

Stav a úkoly pedagogického výzkumu v České republice

JAN PRŮCHA

Anotace: Referát je zaměřen na nutnost zlepšit fungování pedagogického výzkumu v České republice. K tomu účelu je vymezeno sedm prioritních úkolů týkajících se pedagogického výzkumu jako systému, který zahrnuje nejen teoretickou, ale také praktickou složku svého fungování. V druhé části je vysvětleno, čím se zabývá Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), aby podpořila rozvoj českého pedagogického výzkumu.

Klíčová slova: pedagogický výzkum; pedagogická věda; koordinace pedagogického výzkumu; Česká asociace pedagogického výzkumu.

Hned na začátku nutno říci, že tento příspěvek je zaměřen nikoli na teoretické problémy, nýbrž na věci praktické: Mluvím-li o pedagogickém výzkumu, chápu jej jako celistvý systém. Ten v sobě zahrnuje nejen „teoretickou složku“ (výzkumná témata, explanace, metodologický aparát, výsledky bádání), ale také „praktickou složku“ (organizační a personální zajištění výzkumné činnosti, publikační a jinou produkci výzkumu, informatické služby pro tento výzkum, finanční a materiállové vybavení výzkumu aj.). Soudím totiž, že obě tyto složky musí být začleněny v zásadní systémové přeměně, jíž by měl projít náš pedagogický výzkum.

JAKÝ JE DNES STAV PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU V ČR?

Na tuto otázku nelze zatím podat jasnou odpověď. Chybějí analytické práce (typu state-of-the-art), které by komplexně popsaly a vyhodnotily dosavadní vývoj a situaci v tomto oboru. Takovéto práce jsou u nás zatím zcela ojedinělé (např. Kulič a Mareš, 1992; Průcha a Walterová, 1993) a názory jednotlivých odborníků na celkový stav našeho pedagogického výzkumu bývají odlišné.

Přesto jsem se pokusil vymezit tyto závěry o stavu pedagogického výzkumu v ČR.

1) Nejpodstatnějším rysem české pedagogické vědy a výzkumu je osvobození od ideologických deformací (podrobně dokumentovaných Marešem, 1990, pro výzkum pedagogické komunikace). Důsledkem toho je dnes otevřenost českého pedagogického výzkumu vůči světovému vývoji a postupné odstraňování dřívější izolovanosti. To lze doložit daty z provedených měření (Průcha, 1975; Fröhlichová a Ježková, 1991).

Data v tab. 1 a 2 (příloha) ukazují, jak se český pedagogický výzkum sytil informacemi ve třech časových obdobích. Zřejmé jsou tato trendy:

- Koncem 80. let vrcholil provincionalismus českého pedagogického výzkumu (vysoce převažující opora o domácí informační prameny a neúměrně nízké využívání zahraničních informací), v r. 1992 se projevuje prudký zvrat (po mém soudu pozitivní) směrem k zahraničním informačním pramenům (tab. 1).

- V r. 1992 se projevuje stejně tak pozitivní zvrat pokud jde o jazykové rozložení informačních pramenů (anglické a německé prameny) ve srovnání se 70. a 80. lety (tab. 2).

Scientometrická analýza využívaných informačních pramenů tedy signalizuje, že česká pedagogická věda a výzkum je na cestě postupného překonávání izolovanosti od mezinárodního vědeckého vývoje.

2) Současný stav české pedagogické vědy a výzkumu lze dále dokumentovat porovnáním hlavních rozdílů, kterými se odlišuje od stavu tohoto oboru na Západě (Průcha, 1992): Z tohoto komplexnějšího srovnání bohužel vyplývají různé negativní rysy, jež stále i dnes přetrvávají v našem pedagogickém výzkumu. Tak např. u nás se — v důsledku minulých deformací — nerealizovaly nebo stagnovaly některé disciplíny nebo okruhy výzkumu, které jsou intenzívně rozvíjeny ve vyspělých zemích: Jsou to zejména komparativní pedagogika a tzv. mezinárodní pedagogické výzkumy; sociální pedagogika; hodnotící (evaluační) pedagogický výzkum; výzkum řízení vzdělávacích institucí; výzkum škol jakožto organizací, a další.

