

Sociologický časopis

Czech Sociological Review

Volume 62 (2026)
Number 2

2–26



JANA KLÍMOVÁ CHALOUPKOVÁ: Parents under Pressure? Involvement in Childcare and the Perception of Time Pressure among Czech Mothers and Fathers

RADKA SMITH SLÁMOVÁ, JANA STRAKOVÁ: Co vlastně chtějí? Limity výzkumu zjišťujícího požadavky rodičů na kvalitní základní vzdělávání

JAN KALENDA, ILONA KOČVAROVÁ, JITKA VACULÍKOVÁ, TOMÁŠ KARGER: Proměny účasti v dalším vzdělávání dospělých v České republice: Kdo se jej účastní a s jakými šancemi?

Sociologický časopis / Czech Sociological Review je recenzovaný vědecký časopis zaměřený na sociologii a příbuzné obory, který publikuje příspěvky z oblasti teorie, empirického výzkumu a metodologie. Rozvíjí sociální vědy, včetně jejich výuky, a zapojuje se do řešení společenských problémů a tvorby politik. Časopis vydává Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., v Praze. Vychází čtyřikrát ročně (česko-anglicky). Časopis uplatňuje politiku otevřeného přístupu a je impaktován v Journal Citation Reports – Social Science Edition, Social Sciences Citation Index (SSCI), Clarivate Analytics, a v dalších scientometrických a bibliografických databázích včetně Scopus, JSTOR, Proquest, EBSCO, CEEOL. Obsah časopisu (od roku 1993) a úplné znění statí (od roku 1995) jsou uveřejněny na sreview.soc.cas.cz.

Sociologický časopis / Czech Sociological Review is a peer-reviewed open-access journal. It aims to serve as an international platform for advancing sociological theory and methodology in CEE and invites submissions from all branches of sociology and related disciplines. Manuscripts are selected with a view to their originality and theoretical and methodological robustness and how they bridge CEE, European, and world sociology. The journal is published 4 times a year (Czech and English) by the Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences in Prague. The journal is listed in Journal Citation Reports – Social Science Edition, Web of Science, Social Sciences Citation Index (SSCI), Clarivate Analytics, and other scientometric and bibliographic databases such as Scopus, JSTOR, Proquest, EBSCO, and CEEOL. Contents of the journal (since 1993) and the full text of articles (since 1995) are published online at sreview.soc.cas.cz.

REDAKCE / EDITORIAL OFFICE

Šéfredaktor/Editor-in-Chief: Ondřej Císař (FSV UK, SOÚ AV ČR / Faculty of Social Sciences, Charles University; Institute of Sociology, Czech Academy of Sciences)
Výkonná redaktorka / Managing Editor: Kristýna Příbylová

REDAKČNÍ RADA / EDITORIAL BOARD

Miloslav Bahna (*Sociologický ústav SAV / Institute of Sociology, Slovak Academy of Sciences*), Kristýna Bašná (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Luděk Brož (*EÚ AV ČR / Institute of Ethnology, CAS*), Dušan Drbohlav (*PřF UK / Faculty of Science, Charles University*), Radka Dudová (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Slavomíra Ferencuhová (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Martin Hájek (*FSV UK / Faculty of Social Sciences, Charles University*), Dana Hamplová (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Seán L. Hanley (*University College London*), Jaroslava Hasmanová Marhánková (*FSV UK / Faculty of Social Sciences, Charles University*), Stanislav Holubec (*HÚ AV ČR; FHS UK / Institute of History, CAS; Faculty of Humanities, Charles University*), Tomáš Katrňák (*FSS MU / Faculty of Social Studies, Masaryk University*), Karel Kouba (*FF UK / Faculty of Arts, Charles University*), Jindřich Krejčí (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Aleš Kudrnáč (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Lukáš Linek (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Zdenka Mansfeldová (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Martina Mysíková (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Miroslav Novák (*FSV UK / Faculty of Social Sciences, Charles University; CEVRO*), William Outhwaite (*Newcastle University*), Zuzana Podaná (*FF UK / Faculty of Arts, Charles University*), Anna Pospěch Durnová (*Universität Wien*), Jiří Příbáň (*Ústavní soud / Constitutional Court of the Czech Republic*), Isaac Reed (*University of Virginia*), Marek Skovajsa (*FF UK / Faculty of Arts, Charles University*), Tomáš Sobotka (*Vienna Institute of Demography*), Jan Spousta (*soukromý sektor / private sector*), Csaba Szaló (*FSS MU / Faculty of Social Studies, Masaryk University*), Jiří Vinopal (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Marta Vohlidalová (*SOÚ AV ČR / Institute of Sociology, CAS*), Claire Wallace (*University of Aberdeen*)

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, Jilská 361/1, 110 00 Praha 1
e-mail: casopis@soc.cas.cz | web: sreview.soc.cas.cz

asistentka redakce / office assistant: Anna Hetešová, sazba/typeset by: Martin Pokorný,
návrh obálky/cover design: Filip Blažek, Designiq

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2026
eISSN 2336-128X

STATI/ARTICLES

- Jana Klímová Chaloupková: Parents under Pressure? Involvement in Childcare and the Perception of Time Pressure among Czech Mothers and Fathers* 89
- Radka Smith Slámová, Jana Straková: Co vlastně chtějí? Limity výzkumu zjišťujícího požadavky rodičů na kvalitní základní vzdělávání* 117
- Jan Kalenda, Ilona Kočvarová, Jitka Vaculíková, Tomáš Karger: Proměny účasti v dalším vzdělávání dospělých v České republice: Kdo se jej účastní a s jakými šancemi?* 143

RECENZE / BOOK REVIEWS

- Petr Mareš: Moje dobrodružná cesta sociologií: 100 let sociologie v Brně z mého pohledu / Hynek Jeřábek: Má sociologická dobrodružství: Lidé, místa, vědecká setkání (Tomáš Katrňák)* 169
- Thomas Hylland Eriksen: Co je antropologie? (Ondřej Hejnal)* 172
- Françoise Vergès: Dekoloniální feminismus (Vladimír Vokál)* 176

ZPRÁVA/INFORMATION

- Data druhé vlny šetření Současná česká rodina jsou nyní dostupná ke stažení pro výzkumné a studijní účely (Darina Kmentová, Martin Kreidl)* 181



Parents under Pressure? Involvement in Childcare and the Perception of Time Pressure among Czech Mothers and Fathers

JANA KLÍMOVÁ CHALOUPKOVÁ[✉]

Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences,
Prague

Abstract: This study examines the link between involvement in childcare and perceived time pressures among parents with at least one child up to 12 years of age in the Czech Republic. Using data from the Czech Household Panel Survey (2015), this study combines multiple indicators of subjective time pressure with time-use diary data on time spent on different types of childcare activities. Multilevel mixed-effect logistic regression models reveal the gendered link between childcare participation and the perception of time stress and time deficits in terms of family time, personal time and sleep. Long working hours contribute to time stress and a lack of personal time for both parents, although the effect is stronger for mothers. While greater total time spent caring for children increases time stress for mothers, it has no such effect on fathers. For mothers, focused care time decreased perceived time deficits with family rather than the total time spent on childcare. Additionally, mothers are more likely to report a lack of personal time, and parents of small children report a higher lack of sleep, even when controlling for the time spent in paid work and childcare. This study contributes to the research on gender disparities in unpaid family work and the outcomes of intensive parenting in the context of the Czech Republic.

Keywords: childcare time, time use, time pressure, time stress, time deficits, intensive parenting, gender

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2026, Vol. 62, No. 2: 89–16

Prepublished online: 16th May 2025, <https://doi.org/10.13060/csr.2025.008>

✉ Jana Klímová Chaloupková: jana.chaloupkova@soc.cas.cz

Introduction

Parental well-being, that is, subjective life satisfaction and emotional, mental and physical health, has attracted significant scholarly attention in recent decades (for review, see Nelson et al., 2014; Nomaguchi & Milkie, 2020). Previous research indicates that parents experience greater meaning in life, satisfaction, positive emotions and enhanced social roles compared to individuals without children (Nelson et al., 2014). Research that employs assessments of momentary well-being reveals that parents report greater happiness and meaning during time spent with their children than without them. However, parents, particularly mothers, report more fatigue and stress in the time spent with their children (Musick et al., 2016).

Furthermore, parents experience greater negative emotions, more sleep disturbances, financial problems and more strained partner relationships compared to nonparents (Nelson et al., 2014). A particularly pervasive stressor for contemporary parents is perceived time pressure, reflecting the felt difficulties with the demands and conflicts within the parenting role (Nomaguchi & Milkie, 2020). Subjective time pressure refers to the perceived difficulty of meeting competing time demands and social expectations within the constraints of finite time resources (Craig et al., 2020; Craig & Brown, 2017; Kleiner, 2014). Prior research indicates that subjective time pressure negatively affects parental well-being and mental and physical health, contributing to increased distress, anger and sleep problems (Kleiner, 2014; Nomaguchi & Milkie, 2023; Roxburgh, 2006).

Time pressure has been conceptualised in two main ways: objective time pressure, which refers to actual workload, and subjective time pressure, which reflects the perceived experience of being rushed, stressed or pressed for time due to the inability to complete one's duties and responsibilities in the time available (Craig et al., 2020; Craig & Brown, 2017; Kleiner, 2014). Notably, the terms subjective time pressure and time stress are often used interchangeably in the literature (Craig et al., 2020; Kleiner, 2014).

In addition to the overall perception of subjective time pressure, previous studies have also focused on the perception of time adequacy or deficits in specific domains, for example, in time with children (Kleiner, 2014; Milkie et al., 2021; Roxburgh, 2006). Perceived time deficits reflect the gap between what individuals are doing and what they think they 'should' be doing, regardless of the objective level of time spent (Milkie et al., 2019). Distinguishing different dimensions is important because predictors of subjective time pressure can differ between domains (Kleiner, 2014; Milkie et al., 2021).

The bulk of the research indicates that the perception of time pressure varies by employment, socioeconomic status and family structure as well as between mothers and fathers (Berghammer & Milkie, 2021; Milkie et al., 2019; Nelson et al., 2014). However, fewer studies have examined the relationship between the extent of participation in parenting activities and perceived time pressures. This is surprising because, in recent decades, the amount of time invested by parents in their children has increased considerably (Dotti et al., 2016; Kornrich & Fursten-

berg, 2013), and intensive parenting has become a dominant normative model of contemporary parenting (Ennis, 2014; Hays, 1996). Intensive parenting norms place significant pressure on parents, particularly mothers, requiring them to spend a great deal of time, energy and money on their children to promote their children's optimal development (Gauthier et al., 2021; Hays, 1996). These norms can often place unrealistic demands on parents and their endorsement can have negative impacts on parental psychological well-being (Gunderson & Barrett, 2017; Hays, 1996; Rizzo et al., 2013; Schiffrin et al., 2015). However, other studies suggest that child-centred parenting—with a high investment in children and prioritising the needs and well-being of children—is linked with deriving more meaning and happiness from parenthood (Ashton-James et al., 2013).

Previous research that focused on the links between intensive parenting and parental well-being predominantly originates from the North American context (Hays, 1996; Liss et al., 2013; Rizzo et al., 2013; Weinschenker & Kim, 2022); studies in other contexts are rare. However, some evidence suggests that norms of intensive parenting have also become prevalent in the European context (Gauthier et al., 2021). For example, findings from Germany reveal that parents perceive increased pressures related to time, finances and investments in children's education (Walper & Kreyenfeld, 2022). In the Czech Republic, evidence from prior, mostly qualitative studies suggests that intensive parenting norms have also become dominant, likely facilitated by strong norms of full-time maternal care for children up to 3 years of age (Marková Volejníčková, 2018). Furthermore, a qualitative study of new parents from Czechia indicates that mothers are more likely than fathers to adhere to intensive parenting norms and consequently feel more stressed and time-squeezed (Nešporová, 2019b).

A recent study based on time-use data from the Czech Household Panel Study (CHPS, 2015) confirms that mothers consistently spend more time caring for their children than fathers. Although the gender gap for children over 3 years of age decreases, particularly in time spent playing and talking with children, overall, mothers still invest more time in childcare overall (Klímová Chaloupková & Pospíšilová, 2024). However, less attention has been paid to the impact of time spent in childcare on parents' perceived time stress and feelings of time deficits.

This study aims to fill the knowledge gap regarding the impact of time spent childcare on parental well-being by studying perceived time pressures among parents in the Czech Republic. This study addresses three questions: (1) To what extent do Czech mothers and fathers experience subjective time pressures? (2) How do these perceived time pressures relate to participation in childcare? (3) Do the associations between time participation in childcare and subjective time pressure differ by gender? This study focuses on parents with at least one child up to the age of 12 years, as childcare time requirements are higher for parents of younger children (Berghammer & Milkie, 2021; Kalil et al., 2012). To answer these questions, this study uses data from the Czech Household Panel Survey (CHPS), which includes information on both perceptions of time pressure and time spent on childcare activities recorded in time-use diaries.

This study employed several indicators of subjective time pressure. Beyond general questions on feelings of time stress and lack of family time, this study focuses on feelings of lack of personal time and sleep. Adequate personal time allows individuals to engage in activities of their choice, free from work or family responsibilities, thus contributing to their relaxation and mental and physical health. The duration of sleep and other characteristics of sleep patterns are closely linked to individual well-being and quality of life (Kudrnáčová & Hamplová, 2022; Kudrnáčová & Kudrnáč, 2023).

This study makes several contributions to the literature. First, this study empirically expands the assessment of parents' perceptions of time pressure in the Czech Republic. Second, by examining various aspects of subjective time pressure and parental involvement in childcare, this study sheds light on gendered disparities in the load associated with unpaid work in families. In addition, this study contributes to the research on the outcomes of intensive parenting in the context of the Czech Republic.

Theoretical background

Links among intensive parenting norms, parenting practices and mental health

The notion that parenting is fulfilling, but also emotionally and physically tiring, is closely associated with the concept of intensive parenting (Hays, 1996; Liss et al., 2013). Following Hays's concept of intensive motherhood (1996), intensive parenting norms have been conceptualised by several interrelated dimensions. However, in addition to child-centredness and focus on the stimulation of a child's development, the previous conceptualisations also distinguished other dimensions. In particular, they differ in that they consider the primary responsibility of mothers for childcare to be the key dimension of intensive parenting norms (Gauthier et al., 2021; Liss et al., 2013). Gauthier et al. (2021) distinguished four dimensions of intensive parenting norms: child-centredness, focus on stimulating a child's development, parental responsibility to do what is best for their children and pressure to follow expert advice (Gauthier et al., 2021). According to the Intensive Parenting Attitudes Questionnaire (IPAQ) proposed by Liss et al. (2013), intensive parenting norms are characterised by child-centredness, efforts to stimulate a child's development, an emphasis that childcare is mothers' primary responsibility and that parenting is fulfilling and challenging.

Prior research from the American context suggests that mothers with preschool children who endorse more intensive parenting norms experience higher levels of stress, exhaustion, frustration and anxiety, along with lower life satisfaction (Liss et al., 2013; Rizzo et al., 2013). Studies also indicate that increased parental investment could have negative outcomes on parental well-being (Gunderson & Barrett, 2017; Weinshenker & Kim, 2022). Rather than the total time parents spend on childcare, studies have increasingly concentrated on the specific quality of time spent with children (such as 'quality time' or exclusive time with

children) or on engagement in specific activities with children that have been associated with an enhancement of child development and engendering close parent-child relations, such as reading, conversing with children, helping with homework, play and leisure activities, shared mealtimes or involving the child in extracurricular activities (Gunderson & Barrett, 2017; Klímová Chaloupková & Pospíšilová, 2024; Kutrovátz & Nikolett, 2022; Lankes, 2022; Wray et al., 2021; Yerkes et al., 2019).

For instance, Gunderson and Barrett (2017) found that American mothers who provided more intensive emotional support to their children reported increased depressive symptoms, poorer self-rated mental health and increased negative affect. However, another intensive mothering indicator, putting more thought and effort into the relationship with children, was found to align with better mental health (Gunderson & Barrett, 2017). In contrast, Lankes (2022) revealed that American mothers who spent more engaged time playing and reading with their children were less likely to view parenting as tiring than those with less time involvement. This finding supports the notion that a perceived investment deficit might cause mothers to feel time-stressed rather than higher time involvement (Milkie et al., 2019). Notably, prior findings indicate that more time devoted to children might not be sufficient to alleviate the feeling of time strain, but the quality of time spent with children is important. In particular, prior research suggests that focused time with children strongly reduces feelings of spending too little time with children (Milkie et al., 2004).

Therefore, this study assessed three different measures of participation in childcare to examine whether these measures have a different effect on the parents' perception of time pressure: total time spent in childcare, time spent in interactive care (play, talking with children, etc.) and time spent in focused care when parents are involved in childcare without any ongoing parallel activities.

In summary, we formulated the following two contrasting hypotheses:

- H1: According to the hypothesis of perceived time deficits, less time spent on childcare activities is associated with feelings of stress and time deficits in the family. No clear association is expected between time spent on childcare activities and feelings of a lack of personal time and sleep.

- H2: According to the detrimental hypothesis of intensive parenting, high involvement in childcare is expected to increase feelings of stress and lack of personal time and sleep. No clear association is expected between the time spent on childcare activities and the feeling of a lack of time for the family. Despite their greater involvement, parents who strongly endorse intensive parenting norms may still perceive a gap between their ideal and actual participation and may feel a lack of family time.

Gender differences in the perception of time deficits

The divergent impact of parental involvement with children on perceived time pressure might be explained by gendered expectations and gendered patterns of participation in childcare activities. However, previous research has provided unclear evidence on the extent to which intensive parenting norms relate to both parents, or predominantly to mothers. Based on data from the USA, Ishizuka (2019) found that social norms related to child-centred, time-intensive parenting apply to both parents (Ishizuka, 2019). On the contrary, other studies have suggested that these expectations are experienced less intensively by fathers than by mothers, who see themselves as more responsible for their children's development (Hays, 1996; Shirani et al., 2012). Regarding gender, Gauthier et al. (2021) found a difference only in the subscale related to parental responsibility, on which women scored higher (Gauthier et al., 2021); however, men and women do not vary in their support of child-centredness, their focus on child's development and expert guidance.

If mothers feel that they are more responsible for childcare, they may perceive more time deficits related to childcare participation compared to fathers, controlling for other factors, such as working hours. Therefore, mothers' time involvement in childcare may be related to different perceived time pressures compared to those of fathers. On the contrary, fathers may feel more responsible for providing for their families economically and may face higher expectations of working long hours from their employers compared to mothers, which might lead to additional time pressures.

In the Czech context, regardless of gradual changes, rather conservative social norms regarding the division of childcare and patterns of involvement in childcare and housework prevail. During the initial years after childbirth, the norm of full-time motherhood and breadwinner fatherhood is predominant; mothers are primarily responsible for childcare and housework (Hašková et al., 2022; Nešporová, 2019a; Šťastná, 2023). Comparative research on gender beliefs reveals that, in the Czech Republic as well as in other Central and Eastern European countries, multidimensional gender beliefs prevail regarding egalitarian essentialism (familialism). These beliefs combine support for joint participation in paid work with a belief in gendered traits when it comes to caring for children and housework (Begall et al., 2023; Grunow et al., 2018).

The gendered childcare model is supported by the Czech family policy, which offers extended periods of childcare leave, typically until the child is 3 years old. However, it provides limited support for shared childcare responsibilities between parents and lacks childcare services for children up to 3 years (Hašková & Dudová, 2017). This results in a high divergence in women's employment rates based on the age of their child in the Czech Republic: it is very low among mothers with children under 3 years of age (20%), about average among mothers with children aged 3–5 years (75%), and higher than the European average for mothers with school-aged children (82%). If employed, most mothers

work full-time, while the proportion of part-time employment among mothers is low in the Czech Republic (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024).

In addition to differences in the time spent caring for the children, mothers and fathers also differed in their relative task allocation. Despite increasing father participation in childcare, mothers still spend more overall time in childcare and are more likely to perform multitasking alongside childcare. They also take on a greater share of physical childcare tasks (such as feeding and bathing). In contrast, fathers spend a higher proportion of their childcare time on interactive activities (playing, reading, talking with children etc.) and engaging in leisure and social activities than in physical care (Craig et al., 2014; Monna & Gauthier, 2008; Negraia et al., 2018). Interactive childcare activities may have a more optional character and be less likely to be associated with rigid timetables compared to physical care activities (Craig et al., 2014; Monna & Gauthier, 2008; Negraia et al., 2018).

Therefore, participation in childcare might be associated with different pressures for men and women. For example, prior research shows that for women, increased time spent on housework is associated with greater stress compared to men (Milkie et al., 2021). Previous findings also indicate that high involvement in their children's extracurricular activities (such as being a coach and helping organise activities) was more stressful for mothers than for fathers (Weinshenker & Kim, 2022). The authors explicate these differences by stating that fathers may tend to participate in the enjoyable aspects (e.g. coaching) rather than in the tedious elements (e.g. managing the logistics of the child's participation). On the contrary, mothers, particularly those who adhere to intensive parenting norms, may feel more pressured to participate in these activities compared to fathers (Weinshenker & Kim, 2022). Additionally, women are also more involved in mental labour related to the coordination of childcare and housework, such as anticipating needs, planning and monitoring, which could further contribute to feelings of stress (Ciciolla & Luthar, 2019; Reich-Stiebert et al., 2023).

Previous research has revealed that gender differences in the perception of time deficits with children are related to work hours. Although men are more likely to report that they feel that they do not devote sufficient time to their children compared to women, after controlling for working status, the difference disappeared or reversed (Milkie et al., 2004; Walper & Kreyenfeld, 2022). Therefore, despite the longer time spent with children, mothers may feel more time deficits related to the quality time spent with children compared to fathers.

To sum up, the *gendered pressure hypothesis* (H3) expects that mothers and fathers experience time pressures related to involvement in childcare in different ways. Furthermore, we expect that long working hours are more strongly associated with time stress for mothers, even if their time spent with their children is controlled.

Additional predictors of subjective pressure among parents

Previous studies have shown that work and family characteristics shape parents' perceptions of time deficits (Berghammer & Milkie, 2021; Milkie et al., 2004; Walper & Kreyenfeld, 2022). Apart from working hours, inflexible working schedules and a low sense of control at work contribute to feeling time strain (Berghammer & Milkie, 2021). Although the findings from Germany show no differences in time pressures between parents of different socioeconomic backgrounds, the time pressures reported by parents varied substantially by family form. Single mothers and nonresident fathers expressed higher concerns that they are unable to spend sufficient time with their children compared to coupled parents (Walper & Kreyenfeld, 2022).

Data

This study draws on data from time-use diaries from the CHPS (Lyons et al., 2015a, 2015b), a nationally representative longitudinal survey that began in 2015, using a two-stage stratified probability sampling method (Kudrnáčová, 2020a). Since this study does not focus on longitudinal trends within individuals in childcare involvement but on cross-sectional associations between childcare time and time pressure, it uses time-use diary data from Wave 1 collected in 2015, which provides the largest sample size. Although merging multiple waves can provide a larger dataset and enhance statistical power, it introduces methodological complexities and potential biases that may not align with the research question. For our analyses, we used data from 5,989 adults who completed both the time-use diary and an individual self-completion questionnaire (*indi_papi*), which includes questions on the perception of time pressure (Kudrnáčová, 2020a, p. 77). Our analytical sample was confined to parents living with at least one child under the age of 12, yielding 1,784 individuals from 1,121 households. If a respondent lived with a partner, we included only those with partners of different sexes. The age limit of 12 years for children was chosen to focus on parents of children who require considerable routine parental involvement. For descriptive statistics, see Table 3. The final models were estimated for 1,478 respondents due to missing data variables for key independent variables (mostly working hours). Descriptive analyses used weights (*Wd_indi_papi_diary*), correcting for basic sociodemographic characteristics (sex, age, education and region of residence) and the uniform distribution of the day of the week (Kudrnáčová, 2020b).

Indicators of perceived time pressure

I used four binary measures of subjective time pressure: (1) feeling stressed for time, (2) feeling a lack of sleep, (3) feeling a lack of personal time, and (4) feeling a lack of family time. These measures are derived from responses to the following

questions: How much do you agree or disagree with the following statements? (1) I often feel stressed and under time pressure, (2) I regularly get enough sleep, (3) I would like to have more time for myself, and (4) I would like to have more time for my family. The original response scales ranged from 1 (*strongly agree*) to 5 (*strongly disagree*). For further analysis, responses were recoded into binary variables: responses *strongly agree* and *agree* were coded as 1 and other responses were coded as 0. For the feeling of lack of sleep, the scale was reversed. Responses of *strongly disagree* or *disagree* to 'regularly getting enough sleep' were coded as 1, and all other responses as 0.

