — 4.) Distribučná krivka výsledkov podľa verbálnej škály WISC má väčší rozptyl, naznačuje zreteľnejší posun k lepším výsledkom v rozumových skúškach podľa jednotlivých skupín. Na druhej strane krivka výsledkov podľa Ravena je priaznivejšia, pretože vo všetkých skupinách pripadá podstatne viac výsledkov na vyššie IQ, hlavne na IQ v rozsahu priemeru 90 — 109. Distribučné krivky svedčia aj o ďalších rozdieloch. Predovšetkým sú to rozdielne výsledky vo verbálnej skúške WISC a v Ravenovej skúške v dvoch krajných skupinách, t. j. u neprospiievajúcich a vyznamenaných žiakov. Kým podľa Ravenovej skúšky na stupni mladšieho i stredného školského veku sa zaradila svojim výkonom takmer polovica neprospiievajúcich žiakov (46,25 % — 46,75 %) do pásma priemeru, alebo dokonca ľahkého nadpriemeru, podľa verbálnej škály WISC vykazuje zo skupiny neprospiievajúcich žiakov v mladšom školskom veku priemerný výsledok len 18,75 % a u žiakov stredného školského veku dokonca len 11 %. Ostatní vykazujú výsledky v pásme subnormy, ba menšia časť až na hranici rozumového defektu. Významné však je, že podľa oboch skúšok je v skupine neprospiievajúcich žiakov zahrnutých približne 50 % žiakov do širšieho pásma podpriemeru (výsledky IQ do 89) a približne okolo 35 % neprospiievajúcich žiakov vykazuje výsledky na úrovni hlbšej subnormy. Tieto zistenia sa takmer úplne zhodujú s výsledkami poľských autorov, ktorí používali rozumovú skúšku Binet-Termanovu a Kohsovu (122).

Približne rovnaké odlišnosti medzi obidvoma skúškami sú aj v skupine vyznamenaných žiakov vo vyššom pásme výkonnosti, pravda, v opačnom smere. Výsledky vo verbálnej skúške sú tu oveľa vyššie ako v Ravenovej

skúške. Kým v skupine vyznamenaných žiakov mladšieho školského veku dosahuje vo verbálnej skúške nadpriemerné výsledky až 57,5 % žiakov a v skupine žiakov stredného školského veku 34 %, v Ravenovej skúške je to u mladších žiakov len 15 % a v skupine stredného školského veku 16 %.

Zistené rozdiely možno vysvetliť predovšetkým tým, že skúšky nemerajú tie isté veličiny, rozdielnosť je teda v špecifických úlohách obidvoch škál, ako aj v rôznosti mimointelektových činiteľov, ktoré sa neuplatňujú v oboch skúškach v rovnakej miere. Tzv. verbálna inteligencia sa opiera najmä o vedomosti, o schopnosť verbalizovať myšlienky, o kvalitu a bohatosť pojmotvornej činnosti, čo všetko veľmi úzko súvisí so sociálno-kultúrnou stimuláciou rodinného prostredia. Neprospiievajúci žiaci pochádzajú až z dvoch tretín z rodín s nižšou stimulačnou úrovňou, a naopak, vyznamenaní žiaci z rodín s dobrou kultúrnou úrovňou (porovnaj tabuľky 4a, 4b a 5). K tomuto záveru na základe svojho skúmania dochádza aj A. Berge (18) a M. Tyszkowa (225).

Naproti tomu o Ravenovej skúške sa predpokladá, že zisťuje všeobecnú usudzovaciu schopnosť, ktorá síce podlieha stimulačnému vplyvu rodinného i školského prostredia, ale v menšej miere než verbalizačná schopnosť dieťaťa. Preto školský prospech koreluje s Ravenovou skúškou menej ako s verbálnou škálou WISC, ktorú by bolo možné označiť spolu s ďalšími verbálnymi skúškami, najmä skúškou Binetovou-Termanovou, za typickú skúšku školských predpokladov. K podobným záverom dochádza aj J. Pleissner, ktorý tvrdí, že v tých intelektových testoch, ktoré naznačujú medzi skupinami neprospiievajúcich a vyznamenaných žiakov najvýraznejšie rozdiely, hrajú veľmi významnú úlohu sociálne faktory, zatiaľ čo v testoch, kde sú tieto rozdiely menej signifikantné, alebo len celkom náhodné, bez významné, ustupujú sociálne činitele do úzadia (J. Pleissner, 1966).

Naše výsledky potvrdzujú v tomto smere aj závery výskumu, ktorý robil v Brne J. Hraše a kol. (86). V tomto ohľade sa však len sčasti stotožňujeme so závermi M. Tyszkowej, že „na školské úspechy žiakov nevplyva natoľko úroveň verbálnej inteligencie, ale predovšetkým úroveň celkovej inteligencie, a príčinou školských neúspechov je vo veľkej miere nízka úroveň nonverbálnej inteligencie, najmä nízka úroveň analýzy a syntézy“ (225).

Priebeh a rozloženie našich distribučných kriviek zreteľne potvrdzuje,

že verbálna skúška diferencuje skupiny žiakov rôznej prospechovej úrovne oveľa výraznejšie. Prikláňame sa však k autorkinmu názoru, že aj v nonverbálnych skúškach intelektu veľká časť neprospeievajúcich žiakov dosahuje slabšie výsledky a že úroveň analýzy a syntézy je u nich nižšia. Potvrdzujú to aj naše výskumy. No ukázalo sa, že tu veľmi často išlo o nepriaznivý vplyv organických, resp. nervových poškodení alebo o následky parciálnych vývinových porúch, ako ich vidíme napr. pri dysgrafii a dyslexii. Problémom však zostáva 46,25 % žiakov stredného školského veku a 43,75 % žiakov mladšieho školského veku, ktorí v Ravenovej skúške dosahujú celkove priemerné výsledky a pritom prepadávajú. V ich školských charakteristikách sa až v 84,3 % uvádza, že ide o žiakov lahostajných, bez náležitého vzťahu ku školským povinnostiam. Hlbší prieskum ich osobnosti však zisťuje u prevažnej väčšiny z nich (63 %) citovú narušenosť predovšetkým vplyvom nevhodného rodinného prostredia, ale sčasti aj následkom nepochopenia špecifickosti ich vývoja zo strany školy. Ide totiž zväčša o deti so zníženou práceschopnosťou pre nesústredenosť, pohybový nepokoj a pre neurotické poruchy. Tieto deti zlyhávajú v škole aj popri svojej celkovej dobrej rozumovej vstrojenosti, a preto len školská a rodinná výchova môžu u nich prekonať neprospech bez znižovania školských požiadaviek. Význam vhodnej výchovy a prostredia pre školský úspech sa jednoznačne potvrdzuje aj v kontrolných skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov, kde napríklad až vyše 40 % žiakov mladšieho i stredného školského veku dosiahlo v našom skúmanom súbore priemerný prospech, hoci ich rozumová výkonnosť podľa uskutočnených skúšok bola len podpriemerná. A rovnako je to aj v skupine vyznamenaných, z ktorých zhruba viac ako polovica (vo verbálnej skúške u mladších žiakov 42,5 %; u žiakov stredného školského veku 66 %; v Ravenovej skúške 80 % u mladších žiakov a 68 % u žiakov stredného školského veku) mala v rozumových skúškach len priemernú, alebo aj podpriemernú výkonnosť.

Z hľadiska vekového činiteľa sa síce nezistili medzi celkovými priemermi IQ žiakov mladšieho a stredného školského veku signifikantné rozdiely (porovnaj tab. 37), ale podľa očakávania sa potvrdili rozdiely v tom, že v mladšom školskom veku dosiahli častejšie dobrý prospech aj žiaci so slabšími výsledkami v rozumových skúškach.

Všimnite si ešte, ako sa zistená rozdielnosť medzi skúmanými tromi

TABULKA 37

Testovanie rozdielov celkových priemerov IQ u žiakov mladšieho a stredného školského veku v skupinách A, B, C

	Skupina mlad.-star.	t	f	P
WISC	A - A	0,497	—	—
	B - B	0,668	—	—
	C - C	0,844	—	—
Raven	A - A	0,711	—	—
	B - B	1,548	—	—
	C - C	0,038	—	—

TABULKA 38

Priemery uvažovaných bodov dosiahnutých v jednotlivých subtestoch verbálnej škály WISC medzi jednotlivými skupinami u žiakov mladšieho školského veku s udaním smerodajných odchýlok výberových priemerov

Skupina	Vedomosti		Porozumenie		Podobnosti		Aritmetika		Čísllice	
A	5,7	0,44	6,7	0,54	7,9	0,47	5,8	0,52	7,7	0,32
B	8,4	0,46	8,25	1,34	9,25	0,82	9,5	1,38	8,5	2,24
C	10,7	1,24	11,2	0,7	12,6	0,46	11,9	0,9	9,3	0,62

prospechovými skupinami odráža v jednotlivých parciálnych schopnostiach intelektu. Porovnali sme dosahované výsledky príslušných subtestov Wechslerovej verbálnej škály pre deti podľa jednotlivých prospechových skupín. Výsledky porovnávania vidieť v tabuľkách 38 a 39; názorne ich vyjadrujú diagramy 6a a 6b.

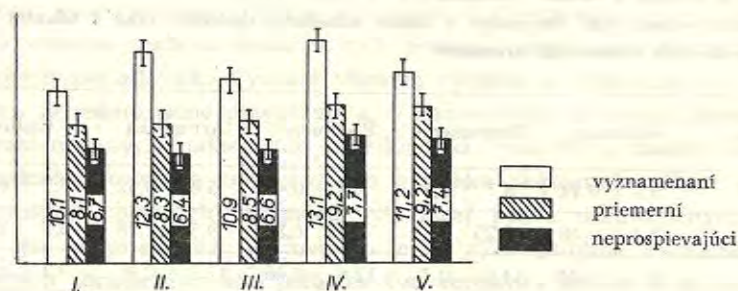
Tabuľky a diagramy obsahujú priemery uvažovaných bodov dosiahnutých v jednotlivých subtestoch s udaním smerodajných odchýlok výberových priemerov. Z tabuliek i diagramov vyúsťá, že aj v parciálnych

Priemery uvažovaných bodov dosiahnutých v jednotlivých subtestoch verbálnej škály WISC medzi jednotlivými skupinami u žiakov stredného školského veku s udaním smerodajných odchýlok výberových priemerov

Skupina	Vedomosti		Porozumenie		Podobnosti		Aritmetika		Číslice	
A	6,7	0,46	6,4	0,68	7,7	0,68	6,6	0,50	7,4	0,56
B	8,1	0,62	8,3	0,82	9,2	0,84	8,5	0,68	9,2	0,76
C	10,1	0,66	12,3	1,42	13,1	0,86	10,9	0,92	11,2	0,62

[Graf 6a]

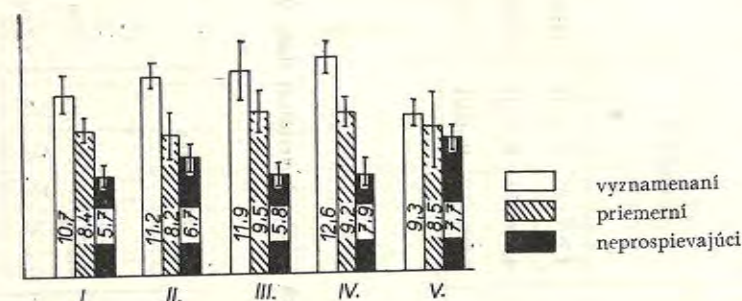
Porovnanie priemerných výsledkov dosiahnutých v subtestoch verbálnej škály WISC s vyznačením pásma 95% spoľahlivosti (mladší školský vek)



schopnostiach intelektu sú medzi žiakmi rôznych prospechových skupín zreteľné rozdiely, ale nie rovnaké vo všetkých subtestoch. Testy významnosti rozdielov medzi výsledkami jednotlivých prospechových skupín žiakov sa uskutočnili podľa Studentovej metódy pre nezávislé súbory (porovnaj tabuľky 40 a 41). Pri 90% voľnosti sa získali v mladšom školskom veku tieto výsledky: Medzi skupinou neprospeievajúcich a vyznamenaných sa zistili vysoko významné rozdiely vo všetkých subtestoch v mladšom a strednom školskom veku. Rovnako významné rozdiely sa zistili v jed-

[Graf 6b]

Porovnanie priemerných výsledkov dosiahnutých v subtestoch verbálnej škály WISC s vyznačením pásma 95% spoľahlivosti (stredný školský vek)



notlivých subtestoch aj medzi skupinami A a B, B a C v mladšom školskom veku. Naproti tomu v strednom školskom veku sa nezistili významné rozdiely medzi skupinami A a B, B a C v „čísliciach“. To by znamenalo, že medzi neprospeievajúcimi a prospeievajúcimi žiakmi je len nepatrná alebo nijaká rozdielnosť v kategórii číslíc, t. j. v bezprostrednom mechanickom zapamätávaní. Tieto výsledky sa zhodujú so závermi výskumu R. Weiss a, ktorý dokonca v kategórii číslíc zistil u žiakov so slabším prospechom vyššie hodnoty (247). V ostatných subtestoch, náročnejších na abstraktné myslenie, líšia sa neprospeievajúci veľmi zreteľne.

Aby sme mohli sledovať zmeny v intelektovom rozvoji žiakov, porovnali sme v časovom odstupe troch rokov výsledky intelektových skúšok u vybranej skupiny siedmich neprospeievajúcich žiakov a zistili sme výsledky, ktoré sú v tabuľke 42. Z nej vidieť, že v žiadnom zo sledovaných prípadov nedošlo ani v Ravenovej skúške ani vo verbálnej škále WISC k podstatnejším presunom. Pri bližšom štúdiu osobnosti týchto žiakov sa ukázalo, že základnou príčinou je zlá adjustácia týchto detí na školské prostredie. Pre dlhšie trvajúce neúspechy v škole nerealizoval sa u nich spätnoväzbový vplyv zážitku z úspechu, ale skôr naopak, chronické neúspechy spôsobovali u nich alebo citové zábrany, alebo viedli k ľahostajnosti v učení. Ak k tomu pridáme, že u všetkých siedmich sledovaných žiakov bolo aj rodinné prostredie z výchovného hľadiska málo stimulačné, ba v troch

Testovanie rozdielov priemerov uvažovaných bodov dosiahnutých v jednotlivých subtestoch verbálnej škály WISC medzi jednotlivými skupinami žiakov mladšieho školského veku

Skupina	Vedomosti			Porozumenie			Podobnosti			Aritmetika			Číslice		
	t	f	P	t	f	P	t	f	P	t	f	P	t	f	P
A-B	3,366	102	P<0,01	3,366	87	P<0,01	2,580	84	P<0,02	4,207	85	P<0,01	3,646	92	P<0,01
B-C	4,255	110	P<0,01	4,846	63	P<0,01	6,146	78	P<0,01	4,058	81	P<0,01	3,941	89	P<0,01
A-C	8,415	116	P<0,01	8,415	47	P<0,01	9,312	80	P<0,01	8,695	69	P<0,01	8,302	108	P<0,01

TABULKA 41

Testovanie rozdielov priemerov uvažovaných bodov dosiahnutých v jednotlivých subtestoch verbálnej škály WISC medzi jednotlivými skupinami žiakov stredného školského veku

Skupina	Vedomosti			Porozumenie			Podobnosti			Aritmetika			Číslice		
	t	f	P	t	f	P	t	f	P	t	f	P	t	f	P
A-B	7,599	81	P < 0,01	2,413	20	P < 0,05	2,011	85	P < 0,05	5,855	41	P < 0,01	0,938	—	—
B-C	3,454	39	P < 0,01	3,893	29	P < 0,01	5,495	62	P < 0,01	2,857	53	P < 0,01	0,659	—	—
A-C	9,297	37	P < 0,01	9,565	3	P < 0,01	7,107	76	P < 0,01	12,113	60	P < 0,01	4,961	51	P < 0,01

TABULKA 42

Porovnanie IQ na základe skúšky uskutočnenej v dňoch 28. IV. 1965 — 15. VII. 1965 s výsledkami dosiahnutými 5. — 11. III. 1968

Žiaci	Skupina	WISC v r.:		RAVEN v r.:		Fyz. vek	
		1965	1968	1965	1968	1965	1968
F. M.	A	76	71	75	70	11,2	14,0
R. D.	A	80	76	69	64	10,9	13,6
B. M.	A	69	72	75	69	11,0	13,7
D. K.	A	81	84	80	77	11,3	13,11
A. S.	A	80	79	79	92	11,4	14,0
S. E.	A	90	94	91	87	10,8	13,11
S. M.	A	86	84	76	82	11,0	13,9
V. P.	B	85	99	75	102	11,6	14,0
B. P.	C	120	133	96	117	11,0	13,8
Ch. O.	C	91	119	110	110	11,4	14,2

Korelačný koeficient	WISC 1965—1968	RAVEN 1965—1968
	0,940	0,746

prípadoch rozvrátené a škodlivé, pochopíme, že pri nedostatočnej rozumovej aktivite pod vplyvom uvedených nepriaznivých činiteľov v školskom alebo rodinnom prostredí nedochádzalo u nich k takej psychickej aktivizácii, ktorá by sa bola prejavila vo viditeľnejších mentálnych prírastkoch.

Na záver tejto kapitoly treba zdôrazniť, že neprospiievajúci žiaci sa odlišovali v skúšanom súbore od kontrolných skupín priemerných a vyznačených žiakov signifikantne aj výsledkami skúšok všeobecnej rozumovej vyspelosti. Výkonnosť žiakov v týchto skúškach umožňuje zreteľne diferencovať neprospiievajúcich žiakov do dvoch základných skupín. *Približne polovicu z nich tvoria žiaci so slabšou než priemernou výkonnosťou,*

pričom približne tretina z nich vykazovala výsledky až na hranici hlbšej subnormy. Druhú základnú skupinu tvorili žiaci, ktorí zlyhávali pri dobrých rozumových výkonoch. Pochopiteľne, že to treba rešpektovať aj pri pedagogickom riešení školskej situácie zlyhávajúcich žiakov. Pre jej správne riešenie však treba doceniť aj ďalšiu zistenú skutočnosť, že neprospievajúci žiaci celkove, t. j. v prvej i druhej časti pochádzajú až z dvoch tretín z rodinného prostredia vyznačujúceho sa nižšou kultúrnou a výchovnou stimuláciou. V tomto ohľade predstavujú oproti ostatným žiakom veľmi znevýhodnenú skupinu. Ak k tomu dodáme, že u prevažnej väčšiny z nich sa zistila aj znížená práceschopnosť pod vplyvom menších i výraznejších dificiilit, prognóza týchto detí v školskom učení je nepriaznivá. Pri uvážení uvedených skutočností treba frontálny, vonkajší pedagogický tlak, aký sa na týchto žiakov obvyčajne v škole i v rodinách vyvíja, pokladať práve pre nedostatok diferencovanejšieho prístupu k nim z hľadiska ich ďalšieho vývoja za škodlivý. Niet výhľadu, že by ním škola mohla dosiahnuť podstatnejší obrat v školskej výkonnosti týchto detí. Vzhľadom na ich slabšiu mentálnu výkonnosť, menej stimulujúce rodinné prostredie i časté dificiility, brzdiace priebeh učebnej činnosti, bolo by pre ne pomocou primerané zníženie požiadaviek a také riadenie pedagogického procesu, ktoré by zabezpečovalo úspešné osvojenie učiva. Súčasné podmienky školskej práce pri preplnenosti tried nadmerným počtom žiakov takéto diferencovaný spôsob práce takmer vylučujú. Diskutabilná môže byť otázka o spôsobe a formách diferencovaného vyučovania týchto detí, či to má byť v rámci intenzívneho doučovania pri ponechaní týchto žiakov v triedach s ostatnými žiakmi, alebo či to majú byť podporné triedy, pohyblivé, pokiaľ ide o možnosť zotrvania v nich alebo návratu žiaka do riadnych tried. Keďže prospechove slabí žiaci sú väčšinou typy nonverbálne, treba u nich uprednostňovať praktickú zložku vyučovania.

Ukázalo sa však, že závislosť prospechu žiakov od ich mentálnej výkonnosti, dosiahnutej v rozumových skúškach, nie je ani zďaleka determinujúca. Potvrdila to veľká časť žiakov mladšieho i stredného školského veku, ktorí dosiahli celkove priemerný prospech v učení i pri podpriemernejšej výkonnosti v intelektových skúškach. A zas naopak, v skúmanej vzorke viac ako dve tretiny žiakov vážne zaostávali v učení i pri dobrých rozumových výkonoch. Už to, že sa vyskytujú žiaci s horšími i lepšími výsledkami v rozumových skúškach, než je ich celkový prospech, dokazuje ob-

medzený vplyv intelektovej vystrojenosti žiakov na výsledky ich učenia. Zistená súvislosť medzi prospechom a rozumovou vyspelosťou žiaka nepodstatňuje preto označovať napríklad žiakov s veľmi dobrým prospechom všeobecne za rozumove schopných a neprospievajúcich žiakov za rozumove neschopných.

Na druhej strane však ani v tejto súvislosti nemožno si nevšimnúť prahový aspekt. Miera rozumovej výkonnosti pod istý limit znamená totiž nemožnosť úspešnosti. Práve tak aj vysoko nadpriemerné nadanie žiaka v podmienkach podpriemernej školy môže viesť k zlému prospechu, pretože ho práca v škole nevie zaujať, stimulovať.

Výskum v tomto smere ukázal, že určujúci význam pre žiakov prospech v škole má jeho učebná spôsobilosť, obsahujúca predovšetkým psychickú, no i morálnu a sociálno-ekonomickú pripravenosť žiaka na školskú prácu. Rozumové schopnosti tvoria významnú zložku žiakovej učebnej spôsobilosti. Ich realizácia závisí od ostatných spolupôsobiacich činiteľov, najmä však od stavu neuropsychického vystrojenia žiakovej osobnosti, od úrovne rodinnej a školskej výchovy. O to horšia je však situácia žiakov so slabšou vyvinutou rozumovou úrovňou, u ktorých bola zároveň akýmkoľvek spôsobom aj ináč narušená učebná spôsobilosť, napr. u slabších detí z rozvrátených rodín, resp. so zníženou práceschopnosťou pre poškodenie CNS, alebo u detí s niektorými konštitucionálnymi alebo hereditárnymi defektmi. Ich prognóza v školskom učení je veľmi zlá, ani nie tak pre zníženú úroveň psychickej spôsobilosti, ale skôr preto, že sme v našej škole ešte neutvorili podmienky na vnútornú ani na vonkajšiu diferenciáciu, v ktorých by títo žiaci stačili plniť požiadavky školy. Preto, ak sme v našom výskume medzi niektorými psychologickými skúškami (najmä medzi verbálnou škálou WISC, určujúcou tzv. verbálnu inteligenciu) a medzi školskou výkonnosťou žiakov zistili takmer úplnú zhodu, právom môžeme predpokladať, že v nich už nejde o aktivovanie rozumových schopností, ale skôr odrážajú výsledky žiakovej učebnej spôsobilosti. Nevyjadrujú úroveň nejakej všeobecnej inteligencie, ale, ako to výstižne vyjadruje M. Tyszkowa, skôr „úroveň celkového psychického prispôsobenia“ na danú úlohu (225, 230).

Pokiaľ ide o profiláciu štruktúry niektorých intelektových špeciálnych osobností, líšili sa neprospievajúci žiaci od kontrolných skupín priemerných a vyznamenaných najvýraznejšie v subteste „aritmetika“ a „podobnosti“

a najmenej v subteste „číslice“. To značí, že medzi uvedenými skupinami žiakov je najväčšia rozdielnosť v abstraktnom myslení, kým v mechanickom zapamätávaní je takmer bezvýznamná.

S ohľadom na uvedené skutočnosti sa musí uberať aj úsilie našej školy o diferencovanejší prístup k žiakom. Nemožno vidieť len izolované rozumové schopnosti a podľa toho odhadovať školské možnosti žiaka, resp. určovať jeho budúcnosť. No rovnako je nesprávne pozeráť sa izolovane aj na prospech žiaka a prisudzovať mu rozhodujúci diagnostický i prognostický význam pre určenie schopností dieťaťa. *Vždy treba vidieť nielen žiaka, ktorý istý prospech dosahuje, ale aj vnútorné i vonkajšie podmienky, v ktorých ho dosahuje, pretože v tomto smere má znalosť jeho etiológie, úrovne žiakovej učebnej spôsobilosti a psychickej prispôsobenosti na školskú prácu väčšiu diagnostickú i prognostickú hodnotu než samotný prospech.* Na tom sa zakladá a o to sa opiera akýkoľvek pokus o určenie diagnosticko-poznávacjej a výhľadovej funkcie školského prospechu žiakov. Cesta úspechov v našej škole nepôjde preo len smerom zvyšovania požiadaviek s odvolávaním sa na zvýšené nároky životnej praxe, na stupňujúcu sa psychickú vyspelosť detí, ani smerom podceňovania variability mentálnej kapacity žiakov, ani smerom precenenia rozumového nadania, ale predovšetkým smerom väčšej starostlivosti o náležitú úroveň psychickej prispôsobenosti žiakov, aby školské učenie mohlo byť činiteľom, vedúcim k plnému rozvoju všetkých detí podľa ich schopností.

2/ Pamäťová skúška ako diferenciálno-diagnostický prostriedok na rozlíšenie štruktúry osobnosti neprospiievajúcich a prospiievajúcich žiakov

Skúmanie rozumového vývinu neprospiievajúcich žiakov ukázalo, že zlyhanie v školskom výkone nespočíva len v nedostatku nadania, ale že tu

hrajú významnú úlohu aj ďalšie faktory. Ďalej chceme preskúmať, ktoré sú to činitele. Budú nás zaujímať predovšetkým rozdiely, ktoré sú medzi neprospiievajúcimi a prospiievajúcimi žiakmi v ďalších schopnostiach a vlastnostiach, najmä rozdiely v pamäti.

Pri skúmaní pamäti neprospiievajúcich žiakov usilovali sme sa použiť takú metodiku, ktorá by nám umožnila nahliadnuť hlbšie aj do štruktúry osobnosti týchto žiakov. Preto sme použili v psychológii už dávnejšie vyvinutú skúšku — „pamäťový bubon“, upravený Ing. Fraenklo. Pamäťový bubon sme použili ako dávkoval podnetov na vyšetrenie vizuálnej pamäti paralelne z viacerých hľadísk. Autor vylepšeného variantu pamäťového bubna vychádza zo správneho predpokladu, že v oblastiach, v ktorých je istá osobnosť viac vyvinutá a diferencovaná, má aj pamäť viac diferencovanú, aktivizovanú.

V našom konkrétnom prípade nešlo teda len o zistenie rozsahu bezprostrednej vizuálnej pamäti, resp. o postihnutie osobitostí pamäťových štruktúr neprospiievajúcich žiakov, ale nepriamo aj o preniknutie do rozvoja ich osobnosti, najmä tých typických znakov, ktorými sa líšia od kontrolných skupín prospiievajúcich žiakov.

Experiment sa uskutočnil v laboratórnych podmienkach s každým žiakom osobitne. Fraenklova pamäťová skúška sa skladá z piatich sérií, pričom každá séria obsahuje 16 pamäťových podnetov:

a) prvú sériu tvoria jednoduché obrazy, čiastočne farebné i nefarebné, napríklad oko, váza, domček a pod. — veľkosť 76×48 mm;

b) druhá séria sa skladá zo slov, a to z podstatných mien a slovies. Pokusná osoba nevidí naraz v okienku celé slovo, ale sleduje ho po častiach;

c) do tretej série sú zaradené obrázky znázorňujúce deje, najmä činnosť detí, napríklad dieťa číta knihu, chlapec chytá ryby atď. Obrazy sú farebné i nefarebné, veľkosť 78×58 mm;

d) štvrtú sériu tvoria kompletne predmety približne rovnakej veľkosti, napríklad labuť, príbor, bábika;

e) do piatej série sú zaradené dvojice obrázkov umiestených nad sebou, s rozmermi 76×68 mm a 68×30 mm. Dolné obrazy sú farebné a znázorňujú predmet alebo dej v prírode, horné sú symbolom dolných. Piata séria sa exponuje dvakrát, najskôr sa podávajú obrazy so symbolmi,

potom len symboly a pokusná osoba má k nim priradovať predtým vnímané obrazy.

Pri vyšetrení pamäti sa postupovalo tak, že žiak sedel pred prístrojom, aby mohol pozeráť do ľubovoľného okienka. Pred exponovaním obrázkov sú všetky okienka zatvorené. Pred vyšetrením sme skúšanému dali nasledovnú inštrukciu: V okienku uvidíš rôzne obrázky, pozorne ich sleduj, lebo tvojou úlohou bude pomenovať to, čo si videl. Po exponovaní celej série obrázkov vyzvali sme pokusnú osobu reprodukovať obrázky, pričom nezáležalo na poradí. Zapamätané podnety sme zaznamenali do pozorovacieho hárku, podobne i nepresné odpovede a konfabulácie. Ak pokusná osoba zreprodukovala všetky pamäťové prvky z príslušnej série, resp. na ďalší si už nespomína, po 15 sekundách pokračujeme vo vyšetrovaní. Pred každou novou sériou podávame inštrukciu. Poradie bolo konštantné pre všetky pokusné osoby, pričom sme sa usilovali znížiť vplyv transferu, resp. útlmu a exponovali sme sériu podnetov nasledovne:

1. obrazy predmetov,
2. slová,
3. obrazy činnosti,
4. konkrétne predmety,
5. symboly.

Tabuľka 43 a graf 7 ukazujú priemerný počet zapamätaných prvkov v jednotlivých prospechových skupinách podľa postupných ročníkov. Analýza výsledkov svedčí, že priemerný počet zapamätaných prvkov u našich pokusných osôb je odlišný. Najväčší rozsah pozorujeme podľa očakávania

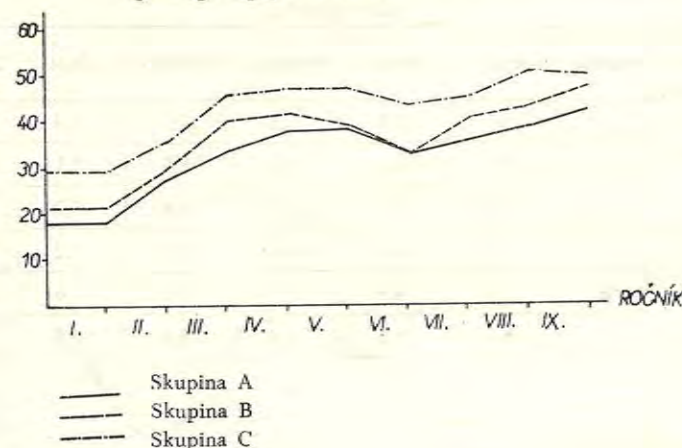
TABUĽKA 43

Priemerný počet zapamätaných prvkov v jednotlivých prospechových skupinách podľa postupných ročníkov

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
A	17,5	27,0	33,1	37,2	37,2	32,5	35,1	37,3	41,7
B	20,8	28,8	39,5	41,2	38,5	32,8	39,1	42,1	46,2
C	28,9	35,2	45,2	46,5	46,3	43,2	44,5	50,0	48,7

[Graf 7]

Priemerný počet zapamätaných prvkov v jednotlivých skupinách podľa postupných ročníkov



v skupine C, teda u žiakov vyznamenaných, menší u žiakov priemerných — v skupine B a najmenší v skupine A, čiže u neprospeievajúcich žiakov. Pokiaľ ide o štatistickú signifikantnosť týchto rozdielov, najväčšie rozdiely sú medzi skupinami A a C ($P < 0,01$). Štatisticky menej signifikantná rozdielnosť sa prejavuje medzi skupinami A a B v mladšom i strednom školskom veku ($P < 0,05$ — $P < 0,02$). Zatiaľ čo medzi skupinami B a C sa v mladšom školskom veku čo do priemerného počtu celkove zapamätaných prvkov nezisťujú štatistické rozdiely, v strednom školskom veku sa ich rozdielnosť potvrdzuje na úrovni $P < 0,01$.

Rozdielnosť v rozsahu bezprostrednej pamäti sa však neprejavila len vo vertikálnom smere, t. j. medzi základnými skupinami, ale ako ukazuje graf 7, aj medzi skupinami vo vývoji. Rozsah bezprostrednej pamäti sa s vekom zvyšuje u všetkých žiakov. Pozoruhodný je však pokles u žiakov v 6. postupnom ročníku, a to vo všetkých skupinách. Prirodzene neradi by sme tento úkaz pokladali za zákonitosť, jeho potvrdenie by si zaiste vyžadovalo prieskum v ďalších väčších skupinách. No aj tak poukazujeme na toto zistenie preto, lebo sme ho mohli konštatovať aj pri sledovaní vývoja iných psychických funkcií, hlavne pozornosti, i v citovom živote žiakov. (Porovnaj tab. 46, graf 17 a tab. 18b.)

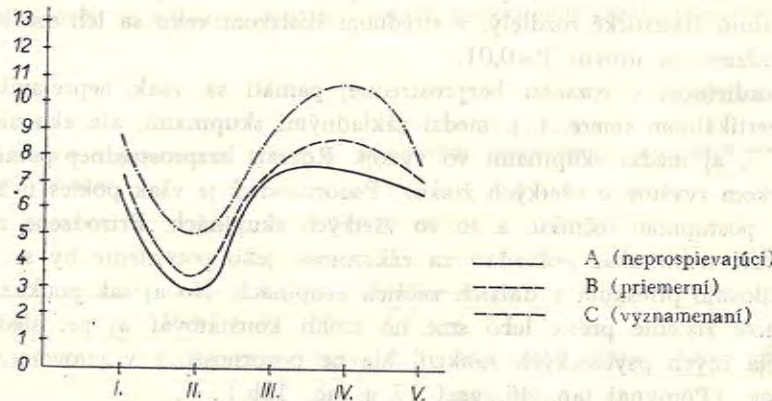
Priemerný počet zapamätaných exponovaných podnetov v jednotlivých kategóriách

	Skupina	Obrazy	Slová	Predmety	Symbody	Deje	Σ pamäti
Mladší školský vek	A	6,7	2,8	7,1	7,5	6,4	30,5
	B	7,5	3,2	7,5	8,5	7,1	33,9
	C	8,5	4,9	8,7	10,8	7,7	40,6
Starší školský vek	A	7,8	4,6	8,4	8,7	7,2	36,8
	B	7,8	4,9	8,1	11,6	7,6	40,1
	C	8,6	6,7	9,4	13,0	8,8	46,6

[Graf 8a]

Priemerný počet zapamätaných exponovaných podnetov v jednotlivých kategóriách u žiakov mladšieho školského veku

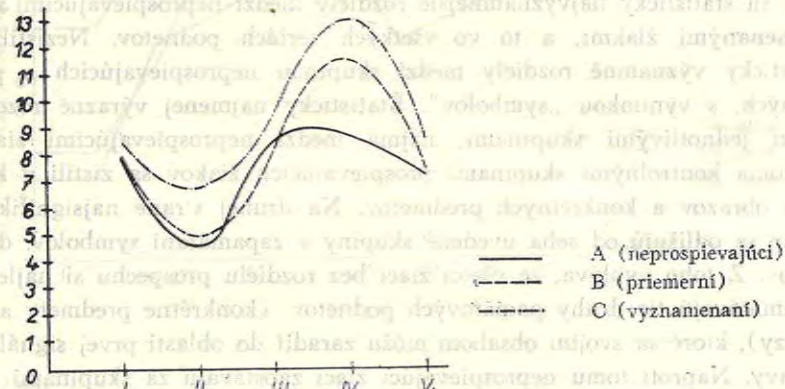
Vysvetlivky: I. obrazy
II. slová
III. predmety
IV. symbody
V. deje



[Graf 8b]

Priemerný počet zapamätaných exponovaných podnetov v jednotlivých kategóriách u žiakov staršieho školského veku

Vysvetlivky: I. obrazy
II. slová
III. predmety
IV. symbody
V. deje



TABULKA 45

Statistická významnosť rozdielov medzi neprospeievajúcimi žiakmi (A) a kontrolnými skupinami priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov čo do priemerného počtu zapamätaných prvkov v jednotlivých kategóriách u žiakov mladšieho a stredného školského veku

	Skupina	Obrazy	Slová	Predmety	Symbody	Deje	Σ pamäti
Mladší školský vek	A-B	—	—	—	—	—	$P < 0,05$
	A-C	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$
	B-C	—	$P < 0,01$	$P < 0,05$	—	—	$P < 0,01$
Starší školský vek	A-B	—	—	—	$P < 0,01$	—	$P < 0,02$
	A-C	—	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$
	B-C	—	$P < 0,01$	$P < 0,02$	$P < 0,05$	$P < 0,02$	$P < 0,01$

Pretože sme sa v našom výskume sústredili na sledovanie úrovne vývoja bezprostrednej pamäti, môžeme na základe dosiahnutých výsledkov konštatovať, že čo do rozsahu je odlišná u prospeievajúcich a neprospeievajúcich žiakov. Zaujímalo nás, čo zapríčiňuje túto rozdielnosť. V tabuľke 44 je preto zachytený priemerný počet zapamätaných exponovaných podnetov v jednotlivých kategóriách. Názorne ich vyjadrujú grafy 8a a 8b, osobitne pre mladší a stredný školský vek. Tabuľka 45 dosvedčuje štatistickú významnosť týchto rozdielov. Zisťuje sa, že v mladšom i strednom školskom veku sú štatisticky najvýznamnejšie rozdiely medzi neprospeievajúcimi a významenanými žiakmi, a to vo všetkých sériách podnetov. Nezistili sa štatisticky významné rozdiely medzi skupinou neprospeievajúcich a priemerných, s výnimkou „symbolov“. Štatisticky najmenej výrazné rozdiely medzi jednotlivými skupinami, najmä medzi neprospeievajúcimi žiakmi a dvoma kontrolnými skupinami prospeievajúcich žiakov sa zistili v kategórii obrazov a konkrétnych predmetov. Na druhej strane najsignifikantnejšie sa odlišujú od seba uvedené skupiny v zapamätaní symbolov, dejov a slov. Z toho vyplýva, že všetci žiaci bez rozdielu prospechu si najlepšie zapamätávajú tie druhy pamäťových podnetov (konkrétne predmety a ich obrazy), ktoré sa svojim obsahom môžu zaradiť do oblasti prvej signálovej sústavy. Naproti tomu neprospeievajúci žiaci zaostávajú za skupinami prospeievajúcich v zapamätávaní slovných podnetov a dejov spadajúcich do oblasti druhej signálovej sústavy.

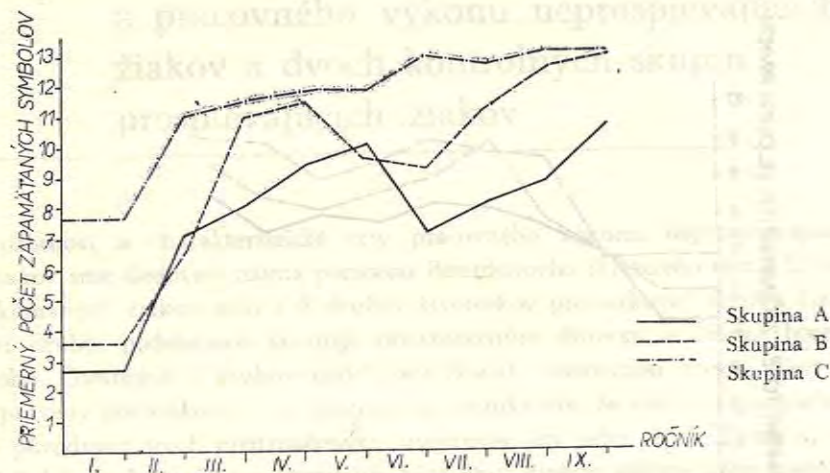
Rozsah zapamätaných slov, symbolov a dejov vo vývoji podľa jednotlivých postupných ročníkov v skúmaných prospechových skupinách žiakov názorne vyjadrujú grafy 9a, 9b a 9c. Z nich možno vyčítať, že práve v tomto smere sa žiaci stredného školského veku veľmi výrazne odlišujú od mladších žiakov, ktorých zreteľne v tomto ohľade predstihujú, s výnimkou dejových prvkov, kde sa nezistujú také výrazné vekové rozdiely. Pravda, pokles výkonu u 12-13-ročných žiakov sa prejavil zreteľne aj v tejto oblasti.

Z vývinového hľadiska sa dá konštatovať, že najintenzívnejšie vyvinutú pamäť pre symboly, slová a deje majú významenaní žiaci. To by samo osebe svedčilo o intenzívnejšom rozvoji druhej signálovej sústavy v tejto skupine žiakov.

Celkove možno povedať, že neprospeievajúci žiaci sa líšia od kontrolných skupín prospeievajúcich žiakov najmä slabšími výsledkami v zapamätávaní

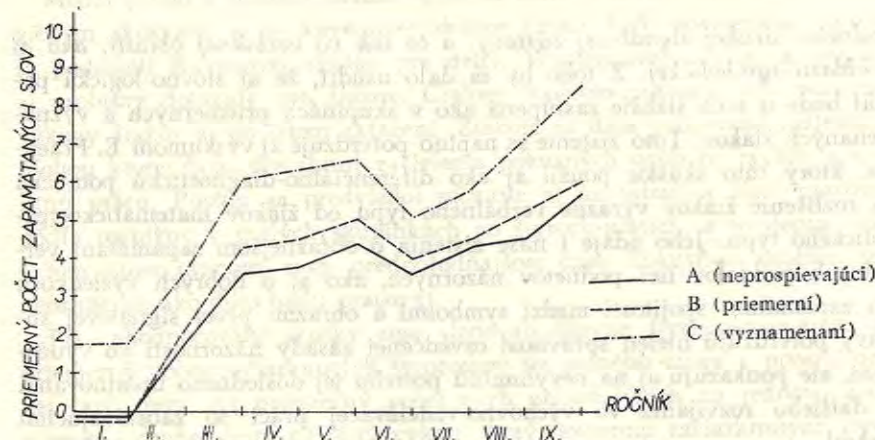
[Graf 9a]

Rozsah zapamätaných symbolov vo vývoji v jednotlivých postupných ročníkoch v skupinách A, B, C

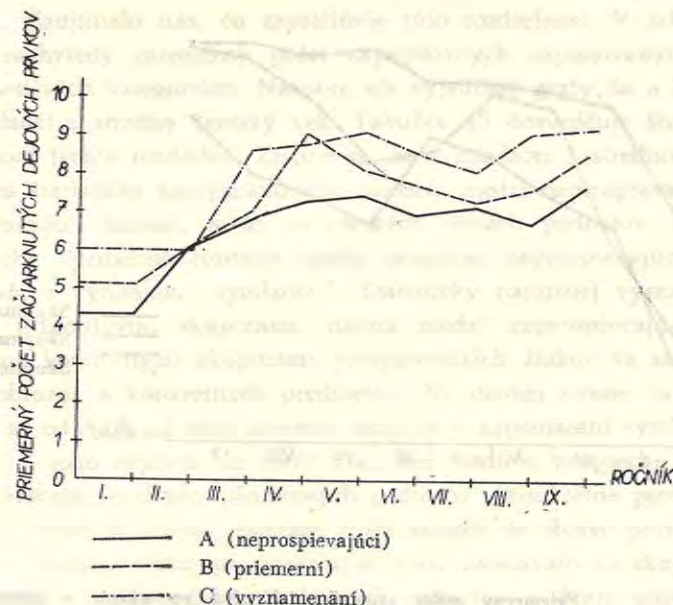


[Graf 9b]

Priemerný počet zapamätaných slov vo vývoji v jednotlivých postupných ročníkoch v skupinách A, B, C



Priemerný počet zapamätaných dejových prvkov vo vývoji v jednotlivých postupných ročníkoch v skupinách A, B, C



podnetov druhej signálovej sústavy, a to tak vo verbálnej oblasti, ako aj v oblasti symbolickej. Z toho by sa dalo usúdiť, že aj slovo-logická pamäť bude u nich slabšie zastúpená ako v skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov. Toto zistenie sa naplno potvrdzuje aj výskumom E. Fraenkla, ktorý túto skúšku použil aj ako diferenciálno-diagnostickú pomôcku na rozlíšenie žiakov výrazne verbálneho typu od žiakov matematicko-realistického typu. Jeho údaje i naše zistenia o obťažnejšom zapamätaní verbálnych podnetov než podnetov názorných, ako aj o dobrých výsledkoch pri zapamätaní spojitosti medzi symbolmi a obrazmi prvej signálovej sústavy potvrdzujú nielen správnosť osvedčenej zásady názornosti vo vyučovaní, ale poukazujú aj na nevyhnutnú potrebu jej dôsledného uplatňovania a ďalšieho rozvíjania vo výchovno-vzdelávacej práci so zaostávajúcimi žiakmi.

3/ Charakteristiky a porovnanie pozornosti a pracovného výkonu neprosievajúcich žiakov a dvoch kontrolných skupín prosievajúcich žiakov

Pozornosť a charakteristické črty pracovného výkonu neprosievajúcich žiakov sme sledovali najmä pomocou Bourdonovho škrtacieho testu. Úlohou skúmaných žiakov bolo z 8 druhov štvorčekov prečiarkovať zvislou čiarou tri druhy, podobajúce sa trom predznačeným druhom v ľavom hornom rohu. Ostatných 5 druhov mali prečiarkovať vodorovnou čiarou. Test bol upravený pre žiakov 1.-2. postupného ročníka tak, že žiaci mali začiaroknuť z pôvodných troch predznačených štvorčekov len jeden druh. Preto aj štatistické zhodnotenie a spracovanie tejto časti žiakov robíme vždy osobitne. Skúška sa skladala z dvoch častí po 15 riadkoch, pričom pre každý riadok bolo určených 45 sekúnd tak, že čas trvania jednej časti testu bol 22 minút 30 sekúnd. Základnou sledovanou premennou bol teda počet štvorčekov začiaroknutých za 22 minút a 30 sekúnd.

Medzi prvou a druhou časťou testu sa žiaci podrobili ďalším psychologickým skúškam, a to Ravenovej skúške (žiaci 1.-5. postupného ročníka sa podrobili Ravenovej skúške pre deti), Warteggovej skúške, a vyplnili aj osobitný dotazník pre žiakov. Cieľom takéhoto postupu bolo porovnať výkony žiakov aj po istom zaťažení. Žiakom sa dala primeraná inštrukcia, úlohou ktorej bolo dosiahnuť zacielenie pokusných osôb na rýchlu a kvalitnú prácu. Postup sa predviedol názorne aj na tabuli a žiaci pracovali podľa ročníkov v malých skupinkách po štyroch-piatich, a to denne vždy v tom istom rannom, resp. predpoludňajšom čase. Pokusným osobám sme neoznámili, ako dlho budú pracovať.

Pri vyhodnocovaní skúšky sme sledovali hlavne štyri ukazovatele; a) priemerný počet začiaroknutých štvorčekov na jedného žiaka v prvej i druhej časti testu, b) priemerný počet chýb pripadajúcich na jedného žiaka v prvej i druhej časti, c) čistý výkon, daný pomerom začiaroknutých štvorčekov a množstvom chýb v jednotlivých skupinách, d) napokon sme skúmali

priebeh pracovných kriviek dosiahnutých v Bourdonovom teste, ktoré pre väčšiu názornosť boli vyrovnané metódou uvažovaných klzavých priemerov. Toto všetko sme sledovali s prihliadaním na postupný ročník osobitne u žiakov 1.-2. ročníka, u žiakov 3.-5. ročníka a u žiakov 6.-9. postupného ročníka.

a/ Celkový výkon

Pokiaľ ide o počet začiaroknutých štvorčekov, situáciu znázorňuje tabuľka 46 vo svojej prvej časti a priemer začiaroknutých štvorčekov na jeden riadok znázorňuje diagram 10. Z tabuľky vidieť, že medzi hrubým výkonom ne-

TABUĽKA 46

Roč.	Skup.	AM Počet začiaroknutých štvorčekov			AM Chyby			Priemerný výkon		
		I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
1.-2.	A	426,2	552,9	979,1	26,9	28,2	55,1	15,8	19,6	17,8
	B	617,5	695,6	1313,1	22,6	29,3	51,9	27,3	23,7	25,3
	C	661,3	737,4	1395,7	18,0	17,5	35,5	36,7	42,1	39,3

Tabuľka obsahuje priemerný počet začiaroknutých štvorčekov, priemerný počet chýb a priemerný výkon žiakov 1. a 2. ročníka. V stĺpci I sú výsledky z prvej časti skúšky, v stĺpci II z druhej časti skúšky a v stĺpci III sú sumárne výsledky.

[Graf 10]

Počet začiaroknutých štvorčekov — priemer na riadok (1.-9. ročník, N = 288, CH + D spolu)



prospievajúcich žiakov a výkonom kontrolných skupín priemerných a výborných žiakov niet významných rozdielov s výnimkou prvých dvoch postupných ročníkov, kde neprospievajúci žiaci dosahujú slabšie výsledky, čo sa ukázalo štatisticky významným. (Porovnaj tab. 47.) Pritom však výkon žiakov čo do počtu začiaroknutých štvorčekov s vekom postupne stúpa.

Medzi výkonom žiakov v prvej a druhej časti testu sa zistili štatisticky významné rozdiely, a to tak v experimentálnej skupine neprospievajúcich, ako aj v kontrolných skupinách prospievajúcich žiakov na úrovni $P < 0,01$ (porovnaj tab. 48). Rozdiel sa prejavuje hlavne v tom, že žiaci dosahovali v druhej časti testu, t. j. po práci na niektorých uložených úlohách, podstatne lepšie výkony. Možno to vysvetliť najmä ich postupnou adaptáciou na prácu, ako aj príslušnou mierou zácviku. Ani v tomto ohľade sa však neprospievajúci žiaci významnejšie nelíšili od kontrolných skupín, s výnimkou skupiny neprospievajúcich a vyznamenaných.

Uvedené výsledky dosiahnuté v celkovom výkone zaznamenali sme graficky v podobe pracovných kriviek, a to diferencovane pre spomínané tri vekové skupiny, osobitne pre chlapcov a dievčatá. Grafy 11—16 potvrdzujú, že pracovné krivky majú v podstate formu kriviek učenia sa s jasne naznačenou vzostupnou tendenciou. To značí, že celkový výkon všetkých troch skupín žiakov postupne rastie, pričom nástup do druhej časti je takmer u všetkých charakterizovaný výrazným vzostupom výkonu. Priebeh pracovných kriviek nepotvrdzuje, že by u neprospievajúcich žiakov mala variabilita výkonu výraznejšie odlišný trend ako u skupín prospievajúcich.

b/ Chyby vo výkone

Sledovali sme aj celkový počet chýb, ktorých sa žiaci dopúšťali pri začiarokúvaní štvorčekov, pripadajúci na jedného žiaka v prvej i druhej časti testu. Výsledky tohto skúmania sú uvedené v tabuľkách 46 a 47, a to osobitne pre 1.-2. postupný ročník, osobitne pre 3.-5. postupný ročník, ako aj pre 6. a 9. ročník.

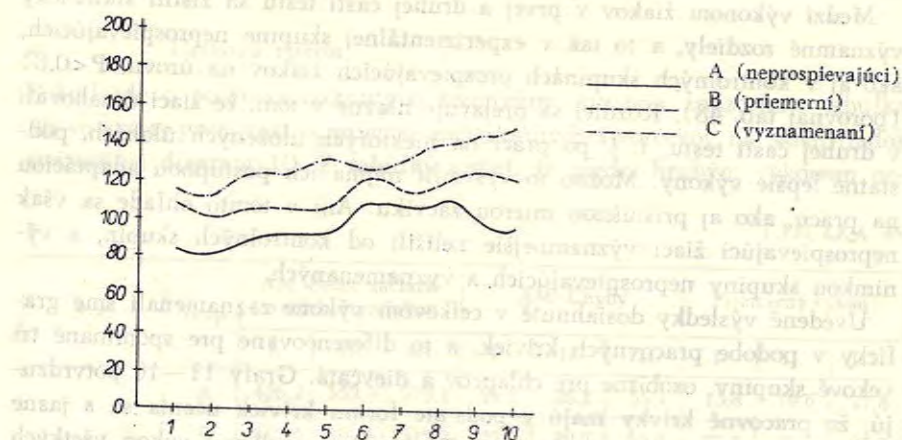
Už letný pohľad na tabuľku svedčí v tomto smere o výrazných rozdieloch medzi neprospievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi. Neprospievajúci žiaci pracovali s oveľa vyššou chybovosťou ako žiaci kontrolných skupín, čo štatisticky zachytáva tabuľka 48. Tento rozdiel sa ukázal štatisticky veľmi významný ($P < 0,05$ — $P < 0,01$). Možno to vysvetliť hlavne tým,

[Graf 11]

Pracovné krivky dosiahnuté v Bourdonovom teste u chlapcov 1.—2. postupného ročníka

X-ové hodnoty udávajú 135-sekundové intervaly (3 riadky)

Y-ové hodnoty udávajú priemerný počet začiatkntých štvorčekov v uvedených ročníkoch



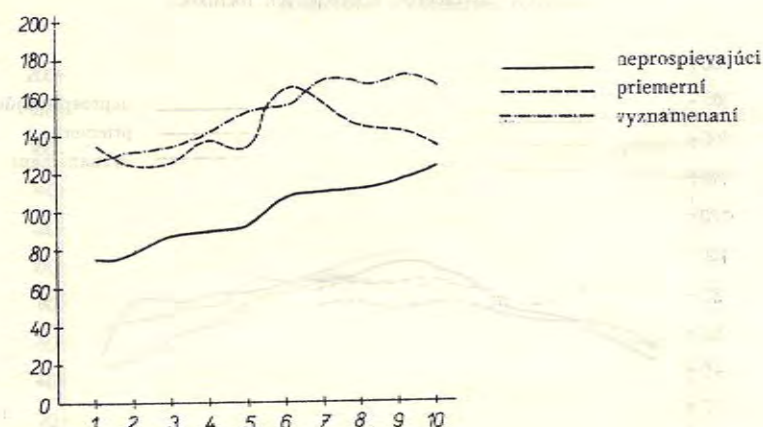
	A	B	C
1.	84,50	109,375	117,125
2.	80,812	101,750	115,75
3.	86,562	107,00	125,375
4.	93,812	108,25	125,375
5.	94,687	109,50	135,375
6.	110,125	124,75	126,00
7.	109,062	117,375	133,50
8.	116,062	121,625	144,25
9.	106,875	127,25	149,625
10.	99,375	124,00	154,25

[Graf 12]

Pracovné krivky dosiahnuté v Bourdonovom teste u dievčat 1.—2. postupného ročníka

X-ové hodnoty udávajú 135-sekundové intervaly (3 riadky)

Y-ové hodnoty udávajú priemerný počet začiatkntých štvorčekov v uvedených ročníkoch



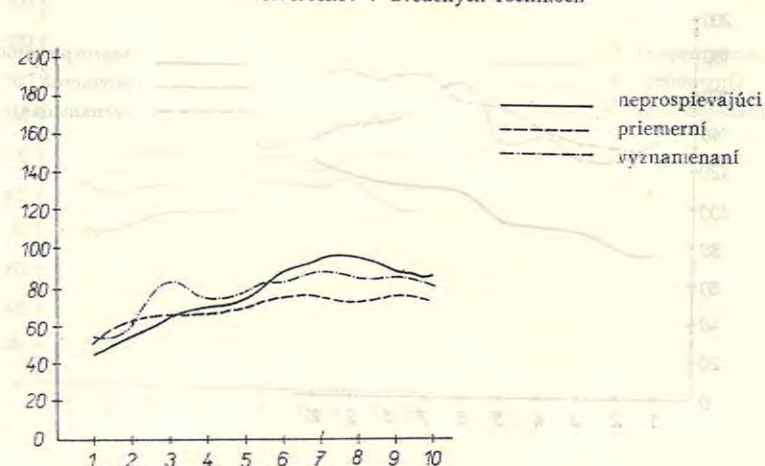
	A	B	C
1.	74,812	136,00	128,875
2.	78,375	124,625	131,75
3.	86,187	125,625	134,125
4.	88,125	139,625	142,50
5.	92,375	134,75	155,625
6.	109,125	165,125	156,375
7.	110,187	159,25	171,75
8.	111,687	147,00	169,50
9.	119,187	145,875	173,125
10.	124,187	138,625	168,625

[Graf 13]

Pracovné krivky dosiahnuté v Bourdonovom teste u chlapcov 3.—5. postupného ročníka

X-ové hodnoty udávajú 135-sekundové intervaly (3 riadky)

Y-ové hodnoty udávajú priemerný počet začiarknutých štvorčekov v uvedených ročníkoch



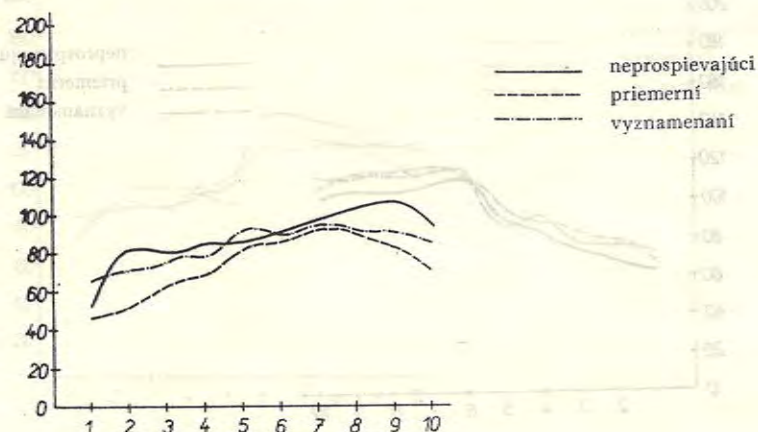
	A	B	C
1.	43,667	51,487	52,997
2.	53,667	60,164	58,914
3.	62,042	62,247	83,163
4.	68,667	64,414	72,747
5.	71,208	65,497	78,496
6.	88,250	72,997	84,163
7.	93,750	74,913	89,746
8.	95,500	71,747	85,579
9.	89,834	77,830	86,663
10.	85,917	73,747	82,996

[Graf 14]

Pracovné krivky dosiahnuté v Bourdonovom teste u dievčat 3.—5. postupného ročníka

X-ové hodnoty udávajú 135-sekundové intervaly (3 riadky)

Y-ové hodnoty udávajú priemerný počet začiarknutých štvorčekov v uvedených ročníkoch



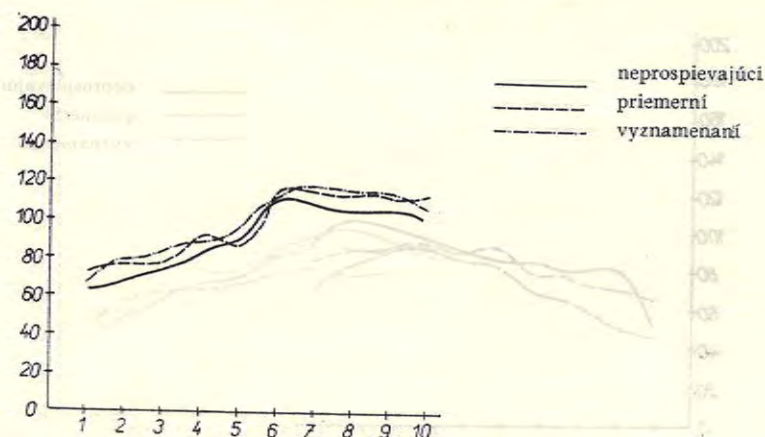
	A	B	C
1.	53,292	49,248	65,914
2.	82,256	54,747	72,997
3.	81,000	63,414	75,663
4.	84,792	69,663	79,663
5.	85,292	83,080	92,246
6.	92,875	87,329	91,079
7.	99,917	92,579	97,663
8.	104,834	90,413	91,413
9.	106,334	84,996	91,996
10.	97,375	71,163	88,246

[Graf 15]

Pracovné krivky dosiahnuté v Bourdonovom teste u chlapcov 6.—9. postupného ročníka

X-ové hodnoty udávajú 135-sekundové intervaly (3 riadky)

Y-ové hodnoty udávajú priemerný počet začiarknutých štvorčekov v uvedených ročníkoch



	A	B	C
1.	63,312	72,875	69,937
2.	69,187	78,875	79,25
3.	74,312	78,375	82,75
4.	81,906	91,125	89,375
5.	89,156	86,687	95,25
6.	112,187	116,312	115,625
7.	108,843	115,625	117,375
8.	106,312	111,375	112,562
9.	106,093	110,375	109,875
10.	102,468	111,000	106,812

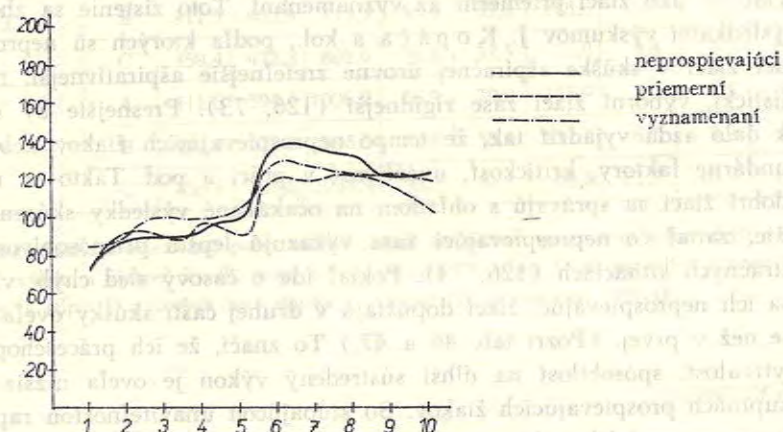
[Graf 16]

Pracovné krivky dosiahnuté v Bourdonovom teste u dievčat 6.—9. postupného ročníka

ky)

X-ové hodnoty udávajú 135-sekundové intervaly (3 riadky)

Y-ové hodnoty udávajú priemerný počet začiarknutých štvorčekov v uvedených ročníkoch



	A	B	C
1.	75,875	71,50	83,00
2.	88,062	92,312	91,375
3.	89,125	89,312	99,25
4.	94,875	96,75	98,00
5.	99,125	89,375	106,062
6.	137,437	120,50	129,375
7.	133,625	119,437	125,062
8.	129,156	122,062	122,687
9.	120,437	115,50	121,062
10.	121,406	103,937	120,062

že títo žiaci pracujú povrchnejšie, nedokážu sa dobre sústrediť na dlhší čas. Pritom však ich aspiračné niveau veľmi často presahuje reálnu hranicu ich schopností. To sa prejavuje výrazne práve v zníženej sebakritike, pokiaľ ide o reálny odhad vlastných možností. V našom výskume sa to konkrétne demonštruje napríklad tým, že v daných časových intervaloch neprospeievajúci žiaci prečiarkli približne toľko štvorčekov — ba niekedy aj viac — ako žiaci priemerní až vyznamenaní. Toto zistenie sa zhoduje s výsledkami výskumov J. K o p á č a a kol., podľa ktorých sú neprospeievajúci žiaci v skúške aspiračnej úrovne zreteľnejšie aspiratívnejšie, menej realistickí, výborní žiaci zase rigidnejší (126, 73). Presnejšie by sa to však dalo azda vyjadriť tak, že tempo neprospeievajúcich žiakov nebrzdia sekundárne faktory, kritickosť, uvážlivosť v práci a pod. Takto sa tvrdí, že dobrí žiaci sa správajú s ohľadom na očakávané výsledky skúsenejšie, zrelšie, zatiaľ čo neprospeievajúci zase vykazujú lepšiu prispôsobivosť vo frustračných situáciách (126, 73). Pokiaľ ide o časový sled chýb, vidieť, že sa ich neprospeievajúci žiaci dopúšťajú v druhej časti skúšky oveľa častejšie než v prvej. (Pozri tab. 46 a 47.) To značí, že ich práceschopnosť a vytrvalosť, spôsobilosť na dlhší sústredený výkon je oveľa nižšia ako v skupinách prospievajúcich žiakov. So stúpajúcou unaviteľnosťou rapídne klesá aj presnosť ich práce.

c) Miera kvality výkonu

Mieru kvality výkonu sme poznali tak, že sme celkový počet začiarknutých štvorčekov delili priemerným počtom chýb na jedného žiaka. Tak sme dostali kvalitu výkonu v percentách chýb. Výsledky vidieť opäť v tabuľkách 46 a 47. Z tabuliek vyplývajú rozdiely v kvalite výkonnosti medzi jednotlivými prospechovými skupinami žiakov, ktoré sa ukazujú štatisticky významné, a to v prvej, ako aj v druhej časti testu.

