Smetáčková, Irena; Štech, Stanislav

Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol : co ukázalo uzavření škol?

Studia paedagogica. 2021, vol. 26, iss. 1, pp. 9-38

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1
Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/143769
Access Date: 25. 02. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

Studia paedagogica
vol. 26, n. 1, 2021
www.studiapaedagogica.cz
https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1

OBAVY RODIČŮ ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL: CO UKÁZALO UZAVŘENÍ ŠKOL?

CONCERNS OF PARENTS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: WHAT DID THE SCHOOL CLOSURE SHOW?

IRENA SMETÁČKOVÁ,
STANISLAV ŠTECH

Abstrakt

Článek prezentuje výsledky dotazníkového šetření mezi rodiči žáků na 1. stupni základních škol, v kterém se vyjadřovali k průběhu vzdělávání v období uzavření škol v důsledku pandemie Covid-19 na jaře 2020. Dotazník mapoval vybavení rodin, časové možnosti i kompetence rodičů, průběh výuky, rodičovské praktiky při pomoci s učením a komunikace se školou. Analýza se zaměřila na otázku, zda rodiče hodnotili vzdělávání doma jako zvládnuté a zda pociťovali obavy o další školní výsledky svého dítěte. Hodnocení přitom chápeme jako relační vztah mezi technickými, výchovně-vztahovými a kompetenčními podmínkami v rodinách na jedné straně a požadavky ze strany škol na straně druhé. Analýza ukázala, že dvě třetiny rodičů hodnotily vzdělávání doma kladně. Téměř třetina rodičů ale uvedla negativní hodnocení, které souviselo zejména s obavami o školní úspěšnost dítěte a s pocitem znejistění vyplývajícím z komunikace se školou. Jednalo se zejména o rodiče s nižším vzděláním, kteří častěji docházeli do zaměstnání, měli nedostatek technického vybavení a vnímali slabší kompetence pomáhat dítěti s učením.

Klíčová slova

vzdělávání doma, komunikace rodiny a školy, 1. stupeň ZŠ, rodičovské obavy, Covid-19

Abstract

The article presents the results of a questionnaire survey of parents of elementary school pupils in which they commented on the course of education during school closures in spring 2020 due to the Covid-19 pandemic. The questionnaire mapped family facilities, parental time and competencies, and parenting Covid practices in helping with learning and communicating with the school. The analysis focused on the question of whether the parents assessed the home education as managed and whether they felt concerned about their child's further school results. At the same time, we understand the parents' evaluations as the result of the interaction between technical, educational-relational, and competence conditions in families on the one hand and requirements on

the part of schools on the other. The analysis showed that most parents rated home education positively. However, almost a third of the parents gave a negative evaluation, which was mainly related to concerns about the child's school success and feelings of uncertainty resulting from communication with the school. These were mainly parents with lower education, who had less time, technical equipment, and competence to help the child with learning.

Keywords

home education, family and school communication, primary school, parental concerns, Covid-19

Úvod

Uzavření škol na jaře 2020 v důsledku pandemie Covid-19 a přechod na vzdělávání v domácím prostředí jako pod lupou zvýraznily roli rodiny ve vzdělávání dětí. Rodiče byli nuceni stát se domácími učiteli a vnímat vyučování a učení z nového pohledu. V tomto období se také dostal výrazně do popředí zájmu význam materiálních a kulturních charakteristik rodiny, stylu rodinné výchovy a vztahu rodiny a školy. Rodičovská reflexe vzniklé situace se okamžitě stala předmětem výzkumů ve světě (např. Bonal & Gonzáles, 2020; The Education Trust, 2020) i u nás (Prokop et al., 2020; Švaříček et al., 2020).

Cílem našeho šetření bylo zmapovat, jak rodiče hodnotili vzdělávání doma. Hlavním indikátorem hodnocení byla míra spokojenosti, resp. obav o další (nejen akademický) vývoj jejich dětí. Z kulturně psychologického hlediska není obava izolovaná emoce nebo vlastnost osobnosti jedince. Je výsledkem interakce mezi subjektivně vnímanými podmínkami k určité činnosti a požadavky sociálního prostředí. Sledovali jsme proto zejména, jak obavy rodičů souvisejí s jejich vzděláním, zaměstnáním a materiálními podmínkami, s aspiracemi, které rodiče vůči dítěti formulují, s pocitem vlastní pedagogické kompetence, s konkrétní podporou učení dítěte doma na jedné straně a s nároky učitelů na straně druhé.

V předkládané studii se zaměřujeme na rodiče žáků na 1. stupni základní školy (ZŠ). Sociologické výzkumy v ČR zdůrazňují velký vliv rodinného prostředí na školní výsledky žáků zakládající vzdělávací nerovnosti buď v předškolním věku (např. Greger et al., 2015), nebo v nižším sekundárním školství, typicky ve spojení se selektivností v podobě např. víceletých gymnázií (Straková & Greger, 2013; Federičová & Münich, 2017). Nás zajímalo, zda a v jaké míře existovaly vzdělávací nerovnosti již na 1. stupni ZŠ, a to ve specifické situaci distančního vzdělávání, a případně s jakými faktory na straně rodin i škol souvisely. Předpokládali jsme, že vzdělávání doma bude působit jako výše zmíněná lupa zvýrazňující konkrétní parametry interakce rodiny se školou, které jsou při prezenční výuce skryté.

Teoretická východiska

Výzkumy vlivu rodiny na školní úspěšnost žáků se nejčastěji zaměřují na čtyři oblasti: 1) na tzv. strukturní charakteristiky rodiny, jako je její socioekonomický status (SES), 2) na moderující procesuální proměnné (výchovné praktiky rodičů a jejich „proškolní" podpora), 3) na aspirace (ambice) rodičů, pokud jde o plánované vzdělání jejich dětí, a 4) na faktory, které ohrožují jejich naplnění.

Sociologické výzkumy obvykle nepřekračují rámec teorie reprodukce. Již od prací sociologů reprodukce z přelomu 60. a 70. let minulého století (Bourdieu & Passeron, 1970) a z výzkumů dětství (Lareau, 2011; Lareau & Weininger, 2003) totiž víme, že vzdělání rodičů, jejich zaměstnání a materiální podmínky rodiny korelují se školní úspěšností žáků. Děti rodičů s nižším vzděláním, kteří pracují v povoláních s nižšími příjmy, a s omezeným materiálním vybavením domácnosti mají horší školní výsledky a nižší vzdělanostní aspirace (srov. Epstein, 2001; Matějů & Straková, 2006). Nižší vzdělání rodičů vede k menšímu porozumění školním požadavkům, zejména jejich kognitivní struktuře. Horší materiální podmínky, tj. vybavení domácnosti, včetně kulturních statků, také negativně ovlivňují školní práci dítěte. Současně se však ukazuje, že nejsilnějším prediktorem školní úspěšnosti dětí není samotný socioekonomický status rodičů (SES), ale míra podpory dětí v domácím prostředí ze strany jejich rodičů. Buerkleová et al. (2009) vyvozují z řady výzkumů vlivu rodiny na školní úspěšnost dětí, že „procesuální proměnné – tedy to, co rodiče dělají – mají silnější vliv na vzdělávací úspěšnost (dětí) než proměnné rodinného statusu – tedy to, kým rodiče jsou" (s. 658).

Výzkumy v různých zemích nicméně opakovaně ukazují, že nemůžeme ignorovat tak důležité objektivní faktory, jakými jsou vzdělání a zaměstnání rodičů, a jejich souvislost s výchovnými a vzdělávacími intervencemi (např. Epstein, 2001; Lareau, 2011). Potvrzují, že rodiče s nízkým SES více než rodiče s vyšším SES chápou podporu učení dětí především formálně a organizačně – kladou důraz na délku domácí přípravy a na vnější konformitu vůči požadavkům učitelů (srov. Charlot et al., 1992; Štech & Viktorová, 2001; Watkins & Howard, 2015). Souvisí to i s nižším pocitem vlastní kompetence rodiče, jak dítěti s učením účinně pomoci (Štech, 2004).

Leithwood a Patrician (2015) se ve svém výzkumu zaměřili na tzv. domácí edukační kulturu rodiny a došli k závěru, že školou podporovaná pozitivní vzdělávací kultura může snižovat rozdíly ve školní úspěšnosti vyplývající ze SES rodiny. Domácí edukační kulturu podle nich tvoří očekávání rodičů ohledně učení dítěte ve škole, přímá podpora jeho učení, zájem rodiče o to, co se dítě učí, a sledování průběhu učení. Jejich studie zkoumala relativní efekt různých intervencí školy na rodičovskou angažovanost v učení dětí jako

prostředek ke zlepšení výsledků žáků. Budování „produktivní edukační kultury" označili jako slibnou strategii pro snižování rozdílů ve školní úspěšnosti sociálně zvýhodněných a znevýhodněných žáků.

Watkinsová a Howard (2015) se ve své přehledové studii zaměřili primárně na úspěšné žáky základní školy, kteří pocházeli z rodin s nízkým SES, a sledovali faktory jejich rodinného prostředí. Sekundární analýze podrobili výzkumy vztahu těchto rodičů se školou, rodičovských očekávání aktuální i dlouhodobé školní úspěšnosti jejich dětí (aspirace) a stylu rodičovské výchovy. Přitom zjistili, že vliv rodičů na školní úspěšnost jejich dětí je vyšší, když je dokážou doma podporovat (např. společné čtení nebo pomoc s domácími úkoly). Výzkum Gorčíkové a Šafra (2016) zaměřený na rozvoj čtenářské gramotnosti v ČR ovšem podmínil tento efekt školou vypracovanými předpoklady pro samostatné učení zhruba od 3. ročníku ZŠ, zatímco v nižších ročnících se ještě vlivy odlišného rodinného prostředí tolik neprojevovaly.

Vzdělání a zaměstnání rodičů tedy ovlivňuje efektivnost rodičovské podpory učení dítěte doma. Přitom ne každá podpora je účinná a podle některých výzkumů se její efekt začíná projevovat už během docházky na 1. stupni ZŠ. Svou roli hraje ovšem podpora rodičů ze strany školy a ve škole osvojené předpoklady žáků pro samostatné učení (Greger et al., 2015). Lze předpokládat, že uvedená zjištění se zřetelně projeví právě v případě přesunu celého vzdělávání do domácího prostředí.

Procesuální proměnné rodičovské participace podporující školní úspěšnost

Již v 90. letech se objevily studie, které ukázaly, že „tyto procesy a jednání rodičů vysvětlují až 60 % variance výsledků žáků, zatímco statusové proměnné až 25 %" (Kellaghan et al., 1993 in Buerkle et al., 2009, s. 658). Pro porozumění tomu, co se odehrává v rodinné „černé skříňce" při zvládání výzev školy, je proto důležité analyzovat tzv. procesuální proměnné. Rozumí se jimi konkrétní podoby tzv. rodičovské participace na školním učení. Jedná se například o pomoc s domácími úkoly, povzbuzování, kontrolu učení dítěte nebo další postupy uvedené výše (Leithwood & Patrician, 2015; Watkins & Howard, 2015). Tento přístup k poznání vztahu rodiny a školy je reprezentován především psychology, případně pedagogy tzv. kulturně-psychologického zaměření Vygotského tradice. V rámci ní je pozornost věnována zejména zkoumání procesů mediace, tj. způsobů utváření psychických procesů (např. učení) pod vedením druhých osob předkládajících dítěti kulturních artefakty (např. poznatky).