Time spent on childcare

Information on time spent on childcare was derived from time-use diaries that documented activities on the previous day in 30-minute slots and did not distinguish between main and other activities (for details, see Kudrnáčová, 2020b). This study considered three indicators of involvement in childcare activities: (1) total time spent with childcare, (2) time spent with interactive childcare and (3) focused childcare time. Total childcare time captures the total number of minutes parents spent on basic childcare (including physical care, monitoring the child etc.) and interactive care (e.g. playing and talking with children, reading with them, helping them with homework and taking them for extracurricular activities) during a diary day. Similar to the previous study using CHPS data (Klímová Chaloupková & Pospíšilová, 2024), focused care is defined as the time when parents pay undivided attention to childcare (i.e. there is no report of any parallel activities to basic or interactive childcare). Interactive and focused childcare are considered to reflect engagement in child-centred parenting and parental focus on child development. Note that total childcare time is strongly correlated with interactive childcare time ($r = 0.68$), while its correlation with focused childcare time ($r = 0.47$) is moderate. The correlation between interactive and focused care was lower ($r = 0.28$). To address these associations, separate models were estimated: One set included total time spent on childcare and another set focused on interactive and focused childcare.

Other covariates

Work hours were derived from responses to a question about weekly working hours. Those who were not employed were coded as having zero working hours. Work hours were moderately correlated with total childcare time ($r = -0.48$) and interactive care time ($r = -0.41$), and weakly correlated with focused care time ($r = -0.28$). Furthermore, the models included individual and family characteristics that were previously identified as being associated with childcare involvement and the perception of time pressure. These include parental gender, educational attainment (low, secondary school with a high school diploma and high)

and age. The study focuses on parents with at least one child under 12, but they may also have other older children. To account for family size, the total number of children up to 18 years of age living in the household was classified as reference categories 1, 2, and 3+. I also controlled for partnership status (single parent or partnered). In addition, three age groups were distinguished by the age of the youngest child: ages 0–3, 4–6, and 7–12. To control for the family's economic situation, I included information on the receipt of childcare child allowances for which low-income families are eligible. Specifically, in 2015, families eligible for these allowances had an average monthly net income that did not exceed 2.4 times the family's minimum subsistence level (Turková, 2019). Additionally, I also controlled for diary day (weekday vs. weekend or holiday).¹ All analyses were estimated using STATA.

Analytical strategy

As the time pressure variables were dichotomous, I employed binary logistic regression. To account for the interdependence between observations from the same household, a multilevel mixed-effects approach was adopted, treating the respondents as nested within the household (melogit in STATA). A total of four models were estimated for each of the four dependent variables. In the first step (a), two separate models were estimated for each dependent variable. One model used the total time spent caring for the children, while the other focused on the time spent in interactive and focused care. Both included work hours and all other covariates. In the second step (b), these models were extended by including interactions between gender, participation in childcare and work hours to assess whether gender moderates the relationship between time participation and perceived time pressure.

Results

Descriptive results

The descriptive results reported in Table 1 indicate that men are more likely to perceive time stress and a lack of family time compared to women. In general, almost 50% of fathers and 44% of mothers with at least one child up to 12 years of age feel time stress. An even higher proportion of parents, 79% of fathers and 59% of mothers, expressed that they lack time for their family. On the contrary, a higher proportion of mothers reported a lack of personal time (70%) compared

¹ To assess the robustness of the findings, I reran the models only for individuals responding on weekdays. These additional analyses confirmed that the results remained consistent with those from the full dataset.

Table 1. Perception of time pressure among mothers and fathers and according to the age of the youngest child (%)

	Time stress	Lack of family time	Lack of personal time	Lack of sleep
Fathers				
Total	49.9	78.8	53.7	33.6
Age of the youngest child (years)				
0–3	51.5	80.5	50.1	36.5
4–7	49.7	80.9	61.2	35.9
7–12	47.7	74.9	53.4	27.7
Mothers				
Total	44.0	58.9	70.4	34.5
Age of the youngest child (years)				
0–3	36.9	42.9	69.0	40.6
4–7	50.7	69.0	74.4	28.9
7–12	48.6	72.8	69.6	30.4

Source: CHPS (2015). Data are weighted. $N = 1,784$.

to fathers (54%). Both genders reported similar perceptions about lack of sleep (approximately 34%).

Furthermore, the perception of stress over time varies according to the age of the children. Mothers experience the lowest levels of time stress for family time when their children are aged 0–3 years, while mothers with preschool- and school-aged children experience increased stress, presumably due to the combined demands of work and childcare. On the contrary, among fathers, the perception of stress over time, lack of personal time and lack of sleep remains more consistent, regardless of the child's age.

Table 2 reports the descriptive statistics for the main explanatory variables indicating time spent in engaged caregiving in minutes per day. The findings show that, on average, mothers spend approximately 7 hours a day with their children, while men spend less than 3 hours (170 minutes). The gender gap in interactive care and focused care time is lower compared to total childcare time. While providing childcare, fathers are more likely to engage in interactive care than mothers. However, the proportion of focused time relative to total time is approximately the same for both mothers and fathers. Although the gender gap decreases with the age of the child, it remains substantial among the parents of school-aged children. On average, mothers with school-aged children devote 4 hours to childcare, while fathers devote approximately 1.5 hours.

Table 2. The amount of time devoted to childcare activities by gender and age of child (in minutes per day)

	Fathers		Mothers	
	Mean	SD	Mean	SD
Total childcare time	170.2	220.4	442.4	391.7
Interactive care time	98.7	163.2	199.5	237.9
Focused care time	52.9	85.7	117.3	136.0
Child aged 0–3				
Total childcare time	224.9	259.3	634.9	398.0
Interactive care time	128.0	198.3	277.3	278.4
Focused care time	70.2	102.1	174.8	153.1
Child aged 4–6				
Total childcare time	165.5	210.5	360.5	338.0
Interactive care time	97.2	149.3	169.4	195.6
Focused care time	49.0	73.0	95.2	118.1
Child aged 7–12				
Total childcare time	93.9	120.7	248.6	290.0
Interactive care time	56.8	91.9	119.3	165.3
Focused care time	30.3	58.4	57.7	84.4

Source: CHPS (2015). Data are weighted. *N* (not weighted) = 1,784.

Table 3 presents the descriptive statistics for all the explanatory variables used in the analyses. The proportion of mothers in the sample is slightly higher (54.4%) than that of fathers. The average age of the parents is 37 years. Compared to men, women are more likely to be single parents and to not be working because they stay on parental leave. In addition, fathers spend more time in paid work compared to mothers (note that those not employed were coded as 0 hours). If we consider only those who are employed, fathers work 44 hours per week on average, while mothers work 38 hours per week on average. There is a higher proportion of individuals with low education among fathers compared to mothers.

Multivariate results

The multilevel logistic regression models examined whether the feeling of time pressure was associated with time spent in childcare and paid work and whether these associations differed by gender. Full estimates from the models and the

Table 3. Descriptive statistics of the analytical sample (N = 1,784)

	Fathers		Mothers		Total	N (not weighted)
	M/%	SD	M/%	SD	M/%	
Gender	45.6		54.4		100.0	1,784
Age of the youngest child (years)						1,784
0–3	46.1		43.6		44.7	
4–7	22.4		22.6		22.5	
7–12	31.6		33.8		32.8	
Number of children						1,784
1	38.0		39.3		38.7	
2	50.2		51.6		50.4	
3+	11.8		10.1		10.9	
With partner	94.0		86.0		91.5	1,784
Education						1,784
Low	38.2		32.4		35.0	
Secondary	40.0		40.3		40.2	
High	21.8		27.3		24.8	
Employed	94.0		53.7		72.1	1,784
Work hours (weekly)	42.6	13.9	21.7	20.3	31.2	1,541
Age	38.8	7.1	36.0	6.5	37.3	1,784
Weekend diary	32.7		35.0		34.0	1,713
Child allowance	16.4		21.7		19.3	1,784

Source: CHPS (2015). Data are weighted. The table presents proportions in percentages or means and standard deviations.

statistics of model fit are provided in Tables A1–A4 in the Appendix. To ease the interpretation of the findings, Table 4 presents the results as average marginal effects (AMEs) for the main predictors, indicating a change in the probability of feeling time pressure with a one-unit change in the explanatory variable.

Time stress

As the comparison of model statistics using the likelihood ratio test indicated that accounting for interactions between gender and total childcare time (M1b)

Table 4. Average marginal effects of key predictors on the perception of time pressure

	Time stress	Lack of family time	Lack of personal time	Lack of sleep
	M1b	M3b	M5a	M7a
Woman	0.016	-0.072**	0.199***	-0.011
Child aged 4–6 years	0.022	0.039	0.020	-0.074**
Child aged 7–12 years	-0.007	0.010	-0.034	-0.087**
2 children	0.082**	-0.002	0.070**	0.043
3+ children	0.040	0.046	0.082**	0.094**
Secondary education	0.057*	-0.054*	0.053	0.039
Higher education	0.032	-0.098**	0.132**	0.027
With partner	-0.083	-0.007	0.043	-0.069
Total childcare time (min)	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001**
Work hours per week	0.003***	0.006***	0.002***	<0.000
	M2a	M4b	M6a	M8a
Interactive care time (min)	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Focused care time (min)	<0.001	-0.0001	<0.001	<0.001

Note: The full models are in Tables A1–A4 in the Appendix. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Reference categories: men, child aged 0–3 years, one child, low education and single parent.

improved the model fit compared to the baseline model (M1a) (see Table A1 in the Appendix), Table 4 presents the AME estimates of the model with gender interactions (M1b). Additionally, Table 5 presents the average marginal effects of time involved in childcare and paid work separately for mothers and fathers. However, no improvement was observed when considering interactions with gender and participation in focused and interactive care time (M2b).

The results indicate that, when controlling for working hours and total time spent on childcare, there are no differences between genders in the perception of time stress. Regarding sociodemographic characteristics, the findings revealed that parents of two children are 8% more likely to perceive time stress than those with one child. On average, living with a partner decreases the likelihood of perceiving time stress by 8% compared to being a solo parent. Having a medium level of education is associated with higher levels of time stress (AME = 0.06) compared to having a low level of education. The age of the children does not affect the perception of time stress when controlling for time spent on childcare.

The findings confirm that perception of time stress is associated with higher working hours, with an increase of 0.3% for each additional working hour a week, on average. This means that, for instance, parents working 20 hours a week have

Table 5. Average marginal effects of time involvement in childcare and paid work on perception of lack of family time and time stress by gender

		Time stress		Lack of family time	
		dy/dx	p	dy/dx	p
Model		M1b		M3b	
Working hours	Men	0.0040	0.001	0.0029	0.032
	Woman	0.0028	0.005	0.0072	0.000
Total childcare time (min)s	Men	-0.0002	0.031	<0.0001	0.653
	Woman	0.0001	0.057	<0.0001	0.340
Model		M2b		M4b	
Focused care time (min)	Men	<0.0001	0.941	0.0002	0.418
	Woman	-0.0002	0.126	-0.0003	0.004
Interactive care time (min)	Men	-0.0002	0.090	<0.0001	0.802
	Woman	0.0001	0.190	<0.0001	0.554

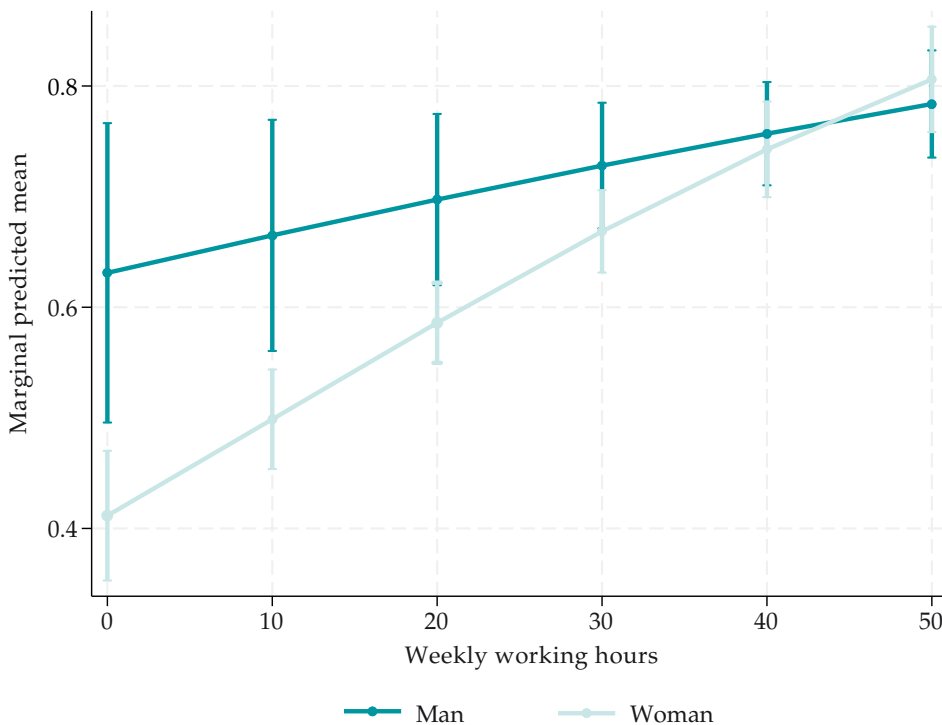
Note: The full models are in Tables A1 and A2 in the Appendix.

a 6% higher likelihood of feeling time stress, and those working 40 hours a week have a 12% higher likelihood than those not in paid work.

The findings indicate that the association between total time spent in childcare and time stress differs for mothers and fathers. As the results in Table 5 suggest, for mothers, more time spent with children increases the perception of time stress: each additional hour by approximately 0.6% (0.01×60). On the contrary, fathers who spent more time with children reported less stress, with each additional 60 minutes decreasing it by approximately 1.2% (-0.02×60). Therefore, among women, the results confirm the expectation that increased involvement in childcare is associated with more stress (detrimental intensive parenting hypothesis). In contrast, for fathers, the findings align with the perceived time deficits hypothesis, suggesting that spending more time with children is associated with reduced feelings of stress. The same applies to participation in interactive care. In contrast, involvement in focused care does not affect feelings of stress, presumably because it is less time-consuming.

Lack of family time

In the case of feeling a lack of family time, the model statistics also confirmed that models with gender interactions (M3b and M4b) fit the data better than baseline models (M3a and M4a) (see Table A2 in the Appendix), indicating that the effects of time involvement vary by gender. As shown in Table 4, mothers are 7% less

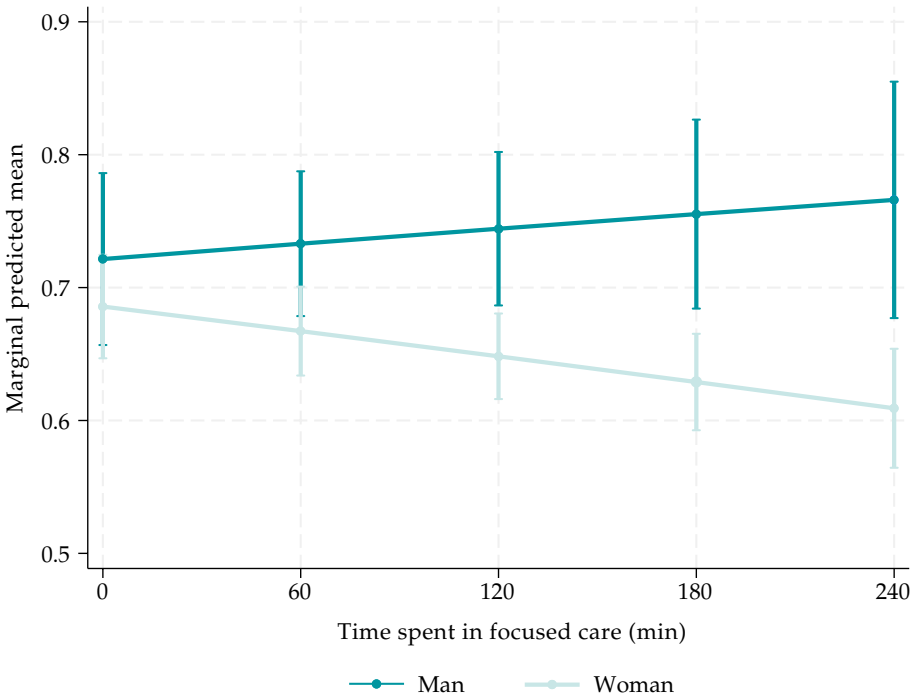
Figure 1. Predicted values of feeling a lack of family time by working hours for mothers and fathers

Notes: Estimated from model M3b.

likely to report a lack of family time compared to fathers. The results in Table 4 confirm that longer working hours are associated with a perception of lack of family time, with each additional working hour increasing this likelihood by 0.6% on average. However, this effect is stronger for mothers: Each additional work hour raises this likelihood by 0.7% for mothers but by 0.3% for fathers (Table 5). For instance, mothers working 20 hours per week are 14% more likely to report a lack of family time, and those working 50 hours a week are 35% more likely to report a lack of family time than those not in paid work. For fathers, these likelihoods are about 6% and 15%, respectively. To visualise these associations, Figure 1 shows the predicted values of perception of lack of family time in the observed range (0–90th percentiles) of working hours for mothers and fathers.

Surprisingly, the perception of lack of family time is not negatively associated with total childcare time or interactive care time but only with focused care, particularly among mothers. The AMEs indicated that, for mothers, 30 min-

Figure 2. Predicted values of feeling a lack of family time for time spent in focused care by gender



Note: Estimated from model M4b (see Table A2 in the Appendix).

utes of focused care reduced their likelihood of perceived lack of family time (-0.03×30) by 0.9%. For fathers, spending more time in focused care did not affect the perception of a lack of family time (Figure 3).

Lack of personal time

For the perception of lack of personal time, models with gender interactions did not provide a better fit, indicating any gender differences in the effects of time participation in childcare and paid work. Therefore, the findings from the baseline models (M5a and M6a) were interpreted (see Table A3 in the Appendix). The findings suggest that women are 20% more likely to perceive a lack of time for themselves compared to men, even when controlling for time spent on paid work and childcare. Highly educated parents are 13% more likely to report a lack of

personal time compared to those with low education. Parents with two children are 7% more likely to perceive a personal time deficit compared to parents with one child, and those with three or more children are 8% more likely to. No differences were observed for partnership status and the age of the youngest child.

Working hours were associated with a greater perception of lack of personal time: Each additional work hour increased this likelihood by 0.2%. For example, individuals working 50 hours a week have a 6% higher probability of perceiving a lack of personal time compared to those working 20 hours a week. However, no association was found between the perception of lack of personal time and total childcare time, nor with interactive or focused care time.

Lack of sleep

For the perception of lack of sleep, the AMEs in Table 4 were estimated from the baseline models (M7a and M8a), as including gender interactions did not improve the model fits (see Table A4 in the Appendix). The findings show that the most important predictors of lack of sleep are age and number of children. Parents of preschool-aged children are 7% less likely, and parents of school-aged children are 9% less likely to report a lack of sleep compared to parents with children under the age of 3, even if time spent on childcare is controlled. Furthermore, parents with multiple children perceived a greater lack of sleep compared to parents with only one child. No differences were observed according to gender, education or partnership status. The findings also suggest that a higher total childcare time is associated with a lack of sleep, but the effect is low (AME less than 0.1%). Additionally, no association was observed between interactive care and focused care time or working hours and perceived sleep deficits. Note that the amount of childcare time during a weekend has a weaker effect on the perception of lacking sleep compared to the time spent on weekdays (see Table A4 in the Appendix).

Discussion and conclusion

This study examined the relationship between involvement in childcare and perceived time pressure among Czech parents with at least one child up to the age of 12. Specifically, it explored how participation in childcare activities was related to feelings of time stress, lack of time for family, personal time and sleep, as well as whether this relationship differed for mothers compared to fathers. Two contrasting hypotheses were formulated. The first hypothesis posited that due to perceived time deficits, spending less time in childcare would be associated with feelings of time stress and time deficits for the family. In contrast, the second hypothesis proposed that intensive involvement in childcare would be associated with increased feelings of stress and a lack of personal time and sleep. Beyond the total time spent on childcare, I examined two indicators of intensive child-centred

parenting: participation in interactive childcare and focused care time, when parents devote full attention to children without engaging in any parallel activities.

The findings show that overall perceptions of feelings of time stress do not differ by gender when considering childcare time and work hours. However, mothers and fathers perceive time deficits differently in different domains. Mothers are more likely than fathers to report a lack of personal time but less likely to report a lack of family time when participation in childcare and paid work is controlled. Additionally, feelings of lack of sleep do not vary by gender but are strongly associated with the child's age.

The findings highlight gendered differences in the link between time participation in childcare, paid work and feelings of time pressure. Both mothers and fathers experience time stress and a lack of time for family and personal time due to long working hours. Nevertheless, the effect of working hours on feelings of a lack of family time is stronger for mothers.

Gender differences also emerge in the relationship between the time spent on childcare and feelings of time stress. For mothers, more time spent with their children increases their perception of time stress, supporting the expectation that more intensive involvement in childcare is associated with more stress (detrimental intensive parenting hypothesis). This finding is consistent with prior studies (Gunderson & Barrett, 2017; Rizzo et al., 2013; Weinshenker & Kim, 2022).

In contrast, fathers who spent more time in childcare reported lower stress levels, supporting the perceived time deficits hypothesis. These gender differences reflect societal expectations that assign mothers primary responsibility for childcare and domestic tasks. Fathers may view increased involvement in childcare as a choice, leading to lower stress levels compared to mothers. Additionally, mothers may engage in additional cognitive and emotional labour related to childcare, which might increase their stress levels (Monna et al., 2008; Reich-Stiebert et al., 2023).

Furthermore, our findings concur with findings from the US context (Lankes, 2022; Milkie et al., 2004) that the quality of time spent with children, rather than the total time, alleviates mothers' feelings of lacking family time. Mothers who spend more focused care time are less likely to perceive a lack of family time. Although the time spent caring for children is undoubtedly part of family time, mothers may still feel that they are not spending enough quality time with their families, regardless of the total amount of childcare time. Despite a higher total involvement in childcare, mothers often multitask, particularly with housework, which might contribute to their perception of deficits in the time devoted to children.

In contrast, fathers' perceptions of insufficient family time are driven solely by their working hours rather than by their involvement in focused care or total childcare time. This suggests that fathers may experience less pressure to be constantly engaged in caregiving or may have different expectations of what constitutes sufficient family time. Additionally, unlike mothers, fathers may not multitask housework in the same way that mothers do during childcare; thus,

their perception of time spent with children may differ. Nevertheless, family time may not only involve individual time spent on childcare, but also include overall time spent with children, a partner and other relatives or shared time spent by both parents and children together.

In contrast to our expectations, the perception of lacking personal time was associated only with working hours and not with time spent on childcare. Mothers are more likely to report feelings that they do not have enough time for themselves compared to fathers, even when the time devoted to paid work and childcare is controlled. This disparity can be attributed to the unequal distribution of housework, which is still predominantly done by women (Hamplová et al., 2019; Klímová Chaloupková, 2018). Housework might add to the overall burden and reduce the time available for personal activities, thereby contributing to mothers' perceptions of a lack of personal time. In addition, the extent to which parents share childcare responsibilities might affect the amount of personal time they have.

The findings confirm that family structure and socioeconomic status influence perceived time pressure. Parents with two or more children are more likely to report time stress and lack of personal time and sleep compared to parents with only one child, even when the time devoted to childcare is controlled. Regarding the status of the partnership, differences were observed only in time stress, with coupled parents less likely to feel stressed about time than solo parents. Higher-educated parents reported a greater lack of personal time but were less likely to report feeling a lack of time for family than those with low education. In contrast, parents with a secondary education expressed the highest feeling of time stress. Higher-educated individuals are more likely to work in jobs with flexible work conditions, which might help them balance work and family responsibilities. Furthermore, these disparities may reflect a higher endorsement of intensive parenting norms among parents with higher education, who might prioritise family time over personal time. However, a contrasting explanation is that more educated parents place more emphasis on the need for personal time.

The present findings provide a nuanced understanding of how time involvement in childcare impacts parental perceptions of time pressures and highlight the differing experiences of mothers and fathers. In line with prior literature, our findings confirm that it is important to not only comprehend total childcare time but also to distinguish between the different types of activities with children (Kutrovátz & Nikolett, 2022; Milkie et al., 2015). More research is needed to fully understand the intersection between behaviour and attitudes, which can be linked in a complex manner. Unfortunately, the data used did not include direct questions on attitudes towards intensive parenting norms. Moreover, the data used were single daytime use data and thus did not allow us to examine weekly patterns in childcare participation. Future research could focus not only on childcare activities but also on the cognitive and emotional labour associated with childrearing and how these relate to the parental experience of time pressure. Furthermore, further research should focus on using couple data on the associ-

ation between feelings of time stress and partner participation in paid work and childcare. Despite these limitations, our study provides valuable insights into the dynamics of parental involvement in childcare and its impact on perceived time stress.

Funding

This work was supported by the Czech Science Foundation under Grant 21-18014S. The author declare that they have no conflicts of interest.

JANA KLÍMOVÁ CHALOUPKOVÁ is a senior researcher at the Institute of Sociology, Czech Academy of Sciences. Her research focuses in changes in family behaviour, attitudes toward family, parenting and a life-course perspective. She has published in *Journal of Family Research*, *Demographic Research*, *Advances in Life Course Research*, *Journal of Family Issues* and other impacted sociology journals.

