

PhDr. JAN PRŮCHA, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,
Praha

ÚVOD

V didaktické teorii je patrný následující paradox: Na jedné straně stojí skutečnost, že je vynakládáno značné úsilí na plánovací činnost: Jsou vytvářeny a zkoumány projekty výuky (systémy cílů, obsahů, metod aj.) pro různé vyučovací předměty, ročníky, stupně a typy škol. O tom svědčí rozsáhlá a stále přibývajcí literatura v didaktice československé, SSSR, NDR a dalších států (zejména pokud jde o projekty obsahů výuky — viz přehled in Čára-Rosenzweig-Effenbergerová, 1985; Pařízek, 1984).

Naproti tomu stojí to, že se v didaktické teorii a výzkumu věnovala dosud velmi malá pozornost realizaci výuky, tedy tomu, jak skutečně probíhá výuka na základě daných projektů, ve skutečných podmínkách a pod vlivem skutečných faktorů, které ovlivňují výuku a její výsledky.

V poslední době se — zvláště v sovětské didaktice — kriticky hodnotí jednostranné zaměření didaktiky pouze na plánovací sféru a malé zaměření i na realizační sféru výuky. Poukazuje se na to (Babanskij, 1982; Charlamov, 1986, aj.), že nedostatečné poznání reálné výuky a jejích determinant vede k negativním důsledkům: Vzniká rozpor mezi „ideálními“ projekty výuky a realitou školní praxe, jíž tyto projekty některými svými vlastnostmi nevyhovují (např. byly zjištěny různé negativní vlastnosti obsahů vzdělání ztvárněných v učebnicích — Mikk, 1981; Průcha, 1984 a, 1985 a). Výrazně na to upozorňuje Monachov (1985):

„V důsledku tradice je obsah výuky vypracováván na základě ideálního abstraktního modelu výuky. Kromě toho tento model se soustřeďuje hlavně na vnitřní rysy projektu výuky: cíle, obsah, metody ... Avšak pedagogičtí výzkumníci zcela ignorují celý okruh vnějších faktorů přímo spjatých s procesem výuky, především skutečné podmínky výuky“ (s. 185).

Podobně u nás Sýkora (1984) argumentuje: „Jde totiž o to, že v didaktice se — zejména ve starších pracích — často uvažuje o vyučování a jeho stránkách

normativně, tj. uvažuje se, jaké má vyučování být. Ovšem pro základní vědeckou pozici — z níž se též může dospět k normě — je daleko důležitější vědět, jaké vyučování reálně je a proč takové je“ (s. 156).

Vzniká tudíž nezbytnost identifikovat a objasnit relevantní faktory, které ovlivňují reálnou výuku. Tedy: Co determinuje realizaci výuky? V této stati se pokouším odpovědět na tuto otázku tím, že z rozsáhlé shromážděné literatury, domácí a zahraniční, shrnuji poznatky o tom, co ovlivňuje výuku. Uvádím poznatky nikoli o předpokládaných či postulovaných determinantách, nýbrž jen o takových, které již byly fakticky (objektivně, empirickými výzkumy) prokázány.

Z těchto poznatků vyplývá, že počet a charakter determinant, které zasahují do realizace výuky, je velmi rozsáhlý a různorodý. Pokusil jsem se proto o jejich pracovní klasifikaci (viz přehled na následující straně). V dalších částech stati popíši hlavní determinanty a metody jejich zkoumání (omezený rozsah stati neumožňuje uvádět podrobnosti o zjištěních a metodách — ty jsou obsaženy v nepublikované studii, Průcha, 1986 a).

1. ČASOVÉ DETERMINANTY REALIZACE VÝUKY

Základním „vnějším“ faktorem, který ovlivňuje realizaci výuky, je faktor času. Časové dimenze výuky jsou určovány projekty (učebními plány a osnovami). V československých školách činí (pro povinné vyučovací předměty):

základní škola: 7 210 vyučovacích hodin

gymnázium: 3 970 vyučovacích hodin

střední odborné školy: 4 300—4 580 vyučovacích hodin

střední odborná učiliště:

— tříleté učební obory 3 535 + 14 týdnů provozní praxe

— čtyřleté učební obory

s maturitou 4 865 vyučovacích hodin

Tyto údaje jsou ovšem teoretickými hodnotami, vymezujícími výukový čas normovaný učebními plány. Jaké jsou však faktické hodnoty faktoru „čas“ v reálné výuce?

Pro československou situaci je k dispozici jen málo zjištění, podrobnější analýzy jsou prováděny v zahraničí. Poznatky lze shrnout do konstatování: Reálný čas výuky je kratší než projektovaný čas výuky. Uvedu k tomu některé empirické poznatky:

(a) Šetření o počtu realizovaných a nerealizovaných vyučovacích hodin bylo provedeno v šesti třídách tří základních škol (velkoměsto, okresní město, obec) (Průcha, 1974). Bylo zjištěno, že podíl nerealizovaných vyučovacích hodin činil v průměru 10,4 % z počtu projektovaných hodin. Také empirické šetření o realizaci výuky na dvou ZŠ v současnosti (Průcha, 1986 b) prokazuje zhruba stejný podíl. Pokud bychom na základě toho konstatovali, že 10% úbytek času výuky platí všeobecně, pak by to znamenalo, že v základní škole se během 1.—8. ročníku nerealizuje asi 700 vyučovacích hodin!

Z toho vyplývá závažný důsledek: Projekty výuky (zejména obsahu výuky) musí být konstruovány tak, aby měly zřetel k časovým ztrátám, ke kterým do-

DETERMINANTY VÝUKY (zjištěné v empirických výzkumech)

časové determinanty:	interakční a komunikační determinanty:	determinanty faktoru „učitel“:	determinanty faktoru „žák“:	determinanty faktoru „obsah vzdělání“:
– proporce realizované výuky – využitý čas výuky – pokrytí obsahu vzdělání – aktivní čas učení	– profil výukové komunikace – preferenční postoje, kauzální atribuce aj. – komunikace žák – text – učební klima ve třídě	– modifikace učiva – preference k obsahům vzdělání – vyučovací styl – „pedagogická víra“ – podmínky práce (zátěž, aj.) – sociální a ekonomické podmínky učitelů	a) osobnostní charakteristiky: (intelektové schopnosti, motivační dispozice, adjustace, anxieta, aj.) b) sociální charakteristiky (sociokulturní pozadí, aj.) c) školní zátěž	a) vlastnosti projektového stavu: – rozsah – obtížnost – struktura učiva – didaktické ztvárnění b) potenciální efektivnost

chází z různých důvodů při realizaci výuky, a svou náplní se reálnému času výuky přizpůsobily (např. tím, že množství obsahu vzdělání bude úměrné reálnému a nikoli pouze plánovanému času výuky).

(b) Důkladnější šetření k této věci byla prováděna v zahraničí, v rámci analýz tzv. pokrytí obsahu vzdělání, tj. těch časových proporcí ve výuce, v nichž se nějakým způsobem zachází s obsahem vzdělání. Rozlišují se tyto časové proporce:

- plánovaný čas výuky (tj. počet vyučovacích hodin v daném ročníku a předmětu, vymezený učebními plány a osnovami),
- skutečný čas výuky (tj. počet realizovaných vyučovacích hodin),
- využitý čas výuky (tj. čas věnovaný ve vyučovacích hodinách různým typům zacházení s učivem),
- aktivní čas učení (tj. čas, v němž během vyučovací hodiny žáci provádějí nějaké činnosti s učivem).

Četné empirické výzkumy (viz jejich přehled in Treiber, 1982) prokazují signifikantní rozdíly mezi těmito časovými proporcemi. Např. při analýze výuky matematice v americké střední škole (Berliner, 1979) bylo zjištěno: Jestliže plánovaný čas výuky (v daném předmětu a ročníku 180 hodin ročně) představuje 100 %, pak

- skutečný čas výuky činí 83,3 % z dané časové normy,
- využitý čas výuky činí 37,5 % – 73,6 % (tj. existují rozdíly ve sledovaných třídách),
- aktivní čas učení činí jen 16,6 % – 32,2 % z plánovaného času výuky.