O jaké zprostředkující jednání konkrétně jde v případě rodičů? Christensonová a Buerkleová (1999) rozlišují čtyři kategorie rodičovských činností posilujících úspěšnost učení dětí. Hovoří o strukturování aktivit (zdůrazňování přednosti domácích úkolů před jinými aktivitami dítěte a důsledná kontrola toho, čím dítě tráví čas), o podporování (rodič asistuje dítěti, zasa-

huje do jeho učení čtením zadání nebo úkolů a povzbuzuje ho), o nastavení očekávání (formulace standardu očekávaného úsilí dítěte, vyhýbání se negativnímu hodnocení schopností dítěte, vyjadřování zájmu o standardy kvality učení stanovené školou) a o „obohacujícím" domácím prostředí (časté rozhovory s dítětem, vytváření příležitostí pro správné vyjadřování, čtení s dítětem). Tyto oblasti se pak staly předmětem programů posilování rodičovské podpory dětem pro školní psychology.

Výzkumy domácí rodičovské podpory (participace) odkazují často k modelu Hoover-Dempsey a Sandlera (1997; také Hoover-Dempsey et al., 2005). Ti tvrdí, že rodičovská kontrola, podpora a zásahy do učení jejich dětí závisí na tom, jak rodiče (1) pojímají svou rodičovskou roli, (2) jaký je jejich pocit kompetence a (3) jak je učitelé povzbuzují k tomu, aby se na vzdělávání svých dětí podíleli. Například Deslandesová a Bertrand (2004) ve svém rozsáhlém výzkumu 1227 rodičů dětí na 1. stupni ZŠ v Québecu identifikují dva rozdílné, relativně nezávislé prediktory rodičovské participace s dopady na školní výsledky a učení dítěte. Prvním z nich je pocit *pedagogické kompetence rodiče*. Rodiče jsou motivováni aktivně participovat na domácím učení svého dítěte, pokud jsou přesvědčeni, že jejich zásahy vedou ke zlepšení jeho učení. Musí ovšem věřit tomu, že mají dostatečné znalosti a dovednosti k adekvátním intervencím. Druhým prediktorem rodičovské participace je *kvalita komunikace učitelů s rodiči*. Kvalitní komunikací rozumějí zejména výzvy, podněty a podporu učitelů rodičům. Když učitelé komunikují více individuálně a mají konkrétní návrhy, co s dítětem dělat, pak rodiče s dítětem v jejich výzkumu více četli, pomáhali jim s domácími úkoly nebo s nimi řešili matematické úlohy. Důležitým faktorem posilujícím „domácí" rodičovskou participaci bylo totiž přesvědčení rodiče, že jeho pomoc je žádoucí, tj. učiteli vítaná (Deslandes & Bertrand, 2004).

Také Buchananová a Buchanan (2017) kladou důraz na vytváření oboustranné důvěry a posilování pocitu, že je pomoc rodiče žádoucí. Upozorňují, že komunikace s rodiči by měla vést k přesvědčení, že jak vyučující, tak rodiče mají stejný cíl: aby dítě bylo ve škole co nejvíce úspěšné.

I v ČR byly publikovány podobné závěry. ČŠI zveřejnila zprávu „Překonávání školního neúspěchu v České republice" (ČŠI, 2013). Okruhy otázek byly mj. zaměřeny na spokojenost se školou (informovanost rodičů a komunikace mezi školou a rodiči), na vztah dítěte a rodičů ke škole (porozumění domácím úkolům, obavy z hodnocení) nebo na představy rodičů o budoucím dosaženém vzdělání svých dětí. Autoři konstatovali, že děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin dosahují dobrých výsledků, pokud rodiče mají velký zájem o vzdělání, což se s podporou učitelů projeví v domácí podpoře učení. U dotazovaných rodičů převládala spokojenost s komunikací školy s rodiči. Podle autorů to však může představovat slabinu některých škol, protože přibližně 40 % rodičů dostávalo informace o svém dítěti ze školy

jednou za tři měsíce nebo ještě méně často. Uzavírají, že je nutné posílit komunikaci škol s rodiči, protože ta je považována za jeden z klíčových faktorů pro zlepšení spravedlivosti ve vzdělávání. Výsledkem i předpokladem účinné rodičovské participace je pak spokojenost rodičů, že za podpory školy zvládají připravit své dítě na úspěšné školní vzdělávání. Vyšší míra jejich spokojenosti je spojena s nízkými obavami, že dítě učení nezvládne, a naopak (ČŠI, 2013).

Výuka v době uzavření škol během pandemie

První šetření těsně po období uzavření škol na jaře 2020 ukázala nárůst obav o školní úspěšnost dětí mezi rodiči v řadě vyspělých zemí. Obavy ze zhoršení prospěchu po koronavirové pauze uváděli rodiče v Anglii hned po obavě z nákazy koronavirem a obavě ze zhoršení jejich sociálních dovedností. Dvě pětiny rodičů se obávaly zejména obtížného obnovení pracovních návyků a jedna pětina zhoršené motivace svých dětí k učení (Daily Express, 2020). Také v USA šetření v prvních týdnech uzavření škol ukázalo, že téměř 90 % rodičů pociťovalo obavy o školní úspěšnost svých dětí, z jejich zaostávání; menší obavy rodiče měli z finančních nebo socio-emocionálních dopadů koronakrize (The Education Trust, 2020).

Dosavadní šetření v ČR konkrétní obavy rodičů přímo nesledovala. Můžeme na ně soudit např. z míry spokojenosti s postupy školy při vzdělávání doma. Prokop et al. (2020) zjistili na počátku uzavření škol 13 % nespokojených rodičů a 27 % dalších se smíšenými pocity. Kritičtější byli rodiče s vyšším vzděláním, jejichž dítě bylo žákem 2. stupně ZŠ. Míra spokojenosti těsně korelovala se způsobem a frekvencí komunikace školy, žádaná byla zejména pravidelná online výuka. Podobně nepřímo můžeme soudit na podmínky, které by rodiče více uklidnily, pokud jde o výsledky učení jejich dětí, ze šetření Švaříčka et al. (2020). Jejich závěr zní, že nespokojenost rodičů s komunikací školy určuje „(přání rodičů) redukovat kurikulum, neschopnost rodičů vysvětlit učivo v širších souvislostech a v hlubší podobě a slabá motivace dětí dokončovat úkoly“ (Švaříček et al., 2020, s. 31).

Spokojenost nebo obavy rodičů lze považovat za souhrnný indikátor úspěšného vzdělávání dětí v běžné situaci prezenční výuky. Lze předpokládat, že v situaci distančního vzdělávání v době uzavření škol jsou tyto pocity ještě citlivějším indikátorem jejího úspěšného zvládnutí. Rodičovskou spokojenost nepovažujeme za primární cíl, který by školy měly sledovat. Měřítkem kvality pedagogických aktivit nejsou rodiče, nýbrž žáci a jejich dlouhodobé výsledky. Na druhou stranu ale rodičovská spokojenost představuje významnou zpětnou vazbou pro vyučující, zda se jim podařilo komunikovat své požadavky srozumitelným a akceptovatelným způsobem, a tedy zda jsou s rodiči ohledně výchovně-vzdělávacích cílů ve shodě. Zvláště na nižších vzdělávacích stupních, kde pro školní úspěšnost je důležitá i domácí příprava

a přímá podpora rodičů, je shoda mezi učitelskými a rodičovskými představami klíčová. První roky vzdělávání jsou přitom označovány podle šetření OECD jako kritické pro redukci pozdějších vzdělávacích a sociálních nerovností (srov. García & Weiss, 2017).

Představení výzkumu

Cíl a výzkumné otázky

Uzavření škol v důsledku pandemie Covid-19 na jaře 2020 představovalo mimořádnou zkušenost pro školy i rodiny. Jejím prostřednictvím se mohly vyjevit některé charakteristické znaky komunikace a vztahů mezi vyučujícími a rodiči. Rozhodli jsme se proto realizovat dotazníkové šetření (resp. anketu) mezi rodiči žáků od základních po střední školy. Pro funkční spolupráci mezi školami a rodinami pokládáme za významný pocit rodičovské ne/spokojenosti v širokém významu, jak byl představen výše, tedy pocity z komunikace se školou, podmínky z hlediska co nejlepšího rozvoje dítěte a obavy o jeho další učení. Předpokládáme, že tento široce pojatý pocit spokojenosti vzniká na základě spolupůsobení podmínek rodiny a požadavků školy. Dotazník proto mapoval dlouhodobou i momentální situaci v rodinách, rodičovské kompetence k podpoře školního učení, rodičovské postupy během domácího učení, popis a hodnocení nastavení výuky konkrétními školami.

Vzhledem k vysokému riziku absence systematického učitelského vedení na začátku povinné školní docházky věnujeme pozornost prozkoumání zkušeností a postojů rodičů k distanční výuce na 1. stupni ZŠ. Tito rodiče tvořili největší skupinu rodičů zapojených do dotazníkového šetření. V analýze jsme sledovali následující tři výzkumné otázky, které vyplývají z výše prezentovaných poznatků z dosavadních výzkumů.

1. Jaké byly rodinné a pracovní podmínky pro domácí učení žáků 1. stupně ZŠ v období uzavření škol?
2. Jaké byly požadavky na domácí učení ze strany učitelů a učitelek žáků 1. stupně ZŠ (v perspektivě rodičů)?
3. Jaká byla míra spokojenosti rodičů žáků 1. stupně ZŠ v závěru období uzavření škol, a to ve vztahu k podmínkám rodin a požadavkům škol?

Logika výzkumných otázek odpovídá našemu předpokladu, že hodnocení vychází z kombinace podmínek v rodinách a požadavků ze strany školy. Proto je nezbytné nejprve popsat situaci rodin, poté požadavky, které rodiče ze strany škol vnímali, a nakonec proměnné hodnocení ze strany rodičů. Pracujeme se souhrnným pojmem spokojenost, který je generován z pocitu jistoty, informovanosti, dostatečnosti postupů a absence obav.

