

Pedagogická orientace

Studie

JAKUB ČERNÝ

Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit?

MICHAL ČERNÝ

Imersivní virtuální realita ve vzdělávání: SWOT analýza

RADMILA DAČEVOVÁ, JIŘÍ NĚMEC

Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají?

roč. 32/**1**
2022

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita)

Redakce: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školské pedagogiky, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masarykova univerzita, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Dana KASPEROVÁ, Technická univerzita v Liberci, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Anke WEGNER, Universität Trier, Německo

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Ph.D., Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: O proměnách konferování (<i>Petr Najvar</i>)	3
Studie	5
JAKUB ČERNÝ: Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit?	5
MICHAL ČERNÝ: Imersivní virtuální realita ve vzdělávání: SWOT analýza	33
RADMILA DAČEVOVÁ, JIŘÍ NĚMEC: Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají? ..	57
Zprávy a oznámení	81
Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. jubuluje (<i>Peter Gavora</i>)	81
Poděkování recenzentům	88

Contents

Editorial: New ways of conferring (<i>Petr Najvar</i>)	3
Articles	5
JAKUB ČERNÝ: Overloaded principals. Who should relieve them?	5
MICHAL ČERNÝ: Immersive virtual reality in education: A SWOT analysis.....	33
RADMILA DAČEVOVÁ, JIŘÍ NĚMEC: What do parents expect from the school and how do they choose it?	57
Reports and Announcements	81
Jiří Mareš on his special birthday (<i>Peter Gavora</i>).....	81
Acknowledgements	88

Editorial: O proměnách konferování

Česk(oslovensk)á pedagogická společnost uspořádala za 30 let od svého obnovení po roce 1989 celkem 26 odborných konferencí. Po většinu z těchto tří dekád byly každoroční konference vnímány jako vzácné příležitosti pro setkávání s kolegy, pro prezentování aktuálních výsledků práce, a zejména pro diskusi o těchto výsledcích a o dalších aktuálních pedagogických tématech.

Za 30 let se ovšem mnohé změnilo.

Zejména se proměnila celá česká pedagogika jako akademická disciplína. Dnes jsou na stránkách pedagogických časopisů řešena jiná témata než před 30 lety a změnily se také způsoby, jakými se v oboru pracuje (posílily se mimo jiné empirickovýzkumné přístupy). Fundamentálně se ovšem také proměnila kvalita i kvantita příležitostí ke komunikaci a spolupráci postupným přechodem od mechanických psacích strojů, nalepovacích poštovních známek a nepřenositelných telefonů až k miniaturizovaným počítačům a instantním komunikačním platformám. V tomto mezidobí vznikla také Česká asociace pedagogického výzkumu – ať už ji chápeme ve vztahu k ČPdS jako dceřinou, sesterskou, nezávislou, konkurenční, komplementární, či specializovanou. ČAPV přinesla svou vlastní každoroční paralelní konferenční příležitost.

Původně plíživou, nyní však nepřehlédnutelnou změnou je rovněž postupně etablovaný způsob hodnocení kvality vědecké práce mající aktuálně podobu Metodiky hodnocení výzkumných organizací a hodnocení programů účelové podpory výzkumu, vývoje a inovací (tj. Metodiky 17+).

I jen letný pohled do vydaných sborníků z 26 konferencí ČPdS ukazuje na postupný posun povahy publikovaných textů od esejisticky laděných příspěvků na obecnější témata k empirickým analýzám dílčích problémů. Tento posun má zajisté více příčin; jde o přirozené zpřesňování analytických postupů v oboru, posiluje se vliv inspirací zahraničními studiemi, svou roli ale jistě hrají i zmíněná „externí kritéria hodnocení kvality“. Ta svým vlastním způsobem orientují autory v tom, jaká témata (skrže grantové mechanismy) a jaké způsoby práce a poté prezentování výstupů (skrže oceňování výstupů) jsou správné (tj. rentabilní). Pod jejich vlivem se pochopitelně proměňovala i motivace členek a členů ČPdS se pravidelných konferencí účastnit právě proto, že je na ně vázáno financování akademických pracovišť. A tak jsme svědky výkyvů zájmu o účast na konferencích; nebyly výjimkami konference pro více než sto, ale ani pro méně než 40 účastníků (to v dobách narázů

zpřísněných metodik pod heslem „kdo cestuje na konference neoceňované externími měřítky kvality, okrádá vlastní pracoviště“).

Neformální diskuse mezi těmi, kteří se na konferenci ČPdS i přes tyto okolnosti v uplynulých letech potkávali, se poté často stočila k tomu, že se sice cesta na konferenci neoplatí z hlediska aktuálně platné „metodiky“, ale že má účast jiné benefity, jako jsou informovanost o tom, na čem který kolega pracuje a jaká témata se na kterých pracovištích aktuálně řeší, či možnost o těchto tématech diskutovat a poskytovat si vzájemnou přátelsky kritickou zpětnou vazbu. Objevovaly se ale také hlasy upozorňující na to, že i tyto benefity získávají konkurenci. Informovanosti přispívají nově zakládané časopisy, bulletiny a newslettery, diskuse probíhají na nových platformách tematických projektů s oporou o nové komunikační technologie a zpětnou vazbu si dnes nejčastěji poskytujeme v reakci na nejrůznější projektové žádosti.

Před Českou pedagogickou společností se otevírá otázka, zda využít zkušenosti, kterých jsme nabyli během „covidových“ let, a jak případně reagovat na proměny cílů a způsobů konferenčního setkávání vyvolané výše popsanými okolnostmi. Domnívám se, že současná obnova po covidové odmlce je výtečnou příležitostí k nastavení nových standardů a forem společného setkávání a diskutování o pedagogických tématech.

Mám za to, že hledání a testování plnohodnotných alternativ k tradičním celostátním konferencím vyplývá jako jeden z obecnějších závěrů lednového diskusního setkání členské základny ČPdS i z březnového Sjezdu a jako silný podnět pro nově zvolený Hlavní výbor společnosti, který je na začátku svého funkčního období. Zůstane do budoucna smysluplnou aktivitou pro členky a členy ČPdS každoroční (putovní) setkávání na fakultách připravujících učitele? Posílilo by atraktivitu konference, kdyby se konala jednou za dva roky? Jaké tradiční a netradiční formy diskuse v nových podmínkách podporovat? Má být celostátní setkání podporou práce územních poboček, anebo naopak spolupráce mezi pobočkami? Mají smysl setkání hybridní, či dokonce výhradně on-line? Diskuse pokračuje a názory a podněty z členské základny Společnosti jsou vítány.

Petr Najvar
Předseda České pedagogické společnosti

Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? ¹

Jakub Černý

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Katedra veřejné a sociální politiky

Redakci zasláno 4. 1. 2021 / upravená verze obdržena 5. 1. 2022 /
/ k uveřejnění přijato 10. 1. 2022

Abstrakt: Cílem empirické studie je zjistit, od koho ředitelé očekávají odbřemenění v provozních záležitostech školy a v jakých oblastech potřebu odbřemenění pocítují nejvíce, a přispět tak ke kvalitnímu nastavení školské politiky. V první části jsou obsažena teoretická východiska pro důležitost konceptu pedagogického leadershipu a je proveden úvod do problematiky českého decentralizovaného regionálního školství. Druhá a třetí část obsahuje metodologii a operacionalizaci základních pojmů a charakteristiku respondentů. Čtvrtá a pátá část představují výsledky empirické studie, a to za účelem představení východisek k v závěru formulovaným doporučením k modelu středního článku vzdělávací soustavy. V šesté části následuje diskuse limitů studie a v sedmé shrnutí a závěr pro tvůrce politik. Studie empiricky dokládá významnou potřebu poskytnout ředitelům základních škol podporu v oblasti provozních záležitostí školy a vůli ředitelů nechat se plně odbřemenit od administrace veřejných zakázek a větších investičních projektů. Závěrem je na bázi zjištění navrhnut model podpory školám vycházející z role obcí ve vzdělávacím systému, který může sloužit jako inspirace zamýšlenému střednímu článku podpory škol.

Klíčová slova: ředitel školy, základní škola, podpora, potřeby, názory, střední článek

Jak je dále v Úvodu do problematiky podrobněji popsáno a doloženo, Česká republika trpí extrémně decentralizovanou vzdělávací soustavou, v níž jsou ředitelé základních škol ponecháni osamoceni při řízení školy jako svébytné právnické osoby i jako vzdělávací instituce. Ředitel školy jako svébytné právnické osoby je přetížen administrativními povinnostmi a od téhož ředitele školy jako vzdělávací instituce se očekává kvalitní pedagogické vedení školy, na které ale zjevně nemá prostor.

Cílem této studie není tyto známé problémy s administrativním přetížením, s nimiž se potýkají čeští ředitelé, zkoumat a popisovat znovu, nýbrž učinit další krok ve snaze tyto problémy řešit. Cílem empirické studie je proto zjistit, od koho ředitelé očekávají odbřemenění v provozních záležitostech školy a v jakých oblastech potřebu odbřemenění pocítují nejvíce, a přispět tak

¹ Tento výstup vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu 260 596.

k pochopení potřeb ředitelů a správnému cílení podpory. Proto bylo provedeno online dotazníkové šetření mezi řediteli českých základních škol, které jako zásadní oblast, v níž ředitelé vyžadují podporu, identifikovalo oblast provozních záležitostí školy, zejména orientace v právních předpisech a administraci veřejných zakázek a investičních projektů.

Na podkladě výstupů dotazníkového šetření, jehož součástí bylo i zjišťování názorů ředitelů na realie českého vzdělávacího systému, a v kontextu výzkumů dalších autorů bylo formulováno doporučení, jak ředitelům potřebnou podporu v identifikovaných oblastech poskytnout. Studie se svým závěrečným doporučením postaveným na podkladě empirického výzkumu přispívá do debaty o podobě českého středního článku vzdělávací soustavy a představuje pohled ředitelů základních škol jako významných aktérů vzdělávací politiky a jejích změn.

1 Úvod do problematiky a východiska

Česká školní inspekce (ČŠI) ve svých zprávách pravidelně konstatuje, že kvalita výuky na základních školách vyžaduje zlepšení (ČŠI, 2017, 2018b, 2019), zejména v oblasti pedagogického vedení, jehož kvalita se v čase snižuje (ČŠI, 2018b, s. 57–58, 2019, s. 60). Současně ČŠI upozorňuje, že nedostatečné pedagogické vedení má samozřejmě (*sic!*) dopad na kvalitu získaného vzdělávání (ČŠI, 2019, s. 62–63). Dobré pedagogické vedení školy totiž představuje potenciál pro zlepšování klimatu školy a s ním souvisejících vlivů na kvalitu výuky (Dvořák, 2011, 2017; Lazarová et al., 2015; Pont et al., 2008; Trojan, 2019a).

Kvalitní pedagogické vedení škol je kromě pozitivního vlivu na studijní úspěšnost² důležité také z důvodů generovaných moderními společenskými trendy (Pol, 2007; Pont et al., 2008) a sociokulturními změnami, v nichž jsou školy nástrojem jejich řízení (Trojan, 2019a). Veřejné školství čelí nástupu nových trendů ve vzdělávání a učení, které už dnes často vedou rodiče k vyhledávání alternativních způsobů výuky na úkor českého veřejného školství (ČŠI, 2018b, s. 43), v němž jen podprůměrné počty učitelů uvádí, že věří, že dokáží studentům pomoci ke kritickému myšlení či ocenit hodnotu učení, a jejichž entusiasmus je ve srovnání OECD podprůměrný stejně jako index

² Pozitivní vliv pedagogického vedení školy na studijní úspěšnost žáků viz např. studie: Coelli & Green, 2012; Douglass, 2019; Kleskeň & Podpiera, 2010; Krajčová et al., 2019; Marzano et al., 2005; OECD, 2013; Robinson et al., 2015.

kooperace studentů (OECD, 2019). Systematicky zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání, motivovat pedagogy a vytvářet přívětivé školní klima je úkolem ředitelů škol, kteří tak činí, třeba nevědomky, skrze pedagogické vedení. Na roli pedagogického ředitele však mají čeští ředitelé jen málo času.

Podle výročních zpráv České školní inspekce se úroveň pedagogického vedení škol, a tedy schopnosti ředitelů zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání, motivovat pedagogy a vytvářet přívětivé školní klima, v čase zhoršuje, a to právě i kvůli přetěžování vedení škol jinými úkoly (Boudová et al., 2019, s. 9; ČŠI, 2019, s. 71). Obecně vysoké nároky na administrativní úkony vedení škol jsou systémově způsobeny mimo jiné extrémně decentralizovaným řízením vzdělávací soustavy (Prokop & Dvořák, 2019), v němž je vysoké procento rozhodování svěřeno přímo ředitelům škol, a zbylé obcím (OECD, 2018), a v němž se tak výhody decentralizace³ ztrácí.

Obecních základních škol je v České republice 3 914, z toho více než polovina malých škol, tzn. do 150 žáků (ČŠI, 2018b), jejichž zatížení je největší a čas na pedagogické vedení školy je tomu úměrný (Federičová, 2019; Lazarová et al., 2015). Těmto ředitelům pak obvykle zcela chybí jakákoli metodická či provozně-technická pomoc, kterou jim zejména malé obce, které v České republice zřizují většinu veřejných škol (MŠMT, 2019), nedokážou poskytnout (Masopustová & Jüptner, 2019), ačkoli je i u nejlepších ředitelů nezbytná (Earley & Bubb, 2013).

2 177 obcí bez přenesené působnosti zřizuje alespoň jednu školu (MŠMT, 2019), tedy přibližně 57 % škol je zřizováno nejmenšími obcemi (ČSÚ, 2020) obvykle bez administrativního aparátu, natož s odbornými kapacitami pro řízení a podporu výkonu vzdělávání na svém území (Bernard et al., 2011; Masopustová & Jüptner, 2019). Fragmentace českých municipalit tak nedokáže mírnit nevýhody fragmentace ředitelství základních škol v České republice.

Česká školní inspekce v zájmu zvyšování kvality výuky na školách a vytváření prostoru pro pedagogické vedení škol doporučuje urychleně (*sic!*) se soustředit na odbřemenění ředitelů škol od administrativy (ČŠI, 2019), kterou čeští ředitelé tráví ve srovnání se zeměmi EU největší množství času (OECD, 2019). Čeští ředitelé tráví administrativou nesouvisející s pedagogickým vedením školy v průměru 40 až 50 % svého pracovního času (Boudová et al.,

³ K výhodám decentralizace viz např. Galiani et al., 2008; Hanushek et al., 2013.

2019; Kartous, 2017; Kleskeň & Podpiera, 2010; OECD, 2019), a to práci pro školu tráví průměrně 10 hodin denně (Němeček, 2019), naopak na klíčové činnosti zaměřené přímo na pedagogické vedení školy (hospitace, mentování, profesní vzdělávání apod.) jim nezbyvá čas (Trojan, 2019b), respektive jim věnují přibližně jen 15 % svého času (Kleskeň & Podpiera, 2010), expertní odhad Asociace ředitelů základních škol podložený vnitřním šetřením činí pro oblast řízení pedagogického procesu 12 % (Němeček, 2019). Doporučení pro Českou republiku v oblasti náplně činnosti ředitele školy však znějí přesně opačně: ředitel by měl pedagogickému vedení školy věnovat při běžném chodu školy alespoň 50 % času, pokud chceme zvrátit negativní trendy v sociální (tedy i vzdělávací) politice pak i 80 % času (srov. Federičová, 2019; Kleskeň & Podpiera, 2010).

Doporučení ČŠI se shoduje s názorem klíčových stakeholderů v oblasti vzdělávání, kteří administrativní zátěž a chybějící podporu ředitelů považují za prioritnější téma než nízké platy učitelů a ředitelů, než nízkou kvalifikovanost ředitelů i než nerovnosti ve vzdělávání (Pazour et al., 2019).

Ředitelé na péči o svou školu, své pedagogy a žáky, a na svůj rozvoj musí mít čas. V empirické části studie je za pomoci výsledků dotazníkového šetření podrobněji popsáno, ve kterých činnostech ředitelé vyjadřují největší míru potřebné podpory, jaké činnosti považují za zbytné a jaké formy podpory a od koho očekávají – tedy kde a od koho ředitelé podporu potřebují, přičemž je pozornost věnována zejména zřizovatelským obcím, jakožto jednak přirozenému partnerovi jimi zřizovaných právnických osob vykonávajících činnost školy a jednak jakožto instituci s druhým nejvýznamnějším vlivem na chod škol (OECD, 2018).

2 Metoda a kontext

Studie je primárně zaměřena na podání zprávy o potřebách ředitelů českých základních škol a možnostech jejich odbřemenění. Pokud jsou ve studii zmíněny rozdíly mezi jednotlivými skupinami ředitelů-respondentů, je takovým postupem zdůrazněna důležitost fenoménu pro určitou skupinu respondentů. Rozdíly jsou zmiňovány pouze za předpokladu, že rozdíly v odpovědích skupin překračují 10 procentních bodů.

2.1 Operacionalizace vybraných pojmů

Úkoly ředitele školy v oblasti provozních záležitostí byly roztrženy do 17 oblastí činnosti ředitelů na základě provedených přípravných rozhovorů s řediteli základních a středních škol a zástupci odborů školství ve větších městech a dostupné literatury (Federičová, 2019; Němeček, 2019; Trojan, 2017, 2019b; Trojanová, 2014) tak, aby pokrývaly většinu typické náplně práce a povinností ředitele školy jako (specifické – školské) právnické osoby.

Ve studii je využíván pojem *kvalita vzdělávání*, který dále není vysvětlován zcela záměrně. Kvalitu vzdělávání lze hodnotit různými ukazateli – ať už výsledky v testech, well-beingem žáků, nebo jinými způsoby (Garira, 2020; Scherman et al., 2017); účelem studie není definovat sporný pojem *kvalita vzdělávání*, pouze je v teoretické části upozorněno na vliv pedagogického vedení školy na kvalitu vzdělávání, ať už je měřena jakkoli.

Pojem *začínající ředitelé* označuje ředitele do 2 let praxe na pozici ředitele a vychází z doby, do níž si ředitel musí doplnit „znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů § 5 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících) a odpovídá také době, kterou zamýšlený kariérní řád pedagogických pracovníků označuje za adaptační období (MŠMT, 2017), během něhož je ředitel vystaven největší zátěži, kdy se adaptuje na novou profesi, ale zároveň se od něj očekává zavádění nových vizí, přičemž toto období označované jako *vstup do ředitelny* končí právě v průběhu druhého roku od ujednání se funkce ředitele (Pol et al., 2009).

Jako ředitele z *malých škol* (a *malé školy*) označují shodně s Českou školní inspekcí (ČŠI, 2019) ředitele ze škol do 150 žáků. Jako malé školy označují autoři závěrečné zprávy TIMSS (Tomášek et al., 2016) i PISA (Blažek et al., 2019) školy až do 250 žáků. Ačkoli je škola o 250 žácích z hlediska populace školou průměrnou⁴, je ve studii zohledňován i tento referenční bod.

Na základě teoretické literatury jsou ve studii rozlišovány dva teoretické typy ředitelů – pedagogický a provozní. *Pedagogický ředitel* je osoba, která se věnuje pedagogickému vedení, tedy především výuce na škole. Hospituje na hodinách, sleduje výsledky vzdělávání, tvoří učební plány, stará se o rozvoj

⁴ Průměrný počet žáků v základní škole zřizované obcí byl ve školním roce 2019/2020 v České republice 251 žáků (MŠMT, 2020).

studentů a pedagogů, formuluje vize školy, spolupracuje s jinými školami a sdílí s nimi dobrou praxi. *Provozní ředitel* je pak osoba, která se věnuje především správě školy. Stará se o rozpočet školy, účetnictví, správu investičních projektů a administraci veřejných zakázek a nákupů, spravuje budovu školy, plánuje její rozšiřování či opravy.

Investiční projekty jsem v dotazníku charakterizoval jako projekty, které jsou zaměřeny zejména na výstavbu a nákup nemovitostí, nákup nových strojů, technologií atd. Jde tedy o pořízení dlouhodobého hmotného a nehmotného majetku, ať už je financován jakýmkoli způsobem. *Vzdělávací projekty* jsou takové projekty, které spadají do neinvestičních projektů – tzn. měkké aktivity, tj. například vzdělávací kurzy, školení, organizace volnočasových aktivit atd.

Stejným způsobem byla charakteristika obou typů ředitelů i obou typů projektů představena respondentům v průzkumu.

2.2 Metodologie empirické studie

Primárním zdrojem dat pro empirickou studii byl kvantitativní výzkum realizovaný pomocí online dotazníkového šetření. To bylo uskutečněno ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které zprostředkovalo využití databáze Národního pedagogického institutu. Šetření se uskutečnilo mezi 26. únorem 2020, kdy byl dotazník rozeslán na 4 353 základních škol v ČR na celkem 5 708 e-mailových adres. Rozesílka byla jako připomenutí opakována 6. března 2020 na stejný počet škol a adres. Sběr odpovědí trval do 13. března 2020. Neznámou je počet funkčních a aktuálních adres, které byly do rozesílky zahrnuty.

Dotazník byl pro respondenty anonymní. V první části byly zjišťovány sociodemografické a profesní údaje o ředitelích a také údaje o velikosti a poloze školy (na úroveň kraje) a velikosti zřizovatelské obce. V následující části byly zjišťovány názory ředitelů na míru potřebné podpory, která by jim mohla být poskytnuta v provozních a pedagogických záležitostech chodu školy. Následovala část, v níž byli respondenti tázáni na názory ohledně své role ve škole a na názory ohledně rozdělení rolí v řízení vzdělávací soustavy včetně zřizovatelských a zaměstnavatelských kompetencí. Průměrně trvalo vyplnění dotazníku respondentům 15 minut.

Při analýze odpovědí vyšlo najevo, že v databázi jsou i ředitelé jiných než obecních základních škol, kteří tak byli z analýzy vyřazeni. Do analýzy

bylo z celkového počtu 2 195 odpovědí zahrnuto 1 908 ředitelů a ředitelek (43,8 % z oslovených) základních škol zřizovaných obcí, svazkem obcí, městskou částí, obvodem či hlavním městem Prahou (dále jen *zřizovaných obcí*).

3 Charakteristika respondentů

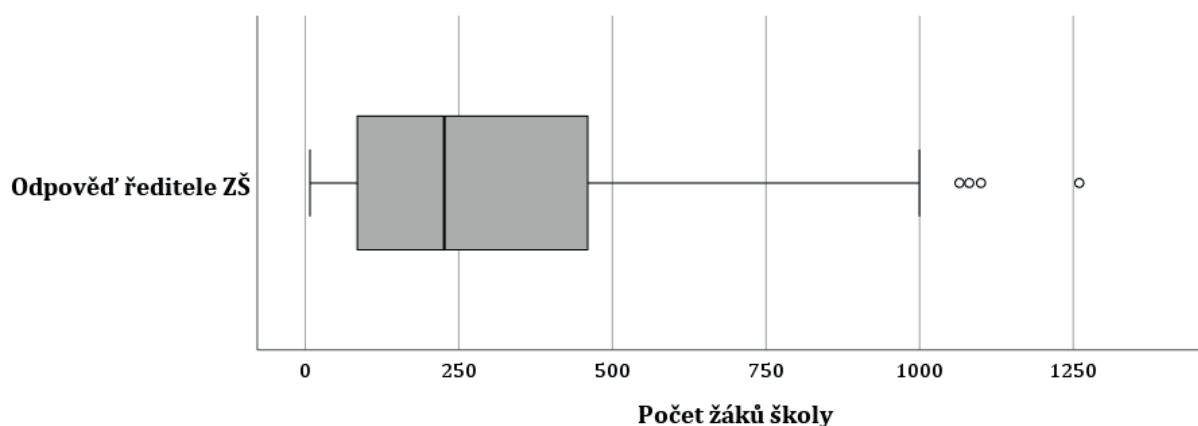
Průzkumu se zúčastnilo 43,8 % (1 908) z oslovených ředitelů a ředitelek (dále jen ředitelů, pohlaví nebylo zjišťováno). Z charakteristik vzorku je patrné, že vzorek reprezentuje v porovnání s populací jen nepatrně mladší ředitele z typicky větších škol (viz Tabulka 1).

Průměrný věk ředitelů ve vzorku byl 52,96 let (medián 54). Jen třetině ředitelů bylo méně než 50 let a polovině ředitelů bylo mezi 51 a 60 lety. Uvedené charakteristiky přibližně odpovídají věkové struktuře českých ředitelů v populaci, kterým je průměrně 53,7 roku (ČŠI, 2019).

Ředitelé za sebou měli průměrně 28 let praxe ve školství (medián 29), z čehož bylo průměrně 12 let praxe na pozici ředitele školy (medián 10). 16 % ředitelů lze klasifikovat jako začínající ředitele – do dvou let praxe. Nejčastěji ředitelé uváděli délku své praxe na pozici ředitele mezi 6 a 10 lety (23 %).

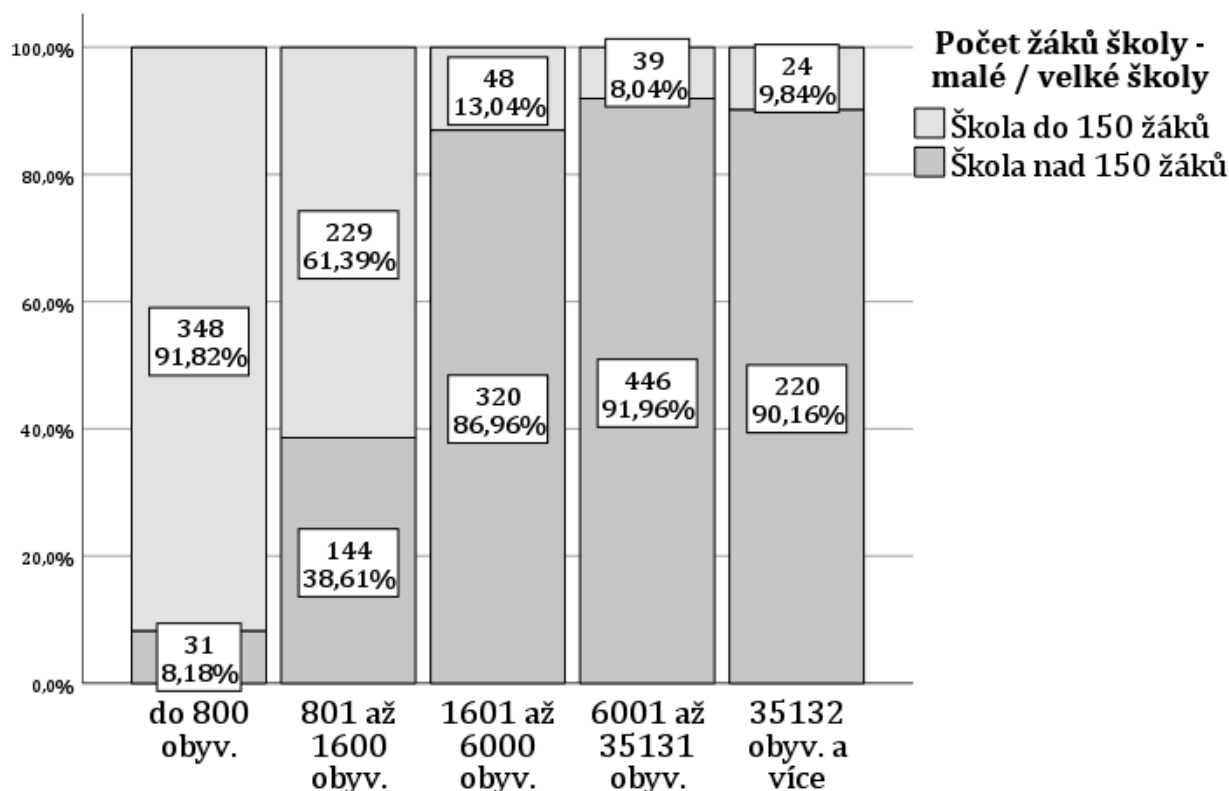
Obrázek 1

Krabicový graf znázorňující distribuci škol ve vzorku podle počtu žáků



Obrázek 2

Sloupcový graf znázorňující poměr malých a velkých škol ve vzorku (podle velikostních skupin obcí)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje - 5 skupin

Pozn. Kategorie obcí uvedené v grafu představují pět kvantilů obcí ve vzorku.