Z uvedených výsledkov možno konštatovať, že experimentálna skupina neprospeievajúcich žiakov sa signifikantne odlišuje od skupiny priemeru (B), ako aj od skupiny výborných žiakov (C) najmä kvalitou svojej pracovnej výkonnosti, nedostatočnou kritickosťou, pokiaľ ide o hranice vlastných možností, ktoré sa prejavujú najmä nereálnymi, prehnanými osobnými aspiráciami. Bourdonov test sa osvedčil aj ako vhodný diagnostický prostriedok na diferenciálne rozlíšenie niektorých vývojových osobitostí neprospeievajúcich žiakov. Vypočítané korelačné koeficienty medzi jeho

TABULKA 47

Roč.	Skup.	AM Počet začiarknutých štvorčekov			AM Chyby			Priemerný výkon		
		I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
3.—5.	A	343,5	515,2	858,7	99,1	129,1	228,2	3,5	4,0	3,8
	B	311,5	403,8	715,3	58,4	59,6	118,0	5,3	6,8	6,0
	C	359,4	442,2	801,6	36,5	33,5	70,0	9,8	13,2	11,5
6.—9.	A	411,6	594,6	1006,2	56,9	79,0	135,9	7,2	7,5	7,4
	B	422,9	575,6	998,5	62,9	58,4	121,3	6,7	9,9	8,2
	C	450,8	587,6	1038,4	38,5	31,1	69,6	11,7	18,9	14,9

Tabuľka obsahuje priemerný počet začiarknutých štvorčekov, priemerný počet chýb a priemerný výkon u žiakov 3.—5., resp. 6.—9. ročníka. V stĺpci I sú výsledky z prvej časti skúšky, v stĺpci II z druhej časti skúšky a v stĺpci III sú sumárne výsledky.

TABULKA 48

Výsledky testovania rozdielu medzi celkovým výkonom žiakov prvej a druhej časti testu v skupinách A, B, C, osobitne pre 1.—2. roč., 3.—5. roč. a 6.—9. ročník

	Ročník	I.—II.			III.		
		A	B	C	A—B	A—C	B—C
Počet začiarknutých štvorčekov	1.—2.	$P < 0,02$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,05$	$P < 0,01$	$P < 0,05$
	3.—5.	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,05$	—	—
	6.—9.	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	—	—	$P < 0,05$
Chyby	1.—2.	$P < 0,01$	—	$P < 0,02$	—	$P < 0,01$	—
	3.—5.	—	—	—	$P < 0,01$	$P < 0,01$	$P < 0,01$
	6.—9.	$P < 0,05$	$P < 0,01$	$P < 0,01$	—	$P < 0,02$	$P < 0,05$
Výkon	1.—2.	$P < 0,05$	—	—	—	$P < 0,01$	$P < 0,02$
	3.—5.	$P < 0,05$	—	—	$P < 0,02$	$P < 0,01$	$P < 0,02$
	6.—9.	—	$P < 0,02$	$P < 0,01$	—	$P < 0,05$	$P < 0,05$

výsledkami a prospechom to potvrdzujú. Zistené hodnoty korelačných koeficientov sú nasledujúce: pre žiakov 1.-2. postupného ročníka $r = +0,440$; pre žiakov 3.-5. postupného ročníka $r = +0,174$; pre žiakov 6.-9. postupného ročníka $r = +0,334$.

Z uvedených zistení a charakteristík, z pozornosti a celkovej výkonnosti neprospiavajúcich žiakov s ohľadom na ich porovnanie so žiakmi prospievajúcimi vyplývajú pre pedagogickú prácu s touto skupinou slabých žiakov hlavne tri závery: a) u týchto žiakov treba rátať s povrchnejším prístupom k učebnej práci a so zníženou úrovňou ich sústredenosti a presnosti, ako aj s naliehavou potrebou viesť ich dôsledne ku kvalitnejšej a pozornejšej učebnej činnosti. V uvedenom zmysle treba očakávať, že práve pre uvedené nedostatky nedokážu títo žiaci držať krok s ostatnými, z čoho pre nich vyplýva trvalé nebezpečie zaostávania; b) treba v nich vychovávať zdravú mieru sebadôvery, zakladajúcej sa na neprehnaných, reálnych osobných aspiráciách z hľadiska očakávania učebných výsledkov, čo treba vzhľadom na ich precitlivosť pokladať za prácu veľmi náročnú; c) primerane uvedeným požiadavkám treba u týchto žiakov individualizovať vyučovací proces s ohľadom na jeho obsah, metódy i pracovné tempo tak, aby nedochádzalo k ich diskriminácii, ale skôr k potvrdeniu ich rovnocenného zástoja medzi ostatnými žiakmi.

4/ Afektívne činitele vo vývine zlyhávajúcich žiakov a v skupinách žiakov s priemerným a výborným prospechom

Treba vychádzať z toho, že jedna zo základných potrieb žiaka v škole je potreba úspešne zvládnuť školské požiadavky. Uspokojenie tejto potreby v zmysle tézy o spätnoväzbovom účinku na výkonnosť sa spája s kladným citovým prežívaním a naopak, neúspech, nezdolateľné prekážky majú spravidla najmä u slabých žiakov za následok sklamanie, pokles nálady, ne-

spokojnosť, vnútorné komplexy. Chuť do učenia závisí preto vo veľkej miere od zážitku úspechu. Je preto nesporné, že v citovom živote žiaka sa odrazí úspech, ako aj neúspech v školskej práci. Zatiaľ čo pri úspechu v učení vznikajú kladné city, najmä intelektuálny cit radosti z dobrých výsledkov, pri neúspechu dochádza k zníženiu sebacitu, čo vyvoláva neraz vznik depresívnych nálad, končiacich v nejednom prípade aj pokusom o suicídium. A naopak, na druhej strane citové, najmä temperamentálne založenie žiaka sa výrazne odráža aj v jeho učebnej práci.

Školské prostredie utvára nezriedka podmienky na vznik rozmanitých zážitkov frustrácie a emočnej karencie. Neprekvapuje preto, ak niektoré výskumy dokazujú, že až u štyroch pätín žiakov s pomalším pracovným tempom a so slabšou mentálnou výkonnosťou sa zistili príznaky citovej izolácie, až deprivácie (95). Zážitok úspechu a z neho vyplývajúci spätnoväzbový vplyv na postojevo stránku osobnosti sa u týchto žiakov v daných podmienkach neuskutočnil a nestal sa zdrojom záujmu o učenie.

Z uvedeného hľadiska je citový život dieťaťa významným činiteľom výchovných a vyučovacích výsledkov. Presvedčenie i konanie úzko súvisia s jeho mravným cítením, a ako zdôrazňuje A. Smirnov, opierajú sa o jeho emocionálnu skúsenosť (207). P. M. Jacobson upozorňuje na dynamický charakter citového vzťahu žiaka ku škole, ktorý sa prejavuje nielen v jeho zmenách v priebehu školovania, ale aj v tom, aké miesto zaujíma škola v celkovom živote dieťaťa (101). Ten istý autor poukazuje aj na veľkú individuálnu odlišnosť žiakov čo do citovej vystrojenosti osobnosti, temperamentu a typových vlastností vyššej nervovej činnosti, s čím súvisia podstatné diferencie v reagovaní žiakov, najmä na zaťažkovanie, frustrujúce mimoriadne situácie v škole. Hovorilo sa tu o nerovnakej frustračnej tolerancii žiakov vo vzťahu k týmto náročným momentom v školskej práci.

Ako vidieť, city spojené so žiakovým životom v škole, hlavne s jeho školskou prácou, podporujú alebo oslabujú žiakovu školskú výkonnosť a rozvoj celej jeho osobnosti. V tomto smere prestáva byť otázka citového vývoja dieťaťa školského veku len izolovanou psychologickou otázkou a stáva sa dôležitým činiteľom jeho školovania. Anglickí autori C. Burt a F. J. Schonnell hovoria v tejto súvislosti o akomsi činiteľi „celkovej emocionálnosti“, ktorému pripisujú v oblasti citového života žiaka podobnú funkciu ako v oblasti poznávacích procesov pojmu „všeobecná inteligencia“

(25). Žiaci s deficitom v emocionálnej oblasti nemôžu podľa ich názoru dosiahnuť výsledky zhodné s ich možnosťami, hoci by disponovali veľmi dobrými schopnosťami. Rovnaký názor zastáva aj M. T y s z k o w a, ktorá prišla k záveru, že v škole neprospeievajú predovšetkým deti s poruchami emocionálnosti, deti zabrzdené, spoločensky zle prispôbené, majúce ťažkosti s nadväzovaním spoločenských kontaktov.

V tejto časti svojej práce sa sústreďime na analýzu výsledkov, ktoré sme získali od skupiny neprospeievajúcich žiakov i od kontrolných skupín prospeievajúcich žiakov pomocou Woodworth-Mathewsovho dotazníka afektívnych porúch.

Ako je známe, tento dotazník zachytáva jednoduchú emotivitu, obsedantné s'avy, psychasténiu, schizoidné, paranoidné, depresívne a hypochondrické tendencie, ďalej impulzívne a epileptické náznaky, instabilitu (nestálosť a nezdržanlivosť) a antisociálne tendencie, resp. perversie.

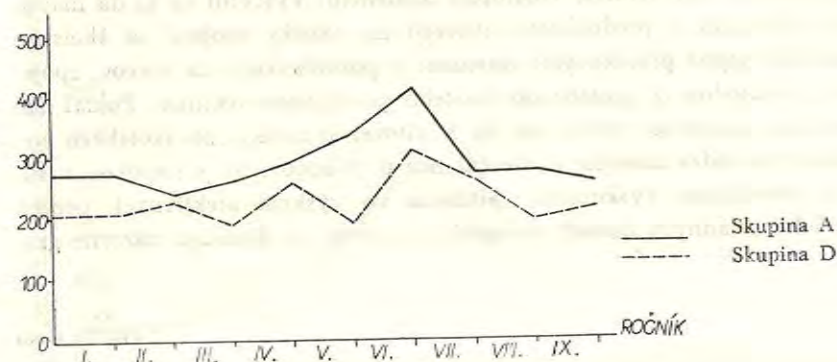
TABUĽKA 49

Oblasť	A		D		A	D	t	P
	Σ skóre	%	Σ skóre	%				
Jednoduchá emotivita	534	55,73	424	44,27	534	424	1,860	—
Psychasténia, obsesie	473	61,10	301	38,90	473	301	3,763	P<0,001
Schizoidné tendencie	274	55,57	219	44,43	274	219	1,860	—
Paranoidné tendencie	452	56,36	350	43,64	452	350	1,860	—
Depresívne a hypochondrické tendencie	367	53,18	323	46,82	367	323	1,018	—
Impulzívne a epileptické tendencie	222	58,73	156	41,27	222	146	3,071	P<0,01
Instabilita	178	47,97	193	52,03	178	193	0,678	—
Protisociálne tendencie	84	53,16	74	46,84	84	74	1,860	—

Tabuľka predstavuje dosiahnuté uvažované skóre vo Woodworth-Mathewsovom dotazníku afektivity u neprospeievajúcich žiakov (A) a v kontrolnej skupine prospeievajúcich žiakov (D) 1.—9. postupného ročníka.
(N = 288, Ch + D spolu)

[Graf 17]

Výsledky porovnania celkového uvažovaného skóre dosiahnutého vo W-M dotazníku afektivity u neprospeievajúcich (A) a v kontrolnej skupine prospeievajúcich (D) žiakov podľa postupných ročníkov



drické tendencie, ďalej impulzívne a epileptické náznaky, instabilitu (nestálosť a nezdržanlivosť) a antisociálne tendencie, resp. perversie.

Sledovali sme jednak dosiahnuté uvažované skóre všetkých odpovedí, signifikantných pre jednotlivé skupiny, jednak výlučne len patologické hodnoty, a to vo všetkých postupných ročníkoch od prvého až po deviaty. Výsledky porovnania celkového uvažovaného skóre v experimentálnej skupine i v kontrolnej skupine (do ktorej sme v tomto prípade zahrnuli pôvodné podskupiny B a C), ktorú sme označili ako kontrolnú skupinu D, prináša tabuľka 49 a graf 17. Z nich vysvitá, že čo do *emocionality* sa neprospeievajúci žiaci líšia od prospeievajúcich mierne zvýšeným indexom afektívnych príznakov v priebehu všetkých 9 postupných ročníkov, ale signifikantne len v oblasti psychasténie a v oblasti impulzívnych tendencií ($P<0,01$). Oveľa výraznejší je tento rozdiel v sledovaní afektívnych porúch s vyslovene patologickou hodnotou, ako o tom svedčí tabuľka 50 a ako to prehľadne ukazuje graf 18. Z nich vidieť, že v uvedenom zmysle sú neprospeievajúci žiaci voči žiakom prospeievajúcim vo veľkej nevýhode, lebo vo všetkých ôsmich sledovaných oblastiach vykazujú oveľa vyšší výskyt patologických afektívnych príznakov s výnimkou instability ($P<0,001$). U neprospeievajúcich žiakov ide teda veľmi často o deti citovo menej vy-

rovnané, s nerovnomernou štruktúrou citových procesov, poukazujúcou mnohokrát aj na citovú jednoduchosť, plytkosť, primitivnosť. Pokiaľ sme tento výskyt sledovali z hľadiska vekového vývinu žiakov, ako kritický možno v tomto ohľade označiť 6. postupný ročník, v ktorom miera afektívnych porúch má výrazne vzostupnú tendenciu. Vysvetlíť sa to dá hlavne tým, že žiaci sú v predpuberte citlivejší na zážitky spojené so školskou prácou, ale najmä prenikavými zmenami v požiadavkách na žiakov, spojených s prechodom z piateho do šiesteho postupného ročníka. Pokiaľ ide o zreteľ na pohlavie, zistilo sa, že k citovej frustrácii zo školských neúspechov dochádza častejšie u dievčat než u chlapcov, čo je napokon v súlade s doterajšími výskumami. Situáciu vo výskyte afektívnych porúch podľa ich základných ôsmich kategórií vo vývoji predstavujú názorné gra-

TABUĽKA 50

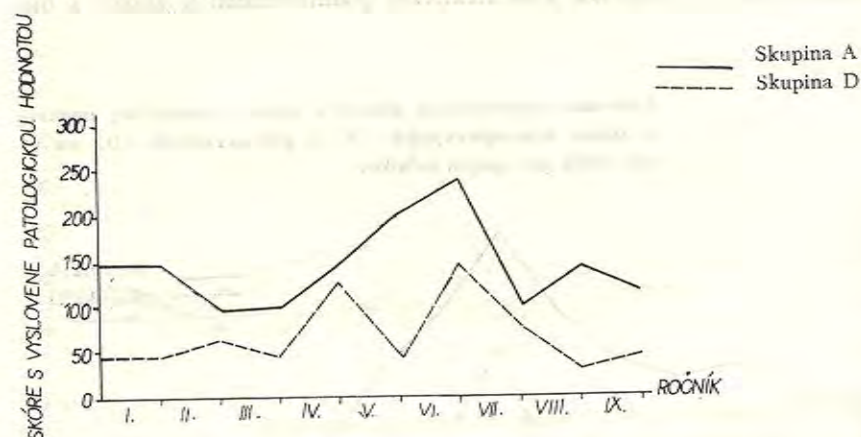
Oblasť	A		D	
	Σ skóre	%	Σ skóre	%
Jednoduchá emotivita	360	66,67	180	33,33
Psychasténia, obsesie	295	71,08	120	28,92
Schizoidné tendencie	141	67,78	67	32,22
Paranoidné tendencie	132	75,86	42	24,14
Depresívne a hypochondrické tendencie	178	63,12	104	36,88
Impulzívne a epileptické tendencie	83	76,85	25	23,15
Instabilita	62	43,05	82	56,95
Protisociálne tendencie	24	70,59	10	29,41

Tabuľka predstavuje skóre dosahujúce patologické hodnoty vo Woodworth-Mathewsovom dotazníku afektivity u neprospeievajúcich žiakov (A) a v kontrolnej skupine prosperujúcich žiakov (D) 1.-9. postupného ročníka.

(N = 288, Ch + D spolu)

[Graf 18]

Rozdiely medzi skupinami žiakov v sledovaní afektívnych porúch s vyslovene patologickou hodnotou podľa jednotlivých ročníkov



fy 19 — 26. Z nich vidieť, že až na oblasť instability, asociálnych, resp. paranoidných tendencií zaznamenávajú všetky ostatné kategórie afektívnych porúch veľmi výrazný vzostup práve u 12-ročných žiakov, t. j. v 6. postupnom ročníku.

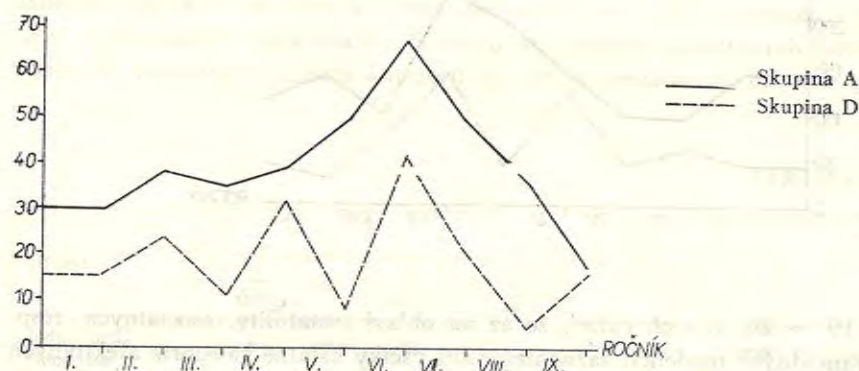
Pri bližšom identifikovaní a individuálnej analýze sme zistili, že výrazne zvýšený index afektívnych porúch s patologickou hodnotou u neprospeievajúcich žiakov je jednak výsledkom maladaptívnych ťažkostí týchto detí pri zvýšenej pohotovosti ich nervovej sústavy k citlivejšej reaktivite, jednak je prejavom citových zabrzdení, ktoré sú výsledkom pôsobenia nevhodných výchovných vplyvov v rodinnom, resp. školskom prostredí. Typickým prípadom prvého typu sú napríklad žiaci s perцепčnou motorickou poruchou, ktorí obyčajne na základe perinatálnej a postnatálnej lézie CSN majú znížené adjustačné schopnosti na školské prostredie. Príkladom druhého typu sú často žiaci zo zanedbaných, rozháraných rodinných pomerov, alebo žiaci, ktorých afektívna vnímavosť je zvýšená niekedy aj pod vplyvom chýb v školskej výchove.

Pravda, bolo by chybné vysvetľovať tieto výsledky jednostranne, akoby väčšina žiakov zlyhávala len pre poruchy v afektívnej oblasti. Náš výskum

zreteľne dokazuje, že aj istá časť prospievajúcich, ba i výborných žiakov musí v školskej práci zdolávať najrozmanitejšie poruchy afektívnej povahy. Upozorňuje na to napríklad R. K ä s s n e r (1964), ktorý skúmal školské zlyhanie žiakov z hľadiska jeho afektívnej podmienenosti u žiakov s bio-

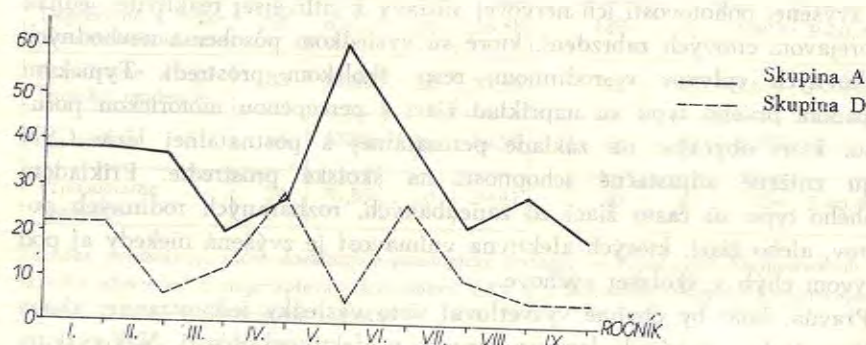
[Graf 19]

Frekvencia patologických porúch v oblasti jednoduchéj emotivity u žiakov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



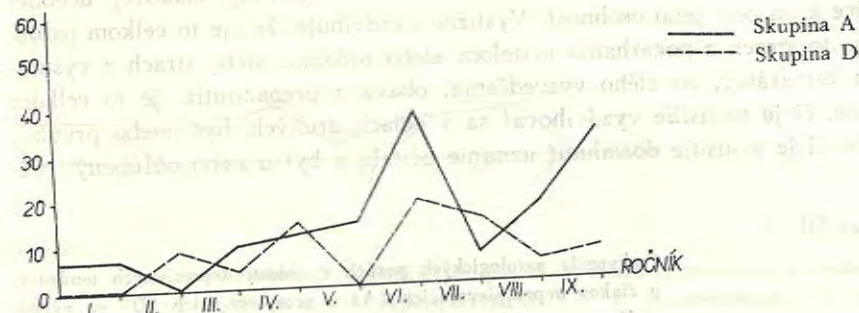
[Graf 20]

Frekvencia patologických porúch v oblasti psychasténie u žiakov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



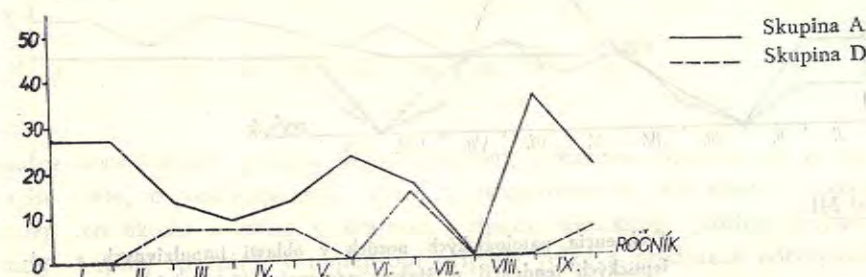
[Graf 21]

Frekvencia patologických porúch v oblasti schizoidných tendencií u žiakov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



[Graf 22]

Frekvencia patologických porúch v oblasti paranoidných tendencií u žiakov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov

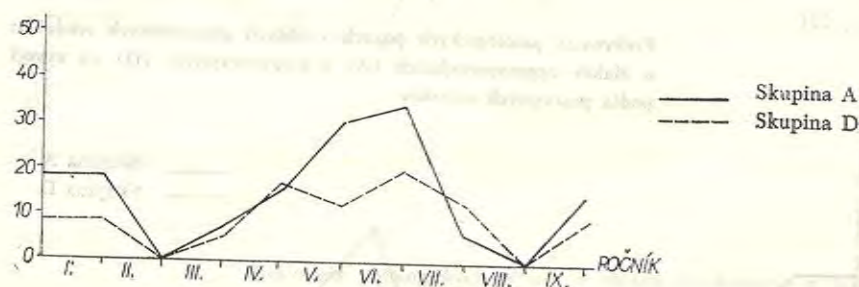


logicky intaktným organizmom, ktoré nazýva „neurotickým zlyháváním“ (115, 21). I keď prichádza k záveru, že afektívne poruchy sú častejšie u zlyhávajúcich žiakov, uvádza presvedčivé doklady o výskyte najmä citových konfliktov v súvislosti s učením aj u žiakov výborných, pričom osobitne zdôrazňuje rozdiely vo výkonnosti žiakov podľa toho, či pracujú v situácii afektívne uvoľnenej, alebo vyslovene napätej, ktorá vedie k ich psychickému zabrzdzeniu a vo väčšine prípadov k neurotickým prejavom.

Uvádza výsledky výskumu W. Benjamina (1954), podľa ktorého sa zlé školské výkony vyskytujú až na 50 % u neurotických žiakov. Na nebezpečenstvo negatívneho vplyvu afektívnych porúch na žiakovú výkonnosť v škole upozorňuje aj W. Metzger (1957), ktorý zdôrazňuje hlavne záporný obraz strachu a úzkosti na výsledky žiakovej učebnej práce a na celú jeho osobnosť. Výstižne vyzdvihuje, že „je to celkom jedno, či je to strach z pokarhania učiteľom alebo rodičmi, alebo strach z výsmechu kamarátov, zo zlého vysvedčenia, obava z prepadnutia, je to celkom jedno, či je to úsilie vyzdvihovať sa v očiach druhých, byť medzi prvými, alebo či je to úsilie dosiahnuť uznanie učiteľa a byť u neho obľúbený, prí-

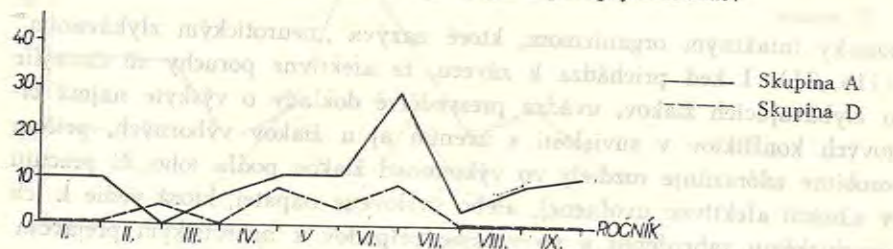
[Graf 23]

Frekvencia patologických porúch v oblasti depresívnych tendencií u žiakov neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



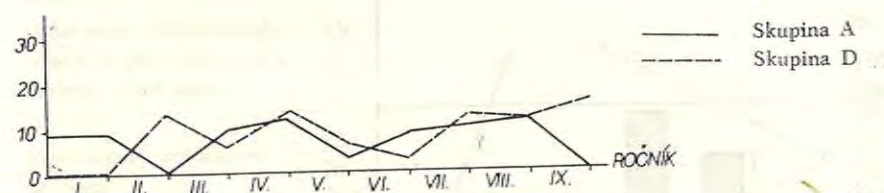
[Graf 24]

Frekvencia patologických porúch v oblasti impulzívnych a epileptických tendencií u žiakov neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



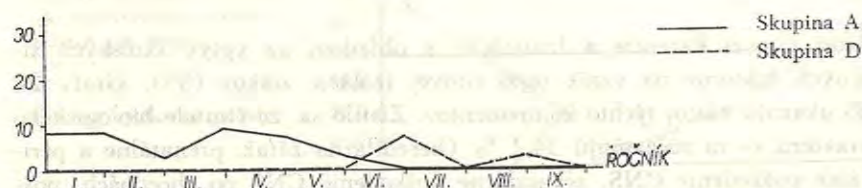
[Graf 25]

Frekvencia patologických porúch v oblasti instability u žiakov neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



[Graf 26]

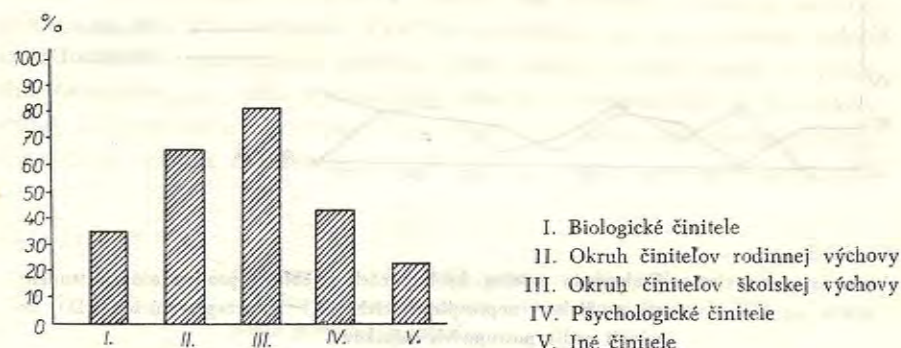
Frekvencia patologických porúch v oblasti protisociálnych tendencií u žiakov neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) vo vývoji podľa postupných ročníkov



padne čestné úsilie spôsobiť radosť rodičom, v každom prípade ide o vedľajšie ciele, o vedľajšie sily, ktoré v bezprostrednej súvislosti s vecou môžu len škodiť a ktoré v krajnom prípade spôsobujú „völlige Verwirrung“ (úplný rozvrat), v najlepšom prípade veľké a predčasné odčerpanie energie“ (160, 42). Celkove sa však vyzdvihuje, že afekty a city neovplyvňujú výkony žiaka len nepriaznivo a že by nebolo nič škodlivejšie ako zanedbávať význam citových aspektov pre učebnú prácu žiaka. Priaznivé citové podmienky sa pokladajú za jeden zo základných predpokladov rozvíjania aktívnejšej a zodpovednejšej učebnej činnosti žiaka v škole i doma, v rodine.

Pre zaujímavosť a na porovnanie uvedieme stručné výsledky, ktoré autor tejto práce získal v inej súvislosti výskumom u 187 žiakov vo veku od 6 po 18 rokov, majúcich vyslovene záporný vzťah ku školskej práci, s prí-

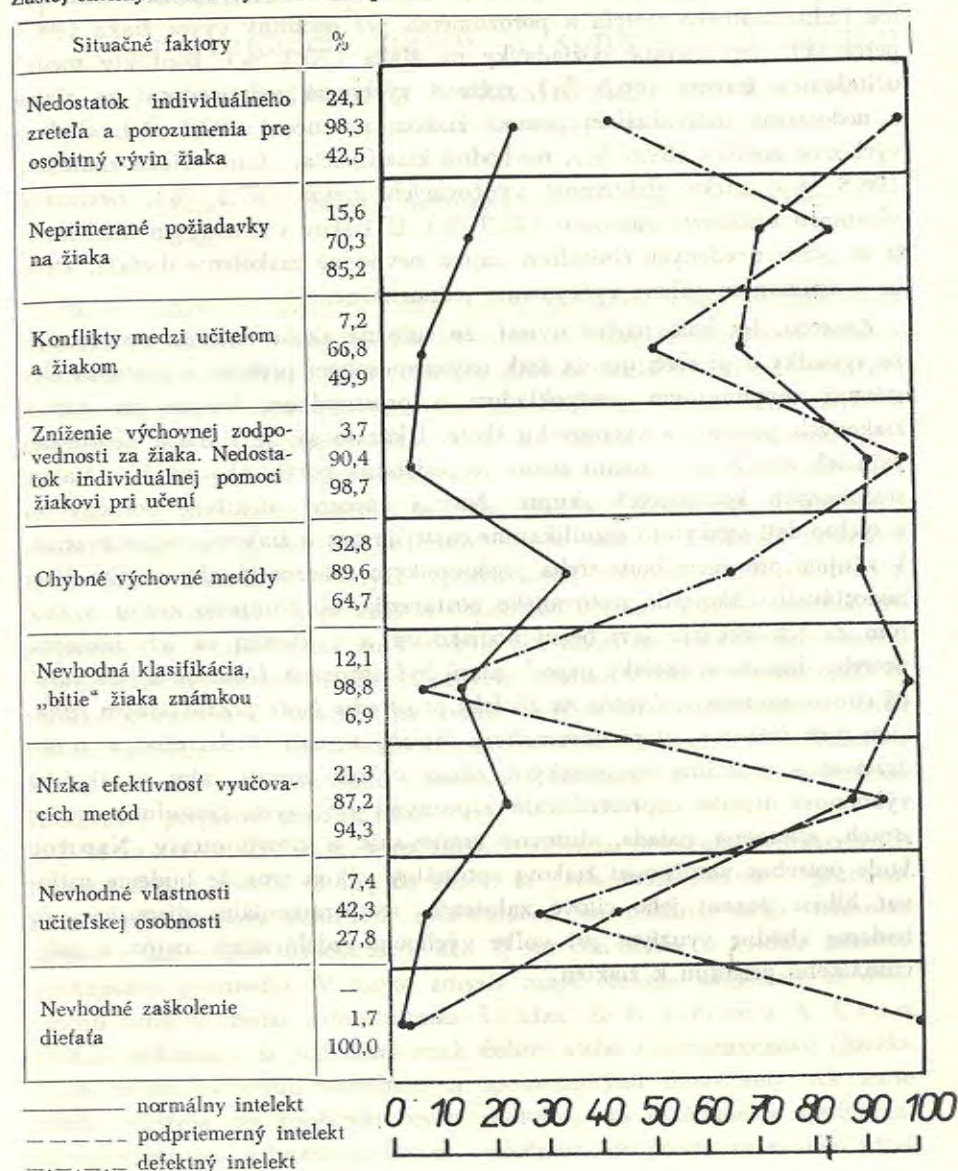
Výskyt zistených činiteľov pôsobiach na vznik zlej citovej adaptácie dieťaťa v školskom prostredí



znakmi citovej karence a frustrácie, s ohľadom na vplyv školských situačných faktorov na vznik tejto citovej izolácie žiakov (95). Grafy 27 a 28 ukazujú zástoj týchto komponentov. Zistilo sa, že činitele biologického charakteru sa tu zúčastňujú 34,2 % (hereditárna záťaž, prenatálne a perinatálne poškodenie CNS, sekundárne poškodenie CNS po chorobách, poškodenie mozgu po úraze lebky, konštitučné osobitosti, ako aj somatické ochorenia). Do druhej kategórie sa zaradili činitele rodinnej výchovy (65,4 %), ako sú vplyvy nevhodnej výchovy, chybnej alebo zanedbanej výchovy, rozvráteného rodinného prostredia. Najpočetnejší bol okruh činiteľov školskej výchovy (81,4 %), ako je slabé porozumenie pre osobitný vývoj žiaka, neúmerne požiadavky, nespravodlivá klasifikácia. Do štvrtej kategórie sa zaradili psychologické činitele (42,7 %), ako sú nevhodné osobné vlastnosti žiaka, strach pred školou alebo vnútorné citové napätie. Do poslednej skupiny sa zaraďujú „iné“ faktory (22,3 %), najmä sociálne, sociálno-psychologické a ekonomické činitele.

Pokiaľ ide o zástoj školských situačných faktorov pri vzniku citovej frustrácie žiakov, názorne ho vystihuje graf 28. Potvrdilo sa, že na citové strádania v školskom prostredí sú najvýmavejší a najskoršie mu podliehajú slabší žiaci so zníženou úrovňou rozumového vývoja a v oveľa menšej miere sú týmto vplyvom vystavení žiaci rozumovo vyspelejší. Z desiatich

Zástoj školských situačných faktorov pri vzniku citovej frustrácie žiakov



zaregistrovaných skupín školských situačných činiteľov k citovej frustrácii najmä rozumovo slabších žiakov najčastejšie viedli tieto činitele: nedostatok individuálneho zreteľa a porozumenia pre osobitný vývoj žiaka (98,3 percenta), neprimerané požiadavky na žiaka (70,3 %), konflikty medzi učiteľom a žiakom (66,8 %), znížená výchovná zodpovednosť za žiaka a nedostatok individuálnej pomoci žiakom pri učení (90,4 %), chybné výchovné metódy (89,6 %), nevhodná klasifikácia, „bitie“ žiaka známku (98,8 %), nízka efektívnosť vyučovacích metód (87,2 %), nevhodné vlastnosti učiteľovej osobnosti (42,3 %). U žiakov s defektným intelektom je to popri uvedených činiteľoch najmä nevhodné zaškolenie dieťaťa, ktoré sa v skúmanom súbore vyskytovalo jednoznačne.

Záverom by bolo možné uviesť, že súčasná škola náležite nedoceňuje, že výsledky a priebeh učenia žiak istým spôsobom prežíva, a preto sa city stávajú nevyhnutným predpokladom a prostriedkom hlavne pre rozvoj žiakových postojov a vzťahov ku škole. Ukázalo sa, že situácia neprosievajúcich žiakov aj v tomto smere je podstatne horšia ako situácia žiakov sledovaných kontrolných skupín. Najmä záporné afektívne poruchy sa u týchto detí vyskytujú signifikantne častejšie než u žiakov prosperujúcich. V záujme prevencie bude treba predovšetkým zabezpečiť, aby sa títo žiaci nedostávali v škole do izolovaného postavenia, do bludného kruhu, v ktorom sa ich situácia javí bezvýchodiskovou a v ktorom sa ich základné potreby dosiahnuť školský úspech zdajú byť ohrozené. *Ukazuje sa, že zdravá citová adjustácia dieťaťa na školské prostredie bude predovšetkým funkciou tých faktorov, ktoré napomáhajú školský úspech.* Treba dbať aj o dodržiavanie mentálne hygienických zásad v tom zmysle, aby sa školská výkonnosť dieťaťa nepribrzdžovala zápornými emočnými činiteľmi, ako je strach, stiesnená nálada, duševné zraňovanie a citové otrasy. Napokon bude potrebné umožňovať žiakovi optimálny výkon tým, že budeme usilovať hlbšie poznať jeho citové založenie, temperamentálne dispozície, čo budeme vhodne využívať pri voľbe výchovno-vzdelávacích metód a individuálneho prístupu k žiakom.

5/ Sociálna vpravenosť a sociabilita neprosievajúcich žiakov a kontrolných skupín priemerných a vyznamenaných žiakov

a/ *Adjustačné ťažkosti neprosievajúcich žiakov v školskom prostredí*

Zlyhanie žiakov v učení je samo osebe prejavom zlého prispôsobenia sa žiaka školskému prostrediu. Svedčí o tom, že žiak sa nedokázal úspešne vyrovnáť s požiadavkami školy. Možno právom očakávať, že už tento neúspech sa neraz stáva zdrojom jeho nespokojnosti, vnútorného napätia, konfliktov, ba i duševného zraňovania a frustrácie s následnými prejavmi maladaptívneho správania, ako je nedisciplinované, nepodrobné správanie, negativizmus, agresivita alebo plachosť, neschopnosť, strata sebadôvery a pod. No na druhej strane môže byť školský neúspech žiaka práve dôsledkom rôznych vpravovacích ťažkostí, ktoré sú brzdou a často aj veľmi vážnou prekážkou úspešného učenia. A nielen učenia, ale aj postojov a vzťahov žiaka ku školským povinnostiam, ba celého budúceho vývoja žiakovej osobnosti. Preto právom možno vysloviť domnienku, že školské vpravovacie ťažkosti sa budú vyskytovať u neprosievajúcich žiakov častejšie a že ich schopnosť adaptovať sa na podmienky školského života i na širšiu societu budú slabšie, t. j. že častejšie sa u nich budeme stretávať s prejavmi maladjustácie.

J. M a r k o (1965) ukazuje na základe hlbšieho prieskumu vpravovacích ťažkostí detí v období vstupu do školy, že „*schopnosť dieťaťa vpravovať sa je individuálnou danosťou, spočívajúcou na pohlaví, veku, telesnom zdraví a duševných dispozíciách, ako aj na charaktere a kvalite zásahov vonkajšieho prostredia.* V tomto zmysle majú činitele adjustácie aj diferenčnú funkciu medzi jednotlivcami. Uvádza, že L. Crow a A. Crow (1962) pokladajú za podstatný znak dobrej alebo zlej vpravenosti človeka vzťah medzi osobnými potrebami a spoločenskými danosťami. Ak tento vzťah vyúsťuje do konštruktívnych postojov, do ovládaného správania, do uspokojovania jednotlivca, ako aj spoločnosti, do pocitu duševného zdra-

via, môže sa pokladať za dobre vpraveného do spoločenského diania" (41, 82).

No ak jednotlivец nemôže uskutočniť svoje zámery, želania a sklony, prejaví sa nespokojnosť obyčajne v rôznych poruchách správania, ktoré sú príznakom maladjustácie.

Podľa uvedeného je neprosievajúci žiak v permanentnom konflikte s požiadavkami školského prostredia. Daný konflikt by bolo žiaduce prekonať utváraním vhodnejších podmienok na úspešné učenie, a to ešte skôr než žiak neodreaguje tieto vnútorné konflikty a nespokojnosť vo forme lahostajnosti a nedbanlivosti.

Povaha nášho výskumu dovoľuje v tejto časti poukázať na výskyt a frekvenciu maladaptívnych ťažkostí u neprosievajúcich žiakov, ako sa najčastejšie manifestujú, a porovnať ho s kontrolnými skupinami žiakov prosievajúcich. Ďalej sa pousilujeme vypátrať, aká je sociabilita týchto žiakov, ako sa včleňujú do kolektívu, ako sa v ňom cítia, akú úlohu v ňom hrajú.

Potrebný materiál a informácie k tejto časti sme získali dlhodobým pozorovaním vybraných skupín neprosievajúcich žiakov, ale najmä zo záznamov učiteľov, rodičov o žiakovi a sčasti aj z vlastných žiackych dotazníkov. Celý problém sme sledovali podľa viacerých ukazovateľov.

Najskôr sme si všimli vpravovacie ťažkosti neprosievajúcich žiakov. Prehľad o ich výskyte poskytuje tabuľka 51 a diagram 29. Z tabuľky možno vyčítať, že z tohto hľadiska sa skúmaní žiaci dajú roztriediť podľa troch kritérií: a) na takých, u ktorých sa nevyskytovali alebo sa neudávali nijaké maladjustačné prejavy, b) na žiakov s drobnejšími ťažkosťami sociálneho vpravovania, c) napokon na žiakov so závažnými poruchami správania. Ako vidieť, experimentálna skupina neprosievajúcich žiakov sa významne, ba v niektorých súvislostiach až veľmi významne odlišuje od prosievajúcich žiakov. Najmenej žiakov bez adjustačných ťažkostí je práve v experimentálnej skupine neprosievajúcich žiakov ($P < 0,001$). Na druhej strane však je práve v tejto skupine najviac závažnejších porúch správania. Táto rozdielnosť sa ukazuje štatisticky významná ($P < 0,01$). Z drobnejších vpravovacích ťažkostí odlišujú sa prepadávajúci žiaci od žiakov prosievajúcich signifikantne hlavne v rôznych prejavoch nepodrobivého, nedisciplinovaného správania, v zlej, nepravidelnej školskej dochádzke a v častých pokusoch podvádzať a klamať ($P < 0,001$). To sa

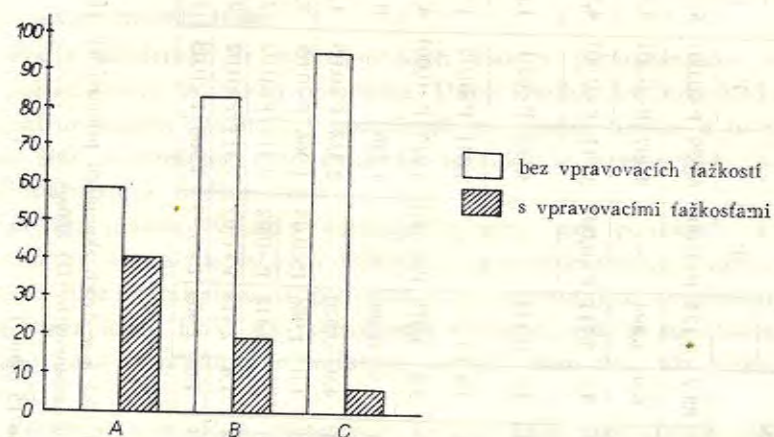
TABUĽKA 51

Adjustačné ťažkosti	A		B		C		D		N		A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P	t	P	t	P	t	P	t	P	t	P
1. Bez ťažkostí	85	59,0	58	80,5	68	94,4	126	87,5	241	83,7	4,124	$P < 0,001$	6,839	$P < 0,001$	5,532	$P < 0,001$
2. Nedisciplinovaný	16	11,1	3	4,2	1	1,4	4	2,8	20	6,9	1,894	—	3,297	$P < 0,001$	3,329	$P < 0,001$
3. Záškoláctvo	10	6,9	—	—	—	—	—	—	10	3,5	3,711	$P < 0,001$	3,711	$P < 0,001$	4,544	$P < 0,001$
4. Bezochové vystupovanie	7	4,9	3	4,2	—	—	3	2,1	10	3,5	0,334	—	3,125	$P < 0,01$	1,418	—
5. Vzdrôrovity	8	5,6	2	2,8	1	1,4	3	2,1	11	3,8	1,017	—	2,041	$P < 0,05$	1,792	—
6. Klame	11	7,6	—	—	—	—	—	—	11	3,8	3,975	$P < 0,001$	3,975	$P < 0,001$	4,866	$P < 0,001$
7. Nepozorný	7	4,9	5	7,0	1	1,4	6	4,2	13	4,5	0,586	—	1,736	—	0,408	—
8. Bitkár	10	6,9	3	4,2	1	1,4	4	2,8	14	4,9	0,920	—	2,322	$P < 0,05$	1,590	—
9. Uteká	3	2,1	—	—	—	—	—	—	3	1,0	1,966	$P < 0,05$	1,966	$P < 0,05$	2,408	$P < 0,02$
10. Túla sa	5	3,5	—	—	—	—	—	—	5	1,7	2,413	$P < 0,02$	2,413	$P < 0,02$	2,954	$P < 0,01$
11. Agresívny	4	2,8	—	—	—	—	—	—	4	1,4	2,413	$P < 0,02$	2,413	$P < 0,02$	2,954	$P < 0,01$
12. Kradne	3	2,1	—	—	—	—	—	—	3	1,0	1,966	$P < 0,05$	1,966	$P < 0,05$	2,408	$P < 0,02$

Tabuľka prináša výskyt vpravovacích ťažkostí u neprosievajúcich (A) a v dvoch skupinách priemerných (B) a významných (C) žiakov, ako aj v spoločnej skupine priemerných a významných (D) žiakov.

(Spoločný materiál chlapcov a dievčat, $N = 288$, vo veku od 6 do 15 rokov.)

Výskyt vpravovacích ťažkostí v skupine neprospiievajúcich (A), priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov



celkove zhoduje s výsledkami Pleissnerových výskumov (J. Pleissner, 1953), ktorý v nedisciplinovanom správaní tejto časti žiakov vidí predovšetkým mechanizmy na kompenzovanie zlých učebných výkonov. Z toho vyplýva, že neprospiievajúci žiaci nie sú pre školy problémom len z hľadiska svojho učebného výkonu, ale aj z hľadiska celkového správania. Svedčí o tom aj celková úroveň ich správania v porovnaní s úrovňou správania dvoch kontrolných skupín, ktorú sme zhodnotili u všetkých žiakov podľa štvorstupňovej, akoby kvantitatívnej stupnice (1. Správanie veľmi dobré, ak sa žiak nedopúšťal nijakých priestupkov proti školskej disciplíne, ale aj vyniká iniciatívne v disciplinovanom konaní; 2. Správanie dobré — ak niet proti žiakovi vzhľadom na jeho správanie vážnejších námietok; 3. Správanie menej uspokojivé — ak sa popri častejších menších priestupkoch občas vyskytujú aj závažnejšie poruchy v správaní; 4. Neuspokojivé správanie — ak sa u žiaka i navzdory napomínaniu a karhaniu opakujú vážnejšie priestupky. Medzi prospechom a správaním skúmaných žiakov sa zistila pozitívna kladná súvislosť ($P < 0,01$). (Pozri tabuľky 52a a 52b.) Príčinou horšieho správania neprospiievajúcich žiakov (nie sú však vylúčené výnimky) akiste nie je len osobitná etiológia ich

TABUĽKA 52a

Súvislosť medzi školským prospechom a správaním žiakov mladšieho školského veku v experimentálnej skupine neprospiievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov
($N = 80$, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	4	19	36	59
2	51	20	3	74
3	25	1	1	27
4	—	—	—	—
Spolu	80	40	40	160

$$X^2 = 71,574 \quad P < 0,01$$

TABUĽKA 52b

Súvislosť medzi školským prospechom a správaním žiakov staršieho školského veku v experimentálnej skupine neprospiievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov
($N = 80$, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	6	10	31	47
2	39	21	1	61
3	19	—	—	19
4	—	1	—	1
Spolu	64	32	32	128

$$X^2 = 85,295 \quad P < 0,01$$

vývinu, prejavujúca sa neraz celkovou slabšou psychickou vystrojenosťou i horšími vnútornými a vonkajšími podmienkami pre školskú prácu, ale, ako sa to pri dlhodobom sledovaní ukázalo, aj neadekvátny pedagogický prístup k ich ťažkostiam zo strany školy alebo rodiny, ktorý buď priamo alebo nepriamo takéto správanie provokuje. Svedčia o tom práve také prejavy maladjustácie, ako je neurotické správanie, zlá školská dochádzka, záškoláctvo, úteky z domu, túlavosť, alebo ako sú prejavy negativizmu, vzdoru, nepodrobivého správania, ba i agresivity. Do týchto foriem neprimeraného správania uniká žiak často práve vtedy, keď nenachádza iné vhodné východisko z bludného kruhu svojich školských ťažkostí. V súlade s doterajšími závermi je aj zistenie, že u chlapcov sa vyskytujú tieto poruchy takmer dvojnásobne častejšie ako u dievčat. Táto lepšia adjustovanosť dievčat na školské prostredie zvykla sa vysvetľovať predovšetkým tým, že dievčatá sa lepšie prispôbujú podmienkam svojho prostredia i práci ako chlapci a sú usilovnejšie.

b/ *Subjektívne reagovanie žiakov na vlastné školské neúspechy*

Istým ukazovateľom sociálnej vpravenosti neprospievajúcich žiakov do školského prostredia je aj to, ako žiak na svoje neúspechy v škole reaguje, v čom vidí ich príčiny a ako sa s nimi chce vyrovnáť. Odpoveď na túto otázku sme našli v žiakových dotazníkoch a prehľadnú informáciu o odpovediach žiakov poskytujú tabuľky 53 — 57.

V tabuľke vidieť, že neprospievajúci žiaci reagujú na svoje školské neúspechy viac ako z jednej tretiny ľahostajne. Pri bližšej analýze tohto ľahostajného správania žiakov sme sa presvedčili, že pod rúškom ľahostajnosti skrývajú žiaci neraz celkom odlišné a protikladné subjektívne zážitky a stavy. Zistili sme, že len u skutočne nedbanlivých žiakov je ľahostajnosť zodpovedajúcou adekvátnou reakciou ich vnútorného cítenia. Ľahostajnosťou však odreagujú svoje neúspechy v škole napríklad aj žiaci z rozháraných rodín, v ktorých nemajú podmienky pre nerušenú prácu, ľahostajnosťou zakrývajú svoju zatrpknutosť aj žiaci sklamaní vlastnými učebnými výsledkami, ktoré nepokladajú za primerané vynaloženej námahe, a pod. No najkompaktnejšiu skupinu z nich tvoria žiaci pomalšieho pracovného tempa, slabšieho rozumového vývinu, ktorí na požiadavky školy nestačia, trvalejšie zaostávajú a v neschopnosti vyrovnáť sa

TABUĽKA 53

Reagovanie neprospievajúcich žiakov na vlastné učebné nedostatky

Reakcia	N	%
Ľahostajne, nevšímavo	52	36,1
Strach, neistota	10	6,9
Sľubuje zlepšenie	12	8,3
Zafato mlčí	12	8,3
Plače	8	5,6
Hanbí sa	6	4,2
Rozpačito	9	6,3
Vyhovára sa	6	4,2
Mrzí ho to	5	3,5
Ospravedlňuje sa	4	2,7
Zlostí sa	5	3,5
Neudáva sa	15	10,4
S p o l u	144	100,0

so školskými povinnosťami unikajú do nezáujmu o školu, resp. do apatie. Menšiu skupinu tvoria tí, čo i pri dobrých schopnostiach v škole zlyhávajú a do ľahostajnosti unikajú pre niektoré konštitucionálne, resp. i získané deficity svojho organizmu. Sú to najmä deti s oslabenou nervovou sústavou, astenické deti a deti ľahko unaviteľné. V každom prípade však ich ľahostajnosť je prejavom toho, že ťažkosti týchto žiakov ostávajú otvorené, že sa im nedostáva včas pomoci a že ich sťažená školská situácia sa dôsledne nerieši s prihliadnutím na individuálne osobitosti ich vývoja.

Pri sledovaní ďalších reakcií žiakov na ich školské neúspechy zisťujeme, že približne jedna štvrtina skúmaných neprospievajúcich žiakov odreagovala svoje školské zlyhanie zápornou citovou reakciou, ako je strach, pocit

neistoty (6,9%), ďalej plačom (5,6%), s rozpačitosťou (6,3%), zahŕňaním sa (4,2 %), mrzutosťou (3,5 %), resp. zlosťou (3,5 %). Z tabuľky 53 vidieť, že 8,3 % neprospievajúcich žiakov spracovalo svoje ťažkosti s učením vyslovene negativisticky, pričom len približne 1/10 bola takých, ktorí sa za svoj školský neúspech ospravedľujú a sľubujú zlepšenie.

Táto celková skladba reaktivity žiakov 1.-9. postupného ročníka na ich školské neúspechy neprekvapuje, pravda, svojou pomerne bohatou štruktúrou, ale skôr prevahou záporného prízvuku, ktorý utlmuje ďalšie pozitívne úsilie žiakov a hrozí bezvýhľadnosťou alebo nebezpečím upadnutia do úplnej rezignácie. Preto zistené reakcie žiakov sú veľmi výrečným svedectvom neriešenej situácie týchto detí v škole, a teda aj veľmi škodlivého vplyvu ich neúspechov na ich ďalší osobnostný vývoj. Svedčí to o tom, že aj v tomto smere tvorí skupina neprospievajúcich žiakov osobitnú skupinu, vyžadujúcu osobitný prístup a zvýšenú výchovnú starostlivosť.

TABULKA 54

Sťažuje sa dieťa na učiteľa?

	A		B		C		D		Spolu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Áno	44	30,5	8	11,1	4	5,6	12	8,3	56	19,4
Nie	76	52,8	54	75,0	63	87,5	117	81,3	193	67,0
Niekedy	24	16,7	10	13,9	5	6,9	15	10,4	39	13,6
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Áno	3,347	P<0,001	4,602	P<0,001	4,968	P<0,001
Nie	3,212	P<0,01	5,356	P<0,001	5,165	P<0,001
Niekedy	0,575	—	2,177	P<0,05	1,474	—

Z hľadiska veku a pohlavia vidieť rozdiely najmä v tom, že dievčatá viac citovo, senzitivnejšie reagujú na vlastné neúspechy, zatiaľ čo chlapci skôr vzdorovitejšie, až odbojnejšie. Tento rozdiel sa na strednom stupni školského veku v porovnaní s mladšími žiakmi vyhraňuje oveľa zreteľnejšie.

To, ako v sebe žiaci spracúvajú svoje školské neúspechy, najmä k akým východiskám dochádzajú ich analýzou, potvrdzujú ich postoje k vlastnému zlyhaniu, to, či školský neprospech pokladajú za zaslúžený alebo nezaslúžený, ako ich školské zlyhanie ovplyvňuje ich vzťah k učiteľovi a ako sa zverujú so svojimi učebnými ťažkosťami druhým ľuďom, najmä rodičom doma. Tabuľka 54 dokazuje, že 30,5 % neprospievajúcich žiakov zvažuje vinu za svoje neúspechy na učiteľa, 16,7 % vidí vinu len sčasti v učiteľovi a 52,8 % žiakov si na učiteľa v súvislosti so svojim nedostatočným prospechom vôbec nesťažuje. Svojím postojom sa v tomto smere experimentálna skupina neprospievajúcich žiakov veľmi signifikantne odlišuje od kontrolných podskupín prospievajúcich žiakov, ktorí v prípade svojho neúspechu v oveľa menšej miere obviňujú učiteľa ($P < 0,001$).

Naproti tomu však skoro dve tretiny neprospievajúcich žiakov pokladajú svoj neprospech predsa len za zaslúžený (71,9 %). Ostatní ho pokladajú buď za celkom alebo aspoň čiastočne za nespravodlivý (pozri tabuľku 55).

Veľmi citlivé miesto celej problematiky tvoria vzťahy žiakov k ich rodičom v súvislosti so zdôverovaním sa s vlastnými učebnými ťažkosťami. Situáciu v tomto smere vyjadruje tabuľka 56. Z nej vyplýva, že približne len polovica neprospievajúcich žiakov sa zdôveruje a priznáva doma ro-

TABULKA 55

Zaslúži si v každom prípade zlé známky?
(6.—9. ročník)

Odpoveď žiaka	A	
	N	%
Áno	46	71,9
Nie	8	12,5
Niekedy	10	15,6
Spolu	64	100,0

Prizná sa žiak, keď zle odpovedá?
(6.-9. ročník)

TABUĽKA 56

Odpoveď žiaka	A	
	N	%
Áno	33	51,6
Nie	15	23,4
Niekedy	16	25,0
Spolu	64	100,0

dičom, ak dostane v škole nedostatočnú známku. Je to opäť dôkaz toho, že neúspech v škole je pre žiaka veľmi nepríjemným zážitkom, s ktorým sa nerád zveruje a zamlčuje ho často aj pred rodičmi. Pozoruhodné je, že dobrí, prospievajúci žiaci majú oveľa menšie zábrany pri zverovaní sa aj s prípadmi školského neúspechu. Nedostatok odvahy zdôveriť sa so svojimi ťažkosťami rodičom utvára práve v skupine neprospievajúcich žiakov bázu, na ktorej sa rozvíjajú nežiadúce prejavy správania, ako je klamstvo, podvádžanie, ktoré napokon často nahromadia medzi školu, rodičov a žiaka ťažko zdolateľné nedorozumenia a prekážky.

Na dokreslenie uvedieme napokon ešte, ako sa neprospievajúci žiaci 6.-9. postupného ročníka pozerajú na príčiny svojho školského zlyhania. Umožní to dokresliť obraz školských vpravovacích ťažkostí žiaka z hľadiska ich etiologie. Prehľad o tom poskytuje tabuľka 57. Z nej vysvitá, že najčastejšiu príčinu vlastných školských neúspechov vidia žiaci v nesústavnej a slabej príprave na vyučovanie (34,4 %), v lenivosti (18,7 %), v nepochopení učebnej látky (15,6 %), v slabej vôli (9,4 %), v chorobe (7,8 %), v nevyhovujúcom rodinnom prostredí (4,7 %), v nepozornej práci (4,7%) a v zaujatosti učiteľa (4,7%).

Pri väčšom počte skúmaných žiakov by bol obraz udávaných príčin ešte pesterjši. Významné však je, že neprospievajúci žiaci vidia koreň svojich učebných ťažkostí prevažne v osobných nedostatkoch, ktorých ťažisko je najmä vo vôľovej sfére. Potvrdzuje to výsledky nášho predošlého výskumu, v ktorom sa ukázalo, že aj príčiny záporného vzťahu žiaka k u-

TABUĽKA 57

Pohľad žiaka na príčinu vlastných učebných nedostatkov
(6.-9. ročník)

PRÍČINA	A	
	N	%
Nepravidelná, slabá príprava	22	34,4
Lenivosť	12	18,7
Slabá vôľa	6	9,4
Rodinné prostredie	3	4,7
Nechápe látku	10	15,6
Choroba	5	7,8
Zaujatost učiteľa	3	4,7
Nepozornosť	3	4,7
Spolu	64	100,0

čieniu sú predovšetkým v oblasti citovej a vôľovej sféry žiakovej osobnosti. (Porovnaj J. Hvozdík, 1964.) Žiadalo by sa preto upriamiť pozornosť výchovno-vzdelávacej práce školy práve týmto smerom. Pravda, nepôjde tu len o nejaké výchovné pôsobenie na žiakovu vôľu. Skôr treba rozpracovať metódy vyučovania a zlepšiť jeho podmienky tak, aby sa podstatne zvyšovala jeho motivačná sila a aby sa rozvíjal žiakov záujem o školu.

c/ Sociabilita neprospievajúcich žiakov

Usilovali sme sa vypátrať, aký vplyv má školský neúspech žiakov na ich začleňovanie sa do society, najmä do society školskej triedy, čiže aká je sociálna akceptabilita týchto žiakov.

K tejto otázke sa mali vyjadriť triedni učitelia, a to v dvojakom smere. Po prvé, v smere obľúbenosti alebo neobľúbenosti neprospievajúcich žiakov a po druhé, v smere ich akceptability a celkového postavenia v triede.

Súčasná sociálna psychológia vyzdvihuje niektoré základné predpoklady akceptability jednotlivca. Vychádza z toho, ako to pripomína J. Čečetka, „že v zoskupení chce jednotlivec uspokojiť svoju túžbu po väčšej bezpečnosti, úspešnosti i radosti — väčšej pohode. Zväčša sa tu preto oceňujú smelí a aktívni partneri, ktorí vedia chrániť, vedia pomôcť k úspechu, prejavíť uznanie, a s ktorými možno žiť v dobrých subjektívnych vzťahoch, v radosťnej pohode“ (43, 47).

V tomto zmysle sa viacerí autori zhodujú v tom, ktorými vlastnosťami a črtami osobnosti sa vyznačujú jednotlivci s vysokým stupňom akceptovanosti. Pripomenieme na ilustráciu, ako to uvádza J. Čečetka (1967), aspoň názor Zb. Zaboronského, ktorý hovorí: „V triedach — chápané všeobecne — sú populárnejšie inteligentné deti (nie však najinteligentnejšie), ktoré sa dobre učia, sú kamarátske, disciplinované, majú tzv. sociálny cit, sú čistotné, odvážne, sebaisté a majú atraktívny vzhľad ...“ (43, 48).