Výzkumný nástroj

Data byla sbírána prostřednictvím dotazníku, který obsahoval 80 položek. Většina z nich byla uzavřená či polootevřená (s možností doplnit vlastní odpověď, pokud mezi nabízenými nebyla žádná vhodná). Položky byly rozděleny do devíti bloků, které se zaměřovaly na následující tematické oblasti: 1) identifikace respondentů (věk, vzdělání, zaměstnání atd.); 2) charakteristika rodiny (složení domácnosti, velikost obce, velikost bytu atd.); 3) podmínky během uzavření škol (pracovní povinnosti rodičů, počet počítačů, internetové připojení atd.); 4) charakteristiky konkrétního dítěte, k jehož domácímu vzdělávání se vztahovaly následující odpovědi (věk, pohlaví, stupeň školy, školní úspěšnost atd.); 5) podmínky a požadavky na domácí učení ze strany školy (množství úkolů, frekvence kontaktu, čas trávený učením atd.); 6) rodičovské praktiky během domácího učení (dohled, kontrola, podpora atd.); 7) rodičovské kompetence a překážky pro domácí učení (absence znalostí v jednotlivých předmětech atd.); 8) zhodnocení rodičovských dojmů (pocity vyvolávané komunikací se školou, srozumitelnost informací atd.); 9) očekávání a výhled do období návratu do školy (postoj k opětovnému otevření škol, obavy z neúspěchu atd.).

Dotazník prošel odbornou oponenturou a kvalitativní pilotáží. Poté byl převeden do on-line verze v aplikaci Survey Monkey. Informace o probíhajícím výzkumu byla rozeslána na všechny základní a střední školy v České republice, jejichž ředitelé byli požádáni o zprostředkování žádosti o vyplnění dotazníku rodičům žáků. Současně byla zveřejněna prostřednictvím Deníku a organizací orientovaných na rodiče (Rodiče vítáni a Eduin). Díky spolupráci s nakladatelstvím Portál byla rodičům jako poděkování za vyplnění dotazníku nabídnuta sleva na nákup knih.

Sběr dat probíhal po dobu čtyř týdnů během května a června 2020. Jednalo se o období, kdy byla čerstvě obnovena prezenční výuka na základních školách. Zda žáci do školy nastoupí, však záviselo na rozhodnutí rodičů. Část žáků tedy zůstávala v domácím vzdělávání a část se navracela do výuky. Mezi našimi respondenty bylo 53 % těch, jejichž dítě chodilo do školní třídy, která právě obnovila nebo „v nejbližší době obnoví“ běžnou výuku. Vzhledem k tomu, že dotazník byl vyplňován v období, kdy končilo přísné uzavření škol (a postupně se uvolňovalo celkové uzavření ekonomiky) a byla obnovována výuka na základních školách, zachytil finální postoje rodičů vůči domácímu vzdělávání. Celkové klima ve společnosti se stávalo mírně pozitivním a optimistickým, což u části rodičů mohlo ovlivnit nastavení při hodnocení školy.

Výzkumný soubor

V průběhu čtyř týdnů byly shromážděny validní odpovědi od 5016 rodičů. V této studii pracujeme s odpověďmi od 2528 rodičů dětí na 1. stupni ZŠ. Jednalo se o 50 % všech respondentů, což znamená, že rodiče 1. stupně ZŠ se cítili tématem dotazníku více osloveni než rodiče žáků na vyšších stupních. Rodiče dětí docházejících do jednotlivých ročníků byli rovnoměrně rozděleni.

V souboru výrazně převažovaly ženy, a to až z 90 %. Takto vysoký podíl žen mezi respondenty nepřekvapuje vzhledem k tradičnímu pojetí péče o dítě, do které starost o jejich vzdělávání patří. Z hlediska rodinného uspořádání převažovaly úplné rodiny (77 % rodičů). Neúplnou rodinu deklarovalo 12 % rodičů. Pokud jde o počet osob v domácnosti, v průměru žili naši respondenti ve čtyřčlenné domácnosti. Nejvíce rodičů (43 %) pocházelo z obcí do 5000 obyvatel. Takto velké obce byly v našem vzorku mírně nadreprezentovány, neboť Sčítání lidu uvádí, že počet obyvatel (rodičovská populace) v nich činí 38 %. Ostatní skupiny respondentů podle sídla byly v našem šetření zastoupeny podobně jako ve Sčítání lidu rodičovská populace.[1]

Pro analýzy determinace školní úspěšnosti žáka rodinným prostředím představuje jeden z klíčových parametrů nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Z našich respondentů jich 15 % ukončilo pouze ZŠ nebo bylo vyučeno, 38 % dosáhlo na střední vzdělání s maturitou a 47 % mělo vyšší než střední vzdělání, absolvovalo VOŠ nebo VŠ.[2] Vzorek je podle vzdělání oproti rozložení v populaci mírně vychýlený. Zahrnuje méně rodičů s nematuritním vzděláním a více rodičů se vzděláním vysokoškolským. Na vysokém podílu vysokoškolsky vzdělaných rodičů (signifikantně vyšším než u rodičů žáků na vyšších stupních škol) se podílí jejich nižší věk[3], ale také jejich větší orientace na vzdělávání, a tedy i zaujetí tématem výzkumu.

---

1 Jde o dospělé ve věku 30–49 let. Údaje ze sčítání lidu pro tuto věkovou skupinu udávají 38 % obyvatel v sídlech s méně než 5000 obyvatel, 18 % v obcích mezi 5000 a 20 000 obyvatel, 21 % ve městech mezi 20 000 a 100 000 obyvateli a 23 % ve městech se 100 000 a více obyvateli.

2 Odhadovaný podíl těchto skupin v populaci rodičů dětí na konci základní školní docházky (podle PISA, 2018) je přitom 20 % s nematuritním vzděláním, 40 % s maturitou a 40 % vysokoškoláků.

3 Ve společnosti kontinuálně stoupá podíl vysokoškolského vzdělání, a tudíž mladší ročníky, které mají děti teprve na 1. stupni ZŠ, logicky vykazují vyšší vzdělání. Věkový průměr rodičů žáků na 1. stupni ZŠ byl 40 let (sd = 5,41) a u vyšších stupňů stoupal přes 43 let až po 45 let.

Tabulka 1
Složení výzkumného souboru. Podíl matek a otců žáků 1. stupně ZŠ podle dosaženého vzdělání

	Ženy	**Muži**	**Celkem**
Nižší než maturitní vzdělání (ZŠ, OU)	13,8 %	1,5 %	15,4 %
Maturitní vzdělání (G, SOŠ, SOU)	34,5 %	3,2 %	37,7 %
Vyšší než maturitní vzdělání (VŠ, VOŠ)	41,6 %	5,3 %	46,9 %
Celkem	89,9 %	10,1 %	100 %

Analýza dat

Shromážděná dotazníková data byla očištěna o respondenty, kteří neposkytli odpověď na položky primárního popisu (zejména vzdělávací stupeň dítěte, jehož domácí vzdělávání rodiče hodnotili) a/nebo na 25 % ze všech položek dotazníku. Data byla podrobena statistickým procedurám, a to prostřednictvím statistického softwaru SPSS. Vedle deskriptivních analýz bylo využíváno třídění II. stupně, t-test a chí-kvadrát. Pro zjištění prediktivní síly jednotlivých parametrů, u kterých byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi rodiči dle míry obav, byly použity regresní analýzy.

Ve výsledkové části sledujeme logiku výzkumných otázek. Nejprve proto ukážeme profil rodin jak z hlediska strukturních a materiálních podmínek (vzdělání rodiče, způsob jeho pracovního zapojení v této době, vybavení domácnosti počítačovou technikou, čas na podporu učení dítěte apod.), tak z hlediska „psychologických" podmínek (ambice na vzdělávání dítěte, vztahy s dítětem, dopady situace do klimatu rodiny, pocit kompetence rodiče v oblasti IT a pro podporu v jednotlivých vzdělávacích předmětech apod.). Ty ovlivňují (ne)spokojenost s distančním vzděláváním nebo obavy rodičů o další vzdělávací výsledky dítěte.

V druhém bloku analýzy se zaměříme na postupy školy z pohledu rodin. Jde nejen o frekvenci komunikace učitelů s dítětem a rodiči, o podobu organizace výuky učitelem, ale také o časovou zátěž domácí práce pro dítě a pro rodiče, která z ní vyplývá.

Konečně, ve třetím kroku se budeme věnovat interakci faktorů na straně rodiny a postupů školy. Pokud požadavky a očekávání školy odpovídají tomu, čeho je rodina při podpoře dítěte schopna, mělo by se to podle našich předpokladů projevit ve vyšší spokojenosti rodičů s průběhem distančního vzdělávání. Spokojenost přitom považujeme za souhrnnou proměnnou, která zahrnuje pocit dostatečné informovanosti, pocit jistoty a uklidnění, přesvědčení o dostatečnosti postupů pro zajištění školní úspěšnosti dítěte a absence obav o další školní výsledky.

Výsledky

Rodinné faktory – vzdělání rodičů, materiální podmínky, klima v rodině a pocit kompetence

Prostřednictvím dotazníku jsme o rodinách zjišťovali řadu údajů, které se potenciálně mohly promítnout do zvládání distanční výuky. Některé z nich měly technicko-organizační charakter, jiné se týkaly spíše vztahů a výchovného působení. Rozlišovali jsme rovněž časový faktor, tedy nakolik se jedná o charakteristiky dlouhodobé a nakolik jsou situačně vázané na období nouzového stavu a uzavření škol.

Vzdělání rodičů a představy o dítěti

Nejprve bude pozornost věnována emočně-hodnotovému nastavení rodin. Mezi trvalé, resp. trvalejší charakteristiky takového nastavení řadíme vzdělání rodičů (viz popis výzkumného souboru). S dosaženým vzděláním korespondoval kulturní kapitál měřený četbou knih, návštěvou knihoven, divadel, muzeí, výstav apod.[4] Mezi rodiči s vyšším než maturitním vzděláním vykazovalo vysoký kulturní kapitál 54 %, mezi rodiči s maturitním vzděláním 32 % a mezi rodiči s nižším než maturitním vzděláním 11 % z nich.

V mnoha výzkumech bylo potvrzeno, že vzdělání rodičů a kulturní kapitál rodiny koreluje s intenzitou a kvalitou rodičovské stimulace dítěte (např. Lareau & Weininger, 2003). Rodičovská podpora mívá vazbu na školní úspěšnost dětí, a to ve dvou směrech – jednak může dítě stimulovat, ale také představa, jakou rodiče o školní úspěšnosti dítěte mají, je může motivovat k větší podpoře. Zajímalo nás proto, za jak školně úspěšné své dítě rodiče pokládají. Jako výborného žáka vidělo své dítě 40 % rodičů, jako spíše dobrého žáka 39 % rodičů, jako průměrného žáka 15 % rodičů, jako spíše slabšího žáka s problémy v učení 5 % rodičů. Jak ukazuje tabulka 2, podle dosaženého vzdělání rodičů se jejich představy o školní úspěšnosti dítěte signifikantně lišily ($p < 0{,}001$). Rodičů s nižším vzděláním, kteří považují své dítě za výborného žáka, je dvakrát méně než rodičů s vyšším vzděláním. A za slabého žáka své dítě považují ti s nižším vzděláním více než sedmkrát častěji než rodiče s vyšším než maturitním vzděláním.

Ačkoliv rodičovský pohled nemusí přesně odpovídat školním výsledkům dítěte a učitelské představě o něm, z hlediska rodičovských investic do školního vzdělávání a podpory je právě tato subjektivní představa klíčová.