(c) Tyto údaje jsou ve značné shodě se zjištěními dosaženými u nás: Bárťková (1981) analyzovala výuku u 11 učitelů v 6. třídách ZŠ v Ostravě. S použitím Bellackovy metody analýzy výukových činností zjistila, že v průběhu 45 minut vyučovací hodiny pracovali učitelé a žáci s učivem v průměru 31,3 minuty, tedy zhruba 69 % času vyučovací hodiny. Dále bylo zjištěno, že pokud jde o strukturu „využitého času výuky“, jen 36,1 % z celkového počtu činností učitelů se týkalo činností přímo s učivem.

Tato data jsou opět ve shodě s výsledky výzkumů zaměřených na struktury komunikace učitelé-žáci ve výuce (Mareš, 1975; Gavora a kol., 1986, aj.). V jiné souvislosti Skalková (1978) registrovala činnosti žáků 10.–12. ročníku všeobecně vzdělávací školy v průběhu celého týdne. Zjistila, že proporce samostatných činností žáků je velmi nízká: asi 5 % z celkového týdenního času výuky.

(d) Pokud jde o aktivní čas učení u žáků, jsou zjišťovány překvapivě nízké hodnoty: Např. Berliner a Rosenshine (1977) měřili chronometricky aktivní čas učení (on-task behavior) v amerických školách: V průměru je jednotlivý žák začleněn do aktivního času učení jen 3,5 minuty během tradiční vyučovací hodiny; při skupinovém vyučování se tato proporce zvyšuje na 20 minut v průměru na jednoho žáka.

Celkově je možno konstatovat, že analýzy časového faktoru mají velkou důležitost pro objasnění determinant reálné výuky. Zjištění z těchto analýz je ovšem třeba interpretovat v rámci četných souvislostí daných dalšími determinanty výuky.

2. DETERMINANTY ZALOŽENÉ VE VÝUKOVÉ INTERAKCI A KOMUNIKACI

Výuka je jedním z druhů sociální interakce a komunikace. Četné empirické výzkumy v této oblasti (viz Mareš, 1983, o sovětských výzkumech; Průcha, 1986 c, o československých výzkumech) vytvářejí proto podklady pro objasnění determinant reálné výuky.

(a) Závažný zdroj poznatků plyne z toho, že analýzy výukové interakce a komunikace jsou zaměřeny na samotný proces výuky. V podstatě jsou tyto analýzy dosud jediným zdrojem přímých vědeckých poznatků o tom, co se děje při výuce ve školní třídě. Dnes jsou k dispozici četné poznatky o takových jevech v procesu výuky, jako jsou

- proporce verbálních aktivit učitelů a žáků ve výuce, v různých vyučovacích předmětech, ročních a stupních škol (Mareš, 1975; Bártková, 1981, aj.),
- struktury výukové komunikace (Samuhelová, 1986) a řízení výukové komunikace učitelem (Šimčáková, 1986),
- typy otázek kladených učiteli žákům (Mareš, 1972; Pařízek, 1984),
- charakter dialogu mezi učiteli a žáky (Hrdina, 1986), aj.

Je nutno připomenout, že kromě poznatků k jednotlivým aspektům výukové komunikace jsou u nás nyní k dispozici i podrobné poznatky k celkovému profilu výukové komunikace v jednom typu školy, a to vyššího stupně ZŠ (Gavora a kol., 1986).

(b) Druhým zdrojem poznatků o tom, jak je výuka determinována interakčními procesy mezi učiteli a žáky, jsou výzkumy sociálně psychologických charakteristik výuky, zejména

- učitelových preferenčních postojů k žákům (Helus a Pelikán, 1984),
- učitelových kauzálních atribucí ve vztahu k žákům (Langová a Kvapil, 1984, aj.),
- učitelových hodnocení schopností žáků (Gavora, 1985), aj.

Současné však je nutno vidět omezení, která mají dosavadní výzkumy „pedagogické komunikace a interakce“ pro objasnění reálné výuky: Jsou to analýzy, které zatím „nepřihlížejí k obsahové stránce interakce, k učivu a jeho charakteristikám“ (Mareš, 1981, s. 104). Jinak řečeno, v těchto výzkumech se odhlíží od konkrétních vlastností učiva, jež je předmětem různých komunikačních a interakčních aktivit ve výuce.

(c) Uvedené omezení se tolik neprojevuje v jedné nové oblasti výzkumu, která se začala intenzivně rozvíjet v souvislosti s objasňováním reálné výuky – výzkum komunikace text-žák. Tato oblast výzkumu má pro objasnění výuky a jejích efektů značnou důležitost, neboť většinu učebních informací v průběhu školního i mimoškolního vzdělávání získává člověk prostřednictvím textu. Zkoumají se proto procesy „učení z textu“ (Baumann, 1982; Průcha, 1985 b) a aktivity zakládající tento typ učení – především porozumění textu žáky (Doblajev, 1982; Gavora, 1986, aj.). Tato oblast výzkumu má přímý vztah k obsahové stránce výuky, neboť analyzuje vlastnosti konkrétních obsahů vzdělání, ztvárněných ve školních učebnicích (srov. níže v části 5).

(d) U nás málo prozkoumanou determinantou výuky je učební klima ve třídě, o němž je prokázáno, že významně ovlivňuje výsledky výuky (Fraser, 1986, aj.).

3. DETERMINANTY ZALOŽENÉ VE FAKTORU „UČITEL“

Je evidentní, že kvalita, průběh a výsledky výuky jsou ve vysoké míře ovlivňovány determinantami vyplývajícími z faktoru „učitel“. Literatura zabývající se tímto faktorem je velmi rozsáhlá. Byly provedeny četné výzkumy, počínaje objasňováním jednotlivých psychologických, sociálních, demografických, ekonomických aj. charakteristik učitelů a konče pokusy o vyhodnocování efektivnosti výukových činností učitelů. Není mi však známa žádná systematická klasifikace determinant faktoru „učitel“. V následujícím přehledu jsem utřídil tyto determinanty do hlavních skupin, které mají přímý vztah k realizaci výuky. Vzhledem k rozsáhlosti literatury, zvláště zahraniční, se omezují jen na příklady významných zjištění (viz podrobněji Průcha, 1986 a). Stranou ponechávám determinanty plynoucí ze způsobů a náplně přípravy a dalšího vzdělávání učitelů, což představuje nepochybně významný zdroj vlivů na realizaci výuky (této oblasti je věnován dokonce samostatný vědecký časopis — *European Journal of Teacher Education* — od r. 1977).

3.1. Vyučovací styl učitelů

Je známo, že učitelé i se srovnatelnými vlastnostmi realizují výuku odlišnými způsoby. Z analýz výuky jsou vyvozovány dichotomie mezi „autoritativním“ a „demokratickým“, „formálním“ a „neformálním“, „na žáky soustředěným“ a „na učivo soustředěným“ vyučovacím stylem učitelů. Rozdílný vyučovací styl je podkladem při rozlišování učitelů „nadprůměrných“, „průměrných“, „podprůměrných“ (Kondratěva-Rapoport-Tokarskaja, 1975, aj.). Celkově jsou však tyto rozdíly ve vyučovacím stylu málo podpořeny empirickými daty o tom, jak vyučovací styl skutečně ovlivňuje průběh a kvalitu výuky.

Bennet (1976) uvádí 12 charakteristik „demokratického“ či „na žáky soustředěného“ vyučovacího stylu učitelů, které mají prokazatelně vliv na výsledky výuky (tj. na učební výkony žáků): způsob učitelova řízení a organizace výuky; způsob učitelovy kontroly a hodnocení výkonů žáků; způsob prezentace učiva; způsob učitelovy přípravy na výuku; učitelovy způsoby motivování žáků, aj. Řada autorů se shoduje v tom, že nejdůležitějším ukazatelem kvality vyučovacího stylu učitelů je to, zda a jak dokáže učitel navodit „aktivní čas učení“ u všech žáků (Kyriacou, 1985, aj.).

