

Ján Hvozdič

VZTAH ŽIAKA K ŠKOLSKÉJ PRÁCI

SPN, Bratislava 1964, s. 208

Psychologicko-výchovná problematika dít školního věku je u nás studována poměrně málo. Jediná větší práce z této oblasti, monografie A. Jurovského: *Dieťa a disciplína*, vyšla r. 1955. Jednou z příčin menší pozornosti věnované psychologii výchovným problémům školního věku je obtížný metodický přístup ke komplexní problematice výchovného procesu ve škole.

Proto tím záslušnější je několikaletý výzkum dr. J. Hvozdičky, ředitele Psychologické výchovné kliniky v Košicích, zaměřený na klíčovou výchovnou problematiku naší školy, na vztah žáka ke školní práci. Jeho monografie přináší nejen bohatý materiál získaný promyšleným komplexním výzkumem, nýbrž může zároveň sloužit jako vzor správného metodického přístupu k psychologicko-výchovné problematice a přesného statistického zhodnocení i grafického zpracování výsledků. Charakteristickým rysem autorova přístupu je také dynamičnost, snaha postihnout především vývoj, vytváření kladného vztahu žáků ke školní práci a pečlivá analýza všech příčin vývoje negativního vztahu ke školní práci.

Obsah knihy je rozdělen do pěti kapitol. V I. kapitole vysvětluje autor základní pojmy související se vztahem ke školní práci a stanoví cíl výzkumu. Pod pojmem »školní práce« rozumí veškerou společensky užitečnou činnost žáka ve škole a domácí přípravu. Pod pojmem »učební práce« chápe učení v užším slova smyslu. Vztah žáka k práci je široký a komplexní pojem. Autor v jeho rámci rozlišuje tři základní složky:

- a) Postoj k práci, osobně zažitý názor, jako nejsložitější složku žákova vztahu ke školní práci, z něhož vyrůstá i motivace.
- b) Vůle a chuť k práci.
- c) Pracovní návyky.

Obsah žákova vztahu k učení závisí podstatně na povaze motivů. Proto také při výchově uvědomělého vztahu žáků k učební práci bude důležitá zejména otázka možnosti ovlivnění žákových učebních motivů. Podmínky vzniku těchto motivů jsou vždy komplexní.

Písemné zprávy ze škol i předběžný výzkum propadání u 528 žáků povinné střední školy ukazovaly shodně, že většinou bývá neprospěch zaviněn nechutí nebo lhostejností k učení. Podle statistik asi pětina školou povinné mládeže nekončí docházku posledním postupným ročníkem povinné školy. Tato zjištění byla podnětem k výzkumu. Cílem výzkumu nebylo studovat vztah žáků ke školní práci v celém rozsahu. Šlo o dva úkoly:

1. Pokusit se o hlubší analýzu vztahu žáků ke školní práci z hlediska jeho obsahu a klasifikace a o jeho pedagogicko-psychologické zhodnocení se zřetelem na potřeby současné školní praxe.
2. Zjistit, jak dosáhnout toho, aby se vztah žáků ke školní práci zlepšil.

Jako zvláštní problém byla provedena analýza některých nežádoucích záporných jevů v žákově školní práci, poněvadž problém pracovní nedisciplinovanosti se vždy nekryje s pojmem »špatný, záporný vztah« k učení.

Do výzkumu byli zahrnuti žáci 6.—8. ročníku, popřípadě 9. ročníku vybraných tříd a škol Prešovského a Košického kraje.

II. kapitola obsahuje důkladný popis použitých metod. Vzhledem k jejímu významu se budu touto kapitolou zabývat obšírněji. V rámci středního školního věku bylo zachováno genetické hledisko. Vedle současných podmínek studovaného vztahu

hu byla sledována složitá soustava předcházejících vlivů.

Jako základní metody bylo použito různě modifikovaného pozorování v podmínkách učební činnosti. Pozorování byla prováděna autorem, pověřenými učiteli a posluchači VŠP v Prešově.