---

[4] Na základě toho, zda a jak často se rodiče těmto aktivitám věnují, byli rozděleni do tří skupin. Skupina s vysokou oblibou četby a návštěvou uvedených kulturních institucí zahrnovala 39 % rodičů, skupina se střední mírou obliby a návštěvností 34 % rodičů a skupina s nízkou mírou obliby a využívání 18 % rodičů (9 % neodpovědělo).

To potvrzuje i míra shody mezi představou o školní úspěšnosti a vzdělanostními aspiracemi. Rodiče byli žádáni, aby uvedli, jaké nejvyšší vzdělání očekávají, že jejich dítě dosáhne. Celkově jen 4 % rodičů předpokládají, že jejich dítě dosáhne jen základního vzdělání nebo učebního oboru bez maturity; 23 % očekává maturitní vzdělání, 14 % očekává vyšší odbornou školu nebo bakalářský stupeň, 33 % magisterský či doktorský stupeň vysoké školy a 27 % neví. Vzdělanostní aspirace rodičů jsou tedy poměrně vysoké a přesahují vzdělání dosažené rodiči. Podíl odpovědí podle vzdělání rodičů uvádí tabulka 2.

Tabulka 2
Rodičovská představa o školní úspěšnosti dítěte a očekávání jeho budoucího vzdělání (podle dosaženého vzdělání)

	Nižší než maturitní vzdělání	**Maturitní vzdělání**	**Vyšší než maturitní vzdělání**
Představa školní úspěšnosti dítěte			
Výborný žák	23,7 %	39,2 %	47,8 %
Dobrý žák	34,1 %	39,6 %	39,0 %
Průměrný a slabší žák	42,1 %	21,2 %	13,2 %
Očekávání budoucího vzdělání dítěte			
Nižší než maturitní vzdělání (ZŠ, OU)	24,3 %	3,5 %	0,8 %
Maturitní vzdělání (G, SOŠ, SOU)	57,7 %	45,3 %	12,4 %
Vyšší než maturitní vzdělání (VŠ, VOŠ)	18,0 %	51,1 %	86,8 %

Korelace mezi očekávaným vzděláním a představou školní úspěšnosti dítěte dosáhla hodnoty 0,48 ($p < 0{,}001$). Tedy čím pozitivnější představa o dítěti jako úspěšném žákovi, tím vyšší očekávané vzdělání, a naopak. Shodný vztah platil u rodičů bez ohledu na jejich vlastní vzdělání. Vzhledem k velké roli domácí přípravy na školu během začátku vzdělávací dráhy tedy můžeme předpokládat, že děti ohrožené školní neúspěšností častěji pocházejí z rodin s nižším vzděláním. To je ve shodě s tradičními nálezy sociologických výzkumů reprodukce vzdělanostních nerovností (srov. Katrňák & Simonová, 2011; Matějů & Straková, 2006).

Klima rodiny

Efektivita rodičovské podpory ve vzdělávání je do určité míry závislá na celkové kvalitě vztahu mezi dítětem a rodičem. Mezi zúčastněnými rodiči převažovalo vysoce kladné hodnocení vztahu s jejich dítětem. Za dobrý označilo vztah 89 % rodičů, za spíše dobrý 9 % rodičů a za špatný pouze 2 % rodičů. Mírně negativnější hodnocení se objevovalo u rodičů s nižším vzděláním – za špatný svůj vztah označilo 5 %, zatímco u dvou dalších skupin

pouze 1,5 %. Období uzavření škol představovalo zátěžovou situaci, která mohla vést ke zhoršení vztahů. Zhoršení ovšem vnímalo jen 6 % rodičů, naopak 19 % rodičů hodnotilo vztah jako lepší a podle 75 % rodičů se vztah s dítětem nezměnil. Celkové sblížení v rodině vnímalo 33 % rodičů (podíl se zvyšoval s narůstajícím vzděláním od 21 % přes 31 % po 38 %) a otevření nových možností 31 % rodičů (od 13 % přes 28 % po 39 %).

Období uzavření škol však mělo na rodiny také negativní dopady. Únavu až vyčerpání identifikovalo 31 % rodičů (od 31 % přes 27 % po 35 %), napětí až spory 24 % rodičů (od 19 % přes 22 % po 27 %) a finanční potíže 11 % rodičů (od 17 % přes 12 % po 8 %).

Z výčtu je patrné, že období nouzového stavu a uzavření škol bylo vnímáno ambivalentně – jako období ztrát a nepříjemných změn, ale také jako období příležitostí a blízkosti. S výjimkou větší únavy, kterou popisovali rodiče s nejvyšším vzděláním (pravděpodobně jako důsledek toho, že více z nich v daném období pracovalo a využívalo i práci z domova), byly negativní důsledky častěji vnímány rodiči s nižším vzděláním. Ti signifikantně více ($p < 0{,}001$) pociťovali finanční problémy a zejména nevnímali v dané situaci nějaké nové možnosti pro pozitivní vztahy v rodině.

Materiální podmínky

V době uzavření škol byly rodiny více pohromadě. Nedostatek soukromí a klidného prostoru pro učení, práci i odpočinek mohlo vést ke zvýšenému stresu a nižší efektivitě učení. Smysluplnost tohoto údaje spočívá v relaci k počtu osob v domácnosti. V průměru v domácnosti žilo 4,23 osob (sd = 1,62). V případě 48 % rodin byl počet lidí v domácnosti nižší než počet pokojů a dalších prostor. Můžeme tedy předpokládat, že v těchto rodinách mohlo existovat dostatečné soukromí v situacích, kdy jej členové rodiny potřebovali. Naopak druhá polovina rodin mohla bojovat s nedostatkem soukromí a klidu. Mezi rodiči s různým dosaženým vzděláním byly zjištěny signifikantní rozdíly ve velikosti bytu/domu a v poměru počtu pokojů a počtu osob v domácnosti ($p < 0{,}001$). Rodiče s nižším vzděláním reportovali horší podmínky z hlediska klidu a soukromí.

Vzhledem k tomu, že komunikace se školou probíhala do značné míry elektronicky, je významné, zda rodiny disponovaly dostatečně kvalitním připojením k internetu. Podle 64 % rodičů měli rychlé, bezproblémové připojení, které bylo dostatečné pro plnění úkolů ze školy. Podle 32 % rodičů ale bylo jejich připojení pomalejší a mírně problémové, ovšem stále umožňovalo plnění úkolů ze školy. V případě 4 % rodičů však internetové připojení nebylo žádné nebo pro účely vzdělávání zcela nevhodné. V závislosti na vzdělání se poměry jednotlivých odpovědí lišily. Žádné či špatné připojení na internet měla 3 % rodičů s vyšším než maturitním vzděláním, 4 % rodičů s maturitním vzděláním, ale 8 % rodičů s nižším než maturitním vzděláním.

Výrazná většina rodičů před uzavřením škol aktivně pracovala. Pouze 13 % nepracovalo, z toho 9 % bylo na mateřské či rodičovské dovolené. Během uzavření škol, kdy bylo možné čerpat ošetřovné či pracovat z domova, převažovala mezi zúčastněnými rodiči plná docházka do zaměstnání (27 %) nebo kombinace docházky do zaměstnání a částečné práce z domova (28 %). Výhradně z domova pracovalo 19 % rodičů a vůbec nepracovalo (tj. pobíralo ošetřovné či ztratilo práci) 26 % rodičů. V době uzavření škol tedy byla plně v domácnosti pouze zhruba polovina rodičů žáků 1. stupně ZŠ, což narušuje běžnou představu, že většina rodičů byla doma s dětmi a mohla neustále asistovat při učení dítěte.

Podíly skupin rodičů podle formy práce se zásadně lišily v závislosti na vzdělání rodičů ($p < 0{,}001$). Tabulka 3 ukazuje, že lidé s nižším vzděláním častěji ztratili práci či žádali o ošetřovné (až polovina), což jim mohlo přinášet ekonomické potíže. A ti, kteří pracovali, museli docházet do zaměstnání. Péče o děti, které byly v době uzavření škol doma, tedy pro ně mohla být svízelná. Naopak u rodičů s vyšším vzděláním je patrná flexibilita jejich pracovních podmínek, díky které se mohli cítit ve větším klidu a mít prostor pro podporu vzdělávání dětí.

Tabulka 3
Forma práce během uzavření škol podle dosaženého vzdělání rodičů

	Nižší než maturitní vzdělání	**Maturitní vzdělání**	**Vyšší než maturitní vzdělání**
Nepracovali	50 %	28 %	16,1 %
Výhradně práce z domova	5 %	13 %	29 %
Výhradně práce v zaměstnání	39 %	32 %	19 %
Kombinace práce z domova a zaměstnání	6 %	26 %	36 %

Percipovaná kompetence pomoci dítěti

Vedle skutečnosti, zda rodiče reálně měli čas a sílu svým dětem pomáhat v domácím vzdělávání, jsme na základě zahraničních zdrojů považovali za důležitý faktor subjektivní připravenost k této pomoci. Jedná se zejména o přesvědčení o vlastních kompetencích v řešení školních úkolů (Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005). Prostřednictvím dotazníku jsme sledovali jednak kompetence v informačních technologiích a dále ve školních předmětech. Za plně či spíše kompetentní v informačních technologiích na to, aby rodiče zvládli požadavky na vzdělávání dětí doma, se cítilo 89 % rodičů. Ovšem podíl se měnil v závislosti na vzdělání rodičů

($p < 0{,}001$). Mezi rodiči s vyšším než maturitním vzděláním to bylo 96 %, mezi rodiči s maturitním vzděláním 90 % a mezi rodiči s nižším než maturitním vzděláním pouze 73 %.

Pocit kompetentnosti v IT byl mezi rodiči vyšší než pocit kompetentnosti v pomoci při učení jednotlivých školních předmětů. I přesto mezi rodiči převládal pocit, že zvládají pomoci svým dětem v českém jazyce a v matematice. Tabulka 4 ovšem ukazuje silný vliv dosaženého vzdělání rodičů, a to ve směru narůstajícího pocitu kompetentnosti s vyšším vzděláním ($p < 0{,}001$). Výrazně nižší zvládání učební pomoci rodiče pociťovali v cizím jazyce. Rodičovské vzdělání v tomto případě způsobovalo zásadní rozdíl – až 50 procentních bodů mezi skupinou bez maturitního a s vyšším než maturitním vzděláním.