Ale i zde lze pozorovat pozitivní vývoj, i když nerovnoměrný. Některé z dříve stagnujících disciplín se u nás začaly probouzet a přinášejí již určité výsledky. Je tomu tak v případě komparativní a mezinárodní pedagogiky (Průcha a Walterová, 1992; Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu, 1992) nebo filozofie výchovy (Palouš, 1991) aj.

Celkově ovšem česká pedagogická věda a výzkum ve srovnání s vyspělými zeměmi Západu stále zaostává v řadě parametrů, jimiž se zde pro časovou omezenost nemohu zabývat. Odkazuji k jejich podrobnějšímu výčtu a diskusi v publikaci „*Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*“ (Průcha, 1992).

3) Současný stav pedagogické vědy a výzkumu v ČR by bylo možno posuzovat také podle institucionálního zabezpečení v této oblasti. V tom došlo u nás k závažným přeměnám:

- Na jedné straně byly podstatně redukovány co do počtu pracovníků rezortní ústavy MŠMT ČR a v r. 1993 byl zrušen Pedagogický ústav J. A. Komenského v rámci bývalé ČSAV.

- Na druhé straně pozitivním rysem vývoje je vznik nových center pedagogické vědy a výzkumu na univerzitách — zejména Ústav pedagogických a psychologických výzkumů (při Pedagogické fakultě UK) a další. Univerzitní prostředí by mělo být živnou půdou pro rozvoj naší pedagogické vědy a výzkumu.

ÚKOLY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU V ČESKÉ REPUBLICE

Přemýšlel jsem mnohokrát o jednom: Co je dnes prioritou pro pedagogický výzkum v České republice? Je to vyhledávání a řešení nových, dříve nezkoumaných témat? Nebo tolikrát i dříve zdůrazňovaná pomoc školské práci? Či osvojování a aplikace nových metod?

Nepochybně jsou tyto a další úkoly závažné. Přesto se domnívám, že tím základním, co všechny tyto úkoly podmiňuje, je něco jiného:

Pedagogická věda a výzkum v ČR se musí rekonstituovat jakožto systém profesionálních aktivit se všemi náležitými rysy fungování. Pokusím se tento postulat objasnit.

Když porovnávám pedagogickou vědu a výzkum u nás a v zahraničí, musím konstatovat: V zemích jako je Finsko či Holandsko je pedagogická věda a výzkum na podstatně vyšší úrovni než u nás, nikoli především proto, že dostávají mnohem větší dotace než my, ale proto, že fungování těchto oborů je založeno na řadě dílčích aktivit, podpůrných mechanismů a organizačních struktur. Abychom tedy dosáhli v daném oboru stejné úrovně jako vyspělé státy, musíme se postarat o vytvoření předpokladů pro fungování tohoto oboru. Které předpoklady to jsou?

1. Co nám chybí především, je fundamentální monografie o teorii, metodologii a metodách pedagogického výzkumu. Nebyli jsme schopni, za 3 1/2 roku po obnově demokracie, připravit dílo, které by naší disciplíně dalo metodologický základ a které by využilo trendů rozvoje pedagogického výzkumu v zahraničí. Poslední práce tohoto druhu, Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu (Skalková a kol., 1983) je dnes neupotřebitelná z ideových důvodů a po odborné stránce již zastaralá.

Vypracování zmíněného díla považuji za nejzávažnější výzvu pro naše pedagogické teoretiky.