Průměrně velkou školu ve vzorku navštěvuje 291 žáků, naproti tomu průměrnou základní školu zřizovanou obcí v České republice navštěvuje 251 žáků (MŠMT, 2020). Čtvrtinu škol ve vzorku navštěvuje do 85 žáků, polovinu škol ve vzorku do 226 žáků (medián) a více než 500 žáků navštěvuje méně než pětinu škol ve vzorku, jak ukazuje Obrázek 1.

Ředitelé z malých škol (do 150 žáků) tvoří 37 % respondentů ve vzorku, v populaci 44,5 % (MŠMT, 2021). Malé školy zřizují nejčastěji malé obce – obce do 800 obyvatel v 92 % případů zřizují malou školu. Naopak největší kategorie obcí zřizuje malé školy jen v necelé desetině případů, jak je patrné

z Obrázku 2. Velikost školy a počet obyvatel obce, která ji zřizuje, spolu souvisí velmi silně (hodnota $r = 0,9$ Pearsonovy korelace).⁵

Tabulka 1

Porovnání charakteristik zkoumaného vzorku ředitelů a populace ředitelů

	Charakteristika vzorku	Charakteristika populace
Průměrný věk ředitelů	52,96 let	53,7 roku
Průměrná délka praxe ředitelů na pozici ředitele	28 let	Nezjištěno
Průměrně velká škola	291 žáků	251 žáků
Procento malých škol (do 150 žáků)	37 %	44,5 %

Zdroj: Autor

4 Postoje ředitelů k roli ředitele

Kdyby si ředitelé museli vybrat mezi rolí pedagogického ředitele a provozního ředitele, více než 80 % z nich by zvolilo roli pedagogického ředitele. Ředitelé se na roli pedagogického ředitele cítí v nadpoloviční většině případů být dobře připraveni a ve zbylé téměř polovině případů spíše připraveni, ale jen přibližně 10 % ředitelů se domnívá, že na pedagogické vedení mají dostatek času. Ačkoli tedy ředitelé deklarují, že na pedagogické vedení nemají dostatek času, nedelegují činnosti související s pedagogickým vedením školy na střední management, nýbrž je vykonávají sami (celkově jen v 28,2 % případů plní roli pedagogického ředitele zástupce ředitele školy). Uvedené tvrzení, jak je patrné z grafu v Příloze A, platí zejména pro ředitele malých škol (delegují v maximálně pětině případů), ale méně už pro ředitele větších škol (delegují roli pedagogického ředitele na zástupce i ve více než v polovině případů). Důvodem, proč ředitelé malých škol využívají delegace činností podstatně méně, může být jednak nedostatek personálních kapacit malých škol (tedy není na koho účinně delegovat), ale též i skutečnost, že ředitelé v malých školách jsou s pedagogickým procesem spjatí těsněji a současně mají spolu s nepočteným středním managementem také méně času, neboť je

⁵ Pro posouzení síly korelace mezi dvěma kardinálními proměnnými využívám Pearsonův test korelace na 1% hladině významnosti a v interpretaci výsledné hodnoty r hodnot odkazují na Evanse (1996).

jim určeno i dvakrát více hodin přímé vyučovací povinnosti než jejich kolegům z větších škol (nařízení vlády č. 75/2005).

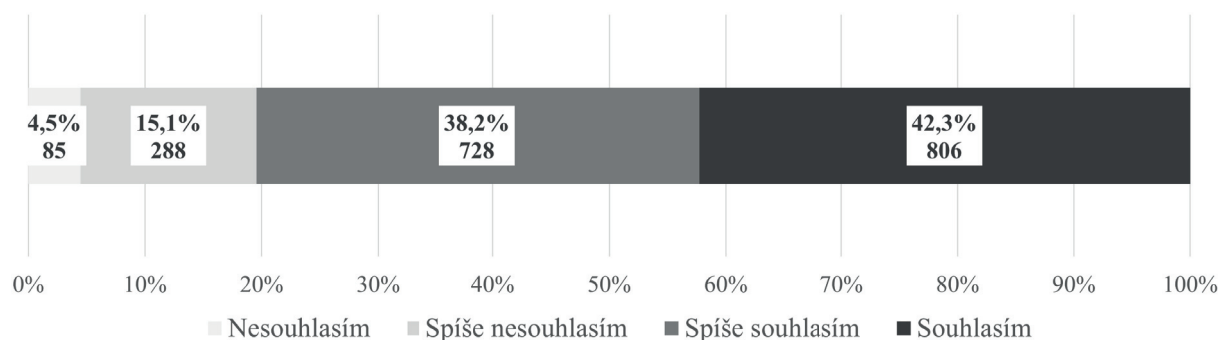
80,5 % ředitelů by se rádo věnovalo jen pedagogickému vedení svých škol, zatímco správy provozních záležitostí by se vzdali ve prospěch někoho jiného, komu věří a kdo by provozní správu školy dobře zvládl odborně i z hlediska svých kapacit (ředitelé malých škol rozhodně souhlasí statisticky významně častěji). Navzdory jednoznačnému příklonu čtyř pětin ředitelů k roli pedagogického ředitele i navzdory ochotě ředitelů vzdát se správy provozních záležitostí by sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou nevadilo jen 41,4 % ředitelů bez ohledu na charakteristiky školy, a to přesto, že každé ze sloučených škol by zůstal samostatný pedagogický ředitel. Ambivalenci postoje názorně zobrazují Obrázky 3 a 4.

Téměř tři čtvrtiny ředitelů si myslí, že by zřizovatelem základního školství měly dále zůstat obecní samosprávy, kterým by však mělo být odepřeno právo podle vlastního uvážení jmenovat pedagogické ředitele i plnit roli jeho zaměstnavatele. Jmenovat by pedagogického ředitele měla podle 58,2 % ředitelů výběrová komise s převahou odborníků a zaměstnávat by jej měla buď sama škola, nebo státní instituce na úrovni okresu. Žádný názor na zaměstnavatele však nepřevažuje, uvedené možnosti mají největší, shodně třetinou podporu. V případě provozního ředitele převažuje, ne však jednoznačně, názor, že by jej měla zaměstnávat obec (46,1 % ředitelů).

U investičních projektů se většina ředitelů domnívá, že by je měla realizovat obec či jejich svazek (60,2 %), ale realizaci vzdělávacích projektů by obci svěřilo jen 4,1 % oslovených ředitelů. Dalších 27,9 % ředitelů se domnívá, že by investiční projekty měla realizovat státní instituce na úrovni okresu. Jedná se spíše o ředitele z menších škol, kteří se častěji domnívají, že by zřizovatelem základního školství měla být státní instituce na úrovni okresu.

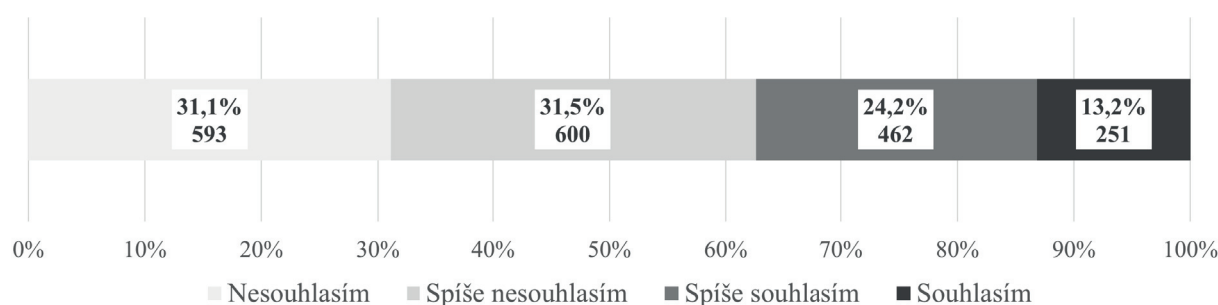
Obrázek 3

Graf znázorňující rozložení míry souhlasu ředitelů s tvrzením: *Rád bych byl jen pedagogickým ředitelem. Správy provozních záležitostí se rád vzdám ve prospěch někoho jiného. S upřesněním: Představte si, že by provozní záležitosti převzal někdo, komu věříte a kdo by to zvládl odborně i kapacitně. Nemusí se tak nutně jednat o současného zřizovatele.*



Obrázek 4

Graf znázorňující rozložení míry souhlasu ředitelů s tvrzením: *Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy mé školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozní ředitel by byl společný.*



5 Zjištěná míra řediteli pocíťované potřeby podpory

Na základě souhrnných odpovědí ředitelů účastnících se průzkumu byly vytipované oblasti činnosti ředitelů rozděleny do tří skupin podle míry řediteli vyjadřované potřebné podpory (1) *oblasti, kde je podpora velmi potřebná*, jsou takové oblasti, v nichž více než 55 % ředitelů označilo potřebu podpory za *velmi potřebnou*; (2) *oblasti, kde je podpora spíše potřebná*, jsou takové oblasti, v nichž méně než 55 % ředitelů označilo potřebu podpory za *velmi potřebnou*, ale souhrnně ji více než 80 % ředitelů označilo za potřebnou;

a (3) *oblasti, kde je podpora nejméně potřebná*, jsou takové oblasti, v nichž více než 20 % ředitelů označilo potřebu podpory za *nepotřebnou* (souhrn odpovědí *spíše nepotřebné* a *zcela nepotřebné*). Oblasti, kde je podpora nejméně potřebná, však nelze považovat za oblasti opomenutelné, neboť i v těchto oblastech označuje nejméně 70 % ředitelů podporu za *spíše potřebnou* či *potřebnou*.

5.1 *Oblasti, kde je podpora velmi potřebná*

Za velmi potřebnou lze označit podporu v oblastech, jako jsou právo, účetnictví, investiční projekty a veřejné zakázky. Byť potřebu podpory vyjadřují v uvedených oblastech všichni ředitelé dominantně, zvláště častěji ji vyjadřují ředitelé z malých škol a malých obcí a začínající ředitelé.

Jako jednoznačně velmi potřebné se poskytnutí podpory ukazuje v oblasti práva (viz Obrázek 5). Jak v případě právního servisu, kterým je myšleno vypracovávání smluv či zastupování před soudy, tak v případě právního poradenství tuto formu podpory ředitelé označují za potřebnou téměř ve 100 % případů (za velmi potřebnou vždy ve více než 80 % případů) bez ohledu na sledované charakteristiky ředitelů, charakteristiky jejich škol či zřizovatelů jejich škol.

Jednoznačnou potřebu podpory vyjadřují také ředitelé z malých škol a ze škol zřizovaných malými obcemi (jedná se o protínající se množiny) v oblasti vedení účetnictví. Ředitelů z malých škol a z malých obcí, kteří tuto podporu považují za velmi potřebnou, ve vzorku nacházíme statisticky významně více, i přes 75 %; viz Příloha B.

Veřejné zakázky a investiční projekty (Příloha C)

Ředitelé škol bez ohledu na jiné charakteristiky v 57,7 % případů preferují zcela předat kompetence v oblasti veřejných zakázek orgánu podpory⁶.

⁶ Ředitelé byli v dotazníku dotázáni, který režim v případě nutnosti veřejnou zakázku vypsát preferují. Odpovědi: Preferuji...

- a) možnost požádat o podporu, když budu při přípravě a realizaci veřejné zakázky potřebovat radu. Vše jinak zařídím sám. (Podporu v případě potřeby.)
- b) možnost domluvit se, že přípravu a realizaci veřejné zakázky provede sám orgán podpory podle mého zadání a pod mým dohledem. Finanční prostředky i odpovědnost dále náleží mně a mé škole. (Převzetí administrativy orgánem podpory.)
- c) když celý proces veřejné zakázky bude od začátku do konce řídit orgán podpory (od rozhodnutí o vyhlášení veřejné zakázky přes nakládání s financemi po zadání) a se mnou se budou potřeby školy průběžně konzultovat. Nechci nést odpovědnost. (Plné předání kompetence orgánu podpory.)

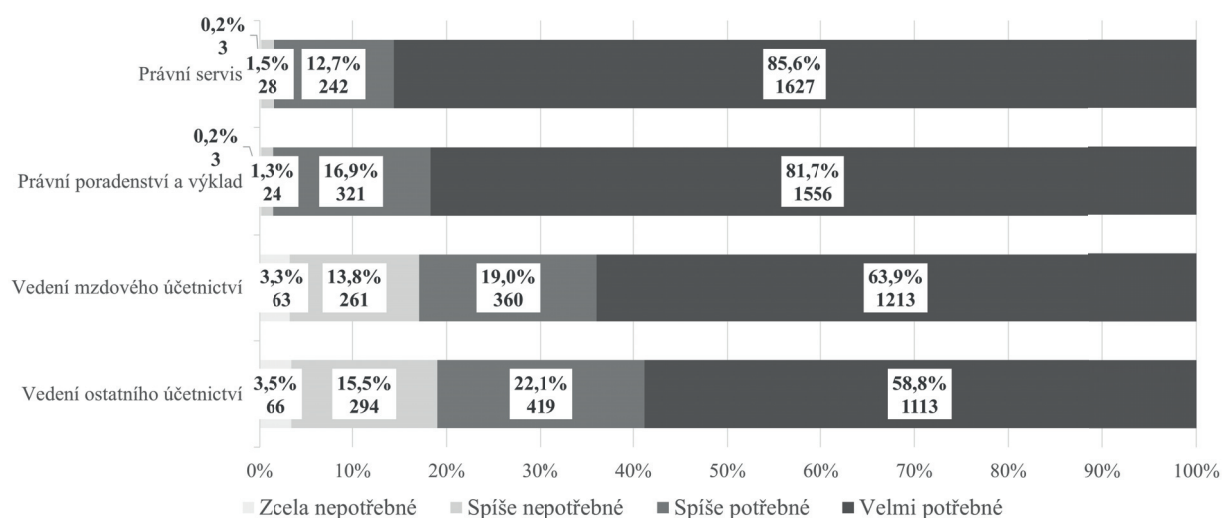
V dalších 35,9 % případů preferují možnost, v níž orgán podpory jen převzme administrativu související s veřejnou zakázkou včetně přípravy a realizace zakázky.

I oblast investičních projektů je zcela jednoznačně pro ředitele přítěží, s níž potřebují pomoc. Ředitelé škol v 83,4 % případů souhlasí s výrokem: *Investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by měly být potřeby školy pouze konzultovány.*

I nesouhlasící ředitelé se v případě realizace náročnějšího projektu typu zařazení budovy školy v polovině případů přiklání k plnému předání realizace někomu jinému a dalších 44 % nesouhlasících ředitelů vyjadřuje ochotu realizaci projektu předat při zachování svého dohledu a odpovědnosti.

Obrázek 5

Oblasti provozních záležitostí školy, v nichž je míra řediteli vnímané potřeby podpory velmi potřebná



Ředitelé se obecně nejčastěji domnívají, že by investiční projekty měla realizovat obec či jejich svazek (60,2 % oslovených ředitelů), ovšem rozdíly nacházíme, zohledníme-li charakteristiky respondentů. Ředitelé z obcí do 800 obyvatel se domnívají, že by jejich obec měla investiční projekty pro rozvoj školy realizovat v 47,3 % případů. V každé další velikostní skupině obcí se počet ředitelů s domněnkou, že by investiční projekty měla realizovat obec, dále zvětšuje, a to až k 70 % u ředitelů z obcí s více než 6 000 obyvateli. Téměř totožnou tendenci nacházíme i při zohlednění charakteristiky *počet žáků ředitelovy školy* a obdobně platí, že starší ředitelé častěji (v 68 % případů)

než jejich mladší kolegové (v 52,3 % případů) upřednostňují jako realizátora investičních projektů obec před státní institucí na úrovni okresu.

5.2 Oblasti, kde je podpora spíše potřebná

V oblastech provozních záležitostí školy určených jako ty, v nichž ředitelé podporu spíše potřebují, dosahuje míra vnímané nepotřebnosti podpory jen výjimečně 20 % (viz Obrázek 6).

Počet žáků školy, kterou ředitel řídí, je determinantou, která ovlivňuje odpovědi ředitelů škol. V ICT oblasti (nákup a správa hardwaru a softwaru), při zpracování a aktualizacích směrnic školy a v personalistice vyjadřují malé školy mnohem častěji (viz Příloha D), že tato forma podpory je pro ně velmi potřebná. Obdobně tak ředitelé z malých obcí, neboť se jedná o protínající se množiny respondentů.

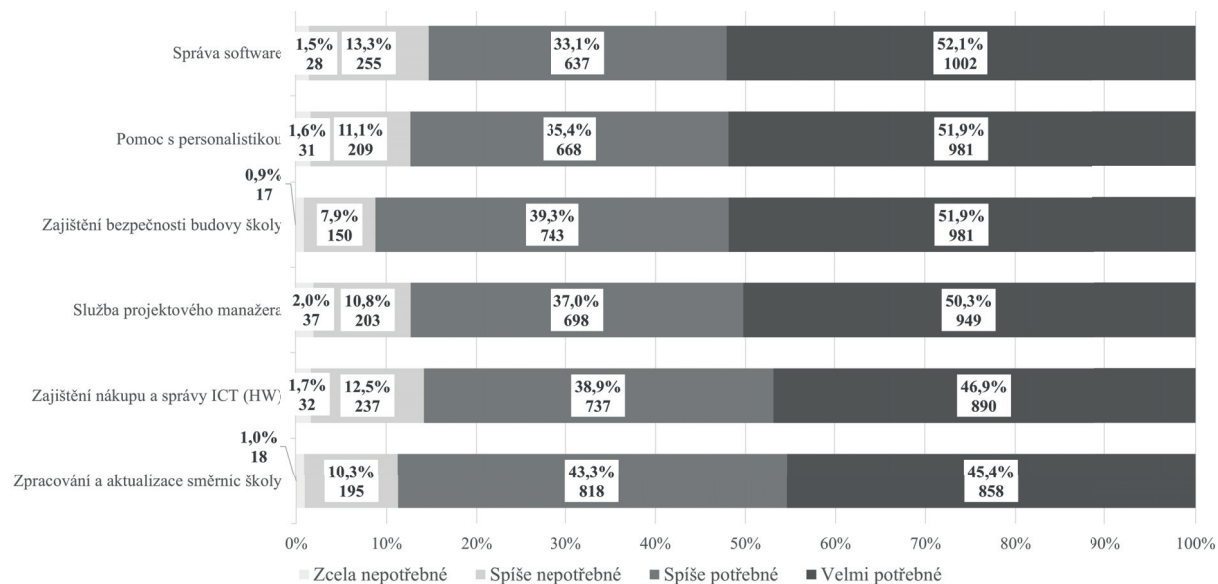
5.3 Oblasti, kde je podpora nejméně potřebná

Charakteristika následujících oblastí jako oblastí s podporou, která je nejméně potřebná, neznámá, že ředitelé potřebu podpory v daných oblastech pociťují menšinově. Naopak v téměř všech oblastech respondenti vyjadřují potřebu podpory ve více než 70 % případů. Zařazení následujících činností do oblasti „nejméně potřebná podpora“ tak pouze v kontextu ostatních oblastí poskytuje návod k prioritizaci případné podpory, ale neindikuje, že by se mělo jednat o oblasti, v nichž je podpora „nepotřebná“ (viz Obrázek 7).

Statisticky významný vliv na odpovědi ředitelů nalezneme jen u charakteristik *velikost školy* a *velikost zřizovatele školy*. Ředitelé z menších škol o více než 10 procentních bodů častěji považují za velmi potřebnou podporu při propagaci školy navenek, a to přibližně ve třetině případů. Ředitelé z největších škol ve více než v polovině případů (a o přibližně 10 procentních bodů častěji) považují za velmi potřebnou podporu při správě budovy školy a dalších zařízeních školy (viz Příloha E).

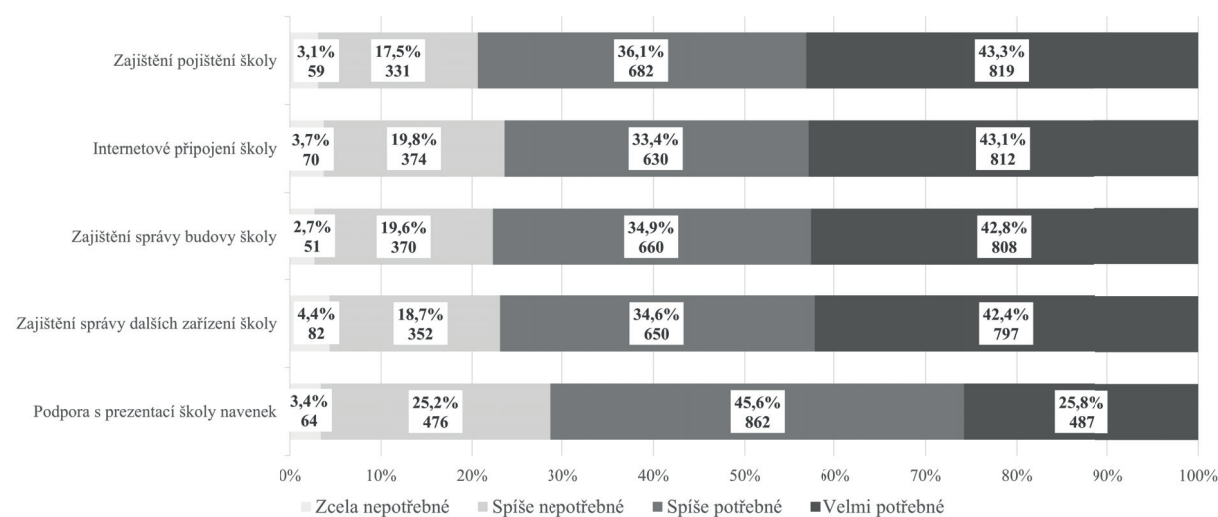
Obrázek 6

Oblasti provozních záležitostí školy, v nichž je míra řediteli vnímané potřeby podpory spíše potřebná



Obrázek 7

Oblasti provozních záležitostí školy, v nichž je míra řediteli vnímané potřeby podpory nejméně potřebná



6 Diskuse a limity studie

Zejména v teoretické části jsou míseny fenomény, které se týkají ředitelů základních škol, s fenomény, které se týkají ředitelů středních škol, byť cíl empirické studie je zaměřen na ředitele základních škol. Činěno je tak vědomě a s odkazem na český diskurs, který je opřený o praktickou totožnost náplně práce ředitele základní i střední školy, a na stejný požadavek na obsah jejich role (Dvořák, 2017; Trojan, 2015, 2017, 2019a).

Zatímco věková struktura ředitelů ve vzorku odpovídá věkové struktuře ředitelů základních škol zřizovaných obcí v populaci, v odpovědích ředitelů jsou poddimenzováni ředitelé z malých škol (do 150 žáků), kterých je ve vzorku 37 %, kdežto v populaci 44,5 % (MŠMT, 2021), což se projevuje na velikosti průměrné školy ve vzorku z dotazníkového šetření (291 žáků), která je větší než průměrná česká obecní základní škola (251 žáků) (MŠMT, 2020). Menší zastoupení ředitelů z malých škol může být odrazem jejich obecně většího administrativního zatížení. Uvedená disproporce tak mohla vychýlit odpovědi tím způsobem, že více reprezentují postoj ředitelů z větších škol. Interpretace dat proto byla provedena s tímto vědomím. V analýze jsou zdůrazňována specifika malých a velkých škol zvláště tam, kde byly rozdíly nalezeny. Přestože je vyznění formulované pro celou populaci ředitelů jednoznačné, mohly by být souhrnné odpovědi, pokud by reprezentace malých škol odpovídala skutečnosti, ještě více vychýleny směrem k závěru o nezbytnosti podpory ve vytipovaných oblastech.

S ohledem na zjištěnou homogenitu v odpovědích respondentů různých kategorií lze navzdory podreprezentovanosti ředitelů z malých škol označit soubor za reprezentativní, resp. lze tvrdit, že větší zastoupení ředitelů z malých škol by závěry výzkumu nevychýlilo.

Studie se v úvodu zaměřuje na pozitivní efekty, které pedagogické vedení školy potenciálně může mít na kvalitu vzdělávání v českých školách, budou-li na něj mít ředitelé čas. Záměrně opomíjí další faktory, které na kvalitu vzdělávání mohou mít vliv, nebo tyto faktory zmiňuje jen okrajově v souvislosti s vlivem pedagogického vedení. Doplnit je třeba ale také skutečnost, že ne všechny studie měřící vliv pedagogického vedení na studijní výsledky žáků prokážou významný efekt (Heaven & Bourne, 2016).

Nebylo by tedy korektní tvrdit, že pouhé odbřemenění ředitelů od administrativy a povinností, které nesouvisí s pedagogickým vedením školy, či poskytnutí podpory v jejich práci, způsobí, že se kvalita vzdělávání v českých

školách začne dramaticky lepší. Je důležité neopomíjet vliv kvalitní přípravy ředitelů na jejich roli, neboť index formálního vzdělání ředitelů je pro Českou republiku v evropském srovnání nelichotivý a řadí nás na 21. místo z 23 sledovaných zemí. Sami ředitelé nedostatky vnímají a v porovnání s kolegy z Evropské unie pociťují mnohem větší potřebu dalšího rozvoje v oblastech pedagogického vedení školy, zejména v oblasti rozvíjení spolupráce mezi učiteli a v řízení lidských zdrojů (Federičová, 2019). I Česká školní inspekce považuje za problém, že se ředitelé vzdělávají především v oblasti právních norem, kdežto na vzdělávání v oblasti pedagogického vedení jim nezbývá čas (ČŠI, 2019).

Ačkoli ředitelé, podle výzkumů jiných autorů, cítí nedostatky ve své přípravě v oblasti pedagogického vedení, podle provedeného dotazníkového šetření se na pedagogické vedení cítí být dobře připraveni a chtějí jej vykonávat. Odlišné výsledky této studie mohou být způsobeny povrchnějším představením role pedagogického ředitele (viz kapitola 2.1 Operacionalizace vybraných pojmů), které však bylo záměrné jednak z důvodu omezeného prostoru jinak zaměřeného dotazníkového šetření a jednak ve snaze získat odpovědi reprezentující pocity ředitelů, nikoli objektivní zhodnocení jejich schopností a znalostí. Připravenost ředitelů, skutečná i pociťovaná, na roli pedagogického leadera školy, by však měla být předmětem dalších šetření, neboť bez dobře připravených ředitelů na roli pedagogických leaderů bude prosté odbřemenění fungovat jen velmi omezeně.

Problém ale také je, že ředitelé nejsou zřizovateli vybíráni primárně jako dobří pedagogičtí vedoucí školy, ale přinejlepším jako dobří provozní ředitelé (ČŠI, 2018a). Zřizovatelé pedagogického vedení školy ve vztahu k řediteli ani neakcentují. Akcentuje jej ve své práci sice ČŠI, ale ta nemá na výběr ředitele, natož na jeho hodnocení, dominantní vliv (Trojan, 2015). Dominantní vliv mají zřizovatelé, kteří obvykle nemají žádnou odbornost pro výběr dobrého pedagogického vedoucího školy (ČŠI, 2018a). Nelze se tedy divit, že při vedení školy je řediteli aspekt pedagogického vedení v současné době systematicky stavěn na nižší úroveň než oblast hospodářských, správních a administrativních činností (ČŠI, 2018b, s. 49).

Kromě nepřipravenosti ředitelů na roli pedagogického ředitele a nevhodnosti výběru ředitelů tak lze upozornit také na fenomén akontability škol (Leithwood, 2001) a jejího vedení, která je v České republice nedostatečná, zejména v oblasti informační, přestože její vliv na kvalitu školy je taktéž významný (Dvořák et al., 2014; Trojan, 2019a).

