

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující  
spravedlivý přístup ke vzdělávání

Primary school choice – an important mechanism influencing equity  
in education

Mgr. Jaroslava Simonová

Vedoucí práce: RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Konzultantka: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2015

*Prohlašuji, že jsem disertační práci Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze 5. dubna 2015*

.....

*podpis*

Děkuji především své školitelce RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za cenné náměty a za intenzivní podporu v průběhu celého studia. Mé poděkování patří též Mgr. Zuzaně Svobodové za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. Dále děkuji vedení Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání – bývalé ředitelce prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc. i současnému řediteli PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D. – za vytvoření příjemných pracovních podmínek. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala své rodině, která trpělivě snášela veškerá omezení plynoucí z mého studia.

## **ABSTRAKT**

Disertační práce popisuje proces výběru školy v primárním vzdělávání a faktory, které jej ovlivňují. S využitím kvalitativního designu zakotvené teorie staví na datech ze 41 polostrukturovaných rozhovorů a dvou ohniskových skupin. Rozhodování rodičů o výběru školy je formováno především organizačními potřebami rodičů a jejich niternou potřebou být „dobrým rodičem“. Při dotazování rodiče uvádějí řadu kritérií, která jsou podle nich důležitá, pro mnohé z nich ale nedokáží získat relevantní a důvěryhodné informace. Proto se v konečném důsledku mohou rozhodovat na základě jiných kritérií než těch, která uvádějí jako důležitá, této změny jsou si ovšem málokdy vědomi. Při vlastním rozhodování jsou neopominutelná tři kritéria: dostupnost, renomé a emoce, které rodiče v navštívené škole zažívali. Důležitou intervencí podmínkou jsou potřeby dítěte. Ty hrají důležitou úlohu především v případě, že rodiče vnímají, že jejich dítě má nějaké specifické potřeby. Roli hrají zkušenosti rodičů se vzdělávacím systémem a jejich osobnostní charakteristiky. Významnými omezujícími faktory jsou ekonomické podmínky a charakter lokality. Proces volby školy v mnoha ohledech neodpovídá teorii racionálního jednání, kterou jsou mechanismy výběru často vysvětlovány. Výstupem je proto návrh pohlízet na výběr školy optikou teorie omezené racionality, jejichž východiska lépe korespondují s procesy, které byly v průběhu výzkumu popsány.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

výběr školy, primární vzdělávání, zakotvená teorie, teorie racionálního jednání, teorie omezené racionality

## **ABSTRACT**

This dissertation describes the process of school choice in primary education and the factors influencing it. Using a qualitative grounded theory design, the work builds on data from 41 interviews with parents from diverse socio-economic backgrounds. Parents' decision-making about school choice is shaped primarily by the organizational needs of parents and their inner need to be a "good parent". When being interviewed, parents report a number of criteria, which, according to them, are important in school choice. However, for many of them they fail to obtain relevant and reliable information. Therefore, they may eventually make a decision based on criteria other than those referred to as important, although they are rarely aware of this shift and the change in criteria. There are three unavoidable criteria in decision-making: availability, reputation and the emotions that parents experienced at school during their visit. The child's needs are the important intervening conditions. They play an important role, especially if the parents feel that their child has some particular needs. The parents' experience with the education system and their personality characteristics are also important. The significant limiting factors are the economic conditions and the nature of the locality. In many respects the school choice process does not match the rational action theory, which is used to explain the selection mechanism. The result is therefore a proposal to look at the school choice process using the theory of bounded rationality, whose bases better correspond to the processes that have been described in the research.

## **KEY WORDS**

school choice, primary education, grounded theory, rational action theory, theory of bounded rationality

## Obsah

1. Úvod.....	7
2. Volba školy – teoretická a empirická východiska .....	10
2.1 Teoretická východiska odůvodňující potřebu zavedení výběru školy.....	10
2.2 Vybraná empirická zjištění .....	14
2.3 Teorie vysvětlující mechanismy výběru školy .....	18
2.4 Volba školy v ČR.....	20
3. Metodologie výzkumu .....	23
3.1 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek .....	23
3.2 Výběr metodologického přístupu.....	23
3.3 Sběr dat .....	26
3.4 Výběr respondentů.....	28
3.5 Záznam a příprava dat.....	30
3.6 Čtení a poslouchání .....	30
3.7 Metody analýzy dat .....	31
3.8 Etická pravidla .....	33
4. Výsledky – jak rodiče vybírají školu pro své dítě .....	35
4.1 Postup výběru – strategie jednání .....	35
4.1.1 Získávání informací.....	35
4.1.2 Hodnocení .....	43
4.1.3 Rozhodování.....	65
4.2 Faktory ovlivňující utváření rodičovských voleb .....	75
5. Zakotvená teorie výběru školy.....	83
5.1 Základní analytický příběh .....	83
5.2 Rozpracování základního analytického příběhu.....	83
5.3 Paradigmatický model .....	85
5.4 Základní modely rodičovského výběru školy.....	87

6. Diskuse .....	90
6.1 Racionální model volby školy versus teorie omezené racionality .....	90
6.2 Volba školy a vzdělávací politika .....	95
7. Závěry.....	100
8. Zdroje .....	103
9. Seznam příloh .....	118

## 1. Úvod

Postmoderní sociální vědy se propracovaly k přesvědčení, že jedním z důležitých předpokladů kvality života je vzdělání – přinejmenším do té míry, do které o kvalitním životě vypovídá profese a výše příjmu (např. Veselý a Matějů, 2010). Podobný vztah byl nalezen i pro prosperitu celé společnosti – čím vyšší je míra vzdělání, tím větší je ekonomický růst (Hanushek a Kimko, 2000). Úrovní vzdělání jsou ovlivněny i další faktory, které vypovídají o kvalitě života, jako je například míra dětské mortality (Jamison, Jamison a Hanushek, 2007). Dokonce se objevují modely, které vyčíslují přínos zlepšení vzdělání (vyjádřené výsledky v mezinárodních srovnáních) k HDP (Hanushek a Woessmann, 2012).

Jestliže má vzdělání tak zásadní vliv na kvalitu života jedinců i společnosti, pak je žádoucí, aby byl zajištěn spravedlivý přístup ke vzdělávání. Téma spravedlivosti ve vztahu ke vzdělávání se v domácím kontextu objevilo již na začátku 20. století (Váňová, 2011), v jeho průběhu však nabývalo stále větší důležitosti. Nejintenzivněji se ve společenském diskurzu profilovalo v devadesátých letech při formulování zásad vzdělávací politiky, které vyvrcholily přijetím Národního programu rozvoje vzdělávání (MŠMT, 2001).

Důraz na rovnost příležitostí kladly i všechny následující střednědobé strategie vzdělávání, které také formulovaly návrhy konkrétních opatření, která měla přispívat ke zvyšování spravedlivosti (MŠMT, 2005; MŠMT, 2007; MŠMT, 2011; MŠMT, 2014). Přesto je podle některých autorů (Matějů a Straková, 2006) oblast rovných příležitostí ve vzdělávání považovaná za zanedbané transformační téma, což mělo pro vzdělávací systém řadu neblahých důsledků. Spravedlivost na úrovni českého vzdělávacího systému dosud není systematicky sledována, proto se o nerovnostech a jejich důsledcích dozvídáme především z výsledků mezinárodních šetření (např. Straková, Potužníková a Tomášek, 2006; Field, Kuczera a Pont, 2007; Straková, 2010).

Za významný zdroj nerovnosti je považována vnější diference, protože systémy, které děti rozdělují již v útlém věku nebo které podporují výběr školy, vykazují větší rozdíly ve výsledcích žáků než školy, které v průběhu povinné školní docházky vzdělávají všechny děti společně (Straková, 2010).

Vnější diferenciaci umožňuje několik typů mechanismů. Nejčastěji zmiňovaným je rozdělování žáků na základě kognitivních schopností, které mohou být zjišťovány testováním, ale také jinými metodami hodnocení (například v průběhu zápisu do základní školy). K vnější diferenciaci ovšem nemusí nutně docházet jenom



na základě schopností, ale také na základě osobní motivace či zájmu (Veselý a Matějů, 2010). Pak se může volba školy stát mechanismem diferenciací také kvůli sebeselekcí - rodiče z nižších sociálních vrstev neusilují o zápis svého dítěte do školy s lepší akademickou pověstí, přestože jejich děti vykazují srovnatelné předpoklady jako děti z rodičů z vyšších sociálních vrstev, kteří své děti k zápisu do dané školy přihlásí (Hatcher, 1998).

Ať už k rozdělování dochází na základě selekce dle kognitivních předpokladů, zájmu nebo autoselekce, výběr školy může přispívat ke zvyšování nerovnosti kvůli tomu, že v konečném důsledku dochází k rozdělování žáků do škol na základě jejich socioekonomického statusu nebo etnika.

Česká republika se vyznačuje vysokou mírou vnější diferenciací (Straková, 2010). Přestože o míře diferenciací na úrovni sekundárního vzdělávání a jejích důsledcích máme poměrně dost informací (např. Walterová, Greger a kol., 2009; Straková, 2010), neplatí to pro úroveň primárního vzdělávání, kde je statisticky sledován jenom podíl žáků ve speciálním školství.

K vnější diferenciaci ovšem dochází už v době zahájení povinné školní docházky – v řadě základních škol je součástí zápisu testování, které má ověřit předpoklady ke studiu. Takový způsob rozdělování dětí do škol pak splňuje kritéria vnější diferenciací podle schopností. I v případě, že selekce není prováděna na základě testů, praxe naznačuje, že se děti z určitých sociálně podobných rodinných prostředí koncentrují na určitých školách, které získávají pověst „elitních“ škol (Procházková, 2006) nebo naopak na školách, o kterých je známo, že na žáky nekladou příliš vysoké požadavky.

Jedním z mechanismů umožňujících ranou diferenciací je svobodná volba školy. Ta umožňuje rodičům vybrat pro své dítě školu, která nejvíce odpovídá jejich představě kvalitní školy. O výběru školy na úrovni primárního vzdělávání je k dispozici poměrně málo výzkumných šetření (STEM/MARK, 2009). Přes jistou dostupnost kvantitativních dat je však zřejmá absence kvalitativně zaměřených výzkumných prací, které by se blíže zabývaly mechanismy volby školy na úrovni primárního vzdělávání. Máme jenom velmi málo poznatků o tom, jak volba školy při vstupu do základního vzdělávání probíhá – mezi kolika školami se rodiče reálně rozhodují, jak dlouho výběr zvažují a která kritéria při výběru hrají roli, či jak intenzivně jsou do procesu volby zapojovány děti. Proto jsem se v předkládané disertační práci zaměřila na podrobnější prozkoumání způsobu, jakým rodiče vybírají základní školu pro své dítě – jak sbírají informace, jak školy hodnotí, s kým se o výběru radí, a jak se nakonec rozhodují. Kromě popisu procesu výběru jsem se soustředila také na faktory, které rozhodování rodičů ovlivňují.

Vycházela jsem také z myšlenky, že podrobnější popsání procesu výběru školy může přispět k návrhu mechanismů, které mají potenciál vzdělanostní nerovnosti v české společnosti snižovat. Ač návrh takových opatření není primárním cílem disertační práce, je důležité připravit pro jejich přípravu solidně vyargumentovaná a empiricky podložená východiska.

Disertační práce je tvořena úvodem, kapitolou shrnující teoretická a empirická východiska pro výběr školy, dále empirickou částí, diskusí a závěry. V empirické části je popsána metodologie výzkumu, po ní následuje analýza dat a její interpretace. Získané výsledky jsou v následující kapitole přetaveny do zakotvené teorie výběru školy. V šesté kapitole diskutuji modely výběru školy a dopady na vzdělávací politiku. V sedmé kapitole jsou pak shrnuta základní zjištění výzkumné práce.

## **2. Volba školy – teoretická a empirická východiska**

Volba školy je tématem, kterému je v zahraničí věnovaná poměrně velká pozornost. V mnoha zemích možnost a dopady volby školy dokonce patří k nejdiskutovanějším otázkám vzdělávací politiky (Musset, 2012)<sup>1</sup>. Nicméně, výzkumné aktivity se v naprosté většině zabývají fenoménem výběru střední školy. Pro oblast přechodu do středního vzdělávání existuje řada prací, které shrnují výzkumné výsledky především (např. Teske a Schneider, 2001; Lauen, 2007; Dronkers a Robert, 2008; van de Werfhorst a Mijs, 2010). Prací, které by se zaměřovaly na výběr školy na úrovni primárního vzdělávání, je významně méně. To se týká také České republiky – zatímco na téma výběru střední školy můžeme najít řadu relevantních prací (např. NÚOV, 2003; Katrňák, 2004; Pražská skupina školní etnografie, 2005; Trhlíková, Vojtěch a Úlovcová, 2008; Walterová, Greger a kol. 2009, Hlad'o 2010), netýká se to výběru školy základní.

V následujícím textu se pokusím shrnout základní teoretická i empirická východiska, která se zabývají volbou školy na úrovni obecných principů vztažitelných i na úroveň primárního vzdělávání.

### ***2.1 Teoretická východiska odůvodňující potřebu zavedení výběru školy***

Z hlediska východisek, která jsou předkládána jako odůvodnění zavedení možnosti volby školy, jde v zásadě o tři oblasti: snahu zlepšit efektivitu vzdělávání – tedy dosahování lepších výsledků vzdělávání při stejných či nižších nákladech, zvyšování spravedlivosti ve vzdělávání a realizaci práva rodičů získat pro své dítě vzdělávání, které je v souladu s jejich filozofickým či náboženským přesvědčením.

Mechanismem, pomocí kterého má být dosaženo zvýšení kvality vzdělávání, je zavedení tržních mechanismů do vzdělávání, tedy vytvoření konkurenčního prostředí mezi školami. Školy mají soutěžit o žáky a jejich příjmy se mají odvíjet od počtu žáků, kteří se do nich zapíší.

Zavádění tržních mechanismů do vzdělávání získalo velkou popularitu hlavně v USA (Merrifield, 2008). Tam mělo být zavedení volby školy reakcí na zhoršující se výsledky vzdělávání, obzvláště mezi chudými dětmi, menšinami, přistěhovalci a dětmi z neúplných rodin (Levin, 1992). Větší efektivita vzdělávání měla být dosažena díky

---

1 Je jistým způsobem vypovídající, že při vyhledávání klíčových slov „school choice“ pouze v názvu článku (tedy nikoliv v abstraktu nebo v klíčových slovech) v databázi Scopus bylo v lednu 2015 nalezeno víc než tisíc prací. Při vyhledávání ve všech oblastech pak databáze poskytuje více než deset tisíc výsledků.

tomu, že žáci mohou chodit do škol, které odpovídají potřebám a očekáváním rodičů. Tím by mělo zároveň dojít ke konkurenci mezi školami a soutěži o žáky (Lankford a Wyckoff, 1992, s. 317). Školy jsou tedy prostřednictvím tržních mechanismů nuceny reagovat na potřeby a očekávání rodičů a jsou také motivovány k větší akontabilitě tím, že potřebují dosahovat zlepšování výsledků ve vzdělávání, aby díky tomu přitáhly více rodičů.

Snahy zlepšit kvalitu vzdělávání zavedením tržních mechanismů nejsou nikterak nové, debata o výběru školy byla iniciována již v padesátých letech 20. století vydáním statě Miltona Friedmana "Role vlády ve vzdělávání" (Friedman, 1955). Friedman vnímal vládu jako instituci, která má stanovit „pravidla hry“ tím, že vynucuje dodržování smluv, brání nátlaku a udržuje volný trh. Ve vzdělávání má mít vláda dvě hlavní role - vyžadovat, aby každé dítě dostalo „minimální vzdělání specifického typu“ a financovat vzdělávání „pro občanství“. Friedman ovšem neviděl důvod pro to, aby vláda vzdělávání i administrovala a navrhl financování vzdělávání pomocí voucherů – rodiče by měli mít nárok na jistou sumu, kterou by prostřednictvím výběru konkrétní školy použili na vzdělávání svého dítěte v certifikované instituci. Takovou institucí by mohla být soukromá organizace zisková i nezisková. Role státu by se tak redukovala na financování vzdělávání a na zajištění toho, aby certifikované instituce poskytovaly vzdělávání v souladu s minimálními standardy.

Tuto Friedmanovu argumentaci rozpracovali další přívrženci tržních mechanismů ve školství a své zastánce si našla především v USA. Podle jejich názoru je vzdělávací systém administrovaný vládou a financovaný z veřejných zdrojů problematický, protože v oblasti vzdělávání má vláda monopol, v důsledku čehož státní instituce nemají žádné důvody ani pro účinné a efektivní využívání zdrojů, ani pro inovace. To pak vede k uniformitě učebních osnov, způsobu organizace a typu řízení. V souladu s touto argumentací volba školy představuje řešení: zavádí konkurenci mezi školami a nutí je tak ke zlepšení efektivity, k vstřícnější reakci na potřeby studentů a zároveň zajišťuje rozšíření nabídky inovativních škol (např. Gorard a Fitz, 2006). V prvotních úvahách to měly být soukromé školy, díky kterým by málo efektivní veřejné školy musely začít zlepšovat své výsledky, posléze se ale uplatnily i jiné typy škol financované z veřejných rozpočtů, řízené a provozované však nevládními subjekty. Velká očekávání byla kladena i do zapojení rodičů, jejichž tlak na zlepšování výsledků vzdělávání nejenom prostřednictvím výběru školy, ale také prostřednictvím zapojování do řízení školy měl být jedním z hybatelů zlepšování kvality škol.

Odůvodnění volby školy vycházelo také z argumentace, že reformy pouze na straně nabídky nebyly pro zlepšení efektivity dostatečně účinné, dokonce mohly vést

v konečném důsledku k tomu, že producenti veřejných statků jsou méně efektivní a méně reagují na potřeby žáků a rodičů (Schneider a kol., 1997, s. 90). Reformy na straně poptávky pak měly ověřit, zda konkurence může zlepšit chování občanů jako konzumentů a zda dokáže stimulovat rodiče, aby se o výběr školy více zajímali a také aby kvůli němu budovali svůj sociální kapitál (Schneider a kol., 1997, s. 82). Někteří autoři dokonce na možnost volby nahlížejí jako na emancipační proces, jehož cílem je také zvyšování kapacit rodičů vybírat si (Davies a Aurini, 2011). Když je rodičům svěřena odpovědnost za výběr nejhodnější školy, získávají také odpovědnost nést důsledky svých dobrých nebo špatných voleb a „vyzbrojení“ daty se stávají nejlepší silou, která zajistí ve vzdělávání akontabilitu (Bosetti a Pyryt, 2007). Podle nich volba školy může sloužit pro nápravu důsledků předchozích reforem zaměřených primárně na sociální spravedlivost, které sice byly úspěšné, ale na úkor akademických výsledků, a vedly k tomu, že systém podporuje mediokracii místo meritokracie (Brown, 1997, citováno dle Bosetti a Pyryt, 2007).

Volba školy má být také prostředkem vedoucím ke zlepšení spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Zavedení tržních mechanismů v oblasti vzdělávání a rozšíření možností volby školy mělo umožnit všem studentům (včetně znevýhodněných) získat kvalitnější vzdělávání. Volba školy totiž byla vždy k dispozici dobře situovaným rodinám, které ji realizovaly prostřednictvím rezidenční mobility – za vybranou školou se přestěhovaly. Rozšíření volby školy na všechny rodiče má tedy přispět ke zvýšení rovnosti příležitostí, a to i u studentů s nízkým socioekonomickým zázemím a příslušníků menšin (Hastings a Weinstein, 2008).

Kritici výběru školy ovšem poukazují na to, že výběr školy může přispět ke zvyšování nerovnosti kvůli tomu, že dochází k rozdělování žáků do škol na základě jejich socioekonomického statusu nebo etnika. Upozorňují, že výběr školy jenom zvyšuje výhody těch, kteří je měli na začátku díky tomu, že se narodili do rodin s lepším socioekonomickým zázemím (Echols, McPherson a Willms, 1990). Zároveň se obávají, že rozrůzněná nabídka podkope základy vzdělávání – jakési „jádro“, které je pro společnost zásadní z hlediska budování společných hodnot a občanství (Levin, 1992).

Důsledkem volby školy je pak koncentrace skupin spojovaných poměrně úzkým rozmezím hodnot a zájmů kolem vybraných škol, což může v konečném důsledku vést ke zvýhodňování vyšších a středních vrstev, které mají dostatek ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu, aby zajistily přesun svého výhodného postavení ve společnosti z rodičů na děti (Ball, 2003).

Někteří odpůrci volby školy by nicméně byli ochotni akceptovat dočasný vzrůst sociální segregace v naději, že v dlouhodobém horizontu výběr školy povede k lepším

výsledkům vzdělávání, ze kterých budou mít užitek všichni díky urychlení ekonomického růstu (Ambler, 1994, s. 473). Problémem ovšem je, že i když v dlouhodobém horizontu by tržní mechanismy mohly vést k expanzi dobrých škol a k zavírání špatných, tak špatné školy budou přežívat minimálně do té doby, dokud se chování rodičů bude lišit podle společenské třídy (ibid).

Argumenty pro volbu školy se odvolávají i na univerzální hodnotu svobody - rodiče mají právo vybrat si pro své děti takové vzdělání, které je v souladu s jejich hodnotami, preferencemi a aspiracemi (Levin, 2002). Toto rodičovské právo je vnímáno jako základní lidské právo a je součástí Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod (Evropský soud pro lidská práva, 2002). Volba školy také pro rodiče představuje možnost „vyvázat se“ z docházky do nejbližší školy v případě, že ji nepovažují za dostatečně kvalitní (Hill a Jochim, 2009, s. 8). Pokud je rodičům umožněna volba, tak navíc kolem školy může vzniknout stmelené společenství, které má vliv i na lokální komunitní klima (Bosetti a Pyryt, 2007).

Zastánci volby školy vycházeli z řady implicitních předpokladů, z nichž některé nebyly zcela uspokojivě naplněny (Beal a Beal, 2013). Například očekávali, že zavedením tržních mechanismů se zvýší tlak na úroveň pedagogického procesu a na hospodárné nakládání se zdroji. Tento předpoklad se ovšem univerzálně nepotvrdil, změna v kvalitě poskytovaného vzdělání je ovlivňována řadou faktorů a umožnění (či zamezení) volby školy má potenciál kvalitu školy zlepšit jenom ve specifických podmínkách (podrobněji např. Winters, 2012; Dijkgraaf, Gradus a de Jong, 2013).

Dalším z důležitých předpokladů bylo očekávání, že se vyvine vysoce diferencovaná nabídka, která rodičům poskytne smysluplné možnosti pro vzdělávání jejich dětí. Zároveň advokáti volby školy vycházeli z předpokladu, že rodiče vědí, jaké jsou vzdělávací potřeby jejich dítěte, mají jasná kritéria pro výběr školy a jejich dítě bude přijaté do školy dle výběru rodičů. Také očekávali, že rodiče dokáží dostát své zodpovědnosti za volby, které učinili, a v případě potřeby buď zařídit přestup dítěte na vhodnější školu, nebo ve škole zasáhnout a podmínky vzdělávání svého dítěte změnit. Rodiče tedy v jejich představách fungují v režimu nejlepšího zájmu dítěte, tlačí na školy a školy na tento tlak odpovídají, aby přitáhly co nejvíc dětí. Tyto tlaky tak způsobí, že školy zlepší kvalitu vyučování, sníží neefektivní náklady a rozrůzní vzdělávací nabídku. Volba tak bude odměňovat úspěch a potlačovat selhávání, což povede k zlepšení výsledků studentů (Belfield a Levin, 2002).

Empirické zkušenosti s volbou školy ovšem ukázaly, že řada výše uvedených předpokladů nebyla při zavádění politik umožňujících volbu školy splněna.

## 2.2 Vybraná empirická zjištění

Prací publikovaných na téma výběru školy jsou tisíce, není tedy možné na prostoru disertační práce podat jejich vyčerpávající přehled. V následujícím textu se proto soustředím pouze na ilustraci dvou klíčových směrů výzkumů. První se zabývá vyhodnocováním vlivu volby školy na zlepšení vzdělávacích výsledků, druhý pak vlivem volby školy na rovnost příležitostí.

Velké množství prací se zabývá srovnáváním výsledků těch žáků, kteří si školy vybírali, a těch, kteří zůstali ve spádových školách (např. například Manski, 1992; Gorard, 1999; Bosetti, 2001; Belfield a Levin, 2002; Coulson, 2009; Dronkers a Avram, 2010). Žáci, pro které rodiče školu vybírali, obvykle dosahují lepších výsledků vzdělávání než ti, jejichž rodiče školu nevybírali.

Přesto tyto výsledky neposkytují dostatečné opodstatnění svobodného výběru školy. Z hlediska metodologického srovnávání výsledků není bezproblémové kvůli tomu, že se liší důvody, proč rodiče vyberou konkrétní školu – kvalita akademických výsledků nemusí být jediným ani nejdůležitějším kritériem výběru školy, navíc ne všechny skupiny by se shodly na tom, co konstituuje kvalitu vzdělávání (Bosetti, 2004). Dalším důvodem je fakt, že nevíme, jaké výsledky by žáci dosahovali v nediferencovaném systému (Veselý a Matějů, 2010, s. 60). Metodologicky je srovnávání problematičké také kvůli tomu, že výsledky vzdělávání jsou posuzovány různorodými způsoby.

Zároveň víme, že školy primárně vybírají vzdělanější rodiče s vyššími příjmy (např. Willms a Echols, 1992; Butler, Carr, Toma a Zimmer, 2013). Proto vyšší šance na lepší výsledky jenom pro ty, jejichž rodiče jsou vzdělanější či mají vyšší příjem, neobstojí jako dostatečné ospravedlnění výběru volby školy z hlediska rovných příležitostí ve vzdělávání. Při posuzování opatření, které volbu školu umožňují, je tedy potřeba zvažovat, jakou cenu je společnost za lepší výsledky lépe situované části populace ochotna platit. Ve vzdělávacím systému totiž zůstávají všichni, nejenom ti, co si vybírali, a byť se jejich výsledky mohou zlepšovat a dokonce se mohou (nikoliv však nutně) zlepšovat i celkové výsledky systému, může tomu tak být za ceny rozevírání nůžek mezi výsledky lépe a hůře situovaných, které poukazují na zhoršování situace pro ty, kteří se nacházejí na okraji společnosti. Jako příklad mohou sloužit dopady reformy v Bavorsku<sup>2</sup>, která posunula rozdělování dětí z 6. do 4. ročníku – zatímco výkon žáků v akademickém studijním proudu nebyl ovlivněn, výsledky patnáctiletých žáků ve středním a nižším vzdělávacím proudu se zhoršily a také vzrostl podíl studentů s velmi špatnými výsledky

---

<sup>2</sup> Jde o reformu z roku 2000. Původně byli studenti v základní studijním proudu (Hauptschule) a středním vzdělávacím proudu (Realschule) oddělováni na konci 6. ročníku, po reformě už ve 4. ročníku.

v nejnižší vzdělávací větvi (Piopiunik, 2014). Takovýto vývoj může mít v dlouhodobém horizontu velmi nepříznivé důsledky nejenom z hlediska zlepšování výsledků vzdělávání, ale také pro kohezi a celkovou atmosféru ve společnosti.

Druhá skupina prací se věnuje dopadům volby školy na rovné příležitosti ve vzdělávání. Výzkumy zjišťují, jak se mění složení vybíraných a ostatních škol, pokud jde o rasu, etnicitu, náboženské vyznání a socioekonomický status. Řada prací ukázala, že možnost volby školy zvýšila stratifikaci mezi školami (např. Gorard a Fitz, 1998, s. 365; Phillips, Larsen a Hausman, 2015), a vedla k větší socioekonomické a rasové segregaci (Levin, 1998, s. 373). Jejím primárním negativním důsledkem je tedy tendence zvyšovat propast mezi privilegovanými a neprivilegovanými.

V případě univerzální možnosti volby jsou lepší školy obsazeny rodinami s dobrým socioekonomickým zázemím a rodinami dominantní etnické nebo národnostní skupiny (Davies a Aurini, 2011). Příslušníci různých sociálních vrstev se totiž významně liší motivací a tím, kolik jsou ochotni a schopni investovat do výběru školy, a také kapacitou vybrat mezi školami tu nejlepší (Ambler, 1994, s. 454). Opakovaně se ukazuje, že rodiče s nízkými příjmy mají v průměru o dostupných školách velmi málo informací (např. Bussel, 1998; Schneider a kol., 1998, s. 769). Lepší socioekonomický status totiž poskytuje znalosti a peníze na volbu a příslušnost k dominantní skupině se také projevuje motivací oddělit se od menšin (Lauen, 2007). Rodiče jsou při výběru citliví k sociálním charakteristikám žáků, v důsledku čehož výběr školy podporuje ekonomickou segregaci (Lankford a Wyckoff, 1992, s. 333-334). Zároveň může docházet k etnické segregaci, a to i v případě, kdy není doprovázena rezidenční segregací, jak to v Kodani doložila Rangvid (2007).

Navíc ti rodiče, kteří vybírali, obvykle vybírali dobře, tedy volili školy s vyšším socioekonomickým zázemím a s lepšími výsledky (Willms a Echols, 1992, s. 339), ve kterých jejich děti získávají kvalitnější vzdělání (Manski, 1992, s. 351). Nicméně školy s lepšími výsledky nebyly efektivnější než spádové školy ve zlepšování výsledků, když se zohlednilo socioekonomické zázemí žáků (např. Willms a Echols, 1992, s. 339, Carrasco a San Martín, 2012).

Finanční ani informační zdroje rodin ovšem samy o sobě nestačí, aby vysvětlily chování rodičů při výběru školy, nezachycují totiž kulturní dimenzi výběru školy (Bulman, 2004, s. 492). Právě kulturními zdroji rodičů je totiž ovlivňováno rozhodnutí aktivovat zdroje.



Důležitým mechanismem, díky kterému si rodiče ze středních vrstev umí vybrat lepší školy, je využívání sociálních sítí<sup>3</sup> (Bosetti, 2004). Podrobněji způsob sociální konstrukce kvality školy na příkladu výběru školy v Kalifornii popsala Holme (2002). Podle ní informace o školách ze sociálních sítí neposkytovaly informace o úrovni výuky, nebo učivu. Místo toho stavěly na názorech jiných rodičů na to, jestli je škola obecně dobrá či špatná. Holme ukázala, že reputace škol byla nejenom šířena sociálními sítěmi, ale byla jim vlastně vytvářena, přičemž status školy se odvíjel od statusu rodin, jejichž děti školu navštěvovaly.

Informace, které rodiče ve svých sociálních sítích získávají, Ball a Vincent (1998) nazvali „horkými“, a ukázali, že hrají při rozhodování rodičů větší roli než „studené“ formální informace, které škola o sobě produkuje sama, anebo jsou k dispozici ve formě výsledků z testování. „Horké“ znalosti jsou sociálně ukotvené v sítích a lokalitách, v různých společenských skupinách a vrstvách jsou distribuovány a také používány různým způsobem. Ball (ibid) popsal tři základní způsoby, jakým rodiče při hodnocení zohledňují „horké“ informace ze sociálních sítí: jsou jimi nedůvěra (suspicion), pochybnosti (doubt) a přijetí (acceptance). Tyto tři kategorie nepovažuje za přímo propojené se sociální třídou, do které lze rodiče zařadit, nicméně popsal několik typů chování, které jsou častější ve vybraných sociálních frakcích. Nedůvěřiví k referencím jsou zejména rodiče z profesní střední třídy, kteří mají kulturní kapitál, aby hledali rozsáhlejší a detailnější „studené“ znalosti, kterými buď nahradí, nebo přinejmenším doplní znalosti ze sociálních sítí. Rodiče z dělnické třídy na druhou stranu nevnímají rozdíl mezi školami jako zásadní, a proto žádné další informace nevyhledávají. Ti, kdo „horké“ znalosti používají, nicméně mají o nich pochybnosti, patří do skupiny zdatně vybírajících rodičů a středně zdatně vybírajících rodičů<sup>4</sup>. Pro ně jsou informace ze sociálních sítí často spíše zdrojem stresu a úzkosti. Nejvíce užitečné jsou tyto znalosti pro třetí skupinu – akceptující rodiče, mezi kterými jsou převážně ti středně zdatně vybírající. Pro ně reference představují spolehlivý a srozumitelný zdroj informací, díky

---

<sup>3</sup> Sociální síť se v kontextu disertační práce nemyslí internetová služba, která registrovaným členům umožňuje vytvářet si profil, komunikovat spolu a sdílet informace (např. Facebook), ale „soustava reciprocitních sociálních vztahů mezi třemi a více lidmi a interakce z nich vzešlé s šancemi a omezeními, která přinášejí“ (Buščíková, 1999, s. 193).

<sup>4</sup> Kategorie „skilled/privileged choosers“, „semi-skilled choosers“ a „disconnected“ zavedli Gewirtz, Ball a Bowe (1995) (citováno dle Tooley, 1997). Tyto skupiny vznikly na základě kombinací dvou kategorií: inklinace k volbě a kapacity pro volbu. Zdatně vybírající rodiče (skilled/privileged) vykazují vysokou inklinaci a vysokou kapacitu, středně zdatně vybírající rodiče mají vysokou inklinaci a nízkou kapacitu a „odpojení“ rodiče pak nízkou inklinaci a nízkou kapacitu. Tato typologie je poměrně široce používána navzdory kritickým ohlasům (viz například Tooley, 1997).

kterým školu „dekódují“ a pak provedou volbu zakotvenou v názorech jiných rodičů. A právě tato ukotvenost je ujišťuje, že navzdory možným pochybnostem zvolili správně.

Z výše uvedeného je patrné, že není možné analyzovat volbu školy bez sociálního kontextu a zacházet s hodnocením informací v rámci procesu jako s čistě individualizovaným racionálním kalkulem. Hodnocení informací (ať už „horkých“, či „studených“) je intenzivně propojeno s kontextovými faktory utvářejícími fyzické i sociální prostředí, ve kterém rodič žije.

Toto holistické pojetí ovšem často není zohledněno, navíc s kritérii pro výběr školy (například akademické kvality, školní klima, kázeň) je často zacházeno tak, jako by měly sdílený obsah a jakoby byly dobře měřitelné místo zohlednění faktu, že tato kritéria jsou ve skutečnosti sociálními konstrukty (Holme, 2002).

Kvůli možnosti výběru dochází k tomu, že angažovaní rodiče ze střední vrstvy se koncentrují na vybraných školách, a „zbytkové“ školy jsou tak ochuzovány o klíčový zdroj, který by mohl vést k jejich zlepšení. Zveřejňování vzdělávacích výsledků v situaci, kdy si rodiče často vybírat prakticky nemohou (například nízkopříjmové rodiny), pak slouží spíše jako připomínka nízkého statusu (Bosetti a Pyryt, 2007), než jako účinná pobídka změnit školu a zapojit tak do formování nabídky tržní mechanismy.

Výběr školy je ve významné míře formován praktickými důvody a v konečném důsledku odráží směs praktických zájmů a širších postojů (Schneider a Buckley, 2002; Hastings, Kane a Staiger, 2005). Praktická kritéria, která rodiče zohledňují, mohou zahrnovat například náboženství, speciální programy, vzdálenost bydliště nebo docházku sourozenců. Například Bosetti a Pyryt (2007) ukázali, že rodiče, kteří dávají své děti do veřejných škol, hledají především blízkost školy, akademická reputace je až na druhém místě. Pro rodiče, kteří zapisují děti do alternativních škol, je nejdůležitější akademická reputace následovaná nabízenými speciálními programy a vírou, že škola sdílí jejich přesvědčení a hodnoty týkající se vzdělávání. Rodiče, kteří volí církevní školy, hledají školu, která sdílí jejich přesvědčení a hodnoty, má dobrou akademickou reputaci a specifický styl vyučování. Ochota rodičů akceptovat větší vzdálenost školy se ale může měnit také v závislosti na vnímaných attributech školy Collins a Snell (2000, s. 813).

Většina výzkumů má tendenci zdůrazňovat okamžitá a praktická kritéria pro volbu školy. Gorard (1998, s. 511) upozornil na domino efekt, který může přetrvávat až tři generace: rozhodnutí udělaná dnes reflektují ta, která byla udělaná v předchozí době. Rodiče při volbě školy používají spíše historická než aktuální data a výběr školy dnes je ovlivněn zkušenostmi rodičů s vlastním vzděláváním.

### **2.3 Teorie vysvětlující mechanismy výběru školy**

Výběr školy je považován za jeden z mechanismů reprodukce vzdělanostních nerovností. Proto teorie vysvětlující mechanismy výběru školy jsou v zásadě součástí velké skupiny teorií, které se pokoušejí vysvětlit mechanismy, kterým je udržována stávající stratifikace společnosti. Teoretických vysvětlení reprodukce vzdělanostních nerovností existuje celá řada, podrobnější přehled je možné získat i z česky psaných odborných textů (např. Katrňák, 2004; Greger, 2006; Veselý a Matějů, 2010). Z hlediska vzdělávání je zásadní otázkou to, nakolik je škola institucí principiálně přispívající k reprodukci nerovností, které si do ní děti přinášejí, anebo naopak zařízením, které umožňuje tyto nerovnosti snižovat. Vzhledem k tématu dizertační práce je tedy otázkou, nakolik je volba školy mechanismem, který reprodukci vzdělanostních nerovností posiluje nebo oslabuje.

