

PEDAGOGICKÁ LABORATOŘ VÚOŠ – EXPERIMENT A VÝZVA

Jiří Pelikán

***Anotace:** Stat' je pokusem o stručnou analýzu významného a nejen v naší pedagogice ojedinělého experimentu mezioborového longitudinálního výzkumu na jedné škole, probíhajícího v letech 1969–1990. Kromě geneze pedagogické laboratoře Výzkumného ústavu odborného školství, která tento experiment realizovala, obsahuje článek i základní charakteristiky výstupů nejvýznamnějších šetření zaměřených na zjištění faktorů ovlivňujících utváření osobnosti středoškoláka. Mezioborový hloubkový výzkum rovněž naznačil určité limity čisté pedagogického bádání. Významný byl i metodologický přínos pedagogické laboratoře, v níž byly vyvinuty i mnohé nové a originální techniky výzkumu sociálních jevů.*

***Klíčová slova:** pedagogická laboratoř, mezioborový longitudinální výzkum, empirický výzkum, databáze.*

Zamýšlíme-li se nad vývojem pedagogického výzkumu v naší zemi v posledních desetiletích, neměli bychom vedle převážně kritického pohledu na jeho úroveň, ovlivněnou nesporně politickými a společenskými podmínkami u nás v předlistopadové době, zapomínat, že je i k čemu se vracet, je na co navazovat a nemusíme se všemu učit jen v zahraničí.

Jestliže se v posledních letech například stále častěji na řadě mezinárodních mítinků pedagogických výzkumníků setkáváme s trendem přechodu od extenzivních, velkoplošných a často nedostatečně hlubokých šetření k intenzivnějšímu pronikání do podstaty problémů formou longitudinálního mezioborového, týmového výzkumu na menší ploše, není pro nás tato tendence zcela nová.

Podobný typ výzkumu byl u nás realizován celých dvacet let týmem pedagogické laboratoře VÚOŠ na tehdejší SEŠ v Praze 10. Protože v letošním roce vzpomínáme už *třicáté jubileum* faktického počátku výzkumné činnosti tohoto pracoviště, považujeme za užitečné připomenout nejen jeho vlastní existenci a formy výzkumné činnos-

ti, ale ve stručnosti aspoň nejvýznamnější poznatky, jichž bylo laboratoří v sérii výzkumů za ta léta dosaženo.

1. Vznik pedagogické laboratoře VÚOŠ

Šedesátá léta byla pokusem o hledání nových, neideologických cest ve všech společenských vědách. Je ke cti pedagogice, že v tomto směru nezůstala pozadu. Kromě pokusů o otevřenou diskuse na půdě tehdy vzniknuvší Pedagogické společnosti ČSAV, probíhaly i neformální, často vášnivé debaty o nových cestách pedagogiky i pedagogického výzkumu i mimo ni.

Jeden z podobných diskusních kroužků, který se pak stal zárodkem pedagogické laboratoře VÚOŠ (dále jen PL), se scházel k debatám o stavu pedagogiky již v letech 1964–1968. Účastníkem těchto hledajících rozovorů byl i autor tohoto článku. Jedním z poznatků, k nimž jsme tehdy došli, bylo konstatování, že *pedagogické jevy jsou komplexním fenoménem, který nemůže badatelsky řešit pouze sama pedagogika*. Pochopili jsme, že bez spolupráce s dalšími vědními obory

nelze překročit vlastní stín. Proto byli do našeho kroužku postupně zváni tehdejší špičkoví specialisté z řady oborů, kteří nás seznamovali s úrovní poznání ve svých vědních disciplínách. Spolu s nimi jsme ve velmi inspirativních diskusích hledali možnosti, jak některé z těchto tehdy nejmodernějších poznatků využít v pedagogickém výzkumu. Konfrontace pedagogiky s poznatky z jiných oborů byla nesmírně inspirativní a v mnohém ovlivnila vývoj našich názorů na pedagogické problémy. Z významných hostů tohoto diskusního kroužku lze jmenovat např. filozofy J. Hermacha a J. Cvekla, etičku J. Popelovou, psychology V. Tardyho a J. Linharta, sociologa M. Kalábu a některé další.

Původní záměr vydat cosi jako kritický manifest moderní pedagogiky, který slíbili naši kolegové z ostatních oborů podpořit, byl posléze odmítnut jako nereseriózní. Podobná prezentace by v té době zůstala pouze jedním z řady teoretických postulátů, nedostačejících podložených vlastním výzkumem, jejichž se na veřejnosti objevilo již nemálo.

Uvolnění politické situace v roce 1968 poskytlo možnost úvahy o vytvoření výzkumného pracoviště, které by mohlo ověřit oprávněnost teoretických konstruktů, jimiž jsme se v našich diskusích zabývali. Protože jeden z členů kroužku Jiří Lukš dostal v té době nabídku stát se ředitelem tehdy nově vznikající střední ekonomické školy v Praze 10, přijal vedoucí místo s podmínkou, že při této škole bude možno vytvořit výzkumné pracoviště. Jiří Lukš se stal v prvním období také vedoucím PL a velkou měrou se podílel i na koncipování její práce. Významné bylo i to, že nově vznikající laboratoř začlenil do své výzkumné struktury jako přidružené pracoviště Výzkumný ústav odborného školství. Je třeba konstatovat, že jak oba ředitelé VÚOŠ, V. Císař i V. Rohlíček, tak i další vedoucí pracovníci tohoto ústavu, např. J. Coufalík, H. Váchová a další,

vytvářeli pro toto nové pracoviště po celou dobu jeho existence solidní podmínky, které umožnily nejen objektivně řešit vědecké úkoly bez větších ideologických zásahů, ale poskytl možnost práce v týmu i badatelům, kteří pro své politické postoje nemohli pracovat odborně na jiných pracovištích.

Přípravné práce na zahájení výzkumu byly narušeny srpnovými událostmi roku 1968, takže k vlastnímu začátku výzkumné práce došlo až v dalším roce. Po velkých diskusích se postupně vytvořil čtyřčlenný základní výzkumný tým – Jiří Lukš – pedagog, Vladimír Hrabal st. – psycholog, Zdeněk Šafář – sociolog, Jiří Pelikán – pedagogický psycholog. Tato čtveřice tvořila tzv. základní mezioborový tým metodologů laboratoře. Stejný princip zůstal v platnosti i v dalších letech, i když se složení týmu postupně měnilo. V práci týmu platil princip střídání vedoucích jednotlivých výzkumů. Výzkum zpravidla vedl ten člen týmu, který přišel s podnětem na řešení určitého problému a byl i tvůrcem koncepce jeho výzkumné realizace. V praxi to znamenalo, že postupně každý ze členů týmu některé výzkumy vedl, při jiných spolupracoval. Platila i zásada, že výsledky společného bádání může každý použít se souhlasem týmu i pro své individuální prezentace v publikacích, článcích apod. při plném respektování a citaci ostatních spolupracovníků.

Velikost týmu byla zvolena na základě zkušenosti, že příliš velké týmy jsou velmi nepružné a jen obtížně spolupracující. Ztrácí se v nich i osobní přínos jednotlivých členů týmu a jejich zainteresovanost.

Ke stálému výzkumnému týmu patřily i dvě technické spolupracovnice Z. Hájková a V. Černá i matematik-statistik. V prvních letech tuto činnost vykonával velmi tvořivým způsobem Petr Jirků. V určitém období práce laboratoře se zejména na psychologických šetřeních významně podílel i V. Hrabal ml.

Je třeba říci, že zpočátku neměl tým žádného profesionálního pracovníka.