TABULKA 58

Oblúbenosť žiaka v triede podľa prospechovej úrovne (A — neprospievajúci, B — priemerní, C — vyznamenaní)

$N = Ch + D = 288$

	A		B		C		D		Spolu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oblúbený	98	68,0	56	77,8	63	87,5	119	82,6	217	75,3
Neoblúbený	46	32,0	16	22,2	9	12,5	25	17,4	71	24,7
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Oblúbený	1,567	—	3,221	$P < 0,01$	2,991	$P < 0,01$
Neoblúbený	1,567	—	3,221	$P < 0,01$	2,991	$P < 0,01$

Ak prihliadame k uvedenému, nemožno predpokladať, že akceptabilnosť dáva neprospievajúcim žiakom dobré výhľady. Takýto žiak spravidla nedokáže prispieť k väčšej úspešnosti a bezpečnosti iných, sotva si môže trúfať pomáhať druhým, pretože sám si obyčajne nevie pomôcť. Preto školský neprospech býva z hľadiska životnej úspešnosti mladého človeka veľmi závažným činiteľom. Potvrdzujú to aj výskumy, ktoré zisťujú, že žiaci uvádzajú školské úspechy medzi svojimi najdôležitejšími životnými úspechmi na prvom mieste (42). Pokiaľ ide o oblúbenosť či neoblúbenosť neprospievajúcich žiakov, resp. o ich vedúce alebo podradné postavenie v triede, prinášajú výsledky výskumu tabuľky 58 a 59. Z nich možno vyčítať, že medzi neprospievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi je v tomto smere

TABULKA 59

Postavenie žiaka v triede podľa prospechovej úrovne (A — neprospievajúci, B — priemerní, C — vyznamenaní)

$N = Ch + D = 288$

	A		B		C		D		Spolu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ani vedúce ani podradné	106	73,6	55	76,4	42	58,3	97	67,4	203	70,5
Vedúce	5	3,5	9	12,5	24	33,3	33	22,9	38	13,2
V úzadí	33	22,9	8	11,1	6	8,4	14	9,7	47	16,3
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Ani vedúce ani podradné	0,320	—	2,356	$P < 0,02$	1,303	—
Vedúce	2,699	$P < 0,01$	5,929	$P < 0,001$	5,533	$P < 0,001$
V úzadí	2,246	$P < 0,05$	2,709	$P < 0,01$	3,027	$P < 0,01$

signifikantný rozdiel ($p < 0,01$) v neprospech neprospeievajúcich žiakov. Títo žiaci bývajú nielen menej obľúbení ako prospievajúci, ale sú v triede často len v úzadí, žijú akoby na periférii, ba neraz sa stávajú akoby jej „vydedencami“ (J. Čečetka, 1967). Toto naše zistenie sa celkom zhoduje s výsledkami výskumu W. Topela, uvádzajúceho, že medzi školskou výkonnosťou žiaka a jeho obľúbenosťou v škole je veľmi úzka súvislosť (227).

Zníženú obľúbenosť, resp. neobľúbenosť, toto časté nepriaznivé postavenie neprospeievajúcich žiakov v triede nie je ťažko vysvetliť. Školským zlyhaním sa žiaci stávajú nespokojnými sami so sebou, neistými, precitlivenými. Ustavičným neúspechom a strachom pred zlyhaním oslabuje sa ich sebavedomie. To spôsobuje, ako na to poukazuje H. Löwe, u pasívnejších žiakov ešte slabšie výsledky, zatiaľ čo aktívni sa uchylujú k rôznym formám kompenzácie, usilujú sa imponovať triede iným spôsobom, vzpierajú sa napríklad proti školskej disciplíne, čo vedie pochopiteľne k ďalšiemu zníženiu ich obľúbenosti, resp. k zvýšeniu neobľúbenosti (151). Nedostatočná sebadôvera týchto slabých žiakov býva príčinou toho, že mávajú v učení nízke aspiračné niveau, a to zase vedie k slabým výkonom v učebnej práci. Preto, ako uvádza J. Pleissner, javia sa medzi nimi a prospievajúcimi signifikantné rozdiely ($P < 0,001$) predovšetkým pri sociálnych vlastnostiach, ako je schopnosť nadviazať kontakty k spolužiakom. Neprospeievajúci sa v triede necítia dobre, stávajú sa uzavretými, ba neraz aj nekamarátskymi, preto žijú v ústraní (182). „Procesy adopcie triedy, školy, resp. procesy identifikácie žiakov s učiteľmi“ sú u nich zabrzdené (J. Čečetka, 1967). Podľa Rösslera (1963) je až jedna polovica zlých žiakov akoby uzavretá, na rozdiel od dobrých žiakov, u ktorých sa táto vlastnosť zistila len u jednej štvrtiny. Aj W. Correl tvrdí, že „každého piateho žiaka pri učebných výkonoch hatí sociálna izolovanosť“ a že „sociálna izolovanosť podmieňuje poruchy učenia, ... ktoré majú spravidla vzťah aj k závažným poruchám osobnosti“ (40, 26). Pozri tabuľku 60.

Pravda, ani zlú sociálnu vpravenosť a sociabilitu žiaka nemožno pokladať za trvalý znak jeho správania. Preto aj u neprospeievajúcich žiakov sa môže v priebehu školskej dochádzky buď prehlbovať, zlepšovať, alebo celkom odstrániť. Najúčelnejšou cestou k tomu je pomôcť im prekonať učebné ťažkosti. Pravda, maladjustácia neprospeievajúcich žiakov na školské

prostredie nie je rovnaká a ukazuje sa, že sú medzi nimi veľmi výrazné rozdiely v schopnosti vyrovnávať sa s tými ťažkosťami, resp. v rezistentnosti žiaka voči nim. Najtvrdšie pretrvávajú maladaptívne ťažkosti v školskom prostredí u žiakov s oslabeným alebo poškodeným neuroterénom, ak popritom žijú v zlom, disharmonickom rodinnom prostredí.

Percentuálne podiely rozloženia odmietaných detí podľa výkonových skupín

Trieda	I. skupina	II. skupina	III. skupina
2	—	—	100 %
3	—	66,66 %	33,33 %
4	—	66,66 %	33,33 %
5	—	70 %	30 %
6	62 %	13 %	25 %
7	53 %	30 %	17 %
8	—	75 %	25 %
9	—	90 %	10 %

Tabuľka prevzatá z knihy Wernera Correla „Ťažkosti s učením u žiakov“ (slovenský preklad E. Habiňákovej), Bratislava, 1967, str. 26.

6/ Rozdiely v niektorých charakteristických osobnostných črtách žiakov podľa rôzneho stupňa ich prospechu

Doposiaľ sme zistili, že rozdiely medzi neprospeievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi sa zreteľne odrážajú v kognitívnej, afektívnej i sociálno-adaptívnej zložke ich osobnosti. V tejto časti sa pokúsime zodpovedať otázku, ktorými ďalšími osobnostnými vlastnosťami sa vyznačujú neprospeievajúci žiaci, resp. ktoré sú rozdiely medzi nimi a obidvoma kontrol-

nými skupinami vzhľadom na tieto vlastnosti. Pritom, pravda, nespúšťame zo zreteľa ani na chvíľu, že osobnosť žiaka nie je nič nemeniteľné, statické, že sa vyvíja, a to najintenzívnejšie práve vo výchovno-vzdelávacom procese školy. Preto ani neočakávame, že tak získame obraz o nejakých trvalých, determinujúcich črtách žiakovej osobnosti. V naznačenom smere pôjde skôr o situačný prierez niektorými významnejšími črtami žiakovej osobnosti.

Uvedomujeme si aj to, že by bolo veľmi nesprávne hľadať nejaké „priemerné vlastnosti, spoločné všetkým neprospietajúcim. Vieme, že každý žiak je svojim spôsobom jedinečný. Na druhej strane však poznáme zo skúsenosti, že školské zlyhanie býva neraz podmienené práve niektorými nevyhovujúcimi, zápornými črtami osobnosti, ako sú napríklad lenivosť, nedbanlivosť, nezáujem o školu, zlý vzťah k práci a pod. Pôjde teda o to, zistiť, aký je ich podiel na školskom zlyhaní žiakov, ktoré z týchto vlastností majú rozhodujúci vplyv na učebnú výkonnosť žiaka a naopak, ktoré sú v tomto smere menej dôležité, resp. aj bezvýznamné.

Takéto zistenie treba pokladať za dôležité nielen z hľadiska určenia podielu jednotlivých osobnostných vlastností v učebnej výkonnosti žiaka, ale aj so zreteľom na porovnanie celkového zástoja, proporcionality intelektových a mimointelektových činiteľov ako predpokladov školskej úspešnosti žiaka. To má, pravda, svoj praktický i teoretický význam.

H. Löwe (1964) zoradil vlastnosti, ktorými sa zlyhávajúci a najlepší žiaci od seba odlišujú, do ôsmich skupín podľa štatistickej významnosti. Najväčšie rozdiely sa ukázali v takých vlastnostiach, ako je postoj žiaka ku školskej práci, chuť do učenia, vzťah k práci, pozornosť, pozorovacia schopnosť a pamäťové výkony. Rovnako aj J. Pleissner (1965), porovnávajúc rozdiely medzi zlyhávajúcimi a najlepšími žiakmi čo do osobnostných vlastností, uvádza ako najdôležitejšie tieto vlastnosti: nedbanlivosť, vzťah k práci, záujem o školu, chuť do učenia a pozornosť pri vyučovaní.

V našom výskume osobnostných vlastností neprospietajúcich žiakov opierali sme sa najmä o údaje 62 učiteľov. Vo svojom dotazníku o žiakovi (pozri prílohu č. 3) mali na základe dlhodobého pozorovania uviesť nápadné, pretrvávajúce, charakteristické vlastnosti žiaka. Pritom sme vychádzali z toho, že pre osobnosť človeka je významné práve to, čo je preňho charakteristické. V tomto zmysle vyznieva aj známa Allportova definícia,

podľa ktorej „osobnosť je dynamická organizácia takých psychofyzických systémov indivíduí, ktoré určujú charakteristické spôsoby správania a prežívania“ (3, 48).

Uvedomujeme si, že tak registrujeme viac-menej iba charakteristiku správania žiaka, isté aspekty tohto správania, zachytené v subjektívnej skúsenosti učiteľov, a že ich nemožno vždy celkom stotožňovať s objektívnymi údajmi o osobnosti žiaka. Ide teda približne o také kvality osobnosti, ktoré sa v novšej psychológii osobnosti nazývajú „primárnymi črtami“ a ktoré treba chápať „ako priamu percepciu nejakého aspektu osobnosti“ (177, 249). R. Meili (1968), uvádzajúc, že primárne črty osobnosti sú síce výsledkom subjektívnej skúsenosti, zdôrazňuje na druhej strane, že „... všetky vedy sú poplatné subjektívnej skúsenosti... Samotný subjektívny pôvod črt nie je teda prekážkou pri ich použití vo vedeckej psychológii...“ (177, 250).

I keď sme nezachytávali osobnostné vlastnosti žiakov podľa vopred určených hodnotiacich stupníc, ich výskyt a porovnanie vo vzťahu k prospechovým stupňom poskytujú približne očakávaný obraz o tých aspektoch osobnosti, ktoré sú pre súčasný vývoj žiaka najcharakteristickejšie. A o to nám hlavne išlo, zistiť tieto charakteristické osobitosti vo vývine osobnosti neprospietajúcich žiakov a zhodnotiť, či sú a v akej miere sú činiteľom diferencujúcim neprospietajúcich žiakov od prospietajúcich.

Pritom sme si plne uvedomovali nebezpečenstvo subjektivismu pri pohľade jednotlivého učiteľa na vlastnosti žiakovej osobnosti. Predpokladali sme, že sa žiaci nesprávajú rovnako na vyučovacích hodinách všetkých učiteľov. Preto sme na strednom stupni ZDŠ nechali ohodnotiť žiaka okrem triedneho učiteľa aj ďalšími dvoma učiteľmi, a to celkom nezávisle od seba. Vychádzali sme pritom zo známej zásady, že čím viac učiteľov sa zúčastní na hodnotení žiaka, tým bude objektívnejšie. Clauss (1957), opierajúc sa o výsledky výskumu Affenbergera, uvádza, že posudky o žiakovi korelujú s objektívnymi hodnotami úmerne so stúpajúcim počtom hodnotiacich učiteľov. Zatiaľ čo posudok jednotlivého triedneho učiteľa tu koreluje vo výške $r = 0,59$, ak sa syntetizuje posudok triedneho učiteľa a ďalšieho jedného vyučujúceho, stúpa koeficient na $+0,64$, pri troch posudzujúcich je $+0,73$, pri piatich $+0,82$ atď. (podľa A. Löwe, 1964). Okrem toho sme vyhodnotili aj príslušnú rubriku o osobných vlastnostiach žiaka a príslušnú rubriku o jeho osobnej anamnéze.

Charakteristické osobnostné črty žiakov rôznej prospechovej úrovne v údajoch učiteľov
1.-5.

		A		B		C	
		Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá
1.	Svedomitý	—	—	1	5	10	13
2.	Usilovný	—	—	1	6	10	14
3.	Samostatný	—	—	—	1	4	1
4.	Úprimný	—	—	—	1	1	3
5.	Čestný	2	—	—	—	—	3
6.	Vytrvalý	—	—	—	2	3	6
7.	Priebojný	—	—	—	—	1	6
8.	Sebecký	—	—	—	2	—	1
9.	Ambiciózny	—	—	—	3	4	7
10.	Húževnatý	—	—	—	1	2	7
11.	Kamarátsky	1	—	2	—	2	—
12.	Ctižiadostivý	—	—	—	3	1	13
13.	Skromný	1	1	—	1	—	1
14.	Pozorný	1	—	2	3	5	4
15.	Citlivý	2	3	3	2	4	2
16.	Utiahnutý, tichý	4	1	2	3	—	2
17.	Lenivý	5	5	2	1	—	—
18.	Nevytrvalý	4	—	5	5	2	—
19.	Neusilovný, nesvedomitý	4	1	—	—	—	—
20.	Nepozorný, roztržitý	3	3	4	3	2	—
21.	Rozpustilý, zhýčkaný	—	—	2	—	—	—
22.	Pochabý	—	—	—	—	—	—
23.	Nestály	1	1	1	—	—	1
24.	Neposedný	2	1	4	4	4	2
25.	Nervózný	7	10	2	1	4	6
26.	Hanblivý	1	1	1	2	—	—
27.	Trémista	2	—	—	1	—	1

(N = 160, Ch + D spolu)

TABULKA 61a

ročník

		A		B		C	
		Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá
28.	Bojazlivý, nesmelý	2	2	1	2	—	2
29.	Nezrelý pre školu	10	15	1	—	—	1
30.	Hravosť	6	5	—	—	—	—
31.	Tvrdohlavý	4	—	1	—	—	—
32.	Čulý	2	—	—	—	—	—
33.	Utlmený	—	4	—	1	—	—
34.	Nedostatok sebadôvery	1	1	—	—	—	—
35.	Neistý	1	—	—	—	—	—
36.	Zlostný	1	1	2	—	—	—
37.	Neznášanlivý, hašterivý	3	1	1	—	—	—
38.	Nedisciplinovaný, neporiadny	3	2	—	1	—	—
39.	Citovo zabrzdený	2	2	—	—	—	—
40.	Slabej vôle	3	3	1	—	—	—
41.	Vzdorovitý, zaťatý	3	1	2	1	—	1
42.	Popudlivý	2	3	—	—	—	1
43.	Agresívny, bitkár	1	1	—	—	1	—
44.	Hrubý, grobian	1	1	—	1	—	—
45.	Zúrivý	2	—	—	—	—	—
46.	Urážlivý	—	1	1	—	—	—
47.	Plačlivý	—	1	—	—	—	—
48.	Nepodrobivý	2	—	1	—	—	—
49.	Žiarlivý	—	1	—	—	—	—
50.	Náladový	1	1	—	1	—	—
51.	Neurčitý a nevyhranený typ	2	2	—	1	—	—
52.	Neskromný, preceňuje sa	—	1	—	—	—	—
53.	Pasívny, bez záujmu	2	8	—	—	—	—

		A		B		C	
		Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá
1.	Svedomitý	2	2	4	10	14	15
2.	Usilovný	2	4	4	8	13	16
3.	Samostatný	—	—	1	—	—	5
4.	Úprimný	2	2	1	1	1	2
5.	Čestný	3	2	1	—	1	2
6.	Vytrvalý	—	—	—	—	5	4
7.	Priebojný	—	—	—	1	2	1
8.	Sebecký	1	2	—	2	—	—
9.	Ambiciózny	—	—	—	1	1	5
10.	Húževnatý	—	—	—	2	6	7
11.	Kamarátsky	2	—	2	2	3	1
12.	Ctižiadosť	—	—	—	1	1	3
13.	Skromný	2	1	—	—	2	3
14.	Pozorný	—	—	—	—	—	—
15.	Citlivý	—	2	1	1	2	—
16.	Utiahnutý, tichý	—	—	—	3	1	1
17.	Lenivý	3	3	2	1	—	—
18.	Nevytrvalý	2	1	3	3	—	—
19.	Neusilovný, nesvedomitý	5	—	—	—	—	—
20.	Nepozorný, roztržitý	6	—	2	—	—	—
21.	Rozpustilý, zhýčkaný	2	1	—	—	—	—
22.	Pochabý	2	—	1	1	—	—
23.	Nestály	—	—	6	—	1	—
24.	Neposedný	4	3	4	—	—	—
25.	Nervózný	4	1	5	3	4	1
26.	Hanblivý	—	—	1	1	—	1
27.	Trémista	—	1	—	—	1	—

		A		B		C	
		Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá
28.	Bojazlivý, nesmelý	2	4	—	2	—	—
29.	Nezrelý pre školu	2	—	—	—	—	—
30.	Hravosť	1	—	—	2	—	—
31.	Tvrdohlavý	3	1	2	—	—	—
32.	Čulý	2	—	—	—	—	—
33.	Utlmený	1	3	—	—	—	—
34.	Nedostatok sebadôvery	4	1	—	—	—	—
35.	Neistý	4	—	—	—	—	—
36.	Zlostný	2	—	1	—	—	—
37.	Neznášanlivý, hašterivý	3	2	1	—	—	—
38.	Nedisciplinovaný, neporiadny	4	2	2	—	—	—
39.	Citovo zabrzdený	1	3	—	—	—	—
40.	Slabej vôle	4	5	—	—	—	—
41.	Vzdorovitý, zaťatý	3	1	—	1	—	—
42.	Popudlivý	2	1	—	—	—	—
43.	Agresívny, bitkár	3	1	—	—	—	—
44.	Hrubý, grobian	1	1	—	—	—	—
45.	Zárivý	1	—	—	—	—	—
46.	Urážlivý	—	1	2	—	—	—
47.	Plačlivý	1	—	—	—	—	—
48.	Nepodrobivý	2	—	—	—	—	—
49.	Žiarlivý	—	2	—	—	—	—
50.	Náladový	1	1	—	—	—	—
51.	Neskromný, preceňuje sa	—	—	—	—	—	—
52.	Pasívny, bez záujmu	6	12	—	—	—	—
53.	Neurčitý a nevyhraný typ	18	—	—	—	—	—

Celkovú frekvenciu udávaných typických charakteristických vlastností osobnosti vidieť v tabuľke 61a pre mladší školský vek a v tabuľke 61b pre stredný školský vek.

Z príslušných tabuliek možno predovšetkým vyčítať niekoľko zaujímavých skutočností. Predovšetkým, že tu ide o veľmi pestrý inventár vlastností, spadajúcich do rozličných osobnostných sfér. Sú to najmä charakterové vlastnosti, vyjadrujúce vzťahy žiakov k sebe samým, ako je napríklad skromnosť, sebeckosť, ďalej vyjadrujúce vzťah k iným, ako je kamarátskosť, čestnosť, neznášanlivosť, ďalej vzťah k práci a k povinnostiam, ako je svedomitosť, usilovnosť, vytrvalosť, pribojnosť a iné osobné vlastnosti, ako je hanblivosť, rozpustilosť, zhýčkanosť, utiahnutosť, tvrdohlavosť, neznášanlivosť, hašterivosť, hrubosť, neistota, bojzlivosť a pod.

Ďalšiu skupinu zaregistrovaných osobnostných vlastností by sme mohli zahrnúť pod názov temperamentálne vlastnosti, ako sú citlivosť, zlostnosť, podráždenosť, citová zabrzdenosť, tréma, urážlivosť, plačlivosť, náladovosť. Ďalšie vlastnosti súvisia s niektorými typickými psychickými schopnosťami, ako sú pozornosť, sústredenosť, nepozornosť, nestálosť, neposednosť, nezrelosť pre školu a pod.

Už celkový pohľad na tabuľky svedčí, že takto zoskupené osobnostné vlastnosti sa dajú roztriediť zhruba do dvoch kategórií: na kladné (1-16) a záporné (17-35). Z toho vidieť, že vlastnosti záporného charakteru nachádzajú v učiteľovom hodnotení a do istej miery aj v hodnotení rodičov, zachytenom v anamnestických hárkoch, oveľa širšie, diferencovanejšie uplatnenie. Svedčí to jednak o známej tendencii našej pedagogickej praxe vidieť skôr negatívne stránky vývoja a správania žiaka než pozitívne, jednak o tom, že v školskej praxi kladné vlastnosti žiakov na seba nepútajú natoľko pozornosť učiteľov ako negatívne vlastnosti, s ktorými majú vyučujúci obyčajne veľa starostí, a to dvojnásobne u neprosievajúcich žiakov. Okrem toho práve tieto nevhodné, záporné vlastnosti žiakov bývajú spravidla z hľadiska disciplinovania oveľa výraznejšie, prejavom a formou kriklavejšie.

No z hľadiska skúmanej psychologicko-diferenciálnej rozdielnosti neprosievajúcich žiakov je oveľa významnejšie poznanie, že sa títo žiaci odlišujú od kontrolných skupín prevažnou mierou prisúdených záporných vlastností. Pritom medzi skupinou A (neprosievajúcich) a skupinou C (vyznamenaných) je to priamo diametrálny rozdiel. Skupina priemerných

sa pohybuje čo do výskytu charakteristických vlastností približne v strede medzi krajnými skupinami žiakov. (Pozri tabuľky 61a a 61b.)

Tento rozdiel je ešte výraznejší u žiakov mladšieho školského veku. Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami je zrejmejší len v skupine priemerných a vyznamenaných žiakov, kde je viac dievčat s jednoznačne kladnými charakteristickými vlastnosťami ako chlapcov. To, že sa kladné osobnostné vlastnosti vyskytujú častejšie u žiakov stredného školského veku ako u žiakov mladšieho školského veku, hoci pritom prepadávajú, by sa dalo vysvetliť tým, že pri odbornom vyučovaní na strednom stupni ZDŠ sa kladú na žiakov podstatne vyššie požiadavky, ktoré žiaci často nezvládnu ani pri usilovnosti, ak majú napríklad nedostatky v rozumovom vývine, resp. ak pôsobia na ich učenie iné škodlivé vplyvy z prítomnosti alebo z minulosti, vplyvy endogénnej a či exogénnej etiológie. Slovom, školská učebná výkonnosť je u nich podmienená, ako sa to dalo aj očakávať, oveľa širším okruhom ďalších činiteľov.

Druhá naša úloha v tejto súvislosti spočívala v tom, že sme všetkých skúmaných žiakov s ohľadom na ich školský vek, ako aj so zreteľom na pohlavie zadelili do štyroch kategórií. Do 1. kategórie sme zahrnuli žiakov so všetkými vyslovene kladnými vlastnosťami, do 2. kategórie žiakov s čiastočne kladnými a čiastočne zápornými osobnostnými črtami. V 3. kategórii boli žiaci s prevažnou väčšinou záporných osobnostných črt. Do 4. kategórie sme zahrnuli žiakov len s vyslovene zápornými charakterovými vlastnosťami. Tak sme sa usilovali priniesť rozdiely medzi neprosievajúcimi žiakmi a sledovanými kontrolnými skupinami prosievajúcich žiakov na úroveň štatistickej signifikantnosti.

Výsledky tohto porovnania prináša tabuľka 62a pre mladší školský vek a tabuľka 62b pre stredný školský vek. V prvom zvislom stĺpci je číslom 1-4 označené zatriedenie žiaka do jednej z uvedených štyroch skupín, podľa charakteru a výskytu typických osobnostných vlastností. Vo vodorovných stĺpcoch sú označené skupiny neprosievajúcich (A), priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov.

Z obidvoch tabuliek vysvitajú medzi skupinami štatisticky signifikantné rozdiely na úrovni pre mladší školský vek ($X^2 = 128,094$, $P < 0,01$) a pre stredný školský vek ($X^2 = 98,677$, $P < 0,01$). To značí, že veľká väčšina vyznamenaných žiakov patrí do skupiny s výlučne kladnými charakterovými osobnostnými črtami a veľká časť neprosievajúcich žiakov sa

TABULKA 62a

Súvislosti medzi školským prospechom a charakteristickými vlastnosťami osobnosti žiakov mladšieho školského veku v experimentálnej skupine neprospiavajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznačených (C) žiakov

(N = 80, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	—	6	32	38
2	9	22	6	37
3	46	12	2	60
4	25	—	—	25
Spolu	80	40	40	160

$$X^2 = 128,094 \quad P < 0,01$$

TABULKA 62b

Súvislosti medzi školským prospechom a charakteristickými vlastnosťami osobnosti žiakov stredného školského veku v experimentálnej skupine neprospiavajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznačených (C) žiakov

(N = 80, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	—	4	27	31
2	24	25	5	54
3	38	3	—	41
4	2	—	—	2
Spolu	64	32	32	128

$$X^2 = 98,677 \quad P < 0,01$$

zaraduje do kategórie 3.—4., t. j. do skupiny s prevažne zápornými alebo výlučne zápornými vlastnosťami. Pritom si u žiakov stredného školského veku v porovnaní so žiakmi mladšieho školského veku treba všímať výrazne väčší počet takých, ktorí prepadávajú i pri kladných osobnostných vlastnostiach. Priemerní žiaci patria vo väčšine do druhej kategórie, t. j. do skupiny s čiastočným výskytom kladných osobnostných vlastností. A zase v mladšom školskom veku je oveľa viac aj takých, ktorí patria do tretej kategórie, než je to v strednom školskom veku. Aj to potvrdzuje uvedené zistenia, že v mladšom školskom veku vystačia prosperovať i menej svedomití a menej usilovní žiaci, najmä pri dobrom rozumovom nadaní a vyhovujúcom sociálnom prostredí.

Z toho vyplýva záver, že medzi osobnostnými vlastnosťami žiakov a stupňom ich prospechu je významná zhoda. Aj poľská autorka M. Tyszkowa na základe svojich výskumov označuje túto zhodu za štatisticky vysoko signifikantnú ($P < 0,01$). *Neprospiavajúci žiaci sa vyznačujú oproti prospiavajúcim predovšetkým takými vlastnosťami, ako je nedostatok seba-dôvery, osobnej istoty, najmä istoty o výsledkoch svojej práce, ako je ľahostajný a záporný vzťah ku školskej práci.* Školské ťažkosti spôsobujú u nich zníženie záujmu o učenie. Naproti tomu u nich prevažuje aj menšia disciplinovanosť, dopúšťajú sa častejšie klamstva, podvádzania a iných priestupkov proti školskému poriadku.

7/ Súvislosti medzi vzťahom žiakov ku školskej práci a stupňom prospechu

Ak vychádzame zo známej tézy, že výkonnosť človeka v akejkoľvek činnosti závisí vo veľkej miere od jeho kladného vzťahu k tejto činnosti, potom by sa dalo predpokladať, že medzi učebnou výkonnosťou žiaka, jeho prospechom a jeho vzťahom ku školskej práci bude kladná súvislosť.

Doterajšie výskumy, ako sme to už uviedli, dokonca potvrdzujú, že vzťah ku školskej práci je práve tou vlastnosťou osobnosti, ktorou sa ne-

prospievajúci žiaci najzreteľnejšie líšia od žiakov prospievajúcich (H. Löwe, 1964). Autor tejto práce monograficky rozpracoval problematiku vzťahu žiaka k učeniu i k telesnej práci (J. Hvozdík, 1964) a potvrdil v plnej miere uvedené závery, keď sa súvislosť medzi žiakovým vzťahom k učeniu i k telesnej práci a medzi jeho prospechom u 658 skúmaných žiakov ukázala podľa testu X^2 vysoko signifikantná ($P < 0,0001$). Ukazuje sa, že „činiteľmi výkonu sú teda schopnosť, ako aj motivácia. Keď jedna z nich úplne chýba, výkon sa neuskutoční. Schopnosť možno prirovnať k stroju, ktorý nemôže vykonávať prácu, kým naň nepôsobí nejaká hnacia sila“ (250, 691).

Ani pri psychologickom rozbere činiteľov, ktoré podstatne ovplyvňujú žiakov školské neúspechy, nemôžeme preto vynechať tento významný faktor. Chceme si overiť jeho podiel na školskom zlyhaní v našom výskumnom vzorci.

Pravda, stáli sme pred veľmi závažnými metodologickými problémami, ako objektívne zachytiť, resp. aj zmerať vzťah žiaka k učeniu. Uvedomovali sme si, že vierohodné informácie a objektívne poznatky o žiakovom vzťahu k učeniu nemožno získať len od samotného žiaka. Podľa žiakovho vyjadrenia, podľa jeho slov zistili by sme skôr jeho postoje, názory na školskú prácu, a tie tvoria len jednu stránku subjektívnych vzťahov človeka k reálnej skutočnosti. Preto ak sa v niektorých novších prácach definuje postoj „ako trvalá sústava troch zložiek, sústreďujúcich sa na jeden predmet: názorov o predmete — poznávacia zložka; afektívneho vzťahu, súvisiaceho s predmetom — citová zložka; dispozície konať — vzhľadom na predmet — zložka tendencie konať“ (131, 177), potom tendenciu konať treba chápať naozaj len ako istú pohotovosť zameranú na uskutočnenie istých cieľov a nie ako vlastné konanie. Z toho by bolo možné usúdiť, že žiakovými postojmi sa ešte nevyčerpáva jeho vzťah k učeniu. Vzťah k učeniu ako významnú charakterovú vlastnosť jeho osobnosti možno posúdiť len podľa jeho konania, podľa jeho činov, t. j. podľa toho, ako si žiak plní povinnosti v škole a z akých pohnútok to robí. Pravda, takéto informácie od žiakov možno získať len na základe dlhodobého pozorovania, na základe sústavného štúdia žiakovej osobnosti alebo analýzy jeho učebnej činnosti, najmä jej motívov.

Prítom si uvedomujeme, že vzťah žiaka ku školskej práci sa mení, vyvíja a že tak poznáme len jeho prevládajúcu prosbu, akúsi jeho všeobecnú

kvalitu v súčasnom priereze, zatiaľ čo jeho vedľajšie kvality, napríklad vzťah k niektorým učebným predmetom, môžu byť zároveň opačného charakteru.

Na druhej strane však treba konštatovať, že táto prevládajúca kvalita žiakovho vzťahu k učeniu je u každého žiaka evidentná, zreteľná. Preto ju možno zachytiť.

Tomuto účelu sme prispôbobi aj metodiku výskumu. Predovšetkým sme stáli pred úlohou vypracovať „stupnicu vzťahu“ ako platnú mieru pre určenie stupňa žiakovho vzťahu ku školskej práci. Preto sme postupovali tak, že sme sa usilovali prisúdiť každému žiakovi numerickú polohu na kontínuu, ktorá by označovala napríklad „valenciu“ jeho vzťahu k učeniu. (Porovnaj D. Krech, R. S. Crutchfield a E. L. Ballach, 1968, str. 178.) Potrebovali sme však ustáliť počet základných položiek, sledovaných pri určovaní stupňa žiakovho vzťahu k učeniu. Opreli sme sa v zásade o systém položiek vypracovaných H. Löwem a doplnili sme ich vlastnými kritériami (H. Löwe, 1964). A tak 62 učiteľov sledovalo v priebehu 8 mesiacov (od 1. 10. 1966 do 31. 5. 1967) skúmaný súbor žiakov podľa týchto ukazovateľov: a) záujem žiaka o školu, b) či sa rád alebo nerád učí, c) žiakova chuť do učenia, d) svedomitosť a vytrvalosť v školskej práci, e) dôkladnosť a plánovitosť v učení. Učitelia mali zaradiť prevládajúci vzťah ku školskej práci u žiakov podľa uvedených základných kritérií do štvorstupňovej stupnice: 1. veľmi kladný (ak všetky sledované položky boli zastúpené v plnej pozitívnej miere), 2. kladný vzťah (ak prevažná väčšina sledovaných položiek mala kladný charakter, pričom žiadna z ostatných nemala vyslovene zápornú povahu), 3. kolísavý vzťah (ak vo vzťahu žiaka ku školskej práci prevláda nestálosť, sprevádzaná v učebnom výkone výkyvmi, prejavujúcimi sa striedavými úspechmi a neúspechmi), 4. záporný vzťah (ak sa u žiaka prejavovala trvalejšia tendencia k nebdanlivosti v učení, resp. tendencia vyslovene zlého, odmietavého vzťahu ku školským povinnostiam).

Zdrojom našich informácií o žiakovom vzťahu k učeniu boli jednak charakteristiky, vypracované učiteľmi na základe dlhodobého pozorovania, jednak údaje v príslušných rubrikách dotazníkov, ktoré vyplnili učitelia o žiakovi i žiaci sami o sebe.

I keď sme tak zachytili celý materiál o žiakovom vzťahu ku školskej práci, predstavujú výsledky tejto časti výskumu viac-menej len situačný

obraz o veci. Nezachytili sme osobitosti žiakovho vzťahu k učeniu vo vývoji, v zmene, v súvislosti s meniacimi sa podmienkami, t. j. proces jeho zhoršovania a zlepšovania. Túto stránku budeme sledovať v ďalších súvislostiach. (Pozri kapitolu Niektoré osobitosti procesu učenia u neprospeievajúcich žiakov.)

Výsledky takto zacieleného výskumu prináša tabuľka 63a pre mladší školský vek a tabuľka 63b pre stredný školský vek.

Ako z tabuliek vidieť, rozdiely medzi experimentálnymi skupinami neprospeievajúcich žiakov a kontrolnými skupinami prospeievajúcich a vyznamenaných žiakov sú signifikantne významné na hranici $P < 0,01$. To značí, že najviac neprospeievajúcich žiakov je zahrnutých do tretieho a štvrtého stupňa vzťahovej stupnice a najviac vyznamenaných žiakov zasa patrí do kategórie s najlepším vzťahom ku školskej práci. Ťažisko priemerných žiakov je najmä na druhom rebríčku volenej stupnice. Medzi mladším a stredným školským vekom sa nezistili významnejšie rozdiely.

I keď takéto výsledky vcelku neprekvapujú, ba dali sa očakávať, predsa je až zarážajúce, že len 5 % neprospeievajúcich žiakov mladšieho škol-

TABUĽKA 63a

Súvislosti medzi školským prospechom a vzťahom žiakov mladšieho školského veku k školskej práci v experimentálnej skupine neprospeievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov

(N = 80, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	—	8	38	46
2	4	27	2	33
3	72	5	—	77
4	4	—	—	4
Spolu	80	40	40	160

$\chi^2 = 127,168$ $P < 0,01$

TABUĽKA 63b

Súvislosti medzi školským prospechom a vzťahom žiakov stredného školského veku k školskej práci v experimentálnej skupine neprospeievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov

(N = 80, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	—	4	32	36
2	4	22	—	26
3	50	6	—	56
4	10	—	—	10
Spolu	64	32	32	128

$\chi^2 = 51,150$ $P < 0,01$

ského veku má podľa údajov učiteľov kladný vzťah ku školskej práci, resp. že neprospeievajúcich žiakov s kladným vzťahom k učeniu v strednom školskom veku je tiež len 6,2 %. To je veľmi neuspokojivá situácia. Rovnako zaujímavé poznatky získame, ak sledujeme vzťah žiakov ku školskej práci z hľadiska jeho obsahovej štruktúry, resp. z hľadiska jeho motivácie.

Zisťuje sa tu predovšetkým, že oproti 5 % žiakov mladšieho školského veku a 6,2 % žiakov stredného školského veku, ktorí v skupine neprospeievajúcich žiakov majú kladný vzťah ku školskej práci, je tu až 74,3 % žiakov mladšieho školského veku a 76,8 % žiakov stredného školského veku ktorí majú správny názor na školské učenie, kladne oceňujú jeho význam, sú presvedčení o potrebe učiť sa, a predsa si školské povinnosti neplnia. Prieskum príčin, ako ich títo žiaci sami udávajú, t. j. bližšie štúdium ich motivácie svedčí, že približne polovica z nich (53,2 % v mladšom veku a 48,7 % v strednom školskom veku) sa nerada učí, alebo sa nechce učiť. Bežné sú takéto výpovede na otázku, či sa radi učia a prečo: „Všetko, čo škola dáva, zaiste budem v živote potrebovať. Ale nechce sa mi učiť, sám neviem, prečo...“ (žiak J. L., 13,4 r., 8. roč.). Alebo: „Kedysi som

radšej chodievala do školy. Teraz sa do toho priamo nútim. Niektoré učebné predmety priamo nenávidím. Prečo? Preto, že ani vtedy nič neviem, keď sa učím doma." (Žiačka M. K., 12,9 r., 7. post. roč.) Iný príklad: „Závidím všetkým žiakom, ktorí sú usilovní. Ja som lenivý, a preto mám zlé známky. Nerád chodím do školy.“ (Žiak A. J., 14,3 r., 9. post. roč.) Toto zistenie sa zhoduje s výsledkami nášho predošlého výskumu (porovnaj J. Hvozdík, 1964, str. 73 a 147), kde sa konštatuje: „Viac-menej záporný vzťah k učeniu odôvodňuje veľká časť žiakov osobnými pohnútkami, ktorých okruh bol najčastejšie určený z dvojakej osobnostnej sféry, zo sféry emočnej a vôľovej.“

Z toho možno teda usúdiť, že rozpor medzi poznávacou, kognitívnu zložkou a zložkou emotívnu, resp. vôľovou tendenciou konať je najcharakteristickejšou črtou vzťahu neprospievajúcich žiakov ku školskej práci. Na prekonanie tohto rozporu sa musí zacieliť aj výchovná práca s týmito žiakmi. Ak uvážime, že poznávacie záujmy a kladná skúsenosť žiakov s učením sú najbohatším motivačným zdrojom školského učenia, ponúka sa nám jednoznačný záver vzhľadom na riešenie tejto situácie v škole: detailne poznať školskú situáciu u neprospievajúcich žiakov, dôsledne odstraňovať príčiny ich zlyhania a utvárať pre ich učebnú prácu čím lepšie vnútorné i vonkajšie podmienky. Takto napomáhať u nich proces školského učenia a zabezpečovať jeho úspešný priebeh s cieľom, aby takí žiaci mali čím viac kladnej skúsenosti s učením, ktorá bude mať pre ich ďalšiu prácu v škole kladný, povzbudzujúci účinok.

Ak si stručne zrekapitulujeme aj niektoré závery z predchádzajúcich kapitol tejto práce, najmä to, že neprospievajúci žiaci sa ukázali byť oproti prospievajúcim znevýhodnení, a to tak svojím psychickým vystrojením, ako aj mnohými podstatnými vonkajšími podmienkami svojho vývinu, potom sa ukazuje jedine možná cesta na prekonanie zlého vzťahu k učeniu, ktorý je u nich v dominantnej prevahe. Nemôže to byť verbálne presvedčovanie žiaka o potrebe učiť sa — o tom je väčšina týchto detí presvedčená — ale dômyselný postup zacielený na prekonávanie všetkých prekážok, stojacich v ceste úspešnému učeniu týchto detí, ale aj nevyhnutná potreba urobiť preventívne opatrenia v záujme včasného predchádzania týmto ťažkostiam. Opačný postup, frontálny vonkajší tlak na vynucovanie lepších učebných výsledkov narobí v postojovej, subjektívnej stránke žiakovej osobnosti oveľa viac škody ako úžitku.

Ak sme bližšie študovali tých žiakov, ktorí i pri dobrom vzťahu ku školským povinnostiam majú zlý prospech (bolo ich spolu 2,7 %), išlo takmer bez zvyšku buď o žiakov zo zanedbanejšieho rodinného prostredia, citove zabrzdených, alebo o žiakov s pomalším pracovným tempom, resp. so slabšou rozumovou výkonnosťou. A naopak: žiaci, ktorí i pri zlom vzťahu k učeniu dosiahli uspokojivý prospech, vyznačovali sa v prevažnej väčšine dobrou psychickou a nervovou vystrojenosťou.

Celkove sa ukázal vzťah žiaka ku školskej práci ako veľmi citlivý indikátor jeho učebnej výkonnosti. *Neprospievajúci žiaci sú znevýhodnení voči ostatným najmä tým, že sa obyčajne neradi učia, nemajú dostatok chuti a dobrej vôle do učenia.* Pravda, žiada sa aj v tejto súvislosti upozorniť, že treba veľmi rozlišovať, či je zlý vzťah žiaka ku školskej práci príčinou alebo dôsledkom jeho neprospechu.

Pokiaľ sme sledovali a porovnávali vzťah žiakov k učeniu s ich vzťahom k telesnej práci, nebol tu vždy súlad. Žiaci usilovní v učení mávali spravidla aj dobrý vzťah k telesnej práci. Ale opak sa nepotvrdil. Žiaci s kladným vzťahom k telesnej práci nemali vždy zároveň aj dobrý vzťah k učeniu. (Porovnaj J. Hvozdík, 1964.) V skúmanej vzorke bolo 32,3 % takých, ktorí radi telesne pracovali, ale neradi sa učili. Je to len dôkaz toho, že vzťah žiaka k učeniu a vzťah k práci nie sú rovnocenné veličiny, t. j. že ich nedeterminujú tie isté faktory. Ak uvážime, že sú to zväčša deti s oslabeným alebo poškodeným neuroterénom, so zníženou pozornosťou, často aj so slabšou aktuálnou úrovňou rozumovej výkonnosti, resp. ak ide o žiakov, ktorí k tomu ešte žijú v nevhodnom, rozháranom rodinnom prostredí, o žiakov z hľadiska učebnej práce nedostatočne motivovaných, stojí pred školou závažný problém, ako motivovať ich úspešné učenie. Zdá sa, že väčšia účasť na telesnej práci, podchytenie možností intenzívnejšieho telesného pohybu, resp. rozvíjanie manuálnej zručnosti je neoddeliteľnou podmienkou úspešného rozvoja ich osobnosti aj v podmienkach školskej práce. To, pravda, núti naliehavo rozmýšľať o možnosti vhodného diferencovaného didaktického i výchovného prístupu k týmto deťom už v základnej deväťročnej škole. Je to v ich vlastnom záujme, ako aj v záujme ostatných žiakov v triede, ktorých učebná činnosť sa zdržuje práve chronickými ťažkosťami neprospievajúcich.

Ak k tomu dodáme, že vzťah žiaka k učeniu sa v skúmanom súbore diferencoval zreteľne aj podľa sociálneho prostredia žiakov hlavne v tom

zmysle, že horší vzťah k učeniu sa vyskytoval oveľa častejšie u detí z roľníckych a robotníckych rodín, potom je jasné aj to, že postupné vyrovnávanie sa týchto žiakov svojim rovesníkom nemôže byť len vecou formálneho konštatovania ich slabšieho záujmu o školu, ani len vecou školy, ale celospoločenskou záležitosťou, vecou potreby vytrvalého a dôsledného dvíhania kultúrnej a výchovnej úrovne týchto rodín. Obdobne to platí, prirodzene, aj o vzťahu dedina – mesto. Na druhej strane práve vo svetle týchto zistení pripadá nám ako hrubý nedostatok niektorých škôl, ak celú zložitú etiológiu vzniku a vývinu žiakových vzťahov a postojov ku škole podceňujú, resp. ak k žiakom v tomto smere nepristupujú dosť diferencovane a kladný vzťah k učebnej práci očakávajú a predpokladajú ako samozrejmý, ak ho pokladajú za psychický jav, ktorý sa vyvíja samočinne, alebo ak svoju starostlivosť v tomto ohľade redukujú na tradičnú schému: požiadavka školy – povinnosť žiaka učiť sa. Povinnosťou školy by bolo naopak každý pokles záujmu o učenie a každé zhoršenie prospechu žiaka zachytiť v jeho začiatkoch, hľadať jeho pravé príčiny a na základe toho voliť adekvátne výchovné opatrenia. Tieto opatrenia však málokedy možno redukovať len na jednorazový zásah do školskej práce žiaka. Spravidla vždy ide o celý komplex príčin a podmienok, ktoré treba prekonávať postupne, s citlivým prístupom a hlbokou znalosťou žiakovej osobnosti. Slovom, pred našou školou v úsilí o dobrý prospech všetkých žiakov stojí jedna zo základných úloh: poznať celú zložitú procesnú vyrovnávanie sa žiaka s učebnými povinnosťami, prenikať do tohto procesu a regulovať ho tak, aby prekážky a konflikty, ktoré sa v ňom nevyhnutne objavujú, nepribrzdili alebo nezastavili rozvíjanie pozitívnej učebnej motivácie.

Práve z uvedených zistení výskumu vyplýva, že tak, ako je nemysliteľné trvalé zlepšenie žiakovej učebnej výkonnosti a prekonanie neúspechu bez plného rozvinutia primeranej pozitívnej motivácie učenia, tak nemožno dosiahnuť ani želanú motivačnú úroveň v učebnej práci bez trpezlivého, citlivého a postupného zámerného budovania kladných postojov a vzťahov žiaka k učeniu. To však predpokladá premyslený, diferencovaný prístup k žiakovi a jeho možnostiam, k vnútorným i vonkajším podmienkam jeho vývoja.

Stojíme teda pred úlohou rozvíjať u žiakov primeranú aspiračnú úroveň, zodpovedajúcu ich možnostiam, ale aj pred úlohou rozvíjať úroveň ich učebnej spôsobilosti. Sme pred úlohou nenahrádzať motiváciu vonkajšími opat-

reniami, najmä nie trestami, ale nepripustiť hlavne u slabších žiakov ani to, aby boli nadmerne motivovaní, t. j. „takí chytívi úspechu, že strácajú kontrolu nad svojimi zdrojmi energie“ (250, 691).

Záverom tejto časti možno súhlasne s L. I. Božovičovou konštatovať, že tak, ako každý človek, aj žiak zaujíma istú vnútornú pozíciu. Túto vnútornú pozíciu treba chápať ako „súbor všetkých vzťahov dieťaťa samého ku skutočnosti“, vyvíja sa „v procese života a výchovy a je odrazom objektívnej pozície, ktorú zaujíma dieťa v sústave jemu dostupných spoločenských vzťahov“ (23, 4). Ak teda chceme zlepšiť subjektívne vzťahy neprosievajúcich žiakov ku škole, k učeniu, nevyhnutne potrebujeme zlepšiť ich „objektívnu pozíciu“ v triede, t. j. pomôcť im vyrovať sa s požiadavkami školy. V tomto smere sa nám javí vzťah žiaka ku škole, ku školskej práci nielen ako jeden zo základných predpokladov jeho učebných výsledkov, ale aj ako ich dôsledok.

8/ Niektoré diferenčné aspekty v záujmovom profile neprosievajúcich a prosievajúcich žiakov

Aj záujmy sú nesporne významným ukazovateľom žiakových osobnostných kvalít. V záujmovej zameranosti ako v špecifickom a výberovom vzťahu ku skutočnosti prejavujú sa nielen vlohy, schopnosti, záľuby, sklony, ale záujmy bývajú úzko späté s činnosťou, majú aktívny vplyv na jej rozvoj.

Našou ďalšou úlohou je zodpovedať otázku, či je a aká je diferenciácia v záujmovom profile, resp. v záujmovej štruktúre a aktivite žiakov podľa stupňa ich školského prospechu, aká je závislosť záujmov od školského prospechu žiaka ako diferenčného činiteľa, do akej miery závisí množstvo a kvalita záujmových reakcií žiakov na rôzne motivačné objekty od úrovne ich školského prospechu. Pôjde teda o zistenie niektorých diferenčných aspektov v záujmovej profilácii neprosievajúcich žiakov.

Vzhľadom na to, že v experimentálnej skupine neprospeievajúcich žiakov a v kontrolných skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov ide o rôznu úroveň psychického vývoja, intelektovej štruktúry, pamäti, pozornosti, ba i citového vývoja, možno vysloviť predpoklad, že sa vyskytnú rozdielnosti medzi študovanými skupinami žiakov aj čo do ich záujmovej zameriavosti. Na základe toho bolo by možné rovnako predpokladať, že proces záujmoveho vývinu neprospeievajúcich žiakov bude v tomto smere iný ako u prospeievajúcich žiakov. Presvedčili sme sa, že neprospeievajúci žiaci majú oveľa horší vzťah k učeniu a slabší záujem o školskú prácu ako žiaci prospeievajúci. V tejto súvislosti sa pokúsime zistiť, ako je to s ich záujmami v širšej, mimoškolskej oblasti.

V dostupnej odbornej literatúre domácej i zahraničnej nám neboli známe poznatky, s ktorými by sme v tomto smere mohli porovnávať výsledky nášho výskumu, až na výskum O. Kolaříkovej, v ktorom sa usilovala nájsť niektoré premenné, významné z hľadiska diferenčných aspektov záujmovej štruktúry, so zreteľom na päť skupín osôb (študent, študentka, učeň, učnica, delikventi) a na základe toho okrem iného vyslovuje aj hypotézu, že „tzv. maskulinistický alebo feministický charakter záujmov je relatívny pojem a že niektoré diferencie záujmov, odlišujúcich sa pohlavím, sú diferenciami i niektorých dvojíc skupín, odlišných z hľadiska profesionálnych kategórií, „študent“, „učeň“ (119, 4). Na diferenčné aspekty vo vývine kultúrnych záujmov našej súčasnej mladej generácie poukazuje na základe analýzy bohatého výskumného materiálu A. Jurovský (110).

Pri hľadaní vhodnej výskumnej metodiky sme vychádzali z toho, že motivačným objektom záujmovej aktivity žiaka môže byť všetko, čo sa stáva podnetom jeho záujmovej reakcie, t. j. najrozmanitejšie oblasti života, veci, osoby, činnosti, vzťahy, stavy. Ba aj „pojem určitého stupňa zovšeobecňovania, ktorý je nahradený obsahom niektorých položiek, napr.: literatúra, riadenie ľudí, praktické zisky a výhody a iné“ (119, 1).

Pri skúmaní záujmovej činnosti žiakov nemohli sme sa opierať len o pozorovanie, ktorým boli poverení vybraní učitelia. Bolo treba použiť metodiku, ktorá by umožňovala aj kvalitatívny rozbor. Na zisťovanie záujmov žiakov sa pre naše účely nehodila žiadna pre nás dostupná psychologická diagnostická pomôcka. Známe metodiky inventárneho rázu sme nemohli použiť pre terminologickú a pojmovú náročnosť so zreteľom na chápavosť žiakov prvých postupných ročníkov ZDŠ. A tak sme použili jednoduchý

pôvodný dotazník, zostavený E. Fraenklo, v ktorom niekoľko otázok bolo zameraných na zistenie záujmov (porovnaj prílohu č. 2). Metodologicky sme sa opierali pri zisťovaní a interpretácii žiakových záujmov o kritériá A. Jurovského, vypracované pri výskume kultúrneho vývinu našej mládeže (110). Na základe toho sme sa v uvedenom dotazníku usilovali zisťovať záujmovú zameranosť žiakov jednak podľa ich vzťahu k jednotlivým činnostiam, podľa oblúbenosti a neoblúbenosti týchto činností, podľa ich frekvencie, častosti, jednak podľa kritéria informovanosti žiakov o jednotlivých činnostiach, oblastiach života, situáciách, udalostiach, veciach, osobách a pod. Vychádza sa tu z predpokladu, že o tom, čo sa človekovi líbi, k čomu má kladný citový vzťah, bude pravdepodobne aj lepšie informovaný.

Pri rozboře záujmovej činnosti sústredíme sa len na zistenie niektorých typických aspektov v záujmovom profile neprospeievajúceho žiaka, najmä tých, ktorými sa odlišuje od skupiny dobrých žiakov. Nepôjde nám teda o vyčerpávajúcu odpoveď vzhľadom na celú šírku problematiky, súvisiacu s vývinom záujmovej činnosti žiakov tohto veku. Práve pre túto špecifickú zameranosť sústredíme sa viac-menej len na obsahovú stránku žiakových záujmov, na ich štruktúru, ktorá sa nám zdá pre poznanie diferenciálnych odlišností žiakov rôznej prospechovej úrovne najvýznamnejšou. Na základe nášho dotazníka nedostaneme sa k zisteniu intenzity záujmov, resp. ich dynamiky.

Dotazník obsahoval 6 otázok, resp. výziev, volených tak, aby pri malej početnosti poskytovali možnosť preniknúť do záujmových štruktúr neprospeievajúcich žiakov v najzákladnejších oblastiach života.

a) *Frekvencia mimoškolských záujmových činností u neprospeievajúcich a prospeievajúcich žiakov*

Na overenie vzťahu žiakov k mimoškolskému voľnému času sme použili otázku: „Čo robíš najradšej vo svojom mimoškolskom čase?“ Táto otázka mieri na zistenie rozsahu záujmovej aktivity žiakov podľa charakteru a frekvencie činností žiakov v mimoškolskom čase.

Miera záujmovej aktivity bude vyjadrená celkovým frekvenčným skóre a priemernú mieru záujmovej aktivity alebo priemernú frekventovanosť záujmových reakcií dostaneme vypočítaním priemernej frekvencie na jedného

žiaka. Pritom skóre je dané počtom žiakových údajov o tom, ako najradšej využíva svoj mimoškolský čas.

TABULKA 64

Celkové frekvenčné skóre a priemerné frekvencie mimoškolských záujmových činností u neprospeievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov. V súbore je polovica chlapcov a polovica dievčat

Školský vek	Prospechové skupiny								Spolu CH + D			
	A				D				A		D	
	CH		D		CH		D					
1. – 5. ročník	48	1,2	59	1,47	68	1,7	51	1,27	107	1,33	119	1,48
6. – 9. ročník	52	1,62	47	1,46	56	1,75	72	2,25	99	1,53	128	2,00

Tabuľka 64 ukazuje situáciu v celkovom skóre záujmových reakcií žiakov vo voľnom čase, ako aj priemernú mieru záujmovej činnosti. Prvý zvislý stĺpec označuje vekové skupiny žiakov mladšieho a stredného školského veku. Stĺpce v horizontálnej rovine prinášajú v absolútnych číslach dosiahnuté celkové skóre v skupinách A a D (pričom skupina D v tomto prípade zahŕňa všetkých prospievajúcich, t. j. priemerných i vyznamenaných) a v percentách priemerné frekvencie záujmovej činnosti osobitne u chlapcov a u dievčat. Tabuľka svedčí o tom, že zistený rozsah a miera záujmovej aktivity vo voľnom mimoškolskom čase sú u prospievajúcich žiakov skupiny D vyššie ako u neprospeievajúcich žiakov, čo platí pre mladší i pre stredný školský vek. Potvrdzujú to aj percentuálne hodnoty, vyjadrujúce priemerné frekvencie zisťovaných záujmových činností žiakov vo voľnom čase. Pri porovnaní výsledkov mladšieho a stredného školského veku je zreteľný vzostup záujmovej aktivity v prospech stredného školského veku, čo sa tu ukazuje celkovo vyššími hodnotami priemerných frekvencií, a to tak u neprospeievajúcich, ako aj u prospievajúcich žiakov ($A_1 : A_2 = 1,33 : 1,53$; $D_1 : D_2 = 1,48 : 2,00$). Tieto rozdiely sa ukázali štatisticky významné na úrovni 0,01. Uvedené výsledky nie sú síce proti

očakávaniu, ale z teoretického hľadiska by ich sotva bolo možné stopercentne predpokladať. Veď aj neprospeievajúci žiak môže pestro využívať svoj mimoškolský čas, i keď jeho záujmy čo do obsahu a zamerania sa menia a môžu sa líšiť od záujmov dobrých žiakov. Zistené diferencie potvrdzujú, že aj celková záujmová aktivita neprospeievajúcich žiakov je o niečo chudobnejšia, menej pestrá. Ak berieme do úvahy známu zásadu konzistentnosti osobnosti, bolo by možné vysloviť domnienku, že i chudobnejšia záujmová aktivita by do istej miery mohla zodpovedať úrovni vývoja osobnosti týchto žiakov, odlišnejšie štrukturovanej osobnosti. Zistená skutočnosť vyššieho frekvenčného skóre u žiakov stredného školského veku by bola zasa v súlade s podmienkami genetického aspektu vo vývine záujmovej činnosti žiakov, ktoré, ako to vo svojom výskume v oblasti kultúrnych záujmov zisťuje aj A. Jurovský, bývajú u žiakov mladšieho školského veku ešte menej vyvinuté ako u žiakov stredného školského veku (110, 85).

No oveľa viac napovie analýza záujmovej činnosti žiakov podľa jedno-

TABULKA 65a

Činnosť	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Hra	43	19	47,5	24	60,0
Šport	31	16	40,0	15	37,5
Príprava na vyučovanie	16	5	12,5	11	27,5
Čítanie	11	3	7,5	8	20,0
Pomoc v domácnosti	6	3	7,5	3	7,5
Kreslenie	5	2	5,0	3	7,5
Výlety	2	—	—	2	5,0
Kino	1	—	—	1	2,5
Prechádzky	1	—	—	1	2,5

Tabuľka uvádza frekvenciu záujmovej mimoškolskej činnosti podľa prospechových skupín A a D pre žiakov mladšieho školského veku.

(N = 80)

TABULKA 65b

Činnosť	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Hra	49	24	60,0	25	62,5
Čítanie	19	7	17,5	12	30,0
Pomoc v domácnosti	15	9	22,5	6	15,0
Príprava na vyučovanie	14	10	25,0	4	10,0
Šport	9	5	12,5	4	10,0
Kreslenie	5	1	2,5	4	10,0
Kino	2	—	—	2	5,0
Návštevy	2	1	2,5	1	2,5
Prechádzky	1	—	—	1	2,5
Televízia	1	—	—	1	2,5
Spánok	1	1	2,5	—	—
Hra na hudobný nástroj	1	—	—	1	2,5
Neudané	1	1	2,5	—	—

Tabuľka uvádza frekvenciu záujmovej mimoškolskej činnosti podľa prospechových skupín A a D pre žiacky mladšieho školského veku.

(N = 80)

tlivých kategórií záujmových činností, ako vidieť v tabuľkách 65a a 65b pre mladší školský vek a v tabuľkách 66a a 66b pre stredný školský vek, osobitne pre chlapcov a dievčatá.

Ako vidieť, najfrekvencovanejšie kategórie mimoškolských záujmových činností sú v mladšom školskom veku hrové činnosti, športová činnosť, čítanie, príprava na vyučovanie a pomoc v domácnosti. Pritom signifikantné rozdiely medzi neprospeievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi sú v čítaní a v príprave na vyučovanie. Prospievajúci žiaci častejšie čítajú a podstatne viac času venujú príprave na vyučovanie ako neprospeievajúci. V strednom školskom veku sú najpočetnejšie zastúpené tieto kategórie: šport, čítanie, hra, vychádzky, pomoc v domácnosti. Neprospeievajúci sa najvýraznejšie

líšia od prospievajúcich rovnako ako v skupine mladšieho školského veku najmä tým, že vo svojom mimoškolskom čase čítajú oveľa menej, častejšie však chodia do kina, pozerajú na televíziu a menej sa zúčastňujú na prácach v záujmových krúžkoch. Medzi chlapcami a dievčatami javí sa tu rozdiel najmä v záujme o športovú činnosť, v čom chlapci veľmi predstihujú dievčatá. Na druhej strane dievčatá častejšie pomáhajú v domácnosti, chodia na vychádzky, do kina a robia ručné práce.

TABULKA 66a

Činnosť	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Šport	33	16	40,0	17	42,5
Čítanie	23	5	12,5	18	45,0
Hra	15	5	12,5	10	25,0
Kino	5	4	10,0	1	2,5
Hra na hudobný nástroj	4	2	5,0	2	5,0
Vychádzky	3	2	5,0	1	2,5
Pomoc v domácnosti	3	3	7,5	—	—
Príprava na vyučovanie	3	2	5,0	1	2,5
Televízia (rozhlas)	3	2	5,0	1	2,5
Záujmové krúžky	2	1	2,5	1	2,5
Modelárstvo	2	2	5,0	—	—
Kreslenie	2	1	2,5	1	2,5
Opravy	2	2	5,0	—	—
Nákupy	1	—	—	1	2,5
Výlety	1	1	2,5	—	—
Tanečná hudba	1	—	—	1	2,5
Neudané	5	4	10,0	1	2,5

Tabuľka uvádza frekvenciu záujmovej mimoškolskej činnosti podľa prospechových skupín A a D pre žiakov stredného školského veku.

(N = 64)

TABULKA 66b

Činnosť	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Čítanie	31	7	17,5	24	60,0
Hra	20	10	25,0	10	25,0
Šport	13	4	10,0	9	22,5
Vychádzky	9	6	15,0	3	7,5
Pomoc v domácnosti	8	4	10,0	4	10,0
Príprava na vyučovanie	6	4	10,0	2	5,0
Kino	5	1	2,5	4	10,0
Televízia (rozhlas)	5	1	2,5	4	10,0
Ručné práce	4	4	10,0	—	—
Hra na hudobný nástroj	3	1	2,5	2	5,0
Záujmové krúžky	3	—	—	3	7,5
Modelárstvo	2	—	—	2	5,0
Spev	2	—	—	2	5,0
Kreslenie	1	—	—	1	2,5
Nákupy	1	—	—	1	2,5
Výlety	1	1	2,5	—	—
Návštevy	1	1	2,5	—	—
Premýšľanie	1	1	2,5	—	—
Skladanie básní	1	—	—	1	2,5
Neudané	2	2	5,0	—	—

Tabuľka uvádza frekvenciu záujmovej mimoškolskej činnosti podľa prospechových skupín A a D pre žiacky stredného školského veku.
(N = 64)

Čo do počtu zastúpených kategórií záujmových činností sa žiaci rozličných prospechových skupín od seba líšia tým, že u neprospeievajúcich je menší počet zastúpených kategórií. To by zase mohlo svedčiť o užšom záujmovom profilovaní než u prospievajúcich žiakov.

b/ Čitateľské záujmy u žiakov rôznej prospechovej úrovne

Keďže sa čítanie ukázalo ako jedna z činností, ktorými sa neprospeievajúci žiaci zreteľne odlišujú od prospievajúcich, usilovali sme sa spresniť túto informáciu aj vzhľadom na diferencie čo do obsahu čitateľských záujmov.