Mezi teoriemi, které vysvětlují vznik vzdělanostních nerovností prostřednictvím volby školy, mají z hlediska pečlivého rozvažování a promyšlení volby dominantní postavení dva přístupy: teorie racionálního jednání (rational action theory – RAT) a Bourdieho teorie sociální reprodukce. Tyto teorie vytvářejí do jisté míry komplementární výklad zkoumaného jevu, v každé z nich je ale větší důraz kladen na jiné faktory vytvářející sociální realitu. Autoři, kteří se hlásí k první z nich, v zásadě považují proces volby za vysoce racionální, přívrženci druhého směru zdůrazňují předurčenost rozhodování danou sociálním a kulturním kontextem.

Teorie racionálního jednání, rozpracovaná pro oblast vzdělávání zejména Goldthropem a Breenem (Breen, Goldthrope 1997, Goldthrope 1998), staví na neoliberálním východisku, že rodiče se chovají jako racionální aktéři – vybírají mezi různými vzdělávacími alternativami, které jsou pro ně dostupné, na základě hodnocení nákladů a výnosů a na základě vnímané pravděpodobnosti více nebo méně úspěšných výsledků, spíše než že by „bezmyšlenkovitě následovali sociální normy nebo dávali nerefléktovaný průchod kulturním hodnotám“ (Goldthrope, 1996, s. 485). Tato teorie předpokládá, že aktéři mají jasné cíle, alternativní prostředky pro prosazování těchto cílů a kapacitu, aby konali autonomně při naplňování svých cílů způsoby, které jsou více či méně patřičné vzhledem k situaci, ve které se nacházejí. Mají také do jisté míry znalosti o společnosti, ve které žijí, a jejich situaci v jejím rámci, zvláště pokud jde o příležitosti a překážky, které se vztahují k jejich cílům, spíše než že by byli celkem neinformovaní nebo „ideologicky pošetilí“. Zároveň si ale uvědomoval, že odklon od „dokonalé“ racionality je velmi častý, nicméně předpoklad čisté racionality nepovažoval pro RAT za zcela nutný. Vycházel z předpokladu, že pokud jsou sociální

jevy výsledkem individuálních akcí velkého množství jedinců, tak stačí, když v jejich jednání převládá racionalita nad jinými faktory.

I zastánci teorie racionální volby připouštějí, že rozhodování rodičů o volbě školy není kulturně nezávislé: individuální rozhodování se vždy realizuje v daném sociálním kontextu (Hechter a Kanazawa, 1997). To pak vede k různým volbám v případě rodičů s různou úrovní dosaženého vzdělání. Pokud rodiče s nižším vzděláním vyhodnotí pravděpodobnost získání dobrých výsledků ve vyšším stupni vzdělávání jako příliš nízkou a/nebo příliš nákladnou, není z jejich hlediska racionální investovat do nejisté vzdělávací dráhy dítěte a volí pro něj nižší, ale spolehlivější a z hlediska budoucích nákladů levnější variantu vzdělávání (např. Raftery a Hout, 1993).

Z pohledu přívrženců teorie racionálního jednání tedy RAT uspokojivě vysvětluje způsob, jakým se jedinci při tvorbě školy rozhodují v daném sociálním kontextu, nicméně pro zasazení tohoto rozhodování do širších souvislostí je důležitá Bourdieho teorie sociální reprodukce, vymezující hranice, v rámci kterých je racionální jednání aplikováno (Glaesser a Cooper, 2014).

Autoři vycházející z Bourdieho teorie kulturní reprodukce zdůrazňují, že volba školy je určována spíše nevědomými procesy v důsledku kulturního a sociálního kontextu, než že by byla produktem racionálního deliberativního zvažování. Dle Bourdieho a Passerona (1977) je vzdělávací dráha utvářena rodinnými dispozicemi v kombinaci s uspořádáním vzdělávacího systému. Bourdieu tvrdí, že mechanismus reprodukce sociální nerovnosti je založen na efektivním přenosu výhodného společenského postavení z rodičů na potomky. Jako prostředek pro reprodukci sociálního statusu slouží různé formy kapitálu, jímž rodiče vybavují své děti. Pro utváření vzdělanostních nerovností je důležitý zejména kulturní kapitál. Kulturní kapitál je úzce provázán s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Tvoří ho znalosti, dovednosti a návyky, které se vytváří v průběhu dětství a které jsou určovány kulturním kapitálem jeho rodičů. Bourdieu upozorňuje, že školy a učitelé vytváření těchto nerovností podporují tím, že oceňují vlastnictví elitního kulturního kapitálu a nastavují standardy tak, že zvýhodňují děti ze střední a vyšší vrstvy a vylučují ostatní.

Kulturní kapitál ovšem nedokáže vysvětlit nerovnosti vyčerpávajícím způsobem (např. Sullivan, 2001), proto další modely zohledňují i aspirace rodičů a ekonomické zdroje (např. Barone, 2006). Na vytváření nerovností se může kromě kulturního kapitálu podílet i kapitál sociální. Ten je definován jako souhrn aktuálních a potenciálních zdrojů, které mohou být mobilizovány prostřednictvím členství aktérů v sociálních sítích a organizacích (Bourdieu, 1986). I když teorie sociální reprodukce z hlediska teoretického vysvětluje vznik vzdělanostních nerovností poměrně přesvědčivě, její

empirické ověřování přináší nejednoznačné výsledky. Za jednu z příčin je považována různorodá operacionalizace základních pojmů teorie – zejména habitu a kulturního kapitálu a absence důkladného zohlednění jejich komplexní povahy a vzájemné propojenosti.

## **2.4 Volba školy v ČR**

V České republice si rodiče do roku 1989 školu vybírat nemohli a dítě museli zapsat do spádové školy. Po roce 1989 se tendence k větší liberalizaci ve všech oblastech života projevila i v oblasti vzdělávání a rodiče mohli začít vybírat z dostupných škol tu, která se jim pro jejich dítě jevila nejvhodnější.

Možnost volby byla uzákoněna relativně brzy po zavedení demokracie a byla vnímána jako realizace nezpochybnitelného práva rodičů vybrat si pro své děti takové vzdělání, které je dle Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod v souladu s jejich vlastním filozofickým a náboženským přesvědčením (Evropský soud pro lidská práva, 2002). Zároveň byla považována za příležitost pro zlepšení kvality školy prostřednictvím emancipace rodičů.

O tom, jak moc rodiče toto nově nabyté právo využívali, máme z výzkumných šetření poměrně málo dokladů. Dle kvantitativního výzkumu z roku 2009, který realizovala společnost STEM/MARK (2009), téměř polovina rodičů (45 %) školu pro své dítě vybírala. Přístup k výběru školy přitom významně souvisel se socioekonomickým statusem rodiny. Školu pro své dítě nevybíralo 69 % rodičů bez maturity oproti pouhým 34 % rodičů s vysokoškolským vzděláním. Podobně diferencující charakter mělo i sebezaražení do společenské vrstvy.

Napříč strategickými dokumenty i akademickými pracemi je shoda na tom, že spravedlivost ve vzdělávání je jedním z důležitých cílů vzdělávání. Nicméně žádný z českých strategických dokumentů nepovažuje volbu školy za problematickou z hlediska rovných příležitostí ve vzdělávání. Dosud byla jako kontroverzní vnímána vnější diference jenom ve vztahu k osmiletým gymnáziím v souvislosti s tím, že druhým nejsilnějším prediktorem při přijímání žáků je rodinné prostředí, které ovlivňuje proces zařazování žáků do výběrových větví nezávisle na jejich studijních předpokladech a výsledcích (Straková a Greger, 2013). Děje se tak navzdory tomu, že víceletá gymnázia nepřispívají více než základní škola v kombinaci se čtyřletým gymnáziem k rozvoji kompetencí žáků v matematice a mateřském jazyce (Straková, 2010, s. 205).

Za problematickou lze ale považovat už diferenciaci v rámci primárního vzdělávání, která má v ČR dlouhé tradice. Již při zahájení povinného vzdělávání jsou žáci rozdělováni do základních škol hlavního proudu a do základních škol s omezeným kurikulem<sup>5</sup>. Navíc i v rámci hlavního vzdělávacího proudu stále existují školy s rozšířenou výukou některých předmětů (například cizích jazyků, matematiky a přírodovědných předmětů). Kurikulární reforma, ve školách plošně realizovaná od roku 2007, navíc umožnila další rozrůznění vzdělávací nabídky, která se formálně neprojevuje ve statistikách sbíraných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V mnoha školách vznikají třídy s odlišným kurikulem, do kterých jsou žáci často již na vstupu do povinného vzdělávání přijímáni na základě ověřování schopností a předpokladů, které mají charakter přijímacích zkoušek, byť formálně přijímacím řízením nejsou.

I když volba školy na úrovni primárního vzdělávání nepředstavuje klasickou vnější diferenciaci na základě odlišného kurikula<sup>6</sup>, přesto může být zdrojem nerovných příležitostí. Dnes není nutné mít obavy o to, zda dítě absolvuje základní vzdělávání, až na malé výjimky jej absolvují všechny děti. O to důležitějším se ale stává, na jaké škole dítě základní vzdělání získá. České školy se totiž značně liší, pokud jde o výsledky vzdělávání (Straková, 2010). Proto mohou být šance dítěte získat kvalitní vzdělávání významně ovlivněny již výběrem základní školy. Na výběr školy v primárním vzdělávání je tedy nutné nahlížet jako na možnost získat poziční výhody již při zahájení povinné školní docházky.

Česká veřejnost má k časné diferenciaci dlouhodobě velmi ambivalentní přístup. Dosud nejrozsáhlejší šetření v tomto směru realizovali Greger, Chvál, Walterová a Černý (2009). Jejich analýza ukázala, že česká veřejnost na téma časného vnějšího rozdělování žáků nemá příliš ujasněný názor - respondenti na protichůdné výroky charakterizující jejich vztah k rozdělování žáků relativně často odpovídali nekonzistentně. Autoři studie nabídli několik možných vysvětlení: může jít o celkový stav české společnosti, ve kterém se mísí touha po rovnosti s touhou po individualizmu, ale také o absenci důkladnější veřejné diskuse o otázkách vzdělávání. Upozornili také na vliv osobní zkušenosti s vybranou formou diferenciaci (např. osmiletým gymnáziem) na postoje k obecnějším jevům. Jejich výzkum ukázal, že v názorech české veřejnosti převažovala spíše podpora rozdělování žáků, nicméně tato podpora nebyla nijak výrazná a navíc nebyla výrazně

---

<sup>5</sup> Například do základních škol, které vzdělávají dle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

<sup>6</sup> Pojem vnější diferenciaci je zde užíván nejenom pro formální rozdělování žáků do různých vzdělávacích proudů (viz Greger, 2006; Veselý a Matějů, 2010), ale také jako termín popisující rozdíly ve složení žáků jednotlivých škol a tříd z hlediska socioekonomického zázemí.

podmíněna sociodemografickými charakteristikami. Žádné rozdíly nebyly shledány u voličů různých politických stran, z čehož autoři vyvozují, že problematika rozdělování žáků by nemusela být politizována. Upozornili, že veřejnost je rostoucími vzdělanostními nerovnostmi znepokojována a že s postoji veřejnosti k rozdělování žáků lze dále pracovat. Nicméně zdůraznili, že je důležité sledovat vlivy a způsob, jakým se názory na diferenciaci utvářejí.

Paradoxní postoj k problematice nerovností ukázalo i šetření rodičů žáků absolvujících povinné vzdělávání (STEM/MARK, 2009). Ač si naprostá většina rodičů myslí, že škola by měla odstraňovat znevýhodnění dětí ze sociálně slabých a problémových rodin, tři čtvrtiny rodičů považují za správné, že existuje do značné míry oddělené vzdělávání dětí s různými schopnostmi.

Podobně rozporuplný přístup k časné diferenciaci můžeme nalézt i u českých učitelů. Významná část učitelů nevnímá ranou diferenciaci jako zásadně škodlivou, učitelé jsou přesvědčeni, že výuka ve zvláštních školách poskytuje dětem lepší péči než v běžných školách a že rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání (Straková a kol., 2014). Stejně jako u veřejnosti, i u učitelů převažuje silná představa o genetické podmíněnosti školní úspěšnosti, a tak na mezigeneračním přenosu vzdělanostních nerovností nespatřují v zásadě nic špatného (Greger a Holubová, 2010).

Volba školy je v českém diskurzu novým tématem, který na rozdíl od vnější diferenciaci dosud nebyl zkoumán. Analýzy, které by vyhodnocovaly, jakým způsobem volba školy ovlivňuje stratifikaci již v primárním vzdělávání, zatím nejsou dostupné, a to navzdory tomu, že z řady zahraničních studií je zřejmé, že svobodná volba školy ovlivňuje rovné příležitosti ke vzdělávání již na úrovni primárního vzdělávání. Nemáme tedy žádné výzkumné doklady o tom, zda i u nás volba školy již na úrovni primárního vzdělávání způsobuje významné rozdíly v sociálním složení škol. Máme ovšem mnoho důvodů se domnívat, že situace bude podobná jako v zemích se srovnatelnými kulturně historickým zázemím, jakými jsou například Německo nebo Rakousko. O zvýšeném riziku segregace svědčí rovněž velký zájem rodičů o některé školy, který je v době zápisů popisován médii.

Omezení nebo alespoň odsunutí časné vnější diferenciaci je součástí doporučení v oblasti vzdělávací politiky (např. OECD, 2013). Pro jakoukoliv změnu v možnosti časné vnější diferenciaci je důležité znát postoje rodičů i širší veřejnosti k časnému rozdělování žáků. Jak uvádí Veselý (2011), jednání klíčových aktérů má svůj základ v jejich znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, a jenom pokud se podaří tyto charakteristiky změnit, změní se i jejich jednání.

### **3. Metodologie výzkumu**

Výzkum volby školy probíhal v období let 2012 – 2015. V první fázi jsem se zabývala studiem literatury a formulací výzkumného problému. Ve druhé fázi jsem zahájila sběr a analýzu dat. Ty probíhaly v několika vlnách, po každé vlně analýzy bylo zadání pro sběr dat opětovně upraveno. V závěrečné fázi jsem výsledky analýzy zpracovala do formy zakotvené teorie.

#### ***3.1 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek***

Výzkumným problémem předkládané práce je proces volby školy v primárním vzdělávání ze strany rodičů. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na to, jakým způsobem rodiče vybírají školu pro své dítě, co je pro ně při výběru důležité, jak probíhá jejich rozhodování, s kým se radí a co nakonec při rozhodování rozhodne. Kontextem tohoto výzkumného záměru bylo uvažování o výběru školy pro primární vzdělávání jako o mechanismu, který umožňuje ranou diferenciaci a tím přispívá ke zvyšování vzdělanostních nerovností. Cílem bylo podrobněji popsat proces volby a lépe porozumět tomu, jak se konečné rozhodnutí o výběru školy utváří, jaké postupy rodiče používají a jak používané postupy ovlivňují výsledné rozhodnutí.

Základní výzkumná otázka zní následovně:

„Jak rodiče vybírají primární školu pro své dítě?“

Základní výzkumná otázka byla rozložena na několik dílčích výzkumných otázek:

- Kdy se rodiče začínají zabývat výběrem školy?
- Kde získávají informace pro své rozhodování?
- Jaká jsou jejich kritéria pro výběr školy?
- Jak je rodiče zdůvodňují?
- Jak se kritéria pro volbu školy mění v průběhu procesu výběru?
- Jaké etapy lze v průběhu procesu rozpoznat?
- Jak se rodiče v závěrečné fázi výběru rozhodují?
- Jaké faktory jejich strategie ovlivňují a utvářejí?

#### ***3.2 Výběr metodologického přístupu***

Strauss a Corbinová (1999) popisují tři situace, ve kterých je vhodné použít kvalitativní přístup:

„Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých



názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“

(Strauss a Corbinová, 1999, s. 11)

Při zkoumání volby primární školy nastávají v zásadě všechny tři uvedené situace. Výběru školy na úrovni primárního vzdělávání dosud v českém pedagogickém ani sociologickém výzkumu nebyla věnována významnější pozornost – o tomto jevu tedy z hlediska popisu jeho dimenzí nemáme mnoho informací.

V případě sledovaného jevu platí do jisté míry i druhý argument – proces přechodu byl již v České republice zkoumán na úrovni vstupu do středního a terciárního vzdělávání, takže obecnější charakteristiky procesu tranzice jsou již podrobněji popsány, byť ne na úrovni primárního vzdělávání.

V našem případě je ale nejrelevantnější třetí argument pro použití kvalitativního přístupu - český pedagogický výzkum se může prezentovat mnoha pracemi postavenými na solidní kvantitativní bázi, podstatně méně je však prací kvalitativních. Toto poslední zdůvodnění hrálo při výběru kvalitativního přístupu významnou roli, protože jak je patrné z prací mnoha autorů, tak mnohdy v detailu nerozpoznatelném pomocí metod kvantitativního přístupu se může schovávat klíč k porozumění komplexních jevů (např. Creswell, 2007).

### **Limity kvalitativního přístupu**

Volba kvalitativního přístupu má ovšem i svá úskalí: každá interpretace kvalitativních dat je neoddělitelně propojena s osobností výzkumníka:

“Qualitative (...) research is arranged to allow insiders to speak for themselves, but it is a researcher who selects, organizes, interprets, and summarizes the material. Researcher selectivity is certainly a concern in qualitative research.”

(Rosenblat a Fischer, 2008, s. 174)

Pak se může stát, že různí výzkumníci dospějí i k významně odlišným závěrům:

„From a hermeneutic perspective, a researcher is constructing a “reality” with his or her interpretations of a text provided by the subjects of research; other researchers, with different backgrounds, could come to markedly different conclusions. “

(Schutt, 2012, s. 321)

## Výběr designu

Po volbě výzkumného přístupu jsem se zaměřila na výběr kvalitativního výzkumného designu. V první fázi jsem vybírala z designů popsanych v přehledové publikaci Švaříčka a Šedové (2007): zakotvená teorie, případová studie, etnografie a biografický design.

Vzhledem k výzkumným otázkám jsem zvažovala především dva výzkumné designy: **zakotvenou teorii a případovou studii.**

Jak uvádí Sedláček (2007), **případová studie** je „detailním studiem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům, přičemž za případ je považován integrovaný systém s prostorově i časově vymezenými hranicemi“. Případovou studii je vhodné použít, když se ptáme, jak a proč se dějí určité současné jevy, nad kterými máme velmi omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu. Je výhodným postupem při zkoumání specifických, velmi komplexních sociálních jevů. Volba případu má být nenáhodná a má zajistit, aby zkoumaný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. V tomto designu je možné zaměřit se buď na jediný případ, nebo realizovat šetření u minimálně dvou případů (mnohonásobné případové studie). V mém případě by se tedy jednalo o podrobný popis rozhodování několika rodin. Kromě výpovědí rodičů by bylo součástí výzkumu i podrobné zmapování situace rodiny včetně jejího sociálního prostředí, nabídky škol v obci a ostatních vnějších okolností, které mohou rozhodování ovlivňovat. Pokud bych výzkum koncipovala jako vícepřípadovou studii, musela bych se také rozhodnout, zda se budu snažit do výzkumu zařadit několik podobných případů – rodin s podobným zázemím, v obci podobné velikosti apod., abych podrobněji porozuměla situaci takových rodin, nebo zda se pokusím prostřednictvím několika rozmanitých případů porozumět rozdílům v přístupu rodin rozhodujících se v odlišných podmínkách.

Dle Šedové (2007) je základním principem **zakotvené teorie** používání systematických induktivních postupů pro vytváření teorie. Základními principem je přistupovat k datům s maximální otevřeností, nedefinovat předem proměnné, ale pole zájmu. Cílem je identifikovat na základě dat relevantní proměnné, operacionalizovat vztahy mezi nimi a vytvořit dynamický popis dění. Vysoká míra abstrakce pak umožňuje formulovat teorii, která je sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými. Nepředpojatost vzhledem k datům je umožněna mj. tím, že hlavní práce s literaturou nastává až „ex post“, kdy výzkumníci srovnávají své nálezy s jinými.

Po zvážení všech okolností jsem se rozhodla pro design zakotvené teorie s cílem popsat proces v celé jeho šíři a rozmanitosti a neomezovat se jenom na několik vybraných případů.

Zakotvená teorie (grounded theory) byla vyvinuta v šedesátých letech 20. století, jejími autory jsou Barney Glaser a Anselm Strauss (Šedřová, 2007, s. 84). Jejich práce byly reakcí na fakt, že metody společenskovedního výzkumu se do té doby soustřeďovaly především na ověřování již existujících teorií, které vznikaly prostřednictvím deduktivního způsobu uvažování. Jejich cílem proto bylo nabídnout vytvoření teorie, která by nevznikala „pouhým“ dedukováním, ale vycházela by přímo z dat (Glaser a Strauss, 1967, s. 2). Tím vlastně definovali podstatu zakotvené teorie – její zakotvení spočívá v získaných datech, ze kterých je pak postupně vytvářena. Konkrétní postupy, kterými se teorie z dat vytváří, se později staly také předmětem mnoha diskusí a vedly k rozdělení autorského dua a posléze k vytváření celých metodologických škol, které postupy původně navržené Glaserem a Straussem různě upravovaly a modifikovaly.

Strauss a Corbin (1994) považují za hlavní rozdíl, který odlišuje design zakotvené teorie od jiných kvalitativních metodologických přístupů, důraz na postupný vývoj teorie. Další významnou charakteristikou je pak verifikace navržených hypotéz už v průběhu projektu a předpoklad, že pro jejich ověření není nutný následný kvantitativní přístup. Za výhodu je považována možnost vyvinout teorii se značnou konceptuální hustotou. Dalšími charakteristickými znaky jsou pak neustálé srovnávání, systematické kladení otevřených otázek vztahujících se ke zkoumaným konceptům, teoretické vzorkování, systematické kódování a doporučené postupy vhodné pro dosažení konceptuální denzity.

Teorie je tedy prozkoumána, zformulována a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14).

Zakotvená teorie využívá tři základní typy procedur: sběr dat, analýzu dat a formulování teorie.

### **3.3 Sběr dat**

V klasické zakotvené teorii je sběr dat veden zastřešující otázkou:

What's happening here? (Glaser, 1978, citováno dle Charmaz, 2006), tedy

Co se to tady děje? O co tady jde?

Dle Charmaz (2006, s. 20) lze tuto otázku pokládat ve dvou rovinách: Jaké jsou základní sociální procesy? Jaké jsou základní sociálně-psychologické procesy? Zároveň

upozorňuje, že posuzování „základnosti“ procesů je subjektivní a že napomocť rozlišení mohou doplňující otázky:

- Z hlediska koho je daný proces základní? A pro koho je marginální?
- Jak se pozorované sociální procesy vynořují? Jak je akce účastníků konstruuje?
- Kdo tyto procesy kontroluje? Za jakých podmínek?
- Jaké významy přiřkládají různí účastníci těmto procesům? Jak o nich mluví? Co zdůrazňují? Co nezmiňují?
- Jak a kdy se významy a akce týkající se procesů mění?

Sběr dat pro využití v designu zakotvené teorie se musí vyznačovat graduálností. To znamená, že po analýze prvního souboru dat je nutné hledat taková data, která zaplní mezery a přinášejí nové relevantní poznání. Zároveň hledáme data, která by umožnila rozvinout zárodečnou teorii, snažíme se tedy o teoretické vzorkování. To se vyznačuje hledáním relevantních dat, která rozvíjejí objevující se teorii. Hlavním cílem je rozpracovat a vypilovat kategorie, které teorii vytvářejí (Charmaz, 2006, s. 96).

Sběr dat je možné ukončit až ve chvíli, kdy dojde k teoretickému nasycení. To se projevuje tím, že nové případy již přestávají přinášet nové informace.

Hlavním zdrojem dat pro výzkum byly polostrukturované rozhovory a ohniskové skupiny.

### **Rozhovory**

Cílem polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s rodiči bylo zjistit, jak přistupují k volbě školy pro své dítě, podle čeho se orientují, jaká kritéria hrají roli ve výběru školy a podle čeho se ve finální fázi rozhodují.

Rozhovory byly vedeny buď v neutrálním prostředí (kavárna, učebna /ne školní/), nebo přímo v budově školy. Pokud byly rozhovory vedeny v budově školy, byla pro ně vždy vyčleněna zvláštní místnost, ve které se v době provádění rozhovoru nacházela pouze tazatelka a respondent (v některých případech spolu s dítětem).

Většinu rozhovorů (24) jsem vedla sama, zbylých 17 vedla Mgr. Zuzana Svobodová jako spoluřešitelka výzkumného projektu GA UK<sup>7</sup>. Rozhovory probíhaly v šesti etapách:

1. etapa – říjen – listopad 2012
2. etapa – únor 2013
3. etapa – červen 2013

---

<sup>7</sup> Šlo o projekt č. 638813 *Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy*.

4. etapa – srpen 2013
5. etapa – říjen 2013
6. etapa – březen 2014

Pro vedení rozhovoru jsem využila osnovu (viz příloha 1). V souladu s konceptuálním přístupem zakotvené teorie byla data z každé vlny analyzována a následně byla osnova polostrukturovaných rozhovorů upravena tak, aby reflektovala skutečnosti zjištěné v předchozí fázi šetření. Příklad upravené osnovy rozhovoru uvádí příloha 2.

### **3.4 Výběr respondentů**

Výběr respondentů jsem podřídila principům zvoleného výzkumného designu. Cílem tedy nebylo vybrat takové respondenty, kteří by reprezentovali populaci z hlediska obvyklých charakteristických proměnných, ale spíše najít respondenty, kteří budou reprezentovat různorodé dimenze sledovaného jevu, tedy procesu volby školy (Hendl, 2005).

Zároveň samozřejmě bylo možné očekávat, že diferencující budou charakteristiky, které se uplatňují i při výběru reprezentativní populace při kvantitativních výzkumech, tedy socioekonomické zázemí (reprezentované nejvyšším dosaženým vzděláním), velikost sídla a socioekonomické charakteristiky regionu. Proto byli respondenti vybíráni i s ohledem na tyto charakteristiky.

Pro získání respondentů byly použity dvě základní metody: metoda sněhové koule a inzerát.

Metodu sněhové koule jsem uplatnila, když jsem oslovila své kolegy, kteří procházeli obdobím výběru školy pro své děti, se žádostí realizovat na toto téma rozhovor. Tato metoda je primárně určena pro studium těžko dostupných populací (Heckathorn, 1997). Vzhledem k tomu, že jsem se již v době začínajícího výzkumu nepohybovala v komunitě rodičů, kteří mají děti ve věku vstupu do primárního vzdělání, a zároveň jsem měla minimální zkušenosti s rekrutací respondentů pro kvalitativní výzkum, byla pro mě de facto tato komunita obtížně dosažitelná, což mě opravňovalo použít právě metodu sněhové koule.

Pro výběr respondentů jsem použila pouze dvě pragmatická kritéria: dítě ve věku přechodu do primárního vzdělávání a ochota věnovat čas k rozhovoru bez finanční pobídky. Takto jsem získala prvních pět respondentů, se kterými jsem provedla rozhovory v průběhu října a listopadu 2012. Všechny respondenty jsem znala osobně, kromě Míši, která mi byla doporučena Jirkou.

Druhou použitou metodou byl inzerát. Po získání prvních dat od respondentů žijících ve velkoměstě a jeho satelitech jsem se zaměřila na získání respondentů z vesnického sídla v kraji s poměrně nízkou úrovní dosaženého vzdělání. Pro jejich získání jsem využila kontaktní osobu ve vybrané obci, která se stala místní koordinátorkou výzkumu. V místním předškolním zařízení umístila inzerát, který upravila dle zaslaného vzoru (viz příloha 3). Dále zajistila místnost, ve které probíhaly rozhovory. Následně mi předala kontakty na přihlášené potenciální respondenty. Ty jsem telefonicky oslovila den před realizací rozhovoru, abych tímto způsobem připomněla, že se blíží termín realizace rozhovoru a zvýšila tak pravděpodobnost účasti. Metoda inzerátu byla použita ve čtyřech případech: pro ohniskovou skupinu ve velkoměstě, pro dvě menší obce (v každé z nich byla jenom jedna spádová škola, zároveň ale existovala reálná možnost dojíždění do jiné školy) a pro středně velké město.

Výslednou strukturu respondentů popisuje tabulka 1.

**Tabulka 1 - Struktura respondentů výzkumu**

kategorie		počet respondentů	
		rozhovory	ohniskové skupiny
<b>pohlaví</b>	ženy	38 (93 %)	10 (77 %)
	muži	3 (7 %)	3 (13 %)
<b>vzdělání</b>	základní	3 (7%)	0 (0 %)
	středoškolské s vyučením	9 (22 %)	5 (38 %)
	středoškolské s maturitou	13 (32 %)	3 (24 %)
	vysokoškolské	16 (39 %)	5 (38 %)
<b>typ sídla</b>	do 999 obyv.	12 (29 %)	1 (8 %)
	1 000 – 4 999 obyv.	18 (44 %)	
	5 000 – 19 999 obyv.	6 (15 %)	1 (8 %)
	20 000 – 99 999 obyv.	1 (2 %)	
	100 000 a více	4 (10 %)	11 (84 %)

<b>celkem</b>	<b>41 (100 %)</b>	<b>13 (100%)</b>
---------------	-------------------	------------------

### **3.5 Záznam a příprava dat**

Data z rozhovorů byla zaznamenávána na diktafon Sony ICD-UX523F ve formátu MP3. Následně jsem část rozhovorů přepsala a část zadala k přepisu agentuře Prepis.eu. Rozhovory byly přepsány dle transkripční konvence A. E. Leix (2006). Cílem této konvence je v maximální míře zprostředkovat nejenom věcný obsah rozhovoru, ale také jazykovou kulturu mluvčího, míru kultivovanosti jeho projevu a jeho momentální psychické rozpoložení (Leix, 2006, s. 43), které může být důležitou informací pro interpretaci zjištění. Proto se zvolená transkripční konvence neřídí běžnými pravidly českého pravopisu (například v používání velkých písmen na začátku vět, nebo při používání interpunkce). Základní prvky konvence jsou uvedeny v příloze 4.

Následně byly přepisy anonymizovány – všechna osobní jména a názvy, které by umožnily identifikaci lokalit nebo osob, byly nahrazeny smyšlenými jmény tak, aby tato jména byla konzistentní, pokud jde o rozhovory z jedné lokality.

### **3.6 Čtení a poslouchání**

Maxwell (2005) upozorňuje, že analýzu dat nelze redukovat pouze na kódování, a uvádí, že řada výzkumníků používá i další strategie, často nicméně tyto své postupy nepopisují. Mezi ně patří například čtení přepisů rozhovorů a poslouchání jejich nahrávek.

Opakované poslouchání nahrávek probíhalo zvláště v průběhu přepisování rozhovorů. Toto opakované poslouchání způsobilo, že některé datové úryvky se mi výrazně vryly do paměti. Toto pamětné vštípení má své světlé i stinné stránky. Světlé spočívají v tom, že usnadňuje komparaci dat – při čtení nebo poslouchání dalších rozhovorů jsem si uvědomovala, že jsem se s podobným jevem nebo postojem v datech již setkala. Za stinnou stránku lze považovat skutečnost, že ty úryvky, které slyšíme opakovaně a následně si lépe pamatujeme, mohou působit dojmem, že jsou častější nebo důležitější, pokud výzkumník dostatečně nereflektuje důvody, které ho k takovým soudům vedou.

Při čtení přepisů jsem si uvědomovala, že pro interpretaci mimoverbálních složek rozhovoru je důležité důkladné osvojení si konvence přepisu. Navzdory mnoha grafickým prostředkům, které transkripce používá, aby zprostředkovala mimoverbální složky rozhovoru, dojem z přepisu nedokázal nahradit vjem, který vzniká v průběhu poslechu nahrávky, proto jsem se v některých případech k nahrávkám vracela.

### **3.7 Metody analýzy dat**

Analýza dat je proces, ve kterém jsou data rozebrána, konceptualizována a opět složena novými způsoby. Rozebráním vznikají datové úryvky (indikátory), ty se pak rozřazují k příslušným kódům (konceptům). Koncepty jsou slučovány na základě jednotícího kritéria a vytvářejí kategorie (proměnné). (Šedřová, 2007, s. 91)

Za klíčové kroky analýzy jsou považovány kódování (redukce dat na smysluplné datové úryvky, kterým jsou přiděleny názvy), kombinování kódů do širších kategorií nebo témat a prezentace dat a jejich srovnávání prostřednictvím grafů, tabulek a schémat (Creswell, 2007, s. 148). Analýza dat tedy zahrnuje organizování dat – jejich rozdělování na uchopitelné jednotky, kódování, syntetizování a hledání vzájemných vztahů.

Dle Maxwella (2005, s. 96) je kódování hlavní kategorizační strategií kvalitativního výzkumného přístupu. V jeho pojetí cílem kódování není „počítat věci“, ale „roztříštit“ data a opět je složit do kategorií, které usnadňují srovnávání mezi prvky dané kategorie a které pomáhají rozvíjet teoretické koncepty.

Kódování v designu zakotvené teorie používá především tři základní přístupy: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Otevřené kódování slouží pro vytváření kategorií, axiální kódování pro propojování kategorií a selektivní kódování pak pro vybudování kostry příběhu. (Strauss a Corbinová, 1999).

#### **Otevřené kódování**

V průběhu otevřeného kódování výzkumník prozkoumává text (tj. přepisy, terénní poznámky a dokumenty) a hledá v něm nejvýraznější kategorie informací. Snaží se tyto kategorie saturovat neustálým srovnáváním a hledáním příkladů, které reprezentují kategorii, až do chvíle, kdy nové získané informace nepřinášejí další vhled do kategorie. (Creswell, 2007, s. 160).

Šedřová (2007, s. 211) doporučuje nejprve rozdělit analyzovaný text na jednotky, přičemž jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Zároveň doporučuje nevolit hranice formálně, nýbrž podle významu. Charmaz (2006) naopak doporučuje rozdělit text na formální jednotky. Tvrdí, že i když toto rozdělení (např. na řádky) může působit jako arbitrární cvičení, může to být výjimečně užitečný nástroj. Nutnost pohlížet na každou formální jednotku jako na významový celek může pomoci odhalit myšlenky, které by jinak naší pozornosti unikly v průběhu obecnější tematické analýzy (Charmaz, 2006, s. 50).

Jako iniciační kódování jsem zvolila přístup „řádek po řádku“ (line by line coding – Charmaz, 2006, s. 50), později jsem ale uplatnila i kódování textu rozděleného na



významové celky. První kódy procházely opakovanou srovnávací analýzou, kdy byly porovnávány mezi sebou, mezi sebou a vytvořenými kategoriemi a mezi kategoriemi navzájem. V průběhu kódování se vynořovaly desítky pojmů, které charakterizovaly sledované jevy. Po identifikaci jevů probíhalo tedy kategorizace, čili seskupování pojmů kolem nich (Strauss a Corbinová, 1999).

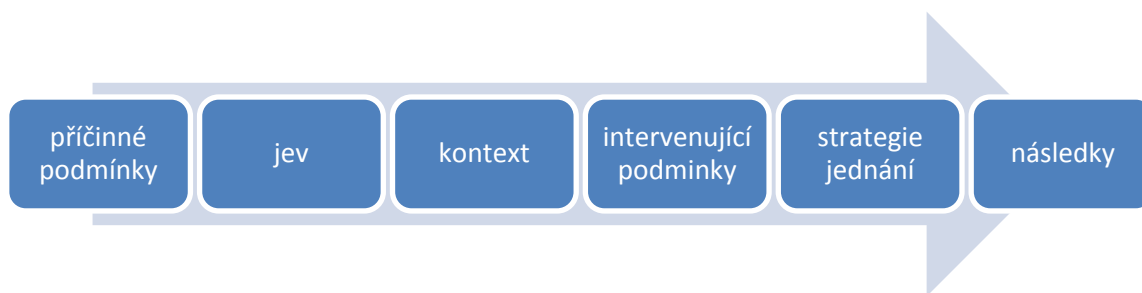
### **Axiální kódování**

Další technikou analýzy dat bylo axiální kódování. Strauss a Corbinová (1999) definují axiální kódování následujícím způsobem:

*Axiální kódování: Soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.*

Zatímco díky otevřenému kódování vznikají jednotlivé kategorie charakterizující sledovaný jev, pomocí axiálního kódování jsou vytvářeny vztahy mezi kategorií a jejími subkategoriemi. Snažíme se rozlišit *podmínky*, které daný jev či proces zapříčiňují, *kontext*, ve kterém se realizuje, *strategie*, pomocí kterých je vykonáván a zvládán a *důsledky* těchto strategií.

Výsledkem axiálního kódování je paradigmatický model. Jeho schematické znázornění ukazuje obrázek 1, vlastní paradigmatický model je pak součástí výsledků na str. 87.



**Obrázek 1 – Schéma paradigmatického modelu.**

### **Selektivní kódování**

Selektivní kódování spočívá ve výběru jedné centrální kategorie, která dobře vystihuje sledovaný jev. Ta je následně uváděna do vztahu k ostatním kategoriím (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86). Tato závěrečná integrace je proces, kterým se dostáváme od seznamu pojmů k vytvoření teorie. Jak uvádí Strauss a Corbinová (1999), neliší se zásadně od axiálního kódování, pouze se provádí na abstraktnější úrovni. Díky axiálnímu kódování jsou již k dispozici propracované kategorie a v průběhu vytváření

teorie jsou systematicky popisovány vztahy mezi nimi. Teorie by měla být pojmová, srozumitelná a zakotvená. Uvádí se několik kroků jejího vytváření:

- 1) vyložení kostry příběhu;
- 2) uvedení pomocných kategorií do vztahu k centrální kategorii podle paradigmatu;
- 3) kategorie jsou k sobě vzájemně vztahovány na dimenzionální úrovni;
- 4) ověřování vztahů na základě dat;
- 5) doplnění kategorií, které je třeba dále upřesnit anebo rozvinout.