K jednotlivým výzkumům byli podle jejich zaměření přizváni jako plnohodnotní členové týmu i odborníci z těch oblastí, jejichž výzkum byl právě realizován – např. matematik, antropolog, odborník v oblasti techniky administrativy, specialista na ergonomická šetření, ekonom atd. V pozdějších letech se členy týmu stali i někteří tvořiví učitelé praktici.

S kolektivem volněji spolupracovala i řada dalších odborníků a vědeckých pracovníků, kteří přispívali k inspiraci týmu a byli současně i prvními oponenty výzkumných prací. Mezi těmito příznivci laboratoře lze jmenovat např. V. Grulichu, F. Kozlu, F. Malíře a řadu dalších.

Na základě vstupního projektu bylo zformulováno **základní poslání laboratoře** z hlediska věcného jako pracoviště, které bude prvoplánově zkoumat *faktory působící na utváření osobnosti středoškoláka*, z hlediska metodologického mělo toto pracoviště plnit skutečnou funkci laboratoře, totiž *ověřování a vývoj uchopovacích nástrojů, tedy metod a technik, jimiž by bylo možno pedagogickou realitu zkoumat*.

2. Analýza výstupů základních výzkumů realizovaných PL

Pokusíme-li se analyzovat jednotlivé etapy vývoje laboratoře, mohli bychom její činnost rozdělit do tří základních etap výzkumu: deskripční, působení učitele na pedagogický proces, účinnost pedagogického procesu.

2.1 Deskripční etapa výzkumu

První, vstupní etapou činnosti PL byla etapa zaměřená na zmapování a deskripci výzkumného pole.

V této etapě lze rozlišit i několik fází.

První fáze byla věnována **vytvoření databanky**. Ta se stala zdrojem základních informací o žácích, učitelích, třídách a celé škole. Vytvořený soubor základních informací byl standardně obnovován počátkem každého školního roku a týkal se všech žáků, vyučujících i tříd, bez ohledu na to, byl-li v nich prováděn další výzkum. Postupně tak bylo o každém žákovi školy do databanky vloženo 279 informací, získaných technikami pedagogického, sociologického a psychologického šetření, doplněných faktickými údaji o žácích. O každé třídě bylo pravidelně sbíráno kolem 40 a o každém vyučujícím 101 údajů. Uvážíme-li, že podobná databáze byla tvořena v průběhu 20 let, postupně měla databanka laboratoře k dispozici více než milion dat.

Tato základní data byla využívána při řešení jednotlivých výzkumných problémů. K nim přibýly zpravidla i další údaje, získané specifickými technikami použitými pro daný výzkum. Stávalo se tedy nezdědká, že např. počet dat o jednom žákovi, která jsme měli k dispozici, dosahoval až 400 a více informací. Tato databáze spolu s daty získanými při konkrétních výzkumech byla podrobena počítačové statistické analýze s použitím tehdy nejmodernějších zpracovatelských metod (např. byl používán pro počítačové zpracování tzv. kalifornský program analýzy sociálních výzkumů). Existence databanky umožnila kupř. autorovi tohoto článku později zpracovat studii, jejímž základem byla konfrontace dat u jednotlivých generací studentů za dobu 20 let. Zmíněná studie naznačila změny postojů, studijních motivací, hodnotových systémů a podobně. [1]

Druhá fáze, kterou lze nazvat fází **orientační nebo mapovací**, byla zaměřena na zmapování základních intervenujících

faktorů, ovlivňujících vývoj osobnosti středoškolačka.

Z řady šetření tohoto období lze uvést tři základní výzkumy.

První z nich, vedený Z. Šafářem, byl orientován na **výzkum vlivu rodiny**. [2]

Rozsáhlý, i když vlastně svou povahou teprve vstupní výzkum naznačil, že empirický výzkum může významně narušit existující pedagogické (a v té době i politické) mýty.

Některá základní zjištění tohoto výzkumu lze charakterizovat těmito poznatky, učiněnými na souboru žáků zkoumané školy:

- Výzkum neprokázal podstatný vliv předběžného vzdělání rodičů na styl výchovy ani na studijní výsledky žáků. Částečně to tým vykládal jako důsledek jisté homogenity souboru, který byl dán zájmem o studium potomků a do jisté míry i specifikou velkoměstského prostředí.
- V době tzv. třídního přístupu k výběru žáků na střední a vysoké školy bylo zajímavým i témem publikované zjištění, že dělnické děti nevykazovaly horší studijní výsledky než např. děti z rodin inteligence. Rozdíly se projevíly pouze u přijímacích zkoušek a u maturit.
- Již tento výzkum ukázal, že tehdejší členové KSČ nijak neovlivňovali politické názory svých potomků a nebyl tedy důvod ani k protěžovávání těchto dětí při jejich přístupu do škol středních nebo vysokých.
Je zajímavé, že potvrzení těchto výsledků na celostátním vzorku o pár let později bylo tehdejším ministerstvem školství utajováno jako velmi důvěrný materiál [3] a zpráva byla ponechána jen ve formě vnitřního sdělení, zatímco poznatky z výzkumu laboratoře byly o dva roky dříve publikovány.
- Nepodařilo se prokázat ani významný rozdíl ve studijních výkonech dětí z ro-

din úplných a neúplných, v nichž byla zpravidla absence jednoho z rodičů nahrazována zvýšenou péčí toho z rodičů, který o dítě pečoval.

- Vliv rodiny na dítě se prokázal jako úměrný tomu, jak dítě samo akceptuje svoji rodinu. Výzkum naznačil, že akceptace rodiny významně koreluje s následujícími faktory (významnost korelace na 1% hladině významnosti označujeme ++, na 5% hladině významnosti +): subjektivní hodnocení vlastního dětství ($r = 0,670 ++$), porozumění s otcem ($0,734 ++$), porozumění s matkou ($0,650 ++$), celkové hodnocení ovzduší v rodině ($0,0798 ++$), hodnocení souladu mezi rodiči ($0,652 ++$).
- Výzkum dále naznačil i vazbu mezi osobnostními rysy žáků a jejich akceptací rodiny. Výzkum se zabýval i řadou dalších problémů, např. otázkou, jaký vliv má sociální status rodičů, jejich majetkové poměry atd. na výchovu dětí. Vazby nebyly potvrzeny. To ale neznamená, že by nemohly existovat v současné době, kdy došlo k výraznější diferenciaci ve společnosti. Závěry platí samozřejmě pro daný vzorek a dobu, v níž byl výzkum realizován.

Druhý z výzkumů mapujících základní faktory ovlivňující utváření osobnosti středoškolačka byl **výzkum školy**, vedený J. Lukšem. [4] I tento vstupní výzkum přinesl řadu velmi zajímavých poznatků. S odstupem času považujeme za nepřehlédnutelné zjištění intervenujících proměnných, ovlivňujících dvě závislé proměnné, totiž *vztah žáků ke škole*, který je jednou ze základních podmínek toho, aby se žák školnímu působení vůbec otevřel a nechal na sebe školní vlivy působit, a *studijní aktivitu*, která je projevem jednání žáka ve škole.

Výzkum ukázal i některé další korelace indexu *vztahu ke škole* s dalšími proměnnými.