Odbřemenění ředitelů je možné dosáhnout i jinými způsoby, resp. jejich kombinací, přičemž prezentovaná studie se v Kapitole 7 zaměřuje pouze na jeden z možných způsobů. Další možnosti odbřemenění nabízí např. automatizace procesů či změna v povinnostech a nastavených procesech či zkvalitnění managementu škol (Trojanová, 2014). Prezentovaná studie se však v zájmu přehlednosti zaměřuje pouze na odbřemenění skrze poskytnutí přímé podpory či převzetí zatěžujících činností jiným subjektem, a přenechává tak např. revizi agend a procesní audity dalším studiím.

V práci nabídnutý úhel pohledu ředitelů základních škol zřizovaných obcí by bylo vhodné jednak rozpracovat na dílčí charakteristiky, např. s ohledem na vzdělávací výsledky žáků, názory ředitelů „speciálních“ základních škol, názory ředitelů ze škol v různých krajích apod., a jednak doplnit načrtnutý obraz o názory a postoje ředitelů škol jiných zřizovatelů a ředitelů středních škol, jejichž potřeby, jak naznačuje k empirické studii obdobné, ale rozsahem menší šetření (Černý, 2020), mohou být v mnohém podobné – nakonec teoretická literatura obvykle ředitele základních škol a ředitele středních škol nerozlišuje a ani školský zákon k nim nepřistupuje významně rozdílně. Pro potřeby designování příslušné policy by pak bylo vhodné doplnit zjištění postoje a názory zřizovatelů.

7 Shrnutí a závěr

Ředitelé, jak vyplývá z provedeného dotazníkového šetření, preferují v případě nutnosti si vybrat roli pedagogického ředitele. Na roli pedagogického ředitele se zároveň cítí být dobře připraveni a jsou ochotni se vzdát role provozního ředitele ve prospěch někoho jiného. Obecně se ředitelům však příliš nelíbí představa, že by mělo dojít ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, a že by tak sloučené školy měly jednoho společného provozního ředitele, přestože by pedagogický ředitel zůstal každé škole svůj.

Ředitelé se tedy v praxi většinou staví odmítavě ke svazkování škol, ačkoli je to v současné době zřejmě jediný ekonomicky efektivní nástroj účinného odbřemenění, který jim poskytne více času na pedagogické vedení, které ředitelé chtějí.⁷

⁷ Svazkování je postaveno na funkčním předpokladu, že větší školy získávají více prostředků na zajištění podpůrného aparátu pro zvládnutí administrativní zátěže, která však s velikostí školy roste jen pomalu (Federičová, 2019), a současně je managementu škol stanovena i o více než polovinu menší povinná přímá pedagogická činnost (nařízení vlády č. 75/2005).

Ředitelé základních škol zřizovaných obcí se také většinou domnívají, že by zřizovatelem základního školství měla nadále zůstat obec, ale jednoznačný postoj k roli zaměstnavatele pedagogického ředitele nezaujímají. Obec by si však podle většiny ředitelů neměla zachovat dosavadní dominantní vliv na jeho výběr. Pedagogického ředitele by v ideálním případě měla jmenovat výběrová komise s převahou odborníků. Zato u provozního ředitele se většina ředitelů domnívá, že by zaměstnavatelskou kompetencí měla nadále disponovat zřizovatelská obec.

Jako nejvíce naléhavá se v souladu se zjištěními dalších autorů (Federičová, 2019; Trojan, 2015; Veselý et al., 2019) jeví potřeba podpory vnímána v oblasti práva – právních služeb a právního poradenství – a v oblasti investičních projektů, které by podle většiny ředitelů měl realizovat někdo jiný než oni, optimálně zřizovatelská obec. Obdobně v oblasti veřejných zakázek obecně je velká většina ředitelů ochotna se plně vzdát svých kompetencí i souvisejících financí.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že ředitelé většinou očekávají provozní odbřemenění od své zřizovatelské obce (v oblasti pedagogických záležitostí své obci naopak jednoznačně nedůvěřují). Zřizovatelská obec administrativní odbřemenění však ve většině případů není z objektivních kapacitních příčin schopna poskytnout (viz Kapitola 1 Úvod do problematiky a východiska).⁸

Pro uvažování Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o obsahu role chystaného středního článku podpory škol (Veselý et al., 2019) tak zjištění této práce uvedená do kontextu praxe řízení české vzdělávací soustavy představují možnou inspiraci ke směru, jímž by bylo vhodné se vydat. Tímto směrem, který vychází z názorů českých ředitelů základních škol zřizovaných obcemi, je zaměření se na vztah *zřizovatelská obec – její základní škola* a zajištění schopnosti zřizovatelských obcí své školy odbřemeňovat. Dále je proto nastíněn model řediteli očekávaného středního článku provozní podpory škol formulovaný na základě odpovědí ředitelů v dotazníkovém šetření.

⁸ Byť jsou v názorech patrné statisticky významné rozdíly zejm. mezi řediteli z malých a velkých škol, je vztah mezi velikostí školy a odpovědí ředitele vždy jen slabý (hodnota Cramerova V kolem maximálně 0,2).

7.1 Model: Obce jako střední článek podpory pro provozní záležitosti

Zřizovatelem základního školství by podle ředitelů měly být nadále obce, které také však převezmou starosti o provozní záležitosti škol. Obce by měly kompletně připravovat a realizovat zejména velké a se vzdělávacím procesem nesouvisející investiční projekty i související veřejné zakázky.

Provozní záležitosti školy by mohl mít na starosti provozní ředitel, který by byl vybírán zřizovatelskou obcí. Ředitelé škol by preferovali, kdyby měla každá škola svého provozního ředitele a své další provozní zaměstnance, neboť se staví spíše rezervovaně ke slučování provozní správy své školy s jinými školami, ale roli provozního ředitele zastávat nechtějí – chtějí se věnovat řízení pedagogického procesu. S ohledem na zřejmou nehospodárnost a neefektivitu preferovaného přístupu – co škola, to provozní i pedagogický ředitel s dostatkem času – ve struktuře českých malých škol by bylo lépe doporučit, aby byla zaměstnavatelem provozního ředitele obec, která se těší největší důvěře ředitelů škol, a ta odbřemenění školám poskytovala za podpory a s motivací státu, a to s ohledem na fragmentovanou municipální strukturu společně s motivací sdílet podpůrné služby mezi více obcemi (Bernard et al., 2011, s. 60–62; Peková et al., 2019, s. 344–374). Preference provozní podpory poskytované ze strany obce je totiž sice logický postoj korespondující se zřizovatelskou rolí obcí vůči školám, která by obcím podle ředitelů měla zůstat zachována, naráží však na praktické překážky. V české roztržité municipální struktuře totiž existuje více než 2 000 zřizovatelů základních škol, kteří nedisponují kapacitami pro jejich podporu – odbornými ani administrativními (Masopustová & Jüptner, 2019; MŠMT, 2019). Více než třetina venkovských obcí se dokonce obává, že veřejné služby v oblasti školství nebude v budoucnu schopna zajistit vůbec (Ježek, 2020, s. 53–59).

V každém případě by pak prostředky určené na investice do vzdělávací infrastruktury měly být poměrově alokovány zejména přímo do rozpočtů obcí. Do rozpočtu škol by byly pak alokovány jen prostředky na vzdělávací projekty a zajištění činností a materiálu přímo souvisejícího se vzdělávacím procesem. Z výsledků dotazníkového šetření se sice zdá, že je tato varianta řediteli škol preferovaná, ale заслужuje dalšího zkoumání.

7.2 Závěr

Teoretická část studie představuje nezbytnost odbřemenění ředitelů od zbytečných provozních starostí za účelem vytvoření prostoru pro provádění a zkvalitňování pedagogického vedení.

Ředitelé provozním záležitostem (zejména problematice práva a investic) totiž mnohdy dostatečně nerozumí a skrze prezentovanou empirickou studii volají o pomoc. Český vzdělávací systém tvořený fragmentovanými malými ředitelstvími tak doposud neefektivně plýtvá prostředky a silami určenými na zajišťování kvalitního vzdělávání na individualizované najímání drahých externích odborníků z různých oborů od práva po ekonomii, kteří školám s provozními záležitostmi atomizovaně pomáhají (Lazarová et al., 2015).

Ředitelé však jako optimálního původce potřebného odbřemenění jednoznačně identifikují své zřizovatelské obce. Ty však zřejmě nemají na svou roli středního článku provozní podpory dostatek kapacit. Úkolem správců vzdělávací soustavy by tak podle názoru ředitelů mělo být pomoci zřizovatelským obcím očekávanou roli kvalitně zastávat. Otázkou pro další zkoumání je, zda obce o tuto roli stojí a jak moc sami potřebují podporu. Ovšem teprve až odbřemeníme ředitele, můžeme začít se systematickým budováním kvalitního pedagogického vedení a systému jeho podpory ve všech školách.

Literatura

- Bernard, J., Kostecký, T., Illner, M., & Vobecká, J. (2011). *Samospráva venkovských obcí a místní rozvoj*. SLON.
- Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. In *Národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Boudová, S., Šťastný, V., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření TALIS 2018*. ČŠI.
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31, 92–109.
- Černý, J. (2020). Ředitelé středních škol chtějí být pedagogickými lídry, jsou však spíše správci školy. Některé kompetence vůbec nechtějí. *Řízení školy: Speciál pro střední školy*, (3), 18–21.
- ČSÚ. (2020, 24. leden). *Malý lexikon obcí České republiky—2019*. <https://www.czso.cz/csu/czso/maly-lexikon-obci-ceske-republiky-2018-42hnx5qxcd>
- ČŠI. (2017). *Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky*. Česká školní inspekce.
- ČŠI. (2018a). *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018*. ČŠI.
- ČŠI. (2018b). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. ČŠI.

- ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. ČŠI.
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care*. Directorate for Education and Skills, OECD.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: Hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 5(3), 9–25.
- Dvořák, D. (2017). *Pedagogické vedení škol*. NIDV.
- Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.
- Earley, P., & Bubb, S. (2013). A day in the life of new headteachers: Learning from observation. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 782–799.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Brooks/Cole Publishing.
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Galiani, S., Gertler, P., & Schargrodsy, E. (2008). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92(10–11), 2106–2120.
- Garira, E. (2020). A proposed unified conceptual framework for quality of education in schools. *SAGE Open*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244019899445>
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Heaven, G., & Bourne, P. A. (2016). Instructional leadership and its effect on students' academic performance. *Review of Public Administration and Management*, 4(3), 1–20.
- Ježek, J. (2020). Malé obce. In M. Pavlík, *Regiony budoucnosti—Spolupráce, bezpečí, efektivita*. Grada Publishing.
- Kartous, B. (2017). *Studie Eduin pro Aspen institute: Vzdělávání*. <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Vzdelavani.pdf>
- Kleskeň, B., & Podpiera, R. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. McKinsley.
- Krajčová, J., Münich, D., & Protivínský, T. (2019). *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. ČŠI.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Masopustová, I., & Jüptner, P. (2019). Mzdové prostředky územních samospráv jako nástroj hodnocení decentralizace v České republice. *Acta Politologica*, 11(2), 39–55.
- MŠMT. (2017). *Kariérní řád—Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- MŠMT. (2019). *Počty zřizovatelů a počty zřizovaných škol (MŠ, ZŠ): Podkladový materiál pro Strategii 2030+*. Výpočty MŠMT.
- MŠMT. (2020). *Statistická ročenka školství—Výkonové ukazatele*.

- Nařízení vlády č. 75/2005, o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.* (2005).
- Němeček, P. (2019). *Pracovní vytížení ředitele ZŠ* [Zpracováno pro účely tvorby Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Nepublikováno.]. Asociace ředitelů základní škol České republiky.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *School leadership*. <http://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=30&indicators=ALL>
- Pazour, M., Pokorný, O., Pýchová, S., & Straková, J. (2019). *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání* [Šetření metodou Delphi]. Nadace České spořitelny.
- Peková, J., Jetmar, M., & Toth, P. (2019). *Veřejný sektor, teorie a praxe v ČR*. Wolters Kluwer.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená, spravovaná. *Pedagogika*, 57, 213–226.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., a Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond Eduzměna.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2015). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Summary of the the Best Evidence Synthesis (BES)*. New Zealand Ministry of Education.
- Scherman, V., Bosker, R. J., & Howie, S. J. (2017). *Monitoring the quality of education in schools: Examples of Feedback into systems from developed and emerging economies*. Sense.
- Tomášek, V., Basl, J., & Janoušková, S. (2016). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015*. Česká školní inspekce.
- Trojan, V. (2015). *Ředitel současné školy: Pět aktuálních situací a jejich řešení*. Dr. Josef Raabe.
- Trojan, V. (2017). *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Nakladatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Trojan, V. (2019a). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Nakladatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Trojan, V. (2019b). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203–222.
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: Průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Portál.
- Veselý, A., Fischer, J., Jabůrková, M., Pospíšil, M., Prokop, D., Sáblík, R., ... Štech, S. (2019, 10). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.* (2004).

Autor

Mgr. Jakub Černý, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Katedra veřejné a sociální politiky, Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1, e-mail: 24688431@fsv.cuni.cz

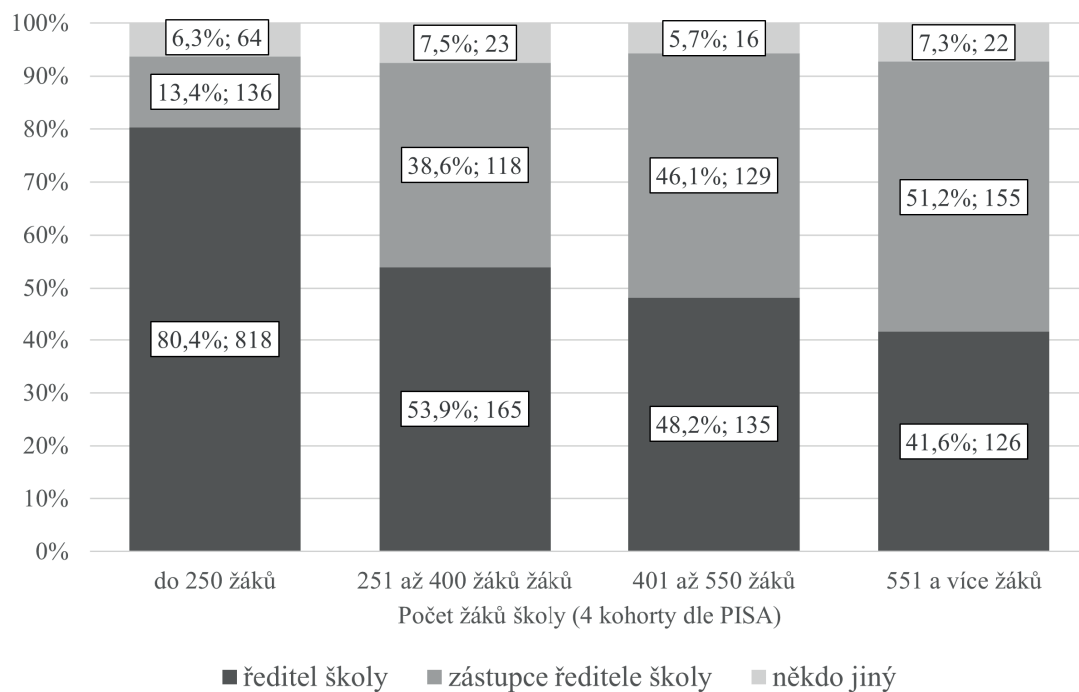
Overloaded principals. Who should relieve them?

Abstract: This empirical study aims to bring a better knowledge of principals' needs so that their support can be better targeted. In the first part there, the theoretical basis for the need of pedagogical leadership is introduced together with the description of the Czech decentralised regional education system. Following this, the methodology, operationalization of basic terms and the characteristics of the sample are described. The fourth and fifth parts introduce outputs of the empirical study. The fourth part introduces principals' attitudes to education system settings and to their potential modifications. The fifth part is dedicated to the evaluation of a needed support in the fields of pedagogical and administrative school matters. Then, the discussion of limits and the conclusions for policy makers follow. The study shows there is a great need to provide support to principals, especially in the area of administration. The principals seem to be willing to be freed from the administration of public procurements and from larger investment projects. The paper concludes with a model of support for schools in which municipalities play a key role, and which can serve as an inspiration for the planned middle layer of support for schools.

Keywords: principal, primary and secondary school, support, needs, opinions, middle tier

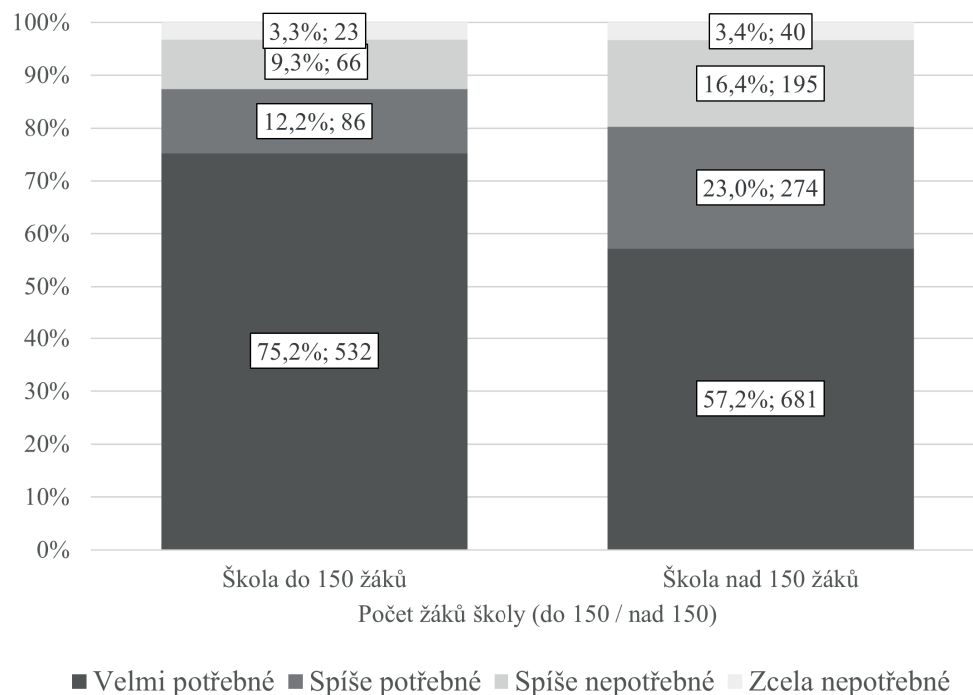
Příloha A: Kdo plní roli pedagogického ředitele na škole

Roli pedagogického ředitele u nás na škole primárně plní...



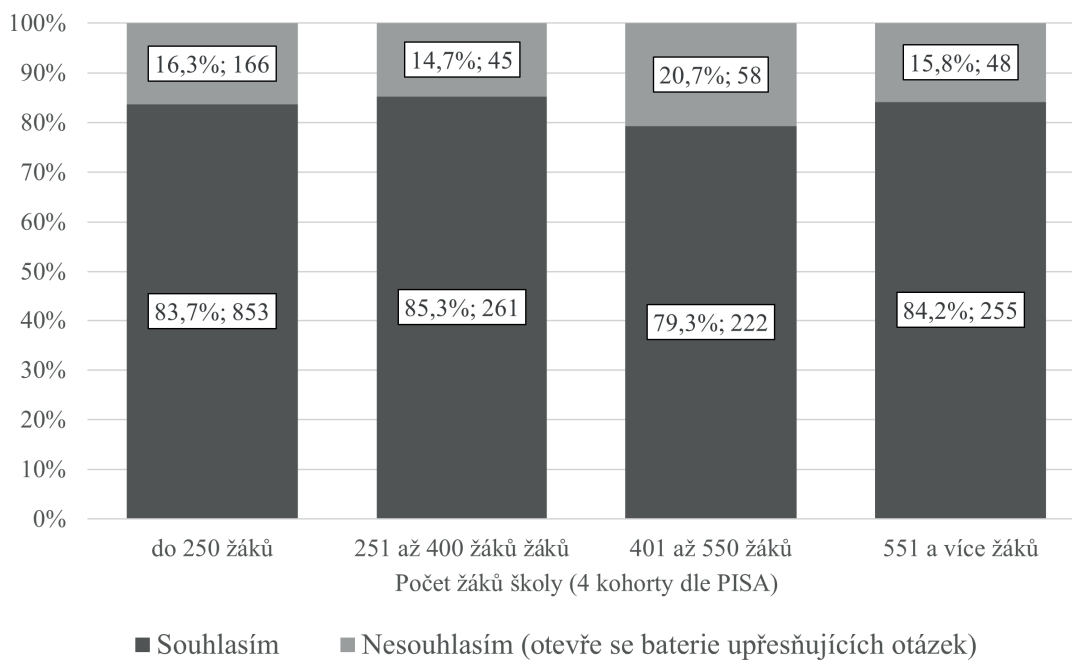
Příloha B: Míra potřebné podpory v oblasti účetnictví

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytne vedení mzdového účetnictví.

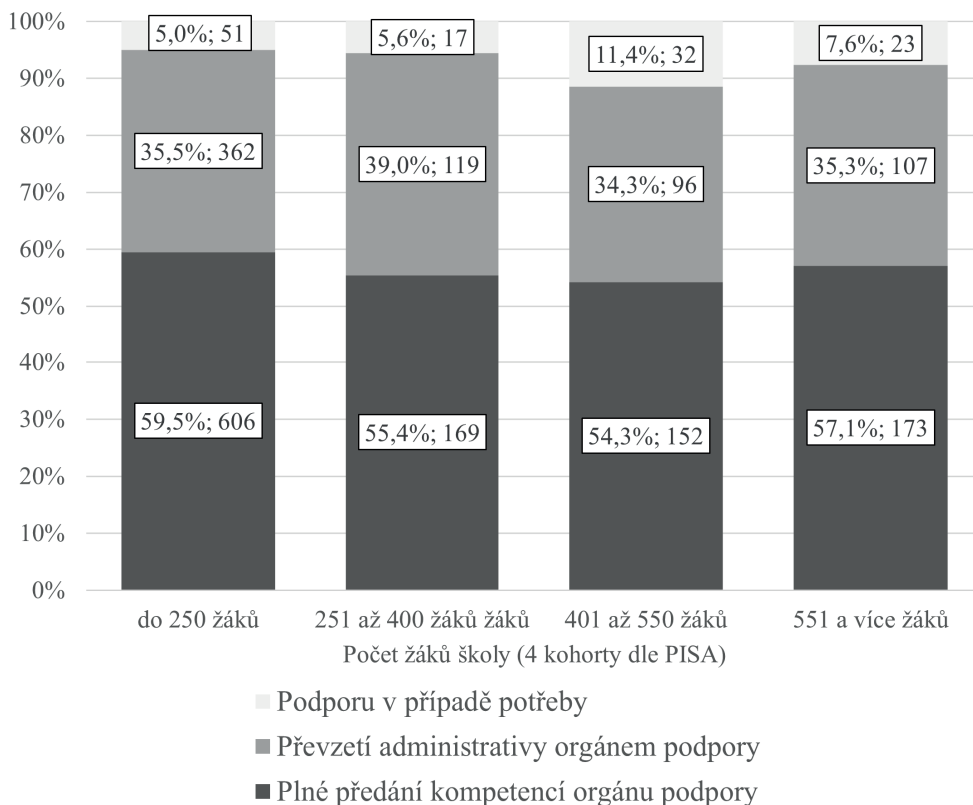


Příloha C: Postoje ředitelů k vlastním kompetencím v oblasti veřejných zakázek a investičních projektů

Investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by měly být potřeby školy pouze konzultovány.

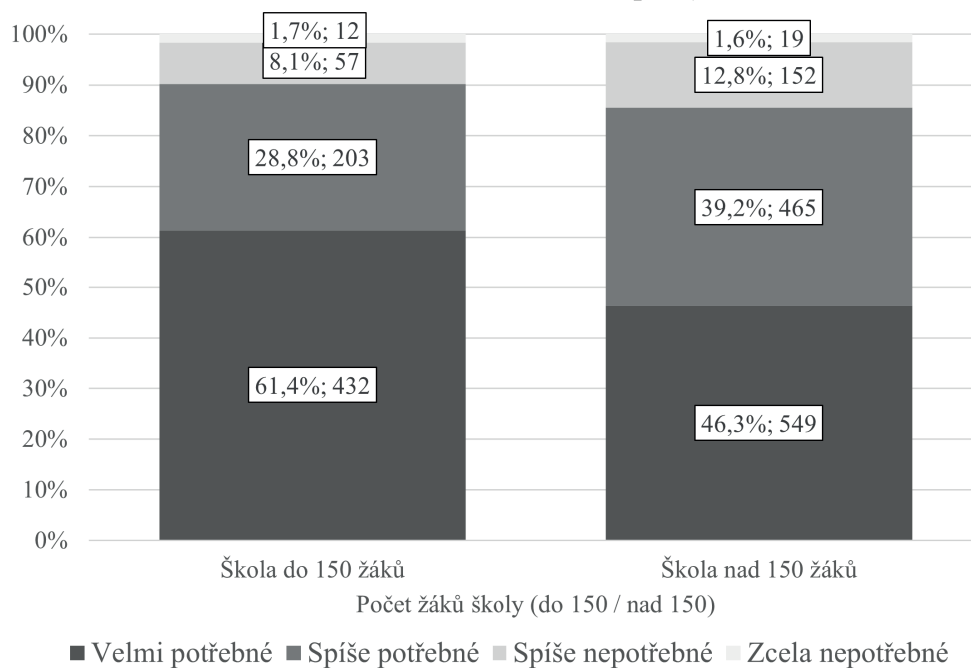


Preference ředitelů v oblasti veřených zakázek.



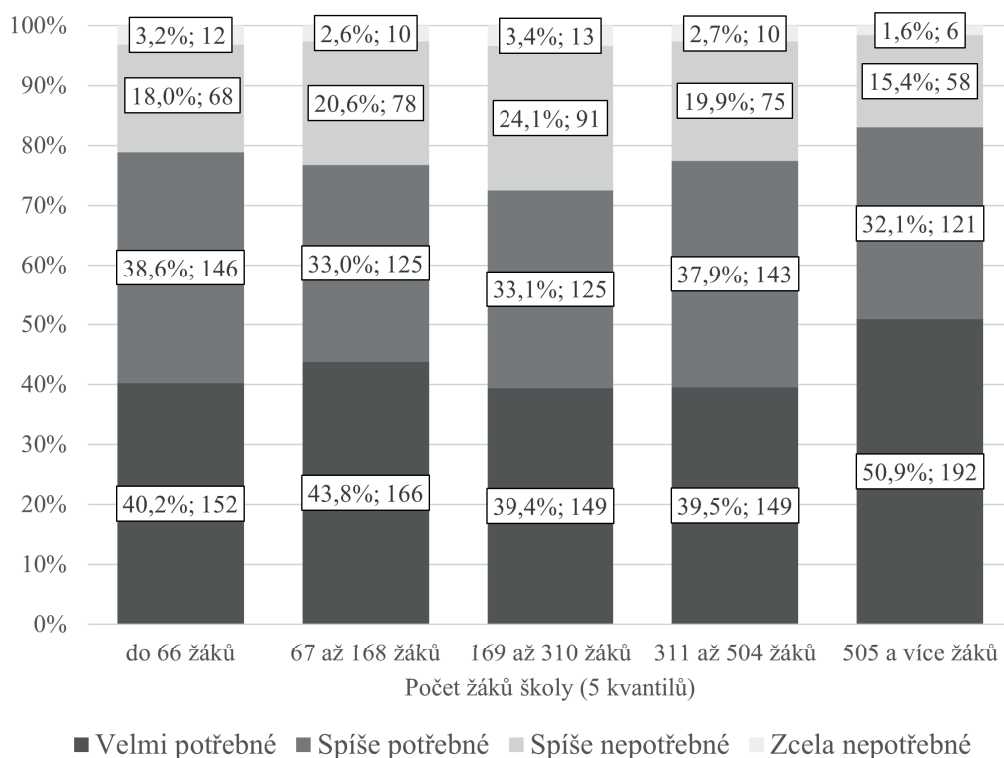
Příloha D: Míra potřebnosti podpory v oblasti personalistiky

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytne pomoc s personalistikou (administrativa související s rolí zaměstnavatele - BOZP apod.).