Tyto kroky ovšem nenásledují lineárně za sebou a také nebývají přesně vymezeny či ohraničeny, takže dochází k přeskokování od jednoho k druhému.

Strauss a Corbinová (1999) uvádí, že důležitou součástí výzkumu podle zakotvené teorie je začlenění procesu do analýzy. Proces v zakotvené teorii ovšem není pouhým popisem stádií nebo fází. Díky podrobnější analýze změn v jednání umožňuje vytvořit plastičtější obrázek skutečnosti – měl by zahrnovat popis vlivů, které způsobily výzkum změn a strategií jednání, které na tyto vlivy reagují. Podstatnou částí analytického procesu je kombinace deduktivního a induktivního usuzování. Pokud důkazy změny nejsou nalezeny v datech okamžitě, může se uchýlit k dedukci, vytvořit hypotézy o potenciálních situacích a poté v datech dohledávat důkazy potvrzující nebo vyvracející navrženou hypotézu. Tuto kombinaci deduktivního a induktivního uvažování jsem využívala již v průběhu tvorby kategorií a uplatnila jsem ji v průběhu vytváření teorie.

V průběhu kódování jsem psala poznámky, které nejenom průběžně zachycovaly přemýšlení o datech, ale rovněž ho stimulovaly. Ukázka poznámek je uvedena v příloze 5.

V rámci selektivního kódování byl jako centrální kategorie identifikován výběr školy, kolem něj pak byl vytvářen analytický příběh. V závěrečné fázi jsem pak kvalitu výzkumu kontrolovala pomocí ověřování vztahů mezi kategoriemi zpětně prostřednictvím dat dle postupu navrženého Straussem a Corbinovou (1999).

### ***3.8 Etická pravidla***

Při realizaci výzkumu byla respektována etická pravidla. V souladu s články 3.10, 4.03 a 8.03 etických zásad a kodexu chování, které vydala Americká psychologická asociace (American Psychological Association, 2010) a se zákonem č. 101/2000 Sb., byl před zahájením rozhovorů nebo natáčením na video v rámci ohniskových skupin získán od účastníků informovaný souhlas. V něm byli účastníci seznámeni s názvem a záměrem projektu, s jeho zadavatelem a realizátorem. Ve formuláři bylo dále

vysvětleno, co zahrnuje účast na výzkumu a respondenti byli rovněž poučeni o možnosti svoji výpověď kdykoliv přerušit. Respondentům rovněž byla dána možnost seznámit se s výsledky výzkumu. Jedna kopie formulář zůstal respondentovi, aby měl k dispozici údaje pro případné pozdější kontaktování realizátorů výzkumu. Znění formuláře pro informovaný souhlas je uvedeno v příloze 6.

## 4. Výsledky – jak rodiče vybírají školu pro své dítě

Cílem následující kapitoly je podrobněji popsat strategie, které rodiče používají při výběru školy, a pokusit se přitom odhalit příčiny, ze kterých konkrétní strategie pramení, faktory, které je ovlivňují, a následky, které z nich vyplývají.

### 4.1 Postup výběru – strategie jednání

V průběhu výběru lze identifikovat tři základní procesy – získávání informací, hodnocení a rozhodování. Ač tyto procesy v zásadě následují za sebou, nenásledují za sebou zcela distinktivně – navzájem se překrývají. Již ve chvíli, kdy rodiče získají novou informaci o škole, ji automaticky vyhodnocují, byť proces nemusí být zcela vědomý a k plně uvědomovanému vyhodnocování informací může docházet až v dalších fázích. Podobně lze pohlížet i na proces rozhodování – i když v zásadě vypadá jako jednorázový akt, který se odehraje na konci, lze si ho také představit jako posloupnost „mikrorozhodnutí“, která postupně utvářejí konečné rozhodnutí.

V následujícím textu nejdřív podrobněji popíšu charakteristiky tří zmíněných procesů a v další kapitole se pak budu zabývat tím, čím a jak jsou tyto procesy utvářeny a ovlivňovány.

#### 4.1.1 Získávání informací

Přístup rodičů k získávání informací o dostupných školách může být velmi různorodý. Někteří rodiče informace o škole vůbec nehledají, jiní záměrnému vyhledávání informací věnují značnou pozornost.

#### *Nezáměrné získávání informací*

I ti rodiče, kteří informace nevyhledávají, je mohou získávat nezáměrně, například v průběhu rozhovorů ve své komunitě. Někdy ovšem proces nereflektují, sami si shromažďování informací neuvědomují nebo činnosti, při kterých informace získávají, za shromažďování informací nepovažují. V důsledku toho pak na přímý dotaz, zda informace hledali, mohou odpovídat záporně:

*<sup>8</sup>Tazatelka: ... a ty jsi už, zjišťovala sis nějak úroveň té spádové školy nebo nezjišťovala. nějakým způsobem.*

*Martina: ne, nezjišťovala, ne.*

---

<sup>8</sup> Podrobnější pravidla pro přepis dle konvence Leix (2006) jsou uvedena v příloze 4. Zde pro usnadnění porozumění doplňuji výklad používaných symbolů: @ - smích, & - neverbalizované přitakání (uhm), # - hezitací zvuk (eee, yyy), [ ] text mluvený současně (tzv. overlap).

Nicméně hned z navazující Martininy věty je patrné, že informace rodič získával, nikoli však způsobem, který by formálně za získávání informací považoval:

*Martina: ne, nezjišťovala, ne. jakoby vím, co říkaj ostatní maminky, bavily jsme se o tom na těch různých cvičeních s dětma, takhle.*

Nezáměrné získávání informací obvykle začíná daleko dříve, než vlastní vědomý výběr školy. Díky tomu škola pro rodiče v době výběru zdaleka nemusí být *terra incognita* a mohou o ní mít již na začátku výběru nemalé množství informací, které získali již dlouho předtím, než o výběru školy začali uvažovat:

*Lída: potom pro mě hrála roli osobnost ředitele, kterýho si nesmírně vážím. je to člověk, který prostě si myslím tý škole dal ze svého moc a že jako osobnost je tam cítit a mám ho ráda a vážím si ho. a kdykoliv jsem cokoliv chtěla řešit, ať už to bylo právě v dobách, kdy jsem byla na vejšce, a chtěla jsem si prostě dělat s dětma nějaký projekt, a on mě přijal, vždycky byl otevřený novým nápadům.*

*T: ty ho znáš dlouhodobě.*

*Lída: jo, znám ho. jo jo jo. a vím, kolik věcí si tam musel vybojovat.*

Nezáměrné získávání informací může mít podobu vlastních nebo sdílených zkušeností. Rodiče jako zdroj svých informací uváděli svou zkušenost se školou z doby, kdy byli jejími žáky:

*Marek: to není tak dlouho, co já jsem tam odsud vylez, no. takže zhruba i vím, jak to tam ještě vypadá. @*

*T: i vy jste sem chodili na základku.*

*Katka: &. takže víme, že je dobrá ta škola.*

*Majka: podle mě jo, podle mě dolanská je lepší. mám to tak nějak zažitý, protože jsem na ni sama chodila a myslím si, že jo jako.*

Někteří si uvědomují, že se kvalita školy mohla změnit, nicméně to jejich volbu nemusí zpochybňovat, zvláště když je potvrzována nějakými dalšími indiciemi:

*Silva: já vlastně taky pocházím ze Zadova, takže já jsem tady do tý školy chodila. takže si myslím, že má docela dobrou jakoby kvalitu výuky. sice se*

*to mohlo za ty roky změnit, už je to delší doba, ale chodí tam vlastně i vod bratra dcery...*

Z vyjádření dalších rodičů ovšem plyne, že pokud zohledňují své vlastní zkušenosti se školou v roli žáka, nemusí nutně zohledňovat informace o škole, spíše se jedná o to, jak oni se cítili, když školu navštěvovali:

*Marie: ...a je pravda, že v těch Dolanech, tam jsem chodila já, takže tam jsem jako hrozně chtěla, protože mě tam pojí ty zážitky a ty vzpomínky na to dětství...*

*Martina: tam jsem chodila i já, takže @, zase k tomu mám kladnej vztah @.*

Rodiče tedy implicitně předpokládají, že pokud se v dané škole cítili dobře oni, bude se tam dobře cítit i jejich dítě.

V případě, že nejde o volbu školy pro první dítě, rodiče také zohledňují své dosavadní zkušenosti s docházkou staršího dítěte:

*Martina: a ... tak nějak už teďka hlavně v tý... s tím starším sourozencem vím, do čeho jdu, co jakoby, jak rychle jedou v tý první třídě, co musí absolvovat, takže už tak nějak jakoby je to rozhodování snazší. že už vím, co nás čeká, no.*

Na druhou stranu, pokud se rodiče ve vlastní škole necítili dobře, utváří tato zkušenost jejich postoj k výběru školy:

*Nela: no já vlastně vod malička jsem právě zažila takovoule uzavřenost, kdy jsem vlastně jako, jak ve školce se mi nelíbilo, tak ve škole se mi nelíbilo a vlastně jsem spíš byla taková tou školou jako stresovaná a, a # prostě mě to vlastně zatěžovalo, ten školní řád a ten stres. takže jsem vlastně nechtěla, aby ty děti to zažívaly, protože možná, že to není dobře, já nevím, možná, že to měly zažívat, ale já jsem to nechtěla, aby zažily to, co jsem zažila já.*

*T: jasně, takže tě hodně ovlivnily tvé vlastní zkušenosti.*

*Nela: &.*

Případně mohou využívat své zkušenosti z doby, kdy se školou spolupracovali:

*Lída: ...a i tím, že jsem měla třeba možnost tam nějakou chvíli působit, měla jsem tam nějaký projekt, který jsem si sama vymyslela a škola mi byla otevřená, že jsem s nima...*

*T: promiň, to byla součást tvého testování školy?*

*Lída: ne, to jsem dělala na vejšce...ale že ta škola byla těmhle věcem otevřená. když jsem žila v Dánsku, tak jsem s nima nastartovala spolupráci, že děti z naší školy – z místní základky – jely do Dánska na výměnu, nějaký Comeniovej projekt spolu dělaly.*

Dalším zdrojem nezáměrně získaných informací je komunita, ve které se rodič pohybuje a ve které se může náhodně doslechnout o určitých charakteristikách školy:

*Lída: v době, kdy jsem o tom začala uvažovat intenzivněji a rozhlížet se, jaký školy jsou nebo nejsou, tak jsem absolvovala kurz Respektovat a být respektován. a cítila jsem, že tohle je přístup, který bych moc ráda, aby nefungoval jenom u nás doma (s většími či menšími úspěchy), ale aby jím byl alespoň nějak lehce dotčený učitelský sbor. a vím, že pro mě bylo takový vnitřní ohromný vítězství, když na konci toho kurzu se rodiče začali ptát těch lektorek, jaký jsou teda dobrý školy, a oni začly říkat Bojnice a já nevím co, a pak jsme se teda přiblížili do Středočeského kraje, do Skalné, a na závěr říkali: „No vlastně a dobrá škola je ZŠ na Spojovací“.*

*Lída: ...mimo jiné i tady třeba se Šimonem hovory o školách ve Skalné, on říkal: „ted' jsem byl na jedný dobrý škole...“*

### **Záměrné získávání informací**

Významná část rodičů věnuje záměrnému zjišťování informací o dostupných školách značnou pozornost. Záměrné získávání informací může začít i relativně brzy – v roce předcházejícím poslednímu roku předškolní docházky:

*Dita: už dřív, dyť už jsme vloni přece řešili, kam půjde na školu. že už bude, že už byly, když loni byly zápisy, tak už jsme řešili, no jo, nás to čeká za rok a už jsme začali.*

Někdy může popud k aktivnímu zjišťování vyplynout právě z informací, které se rodiče dozvěděli nezáměrně:

*Petra: ...vlastně když jsem se dozvěděla několik indicií, tak i potom aktivně a docela mě to vyrazilo dech, jo.*

Získávání informací často nebývá jednorázovou záležitostí, může probíhat ve vlnách. Například první informace o dané škole rodiče získají z pedagogicko-psychologické poradny, poté školu navštíví a další informace mohou získávat z následujících návštěv školy, ať jednorázových (například den otevřených dveří), nebo opakovaných (například speciální akce pro předškoláky). Tyto dodatečné informace mohou výrazně ovlivnit jejich vztah ke škole:

*Radka: tam jsem byla, oni mají akci pro budoucí předškoláky, takže jsme tam navštěvovali asi pět hodin, takže jednou týdně jsme tam docházeli na nějaké speciální kurzy, aby nalákali děti a ukázali, co ta jejich škola umí a co by v podstatě požadovali, aby děti věděly do té první třídy. to bylo skvělý, to se mi líbilo.*

Někdy se jednotlivé fáze výběru liší svou intenzitou: nejdřív rodiče situaci jenom extenzivně mapovali, a až v září se začali věnovat intenzivnímu sbírání informací:

*Dita: ...že tamto <období předcházející září> bylo takový obecný, že nás to čeká, ale nic jsme pro to neudělali, že bysme vyhledávali. akorát jsme si zjišťovali, že jo, od kamarádek, kam chtějí dávat děti, proč je tam chtějí dávat, začala jsem poslouchat rozhovory, kde která škola je dobrá, v čem je dobrá. začala jsem se na to téma bavit. ale nebylo to, že bych cíleně na internetu šla a vyhledala si nějaký informace vo škole. to jsem vopravdu udělala až v září.*

Záměrné získávání informací může mít podobu čtení, pozorování nebo vyptávání. Formou čtení obvykle rodiče získávají informace z webových stránek, někteří se zajímají i přímo o školní vzdělávací program:

*Jitka: tak vůbec, tak člověk se hodně dozví už z toho vzdělávacího programu, si udělá představu, že jo.*

Pozorování školy může mít formu dlouhodobého sledování aktivit školy i jednorázové návštěvy:

*Radim: byli jsme se podívat v Tišicích, pak jsme se byli podívat i v Horní nad Suchou...*

Vyptáváním rodiče získávají informace nejčastěji od členů místní komunity, která zahrnuje rodiče, jejichž děti již navštěvují zvažované školy, i rodiče, kteří výběr školy právě zvažují. Vedle toho se rodiče vyptávají i dalších lidí, kteří mají status experta v oblasti školství. Mohou to být například učitelé, kteří učí na jiném typu škol. Dalšími adresáty rodičovských otázek jsou také psychologové - zejména z pedagogicko-psychologických poraden, ale také z organizací podporujících rozvoj nadání:

*Radka: já jsem se setkala, nebo vlastně i s manželem jsme se setkali, v rámci vyšetření v PPP poradně s paní psycholožkou, která spravuje tu naši školu, kam chodí ten starší syn... po výsledku testování nám doporučila tři školy tady ve Skalné, které by se hodily nejlépe k jeho nadání.*



Jako komplexní příležitosti pro pozorování a vyptávání slouží dny otevřených dveří, samotný zápis a schůzky s vedením školy:

*Jirka: ...a pak jsme to konfrontovali s tím že jsme do té školy přišli na den otevřených dveří.*

Specifický charakter z hlediska (ne)záměrnosti získávání informací mají reference. To jsou informace, které rodiče získávají ze svých sociálních sítí, a to jak nezáměrně, tak i záměrně. Mohou být získávány od rodičů, kteří mají se školou zkušenost, nebo také od rodičů, kteří také vybírají školu pro své dítě:

*Dita: ... jenom vyloženě spíš tady z okolí s kamarádama a s lidma, co už maj děti ve škole. a pak samozřejmě s lidma, co budou dávat děti do školy.*

Někdy mohou být zdrojem informací přímo i žáci zvažované školy:

*Julie: ...na rovinu vám to řeknu, že jsem se tady, jako protože se zajímám jako o ty děti tady, tak říkám, jak se vám tady líbilo ve škole?... tak jsem se jako ptala dětí, jaký byl problém. tak pro některé děti byl problém přejít do velké školy mezi hodně dětí, že na ně nebyl čas.*

Zatímco část rodičů spoléhá na informace získané z neformálních komunitních sítí, někteří se snaží získat informace z relevantnějších zdrojů a osloví přímo pracovníky školy, případně si na škole domluví návštěvu, která jim posléze poskytne pro výběr kvalitativně bohatší informace. Nejeфекtivnější je pak kombinace informací ze škol a z místních sociálních sítí, jak ukazuje výpověď Marie:

*Marie: no tak zeptám se, # kolik dětí – nebo zjistím si, zhruba kolik dětí se tam hlásí, jaký učitelky přicházejí v úvahu, protože tam v té Rovný jsou to dvě, jaký učitelky přicházejí v úvahu tady, a... tak nějak podle těch, že jo. tady to je malý město, takže... všichni jako vo každým ví a všichni jako mají přehled, jaká je která paní učitelka, což taky úplně teda stoprocentně neberu v potaz, ale jako částečně se podle toho dá řídit, no.*

Někdy nemusí být důležité informace o aktuálním stavu školy, ale o stavu budoucím. To se týká těch případů, kdy rodiče považují za důležité, aby jejich dítě chodilo do školy se svými kamarády ze školky:

*Jirka: první věc je první věc byla kolektiv, který tam přejde. prostě aby to byl kolektiv, kde... který Klára zná.*

Rodiče nemusí nutně sbírat informace jenom pro sebe, někdy je „adresátem“ získávaných informací dítě:

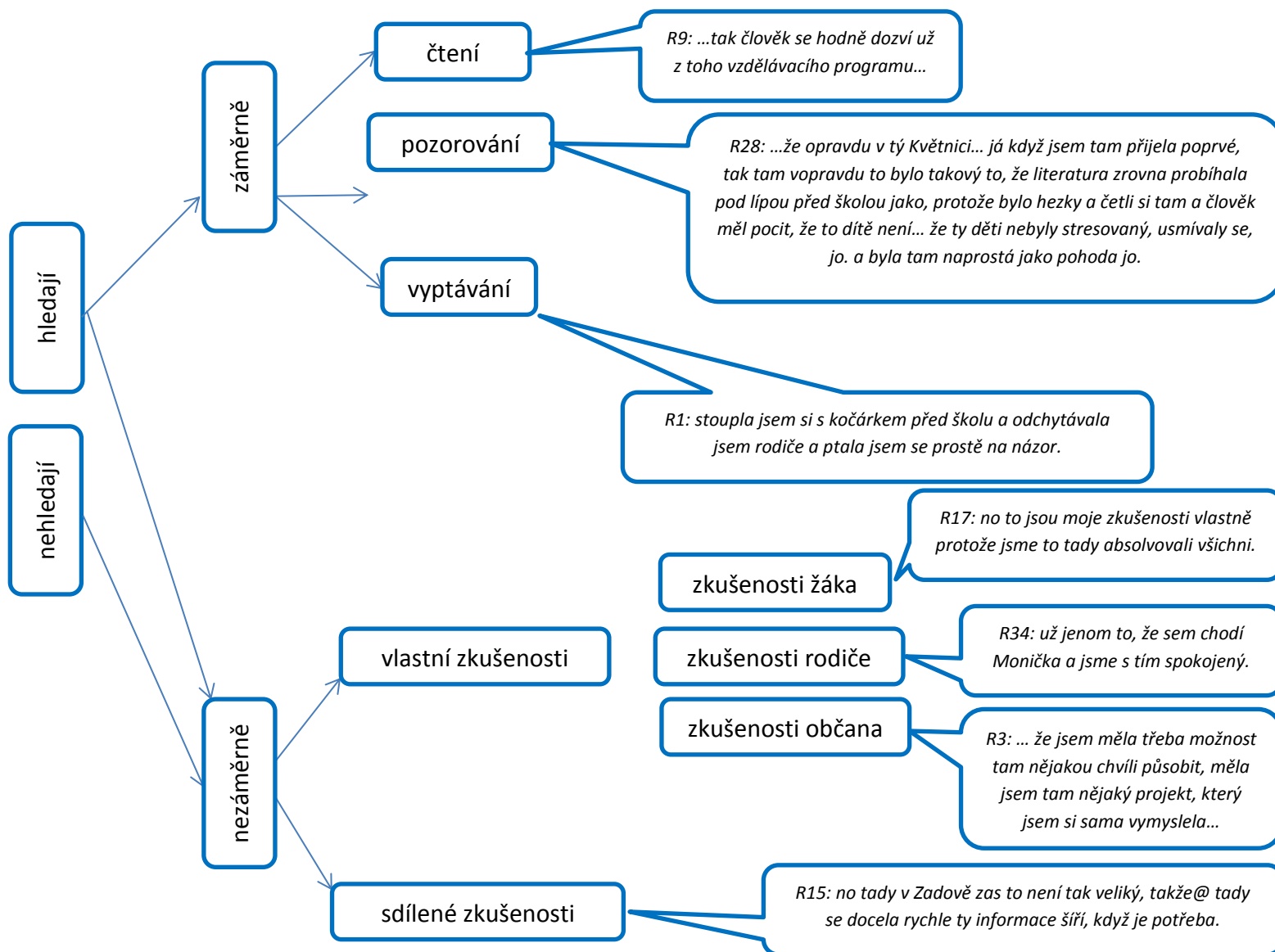
*T: a jak jste se mezi nima nakonec rozhodla?*

*Míša: nakonec to proběhlo tak, že jsme šli k oběma zápisům, aby si ty školy prohlíd.*

Zajímavou otázkou je, kdy rodiče přestávají vyhledávat nové informace. Obvykle to bývá v situaci, kdy mají dojem, že informací pro rozhodování mají už dostatek. Někdy ale může ukončení získávání informací svým způsobem „vytvářet alibi“ pro odůvodnění výběru favorizované školy. Rodiče v jisté fázi přestanou získávat nové informace, nebo přestanou získávat podrobnější informace, protože mají (často nevyjádřenou a také nevnímanou) potřebu neseznamovat se s dalšími žádoucími alternativami, které by jim již účinnou volbu mohly komplikovat:

*Lída: tak jsem se možná ani nechtěla drásat tím, že... tady jsou pořád učebny takový, jaký jsou, jako byly za nás, možná v Montessori bych si připadala ještě víc jako „paráda“. ale zase nejsem úplný masochista... hele, nevím, jestli jsem vnitřně to takhle chtěla, hledala všechny možné důvody pro to, abych s tou volbou byla spokojená, a některým se bránila a úplně je nevyhledávala, takový ty dny otevřených dveří – věděla jsem o nich, asi o dvou, ale už jsem za sebou měla prohlídku tý naší...*

Přehled metod záměrného i nezáměrného získávání informací uvádí obrázek 2.



Obrázek 2 – Metody záměrného a nezáměrného získávání informací.

## **Shrnutí**

Ač to rodiče obvykle nereflektují, značné množství informací o nejbližší škole i o dalších školách v okolí získávají již dlouhou předtím, než vědomě začnou informace o škole hledat. Nicméně i tyto informace na rodiče působí a jejich jednání ovlivňují<sup>9</sup>.

Hlavním zdrojem nezáměrně získávaných informací jsou sociální sítě. Předporozumění tomu, jaká škola je a zda je „dost kvalitní“, je tedy formováno především tím, v jakých sociálních sítích se rodiče pohybují. Větší význam než rozsah sociálních sítí má jejich „poučenost“ – tedy to, jak moc informací o zvažovaných školách mají a jak jsou tyto informace relevantní ve vztahu k rozhodování.

Dalším důležitým zdrojem nezáměrně získávaných informací jsou vlastní zkušenosti rodičů. V případě pozitivních zkušeností jsou pro rodiče často dostatečným argumentem pro výběr stejné školy pro jejich potomka. V případě negativních zkušeností se spíše spolupodílejí na utváření „ostrážitého“ postoje rodiče – rodič se špatnými zkušenostmi nevychází ze základní premisy, že „všechny školy jsou srovnatelně dobré“. Jeho základním postojem je nedůvěra, považuje proto za nutné si školu prověřit, případně najít nějakou vstřícnější.

Záměrně začínají rodiče získávat informace obvykle od začátku školního roku, ve kterém dítě půjde k zápisu, nicméně někteří rodiče začali záměrně získávat informace ještě dřív. Při záměrném získávání informací se kromě informací ze sociálních sítí uplatňovali i informace, které rodiče získali z formálních zdrojů školy (např. webové stránky školy, školní vzdělávací program).

### **4.1.2 Hodnocení**

Hodnocení lze v procesu výběru školy popsat jako proces, ve kterém jsou vybrána kritéria, která jsou pro rodiče důležitá. Poté následuje hodnocení míry, v jaké jsou vybrané vlastnosti školy v souladu s očekáváním rodičů. Rodiče mohou hodnotit jak jednotlivé vlastnosti školy, tak školu jako celek.

Všichni rodiče nejdřív hodnotí spádovou školu<sup>10</sup>. Týká se to i rodičů, kteří si z pohledu vnějšího pozorovatele školu nevybírali (protože zapsali své dítě do spádové školy), také těch,

---

<sup>9</sup> Z metodologického hlediska tato skutečnost vyžaduje důkladnější reflexi při návrhu dotazníkových šetření na téma výběru školy: je důležité rozhodnout, zda cílem šetření je zkoumat pouze záměrně získané informace, nebo i ty, které byly získány nezáměrně a v takovém případě položky zjišťující zdroje informací konstruovat tak, aby bylo zřejmé, že rodiče mají zohlednit veškeré informace a jejich zdroje, nejenom ty, se kterými pracovali v době, kdy informace aktivně vyhledávali.

<sup>10</sup> Jde o školu, v jejímž spádovém obvodu bydlí. Spádové obvody škol určuje jejich zřizovatel.

kteří si sami myslí, že školu nevybírali, a dokonce i těch, kteří jsou přesvědčeni, že spádovou školu nijak nehodnotili.

Hodnocení často začíná ještě dřív, než se rodiče začnou vlastním výběrem školy vědomě zabývat, a proto ho nepovažují za součást procesu. Neznamená to, že by školu nehodnotili, obvykle to ale dělají implicitně a pasivně. V hovorech se svými přáteli a sousedy postupně sbírají informace o škole, a pokud tyto informace zapadají do jejich pojetí ne-li přímo ideální, tak alespoň přijatelné školy, obvykle nevidí důvod hledat školu jinou.

V nejextrémnější formě může pak dojít k tomu, že rodič nezíská o škole vůbec žádné informace. I tato situace ovšem umožňuje, aby školu hodnotil. Když o ní nezískal žádné informace, znamená to také, že o ní nezískal žádné negativní informace, což implicitně umožňuje školu hodnotit jako vyhovující – je evidentní, že škola funguje dostatečně dobře, když se nedostala „do řeči“.

Vyhodnocování informací je procesem průběžným – s každou novou informací rodiče své hodnocení školy aktualizují. Škola, která se jim jevila do jistého období jako bezproblémová (a „hodna“ docházky), se po nějaké výraznější události může stát nežádoucí, jak ukazuje výpověď Petry:

*Petra: ...a když potom prostě třeba přišlo na lámání chleba, dejme tomu, uvedu příklad, stalo se to, že paní učitelka odvedla děti do tělocvičny, odešla, nevím kam, stal se tam úraz, že jedno dítě prostě trefilo druhý dítě a dítě z toho mělo otřes mozku a jakoby spadla ta kočenka a nevěděla vo sobě.*

*T: až takhle?*

*Petra: až takhle. no a paní učitelka místo aby teda uznala chybu, tak seřvala dítě, který to způsobilo.*

*T: &*

*Petra: a dali mu, myslím, nějakou sníženou známku z chování@ a v podstatě té mamince se ani řádně neomluvila za to, co způsobila svým chováním. takže prostě shodila vinu na jiný dítě, což si myslím, že@ teda to byl další důvod, kdy jsem řekla, teda tak toto!?*

Rodiče přisuzují jednotlivým typům zdrojů různou důležitost. Někteří rodiče popírají zvažování zprostředkovaných informací. I když, byť nezáměrně, nějaké informace o škole získají, pak se je vědomě snaží nezohlednit:

*Sandra: takže to jako pro mě není směrodatný. vždycky je někdo spokojenej a někdy někdo nespokojenej, no.*

Další si informace od jiné osoby sice vyslechnou, ale při jejich zohledňování se snaží být kritičtí:

*Bára: no tak jako tak jsem tak jako oťukávala @ tak jako různě maminky okolo @. samozřejmě tak nějak slyšela jsem i od jedny maminky teda jako negativní kritiku tady na školu na paní ředitelku. ale myslím si spíš, že tam je nějaký osobní střet jako zájmů. protože tak jako ty kluky znám, takže jako jsou to docela raubíři, takže @, takže zas jako nenechala jsem se tak jako... úplně jsem se nepoddala.*

Jiní rodiče výrazně zohledňují informace z komunity:

*T: ... jak moc je to pro vás důležitý, [co říkaj] ty lidi.*

*Dáša: [hodně.]*

*T: hodně.*

*Dáša: hodně. já tady na to dávám. @*

Někteří rodiče dávají přednost informacím z referencí před informacemi ze „studených“ zdrojů:

*T: &. takže ty známí, ty jsou pro vás asi jako tady teda nejdůležitější teda.*

*Jiřina: &.*

*T: důležitější než třeba prezentace školy na internetu nebo...*

*Jiřina: no, to určitě jo. a jejich zkušenosti určitě lepší.*

Část rodičů si až v průběhu získávání informací uvědomí, že jejich relevance je pro ně diskutabilní:

*Jirka: a tím pádem ty i reference vlastně těch starších jako nám byly víceméně k ničemu protože každý z nich měl jinou učitelku jiný zkušenosti takže tak.*

Nicméně, i v případě, že se rodičům podaří získat informace o učitelce, která bude učit jejich dítě v první třídě, mohou si posléze uvědomit, že tyto informace pro ně nejsou relevantní kvůli různým hodnotovým východiskům, a musejí tedy hledat na „vlastní pěst“:

*Radka: ptala jsem se na spoustu věcí a zjistila jsem, že stejně se nemůžu ptát, protože co rodič, co babička, co dědeček, každé má úplně jinej názor, každý to svý dítě nebo vnouče vidí úplně jinak, prostě záleží, koho potkám, na koho narazím, a jak je kdo naštvanej na tu školu, nebo na pana učitele, každý má takový svý subjektivní názor, že to vůbec nejde...nemá to vypovídací hodnotu takovou, kterou bych očekávala.*

Na míře důvěry k jednotlivým typům zdrojů informací se může podílet i předchozí zkušenost. Například Radka neměla velkou důvěru v to, že informace na webových stránkách školy vytvářejí věrný obrázek, na základě svých zkušeností s webovými stránkami mateřské školy:

*Radka: ale zjistila jsem, že třeba naše školka, kam chodíme, je úplně skvělá školka, třeba v té lokalitě vyhlášená školka, oblíbená a když se podívám na jejich internet, tak ten internet stojí prostě za nic.*

Lze identifikovat dvě základní kritéria, na základě kterých rodiče implicitně vyhodnotí spádovou školu jako vyhovující. Tím prvním je dobrá dostupnost - ne vždy je totiž spádová škola dobře dostupná, proto nemusí být nutně první volbou:

*Jolana: máme vlastně jako spádovou Drozdov, ale to je na druhou stranu, většinou jako jezdí člověk do práce do Skalné a tam už se nedostane...*

Druhým základním kritériem je absence negativních informací:

*T: # co by se muselo stát, abyste se třeba rozhodla pro jinou. dovedete si tu situaci představit?*

*Jiřina: &, to asi jo. tak kdybych slyšela nějaký špatný věci o těch učitelkách nebo něco no takhle.*

Při hodnocení jiné než spádové školy mohou rodiče uplatňovat i další kritéria, o kterých bude pojednáno v následující části. Zmiňovaná dvě základní jsou ta, která rodiče hodnotí přinejmenším nevědomě a toto hodnocení při výběru školy uplatňují i v případě, že jej nereflektují.

Pokud rodiče vyhodnotí spádovou školu jako vyhovující, přistoupí k zápisu. Pokud v nějakém ohledu nevyhoví, začnou sbírat a vyhodnocovat informace o dalších školách. Hodnotí je ve třech základních oblastech: dostupnosti, renomé a dojmu. Někdy do hodnocení vstupují i další kritéria, předchozí tři ovšem zvažují všichni rodiče, zatímco další kritéria jsou pouze fakultativní.

### **Dostupnost**

Patří k základním kritériím výběru:

*Dita: tak určitě kritéria byla dostupnost, to stoprocentně.*

Školy je z hlediska geografického pojetí dostupnosti možné rozdělit do tří hlavní kategorií: škola dostupná pěšky, veřejnou nebo soukromou dopravou.

Pro rodiče i pro dítě je nejvýhodnější škola dostupná **pěšky** v místě bydliště:

*Sandra: tak já jsem chtěla blízko toho jejího bydliště, aby nebyl problém s nějakým vožením, dojížděním, aby to měli pěšky jako tam.*

Výhody školy v místě bydliště jsou zřejmé: rodiče nemusí přizpůsobovat organizaci svého času dopravě dítěte do školy:

*Silva: tak především hlavní kritérium bylo to, že to je v místě, že ji nemusíme nikam vozit.*

Rodiče často své děti v počátku školní docházky do školy doprovázejí. Nicméně již při výběru školy může hrát roli to, že v pozdějších ročnících se dítě bude moci dostat do školy nezávisle na rodičích:

*Majka: ta dostupnost, aby pak i jako mohla jít sama domů, že jo, třeba v té druhý třídě, třetí třídě. nevím, jak dalece bude vyspělá na to, aby jí člověk řekl, běž tam a dojdi a tam zůstaň, a prostě taková, musíme vyzkoušet i tu spolehlivost, což nám stoprocentně ten jeden rok bude trvat, jo.*

Tato skutečnost může mít velký význam zvláště pro rodiče, kteří vychovávají dítě bez pomoci partnera:

*Lída: a ono to možná i souvisí s tím, že jsem svobodná máma, v momentě kdy bych třeba já nevím nemohla tam s ní dojet po ránu, jo, že daleko jednodušší... teďko si myslím, že kdybych Karu vypustila z baráku, tak do té školy dojde, zvládne to, a prarodiče ji můžou odpoledne vyzvednout. jo, takže v tom hrají možná roli i takový podprahový hluboký důvody, že je to pro mě zvladatelnější, jednodušší... tak.*

Další výhodou školy v místě bydliště jsou pak nulové finanční nároky na dopravu do školy, které pro některé rodiče mohou být zásadní překážkou pro výběr jiné než nejbližší školy:

*Zdena: no. říkám, kdyby nám někdo chtěl zaplatit každej měsíc @nádrž plnou benzínu@, tak by člověk vozil, no.*

Dostupnost **veřejnou dopravou** obvykle je zásadním kritériem pro ty rodiny, které nemají školu přímo v místě bydliště:

*Tereza: a chceme, aby šly do Radějova. nechceme, aby šly sem do Lukavy. jako pro ni, že má tu kamarády, všechno, ale pro mě z hlediska dojíždění, tam z Jabloňova chodí spousta dětí a jezdí autobusem a budou moct jezdit postupně společně, sem není ten spoj.*

Nejde přitom jenom o to, aby škola byla dostupná veřejnou dopravou, roli může hrát i to, že do některé ze škol dostupných veřejnou dopravou jezdí více dětí než do jiné školy a rodiče



dají přednost tomu, aby se dítě stalo součástí skupiny, která zmenšuje riziko, že dítě nestihne žádanou spoj nebo že se mu cestou něco přihodí.

Dostupnost **soukromou dopravou** je univerzální a obvykle je spojená s dojížděním jednoho z rodičů do práce - dojíždění rodiče tak automaticky zvyšuje počet škol, které se stávají dostupnými.

Akční rádius dostupnosti – tedy to, které školy jsou považované za dostupné a které již nikoliv – se může v různých rodinách výrazně lišit. Zatímco někteří považují za dostupnou tu školu, která se nachází v místě bydliště, pro jiné může dostupnost znamenat vzdálenost, na kterou je pro ně smysluplné dítě dopravovat autem:

*Zorka: určitě jakoby ta lokalita, aby to bylo v dojezdový vzdálenosti.*

Kritérium dostupnosti je zásadně důležité – někdy se při povrchním pozorování může zdát, že rodiče nevybírají, protože nechtějí, přitom ale může jít o to, že nevybírají, protože nemohou – žádná další škola pro ně fakticky není dostupná. Dostupnost může ovšem nabývat zcela odlišného obsahu pro rodiny s různým socioekonomickým zázemím, je hodnocená vzhledem ke kontextu, ve kterém rodina žije. V něm hraje základní roli finanční zajištění ve vztahu k charakteru lokality: rodina, která nemá dostatek prostředků (například na nákup auta, ale také na dojíždění) a žije v lokalitě s jedinou školou dostupnou pěšky, volí školu v místě bydliště, protože je ve své volbě omezoována v první řadě nedostatkem prostředků:

*T: no, a teďko # když... teda půjde do té školy, tak tu školu nějakým způsobem budete vybírat?*

*Marek: nebudeme. budeme tady v Zuzanově, kvůli – hlavně kvůli dostupnosti teda. nemáme vlastně jako – nevlastníme žádný automobil nebo něco, nebo abysme měli s ním čas na to s ním někam dojíždět, takže tady v Zuzanově.*

Pro tento typ rodin je dostupnost finančních prostředků limitujícím faktorem na to, aby k vědomému výběru školy vůbec přistoupili. Nedostatkem peněz jsou totiž zároveň utvářena i jejich kritéria pro „dost dobrou“ školu, která jsou pak formulována na nejnižší možné úrovni, jak to dokumentuje případ Katky:

*T: # co by se muselo stát, abyste to dítě třeba tam nedala.*

*Katka: ježíš, to nevím. to by asi musela vyhořet ta škola. @*

**Dostupnost** školy je důležitá pro všechny rodiče. To, v čem se jednotlivé rodiny liší, je počet škol, které jsou pro ně dostupné. Ten se liší v závislosti na akčním rádiu rodiny, jiný je pro rodinu s jedním osobním vozidlem, jiný pro rodinu se dvěma vozidly a jiný pro rodinu se žádným. Akční rádius se ovšem odvíjí i od životního stylu rodiny, jiný je pro matku, která je v domácnosti (buď sama, nebo s mladším dítětem), jiný pro matku s částečným a plným

úvazkem, jiný pro matku, která pracuje v lokalitě, a jiný pro matku, jejíž pracoviště se nachází ve větší vzdálenosti od místa bydliště. Dále se odvíjí od velikosti lokality a tedy počtu škol, které jsou dostupné přímo v lokalitě. Také se odvíjí od konkrétní situace rodiny.