ORCID: 0000-0003-4703-514X

References

- Ashton-James, C. E., Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2013). Parents reap what they sow: Child-centrism and parental well-being. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 635–642. <https://doi.org/10.1177/1948550613479804>
- Begall, K., Grunow, D., & Buchler, S. (2023). Multidimensional gender ideologies across Europe: Evidence from 36 countries. *Gender and Society*, 37(2), 177–207. <https://doi.org/10.1177/08912432231155914>
- Berghammer, C., & Milkie, M. A. (2021). Felt deficits in time with children: Individual and contextual factors across 27 European countries. *British Journal of Sociology*, 72(5), 1168–1199. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12899>
- Ciciolla, L., & Luthar, S. S. (2019). Invisible Household labor and ramifications for adjustment: Mothers as captains of households. *Sex Roles*, 81(7–8), 467–486. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-1001-x>
- Craig, L., & Brown, J. E. (2017). Feeling rushed: Gendered time quality, work hours, nonstandard work schedules, and spousal crossover. *Journal of Marriage and Family*, 79(1), 225–242. <https://doi.org/10.1111/jomf.12320>
- Craig, L., Brown, J. E., & Jun, J. (2020). Fatherhood, motherhood and time pressure in Australia, Korea, and Finland. *Social Politics*, 27(2), 312–336. <https://doi.org/10.1093/sp/jxz006>
- Craig, L., Powell, A., & Smyth, C. (2014). Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children 1992–2006. *British Journal of Sociology*, 65(3), 555–579. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12035>
- Dotti Sani, G. M., & Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family*, 78(4), 1083–1096. <https://doi.org/10.1111/jomf.12305>

- Ennis, L. (2014). *Intensive mothering: The cultural contradictions of modern motherhood*. Demeter Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1rrd8rb>
- Gauthier, A. H., Bryson, C., Fadel, L., Haux, T., & Mynarska, M. (2021). Exploring the concept of intensive parenting in a three-country study. *Demographic Research*, 44(Article 13), 333–348. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2021.44.13>
- Grunow, D., Begall, K., & Buchler, S. (2018). Gender ideologies in Europe: A multidimensional framework. *Journal of Marriage and Family*, 80(1), 42–60. <https://doi.org/10.1111/jomf.12453>
- Gunderson, J., & Barrett, A. E. (2017). Emotional cost of emotional support? The association between intensive mothering and psychological well-being in midlife. *Journal of Family Issues*, 38(7), 992–1009. <https://doi.org/10.1177/0192513X15579502>
- Hamplová, D., Klímová Chaloupková, J., & Topinková, R. (2019). More money, less housework? Relative resources and housework in the Czech Republic. *Journal of Family Issues*, 40(18), 2823–2848. <https://doi.org/10.1177/0192513X19864988>
- Hašková, H., & Dudová, R. (2017). Institutions and discourses on childcare for children under the age of three in a comparative French-Czech perspective. *Sociological Research Online*, 22(3), 120–142. <https://doi.org/10.1177/1360780417725940>
- Hašková, H., Dudová, R., Formánková, L., Maříková, H., Oates-Indruchová, L., Švarcová, M., & Vohlídalová, M. (2022). Gender and changes in the division of labour in households with children during the Covid-19 pandemic. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 58(4), 427–455. <https://doi.org/10.13060/csr.2022.025>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Ishizuka, P. (2019). Social class, gender, and contemporary parenting standards in the United States: Evidence from a national survey experiment. *Social Forces*, 98(1), 31–58. <https://doi.org/10.1093/sf/soy107>
- Kalil, A., Ryan, R., & Corey, M. (2012). Diverging destinies: Maternal education and the developmental gradient in time with children. *Demography*, 49(4), 1361–1383. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0129-5>
- Kleiner, S. (2014). Subjective time pressure: General or domain specific? *Social Science Research*, 47(September 2014), 108–120. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.03.013>
- Klímová Chaloupková, J. (2018). Rozdělení domácí práce a hodnocení jeho spravedlnosti v České republice: existují rozdíly mezi manželskými a nesezdanými páry? [The Division of Housework in Czech Married and Cohabiting Couples: Does the Type of Union Have an Effect and What's Considered Fair?]. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 54(4), 593–624. <https://doi.org/https://doi.org/10.13060/00380288.2018.54.4.415>
- Klímová Chaloupková, J., & Pospíšilová, K. (2024). Research note: Gender and educational differences in childcare time. Evidence from the Czech Republic. *Journal of Family Research*, 36, 126–137. <https://doi.org/10.20377/jfr-1020>
- Kornrich, S., & Furstenberg, F. (2013). Investing in children: Changes in parental spending on children, 1972–2007. *Demography*, 50(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0146-4>
- Kudrnáčová, M. (2020a). *Czech household panel survey. Data documentation. Waves 1 (2015) to 4 (2018)* (Issue October). Institute of Sociology, Czech Academy of Sciences. <http://dspace.soc.cas.cz:8080/xmlui/handle/123456789/4868>
- Kudrnáčová, M. (2020b). *Czech household panel survey. Time-use diary documentation. Waves 1 (2015) to 4 (2018)*. <http://dspace.soc.cas.cz:8080/xmlui/handle/123456789/4907>
- Kudrnáčová, M., & Hamplová, D. (2022). Social jetlag in the context of work and family. *Sociologia - Slovak Sociological Review*, 54(4), 295–324. <https://doi.org/10.31577/sociologia.2022.54.4.11>

- Kudrnáčová, M., & Kudrnáč, A. (2023). Better sleep, better life? Testing the role of sleep on quality of life. *Plos One*, 18(3), e0282085. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282085>
- Kutrovátz, K., & Nikolett, G. (2022). Quality time as focused time? The role of focused parental time on the wellbeing of adolescents. *Journal of Family Issues*, 44(11), 1–25. <https://doi.org/10.1177/0192513X221113857>
- Lankes, J. (2022). Negotiating ‘impossible’ ideals: Latent classes of intensive mothering in the United States. *Gender and Society*, 36(5), 677–703. <https://doi.org/10.1177/08912432221114873>
- Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H., Miles-McLean, H., & Erchull, M. J. (2013). Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 621–636. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9616-y>
- Lyons, P., Hamplová, D., Lux, M., Smith, M., Kreidl, M., Sunega, P., Linek, L., Röschová, M., Kudrnáč, A., Hrubá, L., Klímová Chaloupková, J., Mysíková, M., Katrňák, T., Hubatková, B., Chromková Manea, B., Fučík, P. a Krejčí, J. (2015a). *Czech Household Panel Survey, wave 1 (2015) – main file (V2 ed.)* [Data set]. CSDA. <https://doi.org/10.14473/CSDA/L1I13>
- Lyons, P., Hamplová, D., Röschová, M., Kudrnáč, A. a Hrubá, L. (2015b). *Czech Household Panel Survey, wave 1 (2015) – time-use diaries (adults) (V2 ed.)* [Data set]. CSDA. <https://doi.org/10.14473/CSDA/XRWUVE>
- Marková Volejníčková, R. (2018). Exploring new types of intensive motherhood in the Czech Republic. *Human Affairs*, 28(2), 171–186. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0014>
- Milkie, M. A., Mattingly, M. J., Nomaguchi, K. M., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). The time squeeze: Parental statuses and feelings about time with children. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 739–761. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00050.x>
- Milkie, M. A., Nomaguchi, K. M., & Denny, K. E. (2015). Does the amount of time mothers spend with children or adolescents matter? *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 355–372. <https://doi.org/10.1111/jomf.12170>
- Milkie, M. A., Nomaguchi, K., & Schieman, S. (2019). Time deficits with children: The link to parents’ mental and physical health. *Society and Mental Health*, 9(3), 277–295. <https://doi.org/10.1177/2156869318767488>
- Milkie, M. A., Wray, D., & Boeckmann, I. (2021). Gendered pressures: Divergent experiences linked to housework time among partnered men and women. *Journal of Comparative Family Studies*, 52(2), 147–179. <https://doi.org/10.3138/JCFS-52-2-002>
- Monna, B., & Gauthier, A. H. (2008). A review of the literature on the social and economic determinants of parental time. *Journal of Family and Economic Issues*, 29(4), 634–653. <https://doi.org/10.1007/s10834-008-9121-z>
- Musick, K., Meier, A., & Flood, S. (2016). How parents fare: Mothers’ and fathers’ subjective well-being in time with children. *American Sociological Review*, 81(5), 1069–1095. <https://doi.org/10.1177/00031224166663917>
- Negraia, D. V., Augustine, J. M., & Prickett, K. C. (2018). Gender disparities in parenting time across activities, child ages, and educational groups. *Journal of Family Issues*, 39(11), 3006–3028. <https://doi.org/10.1177/0192513X18770232>
- Nelson, S. K., Kushlev, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological Bulletin*, 140(3), 846–895. <https://doi.org/10.1037/a0035444>
- Nešporová, O. (2019a). Hazy transition to fatherhood: The experiences of Czech fathers. *Journal of Family Issues*, 40(2), 143–166. <https://doi.org/10.1177/0192513X18806028>

- Nešporová, O. (2019b). Obavy a těžkosti rané fáze rodičovství: Zjištění longitudinálního výzkumu prvorodičů [Fears and Difficulties in the Early Stage of Parenthood: Findings from a Longitudinal Study of First-Time Parents]. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 55(1), 3–30.
<https://doi.org/https://doi.org/10.13060/00380288.2019.55.1.446>
- Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198–223.
<https://doi.org/10.1111/jomf.12646>
- Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2023). Trends in the parenthood gap in health and well-being among U.S. women from 1996 to 2018. *Socius*, 9.
<https://doi.org/10.1177/23780231221145067>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2024). *OECD Family database*.
<https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-family-database.html>
- Reich-Stiebert, N., Froehlich, L., & Voltmer, J. B. (2023). Gendered mental labor: A systematic literature review on the cognitive dimension of unpaid work within the household and childcare. *Sex Roles*, 88(11–12), 475–494.
<https://doi.org/10.1007/s11199-023-01362-0>
- Rizzo, K. M., Schiffrin, H. H., & Liss, M. (2013). Insight into the parenthood paradox: Mental health outcomes of intensive mothering. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 614–620. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9615-z>
- Roxburgh, S. (2006). 'I wish we had more time to spend together...' The distribution and predictors of perceived family time pressures among married men and women in the paid labor force. *Journal of Family Issues*, 27(4), 529–553.
<https://doi.org/10.1177/0192513X05284008>
- Schiffrin, H. H., Godfrey, H., Liss, M., & Erchull, M. J. (2015). Intensive parenting: Does it have the desired impact on child outcomes? *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2322–2331. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0035-0>
- Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, 46(1), 25–40. <https://doi.org/10.1177/0038038511416169>
- Šťastná, A. (2023). Rodičovství a péče o děti v době pandemie Covid-19 v období 2020 a 2021 v Česku [Parenting and caring for children during the Covid-19 pandemic in Czechia in 2020 and 2021]. *Demografie [Demography]*, 65(1), 3–22.
<https://doi.org/10.54694/DEM.0314>
- Turková, I. (2019). Marginalizace přídavku na dítě v ČR v letech 2005–2017 [The marginalization of child benefits in the CR from 2005–2017]. *Fórum sociální politiky [Forum of Social Policy]*, 4, 2–12. <https://www.rilsa.cz/clanek/marginalizace-pridavku-na-dite-v-cr-v-letech-2005%E2%88%922017/>
- Walper, S., & Kreyenfeld, M. (2022). The intensification of parenting in Germany: The role of socioeconomic background and family form. *Social Sciences*, 11(134), 1–18.
<https://doi.org/10.3390/socsci11030134>
- Weinshenker, M., & Kim, S.-K. (2022). Concerted cultivation and parental satisfaction: A profile analysis via principal component analysis. *Journal of Family Studies*, 29(3), 1249–1269. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2040574>
- Wray, D., Ingenfeld, J., Milkie, M. A., & Boeckmann, I. (2021). Beyond childcare: Changes in the amount and types of parent-child time over three decades. *Canadian Review of Sociology*, 58(3), 327–351. <https://doi.org/10.1111/cars.12356>
- Yerkes, M. A., Hopman, M., Stok, F. M., & De Wit, J. (2019). In the best interests of children? The paradox of intensive parenting and children's health. *Critical Public Health*, 31(3), 349–360. <https://doi.org/10.1080/09581596.2019.1690632>

Appendix

Table A1. Estimates from models for feeling time stress

	M1a	M1b	M2a	M2b
Women	-0.142 (0.146)	-0.154 (0.355)	-0.088 (0.144)	0.211 (0.353)
Total time spent on childcare	0.000 (0.000)	-0.001** (0.000)		
Working hours	0.013*** (0.004)	0.019*** (0.007)	0.011*** (0.004)	0.020*** (0.007)
Child aged 4–6	0.077 (0.169)	0.098 (0.174)	0.034 (0.170)	0.057 (0.174)
Child aged 7–12	-0.035 (0.175)	-0.033 (0.181)	-0.115 (0.176)	-0.085 (0.181)
Two children	0.356*** (0.130)	0.374*** (0.132)	0.362*** (0.130)	0.377*** (0.133)
Three or more children	0.180 (0.201)	0.181 (0.205)	0.186 (0.202)	0.180 (0.205)
Secondary education	0.273* (0.144)	0.259* (0.146)	0.267* (0.144)	0.249* (0.146)
Higher education	0.153 (0.155)	0.146 (0.158)	0.166 (0.156)	0.156 (0.158)
With partner	-0.346* (0.205)	-0.375* (0.209)	-0.357* (0.207)	-0.371* (0.209)
Age	0.007 (0.011)	0.007 (0.011)	0.007 (0.011)	0.007 (0.011)
Weekends, holiday	-0.158 (0.124)	-0.103 (0.128)	-0.146 (0.125)	-0.105 (0.127)
Child allowance	0.122 (0.161)	0.108 (0.164)	0.115 (0.161)	0.104 (0.164)
Women #total childcare time		0.001*** (0.001)		
Women # work hours		-0.007 (0.008)		-0.011 (0.008)
Interactive care			0.000 (0.000)	-0.001 (0.001)
Focused care			-0.001 (0.001)	-0.000 (0.001)
Women # interactive care				0.002** (0.001)
Woman # focused care				-0.001 (0.001)
Constant	-0.807* (0.468)	-0.874 (0.535)	-0.631 (0.471)	-0.914* (0.538)
AIC	2,028.461	2,023.398	2,029.672	2,028.893
BIC	2,107.937	2,113.471	2,114.447	2,129.563
LR chi ²		9.06		6.78
		p = 0.0108		p = 0.0793

Source: CHPS (2015).

Notes: $N = 1,478$. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Standard errors are given in parentheses. Reference categories: men, children aged 0–3 years, one child, low education, single parent, weekday time-use diary and not receiving child allowances.

Table A2. Estimates from models for feeling a lack of time for family

	M3a	M3b	M4a	M4b
Women	-0.204 (0.169)	-1.039*** (0.397)	-0.200 (0.168)	-0.674* (0.401)
Total time spent on childcare	-0.000 (0.000)	-0.000 (0.001)		
Working hours	0.034*** (0.005)	0.017** (0.008)	0.033*** (0.005)	0.018** (0.008)
Child aged 4–6 years	0.287 (0.197)	0.220 (0.200)	0.265 (0.200)	0.200 (0.205)
Child aged 7–12 years	0.157 (0.203)	0.057 (0.208)	0.103 (0.206)	0.026 (0.213)
Two children	-0.007 (0.146)	-0.012 (0.147)	0.006 (0.148)	-0.009 (0.151)
Three or more children	0.271 (0.233)	0.267 (0.236)	0.292 (0.236)	0.281 (0.241)
Secondary	-0.330** (0.168)	-0.314* (0.169)	-0.332** (0.169)	-0.313* (0.172)
High education	-0.555*** (0.181)	-0.555*** (0.182)	-0.532*** (0.183)	-0.537*** (0.186)
With partner	-0.045 (0.230)	-0.038 (0.233)	-0.091 (0.234)	-0.080 (0.239)
Age	-0.009 (0.012)	-0.008 (0.012)	-0.008 (0.012)	-0.009 (0.013)
Weekend, holiday	-0.205 (0.140)	-0.238* (0.143)	-0.213 (0.142)	-0.268* (0.146)
Child allowance	0.216 (0.185)	0.217 (0.187)	0.202 (0.188)	0.207 (0.191)
Women # total childcare time		0.000 (0.001)		
Women # work hours		0.024** (0.009)		0.020** (0.009)
Interactive care time			-0.000 (0.000)	0.000 (0.001)
Focused care			-0.001** (0.001)	0.001 (0.001)
Women # interactive care				-0.000 (0.001)
Women # focused care				-0.003* (0.002)
Constant	0.597 (0.533)	1.283** (0.610)	0.726 (0.544)	1.218* (0.625)
AIC	1,744.874	1,741.999	1,742.212	1,736.887
BIC	1,824.351	1,832.072	1,826.987	1,837.557
LR chi ²		6.88		11.33
		p = 0.0321		p = 0.0101

Source: CHPS (2015).

Notes: $N = 1,478$. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Standard errors are given in parentheses. Reference categories: men, children aged 0–3 years, one child, low education, single parent, weekday time-use diary and not receiving child allowances.

Table A3. Estimates from models for feeling a lack of personal time

	M5a	M5b	M6a	M6b
Women	1.017*** (0.174)	1.392*** (0.380)	1.013*** (0.171)	1.381*** (0.377)
Total time spent on childcare	0.000 (0.000)	0.000 (0.000)		
Working hours	0.008** (0.004)	0.014** (0.007)	0.009** (0.004)	0.014** (0.007)
Child aged 4–6 years	0.109 (0.193)	0.133 (0.195)	0.124 (0.193)	0.150 (0.195)
Child aged 7–12 years	-0.175 (0.196)	-0.133 (0.199)	-0.147 (0.196)	-0.103 (0.200)
Two children	0.365** (0.145)	0.365** (0.146)	0.361** (0.145)	0.360** (0.146)
Three or more children	0.430* (0.231)	0.435* (0.232)	0.421* (0.231)	0.430* (0.232)
Secondary education	0.269* (0.158)	0.269* (0.159)	0.271* (0.158)	0.275* (0.159)
Higher education	0.695*** (0.179)	0.700*** (0.180)	0.683*** (0.179)	0.691*** (0.180)
With partner	0.221 (0.228)	0.220 (0.228)	0.239 (0.228)	0.232 (0.228)
Age	0.019 (0.012)	0.019 (0.012)	0.018 (0.012)	0.018 (0.012)
Weekends, holidays	-0.149 (0.139)	-0.148 (0.141)	-0.143 (0.139)	-0.146 (0.140)
Child allowance	0.069 (0.179)	0.069 (0.179)	0.073 (0.179)	0.072 (0.179)
Women #total childcare time		-0.000 (0.001)		
Women # working hours		-0.009 (0.008)		-0.008 (0.008)
Interactive care			-0.000 (0.000)	0.000 (0.001)
Focused time			0.001 (0.001)	0.001 (0.001)
Women # interactive care				-0.001 (0.001)
Women # focused care				-0.000 (0.001)
Constant	-1.535*** (0.524)	-1.810*** (0.583)	-1.587*** (0.527)	-1.849*** (0.584)
AIC	1,860.055	1,862.766	1,860.395	1,864.898
BIC	1,939.531	1,952.840	1,945.170	1,965.568
LR chi ²		1.29		1.50
		p = 0.5251		p = 0.6829

Source: CHPS (2015).

Notes: $N = 1,478$. Standard errors are given in parentheses. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Reference categories: men, children aged 0–3 years, one child, low education, single parent, weekday time-use diary and not receiving child allowances.

Table A4. Estimates from models for feeling a lack of sleep

	M7a	M7b	M8a	M8b
Women	-0.064 (0.174)	0.450 (0.415)	-0.005 (0.170)	0.527 (0.413)
Total time spent on childcare	0.001** (0.000)	0.000 (0.001)		
Working hours	-0.002 (0.004)	0.008 (0.008)		
Child aged 4–6 years	-0.414* (0.215)	-0.365* (0.216)	-0.433** (0.214)	-0.380* (0.215)
Child aged 7–12 years	-0.491** (0.222)	-0.428* (0.225)	-0.521** (0.222)	-0.450** (0.225)
Two children	0.250 (0.164)	0.255 (0.164)	0.240 (0.163)	0.250 (0.163)
Three or more children	0.526** (0.254)	0.532** (0.254)	0.504** (0.252)	0.512** (0.252)
Secondary education	0.221 (0.177)	0.212 (0.177)	0.213 (0.176)	0.202 (0.176)
Higher education	0.155 (0.192)	0.156 (0.192)	0.141 (0.191)	0.142 (0.191)
With partner	-0.383 (0.251)	-0.397 (0.251)	-0.349 (0.250)	-0.365 (0.249)
Age	0.016 (0.013)	0.016 (0.013)	0.016 (0.013)	0.015 (0.013)
Weekends, holidays	-0.303* (0.155)	-0.272* (0.156)	-0.276* (0.153)	-0.244 (0.154)
Child allowance	-0.389* (0.206)	-0.398* (0.206)	-0.373* (0.205)	-0.385* (0.205)
Women # total childcare		0.000 (0.001)		
Women # hours2		-0.015* (0.009)		
Interactive care			0.000 (0.000)	-0.000 (0.001)
Focused care time			0.001 (0.001)	0.000 (0.001)
Work hours			-0.003 (0.004)	0.008 (0.008)
Women #interactive care				0.000 (0.001)
Women # focused care				0.000 (0.001)
Women # work hours				-0.017* (0.009)
Constant	-1.027* (0.578)	-1.437** (0.644)	-0.949* (0.576)	-1.397** (0.643)
AIC	1,892.105	1,892.849	1,897.255	1,899.189
BIC	1,971.582	1,982.922	1,982.030	1,999.859
LR chi ²	3.26			4.07
	p = 0.1963			p = 0.2544

Source: CHPS (2015).

Notes: N = 1,478. Standard errors are given in parentheses. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$. Reference categories: men, children aged 0–3 years, one child, low education, single parent, weekday time-use diary and no child allowances.

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

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

Pedagogická fakulta UK, Praha

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

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

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

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

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

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

Úvod

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

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

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

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

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

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

Použité metody

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Two-step cluster, kritérium BIC.