Příloha E: Míra potřebnosti podpory s údržbou školní budovy

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytne zajištění správy budovy školy a údržbu.



Imersivní virtuální realita ve vzdělávání: SWOT analýza ¹

Michal Černý

Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Katedra informačních studií a knihovnictví

Redakci zasláno 31. 5. 2021 / upravená verze obdržena 24. 2. 2022 /
/ k uveřejnění přijato 24. 2. 2022

Abstrakt: Imersivní virtuální realita představuje významný trend v oblasti vzdělávacích technologií. Kvalitativně orientovaná přehledová studie se snaží popsat nejvlivnější (dle počtu citačních ohlasů) studie zařazené v databázi SCOPUS, které se věnují imersivní virtuální realitě ve vzdělávání. Jde o významný trend, který může proměnit charakter vzdělávání jak z hlediska jeho formy, tak také obsahu nebo rozvíjených kompetencí. Přehledová studie analyzuje 15 textů z databáze SCOPUS. Zaměřuje se na SWOT analýzu vyplývající z těchto textů a reflektující edukační možnosti využití této technologie ve vzdělávání. Nepůjde nám tedy o komplexní pohled na celou problematiku, ale o identifikaci nejvýraznějších silných a slabých stránek, výzev a hrozeb v textech, které na tvorbu odborného (a sekundárně i edukačně-aplikačního) diskursu mají největší vliv. Studie ukazuje, že i přes reálně existující problémy a limity této technologie (v oblasti technického zpracování i poznatků v pedagogice a psychologii) jde o téma, kterému je třeba věnovat vysokou míru pozornosti, neboť umožňuje zásadní transformaci některých vzdělávacích postupů.

Klíčová slova: virtuální realita, přehledová studie, SWOT analýza, technologie ve vzdělávání

Vymezit pojem virtuální reality není snadné. Lze tvrdit, že jde o prostředí umožňující uživateli přesunout se do zcela nereálných světů (Freina & Ott, 2015; Koiliyas et al., 2020; Slater & Sanchez-Vives, 2016). Virtuální realita je technologie sloužící k syntéze (tvorbě) nové sdílené reality (Brand, 1988, s. 138). Biocca a Delaney (1995, s. 57) hovoří o tom, že jde o spojení komunikačního rozhraní a senzomotorického kanálu, které vede k tvorbě nového zkušenostního rozhraní. Oxfordský slovník (*Virtual reality*, n., 2021) ji

¹ Příspěvek byl napsán v rámci řešení projektu *Vzdělávání v kolaborativní imersivní virtuální realitě* (TL03000346), podpořeného Technologickou agenturou České republiky.

definuje jako počítačem generované realistické prostředí, ve kterém může osoba komunikovat zdánlivě reálným nebo fyzickým způsobem, zejména pomocí vhodného hardwarového vybavení, jako jsou obrazovky či rukavice se senzory. Obecně tedy budeme chápat virtuální realitu (Giglioli et al., 2017; Rogers, 2019; Vince, 2004) jako počítačem generované prostředí, k němuž uživatel přistupuje skrze rozhraní tak, že má pocit, že ho smyslově (především pak vizuálně) tento nový svět obklopuje (Marín-Morales et al., 2017) a může se v něm pohybovat nebo vykonávat další úkony. Jde tedy o vymezení, které je blízké již specifické formě virtuální reality, té, která se označuje jako imersivní či ponořující (Ryan, 2015; Slater & Wilbur, 1997; Walsh & Pawlowski, 2002) a na kterou se zaměřuje naše studie.

Freina a Ott (2015, s. 1–2) o ní hovoří následovně:

Prostorové ponoření do virtuální reality je spojené s vnímáním fyzické přítomnosti v nefyzickém světě. Vnímání je konstituováno obklopením uživatele systému iVR obrazem, zvukem nebo jinými podněty, které poskytují velmi pohlcující prostředí, ve kterém cítí, že simulovaný svět je percepčně přesvědčivý, vypadá „autenticky“ a „skutečně“ a hráč má pocit, že on nebo ona ve skutečnosti je „tam“.

Zde je třeba mít upřesňující poznámku – skutečný svět může být v tomto ohledu svět kreslený, vypadající zcela jinak než „běžný pohled z okna“. Filosoficky adekvátně vymežit skutečnost je úkol nesnadný (Bhashar, 1997; Killam, 2013; Lakoff, 2006; Thomson, 2011). Imersivní virtuální realita má se skutečným světem společné epistemické charakteristiky spojené s možností zakoušení tělesnosti (Lakoff, 2006; Slater, 2014; Slater & Sanchez-Vives, 2016). Mnoho autorů ale pracuje s různě koncipovanými definicemi imersivní virtuální reality, Kilmon a kol. (2010) zdůrazňují že jde o počítačově generovanou simulaci trojrozměrného prostředí; De la Peña a kol. (2010) akcentují možnost vstoupit do příběhu skrze headset; další definice pak nabízí například Makransky a Lilleholt (2018). Rozdílnost těchto konceptů ale není pro naši studii podstatná.

Dnes imersivní virtuální realitu nejčastěji dáváme do souvislosti s brýlemi (headsety) a s nimi spojenými ovladači a senzory,² jako je Oculus Rift, Pico Neo, Valve Index či HTC Vive. Rozdíly mezi nimi jsou značné – rozlišení obrazu, způsob práce s audiem, výpočetní náročnost, způsob iniciace nebo nutnost

² Existují i jiná řešení, například obleky a rozšíření zkušenosti o haptický rozměr, ale tyto aplikace jsou zatím jen okrajové.

přítomnosti kabelů či bezdrátového řešení. Míra imerse může být rozhodující pro celkový zážitek z iVR a určující pro edukační výsledek (Baños, et al., 1999; Murray et al., 2007; Nordahl & Korsgaard, 2010). Míra imerse není závislá jen na kvalitě zařízení, ale také na celkovém uspořádání aktivity, která je v iVR realizována (Baños, et al., 1999; Dyer et al., 2018; Pan et al., 2016). Samotné měření imerse je náročné a bývá realizováno především psychologicky (Martinez et al., 2020) a většina studií se soustředí na analýzu konkrétní edukační problematiky a imersi předpokládá jako automatickou zajištěnou vhodnou technologií.

Se snižující se cenou těchto zařízení se otevírá také prostor pro jejich edukační využití (Górski et al., 2016; Potkonjak et al., 2016). Analýza možnosti využití imersivní virtuální reality ve vzdělávání, respektive její SWOT analýza, bude předmětem této studie. Přesto považujeme za důležité zdůraznit, že již dnes je možné na úrovni vzdělávání od druhého stupně základních škol (Civelek et al., 2014; Hew & Cheung, 2010) po celoživotní učení či gerontopedagogiku (Appel et al., 2020) nacházet aplikace iVR, které rozšiřují možnosti stávající edukace (Jensen & Konradsen, 2018; Merchant et al., 2014). Nejde tedy o futuristický koncept, ale o reálné téma školní výuky.

1 Metodologie

Dle v českém prostředí obvyklé typologie přehledových studií dle Mareše (2013, s. 430) volíme tradiční přehled, který je definován jako:

shrnující přehled, který se opírá o rozsáhlejší soubor prací na dané téma za zvolené časové období. Autor při tvorbě přehledu vychází z pečlivě volených výzkumných otázek či stanovených hledisek. Popisuje poznatky získané dosavadními výzkumy, sumarizuje je, identifikuje rozpory v názorech autorů i ve výsledcích, které uvádějí.

Současně se ale opíráme i o určité rysy mapujícího přehledu a to tím, že klastrujeme informace do čtyř oblastí SWOT analýzy.

V rámci naší přehledové studie budeme odpovídat kvalitativním způsobem na následující výzkumné otázky:

1. Jaká jsou nejpodstatnější témata zmiňovaná v souvislosti s imersivní virtuální realitou (iVR) ve vzdělávání optikou nejcitovanějších článků v databázi SCOPUS?

2. Jaké jsou silné stránky využití iVR ve vzdělávání optikou nejcitovanějších článků v databázi SCOPUS?
3. Jaké jsou slabé stránky využití iVR ve vzdělávání optikou nejcitovanějších článků v databázi SCOPUS?
4. V čem nejcitovanější články v databázi SCOPUS vidí příležitosti iVR ve vzdělávání?
5. V čem nejcitovanější články v databázi SCOPUS vidí hrozby iVR ve vzdělávání?

Z toho vyplývá, že pro práci s texty využijeme databázi SCOPUS, která obsahuje recenzované studie a nabízí jejich citační analýzu. Protože se věnujeme tématu aktuálnímu, rozhodli jsme se, že výsledky vyhledávání omezíme na roky 2016–2021 (k 19. 5. 2021), tedy na posledních pět let. Budeme se soustředit jen na studie, které již vyšly, mají charakter článku a jsou psané v angličtině. Jde tedy o snahu pracovat se současným výzkumným a publikačním diskursem. Do výsledků jsou z důvodu metodologické transparentnosti zařazeny jen dokumenty, které jsou dostupné pod libovolnou formou otevřeného přístupu (*open access*).

Výsledný vyhledávací dotaz byl proto konstruován následujícím způsobem (volba klíčových slov zvyšuje relevanci článků ve výsledném souboru):

```
TITLE-ABS-KEY ( immersive „virtual reality“ education ) AND ( LIMIT-TO ( OA , „all“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , „Virtual Reality“ ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , „Education“ ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , „Immersive Virtual Reality“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , „final“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , „ar“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( LANGUAGE , „English“ ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2021 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2020 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2019 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2018 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2017 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2016 ) )
```

Tímto způsobem bylo nalezeno 127 dokumentů. Nejcitovanějším dokumentem byla studie Potkonjak a kol. (2016) s 280 citačními ohlasy. Výsledky byly seřazeny podle citovanosti a pro naši studii jsme vybrali prvních 15 dokumentů. Ty jsou v další části naší přehledové studie stručně charakterizovány. Současně jsme z článků průběžně tvořili tabulku pro SWOT analýzu (Adl et al., 2013; Gürel, 2017), která je základem analýzy v další části naší studie.

Řazení textů v kapitole Výsledky je určeno počtem citačních ohlasů – od nejvyššího po nejnižší.

Naše studie není jedinou přehledovou studií na téma využití iVR ve vzdělávání, lze zmínit například Freina a Ott (2015), Potkonjak a kol. (2016), Jensen a Konradsen (2018) či Merchant a kol. (2014), a především novou studii Radianti a kol. (2020). Náš přístup je jiný v tom, že se se zvýšenou pečlivostí zaměřujeme na SWOT analýzu tématu zachyceného v nejcitovanějších textech uveřejněných pod otevřenou licencí indexovaných v databázi SCOPUS. Pracujeme s analýzou současného diskursu na poměrně malém množství systematicky analyzovaných studií. Oproti výše uvedeným studiím jsou námi studované články aktuálnější.

Limity naší studie jsou především tři. Pracujeme s poměrně malým vzorkem 15 studií; bylo by vhodné provést rozsáhlou metastudii nad dokumenty s nadlimitním citačním ohlasem (například $n=4$), což by odpovídalo přibližně 76 dokumentům.

Druhým limitem je práce pouze s dokumenty s open access přístupem, neboť většina dokumentů (a pravděpodobně silně tvořících diskurs) takto licenci nastavenou nemá. Jde přibližně o polovinu výsledků, které jsou na základě tohoto kritéria vyřazeny (290 bez omezení na otevřenou licenci a již zmiňovaných 127 s otevřenou licencí). Pokud budeme v textu pracovat s pojmem nejcitovanější článek, máme na mysli vždy s ohledem na otevřenou licenci. Tyto články jsou rozloženy přibližně rovnoměrně (1., 4. a 5. jsou otevřené, 2. a 3. nikoliv).

Za třetí, naše studie zvýhodňuje starší texty (rok publikace cca 2016–2019), protože měly „více času“ získat citační ohlasy, tento rys ale není možné u metastudií nebo přehledových studií filtrujících výsledky podle citačních ohlasů nijak zohlednit. V neposlední řadě je otázkou, zda citační ohlas můžeme vnímat jako určitý parametr kvality – této diskusi se chceme v naší studii vyhnout a soustředíme se jen na předpoklad, že citovanost odpovídá určitému impaktu do vědecké komunity, je tedy korelující s určitým diskursem vědeckého bádání.

Kvartil časopisu (uváděný ve výsledcích) byl brán ze systému Scimago (www.scimagojr.com/), který je propojený se systémem SCOPUS. Tam, kde byl časopis zařazen do více kategorií, byla brána v úvahu ta, která je námi studovanému oboru nejbližší (pedagogika, případně psychologie). Kvartil je

v systému zanesen za rok 2020. Ve výsledcích je jasně patrné, že existuje silná korelace mezi kvantilem časopisu a citačním ohlasem. Pouze tři studie byly zařazeny ve druhém kvartilu, zbývající v prvním. To ukazuje, že volba výběru na základě citačního ohlasu je oprávněná i s ohledem na kvalitu (byť opět kvantitativně určenou) zdrojových časopisů. Z tohoto pohledu je také zřejmé, že volba výběru dle citačních ohlasů je oprávněná nejen s ohledem na impakt článku do odborného diskursu, ale také proto, že reflektuje vysokou kvalitu jednotlivých časopisů.

Současně nevolíme výběr čistě dle kvality časopisu, protože chceme zastoupit jednak určitou metodologickou, kulturní a přístupovou rozmanitost, ale také proto, že přístup k imersivní virtuální realitě je multidisciplinární a není možné mezi sebou snadno komparovat (například dle IF) časopisy z psychologie, pedagogiky a multioborové časopisy (například PlosOne).

2 Výsledky

S ohledem na výše uvedené parametry jsme do naší studie zařadili 15 nejcitovanějších textů (viz Tabulka 1). Vyřazena byla studie Barsom a kol. (2016), protože pojednávala o rozšířené, nikoliv o imersivní virtuální realitě. Citační ohlasy jsou počítané výhradně z databáze SCOPUS, parametr T/E/A udává, zda jde o teoretickou (T) nebo empirickou (E) studii, případně o analýzu aplikace (A) určitého řešení.

3 Analýza

Rádi bychom analytickou část naší přehledové studie rozdělili na dvě části. V první se pokusíme shrnout nejdůležitější témata ze studovaných textů a v druhé části vytvoříme SWOT analýzu na základě informací, které jsme z textů získali. Znovu bychom rádi zdůraznili, že cílem této studie je analýzou určitého mainstreamu, který se v posledních pěti letech v této oblasti objevuje, sledovat nejširší předporozumění problematice využití imersivní virtuální reality ve vzdělávání (Johnson & Lester, 2016; Potkonjak et al., 2016; Radianti et al., 2020). Pokud o některých tématech nebudeme hovořit, neznamená to, že neexistují nebo se ve výzkumném diskursu neprosazují vůbec, ale oproti těmto studiím mají nižší dopad.

Tabulka 1

Tabulka s jednotlivými studii z databáze SCOPUS zařazenými do naší analýzy

Název	Autor	T/E	Metodologický přístup	Shrnutí	Citační ohlasy	Kvartil časopisu
Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review	Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., (...), Petrović, V.M., Jovanović, K.	T	Přehledová studie	Článek se zaměřuje na práci ve virtuálních laboratořích, je přehledovou studií dostupných řešení a ukazuje, že jejich použití může být lepší než tradiční „měření na dálku“. iVR se zde ukazuje jako nástroj pro vzdělávání inženýrů a přírodovědců. Autoři popisují velké množství existujících řešení i vědeckých projektů.	282	Q1
The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences and medical anatomy	Moro, C., Stromberga, Z., Raikos, A., Stirling, A.	E	Kvantitativní výzkum, test	Článek porovnával učení ve iVR, AR (rozšířená realita) a pomocí tabletů v oblasti anatomie. Ukazuje, že výsledky v rovině znalostí jsou srovnatelné, iVR nabízí ale větší zapojení a zábavu pro studenty. Současně je spojené s řadou fyziologických nežádoucích efektů, jako je například bolest hlavy.	166	Q1
Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation	Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., Johnson, E.	E	Smišený design	Studie jasně ukazuje, že učení ve iVR mění strukturaci pojmů (VR x počítačové simulace) a významů tak, jak to zdůrazňuje Lakoff a Johnson. Vzdělávání ve iVR je nejen účinnější a zábavnější, ale díky tomuto poznatku je zcela novým didaktickým polem.	157	Q1
A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda	Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J., Wohlgemant, I.	T	Přehledová studie	Rozsáhlá přehledová studie zachycuje stávající poznání v oblasti iVR. Definuje doporučení pro vývojáře i lektory a ukazuje současný stav poznání.	122	Q1

Název	Autor	T/E	Metodologický přístup	Shrnutí	Citační ohlasy	Kvartil časopisu
Affective computing in virtual reality: emotion recognition from brain and heartbeat dynamics using wearable sensors	Marín-Morales, J., Higuera-Trujillo, J.L., Greco, A., (...), Alcañiz, M., Valenza, G.	E	Kvantitativní výzkum	Studie sledovala vztah mezi emocemi a různými způsoby uspořádání výstavního prostoru. Autoři ukazují, že iVR lze dobře využít pro manipulaci s emocemi a vývoj prostředí v běžné architektuře, které tyto emoce budou vyvolávat. Lze například hledat emočně optimální struktury parku, čekárny nebo školní třídy.	77	Q1
Face-to-face interaction with pedagogical agents, twenty years later	Johnson, W.L., Lester, J.C.	T	Přehledová studie	Studie se zaměřila na pedagogické agenty. Upozorňuje, že během posledních 20 let se podařilo splnit velkou část předpovědí a předpokladů. Masivnímu využití brání především nedostupné aplikační nástroje pro tvorbu vlastních agentů a situací.	73	Q1
A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education	Makransky, G., Lilleholt, L.	E	Kvantitativní výzkum	Studie upozorňuje, že pohlcení tématem je spojené jak s kognitivním, tak s afektivním rozměrem AI. Nejde tedy o hru nebo o krátkodobý efekt, ale o komplexní proměnu epistemické zkušenosti. Experiment ukázal lepší výsledky učení ve iVR než v klasickém prostředí, i co se týče motivace a pozornosti.	72	Q1
Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders	Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., Roig, R.	E	Kvantitativní výzkum	Článek ukazuje, že iVR je vhodným prostředím pro rozvoj sociálních interakcí a dovedností u dětí s poruchami autistického spektra. Vykazuje statisticky podstatně lepší výsledky než klasická počítačová podpora.	67	Q1

Název	Autor	T/E	Metodologický přístup	Shrnutí	Citační ohlasy	Kvartil časopisu
Effectiveness of Immersive Virtual Reality in Surgical Training—A Randomized Control Trial	Pulijala, Y., Ma, M., Pears, M., Peebles, D., Ayoub, A.	E	Kvantitativní výzkum	Studie ukázala, že zkušenost se zdravotním zákrokem ve iVR a běžná edukace jsou statisticky signifikantně odlišné. Využití iVR vede k většímu porozumění problému, lepším znalostem, ale i žádoucím změnám postojů.	42	Q2
Investigating the effect of pre-training when learning through immersive virtual reality and video: A media and methods experiment	Meyer, O.A., Omdahl, M.K., Makransky, G.	E	Kvantitativní výzkum	Studie ukázala, že učení ve iVR je efektivnější než běžné učení a že rozhodujícím prvkem je právě médium. Současně ale konstatuje, že pro efektivní učení ve iVR je třeba pracovat s určitou pre-edukací, která není blíže prozkoumaná, ale má rozhodující vliv na výsledek učení.	39	Q1
Effects of embodied learning and digital platform on the retention of physics content: Centripetal force	Johnson-Glenberg, M.C., Megowan-Romanowicz, C., Birchfield, D.A., Savio-Ramos, C.	E	Kvantitativní výzkum	Experiment pracoval s výukou tématu o odstředivé síle na základě vtělesněné zkušenosti, což hodnotí jako zásadní prvek při výuce přírodních věd. Ukazuje, že klíčové výsledky nacházíme až v odloženém testování, v dlouhodobějších zkušebnostních strukturách.	34	Q2
The responses of medical general practitioners to unreasonable patient demand for antibiotics - A study of medical ethics using immersive virtual reality	Pan, X., Slater, M., Beacco, A., (...), Hamilton, A.F.D.C., Delacroix, S.	E	Kvalitativní výzkum	Účastníci výzkumu vykazovali velkou míru pohlcenosti do výzkumu, nerozlišovali reálný a nereálný rozhovor. Ukazuje se, že iVR lze dobře použít pro simulaci sociálních interakcí.	33	Q1

Název	Autor	T/E	Metodologický přístup	Shrnutí	Citační ohlasy	Kvartil časopisu
Effective design of educational virtual reality applications for medicine using knowledge-engineering techniques	Górski, F., Bun, P., Wichniarek, R., Zawadzki, P., Hamrol, A.	T	Design standardizace	Studie je analýzou toho, jak se vytvářejí iVR aplikace a současně, jaké stupně a formy potřebujeme pro vzdělávání lékařů (začátečníci, středně zkušení, velmi zkušení lékaři). Na průsečíku těchto dvou oblastí vzniká prostor pro hledání univerzálního řešení, které by umožnilo větší kompatibilitu iVR aplikací.	31	Q2
Using virtual reality in medical education to teach empathy	Dyer, E., Swartzlander, B.J., Gugliucci, M.R.	A	Popis zkušenosti	Studenti medicíny využívali iVR pro získání představy o „zážitku stáří“ s cílem rozvinout v nich empatii pro tuto cílovou skupinu. iVR přitom byly dostupné v knihovnách na krátké zážitkové lekce (pod 10 minut).	30	Q1
Augmented versus virtual reality in education: An exploratory study examining science knowledge retention when using augmented reality/virtual reality mobile applications	Huang, K.-T., Ball, C., Francis, J., (...), Boumis, J., Fordham, J.	E	Kvantitativní výzkum	Pokud jde o sluchové vjemy, je efektivnější AR, pokud o vizuální, tak iVR. Ta je také lepší v imersi. Studie ukazuje, že ideální pro vzdělávání je kombinace iVR a AR podle zvoleného postupu nebo tématu.	29	Q1

Zásadním tématem je komparace iVR s dalšími formami vzdělávání a snaha měřit efektivitu edukace s využitím iVR (Johnson & Lester, 2016; Makransky & Lilleholt, 2018; Moro et al., 2017; Radianti et al., 2020). Lze říci, že poměrně významně je diskutována komparace výuky v iVR s výukou v AR (augmented reality – rozšířená realita zobrazující fyzický prostor, do nějž vkládá další virtuální informace nebo objekty), ale také s edukačními efekty, pokud je místo iVR využito běžných počítačů nebo mobilních telefonů (Johnson-Glenberg et al., 2016; Meyer et al., 2019). Zdá se, že iVR vychází ve většině výzkumů jednoznačně pozitivně, a že negativa mají spíše okrajový charakter (viz slabé stránky níže).

Všechny studie v našem textu jsou v zásadě optimistické, nenabízejí kritický pohled na iVR, ale spíše akcentují výhody, možnosti, pozitiva. Tam, kde se hovoří o nedostatcích, jedná se spíše o problémy technického charakteru (Pulijala et al., 2018; Radianti et al., 2020), které budeme schopni překonat. Tento technooptimistický diskurs (Lorenzo et al., 2016; Pan et al., 2016) je v současném světě poměrně unikátní a ukazuje na výjimečné postavení technologie v celé edukační reflexi.

Technooptimistický směr je přitom spojen s několika problémy. Předně zásadním způsobem převládá v analyzovaných textech přírodovědecký, medicínský nebo inženýrský přístup ke zpracovaným tématům; humanitní předměty jsou zásadně marginalizované, což vnímáme jako velký strukturní problém (Johnson & Lester, 2016; Johnson-Glenberg et al., 2016; Makransky & Lilleholt, 2018; Pulijala et al., 2018, Górski et al., 2016). Současně neexistuje jednoznačná metodika, jak lekce v iVR navrhovat, jak s nimi pracovat. Řada textů se snaží pracovat se svými doporučeními ohledně integrativních doporučení pro vývoj lekcí a objektů určených pro iVR (Górski et al., 2016; Radianti et al., 2020; Potkonjak, 2016; Lorenzo et al., 2016), ale ty mají často jednoúčelový charakter, vycházejí z konkrétní zkoumané oblasti nebo problému.

Poměrně velká pozornost je věnována rozvoji komunikačních dovedností, sociálních interakcí nebo empatie, ať již pro osoby s poruchami autistického spektra (Dyer et al., 2018; Lorenzo et al., 2016; Pan et al., 2016) nebo i v běžné populaci. S jistou mírou zobecnění lze říci, že pokud nejsou zkoumány oblasti STEM (*science, technology, engineering and mathematics* – přírodní vědy, technika, inženýrství a matematika), je pozornost upnuta do této sociální oblasti. Zdá se, že data jsou poměrně přesvědčivá v oblasti imerse

a pocitu zapojení do výuky, že iVR dokáže měnit postoje studentů, rozvíjet jejich komunikační dovednosti. Kritický hlas, který by tvrdil, že jde o hru bez skutečného dopadu, není zastoupen, byť se opakují výzvy k hledání lepších a realističtějších (Potkonjak et al., 2016; Radianti et al., 2020), případně hapticky orientovaných (Pulijala et al., 2018) řešení.

Existuje silná konsensuální shoda, že využívání iVR je jedním z klíčových témat edukace vůbec. Studenty vede k větší motivovanosti, zapojení do výuky, soustředění, autonomii nebo k lepším znalostem (Lindgren et al., 2016; Meyer et al., 2019; Radianti et al., 2020), a to dokonce i v časovém odstupu (Meyer et al., 2019). Data jsou v této oblasti zcela jasná a není možné pracovat s konceptem „staré dobré školy“ nebo „osvědčených metod“. Výsledky jak v oblasti teoretických, tak empirických studií jsou nezpochybnitelné a otázka nezní, zda využívat, ale jakým způsobem využívat iVR ve vzdělávání.

Pro samotné využití iVR existují různá doporučení, ale i přístupy, které akcentují jeho určité charakteristiky. Existuje pohled spojený s tématem tělesnosti a vtělesněného učení, který považujeme za jeden z nejdůležitějších (Johnson-Glenberg et al., 2016; Lindgren et al., 2016). Vztahuje se k Lakoffovi a Johnsonovi (2002) a akcentuje roli těla pro představivost, strukturaci pojmů, chápání souvislostí. Zajímavý příspěvek nabízejí Meyer a kol. (2019), kteří si všímají nutnosti pracovat s preedukací (určitým zaškolením nebo vysvětlením určitých jevů před začátkem práce v iVR). Poukazují na skutečnost, že lze hledat vyváženou formu mezi klasickým vzděláváním založeným na práci s logicky strukturovanými pojmy a se zkušenostně kotveným učním v iVR.

Za zásadní považujeme skutečnost, že pomocí iVR lze pracovat s emocemi uživatelů a využívat je k edukačním účelům (Makransky & Lilleholt, 2018; Marín-Morales et al., 2018; Potkonjak et al., 2016). Klasické pojetí počítačového zpracování emocí bylo více analytické, zaměřené na konkrétní produkty nebo situace. Naráželo však na limity na úrovni kontroly všech vstupních parametrů, což snižovalo jeho výzkumnou kvalitu. iVR umožňuje tento aspekt změnit (Marín-Morales et al., 2018). Lze očekávat existenci měnících se prostředí, která budou mít za cíl optimalizovat emoční působení na studenta (Makransky & Lilleholt, 2018), což považujeme za eticky problematickou část aplikace iVR.