Na konkrétní rodinné situaci může v některých případech záležet více než na „pouhém“ socioekonomickém statusu. Například vysokoškolsky vzdělaná matka s dalšími dvěma mladšími dětmi může být značně omezena v možnosti nejstarší dítě dopravit ráno do vzdálenější školy a odpoledne zajistit jeho vyzvednutí. Na druhou stranu, pokud její sousedka má stejné staré dítě, obvykle není problém domluvit se na společné dopravě obou dětí do školy. Dokonce sousedka může být velmi motivovaná pro dovážení „cizího“ dítěte, pokud je toto dítě zároveň kamarádem jejího vlastního dítěte a ona mu tímto (relativně bezbolestným) způsobem zajišťuje jeho sociální osobní pohodu.

Proto vlastně v kvantitativním šetření nemá smysl se ptát, zda je pro rodiče důležitá dostupnost – ta je důležitá vždy. Má smysl zaměřit se na to, zda a jak se charakteristika dostupnosti liší pro jednotlivé společenské skupiny a kolik škol je reálně dostupných pro rodiny s různými socioekonomickými charakteristikami. Je tedy potřeba zaměřit se na to, čím je dostupnost vlastně charakterizovaná a čím je ovlivňovaná.

### **Renomé školy**

Renomé školy je druhým klíčovým kritériem, které posuzují všichni rodiče. Renomé školy chápu jako soubor informací o škole, které buď mají samy o sobě hodnotící charakter, nebo představují podklady pro hodnocení a jsou vytvářeny komunitou. Renomé nemusí nutně objektivně vystihovat vlastnosti školy, důležité je, že vystihuje hodnocení školy komunitou. Jak říká Denisa:

*Denisa: já nevím, no, prostě jako fakt je dobrá nebo vyhlášená tady v okolí jako.*

Dobré reference mohou být zcela dostačujícím kritériem pro výběr nejbližší školy:

*T: &, &. a vybírala jsi nějak z více škol, měla jsi...*

*Denisa: ne.*

*T: ne, ne.*

*Denisa: normálně jsem se rozhodla tady pro tu, protože je fakt jako – tady v okolí jakoby má – je vyhlášená a ani jsem nepřemejšlela nad jinou teda. vůbec.*

Nicméně jsou důležitým hodnotícím kritériem při výběru z několika škol:

*Dita: a samozřejmě jsem dala hodně i na reference vod lidí prostě, že ta škola je samozřejmě vyhlášená, asi ne z nějakýho důvodu, jakože... na tom něco musí být jako, když to říkaj lidi, který tam ty děti dávaj.*

Zdroj referencí přitom nemusí být vůbec důležitý, jak lze ilustrovat na příkladu Evy:

*T: ...takhle co se týče právě tý školy a tý pověsti tý školy, dala byste spíš na – jako na rodiče, který tam už dítě maj nebo spíš třeba na doporučení učitelky ze školky.*

....

*Eva: to já neřeším. protože tam to jméno je, tak to tam je, no.*

I rodiče, kteří popírají, že by ve svém rozhodování renomé školy zohledňovali, je přesto zohledňují, jak ukazuje úryvek z rozhovoru se Sandrou:

*Sandra: ...a samozřejmě jsem se rozhodovala ještě, no, tak to místo a já zas jako ty pověsti školy neznám, protože odsud nepocházím. myslím si, že vlastně na tu základku chodil manžel, ale to nemůžeme, to už je zase pár let, že jo, to už nemůžu nějak hodnotit. takže já ani nemám takový tadyto zatížení, jak někdo mluví o nějakých učitelích a toho ředitele, todle ten a tohle, takže to já, to jsem...*

*T: a to jste si nějak nezjišťovala jako jak jako/*

*Sandra: mně by to stejně nic moc neřeklo, respektive bych musela dát na názor někoho, komu věřím, že jo, no, tak, a to, jako věděla jsem, že tam chodí děti a jsou spokojený, ale to jsem věděla i o dalších čtyřech školách...*

Sandra zjevně za relevantní referenci považovala pouze takový typ vyjádření, který pocházel od pro ni relevantního zdroje: „pouhá“ informace, že děti jsou v dané škole spokojené, pro ni referencí nebyla. Rodiče tedy při dotazování nemusí nutně uvádět, že hodnotili reference školy, protože za reference nemusí považovat informace, které se k nim sice donesly a o renomé školy také vypovídají, ale které nebyly vyjádřeny způsobem, který by rodiče považovali za relevantní.

Pověst školy se obvykle týká školy jako celku, ale někdy může jít i o renomé jednotlivých učitelů. Rodiče často vyvinou velké úsilí, aby získali reference na učitelky v první třídě. Jejich úsilí ovšem nemusí být korunováno úspěchem, protože v řadě případů není v době zápisu jasné, kdo bude v prvních třídách učit, jak reflektuje Jirka:

*Jirka: no ale vlastně pak chtěli jsme mít jakoby třetí kritérium reference těch kerí už tam chodí, ale ono se nakonec vlastně ukázalo a to se vlastně ukázalo # i u těch návštěv na dnech otevřených dveří, že tam vlastně rodičům dycky naservírujou tu*

*aktuální učitelku první třídy, a na dotaz jakoby kdo je bude učit oni řeknou „to ještě nevíme“. což tím pádem bohužel jakoby je to/*

*T: irrelevantní.*

*Jirka: irrelevantní, myslím jako styl výuky, protože jako každý učitel si tu třídu vede zcela jinak... a tím pádem ty i reference vlastně těch starších jako nám byly víceméně k ničemu protože každý z nich měl jinou učitelku jiný zkušenosti takže tak.*

Zatímco dobré reference nejsou ještě zárukou výběru školy, špatné renomé školy je jednoznačným důvodem k vyřazení školy z výběru základního souboru:

*Zorka: a potom jsem měla i jako, neměla jsem odsud jako dobrý reference na tu školu, na tu v tý vesnici, takže fakt je tam, že mají problémy s tím to naplnit, to znamená že prostě to složení těch tříd není až tak úplně ideální.*

### **Dojmy a pocity**

Třetím zásadním kritériem při hodnocení školy je dojem, který škola na rodiče udělala a na jehož vytváření se ve významné míře podílely emoce.

Při rozhovorech rodiče jenom výjimečně explicitně připouštěli, že by školu hodnotili podle toho, jak se v ní cítili. Lze však ukázat, že emoce hrají při výběru školy důležitou úlohu. Jedním z důvodů je fakt, že rodiče často nemají dostatek informací o kritériích, která jsou pro ně důležitá. Zároveň jsou si této skutečnosti jenom málokdy vědomi.

Rodiče uvádějí pro výběr školy typicky racionální kritéria, jako je dostupnost nebo kvalita vzdělávání, a mají dojem, že se rozhodují podle nich. Při podrobnějším popisu průběhu procesu rozhodování se v rozhovorech opakovaně objevily momenty, kdy se ukázalo, že rodiče nemají k dispozici spolehlivá data pro kategorie, které považují za důležité (například výukové styly, kvalifikaci učitelského sboru, výsledky vzdělávání). Nemohou například zjistit postoje učitelů k vybranému tématu v případě, že právě postoje učitelů jsou pro ně důležité:

*T: a když tak teda si uvědomíš co je pro tebe na té škole důležité, co si myslíš že ta škola by měla dělat jako abys nebyla nespokojená, nebo abys byla spokojená.*

*Hanka: jo tak hlavně by neměla zasahovat do jako hodnotových systémů těch dětí. to mě teda úplně jako dráždí a proti tomu jsem vždycky hodně vystupovala.*

*T: můžeš to nějak rozvést?*

*Hanka: prostě neměla by třeba jako vystupovat dejme tomu proti křesťanství nebo naznačovat dětem že když jsou křesťani že jsou divní třeba.*

....

*T: ... teď jsi popsala celkem jako co teda je pro tebe důležité a já se teď ptám jak si jako [mohla vědět že]*

*Hanka: [jak jsem to mohla vědět že jo]*

*T: to bude naplněno nebo nebude.*

*R: no vidíš jsem mohla asi jenom doufat no že bude.*

Ve chvíli, kdy si rodiče uvědomí, že nemají k dispozici spolehlivá data, logickým krokem by měla být úprava kritérií. To si však rodiče nemusí v průběhu procesu uvědomit a také obvykle nepřístupují k výběru jako k nějaké žádoucí posloupnosti kroků, která by měla být dodržována, případně revidovaná. Proto „informace potřebné pro rozhodování“ implicitně nahradí „pocity dostupnými pro rozhodování“, přičemž si této záměny obvykle nejsou vůbec vědomi.

Emoce mohou být v rámci celého procesu „všudypřítomné“, jejich intenzita se nemusí v průběhu procesu výrazně měnit. Na druhou stranu, v některých případech mohou být napojeny na jeden konkrétní moment v průběhu rozhodování, například v průběhu zápisu:

*T: prosím tě, mě ještě pořád vrtá v hlavě jedna věc. jak jsi mluvil o tom, jaká je ta vaše představa co by měla dělat ta dobrá škola jak by měla ty děti učit, tak pořád mi není jasné jako z čeho jste poznali, že to ta škola jako bude dělat. Jestli z těch webových [stránek]*

*Jirka: [ne ne ne].*

*T: nebo z toho zápisu...*

*Jirka: jo, jo.*

*T: měli jste dojem, že to, co se dělo u toho zápisu, o tom nějakým způsobem vypovídá...*

*Jirka: no, jako my jsme měli právě dojem dojem ze zápisu ten, že jako pro tu školu je ta událost důležitá. a tím že vlastně se do toho, do celý ty procedury na to, když se jde během dvou dnů zapsat nějakých 30 dětí, vlastně máš to jako vždycky 4 hodiny za den tak to je 8 hodin, takže si vezmi, že tam prostě za hodinu jako ti přijdou 4 děti v průměru, tak na tenhleten poměrně jakoby malej přítok dětí že se jako najednou zmobilizuje 6 učitelů a 15 šestáků až deváťáků a všichni jako působili jako tak, jako že tam nejsou jenom z povinnosti, tak jako # vlastně tím my jsme si řekli, že ta škola asi má jako uvnitř takovou nějakou soudržnost. že ta škola jakoby působí nejenom tak, jako že to dítě přijde, odsedí si to v tý lavici a jde domů a tam udělá úkoly, ale že patrně jako v tý škole asi budou existovat i nějaký*

*vztahy jako mezi ročníkama a jako akce, který se týkají celý školy, což jsme... protože jsme vlastně měli školku, která byla taková jako hodně akční tak...*

*T: jasně. takže tys několikrát zopakoval, že jste měli pocit, že jste důležití [v tu chvíli, když jste tam byli pro tu školu].*

*Jirka: [ano, ano, ano].*

*T: ... a pak teda, že je tam nějaká konzistentnost, že ta škola funguje jako jeden organizmus...*

*Jirka: tak.*

*T: ...a zapojuje do těch věcí... což se mi zdá, že jsou trošku jiné věci, než... víš – jak jsi mluvil o tom stylu vyučování...*

*Jirka: jasně.*

Někteří z rodičů byli dokonce schopni sami popsat, jak přesně jejich pocity ovlivňovaly jejich hodnocení zvažovaných škol:

*Helena: pro mě to bylo jasný, vono vlastně vybrala jsem tu školu, nebo vybrala jsem, prostě nějakým způsobem, nevím, asi pocitově to bylo. protože že jo, neustále jsem kolem, kolem tý školy, kam nechodíme, chodila a říkala jsem si, tak to ne, tak, to společenství těch rodičů asi, který tam ty děti dávaj, jo? jsme na malým městě, takže ty lidi znám. neumím si představit, to jsou takový ty prostě, já jim říkám offroadový lidi, takový ty ambiciózní, jo, tak jsem si říkala ne, ta Tina musí jít jakoby do klidnějšího prostředí, kde nebudou hovořit ty peníze, jo?*

Při hodnocení bylo tedy pro matku důležité sociální složení školy. Toto racionální kritérium nicméně nevyplývalo z intelektuálního promýšlení, bylo formováno pocity, které matka zažívala, když pravidelně doprovázela dítě do mateřské školy. Paradoxně, i když pro ni bylo důležité „racionální“ kritérium, data pro něj „sbírala“ emocionálně.

Emoce při hodnocení neuplatňují jenom rodiče, v některých případech mohou závěrečné rozhodnutí svěřit dítěti, které v něm pak uplatní především emoce, jak popsala Míša:

*Míša: nakonec to proběhlo tak, že jsme šli k oběma zápisům, aby si ty školy prohlíd. dny otevřených dveří jsme nestihli úplně, to se nějak tak nějak časově krylo blbě, ale v rámci tý jedny školy, která teda shodou okolnosti je u nás blíž, tak byl den otevřených dveří přímo u toho zápisu a řekla bych, že jako... a my jsme se dohodli, že půjdeme na oba, ty zápisy a že se rozhodne Karel, kde se mu jako víc líbí. a jak tam byl na tý naší bližší, tak na ten den otevřených dveří, tak tam byli*

*prostě nějaký sedmáci, osmáci a řekla bych, že se mu hodně líbilo, že ho tam jeden sedmák prostě celou školou protáhl a říkal: tady máme tohle, to je družina, to je tělocvična a to si myslím, že asi se mu hodně líbilo a mě taky, protože jsem viděla ten sedmák jak je rád jako že chodí do té školy, bylo to takový hezký a tak to asi byl jakoby ten poslední krok, kterej rozhodnul. tadle se mu líbí, tadle je sluníčková, a tak jsme říkali, tak dobře, protože ještě byla blíž, tak se nám tam jako líp chodilo.*

### **Specifická kritéria**

Kromě dostupnosti, renomé a dojmů, které jsou univerzálními kritérii pro výběr školy, někteří rodiče uplatňují i další kritéria, která odpovídají jejich specifickým potřebám. V následující subkapitole uvádím jejich stručný přehled.

### **Logistická příhodnost**

Důležitým kritériem, podle kterého rodiče hodnotí školu, jsou praktické aspekty vyplývající z lokality školy, které jsem nazvala logistickou příhodností. Logistická příhodnost je tvořena dostupností školy kombinovanou s organizačními kritérii důležitými pro rodiče. Jde o stav, kdy je škola dostupná a zároveň je její lokalizace z různých příčin praktická.

Typickým příkladem logistické příhodnosti školy je škola v lokalitě, do které rodiče dojíždějí z nějakých jiných důvodů než kvůli školní docházce. Může jít například o docházku mladšího sourozence. Je pozoruhodné, že i když se překryv docházky sourozenců do mateřské školy a školy týká relativně omezeného časového období (někdy jenom jednoho roku), je to pro rodiče významný faktor, který volbu školu ovlivňuje, často dokonce nejdůležitější:

*Marie: [ & ne, se rozhodlo ], rozhodlo to, že když jedno dítě je ve školce a já chodím tam, tak by to bylo provozně náročný zase vozit, # vozit dítě do Dolan.*

Pro jiné to může být podmínka nutná, ale nikoliv dostačující:

*Jirka: jako třetí kritérium vlastně, a to je taky důležitý, bylo, že vlastně po dobu, kdy Klára chodila do školy a Lenka ještě do školky, tak jsme potřebovali, aby ty děti byly aby to bylo blízko, abychom nejezdili prostě jako pro jednu jako na jednu stranu, pro druhou na druhou stranu že jsme je chtěli vyzvedávat zároveň, takže jakoby třetí kritérium nebo takový spíš jakoby omezující podmínka byla že to musí být škola, která je prostě v blízkosti, kam se nejede třeba víc než já nevím prostě tři zastávky tramvaj.*

Na druhou stranu, někteří rodiče počítají s tím, že kvůli docházce do vybrané školy vymění mateřskou školu pro mladší dítě:

*Irena: no, no, no, určitě. tak aby se společně vyzvedávali. a vlastně oni chodí teďka do těch Marjánek a budou chodit spolu ten jeden rok, vlastně budou chodit spolu do tý školky i do tý třídy. a on až půjde do školy, tak já ji přesunu sem do Hrušovic do školky. protože když už je vyzvedneme, tak ať už je vyzvedneme oba dva najednou. a pak už budou moct zase spolu chodit domů.*

Druhým příkladem logistické příhodnosti je škola v místě pracoviště některého z rodičů. Pokud matka pracuje, bývá přednost dávana místu pracoviště matky:

*Marie: no. Eliška chodí do tý veliký, protože v tý době už jsem pracovala # jako učitelka na hotelový škole a ta je, všechno je to prostě školka, škola dítěte a moje, moje pracoviště na jednom, na jednom skoro místě, no.*

Obvykle až v případě, že není možné zajistit docházku do školy v místě pracoviště matky, přichází do úvahy místo, kde pracuje otec:

*Petra: ... to jsme ještě řešili, zdali bysme je nedali třeba do toho Zálesí, kam jezdím. což jsme teda vyloučili, protože tam je malinká školička.*

*T: a proč se vám nelíbila malinká školička? to někdy, někdo to má rád zase, že je tam takové rodinné prostředí.*

*Petra: no, malinká školička a nevzali by nám, protože tam mají taky nadstav jakoby, jo.*

*T: jo, jo.*

*Petra: takže z toho důvodu jsme teda řešili, že manžel teda bude vozit děti do Bíliny....*

Místo pracoviště otce se také dostává do výběrového souboru v případě, že matka za práci nedojíždí:

*T: ... a proč chodil do Tišic. jste bydleli tehdy v Tišicích nebo jak...*

*Nela: Martin tam jezdil do práce a vlastně nám to tak přišlo, jakože než vlastně tady v Radějově, že vlastně stejně jezdí do Tišic, takže prostě ho tam doveze do školy.*

V případě, že prarodiče jsou schopni a ochotni s péčí o dítě vypomáhat, je další relativně častou variantou logistické příhodnosti blízkost bydliště prarodičů:

*T: aby nemusel být v družině a že tam to prostě bylo...*

*Sandra: no, on jako v družině bývá, ale tak jako tak přiměřeně časově, abych nebyla já omezená na to, že dřív nemůžu a budeš tam a tečka jako, no.*



*T: takže když babička je ve Bílině a babička je teda v důchodu, jestli tomu správně rozumím.*

...

*Sandra: tak já jsem chtěla blízko toho jejího bydliště, aby nebyl problém s nějakým vožením, dojížděním, aby to měli pěšky jako tam, protože už je teďka ten převoz jako takovej to.*

### **Obsah vzdělávání**

Specifický obsah vzdělávání jako důležité kritérium pro výběr školy rodiče zmiňovali jenom výjimečně. Obvykle zaznívaly požadavky na intenzivnější kognitivní rozvoj v oblasti cizích jazyků, rodiče nadaných dětí také uváděli potřebu rozšířeného obsahu vzdělávání alespoň ve vybraných oblastech. V některých případech se rodiče také vyjadřovali k očekávaným výsledkům vzdělávání, které by měly být takové, aby umožňovaly bezproblémové pokračování ve vyšších stupních vzdělávání:

*Silva: ale chodí tam vlastně i vod bratra dcery, co jsou, a vím, že jsou spokojený jednak s výukou a myslím si, že aj děti tady maj docela dobrou šanci uspět potom na těch středních školách, že ta kvalita tady asi je pořád stejně dobrá. tak z toho důvodu taky.*

Ne vždy ale rodiče přikládají výsledkům vzdělávání velkou důležitost, jak ukazuje výpověď Zorky:

*T: a... co výsledky vzdělávání?*

*Zorka: # na ty jsem se až tak nekoukala, protože... tam si myslím...já nevím, tam se uvádí kolik dětí se dostalo na střední školu a todlencto a já nevím no... to záleží hrozně na složení tý třídy si myslím. V jedný, v jednom ročníku to může být supr výsledek a v dalším ročníku slabší. Nevím no...záleží taky vždycky hrozně na učitelce jakou to dítě chytne.*

Někteří rodiče formulovali svá očekávání také v oblasti nekognitivní – v oblasti postojů a předávaných hodnot:

*Julie: ... já bych teda ve školství, je to možná taková idea, bych chtěla, aby učitelé učili děti lidským hodnotám. a to já ani nevím jako, tady jestli je to učí nebo ne. ale myslím si, že jako tráví s nima hodně času každý den, tak možná se bavit i jako o věcech, který se dějou venku, co je v pořádku a co není. nastavit nějakou tu morální zdravou střední cestu. já vím, že to je otazník, že zase každé to má jinde.*

## Metody a formy výuky

Rodiče mezi kritérii uváděli, že od školy očekávají **specifické formy a metody výuky**. Často je ale jejich očekávání poměrně vágní. Někdy rodiče spíše vědí, co nechtějí, než co chtějí. Jejich vyjádření často začíná tím, aby to „bylo jiné, než za nás“, jak ukazuje vyjádření Dity:

*Dita: odlišný přístup, že to není taková ta typicky školská. i učitelé, že vlastně ten ředitel má jinej přístup.*

Na přímý dotaz po vyjasnění uvádí i žádoucí charakteristiky:

*Dita: tak. jako odlišnej přístup, že to není takový ty, když to řeknu učitelky, co učily ještě nás, když jsme byli malí.*

*T: @*

*Dita: který jsou ty úči úči, takový ty zastaralý, ale že vopravdu tam je vidět, že ta škola se snaží o nějaký novější přístup, novější technologie, víc pracovat s těma dětma, vést je víc k samostatnosti...*

Nicméně, i odlišnost má své meze, nálepka „alternativní“ může na rodiče působit spíše jako odstrašující:

*T: & a uvažovala jsi třeba o nějaký alternativní škole? třeba Montessori, Waldorf nebo nějaký tyhlety.*

*Dita: to ne, to zase na mě už je moc uvolněný.*

*T: jo.*

*Dita: to je až moc @.*

Někteří rodiče dokázali očekávané metody vymezit i konkrétněji, například matka, která by uvítala používání přístupu Respektovat a být respektován:

*Lída: v době, kdy jsem o tom začala uvažovat intenzivněji a rozhlížet se, jaký školy jsou nebo nejsou, tak jsem absolvovala kurz Respektovat a být respektován. A cítila jsem, že tohle je přístup, který bych moc ráda, aby nefungoval jenom u nás doma (s většími či menšími úspěchy), ale aby jím byl alespoň nějak lehce dotčený učitelský sbor.*

Další požadovanou charakteristikou výuky je **individuální přístup** k dětem, což zahrnovalo jak dostatek pozornosti věnovaný jednotlivým dětem, tak reakci na jejich individuální potřeby. Poptávka po něm byla někdy formulována přímo, jindy stála za požadavkem nižšího počtu žáků:

*Jan: prostě víc se těm dětem můžou věnovat, si myslím, je jich tady míň, můžou se jim víc věnovat.*

*Irena: tady se mu budou moct věnovat, že jo, kde tam při třiceti dětech ta učitelka ani při sebelepší vůli nemůže, že jo.*

Při popisu očekávaných metod a forem výuky nicméně obvykle nešlo o výčet konkrétních metod, ale spíše o komplexnější obrázek „kvalitního vyučování“, který si rodiče mentálně vytvořili, ale který i rodiče s vysokoškolským vzděláním popisovali obtížně:

*Jirka: no a druhý kritérium bylo, aby ta škola učila způsobem, který nám přišel vlastně dobrý. čili snažili jsme se, aby působila na ty děti tak, jak jsme mysleli, jako že je dobré, což obsahovalo jednak působení učitelů, vlastně ta výuka a potom samozřejmě jak působí vůbec ta škola, jak si myslíme, jako že by se jako cítila v tý škole. ... a zejména prostě v současnosti, když těch stylů je hrozný množství, tak jako jsme nechtěli, aby to, aby, aby jako Klárinka upadla do nějakýho z extrému. rozhodně jsme teda nechtěli, aby, aby byla prostě jako ve třídě, kde by se cítila nějak tak jako jako bázlivá, nebo kde by se trochu projevíly její mírný sklony jako k hysterii a k neurotičnosti. a zase jsme nechtěli, aby to byla škola, která je jakoby až tak jako extrémně progresivní do té míry že od těch dětí v podstatě jakoby nic nechce, to bychom měli pocit že si tam ty děti vlastně jenom tak jakoby hrajou a jakoby a že ta škola je jakoby... oni se samozřejmě jakoby učí přirozeně, ale ta škola jakoby v nich nevychovává to že se musí najet na nějaký režim a jsou jakoby odpovědní za to, aby splnily třeba nějaký úkol/*

Do metod a forem výuky lze zařadit i očekávání rodičů, které se týká **materiálního a technického vybavení školy** – to totiž není důležité samo o sobě, ale právě v souvislosti s výukou.

*Marek: no určitě aby to bylo, já nevím, co nejmodernějš vybavený, aby ty děti se prostě seznámily s... to...*

*T: &.*

### **Klima školy**

Představy rodičů, které se týkaly přístupu pedagogů k dětem, lze shrnout jako očekávání, že škola bude mít **příznivé klima**. Klima školy je jistě možné rozdělit na řadu subkategorií, důležité ovšem nejsou jednotlivé kategorie, ale celkový dojem, jaký vzniká z unikátního způsobu, jakým klima školy spoluvytvářejí.

Projevy příznivého klimatu popisují rodiče velmi různě:

- vstřícnost k dětem, které se nechovají v souladu s očekávanou normou

*Zdena: ale zase jako fakt tam berou toleranci na ty živější děti, což malá živá je @*

*T: jasně, jasně, jasně.*

*Zdena: jo, takže tam zase berou ohledy na tyhle ty živelný pohromy.*

- nižší počet dětí ve škole

*Denisa: # víš co, ona – tam se, dvě školy se spojily jakoby v jednu a je to gigantická škola a to mi taky docela jakoby vadí, že to je prostě veliký, obrovský a maj tam spoustu žáků.*

Do klimatu školy bychom mohli zařadit i vzorce **komunikace**, přičemž bývá často zmiňována komunikace s rodiči:

*Dita: &. tak kde ty @dětí něčemu naučej@, kde vidím, že prostě se o ty děti zajímaj, že ten ředitel komunikuje anebo vůbec ty učitelky, že ta škola komunikuje s rodičema.*

### **Dobry učitel**

Někteří rodiče považují za velmi důležité kritérium, k jaké paní učitelce se dítě v první třídě dostane:

*Radka: proto jsem se na všech těch školách snažila pít po konkrétní paní učitelce, s kterou bych se domluvila.*

Pokud se jim ve stádiu hledání nepodaří získat potřebné informace, může být touha dostat dítě k „nejlepší“ paní učitelce i důvodem, proč rodiče jdou k několika zápisům:

*Jirka: no, my jsme to vlastně oddalovali že jsme šli jako co se teda nemá dělat ale my jsme ji teda šli zapsat do obou nakonec. a měli jsme dojem jako že vlastně u toho zápisu jednak už uvidíme kdo je teda bude učit.*

U učitelů nezáleží jenom na výběru konkrétních metod, ale také na tom, jakým způsobem s dětmi jednají:

*Jan: zajímalo nás to, jak to tam prostě, jo, ta škola je tam krásná, je tam nově zrekonstruovaná, ale byl pro nás důležitější prostě přístup těch učitelů než to, jak je...*

Nemusí jít přitom nutně jenom o přístup učitelů k dětem, ale také k rodičům:

*Jan: &. a nehleď jenom k těm dětem, jo, ale potom zpětně i k rodičům.*

## Mimoškolní charakteristiky

Do této skupiny jsou zahrnuty ty charakteristiky školy, které přímo nesouvisí s vyučováním, ale usnadňují rodičům organizaci času.

Rodiče očekávají, že škola bude mít **družinu**, ve které dítě může trávit čas po vyučování, případně i před ním:

*T: ještě můžete teda nějak rozvíst, právě co je pro vás důležité, aby ta škola naplňovala?*

*Petra: myslím si, že určitě to, co může nabídnout těm žákům jakoby v rámci školní aktivity, mimoškolní aktivity. tam nabízí vlastně také družinu, to byl taky jeden ze spouštěčů.*

Někteří očekávají i rozmanitější nabídku odpoledních aktivit, než jenom družinu, a hodnotí školu i podle nabídky zájmových **kroužků**:

*Dita: no a řešili jsme taky už od začátku, jaký jsou tam kroužky, když jsme se třeba bavili vo tom, jestli by mohla tancovat, jestli tam u toho budou prostě podobný kroužky, aby nemusela na kroužky přejíždět někam jinam, aby to bylo...*

Pro část rodičů je důležitá i kvalita **školní jídelny**:

*Silva: ... tu jídelnu školní, aby vařili dobře, protože to vlastně taky je, že jo, aby děti se najedly, aby nebyly hladý.*

Rodiče často uváděli i řadu dalších charakteristik, jakými jsou například hezké prostředí školy nebo okolí školy, ale šlo spíše o vedlejší kritéria a „odůvodňování“ již učiněné volby, než o přímá kritéria výběru.

## Sociální složení žáků

Jenom výjimečně se rodiče přímo vyjadřovali k sociálnímu složení školy – toto téma jistě patří k sociálně nežádoucím, takže požadavek „bílé školy“ nikdy nebyl zmíněn explicitně, ale z výpovědí některých rodičů bylo patrné, že sociální složení školy ve svých kritériích reflektují:

*Majka: takže tady je ideální rovnou dolanská škola. ta je dobrá, než do Zámkova. tam je to samej...*

*T: jo? @*

*O: čmoudík @*

...

*Majka: protože když vidíte to, co jede ráno trolejbusem, tak bych se děsila, že by to bylo [jako společně] s ní ve třídě/*

*T: [fakt, jo.] &, &.*

*Majka: nebo ve škole prostě už jenom.*

### **Kamarádi**

Rodiče uvádějí jako důležité kritérium pro výběr školy docházku do třídy společně s dětmi, které dítě už zná z mateřské školy:

*Jirka: první věc je první věc byla kolektiv, který tam přejde. prostě aby to byl kolektiv, kde... který Klára zná.*

Domnívají se, že přechod do první třídy představuje příliš mnoho změn, a proto chtějí, aby je dítě mohlo zvládat společně se svými vrstevníky, které už zná a není tedy nuceno všechny vztahy konstruovat úplně nově:

*Šárka: беру to tak, že tady má třeba kamarády, s kterými teda už se trochu, jo, že teď třeba v té školce mají partu, kde jsou čtyři kamarádi, tak by mně bylo docela zatěžko ho brát někam jinam, aby si tam hledal zas jiný kamarády. že vím, že je to těžký.*

Nemusí ale nutně jít jenom o společnou docházku do školy, pro některé rodiče je důležité, aby děti nebyly vytrženy ze sociálního prostředí v lokalitě, kde bydlí:

*Zorka: ale aby jako moh mít kamarády v místě bydliště, aby to nebylo takový to dítě, který je v kolektivu ve škole a pak je vytržený vlastně, mimo a bydlí někde úplně jinde. to bych jako nechtěla. ... myslím že to je důležitý pro to dítě aby se mohlo navštěvovat nějak ve volném čase s těma lidma.*

### **Čas s prarodiči**

Pro některé rodiče je také důležité udržování vnitrorodinných vazeb:

*Sandra: oni tím, že právě jako šli do té školky, tak my tam máme babičku, manžel tam má rodiče, tak z toho důvodu já jsem chtěla, aby jako trávil čas i s babičkou, protože on je hodně fixovaný na rodinu, jo, takže abych ho nenechávala někde do čtyř hodin prostě. kdyby to, když to porovnáme teďka s dcerou samozřejmě, tak té by to nevadilo, ale on je takovej jako spokojenej s tou rodinou, tak aby...*

### **Prevence šikany**

Pokud se rodiče dozví o tom, že v některé ze zvažovaných škol je šikana, tato škola automaticky z výběru vypadá:

*Irena: já jakoby i na ten Zámek jsem slyšela, že nadávali, že tam je hodně šikana, z který já mám hroznej strach teda.*

U všech výše uvedených kritérií mají rodiče zájem o získání co největšího množství objektivizovaných dat. Ta ovšem často nejsou dostupná, ba právě naopak. Kromě poměrně omezeného spektra jasných a spolehlivých dat (například vzdálenost školy, počet žáků), rodiče zakládají své posuzování především na „stínových“ datech, která jsou sdílená v rámci komunity. Jejich spoléhání se na sdílená data vyplývá se sdílených hodnot a postojů v rámci komunity:

*T: co by se muselo stát, abyste teda hledala nějakou jinou školu?*

*Silva: no tak jednak tam asi opravdu, kdybych třeba slyšela, já nevím, od rodičů zkušenosti, že s tou školou nejsou spokojeni, že třeba s přístupem učitelů nebo s výukou, že prostě děti se nemusí učit nebo něco takového. ale říkám, co jsme se takhle i ptali, bavili, co třeba děti chodí do té první, druhý třídy, s maminkama, tak jako kolikrát že prostě toho učení je až dost. že se snažijou je něco naučit. že třeba jsou přísnější paní učitelky, ale že zas je to lepší, že ty děti se, když to řeknu, neflákají, že prostě se učit musí, no.*

*T: jasně.*

*Silva: tak si myslím, že pro ně to je dobrý.*

*T: a jak jste vlastně získávala informace o té škole? vy už jste něco zmiňovala, že byly nějaké jiné zdroje?*

*Silva: no, spíš takhle jako zkušenosti těch maminek, co tam chodí už děti jejich, no, známí, se tam dá říct.*

*T: internet jste nezkoušela...*

*Silva: tak tam ani, jako na internet občas taky se podíváme, tam oni spíš mají, jako o těch akcích, co podnikají a takový. tak to člověk se, říkám, dovídá spíš od těch maminek taky, když ty děti někde jedou na výlet nebo na nějaký účasti těch soutěží a takový.*

*T: jak to probíhá.*

*Silva: no tady v Zadově zas to není tak veliký, takže@ tady se docela rychle ty informace šíří, když je potřeba.*

### **Shrnutí**

Rodiče obvykle nechápou hodnocení jako deliberativní proces, tedy proces vědomého pečlivého zvažování jednotlivých alternativ. Nebývá to tak, že by si jednoho dne sedli a promýšleli, které vlastnosti školy jsou pro ně důležité, seřadili je podle míry důležitosti a pak

se snažili najít školu, která jejich kritériím co nejvíce vyhovuje. Spíše si s blízcím termínem zápisu vytvoří jakousi „mentální mapu“ dostupných škol a ty pak mezi sebou srovnávají.

Prvním neopominutelným kritériem pro výběr je tedy **dostupnost**. V řadě případů ji rodiče zmiňovali explicitně, je ovšem nutné si uvědomit, že i v případě, že dostupnost zmiňována nebyla, zůstávala tacitním předpokladem. Důvody, proč rodiče dostupnost nezmiňují, mohou být minimálně dva: buď se jim zdá toto kritérium natolik samozřejmé, že ani není nutné je zmiňovat, nebo pojetí dostupnosti dosud nemají ujasněné - ještě se nerozhodli, zda jsou pro ně dostupné jenom školy v místě bydliště, anebo jsou ochotni přijmout vyšší náklady a pozměnit svůj životní styl a nechat dítě do školy dojíždět či sami ho tam dovážet.

Po dostupnosti se v pořadí druhým neopominutelným kritériem pro výběr školy stává její **renomé**. Pod pojmem renomé mám na mysli výsledek komplexního hodnocení komunitou. Může jít jak o komunitu místní, tak o komunitu spojovanou například společným zájmem na vzdělávání nadaných dětí. Informace o renomé nemusí rodiče vědomě vyhledávat, přesto je prakticky vždy získají, často již dlouho před zahájením procesu výběru. Pro pozitivní rozhodnutí nemusí mít rodiče nutně dobré reference, důležité je, aby se nevyskytovaly reference špatné. Toto kritérium zapojují minimálně jako implicitní prakticky všichni rodiče, jenom malý podíl o pověsti školy nemá vůbec žádné informace, které by mohli ve svém rozhodování zohlednit (například rodiče, kteří se nedávno do lokality přistěhovali a ještě si v ní nevytvořili okruh známých, se kterými mohou informace o místní komunitě sdílet). I když renomé hraje při hodnocení školy významnou roli, ne vždy to jsou rodiče ochotni a schopni si připustit. Rodiče totiž při hodnocení žádoucích vlastností školy každopádně zohledňují zprostředkované informace o škole, které získali ze sociálních sítí. Důvody jsou dva: je to přirozené (pro lidi jako společenské bytosti jsou sociální sítě nejvýznamnějším zdrojem informací) a také někdy nemají jinou možnost – důvěryhodná objektivizovaná data k vybranému kritériu (např. kvalita výuky) často nejsou k dispozici.

Třetím neopominutelným kritériem jsou **emoce**, které rodiče zažívají v průběhu osobní návštěvy školy. Na nich se podílí charakteristiky, které jsou při návštěvě školy snadno dostupné (například vzhled školy a jejího okolí), ale také pocity, které rodič zažívá, když je ve škole na návštěvě. Do nich se promítá nejenom vzhled prostředí, ale také chování personálu a žáků.