Podklady pre poznanie záujmov tohto druhu sme získali z odpovedí žiakov na druhú otázku záujmového dotazníka, ktorá znela: „Aké knihy a časopisy si prečítal v poslednom čase?“

V tabuľkách 67a a 67b vidíme prehľad čitateľských záujmov žiakov mladšieho školského veku, osobitne pre chlapcov a dievčatá, a v tabuľkách 68a a 68b obraz o tom, čo najradšej čítajú žiaci stredného školského veku, a to opäť osobitne pre chlapcov a dievčatá.

Tabuľky predovšetkým potvrdzujú naše predošlé zistenie, že prospievajúci žiaci čítajú viac ako neprospeievajúci, čo možno vidieť z porovnania dosiahnutého priemerného frekvenčného skóre v jednotlivých tabuľkách.

TABULKA 67a

Distribúcia údajov žiakov mladšieho školského veku o ich čítaní v skupine neprospeievajúcich (A) a prospievajúcich (D)

N = 80

Odpoveď	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Rozprávky	40	20	50,0	20	50,0
Knihy pre mládež	19	8	20,0	11	27,5
O Indiánoch	18	4	10,0	14	35,0
Dobrodružné príbehy	11	2	5,0	9	22,5
Učebnice	9	5	12,5	4	10,0
Knihy o deťoch	2	—	—	2	5,0
Básničky	1	1	2,5	—	—
Poviedky	1	—	—	1	2,5
Nepamätá sa	2	1	2,5	1	2,5
Nečítal	5	4	10,0	1	2,5

TABULKA 67b

Distribúcia údajov žiakov mladšieho školského veku o ich čítaní v skupine neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D)

N = 80

Odpoveď	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Rozprávky	44	21	52,5	23	57,5
Knihy pre mládež	24	7	17,5	17	42,5
O Indiánoch	4	3	7,5	1	2,5
Učebnice	4	2	5,0	2	5,0
Dobrodružné príbehy	3	1	2,5	2	5,0
Knihy o deťoch	3	2	5,0	1	2,5
Básničky	2	1	2,5	1	2,5
Časopisy	2	2	5,0	—	—
Poviedky	1	—	—	1	2,5
Nepamätá sa	3	1	2,5	2	5,0
Nečítala	8	4	10,0	4	10,0
Neudané	2	2	5,0	—	—

Pokiaľ ide o charakter čítanej literatúry, záujem žiakov bez ohľadu na prospech sa sústreďuje približne na tie isté druhy literatúry. V mladšom školskom veku prevládajú najmä rozprávky, knihy pre mládež, knihy o Indiánoch, rozprávkové a dobrodružné príbehy. V strednom školskom veku dominujú dobrodružné romány, knihy pre mládež, historické romány, romány zo sveta fantázie, detektívky, ale nevymizli celkom ani rozprávky a poviedky. Z rodového hľadiska je markantnejší rozdiel len v strednom školskom veku, kde dievčatá na rozdiel od chlapcov už rady siahajú po románoch s typicky dievčenskou problematikou a po knihách hovoriacich o dospievaní.

Z hľadiska prospechovej úrovne vidieť markantnejší rozdiel v mladšom školskom veku v tom, že zatiaľ čo neprospeievajúci žiaci ešte vo veľkej väčšine najradšej siahajú po rozprávkach, v skupine prospeievajúcich sa

objavuje zreteľná tendencia stúpajúceho záujmu o knihy s ľahkou, dobrodružnou tematikou, čo je výraznejšie viditeľné hlavne u chlapcov. Dievčatá mladšieho školského veku naproti tomu v porovnaní so svojimi neprospeievajúcimi rovesníkmi siahajú viac po knihách pre mládež, po typicky detskej literatúre.

Takto naznačený rozdiel sa zvyrazňuje ešte zreteľnejšie u žiakov stredného školského veku, kde neprospeievajúci žiaci siahajú častejšie po knihách pre mládež, zatiaľ čo prospeievajúci žijú svojimi čitateľskými záujmami už najčastejšie vo svete dobrodružných príbehov, dievčatá vo svete typicky dievčenských románov.

TABULKA 68a

Distribúcia údajov žiakov stredného školského veku o ich čítaní za obdobie uplynulého roku v skupine neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D)

N = 64

Odpoveď	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Dobrodružné príbehy	32	12	37,5	20	62,5
O Indiánoch	21	9	28,1	12	37,5
Knihy pre mládež	11	4	12,5	7	21,8
Historické romány	9	5	15,6	4	12,5
Vojnové príbehy	4	1	3,1	3	9,3
Detektívky	3	2	6,2	1	3,1
Rozprávky	3	1	3,1	2	6,2
Fantastické romány	3	1	3,1	2	6,2
Poviedky	2	1	3,1	1	3,1
Básne	1	1	3,1	—	—
Športové publikácie	1	—	—	1	3,1
Cestopisy	1	—	—	1	3,1
Nečítal	4	4	12,5	—	—
Neudané	5	3	9,3	2	6,2

Distribúcia údajov žiakov stredného školského veku o ich čítaní za obdobie uplynulého roku v skupine neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D)

N = 64

Odpoveď	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Knihy pre mládež	31	13	40,6	18	56,2
Dobrodružné príbehy	21	9	28,1	12	37,5
Rozprávky	12	6	18,7	6	18,7
Historické romány	10	1	3,1	9	28,1
Dievčenské romány	9	2	6,2	7	21,8
O Indiánoch	4	2	6,2	2	6,2
Pre dospievajúce dievčatá	3	2	6,2	1	3,1
Vojnové príbehy	1	1	3,1	—	—
Detektívky	1	—	—	1	3,1
Poviedky	1	1	3,1	—	—
Učebnice	1	1	3,1	—	—
Časopisy	1	1	3,1	—	—
Nečítala	5	5	15,6	—	—
Neudané	4	—	—	4	12,5

To všetko by celkove naznačovalo, že neprospievajúci žiaci zaostávajú svojimi čitateľskými záujmami za prospievajúcimi žiakmi čo do obsahu i čo do náročnosti žánru čítanej literatúry. Dá sa to vysvetliť jednak tým, že títo žiaci pochádzajú prevažne zo sociálneho prostredia s nižšou kultúrnou stimuláciou, jednak tým, že svojou mentálnou výkonnosťou, vývinom rozumovej vyspelosti nedosahujú vo väčšine prípadov úroveň prospievajúcich žiakov. Preto je pre nich čítanie menej príťažlivou činnosťou, resp. siahajú po čítaní menej náročnom.

Použitie výhry 5000 Kčs	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Dal rodičom	22	9	22,5	13	32,5
Športové potreby	14	4	10,0	10	25,0
Auto	13	9	22,5	4	10,0
Oblečenie	9	5	12,5	4	10,0
Na vkladnú knižku	6	2	5,0	4	10,0
Hračky	5	2	5,0	3	7,5
Bicykel	5	3	7,5	2	5,0
Nábytok	4	2	5,0	2	5,0
Televízor	4	1	2,5	3	7,5
Motorka	4	4	10,0	—	—
Cukrovinky	3	3	7,5	—	—
Niečo pre rodičov	3	—	—	3	7,5
Nechal by som si všetky peniaze	3	3	7,5	—	—
Elektr. zariadenia pre domácnosť	2	1	2,5	1	2,5
Fotoaparát	2	1	2,5	1	2,5
Tank	1	1	2,5	—	—
Buldozér	1	1	2,5	—	—
Tranzistor	1	—	—	1	2,5
Známky	1	1	2,5	—	—
Nevie	2	1	2,5	1	2,5

Tabuľka prináša frekvenciu prejavov s ohľadom na kúpu želaných predmetov podľa prospechových skupín A a D pre žiakov mladšieho školského veku.

(N = 80)

TABULKA 69b

Použitie výhry 5000 Kčs	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Dala rodičom	18	12	30,0	6	15,0
Oblečenie	16	8	20,0	8	20,0
Hračky	12	8	20,0	4	10,0
Na vkladnú knižku	9	3	7,5	6	15,0
Cukrovinky	8	5	12,5	3	7,5
Niečo pre rodičov	5	—	—	5	12,5
Auto	4	2	5,0	2	5,0
Športové potreby	3	—	—	3	7,5
Nábytok	2	—	—	2	5,0
Elektr. zariadenia do domácnosti	2	—	—	2	5,0
Jedlo	2	1	2,5	1	2,5
Klenoty	2	1	2,5	1	2,5
Knihy	2	2	5,0	—	—
Školské potreby	2	1	2,5	1	2,5
Bicykel	1	—	—	1	2,5
Televízor	1	—	—	1	2,5
Nie	1	1	2,5	—	—
Kvety	1	—	—	1	2,5
Byt	1	—	—	1	2,5
Nevie	4	2	5,0	2	5,0
Neudané	2	2	5,0	—	—

Tabuľka prináša frekvenciu prejavov s ohľadom na kúpu želaných predmetov podľa prospechových skupín A a D pre žiacky mladšieho školského veku.

(N = 80)

c/ Niektoré záujmy a želania žiakov s frustračným akcentom

Ďalšia, tretia otázka záujmového dotazníka znela: „Čo všetko by si kúpil, keby si vyhral päťtisíc korún?“

Usilovali sme sa dostať sa nepriamo do vnútorného sveta žiakových želaní, ktoré môžu nielen veľmi dobre dokresliť jeho záujmovú zameranosť,

TABULKA 70a

Použitie výhry 5000 Kčs	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Oblečenie	16	10	25,0	6	15,0
Športové potreby	16	3	7,5	13	32,5
Dal rodičom	15	7	17,5	8	20,0
Na vkladnú knižku	11	5	12,5	6	15,0
Motorka	11	6	15,0	5	12,5
Televízor	7	4	10,0	3	7,5
Elektr. zariadenia do domácnosti	6	2	5,0	4	10,0
Bicykel	6	3	7,5	3	7,5
Knihy	4	—	—	4	10,0
Fotoaparát	3	1	2,5	2	5,0
Cukrovinky	2	1	2,5	1	2,5
Kúpim všetko, čo sa mi zapáči	1	1	2,5	—	—
Tranzistor	1	1	2,5	—	—
Záhradka	1	1	2,5	—	—
Školské potreby	1	1	2,5	—	—
Magnetofón	1	—	—	1	2,5
Známky	1	—	—	1	2,5
Neudané	6	4	10,0	2	5,0

Tabuľka prináša frekvenciu prejavov s ohľadom na kúpu želaných predmetov podľa prospechových skupín A a D pre žiakov stredného školského veku.

(N = 64)

TABUĽKA 70b

Použitie výhry 5000 Kčs	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
Oblečenie	24	8	20,0	16	40,0
Dala rodičom	20	12	30,0	8	20,0
Televízor	9	3	7,5	6	15,0
Na vkladnú knižku	6	4	10,0	2	5,0
Knihy	6	2	5,0	4	10,0
Športové potreby	5	—	—	5	12,5
Elek. zariadenia do domácnosti	5	1	2,5	4	10,0
Nábytok	5	2	5,0	3	7,5
Motorka	3	—	—	3	7,5
Bicykel	2	—	—	2	5,0
Cukrovinky	2	—	—	2	5,0
Všetko kúpim, čo sa mi zapáči	2	2	5,0	—	—
Tranzistor	1	—	—	1	2,5
Záhradka	1	—	—	1	2,5
Pisací stroj	1	—	—	1	2,5
Zájazd do cudziny	1	—	—	1	2,5
Nevie	4	3	7,5	1	2,5
Neudané	7	7	17,5	—	—

Tabuľka prináša frekvenciu prejavov s ohľadom na kúpu želaných predmetov podľa prospechových skupín A a D pre žiačky stredného školského veku.

(N = 64)

ale prezradiť veľa aj o nesplnených túžbach, slovom, môžu mnoho napovedať aj o jeho prípadných frustračných prejavoch.

Prehľad o situácii v tomto smere poskytujú tabuľky 69a a 69b pre mladší školský vek a tabuľky 70a a 70b pre stredný školský vek.

Ako vidieť, žiaci vyjadrujú želania mať najrozmanitejšie veci, od bežných drobných potrieb každodenného života, ako sú šaty, jedlo, školské

potreby, nábytok, až po predmety, ktoré by sme nemohli označiť za nevyhnutne potrebné, ba skôr za luxusné, ako sú klenoty, tranzistor, magnetofón a pod. Ak skúmame tieto želania s ohľadom na prospechovú príslušnosť žiakov, vidíme v podstate u všetkých žiakov približne rovnaké kategórie želaní, no nachádzame medzi žiakmi aj niektoré výraznejšie rozdiely čo do charakteru týchto želaní. U neprospiievajúcich žiakov je vyššie frekvenčné skóre v takých želaníach, ako je želanie mať nový oblek, motorku, cukríky, auto, t. j. to, čo je obvyklou túžbou detí zo sociálne priemernejších rodín, kde sú tieto veci ešte aj teraz nie celkom bežné. Naproti tomu v skupine prospievajúcich žiakov sú zvýraznené želania mať športové potreby, veľa krásnych hračiek, televízor, želanie mať peniaze na vkladnej knižke. Na základe toho by bolo možné vysloviť predpoklad, že želania neprospiievajúcich žiakov vyjadrujú vo väčšej miere ako u priemerných žiakov niektoré skryté, často aj neuspokojené túžby, zatiaľ čo u prospievajúcich žiakov nebývajú tieto záujmy a želania natoľko zvýraznené. Pravdepodobne preto, lebo vo väčšine rodín nechýbajú. Preto sa nazdávame, že nepreháňame, ak niektorým uvedeným osobitným želaniam neprospiievajúcich žiakov pripíšeme do istej miery aj frustračný charakter.

d/ *Profesionálne želania žiakov s ohľadom na ich prospechovú úroveň*

Štvrtá otázka dotazníka znela: „Čím by si chcel byť, keď budeš veľký?“ a bola zameraná na zistenie profesionálnych želaní neprospiievajúcich žiakov, najmä na to, ako sa v tomto smere odlišujú od ostatných žiakov.

Predpokladali sme, že neprospiievajúci žiaci s ohľadom na svoje školské neúspechy budú mať sklon skôr k praktickým povolaniam, nevyžadujúcim vyššiu teoretickú prípravu, a že ich aspiračná úroveň v tomto smere bude zhruba zodpovedať úrovni ich psychickej kapacity a celej osobnostnej vystrojenosti. Boli sme však zvedaví aj na to, nakoľko sú ich aspirácie v oblasti profesionálnych záujmov reálne, t. j. nakoľko sú v súlade so školským prospechom a v akej miere a v ktorých skupinách žiakov sa od neho odlišujú.

Postupovali sme tak, že ich profesionálne želania sme roztriedili podľa toho, do ktorej kvalifikačnej kategórie prislúcha predpokladané povolanie, do štyroch kvalifikačných stupňov od najnižšej kvalifikovanosti, resp. od

TABULKA 71a

	A				B				A		B	
	Ch		D		Ch		D		N	%	N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%				
Nekvalifikovaný robotník	2	5,00	8	20,00	1	2,50	1	2,50	10	12,50	2	2,50
Kvalifikovaný robotník	22	55,00	10	25,00	19	47,50	11	27,50	32	40,00	30	37,50
Stredné odborné vzdelanie	3	7,50	16	40,00	6	15,00	17	42,50	19	23,75	23	28,75
Vysokoškolské vzdelanie	5	12,50	6	15,00	7	17,50	17	42,50	11	13,75	24	30,00
Nevie	6	15,00	6	15,00	2	5,00	6	15,00	12	15,00	8	10,00
Neudané	1	2,50	1	2,50	—	—	—	—	2	2,50	—	—
Iné	3	7,50	3	7,50	8	20,00	3	7,50	6	7,50	11	13,75

Tabuľka prináša v absolútnych číslach a v percentuálnych hodnotách frekvenciu profesionálnych želaní zaradených podľa kvalifikačných kategórií u skupiny neprospiavajúcich (A) a prospiavajúcich (D) žiakov mladšieho školského veku.
(N = 160, Ch + D spolu)

TABULKA 71b

	A				B				A		B	
	Ch		D		Ch		D		N	%	N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%				
Nekvalifikovaný robotník	8	25,00	2	6,25	1	3,12	1	3,12	10	15,62	2	3,12
Kvalifikovaný robotník	28	87,50	20	62,50	18	56,25	7	21,87	48	75,00	25	39,06
Stredné odborné vzdelanie	5	15,62	5	15,62	8	25,00	13	40,62	10	15,62	21	32,81
Vysokoškolské vzdelanie	—	—	2	6,25	8	25,00	12	37,50	2	3,12	20	31,25
Nevie	1	3,12	3	9,37	3	9,37	3	9,37	4	6,25	6	9,37
Neudané	3	9,37	3	9,37	2	6,25	1	3,12	6	9,37	3	4,68
Iné	2	6,25	1	3,12	1	3,12	1	3,12	3	4,68	2	3,12

Tabuľka zachytáva v absolútnych číslach a v percentuálnych hodnotách frekvenciu profesionálnych želaní zaradených podľa kvalifikačných kategórií u skupiny neprospiavajúcich (A) a prospiavajúcich (D) žiakov stredného školského veku.
(N = 128, Ch + D spolu)

nekvalifikovanosti až po vysokoškolskú kvalifikáciu takto: a) nekvalifikovaný robotník, b) kvalifikovaný robotník, c) povolania so stredoškolským vzdelaním, d) povolania s vyšším školským vzdelaním.

Výsledky frekventovanosti preferovaných želaní žiakov v dvoch uvedených prospechových skupinách podľa označených kritérií prináša tabuľka 71a pre mladší školský vek a tabuľka 71b pre stredný školský vek.

Z tabuliek vysvitá očakávaný trend vo výskyte preferovaných želaní podľa rôzneho stupňa školského prospechu. U neprosievajúcich žiakov je aspiračné niveau čo do voľby vhodnej profesie zreteľne nižšie ako v kontrolnej skupine prospievajúcich žiakov. Najzreteľnejšie sa to na jednej strane prejavuje najmä tým, že v porovnaní s prospievajúcimi žiakmi je u neprosievajúcich oveľa vyššie percento želaní v oblasti profesie „nekvalifikovaný robotník“ ako v skupine prospievajúcich (12,5 — 2,5; 15,6 — 3,1) a na druhej strane oveľa nižší výskyt žiakov aspirujúcich na povolanie predpokladajúce vysokoškolské vzdelanie (13,7 — 30,00; 3,1 — 31,2), resp. stredné odborné vzdelanie (23,7 — 28,7; 15,6 — 32,8). Toto porovnanie sa potvrdzuje napríklad aj tým, že nadpolovičná väčšina prospievajúcich žiakov aspiruje na povolanie so stredným odborným, resp. s plným vysokoškolským vzdelaním. Zatiaľ čo približne až 3/5 neprosievajúcich žiakov sa pohybujú z hľadiska profesionálnych aspirácií v okruhu povolaní s nižšou odbornou kvalifikáciou, resp. v okruhu povolaní „nekvalifikovaný robotník“. Tieto rozdiely sa ukázali v strednom školskom veku ako štatisticky významné ($p < 0,01$), zatiaľ čo v mladšom školskom veku sa potvrdila významnosť rozdielov len v dvoch krajných kategóriách, a to v okruhu povolaní s vysokoškolskou kvalifikáciou a v okruhu profesie „nekvalifikovaný robotník“.

To by mohlo svedčiť hlavne o dvoch veciach. Ponajprv o tom, že mladší školský vek je z tohto hľadiska, t. j. z hľadiska pripravenosti osobnosti prejavíť svoje profesionálne želanie oveľa menej zrelým vývinovým štádiom, a potom, že aspiračná úroveň žiakov sa tu neopiera ešte o trpezlivosť a realistické zhodnotenie vlastných možností a schopností. Pokiaľ ide o rodové rozdiely, ukazuje sa, že dievčatá majú vyššie aspirácie, čo vidieť z toho, že častejšie ako chlapci aspirujú na povolania so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním. Tento rozdiel je oveľa výraznejší v skupinách prospievajúcich žiakov, a to tak v mladšom, ako aj v strednom školskom veku.

V ďalšej časti sme sa usilovali zistiť záujmovú zameranosť žiakov podľa informatívnych údajov o niektorých oblastiach kultúrneho a športového života.

Piatu otázku dotazníka reprezentovali tieto tri výzvy. Prvá znela: „Vymenuj najlepších žijúcich filmových hercov, ktorých poznáš!“ Druhá: „Vymenuj najlepších športovcov v ČSSR!“ Tretia: „Vymenuj najznámejších žijúcich vedcov v ČSSR!“

Oblasť filmu sme volili za kritérium kultúrnej zameranosti školákov predovšetkým preto, lebo podľa najnovších výskumov patrí film a noviny medzi najčastejšie záujmy mládeže. (Porovnaj A. Jurovský, 1965, str. 294.) Rovnako je to aj v športovej oblasti, v ktorej neprosievajúci žiaci stoja najbližšie k prospievajúcim.

Predpokladali sme, že tak doplníme svoj obraz o kultúrnom a športovom rozhlade žiakov so zreteľom na ich prospechovú úroveň. Kritériom pre určenie stupňa kultúrnej rozhladenosti bol pre nás rozsah, resp. počet informatívnych údajov žiakov.

Žiakov experimentálnej skupiny a dvoch kontrolných skupín prospievajúcich a vyznamenaných sme roztriedili podľa štvorstupňovej škály. Do prvej sme zahrnuli tých, ktorí dokázali vymenovať troch i viac žijúcich filmových hercov, resp. najlepších športovcov. Do druhej tých, ktorí vymenovali dvoch, do tretej takých, ktorí vedeli pomenovať aspoň jedného a do štvrtej takých, ktorí nepoznali žiadneho.

Získané hodnoty v absolútnych číslach i percentách uverejňujeme v tabuľkách 72a, b a 73a, b.

Z tabuliek vysvitá, že informovanosť neprosievajúcich žiakov z tejto oblasti kultúrneho života je významne nižšia ako informovanosť prospievajúcich žiakov, čo sa prejavuje hlavne u chlapcov. Vidieť to zreteľne podľa percentuálnych hodnôt. Zatiaľ čo u neprosievajúcich žiakov mladšieho školského veku v skúmanom súbore bola nadpolovičná väčšina takých, ktorí v tomto smere nemali žiadne informácie, v skupine prospievajúcich žiakov zase naopak, bola až nadpolovičná väčšina takých, čo uviedli dve, tri alebo viac mien. Tieto rozdiely sa ukázali ako štatisticky významné ($P < 0,001$).

TABULKA 72a

Distribúcia informatívnych údajov o najlepších žijúcich filmových hercoch u neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) žiakov mladšieho školského veku

N = 80

Počet vymenovaných hercov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	12	3	7,5	9	22,5
2	16	7	17,5	9	22,5
1	8	2	5,0	6	15,0
0	45	28	70,0	17	42,5

TABULKA 72b

Distribúcia informatívnych údajov o najlepších žijúcich filmových hercoch u neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) žiakov mladšieho školského veku

N = 80

Počet vymenovaných hercov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	28	13	32,5	15	37,5
2	9	4	10,0	5	12,5
1	7	4	10,0	3	7,5
0	35	19	47,5	16	40,0

U dievčat však nie sú tieto rozdiely natoľko výrazné. (Pozri tabuľky 72b a 73b.) To by malo svedčiť o tom, že z hľadiska kultúrnej rozhladenosti sú neprospeievajúce dievčatá informovanejšie ako neprospeievajúci chlapci a že sa takmer približujú úrovni dobre prospeievajúcich žiakov. Aj to by nasvedčovalo, že neprospeievajúcim chlapcom je často oveľa bližšia

TABULKA 73a

Distribúcia informatívnych údajov o najlepších žijúcich filmových hercoch u neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) žiakov stredného školského veku

N = 64

Počet vymenovaných hercov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	33	12	37,5	21	65,6
2	5	4	12,5	1	3,1
1	5	2	6,2	3	9,3
0	21	14	43,7	7	21,8

TABULKA 73b

Distribúcia informatívnych údajov o najlepších žijúcich filmových hercoch u neprospeievajúcich (A) a prospeievajúcich (D) žiakov stredného školského veku

N = 64

Počet vymenovaných hercov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	33	16	50,0	17	53,1
2	8	2	6,2	6	18,7
1	9	4	12,5	5	15,6
0	14	10	31,2	4	12,5

nedbanlivosť v práci i v sociálnom prostredí ako dievčatám. Neprospeievajúci chlapci stredného školského veku sú podľa očakávania zo stránky kultúrnej oveľa informovanejší ako žiaci mladšieho školského veku.

Pokiaľ išlo o športové informácie, prehľadné výsledky prinášajú tabuľky 74a, b pre mladší a 75a, b pre stredný školský vek, a to osobitne pre

TABULKA 74a

Distribúcia informatívnych údajov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) žiakov mladšieho školského veku o najlepších súčasných športovcoch v ČSSR

N = 80

Počet vymenovaných športovcov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	35	8	20,0	27	67,5
2	11	7	17,5	4	10,0
1	6	4	10,0	2	5,0
0	28	21	52,5	7	17,5

TABULKA 74b

Distribúcia informatívnych údajov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) žiakov mladšieho školského veku o najlepších súčasných športovcoch v ČSSR

N = 80

Počet vymenovaných športovcov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	11	3	7,5	8	20,0
2	7	—	—	7	17,5
1	5	3	7,5	2	5,0
0	57	34	85,0	23	57,5

chlapcov a dievčatá. Je zaujímavé, že významnosť rozdielov medzi neprospievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi sa potvrdila práve tak výrazne, ako aj pri kultúrnych informáciách s tým, že sa prejavili rozdiely aj u dievčat takmer na rovnakej úrovni ako u chlapcov ($P < 0,001$). Tieto výsledky sa zdajú byť do istej miery proti skúsenosti, podľa ktorej by bolo

TABULKA 75a

Distribúcia informatívnych údajov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) žiakov stredného školského veku o najlepších súčasných športovcoch v ČSSR

N = 64

Počet vymenovaných športovcov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	43	16	50,0	27	84,3
2	7	5	15,6	2	6,2
1	3	2	6,2	1	3,1
0	11	9	28,1	2	6,2

TABULKA 75b

Distribúcia informatívnych údajov neprospievajúcich (A) a prospievajúcich (D) žiakov stredného školského veku o najlepších súčasných športovcoch v ČSSR

N = 64

Počet vymenovaných športovcov	Celkový počet	A		D	
		počet	%	počet	%
3 a viac	26	9	28,1	17	53,1
2	11	6	18,7	5	15,6
1	13	6	18,7	7	21,8
0	14	11	34,3	3	9,3

možné očakávať, že chlapci viac športujú ako dievčatá a že ich športové informácie by mali byť bohatšie. S ohľadom na domnelý rozpor žiadalo by sa však výsledky preveriť v tomto smere na väčšom súbore.

V tretej požadovanej oblasti kultúrneho života, v ktorej žiaci mali vymenovať najznámejších žijúcich vedcov v ČSSR, sme na svoje prekvapenie

penie zistili o tom tak málo údajov (6), že ich nebolo možné ani štatisticky porovnať. Z 288 skúmaných žiakov našli sa len šiesti žiaci, ktorým bolo známe meno žijúceho významného československého vedca. Prirodzene, berieme do úvahy, že intelektuálne záujmy mládeže sa kryštalizujú najmä v období adolescencie. No aj tak sa pritom nemožno nepozastaviť. Svedčí to len o tom, že i pri prudkom rozvoji vedy, techniky a pri jej rýchлом prenikaní do učebných plánov škôl nevenuje sa v školách dostatok pozornosti vhodnej aktualizácii vedy informáciami o živote a práci vynikajúcich vedcov. Možno z toho aj usúdiť, že ani v mimoškolskom čase sme nedokázali v potrebnej miere urobiť vedecké poznatky a intelektuálne záujmy mládeže predmetom ich informálneho zoskupovania.

Záverom tejto kapitoly by sme ešte radi zdôraznili, že uvedený rozbor záujmovej aktivity skúmaných žiakov si nečiní nárok na úplnosť. Išlo hlavne o zachytenie najvýraznejších rozdielov v záujmovej štruktúre neprospiievajúcich žiakov a dvoch kontrolných skupín prospiievajúcich žiakov. Uvedené metodiky, t. j. skúmanie záujmovej činnosti žiakov v mimoškolskom čase, ďalej čitateľské záujmy žiakov, sledovanie niektorých záujmov a želaní s frustračným akcentom, štúdium profesionálnych želaní žiakov, ako aj zisťovanie informatívnych údajov žiakov o niektorých oblastiach kultúrneho a športového života sa ukázali v tomto smere ako dostatočne citlivé. Potvrdili sa očakávané predpoklady, že pokiaľ ide o mieru záujmovej aktivity a šírku záujmovej štruktúry, neprospiievajúci žiaci sa zreteľne a významne odlišujú od žiakov prospiievajúcich.

Zistilo sa, že mimoškolská, záujmová činnosť, ako aj čitateľské záujmy neprospiievajúcich žiakov prezrádzajú do istej miery nižší vývinový stupeň oproti prospiievajúcim žiakom. Ich profesionálne želania v porovnaní s dobrými žiakmi svedčia o nižšej aspiračnej úrovni a informatívne údaje o takých kultúrnych oblastiach, ako je film, šport a reprezentanti vedy, sú zreteľne chudobnejšie.

D/ PODIEL ŠKOLY A UČITEĽA NA UČEBNÝCH ŤAŽKOSTIACH A ŠKOLSKOM NEÚSPECHU ŽIAKOV

I keď to znie akokoľvek paradoxne skúmať, či sa škola a učiteľ zúčastňujú na učebných ťažkostiach žiakov, nemožno tento problém obísť už z toho dôvodu, že o veľkom, ba rozhodujúcom vplyve školy a učiteľa na učebné výsledky žiaka niet pochybností. Škola a učiteľ plánujú a riadia na profesionálnej úrovni celý výchovno-vzdelávací proces, v podmienkach ktorého by sa žiak mal najintenzívnejšie vyvíjať. Kontrolujú a hodnotia výsledky učebnej činnosti školských detí, čo im poskytuje veľkú možnosť na rozvíjanie žiakových motívov a záujmov o učenie. V takejto zložitej činnosti sa nemožno vždy vyhnúť ani nedopatreniam, chybám, ktoré sa môžu škodlivo odraziť v žiakových postojoch ku škole a k učeniu. Nekladieme si úlohu rozobrať v plnom rozsahu poslanie školy v tomto smere, pretože je tu široký komplex podmienok, organizačno-metodických vplyvov a veľa psychologických, pedagogicko-didaktických a sociologických faktorov, ktoré buď priamo alebo nepriamo determinujú školskú úspešnosť žiaka. Prirodzene, ani úlohu školy nemožno v tomto smere absolutizovať. Má svoje hranice, dané najmä úrovňou psychického a fyzického vývinu žiaka, ako aj pôsobením rodinného prostredia a ďalších činiteľov. Nebudeme sa dopodrobna zmieňovať ani o tom, že poslanie súčasnej školy, sa v tomto smere veľmi odlišuje od poslanca niekdajšej tradičnej školy, a to nielen preto, že sú tu iné hospodársko-politické podmienky, ale aj preto, že súčasný školský pedagogický systém doceňuje vo vývine dieťaťa ako prvoradé iné faktory. Pri plnom rešpektovaní vrodenej individuálnych a vývinových osobitostí žiakov i vplyvov prostredia, v ktorom deti žijú, neprisúva sa týmto činiteľom absolutizujúci význam pri vývine dieťaťa. Za rozhodujúci sa v tomto smere pokladá vplyv výchovy. Z toho, samozrejme, vyplýva aj odlišná zvýšená miera zodpovednosti za učebné výsledky žiaka. Výchovno-vzdelávací proces v takom prípade už nielen spolupôsobí pri vývine žiakovej osobnosti, ale zúčastňuje sa na jej formovaní viackmenej určujúcim spôsobom.

No pojem rozšírenej výchovnej zodpovednosti v škole neslobodno chápať dogmaticky ani v tej rovine, ako sa na vzťah učiteľa a žiaka pozerala pedagogická teória i prax buržoáznej školy. Je vonkoncom neprípustné vysvetľovať si túto zodpovednosť tak, že za úroveň žiakovho rozvoja bez ohľadu na konkrétne podmienky a možnosti zodpovedá len učiteľ a že by žiak nemal byť zodpovedný za svoju prácu. Ak je reč o rozšírenej zodpovednosti učiteľa za žiaka, myslí sa predovšetkým na potrebu úsilia doviest žiaka k tejto aktívnej účasti na zodpovednosti za vlastnú prácu v škole tými metódami a prostriedkami, ktoré každému učiteľovi poskytuje sám výchovný proces.

I keď v tejto súvislosti nemôžeme rozvinúť všetky cesty, ktorými škola môže ovplyvniť učebnú výkonnosť žiaka, neradi by sme na druhej strane vec zjednodušovali. Chceli by sme predovšetkým vyzdvihnúť, že škola pôsobí na výsledky učebnej činnosti žiaka predovšetkým svojimi výchovno-vzdelávacími cieľmi, obsahom vzdelania, ktoré poskytuje, prostriedkami, metódami a formami svojej práce. No na druhej strane medzi školou a širším spoločenským prostredím je ustavičná interakcia. Škola citlivo reaguje na všetko dianie a odráža sa v nej pozitívne i negatívne stránky vývinu celej spoločnosti. Toto neslobodno spúšťať zo zreteľa, keď hodnotíme vplyv súčasnej školy na žiakov učebné úspechy aj neúspechy. Musíme mať predovšetkým na zreteli ohromný organizačný ruch a pohyb, ktorými naša škola prechádzala od roku 1945. Neslobodno nevidieť aj prudké zmeny v obsahu vzdelávania, dané jednak novými spoločensko-politickými cieľmi, ale aj kultúrno-technickou revolúciou, rýchlym rozvojom vedy. Pod vplyvom týchto okolností nedochádzalo len k doplneniu tradičných učebných predmetov o nové prvky, ale aj k prehodnoteniu ich celkového zástoja vo vzdelávaní mladých ľudí. Túto vnútornú zmenu obsahu školského vzdelania sprevádzali často organizačné zmeny. To všetko veľmi angažovalo pozornosť a sily učiteľa, ktorý nemal dostatočný pokoj ani čas na dôkladné metodické prepracovanie učiva. Na druhej strane zasa rýchla prestavba spoločnosti v súvislosti so socializáciou a s tým súvisiace zmeny v živote ľudí, postupné oslabovanie výchovného vplyvu rodiny labilizovali doterajšie postoje dospelých ľudí i mládeže k životu a utvárali nové. Škola nemohla stáť stranou tohto dôležitého procesu. Na jednej strane z neho výchovne ťažila, na druhej strane bola vystavená neraz neželateľným zásahom. Už aj tým, že sa vzdelanie a kvalifikácia v praxi náležite ne-

doceňovali. Ak si k tomu domyslíme nejednotný vplyv školy a rodiny, nedostatok kvalifikovaných kádrov, nedostatočnú materiálnu vstrojenosť i preludnenosť škôl, prejavujúcu sa dvojsmennosťou až trojsmennosťou, neprimeranosť učiva a nedostatočný zreteľ na vývinové a individuálne osobitosti žiakov, máme aspoň sčasti vykreslenú atmosféru, na ktorú nadväzuje naša súčasná škola.

Vplyvu školy na učebné výsledky, resp. na učebné zlyhanie žiaka sa dotkneme z hľadiska dvoch hlavných problémov. Po prvé *v súvislosti s pôsobnosťou učiteľa na žiaka*, po druhé *v súvislosti s niektorými osobitosťami školského výchovno-vzdelávacieho procesu*, ktoré sa na základe empirického prieskumu javia ako mimoriadne citlivé vo vzťahu k učebnej výkonnosti žiakov.

1/ Rozbor situácie pri psychologicko-pedagogickom kontakte učiteľa s neprospievajúcimi žiakmi

Nechceli by sme skúmať, čo je už dávno známe, t. j. že učiteľova osobnosť má v škole ústredné postavenie a rozhodujúci význam. Neradi by sme ani zopakovať viac-menej známe a všeobecne uznávané pravdy o význame vzájomných vzťahov medzi učiteľom a žiakom pre výsledky učebnej práce žiaka. Pokladáme však za potrebné, hneď v úvode tejto kapitoly aspoň stručne vyzdvihnúť niektoré poznatky novej odbornej psychologicko-pedagogickej literatúry o tomto probléme. Treba predovšetkým uviesť, že sa veľmi doceňuje výchovná funkcia vzťahu medzi učiteľom a žiakom, konkrétne že sa vzťah učiteľa k žiakovi kladie do úzkej súvislosti s budovaním žiakových postojov ku škole. Skúma sa, ktorá stránka učiteľovho vzťahu k žiakovi, resp. ktoré vlastnosti učiteľovej osobnosti hrajú v tomto smere najvýznamnejšiu úlohu. Tak napr. P. J a c o b s o n zisťuje, že učiteľ

pôsobí na žiaka najviac svojimi didaktickými schopnosťami (dobré vysvetľuje, má zaujímavé vyučovacie hodiny, má veľa vedomostí, pomáha, umožní žiakovi vyjadriť vlastnú mienku (101, 171). J. Štefanovič na základe obsiahleho výskumu rozlišuje tri kategórie vlastností učiteľa vo vzťahu k žiakovi, a to pedagogické vlastnosti, didaktické a učiteľove osobné vlastnosti. Zastáva názor, že rozhodujúci význam tu má najmä kvalita učiteľovej osobnosti, „ktorá sa v dôsledku zákonitej sociálnej interakcie subjektu odráža vo vedomí žiakov“ (216, 327), čím chce zdôrazniť, že učiteľ, či si to želá, alebo neželá, pôsobí na žiaka celou svojou osobnosťou, celým svojím konaním, správaním v škole i mimo nej. Dochádza však k záveru, že „neexistuje“ taký ideál učiteľa, ktorý by doslova vyhovoval všetkým žiakom. V skutočnosti sa vyžaduje diferencovaný ideál. Iba istá diferencovanosť učiteľských individualít môže pôsobiť svojisky a všestranne na žiakov...“ (216, 330). Všeobecne sa uznáva, že tento vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakom nadobúda vzhľadom na vek žiaka niektoré významné osobitosti, a to v tom zmysle, že zatiaľ čo žiaci mladšieho školského veku sú úplne závislí od učiteľa, žiaci stredného školského veku sa z tejto závislosti postupne uvoľňujú a stávajú sa kritickými. W. Correl vyzdvihuje, že žiaci mladšieho školského veku sa učia na základe „sekundárnej motivácie“, t. j. hlavne preto, „aby poslúchli učiteľa alebo sa mu zapáčili, a nie natoľko pre samotný učebný predmet“ (40, 566). Naproti tomu, ako to prízvukuje ten istý autor, „hodnotiace kritériá pubescentov sa viac-menej dôsledne oslobodzujú od doterajšieho predobrazu dospelých“ (40, 27).

V prístupe k slabším žiakom má z prognostického hľadiska postoj učiteľa k týmto žiakom dvojnásobný význam. Závisí najmä od toho, s akými predstavami učiteľ k žiakovi pristupuje, čo si o ňom myslí, čo od neho očakáva, najmä ako sa pozerá na jeho ďalší vývin, na možnosti zlepšenia. Od toho všetkého totiž závisí aj pohľad žiaka na seba, na svoje neúspechy, čo má ďalekosiahly vplyv na obnovu jeho sebadôvery, chuti do učenia a záujmu o školu. Dôležité je, aby si učiteľ na základe nedostatočných informácií, resp. na základe prvých dojemov alebo prvých neúspechov voči žiakovi neutvoril skreslený, povrchný, falošný postoj a aby ho nefixoval ako nemennú šablónu. Naopak, z hľadiska prekonania neúspechu je veľmi dôležité, aby učiteľ prejavil vieru v možnosť nápravy žiaka, aby túto vieru premenil v ochotu pomôcť a svoj názor o žiakovi pružne menil podľa no-

vých situácií, najmä podľa toho, aký pokrok dieťa dosahuje vo svojom vývine a učení. Nielen to, ale aby aj primerane a rýchle reagoval na tieto zmeny a utváral priaznivé podmienky na upevnenie kladných vlastností.

A práve v tomto ohľade narážame ešte neraz v postojoch učiteľa k žiakovi a hlavne k slabším žiakom na niektoré závažné nedostatky, ktoré sa môžu nepriaznivo odraziť v učebnom výkone žiaka. Ide hlavne o to, či postoj učiteľa k žiakovi je dosť „chápajúci“, t. j. či má dostatok schopností rozumieť žiakovi, pomôcť mu, alebo je to postoj opačný, skôr úradný, zaujímavý sa viac-menej len o výsledky žiakovej práce v škole. J. Hvozdič (1964) v súvislosti so skúmaním vplyvu učiteľovho postoja na žiakov vzťah k učeniu pokladá v postojoch učiteľa k žiakovi za najdôležitejšie: a) lásku k deťom, všímavosť voči nim, správnu mieru úcty a náročnosti voči žiakovej osobnosti, b) dôkladné poznanie žiakovej individuality a taktný prístup k nemu, c) pedagogický optimizmus učiteľa.

V tejto polohe rozlišuje W. Correl (40, 16) niekoľko druhov postojov učiteľa: a) Autoritatívne alebo dominantné správanie na spôsob akejsi pedagogickej „diktatúry“, pri ktorej sa žiaci musia bezpodmienečne podrobiť učiteľovej vôli, jeho nariadeniam. V takomto prípade dobrovoľné učenie zaniká. Narúša sa zdravé sebahodnotenie detí a nahrádza sa krčovitou snahou obstať pred učiteľom, dieťa sa vedie k egocentrizmu i za cenu narušenia vzťahov k vlastným spolužiakom. Také správanie učiteľa psychicky labilizuje žiakovu osobnosť a v konečnom dôsledku obyčajne nezvyšuje, ale znižuje učebnú výkonnosť žiaka; b) Demokratické alebo integračné správanie voči žiakovi je opakom prvého. Vyznačuje sa vyrovnaným, vnútorne istým vystupovaním učiteľa. Zatiaľ čo autoritatívny alebo dominantný postoj potláča žiakovu iniciatívu, núti ho počúvať naslepo učiteľove pokyny, integračné správanie utvára pre učebnú prácu žiakov optimálne podmienky, vedie žiaka k samostatnému tvorivému mysleniu, k aktívnej spolupráci. Jeho výsledkom je psychická stabilita žiaka. Nevedie k poruchám v učení, ale zdravo stimuluje zvýšenie učebného výkonu. Blíži sa veľmi k tomu, čo sa nazývalo „vedeckým postojom“ k žiakovi; c) „Laissez-faire“ — povolný postoj učiteľa k žiakovi, vyjadrujúci vlastne stanovisko „negatívnej pedagogiky“, pri ktorom sa učiteľ spolieha skôr na spontánnu činnosť detí než na vlastné zásahy do tejto činnosti. Takýto postoj vedie žiaka k psychickej indiferentnosti, navodzuje neraz anarchistické tendencie v pedagogickej praxi a v konečnom dôsledku vedie

k prudkému poklesu v pracovnom výkone a k postupnému uvoľňovaniu, až rozpadnutiu učebnej motivácie žiaka.

Vzťah učiteľa k žiakovi sme skúmali z viacerých hľadísk. Najprv z hľadiska učiteľovho postoja k žiakovým schopnostiam, potom z hľadiska jeho pohľadu na príčiny žiakovho zlyhania a napokon so zreteľom na prognózu, na ďalší vývin žiaka. Materiál na spracovanie tejto problematiky sme čerpali okrem sústavného pozorovania hlavne z príslušných častí dotazníka učiteľov o žiakovi.

Pokiaľ ide o prvú otázku, zhodnotili sme ju v príslušnej kapitole v súvislosti so štúdiom úrovne rozumového vývoja žiakov. (Pozri tabuľky 26a a 26b, str. 70–71.) Ukázalo sa, že podľa názoru opýtaných učiteľov majú až dve tretiny skúmaných neprospeievajúcich žiakov zníženú úroveň rozumového vývoja. I keď podľa tohto zistenia nemôžeme usúdiť, že by prevažná väčšina učiteľov pokladala slabšie rozumové nadanie za rozhodujúci faktor i školských neúspechov, predsa pokladáme ich náhľad za prehnaný a neodôvodnený. Svedčí o tom, že v učiteľovom postoji k neprospeievajúcim žiakom pretrváva ešte neraz podceňujúci aspekt s ohľadom na rozumovú kapacitu týchto žiakov, alebo sa prejavuje *nezdravá tendencia zjednodušovať a vidieť učebnú výkonnosť žiaka výlučne len ako funkciu rozumovej vyspelosti*. Takýto postoj k neprospeievajúcemu žiakovi treba označiť za aprioristický, z výchovného hľadiska za nebezpečný, demobilizujúci, pretože v očiach učiteľa sa tak podstatne znižuje výhľad žiaka na obrat k lepšiemu. Učiteľova utkvелá predstava o slabých rozumových predpokladoch žiaka môže sa stať v takých prípadoch vážnou brzdou na ceste k žiakovmu zlepšeniu, determinuje žiaka do pozície chronického repetenta a odsúva ho neraz do nezávideniahodnej situácie „zlého“ žiaka. Preto v práci s neprospeievajúcimi žiakmi je nevyhnutná dôsledná analýza ich školského zlyhania na jednej strane a trpezlivo zhodnotenie ich predpokladov na úspešné učenie na strane druhej.

Druhý okruh otázok, v ktorom sa veľmi zreteľne odzrkadľuje učiteľov postoj k slabším žiakom, tvoria otázky, *ako sa učitelia pozerajú na etiológiu, na príčiny žiakovho neprospechu*. Prehľad o udávaných príčinách v tomto smere poskytuje tabuľka 76.

Z tabuľky vysvitá, že údaje učiteľov o príčinách školského neprospechu žiakov možno roztriediť zhruba do troch približne početne rovnako zastúpených okruhov. Prvý zahŕňa subjektívne, osobné príčiny, týkajúce sa najmä

žiakovej vôle a jeho postoja ku školskej práci. Tieto kategórie sú v tabuľke zaznačené v poradí 1–4. Máme tým na mysli najmä nezáujem o učenie, slabú vôľu a nechť do školskej práce, ľahostajnosť a lenivosť (spolu 45,1 %). Druhý okruh učiteľom udaných príčin školského neprospechu by sme mohli zahrnúť do kategórie „slabšie schopnostné vystrojenie žiaka“, ako je nechápavosť, slabá pamäť, neschopnosť logicky myslieť, nesústredenosť, slabé vyjadrovacie schopnosti. V tabuľke sú tieto kategórie vyznačené v poradí 5–9 (spolu 40,3 %). Poslednú skupinu príčin tvoria príčiny vonkajšieho, objektívneho charakteru, ako je nepripravenosť žiaka na vyučovanie, dvojjazyčnosť v rodine, neovládanie úradného jazyka, nedostatky vo vedomostiach najmä z nižších tried, nesústavné určenie, zlá školská dochádzka, nevyhovujúce rodinné prostredie a choroba (48,0 %). Pokiaľ ide o celkové zastúpenie uvedených kategórií príčin, najčastejšie sa uvádzajú tieto príčiny: nepripravenosť žiaka na vyučovanie (16,7), nezáujem žiaka o učenie a školu (15,3), znížená chápanosť (13,9), lenivosť (12,5) a nevyhovujúce rodinné prostredie (11,8).

Ak porovnáme príčiny školských neúspechov v skupine priemerných B, resp. v spoločnej skupine všetkých prospievajúcich D, t. j. priemerných i vyznamenaných, u ktorých, prirodzene, ide len o epizodické, dočasné, prechodné neúspechy, zisťujeme podľa očakávania, že takýchto príčin je podstatne menej a že sa medzi nimi vôbec nevyskytujú príčiny súvisiace so schopnostným vystrojením žiakov. Ich ťažisko naproti tomu je v slabej vôli, lenivosti a nesystematickej príprave na vyučovanie. Prirodzene, že tieto rozdiely medzi neprospeievajúcimi a prospievajúcimi žiakmi sa ukázali štatisticky ako vysoko významné ($P < 0,001$). Možno povedať, že čo do zastúpenia a frekvencie vystihujú údaje učiteľov v globálne základné trendy. Konfrontovanie týchto údajov s výsledkami hlbšieho individuálneho psychologického diagnostikovania dokazuje, že sa pri hodnotení žiakovho neúspechu často nepostrehne práve základná príčina, resp. širšie súvislosti, ktoré napokon viedli k zlyhaniu v učení, alebo čo je najčastejšie, že sa zamieňajú dôsledky za príčiny. Napríklad nezáujem sa chápe ako hlavná objektívna príčina školského zlyhania, i keď pri individuálnom výskume sa ukáže, že žiak sa stal ľahostajným, stratil záujem, pretože nestačí na tempo v triede, alebo že je nesústreďený pre svoj neurotický reaktívny stav, ktorý vyviera z úzkosti v rodinnom prostredí, a pod. Na takéto hlbšie presondovanie každého neprospeievajúceho žiaka sa však nedostáva

Příčiny neúspěchu	A	B	C	D	N
Nezájem	22	15,3	—	—	22
Slabá vůle	12	8,3	3	4,2	15
Lahostajnost	13	9,0	1	1,4	14
Lenivost	18	12,5	4	5,6	22
Nechápavost	20	13,9	1	1,4	21
Slabá paměť	13	9,2	—	—	13
Nesústřednost	4	2,8	2	2,8	6
Nevle logicky myslí	11	7,9	1	1,4	12
Slabé vyjadřovací schopnosti	9	6,5	1	1,4	10
Dvojazyčnost v rodině	8	5,6	1	1,4	9
Nepřípravenost	24	16,7	1	1,4	25
Chybějící vědomostné základy	10	6,9	1	1,4	11
Nesystematická příprava	7	4,9	3	4,2	10
Školská docházka	7	4,9	—	—	7
Rodinné prostředí	17	11,8	1	1,4	18
Choroba	6	4,2	3	4,2	9
Neudáva	12	8,3	54	75,2	138

Tažba vyjadruje frekvenciu údajov učiteľov o príčinách školských neúspechov u 144 žiakov a u dvoch kontrolných skupín priemerných (B) a vyznačených (C) žiakov, ako aj u 144 prospievajúcich (D) žiakov spolu. (Chlapci a dievčatá spolu N = 288, vo veku 6-15 rokov)

Příčiny neúspěchu	A-B		A-C		A-D	
	t	P	t	P	t	P
Nezájem	5,512	P < 0,001	5,512	P < 0,001	6,748	P < 0,001
Slabá vůle	1,183	—	3,975	P < 0,001	2,458	P < 0,02
Lahostajnost	2,834	P < 0,01	4,223	P < 0,001	3,470	P < 0,001
Lenivost	1,471	—	4,902	P < 0,001	3,047	P < 0,01
Nechápavost	3,926	P < 0,001	5,315	P < 0,001	4,807	P < 0,001
Slabá paměť	4,223	P < 0,001	4,223	P < 0,001	5,170	P < 0,001
Nesústřednost	—	—	2,413	P < 0,02	1,254	—
Nevle logicky myslí	2,586	P < 0,01	3,975	P < 0,001	3,166	P < 0,01
Slabé vyjadřovací schopnosti	2,041	P < 0,05	3,430	P < 0,001	2,499	P < 0,02
Dvojazyčnost v rodině	2,041	P < 0,05	3,430	P < 0,001	2,499	P < 0,02
Nepřípravenost	4,501	P < 0,001	5,890	P < 0,001	5,511	P < 0,001
Chybějící vědomostné základy	2,322	P < 0,05	3,711	P < 0,001	2,844	P < 0,01
Nesystematická příprava	0,334	—	3,125	P < 0,01	1,418	—
Školská docházka	3,125	P < 0,01	3,125	P < 0,01	3,826	P < 0,001
Rodinné prostředí	3,513	P < 0,001	4,902	P < 0,001	4,301	P < 0,001
Choroba	—	—	2,791	P < 0,01	1,009	—
Neudáva	7,464	P < 0,001	17,796	P < 0,001	15,531	P < 0,001

Tažba vyjadruje signifikantnosť rozdielov v údajoch učiteľov o príčinách školských neúspechov žiakov v skupinách A, B, C.

Perspektiva	A		B		C		D		N	
	t	P	t	P	t	P	t	P	t	P
Má perspektivu zlepšiť sa	33	22,9	18	25,0	—	—	18	12,5	51	17,7
Nemá perspektivu zlepšiť sa	30	20,9	3	4,2	—	—	3	2,1	33	11,4
Preradenie do OŠ	8	5,6	—	—	—	—	—	—	8	2,8
Manuálna práca	16	11,1	2	2,8	—	—	2	1,4	18	6,3
Ďalej študovať	—	—	23	31,9	39	54,2	62	43,0	62	21,5
Do učňovského pomeru	17	11,8	2	2,8	—	—	2	1,4	19	6,6
Neudáva	5	3,5	7	9,7	8	11,1	3	2,1	8	2,8
Má perspektivu dokončiť školu	12	8,3	3	4,2	—	—	—	—	12	4,2
Opakovať ročník	10	6,9	—	—	—	—	—	—	10	3,5
Perspektiva neistá	—	—	—	—	—	—	39	27,1	39	13,5
Ďalej dobre prosperovať	13	9,0	14	19,4	25	34,7	15	10,4	28	9,7
Spolu	144	100,0	72	100,0	72	100,0	144	100,0	288	100,0

Tabuľka vyjadruje prognostické údaje učiteľov o neprosperujúcich (A), priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakoch, ako aj o spoločnej skupine priemerných a vyznamenaných (D) žiakov. (Spoločný materiál chlapcov a dievčat, N = 288 v postupných ročníkoch 1-9)

Perspektiva	A - B		A - C		A - D	
	t	P	t	P	t	P
Má perspektivu zlepšiť sa	0,3243	—	6,932	P < 0,001	2,228	P < 0,05
Nemá perspektivu zlepšiť sa	3,8059	P < 0,001	6,597	P < 0,001	5,669	P < 0,001
Preradenie do OŠ	3,4303	P < 0,001	3,430	P < 0,001	4,200	P < 0,001
Manuálna práca	2,2730	P < 0,05	4,686	P < 0,001	4,037	P < 0,001
Ďalej študovať	8,3340	P < 0,001	11,440	P < 0,001	12,136	P < 0,001
Do učňovského pomeru	2,4892	P < 0,02	4,902	P < 0,001	4,301	P < 0,001
Neudáva	2,0471	P < 0,05	2,273	P < 0,05	0,541	—
Má perspektivu dokončiť školu	1,1836	—	3,975	P < 0,001	4,866	P < 0,001
Opakovať ročník	3,7117	P < 0,001	3,711	P < 0,001	4,544	P < 0,001
Perspektiva neistá	—	—	—	—	9,272	P < 0,001
Ďalej dobre prosperovať	2,0277	P < 0,05	4,555	P < 0,001	0,566	—

učiteľom dosť času. Pre správne riešenie a poznanie etiológie školských neúspechov je preto nevyhnutne potrebný odborný psychologický, resp. lekársky servis v škole, ktorý umožní hlbší prieskum žiakovej osobnosti. Na základe uvedeného možno síce *postoj učiteľa k neprospievajúcemu žiakovi označiť za dostatočne zainteresovaný, ale za menej adekvátny, ba často nepresný a neistý, mnohokrát skôr za intuitívny než za vedecky odôvodnený*, ktorý sa opiera o širokú znalosť príčin neprospechu.

V ďalšom si všimneme postoj učiteľa k žiakovi z toho hľadiska, ako sa učiteľ pozerá na ďalší vývin žiaka, aké má žiak podľa učiteľových predstáv výhľady do budúcnosti.

Frekvenciu údajov učiteľov o žiakoch v tomto smere prináša tabuľka 77.

Z tabuľky vidieť, že podľa očakávania najzložitejšiu prognózu a najnepriaznivejší výhľad majú práve neprospievajúci žiaci (A) a najpriaznivejší výhľad majú vyznamenaní žiaci (C). Je to pochopiteľné, veď každý neprospievajúci žiak je viac-menej pedagogickým problémom a určenie jeho výhľadov, jeho perspektív je často veľmi ťažké. Žiada sa tu však s uznaním konštatovať, že i keď sa učitelia pozerajú u jednej pätiny neprospievajúcich žiakov (20,9 %) na ich ďalší vývin skepticky, ich názor sa dá pochopiť a ospravedlniť. Bližšou analýzou a skúmaním vývoja týchto detí sme zistili, že ide v prevažnej väčšine o deti zo zanedbaného rodinného prostredia, alebo o žiakov s vážnejšími difícilitami, resp. rozumove inferiorných. Ináč je práve také pochopiteľné, že najvýraznejší rozdiel v perspektívnych výhľadoch žiakov je badateľný medzi neprospievajúcimi a prospievajúcimi, najmä medzi vyznamenanými a neprospievajúcimi z hľadiska možností ďalšieho štúdia. Ako vidieť z tabuľky, zatiaľ čo žiadnemu z neprospievajúcich žiakov sa takáto perspektíva nepripisuje, pokladajú ju učitelia za aktuálnu u 31,9 % priemerných a u 54,2 % vyznamenaných žiakov, pričom aj u ďalších 19,4 % priemerných a 34,7 % vyznamenaných žiakov nevylučujú učitelia možnosť úspešného ďalšieho štúdia.

No aj tak až u 32 % neprospievajúcich žiakov vidia učitelia možnosť nájsť východisko z ich situácie a riešiť ju tak, aby sa títo žiaci mohli primerane uplatniť v životnom povolaní. U 31,9 % vidia možnosť zlepšenia ešte na ZDŠ tak, aby sa mohli po skončení ZDŠ v rámci učňovského pomeru pripraviť na profesiu kvalifikovaného robotníka. Naproti tomu u 5,6 % vidia východisko len v preradení do osobitnej školy, alebo v u-

miestení v špeciálnych výchovných ústavoch, 11,1 % neprospievajúcich žiakov je schopných podľa názoru učiteľov pripravovať sa len na manuálnu nekvalifikovanú prácu a u 6,9 % by malo podľa ich názoru pomôcť opakovanie triedy.

Celkove možno prognostické údaje učiteľov o neprospievajúcich žiakoch pokladať za zodpovedajúce a primerané. Výhľady žiakov do budúcnosti neprikrášľujú, ani ich nevidia nadsadené optimisticky. Rozdiely v prognostických údajoch medzi neprospievajúcimi žiakmi a skupinou prospievajúcich žiakov sa ukázali štatisticky vysoko signifikantné ($P < 0,001$). Aj toto jasne svedčí, že neprospievajúci žiak je aj podľa názoru učiteľov v porovnaní s ostatnými znevýhodnený a že jeho možnosti sú oveľa obmedzenejšie. Svedčí to aj o tom, že hraničná čiara, oddeľujúca neprospievajúcich žiakov od ich úspešných rovesníkov, je naznačená veľmi výrazne a že pečať repetenta, zlého žiaka neplatí len pre školské prostredie, ale že mu zužuje veľmi aj perspektívy do budúcnosti. Postoj učiteľov k týmto žiakom je charakteristický aj z iného stanoviska. Potvrdzuje, že *i pri dobrej vôli a snahe pedagógov približne jedna tretina týchto žiakov je v bezvýchodiskovej situácii*. Škola im síce umožňuje prístup k vzdelaniu, ale jej možnosti sú obmedzené, pokiaľ ide o utvorenie podmienok primeraných ich špecifickému vývinu. Máme na mysli najmä predpoklady primeranej prípravy pre manuálnu prácu. Učiteľ síce môže v rámci svojej pedagogickej kompetencie a podľa individuálneho uváženia podporiť a posunúť vývoj týchto detí viac alebo menej dopredu, a tým sa pokúsiť nahradiť a prekryť nepriaznivé exogénne i endogénne predpoklady ich napredovania, ale robí tak neraz na úkor času, ktorý by sa mal venovať všetkým. Preto možno povedať, že nedostatky v prístupe k týmto žiakom sú v mnohom ohľade aj výsledkom neriešenia celej situácie v rámci obsahu a organizácie našej základnej deväťročnej školy.

2/ Školský výchovno-vzdelávací proces ako možný zdroj žiakových učebných neúspechov

V tejto časti si všimneme najmä didaktické a výchovné problémy v súvislosti s pôsobením školy na neprospeievajúceho žiaka. Je to nevyhnutné preto, lebo učiteľ realizuje svoje ciele u žiaka v podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj preto, lebo sa ukázalo, že neprospeievajúci žiaci boli z hľadiska učebnej práce nedostatočne motivovaní. Ich postoj k učniu a ku škole nebol náležite vybudovaný. Vzťah žiaka k učebnej práci vzniká a vyvíja sa predovšetkým v priebehu vlastnej učebnej činnosti, ktorú riadi, usmerňuje a kontroluje škola.

Podľa výsledkov nášho výskumu pozíciu slabších žiakov v škole z hľadiska účinnosti vyučovania ohrozujú a ich neprospech vo výchovno-vzdelávacom procese podmieňujú hlavne dve skutočnosti. *Po prvé, tendencia zjednodušovať funkciu vyučovania a po druhé, dosiaľ nevyriešený rozpor medzi novými cieľmi, úlohami a obsahom súčasnej školy a tradičnými, viac-menej klasickými metódami a formami práce.*

a/ *Tendencia zjednodušovať výchovno-vzdelávací proces školy*

Prejavuje sa v niekoľkorakej podobe, najprv jednostranným chápaním jeho podstaty. To sa prejavuje v praxi hlavne nedostatočným zreteľom na žiaka, najmä však absolútnym nedostatkom riadenia, usmerňovania poznávacej činnosti žiaka, jej*motívov, t. j. toho, ako sa žiak s požiadavkami školy vysporadúva. J. P r o c h á z k o v á - S k a l k o v á v tomto smere veľmi výstižne vyzdvihuje, že „objektívne podmienky, t. j. v danom prípade učiteľovo pôsobenie pri vyučovaní, učebná látka, použité metódy a prostriedky ovplyvňujú žiaka prostredníctvom jeho vnútorných subjektívnych podmienok, prostredníctvom jeho vzťahu k našim požiadavkám, prostredníctvom jeho aktivity. spojenej s tendenciami, ktoré sa už skôr utvorili v jeho živote. Úspech našej výchovnej práce závisí do istej miery od toho, ako učiteľ má na zreteli, využíva a mení v žiadúcom smere subjektívne vzťahy dieťaťa k okoliu, ako v tom zmysle organizuje a riadi ich činnosť“ (188).