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

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

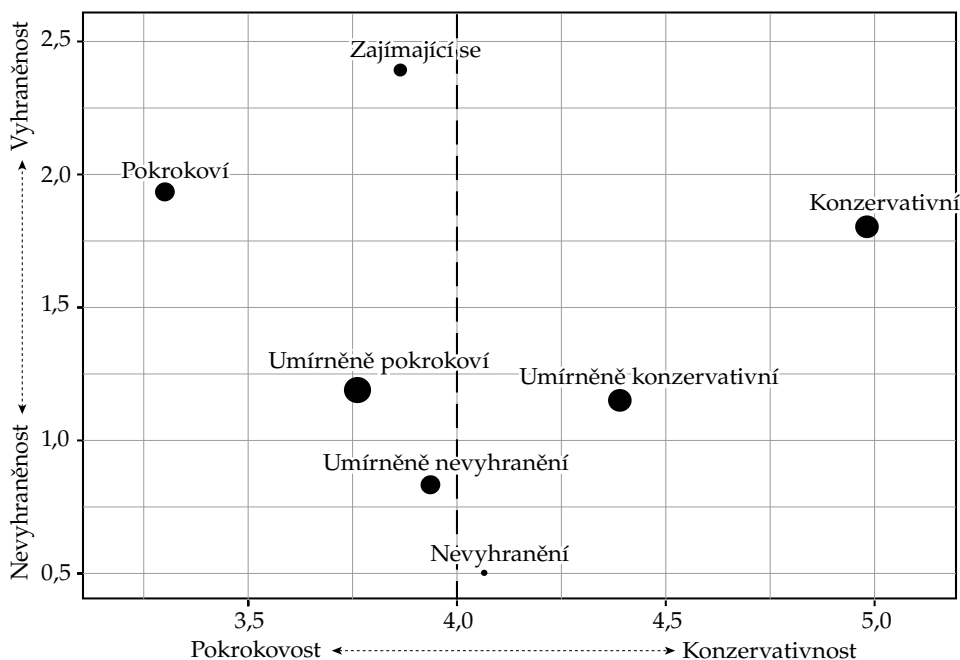
Zdroj: výzkum CLoSE, 2014, průměr odpovědí na škále 1 = velmi důležité – 4 = nedůležité, výpočet autorky

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

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

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

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



Zdroj: Pilnáček et al., 2022

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

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

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

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

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

Shrnutí kvantitativních zjištění

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

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

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

Preference rodičů pohledem kvalitativních dat⁶

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

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

Příliš obecně definovaná kritéria

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

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

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

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

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

Deklarované vs. hluboké preference

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nepochopené a přehlížené položky

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

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

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

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

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

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

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

Kritéria přímo nesouvisející s výukou

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskuse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Limity předložené studie

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

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

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

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

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

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

Závěr

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

Podpora

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

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

ORCID: 0009-0009-3666-1779

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

ORCID: 0000-0002-1057-8864

Literatura

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

- Kařparov, I. (2017). Domácí vzdelvn jako vyraz kulturního kreativismu. *Sociologick časopis / Czech Sociological Review*, 53(1), 79–100. <https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.1.303>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Machovcov, K., Belřnov, A., Kosteleck, Y. a McCabe, M. (2020). Rodičovsk vnmn detskch ptřeb a rozhodnut vzdelvat doma. *Studia paedagogica*, 25(1), 33. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-2>
- Marten, C. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. [Proč jste si vybrali prv tuto řkolu? Obsahov analytické studie dvod rodič pro volbu dan řkoly v rmci vzdelvacho programu]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 69–90.
- Meyer, P. a Kučerov, S. R. (2018). Do pupils attend the nearest elementary school to their homes? Factors in school choice in the urban environment of Liberec, Czechia. *AUC GEOGRAPHICA*, 53(1), 70–82. <https://doi.org/10.14712/23361980.2018.7>
- Noman, M. a Kaur, A. (2015). Parents' perception of dimensions of quality K-12 schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Management in Education*, 9(4), 396–407. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2015.072094>
- Pilncek, M., Tabery, P. a Spurn, M. (2022, 16. prosinec). *Segmentace rodič*. Sociologick stav AV ČR, Praha.
- Posey-Maddox, L., McDonough Kimelberg, S. a Cucchiara, M. (2016). Seeking a 'critical mass': middle-class parents' collective engagement in city public schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 905–927. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.986564>
- Rty, H., Jaukka, P. a Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7, 463–479. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-5764-2>
- Reay, D. a Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': Children and inner city schooling. *Sociology*, 37(1), 121–142. <https://doi.org/10.1177/0038038503037001389>
- Saifer, A. a Gaztambide-Fernández, F. (2017). Choosing the arts: The moral regulation of parents in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1190–1202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1268949>
- Saporito, S. (2003). Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social Problems*, 50(2), 181–203. <https://doi.org/10.1525/sp.2003.50.2.181>
- Schneider, M. a Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
- Simonov, J. (2015a). Postoje rodičů k volbě základní řkoly. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Simonov, J. (2015b). *Volba řkoly v primárním vzdelvn jako dležit mechanismus ovlivnjc spravedliv pstup ke vzdelvn* [Disertační práce]. Univerzita Karlova. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/65474>
- Simonov, J. (2017). Charakteristiky dobr základní řkoly z pohledu rodičů. *Pedagogick orientace*, 27(1), 136–159. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136>
- Smith Slámová, R. (2021). nik ze spádových řkol: Obavy rodičů z „břn řkoly“ p nástupu dítěte do 1. trdy. *Pedagogika*, 71(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.980>
- Smith Slámová, R. (2022). Nesouznme s „břnou řkolou“: Rodičovsk volba základní řkoly v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitu. *Studia paedagogica*, 27(3), 161–193. <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-6>

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

Přílohy

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

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

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

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

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

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

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

Zdroj: Pilnáček et al. (2022)

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

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

Zdroj: Pilnáček et al. (2022)



Proměny účasti v dalším vzdělávání dospělých v České republice: Kdo se jej účastní a s jakými šancemi?

JAN KALENDA[✉], ILONA KOČVAROVÁ[®],
JITKA VACULÍKOVÁ[®], TOMÁŠ KARGER[®]

Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Changing Participation in Adult Education and Training in the Czech Republic: Who Participates and Who Is Likely to Participate in AET?

Abstract: Participation in adult education and training (AET) is one of the primary strategies of the European Commission for developing human capital and retaining a competitive labour force. AET is also regarded as a means to tackle educational inequality as it can provide a second chance at gaining qualifications or job-related skills. This study uses data from three rounds of the Adult Education Survey (AES) involving a total of 25,405 respondents to investigate empirically the changes in the participation of adults (ages 25 to 64) in AET in the Czech Republic (CZE). Building on the study by Simonová and Hamplová (2016), this article aims to show how participation in AET, as measured by the AES, evolved in the CZE from 2011 to 2022, and which educational, age, and socioeconomic groups had the greatest likelihood of engaging in AET. The study tests two competing hypotheses regarding inequality in AET participation: (1) the persistence of key sources of inequality and (2) the partial democratisation thesis, i.e., the gradual reduction of some factors of inequality. To test these hypotheses, the two types of AET in which adults in the CZE are most involved were selected: non-formal education (NFE) and employer-supported job-related NFE. The results of the empirical analysis indicate that AET participation has stagnated over the past decade, with more than half of the population not regularly engaging in AET annually. Using multinomial logistic regression (MLR), the study demonstrates that, although significant inequalities based on educational attainment, economic activity, age, and socioeconomic status are still evident, these inequalities have been weakening since 2011. This trend has occurred through a two-phase democratisation of participation, which exhibited different characteristics in 2016 and 2022.

Keywords: educational inequality, adult education and training, education system, lifelong learning, knowledge society, job-related training

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2026, Vol. 62, No. 2: 143–167

Zveřejněno online: 4. listopadu 2024, <https://doi.org/10.13060/csr.2024.039>

✉ Jan Kalenda: kalenda@utb.cz

Úvod

Přechod ke znalostním společnostem si vyžaduje *průběžné doplňování dovedností* jak vzhledem k nárokům způsobeným technologickými inovacemi (Hall, 2022), tak s ohledem na zajišťování sociální soudržnosti a vytváření rovných příležitostí pro všechny (Hemerijck a Ronchi, 2022; Saar et al., 2023). Z tohoto důvodu je zapojování jedinců do dalšího vzdělávání dospělých (VZD) v průběhu celé jejich životní dráhy, i po skončení počátečního formálního vzdělávání, jedním z pilířů současné sociální politiky Evropské unie (EU) do roku 2030 (European Commission, 2017). Směrem k tomuto datu si EU vytkla ambiciózní cíl dosáhnout úrovně 60 % každoroční účasti ve VZD mezi pracujícími osobami ve věku 25 až 64 let. Právě toto masivní zapojení má evropským společnostem usnadnit nejen přechod k digitální a dlouhodobě udržitelné ekonomice (European Commission, 2020), ale i udržet stárnoucí populaci aktivní na trhu práce prostřednictvím průběžného doplňování dovedností a rekvalifikací (European Commission, 2019).

Přesto všechno je ale participace ve VZD v mnoha evropských zemích, počítaje mezi ně i Českou republiku (ČR), mnohem nižší, než jsou cíle Evropské komise. V případě ČR se v roce 2022 pohybovala na úrovni 45 % dospělých ve věku mezi 25 až 64 lety, kteří se v posledních 12 měsících zapojili alespoň jednou do nějaké organizované vzdělávací aktivity, což je přibližně stejná hladina, jakou ČR zaznamenala v roce 2016 (Eurostat, 2023; srovnej též Tabulku 1 níže). Pokud by ČR měla dosáhnout nejnovějšího benchmarku Evropské komise pro rok 2030, znamenalo by to, že by se počet každoročně zapojených osob do VZD musel zvýšit z přibližně 1,8 na 2,4 milionu účastníků ročně. Zároveň Evropská komise pracuje s požadavkem, aby 30 % participantů vzdělávání spadalo do kategorie jedinců s nízkým počátečním vzděláváním (European Commission, 2020).

Tento smělý záměr proto vede k opětovnému položení otázky, kterou si ve své studii před osmy lety kladly Natalie Simonová a Dana Hamplová (2016) – kdo se dalšího vzdělávání v ČR vlastně účastní? Celková úroveň participace může být totiž významně limitována sociálním složením jeho účastníků. Pokud se do něj převážně zapojují jen osoby s vyšší úrovní socioekonomického statusu nebo jen s vyšší úrovní dosaženého vzdělání, bude celková úroveň participace limitována. Další růst účasti tak může být možný jen za předpokladu zapojení osob ze sociálních skupin, které do něj byly doposud zapojeny jen málo či z něj byly dokonce vyloučeny. Otázka, kdo se účastní VZD, ale mimo zvyšování celkové úrovně participace, také úzce souvisí s problematikou rovných šancí ve vzdělávání (Bukodi, 2017; Kosyakova a Bills, 2021) – nakoľik mají lidé z různých sociálních skupin stejné šance využívat možných výhod dalšího vzdělávání právě k doplňování a rozvoji svých znalostí a dovedností (Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021; Järvinen a Silvennoinen, 2023), a tak lépe čelit technologickým a dalším strukturálním změnám na trhu práce.

Zatímco tématu vzdělanostních nerovností je v případě počátečního formálního vzdělávání na základních, středních a vysokých školách věnována v tuzemské sociologii systematická pozornost (např. Matěju a Smith, 2009, 2015; Simonová, 2012; Smith a Sokolová, 2022; Straková, 2007), problematika rovných

šancí ve VZD je sledována o poznání méně (Simonová a Hamplová, 2016; Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008). Přitom je zkoumání nerovností v dalším vzdělávání dospělých důležité, neboť je také často označováno jako vzdělávání *druhé šance* (Bukodi, 2017; Bukodi et al., 2019; Desjardins, 2017). Jedinci, kteří z nejrůznějších důvodů nemohli získat odpovídající kvalifikaci v úvodní fázi své vzdělávací dráhy nebo neměli dostatečnou příležitost rozvinout určité dovednosti, si je mohou díky VZD později doplnit, a tak mírnit nerovnosti z počáteční fáze vzdělávací dráhy (Kosyakova a Bills, 2021).

Období od roku 2016, kdy byla publikována zmíněná studie Simonové a Hamplové, bylo turbulentní. Zahrnuje mimo jiné periodu pandemie covidu-19, během které byly v důsledku různých opatření vzdělávací aktivity buď úplně rušeny, nebo byly realizovány online. Různé zdroje se shodují, že v důsledku této kolektivní zkušenosti došlo k akceleraci digitalizace vzdělávání (Herteis a Billett, 2023; Stanistreet et al., 2020). Podle aktuálních dat je současná míra digitalizace vzdělávání dospělých vysoká, i když se liší v závislosti na zemi a typu vzdělání (Karger et al., 2024). A je to právě digitalizace, která může výrazněji ovlivnit faktory účasti ve VZD, ať už směrem k demokratizaci účasti (Eynon a Helsper, 2011), nebo naopak posílením existujících nerovností či zavedením nových (Eynon a Malmberg, 2021; Stanistreet et al., 2021). Nejnovější data z mezinárodního šetření Adult Education Survey (AES) 2022 v kombinaci s daty z předcházejících dvou vln tohoto šetření (AES 2011 a 2016) tak představují jedinečnou příležitost získat aktuální odpověď na otázku – kdo se v ČR účastní dalšího vzdělávání a s jakými šancemi?

Cíle studie

Hlavním cílem zde předložené studie je zjistit, jakým způsobem se proměnily šance aktérů s různou úrovní věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovního a socioekonomického statusu účastnit se VZD v ČR mezi lety 2011 až 2022. Tento cíl je sledován prostřednictvím dvou dílčích cílů (DC1 až DC2), které mapují nerovnosti v přístupu ke dvěma typům dalšího vzdělávání dospělých, které jsou v ČR v posledních dvou dekadách dominantní:

- 1) *Neformálnímu vzdělávání dospělých (NVD)*, které představuje veškeré záměrné organizované vzdělávání dospělých v podobě školení, kurzů, workshopů, vedenému vzdělávání na pracovišti a individuálních lekcí jak v rámci jejich pracovní doby, tak i ve volném čase, a jedná se o nečastější formu dalšího vzdělávání dospělých (Boeren, 2016; *Classification of Learning Activities*, 2016);
- 2) *Pracovně orientovanému NVD finančně podporovanému zaměstnavateli*, z něhož se ve znalostních společnostech 21. století stává jeden z hlavních způsobů organizovaného doplňování a rozvíjení dovedností (Desjardins, 2017; Lim a dos Santos, 2024) a formy investic podniků do lidského kapitálu (Becker, 1975).

Dílčí cíle studie jsou tedy následující:

DC₁: Ukázat, jak se proměnily šance aktérů účastnit se NVD mezi lety 2011 až 2022.

DC₂: Ukázat, jak se proměnily šance aktérů účastnit se pracovně orientovaného NVD finančně podporovaného zaměstnavateli mezi lety 2011 až 2022.

Z takto koncipované analýzy zcela záměrně vyřazujeme účast ve formálním vzdělávání dospělých (FVD), které představuje „státem posvěcené“ (Bourdieu, 1998) vzdělávací aktivity, odehrávající se převážně v institucích sekundárního a terciárního vzdělávání v podobě vzdělávacích programů, které jsou zakončeny certifikátem/diplomem osvědčujícím o dosažení určitého kvalifikačního stupně (ISCED). Jelikož je účast v tomto typu VZD v ČR dlouhodobě velmi nízká, a to i v mezinárodním srovnání (Desjardins, 2017), a v roce 2022 dosáhla dokonce jen 1,5 % dospělé populace (viz Tabulka 1 níže), nevěnujeme tomuto typu detailní pozornost.

V následující části textu nejprve načrtneme teoretická východiska naší empirické analýzy. S ohledem na to představíme dvě hlavní hypotézy, které jsou spojeny s dílčími cíli uvedenými výše, a vyložíme teoretický rámec použitý k měření šancí aktérů na zapojení do obou sledovaných typů NVD, včetně faktorů spojených s těmito šancemi. Poté představíme metodologii sekundární analýzy dat ze šetření AES 2011, 2016 a 2022. Další část studie se pak zaměřuje na prezentaci výsledků. Nakonec následuje jejich diskuse, ve které rovněž nastíníme hlavní omezení naší analýzy a možné směry dalšího výzkumu.

Teoretická východiska

Dosavadní výzkum (např. Blossfeld et al., 2014, 2020; Bukodi et al., 2019; dos Santos et al., 2024; Kosyakova a Bills, 2021; Kosyakova a Gerber, 2019; Lim a dos Santos, 2024) identifikoval dvě klíčové hypotézy týkající se nerovností v dalším vzdělávání dospělých – *přetrvávání nerovností a demokratizaci šancí*. Na jedné straně část autorů (Boeren, 2016; Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021; Kosyakova a Bills, 2021) zdůrazňuje, že v případě dalšího vzdělávání platí vcelku univerzální nerovnost na základě některých klíčových sociálně-demografických znaků, jako jsou např. věk, nejvyšší dosažené vzdělání či socioekonomický status. U faktorů získaných v úvodní fázi životní dráhy, jako je nejvyšší dosažené vzdělání, dochází k tzv. Matoušovu efektu. To znamená, že výhody z těchto faktorů se v dalších fázích životní dráhy navyšují (Bask a Bask, 2015; DiPrete a Eirich, 2006) a vedou ty vzdělané k tomu, aby se dále ještě více vzdělávali (dos Santos et al., 2024).

Na druhé straně je zde hypotéza *demokratizace šancí*, která naznačuje, že v průběhu času se šance některých sociálních skupin na účast ve VZD zvyšují, a to zejména v některých dílčích typech NVD. Vyrovnání šancí je přičítáno rozmanitým faktorům, jako je rozvoj politiky investování do lidského kapitálu napříč různými státy (Desjardins, 2017), nebo zaměřením na určité cílové sku-

piny, jako např. na mladé nebo nízkokvalifikované dospělé (Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021). Dalšími faktory jsou zvyšující se požadavky na doplňování dovedností ve všech profesních skupinách, včetně dělnických (Cronen et al., 2017; Ioannidou a Parma, 2022), a růst celkové úrovně dosaženého formálního vzdělání v populaci z úvodní fáze vzdělávací dráhy, což predisponuje jedince k častějšímu vzdělávání později (Saar et al., 2023; dos Santos et al., 2024).

Domníváme se, že koexistence těchto dvou hypotéz je mimo jiné dána poznávací strategií. Zatímco výzkumy vycházející ze synchronně orientovaných mezinárodních srovnávacích studií, jako jsou AES nebo Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), často reportují existenci významných nerovností (Desjardins, 2017; Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017), diachronně zaměřená šetření jsou schopna určit i vývojové trendy, například snižování nebo zvyšování šancí různých sociálních skupin na zapojení do dalšího VZD (Blossfeld et al., 2014, 2020).

Naším záměrem je za pomoci dat z AES 2011 až 2022 testovat obě hlavní hypotézy. Testování těchto dvou hlavních hypotéz se opírá o teoretický rámec inspirovaný prací Ellu Saar (Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017) a Richarda Desjardinse (2014). Podle těchto autorů je účast ve VZD silně ovlivněna čtyřmi klíčovými sociálními faktory, které ovlivňují poptávku a nabídku po dalším vzdělávání:¹

- 1) *Dosaženým věkem (postavením ve věkové struktuře)*: Osoby ve středním věku (35–54 let) jsou více motivované a pociťují méně bariér k účasti ve vzdělávání dospělých než starší dospělí (55+). Ve shodě s premisami teorie lidského kapitálu (Becker, 1975) vidí delší horizont využití nabytých dovedností v rámci svého profesního i mimoprofesního života a prostřednictvím toho i návratnosti zapojení do VZD. Tento faktor se pak významně projevuje i v profesním životě a v případě organizovaného učení nabízeného na pracovišti. Organizace totiž investují mnohem méně do starších zaměstnanců (nad 55 let) vzhledem k omezené návratnosti investic do lidského kapitálu (Albert et al., 2010; Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021).
- 2) *Nejvyšším dosaženým vzděláním (postavením ve vzdělávací struktuře)*: Jedinci s vyšší úrovní dosaženého vzdělání (ISCED 5–8) mají lepší předpoklady v podobě schopnosti řídit své učení, vyšší míru motivace a využitelnosti znalostí a do-

¹ Kromě těchto čtyř faktorů odborná literatura uvádí ještě další. Nicméně v jejich případě existuje o poznání menší konsensus ohledně jejich vlivu. Jedná se například o roli pohlaví, vliv ekonomického sektoru, v němž osoby pracují, či velikost zaměstnavatele. Tyto faktory se velmi často různí na základě institucionální struktury určité země: charakteristik trhu práce, aktivní politiky zaměstnanosti, dynamiky nabídky a poptávky po (vysoce) kvalifikované pracovní síle a také ve svém vlivu na různé typy VZD – zdali jde např. o FVD, NVD, anebo jen o pracovní zaměřené NVD finančně podporované zaměstnavateli (např. Blossfeld et al., 2014, 2020; Boeren, 2016; Dämmrich, et al., 2015; Virdia a Schindler, 2019). Z důvodu omezeného rozsahu studie se v navazujícím textu zaměřujeme jen na hlavní zdroje nerovností.

vedností na trhu práce než jedinci s nízkým dosaženým vzděláním (ISCED 0–2) či středním vzděláním bez maturity (Desjardins, 2017; Roosmaa a Saar, 2012; Rubenson, 2018). Zároveň s tím Wotschack (2020) argumentuje, že osoby s vyšší dosaženou úrovní vzdělání také častěji využívají příležitosti, které organizace nabízejí k dalšímu rozvoji a doplňování dovedností. Pokud jejich organizace nabízí podnikové vzdělávání, častěji jej využívají.

- 3) *Pracovním statutem (postavením na trhu práce)*: Pracovní status hraje podle řady studií klíčovou roli při ovlivňování účasti ve VZD. Zaměstnanci se stabilními pracovními pozicemi, zejména ti v plném pracovním poměru, mají lepší přístup k programům dalšího vzdělávání, které jsou často podporovány zaměstnavateli. Naopak ti, kteří pracují na částečný úvazek nebo jsou dočasně zaměstnaní, čelí větším překážkám v přístupu k těmto programům (Desjardins, 2017; Rubenson a Desjardins, 2009; Zoch, 2023).
- 4) *Socioekonomickým statutem (postavením v profesní struktuře)*: Tento faktor významně ovlivňuje zejména nabídku pracovních zaměřeného vzdělávání dospělých, které je finančně podporováno zaměstnavateli. Osoby s vyšší úrovní socioekonomického statusu (postavení v profesní struktuře) mají k dispozici více nabídek v rámci pracovního prostředí a díky tomu mají i vyšší šance se jej účastnit (Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017). Důvodem je, že zaměstnavatelé častěji investují do těch, kteří mají vyšší socioekonomický status, protože mají vyšší přidanou hodnotu pro výkonnost organizace a jsou obtížněji nahraditelní (Wilder, 2023). Na druhou stranu, zaměstnanci v nižších pracovních pozicích často čelí omezeným možnostem dalšího vzdělávání, protože jejich zaměstnavatelé nevidí přímou návratnost investic do jejich vzdělání (Rubenson a Desjardins, 2009).

Předcházející výzkum v ČR tyto faktory potvrdil. Výzkumy vycházející z národního šetření vzdělávání dospělých v roce 2005 (Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008) a z výsledků AES 2007 (Simonová a Hamplová, 2016) identifikovaly mezi českými dospělými zvláště vysoké nerovnosti v šancích na účast na základě nejvyššího dosaženého vzdělávání a dále pak významné nerovnosti na základě věku a vysokého socioekonomického statusu.

Metodologie

Výzkumný soubor

V této studii pracujeme s veřejně dostupnými daty z mezinárodního šetření AES, a to konkrétně z let 2011 (n = 7969, z toho 71 % aktivních na trhu práce), 2016 (n = 9531, z toho 76 % aktivních na trhu práce) a rovněž z nejnovější vlny za rok 2022 (n = 7905, z toho 81 % aktivních na trhu práce). Jedná se tedy o sekundární analýzu dat zahrnujících celkově 25 405 respondentů (z toho 76 % aktivních na trhu práce), která pro účely našeho výzkumu poskytl Český statistický úřad

(ČSÚ). Ve všech případech se jedná se o reprezentativní šetření české populace dospělých osob ve věku 18 až 69 let. Pro účely této studie jsme však pracovali pouze s respondenty s věkovým rozmezím 25 až 64 let, abychom byli schopni lépe zasadit naše výsledky do dosavadního kontextu mezinárodních výzkumných poznatků, které obvykle pracují se stejným věkovým rozpětím (srovnej např. Blossfeld et al., 2014, 2020; Roosmaa a Saar, 2012; Saar a Räis, 2017) a rovněž s cíli Evropské komise, která užívá stejné věkové vymezení (European Commission, 2020). Podrobné informace o jednotlivých vlnách šetření jsou dostupné na webových stránkách ČSÚ (2024). Základní sociodemografické údaje výzkumného souboru jsou pak součástí přílohy (Tabulka P1).

Proměnné

V rámci popisné analýzy věnujeme pozornost procentuální míře účasti v (1) NVD, (2) FVD a (3) pracovně zaměřeném NVD finančně podporovaném zaměstnavatelem. Při realizaci statistického modelování figurují v analýze dvě binomické proměnné v návaznosti na naše dílčí cíle, a to (a) účast v NVD (DC_1) a (b) v případě osob aktivních na trhu práce účast v převážně pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavatelem (DC_2). Původní znění položek použitých v dotazníku je uvedeno v příloze.

Do analýzy pak dále vstupují nezávislé proměnné na třech úrovních. Za prvé, jde o rok šetření diferencovaný podle třech realizovaných vln AES v letech 2011, 2016 a 2022, který figuruje ve všech analytických výstupech jako základní dělicí prvek. Za druhé, jde o sociodemografické charakteristiky týkající se všech respondentů, a to (a) tři kategorie věku, (b) pět kategorií nejvyššího dosaženého vzdělání a (c) osm kategorií určujících postavení na trhu práce. Za třetí, jde o charakteristiky týkající se pouze osob aktivních na trhu práce, a to devět kategorií socioekonomického statusu v podobě postavení v profesní struktuře (dle ISCO).

Pro účely statistického modelování jsou využity kategorie proměnných v redukované podobě, a to z důvodu dodržení obecně přijímaných parametrů kvality modelů (zde se zejména jedná o dodržení požadavku na reálné zastoupení všech existujících kombinací sledovaných kategorií a podkategorií proměnných v datovém souboru) a také z důvodu přehlednější interpretace výsledků v návaznosti na teoretická východiska. Redukce se týká dosaženého vzdělání, kde došlo ke sloučení kategorií „bez vzdělání“ a „základní“ do společné kategorie „základní nebo nižší“. Dále došlo ke sloučení kategorií „studující“, „důchodci“ a „neaktivní/znevýhodnění“ do společné kategorie „mimo trh práce“, přičemž dané sloučení je primárně vynuceno zaměřením naší studie na osoby ve věku 25 až 64 let, která přirozeně zahrnuje malé podíly studujících a osob v důchodu oproti populaci v širším věkovém spektru. Poslední redukce se týká kategorie socioekonomického statusu, kde jsme vytvořili dvě kategorie: (1) vysoce-kvalifikovaní pracovníci a středně-kvalifikovaní nemanuální pracovníci (ISCO 1–4); (2) ostatní (ISCO 5–9).