Toto kritérium bývá ve výzkumných projektech často podceňované. Výzkumníci se obvykle pomocí dotazníku ptají rodičů na vlastnosti školy, které jsou pro ně důležité, popřípadě se dotazují na to, jak moc jsou daná kritéria pro rodiče důležitá. Důležité vlastnosti školy ovšem nemusí být nutně ty, podle kterých se rodič rozhoduje. Rodiče se v konečném důsledku rozhodují podle informací, které jsou pro ně dostupné. Informace, uváděné jako důležité, hrají roli jenom tehdy, když se je rodičům podaří získat. Nejvýznamnější jsou pro rodiče



přítom ty informace, které získají prostřednictvím osobní zkušenosti. V nich se ale zároveň relativně intenzivně uplatňuje zohlednění pocitů, které ve škole rodiče zažívají. V zásadě tedy platí, že zatímco v prvních fázích procesu se rodiče rozhodují převážně racionálně, v závěrečných fázích hlavní slovo v jejich rozhodování hrají emoce, a to bez ohledu na to, zda si to rodiče uvědomují, či nikoliv.

Emoce, které rodiče prožívají, hrají důležitou roli v závěrečných fázích rozhodování. Dochází k tomu v případě, že do závěrečného výběrového souboru se dostane několik škol, které jsou v jiných ohledech srovnatelné, ale také v případě, že se rodiče na cestě rozhodování „ztratí“ – když nezískají potřebné informace pro rozhodování a místo toho, aby si racionálně zvolili nějaké nová kritéria, nechají proces volně plynout, rozhodnutí odkládají a nakonec se rozhodnou dle dojmu, který v nich zůstal po návštěvě školy.

Kromě vyjmenovaných neopominutelných kritérií se někteří rodiče snaží hodnotit školu podle dalších charakteristik – specifických kritérií – která jsou pro ně žádoucí. Může jít o jedno nebo několik specifických kritérií a tato fáze rozhodování bývá pro rodiče nejnáročnější, protože často nejenom zvažují větší počet kritérií, ale také se musí rozhodnout o tom, jakou váhu jednotlivým kritériím přidělit. Specifická kritéria patří k fakultativním, neuplatňují je všichni rodiče.

Při pokusu najít pojítka, která by z jednotlivých specifických kritérií utvářela kategorie, jsem si uvědomila, že logik, které by umožňovaly propojit základní kategorie do kategorií obecnějších je vícero, a bylo obtížné vybrat, kterou z nich zvolit. Nakonec jsem se rozhodla, že z hlediska výběru je nejdůležitější, proč je daná charakteristika pro rodiče důležitá. Po tomto ujasnění jsem si všimla, že všechny žádoucí vlastnosti školy či vzdělávacího procesu směřují ke dvěma hlavním cílům: **akademickým výsledkům dítěte** a jeho **pocitu osobní pohody (well-being<sup>11</sup>)**. Očekávání rodičů lze parafrázovat jednoduše: „Hledáme školu, ve které se něco naučí a zároveň se tam bude cítit dobře<sup>12</sup>.“

Rodiče často tyto požadavky vyslovují v opačném pořadí, což by mohlo svádět k výkladu, že osobní pohoda dítěte je pro ně důležitější než výsledky vzdělávání. Domnívám se, že takovéto zjednodušení není zcela oprávněné. Rodiče od školy očekávají především vzdělání, jejich „poptávka“ se ale oproti předchozím desetiletím pozměnila v tom, že očekávají nejenom vzdělání, ale zároveň chtějí, aby se v procesu vzdělávání cítilo jejich dítě co nejlépe. Nemusí to ovšem nutně být proto, že je osobní pohoda dítěte pro ně důležitější než výsledky

---

<sup>11</sup>Jako ekvivalent obtížně přeložitelného termínu well-being používám také termín životní pohoda (Blatný a kol., 2005).

<sup>12</sup> Pojem „tam“ nemusí zahrnovat jenom pobyt přímo ve škole, ale také i na dalších místech, které souvisí s docházkou do školy nebo z ní nějakým způsobem vyplývají (například pobyt v družině).

vzdělávání, mohou své požadavky vyslovovat ve zmíněném pořadí i v případě, že vzdělání připisují větší význam. Důvodem je fakt, že zatímco se mohou docela dobře spolehnout na to, že dítě škola naučí, co ho naučit má, nemohou se ve srovnatelné míře spolehnout na to, že vzdělávání pro něj bude radostným a naplňujícím zážitkem. Mohou tak usuzovat jak z vlastních zkušeností, tak ze zkušeností sdílených v komunitě.

Rodiči zmiňované specifické charakteristiky školy či vyučovacího procesu jsou tedy „pouhé“ prostředky, které mohou v různé míře přispívat k získávání žádoucích akademických výsledků a zároveň pocitu osobní pohody dítěte.

Lze ukázat, že většina pro rodiče důležitých faktorů ovlivňuje jak akademické výsledky, tak pocit pohody dítěte, a to někdy i v případech, které nejsou zcela intuitivní. Obsah vzdělávání je typickou oblastí, která by měla přispívat k akademickým výsledkům – například formou rozšířené výuky anglického jazyka. Pokud ale rodiče projeví zájem spíše o sportovní zaměření školy, může to být také proto, že jejich dítě sportování baví a zaměření školy tak přispěje k jeho pocitu osobní pohody. Naopak, čas strávený s prarodiči se zdá být výhradně orientovaný na osobní pohodu dítěte. Nicméně, „vedlejší“ důsledkem společného času s rodiči mohou být také pečlivě udělané domácí úkoly, které ovlivňují i akademické výsledky dítěte. I další kritérium, na první pohled charakterizující pohodu dítěte – kamarádi – se může projevat i v akademické oblasti, i když nepřímým způsobem: pokud mají děti ve třídě v kamarádech dobré emoční zázemí, energie, kterou „ušetří“ řešením potenciálních vrstevnických konfliktů mohou investovat do vzdělávání.

#### 4.1.3 Rozhodování

Na základě rozhovorů s rodiči považují rozhodování za proces, v jehož průběhu rodiče z dostupných alternativ vyberou tu, která se jim jeví jako nejlepší, na základě kritérií, která jsou pro ně důležitá.

První stadium rozhodování se odehrává na úrovni, zda vůbec vybírat. Tímto stádiem obvykle procházejí rodiče, kteří se rozhodují o volbě školy poprvé:

*Zdena: no, u něj jsem se hodně rozhodovala. u něj to bylo docela, že tam jsem váhala, protože tím, že vlastně jako byl, dá se říct, první, že jo, tak tam jsem přemejšlela jako, aby to byla učitelka, aby, jak se tam to učení a takhle.*

I takoví rodiče ale mohou mít nejbližší školu jako „defaultní nastavení“ a automaticky předpokládají, že dítě bude chodit do ní:

*Monika: tak ono už to bylo více-méně jasný jak se dcera narodila, kam bude chodit.*

I v případě, že spádová škola projde hodnocením jako vyhovující, rodiče prvního dítěte se často rozhodnou prověřit další dostupné školy, zda některá z nich není lepší o tolik, aby to vyvážilo případné nevýhody plynoucí z docházky do jiné než nejbližší školy. Tato potřeba může plynout z toho, že rodiče poprvé stojí před nějakým významným rozhodnutím, o kterém vědí (nebo alespoň tuší), že má potenciál významným způsobem ovlivnit život jejich dítěte, jak popisuje Hanka:

*Hanka: víš ale my možná u Kláry jsme o tom přemýšleli prostě proto, že to bylo jako z hlediska toho rodičovství taková novinka že jde dítě do školy, tak jsme se tím tak jakože obírali nějak.*

Rozhodování nebývá jednorázovým aktem, v rodičích rozhodnutí postupně zraje - obvykle to není tak, že by nastal jeden konkrétní okamžik „prozření“, ve kterém jasně vidí, která ze škol ve výběrovém souboru je ta nejvhodnější, jak ilustruje výpověď Ivy:

*Iva: [no tak si vyslechnu] různý názory,*

*T: no, no, no.*

*Iva: samozřejmě každéj má jinej...*

*T: no, stává se to právě, že každéj má jinej.*

*Iva: stává se to, na každou učitelku má každý jiný názor,*

*T: no, no, no.*

*Iva: na všechno. a tak si z toho tak dělám ten obrázek, já zaujmu takovou tu vyčkávací pozici, co z toho vyleze.*

Část rodičů si při volbě místní školy uvědomuje, že školu mohou změnit v případě problémů a proto nevěnují rozhodování o výběru první školy velkou pozornost, vlastně si případné rozhodování odkládají:

*Bára: ... a říkali jsme si tu první, druhou třídu tak nějak jako tady a když by se nám nezdálo, tak že bysme třeba v té třetí třídě přestoupili.*

Základním modelem je rozhodování v rámci úzké rodiny, tedy jenom na základě diskuse mezi rodiči, přičemž rodiče se tedy s nikým neradí:

*Radim: bylo to víceméně mezi náma, mezi mnou a manželkou to bylo. jinak jsme se jako neradili, že bysme něco zjišťovali.*

Někteří rodiče připouštěli, že větší váhu měl hlas jednoho z nich, obvykle to byla matka:

*Květa: společně, možná mám to hlavní slovo já protože ty děti přece jenom jsem s nima víc.*

*Silva: já myslím, že asi trochu víc já. jako konzultuju to určitě s manželem, ale víc asi já tady ty otázky řeším.*

Do procesu mohou být zahrnuti i prarodiče, přičemž důvodem může být jejich větší znalost místního prostředí:

*Sandra: tak já to, já jsem to tady moc neznala, já nejsem tak úplně tady jako místní, takže já jsem dala dost na radu jako manžela a jeho rodičů, jo.*

Nicméně nemusí jít jenom o znalost prostředí, v některých případech je zjevné, že diskuse s prarodiči se odehrává v rámci běžných komunikačních vzorců v širší rodině:

*Radka: probírali jsme to doma, v rodině, s manželem, s babičkama, babičky chtěly a nechtěly, aby šel třeba o rok dřív a tak různě jsme si vyměňovali názory.*

Někdy se rodiče radili jenom v úzkém rodinném kruhu, jindy naopak nejbližší rodinu z procesu prakticky vyloučili. Matka z příměstského satelitu říká:

*Zorka: jsme to řešili společně <s kolegyní>...no a jinak jsem se asi s nikým dalším neradila.*

*T: v rodině nebo/*

*Zorka: ne. ee <nesouhlasně>. V rodině jsem se neradila, ani s manželem jsem se neradila. @*

Další skupinou, se kterou se rodiče radí, jsou členové komunity, ve které se pohybují:

*Lenka: ježišmarjá, od té doby, co máme děti, tak naše, @ ...naše víno už není jenom o chlapech, ale i o dětech.*

V ní lze rozpoznat dvě relevantní skupiny: rodiče se zkušeností a rodiče ve stejné situaci (peer-rodiče).

*T: ... řešili jste to třeba i s širší rodinou nebo...*

*Dita: to ne, to už jsem jim jenom říkali, že jsme se rozhodli, jenom vyloženě spíš tady z okolí s kamarádama a s lidma, co už maj děti ve škole. a pak samozřejmě s lidma, co budou dávat děti do školy.*

Nemusí jít jenom o přímé sdílení informací, ale také o sdílení pocitů a myšlenek ve stádiu rozhodování:

*Denisa: ... tak asi tak nějak – říkám, furt jakoby se bavíme o té škole, o tom výběru, a vlastně i tady s kolegyní, protože máme stejně starý a oni vlastně spolu chodí do školky, tak furt jako – a dáš ho sem a nedáš – a jakoby i to dělá hodně.*

Rodiči se zkušeností jsou rodiče, kteří už procesem volby prošli. Od nich mohou rodiče získávat informace o konkrétní škole (v případě, že jimi vybraná škola patří mezi zvažované):

*Marie: s kolegyní to řešíme, která ty učitelky třeba zná, protože už na tom Jihu má dvě děti, jedno stejně starý jako Eliška a druhý jako starší, takže ta ty učitelky zná.*

Rodiče ve stejné situaci jsou rodiče, kteří také vybírají školu pro své dítě:

*Lída: ano, bavila. teda svýma vrstevnicema, které stály před stejným rozhodnutím. tedy s dalšími rodiči, co řeší totéž.*

Samozřejmě to neznamena, že by názory jiných rodičů slepě přejímali. Jak popisuje Lenka:

*Lenka: no, tak jako vzhledem k tomu, že tak nějak jsem – mám to dítě nejmenší, tak to, tak jako občas i na ten názor dám.*

*T: &, &.*

*Lenka: ne, že bych byla vedená tím, co říkaj, ale jako řeknem si to.*

*T: řeknete si to, &, prostě je to jakoby něco, co má nějakou váhu pro vás.*

*Lenka: &.*

Někteří rodiče při rozhodování samotném zohledňují i názor dítěte:

*Zdena: zeptám se na názor všech, to jo, ale jako pak takový to jako hlavní, si to fakt jako proberu v tý hlavě, i s dětma to teda konzultuju, jo. ptám se i dětí...*

*T: i dětí se ptáte.*

*Zdena: @, určitě jako to.*

*T: i třeba na ten výběr tý školy jste se ptala syna?*

*Zdena: toho staršího jo, u tý mladší, tam už vona stejně vidí, že je brácha tam, takže chce za bráchou stejně, jo, vona ho má takovýho vzora*

*Denisa: ... no nevím. právě, furt to zvažujem, jestli ho dáme do toho, ale možná dáme i na něj. možná dáme i na něj, kam bude jakoby chtít, jestli bude chtít s bráchou, a nebo jestli bude chtít tady s těma svejma vrstevníkama.*

Rodiče taky připouštěli, že se rozhodovali sami:

*T: &. když tydlety věci řešíte, řešíte to s kým nejčastěji. s manželem, s kamarádkama..., s babičkou.*

*Irena: myslíte, jako když se rozhoduju, kam ho dát.*

*T: no, nebo takhle prostě ty věci okolo toho vzdělávání.*

*Irena: upřímně to řeším já @ sama.*

*T: vy to řešíte, ano.*

*Irena: a pak jako manželovi řeknu, Zuzka <přítomná dcera> nebude poslouchat, aby to doma nevyzvonila @*

To zvláště platí v případě, že matka pracuje ve školství:

*Laura: tak jelikož jsem zaměstnancem [školy], tak to manžel nechával asi tak nějak na mně.*

### **Relevance kritérií**

V procesu výběru školy rodiče přiřazují kritériím, která jsou pro ně důležitá, různou váhu. Váha je přidělována podle dlouhodobé, ale i aktuální situace rodiny. Příkladem zohlednění dlouhodobé situace rodiny je svobodná matka, která by v jiném kontextu zvažovala výběr jiné školy než nejbližší, vybere nakonec nejbližší školu právě proto, že organizační důvody (absence druhého rodiče, který by se podílel na organizaci docházky) hrají v rozhodování větší roli než potřeba být dobrým rodičem (tedy potřeba vyhovět ideálu dobrého rodiče, který je vytvářen především primární komunitou, ve které se rodič pohybuje). Jako příklad krátkodobé aktuální situace rodiny je možné uvést těhotenství matky a očekávaná péče o mladší dítě:

*T: &. a takhle když jako jste byli zaměřený na tu kvalitu tý výuky, uvažovali jste třeba vo tom, že byste vozili to dítě i třeba někam daleko, kdybyste našli nějakou jako fakt kvalitní školu někde? nebo to ne.*

*Dita: to se přiznám, že úplně ne. že pro mě s ohledem na to, že budu mít miminko, tak jsem si neuměla představit, že bych třeba...*

Někteří rodiče s určováním váhy jednotlivých kritérií nemají problém, jak ilustruje výpověď Dity:

*Dita: to se přiznám, že já jsem teda úplně neřešila, jestli u školy jsou kroužky, to pro mě bylo prioritní, jaká je tam forma výuky, protože si myslím, že na kroužek ji můžu dovézt a ty jsou podobný u všech škol.*

Touha po pěkném prostředí, které se také podílí na vytváření pocitu dobré osobní pohody, může v některých případech převážit nad atraktivním akademickým programem školy:

*Jirka: v případě jedny školy že nám přišla progresivní z hlediska z hlediska třeba toho, co o sobě tvrdila a programu výuky, ale přišla nám příšerná ta budova.*

Neplatí to univerzálně, Marie považuje fyzické vlastnosti prostředí za méně důležité než vlastnosti pedagoga:

*Marie: # pro mě vždycky bylo důležitý, jaká bude ta učitelka. než teda jak je to prostředí.*

Pro jiné rodiče ale ani hezké a moderní prostředí nedokáže převážit vliv renomé:

*Radim: jo, ta škola, jak říkám, ta je krásně zařízená, nová, zmodernizovaná škola, ale přesto jsme jakoby na základě nedoporučení té školy a tohleto, tak jsme stejně zvolili tohle.*

Další dávají přednost osobní pohodě dítěte a nehodlají ji „obětovat“ kvůli předpokládaným dobrým akademickým výsledkům. Lapidárně to vyjádřila Lída:

*Lída: takže... já asi jak nejsem moc nastavená na výkon, pro mě je důležitý, aby jí bylo dobře... co je výkon? co to znamená? já jsem se všechny jazyky naučila po 14 letech věku a umím jich x a jde to. takže si myslím, že se člověk může jakoby nakopnout i v pozdějším věku a že možná pro tohleto raný dětství je úplně fajn, že je to fajn, že to je hezký, že jako... že to není furt škola, příprava, škola, příprava...*

Často ale bývá hodnocení relevance jednotlivých kritérií při rozhodování poměrně obtížné. Například pokud se rodiče rozhodnou, že nejdůležitější pro výběr školy je paní učitelka v první třídě, tak se snaží získat příslušné informace – kdo v první třídě bude učit – a následně se chtějí s paní učitelkou setkat, aby zjistili, zda ji mohou své dítě svěřit. Často se ale stává, že se rodiče nedozví, kdo bude učit v 1. třídě, a i v případě, že se to dozví, nemusí být schopni dosáhnout toho, aby jejich dítě získalo ty podmínky, které si přáli (aby bylo zařazeno do třídy paní učitelky, která se jim líbí), jak to shrnuje Míša:

*Míša: ... oni potom pořádali ještě pro předškoláky nějaký ještě tři takový sezení, kam teda já jsem s ním nemohla jít a šel tam manžel a na té poslední schůzce se mu jakoby podařilo vidět ty učitele, jenže on byl zařazenej někam k jedny paní učitelce a ta se jako manželovi hrozně líbila a říkal – hele, to by bylo dobrý, kdyby von byl tady u té paní učitelky a někam to tam jakoby nechal napsat. ono to pak nakonec nevyšlo, že prostě tam se nějak přeskupovaly děti, protože tam přišel chlapeček s autismem, takže se dostal tady k té paní učitelce, protože ona je speciální pedagog a tím pádem se nějak vybíraly z jejich třídy děti a prostě celý se to přeházelo. no ale říkali jsme si, jako že by bylo dobrý, aby u ní byl, dyž ona je teda ten speciální pedagog, to už jsme teda měli diagnózu epilepsie, tak jsme si*

*říkali, že by se to jako mohlo hodit, ale nakonec jsme si říkali, ale... jsme říkali - jak to prostě bude, tak to bude.*

To logicky znamená, že by si měli vybrat další „racionální“ kritérium a školu posoudit podle něj. Tento krok ale nastává málokdy. Nejde o to, že by rodiče nutně nechali výběr školy „osudu“, ale jejich postup přestává být deliberativní tím způsobem, který rodiče původně měli v úmyslu. Lze to ilustrovat na příkladu Jirky. Poté, co rodiče neměli možnost získat údaje o učitelce v první třídě, vybrali si školu, která na ně udělala lepší dojem v den zápisu. A to navzdory tomu, že v důležitých kritériích uváděli styl výuky, který chtěli ohodnotit podle ukázkových hodin v den otevřených dveří. Nakonec se rozhodli podle toho, jak na ně v den zápisu škola zapůsobila – vybrali si školu, ve které se lépe cítili, a nebyla to škola, která byla do té doby favorizována:

*Jirka: že jsme chtěli absolvovat tu proceduru zápisu. proceduru zápisu jsme absolvovali v obou dvou školách, a tam to vlastně bych řekl že rozhodlo, protože škola, která nám vycházela vlastně jakoby progresivnější a zajímavější ať už webem nebo tou návštěvou na ten den otevřených dveří, tak u toho zápisu se vlastně... vůbec jako tam... vůbec jsme měli pocit, že jakoby o ty žáky nějak nestojí jo že se nechce nějak prezentovat zajímavě. to byl opravdu zápis tím stylem že tam přijdeš a za deset minut seš hotová a vlastně tak jak známe my ty zápisy. a škola, která byla vlastně v sousedství školky, a u který nám trošičku... <zvoní telefon>.*

...

*T: popisoval jsi tu proceduru zápisu.*

*Jirka: že ta škola která se nám podle všeho zdála že je taková jakoby nezajímavá, že vlastně její # její předností je to, že je vlastně hned vedle školky a že tam jdou ty kamarádi, takže ta škola se při tom zápisu prezentovala velice zajímavě, čímž jsme vlastně jako udělali si obrázek o kreativitě toho pedagogického sboru.*

Je důležité si uvědomit, že rodiče si často tohoto posunu vůbec nejsou vědomi, což může komplikovat vyhodnocování šetření, ve kterých jsou kritéria volby zjišťovaná pomocí dotazníku.

Při multikriteriálním rozhodování se rodiče mohou ocitnout v situaci, kdy mají informací nejenom dost, ale až „příliš“, navíc často protichůdných. Někdy se například renomé vytvářené komunitou může dostat do konfliktu se sdílenou konkrétní zkušeností. Rodiče z malého sídla s jednou školou (např. malotřídkou) často zvažují, zda by nebylo lepší, aby jejich dítě zahájilo školní docházku rovnou v nejbližším městě ve škole, která bývá označována komunitou jako náročnější a úspěšnější v přípravě dětí na vyšší stupeň



vzdělávání. Jejich rozhodování nicméně může být silně ovlivněno konkrétní zkušeností rodičů, kteří se rozhodli v rozporu s převládajícím míněním komunity. Tuto situaci lze ilustrovat příkladem Bára:

*Bára: ... i jsem třeba mluvila s jednou maminkou, která třeba dítě měla v Tišicích a teď má tady jakoby druhý a říkala, že prostě nesrovnatelný rozdíl. že prostě ten přístup k těm dětem že je jakoby strašně znát. tak jako její názor mi taky jako hodně dal, jako jo, že prostě právě jako taky říkala...*

*T: teď ale nerozumím tomu, kde je to lepší, jako jestli v Tišicích nebo v Lukavě.*

*Bára: právě jakoby v Lukavě, že jakoby těm dětem, když něčemu nerozumějí, tak prostě je tam ten prostor a čas jakoby těm dětem to více vysvětlit, víc se věnovat. jako kdežto prostě v Tišicích douč se doma.*

*T: to je vlastně pro vás hrozně asi jako užitečná maminka, která má zkušenosti,*

*Bára: no, no, no.*

*T: z obou těch škol a může srovnávat.*

*Bára: ta se přiznám, jako já jsem, měli jsme to pořád tak nějak jakoby napůl, furt jsme nevěděli, ale přiznám se, že po tomhle jakoby rozhovoru, že jakoby ta Lukava jakoby ještě víc jako začala, jo? že jsem si říkala, že to možná nebude takhle špatný, když se budou moc věnovat víc než...*

Tato situace pak paradoxně může vést k tomu, že na „řízení“ výběru školy rezignují, jak popisuje Míša:

*Míša: ale vono je to takový, že jo, každý vám řekne něco, prostě, no vono se říká, že lepší pověst má tahle, a druhý zase naopak, že jo... první stupeň je lepší tady a druhý stupeň tamhle, tak jsem pak říkala, nechám to koňovi, stejně vždycky záleží nejmíň na tom učiteli...*

Konflikty mezi jednotlivými kritérii ale nutně nemusí vést k rezignaci na rozhodování, ale spíše ke snaze zapojit do rozhodování všechny dostupné informace, jak ukazuje příklad Denisy:

*Denisa: no, tak asi není vyloženě – říkám, tak jako... dávám na všechno. jako na vybavení, na výuku, na kvalitu výuky nebo aspoň co, co teda je jako pověst, že jo. protože většinou taky nevíš, ale...*

Irena zdůrazňuje, že nestačí hodnotit jednotlivé parametry školy, ale důležité je spíše jejich komplexní působení:

*T: když takhle nad tou školou přemejšlíte, co je pro vás vlastně jakoby nejdůležitější. je to kvalita vzdělávání, atmosféra, učitel, velikost školy...*

*Irena: všechno.*

*T: všechno.*

*Irena: ono je to důležitý jakoby všechno, no. i když máte malou třídu, je tam blbá atmosféra, tak to dítě je strašně citlivý, a tam by to taky jako nefungovalo. takže si myslím, že všechno. všechno se musí skloubit, aby to bylo výborný.*

### **Shrnutí**

Rozhodování je velmi komplexní jev. Často je tento jev popisován z hlediska jednotlivých vědních oborů, které ho zkoumají: psychologie, sociální psychologie a sociologie. Psychologie zkoumá, jak je rozhodování ovlivňováno osobnostními charakteristikami nebo aktuálním psychickým a fyzickým stavem. Sociální psychologie se zaměřuje na to, jak je jedinec při svém chování ovlivňován sociální skupinou, jejíž je členem. Sociologie pak zkoumá, nakolik je chování lidí ovlivňováno příslušností k jejich sociální skupině. Každý rodič, když se rozhoduje, tak se rozhoduje jako jedinec, jako člen sociální skupiny i jako člen společenské vrstvy. Jeho konání je ovlivňováno vlivy na všech úrovních a tyto vlivy jsou od sebe těžko oddělitelné.

Dle informací z rozhovorů by tedy bylo možné identifikovat dva základní modely – matka se rozhoduje sama, anebo se výběru finální varianty podílejí členové rodiny či komunity, ve které se pohybuje – otec dítěte, dítě samotné, prarodiče, rodiče ve stejné situaci nebo rodiče se zkušeností. Bez ohledu na to, co matka o módu rozhodování tvrdí, je zjevné, že se na utváření jejího rozhodnutí podílí i informace, které získala z různých zdrojů:

*Zdena: [já jsem ten typ,] kterej opravdu si nejdřív všechno důkladně vyslechne, všechny, všechny dokola, pak si jako v noci sednu, buď si pobřečím, vyvztekám, a pak teprve uvážím a pak se prostě jako zabejčím a můžou mluvit okolo...*

*T: jasně, a rozhodnete se prostě potom sama/*

*Zdena: &, vždycky, &.*

Hodnocení míry zapojení dalších osob do rozhodování je obtížné. Pro zapojení totiž nestačí jenom to, aby jiná osoba sdílela nějakou informaci, daná informace musí mít přinejmenším hodnotící aspekt a v ideálním případě i aspekt doporučující. Při zpětném pohledu je poměrně náročné zjistit, který z daných aspektů sdílená informace měla, a tak se respondent může „spolehnout“ pouze na svůj dojem z dané situace a pokusit se vyhodnotit, zda šlo „jenom“ o sdílení, nebo také o spoluúčast na rozhodování.

Rozhodování je pro rodiče často relativně frustrující proces. Může se totiž stát, že poté, co věnují relativně hodně času a energie tomu, aby zjistili vlastnosti školy, které jsou pro ně důležité, nakonec žádoucí informace nezískají. Tato situace je poměrně typická v případě, že rodiče vyhodnotí jako nejdůležitější faktor pro výběr paní učitelku v první třídě – velmi často se jim totiž stane, že se nedozví, kdo bude v první třídě učit, a jsou pak odkázáni na vedlejší kritéria. O těch ovšem často nepřemýšleli příliš intenzivně, a tak jsou někdy i vysoce racionální aktéři strženi již probíhajícím procesem k tomu, že „ztracené“ kritérium vědomě nenahradí jiným a v dalších fázích procesu se chovají vzhledem k původně stanoveným kritériím vlastně neracionálně.

Pokud očekáváním rodičů nevyhoví spádová škola, v první fázi výběru se „rozhlednou kolem“, a vytvoří si **základní soubor škol**, byť často nevědomě a pouze mentálně. Zařadí do něj ty školy, které jsou pro ně fyzicky dostupné vzhledem k podmínkám, ve kterých žijí. Pro některé rodiče to může být okruh až deseti škol, pro jiné už toto kritérium zúží výběr na jedinou školu. Jinými slovy, jde o školy, u kterých si dovedou představit, že by je mohlo dítě navštěvovat. Všechny školy v základním souboru musí vyhovět kritériu dostupnosti, nicméně ne všechny dostupné školy se do základního souboru musí nutně dostat, některé z nich rodiče vyřadí na základě dalších kritérií, která jsou specifická pro konkrétní rodinnou situaci, respektive pro rodinný diskurz.

V dalším kroku pak rodiče mohou začít shromažďovat informace o školách, které jsou v základním výběru. Ne vždy k tomuto kroku nutně musí dojít, někdy mohou dále pracovat pouze s informacemi, které mají k dispozici. Poté školy v základním souboru podrobí multikriteriálnímu hodnocení, ve kterém zvažují výběr kritérií i jejich váhu v rozhodování. Výstupem z tohoto hodnocení je **výběrový soubor škol**. To jsou školy, ze kterých si rodiče fakticky budou vybírat. Z něho si pak vyberou školu, do které bude jejich dítě docházet.

Ve finální fázi se rodiče rozhodnou podle celkového dojmu, který ze školy získali. Zdena popisuje, jak se v ní rozhodnutí postupně skládalo:

*T: &. a třeba když jste zvažovala ještě teda ty dvě první třídy, navštívila jste teda dvě školy. # bylo to spíše takový, že jste si sepsala plusy a mínusy nebo spíš prostě jste si řekla, tohle na mě působí líp... nebo jakým způsobem...*

*Zdena: jo, no, spíš asi, spíš jako ne, no dojem, myšlenky, spíš jedno s druhým, no. fakt jako takový vyslechnutí to pro a proti lidí, v sobě to poprat, pobožovat a pak vynést verdikt, no. nesedím u stolu a nedělám si tečky, křížky. většinou fakt chodím a pídím, obvolávám kamarádky, známý, a pak teprve se rozhodnu, no.*

Poněkud poetičtěji zrod svého rozhodnutí popisuje Lída:

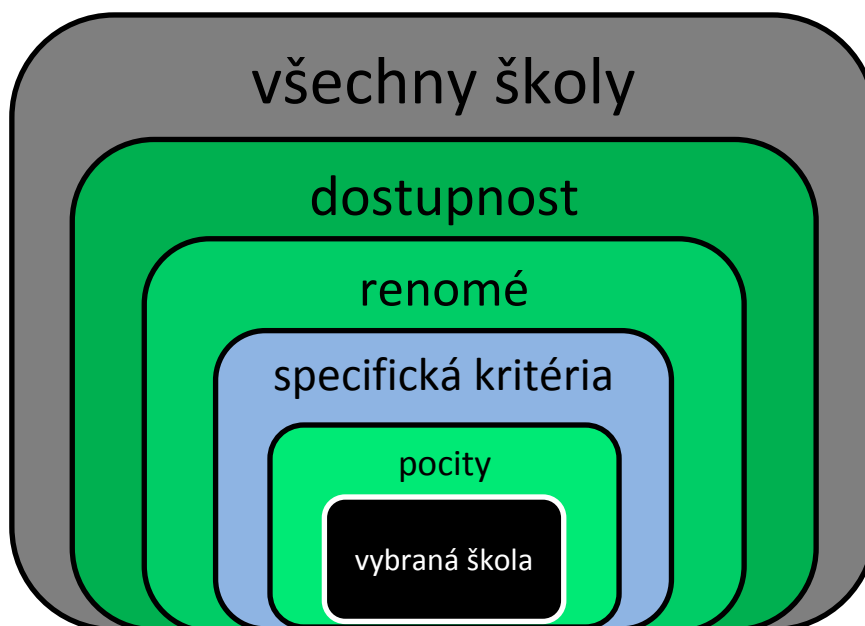
*Lída: a to jsou drobnůstky, který se potom skládaj v mozaiku.*

*T: ale kdybys měla říct, co to je...jak to popsat...podle čeho ses vlastně rozhodla...*

*Lída: ...tak je to takový ten „gut feeling“, takový vnitřní hluboký pocit, že takhle bych to chtěla, že tohle je to, co bych chtěla.*

Na vytvoření celkového dojmu podílí „horká“ i „studená“ data, která rodiče získali, a pocity, které zažívali, když školu navštívili. Při vyprávění o svém rozhodování ovšem rodiče často zmiňují jenom data, pocity jako faktor, který jejich rozhodování ovlivňoval, uvádějí jenom málokdy.

Jednotlivé stupně rozhodování ukazuje obrázek 3.



**Obrázek 3 – Schéma jednotlivých fází výběru školy (zeleně jsou označeny ty fáze výběru, kterými procházejí všichni rodiče, modře pak fáze, kterou prochází jenom část rodičů).**

#### **4.2 Faktory ovlivňující utváření rodičovských voleb**

Popis způsobu, jakým si rodiče vybírají školu, představuje jenom jednu stranu mince. Tou druhou je popis faktorů, které proces volby ovlivňují a které nám pomáhají porozumět tomu, proč rodiče vybírají tak, jak vybírají.

Zásadním omezujícím faktorem rodičovských voleb je **finanční zajištění** – pokud rodiče nemají dostatek finančních prostředků, nemohou si dovolit dojíždění, často ani veřejnou dopravou:

*Nina: zase pro mě finančně a pro mě jako, mě tahle škola vyhovuje víc, jo.*

V možnosti volby jsou tedy omežovány rodiny s nižším socioekonomickým statutem, protože zvýšení nákladů na dopravu do školy, která není v místě bydliště, se pro ně může stát zásadní překážkou.

**Charakter sídla** předznamenává volbu školy poměrně významným způsobem. V sídlech, ve kterých je pouze jedna škola, se volba další stává pro rodiče obtížnější než v sídlech, kde je škol víc. To nutně neznamená, že by rodiče školu vybírali pouze v případě, že žijí v sídlech se dvěma a více školami, nicméně pro ty rodiny, které jsou finančně nejhůře zajištěné, je bydliště v lokalitě s jedinou školou zásadní překážkou výběru.

Dalším kontextovým faktorem, který ovlivňuje pojmání dostupnosti, je **osobnost rodiče**. Důležitou roli hraje vlastní zkušenost se školní docházkou: rodiče, kteří ve škole strádali, mají tendenci věnovat výběru školy větší pozornost na základě svých negativních vzpomínek. Na dotaz, jaké pocity se pojí s obdobím hledání vhodné školy, odpověděla Míša takto:

*Míša: no určitě se mi vybavují moje, že jo, školní léta, moje takový prostě traumata dětský a právě v tom kolektivu. asi jsem hodně jakoby řešila hlavně to, jak se bude s těma dětma zvládat stýkat.*

Do výběru školy se může osobnost rodiče promítat i skrze psychologické charakteristiky rodiče (temperament, osobnostní typ, hodnotový systém aj.). Lze to dokumentovat na případu matky, které se fakt, že její dcera nebyla přijata do mateřské školy při nejbližší škole, dotkl natolik, že se kvůli tomu rozhodla zapsat dítě do jiné školy než nejbližší:

*T: ...a kdy vy jste říkala, že jste se o to [výběr školy] začla pak aktivně zajímat?*

*Petra: Ioni, když mi nevzali tu dcerku do školky.*

*T: teď myslím, jsem myslela o tu školu jako.*

*Petra: ano, to způsobilo, to byla...*

*T: to byl jako takovej spouštěč...*

*Petra: to byl ten spouštěč, kdy se mi to jakoby... kdy mě zklamala teda ta ředitelka tímhle přístupem...*

*T: pardon, to ještě abych si ujasnila, ta škola a školka jsou jeden subjekt tady?*

*Petra: ano, ano.*

Tím se pro ni okruh „mentálně“ dostupných škol významně rozšířil a zařadily se do něj i školy, které jsou v místě pracoviště dojíždějících rodičů:

*Petra: začala jsem vlastně pátrat, kam teda bych to dítě umístila, protože jsem byla nucena vlastně i, jo, jestli se vrátím zpátky do práce a tak dále. a vzhledem k tomu, že jezdím k Ronovu a manžel do Bíliny, tak samozřejmě ta spádová obec byla Bílina, že prostě tam budeme teda hledat nějakou tu školu. a vlastně volba byla vcelku jasná, protože vlastně manžel chodil na tu základní školu čtyřku v Bílině a vím, že má velmi dobrou pověst. a vlastně znám trošku pana ředitele Sýkoru, znám vlastně i kantorky, který tam učí. a, jo, vím, že ty děti mají i daleko třeba větší šance se potom dostat na vysoké školy, na jiný prestižní střední školy a tak dále.*

Když rodiče mluvili o výběru školy, říkali, že cílem jejich snažení je najít co nejlepší školu pro jejich dítě – uváděli například kvalitu výuky, přístup učitele, moderní vybavení a řadu dalších okolností, které se dle jejich představy podílely na podmínkách kvalitního vzdělávání.

I když rodiče měli dojem, že hledali nejlepší školu pro své dítě, často je patrné, že kritéria, která zvažovali, byla kritéria důležitá spíše pro ně osobně, případně pro životní styl rodiny, méně už pro dítě jako jednotlivce. Pro dítě totiž může být rozdíl mezi tím, zda cesta do školy trvá 15 minut chůze nebo 10 minut jízdy autem, zcela nepodstatný. Ovšem pro rodiče se může jednat o rozdíl významný – buď dítě sveze do školy cestou do práce se zdržením cca 5 minut, nebo ho odvede do školy, která je opačným směrem a dopravně špatně přístupná a stráví dopravováním dítěte do školy o cca 25-30 minut víc, což je rozdíl, který je na začátku dne rozdílem významným.