Sovětská autoři Kondratěva-Rapoport-Tokarskaja (1975) porovnávali vyučovací styl tří skupin učitelů (skupiny byly vyčleněny nezávisle hodnocením provedeným kompetentními posuzovateli a také žáky): učitelé vynikající, průměrní a podprůměrní. Analýza prokázala, že rozdíly ve vyučovacím stylu jednotlivých skupin učitelů se projevují v jejich komunikačním chování. Totéž potvrzují zjištění o vyučovacím stylu učitelů v československých základních školách:

Z analýzy Samuhelové (1986) vyplývá, že učitel ovlivňuje vytváření různých komunikačních struktur ve výuce, zejména: kdo s kým komunikuje; kdo je iniciátorem komunikace; kolikrát se uskutečňuje komunikační spojení mezi učiteli a žáky ve výuce, aj. V tomto výzkumu se kromě jiného zjistilo,

(analýzou 3263 komunikačních struktur identifikovaných ve 22 hodinách různých předmětů ZŠ), že sice největší frekvenci má ve výuce komunikační struktura dvousměrná (charakterizující dialog mezi učitelem a žákem), avšak v 85,2 % byli iniciátorem komunikace učitelé, kdežto jednotlivý žák byl iniciátorem jen v 10,8 % případů. Celkově se prokázalo, že učitelův vyučovací styl se projevuje v jeho rozhodování o zahájení, průběhu, ukončení a počtu komunikačních spojení ve výuce.

Důležitým ukazatelem učitelova vyučovacího stylu je jeho způsob řízení komunikace ve výuce: Šimčáková (1986) zaznamenala ve 24 vyučovacích hodinách v ZŠ celkem 3 856 údajů vyjadřujících učitelovo řízení výuky. Prokázalo se například — zřejmě jako významná charakteristika vyučovacího stylu učitelů —, že zatímco učitelé regulují poměrně často zahájení a pokračování výpovědí žáků, velmi málo kontrolují to, zda jim žáci porozuměli: Učitelé zjišťovali jen v 0,21 % případů, zda žáci pochopili výpověď učitele.

Vyučovací styl učitele závisí ovšem na mnoha faktorech. Jedním z obecných faktorů je celkový charakter výuky. Šimončíková (1986) porovnávala v tomto smyslu tzv. tradiční vyučování (tj. s malým prostorem pro samostatnou práci žáka) a vyučování s „bloky aktivizačních podnětů“ (tj. s úkoly pro samostatnou poznávací činnost žáků). Autorka prokázala, že obě formy výuky vyvolávají rozdílný profil výukové komunikace, mění se tedy vyučovací styl učitele, což se opět projevuje v úrovni poznávací aktivity žáků.

Celkově ovšem je vyučovací styl učitelů jakožto determinanta výuky dosud málo objasněn empirickými analýzami reálné výuky, i když výzkumné metody k tomuto účelu byly již vyvinuty (srov. o efektivnosti vyučovacích činnostech učitelů v části 3.5.).

3.2. Modifikace vzdělávacích projektů prováděné učiteli

Je známo, že v reálné výuce dochází k určitým změnám ve srovnání se vzdělávacími projekty. Nejhlouběji tyto změny objasnil sovětský didaktik I. Ja. Lerner (1983), pokud jde o projekty obsahu vzdělání: Podle Lerner existují dva rozdílné „systémy“ obsahu vzdělání: První systém (nazývaný „invariantní“) je obsah vzdělání v té podobě, jak je vymezován projekty, jakožto zadaná norma. Druhý systém („variantní“) je obsah vzdělání v té podobě, jak je realizován ve výuce. Pokud jde o tento druhý systém, Lerner (1983) jej charakterizuje takto:

(a) Tento systém vzniká modifikacemi či korekcemi vnášenými do vzdělávacích projektů učiteli, takže „podle míry vnášení změn lze hovořit o proměně celého projektu“ (s. 136).

(b) Zatímco první (projektový) systém je invariantní v tom smyslu, že je stejný pro všechny žáky, „a tudíž nebere na zřetel individuální zvláštnosti třídy, podmínek výuky“, druhý systém (tj. v reálné výuce) vzniká „korigujícím konstruováním“ prováděným učiteli právě na základě konkrétních podmínek výuky.

Lerner (1983) uzavírá: „Z řečeného vyplývá, že obsah vzdělání je konstruován dvěma skupinami tvůrců. První skupina jsou ti, kdo vytvářejí výchozí pro-

jekt ... Druhá skupina jsou učitelé realizující a korigující výchozí projekt“ (s. 136).

Přijmeme-li toto teoretické východisko při objasňování determinant výuky, musíme se ovšem ptát, v čem se projevují modifikace projektů prováděné učiteli a jaké jsou příčiny těchto modifikací. Bohužel o těchto důležitých jevech existuje jen velmi málo empirických poznatků. O tom, jak vlastně učitelé realizují vzdělávací projekty ve výuce, jsou k dispozici jen nepřímá zjištění (např. o názorech učitelů na projektované obsahy vzdělání – srov. v části 3.3.), ale téměř žádná zjištění na základě přímé analýzy výuky.

Některá nepřímá zjištění o realizaci vzdělávacích projektů ve výuce poskytla výzkumná sonda (Průcha, 1984 b): Ve vzorku 93 pražských učitelů ZŠ byly zjišťovány (dotazníkem) způsoby, jimiž tito učitelé modifikují ve své vlastní výukové realizaci učivo ve srovnání s projektovaným učivem. Celkově bylo zjištěno, že asi 97 % učitelů (v některých předmětech až 100 %) nějakým způsobem učivo modifikuje. Jsou to např. tyto způsoby:

- učitel zkracuje rozsah (redukuje množství) učiva 6,2 % učitelů
- učitel vypouští z učiva příliš složité otázky a úkoly 9,9 % učitelů
- učitel vybírá spíše to učivo, které považuje za základní 9,9 % učitelů
- učitel musí učivo zprehledňovat 21,7 % učitelů
- učitel musí učivo dělat pro žáky srozumitelnějším (objasňováním odborných termínů aj.) 20,0 % učitelů
- učitel musí učivo dělat pro žáky zajímavějším (uváděním vlastních příkladů apod.) 22,3 % učitelů

Ve výzkumné sondě byly zjišťovány i důvody, které nutí učitele k těmto a dalším modifikacím učiva. Jsou to především nepříznivé vlastnosti učiva ztvárněného v učebnicích: nadměrná složitost výkladu; nepřiměřená obtížnost úkolů a cvičení; abstraktnost a obecnost; nízká srozumitelnost textu; nezáživný, nudný styl, aj.

Kromě těchto důvodů jsou ovšem zjišťovány i další, spočívající zejména v preferencích, názorech a postojích učitelů k projektovaným obsahům vzdělání.

3.3. Preference, názory a postoje učitelů k obsahům vzdělání

Realizace výuky je ovlivňována také tím, jak učitelé preferují určité složky učiva, které má být náplní výuky. Tyto individuální preference vznikají na základě učitelova hodnocení významnosti určitých složek učiva, jeho zájmů, znalostí, emocionálních a hodnotících postojů k učivu. V důsledku toho

čovat, komunikují k nim svá pozitivní nebo negativní hodnocení apod. To pak může vést k rozdílným efektům při interiorizaci učiva žáky.

O této skupině determinant výuky existují většinou jen zkušenostní poznatky, avšak nejsou k dispozici téměř žádná vědecká zjištění. Jedna z mála provedených analýz v této oblasti byla provedena v SSSR na populaci estonských učitelů a žáků (Ruus, 1976): Šlo o důmyslně zkonstruovaný experiment u učitelů dějepisu, zeměpisu a literatury v 9. ročníku estonské střední školy, jehož účelem bylo sledovat, jaké individuální modifikace vznikají u učitelů při realizaci téhož učiva. Prokázalo se, že různé skupiny učitelů (vyčleněné podle určitých sociálněpsychologických hledisek) realizují učivo odlišně — např. tím, že se k určitému učivu chovají „neutrálně“ nebo naopak toto učivo „prožívají“, rozšiřují je o jiné projektem neplánované informace, provádějí „tematické odklopy“ apod.