Analýza dat

Analýza dat pro účely této studie byla zahájena kontrolou datového materiálu zaměřenou na sjednocení sledovaných kategorií a podkategorií proměnných v jednotlivých vlnách šetření. Dále pak byla realizována kontrola chybějících hodnot, přičemž do studie byli zahrnuti pouze respondenti s kompletní sadou odpovědí na otázky, které se jich týkají. V rámci popisné analýzy jsme vytvořili přehledové tabulky účasti ve sledovaných typech VZD v jednotlivých vlnách šetření zahrnující četnosti a relativní četnosti účastníků v porovnávaných skupinách. Vztahová analýza byla realizována s využitím multinominální logistické regrese (MLR), kde jednotlivé vlny šetření postupně vstupují do modelů v interakcích s ostatními sledovanými nezávisle proměnnými, což umožňuje sledování vývoje poměrů šancí na účast ve vzdělávání komparovaných skupin v čase (podobně viz např. Kalenda a Kočvarová, 2024). Modely byly tvořeny metodou Enter na hladině statistické významnosti 0,01. V rámci analýzy byl kladen důraz na dodržení obecně požadovaných parametrů kvality modelů MLR realizovaných na nominálních/ordinálních proměnných (Petrucci, 2009), a to nezávislost pozorování (jedná se o nezávislé jednorázové sběry dat), reálné zastoupení všech existujících kombinací proměnných v datech (kontrolováno s využitím kontingenčních tabulek a optimalizováno redukcí sledovaných kategorií) a absence multikolinearity (hodnota VIF – Variance Inflation Factor <10), v souladu s doporučeními také uvádíme údaje o standardních chybách měření S.E., které by měly dosahovat hodnot <2. Jako kritéria kvality modelů uvádíme výsledné hodnoty testu chí-kvadrát, včetně počtu stupňů volnosti, dále (pseudo)míry vysvětlené variance Cox and Snell R^2 a Nagelkerke R^2 a také celkové procento správně klasifikovaných případů modelem, včetně zlepšení míry klasifikace po aplikaci modelu.

Výsledky

V případě našich zjištění nejprve prezentujeme procentuální přehled účasti ve sledovaných formách VZD, zatímco dále věnujeme pozornost tomu, kdo se účastnil NVD a s jakými šancemi (DC_1). Nakonec prezentujeme výsledky ohledně zapojení se do převážně pracovních zaměřeného NVD hrazeného zaměstnavateli, včetně jeho modelování (DC_2).

Celkové trendy v účasti ve VZD

Tabulka 1 poskytuje základní vhled do celkové proměny účasti ve vybraných typech VZD po roce 2011. Z tabulky je jednoznačně patrný převládající zájem o NVD. Přitom účast v něm od roku 2011 do roku 2022 narostla, byť hlavní přírůstek se uskutečnil v rámci druhé vlny v roce 2016. Nárůst v roce 2022 byl minimální. Ve srovnání s NVD bylo zapojení dospělých do FVD v ČR velmi nízké již v roce 2011, přičemž od tohoto roku mělo dále klesající tendenci. Zvláště vý-

Tabulka 1. Účast ve sledovaných formách vzdělávání dospělých 2011 až 2022

	AES 2011	AES 2016	AES 2022	Trend
Účast ve vzdělávání dospělých v ČR	n (%)			
Celková účast dospělých ve vzdělávání	2869 (36,0)	4148 (43,5)	3516 (44,4)	+
Účast ve FVD	258 (3,2)	194 (2,0)	120 (1,5)	-
Účast v NVD	2719 (34,1)	4034 (42,3)	3455 (43,6)	+
Účast v převážně pracovníě zaměřeném NVD hrazeném zaměstnavateli*	891 (15,8)	3001 (41,7)	2768 (43,1)	+

Zdroj: *Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)*

Poznámka: Celková účast dospělých ve věku 25 až 64 let ve vzdělávání není součtem účastníků FVD a NVD, tyto kategorie se mohou překrývat (osoba se účastní FVD, NVD nebo obojího). *Údaje pouze pro osoby aktivní na trhu práce.

znamný je pak vzhledem k DC₂ nárůst osob aktivních na trhu práce v pracovně zaměřeném vzdělávání hrazeném zaměstnavateli, a to především mezi lety 2011 až 2016. Právě z něj se během tohoto období stal dominující typ VZD.

Účast v NVD

Z Tabulky 2 je napříč sledovaným obdobím patrné, že do NVD se nejvíce zapojovali lidé ve středním věku. Dále je pak zřejmé, že s rostoucí úrovní dosaženého vzdělání účast v NVD výrazně roste, kdy se přibližně 60 % vysokoškoláků pravidelně účastnilo NVD ve srovnání s 22–34 % osob se středním vzděláním bez maturity. Z hlediska postavení na trhu práce pak Tabulka 2 ukazuje, že se do NVD nejvíce zapojují osoby pracující na plný pracovní úvazek, nejméně pak osoby neaktivní/znevýhodněné na pracovním trhu a důchodci. Současně s tím se účast v NVD snižuje s klesajícím socioekonomickým statutem. Osoby pracující na pozicích s nižšími kvalifikačními nároky se NVD účastní obecně méně v porovnání s osobami na pozicích vysoce kvalifikovaných pracovníků. Zejména v období 2011 až 2016 lze vysledovat celkový nárůst účasti napříč většinou sledovaných kategorií.

Pro identifikaci šancí na účast v NVD jsme aplikovali první model MLR ($n = 25\ 405$; $X^2 = 5007,764$; $df = 32$; $Sig. < 0,001$), který správně klasifikuje 68,5 % případů (zlepšení o 8,7 p.b. oproti situaci bez aplikace modelu). Model (viz Tabulka 3 níže) je charakterizován hodnotami Cox and Snell $R^2 = 0,179$ a Nagelkerke $R^2 = 0,242$. Pokud přistoupíme k jejich interpretaci jako pseudokoefficientů determinance, aplikací modelu jsme schopni vysvětlit zhruba 18 až 24 % variability zkoumaného jevu. Při interpretaci výsledků MLR využíváme jednak hodnoty statistické signifikance (Sig.) a jednak hodnoty věcné významnosti v podobě poměrů šancí (Exp(B)). Výsledky v referenčním roce 2011 ukazují výchozí stav, se kterým budeme následně komparovat další vlny šetření z hlediska sledovaných proměnných.

Model ukazuje, že poměry šancí na zapojení do NVD výrazně rostou se stoupající úrovní dosaženého vzdělání. Dále výrazně rostou se zvyšující se angažovaností na trhu práce (nejvyšší jsou u osob pracujících na plný úvazek). V porovnání s referenčním rokem pak v roce 2016 nezaznamenáváme žádné statisticky významné změny poměrů šancí na účast v NVD mezi sledovanými skupinami, i když objem účasti se celkově zvyšuje. K němu však dochází napříč všemi sledovanými skupinami. Pro rok 2022 pak model ukazuje statisticky významný pokles poměrů šancí na účast u osob se středním vzděláním s maturitou a vysokoškolským vzděláním oproti osobám se základním vzděláním. Jejich procentuální účast sice v porovnání s referenčním rokem vzrostla, nicméně v kontextu rostoucího zapojení v ostatních vzdělávacích kategoriích již není o tolik vyšší, jako tomu bylo v roce 2011. Dále je v roce 2022 patrný nárůst poměru šancí na účast u osob pracujících na plný úvazek, což značí zvyšující se nerovnost v přístupu k NVD na základě postavení na trhu práce.

Tabulka 2. Účast v NVD 2011 až 2022

		AES 2011	AES 2016	AES 2022
Účast v NVD dospělých v ČR		n (%)		
Věk	25–34 let	678 (39,1)	804 (46,3)	616 (44,5)
	35–54 let	1562 (40,4)	2445 (49,1)	2014 (48,4)
	55–64 let	479 (20,2)	785 (27,8)	822 (34,9)
Nejvyšší dosažené vzdělání	bez vzdělání	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
	základní	64 (10,1)	100 (15,4)	93 (20,5)
	středoškolské s výuční listem	685 (21,9)	1157 (31,6)	992 (34,1)
	středoškolské s maturitou	1130 (41,0)	1633 (48,8)	1324 (47,7)
	vysokoškolské	840 (58,5)	1144 (61,9)	1042 (59,2)
Postavení na trhu práce	plný úvazek	2003 (44,4)	3161 (54,2)	2828 (55,0)
	částečný úvazek	56 (38,4)	126 (42,1)	114 (42,4)
	OSVČ	384 (38,7)	432 (40,0)	346 (34,1)
	nezaměstnaní	85 (22,8)	67 (19,4)	26 (12,4)
	v domácnosti	68 (16,2)	94 (19,6)	74 (16,4)
	studující	14 (29,2)	13 (26,0)	7 (30,4)
	důchodci	87 (7,6)	103 (10,6)	55 (7,3)
	neaktivní/znevýhodnění	22 (6,5)	38 (7,9)	2 (5,1)
	Socioekonomický status (dle ISCO)	zákonodárci a řídící pracovníci	158 (60,3)	225 (62,5)
	specialisté	529 (65,1)	726 (69,5)	659 (65,8)
	techničtí a odborní pracovníci	552 (57,1)	797 (66,0)	605 (59,6)
	úředníci	308 (52,6)	387 (61,6)	349 (58,8)
	pracovníci ve službách a prodeji	259 (31,4)	431 (39,6)	437 (43,2)
	kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	20 (22,2)	24 (27,6)	39 (37,1)
	řemeslníci a opraváři	269 (26,9)	484 (37,9)	412 (38,5)
	obsluha strojů a zařízení, montéři	297 (38,4)	536 (51,0)	479 (51,2)
	pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	41 (13,1)	95 (21,6)	110 (30,0)

Zdroj: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: Tabulka ukazuje počty (n) a řádková procenta (%) účastníků NVD. Údaje vyjadřující kategorie zaměstnání ISCO jsou vztaženy pouze k osobám aktivním na trhu práce.

Tabulka 3. Poměry šancí na účast v NVD

Proměnné	Kategorie	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I.	EXP(B)
Rok	2011 (ref.)			4,656	2	0,097			
	2016	0,471	0,234	4,069	1	0,044	1,602	1,013	2,533
	2022	0,441	0,256	2,957	1	0,086	1,554	0,940	2,569
Výsledky v referenčním roce 2011									
	Věk								
	25–34 let (ref.)								
	35–54 let	0,097	0,065	2,184	1	0,139	1,101	0,969	1,252
	55–64 let	–0,170	0,085	4,005	1	0,045	0,844	0,714	0,996
	Nejvyšší dosažené vzdělání								
	základní nebo nižší (ref.)								
	výuční list	0,548	0,144	14,526	1	0,000	1,729	1,305	2,292
	maturita	1,487	0,143	108,661	1	0,000	4,426	3,346	5,854
	vysoká škola	2,126	0,148	205,275	1	0,000	8,379	6,265	11,207
	Postavení na trhu práce								
	mimo trh práce (ref.)								
	plný úvazek	1,850	0,111	276,191	1	0,000	6,363	5,115	7,915
	částečný úvazek	1,666	0,208	64,099	1	0,000	5,289	3,518	7,951
	OSVČ	1,547	0,126	150,738	1	0,000	4,699	3,670	6,015
	nezaměstnaní	1,119	0,168	44,556	1	0,000	3,061	2,204	4,251
	v domácnosti	0,184	0,177	1,081	1	0,298	1,202	0,849	1,702
Výsledky v roce 2016 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
	Věk								
	35–54 let	0,001	0,090	0,000	1	0,989	1,001	0,839	1,195
	55–64 let	–0,066	0,113	0,345	1	0,557	0,936	0,750	1,168
	Nejvyšší dosažené vzdělání								
	výuční list	–0,026	0,188	0,019	1	0,890	0,974	0,674	1,408
	maturita	–0,227	0,187	1,470	1	0,225	0,797	0,552	1,150
	vysoká škola	–0,346	0,195	3,155	1	0,076	0,707	0,483	1,036
	Postavení na trhu práce								
	plný úvazek	0,129	0,147	0,765	1	0,382	1,138	0,852	1,518
	částečný úvazek	–0,246	0,258	0,909	1	0,340	0,782	0,471	1,297
	OSVČ	–0,212	0,169	1,570	1	0,210	0,809	0,581	1,127
	nezaměstnaní	–0,525	0,237	4,913	1	0,027	0,592	0,372	0,941
	v domácnosti	–0,069	0,235	0,087	1	0,768	0,933	0,589	1,478
Výsledky v roce 2022 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
	Věk								
	35–54 let	–0,110	0,096	1,319	1	0,251	0,896	0,743	1,081
	55–64 let	–0,065	0,116	0,317	1	0,574	0,937	0,746	1,176
	Nejvyšší dosažené vzdělání								
	výuční list	–0,198	0,195	1,035	1	0,309	0,820	0,560	1,202
	maturita	–0,605	0,194	9,752	1	0,002	0,546	0,373	0,798
	vysoká škola	–0,710	0,201	12,467	1	0,000	0,492	0,332	0,729
	Postavení na trhu práce								
	plný úvazek	0,522	0,177	8,741	1	0,003	1,686	1,193	2,384
	částečný úvazek	0,207	0,278	0,554	1	0,457	1,230	0,713	2,120
	OSVČ	–0,059	0,196	0,091	1	0,763	0,943	0,642	1,384
	nezaměstnaní	–0,700	0,302	5,374	1	0,020	0,497	0,275	0,897
	v domácnosti	0,042	0,261	0,026	1	0,872	1,043	0,625	1,740
Konstanta		–3,314	0,178	345,557	1	0,000	0,036		

Zdroj: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: B je nestandardizovaný koeficient beta, S.E. je výběrová chyba, Wald je Waldovo testové kritérium, df je počet stupňů volnosti, Sig. je hodnota statistické signifikance, Exp(B) je poměr šancí, 95 % C.I. EXP(B) je interval spolehlivosti pro poměr šancí.

Tabulka 4. Účast zaměstnaných osob v pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli

		AES 2011	AES 2016	AES 2022
Účast v pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli		n (%)		
Věk	25–34 let	210 (12,1)	567 (32,6)	457 (33,0)
	35–54 let	556 (14,4)	1882 (37,8)	1621 (38,9)
	55–64 let	125 (5,3)	552 (19,6)	690 (29,3)
Nejvyšší dosažené vzdělání	bez vzdělání	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	základní	10 (1,6)	71 (11,0)	77 (17,0)
	středoškolské s výučním listem	161 (5,1)	907 (24,8)	857 (29,5)
	středoškolské s maturitou	375 (13,6)	1225 (36,6)	1077 (38,8)
	vysokoškolské	345 (24,0)	798 (43,2)	757 (43,0)
Postavení na trhu práce	plný úvazek	841 (18,6)	2731 (46,9)	2557 (49,7)
	částečný úvazek	23 (15,8)	88 (29,4)	83 (30,9)
	OSVČ	27 (2,7)	182 (16,9)	128 (12,6)
Socioekonomický status (dle ISCO)	zákonodárci a řídící pracovníci	72 (27,5)	186 (51,7)	142 (46,7)
	specialisté	230 (28,3)	539 (51,6)	513 (51,2)
	techničtí a odborní pracovníci	232 (24,0)	665 (55,1)	527 (51,9)
	úředníci	126 (21,5)	324 (51,6)	299 (50,3)
	pracovníci ve službách a prodeji	68 (8,2)	288 (26,5)	349 (34,5)
	kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	3 (3,3)	13 (14,9)	26 (24,8)
	řemeslníci a opraváři	55 (5,5)	407 (31,9)	354 (33,1)
	obsluha strojů a zařízení, montéři	91 (11,8)	486 (46,2)	447 (47,8)
pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	6 (1,9)	80 (18,2)	101 (27,5)	

Zdroj dat: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: Tabulka ukazuje počty (n) a řádková procenta (%) účastníků NVD. Údaje jsou vztaženy pouze k osobám aktivním na trhu práce.

Tabulka 5. Poměry šancí osob aktivních na trhu práce na účast v NVD placeném zaměstnavateli

Proměnné	Kategorie	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95 % C.I.	EXP(B)
Rok	2011 (ref.)			54,069	2	0,000			
	2016	2,312	0,365	40,048	1	0,000	10,098	4,934	20,667
	2022	2,690	0,366	53,900	1	0,000	14,728	7,183	30,199
Výsledky v referenčním roce 2011									
Věk									
	25–34 let (ref.)								
	35–54 let	0,250	0,095	7,011	1	0,008	1,285	1,067	1,546
	55–64 let	-0,034	0,129	0,071	1	0,790	0,966	0,750	1,245
Nejvyšší dosažené vzdělání									
	základní nebo nižší (ref.)								
	střední s výučním listem	0,682	0,335	4,152	1	0,042	1,977	1,026	3,810
	střední s maturitou	1,266	0,337	14,109	1	0,000	3,548	1,832	6,869
	vysokoškolské	1,733	0,345	25,298	1	0,000	5,659	2,880	11,119
Socioekonomický status									
	ostatní (ref.)								
	ISCO 1–4	0,850	0,111	58,806	1	0,000	2,340	1,883	2,907
Postavení na trhu práce									
	plný úvazek (ref.)								
	částečný úvazek	-0,173	0,240	0,521	1	0,471	0,841	0,525	1,346
	OSVČ	-2,209	0,201	120,710	1	0,000	0,110	0,074	0,163
Výsledky v roce 2016 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
Věk									
	35–54 let	-0,166	0,116	2,056	1	0,152	0,847	0,675	1,063
	55–64 let	-0,084	0,153	0,301	1	0,583	0,919	0,681	1,241
Nejvyšší dosažené vzdělání									
	střední s výučním listem	-0,307	0,365	0,708	1	0,400	0,736	0,360	1,504
	střední s maturitou	-0,623	0,369	2,846	1	0,092	0,536	0,260	1,106
	vysokoškolské	-1,061	0,381	7,764	1	0,005	0,346	0,164	0,730
Socioekonomický status									
	ISCO 1–4	-0,196	0,130	2,265	1	0,132	0,822	0,637	1,061
Postavení na trhu práce									
	částečný úvazek	-0,614	0,274	5,004	1	0,025	0,541	0,316	0,927
	OSVČ	0,709	0,219	10,474	1	0,001	2,033	1,323	3,123
Výsledky v roce 2022 v porovnání s referenčními kategoriemi roku 2011									
Věk									
	35–54 let	-0,230	0,120	3,644	1	0,056	0,795	0,627	1,006
	55–64 let	0,020	0,155	0,016	1	0,899	1,020	0,753	1,381
Nejvyšší dosažené vzdělání									
	střední s výučním listem	-0,413	0,366	1,275	1	0,259	0,661	0,323	1,355
	střední s maturitou	-0,803	0,370	4,716	1	0,030	0,448	0,217	0,925
	vysokoškolské	-1,154	0,381	9,185	1	0,002	0,315	0,149	0,665
Socioekonomický status									
	ISCO 1–4	-0,462	0,131	12,373	1	0,000	0,630	0,487	0,815
Postavení na trhu práce									
	částečný úvazek	-0,608	0,276	4,843	1	0,028	0,544	0,317	0,936
	OSVČ	0,276	0,224	1,513	1	0,219	1,318	0,849	2,045
Konstanta		-3,179	-3,292	0,334	97,407	1	0,000	0,037	

Zdroj: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: B je nestandardizovaný koeficient beta, S.E. je výběrová chyba, Wald je Waldovo testové kritérium, df je počet stupňů volnosti, Sig. je hodnota statistické signifikance, Exp(B) je poměr šancí, 95 % C.I. EXP(B) je interval spolehlivosti pro poměr šancí.

Účast v pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli

Do pracovně orientovaného NVD hrazeného zaměstnavateli se ve všech sledovaných letech nejvíce zapojovali jedinci ve středním věku. Účast v něm pak výrazně rostla se zvyšující se úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání. Nejvíce se pak do něj zapojovaly osoby pracující na vysoce a středně kvalifikovaných pozicích s plným pracovním úvazkem. V tomto ohledu přibližně každého druhého zaměstnance z této skupiny podpořil zaměstnavatel v jeho vzdělávání v roce 2022. Z hlediska vývoje zapojení dospělých můžeme sledovat stejnou dynamiku jako u NVD s výrazným nárůstem napříč všemi kategoriemi účastníků v roce 2016. Podrobněji viz Tabulka 4.

K určení poměrů šancí na účast v tomto typu NVD jsme aplikovali druhý model MLR ($n = 19\ 279$; $X^2 = 3404,939$; $df = 26$; $\text{Sig.} < 0,001$), který správně klasifikuje 69,5 % případů (zlepšení o 4,0 p.b. oproti situaci bez aplikace modelu). Model je charakterizován hodnotami Cox and Snell $R^2 = 0,162$ a Nagelkerke $R^2 = 0,223$, díky čemuž vysvětluje 16–22 % variability zkoumaného jevu. První část modelu v Tabulce 5 ukazuje, že šance zaměstnaných osob na účast v pracovně zaměřeném NVD hrazeném zaměstnavateli v ČR rapidně rostou, a to zejména od roku 2016. V roce 2011 pozorujeme vyšší poměry šancí u osob s maturitou nebo vysokoškolským vzděláním oproti osobám v nejnižší vzdělanostní kategorii a také u osob spadajících pod ISCO 1–4. Nižší poměr šancí naopak mají OSVČ oproti osobám pracujícím na plný úvazek. V roce 2016 pak vidíme pokles poměru šancí u osob s vysokoškolským vzděláním, a naopak nárůst v případě OSVČ. V roce 2022 je opět patrný pokles poměru šancí u osob s vysokoškolským vzděláním, ale nově také u osob v rámci ISCO 1–4.

Diskuse

Hlavním cílem zde předložené studie bylo zjistit, jakým způsobem se proměnily šance aktérů s různou úrovní věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovního a socioekonomického statusu účastnit se VZD v ČR mezi lety 2011 až 2022. S ohledem na to jsme prostřednictvím nejnovějších dat z AES 2022 zjistili, že v současné ČR lze vysledovat podobný vzorec nerovnosti jako v dalších evropských zemích, a to jak v případě účasti v NVD (DC_1), tak i v případě převážně pracovně orientovaného NVD hrazeného zaměstnavateli (DC_2) (Blossfeld et al., 2014, 2020; Boeren, 2016; Boyadjieva a Ilieva-Trichkova, 2021; Bukodi et al., 2019; dos Santos et al., 2024; Roosmaa a Saar, 2012; Rubenson, 2018). Tento vzorec je v mnoha ohledech podobný tomu, který v první dekádě po roce 2000 identifikovaly první české výzkumy z dané oblasti (Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008; Simonová a Hamplová, 2016). Osoby ve středním věku, s vyšším dosaženým vzděláním, lepším postavením na trhu práce (plným pracovním úvazkem) a vyšším socioekonomickým statutem se účastní obou typů dalšího vzdělávání mnohem častěji než starší dospělí, osoby s nízkou úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání, jedinci mimo trh práce či s prekarizovanou pozicí na něm a nižším socioekonomickým statutem. Tento základní vzorec zůstává v ČR platný i po pandemii covidu-19.

Dané zjištění nasvědčuje stále platnosti hypotézy ohledně existence nerovností ve vzdělávání dospělých v ČR, a sice že výhody z úvodní fáze vzdělávací dráhy (počátečního vzdělávání), plné integrace do trhu práce (zisk plného pracovního úvazku) a vyššího socioekonomického statusu (vysoce a středně kvalifikovaná nemanuální profese) jedince zvýhodňují v tom, budou-li dále rozvíjet své znalosti a dovednosti prostřednictvím organizovaného vzdělávání (Blossfeld et al., 2014, 2020; Bukodi et al., 2019; dos Santos et al., 2024). Výsledky tudíž napovídají tomu, že sledované typy VZD stále spíše představují mechanismus hromadění výhod ve prospěch těch lépe postavených ve vzdělávací a profesní struktuře společnosti než druhou šanci pro ty hůře sociálně postavené (Bask a Bask, 2015; Bukodi, 2017).

Na druhou stranu naše analýzy ukazují na *dvoufázovou demokratizaci šancí* v účasti ve sledovaných typech VZD, k níž došlo během let 2011 až 2022. V tom ohledu zde předložené výsledky doplňují a upravují zjištění předešlých šetření (Rabušicová a Rabušic, 2006, 2008; Simonová a Hamplová, 2016). V první fázi demokratizace, pozorovatelné na datech z AES 2016, došlo k celkovému kvantitativnímu nárůstu zapojení jedinců do NVD napříč naprostou většinou sledovaných kategorií a v důsledku toho i k celkové demokratizaci v participaci. Účast se během této fáze zvýšila rovnoměrně ve všech kategoriích, aniž by byly dotčeny šance skupin mezi sebou. Naopak pro druhou fázi demokratizace, kterou zde reprezentují data z roku 2022, je typický prakticky konstantní objem účasti, zato vychýlení šancí mezi jednotlivými skupinami ve prospěch těch s nižší úrovní vzdělání a kvalifikace. V případě účasti v NVD (DC₁) se ukázal statisticky významný pokles šancí na účast na základě nejvyššího dosaženého vzdělání. Ke stejnému jevu došlo i v převážně pracovním orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli (DC₂). V rámci něj se navíc zmenšily i výhody jedinců na základě socioekonomického statusu, kdy šance na účast vysoce a středně kvalifikovaných nemanuálních pracovníků poklesly.