1. Učitelé na 12 vybraných školách soustavně pozorovali po celý rok v 6. až 9. ročníku podle přesných instrukcí své žáky, jaký je jejich vztah k učení a k práci. Zaměřovali se na aktivnost žáka při vyučování, na jeho pozornost a zájem při vyučování, jak se připravuje na vyučování doma, jak je svědomitý, čestný a vytrvalý při plnění školních povinností, jaké jsou pohnutky učební práce jednotlivých žáků a jaká je jejich ochota spolupracovat a pomáhat jiným žákům. Stejně bylo sledováno chování při pracovním vyučování a při veřejné prospěšné práci. Na konci roku sestavili učitelé podle přesného návodu na podkladě sebraného materiálu obsáhlejší charakteristiky.

2. Na 38 školách byli několik měsíců soustavně sledováni žáci, u kterých se vyskytovaly přestupky proti pracovní disciplíně. Na dalších 16 školách prováděli po dobu tří týdnů tato pozorování posluchači II. ročníku VŠP v Prešově. Při zjišťování příčin se měli zaměřit na širší prameny informací (od žáka, od učitele, od rodičů, od PO).

3. Třetím způsobem byla pozorování zaměřená na studium podmínek, v nichž se vytváří uvědomělý vztah ke školní práci. Tento způsob byl spojen se srovnávací analýzou vyučovacích hodin a se studiem systému výchovy na vybraných školách. Výchovně vzdělávací práce byla studována po celý rok u osmi vybraných učitelů. Z nich čtyři dosahovali při výchově odpovědného vztahu žáků k učení velmi dobrých výsledků a druhí čtyři naproti tomu velmi slabých výsledků. V prvním případě byly učební předměty oblíbené, ve druhém případě neoblíbené. Šlo o jazyk slovenský, jazyk ruský, matematiku a dějepis

Současně bylo provedeno individuální pozorování 12 žáků, kteří měli velmi dobrý, uvědomělý vztah ke školní práci, se zřetelem na etiologii a genesi tohoto kladného vztahu. Dále byla pozorována práce na šesti vybraných osmiletých školách, z nichž tři a tři měly celkem odlišné výchovné a vyučovací výsledky a celkovou soustavu výchovné práce. Zkoumala se práce učitelského sboru, způsoby organizace výchovně vzdělávacího procesu a činnosti jiných zainteresovaných výchovných činitelů (SRPŠ, PO a patronátních závodů).

O průběhu všech pozorování byly provedeny přesné stenografické a magnetofonové záznamy.

Jako další metody bylo použito volných popisů na podkladě přesné osnovy. Žáci 6. a 7. ročníku psali úlohu na téma: »Těší mě práce ve škole?« Žáci 8. ročníku psali úlohu na téma: »Jak hodnotím svoji dosavadní práci ve škole«. Úlohy psali žáci vybraných tříd ze 46 škol, přibližně stejný počet městských a vesnických žáků. Nemuseli se podpisovat.

Tato metoda měla usnadnit přístup k obsahu subjektivního postoje žáků střední školy ke školní práci.

Postoje žáků ke zkouškám a klasifikaci byly studovány na základě volných popisů na téma: »Jak jsem obstál při poslední zkoušce«. Psali je žáci z vybraných tříd z 21 škol.

Další použitou metodou byly řízené rozhovory a besedy se žáky, učiteli a rodiči (celkem jich bylo 428). Kromě toho byly studovány zápisy ze schůzí pedagogických rad a z třídnických schůzí s rodiči.

Dalšími zdroji informací byly popisy zkušeností učitelů na způsob »metodických úloh«. Od 121 učitelů byla získána práce »Jak vytvářím odpovědný vztah žáků ke školní práci« a od 42 učitelů »Můj nejtěžší případ«. V obou případech byla dána osnova. Podobným zdrojem informací byl materiál z případové praxe Psychologické výchovné kliniky v Košicích z r. 1959/60.

Nebylo opomenuto ani studium školské

dokumentace. Zápisy v žákovských knížkách však neukazovaly nic o příčinách jevů a rovněž pracovní plány školy podávaly málo informací.

Důležitou metodou pro poznání geneze vztahu ke školní práci byl pedagogický experiment.

