

PEDAGOGICKOPSYCHOLOGICKÉ PRÁCE PUBLIKOVANÉ V ČASOPISE PEDAGOGIKA V LETECH 1951–2000

Jiří Mareš

Časopis *Pedagogika* vychází již padesát let. V celém období publikoval též články s pedagogickopsychologickou tematikou; oproti ryze psychologickým časopisům se věnoval **pedagogické psychologii** nejdéle a soustavně. S určitou nadsázkou by se dokonce dalo říci, že – ponecháme-li stranou pedagogickopsychologické články v jiných časopisech¹⁾, jakož i monografie, specializované sborníky, učebnice a učební texty – poskytuje poměrně reprezentativní obrázek o úspěších, stagnaci i prohrách oboru. O jisté nadsázce mluvíme proto, že časopis *Pedagogika* byl časopisem „oficiálním“, s přísným recenzním řízením. Přísným nejméně ve dvou směrech – věcném i ideologickém. Stránky časopisu tedy nezachycují naprosto všechno, co se tehdy odehrávalo v oboru (zmiňme např. mohutný proud výzkumů pedagogické interakce a komunikace v 80. letech, který si musel najít sbornikovou formu zveřejňování, neboť byl oficiálními místy považován za proud zatížený pozitivismem).

Cíle studie a problém výběru prací

Přehledová studie si klade čtyři cíle: 1. zmapovat tematickou šíři publikovaných statí, 2. zmapovat autorské zázemí, 3. zmapovat zprávy a recenze, 4. podrobně-

ji analyzovat články referující o pedagogickopsychologickém výzkumu. Podkladových materiálů je hodně a v jediné rozsahově omezené studii není možné zpracovat je do potřebných detailů. Čtenáři tedy budou místy postrádat hlubší rozvedení některých témat. Základ byl však položen a dalších analýz se mohou ujmout pokračovatelé.

Zdánlivě jednoduché téma – pedagogickopsychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* – v sobě skrývá mnohá úskalí.

První z nich je obsahové; co považovat za **ryze pedagogickopsychologické téma** a čím se konkrétně liší od tématu pedagogického, speciálně-pedagogického, sociologicko-výchovného, filozoficko-výchovného na jedné straně a od vývojověpsychologického, sociálněpsychologického, osobnostněpsychologického atd. na straně druhé. Bylo by jistě možné vyjít z definice pedagogické psychologie, ale ta se nejen u nás, ale i ve světě za oněch padesát let postupně proměňovala. Nejnověji viz Salomon (2000), Štech (2000).

Druhé úskalí je formální; vyjít z deklarovaného zařazení práce. V časopise *Pedagogika* lze nalézt období, kdy některé publikované texty byly shrnovány pod označení *psychologie* (léta 1951–1956; 1964–1966), *pedagogická psychologie* (1957–1963; 1967). V letech 1968–1970 však už nebyly obory

¹⁾ Např. *Československá psychologie*, *Psychológia dieťaťa*, *Jednotná škola* (přejmenovaná později na *Pedagogickou revui*), *Studia psychologica*.

oddělovány (titulek zněl *stati z pedagogiky a pedagogické psychologie*) a od r. 1971 už vůbec nefigurovaly názvy oborů v názvech rubrik a dodnes se používá neutrálního žánrového označení *stati, výzkumná sdělení, přehledové studie* atd.

Třetím úskalím je stavět pouze na názvu práce. Relativně málo prací má ve svém názvu zmínku o pedagogické psychologii.

Je tedy nesporné jednoznačně rozhodnout, která práce tematicky rozhodně patří do pedagogické psychologie a která už nikoli. Soubor námi vybraných článků tvoří neostrou množinu, v níž prvky poblíž středu množiny jsou celkem nesporné, jakmile se však přibližujeme k okrajům množiny, je přínaležitost určité práce do celku pedagogickopsychologických prací diskutabilnější. Pro zařazení práce jsme zvolili širší pojetí, tj. v případě pochybností jsme práci spíše zařadili. K pedagogickopsychologickým pracím jsme počítali mj. většinu prací na téma programované učení, většinu prací psychodidaktických, školněpsychologických, školněetnografických. Naopak jsme nezařazovali práce z obecné psychologie, psychologie osobnosti, vývojové psychologie, patopsychologie, psychoanalýzy.

Kritéria rozhodování byla čtyři a užívali jsme je v tomto pořadí závažnosti: 1. oborová příslušnost autora; 2. tematické zaměření práce, 3. dominování pedagogickopsychologického aspektu, pokud se práce vyznačovala více aspekty, 4. dominování pedagogickopsychologických metod, pokud bylo použito více metod.

Počet prací

Dříve, než se budeme věnovat obsahové stránce prací zabývajících se pedagogickopsychologickou tematikou, načrtne alespoň rámcový kvantitativní obraz. Ve sledovaném padesátiletém období nevycházely práce (teoretické stati a články refe-

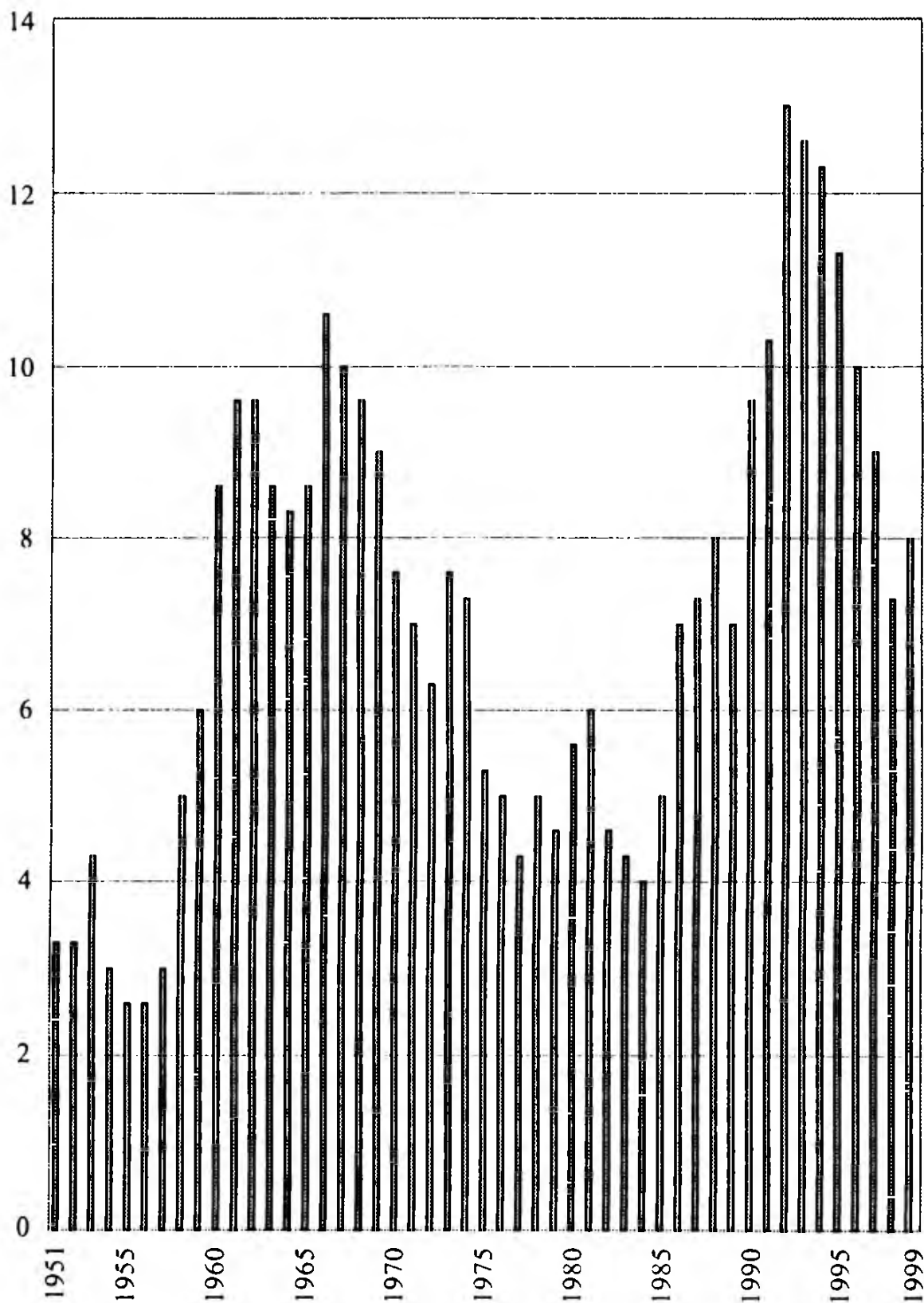
rující o empirických výzkumech - tedy bez zpráv a recenzí) nijak pravidelně. Časopis *Pedagogika* míval po většinu let 6 čísel ročně, od roku 1992 se jejich počet ustálil (nepočítáme-li občas mimořádné číslo) na 4 číslech ročně. Z našeho rozboru vyplynulo, že během 50 let časopisu se v něm objevovalo v průměru 8 příspěvků ročně s pedagogickopsychologickou tematikou.

Počty příspěvků (bez zpráv a recenzí) byly ovlivňovány mnoha okolnostmi: společenskou situací, objevením se nových témat, nových metodologických postupů, konstituováním a zanikáním výzkumných týmů, stárnutím představitelů oboru, objevováním se nových mladých badatelů, přízní či nepřízní představitelů institucí, personálním složením redakční rady časopisu atd.

Obr. 1 přibližuje kolísání počtu publikovaných prací během 50 let. Neuvádíme primární data, která v čase více oscilují, ale data „vyhlazená“ pomocí klouzavých průměrů, aby lépe vynikly hlavní vývojové trendy.

Z obr. 1 (na str. 57) je zřejmé, že ve sledovaném období zažila pedagogická psychologie dvě velké vlny publikační aktivity. Jedna spadá do období poloviny šedesátých let a byla ukončena normalizací, druhá do poloviny devadesátých let a nyní poněkud opadá. Podrobnější analýza ukazuje, že počáteční rozběh pedagogické psychologie byl relativně skromný; začínalo se s počty kolem 3 prací ročně. První drobnější maximum spadá do let 1953–1955. Pak nastává jistý pokles (1956–1957), který je ovšem vystřídán dlouhodobým a výrazným vzestupem prací. Další lokální maximum se objevuje kolem let 1962–1963 (nástup programovaného učení) a po dílčím poklesu vrcholí publikační aktivita v letech 1967–1968. Období normalizace se projevilo v trvale sestupném trendu publikovaných prací (s drobnými pokusy o vzmach). Minima dosahuje pedagogickopsychologická produkce v polovině

Obr. 1: Počty publikovaných prací s pedagogickopsychologickou tematikou v časopise Pedagogika v letech 1951-2000 (klouzavé průměry ze tří údajů časové řady)



osmdesátých let. Poté začíná pozvolný vzestup, který akceleruje po sametové revoluci. Publikačního maxima dosahuje v letech 1994–1995. V roce 1994 např. vyšlo – také díky monotematickému číslu – 16 prací s pedagogickopsychologickou tematikou (v grafu tato hodnota není vynesena, neboť graf uvádí průměr ze tří po sobě jdoucích roků časové řady). Takovéto tempo nebylo možné trvale udržet, takže nyní se publikační aktivita v časopise *Pedagogika* vrací k nižším hodnotám.

Obor

Ve sledovaném padesátiletém období byla publikována řada přehledových prací, které se snažily **bilancovat** aktuální stav **fungování** pedagogické psychologie, úkoly, před nimiž stojí, příp. načrtnout její další směřování. Patří k nim studie: Chmelař (1960), Tollingerová (1960), Holas (1960), Čáp (1961), Hyhlik (1961), Linhart, Tollingerová (1962), Michalička, Pešinová (1968), Helus (1985), Kulič, Mareš (1992), Salomon (2000), Štech (2000); částečně i Kolaříková (1962) a Váňa (1962). Je zřejmé, že bilancování nebylo prováděno systematicky, spíše pod vlivem výraznějších vnějších událostí. Potřebu bilancovat pocítovali autoři nejnaléhavěji v letech 1960–1962 a pak následně po přelomových obdobích.

Další skupina prací se věnovala **vymezení oboru**, hledání jeho svébytnosti, koncepčního pojetí a podnětů, které by mohly obor obohatit. Zejména hledání podnětů pro rozvoj oboru bylo poplatné dobové orientaci na sovětskou psychologii: Tardy (1952), Linhart, Janda, Linhartová (1954), Linhart (1955), Kotásek (1956), Chlup (1961), Linhart (1963), Correll (1966), Pešinová (1967), Doležal (1968), Michalička (1972), Helus (1982), Matjuškin (1985). K výjimkám rozhlížejícím se také po západoevropské psychologii patřily např. práce Tollingerové

(1964), Štecha (1988b). Pojetí oboru na konci devadesátých let zajímavě diskutují Salomon (2000) a Štech (2000).

V polovině devadesátých let se u nás postupně vyděloval svébytný obor **školní psychologie**. Má sice svůj vlastní časopis *Školný psycholog*, ale časopis *Pedagogika* tomuto oboru – vzhledem k jeho závažnosti pro školu, učitele, žáky a rodiče – dával prostor. Oakland a Brue (1996) mapovali vývoj v celosvětovém kontextu, Štech (1998) vývoj oboru ve Francii, Furman a Poliach (1996) místo oboru ve spektru psychologických služeb škole; Štech (1998) ukázal na nesnadnost hledání identity školního psychologa v praxi, Gajdošová a Herényiová (1996) doložily příkladem ze svébytné školy přínosy školní psychologie školní praxi. Jako zajímavost dodejme, že problematiku psychologických služeb škole otevřel na stránkách *Pedagogiky Bažány* už v r. 1962.

Psychologové a pedagogičtí psychologové se nenechali příliš vtáhnout do **ideologicky zaměřených vystoupení** či polemik. Téměř se neúčastnili útoků na „přežitky“ pedagogického reformismu; k výjimkám patřili „hraniční“ odborníci A. Lebedová (1951) a J. Váňa (1953). Výrazně ideologicky zaměřenou stať publikoval v té době jen J. Linhart (1951), v období normalizace M. Kodým (1975). Dodejme, že příspěvek čelného představitele meziválečného reformního hnutí V. Příhody se mohl objevit na stránkách *Pedagogiky* až v r. 1967.

Úvahy o **pedagogicko-psychologickém výzkumu**, jeho zaměření, výzkumných metodách, zpracování a syntetizování získaných dat trápily jen relativně omezený okruh badatelů: Kotásek (1956), Linhart, Michalička (1960), Tollingerová (1962), Chmelař (1963), Kulič (1963, 1991), Skoupil (1966), Michalička (1969), Průcha (1974), Rotterová, Čáp (1971a), Helus (1985), Mareš, Gavora (1985), Průcha (1987), Pavelková et al.

(1991), Kulič, Mareš (1992), Kučera (1992), Štech (1993), Pelikán (1999).

Poněkud větší pozornost se věnovala **pedagogickopsychologické diagnostice** (nejen pro výzkumné účely) a konkrétním diagnostickým metodám. Jmenujme především práce: Hraše, Hradecká, Hanák, Valová (1966), Langer (1968), Zehner (1968), Michalička (1970), Picková, Musil (1970), Z. Novák (1971, 1979, 1983, 1989), Fischerová (1975), Zehner, Meeske (1977), Kulič (1978), Mareš, Milková (1983), Pavlica (1985), Mareš (1991, 1999), Mareš, Ouhrabka (1992), Švec (1994, 1995), Mareš, Skalská, Kantorková (1994), Svatoš (1995), Man, Mareš, Prokešová, Stuchlíková (1997), Pýchová (1997).

Diskuse kolem **odborné terminologie** nebývala častá. Debatovalo se především

o pojmech dovednost (Čáp, 1960; Singule, 1961), návyk (Čáp, 1960; Singule, 1961), aktivita (Rotterová, Čáp, 1967) a sebekontrola (Kratochvílová, 1968).

Autorské zázemí

Autoři publikující pedagogickopsychologické práce tvořili relativně bohaté spektrum. Nejzávažnější příspěvky pocházely z ČSAV (zejména z Pedagogického ústavu J. A. Komenského, ale též z Psychologického ústavu) a SAV, z Pedagogické laboratoře při Střední ekonomické škole v Praze 10 a z příslušných kateder českých a slovenských vysokých škol. Zahraniční autoři se objevovali ve sledovaném období na stránkách Pedagogiky relativně málo. Autorský rejstřík přináší následující tab. 1.