Vztah ke škole

- nekoreloval významně s osobnostními charakteristikami žáků (pohlaví, zdravotní stav, intro-extroverze, neurotičnost, cyklo-schizothýmie, emocionální stabilita, sebejistota, ale ani s IQ měřeným TSI Anthauera!).
- Vazba se projevila mezi vztahem ke škole a adaptací na rodinu ($r = 0,286 ++$), akceptací rodinné výchovy ($0,202 ++$), ovzduším v rodině ($0,279 ++$), adaptací na třídu ($0,357 ++$), adaptací na učitele ($0,231 ++$), vztahem k budoucímu povolání ($0,639 ++$), vlastním rozhodnutím pro studium dané školy ($0,468 ++$), zájmem o studium na dané škole ($0,626 ++$), hodnocením příslušného typu školy ($0,426 ++$), vnímáním souladu mezi představou školy a realitou ($0,599 ++$), pocitem využitých schopností ($0,470 ++$), pocitem vnitřní spokojenosti ve škole ($0,569 ++$).
- Vztah ke škole se projevil mj. ve školní aktivitě ($0,265 ++$), v prospěchu ($0,178 ++$), v průměrném počtu hodin strávených studiem ($0,236 ++$).

Druhým indexem, jehož vazby s řadou intervenujících proměnných byly zkoumány popisovaným výzkumem, byl *index studijní aktivity*. Ten byl syčen následujícími položkami: průměrným počtem hodin denního studia ($0,571 ++$), způsobem studijní přípravy ($0,661 ++$), resp. hodnocením studijní morálky třídním profesorem ($0,356 ++$).

Sledujeme-li korelace *studijní aktivity* s dalšími proměnnými, pak byly zjištěny následující vazby:

- Nebyla prokázána významná vazba mezi studijní aktivitou a pohlavím žáků, jejich zdravotním stavem, stářím, základními osobnostními charakteristikami. Vazba s IQ byla na hranici významnosti ($0,042 ++$).
- Naproti tomu se potvrdila *vazba s rodinnými faktory*, především pak s adaptací

na rodinu ($0,300 ++$), porozuměním s otcem ($0,260 ++$), porozuměním s matkou ($0,289 ++$), zájmem rodičů o volný čas dítěte ($0,184 ++$), souladem mezi rodiči ($0,136 ++$).

- Průkazná byla i vazba mezi studijní aktivitou a *stupeň adaptace na školu* v parametrech: index adaptace na školní prostředí ($0,472 ++$), index akceptace učitelů ($0,378 ++$), adaptace na třídu ($0,287 ++$).
- Velkou roli ve stimulaci studijní aktivity sehrávaly i *motivační faktory*, např. vztah k vyučovacímu předmětu ($0,589 ++$), zájem o studium ($0,491 ++$), chuť ke studiu jako k uspokojující činnosti ($0,671 ++$), přání vykonávat povolání, k němuž jej studium připravuje ($0,393 ++$), pocit využitých schopností ($0,335 ++$). Významná byla i korelace mezi studijní aktivitou a školním průměrným prospěchem ($0,336 ++$).

Komentovaný výzkum přinesl mnoho zajímavých poznatků i pro měření klimatu třídy, pro zjištění, nakolik ovlivňuje tento faktor skutečnost, jak je vnímána třída učiteli (vliv vnějšího image), jak intervenuje složení žáků ve třídě podle pohlaví atd.

Třetím z významných výzkumů tohoto mapovacího období byl výzkum realizovaný pod vedením V. Hrabala st. a J. Lukše, zaměřený na *středoškolskou třídu*, její charakteristické znaky a jejich vzájemný vztah. [5]

Ze zjištění tohoto výzkumu vybíráme některé poznatky, které doposud neztratily svoji aktuálnost.

Základem charakteristik tříd se staly především následující proměnné:

- výkonnost tříd charakterizovaná průměrným prospěchem všech žáků třídy ze všech předmětů,
- schopnosti třídy, vyjádřené průměrným IQ studentů na základě testů TSI Amt-hauera,
- sociálně emotivní klima třídy zjišťované

indexem vzájemných sympatií na základě sociometrických voleb studentů,

- index vzájemné volby spolužáků podle vlivu stanovený na základě sociometrického šetření se stal charakteristikou vnitřní dynamiky třídy,
- index studijní morálky byl výsledkem ratingu vyučujících,
- pomocným ukazatelem studijní morálky třídy byla i průměrná absence ve třídě,
- charakteristika pedagogické a sociální úrovně vyučujících a třídního profesora byla výsledkem ratingu vedení školy.

Po statistickém zpracování získaných dat byla provedena faktorová analýza, která umožnila vytvořit následnou *typologii středoškolských tříd*, jež byla charakterizujícím rysem zejména vyšších ročníků. První ročníky bylo obtížné zařadit, protože se teprve postupně formovaly jejich základní, typologické stránky.

- Prvním zjištěným typem třídy byl *typ vyrovnaný*. U tohoto typu je nejen zjišťována vyrovnanost mezi školní výkonností (prospěchem) a sociálním klimatem třídy (index vzájemné oblíbenosti), ale i jejich vazba na sociální úroveň třídního profesora i celé sestavy pedagogů, působících v dané třídě. Poněkud atypickým bylo vyznění tohoto typu v prvních ročnících, kde se projevila ještě relativní nezávislost třídy na pedagogických vlivech, které se zatím nestačily do charakteristických znaků třídy promítnout.
- Druhým ze zjištěných typů tříd byl *typ spontánně snaživé třídy*. Pro tuto třídu byla charakteristická orientace třídy na výkon (studijní morálka a absence) a silný index vzájemného hodnocení vlivu ve třídě. Naproti tomu vliv pedagogických činitelů ustupoval spíše do pozadí.
- Třetím typem vyvozeným na základě faktorové analýzy byl *typ nadané, primárně velmi soudržné třídy* s volným vztahem

ke školním povinnostem. Vyšší intelektuální úroveň korelovala s oběma sociometrickými charakteristikami (oblíbenost, vliv) a s pedagogickou úrovní vyučujících. Naproti tomu negativní relace byla zjištěna ve vztahu ke znakům charakterizujícím motivaci na školní výkon.

- Dalším typem je *prospěchově slabá třída s nízkou studijní morálkou a s vysokou absencí*. Je to typ třídy v podstatě líné, kde však existuje dobrá parta. To lze vyvodit z negativní korelace charakteristik prospěchu, studijní morálky a absence s pedagogickými ukazateli, naproti tomu i z pozitivní korelace těchto proměnných s oběma sociometrickými ukazateli.
- Posledním typem je *typ třídy nesoudržné, orientované na školní výkon*. Zde jsou vazby právě opačné než u typu předcházejícího.

Významným v tomto výzkumu bylo i zjištění, že charakteristiky zhruba pěti vedoucích žáků ve třídě, uznávaných (viz index vlivu i oblíbenosti) třídou, velmi významně korelují se souhrnnými charakteristikami celé třídy. Další šetření ukázala, že právě tato skupina žáků dovede významně ovlivnit celou třídu a podílí se mj. i na vzniku atmosféry ve třídě, na postojích třídy ke studijním povinnostem, ke škole apod. Výzkum navíc zjistil i relativní stabilitu vzájemných vztahů ve třídě.

Do druhé etapy bychom mohli zařadit i řadu specifitějších a *úžeji zaměřených výzkumů*.

Nesporně sem patří zejména výzkumy V. Hrabala st. a kol. věnované **prospěchu**, jako významnému fenoménu charakterizujícímu školní výkon žáků. [6, 7, 8] Tyto výzkumy, potvrzené později dalšími šetřeními, o nichž se ještě zmíníme dále, prokázaly *minimální vazbu školního prospěchu na intelligenční testy*, což lze vysvětlit i méně diferencovaným souborem přijatých na střední školu. Tak např. korelace mezi průměrným pro-

spěchem a IQ, změřeným pomocí TSI Amt-hauera je na prahové 5% úrovni významnosti ($r = 0,189$). Uvedená vazba navíc platila pouze pro prospěch v prvním ročníku. Ve vyšších ročnících klesla tato vazba pod hladinu významnosti ($r = 0,090$). Naproti tomu byla zjištěna významná korelace průměrného prospěchu na střední škole s průměrným prospěchem na škole základní. Tato korelace byla vyšší než korelace průměrného prospěchu na střední škole a výsledků přijímacích zkoušek. Tato skutečnost byla ostatně potvrzena i na celostátním vzorku při výzkumu přijímacího řízení na střední školy, realizovaného rovněž týmem PL [viz ad 3].