Individuální zjišťující experiment umožňoval studovat změny žákovy postoje k učení a změny jeho učebních motivů pod vlivem konkrétních učitelových zásahů. Experiment byl proveden se sedmi žáky, u nichž byl narušen vztah k učení. Po důkladnějším tříměsíčním až čtyřměsíčním studiu žáka byla vyslovena hypotéza o příčinách jeho špatného vztahu k učení. Za pomoci učitelů a rodičů byli usměrněni další výchovní činitelé k určitému působení na žáka. Potom se autor i pověřený učitel snažili zachytit účinek tohoto působení na změny v žákově osobnosti v průběhu půl roku.

Individuální pedagogický experiment probíhal ještě dalším způsobem. Byli zjištěni čtyři učitelé, u nichž se žáci velmi neradi učili. Studium jejich práce v příslušných třídách měly být odhaleny příčiny neoblíbenosti těchto učitelů i jejich předmětů. Potom byl vypracován systém psychologických a pedagogických opatření a učitelé je měli v praxi důsledně uplatňovat. Výsledky takto usměrňované práce byly zaznamenávány v průběhu druhého půlroku. Tak si bylo možno ověřit, jaký vliv má učitelova výchovně vzdělávací práce na výkony žáků a jejich vztah k učení.

Další metoda, kolektivní pedagogický experiment, se týkala práce celého učitelského sboru příslušné školy nebo učitelů vyučujících v jedné třídě. Byly vybrány tři třídy, u nichž se žáci celkem velmi slabě zajímali o školu a učení. Po delším studiu pracovních podmínek jedné z těchto tříd, po besedách s učiteli, žáky i rodiči byly zjištěny hlavní příčiny tohoto stavu. Zformulovala se pracovní hypotéza formou jistých komplexních postojů, opatření a prostředků, kterými se celý pedagogický kolektiv třídy ve spolu-

práci s rodiči snažil odstranit nezájem žáků o učení. Účinnost použitých opatření byla studována ve dvou pololetích na společných poradách učitelů těchto tříd. Určoval se vždy další postup se zřetelem k dosaženým výsledkům. V průběhu práce se podle potřeby vynechali někteří činitelé a jiní se opět nechali působit. Tak bylo možno sledovat proces výchovy odpovědného vztahu žáka k učení v celé jeho složitosti, v závislosti nejen na podmínkách školní praxe, nýbrž i na mimoškolních činitelích. Výhodou kolektivního experimentu bylo, že kritérium objektivnosti tohoto závěru byla kolektivní zkušenost.

Doplňkovou metodou byl dotazník rodičům, který kromě běžných údajů obsahoval tyto základní otázky: zda se jejich dítě učí rádo nebo nerado a proč; jak se sami přičiňují, aby se jejich dítě plně učilo; zda si všímají učební práce svých dětí doma a jak; zda spolupracují se školou a v jaké míře. Odpovědi mohly být anonymní. Dotazník vyplnilo 426 rodičů z městských i venkovských škol. Podobný materiál byl získán z návštěv v 26 rodinách vybraných žáků.

Ve III. kapitole jsou uvedeny, roztříděny a zhodnoceny výsledky prvního výzkumného úkolu, který byl zaměřen na analýzu vztahu žáků ke školní práci. Výzkumem byly získány některé nové psychologické a pedagogické poznatky a potvrzeny nebo doplněny jiné známé teorie. Uvedu pouze nejzávažnější výsledky.

Ukázalo se, že subjektivní procesy, kterými se žák vyrovnává se školní prací, jsou mnohem složitější, než se v běžné pedagogické praxi předpokládá. Vztah žáka ke školní práci je dynamický jev, mění se jak v závislosti na změnách ve vnitřní struktuře osobnosti, tak i v závislosti na vnějších vlivech. Přesto však je možno u velké většiny žáků poznat v jejich školní práci jisté všeobecné kvality, podle kterých lze zhodnotit základní vztah těchto žáků ke školní práci a utřídít je do několika kategorií.