Ukazuje sa, že v našej súčasnej škole sa nielenže v náležitej miere ne-realizuje práve uvedená funkcia vyučovania, ale dostatočne sa v ňom v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov nerealizujú ani prvky zamerané na získanie žiakovej aktivity, vôle a chuti do učenia. Počínáme si neraz tak, akoby sme mali už právo celý tento obsah jeho vnútornej pozície a subjektívnych postojov ku škole a k učniu predpokladať. A akoby poslanie školy spočívalo predovšetkým v jej didaktickej funkcii, pocho-penej v podobe schémy: požiadavka školy — povinnosť žiaka učiť sa. Slovom, i pri zmenených spoločenských podmienkach ráta sa u nás s požiadavkou školy ako s rozhodujúcim podnecovateľom žiaka do učenia. Ešte sme sa celkom nezbavili takto zjednodušeného pohľadu na žiakovú učebnú prácu. V rámci jednotlivých učebných predmetov nepremyslí sa náležite psychologická príprava najmä z hľadiska, ako dosiahnuť u žiakov „stotožnenie sa s úlohami“, ktoré im škola predkladá.

Vyučovanie sa teda náležite nemotivuje a v potrebnej miere sa v ňom nerealizujú základné psychologické zákony učenia. A to je ďalší prejav zjednodušeného chápania vyučovacieho procesu.

Ide hlavne o nedostatočné rešpektovanie a realizovanie zákona motivácie a dôsledku, ako aj zákona frekvencie. Žiaci mávajú často odpor k požiadavkám školy a upadajú do pasivity aj preto, že sa nedbá dosť o to, aby vyučovanie bolo príťažlivé, opreté o vnútorné záujmy a vypestovaný cit k povinnosti a že sa v tomto smere so žiakom neraz zaobchádza ako s hotovou osobnosťou, povinnou rešpektovať požiadavky školy. Nedoceňuje sa ani to, že najúčinnjším zdrojom učebných motívov a záujmov žiaka je priebeh vlastnej skúsenosti s učením (porovnaj J. K o p á č, J. H r a š e a kol., 1967 a J. H v o z d í k, 1964). Nedostatočné uplatnenie tohto zákona najškodlivejšie postihuje práve slabých žiakov, u ktorých získavanie vedomostí je spojené často s veľkým vôľovým úsilím a so zdolávaním najrozmanitejších prekážok. Konfrontáciou s požiadavkami školy, v procese vyrovnávania sa s týmito požiadavkami, bývajú práve títo žiaci ponechaní často sami na seba, čím sa necháva neraz voľné pole pre uplatnenie iných nežiadúcich vplyvov. Nepamätáme vždy ani na spätnoväzbový vplyv úspechu na ďalšiu učebnú činnosť, čím ochudobňujeme výchovno-vzdelávací proces o povzbudzujúci účinok. J. K o p á č, J. H r a š e a kol. to vyjadrujú takto: „Tento princíp (rozumej princíp spätnej väzby — J. H.) sa v škole často zanedbáva. Žiakom sa dajú úlohy, ktoré sa včas nekon-

trolujú, ukladá sa im zvládnuť isté učivo, ale kontrolovaní sú dosť náhodile dvaja alebo traja žiaci, inokedy sa žiaci dozvedajú o výsledkoch svojej práce s veľkým oneskorením. Slabí žiaci sú pritom ustavične presvedčovaní o svojich nedostatkoch, takže sa u nich veľmi zriedka dostavuje onen stav uspokojenia...” (Kopáč — Hraše a kol., 1957, str. 160).

Ani zákon frekvencie nenachádza dostatočnú realizáciu, čo je zreteľné aj z toho, že sa v potrebnej miere neprihliada na uplatňovanie zásady stáleho upevňovania vedomostí, zručností a návykov. Preto veľká časť slabších žiakov odchádza z vyučovania nedoučená.

Všimnime si ešte niektoré ďalšie prejavy takto zúžene pochopeného vyučovania, ktoré sa najškodlivejšie odrážajú najmä u slabších žiakov.

Je to predovšetkým *jednostranné zdôrazňovanie vedomostí* žiaka, t. j. to, čo sa nazývalo intelektualisticky zamerané vyučovanie a nevšimanie si toho, ako sa žiak k týmto novým vedomostiam dostal (126, 145).

S tým úzko súvisí práve nedostatočný zreteľ na rozvíjanie žiakových schopností, záujmov, postojov, čiže zanedbávanie výchovného aspektu vyučovania vôbec. Nezdravý zhon za vedomosťami, alebo presnejšie povedané, za čím lepším klasifikačným ohodnotením nemá však svoje opodstatnenie len v stupňujúcom sa spoločenskom význame vzdelania. Nesúvisí len s tým, že nadobudnutie primeraného vzdelania sa ráta k základným predpokladom spoločenského uplatnenia mladého človeka. Hovorí aj o tom, že pri jeho začleňovaní do povolania, pri jeho formálnej orientácii veľmi zanedbávame ďalšie osobnostné vlastnosti, najmä charakterové a morálne kvality. Ohodnotenie tejto stránky žiakovej osobnosti nenachádza svoj odraz ani na školskom vysvedčení. Je to azda sčasti aj dôsledok toho, že mravná výchova žiakov nie je v našej škole zastúpená osobitným vyučovacím predmetom. Z hľadiska neprospeievajúceho žiaka je nedostatočné docenenie mimointelektových vlastností dvojnásobne škodlivé, a to aj preto, že všetko úsilie, eventuálna svedomitosť, jeho námaha, ktorú často za sťažených vnútorných i vonkajších podmienok (slabšie nadanie, primitívnejšie rodinné prostredie) musí vynakladať, zostávajú prakticky nezhodnotené. Tu pramení najčastejšie i rezistencia týchto žiakov. Zo strany školy práve tu chýba dostatok povzbudivého akcentu. Uvedomujeme si zložitosť riešenia tejto situácie, najmä ak si uvedomíme, že škola sleduje predovšetkým cieľ plniť učebné osnovy a že práve zaostávajúce deti pribrzdžujú dosahovanie žiadúcich výsledkov, sú akousi záťažou.

Napokon sa žiada spomenúť ešte jeden moment, ktorý svedčí o tendencii zjednodušeného chápania výchovno-vzdelávacieho procesu školy. To je *nábeh k falošnému vysvetľovaniu a realizovaniu náročnosti*. Máme na mysli ten spôsob zvyšovania nárokov, ktorý spočíva v jednostrannom mechanikom stupňovaní požiadaviek na žiaka, nepodloženom však úmerným zvyšovaním kvality výchovy a úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu školy. Netreba ani zdôrazňovať, že aj toto zjednodušovanie poslanca vyučovacieho procesu postihuje predovšetkým slabších žiakov. Táto tendencia neobstojí hlavne preto, že nepočíta pri učení s celou žiakovou osobnosťou. Priamo nebezpečnou sa stáva pre súčasnú školu tým, že predpokladá akoby „hotového žiaka“, ochotného učiť sa. Uskutočňovatelia tejto tendencie si neuvedomujú aj vlastnú zodpovednosť za to, či sa žiak chce alebo nechce učiť, či má alebo nemá záujem o školu a o príslušný učebný predmet. Tento zjednodušený prístup k vyučovaniu znamená v podstate pedagogický regres. Je proti moderným tendenciám súčasného školstva, ktoré hľadá cesty zintenzívnenia výchovného pôsobenia na žiaka, úmerne tomu, ako sa stupňujú požiadavky školy.

Podľa našich zistení práve tento nedostatok, realizovaný v škole v najrozmanitejšej podobe, napríklad nadmerným vonkajším podnecovaním žiaka do súťaže a stálym porovnávaním žiakov, zaháňa slabších žiakov do obrany. J. S. Bruner (1966) hovorí v tejto súvislosti o tzv. „stratégii obrany“. Podľa neho neúspech v učení je istou formou obranného mechanizmu žiaka, spôsobom, ako uniknúť problémom, ktoré žiak nedokáže riešiť bez narušenia integrity vlastnej osobnosti. Autor tým práve chce demonštrovať svoj zamietavý postoj voči prílišnému preintelektualizovaniu vyučovania, voči tomu, že pri učebnej práci nemožno vidieť v činnosti len rozum žiaka, ale že ju treba chápať ako činnosť spojenú s celou osobnosťou žiaka, s jeho citmi, vôľou, s celou jeho individualitou, v najširšej sociálnej podmienenosti. Práve nadmerná, pedagogicky nepripravená prísnosť a požadovačnosť ako jediný stimulátor žiakovho učenia spôsobujú vznik „strachových situácií“, vyúsťujúcich do neželateľnej úzkosti, ba aj do frustrácie, ktoré „eliminujú pozitívne motívy, brzdia a dezorganizujú procesy poznávania a znižujú aj intelektuálnu výkonnosť žiaka na zásele regresie“ (M. Tyszkowa, 1964, str. 128). Poľská autorka M. Tyszkowa vyčíta práve v tomto smere nedostatok trpezlivého prístupu k slabým žiakom, z čoho vyvodzuje záver, že „strach či nepokoj žiakov je výsledkom

pocitu ohrozenosti vzhľadom na možnosť straty podmienok nevyhnutných pre uspokojenie spoločenských potrieb a prejavuje sa u žiakov ako obava pred trestom, pred stratou dobrej mienky učiteľa, pred výsmechom a pocitom menejcennosti..." (225, 134).

Podľa našich zistení práve táto forma zjednodušenia školského pedagogického procesu je u nás teraz najrozšírenejšia a najnebezpečnejšia, a pretože celý pedagogický proces školy zužuje len na vystupňovanú požiadavku, žiaka zaháňa neraz do apatie a beznádejnosti.

b/ *Neprekonaný rozpor medzi novými cieľmi, novým obsahom a úlohami školy a medzi jej súčasnou výchovno-vzdelávacou úrovňou*

Ciele, ktoré si kladie súčasná socialistická škola, vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, pripravenú z každej stránky zvládnuť náročné úlohy súčasného života, hlboko kontrastujú najmä s obmedzenými metodickými prostriedkami, ale aj s organizačnými nedostatkami, ktoré v nej prevládajú. Predpokladá sa nielen osvojenie hlbokých vedomostí a zručností a spôsobilosť využiť ich v praxi, ale aj utvorenie takých psychických predpokladov osobnosti žiaka, ktoré by mu umožnili tvorivo manipulovať s týmito poznatkami. Tento kontrast medzi vysokými cieľmi a nedostatočne zdokonalenou pedagogickou praxou našej školy sa neprejavuje len v postihnutí slabších žiakov. Subjektívne utvára konfliktové situácie aj vnútri učiteľovej osobnosti, spočívajúce hlavne v tom, že ani najväčšie úsilie vynaložené z jeho strany nevystačí na úspešné plnenie výchovno-vzdelávacích cieľov u všetkých žiakov. Tento stav nespokojnosti sa však znovu obracia hlavne proti slabším žiakom. „Pochádza najčastejšie z toho, že učiteľ, znepokojený neúspechom vlastnej didaktickej práce, prenáša na základe obranného mechanizmu, projekciou, vinu na slabého žiaka, pripisujúc mu rozumovú tuposť alebo lenivosť. Mechanizmus tohto postupu nie je zrejme celkom uvedený" (225, 129).

Aj neriešený problém neprospievajúcich žiakov je najpresvedčivejším dôkazom uvedeného rozporu. Veľkej väčšine našich učiteľov nechýba dobrá vôľa naučiť všetkých žiakov tak, aby prosperovali. A predsa prepadáva len o niečo menej žiakov ako pred desiatimi-pätnástimi rokmi. Príčin je viac. Predovšetkým rozpor medzi týmto novým humánnym cieľom a peda-

gogickým názorom veľkej časti učiteľov stredného a staršieho veku. V ich hlavách je ešte stále vedome či nevedome zakorenená predstava, že v triede musia byť najslabší a najlepši žiaci a že tí najslabší nemôžu stačiť krokom priemeru triedy. Je tu však väčšia časť učiteľov, presvedčených o možnosti realizácie školy bez prepadávania. Prekáža im v tom však rozpor medzi ich dobrým úmyslom, správnym presvedčením a v podstate starými pedagogickými praktikami. Usilujú sa riešiť túto situáciu „silovým“ vyučovaním. Snažia sa vystupňovať účinnosť svojich osvedčených starých klasických vyučovacích metód. Takto dosahujú dobré výsledky, ale problém prepadávania len málokedy vyriešia bez zvyšku. Tretí sú správne presvedčení o možnosti uskutočniť ideál školy, v ktorej sa nebude prepadávať, dokázali si už aj teoreticky problém ujasniť, ale všetko je to u nich v rozpore s objektívnymi podmienkami, potrebnými na realizáciu takého vyučovania, v ktorom by si učivo osvojili aspoň dostatočne aj slabí žiaci. Pracujú v preplnených triedach, často na málotriednych školách, bez základných názorných pomôcok a s veľmi obmedzenými možnosťami diferencovaného vyučovania. Tí štvrtí, ktorých už dnes veľmi rýchlo ubúda, hľadajú východisko z rozporu v mechanickom a pohodlnom posúvaní celého problému do polohy administratívneho „riešenia“. To znamená, že žiaka nenechajú prepadnúť, i keď nedosahuje základné vedomosti.

V najvšeobecnejšej podobe sa však uvedený rozpor medzi novými cieľmi našej školy a úrovňou jej práce prejavuje v tom, že i pri všetkej prísnosti, ktorá na niektorých, najmä mestských školách, je vystupňovaná až na hraničnú čiaru, nedosahujú výchovno-vzdelávacie výsledky úmerné vynaloženej energii.

To značí, že riešenie problému je možné len v podobe kvalitatívnej zmeny, t. j. ak sa v našich školách namiesto silového vyučovania vžije a naplno sa bude uskutočňovať proces intenzívneho učenia s diferencovaným prístupom k žiakom, schopným motivovať vnútornú aktivitu žiaka.

c/ *Celkové zhodnotenie prístupu školy a učiteľa k neprospievajúcim žiakom z hľadiska jeho primeranosti a účinnosti*

M. Tyszkowa (1964) zhrňa celkové chyby a nedostatky v prístupe k neprospievajúcim žiakom v poľskej škole z hľadiska učiteľa do niekoľkých základných oblastí. Predovšetkým je to tzv. „podozrievavý postoj“

k slabým žiakom, prejavujúci sa najmä podceňujúcou tendenciou so zreteľom na ich schopnosti. Po druhé, pripomína netrpelivosť v prístupe k týmto žiakom a následnú situáciu nátlaku, vyvolávajúcu u žiakov nervové napätie a znižujúcu učebnú výkonnosť žiaka. Po tretie, uvádza tendenciu prílišného používania represí a trestov. Je to záporné stimulovalenie, „povzbudzovanie“ dieťaťa strašením, hanením, karhaním a trestami. Ako štvrtý charakteristický znak uvádza nadmerné zapájanie žiakov do súťaženia a ustavičné porovnávanie ich výkonnosti s výkonom ostatných žiakov, z čoho vyplýva prílišná miera ambiciózných motívov v učení, vyúsťujúca do rivality, do individualizmu a egoizmu. Autorka upozorňuje, že nie je dobré, ak žiaci za každú cenu chcú byť prví, pretože hrozí nebezpečenstvo, že z nich vyrastú sebci, pre ktorých osobné úspechy budú vždy prvé ako spoločenské záujmy. Za ďalší nedostatok autorka pokladá zanedbávanie a nevšimanie si slabých žiakov pri práci učiteľa s triedou. Odsudzuje situáciu, v ktorej mnohí z týchto žiakov žijú akoby na periférii záujmov triedy, a vyzdvihuje neprípustnosť narušovania základných zásad mentálnej hygieny v práci s týmito žiakmi. Upozorňuje v tomto zmysle na psychologickú situáciu žiakov, ktorí nepostúpia do vyššej triedy, ako aj na situáciu slabých žiakov v novej triede. Napokon autorka odsudzuje nedostatok výchovných kontaktov medzi školou a rodinou.

Sami sme sa usilovali celkovo posúdiť a zhodnotiť prístup školy a učiteľa k neprospeievajúcim žiakom z hľadiska jeho primeranosti a účinnosti. Preto sme si zostavili vlastnú empirickú štvorstupňovú stupnicu, podľa úrovne, ako sa zo strany školy a učiteľa riešia učebné ťažkosti žiakov. Kritériá boli tieto: a) riešia sa správne; b) riešia sa bez vážnejších nedostatkov; c) riešia sa s nedostatkami; d) neriešia sa, škola prejavuje zjavné nepochopenie voči žiakovi.

Na základe týchto kritérií sme individuálne zhodnotili nielen situáciu každého neprospeievajúceho žiaka, ale aj situáciu všetkých prospievajúcich žiakov. Výsledky tohto rozboru a zhodnotenia sme zachytili prehľadne v tabuľke 78a pre mladší školský vek a v tabuľke 78b pre stredný školský vek.

Už z letného pohľadu na tabuľku vidieť niektoré základné tendencie: predovšetkým sa presvedčivo dokazuje, že u neprospeievajúcich žiakov bolo najmenej primeraných účinných výchovných prístupov, ktorými by sa ich situácia riešila s pochopením a na úrovni. U vyznamenaných zase

TABUĽKA 78a

Súvislosť medzi školským prospechom a zástojom školy a učiteľa u žiakov mladšieho školského veku v experimentálnej skupine neprospeievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov
(N = 80, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	16	6	38	70
2	46	23	1	70
3	15	1	1	17
4	3	—	—	3
Spolu	80	40	40	160

$$\chi^2 = 65,141 \quad P < 0,01$$

naopak, takých prístupov bolo najviac. Zdá sa, akoby s prospechom žiakov klesala aj možnosť účinného pedagogického pôsobenia školy. Tento rozdiel čo do účinnosti a primeranosti prístupu k žiakom podľa ich prospechovej úrovne sa ukázal ako štatisticky signifikantný ($p < 0,01$). Prirodzene, tento záver neprekvapuje tým, že škola je úspešnejšia vo svojich zásahoch u dobrých žiakov. Sú to často deti bez výraznejších problémov, ktoré si plnia školské povinnosti bez ťažkostí. Povšimnúť si však treba toto zistenie hlavne pre nízku účinnosť, efektívnosť, s ktorou škola pristupuje k riešeniu neutešenej situácie zlyhávajúcich žiakov. Rovnako významné je aj to, že si väčšina učiteľov neprimeranosť a pomerne nízku účinnosť svojej výchovnej starostlivosti o tieto typy detí neuvedomuje. A naozaj, veľkej väčšine pedagógov nechýba dobrá vôľa, to treba opäť zdôrazniť. Ak ich výchovné prístupy k neprospeievajúcim žiakom boli málo účinné, potvrdzuje to zas z inej strany už uvedený rozpor našej súčasnej školy, rozpornosť medzi úsilím pedagóga a dosiahnutými výsledkami. Potvrdzuje to nevyhnutnú potrebu hľadať nové cesty a nečakať ďalšie riešenie situácie na tom mieste, kde sa vyčerpali takmer všetky možnosti.

TABULKA 78b

Súvislosť medzi školským prospechom a zástojom školy a učiteľa u žiakov stredného školského veku v experimentálnej skupine neprospeievajúcich (A) a v kontrolných skupinách priemerných (B) a vyznamenaných (C) žiakov

(N = 80, Ch + D spolu)

	A	B	C	Spolu
1	1	6	28	35
2	26	23	4	53
3	34	3	—	37
4	3	—	—	3
Spolu	64	32	32	128

$$X^2 = 74,644 \quad P < 0,01$$

Druhý základný charakteristický trend, vyplývajúci z porovnania číselných hodnôt v tabulkách, svedčí, že s neprospechom mladších žiakov si učiteľ a škola dajú rady oveľa častejšie a ľahšie než s neprospechom žiakov stredného školského veku. To pripúšťa vysloviť hypotézu, že školské zlyhanie má zložitejší charakter u starších žiakov ako u mladších.

Výsledky výskumu, zistené v tejto kapitole, oprávňujú k niekoľkým záverom. Predovšetkým potvrdzujú, že problém dosiaľ neriešenej otázky neprospeievajúcich žiakov nemožno pripísať na vrub dobrej či zlej vôle učiteľov a školy. Naši pedagógovia vynakladajú veľmi veľa úsilia, aby túto úlohu zvládli. Nechýba im pedagogický optimizmus, s ktorým prístupujú k slabým žiakom. Rovnako sa však ukazuje, že ani dobrá vôľa ani pedagogický optimizmus a ochota vidieť otvorené perspektívy všetkých detí samy osebe nestačia vyriešiť daný problém. Jestvuje tu však základný rozpor medzi novými, ľudskými cieľmi socialistickej školy a medzi prostriedkami na ich zvládnutie. Nedostačujúca účinnosť a primeranosť výchovných prístupov k slabým žiakom zo strany školy a učiteľa je podľa

toho najvýraznejším prejavom tohto rozporu. Bez toho, aby sme chceli akokoľvek zjednodušovať zložitý problém účasti školy na riešení prepadávania žiakov, vychádza nám, že podstatný obrat k efektívnejšej úrovni výchovno-vzdelávacieho procesu tu už nemožno očakávať len od vyžadovania ďalšieho vystupňovania zaangažovaného úsilia učiteľa (i keď aj tu možno hovoriť o rezervách), ale aj od rýchleho uskutočnenia a splnenia niektorých významných podmienok a zmien vo výchovno-vzdelávacej práci našej školy. Spomenieme aspoň niektoré najzákladnejšie. Ukazuje sa predovšetkým potreba vyvážiť v našej škole spoločenské ciele s individuálnymi povinnosťami žiakov. To si vyžiada nielen uskutočnenie diferenciacie vnútri osnov (záväzné a prehlbujúce), stanovenie úrovne požiadaviek na žiaka, pre slabších žiakov docenenie praktických zručností a znížený dôraz na verbálne vyučovanie, ale aj zavedenie moderných metód vyučovania umožňujúcich vyučovanie primerané psychickému tempu žiakov (vyučovanie skupinové, problémové, programované a klasicko-kombinované), zriaďovanie vyrovňavajúcich a osobitných tried a prechod od materiocentrického chápania vyučovania k doceneniu postihnutia vzťahov. Len tak možno očakávať, že výchovná funkcia školy a učiteľa vo vzťahu k žiakovej učebnej výkonnosti sa realizuje oveľa účinnejšie a že sa v našich školách upustí od naprosto prekonanej, ale ešte vždy zaužívanej praxe pôsobí na neprospeievajúceho žiaka pomocou vystupňovaných prostriedkov zápornej stimulácie, a že bez rozšírenia výchovnej zodpovednosti za žiaka sotva bude možné vybudovať školu bez prepadávania.

E/ POKUS O KVANTITATÍVNE VYJADRENIE A ZHODNOTENIE SÚVISLOSTÍ MEDZI ŠKOLSKÝM PROSPECHOM A JEHO ZÁKLADNÝMI ČINITELMI

Naša pracovná hypotéza vychádzala z predpokladu, že učebné výkony žiaka a tie činitele, o ktorých usudzujeme, že tvoria podklad výkonov, sú vo vzájomných vzťahoch a že vykazujú istú štruktúru, ktorá by mohla mať u jednotlivých prospechových základných stupňov svoj typický charakter. Otázka znela, aké sú to štruktúry, najmä u neprospeievajúcich žiakov, a či je v tomto zmysle odôvodnené hovoriť o typických a netypických neprospeievajúcich žiakoch.

Všetkých 288 žiakov sme podľa výsledkov dosiahnutých na základe použitých psychodiagnostických pomôcok, ako aj iných metód ohodnotili v oblasti predpokladaných ôsmich základných faktorov školského prospechu, podľa vlastnej štvorstupňovej empirickej, akoby kvantitatívnej stupnice. Kritériá pre jednotlivé stupne sme sa usilovali, pokiaľ možno, čo najpresnejšie určiť na príslušných miestach tejto práce, vždy v súvislosti s hodnotením zástoja príslušného faktora. Rozhodujúcimi sa ukázalo týchto osem faktorov: celkový vývin žiaka, zdravotný stav, rozumová úroveň, charakteristické vlastnosti osobnosti, vzťah k učeniu, správanie sa, rodinná výchova, škola-učiteľ. Na porovnanie súvislosti medzi školským prospechom žiakov a jeho hlavnými činiteľmi sme dosiaľ použili neparametrické metódy. Zisťovali sme štatistickú signifikantnosť zhody medzi skúmanými faktormi a učebnou výkonnosťou žiakov. V tejto súvislosti použijeme metódu základných korelácií. Chceme teda zistiť mieru závažnosti jednotlivých kategórií činiteľov v etiológii školského prospechu. Pravda, vzhľadom na to, že sme pri určovaní stupňa jednotlivých činiteľov školského prospechu použili empirické kritériá, nemienime preceňovať ani výsledky našich zistení.

Výsledky sú zachytené v tabuľke 79, a to osobitne pre chlapcov a dievčatá s ohľadom na mladší a stredný školský vek. Pre každú podskupinu, t. j. pre mladších chlapcov, pre mladšie dievčatá, pre starších chlapcov

TABUĽKA 79
Korelačné koeficienty počítané medzi školským prospechom a zistenou úrovňou jeho základných faktorov

	Mladší chlapci		Mladšie dievčatá		Starší chlapci		Staršie dievčatá	
	r	P	r	P	r	P	r	P
Celkový vývin	0,469	P < 0,01	0,423	P < 0,01	0,606	P < 0,01	0,243	—
Zdravotný stav	0,430	P < 0,01	0,414	P < 0,01	0,437	P < 0,01	0,368	P < 0,01
Rozumová úroveň	0,705	P < 0,01	0,706	P < 0,01	0,639	P < 0,01	0,775	P < 0,01
Vlastnosti osobnosti	0,750	P < 0,01	0,790	P < 0,01	0,753	P < 0,01	0,808	P < 0,01
Vzťah k učeniu	0,894	P < 0,01	0,855	P < 0,01	0,825	P < 0,01	0,837	P < 0,01
Správanie	0,599	P < 0,01	0,708	P < 0,01	0,794	P < 0,01	0,580	P < 0,01
Rodina	0,795	P < 0,01	0,836	P < 0,01	0,723	P < 0,01	0,707	P < 0,01
Učiteľ, škola	0,538	P < 0,01	0,554	P < 0,01	0,653	P < 0,01	0,676	P < 0,01

a pre staršie dievčatá, je udaných 8 korelačných koeficientov (vyjadrujú súvislosť prospechu s ôsmimi skúmanými faktormi) i s udaním štatistickej významnosti týchto korelačných koeficientov.

Ako vidieť v tabuľke 79, javí sa až na výnimku činiteľa „celkového vývinu“ u starších dievčat medzi školským prospechom a určenou úrovňou jeho ôsmich základných faktorov štatisticky významná súvislosť ($P < 0,01$). To samo osebe svedčí o širokej komplexnosti príčin a podmienok, ktoré sa významne zúčastňujú na utváraní školského prospechu, resp. neprospechu. Ak teda žiak v škole zlyháva, nejde obyčajne o izolovanú príčinu alebo nevhodných činiteľov, navzájom navodených a podmienených. Každý nedostatočný činiteľ má tendenciu odraziť sa aj v iných oblastiach žiakovej osobnosti a vyvoláva obyčajne celkovú reakciu osobnosti. Na základe toho pokladajú niektorí psychológovia školské zlyhanie žiaka za syndróm príznakov v rámci porúch osobnosti. (M. Tyzskowa, 1964, str. 237.)

Keď sledujeme výšku dosiahnutých korelačných koeficientov, zisťujeme, že najvýznamnejšie koreluje so školským prospechom taký faktor, ako je vzťah žiaka k učeniu. Len o niečo nižšiu súvislosť vykazuje taký činiteľ, ako je rodinné prostredie žiaka a charakteristické vlastnosti jeho osobnosti.

Relatívne nižšie súvislosti sa zisťujú u takých činiteľov, ako je „celkový vývin žiaka“ a „zdravotný stav“. Možno to vysvetliť tým, že aj niektorí žiaci slabšieho zdravia, resp. takí, vo vývine ktorých sa v predškolskom i v školskom veku prejavili škodlivé vplyvy, dokážu do istej miery kompenzovať tieto nedostatky, pravda, len na základe rozvinutia takých vlastností, ako je usilovnosť, svedomitosť, dobrý vzťah ku školskej práci, a keď žijú v priaznivom rodinnom prostredí. Naproti tomu sa však ukazuje, že ak je narušená niektorá psychická funkcia žiaka, resp. ak zaostáva vývoj pozitívnych osobnostných črt a vlastností, tieto nedostatky sa kompenzujú ťažšie. Ako vidieť v tabuľke 79, nemožno to tvrdiť stopercentne o vplyve školy a učiteľa, kde sa korelačné koeficienty javia relatívne nižšie. Túto problematiku vzájomného porovnávania významnosti súvislostí skúmaných ôsmich faktorov so školským prospechom sme podrobili podrobnejšiemu skúmaniu, a to jednak tým, že sme vypočítali parciálne korelačné koeficienty, jednak zisťovaním vzájomných interkorelácií medzi úrovňou študovaných základných faktorov školského prospechu. Porovnávaciu analýzu sme vždy uskutočnili so zreteľom na vek i rodové rozdiely.

TABULKA 80

Parciálne korelačné koeficienty počítané medzi školským prospechom a jeho základnými faktormi

- I. pri eliminovaní rozumového faktora
- II. pri eliminovaní vplyvu rodinnej výchovy
- III. pri súbežnom eliminovaní spomínaných obidvoch faktorov

Mladší chlapci	I.	II.	III.	Mladšie dievčatá	I.	II.	III.
	1. 0,322	1. 0,311	1. 0,215		1. 0,400	1. 0,046	1. 0,093
	2. 0,357	2. 0,214	2. 0,189		2. 0,297	2. 0,134	2. 0,153
	3. —	3. 0,634	3. —		3. —	3. 0,600	3. —
	4. 0,641	4. 0,573	4. 0,497		4. 0,722	4. 0,513	4. 0,493
	5. 0,800	5. 0,699	5. 0,526		5. 0,732	5. 0,588	5. 0,422
	6. 0,481	6. 0,028	6. - 0,059		6. 0,589	6. 0,296	6. 0,217
	7. 0,751	7. —	7. —		7. 0,785	7. —	7. —
	8. 0,182	8. 0,426	8. 0,125		8. 0,432	8. 0,177	8. 0,118

Starší chlapci	I.	II.	III.	Staršie dievčatá	I.	II.	III.
	1. 0,569	1. 0,548	1. 0,558		1. 0,034	1. 0,191	1. 0,016
	2. 0,329	2. 0,441	2. 0,362		2. 0,127	2. 0,381	2. 0,144
	3. —	3. 0,724	3. —		3. —	3. 0,734	3. —
	4. 0,683	4. 0,549	4. 0,400		4. 0,713	4. 0,616	4. 0,521
	5. 0,736	5. 0,634	5. 0,369		5. 0,759	5. 0,674	5. 0,597
	6. 0,693	6. 0,568	6. 0,263		6. 0,350	6. 0,277	6. 0,051
	7. 0,785	7. —	7. —		7. 0,649	7. —	7. —
	8. 0,541	8. 0,477	8. 0,304		8. 0,356	8. 0,439	8. 0,072

Tabuľka 80 ukazuje situáciu, ktorá nastáva, ak sme vylúčili pomocou parciálnych korelačných koeficientov ako faktora školského prospechu žiaka postupne najprv úroveň jeho rozumového vývinu, potom rodinné prostredie a napokon ak eliminujeme obidva spomínané faktory. Ukazuje

TABULKA 81a

Interkorelácie medzi zistenou úrovňou sledovaných základných faktorov školského neprospechu u mladších chlapcov (1.—5. ročník)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,000	0,534	0,363	0,416	0,447	0,419	0,369	0,322
2.		1,000	0,263	0,424	0,387	0,402	0,390	0,388
3.			1,000	0,508	0,670	0,407	0,456	0,619
4.				1,000	0,808	0,666	0,591	0,417
5.					1,000	0,758	0,816	0,529
6.						1,000	0,738	0,544
7.							1,000	0,376
8.								1,000

sa, že vzťah žiaka k učeniu a charakteristické črty jeho osobnosti zostávajú i naďalej dominantnými činiteľmi. V takomto prípade však výraznejšie poklesol zástoj celkového vývinu žiaka a pre školskú úspešnosť v takej súvislosti stráca na význame aj správanie žiaka. Zdá sa teda, že obidva spomínané činitele sú funkciou rodinnej výchovy, resp. úrovne rozumovej vyspelosti žiaka. Samy osebe nie sú činiteľmi, ktoré by určujúco determinovali a ovplyvňovali žiakovú školskú úspešnosť. Pokiaľ ide o celkový vývin žiaka ako faktor podmieňujúci žiacku úspešnosť, v príslušnej kapitole (porovnaj str. 56) sme zistili, že vo veľkej miere závisí od výchovnej úrovne rodinného prostredia, v negatívnom zmysle slova hlavne od zanedbanej výchovy. Pokiaľ ide o závislosť úrovne rozumovej vyspelosti dieťaťa od jeho vekového vývinu, najmä od jeho podmienok, je tiež celkom

TABULKA 81b

Interkorelácie medzi zistenou úrovňou sledovaných základných faktorov školského neprospechu u mladších dievčat (1.—5. ročník)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,000	0,409	0,207	0,409	0,405	0,388	0,479	0,303
2.		1,000	0,302	0,261	0,405	0,198	0,414	0,370
3.			1,000	0,486	0,658	0,486	0,505	0,385
4.				1,000	0,806	0,777	0,707	0,525
5.					1,000	0,750	0,782	0,674
6.						1,000	0,709	0,540
7.							1,000	0,567
8.								1,000

pochopiteľná. Preto, ak sme pomocou parciálnych korelačných koeficientov vylúčili faktor rozumového nadania žiaka, je len prirodzené, že na význame stráca aj sledovaný faktor celkového vývinu dieťaťa.

Ešte dôležitejšie je však zistenie, že po súčasnom vylúčení rozumového faktora a činiteľa rodinnej výchovy sa vplyv školy a učiteľa na úroveň žiakového školského prospechu javí ako pomerne veľmi slabý. To by svedčilo o tom, že v škole sme doposiaľ nenašli dostatok prostriedkov, podmienok a metód, ako sa vyrovnat so školským učením rozumovo slabších, pomalších žiakov na jednej strane a žiakov zo sociálne a výchovne zaostávajúcich rodín. Takto sa opäť potvrdili výsledky predošlých častí tohto výskumu (porovnaj kap. A a kap. C/1). Pokiaľ ide o rodové rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, javia sa uvedené tendencie závislosti celkového

TABULKA 82a

Interkorelácie medzi zistenou úrovňou sledovaných základných faktorov školského neprospechu u starších chlapcov (6.-9. ročník)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,000	0,718	0,294	0,328	0,288	0,444	0,346	0,192
2.		1,000	0,307	0,232	0,205	0,309	0,190	0,150
3.			1,000	0,441	0,551	0,541	0,206	0,435
4.				1,000	0,714	0,707	0,638	0,523
5.					1,000	0,740	0,720	0,729
6.						1,000	0,724	0,450
7.							1,000	0,511
8.								1,000

vývinu od rodinnej výchovy, resp. od úrovne rozumovej vyspelosti žiaka oveľa výraznejšie u dievčat než u chlapcov. U dievčat má teda rozumová vyspelosť a rodinné prostredie rozhodujúcejší význam pre učebné výsledky ako u chlapcov, čo sa zhoduje aj s výskumnými závermi J. Pleissnera (1963). Pokiaľ sme mohli u jednotlivých faktorov školského neprospechu aspoň sčasti sledovať vzostupnú alebo zostupnú tendenciu, najvýraznejšiu vzostupnú tendenciu sme zistili vo výskyte ľahostajného až záporného vzťahu k učeniu, slabnúceho vplyvu školy na úspešné učenie žiaka, ako aj vo vzrastajúcom počte prípadov nedostatočného výchovného pôsobenia rodiny.

Interkorelácie medzi zistenou úrovňou sledovaných faktorov školského neprospechu sme vypočítali osobitne pre mladších chlapcov a pre mladšie dievčatá a osobitne pre starších chlapcov a staršie dievčatá. Výsledky pri-

TABULKA 82b

Interkorelácie medzi zistenou úrovňou sledovaných základných faktorov školského neprospechu u starších dievčat (6.-9. ročník)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,000	0,598	0,286	0,234	0,112	0,103	0,154	0,232
2.		1,000	0,379	0,266	0,301	0,162	0,143	0,410
3.			1,000	0,561	0,574	0,501	0,436	0,651
4.				1,000	0,831	0,725	0,706	0,679
5.					1,000	0,677	0,708	0,703
6.						1,000	0,597	0,564
7.							1,000	0,607
8.								1,000

nášajú prehľadne tabuľky 81a,b a 82a,b. Z nich vysvitá, že veľmi vysoko korelujú také činitele školského neprospechu, ako je záujem o učenie a charakteristické vlastnosti osobnosti, ďalej vzťah k učeniu a rodinná výchova ($r = 0,816; 0,782; 0,708; 0,720$), také činitele, ako je vzťah k učeniu a správanie sa žiaka ($r = 0,758; 0,750; 0,677; 0,740$). Rovnako vysoké sú interkorelácie medzi vzťahom k učeniu u žiaka a medzi učiteľom, resp. školou, ako faktorom školského neprospechu ($r = 0,674; 0,529; 0,703; 0,729$). Všetky uvedené vzájomné súvislosti medzi činiteľmi školského neprospechu sú z psychologického i pedagogického hľadiska pochopiteľné. Možno napr. aj teoreticky predpokladať, že ak žiak bude mať kladný vzťah k učeniu, pravdepodobne ani v jeho osobnosti sa nevyskytnú v podstatnej miere ako charakteristické, prevládajúce niektoré negatívne črty.

TABUĽKA 83a

Interkorelácie medzi základnými faktormi školského prospechu v skupine neprospievajúcich žiakov

(mladší chlapci)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,000	0,484	-0,019	-0,000	-0,111	0,008	-0,203	0,120
2.		1,000	-0,188	0,087	-0,007	0,111	0,016	0,224
3.			1,000	-0,203	-0,037	-0,208	-0,496	0,368
4.				1,000	-0,000	-0,100	-0,369	-0,250
5.					1,000	0,088	0,256	-0,380
6.						1,000	0,227	-0,006
7.							1,000	-0,277
8.								1,000

A takisto možno očakávať, že vzťah k učeniu bude aj funkciou výchovných podmienok v rodinnom prostredí, ako aj to, že vzťah žiaka k školskej práci určujúco ovplyvní škola a učiteľ. No aj ostatné interkorelácie medzi ďalšími faktormi školského prospechu sú zväčša významné, čo je napokon pochopiteľné, ak uvažíme, že súvislosti medzi nimi a prospechom žiaka boli tiež významne signifikantné. Zreteľný je však rozdiel medzi mladšími a staršími žiakmi, a to v tom, že interkorelácie u mladších žiakov, a to u chlapcov, ako aj u dievčat, vykazujú vyššie hodnoty. Vidieť to najmä v interkorelácii „celkového vývinu“ žiaka s ostatnými činiteľmi, ako aj v interkoreláciách „zdravotného stavu“ a ostatných činiteľov. Nasvedčovalo by to, že najmä uvedené dva faktory majú u žiakov mladšieho škol-

TABUĽKA 83b

Interkorelácie medzi základnými faktormi školského prospechu v skupine neprospievajúcich žiakov

(mladšie dievčatá)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,000	0,239	-0,208	-0,039	-0,011	0,064	0,122	0,027
2.		1,000	0,056	-0,379	0,351	-0,079	0,129	0,188
3.			1,000	-0,392	0,296	-0,077	-0,334	-0,066
4.				1,000	-0,351	0,319	-0,252	-0,057
5.					1,000	0,032	0,046	0,484
6.						1,000	0,230	0,209
7.							1,000	0,089
8.								1,000

ského veku rozhodujúcejší zástoj s ohľadom na učebnú výkonnosť žiaka ako v strednom školskom veku. Aj toto zistenie prakticky len overuje konštatovanie tohto výskumu v kapitole B, a možno ho vysvetliť najmä tým, že žiaci mladšieho školského veku sú ešte vnímavejší voči rozmanitým škodlivým vplyvom svojho prostredia, resp. skôr podliehajú chorobám ako žiaci stredného školského veku.

Pre zaujímavosť sme študovali interkorelačné závislosti medzi uvedenými ôsmimi faktormi osobitne v skupine neprospievajúcich žiakov. Výsledky prinášajú tabuľky 83a a 83b pre mladší školský vek a tabuľky 84a a 84b pre stredný školský vek. Z tabuliek vysvitá, že medzi jednotlivými faktormi školského prospechu u neprospievajúcich žiakov sú len nevýznam-

TABULKA 84a

Interkorelácie medzi základnými faktormi školského prospechu v skupine neprospievajúcich žiakov

(starší chlapci)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	0,999	0,720	0,191	-0,018	-0,501	0,218	-0,117	-0,362
2.		1,001	0,207	0,110	-0,293	0,191	-0,210	-0,233
3.			0,997	-0,040	-0,182	0,122	-0,731	-0,193
4.				1,000	-0,104	0,194	0,058	-0,288
5.					1,003	-0,171	-0,008	0,096
6.						0,996	0,264	-0,550
7.							0,998	-0,209
8.								1,001

né alebo málo významné korelácie a mnohé z nich majú zápornú hodnotu. Významnejší kladný vzťah sa zisťuje len medzi celkovým vývinom žiaka a jeho zdravotným stavom. Signifikantnejší záporný vzťah sa zistil medzi rozumovou úrovňou týchto žiakov a rodinnou výchovou, medzi charakteristickými črtami osobnosti a rodinou, ako aj medzi vzťahom žiaka k učeniu a pôsobením školy, čo by mohlo nasvedčovať, že žiakov vzťah k učeniu nie je v našej škole v náležitej miere funkciou školy.

Napokon sme riešili otázku, či sa pri prepadávaní žiakov uplatňujú aj niektoré zákonitosti vo výskyte charakteristických štruktúr vzťahov učebnej výkonnosti žiaka a podmienok, ktoré ich určujú. To značí, či možno hovoriť o typických neprospievajúcich žiakoch a o takých, o ktorých sa to

TABULKA 84b

Interkorelácie medzi základnými faktormi školského prospechu v skupine neprospievajúcich žiakov

(staršie dievčatá)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1,001	0,628	0,133	0,125	-0,173	-0,091	-0,100	0,196
2.		1,000	0,219	-0,069	-0,011	-0,099	-0,322	0,244
3.			0,997	-0,533	-0,432	-0,091	-0,636	0,004
4.				1,003	0,340	0,390	0,214	-0,124
5.					0,994	0,264	0,094	-0,052
6.						1,003	0,181	-0,090
7.							1,000	-0,279
8.								0,995

teoreticky nedá predpokladať, t. j. o netypických, resp. o tých, ktorí by mali prospievať a predsa neprospievajú, a opačne. Na optimálne rozlíšenie neprospievajúcich a prospievajúcich žiakov sme si vytvorili diskriminačnú funkciu podľa Wartmanna a Bauera. Dosadením individuálnych hodnôt do uvedenej funkcie môžeme u každej osoby zistiť, nakoľko na základe ôsmich skúmaných faktorov inklinuje k prospievajúcim alebo neprospievajúcim. Riešenie tejto otázky môže priniesť zaujímavé výsledky najmä vzhľadom na výhľadové perspektívy jednotlivých žiakov.

Výsledky tohto porovnania sme zaznačili do tabuliek 85a,b a 86a,b. Uvedené tabuľky predstavujú zas osobitne pre mladší a stredný školský vek a osobitne pre chlapcov a dievčatá rozloženie súboru neprospievajúcich

TABUĽKA 85a

Hodnoty vypočítané pomocou diskriminačnej funkcie u jednotlivých vyšetrených mladších chlapcov (1.-5. ročník)

- I. medzi neprospeievajúcimi a priemernými žiakmi
II. medzi neprospeievajúcimi a vyznamenanými žiakmi

	I.	A	B
1.	0,130-0,17		
2.	0,180-0,22		
3.	0,230-0,27		
4.	0,280-0,32		
5.	0,330-0,37		
6.	0,380-0,42		
7.	0,430-0,47		
8.	0,480-0,52		
9.	0,530-0,57		
10.	0,580-0,62		
11.	0,630-0,67		
12.	0,680-0,72		
13.	0,730-0,77		
14.	0,780-0,82		
15.	0,830-0,87		
16.	0,880-0,92		
17.	0,930-0,97		
18.	0,980-1,02		

$$\bar{X} = 12,900 \quad \bar{X} = 5,500$$

$$\delta = 3,709 \quad \delta = 2,183$$

$$A-B \quad t = 8,131 \quad P < 0,01$$

$$\bar{X} = 12,875 \quad \bar{X} = 1,700$$

$$\delta = 1,917 \quad \delta = 0,732$$

$$A-C \quad t = 25,073 \quad P < 0,01$$

a kontrolných skupín prospievajúcich po dosadení individuálnych hodnôt do diskriminačnej funkcie, zostavenej na rozlíšenie neprospeievajúcich

TABUĽKA 85b

Hodnoty vypočítané pomocou diskriminačnej funkcie u jednotlivých vyšetrených mladších dievčat (1.-5. ročník)

- I. medzi neprospeievajúcimi a priemernými žiačkami
II. medzi neprospeievajúcimi a vyznamenanými žiačkami

	I.	A	B
1.	0,180-0,209		
2.	0,210-0,239		
3.	0,240-0,269		
4.	0,270-0,299		
5.	0,300-0,329		
6.	0,330-0,359		
7.	0,360-0,389		
8.	0,390-0,419		
9.	0,420-0,449		
10.	0,450-0,479		
11.	0,480-0,509		
12.	0,510-0,539		
13.	0,540-0,569		
14.	0,570-0,599		
15.	0,600-0,629		

$$\bar{X} = 11,175 \quad \bar{X} = 4,850$$

$$\delta = 1,959 \quad \delta = 2,254$$

$$A-B \quad t = 11,207 \quad P < 0,01$$

$$\bar{X} = 12,350 \quad \bar{X} = 2,100$$

$$\delta = 1,074 \quad \delta = 1,071$$

$$A-C \quad t = 34,877 \quad P < 0,01$$

a priemerných, resp. na rozlíšenie neprospeievajúcich a vyznamenaných žiakov.

Aj keď výsledky, ako ich predstavujú tabuľky, berieme do istej miery s rezervou, pretože sme viac-menej kvalitatívne vlastnosti hodnotili ako kvantitatívne, už to, že medzi skupinami sa zistili vysoko signifikantné

TABULKA 86a

Hodnoty vypočítané pomocou diskriminačnej funkcie u jednotlivých vyšetrených starších chlapcov (6.—9. ročník)

- I. medzi neprospeievajúcimi a priemernými žiakmi
II. medzi neprospeievajúcimi a vyznamenanými žiakmi

	I.	A	B
1.	0,320—0,369		
2.	0,370—0,419		
3.	0,420—0,469		
4.	0,470—0,519		
5.	0,520—0,569		
6.	0,570—0,619		
7.	0,620—0,669		
8.	0,670—0,719		
9.	0,720—0,769		
10.	0,770—0,819		
11.	0,820—0,869		
12.	0,870—0,919		
13.	0,920—0,969		
14.	0,970—1,019		
15.	1,020—1,069		

	II.	A	C
1.	0,340—0,389		
2.	0,390—0,439		
3.	0,440—0,489		
4.	0,490—0,539		
5.	0,540—0,589		
6.	0,590—0,639		
7.	0,640—0,689		
8.	0,690—0,739		
9.	0,740—0,789		
10.	0,790—0,839		
11.	0,840—0,889		
12.	0,890—0,939		
13.	0,940—0,989		
14.	0,990—1,039		
15.	1,040—1,089		

$$\bar{X} = 10,125 \quad \bar{X} = 3,937$$

$$\delta = 2,607 \quad \delta = 2,296$$

$$B - t = 8,052 \quad P < 0,01$$

$$\bar{X} = 13,593 \quad \bar{X} = 2,062$$

$$\delta = 0,918 \quad \delta = 0,788$$

$$A - C - t = 43,216 \quad P < 0,01$$

rozdiely po dosadení do diskriminačných rovníc ($P < 0,01$), by nasvedčovalo, že náš postup bol metodologicky správny a že výsledky majú svoju oprávnenosť a platnosť. Tabuľky jednoznačne diferencujú neprospeievajúcich a vyznamenaných, zatiaľ čo pri porovnávaní neprospeievajúcich a priemerných vyskytuje sa istá časť žiakov (celkove ich výskyt nepresahuje

TABULKA 86b

Hodnoty vypočítané pomocou diskriminačnej funkcie u jednotlivých vyšetrených starších dievčat (6.—9. ročník)

- I. medzi neprospeievajúcimi a priemernými žiačkami
II. medzi neprospeievajúcimi a vyznamenanými žiačkami

	I.	A	B
1.	0,310—0,349		
2.	0,350—0,389		
3.	0,390—0,429		
4.	0,430—0,469		
5.	0,470—0,509		
6.	0,510—0,549		
7.	0,550—0,589		
8.	0,590—0,629		
9.	0,630—0,669		
10.	0,670—0,709		
11.	0,710—0,749		
12.	0,750—0,789		
13.	0,790—0,829		
14.	0,830—0,869		
15.	0,870—0,909		

	II.	A	C
1.	0,280—0,319		
2.	0,320—0,359		
3.	0,360—0,399		
4.	0,400—0,439		
5.	0,440—0,479		
6.	0,480—0,519		
7.	0,520—0,559		
8.	0,560—0,599		
9.	0,600—0,639		
10.	0,640—0,679		
11.	0,680—0,719		
12.	0,720—0,759		
13.	0,760—0,799		
14.	0,800—0,839		
15.	0,840—0,879		
16.	0,880—0,919		
17.	0,920—0,950		

$$\bar{X} = 12,156 \quad \bar{X} = 4,687$$

$$\delta = 1,936 \quad \delta = 2,123$$

$$A - B - t = 12,299 \quad P < 0,01$$

$$\bar{X} = 15,00 \quad \bar{X} = 2,187$$

$$\delta = 1,459 \quad \delta = 0,750$$

$$A - C - t = 32,924 \quad P < 0,01$$

hranicu od 3 — 16 %), ktorí by mohli prospievať a prepádavajú, resp. naopak. V ďalšom podrobíme aspoň stručnej kvalitatívnej individuálnej analýze práve tieto netypické prípady neprospeievania.

Zistením korelácií medzi neprospechom a jeho základnými etiologickými činiteľmi, ako aj vypočítaním interkorelácií medzi jednotlivými kategóriami faktorov navzájom dostali sme sa vlastne k možnosti určiť zástoje a závažnosť uvedených faktorov pri vzniku školského neprospechu, t. j. k tomu, ktoré zo skúmaných činiteľov v tomto smere najviac zavážia. Ďalej sme poznamenali, že ak žiak v škole neprospieva, zlyháva vlastne celá jeho osobnosť. Za typické prípady neprospievania v tomto zmysle možno označiť tie, ktorých sú medzi ich školským neprospechom a ostatnými skúmanými faktormi významné kladné korelácie. Sú to takí žiaci, ktorí zlyhávajú pre pôsobenie faktorov, ktoré majú pre školský neprospech žiaka určujúci význam. Ukázalo sa, že ide hlavne o vzťah žiaka ku školskej práci, o jeho rodinné prostredie, rozumový vývoj a charakteristické črty osobnosti. Podľa toho za najtypickejšie prípady neprospievania by bolo možno označiť takých žiakov, ktorí majú záporný vzťah k učeniu, nemajú záujem o školskú prácu, pochádzajú z rodín s úzkou výchovnou a kultúrnou stimuláciou, majú nižšiu rozumovú výkonnosť a vyznačujú sa zápornými charakteristickými vlastnosťami osobnosti. Takým typom je napríklad žiak pochádzajúci zo zanedbaného rodinného prostredia, alebo z rozvráteného rodiny, ktorý má slabšiu úroveň rozumového vývoja, je ku školskej práci celkom ľahostajný, pritom je nesústredený, roztržitý, v učení celkom ľahostajný a ťažšie sa vpravuje do školských podmienok pre psychomotorný nepokoj. Už z charakteristiky jedného typického prípadu neprospievaného žiaka vyplýva márnosť akéhokoľvek pokusu riešiť jeho situáciu jedným zásahom jednorazove.

Netypických prípadov nie je natoľko jednoznačná situácia. To, čo tu máme za netypické, môže sa prejavovať v dvojakom smere: buď ide o žiakov, ktorí by podľa teoretických úvah na podklade zistenej charakteristiky základných prospechových činiteľov nemali prepadať a prepádajú, alebo opačne, t. j. o žiakov, ktorí neprepádajú, hoci by mali. Samotná pedagogická prax v školách dosvedčuje, že takéto diferencovanie

na typických a netypických repetentov nie je výšpekulovanou abstraktnou schémou, ale že sa za ním skrýva kus školskej reality.

Pokúsime sa uviesť, čo je charakteristické pre prvých a čo pre druhých, resp. ktorá z uvedených netypických skupín je početnejšia. Rovnako nás bude zaujímať, či je ich viac v mladšom alebo v strednom školskom veku, resp. či je ich výskyt vyšší u dievčiat alebo u chlapcov.

Najskôr preto prejdime k prvej otázke, k problému, akí netypickí sú početnejší, ďalej či sú početnejší chlapci alebo dievčatá, a to v mladšom alebo strednom školskom veku.

Odpoveď na uvedené otázky je zachytená v tabuľkách 85a,b a 86a,b, obsahujúcich hodnoty vypočítané pomocou diskriminačnej funkcie v experimentálnej skupine neprospievajúcich a v kontrolných skupinách priemerných a vyznamenaných žiakov. V týchto tabuľkách sme starostlivo spočítali počet žiakov v skupine A a B, ktorí sa zatriedili na základe vypočítanej diskriminačnej funkcie približne na rovnakej úrovni, t. j. ktoré sa zhruba navzájom prekrývajú. Takto získané čísla, resp. počty žiakov sme pre prehľadnosť zaznačili v novej tabuľke 87. Prvý vodorovný stĺpec ukazuje počet žiakov podľa veku a pohlavia, ktorí by nemali prepadať a prepádajú. Druhý vodorovný stĺpec znázorňuje zas počet žiakov, ktorí by mali prepadať a neprepádajú.

TABUĽKA 87

Základné skupiny netypických žiakov	1-5		6-9		Spolu				Spolu	
					Ch		D			
	Ch	D	Ch	D	N	%	N	%	N	%
Nemali by prepadať a prepádajú	10	3	8	1	18	25	4	5,5	22	15,2
Mali by prepadať a neprepádajú	1	5	1	4	2	2,7	9	12,5	11	7,6

Tabuľka prináša výskyt a frekvenciu netypických prípadov školského prospechu u žiakov mladšieho a stredného školského veku.

(Spoločný materiál chlapcov a dievčiat N = 288)

Z tabulky predovšetkým vidieť, že skupina prvých, t. j. tých, čo by nemali prepadať a prepádajú, je dvojnásobne väčšia ako skupina tých, ktorí mali prepadať a neprepádali (15,2 — 7,7 %). Z tabulky hneď na prvý pohľad vidieť aj výrazné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, a to v tom zmysle, že v prvej skupine, t. j. u tých, čo by nemali prepadať a predsa prepádajú, je viac ako štvornásobok chlapcov (25 % : 5,5 %) a zas opačne, t. j. u tých, ktorí by mali prepadať a neprepádajú, je takmer päťnásobne viac dievčat ako chlapcov (2,7 % — 12,5 %). Pokiaľ ide o vekové rozdiely, javia sa v tom, že celkovo je v mladšom školskom veku viac netypických ako v strednom školskom veku (19 — 14). Prvé aj druhé zistenie je z psychologického stanoviska pochopiteľné. Ako sme to už v inej súvislosti konštatovali, dievčatá sa pokladajú za usilovnejšie v škole ako chlapci. Preto prospieva vďaka svojej usilovnosti a svedomitosti viac takých dievčat ako chlapcov, ktoré by podľa teoretickej úvahy mohli neprospievať. O chlapcoch platí opak: neprospievajú aj takí, ktorí by podľa logickej prognózy mali dosiahnuť v škole dobré výsledky. Náznak, signalizujúci, že v strednom školskom veku je menej netypických prípadov prepádania ako v mladšom školskom veku, sa neprekvapuje, pretože sa to dá vysvetliť vývinovým aspektom. Preto by sa povedať, že čím je žiak vyspelejší, tým je menej pravdepodobné, že v jeho učebnom výkone dôjde k netypickým výkyvom.

Stáva zodpovedať ešte otázku, čomu treba pričítať u prvých, že prepádajú, hoci by sa to nedalo očakávať, a čomu vďaka druhí, že neprospievajú i proti očakávaniu. Odpoveď na túto otázku možno dať len na základe kvalitatívnej analýzy jednotlivých prípadov. Preto na ukážku vyberieme z jednej i druhej skupiny niekoľko netypických prípadov a pokúsime sa o ich charakteristiku. Najskôr teda príklad na prvú netypickosť, ak žiak prepáda, hoci by nemal prepadať. Žiak František K., 15,4 rokov, 8. roč., sa učil do piateho postupného ročníka dobre. Jeho ťažkosti v učení sa začínajú od šiesteho ročníka. Opakoval 8. ročník. Neprospeš z matematiky, jazyka slovenského a z ruštiny. Žije v usporiadanej rodine, jeho otec je brusič vo veľkom strojárskom závode, matka pracuje v domácnosti. Chlapec má jedného mladšieho súrodenca. V rozumových skúškach dosiahol výsledky v pásme dobrého priemeru. Pamätá primeranú školu v charakteristike o ňom uvádza: „Žiak je rozumove málo chápatelý, mohol

by prospievať, keby sa viac učil, lenže nateraz lajdačí, je lenivý. Rodinné pomery má usporiadané.”

Rodičia vidia príčinu jeho neprospechu v tom, že mu sami nemôžu pomôcť. Podľa ich údajov škola od neho vyžaduje veľmi rýchle odpovede. Chlapec sa údajne zarazí, nevie ďalej pokračovať. Rodičia pokladajú celkové schopnosti žiaka za priemerné, podľa nich sa denne učí priemerne 3-4 hodiny. Nepotrebuje kontrolu, úlohy si vždy napíše samostatne. Škola je v pravidelnom styku s rodinou.

Žiak vidí príčinu svojho neprospechu v tom, že niektoré učivo nepochopil a nikto mu nepomôže. Chce sa zlepšiť, ale je bezradný, nevie, ako to dosiahnuť.

Podľa údajov anamnézy dieťa bolo pri pôrode kriesené, ale neurológ-pediatier nepotvrdil perinatálne poškodenie CNS. Súčasný zdravotný stav v školskom zázname žiaka sa označuje ako dobrý, i keď je u neho potvrdená kongenitálna srdcová chyba a následný sklon k rýchlejšej unaviteľnosti.

Ako sa vyvinul tento druh neprospechu a prečo sa vydiferecoval v našom výskumnom materiáli na základe porovnania ôsmich základných prospechových faktorov ako netypický? K zhoršeniu jeho prospechu došlo v 6. ročníku, a to pod vplyvom stúpajúcich požiadaviek školy. Žiak sa doma síce pripravoval na vyučovanie, lenže s postupujúcimi ročníkmi pribúdalo aj učiva. Následkom vrodenej srdcovej chyby sa stále rýchlejšie vyčerpával, unavoval, v škole vydržal s pozornosťou len na prvých vyučovacích hodinách. Potom sa síce o to usiloval, na vyučovaní nikdy nevyrušoval, ale bolo to skôr pasívne sedenie a počúvanie než aktívne sledovanie vyučovania. Aj doma presedel nad učebnicou dosť času, ale jeho učenie i tu práve pre uvedenú príčinu bolo málo produktívne. Pravda, pod vplyvom stálej psychickej námahy sa organizmus viac a viac vyčerpával, stával sa predráždeným, v škole ešte menej pozorným, opakujúce neúspechy ho udržiavali v ustavičnom napätí, postupne sa pod uvedeným vplyvom u menovaného objavovali neurotické ťažkosti (nemohol dobre spať, bol plačlivý, trpel nechutenstvom v jedle). Tak sa dostavilo neprospievanie i s následnými nepríjemnými zážitkami, čo všetko uvedený stav žiaka len zhoršilo, a tak nie div, že bezvýhodiskovosť a apatia ovládali jeho myslenie.

Tento neprospech sa teda rodil postupne, žiak preň dozrieval. Ak skú-

mame, prečo sa tak mohlo stať, základnú príčinu zisťujeme v pôsobení školy a do istej miery i rodiny, pretože zavčas nepostrehli pravú podstatu jeho ťažkostí, t. j. záporný vplyv vrodenej srdcovej chyby na žiakovu pracovnú výkonnosť. Žiak bol preto neadekvátne, neprimerane posudzovaný a hodnotený, čo ho viedlo k úniku do neprospechu. Jeho ťažkosti zostali anonymné, vzdal sa možnosti nápravy, prestal si veriť.

Ako netypický hodnotíme tento prípad preto, že až na zdravotný stav a náznaky možného perinatálneho poškodenia CNS boli všetky ostatné základné prospechové činitele na výške a žiak predsa neprospeš, opakoval ročník. Treba však poznamenať, že práve pre uvedené nepochopenie zo strany školy a rodiny stával sa tento prípad postupne typickým. Utváral sa u neho nezáujem o školu a v jeho osobnosti sa formovali neželateľné záporné črty.

Uvedieme ešte ďalší príklad netypického neprospievania Karoly B., žiačky 6. postupného ročníka. Menovaná triedu ešte neopakovala, ale v 6. ročníku neprospievala zo zemepisu, z jazyka ruského. V piatom ročníku prešla do mesta z dedinskej školy. Išlo o dievča normálne vyvinuté, zdravé, ale veľmi vzdorovité, zafaté. Otec úradník, matka účtovníčka. Hospodárske pomery rodiny boli dobré.

Škola v charakteristike žiačky uvádza, že dievča nestačí na učenie, pretože má slabšie rozumové schopnosti, doma jej nepomáhajú a má vážne povahové chyby.

Rodičia vidia príčinu školských neúspechov v dcérinej povahe, v tom, že je tvrdohlavá, vzdorovitá, nedá si nič povedať, je často zlostná a nervózna.

Žiačka sama o sebe napísala málo, na slová bola vôbec skúpa. Ako príčinu uviedla, že sa jej niekedy nechce učiť.