Tab. 1: Autoři statí, výzkumných studií a diskusních příspěvků s pedagogickopsychologickou tematikou¹⁾, kteří publikovali v časopise Pedagogika v letech 1951–2000

A Ambušová, 1965 Arťomov, 1965 Auředníková, 1983	Correll, 1966 Cvik, 1990
B Baďura, 1988 Bažány, 1962, 1963 Bednářová, 1967 Bělinová, 1961 Bendl, 1997 Bittner, 1992 Bláha, 1981, 1988, 1989 Boschek, 1998 Brue, 1996 Buss, 1992	Č Čáp, 1960, 1961, 1962, 1965, 1967, 1971, 1972, 1976, 1998 Čermák, J., 2000 Čermák, V., 1988
C Cipro, 1955	D Dědič, 1975 Dolejší, 1964 Doležal, 1958, 1968 Duplinský, 1993 Đurič, 1965 Dvořáková, 1963
	E Eger, 2000

El'konin, 1951

F

Fandelová, 2000

Fanta, 1968

Ferjenčík, 1995

Fichnová, 2000

Fischerová, 1975

Fleissnerová, 1997

Frencl, 1997

Furman, 1996

G

Gajdošová, 1996

Ganajová, 1992

Gavora, 1985, 1986, 1987, 1988, 1992

Gehler, 1961

H

Hadj Moussová, 1994, 1995, 1996, 1999

Hájková, 1993

Hanák, 1966

Haupt, 1964

Havlinová, 1991, 1993, 1998

Hejný, 1984, 1995

Held, 1995

Helus, 1964, 1968, 1975, 1976, 1977,
1982, 1985, 1987, 1988, 1990, 1991,
1992

Herényiová, 1996

Hermochová, 1966

Hintnaus, 1968

Hladká, 1969

Hnilica, 1992, 1993

Holas, 1960

Holubář, 1993

Hrabal ml., 1978, 1981, 1982, 1993

Hrabal st., 1954, 1969, 1970, 1971,
1974, 1976, 1978, 1992

Hradecká, 1966

Hradecký, 1991

Hradečná, 1992

Hraše, 1964, 1966

Hrdina, 1992

Hříbková, 1994

Hudeček, 1982, 1989

Hyhlik, 1961

CH

Chlup, 1953, 1959, 1961

Chmelař, 1960, 1963

J

Janák, 1975

Janda, 1954

Janeček, M., 1978

Janeček, V., 1988

Jedlička, 1997

Jiránek, 1952, 1955

Jonisová, 2000

Josef, 1964

Jurčo, 1960

Jurovská, 1962

Jurovský, 1954, 1959, 1962, 1963

K

Kačáni, 1967

Kahuda, 1973

Kantorková, 1994

Kaufman, 1999

Kelbert, 1965

Klusák, 1994, 1995

Kněžů, 1963, 1964

Knotek, 1978

Kodým, 1975, 1979

Kohoutek, 1963

Kolaříková, 1962

Kollárik, 1981

Kondáš, 1958

Kot'a, 1997

Kotal, 1972

Kotásek, 1956, 1957

Koudelková, 1974, 1976

Koukola, 2000

Kováč, 1971

Kováříková, 1966

Kovařovic, 1998

Kozéki, 1982

Kratochvíl, 1971, 1974, 1987
Kratochvílová, 1968
Kraus, 1988
Krejčí, 1997
Krhutová, 1996
Krutěckij, 1961
Krykorková, 1981
Kučera, 1992, 1994
Kučerová, 1976
Kucharská, 1997
Kulič, 1963, 1978, 1980, 1986, 1988,
1990, 1991, 1992

L

Landa, 1963
Langer, 1962, 1968, 1969, 1970, 1972,
1976
Langová, 1992, 1993
Lašek, 1994
Lazarová, 2000
Lebedová, 1951, 1953
Linhart, 1951, 1954, 1955, 1959, 1960,
1962, 1963, 1966, 1970, 1986, 1989
Linhartová, 1954, 1963, 1965, 1969
Liška, 1969, 1970
Lukš, 1969, 1970, 1971, 1974, 1976,
1978

M

Macek, P., 2000
Macek, Z., 1988
Mal'kovskaja, 1986
Man, 1979, 1994, 1996, 1997, 2000
Marek, 1968
Mareš, J., 1971, 1975, 1980, 1983, 1985,
1988, 1990, 1991, 1992, 1994, 1995,
1996, 1997, 1999, 2000
Mareš, K., 1967
Markupová, 1969
Mašková, 1997
Matějka, 1979
Matjuškin, 1971, 1985
Matušková, 1998

Meeske, 1973, 1977
Meisner, 1955, 1958
Melezinek, 1968
Mesárošová, 1996
Michalička, 1960, 1964, 1967,
1968, 1969, 1970, 1972, 1974
Mikšik, 1983
Milková, 1983
Mlčák, 1996
Musil, 1970, 1973
Mytníková, 1994

N

Nakonečný, 1962, 1963
Nauš, 1958
Nevin, 1995
Novák, M., 1962
Novák, Z., 1968, 1971, 1977,
1979, 1981, 1983, 1989, 1990
Nováková, 1969
Novotný, 1997

O

Oakland, 1996
Olivier, 1995
Opata, 1983
Osuská, 1996
Ouhrabka, 1992

P

Pastier, 1991
Pavelková, 1981, 1988, 1991,
1992, 1993, 1997
Pavlica, 1985
Pech, 1969
Pelikán, 1991, 1995, 1999
Pešinová, 1961, 1967, 1968, 1971
Petřková, 1994
Picková, 1970
Podlena, 1966
Pohlová, 1985
Pokorná, 1997
Poliach, 1996
Prokešová, 1994, 1996, 1997

Prokič, 1967
Průcha, 1971, 1974, 1975, 1982, 1984,
1987, 1989
Příhoda, 1967
Pstružinová, 1977, 1983, 1992
Pupala, 1995, 1996, 1997
Pýchová, 1980, 1990, 1997, 1998

R

Rendl, 1994, 1995
Richmond, 1965
Rosina, 1970, 1973, 1982
Rotterová, 1963, 1966, 1967, 1971,
1972, 1974, 1976
Rybárová, 1984

Ř

Řešátko, 1973
Říha, 1985, 1986, 1988

S

Sak, 1978
Salomon, 2000
Schneidrová, 1998
Singule, 1961
Skalská, 1994
Skoupil, 1966
Slavík, 1994
Somrová, 1996
Souček, 1953, 1958
Sternberg, 1999
Stránská, 1966, 1982
Strnad, 1955
Stuchlíková, 1997, 2000
Svatoš, 1995, 1997
Sýkora, M., 1974, 1983, 1987

Š

Šebestík, 1971
Šebková, 1997

Štech, 1988, 1993, 1994, 1998, 2000
Štekl, 1968
Švajcer, 1966
Švarcová, 1999
Švec, 1990, 1994, 1995

T

Tardy, 1952
Täubner, 1978
Taxová, 1967, 1980
Thousand, 1995
Tollingerová, 1960, 1962, 1964
Tomášek, 1998
Tříška, 1955, 1957, 1969
Turková, 1986

U

Uhrová, 1958

V

Vágnerová, 1994
Valentová, 1992
Valová, 1966
Váňa, 1953, 1962
Vávra, 1981
Viktorová, 1994
Vohník, 1980
Vrbňák, 1988
Vybíral, 1995
Vygotskij, 1974
Vyskočilová, 1997, 1998

Z

Zankov, 1953
Zehner, 1968, 1973, 1977
Zelinová, 1998

Ž

Žiaková, 1996
Žujkov, 1966

"Letopočet u příjmení autora udává, že autor publikoval v uvedeném roce v časopise Pedagogika (neudává počet prací autora vyšlých v tomto roce v daném časopise; zpravidla šlo o jednu práci, výjimečně o dvě či tři).

Podíváme-li se na **autory nejčastěji publikující** práce s pedagogickopsychologickou tematikou (publikovali pochopitelně i práce s další tematikou) ocitnou se mezi deseti autory v časopise *Pedagogika* za posledních 50 let tato jména: J. Mareš, Z. Helus, J. Čáp, J. Linhart, B. Rotterová, V. Kulič, V. Hrabal st., S. Langer, Z. Novák, S. Štech. Nejdelší publikační aktivitu v časopise *Pedagogika* vykazují J. Linhart (1951–1989), V. Hrabal st. (1954–1992), J. Čáp (1960–1998).

Obsahová analýza témat, jimiž se publikované pedagogickopsychologické práce zabývají, je předmětem výkladu v dalších oddílech naší studie. Strukturovali jsme ji do tří témat: žák, učitel, interakce a komunikace.

Téma žák

Nejvíce pozornosti bylo v uplynulém padesátiletí věnováno **dítěti, žákovi, studentovi**.

Podívejme se na hlavní charakteristiky **osobnosti** žáků. Obecně se žákovou osobností zabývaly mj. práce: Haupt (1964), Auředníková (1983), Helus (1976, 1987), Hradečná, Helus, (1992). Mnohem větší pozornost poutaly specifické problémy:

- aktivita osobnosti (Rotterová, Čáp, 1967, 1972; Hudeček, 1982; Cvik, 1990)
- autonomie osobnosti (Bittner, 1992; Mareš, Man, Prokešová, 1996)
- identifikace s jinými lidmi (Helus, 1968), prosociálnost (Fandelová et al., 2000)
- autoregulace osobnosti (Helus, 1990; Helus a Pavelková, 1992)
- perspektivní orientace (Pavelková, 1988)
- sebeuvědomění (Bláha, Čermák, Kraus, 1988)
- sebepojetí (Bláha, 1981)
- sebereflexe (Pelikán, 1995)

- sebekontrola (Kratochvílová, 1968)
- sebehodnocení (Langer, 1972; Pohlová, 1985)

Autoři se zabývali též **psychickými vlastnostmi** žáků, jako je:

- impulzivnost (Jurovský, 1954)
- těkavost (Souček, 1958)
- uzavřenost (Doležal, 1958)
- ukázněnost (Cipro, 1955)
- samostatnost (Rotterová, 1963; Linhartová, 1963; Ambrušová, 1965)
- vytrvalost (Ambrušová, 1965; Rotterová, 1966)
- celé spektrum vlastností důležitých pro výchovu (Čáp, Boschek, 1998)
- psychická výkonnost (Michalička, 1974a,b)
- školní zdatnost (Hrabal st., Lukš, 1976)
- tvořivost (Fandelová et al., 2000)
- odolnost vůči zátěži (Koukola, 2000)

Mimořádná pozornost byla věnována **schopnostem** žáků, převážně intelektovým: Krutěckij (1961), Hraše a kol. (1966), Hintnaus (1968), Picková, Musil (1970), Kováč (1971), Pešinová (1971), Z. Novák, Pstružinová (1977), Matějka (1979), Z. Novák (1979, 1981), Kollárik (1981), Pstružinová (1983), Pýchová (1998); do jisté míry i Sternberg a Kaufman (1999). Speciální studie se zabývaly nadáním a talentem žáků – Kováč (1971), Fischerová (1975), Bláha (1989), Hříbková (1994), Pýchová (1997) a volnými schopnostmi (Matějka, 1979).

Pokud jde o **psychické stavy** žáků, pak se studovaly obecně (Ďurič, 1965) a dále:

- strach ze školy (Vágnerová, 1994)
- distres (Havlíková, Schneidrová, Tomášek, 1998)
- únava (Nauš, Uhrová 1958; Janeček, 1978)
- krizové stavy (Jedlička, Kořa, 1997)
- poruchy příjmu potravy – mentální anorexie (Olivier, 1995)
- postoje (Langová, 1992)

Rozbor ukazuje, že v celém období se poměrně *málo* prostoru věnovalo zkoumání žákovských **emocí a emocionálních stavů**. K výjimkám patřil Kučera (1994), který sledoval ve škole počátky lásky u žáků 11–12letých. Nezáměr o emoční aspekty vyplýval patrně z dominování kognitivního přístupu v naší pedagogické psychologii. Zájem o svébytné postupy, jimiž se děti a mládež samy snaží vyrovnat s distresem, zvládnout zátěžové situace, se objevil až na konci devadesátých let (Mareš, 1999).

Značné úsilí bylo věnováno během posledních padesáti let **psychickým procesům**, zejména pak **učení v jeho různých podobách**.

Psychologii učení v obecné rovině se zabývaly tyto studie: Chlup (1953) přišel s dialektickým pohledem na učení, Zankov (1953) a Linhart, Janda, Linhartová (1954) s pavlovovským pohledem na učení, Linhart (1960, 1963, 1986) s obecnými teoriemi učení, Linhart (1970) s transferem, Michalička (1968) s teoriemi paměti, Linhart (1989) s kognitivní psychologií, Tollingerová (1962) s matematickou teorií her, Michalička (1964) se vztahem psychického vývoje a učení, Sak (1978) s dimenzemi zrání, Pupala, Held, (1995) s obecně epistemologickými pohledy, Correll (1966) s trendy v psychologii učení, Žujkov (1966) s aktivizační žáků, Buss (1992) a Mareš (1992, 1994) se styly učení, Hnilica (1992) s kognitivními a metakognitivními strategiemi. Kulič (1980) shrnul postupy, jimiž lze hodnotit efektivitu učení. Štech (1988) zmapoval Komenského názory na učení.

Jednotliví autoři se často zaměřovali na **specifické podoby učení**. Jmenujme např. učení řešením problémů (Linhart, 1966; Vávra, 1981) a rozvíjení tvořivosti (Linhartová, 1963; Linhart, 1966; Mikšík, Opata, 1983; Slavík, 1994), herní činnost (Taxová, Bednářová, 1967; Duplinský, 1993), psychomotorické učení (Čáp, 1962; Švec, 1990),

kognitivní socializaci jedince během života (Kulič, 1990), učení elementární, fundamentální, kategoriální, exemplární (Pech, 1969), sociální učení (Helus, 1964; Linhartová, 1965), párové učení a učení v mikroskupinách (Kratochvíl, 1974, 1987), kooperativní učení (Nevin, Thousand, 1995), učení z textu (Kulič, 1963; Vohník, 1980; Gavora, 1986, 1988; Mareš, 1988), učení z obrazového materiálu (Prokič, 1967; Macek, 1988; Pýchová, 1990; Mareš, 1994), problém chyby v učení (Řešátko, 1973; Slavík, 1994), problém paměti pro jazyk (Marek, 1968).

Pokud jde o učení konkrétním obsahům a dovednostem, lze připomenout učení se čtení (Jiránek 1952, 1955; Lebedová, 1953; Strnad, 1955; Příhoda, 1967; Linhart, Turková, 1986; Klusák, 1995), psaní (Lebedová, 1953; Jiránek, 1955; Klusák, 1995), počítání (Rybářová, Hejný, 1984; Hejný, 1995; Rendl, 1995; Klusák, 1995), učení se mateřskému jazyku (Pešínová, 1961), učení se cizím jazykům (Arťomov, 1965), učení se společenskovědním předmětům (Z. Novák, 1968), prvouce a vlastivědě (Vyskočilová, Matušková, 1998), učení se zeměpisu (Pupala, Mašková, 1997), fyzice (Kotásek, 1957), chemii (Ganajová, 1992), biologii (Osuská, Pupala, 1996).

Relativně novou oblastí v pedagogickopsychologickém bádání (nikoli však novou ve vývojověpsychologickém bádání) je u nás dětské chápání světa, svébytný dětský způsob poznávání jevů, zákonitostí (Pupala, Held, 1995), dětské naivní teorie věcí a jevů (Gavora, 1992; Osuská, Pupala, 1996; Pupala, Mašková, 1997), svérázná žákovská pojetí učiva (Mareš, Ouhrabka, 1992) a možnosti jejich diagnostikování a cíleného ovlivňování.

Početná skupina badatelů se soustředila na problémy **motivace**. Hraše a kol. (1964) se věnoval žákovským zájmům, Linhartová

(1965) se zajímala o motivaci z pohledu sociálního učení, Kačáni (1967) zkoumal v motivaci vzájemný vztah osobnostního a sociálního, Hladká, Linhartová (1969) studovaly vliv hodnocení, Man, Mareš, Stuchlíková (2000) vliv pochvaly a kritiky včetně jejich paradoxních účinků; Sýkora (1974) vliv školního hodnocení a klasifikace, Hrabal st., Lukš (1974) vztah ke školní úspěšnosti, Hrabal ml. (1978) také vztah ke školní úspěšnosti, Pýchová (1980) strukturu učební motivace, Täubner (1978) vliv aspirační úrovně, Hrabal ml., Krykorková, Pavelková (1981) vzájemný vztah motivačních a kognitivních aspektů, Hrabal ml., Kozěki (1982) vliv rodiny a školy na motivaci, Hudeček (1989) motivační zdroje nežádoucího chování, Mareš, Man, Prokešová (1996) přechody mezi vnější a vnitřní motivací, Pavelková, Frencl (1997) reálnou učební motivaci.

Část badatelů se soustředila na **žákovo chování**, zejména modifikaci nevhodného chování (Dvořáková, Kohoutek, 1963; Langer, 1968; Hudeček, 1989; Langová, 1992, 1993).

Mimořádně bohatý proud v naší pedagogické psychologii představovalo úsilí o hlubší poznání a následné využití **řízení lidského učení**. Obecně se problematice řízení věnovali jen někteří autoři. Tollingerová (1962) upozornila na využití metod matematického programování, Tollingerová (1964) bilancovala celosvětové snahy o programované učení, Kulič (1986) charakterizoval přechod od klasické teorie programovaného učení a vyučovacích strojů k počítačové výuce, Kulič (1988) formuloval psychologické požadavky na inteligentní počítačové programy řídící lidské učení, Matjuškin (1971) upozornil na možnosti využití Rubinštejnovy teorie, Hnilica (1993) na využití Bandurovy teorie v řízení učení. Autoregulaci učení se zabývali Helus (1990), Helus a Pavelková (1992).

Postupy při programování učiva, tvorbu vyučovacích programů analyzovaly práce Kněžů (1963, 1964), Richmonda (1965), Švajcera (1966), Novákové (1969).

Konkrétní studie se zabývaly využitím programovaných textů při řízení lidského učení: Dolejší (1964), Kelbert (1965), Melezinek (1968), Kratochvíl, Šebestík (1971). Poměrně málo bylo publikováno prací o využití vyučovacích strojů (Dolejší, 1964; Podlena, 1966; Michalička, Fanta, 1968) a využití počítačů (Kulič, 1986, 1988; Říha, Baďura, 1988; Ganajová, 1992). Hlubší analýza *průběhu* programovaného učení byla velmi náročná, a proto se jí málokdo zabýval (Vávra 1981). Klasickou je především studie Kuličova (1963). Zato zkoumání *výsledků* programovaného učení vzbuzovala větší zájem výzkumníků: Dolejší (1964), Josef (1964), Melezinek (1968), Kratochvíl, Šebestík (1971), Kratochvíl (1974).