Další výzkumy realizované např. J. Pelikánem, Z. Šafářem a dalšími badateli i mimo tým laboratoře prokázaly obdobné vazby i mezi úspěšností studia na vysoké škole a průměrným prospěchem na škole střední, resp. výsledky přijímacích zkoušek. Čeho je tedy školský prospěch indikátorem? Asi nejbližší pravdě je konstatování V. Hrabala, že lze prospěch hypoteticky považovat „celku za míru školní zdatnosti žáka, za míru toho, jak plní požadavky školy“ [8; s. 183].

Zajímavá byla i šetření realizovaná V. Hrabalem, věnovaná **vztahu žáků k vyučovacím předmětům**. [9] Poměrně velmi jednoduchá forma ratingu použitého k hodnocení jednotlivých předmětů žáky přispěla ke zpřesnění nejen specifiky jednotlivých učebních disciplín, ale napomohla i k diferencování didaktického přístupu k jejich výuce. Rating spočíval v tom, že žáci byli vyzváni, aby na pětibodové škále označili postavení hodnocených předmětů podle oblíbenosti a obtížnosti. Tento výzkum byl pravidelně v každém ročníku opakován a později k nim bylo z podnětu J. Pelikána přidáno další kritérium, totiž hodnocení významnosti daného předmětu pro život. Ve výzkumech, které byly realizovány v průběhu celé práce PL, se podařilo prokázat, že i když význam-

ně záleží i na vlivu osobnosti konkrétního vyučujícího, je v podstatě vnímání předmětu jako takového relativně velmi stabilní a je dáno jeho vlastní specifikou. Např. matematika stabilně vykazovala charakteristiky: málo oblíbená, velmi náročná, pro život velice významná. Jeden z pozdějších výzkumů [10] ovšem ukázal, že hodnocení této významnosti nemusí být vždy důsledkem zobecnění dílčích konkrétních zkušeností. Když byl při výzkumu účinnosti výuky matematiky zjišťován obdobnou metodikou postoj ke konkrétním hodinám, označovali většinou žáci probírané učivo za nepotřebné pro život. A přesto matematiku jako celek považovali za vysoce významnou. Zde hrálo svoji roli společenské uznání matematiky, které se mj. promítalo i do zařazení matematiky do přijímacích zkoušek atd. Při dalších výzkumech jsme proto už nesrovnávali jen všechny vyučující mezi sebou, ale především jsme komparovali vyučující jednoho předmětu. To umožnilo lépe eliminovat učitele kvalitní a naopak. Citovaná šetření nás vedla v další etapě i k diferencování nejširšímu přístupu k výzkumu účinnosti pedagogického procesu podle skupin vyučovacích předmětů.

Z dalších šetření tohoto období činnosti PL lze jako zajímavý z hlediska nejnovějších tendencí výchovy ke kreativitě uvést výzkum realizovaný J. Pelikánem. [11] Výzkum uskutečněný paralelně na škole střední i základní byl koncipován na bázi výuky v rámci sedmi typů modelových hodin, které se od sebe lišily narůstajícím prostorem pro **samostatnost a kreativitu žáků**. Hypotéza předpokládala zlepšování vztahu k předmětu v závislosti na tom, jakou poskytuje možnost pro seberealizaci žáků. Přestože každý model probíhal v rámci několika vyučovacích hodin a teprve poslední z nich byla vždy testována, aby měli žáci možnost adaptovat se, ukázalo se, že celá záležitost

je složitější, než jakou se nám jevila v době formulace hypotézy.

Výzkum naznačil, že samotné otevření prostoru pro kreativitu není dostačující k tomu, aby u žáků vznikl hlubší zájem o danou činnost a aby pozitivně ovlivnil i vztah k danému předmětu. V těch případech, kdy žák *pocítil subjektivně* možnost seberealizace a vnímal ji jako nově vytvořenou šanci pro vlastní uplatnění, byla korelace mezi uspokojením žáka z této možnosti a postojem žáka k dané vyučovací hodině velmi vysoká na 1% hladině významnosti ($r = 0,5766$). Výzkum rovněž ukázal, že výuka otevírající prostor pro kreativitu a samostatnost vyhovuje především určitým typům žáků. Mámeli je charakterizovat (použito charakteristik podle 16 PF Cattella), pak jde o žáky spíše kritické, s menším smyslem pro tradici, se sklony k tvůrčímu experimentování, žáky svou povahou méně submisivní a spíše nezávislé. Ostatní vazby nebyly potvrzeny.

2.2 Etapa výzkumu působení učitele na pedagogický proces

V tomto období došlo postupně ke změnám v základním týmu laboratoře. Z týmu odešli V. Hrabal st. a Z. Šafář. Místo nich spolu s J. Lukšem a J. Pelikánem ve výzkumném kolektivu pracovali Z. Helus a F. Bacík.

Těžiště výzkumu bylo v tomto období soustředěno především na problematiku *učitele a pedagogické interakce učitele s žáky*.

První z větších výzkumů tohoto charakteru byl realizován J. Pelikánem a J. Lukšem. [12]

Komentovaný výzkum zkoumal **závislost akceptace pedagogického působení žáky na typu pedagogického působení učitele**. Šetření po analýze řady možných typologií stylu pedagogické práce i chování učitele (např. Spranger, Döring, Luka, Caselmann,

Vorwickel, Marchand, Zaborowski a další) shledalo pro připravovaný výzkum za nejnosnější typologii H. H. Andersona, odlišující především dva základní typy chování učitele, totiž *dominativní* a *sociálně integrativní*. K výzkumu byla použita technika TIVT (typologicko-interakční výzkumná technika), vyvinutá J. Pelikánem.

Výzkum naznačil složitost celého problému a zpochybnil některá jednoduchá, schematizující řešení, vycházející ze strnulého vnímání typologie jako trvalého, stabilního způsobu jednání a chování i ze zjednodušené interpretace reakce žáků na odpovídající typ působení učitele. Naopak se ukázalo, že jako adekvátní je chápáno žáky takové jednání učitele, které odpovídá určité *rovině pedagogického působení*. S pojmem *rovin pedagogického působení* přišel jeden ze spolupracovníků týmu F. Kozel, který naznačil, že celý pedagogický proces má několik možných rovin jako základu pro pedagogickou interakci. Sám formuloval čtyři z nich: rovinu režimovou, vyučovacího procesu, zájmové činnosti a sociálně integrativní činnosti. Realizovaný výzkum potvrdil existenci především prvních dvou, jimž věnoval zvýšenou pozornost. Zatímco v rovině režimové se ukázal jako adekvátní, ale i žáky přijímaný spíše dominativní přístup učitele k žákům, v rovině vyučovacího procesu byl vzhledem k nutnosti kooperace se žáky adekvátní styl mírné dominance s výraznými prvky sociálně integrativního přístupu.

Výzkum přinesl i řadu dalších poznatků. Naznačil např. vazbu mezi typem pedagogického působení učitele, resp. reakcí žáků na ně s mírou únavy obou partnerů interakce. S narůstající únavou přibývalo spíše dominance v jednání učitele, který již nezvládal integrativní přístupy, a to vyvolávalo i negativnější reakce žáků. Únava a tedy i napjatější klima narůstalo jak během dne, tak během týdne.