V psychologických skúškach preukázala výsledky v pásme dobrého priemeru. Ak chcela, dokázala sústredene pracovať. Jej výkonnosť však bola pritom veľmi kolísavá, nestála. Robila dojem dieťaťa bez vôle. Ukázalo sa však, že žiačka veľmi trpí tým, že vedomosťami zaostáva za svojimi mestskými spolužiakmi. Na pôvodnej škole ju pokladali za dobrú žiačku, bola stredom pozornosti, i doma sa jej dostalo uznania. V novej situácii sa musela ťažko presadzovať. Nedokázala sa s tým vyrovnávať. Pre jej neúspechy ju doma citovo zraňovali, vyčítali jej zlé známky. Výsledkom bola uzavretosť, únik do seba a zafatosť ako prejav následného reaktívneho neurotického stavu. Takýto psychický stav však pôsobil spätne

veľmi škodlivo na jej ďalšie učenie. Výkon ďalej klesal. Žiačka sa so svojím stavom nedokázala zmieriť. Bola stále vydráždenejšia a doma voči súrodencom aj agresívnejšia.

Prípad sa na základe zhodnotenia všetkých ôsmich podstatných prospechových faktorov vydiferecoval ako netypický preto, lebo až na nevhodnú osobnostnú charakteristiku (zafatosť, vzdorovitosť, tvrdohlavosť, predráždenosť, agresivnosť) boli všetky ostatné faktory v poriadku. Príčinou školského zlyhania tu však bolo nepostrehnutie objektívnej skutočnosti, súvisiacej s prechodom žiačky do nového, náročnejšieho prostredia, to, že vo svojej osobnosti nemala dostatok pozitívnych čŕt, schopností postupne sa vyrovnávať so zvýšenými požiadavkami školy. To sa všetko nepriaznivo odrazilo v celej vnútornej pozícii žiačky, demobilizovalo jej chuť do učenia a znížilo jej životný tónus. Zafatosť a vzdorovitosť, kvalifikované rodičmi i školou ako základná príčina jej neúspechov, boli len sekundárnym dôsledkom neschopnosti vyrovnávať sa s novým školským prostredím. Treba si pritom osobitne povšimnúť, že žiačka vlastne nerozumela sama sebe, obviňovala sa sama z vlastných neúspechov, ale tiež nie pravými dôvodmi, ale len ich dôsledkami, t. j. tým, že nemá chuť do učenia.

A tak by bolo možno pokračovať v analýze všetkých dvadsiatich dvoch zistených netypických prípadov, ktoré neprospešeli, i keď teoretická úvaha a štatistické výsledky ich zhodnotenia svedčia proti tomu. Netypickými však zostávajú títo neprospievajúci žiaci preto, lebo ťažisko ich neúspechov v škole netkvie obyčajne na prvý pohľad v nedostatku pôsobenia niektorého z podstatných faktorov školského prospechu, resp. viacerých takýchto činiteľov, ale na prvý pohľad v nepodstatnej príčine. Ako sme však videli z uvedených prípadov, takáto nie základná príčina nie je izolovaným javom v pôsobnosti na žiakovu osobnosť. Ak sa na ňu vhodne pedagogicky nereaguje, resp. ak sa zamieňa za dôsledok, pretrváva a jej škodlivá pôsobnosť sa tým prehľbuje, vyvoláva reťazovú reakciu, navodzuje ďalšie nevhodné zmeny v žiakovej osobnosti (ako bola v uvedenom prípade strata záujmu o učenie, vzdorovitosť, predráždenosť a pod.), ktoré potom menia celý prípad na typický.

Pokiaľ ide o netypickosť prospechu v opačnom zmysle, t. j. ak žiaci prospeievajú a podľa očakávania by mali prepadávať, analýza nami zistených 11 prípadov tohto typu potvrdzuje dve skutočnosti: po prvé, ide

obyčajne o skupinu žiakov s nedostatkami v rodinnej výchove a s následnými vývojovými ťažkosťami v oblasti pracovných zvykov a návykov i povahových a osobnostných vlastností. Takíto žiaci však dokážu neraz tieto negatívne vplyvy vyvážiť vďaka vyššej rozumovej výkonnosti a lepšiemu nadaniu, najmä vtedy, ak v škole nájdú čo i len základné porozumenie.

Po druhé, ďalšiu skupinu týchto netypických žiakov tvoria deti s opačným zástojom funkcie prospechových faktorov. Ide hlavne o rozumovo slabších žiakov, často aj konštitucionálne nedostatočne vstrojených, napríklad žiakov so zníženou sústredenosťou, s oslabenou nervovou sústavou, po chorobách a pod., ktorí však žijú v mimoriadne vyvážených a priaznivých rodinných podmienkach, utvárajúcich pre ich školské učenie optimálne predpoklady. Práve táto skupina žiakov najvýraznejšie dokumentuje možnosť riešiť školskú situáciu aj u žiakov so slabšou schopnosťou vstrojenosťou. Ukázalo sa však, že to sú skutočne len výnimky a že je veľmi málo školských detí s takýmito podmienkami, kde rodina do istej miery supluje školu i zo stránky didaktickej.

Uvedený rozbor potvrdil, že medzi učebnými výsledkami žiaka a základnými faktormi, ktoré ich podmieňujú, sú skutočne zákonité súvislosti. Ďalej, že tieto závislosti majú u neprospeievajúcich žiakov svoje typické štruktúry. Poznanie týchto štruktúr môže mať veľký diagnostický význam, ale i prognostickú hodnotu, a to v tom zmysle, že nás upozorňuje na hroziace nebezpečenstvo pre žiakovu učebnú výkonnosť, resp. nás zavčas pred ním vystríha. Zároveň sa však potvrdilo, že hlboké preniknutie do žiakovej individuality, poznanie etiológie jeho neprospechu je základným kľúčom, otvárajúcim cestu k náprave. Preto aj dosiahnuté výsledky pri štúdiu typických a netypických neprospeievajúcich žiakov majú svoj teoretický i praktický význam. Teoretický význam spočíva v poznaní, že neprospeievajúci žiaci sú zväčša charakterizovaní špecifickými štruktúrami vzťahov učebnej výkonnosti a podmienok, ktoré ju určujú. Toto dovoľuje u väčšiny neprospeievajúcich žiakov hovoriť aj o špecificky štrukturovanej osobnosti.

Pre pedagogickú prax to má predovšetkým preventívny význam, pretože znalosť konštelácie podmienok a činiteľov, v ktorých žiak žije, umožní zavčas signalizovať hroziace nebezpečenstvo pre jeho školský prospech a predchádzať neprospechu.

1/ Sledovanie školského učenia žiakov v rôznych pracovných podmienkach

Doposiaľ sme sa presvedčili, že neprospeievajúci žiaci sa skutočne líšia od ostatných nielen vonkajšími podmienkami svojho vývoja, ale prevažná väčšina aj svojou psychickou vstrojenosťou, osobnostnými vlastnosťami. Ak je to tak, možno predpokladať, že aj proces školského učenia prebehne u nich odlišne a že akákoľvek snaha doviesť týchto žiakov k vyučovaciemu cieľu v tom istom čase ako ostatných, tým istým spôsobom, je prinajmenšom nereálna. Viedlo by to len k znásobeniu ich učebných ťažkostí. A nielen učebných, ale mohlo by to škodlivo zasiahnuť aj celú ich osobnosť.

Usilovali sme sa preto študovať vývoj neprospeievajúcich žiakov priamo v podmienkach ich školského učenia, sledovať, ako sa správajú a menia pod vplyvom školskej výchovy a najmä ako u nich prebieha proces učenia sa, či má svoje špecifické odlišnosti.

Pravda, pri uvažovaní o tom budeme musieť rozlišovať na jednej strane tých, u ktorých hlavnou príčinou neprospechu bolo zníženie rozumovej výkonnosti, resp. pomalšie učebné tempo, na druhej strane žiakov zlyhávajúcich pri dobrých rozumových schopnostiach. Zatiaľ čo u tých prvých bude škola stáť pred úlohou, ako prispôbiť vyučovanie zníženej učebnej výkonnosti žiakov, u druhých bude treba mať na pamäti hroziaci vplyv najrôznejších vývojových i výchovných ťažkostí. No funkčná úroveň učebných schopností jedných i druhých je znížená z odlišných príčin. Rozdiel medzi nimi bude teda v celkovej prognóze ďalšieho vývoja. Zatiaľ čo u prvých žiakov so zníženou rozumovou výkonnosťou budú ťažkosti pravdepodobne trvalejšieho charakteru (tým sa nijako nevylučuje možnosť výchovného ovplyvnenia ich rozumového vývoja), u druhých zostane viac pravdepodobnosti, že po odstránení vonkajších príčin, blokujúcich alebo brzdiacich

ich učebnú činnosť (nech už ide o deti nervózne, o deti s perцепно-motorickou poruchou, o deti zo zanedbaných, rozháraných rodín a či o deti emotívne deprivované), proces školského učenia z hľadiska úrovne ich rozumového potenciálu bude prebiehať približne rovnako ako u ostatných žiakov. Treba však pripomenúť, že medzi prvými a druhými nie je žiadna presná deliaca čiara a že uvedené delenie by bolo schematické, keby sme nerátali s tým, že ich objektívna symptomatika, ba i subjektívne prežívanie vlastných ťažkostí v učení sa bude veľmi často navzájom prekrývať a že, ako to výsledky nášho výskumu potvrdili, neprospiievajúci žiaci s nižšou úrovňou rozumového vývoja bývajú veľmi často znevýhodnení aj z hľadiska vplyvu sociálneho prostredia, resp. z hľadiska somatickej vystrojenosti svojho organizmu.

Proces školského učenia u neprospiievajúcich žiakov sme skúmali a porovnávali s priebehom učenia u prospiievajúcich žiakov niekoľkorakým spôsobom:

a) V prirodzených podmienkach vyučovania na ZDŠ Košice, Zbrojnícka ulica, počas celého školského roku 1966/67, a to v treťom a šiestom postupnom ročníku. Spolu 62 žiakov;

b) V pokusne zriadenej podpornej šiestej triede ZDŠ Košice, Gemerská ulica, kde sme sledovali 14 žiakov. Táto trieda sa utvorila s možnosťou pohyblivého prechodu do normálnej triedy zo žiakov, ktorí boli označení vo všetkých paralelných triedach ako slabší, ba najslabší;⁴

c) Na ZDŠ v Marhani s pochopením riaditeľstva školy v rámci vnútornej diferenciacie v 5. postupnom ročníku utvorili sa tri skupiny s primeraným pracovným tempom. Tretiu skupinu (12 žiakov) tvorili slabší žiaci, väčšinou neprospiievajúci alebo na hranici neprospechu. Učebnú prácu v tejto triede, a najmä skupiny slabých žiakov sledoval podľa našich pokynov učiteľ A. Semko v školskom roku 1966/67;

d) V dvoch špeciálnych triedach, a to v druhej triede zriadenej na ZDŠ, sídlisko Mier s cieľom nápravného čítania a písania (učiteľka A. Orenčáková) a v 6. postupnom ročníku pre deti s perцепно-motorickou poruchou (učiteľka K. Voroňáková). V obidvoch špeciálnych triedach bolo po

12 detí. Učebnú prácu detí za pomoci príslušných učiteľov sme sledovali v priebehu školského roku 1966/67.

e) V experimentálnych podmienkach automatizovanej učebne Krajskej psychologickéj výchovnej kliniky v Košiciach sme sledovali a porovnávali učebnú prácu a učebné výsledky vybraných žiakov 3. postupného ročníka ZDŠ Košice, Zbrojnícka ulica, spolu 9 detí, a to metódou programovaného vyučovania;⁵

f) Pozorovanie všetkých skúmaných žiakov v priebehu psychologických skúšok, ktorým sa všetci podrobujú.

I keď okruh takto získaných poznatkov o špecifických osobitostiach procesu učenia u neprospiievajúcich žiakov nepokladáme za uzavretý a za vyčerpávajúci (potreboval by ešte ďalšie experimentálne preverenie), získali sme mnohé poznatky, zaujímavé z hľadiska riešenia situácie týchto detí. Zvolený postup pri skúmaní tohto problému má aj tú výhodu, že umožňuje porovnávať. Neprospiievajúceho žiaka vidíme v rôznom pracovnom zatriedení a v celkove odlišných situáciách.

Prvý okruh otázok, ktorý sa z tohto porovnania vzhľadom na hlbšie preniknutie do procesu školského učenia slabých žiakov ponúka, je *problém ich pracovného tempa v učení*.

Ich situácia v normálnych triedach sa vyvíjala podľa očakávania. Priemernému tempu v triede nestačia. Odražovali to najmä dvojakým spôsobom. Štyria sledovaní žiaci sa usilovali aspoň sčasti kompenzovať svoje pomalšie pracovné tempo zvýšenou usilovnosťou. Išlo o deti takých rodičov, ktorí mali záujem o školskú prácu svojich detí, ktorí urobili veľké pokroky, nedostal sa z roviny podpriemeru. Stále sa počítajú medzi slabých. Boli chvíle, dni, ba aj týždne, v ktorých práca týchto žiakov naznačovala stúpajúcu tendenciu, ale opäť prichádzali momenty, v ktorých akoby vyplli, robili dojem unavených detí, detí bez záujmu až apatických, resp. plačlivo reagujúcich. Tento pokles vo výkonnosti odražovali ďalší dvaja v nedisCIPLINOVANOM SPRÁVANÍ, v jednom prípade až v otvorenej agresivite voči spolužiakom, i v domácom prostredí voči súrodencom. W. Correl výstižne charakterizuje situáciu takých žiakov, u ktorých prevažujú zážitky

⁴ Prieskum v tejto triede uskutočnila dr. V. Nevrlá, za čo jej touto cestou dakujeme.

⁵ Programy učiva vypracoval prom. ped. O. Vilek.

z neúspechu v učení, keď hovorí o ich agresívnom postoji, ktorý „vzniká najčastejšie ako následok osobitných, nesprávnych frustračných zážitkov“ (40, 100). Aj spomínaný žiak bol stále podráždenejší, často sa škriepil, zlostil, bezdôvodne napádal spolužiakov, z'omyselne poškodzoval ich zošity a na pedagogické zásahy učiteľov reagoval, až na výnimku dvoch učiteľov, negativisticky.

Druhá skupina sledovaných neprospievajúcich žiakov v podmienkach normálnych tried a nestačiacich na priemerné pracovné tempo triedy, sa viac-menej zmierila so svojim postavením. Nebrala školské učenie vôbec vážne, časť z nich unikala do pasivity a druhá časť do sveta hier, roztopašností, niektorí spracovali svoje frustračné zážitky neuroticky, resp. vo forme iných kompenzačných foriem, poväčšine nežiadúceho správania.

Príslušní učitelia na naše požiadanie venovali týmto žiakom osobitnú pozornosť. Boli fázy, v ktorých sa zdalo, že v učení žiaka nastáva rozhodujúci obrat, ale o nejaký čas úsilie žiaka opadlo. Podľa nášho zistenia chýbala v takých prípadoch v rozhodujúcich chvíľach práve podpora zo strany rodiny. V žiadnom z uvedených prípadov však rodina neprejavila želaný záujem o učebnú prácu svojich detí, ba v troch prípadoch vytvorili neusporiadaným a rozháraným životom pre svoje deti, najmä pre ich citový rozvoj doslova deprivačné podmienky, deti takto strácali citovú bezpečnosť a rovnováhu, uzatvárali sa do seba. Za takýchto okolností učitelia nenašli pri frontálnom vyučovaní dostatok prostriedkov na to, aby zlepšili postoj žiakov k učeniu. Situáciu týchto detí pokladali za daných okolností za neriešiteľnú.

Všimli sme si ďalej a porovnali sme situáciu slabých, neprospievajúcich žiakov v podmienkach podporných tried, resp. v špeciálnych triedach s ohľadom na ich učebné ťažkosti.

Uvedené podporné triedy pre slabších žiakov (tzv. menšie triedy) vznikali ako obyčajné paralelné triedy na začiatku školského roku s tým zacielením, aby sa na nich neobrátila pozornosť ostatných žiakov školy. Postupovalo sa v nich podľa normálnych učebných osnov pre príslušný ročník, ale učiteľ mal väčšiu voľnosť, pokiaľ ide o časové rozvrhnutie učiva a výber základnej učebnej látky. Hlavná úloha bola dosiahnuť, aby si žiaci osvojili základné učivo a aby ich učiteľ získal pre školu, prekonal pretrvávajúce negatívne postoje k niektorým učebným predmetom a k učeniu vôbec. Učitelia mali spočiatku uprednostňovať psychologické a výchov-

né momenty pred didaktickými. Mali vychádzať z doterajších školských vedomostí žiakov, ktoré si mali zistiť didaktickými testami vypracovanými pre tento účel.

Druhou vopred určenou zásadou v práci s týmito deťmi bola *zásada dôsledného uplatňovania princípu spätnej väzby*. Tento princíp sa mal realizovať najmä vo forme častých kontrolných písomných skúšok, ale aj sebakontrolou na základe metodických pomôcok vypracovaných učiteľom, ktoré žiaci mali používať na upevnenie a opakovanie učiva. Treba povedať, že voči vytvoreniu týchto podporných tried bolo viac výhrad (voči špeciálnym triedam sa také výhrady neobjavili). Jedna z hlavných výhrad bola, že v takejto triede, zloženej zo slabých žiakov, bude chýbať príležitosť na zdravú súťaž medzi žiakmi a tí lepší že nebudú môcť priaznivo ovplyvňovať, za sebou „ťahat“ slabších žiakov. Táto obava sa však v plnej miere nepotvrdila. Už v priebehu dvoch-troch mesiacov sa totiž ukázalo, že aj v takto zostavenej podpornej triede došlo medzi žiakmi k istej diferenciácii. Aj tu sa rozlíšili opäť žiaci najslabší i najlepši, aj strední. Pre úplnosť sa žiada uviesť, že až na malé výnimky pochádzali tieto deti z rodín so slabšou sociálno-výchovnou a kultúrnou stimuláciou.

Pri hodnotení neprospievajúcich žiakov v tomto začlenení a postavení treba hneď uviesť, že už po prvých týždňoch dochádzalo postupne k zjavnému psychologickému uvoľneniu, t. j. napätie, neistota, nevraživosť až nepriateľský postoj voči škole i učiteľovi sa vytrácali a postupne nahrádzali novým správaním žiakov. Pravda, k tomu nedochádzalo u všetkých žiakov rovnako rýchlo. Nie každý žiak dokázal v rovnakom čase prekonať v sebe nesprávne zaužívané postoje voči škole. Významné však je, že úmerne k tomu, ako sa žiaci vžívali do svojej novej situácie, strácali sa zábrany, žiaci boli smelší, a čo je ešte významnejšie, bez vonkajšieho nátlaku sa púšťali aj do učenia. V nových podmienkach prestal u nich pôsobiť tiesnivý cit z trvalého zážitku neúspechov, ktorý po niekoľko rokov narúšal citovú i osobnostnú stabilitu týchto detí. Naopak, to, že prestalo učenie pod ustavičným vonkajším nátlakom, ukázalo sa priamo rozhodujúcim pre uvoľnenie žiakovej energie. Žiaci sa stávali otvorenejšími, voči učiteľovi zdieľnejšími, začarovaný odpor voči škole sa začal postupne rozplývať. Pravda, to bola skôr psychologicko-pedagogická situácia v triede. Pokiaľ išlo o jej didaktický efekt, postavili si učitelia za cieľ v priebehu roka dosiahnuť u týchto žiakov tú úroveň, ktorú mali žiaci s dostatočným

prospechom v normálnych triedach. Tento cieľ sa uskutočnil s výnimkou dvoch zložitejších prípadov, ktorých readaptácia na školskú prácu vyžadovala zrejme ešte dlhší čas. Učitelia sami pokladali týchto žiakov za zmenených. Pravda, práca týchto tried nebola uchránená od istého tieňa, ktorý sa tu zavše objavoval, a to od potenciálneho nebezpečenstva z postoja, ktorý sa voči nim vytváral zo strany ostatných žiakov v škole, ba i niektorých učiteľov a širšej verejnosti. Prirodzene, tento pokus si nijako nerobí nároky priniesť dostatok argumentov pre prijatie podporných tried ako najvyhovujúcejšieho riešenia školského zlyhania žiakov. Demonštrovali sme ho iba s cieľom hlbšie preniknúť do školského učebného procesu týchto detí, v snahe poznať jeho pravú podstatu. Napokon, ak sa začlenenie slabšieho žiaka do podpornej triedy chápe ako prechodné opatrenie s cieľom získať preňho viac času a energie pedagóga, zbaviť ho nepríjemných trvalých zážitkov neúspechu a s tým spojených negatívnych vplyvov na celý vývoj jeho osobnosti, ako aj s cieľom umožniť mu znova prechod do normálnej triedy, tak by pri skutočnom individuálnom a odbornom zvážení vývojových osobitostí žiaka nemalo byť námietok proti takémuto postupu.

Tretí pokus v sledovaní učebných osobitostí neprospievajúcich žiakov sme urobili v experimentálnych podmienkach s cieľom porovnať dosahované učebné výsledky žiakov rôznej prospechovej úrovne pomocou programovanej metódy vyučovania.

Na niekoľkých vyučovacích hodinách a v automatizovanej učebni Psychologickej výchovnej kliniky v Košiciach sme skúmali skupinu deviatich žiakov 3. ročníka rôznej prospechovej úrovne pri práci s programom v laboratórnych podmienkach. Vo forme jednoduchého lineárneho programu bola spracovaná učebná látka zo slovenského jazyka „Tvrde a mäkké spoluhlásky“.⁶ Mali sme takto možnosť sledovať učebnú prácu žiakov priamo v jej priebehu a v súvislosti s rôznymi faktormi, ktoré spolupôsobili počas procesu osvojovania učiva. Vychádzali sme z toho, že v programovanom vyučovaní funkčný zástoj rozumového faktora nie je natolko rozhodujúci a predpokladali sme ďalej, že takéto vyučovanie umožní žia-

⁶ Programy učiva vypracoval, pri experimentálnom vyučovaní a pri dlhodobom sledovaní skúmaných žiakov spolupracoval prom. ped. O. Vilek. Za to mu touto cestou dakujeme.

kom uplatniť aj iné spolupôsobiace činitele, ako je sebakontrola — spätná väzba, individuálne spôsoby učenia sa, pracovné tempo a pod. Uvedieme výsledky sledovania žiakov na jednej vyučovacej hodine.

Všimnime si najprv skupinu troch neprospievajúcich žiakov. Ich priemerný výsledok v Ravenovej skúške bol 84. Žiacka G. L. dosiahla podľa tejto skúšky výsledok v pásme ťažšieho podpriemeru (IQ — 76), žiak J. Č. výsledok ľahko podpriemerný (IQ — 85) a žiak M. G. výsledok v pásme nižšieho priemeru (IQ — 93).

Žiacka G. L. nepochopila inštrukciu ani po viacnásobnom opakovaní, pritom sa však ochotne pustila do práce. Jednotlivé kroky programu riešila odhadom, takže čo do počtu ich vyriešila, aj keď s veľkou chybovosťou, oveľa viac ako napr. žiak J. Č., ktorý pochopil inštrukciu, prejavil záujem o učebnú látku, ale pre veľmi pomalé pracovné tempo zvládol sotva polovicu daného programu. Ukázalo sa, že neovláda automatiku čítania, číta veľmi pomaly a neisto. Žiak M. G. pochopil inštrukciu bez ťažkostí, začal pracovať, ale po dvoch až troch krokoch strácala jeho práca presnosť, a to pre vysoký stupeň nesústredenosti a unaviteľnosti (čo súviselo s jeho labilnejším neuroterénom a s narušeným rodinným prostredím) a pre nedostatočne vytvorené návyky pozornej, dôslednej práce. Ako vidieť, každý zo spomínaných troch žiakov predstavuje v školskom učení svojský, individuálny typ. Možno právom predpokladať, že ich školský neúspech bol vo veľkej miere funkciou odlišných faktorov a len u žiačky G. L. bola hlavnou príčinou jej neprospechu slabšia usudzovacia schopnosť, ako ukázal výsledok Ravenovej skúšky. Všetci však mali zníženú učebnú výkonnosť, ktorá bola príčinou ich neprospechu.

Skupina troch priemerných žiakov vykázala v Ravenovej skúške v priemere podstatne vyššie výsledky (IQ — 93,6 %), navzájom sa však predsa významne líšili. Žiacka M. T., ktorá mala relatívne najlepšie výsledky v rozumovej skúške (IQ — 104), prejavila najhoršiu prispôboenosť na učebnú prácu. Dané inštrukcie pochopila veľmi rýchle a ako prvá prešla všetkými krokmi programu; ukázalo sa však, že učebnej práci neprisuduje náležitý význam. Pracovala povrchno a na výsledkoch jej veľmi nezáležalo. Chýbala nám u nej zdravá aspirácia. Pravým opakom bol žiak J. K., ktorý mal v Ravenovej skúške podpriemernejšie výsledky (IQ — 84), pomalšie pracovné tempo, ale príkladnú presnosť v práci. V časovom slede prešiel všetkými krokmi ako posledný, ale mal najmenšiu

Porovnávanie výsledkov výkonnosti žiakov v programovanom vyučovaní

SKUPINA	Správne vypracované kroky		Nesprávne vypracované kroky		N	
	počet	%	počet	%	počet	%
Neprospievajúci	12	33,3	24	66,7	36	100
Priemerní	24	67	12	33	36	100
Vyznamenaní	28	78	8	22	36	100
S p o l u	64	59	44	41	108	100

$$X^2 = 16,53$$

$$P < 0,01$$

Pravda, učenie tu bolo primerané ich osobnému tempu. O výsledku jednotlivých krokov v učení sa priebežne sami presvedčovali. Boli uchránení priamej konfrontácie s lepšími žiakmi a čo je najvýznamnejšie, dosiahli úspech, učivo si osvojili, čo sa u nich spájalo s príjemným citovým zážitkom. Možno súhlasiť s K. Danášom, keď tvrdí, že „navrhované programovanie učiva, algoritmizácia a najmä využitie spätnej väzby môžu sa stať preto výborným prostriedkom vyvolávania kladných citových stavov u slaboprospievajúcich a prispieť tak k utvoreniu potrebnej sebadôvery“ (47, 65).

M. Milan, zhrnúc, ako prispieva zavádzanie programov pri odstraňovaní nedostatkov vyučovania, výstižne konštatuje: „Predovšetkým každý žiak je cez vyučovanie aktívny. Hlavným informátorom žiakov je program, nie orálny výklad učiteľa, ktorý je len pomocný. Žiaci sa zmocňujú obsahu učiva samostatným čítaním a riešením otázky. Sú cez celú vyučovaciu hodinu činní, ale môžu si činnosť sami riadiť, nie sú nútení k činnosti podľa cudzieho tempa...“ (Ako riadiť problémy vyučovania pomocou programovania, strana 11, rukopis).

chybovosť. Žiačka V. B., s priemernými výsledkami v Ravenovej skúške (IQ — 97), podala v učení najmenej rovnomerný výkon. Veľmi dlho jej trvalo, kým začala pracovať, kým prekonala počiatočné zábrany. Preto v prvej etape urobila najviac chybných krokov. Dievča nemalo dôveru vo vlastné sily. Neznašala priamu kontrolu a bezprostredné hodnotenie. Prílišná úzkostlivosť pribrzdila jej myslenie. Stačilo však, aby vyučujúci prejavil súhlas s jej výkonom, a vo výkone nastal zlom k lepšiemu, takže v druhej polovici programu pracovala oveľa vyrovnanejšie a výkonnejšie.

Príznačné je, že skupina vyznamenaných žiakov sa výsledkami v Ravenovej skúške v priemere podstatnejšie neodlišovala od skupiny priemerných žiakov (IQ — 98). Žiačka Z. J., ktorá v Ravenovej skúške dosiahla výsledok IQ — 90, pri prvých krokoch potrebovala dokonca individuálnu pomoc. Ale všetci sa odlišovali od ostatných veľmi zreteľne zvýšenou ambíciou, pozornosťou, presnosťou a dôslednosťou v práci. Len žiak J. Š. (IQ — 107) tempom práce veľmi prevýšil ostatných, i keď bol neposedný a nevhodnými poznámkami prejavoval svoju prevahu nad spolužiakmi, takže ho bolo treba zamestnať ešte ďalšími úlohami.

Učebnú výkonnosť uvedeného súboru deviatich žiakov v programovanom vyučovaní sme sa usilovali zhodnotiť a zachytiť aj štatisticky. Porovnali sme priemery správne vypracovaných a chybné vypracovaných krokov podľa jednotlivých prospechových skupín. Tabuľka 88 vyjadruje výsledky tohto porovnania v absolútnych číslach i v percentách a potvrdzuje štatisticky významnú zhodu ($X^2 = 16,53$, $P < 0,01$) medzi prospechom žiakov a ich učebnou výkonnosťou, resp. dosiahnutými výsledkami pri programovanom učení. To, pravda, nijako neprekvapuje. Taká súvislosť sa dala aj teoreticky očakávať. Významné však je, že rovnaké výsledky dosiahli žiaci za účasti rôznych činiteľov, napr. pri odlišnej úrovni rozumovej výkonnosti v Ravenovej skúške, pri rozdielnej prístupnosti. A na druhej strane nerovnaké výsledky dosahovali žiaci s približne rovnakou intelektovou úrovňou, pozornosťou, chuťou do práce a pod. To len nasvedčuje tomu, že učebný výkon žiaka je skutočne funkciou najrozmanitejších vnútorných i vonkajších činiteľov, ktorých účinnosť je však vždy individuálna a viaže sa na špecifickosť žiakovej individuality.

Najvýznamnejšie z nášho hľadiska je, že ani u jedného z neprospievajúcich žiakov sa neobjavil odmietavý postoj k danej úlohe, naopak, všetci pracovali so záujmom a zdalo sa, že chcú dosiahnuť čím lepšie výsledky.

2/ Niektoré špecifické črty a poruchy v učení u neprospeievajúcich žiakov a ich vplyv na výsledky učenia

Na základe porovnávacej analýzy pokúsime sa uviesť niektoré všeobecnejšie črty v učení neprospeievajúcich žiakov, ktoré sú špecifické práve pre túto skupinu problémových detí. Pritom budeme prihliadať najmä na žiakov so zníženou rozumovou výkonnosťou. Na prvom mieste je to predovšetkým *neujasnenosť miery potencionálnych možností týchto žiakov v učení*. Z toho obyčajne vznikajú nesprávne východiská v prístupe týchto žiakov k sebe i v prístupe učiteľov, resp. rodičov k nim. Stavajú sa pred nich aspiračné ciele bez náležitého rešpektu k ich možnostiam, alebo na druhej strane so zrejým podcenením ich výkonovej potencie v učení. Vedie to k tomu, že sa obyčajne už pri prvých kontaktoch rozumovo slabšie vyvinutých detí so školou nezačína ich učebná práca na báze, ktorá by im prinášala vnútorné uspokojenie. Obyčajne prv než sa rozlíšia ich vývinové osobitosti, stávajú sa pedagogickým problémom, vznikajú u nich neželateľné zábrany a negatívne postoje. V škole sa ani v neskorších rokoch školopovinnosti obyčajne nepodarí u týchto detí dosiahnuť zásadný obrat k lepšiemu.

Z toho vyplýva ďalšia charakteristická črta, ktorá súvisí obyčajne s ich *citovou rozkolísanosťou, nevyváženosťou, neprimerane vyvinutou emocionalitou*, vyplývajúcou buď z vlastných zážitkov neúspechu, alebo z nevhodných citových odrazov záporne pôsobiaceho rodinného prostredia. Ak berieme do úvahy, že „dynamickým motorom“ poznávacej aktivity sú obyčajne city, citová nestálosť, neuspokojenosť, frustrácia sa veľmi nepriaznivo odráža na ich školskom učení (225, 64). M. Tyszkowa v tejto súvislosti výstižne vyzdvihuje, že narušená emocionalita „dezorganizuje u týchto detí proces poznávania a dezorientuje ich učebnú motiváciu“ (225, 184).

Ďalej je tu veľa ďalších osobitostí, daných funkcionálnou rozdielnosťou vnútri nadania týchto žiakov. Máme na mysli najmä *ťažkopádnosť a pomalosť pri zapamätávaní a chápaní nového učiva, sklon k rýchlejšiemu*

zabúdaniu, zníženú schopnosť logicky reprodukovat naučené učivo, ale aj pokiaľ ide o motiváciu a intenzitu učenia, vyznačujú sa títo slabí žiaci nestálosťou, nezrelosťou. V tejto súvislosti sa obyčajne uvádza „intelektuálna pasivita“, ktorá je práve dôsledkom trvalejších neúspechov v učení. Prejavuje sa to najmä takými črtami, ako je odpor k rozmyšľaniu o problémoch, akási myšlienková inercia, sklon používať bez porozumenia hotové schémy, tendencia učiť sa radšej naspamäť ako na základe logického pochopenia učiva, pomalé tempo myslenia.

V učení je zreteľná *nestála pozornosť, znížená schopnosť sústrediť sa a zvýšené podliehanie pôsobeniu rôznych rušivých činiteľov*. Ťažkosti sústredenia pozornosti u veľkej časti neprospeievajúcich žiakov majú svoj pôvod aj v poruchách rovnováhy základných nervových procesov, v nedostatočnom alebo prílišnom rozvoji procesov vnútorných útlmov, ako aj v psychomotorickom nepokoji.

Za ďalší znak procesu učenia u týchto detí treba pokladať *zvýšenú unaviteľnosť a s tým súvisiacu zníženú odolnosť voči frustrácii*, najmä v ťažších a náročnejších školských situáciách. V tejto súvislosti ľahko strácajú sebadôveru, pričom ich výkonnosť sa viditeľne ďalej znižuje. Ťažko znášajú psychické napätie najmä v súvislosti s hodnotením svojej práce zo strany učiteľa. Všetky tieto vlastnosti, ako je povrchnosť v usudzovaní a v zovšeobecňovaní, pomalšie tempo myslenia, znížená schopnosť sústredenia, slabšia pamäť, najmä slovo-logická, a ako sú niektoré ich osobnostné vlastnosti, hlavne pocity menejcennosti, citová neuspokojenosť, nedostatok viery vo vlastné rozumové schopnosti, intelektuálna pasivita, znížená odolnosť voči frustračným vplyvom, to všetko spôsobuje, že ich učebná práca je oveľa ťažšia, vyžaduje vynaloženie veľkej energie, a preto býva u nich viac neoblúbená ako oblúbená.

Zaiste nepreháňame, ak povieme záverom tejto časti, že tieto deti práve pod vplyvom uvedených osobitostí v priebehu učebného procesu, pre svoju zvýšenú pohotovosť k týmto ťažkostiam, žijú prakticky v škole pod ustavičným emocionálnym nátlakom a že by nebolo väčšej chyby ako usilovať sa ich učebnú výkonnosť zvýšiť priamymi vonkajšími zásahmi bez prihliadania na uvedené špecifickosti ich učebnej práce.

(V.) ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU A PEDAGOGICKÉ ZÁVERY

A/ ZHRNUTIE VÝSLEDKOV

Na záver zhrnieme základné poznatky, ktoré vyplynuli z výsledkov nášho skúmania, do niekoľkých okruhov:

1. Ak našim cieľom bolo uskutočniť psychologický rozbor činiteľov, ktoré sa najviac zúčastňujú na školských neúspechoch žiakov ZDŠ, a určiť možnosti zníženia nepriaznivých účinkov týchto činiteľov, potom nám vychádza ako prvé predovšetkým zistenie, plne overujúce a potvrdzujúce vyslovený predpoklad, že prospechovú odlišnosť neprospiievajúcich žiakov sprevádza rozdielnosť vonkajších podmienok, ako aj odlišnosť ich psychologických charakteristík, a že ich školské zlyhanie nemožno v tomto smere vysvetliť žiadnym izolovaným faktorom. V tomto ohľade sa školský neprospech javí skutočne ako symptóm nesprávne, chybné vyvinutej osobnosti. Potvrdilo sa to najmä významnými rozdielmi medzi skupinou neprospiievajúcich a kontrolnými skupinami priemerných a vyznamenaných žiakov vo všetkých sledovaných činiteľoch školského prospechu, t. j. rozdielmi v rodinnom prostredí žiakov, v úrovni ich celkového vývinu, v zdravotnom stave žiakov, v rozumovej výkonnosti žiakov, v pamäti, pozornosti i emocionalite, ale aj rozdielmi v ďalších osobnostných predpokladoch, ako sú charakteristické črty osobnosti, vzťah k učeniu, záujmová štruktúra a profilácia žiakov, ich správanie, ba i v psychologicko-pedagogickom prístupe učiteľa, ktorý na seba tieto žiaci viažu. Pritom, ako sa dalo očakávať, bola táto rozdielnosť ďaleko výraznejšia medzi neprospiievajúcimi a vyznamenanými ako medzi priemernými a neprospiievajúcimi. Signifikantnosť rozdielov sa stupňovala úmerne k rozsahu neprospechu. V tomto zmysle sa od prospiievajúcich najviac líšili žiaci globálne neprospiievajúci, so zjavným neprospechom. Najmenej sa líšili žiaci s čiastkovým alebo epizodickým zlyhaním. Naše zistenie v tomto smere je v súlade s výsledkami viacerých zahraničných autorov (H. Löwe, W. Wolf, M. Tyszkowa).

2. Pokiaľ ide o zástoj a mieru určenosti týchto činiteľov, ukázali sa

pre školské úspechy žiakov ako najvýznamnejšie hlavne 4 kategórie: vzťah žiaka k školskej práci, rodinná výchova, úroveň rozumovej vyspelosti žiakov, ako aj niektoré charakteristické vlastnosti žiakovej osobnosti.

Z toho vyplýva neopodstatnenosť, ba márnosť pokúšať sa školský neúspech žiakov vysvetliť, resp. odstrániť nejakým izolovaným prostriedkom alebo pedagogickým zásahom. Každý, kto sa chce o to úspešne pokúsiť, musí vedieť, že má do činenia s celou žiakovou osobnosťou, musí preniknúť do jej etiológie, ku koreňom školských neúspechov. Ide vlastne o reedukáciu osobnosti, a to vo sfére, ktorá má pre zlepšenie učebnej výkonnosti žiaka najexponovanejší význam. Uvedené zistenia uvádzajú na pravú mieru aj najrozšírenejšiu tendenciu vidieť školské úspechy žiakov hlavne v závislosti od úrovne ich rozumovej výkonnosti. Školské učenie žiaka je veľmi zložitá pracovná činnosť a žiakova schopnosť učiť sa je podmienená doslova multidimenzionálne. Zistilo sa, že neprospiievajúci žiaci boli obyčajne už pri vstupe do školy, na začiatku školskej dochádzky oproti ostatným znevýhodnení, a to najmä z hľadiska rodinnej výchovy, ako aj z hľadiska telesného i duševného vývinu.

3. Výskum ukázal, že rodinné pomery neprospiievajúcich žiakov sa čo do materiálneho zabezpečenia rodiny podstatne nelíšia od rodinných pomerov prospiievajúcich žiakov, až na výnimku cigánskych rodín, ale zníženie učebnej výkonnosti žiaka býva najčastejšie výsledkom nedostatčnosti v plnení výchovnej funkcie rodiny v najširšom zmysle slova. To sa prejavuje najmä nižšou kultúrnou stimuláciou rodinného prostredia, ale aj častou slabšou výchovnou starostlivosťou a nedbanlivosťou, resp. narušenou celkovou rodinnou atmosférou, súvisiacou s rozháranými, až rozvrátenými rodinnými pomermi. Za takýchto okolností vytvára rodinné prostredie pre učebnú prácu žiaka oveľa nepriaznivejšie podmienky, nedostatočne formuje jeho osobnosť, neprimerane stimuluje rozvoj schopností a záujmov. To sa obvykle prejavuje u žiakov zníženou psychickou vycvorenosťou a pripravenosťou na školskú prácu, horším vzťahom k učeniu a slabším záujmom o školskú prácu, ale i citovou neuspokojenosťou, rozkolísanosťou, frustračnými zážitkami, ktoré sa neraz stávajú brzdou učebnej činnosti žiaka. Rodinné prostredie vplýva teda na učebnú prácu žiakov nepriamo viac-menej priaznivým formovaním psychických schopností a vlastností dieťaťa. Vidieť teda, že riešenie problému neprospiievania žiakov bude z veľkej časti závisieť od toho, ako rýchle a v akej miere dokážu také

typy rodín pozdvihnúť svoju výchovnú a kultúrnu stimuláciu, ako aj od toho, nakoľko dokážu zabezpečovať aj zdravý emocionálny vývoj detí a zbaviť sa v tomto smere škodlivých vplyvov, ktoré znižujú žiakovu učebnú výkonnosť i pri dobrých rozumových schopnostiach. Bolo by nereálne, chcieť odstrániť neprospievanie žiakov len cestou školy a nevidieť ho vo veľmi významnej závislosti od širších spoločenských podmienok, ale najmä od vplyvu rodiny. Potvrdilo sa totiž, že práve vpravovacie ťažkosti dieťaťa, spôsobené nepriaznivými podmienkami v rodinnom alebo inom nevhodnom sociálnom prostredí a prejavujúce sa najrozmanitejšou subjektívnou i objektívnou symptomatikou, odrážajú sa veľmi nepriaznivo vo forme porúch učenia a znižujú výkonnosť intelektových funkcií žiaka, a tým nepriamo i úroveň jeho učebnej výkonnosti. Preto práve zlepšovaním psychohygienických podmienok pre zdravý rozvoj detí v rodinách možno veľmi účinne vplývať aj na celkový psychický vývoj dieťaťa a na jeho učebné výsledky. V tomto smere prevenciu proti rozháraným rodinným pomerom a úsilie o upevnenie labilizovaného postavenia rodiny treba pokladať za významný krok i k prekonávaniu učebných ťažkostí žiakov v škole.

Pravda, škola práve u týchto žiakov stojí pred závažnou úlohou kompenzovať nedostatky rodinnej výchovy. No pri stálom stupňovaní nárokov na žiakové vedomosti, pri preplnených učebných plánoch a osnovách venuje učiteľ pozornosť najmä didaktickému pôsobeniu na dieťa, výchovný a psychologický kontakt so žiakom zostáva nedostatočne rozvinutý, čo platí dvojnásobne pre kontakt so slabými žiakmi. Vplyv školy je až povážlivo nízky vo výchovnej sfére, vo sfére emocionálnej, záujmovej, ba aj postojovej.

4. Vyššie riziko ohrozenosti školskými neúspechmi u neprospievajúcich než u prospievajúcich žiakov je podmienené aj celkovým doterajším vývinom ich osobnosti a organizmu, ktorý oproti ostatným žiakom predstavuje aj v tomto smere znevýhodnený terén. Mnohé vnútorné i vonkajšie činitele vývoja u nich významne zaostávajú za podmienkami vývinu prospievajúcich žiakov. Ukázalo sa, že približne až 2/3 neprospievajúcich žiakov mali svoj organizmus najmä v útlom detstve, ale i v neskoršom predškolskom veku, resp. školskom veku ohrozený nejakým škodlivým vplyvom. Prirodzene to mohlo oslabiť, spomaliť, zabrzdiť alebo i zastaviť zdravý vývin dieťaťa, a tým nepriamo škodlivo ovplyvniť aj učebnú vý-

konnosť žiaka. Na celkový telesný, sociálny, intelektový i citový vývin najčastejšie nepriaznivo pôsobili tieto 4 kategórie činiteľov: perinatálne poškodenie mozgu (najmä pôrodná trauma s následným kriesením, predčasný pôrod, pôrod cisárskym rezom, kliešťový pôrod), telesná slabosť, rôzne druhy neurotických ťažkostí, ale najmä nízka výchovná starostlivosť až zanedbanosť v primitívnejšom prostredí, v ktorom je absolútny nedostatok pozitívneho výchovného pôsobenia na dieťa. Až 65,4 % neprospievajúcich žiakov skúmaného súboru žilo v takomto prostredí. Práve v takomto prostredí dochádzalo nezriedka až k psychickej deprivácii detí.

Pokiaľ ide o zdravotný stav, prežitie i súčasné ochorenie, zistili sa významné rozdiely len medzi skupinou neprospievajúcich a vyznamenaných, pravda, zase v neprospech neprospievajúcich. V tomto ohľade však rozdiely medzi skupinami neprospievajúcich a prospievajúcich žiakov nie sú natoľko výrazné. Zistilo sa však, že vplyv týchto chorôb na školskú vpravenosť a na učebnú výkonnosť žiaka bol oveľa škodlivejší v skupine neprospievajúcich žiakov, a to predovšetkým pre horšie podmienky ich vývinu, v ktorých ľahšie dochádzalo k ochoreniu žiaka, pričom liečebná reedukačná starostlivosť nebola vždy na príslušnej úrovni.

Táto časť výskumu presvedčivo dokázala, že veľká väčšina neprospievajúcich žiakov sa zjavne podľa podmienok svojho vývinu odlišuje od ostatných žiakov. Sú to deti so zvýšenou pohotovosťou k maladaptácnym ťažkostiam v školskom prostredí, znižujúcim ich učebnú spôsobilosť. Už aj preto sú ohrozené školským neúspechom oveľa viac ako ostatní žiaci, ich tolerancia na frustračné zážitky je oveľa nižšia. Preto vo výchovnom prístupe k nim sa len málokedy obídeme bez odbornej zdravotníckej a psychologickéj služby, ktorá pomáha učiteľovi nielen odkryť špecifickosti žiakovho vývinu, ale i priamym terapeutickým alebo liečebno-nápravným, resp. reedukačným zásahom pomáha znižovať, mierniť následky nevhodných vývinových vplyvov. A čo je rovnako dôležité, pomáha škole a učiteľovi utvárať v osobnosti neprospievajúceho žiaka vhodné kompenzačné mechanizmy, hlavne zodpovedajúce mravné a charakterové vlastnosti, ktorými takí žiaci zdolávajú učebné ťažkosti, dovoľuje využiť spätnoväzbový účinok prípadných úspechov na založenie kladnej učebnej motivácie.

5. Pokiaľ ide o psychickú kapacitu neprospievajúcich žiakov, prejavili sa významné rozdiely medzi nimi a skupinami prospievajúcich žiakov, pokiaľ ide o niektoré psychické funkcie, schopnosti i vlastnosti osobnosti.

Zistila sa predovšetkým štatisticky významná zhoda výsledkov rozumových skúšok a prospechovej úrovne žiakov ($P < 0,01$). Najvyššie výsledky v rozumových skúškach dosiahli vyznamenaní žiaci a najslabšie zas žiaci neprospiavajúci, najmä však repetenti s globálnym neúspechom. Medzi neprospiavajúcimi bola približne polovica žiakov so slabšou než priemernou rozumovou výkonnosťou. Pokiaľ ide o štruktúru intelektu, najvýraznejšie sa neprospiavajúci žiaci líšili slabou úrovňou abstraktného myslenia, porozumenia. Nesignifikantné rozdiely sa ukázali v mechanickej pamäti.

Aj tak tvorili druhú polovicu (46,7 %) takí žiaci, ktorí neprospiavali aj pri dobrých výsledkoch v rozumových skúškach, ktorí teda nevyužili svoje rozumové možnosti. Na druhej strane bolo medzi neprospiavajúcimi žiakmi do 20 % takých, ktorí dosiahli v testových skúškach výsledky hlboko pod úroveň normy. Z toho možno uzatvárať, že i keď aktuálna rozumová výkonnosť žiakov (predpokladali sme, že takú sme zisťovali príslušnými rozumovými skúškami) má ďalekosiahly vplyv na učebné výsledky žiakov, nemá v tomto smere absolútne určujúci dosah. Uplatnenie a realizácia rozumových schopností v školskom učení žiakov závisia, ako sa to ešte ukáže v ďalších súvislostiach, aj od iných činiteľov a podmienok. Toto zistenie teda pripúšťa záver, že pre školský prospech žiakov má úroveň celkovej psychickej spôsobilosti učiť sa, zahrňujúcej sociálne a biologické organické determinanty, vlastnú schopnostnú vystrojenosť žiaka i citové, mravné i charakterové vlastnosti žiaka, väčší význam než tzv. inteligencia. Pre úspešné učenie žiaka je dôležitá práve skladba tejto psychickej spôsobilosti a zaväži v nej viac priaznivý vzájomný pomer jednotlivých zložiek než váha jednotlivých komponentov.

Tieto závery napríklad znovu potvrdzuje to, že v trvale neurotizujúcom rodinnom prostredí, resp. v traumatizujúcich sociálnych podmienkach sa v škole často neuplatní ani nadaný žiak. Na druhej strane boli prípady, že aj žiaci priemernejšej rozumovej výkonnosti dosahovali kladné učebné výsledky v konsolidovanom rodinnom prostredí. Naše pokusy štatisticky zistiť, pri akej miere kladného zastúpenia jedného faktora môže žiak dosiahnuť v učení kladné výsledky i pri slabších ostatných komponentoch, boli úspešné len čiastočne. Stroskotali na tom, že každý neprospiavajúci žiak je prípad svojho druhu, s jedinečným špecifickým vývinom. Preto i snaha postupovať pri prekonávaní školského zlyhania univerzálnymi globálnymi metódami, a pritom nerešpektovať to, čo je v danom prípade

osobitné, je vopred odsúdená na neúspech. Treba osobitne zdôrazniť, že rodinné prostredie žiakov sa ukázalo aj v tomto smere ako veľmi významný, diferenciačný faktor. Medzi jeho úrovňou a výsledkami rozumových skúšok sa potvrdila veľká zhoda. Tak sa napríklad zistilo, že až 2/3 všetkých neprospiavajúcich žiakov pochádzali z rodín vyznačujúcich sa nižšou kultúrnou a výchovnou úrovňou. Tým sa len potvrdzuje náš predpoklad, že v sociálnom prostredí našich rodín i v súčasných podmienkach socialistického vývoja sa prirodzené rozdiely medzi deťmi ďalej zvyšujú.

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

Neprospiavajúci žiaci sa líšia od skupín priemerných žiakov štatisticky významne (od vyznamenaných na úrovni $P < 0,01$). Menej významne sa líšia 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 hlavne slabšími výsledkami v zapamätávaní podnetov druhej signálovej sústavy, a to tak vo verbálnej oblasti, ako aj v oblasti symbolickej. Pre školské vyučovanie týchto detí vyplýva nevyhnutná potreba dôslednejšie využívať názor.

V pozornosti a pracovnej výkonnosti zisťovanej podľa výsledkov dosiahnutých v Bourdonovom škrtacom teste sa neprospiavajúci žiaci neodlišovali od skupín prospiavajúcich žiakov hrubým výkonom, t. j. celkovým počtom začiatkovaných štvorčiek, až na to, že sa rýchlejšie unavovali, čo sa prejavilo rapidným klesaním výkonu v druhej polovici testu. Zato však zaostávajúci žiaci predstihli ostatných chybovosťou, takže pokiaľ ide o kvalitu, ich pracovný výkon ani zďaleka nedosahuje úroveň výkonu prospiavajúcich žiakov. Neprospiavajúci žiaci sa ukázali čo do odhadu vlastných možností ako menej realistickí a prehnane aspiratívni. Naproti tomu prospiavajúci žiaci, a najmä vyznamenaní sa ukázali s ohľadom na prejavené pracovné aspirácie a možné výsledky ako skúsenejší, rozvážnejší, zrelší. Neprospiavajúci však preukázali väčšiu odolnosť oproti frustračným vplyvom a lepšiu prispôbenosť na záťažové situácie v školskom prostredí.

6. Pokiaľ ide o mimointelektové činitele školského neprospechu, neprospiavajúci žiaci sa líšili od skupín prospiavajúcich žiakov predovšetkým vo sfére emotívneho vývoja. 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 zníženým sebačítom, apatickí, nesmelí, náchylní na citové zabrzdenie. Tieto vlastnosti nadobúdali u nich najmä pod vplyvom častejších konfliktných situácií v škole charakter afektívnych porúch, neraz i s patologickým dosahom. Práve tieto osobitosti ich citového vývoja sa veľmi nepriaznivo odrážali aj v poznávacích procesoch žiakov. Žiaci sa slabo sústreďujú na učenie, ťažšie im padne učiť sa, čo sa nepriaznivo odráža jednak na formovaní ich vzťahu ku škole, jednak vo veľmi slabej efektívnosti vlastného učebného procesu. Žiada sa vyzdvihnúť, že zvýšenú pohotovosť týchto žiakov k afektívnym poruchám znásobujú často nevhodné podmienky rodinného prostredia, ako aj nepochopenie zo strany školy. Práve pre dosiahnutie istej citovej rovnováhy a stability je nevyhnutné pomôcť im prekonať školský neúspech, a to ešte skôr, ako sa v osobnosti žiaka utvoria obranné mechanizmy vo forme najrozmanitejších výkyvov v správaní. Celkove sa potvrdilo, že emocionálny vývin žiaka hrá pri rozumovej vyspelosti v jeho učebnej výkonnosti jednu z najvýznamnejších úloh.

Oproti ostatným žiakom je u neprospeievajúcich signifikantne znížená aj individuálna vpravovacia schopnosť a sociabilita. Dalo sa to očakávať už aj s ohľadom na ich slabšiu vývinovú vstrojenosť spôsobenú najrozmanitejšími vnútornými a vonkajšími škodlivými vplyvmi. Prejavilo sa to nielen tým, že sa u zaostávajúcich v štatisticky významnej miere častejšie vyskytujú vpravovacie ťažkosti, ale aj tým, že majú obyčajne horšie správanie. Charakteristickým svedectvom maladjustačných ťažkostí je aj celková skladba reaktibility žiakov na ich školské neúspechy, vyznačujúca sa u veľkej väčšiny záporným prízvukom, čo pribrzdzuje rozvoj kladných pracovných motívov. To samo osebe svedčí o neúnosnosti ponechať týchto žiakov dlhší čas bez konkrétnej pomoci, bez primeraného riešenia ich školskej situácie. O neschopnosti veľkej časti neprospeievajúcich žiakov vyrovnať sa s vlastnými školskými neúspechmi svedčí aj to, že sa so svojimi učebnými ťažkosťami a so zlými klasifikačnými známami veľmi neradi zverujú svojim rodičom. Oveľa častejšie tieto neúspechy utajujú, zakrývajú, uchylujú sa ku klamstvu a podvodom, resp. zvaľujú vinu za svoje školské neúspechy na učiteľa.

Výskum tiež potvrdil, že pokiaľ ide o individuálnu akceptabilnosť, zaostávajú neprospeievajúci žiaci za ostatnými. Až na malé výnimky, keď

zlyhávajúci žiak získa autoritu inými imponujúcimi schopnosťami alebo vlastnosťami, nepatria títo žiaci v triede k obľúbeným, skôr naopak. Vyplýva to jednak z ich zníženej sebaistoty, mnohokrát z nedisciplinovanosti, ale najmä z nedostatkov pri nadväzovaní sociálnych kontaktov, pre ktoré sa stávajú neraz doslova „vydedencami“, žijúcimi akoby na periférii záujmov triedy. Táto sociálna izolovanosť mnohokrát s vážnymi dôsledkami pre vývoj osobnosti stáva sa veľkou prekážkou učebnej výkonnosti žiakov.

Sťažená sociálna vpravenosť neprospeievajúcich žiakov býva však aj výsledkom niektorých nevhodných osobnostných črt a vlastností ich osobnosti. Ukázalo sa totiž, že v porovnaní s prospeievajúcimi sa neprospeievajúci žiaci signifikantne líšia oveľa väčšou mierou prisúdených záporných osobnostných vlastností a črt, a to tak v charakterovej oblasti, vyjadrujúcej vzťahy žiaka k sebe samému (skromnosť, sebeckosť), k iným (kamarátskosť, družnosť), vzťahy k práci, ako aj v povahovej, temperamentálnej oblasti a v oblasti týkajúcej sa niektorých typických psychologických schopností (pozornosť, sústredenosť, neposednosť, nesmelosť). To značí, že veľká časť neprospeievajúcich žiakov sa zaraďuje do kategórie s prevažne zápornými, alebo výlučne zápornými vlastnosťami. Tento rozdiel je výraznejší u žiakov mladšieho školského veku a viac u chlapcov ako u dievčat. To svedčí, že na strednom stupni ZDŠ neprospeievajú častejšie aj žiaci s kladnejšími osobnostnými vlastnosťami, pretože školské požiadavky tu neraz nezvládnu ani žiaci s pozitívnymi črtami. Tieto rozdiely sa ukázali ako štatisticky významné ($t < 0,01$). Už to samo osebe potvrdzuje, že veľkú väčšinu neprospeievajúcich žiakov tvoria doslova problémové deti. Svedčí to aj o tom, že v rodine, ale hlavne 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.

V súlade s doterajšími poznatkami potvrdil náš výskum aj u neprospeievajúcich žiakov podstatný nedostatok kladného vzťahu ku školskej práci, vyšší stupeň nezájmu o učenie, čím sa títo žiaci zase signifikantne odlišujú od kontrolných skupín prospeievajúcich. Svoj zlý vzťah k učeniu odôvodňujú pohnútkami spadajúcimi zväčša do emočnej a vôľovej sféry (nechce sa im učiť, neradi sa učia). Prekvapuje však, že takmer 4/5 neprospeievajúcich žiakov majú pritom správny názor na učebnú prácu, docenujú jej význam a spoločenskú potrebu.

Uvedený rozpor medzi poznávacou, kognitívnou zložkou na jednej strane a emotívnou, resp. vôľovou zložkou na strane druhej sa javí ako najcharakteristickejšia črta vo vzťahu neprospievajúceho žiaka ku školskej práci v súčasných podmienkach našej školy. Ak uvažíme, že hlavným motivačným zdrojom pre žiaka je kladná skúsenosť so školským učením, potom sa z preventívneho hľadiska žiada venovať všetku pozornosť organizácii a riadeniu, premyslenému usmerňovaniu učebného procesu, aby žiak mal zážitok úspechu, ktorý pri opakovaní, posilňovaní novými úspechmi môže od základov zmeniť jeho ľahostajný, resp. záporný vzťah ku školskej práci. Porovnanie žiakovho vzťahu k učeniu s jeho vzťahom k telesnej práci nepotvrdilo v každom prípade obojstrannú kladnú súvislosť. Zatiaľ čo väčšina žiakov s dobrým vzťahom k učeniu mala i kladný vzťah k telesnej práci, opak sa nepotvrdil. Slabší žiaci s kladným vzťahom k telesnej práci mali často ľahostajný, resp. celkom záporný vzťah k učeniu. Z toho vyplýva, že vzťah k učeniu a k telesnej práci nie sú ekvivalentné veličiny a že príprave slabších žiakov na praktickú činnosť, na telesnú prácu, podchyteniu ich sklonu k telesnému pohybu, rozvíjaniu manuálnych zručností treba v našich školách venovať oveľa viac pozornosti. Hlavne ale zostáva pre školu i pre rodičov povinnosť nezjednodušovať zložitý proces vyrovnávania sa žiaka s učebnými povinnosťami, neočakávať samočinné utvorenie kladného vzťahu k učeniu, ale tento zložitý proces cielavedome regulovať s prihliadaním na vekové a individuálne vlastnosti žiakov.

7. Napokon sa ukázalo, že aj z hľadiska šírky a obsahu záujmovej činnosti sa neprospievajúci žiaci líšia od prospievajúcich. Zaostávajú za svojimi úspešnými rovesníkmi v škole najmä tým, že ich záujmová činnosť je rozsahom i obsahom chudobnejšia. Ukazuje sa predovšetkým, že v podstate menej čítajú, orientujú sa skôr na praktické činnosti, resp. na pasívne počúvanie rádia a sledovanie televízie. Pokiaľ čítajú, sú viditeľné medzi nimi a prospievajúcimi žiakmi markantné rozdiely, pokiaľ ide o náročnosť čítania. Neprospievajúci žiaci siahajú hlavne v mladšom školskom veku radi po rozprávkach, zatiaľ čo prosperujúci javia už oveľa vyšší záujem o čítanie s dobrodružnou tematikou, siahajú po typických knihách pre mládež, dievčatá po dievčenských románoch. Nižšiu vývinovú a aspiračnú úroveň prezrádzajú aj profesionálne želania neprospievajúcich žiakov, ako aj ich rozhľad v oblasti kultúry, umenia a športu. Zaostávajúci žiaci

vidia svoj životný cieľ častejšie v nekvalifikovanej manuálnej práci. Celkove to dokazuje predtým vyslovený predpoklad, že osobnosť neprospievajúceho žiaka bude vo veľkej väčšine prípadov z hľadiska záujmovej aktivity menej exponovaná ako u žiakov, ktorí sú v škole výrazne úspešní. Potvrzuje to, že väčšina zaostávajúcich žiakov pochádza z výchovne a kultúrne málo stimulujúceho prostredia, že bývajú obvyčajne mentálne menej rozvinutí, a preto u nich prevažujú sklony k praktickej činnosti nad intelektuálnymi záujmami. To, prirodzene vedie k ich ďalšiemu znevýhodneniu v škole, pretože náskok dobrých žiakov, rozširujúcich si obzor čítaním i ďalšími kultúrnymi aktívnymi činnosťami, sa len zvyšuje.

8. Ďalší okruh poznatkov, vyplývajúci z nášho výskumu, informuje o možnom podiele školy a učiteľa na učebných ťažkostiach a na školských neúspechoch žiakov, a to najmä z hľadiska dvoch hlavných problémov: v súvislosti s učiteľovým pôsobením na žiaka a v súvislosti s niektorými osobitosťami školského vnútorného výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré mimoriadne citlivo vplývajú na učebnú výkonnosť žiaka práve v podmienkach našej školy.