V této souvislosti je nutno se zmínit alespoň o některých základních trendech současného pedagogického výzkumu ve světě, na něž by měla postulovaná monografie reagovat:

– Pedagogický výzkum se dnes chápe mnohem šířeji a vskutku interdisciplinárně než tomu je dosud převážně u nás. Tento výzkum se neomezuje na témata a problémy vztahující se pouze k školnímu vzdělávání a jen k dětské populaci, nýbrž i na pedagogické záležitosti mimoškolní a k dospělé populaci – např. profesionální výcvik a rekvalifikace, pedagogické faktory ve sféře managementu, lékařství, v masových médiích aj.

– Dominantní důraz je kladen na sociálně orientované výzkumy, tedy ne pouze na žáka jako jedince a na výzkumy přesahující jednu zemi či kulturu (výzkumy v oblasti multikulturní výchovy aj.).

– Velkou důležitost nabývá „změna paradigmatu“ pedagogické explanace či celého pojetí pedagogického zkoumání: Vedle empirického výzkumu tradičního typu se stále více uplatňuje tzv. kvalitativní pedagogický výzkum označovaný v zahraničí též jako „postpozitivistický“ (u nás je tento typ výzkumu teprve v začátcích – viz Kučera a kol., 1992).

2. S tím souvisí i další úkol k zajištění fungování českého pedagogického výzkumu: Potřebujeme různé příručky encyklopedického a slovníkového typu, takové, o něž se v jiných zemích informačně opírá pedagogická věda, výzkum i praxe. Jde zejména o vypracování slovníku pedagogických pojmů, který by zahrnoval výklad jak klasických pojmů pedagogiky ze současných pohledů, tak těch pojmů, které k nám pronikají ze zahraničí jako nové a mnohdy nejasné. Mám na mysli dílo alespoň minimálního rozsahu jakým je MAPES (Malý pedagogický slovník), vypracovaný v ÚPPV hlavně pro učitelskou veřejnost a vycházející na pokračování v Učitelských novinách (1992-93).

Citelně nám chybí také překladový slovník pedagogických termínů anglicko-český a česko-anglický. Když uvážíme, kolik pedagogických pracovníků, studentů aj. potřebuje číst a komunikovat v angličtině, je úkol vypracovat takovýto slovník zcela evidentní. Není potěšující konstatovat, že např. země s polovičním počtem obyvatelstva než ČR, totiž Finsko, publikace obou těchto typů má, kdežto my dosud ne.

3. Třetí naléhavý úkol se týká doktorandského studia. Pracovníci pedagogické vědy a výzkumu se musejí starat o přípravu vědeckého dorostu. To znamená, že nemohou ponechávat veškerou odpovědnost za doktorandské studium v pedagogických disciplínách

na bedrech fakult, ale musejí pomáhat toto studium utvářet a realizovat. Opět s oporou o zkušenosti z vyspělých zemí: Doktorandské studium pedagogů je tam realizováno jako forma vědecké přípravy, do níž se nezřídka začleňují učitelé či jiní praktici. Absolventi tohoto studia, jsouce vyškoleni ve vědeckých přístupech, metodách a uvažování, mají pak samozřejmě hluboký vhled do pedagogického výzkumu a respektují jej, ať již pak pracují kdekoli. Výsledný efekt je ku prospěchu jak výzkumu, tak rozvoje vzdělávací praxe.

4. Další, dosud nenaplněný úkol: Je nutno zesílit intervenující působení českého pedagogického výzkumu při ovlivňování školské politiky. Intervenovat znamená (v původním latinském intervenire) „zasahovat do něčeho, vměšovat se“, ale také „mezi něco vstupovat, zprostředkovávat“. A právě tuto zprostředkující roli mezi pedagogickou praxí a školskou politikou plní u nás pedagogický výzkum nedostatečně. Často se ozývají stesky, že decizní orgány školské politiky provádějí svá rozhodování bez opory o výsledky a názory výzkumu. Není to však také vina samotného pedagogického výzkumu? Produkuje takové informace a v takové podobě, které jsou ve školskopolitické decizi využitelné?