Jedním ze specifických prostředků řízení lidského učení jsou také **učební úlohy**. Badatelé se věnovali: úlohám umožňujícím diagnostikovat žákovo myšlení (Kotásek, 1957) či schopnosti (Krutěckij, 1961), typologii úloh (Krutěckij, 1961), Fridmanově teorii učebních úloh (Mareš, 1980), aktivizující funkci učebních úloh s výběrem odpovědi (Krykorková, 1981), problémovým úlohám, k jejichž řešení žák dostává odstupňovanou pomoc (Vávra, 1981), žakovým postupům, jimiž se zmocňuje učební úlohy (Hejný, 1995).

Specifickou skupinu pedagogickopsychologických studií tvoří ty, které se věnují žakovskému výkonu, jeho školnímu prospěchu, **školní úspěšnosti**. Viktorová (1994) upozornila na relativitu pojmu školní úspěch a na svébytnost žakovského vidění úspěchu, Hrabal st. a Lukš (1976) na svébytný faktor - školní zdatnost žáka. Relativně málo studií zkoumalo neprospívající žáky (Hraše, 1966; Hintnaus, 1968; Langer, 1968;

Kratochvíl, 1987) či studenty relativně neprospívající (Hrabal ml., Krykorková, Pavelková, 1981; Mareš, Milková, 1983) a specifické výukové obtíže žáků (Koudelková, Kučerová, 1976). Spíše se výzkumy týkaly školní úspěšnosti všech žáků, např. ve středoškolské třídě (Hrabal st., Lukš, 1974). Nejběžnější ovšem byla snaha zmapovat vztahy mezi školním prospěchem na jedné straně a řadou ovlivňujících faktorů na straně druhé. Studoval se vliv intelektových schopností (Hintnaus, 1968), způsobu hodnocení (Hladká, Linhartová, 1969), motivace (Hrabal ml., 1978; Hrabal ml., Krykorková, Pavelková, 1981), verbálních schopností (Z. Novák, 1981), rodiny a školy (Hrabal ml., Kozéki, 1982), způsobu řízení (Hnilica, 1993), míry odpovědnosti za žákovskou úspěšnost/neúspěšnost, kterou si učitel připouští (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994).

Kromě toho existují ojedinělé práce, které se zajímají u žákovy uplatnění v životě, o jeho úspěšnost v povolání, jeho **životní úspěšnost** (Langer, M. Novák, 1962).

Pedagogická psychologie ovšem zkoumala jedince i **mimo školní prostředí**. Např. v předškolních zařízeních (Bělinová, 1961; Gehler, 1961) včetně zkoumání odkladu školní docházky (Hradecký, 1991; Hrabal st., Valentová, 1992), dále ve školní družině (Taxová, Bednářová, 1967), v dětských domovech (Nakonečný, 1963; Stránská, Kovářiková, 1966), ve výchovných zařízeních s celodenní péčí (Linhartová, 1963) anebo obecně studovala děti a mládež ve volném čase (Rotterová, Čáp, 1971a,b, 1972, 1976).

Až dosud jsme uvažovali o žákovi spíše jako o jednotlivci. Je na čase se podívat na výzkumy **školních tříd**. Třída jako jednotka výzkumu nebyla v uplynulém období příliš častým tématem výzkumu. Mezi průkopníky patřili Hrabal st. a Lukš (1969) zjišťující znaky středoškolské třídy; titíž autoři se později pokusili o typologii středoškolských tříd (Hra-

bal st. a Lukš, 1970). Z. Novák (1990) zkoumal komunikaci ve středoškolské třídě, Lašek (1994) komunikační klima středoškolských tříd. Pouze Klusák (1994) se věnoval sociálnímu klimatu tříd na základních školách.

Jedinec je ovšem determinován nejen sociálním prostředím školní třídy, ale také **rodinou a etnickým původem**. Vliv nepříznivého rodinného prostředí připomínala Rotterová (1974), vliv rodiny na motivování žáků zkoumali Hrabal ml. a Kozéki (1982), zatímco Štech (1994) si všiml vlivu rodinného očekávání na žáky. Práci věnovaných speciálně romskému etniku je pomálu (Dědič, 1975; Mesárošová, Žiaková, 1996; Švarcová, 1999; Hadj Moussová, 1999). Vliv širšího sociálního prostředí, komunity, v níž žák žije, na jeho schopnosti zkoumali Novák a Pstružinová (1977).

Téma učitel

Další – i když ne tak rozsáhlou kapitolou jako bylo téma žák – je v časopise *Pedagogika* pedagogickopsychologické téma **učitel**.

Pokud jde o **osobnost učitele**, je ve sledovaném vzorku prací zastoupena poměrně chudě: Cipro (1955), Hrabal st., Lukš (1970).

Z **psychických vlastností** učitele to byly autoritářství (Novotný, 1997), subjektivní odpovědnost za výsledky žáků (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994).

Pokud jde o **psychické stavy** učitele, můžeme jmenovat efekt vyhoření (Zelinová, 1998; Eger, Čermák, 2000).

Poměrně dost úsilí bylo věnováno zmapování **psychických procesů** učitele:

- zvláštnostem učitelova percipování žáků (Hrabal ml., Pavelková, 1993)
- specifice učitelova vidění žákovských problémů (Man, Mareš, Prokešová, Stuchlíková, 1997)
- zvláštnostem učitelova vztahu k rodičům žáků (Štech, 1994)

- autodiagnostikování vlastních vyučovacích aktivit (Švec, 1994)

Nejvíce prací se zabývalo **učitelovou činností a chováním**. Práce se věnovaly jednak chování učitele obecně (Man, Prokešová, 1994) či učitelovu pojetí výuky (Švec, 1995) učitelovu chování diskutovanému mezi žáky (Rendl, 1994), učitelovu motivování žáků (Man, Mareš, Stuchlíková, 2000) či diskutabilnímu chování učitelů, tj. některým zlozvykům učitele (Hadj Moussová, Mytníková, 1994); dále tomu učitelovu interpersonálnímu chování, které žáci preferují (Mlčák, 1996). Pozornosti neuniklo ani jednání učitele, které přetěžuje žáky (Meisner, 1958), nebo dokonce je poškozují (Helus, 1991). Ze specifických aktivit zmiňme učitelův výklad (Kratochvíl, Šebestík, 1971), kladení otázek (Mareš, 1975; Pstružinová, 1992), rozhodování (Mareš, 1971), reagování na žákovské styly učení (Mareš, 1994), subjektivní hodnocení obtížnosti učitelových činností (Bendl, 1997). Nově se otevírá téma psychologické sebereflexe učitele a metod umožňujících mu transformovat své zážitky v novou zkušenost (Lazarová, 2000).

Přestože se na fakultách připravujících učitele povinně vyučují psychologické disciplíny (včetně pedagogické psychologie), zaráží, že během tak dlouhého období se téměř nediskutovalo o tom, jak **koncepovat výuku oboru** právě pro učitele, jak ji zlepšovat. Mezi výjimky patří příspěvky Langer (1962), Nakonečný (1962), Kodým, Man (1979); komunikační přípravě učitelů se věnuje Svatoš (1997). Učitel ovšem musí umět komunikovat nejen se žáky a rodiči, ale také s psychology poskytujícími psychologické služby škole. Především jde u nás o poradenské psychology (Hadj Moussová, 1995; Krejčí, 1997), ale též o školní psychology (Furman, Poliach, 1996; Štech, 1998).

Jednotkou analýzy nemusí být ovšem učitel jako jednotlivec, ale také **učitelský sbor**

ve škole. Psychologické výzkumy učitelského sboru byly v časopise *Pedagogika* publikovány vzácně. K průkopníkům patřil Liška (1969, 1970).

Téma vyučování, interakce a komunikace

Je až s podivem, jak důležité pedagogickopsychologické téma nenalézalo prostor v oficiálním pedagogickém časopise. Zřejmě proto, že k němu měla socialistická pedagogika množství výhrad (podrobnosti shrnuje Mareš, 1990).

Obecné pohledy na **vztah učitele a žáků** prezentuje práce Jurovského (1959), na **interakci učitel-žáci** pak práce Heluse (1988) a Pelikána (1991, 1999). Výsledky konkrétních výzkumných sond interakce na základní škole přináší studie Mareše (1975), Pstružinové (1992). O využití Flandersovy metody interakční analýzy v přípravě budoucích učitelů referuje Svatoš (1995).

Svébytný proud reprezentují práce, které se zajímají o jazyk, řeč a **verbální komunikaci**. Připomeňme přehledové studie Průchy (1971a,b, 1974, 1975), mapování komunikačních pravidel při tradičním vyučování (Gavora, 1987), komunikaci při vyučování (Z. Novák, 1990) či zkoumání komunikačního klimatu třídy (Lašek, 1994).

K diskutovanému tématu můžeme volně přiřadit i problematiku **zkoušení, hodnocení a klasifikování žáků**, neboť se odehrává v interakci učitel-žáci a je zprostředkováno komunikací. Jurovský (1963) prezentoval psychologický pohled na zkoušení a klasifikování žáků, Meisner (1958) psychohygienický pohled, Rosina (1970) zmapoval názory učitelů na stávající způsob klasifikování. Subjektivností klasifikace se zabývali Rosina (1982) a Sýkora (1983), Hrabal st. a Lukš (1978) zkoumali klasifikační měřítko učitelů. Sýkora (1974) se zajímal o motivační a formativní účinky klasifikace. Rosina (1973) referoval o námětu na nový

postup při klasifikování. Stránská (1982) studovala ze sociálněpsychologického hlediska žákovské napovídání.

Pedagogická psychologie nevyčerpává své snažení jen popisem stavu, detailní analýzou vztahů či laboratorním experimentováním. Rovněž se snaží o širší cílené zásahy, o terénní **intervenční programy**. Nad intervenčním snažením se obecně zamýšlí Pokorná (1997), programy instrumentálního obohacení přibližuje Hady Moussová (1996), o konkrétních zkušenostech referují Krhutová a Somerová (1996). Nahlédneme-li do analyzovaného souboru publikovaných prací, pak zjistíme, že dílčí intervenční snažení provází pedagogickou psychologii od samého počátku: Jiránek (1952), Josef (1964), Hermochová (1966), Kratochvíl (1974, 1987), Vávra (1981), Říha (1985), Mareš (1994), Mesárošová, Žiaková (1996).

Relativně málo prací se vyjadřuje z psychologického pohledu k rozsáhlejším intervenčním zásahům, jimiž jsou školské reformy nebo snahy o alternativní pojetí výuky v širším rozsahu, než je jedna škola. Připomeňme zde úvahové studie Chmelaře (1960), Kuliče a Mareše (1992), Štecha (1993), Hav-

línové (1993a,b), Kovařovice a kol. (1998) nebo výzkumné studie Fleissnerové (1997), Havlínové, Schneidrové, Tomáška (1998).

Rubrika Zprávy

Na kultivování čtenářů v pedagogické psychologii se bezesporu podílely zprávy o akcích s výraznějším psychologickým zaměřením nebo o výraznějších osobnostech oboru. Citace nebudeme uvádět v seznamu literatury, neboť jejich počet je rozsáhlý. Podíváme se jen, kdo z autorů se podílel na referování o konferencích, seminářích, významných zasedáních věnovaných psychologické problematice, na bilancování psychologické práce při životních jubileích či úmrtích.

Jak ukazuje přehled autorů publikujících zprávy (tab. 2), nekryje se úplně se souborem autorů publikujících stati (tab. 1). Z celkového počtu autorů publikujících zprávy je 43 % jmen jiných, odlišných oproti autorům stati a výzkumů, z čehož lze dedukovat, že se touto činností zabývají do jisté míry jiné osoby, které přitahuje referování, nebo jsou referováním pověřovány.

Tab. 2: Autoři zpráv o akcích a osobnostech s převážně psychologickým zaměřením (publikovaných v časopise *Pedagogika* 1951–2000)¹⁾

A Auředníková, 1/1982	G Gabor, 4/1965 Gavora, 3/1976
B Baumann, 4/1965	H Haupt, 1/1963 Helus, 6/1980, 1/1988, 4/1988, 4/1991 Hlavsa, 6/1964 Hrabal ml., 3/1987, 6/1987 Hyhlik, 1/1973
C Czechaniwiczová, 3/1977	J Janoušek, 2/1975
E Exner, 3/1961	
F Furman, 5/1996	

<p>K Kadlec, 2/1993 Kněžů, 4/1961 Kolaříková, 4/1965 Kot'a, 1/1989 Krykorková, 3/1980, 3/1985 Kubelková, 6/1987 Kujal, 3/1970 Kulič, 4/1983, 6/1986, 1/1987, 4/1993</p> <p>L Lazarová, 4/1999 Linhart, 6/1952, 5/1954</p> <p>M Macháček, 4/1986 Mareš, 3/1994, 5/1996, 1/1999 Markupová, 1/1969 Matějček, 2/1997 Michalička, 2/1963, 4/1967, 2/1970, 2/1971, 2/1972, 4/1972, 6/1972</p> <p>N Novák, Z., 3/1980 Nováková, E., 2/1976 Nykodým, 1/1974</p> <p>O Opata, 3/1979</p> <p>P Pavelková, 1/1989</p>	<p>Pech, 4/1961 Pešínová, 4/1961, 4/1968 Pohlová, 1/1982, 1/1990 Pstružinová, 1/1990 Pupala, 3/1996 Pýchová, 2/1997</p> <p>S Semrád, 4/1975 Strnad, 3/1967</p> <p>Š Ščepichin, 3/1968 Šimončíčová, 3/1976 Špaček, 1/1974 Štech, 3/1992, 1/1995, 1/1995, 2/1995, 4/1997, 4/1998</p> <p>T Tauchmanová, 3/1973 Tollingerová, 3/1964, 3/1971, 4/1971 Tuček, 1/1967</p> <p>U Urban, 6/1969</p> <p>V Vališová, 1/1989 Váňová, R., 3/1991, 3/1995, 4/1997 Viktorová, 2/1992</p>
---	---

** První číslice značí číslo časopisu v daném ročníku, druhá rok vydání časopisu, kde je text uveřejněn.*

Recenze publikací

Součástí každého kvalitního časopisu jsou pravidelně uveřejňované recenze knih. Cílem recenzní činnosti je jednak informovat čtenáře o vyšlých novinkách, jednak mu předložit odborné stanovisko k dané publikaci, ať již popisuje obsah a zaměření publikace anebo (vzácněji) analyzuje klady a nedostatky textu.

Jak ukazuje tab. 3, soubor recenzentů se úplně nekryje se souborem autorů pravidelně publikujících práce s pedagogickopsychologickou tematikou (tab. 1). Soubor recenzentů je širší, neboť 62 % autorů recenzí se nekryje s autory statí a výzkumných studií. Recenzováním publikací se tedy zabývá poněkud jiná skupina osob.

Tab. 3: Autoři recenzí knih s psychologickou tematikou, kteří je publikovali v časopise Pedagogika (1951–2000)*

<p>A Auerswald, 3/1953 Auředníková, 5/1981, 2/1983</p> <p>B Bacík, 1/1987 Baláž, 6/1975 Bláha, 6/1986, 2/1989, 3/1989, 4/1989 Bláhová, 6/1986 Bokorová, 3/1961, 5/1982 Břicháček, 2/1963 Burešová, 4/1970</p> <p>C Cach, 4/1991</p> <p>Č Čapková, 1/1964 Čečetka, 1/1968</p> <p>D Dittrich, 5/1981 Dolejší, 2/1964, 2/1965, 6/1965 Doležal, 1/1959 Ducháč, 3/1979 Dýma, 1/1965, 2/1967, 2/1981</p> <p>F Ferenciová, 6/1974</p> <p>G Goldman, 3/1998 Grác, 1/1973 Grulich, 2/1964</p> <p>H Hadj Moussová, 2/1998, 2/2000 Haupt, 4/1963 Hclus, 5/1982, 4/1983, 5/1983, 1/1984, 1/1986, 4/1987, 5/1988 Hlavsa, 1/1974 Hnilica, 2/1986, 3/1992 Holas, 4/1954 Holubář, 4/1986</p>	<p>Horáková, 2/1953 Hošek, 4/1989 Hrabal ml., 1/1977, 2/1980, 4/1983, 4/1984, 1/1985 Hrabal st., 5/1953 Hradečná, 5/1988 Hříbková, 1/1998 Hubáček, 1/1966</p> <p>CH Chlup, 3/1961, 6/1964 Chmelař, 3/1961, 3/1969, 2/1970</p> <p>J Janáček, 3/1967</p> <p>K Kalbáčová, 4/1997 Kasíková, 2/2000 Kavale, 4/1999 Klusák, 2/1993 Kněžů, 1/1964 Kodet, 4/1998 Kolaříková, 3/1960 Kopecký, 2/1967 Koplíková, 2/1988 Krykorková, 2/1987 Kulič, 2/1963, 5/1983 Kuliř, 1/1969</p> <p>L Lazarová, 1/1999 Lebedová, 6/1961 Lesáková, 1/1980, 3/1987, 6/1987, 4/1988, 2/1989, 5/1990, 2/1991, 3/1991 Lukavský, 5/1953</p> <p>M Man, 1/1984, 3/1993, 4/1993, 4/1993, 1/ 1997, 2/1997, 1/1998, 3/1998, 2/1999 Mandlíková, 5/1988</p>
---	---

Mareš, 1/1973, 5/1981, 3/1986, 4/1990,
2/1997, 1/1998, 3/1998, 2/1999

Markupová, 5/1970

Matoušek, 1/1999

Mertin, 4/1997

Michalička, 1/1965, 2/1966, 5/1967,
5/1971, 2/1973, 5/1974, 6/1974,
1/1975, 2/1975, 5/1984