Je proto zřejmé, že výběr školy je bezpochyby řízený **organizačními potřebami rodičů** - je žádoucí, aby škola byla dobře dostupná a docházka do ní tedy co nejméně logisticky komplikovaná. Organizační potřeby mají v různých rodinách velmi různorodý charakter: pro některé rodiny je dostupná jenom škola, která je v místě bydliště, protože nemají dost finančních prostředků na zajištění dopravy, pro jiné rodiny je dostupná i škola ve vzdálenosti 20 km od místa bydliště, zvláště pokud se nachází blízko pracoviště jednoho z rodičů.

Kromě dostupnosti fyzické je ovšem nutné zvažovat i dostupnost mentální – pro některé rodiče je volba jiné než nejbližší školy omezená i v případě, že nadkritické množství finančních prostředků mají (případně vyšší náklady na dojíždění do jiné školy nejsou nutné<sup>13</sup>), ale nevyhodnotí docházku do jiné školy než nejbližší za tak důležitou, aby chtěli investovat čas a energii do jejího výběru:

---

<sup>13</sup> Například díky průkazce na veřejnou dopravu, která bez navýšení ceny umožňuje dopravu do několika škol, v Praze dokonce rodičům nevznikají náklady ani na průkazku.

*T: tak, a teď už se teda posuneme pomalu do té školy. tak vy teda víte, že bude chodit do té zadovské školy a zvažovali jste i nějakou jinou možnost?*

*Olga: ne, vůbec. jako my máme přímo před barákem školu, jo, takže pro mě je to takový jednodušší. a vůbec jsem jako nepřemejšlela jako do jiný.*

Někdy mohou organizační potřeby stát i za volbou jiné než nejbližší školy. Rodina Nely žila v sídle bez základní školy, dítě bylo do školy potřeba dovážet. V situaci, kdy matka byla doma na mateřské dovolené s mladšími dětmi, se ujal dovozu nejstaršího syna do školy otec:

*T: ... a proč chodil do Tišic. jste bydleli tehdy v Tišicích nebo jak...*

*Nela: Martin tam jezdil do práce a vlastně nám to tak přišlo, jakože než vlastně tady v Radějově, že vlastně stejně jezdí do Tišic, takže prostě ho tam doveze do školy.*

*T: ... vy jste si nějak zjišťovali, jestli ta škola je tam lepší?*

*Nela: no vlastně jsme ho, právě že chci říct, že jsme to vlastně moc jakoby neřešili, jo.*

V některých případech mohou být organizační potřeby rodičů „uměle“ vytvořeny nedostatečnými službami v oblasti vzdělávání v místě bydliště. Jako příklad může sloužit zkušenost Sandry, která přihlásila dítě do mateřské školy v místě svého pracoviště, protože mateřská škola v místě bydliště očekávala vyzvedávání dětí příliš brzy odpoledne a dítě pak pokračovalo na základní škole v místě, kde navštěvovalo mateřskou školu:

*Sandra: proč přecházel odsad' ze Zadova? to bylo, protože jsem nastupovala do práce, no, kvůli mé práci. .... a tak já jsem nastupovala do práce a už jsem... a nevyšli mi tady vstříc časově, jo...*

*T: že jste je potřebovala nějak dřív vyzvedávat nebo později...*

*Sandra: no, spíš jako po té třetí hodině a viděla jsem, že to je pro ně jako, že by to udělaly, ale že by byl hrozně problém....no, a tady mi bylo řečeno, že to už jste určitě možná taky jako tady zaznamenala, že tady má stejně každéj babičku, tak není problém a se všema svátkama a prázdninama a se vším a my tady babičku nemáme, no. takže...*

Je tedy patrné, že ač společným jmenovatelem organizačních potřeb je zajistit docházku do školy co nejjednodušším způsobem, nemusí to nutně znamenat docházku do školy nejbližší.

Organizační potřeby rodičů mohou hrát důležitou roli pro rodiče více dětí, kteří musí dopravit ráno jedno dítě do mateřské školy a druhé do základní školy, a je pro ně organizačně

výhodnější, aby nemuseli každé z dětí vozit na jiný konec sídla. Organizační náročnost je důležitá také pro rodiče, kteří zajišťují péči o dítě sami a nemohou spoléhat, že v případě nemoci či neodkladných pracovních povinností je v dovozu do školy nebo v zajištění vyzvednutí dítěte po ukončení vyučování zastoupí, byť občas, jejich partner.

Organizační potřeby rodičů se při výběru školy nicméně mohou dostávat do konfliktu s potřebou rodiče „**být dobrým rodičem**“. Rodiče mají v sobě touhu splnit nároky, které na ně klade společnost a osvědčit se jako dobrý rodič. Okruh činností a rozhodnutí, které vymezují dobrého rodiče, je velice různorodý – od pokrytí základních existenčních potřeb dítěte až po velice promyšlený výběr činností, kterými se dítě bude zabývat a logisticky zvládnutou organizací času dítěte.

Potřeba být dobrým rodičem je pro rodiče důležitá jak z hlediska vytváření rodičovské identity, tak z hlediska zapojení do komunity. Člověk jako sociální bytost cítí touhu být součástí nějaké skupiny, přičemž charakter skupiny se v průběhu života proměňuje. Životní etapa rodičovství je důležitá obzvláště pro matky, a proto jsou to právě ony, kdo cítí potřebu identifikovat se s obrazem dobré matky, respektive dobrého rodiče (Reay, 1998).

V případě, že se dítě z pohledu rodiče nijak významně nevymyká z normy, nejsou konkrétní **potřeby dítěte** hlavním hybatelem výběru, a to navzdory tomu, že rodiče své kroky vnímají jako kroky vedoucí především k uspokojení potřeb dítěte. Potřeby dítěte však samozřejmě ve výběru školy roli hrají, přičemž se rodiče snaží najít školu, ve které by dítě získalo co **nejlepší vzdělání** a zároveň se v ní co **nejlépe cítilo**.

V případě, že dítě nějaké specifické potřeby má, stávají se tyto potřeby jedním z hlavních faktorů, který rodiče při výběru školy uplatňují, jak popisuje například Zorka:

*Zorka: já tady u ní řeším jako jestli prostě ji dát jakoby do standardní školy a snažit se pro ni teda dohodnout individuální vzdělávací plán případně případně asistenta, anebo ji dát teda do školy pro děti s logopedickými vadami, protože ona má diagnózu vývojové dysfázie což asi tak jako nejvíce ji ovlivňuje.*

Akademické výsledky nebyly rodiči jako kritérium pro výběr školy v rozhovorech zmiňovány na prvních místech. Část rodičů si myslí, že z hlediska akademických výsledků je každá škola „dost dobrá“, že jsou srovnatelné:

*Stela: jako já jsem ne-, ne... nikdy jako nezjišťovala nějaký ty podmínky v těch školách, jo. já si myslím, že plus mínus je všude něco dobrého a něco trochu špatného, no.*

*Bára: no, školu jsem, takhle, tady není žádná škola, která by měla rozšířený vyučování třeba jazyků nebo něčeho jiného, matematiky, ničeho, takže vlastně je to, ty školy mi přijdou všechny podobný.*



...

*protože jako třeba počty dětí ve třídách jsou v obou školách přibližně stejné. to, co nabízí, to, co se učí, tak je přibližně stejný. tak jako není důvod úplně.*

I ti, kteří si to nemyslí a rádi by toto kritérium zohlednili při výběru, mají ovšem jenom velmi omezené možnosti, jak z hlediska akademických výsledků školu posoudit. V ČR nejsou k dispozici výsledky celostátních testování, které se pro tyto účely používají v zahraničí. Školy nicméně musí každoročně zveřejňovat údaje o výsledcích vzdělávání žáků ve svých výročních zprávách<sup>14</sup>. Tyto výsledky obvykle mají charakter přehledu počtu žáků, kteří prospěli s vyznamenáním, prospěli či neprospěli, a přehledu úspěšného umístění žáků v různých soutěžích. Často bývají doplněny i výsledky testování komerčních společností a od roku 2012 také výsledky testování ČŠI. Přesto ani jeden z rodičů neuvedl výroční zprávu školy jako zdroj informací pro výběr školy. Na akademický potenciál školy rodiče prakticky výhradně usuzují z vlastních zkušeností nebo z komunitního diskurzu.

Ještě komplikovanější je pro rodiče získání informací, které jim umožní vytvořit si obrázek o potenciální míře životní pohody jejich dítěte. Na potenciální osobní pohodu dítěte mohou usuzovat například z toho, jak na ně při osobním jednání zapůsobí osobnost učitelky. Nicméně, v řadě případů se jim informace o tom, kdo bude učit v první třídě, nepodaří získat. Řada z nich se proto uchyluje ke snaze zajistit docházku dítěte do třídy se spolužáky z mateřské školy – ta se totiž nakonec může jevit relativně nejjistějším a především nejlépe realizovatelným předpokladem životní pohody dítěte.

Zaměření na příjemné a vstřícné prostředí nicméně nemusí být primární rodičovskou motivací. Může jít také o rezignovaný závěr z hledání školy, která by splňovala relativně vysoká očekávání rodičů. Část rodičů až v průběhu hledání školy zjistí, že informace, které mají k dispozici, nezaručují dobré akademické výsledky. O tom svědčí například výpověď vysokoškolsky vzdělané Zorky z obce se 700 obyvateli:

*T: a... co výsledky vzdělávání?*

*Zorka: # na ty jsem se až tak nekoukala, protože... tam si myslím...já nevím, tam se uvádí kolik dětí se dostalo na střední školu a tudleto a já nevím no... to záleží hrozně na složení té třídy si myslím. v jedný, v jednom ročníku to může být supr výsledek a v dalším ročníku slabší. nevím no...záleží taky vždycky hrozně na učitelce jakou to dítě chytne.*

---

<sup>14</sup> Dle § 7, odst. 1, písm. e vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, jsou součástí výroční zprávy školy „údaje o výsledcích vzdělávání žáků podle cílů stanovených školními vzdělávacími programy a podle poskytovaného stupně vzdělání včetně výsledků závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek a absolutorí“.

*T: a zajímala ses o tu učitelku třeba?*

*Zorka: &. ... o učitelku jsem se chtěla zajímat, akorát... vlastně ani na jedny škole, o který jsem uvažovala, nebylo jasný kdo bude učit tu první třídu takže... tím jako...*

Dalším důležitým kontextovým faktorem je **rodinný diskurz**, který spoluurčuje, které školy (respektive způsoby docházky) do školy jsou žádoucí a které už ne, jak dokumentuje příklad Šárky:

*Šárka: mě mrzelo mě mrzelo vlastně, že mně ho tady nevzali a manžel třeba jak je takovej patriot Zadova a u nás je tak Zdiby proti Zadovu , tak toho jsem musela přemlouvat, aby vůbec jako...*

*T: vůbec @*

*Šárka: jsem ho tam mohla dát. takže já jsem ještě zpracovávala manžela. já jsem byla šťastná, že mně ho ve Zdibech vezmou, že ten malej je rád, že půjde do školky a ještě jsem teda měsíc zpracovávala manžela, aby teda von to svý ego nějaký překousl s tím, že teda já můžu do práce, že jeho dítě tam bude spokojený a hlavně ještě mně pomohlo, že moje rodiče ho vlastně, já jsem ho tam vozila, rodiče ho denně jakoby vyzvedávali.*

Při výběru školy rodiče v mnoha ohledech musí spoléhat na „šedá data“ - na informace sdílené komunitou. Ty jsou však pro ně relevantní jenom do té míry, do které se s potřebami a hodnotami komunity ztotožňují. Pokud k takovému propojení potřeb a hodnot nedojde, jsou pro ně vlastně získané informace bezcenné a rodiče odkázáni na hledání „na vlastní pěst“. Komunita má velký význam také při formování obrazu dobrého rodiče. **Komunitní diskurz** může rodiče ovlivňovat velmi různorodým způsobem v závislosti na tom, zda se pohybují pouze v „místně příslušné“ komunitě matek a jejich pohled na důležitost výběru je formulován pouze aktuálním diskurzem jednoho komunitního společenství, nebo jsou intenzivněji zapojeni do více komunit, ve kterých diskurz o volbě školy probíhá. Může jít na příklad o komunity vytvářené dle zájmového vzdělávání (matky, které se setkávají v ZUŠ nebo ve sportovních oddílech), ale také v komunitách formovaných „vrstevnickými“ vztahy (kolegové, bývalí spolužáci, spoluhráči ze sportovních aktivit aj.). Obrazy „ideálních škol“ explicitně nebo implicitně vytvářených komunitami, ve kterých se rodiče pohybují, pak spoluvytvářejí představu rodičů o tom, která škola je pro jejich dítě nejlepší.

Na utváření rodičovských preferencí se kromě komunitního diskurzu podílí **diskurz celospolečenský**. Ten v současné době jednoznačně říká: vybírat školu je běžné, vhodné,

správné a v jistých kontextech je to dokonce nutné<sup>15</sup>. Na vytváření pocitu nutnosti výběru se nepodílí jenom informace o různorodé kvalitě základních škol, ale také společenská debata, která přetváří vzdělávání ve zboží. V takové atmosféře se zdá stále více bláhové vzít si „zboží“, které je nejbližší, a nezabývat se jeho kvalitou. Proto se rodiče potřebují nějakým způsobem ujistit, že i nejbližší zboží je dost kvalitní a výběrem školy se zabývají.

Váha vlivu jednotlivých kontextových faktorů je různá a může být obtížně rozpoznatelná. Když rodič tvrdí, že je důležité, aby dítě docházelo do školy, která je dostupná pěšky, může to být dáno tím, že rodina nemá dost finančních prostředků na zajištění dojíždění, ale také tím, že při relativním dostatku peněz je z hlediska životního stylu rodiny důležité, aby docházka dítěte byla organizačně co nejjednodušší – ať už k tomu vedou objektivní faktory (rodič vychovávající dítě sám bez partnera), hodnotový systém (rodina se nechce podílet na poškozování životního prostředí automobilovou dopravou), nebo jistá pohodlnost rodičů.

Někteří rodiče školu de facto nevybírají, fungují v defaultním nastavení. Toto defaultní nastavení není vždy absolutní, minimálně pro část rodičů musí škola splňovat nějaký nepodkročitelný standard:

*Dita: pokud bysme se vůbec do toho Hradce dostali. samozřejmě kdyby mě houpli do Dubové, tak asi budu křičet a radši bych vozila někam dál. ale co jsem si vobcházela ty školy, tak ten Hradec by pro nás jako byla schůdnej, ta se mi líbila asi druhá nejmíc.*

Jeho úroveň si rodiče podvědomě hlídají sdílením informací v komunitě dlouho před nástupem dítěte do školy. Přirozeně k takovému sdílení dochází například v rámci vazeb v místní komunitě. To ovšem může být problémem pro ty rodiny, které nejsou pevně začleněné do komunity a získávat tyto informace je pro ně obtížné.

---

<sup>15</sup> Na vytváření tohoto diskurzu se podílí i státní instituce, například prostřednictvím svých přímo řízených organizací. Například na stránkách Národního informačního centra (NICM), jednoho z oddělení Národního ústavu pro vzdělávání, který je přímo řízenou organizací MŠMT, lze najít článek zabývající se doporučeními, která je potřebné zohlednit při výběru školy (Komůrková, 2014). Rovněž bulletin ČSI v článku s názvem „InspIS PORTÁL pomáhá rodičům a žákům při výběru školy“ vyvolává dojem, že vybírat školu je vhodné (Andrys, 2015).

## 5. Zakotvená teorie výběru školy

Cílem kapitoly je shrnout ve formě zakotvené teorie výsledky podrobněji popsané v předchozí kapitole.

### 5.1 Základní analytický příběh

Nástup dítěte do první třídy je důležitým mezníkem v životě každé rodiny. Výběr školy zahrnuje procesy společné všem rodičům: získávání informací, jejich hodnocení a rozhodování. Tento sociální proces probíhá primárně v základní (jádrové) rodině, nicméně se na něm mohou podílet i členové širší rodiny, případně členové komunit, ve kterých se rodiče pohybují. Konkrétní postupy rodičů v rámci jednotlivých fází výběru jsou určovány především jejich potřebami, potřeby dítěte se uplatňují zejména v případech, že se dítě z pohledu rodičů nějakým způsobem vymyká normě. Strategie výběru jsou formovány také osobnostními charakteristikami rodičů, charakterem sídla a rodinným, komunitním i celospolečenským diskurzem. Nejdůležitějším limitujícím faktorem výběru školy je pak finanční zajištění rodiny.

### 5.2 Rozpracování základního analytického příběhu

Hlavní **příčinou**, proč rodiče vybírají školu, je uspokojení rodičovských potřeb. Tyto potřeby patří do jedné ze dvou základních skupin: potřeby organizační – tedy potřebu skloubit docházku do školy s dalšími potřebami rodiny a o potřebu prokázat hodnotu svého rodičovství – ukázat sobě i jiným, že rodič je „dost dobrým“ rodičem.

**Organizační potřeby** rodiče uspokojují tím, že vybírají školu, do které je docházka co nejméně komplikovaná. Jsou ovlivňovány primárně finančním zajištěním rodiny a jejím životním stylem, který je někdy dočasně ovlivňován aktuální situací (např. těhotenství, mateřská dovolená). Pokud je rodina ve svých materiálních zdrojích omezená, organizační potřeba rodičů se projeví tím, že vybírají školu, která je na dovozu autem nezávislá. Organizační potřeby jsou nicméně syceny i životním stylem rodiny plynoucím z hodnotového systému rodičů - i pokud rodina auto má a některý rodič pravidelně do práce dojíždí, nemusí to nutně znamenat, že se do výběrového souboru škol dostane škola vzdálená. Rodina totiž může přikládat velký význam organizační nezávislosti dětí, resp. při hodnocení možných alternativ může dojít k tomu, že kvality potenciální školy v dovozové vzdálenosti na pomyslných vahách nepřeváží problémy spojené s organizačním přizpůsobením rodičů.

**Potřeba být dobrým rodičem** je niterní a často nereflektovanou potřebou, která je utvářena především osobností rodičů, jejich zkušenostmi se školským systémem a rodinným, komunitním a celospolečenským diskurzem. Na základě zmíněných vlivů se u jednotlivých

rodin vytváří obraz „dobrého rodiče“, který se ve vztahu ke školní docházce může pohybovat od rodiče, který je primárně zodpovědný pouze za zajištění základních materiálních potřeb (např. školních pomůcek), až po rodiče, který intenzivně řídí veškeré vzdělávací aktivity dítěte.

Důležitou intervenující podmínkou jsou **potřeby dítěte**. Tato podmínka se uplatňuje především v situaci, kdy se dítě v nějakém ohledu z pohledu rodiče vymyká běžné normě a vnímají ho jako zranitelné. Toto vyčlenění může být způsobeno buď specifickými vzdělávacími potřebami dítěte, nebo sociální nezralostí. Zranitelnost dítěte může někdy být pouze záležitostí rodičovské percepce.

Potřeby rodičů jsou tedy v procesu rozhodování ovlivňovány na úrovni fyzicko-geografické, psychologické a sociálně-psychologické. Na rovině fyzicko-geografické je rozhodování rodičů ovlivňováno tím, jaké školy jsou pro ně dostupné, přičemž rádius dostupnosti se odvíjí od každodenní potenciální mobility rodiny. Na rovině psychologické je jednání rodičů ovlivňováno tím, jaké mají vlastní zkušenosti z povinné školní docházky a jak se tyto zkušenosti skrze jejich osobnostní nastavení (např. temperament) přetavily do přístupu k výběru školy. Na rovině sociálně-psychologické je konání rodičů ovlivňováno sociální skupinou (případně skupinami), ve kterých se pohybují a se kterými komunikují.

**Strategie jednání** při výběru školy zahrnují tři základní procesy: získávání informací, hodnocení a rozhodování. Rodiče obvykle začínají hodnocením nejbližší školy. Pokud škola jejich hodnocením projde, vyberou si ji k zápisu. Pokud nejbližší škola nevyhoví, začnou hledat jinou školu v iterativním procesu získávání informací, hodnocení a rozhodování.

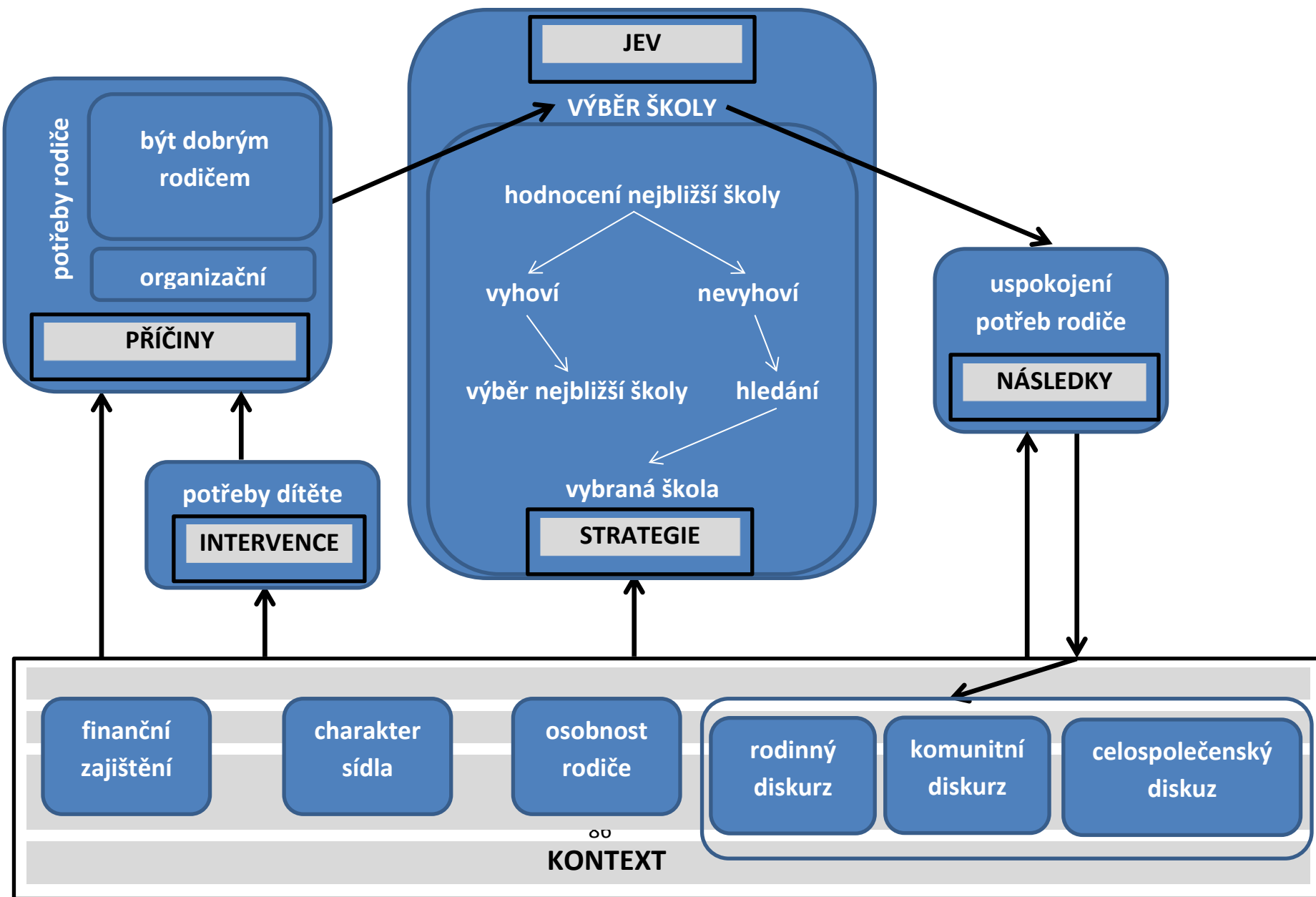
Při hodnocení školy rodiče vědomě i nevědomě zohledňují **informace**, které záměrně i nezáměrně získali z různých zdrojů. Tyto informace průběžně v rámci rodiny či komunity diskutují a vyhodnocují. Zásadními kritérii pro výběr školy je dostupnost, renomé školy a dojem, který škola na rodiče udělala. Někteří rodiče se pokoušejí při hodnocení zohlednit i další specifická kritéria (například metody výuky, vstřícný přístup učitele), jejich pokusy jsou ale často neúspěšné, protože jenom výjimečně jsou schopni získat důvěryhodné a relevantní informace. V konečném důsledku tedy obvykle uplatní jenom základní trojici kritérií, ač si to často neuvědomují a na přímý dotaz, jak vybírali školu pro své dítě, uvádějí řadu specifických kritérií, které dle jejich očekávání měla být důležitá. Jejich výpověď je vedena dobrou vírou – sami se domnívají, že vybraná kritéria uplatnili, a až po případné konfrontaci si uvědomí, že je vlastně při konečném výběru nezohlednili.

**Následkem** výběru školy je uspokojení potřeb rodiče. Tento následek je nicméně v průběhu docházky do školy opakovaně podrobován přezkoumávání.

### ***5.3 Paradigmatický model***

Obrázek 4 ukazuje paradigmatický model výběru školy.

**Obrázek 4 – Paradigmatický model výběru školy.**



## 5.4 Základní modely rodičovského výběru školy

Při tvorbě paradigmatického modelu výběru školy jsem popsala dvě základní motivace rodičů pro výběr školy: potřebu být dobrým rodičem a organizační potřeby. Na základě míry zohlednění potřeb dítěte a posouzení toho, která z rodičovských motivací pro výběr školy je dominantní, jsem pak vymezila pět základních typů rodičů z hlediska volby školy.

**Defaultní rodič** si školu nevybírání, protože ho něco takového prostě nenapadne. Rodič funguje v defaultním, tedy výchozím, nastavení. Neřeší, do které školy půjde s dítětem k zápisu, řeší pouze to, kdy k zápisu má jít. Toto nastavení je syceno nízkým finančním zajištěním rodiny, sídlem pouze s jednou základní školou, pozitivní percepcí osobních zkušeností se školou a diskurzem, který buď považuje základní školy v zásadě za srovnatelné, nebo nepřipisuje výběru základní školy velký význam.

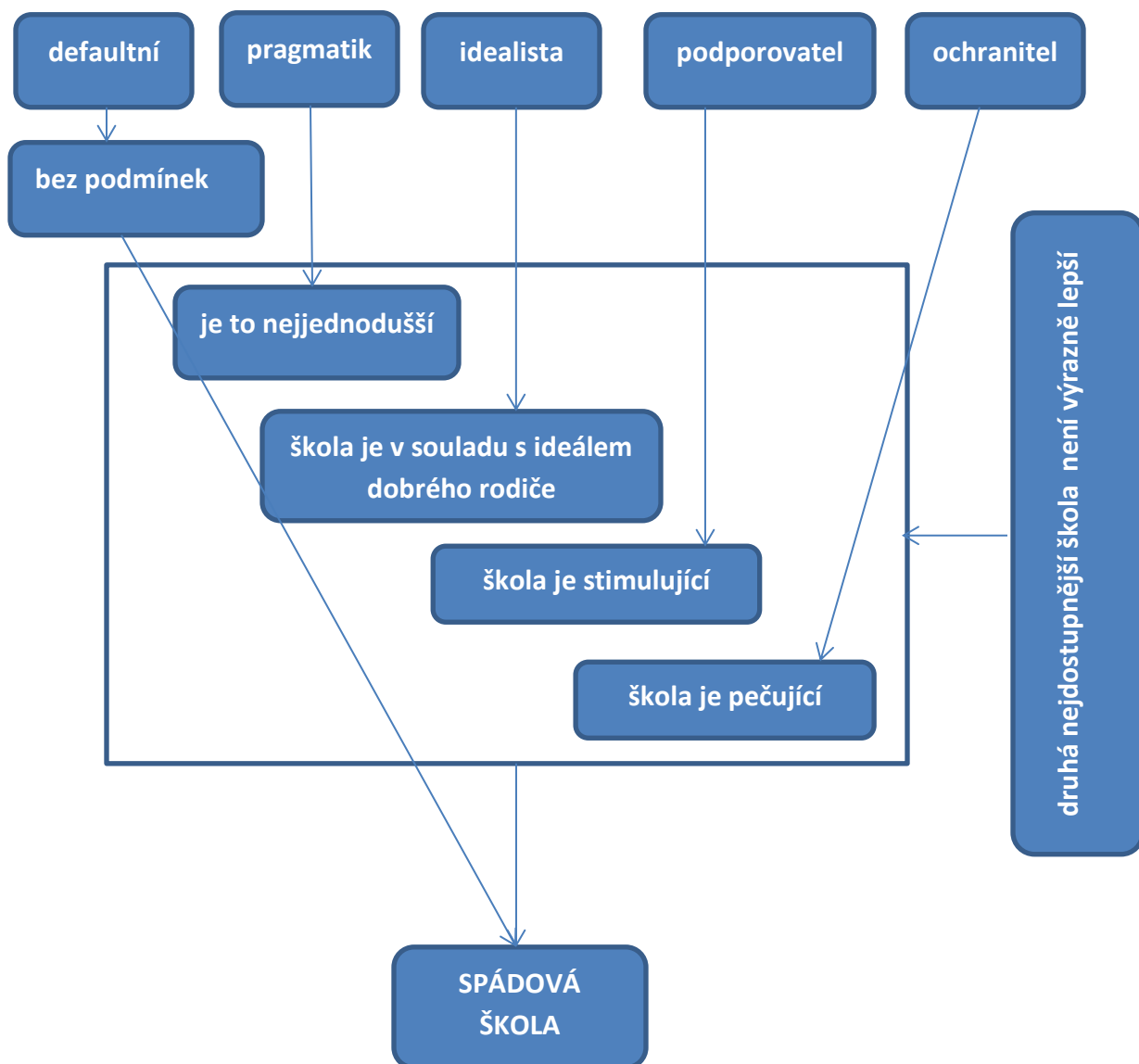
**Pedocentrický rodič** při výběru školy zohledňuje především potřeby dítěte. Pedocentrický rodič je **ochranitelem**, pokud jeho hlavní motivací je vytvořit pro dítě co nejpříjemnější a nejvstřícnější prostředí. Ochraničtější rodiče často vnímají své dítě jako dítě, které se nějakým způsobem vymyká normě. Tito rodiče hledají školu, která bude odchylky jejich dítěte od normy přinejmenším tolerovat, v lepším případě kompenzovat. Druhou variantou pedocentrického rodiče je rodič **podporovatel**. Tento typ nemusí nutně vnímat své dítě jako výjimečné, každopádně má ale snahu co nejlépe podpořit jeho rozvoj, a proto hledá školu, která je dostatečně stimulující, obvykle ale při zachování příznivého klimatu. Typ pedocentrického rodiče je sycen především negativní osobní zkušeností rodičů se školským systémem a vnímanými potřebami dítěte, filtrovanými skrze rodinný a komunitní diskurz, který je ovlivňován především charakterem sídla.

**Parentocentrický rodič** klade při výběru školy důraz především na své potřeby. Snadno rozlišitelný je rodič **pragmatik**, který výběr školy řeší především s ohledem na naplňování svých organizačních potřeb. V typickém případě jeho dítě bude chodit do školy, do které je docházka pro rodiče z organizačních důvodů co nejjednodušší. Může to být jak nejbližší místní škola, tak škola, která je nejbliž jeho pracovišti. Druhý typ parentocentrického rodiče – **idealista** - při volbě školy klade důraz na uspokojení své potřeby být dobrým rodičem. Do této skupiny typicky patří rodiče, kteří si skrze dítě snaží realizovat své nesplněné sny, například matky malých baletek a otcové malých fotbalistů. Odlišení od rodiče pedocentrického není snadné – klíčem je hodnocení, zda se rodič při volbě řídí nejlepším zájmem dítěte, nebo spíše tím, aby sám před sebou a také před komunitou naplňoval ideál dobrého rodiče. Typ parentocentrického rodiče je sycen především rodičovskými potřebami, ovlivňovanými



potřebami dítěte, finančním zajištěním, charakterem sídla a neutrálními (případně pozitivními) zkušenostmi rodičů se školským systémem.

Vztah jednotlivých typů rodičů k výběru spádové školy ukazuje obrázek 5:



**Obrázek 5 – Podmínky, za kterých jednotlivé typy rodičů vybírají spádovou školu.**

Rozdíly mezi jednotlivými skupinami rodičů můžeme ilustrovat na přístupu k výběru spádové školy, jak ukazuje obrázek 5. S výjimkou defaultního rodiče má každý rodičovský typ od školy specifická očekávání. Pro pragmatického rodiče musí být volba spádové školy především

volbou nejjednodušší, pro idealistu musí být v souladu s volbou dobrého rodiče, což znamená, že tato volba je výrazně ovlivňována rodinným, komunitním a celospolečenským diskurzem. Pro výběr školy podporovatelem musí být škola dostatečně stimulující a pro ochranního rodiče pečující. Spádová škola se ovšem u nedefaultních typů rodičů stává vybranou školou pouze v případě, že druhá nejdostupnější škola není v těch charakteristikách, které jsou pro příslušný typ rodiče nejdůležitější, výrazně lepší.

## 6. Diskuse

V předcházejícím textu jsem se pokoušela popsat vybrané dimenze velice komplexního sociálního jevu, jakým výběr školy nepochybně je. Používala jsem přitom kvalitativní přístup, který v principu neumožňuje popsat rozložení jevu v populaci či zkoumat, jak velké rozdíly v intenzitě jevu lze pozorovat mezi různými skupinami. Proto jsem se snažila vyvarovat kvantifikátorů typu „více“ či „méně“, nebo zobecnění typu „rodiče s nižším příjmem se rozhodovali dle modelu A, zatímco rodiče s vyšším příjmem se rozhodovali dle modelu B“.

Kvalitativní výzkum sice neumožňuje popsat rozdíly mezi šancemi dětí z rodin s různým socioekonomickým zázemím na to, že rodiče pro ně budou vybírat školu, nicméně umožňuje pro kvantitativní zkoumání připravit relevantní podklady. Ty spočívají v důkladném popisu jednotlivých dimenzí jevu a v identifikaci náznaků sociální podmíněnosti, které posléze mohou být ověřeny kvantitativním šetřením. K zobecnění získaných poznatků by opravňovaly pouze výsledky dobře připraveného a důkladně analyzovaného kvantitativního šetření. Význam svého pozorování spatřuji v tom, že pro takové šetření připravil nové náměty. V této kapitole předkládám ty z nich, které považuji za hodné zvláštní pozornosti.

Za stěžejní výsledek svého zkoumání považuji skutečnost, že rodiče se nemohou vždy rozhodovat podle kritérií, která považují za důležitá, a v konečném důsledku hrají v jejich rozhodování významnou roli jiné faktory než ty, které obvykle vycházejí z deliberativního rozvažování. Proto se v části 6.1 se věnuji zohlednění zjištění týkajících se uplatnění racionálního přístupu k volbě školy, který předpokládá teorie racionálního jednání.

Zároveň je patrné, že v rozhodování rodičů hrají důležitou roli sociální determinanty, byť jsem se ve své práci nezabývala jejich kvantifikací. Volby rodičů jsou vždy určovány finančními prostředky, které mají k dispozici a také charakterem sídla, jsou ovlivňovány jejich osobními zkušenostmi se vzdělávacím systémem a do významné míry určovány rodinným, komunitním i celospolečenským diskurzem. Ve světle zahraničních zkušeností proto v části 6.2 diskutuji výsledky svého zkoumání vzhledem k námětům pro oblast vzdělávací politiky. Vycházím přitom z přesvědčení, že ač můj výzkum nepřináší nové poznání vzhledem k míře uplatňování strategií výběru vzhledem k sociálnímu zázemí, přesto skutečnost, že výběr školy sociální faktory ovlivňují, opravňuje k úvahám, jak jejich působení nástroji vzdělávací politiky vyrovnávat.

### ***6.1 Racionální model volby školy versus teorie omezené racionality***

Teorie, které se pokoušejí vysvětlit, jak různí rodiče vybírají školu pro své děti, obvykle vycházejí z předpokladu, že volba školy je procesem racionálního rozhodování. Některé tak

činí explicitně (například teorie racionálního jednání), jiné z tohoto předpokladu implicitně vycházejí.

Je důležité si uvědomit, že výběr školy je vlastně sledem rozhodování. Rozhodování je činnost, kterou každý člověk provádí mnohokrát za život, obvykle i mnohokrát za jediný den. Proto se zkoumání rozhodování a s ním spojeného usuzování stalo součástí mnoha vědních oborů: počínaje psychologii, přes behaviorální ekonomii, sociologii až k politickým vědám. Paralelně s rozvojem modelů racionálního jednání se prohlubovalo i poznání, že ne všechno lidské rozhodování je ideálně racionální a že podléhá mnoha chybám v úsudku.

V předchozích kapitolách jsem se pokusila ukázat, že chování rodičů v průběhu volby školy nelze považovat za zcela racionální ve smyslu teorie racionálního jednání. Ta vychází z předpokladu, že člověk se chová jako „člověk ekonomický“ v ideálním prostředí: musí mít k dispozici kompletní informace a jeho postupy musí být zcela racionální. Racionalita postupů se projevuje tím, že musí být jasné, která z nabízených možností je preferovaná (přičemž preference musí být tranzitivní) a cílem musí být maximalizace užitku (Edwards, 1954, s. 381-382). Pokud některá z těchto podmínek není splněná, tak rozhodování nelze považovat za racionální. Na nesplnění základních předpokladů racionálního rozhodování poukázala již řada prací, které se rozhodováním zabývaly (např. Milkjovic, 2005; Yang a Lester, 2008).

