

Co vlastně chtějí? Limity výzkumu zjišťujícího požadavky rodičů na kvalitní základní vzdělávání

RADKA SMITH SLÁMOVÁ[✉], JANA STRAKOVÁ[✉]

Pedagogická fakulta UK, Praha

What Do They Really Want? The Limitations of Research Investigating Parents' Demands for Quality Compulsory Education

Abstract: The study analyses the challenges in identifying parents' preferences regarding quality compulsory education for their children. The first part presents findings from two quantitative surveys conducted on representative samples (N = 961, 1,739) of parents of preschool and school-aged children. Based on an analysis of data obtained from 26 in-depth interviews with middle-class parents, the study then illustrates four key factors that need to be considered when determining parents' educational preferences and formulating systemic measures. The results show that: (1) Parents interpret broadly defined criteria in different ways; (2) Parents' stated preferences often do not correspond with their decision-making; (3) Some key criteria are either downplayed by parents or understood differently than by researchers; (4) School choice is also influenced by irrational processes and criteria unrelated to instruction. The discussion highlights research gaps in understanding the educational preferences of Czech parents and summarises the main lessons for the academic community and policymakers.

Keywords: school choice, school preferences, parental decision-making, educational inequalities, compulsory education

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2026, Vol. 62, No. 2: 117–141

Zveřejněno online: 14. května 2025, <https://doi.org/10.13060/csr.2025.001>

✉ Jana Straková: jana.strakova@pedf.cuni.cz

Úvod

V debatách o budoucnosti české základní školy je často zmiňována potřeba poúčit se o přáních rodičů a tato přání zohlednit v navrhovaných změnách. V této souvislosti argumentují někteří aktéři tím, že přání rodičů nemohou být zohledněna plošně, neboť představy jednotlivých skupin rodičů o kvalitní škole se od sebe velice liší a jsou vzájemně neslučitelné. Z toho důvodu volají po větší diferenciaci vzdělávacího systému, která umožní přizpůsobit fungování škol i obsah vzdělávání rodičovským požadavkům. Tento argument nabývá na relevanci v souvislosti s právě probíhající kurikulární reformou, která opět otevírá otázku, do jaké míry má být povinné kurikulum navrženo jako společné a do jaké míry má být ponechán školám prostor pro jeho modifikaci, přičemž potřeba modifikace je zdůvodňována mimo jiné rozdílnými požadavky rodičů dětí navštěvujících jednotlivé školy.

Tento článek hledá odpovědi na otázku, co nám říká společenskovední výzkum o požadavcích různých skupin českých rodičů na základní vzdělávání a jaké jsou jeho limity při identifikaci takových skupin. Nejprve popisuje vybrané pokusy o typologii rodičů na základě informací získaných v dotazníkových šetřeních a následně jejich výsledky reflektuje prostřednictvím kvalitativních dat. V diskuzi se zabývá otázkou, do jaké míry je možno požadavky rodičů identifikovat a školy jim přizpůsobit.

Požadavkům českých rodičů na základní vzdělávání se již v našem prostředí věnuje několik publikací, chybí však studie, které by dostupné poznatky propojovaly. V oblasti plošných šetření převládají studie využívající metodu dotazníku, která neumožňuje doptávat se respondentů na významy přikládané jednotlivým položkám (Pilnáček et al., 2022; Simonová, 2017; Straková a Simonová, 2015). Objevují se i studie kombinující metodu dotazníku s dalšími přístupy, avšak situované v určitém regionu (Meyer a Kučerová, 2018). V oblasti kvalitativního výzkumu až na výjimky (Simonová, 2015a, 2015b) převládají studie věnované specifické skupině: např. rodičům volícím soukromé vzdělávání (Lojdová a Chromková Manea, 2024), venkovské školy (Dvořák et al., 2024; Svoboda et al., 2022), výběrové školy a třídy ve veřejném systému (Smith Slámová, 2021, 2022) nebo domácí vzdělávání (Kašparová, 2017; Machovcová et al., 2020). Relevanci těchto poznatků ve vztahu k většinové populaci je obtížné hodnotit. Kromě toho i sami autoři některých těchto studií přiznávají, že se z praktických důvodů zaměřili jen na výše rodičů dané skupiny (např. na tu ochotnější podrobit se výzkumnému šetření).

Domníváme se, že abychom lépe porozuměli vzdělávacím preferencím českých rodičů, je nezbytné umožnit různým výzkumným metodám, aby se vzájemně doplňovaly. Právě o to se snažíme v této netradičně pojaté výzkumné studii, s vědomím, že naše odpověď na otázku „Co vlastně chtějí?“ nebude přímočará. Zvláštní pozornost je pak v textu věnována středostavovským rodičům¹, kteří ve

¹ Středostavovským rodičem v textu rozumíme rodiče, který má vysokoškolské vzdělání a/nebo je zaměstnán v profesi využívající vysoce odborné znalosti, případně sdílí domácnost s partnerem, který naplňuje tato kritéria.

dle běžných veřejných škol zvažují i různé typy výběrových škol a tříd, protože jejich požadavky mohou významně přispívat k narůstající diferenciaci systému primárního vzdělávání. Pokud jsou jejich požadavky skutečně tak různorodé, jak naznačují někteří aktéři, považujeme za zásadní porozumět limitům, které mohou při jejich zjišťování nastat.

Použité metody

Shrnutí kvantitativních výsledků vychází především z již publikovaných analýz. Typologie z výzkumu rodičů předškoláků byla dopočítána z dat z výzkumu CLoSE, který se uskutečnil mezi rodiči dětí v posledním roce předškolního vzdělávání v roce 2014. Na otázky týkající se charakteristik, podle kterých se budou rozhodovat o kvalitě základní školy pro své dítě, odpovídalo 961 rodičů předškoláků z náhodně vybraných 95 mateřských škol z celé ČR. Další použité kvantitativní poznatky byly zveřejněny v rámci výzkumu OPVVV Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika², v jehož rámci bylo v roce 2021 v průběhu pandemie covidu-19 dotazováno 1739 rodičů dětí ve školním věku. Kvalitativní poznatky byly získány analýzou 26 hloubkových rozhovorů s rodiči vybírajícími školu, které byly uskutečněny v rámci doktorandského výzkumu v letech 2018–2022.

Poznatky kvantitativních výzkumů, které zde prezentujeme, se vztahují k celé populaci rodičů předškoláků, respektive rodičů školou povinných dětí. Tedy vypovídají o všech socioekonomických skupinách. Hloubkové rozhovory probíhaly s rodiči ze střední společenské třídy. Absenci kvalitativních výpovědí rodičů z nižších tříd považujeme za limitující, ale nedomníváme se, že by naše nálezy zásadním způsobem zpochybnila. Jejím možným dopadem na prezentované závěry se zabýváme v diskusi.

Kvalita českého vzdělávacího systému a charakteristiky dobré školy z pohledu kvantitativních výzkumů

Názory rodičů a široké veřejnosti na kvalitu vzdělávání jsou dlouhodobě získávány prostřednictvím dotazníkových šetření na kvótních a pravděpodobnostních výběrech populace dospělých a rodičů školních dětí. Informace o spokojenosti se vzděláváním v českých školách získáváme z výzkumů CVVM v rámci zkoumání spokojenosti občanů s vybranými oblastmi veřejného života. Časové řady ukazují, že i když ve spokojenosti se školstvím dochází k určitým výkyvům, podíly spokojených dlouhodobě mírně převažují nad podíly nespokojených a nepozorujeme žádný systematický trend, který by indikoval dlouhodobě rostoucí či klesající spokojenost (Tuček, 2024). Výzkum Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika poskytl podrobnější informace o tom, kde se podle názoru rodičů vzdělávacímu systému daří více a kde méně. Zde se rodiče většinově domnívali, že

² reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016402

se českému vzdělávacímu systému daří rozvíjet potřebné znalosti, samostatnost, sebedůvěru, orientaci ve společnosti, schopnost práce v týmu, vystupování před lidmi a tvořivost, ale nedaří se mu rozvíjet disciplínu a morální hodnoty.³ Tyto poznatky odpovídají poznatkům z výzkumu společnosti STEM/MARK z roku 2009. Tento výzkum zároveň ukázal, že největší potřebu změn rodiče spatřují v práci s informacemi a informačními technologiemi a v manažerských a podnikatelských dovednostech a schopnosti rozhodovat se a tvořit si vlastní názor (Straková, 2010).

Výzkumy zároveň zjišťují, jaké kvality rodiče spojují s dobrou školou. Simonová (2017) ukázala, že za důležitou charakteristiku rodiče považují přátelskou atmosféru, vlídné prostředí a příjemné učitele a ochotu a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků. Dalšími důležitými charakteristikami byla dobrá pověst školy, kvalitní výuka cizích jazyků a atraktivní způsob výuky. Úplný přehled charakteristik, na které byli rodiče ve výzkumu dotazováni, je uveden v Příloze 1.