Mukařovská 3/2000

Musil, 3/1971

N

Nakonečný, 3/1989, 4/1989, 2/1990

Nezvalová, 3/1997

Nováková, E., 3/1971

Nováková, M. 5/1967, 6/1969, 6/1969

Novotný, 4/1997

O

Osladilová, 1/1965, 5/1965

P

Pařízek, 3/1958, 1/1960, 3/1964

Pavelková, 3/1989, 3/1993, 2/1999

Pavlica, 1/1993

Pech, 1/1967, 2/1978

Pechan, 2/1965

Pešinová, 1/1963, 3/1969, 4/1969

Petráková, 4/1999

Pohlová, 5/1981

Pol, 1/1990, 2/1991

Procházková, 6/1960

Průcha, 5/1974, 1/1975, 1/1984, 2/1985,
2/1987, 1/1988, 4/1988, 6/1988,
3/1989, 6/1989

R

Rys, 2/1983

Ř

Říčan, 1/1963

S

Singule, 5/1970, 3/1971

Skalková, 4/1971, 3/1977, 2/1993

Slánská, 5/1976

Slavík, 2/1996

Slunečko, 1/1983

Striženec, 2/1966

Stuchlíková, 4/1997

Svojtková, 1/1978

Sýkora, 4/1985, 6/1989

Š

Šnáblová, 6/1986

Šolc, 4/1965, 5/1965, 1/1966, 4/1966,
4/1966, 5/1967, 3/1968, 1/1969,
1/1970, 3/1971, 4/1971, 4/1971,
6/1971, 1/1972, 2/1972, 4/1973,
5/1973, 3/1974, 6/1974, 2/1975,
2/1976, 5/1976

Štech, 3/1995, 4/1995

Šulc, 6/1954

Švec, 5/1976, 1/1977, 1/1991

T

Tardy, 3/1951, 5/1952

Taxová, 2/1996

Tesařík, 3/1997

Tollingerová, 6/1973, 6/1973, 1/1974,
6/1976

Tomková, 4/1997

Trpišovská, 3/2000

V

Vacek, 2/2000

Valentová, 1/1995

Vališová, 2/1993

Vašek, 4/1988

Viktorová, 4/1992, 5/1996

Vítková, 2/1968

Z

Zemachová, 5/1989

** První číslice značí číslo časopisu v daném ročníku, druhá rok vydání časopisu, kde je text uveřejněn.*

Velmi zajímavé údaje přináší tab. 4, která analyzuje soubor recenzovaných prací podle jazyka, v němž byly publikovány. V období totality se nejčastěji recenzovaly publikace vyšlé v ruštině (34 % všech recenzí), tedy práce referující o sovětské psychologii. Teprve se značným odstupem si recenzenti všimli prací domácích, tj. vydaných v češtině nebo slovenštině. Poměrně častým zdrojem informací byly práce publikované v němčině (zpravidla šlo o autory z NDR),

takže „nesocialistická psychologie“ byla vlastně zastoupena jen pracemi vyššími v angličtině. O publikacích vydaných v jiných jazycích se čtenáři nedozvěděli téměř nic. Je ovšem třeba říci, že v případě sovětských publikací nebyla na prvním místě „úlitba bohům“; zpravidla šlo o zajímavé publikace, které mohly ovlivnit domácí kontext. Z rozsáhlé sovětské produkce byly nejednou vybírány práce, které mohly napomoci domácím snahám vzdorovat ideologickým tlakům.

Tab. 4: Psychologické publikace recenzované v časopise *Pedagogika* podle jazyka publikace (1951–2000)

Jazyk publikace	léta 1951–1989		léta 1990–2000		celkem za léta 1951–2000	
	absolutně	relativně v %	absolutně	relativně v %	absolutně	relativně v %
čeština	30	18,50	13	27,10	43	20,50
přeloženo do češtiny	12	7,40	10	20,80	22	10,50
slovenština	14	8,60	6	12,50	20	9,50
ruština	55	34,00	3	6,30	58	27,60
němčina	23	14,20	3	6,30	26	12,40
angličtina	21	13,00	9	18,70	30	14,30
francouzština	2	1,20	3	6,30	5	2,40
polština	4	2,50	1	2,00	5	2,40
maďarština	1	0,60	0	0,00	1	0,40
celkem	162	100,00	48	100,00	210	100,00

Po roce 1989 se situace s recenzemi změnila. Poněkud stoupl zastoupení prací publikovaných v angličtině, pokleslo však recenzování německých psychologických prací. Varující ovšem je, že těžiště recenzí (kolem 60 %) spočívá v recenzování prací vyšlých v češtině či slovenštině anebo prací přeložených do češtiny, zpravidla díky iniciativě nakladatelství Portál. Systematické sledování nových, v zahraničích vyšlých prací je vzácnější. Tato situace by se měla zlepšit.

Empirický výzkum

Součástí zamyšlení nad vývojem domácí pedagogické psychologie, tak jak se odráží v časopise *Pedagogika*, jsou též publikované empirické výzkumy. Tvoří jen část – a to menší část – všech publikovaných prací s pedagogickopsychologickou tematikou; tak je uvádí seznam literatury na konci této studie.

Předstupněm k hlubší analýze byly **přehledové tabulky** shrnující základní údaje

o každém publikovaném pedagogicko-psychologickém výzkumu. Jsou výsledkem naší analytické práce a předkládají zájemcům potřebné údaje v jednotné struktuře. Každý výzkum je popsán a analyzován podle těchto hledisek: autor, typ a stupeň školy, vzorek osob, použité metody, cíl výzkumu a sledované proměnné, použité statistické metody, hlavní výsledky výzkumu.

Přehledové tabulky mají poměrně velký rozsah a *nebylo je možné zařadit do tohoto čísla*. Budou zájemcům k dispozici v prvním čísle časopisu *Pedagogika* roku 2001 (ročník 51).

Z věcných důvodů jsme pedagogicko-psychologické výzkumy publikované v uplynulém padesátiletí v časopise *Pedagogika* rozdělili do tří časových období: 1951–1968, 1969–1989, 1990–2000.

Empirické výzkumy v letech 1951–1968

Celkově jsme našli v daném období 27 empirických pedagogicko-psychologických výzkumů. Podívejme se na ně podrobněji.

Typ školy, stupeň školy. Badatelé soustředovali svůj zájem hlavně na 2. stupeň základní školy (10 výzkumů). Na druhém místě se objevuje s relativně stejnou četností (6 výzkumů) 1. stupeň základní školy a školy střední. Děni na vysokých školách, ve školních družinách, dětských domovech se stalo jen výjimečně předmětem výzkumného zájmu.

Vzorek osob a metody jeho výběru. Výzkumy zahrnovaly relativně malé počty zkoumaných osob. Pokud jde o žáky, nejvíce výzkumů studovalo vzorky čtyř velikostí. Do 50 žáků (6 výzkumů), mezi 51–100 žáky (5 výzkumů), 101–200 žáků (5 výzkumů), 201–300 žáků (4 výzkumy). Vzorky nad 300 žáků se vyskytovaly vzácně. Vážnější je, že autoři zpravidla neuvádějí meto-

du, kterou použili při výběru zkoumaných osob. Výjimku tvoří stratifikovaný výběr, použitý ve výzkum Hintnause et al. (1968). Zřídka najdeme údaje o lokalitě a specifčnosti sociálního prostředí, v němž žáci žijí a učí se. Pokud ano, zjišťujeme, že řada výzkumů byla provedena jen na pražských školách. Dá se předpokládat, že výběr obcí, škol, žáků a učitelů nebyl ani náhodný, ani reprezentativní; takže – přísně vzato – zjištěné závěry platí jen pro zkoumané vzorky a nedají se příliš zobecňovat.

Zkoumané proměnné. Zdá se, že těžiště výzkumů bylo v psychologii vyučování a učení, méně už v psychologii žáka a už vůbec ne v psychologii učitele. Badatelé se téměř nezajímali o věkové rozdíly a mezipohlavní rozdíly žáků, o školní třídu, o školu jako instituci, o rodinu.

Nejvíce pozornosti bylo věnováno proměnným, které souvisejí s kognitivním výkonem žáků, avšak chápaným izolovaně, bez kontextu. Hlavními zkoumanými proměnnými byly: čas potřebný k naučení, počet správných odpovědí, počet chybných odpovědí; potěšitelné je, že stále stoupal zájem o kvalitu chybných odpovědí. Zjišťoval se efekt učení, a to nejen okamžitý, ale též dlouhodobý (retence naučeného). Obecně lze říci, že se sledovaly hlavně vstupní a výstupní ukazatele, jen výjimečně si badatelé všimli průběhu žákova učení (např. Kulič, 1963; Kelbert, 1965). Poměrně málo prací se zajímalo o žákovo porozumění učivu (Jiránek, 1952; Kondáš, 1958; Prokič, 1967). Učební výkony žáků byly nejčastěji sledovány ve vztahu k intelektovým schopnostem a průměrnému prospěchu. Relativně málo se studovala žákovská motivace, zájmy, vztah k práci (Souček, 1958; Hraše, 1964; Čáp et al., 1965; Kačáni, 1967), jakož i osobnostní zvláštnosti typu vzrušivosti, emotivity, ukvapenosti; také jáství nebylo předmětem zájmu.

Zvláštní skupinu tvořily práce, které se zajímaly o poruchy chování, až téměř „patologické“ projevy žáků, a to zpravidla mimo kontext školy. Sledovaly nemocnost, poruchy chování, dušení poruchy, poruchy motoriky (Langer, Novák, 1962), záškoláctví, krádeže, toulavost, sexuální dificity, kouření, pití alkoholu, žhárství (Dvořáčková, Kohoutek, 1963), agresivitu (Stránská, Kovářiková, 1966). Sociální vztahy mezi žáky stály na okraji zájmu a sledovaly se v mimoškolních zařízeních (Stránská, Kovářiková, 1966).

Pokud jde o učitele, největší zájem byl o dvě činnosti: způsob výkladu a způsob zkoušení. Byla-li předmětem výzkumu vyučovací hodina, pak se zkoumala její struktura a pořadí v rámci dne, nakolik ovlivňuje výkony žáků. Nezapomeňme, že v té době bylo problémem též směnné vyučování, a tím i únava žáků (Nauš, Uhrová, 1958).

Nově se otevírala problematika využití různých prostředků ve vyučování: jednotlivých typů programovaných učebnic, jazykových laboratoří, ale též tradičních učebnic. Průkopnickou prací v posledně zmíněné oblasti byla analýza společenskovedních učebnic (Novák, 1968) na niž autor ještě navázal výzkumem dětského chápání společenskovedních termínů.

Použité metody. Ve sledovaném období dominovalo pět skupin metod. Nejčastěji se používal rozhovor (se žáky, učiteli, rodiči) a písemné zkoušky či formalizované didaktické testy pro žáky. S nástupem programovaného učení to byla ještě analýza žákova učení z programované učebnice. Pozorování vyučovací hodiny, žáků, učitelů bylo méně časté. Používaly se též testy intelektových schopností (např. Stanford-Binet, Raven, Kohs, Terman-Merrilová, NZR, Wechsler).

Mezi ojedinělé metody v té době patřily mj.: testy pozornosti a vytrvalosti (Souček, 1958), testy motoriky (Langer, Novák,

1962), testy aspirační úrovně (Hraše et al., 1966), projektivní metody (Čáp et al., 1965), metoda hlasitého myšlení žáka (Kotásek, 1957), sociometrické metody (Stránská, Kovářiková, 1966), přístrojové metody (Tříška, Meisner, 1955).

Za zmínku stojí též průkopnické využití magnetofonové nahrávky průběhu vyučovací hodiny pro výzkumné účely a vytvoření protokolu vyučovací hodiny (Kotásek, 1957).

Použité statistické postupy. V daném období autoři pracovali ponejvíce s velmi jednoduchými metodami. Dominovala kombinace relativních četností výskytu (uváděných v %) s kvalitativní analýzou. Časté bylo též uvádění nezpracovaných dat (absolutní četnosti výskytu) spolu s kvalitativní analýzou. V pěti případech autoři kromě základní deskriptivní statistiky použili t-test, v dalších pěti případech korelační analýzu. Analýza rozptylu byla vzácností. Statistická kultura většiny badatelů byla tehdy relativně nízká. Naprostou výjimkou v daném období bylo použití matematických modelů z oblasti teorie abstraktních automatů (Kelbert, 1965).

Experimentální versus deskriptivní přístup. Z celkového počtu 27 výzkumů bylo 7 deklarováno jako experiment a většina souvisela s programovaným učením. Pešinová (1961) srovnávala vliv rozdílného způsobu výkladu na osvojování mluvnických pojmů, Kulič (1963) srovnával účinnost učení z lineárně programované učebnice s učením z klasické učebnice a s tradičním výkladem učitele, Josef (1964) srovnával účinnost kabinové výuky cizích jazyků s tradiční výukou, Dolejší (1964) srovnával účinnost učení z větveně programované učebnice s tradiční výukou, Richmond (1965) srovnával účinnost učení z lineárně programované učebnice, větveně programované učebnice a tradiční výuky, Kelbert (1965) srovnával účinnost učení z větveně programované učebnice s tradiční výukou, Prokič (1967)

srovnával účinnost výuky pomocí nákresů s tradiční výukou.

Pouze dva výzkumy měly charakter longitudinálního zkoumání pokusných osob – po 3 měsíce (Prokič, 1967), po 4 měsíce (Nauš, Uhrová, 1958).

Empirické výzkumy v letech 1969–1989

Ve sledovaném období jsme identifikovali celkem 42 empirických výzkumů s pedagogickopsychologickým zaměřením. Oproti předchozímu osmnáctiletému období, kdy bylo publikováno 27 prací, toto jednadvacetiletí ukazuje na zintenzivnění výzkumných aktivit. Lze spekulovat i o tom, že přesun pozornosti autorů na konkrétní empirické výzkumy mohl být určitou obranou před tlakem normalizátorů na obecnější, deklarativní a ideologicky syčené texty.

Typ školy, stupeň školy. Výzkumníci pokračovali ve svém zájmu o 2. stupeň základní školy (15 výzkumů). Stoupl však počet výzkumů věnovaných středním školám (12 výzkumů), zejména díky výzkumné laboratoři při Střední ekonomické škole v Praze 10. Výzkumy zkoumající současně 2. a 3. stupeň škol byly stejně četné jako výzkumy všimající si 1. a 2. stupně základních škol (po 5 výzkumech). Přibýlo poněkud výzkumů u vysokoškoláků (3 výzkumy). Ze zorného pole se téměř vytratili žáci 1. stupně ZŠ a děti předškolního věku. Výzkumy se soustředily převážně na školní prostředí. Výzkumy o mimoškolních institucích se neobjevily.

Vzorek osob a metody jeho výběru. Oproti předchozímu období se těžiště výzkumů začalo posouvat směrem k větším výzkumným vzorkům osob. Nejčastější vzorek se pohyboval mezi 101–200 žáky (10 výzkumů) a 501–600 žáků (7 výzkumů). Stejnou četnost měly ještě výzkumy se vzorkem 51–100 žáků (7 výzkumů). Objevily se však

i výzkumy, kde počet zkoumaných žáků přesáhl 2000 (Sak, 1978) nebo se přiblížil počtu 3000 žáků (Rotterová, Čáp, 1971a,b). Opakovala se situace, kdy obvykle autoři nespécifikovali metodu, kterou použili při výběru zkoumaných osob. K čestným výjimkám patří náhodné rozdělení žáků do experimentálních a kontrolních tříd (Sýkora, 1974; Vávra, 1981).

Málokdy najdeme údaje o lokalitě a specifčnosti sociálního prostředí, v němž žáci žijí a učí se. Výjimkou je práce Nováka a Pstružinové (1977), v níž se cíleně vybírali žáci z pěti sociálně odlišných prostředí (od vesnice po velkoměsto). Druhou výjimku tvoří práce Rosinova (1970) udávající způsob výběru měst a obcí.

Těžiště výzkumu učitelů bylo v malých vzorcích do 50 osob (6 výzkumů). Jen jedno šetření běželo u velkého vzorku 701–800 osob. Vzorky analyzovaných vyučovacích hodin se pohybovaly v rozmezí 21–30 hodin.

Výhrady k tomu, že ve většině ostatních výzkumů zřejmě nebyl výběr obcí, škol, žáků a učitelů ani náhodný, ani reprezentativní, lze tedy opakovat i zde.

Zkoumané proměnné. V tomto období se akcent na zkoumání proměnných přesunul. Psychologie učení ustoupila do pozadí, značný prostor pak zaujala psychologie vyučování, zejména psychologické pohledy na interakci učitel-žáci. Rozkvět zaznamenala psychologie motivace. Stoupl zájem o psychologii žáka i učitele, zvýšil se zájem o rodinu žáka. Nově se otevřely psychologické pohledy na školní třídu (Hrabal st., Lukš, 1969, 1970, 1971). Badatelé se začali zajímat o mezipohlavní rozdíly žáků (9 výzkumů), začali porovnávat žáky různých typů školy (6 výzkumů); zajímali se též o specifčnost vyučovacích předmětů, příp. o rozdíly mezi nimi (8 výzkumů).

Mnoho pozornosti bylo stále věnováno školnímu výkonu žáků (prospěch figuruje

jako důležitá proměnná ve 12 výzkumech). Dodnes cennou je proměnná, kterou autoři nazvali školní zdatnost žáka (Hrabal st., Lukš, 1976). Výrazně se však snížil počet výzkumů, které sledovaly čas potřebný k řešení, počet správných odpovědí, počet chybných odpovědí, příp. trvalost naučeného (Vávra, 1981 aj.). Objevily se první práce zajímavější se o učení z textu a žákovo porozumění textu (Langer, 1970). Kromě zájmu o kognitivní výkony žáku nalezneme i studii zabývající se sportovními výkony žáků z hlediska jejich aspirační úrovně (Täubner, 1978).