Chování rodičů při volbě školy odpovídá spíše modelu omezené racionality. Podle Simona (1972), který je považován za otce myšlenky omezené racionality, se lidé nerozhodují plně racionálně, protože obvykle nemají k dispozici všechny potřebné informace a jsou omezeni ve svých kognitivních schopnostech. Kognitivním omezením se přitom nemyslí omezení ve smyslu hodnoty IQ konkrétního člověka, ale spíše obecnější omezení lidské kognitivní kapacity vyhodnotit, jaký užitek jednotlivé alternativy přinesou ve vzdálené budoucnosti. V důsledku toho lidé při rozhodování nejsou schopni najít optimální volby. Spíše než nejlepší tedy v procesu rozhodování hledají řešení, která jsou „dost dobrá“.

Teorie omezené racionality (theory of bounded rationality) byla intenzivně rozvíjena zejména od devadesátých let 20. století<sup>16</sup>, především v oblasti psychologie, sociálních a ekonomických věd. Velkou pozornost získala v roce 2002, kdy byla Danielu Kahnemanovi udělena Nobelova cena za ekonomii za přínos v oblasti integrování poznatků z psychologického výzkumu do

---

<sup>16</sup> V databázi Scopus se počet dokumentů s klíčovými slovy „bounded rationality“ až do devadesátých let pohyboval kolem 25 ročně, v průběhu devadesátých let prudce rostl a od poloviny nultých let je v databázi registrováno víc než 100 dokumentů ročně.

ekonomických věd, a to zejména poznatků o lidském úsudku a rozhodování za nejistoty (Nobel Media AB, 2014)<sup>17</sup>.

Její rozvoj byl stimulován novými zjištěními výzkumu v oblasti kognitivních věd, které ukázaly, jakým způsobem je racionalita omezovaná (například Todd a Gigerenzer, 2003). Prokázaly, že při každém rozhodování má velkou roli intuitivní myšlení, a to i v případě, že se lidé rozhodují racionálně, jak popisuje ve své rozsáhle citované přehledové práci Evans (2003). Podle něj byla na začátku 21. století široce přijímána představa, že naše myšlení řídí dva systémy: Systém 1 představuje intuitivní myšlení, které probíhá nezávisle na Systému 2 zahrnujícím reflektivní vědomé myšlení<sup>18</sup>.

Evans popisuje Systém 1 jako archaickou formu univerzálního myšlení, kterou mají lidé a zvířata společnou a zahrnuje instinktivní chování. Je rychlé, paralelní a z podstaty automatické, do vědomého uvažování vysílá jenom finální produkt. Na rozdíl od něj se Systém 2 vyvinul relativně nedávno a je podle většiny teorií vlastní výhradně lidem. Myšlení Systému 2 je pomalé, sekvenční a využívá paměť. Navzdory omezené kapacitě Systém 2 umožňuje abstraktní hypotetické myšlení, které Systém 1 neovládá. Naše rozhodování obvykle probíhá na základě již získaných zkušeností, přičemž se rozhodujeme pro tu variantu, která v minulosti dobře fungovala. Takové intuitivní rozhodování vyžaduje relativně malou reflexi. Můžeme se však rozhodovat i pomocí konstruování mentálních modelů nebo simulací dalších možností v procesu nazývaném „hypotetické myšlení“.

Nicméně, spolehnout se pouze na deliberativní rozvažování má smysl pouze v případě, že lze výsledky konečného rozhodnutí předem dobře vyhodnotit. To v případě volby školy není možné, proto jde o rozhodování za podmínek nejistoty. V takové situaci se při hodnocení uplatňují oba systémy (Starcke a Brand, 2012, s. 1230).

Tversky a Kahneman (1974) upozornili na to, že lidé pro usnadnění kognitivně příliš náročného rozhodování běžně používají heuristiky – jakési zkratky – které mohou urychlit a zjednodušit proces rozhodování. I když za některých okolností heuristiky fungují velice dobře, často jsou zdrojem omylů, jak popsali, West, Toplak a Stanovich (2008) nebo Strough, Karns a Schlosnagle (2011). Používání heuristik je přitom nezávislé na kognitivních kapacitách (Stanovich a West, 2008). Heuristických zkratek byla popsána celá řada (např. Stanovich,

---

<sup>17</sup>Základní myšlenky, které vzešly ze společného výzkumu s Amosem Tverským, přehledně shrnuje Kahnemanova přednáška při udělení Nobelovy ceny (Kahneman, 2002).

<sup>18</sup>Experimentální ověřování nezávislé existence dvou systému popisují například Epstein, Pacini, Denes-Raj a Heier (1996, s. 401).

Toplak a West, 2008)<sup>19</sup>, a to i v souvislosti s konkrétními obory lidské činnosti (např. Elstein (1999) popsal heuristiky v medicíně), byly rovněž učiněny pokusy o popis způsobu používání heuristik v souvislosti s věkem (např. Kokis a kol., 2002; Strough, Karns a Schlosnagle, 2011). Gigerenzer a Brighton (2009) poukázali na to, že používání heuristik nemusí nutně vést ke špatným úsudkům.

Rozhodování o výběru základní školy lze považovat za rozhodování o variantách, které se vyznačují několika atributy, jak jej popsali Kahneman a Tversky (1984). Podle nich při posouzení mnoha vlastností si osoba, která se rozhoduje, vytvoří mentální účet, ve kterém specifikuje výhody a nevýhody spojené s danou možností. Celková hodnota vybrané možnosti je pak dána rovnováhou mezi jejími výhodami a nevýhodami vzhledem k referenčnímu stavu. To znamená, že možnost je akceptovatelná, když má více výhod než nevýhod vzhledem k referenčnímu stavu. Tento typ analýzy ovšem předpokládá psychologickou (ne nutně fyzickou) oddělitelnost výhod a nevýhod.

V oblasti volby školy existuje řada prací, které připouštějí, že teorie racionálního jednání dostatečně nevysvětluje, proč a jak rodiče vybírají školu. Několik prací upozorňuje na limity racionálního uvažování při výběru střední škol: Krieshok, Black a McKay (2009, s. 287) poukázali na omezené kognitivní kapacity a nedostatek informací, Young, Paselunho a Valach (1997) zdůraznili roli emocí při rozhovorech rodičů a dospívajících při hovorech o budoucí kariéře, Meijers (2002) na roli emocí při formování kariéry obecně.

Jako alternativa je přitom uváděná teorie kulturní reprodukce. Například Hatcher (1998, s. 20) tvrdí, že „etnografické studie rozhodování v reálném životě ukazují, že rozhodování nemůže být omezováno na utilitární kalkulace nákladů, výnosů a pravděpodobností“. Alternativu tyto práce vidí ve vysvětlení volby teorií kulturní reprodukce (Bourdieu a Passeron, 1977). Ta je naopak někdy vykládána tím způsobem, že rodiče vlastně nedělají žádná racionální rozhodnutí a jejich konání je podvědomě formováno prostředím, ze kterého pocházejí, a zdroji ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu, které mají k dispozici (např. David a kol., 1997; Crozier, Reay a James, 2011). Výběr školy je tak součástí sociálního procesu, který je ovlivňován vlastnostmi sociální vrstvy, do které rodiče patří (Reay a Ball, 1998). Při rozhodování se ale uplatňují i rodinné vazby a emocionální vztah k lokalitě (Walker a Clark, 2010).

Teorie omezené racionality se v míře uplatňované racionality nachází někde mezi těmito krajními přístupy, přesto dosud ve výzkumech zabývajících se volbou školy dosud nenašla

---

<sup>19</sup>Například na přehledu heuristik na stránkách Wikipedii je jich uvedeno několik desítek ([http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_cognitive\\_biases](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_cognitive_biases)).

výraznější ohlas, její explicitní uplatnění při vysvětlování volby primární školy se mi nepodařilo v dostupné literatuře nalézt.

V kontextu omezené racionality pomáhají vysvětlit mechanismy výběru školy jednotlivé typy z navržené typologie rodičů (viz kapitola 5.4 Základní modely rodičovského výběru školy). Každý z nich se s požadavky striktní racionality vyrovnává poněkud jiným způsobem. Pedocentričtí rodiče v zásadě požadavku racionální orientace na budoucí výnosy vyhovují, nicméně u rodiče typu ochranitel může být patrná tendence zajistit dítěti prostředí, které je spíše ochraňující než stimulující, a tak potenciálně zpomalit jeho vývoj. Rodič pragmatik podřizuje racionální očekávání budoucích přínosů pro dítě okamžitému užitku pro sebe. Rodič idealista se sice na první pohled snaží maximalizovat budoucí přínosy pro dítě a nemusí být tedy patrné, že se z hlediska budoucích přínosů pro dítě chová v podstatě iracionálně, když se například snaží dítě orientovat na typ kariéry, který pro něj nemusí být zcela ideální. Úplnou rezignací na racionální výběr lze pak charakterizovat defaultního rodiče. Zatímco typologie Gewirtze, Balla a Bowe (1995) (citováno dle Tooley, 1997) rozděluje rodiče podle inklinace k volbě, přínos navržené typologie vidím v zohlednění základních motivací, které rodiče k volbě školy vedou, zahrnujících i motivace, které nelze označit za racionální.

V teorii racionálního jednání také chybí systematické zohlednění role emocí při rozhodování o volbě školy, a to navzdory tomu, že role emocí při rozhodování je studována už více než třicet let (například Schwarz, 2000; Redlawsk a kol., 2002; Naqvi, Shiv a Bechara, 2006). Ve vědách o rozhodování došlo v posledních dekádách k paradigmatickému posunu, který staví na myšlence, že právě emoce jsou určujícími hybateli rozhodování (Lerner, Li, Vandesolo a Kassam, 2015, s. 34). Byly objeveny důležité pravidelnosti v mechanismech, které se na rozhodování podílejí, a proto vliv emocí nelze považovat za náhodný, ani nelze tvrdit, že jsou jenom vedlejším důsledkem působení jiných důležitých faktorů. Výzkum potvrdil, že vlivy emocí mohou být nechtěné a také nevědomé. Emocemi jako mechanismem omezené racionality se zabývali Muramatsu a Hanoach (2005), kteří upozornili, že emoce by měly být explicitně zahrnuty do formálních modelů omezené racionality.

Když přijmeme předpoklad, že chování rodičů není zcela racionální a důsledně deliberativní, logicky vyvstává otázka, zda to také znamená, že rodiče kvůli zapojení emocí do rozhodování nedokáží pro své dítě vybrat nejlepší z dostupných škol. Výzkumy na poli behaviorální ekonomie naznačují, že takové závěry by byly předčasné. Zapojení intuice totiž nemusí být nutně špatným rozhodnutím. Například Dijkstra, van der Pligt a van Kleef (2013) doporučují, aby se jedinci, kteří o dané záležitosti mají spíše nevelké znalosti (jsou „středně pokročilí“), spolehli spíše na intuici. Ti, kteří mají velké („experti“) nebo velmi malé („novici“) povědomí o rozhodované záležitosti, se budou rozhodovat dobře nebo špatně nezávisle na módu rozhodování. Zároveň se ukazuje, že afektivní strategie rozhodování mohou být stejně

efektivní jako deliberativní, obzvláště při komplexních rozhodováních – tedy takových, při kterých je zohledňován větší počet důležitých kritérií (Mikels, Maglio, Reed a Kaplowitz, 2011, s. 743).

Ve světle popisu východisek teorie omezené racionality se domnívám, že výsledky, které jsem získala, opravňují k zohlednění této teorie při dalším zkoumání volby školy. Další možné směry výzkumu lze vidět například v podrobnějším prozkoumání heuristik, kterými si rodiče usnadňují rozhodování při volbě školy, ve sledování jejich efektivity a v jejich vztahu k socioekonomickému zázemí.

## **6.2 Volba školy a vzdělávací politika**

Jedním z hlavních cílů sociálně vědního výzkumu na poli volby školy je zjistit, do jaké míry je výběr školy sociálně determinován, tedy do jaké míry je šance, že rodiče budou pro své děti vybírat školu (či dokáží vybrat kvalitní školu), určována jejich socioekonomickým zázemím. V pozadí těchto úvah leží myšlenka, že všechny děti by měly mít rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, tedy že výběr školy by neměl být ovlivňován faktory, které děti nemohou ovlivnit (pohlaví, etnická příslušnost, sociální vrstva), a měl by se odvíjet primárně od jejich schopností a vynaloženého úsilí.

I když předkládaný výzkum principiálně nemohl „změřit“ sociální determinaci, přesto přináší doklady o tom, že sociální zázemí volbu školy ovlivňuje. Celkem jednoznačně je patrné omezení volby kvůli nedostatku finančních prostředků – rodiče, kteří jsou ve svých materiálních zdrojích omezeni, si nemohou dovolit vozit dítě do vzdálenější školy a i relativně nižší náklady na veřejnou dopravu mohou být pro některé rodiny zásadní překážkou. Důležité je i poznání, že pro rodiče jsou při úvahách o výběru školy zásadní jejich sociální sítě a vliv rodinného či komunitního diskurzu, který volbě školy nepřipisuje velký význam, může být podobně omezující na mentální rovině. Proto považuji za důležité v diskusi se vztáhnout i k tomu, jak je možné vliv sociálního prostředí kompenzovat či moderovat.

Sociologové, kteří se zabývají stratifikací, považují volbu školy za jev, který je v zásadě fenoménem střední třídy. Rodiče ze střední třídy jsou ve srovnání s rodiči dělnické třídy v privilegované pozici díky svým zdrojům ve formě ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu a mohou si tedy „dovolit“ vybírat (Ball, 2003). Nejsou například tolik omezováni fyzickou nedostupností škol jako rodiče s nižším socioekonomickým statutem (Burgess a kol., 2011). Navíc se aktivní výběr „dobré školy“ stává pro rodiče ze střední třídy morálním imperativem (Alegre a Benito, 2012, s. 868) a ti, kteří nevybírají, jsou vnímáni jako rodiče selhávající ve svých základních povinnostech (Thrupp, 2001).



Rodiče ze střední třídy si uvědomují význam „dobrého vzdělání“ ve znalostní společnosti a cítí povinnost zajistit svým dětem přístup k co nejlepšímu vzdělání (Bosetti a Pyryt, 2007). Lucey a Reay (2002) ukázali, jakým způsobem rodiče používají celou řadu strategií, aby umístili své dítě do školy s co nejlepšími výsledky. Ve své práci také odkrývají implicitní předpoklad rodičů i učitelů, že děti ze střední třídy jsou „chytřejší“ a „mají potenciál“ a jejich vzdělávací výsledky jsou projevem vrozené inteligence, s čímž souvisí také přesvědčení, že horší výsledky dětí z dělnických vrstev se vztahují k jejich intelektuální omezenosti. V souvislosti s tím Hatcher (1998, s. 5) upozorňuje, že diferenciací výsledků ve vzdělávání plyne nejenom z rozdílů v akademických schopnostech a z rozdílů v kvalitě institucí, ale také z procesu sebe-selekce při průchodu vzdělávacím systémem. V důsledku lepších výchozích pozic a uplatňování sofistikovaných strategií při výběru školy dochází pak k tomu, že volba nejenom odráží, ale také zvětšuje rozdíly mezi sociálními třídami (Hatcher, 1998, s. 5). Vzdělanostní a sociální podmíněnost rozdílů v přístupu k volbě školy potvrdili na Slovensku Kaščák a Betáková (2014).

Důležitost zlepšování výsledků vzdělávání a dosahování excelence je jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky na mezinárodní i národní úrovni. Kvalita vzdělávání je považována za jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšného života. Zároveň ale masifikace vzdělávání a přetrvávající kreditokracie vede k růstu nejistoty střední třídy, zda si v budoucnu dovede udržet své pozice ve společnosti a zajistit je i svým dětem. Středostavovští rodiče s větší pravděpodobností než rodiče z nižších sociálních vrstev hledají „vhodný“ typ vzdělávání pro své děti, aby jim zajistili kompetiční výhody. Pro tento typ rodičů je vzdělání poziční výhodou a věří, že vzdělání jejich dětí je natolik důležité, že by nemělo být ponecháno náhodě. Také kvůli tomu možnost volby školy nemůže realizovat potenciál vzhledem k vyrovnávání příležitostí – je totiž primárně utvářena rodiči, kteří chtějí zajistit výhody pro své děti. Jsou to tedy střední vrstvy, kdo z výběru profitují a řada opatření vzdělávací politiky může být interpretována také jako snaha středních vrstev udržet „status quo“<sup>20</sup> (Ball, Bowe a Gewirtz, 1995, s. 74). V důsledku toho „laissez-faire“ politika, která umožňuje nekontrolovatelné přesuny dětí ve školách, může zhoršovat podmínky pro znevýhodněné studenty, kteří navštěvují „zbytkové“ školy (Saporito, 2003, s. 181).

Na míru segregace, která kvůli možnosti výběru školy vzniká, má velký vliv design vzdělávací politiky: pokud byla možnost výběru koncipována tak, že umožňovala výběr bez jakékoliv možnosti kontrolovat rasové či etnické složení škol zřizovatelem, tak rodičovské volby měly maximální vliv a podporovaly segregaci (Holme, Frankenberg, Diem a Welton, 2013). Autoři

---

<sup>20</sup> I tak je možné interpretovat intenzivní tlak současné české vzdělávací politiky na omezení příležitostí k všeobecnému vzdělání, které je jednou z podmínek „přestupu“ z nižších sociálních vrstev do vyšších.

upozorňují, že liberální politika volby, která jenom otevírá možnosti, ale nevytváří skutečné příležitosti pro všechny, v konečném důsledku vlastně aktivně podporuje segregaci.

Většina politik výběru školy je založena na předpokladu, že všichni rodiče se do výběru zapojí a že všichni mají podobné cíle. Očekávají, že rodiče se snaží maximalizovat užitek na základě racionální kalkulace nákladů a výnosů a pravděpodobnosti úspěchu a také předpokládají, že rodiče jsou schopni přimět místní školy ke změně a že budou jednat v nejlepším zájmu svých dětí (Hatcher, 1998; Bosetti, 2004). Výzkumy ale ukazují, že tento přístup podceňuje svobodu a schopnost rodičů konat nezávisle i sociální a kulturní faktory, které ovlivňují jejich jednání (Reay a Ball, 1998). To neznamena, že rodiče se chovají iracionálně, ale že jejich hodnoty a návyky slouží jako filtr, který určuje jejich priority při výběru školy a to, které faktory jejich jednání ovlivňují.

Zavedení neomezené možnosti volby školy je v těchto souvislostech možné interpretovat také tak, že stát ustupuje od zodpovědnosti zajišťovat spravedlivý přístup ke vzdělávání a místo toho přesouvá tuto odpovědnost na individuální konzumenty (Gewirtz, Ball a Bowe, 1995, citováno dle Bosetti a Pyryt, 2007). V takovém případě, byť nezamýšleně, je meritokracie nahrazována parentokracií – potřeby, hodnoty a preference rodičů jako konzumentů mají přednost před neosobními a nestrannými hodnotami veřejného dobra (Ball, 2003). Tento přístup zvyšuje spokojenost vybírajících rodičů tím, že jim poskytuje to, co poptávají, ale neznamená to, že jejich rozhodnutí povede ke zlepšení vzdělávacích výsledků i pro ostatní (Gorard, 1999). Jednotlivé společenské vrstvy se totiž liší v tom, jak jsou motivované pro výběr školy, kolik prostředků a úsilí jsou schopny investovat do získání informací a jaké jsou jejich kapacity získaným informacím porozumět a vyhodnotit je (Ambler, 1994, s. 470).

Zdaleka ne všude bývá právo na volbu školy vnímáno tak bezproblémově jako v české společnosti. V řadě zemí je tomu spíše naopak, debata o volbě školy je jedním z nejkontroverznějších témat a je předmětem bouřlivých diskusí probíhajících ve všech typech médií.

Také v důsledku těchto debat je jedním z výstupů důkladného zkoumání vztahu mezi volbou školy a sociálními charakteristikami rodičů, kteří školu pro své dítě vybírají, a těch, kteří tuto možnost nevyužívají, řada návrhů na úpravy vzdělávacích politik tak, aby podmínky pro výběr co nejméně ohrožovaly rovnost příležitostí ve vzdělávání. Při navrhování úprav aktuálního nastavení vzdělávací politiky je tedy nutné položit si otázku, zda a jak navrhované změny povedou k tomu, aby se výběr školy stal spravedlivějším a zároveň přispíval ke zlepšování výsledků ve vzdělávání. V této souvislosti Carlson (2014) upozorňuje, že pokud je snížení stratifikace cílem tvůrců vzdělávací politiky, je důležité sledovat potenciální vedlejší

nezamýšlené dopady – například že snížení stratifikace v jedné dimenzi povede ke zvýšení stratifikace v jiném rozměru.

Ball, Bowe a Gewirtz (1995, s. 53) upozorňují, že i když byly identifikovány některé společné principy, které se uplatňují při volbě školy, dynamika výběru je do značné míry lokální. Obecné principy je proto nutné vztahovat k lokálním podmínkám, možnostem a historickému vývoji. Například v USA neexistuje pro výběr školy univerzální model: každý stát má možnost detailně určit podmínky, za kterých se volba školy realizuje. To poskytuje příležitost pro zkoumání výsledků různých typů uspořádání, ale zároveň představuje důležité omezení při zobecňování výsledků amerických studií pro evropské poměry. To nicméně neznamená, že z amerických studií nelze čerpat informace o důsledcích volby v konkrétních podmínkách, které mohou být s českými srovnatelné.

Jaké jsou možnosti řešení? Tendence volby školy zvyšovat sociální nerovnost nemůže být eliminována, ale může být redukována. Je tedy potřeba položit si otázku, za jakých podmínek může výběr školy spíše omezovat nerovnosti.

Pro omezení nežádoucích dopadů volby školy se obvykle uplatňují dva základní přístupy: emancipace rodičů a odstraňování bariér. Emancipace rodičů se zaměřuje na rodiče s nižším vzděláním a nižšími příjmy a jejím cílem je dosáhnout toho, aby i oni školu pro své dítě vybírali a aby vybírali dobře. K tomu má sloužit především zprostředkování informací (Neild, 2005; Kisida a Wolf, 2010). Je přitom potřeba brát do úvahy skutečnost, že rodiče nemají příliš velkou důvěru k oficiálním informacím (Ball a Vincent, 1998), a promyslet, zda existuje nějaká možnost, jak „horké“ a pro rodiče důvěryhodné informace ze sociálních sítí přetavit do informací „studených“, nebo jak učinit formálně dostupné informace pro rodiče důvěryhodnějšími. Odstraňování finančních bariér může spočívat například v poskytování příspěvku na dopravu do vzdálenějších škol (Ambler, 1994, s. 473), či poskytnutí příspěvků na úhradu nákladů spojených s docházkou do školy.

Další možností je pak vysvětlování výhod společného vzdělávání rodičům ze středních vrstev. Část rodičů si uvědomuje, že ve volbě školy proti sobě jde veřejný zájem a individuální zájem dítěte. Tuto tenzi, kterou rodiče kvůli konfliktu hodnot prožívají, popsal velmi podrobně Swift (2003), který se ovšem zaměřil především na morální zdůvodnění postoje těch rodičů, kteří vyznávají hodnoty inkluzivního vzdělávání a zároveň posílají své děti do výběrových škol. Část rodičů ovšem tento konflikt hodnot řešila tím, že své děti poslali do nejbližší školy s vědomím, že jim neposkytne tak kvalitní vzdělání, jaké by jejich děti získaly, kdyby pro ně školu vybírali. Zřejmě nejintenzivněji bylo takové počínání zdokumentováno v Anglii. Hollingworth a Williams (2010) vedli rozhovory s rodiči, kteří se rozhodli poslat své děti do spádových škol v Londýně a poukázali na významný zdroj jejich nejistoty a úzkosti: na rozpor mezi přáním

rodičů, aby se jejich dítě vzdělávalo v multietnické smíšené skupině na jedné straně a jejich obavou, že jako součást smíšené skupiny se octnou „mimo“ kontext sociální skupiny, ze které pocházejí – bílé střední třídy. K podobným závěrům dospěl i Vowden (2012), který navíc popisuje i obavu rodičů, že do školy „nezapadnou“. Crozier a kol. (2008) referují o analogické situaci v USA – popisují rodiče z bílé střední třídy, kteří si navzdory tomu, že jim jejich finanční situace umožňuje poslat své děti do soukromých škol, vybrali pro své dítě státní školu. Rozhodování o zapsání dítěte do státní školy nicméně pro ně nebylo snadné a vnímali své počínání jako riskantní. Autoři poukazují na dilemata a rozporuplnost zvažování mezi snahou chovat se „správně“ a zároveň zajistit dítěti „to nejlepší“.

I když preference sociálních kontaktů a s tím souvisejícího osobnostního rozvoje dítěte nejenom v rámci „své“ společenské vrstvy, ale i prostřednictvím společné návštěvy školy s dětmi z různých sociálních vrstev není zatím v České republice mainstreamovou záležitostí, jistě by k uvědomování si výhod společného vzdělávání mohla napomocť například osvětová kampaň, která by upozorňovala na jeho výhody. Zatímco získávání dovedností v kognitivní oblasti mohou středostavovští rodiče stimulovat poměrně snadno, sociální zkušenost z každodenního setkávání se spolužáky s různým sociálním a ekonomickým zázemím je unikátní a nelze ji plnohodnotně získat doučováním či mimoškolními aktivitami. Pro život v 21. století může být ovšem dovednost komunikovat a vycházet s lidmi z nejrůznějších sociálních, kulturních a ekonomických prostředí srovnatelně důležitá jako znalosti ze základního školního kurikula.

Tuto skutečnost si rodiče v zemích, kde se o výběru školy vede intenzivnější debata, zjevně už začali uvědomovat. Nicméně základní podmínkou pro posílání dětí do škol se znevýhodněnými spolužáky jsou dobré výsledky vzdělávání. Brasington a Hite (2014), kteří studovali postoje k volbě školy v Ohiu, zjistili, že nejsilnějšími prediktory záporného vztahu k volbě školy byly vysokoškolské vzdělání a bydliště v distriktu s velmi dobrými výsledky vzdělávání.

Případným pobídkám v tomto směru je ovšem třeba věnovat velkou pozornost – Kimelberg a Billingham (2013) na základě zkušeností z Bostonu upozorňují, že i snaha rodičů zajistit pro své děti různorodé prostředí může kvůli způsobu, kterým rodiče školu vybírají, vést ke zvýšení rasové segregace. I z výše zmiňovaných prací jejich kolegů je zřejmé, že pro rodiče je důležité minimálně udržení stávajícího sociálního statusu – nechtějí, aby kvůli docházce do školy poklesla úroveň jejich sociálního kapitálu. Nicméně, alespoň někteří z nich jsou ochotni akceptovat dočasné snížení kulturního kapitálu, jak jej definoval Bourdieu (1986), výměnou za zvýšení sociálního kapitálu s vědomím, že zvýšení kulturního kapitálu mohou zajistit pozdější volbou.

## 7. Závěry

Ve své disertační práci jsem se zabývala tématem, které v mnoha zemích světa přitahuje značnou pozornost. Důvody pozornosti nejenom médií a politiků jsou závažné: volba školy patří k zásadním mechanismům ovlivňujícím rovnost příležitostí ve vzdělávání. Rovnost příležitostí je přitom vedle dosahování excelence jedním ze základních směřování vzdělávací politiky v mnoha vzdělávacích systémech, proto řada zemí přijímá opatření, která mají k snižování nerovných příležitostí ve vzdělávání přispívat. Před jakoukoliv změnou v oblasti vzdělávací politiky je ovšem důležité důkladně poznat jevy, které jí mají být ovlivněny. Ve své práci jsem se proto pokusila podrobněji popsat proces výběru školy a faktory, které jej ovlivňují.

Mé šetření ukázalo, že rodiče se začínají výběru školy věnovat obvykle na začátku školního roku, ve kterém jdou s dítětem k zápisu, někdy ale začínají hledat podstatně dříve. Konečné rozhodnutí o výběru školy mohou rodiče posouvat až po absolvování zápisu ve všech vybraných školách. Procesu výběru se obvykle věnuje hlavně matka, někdy se zapojuje také manžel a prarodiče.

V průběhu rozhodování rodiče vyhodnocují informace, které o škole vědomě i podvědomě získali. Podvědomě informace získávají již dlouhou dobu předtím, než se výběru začnou aktivně věnovat.

Při rozhodování rodiče zohledňují především informace, které získali ze svých sociálních sítí, na vytváření ideálu „dobré školy“ se tedy v zásadní míře podílí charakter a počet sociálních sítí, ve kterých se pohybují. Informace z formálních zdrojů obvykle rodiče berou se značnou rezervou, často mají dojem, že o škole vypovídají jenom v malé míře.

Při výběru rodiče obvykle nejdřív (vědomě či podvědomě) hodnotí spádovou školu. Pokud hodnocení vyhoví, přivedou do ní dítě k zápisu. Pokud ne, vytvoří si (obvykle jenom mentálně) základní soubor škol, které pro docházku přicházejí do úvahy. Z nich pak vyberou výběrový soubor, tj. školy, mezi kterými se reálně rozhodují, a o nich si pak aktivně dohledávají další informace. Tento proces obvykle nemá charakter vědomého formálního výběru kritérií nejdůležitějších pro výběr a pečlivého zvažování jednotlivých alternativ, rodiče spíše srovnávají vybrané školy mezi sebou, než že by je srovnávali se svými kritérii.

Při dotazování uvádějí řadu kritérií, která jsou pro výběr školy důležitá. Pro mnohé z nich ale nedokáží získat relevantní a důvěryhodné informace, proto se v konečném důsledku mohou rozhodovat na základě jiných kritérií než těch, která uvádějí jako zásadní. Tohoto posunu a změny kritérií jsou si ovšem málokdy vědomi.

Při vlastním rozhodování jsou neopominutelná tři kritéria: dostupnost, renomé a emoce, které rodiče ve škole zažívali. Tato kritéria uplatňují prakticky všichni rodiče, kteří ve výběru školy procházejí stádiem rozhodování mezi několika školami. Kromě nich někteří uplatňují i další specifická kritéria. Dostupnost je pro rodiče důležitá vždy, pro různé typy rodičů ovšem tento termín nabývá velmi různý obsah – pro některé rodiny jsou dostupné jenom školy, do kterých mohou dojít pěšky, pro jiné znamená dostupnost okruh několika desítek kilometrů. Informace o renomé školy získávají rodiče především ze sociálních sítí a zohledňují je každopádně. Větší význam ovšem hrají u těch rodičů, kteří nemají snadný přístup k jiným zdrojům informací.

Vedle faktických informací hrají při rozhodování důležitou roli emoce – to, jak se rodiče ve škole cítí. Vliv emocí je vyšší v pokročilejších stádiích procesu. Velký vliv emocí by ovšem neměl vzbuzovat dojem, že rodiče se rozhodují neracionálně. Emoce se při výběru uplatňují vždy, čím později se ale uplatňují, tím je výběr racionálnější. Rodiče, kteří se důkladně věnovali rozmyšlení o tom, které školy „postoupí“ do výběrového souboru, si mohou „dovolit“ nechat v poslední fázi rozhodování rozhodovat emoce. Je to totiž v zásadě jedno, všechny školy, které postoupily do posledního kola, jsou dobré dostatečně a tak vlastně nezáleží na tom, kterou z nich si rodiče vyberou.

Někteří rodiče při výběru zvažují i další fakultativní kritéria, která sytí potřebu rodičů zajistit svému dítěti dobré akademické výsledky a pocit osobní pohody. I když často zmiňují pohodu na prvním místě, nemusí tomu tak být kvůli tomu, že by pohodě dítěte přikládali větší význam než vzdělání. Mohou totiž vycházet z vlastních zkušeností i ze zkušeností sdílených komunitou, že zatímco na poskytnutí kvalitního vzdělání na prvním stupni se mohou spolehnout, jistotu, že jejich dítě se ve škole bude cítit dobře, nemají.

Rozhodování o výběru školy je formováno především organizačními potřebami rodičů a niternou potřebou být „dobrým rodičem“. Organizační potřeby se promítají do snahy vybrat takovou školu, která by přinášela co největší užitek při co nejmenších logistických nákladech. Potřeba „být dobrým rodičem“ se promítá do snahy najít školu, která je vyhovující z hlediska diskurzů, jichž se rodič účastní. Prakticky vždy jde o komunitní diskurz, obvykle také rodinný a do jisté míry se promítá i diskurz celospolečenský. Rodiče se proto snaží vybrat školu, která je v souladu především s tím diskurzem, který je pro ně nejdůležitější.

Důležitou intervenující podmínkou při výběru školy jsou potřeby dítěte. Ty hrají roli především v případě, že rodiče vnímají, že jejich dítě má nějaké specifické potřeby. Jinak je důraz na potřeby dítěte spíše odrazem potřeby rodiče být dobrým rodičem.

Dalším kontextovým faktorem ovlivňujícím výběr školy je osobnost rodiče. Roli hrají jejich osobní zkušenosti se vzdělávacím systémem, ale i jejich osobnostní charakteristiky (např. temperament).

Významnými omezujícími faktory jsou ekonomické podmínky a charakter lokality. Rodiče z lokality s jednou školou jsou ve svém výběru značně omezeni. Významnou limitaci představuje i nedostatek finančních prostředků, ať na koupi auta, nebo i na zajištění dopravy veřejnou dopravou.

Na základě zjištění z analýzy dat jsem poukázala na skutečnost, že proces volby školy v mnoha ohledech neodpovídá teorii racionálního jednání, kterou jsou mechanismy výběru často vysvětlovány. Navrhla jsem proto pohlízet na výběr školy optikou teorie omezené racionality, jejichž východiska lépe korespondují s procesy, které jsem v průběhu svého výzkumu popsala.

V diskusi jsem dále upozornila na to, že pokud má volba školy vést k lepším výsledkům a vyrovnávání šancí na kvalitní vzdělávání, tak by měly existovat systémová opatření, která zajistí, že šance dětí s horším socioekonomickým zázemím nebudou opomíjeny a popsala jsem některé příklady.

Prezentované výsledky výzkumu zřetelně ukazují, že volba školy není vždy jednoduchým a přímočarým procesem, ve kterém se všichni rodiče rozhodnou, která kritéria jsou pro ně důležitá, přidělí jim odpovídající váhu a pak najdou školu, která odpovídá jejich očekáváním. Jde o mnohvrstevnatý sociální proces, který je ovlivňován mnoha faktory. Neomezená možnost volby školy není pro všechny rodiče stejnou příležitostí získat pro své děti nejlepší dostupné vzdělávání. Proto je potřeba hledat nástroje pro jemnější vyvažování nastavení vzdělávacího systému tak, aby volba školy nebyla překážkou pro zlepšování spravedlivosti ve vzdělávání. Školní vzdělávání má nejenom přinášet žádoucí kognitivní výsledky, ale také přispívat ke společenské kohezi. Spoléhat při jejím zajišťování jenom na individuální přání rodičů znamená nedostát odpovědnosti společnosti vzhledem k potřebám těch nejzranitelnějších.

## 8. Zdroje

ALEGRE, Miquel Àngel a Ricard BENITO. 'The best school for my child?' Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education* [online]. 2012, vol. 33, issue 6, s. 849-871 [cit. 2015-04-05]. DOI: 10.1080/01425692.2012.686896. Dostupné z:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2012.686896>

AMBLER, John. Who Benefits from Educational Choice? Some Evidence from Europe: Evidence from University Parking. *Journal of Policy Analysis and Management*. 1994, vol. 13, issue 3, s. 454-476. DOI: 10.3386/w14062.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Ethical Principles of Psychologists and code of conduct*. Washington: American Psychological Association, 2010, 15 s. Dostupné z: <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>

ANDRYS, Ondřej. InspIS PORTÁL pomáhá rodičům a žákům při výběru školy. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2015 [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/5ec4fc96-8379-4bc1-b409-f682ab4e3997>

BALL, S. J., R. BOWE a S. GEWIRTZ. Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Editorial Board of The Sociological Review*. 1995, s. 52-78.

BALL, Stephen J. a Carol VINCENT. 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*. 1998, vol. 19, issue 3, s. 377-400. DOI: 10.1080/0142569980190307.

BALL, Stephen J. *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. 1st pub. London: Routledge, 2003, 213 s. ISBN 04-152-7276-9.

BARONE, C. Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology* [online]. 2006-12-01, vol. 40, issue 6, s. 1039-1058 [cit. 2015-04-05]. DOI: 10.1177/0038038506069843. Dostupné z: <http://soc.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0038038506069843>

BEAL, Brent D. a Heather K. O. BEAL. Rethinking the Market Metaphor: School Choice, the Common Good, and the National Football League. *Journal of School Choice*. 2013, vol. 7, issue 4, s. 471-497. DOI: 10.1080/15582159.2013.839912.



BELFIELD, Clive R. a Henry M. LEVIN. The Effects of Competition Between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*. 2002, vol. 72, issue 2, s. 279-341. DOI: 10.1787/leo-2015-graph5-en.

BLATNÝ, M., J. DOSEDLOVÁ, V. KEBZA a I. ŠOLCOVÁ (eds.). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD, 2005, 109 s. ISBN 80-86633-35-7.

BOSETTI, Lynn a Michael C. PYRYT. Parental Motivation in School Choice. *Journal of School Choice*. 2007, vol. 1, issue 4, s. 89-108. DOI: 10.1515/9781400831852.134.

BOSETTI, Lynn. Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*. 2004, vol. 19, issue 4, s. 387-405. DOI: 10.1080/0268093042000227465.