Ve výzkumné sondě týkající se realizace učiva v předmětu český jazyk a literatura v 9. ročníku bývalé ZDŠ (Průcha, 1974) byla sledována u tří učitelů jejich realizace složek daného předmětu (jazyková, slohová, literární složka). Zjištění byla velmi překvapující: Každý z učitelů realizoval proporce mezi složkami předmětu jednak odlišně od projektu, jednak odlišně od ostatních dvou učitelů v témže ročníku a předmětu, jak ukazuje následující tabulka:

Složka předmětu	Proporce výuky složek předmětu ve srovnání s projektem (učební osnovy)		
	učitelé		
	A	B	C
jazyk	107 %	90 %	130 %
sloh	60 %	80 %	100 %
literatura	80 %	80 %	50 %
počet plánovaných vyučovacích hodin (1. pol. škol. roku)	101	101	101
počet realizovaných vyučovacích hodin	88	88	93
proporce nerealizovaných vyučovacích hodin	13 %	13 %	8 %

Jak patrně, ačkoli počet realizovaných vyučovacích hodin předmětu byl u daných učitelů zhruba shodný, každý z nich jej realizoval odlišně — např. výrazná redukce slohové složky u učitele A a literární složky u učitele C, nadměrná preference jazykové složky u učitele C, atd. I když se tyto údaje týkají jen tří učitelů a jednoho předmětu, přece jen naznačují, že preference učitelů k obsahům vzdělání ovlivňují i jejich realizaci výuky.

Rovněž celkové pedagogické postoje a názory učitelů determinují výuku: „Vlastní činnost učitele bývá podstatně ovlivňována i jeho postoji

... Změny ve vyučování se ve skutečnosti dějí pouze spolu s učiteli“ (Skalková, 1978, s. 10). Jde zejména o celkové postoje učitelů k cílům a možnostem vzdělávacích projektů, k pojetí žáka, k smyslu vzdělávání vůbec, atd., což bývá v literatuře označováno jako „pedagogické myšlení učitele“ (Mojsejev, 1985) nebo „pedagogická víra učitele“ (Mandl a Huber, 1982).

Jako příklad uvádím šetření o postojích a názorech učitelů ZŠ na současné učebnice a na osvojitelnost projektovaných obsahů vzdělání žáky (Průcha, 1984 b). Z výpovědí 93 učitelů bylo zjištěno, že jejich postoje k současným učebnicím ZŠ různých předmětů jsou většinou skeptické až negativní. Učitelé hodnotí negativně zejména takové vlastnosti učebnic, jako je neúměrně vysoká abstraktnost a obecnost učiva, vysoký počet vědeckých termínů, nadbytečnost detailních informací, aj. Z toho pak zřejmě pramení i skeptické postoje učitelů k možnostem osvojení projektovaného učiva žáky. Např. na otázku učitelům, jaké procento žáků v daném předmětu ZŠ je schopno si osvojit učivo prezentované příslušnými učebnicemi, byly získány tyto průměrné hodnoty: v českém jazyce je takových žáků 56,8 %, ve fyzice 41,2 %, v dějepise jen 36,2 % (z toho v 5. ročníku jen 22,5 %!), atd. (viz podrobněji Průcha, 1984 b). Je jasné, že když učitelé nejsou přesvědčeni o možnosti žáků osvojit si učivo podle zadaných projektů, má to jistě vliv na realizaci výuky ze strany učitelů (jinou otázkou pro výzkum ovšem je, do jaké míry jsou tyto názory učitelů k projektům oprávněné či nikoli).

Že nejde o názory výjimečné, o tom svědčí údaje z rozsáhlého výzkumu na souboru 424 slovenských učitelů ZŠ (Hrdina a kol., 1985): Učitelé uvádějí, že jen 27,2 % žáků zvládne předepsané učivo úplně, 34,5 % žáků je zvládne „z velké části“, 30,5 % „středně“ a 16,2 % z malé části. Autoři výzkumu konstatují: „Z toho vyplývá, že chce-li učitel probrat celé předepsané učivo při daných časových možnostech, musí tak učinit na úkor jeho kvalitního zvládnutí všemi žáky“ (s. 4). I v tomto výzkumu se potvrdilo, že učitelé hodnotí skepticky některé vlastnosti současných učebnic (předimenzované množství informací, vysoká obtížnost mnoha pojmů, nepřiměřenost textu učebnic vzhledem k schopnostem žáků mu porozumět, aj.).

Celkově lze konstatovat, že postoje a názory učitelů jsou důležitým zdrojem determinant realizace výuky, avšak o těchto postojích a názorech víme zatím žalostně málo.

3.4. Podmínky práce učitelů

K významným determinátům realizace výuky patří jistě i podmínky, které mají učitelé při výkonu své profese ve škole, i širší (sociální, ekonomické aj.) podmínky jejich života. V této oblasti výzkumu jsou k dispozici především zjištění o pracovní zátěži učitelské profese.

Rozsáhlé analýzy s tímto zaměřením jsou prováděny v NDR (Lehrerpersönlichkeit — Lehrertätigkeit — Lehrergesundheit, 1985): Jsou zjišťovány parametry výkonu učitelského povolání z hlediska ekonometrického (pracovní zátěž vyvolávaná různými druhy pedagogických činností), sociálněpsychologického (stupeň uspokojení učitelů s jejich prací a danými podmínkami), lé-

kařského (psychosomatické a neurofyzilogické deviace vznikající při výkonu učitelské profese). Např. Rudow (1985) shledal (vyšetřením 60 učitelů s průměrným věkem 35,2 roku) signifikantní korelace mezi psychickou zátěží (stavy stresu, únavy aj.) a 18 charakteristikami výkonu učitelského povolání.

Jiné analýzy prokazují např. závislost stavů neurotizace učitelů na délce výkonu povolání: Buhr (1985) vyšetřoval 160 učitelů v NDR v rozmezí pěti let (1978—1983) a zjistil, že (a) celkově se za 5 let zvýšil počet učitelů se symptomy neurotizace o 6,3 % (b) na zvýšení neurotizace má vliv délka výkonu povolání: zatímco u učitelů s praxí 1—10 let trpí neurotizací 8,3 % osob, u učitelů s praxí 20 let a více je to již 30,9 % osob.

Tato různá zjištění jsou interpretována jako působení nadměrné zátěže u učitelů. V čem spočívají příčiny této nadměrné zátěže a jaký mají vztah k výuce?

Výzkumy v NDR prokazují — a to je jistě významné i s ohledem na situaci učitelů u nás — že tato zátěž je vyvolávána jak podmínkami vlastní výuky (např. trvalé stresové situace vznikající z protikladu mezi rozsahem projektovaných obsahů vzdělání a nedostatkem času ve výuce), tak v důsledku různých mimovyučovacích povinností učitelů. Rudow (1985) zjistil, že k „nejrizikovějším“ činnostem (tj. vyvolávajícím nejvyšší subjektivně pocítovanou psychickou zátěž) učitelů patří: činnosti související s hodnocením žáků (zkoušení, klasifikování, aj.); činnosti spojené s vypracováváním plánů, zpráv, výkazů aj.; činnosti spojené s vedením pionýrských a mládežnických kolektivů.

Na druhé straně Bluhme (1985) prokázal, že stupeň psychické zátěže učitelů je závislý také na pohlaví: u žen-učitelek (a to nejvíce ve věkové skupině 40—50 let) se ve větším počtu projevuje silná až velmi silná zátěž při konfliktních pedagogických situacích než u mužů-učitelů.