Zdá se, že klíčovým trendem do budoucna bude hledání způsobu snadné tvorby nebo alespoň kompatibility jednotlivých nástrojů a platforem (Górski et al., 2016; Potkonjak et al., 2016). Roztříštěnost (jednotlivé objekty nebo světy nelze snadno přenášet mezi aplikacemi) a jednáčelovost (vzniká celé nové prostředí pro jednu konkrétní úlohu nebo aplikaci) řešení totiž představuje výzvu pro aplikaci, ale i výzkumný problém (Johnson & Lester, 2016). Nalezení takového prostředí ale nebude pravděpodobně snadné, protože i navrhované řešení je silně kotvené v jedné konkrétní skupině uživatelů iVR (Górski et al., 2016), hledání univerzálního řešení bude tedy procesem ještě náročným a složitým.

Pokud se podíváme na analyzované texty, tak převládají empirické studie (11), které jsou ve většině (9 a 1 studie má smíšený výzkum) kvantitativně orientované, jediná studie je čistě kvalitativní. Zaměřují se na měření rozdílů mezi různými formami vzdělávání, pretesty, počty interakcí atp. Pokud jde o teoretické texty, můžeme vidět přehledové texty (1) nebo přehledové studie (2), případně design standardizace (1). Jeden text jsme označili jako aplikační – jde o reflektovanou praxi.

3.1 *Silné stránky*

Silné stránky jsou v námi sledovaných studiích zastoupené nejvíce. Pravděpodobně nejčastěji jsou zmiňované otázky motivace (Makransky & Lilleholt, 2018; Meyer et al., 2019), zábavy či ponořenosti do činnosti (Johnson & Lester, 2016; Lindgren et al., 2016; Moro et al., 2017), tedy základní psychologické determinanty výuky. iVR se tedy ukazuje jako didaktický nástroj, který může pomoci studentům s učením.

Za silnou stránku se považuje také široká uplatnitelnost iVR (Górski et al., 2016; Johnson & Lester, 2016; Johnson-Glenberg et al., 2016; Potkonjak et al., 2016; Radianti et al., 2020). Tato uplatnitelnost je zajímavá v kontextu, o kterém jsme hovořili výše, totiž v jasném důrazu na přírodní vědy a sociální interakce proti vědám humanitním (Johnson & Lester, 2016). Lze ale říci, že jde o silnou a zajímavou technologii právě v přírodovědném vzdělávání, ať již jde o rozvoj vědecké představivosti (Johnson-Glenberg et al., 2016; Lindgren et al., 2016), fyzikální experimenty a virtuální laboratoře (Potkonjak et al., 2016) nebo o představivost v biologii a medicíně (Dyer et al., 2018; Pulijala et al., 2018).

Další kategorii silných stránek bychom mohli shrnout pod pojem kontroly nad prostředím. Potkonjak a kol. (2016) hovoří o flexibilitě a možnosti opakovaného využití, odolnosti proti poškození či o přidávání virtuálních vrstev do reality. Studie (Marín-Morales et al., 2018) hovoří o plné kontrole nad edukačním prostředím, o možnosti ho jednoduše měnit a transformovat tak, aby docházelo k úpravě emočního prožitku studenta. Z druhé strany Makransky a Lilleholt (2018) uvádějí, že studenti cítí větší studijní autonomii a kontrolu nad edukačním zážitkem. S tím souvisí také možnost snadno přizpůsobit prostředí stupni pokročilosti studentů (Górski et al., 2016; Potkonjak et al., 2016).

Z hlediska pedagogického je klíčová efektivita vzdělávání, tedy to, zda využití těchto technologií má smysl a případně jaký. Lindgren a kol. (2016) zdůrazňují lepší provázanosti pojmů (a jejich sémantizace a kontextualizace s dalšími pojmy), než při vzdělávání ve fyzickém prostoru, což je pro edukační význam pravděpodobně nejdůležitější změnou. Radianti a kol. (2020) zdůrazňují rozvoj znalostí i dovedností, který je spojen s přítomností rychlé a intenzivnější zpětné vazby. Lorenzo a kol. (2016) zdůrazňují možnost přenositelnosti zkušenosti do reálného světa, Meyer a kol. (2019) se odvolávají na lepší znalosti studentů při lekci ve iVR, Johnson-Glenberg a kol. (2016) akcentují skutečnost dlouhodobých pozitivních účinků na znalosti studentů.

Opakovaně se také setkáváme s důrazem na prostorovou představivost (Huang et al., 2019; Johnson-Glenberg et al., 2016; Lindgren et al., 2016; Makransky & Lilleholt, 2018). Podle jednotlivých výzkumů je právě práce s prostorovou představivostí něčím, co by mohlo souviset s oblastí, ve které je iVR nejefektivnějším edukačním nástrojem. S tím souvisí také to, že některé studie (Dyer et al., 2018; Johnson & Lester, 2016; Potkonjak et al., 2016) zdůrazňují význam iVR pro nováčky nebo méně zkušené osoby, což by právě s nedostatečnou představivostí mohlo souviset.

Poslední silně zastoupenou kategorií je změna hodnot a postojů, tedy něco, co je v reálném světě poměrně náročné, ale část studií právě tuto oblast akcentuje jako měnitelnou skrze iVR. Dyer a kol. (2018) hovoří o rozvoji empatie skrze zážitek seniorního věku u studentů lékařství. Podobně Górski a kol. (2016) hovoří o tom, že iVR může podpořit zkušenostní bázi lékařů, Pan a kol. (2016) ukazují, že může jít o dobrý nácvik komunikačních dovedností a reflektivní nástroj pro interakce pacienta s lékařem v eticky citlivých otázkách. Nakonec Pulijala a kol. (2018) ukazují, že vysvětlení zdravotního

zákroku v iVR vede k větší ochotě ho podstoupit, což může být důležitý prvek v rozvoji určité zdravotní kompetence, ale také to odkazuje k celkově možné transformaci postojů.

S tím souvisí také to, že imerse skutečně funguje (Dyer et al., 2018; Lorenzo et al., 2016; Marín-Morales et al., 2018; Pan et al., 2016). Nejde tedy o „fiktivní svět“ či aktivitu, u které studenti vědí, že je to jen na oko, ale o velice autentické edukační zážitky. Pan a kol. (2016) zdůrazňují, že i seniorní lékaři během práce v iVR nevnímají virtualitu, ale rozhovory s pacienty vedou stejně jako v běžném prostředí svých ordinací.

3.2 Slabé stránky

Slabých stránek studie udávaly podstatně méně než silných. Panuje shoda na tom, že problémem (byť vhodným designem do značné míry odstranitelným) mohou být především negativní psychosomatické projevy, jako je nevolnost, závratě, bolest hlavy atp. (Makransky & Lilleholt, 2018; Moro et al., 2017; Radianti et al., 2020). Dyer a kol. (2018) dokonce navrhuje práci s krátkými lekcemi do deseti minut.

Druhá skupina nevýhod se týkala náročnosti designu prostředí (Johnson & Lester, 2016; Johnson-Glenberg et al., 2016), případně jeho standardizace (Górski et al., 2016). Obecně platí, že vývoj prostředí je náročný a často vede k jednorázovým úkolům, což problematizuje edukační využití. Chybí jednotné prostředí (typicky nachystané místnosti, funkce, interakce, které by bylo možné snadno implementovat do nových edukačních úkolů a aktivit), ve kterém by mohl učitel snadno zvolit buď aktéry (Johnson & Lester, 2016), nebo knihovnu prvků (Potkonjak et al., 2016). Právě náročnost vývoje prostředí v současné době představuje pravděpodobně největší problém iVR.

Mezi další problémy jsou řazené technické chyby v prostředí (Makransky & Lilleholt, 2018; Radianti et al., 2020), nižší míra emočního zážitku (Potkonjak et al., 2016), problematicky dostupná haptická odezva (Potkonjak et al., 2016; Pulijala et al., 2018); Pulijala a kol. (2018) zmiňují ještě hmotnost náhlavní soupravy a celkové ekonomické náklady. Potkonjak a kol. (2018) upozorňují, že některé zkušenosti lze získat jen skrze jemnou motoriku, což v iVR zatím běžně nedokážeme.

Za závažné považujeme ale pedagogické komentáře. Huang a kol. (2019) píšou o tom, že práce se zvukovou informací během využívání iVR je nižší než například u AR, což omezuje některé možné edukační postupy. Meyer

a kol. (2019) zdůrazňují význam preedukace a tvrdí, že kognitivní zátěž během práce ve iVR vede k podobným důsledkům, jaké popisuje Huang a kol. (2019). Je tedy nutné lekce pečlivě připravovat a zasazovat do širších vzdělávacích souvislostí, nikoli do jednorázových „zážitků“. Potkonjak a kol. (2019) se domnívají, že dalším problémem je absence možnosti práce v prostředí, kde se může stát něco neočekávaného, neplánovaného, virtuální laboratoř má v tomto ohledu jen omezené možnosti selhání, ale i překvapivých objevů.

3.3 Výzvy

Z předchozích dvou podkapitol poměrně přirozeně vyplývají zásadní výzvy, které se v oblasti aplikace iVR objevují. Je třeba hledat řešení, která budou pracovat s velkými otevřenými knihovnamí objektů a současně budou dynamická tak, aby umožnila masivní tvorbu jednotlivých prostředí, zdůrazňují Potkonjak a kol. (2016). Podobným směrem uvažují i Johnson a Lester (2016), kteří jako výzvu vnímají vznik nástrojů pro vývoj virtuálních agentů, kteří by se mohli v iVR uplatňovat, tedy něco podobného, co představoval Microsoft Agent. Podobně výzvy formulují také Górski a kol. (2016). Zatímco běžnou prezentaci či pracovní list si učitel může připravit sám, v oblasti iVR je odkázán na hotová řešení nebo široce pojatá rozhraní, se kterými není možné rychle připravovat hodiny. Poznamenejme, že pokud vznikne jednoduché prostředí tak, jak se o něj snaží například Mozilla Spoke (Iglesias et al., 2021; Moleta & Nishioka, 2021), mohla by se iVR ve školním prostředí významně rozšířit.

Výzvy jsou spojené s technickým zpracováním iVR – je třeba zvýšit imersi a realističnost prostředí (Radianti et al., 2020) – nebo případně s rozšířením možností v oblasti práce s emocemi (Makransky & Lilleholt, 2018; Marín-Morales et al., 2018). Možnost zkoumat emoce v kontrolovaném prostředí může zásadně změnit mnohé edukační procedury a postupy (Marín-Morales et al., 2018).

Zajímavá jsou opět témata pedagogická; Moro a kol. (2017) hovoří o využití iVR jako o doplňku ke klasické výuce, Pulijala a kol. (2018) očekávají implementaci do výuky stomatologů. Otevřená je otázka konkrétního designu aplikací a lekcí (Radianti et al., 2020; Makransky & Lilleholt, 2018; Meyer et al., 2019; Johnson-Glenberg et al., 2016). Johnson-Glenberg a kol. (2016) však upozorňují, že vývoj současných lekcí je hodně zaměřený na výzkumné a experimentální vyučování a že možná s nástupem běžné edukační praxe

dojde k určitému rozvolnění situace nebo změn některých výzkumných zjištění. Radianti a kol. (2020) nabízejí poměrně obsáhlý soubor konkrétních rad a doporučení stejně jako některé další studie (Johnson-Glenberg et al., 2016; Potkonjak et al., 2016).

Otázkou, která je stále před námi, je také téma implementace iVR do běžného vzdělávání (Dyer et al., 2018; Huang et al., 2019; Lorenzo et al., 2016; Pan, 2016). Skutečnost, že zatím máme pouze jednotlivé zkušenosti nebo data mající spíše charakter určitých případových studií, se jeví jako velká výzkumná i aplikační výzva.

Z dalších výzev je nutné zmínit přístup Pan a kol. (2016), kteří se zaměřují na možnost provádění sociálních simulací a experimentů, které by v běžném prostředí byly eticky, technicky nebo finančně extrémně náročné, a jako příklad uvádí Milgramův experiment. Současně upozorňuje, že tyto aktivity lze použít pro efektivní nácvik různých situací (Johnson & Lester, 2016; Pan et al., 2016).

Studie se také věnují problematice měření emocí (Makransky & Lilleholt, 2018; Marín-Morales et al., 2018). Zdá se, že iVR umožňuje dostatečně dobře kontrolovaně měnit prostředí, což může vést k zajímavým experimentům v oblasti teorie poznání, psychologie či emocí jako takových. Nemusí jít tedy jen o pedagogicko-psychologický aspekt, ale o širší oblast zájmů, která bude se vzděláváním souviset pouze nepřímo.

3.4 Hrozby

Podle Johnson a Lester (2016) se musíme mít na pozoru před dvěma pedagogickými omyly. iVR nijak neřeší hlavní didaktické problémy, tedy to, že učitel zvolí špatný nebo neadekvátní postup k probírání konkrétní látky. Také v iVR je možné postupovat didakticky nevhodně, nejde o univerzální edukační řešení, které lze využít vždy, ale jen o rozšíření možností vzdělávání. Druhý problém, který považujeme za zásadní, je, že podle autorů existuje tolik výjimek z pravidel a souvislostí, že nemáme k dispozici dostatek jasných didaktických postupů pro práci s iVR (ty jsou předmětem zkoumání dílčích studií). Se snižující se cenou zařízení a rozšířením technologie můžeme dojít do situace, kdy edukaci nebudeme paradoxně pomocí iVR zlepšovat, ale spíše zhoršovat. Radianti a kol. (2020) zdůrazňují, že chybí procedurální data, že příliš mnoho vyvozujeme z úzkých výzkumů a možná celkové vyznění dat může být úplně jiné. Potřebujeme nejen více dat, ale i metastudií.

Makransky a Lilleholt (2018) upozorňují na skutečnost, že výsledky provedených výzkumů mohou být silně zkresleny tím, že jde o novinku. Většina participantů pracuje v iVR poprvé, proto je pro ně zajímavá a soustředí se na ni. Jaké budou dlouhodobé dopady pravidelného využívání námi analyzované studie neřeší. Podobně lze říci (Johnson-Glenberg et al., 2016), že pro experimenty volíme velmi promyšlené úlohy, což ale neodpovídá běžné edukační praxi. Nevíme, zda nezkoumáme jen „speciální případy“.

Chybí široce sdílený model standardizovaného přístupu vývoje iVR (viz výše poznámka o prostředí). Nutnost znovu programovat celá edukační prostředí a interakce extrémně zvyšuje náklady a snižuje standardizaci empiricky získaných poznatků (Górski et al., 2016). Pokud se nepodaří přistoupit k efektivní konsolidaci a standardizaci, tak edukační dopady iVR zůstanou jen v rovině experimentálních studií z důvodů vysokých nákladů (Potkonjak et al., 2016). Dyer a kol. (2018) vidí hrozbu v problematické hygieně některých druhů náhlavních souprav, protože molitanové výplně není možné snadno desinfikovat.

Zásadní otázkou je, jak vhodně pracovat s kombinací klasické výuky (fyzické) a v iVR (Meyer et al., 2019). I když máme k dispozici úspěšné studie z dílčích experimentů (Johnson-Glenberg et al., 2017), je zde velké téma didaktické přiměřenosti. Z důvodů prostorové náročnosti není možné pracovat s větším množstvím zařízení v jedné fyzické třídě, proto bude nutné hledat různé modely hybridní výuky, případně doplňky v podobě lekcí v knihovně (Dyer et al., 2018) a podobně. Huang a kol. (2019) upozorňují, že někdy je výhodnější iVR, jindy realita rozšířená. Jde přitom jak o volbu didaktického postupu, tak tématu. Problém je možné chápat širěji, protože iVR je pravděpodobně velice efektivní v určité oblasti postupů a témat, ale nemůže být jediným edukačním zdrojem (Meyer et al., 2019), je vždy součástí širší palety didaktických nástrojů a postupů, které je třeba pečlivě vyvažovat. Nezávládnuté hledání vhodných kombinací lze chápat jako jednu z hrozeb, které jsou s iVR spojené.

4 Závěr

Naše studie se pokusila českému čtenáři nabídnout základní pohled na to, jakým způsobem je reflektována situace využití imersivní virtuální reality ve vzdělávání v určitém diskursivním pojetí. Lze říci, že jde o téma s široce pozitivní percepcí, což ale neznamená jeho nekritické přijetí, ale jistou otevřenost k inovacím v určitých edukačních tématech nebo společenských

segmentech. iVR podle námi analyzovaných textů může vést k lepší strukturnímu pojmu a promyšlenější a hlubší práci s tělesností, tak jak ji ve svých textech rozvíjí Lakoff (2006) či Johnson (2013), což považujeme z hlediska didaktiky, ale i filosofie výchovy za zcela zásadní téma. Změna strukturace pojmu a prostředí totiž může vést ke zcela jinému přístupu k řešení různých problémů nebo uvažování o světě jako takovém (Lakoff, 2006), což může mít zcela neočekávané důsledky (Willson, 2017), které nyní nedokážeme dostatečně prozkoumat.

Za významnou výzvu, která jasně vyplývá z našeho textu, lze považovat ještě tři důležitá témata:

- Jakým způsobem didakticky pracovat s iVR, a to nejen ve vlastním návrhu prostředí a vzdělávací lekce, ale především s ohledem na širší implementaci do edukace jako takové (Hamilton et al., 2021; Radiant et al., 2020).
- Jakým způsobem smysluplně využívat iVR v humanitních vědách (De la Peña et al., 2010; Villena Taranilla et al., 2019), což je stále podceňované téma, zatímco přírodní vědy či obecněji STEM jsou významně preferovanější (Kaufmann & Schmalstieg, 2006; Keefe & Laidlaw, 2013; Limniou et al., 2008).
- Jakým způsobem reflektovat přítomnost neživých aktérů ve vzdělávání (Rickel, 2001; Soliman & Guetl, 2010, 2013), která bude pravděpodobně stále intenzivnější.

Věříme, že námi předložená studie bude v českém prostředí stimulem pro aktivnější práci s iVR a poslouží jako odrazový můstek nejen pro dílčí vědecké experimenty, ale především pro reálnou edukační praxi. Dále věříme tomu, že stále zvětšující se nabídka volně dostupných (i placených) her i prostředí sloužících k edukaci může v této oblasti výrazně pomoci. V českém prostředí lze zatím vidět významné výzkumně-aplikační skupiny například v Plzni (Duffek et al., 2021) nebo v Brně (Juřík et al., 2020; Šašinka et al. 2021).

Literatura

- Adl, A., Ashouri, M., Jamalpour, G., & Sandoosi, S. M. (2013). Overview SWOT analysis method and its application in organizations. *Singaporean Journal of Business, Economics and Management Studies*, 51(1114), 1–6.
- Appel, L., Appel, E., Bogler, O., Wiseman, M., Cohen, L., Ein, N., Abrams, H. B. & Campos, J. L. (2020). Older adults with cognitive and/or physical impairments can benefit from immersive virtual reality experiences: A feasibility study. *Frontiers in medicine*, 6, 329.

- Baños, R., Botella, C., Garcia-Palacios, A., Villa, H., Perpiñá, C., & Gallardo, M. (1999). Psychological variables and reality judgment in virtual environments: The roles of absorption and dissociation. *CyberPsychology & Behavior*, 2(2), 143–148.
- Barsom, E. Z., Graafland, M., & Schijven, M. P. (2016). Systematic review on the effectiveness of augmented reality applications in medical training. *Surgical endoscopy*, 30(10), 4174–4183.
- Bhaskar, R. (1997). On the ontological status of ideas. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 27(2–3), 139–147.
- Biocca, F., & Delaney, B. (1995). Immersive virtual reality technology. In F. Biocca & M. R. Levy (Eds.), *Communication in the age of virtual reality* (s. 57–126). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brand, S. (1988). *The Media Lab: Inventing the future at MIT*. Penguin Books.
- Civelek, T., Ucar, E., Ustunel, H., & Aydın, M. K. (2014). Effects of a haptic augmented simulation on K-12 students' achievement and their attitudes towards physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(6), 565–574.
- De la Peña, N., Weil, P., Llobera, J., Giannopoulos, E., Pomés, A., Spanlang, B., Friedman, D., Sanches-Vivez, M. V., & Slater, M. (2010). Immersive journalism: immersive virtual reality for the first-person experience of news. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 19(4), 291–301.
- Duffek, V., Fiala, J., Hořejší, P., Mentlík, P., Polcar, J., Průcha, T., & Rohlíková, L. (2021). Pre-Service teachers' immersive experience in virtual classroom. In A. Visvizi, M. D. Lytras, & N. R. Aljohani (Eds.), *Research and Innovation Forum 2020: Disruptive Technologies in Times of Change* (s. 155–170). Springer International Publishing.
- Dyer, E., Swartzlander, B. J., & Gugliucci, M. R. (2018). Using virtual reality in medical education to teach empathy. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 106(4), 498.
- Freina, L., & Ott, M. (2015, April). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. In *The international scientific conference elearning and software for education*. <https://www.itd.cnr.it/download/eLSE%202015%20Freina%20Ott%20Paper.pdf>
- Giglioli, I. A. C., Pravettoni, G., Martín, D. L. S., Parra, E. & Raya, M. A. (2017). A novel integrating virtual reality approach for the assessment of the attachment behavioral system. *Frontiers in psychology*, 8, 959.
- Górski, F., Buń, P., Wichniarek, R., Zawadzki, P., & Hamrol, A. (2016). Effective design of educational virtual reality applications for medicine using knowledge-engineering techniques. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 395–416.
- Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *Journal of International Social Research*, 10(51), 994–1006.
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1–32.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British journal of educational technology*, 41(1), 33–55.
- Huang, K. T., Ball, C., Francis, J., Ratan, R., Boumis, J., & Fordham, J. (2019). Augmented versus virtual reality in education: An exploratory study examining science knowledge retention

- when using augmented reality/virtual reality mobile applications. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(2), 105–110.
- Iglesias, M. I., Jenkins, M., & Morison, G. (2021, March). Enhanced low-cost web-based virtual tour experience for prospective students. In *2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW)* (s. 677–678). IEEE.
- Jensen, L., & Konradson, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515–1529.
- Johnson, M. (2013). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Johnson, W. L., & Lester, J. C. (2016). Face-to-face interaction with pedagogical agents, twenty years later. *International Journal of Artificial intelligence in education*, 26(1), 25–36.
- Johnson-Glenberg, M. C., Megowan-Romanowicz, C., Birchfield, D. A., & Savio-Ramos, C. (2016). Effects of embodied learning and digital platform on the retention of physics content: Centripetal force. *Frontiers in psychology*, 7, 1819.
- Juřík, V., Herman, L., Snopková, D., Galang, A. J., Stachoň, Z., Chmelík, J., Kubíček, P., & Šašínska, Č. (2020). The 3D hype: Evaluating the potential of real 3D visualization in geo-related applications. *Plos one*, 15(5), e0233353.
- Kaufmann, H., & Schmalstieg, D. (2006, March). Designing immersive virtual reality for geometry education. In *IEEE Virtual Reality Conference (VR 2006)* (s. 51–58). IEEE.
- Keefe, D. F., & Laidlaw, D. H. (2013, July). Virtual reality data visualization for team-based STEAM education: Tools, methods, and lessons learned. In *International Conference on Virtual, Augmented and Mixed Reality* (s. 179–187). Springer.
- Killam, L. (2013). *Research terminology simplified: Paradigms, axiology, ontology, epistemology and methodology*. Laura Killam.
- Kilmon, C. A., Brown, L., Ghosh, S., & Mikitiuk, A. (2010). Immersive virtual reality simulations in nursing education. *Nursing education perspectives*, 31(5), 314–317.
- Koiliias, A., Nelson, M., Gubbi, S., Mousas, C., & Anagnostopoulos, C. N. (2020). Evaluating human movement coordination during immersive walking in a virtual crowd. *Behavioral Sciences*, 10(9), 130.
- Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Triáda.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Host.
- Limniou, M., Roberts, D., & Papadopoulos, N. (2008). Full immersive virtual environment CAVE™ in chemistry education. *Computers & Education*, 51(2), 584–593.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174–187.
- Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, 98, 192–205.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141–1164.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.

- Marín-Morales, J., Higuera-Trujillo, J. L., Greco, A., Guixeres, J., Llinares, C., Scilingo, E. P., Alcañiz, M., & Valenza, G. (2018). Affective computing in virtual reality: emotion recognition from brain and heartbeat dynamics using wearable sensors. *Scientific reports*, *8*(1), 1–15.
- Marín-Morales, J., Torrecilla, C., Guixeres, J., & Llinares, C. (2017). Methodological bases for a new platform for the measurement of human behaviour in virtual environments. *DYNA*, *92*(1), 34–38.
- Martinez, M., Garces, G. A., Dupont, L., Hily, A., Camargo, M., Jacob, C., & Dinet, J. (2020, April). Physiological assessment of User eXperience supported by Immersive Environments: First input from a literature review. In *ConVRgence (VRIC) Virtual Reality International Conference* (s. 89–108). Laval Virtual.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, *70*, 29–40.
- Meyer, O. A., Omdahl, M. K., & Makransky, G. (2019). Investigating the effect of pre-training when learning through immersive virtual reality and video: A media and methods experiment. *Computers & Education*, *140*, 103603.
- Moleta, T., & Nishioka, M. (2021). Populating virtual worlds-Architecture, photography, sonic art and creative writing collide at "In the Forest with the Trees we Made". In *PROJECTIONS, Proceedings of the 26th International Conference of the Association for Computer-Aided Architectural Design Research in Asia (CAADRIA) 2021, Volume 2* (s. 233–242).
- Moro, C., Štromberga, Z., Raikos, A., & Stirling, A. (2017). The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences and medical anatomy. *Anatomical sciences education*, *10*(6), 549–559.
- Murray, C. D., Fox, J., & Pettifer, S. (2007). Absorption, dissociation, locus of control and presence in virtual reality. *Computers in Human Behavior*, *23*(3), 1347–1354.
- Nordahl, R., & Korsgaard, D. (2010). Distraction as a measure of presence: Using visual and tactile adjustable distraction as a measure to determine immersive presence of content in mediated environments. *Virtual Reality*, *14*(1), 27–42.
- Pan, X., Slater, M., Beacco, A., Navarro, X., Bellido Rivas, A. I., Swapp, D., Hale, J., Forbes, P. A. G., Denvir, C., Hamilton, A. F. de C., & Delacroix, S. (2016). The responses of medical general practitioners to unreasonable patient demand for antibiotics—a study of medical ethics using immersive virtual reality. *PloS one*, *11*(2), e0146837.
- Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, *95*, 309–327.
- Pulijala, Y., Ma, M., Pears, M., Peebles, D., & Ayoub, A. (2018). Effectiveness of immersive virtual reality in surgical training—a randomized control trial. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, *76*(5), 1065–1072.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, *147*, 103778.
- Rickel, J. (2001, September). Intelligent virtual agents for education and training: Opportunities and challenges. In *International Workshop on Intelligent Virtual Agents* (s. 15–22). Springer.

- Rogers, S. (2019). *Virtual reality: THE learning aid of the 21st century*. Forbes. Retrieved August 12, 2022, from <https://www.forbes.com/sites/solrogers/2019/03/15/virtual-reality-the-learning-aid-of-the-21st-century/?sh=1eb27a5d139b>
- Ryan, M. L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media* (Vol. 2). JHU Press.
- Slater, M. (2014). Grand challenges in virtual environments. *Frontiers in Robotics and AI*, 1, <https://doi.org/10.3389/frobt.2014.00003>
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, 74.
- Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(6), 603–616.
- Soliman, M., & Guetl, C. (2010, May). Intelligent pedagogical agents in immersive virtual learning environments: A review. In *The 33rd International Convention MIPRO* (s. 827–832). IEEE.
- Soliman, M., & Guetl, C. (2013, March). Implementing Intelligent Pedagogical Agents in virtual worlds: Tutoring natural science experiments in OpenWonderland. In *2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (s. 782–789). IEEE.
- Šašinka, Č., Stachoň, Z., Čeněk, J., Šašinková, A., Popelka, S., Ugwitz, P., & Lacko, D. (2021). A comparison of the performance on extrinsic and intrinsic cartographic visualizations through correctness, response time and cognitive processing. *Plos one*, 16(4), e0250164.
- Thompson, M. (2011). Ontological shift or ontological drift? Reality claims, epistemological frameworks, and theory generation in organization studies. *Academy of Management Review*, 36(4), 754–773.
- Villena Taranilla, R., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & López Cirugeda, I. (2019). Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 1–11.
- Vince, J. (2004). *Introduction to virtual reality*. Springer Science & Business.
- Virtual reality, n. (2021). *OED Online*. Oxford University Press. www.oed.com/view/Entry/328583
- Walsh, K. R., & Pawlowski, S. D. (2002). Virtual reality: A technology in need of IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 8(1), 20.
- Willson, M. (2017). Algorithms (and the) everyday. *Information, Communication & Society*, 20(1), 137–150.

