

VZDELANOSTNÉ NEROVNOSTI V OPTIKE SOCIOLOGIE

Teoretické východiská a empirické poznatky

**Roman Džambazovič
Daniel Gerbery
Ján Sopóci
(eds.)**



STIMUL
2022

Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie

Teoretické východiská
a empirické poznatky

Roman Džambazovič
Daniel Gerbery
Ján Sopóci
(eds.)



Bratislava
STIMUL
2022

VZDELANOSTNÉ NEROVNOSTI V OPTIKE SOCIOLÓGIE

Teoretické východiská a empirické poznatky

Zostavovatelia: Roman Džambazovič, Daniel Gerbery, Ján Sopóci

AUTORI:

© **Mgr. Roman Džambazovič, PhD.**, Katedra sociológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

© **Mgr. Milan Fico, PhD.**, Katedra sociológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave a Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM)

© **Mgr. Laura Fónadová, Ph.D.**, Katedra verejnej ekonomie, Ekonomicko-správná fakulta, Masarykova univerzita v Brně

© **Mgr. Daniel Gerbery, PhD.**, Katedra sociológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

© **PhDr. Magdaléna Gorčíková, Ph.D.**, Sociologický ústav Akademie věd ČR, Praha

© **RNDr. Anna Hrabovská, PhD.**, bez afiliácie

© **Prof. PhDr. Tomáš Katrňák, Ph.D.**, Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita v Brně

© **Prof. PhDr. Gabriela Lubelcová, CSc.**, Katedra sociológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

© **PhDr. Natalie Simonová, Ph.D.**, Sociologický ústav Akademie věd ČR, Praha

© **Prof. PhDr. Ján Sopóci, CSc.**, Katedra sociológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

© **PhDr. Ing. Petr Soukup, Ph.D.**, Katedra sociologie, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova, Praha

© **PhDr. Jiří Šafr, Ph.D.**, Sociologický ústav Akademie věd ČR, Praha

RECENZENTI:

Doc. Mgr. Ján Bunčák, CSc., Katedra sociologie, Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Doc. Mgr. Ivan Chorvát, M.A., CSc., Katedra sociálních studií a etnologie, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici

Publikácia vznikla ako výsledok riešenia projektu VEGA č. 1/0224/19 VZDELANOSTNÉ NEROVNOSTI NA SLOVENSKU a projektu APVV-20-0449 VZDELÁVACIE DRÁHY MLADÝCH ĽUDÍ – FAKTORY A MECHANIZMY ICH VOĽBY.

OBSAH

Úvod	5
<i>Tomáš Katrňák – Laura Fónadová</i>	
Nerovné šance na vzdělání: teoretické vymezení a empirické měření	9
<i>Natalie Simonová – Petr Soukup</i>	
Analýza stratifikačních systémů střední a východní Evropy: role kulturních a sociálních dimenzí nerovností	37
<i>Gabriela Lubelcová</i>	
Vzdelanostná štruktúra mladých ľudí na Slovensku – vývoj a aktuálne trendy	69
<i>Ján Sopóci – Anna Hrabovská</i>	
Pôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri rozhodovaní o štúdiu na vysokej škole	115
<i>Roman Džambazovič – Daniel Gerbery</i>	
Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a rola rodinného prostredia	144
<i>Jiří Šafr – Magdaléna Gorčíková – Natalie Simonová</i>	
Nerovnosti při přechodu na osmileté gymnázium: panelová studie žáků pražských a středočeských škol	198

Milan Fico

**Dôsledky dištančného vzdelávania na úspešnosť
žiakov základných škôl a gymnázií**

– zistenia nielen z exploračnej faktorovej analýzy 230

O autorkách a autoroch 262

ÚVOD

Skúmanie vzdelanostných nerovností je už desaťročia integrálnou súčasťou sociologického skúmania sociálnych nerovností, sociálnej stratifikácie a mobility. Vyplýva to z faktu, že v modernej spoločnosti je dosiahnuté vzdelanie základom sociálno-ekonomického postavenia človeka a tiež z opakovane zisťovanej skutočnosti, že dosiahnuté vzdelanie príslušníkov mladých generácií je v moderných spoločnostiach ešte stále determinované najmä sociálno-ekonomickým postavením a vzdelaním ich rodičov. I v slovenskej spoločnosti stále platí, že aj napriek významnému rozšíreniu možností získať úplné stredoškolské i vysokoškolské vzdelanie stále pretrvávajú nerovnosti vo vzdelaní medzi mladými ľuďmi pochádzajúcimi z rôznych sociálnych tried. Úlohou sociológie preto zostáva čo najdôkladnejšie vysvetliť, ako a prečo sa u nás úroveň dosiahnutého vzdelania reprodukuje z generácie na generáciu, aké faktory a mechanizmy spôsobujú vytváranie nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní príslušníkov rôznych segmentov spoločnosti, akými spôsobmi možno existujúce vzdelanostné nerovnosti zmenšovať a pod.