Tabulka 4
Kompetence v jednotlivých doménách podle dosaženého vzdělání rodičů

	Nižší než maturitní vzdělání	**Maturitní vzdělání**	**Vyšší než maturitní vzdělání**
Český jazyk	75,8 %	88,4 %	89,6 %
Matematika	76,8 %	86,0 %	89,1 %
Cizí jazyk	30,4 %	63,5 %	80,4 %
Postupy učení obecně (jak se učit)	74,2 %	81,6 %	84,5 %
Soustředění a motivace k učení	66,2 %	72,6 %	69,7 %

Kromě ovládání samotného učiva je ale také důležitá efektivní organizace učení a psychická podpora (např. Christenson & Buerkle, 1999; Štech, 2004). V našem výzkumu jsme proto sledovali rodičovské vedení v oblasti učebních postupů (jak se učit) a v oblasti soustředění a motivace. Podporu učení zvládalo celkově 82 % rodičů, přičemž vzdělání rodičů nemělo žádný vliv. Podporu soustředění a motivace zvládalo celkově 70 % rodičů a vliv jejich vzdělání existoval, avšak byl relativně slabší ($p < 0{,}05$).

Postupy školy pohledem rodiny

Ve druhé výsledkové části budeme pozornost věnovat rodičovským odpovědím na otázky týkající se fungování školy a jejích požadavků v průběhu sledovaného období. Na úvod je třeba poznamenat, že údaje od rodičů nepředstavují přesný záznam toho, co školy reálně dělaly, nýbrž rodičovské vnímání těchto aktivit. Sledujeme-li však to, jak se rodiče dokázali s domácím vzděláním vyrovnat, není podstatné jen to, co reálně školy a vyučující konali a požadovali, ale také (a spíše) to, čeho si rodiče všímali a co vnímali jako podstatné.

Forma a frekvence výuky i komunikace

Podle většiny rodičů (92 %) dostávaly jejich děti zadání učiva a úkolů ze školy elektronickou cestou. Podíl on-line výuky a elektronicky zadávaných (off-line) samostatných úkolů velmi varioval. Výuku s převahou on-line setkání uvedlo 11 % rodičů, výuku s vyrovnaným poměrem on-line setkání a zadávaných úkolů uvedlo 31 % rodičů a výuku s převahou zadávaných úkolů uvedlo 58 % rodičů. Až 80 % rodičů, jejichž děti se účastnily on-line vyučovacích hodin, ji považují za dobrou či docela dobrou alternativu normálního vyučování ve škole. To potvrzuje výše uvedený údaj, že téměř všichni mají internet a základní vybavení. V popisu průběhu výuky nebyly nalezeny rozdíly mezi rodiči s různým vzděláním.

Vedle formy výuky považujeme za významné sledovat i kontakt vyučujících s dětmi. Ten se může odehrávat přímo během výuky či zadávání úkolů, nebo během hodnocení splněných žákovských úkolů, případně i zcela mimo tyto příležitosti. Běžná prezenční výuka kombinuje dva typy pedagogické komunikace ze strany vyučujících – jeden směřuje ke skupině jako celku, druhý směřuje k jednotlivým žákům. Hromadná komunikace je významná pro usnadnění organizace vyučování, ale i pro žákovské srovnávání a uvědomování si vlastní pozice. Individuální komunikace je podmínkou individualizace výuky, dovoluje citlivě reagovat na vzdělávací potřeby konkrétních žáků a poskytuje detailní zpětnou vazbu. V době uzavření škol, kdy se zúžily kanály, které měli vyučující k dispozici pro komunikaci se žáky, hrozilo celkové snížení komunikace mezi vyučujícími a žáky, a to zejména ve formě individuální.

Během uzavření škol byla podle rodičů hromadná komunikace, kdy vyučující komunikují současně s celou třídou, používána každý den či několikrát týdně v 50 %, jednou týdně v 19 %, 1–2x měsíčně ve 2 % a téměř vůbec nebo nikdy v 29 %. Individuální komunikace, kdy vyučující komunikují jen s jedním dítětem, byla podle rodičů zastoupena denně či několikrát týdně ve 23 %, jednou týdně v 19 %, 1–2x za měsíc v 7 % a téměř vůbec nebo nikdy v 52 %. Podle rodičů tedy vyučující komunikovali s dětmi alespoň jednou týdně nebo častěji v 69 % hromadně a ve 41 % individuálně. To by však znamenalo, že téměř 1/3 dětí nebyla v týdenním kontaktu se svými vyučujícími, a tedy učení dětí bylo plně závislé na rodičích.

Tabulka 5 uvádí podíly rodičů, podle kterých vyučující komunikovali individuálně či hromadně s jejich dětmi v různých frekvencích (několikrát týdně, jednou týdně, téměř vůbec), a to podle vzdělání rodičů. Odpovědi vykazovaly následující vzorec: rodiče s vyšším vzděláním uváděli vyšší frekvenci hromadné komunikace než rodiče s nižším vzděláním a naopak rodiče s nižším vzděláním uváděli vyšší frekvenci individuální komunikace než rodiče s vyšším vzděláním ($p < 0{,}001$). Může se jednat o důsledek nedostatečného rozlišování mezi různými vyučovacími a komunikačními formami,

protože rodiče vždy vidí pouze své dítě a jeho kontakt s vyučujícími a nemusí si být plně vědomi toho, zda se komunikace účastní ještě další děti. Nebo může jít o důsledek větší učitelské podpory dětem z prostředí, kde vyučující předpokládali menší čas a kompetence rodičů v pomoci se školní přípravou.

Vzhledem k potřebě průběžné zpětné vazby a k omezené pozornosti dětí na prvním stupni se zdá velký podíl zcela absentující individuální komunikace překvapivý. Ještě překvapivější však je, že podle pětiny rodičů jejich děti nekomunikovaly s vyučujícími ani hromadně. Podle 19 % rodičů vyučující téměř vůbec či nikdy nekomunikovali s jejich dětmi ani individuálně, ani hromadně. Vzdělání rodičů se ukázalo jako signifikantní faktor – podle rodičů bez maturitního vzdělání vyučující s dětmi nekomunikovali ve 30 %, podle rodičů s maturitním vzděláním v 25 % a podle rodičů s vyšším než maturitním vzděláním v 18 % případů ($p < 0{,}01$). To by mohlo poukazovat na to, že děti méně vzdělaných rodičů měly větší potíže s technickými podmínkami jakéhokoliv kontaktu (viz horší internetové připojení, slabší kompetence rodičů asistovat s technickým zajištěním, méně prostoru v domácnosti atd.), nebo že vyučující vyvíjeli méně snahy s těmito dětmi komunikovat (možná v důsledku určité rezignace na úspěšný výkon dětí), případně se může jednat o výsledek nepřesných informací rodičů, kteří ve světle svých očekávání kontakt podhodnocují (v případě méně vzdělaných rodičů) nebo nadhodnocují (v případě více vzdělaných rodičů).

Tabulka 5
Frekvence komunikace vyučujících s dětmi a rodiči podle dosaženého vzdělání rodičů

	Nižší než maturitní vzdělání	**Maturitní vzdělání**	**Vyšší než maturitní vzdělání**
Individuální komunikace			
Každý den či několikrát týdně	31,0 %	22,4 %	20,7 %
Jednou týdně či 1–2x měsíčně	26,5 %	26,4 %	24,5 %
Téměř vůbec či nikdy	42,6 %	51,3 %	54,8 %
Hromadná komunikace			
Každý den či několikrát týdně	40,6 %	47,2 %	54,6 %
Jednou týdně či 1–2x měsíčně	17,6 %	22,2 %	22,1 %
Téměř vůbec či nikdy	41,8 %	30,6 %	23,3 %
Komunikace s rodiči			
Každý den či několikrát týdně	30,1 %	21,9 %	21,1 %
Jednou týdně či 1–2x měsíčně	54,5 %	57,2 %	58,6 %
Téměř vůbec či nikdy	15,4 %	20,8 %	20,3 %

V případě mladších dětí a zejména v období domácího vzdělávání se zdá být velmi důležitá komunikace mezi vyučujícími a rodiči, protože ti do jisté míry přebírali učitelskou roli. Podle 23 % rodičů ke komunikaci s vyučujícími docházelo každý den či několikrát týdně, podle 36 % rodičů jednou týdně, podle 21 % rodičů 1–2x měsíčně a podle 20 % rodičů téměř vůbec či nikdy. Tabulka 5 výše ukazuje podíl odpovědí v závislosti na vzdělání rodičů. Rodiče s nižším vzděláním uváděli častější komunikaci s vyučujícími. Každý den či několikrát týdně komunikovalo 30 % rodičů s nižším než maturitním vzděláním, ale jen 21 % rodičů v ostatních vzdělanostních skupinách ($p < 0{,}001$). Podobně jako u komunikace vyučujících s dětmi se tedy zdá, že rodiče s nižším vzděláním měli více zkušeností s individuálním kontaktem. Ten mohli sami iniciovat (tedy žádat vyučující o rady a doptávat se na zadání úkolů), nebo k němu mohli být vyzýváni vyučujícími, kteří věděli, že právě tyto rodiny potřebují jejich větší asistenci.

Těžištěm vyučování je zpětná vazba. Ta nemusí být poskytována pouze v rámci komunikace, proto jsme se na ni v dotazníku ptali i specifickou otázkou. Konkrétně rodiče vypovídali, jak často vyučující poskytují zpětnou vazbu na učení jejich dítěte, tj. hodnotí, komentují, opravují, povzbuzují atd. Podle 50 % rodičů se to během uzavření škol dělo každý den či několikrát týdně, podle 30 % rodičů jednou týdně, podle 8 % rodičů 1–2x za měsíc a podle 13 % rodičů téměř vůbec či nikdy.

Můžeme shrnout, že podle rodičů zhruba dvě třetiny dětí byly vyučovány formami, v nichž převažovalo off-line zadávání úkolů, ale přitom komunikovaly se svými vyučujícími alespoň 1x týdně. Ovšem zhruba s pětinou dětí podle rodičů jejich vyučující nekomunikovali nikdy či téměř vůbec. Rodiče s nižším vzděláním uváděli nižší míru komunikace dětí s vyučujícími než rodiče s vyšším stupněm vzdělání. Přitom ale komunikace mezi rodiči a vyučujícími byla podle rodičů četnější naopak u rodičů s nižším vzděláním.

Učební čas

Většina rodičů (92 %) se domnívala, že v období uzavření škol je důležitější než dříve sledovat učení dítěte (tj. zajímat se, podporovat a kontrolovat). Nebyly nalezeny žádné rozdíly mezi rodiči s různým vzděláním. Nadpoloviční většina rodičů (56 %) věnovala v průměru 1–3 hodiny učení a přípravě dítěte do školy. Více času věnovalo 13 % rodičů a naopak méně 31 %, z čehož 24 % rodičů věnovalo 30–60 minut a 7 % rodičů do 30 minut. Ani v tomto ukazateli nebyl zjištěn rozdíl mezi rodiči podle dosaženého vzdělání. Vliv se však potvrdil u podoby pracovního nasazení během období uzavření škol. Rodiče, kteří chodili pravidelně do zaměstnání, trávili učením signifikantně méně času než rodiče nepracující nebo pracující z domova ($p < 0{,}05$). Maximálně jednu hodinu učení věnovalo 28–30 % rodičů, kteří nepracovali či pracovali plně či částečně z domova, ale plných 36 % rodičů, kteří chodi-

li do zaměstnání. Až pětina rodičů vnímala nedostatek času pro pomoc dítěti s učením jako překážku domácího vzdělávání.