Z průměrné oblíbenosti jednotlivých charakteristik školy nicméně nepoznáme, do jaké míry jsou rodiči sdíleny. Nevíme, zda existují skupiny rodičů, které si cení významně odlišných charakteristik než skupiny jiné. Nevíme, zda například důraz na vstřícný přístup školy a zvyšování její schopnosti přizpůsobit se potřebám různých žáků zvýší spokojenost naprosté většiny rodičů, nebo zda existuje významná skupina rodičů, pro které je nějaká jiná charakteristika zásadně důležitější. Snaha rozčlenit rodiče na skupiny s odlišnými vyhraněnými názory pomocí shlukové analýzy⁴ přinesla rozčlenění na dvě skupiny, jejichž průměrné odpočívání na význam jednotlivých kritérií jsou uvedeny v Tabulce 1.

Na základě shlukové analýzy se nepodařilo rozdělit rodiče do skupin s odlišnými preferencemi. Relativní důležitost, kterou rodiče přikládali jednotlivým faktorům, byla v obou případech podobná: shluky se od sebe neliší odlišnými preferencemi, ale mírou závažnosti všech uvedených kritérií: někteří rodiče tedy měli silnější představy o tom, jak by měla škola pro jejich dítě vypadat (skupina 1), jiní byli v této oblasti méně rozhodní (skupina 2). Nebyly tedy nalezeny rozdíly ohledně jednotlivých kritérií, typicky jsme neshledaly, že by některá skupina rodičů upřednostňovala náročné učitele či kvalitní výuku cizích jazyků před vlídným prostředím a u druhé by tomu bylo naopak. Skupina rodičů s vyhraněnějšími představami měla statisticky významně vyšší průměrné vzdělání než skupina rodičů s méně vyhraněnými představami.

Sofistikovanější pokus o typologii rodičů byl uskutečněn výzkumníky ze Sociologického ústavu AV ČR v rámci výše zmíněného výzkumu Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti. Autoři hledali odpověď na otázku, jaké skupiny rodiče tvoří na základě svých postojů

³ <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjA5OTA1ZDMtNzU3Ny00Nj-ViLWI2MDUtZmNlMjViOGRhNWM4IiwidCI6ImUwZTVkZTc5LTQ4NWYtNGVkbz-C05OTkxLWFjZjk5Y2FlZGQ0MSIsImMiOiJ9>

⁴ Two-step cluster, kritérium BIC.

Tabulka 1. Shluková analýza podle charakteristik pro výběr školy (výzkum CLoSE, 2014)

	shluk 1 (N = 441)		shluk 2 (N = 520)	
	průměr	SD	průměr	SD
Moderní, hezké prostředí	1,70	0,600	2,14	0,580
Vybavení moderní technikou a učebními pomůckami, učebnami	1,30	0,484	1,90	0,580
Dobrá pověst školy, prestiž	1,28	0,511	1,64	0,642
Přátelská atmosféra, vlídné prostředí, příjemní učitelé	1,04	0,209	1,16	0,398
Nároční učitelé	1,91	0,648	2,33	0,744
Kvalitní stravování pro žáky	1,27	0,447	1,96	0,666
Ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků	1,11	0,319	1,43	0,629
Atraktivní, zajímavý způsob výuky	1,27	0,457	1,67	0,679
Počet žáků ve třídě, velikost školy	1,57	0,704	2,04	0,740
Nabídka a zázemí pro využití volného času, sportovní či kulturní vyžití	1,34	0,554	2,06	0,657
Kvalitní výuka cizích jazyků	1,15	0,376	1,75	0,627
Složení žáků ve škole	1,89	0,886	2,35	0,822
Poloha školy	1,79	0,851	1,92	0,817

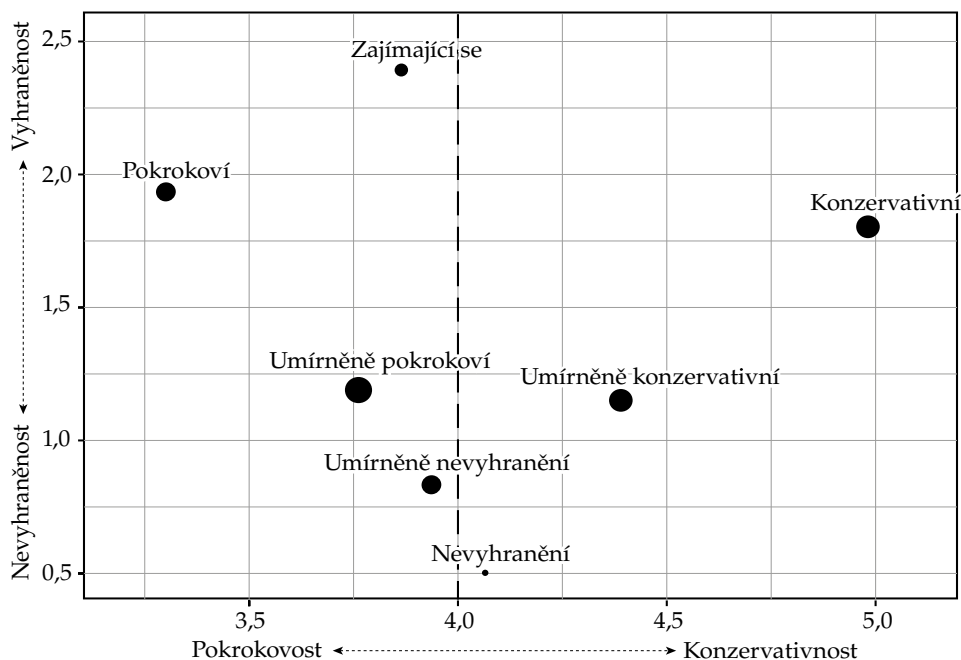
Zdroj: výzkum CLoSE, 2014, průměr odpovědí na škále 1 = velmi důležité – 4 = nedůležité, výpočet autorky

ke vzdělávání. Analýza latentních tříd byla založena na dvou bateriích otázek: (1) Názory na nerovnosti ve vzdělávání a (2) Názory na obsah učiva a funkce základního vzdělávání. Baterie byly koncipovány jako dvojice protichůdných výroků, ke kterým se respondenti vyjadřovali na sedmibodové škále (Pilnáček et al., 2022). Znění výroků a průměrné hodnoty odpovědí uvádíme v Příloze 2.

Jako nejlepší řešení se ukázalo sedm tříd. I zde byla jedním z důležitých klasifikačních kritérií míra vyhraněnosti. Druhá dimenze, která se v analýze vyjevila, byla autory označena jako konzervativnost. Projevila se v následujících položkách (konzervativní strana je uvedena *kurzívou*) (Pilnáček et al., 2022):

- *Učiva je přiměřeně.* × Učiva je příliš.
- *Poznatky jsou příliš teoretické.* × *Teorie je užitečná.*
- *Poznatky se mají memorovat.* × *Poznatky se mají objevovat.*
- *Škola má být zábavná.* × *Škola nemá být zábavná.*
- *ZŠ má vybavit pro další vzdělávání.* × *ZŠ má vybavit pro život.*

Graf 1. Skupiny identifikované analýzou latentní tříd na škále vyhraněnost a konzervativnost



Zdroj: Pilnáček et al., 2022

- *Kulturní a sociální různorodost zhoršuje výuku.* × Kulturní a sociální různorodost může být výhodou.
- *Na výsledky má vliv přirozené nadání.* × Na výsledky má vliv prostředí.

Poloha jednotlivých skupin na škále vyhraněnosti a konzervativnosti je vyznačena v Grafu 1.

Autoři konstatovali, že postoje ke školství nemají jednoduchou ideologickou strukturu. Zároveň uvedli, že při interpretaci je zde významná nejistota ohledně vlivu způsobu dotazování a doporučovali získané poznatky ověřit prostřednictvím jiné metodiky.

Výše uvedené nálezy jsou v souladu se studii provedenými v Evropě a ve Spojených státech. Snahy o klasifikaci rodičů podle volby školy a hodnocení její kvality zde dokládají důležitou úlohu socioekonomického statusu, respektive vzdělání rodičů. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem a vyšším vzděláním se však nevyznačují výrazně odlišnými kritérii pro hodnocení školy (Burgess et al., 2015), ale podle některých studií mají vyhraněnější názory (Räty et al., 2004), více se angažují ve výběru školy pro své dítě a ovlivňování její kva-

lity (Posey-Maddox et al., 2016) a aplikují jiné postupy při rozhodování (Marten, 2006).⁵ Rodiče s nižším socioekonomickým statusem mohou čelit bariérám, jako je nedostatek informací, nižší důvěra v systém nebo omezené možnosti výběru, což jejich rozhodování komplikuje (Burgess et al., 2015; Reay a Lucey, 2003). Výzkumy shodně ukazují mnohotvárnost a proměnlivost kritérií pro výběr školy a důležitou úlohu neformálních informací, které rodiče získávají v prostředí, ve kterém se pohybují (Garganourakis et al., 2023; Kafka, 2022). Asijské studie nicméně naznačují, že se preference rodičů a jejich rozložení mohou lišit v různém kulturním kontextu. Ho et al. (2024) v Hongkongu identifikovali tři skupiny rodičů podle rozdílného důrazu, který kladli na vzdělávací výsledky a hodnoty kultivované školou. Důležitost hodnot při volbě školy prokázal rovněž výzkum realizovaný v Thajsku (Noman a Kaur, 2015). Tyto zahraniční studie odrážejí provázanost socioekonomických faktorů, kulturních hodnot a lokálních podmínek, přičemž přenos poznatků mezi různými kontexty komplikuje variabilita definic jednotlivých kritérií pro výběr školy v každém prostředí (Ball et al., 1997).