Zisťuje sa, že veľkej väčšine učiteľov nemožno upierať úsilie a dobrú vôľu výchovne riešiť situáciu neprospievajúceho žiaka. I keď sa u časti učiteľov prejavuje istá zjednodušujúca tendencia v nazeraní na všeobecné i špeciálne schopnosti žiakov v smere ich podceňovania, resp. tendencia vidieť tieto schopnosti v závislosti od úrovne žiakovho prospechu, u veľkej väčšiny badať snahu preniknúť k poznaniu príčin žiakovho neprospechu a je zreteľný aj optimistický pohľad väčšiny učiteľov čo do prognózy žiakovho zlepšenia. Napriek tomu primeranosť zvolených pedagogických zásahov a účinnosť výchovných opatrení učiteľa smerom k žiakovi bola tým horšia, čím šlo o slabšieho žiaka. Vyzerá to tak, akoby s prospechom žiakov úmerne klesala aj možnosť účinného pedagogického zásahu zo strany školy. I keď je z jednej strany väčší úspech školy v pôsobení na dobrých žiakov pochopiteľný, otvorenou zostáva otázka nízkej efektívnosti pedagogickej starostlivosti učiteľov o slabých žiakov, a najmä otázka veľkého výskytu neprimeraných pedagogických zásahov voči zaostávajúcim žiakom. Tento rozpor medzi dobrou snahou učiteľa a jej nízkou výchovnou efektívnosťou nemožno pripísať ani zďaleka len na vrub učiteľa. Ukazuje sa, že tu ide len o čiastkový prejav širšieho rozporu, ktorý sa stále nástojčivejšie vynára v našej súčasnej škole, dosiaľ neprekonaného rozporu

medzi novými cieľmi, novým obsahom, úlohami našej školy a jej súčasnou výchovno-vzdelávacou úrovňou, a ktorý sa premieňa v pedagogickej práci učiteľa predovšetkým v tendencii zjednodušovať výchovno-vzdelávací proces školy, ale najmä riadiacu funkciu učiteľa v ňom. Ďalej v tendencii vidieť výchovu a vyučovanie v starej, tradičnej, ale už prekonanej schéme: požiadavka školy — povinnosť žiaka učiť sa, resp. v tendencii vidieť a hodnotiť žiaka len podľa dosiahnutých výsledkov. Doposiaľ zaužívaná prax pedagogického pôsobenia na neprospeievajúceho žiaka hlavne pomocou vystupňovaných prostriedkov zápornej stimulácie (strachu a trestov) ukazuje sa ako najvýraznejší dôsledok týchto neprekonaných tendencií.

9. Na základe štúdia kvantitatívnych vzťahov medzi školským prospechom a jeho základnými faktormi, vyjadrených pomocou korelačných koeficientov, zistila sa významná súvislosť medzi prospechom a všetkými základnými skúmanými faktormi. Aj tým sa potvrdil záver, že školské zlyhanie žiaka je skutočne krízou celej jeho osobnosti.

Zo skúmaných ôsmich kategórií činiteľov školského prospechu žiakov (celkový vývin, zdravotný stav, úroveň rozumovej výkonnosti, charakteristické osobnostné črty, vzťah k učeniu, správanie sa, rodinné prostredie, škola a učiteľ) mali najvýraznejší zástož a najzávažnejšie boli: vzťah žiaka ku školskej práci ($r = 0,825 - 0,894$), rodinná situácia žiaka ($r = 0,707 - 0,836$), charakteristické osobnostné vlastnosti ($r = 0,750 - 0,808$) a úroveň rozumového vývoja ($r = 0,639 - 0,775$). Na základe toho za typicky neprospeievajúcich žiakov možno pokladať práve takých, ktorí zlyhávajú pod vplyvom komplexného pôsobenia mnohých nevhodných činiteľov, hlavne ale pod vplyvom uvedených 4 kategórií, majúcich najväčší vplyv na učebnú výkonnosť žiaka. Ako netypické sa potom javia také prípady, ktoré by podľa uvedených kritérií mali prepadávať a prospievajú, resp. takí žiaci, ktorí neprospeievajú a mali by prospievať, čo sa zistilo pomocou diskriminačnej analýzy. Všeobecne by bolo možné povedať, že typicky neprospeievajúci žiaci tvoria v našej školskej populácii špecificky vyhranenú skupinu detí so zvýšenou pohotovosťou ku školskému zlyhaniu. Sú to najčastejšie deti s pomalším pracovným tempom a slabšou rozumovou výkonnosťou, so zlým vzťahom ku školskej práci, často s poškodeným alebo oslabeným neuroterénom, pochádzajúce z rodín s nižšou výchovnou starostlivosťou a kultúrnou stimuláciou, ohrozených emocionálnou a sociálnou neistotou. U každého z týchto žiakov je v najširšom

zmysle slova znížená schopnosť úspešne sa učiť. Nemožno ju však vidieť ako nemeniteľnú, t. j. v statickej miere vnútorných a vonkajších podmienok, ale v aktuálnej úrovni vývoja dynamickej štruktúry, vytvorenej interakciou vnútorných a vonkajších faktorov žiakovej osobnosti, v ktorej sa završuje celkom individuálne s prevahou uplatňuje raz moment vnútorný, inokedy komponent vonkajší. Práve táto štruktúra je rozhodujúca pre určenie indexu prispôsobenosti žiaka na učenie. U neprospeievajúcich žiakov má práve ona viac-menej typickú podobu. Ukázalo sa, že deficit vo vôľovej a emocionálnej oblasti sú u nich väčšie ako vo sfére rozumového vývoja.

Ako významné zistenie treba zdôrazniť aj to, že medzi činiteľmi majúci najväčší význam pre učebnú výkonnosť žiaka sa podľa výsledkov nášho výskumu neobjavila 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 miere podmienené školou. Neprospech žiakov je viac priamym alebo nepriamym odrazom tejto nedostatočnosti pôsobenia školy než nejakých konkrétnejších metodických nedostatkov.

10. Významný vplyv na školské zlyhanie neprospeievajúcich žiakov majú aj niektoré špecifické črty poznávacích procesov u týchto detí. Nadpolovičná väčšina z nich sa líši od ostatných žiakov predovšetkým slabšou úrovňou vyšších rozumových operácií, abstraktného a symbolického myslenia. Takmer u všetkých sa však zistil nepriaznivý vplyv emocionálnych porúch, resp. nevyrovnaného citového stavu na priebeh učenia a osvojovanie vedomostí pri školskom učení. Sú to žiaci so zníženou sústredenosťou a vnímavosťou pri preberaní školských informácií, so zvýšenou mierou najrozmanitejších prekážok plynulého zapamätávania a vštepovania nových poznatkov, ako aj s veľkými prekážkami pri ich reprodukovanií a vybavovaní. Ak k tomu pridáme, že následkom slabšieho celkového vývinu a pôsobenia rozmanitých nôx, najmä v predškolskom veku (poškodenie CNS, následky horúčkovitých ochorení, vývinová zaostalosť) sa tieto žiaci rýchlejšie unavujú, pochopíme, že z tejto stránky sú v porovnaní s ostatnými deťmi veľmi znevýhodnení. Pri opakujúcich sa neúspechoch s ostatnými deťmi veľmi znevýhodnení. Pri opakujúcich sa neúspechoch znižuje sa ich záujem o školu, neraz prichádza intelektuálna pasivita so sprievodným odporom k logickému rozmýšľaniu. Je len prirodzené, že toto všetko sa odrazí v strate osobnej istoty, sebadôvery, a najmä v nedosta-

točnej rozvinutosti ich motivačnej úrovne. Ukázalo sa, že niektoré z uvedených porúch v školskom učení týchto žiakov sú takej povahy, že ich nebude možné riešiť pri súčasnom frontálnom hromadnom vyučovaní, ale len zriaďovaním špeciálnych tried, resp. liečebno-výchovných ústavov s povinnou školskou dochádzkou.

11. Pokiaľ ide o vývinové a rodové aspekty zistených poznatkov, overili sa niektoré známe teórie, resp. vyplynuli z výskumu aj niektoré nové závery. Ukázali sa hlavné podstatnejšie rozdiely čo do etiológie a príčin neprospechu medzi žiakmi mladšieho a stredného školského veku, a to hlavne v tom, že u mladších žiakov sa oveľa významnejším ukázal zástoj následkov pôsobenia škodlivých vývinových vplyvov v ranom i predškolskom veku. Bolo zrejmé, že s vekom sa oslabuje vplyv týchto následkov a že v menšej miere sa negatívne zúčastňujú na učebnej výkonnosti žiaka. Práve tak sa ukázalo, že riziko ohrozenosti osobnosti neprospietajúcich žiakov nízkou výchovnou starostlivosťou v rodine je podstatne vyššie v mladšom školskom veku než v strednom školskom veku, nehovoriac už ani o častejšom výskyte a škodlivejších následkoch chorôb u mladších žiakov pre ich učebnú prácu. Z týchto zistení je pochopiteľná aj istá závislosť sociálnej vpravenosti a sociability neprospietajúcich žiakov na vekovom činiteli, a to v tom zmysle, že u mladších žiakov sa potvrdil väčší výskyt maladaptálnych ťažkostí v školskom prostredí. Netypických neprospietajúcich žiakov bolo v mladšom školskom veku viac ako v strednom školskom veku, čo sa dá vysvetliť znovu vývojovým aspektom. Čím je žiak vekovo vyspelejší, tým je nepravdepodobnejšie, že v jeho učebnom výkone dôjde k takým výkyvom, ktoré by sa mohli označiť ako netypické. Za veľmi významné zistenie v tomto smere pokladáme výrazný pokles výkonu v začínajúcej sa puberte, ale na druhej strane práve taký výrazný vzostup emocionality. Je to nielen overenie validity našich výskumných metód, ale aj známych poznatkov vývinovej psychológie o pubertálnom úpadku výkonu a o častejších poruchách v učení. Možno teda povedať, že školský neprospech žiakov nadobúda s vekom svoju špecifickosť. V tom vidíme do istej miery aj diagnostický dosah poznatkov nášho výskumu. V mladšom školskom veku majú na učebnú výkonnosť žiaka väčší vplyv prirodzené rozdiely medzi deťmi, najmä rozdiely v ich mentálnej výkonnosti a prospietajú tu žiaci aj s menej priaznivým osobnostným vystrojením, t. j. i s horším vzťahom k učeniu, s niektorými zápornými charaktero-

vými vlastnosťami a pod. Naproti tomu u žiakov stredného školského veku vzrastá práve dosah morálnych a charakterových vlastností, najmä kladného vzťahu k učeniu, svedomitosti, usilovnosti, ktorými sa neraz prekrývajú menšie alebo väčšie nedostatky v psychickej vystrojenosti žiakov.

Pokiaľ ide o rodové rozdiely, najvýznamnejšie je zistenie dosiahnuté práve interpretáciou výsledkov výskumu u tzv. netypických neprospietajúcich. Medzi tými žiakmi, čo by nemali prepadávať a predsa prepadávajú, je štvornásobne viac chlapcov ako dievčat. A naopak, u tých, ktorí by mali prepadávať a neprepadávajú, je takmer päťnásobne viac dievčat ako chlapcov. Ak k tomu dodáme aj ďalšie zistenie, že príčinou neprospechu u chlapcov sú v oveľa väčšej miere mimointelektové faktory než u dievčat, dochádzame k záveru, že školské zlyhanie u chlapcov je vo veľkej miere funkciou iných činiteľov ako u dievčat. U chlapcov majú rozhodujúcejší význam osobnostné vlastnosti, u dievčat zase majú výraznejší zástoj rozumové schopnosti. Ale aj v iných oblastiach sa prejavili rozdiely. Za zmienku stojí zistenie, že v etiológii školského zlyhania dievčat nehrajú vývinové škodlivé vplyvy takú významnú úlohu ako u chlapcov. Dievčatá ukazujú vyššiu rezistentnosť voči týmto škodlivým vplyvom a dokážu sa napr. úspešne učiť aj pri horších vývinových a zdravotných podmienkach. Najzreteľnejšie sa to prejavilo tým, že medzi vyznamenanými žiakmi, pochádzajúcimi z nevyhovujúcich rodinných podmienok, bolo niekoľkonásobne viac dievčat ako chlapcov. Naproti tomu u neprospietajúcich chlapcov je dvojnásobne častejší výskyt adjustálnych ťažkostí na školské prostredie ako u dievčat a približne rovnaký pomer je medzi nimi aj pokiaľ ide o výskyt negatívnych osobnostných, resp. charakterových vlastností. Týmto výsledkami sa len potvrdili známe poznatky overené hlavne školskou praxou o väčšej usilovnosti dievčat v učebnej práci a o nižšom výskyte školského zlyhania, z čoho prirodzene rezultujú logické dôsledky aj pre pedagogickú prax.

V tejto súvislosti sa veľmi žiada zdôrazniť, že školský prospech, resp. neprospech žiakov nie je len odrazom vonkajších podmienok a vplyvov, ale že sa v ňom celkom zreteľne odrážajú aj vnútorné vývinové faktory. Potvrdilo sa to okrem iného aj tým, že žiaci odlišného prospechu mali vo veľkej miere aj odlišné psychologické charakteristiky, alebo aj výsledky psychologických skúšok.

12. Zostáva sa zmieniť o hodnote získaných poznatkov, o ich prínose pre psychologickú, resp. pedagogickú teóriu a pedagogickú prax.

Už na príslušnom mieste (pozri kap. Materiál výskumu a metodický postup) sme o tom vyslovili svoj názor. Nemienime platnosť týchto poznatkov preceňovať, najmä so zreteľom na relatívnu obmedzenosť skúmanej vzorky žiakov, ktorí pochádzali zväčša z východného Slovenska a len sčasti zo stredného Slovenska. Aj výber neprospiievajúcich žiakov i kontrolných skupín žiakov robený metódou náhodného výberu mohol byť ovplyvnený do istej miery subjektívnym postojom učiteľov k žiakom. I keď sme urobili opatrenia, aby to bol výber naozaj náhodný (mali voliť žiakov podľa písmen abecedy, resp. podľa párneho alebo nepárneho poradia v abecede), aj tak sa mohlo stať, že sa do skúmanej vzorky vo väčšej miere dostali práve žiaci „typický“ neprospiievajúci, resp. „typický“ prospiievajúci alebo vyznamenaní. Tým možno napr. vysvetliť o niečo vyššie súvislosti a korelačné koeficienty medzi prospechom žiakov a ich mentálnou výkonnosťou. Celkove to však nijako podstatne nemôže ovplyvňovať hodnotu získaných poznatkov, iba potvrdzuje ich platnosť danú výskumom príslušného javu v ťažších spoločenských podmienkach. Aj kontrolné prieskumy uskutočnené našou metodikou na iných menších súboroch v iných častiach Slovenska v zásade potvrdili zistené relácie, i keď v niektorých prípadoch v menej výrazných podobách.

I keď sme sa usilovali skúmať neprospiievajúceho žiaka v konkrétnych podmienkach výchovno-vzdelávacej práce, a to metódou sústavného dlhodobého pozorovania, ktoré sme uskutočňovali s istým počtom učiteľov, použili sme na zistenie vývoja týchto žiakov aj veľa iných metód, najmä psychodiagnostické pomôcky. Na viacerých miestach sme zdôraznili, že v takých prípadoch sme zistili viac-menej iba situačný obraz o žiakovom vývoji. No ani hodnotu týchto poznatkov nemožno podceňovať, i keď sme tak žiakov vývoj zachytávali viac-menej iba v priemerných hodnotách, ktoré v sebe nijako nemohli zahrňovať celú variačnú šírku individuálneho vývoja žiaka. Takéto poznatky sú prínosom najmä z hľadiska hlbšieho preniknutia do vývojových osobitostí žiakov, a preto treba vyzdvihnúť, že i „prierezové výskumy majú veľkú hodnotu ako prostriedok na obstaranie informácií, týkajúcich sa procesov dozrievania a vývinu“ (110, 45). „Prierezové výskumy vývinu dávajú ako výsledok okrem iného pomôcku pre určenie normy v skúmanom znaku v istom veku. Zo zistenia, čo je,

poukazujú na to, čo by malo byť, či už v jednotlivých prípadoch, či už u celých skupín“ (110, 297). Preto aj z tohto stanoviska treba vidieť hodnotu našich získaných poznatkov. Sú v tomto smere istým prínosom nielen pre vývinovú a pedagogickú psychológiu, ale aj pre psychológiu diferenciálnu, lebo prinášajú informácie o neprospiievajúcich žiakoch hlavne z diferenciálno-vývinového hľadiska. Sú prínosom k porovnaniu vývinových a výkonových závislostí u neprospiievajúcich žiakov. V tomto zmysle skúmané a porovnávané faktory školského neprospechu na základe získaných výsledkov môžu sa stať aj vhodným diferenciálno-diagnostickým prostriedkom.

B/ PEDAGOGICKÉ DÔSLEDKY A ZÁVERY

Zo získaných poznatkov nášho výskumu vyplývajú niektoré dôsledky pre pedagogickú prax i teóriu. O mnohých sme sa zmienili už v súvislosti s danými otázkami na príslušných miestach tejto práce. Nepokladáme za potrebné ich znovu opakovať. Sústreďme sa len na pedagogické závery, ktoré pokladáme za najdôležitejšie.

Je to predovšetkým základná otázka, ako riešiť školskú situáciu neprospiievajúcich žiakov, ako dať do súladu ich vývoj a správanie s požiadavkami školy.

Márne by sme sa však pokúšali hľadať všeobecne platný vzorec pre všetkých žiakov. I keď nijako nemienime zmenšovať význam typického v školskom prepadávaní, predsa je nad všetku pochybnosť, že každý neprospiievajúci žiak je svojím spôsobom jedinečný prípad s vlastnou etiológiou, a preto aj s vlastnými nárokmi na reedukačný program.

Pri tom všetkom však sa nesporne ponúkajú v tomto smere aj niektoré všeobecnejšie závery.

Prvý pedagogický dôsledok by mal hlavne teoretický dosah. Týka sa najmä toho, ako je prepotrebné uviesť na správnu mieru pedagogickú zásadu o vedúcej úlohe výchovy vo vývoji a formovaní osobnosti dieťaťa. Ukázalo sa, že ju neslobodno chápať tak, ako by sa výchovou mali a mohli stierať interindividuálne rozdiely, prirodzené rozdiely medzi ľuďmi. Ukázalo sa, že aj školská výchovno-vzdelávacia prax, pokúšajúca sa dosiahnuť u všetkých žiakov všetko, nerešpektujúca individuálne pracovné tempo žiakov a ich vývinové individuálne osobitosti, je málo účinná najmä smerom

k slabším žiakom. Vyúsťuje nevyhnutne do hyperpedagogiky, ktorá namiesto toho, aby žiaka vhodne motivovala, vynucuje od neho výsledky nátlakom, resp. prostriedkami zápornej motivácie strachom. Ak sme sa v uvedenom zmysle pokúšali najmä u slabších žiakov posunúť hranice ich výkonnosti nad medze ich možností bez reálneho prihliadania na osobitosti ich vývinu, takto dosiahnuté eventuálne zisky ani zďaleka nevyvážili újmy na osobnostných kvalitách týchto žiakov ani nivelizáciu vzdelania, ktorá následkom takejto pedagogickej praxe hrozila ostatným žiakom triedy. Školská výchova sa v tomto ohľade oficiálne podujímala na úlohu, na ktorú nemohla stačiť. Dôsledok takéhoto postupu sa prejavil aj v tom, že pri prekonávaní školského prepádávania žiakov sme na základnej deväťročnej škole nepostúpili ani len o krok. Jeho márnosť sa potvrdila aj z inej strany. Naším výskumom sa plne potvrdil poznatok, že školské zlyhanie žiaka je skutočne prejavom krízy vývoja celej jeho osobnosti. Preto i ťažisko reedukácie nemožno vidieť len v izolovanom didaktickom pôsobení na žiaka, ale treba ju oprieť o hlbokú znalosť celej histórie žiaka, aby sa výchovou mohla zasiahnuť primerane celá jeho osobnosť, najmä jej postojová a motivačná sféra.

Pokiaľ ide o konkrétny postup pri prekonávaní školských neúspechov žiakov, výchovné úlohy treba vidieť diferencovane. Ináč treba postupovať u približne jednej polovice neprospeievajúcich žiakov pomalšieho pracovného tempa a slabšej rozumovej výkonnosti, ináč u tých, čo zlyhávajú pri dobrých rozumových predpokladoch pod vplyvom nedostatočnej výchovnej starostlivosti rodiny a celkom ináč treba riešiť situáciu tých, ktorí zlyhávajú globálne, t. j. žiakov so slabšou úrovňou rozumového vývoja pri nepriaznivých podmienkach ich rodinného sociálneho prostredia, resp. i pri pôsobení ďalších škodlivých vnútorných alebo vonkajších vplyvov.

Treba však osobitne zdôrazniť, že školskú situáciu žiadnej z troch uvedených skupín neprospeievajúcich žiakov nemožno riešiť takým rozšírením výchovnej zodpovednosti za žiaka, ktorá by predpokladala len ďalšie stupňovanie učiteľovej pedagogickej angažovanosti ako jediného reedukačného prostriedku. Pedagogickú problematiku tu treba vidieť v troch polohách. Predovšetkým zo strany možnosti zvýšiť výchovnú efektívnosť rodinného prostredia, rodinnej výchovy, ktorá sa u dvoch tretín neprospeievajúcich žiakov priamo či nepriamo zúčastňuje na školských neúspechoch žiaka. Po druhé, zo strany celospoločenských vplyvov, ktoré sa obyčajne

nepriamo odrážajú na stimulácii žiakovho záujmu o školu, resp. na jeho vzťahu k vzdelaniu. A po tretie ju treba vidieť z hľadiska profesionálnej školskej výchovy, pred ktorou v tomto smere vyvstáva základná úloha kompenzovať nedostatky nielen uvedených exogénnych vplyvov, ale mnohokrát i menšie či väčšie deficity v schopnostnom a či osobnostnom vystrojení žiaka.

Prvá i druhá poloha zahŕňa veľa širokých spoločensko-výchovných problémov, ktoré nejako ovplyvňujú učebnú výkonnosť žiaka. Hlavne však zahŕňa úlohu podstatne zvýšiť úroveň výchovnej starostlivosti a zodpovednosti rodičov, aby si plnili základné ľudské, občianske i užšie rodičovské povinnosti voči deťom, a to už od najútlejšieho veku, a takto zabezpečovať fyzickú, psychickú i morálnu pripravenosť detí pre školu.

Škola musela a musí vždy počítať s istými nedostatkami v uvedených dvoch oblastiach. Ide však o to, ako pri plnení svojich vlastných, ustavične sa zvyšujúcich úloh bude pripravená kompenzovať hlavné nedostatky rodinnej výchovy, resp. ako si poradí so žiakmi slabšej mentálnej výkonnosti, nakoľko bude schopná prispieť k prekonaniu ľahostajného až záporného vzťahu veľkej časti neprospeievajúcich žiakov ku školskej práci.

Z nášho výskumu sa ponúkajú aj v tomto smere niektoré východiskové úvahy, ktoré by mohli pomôcť pri vypracúvaní novej koncepcie ZDŠ, ako aj projektu na riešenie situácie neprospeievajúcich žiakov.

1. Predovšetkým je tu naliehavá úloha pomôcť škole zdolať neprospeievanie žiakov so zníženou rozumovou výkonnosťou v rámci normy, ktorí neprichádzajú do úvahy na preradenie do osobitnej školy. Ukázalo sa, že v škole možno úspešne pracovať aj s týmito deťmi. V skúmanej vzorke boli medzi prospievajúcimi približne dve pätiny takých žiakov. Škola u nich dokázala kompenzovať nižšiu úroveň rozumovej výkonnosti za predpokladu, že žijú v harmonických rodinných podmienkach a že ich vývoj nie je tangovaný inými škodlivými vplyvmi. Ak však vezmeme do úvahy, že prevažná časť neprospeievajúcich žiakov nášho výskumného súboru žila práve v rodinnom prostredí s nižšou výchovou a kultúrnou stimuláciou, potom sa ukazuje reálnejšie rátať pre tieto deti so skupinovým vyučovaním s voľnejšími učebnými osnovami a s prihliadaním na špecifiku ich zníženého nadania pre jednotlivé učebné predmety, ako aj s prizieraním na ich

osobné pracovné tempo a zvýšenú možnosť praktického vyučovania. Ukázalo sa, že tak možno dosiahnuť pozitívny spätnoväzbový vplyv zážitku úspechu na ich učebnú motiváciu najmä pri používaní metódy programovaného vyučovania. Prínosom je aj to, že sa u týchto žiakov darí prekonať záporný vzťah ku školskej práci a vybudovať pozitívnu učebnú motiváciu bez nátlakových metód.

Pre zjavne globálne zaostávajúcich netreba váhať zriaďovať najmä v prvých štyroch postupných ročníkoch ZDŠ podporné triedy. Ak výber žiakov do týchto tried je skutočne diferencovaný, ak sa do nich nezaraďujú paušálne všetci žiaci s učebnými ťažkosťami akejkoľvek etiológie a ak sa nestanú ventilom na odľahčovanie ináč zdravého napätia medzi žiakmi rôznej prospechovej i výkonovej úrovne v triedach, získavajú deti oveľa viac nielen z hľadiska vedomostí, ale aj z hľadiska celkového vývoja svojej osobnosti. Teda na rozdiel od starého, tradičného podceňujúceho postoja k týmto žiakom, podľa ktorého si také deti povinnú školskú dochádzku takmer doslova len vysedeli, ide tu o cielavedomú úlohu podporovať a rozvíjať ich rozum, ale takým spôsobom, ktorý zodpovedá ich možnostiam a ktorý nezdržuje vývoj nadanejších detí, pričom ich opätovný prechod do pôvodnej triedy závisí len od stupňa dosiahnutého vývinového pokroku.

2. Iná je situácia u neprospeievajúcich žiakov s dobrými rozumovými schopnosťami, akých bola približne polovica, ktorí zlyhávali pre nepriaznivé exogénne, resp. endogénne podmienky vývoja, hlavne pre škodlivé vplyvy alebo z nedostatku výchovnej starostlivosti v rodine. Medzi nimi však z hľadiska možnosti ich úspešného vzdelávania treba rozlíšiť opäť tri skupiny:

a) Najpočetnejšiu skupinu tvoria žiaci s vyslovene záporným vzťahom ku školským povinnostiam, ktorí sa nechcú učiť a ani rodičia nejavia náležitý záujem o ich školskú prácu. Charakteristický je pre nich ďalej aj absolútny nedostatok kladných pracovných návykov; b) Druhú podskupinu tvoria žiaci, ktorí sa nemôžu učiť a u ktorých je proces učenia naprosto sťažený 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 a stávajú sa tak priamou brzdou úspešnej adaptácie žiaka na školské prostredie; c) Tretia podskupina žia-

kov nemôže zase v náležitej miere využiť svoje rozumové schopnosti pre isté vnútorné prekážky, spočívajúce v niektorých dificitoch a poruchách ich psychického i fyzického vystrojenia. Učebná spôsobilosť týchto detí je znížená pod vplyvom následkov týchto deficitov. Máme na mysli deti s percepčno-motorickou poruchou, žiakov s poruchami motoriky, pozornosti, resp. so zjavnejšími i skrytými defektmi zmyslov alebo psychických funkcií.

U všetkých týchto žiakov stojí škola pred úlohou rehabilitovať ich učebný výkon. Opäť sa ukázalo, že v škole je to možné po určitú hranicu aj v podmienkach normálnych tried. No po prekročení tejto hranice, najmä ak ide o dlhotrvajúce traumatizujúce vplyvy, resp. celkový nedostatok výchovnej starostlivosti, rozvinie sa v žiakovej osobnosti toľko záporných vlastností, že dochádza k jej deformácii a škola obyčajne nedokáže prevážiť ich pôsobnosť. Ukazuje sa, že práve v takých prípadoch dochádza zo strany učiteľov najčastejšie k bezradnosti. Práve preto je problém prekonávania školského neprospechu aj problémom rodinnej výchovy i širších spoločenských vplyvov. Výskum potvrdil, že práve psychosociálna atmosféra rodinného prostredia s vyváženým citovým pôsobením na dieťa, zabezpečujúca mu pocit istoty, utvára v osobnosti dieťaťa významné predpoklady z hľadiska jeho neskoršieho úspešného vpravenia do školských podmienok. Preto prekonanie, resp. zníženie školskej neúspešnosti žiakov neoddeliteľne súvisí aj s upevnením labilizovanej situácie rodiny, najmä s náležitým docenením jej výchovnej funkcie, čo je však spojené aj s vyriešením závažných materiálnych, ale i kultúrnych a etických problémov našich rodín, ako aj s jednoznačným potvrdením významu funkcie ženy ako matky. V prípade neplnenia si rodičovských povinností mala by spoločnosť voči nedbanlivým rodičom uplatňovať tvrdšie zákonný postih. Umiestnenie takých žiakov v detských domovoch so ZDŠ nemožno pokladať za prijateľné trvalé riešenie problému.

Reedukácia neprospeievajúcich žiakov s primeranou úrovňou rozumových schopností, ale s parciálnymi poruchami vývoja sa aspoň sčasti rieši zriaďovaním špeciálnych tried, v ktorých sa im dostáva okrem primeranej didaktickej starostlivosti aj odbornej liečebno-výchovnej starostlivosti. Ďalší rozvoj týchto špeciálnych tried i celých liečebno-výchovných ústavov pre isté nosologické skupiny porúch vývoja a správania žiakov bude nevyhnutný, ak nechceme, aby sa u týchto detí z nedostatku odborného

výchovného a liečebno-nápravného vedenia ďalej hlbšie upevňovali poruchy vývoja.

Pravda, najúčinnším prostriedkom na prekonávanie žiackych neúspechov v škole je cesta predchádzania, prevencie učebných ťažkostí žiakov. Z toho, čo sme dosiaľ povedali, vyplýva, že *to bude predovšetkým cesta hlbokého poznania žiaka a individuálneho, diferencovaného prístupu k jeho vývoju a výchove*, cesta utvárania vhodných materiálnych, ako aj organizačno-metodických podmienok pre takú prácu (znižovanie počtu žiakov v triede, odstránenie dvojsmenného vyučovania, dobré materiálne vystrojenie škôl, dôsledné zavádzanie nových progresívnych metód vyučovania), pomocou ktorých sa škola dostatne z doterajšej bezradnosti v práci so slabšími žiakmi. Len to je cesta, ktorá povedie k postupnému vyrovnávaniu výkonového deficitu a vývinových nedostatkov osobnosti neprosievajúceho žiaka, ktorou sa vypestuje u týchto žiakov aj náležitá odolnosť, frustračná tolerancia voči školským neúspechom, ktorá ich presvedčí, že hodnotu ich osobnosti neurčuje iba neúspech v učení a ktorá im umožní získať reálny náhľad na vlastné schopnosti, potrebné pre zápas so životnými ťažkosťami (40, 32).

Ak sa nám neosvedčila snaha dosiahnuť silovým vyučovaním za každú cenu úspech u všetkých žiakov ZDŠ, treba nám prejsť namiesto rovnostárskeho prístupu k žiakom k *diferencovanej výchovno-vzdelávacej práci, ale nie s cieľom dokázať schopnosť jedných a neschopnosť druhých, ale rozvíjať osobnosť všetkých podľa ich individuálnych možností*. Jednotná škola je demokratická predovšetkým preto, lebo umožňuje prístup všetkej našej mládeže k vzdelaniu podľa schopností. Zotrela v tomto smere triedne rozdiely. Ak má byť aj v pravom zmysle slova humánnou, musí utvoriť rovnaké podmienky aj pre rozvoj schopností všetkých žiakov. Nesmie v záujme jedných pribrzdovať druhých, najmä ale nesmie pod rúškom demokratizácie vzdelania administratívnymi opatreniami zapríčiniť jeho nivelizáciu, lebo by tým nedosiahla svoje pravé ciele a stala by sa brzdou vývoja spoločnosti. Len podporovaním schopnostnej vystrojenosti a záujmovej variability žiakov v podmienkach výchovno-vzdelávacej práce môže dosiahnuť tieto ciele. Preto netreba mať obavy z dobre premyslenej a s rozvahou uskutočňovanej diferenciácie. Naopak, ukázalo sa, že sme veľkú časť neprosievajúcich žiakov diskriminovali práve tým, že sme nedoceňovali rozdielnosť sociálnej, biologickej i psychickej určenosti ich vývinu. A na

druhej strane sme rovnako ohrozovali diskrimináciou tých schopnejších a nadanejších žiakov, ktorí vo svojom vývoji boli práve pre uvedenú pedagogickú prax pribrzdovaní. Práve pre takto mylne pochopenú pedagogickú teóriu i pedagogickú prax nedosiahla naša škola potrebnú efektívnosť ani s ohľadom na stimuláciu žiakovej učebnej výkonnosti. Práve pre tieto nedostatky zostala veľká väčšina hlavne slabých žiakov v učení veľmi slabo motivovaná, a preto sme v riešení ich situácie urobili len nepatrné alebo žiadne pokroky. Nebolo by však spravodlivé pripisovať vinu za tento stav len pedagogickej teórii, rovnako sa na tom zúčastňovali tie tendencie v našom spoločensko-politickom živote, ktoré podporou dogmatického myslenia znemožňovali alebo obmedzovali možnosť tvorivejších prístupov k riešeniu tejto otázky.

Ak jedným z významných princípov výchovy v jednotnej škole zostáva i naďalej pedagogický optimizmus, nemožno ho zamieňať s pojmom pedagogická ľahkovážnosť, ale treba mu dať serióznu náplň hlavne docenením jeho psychologického obsahu.

Tak ako cieľom tejto práce nebolo vyriešiť otázku školského neprosievania žiaka v celej zložitosti, ale poukázať skôr na jej najpálčivejšie problémy s náznakom ich riešenia, tak ani úlohou tejto poslednej časti nebolo podať vyčerpávajúce pedagogické recepty. Ukázalo sa, že kľúč k reálnemu riešeniu otázky školského prepadávania žiakov má síce škola, ale že narábanie s ním podstatne závisí od celospoločenskej podpory. Stupňujúce sa didaktické požiadavky, ktoré kladie súčasná škola na učiteľa, stále viac a viac viažu celú jeho energiu. Preto ani pri riešení úspešného prekonávania školského zaostávania žiakov sa škola nezaobíde bez odborných služieb psychologicko-výchovného poradenstva, bez ďalšieho odborného servisu najmä zdravotníckych a sociálnych služieb, ale ani bez prehĺbenia odbornej učiteľskej prípravy v smere zvýšenej spôsobilosti k psychologicko-pedagogickému diagnostikovaniu a vedeniu žiakov.

Hárak na prieskum rodinného prostredia žiaka

(zostavil Ing. E. Fraenkel)

Vyplni sociálna sestra pri návšteve domácnosti (pozorovanie, pohovor)

Meno a priezvisko žiaka:

Dátum narodenia:

Škola a trieda:

Opis bydliska: veľkomesto (nad 100 tisíc), mesto (20–100 tisíc), menšie mesto, dedina, dedina v predmestí, banská obec, sídlisko pri závode, skupina domov, samota.

Od kedy?

Predtým od r. do r. života:

Predtým od r. do r. života:

Budova: veľká bytovka, menšia bytovka (4–10 bytov), spoločný dom (2–3), rodinný dom.

Stavba po roku 1945, po 1920, po 1890, staršia.

Možnosť pohybu (podčiarkne sa priestor, ktorý žiak skutočne použil):

dvor (asfaltovaný, dláždený, prirodzený);

záhrada (kultivovaná, čiastočne kultivovaná, nekultivovaná);

detské ihrisko (pri dome, blízko, v obvode 500 m, vzdialené);

ulica (nefrekventovaná, málo frekventovaná, frekventovaná);

prázdny pozemok, okraj obce, verejný park alebo:

Opis bytu: izieb, kuchyňa, veranda, približne m².

V byte býva:

spolu: osôb.

Dieťa býva: vo vlastnej izbe, má spoločnú detskú izbu s

má spoločnú izbu s matkou:

spí samo

Zariadenie bytu: prepychové, dobré, slabšie, pod úroveň.

Poriadok v byte: mimoriadny, poriadok, dobrý, slabší, neporiadok.

Poriadok vo veciach žiaka samotného: mimoriadny, dobrý, slabší, neporiadok.

Dieťa má šaty: exhibičné, dobré, slabšie, pod úroveň,

a to: veľmi čisté, dosť čisté, slabšie, pod úroveň, špinavé;

hračky: príliš veľa, dosť, málo, žiadne;

športové náradie: bicykel, lyže, korčule, raketu (tenisovú, ping-pongovú), stôl (ping-pong), čln, futbal, pušku, iné:

detské knihy: príliš veľa, dosť, málo, žiadne.

Rodičia majú: rádio, televízor, auto, motocykel, chatu

vlastnú knižnicu: veľkú, dosť veľkú, niekoľko kníh, žiadne; s obsahovým zamieraním:

Verejné funkcie rodičov (mimo zamestnania):

Osobitné záujmy (koníčky) rodičov:

Denný poriadok dieťaťa:

Chodí do školy: len doobeda, len poobede, striedavo (týžd. — mes.).

Chodí do družiny: áno — nie. Chodilo od r. do r. prestalo pre (nemôže chodiť pre)

Stravuje sa: doma, v školskej jedálni (raňajky, obed) alebo

Strava prekrmená, normálna, slabšia, pod úroveň.

Chuť do jedla: mimoriadne dobrá, dobrá, slabšia, pod úroveň.

Samostatnosť pri stravovaní: úplne samostatné, samostatné, málo samostatné, nesa-mostatné.

Množstvo spánku (v noci): od do alebo od do

Spí niekedy aj cez deň? Áno — nie. Kedy a koľko?

Často sa zobudí, ráno ťažšie vstáva, v spánku hovorí, chodí, enuresis pavor noct.

Spí niekedy aj cez deň? Áno — nie. Kedy a koľko?

Mimoškolské činnosti dieťaťa:

hudobná škola, hudba, inde cvičí denne hod. týžd.

výtvarná škola, výtvarný krúžok, cvičí denne hod. týžd.

jazyky, týždenne hod.

rytm. tanec, spevácky krúžok, liter.-estetický krúžok hod. týžd.

činnosť v pionierskej organizácii hod. týžd.
..... krúžok v Zväzarme hod. týžd.
..... činnosť v športovom krúžku

hod. týžd.

je členom športového klubu
záujmové krúžky v škole hod. týžd.

doučovacie krúžky v škole hod. týžd.

Z týchto činností sa zapája mimoriadne intenzívne do

veľmi intenzívne do

slabšie do

iba formálne do

Ako sa zúčastňuje žiak na domácich prácach? Veľmi, veľa, málo, nie.
Ak áno, na ktorej?

Najobľúbenejšia činnosť dieťaťa vo voľnom čase, „koníčky“:

V spoločnosti (súrodencov, kamarátov, rodičov, známych — ich vek)

Ako často sa díva dieťa na televízny program?

Koľko hodín sa učí žiak denne (priemerne)? hod.

Učí sa dobrovoľne? Vždy z vlastnej iniciatívy, občas potrebuje upozornenie, potrebuje upozornenie, len na veľký nátlak.

Učí sa vždy sám, občas v spoločnosti spolužiakov, väčšinou v spoločnosti. Nepotrebuje pomoc.

Občas mu pomáha v predmete

Sústavne mu pomáha v predmete

Kontroluje ho niekto v štúdiu? Kto?

Nikdy, veľmi zriedkakedy, občas, často, sústavne.

Dostal žiak v predošliých ročníkoch viac alebo menej pomoci?

Kontrolovali ste ho v predošliých ročníkoch viac alebo menej?

Celkový školský prospech žiaka

Rodinná atmosféra:

Žijú obidvaja rodičia?

Kto z rodiny nebýva v spoločnej domácnosti s dieťaťom? Prečo?

Trpí niekto v rodine na ťažšiu organickú chorobu?

Konzumuje niekto v rodine nadmieru alkoholické nápoje?

Stále, často, príležitostne, potom sa správa

Má niektorý z členov rodiny veľmi podpriemerné duševné schopnosti?

Možno u niektorého člena rodiny pozorovať väčšie morálne defekty (únik z práce, delikvencia, sexuálne úchyľky a pod.)?

Je súlad medzi dospelými členmi rodiny? Ak nie, prečo?

Majú rodičia dost času na výchovu? Je medzi nimi a dieťaťom dost osobného kontaktu? Ak nie, kto sa zaoberá s dieťaťom?

Pozorujete nesprávny vzťah alebo postoj rodičov k dieťaťu (lahostajnosť a nezáujem, negatívne citové vzťahy, prílišná citová viazanosť na dieťa, ťažiadostivosť rodičov a pod.)?

Pozorujete nesprávny postoj alebo vzťah rodičov k súrodencom dieťaťa (negatívne vzťahy, nerovnomerná láska a starostlivosť a pod.)?

Používa niektorý z rodičov (dospelých osôb) nesprávne výchovné metódy? Prílišná náročnosť, prílišná úzkostlivosť, zhovievavosť, zhýčkanie, nesprávne tresty, výchova bitkou, príliš veľa kriku, príliš veľa zákazov, príliš veľa rozkazov, nedôslednosť, nejednotnosť, nedostatok citového a intelektuálneho kontaktu s dieťaťom, citová podvýživa dieťaťa, vštepovanie neumerných ambícií dieťaťu (alebo)

Postoj (vzťah) dieťaťa k jednotlivým dospelým osobám v rodine (na koho sa viaže citovo najviac, úcta, strach, žiarlivosť, nenávisť a pod.):

Vzťah dieťaťa k súrodencom a ich vzájomný spôsob správania (citová viazanosť, vzájomná starostlivosť, lahostajnosť a nezáujem, žiarlivosť, hádky a bitky medzi súrodencami, prílišné sebauplatnenie a panovačnosť súrodenca, neurotický vzťah medzi súrodencami a pod.):

Má dieťa kamarátov? Akí sú? Keď nie, prečo?

Osobnostný dotazník Ing. E. Fraenkla

Meno a priezvisko žiaka:

Čo robíš najradšej vo svojom voľnom čase? (Cez týždeň.)

Ako stráviš svoj voľný čas v sobotu popoludní a v nedeľu? S kým si najviac spolu a čo robíte?

Priateľíš sa so staršími, s rovesníkmi, s mladšími?

Chodievaš často na návštevy? Ku komu?

Prichádzajú častejšie návštevy k Tebe? Kto?

Máš takého priateľa, ktorému úplne dôveruješ?

Keď nemáš, prečo?

Keď si v spoločnosti, cítiš sa príjemnejšie v úradí ako pozorovateľ, alebo radšej hráš vedúcu úlohu v spoločnosti? Radšej rozkazuješ, alebo sa podriaďuješ?

Darí sa Ti presadzovať svoje myšlienky a nápady v spoločnosti?

Mrzí Ťa veľmi, keď svoju myšlienku, nápad nepresadiš?

Máš nepriateľov? Prečo?

Akého by si chcel mať kamaráta (kamarátku)?

Zbieral si už nejaké predmety, známky, nálepky, fotografie hercov, knihy, chrobáky, motýle, rastliny, kvety, zápalkové škatuľky, guľôčky a pod. Čo všetko a s akým úspechom? Prechodne či vytrvalo?

Čo všetko by si kúpil, keby si mal 5 000 Kčs?

Prečo?

Čo by si robil celý deň, keby prázdniny trvali 6 mesiacov?

Cím by si chcel byť, keď budeš veľký? Uvažoval si už o tom? Páči sa Ti viac povolanie, alebo iba jedno?

Prečo?

Keby si robil rozvrh hodín, z ktorého predmetu by si dal viac vyučovacích hodín, z ktorého menej? Ktorý predmet by si nedal do rozvrhu?

Prečo?

O čom si čítal v posledných dňoch, rokoch? Vymenuj aj titulky kníh, na ktoré sa najlepšie pamätáš.

Aké knihy, časopisy by si chcel čítať najbližšie?

Máte doma rádio alebo televízor? Počúvaš (pozeraš sa na televízny program) často? Aký program Ťa zaujíma?

Aká je terajšia móda v obliekaní? (U mužov a u žien?)

Vymenuj najlepších žijúcich filmových hercov, ktorých poznáš.

Vymenuj najlepších športovcov ČSSR.

Vymenuj najznámejších žijúcich vedcov v ČSSR.

Aké stroje a prístroje si (čiastočne alebo úplne) už rozobral v živote? Podarilo sa Ti ich vždy znovu poskladať?

Dotazník pre triedneho učiteľa

(Vyplní triedny učiteľ v spolupráci s učiteľom, u ktorého žiak prepadáva.)

Meno a priezvisko žiaka:

trieda:

a) Z ktorého predmetu (z ktorých predmetov) neprospieva žiak
..... triedy?

b) Ako sa javia podľa Vášho pozorovania ťažkosti a nedostatky žiaka v učení?

c) Kedy sa začal podľa Vašich informácií zhoršovať prospech žiaka a aká okolnosť to zapríčinila?

d) Ako sa správa žiak u Vás, keď nevie odpovedať?

Aké momentálne a dlhodobjšie reakcie pozorujete u žiaka, ak mu dáte zlú alebo dobrú známku, ak ho chváľte alebo pokarháte, trestáte pre neprospech a pod.

e) Ako reagovali a reagujú rodičia (ostatní členovia rodiny) na zlé známky? Ak ich poznáte, vymenujte ich postoj osobitne.

- f) Aké sú podľa Vášho názoru schopnosti žiaka? Všeobecné a špeciálne vlohý.
Má žiak nejaké telesné chyby alebo choroby?

- g) Má žiak isté nedostatky aj v správani? Aké a od kedy?

- h) Aké výchovné zásahy (napr. tresty) používate voči žiakovi?
Ako znáša žiak tresty?

- i) Sú podľa Vášho pozorovania isté nedostatky v celkovom ovzduší rodiny žiaka? Aký je súlad v rodine?

- j) Dostáva žiak dostatok alebo príliš veľa lásky a starostlivosti od členov rodiny? Viazé sa dieťa citove na niektorú dospelú osobu?

- k) Aké nedostatky sú v rodinnej výchove (prílišná zhovievavosť, prílišná prísnosť, nejednotnosť, zhýčkanie a pod.)?

- l) Majú rodičia a ostatní členovia rodiny podľa Vášho pozorovania dostatok schopností, času, sú telesne a duševne dosť zdraví na to, aby výchovne správne pôsobili na dieťa?

- m) Trestá (trestal) niekto žiaka v rodine telesne? Ktorý člen rodiny je nervózny, netrpelivý voči dieťaťu?

- n) Pomáha žiakovi sústavnejšie niekto v učení (rodič, príbuzný, „inštruktor“)? Aké iné opatrenia urobili v rodine a s akým úspechom?

- o) Ako sa správajú voči nemu spolužiaci? Je v triede obľúbený? Má žiak v triede vedúce postavenie, či radšej sleduje ostatných?

Pomáha mu niektorý spolužiak alebo viacerí spolužiaci, aby prekonal svoje nedostatky? Ak áno, do akej miery?

Aká pomoc sa poskytuje žiakovi v mládežníckych organizáciách?

- p) Aká je podľa Vašej mienky najvhodnejšia cesta nápravy terajšieho stavu? Robili ste už v tomto smere nejaké opatrenia?

Aká je perspektíva ďalšieho vývinu žiaka?

- r) Ako dlho poznáte žiaka a koľkohodinový predmet máte v triede?

s) Prihovára sa niekto u Váš za žiaka? (Veľmi často, často, stalo sa, nikdy.)

t) Poznáte domácnosť žiaka? Navštívili ste rodinu žiaka?

v) Uvedte najcharakteristickejšie vlastnosti žiakovej osobnosti!

Vaše osobitné poznámky:

Dotazník pre rodičov

a) Z ktorých predmetov neprospieva žiak triedy?

Z ktorého predmetu má podľa Vášho pozorovania najväčšie nedostatky?

b) Ako sa javia konkrétne podľa Vášho pozorovania jeho ťažkosti a nedostatky?

c) Kedy sa začal podľa Vašich vedomostí zhoršovať prospech žiaka a aká okolnosť to zapríčinila?

d) Ako reagujete (Váš manžel, manželka), ak žiak donesie v žiackej knižke (na vysvedčení) zlú známku? Ako znáša žiak Váš zásah?

Ako reagujete (Váš manžel, manželka), ak žiak donesie v žiackej knižke (na vysvedčení) dobrú známku? Ako sa správa potom žiak?

e) Ako sa dívate na zlé známky Vášho dieťaťa? Zaslúžilo si také známky? Máte na vec rovnaké názory? (Otec, matka?)
Sťažuje sa doma dieťa na učiteľa, prečo?

f) Čo myslíte, je žiak preťažený? Čím je preťažený?
Koľko hodín sa učí žiak denne (priemerne)?
Aké sú podľa Vášho názoru schopnosti žiaka? Všeobecné a špeciálne vlohly. Na aký prospech podľa Vášho názoru stačí dieťa?

g) Má žiak isté nedostatky aj v správaní? Aké a odkedy?

h) Aké výchovné zásahy (napr. tresty) používate voči žiakovi?

Ako znáša žiak tresty?

Aké tresty voči žiakovi používajú v škole? S akým úspechom?

Pokladáte tieto zásahy za správne alebo nesprávne a prečo?

i) Čo myslíte, sú určité nedostatky vo Vašom rodinnom živote a vo výchovnom ovzduší Vašej rodiny? Súlad v rodine.

j) Dostáva žiak dostatok alebo príliš veľa lásky k starostlivosti od členov rodiny? Viaže sa dieťa citovo na rodičov alebo na inú dospelú osobu?

k) Čo myslíte, sú nejaké nedostatky vo výchove dieťaťa vo Vašej rodine? Je niektorý člen rodiny voči žiakovi príliš zhovievavý, prísny, nedôsledný? Kto zľýčkava dieťa? Je Vaša výchova jednotná a dôsledná?

l) Máte Vy, Váš manžel (manželka) a ostatní členovia rodiny dostatok času, možnosti, trpezlivosti, telesného a duševného zdravia na to, aby ste napravili situáciu?

m) Trestá (trestal) niekto žiaka v rodine telesne? Ktorý člen rodiny je nervózny, netrpelivý voči dieťaťu?

n) Pomáha žiakovi sústavnejšie niekto v učení (rodič, príbuzný, „inštruktor“)? Aké iné opatrenia ste urobili v rodine a s akým úspechom?

Kontrolujete prípravu dieťaťa na vyučovanie? Vždy, častejšie, občas, nikdy. V akej forme?

o) Ako sa správajú podľa Vášho názoru spolužiaci voči dieťaťu? Je v triede obľúbený? Má žiak v triede vedúce postavenie. či radšej sleduje ostatných?

Pomáha mu niektorý spolužiak alebo viacerí spolužiaci, aby prekonal svoje nedostatky? Ak áno, do akej miery? Ako mu v tomto ohľade pomáhajú mládežnícke organizácie?

p) Aká je podľa Vašej mienky najvhodnejšia cesta nápravy terajšieho stavu? Robili ste už v tomto smere nejaké opatrenia? Aké?

Ako sa pozeráte na ďalší školský vývin svojho dieťaťa?

r) Ako dlho sa poznáte s triednym učiteľom? Navštevujete schôdzky ZRPŠ? Pravidelne, občas, málokedy, nikdy.

s) Bol niektorý učiteľ u Vás na návšteve?

Vaše osobitné poznámky:

Kontrolujete prípravu dištančného učenia? Ako často?

Kontrolujete prípravu dištančného učenia? Ako často?

Kontrolujete prípravu dištančného učenia? Ako často?

Kontrolujete prípravu dištančného učenia? Ako často?

Kontrolujete prípravu dištančného učenia? Ako často?

Kontrolujete prípravu dištančného učenia? Ako často?

Dotazník pre žiaka

Podľa vysvedčenia si mal z niektorých predmetov zlé známky. Veríme, že ani Ty sa netešíš tomuto stavu. Chceli by sme Ti pomôcť v ťažkostiach, a preto Ťa prosíme, aby si úprimne odpovedal na naše otázky.

a) V ktorých predmetoch máš najväčšie ťažkosti?

b) Čo myslíš, z akých príčin si dostal nedostatočné známky?

c) Kedy, pred koľkými mesiacmi, rokmi si sa začal zhoršovať v učení? Aká okolnosť to spôsobila?

d) Stáva sa, že Ťa učiteľ vyvolá a nevieš odpovedať? Čo Ti hovorí, ako Ťa trestá s. učiteľ (učiteľka)? Uviesť s. učiteľov, u ktorých prepadáš.

Čo Ti hovorí ten istý učiteľ (tí istí učelia), keď vieš odpovedať?

Často odpovedáš z predmetov, z ktorých stojíš na prepadaní?

Čo Ti hovorí s. triedny učiteľ, keď sa dozvie, že zle stojíš z niektorého predmetu? A keď si zlepíš prospech?

e) Či Ti povie, ako Ťa trestá otecko a mamička, ak sa dozvedia, že si dostal zlú známku?

Či Ti hovoria rodičia, keď dostaneš dobrú známku, keď Ťa v škole chvália?

Priznáš sa doma vždy, keď si zle odpovedal? Čo povieš doma?

f) Čo myslíš, vždy, v každom prípade si si zaslúžil zlé známky? Ak nie, potom prečo si ich dostal?

Ako pôsobia na Teba dobré známky? Stalo sa Ti už, že po dobrej odpovedi si zvýšil svoj výkon? Alebo, že si sa zhoršil?

Rozhodol si sa už niekedy, že si polepíš prospech? Čo si podnikal? Na aké ťažkosti si narazil? Aké si mal úspechy?

Kolko hodín sa učíš denne (priemerne)?

Podľa Tvojho pozorovania máš dostatok schopnosti na zvládnutie učiva?

Trpíš nejakou chorobou? Aký je Tvoj zdravotný stav?

g) Sú učitelia vždy spokojní s Tvojím správaním v škole a mimo školy? Ak nie, prečo?

Aké tresty si dostal v škole za zlé správanie a od ktorého učiteľa?

Ako Ťa trestajú rodičia za zlé správanie?

Ako sa cítiš medzi spolužiakmi a v škole vôbec? Máte sa navzájom radi? Máš v triede dobrých kamarátov?

Ako sa dívajú Tvoji spolužiaci na Teba a Tvoje prepadnutie?

Pomáha Ti niektorý spolužiak pri štúdiu? V čom?

Zaoberali sa Tvojím prepadnutím v mládežníckej organizácii?

Pomáha Ti niektorá dospelá osoba (rodič, príbuzný, „inštruktor“), alebo žiak vyššej triedy pri štúdiu?