BOSETTI, Lynn. The Alberta Charter School Experience. In HEPBURN, Claudia C. *Can the Market Save Our Schools?* Vancouver: Fraser Institute, 2001, s. 101-120. ISBN 0-88975-185-4.

BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1977, 254 s. ISBN 0-8039-8319-0.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In RICHARDSON, J. E. (Ed). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 1986, s. 241-258.

BRASINGTON, David M. a Diane HITE. School choice: supporters and opponents. *Contemporary Economic Policy* [online]. 2014, vol. 32, issue 1, s. 76-92 [cit. 2015-04-05]. DOI: 10.1111/coep.12002. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/coep.12002>

BREEN, R. aj. H. GOLDTHORPE. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 1997, vol. 9, issue 3, s. 275-305.

BROWN, P. The 'third wave': Education and ideology of parentocracy. In A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN a A. S. WELLS (Eds.). *Education, culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press, 1997, s. 393-408.

BULMAN, Robert C. School-Choice Stories: The Role of Culture. *Sociological Inquiry* [online]. 2004, vol. 74, issue 4, s. 492-519 [cit. 2015-03-23]. DOI: 10.1111/j.1475-682X.2004.00102.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1475-682X.2004.00102.x>

BURGESS, Simon, Ellen GREAVES, Anna VIGNOLES a Deborah WILSON. Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them?. *Policy Studies*. 2011, vol. 32, issue 5, s. 531-547. DOI: 10.1787/776723256727.

BUSSEL, Helen. Parental Choice of Primary School: An Application of Q-Methodology. *The Service Industries Journal*. 1998, vol. 18, issue 3, s. 135-147. DOI: 10.1080/02642069800000036.

BUŠTÍKOVÁ, Lenka. Analýza sociálních sítí. *Sociologický časopis*. 1999, vol. 35, issue 2, s. 193-206.

BUTLER, J. S., D. A. CARR, E. F. TOMA a R. ZIMMER. Choice in a World of New School Types. *Journal of Policy Analysis and Management*. 2013, vol. 32, issue 4, s. 785-806. DOI: 10.1002/pam.21711.

CARLSON, Deven. School Choice and Educational Stratification. *The Policy Studies Journal*. 2014, vol. 42, issue 2, 2014, s. 269-304.

CARRASCO, Alejandro a Ernesto SAN MARTÍN. Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. *Estudios de economía*. 2012, vol. 39, issue 2, s. 123-141. DOI: 10.5353/th\_b3865264.

COLLINS, Alan a Martin. C. SNELL. Parental preferences and choice of school. *Applied economics*. 2000, roč. 32, č. 7, s. 803-813.

COULSON, Andrew J. Comparing Public, Private, and Market Schools: The International Evidence. *Journal of School Choice*. 2009, vol. 3, issue 1, s. 31-54. DOI: 10.1080/15582150902805016.

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry & research design: Choosing Among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007, 395 s. ISBN 9781412916073.

CROZIER, Gill, Diane REAY a David JAMES. Making it work for their children: white middle-class parents and working-class schools. *International Studies in Sociology of Education* [online]. 2011, vol. 21, issue 3, s. 199-216 [cit. 2015-04-06]. DOI: 10.1080/09620214.2011.616343. Dostupné z:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2011.616343>

CROZIER, Gill, Diane REAY, David JAMES, Fiona JAMIESON, Phoebe BEEDELL, Sumi HOLLINGWORTH a Katya WILLIAMS. White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*. 2008, vol. 29, issue 3, s. 261-272. DOI: 10.1080/01425690801966295.

DAVID, M., J. DAVIES, R. EDWARDS, D. REAY a K. STANDING. Choice Within Constraints: Mothers and schooling. *Gender and education*. 1997, roč. 9, č. 4, s. 397-410.

DAVIES, Scott a Janice AURINI. Exploring school choice in Canada: Who chooses what and why?. *Canadian public policy*. 2011, roč. 37, č. 4, s. 459-477.

DIJKGRAAF, Elbert, Raymond H. J. M. GRADUS a J. Matthijs de JONG. Competition and educational quality: evidence from the Netherlands. *Empirica*. 2012, vol. 40, issue 4, s. 607-634. DOI: 10.1007/s10663-012-9195-6.

DIJKSTRA, Koen A., Joop van der PLIGT, Gerben A. van KLEEF a Cornelia BETSCH. Deliberation Versus Intuition: Decomposing the Role of Expertise in Judgment and Decision Making. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2012, vol. 26, issue 3, s. 285-294. DOI: 10.1037/t08432-000.

DRONKERS, J. a P. ROBERT. School Choice in the Light of the Effectiveness Differences of Various Types of Public and Private Schools in 19 OECD Countries. *Journal of School Choice* [online]. 2008, vol. 2, issue 3, s. 260-301 [cit. 2015-03-06]. DOI: 10.1080/15582150802371499. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15582150802371499>

DRONKERS, Jaap a Silvia AVRAM. A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*. 2010, vol. 16, issue 2, s. 151-175. DOI: 10.1080/13803611.2010.484977.

EDWARDS, Ward. The theory of decision making. *Psychological Bulletin* [online]. 1954, vol. 51, issue 4, s. 380-417 [cit. 2015-03-26]. DOI: 10.1037/h0053870. Dostupné z: <http://content.apa.org/journals/bul/51/4/380>

ECHOLS, Frank, Andrew MCPHERSON a J. Douglas WILLMS. Parental choice in Scotland. *Journal of Education Policy*. 1990, vol. 5, issue 3, s. 207-222. DOI: 10.1080/0268093900050301.

ELSTEIN, A S. Heuristics and biases: Selected errors in clinical reasoning. *Academic medicine*. 1999, roč. 74, č. 7, s. 791-794.

EPSTEIN, S., R. PACINI, V. DENES-RAJ a H. HEIER. Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking Styles. *Journal of personality and social psychology*. 1996, roč. 71, č. 2, s. 390-405.

EVANS, Jonathan St.B.T. In two minds: dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences* [online]. 2003, vol. 7, issue 10, s. 454-459 [cit. 2015-03-26]. DOI: 10.1016/j.tics.2003.08.012. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1364661303002250>

EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA. *Evropská úmluva o ochraně lidských práv*. 2002. [cit. 2014-05-27]. Dostupné z [http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/82E3CE7F-5D3D-46EB-8C13-4F3262F9E20B/0/Convention\\_CES.pdf](http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/82E3CE7F-5D3D-46EB-8C13-4F3262F9E20B/0/Convention_CES.pdf)

FIELD, Simon, Małgorzata KUCZERA a Beatriz PONT. *No More Failures Ten Steps to Equity in Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007, 155 s. ISBN 978-926-4032-606.

FRIEDMAN, M. The role of government in education. In SOLO, R. A. (Ed.). *Economics and the Public Interest*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1955, s. 123-144.

GEWIRTZ, S., S. J. BALL a R. BOWE. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1995, 201 s. ISBN 0-335-19370-6.

GIGERENZER, Gerd a Henry BRIGHTON. Homo Heuristicus: Why Biased Minds Make Better Inferences. *Topics in Cognitive Science* [online]. 2009, vol. 1, issue 1, s. 107-143 [cit. 2015-03-30]. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2008.01006.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1756-8765.2008.01006.x>

Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463-481.

GLASER, Barney G. a Anselm STRAUSS. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. 7th edition. Piscataway: Transaction Publishers, 1967, 271 s. [ISBN 0-202-30260-1](https://www.isbn-international.org/product/9780202302601).

GLASER, Barney G. *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: The Sociology Press, 1978.

GOLDTHORPE, John H. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*. 1996, vol. 47, issue 3. DOI: 10.2307/591365.

GOLDTHORPE, John H. Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*. 1998, vol. 49, issue 2, s. 167-192. DOI: 10.1057/9780230355545.0021.

GORARD, Stephen a John FITZ. The more things change . . . The missing impact of marketisation?. *British journal of sociology of education*. 1998, roč. 19, č. 3, s. 365-376.

GORARD, Stephen a John FITZ. What counts as evidence in the school choice debate?: Changing the Terms of the Debate. *British Educational Research Journal*. 2006, vol. 32, issue 6, s. 797-816. DOI: 10.1080/01411920600989438.

GORARD, Stephen. The Role of Nostalgia in School Choice. *School Leadership & Management*. 1998, vol. 18, issue 4, s. 511-524.

GORARD, Stephen. 'Well. That about wraps it up for school choice research': A state of the art review. *School Leadership & Management* [online]. 1999, vol. 19, issue 1, s. 25-47 [cit. 2015-03-18]. DOI: 10.1080/13632439969320. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632439969320>

GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.

GREGER, D., M. CHVÁL, E. WALTEROVÁ a K. ČERNÝ, K. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae*. 2009, vol. 3, issue 3, s. 51-78. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009\\_3\\_03.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_03.pdf)

GREGER, David a Markéta HOLUBOVÁ. Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis*. 2010, vol. 1, issue 1, s. 85-101. DOI: 10.2478/v10159-010-0004-7.

HANUSHEK, Eric A. a Dennis D. KIMKO. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations: A Cross-Section View. *American Economic Review*. 2000, vol. 90, issue 5, s. 1184-1208. DOI: 10.4159/harvard.9780674493490.c7.

HANUSHEK, Eric. A. a Ludger WOESSMANN. The Economic Benefit of Educational Reform in the European Union: political reform versus economic reform. *CESifo Economic Studies*. 2012, vol. 58, issue 1, s. 291-312. DOI: 10.1017/cbo9780511754142.015.

HASTINGS, J., T.J. KANE a D.O. STAIGER. Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program. National Bureau of Economic Research Working Paper 11805. 2005. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: [www.nber.org/papers/w11805](http://www.nber.org/papers/w11805)

HASTINGS, Justine S. a Jeffrey M. WEINSTEIN. Information, School Choice, and Academic Achievement: Evidence from Two Experiments. *Quarterly Journal of Economics*. 2008, vol. 123, issue 4, s. 1373-1414. DOI: 10.1162/qjec.2008.123.4.1373.

HATCHER, Richard. Class Differentiation in Education: rational choices?. *British Journal of Sociology of Education*. 1998, vol. 19, issue 1, s. 5-24.

HECKATHORN, Douglas D. Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*. 1997, volume 44, issue 2, s. 174-199.

HECHTER, Michael a Satoshi KANAZAWA. Sociological rational choice theory. *Annual review of sociology*. 1997, roč. 23, s. 191-214.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HILL, P. T., a A. E. JOCHIM. Political perspectives on school choice. In BERENDS, M., SPRINGER, M., BALLOU, D., & WALBERG, H. (Eds.). *Handbook of Research on School Choice*. New York: Routledge, 2009. 630 s. ISBN: 978-0805862249.

HLAĎO, Petr. Dynamika rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. *Studia paedagogica*. 2010, vol. 15, issue 2, s. 87-104.

HOLLINGWORTH, Sumi a Katya WILLIAMS. Multicultural Mixing or Middle-class Reproduction? The White Middle Classes in London Comprehensive Schools. *Space and Polity*. 2010, vol. 14, issue 1, s. 47-64. DOI: 10.1080/13562571003737767.

HOLME, Jennifer J. Buying homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*. 2002, vol. 72, issue 2, s. 177-205.

HOLME, Jennifer Jellison, Erica FRANKENBERG, Sarah DIEM a Anjale D. WELTON. School Choice in Suburbia: The Impact of Choice Policies on the Potential for Suburban Integration. *Journal of School Choice* [online]. 2013, vol. 7, issue 2, s. 113-141 [cit. 2015-03-19]. DOI: 10.1080/15582159.2013.789293. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15582159.2013.789293>

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: SAGE Publications, 2006, 208 s. ISBN 07-619-7353-2.

JAMISON, E. A., D. T. JAMISON a E. A. HANUSHEK. The effects of education quality on income growth and mortality decline. *Economics of Education Review*. 2007, vol. 26, issue 6, s. 771-788. DOI: 10.1016/j.econedurev.2007.07.001.

KAHNEMAN, Daniel a Amos TVERSKY. Choices, values, and frames. *American Psychologist* [online]. 1984, vol. 39, issue 4, s. 341-350 [cit. 2015-04-05]. DOI: 10.1037/0003-066X.39.4.341. Dostupné z: <http://content.apa.org/journals/amp/39/4/341>

KAHNEMAN, Daniel. *Maps of bounded rationality: a perspective on intuitive judgment and choice*. 2002. Dostupné z: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf)

KAŠČÁK, Ondrej a Eva BETÁKOVÁ. Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*. 2014, vol. 46, issue 1, s. 5-24.

KATRŇÁK, Tomáš. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 173-193. ISBN 80-200-1400-4.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 s. ISBN 80-864-2929-6.

KIMELBERG, S. M. a C. M. BILLINGHAM. Attitudes Toward Diversity and the School Choice Process: Middle-Class Parents in a Segregated Urban Public School District. *Urban Education*. 2012, vol. 48, issue 2, s. 198-231. DOI: 10.1037/t03875-000.

KISIDA, B. a P. J. WOLF. School Governance and Information: Does Choice Lead to Better-Informed Parents?. *American Politics Research* [online]. 2010-08-18, vol. 38, issue 5, s. 783-805 [cit. 2015-04-06]. DOI: 10.1177/1532673X09350981. Dostupné z: <http://apr.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1532673X09350981>

KOKIS, Judite V., Robyn MACPHERSON, Maggie E. TOPLAK, Richard F. WEST a Keith E. STANOVICH. Heuristic and analytic processing: Age trends and associations with cognitive ability and cognitive styles. *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. 2002, vol. 83, issue 1, s. 26-52 [cit. 2015-03-30]. DOI: 10.1016/S0022-0965(02)00121-2. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022096502001212>.

KOMŮRKOVÁ, Tereza. Jak si vybrat základní školu?. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2014 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/jak-si-vybrat-zakladni-skolu>

KRIESHOK, Thomas S., Michael D. BLACK a Robyn A. MCKAY. Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior* [online]. 2009, vol. 75, issue 3, s. 275-290 [cit. 2015-03-29]. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.04.006. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0001879109000591>

LANKFORD, Hamilton a James WYCKOFF. Primary and secondary school choice among public and religious alternatives: What school choices are available and what measures do countries use to promote or restrict school choice?. *Economics of Education Review*. 1992, vol. 11, issue 4, s. 317-337. DOI: 10.4159/harvard.9780674420885.c3.

LAUEN, D L. Contextual explanations of school choice. *Sociology of education*. 2007, roč. 80, č. 3, s. 179-209.

LEIX, Alicja E. *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2006, 136 s.

LERNER, J. S., Y. LI, P. VALDESOLO a K. S. KASSAM. Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology* [online]. 2015-01-03, vol. 66, issue 1, s. 799-823 [cit. 2015-03-26]. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115043. Dostupné z: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-010213-115043>

LEVIN, Henry M. Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2002, vol. 24, issue 3, s. 159-174. DOI: 10.3102/01623737024003159.

LEVIN, Henry M. Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management*. 1998, vol. 17, issue 3, s. 373-392. DOI: 10.1002/(sici)1520-6688(199822)17:3<373:aid-pam1>3.0.co;2-d.

LEVIN, Henry M. Market approaches to education: Vouchers and school choice. *Economics of Education Review*. 1992, vol. 11, issue 4, s. 279-285. DOI: 10.1016/0272-7757(92)90037-4.

LUCEY, Helen a Diane REAY. Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy* [online]. 2002, vol. 17, issue 3, s. 321-336 [cit. 2015-03-18]. DOI: 10.1080/02680930210127586. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930210127586>

MANSKI, Charles F. Educational choice (vouchers) and social mobility. *Economics of Education Review*. 1992, vol. 11, issue 4, s. 351-369. DOI: 10.1016/0272-7757(92)90042-2.

MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. Úvod. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

MAXWELL, Joseph Alex. *Qualitative research design: An interactive approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005, 174 s. Applied social research methods series. ISBN 07-619-2607-0.

MEIJERS, F. Career learning in a changing world: The role of emotions. *International journal for the advancement of counselling*. 2002, roč. 24, č. 3, s. 149-167.

MERRIFIELD, John. The Twelve Policy Approaches to Increased School Choice. *Journal of School Choice*. 2008, vol. 2, issue 1, s. 4-19. DOI: 10.1080/15582150802007267.

MIKELS, J. A., S. J. MAGLIO, A. E. REED a L. J. KAPLOWITZ. Should I go with my gut? Investigating the benefits of emotion-focused decision making. *Emotion* [online]. 2011, vol. 11, issue 4, s. 743-753 [cit. 2015-03-26]. DOI: 10.1037/a0023986. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0023986>

MILJKOVIC, Dragan. Rational choice and irrational individuals or simply an irrational theory: A critical review of the hypothesis of perfect rationality. *The Journal of Socio-Economics* [online]. 2005, vol. 34, issue 5, s. 621-634 [cit. 2015-03-29]. DOI: 10.1016/j.socec.2003.12.031. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1053535705000223>



MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. 2005 [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky>

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. 2007 [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 - 2015*. 2011. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* [online]. 2001 [cit. 2012-04-25]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. 2014. [cit. 2015-03-25]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

MURAMATSU, Roberta a Yaniv HANOCH. Emotions as a mechanism for boundedly rational agents: The fast and frugal way. *Journal of Economic Psychology* [online]. 2005, vol. 26, issue 2, s. 201-221 [cit. 2015-03-29]. DOI: 10.1016/j.joep.2004.03.001. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0167487004000285>

MUSSET, Pauline. *School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers No. 66. Paris: OECD Publishing, 2012, 51 s. DOI: 10.1787/5k9fq23507vc-en Dostupné z <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9fq23507vc.pdf?expires=1420809153&id=id&accname=guest&checksum=29FA76E6E9E6E3508DEA69040BC9A1E6>.

NAQVI, N., B. SHIV a A. BECHARA. The role of emotion in decision making: A cognitive neuroscience perspective. *Current Directions in Psychological Science*. 2006, volume 15, issue 5, s. 260-264.

NEILD, R. C. Parent Management of School Choice in a Large Urban District. *Urban Education* [online]. 2005-05-01, vol. 40, issue 3, s. 270-297 [cit. 2015-04-02]. DOI: 10.1177/0042085905274538. Dostupné z: <http://uex.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0042085905274538>

Nobel Media AB. Daniel Kahneman - Facts. 2014. [cit. 2015-03-29]. Dostupné z [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahneman-facts.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahneman-facts.html)

NÚOV. *Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR : souhrnná zpráva.* c2003 [cit. 2015-01-28. Praha: NÚOV, 2003, 87 s. Dostupný z URL <<http://vychova-vzdelavani.cz/download/nuov2003.pdf>>.

OECD. Education policy outlook: Czech Republic. 2013, 23 s. Dostupné z [http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC_EN.pdf)

PHILLIPS, K. J. R., E. S. LARSEN a Ch. HAUSMAN. School choice: How intra-district transfers shift the racial/ethnic and economic composition of schools. *Social Science Research*. 2015, vol. 51, s. 30-50. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.005.

PIOPIUNIK, Marc. The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria. *Economics of Education Review*. 2014, vol. 42, s. 12-33. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.06.002.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Profi-volba z deváté třídy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 159 s. ISBN 80-7290-216-4.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. 2006. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 92-117. ISBN 80-200-1400-4.

RAFTERY, A.E. a M. HOUT. Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*. 1993, vol. 66, s. 41-62.

RANGVID, B. Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*. 2007, vol. 44, issue 7, s. 1329-1354.

REAY, Diane a Stephen J. BALL. 'Making their Minds Up': family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*. 1998, vol. 24, issue 4, s. 431-448. DOI: 10.1080/0141192980240405.

REAY, Diane. Engendering Social Reproduction: mothers in the educational Marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 1998, vol. 19, issue 2, s. 195-209. DOI:10.1080/0142569980190203.

REDLAWSK, David P., Thomas PLISCHKE, Hans RATTINGER a Corina WAGNER. Hot Cognition or Cool Consideration? Testing the Effects of Motivated Reasoning on Political Decision Making. *The Journal of Politics*. 2002, vol. 64, issue 04, s. 337-359. DOI: 10.1007/978-3-658-01328-8\_15.

ROSENBLATT, Paul C. a Lucy Rose FISCHER. Qualitative Family Research. In BOSS, P. C., W. J. DOHERTY, R. LAROSSA, W. R. SCHUMM a S. K. STEINMETZ. *Sourcebook of Family Theories and*

*Methods a Contextual Approach*. Dordrecht: Springer, 2008, s. 167-177. ISBN 9780387857640.

SAPORITO, S. Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social Problems*. 2003, roč. 50, č. 2, s. 181-203.

SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 84-95. ISBN: 978-80-7367-313-0.

SCHNEIDER, M., P. TESKE, M. MARSCHALL a Ch. ROCH. Shopping for schools: In the land of the blind, the one-eyed parent may be enough. *American Journal of Political Science*. 1998, roč. 42, č. 3, s. 769-793.

SCHNEIDER, M., P. TESKE, M. MARSCHALL, M. MINTROM a Ch. ROCH. Institutional arrangements and the creation of social capital: The effects of public school choice. *The American Political Science Review*. 1997, roč. 91, č. 1, s. 82-93.

SCHNEIDER, Mark a Jack BUCKLEY. What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational evaluation and policy analysis*. 2002, roč. 24, č. 2, s. 133-144.

SCHUTT, Russell K. *Investigating the Social World*. 7. vyd. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2012, s. 320-357. ISBN 9781412999809.

SCHWARZ, N. Emotion, cognition, and decision making. *Cognition and Emotion*. 2000, vol. 14, issue 4, s. 433-440.

SIMON, Herbert A. Theories of Bounded Rationality. In MARSCHAK, J., C. MCGUIRE, R. RADNER a K. J. ARROW. *Decision and organization: A volume in honor of Jacob Marschak*. Amsterdam: North-Holland Pub. Co., 1972, s. 161-176. ISBN 0444101209.

STANOVICH, K. E., M. E. TOPLAK a R. F. WEST. The development of rational thought: A taxonomy of heuristics and biases. *Advances in Child Development and Behavior*. 2008, vol. 36, s. 251-285.

STANOVICH, Keith E. a Richard F. WEST. Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?. *Behavioral and Brain Sciences*. 2008, vol. 23, issue 5, s. 645-665. DOI: 10.1017/S0140525X00003435. Dostupné z: [http://www.journals.cambridge.org/abstract\\_S0140525X00003435](http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0140525X00003435)

STARCKE, Katrin a Matthias BRAND. Decision making under stress: A selective review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* [online]. 2012, vol. 36, issue 4, s. 1228-1248 [cit. 2015-03-26]. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2012.02.003. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0149763412000218>

STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [cit. 2012-04-25]. 2009, 102 s. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>

STRAKOVÁ, J., E. POTUŽNÍKOVÁ a V. TOMÁŠEK. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 118-146. ISBN 80-200-1400-4.

STRAKOVÁ, J., V. SPILKOVÁ, H. FRIEDLAENDEROVÁ, T. HANZÁK a J. SIMONOVÁ. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*. 2014, roč. 64, č. 1, s. 34-65.

STRAKOVÁ, Jana a David GREGER. Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*. 2013, ročník 7, číslo 3, s. 73-85.

STRAKOVÁ, Jana. Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010, s. 92-108. ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

STRAUSS, Anselm a Juliette CORBIN. Grounded Theory Methodology - An Overview. In DENZIN, N. K. a Y. S. LINCOLN (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, s. 273-285. ISBN 978-1412974172.

STROUGH, JoNell, Tara E. KARNS a Leo SCHLOSNAGLE. Decision-making heuristics and biases across the life span. *Annals of the New York Academy of Sciences* [online]. 2011, vol. 1235, issue 1, s. 57-74 [cit. 2015-03-30]. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2011.06208.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1749-6632.2011.06208.x>

SULLIVAN, Alice. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*. 2001, vol. 35, issue 04, s. 893-912. DOI: 10.1017/s0038038501008938.

SWIFT, A. *How not to be a hypocrite. School choice for the morally perplexed parent*. London: Routledge, 2003, 189 s. ISBN 0-415-31117-9.

ŠEĎOVÁ, Klára. Zakotvená teorie. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 84-95. ISBN: 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESKE, Paul a Mark SCHNEIDER. What Research Can Tell Policymakers about School Choice. *Journal of Policy Analysis and Management* [online]. 2001, vol. 20, issue 4, s. 609-631 [cit. 2015-04-03]. DOI: 10.1002/pam.1020. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/pam.1020>

THRUPP, M. Education policy and social class in England and New Zealand: An instructive comparison. *Journal of education policy*. 2001, roč. 16, č. 4, s. 297-314.

TODD, Peter M a Gerd GIGERENZER. Bounding rationality to the world. *Journal of Economic Psychology* [online]. 2003, vol. 24, issue 2, s. 143-165 [cit. 2015-04-05]. DOI: 10.1016/S0167-4870(02)00200-3. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0167487002002003>

TOOLEY, J. On school choice and social class: A response to Ball, Bowe and Gewirtz. *British journal of sociology of education*. 1997, roč. 18, č. 2, s. 217-230.

TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce : sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: NÚOV, 2008, 38 s.

TVERSKY, A. Judgment under uncertainty: heuristics and biases. Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science*. 1974, roč. 185, č. 4157, s. 1124-1131.

VAN DE WERFHORST, Herman G. a Jonathan J.B. MIJS. Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology* [online]. 2010, vol. 36, issue 1, s. 407-428 [cit. 2015-04-05]. DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102538. Dostupné z: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.012809.102538>

VÁŇOVÁ, Růžena. Téma rovných vzdělávacích příležitostí v České republice v historické retrospektivě. In KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, s. 36-54. ISBN 978-80-246-1911-8.

VESELÝ, Arnošt a Petr MATĚJŮ. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělání: Od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010, s. 38-90. ISBN 978-80-7419-032-2.

VESELÝ, Arnošt. Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*. 2011, volume 5, issue 1, s. 23-52.

VOWDEN, Kim James. Safety in numbers? Middle-class parents and social mix in London primary schools. *Journal of Education Policy*. 2012, vol. 27, issue 6, s. 731-745. DOI: 10.1080/02680939.2012.664286.

WALKER, M., a G. CLARK. Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*. 2010, vol. 26, s. 241–249.

WALTEROVÁ, E., D. GREGER a kol. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 108 s. ISBN 978-80-7315-179-9.

WEST, Richard F., Maggie E. TOPLAK a Keith E. STANOVICH. Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2008, vol. 100, issue 4, s. 930-941 [cit. 2015-03-30]. DOI: 10.1037/a0012842. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0012842>

WILLMS, J. Douglas a Frank ECHOLS. Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*. 1992, vol. 11, issue 4, s. 339-350. DOI: 10.1016/0272-7757(92)90041-z.

WINTERS, M. A. (2012). Measuring the effect of charter schools on public school student achievement in an urban environment: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*. 2012, volume 31, s. 293– 301.

YANG, Bijou a David LESTER. Reflections on rational choice—The existence of systematic irrationality. *The Journal of Socio-Economics* [online]. 2008, vol. 37, issue 3, s. 1218-1233 [cit. 2015-03-29]. DOI: 10.1016/j.socec.2007.08.006. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1053535707001813>

YOUNG, Richard A., Michele A. PASELUIKHO a Ladislav VALACH. The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of counseling and development*. 1997, roč. 76, č. 1, s. 36-44.

## **9. Seznam příloh**

Příloha 1 – **první osnova rozhovoru**

Příloha 2 – **upravená osnova rozhovoru**

Příloha 3 – **znění inzerátu, včetně instrukcí pro koordinátora**

Příloha 4 – **základní prvky transkripční konvence A. E. Leix (Leix, 2006)**

Příloha 5 – **ukázky záznamu poznámek, které vznikaly v průběhu analýzy dat**

Příloha 6 – **formulář pro informovaný souhlas**

## **Příloha 1 – první osnova rozhovoru**

### **ÚVOD**

1. Představení a poděkování
2. Informace o výzkumu
3. Informace o zacházení s informacemi
4. Rodinná konstelace
  - Počet a jména dětí
  - Věk dětí

### **ROZHOVOR**

1. Váš XY půjde do školy. Co se vám vybaví, když si to uvědomíte? Jaké jsou vaše pocity?
2. Kdy jste začala uvažovat o výběru školy?
3. Když přemýšlíte o výběru školy, co vám připadá důležité?
4. Kde jste hledala informace?
5. S kým jste se o výběru školy, o tom, co se vám honí hlavou, mluvila?
6. V mnoha zemích volba školy dlouho nebyla možná, například u nás před rokem 1989. Pak přišlo období, kdy si rodiče mohli školu pro své dítě vybrat. Ukazuje se, že možnost výběru školy má neblahé důsledky pro děti z rodin s horším zázemím. V systémech, které volbu školy umožňují, prospívají lépe děti z rodin s lepším zázemím. Ale výsledky systému jako celku bývají horší. Proto se objevují doporučení omezit právo volby školy. Jaké pocity ve vás vyvolává představa, že by k omezení práva zvolit školu pro své dítě mělo dojít i v ČR?

### **DEMOGRAFIE**

1. Rok narození
2. Rok narození dětí
3. Nejvyšší dosažené vzdělání
4. Zaměstnání
5. Rodinný stav



## **Příloha 2 – upravená osnova rozhovoru**

### **Kontext**

Počet dětí, jejich jména a data narození

### **MŠ**

Navštěvovalo dítě MŠ?

Jak jste byli s MŠ spokojeni?

Jak by měla fungovat ideální MŠ?

Probíhala v MŠ příprava na zápis do školy?

### **Odklad**

Zvažovala jste odklad?

Důvody pro odklad (i pro neodklad).

Na základě čeho jste se rozhodli.

Jaké výhody odklad přinese.

Vysoké procento odkladů v ČR.

Jaký je váš názor na zrušení odkladů?

### **Volba školy**

Jak jste vybírali školu pro své dítě? Co všechno jste zvažovali?

Co ve vašem rozhodování hrálo největší roli?

Podle čeho jste si školu nakonec vybrali?

Co na vás při výběru školy nejvíc zapůsobilo? Které zkušenosti nebo fakta?

S kým jste výběr školy probírali?

Kdy jste začali uvažovat o výběru školy? Jak probíhal proces – základní soubor, užší soubor...

Kdy jste se finálně rozhodli?

### **Rozdíl mezi kritérii předem stanovenými a důvody rozhodnutí**

Co všechno zvažovali ještě před tím, než navštívili první potenciální školu? Co pak hrálo roli v jejich rozhodnutí? Co na ně nejvíc zapůsobilo? Co na ně zapůsobilo tak, že si řekli: jo, sem ho (ji) dáme? Podle čeho se nakonec rozhodli?

### Příloha 3 – znění inzerátu, včetně instrukcí pro koordinátora

#### Rodiče dětí, které půjdou v roce 2014 k zápisu do první třídy

Pro výzkumný projekt Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, který se zabývá výběrem školy, hledáme rodiče dětí, které půjdou v roce 2014 k zápisu do základní školy. Cílem výzkumu je zjistit, co považují rodiče při výběru školy za důležité, co je při výběru školy ovlivňuje a jak si představují kvalitní školu a dobrého učitele. Výzkum sestává ze dvou částí - rozhovor (cca půl hodiny) a následné vyplnění dotazníku (cca 15 min.). Odměna za účast na výzkumu je 300,- Kč. Rozhovory proběhnou ve dnech 21. - 22. 10. v budově místní školy (místnost č. ).

Pokud máte o účast ve výzkumu zájem, запиšte se do tabulky, abychom Vás mohli kontaktovat:

Datum	Čas	Jméno	Kontaktní telefon
22. 10.	10.00 – 11.00		
22. 10.	11.00 – 12.00		
22. 10.	12.00 – 13.00		
22. 10.	13.00 – 14.00		
23. 10.			
23. 10.			

Případné další organizační informace na telefonu xxx xxx xxx, informace o výzkumu pak na telefonu 603 588 614 (Jaroslava Simonová, Pedagogická fakulta UK Praha).

**Komentář [S1]:** Titulek by měl být takový, aby rodiče přilákal ke čtení. Návrhy na případné úpravy jsou vítané.

**Komentář [S2]:** Data prosím upravte podle Vašich možností.

**Komentář [S3]:** Zde prosím podrobněji specifikujte místo, kde se bude akce konat.

**Komentář [S4]:** Data prosím upravte tak, jak je to pro Vás nevhodnější.

**Komentář [S5]:** Kdyby Vám to nevedlo, tak by do prvního řádku bylo dobré dát čas ještě před reálným začátkem, a do něho zapsat pak rukou buď Vaše nebo nějaké vymyšlené údaje. Jde o to, že lidé se do tabulky zapíší daleko pravděpodobněji, když už je někdo zapsán – většinou mají lidé větší zábrany být "prvním", než druhým nebo třetím. Taky je to dobrý vzor toho, jak má zápis do tabulky vypadat.

**Komentář [S6]:** Časové rozpětí prosím upravte podle možnosti školy. Na jednu osobu počítám s cca jednou hodinou času, ale začínat nemusíme nutně v celou – záleží, jak budou volné prostory.

**Komentář [S7]:** Zde by bylo dobré uvést kontakt na Vás – buď anonymně, nebo s uvedením jména – záleží na Vás.

**Příloha 4 – základní prvky transkripční konvence A. E. Leix (Leix, 2006)**

		klávesová zkr.
otázka	?	
oznámení; klesavá kadence	.	
naznačení pokračování výpovědi	,	
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>	
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!	
pauza	...	
hezitační zvuk (eee, yyy)	#	Alt Gr X
smích	@	Alt Gr V
hovor se smíchem	@text@	
nesrozumitelný úsek	(?)	
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)	
přítakání neverbalizované (uhm)	&	Alt Gr C
náhlé přerušení výpovědi	text/	
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=	
text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[ ]	Alt Gr F Alt Gr G
komentář autora transkriptu	<text>	

## **Příloha 5 – ukázky záznamu poznámek, které vznikaly v průběhu analýzy dat**

### **Intuitivní rozhodnutí vs. deliberativní zvažování**

Jak moc „formálně“ to zvažovali – byl to nevyslovený samozřejmý předpoklad (bylo to jasné, nemuseli jsme nad tím vůbec přemýšlet) nebo se nad tím zamýšleli – povídali si o tom s partnerem, s kamarády, se známými, nebo o tom přemýšleli samostatně – třeba za jízdy?

Jakou váhu kladou rodiče názorům expertů formálních a neformálních

### **Výběr nejbližší školy**

*První pohled:* pokud rodiče dali dítě do nejbližší školy, tak se to vykládá tak, že školu vlastně nevybírali – prostě dítě dali do nejbližší ze škol. Takhle to obvykle vykládají i oni.

*Druhý pohled:* i ti rodiče, kteří dali dítě do nejbližší školy, v rozhovoru prezentují řadu kritérií, která musela být splněna, aby ta nejbližší škola byla dost dobrá (například úplná organizovanost). Zdá se tedy, že i ti, kdo školu na první pohled nevybírají, tak ji vlastně vybírají, akorát že jejich kritéria splňuje už ta nejbližší škola.

*Otázky:* Jsou takoví, kteří o výběru opravdu vůbec nepřemýšlejí a dítě „bez rozmyslu“ dávají do nejbližší školy? Máme se ptát, co by se muselo stát, aby dítě do té nejbližší školy nedali?

### **Stejná kritéria, různé důvody**

*První pohled:* za stejnými kritérii máme tendenci vidět stejné důvody – např. výběr plně organizované školy máme tendenci vykládat jako záruku kvality.

*Druhý pohled:* někteří rodiče volí plně organizovanou školu jako reprezentanta kvality ve smyslu solidnosti – věci jsou tak, jak mají být. Základní škola má mít devět ročníků, pokud možno v jedné budově. Jiní ale plně organizovanou školu volí, protože se obávají, že jejich dítě by si obtížně zvykalo na nový kolektiv po čtvrté třídě.

### **Já nebo osud?**

*První pohled:* rodiče zapisují dítě do školy, máme proto tendenci si myslet, že jsou to oni, kdo se rozhodují.

*Druhý pohled:* někdy rodiče nechávají věci vědomě plynout. Není to tak, že by na volbu rezignovali, spíše věří, že je lepší ponechat tento proces na něčem (někom), co (kdo) je přesahuje.

## **Příloha 6 – formulář pro informovaný souhlas**

SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ ZA ÚČELEM SBĚRU DAT K VÝZKUMU

**Název projektu:** Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy

**Zadavatel projektu:** Grantová agentura UK

**Realizátor projektu:** Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta UK

**Kontaktní informace na tazatele (jméno, e-mail, telefon):** Jaroslava Simonová, [jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz](mailto:jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz), mob. 603 588 614

**Záměr projektu:** Záměrem projektu je získat lepší porozumění přechodu z předškolního do základního vzdělávání. Projekt je zaměřen především na dva procesy:

- proces rozhodování rodičů o zahájení povinné školní docházky či o jejím odložení, případně o umístění dítěte do přípravného ročníku,
- proces volby první školy.

**Co zahrnuje účast na výzkumu:** Vaše zapojení do výzkumu bude zahrnovat aktivní účast na skupinové diskuzi<sup>21</sup> na téma přechodu z mateřské školy do základní školy a vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se Vašeho rodinného zázemí. Skupinová diskuze včetně dotazníku bude trvat přibližně 90 minut.

Souhlas

V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů uděluji Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy oprávnění shromažďovat, uchovávat a dále zpracovávat mé osobní údaje po dobu 10 let. Osobními údaji se rozumí: adresa, telefon, emailová adresa a další údaje poskytnuté v rámci rozhovoru a dotazníkového šetření. Tyto údaje budou zpracovávány v rámci výzkumu přechodu mezi předškolním a základním vzděláváním.

---

<sup>21</sup> Zde bylo variantně uvedeno „vedení rozhovoru s tazatelem“.