Protože se děti (zvláště z vyšších ročníků) alespoň částečně učily bez přítomnosti rodičů, je vhodné srovnat výše uvedené údaje s počtem hodin denně, které děti v průměru podle rodičů trávily učením. Většina dětí (63 %) se podle rodičů učila 2–3 hodiny, méně to bylo u 21 % dětí a více u 16 % dětí. Většina rodičů (74 %) považovala množství zadávaného učiva a úkolů za přiměřené. Jako málo náročné jej vidělo 5 % rodičů, naopak jako příliš náročné 13 % rodičů. Pokud se tedy rodiče cítili přetíženi a neměli na učení s dětmi dostatek času, bylo to spíše celkovým nastavením v době uzavření škol, nikoliv nepřiměřeností školních požadavků. To považujeme za pozitivní, protože nepřiměřenost požadavků by spíše mohla vyvolávat pocit nedůvěry vůči škole. Podstatné přitom je, že rodiče s nižším vzděláním signifikantně častěji hodnotili množství učiva a úkolů jako příliš velké: 20 % oproti 11 % v obou dalších skupinách s vyšším vzděláním ($p < 0{,}01$). Až pětina rodičů s nižším vzděláním tedy mohla během uzavření škol zažívat vnitřní konflikty nejen kvůli nedostatku času, ale i kvůli nesouhlasu s množstvím úkolů zadávaných školou a kvůli pocitům selhání v těchto úkolech. To pravděpodobně mohlo vést k odstupu a nedůvěře vůči škole a prohloubení dojmu, že škola není vůči potřebám jejich dítěte či celé rodiny dostatečně vstřícná.

Srozumitelnost školních požadavků

Pokyny ze školy rodiče obvykle považovali za jasné, a to až v 92 %. Naopak občasnou či úplnou nejasnost deklarovalo 8 % rodičů. Mezi rodiči s nižším vzděláním byla skupina těch, kteří vnímali materiály a pokyny jako nejasné mírně vyšší (13 %), zatímco v obou dalších skupinách rodičů s vyšším vzděláním byly pokyny nejasné jen pro 7 %. Tento rozdíl byl signifikantní ($p < 0{,}05$).

Ovšem souhlas s výroky, které byly obsahově komplexnější, byl vyšší, a naznačoval tedy mírně skeptičtější obrázek. S výrokem *Instrukce a zadání od vyučujících nejsou vždycky dost jasné* souhlasilo celkem 12 % rodičů a s výrokem *Komunikace s vyučujícími neprobíhá nebo je moc komplikovaná* 16 % rodičů. Vliv vzdělání rodičů se opět potvrdil jako signifikantní ($p < 0{,}001$ a $p < 0{,}05$). Podobně jako u výše prezentovaných položek se potvrdilo, že pro rodiče s nižším vzděláním byly požadavky školy méně srozumitelné (16 % oproti 11 %), ale přitom tito rodiče byli méně kritičtí ke komunikaci s vyučujícími (12 % oproti 19 %). Zdá se tedy, že nesrozumitelnost požadavků připisovali spíše sobě.

Rodičovská spokojenost: srovnání podmínek rodiny a požadavků školy

Cílem naší analýzy bylo zjistit, jak rodiče žáků na 1. stupni ZŠ hodnotili domácí vzdělávání a přístup vyučujících v době jarního uzavření škol. Rodičovské hodnocení bylo mapováno několika položkami, které postupně představíme.

Rodičovské pocity ze zvládnutí situace

Způsob a obsah komunikace ze strany školy vyvolával ve dvou třetinách rodičů *jistotu a klid*, že to zvládnou (zcela 34 %, spíše 32 %). Naopak nervozitu a obavy vyvolával způsob a obsah komunikace u 13 % rodičů. Ačkoliv pozitivní pocity reportovala většina rodičů, existoval signifikantní rozdíl mezi rodiči s různým vzděláním ($p < 0{,}001$). Mezi rodiči s maturitním a vyšším vzděláním bylo 13 %, resp. 15 % rodičů se špatným pocitem, ale mezi rodiči s nižším než maturitním vzděláním takových bylo 28 %. Rodiče s nižším vzděláním tedy signifikantně častěji vnímali komunikaci ze strany školy jako zneklidňující a znejišťující.

Pocit z komunikace se školou souvisel s tím, zda rodiče považovali *postupy a opatření na straně školy a rodiny za dostatečné na to, aby zajistily dobré školní výsledky dítěte*. Většina rodičů vnímala postupy a opatření za dostatečné (79 %), naopak za spíše nedostatečné jen 22 %. Vzdělání rodičů nemělo signifikantní vliv na valenci hodnocení. Vliv však měl zmiňovaný pocit z komunikace ($p < 0{,}001$). Rodiče, kteří měli z komunikace pozitivní pocit, považovali častěji postupy za dostatečné (89 %), zatímco ti s negativním pocitem vnímali postupy jako nedostatečné (56 %).

V případě, že rodiče považovali postupy školy a rodiny za nedostatečné, mohli logicky prožívat *obavy ze zhoršení školních výsledků dítěte*. Psychologicky považujeme právě obavy za nejsilnější indikátor spokojenosti rodičů. Za předpokladu, že rodiče usilují o co nejlepší školní vzdělávání pro své děti (ať to pro ně znamená především rozvoj znalostí a dovedností, nebo formální úspěch v další vzdělávací dráze, nebo naplnění osobního potenciálu dítěte), je přítomnost obav o další školní výsledky signálem, že rodiče nepovažují stávající podobu školního vzdělávání za vyhovující vzhledem k potřebám svého dítěte. V tomto smyslu obavy považujeme za negaci rodičovské spokojenosti.

Obavy ze zhoršení školních výsledků deklarovalo 33 % rodičů, zatímco 53 % rodičů žádné obavy nepociťovalo (14 % se k obavám nevyjádřilo). Z hlediska vzdělání rodičů se odpovědi rodičů signifikantně lišily ($p < 0{,}001$). Výsledky uvádí tabulka 6. Obavy prožívaly až dvě třetiny rodičů s nižším než maturitním vzděláním, zhruba polovina rodičů s maturitním vzděláním a „jen“ 40 % rodičů s vyšším než maturitním vzděláním ($p < 0{,}001$). Rodiče s nejnižším vzděláním spatřovali hlavní problém v nedostatku kázně a pracovních návyků, ale také v narušení návaznosti učiva, a obavy, že dítě bude v těžším učivu selhávat. Rodiče s vyšším vzděláním viděli problém především ve snížení kázně a pracovních návyků.

Tabulka 6
Prožívání obav o školní výsledky dítěte podle dosaženého vzdělání rodičů

	Nižší než maturitní vzdělání	**Maturitní vzdělání**	**Vyšší než maturitní vzdělání**
Nemám žádné obavy.	36,6 %	52,4 %	60,0 %
Mám obavy, že by se školní výsledky dítěte po návratu do školy mohly zhoršit, protože…			
…povolila kázeň a ztratilo pracovní návyky.	19,3 %	22,0 %	18,5 %
…po návratu do školy nebude zvládat těžší učivo.	20,6 %	10,5 %	6,4 %
…se naruší vztahy v kolektivu spolužáků.	1,5 %	2,5 %	4,3 %

Obavy o další školní vývoj dítěte souvisely s formou výkonu zaměstnání během uzavření škol, neboť ta určovala množství času pro možnou práci s dítětem. Mezi rodiči, kteří chodili výhradně do zaměstnání, pociťovalo obavy 34 %, zatímco mezi těmi, kteří pracovali výhradně z domova, jen 17 %. Na rodiče bez obav o další úspěšné vzdělávání dítěte neměla forma zaměstnání vliv.

Významnou se ukázala také souvislost mezi mírou obav a pocity z komunikace se školou ($p < 0{,}001$). Rodiče, kteří měli z komunikace se školou dobrý pocit (tj. vyvolával v nich klid a jistotu), většinou (68 %) obavy neprožívali. Naopak rodiče, kteří měli z komunikace špatný pocit (tj. nejistota a nervozita), obavy prožívali (72 %). S tím logicky souvisí, že rodiče, kteří měli dobrý dojem ze vzdělávacích materiálů zasílaných vyučujícími, pociťovali rovněž signifikantně nižší obavy ($p < 0{,}001$). Současně nižší obavy prožívali rodiče, jejichž děti měly častější zpětnou vazbu od vyučujících ($p < 0{,}001$), a rodiče, kteří sami s vyučujícími častěji komunikovali ($p < 0{,}05$).

Překvapujícím výsledkem bylo, že se neukázal žádný vztah mezi obavami rodičů a množstvím času, který děti trávily denně učením, ani podílem on-line výuky a zadávání úkolů. To znamená, že rodiče s obavami byli podobně zastoupeni na školách, které využívaly převážně on-line vyučování, i na školách, které zadávaly především úkoly prostřednictvím e-mailů. Zdá se tedy, že u žáků na 1. stupni ZŠ je on-line výuka natolik organizačně náročná, že vyžaduje silné zapojení rodičů. Tím pádem v rodičích může vznikat obdobný pocit, že je domácí vzdělávání náročné a jimi nezvládnuté, jako v případě zaslaných úkolů, které mají rodiče s dětmi vypracovávat.

Kompetentnost a představa o dítěti jako pozadí zvládání situace

Kromě okolností, které rodiče mohou prožívat jako vnější (tj. čas a energie, kterou mohli školní podpoře dítěte věnovat, a hodnocení kvality komunikace se školou), se ukázalo, že míra obav souvisí také s rodičovskými představami o dítěti. Zhruba polovina zúčastněných rodičů (54 %) vnímala své

dítě jako výborného či dobrého žáka a zároveň neměla žádné obavy o školní výsledky svého dítěte. Je logické, že míra obav o školní výsledky byla vyšší u rodičů, kteří své děti vnímali jako slabší ($p < 0{,}001$). Zatímco mezi rodiči výborných žáků pociťovalo obavy 25 %, mezi rodiči dobrých žáků to bylo 37 % a mezi rodiči průměrných či slabších žáků 51 %. Další signifikantní rozdíl byl způsoben rodičovským vzděláním ($p < 0{,}001$). Čím nižší vzdělání rodiče měli, tím více obav prožívali, a to ve všech podskupinách podle toho, za jak školně úspěšné své dítě považovali (viz tabulka 7).