Tvoje osobitné poznámky o škole, o spolužiakoch, o Tvojom štúdiu a pod.:

[LITERATÚRA]

- [1] Abraham, W.:
THE SLOW LEARNER,
The Center For Applied Research in Education, New York, 1964
- [2] Aebli, H.:
DYDAKTYKA PSYCHOLOGICZNA,
PWN Varšava, 1959
- [3] Allport, G. W.:
PERSONALITY: A PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION,
(Henry Holt and Co., New York, N. J., 1967.) Podľa Pokroky psych.,
I, stať A. Jennes: Dynamika osob., str. 2
- [4] Allport, G. W.:
PERSÖNLICHKEIT,
Stuttgart, 1949
- [5] Altmann, A.:
ZU DEN URSACHEN DES LEISTUNGSRÜCKGANGES IN DEN 5.
KLASSEN,
Pädagogik, 1963/9
- [6] Baker, A. I.:
INTRODUCTION TO EXCEPTIONAL CHILDREN,
Macmillan New York, 1959
- [7] Bandura, L.:
PRZYCZYNY NIEPOWODZEN SZKOLNYCH,
Kwartalnik Pedagogiczny, 1959/3
- [8] Bandura, L.:
WPLYW TEMPERAMENTU NA POSTĘPY SZKOLNE,
Zycie Szkoły, 1964/3
- [9] Bánhegyi, F.:
SOCIOLOGIA SÚČASNEJ RODINY,
SPN Bratislava, 1967

- [10] Bárta, B.:
MIMOINTELEKTOVÍ ČINITELE ŠKOLNÍHO NEPROSPĚCHU,
Socialistická škola, 1964/10
- [11] Barthel, H.:
DIE EINSTELLUNG ZUR SCHULISCHEN LEISTUNG IN ABHÄNGIG-
KEIT VON DER SOZIALEN LAGE,
diplomová práce, Inst. f. Psych., Lipsko, 1959
- [12] Bažány, M.:
METODOLOGICKÉ PROBLÉMY URČOVANIA SCHOPNOSTÍ A VLAST-
NOSTÍ OSOBNOSTI PSYCHOLOGICKÝMI SKÚŠKAMI.
Zborník: Určovanie duševného vývinu dieťaťa, II, Práce Psychologickej vý-
chovnej kliniky, Bratislava, 1965
- [13] Bažány, M.:
PSYCHOLOGICKÁ VÝCHOVNÁ STAROSTLIVOSŤ O DIEŤA.
Zborník, SPN Bratislava, 1963
- [14] Bažány, M. — Adamovič, K.:
URČOVANIE DUŠEVNÉHO VÝVINU DIEŤAŤA.
Zborník, SPN Bratislava, 1965
- [15] Bayton, J. A. — Whyte, E. C.:
PERSONALITY DYNAMICS DURING SUCCESS AND FAILURE SE-
QUENCES.
V: J. abnorm. soc. Psychol., 1950/45
- [16] Bechar, Ž.:
PSYCHOLOGIČESKI VAPROSI NA VTOROGODNIČESTVO,
Narodna prosveita, 1963/3
- [17] Beley, A.:
L'ENFANT INSTABLE,
Preses Universitaires de France Paríž, 1959
- [18] Berge, A.:
UCZEŇ TRUDNY,
Varšava, 1960
- [19] Bernart, E.:
SCHULLEISTUNG UND BEGABUNG,
Mníchov — Bazilej, 1962
- [20] Berndt, H.:
HALTUNGSSCHÄDEN UND SCHULLEISTUNGEN,
Beitr. Orthop., 6, 1959/259

- [21] Biehlbauer, E.:
DIE HÄUFIGSTE URSACHE UNBEFRIEDIGENDER SCHULLEIST-
UNGEN IN DER MITTELSCHULE.
V: Erziehung und Unterricht, 1953/834
- [22] Bochov, R.:
PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE ASPEKTE DES AUS-
SPRUCHSNIVEAUS.
V: Schule und Psychologie, 1959/6
- [23] Božovičova, L. I.:
OTNOŠENIJE ŠKOLNIKA K UČENIJU KAK PSYCHOLOGIČESKAJA
PROBLEMA,
Izd. APN, 1951/36
- [24] Bruner, J. S.:
O PODSTATE A PROBLÉMOCH VYUČOVANIA,
Bratislava, 1968
- [25] Burt, C.:
THE BACKWARD CHILD,
II. vyd., Londýn, 1942
- [26] Busemann, :
DIE SCHULTÜCHTIGKEIT NICHTVOLLERTRÄGIGER Kinder.
(Citované podľa A. Röslera, 22.)
- [27] Bühler, Ch. a kol.:
KINDHEITSPROBLEME UND DER LEHRER,
Viedeň, 1958
- [28] Cattell, R. B.:
PERSONALITY AND MOTIVATION STRUCTURE AND MEASURE-
MENT,
World Book Company New York, 1957
- [29] Carrier, N. A.:
THE RELATIONSHIP OF CERTAIN PERSONALITY MEASURES TO
EXAMINATION PERFORMANCE UNDER STRESS.
V: J. educ. Psychol., 1957/48
- [30] Cinkovská, S.:
ORIENTAČNÝ PRIESKUM NAJČASTEJŠÍCH VÝCHOVNÝCH ŤAŽ-
KOSTÍ RODIČOV,
V zborníku: Psychologická výchovná starostlivosť o dieťa, Bratislava, 1965

- [31] Cipro, M.:
PLURALISMUS, DOMINANTNOST' A PROPORCIONALITA SCHOP-
NOSTI,
Komenský, 1966/67-2
- [32] Claparède, E.:
LE SENTIMENT D'INFERIORITÉ CHEZ L'ENFANT,
Ženeva, 1934
- [33] Clauss, G.:
RANGREIHENVERGLEICH — EIN VERFAHREN ZUR PSYCHOLO-
GISCHEN BEURTEILUNG VON SCHÜLERN,
Deutsche Lehrerzeitung, 1957/37
- [34] Clauss, G.:
ZUR PSYCHOLOGIE DER EINSTELLUNGSBILDUNG IM PÄDAGO-
GISCHEN FELD
(Phil. Habil.), Lipsko, 1961
- [35] Clauss, G. — Meili, R.:
ŠTRUKTÚRA OSOBNOSTI.
V: P. Fraisse — J. Piaget: Inteligencia — osobnosť, 1968/49
- [36] Correl, W.:
LERNPSYCHOLOGIE,
3. vyd., Donauwörth, 1964
- [37] Correl, W.:
LERNSTÖRUNGEN BEIM SCHULKIND,
2. vyd., Donauwörth, 1964
- [38] Correl, W.:
PÄDAGOGISCHE VERHALTENSPSYCHOLOGIE,
Mníchov — Bazilej, 1965
- [39] Correl, W.:
PROGRAMMIERTES LERNEN UND SCHÖPFERISCHES DENKEN,
Mníchov, 1965/2
- [40] Correl, W.:
ŤAŽKOSTI S UČENÍM ŽIAKOV,
Bratislava, 1967
- [41] Crow, L. — Crow, A.:
CHILD DEVELOPMENT AND ADJUSTMENT,
New York, 1962

- [42] Čečetka, J.:
K OTÁZKE MEDZILUDSKÝCH VZŤAHOV NAŠEJ ŠTUDUJÚCEJ
MLÁDEŽE,
Jednotná škola, 1964/8
- [43] Čečetka, J.:
MEDZILUDSKÉ VZŤAHY A ZOSKUPOVANIE MLÁDEŽE,
SPN Bratislava, 1967
- [44] Čelpanova, O. V.:
BEZ VTOROGODNIKOV,
Znanije Moskva, 1962/31
- [45] Čieteková, H.:
DIEŤA S LAHKÝM MOZGOVÝM POŠKODENÍM,
SPN Bratislava, 1968
- [46] Dabrowski, K.:
SPOLECZNO-WYCHOWAWCZA PSYCHIATRIA DZIECIA,
Varšava, 1959
- [47] Danáš, K.:
UPEVNŔOVANIE SEBADŔVERY U SLABÝCH ŽIAKOV,
Socialistická škola, 1964/65-7
- [48] Dreikurs, R.:
PSYCHOLOGY IN THE CLASSROOM: A MANUAL FOR TEACHERS,
Harper New York, 1957
- [49] Drobný, I.:
ANTROPOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY ŽIAKOV PRVÝCH TRIED
A ICH VZŤAH K VÝSKYTU ŤAŽKOSTÍ ADJUSTÁCIE.
V zborníku VUĎPaP: Určovanie duševného vývinu dieťaťa, SPN Bratislava,
1965
- [50] Ďurič, L.:
DRUHY ÚNAVY.
Zborník Filozofickej fakulty UK, Bratislava, 1965
- [51] Ďurič, L.:
PRÁČESCHOPNOSŤ ŽIAKOV PRI DVOJSMENNOM STRIEDAVOM
VYUČOVANÍ,
Bratislava, 1960
- [52] Engelmayer, O.:
ERFOLG UND MISSEERFOLG IN DER SCHULE,
Verl. Ludwig Auer Donauwörth, 1950

- [53] Engelmayer, O.:
PÄDAGOGISCHE ENTWICKLUNGS- UND LEBENSHILFE,
Mnichov, 1956
- [54] Filer, R. J.:
FRUSTRATION, SATISFACTION AND OTHER FACTORS AFFECTING
THE ATTRACTIVENESS OF GOAL OBJECTS.
V: J. abnorm. soc. Psycholog., 1952/47
- [55] Flanagan, J.:
IMPLICATIONS OF RESEARCH FOR AMERICAN SECONDARY EDU-
CATION.
V: New Dimensions for Educational Progress, Phi Delta Kappa, 1962
- [56] Fokken, E.:
DIE LIESTUNGSMOTIVATION NACH ERFOLG UND MISSEFOLG
IN DER SCHULE,
Hannover, 1966
- [57] Fraenkel, E.:
PRÍSPEVOK K METODIKE VYŠETROVANIA PAMÄTI (PAMÄTOVÁ
SKÜŠKA AKO PROSTRIEDOK PRE ZÍSKANIE INFORMÄCIÍ
O ŠTRUKTÜRE OSOBNOSTI)
Zborník Pedagogickej fakulty Univerzity P. J. Šafárika v Prešove, 1964/21
- [58] Freiová, E.:
NĚKTERÉ PŘÍČINY NEZÁUJMU ŽÁKU O ŠKOLNÍ PRÁCI,
Komenský, 1964/1
- [59] Fraisse, P.:
KAPITOLY EXPERIMENTÁLNEJ PSYCHOLÓGIE,
SPN Bratislava, 1967
- [60] Fridrich, W.:
ZUR STREBENSTHEMATIK BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN,
Lipko, 1962
- [61] Frommberger, H.:
DAS SITZENBLEIBERPROBLEM,
Dortmund, 1955
- [62] Furch, L.:
DAS PÄDAGOGISCHE PROBLEM DER LEISTUNG IN DER SCHULE,
Weinheim, 1961
- [63] Gal, R.:
ZAGADNIENIE OPÓZNIEN UCZNIÓW W NAUCE SZKOLNEJ,
Kwartalnik Pedagogiczny, 1958/1

- [64] Gaupp, A.:
DAS SITZENBLEIBERPROBLEM IN DER OBERSCHULE,
Lipko, 1958
- [65] Gaži, M.:
K OTÁZKE NEPROSPIEVAJÚCICH ŽIAKOV,
Komenský, 1965/4
- [66] Gegesi Kiss, P. — Liebermann, L.:
AZ ISKOLAI ÁRTALMAK JELENTŐSÉGE A GYERMEK ÉS IFJÚKO-
RI SZEMÉLYISÉGSZAVAROKBAN,
Magyar Pszichológiai Szemle, 1964/1
- [67] Gelmont, A.:
O PRICZINACH NIEUSPIEWAJEMOSTI I PUTIACH JEJO PREODÓ-
LENIJA,
Moskva, 1954
- [68] Goossens, G.:
CONTRIBUTION A LA METHODOLOGIE DE LA GUIDANCE. L'IN-
TERPRETATION PSYCHO-PEDAGOGIQUE DES RÉSULTATS SCHO-
LAIRES,
Revue Belge Psychologie et de Pédagogie, 1960
- [69] Graf, S.:
LEHRERFOLG UND LEHRERVERSAGEN. BEITR. Z. THEORIE UND
PRAXIS DER BERUFSAUSBILDUNG,
zoš. 1, Volk und Wissen Berlin, 1958
- [70] Grassel, H.:
ZU EINIGEN BEDINGUNGEN DES SCHULVERSAGENS,
Pädagogik, 3. zošit, 1961
- [71] Grulich, B. a kol.:
K PROBLÉMŮM PŘECHODU ŽÁKŮ Z 5. DO 6. ROČNÍKU,
SPN Praha, 1963
- [72] Grzywak — Kaczynska, M.:
TESTY W SZKOLE,
PZWS Varšava, 1960
- [73] Guricka, A.:
O BUDZENIU ZAINTERESOWAN NAUKA U SŁABYCH UCZNIÓW,
Rocznik Instytut Pedagogiki, zv. 1, Varšava, 1955
- [74] Harnack, G. A.:
NERVOSE VERHALTENSSTÖRUNGEN BEIM SCHULKIND,
Stuttgart, 1958

- [75] Heckhausen, H.:
MOTIVATIONSANALYSE DER ANSPRUCHSNIVEAU-SETZUNG.
V: Psychologische Forschung, 1955/25
- [76] Heinrich, L.:
Die ÜBEREINSTIMMUNG VON LEHRERURTEILEN ÜBER SCHÜLER,
Pädagogik, 2. zošit, 1958
- [77] Helm, J.:
ÜBER DIE WIRKUNG VON ERFOLGSSERIEN AUF DAS DENK-
HANDELN UND DIE LEISTUNG.
V: Zeitschrift für Psychologie, 1958/126
- [78] Helm, J.:
ÜBER DEN EINFLUSS AFFEKTIVER SPANNUNGEN AUF DAS
DENKHANDELN,
Z. Psychol., 1957
- [79] Henning, W.:
ELTERNHAUS UND ARBEITSVERHALTEN BEI JUGENDLICHEN,
Berufsbildung, 1960/7
- [80] Hiebsch, H.:
BEGABUNG UND SCHULVERSAGEN,
3. Beiheft der Pädagogik, Beiträge zu Problemen der Begabung, Berlin, 1961
- [81] Hintnaus, L.:
OPOMÍJENÝ POHLED,
Kultúrní tvorba, 1964/29
- [82] Holub, V.:
DIFERENCIÁLNÍ DIAGNOSTIKA SLABOMYSLNOSTI A ŠKOLNÍCH
NEUSPĚCHŮ,
Zborník: Studie z pedagogiky a psychologie, Vyšší pedag. škola v Brne,
SPN Praha, 1958
- [83] Holub, V. — Švancara, J.:
NEUROSY V DĚTSKÉM VĚKU S HLEDISKA VÝSKYTU, ETIOLÓGIE
A PREVENCE,
Praha, 1957 (Thomayerova zbierka 365)
- [84] Horrock, J. E.:
THE ADOLESCENCE. MANUAL OF CHILD PSYCHOLOGY,
(Carmichael ed.), Wily New York, 1954

- [85] Hraše, J.:
POKUS O KVANTITATIVNÍ ZACHYCENÍ VÝVOJE PROSPĚCHU ŽÁ-
KŮ NA NÁRODNÍ ŠKOLE.
Zborník prác Pedagogického institutu v Brne, Pedagogika — Psychologie
II, SPN Praha, 1961
- [86] Hraše, J. a kol.:
SCHOPNOSTI ŽÁKŮ A JEJICH MĚŘENÍ,
Pedagogika, 1966/4
- [87] Hurlock, E. B.:
THE VALUE OF PRAISE AND REPROOF AS AN INCENTIVE FOR
CHILDREN,
Arch. Psychol., 1924/71
- [88] Hüber, B.:
WEGE ZUR VERHINDERUNG DES ZURÜCKBLEIBENS,
Pädagogik, 1959/4
- [89] Hvozdk, J.:
AKO ZÍSKAŤ VŠETKÝCH ŠKOLOPOVINNÝCH ŽIAKOV PRE AK-
TÍVNU ÚČASŤ V UČEBNEJ PRÁCI,
zborník, SPN Bratislava, 1957
- [90] Hvozdk, J.:
INTELEKTOVÉ FAKOTRY ŠKOLSKÝCH NEÚSPECHOV ŽIAKOV.
Zborník ČSAV: Problémy psychológie osobnosti, Praha, 1966
- [91] Hvozdk, J.:
K DIAGNOSTICKEJ HODNOTE ŠKOLSKÉHO PROSPECHU ŽIAKOV,
Jednotná škola, 1967/1
- [92] Hvozdk, J.:
PRÍSPEVOK K DIFERENCIÁLNEJ DIAGNOSTIKE OSOBNOSTI PRE-
PADÁVAJÚCEHO ŽIAKA.
Zborník: Ťažkovychovatelné dieťa v škole, SPN Bratislava, 1966
- [93] Hvozdk, J.:
ŠKOLSKÉ ZLYHANIE ŽIAKOV SO ZRETELOM NA JEHO ETIOLÓ-
GIU A VÝVOJ,
zborník, SPN Bratislava, 1964
- [94] Hvozdk, J.:
VZTAH ŽIAKA K ŠKOLSKÉJ PRÁCI,
Bratislava, 1964

- [95] Hvozdič, J.:
Z PRIESKUMU PÔSOBNIA NIEKTORÝCH FAKTOROV NA CITO-
VÚ DETERMINOVANOSŤ ŽIACKÝCH ÚSPECHOV V ŠKOLE.
Zborník: Problémy psychológie učenia a výchovy žiakov, SPN Bratislava,
1967
- [96] Hvozdič, J.:
Z VÝSKUMU MULTIDIMENZIONÁLNEJ ŠTRUKTÚRY FAKTOROV
ŠKOLSKÉHO PROSPECHU ŽIAKOV,
Čs. psychológia, 1968/6
- [97] Child, I. L. — Adelsheimer, E.:
THE MOTIVATIONAL VALUE OF BARIERS FOR YOUNG CHILDREN,
J. genet. Psychol. 1944/65
- [98] Chlup, O.:
K PSYCHOLOGICKÝM ZÁKLADŮM VÝCHOVY A VYUČOVÁNÍ,
SPN Praha, 1959
- [99] INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K ZAOSTÁVAJÍCÍM ŽÁKŮM,
SPN Praha, 1961
- [100] Irwin, F. W.:
MOTIVATION AND PERFORMANCE.
V: Annual Review of psychol., 1961/12
- [101] Jakobson, P.:
EMOCIONÁLNAJA ŽIŽŇ ŠKOLNIKA,
Moskva, 1966
- [102] Janiszowska, I.:
ZAGADNIENIE DRUGOROCZNOŚCI I OPOŹNIENIE SZKOLNYCH PRZE-
DMIOTEM BADAŃ UNESCO,
Kwartalnik Pedagogiczny, 1957/4
- [103] Jedináková, J.:
VZŤAH ŽIAKA K PRÁCI,
Jednotná škola, 1967/3
- [104] Jerhotová, M.:
VLIV NĚKTERÝCH MIMOŠKOLNÍCH PŘÍČIN NA PROSPĚCH ŽÁKŮ
ŠESTÝCH ROČNÍKŮ,
Komenský, 1965/6
- [105] Jiránek, J. — Tichá:
PSYCHOLOGICKÁ HLEDISKA PŘEDŠKOLNÍCH PROHLÍDEK,
Praha, 1968

- [106] Jokson, J.:
EDUCATING THE RETARD CHILD,
Boston, 1951
- [107] Jucknet, M.:
LEISTUNG, ANSPRUCHSNIVEAU UND SELBSTBEWUSSTSEIN,
Psychologische Forschung, 1938/22
- [108] Jurčo, M.:
POZNANIE A JEHO OSOBITOSTI U DIETATA,
Bratislava, 1960
- [109] Jurčo, M.:
PSYCHOLÓGIA V ŽIVOTE ČLOVEKA,
Obzor Bratislava, 1965
- [110] Jurovský, A.:
KULTÚRNÝ VÝVIN MLÁDEŽE,
Bratislava, 1965
- [111] Jurovský, A.:
DIETĀ A DISCIPLÍNA,
Bratislava, 1955
- [112] Jurovský, A.:
VÝCHOVNÉ PROBLÉMY POHYBOVE NEOVLÁDANÝCH DETÍ.
Zborník: Psychologická výchovná starostlivosť o dieťa, Bratislava, 1965
- [113] Kalmykova, Z. I.:
ZAVISIMOSŤ UROVNIA USVOJENIA ZNANÍJ OT AKTIVNOSTI
UČAŠCHISJA V IZUČENII,
Sovetskaja pedagogika, 1959/7
- [114] Karas, E.:
DIE SITZENBLEIBERFRAGE,
Salzburg, 1961
- [115] Kässner, R.:
ÜBER AFFEKTIV BEDINGTES LEISTUNGSVERSAGEN.
V: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Berlin, 1964/10
- [116] Kern, A.:
SITZENBLEIBERELEND UND SCHULREIFE. EIN PSYCHOLOGISCH-
PÄDAGOGISCHER BEITRAG ZU EINER INNEREN REFORM DER
GRUNDSCHULE,
Verlag Herder Freiburg, 1957

- [117] Klix — Gutjar — Mehl:
INTELIENZDIAGNOSTIK,
Berlín, 1967
- [118] Knauer (Schulz) — Trautmann:
PRESTIGE UND SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT,
Lipsko, 1961
- [119] Kolaříková, O.:
NĚKTERÉ VZTAHY V ZÁUJMOVÉ STRUKTURE OSOBNOSTI A ICH
DIFERENČNÉ ASPEKTY,
dizertačná kand. práca (tézy), 1968
- [120] Kolessowa, A. M.:
ZUM INDIVIDUELLEN EINGEHEN, AUF DIE SCHÜLER IN DER
UNTERSTUFE,
Berlín, 1960
- [121] Konopnicki, J.:
NIEPOWODZENIE W NAUCE SZKOLNEJ — PRZYCZYNY I ŚRODKI
ZARADCZE,
Kwartalnik Pedagogiczny, 1957/2
- [122] Konopnicki, J.:
PROBLEM OPOZNIENIA W NAUCE SZKOLNEJ,
Wrocław — Krakow, 1964/26
- [123] Konopnicki, J.:
ZABURZENIA W ZACHOWANIU SIE DZIECI SZKOLNYCH A ŚRO-
DOWISKO,
PWN Varšava, 1957
- [124] Kopáč, J.:
DIDAKTICKÉ TESTY VE ŠKOLNÍ PRAXI,
Komenský, 1963/64-9
- [125] Kopáč, J.:
O NĚKTERÝCH PŘÍČINÁCH NEPROSPĚCHU ŽÁKŮ.
Zborník prác Pedag. institutu v Brne, Pedagogika — Psychologie II, SPN
Praha, 1961
- [126] Kopáč, J. — Hraše, J. a kol.:
NEPROSPÍVAJÍCÍ ŽÁK,
Praha, 1967
- [127] Kosinski, St.:
Z PROBLEMOW LIKWIDACJI OPÓŹNIEN DYDAKTYCZNYCH,
Wychowanie, 1965/10

- [128] Košč, L.:
PROSTRIEDOK NA DIFERENCIACIU MATEMATICKÝCH SCHOP-
NOSTÍ,
Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1967/68-4
- [129] Koščo, J.:
VÝCHOVA K POVOLANIU A JEHO VOLBE,
zborník, SPN Bratislava, 1959
- [130] Kovalev, A. G.:
PSYCHOLÓGIA OSOBNOSTI,
SPN Bratislava, 1967
- [131] Krech, D. — Crutschfield, R. S. — Ballachey, E. L.:
ČLOVEK V SPOLOČNOSTI.
(Preklad A. Jurovského, V. Kordíkovej, L. Maršálovej a J. Šipoša) Bra-
tislava, 1968
- [132] Kreibich, H.:
DAS LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS UND DIE LEISTUNGEN DER
SCHÜLER,
Pädagogik, 1964/1
- [133] Kukura, J. — Bajuzíková, A. — Mikletic, T.:
K PROBLÉMU DIFERENCIOVANEJ VÝUKY NA ŠKOLÁCH.
Čs. hygiena, XI, 1966/3
- [134] Kupisiewicz, Cz.:
NEPEWODZENIA DYDAKTYCZNE,
PWN Varšava, 1964
- [135] Kupisiewicz, Cz.:
O ZAPOBIEGANIU DRUGUROŠZNOŚCI,
PZWSz Varšava, 1964
- [136] Kupisiewicz, Cz.:
PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH,
Kwartalnik Pedagogiczny, 1962/3
- [137] Langer, S.:
ZUR PERSÖNLICHKEITSDIAGNOSE LEISTUNDVERSAGENDER UND
LEISTUNGSBESTER KINDER,
diplomová práca, Lipsko, 1964
- [138] Langmeier, J. — Matějček, J.:
PSYCHICKÁ DEPRIVACE V DETSTVÍ,
Praha, 1963

- [139] Lazarus, R. S. — Eriksen, C. W.:
EFFECTS OF FAILURE STRESS UPON SKILLED PERFORMANCE.
V: J. exp. Psychol., 1952/43
- [140] Lämmernann, H.:
TYPOLOGIE UND ÄTIOLOGIE DER SCHULBEGABUNG,
Lipsko, 1931
- [141] Leontiev — Galperin — Elkonin:
DIE REFORM DER SCHULE UND DIE AUFGABEN DER PSYCHOLOGIE,
Informationsmat. aus d. päd. Lit. d. SU u. d. Ländern der Volksdem.,
1959/26
- [142] Lewicki, A.:
PSYCHOLOGICZNA ANALIZA SZYNNIKÓW WYZNACZAJACYCH
WYNIKI NAUCZANIA,
Psychologia Wychowawcza, 1962/2
- [143] Leifmann, E.:
ÜBER GEISTIGE UND KÖRPERLICHE LEISTUNGSFÄHIGKEIT VON
REPETENTEN IN DER VOLKSCHULE,
Z. Päd. Psychol., 1933/34
- [144] Lienert, G. A.:
DIE STATISTISCHE BEURTEILUNG VON GRUPPENUNTERSCHIEDEN DURCH SOGENANNT VERTEILUNGSFREIE PRÜFVERFAHREN,
Psychol. Beitr., zv. III, 1957
- [145] Linhart, J.:
PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY TEÓRIE UČENÍ,
ČSAV Praha, 1965
- [146] Linhart, J.:
PROBLÉMY TEÓRIE ŘÍZENÍ UČENÍ,
zborník FF UK, Bratislava, 1969
- [147] Liška, J.:
PORUCHY DĚTSKÉ REČI,
Bratislava, 1956
- [148] Lompscher, J.:
ÜBER DIE ARBEIT MIT DEN ZURÜCKBLEIBERN,
Pädagogik, 1959/5

- [149] Löwe, H.:
GRUPPENUNTERSCHIEDE ZWISCHEN PERSÖNLICHKEITSSTRUKTUREN LEISTUNGSVERSAGENDER UND LEISTUNGSBESTER KINDER,
Probleme und Erg. Psychol., 1964/9
- [150] Löwe, H.:
LEISTUNGSHEMMENDE FAKTOREN IN DER UMWELT DES KINDES,
Pädagogik, 1964/2
- [151] Löwe, H.:
PROBLEME DES LEISTUNGSVERSAGENS IN DER SCHULE. EINE PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNG ZUR FRAGE DES LEISTUNGSVERSAGENS EINZELNER SCHÜLER DER 1. BIS 8. KLASSEN,
Volk und Wissen Berlin, 1963
- [152] Löwe, H.:
UNTERSUCHUNGEN ZUM LEISTUNGSVERSAGEN IN DER SCHULE,
Diss. Phil. Fak., Lipsko, 1962
Pod názvom: Zur Bedingungsanalyse des Leistungsveragens in der Schule,
Volk und Wissen, 1963
- [153] Makarenko, A. S.:
VÝCHOVA DĚTÍ V RODINĚ,
Bratislava, 1954
- [154] Mansuet, F.:
LES RETARDÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE,
La nouvelle revue pédagogique, 1963/2
- [155] Marko, J.:
VPRÁVOVACIE ŤAŽKOSTI DĚTÍ V OBDOBÍ VSTUPU DO ŠKOLY.
Zborník: Určovanie duševného vývinu dieťaťa II. Práce Psychologickej výchovnej kliniky, SPN Bratislava, 1965
- [156] Marko, J.:
ZLÁ ŠKOLSKÁ VPRÁVENOSŤ U DĚTÍ,
V: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1967/68-4
- [157] Marko, J.:
ŠKOLSKÉ KONFLIKTOVÉ SITUÁCIE.
V zborníku Psychologická výchovná starostlivosť o dieťa, Bratislava, 1965
- [158] Matějček, Z.:
ŠKOLNÍ SELHÁNÍ NĚKTERÝCH DĚTÍ NORMÁLNÍHO NADÁNÍ,
Československá pediatrie, 1961/10

- [159] Matějček, Z.:
TELESNÝ STAV DĚTĚ A ŠKOLSKÝ PROSPECH,
Rodina a škola, 1968/2
- [160] Metzger, W.:
STIMMUNG UND LEISTUNG,
Münster, 1957
- [161] Mierke, K.:
BEGABUNG, BILDUNG UND BILDSAMKEIT,
Bern-Stuttgart, 1963
- [162] Mierke, K.:
DIE BILDSAMKEIT DES MITTELMÄSSIG BEGABTEN SCHULKINDES,
Votr. Hamburger Elternbund, 1962
- [163] Milan, M.:
OTÁZKA GRAMOTNOSTI A VERBÁLNE INTELIGENCNÉ TESTY,
zborník FF UK, Bratislava, 1965
- [164] Morgan, J. B.:
THE PSYCHOLOGY OF THE UNADJUSTED SCHOOL CHILD,
Macmillan New York, 1955
- [165] Mölmer, D.:
DAS PROBLEM DER SITZENBLEIBER AUS DER SCHAU DER BE-
RUFBERATUNG,
neverejnený rukopis, 1956
- [166] Neubaus, W.:
DAS HILFSSCHULKIND. EINE SOZIOLOGISCH-PSYCHOLOGISCHE
STUDIE,
Praxis Kinderpsychol., 1954/3
- [167] Nitsch, E.:
ÜBER DIE URSACHEN DES REPETIERENS IN DEN VOLKSSCHU-
LEN,
Mschr. Kinderhk., 1926/31
- [168] Okón, W.:
NIEPOWODZENIA DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ W SZKOLE.
V: Zarys Pedagogiki. Za red. B. Suchodolského, zv. II, PWN Varšava,
1961
- [169] Orzywak — Kaczynska, M.:
TESZTY V SZKOLE,
Varšava, 1960

- [170] Ostrohonska, Z.:
OPÓŹNIENIE SZKOLNE A POZIOM INTELIGENCJI SZIELETNICH
PRZESTĘPCON,
Psychologia Wychowawcza, zv. XI/XXV, 1968
- [171] Paff, G.:
SCHULLEISTUNG, BERUFSEIGNUNG UND BEWÄHRUNG,
Bern — Stuttgart, 1966
- [172] Pardel, T.:
PEDAGOGICKÁ PSYCHOLÓGIA,
SPN Bratislava, 1962
- [173] Pardel, T.:
PÍSANÁ REČ U DEŤÍ A JEJ PORUCHY,
Bratislava, 1966
- [174] Pavlík, O.:
AUTOMATIZÁCIA A ŠKOLA,
Bratislava, 1963
- [175] Pavlovkin, M.:
PROBLEMATIKA MENTÁLNE RETARDOVANÝCH DEŤÍ,
Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1967/3
- [176] Peltonen, T.:
ÜBER DIE SOGENANTEN FUNKTIONELLEN STÖRUNGEN IM
SCHULALTER,
Turku, 1956
- [177] Piaget, J. — Fraise, P.:
INTELIGENCIA, OSOBNOST,
SPN Bratislava, 1968
- [178] Piaget, J.:
PSYCHOLOGIE INTELIGENCE,
SPN Praha, 1966
- [179] Piel, W.:
SCHULISCHE LEISTUNGSSTEIGERUNG DURCH DAS WERTGE-
WICHT VON MOTIVEN,
Die Deutsche Schule, 1958/50
- [180] Pieter, J.:
PSYCHOLOGIA UCZENIA SIE,
PZWS Varšava, 1961

- [181] Pippig, G.:
KAMPF GEGEN DAS ZURÜCKBLEIBEN HEISST RICHTIG ERZIE-
HEN,
Pädagogik, 1959/9
- [182] Pleissner, S.:
EINIGE ERGEBNISSE DES VERGLEICHES LEISTUNGSVERSAGENDER
UND LEISTUNGSBESTER KINDER,
Berlin, 1966
- [183] Pomagajba, V. I.:
EMOCIONALNOST' KAK FAKTOR AKTIVIZACH UČAŠČICH SJA
V UČEBNOM PROCESSE,
Sovetskaja pedagogika, XXIII, 1959/4
- [184] Porot, M.:
L'ENFANT ET LES RELATIONS FAMILIALES,
Presses Universitaires de France Paris, 1954
- [185] Pratuševič, J. M.:
UMSTVENNOJE UTOMLENIJE ŠKOLNIKA,
Medicina, Moskva, 1964
- [186] Prescott, D. A.:
THE CHILD IN THE EDUCATIVE PROCESS,
Mc. Graw-Hill New York, 1957
- [187] Prestel, U.:
DIE ABHÄNGIGKEIT DER SCHULEISTUNG UND DES GESAMTEN
VERHALTENS DES KINDES IN DER SCHULE VOM SOZIALEN
MILIEU.
V: Coerper, Hagen, Thomae (Hrsg.), Deutsche Nachkriegskinder, Georg
Thieme Verlag Stuttgart, 1954
- [188] Procházková, J.:
VÝCHOVNÉ VYUČOVÁNÍ,
Učitel'ské noviny, Bratislava, 1958/5
- [189] Příhoda, V.:
REFORMNÉ HLEDISKA V DIDAKTICE,
Bratislava, 1934
- [190] Radlinská, H.:
SPOLEČNÉ PRZYCZYNY POWODZENI NIEPOWODZEN SZKOLNYCH,
Varšava, 1937

- [191] Rank, T.:
SCHULEISTUNG UND PERSÖNLICHKEIT,
München, 1962
- [192] Renier E.:
LA PRIVATION DE LA PRÉSENCE MATERNELLE EN RETOUR DE
L'ÉCOLE,
Enfance, Paris, 1957
- [193] Ronart, J. — Varlien, R. — Simon, J.:
L'ÉCHEC SCHOLAIRE.
V: La Psychiatrie de l'Enfant, 1960
- [194] Roth, H.:
JUGEND UND SCHULE ZWISCHEN REFORM UND RESTAURATION,
Hannover, 1961
- [195] Roth, H.:
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE DES LEHRENS UND LERNENS,
Berlin — Hannover — Darmstadt, 1957
- [196] Rösler, H. — Dieter:
LEISTUNGSHEMMENDE FAKTOREN IN DER UMWELT DES KINDES,
Lipsko, 1963
- [197] Sedláková, H.:
PŘÍČINY ZAOSTÁVÁNÍ ŽÁKŮ V MATERSKÉM JAZYCE, ZVLÁŠTĚ
NA II. STUPNI.
Zborník: Za těsnější spojení školy se životem, III, Praha, 1962
- [198] Semotán, J. — Semotánová M.:
DUŠEVNÍ HYGIENA,
Estetická výchova, 1964/65-2
- [199] Serejski, J.:
VÝZNAM FYZIOLOGICKÉHO VĚKU V PEDAGOGICKÉM PROCESU,
Čs. hygiena, VIII, 1963/4
- [200] Shawran, R.:
LEISTUNG UND EINSTELLUNG ZUR LEISTUNG ALS GRUNDLAGE
ZUR ERFASSUNG DER PERSÖNLICHKEIT,
Zeitschrift für exper. und angewandte Psychologie, 1966/3
- [201] Schiefele, H.:
MOTIVATION IM UNTERRICHT,
München, 1963

- [202] Schmidt — Kolmer, E.:
ZUM VERHÄLTNIS VON LEBENSBEDINGUNGEN UND SCHÜLER-
LEISTUNG,
Beiheft der Pädagogik 3, Berlin, 1961
- [203] Schmitz, W.:
JUGENDPSYCHIATRISCHE GESICHTSPUNKTE ZUR BEURTEILUNG
DER SCHULREIFE,
Ärztl. Jgdke., 1959
- [204] Schonnel, F.:
BACKWARDNESS IN THE BASIC SUBJECTS,
Oliver a Boyd Edinbourg, Londýn, 1945
- [205] Schürer, M.:
POROVNÁNÍ HODNOT NEJUŽÍVANĚJŠÍCH ZKOUŠEK INTELEKTU
U DIFICILNÍ MLÁDEŽE,
Čs. psychologie, 1964/1
- [206] Slavina, L. S.:
INDIVIDUÁLNÝJ PODCHOD K NEUSPEVAJUŠČIM I NEDISCIPLINI-
ROVANNYM UČENIKAM,
Moskva, 1958
- [207] Smirnov, A. A.:
PROBLÉMY OSOBNOSTI SOVIETSKEHO ŽIAKA.
Zborník statí Zo Sovietskej psychológie, Bratislava, 1952
- [208] Solowiew, I.:
SWOISTOŚĆ PROCESÓW POZNAWCZYCH U UCZNIÓW UMYSŁOWO
NIEDOROZWINIĘTYCH,
PZWS Varšava, 1955
- [209] Sovák, M. — Teplý, J.:
NĚKOLIK POZNÁMEK K PŘÍČINÁM NEPROSPĚCHU ŽÁKŮ ZÁ-
KLADNÍ DEVÍTILETÉ ŠKOLY,
Socialistická škola, 1962/63
- [210] Stark, S.:
SOZIALES MILIEU UND SCHULLEISTUNG,
Schule und Psychologie, 1958
- [211] Steinhauser, W.:
UNTERSUCHUNG ÜBER DIE BEZIEHUNGEN ZWISCHEN INTELI-
GENZ,
Schulleistung und Milieu,
Viedeň, 1957

- [212] Strunz, K.:
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE FÜR DIE HÖHEREN SCHULEN,
Mnichov — Bazilej, 1959
- [213] Sudschikowa, G.:
GEBT DEM SCHÜLER EINE FESTUMRISSENE UND VERNÜNFTIGE
TAGESEINTEILUNG,
Beiträge zur Familienerziehung, Berlin, 1954
- [214] Szymánska, Z.:
DZIECKO WYKOLEJOWO,
vyd. II, Varšava, 1959
- [215] Symonds, P. M.:
THE PSYCHOLOGY OF PARENT CHILD RELATIONS,
New York, 1939
- [216] Štefanovič, J.:
PSYCHOLÓGIA VZŤAHU MEDZI UČITELOM A ŽIAKOM,
Bratislava, 1964
- [217] Švancara, J.:
NEPROSPĚCH ŽÁKŮ V ZÁVISLOSTI NA NEUROTIZUJÍCÍCH VLI-
VECH ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ,
Čs. pediatrie, Praha
- [218] TANULMÁNYOK A NEVELÉSELMÉLET KÖRÉBÖL,
Tankönyvkiadó Budapest, 1960
- [219] Tardy, V.:
MATEMATICKÉ NADÁNÍ. NA POMOC PEDAGOGICKÉ PRAXI,
Praha, 1964
- [220] Taszka, Z.:
DZIECI TRUDNE W KLASIE,
Życie Szkoły, 1950
- [221] Taylor, J. A. — Taylor, J. E.:
THE EFFECT OF FAILURE AND SUCCESS AS A FUNCTION OF
ASCENDANCY AND SUBMISSION (ABSTRACT.),
Amer. Psychol., 1948/3
- [222] THE EDUCATION OF BACKWARD CHILDREN. THE UNIV. OF LON-
DON INSTIT. OF EDUC.
(Citované podľa J. Konopnicki: Problem opoznienia v nauce szkolnej,
WPAN Wroclaw—Krakov, 1961/55)

- [223] Thompson, G. W. — Hunnicut, C. W.:
THE EFFECT OF REPEATED PRAISE AND BLAME ON THE WORK
ACHIEVEMENT OF „INTROVERTS“ AND „EXTROVERTS“,
J. educ. Psychol., 1944/35
- [224] Thyen, H.:
ÜBER GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE DER INTELEKTUELLEN LEI-
STUNGSFÄHIGKEIT AUF GRUND STATISTISCHER ERHEBUNGEN
AN HÖHEREN KOEDUKATIONSSCHULEN,
Jenaed Beiträge zur Jugend- u. Erziehungspsychologie, zoš. 12, Verl. Jul.
Beltz Langensalza, 1929
- [225] Tyszkowa, M.:
CZYNNIKI DETERMINUJĄCE PRACĘ SZKOLNĄ DZIECKA (ŠTU-
DIUM PSYCHOLOGICZNE),
PWN Varšava, 1964
- [226] Tollingerová, D.:
PROGRAMOVANÉ UČENIE,
Praha, 1967
- [227] Topel, W.:
ZUR FRAGE DER SOZIALPSYCHOLOGISCHEN STELLUNG DER
„SITZENBLEIBER“ IM KLASSENKOLEKTIV,
diplomová práca, Lipsko, 1961
- [228] Tóth, L.:
A TANULMÁNYI EREDMÉNY ALAKULÁSA ELVÁLT SZÜLÖK GYER-
MEKEINÉL,
Köznevelés, 1964/3
- [229] Trnax, Ch. B. — Martin, B.:
THE IMMEDIATE AND DELAYED EFFECT OF FAILURE AS A FUNC-
TION OF TASK COMPLEXITY AND PERSONALIZATION OF FAI-
LURE.
V: J. abnorm. soc. Psychol., 1957/55
- [230] Trnka, V.:
ŠKOLNÍ PROSPĚCH DĚTÍ Z ROZVEDENÝCH MANŽELSTVÍ,
Čs. pediatrie, XXI-4, 1966
- [231] USNESENÍ ÚV KSČ O DALŠÍM ROZVOJI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ
MLÁDEŽE NA ŠKOLÁCH Z ŘÍJNA 1964
- [232] USNESENÍ ÚV KSČ O TĚSNĚJŠÍM SPOJENÍ ŠKOLY SE ŽIVOTEM
A O DALŠÍM ROZVOJI VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ V ČESKOSLOVEN-
SKÉ SOCIALISTICKÉ REPUBLICE Z 23. DUBNA 1959

- [233] Václavík — Siračár:
AKTIVITA VO VÝCHOVE A VYUČOVANÍ,
Bratislava, 1962
- [234] Valuš, J.:
PSYCHOLOGICKÉ A PEDAGOGICKÉ PŘÍČINY ZAOSTÁVÁNÍ ŽÁKŮ,
Komenský, 1966/7
- [235] VOPROSY PSYCHOLOGII LIČNOSTI ŠKOLNIKA,
Moskva, 1961
- [236] VOPROSY PSYCHOLOGII SPOSOBNOSTEJ ŠKOLNIKOV,
Prosvešćenie Moskva, 1964 (zborník)
- [237] Voskorčan, C. J.:
OB IZPOLZOVANII METODA TESTOV PRI UČOTE USPEVAJEMOSTI
ŠKOLNIKOV,
Sovetskaja pedagogika, 1963/10
- [238] Wagner, E.:
ÜBER DEN EINFLUSS SOZIALER FAKTOREN AUF DIE SCHULLEI-
STUNG,
Z. ges. Hyg., 1961
- [239] Wall, W. D.:
LES FACTEURS SOCIAUX ET AFFECTIFS DANS LE RETARD SCO-
LAIRE,
Enfance, 1954/2
- [240] Wall, W. D.:
LES RETARDS SCOLAIRE EN GRANDE-BRETAGNE,
Enfance, 1954/2
- [241] Wall, W. D. — Schonell, F. J. — Olson, W. C.:
FAILURE IN SCHOOL. AN INTERNATIONAL STUDY PRESENTED,
UNESCO Inst. for Education Hamburg, 1962
- [242] Wallis, H.:
URSACHEN DES SCHULVERSAGENS,
Dt. Med. Wschr., 1961
- [243] Walter, L. M. — Marzlof, S. S.:
THE RELATION OF SEX, AGE AND SCHOOL ACHIEVEMENT TO
LEVELS OF ASPIRATION,
J. educ. Psychol., 1951/42
- [244] Wechsler, D.:
DIE MESSUNG DER INTELIGENZ DER ERWACHSENEN,
Bern — Stuttgart, 1956

- [245] Weidig, E. R.:
DIE BEWERTUNG VON SCHÜLERLEISTUNGEN,
Weinheim, 1961
- [246] Weiss, R.:
POTENTIONELLE UND EFFEKTIVE SCHULLEISTUNG.
V: Unser Weg, 1963/5
- [247] Weis, R.:
SCHULLEISTUNG UND INTELLIGENZ,
Linz, 1964
- [248] Wenzkowitsch — Sadschikowa:
GEBT DEM SCHÜLER EINE FESTUMRISSENE UND VERNÜNFTIGE
TAGESEINTEILUNG,
Beiträge zur Familienerziehung, Berlin, 1954
- [249] Williams, J. E.:
MODE OF FAILURE, INTERFERENCE TENDENCIES, AND ACHIEVEMENT IMAGERY.
V: J. abnorm. soc. Psychol., 1955/51
- [250] Woodworth, R. S. — Schlosberg, H.:
EXPERIMENTÁLNA PSYCHOLÓGIA,
Bratislava, 1959
- [251] Wolf, W.:
UNTERSUCHUNGEN ÜBER DAS ZURÜCKBLEIBEN EINZELNER
SCHÜLER IM UNTERRICHT,
Volk und Wissen Berlin, 1955
- [252] Zaborowski, Zb.:
SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE A VÝCHOVA,
Praha, 1965
- [253] Zazzo, R. — Dabout, M.:
NOUVEAUX COMMENTAIRES SUR LA PROGRESION SCOLAIRE ET
L'INÉGALITÉ DES ENFANTS DEVANT L'ÉCOLE,
Enfance, 1954
- [254] Zazzo, R.:
POUR UNE CRITIQUE VÉRITABLE DE LA MÉTHODE DES TESTS,
Przeglad Psychologiczny, 1958/2
- [255] ZBORNÍK: O POZOROVÁNÍ A HODNOCENÍ ŽÁKŮ,
SPN Praha, 1962

[РЕЗЮМЕ]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕУСПЕХОВ УЧЕНИКОВ В ШКОЛЕ

(К сравнению результативных и генетических зависимостей у неуспевающих учеников основных девятилетних школ)

I.

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 и неуспехов на развитие личности ребенка. Эту проблему невозможно 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. с точки зрения воздействия уровня успеваемости школьника на развитие его способностей и всей его личности. Необходимо, короче говоря, знать, что в школьной успеваемости будут отражаться кроме внешних факторов также некоторые закономерности развития психики ученика. Поэтому не удивительно, что проблемы обучения все больше связываются с психологией личности. Это еще более действительно в условиях социалистической школы, которая поставила себе высоко гимнастическую цель — не иметь неуспевающих учеников.

Однако все попытки решить эту проблему путем усиленного обучения, увеличением давления на ученика, на основании какой-то гиперпедагогике, провалились. Необходимо увидеть всю проблему в новой плоскости. Поэтому на первый план выдвигается все настоятельнее потребность заменить методы усиленного давления, «безуспешной борьбы с неуспеваемостью», большей мотивацией ученика, главным образом его мотивацией к учебной деятельности. Школьную успеваемость недостаточно понимать только с точки зрения учебных результатов ученика. Необходимо более глубоко изучать психический процесс, в следствие которого ученик справляется с требованиями школы. Короче говоря, необходимо глубже изучать связь обучения с личностью ученика.

II.

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 неуспевающих учеников будут сопровождаться не только отличиями 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 неуспевающих учеников от учеников успевающих в условиях современной основной девятилетней школы. Следующим является вопрос 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. Специально изучается проблема отношения интеллектуальных и внеинтеллектуальных факторов школьных провалов учеников.

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

III.

Материал 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, у которых среднее арифметическое всех оценок составляло 2,5 — 3 и на отличников, избранных из 15-ти основных девятилетних школ из различной социальной среды методом случайной выборки, чтобы изучаемая выборка, по возможности, отражала свойства основной выборки популяции учеников обязательной школы.

Каждый класс, от первого по девятый, представлен 32 учениками (16 неуспевающих и 16 успевающих), половина из которых мальчики и половина девочки. Таким образом изучалась данная проблематика на протяжении всего обязательного школьного возраста, с шестого по пятнадцатый год.

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 интеллигенции (вербальная шкала для детей Векслера и прогрессивные матрицы Равена), испытания памяти (барабан памяти), испытание внимания и производительности Бурдона, испытания личности (W-M анкета аффективности, личностная анкета Э. Франкла) а также анкеты для классного руководителя, для родителей и для учеников. Далее 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 между неуспевающими и успевающими учениками. Наконец оценивались все испытуемые ученики на основании 4-балловой эмпирической квази-количественной шкалы в области 8 основных факторов срыва в учебе и таким образом полученный материал обрабатывался, из-за большей достоверности, одновременно при помощи количественных и качественных методов.

IV.

Результаты исследования, их анализ и оценка

Результаты исследования анализируются в рамках семи более значительных кругов вопросов:

1/ Семейная обстановка как дифференцирующий фактор школьной успеваемости учеников. Семья участвует в школьных неудачах учеников, главным образом, низким воспитательным и культурным уровнем, когда недостаточно организуется, контролируется деятельность ребенка и когда дети живут часто в неудовлетворительной аффективной атмосфере в условиях неправильно развитых социально-психологических отношений. Снижение учебной недостаточности в выполнении воспитательной функции семьи. Дети происходящие из таких семей отличаются слабо развитыми психическими данными и слабой подготовленностью к школьной работе. Семейная атмосфера создает различные условия для учебной деятельности школьников главным образом тем, что различно формирует их личность и неодинаково стимулирует развитие их способностей и интересов. До $\frac{2}{3}$ неуспевающих учеников живет в семьях с пониженной воспитательной и культурной стимуляцией.

2/ Также в отношении общего развития и состояния здоровья отличаются неуспевающие ученики худшими условиями развития по сравнению с успевающими учениками. У 77,5 % неуспевающих учеников младшего школьного возраста и у 68,8 % неуспевающих учеников среднего школьного возраста оказался организм, главным образом в раннем детстве, но и в старшем дошкольном возрасте или даже в школьном возрасте, под каким-либо вредным воздействием и в этом отношении эта группа учеников существенно отличалась от успевающих учеников.

3/ Относительно развития психических данных и личностных предпосылок были также установлены статистически существенные отличия между неуспевающими учениками и контрольными группами успевающих учеников. Что касается результатов достигнутых в испытаниях интеллекта, необходимо, даже при всех отличиях зависящих от характера использованных испытаний, все-таки считать существенным установление, что по обоим осуществленным испытаниям (вербальная шкала для детей Векслера и прогрессивные матрицы Равена) достигает приблизительно 50 % учеников результаты, находящиеся в рамках более широкой полосы ниже среднего. Значит, приблизительно половина из этих учеников неустраивается несмотря на свою хорошую умственную производительность. При этом ярче всего отличаются неуспевающие ученики от группы успевающих в субтестах более требовательных к абстрактному мышлению. С другой стороны, меньше всего они отличаются друг от друга в субтестах механической памяти (чисел). Однако не подтвердилась обуславливающая зависимость уровня школьной успеваемости от уровня производительности учеников в интеллектуальных испытаниях. Даже среди успевающих оказалось $\frac{2}{3}$ учеников со слабыми умственными достижениями. Оказалось, что существенную роль тут играет именно семейная среда ученика. Относительно уровня непосредственной памяти были установлены между неуспевающими и успевающими учениками самые яркие отличия, а именно, в младшем и среднем школьном возрасте при запоминании символов, действий и слов, т. е. при запоминании раздражителей для второй сигнальной системы. Здесь достигли лучших результатов отличники. Меньше всего отличаются неуспевающие и успевающие ученики друг от друга в категории образов и конкретных предметов. Это обозначает, что все ученики, несмотря на успеваемость в школе, лучше всего запоминают такие виды раздражителей, которых можно по содержанию включить в область первой сигнальной системы.

На основании результатов достигнутых в испытании внимания и производительности по Бурдону не были установлены существенные отличия между грубыми результатами достигнутыми неуспевающими и успевающими учениками, за исключением первых двух классов. 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. Однако, что касается качества достигнутых результатов, то группа неуспевающих существенно отличается от группы успевающих учеников более слабым качеством достигнутых результатов, недостаточно критическим отношением к собственным возможностям.

В эмоциональной области отличаются неуспевающие ученики от успевающих только незначительно повышенным индексом аффективных признаков, но существенно отличаются друг от друга появлением аффективных признаков отличающихся ярко патологическим качеством! У неуспевающих учеников очень часто проявляется склонность к эмоциональной раздражительности, неуравновешенности, они отличаются часто неуравновешенной структурой эмоциональных процессов свидетельствующих часто об эмоциональной односторонности, примитивизмом, что не содействует созданию благоприятных внутренних условий для развития их учебной работы. Неуспевающие ученики отличаются существенно от успевающих также намного чаще встречающимися маладаптационными трудностями а также пониженной социальностью, т. е. способностью включиться в общество. Плохая социальная вправленность этих детей не проявляется только различными признаками недисциплинированности, невротическим поведением, плохой посещаемостью школы, чаще встречающимися прогулами, бегством из дому, бродяжеством, проявлениями негативизма и т. п., но и тем, что на свои школьные неуспехи субъективно реагируют, т. е. тем, что склад их реактивности отличается преимущественно отрицательным характером (злоба, страх, плач, плохое настроение, чувство неуверенности и т. п.). Это свидетельствует о нерешенной и часто безвыходной ситуации этих детей.

Также в социальной акцептированности отстают неуспевающие ученики за учениками успевающими. Неуспевающие ученики часто в классе менее любимы, у них хуже развиты социальные свойства, как напр. способность завязывать контакты. Они чаще бывают замкнуты, часто даже изолированы, и поэтому неуверены.

Что касается качества дальнейших личностных свойств, главным образом свойств характера, темперамента а также свойств связанных с некоторыми типичными психическими способностями (сосредоточенность, непостоянство, неусидчивость, недостаточная общая готовность к школе), отличаются неуспевающие ученики от контрольных групп преимущественной мерой приписываемых отрицательных свойств. Это обозначает, что проявляется существенное согласие между качествами личности ученика и степенью его успеваемости. Эта связь ярче всего подтвердилась между отношением учеников к школьным занятиям и степенью успеваемости, но были установлены существенные отличия также относительно меры активности, объема и структуры интересов в зависимости от различной степени успеваемости учеников. Таким образом внешкольная деятельность связанная с интересами школьников а также интерес к чтению у неуспевающих учеников свидетельствуют ясно о том, что эти ученики находятся на более низкой степени развития по сравнению с успевающими учениками.

4/ Роль школы и учителя в учебных трудностях и в школьных неуспехах учеников 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 учебно-воспитательным уровнем школы, в) из несоответственного подхода школы и учителя к неуспевающим ученикам.

5/ 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. Таким образом подтверждается, что провал в школе отражается во всей личности ученика, является проявлением заторможения этой личности. Самая существенная связь была установлена между школьной успеваемостью и отношением ученика к школьной работе. Высокие корреляции подтвердились также между успеваемостью и семейной средой а также между успеваемостью и личностными качествами ученика. Неожидано 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. Это влечет за собой более интенсивные внешкольные, часто неконтролируемые воздействия на ученика. При помощи дискриминативного анализа различаются типичные второгодники от нетипичных неуспевающих учеников, причем под нетипичными понимаются такие ученики, которые неуспевают, но должны бы успевать. Приводится характеристика одних и других, а именно с учетом родовых и возрастных отличий.

6/ 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 перцентуально-моторным расстройством и при помощи метода программированного обучения) выявляются характеристические признаки и некоторые особенности в процессе школьного обучения этих учеников.

V.

В последней главе приводятся обобщения и выводы вытекающие из исследования а также возможности педагогического применения полученных результатов и сведений и некоторые новые появившиеся проблемы.

[SUMMARY]

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF FAILURE IN SCHOLASTIC ACHIEVEMENT

A comparison of ability and dependence of development in underachieving pupils of basic all-age schools)*

I.

Present tendencies in appraisal of scholastic achievement

Today the question of school success and failure must be viewed from new angles. This is not only due to the ever increasing social importance of school education but is also connected with the knowledge that experiences of school success or failure markedly affect the personality development of the pupil. It is no longer possible to study this problem 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. In a word, it must be understood that apart from external factors there are also certain relationships in the pupil's mental and emotional development coming into play. Therefore, it is not surprising that learning problems get always more and more connected with personality psychology. This applies to an even greater extent to schools in socialist countries whose foremost humane aim it is not to have any failing pupils at all.

However, efforts to solve this problem by forceful tuition, increased pressure exerted on the pupil — a quasi „hyperpedagogy“ — fell short. The whole problem must be considered from a new aspect. That is why an ever more urgent and pressing need is forcing its way to the forefront to motivate pupils more, especially in their school work, instead of using methods of constraint in this „fruitless fight against school failure“. Success must not be regarded only from the point of view of the pupil's scholastic achievement; far more important is to study the psychological process of his coping with the demands made upon him by the school. In a word, it is necessary to investigate more closely the relationship between learning and the pupil's personality.

* Translator's note: Czechoslovak schools accept pupils at the age of six. Pupils remain at school until the age of fifteen, progressing from class to class on age. Selection and streaming procedures do not operate.

II.

Research problems

It has been the object of this investigation to determine by psychological analysis the factors contributing most to scholastic failure in pupils of basic schools and to suggest possibilities of reducing unfavourable effects of these factors.

A hypothesis was put forward and the assumption made that the difference in progress of unsuccessful pupils will depend not only upon various external circumstances but also internal factors, such as personality characteristics, level of intellectual development, interest in learning, attitude to work, etc.

The first complex of problems thus 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 mainly 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 social 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.

* Translator's note: Pupils are graded on a scale ranging from 1 to 5. Honours pupils are essentially those graded 1.

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 and emotional development of the pupils, and field exploration of the family background. Apart from these methods psychological assessment was made individually in each child using intelligence tests (The verbal scale of the WISC, and Raven's Progressive Matrices), memory scales, Bourdon's cancellation test, personality ratings (Woodworth-Mathews's questionnaire off affectivity, E. 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. A comparative analysis of the research findings was then undertaken. On the one hand, a statistically significant agreement between the studied factors and the achievement level was found to be present and statistical significance in differences between groups of successful and unsuccessful pupils, on the other. Finally, all studied pupils were rated on a fourgraded empirical, quassi quantitative scale involving eight fundamental factors of scholastic failure and the material obtained this way was worked out for verification purposes, using parallel quantitative and qualitative methods.

IV.

Research findings, analysis and evaluation

The findings were analysed within the context of seven major factors:

1/ Family situation as a differentiating factor of school achievement in pupils. The family participates in school failure chiefly through its lower educational and cultural level. In such homes the child's activity is not sufficiently organized and followed and the children often live in an unfavourable deficient atmosphere with improperly developed social and psychological relationships. Indeed, decrease in a pupil's learning achievement is mostly a consequence of the family's insufficiency to fulfil its educative function. Children of such families are found to lack mental and emotional endowment and readiness for school work. Different family backgrounds create different conditions for the child's learning process and that by the different way of shaping its personality and stimulating its abilities and interests. As many as two thirds of the underachieving pupils live in homes with poor educational and cultural stimulation.

2/ As far as the allround development and state of health is concerned, underachieving pupils have poorer developmental conditions than successful ones. In 75,5 % of underachieving pupils of lower school age and 68 % of medium school age the child -- especially in early infancy but also at later pre-school and school age -- had been

submitted to some noxious influence, thus differentiating significantly this group from successful pupils.

3/ From the standpoint of mental ability and personality traits, too, statistically significant differences were found between failing pupils and the control group of successful pupils. The results obtained from the intelligence tests — however different in nature these are — can nevertheless be considered relevant. According to both tests applied (WISC, Raven), approximately 50 % of pupils displayed a performance within a wide range below the average. Thus, about half of these pupils are unsuccessful though possessing good intellectual abilities. Most striking differences between successful and unsuccessful students are to be seen in subtests requiring abstract thinking, the smallest differences, on the other hand, are to be found in subtests of mechanical (numerical) memory. A significant dependence of school achievement upon performance in intelligence tests, however, was not confirmed. Among those who did well at school approximately two fifths were found to have poorer intellectual performance. This proves that an important part is played by family background. As for the range of direct memory most conspicuous differences were found between successful and underachieving students of lower and medium school age in memorizing symbols, stories and words, i. e. stimuli of the second signalling system. Here the best results were attained by pupils who passed with honours. The smallest differences are shown in the non-verbal subtests which suggests that pupils irrespective of scholastic progress remember best stimuli whose contents fall into the sphere of the first signalling system.

The findings of Bourdon's test of attentiveness and working performance show no significant differences between the groups except for the first two school grades. Working curves confirm that the total performance of all three groups gradually increases, the initiation of the second part of the test being characterized in almost all individuals by a striking increase in performance. The group of underachieving pupils shows significant qualitative differences: poor working accomplishment and lack of critical attitude towards the limits of their own potentialities.

In the emotional sphere underachieving students reveal only a slightly raised index of affective symptoms. However, significant differences are found in the occurrence of affective symptoms with definite pathological character. Very often they are children with a tendency to excitability, instability, uneven structure of emotional processes, often showing oneness, shyness and primitiveness which do not create favourable inner conditions for successful school work. Underachieving pupils are more often found to have adjustment difficulties and lack sociability. This social maladjustment is not only manifested by various symptoms such as deficient discipline, neurotic behaviour, poor school attendance, frequent truancy, escapes from home, wandering and overt negativism but subjectively responding to their school failure, i. e. the pattern of reaction is predominantly negative in character (fear, anger, tears, sullenness, feeling of unsureness, etc). These children are found to be unable to cope with unsolved situations, often seeing no chance of finding a way out of them.

Underachieving pupils are also inferior to successful ones in social acceptability. They are usually less popular, have poorly developed social traits and are unable to make contacts. They tend to be reserved, even withdrawn and therefore ill at ease.

Further negative personality traits of character, disposition and temperament as well as those associated with typical mental abilities (lack of concentration, instability, unsettledness, immaturity for school work) are found in a higher degree in underachieving pupils. This fact suggests a close and significant association between the quality of the pupil's personality and the degree of his success. This connection seems most striking between the pupil's relationship to school work and the degree of his achievement. Significant differences were also established regarding activity, range and structure of interests. Both participation in extramural activities and reading interests in underachieving pupils reveal an obviously lower developmental 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 three sources:

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

5/ By the method of correlations the association between scholastic success and its fundamental factors was established. The import of each category of factors in the aetiology of school failure was determined as well as the mutual intercorrelations of its main factors. A statistically significant relationship between school achievement and all the eight studied factors was discovered. This suggests that school failure is reflected in the pupil's total personality and is a manifestation of its retardation. The most relevant connection was found to exist between school achievement and the pupil's attitude to school work. High correlations were also confirmed between success and personality traits. A surprising finding was the less marked connection between success and school and between the pupil's attitude to school work and school. This may suggest that learning results are not in any appropriate measure a function of the school. Consequently this involves more intensely such influences outside school that often are beyond control. By means of a discriminating analysis 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/ A study and comparison of learning in underachieving pupils under various working conditions (school tuition under natural conditions, in special classes, in groups formed within classes, in special classes for children with perceptual-motor defects and using the method of programmed instruction) disclose characteristic features and certain peculiarities in the process of school learning in these children.

In the last chapter a summary and conclusions of the research investigation are given and suggestions for the practical implementation of the information attained as well as for the solution of newly discovered problems are made.

	PREDSLOV	7
I.]	NOVÉ TENDENCIE V NAZERANÍ NA ŠKOLSKÝ NEPROSPECH ŽIAKOV	9
III.]	PROBLEMATIKA NAŠHO VÝSKUMU	17
III.]	MATERIÁL VÝSKUMU A METODICKÝ POSTUP	21
IV.]	VÝSLEDKY VÝSKUMU, ICH ROZBOR A ZHODNOTENIE	25
	A. Rodinná situácia ako diferenciálny činiteľ školského prospechu žiakov	25
	B. Rozbor anamnestických údajov o celkovom vývine a o zdravotnom stave neprospeievajúcich žiakov a kontrolných skupín žiakov prospeievajúcich	48
	C. Porovnanie niektorých psychických funkcií a osobnostných predpokladov v skupinách neprospeievajúcich a prospeievajúcich žiakov	66
	1. Rozdiely medzi neprospeievajúcimi a prospeievajúcimi žiakmi vzhľadom na výsledky rozumových skúšok	67
	a) Aktuálna úroveň rozumovej výkonnosti v skupine neprospeievajúcich žiakov a v dvoch kontrolných skupinách prospeievajúcich žiakov v údajoch učiteľov	70
	b) Výsledky skúmania žiakov rôzneho prospechového stupňa podľa psychologických rozumových skúšok (WISC, Rn)	74
	2. Pamäťová skúška ako diferenciálno-diagnostický prostriedok na rozlíšenie štruktúry osobnosti neprospeievajúcich a prospeievajúcich žiakov	92
	3. Charakteristiky a porovnanie pozornosti a pracovného výkonu neprospeievajúcich žiakov a dvoch kontrolných skupín prospeievajúcich žiakov	101
	a) Celkový výkon	102
	b) Chyby vo výkone	103
	c) Miera kvality výkonu	110
	4. Afektívne činitele vo vývine zlyhávajúcích žiakov a v skupinách žiakov s priemerným a výborným prospechom	112

5. Sociálna vpravenosť a sociabilita neprospievajúcich žiakov a kontrolných skupín priemerných a vyznamenaných žiakov	125
a) Adjustačné ťažkosti neprospievajúcich žiakov v školskom prostredí	125
b) Subjektívne reagovanie žiakov na vlastné školské neúspechy	130
c) Sociabilita neprospievajúcich žiakov	135
6. Rozdiely v niektorých charakteristických osobnostných črtách žiakov podľa rôzneho stupňa ich prospechu	139
7. Súvislosti medzi vzťahom žiakov ku školskej práci a stupňom prospechu	149
8. Niektoré diferenčné aspekty v záujmovom profile neprospievajúcich a prospievajúcich žiakov	157
a) Frekvencia mimoškolských záujmových činností u neprospievajúcich a prospievajúcich žiakov	159
b) Čitateľské záujmy u žiakov rôznej prospechovej úrovne	165
c) Niektoré záujmy a želania žiakov s frustračným akcentom	171
d) Profesionálne želania žiakov s ohľadom na ich prospechovú úroveň	173
e) Informatívne údaje žiakov o niektorých oblastiach kultúrneho a športového života	177
D. Podiel školy a učiteľa na učebných ťažkostiach a školskom neúspechu žiakov	183
1. Rozbor situácie pri psychologicko-pedagogickom kontakte učiteľa s neprospievajúcimi žiakmi	185
2. Školský výchovno-vzdelávací proces ako možný zdroj žiakových učebných neúspechov	196
a) Tendencia zjednodušovať výchovno-vzdelávací proces školy	196
b) Neprekonaný rozpor medzi novými cieľmi, novým obsahom a úlohami školy a medzi jej súčasnou výchovno-vzdelávacou úrovňou	200
c) Celkové zhodnotenie prístupu školy a učiteľa k neprospievajúcim žiakom z hľadiska jeho primeranosti a účinnosti	201
E. Pokus o kvantitatívne vyjadrenie a zhodnotenie súvislosti medzi školským prospechom a jeho základnými činiteľmi	206
F. K analýze typických a netypických prípadov neprospievania	222
G. Niektoré osobitosti procesu školského učenia u neprospievajúcich žiakov	229
1. Sledovanie školského učenia žiakov v rôznych pracovných podmienkach	229
2. Niektoré špecifické črty a poruchy v učení u neprospievajúcich žiakov a ich vplyv na výsledky učenia	238

[V.] ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU A PEDAGOGICKÉ ZÁVERY	240
A. Zhrnutie výsledkov	240
B. Pedagogické dôsledky a závery	255
Príloha č. 1	262
Príloha č. 2	266
Príloha č. 3	271
Príloha č. 4	275
Príloha č. 5	279
Literatúra	283
Ruské resumé	307
Anglické resumé	313

J. HVOZDÍK
**PSYCHOLOGICKÝ
ROZBOR
ŠKOLSKÝCH
NEÚSPECHOV
ŽIAKOV**

Vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave — Zodpovedná redaktorka Valéria Plachá —
Technická redaktorka Magda Zrubcová — Korektorka
Mária Tekulová — Obálku navrhol Karol Rosmáň

02/46 — Prvé vydanie — Náklad 3150 — Do výroby
zadané 10. októbra 1969 — Vytlačené v júni 1970 —
Papier 2 131 4, 70 g — Tlačili Dukelské tlačiarne, n.
p., Prešov — Tlačené kníhtlačou — Typ písma Gar-
mond Kolektív

Strán 324 — AH 17,460 — VH 18,347

67 — 187 — 70	Kčs 24,50	500/21 865
---------------	-----------	------------

340	1. Sociálna stabilita a neprospievajúcich žiakov	130
340	a) Adaptácia žiakov na neprospievajúci študijný	130
340	prostredie	130
340	b) Subjektívne reagovanie žiakov na vlastný školský	130
340	c) Sociálna stabilita neprospievajúcich žiakov	130
340	2. Rozdiely v niektorých charakteristických osobnostných	130
340	žakov podľa rôzneho stupňa ich prospachu	130
340	3. Súvislosti medzi vzťahom žiakov ku školskej práci a stup-	130
340	ňom prospachu	130
340	4. Niektoré diferenciálne aspekty v záujmovom profile neprospieva-	130
340	júcich a prospievajúcich žiakov	130
340	a) Frekvencia mimoškolských záujmových činností u neprospie-	130
340	vajúcich a prospievajúcich žiakov	130
340	b) Citové záujmy u žiakov rôznej prospechovej úrovne	130
340	c) Niektoré záujmy a túžby žiakov s frustráciou akcentom	130
340	d) Profesionálne želania žiakov a ohľadom na ich prospecho- vú úroveň	130
340	e) Informatívne údaje žiakov o niektorých oblastiach kultúr- neho a športového života	130
340	D. Podiel školy a učiteľa na učebných ťažkostiach a školskom neú-	130
340	spechu žiakov	130
340	1. Rozbor situácie pri psychologicko-pedagogickom kontakte uči-	130
340	teľa a neprospievajúcimi žiakmi	130
340	2. Školský výchovno-vzdelávaci proces ako možný zdroj žiako- vých učebných neúspechov	130
340	a) Tendencia zjednodušovať výchovno-vzdelávaci proces školy	130
340	b) Neprerokovaný rozpor medzi novými učebnými obsahmi a schopnosťami školy a medzi ich účinnou výchovno-vzdeláva- cou úrovňou	130
340	c) Celkové zhodnotenie prístupu školy a učiteľa k neprospieva- júcim žiakom a kladiska jeho primeranosti a účinnosti	130
340	E. Pokus o kvantitatívne vyjadrenie a zhodnotenie súvislosti medzi školským prosperom a jeho učebnými ťažkosťami	130
340	F. K analýze typických a atypických prípadov neprospievania	130
340	G. Niektoré osobitosti procesu školského učenia u neprospievajúcich žiakov	130
340	1. Sledovanie školského učenia žiakov v rôznych pracovných pod- mienkach	130
340	2. Niektoré špecifické chyby a poruchy v učení u neprospievajú- cich žiakov a ich vplyv na výsledky učenia	130