Autor

RNDr. Michal Černý, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra informačních studií a knihovnictví, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: mcerny@phil.muni.cz

Immersive virtual reality in education: A SWOT analysis

Abstract: Immersive virtual reality is a significant trend in educational technology. This qualitatively oriented review study describes the most influential (by citations) studies in the SCOPUS database that deal with immersive virtual reality in education. This is a significant trend that can transform the nature of education in terms of its form, content, or competencies developed. This review study analyses 15 texts from the SCOPUS database. It focuses on the SWOT analysis resulting from these texts and reflects on the educational possibilities of using this technology in education. Thus, we do not aim at a comprehensive view of the whole issue but at identifying the most significant strengths, weaknesses, challenges, and threats in the texts that have the most significant impact on the production of professional (and secondarily educational-application) discourse. The study shows that, despite the real problems and limitations of this technology (in terms of technical processing and knowledge in pedagogy and psychology), it is a topic that needs a high level of attention, as it allows for a fundamental transformation of some educational practices.

Keywords: virtual reality, overview study, SWOT analysis, technology in education

Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají?

Radmila Dačevová, Jiří Němec

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Redakci zasláno 27. 5. 2020 / upravená verze obdržena 3. 1. 2022 /
/ k uveřejnění přijato 10. 1. 2022

Abstrakt: V současném mediálním světě jsme svědky diskusí odborné i laické veřejnosti o poslání současné školy, o významu učitelů, o aktuálnosti a smysluplnosti kurikula apod. Teoreticko-výzkumná studie analyzuje na záměrně vybraném souboru rodičů jejich očekávání ve vztahu k roli školy. Samotné téma je zasazeno do aktuálního mediálního diskurzu a vychází z analýzy dostupných a relevantních výzkumných šetření. Zkoumaným vzorkem bylo devět rodičů dětí předškolního a mladšího školního věku, se kterými byly vedeny rozhovory. Kvalitativní data byla získána polostrukturovanými rozhovory a analyzována prostřednictvím rámcové analýzy. Výsledky šetření jsou představeny prostřednictvím kvalitativních kategorií (rámců), mezi které můžeme zařadit: bezpečné prostředí školy, kde se děti cítí dobře; neformální vzdělávání reprezentované škálou volnočasových aktivit; kompetentnost učitele (charakterové vlastnosti, organizační schopnosti a didaktické dovednosti). Z hlediska strategie výběru školy silně rezonoval požadavek na dopravní dostupnost školy, kamarádské vztahy a doporučení známých. Dílčí výzkumné šetření je součástí rozsáhlejšího kvantitativního výzkumu, který hledá odpověď na otázku, jaká očekávání mají rodiče od současné školy a jaké strategie výběru převažují při jejich rozhodování.

Klíčová slova: očekávání, rodina, základní škola, učitel, kvalitativní výzkum, rozhovor, rámcová analýza

Každým rokem vstupuje do školského vzdělávacího systému, do 1. ročníků ZŠ, přibližně 100 000 žáků prvního stupně.¹ Tento důležitý životní akt je doprovázen očekáváním samotných dětí, ale zejména též rodičů. V řadě rodin je před samotným vstupem dítěte věnována velká pozornost výběru školy. Rodiče komparují své subjektivní představy o „dobré škole“ s aktuální nabídkou ve svém okolí, ale též ve vzdálenějším okolí bydliště. Výjimkou nejsou ani úvahy o soukromé škole.² To dokládá i rostoucí počet soukromých základních škol, jež Ministerstvo školství eviduje. Ve školním roce 2019/2020

¹ Přesné počty přijímaných žáků do vzdělávacího systému uvádí statistická ročenka MŠMT <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

² S kvalitou dnešních škol není úplně spokojeno 94 % dotazovaných rodičů. Vyplývá to z říjnového průzkumu agentury Ipsos, kterého se v r. 2018 zúčastnilo 525 rodičů dětí ve věku od 4 do 18 let. Rodiče měli nejčastější výhrady k tomu, že škola děti málo motivuje, výuka je málo propojená s praxí a příliš se nepřizpůsobuje potřebám jednotlivých žáků (ČTK, 2018).

to bylo 227 škol, které pojmu přibližně 1,5 % dětí z celkového počtu žáků základních škol.³ Roste angažovanost mnohých rodičů, kteří vstupují do škol v roli iniciátorů změn nebo dokonce zakládají vlastní školy, kde aplikují řadu principů různých vzdělávacích konceptů (Montessori, Waldorf, Svobodné školy, Lesní školy aj.).

Jak je patrné z každodenních mediálních ohlasů, zodpovědný výběr školy je více než aktuálním tématem dnešní doby. Rodiče, kteří mají možnost si školu vybrat, ji pro své dítě vybírají (Greger, 2015). Zajímají se o tuto problematiku, diskutují o ní a vyjadřují svoje názory a často i kritiku současného školství. Důkazem jsou i různé internetové diskuse na webových portálech a sociálních sítích.⁴ Ty jsou buď obecné, či se vztahují ke konkrétním školám.⁵

Sílící kritika současné školy je široké rodičovské veřejnosti dostupná zejména prostřednictvím masových médií, a to včetně těch, která můžeme označit za bulvární či infotainmentová.⁶ Monitorováním stavu škol a české školské politiky se zabývají také různé organizace (EDUin⁷, SCIO⁸, Pedagogická komora⁹), které otevírají diskuse k rozmanitým tématům a poskytují alternativní pohled k řešení řady problémů.

³ Počet žáků vychází ze statistické ročenky MŠMT pro školní rok 2019/2020. Více na: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

⁴ Oblíbeným diskusním portálem na různá témata je mezi uživateli (zejména maminkami) např. <https://www.emimino.cz> nebo <https://www.rodina.cz>. V souvislosti s tématem školství zde najdeme různé diskuse, které se věnovaly např. názorům na zakládání soukromých škol, zápisům do školy, stravování ve školách, nárokům učitelů apod.

⁵ Např. na portále <http://www.seznamskol.eu/diskuze/?id=20010> či <http://www.hodnoceniskol.cz/> najdeme recenze k různým školám. Ty jsou zde rozděleny do několika kategorií (mateřská, základní, střední škola). Rodiče zde sami zanechávají své pocity o studiu jejich dětí na školách.

⁶ Masová média a internetové portály se problematice vzdělávání věnují poměrně obsírně. Pokud zadáme do internetového vyhledavače pojem *kritika současné školy*, objeví se nám celá řada různých odkazů (odborných, bulvárních či infotainmentových), které se k této problematice vyjadřují.

⁷ O činnosti společnosti EDUin, jejích hlavních aktivitách, projektech (*Rodiče vítáni, Extra třída, Otevřené vzdělávání, Edupoint, Všichni ve škole, Chci učit* aj.) se více dozvíme na <https://www.eduin.cz/aktivity-a-projekty>

⁸ Společnost SCIO Ondřeje Šteffla má za cíl měnit vzdělávání. Široké veřejnosti jsou známé jejich testy, vzdělávací hračky nebo ScioŠkoly. Více na <https://www.scio.cz/scioskoly/>; <https://www.scio.cz/>

⁹ Pedagogická komora, z.s. je spolek, který sdružuje učitele, ředitele, vychovatele, speciální pedagogy, asistenty pedagoga, školy aj. Předsedou spolku je Radek Sárközi. Cílem spolku je zlepšit postavení českých pedagogů ve společnosti. Spolek organizuje diskuse, jedná s Ministerstvem školství, účastní se diskusí aj. Více o činnosti spolku na <https://www.pedagogicka-komora.cz/>.

Popsaný stav výše může implikovat otázku, k čemu má současná škola vést? Naučí žáky opravdu to, co v moderní a dynamicky se proměňující společnosti budou potřebovat? Je směřování škol, potažmo celého vzdělávacího systému, spojeno s požadavky současné doby a potřebami dětí a jejich rodičů? Podívejme se, jak je téma reflektováno v odborném diskursu realizovaných výzkumných šetření. Pro úplnost problematiky uvádíme výzkumy jak staršího data, tak je doplňujeme o nové.

1 Konceptualizace „očekávání rodičů“ a její reflexe ve výzkumu

Klíčovým tématem naší studie je očekávání rodičů ve vztahu ke škole a učitelům, které se často promítá do samotného procesu výběru základní školy a mnohdy ho ovlivňuje. Při definici pojmu očekávání nacházíme v odborné literatuře sémantickou blízkost k pojmu expektace, předpoklad či anticipace (Baumgartner, 2008; Handley et al., 2013; Nakonečný, 2000; Petrussek et al., 1996). V naší studii budeme vycházet při jeho definování z psychologického a sociologického pojetí, neboť oba koncepty se velmi úzce prolínají.

Nakonečný (2000) charakterizuje očekávání jako emoci, duševní stav, který se objevuje, když se člověk ocitne před neznámou situací v novém prostředí, a jenž je doprovázen určitými fyziologickými změnami. Funkcí očekávání je pak připravit člověka na orientaci v neznámé situaci. Očekávání rozděluje do několika kategorií: na vědomá, nevědomá a dále na ta, která přinášejí pozitivní emoce (ideály) nebo negativní emoce (obavy). Dle Handleyho a kol. (2013) vycházejí očekávání většinou z nevědomých struktur jedince a v naší mysli jim nevěnujeme pozornost. Připouští však, že mohou být dostupná i v rovině vědomé, to znamená, že si budoucí situaci či činnost představujeme a přemýšlíme o ní. Tato varianta byla typická pro naše respondenty, protože prostřednictvím kladení připravených otázek jsme jejich očekávání zvědomňovali a zaznamenávali pro další analýzu. Očekávání se vztahuje nejen k lidem, ale i k událostem či procesům. Na jeho základě vymezuje Špatenková (2011) tři typy očekávání: od sebe sama, od druhých lidí, a naopak druhých osob od nás samotných. V souvislosti s naším tématem je v prvním případě důležité znát svoji osobnost, vědět, co od sebe můžu očekávat jako rodič dítěte. Expektace od druhých lidí je v našem případě vztažena k očekávání od typických představitelů školy, tj. ředitele, pedagogů, spolužáků, ale též rodičů ostatních dětí. Poslední typ je zaměřen na očekávání školy od rodičů žáků

dané školy. Z uvedeného je patrné, že očekávání je přítomno v různých sociálních interakcích a promítá se do interakcí s druhými lidmi (Baumgartner, 2008). Zároveň ovlivňuje to, jak ostatní vnímáme a jaké charakteristiky jim přisuzujeme. Nemalý vliv na kvalitu očekávání má výchova a rodinné prostředí, ve kterém vyrůstáme.

Rodinné prostředí je považováno za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj dítěte, což dokazují i četné empirické výzkumy (Nadace Sirius, 2017), neboť ovlivňuje nejen jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, ale též jeho kognitivní a emoční vývoj, předsudky, postoje a hodnotovou orientaci. Rodiče se snaží dítě nejen ovlivňovat, ale i přetvářet. Očekávají, že bude mít určité vlastnosti, vzorce chování a totéž očekávají od okolí. Pokud jsou jejich očekávání naplněna, mohou jim přinést radost či naději. V případě nenaplněných očekávání však mohou přinést negativní emoce, které mohou přejít ve vztek, smutek, strach či bezmocnost (Micceli & Castelfranchi, 2015).

Sociologické pojetí pojmu očekávání se vztahuje především k pojmu sociální role. Ta je dle Ralfa Lintona (1964) chápána jako očekávaný způsob chování, který se pojí na určitý sociální status či sociální pozici. Petrušek a kol. (1996) k tomu dodávají, že očekávání se nevztahuje pouze k činnostem, které se váží k dané pozici, ale i k motivaci, citům a hodnotám. Podle nich je mezi očekáváním a chováním úzký vztah.

Koncept sociální role lze pozorovat pouze v kontextu vztahu *definovatel role* a *nositel role* (Bělohávek et al., 2001). *Definovatel* (tj. rodič dítěte) má určitá očekávání vycházející z jeho představ, hodnot či zkušeností, která srovnává s chováním daného člověka. *Nositel role* (tj. učitel) na sebe roli bere a svým chováním buď splňuje, nebo nesplňuje očekávání definovatele. Možný (1975) k tomu přidává ještě další dvě dimenze, a to pochopení (pojetí) role a samotný výkon role, které jsou velmi individuální. Každý člověk je může chápat a interpretovat jinak a při jejich nesouladu s okolím může dojít ke konfliktu rolí. V našem případě se jedná o konflikt způsobený očekáváním rodičů ve vztahu k roli učitele ale i naopak.

Jak je patrné z předchozího vymezení, do očekávání rodičů ke škole se promítají nejen emoce, zkušenosti, ale též jejich sociální status determinovaný zejména úrovní získaného vzdělání (Katrňák, 2004)¹⁰. Tyto aspekty mají vliv

¹⁰ Pomocí kvalitativního výzkumu hledal odpověď na otázku, jaký vliv má vzdělání rodičů na budoucí vzdělání jejich dětí a proč se z dětí dělníků stávají zase dělníci. Výsledky výzkumu ukázaly, že školně neúspěšní rodiče nevyžadují školní úspěch od svých dětí, což v praxi

na to, jak rodiče přistupují ke vzdělávání svých dětí a co očekávají od odpovědných osob a institucí. V odborném diskurzu se setkáme s rozmanitými názorovými proudy a teoriemi, které vycházejí z různých filozofických, psychologických, sociologických, ideologických a politických východisek, lišící se obsahem, cíli vzdělávání, rolí učitele a postavením žáků (Bertrand, 1998; Caselmann, 1949; Kaščák & Pupala, 2009). Zásadní vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou roli by mělo plnit, měl v posledních desetiletích Yves Bertrand. Sestavil přehled současných nejznámějších koncepcí a ve zkratce popsal jejich aspekty a základní pilíře, na kterých jsou postaveny. Vychází z kategorií: subjekt (žák), obsah (předměty, disciplíny), společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum) a pedagogická interakce mezi učitelem, médií, technologií komunikace. Z hlediska koncepčního zaměření a filozofických východisek pak vymezil sedm hlavních proudů, které je možné vysledovat v současných vzdělávacích koncepcích, s nimiž dále pracujeme. Jedná se zejména o personalistickou a akademickou teorii.

Podívejme se nyní, jak je téma očekávání rodičů od školy, které se aktivuje již v období před nástupem dítěte do školy, reflektováno ve výzkumných studiích, přičemž pro úplnost uvádíme jak kvalitativní, tak i kvantitativní studie, neboť oba typy danou problematiku kontextualizují a ukazují rozdíly v očekávání rodičů od školy na konci devadesátých let 20. století a v současnosti.

Jedním z prvních rozsáhlejších výzkumných projektů po roce 1989 bylo šetření Rabušicové a Pola (1996a,b). Jednalo se o kvantitativní dotazníkové šetření doplněné o postupy kvalitativní (hloubkové nestandardizované interview, analýza dokumentů a zúčastněné pozorování). Výzkumné šetření přineslo zajímavá zjištění v oblasti vzájemného očekávání, komunikace, spolupráce mezi rodinou a školou a vnímáním kvality školy, respektive rodičovské péče.¹¹

znamená, že tyto děti nejsou v tomto směru podporovány ani nijak motivovány a musí si ve škole poradit samy. Naopak vysokoškolsky vzdělaní rodiče podle jeho studie své děti motivují, aktivně podporují a kladou důraz na všeobecný rozhled i kulturní aktivity svých dětí. Školně neúspěšní rodiče mají tedy dle Katrňáka se školou volný vztah, zatímco vzdělaní rodiče udržují se školou soudržný vztah.

¹¹ Přestože se jedná o jeden ze starších výzkumů, uvádíme jeho výsledky, abychom naznačili časově vývojový aspekt vývoje očekávání rodičů v raných devadesátých letech a nyní. Ve vztahu k očekávání ze strany školy to byla zejména absentující efektivní komunikace s rodiči a zpětná vazba od nich. Dále pak malá sdílnost rodičů a celkový nižší zájem o školu. Podle zájmu a aktivit vůči škole byli rodiče rozděleni do 3 skupin: 1) rodiče, jež jsou aktivní v rámci třídy, kterou navštěvuje jejich dítě; 2) rodiče, kteří se zajímají pouze o učební výsledky svého

Dalším významným počinem byl výzkum, který realizoval Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci se sociologickou agenturou MEDIAN (Walterová et al., 2010). Jeho cílem bylo analyzovat názory veřejnosti a rodičů na různé aspekty školního vzdělávání. Soubor respondentů ve věku 18–69 let zahrnoval celkem 1 518 dotazovaných. Výsledky ukázaly, že téměř 80 % rodičů bylo spokojeno s obsahem a intenzitou komunikace s učiteli. Od „dobré školy“ nebyla vyžadována intenzivní spolupráce s rodiči, nýbrž její schopnost vzbudit v dětech zájem se učit. Učitel by měl být dle rodičů především odborník ve svém oboru, být morálním vzorem a měl by být dobře vybaven didaktickými dovednostmi. Od vzdělávání se očekávala nejen orientace v oblasti osobní a občanské, ale i pracovní uplatnění. Očekávání byla spojena též se sférou decize, řízení a správy.

Nejrelevantnější výzkum ve vztahu k našemu výzkumnému šetření byl u nás realizován v r. 2014 v rámci projektu *Czech Longitudinal Study in Education* (CLoSE), podpořený Grantovou agenturou ČR. Jednalo se o dotazníkové šetření, které realizovala agentura STEM/MARK (Greger et al., 2015). Zúčastnilo se ho 2008 rodičů dětí předškolního věku. Cílem šetření bylo pomocí unikátních dat zmapovat proces formování dovedností, postojů s preferencí vzdělávací dráhy. Ve vztahu k očekávání rodičů od školy vzešlo pět hlavních kategorií vlastností školy, na které kladli rodiče důraz (Simonová, 2017). Byla to pozice školy (tj. její dostupnost – ve fyzicko-geografickém i socio-kulturním významu a pověst školy), péče mimo vyučování (družina, kroužky, jídelna), poskytování kvalitního vzdělávání (výuka – realizované kurikulum, metody, výstupy, učitelé, vybavení školy – technika, pomůcky), zajištění kvality života (well-being, individuální přístup) a zajištění vlivu (komunikace a spolupráce s rodiči). Více o nich bude ještě zmíněno v závěrečné diskusi.

Nejaktuálnější studie, jejímž cílem bylo odpovědět na otázku, jak má vypadat škola, do které zapíše rodiče své děti, byla realizovaná v roce 2018 společností Median, kterou si nechala zpracovat organizace Člověk v tísni (2019). Výzkumu se účastnilo cca 1 500 respondentů ve věku 25–60 let. Výsledky studie potvrdily, že očekávání od školy se liší podle vzdělání rodičů a podle

dítěte; 3) rodiče, kteří mají zájem o dítě, ale vůči škole se neprojevují a do školy většinou nechodí. Pozitivní očekávání rodičů od školy bylo naplněno zejména u rodičů žáků prvního stupně (na rozdíl od 2. stupně, kde dominovala spíše izolace a nezájem rodičů o školu). Společným očekáváním rodiny a školy bylo usměrňování chování dětí od učitelů a na druhé straně angažovanost od rodičů ve vztahu ke škole.

míry občanské angažovanosti. Rodiče, kteří nedosáhli maturitního vzdělání, výrazně méně poptávali podporu kritického myšlení, schopnosti vyhledávat si informace a dávat je do souvislostí. Oproti ostatním rodičům naopak žádali předávání faktických znalostí, přípravu na pracovní život a to, aby se děti učily pravidlům chování. Důležitým faktorem při výběru školy byl způsob výuky nebo již zmíněná pověst školy. Tito rodiče též ve větší míře očekávali od školy, že naučí děti režimu a „pohlídá je“. Rodiče preferovali rozvíjení spolupráce před soutěživostí. Zde se ukázalo, že významné rozdíly vykazovaly skupiny rodičů podle toho, zda se oni sami hlásili k demokratickému nebo autoritářskému zřízení. Soutěživost by měla být rozvíjena podle 38 % rodičů klonících se k autoritářství, ale jen podle 13 % lidí preferujících demokratické zřízení. Spolupráci preferovali pro své dítě častěji rodiče s vysokoškolskými ambicemi, jež si byli vědomi toho, že jejich dítě není tak nadané (75 %) než rodiče usuzující, že jejich dítě nadané je (58 %).

Aktuálnost našeho tématu také dokládá nespočet zahraničních studií. Jedná se o větší či menší kvantitativní a kvalitativní studie, které se realizovaly v řadě evropských zemí (Německo, Polsko, Slovensko, Turecko aj.) a přinesly často velmi podobná zjištění jako domácí výzkumná šetření.

V Německu to v 2014 kvantitativní dotazníkové šetření (Sauerhering & Lotze, 2015)¹², které neslo název – *Co rodiče očekávají od základní školy?* [*Was erwarten Eltern von der Grundschule?*]. Účastnilo se ho 658 rodičů. Získaná data byla rozdělena do několika částí (odpovědi ve vztahu k požadavkům na učení, k učiteli, představám o škole a vyučování). Ve vztahu k očekávání rodičů ke škole bylo zjištěno, že rodiče chtěli, aby se jejich dítě cítilo ve škole „jako doma“. Očekávali individuální podporu dětí ve výuce, vytváření prostoru pro realizaci jejich myšlenek a radosti z učení, propojení učení s každodenními zkušenostmi dětí, nácvik řešení konfliktů, odpovědnost dětí za jejich učení, pracovní výkon, sociální chování a úspěšné ukončení základní školy. Zdůrazňovali též pomoc ze strany školy, hlavně v oblasti poradenství, když si neví rady, jak pomoci svému dítěti.

V Turecku se podobné šetření realizovalo již v roce 2002 (Bikmaz & Güler, 2002). Účastníky studie byli rodiče dětí navštěvujících primární stupeň

¹² Výzkumné šetření bylo podpořeno pracovníky der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe) ve spolupráci s Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück, pod vedením prof. Dr. Claudia Solzbacher.

základních škol veřejných nebo soukromých v Ankaře (115 z veřejných a 80 ze soukromých škol). Cílem tohoto šetření bylo zjistit očekávání rodičů od učitelů a určit, jak dobře učitelé naplňují tato očekávání. Z dat sesbíraných prostřednictvím dotazníku vyplynulo, že nebyl výraznější rozdíl v očekávání mezi rodiči veřejných a soukromých škol. Téměř 50 % rodičů očekávalo, že učitelé budou oplývat následujícími vlastnostmi – budou moderní, kreativní, otevření inovacím, trpěliví, veselí, upřímní, chápající a že budou milovat svou práci. Pokud šlo o očekávání specifická pro povolání učitele, u obou skupin bylo zjištěno, že učitelé by měli mít schopnost udržet třídu pod kontrolou a poskytovat disciplínu (44,3 %). K výraznému rozdílu došlo v očekáváních v oblasti spolupráce rodičů a učitelů. Zatímco rodiče studentů veřejných škol očekávali od učitele, že zajistí neustálý tok komunikace, rodiče studentů soukromých škol preferovali, aby s nimi učitelé mluvili upřímně a objektivně.

Stejným tématem se zabývalo i šetření, které bylo realizováno v Turecku od roku 2013 do roku 2014 (Titiz & Tokel, 2015). Jednalo se tentokrát o kvalitativní šetření (sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů), kterého se zúčastnilo 25 rodičů. Dotazovaní odpovídali na 3 otázky: 1. Co očekáváte od učitelů pro zlepšování vztahu mezi školou a rodinou? 2. Co očekáváte od vedení škol, pokud jde o zvýšení spolupráce mezi školou a rodinou? 3. Jaké jsou vaše návrhy na zlepšení spolupráce školy a rodiny? Ve vztahu k učiteli rodiče očekávali aktivní komunikaci, řídicí schopnosti učitele, respektování individuálních zvláštností dětí, a především být vzorem svými postoji a chováním. Ve vztahu vedení školy to pak bylo jejich možné zapojení do chodu školy, zkvalitnění vzdělávání ve škole a větší množství sociálních, kulturních a sportovních aktivit.

V Polsku se na téma *Co rodiče očekávají od školy* [Czego rodzice oczekują od szkoły?] konalo rozsáhlé šetření na přelomu let 2011 a 2012 (Zapewnienie..., 2012). Anketu pořádal Instytut Badań Edukacyjnych a zúčastnilo se jí 4 884 rodičů žáků 4. ročníku základní školy. Ve vztahu ke škole rodiče chtěli, aby se dítě ve škole cítilo bezpečně (79 %). Od učitele očekávali, že je kompetentní k výkonu své profese (58 %), to znamená, že učí efektivně, dovede motivovat žáky ke studiu a vytváří podmínky pro jejich rozvoj. Důležitá byla pro rodiče i vhodná atmosféra ve škole (42,8 %) a kvalitní vztah učitele a žáků (41,5 % dotazovaných), respektování žákových individualit, jejich tolerance a spravedlnost. Méně očekávání se týkalo organizaci práce a vybavení školy (25 %), vysoké úrovně vzdělávání (22,5 %) a efektivního vzdělávání (21 %). Jen malá

část rodičů očekávala širokou škálu mimoškolních aktivit (18 %) a spolupráci s rodiči a místní komunitou (12,5 %). Velmi zřídka rodiče uváděli, že by dobrá škola měla mít vysokou prestiž (7,3 %) a že by měla být dobře řízena a organizována (7,7 %).

Posledním vybraným výzkumem, který vytváří kontext empirických zjištění, je výzkum veřejného mínění, který pro kampaň *Chceme vědět víc o vzdělávání na Slovensku* [*Chceme vedieť viac o vzdelávaní na Slovensku*] realizovala na přelomu dubna a května 2015 agentura TNS Slovakia (Zimenová, 2015). Výběr vzorku tvořilo 1 000 respondentů ve věku 18–65 let. Otázky byly zaměřeny na představy lidí o učitelské profesi, o očekáváních a nárocích, které si lidé kladou, ale i na podmínky, ve kterých by měli lidé pracovat. Z kampaně vyplynulo, že 70 % dotazovaných si myslí, že škola by měla dětem dát všeobecný přehled a morální zásady. Ve škole by se měly děti cítit dobře (81 %) a měly by být připravovány na týmovou práci (71 %). K dětem by se mělo přistupovat individuálně a měly by být ve třídách pomícháni výborní a slabší žáci. Více než polovina dotazovaných očekává (56 %), že se s dětmi budou „učit“ doma, a jen pětina si myslí, že by se děti měly naučit všechno ve škole.

Uvedený přehled studií ukazuje, že očekávání rodičů ke škole, k učiteli a často i k vedení (*řízení*) školy jsou podobná jak u nás, tak v ostatních zemích. Obecně je můžeme shrnout do několika oblastí, v nichž můžeme vymezit následující požadavky rodičů ke vzdělávání (škole) – viz tabulka 1.