Za tímto vývojem pravděpodobně stojí několik vzájemně propojených fenoménů. Za prvé, v rámci trhu práce se institucionalizoval systém podnikového vzdělávání, který není určen jen vysoce vzdělaným a vysoce kvalifikovaným pracovníkům, jako tomu bylo na počátku druhé dekády 21. století. Tomu nasvědčují i výsledky šetření Continuous Vocational Training in Enterprise Survey (CVTES) (2024), podle něhož v roce 2010 uskutečňovalo v ČR 72 % všech podniků a 68 % malých firem pro své zaměstnance nějaké organizované učení, zatímco v roce 2015 to bylo již 91 % všech podniků a 89 % malých firem. Argumentujeme proto, že tento masivní nárůst se projevil i ve zvýšení zapojení jedinců do NVD v ČR v roce 2016 a podstatně přispěl k první fázi celkové demokratizace účasti.

Za druhé, vysoká poptávka po pracovní síle, která byla typická pro období po roce 2015, kdy poprvé po ekonomické krizi klesla nezaměstnanost na 5 %, vedla ke vzdělávání a školení i méně vzdělaných dospělých a k vyšší ochotě podniků investovat do pracovníků s nižší úrovní dovedností. Stali se pro ni totiž mnohem obtížněji nahraditelní na uzavřeném trhu práce, což zároveň akcelerovalo i institucionalizaci podnikového vzdělávání, popsanou v předešlém bodě.

Za třetí, svoji roli v demokratizaci VZD sehrála pravděpodobně také jeho digitalizace. Dle dat z AES 2022 bylo 16,5 % vzdělávacích akcí realizováno zcela online, alespoň částečně online pak 41,3 % veškerého VZD. Tyto parametry vzdělávání se bohužel v letech 2011 a 2016 v AES neměřily, a tak nemůžeme s určitostí zjistit, kdy došlo k posunu na tyto hodnoty. Jako plausibilnější varianta se však z hlediska připravenosti technologických řešení a výše poptávky (způsobené mimo jiné pandemií covidu-19) jeví možnost, že k největšímu rozvoji digitalizace došlo souběžně s druhou fází demokratizace (tedy mezi lety 2016 a 2022). Digitalizace tak mohla přispět k demokratizaci VZD, a to tím, že zvýšila dostupnost vzdělávacích akcí jak ve smyslu prostorové, tak finanční dostupnosti. K tomu však doplňme, že s výhledem do budoucna nelze očekávat, že další rozvoj digitalizace povede automaticky k vyšší demokratizaci VZD. Různé studie (např. Eynon a Helsper, 2011; Eynon a Malmberg, 2021; Karger et al., 2024) totiž s poukazem na fenomén digitální propasti dokládají, že digitalizace pravděpodobně do VZD přináší novou osu nerovností.

Nejnovější data z AES 2022 však neukazují jen pokračující demokratizaci, ale i opak pro některé dospělé. Jelikož se z pracovně zaměřeného a zaměstnavateli hrazeného NVD stala stěžejní forma VZD, jsou šance na účast v něm, stejně jako v dalších typech NVD, mnohem více než v minulosti závislé na integraci do trhu práce. Dospělí krátkodobě nebo dlouhodobě mimo něj mají mnohem nižší šance, že se zapojí do organizovaného učení zaměřeného na zvyšování nebo doplňování dovedností. To se týká i osob se zkrácenými pracovními úvazky, do nichž zaměstnavatelé investují dle našich výsledků méně. Z hlediska podpory dalšího vzdělávání se tyto pracovní pozice dostávají na druhou kolej. Ačkoliv je tento typ úvazků v ČR stále omezený (zvláště ve srovnání s mnoha jinými evropskými zeměmi) – v roce 2022 činil pouze 5,8 % všech pracovních míst (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024) – je ve vyšší míře obsazován ženami, které za to mohou být z hlediska příležitostí k VZD penalizovány (Zoch, 2023).

Limity a doporučení pro budoucí výzkum

Předložená studie čelí několika limitům, které se vztahují k povaze dat získaných z mezinárodního šetření. První z nich představuje způsob sběru dat v podobě dotazování. Limitem se tak stávají deklarované odpovědi tázaných, nikoliv jejich skutečně měřené hodnoty. Požadavek na dvanáctiměsíční referenční období použité AES čelí kritice, kterou doprovázejí protichůdné názory výzkumníků, tvůrců národních a mezinárodních politik a respondentů (Widany et al., 2019). Z analytického a aplikačního hlediska je toto období relativně krátké, což potenciálně omezuje zachycení dlouhodobých trendů v účasti jedinců během jejich životní dráhy. Dospělí se po skončení úvodního vzdělávání mohou zpočátku intenzivně účastnit, jako například při hledání nového zaměstnání nebo při snaze o úvodní kariéerní postup, zatímco později se může jejich účast snižovat. Respondentům se může zdát toto období příliš dlouhé a náročné na vybavení všech vzděláva-

cích aktivit. Nicméně proces vybavování na základě kontextu (například účast na konkrétním pracovně orientovaném NVD) podporuje přesné vybavování respondentů i během několikanásobně delšího referenčního období (Dürnberger et al., 2010).

Stěžejní proměnné v podobě účasti v NVD a účasti v převážně pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli byly měřeny pomocí binomické proměnné (zúčastnil/a se: 1, nezúčastnil/a se: 0). Rozlišení mezi dlouhodobými nebo krátkodobými aktivitami NVD, jejich množstvím a kvalitou nebylo v případě této studie analyzováno, což představuje další z jejich omezení (viz znění položek v příloze). Díky tomu nemůžeme s jistotou říci, že vyšší míra účasti v případě méně privilegovaných sociálních skupin vede i k faktickému rozšiřování jejich dovedností a zvyšování životních šancí, a to zejména tehdy, pokud je účast na dané aktivitě vynucená, formální a nabízí pro aktéry jen minimální přidanou hodnotu.

Kromě toho existuje omezení související s účelem účasti v NVD – rozlišování mezi vzdělávacími činnostmi souvisejícími či nesouvisejícími se zaměstnáním. Respondenti mohou mít potíže s jejich kategorizací, protože v každé kategorii může existovat kombinace obou uvedených účelů. Například NVD související s prací může zahrnovat vzdělávací aktivity nesouvisející se zaměstnáním a naopak.

Uvedené závěry nás vedou ke třem hlavním doporučením pro budoucí výzkum v této oblasti. Na jedné straně by mělo bádání věnovat zvláštní pozornost analýze dopadu digitalizace vzdělávání a fenoménu digitální propasti, který může vést k novým formám nerovnosti ve VZD. Na straně druhé bychom měli sledovat, zdali trend směrem k demokratizaci v přístupu bude i v nadcházejících letech pokračovat směrem k vyrovnávání šancí mezi jednotlivými sociálními skupinami. Podstatné je to zejména vzhledem k cílům Evropské komise (European Commission, 2020), jejichž splnění by si vyžadovalo významný kvantitativní skok v zapojení dospělých napříč všemi sledovanými kategoriemi. Dále pak je třeba inovovat způsoby měření zapojení dospělých do NVD, jelikož stávající způsob binární klasifikace účasti opomíjí další důležité znaky participace na sociálních aktivitách, jako je například možnost udávání cílů dané aktivity, pocit kontroly nad průběhem dané aktivity, její dobrovolnost, stejně jako pozitivní výsledky pro jedince (Kelty et al., 2015). V neposlední řadě bychom pak měli zjistit, jakými nástroji lze mírnit nerovnosti v šancích na participaci v případě osob, které nejsou plně integrovány do trhu práce a které dnes mají nižší šance na zapojení do VZD než v roce 2011.

JAN KALENDA je badatelem v Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (FHS UTB), kde rovněž garantuje doktorské studium. Ve svém interdisciplinárním výzkumu se věnuje tematice účasti ve vzdělávání dospělých, motivacím a bariérám ve vzdělávání a učení a systémům vzdělávání dospělých ve světě. V roce 2024 vydal knihu *Formation of Adult Learning Systems in Central Europe* (Springer).

ORCID: 0000-0002-4871-4753

ILONA KOČVAROVÁ pracuje v Centru výzkumu FHS UTB. Odborně se zaměřuje na metodologii kvantitativního výzkumu v pedagogice, výzkum vzdělávání dospělých a pedagogickou evaluaci. Na fakultě působí od roku 2019 v pozici proděkanky pro tvůrčí činnost. Aktuálně je členkou panelu GA ČR P407 a také patří mezi hodnotitele RVVI.

ORCID: 0000-0002-7070-7998

JITKA VACULÍKOVÁ působí jako odborná asistentka Centra výzkumu FHS UTB. Jejími výzkumnými zájmy jsou metodologie pedagogických výzkumů a autoregulace učení a chování a problematika vzdělávání dospělých, a to na národní i mezinárodní úrovni. Je autorkou a spoluautorkou celé řady výzkumných studií publikovaných v odborných časopisech, kde také působí jako výkonná redaktorka, členka redakční rady a recenzentka.

ORCID: 0000-0002-0711-548X

TOMÁŠ KARGER je odborným asistentem Centra výzkumu FHS UTB. Výzkumně se zaměřuje na jevy související s digitalizací a digitálními nerovnostmi, a to především v oblasti vzdělávání dospělých. Je autorem řady studií publikovaných v recenzovaných časopisech a knihy *The Weight of the Intangible: Knowledge Networks in Free and Open Source Software Development* (Vydavatelství Filozofické fakulty Univerzity Palackého, 2016).

ORCID: 0000-0002-5624-8916

Literatura

- Adult Education Survey* [Data set]. (2011). Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>
- Adult Education Survey* [Data set]. (2016). Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>
- Adult Education Survey* [Data set]. (2022). Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>
- Albert, C., García-Serrano, C. a Hernanz, V. (2010). On-the-job training in Europe: Determinants and wage returns. *International Labour Review*, 149(3), 315–341.
<https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2010.00089.x>
- Bask, M. a Bask, M. (2015). Cumulative (dis)advantage and the Matthew effect in life-course analysis. *PLOS ONE*, 10(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.014244>
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. a Buchholz, S. (2014). *Adult learning in modern societies: An international comparison from a life-course perspective. (EduLIFE lifelong learning)*. Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781783475186>
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. a Buchholz, S. (2020). Is there a Matthew effect in adult learning? Results from a cross-national comparison. In J. Schrader, A. Ioannidou a H.-P. Blossfeld (eds.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung – Monetary and nonmonetary effects of adult education and training* (s. 1–26). Edition ZfE, Vol. 7. Springer VS Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_1

- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context. An interdisciplinary theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Karolinum.
- Boyadjieva, P. a Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult education as empowerment: Re-imagining lifelong learning through the capability approach, recognition theory and common goods perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5>
- Bukodi, E. (2017). Cumulative inequalities over the life-course: Life-long learning and social mobility in Britain. *Journal of Social Policy*, 46(2), 367–404. <https://doi.org/10.1017/S0047279416000635>
- Bukodi, E., Bourne, M. a Betthäuser, B. (2019). Cognitive ability, lifelong learning, and social mobility in Britain: Do further qualifications provide second chances for bright people from disadvantaged backgrounds? *European Sociological Review*, 35(1), 49–64. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy047>
- Classification of learning activities. Manual. 2016 edition.* (2016). Publications Office of the European Union.
- Cronen, S., McQuiggan, M. a Isenberg, E. (2017). *Adult training and education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016. NCES 2017103REV*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017103rev.pdf>
- Český statistický úřad. (2024). *Šetření o vzdělávání dospělých – AES*. https://www.czso.cz/csu/vykazy/setreni_o_vzdelavani_dospelych
- Continuous Vocational Training in Enterprise Survey [Database]*. (2024). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/popul?lang=en&subtheme=educ.educ_part.trng.trng_aes_12m0&display=list&sort=category&extractionId=trng_aes_100
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y. a Blossfeld, H.-P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433–459. <https://doi.org/10.1177/002071521562676>
- Desjardins, R. (2014). *Rewards to skill supply, skill demand and skill-mismatch. Studies using the Adult Literacy and Life Skills Survey* (Lund Economic Studies Number 176). Lund University.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies, and constraints*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474273671>
- DiPrete, T. A. a Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- dos Santos, S., Dieckhoff, M., Ehlert, M. a Mertens, A. (2024). Does training beget training over the life course? Cumulative advantage in work-related non-formal training participation in Germany and the UK. *European Sociological Review*, 4 jcae022, <https://doi.org/10.1093/esr/jcae022>
- Dürnberger, A., Drasch, K. a Matthes, B. (2010). *Kontextgestützte Abfrage in Retrospektiverhebungen. Ein Kognitiver Pretest zu Erinnerungsprozessen bei Weiterbildungsereignissen. IAB-Discussion Paper*. <http://doku.iab.de/discussionpapers/2010/dp2010.pdf>
- European Commission. (2017). *European pillar of social rights*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2019). *Ageing Europe: Looking at the lives of older people in the EU*. European Commission.
- European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission
- Eurostat. (2023). *Participation in adult education. Adult Education Survey 2022*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en

- Eynon, R. a Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion? *New Media & Society*, 13(4), 534–551. <https://doi.org/10.1177/1461444810374789>
- Eynon, R. a Malmberg, L.-E. (2021). Lifelong learning and the Internet: Who benefits most from learning online? *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 569–583. <https://doi.org/10.1111/bjet.13041>
- Hall, P. A. (2022). How growth strategies evolve in the developed democracies. In A. Hassel a B. Palier (Eds.), *Growth and welfare in advanced capitalist economies: How have growth regimes evolved?* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198866176.003.0002>
- Hemerijck, A. a Ronchi, S. (2022). Recent developments. Social investment reform in the twenty-first century. In D. Béland, K. J. Morgan, H. Obinger a Ch. Pierson (eds.), *The Oxford handbook of the welfare state* (s. 112–130). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198828389.013.7>
- Herteis, C. H. a Billett, S. (2023). Knowledge and learning at the workplace in times of digital transformation. In K. Evans, J. Markowitsch, W. O. Lee a M. Zukas (eds.), *Third international handbook of lifelong learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_4
- Ioannidou, A. a Parma, A. (2022). Risk of job automation and participation in adult education and training: Do welfare regimes matter? *Adult Education Quarterly*, 72(1), 84–109. <https://doi.org/10.1177/07417136211026635>
- Järvinen, T. a Silvennoinen, H. (2023). Educational policies, lifelong learning, and social diversity. In M. Berends, B. Schneider a S. Lamb (eds.), *The SAGE Handbook on the Sociology of Education* (s. 451–464). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529783506.n29>
- Kalenda, J. a Kočvarová, I. (2024). Enduring inequality: long-term trends and factors in participation in adult education and learning among older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 45(1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2156866>
- Karger, T., Kalenda, J., Vaculíková, J. a Kočvarová, I. (2024). Online learning platforms and resources in adult education and training: new findings from four European countries. *International Journal of Lifelong Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2358896>
- Kelty, Ch., Panofsky, A., Currie, M., Crooks, R., Erickson, S., Garcia, P., Wartenbe, M. a Wood, S. (2015). Seven dimensions of contemporary participation disentangled. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(3), 474–488. <https://doi.org/10.1002/asi.23202>
- Kosyakova, Y. a Bills, D. B. (2021). Formal adult education and socioeconomic inequality: Second chances or Matthew Effects? *Sociology Compass*, e12920. <https://doi.org/10.1111/soc4.12920>
- Kosyakova, Y. a Gerber, T. P. (2019). Adult education, stratification, and regime change: Upgrading and sidestepping in Russia, 1965–2005. *Sociology of Education*, 92(2), 124–149. <https://doi.org/10.1177/0038040718823192>
- Lim, M. a dos Santos, S. (2024). The gendered impact of parenthood on job-related training participation in Germany and the United Kingdom. *European Sociological Review*, jcae026. <https://doi.org/10.1093/esr/jcae026>
- Matějů, P. a Smith, M. L. (2009). The perceived value of education and educational aspirations in the Czech Republic: Changes in the determination of educational aspirations between 1989 and 2003. *Comparative Education Review*, 53(1), 13–39. <https://doi.org/10.1086/593151>
- Matějů, P. a Smith, M. L. (2015). Are boys that bad? Gender gaps in measured skills, grades and aspirations in Czech elementary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), 871–895. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.874278>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Part-time Employment rate (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/f2ad596c-en>
- Petrucci, C. J. (2009). A primer for social worker researchers on how to conduct a multinomial logistic regression. *Journal of Social Service Research*, 35(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/01488370802678983>
- Rabušicová M. a Rabušic, L. (2006). Adult education in the Czech Republic – who participates and why. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 42(6), 1195–1218. <https://doi.org/10.13060/00380288.2006.42.6.05>
- Rabušicová, M. a Rabušic, L. (eds.). (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Masarykova univerzita.
- Roosmaa, E.-L. a E. Saar. (2012). Participation in Non-formal Learning in EU-15 and EU-8 Countries: Demand and Supply Side Factors. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 477–501. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.689376>
- Rubenson, K. (2018). Conceptualizing participation in adult learning and education. Equity issues. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller a P. Jarvis (eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 337–357). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_18
- Rubenson, K. a Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state requirements on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207. <https://doi.org/10.1177/02601370.2009.59.3.187>
- Saar, E. a Räis, M. L. (2017). Participation in job-related training in European countries: the impact of skill supply and demand characteristics. *Journal of Education and Work*, 30(5), 531–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243229>
- Saar, E., Roosmaa, E. a Martma, L. (2023). Participation of vulnerable young labour market groups in job-related training: The effect of macro-structural and institutional characteristics. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler a I. Studená (eds.), *Lifelong learning, young adults and the challenges of disadvantage in Europe* (s. 115–142). Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_5
- Simonová, N. (2012). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Simonová, N. a Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými výsledky? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 3–25. <https://doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>
- Smith, M. L. a Sokolová, V. (2022). Gender gaps in educational pathways in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 296–313 <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1971062>
- Stanistreet, P., Elfert, M. a Atchoarena, D. (2020) Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, 66, 627–633. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09880-9>
- Straková, J. (2007). The impact of the structure of the education system on the development of educational inequalities in the Czech Republic. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 43(3), 589–610. <https://doi.org/10.13060/00380288.2007.43.3.04>
- Viridia, S. a Schindler, S. (2019). Educational upgrading, career advancement, and social inequality development from a life-course perspective in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 60, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.02.002>
- Widany, S., Christ, J., Gaulty, B., Massing, N. a Hoffmann, M. (2019). The quality of data on participation in adult education and training. An analysis of varying participation rates and patterns under consideration of survey design and measurement effects. *Frontiers in Sociology*, 4(Article 71). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00071>
- Wilder, K. (2023). Getting a worker: Recruiters, culture, and on-the-job skilling. *Sociological Forum*, 38(2), 532–552. <https://doi.org/10.1111/sof.12893>

- Wotschack, P. (2020). When do companies train low-skilled workers? The role of institutional arrangements at the company and sectoral level. *British Journal of Industrial Relations*, 58(3), 587–616. <https://doi.org/10.1111/bjir.12503>
- Zoch, G. (2023). Participation in job-related training: Is there a parenthood training penalty? *Work, Employment and Society*, 37(1), 274–292. <https://doi.org/10.1177/09500170221128692>

Příloha

Tabulka P1. Základní sociodemografické údaje výzkumného souboru

		AES 2011	AES 2016	AES 2022
Sociodemografické proměnné		n (%)		
Věk	25–34 let	1732 (21,7)	1737 (18,2)	1385 (17,5)
	35–54 let	3869 (48,6)	4975 (52,2)	4164 (52,7)
	55–64 let	2368 (29,7)	2819 (29,6)	2356 (29,8)
Nejvyšší dosažené vzdělání	bez vzdělání	16 (0,2)	23 (0,2)	11 (0,1)
	základní	631 (7,9)	648 (6,8)	454 (5,7)
	středoškolské s výučním listem	3132 (39,3)	3663 (38,4)	2908 (36,8)
	středoškolské s maturitou	2753 (34,5)	3348 (35,1)	2773 (35,1)
	vysokoškolské	1437 (18,0)	1849 (19,4)	1759 (22,3)
Postavení na trhu práce	plný úvazek	4511 (56,6)	5827 (61,1)	5140 (65,0)
	částečný úvazek	146 (1,8)	299 (3,1)	269 (3,4)
	OSVČ	993 (12,5)	1079 (11,3)	1016 (12,9)
	nezaměstnaní	373 (4,7)	345 (3,6)	210 (2,7)
	v domácnosti	419 (5,3)	480 (5,0)	451 (5,7)
	studující	48 (0,6)	50 (0,5)	23 (0,3)
	důchodci	1138 (14,3)	970 (10,2)	757 (9,6)
	neaktivní / znevýhodnění	341 (4,3)	481 (5,0)	39 (0,5)
	zákonodárci a řídicí pracovníci	262 (4,6)	360 (5,0)	304 (4,7)
Socioekonomický status (dle ISCO)	specialisté	813 (14,4)	1045 (14,5)	1002 (15,6)
	techničtí a odborní pracovníci	966 (17,1)	1207 (16,8)	1015 (15,8)
	úředníci	586 (10,4)	628 (8,7)	594 (9,2)
	pracovníci ve službách a prodeji	826 (14,6)	1088 (15,1)	1012 (15,8)
	kvalifikovaní pracovníci v zemědělství, lesnictví a rybářství	90 (1,6)	87 (1,2)	105 (1,6)
	řemeslníci a opraváři	1000 (17,7)	1276 (17,7)	1069 (16,6)
	obsluha strojů a zařízení, montéři	773 (13,7)	1052 (14,6)	935 (14,6)
	pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	312 (5,5)	440 (6,1)	367 (5,7)

Zdroj dat: Adult Education Survey (2011, 2016, 2022)

Poznámka: OSVČ = osoba samostatně výdělečně činná. Údaje vyjadřující kategorie zaměstnání ISCO (International Standard Classification of Occupations) jsou vztaženy pouze k osobám aktivním na trhu práce. Rozlišení zaměstnání na plný / částečný úvazek vychází z vlastního vnímání respondenta ve vztahu k obvyklé době odpracované v hlavním zaměstnání (Eurostat, 2022).

Znění položek dotazníku AES na účast v NVD a pracovně orientovaném NVD hrazeném zaměstnavateli

Proměnná – Účast v NVD

Účastnil(a) jste se v posledních 12 měsících v pracovní době či ve volném čase jakéhokoliv z následujících typů vzdělávání? Včetně Vašich koníčků či volnočasových aktivit v jakékoli oblasti či oboru:

1. kurzů (např. jazykových, počítačových, rekvalifikačních kurzů, autoškoly, kurzů pro manažery, kurzů účetnictví, ale i kurzů vaření nebo kreslení),
2. workshopů či seminářů (např. semináře o výchově dětí, literárního semináře, fotografického workshopu nebo tvůrčí dílny),
3. pracovních školení či instruktáží organizovaných Vaším zaměstnavatelem (např. zaškolení obsluhování nového stroje, školení k užívání firemního softwaru, školení komunikace se zákazníky),
4. soukromých lekcí (např. angličtiny, doučování matematiky, hodin zpěvu).

Varianta odpovědí: ANO/NE

Proměnná – Pracovně orientované NVD hrazené zaměstnavateli

Jaké byly převažující důvody Vaší účasti v tomto vzdělávání?

Varianta odpovědí: pracovní důvody / soukromé důvody

Financoval toto vzdělávání alespoň částečně Váš zaměstnavatel?

Varianta odpovědí: ANO/NE



**Petr Mareš: *Moje dobrodružná cesta sociologií:
100 let sociologie v Brně z mého pohledu***
Brno, Masarykova univerzita 2023, 214 s.

**Hynek Jeřábek: *Má sociologická dobrodružství:
Lidé, místa, vědecká setkání***
Praha, Nakladatelství Karolinum 2025, 112 s.

Česká sociologie byla v nedávné době obohacena o žánr, který jí dosud chyběl – autobiografie českých sociologů a socioložek. Když v roce 2012 vyšel překlad knihy Petera Bergera *Dobrodružství náhodného sociologa* (CDK, Brno), v níž Berger reflektuje svoji profesní a učitelskou dráhu, jednalo se o inspirativní podnět pro generaci sociologů a socioložek, kteří jsou stále více či méně aktivní, ale přitom již také mají ve své profesní dráze co reflektovat. Těto výzvy se chopili – v českém kontextu, pokud je mi známo, jako první – Petr Mareš a Hynek Jeřábek. Jejich knihy *Moje dobrodružná cesta sociologií* a *Má sociologická dobrodružství* v prvním vydání vycházejí časově velmi blízko sebe (roky 2022 a 2019) a obě se již dočkaly druhého vydání rovněž v téměř stejnou dobu (roky 2023 a 2025). Oba autoři reflektují své profesní, akademické a do jisté míry také soukromé životy. V obou případech se jedná o poutavé čtení, které představuje jejich sociologické dráhy, ale také odkazuje k vývoji sociologie jako vědní disciplíny u nás. Jelikož se jedná o knihy žánrově stejně orientované, které mají společné zaměření, ale zároveň jsou odlišně koncipovány, nabízí se je nejen reflektovat, ale také číst dohromady.