Tabulka 7
Podíl rodičů s obavami a bez obav podle představy o školní úspěšnosti dítěte a podle dosaženého vzdělání rodičů

	Nižší než maturitní vzdělání		**Maturitní vzdělání**		**Vyšší než maturitní vzdělání**	
	Obavy	Bez obav	Obavy	Bez obav	Obavy	Bez obav
Výborný žák	32,4 %	67,6 %	26,6 %	73,4 %	22,7 %	77,3 %
Dobrý žák	53,7 %	46,3 %	44,5 %	55,5 %	36,4 %	63,6 %
Průměrný a slabší žák	65,8 %	34,2 %	58,6 %	41,4 %	57,4 %	42,6 %

Obdobný vztah byl zjištěn v případě hodnocení rodičovských kompetencí. Rodiče bez dostatečných kompetencí v informačních technologiích pociťovali výrazně více obav – 15 % se obávalo, ale jen 5 % obavy nepociťovalo ($p < 0{,}001$). Současně také rodiče s obavami častěji nezvládali svým dětem poradit v jednotlivých školních předmětech. Největší rozdíl se týkal cizích jazyků (obavy pociťovalo 27 % rodičů bez kompetencí a 15 % s kompetencemi), postupů učení (14 % oproti 4 %) a soustředění a motivace (32 % oproti 14 %). Ti rodiče, kteří pociťovali obavy, hodnotili své kompetence jako výrazně nižší. To platilo i při porovnání podskupin rodičů s odlišným dosaženým vzděláním. Ve všech třech skupinách podle vzdělání rodičů souvisela přítomnost obav s výrazně nižšími kompetencemi v IT, školních předmětech i postupech učení a motivaci ($p < 0{,}001$). Jedinou výjimkou byla skupina rodičů s vyšším než maturitním vzděláním, kteří si připadali stejně kompetentní v českém jazyce a cizím jazyce, bez ohledu na to, zda pociťovali či nepociťovali obavy o další školní výsledky svých dětí.

Můžeme tedy shrnout třetí část analýzy, která se zaměřovala na rodičovskou spokojenost a její souvislosti. Dvě třetiny až tři čtvrtiny rodičů uváděly pozitivní odpovědi v položkách, které považujeme za indikátor rodičovské spokojenosti. To znamená, že většina rodičů vnímala vzdělávací postupy ze strany rodiny i školy jako dostatečné, necítila obavy o další školní výsledky

a z komunikace se školou brala jistotu a uklidnění, že celou situaci lze zvládnout. Menšina rodičů, kteří z průběhu domácího vzdělávání měli negativní pocity, byla dominantně tvořena rodiči s nižším vzděláním, pro něž byly instrukce ze strany vyučujících méně srozumitelné, kteří sami sebe vnímali jako méně kompetentní asistovat dítěti při učení a kteří současně mohli věnovat učení dítěte méně času.

Diskuse

Začátek školní docházky je zcela zásadní pro dlouhodobou vzdělávací dráhu, a to ze dvou důvodů. Zaprvé, v rámci rozvoje jazykové, čtenářské a matematické gramotnosti (včetně konkrétních znalostí a dovedností) se formují kognitivní nástroje, které jsou implicitní vstupní podmínkou pro úspěšnost na dalších vzdělávacích stupních. Zadruhé, během 1. stupně ZŠ se budují postoje ke škole a vzdělávání, které determinují vzdělávací ambice i situační učební motivaci. Pro český vzdělávací systém je charakteristická jednak vysoká selektivnost (Straková & Greger, 2013) a s tím související pozdější fatální důsledky neúspěšnosti dětí během 1. stupně základní školy a jednak závislost školního vzdělávání na socio-kulturním zázemí rodiny (např. Matějů et al., 2006).

Přechod na domácí distanční vzdělávání v souvislosti s uzavřením škol v důsledku pandemie Covid-19 na jaře 2020 představoval pro rodiny i pro školy velmi náročnou situaci. Šlo o nečekané vykročení z obvyklého způsobu fungování vzdělávání a zúčastnění aktéři nebyli na změnu připraveni. Řada specifických znaků českého školství, a to zejména v oblasti výuky, využívání informačních technologií, vztahu mezi školou a rodinou a dále v oblasti sociálních nerovností a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se tak prostřednictvím této unikátní zkušenosti zvýraznila.

Předložená analýza se soustředila na popis jedinečné zkušenosti domácího vzdělávání v důsledku uzavření škol a dále na propojení sledovaných proměnných a identifikaci zdroje rodičovské ne/spokojenosti. Naším předpokladem bylo, že rodičovské hodnocení domácího učení je reakcí na to, v jakém vztahu jsou podmínky rodiny a požadavky školy. To znamená, že pozitivní hodnocení (spokojenost) nemůže vyplývat pouze z podmínek v rodině nebo pouze z přístupu školy, ale je relací mezi nimi. Určité požadavky školy mohou být jako bezproblémové vnímány určitými rodinami, zatímco stejné požadavky jsou pro jiné rodiny problematické. A na rozdíl od předchozích studií, které se více zaměřovaly na technické vybavení domácnosti, navázání kontaktu s rodinou žáků a frekvenci nebo formu komunikace (srov. ČŠI, 2020), se naše pozornost věnovala i subtilnějším aspektům, jako je pocit kompetentnosti na straně rodičů či představa rodičů o školní úspěšnosti dětí.

Ty představují součást tzv. procesuálních charakteristik, kterými rodiny ovlivňují školní učení dítěte (Buerkley et al., 2009). Jedná se současně o charakteristiky, které podle sociologických teorií souvisejí se SES rodiny, jehož stěžejním prvkem je dosažené vzdělání rodičů (Bourdieu & Passeron, 1970; Lareau, 2011). Proto jsme se i v naší analýze zaměřili na to, zda rodiče s rozdílným vzděláním měli odlišné zkušenosti a hodnocení distanční výuky a s jakými dalšími proměnnými to souviselo.

Základní výzkumná otázka, které chceme věnovat prostor v diskusi, zněla: *Jaká byla míra spokojenosti rodičů žáků 1. stupně ZŠ v závěru období uzavření škol, a to ve vztahu k podmínkám rodin a požadavkům škol?* Za hlavní indikátor rodičovského hodnocení jsme považovali obavy o další školní výsledky dítěte. Přítomnost obav signalizuje hlubší problém v tom, jak vzájemně kompatibilní jsou požadavky školy a podmínky rodiny. Naše výsledky ukázaly, že většina rodičů obavy o zhoršení školních výsledků nepociťovala. Vzdělávání doma tedy většina rodičů zvládala dostatečně dobře (byť mnohdy se subjektivním vypětím) na to, aby podle nich další vzdělávání jejich dětí nebylo ohroženo. Je třeba připomenout, že se jedná o subjektivní pocit rodičů, nikoliv o objektivní evaluaci jejich aktivit. Z hlediska vztahu ke škole, který by měl stát na důvěře, vyjasněných kompetencích, angažovanosti a přesvědčení o účinnosti vlastních snah (srov. Epstein, 2001), je však právě tento subjektivní pohled klíčový.

Většina rodičů distanční vzdělávání zvládla – kteří ne?

Z hlediska formulace případných doporučení pro konkrétní vyučující a školy či pro celý resort školství považujeme za významné specificky sledovat skupinu rodičů, kteří hodnotili průběh distančního vzdělávání negativně, byť se jednalo o výraznou menšinu. Výše představené analýzy interpretujeme následovně: Rodiče prožívající obavy častěji vnímali nedostatek času na pomoc dítěti s učením, a to ponejvíce proto, že museli docházet do zaměstnání, nebo proto, že byli doma, ale bez technického vybavení, či pracovali z domova (home-office) a využívali stejný počítač jako dítě k výuce.

Nešlo však pouze o čas a technické vybavení, ale rovněž o pocit kompetentnosti a srozumitelnosti školních požadavků. Rodiče s obavami o školní výsledky dítěte signifikantně častěji uváděli, že jim vzdělávání v domácím prostředí dělá potíže. Pokládali komunikaci s vyučujícími za komplikovanou nebo uváděli, že probíhá méně často. Instrukce a zadání ze strany školy pro ně byly méně jasné. Oni sami pociťovali menší jistotu v tom, že dokážou dítěti poradit s učením v jednotlivých předmětech, ale také ve zvládání „profesních" pedagogicko-psychologických dovedností: poradit dítěti, jak se učit nebo udržet soustředění a motivaci. Obavy prožívali nejčastěji rodiče s nižším vzděláním (OU a SOŠ), kteří ale zároveň vnímali své dítě jako spíše dobrého žáka a měli vůči němu vyšší vzdělávací ambice. Snažili se tedy

s dítětem pracovat, zadávali mu úkoly i nad rámec školní výuky, hledali různé doplňkové materiály. Zároveň si ale v tom, zda si počínají správně a je to ku prospěchu dítěte, připadali nejistí a ze strany vyučujících přesnější pokyny ani ujištění nezískali.

Náš výzkum tak koresponduje s tradicí českých i zahraničních studií, které operují s reprodukční hypotézou, podle níž školní úspěšnost žáků je závislá na rodinném zázemí a konkrétně vzdělání rodičů (např. Lareau, 2011; Matějů & Straková, 2006). Naše analýza ukázala, že také v případě vzdělávání doma existují silné (a zdá se, že dokonce silnější) rozdíly v tom, jaké podmínky pro učení mají děti na 1. stupni ZŠ v rodinách s rozdílným dosaženým vzděláním rodičů. Podle našich výsledků rodiče s vyšším vzděláním vytvářeli svým dětem vhodnější technicko-organizační podmínky (více počítačů, větší byty, více času rodičů na učení), ale také a zejména větší podporu při samotném učení (strukturace času, srozumitelnost úkolů a instrukcí, dovysvětlení učiva). Současně rodiny s vyšším vzděláním rodičů vykazovaly menší finanční potíže, flexibilnější pracovní podmínky, méně vztahových konfliktů a celkově pozitivnější postoj k nouzovému stavu jako období, které je sice náročné, ale zároveň je příležitostí k novým zkušenostem. Rodiče s vyšším vzděláním navíc považovali své děti častěji za školně úspěšné (výborní či dobří žáci) a měli vůči nim vyšší vzdělávací ambice. To logicky u rodičů vede k silnějšímu zdůrazňování role vzdělání i k četnějšímu využívání podpůrných a motivačních postupů a u dětí se tím pádem více posiluje motivace, self-efficacy i funkční strategie učení (srov. Hoover-Dempsey et al., 2005).

Naopak v rodinách s nižším vzděláním rodičů existovalo horší technické vybavení a méně soukromí, rodiče častěji řešili finanční problémy, v rodinách bylo reportováno zvýšené napětí a spory, celé období bylo vnímáno jako výrazně zátěžové a bez pozitivních aspektů. Rodiče s nižším vzděláním častěji chodili buď plně do zaměstnání, nebo pobírali ošetřovné (což se ale pojilo se zvýšenými finančními a kariérními obavami). V návaznosti na to rodiče uváděli, že mají méně času věnovat se učení s dítětem, což byla pro ně spolu s technickým vybavením hlavní překážka vzdělávání doma. Bez ohledu na to, zda byli rodiče doma či chodili do zaměstnání, vnímali požadavky školy častěji jako nejasné a přemrštěné. Rodiče častěji komunikovali s vyučujícími a údajně jejich děti byly v častějším individuálním kontaktu s učiteli. Tito rodiče také byli ke komunikaci se školou méně kritičtí. Přesto však pro ně učitelské požadavky nebyly tolik srozumitelné.