Je jasné, že tato různá zjištění svědčí o determinantách výuky působením určitých podmínek učitelské profese. K tomu jsou prováděny závažné výzkumy také v SSSR (Turčenko, 1977, aj.). Nejnověji Kolesnikov (1985) např. zjistil:

— Pracovní zatížení sovětských učitelů se v průběhu posledních let stále zvyšuje: v průměru činí 51,9 hodiny týdně, přičemž u některých kategorií učitelů dosahuje extrémních hodnot (např. u učitelů matematiky a mateřského jazyka 56,9 hodiny týdně). Autor dokládá, že právě mimovyučovací povinnosti učitelů (administrativní a společenské činnosti) mají stále vzrůstající proporcii v celkovém rozsahu pracovní doby učitelů.

— Značný vliv na efektivnost vzdělávání a výchovy má podle autora řada podmínek sociálních, zejména vysoká feminizace učitelských kádřů (v SSSR činí 73 %), ne zcela vyhovující platové a jiné ekonomické podmínky učitelů, aj.

V československé pedagogice není zkoumání podmínek práce učitelů a zvláště jejich zátěže prováděno. Zjistil jsem pouze dvě relevantní práce v této oblasti: Přímou ve vztahu k realizaci výuky jsou zjištění o podmínkách práce slovenských učitelů ZŠ (Hrdina a kol., 1985). Výzkum provedený u 424 učitelů z 28 škol identifikoval některé příčiny nadměrné zátěže učitelů:

— Většina učitelů (56,3 %) udává, že je ve výuce velmi zatěžována. Autoři výzkumu k tomu konstatují, že i když zdroje vysoké zátěže učitelů ve výuce

jsou různé, přece jen vysoký počet žáků ve třídách (v některých až 43 žáků!) je jednou z významných příčin zátěže.

– To souvisí se zjištěním, že většina učitelů (76,5 %) má při stávajících projektech nedostatek času na realizaci učiva ve výuce. Autoři výzkumu uzavírají: „Za jeden z hlavních nedostatků je možno ve výchovně vzdělávacím procesu hodnotit pracovní podmínky učitele, a to zvláště z hlediska velikosti třídy a množství mimotřídních povinností. Zatíženost učitelů souvisí i s předimenzováním učiva, kterému musí žáky naučit“ (s. 31).

V jiném výzkumu (Burián — Čadská, 1985) byly sledovány širší sociální aspekty profese učitelů a jiných pedagogických pracovníků. Detailně byly zjišťovány názory veřejnosti a samotných pedagogických pracovníků na prestiž, kompetenci a veřejnou úctu profese učitelů, ale také na vývoj pracovních podmínek učitelů. Příznačné je např. toto zjištění:

– Veřejnost (tj. rodiče žáků ZŠ) hodnotí vývoj pracovních podmínek učitelů příliš optimisticky, tj. většina (60,4 %) soudí, že tyto podmínky se výrazně nebo mírně zlepšují. Naproti tomu značná část pedagogů (36,1 %) soudí, že jejich pracovní podmínky se zhoršují.

– Přitom v některých subprofesionálních kategoriích jsou pracovní podmínky hodnoceny jako výrazně nepříznivé: Zejména učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů hodnotí své pracovní podmínky jako mírně se zhoršující (32,2 %) až výrazně se zhoršující (16,1 %), atd.

Tato různá zjištění o podmínkách práce učitelů, o jejich pracovní zátěži aj. jsou nepochybně výzvou pro didaktický výzkum, aby se soustavněji zabýval těmi determinanty realizace výuky, které vyplývají z pracovních a jiných podmínek učitelské profese.

4. DETERMINANTY ZALOŽENÉ VE FAKTORU „ŽÁK“

Tato oblast determinant výuky je velmi široká a je předmětem četných pedagogicko-psychologických výzkumů. Šíře problematiky a početnost výzkumů nedovoluje zde podrobnější výklad; omezují se proto jen na výčet hlavních charakteristik faktoru „žák“, zkoumaných empiricky v československých výzkumech.

1. Hlavní část výzkumů je soustředěna k osobnostním charakteristikám žáků ovlivňujícím výsledky výuky, resp. v širším pojetí „školní úspěšnost“ žáků (Helus-Hrabal-Kulič-Mareš, 1979). Jsou to zejména:

- intelektové schopnosti žáků (Mareš-Milková, 1983, aj.),
- motivační dispozice žáků (Hrabal-Man-Pavelková, 1984, aj.),
- profesionální aspirace žáků (Hargašová, 1981, aj.),
- adjustace žáků (Janášková, 1983, aj.),
- anxieta žáků (Seemanová, 1981, aj.),
- verbální schopnosti žáků (Novák-Pstružinová, 1982, aj.).

2. Menší část výzkumů je zaměřována na objasňování sociálních charakteristik žáků. Jsou to zejména:

- charakteristiky rodinného prostředí žáků, a to
- sociokulturní a socioekonomické (Kraus, 1985, aj.),

— vzdělanostní úroveň rodičů žáků (Árochová-Bakičová-Ševčíková, 1984, aj.),

— charakteristiky dané interkulturními rozdíly (Hrabal-Kozéki, 1982, aj.).

Celkově je však československý pedagogicko-psychologický výzkum faktoru „žák“ velmi nevyrovnaný: Intenzivněji jsou zkoumány osobnostní charakteristiky žáků, o nichž se předpokládá, že ovlivňují výuku a její výsledky; mnohem méně jsou zkoumány ty charakteristiky žáků, které jsou dány sociálními a sociokulturními rozdíly rodinného prostředí aj. Avšak téměř vůbec nejsou zkoumány ty determinanty výuky, které vznikají přímo ve vztahu mezi žáky a požadavky kladenými na ně školní výukou. Např. nejsou prováděna zjištění o skutečné učební zátěži, která je v žácích různých typů škol vyvolávána současnými obsahy vzdělání, chybí jakékoli analýzy toho, jaké množství a jaká kvalita učiva je přiměřená pro žáky určitého věku, atd., ačkoli společenská kritika v poslední době naléhavě upozorňuje na neúměrné zatěžování velké části dětské populace.

V československé pedagogicko-psychologické literatuře jsem našel pouze dva relevantní výzkumy týkající se školní zátěže žáků:

— Kusá (1985) zkoumala, „nakolik jsou nároky nově koncipovaného obsahu přiměřené pro žáky s průměrnými intelektovými schopnostmi“ (s. 22). Ve výzkumu bylo měřeno několik ukazatelů přetěžování žáků (6.—8. ročník ZŠ): např. míra únavy, resp. práceschopnosti po celotýdenní práci ve škole, míra psychického napětí v zkouškové situaci, aj. Výsledky tohoto výzkumu prokazují významnost stupně obtížnosti obsahů vzdělání pro přetěžování žáků (srov. o determinantách založených ve vlastnostech obsahů vzdělání část 5): „Těžiskovým zdrojem přetěžování žáků 2. stupně ZŠ se jeví rozsah informace a stupeň obtížnosti učebních textů ... Současná úroveň obtížnosti a rozsah informace snižují v konečném důsledku účinnost nově koncipovaného obsahu a zároveň — jak ukazují postoje žáků k vyučovacím předmětům — i jejich vztah k učební činnosti“ (s. 59).

— Jedním z aspektů přetěžování žáků je charakter a množství požadavků kladených školou na domácí přípravu žáků. Některá zjištění k tomu přinesla Jedináková (1984). Sledovala zejména (u žáků 5. a 8. ročníku ZŠ) časový rozsah a náročnost domácích úkolů zadávaných žákům a podmínky rodinného prostředí žáků pro jejich domácí přípravu. Z výsledků je např. závažné zjištění, že asi 45 % žáků potřebuje při své domácí přípravě na vyučování něčí pomoc. Autorka upozorňuje, zda rozsah domácí přípravy zadávané žákům je v souladu s možnostmi žáků, tj. „zda škola neklade maximalistické požadavky, které méně nadaní žáci nejsou schopni zvládnout“ (s. 187).