Jedním ze zjištění výzkumu bylo konstatování, že charakteristiky tříd významně korelují s charakteristikami ne jednotlivých pedagogů, ale se souborem řádově 3–5 nevlivnějších pedagogických osobností, působících v dané třídě. Autory výzkumu byl tento fenomén nazván tzv. „*souhrnným učitelem*“. Na základě zjištění, že převaha dominativních typů učitelů v tomto souhrnném učiteli vede k vyšší integraci třídy při sníženém výkonu, zatímco převaha integrativně jednajících typů pedagogů se promítla ve zvýšeném výkonu třídy, ale za cenu dezintegrace a zhoršení mezilidských vztahů ve třídě, byl realizován i pedagogický experiment. Snahou bylo prokázat, že vhodná typologická kombinace vyučujících pozitivně ovlivní obě základní charakteristiky třídy – výkon i vnitřní vztahy ve třídě. Experiment potvrdil oprávněnost této hypotézy. Změna ve složení tzv. souhrnného učitele se odrážela i ve změnách charakteristik tříd.

Druhým významným šetřením v této oblasti byl výzkum realizovaný J. Pelikánem a Z. Helusem zaměřený na **preferenční postoje učitelů k žákům a vliv těchto postojů na celý pedagogický proces**. [13] Východiskem výzkumu bylo zjištění o vlivu preferenčních stupnic učitele na subjektivní hodnocení žáků. Šetření konfrontovalo subjektivní hodnocení žáků učiteli s údaji zjištěnými výzkumnými technikami v pěti kritériích: v odhadu schopností žáka, jeho pile, oblibě a vlivu ve třídě a z hlediska toho, zda je vnímán učitelem spíše jako spolupracující, nebo „obtížný“.

Výzkumem bylo potvrzeno, že při větším počtu žáků ve třídě učitelé nejsou schopni hlouběji poznat a kompetentně se vyjádřit k osobnostem většiny žáků. Proto se k hodnocení přidávaly i subjektivní pocity učitelů. Pozoruhodné bylo zjištění, že 29,75 % žáků bylo trvale nadhodnocováno

většinou vyučujících ve většině ukazatelů, zatímco naopak podhodnocováno bylo trvale 17,59 % žáků. Ostatní žáci byli hodnoceni rozporně, nebo průměrně, případně se k nim nikdo nevyjadřoval. V subjektivním hodnocení svoji roli sehrála jednak předinformace, jednak konfrontace reality s představou konkrétního učitele o ideálu dobrého žáka. Svoji roli sehrával i haloefekt, který způsoboval, že určitý dominantní dojem ovlivňoval celkové vnímání žáka. Mezi těmito dominantami byl zjištěn mladistvý zjev chlapců, který ovlivnil pozitivnější hodnocení těchto žáků učitelkami, nošení brýlí, které vedlo k pozitivnějšímu hodnocení intelektu, což následně ovlivnilo i celkové hodnocení žáka, ale zejména pak to, zda se žák *zvnějšku jevil být pilným*, jinými slovy schopným adaptace.

Pozoruhodná byla korelace mezi subjektivním hodnocením žáka a tím, jak byl klasifikován. Tak v uvedeném výzkumu bylo zjištěno, že zatímco průměrný prospěch žáků nadhodnocovaných činil 1,861 (při směrodatné odchylce $s = 0,851$), u podhodnocovaných pak byl průměr 2,960 ($s = 1,076$). Ještě markantnější byl rozdíl u vyloženě pozitivního hodnocení. Tzv. „spolupracující“ žáci měli prospěchový průměr 1,827 ($s = 0,733$), zatímco žáci vnímání jako „obtížní“ klesli dokonce až na průměr 3,068 ($s = 1,127$). Úspěšnost žáka tedy významně souvisí s jeho hodnocením a to je zase závislé do značné míry na tom, jak se umí žák adaptovat na požadavky učitele. Opět se tedy potvrdilo konstatování V. Hrabala, které jsme citovali výše, že prospěch je do značné míry indikátorem tzv. školní zdatnosti žáka.

Výzkum navíc prokázal i důsledky podobného subjektivního hodnocení žáků učiteli pro sebereflexi žáka a jeho sebepojetí. Byl potvrzen vztah mezi tím, jaké příčiny byly výkonu žáka atribuovány učiteli a autoatribuci žáka.

Přínosem výzkumu ovšem na rozdíl od jiných i zahraničních výzkumů bylo zjištění, že zejména v případech, kdy je ve třídě více žáků a ti nemají dostatek informací o tom, jak jsou učitelé skutečně vnímáni a hodnoceni, dochází k tomu, že žák si vytváří svůj subjektivní obraz o tom, co o něm jeho učitel soudí. Ten ale nemusí vůbec odpovídat realitě. Zejména u nervově labilnějších žáků bývá zkreslení větší. Sebereflexe pak není přímým odrazem toho, jak je žák skutečně hodnocen, ale spíše toho, jak toto hodnocení sám vnímá. Vytvoří-li si subjektivní představu toho, že hodnocení je negativní, dochází k sebesplňujícímu chování a žák velmi často začne pracovat pod úrovní svých možností. To zaregistruje učitel, vyšle na základě tohoto poznatku žákovi určitý signál a situace se opakuje. Tento jev byl zaznamenán téměř u třetiny všech sledovaných žáků.

Konečně bylo komentovaným šetřením zjištěno, že žáci, jejichž rodiče na ně mají vysoké požadavky a promítají do nich své aspirace (byli mezi nimi často i učitelé), si vytvářejí významně častěji neadekvátní autoatribuci příčin vlastního výkonu projevu, jící se v tom, že své úspěchy bagatelizují, zatímco v případě neúspěchů pocítují svoji vinu. U těchto žáků byla zjištěna zvýšená hladina neurotičnosti a studium bylo pro ně výraznou stresující zátěží.

Výslednou práci shrnující výzkum učitele a jeho pedagogického působení byla rozsáhlá studie, [14] která věnovala velkou pozornost především metodologii výzkumu osobnosti středoškolského učitele a jeho pedagogického působení. Později se tato rozsáhlá studie stala východiskem pro samostatnou publikaci, v níž v přepracované, modifikované a doplněné formě byla využita právě metodologická část uvedené studie. [15]

2.3 Etapa výzkumu účinnosti pedagogického procesu

Další významnou etapou práce PL bylo zkoumání účinnosti pedagogického procesu.

Tento výzkum byl jedním z prvních příspěvků ke studiu evaluace u nás. Nezůstalo ovšem jen u hledání nástrojů ke zjištění výsledků pedagogického procesu, ale pozornost byla zaměřena i na specifiku účinnosti výuky v jednotlivých skupinách předmětů. Východiskem výzkumů v této oblasti bylo i vymezení základních pojmů spojených s evaluací.

Tým pracoval s následujícími kategoriemi základních pojmů:

- **Míra dosažené změny výchovného objektu** – ta je vyjádřena rozdílem mezi počátečním a konečným stavem objektu výchovné vzdělávacího působení.
- **Účinnost pedagogického působení** – jako míra dosažení cílů výchovné vzdělávacího působení. Zjišťuje se srovnáním dosažených výsledků s cílovými (programovými) představami a záměry výchovného subjektu.
- **Efektivita pedagogického působení** – jde o dosažení maximální účinnosti pedagogického procesu co nejúspornějšími prostředky materiálně, ale i časově méně náročnými.
- **Pedagogická úspěšnost** – je shrnujícím pojmem. Míra pedagogické úspěšnosti je dána mírou účinnosti a současně i efektivitou.