Shrnutí kvantitativních zjištění

Výše uvedené poznatky poskytují doklady o tom, že se u části českých rodičů objevuje poptávka po určité modernizaci vzdělávání. Identifikovat skupiny rodičů s jasnými preferencemi, které by je odlišovaly od ostatních, se zdá nicméně složité. Výsledky kvantitativních výzkumů neukazují jasnou cestu k uspokojení rodičů s různými (vzájemně neslučitelnými) požadavky. Obtíže spojené s rozlišováním rodičů na základě preferencí mohou být způsobeny tím, že preference rodičů jsou nezřetelné a proměnlivé a že idea přizpůsobení školy na míru jasně artikulovaným požadavkům rodičů je iluzorní. Mohou mít ale také příčiny metodologické, jak naznačovali Pilnáček et al. (2022). Ty mohou spočívat ve špatné formulaci dotazníkových položek nebo v principiálních limitech kvantitativního přístupu.

Zajímalo nás tedy, jakým způsobem lze výše uvedené poznatky chápat v kontextu kvalitativních dat. Jestliže skutečně existují různé skupiny rodičů s různými očekáváními od základního vzdělávání, proč se tyto skupiny nedaří kvantitativními nástroji zachytit? V jakých ohledech mohou být výsledky dotazníkových šetření zkreslující? Jak souvisejí deklarované preference rodičů s tím, jak se rodiče rozhodují? V následující části shrneme hlavní ponaučení z rozhovorů s rodiči, která přinášejí nový pohled na dostupná kvantitativní data o vzdělávacích preferencích českých rodičů.

⁵ V těchto bodech nejsou studie jednotné. Například Burgess et al. (2019) v prostředí Anglie nenalezli rozdíly mezi rodiči z různých sociálních skupin z hlediska toho, nad kolika školami uvažují nebo zda preferují nejbližší školu. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem však měli více možností vyhnout se nekvalitní spádové škole.

Preference rodičů pohledem kvalitativních dat⁶

Kvalitativní výzkum proběhl v letech 2018–2022 v rámci disertačního výzkumu, který zjišťoval důvody rodičů pro volbu výběrových škol a tříd v rámci veřejného vzdělávacího systému při vstupu dítěte do primárního vzdělávání. Rozhovory (26) byly uskutečněny především s vysokoškolsky vzdělanými středostavovskými rodiči⁷ dětí v předškolním či mladším školním věku, se třemi rodiči doktorka hovořila opakovaně v různých fázích výběru školy. Účastníci (7 otců, 16 matek) byli osloveni prostřednictvím třídních učitelů ve výběrových školách a třídách, na informačních schůzkách pro rodiče i metodou sněhové koule v souladu s principy teoretického vzorkování. Bydleli v devíti městech různé velikosti napříč republikou a uvažovali nad různými formami vzdělávání (veřejné školy bez zaměření; školy a třídy s různým zaměřením – např. montessori, pro nadané, bilingvní; soukromé a církevní školy; individuální vzdělávání). Sběr a analýza dat se řídily výzkumným designem konstruktivistické zakotvené teorie (Charmaz, 2006) v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu a Univerzity Karlovy. Všechny rozhovory byly po přepsání anonymizovány a jména účastníků byla změněna, analýza dat proběhla v programu MAXQDA.

Z hloubkových rozhovorů vyplynulo také několik metodických poučení relevantních pro výzkumníky v oblasti výběru školy. Tato poučení již byla stručně zmíněna v disertační práci (Smith Slámová, 2023), avšak pro potřeby tohoto textu byla detailněji rozpracována, s využitím datových úryvků z disertačního výzkumu. Ačkoli byly prezentované nálezy získány z rozhovorů se středostavovskými rodiči, poskytují nový pohled na způsoby, jakými bývají v českém prostředí zjišťovány vzdělávací preference rodičů obecně. Tyto nálezy shrnujeme do čtyř bodů: (1) příliš obecně definovaná kritéria, (2) deklarované vs. hluboké preference, (3) nepochopené a přehlížené položky, (4) kritéria přímo nesouvisející s výukou.

Příliš obecně definovaná kritéria

Domníváme se, že dosavadní výzkumy nebyly schopny zachytit případnou různorodost ve vzdělávacích preferencích rodičů částečně kvůli tomu, že byly dotazníkové položky formulovány příliš obecně. V rozhovorech s rodiči se ukázalo, že čím obecněji se rodičů ptáme na jejich očekávání od školního vzdělávání, tím větší shoda mezi nimi panuje. Rodiče využívají pojmy, které se objevují i v dotazníkových šetřeních, jako například „individuální přístup“, „zajímavá výuka“ či „přátelská atmosféra“. Hloubkové dotazování však ukázalo, že pod těmito pojmy si každý rodič představuje něco jiného.

⁶ V kapitole jsou využity některé úryvky z disertační práce první autorky (Smith Slámová, 2023). Sběr a analýzu kvalitativních dat realizovala první autorka. Pro konzistenci textu však v této části zachováváme plurál.

⁷ Jeden účastník VŠ nedokončil, dvě účastnice měly pouze ukončené středoškolské vzdělání.

Ukažme si různorodé chápání často využívaných dotazníkových položek na kritériu „atraktivní, zajímavý způsob výuky“.⁸ Většina našich respondentů vyjádřila přání, aby bylo vyučování pro jejich dítě zajímavé. Rodiče se však již neshodli na tom, které výukové metody lze ještě považovat za výuku a které již nepatří pod střechu školní budovy. Jeden z respondentů si například přál ušetřit své dítě „školometství Rakouska-Uherska“, avšak zároveň si nepřál zapojit své dítě do projektového vyučování, které považoval za hru, nikoli výuku. Jiní respondenti naopak projektové vyučování cíleně vyhledávali. Podobně rozdělení byli naši respondenti ohledně toho, zda se má vyučovat ve věkově smíšených kolektivech, uvnitř či venku, mezioborově či po předmětech, s využitím technologií či nikoli. Nenarazily jsme přitom na zřetelně definované skupiny rodičů, kteří by kritérium „atraktivní, zajímavý způsob výuky“ nahlíželi shodně a kvůli tomu si vybírali jeden typ školy nebo třídy. Například i na škole se specifickým směrem (montessori, waldorfská pedagogika) jsme se běžně setkaly s velmi rozličnými požadavky rodičů na kvalitní výuku.

Podobné nálezy jsme zaznamenaly u kritéria „zohledňování individuálních potřeb žáků“. Rodiče se neshodnou na tom, jaké typy potřeb by měli učitelé brát na zřetel. Někteří rodiče mají tímto pojmem na mysli potřeby, na které je upozorní pedagogicko-psychologická poradna a které se přímo vztahují ke specifickým poruchám učení. Jiní rodiče očekávají, že učitelé jejich dítěte budou zohledňovat širokou škálu potřeb, včetně těch fyzických, psychických, emocionálních, sociálních, spirituálních a estetických. Vzhledem k tomu, jak obecně bývají formulovány některé dotazníkové položky, jsou výzkumné nálezy týkající se „individuálních potřeb“, „zajímavé výuky“ či jiných obecně definovaných kritérií obtížně využitelné.

Deklarované vs. hluboké preference

U jednotlivých rodičů také dochází v průběhu času k posunu v tom, jaké své požadavky na kvalitní vzdělávání zdůrazňují. Neznamená to, že by se jejich hlubší představy o kvalitním vzdělávání neustále měnily. Mění se spíše způsob, jakým rodiče o vzdělávání hovoří. Pro výzkumníka může být obtížné rozlišit, která vzdělávací kritéria rodiče zdůrazňují především v důsledku své momentální situace a která naopak vypovídají o jejich dlouhodobějších postojích a prioritách.

Výpovědi rodičů jsou například zatíženy tím, jaký typ vzdělávání jejich dítě aktuálně navštěvuje a jak jsou s ním spokojeni. Při rozhovorech jsme zaznamenaly, že rodiče, kteří si zvolí určitý typ vzdělávacího zařízení (např. lesní MŠ, waldorfskou třídu), mají tendenci zdůrazňovat aspekty vzdělávání, které jsou v dané pedagogické komunitě považovány za důležité. To je vidět na příkladu Petra, jehož dcera původně navštěvovala anglickou MŠ s bohatou nabídkou kroužků, hraček a didaktických pomůcek. V okamžiku rozhovoru již dcera navštěvovala

⁸ Rozmanité vnímání kvalitní výuky zaznamenala též Simonová (2017) v analýze odpovědí rodičů na otevřenou otázku: „Co musí splňovat dobrá škola pro Vaše dítě? Napište prosím ty nejdůležitější věci, které se Vám vybaví.“

lesní MŠ, jejíž vybavení a nabídka zájmových kroužků byly skromnější, avšak zdejší rodičovská komunita a pedagogický přístup byly rodičům bližší. Petr formuloval své představy o kvalitní výuce následovně:

Čím dýl tam [v lesní MŠ] ty děti jsou, tak tím víc si říkám, že to bylo úplně jak z jiný planety, ta předchozí [anglická] školka... že mi přijde, že to dítě se nejmíc rozvíjí tím, že má tu možnost nechat se spontánně vyjádřit, ideálně bez nějakých strašně sofistikovaných pomůcek.