Knihy Hynka Jeřábka obsahuje vedle prologu a závěru patnáct kapitol. Kapitoly jsou sice do jisté míry chronologicky seřazeny, nicméně je lze číst rovněž nelineárně, podle tematického výběru čtenáře. Prolog ke knize začíná v roce 1988 popisem „hlasovací revoluce“ na valném shromáždění ČSSS (Československá sociologická společnost). Závěr knihy pak bilancuje klíčové milníky v profesním životě autora od 90. let 20. století. Těmito milníky, z nichž je vždy jednomu věnována vybraná kapitola knihy, jsou jednak zahraniční pobyty a badatelské stáže (přičemž první pobyt autor realizoval až ve svých 40 letech věku, přesněji v roce 1992 na univerzitě v Berkeley); dále výzkumné projekty realizované v 90. a pozdějších letech minulého století, jež formovaly jeho profesní orientaci; studium sociologických klasiků spojených s návštěvou archivů v Kostnici a ve Vídni (v osobě Paula Lazarsfelda měly tyto návštěvy pak formativní vliv na profesní zaměření a vědeckou kariéru autora); vzdělávání se v metodologických seminářích, osvojování si nových výzkumných přístupů a jejich rozvíjení v rámci českého kontextu; prezentace odborných příspěvků na vědeckých konferencích a výzkumných pobytech a de facto budování sociálního kapitálu v rámci mezinárodní sociologické komunity; v neposlední řadě to jsou doktorští studující a práce s nimi na společných projektech a publikacích.

Knihy Petra Mareše je – vedle úvodu, závěru a také biografických příloh (medailonků) vybraných brněnských sociologů a socioložek – složena ze čtyř ka-

pitol vymezujících čtyři zásadní období vývoje sociologie v Brně. Dále kniha obsahuje kapitolu o jednom časovém mezidobí a také krátkou kapitolu nostalgicky nazvanou „Odcházení“. Petr Mareš tak skrze svoji profesní kariéru reflektuje vývoj sociologie jako vědního oboru a jeho institucionálního zakotvení v Brně. A to od jeho počátků konce 20. let 20. století, spojených se sociologickým seminářem Inocence Arnošta Bláhy, až do 90. let 21. století. Tento vývoj nejen časově, ale také věcně a generačně rozděluje, a tak významově zakotvuje. Prostor, který je v knize věnován jednotlivým obdobím, není však stejný. Lineárně roste směrem k pozdějším obdobím. Nejpodrobněji se autor věnuje třetímu a především čtvrtému období vývoje sociologie v Brně, což jsou období jeho vlastní zkušenosti. Prvním dvěma obdobími je věnován menší prostor (zde je pochopitelně čerpáno pouze z historických pramenů a vlastní četby). Třetí období, vymezené roky 1968 až 1989, je definováno jako období „kvílející“ sociologie. Na jedné straně toto období popisují systémová omezení zabraňující realizovat cokoli vědecky přínosného a smysluplného, na straně druhé jsou popsány nejrůznější způsoby, jak alespoň v jakési minimální, a přitom ještě důstojné formě udržovat bádání a také výuku sociologie. V této situaci Petr Mareš popisuje své intelektuální zranění, poukazuje na omezenou dostupnost knih a textů (co číst?), zabývá se hledáním jejich interpretačních klíčů (jak je číst?) a popisuje přínos svých soukromých učitelů pro jeho intelektuální a později také profesní růst. Ten se propojuje s brněnskou katedrou sociologie až ve čtvrtém období – po roce 1989. V tomto momentě témata knihy Petra Mareše víceméně odpovídají tématům zachyceným v knize Hynka Jeřábka: osobní zahraniční zkušenost, rozvoj bádání a výuky, individuální adaptace na tyto strukturální změny, vědecké granty (jejich tematické rozlišení, způsoby jejich řešení, přínosy), odborné publikace a sociologické knihy, doktorští studující. Cenné je zaznamenání okolností vzniku Fakulty sociálních studií (rok 1997), informace o struktuře výuky sociologie v 90. a pozdějších letech, úvahy o vymezení sociologie s ohledem na ostatní vědní disciplíny a akademický růst (časově zarámovaný) jednotlivých členů a členek katedry sociologie v Brně.

V čem jsou obě knihy podobné a v čem se liší? Druhé vydání knihy Petra Mareše je přepracováno a také doplněno. Druhé vydání knihy Hynka Jeřábka se s výjimkou několika drobností od vydání prvního příliš neliší. Obě knihy jsou napsány z osobní perspektivy. Nejedná se, což oba autoři opakovaně zdůrazňují, o snahu objektivně popsat tok událostí, ale o jejich individuální perspektivu, z níž s odstupem času zachycují svoje profesní životy. Obě knihy jsou napsány pro čtenáře velmi přívětivým jazykem. Petr Mareš skrze svoji profesní kariéru reflektuje vývoj sociologie jako vědního oboru a jeho institucionálního zakotvení v Brně. Je faktografický, systematický, pracuje s daty a odkazy. Znamená to, že jeho kniha může být nazírána mimo samotný obsah také jako zdroj údajů a doplňujících faktů o vývoji sociologie v Brně. Oproti tomu Hynek Jeřábek popisuje vybrané události a témata spojené především s jeho vlastní sociologickou kariérou. A to až od roku 1989. Protože jsou jednotlivé kapitoly věnovány vždy pouze jednomu vybranému tématu, nejedná se o systematický popis vývoje jeho profesní kariéry. Propojky ve své kariéře sociologa nechává na čtenáři a institucionálního uspořádání sociologie v Praze se dotýká jen velmi letmo. Zatímco z knihy Petra Mareše

se o peripetiích vývoje sociologie v Brně dozvíme hodně, zmapování vývoje pražské sociologie v knize Hynka Jeřábka chybí. Pro oba autory je nicméně v jejich kariéře signifikantní strukturální růst příležitostí v 90. letech 20. století. Díky němu došlo v jejich životech ke změně, která znamenala akademický růst, vědecký a pedagogický rozvoj, i když již v pozdějším věku. I přesto však oba zvládli – sice ve zkráceném, za to však velmi intenzivním časovém období – vybudovat poměrně solidní doktorskou školu, z níž vzešla další generace českých sociologů a socioložek. Profesní události Hynek Jeřábek obohacuje o dobové fotografie, kniha Petra Mareše obsahuje pouze jednu fotografii, která je sice humorným odlehčením, nijak však nesouvisí s popisovanými jevy a událostmi. Kniha Petra Mareše je doslova prošpikována citáty literátů, intelektuálů a sociologů. Obsahuje řadu nejrůznějších významových odboček, které dokládají erudici autora, nicméně do jisté míry tím také narušují příběhovou linii a kontinuitu čtení samotného textu. Kniha Hynka Jeřábka citáty, významové odbočky a historické paralely prakticky neobsahuje. Knihu Petra Mareše, pokud je mi známo, nelze koupit, nicméně je k dispozici online na stránkách vydavatelství MUNI Press (<https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/2250/6834/4445-1/0>). Kniha Hynka Jeřábka je standardně dostupná na pultech knihkupectví.

Obě knihy lze považovat za významné příspěvky do kánonu české sociologie. Oba autoři pojali svoji autobiografii z odlišných, přitom zajímavých a čtivých perspektiv. Petr Mareš píše o institucionálním vývoji sociologie v Brně, Hynek Jeřábek o své individuální profesní kariéře sociologa. Nicméně v Marešově textu je samozřejmě také Jeřábekova osobní perspektiva a v Jeřábkově knize je nastíněn Marešův institucionální přístup. Petr Mareš byl zřejmě inspirován Bergerovou knihou (cituje ji). Hynek Jeřábek přiznává inspirační zdroj v knize *Participant Observer* (1994), v níž americký sociolog William Foote White (autor slavné knihy *Street Corner Society*) líčí svůj výzkumnický život. Je dobře, že obě knihy, i když se stejným zaměřením, vyšly. Jsou napsány z odlišných perspektiv, díky čemuž vidíme, že profesní autobiografii není nezbytné reflektovat pouze jedním způsobem. Z toho úhlu pohledu lze také na obě knihy pohlížet jako na inspirační zdroje pro další generace českých sociologů a socioložek, kteří uvažují o veřejnou reflexi své profesní dráhy.

Tomáš Katrňák

Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno
katrnak@fss.muni.cz

Thomas Hylland Eriksen: Co je antropologie?

Překlad Marek Jakoubek a Lenka J. Budilová

Praha, Dokořán 2025, 232 s.

V českém prostředí se snad každý sociální antropolog opakovaně ocitá v situaci, kdy je požádán, aby srozumitelně vysvětlil, co jeho obor vlastně zkoumá. Nejde přitom pouze o laickou veřejnost: i část akademiků má stále tendenci spojovat antropologii především s biologickým studiem člověka. V takových chvílích osobně sahám k ustálené, poněkud zjednodušující charakterizaci, že antropologie je „sociologií malých skupin se specifickou metodou“, a doplňuji ji poukazem na klasickou podobu terénního výzkumu – dlouhodobý pobyt výzkumníka mezi členy určité komunity a následnou snahu interpretovat jejich sociální a kulturní svět. Zároveň připomínám, že současná antropologie se již dávno neomezuje na „exotické“ lokality, ale stále častěji se obrací k různým segmentům vlastní společnosti.

Taková vysvětlení sice plní svou komunikační funkci, avšak s ohledem na rozsah, tradici a teoretickou rozmanitost antropologického myšlení na Západě mohou působit až neadekvátně či nedůstojně. V tomto kontextu je vydání českého překladu knihy Thomase Hyllanda Eriksena *Co je antropologie?* (v překladu Marka Jakoubka a Lenky J. Budilové) mimořádně přínosným počinem. Eriksen patřil k nejvýraznějším současným antropologům a je dlouhodobě znám i českému čtenáři nejen jako autor kvalitních textů, ale také jako badatel se silným veřejným hlasem. Jeho terénní výzkumy na Mauriciu a v karibské oblasti položily základy pro jeho pozdější práce věnované etnicitě, nacionalismu a globalizaci; v posledních letech se pak intenzivně zabýval otázkami environmentální krize a klimatické změny, které chápal jako zásadní výzvu pro sociálněvědní myšlení. Právě tato kombinace klasické antropologické erudice, dlouhodobé terénní zkušenosti a schopnosti reagovat na aktuální společenské problémy dává Eriksenově knize zvláštní váhu: nabízí totiž jasný, čtivý a zároveň konceptuálně přesný způsob, jak představit antropologii širšímu čtenářskému okruhu, aniž by sklouzávala k trivializaci nebo k úzkému (či naopak příliš širokému) pojetí oboru.

Knihy je členěna do dvou částí. První představuje základní přístupy antropologie a načrtává, jak tento obor formuluje své otázky i analytické nástroje. Úvodní oddíl *Proč antropologie?* vykládá, v čem spočívá specifikum antropologického pohledu, jenž relativizuje vlastní náhled a pomocí srovnávání odhaluje skryté předpoklady sociálního jednání. Následující kapitola věnovaná *klíčovým konceptům* seznamuje čtenáře s ústředními kategoriemi – osobou, společností a kulturou – a ukazuje, jak tyto pojmy umožňují strukturovat porozumění významům, vztahům i institucím. Sekce o *terénním výzkumu* přibližuje praktiky dlouhodobého pobytu ve studované komunitě: od obtížného navazování kontaktů přes zúčastněné pozorování a rozhovorové techniky až po reflexi etických dilemat, která tato činnost vyvolává. Oddíl nazvaný *Teorie* následně shrnuje hlavní konceptuální rámce moderní antropologie a ukazuje, jak funkcionalistické, strukturalistické, interpretativní či praxeologické přístupy napomáhají uspořádat empirická data do srozumitelného analytického celku.

Druhá část knihy představuje tematické okruhy, na nichž se ukazuje, jak antropologická perspektiva funguje v praxi. Kapitola o *reciprocitě* rozpracovává různé modalitty výměny – od generalizované přes vyrovnanou po negativní – a představuje, jak tyto mechanismy zakládají závazky, udržují soudržnost či vytvářejí mocenské nerovnováhy. Oddíl věnovaný *příbuzenství* představuje šíři příbuzenských systémů a sňatkových strategií a zdůrazňuje, že rodinné vazby jsou nejen biologické, ale i symbolické a institucionálně regulované. Následující sekce o *přírodě* upozorňuje, že hranice mezi „přírodním“ a „kulturním“ není univerzální, nýbrž kulturně konstruovaná, a ukazuje způsoby, jimiž lidé propojují prostředí s ekonomikou, technologií a symbolickými významy. Kapitola věnovaná *myslení* analyzuje různorodé způsoby kategorizace a symbolických klasifikací a připomíná, že i zdánlivě iracionální logiky mají v daném kulturním kontextu svou vlastní racionalitu. Závěrečná sekce o *sociální identitě* se soustřeďuje na procesy, jimiž se identity konstituují v sociálních interakcích, jak se prolínají různé kolektivní příslušnosti a jak mohou být zdrojem spolupráce, vymezování i konfliktu.

Eriksen při výkladu teoretických a konceptuálních základů antropologie systematicky navazuje na klasické antropologické dědictví, aby ukázal, že mnohé z toho, co je dnes vnímáno jako přínos sociologické teorie – například Bourdieuhovo pojetí praxe – bylo v antropologii artikulováno již dříve. Ilustrativním příkladem je odkaz na práci *Elements of Social Organization* (1951) Raymonda Firtha, k níž Eriksen konstatuje:

Lidé se k normám často vztahují spíše volně a k tomu, aby vůbec mohli jednat, musí improvizovat a činit vlastní rozhodnutí. Normy totiž nikomu neposkytují dostatečně podrobné pokyny k tomu, jak se zachovat v konkrétní situaci, a navíc není nijak neznámé, že lidé neplní očekávání, která z norem vyplývají. Za účelem popisu skutečných interakcí ve společnosti zavedl Firth pojem sociální organizace, aby ilustroval rozdíl mezi abstraktní sociální strukturou a reálnými procesy interakce. (s. 94)

Takový důraz na situovanost jednání, improvizaci a dynamiku sociálních vztahů ukazuje, že obvyklá kritika antropologických konceptů – podle které údajně homogenizují realitu a zbavují aktéry aktérství – je do značné míry nepřiměřená.

Přestože je kniha „až komicky krátká“ (s. 17), dokáže autor mimořádně zdařile představit základní antropologické premisy, přístupy i tematické okruhy. Určité vychýlení z tohoto standardu však představuje část věnovaná příbuzenství, která místy pracuje s nadměrně zjednodušujícími tvrzeními. Platí to například pro obecnou tezi, že „většina společností přemýšlí o příbuzenství a pokrevních vazbách podobným (byť zdaleka ne stejným) způsobem...“ (s. 131), či pro výklad, podle něž „(t)ermín ‚rodina‘ obvykle odkazuje k domácnosti...“ (s. 139). Výloženě problematicky působí pasáže týkající se role biologie při konceptualizaci příbuzenství – například tvrzení, že „(k)ulturní představy o významu biologie pro příbuzenství existují téměř všude...“ (s. 146). Podobně i věta „Needham, Schneider a antropologové, kteří šli v jejich stopách, mají tendenci považovat biologickou komponentu v příbuzenství za skutečnost, ovšem takovou, která má význam pouze do té míry, do jaké jí lidé připisují význam“ (s. 144) by vyžadovala zpřesně-

ní. „Biologická“ dimenze totiž vůbec nemusí být součástí aktérské perspektivy; skutečnost, že ji takto chápe (západní) badatel, z ní ještě nedělá relevantní rámec pro samotné aktéry. Zařazovat ji mezi aktérské kategorie proto představuje formu etnocentrického zkreslení – přitom právě tato kritická pozice byla klíčovým prvkem argumentace samotného Davida Schneidera, na něhož se text odvolává.

Jak tedy na základě Eriksenovy knihy upravit způsob, jímž antropologii představujeme nezasevěnému aktérovi? Antropologie vychází z předpokladu, že „sociální realita je utvářena zejména a především prostřednictvím vztahů mezi jednotlivci a skupinami, do nichž náleží“ (s. 30), a proto „... nejmenší jednotkou, kterou antropologové zkoumají, není izolovaný jedinec, ale vztah mezi dvěma jednotlivci“ (s. 130). Předmětem bádání nejsou individuální myšlenkové procesy samy o sobě, ale sociální dynamika, v níž se tyto vnitřní obsahy jednání manifestují. Ve skutečnosti „spočívá úkol antropologického výzkumu v odkrývání představ zkoumaných osob, identifikaci jejich vztahu k sociální praxi, zjišťování relativní stability nebo míry změny, k níž v dané společnosti dochází, stejně jako toho, jak jsou tyto představy a praxe propojeny se strukturálními prvky a kulturními vzorci, jež nelze bezprostředně pozorovat“ (s. 150). Eriksen připomíná, že antropologii strukturují tři základní okruhy otázek: co nutí lidi dělat to, co dělají; jak jsou společnosti či kultury integrovány; a do jaké míry se způsoby myšlení liší či podobají napříč kulturami (s. 106–107). Antropologie se zároveň

zabývá tím, jak lidé chápou svět kolem sebe, přičemž klade důraz na sílu symbolů a narativů; věnuje se rovněž otázkám, co činí sociální život pravidelný a předvídatelný a jak může být zdrojem jistoty, zdůrazňujíc při tom význam důvěry a reciprocity (s. 207).

Distinktivním znakem antropologie je její specifická metodologická praxe založená na dlouhodobém zúčastněném pozorování, které vytváří kvalitativně odlišný typ poznání, než jaké poskytují standardní sociálněvědní techniky konstrukce dat. Eriksen připomíná, že „etnograf by měl žít s lidmi, které zkoumá, participovat na jejich každodenních aktivitách a během toho provádět systematické pozorování“ (s. 36), a proto se má výzkumník „setkávat (...) s informátory v každodenních situacích“, neboť antropologové „se snaží lidi pozorovat a hovořit s nimi v rámci běžných situací, spíše než navozovat umělé či „experimentální“ situace“ (s. 70). Důsledkem je, že „(a)ntropologové nevěří bezvýhradně tomu, co lidé říkají, chtějí totiž pozorovat i to, co lidé skutečně dělají. (...) (V)erbální výpovědi na jedné straně a lidské jednání na straně druhé představují dva kvalitativně odlišné typy dat“ (s. 74), tím spíše, že „existuje celá řada otázek, na které neexistuje buď žádná, nebo žádná platná verbální odpověď“ (s. 75). Zároveň však Eriksen upozorňuje, že „ve většině sociálněvědních výzkumů, včetně těch antropologických, nacházíme příliš mnoho verbálních dat a příliš málo informací pocházejících z pozorování“ (s. 83). Terénní výzkum je přitom „interpretační aktivitou; není možné pozorovat svět přímo bez předporozumění, které vytváří rámec pro interpretaci čehokoli, co člověk vidí a slyší“ (s. 103), a právě proto je „klíčovým konceptem (...) kontext“, neboť fenoménu „porozumíme pouze s ohledem na je-

ho dynamický vztah k dalším fenoménům“ (s. 65). Tento důraz na kontextualitu odpovídá Eriksenovu přesvědčení, že řada „badatelů, včetně autora těchto řádků, je skeptická, pokud jde o rozlišování mezi popisem a analýzou, protože (antropologická) analýza nevyhnutelně začíná (etnografickým) popisem, a vlastně již samotným pozorováním“ (s. 66). Analýza je tedy nedílně propletena s empirickým materiálem, přičemž „(t)eorie poskytuje rámec, směr a v neposlední řadě naznačuje, na co se při práci v terénu zaměřit“ (107).

Pokud však přijmeme Eriksenovo pojetí antropologie – a důvody k tomu jsou přesvědčivé –, vyvstává otázka, do jaké míry je takto pojatá antropologie dnes ještě skutečně provozována. Nejde přitom primárně o neznalost či nevyužívání antropologických teorií a konceptů ani o jejich průnik se sociologickým myšlením. Hranice mezi obory jsou v oblasti teorie dlouhodobě neostré a autoři typu Pierra Bourdieua či Bruna Latoura mohou být – v závislosti na perspektivě – chápáni stejně dobře jako sociologové i jako antropologové. Teoretická substituce či inspirace zde nepředstavuje problém; naopak je výrazem produktivní interdisciplinarit, která je vlastní i západní antropologické tradici.

Závažnější posun lze sledovat v oblasti metodologie, konkrétně v postupném upozadění zúčastněného pozorování jako dominantní výzkumné techniky. Tento posun má řadu strukturálních důvodů: dlouhodobý terénní výzkum je náročný na čas i financování, produkuje výstupy s velkým časovým zpožděním a obtížně se slučuje se současnými institucionálními očekáváními kontinuální publikační produkce. Namísto vztahově a kontextově zakotvené práce v terénu tak stále častěji nastupují různé formy dotazování aktérů vytržených z jejich každodenních interakcí, bez delšího sdílení sociálního prostoru a bez vytváření vztahů, které by umožňovaly zachytit implicitní dimenze jednání. Výzkum se přitom nezřídka zaměřuje na „aktéry“ vymezené vnější sociální kategorií namísto na skupiny, které jsou provázány skutečnými sociálními vztahy.

Eriksenova kniha tak nepředkládá obraz antropologie v její faktické aktuální praxi, ale spíše artikuluje ideál oboru, jenž zůstává silně přítomen v jeho sebereflexi, avšak v každodenním výzkumném provozu je realizován stále méně často. Pokud bychom z běžné charakteristiky antropologie odstranili důraz na specifickou metodu a na studium relačně ukotvených sociálních světů, pak by se rozdíl mezi antropologií a jinými sociálními vědami skutečně rozplýval. Právě v tomto ohledu může být Eriksenova syntéza čtena jako implicitní výzva k reflexi, zda ještě hovoříme o antropologii v silném epistemologickém smyslu, nebo spíše o tematicky definované podobě obecného sociálněvědního bádání.

Ondřej Hejnal

Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, Praha

ohejnal@gmail.com

Françoise Vergès: Dekoloniální feminismus

Přeložila Markéta Jakešová

Praha, Nakladatelství Karolinum 2025, 106 s.

„Kdo uklízí svět?“ ptá se Françoise Vergès ve svém sžíravě kritickém manifestu *Dekoloniální feminismus*, který vyšel ve Francii již v roce 2019 a v roce 2025 se dočkal českého vydání v Nakladatelství Karolinum, a to ve velmi kvalitním překladu Markéty Jakešové. Přestože se francouzská politoložka, publicistka a aktivistka snaží na tuto otázku poctivě hledat odpověď, ve skutečnosti se ve své knize zabývá mnohem komplexnějšími otázkami: Vergès sepsala provokativní pamflet proti evropskému kolonialismu, patriarchátu, bělošskému (civilizačnímu) feminismu a také proti globalizovanému kapitalismu, jehož nekompromisní logika pohlcuje samotné emancipační diskurzy.

Vergès se netají svou ideovou příslušností k radikální levici. „Měla jsem to štěstí vyrůstat v rodině feministických a antikoloniálních komunistů a komunistek,“ (s. 13) vysvětluje na rovinu. Její ideová pozice se v textu projevuje ostrým, nekompromisním stylem, a zejména třídní marxistickou terminologií.

Za skutečnou příčinu ekonomického vykořisťování i samotného vzniku hnutí *dekoloniálního feminismu* považuje autorka globalistický kapitalismus, který kolonizoval oblasti, jež považoval ze své podstaty za zaostalé, či dokonce kulturně podřadné. Vnímá jej jako základní strukturu, s níž souvisí utlačování, patriarchát a rasismus: „Kapitál je kolonizátor; kolonie je jeho nedílnou součástí.“ (s. 20)

Tento pohled prostupuje celou knihu a rámuje ji ne jako feministický text, ale jako manifest proti systému, který podle Vergès dokáže vstřebat a přetvořit emancipační myšlenky tak, aby sloužily vlastní reprodukci.

Vedle této ryze systémové kritiky autorka sleduje i konkrétní socioekonomické procesy, které v globálním měřítku zásadně mění strukturu práce. Zvláště se zaměřuje na propojení ekonomických trendů se změnou genderového složení pracovních sil: „Postupující feminizace práce šla během 70. let ruku v ruce s jasným nárůstem světové nerovnosti.“ (s. 40) V takových pasážích je text silný a analyticky přesný – propojuje data, historické souvislosti i genderovou perspektivu bez ideologického zjednodušení.