Proměna rodičovského pohledu v čase

Naše dotazníkové šetření probíhalo na konci období plošného uzavření škol. Shrnuje tudíž zkušenosti rodičů z celého období. Výsledky můžeme porovnávat s výzkumem Švaříčka et al. (2020) a s šetřením Prokopa et al. (2020),

jejichž data byla naopak sbírána na začátku období uzavření škol. Časový faktor, délka výuky doma, je také důležitý pro její adekvátní hodnocení rodiči a posouzení potenciálu informačních a didaktických technologií prezenční výuku nahradit nebo doplnit. Konstatujeme rozdíly ve třech oblastech: 1) spokojenost rodičů, 2) hodnocení komunikace školy se žáky a 3) hodnocení komunikace učitelů s rodiči žáků (zpětná vazba).

Spokojenost rodičů se zvládnutím situace byla na konci zkoumaného období sice stále vysoká, ale nižší než na začátku. Šetření Prokopa et al. (2020), ve kterém sběr dat probíhal v druhé polovině března, zjistilo spokojenost u nejvýše 78 % rodičů, a to v závislosti na frekvenci a způsobu komunikace školy. V šetření Švaříčka et al. (2020), kteří realizovali sběr dat první dubnový týden, deklarovalo spokojenost až 91 % rodičů[5]. V našem výzkumu, v němž byly údaje sbírány na konci května a v červnu, bylo „spokojených" rodičů nejvýše 73 %. Pokles pozitivního hodnocení lze dát do souvislosti s narůstající únavou a postupným uvědomováním si nedostatečných pedagogických kompetencí, a to zejména u rodičů s nižším vzděláním a současně vyššími vzdělávacími ambicemi pro své dítě.

Komunikaci školy s žáky vnímali rodiče kritičtěji než na počátku období uzavření škol. Podle Prokopa et al. (2020) komunikoval vyučující každodenně se 46 % dětí, dalších 32 % rodičů uvedlo, že tomu tak bylo několikrát týdně, a alespoň jednou týdně dalších 18 %. Z toho plyne, že v 96 % případů učitelé s dětmi komunikovali minimálně 1x týdně nebo častěji. Naše zjištění se nám jeví o něco méně optimisticky. Zhruba 70 % rodičů sice uvedlo, že jejich děti byly zahrnuty v hromadné komunikaci s učitelem alespoň jednou týdně. Podstatnější je však, že v předchozích výzkumech zcela absentovala „negativní" kategorie rodičů, kteří uvedli, že školní komunikace s jejich dětmi neprobíhá vůbec. V našem výzkumu však tato kategorie rodičů existovala – téměř 30 % rodičů uvedlo, že hromadná komunikace neprobíhala téměř vůbec nebo nikdy. Zcela fatální výsledek pak představuje podíl rodičů, podle kterých vyučující s jejich dítětem nikdy nekomunikovali ani hromadně, ani individuálně. Na konci období distanční výuky nejenže poklesl počet rodičů deklarujících kontakty se školou alespoň 1x týdně či častěji, ale hlavně se zde objevila poměrně velká skupina rodičů (téměř 20 %), kteří tvrdili, že s jejich dítětem nebylo ani hromadnou formou komunikováno skoro nikdy. Švaříček et al. (2020) ve svém výzkumu zdůrazňují, že negativně byla rodiči

[5] Tento údaj pochází z první zprávy z jejich šetření „Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření Vzdělávání doma" (Brom et al., 2020).

vnímána absence vlastních pedagogických dovedností (např. při objasnění nových pojmů, uvedení poznatků do širších souvislostí apod.). V tomto světle je slábnoucí komunikace profesionálního učitele s žáky v čase varovným signálem. Optimistický údaj o necelém procentu žáků (maximálně 10 000 žáků), jež se podle ředitelů škol nepodařilo kontaktovat či zapojit do výuky, který přinesla ČŠI (2020) na začátku období uzavření škol, je tedy zjevně třeba revidovat a zpřesnit.

Konečně, komunikaci školy s rodiči žáků vnímali rodiče v našem výzkumu naopak méně kriticky než na počátku sledovaného období. V době uzavření škol byla distanční výuka žáků do značné míry závislá na podpoře jejich rodičů, kteří však potřebovali dostávat zadání a podporu od vyučujících. Švaříček et al. (2020) zmiňují, že rodiče nevolají pouze po tom, aby učitel komunikoval pravidelně s jejich dětmi. Negativně hodnotili, když s nimi učitelé nekomunikovali jako s domácími učiteli. Naše data ukázala, že téměř 60 % rodičů komunikovalo s vyučujícími alespoň jednou týdně, a současně jen 16 % rodičů uvedlo, že komunikace s vyučujícími neprobíhá nebo je moc komplikovaná. Ačkoliv je opět důležité sledovat skupinu rodičů, u kterých komunikace s vyučujícími neprobíhala, celkově vnímáme výsledek pozitivně.

Z teoretického hlediska naše výsledky potvrdily koexistenci dvou modelů rodičovské podpory školního učení dítěte, které identifikovaly Deslandesová s Bertrandovou (2004). Podle jednoho z nich je klíčový rodičovský pocit kompetentnosti a podle druhého kvalita komunikace mezi rodiči a vyučujícími. V našem výzkumu rodiče s nejnižším vzděláním reportovali výrazně nižší pocit kompetence, a to jak z hlediska kurikula hlavních školních předmětů a zvládání informačních technologií, tak i z hlediska podpory učebních postupů a motivace. Zároveň pociťovali nižší uspokojení z komunikace s vyučujícími a menší srozumitelnost jejich požadavků. Při hledání případných opatření na podporu školní úspěšnosti žáků z rodin s nižším vzděláním pokládáme za nezbytné pracovat s propojením obou uvedených proměnných.

Limity výzkumu

Provedený výzkum má několik metodologických limitů, z nichž ten hlavní se týká výzkumného souboru. Výzkum měl charakter ankety. Dotazník byl šířen různými kanály a vyplňovali jej rodiče dle svého zájmu a časových možností. Nejedná se tedy o náhodný výběr a soubor není reprezentativní. Zúčastnění rodiče museli být dostatečně motivovaní, neboť dotazník byl rozsáhlý, což může výsledky zkreslovat jak ve směru větší kritičnosti (motivace naštváním), tak ve směru vyšší pozitivity (motivace úspěchem). Dotazník byl distribuován on-line, a předpokládal tedy přístup na internet a dostatečné IT dovednosti. Sociálně znevýhodnění rodiče s nejnižším vzděláním tak byli jistě ve výzkumu podreprezentováni.

Jistý limit přináší i rozsah shromážděných dat. Některé z položek se záměrně z různých úhlů pohledu vztahovaly k obdobným tématům (např. hodnocení komunikace s vyučujícími prostřednictvím výroků a prostřednictvím šířeji položených otázek). Jejich výsledky se mírně liší, což komplikuje interpretaci i jejich statistické zahrnutí do komplexnějších modelů. Na druhou stranu se však položky mohou vzájemně validizovat, protože výsledky jdou shodným směrem. Z psychologického hlediska je rozdíl mezi nimi nejen akceptovatelný, ale i srozumitelný, neboť subjektivní porozumění jednotlivým položkám se vždy mírně liší v závislosti na kontextu mentálního světa a nekonzistence je atributem lidské psychiky. Rozbor číselných a významových posunů může být předmětem některých dalších textů.

Literatura

Bonal, X., & Gonzáles, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education, 66*, 635–655. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Brom, C., Švaříček, R., & Týmová, R. (2020, 14. dubna). *Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření Vzdělávání doma*. Národní registr výzkumů o dětech a mládeži. http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/991-rodice-v-roli-pedagogu-predbezne-vysledky

Buerkle, K., Whitehouse, E. M., & Christenson, S. L. (2009). Partnering with families for educational success. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th Ed.). Wiley.

Buchanan, K., & Buchanan, T. (2017). Relationships with families: Have educators overlooked a critical piece of the puzzle?. *Improving Schools, 20*(3), 236–246. https://doi.org/10.1177/1365480216674622

ČŠI. (2013). *Zpráva o výsledcích výzkumu postojů rodičů žáků 5. ročníku k otázkám spravedlivého přístupu ke vzdělávání a překonávání školního neúspěchu. Překonávání školního neúspěchu v České republice.* https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu-v-CR

ČŠI. (2020, 14. dubna). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancnimu-vzdelavani

Daily Express. (2020, 1. září). *School return: Parents fear children will not fit in after months away from classrooms*. https://www.express.co.uk/news/uk/1329874/School-return-Parents-fear-children-months-away-classrooms

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 411–433. https://doi.org/10.7202/012675

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Federičová, M., & Münich, D. (2017). The impact of high-stakes school admission exams on study achievements: Quasi-experimental evidence from Slovakia. *Journal of Population Economics, 30*, 1069–1092. https://doi.org/10.1007/s00148-017-0643-2

García, E., & Weiss, E. (2017, 27. září). *Educational inequalities at the school starting gate.* Economic Policy Institute. https://www.epi.org/publication/education-inequalities-at-the-school-starting-gate/

Gorčíková, M., & Šafr, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie, 60,* 86–95.

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu.* Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal, 106*(2), 105–130. https://doi.org/10.1086/499194

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues … et ailleurs.* Armand Colin.

Christenson, S. L., & Buerkle, K. (1999). Families as educational partners for children school success: Suggestions for school psychologists. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd Ed.). Wiley.

Katrňák, T., & Simonová, N. (2011). Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v České republice v letech 1990 až 2009. *Czech Sociological Review, 47*(2), 207–243.

Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children.* Jossey-Bass.

Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society, 32*(5–6), 567–606. https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Race, class, and family life. With an update a decade later.* University of California Press.

Leithwood, K., & Patrician, P. (2015). Changing the educational culture of the home to increase student success at school. *Societies, 5*(3), 664–685. https://doi.org/10.3390/soc5030664

Matějů, P., & Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání.* Academia.

Prokop, D., Hrubá, L., & Kunc, M. (2020, 6. dubna). *Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie.* https://drive.google.com/file/d/1xiYSzGcptexPnACF3CiEVqMl3bfZwssm/view

Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae, 7*(3), 73−85.

Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika, 54*(4), 374–388.

Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In Pražská skupina školní etnografie (Eds.), *Co se v mládí naučíš…* (s. 144–164). Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica, 25*(3), 9–41. https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1

The Education Trust. (2020). *Parents overwhelmingly concerned their children are falling behind during school closures.* https://edtrust.org/parents-overwhelmingly-concerned-their-children-are-falling-behind-during-school-closures/

Watkins, Ch. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty, 21*(1), 17–46. https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728

Kontakt na autory
Irena Smetáčková
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha
E-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Stanislav Štech
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha
E-mail: stanislav.stech@ruk.cuni.cz

Corresponding authors
Irena Smetáčková
Department of Psychology, Faculty of Education, Charles University, Prague
E-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Stanislav Štech
Department of Psychology, Faculty of Education, Charles University, Prague
E-mail: stanislav.stech@ruk.cuni.cz