I když i ve vyspělých demokratických zemích existuje jisté napětí mezi zájmy pedagogických výzkumníků a zájmy politiků (podrobně o tom Husén a Kogan, 1984), je mezi nimi přinejmenším dialog. Uznává se, že pedagogický výzkum nemůže přímo ovlivňovat školskou politiku, ale má na ni intervenující vliv: Výzkum monitoruje stav vzdělávací soustavy a rozpoznává její nedostatky a problémy; poskytuje informace a doporučení pro zlepšování tohoto stavu na základě mezinárodního vývoje a zkušeností; přesvědčuje decizní sféru o prioritách, které jsou hodny řešení ve vzdělávací praxi, atd.

Je zřejmé, že tyto intervenující povinnosti ve směru k decizní sféře náš pedagogický výzkum zatím neplní a tudíž není pro ni respektovaným partnerem.

5. Totéž platí o vztahu pedagogického výzkumu k pedagogické praxi. Je to problém věčný a nikoli jen náš, nýbrž celosvětový. Přesto zde máme některé specifičnosti. Český pedagogický výzkum byl v minulých desetiletích značně zkompromitován v očích učitelů a jejich nedůvěra k výzkumu je (asi) stále dost velká. Proč přetrvává mínění, že pedagogický výzkum je většinou pro praxi málo užitečný?

Jednou z příčin (je jich ovšem několikero), je to, že autoři výzkumných prací nejsou schopni či ochotni předkládat své výsledky učitelům a jiným praktikům v takové formě a v takovém jazyce, aby jim byly dostupné, srozumitelné. V USA a dalších zemích je běžné, že i špičkoví pracovníci výzkumu jsou zaměřeni velice prakticky. Nezatěžují učitele teoretickými výsledky, ale vytvářejí pro ně četné příručky, návody, použitelné instrukce, zkrátka takové pracovní nástroje, s nimiž může učitel pracovat ve své třídě. To u nás zatím chybí. Nedoceňuje se, že tvorba praktických příruček je stejně hodnotný produkt výzkumné práce jako vytváření teoretických koncepcí či empirických deskripcí.

Záleží ovšem na tom, jak jsou orientována jednotlivá pracoviště. Na našem pracovišti (Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PedF UK) jsme si orientaci na praxi vytyčili jako zásadní pro naše výzkumy. Provádíme např. soustavná šetření na školách s cílem objasnit způsob života žáků a učitelů apod. (Kučera a kol. 1993) a výzkumné poznatky uplatňujeme ihned v přípravě budoucích učitelů na pedagogické fakultě.

6. Další úkol se týká koordinace pedagogického výzkumu na národní úrovni. U nás existuje v současné době chaotický stav: nikdo dnes pedagogický výzkum soustavně neřídí. Neví se, kdo a na kterých pracovištích se pedagogickým výzkumem zabývá, které úkoly řeší, s jakými výsledky a s jakými náklady apod.

Ve vyspělých zemích se pedagogický výzkum nevyvíjí živelně, nýbrž je řízen. Např. v Holandsku je tím pověřena SVO (The Foundation for Educational Research) v Haagu. Tato instituce sama neprovádí výzkum, nýbrž koordinuje jej v celé zemi. A to tím, že sestavuje (pomocí skupin expertů) rámcové programy pro výzkum, k nim vyčleňuje finanční prostředky rozdělované systémem grantů, příslušné výzkumy pak hodnotí a stará se i o implementaci výzkumných výsledků.

Domnívám se, že u nás je nutno skoncovat s převládající chaotičností pedagogického výzkumu a namísto toho jej účelově řídit.