Petr v úryvku zdůrazňuje ty prvky lesní pedagogiky, se kterými je spokojený, a kontrastuje je s negativy zpětně vnímanými v anglické MŠ.

Úryvek navozuje dojem, že Petrovy představy o kvalitním vzdělávání jsou již v předškolním věku dítěte vyhraněné. Při detailnějším dotazování se však ukazuje, že Petrova hlubší představa o kvalitním vzdělávání je odlišná od té, kterou má tendenci prezentovat. Petr totiž uvažuje nad volbou široké škály základních škol, včetně základní školy s programem Začít spolu, soukromé anglické ZŠ, komunitní školy, školy s waldorfským programem a běžné spádové školy. Nakonec se ukazuje, že společným jmenovatelem preferovaných škol není určitý pedagogický přístup, ale spíše jejich sociální složení. Petr uvedl: „*Já bych asi byl rád, aby [dcera] byla spíš v nějakých buď těch alternativních, nebo výběrových věcech [školách, pozn. aut.], protože je tam větší šance, že tam ty lidi budou víc v pohodě.*“ Pro Petra je tedy klíčové především to, s jakými spolužáky bude dcera školu navštěvovat; náplň a forma vzdělávání jsou sekundární. Je však možné, že i v dotazníkovém šetření by Petr zdůrazňoval ty aspekty vzdělávání, které ho napadají vzhledem k aktuálně navštěvované mateřské škole.

Podobně jsou výpovědi rodičů zatíženy i aktuálním vnímáním potřeb dítěte. V našem výzkumu se přitom ukázalo, že vnímání těchto potřeb je v předškolním a mladším školním věku značně proměnlivé. K momentálnímu posunu ve vnímání potřeb dítěte může docházet také v důsledku velkých událostí budících v rodičích silné emoce (např. vstup do školy, přijímací zkoušky). Stejný rodič tak s odstupem jednoho roku může své představy o kvalitním vzdělávání formulovat jinak.

Důležitost aktuálního vnímání potřeb dítěte si ukážeme na příkladu Jany, která pro svého syna zvolila montessori třídu na veřejné základní škole. Při prvním rozhovoru, kdy svého syna teprve zapisovala do montessori MŠ, Jana zdůrazňovala své přání nalézt pro svého syna vzdělávací prostředí podporující rozvoj kreativity a iniciativy. Své odmítnutí spádové školy odůvodnila následovně:

Trochu se bojím, že by to zabilo něco v něm, jeho iniciativu, jeho samostatnost, nebo ne přímo samostatnost, to trénujeme furt, ale takovou tu... nápaditost, že by najednou ten jeho barevný svět byl takovej užší a šedší, mám z toho strach... že by se musel fakt podřítit.

Janiny obavy pramenily z předpokladu, že v prostředí běžné školy nepanuje respektující přístup k žákům, který je pro zdravý rozvoj osobnosti nezbytný. V dru-

hém rozhovoru, těsně po nástupu syna do 1. třídy, však již Jana volbu montessori vzdělávání odůvodňovala synovým náskokem ve čtení, psaní a počítání, zatímco její obavy o zdravý osobnostní rozvoj ustoupily do pozadí. Při upozornění na tuto změnu Jana vysvětluje:

Tu autoritu možná už nevnímám tak silně, nebo to bylo pro mě tenkrát silný, že on je taková tvrdá palice, tak jsem se bála, jak to s ním bude, ale teďko je pro mě důležitý to, že vím, že má ty znalosti, který ty prvňáci nemají.

Změny v požadavcích na základní vzdělávání Jana vysvětluje synovým pokrokem v učivu i jeho nově nabytou schopností komunikovat s autoritami a vyjadřovat své potřeby.

Přesto však z detailnějšího dotazování nakonec vyplývá, že respektující komunikace mezi učiteli a žáky zůstává pro Janu klíčová, jen ji už nenapadlo toto kritérium zmiňovat:

Už to neberu jako téma, protože už je to pro mě samozřejmost, ... že to tam [v alternativních školách] takhle funguje, že už nemusím se bát toho, že na něj někdo bude takhle z vejšky hledět a bude říkat – ty teďko máš poslouchat, protože já jsem něco řekl.

I v krátkém časovém horizontu se tedy může proměnit způsob, jakým rodič formuluje svá očekávání od školního vzdělávání, podle toho, jaká témata jsou pro něj aktuální. Pro Janu nadále zůstává prioritou respektující přístup k dítěti, avšak při povrchním dotazování by se mohlo zdát, že je pro ni důležitá především diferenciací učiva.

Při stručném dotazování na vzdělávací preference rodičů (např. formou dotazníku) tedy hrozí, že se výzkumníkům nepodaří zachytit dlouhodobější představy rodičů o kvalitním vzdělávání, na základě kterých se rozhodují. Povrchní vzdělávací preference rodičů, které lze snáze zachytit, jsou přitom značně flexibilní a proměnlivé.

Rodiče mohou zároveň tvrdit, že jsou pro ně některé metody výuky důležité, a zároveň být při volbě školy otevření zcela protichůdným pedagogickým postupům. Svou odpovědí na dotazy ohledně vzdělávacích preferencí rodiče mnohdy spíše signalizují, s jakými myšlenkovými směry dosud přišli do styku, případně k jaké pedagogické komunitě mají blízko, než aby nám pomohli předpovědět, jakou školu si vyberou. Jedna z našich respondentek například tíhla ke konstruktivistickému učení a badatelské výuce natolik, že se spolu s komunitou rodičů obklopujících lesní MŠ snažila na své spádové škole prosadit možnost výuky Hejného metodou. Po zdoluhavém jednání s vedením školy nakonec zvolila bilingvní třídu na jiné škole, reprezentující protipól jí preferovaných výukových metod a drilující žáky na víceletá gymnázia, neboť tato třída splnila některá další kritéria (pozitivní reference od známých, blízkost bydliště prarodičů). To, že někteří rodiče označí některé své požadavky za důležité, ještě neznamená, že se

jimi budou při výběru školy řídit. Podobným způsobem mohou být někteří konzervativně smýšlející rodiče k vybraným výukovým principům kritičtí jen kvůli tomu, že s nimi nemají zkušenost.

Nepochopené a přehlížené položky

Některé vzdělávací preference rodičů také může být obtížné zachytit kvůli tomu, že výzkumníci a respondenti nesdílejí stejný slovník. Na tento jev upozorňují Coldron a Boulton (1990, s. 171): „Nelze předpokládat, že rodiny sdílejí stejnou slovní zásobu jak mezi sebou, tak s výzkumníky. *Dobré chování* pro jednoho respondenta může pro jiného znamenat něco radikálně odlišného.“ V našem výzkumu se tento jev týkal především kritérií „sociální složení“ a „kulturní a sociální různorodost“, která rodiče v dotaznících hodnotí jako nedůležitá, avšak v analýze rozhovorů se ukázala být zcela klíčová. Domníváme se, že nízká důležitost přiřádaná těmto kritériím vyplývá částečně z toho, že rodiče daným pojmům rozumí jen do omezené míry.

V rozhovorech se ukázalo, že v případě dotazu na „sociální složení“ ani vysokoškolsky vzdělaní rodiče mnohdy nerozumí tomu, co je tímto pojmem míněno. Naši respondenti si sociální složení školy spojovali především s ekonomickým kapitálem jiných rodin. Méně často si tyto pojmy spojovali s kulturním či sociálním kapitálem a s možnostmi rodin, které s těmito formami kapitálu souvisejí. Vyjadřovali například přání obklopit své dítě spolužáky, jejichž rodiče jsou aktivně angažovaní ve školní komunitě, uplatňují specifický výchovný styl, mají vysoké vzdělanostní ambice, aktivně organizují volný čas svých dětí, podílí se na zvelebování školy či dohlížejí na domácí přípravu. Tyto charakteristiky rodin si však respondenti spojovali spíše s „ochotou“ či „zájmem“ angažovat se ve vzdělávání dítěte než se sociálním postavením.

Jedna z účastnic si například pochvalovala příznivou „atmosféru“ v alternativní třídě, do níž zapsala svou dceru:

Já tam vlastně vidím, 99 procent těch rodičů, když mají mít děti, nevím co, tak to zaříděj... Mají mít krabičku, tak ji mají. Mají mít deset krabiček od sirek, no tak jdete a koupíte sirky a má deset krabiček od sirek... A zajímají se ty rodiče, ptají se doma – co máš za úkol? Pomáhají jim... A tady začíná to vyčlenění, protože jsou rodiče [na jiných školách], kteří se prostě nezajímají a škola je obtěžuje a mají pocit, že dávají dítě do školy a škola se má postarat a nemá je obtěžovat tím, že mají přinést krabičku od vajíček.

Z úryvku je patrné, že účastnice si neschopnost jiných rodin zajistit potřebné pomůcky a dohlédnout na domácí přípravu vysvětluje jejich nezajmem a leností spíše než například obtížnou životní situací či nedostatkem zdrojů. Pochvaluje si své rozhodnutí obklopit dceru spolužáky ze „zajímavějších se“ rodin, aniž by reflektovala, že ve skutečnosti upřednostňuje velmi specifické sociální složení.