Také v SSSR se zátěž žáků považuje za významnou determinantu reálné výuky. Např. Monachov (1985) kritizuje skutečnost, že v posledních letech se pracovní zátěž sovětských žáků, a to na všech stupních škol, stále zvyšuje, naproti tomu jejich čas na hru, osobní zájmy, sport aj. se snižuje. Monachov uvádí zjištění z rozsáhlého výzkumu denního režimu žáků 7. a 8. ročníku o přetěžování žáků plynoucí z požadavků školy. Jsou to hlavně příčiny dané neúměrným množstvím obsahu vzdělání. Zjistilo se také, že toto

přetěžování má negativní dopad na psychický stav žáků: např. 69 % žáků zkoumaných ročníků projevovalo úzkost ve vztahu k výuce, atd.

Tyto a další výzkumy potvrzují, že jádro problémů spjatých s postavením žáka ve vzdělávacím systému a s některými negativními důsledky tohoto postavení souvisí úzce s vlastnostmi (resp. přesně změřenými parametry) projektovaných obsahů vzdělání.

5. DETERMINANTY ZALOŽENÉ VE FAKTORU „OBSAH VZDĚLÁNÍ“

Obecně se uznává, že realizace výuky je determinována také kvantitou a kvalitou projektovaných obsahů vzdělání. V posledních letech se v československé a zahraniční didaktice začaly rozvíjet empirické analýzy vlastností obsahů vzdělání zformovaných ve školních učebnicích (Baumann, 1982; Mikk, 1981; Průcha, 1984 a, b, 1985 a, b, 1986 c, aj.). Souhrnně je možno vymezit následující typy vlastností obsahu vzdělání, které již byly empiricky analyzovány jakožto relevantní pro objasnění realizace výuky:

- strukturně logické vztahy v učivu,
- sémantické vztahy k učivu,
- informačněteoretické vlastnosti učiva,
- rozsah (množství) učiva v učebnicích,
- obtížnost (složitost) učiva v učebnicích,
- způsob didaktického ztvárnění učiva v učebnicích,

Tyto typy analýz (viz o nich podrobně in Průcha, 1984 a, 1985 a) mají nepochybně význam pro objasnění toho, jak je výuka determinována vlastnostmi obsahu vzdělání: Např. je prokázáno, že objektivně změřené parametry obtížnosti učiva v učebnicích vysoce korelují se skutečnými potížemi, které mají žáci při osvojování učiva s danými vlastnostmi (Mikk, 1981, aj.). Z toho plyne, že regulací vlastností učiva (a k této regulaci jsou již vytvořeny vhodné nástroje) ještě před jeho nasazením do výuky je možno ovlivňovat průběh a výsledky učebních činností žáků. To se týká např. vymezování vlastností tzv. základního učiva v učebnicích (Průcha, 1986 c).

Ve výzkumu vlastností projektovaných obsahů vzdělání jde ovšem nejen o zjištění determinujícího vlivu těchto obsahů na učební činnosti a výsledky žáků, ale také o to, jak tyto vlastnosti působí na vytváření určitých postojů žáků a učitelů k daným obsahům. Např. Macák (1983) v rámci širší analýzy činitelů ovlivňujících vzdělávací proces v SOU zjistil významné souvislosti mezi určitými vlastnostmi učiva v učebnicích a negativními postoji žáků SOU k těmto učebnicím, předmětům aj. Obdobné efekty vlastností obsahů vzdělání byly zjištěny u žáků ZŠ (Kusá, 1985) i u učitelů (Průcha, 1984 b).

Celkově je možno shrnout situaci v této oblasti takto: I když se v posledních letech velmi pokročilo ve zkoumání objektivních vlastností obsahů vzdělání v učebnicích, je dosud málo poznatků o skutečném působení těchto vlastností jak na učební procesy u žáků, tak na způsoby realizace těchto obsahů učiteli. Jinak řečeno: O determinantách výuky pramenících z vlastností obsahů vzdělání známe zatím jen málo.

6. METODY ZKOUMÁNÍ DETERMINANT VÝUKY

Pro zkoumání determinant reálné výuky existuje rozsáhlý repertoár metod a speciálních výzkumných technik. Dají se klasifikovat podle různých hledisek, např. podle zaměřenosti na „podmínky výuky“, „proces výuky“, „výsledky výuky“, aj. (viz podrobněji Průcha, 1986 a). Zde se budu zabývat pouze dvěma typy metod dosud málo používaných, avšak vysoce perspektivních: metody komplexní analýzy výuky a tzv. případové studie.

6.1. Metody komplexní analýzy výuky

Zatímco většina výzkumů determinant výuky postihuje jen jednu jednotlivou determinantu (např. intelektové schopnosti v rámci faktoru „žák“), začínají se provádět i výzkumy pokoušející se sledovat celý soubor určitých determinant, tj. analyzovat výuku komplexně. Takový typ výzkumu výuky byl prováděn v SSSR (Babanskij, 1972, 1978), v NDR (Fuhrmann, 1980), v Polsku (Palka, 1977) a jinde — viz přehled v následující tabulce.

V československé pedagogice prováděli komplexní analýzu determinant výuky Mareš a Hartmanová (1986). Jejich práce je pokusem změnit situaci, kdy se v pedagogických výzkumech různé determinanty výuky „obvykle jen vyjmenují a jejich zkoumání se odsunuje s poukazem na to, že je jich mnoho, že jejich působení je složité, že se obtížně zjišťují“ (s. 17). Mareš a Hartmanová proto zahrnuli do analýzy tyto determinanty ovlivňující výuku a její výsledky:

(1) charakteristiky studenta: vzdělanostní připravenost (v daném předmětu); kvalita studentovy průběžné přípravy; celková studijní zdatnost; vztah k učení; aktivita během výuky;

(2) charakteristiky učitele: učitelovy znalosti a dovednosti; náročnost na studenty; vážnost učitele u studentů; učitelova odpovědnost za výsledky výuky;

(3) výukové cíle;

(4) charakteristiky průběhu výuky;

(5) charakteristiky učebnic: objektivní vlastnosti výkladového textu učebnic (syntaktická a sémantická obtížnost); názory studentů na vlastnosti učebnic;

(6) charakteristiky didaktických testů: hlediska spolehlivosti, citlivosti a obtížnosti.

Podobně v jiném komplexním výzkumu (Macák, 1983), zaměřeném na zjišťování determinant výuky (všeobecně vzdělávací předměty) v SOU, byly analyzovány tyto skupiny determinant:

(1) vzdělanostní charakteristiky žáků: učební předpoklady; učební výsledky; spokojenost žáků v SOU; studijní příprava; učební potíže;

(2) „vnitřní“ determinanty: postoje žáků (k vzdělání, k pracovišti); potřeby žáků (poznávací, sociální, seberealizační aj.);

(3) „vnější“ determinanty: způsoby zprostředkovávání obsahů vzdělání žákům učiteli a učebnicemi; působení klasifikace.

Tyto výzkumy ukazují, že další zkoumání realizace výuky by mělo jít také

METODY ZKOUMÁNÍ VÝUKY

Výzkum	A. Nepřímé				B. Přímé	Typ výzkumu
	hodnocení vlastností učitelů kompetenčními posuzovateli, žáci	sebehodnocení a hodnocení učitelů (dotazník)	interview s učiteli, žáci	analýza podmínek výuky	analýza výsledků výuky	
Babanskij (1977)	x	x	x	x		hromadný: 800 učitelů
Fuhrmann (1980)			x		x	hromadný: 6 200 vyučovačích hodin
Hrdina a kol. (1982)		x		x		hromadný: 20 tříd, 424 učitelů
Leino (1982)			x			případová studie: 18 žáků
Macák (1983)	x			x		případová studie: 100 žáků
Mareš – Hartmanová (1986)	x	x		x	x	případová studie: 30 studentů, 1 předmět, 1 učitel
Palka (1977)		x		x	x	hromadný: 560 studentů, 46 učitelů

cestou multifaktoriálních analýz, postihujících celé komplexy determinant výuky.