Značné úsilí bylo věnováno hlubší analýze učební motivace žáků (Hladká, Linhartová, 1969; Rosina, 1970; Musil, 1973; Hrabal st., Lukš, 1974, 1976; Sýkora, 1974; Täubner, 1978; Hrabal ml., Krykorková, Pavelková, 1981; Hrabal ml., Kozéki, 1982). Nové bylo též propojování oblastí, které byly do té doby u nás zkoumány globálně, bez citlivějšího rozlišení paradoxních vztahů: školního výkonu žáků, intelektových schopností, příp. motivace k učení. Začali se studovat žáci, kteří pracují pod své schopnosti a nad své schopnosti, tedy žáci relativně neúspěšní a relativně úspěšní (Hrabal ml., Krykorková, Pavelková, 1981; Pstružinová, 1983; Mareš, Milková, 1983). Ojedinelý byl výzkum nadaných žáků (Kováč, 1971).

Vzhledem předchozímu období stoupal zájem o psychické stavy žáků. Badatelé se zajímali, jak žák prožívá požadavky učitele (Mareš, 1975; Hrabal st., Lukš, 1978), nakolik trpí trémou, úzkostí, strachem (Kováč, 1971), nakolik je unaven a ztrácí psychickou výkonnost (Michalička, 1974a,b; Janeček, 1978). Nakolik se žák dokáže uklidnit, zda prožívá též kladné stavy a jak ho tomu naučit (Matějka, 1979).

Pokud jde o psychologii žáka, stále pozornosti se těšily intelektové schopnosti a jejich struktura. Z dílčích schopností dominoval

zájem o verbální schopnosti (Picková, Musil, 1970; Novák, Pstružinová, 1977; Novák, 1981; Pstružinová, 1983; Novák, Kalous, 1989) a matematické schopnosti (Picková, Musil, 1970; Novák, Pstružinová, 1971; Vávra, 1981; Pstružinová, 1983). Stranou nezůstaly ani temperamentové charakteristiky žáka, zejména extraverte. Rozsáhlé výzkumy se obrátily mimo školu a studovaly způsob trávení volného času žáků, jejich zájmové aktivity v širokém záběru (Rotterová, Čáp, 1971a,b, 1972, 1976) anebo v užším záběru, který se vázal na verbální schopnosti žáků (sledování televize, velikost žákovy vlastní knihovničky – Novák, 1981).

Psychologie vyučování se vydala dvěma směry. Jedním bylo tradiční zkoumání vstupních a výstupních charakteristik. Badatelé zkoumali tradiční vyučování, vyučování párové, různé typy programovaného vyučování (Kratochvíl, Šebestík, 1971; Kratochvíl, 1974; Vávra, 1981; Kratochvíl, 1987). Druhý směr se soustředil na rozbor průběhu vyučování, na procesuální charakteristiky interakce a používaná „pravidla hry“ (Mareš, 1975; Gavora, 1987).

Zmiňovali jsme již psychologii učitele. Badatelé se zajímali mj. o jeho verbální projev, zejména otázky kladené žákům. Přínosem tohoto období bylo hlubší propracování učitelova hodnocení žáků a problémů souvisejících s klasifikací prospěchu i chování žáků (Rosina, 1970, 1982; Hrabal st., Lukš, 1976, 1978). Objevily se též zajímavé pokusy o typologii učitelů (Hrabal st., Lukš, 1971).

Ze stínu vykročila též rodina a rodiče žáků. Ve výzkumech šlo zpočátku o „zarámování“ údajů získaných o žácích, a to údají typu vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů (Novák, 1981; Sak, 1978), rodinné zázemí (Langer, 1970), později již o proměnné typu rodinné klima (Hrabal ml., Kozéki, 1982).

Objevoval se rovněž zájem o poznání širší komunity, v níž žák a jeho rodiče žijí, jako

možné determinanty žákovských aktivit (Rotterová, Čáp, 1971a; Novák, 1981).

Použité metody. Sledované období reprezentuje změnu metodického instrumentária. Výrazně ustupují do pozadí rozhovor a didaktické testy, které předtím dominovaly. Začíná éra dotazníkových metod, ať už se týkají sociálních vztahů mezi žáky navzájem, mezi učiteli a žáky, nebo postojů k vyučovacím předmětům, k probíranému učivu, k vyučovacím metodám. Vzniká mnoho originálních dotazníků zjišťujících motivaci žáků k učení (zejména Hrabal st., Lukš, 1974, 1976; Hrabal ml., Krykorková, Pavelková, 1981). Originální dotazník diagnostikující aktivity žáků a studentů ve volném čase vytvářejí Rotterová a Čáp (1971). Tradiční pozorování žáků, učitelů a celé vyučovací hodiny začíná být nahrazováno interakční analýzou (Mareš, 1975). Průběh interakce se nahrává na magnetofon a podle standardizovaného protokolu analyzuje (Gavora, 1987). S doznívajícími výzkumy programovaného učení se aplikuje analýza žákova učení z programovaných textů.

Markantní je v tomto období nástup psychodiagnostických testů (připomeňme, že podnik Psychodiagnostika vzniká v r. 1968). V publikovaných výzkumech se pracuje především s testy intelektových schopností. Nejčastěji jde o Amthauerův test struktury inteligence TSI (12 výzkumů). Další metody jsou méně časté: inteligenční test Kahuda-Váňa KVIT (2 výzkumy), Smékalova škála rozumové vyspělosti (2 výzkumy) a pak již jen ojediněle Stavělův test, UNESCO-N-V-T, Wechsler, Řičanův neverbální test intelektového potenciálu atd. Z verbálních metod byl používán Milanův test gramotnosti (2 výzkumy). Nutno ocenit průkopnickou práci Z. Nováka na tvorbě originálního testu verbálních schopností u mladších dětí (1981). Překvapuje, že testy tvořivosti v té době nebyly předmětem šir-

šího zájmu. Občas se badatelé zajímali i o temperamentové kvality žáků a použili Eysenckův osobnostní dotazník. Nadšení pro testové metody mělo i své stinné stránky. Např. při výzkumu nadaných dětí (Kováč, 1971) se na vybrané žáky snesla úplná smršť psychodiagnostických metod.

Stoupal zájem o pozornost žáků ve vyučování, a tak badatelé aplikovali testy typu: K-test, Dückerův test, Bourdonův test aj.

Serióznímu zkoumání začal být podrobován prospěch žáků. Nejcennější postupy k analýze tohoto fenoménu propracovali Hrabal st. a Lukš (1976).

Užitečné jsou i výzkumy, využívající přístrojové techniky, zejména originální šetření Z. Macka (1988) o vlivu dynamického prvku na strukturování obrazu prezentovaného na terminálech počítačů.

Použité statistické postupy. V publikovaných pracích ustupují do pozadí jednoduché metody, které dominovaly v předchozím období (absolutní a relativní četnosti výskytu). Nastupuje klasická deskriptivní statistika, na niž nejčastěji navazuje korelační analýza (16 výzkumů) a t-test (10 výzkumů), příp. chí-kvadrát test (8 výzkumů). Badatelé pracují s neparametrickými testy typu Wilcoxonova, Man-Whitneyova U-testu, Kolmogorov-Smirnovova testu apod. S dostupností výpočetní techniky se nově objevuje faktorová analýza (6 výzkumů). Prvními autory, kteří ji v našem vzorku pedagogicko-psychologických výzkumných studií cíleně použili, byli Hrabal st. a Lukš (1970).

Experimentální versus deskriptivní přístup. Z celkového počtu 42 výzkumů bylo jen 8 deklarováno jako experiment. Kratochvíl a Šebestík (1971) srovnávali účinnost programované výuky s výukou tradiční, Kratochvíl (1974) porovnával účinnost skupinového a individuálního učení z programovaných textů, Sýkora (1974) srovnával,

nakolik systematické kladné či záporné hodnocení žáků ovlivní jejich aktivitu a dlouhodobé učební zaměření, Täubner (1978) zjišťoval, nakolik lze cíleně ovlivňovat aspirační úroveň žáků, Matějka (1979) ověřoval, nakolik lze individuálním výcvikem u žáků rozvíjet volní schopnosti, Vávra (1981) srovnával účinnost problémově pojatého a běžného programovaného textu, Rosina (1982) srovnával, jak se mění hodnocení žakovské práce učitelem, podá-li se mu předtím kladná, či záporná informace o žákovi, Kratochvíl (1987) srovnával účinnost tradičního a párového vyučování u prospěchově slabších žáků.

Pouze tři výzkumy měly charakter longitudinálního zkoumání pokusných osob – po 5 měsíců (Mareš, 1975), po 2 roky (Täubner, 1978), po 3 roky (Rotterová, Čáp, 1975).

Empirické výzkumy v letech 1990–2000

V daném období jsme našli celkem 36 empirických pedagogicko-psychologických výzkumů. Uvážíme-li, že jde o jedenáctileté období, pak oproti předchozímu jednadvacetiletí, kdy bylo publikováno 42 prací, se po roce 1989 badatelská činnost v pedagogické psychologii výrazně zvýšila. Dokonce i přesto, že spolu s Pedagogickým ústavem JAK ČSAV zaniklo pedagogicko-psychologické badatelské pracoviště. Výzkumnou štafetu plynule převzaly vysoké školy. Ani rozdělení federace v r. 1993 nenarušilo spolupráci se slovenskými kolegy, publikační prostor se pro ně nezmenšil.

Typ školy, stupeň školy. Výzkumníci se nejvíce věnovali 2. stupni základní školy (12 výzkumů). Na druhém místě se objevují různé typy středních škol (11 výzkumů) a s určitým odstupem 1. stupeň základní školy (8 výzkumů). Zvýšil se poněkud zájem o vysoké školy a o předškolní období (po 4 výzkumech). Mimo pozornost ba-

datelů zůstávají dospělí lidé po absolvování škol.

Vzorek osob a metody jeho výběru. Tendence je obdobná jak při zkoumání žáků, tak učitelů. Nejvíce výzkumů se omezilo na vzorky do 50 (9 výzkumů u žáků, 5 výzkumů učitelů) a potom na vzorky o četnosti 101–200 osob (6 výzkumů u žáků, 3 výzkumy u učitelů). Výzkumy od 201 do 600 žáků jsou zastoupeny málo, objevují se však čtyři výzkumy s početnějšími vzorky žáků (dva v intervalu 901–1000, dva v intervalu 1001–1500 žáků). Pokud jde o zkoumané vyučovací hodiny, jejich počet obvykle nepřekračuje 20.

Ukazují se zde dva zřetelné trendy: k hlubším sondám na menších vzorcích (sem nepochybně patří výzkumy opírající se o kvalitativní metodologii) a potom klasické empirické výzkumy na rozsáhlejší populaci. Jen málo článků specifikuje postupy, které autor použil při výběru osob, škol, obcí, lokalit, což ztěžuje zobecňující úvahy.

Zkoumané proměnné. Poslední sledované období je opět svébytné. Klesá zájem o schopnosti žáků, o jejich výkony. Na první místo se posouvá psychologie učitele spolu s nově pojímanou psychologii žáka. Důležité místo si drží proměňující se psychologie vyučování, kde se výrazně prosazuje psychologický pohled na učivo. Nově se přidává se psychologie výchovy, zejména rodinné výchovy. Stoupá zájem o psychologii školní třídy, nově též o psychologické pohledy na školu jako svéráznou instituci.

Pokud jde o psychologii učitele, setkáváme se s několika trendy. Jeden si všímá jeho konkrétní vyučovací činnosti, např. typů používaných otázek (Hrdina, 1992; Pstružinová, 1992; Gavora, 1994). Další analyzuje subjektivní fenomény, jako je učitelem prožívaná odpovědnost za úspěšnost žáků (Mareš, Skalská, Katorková, 1994), činnosti, které prožívá jako obtížné (Bendl, 1997),

pocit vyhoření z pedagogické práce (Zelinová, 1998; Eger, Čermák, 2000). Třetí trend mapuje osobnostní rysy učitele, např. autoritářství (Novotný, 1997). Čtvrtý trend se zajímá o učitele a jeho zvláštnosti z pohledu žáků (Semerádová, 1994; Rendl, 1994; Mlčák, 1996; Mareš, Man, Stuchlíková, 2000).

Co nového se objevuje v psychologii žáka? Především je to zvýšený zájem o předškolní období, o vstupní předpoklady dítěte zvládnout školní docházku; tedy o soubor proměnných, které by se daly poněkud nepřesně označit jako „školní zralost“. Sledoval se efekt odkladu školní docházky (Hradecký, 1991; Hrabal st., Valentová, 1992), vliv speciálních řečových programů pro romské děti (Mesárošová, Žiaková, 1996) i metodologické problémy těchto výzkumů (Ferenčík, 1995). Méně se už zkoumají verbální schopnosti žáků (Novák, 1990), pozornost se obrací i k dalším schopnostem: cizojazyčným, organizačním, uměleckým, sociálně praktickým, pohybovým (Pýchová, 1997). Pokračuje se ve studiu psychických stavů žáků, jako je strach ze školy (Vágnerová, 1994) a osobnostních zvláštností typu pudové napětí, úzkostná sebenejistota, (Gajdošová, Herényiová, 1996). Prohlubují se poznatky o učební motivaci žáků, včetně neadekvátní motivační činnosti učitelů (Pavelková, Fencl, 1997; Man, Mareš, Prokešová, Stuchlíková, 1997; Man, Mareš, Stuchlíková, 2000). Stranou nezůstávají ani patologické způsoby chování dospívajících, mezi něž patří poruchy příjmu potravy (Olivier, 1995).

K novým oblastem psychologie žáka patří výzkumy stylů učení (Petřková, 1994) a osobnostní předpoklady zvládat zátěžové situace (Koukola, 2000). Rozsáhlou tematikou, která propojuje psychologii žáka s psychologií učení a vyučování i s psychologickým pohledem na učivo, je žákovo pojetí světa, učiva. Dětské prekoncepce pojmů, s nimiž se ve škole běžně pracuje, mapova-

ly studie: Vybíral (1995), Osuská, Pupala (1996), Pupala, Mašková (1997).

Pokud jde o psychologii vyučování, zde se empirické výzkumy zaměřily na zvláštnosti verbálního projevu žáků v hodině (Novák, 1990), komunikačního klimatu navozovaného učitelem (Lašek, 1994), ale též na účinnost konstruktivistického pojetí výuky (Vyskočilová, Matušková, 1998). Použití počítačů ve výuce dostává konečně psychologický rozměr (Ganajová, 1992). Výchovné momenty se studovaly jednak ve škole – humanistické pojetí výuky (Gajdošová, Herényiová, 1996), ale především v rodině – propracovaný výzkum stylů rodinné výchovy (Čáp, Boschek, 1998). Svěbytnou oblastí je výchovný a vzdělávací vliv televizních pořadů pro děti a mládež (Macek, 2000).

Fungování školy jako instituce, různé koncepce školní práce a jejich důsledky pro žáky studovala práce Havlínové, Schneidrové a Tomáška (1998).

Použité metody. Poslední sledované období opět přináší určité změny metodického instrumentária. Poněkud ustupuje éra autorských dotazníků. K výjimkám patří dotazník identifikující žáky nadané pro cizí jazyky (Pýchová, 1997) či způsoby výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1998). Nastupuje výraznější přebírání a ověřování zahraničních metod v našich podmínkách. Připomeňme zde dotazníky zjišťující učitelovu subjektivní odpovědnost za výsledky žáků (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994), komunikační klima výuky (Lašek, 1994), styly učení vysokoškoláků (Petřková, 1994), problémy žáků ve vyučování (Man, Mareš, Prokešová, Stuchlíková, 1997), efekt vyhoření u učitelů (Zelinová, 1998; Eger, Čermák, 2000), Antonovského SOC (Koukola, 2000). Nadále se používají motivační dotazníky Hrabala ml., Pavelkové.

Nahrávání vyučovací hodiny a její detailní analýza na základě protokolu se stává standardní metodou.

Stále se obohacuje spektrum používaných psychodiagnostických testů. Se zájmem o předškolní děti se pojí aplikace Jiráskova testu školní zralosti (3 výzkumy), Kondášovy obrázkově-slovníkové zkoušky, obrázkového slovníku pro afatiky Truhlářové. Kromě testů intelektových schopností užívaných i v předchozích obdobích (Amthauer, Kahuda-Váňa, Terman-Merrilová, Wechsler, Raven, Říčan) se začínají více uplatňovat osobnostní testy: Cattell 16 PF, Cattell HSPQ. Sleduje se i interpersonální chování a sociální vztahy (metody Learyho, Bianchiho, Hrabalův SORAD), tvořivost žáků (Guilford).

Cenná je aplikace Kuličova modelu adaptivního řízení žákovského učení pomocí počítače, kde se průběžně diagnostikuje přiměřenost žákovského hodnocení kvality vlastního výkonu (Ganajová, 1992).

Kromě kvantitativní metodologie se začíná stále častěji uplatňovat metodologie kvalitativní. V nové podobě se objevuje rozhovor jako nezbytná součást tohoto typu výzkumu (Rendl, 1994; Vybíral, 1995; Pupala, Mašková, 1997), včetně fenomenografického rozhovoru (Osuská, Pupala, 1996). Přibývají projektivní metody, stupňuje se zejména zájem o dětskou kresbu.