Další z účastnic se vyhnula volbě spádové školy s vysokým podílem romských žáků. Ani v jejím případě však není zřejmé, zda by v dotazníku označila „sociální a kulturní složení školy“ za klíčové kritérium. Své rozhodnutí v rozhovoru odůvodnila následovně: „*Ne, že by to bylo kvůli tomu, že to jsou romský děcka, ale že vlastně ty rodiče s nima nepracují... že tam není ten progres nebo že se to pořád opakuje.*“ V tomto případě matka své rozhodnutí odůvodňuje spíše nízkou očekávanou náročností výuky a nedostatečnou „angažovaností“ místních rodin v domácí přípravě než svými výhradami vůči romským žákům. Její uvažování je však neodmyslitelně spojeno s předsudky vůči romské komunitě.

Domníváme se tedy, že přání rodičů vyhnout se školám s méně příznivým sociálním složením či vysokým podílem žáků z odlišné sociokulturní skupiny se v dotazníkových šetřeních může promítnout do jiných položek, např. do kritéria „vstřícné prostředí“ či „prestíž školy“. Nízká důležitost přiřádaná sociálnímu či etnickému složení školy tedy nemusí korespondovat s tím, jak rodiče školy posuzují.

Kritéria přímo nesouvisející s výukou

Dalším omezením kvantitativních šetření bývá také skutečnost, že věnují příliš mnoho pozornosti kritériím souvisejícím se školou a výukou. Při výběru školy však hrají roli ještě další faktory, které s výukou mnohdy příliš nesouvisejí a které mají rodiče omezenou schopnost vědomě reflektovat.

Důležitou roli při výběru školy hrají například dojmy a emoce, které naši respondenti volně zaměřovali s racionálnějšími aspekty rozhodování (např. kvalita výuky, vstřícnost vyučujících). Roli těchto dojmů v rozhodovacím procesu naši respondenti obvykle upozadovali, neboť byli přesvědčeni o tom, že si svou školu vybrali racionálně na základě předem daných, pro ně důležitých charakteristik. Při detailnějším dotazování však mnohdy vyšlo najevo, že rodiče vybírali spíše na základě povrchního úsudku o škole založeného na dojmu z interiéru, několika pedagogů reprezentujících školu na informační schůzce či omezených informací od jiných rodičů.

Jana například očekávala v montessori třídě na veřejné základní škole kvalitní vyučující díky vstřícnosti, kterou rodičům projevila ředitelka na informační schůzce, vedené online: „*Přišla nám, že je dost fajn, že jsme to neočekávali od paní ředitelky. Takže věříme, že tam nebude držet nikoho [z učitelů], kdo tam nemá co dělat.*“ Ačkoli Jana v jiných částech rozhovoru vyjádřila velmi specifické požadavky na kvalitu vyučujících, při pozitivním dojmu z vedení školy již necítila potřebu ověřovat, zda se její požadavky naplní: „*Věřím, že oni jsou ty, který drží tu laťku tak, jak má být, že by to nepustili níž. V tu chvíli už jim věřím a už nebudu se s nima o tom furt bavit nebo nějak to ověřovat.*“ První dojem z pedagogů na informační schůzce a způsob, jakým je jednáno s rodiči, tak byl pro některé účastníky našeho výzkumu důležitější než například návštěva výuky.

Podobným způsobem naopak jiné školy vzbudily v rodičích na základě prvního dojmu nedůvěru, aniž by došlo na detailnější zjišťování, jakým způso-

bem škola funguje. U Václava například hrál klíčovou roli v zamítnutí soukromé svobodné školy rozpačitý dojem z vyučujících na dni otevřených dveří:

Mně se líbí ten ideál učitele, že je to přirozená autorita a velká osobnost. A ty lidi, který jsem potkal [na svobodné škole v městské části Z], to nejsou... Mám pocit, že to jsou příjemní lidi, ale že to nejsou velký... takový ty autority nebo... rozpačitý mi to přišlo.

Z úryvku číší Václavovo zklamání – nedozvíme se však mnoho o tom, co Václav od pedagogů na svobodné škole očekával. Zdá se, že důležitou roli ve Václavově rozhodování hrály spíše osobní sympatie vůči několika vyučujícím než jasně formulované představy o tom, jakým způsobem má kvalitní výuka probíhat.

Důležitou roli při výběru školy hraje také to, jak snadno si rodiče dokážou o dané škole zajistit informace. I naši respondenti, kteří měli možnost výběru z širokého okruhu škol, zpravidla preferovali věnovat výběru školy minimum úsilí. Respondentka Jana se na nepřehledném vzdělávacím poli orientovala především podle toho, jaké informace o školách k ní samovolně doputovaly. Dobrá škola si podle ní totiž dokáže zajistit i kvalitní recenze:

To, že o tom já nevím, je možná i chyba na straně té školy. Ať píšou články, tady jsou nějaký místní plátky, který jsou zdarma do schránek a takhle... Nebo určitě mají i kontakty na ty předškoláky, na jejich rodiče, někde na městě, prostě cesty existují.

V Janině případě mohly být některé kvalitní veřejné školy přehlédnuty například proto, že Jana čerpá informace o školách od specifické rodičovské komunity. Z této komunity je zásobena referencemi především na sdružené školy pro žáky v domácím vzdělávání a na soukromé a veřejné alternativní školy. Rodiče přistupující k výběru školy podobným způsobem mohou na jednu stranu deklarovat určitá vzdělávací kritéria a na druhou stranu přehlédnout celý okruh škol, které by jejich představy bývaly naplnily. Je tedy otázkou, jak relevantní jsou závěry výzkumů, které se soustřeďují pouze na vzdělávací kritéria rodičů, nikoli na zvažované a zvolené školy.

U našich respondentů zazněla ještě další kritéria, která příliš nesouvisela s charakteristikami škol, avšak hrála při výběru školy klíčovou roli. Rodiče si vybírají školu například podle toho, kam nastoupí přátelé jejich dítěte z mateřské školy, zda mají ve vedení školy známého, který jim zajistí protekční zacházení, zda si dokážou snadno zajistit fiktivní bydliště ve spádové oblasti dané školy nebo zda je v blízkosti školy bydliště prarodičů, kteří budou žáka vyzvedávat. Tato kritéria zaznívala mnohdy mimoděk v závěru rozhovoru, kdy již byla nastolena důvěra mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu. Je možné – protože některá z nich nejsou příliš chvályhodná – že by o nich rodiče v dotazníku pomlčeli i v případě, kdy by na ně byli explicitně tázáni.

Dokud tedy budou rodiče tázáni na to, jakou školu si přejí, budou na tuto otázku odpovídat. Není však garantováno, že v jejich odpovědích budou zachyceny ty nejdůležitější faktory a procesy, v jejichž kontextu výběr základní školy probíhá.

Diskuse

Předložená studie poukazuje na závažné limity výzkumu při zjišťování názorů rodičů na kvalitní vzdělávání pro jejich děti. Ukázaly jsme, že dotazníková šetření nemusejí být schopna rodičovské preference dostatečně věrohodně zachytit, čímž může dojít k přehlédnutí případných rozdílů mezi rodiči z hlediska jejich vzdělávacích preferencí. Příčinou může být příliš obecná formulace dotazníkových položek, nepřesné pochopení těchto otázek respondenty nebo to, že rodiče v dotaznících vyjadřují především své povrchní preference, nikoliv ty, které skutečně ovlivňují jejich rozhodnutí. Kvalitativní výzkum sice umožňuje otázky a pojmy lépe vyjasnit a doptávat se do větší hloubky, ale i zde hrozí, že zachytíme především povrchní preference rodičů.

Při zjišťování vzdělávacích preferencí rodičů je důležité věnovat pozornost především pozorovatelným aspektům rozhodování (*observed choice behavior*) – např. nad kterými školami rodiče uvažují, jaké informace si o nich zjišťují nebo jaké školy si (navzdory vyjadřovaným preferencím) vybírají. Zahraniční studie totiž poukazují na značnou propast mezi tím, jaké vzdělávací preference rodiče deklarují, a tím, jak si školy vybírají. Například Schneider a Buckley (2002) v prostředí USA ukázali, že zatímco v dotaznících rodiče tvrdí, že svůj výběr školy opírají především o kvalitu vyučujících a výsledky testů, při procházení webových profilů škol si nejprve zjišťují demografické údaje o žácích školy. Také při pohledu na charakteristiky škol, které si rodiče vybírají, se ukazuje, že sociální a etnické složení školy hraje v procesu výběru školy důležitější roli než vzdělávací preference deklarované těmito rodiči (Holme, 2002; Saporito, 2003; Weiher a Tedin, 2002). Jelikož studie věnované pozorovatelným aspektům rozhodování v našem prostředí chybí⁹, lze si jen domýšlet, která vzdělávací kritéria jsou pro rodiče v ČR skutečně důležitá. I zde předložené nálezy však ukázaly rozpor mezi nízkou prioritou přikládanou rodiči v dotaznících složení žáků a preferencí škol, v nichž se rodiče „zajímají o vzdělávání svých dětí“, která se vyjevila v rozhovorech. Je možné se domnívat, že určité deklarované preference mohou ve skutečnosti směřovat k zajištění vhodného žákovského kolektivu.