6.2. Metoda případové studie

Tato metoda se zatím v naší pedagogice uplatňuje velmi málo. Jde o výzkumnou metodu, při níž je na jednom nebo několika reprezentantech prvků systému vzdělání (např. žák, učitel, třída, škola) prováděn detailní popis a objasňování zjišťovaných vlastností bez nároků na striktní statistickou reprezentativnost, ale s nároky na hlubší kauzální explanaci vlastností, než které je možno dosáhnout při analýze hromadné. Případové studie jsou s vysokou užitečností používány např. v klinické medicíně, psychiatrii, přírodních vědách, lingvistice a sociologii. V sociologii je případová studie označována také jako „monografická metoda“ (Zich a kol., 1979), jejímž účelem je „intenzivní prošetření typického objektu („případu“), což vede k hlubokému poznání jeho podstaty“ (s. 263).

Pro pedagogické aplikace je metoda případové studie charakterizována takto (Burgess, 1984): Je to výzkum prováděný (a) v přirozených podmínkách a v přirozeném prostředí, v nichž zkoumaný objekt existuje (naturalistic study, field study), (b) je zaměřen na analýzu procesuálních aspektů, (c) používá technik přímého pozorování a přímé registrace jevů, (d) je to výzkum spíše kvalitativní než kvantitativní, (e) jeho cílem není jen deskripce, ale hlavně kauzální explanace sledovaných jevů a vlastností.

Ve finské pedagogice se argumentuje (Leino, 1982), že při dosavadních analýzách výuky se výsledky vždy vztahují k nějakým hromadným skupinám žáků jakožto sumám jednotlivců, ale málo se zkoumají jednotlivci jako takoví: „Případová studie nabízí možnost zkoumat žáka jako individuum. Je to intenzivní zkoumání, snažící se shromáždit tolik relevantních údajů o dané jednotce, kolik jen je možno“ (s. 2). Autorka prováděla takovýto výzkum u 18 žáků při analýze jejich učebního stylu.

Příkladem použití metody případové studie v naší pedagogice je práce Mareše a Hartmanové (1986). „Případem“ byla v tomto výzkumu výuka v jednom předmětu (biochemie) s jedním učitelem a „relevantními údaji“ o případě byl soubor charakteristik výuky (včetně charakteristik třiceti studentů daného učitele a předmětu — viz výše).

Jiným příkladem aplikace je již zmíněný výzkum Macákův (1983), v němž zkoumaným „případem“ byla skupina 100 tzv. problémových žáků SOU a tato skupina byla monografickým způsobem vyšetřena a popsána rozsáhlým souborem různých charakteristik s cílem dosáhnout co možná největší explanace zjištěných charakteristik.

Je příznačné, že v obou těchto výzkumech jsou propojeny metody komplexní analýzy s metodou případové studie. Je to logické: Má-li být zkoumaný objekt kauzálně objasněn s co možná největší hloubkou explanace, je použití komplexní (multifaktoriální) analýzy nevyhnutelné.

Předmětem případové studie samozřejmě nemusí být pouze živý subjekt (žáci, učitelé, aj.), ale i neživý objekt. Příkladem ze sovětské pedagogiky je

komplexní analýza učebnic (Zujev, 1983), v němž je určitá jednotlivá učebnice analyzována pomocí 61 charakteristik postihujících její specifičnosti na rozdíl od jiných učebnic.

LITERATURA

- Árochová, O. — Bakičová, Z. — Ševčíková, A.: *Sociálne determinanty školského prospechu u detí*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 19, 1984, č. 1, s. 55—65.
- Babanskij, Ju. K.: *Problemy povyšeniya effektivnosti pedagogičeskich issledovanij*. Moskva, Pedagogika 1982.
- Babanskij, Ju. K.: *Optimizacija processa obučeniya*. Moskva, Pedagogika 1972. Český překlad: *Optimalizace vyučovacího procesu*. Praha, SPN 1978.
- Bártková, H.: *Mikroanalýza vyučovacího procesu*. In: *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Red. J. Mareš. Hradec Králové, Ped. fak. 1981, s. 130—135.
- Baumann, M.: *Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung*. Berlin, Volk und Wissen 1982.
- Bennet, N.: *Teaching Styles and Pupil Progress*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press 1976.
- Berliner, D. C.: *Tempus educare*. In: *Research on Teaching*. Berkeley, McCutchan 1979, s. 153—169.
- Berliner, D. C. — Rosenshine, B.: *The Acquisition of Knowledge in the Classroom*. In: *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, Erlbaum 1977, s. 375—396.
- Bluhme, R.: *Empirische Studien zur Bewältigung pädagogisch schwieriger Situationen durch Lehrer*. In: *Lehrerpersönlichkeit*. Leipzig, K. Marx-Universität 1985, s. 115—123.
- Buhr, J.: *Epidemiologische Studie zum Auftritt neurotischer Tendenzen bei Lehrern*. In: *Lehrerpersönlichkeit*. Leipzig, K. Marx-Universität 1985, s. 66—69.
- Burgess, R. G. (ed.): *The Research Process in Educational Settings: The Case Studies*. London, Palmer Press 1984.
- Burián, Z. — Čadská, M.: *Společenská funkce a postavení pedagogických pracovníků v ČSSR*. Praha, Obis Ped. fak. UK 1985.
- Čára, V. — Rosenzweig, M. — Effenbergerová, A. M.: *Aktuální otázky vzdělávání a výchovy v socialistické škole*. Praha, Zprávy VÚP 45, 1985.
- Doblajev, L. P.: *Smyslovaja struktura učebnogo teksta i problemy jeho ponimanija*. Moskva, Pedagogika 1982.
- Fraser, B. J.: *Classroom Environment*. London, Croom Helm 1986.
- Fuhrmann, E.: *Bericht über didaktische Untersuchungen zu Entwicklungstendenzen in der Unterrichtspraxis*. Berlin, APW der DDR 1980.
- Gavora, P.: *Ako hodnotí učiteľ'schopnosti žiakov*. Jednotná škola, 38, 1985, č. 3, s. 221—233.
- Gavora, P.: *Žiak a porozumenie textu*. Pedagogika, 36, 1986, č. 3, s. 297—312.
- Gavora, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1986 (v tisku).
- Hargašová, D.: *Profesionálne aspirácie adolescentov*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 16, 1981, č. 1, s. 25—43.
- Helus, Z. — Hrabal, V. — Mareš, J. — Kulič, V.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.
- Helus, Z. — Pelikán, J.: *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost vzdělávacího procesu*. Praha, VÚOŠ 1985.
- Hrabal, V. — Kozéki, B.: *Podíl rodiny a školy na motivaci školního výkonu žáků*. Pedagogika, 32, 1982, č. 3, s. 295—308.
- Hrabal, V. — Man, F. — Pavelková, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1984.