Přestože spektrum analyzovaných studií bylo poměrně široké co do časového rozsahu i sociokulturních specifíků daných zemí, ukazuje se, že existuje relativně velký průnik očekávání ze strany rodičů ve vztahu ke škole. Vyzdvihován byl především požadavek na bezpečné prostředí školy, kde se děti cítí dobře, kompetentnost učitele (požadavek na určité charakterové vlastnosti, organizační schopnosti a didaktické dovednosti, které by učitel měl mít) a zkvalitnění spolupráce s vedením školy (zejména zlepšení komunikace). Srovnáme-li závěry výzkumů z hlediska časové chronologie, nemůžeme pominout ani skutečnost, že očekávání rodičů se v kontextu měnící se společnosti (rozvoj internetu, PC, ICT apod.) vyvíjejí. Dobře patrný je kontrast poloviny devadesátých let 20. stol. a současné doby. Požadavky na kvalitní vzdělání – „učitel je zejména odborník ve svém oboru“ – erodují ve prospěch očekávání sociálnějších – „komunikace s rodiči, dobré klima apod.“

Tabulka 1

Shrnutí výzkumných šetření

Očekávání rodičů	Výsledky výzkumů	Požadavky rodičů
ke škole	přátelská atmosféra bezpečné prostředí podpora spolupráce mezi dětmi vzbudit v dětech zájem se učit propojení učení s každodenními zkušenostmi dětí dát dětem všeobecný přehled	bezpečné vzdělávání učení pro život
k osobnosti učitele	poradenství ze strany školy řídící organizační schopnosti být vzorem aktivní komunikace respektování individuálních zvláštností dětí prostor pro realizaci myšlenek dětí a radost z učení	poradenské služby školy charakterové vlastnosti a organizační schopnosti učitele didaktické dovednosti učitele
k vedení školy	zlepšení komunikace, spolupráce se školou lepší vybavení škol (didaktické pomůcky, učebny, jídelna) větší nabídka mimoškolních aktivit	spolupráce se školou materiální a prostorové vybavení školy neformální vzdělávání

V kontextu analyzovaných dat vznikají typologie, které podle charakteru zájmu rodičů o školu, jejich požadavků, očekávání, postojů a zapojení do spolupráce se školou, rozdělují rodiče do několika typů (Rabušicová & Pol, 1996a,b; Simonová, 2015; Popelářová, 2019). Terminologie, kterou užívají k označení jednotlivých typů rodičů, se liší, ale vystihuje společné charakteristiky očekávání rodičů ke škole a celou problematiku dokresluje. Například jedna z posledních typologií, kterou přináší webový portál společnosti *School My Project* (Popelářová, 2019)¹³ rozděluje rodiče podle jejich očekávání od základní školy následovně: na spořádané (s potřebou kontroly – jedná se

¹³ Společnost *School My Project* je inovativní český vzdělávací koncept, který podporuje školy, aby pracovaly systematicky a promyšleně. V roce 2019 pro ni realizovala společnost IdeaSense výzkum, kterého se zúčastnilo 500 rodičů (ve věku 24–54 let) a který zjišťoval v sadě otázek očekávání rodičů od školy. Podle jejich odpovědí rozdělil respondenty do několika typů (Popelářová, 2019).

Následně pak připravili zástupci společnosti webovou stránku www.rodicovskatypologie.cz, která návštěvníkům umožňuje ověřit, jaký typ školy by jim mohl vyhovovat pro jejich dítě.

o zastánce klasické školy s jasnou představou, co má jejich dítě umět); komunitní (kladoucí důraz na vztahy – podle nich má škola nejen vzdělávat, ale i vychovávat); nenáročné (bez zvláštních očekávání – nechtějí, aby je škola nějak zatěžovala) a angažované (s jasnou představou o tom, co se jejich dítě bude učit – škola má podporovat individualitu dětí). Uvedená typologie je jen indikativní, ale ukazuje, jak rodiče mohou přistupovat ke škole a co od ní očekávají. Zajímalo nás, jak se tyto závěry odráží v námi realizovaném výzkumném šetření.

2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření, které jsme realizovali, bylo prvním krokem rozsáhlejšího výzkumného záměru, který má zodpovědět: Jaká jsou očekávání rodičů ve vztahu ke škole na začátku povinné školní docházky jejich dítěte a jakými faktory jsou tato očekávání podmíněna? V této studii prezentujeme výsledky jeho první části založené na kvalitativním výzkumném postupu.

2.1 Cíle

Cílem šetření bylo komparovat závěry vycházející z analýzy výzkumných studií se závěry vzešlé z rámcové kvalitativní analýzy opírající se o rozhovory realizované s rodiči. Prostřednictvím rámcové analýzy jsme třídili výpovědi rodičů s cílem popsat a zprostředkovat jejich očekávání a dle kritéria obsahové podobnosti vytvořit tematicky analogické rámce. Tímto krokem jsme vytvořili kvalitativní kategorie, ze kterých jsme následně čerpali při tvorbě dílčích domén dotazníku.

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek rodičů byl vytvořen záměrným výběrem dle následujících kritérií: 1) rodiče aktuálně „prožívají“ (jsou v procesu) výběr „vhodné“ (ze svého pohledu nejvhodnější) školy pro své dítě, 2) rodiče jsou absolventi různých úrovní vzdělání (ZŠ, SŠ a VŠ), 3) rodiče pocházejí z obcí různé velikosti, 4) jsou zastoupeni rodiče s předchozí zkušeností s výběrem školy pro svého staršího potomka (nově vybírají školu pro mladšího). Při oslovování vhodných participantů jsme využili metodu sněhové koule a na základě předchozích doporučení rodičů jsme oslovovali další možné participanty. Výběrový soubor ve výsledku sestával ze sedmi matek a dvou otců, jejichž základní charakteristiky jsou dostupné v tabulce 2.

Tabulka 2

Výzkumný vzorek

Participant	Počet dětí	Věk dětí	Pohlaví	Vzdělání/věk	Typ sídla
R1	1	7	žena	VŠ, 45	900 obyv.
R2	2	4, 6	žena	SŠ, 34	do 500 obyv.
R3	2	3, 6	žena	SŠ, 31	10 000 obyv.
R4	2	5, 5	žena	VŠ, 35	do 500 obyv.
R5	4	6, 8, 12, 15	žena	ZŠ, 36	10 000 obyv.
R6	3	7, 11, 14	žena	VŠ, 44	2 000 obyv.
R7	4	0,6,8,11	žena	SŠ, 34	100 000 obyv.
R8	3	2, 5, 7	muž	VŠ, 39	do 500 obyv.
R9	4	0, 2, 5, 8	muž	VŠ, 35	10 000 obyv.

Průměrný věk respondentů byl 37 let. Pět respondentů mělo vysokoškolské vzdělání, dvě respondentky měly střední vzdělání bez maturity, jedna s maturitou a jedna měla základní vzdělání. Jedna matka byla samoživitelka, dvě matky v základní škole přímo pracovaly (kuchařka, učitelka). Zkoumaný vzorek byl obohacen i o dva muže. Prvním dotazovaným byl vysokoškolský profesor (expert), který se této problematice věnuje dlouhodobě. Druhým byl pak ředitel jedné komunitní školy, kterou založil se svými blízkými v době, kdy hledal vhodnou základní školu pro své dítě. Oba se problematikou očekávání rodiny aktuálně zabývali a jejich výpovědi celý výzkum ukotvují v širším kontextu.

2.3 Metody sběru a analýzy dat

S participanty jsme vedli polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly vedeny buď v domácnostech, v neutrálním prostředí (kavárna), nebo přímo ve škole. Rozhovor obsahoval celkem čtrnáct okruhů. Jádrem dotazování byly otázky zaměřené na očekávání rodičů od školy. Otázky byly formulovány tak, abychom nasýtli odpovědi ve vztahu očekávání: (a) ke škole, (b) k učitelům, k popisu jejich hlavních charakteristik, (c) k výuce. Doplnující oblastí byly (d) otázky zjišťující důvody rozhodování o volbě školy, zejména odkud rodiče čerpali potřebné informace o škole, jaká kritéria zvažovali při jejím výběru a zda uvažovali o soukromé či alternativní škole. Délka trvání rozhovorů byla od třiceti do šedesáti minut. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány. Získané odpovědi se lišily v délce i úplnosti; většina z nich

byla tvořena složitými souvětími a též často odbíháním respondenta od položené otázky. Menší část tvořily ve výpovědích slovní spojení.

Pro vyhodnocení získaných dat z rozhovorů jsme využili rámcovou analýzu (*framework analysis*), jejímiž autorkami jsou Jane Ritchie a Liz Spencer (2002). Tuto kvalitativní metodu vyvinuly na konci 80. let minulého století a při její tvorbě vycházely z potřeb výzkumu v rámci sociální politiky. Dle autorek je možno metodu upravit a použít i pro různé typy studií (hloubkové rozhovory, longitudinální studie, případové studie, projekty zkoumající různé skupiny aj.) a kombinovat ji i s některou formou kvantitativního výzkumu. Hlavním cílem je popsat chování, zkušenosti lidí a nalézt skryté významy¹⁴ v jejich výpovědích (Ritchie & Spencer, 2002). Při zpracování dat pomocí rámcové analýzy jsme postupovali podle pěti doporučených kroků: 1) seznámení s daty a jejich strukturou (analýza dat); 2) určení tematických rámců (identifikace klíčových témat a podtémat); 3) indexikace (označování, kódování); 4) tvorba tabulek (sumarizace, vytváření schémat); 5) jejich zobrazení a interpretace. Hendl (2005, s. 217) k tomu dodává, že se jedná o metodu, při které se „výsledky zadávají do tabulek, hlavním cílem je zejména lepší organizace dat a jejich přehledné zobrazení. Při použití této metody je důležité shrnout data z prováděného výzkumu a mít je přehledně ucelená“.

2.4 Výsledky

Při zpracování dat jsme vycházeli z již předem stanovených tematických oblastí (rámců) a) – d), které jsme popsali výše. Logikou pro jejich sestavení byly závěry analyzovaných výzkumů a orientace na tři důležité pilíře vzdělávání (škola, učitel, výuka + další aspekty). Na základě definovaných oblastí jsme uvnitř jednotlivých rámců analyzovali výroky respondentů (každý rozhovor zvlášť), kódovali je (často jsme ponechávali ve formě „in vivo“ kódů), zaznamenávali jednotky a ty sdružili do společných témat, která jsme promítli do tabulek a provedli jejich interpretaci. Další krok analýzy byl především komparativní, porovnávali jsme výpovědi respondentů mezi sebou navzájem a identifikovali vzorce, které byly účastníkům společné. Pro každé téma vznikla jedna rozsáhlá tabulka. Ukázka je dostupná v příloze. Podobně jsme postupovali i v dalších oblastech (očekávání rodičů od učitele, očekávání rodičů od výuky, důvody rozhodování o volbě školy).

¹⁴ V našem případě se jednalo o strukturované třídění dat a z toho důvodu se nezaměřovalo na hledání skrytých významů. Do připravených rámců jsme třídili odpovědi respondentů, abychom data zpřehlednili a mohli je dále interpretovat.

3 Shrnutí výsledků

Jak jsme uvedli výše, cílem analýzy jednotlivých tematických celků a)–d) bylo identifikovat vzorce očekávání rodičů, a to vždy ke každé oblasti zvlášť.

3.1 Očekávání rodičů od školy (a)

V části (a) jsme identifikovali pět charakteristických kategorií (vzorců). Jednotlivými výroky respondentů silně rezonuje požadavek na *bezpečné prostředí*, který je často kombinovaný s požadavkem, aby se v něm děti *cítily dobře a byly spokojené* a zejména aby byly *ochráněny před násilím* (šikanou), případně dalšími sociálně patologickými jevy. Uvedené aspekty bezpečného prostředí, příznivého školního klimatu, jsou doprovázeny i očekáváním vhodného režimu vyučování, které bude vycházet vstříc věkovým a individuálním zvláštnostem dětí. Toto vstřícné prostředí pak zahrnuje i přátelský vztah k rodičům. Z dat je patrná i skutečnost, že rodiče reflektují potřebu kvalitního materiálního vybavení školy, kam zahrnují dobře vybavené učebny, pomůcky, audiovizuální techniku apod. Rodiče si však také silně uvědomují význam *neformálního vzdělávání*, které může být ve škole reprezentováno škálou volnočasových aktivit, zejména organizací zájmových kroužků a kvalitní náplní školní družiny. Hodnota kvalitní nabídky mimoškolních aktivit, které rodiče od kvalitní školy ve svých představách očekávají, do jisté míry koresponduje i s posláním školy, která má *připravovat pro život*, podporovat tvořivost a spontaneitu, probouzet zájem dětí o celoživotní učení a vzdělávání založené na svobodě osobnosti a možnosti seberealizace.

3.2 Očekávání rodičů od učitele (b)

Ve výpovědích jsme opět stanovili vzorce charakterizující postoj rodičů k učiteli. Silně byly zastoupeny požadavky na *charakterové vlastnosti* a *didaktické dovednosti učitele*, a to být vstřícný, férový, čestný, nenadřazovat se, dodržet sliby, věřit ve schopnosti žáků, mít kladný vztah k dětem. Jejich význam byl často spojován s požadavky na schopnost vysvětlit dané učivo, umět děti zaujmout, naslouchat jim, přistupovat k nim individuálně, snažit se je poznat apod., které jsme zahrnuli do kategorie didaktické dovednosti učitele. Třetí kategorie do jisté míry souvisí s očekáváním rodičů, které jsme zahrnuli do *kategorie reflektivně-osobnostních dovedností*, jako například ovládat svůj temperament, být empatický, schopný sebereflexe, k práci přistupovat promyšleně a mít jasno sám v sobě.

Podle vztahu k žákům a jejich vedení rodiče očekávali u učitele autoritativní, liberální či demokratický styl řízení výuky.

Za velice zajímavé zjištění považujeme skutečnost, že požadavek na pedagogické vzdělání se objevil pouze ve dvou výpovědích. Tato skutečnost může vést k úvahám, že pro rodiče může být role učitele na 1. stupni základní školy více spojena s osobnostními předpoklady – jaký učitel je – než se vzdělanostními předpoklady, tedy co umí, v jakém oboru je odborníkem. Další možností je i to, že rodiče berou vzdělání pedagoga za samozřejmost, a proto ho ve výpovědích neuváděli či nezdůrazňovali. Tyto úvahy budou předmětem ověření v již zmíněném navazujícím kvantitativním šetření.

3.3 Očekávání rodičů od výuky (c)

Třetí tematický rámec obsahoval společné výroky, které se překrývaly s tematickým celkem a) *Očekávání rodičů od školy*. Je zřejmé, že kategorie „škola“ je rodiči sémanticky vnímaná podobně jako „výuka“, což je do jisté míry logické.

3.4 Důvody rozhodování o volbě školy (d)

Posledním tématem dotazování byly strategie rozhodování o volbě školy, které rodiče uplatňovali při výběru. I když nebylo toto téma jádrem výzkumného šetření, domníváme se, že souvisí i s uvedenými očekáváním.

Při rozhodování rodičů silně rezonoval požadavek na *dopravní dostupnost* a přijatelnou vzdálenost školy od místa bydliště. Častou volbou byla tedy škola v místě bydliště či blízkém okolí. Do tohoto požadavku se promítalo i ekonomické, kulturní a sociální zázemí rodiny. Rodiče též reflektovali význam *kamarádských vztahů* z mateřské školy a *osobní zkušenost* s danou školou, kterou rodiče prožili ve svém dětství nebo ji mají zprostředkovanou prostřednictvím staršího sourozence. Stále více sehrává roli též možnost seznámit se s prostředím školy i při návštěvách tzv. edukativních skupin („předškoláčka“), dne otevřených dveří apod. Jako dnes již standardní způsob získávání informací byly uvedeny *webové stránky školy*, jimž však rodiče nepřikládali velký důraz.

Zatímco tyto důvody rozhodování o volbě školy můžeme charakterizovat jako obecné, mezi respondenty jsme též identifikovali typy rodičů s dlouhodobým profesním zájmem o problematiku vzdělávání, kteří byli prioritně přesvědčeni o volbě jedné z alternativních škol. Ta mohla být ovlivněna jejich

vzděláním, ale též „vzdělanostní ambicí“, kterou projektují do volby školy a též očekávají její naplnění od dítěte. Pro tento typ rodičů pak není podstatná vzdálenost školy od bydliště ani výdaje za městskou nebo i privátní dopravu.

4 Diskuse a závěr

I když byla získaná data zpracovávána podle témat prostřednictvím rámcové analýzy (tzn. zejména tříděním a kódováním), vyskytly se v nich společné kódy a vzorce očekávání rodičů, které byly analogické napříč všemi pěti tematickými oblastmi.

Každý rodič má různé očekávání od školy, učitele a výuky dítěte. Často se v něm odráží jeho dosavadní zkušenosti, vzdělání a další, ať již osobnostní faktory, rodinný stav, či vliv prostředí, ve kterém žije. To vše se promítá i do jeho důvodů rozhodování, které uplatňuje při výběru školy.

Z výše uvedeného je patrné, že očekávání rodičů je zastoupeno vzorci, které naplňují podstatu jak akademických, tak personalistických teorií (viz Bertrand, 1998). První skupině odpovídají ti, kteří ve vztahu očekávání od školy a výuky uváděli: „kvalitní výuka“, „škola, co žáka naučí“, „dobrá vybavenost školy“, „pestrá nabídka mimoškolních aktivit“, „přátelské prostředí“. Ve vztahu k učiteli očekávali: „být vstřícný, umět děti zaujmout“, „být pro ně vzorem“, „nenadřazovat se, dodržet sliby“, „dokázat látku stručně a jasně vysvětlit tak, aby bylo dětem vše jasno“. Tyto požadavky jsou charakteristické pro rodiče, kteří zastávají tzv. akademický (klasický) přístup ke vzdělávání, kladou důraz na předávání trvalých a společnosti nezávislých hodnot (Bertrand, 1998, s. 196–221). Oproti tomu jsme identifikovali výroky rodičů, kteří se spíše kloní k personalistickému přístupu (Bertrand, 1998, s. 42–64) a od školy, výuky a učitele, kterého vnímají jako nějakého průvodce, pomocníka, očekávají, že dá dětem svobodu a zároveň se soustředí na optimální rozvoj osobnosti žáka: „Chci, aby se moje dítě mohlo ve škole svobodně rozhodnout pro to, co ho zajímá, realizovat svoje nápady, zájmy.“ „Učitel by měl dětem vysvětlovat, proč se co učí a motivovat je k dalšímu vědění.“ Kromě vzdělání je důležitý přístup k dětem ve smyslu toho, že ten člověk je připravený dát dětem svobodu ve vzdělávání a zároveň, že ten člověk má jasno sám v sobě“. Tato skupina rodičů klade důraz též na propojení výuky s reálným životem, aby získané znalosti a dovednosti uplatnilo dítě v životě: „Důležitá je smysluplnost toho, co se děti učí.“ „Propojovat výuku s každodenním životem.“ a celoživotní učení: „Vést děti k touze po vzdělávání“.

V této souvislosti se v odborných kruzích mluví o novém paradigmatu vzdělávání, tzv. kurikulu budoucnosti (Spilková, 2018), jež by současné školy měly přijmout, s potřebou vybavit žáky potřebnými kompetencemi pro další celoživotní vzdělávání bez časového a prostorového omezení, pomoci jim nalézt smysl učení a probudit v nich motivaci k dalšímu vzdělávání. To však v řadě škol nebylo zatím přijato, a proto se tak často stávají terčem kritiky. U angažovaných rodičů to často vede ke snaze do škol vstoupit, tuto situaci změnit. Ti nejodvážnější zakládají školy vlastní, které by odpovídaly jejich představám či jsou ochotni platit školné v soukromých školách a dojíždět desítky kilometrů, anebo volí jinou formou vzdělávání, např. domácí vzdělávání. To se potvrdilo i u tří respondentů, jež se klonili spíše k alternativním koncepcím vzdělávání a měli jasnou představu o tom, jak by mělo probíhat vzdělávání jejich dětí.

Dle názoru informantů by mělo být učení aktivní, které děti bude bavit a jež respektuje individualitu, věk, zájem a potřeby dítěte. Někteří rodiče si uvědomují i důležitost spolupráce mezi rodinou a školou, která je podle nich pro zdárný průběh vzdělávání jejich dětí nezbytná. To vše by mělo být realizováno za účasti učitele, který by měl mít určité charakterové vlastnosti a měl by oplývat didaktickými dovednostmi.

Rodiče na současného učitele kladou relativně vysoké požadavky. Mění se význam role učitele ve vzdělávání, a to ve směru od předávání poznatků k vytváření podmínek pro autonomní učení žáků a rozvoj jejich osobnosti nejen ve škole a též prostřednictvím zájmových aktivit (mimoškolních kroužků, které ovšem mají být též součástí školy).

Očekávání rodičů od školy se promítlo i do tématu důvodů rozhodování o volbě školy. V mediálním i odborném diskursu se tomuto tématu věnuje řada publikací. Jedná se o populárně naučné publikace, které jsou pro rodiče psány srozumitelným jazykem. Snaží se ukázat rodičům možnosti, které se nabízejí (Gordon, 2015; Jucovičová, 2014). Po jejich analýze je patrné, že rady autorů - odborníků se do jisté míry překrývají s očekáváním našich informantů. Vedle hlediska dopravní obslužnosti, volby školy v místě bydliště či v blízkém okolí, je to především osobní návštěva školy a zkušenost (pocit) ze setkání s učitelem přímo v prostorách školy. K podobným závěrům došla ve svém šetření i Simonová (2017). Ta vedle poskytování kvalitního vzdělání dále zdůraznila požadavek rodičů na kvalitní interakci mezi učitelem a žákem a zvyšující se poptávku rodičů po komunikaci a spolupráci se školou, tj. možnost rodičů aktivně vstupovat do dialogu s učitelem a mít možnost přistupovat

k řešení problémů. To bývá častá slabina řady škol, neboť ne všechny jsou na tuto oblast připravené a bývá to i důvodem, proč nespokojení rodiče přeřazují děti na jinou školu.

Je tedy patrné, že školy by se měly více zaměřit na možnost vstupu veřejnosti do jejich prostor, více se otevřít, a to nejen pořádáním dnů otevřených dveří, setkání na besídkách, akademiích, školních akcích. Prostor by měl být otevřen i pro vstup rodičů a všech zájemců přímo do vyučování, tzv. otevřené vyučování, jejich zapojení do samotného vzdělávání, a to zejména též neformálního v odpoledních hodinách. Tím by se zlepšilo nejen povědomí veřejnosti o tom, jak školy dnes fungují, co nabízejí, kam směřují, ale i celková prestiž škol a jejich schopnost konkurovat soukromým školám, které jsou spíše výrazem nespokojenosti rodičů se stávajícím systémem než podnikatelským záměrem.

Výzkumné šetření, které jsme realizovali a k jehož vyhodnocení jsme užili rámcovou analýzu, budeme dále rozpracovávat v reprezentativním kvantitativním dotazníkovém šetření zaměřeném na rodiče dětí mladšího školního věku. Jeho cílem bude nejen popsat očekávání rodičů ke škole, k učiteli a k výuce při vstupu jejich dítěte do základního systému vzdělávání, ale i důvody rozhodování při volbě školy, představy o míře jejich spolupráce, zapojení do školského života a zjistit jejich obecné názory na školství.

Literatura

- Baumgartner, F. (2008). Sociální poznávání. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (s. 181–198). Grada.
- Bělohávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2001). *Management*. Rubico.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Bikmaz, F., & Güler, D. S. (2002). What parents expect from classroom teachers and how classroom teachers measure up to those expectations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 466–472.
- Caselmann, C. (1949). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Klett.
- Člověk v tísní. (2019, 28. března). *Výzkum postojů rodičů ke školství. Vzdělání rodičů výrazně ovlivňuje jejich očekávání od školy*. <https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>
- ČTK. (2018, 3. prosince). *Průzkum: Většina rodičů je nespokojena s kvalitou základních škol*. https://www.skolaprofi.cz/?uniqueid=gOkE4NvrWuPcrNPYrV2y-WLBXxVxg1T_9mbKTrAPMMA
- EDUin. (2014, 8. března). *Anketa Literárních novin ke kvalifikaci učitelů: Wildová, Spilková, Růžička, Feřtek, Soukal, Píšová, Hausenblas, Sotolář, Slavík, Cichoňová*. *EDUin. Informační centrum o vzdělávání*. <https://www.eduin.cz/clanky/anketa-literarnich-novin-ke-kvalifikaci-ucitelu-wildova-spilkova-ruzicka-fertek-soukal-pisova-hausenblas-sotolar-slavik-cichonova/>

- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*. Malvern.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Karolinum.
- Handley, I. M., Fowler, S. L., Rasinski, H. M., Helfer, S. G., & Geers, A. L. (2013). Beliefs about expectations moderate the influence of expectations on pain perception. *International journal of behavioral medicine*, 20(1), 52–58.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé pro vstup do školy?* Grada.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdělávání v základných diskurzoch*. Rokus.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství.
- Linton, R. (1964). *The study of man: An introduction*. Appleton-century-crofts.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2015). *Expectancy and emotion*. Oxford University Press.
- Možný, I. (1975). Pojmový komplex teorie sociální role: Jeho vývoj a problém hodnoty pro marxistickou sociologii. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*, 24(G19), 83–102.
- Nadace Sirius (2017). *Rodina a dítě v kontextu. Možnosti prevence, podpory a spolupráce*. Výzkumná zpráva. <http://nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/rodina-a-dite-v-kontextu-moznosti-prevence-podpory-a-spoluprace.pdf>
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.
- Petrusek, M., Linhart, I., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Popelářová, M. (2019, 26. září). Co očekávají rodiče od školy? Zjistěte, do jaké kategorie spadají vaše očekávání. *Perpetuum, vzdělávání bez hranic*. <https://perpetuum.cz/2019/09/co-ocekavaji-rodice-od-skoly-zjistete-do-jake-kategorie-spadaji-vase-ocekavani/>
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996a). Vztahy rodiny a školy dnes: Hledání cest k partnerství (1. část). *Pedagogika*, 46(1), 49–61.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996b). Vztahy rodiny a školy dnes: Hledání cest k partnerství (2. část). *Pedagogika*, 46(2), 105–116.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (s. 173–195). Routledge.
- Rýdl, K. (1993). *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Grada.
- Sauerhering, M., & Lotze, M. (2015). *Was erwarten Eltern von der Grundschule?* https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/elternbefragung_online.pdf
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88.
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 139–159. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6743/pdf>
- Špatenková, N. (2011). *Krizová intervence pro praxi*. Grada
- Titiz, H., & Tokel A. (2015). Parents' expectations from teachers and school administrators regarding school-family cooperation development. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), 172–186. http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/15_titiz.pdf
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Karolinum.

Zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa – tego rodzice oczekują od szkoły. (2012, 4. července). Dziennik.pl. <https://kobieta.dziennik.pl/dziecko/artykuly/393062,edukacja-dziecka-wyniki-ankiety-insytutu-badan-edukacyjnych.html>

Zimenová, Z., Drál, P., & Kriglerová, E. G. (2015). *Správy z prieskumu Chceme vedieť viac o budúcnosti vzdelávania na Slovensku.* http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/CHVV_spravy_z_prieskumu_2015.pdf

Autoři

Mgr. Radmila Dačevová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 202349@mail.muni.cz

doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: nemec@ped.muni.cz

What do parents expect from the school and how do they choose it?

Abstract: In the contemporary media world, we are witnessing discussions between the professional and the general public about the mission of the current school, about the importance of teachers, the timeliness and meaningfulness of the curriculum, etc. This theoretical and research study analyses, on an intentionally selected group of parents, their expectations in relation to the role of the school. The topic itself is embedded in the current media discourse and is based on the analysis of available and relevant research surveys. The data comprised semi-structured interviews conducted with nine parents of children of preschool and younger school age. The data were analysed by means of a framework analysis. In terms of school selection strategy, the demand for transport accessibility of the school, friendly relationships, and recommendations of acquaintances resonated strongly. This research study is part of a larger quantitative research that seeks to answer the question what are the expectations of parents from the current school and what selection strategies prevail in their decisions?