Zde prezentovaná kvalitativní data poukazují na značnou komplexitu procesu rozhodování při výběru školy, kterou může být obtížné zachytit prostřednictvím jednorázového dotazníku. Při interpretaci dat z dotazníkových šetření je třeba brát v potaz, že, jak shrnují Jabbar a Lenhoff (2019, s. 354), výběr školy je „vysoce subjektivní, citově založený, hodnotově nabitý, stratifikovaný podle sociální třídy a utvářený sociálními sítěmi [rodičů], dojmy, sociálním kapitálem a identitami“. V kontextu těchto okolností respondenti formulují svá očekávání od školního vzdělávání, což komplikuje snahu výzkumníků mezi sebou jejich odpovědi srovnávat a vytvářet smysluplné klasifikace. Některé z těchto důležitých aspektů rozhodování jsme zde nastíhly, jiné jsou detailněji popsány v dřívějších publikacích (Smith Slámová, 2021, 2022). Vzhledem k tomu, že proces výběru školy je velmi komplexní, není možné brát deklarované preference rodičů jako

⁹ Výjimkou je např. studie Meyera a Kučerové (2018), která se však zaměřila pouze na rodiče v Liberci.

něco směřodatného, od čeho by se měla odvíjet vzdělávací politika. Racionální aspekty rozhodování hrají jen okrajovou roli v procesu výběru školy.

Dostupná data nepodporují myšlenku, že by u nás existovaly jasně definovatelné skupiny rodičů s různými požadavky na kvalitní vzdělávání. Ačkoli se v dotazníkových šetřeních objevila určitá seskupení rodičů na základě síly vyjadřovaných preferencí, případně na základě otevřenosti inovativním přístupům, vzhledem ke zde prezentovaným kvalitativním nálezům je obtížné určit, která z těchto očekávání vyjadřovaných rodiči hrají důležitou roli v jejich rozhodování a také co těmito položkami různí rodiče rozuměli. Kvalitativní data naznačují, že případné rozdíly v očekáváních rodičů od školního vzdělávání mohly být buďto přehlédnuty kvůli tomu, že si rodiče představují pod měřenými položkami různé věci, nebo mohly být naopak nadsazeny, protože rodiče vypovídali o svých povrchních preferencích, které jsou na rozdíl od hlubokých preferencí vysoce proměnlivé. Případné rozdíly v konzervativnosti nelze brát jako neměnný stav, neboť mohou být dány rozdílnou obeznameností rodičů s novými výukovými přístupy, ke které přirozeně dochází v důsledku diferenciací systému. Obeznamenost rodičů s různými pedagogickými přístupy se však může v průběhu času měnit podle toho, jak moc bude vzdělávací systém diferencován a jakým způsobem budou školy své pedagogické postupy ve vztahu k veřejnosti artikulovat.

Výše uvedené poznatky naznačují, že je velmi ošidné zakládat rozhodnutí vzdělávací politiky na předpokladu, že existují skupiny rodičů s jasně vymezenými a stabilními požadavky ohledně vzdělávání jejich dětí. I když jsou požadavky jasně deklarovány, často se v čase mění, což může vést na straně škol, které se snaží vyhovět domnělým požadavkům rodičů, k nepříjemným překvapením. I kdybychom dokázali požadavky rodičů dobře změřit, nemusí být důležité, co si v daném okamžiku přejí. Z výše uvedených nálezů je zřejmé, že co si přejí dnes, nemusí platit zítra. Typicky se setkáváme se zde popisovanou situací, kdy rodiče upřednostňující projektové vyučování nebo konstruktivistickou výuku zvolí výuku založenou na memorování a osvojování velkého množství znalostí. Někdy proto, že jim některý jiný aspekt vzdělávání začne připadat důležitější, jindy proto, že se začnou obávat, že jejich dítě nebude úspěšné v dalším vzdělávání. Nálezy vypovídají rovněž o tom, že důležitý je také způsob, jakým se škola prezentuje. Pokud vystupuje vedení školy přesvědčivě a důvěryhodně, rodiče se často spolehnou, že se škola o jejich dítě dobře postará, a již podrobně nezkoumají způsob, jakými toho dosahuje.

Jak jsme již zmínily, při výběru vzdělávací dráhy hraje u středostavovských rodin často důležitou roli snaha zajistit svým dětem příznivý vrstevnický kolektiv, což může být (ať již vědomě, či nevědomě) skryto za nějaké jiné požadavky. Nízká důležitost přikládána českými rodiči sociálnímu a etnickému složení žáků školy v dotaznících není zcela překvapivá, neboť i v zahraničí mají rodiče tendenci toto kritérium upozadovat. Zahraniční výzkumníci si tento jev vysvětlují především snahou respondentů poskytnout sociálně žádoucí odpovědi (Schneider a Buckley, 2002), avšak naše studie ukázala, že u českých rodičů může upozadování tohoto kritéria pramenit také z omezeného chápání pojmu „složení žáků

školy“. Ani vysokoškolsky vzdělaní rodiče často nemají povědomí o výhodách plynoucích z jejich nadprůměrného sociálního či kulturního kapitálu, nedostupných jiným skupinám rodičů (např. flexibilní pracovní rozvrh). Kvůli tomu mohou být rodiče přesvědčeni, že jim na sociálním složení žáků školy nezáleží, avšak zároveň cíleně vyhledávat školy a třídy s velmi specifickým žakovským složením.

Výzkumy diferenciací ve vyspělých zemích ukazují, že se děti z rodin s vysokým socioekonomickým statusem soustřeďují například ve třídách s nějakou specializací, přičemž tato specializace fakticky neslouží k rozvoji nějakého specifického zájmu či talentu, ale pouze jako prostředek ke koncentraci dětí z určitých společenských tříd (např. Altrichter et al., 2014; Berisha a Seppänen, 2017). Typickou ukázkou tohoto jevu jsou třídy s rozšířenou hudební výchovou v Kanadě (Saifer a Gaztambide-Fernández, 2017) nebo v Německu (Eder, 2011). Hrozí tedy nebezpečí, že tvůrci vzdělávacích politik ve snaze vyhovět domněle neslučitelným požadavkům rodičů na průběh a obsah vzdělávání pro jejich děti budou pouze legitimizovat rozdělování dětí do škol a tříd podle jejich rodinného zázemí.

Limity předložené studie

V textu jsme se zaměřily na obtíže, se kterými se výzkumníci setkávají při zjišťování požadavků rodičů na kvalitní základní vzdělávání. K demonstraci těchto potíží jsme využily dostupné datové zdroje, jejichž srovnatelnost je limitovaná. V první části textu věnované zjištěním plynoucím z kvantitativních dat jsou srovnávány výsledky na souborech rodičů předškoláků, kteří zatím nemusí mít rodičovskou zkušenost se základní školou (CLoSE), a rodičů žáků, kteří již navštěvují základní školu (OPVVV Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika), a to navíc v průběhu pandemie covidu-19, kdy v důsledku uzávěry mohlo docházet k posunům v pohledu rodičů na funkce a role základních škol (viz např. Kaščák et al., 2022). Nezřetelnost postojů však byla v obou souborech společná a průkazná.

Dalším z limitů studie je, že zatímco v případě dotazníkových šetření se jednalo o rodiče ze všech sociálních vrstev, kvalitativní data pocházela takřka výhradně z rozhovorů se středostavovskými rodiči. Kvůli tomuto omezení jsme zde nemohly zachytit plnou rozmanitost způsobů, jakými rodiče z různých socioekonomických skupin o jednotlivých kritériích kvalitního vzdělávání uvažují. Je například možné, že vysoká proměnlivost vzdělávacích preferencí bude častější u středostavovských rodičů, neboť ti svá vzdělávací rozhodnutí do značné míry přizpůsobují aktuálním potřebám dítěte (Lareau, 2003). Naopak špatné porozumění dotazníkovým položkám by mohlo být pro rodiče s nižším socioekonomickým statusem ještě charakterističtější než pro vysokoškolsky vzdělané rodiče. Přesto věříme, že zde prezentované interpretace jsou do jisté míry relevantní pro rodiče z různých sociálních vrstev. Zprv proto, že naše zjištění se v mnoha ohledech překrývají s nálezy Simonové (2015b), která o výběru školy mluvila s širším socioekonomickým spektrem rodičů. Zadrugé proto, že i zahraniční autoři upozorňují na značný překryv ve strategiích, jakými si rodiče z různých

sociálních skupin vybírají školy (Bell, 2009), i v deklarovaných vzdělávacích preferencích těchto rodičů (Schneider a Buckley, 2002). Rozdíly ve zvolených školách autoři vysvětlují spíše dostupností kvalitních škol v okolí bydliště a odlišnými zdroji a kontakty různých socioekonomických skupin než jejich rozdílnými požadavky na kvalitní vzdělávání (Burgess et al., 2015; Reay a Lucey, 2003). Ačkoli skutečnost, že vycházíme z rozhovorů se středostavovskými rodiči, považujeme za určité omezení, zároveň věříme, že pochopení jejich priorit a specifík je klíčové, pokud chceme snížit míru diferenciací v českém vzdělávacím systému. Pro tento cíl je zásadní zvýšit ochotu této skupiny rodičů zapisovat své děti do škol v hlavním vzdělávacím proudu.