- Hrdina, L.: *Dialóg v pedagogickej komunikácii*. In: Gavora, P. a kol., *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1986 (v tisku).
- Hrdina, L. a kol.: *K problematike zvyšovania efektívnosti vyučovania na základnej škole*. Bratislava, ÚEP SAV 1985.
- Charlamov, I. F.: *Problemy nastojaščije i problemy mnimyje*. Sovetskaja pedagogika, 1986, č. 6, s. 69—72.
- Janásková, D.: *Školní úspěšnost a úroveň adjustace*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 18, 1983, č. 1, s. 11—20.
- Jedináková, M.: *Psychologické aspekty prípravy žiakov na vyučovanie*. In: Psychológia a škola, IX. Bratislava, SPN 1984, s. 173—209.
- Kolesnikov, L. P.: *Rezervy effektivnosti pedagogičeskogo truda*. Novosibirsk, Nauka 1985.
- Kondratěva, S. V. — Rapoport, I. A. — Tokarskaja, T. S.: *O socialno-psichologičeskoy sovmestimosti učitelja i učaščichsja*. Sovetskaja pedagogika, 1975, č. 7, s. 31—39.
- Kraus, B.: *Sociální prostředí jako výchovný činitel*. Pedagogika, 35, 1985, č. 6, s. 675—689.
- Kusá, D.: *Přetěžování žiakov 2. stupňa ZŠ a možnosti jeho redukcie*. Závěrečná zpráva o výskume. Bratislava, VÚP 1985.
- Kyriacou, C.: *Conceptualising Research on Effective Teaching*. British Journal of Educational Psychology, 55, 1985, č. 1, s. 148—155.
- Langová, M. — Kvapil, J.: *Vliv učitelovy přičinné interpretace na neprospěch žáků*. Československá psychologie, 28, 1984, č. 5, s. 441—450.
- Lehrerpersönlichkeit — Lehrertätigkeit — Lehrergesundheit*. Leipzig, K. Marx-Universität 1985.
- Leino, A. L.: *Learning Process in Terms of Styles and Strategies: Case Studies*. Helsinki, Dept. of Education 1982.
- Lerner, I. Ja.: *Process obučenijsa kak faktor konstruirovanijsa soderžanijsa obrazovanijsa*. In: *Teoretičeskije osnovy soderžanijsa obščego srednego obrazovanijsa*. Moskva, Pedagogika 1983, s.118—136.
- Macák, L.: *Činitelé optimalizace všeobecného vzdělání žáků SOU*. Zpráva o výzkumu. Praha, VÚOŠ 1983.
- Mandl, H. — Huber, G. L.: *Subjektive Theorien von Lehrern*. Forschungsberichte 18. Tübingen, DIFF 1982.
- Mareš, J.: *Otázka jako součást výukového dialogu učitel—žáci*. In: *Člověk jako součást vzdělávacího systému*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1972, s. 227—249.
- Mareš, J.: *Interakce učitel—žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování*. Pedagogika, 25, 1975, č. 5, s. 617—628.
- Mareš, J.: *Empirické výzkumy interakce učitel—žáci v ČSSR*. In: *Interakce učitel—žáci a učitel—studenti*. Hradec Králové, Ped. fak. 1981, s. 97—113.
- Mareš, J.: *Skúmanie pedagogickej komunikácie v ZSSR*. Jednotná škola, 25, 1983, č. 2, s. 34—52.
- Mareš, J. — Hartmanová, M.: *Širší pohled na výsledky výuky*. Vysoká škola, 35, 1986, č. 1, s. 16—23.
- Mareš, J. — Milková, E.: *Studenti relativně neúspěšní a relativně úspěšní*. Pedagogika, 33, 1983, č. 5, s. 577—594.
- Mikk, J. A.: *Optimizacija složnosti učebnogo teksta*. Moskva, Prosveščenijs 1981.
- Mojsejev, A. M.: *Sovremennyj stil pedagogičeskogo myšlenijsa učitelja*. In: *Problemy povyšenijsa effektivnosti pedagogičeskogo processa*. Moskva, APN SSSR 1985, s. 29—41.
- Monachov, V. M.: *Normalizing the Work-Load at School*. Prospects, XV, 1985, č. 2, s. 173—187.

- Novák, Z. — Pstružinová, J.: *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*. Praha, Academia 1982.
- Palka, S.: *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*. Warszawa, Wyd. szkolne i pedagogiczne 1977.
- Pařízek, V.: *K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám*. Praha, SPN 1984.
- Průcha, J.: *Zpráva o výzkumu fungování systému vzdělání a výchovy v českém jazyce v ZDŠ*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1974.
- Průcha, J.: *Hodnocení obtížnosti učebnic — Struktury a parametry učiva*. Praha, VÚOŠ 1984 a.
- Průcha, J.: *Učebnice pro základní školu v hodnocení učitelů*. Pedagogický výzkum, 1984 b, č. 2, s. 44—59.
- Průcha, J.: *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha, SPN 1985 a.
- Průcha, J.: *Didaktická informace a učení z textu*. Praha, Academia 1985 b (v tisku).
- Průcha, J.: *Realizace obsahu vzdělání ve výuce*. Teoreticko-metodologická studie. Praha, PÚ JAK ČSAV 1986 a.
- Průcha, J.: *Pedagogical Communication: A Survey of Theory and Empirical Research in Czechoslovakia*. EJPE, 1, 1986 b, č. 1, s. 91—100.
- Průcha, J.: *Je možno exaktně stanovit vlastnosti základního učiva?* Pedagogika, 36, 1986 c, č. 2, s. 175—191.
- Rudow, B.: *Zur Tätigkeitsanalyse unter dem Belastungsaspekt im Lehrerberuf*. In: *Lehrerpersönlichkeit*. Leipzig, K. Marx-Universität 1985, s. 17—28.
- Ruus, V.: *Značenje prestižnosti komunikatora dlja efektivnosti rečevogo vozdejstviya*. In: *Smyslovoje vospriyatije rečevogo soobščeniya*. Moskva, Nauka 1976, s. 182—192.
- Samuhelová, M.: *Struktury v pedagogickej komunikácii*. In: Gavora, P. a kol., *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1986 (v tisku), s. 65—103.
- Seemanová, M.: *Úzkostlivosť a intelektové schopnosti vo vzťahu k školskému prospechu gymnazistov*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 16, 1981, č. 5, s. 501—519.
- Skalková, J.: *Od teórie k praxi vyučovania*. Praha, SPN 1978.
- Sýkora, M.: *Teorie základního učiva O. Chlupa a její význam pro řešení otázek obsahu vyučování*. Pedagogika, 34, 1984, č. 2, s. 143—157.
- Šimčáková, L.: *Riadenie verbálnej komunikácie*. In: Gavora, P. a kol., *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1986 (v tisku), s. 104—154.
- Šimončíčová, M.: *Komunikácia na tradičnej a netradičnej vyučovacej hodine*. In: Gavora, P. a kol., *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1986 (v tisku), s. 199—248.
- Treiber, B.: *Lehr- und Lern-Zeiten im Unterricht*. In: *Lehr-Lern-Forschung*. München, Urban-Schwarzenberg 1982, s. 12—36.
- Turčenko, V. N.: *Vědeckotechnická revoluce a revoluce ve vzdělání*. Praha, SPN 1977.
- Zich, F. a kol.: *Co víte o současné sociologii*. Praha, Horizont 1979.
- Zujev, D. D.: *Školnyj učebnik*. Moskva, Pedagogika 1983.

ЯН ПРУХА

ДЕТЕРМИНАНТЫ РЕАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье дана классификация детерминантов, определяющих эффективность обучения в школе. Там описаны те детерминанты, влияние которых показали эмпирические исследования

в области чехословацкой и зарубежной дидактики и педагогической психологии: 1. Детерминант времени (настоящее, реальное время обучения, использование этого времени, время ак-

тивного обучения). 2. Детерминанты, основанные на учебной коммуникации и интеграции. 3. Детерминанты, основанные на которых определяет фактор учитель (стиль работы учителей, модификации проектов обучения, так как их осуществляют отдельные учителя, предпочтения, взгляды, позиции и отношение учителей к содержанию образования, условия для их работы). 4. Детерминанты, основа-

ние которых определяет ученик (характеристика личности учеников, их социальные характеристики). 5. Детерминанты, основанные на которых лежит в факторе содержания образования. 6. В заключение статьи приведен перечень методов исследования детерминантов обучения (методы комплексного анализа обучения, отдельные частные исследования).

JAN PRŮCHA

DETERMINANTS OF AN ACTUAL INSTRUCTION

In the article a classification of determinants influencing the realization of the school instruction has been carried out. Those determinants are described whose validity has been proved by empirical researches in the Czechoslovak and foreign didactics and the pedagogical psychology: (1) Time determinants (actual time of instruction, exploited time of instruction, active time of learning.) (2) Determinants based on the instructional communication and interaction. (3) Determinants based on the factor the teacher (instructional style of teach-

ers, modification of educational projects conducted by teachers, preference, the teachers' ideas and attitudes to educational contents, conditions of teachers' work. (4) Determinants based on the factor pupil (personal characteristics of pupils, social characteristics of pupils) (5) Determinants based on the factor contents of instruction. (6) The article is accomplished by a survey of methods of exploring the determinants of instruction (methods of a complex analysis of instruction; methods of a case study.)