Byly rozlišeny čtyři kategorie vztahů: a) Žáci s kladným vztahem k učení a k práci (61,6 %). b) Žáci s kladným vztahem k učení a záporným vztahem k práci (3,09 %). c) Žáci se záporným vztahem k učení a s kladným vztahem k práci (24,5 %). d) Žáci se záporným vztahem k učení i k práci (10,9 %). Ukázalo se, že žáci měli lepší vztah k práci než k učení (64,6 % — 86,0 %).

Nezávisle na základním vztahu se může momentální vztah žáka k učení měnit podle různých konkrétních situací. Uváděné utřídění poskytuje spíše orientaci než vysvětlení. Více ukázala kvalitativní analýza materiálu a zkoumání základních souvislostí.

Projevila se velmi těsná souvislost mezi vztahem žáka k učení, vztahem k práci a prospěchem i mezi jeho rozumovou vyspělostí. Poprvé byla zjištěna významná kladná souvislost mezi vztahem žáka k učení a k fyzické práci. Žáci s kladným vztahem k učení mají patrně více předpokladů, více psychických i morálních vlastností a schopností, které se stejně dobře uplatní i ve vztahu k práci. Početná však byla také skupina se záporným vztahem k učení a s kladným vztahem k práci. Prospěch žáka se velmi často kryje ve vědomí učitele se žákovým vztahem k učení, ba i se stupněm jeho rozumového nadání. O žácích, kteří mají dobrý vztah k učení, se předpokládá, že mají i dobré rozumové nadání. To však vždy neodpovídá skutečnosti. Někdy i nadání žáci mají záporný vztah k učení a stejně i žáci rozumově vyspělí mohou mít slabší vědomosti. Nedoceňuje se dostatečně vzájemná souvislost vnějších a vnitřních podmínek a to, že tytéž výchovně vyučovací podmínky mají odlišné subjektivní odrazy u jednotlivých žáků.

U dívek se projevovat lepší vztah k učení než u hochů. U městských dětí byl lepší vztah k učení i k práci než u venkovských dětí. Ve vyšších ročnících se jevil pokles kladného vztahu žáků k tělesné práci. Žáci totiž již mají kritičtější, náročnější postoj k práci. (Tato

skutečnost vyvolává potřebu lépe promýšlet pracovní vyučování.) Také sociální prostředí spolu ovlivňovalo vztah žáka ke školní práci. U dětí z rodin inteligence se projevoval ve větší míře lepší vztah k učení a k práci než u dětí pocházejících z ostatních sociálních skupin.

Významným zjištěním byla skutečnost, že v mnoha případech se kladný vztah k učení projevil spíše v intelektuální než v citové a volní složce. Výzkum potvrdil, že přesvědčení o potřebě učit se neznamená samo o sobě kladný postoj k učení a tím méně kladný vztah k učení. Citovou a volní zainteresovanost není možné získat pouze přesvědčováním žáka.

Nejpůsobivějšími motivačními činiteli učební práce žáků středního školního věku byly jejich poznávací zájmy a vlastní průběh učebního procesu, tj. zda je lehký nebo i těžký. Žáci chápali i společenský význam své práce. Zvýšení zájmu o nové poznatky bylo jedním z nejdůležitějších charakteristických rysů v postojech žáků středního školního věku k učení. Žáci chtěli mít také zdůvodněn význam učební práce.

Výzkumem se potvrdilo, že žáci mají kromě základních, všeobecných motivů i motivy bezprostřední, které bývají přímou pohnutkou k učení. Ty se často mění podle situace. Bývají to jednak pohnutky osobní (radost z pracovních úspěchů, touha dostat dobrou známku, strach, respekt před učitelem, snaha získat odměnu apod.). Tyto situační motivy se mohou měnit ze dne na den a charakter žákových všeobecných motivů tím nemusí být dotčen.

Analýza záporných jevů v učební práci ukázala, že se žáci provinují proti pracovní disciplíně tím, že se nepřipravují na vyučování, nezačleňují se do práce ve vyučovacích hodinách, učí se jen formálně, jsou lhostejní k výsledkům školní práce nebo se jí úmyslně vyhýbají. Výskyt a rozložení nejdůležitějších faktorů pracovní nedisciplinovanosti žáků se přibližovaly náplni i struktuře motivace záporného postoje žáků k učení. Kromě

osobních příčin (tkvěly zejména v citové a volní sféře žákovy osobnosti) pramenily přestupky proti školní pracovní disciplíně zejména z nedostatků ve výchovně vyučovací procesy školy a v rodinné výchově.