Použité statistické postupy. V publikovaných výzkumech se prosazují obě výše naznačené tendence: v menší míře metody typické pro kvalitativní metodologii (narativní postupy nejvýše s uváděním absolutních či relativních četností výskytu) a potom kvantitativní přístupy. Ty vycházejí z deskriptivní statistiky. Na ni navazuje nejčastěji t-test a/nebo korelační analýza. Potěšitelné je, že se začíná širěji aplikovat analýza rozptylu (ANOVA, MANOVA), objevuje se i shluková analýza a diskriminační analýza. Faktorová analýza byla použita ve třech výzkumech. Relativně málo se pracuje s neparametrickými testy.

Experimentální versus deskriptivní přístup. Z celkového počtu 36 výzkumů jsou

jen čtyři deklarovány jako experiment: ověřovala se účinnost výcvikového programu pro romské děti, jimž byl doporučen odklad školní docházky (Mesárošová, Žiaková, 1996); modelu humanizace výchovy a vzdělávání pro žáky, kteří nebyli přijati na střední školu (Gajdošová, Herényiová, 1996); programu výuky vlastivědy podle piagetovské koncepce (Vyskočilová, Matušková, 1998); psychologických výcvikových technik při výuce německého jazyka (Fandellová, Fichnová, Jonisová, 2000). Pátý výzkum byl metodologický a na reinterpetaci výzkumu jiných autorů ukazoval metodologické chyby publikovaného experimentu (Ferjenčík, 1995). Ve zbývajících výzkumech dominoval deskriptivní přístup a zpravidla šlo o transverzální šetření.

Tolik stručný přehled publikovaných empirických výzkumů za léta 1951–2000.

Závěry

Rozsáhlé domácí přehledové studie o stavu pedagogické psychologie jsou relativně vzácné (např. Osladilová, 1965 mapovala dvacetileté období). Přitom období padesáti let je dost dlouhá doba na to, aby se ukázala životaschopnost oboru. Pedagogická psychologie, tak jak ji reprezentují články publikované na stránkách časopisu *Pedagogika* v letech 1951–2000, ukázala, že je oborem, který přináší specifické a nezastupitelné pohledy na učitele, žáky, školní třídy, školy, rodiny i na výchovně-vzdělávací jevy.

Naše studie předložila sedm dílčích pohledů na pedagogickou psychologii.

1. Zmapovala kvantitativní produkci a konstatovala, že ve sledovaném období zaznamenala pedagogická psychologie dvě velké vlny publikační aktivity. Jedna spadala do období poloviny šedesátých let a byla ukončena normalizací, druhá do poloviny devadesátých let a nyní poněkud opadá. Průměrný

roční počet publikací s pedagogickopsychologickou tematikou byl za celé padesátileté období přibližně 8 prací.

2. Podívala se optikou článků na vlastní obor. Zjistila, že bilancování stavu oboru s neprovádělo pravidelně, spíše pod tlakem vnějších událostí. V rámci oboru probíhala čas od času diskuse o jeho vymezení a pojetí, ale nešla příliš do hloubky. Problematika pedagogicko-psychologického výzkumu se probírala častěji, zejména byl patrný zájem na zkvalitňování diagnostických postupů. Otázky cílených intervenčních zásahů zůstaly poněkud stranou. Málo se diskutovalo o terminologických problémech. Ideologické vlivy nezasáhly obor tak výrazně, jako např. pedagogiku.

3. Studie pořídila rejstřík autorů, kteří ve sledovaném padesátiletí publikovali práce s pedagogickopsychologickou tematikou. Rozbor ukazuje, že autorské zázemí bylo relativně pestré. Nejzávažnější příspěvky pocházely z ČSAV (zejména z Pedagogického ústavu J. A. Komenského, ale též z Psychologického ústavu) a SAV, z Pedagogické laboratoře při Střední ekonomické škole v Praze 10 a z příslušných kateder českých a slovenských vysokých škol. Zahraniční autoři se objevovali na stránkách Pedagogiky relativně málo.

4. Obsahová analýza publikovaných článků zjistila, že nejvíce prací bylo věnováno dětem, žákům, studentům. Studovala se jejich osobnost, psychické vlastnosti, psychické stavy, psychické procesy, školní i životní úspěšnost.

Velký prostor byl dán psychologii učení obecně a hlavně specifickým podobám učení. Řada teoretických i výzkumných prací se věnovala též učební motivaci. Výrazný proud reprezentovaly práce zabývající se řízením lidského učení, zejména vnějším řízením (např. programované učení). Další práce se zabývaly školní a životní úspěšností žáků.

Dalším velkým tématem byl učitel, jeho osobnost, psychické vlastnosti, psychické stavy, psychické procesy.

Konečně to bylo téma psychologie vyučování, zejména pedagogické interakce a komunikace. Sledovaly se vztahy mezi učitelem a žákem, verbální komunikace, zkoušení, hodnocení a klasifikování žáků, dílčí intervenční programy i dopady snah o změnu práce školy, či dokonce snah o reformu školy.

5. Studie též shmula práce referující o konferencích, seminářích, významných jednáních, životních jubileích ap. souvisejících s pedagogickou psychologií. Také zde zmapovala autorské zázemí a konstatovala, že složení autorů se poněkud odlišuje od autorů odborných článků.

6. Přehledová studie zmapovala recenzní činnost. Vybrala recenze, týkající se psychologických publikací. Analyzovala dvě časová období oddělená rokem 1989. Konstatovala, že v letech 1951–1989 se nejčastěji recenzovaly publikace vyšlé v ruštině. Teprve se značným odstupem si recenzenti všimli prací domácích, tj. vyšlých v češtině nebo slovenštině. Poměrně častým zdrojem informací byly práce publikované v němčině (zpravidla šlo o autory z NDR), takže „nesocialistická psychologie“ byla vlastně zastoupena jen pracemi vyšlými v angličtině. V letech 1990–2000 poněkud stouplo zastoupení prací publikovaných v angličtině, pokleslo však recenzování německých psychologických prací. Těžiště recenzí nyní spočívá v recenzování prací vydaných v češtině či slovenštině anebo prací přeložených do češtiny. Systematické sledování nových, v zahraničích vydávaných prací je vzácnější.

7. Poslední oddíl přehledové studie je věnován rozboru publikovaných empirických výzkumů. V období 1951–1968 bylo publikováno 27 empirických výzkumů. Jejich těžiště bylo v psychologii vyučování a učení, méně už v psychologii žáka a už vůbec ne

v psychologii učitele. Badatelé se téměř nezajímali o věkové rozdíly a mezipohlavní rozdíly žáků, o školní třídu, o školu jako instituci, o rodinu. V letech 1969–1989 bylo identifikováno 42 výzkumů. Psychologie učení ustoupila do pozadí, značný prostor zaujala psychologie vyučování, zejména psychologické pohledy na interakci učitel–žáci. Rozkvět zaznamenala psychologie motivace. Stoupl zájem o psychologii žáka i učitele, zvýšil se zájem o rodinu žáka. Nově se otevřely psychologické pohledy na školní třídu. Badatelé se začali zajímat o mezipohlavní rozdíly žáků, začali porovnávat žáky různých typů škol; zajímali se též o specifčnost vyučovacích předmětů. V letech 1990–2000 bylo identifikováno 36 výzkumů. Na první místo se dostává psychologie učitele spolu s nově pojímanou psychologií žáka. Důležité místo si drží proměňující se psychologie vyučování, kde se výrazně prosazuje psychologický pohled na učivo. Nově se přidává psychologie výchovy, zejména rodinné výchovy. Stoupá zájem o psychologii školní třídy, nově též o psychologické pohledy na školu jako svéráznou instituci.

Další vývoj oboru je obtížné odhadovat, neboť o jeho osudu se rozhoduje na mnoha roztroušených pracovištích. Je však jisté, že rozvoj oboru není možný bez intenzivní mezioborové i mezinárodní spolupráce, bez přílivu erudovaných odborníků a bez zkvalitnění výuky pedagogické psychologie na našich vysokých školách.

Literatura:

- AMBRUŠOVÁ, L.: Príspevok k otázke rozvoja samostatnosti v štúdiu a práci vysokoškolákov. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 1, s. 11.
- ARTOMOV, V. A.: K psychologii učení cizím jazykům. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 2, s. 190.

- AUŘEDNÍKOVÁ, H.: K některým sociálněpsychologickým determinantám v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*, 33, 1983, č. 6, s. 689.
- BAŽÁNY, M.: Niektoré otázky psychologické služby škole. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 6, s. 691.
- BAŽÁNY, M.: Úloha psychológie dieťaťa z hľadiska potrieb spoločnosti. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 6, s. 688.
- BĚLINOVÁ, L.: Některé otázky rozvíjení poznání dítěte předškolního věku. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 5, s. 563.
- BENDL, S.: Dotaznikové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 1, s. 54.
- BITTNER, G.: Autonomie dítěte. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 3, s. 317.
- BLÁHA, K.: Sebepojetí žáka a účinnost výchovně vzdělávacího působení. *Pedagogika*, 31, 1981, č. 2, s. 161.
- BLÁHA, K.: K otázkám rozvoje nadání a talentu. *Pedagogika*, 39, 1989, č. 1, s. 12.
- BLÁHA, K. – ČERMÁK, V. – KRAUS, B.: Procesy sebeuvědomění a tvůrčí aktivity mládeže. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 3, s. 271.
- BUSS, D. C.: Personality and Learning Styles: Some Issues Concerning Curriculum and Instruction. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 209.
- CIPRO, M.: K úloze učitelovy osobnosti ve výchově žáků k uvědomělé ukázněnosti. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 4, s. 247.
- CORRELL, W.: Základní otázky novější pedagogické psychologie se zvláštním zřetelem k psychologii učení. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 5, s. 556.
- CVIK, P.: Výpočtová technika a formovanie aktívnej osobnosti žiaka. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 1, s. 87.
- ČÁP, J.: K vymezení pojmů dovednost a návyk. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 3, s. 335.

- ČÁP, J.: Aktuální úkoly pedagogické psychologie na úseku odborného školství. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 1, s. 68.
- ČÁP, J.: Osvojování pracovních dovedností. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 4, s. 424.
- ČÁP, J. - BOSCHEK, P.: Některé vlastnosti osobnosti ve vztahu k výchově a jejím cílům. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 3, s. 292.
- ČÁP, J. a kol.: Příspěvek k analýze utváření některých rysů charakteru u dospívající mládeže. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 4, s. 472.
- DĚDIČ, M.: Cikánské děti a mládež ve výchovně vzdělávacím procesu. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 2, s. 177.
- DOLEJŠÍ, I.: Některé zkušenosti s využitím větveného programovaného textu a vyučovacího stroje. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 5, s. 539.
- DOLEŽAL, J.: K problému povahové uzavřenosti v žákovském kolektivu. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 2, s. 185.
- DOLEŽAL, J.: Dvoji předmět pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 3, s. 429.
- DUPLINSKÝ, J.: Hra a hračka z pohledu psychologa. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 4, příloha.
- ĎURIC, L.: Vplyv psychických stavov na práceschopnosť žiakov vo vyučovaní. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 1, s. 76.
- DVOŘÁKOVÁ, M. – KOHOUTEK, R.: O dificultách v chování dětí. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 5, s. 579.
- EGER, L. – ČERMÁK, J.: Hodnocení burn-out efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 1, s. 65.
- ELKONIN, D. B.: Rozvoj myšlení při vyučování mateřskému jazyku. *Pedagogika*, 1, 1951, s. 602.
- FANDELOVÁ, E. – FICHNOVÁ, K. – JONISOVÁ, S.: Rozvoj osobnosti psychologickými prostředky – tvorivost' a prosociálnosť vo výčbe nemeckého jazyka. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 3, s. 236.
- FERJENČÍK, J.: Validita experimentovania v pedagogických výskumoch. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 3, s. 277–285.
- FISCHEROVÁ, J.: Psychologická problematika diagnostikování nadání a péče o talentované žáky ZDŠ. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 2, s. 129.
- FLEISSNEROVÁ, M.: Vzdělávací program Obecná škola (informace o výsledcích výzkumu). *Pedagogika*, 47, 1997, č. 1, s. 81.
- FURMAN, A. – POLIACH, V.: Miesto školskej psychológie v spektre služieb školy. *Pedagogika*, 46, 1996, mimořádné číslo, s. 32.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G.: Škola priateľského partnerstva. *Pedagogika*, 46, 1996, mimořádné číslo, s. 41.
- GANAJOVÁ, M.: „Model adaptívneho riadenia učenia počítačom“ v programoch pre chémiu všeobecnovzdelávaciej školy. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 229.
- GAVORA, P.: Žiak a porozumenie textu. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 3, s. 297.
- GAVORA, P.: Pravidlá komunikácie učiteľ-žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 37, 1987, č. 2, s. 177.
- GAVORA, P.: Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 6, s. 661.
- GAVORA, P.: Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 1, s. 95.
- GEHLER, W.: Několik poznámek k systematickému spojování počátečního vyučování s předškolní výchovou. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 2, s. 214.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 127.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: Programy instrumentálního obohacení. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 1, s. 39.

- HADJ MOUSSOVÁ, Z.: Poznámky k příspěvku Ivy Švarcové: K problematice vzdělávání dětí romského etnika. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 1, s. 48.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. – MYTNÍKOVÁ, Š.: Některé zlozvyky učitelů v jednání se žáky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 355.
- HAUPT, J.: Žák jako složitý dynamický systém. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 5, s. 552.
- HAVLÍNOVÁ, M.: Školství a zdravý vývoj žáka. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 2, s. 165.
- HAVLÍNOVÁ, M.: Jak vypadá dnešní škola: jako dříve, nebo se mění? *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 137.
- HAVLÍNOVÁ, M.: Jak změnit školu, která zdraví poškozuje, ve školu, která zdraví podporuje. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 3, příloha.
- HAVLÍNOVÁ, M. – SCHNEIDROVÁ, D. – TOMÁŠEK, L.: Školy s různou kvalitou sociálních podmínek ke školní práci a psychologické indikátory rizika stresu u žáků. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 4, s. 396.
- HEJNÝ, M.: Zmocňování se slovní úlohy. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 386.
- HELUS, Z.: K základním problémům sociálního učení. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 5, s. 566.
- HELUS, Z.: Procesy identifikace a jejich význam v utváření osobnosti. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 5, s. 723.
- HELUS, Z.: Žák socialistické školy a rozvoj společenského subjektu. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 5, s. 601.
- HELUS, Z.: Rozvoj osobnosti a optimalizace pedagogického procesu. *Pedagogika*, 26, 1976, č. 2, s. 155.
- HELUS, Z.: Sovětská pedagogická psychologie – její význam pro rozvoj teorie a praxe. *Pedagogika*, 27, 1977, č. 6, s. 669.
- HELUS, Z.: K možnostem rozvoje všech žáků ve vyučování a učení. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 2, s. 127.
- HELUS, Z.: Místo a úkoly pedagogické psychologie v základním pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 4, s. 397.
- HELUS, Z.: Sovětská psychologie osobnosti a její vyústění v díle A. V. Petrovského. *Pedagogika*, 37, 1987, č. 5, s. 585.
- HELUS, Z.: Interakce učitel-žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 6, s. 642.
- HELUS, Z.: Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 1, s. 27.
- HELUS, Z.: K problematice pedagogického narušení dítěte. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 4, s. 369.
- HELUS, Z. – PAVELKOVÁ, I.: Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 197.
- HERMOCHOVÁ, S.: Metodika práce s dětmi působícími výchovné potíže. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 5, s. 567.
- HINTNAUS, L.: K otázce rozumových schopností žáků neprospívajících v základní devítileté škole. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 1, s. 119.
- HLADKÁ, V. – LINHARTOVÁ, V.: Vliv hodnocení na výkon a motivaci žáka. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 6, s. 887.
- HNILICA, K.: Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 477.
- HNILICA, K.: Vývoj pojetí regulace učení a výkonů v sociálně kognitivní teorii A. Bandury. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 4, s. 439.
- HOLAS, E.: O některých úkolech psychologie v oblasti výchovy. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 4, s. 450.
- HOLUBÁŘ, Z. – HÁJKOVÁ, E.: K psychodidaktice školních předmětů. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 4, s. 433.
- HRABAL, V. ml.: Příspěvek k rozboru mo-

- tivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 2, s. 195.
- HRABAL, V. ml. – KOZÉKI, B.: Podíl rodiny a školy na motivaci školního výkonu žáků. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 3, s. 295.
- HRABAL, V. ml. – KRYKORKOVÁ, H. – PAVELKOVÁ, I.: Školní výkon žáka z hlediska motivačního a kognitivního. *Pedagogika*, 31, 1981, č. 4, s. 443.
- HRABAL, V. ml. – PAVELKOVÁ, I.: Diferencovanost učitelovy percepce žáků. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 1, s. 69.
- HRABAL, V. st.: Režim dne ve škole. *Pedagogika*, 4, 1954, č. 8, s. 561.
- HRABAL, V. st. – LUKŠ, J.: Charakteristické znaky středoškolské třídy a jejich vzájemný vztah. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 5, s. 751.
- HRABAL, V. st. – LUKŠ, J.: Příspěvek k typologii středoškolské třídy. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 4, s. 531.
- HRABAL, V. st. – LUKŠ, J.: Podíl osobnosti učitele na vytváření vztahu středoškoláků k vyučovacím předmětům. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 2, s. 261.
- HRABAL, V. st. – LUKŠ, J.: Studijní motivace a aktivita jako podmínka školní úspěšnosti středoškoláka. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 1, s. 97.
- HRABAL, V. st. – LUKŠ, J.: Faktor školní zdatnosti a speciální faktory ovlivňující prospěchový průměr a prospěchový profil žáka na střední ekonomické škole. *Pedagogika*, 26, 1976, č. 5, s. 541.
- HRABAL, V. st. – LUKŠ, J.: Vztah klasifikačního měřítka k účinnosti vyučování. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 3, s. 333.
- HRABAL, V. st. – VALENTOVÁ, L.: Ověření dlouhodobé účinnosti odkladu školní docházky. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 1, s. 113.
- HRADECKÝ, V.: Posuzování efektu odkladů školní docházky učitelkami předškolních tříd MŠ a 1. tříd ZŠ. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 1, s. 73.
- HRADEČNÁ, M. – HELUS, Z.: Nezbytnost reflexe nad dítětem a dětstvím v proměnách naší doby. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 435.
- HRAŠE, J.: Žákovské zájmy a jejich rozvoj. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 2, s. 209.
- HRAŠE, J. – HRADECKÁ, M. – HANÁK, J. – VALOVÁ, G.: Schopnosti žáků a jejich měření. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 4, s. 457.
- HRDINA, L.: Dialóg a jeho účinnosť vo vyučovacom procese. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 1, s. 103.
- HŘÍBKOVÁ, L.: Výchova a vzdělávání nadaných dětí – okrajový problém? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 246.
- HUDEČEK, J.: Sociální aktivita osobnosti a její pedagogická regulace. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 2, s. 149.
- HUDEČEK, J.: Psychologické příčiny a motivační zdroje sociálně nežádoucího chování. *Pedagogika*, 39, 1989, č. 6, s. 667.
- HYHLÍK, F.: Praktické úkoly pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 1, s. 64.
- CHLUP, O.: O dialektickém učení a vyučování. *Pedagogika*, 3, 1953, č. 1, s. 30.
- CHLUP, O.: Systém činnosti, myšlení a poznání. *Pedagogika*, 9, 1959, č. 1, s. 69.
- CHLUP, O.: O psychologii a pedagogice. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 6, s. 711.
- CHMELAR, V.: Úloha psychologie v přestavbě naší školy. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 1, s. 83.
- CHMELAR, V.: Aktuální problémy výzkumných metod v oblasti pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 1, s. 71.
- JANÁK, V.: Intenzivní vyučovací text. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 3, s. 291.
- JANEČEK, M.: Sledování růstu únavy dětí během vyučovacího procesu vlivem různých

- ných vyučovacích metod. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 4, s. 421.
- JANEČEK, V. – VRBŇÁK, S.: Pedagogické problémy adaptívneho učiaceho systému s výpočtovou technikou a videotchnikou na vysokých vojenských školách technického zamerania. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, s. 414.
- JEDLIČKA, R. – KOŤA, J.: Životní krize, krizové stavy u dětí a mládeže a škola. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 226.
- JIRÁNEK, F.: Výsledky vyučování elementárnímu čtení podle zvukové analyticko-synthetické metody v prvních měsících. *Pedagogika*, 2, 1952, č. 3-4, s. 146.
- JIRÁNEK, F.: Psychologické základy hláskové metody čtení a psaní. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 1, s. 42.
- JOSEF, D.: Pokus o zjišťování účinnosti kabinové výuky rotační numerickou metodou. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 3, s. 300.
- JURČO, M.: Používanie vedomostí v praxi z hľadiska vyučovania. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 4, s. 434.
- JUROVSKÝ, A.: Popudlivosť u školských detí. *Pedagogika*, 4, 1954, č. 5-6, s. 409.
- JUROVSKÝ, A.: Ku psychológii vzťahov učiteľa ku žiakom. *Pedagogika*, 9, 1959, č. 6, s. 674.
- JUROVSKÝ, A.: Psychologické zretele skúšania a klasifikovania na školách. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 5, s. 521.
- JUROVSKÝ, A. – JUROVSKÁ, K.: Individuálna výchovná práca v kolektívnej výchove. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 1, s. 23.
- KAČÁNI, V.: Osobný a sociálny aspekt vnútornej motivačnej štruktúry žiakov v procese školskej výchovy. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 3, s. 341.
- KAHUDA, F.: K problematice mentálního času jako objektivního vnitřního času lidských bytostí. *Pedagogika*, 23, 1973, č. 5, s. 591.
- KELBERT, H.: Kybernetický model procesu učení z programovaného větveného učebního textu. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 6, s. 641.
- KLUSÁK, M.: Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 61.
- KLUSÁK, M.: Číst, psát, počítat, kreslit? *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 363.
- KNĚZŮ, V.: První zkušenosti z programování učiva. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 4, s. 426.
- KNĚZŮ, V.: K problematice sestavování programu. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 5, s. 530.
- KNOTEK, Š.: Algoritmus v psychických a pedagogických procesoch a jeho teoretická reflexia. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 1, s. 53.
- KODÝM, M.: Kritéria ideovosti v pedagogice a psychologii. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 3, s. 307.
- KODÝM, M. – MAN, F.: K otázkám psychologické přípravy socialistického učitele. *Pedagogika*, 29, 1979, č. 2, s. 145.
- KOLÁŘÍKOVÁ, L.: Cesty rozvoje české poválečné psychologie dítěte v teorii a praxi. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 1, s. 71.
- KOLLÁRIK, K.: Rozvíjanie rozumových schopností a výchovno-vyučovací proces. *Pedagogika*, 31, 1981, č. 4, s. 429.
- KONDÁŠ, O.: K otázke formovania mravných predstáv u detí staršieho školského veku. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 3, s. 312.
- KOTAL, M.: Použití samočinných počítačů jako vyučovacích strojů. *Pedagogika*, 22, 1972, č. 3, s. 335.
- KOTÁSEK, J.: Některé problémy a metody výzkumu v sovětské pedagogické psychologii a jejich význam pro pedagogiku. *Pedagogika*, 6, 1956, č. 3, s. 338.
- KOTÁSEK, J.: Jak žáci používají vedomostí o fyzikálních zákonech při řešení textů-

- vých úloh. *Pedagogika*, 7, 1957, č. 4, s. 405.
- KOUDELKOVÁ, A.: Osobnost, chování a postoje rodičů v souvislosti s výchovou dítěte. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 3, s. 293.
- KOUDELKOVÁ, A. - KUČEROVÁ, L.: Školní prospěch u dívek a chlapců na druhém stupni ZDŠ a výskyt specifických výukových obtíží. *Pedagogika*, 26, 1976, č. 6, s. 689.
- KOUKOLA, B.: Psychická odolnost středoškoláků měřená dotazníkem SOC. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 2, s. 173.
- KOVÁČ, D.: Sonda do struktury intelektu a osobnostního profilu nadaných dětí. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 6, s. 901.
- KOVAŘOVIC, J. a kol.: NEMES 1990-1998: vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 4, s. 344.
- KRATOCHVÍL, M.: Programované učení v mikroskupinách a jeho didaktický přínos. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 1, s. 57.
- KRATOCHVÍL, M.: Charakteristika párového vyučování a učení a jeho vliv na učební výkon prospěchově slabších žáků. *Pedagogika*, 37, 1987, č. 1, s. 23.
- KRATOCHVÍL, M. – ŠEBESTÍK, Z.: Spojení výkladu učitele a práce žáků s programovaným textem. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 3, s. 399.
- KRATOCHVÍLOVÁ, A.: K vymezení pojmu sebekontrola v pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 6, s. 837.
- KREJČÍ, J.: Komunikace o výukových obtížích žáků základních škol v systému pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 378.
- KRHUTOVÁ, M. – SOMROVÁ, R.: Programy instrumentálního obohacení. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 1, s. 77.
- KRUTĚCKIJ, V. A.: Výzkum a rozvoj psychických schopností žáků v SSSR. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 6, s. 704.
- KRYKORKOVÁ, H.: Aktivizační možnosti úloh s výběrovou odpovědí. *Pedagogika*, 31, 1981, č. 3, s. 289.
- KUČERA, M.: Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 455.
- KUČERA, M.: Láska v jedenácti a dvanácti. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 68.
- KUCHARSKÁ, A.: Dítě s předčasně rozvinutými školními dovednostmi. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 373.
- KULIČ, V.: Experimentální analýza procesu programovaného učení a některých jeho principů. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 6, s. 645.
- KULIČ, V.: K některým otázkám pedagogicko-psychologické diagnostiky. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 4, s. 403.
- KULIČ, V.: Některá kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování. *Pedagogika*, 30, 1980, č. 6, s. 677.
- KULIČ, V.: Od programovaného učení a vyučovacích strojů k počítačům a druhé gramotnosti. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 4, s. 409.
- KULIČ, V.: Psychologické aspekty tvorby programového vybavení pro počítač – požadavky na tzv. „inteligentní“ programy. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, s. 387.
- KULIČ, V.: Teorie kognitivní socializace. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 4, s. 357.
- KULIČ, V.: K některým možnostem integrování pedagogických a psychologických výzkumů. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 1, s. 87.
- KULIČ, V. – MAREŠ, J.: Pedagogická psychologie – současný stav a potřeby školy. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 3, s. 335–343.
- LANDA, L. N.: O kybernetickém přístupu k teorii vyučování. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 1, s. 4.
- LANGER, S.: K otázce zlepšení výuky psychologie na pedagogických institutech. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 1, s. 76.

- LANGER, S.: Pokus s diagnostickým klíčem pro zjišťování příčin neprospěchu a vadného chování žáků. *Pedagogika* 18, 1968, č. 2, s. 185.
- LANGER, S.: Základní psychologické problémy vzdělatelnosti. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 4, s. 553.
- LANGER, S.: Problém zákona vývojových skoků v myšlení dětí ve věku 9–15 let. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 4, s. 581.
- LANGER, S.: Hodnocení a sebehodnocení intelektu, upřímnosti a chování šestnáctiletých studentů střední školy. *Pedagogika*, 22, 1972, č. 4, s. 459.
- LANGER, S.: Vývoj některých vlastností osobnosti 7–15letých dětí z hlediska hodnocení učitelů. *Pedagogika*, 26, 1976, č. 6, s. 677.
- LANGER, S. – NOVÁK, M.: Některé příčiny neúspěchu mládeže v povolání. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 1, s. 65.
- LANGOVÁ, M.: V čem měnit postoje k „nevhodnému“ chování ve škole? *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 191.
- LANGOVÁ, M.: Pozitivní působení na žáky prostřednictvím důsledků jejich chování. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, příloha.
- LAŠEK, J.: Komunikační klima ve střední škole. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 155.
- LAZAROVÁ, B.: Explicitační rozhovor – užitečná technika profesionálního rozvoje učitele. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 2, s. 163.
- LEBEDOVÁ, A.: Boj s přežitky buržoasní psychologie a pedagogiky v naší škole. *Pedagogika*, 1, 1951, č. 1, s. 22.
- LEBEDOVÁ, A.: Pedagogické a psychologické zřetele ve vyučování čtení a psaní na dosavadním elementárním stupni a v pojetí přípravného ročníku. *Pedagogika*, 3, 1953, č. 6, s. 332.
- LINHART, J.: O úpadku současné buržoasní psychologie I., II. *Pedagogika*, 1, 1951, s. 317, 433.
- LINHART, J.: Chlupův přínos psychologii a její současné problémy. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 6, s. 463.
- LINHART, J.: Problémy všestranného rozvoje osobnosti dítěte. *Pedagogika*, 9, 1959, č. 5, s. 572.
- LINHART, J.: Současné problémy teorie učení. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 2, s. 195.
- LINHART, J.: Otázky teorie učení v pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 5, s. 563.
- LINHART, J.: Učení řešením problémů, tvůrčí činnost a heuristické postupy. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 3, s. 319.
- LINHART, J.: O úloze transferu v učení a vyučování. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 6, s. 879.
- LINHART, J.: Kognitivní psychologie a teorie i praxe pedagogiky. *Pedagogika*, 39, 1989, č. 5, s. 500.
- LINHART, J. – JANDA, J. – LINHARTOVÁ, V.: Pavlovovo učení o typech vyšší nervové činnosti s hlediska potřeb pedagogiky. *Pedagogika*, 4, 1954, č. 8, s. 611.
- LINHART, J. – MICHALIČKA, M.: K problematice výzkumných metod v pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 5, s. 587.
- LINHART, J. – TOLLINGEROVÁ, D.: O současných základních úkolech psychologie v oblasti výchovy. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 4, s. 447.
- LINHART, J. – TURKOVÁ, M.: Teorie učení a zvyšování účinnosti vyučování počátečnímu čtení. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 5, s. 537.
- LINHARTOVÁ, V.: K otázkám rozvoje samostatnosti a tvůrčí aktivity dětí a mládeže ve výchovných zařízeních s celodenní péčí. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 4, s. 385.
- LINHARTOVÁ, V.: Problémy aktivace a motivace v sociálním učení při výchovném procesu. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 6, s. 706.

- LIŠKA, F.: K sociálně psychologické problematice učitelského sboru. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 3, s. 425.
- LIŠKA, F.: K výzkumu interpersonálních vztahů v učitelském sboru. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 1, s. 103.
- MACEK, P.: Televizní vysílání pro děti a mládež – psychologický pohled. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 3, s. 246.
- MACEK, Z.: Kognitivní strukturování dynamického videoterminálního obrazu. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, s. 427.
- MALKOVSKAJA, T. M.: Utváření aktivní životní pozice žáků všeobecně vzdělávacích a odborných škol v podmínkách akcelerace vědeckotechnického pokroku. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 3, s. 267.
- MAN, F. – MAREŠ, J. – PROKEŠOVÁ, L. – STUHLÍKOVÁ, I.: Problémy žáků ve škole z pohledu učitele. Pokus o českou adaptaci dotazníku. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 346.
- MAN, F. – MAREŠ, J. – STUHLÍKOVÁ, I.: Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 3, s. 224.
- MAN, F. – PROKEŠOVÁ, L.: Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 12.
- MAREK, F.: Jazyková paměť. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 6, s. 871.
- MAREŠ, J.: Rozhodování jako součást pedagogického procesu. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 6, s. 883.
- MAREŠ, J.: Interakce učitel-žáci ve zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 5, s. 617–628.
- MAREŠ, J.: Fridmanova teorie učebních úloh. *Pedagogika*, 30, 1980, č. 5, s. 595.
- MAREŠ, J.: Úvahy nad Průchovou publikací o učení z textu. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 6, s. 702.
- MAREŠ, J.: Zamyšlení nad čs. výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In: *Súčasný stav a perspektivy pedagogického výskumu (sborník)*. Bratislava, Ústav experimentálnej pedagogiky SAV 1990, s. 85-104.
- MAREŠ, J.: Screening v pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 1, s. 25
- MAREŠ, J.: Jak chápat učební styl. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 219.
- MAREŠ, J.: Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení u žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 368.
- MAREŠ, J.: Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 318.
- MAREŠ, J.: Diagnostika zvládnutí zátěže u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 1, s. 12.
- MAREŠ, J. – GAVORA, P.: Standardizování výzkumného protokolu o vyučovací hodině. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 3, s. 307.
- MAREŠ, J. – MAN, F. – PROKEŠOVÁ, L.: Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 1996, mimořádné číslo, s. 5.
- MAREŠ, J. – MILKOVÁ, E.: Studenti relativně úspěšní a relativně neúspěšní. *Pedagogika*, 33, 1983, č. 5, s. 577.
- MAREŠ, J. – OUHRABKA, M.: Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 1, s. 83.
- MAREŠ, J. – SKALSKÁ, H. – KANTOROVÁ, H.: Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 23.
- MAREŠ, K.: K problematice rozvoje poznávání při práci ve školních dílnách základní školy. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 6, s. 730.
- MATĚJKA, J. S.: Pokusy s rozvíjením volných schopností. *Pedagogika*, 29, 1979, č. 2, s. 173.
- MATJUŠKIN, A. M.: Psychologická teorie

- S. L. Rubinštejna a možnosti řízení učení a vývoje člověka. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 6, s. 906.
- MATJUŠKIN, A. M.: Aktuální problémy vývojové a pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 6, s. 633.
- MEESKE, H. – ZEHNER, K.: Jak zlepšit komplexní posuzování osobnosti žáků v socialistické škole. *Pedagogika*, 23, 1973, č. 2, s. 171.
- MEISNER, J.: K přetěžování a zkoušení žáků z hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 2, s. 210.
- MELEZINEK, A.: Příspěvek k problému efektivnosti lineárně programovaných učebních textů. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 2, s. 221.
- MESÁROŠOVÁ, M. – ŽIAKOVÁ, E.: Rozvíjanie reči rómských detí v predškolskom období. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 2, s. 156.
- MICHALIČKA, M.: K některým otázkám studia vztahů mezi psychickým vývojem a učením. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 6, s. 686.
- MICHALIČKA, M.: K základním metodologickým otázkám problematiky racionálního řízení výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 2, s. 189.
- MICHALIČKA, M.: Teorie paměti. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 1, s. 109.
- MICHALIČKA, M.: Diagnostické metody v pedagogické praxi. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 3, s. 399.
- MICHALIČKA, M.: K problematice systému, objektu a předmětu pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 22, 1972, č. 3, s. 343.
- MICHALIČKA, M.: Příspěvek k empirickému výzkumu psychické výkonnosti žáků 9. tříd ZDŠ. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 4, s. 425.
- MICHALIČKA, M.: Změny psychické výkonnosti 14–15letých žáků 9. třídy ZDŠ v průběhu vyučovací hodiny a vyučovacího dne. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 6, s. 679.
- MICHALIČKA, M. – FANTA, P.: Kontrolní a procvičovací zařízení KP-1. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 6, s. 863.
- MICHALIČKA, M. – MARKUPOVÁ, E.: K některým problémům deskripce a analýzy způsobu chování člověka. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 3, s. 365.
- MICHALIČKA, M. – PEŠINOVÁ, H.: Problémy a perspektivy pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 6, s. 823.
- MIKŠÍK, O. – OPATA, R.: Výchova k tvořivé činnosti v socialistické škole. *Pedagogika*, 33, 1983, č. 3, s. 291.
- MLČÁK, Z.: Preferované interpersonální chování učitele. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 2, s. 152.
- MUSIL, J. V.: K problematice výběrového řízení na pedagogických školách. *Pedagogika*, 23, 1973, č. 1, s. 41.
- NAKONEČNÝ, M.: Nové pojetí výuky a osnov psychologie na pedagogických institutech. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 4, s. 442.
- NAKONEČNÝ, M.: Teoretické problémy současného stavu výchovy v dětských domovech. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 3, s. 297.
- NAUŠ, A. – UHROVÁ, J.: Pokus o sledování únavnosti žáků v průběhu školního vyučování. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 2, s. 231.
- NEVIN, A. – THOUSAND, J.: Kooperativní učení z hlediska výzkumu, učitele i žáka. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 143.
- NOVÁK, Z.: Analýza společenskovedního poznání v pátém až devátém ročníku ZDŠ. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 3, s. 371.
- NOVÁK, Z.: K diagnostické hodnotě ver-