U všech těchto kategorií navíc byla odlišována jejich *vnější* (jevová) a *vnitřní* (reálná) stránka. Tak např. u pedagogické úspěšnosti je vnější stránkou její společenské ocenění žáky, rodiči, širší veřejností, ale i nadřízenými orgány, vnitřní stránkou je dosažení

skutečné úspěšnosti bez ohledu na to, je-li ceněna navenek. Podobně tomu je i u ostatních kategorií pojmů. Kromě toho jsme odlišovali např. situační účinnost, efektivitu, resp. úspěšnost jako fenomén hodnotící výsledky v dané situaci, vyučovací hodině apod. od výsledků charakterizujících určitou etapu (ročník, ale i okruh učiva aj.) a zejména od výsledků finálních, projevujících se u absolventů školy, jimž byla věnována velká pozornost v další etapě výzkumu.

Výzkumný tým na základě rozsáhlých předběžných šetření konstatoval, že řada obecně formulovaných pedagogických principů týkajících se vyučovacího procesu nemá obecnou platnost ve všech předmětech, ale že skupiny předmětů mají svoji určitou specifikou, která se odráží i v metodách zajišťujících lepší výsledky promítající se ve vyšší účinnosti, efektivitě i úspěšnosti pedagogického procesu.

Tým PL realizoval v tomto směru dva rozsáhlejší výzkumy. Kromě již výše zmíněného výzkumu účinnosti výuky **matematiky** [viz ad 10] reprezentující teoretické předměty, byl realizován i výzkum v předmětu **technika administrativy** se zaměřením na výuku psaní na stroji. Tento výrazně odlišný předmět byl vybrán úmyslně proto, že v něm jde především o vytváření určitých návyků pohybového charakteru. [16] Proto byl do týmu pro tento výzkum přibrán odborník na ergonomická šetření L. Chundela ze Strojní fakulty ČVUT.

Právě výběr dvou výrazně odlišných předmětů ukázal jistou omezenost platnosti některých obecných pedagogických postulátů. Tak např. aktivní komunikace mezi učitelem a žákem nesporně produktivní u jazyků, ale i u některých dalších naukových předmětů včetně matematiky, se ukázala při výuce psaní na stroji jako kontraproduktivní. Žáci vyučujícího, který přenášel verbální komunikaci jako jeden ze základních pedagogických přístupů

z naukového předmětu do výuky psaní na stroji, podávali nižší výkony. Učitel totiž žáky tímto postupem přeneseným z naukového předmětu při vlastním psaní rozptyloval a tím se snižoval z jedné strany počet úhozů, ale rostl i počet chyb, což je v tomto předmětu ukazatelem výkonu. Podobných příkladů by bylo možno uvést i více.

Výzkum v předmětu technika administrativy kromě zcela specifických výstupů o normách a standardech při měření výkonu, které použil k úpravám těchto norem i Státní ústav těsnopisný, ale i o podmínkách účinnosti pedagogického procesu v této disciplíně, které by zajímaly spíše didaktiky tohoto oboru, přinesl i některé zajímavé obecnější poznatky. Především se ukázalo, že hlubší poznání předpokladů žáků k podání optimálního výkonu (v našem případě získaných např. ergonomickým vyšetřením) umožňuje vyučujícím individualizovat pedagogický přístup ke každému z nich. Potvrdilo se dále, že v předmětech podobných zkoumanému, v nichž jde především o vytváření určitého dynamického stereotypu, je základem úspěchu vytvoření podmínek, které napomáhají ke koncentraci žáka na vytvoření určitého návyku.

Z obecnějších závěrů z komentovaného výzkumu lze uvést i zajímavé zjištění, které korespondovalo i s poznatky z jiných šetření, že totiž vliv pedagogického působení učitelů se nejvíce projevil u žáků s průměrným IQ (TSI Amthauera), zatímco žáci s IQ vyšším, ale i nižším, jím byli zasaženi méně. Nabízí se úvaha, zda škola neorientuje svoji pozornost především na průměrného žáka, zatímco na ostatní ji nezbyvají síly.

2.4 Etapa výzkumu finálních charakteristik pedagogického procesu

V této etapě lze uvést jako významné dva výzkumy. Jeden z nich, vedený

F. Bacíkem, měl charakter expertního šetření a byl zaměřen **na prognózu požadavků na absolventy oboru zahraniční obchod ve výhledu zhruba deseti let.** [17] Z původního počtu 222 oslovených osob, mezi nimiž byli přední experti z ekonomické praxe, školští funkcionáři a pedagogové-teoretici i praktici, rodiče-ekonomové, absolventi SEŠ, ale i čerství maturanti, bylo nakonec použitelných (část oslovených neodpověděla, nebo odpovíděla jen částečně) 141 úplných odpovědí.

Všechny položky, k nimž se respondenti vyjadřovali, byly rozděleny do pěti okruhů:

- okruh znalostí a intelektových kvalit, pracovních dovedností a návyků, stylu pracovního chování a jednání, sociálních vztahů a morálních postojů a okruh vybraných kvalit osobnosti.

Okruhy, na něž byla zaměřena pozornost šetření, měly vesměs po 14 položkách, precizujících dílčí charakteristiky budoucího úspěšného absolventa SEŠ oboru zahraniční obchod. U každé z dílčích položek respondent hodnotil, jak současná škola naplňuje danou položku, jaký je její význam pro život a jaký může mít škola vliv při přípravě budoucího absolventa v příslušné položce.

Podle předpokladu byl jednotlivými skupinami expertů kladen různý důraz na významnost jednotlivých položek pro úspěšnost absolventa 1990. V přehledové studii nemáme dostatek prostoru pro analýzu rozdílů mezi skupinami expertů, a proto ve stručnosti zkonstatujeme aspoň nejzávažnější obecné závěry, na nichž se většina z nich shodla. Není bez zajímavosti konfrontovat tehdejší prognózy s tím, co dnes víme o požadavcích na absolventa školy poskytující střední ekonomické vzdělání.

Pro orientaci uvádíme, že šlo o pěti-bodovou stupnici hodnocení, a proto

u některých komentovaných položek uvádíme číselné údaje, které označují průměrné hodnocení položky celým souborem respondentů:

V okruhu znalostí a intelektových kvalit

- převládaly odborné znalosti (2,48) nad znalostmi všeobecné vzdělávací povahy (3,84). Zajímavé ovšem je, že respondenti nedali podle očekávání přednost spíše praktickým znalostem ekonomické povahy (2,61), ale akcentovali více hlubší znalost ekonomické teorie (2,25). Významně byla hodnocena i potřeba jazykové vybavenosti (2,43), obecně kulturních a estetických znalostí včetně znalostí společenských hodnot a norem (3,45), ale i znalostí o člověku, jeho biologii a psychologii.
- Z intelektových kvalit byla hodnocena schopnost znalosti prakticky využívat (1,88), logické myšlení (2,33), schopnost komplexního přístupu k řešení problémů (2,38).
- V okruhu pracovních dovedností a návyků se na první místo dostaly dovednosti obecnější povahy typu celková orientace v práci, dovednost plánovat a organizovat práci svou i ostatních (1,50).
- Z dovedností praktičtější povahy, které se ovšem k obecnějším svým charakterem blíží, dostala nejvyšší ohodnocení položka systematickosti a přesnosti v práci (1,92). Nedoceny naopak zůstaly položky dovednost zacházení s moderní technikou (3,48), stylizační dovednosti (3,37), ale i těsnopis a psaní na stroji (3,18), dokonce i dnes velmi podstatná dovednost práce s informacemi (2,86).
- Překvapivě nedoceny zůstaly sociálně komunikativní dovednosti jako tolerance a objektivita (3,46) a vybavenost sociálně komunikativními dovednostmi (3,83). Snad jen položky umět se chovat, vystupovat, jednat s lidmi na odpovída-

jící úrovni našly o něco lepší hodnocení. V okruhu prvků stylu pracovního chování a jednání

- byly nejpozitivněji hodnoceny schopnosti flexibility (1,56), schopnosti adaptace (2,07), výkonnosti a produktivity (2,17). Zajímavá ovšem byla i preference schopnosti riskovat (2,43) před rozvážností a opatrností (3,59), ochoty k jakékoliv práci (2,72) před ochotou pouze k činnosti podle stanovené pracovní náplně (4,34), nonkonformismu a svébytnosti osobnosti (2,50) před konformismem (4,32), ale i věcnosti v přístupu (2,59) před zaměřeností na mezilidské vztahy (3,43).