Problém však nastává ve chvíli, kdy Vergès zaměřuje ideologickou analýzu za historickou paměť. Problémová je například tato část:

Otázku ženských práv na mezinárodní scéně nevnese ani vláda Spojených států amerických, ani americké feministické hnutí hlavního proudu, ale Sovětský svaz a země třetího světa, které na počátku 70. let navrhly, aby Organizace spojených národů zorganizovala „Dekádu žen“. Byla zahájena v roce 1975 s cílem zajistit ženám přístup k soukromému vlastnictví a kontrolu nad vlastním majetkem, jakož i zlepšení jejich dědických práv, práv ohledně péče o děti a státního občanství, stvr-

dit, že ženská práva jsou nedílnou součástí lidských práv a podpořit rovnost pohlaví a skoncovat s násilím na ženách. Tyto, byť skromné, cíle byly však brzy odsunuty stranou ve prospěch podpory vstupu žen do neoliberálního řádu. (s. 41)

Pro středoevropského čtenáře musí podobná obhajoba reálného socialismu působit spíše matoucím než odhalujícím dojmem. Autorka zde zcela pomíjí realitu každodenního života žen v sovětském bloku, jejichž „osvobození“ od tradičních rolí šlo ruku v ruce s extrémní feminizací určitých profesí (např. školství či lékařství, které genderovou nerovnost naopak zásadně prohloubily), zatímco mocenské struktury lidovědemokratických režimů zůstávaly ryze mužské, patriarchální a autoritářské.

Podobně problematicky vyznívají pasáže, v nichž autorka sklouzává k nepodložené generalizaci a sporným, ničím nepodloženým výrokům: „Bělošky nemají rády, když se jim říká, že jsou bílé... Řeknete jim to, a cítí se otřeseny, stanou se agresivními, zděšenými, téměř propukají v pláč.“ (s. 29) Nebo: „Běloška je koloniálním produktem.“ (s. 31)

Rožporuplně mohou být vnímány i pasáže, kde se autorka věnuje sporům kolem muslimských oděvů pro ženy. Podle Vergès se v západních reakcích, kterým dominuje pohled bělošských feministek, často projevuje nepochopení kulturního a politického kontextu. Bělošské feministky vnímají muslimské oděvy jako symbol útluaku ze strany mužů. Vergès však argumentuje, že jde o kulturní fenomén založený převážně na dobrovolné volbě: kritizuje například případy francouzských zákazů burkin, které byly ospravedlňovány argumenty o „osvobození žen“, a klade důležitou otázku, zda jde v případě odhalení hlavy či jiné části těla v západoevropské kultuře skutečně o emancipaci, nebo naopak o jinou formu kontroly nad ženskou tělesností (s. 64–65).

Vergès připomíná, že feministické hnutí v 60. a 70. letech v řadě zemí bojovalo „bikinami“ proti puritánství a náboženskému tmářství. Ženy tehdy neměly jinou zbraň než své tělo. Tento boj o nahotu se od té doby proměnil. Vergès připomíná tzv. remešskou aféru, kdy měly čtyři dívky napadnout ženu, jež se opalovala v bikinách ve veřejném parku.

Remešská bikinová aféra se okamžitě proměnila v nepřijatelnou formu agrese, která se nám snaží vnutit způsob života, jenž nám není vlastní, řečeno slovy jednoho z vůdců francouzské pravice, který volal po nekompromisním řešení, a pro bělošské feministky jak nalevo, tak napravo se stala příležitostí k žalobám proti náboženské policii a chválám nahého ženského těla jako symbolu republiky. (s. 73)

Právě tento nepatrný incident přeměnil „bikini“ v celonárodní téma a postavil veřejnost proti islámu jako náboženství, které nutí ženy zahalovat se před okolním světem. Vergès v této souvislosti logicky připomíná, že

bikinová revolta byl čirý výmysl francouzských médií, na který bělošské feministky skočily. Tehdy jako dnes šlo o obnažení alžírských žen „tak krásných pod svými

závoji“, jak tvrdila propaganda francouzské armády během války za nezávislost. Ženská krása spočívá v odhalení. Směšnost těchto bikinových bitev nesmí zastřít násilí: ženám jsou takto násilně vnučována pravidla, týkající se zejména jejich oblékání. (s. 75)

Zapomíná však na skutečnost, že v některých ortodoxních muslimských komunitách skutečně ženy nemají rovné postavení s muži a povinné zahalování svého těla (včetně obličeje) mohou vnímat jako nátlak. Vergès tedy správně zlehčuje „bikinovou kauzu“, ale sama se dopouští banalizace fenoménu, který může mít pro řadu žen v muslimských komunitách vážné následky.

Jako by skrze stromy neviděla les: obžalovává bělošský (civilizační) feminismus, který je pro ni horším a urputnějším soupeřem než patriarchát či nadnárodní kapitál. Podle ní západní feministky aktivně spoluvytvářejí islamofobní diskurz. (s. 72–75) Pasáže věnované „šátkové otázce“ v muslimských komunitách ve Francii přinášejí zajímavou dekolonizační perspektivu, ale vyvolávají zásadní otázku: je logicky správné obviňovat západní feminismus z ideologické zaslepenosti, když zároveň opomíjíme fakt, že právě nošení šátků může být v některých zemích skutečným symbolem útlaku – například v Íránu nebo Saúdské Arábii? Neměla by feministická kritika neoliberálního kapitalismu jít ruku v ruce s kritikou genderově nerovných režimů bez ohledu na kulturní kontext?

Kontrastem bikini versus burkiny autorka ukazuje, že emancipace nemůže být měřena jediným kulturním standardem. Sama však odlišný (evropský, bělošský feministický) přístup nelogicky odsuzuje. Jako by existovala jediná pravda, jediný správný přístup: samozřejmě ten její, v duchu dekoloniálního feminismu. Zde se její text dostává do zásadního střetu s univerzalistickými přístupy. Vergès si odmítá připustit, jak snadno se její boj za osvobození žen může proměnit v jinou podobu kulturního paternalismu. Její výroky v tomto kontextu působí dojemem ideologického zjednodušení, a místo aby pomáhaly pojmenovat strukturní nerovnosti, podkopávají sílu jinak mimořádně oprávněné kritiky.

Na druhé straně se v knize objevují výroky, které lze bez výhrad považovat za přesné, formulované s přesahem a hlubokou znalostí: „Spravedlnost pro ženy znamená spravedlnost pro všechny.“ (s. 28) Či: „Narativ civilizačního feminismu zůstává uzavřen v prostoru evropské modernity: nikdy nevzal v úvahu to, že je založen na popření role, kterou při jeho vzniku hrálo otroctví a kolonialismus.“ (s. 22) A také: „Rasizovaným ženám častěji schází přístup k lékařské péči a jsou častěji obětí lhostejnosti, pokud ne přímo zneužití ze strany lékařských institucí.“ (s. 36)

Kniha je silná zejména tam, kde autorka odkrývá neviditelnost práce žen z sociálně znevýhodněných skupin – často migrantek nebo žen z bývalých kolonií, které osvobodily západní ženy od ponižující práce, díky čemuž mohly společensky růst. A právě zde je nutné vrátit se k úvodní otázce: kdo dnes vlastně uklízí svět? Kdo zajišťuje čistotu kanceláří, toalet, nemocnic? Kdo pečuje, když pečovatelé chybí? A proč jsou právě tyto ženy z feministické debaty často vynechávány?

Vergès na tuto otázku odpovídá prostřednictvím konkrétního příkladu stávky zaměstnankyň firmy Onet na pařížském nádraží Gare du Nord. Její ar-

gumentace je v tomto případě nejsilnější, protože adekvátně propojuje sociální třídu, rasu i gender v konkrétní každodenní zkušenosti.

Miliardy žen na sebe denně neúnavně berou úkol uklidit svět. Bez jejich práce by miliony zaměstnanců a úředníků ve službě kapitálu, státu, armády a kulturních, uměleckých a vědeckých institucí nemohly využívat své kanceláře, obědvat v jídelnách, vést schůze a činit rozhodnutí v čistých prostorech, kde jsou uklizené a připravené k použití odpadkové koše, stoly, židle, křesla, podlahy, toalety a restaurace. Tato práce, byť nezbytná pro fungování každé společnosti, musí zůstat neviditelná. Nemáme si uvědomovat, že svět, v němž se pohybujeme, je uklizen rasizovanými a zneužívanými ženami. (s. 8)

Neviditelnost této práce není podle ní náhodná – je systematicky udržována jako součást kapitalistické logiky. Vergès tuto skrytou, avšak nezbytnou infrastrukturu života pojmenovává přesně: jednak byla tato práce po staletí považovaná za ženský úkol, na který si nemají stěžovat – ženská péče a úklid byly v minulosti bezplatné, bez nároku na odměnu – a jednak kapitalismus nevyhnutelně vytváří neviditelnou práci a životy na jedno použití. (s. 88)

Nejde tedy pouze o cílenou marginalizaci žen na základě rasy a třídy, ale o systémovou snahu tuto práci zneviditelnit, učinit ji samozřejmou, přirozenou, bez nároku na uznání. Vergès tak vystupuje proti neoliberální iluzi, že emancipace žen je otázkou individuálního úsilí, a připomíná, že za možností některých žen „... diskutovat o tom, zda chtějí být obtěžovány v metru, či usilovat o post šéfký velké firmy“ (s. 9), stojí neviditelná dřina těch, které jim umožňují pohodlný život.

Pojmem „rasizované ženy“ označuje autorka nikoli biologickou kategorii, ale sociální a mocenskou konstrukci. Jak upozorňuje překladatelka Markéta Jakešová:

Autorka používá slovo *racisé*, které v sobě obsahuje význam „rasově odlišný“, z něhož je patrné, že tato „odlišnost“ byla lidem připsána zvenku. Nepopisuje tedy žádnou neměnnou objektivní realitu. V souladu s rostoucím užíváním termínu „rasizace“ v češtině pro překlad používám právě tento termín a slova od něho odvozená. (s. 7)

Jinými slovy: rasizovanou se žena nestává biologicky, ale ve chvíli, kdy je na základě etnicity, původu nebo náboženské příslušnosti systematicky znevýhodňována nebo zneužívána.

Vergès měla ambici sepsat kritický antikapitalistický manifest. Její internationalistická snaha však skončila rozostřenou optikou frankofonní aktivistky, jež velmi obtížně vstřebává zkušenosti jiného než Francií ovlivněného světa. Dekoloniální feminismus by totiž odlišně rezonoval například ve světě ovlivněném britskou, španělskou či portugalskou koloniální expanzí, nemluvě o středo- a východoevropském, kavkazském, čínském, indickém, japonském či třeba specifickém skandinávském prostoru, o kterých autorka hovoří jen okrajově.

Závěrečný doslov Zuzany Uhde a Vojtěcha Šaršeho (s. 91–99) knihu citlivě zasazuje do střeoevropského a českého prostředí. Uhde s Šaršem upozorňují, že v našem regionu se pojem dekoloniální feminismus setkává se specifickými výzvami – koloniální zkušenost zde byla převážně zprostředkovaná, často skrze sovětský blok, přičemž politické, genderové a rasové hierarchie se formovaly odlišně než v zemích s vlastní koloniální minulostí. Tato perspektiva je pro českého čtenáře klíčová: ukazuje, že kritika civilizačního feminismu musí brát v úvahu i odlišný geopolitický kontext. V tomto směru může kniha podnítit diskusi o tom, jak aplikovat dekoloniální analytické rámce v prostředí, kde se zkušenost kolonialismu prolíná s postkomunistickou transformací a novými formami ekonomické a kulturní závislosti.

Navzdory ideologickým zkratkám a občasné jednostrannosti přináší *Dekoloniální feminismus* do českého prostředí důležitý impuls. Vergès dokáže pojmenovat neviditelné a podhodnocené práce žen z migrantských a rasizovaných komunit, propojit jejich situaci s globálními mocenskými strukturami a odhalit, jak se emancipační diskurzy mohou stát nástrojem prohlubování nerovnosti. Pro české publikum je cenné zejména to, že kniha otvírá otázky, které zde bývají marginalizovány – například vztah feminismu k pracovní migraci či ke globalizovanému trhu péče. Přijetí těchto témat do odborné debaty může obohatit domácí feministickou i sociologickou reflexi a rozšířit analytické nástroje o perspektivy, které dosud stály na okraji zájmu.

Vladimír Vokál
Metropolitní univerzita Praha
vokav1ax@student.mup.cz

Data druhé vlny šetření *Současná česká rodina* jsou nyní dostupná ke stažení pro výzkumné a studijní účely

Vědecké komunitě a studujícím jsou nyní dostupná data z druhé vlny šetření výzkumu *Současná česká rodina*. Vzorek sestává z téměř čtyř tisíců respondentek a respondentů, kteří se v roce 2025 zúčastnili českého dotazníkového šetření vycházejícího z mezinárodního *Generations and Gender Survey*. Získaná data mohou sloužit jako zdroj pro výzkum rodinných a partnerských dynamik, životních drah, socioekonomického postavení či společenských postojů nebo při tvorbě veřejných politik na základě informovaných rozhodnutí o populačních procesech. Všem respondentkám a respondentům děkujeme za jejich účast a ochotu se výzkumu účastnit.

Projekt *Současná česká rodina* jako součást infrastruktury GGP

Projekt *Současná česká rodina* (www.ggp-cz.fss.muni.cz) je realizován jako součást širší celosvětové výzkumné infrastruktury *Generations and Gender Programme* (GGP, www.ggp-i.org), jejíž významnou složku tvoří mezinárodně harmonizované panelové šetření *Generations and Gender Survey* (GGS). GGS je designováno pro sběr panelových dat v jednotlivých cyklech, přičemž každý cyklus obsahuje až tři vlny dotazování na stejném vzorku. Ideální časový rozestup mezi jednotlivými vlnami je stanoven na tři roky. Česká republika je jednou z 19 zemí, které se zúčastnily už prvního cyklu šetření GGS (v ČR tento cyklus začal v roce 2005 a pokračoval druhou vlnou v letech 2008–2009).

Aktuálně běží už druhý cyklus šetření GGS, v Česku známý pod názvem *Současná česká rodina*, do kterého je zapojena řada zemí/regionů Evropy, Asie a Jižní Ameriky. V 19 zemích již sběr dat proběhl, další jej chystají. Data první české vlny druhého cyklu byla sbírána mezi lety 2020 až 2022 a přinesla odpovědi více než 5000 respondentek a respondentů ve věku od 18 do 69 let nejen o jejich rodinných a partnerských historiích a dynamikách, ale také o jejich vypořádávání se s pandemií covidu-19 (Kreidl et al., 2023). Stejný vzorek respondentek a respondentů byl v roce 2025 opětovně osloven s žádostí o účast ve druhé vlně, která se v daném roce také uskutečnila. Anonymizované individuální databáze (ve formátech pro SPSS, STATA a Excel) z obou vln šetření jsou nyní dostupné k nekomerčním, výzkumným a studijním účelům v Datovém portálu GGP (www.ggp-i.org/data), kde lze získat i datové soubory z dalších zemí. Metadata k těmto šetřením lze procházet v portálu Colectica (ggp.colectica.org). Stažení dat je podmíněno registrací na webu GGP a podpisem prohlášení o afiliaci, důvěrnosti a podmínkách oprávněného užívání datasetů GGS (*Statement of Affiliation, Confidentiality, and Terms of Acceptable Usage for GGS Data Sets*). Data je možné pro výzkumné a studijní účely využívat bezplatně.

Ředitelkou globální infrastruktury *Generations and Gender Programme* je Anne Gauthier z *Nizozemského interdisciplinárního demografického institutu* (NIDI). Na

české sekci GGP, projektu *Současná česká rodina*, se podílí Katedra sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity s vedoucím projektu Martinem Kreidlem a Katedra demografie a geodemografie Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy se spolupracující vedoucí Annou Šťastnou. Sběr dat byl realizován prostřednictvím výzkumné agentury SC&C. Od roku 2024 je projekt *Současná česká rodina* součástí *Cestovní mapy velkých výzkumných infrastruktur ČR* a financován v rámci projektu *Český národní uzel pro výzkum rodiny (GGP-CZ)* prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (projekt č. LM2024074).

Data získaná z dotazníkového šetření

Převažující část dotazníku GGS je tvořena otázkami obdobnými napříč zeměmi, doplňující část dotazníku mohou tvořit tzv. národně specifické otázky. V kontextu českých dat druhé vlny byl jako součást národně specifických otázek zařazen nově vytvořený modul prvních reprodukčních zkušeností (Beaujouan et al. 2025, viz také níže). Harmonizace dat a shodné kódování proměnných usnadňují uživatelům provázání jednotlivých vln a komparativní analýzu napříč zeměmi. Data z české druhé vlny šetření obsahují celkem 16 dotazníkových modulů věnujících se řadě oblastí rodinného, partnerského, ale i individuálního života:

1. základní demografické údaje;
2. bydlení – změna bydlení mezi vlnami, spokojenost s bydlením, záměr stěhovat se;
3. partnerství – proměna partnerství mezi vlnami, důvody pro oddělené bydlení s partnerem/partnerkou, frekvence kontaktů, záměr společného soužití a uzavření manželství, forma seznámení, spokojenost se vztahem, zvažování rozchodu;
4. single život – spokojenost se životem mimo partnerství, snaha o navázání vztahu, důvody pro single život;
5. sexuální orientace – typ sexuální orientace, časování uvědomění, management projevů sexuální orientace;
6. rodičovství – vlastní, nevlastní a adoptované děti a jejich bydlení, frekvence a podoba kontaktu s dětmi;
7. rozdělení domácí práce a péče s partnerem/partnerkou, získaná a poskytovaná pomoc s péčí o dítě mezi blízkými, institucionální péče o dítě;
8. reprodukce, fertilita a první reprodukční zkušenosti – krátkodobé a dlouhodobé záměry počít dítě, očekávaný dopad dítěte na život, splnění podmínek pro početí dítěte, problémy s početím a neplodnost, užití metod na podporu početí a léčbu neplodnosti, časování, okolnosti a výsledek první reprodukční zkušenosti, neplánované početí;
9. wellbeing a zdraví – životní spokojenost, pocit štěstí, pocit zdraví, péče o vlastní osobu;
10. soužití s dalšími členy domácnosti;

11. mezigenerační vztahy, opouštění a návrat do domácnosti rodičů – frekvence a podoba kontaktu s matkou a otcem, prarodičovství, důvody pro odstěhování se od rodičů nebo nastěhování se k rodičům;
12. intenzivní rodičovství – zvýšená rodičovská zodpovědnost za úspěšnost a prospívání dítěte, dítě jako středobod pozornosti rodičů;
13. vzdělání a ekonomické postavení respondenta/respondentky, podoba úvazku, práce přesčas, z domova, v noci a o víkendu, riziko ztráty zaměstnání, ideální počet odpracovaných hodin pro matky a otce;
14. vzdělání a ekonomické postavení partnera/partnerky, podoba úvazku, práce přesčas, z domova, v noci a o víkendu, riziko ztráty zaměstnání;
15. finanční situace – příjem a vycházení s příjmy, očekávání do budoucna;
16. globální nejistoty – obavy, důvěra v instituce, důvěra v okolí, postoje k manželství, míra optimismu, přijímání rizika.

Druhé vlny šetření *Současná česká rodina* se od ledna do října 2025 zúčastnilo celkem 3717 respondentek a respondentů z původních 5594, kteří se zapojili do první vlny v letech 2020–2022. Podmínkou pro účast byl věk 18–69 let v době první vlny sběru dat, dlouhodobý pobyt v Česku a schopnost odpovídat na dotazník v českém jazyce. Původní vzorek vznikl pravděpodobnostním výběrem.

Zatímco v první vlně šetření dominující vyplňování dotazníku metodou CAWI (*computer assisted web interviewing*) ještě v omezeném počtu případů doplňovalo také vyplňování dotazníku spolu s tazatelem (metodou CAPI – *computer assisted personal interviewing*), ve druhé vlně šetření již všichni odpovídali na otázky samostatně na mobilu, počítači či jiném chytrém zařízení metodou CAWI (v prostředí Blaise), ačkoli možnost vyplnit dotazník s pomocí tazatele byla stále k dispozici. Respondentkám a respondentům, kteří dotazník vyplnili, náležela odměna ve výši 500 Kč (při vyplnění do týdne od oslovení zvýšená na 600 Kč).

Z metodologických důvodů byl součástí šetření i sběr paradat o interakci respondentů s online dotazníkem. Tato data jsou využívána pouze interně pro metodologický výzkum určený k zajištění kvality dotazníku a monitoringu kvality získaných dat a nejsou součástí veřejné archivované databáze. Metodologové mimo český tým velké výzkumné infrastruktury GGP-CZ by k těmto datům v případě zájmu mohli získat přístup prostřednictvím bezpečného datového centra při Českém sociálněvědním datovém archivu (<https://archiv.soc.cas.cz/cz/pristup-k-datum/data-safe-centrum-csda>).

Podle mezinárodně sdílené metodiky by se další dotazování totožného vzorku respondentů mělo uskutečnit v roce 2028.

Citace dat a evidence v RIV

S ohledem na to, že sběr dat je financován z programu na podporu velkých výzkumných infrastruktur Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, je pro další fungování této infrastruktury klíčové, aby všichni uživatelé tato data (spolu s uži-

tu infrastrukturou) také odpovídajícím způsobem citovali a registrovali (s napojením na infrastrukturu) v Rejstříku informací o výsledcích (RIV). Doporučená citace dat/infrastruktury je: Tato studie používá česká data z druhé vlny mezinárodního šetření Generations and Gender Survey II (Kreidl et al., 2026), která byla financována v rámci velké výzkumné infrastruktury „Český národní uzel pro výzkum rodiny“ (projekt č. LM2024074).

Dovolujeme si také uživatele českých dat GGS požádat, aby nám výstupy, ve kterých česká data GGS využili, laskavě zaslali e-mailem na adresu ggp@fss.muni.cz. Usnadní nám tím evidenci výstupů, propagaci infrastruktury a vyjednávací pozici s poskytovateli financí na její provoz.

Darina Kmentová, Martin Kreidl
Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno
483778@muni.cz

Literatura

- Beaujouan, E., Singh, S., Šťastná, A., Kreidl, M., Dvořák, D., Hubatková, B., Kmentová, D., Slabá, J., Passet-Wittig, J., Goisis, A. a Väisänen, H. (2025). First reproductive experience: A survey module. *Demographic Research*, 53(37), 1173–1206.
<https://doi.org/10.4054/DemRes.2025.53.37>
- Kreidl, M., Šťastná, A., Hubatková, B., Slabá, J., Perdoch Sladká, D. a Zvoníček, T. (2023). *Současná česká rodina: dokumentace k datům*. Masarykova univerzita.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0083-2023>
- Kreidl, M., Šťastná, A., Hubatková, B., Kmentová, D., Dvořák, D., Slabá, J., Kocourková, J., Beaujouan, E., Singh, S., Passet-Wittig, J., Goisis, A., Väisänen, H., Rokos, J., Connolly, A., Betül Savaş, E., Alkoç, N., L'Haridon, N. a Grünwald, O. (2026). *Czech Harmonized Generations and Gender Survey-II. Wave 2 (2025). Version 1* [Data set]. GGP Data Archive.

Sociologický časopis / Czech Sociological Review

Pokyny pro autory/autorky:

Redakce přijímá rukopisy pouze v elektronické podobě (formát doc, docx). Rukopis nabízený do recenzního řízení se dodává v plné a anonymizované variantě a musí obsahovat název v češtině a angličtině, anglický a český abstrakt včetně klíčových slov, abecední seznam citované literatury. Plná varianta dále musí obsahovat afiliaci autora, informaci o grantové podpoře, kontaktní údaje a stručný profil autora. Recenzované texty jako stati, výzkumné studie nebo metodologické příspěvky nemají přesahovat 35 normostran (NS), recenzní eseje 15 NS, mezdilony 10 NS, recenze 7 NS, zprávy a informace 5 NS. Bibliografické odkazy musí být úplné a odpovídat standardům časopisu.

Závazné pokyny pro autory jsou uvedeny na: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/page/4-pokyny-pro-autory>

Recenzní řízení je oboustranně anonymní. Redakce časopisu si vyhrazuje právo v textu provádět anonymizační zásahy. Nabídnout redakci časopisu již publikovaný text nebo nabídnout rukopis jinému časopisu v průběhu recenzního řízení je považováno za neetické. Redakce provádí základní jazykovou kontrolu přijatých textů.

Manuscript submission:

Research and review articles must be submitted to SČ/CSR in electronic format. Each article should include an abstract, five keywords, and a complete alphabetic list of references cited in the text. Book reviews should be submitted to the Book Reviews Editor Pieter Vanhuyse at vanhuyse@euro.centre.org. Book reviews should be approximately 7,000–9,000 characters (with spaces) in length. It is the author's responsibility to ensure that all findings and contributions from other sources are duly acknowledged and to secure permission for the reproduction of any copyrighted figures or materials. Authors whose first language is not English may find it useful to enlist the help of a native English speaker to edit the piece for grammar so that the reviewers can give full justice to their work. For detailed submission guidelines, visit the journal's website: <http://sreview.soc.cas.cz/en/page/4-author-guidelines>

The peer-review process is double-blind. Submission of the manuscript to another journal while it is under review by the SČ/CSR is considered unethical and if discovered SČ/CSR will terminate the review process. The editors reserve the right to review and edit the language of all submissions.





Sociologický časopis

Czech Sociological Review



Sociologický ústav
Akademie věd ČR