- bálních testů školních znalostí. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 3, s. 409.
- NOVÁK, Z.: Intelektové schopnosti v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky. *Pedagogika*, 29, 1979, č. 3, s. 289.
- NOVÁK, Z.: Verbální schopnost a školní úspěšnost žáků ZŠ. *Pedagogika*, 31, 1981, č. 3, s. 339.
- NOVÁK, Z.: Volné slovní asociace v pedagogicko-psychologické diagnostice. *Pedagogika*, 33, 1983, č. 2, s. 225.
- NOVÁK, Z.: Test volných slovních asociací jako test školních znalostí. *Pedagogika*, 39, 1989, č. 4, s. 431.
- NOVÁK, Z.: Komunikace ve třídě – gymnázium a SOU. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 3, s. 281.
- NOVÁK, Z. – PSTRUŽINOVÁ, J.: Intelektové schopnosti patnáctiletých žáků různého sociokulturního prostředí. *Pedagogika*, 27, 1977, č. 4, s. 411.
- NOVÁKOVÁ, M.: Ke vztahu programovaného učení a didaktiky. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 3, s. 455.
- NOVOTNÝ, P.: Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 247.
- OAKLAND, T. – BRUE, A. W.: Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, 46, 1996, mimořádné číslo, s. 24.
- OLIVIER, M. J.: Anorexia nervosa – výzva pro pedagogické psychology. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 137.
- OSLADILOVÁ, D.: 20 let psychologie dítěte a pedagogické psychologie v ČSSR. *Československá psychologie*, 9, 1965, č. 4, s. 349–359.
- OSUSKÁ, L. – PUPALA, B.: „To je ako zážrak prírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 214.
- PASTIER, J.: K pedagogickej a psychologickéj príprave učiteľ'ov. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 2, s. 201.
- PAVELKOVÁ, I.: Perspektivní orientace jako komponenta rozvoje osobnosti v sovětské pedagogické a psychologické literatuře. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, s. 451.
- PAVELKOVÁ, I. – FRENCL, M.: Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 329.
- PAVELKOVÁ, I. a kol.: Výzkum v pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 4, s. 447.
- PAVLICA, K.: Aktuální problémy rozvoje pedagogické a psychologické diagnostiky v ČSSR. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 4, s. 443.
- PECH, V.: Elementární, fundamentální, kategoriální a exemplární učení. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 5, s. 677.
- PELIKÁN, J.: Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 1, s. 41.
- PELIKÁN, J.: Některé problémy působení školního prostředí na sebereflexi žáků. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 3, s. 210.
- PELIKÁN, J.: Pedagogická laboratoř VÚOŠ – experiment a výzva. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 3, s. 261.
- PEŠINOVÁ, H.: Psychologické otázky vytváření aktivních vědomostí v mluvnickém vyučování. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 6, s. 687.
- PEŠINOVÁ, H.: K některým problémům vývoje sovětské psychologie. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 6, s. 677.
- PEŠINOVÁ, H.: Ke struktuře schopností. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 4, s. 601.
- PETŘKOVÁ, A.: Autonomní učební kompetence dospělých. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 265.
- PICKOVÁ, M. – MUSIL, J. V.: K problematice posuzování schopností středoškolařů. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 4, s. 607.
- PODLENA, V.: Programované učení a vyu-

- čovací stroje na vysoké vojenské škole. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 5, s. 529.
- POHLOVÁ, A.: Problém sebehodnocení v sovětské psychologii a jeho význam pro pedagogiku. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 5, s. 549.
- POKORNÁ, V.: Pedagogická a psychologická intervence v systémovém přístupu. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 114.
- PROKIČ, B.: Působení nákresu na chápání a trvanlivost učiva. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 6, s. 718.
- PRŮCHA, J.: K teorii osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 4, s. 529.
- PRŮCHA, J.: Jazyk a verbální komunikace jako činitel výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 6, s. 867.
- PRŮCHA, J.: Výzkum dětské řeči a komunikace v socialistických státech. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 3, s. 281.
- PRŮCHA, J.: Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 1, s. 15.
- PRŮCHA, J.: Psychodidaktická teorie B. S. Blooma. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 2, s. 209.
- PRŮCHA, J.: Parametry učebních textů. *Pedagogika*, 34, 1984, č. 2, s. 159.
- PRŮCHA, J.: Determinanty reálné výuky. *Pedagogika*, 37, 1987, č. 4, s. 395.
- PRŮCHA, J.: Trendy (psycho) didaktických výzkumů ve Francii. *Pedagogika*, 39, 1989, č. 5, s. 557.
- PŘÍHODA, V.: Psychologie čtení vzhledem k pravopisné struktuře. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 1, s. 1.
- PSTRUŽINOVÁ, J.: K některým otázkám struktury intelektové schopnosti ve vyučovacím procesu. *Pedagogika*, 33, 1983, č. 4, s. 455.
- PSTRUŽINOVÁ, J.: Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 223.
- PUPALA, B. – HELD, L.: Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 339.
- PUPALA, B. - MAŠKOVÁ, M.: Slovensko na mapách detí: detská naivná kartografia. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 317.
- PÝCHOVÁ, I.: Ke struktuře motivace učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 30, 1980, č. 4, s. 457.
- PÝCHOVÁ, I.: K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 6, s. 669.
- PÝCHOVÁ, I.: Jazykově nadaný žák. Návrh pedagogické metody identifikace cizojazyčného nadání. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 355.
- PÝCHOVÁ, I.: K otázce cizojazyčných schopností. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 2, s. 133.
- RENDL, M.: Jak se děti učí. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 51.
- RENDL, M.: Učitel v žákovském diskursu. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 347.
- RENDL, M.: Na cestě k číslům. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 373.
- RICHMOND, W. K.: Programované učení v praxi. *Pedagogika*, 15, 1965, č. 2, s. 179.
- ROSINA, J.: Názory učitel'ov na terajší systém klasifikácie žiakov. *Pedagogika*, 20, 1970, č. 2, s. 257.
- ROSINA, J.: Návrh učiteľa Ludwiga Richtera na objektívnejší spôsob hodnotenia a klasifikovania žiakov. *Pedagogika*, 23, 1973, č. 5, s. 599.
- ROSINA, J.: K problematike subjektívnosti pri klasifikovaní žiakov. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 2, s. 167.
- ROTTEROVÁ, B.: K otázce samostatnosti ve výchově dětí a mládeže. *Pedagogika*, 13, 1963, č. 2, s. 162.
- ROTTEROVÁ, B.: K problematice výchovy vytrvalosti. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 4., s. 426.

- ROTTEROVÁ, B.: Problém kázně a jejího utváření. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 4, s. 579.
- ROTTEROVÁ, B.: Vliv nepříznivého rodinného prostředí na výchovu dětí v kapitalistické společnosti. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 1, s. 35.
- ROTTEROVÁ, B. – ČÁP, J.: K vymezení pojmu aktivita v pedagogice a pedagogické psychologii. *Pedagogika* 17, 1967, č. 4, s. 437.
- ROTTEROVÁ, B. – ČÁP, J.: Aktivita osobnosti a její výchova. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 5, s. 583.
- ROTTEROVÁ, B. – ČÁP, J.: K metodě výzkumu činnosti mládeže ve volném čase. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 5, s. 707.
- ROTTEROVÁ, B. – ČÁP, J.: Příspěvek k výzkumu přání a činností mládeže ve volném čase. *Pedagogika*, 21, 1971, č. 6, s. 843.
- ROTTEROVÁ, B. – ČÁP, J.: Projevy a utváření aktivity osobnosti ve volném čase mládeže. *Pedagogika*, 22, 1972, č. 1, s. 13.
- ROTTEROVÁ, B. – ČÁP, J.: Využívání volného času mládeže a výchova. *Pedagogika*, 26, 1976, č. 6, s. 697.
- RYBÁROVÁ, J. – HEJNÝ, M.: Pojmotvorný proces vo vyučování matematiky. *Pedagogika*, 34, 1984, č. 5, s. 599.
- ŘEŠÁTKO, M.: Opakující se chyby žáků. *Pedagogika*, 23, 1973, č. 2, s. 215.
- ŘÍHA, Z.: Možnosti řízení procesu osvojování vědomostí ve vysokoškolské výuce. *Pedagogika*, 35, 1985, č. 6, s. 691.
- ŘÍHA, Z.: K aktuálním problémům řízení osvojovacího procesu. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 6, s. 677.
- ŘÍHA, Z. – BAŽURA, J.: K teorii a praxi tvorby didaktických programů pro mikropočítače. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, s. 393.
- SAK, P.: Dimenze mentálního zrání. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 3, s. 297.
- SALOMON, G.: Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 2, s. 126.
- SINGULE, F.: K problému pojmu dovednosti a návyku v teorii vyučování. *Pedagogika*, 11, 1961, č. 3, s. 263.
- SKOUPIL, Z.: Problémy aplikace kybernetiky na jazykové vyučování. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 6, s. 666.
- SLAVÍK, J.: Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 119.
- SOUČEK, J.: Význam práce pro osvojování poznatků. *Pedagogika*, 3, 1953, č. 2, s. 96.
- SOUČEK, J.: Těkavé děti. *Pedagogika*, 8, 1958, č. 6, s. 719.
- STERNBERG, R. J. – KAUFMAN, J. C.: Lidské schopnosti. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 3, s. 200.
- STRÁNSKÁ, T.: Žákovské napovídání jako sociálně psychologický jev. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 3, s. 328.
- STRÁNSKÁ, T. – KOVÁŘIKOVÁ, L.: Pokus o studium sociálních vztahů a analýzu populárních jedinců v dětském domově třídícím. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 5, s. 581.
- STRNAD, E.: O správnou metodu vyučování čtení. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 1, s. 25.
- SVATOŠ, T.: Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 1, s. 64.
- SVATOŠ, T.: Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 150.
- SÝKORA, M.: Formativní a motivační vlivy školního hodnocení. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 2, s. 213.
- SÝKORA, M.: Subjektivita školního hodnocení, její podstata, zdroje a důsledky ve vyučování. *Pedagogika*, 33, 1983, č. 1, s. 87.

- SÝKORA, M.: Rozvíjející vyučování – koncepce vyučování socialistické společnosti. *Pedagogika*, 37, 1987, č. 5, s. 541.
- ŠEBKOVÁ, A. – VYSKOČILOVÁ, E.: Chápání prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 4, s. 309.
- ŠTECH, S.: Idea činnosti, psychického vývoje a učení v myšlení J. A. Komenského. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 1, s. 37.
- ŠTECH, S.: K uplatnění psychologie ve francouzské škole – geneze, stav, aktuální problémy. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 3, s. 299.
- ŠTECH, S.: Pluralita žákovských hledisek jako nástroj účinného poznání. Zkušenosti reformní pedagogiky Nové výchovy. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 3, s. 277.
- ŠTECH, S.: Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči? *Pedagogika*, 43, 1993, č. 4, s. 385.
- ŠTECH, S.: Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ – role rodinných očekávání. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 43.
- ŠTECH, S.: Profesionální identita školního psychologa. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 3, s. 257.
- ŠTECH, S.: Školní psychologie ve Francii – kořeny, vývoj, výhledy. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 3, s. 265.
- ŠTECH, S.: Komentář k Salomonovu textu „Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie“. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 2, s. 145.
- ŠTEKL, M.: Některé vědomosti třináctiletých až patnáctiletých žáků v oblasti sexuální. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 1, s. 57.
- ŠVAJČER, V.: Problematika konstrukce programů. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 3, s. 294
- ŠVARCOVÁ, I.: K problematice vzdělávání dětí romského etnika. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 1, s. 43.
- ŠVEC, V.: K vytváření a rozvíjení psychomotorických dovedností. *Pedagogika*, 40, 1990, č. 2, s. 159.
- ŠVEC, V.: Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105.
- ŠVEC, V.: Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 164.
- TARDY, V.: Význam učení I. P. Pavlova pro pedagogiku. *Pedagogika*, 2, 1952, č. 9–10, s. 595.
- TÄUBNER, V.: Některé možnosti pedagogické aktualizace teorie aspirační úrovně. *Pedagogika*, 28, 1978, č. 4, s. 443.
- TAXOVÁ, J.: Pedagogickopsychologické aspekty soudobého pojetí výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 30, 1980, č. 1, s. 51.
- TAXOVÁ, J. – BEDNÁŘOVÁ, H.: Názory dětí na hru a různé druhy činností ve školní družině. *Pedagogika*, 17, 1967, č. 3, s. 271.
- TOLLINGEROVÁ, D.: O základních úkolech psychologie v oblasti výchovy. *Pedagogika*, 10, 1960, č. 4, s. 448.
- TOLLINGEROVÁ, D.: O významu matematické teorie her a programování pro psychologickou analýzu učení. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 6, s. 688.
- TOLLINGEROVÁ, D.: Programované učení jako světový problém. *Pedagogika*, 14, 1964, č. 4, s. 431.
- TŘÍSKA, K.: K teorii vytváření představ a pojmů. *Pedagogika*, 7, 1957, č. 2, s. 293.
- TŘÍSKA, K.: Diferenciace a typy vyšší nervové činnosti. *Pedagogika*, 19, 1969, č. 3, s. 391.
- TŘÍSKA, K. – MEISNER, J.: Význam vzájemné indukce při tvorbě obecných představ u dětí I. a II. *Pedagogika*, 5, 1955, č. 5, s. 371 a č. 7, s. 528.
- VÁGNEROVÁ, M.: Strach ze školy u dětí středního školního věku. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 273.

-
- VÁŇA, J.: K diskusi o pedagogickém reformismu a jeho přežitcích v naší škole a pedagogice. *Pedagogika*, 3, 1953, č. 1, s. 46.
- VÁŇA, J.: O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika*, 12, 1962, č. 3, s. 272.
- VÁVRA, S.: Experimentální výzkum efektivitu odstupňované pomoci při řešení problémových úloh a možnosti uplatnění ve výuce. *Pedagogika*, 31, 1981, č. 3, s. 307.
- VIKTOROVÁ, I.: Co je školním úspěchem? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 1, s. 38.
- VOHNÍK, S.: Některé psychologicko-pedagogické problémy učebního textu. *Pedagogika*, 30, 1980, č. 6, s. 725.
- VYBÍRAL, M.: Cesta k domovu. Pokus o konstruktivistický přístup k jednomu tématu vlastivědy. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 4, s. 350–362.
- VYGOSKIJ, L. S.: Vzdělávání a rozumový vývoj v školním věku. *Pedagogika*, 24, 1974, č. 5, s. 549.
- VYSKOČILOVÁ, E. – MATUŠKOVÁ, A.: Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a ve vlastivědě. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 1, s. 41.
- ZANKOV, L. V.: Některé otázky metodiky počátečního vyučování ve světle učení I. P. Pavlova. *Pedagogika*, 3, 1953, č. 6, s. 360.
- ZEHNER, K.: Diagnostické problémy hodnocení žáků. *Pedagogika*, 18, 1968, č. 1, s. 23.
- ZEHNER, K. – MEESKE, H.: Stav, postavení a problémy pedagogicko-psychologické diagnostiky osobnosti žáka. *Pedagogika*, 27, 1977, č. 6, s. 699.
- ZELINOVÁ, M.: Učitel' a burnout efekt. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 2, s. 164.
- ŽUJKOV, S. F.: Problémy aktivizace žáků a psychologie učení. *Pedagogika*, 16, 1966, č. 2, s. 191.

Z JINÝCH ČASOPISŮ:

Sociální portrét vysokoškolských studentů v České republice. In: *Aula*, 8, 2000, 2, s. 2–8. ISSN 1210-6658.

Čtvrtletník zaměřený na vysoké školství přináší ve svém druhém čísle roku 2000 zprávu Elišky Strakové o výzkumném projektu „Sociální portrét vysokoškolských studentů v České republice III“ (hlavní řešitel Dalibor Holda, spoluřešitelka Zdena Čermáková). Tento projekt (3036 studentů-respondentů z 38 fakult řady lokalit) navazoval na šetření z let 1995 a také 1992 a byl zaměřen na tři okruhy problémů – podmínky studia a jejich hodnocení, sociálně ekonomické podmínky studia a vybrané determinující faktory ovlivňující podmínky studia, sociálně ekonomickou situaci studentů. O nich také přináší řadu zajímavých poznatků. Za pozornost stojí i srovnání dat z výzkumů z let 1992 a 1995, které tato zpráva o dlouhodobějších snahách „vytvořit co nejširší poznatkovou bázi o sociální situaci studentů“ (s. 8) nabízí.

(mp)