V okruhu sociálních vztahů a morálních postojů

- se na předních místech umístily položky vztah k obecně lidským hodnotám a ideálům (2,68), snaha porozumět druhým (2,66) a vztah k vlastní rodině (2,86).

Konečně v okruhu vybraných osobnostních kvalit

- se na předních místech objevily vlastnosti jako pevná vůle (2,0), kritičnost, sebekritičnost, náročnost k sobě (2,25) touha po sebevzdělání a sebezdokonalování (2,25).

Odlíšná metodologie výzkumu byla zvolena v dalším výzkumu, který byl zaměřen na **možnost predikce úspěšnosti absolventa střední školy**. [18]

Výzkum vedený J. Pelikánem navazoval na předcházející šetření pod vedením Z. Šařáče. Zatímco předcházející výzkum byl klasickým sociologickým výzkumem zjišťujícím především, jak byli studenti připraveni školou pro praxi, komentovaný výzkum využil databáze PL k tomu, aby se pokusil konfrontovat ukazatele uplatnění v praxi s tím, jak se absolvent jevil v době školní docházky. Otázka zněla: lze na základě toho, co víme o žákovi během jeho studia, usuzovat

na budoucí možnou úspěšnost v praxi? Lze ji predikovat?

Pro vymezení komplexních indexů charakterizujících finální kritéria uplatnění absolventa SOŠ v praxi byly zvoleny tyto základní charakteristiky:

Index úspěšnosti absolventa (IÚA), který byl sycen ukazateli typu: plat absolventa, zastávané funkce, které byly překódovány podle tříd, počet funkčních postupů, důvody změny místa (od neměnění po vlastní iniciativu), stabilita v místě (počet dosud změných míst od absolvování), zvyšování platu.

Index subjektivního hodnocení výkonu absolventem-ISHV (v tomto případě substituoval změřený skutečný výkon, který v případě povolání absolventa SEŠ nelze objektivně stanovit) zahrnoval subjektivní zhodnocení naplnění aspirací, šíři uplatnění absolventa, subjektivní zhodnocení iniciativy, do něhož patřila i míra využití času v situaci, kdy byly pracovní úkoly dříve zvládnuty, pokusy o zdokonalení práce nebo situace na pracovišti, snaha po dalším odborném růstu změřená mj. zapojením do kvalifikačních i rekvalifikačních kurzů, sebehodnocení míry zvládnutí uložených úkolů.

Index hodnocení výkonu absolventa zaměstnavatelem (ZIV) obsahoval podobné položky jako index ISHV. Nešlo zde však o duplicitu, protože korelace obou indexů byla jednoznačně nevýznamná ($r = -0,0274$).

Index uspokojení ze zaměstnání (IUZ), kde šlo o zjištění míry uspokojení absolventa zaměstnáním, vykonávanou prací, ale i se subjektivním uspokojením s využitím schopností, s platem atd.

Kontrolně bylo použito i speciální psycho-technické techniky akčního koeficientu, jež výsledky ale nebyly zcela jednoznačné.

Souhrn těchto údajů podával základní informaci o úspěšnosti absolventa školy v praxi.

Které z ukazatelů, obsažených v databázi PL, lze označit za prediktory úspěšnosti v praxi?

Výzkum ukázal především překvapivou skutečnost, že totiž průměrný školní prospěch nepredikuje uplatnění v praxi. Dokonce nebyla zjištěna významná prognostická hodnota ani takových ukazatelů, jako je školní hodnocení chování, píle a aktivity, resp. mimoškolní činnosti. Naopak se jako významný prediktor ukázal vztah k práci, k danému povolání, ale i k samotnému pracovnímu prostředí, úkoly a problémy, obecné inteligence, logického myšlení, schopnosti kreativního, nekonformního přístupu, klidu, vyrovnanosti, zodpovědnosti při schopnosti přijmout odpovídající rozhodnutí, základní odborné i všeobecné připravenosti pro výkon daného povolání, schopnosti samostatné orientace v odborné literatuře spolu s dovedností aplikovat tyto nové poznatky v praxi. V neposlední řadě se ukázalo, že se lépe uplatnili absolventi se schopností spolupracovat a jednat s lidmi s předpoklady empatie nezbytné pro tuto komunikaci. Výzkum ukázal i význam rodinného zázemí pro úspěšnost v zaměstnání.

Posledním výzkumem realizovaným PL byl čtyřletý **experiment profilově integrativního vyučování**. [19, 20] Experiment byl realizován na základě projektu J. Pelikána týmem v novém složení. Kromě vedoucího projektu v týmu pracovali O. Ptáček, H. Vonková a Z. Vyskočil. Podstatou experimentu, který by si zasloužil samostatnou studii, byl pokus o vytvoření nového profilu absolventa na základě výše komentovaných šetření. V experimentu byly akcentovány nejen poznatkové cíle, ale i finální hodnoty vytvořené z ukazatelů maximálně predikujících úspěšnost v praxi. Tomu bylo podřízeno přepracování učiva, byly stanoveny formy jeho

integrace do smysluplných celků na bázi sloupového předmětu ekonomika zahraničního obchodu a na bázi Bloomovy taxonomie cílů byly upraveny i konkrétní cíle výuky pro jednotlivé tematické celky. Na celé úpravě pedagogického procesu se podíleli i sami učitelé, kteří se stali spolutvárci konečné formy profilové integrativní výuky. Jeden ze základních principů systému vycházel z toho, že se studenti sami stávali subjekty svého vlastního formování a byli vedeni i k sebereflexi toho, jak se postupně vyrovnávají s dosahováním cílů, s nimiž byli od začátku seznámeni. Experiment prokázal nosnost tohoto pojetí, což ukázalo výrazně lepší uplatnění absolventů zařazených do experimentu ve srovnání se spolužáky z kontrolních tříd. Zjištění bylo o to cennější, že byla konstatována lepší připravenost pro tržní hospodářství, s nímž se samozřejmě v době začátku experimentu (r.1986) nemohlo počítat.

Bohužel, tento experiment byl i posledním realizovaným výzkumem PL. Pro nedostatek financí byla její činnost paradoxně ukončena v roce 1990, v době, kdy bylo možné bez jakýchkoliv omezení rozvinout skutečný vědecký nezávislý výzkum. Přesto ale svoji stopu v české pedagogice nesporně zanechala a bylo by jistě užitečné, kdyby se stala výzvou zejména pro mladé výzkumníky, kteří by se mohli její činností inspirovat.