Představená zjištění mohou být také do určité míry ovlivněna tím, jací rodiče jsou ochotni vyhradit si čas na pedagogický výzkum, především pak na hloubkové rozhovory. Přestože byli do kvalitativní studie cíleně osloveni rodiče se zájmem o různé vzdělávací směry a s různorodými konfiguracemi sociálního, kulturního a ekonomického kapitálu, ve výsledném vzorku mohli být nadměrně zastoupeni ti, kteří o vzdělávání svých dětí rádi přemýšlejí a diskutují.¹⁰ Jakým způsobem o vzdělávání svých dětí přemýšlí rodiče, kteří na výzvy k účasti nereagují, se bohužel nedozvíme. Je možné, že zde představená skupina respondentů měla silnější potřebu reflektovat své vzdělávací preference a volby, a tím i větší tendenci je měnit, než je běžné v širší rodičovské populaci – z hlediska vzdělávacích preferencí se však jednalo o pestrou skupinu.¹¹ Nelze vyloučit, že jiní středostavovští rodiče či rodiče s nižším socioekonomickým statusem by byli v tématech kvality vzdělávání a volby školy výrazně méně habituálně reflektivní, případně že by jejich vzdělávací volby byly ovlivněny jinými faktory než u rodičů, jejichž hlas zazněl v tomto textu. Nečiníme tedy závěr, že se zde popsaná úskalí výzkumu stejnou měrou vztahují na všechny rodiče, dokonce ani na středostavovské. Naším cílem bylo spíše poukázat na vybrané výzvy spojené s měřením vzdělávacích preferencí, které již byly doloženy výzkumem, a zároveň připustit, že mnohé další patrně zůstaly opomenuty.

¹⁰ Více o obtížích při získávání některých skupin respondentů viz Smith Slámová (2023, s. 64).

¹¹ Vzhledem k volbě datových úryvků v kvalitativní části by se mohlo zdát, že studie zachycuje především tendence charakteristické pro rodiče s výhradním zájmem o alternativní vzdělávání, avšak není tomu tak. Ačkoli většina respondentů byla alternativnímu vzdělávání otevřená, dvě třetiny z nich zároveň uvažovali i o jiných vzdělávacích možnostech (např. běžná spádová škola, bilingvní třída, matematická třída). Zde představená metodologická dilemata se vztahovala k rodičům s různorodými postoji k alternativnímu vzdělávání. Respondentů s výhradním zájmem o specifický alternativní vzdělávací směr byla ve výzkumu menšina.

Závěr

Cílem studie bylo analyzovat obtíže při zjišťování preferencí rodičů ohledně kvalitního základního vzdělávání pro jejich děti s důrazem na uvažování a rozhodování středostavovských rodičů. Analýza dostupných dat ukázala, že dotazníková šetření nenaznačují existenci jasně definovatelných skupin rodičů s rozdílnými požadavky na základní vzdělávání v našem prostředí. Zároveň jsme zde na úryvcích z hloubkových rozhovorů s rodiči představily několik klíčových aspektů rodičovského přemýšlení a rozhodování, kvůli kterým je obtížné požadavky rodičů na kvalitní vzdělávání zjišťovat. V souladu se zahraničními poznatky (Holme, 2002; Saporito, 2003; Weiher a Tedin, 2002) studie ukazuje, že vzdělávací preference deklarované rodiči často neodpovídají skutečným volbám škol. Klíčovou roli při výběru školy hrají další kritéria, o kterých rodiče nemusí mít plné povědomí a která v dotaznících upozaďují. Proto je třeba s omezenými poznatky o preferencích českých rodičů nakládat obezřetně, zejména při tvorbě systémových opatření. Obzvláště skepticky bychom měli přistupovat k nálezům z dotazníkových šetření, podle kterých sociální a etnické složení školy není pro rodiče důležité. Poznatky z hloubkových rozhovorů totiž ukazují, že minimálně pro řadu dobře situovaných rodičů je důležité, s jakými spolužáky bude jejich dítě školu navštěvovat. Přesto tito rodiče mohou být přesvědčeni o tom, že si školu vybrali na základě přátelské atmosféry, atraktivní výuky či kvality učitelů. Ve světle předložených poznatků se domníváme, že případná další diferenciací základního vzdělávání podle preferencí rodičů povede k větším socioekonomickým rozdílům mezi školami/třídami a k vytváření nových elitních vzdělávacích příležitostí pro děti z dobře situovaných rodin spíše než ke zvyšování kvality vzdělávacího systému.

Podpora

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik“, č. LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU. Autorky děkují recenzentům za cenné připomínky

RADKA SMITH SLÁMOVÁ se na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK věnuje rodičovské volbě základní školy a diferenciaci v základním vzdělávání včetně jejich důsledků pro vzdělanostní nerovnosti.

ORCID: 0009-0009-3666-1779

JANA STRAKOVÁ pracuje v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK, kde se zabývá výzkumem vzdělanostních nerovností v základním a středním vzdělávání a aplikací výzkumných poznatků do vzdělávací politiky.

ORCID: 0000-0002-1057-8864

Literatura

- Altrichter, H., Heinrich, M. a Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675–699. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- Ball, S. J., Bowe, R. a Gewirtz, S. (1997). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 12(1), 89–112. <https://doi.org/10.1080/0268093970120105>
- Bell, C. A. (2009). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01619560902810146>
- Berisha, A. a Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240–254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235>
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. a Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal*, 125(587), 1262–1289. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12153>
- Burgess, S., Greaves, E. a Vignoles, A. (2019). School choice in England: Evidence from national administrative data. *Oxford Review of Education*, 45(5), 690–710. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1604332>
- Coldron, J. a Boulton, P. (1991). 'Happiness' as a criterion of parents' choice of school. *Journal of Education Policy*, 6(2), 169–178. <https://doi.org/10.1080/0268093910060205>
- Dvořák, D., Kučerová, S. R., Zilcher, L. a Svoboda, Z. (2024). Attractive rural schools in Czechia: Different patterns of strategies in the market. *Australian and International Journal of Rural Education*, 34(1), 60–75. <https://doi.org/10.47381/aijre.v34i1.705>
- Eder, F. (2011). Wie gut sind Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich a K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (s. 165–192). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_5
- Garganourakis, V., Dimopoulos, K. a Koutsampelas, Ch. (2023). School reputation: An analysis of an elusive term in the Greek lower secondary system through parents' 'voices'. *Journal of School Choice*, 17(2), 290–310. <https://doi.org/10.1080/15582159.2022.2038407>
- Ho, C. S. M., Lee, T. a Lu, J. (2024). Enhancing school appeal: How experiential marketing influences perceived school attractiveness in the urban context. *Education and Urban Society*, 56(6), 703–727. <https://doi.org/10.1177/00131245231205261>
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177–206. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.u6272x676823788r>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Jabbar, H. a Lenhoff, S. W. (2019). Parent decision-making and school choice. In *Handbook of Research on School Choice* (s. 351–364). <https://doi.org/10.4324/9781351210447-25>
- Lojďová, K. a Chromková Manea, B.-E. (2024). „Vím, že jsou tam inteligentní lidi.“ Volba soukromé školy rodiči jako investice do sociálního kapitálu. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. <https://doi.org/10.13060/csr.2024.017>
- Kafka, J. (2022). When information is not enough: School choice, segregation, and the elusive notion of fit. *Teachers College Record*, 124(4), 95–123. <https://doi.org/10.1177/01614681221093021>
- Kaščák, O., Kostecká, Y., Komárková, T. a Novotná, V. (2022). Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 58(5), 509–532. <https://doi.org/10.13060/csr.2022.028>

- Kašparová, I. (2017). Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 53(1), 79–100.
<https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.1.303>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Machovcová, K., Beláňová, A., Kostelecká, Y. a McCabe, M. (2020). Rodičovské vnímání dětských potřeb a rozhodnutí vzdělávat doma. *Studia paedagogica*, 25(1), 33.
<https://doi.org/10.5817/SP2020-1-2>
- Marten, C. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. [Proč jste si vybrali právě tuto školu? Obsahově analytická studie důvodů rodičů pro volbu dané školy v rámci vzdělávacího programu]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 69–90.
- Meyer, P. a Kučerová, S. R. (2018). Do pupils attend the nearest elementary school to their homes? Factors in school choice in the urban environment of Liberec, Czechia. *AUC GEOGRAPHICA*, 53(1), 70–82. <https://doi.org/10.14712/23361980.2018.7>
- Noman, M. a Kaur, A. (2015). Parents' perception of dimensions of quality K-12 schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Management in Education*, 9(4), 396–407. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2015.072094>
- Pilnáček, M., Tabery, P. a Spurný, M. (2022, 16. prosinec). *Segmentace rodičů*. Sociologický ústav AV ČR, Praha.
- Posey-Maddox, L., McDonough Kimelberg, S. a Cucchiara, M. (2016). Seeking a 'critical mass': middle-class parents' collective engagement in city public schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 905–927.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.986564>
- Ráty, H., Jaukka, P. a Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7, 463–479. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-5764-2>
- Reay, D. a Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': Children and inner city schooling. *Sociology*, 37(1), 121–142. <https://doi.org/10.1177/0038038503037001389>
- Saifer, A. a Gaztambide-Fernández, F. (2017). Choosing the arts: The moral regulation of parents in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1190–1202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1268949>
- Saporito, S. (2003). Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social Problems*, 50(2), 181–203.
<https://doi.org/10.1525/sp.2003.50.2.181>
- Schneider, M. a Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144.
<https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
- Simonová, J. (2015a). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Simonová, J. (2015b). *Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání* [Disertační práce]. Univerzita Karlova.
<http://hdl.handle.net/20.500.11956/65474>
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>
- Smith Slámová, R. (2021). Únik ze spádových škol: Obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy. *Pedagogika*, 71(3).
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.980>
- Smith Slámová, R. (2022). Nesouzníme s „běžnou školou“: Rodičovská volba základní školy v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitu. *Studia paedagogica*, 27(3), 161–193. <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-6>