7. Konečně poslední, neobyčejně významná záležitost: Je to finanční zabezpečení českého pedagogického výzkumu. V této věci panuje velké nejasno. Kolik vlastně je dnes vynakládáno na pedagogický výzkum? Jaká je efektivnost těchto nákladů? A kolik by optimálně mělo být na výzkum vynakládáno? Neznáme. V jiných státech jsou o tom zveřejňovány přesné údaje. U nás víme pouze o potížích, které doléhají na financování pedagogického výzkumu. Mnohdy na tyto potíže svalujeme vinu za nízkou produktivnost výzkumné práce. Obtížné a mnohdy s nechutí se orientujeme v postupně zaváděném grantovém přidělování finančních prostředků.

Jedno je ovšem jisté: Český pedagogický výzkum, podobně jako většina jiných společenských oborů, musí být financován z veřejných zdrojů, neboť není ziskovým subjektem tržního hospodářství. Jde ale o to, že se mění kanály, jimiž finanční prostředky na pedagogický výzkum budou plynout. Nastupuje režim grantového financování, jak je to obvyklé na Západě. Např. v SRN je 77 % pedagogických výzkumných projektů na univerzitách financováno z externích zdrojů, tj. z různých grantových agentur (Weishaupt et al., 1991). Ovšem celkově se na pedagogický výzkum vyčleňují částky, o jakých můžeme jen snít. Kdybychom např. měli na pedagogický výzkum v ČR obdobnou částku jako v SRN (tj. 0,32 % z celkového státního rozpočtu na školství), disponovali bychom ročně několika desítkami milionů korun.

Pozoruhodný je i údaj z Holandska: Národní grantová agentura pro pedagogický výzkum (SVO) přiděluje každoročně finanční prostředky na různé projekty, ale tak, že 20 % prostředků je vyhrazeno na samotný rozvoj pedagogické vědy a výzkumu, tj. převážně na teoretický výzkum. To by mělo být i u nás respektováno a nikoli aby byly financovány jen výhradně na praxi zaměřené projekty. Rozumná politika se stará nejen o rozvoj praxe, ale také o rozvoj oboru, který jí poskytuje informace o této praxi.

POSILÁNÍ ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU (ČAPV)

ČAPV byla založena v r. 1992 jakožto „profesionální zájmová organizace, jejímž posláním je zkvalitňování vzdělávacího procesu prostřednictvím pedagogického výzkumu, vzájemná výměna informací mezi pracovníky pedagogického výzkumu, šíření výsledků pedagogického výzkumu a jejich praktická aplikace“ (Stanovy ČAPV, II, 1). Obdobné asociace existují již dávno v jiných zemích a vyvíjejí rozsáhlou aktivitu. Proslulá ve světě je American Educational Research Association (AERA) založená již v r. 1930 a pořádající pravidelně každoroční konference (viz podrobně Průcha, 1991). Podle modelu AERA vznikly a působí i mnohé evropské asociace, včetně ČAPV.

Dosavadní činností ČAPV a dalšími záměry se bude zabývat valná hromada jejího členstva v rámci dnešního programu. Zde se tedy zmíním jenom o jedné zásadní věci: Co je — či mělo by být — základním posláním ČAPV?

Základním posláním ČAPV je iniciovat a podporovat různé aktivity sloužící rozvoji pedagogického výzkumu a tím zprostředkovaně i vzdělávací soustavy v ČR. Jde přitom o aktivity, které nejsou náplní běž-

ných výzkumných projektů, ale bez nichž se fungování jakékoli vědecké disciplíny neobejde. Je to např. vytváření příležitostí, aby se pracovníci pedagogického výzkumu, učitelé aj. vůbec sešli na takovém shromáždění jakým je tato konference.

Nezastupitelnou úlohou ČAPV je po mém soudu i jiná činnost: Monitorování profilu a kvality českého pedagogického výzkumu a pedagogické vědy. Monitorovat zde znamená soustavně a odborně sledovat, jaký je stav a vývojové tendence tohoto oboru u nás, jaká je jeho struktura, produkce, finanční a materiální vybavenost, personální skladba, kontakty se zahraničím, vliv na politiku a praxi aj. Je to tedy aktivita spočívající v kritickém pozorování a hodnocení pedagogického výzkumu očima objektivního pozorovatele.