Ukázalo se také, že k vážnějšímu školnímu selhávání žáků dochází při snížených rozumových schopnostech, u žáků se zpomalenými duševními procesy, ale i u žáků nepostrádajících rozumového nadání, u nichž se však schopnosti nemohly projevit pro nevhodné nervové uzpůsobení, pro nepříznivou tělesnou konstituci nebo pro neurotické potíže, které u nich vznikly zejména při špatné afektivní adaptaci na rodinné nebo školní prostředí. Výzkum v tomto směru však také ukázal, že žáci, kteří vážně selhávají ve škole, se pro učitele nestávají problémem pro specifickou strukturu osobnosti, nýbrž proto, že se ve škole často nezjistí příčina žákova selhání a případ se hodnotí nepřiměřeně.

Ve 4. kapitole autor uvádí, analyzuje a hodnotí výsledky studia procesu vytváření odpovědného vztahu žáků k učební práci. Sledování všech učebních experimentů ukázalo, že žákův vztah ke školní práci je ovládán činiteli, které je možno výchovně usměrňovat. Bedlivé promýšlení, plánování a usměrňování procesu, jímž se žák vyrovnává se školními povinnostmi, mělo většinou dobré výsledky. Pečlivým rozбором vyučovacích hodin jednotlivých učitelů a případných změn v postojích žáků došel autor k několika závěrům.

Pro realizaci uvědomělého vztahu k učení se jevily důležité dva předpoklady: a) organizovat učební práci žáka tak, aby mu poskytovala denně dostatek vhodných situačních motivů, b) soustředit se na formování trvalejších mravních kvalit žákovy osobnosti. Nejdůležitějším prostředkem výchovy uvědomělého vztahu k učení byl: 1. vyučovací proces, který vedl žáka k maximálnímu rozvoji jeho aktivity a samostatnosti, 2. soustavnost uskutečňovaných opatření, 3. pocit úspě-

chu v práci a povzbuzení, 4. správný postoj učitele k žákovi. Zůstává stále otevřen problém, jak zvýšit aktivační účinnost učebních motivů v souvislosti se zvýšením osobní i kolektivní odpovědnosti žáka za učení.

Zajímavé výsledky ukazuje rozbor 1906 různých pedagogických zásahů, kterými se učitelé snažili čelit 1156 vyskytujícím se přestupkům proti školní pracovní disciplíně. Je to obsahem V. kapitoly.

Bylo provedeno utřídění a rozbor pedagogických opatření učitele a bezprostředních postojů žáků k výchovným zásahům učitele. Na základě pečlivého statistického a grafického zpracování zkoumal autor přiměřenost zvolených výchovných opatření proti projevům pracovní nedisciplinovanosti žáků. Použité pedagogické zásahy byly pouze z poloviny úspěšné. Ukázalo se, že ve výchovném postupu, kterým učitelé čelili pracovní nedisciplinovanosti žáků ve škole, bylo hodně schematicnosti, formálnosti a málo tvořivého přístupu. Projevilo se to např. nepromyšleným a povrchním používáním některých nových výchovných metod. U učitelů se projevovala tendence použít raději starších metod než hledat nové, účinnější způsoby a neschopnost použít v dané situaci nejpřiměřenějšího opatření. Pro úspěšnost pedagogického zásahu měla význam učitelova osobnost. Nejtěžší práci měli učitelé s žáky lhostejnými a s těmi, kteří měli odmítavý postoj ke škole a k učení. Nejneúspěšnější byly zásahy, když si učitel nevěděl s případem rady, nebo když příčina spočívala v něm samém. Celkem s větším úspěchem se setkávali učitelé v boji proti takovým projevům pracovní nedisciplinovanosti, které měly vnější příčiny (špatní kamarádi, nevhodné organizování mimoškolní činnosti apod.).

Má-li být pedagogické opatření účinné, je třeba vyvolat u žáka kladné subjektivní reakce, uskutečnit proces převýchovy (často zdoluhavý), který by se kladně odrazil ve všech základních sférách žá-

kovy osobností. V praxi k tomu velmi často nedochází.