Shrnutí

Longitudinální, více než dvacetiletý mezioborový výzkum, realizovaný PL na jedné škole, byl unikátním pokusem o komplexní zmapování faktorů působících na utváření osobnosti žáka. Kromě analýzy vlivu rodiny, školy, středoškolské třídy a vyučujících na osobnost středoškolského studenta byla věnována velká pozornost zejména interakci mezi učitelem a žákem, otázkám účinnosti pedagogického procesu, predikci

uplatnění absolventa v praxi i hledání optimálního modelu přípravy pro život. Přestože závěry získané výzkumem jsou omezeny základním souborem, na němž byl výzkum realizován, řada věcných poznatků, navíc konfrontovaných s jinými výzkumy, ukazuje na skutečnost, že některé obecně uznávané pedagogické teorie nemusí mít obecnou platnost.

Význam PL spočívá dále v tom, že byla jedním z mála zařízení, v nichž byla vybudována rozsáhlá databanka údajů o žácích, učitelích i třídách, která sloužila jako základ pro výzkumné aktivity týmu. Údaje byly získány velkým souborem výzkumných metod a technik používaných několika vědními obory. Sami pracovníci PL vyvinuli i vlastní výzkumné techniky a tím rozšířili spektrum uchopovacích nástrojů potřebných pro výzkum pedagogických jevů. Nezanedbatelným přínosem pro český pedagogický výzkum je i systém práce týmu a výzkumné strategie.

Literatura:

- [1] PELIKÁN, J.: Výzkum vývojových trendů vybraných proměnných u vzorku žáků SOŠ (longitudinální výzkum). Praha, VÚOŠ 1986. 61 s. Výzk. zpráva.
- [2] ŠAFÁŘ, Z. a kol.: Rodina jako činitel formování osobnosti středoškolského studenta. In: Lukš, J. a kol.: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] I. Praha, VÚOŠ 1974, s. 37–71.
- [3] HRABAL, V. – LUKŠ, J. – ŠAFÁŘ, Z. – PELIKÁN, J. – VÁCHOVÁ, H.: Zpráva z výzkumu přijímacího řízení na střední školy v ČSR. Praha 1976. 132 s. a 120 s. příl.
- [4] LUKŠ, J. a kol.: Škola jako činitel formování osobnosti středoškolského studenta. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] I. Praha, VÚOŠ 1974, s. 73–112.
- [5] HRABAL, V. – LUKŠ, J. a kol.: Výzkum školní třídy jako sociální skupiny v pedagogické situaci. In: Lukš J. a kol.: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] II.–III. Praha, VÚOŠ 1974, s. 5–131.
- [6] HRABAL, V.: Prediktivní hodnota některých pedagogických a psychologických údajů pro úspěch na střední ekonomické škole. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] I. Praha, VÚOŠ 1974, s. 121–128.
- [7] HRABAL, V.: Prospěch studenta na střední ekonomické škole a jeho výkon v inteligenčním testu (IQ). Tamtéž s. 129–140.
- [8] HRABAL, V. – LUKŠ, J. – ŠAFÁŘ, Z.: Stabilita a predikční hodnota školního prospěchu. Tamtéž, s. 163–184.
- [9] HRABAL, V. – LUKŠ, J.: Podíl osobnosti učitele na vytváření vztahu středoškolačů k vyučovacím předmětům. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] II.–III. Praha, VÚOŠ 1974, s. 135–164.
- [10] PELIKÁN, J. – LUKŠ, J. – JIRKŮ, P.: Pedagogickopsychologické podmínky účinnosti výuky matematiky na SEŠ. Praha, VÚOŠ 1984. 221 s. a příl. Výzk. zpráva.
- [11] PELIKÁN, J.: Modelové situace a vztah žáků k vyučovacím předmětům. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] II.–III. Praha, VÚOŠ 1974, s. 321–378.
- [12] PELIKÁN, J. – LUKŠ, J.: Příspěvek k problému závislosti akceptace učitelova jednání žáky na typu učitelova pedagogického působení. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] II.–III. Praha, VÚOŠ 1974, s. 165–320.
- [13] PELIKÁN, J. – HELUS, Z.: Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost pedagogického procesu. Praha, VÚOŠ 1984. 234 s.
- [14] PELIKÁN, J. – LUKŠ, J. – HRABAL, V.: K problematice výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha, VÚOŠ 1975. 301 s.

- [15] PELIKÁN, J.: Metodologie výzkumu středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha, SPN 1991. 147 s.
- [16] PELIKÁN, J. – LUKŠ, J. – CHUNDELA, V.: Metodologie výzkumu účinnosti pedagogického působení ve výchovně vzdělávacím procesu (Otázky obecné metodologie výzkumu a jejich aplikace na předmět technika administrativy na SEŠ). Praha, VÚOŠ 1981. 176 s.
- [17] BACÍK, F. – LUKŠ, J.: K tvorbě profilu absolventa střední ekonomické školy 1990. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] V. Praha, VÚOŠ 1982, s. 141–248.
- [18] PELIKÁN, J. – LUKŠ, J. – JIRKŮ, P.: Metodologie predikce úspěšného žáka SOŠ v praxi. In: Sborník prací PL VÚOŠ. [Část] V. Praha, VÚOŠ 1982, s. 7–140.
- [19] PELIKÁN, J.: Výsledky profilové integrativního vyučování na SEŠ. Odborná škola, 1990, č. 7, s. 99–101.
- [20] PELIKÁN, J.: Profilové integrativní vyučování jako jedna z alternativních variant při hledání cest ke zvýšení účinnosti pedagogického procesu na středních školách. Praha, VÚOŠ 1989. 150 s. Výzk. projekt.

HUSBANDS, CH. – LANG, P.: Teaching and Caring, the Pastoral and the Academic: an English Response. EERA Bulletin, 4, prosinec 1998, č. 3, s. 17–20.
ISSN 1358-5851

Toto číslo periodika vydávaného Evropskou asociací pedagogického výzkumu (napříště již vyjde pod novým názvem: the European Educational Researcher) přináší mimo jiné zajímavou odpověď anglických autorů na článek čtveřice Kainan, Choen, Fishel, Hoz „*Caring in the relations between teachers and their pupils: a follow-up study of graduates in one teacher training college*“, otištěný v tomtéž periodiku v prosinci 1997. Autorský kolektiv v něm tehdy pojednával zejména o vztahu péče, pečujícího chování učitelů k jejich žákům, přičemž příčiny existence takového vztahu namnoze viděl již v samotných poměrech, které dotyční učitelé zažívali coby studenti instituce pregraduální učitelské přípravy. Opírali se o realie jedné izraelské instituce připravující učitele a v mnoha ohledech reflektovali americkou tradici a literaturu k tématu.

Husbands a Lang reagují, jak sami doslova uvádějí, „anglickou odpovědí“ na věc. Poněkud skepticky přijímají některé výchozí předpoklady zmíněné čtveřice autorů o modelujícím významu chování při přípravě učitelů a o tom, v jaké míře je příprava učitelů vzájemně propojena s tím, co bývá známo jako kultura školy. Upozorňují na přístupy a hodnocení v oblasti afektivní výchovy, které se vytvářejí v Anglii po více jak 150 let, a poukazují na jejich uplatnění v poměrně širokém prostředí. Naznačují přitom východiska pro analýzu afektivní výchovy, která jsou zakotvena v anglické tradici tzv. *pastoral care*, systému stojícím v řadě ohledů v ostrém kontrastu k severoamerickému modelu.

Článek, který je v určité míře zaměřen i komparativně, přináší především zajímavé poznatky o kořenech i některých dnešních determinantách skupiny teoretických a praktických přístupů k důležitému pedagogickému tématu a mohl by být zajímavý i pro českého čtenáře.

(mp)