Keywords: expectation, family, primary school, teacher, qualitative research, interview, framework analysis

Příloha 1

Rámcová analýza tématu – Očekávání rodičů od školy – (a)

Respondent	Ukázka výroku	Textový kód
R1	„Menší škola co do počtu dětí... škola, co děti naučí a připraví na život...“ ¹⁵	učení pro život
R2	„... vybavenost tý školy, co nabízí, to je z mého pohledu strašně důležitý. Potom mimoškolní aktivity, který ve škole jsou...“	materiální vybavení školy neformální vzdělávání
R3	„...mít dobrý učitele, kteří naučí (...) syn získá to, co bude v životě potřebovat (...) dostatek kroužků, které by mohl syn navštěvovat, protože rád něco vyrábí a ve škole jsou zdarma...“	učení pro život neformální vzdělávání
R4	„Důležitá je, aby byla škola dobře vybavena... aby se děti ve škole cítily bezpečně a nebyla tam šikana“	materiální vybavení školy bezpečné prostředí
R5	„Když se něco ve škole stane, tak si budu přát, aby se to řešilo hnedka, a ne až někdy... aby byl malej ve škole spokojenej a aby ho vzali na tu atletiku, co mají ve škole...“	bezpečné prostředí spokojenost dítěte profesionalita učitelů neformální vzdělávání
R6	„Pro mě je důležité, aby dcera byla ve škole spokojená a cítila ve škole bezpečně“.	spokojenost dítěte bezpečné prostředí
R7	„... děti byly ve škole spokojené, ... chodily tam rády, ... cítily se bezpečně ... získávaly nové znalosti, které potom můžu uplatňovat v životě.“	spokojenost dítěte bezpečné prostředí učení pro život
R8	„...dítě tam bude moci projevit osobnost a realizovat i nějaké svoje projekty a nápady... škola nás nechá nahlédnout do tajů své práce... koncepce školy se promítá do didaktiky a do způsobu vybavení třídy a do způsobu práce ve třídě...“	osobní realizace dítěte materiální vybavení školy
R9	„...aby měly děti svobodu při učení a věděly, proč se to učí a k čemu jim to v životě bude...“	osobní realizace dítěte učení pro život

¹⁵ Výroky respondentů uvádíme bez jazykových úprav v autentickém znění.

Rámcová analýza tématu – Očekávání rodičů od učitele – (b)

Respondent	Ukázka výroku	Textový kód
R1	„Ohledně věku nemám žádnou hranici... Vstřícný, aby dokázal vysvětlit látku tak, aby bylo dětem vše jasno...zároveň klidný a vyrovnaný, a hlavně být pro děti vzorem“.	charakterové vlastnosti didaktické dovednosti učitele
R2	„Paní učitelka by měla být přísná, ale férová... umět si ze sebe udělat legraci a děti zaujmout... být vzorem; nenadřazovat se; dodržet sliby, věřit ve schopnosti žáků a projevit o děti zájem...“.	charakterové vlastnosti didaktické dovednosti učitele angažovanost učitele
R3	„Učitel by měl umět naslouchat dětem, ke každému dítěti by se měl chovat individuálně... projevit zájem... hlavně mít rád svou práci...“.	didaktické dovednosti učitele angažovanost učitele
R4	„Na věku nezáleží, ale měla by být taková jakoby, mít energii, švih a měla by mít určitý nadhled a neměla by to být paní učitelka, která dítě zaškatulkuje, a to dítě se z té škatulky nedostane. Takže prostě být taková tvárnější a se smyslem pro humor“.	charakterové vlastnosti učitele temperament
R5	„Aby byla hodná, dokázala dítě pohladit, zasmát se a tak. A aby pochopila, že někdy nemá svůj den a nechala ho bejt.“	charakterové vlastnosti učitele
R6	„Hlavně empatie, ta by měla být na první místě. Měla by mít kladný vztah k dětem. Měla by mít ráda všechny děti stejně, neškatulkovat je“.	charakterové vlastnosti učitele
R7	„Každému sedí někdo jiný. Asi aby byla tvárná, nápaditá a věřila ve schopnosti dětí.“	charakterové vlastnosti učitele
R8	„... promyšlený pedagogický přístup...“	didaktické dovednosti učitele
R9	„... kromě vzdělání, být připravený dát dětem svobodu ve vzdělávání a mít jasno sám v sobě...“	didaktické dovednosti učitele schopnost sebereflexe

Rámcová analýza tématu – Očekávání rodičů od výuky – (c)

Respondent	Ukázka výroku	Textový kód
R1	„...nové vyučovací metody, které děti baví... Hejného matematika, čtení metodou Sfumato“	výukové metody
R2	„...zajímavá výuka, která bude syna bavit a nebude se nudit... dostatek domácích úkolů, kde se bude moci učit procvičit...“	aktivní učení domácí příprava
R3	„... jsem zastáncem drilu učení... důležitá je domácí příprava a pomoc rodičů...“	tradiční výuka domácí příprava
R4	„Učení, které děti bude bavit, ale zároveň bude výuka kvalitní a smysluplná“.	aktivní učení učení pro život
R5	„Nebude dostávat moc domácích úloh a bude mít čas si taky políhat venku“.	osobní volno
R6	„...aby měly děti radost z učení, bavilo je to a učily se praktické věci, které v životě využijí...“	aktivní učení učení pro život
R7	„... smysluplnost výuky, to že se děti učí praktické věci, které vím, že v životě potom využijí...“	učení pro život
R8	„...aktivní učení pracující se spontaneitou dítěte...“	aktivní učení osobní realizace dítěte
R9	„...svoboda dětí při učení... provázanost s praktickým životem za účasti rodiny...“	osobní realizace dítěte učení pro život

Rámcová analýza tématu – Důvody rozhodování o volbě školy – (d)

Respondent	Ukázka výroku	Textový kód
R1	„Škola je v sousední vesnici, je tam dobré spojení a nehledala jsem žádné jiné alternativy...vybírala jsem společně s manželem... navštěvovali jsme edukativní skupinky a dívala jsem se na webovky školy...“.	dostupnost školy osobní zkušenost prezentace škol
R2	„Asi rok před nástupem syna do školy... Probírali jsme to s manželem... Školu jsme volili podle vzdálenosti od bydliště, doporučení od známých... Byli jsme ve škole, měli jsme konzultační hodiny v mateřské škole, ve škole jsme navštěvovali Předškoláčka, měla jsem více zdrojů...“.	dostupnost školy doporučení osobní zkušenost
R3	„Školu jsem vybírala sama. Bývalému je to jedno. Nechal to na mně. Volba školy byla pro mě od začátku jasná. Radila mně i babička... ve škole vařím v kuchyni, mám možnost s učitelkama komunikovat denně... taky jdou do školy kamarádi...“.	dostupnost školy osobní zkušenost známí

Respondent	Ukázka výroku	Textový kód
R4	„Máme vybranou základní školu v místě bydliště... děti zde chodí do mateřské školky a mají tam již kamarády... a taky je tam méně dětí ve třídě... domluvili jsme se tak s manželem.... návštěva Předškoláčka, ... dívám se na webovky školy...“.	dostupnost školy osobní zkušenost známí prezentace školy
R5	„... bude chodit do školy u nás na ulic, tak jak teď chodí starší. Dám ho tam, chodila jsem tam i já a manžel a vlastně i starší a nejstarší dcera. Ty už tam ale nechodí, jsou na té speciální a su spokojená...“	dostupnost školy osobní zkušenost
R6	„Škola v místě bydliště, sama zde pracuji a je to pro mě nejjednodušší, když žiju sama s dětmi...“.	dostupnost školy ekonomické, kulturní a sociální zázemí rodiny
R7	„Začala jsem se o školy zajímat už asi dva roky před tím, než měl nejstarší syn nastoupit do školy. Informace jsem hledala především na internetu... důležitým kritériem byl pro nás menší počet dětí ve třídě, jistá míra svobody, přátelské prostředí, individuální přístup a angličtiny od 1. třídy, proto uvažujeme o soukromé škole...“.	angažovaný rodič osobní realizace dítěte bezpečné prostředí charakterové vlastnosti učitele vzdělávací program
R8	„S váhou kritérií je to různé v čase... vyhlídli jsme si školu, do které jsme chtěli naši nejstarší dceru dát... potom se nám ale narodilo třetí dítě a vozit dceru do školy mimo bydliště nešlo logisticky zvládnout, tak jsme vsadili na jistotu a nastoupila do školy u nás na vesnici...“.	dostupnost školy
R9	„Navštívil jsem řadu škol. Mám tu výhodu, že moje práce mě zavedla do škol ještě před tím, než jsme uvažovali, kam syna dát...shodou okolností jsem v té době se známými zakládal vlastní školu a přišlo mi divné, kdyby chodil jinam, když má tu možnost chodit do naší komunitní školy.“	angažovaný rodič

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. jubiluje

Vedec, výskumník, autor, učiteľ a akademický funkcionár prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. oslavuje 3. 8. 2022 svoje osemdesiate narodeniny. Bilancovať jeho dielo nie je ľahké. Nie preto, že za 55 rokov svojej odbornej činnosti vykonal obrovský kus práce a vytvoril obsiahle dielo, ale preto, že toto dielo je značne tematicky a odborovo široké. Zasahuje do oblasti psychológie, pedagogiky a medicíny. Mareš ukázal, ako tieto tri oblasti dokážu nielen koexistovať, ale sa aj vzájomne plodne obohacovať. Mareš však nezostal len vo vnútri hraníc týchto troch oblastí. Jeho dielo presahuje do zóny etiky, filozofie, hudby. Je priam učebnicovým príkladom medziodborovej spolupráce.

Marešova študijná špecializácia nenaznačovala, že sa bude odborne vyvíjať týmito smermi. Vyštudoval učiteľstvo matematiky a výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte UK v Prahe. Z matematiky si odniesol precíznosť a jasnosť uvažovania, na výtvarnej výchove si rozvinul estetickú citlivosť a uhladený rukopis, nezvyčajný v dnešnej dobe rýchleho písania. Červený diplom naznačuje, že nešlo o priemerného študenta. Po vysokej škole nastúpil na vedec-kú ašpirantúru (pre mladších kolegov: analógia súčasného doktorandského štúdia) do Laboratória programovaného učenia na Pedagogickom ústave J. A. Komenského ČSAV v Prahe. Viedla ho vplyvná osobnosť, prof. Tollingerová, ktorá vychovala celý rad popredných odborníkov. Mareš obhájil kandidátsku dizertačnú prácu r. 1975 a krátko nato nastúpil na Lekársku fakultu UK v Hradci Králové. Na nej pracuje nepretržite doteraz, čiže neuveriteľných 47 rokov. Nezlákali ho kariérne možnosti Prahy, zostal verný svojmu rodnému mestu. Kto navštívil Hradec Králové a spoznal, v čom je čaro tohto Salónu republiky, vie, že svojim obyvateľom poskytuje výbornú kvalitu života.

Na lekárskej fakulte pracoval Mareš najprv v Ústave vedeckých informácií, neskôr v Kabinete pedagogiky a metodologie. Roku 1991 sa habilitoval za docenta a o deväť rokov neskôr získal pred vedeckou radou Univerzity Karlovej vedecko-pedagogický titul profesor pre odbor pedagogická psychológia. Od r. 1992 zastával funkciu prednostu Ústavu sociálneho lékařství, neskôr bol zástupcom prednostu. V priebehu rokov sa angažoval v početných funkciách na fakulte aj mimo nej. Opakovane bol zvolený do akademického senátu fakulty i univerzity, je dlhoročným členom vedeckej rady Univerzity Karlovej i viacerých vysokých škôl a členom redakčných rád odborných časopisov. V rokoch 1996–2008 pracoval ako člen Akreditačnej komisie vlády.

Ako pomerne mladý pracovník Mareš publikoval s vyzretými osobnosťami. S V. Kuličom a Z. Helusom vydal monografiu o pedagogickej diagnostike (1979) a v tom istom roku i psychológiu školskej úspešnosti žiakov (pri nej bol štvrtým autorom V. Hrabal). Marešova raná tvorba, vrátane dizertácie, sa týkala komunikácie a interakcie v školskej triede. V období pred Nežnou revolúciou to bola oblasť, do ktorej sa uchýlili odborníci, ktorí sa nechceli angažovať pri ideologizácii školského vzdelávania. Komunikácia bola oblasťou, ktorá sa nevenovala obsahu vzdelávania, ale komunikačným procesom, čo bol „pozitivistický prístup“ (preto bol terčom verejného odsúdenia dekanom jednej z vtedajších pedagogických fakúlt). Svoje skúsenosti z oblasti výskumu komunikácie v triede Mareš zhrnul v monografii, ktorú napísal v spoluautorstve s Jarom Křivohlavým (1990). Pre Mareša je typické, že len čo sa uvoľnili pomery, začal sa venovať vnútornému svetu učiteľa – jeho mysleniu a uvažovaniu (1996). Tak u nás pomáhal konštituovať veľkú oblasť venujúcu sa učiteľovmu poňatiu výuky. Mareš má zásluhy na tom, že u nás otvoril celý rad tém a zohral veľkú úlohu v ich rozvoji a rozšírení. Patria medzi ne štýly učenia sa žiaka, psychosociálna klíma triedy a školy, kvalita života detí a dospelých, sociálna opora, posudzovanie kvality výuky na vysokej škole, morálny distress učiteľa, podvádzanie v škole (vrátane podvádzania elektronického), pozitívna psychológia, zdravie žiaka, vzdelávanie založené na dôkazoch a ďalšie. V poslednom období sa venoval aj self-efficacy učiteľa a žiaka (2020).

Ak sa pozrieme na Marešove práce žánrovým pohľadom, v jeho portfóliu sú takmer všetky druhy textov: monografie, kapitoly v zborníkoch, teoretické i výskumné štúdie, recenzie, eseje, úvahy, glosy, medailóny a diskusné príspevky. Prvú samostatnú monografiu publikoval Mareš o študentskom hodnotení vyučovania na vysokej škole (1991), potom o psychodiagnostike podporovanej počítačom (1992), nasledovala kniha o štýloch učenia (1998). V roku 2001 vydal s J. Čápom psychológiu pre učiteľa. Viacero jeho monografií spadá do oblasti medicíny, napríklad kniha o posttraumatickom rozvoji človeka alebo o individuálnej starostlivosti o pacienta. Jeho celoživotný záujem o problematiku psychológie učenia sa pretavil do monografie (2013). Táto 700-stranová práca prináša monumentálne množstvo poznatkov na priesečníku psychológie a pedagogiky. Rozsiahle kapitoly zakotvujú pedagogickú psychológiu ako vedný odbor, ďalšie sa venujú konceptu učenia sa a vyučovania, jeho cieľom a obsahu, hlavným aktérom vyučovania – učiteľovi a žiakom, a napokon škole ako inštitúcii. Privátne Mareš avizoval, že kniha

bude mať voľné pokračovanie, v ktorom budú spracované netradičné témy pedagogickej psychológie, teda tie, ktoré netvorí hlavný prúd, ale sú tiež dôležité. Na toto pokračovanie ešte čakáme.

Textový žáner, ktorý Marešovi dokonale „sadol“, je prehľadová štúdia literatúry. Napísal niekoľko desiatok takýchto štúdií, ktoré vyšli samostatne alebo ako súčasť kolektívnych monografií. Dokonale v nich uplatnil potenciality, ktoré tento žáner umožňuje, aby využil plochu štúdie na dôkladné spracovanie problematiky. Písanie prehľadovej štúdie sa dá robiť kompilačne alebo analyticko-synteticky. U Mareša prevládol druhý prístup. Prenikol do danej témy, zachytil koncepcie, ktoré ju reprezentujú, porovnal prístupy a charakterizoval výskum vrátane metodológie. Jeho prehľadové štúdie sú často vybavené mohutnými porovnávacími tabuľkami. Mareš napísal aj metodický návod objasňujúci rôzne typy prehľadových štúdií (2013).

Mareš sa dlho zdráhal kúpiť si mobilný telefón a dodnes nie je vlastníkom auta. Ale na rozdiel od jeho súkromných potrieb, technické a elektronické aspekty práce v odbore mu nie sú vôbec cudzie. Už v roku 1978 napísal štúdiu o analýze činnosti učiteľa pomocou počítača, roku 1992 vydal už spomínanú monografiu o diagnostike podporovanej počítačom, neskôr sa venoval problematike elektronického učenia sa (2004; 2007), dokonca i humoru pri tomto učení (2013).

Empirický výskum prešiel u Mareša diferencovanou dráhou. Na začiatku to bol výskum komunikácie a interakcie v školskej triede. Mareš bol pravdepodobne prvý, kto v Československu adaptoval a použil Flandersov systém na analýzu interakcie učiteľa a žiaka FIAS. Povzbudením preňho bolo azda osobné stretnutie s autorom – fotografia Neda Flandersa dodnes visí v Marešovej pracovni. Neskôr sa venoval výskumu subjektívnej zodpovednosti učiteľa za výsledky žiaka, štýlom učenia, interakčnému štýlu učiteľa, sociálnej opore, klíme školskej triedy. Okrem iných adaptoval aj výskumný nástroj (posudzovacia škála CES), pomocou ktorého boli získané nielen prvé dáta, ale aj normy pre základné školy a gymnázia v ČR a SR. Vzhľadom k zameraniu svojho domovského pracoviska sa orientoval silne aj na medicínsky výskum. Spolu s kolegami validoval viacero medicínskych diagnostických nástrojov, z ktorých mnohé publikoval v zahraničných časopisoch. K úplnému obrazu Mareša je dôležité dodať, že medicínske prostredie zažíva aj v rodine. Jeho manželka a staršia dcéra sú lekárky. Na druhej strane ani problematika psychológie a pedagogiky nie je v jeho rodine cudzia. Syn Jan rozvíja svoju

akademickú a vedeckú dráhu na Masarykovej univerzite. Marešova mladšia dcéra je teoretička hudby a hudobníčka. Nečudo, že Mareš publikoval aj v tejto oblasti (2011; 2015).

Osobitný komentár si vyžaduje vzťah Mareša k jazyku. Píše hladko a zrozumiteľne, bez preťaženia textu komplikovanými formuláciami. Jeho text je vždy pojmovo jednoznačný a presný. Možno preto sa rád venoval terminologickým otázkam oblastí, na ktoré sa špecializoval. Je autorom výkladových slovníkov z oblasti kvality života, klímy v triede, sociálnej opory a je spoluautorom významného *Pedagogického slovníka* (2013). Je výborným znalcom anglickej terminológie v svojich odboroch a znalosť tohto jazyka skvele využíva v svojich textoch. Pri jednej príležitosti spomenul, že základy porozumenia anglického odborného textu sa naučil približne za tri mesiace (viem si predstaviť intenzitu tohto učenia sa). Na druhej strane, neodvážil sa vniknúť do hovorenej angličtiny, čo mu bránilo vystupovať na zahraničných konferenciách. Spolu sme zostavili dva anglické pedagogické slovníky, prvý anglicko-slovenský (1998), potom rozšírený anglicko-český (1999). Práce vznikli z potreby pomôcť pedagógom pri štúdiu zahraničnej literatúry, o ktorú začal byť zvýšený záujem po Nežnej revolúcii. Vtedy neexistovali možnosti vyhľadávania na internete. Dnes mladým kolegom slúži často *Google Translate*, ktorý však nie je výkladovým slovníkom. Navyše, jeho preklady terminológie nie sú (zatiaľ) presné.

Silnou stránkou Mareša je interpretačná citlivosť. Veľmi dôrazne varuje pred nebezpečenstvom interpretačného univerzalizmu – vyvodzovania a vyslovovania všeobecných záverov a tvrdení. Vo viacerých svojich textoch zdôrazňuje lokálnu, kultúrnu, sociálnu a časovú podmienenosť zistení a záverov. Vo svojej *Pedagogickej psychológii* (2013) napísal: „... odborné poznatky v pedagogickej psychológii nie sú univerzálne, nie sú platné vždy, všade a pre každého. Naopak: sú viazané na určitý kontext, čas a situáciu“ (s. 10). To je dobrá cesta k tomu, aby pedagogika a pedagogická psychológia zjemňovali a diferencovali svoje závery a aby problematika vyústila do zmysluplných aplikačných príležitostí. Marešovi prekážala dominancia vykazovania výsledkov v podobe aritmetických priemerov alebo iných centrálnych mier. Zdôrazňoval, že priemerný subjekt neexistuje, preto je výsledky potrebné vyjadrovať jemnejšie a prepracovanejšie. Zdôrazňoval tiež, že údaje a charakteristiky subjektu sa menia v čase, keďže čas je významná determinujúca premenná. Svoje tézy autor uplatnil okrem iného tak, že sa venoval aj subjektom mimo mainstrea-

mu, napr. žiakom pochádzajúcim z etnických menšín, seniorom, vojakom po návrate zo zahraničných misií, školám pri zdravotníckych zariadeniach alebo všeobecnejšie, otázkam interkulturality človeka a vzdelávania.

Mareš je nielen erudovaný autor publikácií, ale prejavuje sa výrazne aj v ústnom prejave. Skvele prednáša a prednášky dopĺňa zrozumiteľnou prezentáciou (typická je modrá farba jeho powerpointov). Je brilantný diskutér a glosátor. Tu sa ukazuje jeho kritický duch, odborná erudovanosť, pohotovosť a schopnosť vniesť do diskusie systém a poriadok.

Počas svojej odbornej dráhy a zamestnaneckej kariéry Mareš získal veľa oficiálnych uznaní, medailí a diplomov. Veľmi významné ocenenia sú tie, ktoré mu udelila Česká asociace pedagogického výzkumu. Tá pri príležitosti svojich výročných konferencií udeľuje ocenenie za konkrétne dielo, ktoré „vyniká svojou kvalitou, otvára nové výskumné témy alebo prináša metodologické inovácie“. Mareš získal toto ocenenie päťkrát: roku 2018 za štúdiu o odpore učiteľov voči zmenám v škole a školstve, roku 2019 za stať o etických a morálnych aspektoch vyučovania, roku 2013 za už spomenutú monografiu o pedagogickej psychológii a tiež za aktualizované vydania *Pedagogického slovníka* (spolu s J. Průchom a E. Walterovou).

Mareša poznáme aj ako autora odborných posudkov a recenzií pre vysoké školy alebo časopisy a podkladov pre rôzne komisie. Boli vypracované s neobyčajnou pedantnosťou a prepracovanosťou. Je pozoruhodné, koľko trpezlivosti, času a úsilia venoval tejto „periférnej“ tvorbe. V oponentských posudkoch jasným zrakom dokáže odhaliť zrnká kvality, ale aj nedostatky v erudícii hodnoteného kolegu. Jeho posudky sú prísne, ale nie nespravodlivé. Vždy odhalí ľudskú hlúposť. Charakteristickým znakom jeho posudkov sú návrhy na rozšírenie alebo prehĺbenie bádania daného problému alebo jeho aplikácie – niekedy sú tieto návrhy veľmi rozsiahle. O posudky ho požiadali azda všetky univerzity od Českých Budějovic po Prešov. Málo sa vie o Marešových organizačných schopnostiach, pretože tie zostávajú menej viditeľné na verejnosti. Spomeniem len, že sa silne sa angažoval pri etablovaní Asociácie školskej psychológie v ČR a bol spoluzakladateľom České asociace pedagogického výzkumu.

Mareš má veľmi blízky vzťah k Slovensku. Pochodil a precestoval krajinu od Dukly po Bratislavu. Rád prichádzal k nám na Ústav experimentálnej pedagogiky SAV, neskôr na Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského. Diskutoval

s nami, prinášal výzvy a cenné nápady. V tom pokračoval, aj keď naša skupina presídlila na UTB v Zlíne.

K Marešovmu dielu i k jeho osobe mám obrovskú úctu a rešpekt. Jeho odborná všestrannosť, erudícia, schopnosť nadhľadu, ale aj pracovitosť a ľudská korektnosť vzbudzujú moje veľké uznanie a ocenenie. Želám mu, aby jeho nadšenie a radosť z bádania, prednášania a písania vydržali ešte veľa rokov.

Peter Gavora

Literatúra (v chronologickom poradí)

- Mareš, J. (1978). Zkoumání činnost vysokoškolského učitele pomocí počítače. In *Sborník pedagogická databanka* (s. 48–59.). Dům techniky ČVTS.
- Helus, Z., Kulič, V., Hrabal, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. SPN.
- Helus, Z., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky*. Ústav školských informací při MŠ ČSSR.
- Mareš, J. (1991). *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. SPN.
- Mareš, J. (1992). *Psychodiagnostika podporovaná počítačem*. Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení u žáků a studentů*. Portál.
- Gavora, P., & Mareš, J. (1998). *Anglicko-slovenský pedagogický slovník* (2. vyd.). Bratislava.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha.
- Mareš, J. (2004). Elektronické učení a individuální styly učení. *Československá psychologie*, 48(3), 247–262.
- Mareš, J. (2007). Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In P. Sak, J. Mareš, H. Nová, V. Richter, K. Saková, & J. Skalková (Eds.), *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělání a život v komputerovaném světě* (s. 171–222). Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Tichý, V., & Mareš, J. (2011). Problémy hudebně nadaných studentů na vysoké škole: jaký je osud „zázračných dětí“? In S. Nantlová (Ed.), *Hodnocení kvality vysokých škol. Cesty k diverzifikaci vysokého školství* (s. 57–64). Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J. (2013). Užití humoru v elektronickém učení. *Pedagogika SK*, 4(1), 36–53.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Praha.
- Mareš, J. (2015). Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby. *Živá hudba*, 5(1), 92–116.

-
- Mareš, J., & Tichý, V. (2015). Hudebně talentovaní dospívající a přijímací řízení. *Pedagogická orientace*, 25(3), 372–393.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173–200.
- Mareš, J. (2019). Ethical and moral aspects of school education: The situation in the Czech Republic. *Pedagogika*, 69(4), 401–443.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Poděkování recenzentům

Redakce Pedagogické orientace děkuje všem kolegyním a kolegům, kteří se v roli recenzentů podíleli na vzniku jednotlivých čísel 31. ročníku časopisu.

- Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA, Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání
PaedDr. Petr Bauman, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky
Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Sekce pedagogických a psychologických programů
Mgr. Jarmila Bradová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií
doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a technické výchovy
Mgr. Zuzana Danišková, Ph.D., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky
RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D., Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí
Mgr. Ing. Tomáš Doseděl, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociologie
Mgr. Zdeněk Duda, nezávislý expert
Mgr. Eva Ellederová, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Ústav jazyků
doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky
prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky
PaedDr. Zdeňka Hanková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Mgr. Radek Hanuš, Ph.D., Národní pedagogický institut České Republiky
doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Sekce pedagogických a psychologických programů
doc. PhDr. Lenka Hříbková, CSc., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
doc. Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotní vědy
Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání
Mgr. Bc. Libor Juhaňák, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky
Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
doc. PhDr. Jaroslav Koča, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

- doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
- prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky
- prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav preventivního lékařství
- prof. RNDr. Bedřich Moldan, CSc., dr.h.c., Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí
- doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
- PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky
- doc. PhDr. Jan Neuman, CSc., in memoriam
- Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky
- Mgr. Bc. Michal Pařízek, Ph.D., Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, Katedra pedagogiky a psychologie
- Mgr. Michal Petr, Masarykova univerzita, Centrum pro scientometrickou podporu a evaluaci
- doc. RNDr. Vladimíra Petrášková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky
- Mgr. Veronika Plachá, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Sekce pedagogických a psychologických programů
- doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Oddělení psychologie zdraví a výchovy ke zdraví
- doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
- PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Sekce pedagogických a psychologických programů
- doc. PaedDr. Miriam Prokešová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
- doc. RNDr. Jarmila Robová, CSc., Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta, Katedra didaktiky matematiky
- PhDr. Milan Smutný, Ph.D., Vysoké učení technické v Brně, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Ústav jazyků
- prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky
- doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
- Mgr. Petr Sucháček, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta
- Mgr. Lucie Škarková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
- doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra společenských věd v kinantropologii
- Mgr. Zbyněk Vácha, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra biologie

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Sekce pedagogických a psychologických programů

doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Mgr. Václav Vydra, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Editor-in-chief: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masaryk University)

Editorial team: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Palacký University Olomouc, Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnava University in Trnava, Faculty of Education, Department of School Education, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masaryk University, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University Olomouc, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Dana KASPEROVÁ, Technical University of Liberec, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Palacký University Olomouc, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Slovakia, Anke WEGNER, Universität Trier, Germany

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 32, číslo 1, 2022

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669



0 1

9 771211 466008