Svoje závěry autor srovnává s výsledky dílčích výzkumů cizích, pokud v této oblasti existují. Je uvedena bohatá bibliografie. Bylo by možno polemizovat s některými interpretacemi zjištěných výsledků. Především se dost nepřihlíží k vývojovým zvláštnostem dětí (prepuberta a začátek puberty), jimiž by bylo možno vysvětlit některé jevy. Tyto dílčí momenty však nijak neoslábují hodnotu recenzované knihy.

Publikace je určena pedagogickým psychologům, pedagogům, učitelům a výchovným pracovníkům.

V současné době se velmi intenzivně studují možnosti zefektivnění vyučovací práce. Studium problematiky výchovy správného vztahu k učební práci je od této otázky neoddelitelné. Proto by bylo žádoucí, aby se tak závažná publikace dočkala co nejdříve dalšího vydání.

D. Osladilová

SBORNÍK PEDAGOGICKÉ FAKULTY V PLZNI

SPN, Praha 1965, 316 stran textu

Skutečnost, že se teoretická práce v pedagogických vědách nerozvíjí pouze v centrálních institucích a na fakultách tradičních vysokých škol, ale i v krajských vysokoškolských střediscích, znamená rozšíření základny pro širší poznání otázek, které jsou aktuální na různých pedagogických pracovištích, nejen pražských, bratislavských či brněnských. Jednou z fakult, která soustavněji seznamuje odbornou veřejnost s vědeckou prací svých učitelů, je pedagogická fakulta v Plzni. Čtvrtý svazek jejího sborníku, redigovaný Václavem Vodákem, připravili pracovníci kateder výtvarné a hudební výchovy. Tím je dáno i zaměření publikace obsahující vedle článků, které se zabývají otázkami výchovy výtvarné a hudební, zejména pak problémy metodik těchto předmětů, i teoretické stati uměnovědné. Sborník

však má ještě specifický rys regionální, který je nutno vítat, neboť využití kulturního bohatství kraje, v kterém je plzeňská pedagogická fakulta lokalizována, má pro výchovnou praxi posluchačů výtvarné a hudební výchovy nemalý význam. Podchycení krajových zvláštností v kulturní sféře může příznivě působit na koncepci vysokoškolské výchovné práce zvláště v estetické oblasti a dodat škole svébytné pojetí obsahové i metodické.

Z příspěvků širší platnosti sluší zaznamenat především studii Jaromíra Klobouka »K otázce komunistické výchovy v pěveckých souborech mládeže«. Autor se v ní zabývá psychologickou problematikou osvojení estetických hodnot v hudební oblasti a upozorňuje na emotivní i gnoseologickou funkci hudební výchovy zvláště prostřednictvím aktivní účasti mládeže v pěveckých souborech. Dotýká se otázky kolektivních vztahů mezi členy pěveckého kroužku, které jsou předpokladem rozvíjení uvědomělé kázně, bez níž nelze dosáhnout kladných výsledků souboru, dále otázek aktivity a iniciativnosti členů i výchovy volných vlastností, k níž směřuje cílevědomá pedagogická činnost vedoucího pěveckého sboru. Zvláštní místo pak věnuje otázce osobnosti hudebního pedagoga, který řídí práci kroužku, a otázky výchovy budoucích sbormistrů pro úkoly pionýrské organizace a pro práci skupin ČSM. V této souvislosti podrobuje kritice schematičnost některých textů masových písní i schematičnost jejich hudebního výrazu a správně konstatuje, že skladby, »které zazněly novými intonacemi« a kde i podložený text se dobral básnivějšího výrazu, nalézají daleko živější ohlas u mladého publika než skladby, které zůstávají poplatné starým literárním a hudebním konvencím.

Pozoruhodným příspěvkem k otázce výchovy hudebních vlastností v oblasti nástrojové hry je studie Rudolfa Siebra »Některé problémy psychologie houslové intonace«. Autor si tu klade otázku, do jaké míry lze sladit při výchově houslové hry činnost motorickou s hudební před-