Produktem tohoto monitorování musí být také situační analýza o stavu pedagogického výzkumu, jak je to běžné ve vyspělých státech — viz např. publikaci (o 377 stranách) *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland* (Weishaupt et al., 1991).

Další důležitou aktivitou ČAPV je reprezentace českého pedagogického výzkumu v zahraničí. Míní se tím nikoli reprezentace z hlediska výsledků výzkumu (tu si musí zajišťovat každý pracovník či pracoviště samo svou publikační činností v cizích jazycích), nýbrž zastupování zájmů českého pedagogického výzkumu jako celku v různých nadnárodních organizacích a kooperacích. Jednou z nich je Evropská asociace pedagogického výzkumu (European Educational Research Association — EERA), u jejíhož vzniku stojí ČAPV jako jedna ze zakládajících národních asociací.

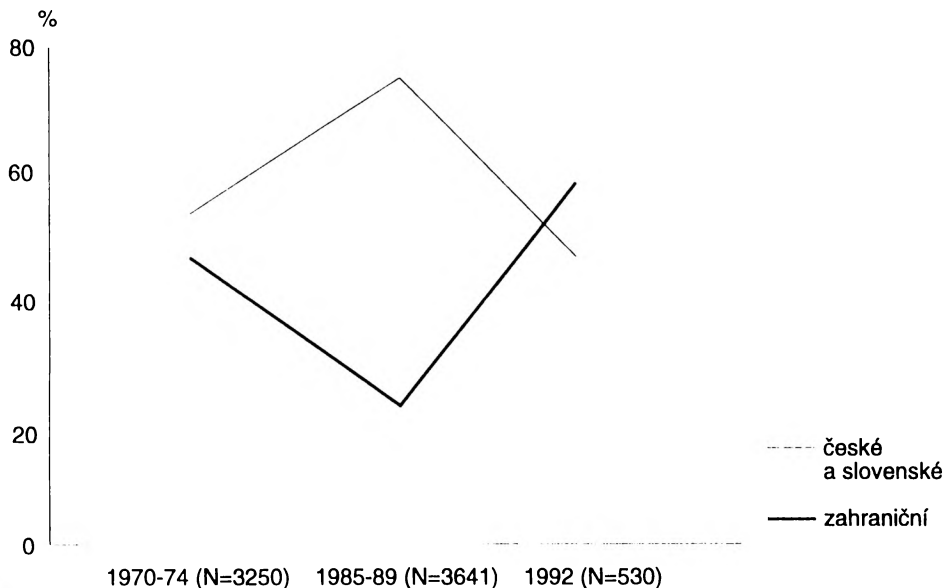
Chci zakončit tento úvodní referát vyjádřením přesvědčení, že přes všechny zmatky a nedostatky charakterizující současný stav české pedagogické vědy a výzkumu jsou perspektivy tohoto oboru v naší zemi pozitivní. Záleží hlavně na nás samotných, na naší iniciativě, pracovitosti a profesionálním zaujetí, jak tyto perspektivy naplníme.