- Smith Slámová, R. (2023). *Středostavovská volba výběrových škol a tříd na počátku primárního vzdělávání* [Disertační práce]. Univerzita Karlova.
<http://hdl.handle.net/20.500.11956/185935>
- Straková, J. a Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606.
<https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Straková, J. (2010). Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia paedagogica*, 15(2), 27–42.
- Svoboda, Z., Dvořák, D., Zilcher, L., Šmíd, J. a Kučerová, S. R. (2022). How rural schools in Czechia respond to parental preferences: Different approaches to students' well-being. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 105–127. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0010>
- Tuček, M. (2024, 4. leden). *Spokojenost se stavem vybraných oblastí veřejného života – říjen/listopad 2023* [tisková zpráva]. Centrum pro výzkum veřejného mínění.
https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5745/f9/ps240104.pdf
- Weiher, G. R. a Tedin, K. L. (2002). Does choice lead to racially distinctive schools? Charter schools and household preferences. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21(1), 79–92. <https://doi.org/10.1002/pam.1041>

Přílohy

Příloha 1. Charakteristiky dobré školy ve výzkumu CLoSE (2014)

Tabulka A1. Charakteristiky školy, které jsou důležité pro rozhodování rodičů (Simonová, 2017)

	průměr	SD
a. Moderní, hezké prostředí	1,9	0,64
b. Vybavení moderní technikou a učebními pomůckami, učebnami	1,6	0,61
c. Dobrá pověst školy, prestiž	1,5	0,61
d. Přátelská atmosféra, vřídne prostředí, příjemní učitelé	1,1	0,35
e. Nároční učitelé	2,1	0,74
f. Kvalitní stravování pro žáky	1,6	0,67
g. Ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků	1,3	0,53
h. Atraktivní, zajímavý způsob výuky	1,5	0,61
i. Počet žáků ve třídě, velikost školy	1,8	0,76
j. Nabídka a zázemí pro využití volného času, sportovní či kulturní vyžití	1,7	0,71
k. Kvalitní výuka cizích jazyků	1,5	0,61
l. Složení žáků ve škole	2,1	0,88
m. Poloha školy	1,9	0,84

Zdroj: výzkum CLoSE, 2014, průměr odpovědí na škále 1 = velmi důležité – 4 = nedůležité

Příloha 2. Názory rodičů, výzkum Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti, 2021

Tabulka P2.1. Názory na diferenciaci systému a požadavky na učitele (respondenti vyjadřovali svůj názor na škále 1–7, kde krajní body škály byly charakterizovány uvedenými protichůdnými výroky)

1	7	průměr	SD
Obsah učiva v základním vzdělávání by se neměl snižovat. Děti si musí osvojit všechny poznatky, které se teď učí, aby na nich mohly později stavět.	Obsah učiva, který mají děti obsáhnout během základního vzdělávání, je příliš velký a je třeba ho snížit. Ne všechny poznatky, které se učí, jsou nutné pro jejich další vzdělávání.	3,4	1,86
Poznatky, které mají děti získat v základním vzdělávání, jsou mnohdy příliš teoretické, děti nerozumějí jejich významu a neumějí je převést do praktického života.	V rámci základního vzdělávání by si měly děti osvojit i teoretické poznatky, jejichž význam nemohou v té době docenit. Zúročí se v budoucím studiu.	3,8	1,65
Pamětné učení a opakovaný nácvik jsou důležitou součástí vzdělávání. Určité věci je nutno zautomatizovat. Většinu poznatků nemohou děti ve škole objevovat, bylo by to příliš časově náročné.	Děti by se neměly učit učivo nazpaměť. Většinu poznatků by měly objevovat samy. Lépe si je tak zapamatují.	3,9	1,70
Škola je pro děti nudná a nezajímavá. Učitelé by měli volit v první řadě takové aktivity, které budou děti bavit a motivovat ke vzdělávání.	Od školy nelze očekávat, že bude zábavná. Snahy dělat ve škole to, co děti baví, vedou často k tomu, že se děti nic nenaučí.	3,8	1,63
Základní vzdělávání by děti mělo zejména vybavit pro další vzdělávání.	Základní vzdělávání by mělo děti vybavit zejména pro praktický život.	3,4	1,70
Ve všech základních školách by se dětem mělo dostat stejného vzdělání. Stejně osnovy by měly být závazné pro všechny školy a žáky.	Základní školy by měly mít velkou svobodu ve volbě toho, co budou vyučovat.	2,6	1,53
Základní vzdělávání není třeba příliš modernizovat. Naše děti by se v něm měly učit v zásadě to samé, co jsme se učili my.	V poslední době se svět rychle mění a děti budou potřebovat umět úplně jiné věci, než jsme potřebovali my. Tomu je třeba přizpůsobit obsah základního vzdělávání.	4,8	1,61
Škola by měla především vzdělávat. Výchova je záležitostí rodiny.	Škola má děti také vychovávat, vést je k poctivosti, odpovědnosti, k sociálnímu citění, i kdyby to mělo znamenat, že se bude o něco méně věnovat výuce znalostí a dovedností.	4,0	1,69
Učitelé by měli dbát o dobré vztahy mezi dětmi a usilovat o to, aby se všem dětem ve škole dařilo dobře.	Od učitelů nelze očekávat, že budou řešit spory mezi dětmi a budou je vést ke vzájemnému přátelství a ohleduplnosti. Některé děti kolektiv zkrátka nepřijme a učitel s tím nemůže nic dělat.	2,6	1,47
Národním zájmům a vlastenectví by se měl ve výuce věnovat větší prostor, i za cenu, že by se jiným znalostem a dovednostem věnovalo méně času.	O národních zájmech a vlastenectví není nutné vyučovat více, aby se kvůli tomu musel ubírat prostor jiné výuce.	3,4	1,51

Zdroj: Pilnáček et al. (2022)

Tabulka P2.2. Názory na výuku a cíle vzdělávání
(respondenti vyjadřovali svůj názor na škále 1–7, kde krajní body škály
byly charakterizovány uvedenými protichůdnými výroky)

	1	7	průměr	SD
	Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání.	Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nespravedlivé a nemotivující.	3,3	1,68
	Učení se ve třídě, kde jsou žáci s různým kulturním a sociálním zázemím, je pro všechny děti vždy méně přínosné, než kdyby se učily ve společnosti dětí s podobným zázemím.	Používá-li učitel vhodné výukové metody, může být učení se ve skupině žáků s různým kulturním a sociálním zázemím z výukového hlediska výhodou.	4,2	1,79
	Výuka ve zvláštních školách poskytuje dětem lepší péči, ve třídách s třiceti žáky by se jim učitel nemohl zdaleka tak věnovat a jejich vzdělávací výsledky by byly horší.	Výuka ve zvláštních školách děti znevýhodňuje tím, že na ně klade nižší nároky. Mnohým z nich by bylo lépe v běžných základních školách.	2,9	1,66
	Pro vzdělávání všech žáků je dobré, když se poměrně záhy dělí do výběrových a nevýběrových tříd a škol, kde se jim dostává odpovídajícího vzdělávání.	V rámci povinného vzdělávání by se měly všechny děti vzdělávat společně.	3,7	1,74
	Sociální a kulturní zázemí žáků nemá na jejich vzdělávací výsledky žádný vliv.	Sociální a kulturní zázemí žáků má na jejich vzdělávací výsledky zcela zásadní vliv.	5,0	1,56
	Školy vůbec nevyrovnávají znevýhodnění, které mohou žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mít.	Školy zcela vyrovnávají znevýhodnění, které mohou žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mít.	3,7	1,37
	Učitelem má být pouze člověk s pedagogickým vzděláním.	Učitel nemusí mít pedagogické vzdělání, učení by mělo být umožněno i absolventům magisterských studijních programů neučitelského zaměření.	3,6	1,86
	Každý rodič by měl mít možnost přihlásit své dítě do školy dle svého výběru.	Děti by měly být zapisovány pouze do spádových škol podle místa bydliště.	2,6	1,71
	Na vzdělávací výsledky má vliv především přirozené nadání dítěte.	Na vzdělávací výsledky má vliv především prostředí, tedy výchova a vedení ze strany rodičů a učitelů.	3,9	1,66

Zdroj: Pilnáček et al. (2022)