CITOVANÁ LITERATURA

- Frölichová, V., Ježková, V.: *Využívání informací v československém pedagogickém výzkumu*. i 91 — Časopis informačních pracovníků, knihovníků a uživatelů informací, 33, 1991, č. 5, s. 138—139.
- Husén, T. and Kogan, M. (Eds.): *Educational Research and Policy. How do They Relate?* Oxford, Pergamon Press, 1984.
- Kučera, M. a kol.: „*Co se v mládí naučíš*“ — zpráva z terénního výzkumu. Pražská skupina školní etnografie a ÚPPV PedF UK. Praha, 1992.
- Kulič, V., Mareš, J.: *Pedagogická psychologie — současný stav a potřeby školy*. Pedagogika, 42, 1992, č. 3, s. 335—343.
- Mareš, J.: *Zamyšlení nad čs. výzkumy pedagogické interakce a komunikace*. In: *Současný stav a perspektivy pedagogického výzkumu*. Ústav experimentální pedagogiky SAV, Bratislava 1990, s. 85—104.
- Palouš, M.: *Čas výchovy*. Praha, SPN 1991.
- Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Red. J. Průcha. Praha, Univerzita Karlova — Karolinum, 1992.
- Průcha, J.: *Využívání informací v československém pedagogickém výzkumu*. Pedagogika, 25, 1975, č. 4, s. 461—477.
- Průcha, J.: *Trendy pedagogického výzkumu v USA*. Pedagogika, 41, 1991, č. 4, s. 487—490.
- Průcha, J.: *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha, Univerzita Karlova — Karolinum, 1992.
- Průcha, J., Walterová, E.: *Komparativní a mezinárodní pedagogika: analytické zhodnocení stavu v Československu*. Pedagogika, 43, 1993, č. 1, s. 45—54.
- Weishaupt, H., Steinert, B., Baumert, J.: *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn, BMBW 1991.

VYBRANÉ UKAZATELE K STAVU PEDAGOGICKÉ VĚDY A VÝZKUMU V ČR
(s využitím dat ÚIV Praha, za škol. rok 1992/93)

Tabulka 1
INFORMAČNÍ PRAMENY V ČESKÉM PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU (CITAČNÍ ANALÝZA):
PODÍL DOMÁCÍCH A ZAHRANIČNÍCH PRAMENŮ



Tabulka 2
INFORMAČNÍ PRAMENY V ČESKÉM PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU (CITAČNÍ ANALÝZA):
PODÍL ZAHRANIČNÍCH PRAMENŮ PODLE JAZYKA



Pozn. Slovenské informační prameny jsou pro rok 1992 zahrnuty v kategorii „zahraniční“ v Tab. 1 a „jiné“ v Tab. 2.

Tabulka 3

POČET UČITELŮ NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH ČR

	učitelé		profesoři
	interní	externí	
PedF UK Praha	386	—	11
PedF Jihočeská univ.	209	65	7
PedF UJEP Ústí n. L.	213	83	10
PedF MU Brno	210	83	11
PedF UP Olomouc	156	44	3
PedF Ostravská univ.	103	—	1
PedF VŠP Hradec Králové	171	34	4
PedF Západočeská univ.	183	57	6
PedF VŠST Liberec	103	—	3
	1734	366	56
	2100		

Odhad: Připočteme-li k počtu učitelů na ped. fakultách (2 100)

- pracovníky ped. a ped.-psych. kateder jiných fakult
- pracovníky univerzitních pracovišť ped. výzkumu
- pracovníky rezortních ústavů MŠMT ČR

pak celkový počet pracovníků, kteří se v ČR přímo nebo částečně zabývají ped. vědou a výzkumem, lze odhadnout na 2 300 – 2 500 osob.

Tabulka 4

INDEX „VYSPĚLOSTI OBORU“: PED. FAKULTY VS. VYSOKÉ ŠKOLY V ČR

(a) Počet profesorů celkem

na ped. fakultách ČR

56

(= 2,6 % učitelů ped. fakult)

na všech fakultách ČR

1 107

(= 8,5 % učitelů všech fakult)

(b) Počet učitelů a studentů k počtu profesorů (průměr)

na ped. fakultách ČR

1 profesor na 37 učitelů

-“- na 238 studentů

na všech fakultách ČR

1 profesor na 11 učitelů

-“- na 90 studentů

Došlo do redakce: 10. 6. 1993

Autor: Doc. PhDr. JAN PRŮCHA, DrSc., Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PF UK,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1