Predkladaná publikácia sa snaží vyplniť niektoré medzery v teoretickom i empirickom sociologickom poznaní problematiky vzdelanostných nerovností. Je spoločným dielom tímu Katedry sociológie Filozofickej fakulty UK v Bratislave a českých sociologičiek a sociológov. Prináša rozšírenú a upravenú podobu príspevkov prezentovaných na seminári *Teoreticko-metodologické východiská sociologického skúmania vzdelanostných nerovností; súčasné poznatky a zistenia*, ktorý sa uskutočnil v roku 2021. Tento seminár

bol jedným z výstupov projektu VEGA č. 1/0224/19 *Vzdelanostné nerovnosti na Slovensku*, v ktorom sa tím Katedry sociológie FiF UK zamerlal na empirické preskúmanie niektorých, doteraz neriešených otázok vzdelanostných nerovností. Hlavná pozornosť bola pritom venovaná úlohe rodiny, resp. rodinného zázemia a relevantného sociálneho prostredia na utváranie aspirácií či zámerov jednotlivca v oblasti vzdelávania a získaného vzdelania.

Autori prvého príspevku, **Tomáš Katrňák** a **Laura Fónadová**, sa zamerali na hľadanie odpovedí na otázky týkajúce sa vymedzenia pojmu nerovné šance na vzdelanie (inequality of educational opportunity). Venovali sa vymedzeniu tohto konceptu z formálneho, ekonomického i sociologického hľadiska, pričom ukázali, k čomu sa viažu tieto pojmy v empirickej realite. Predstavili tiež spôsoby empirického merania nerovných šancí na vzdelanie: meranie nerovných šancí v dosiahnutom, resp. finálnom vzdelaní a meranie týchto šancí na prekonanie tranzícií, ktoré oddeľujú od seba jednotlivé stupne vzdelania a z ktorých je zložené finálne vzdelanie. Venovali sa i diskusii o príčinách empirickej identifikácie nerovných šancí na vzdelanie v rôznych spoločnostiach a o rôznych vedeckých odpovediach na tieto otázky.

Natalie Simonová a **Petr Soukup** sa venovali objasneniu vývoja a výsledného stavu stratifikačných systémov štátov zoskupenia V4, teda štyroch nástupníckych štátov bývalých socialistických republík strednej a východnej Európy. Na účely komparácie do svojho rozboru zahrnuli aj Rakúsko, ako zástupcu štátov geograficky a historicky spriaznených, avšak s iným historickým vývojom. Pri sociálno-triednej analýze využili analýzu latentných tried, v ktorej použili premenné vyjadrujúce čiastkové kapitály: ekonomický, sociálny a kultúrny kapitál. S využitím dát EU-SILC zisťovali, či možno v období medzi rokmi 2006 a 2015 v skúmaných štátoch identifikovať a charakterizovať rôzne sociálne triedy. Venovali sa aj hľadaniu odpovedí na otázky, či a ako sa menili sociálne nerovnosti v týchto spoločnostiach a ktorý zo skúmaných druhov kapitálu v nich pritom zohráva dominantnú úlohu.

Gabriela Lubelcová sa v ďalšom príspevku zamerala na opis a vysvetlenie súčasných trendov v oblasti vzdelávacích dráh mladých ľudí. Pri výklade zohľadnila i historický kontext vývoja vzdelanostnej štruktúry slovenskej spoločnosti. Sústredila sa najmä na makrospoločenský pohľad na túto problematiku a osobitnú pozornosť venovala priestupnosti druhého a tretieho stupňa vzdelávania. Vychádzala pritom hlavne z rozboru štatistických, najmä demografických údajov a z analýzy vývoja v oblasti školstva. Pri skúmaní trendov vývoja vzdelanostnej úrovne obyvateľstva Slovenska zohľadnila i charakteristiky historického vývoja našej vzdelávacej sústavy.

Ján Sopóci a **Anna Hrabovská** sa venovali skúmaniu súvislostí medzi sociálnym pôvodom a zámermi mladých ľudí absolvovať vysokoškolské štúdium a získať najvyššie vzdelanie. Napriek značnému nárastu možností získať stredoškolské i vysokoškolské vzdelanie majú v SR deti pochádzajúce z jednotlivých sociálnych tried podľa zistení výskumov stále rôznu pravdepodobnosť nadobudnúť najmä vysokoškolské vzdelanie. Zistenia reprezentatívneho empirického výskumu o zámeroch a aspiráciách mladých ľudí týkajúcich sa dosiahnutého vzdelania im na základe využitia metódy rozhodovacích stromov umožnili objasniť úlohu vybraných primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri vzniku a realizácii zámeru študovať na vysokej škole a získať vysokoškolské vzdelanie.

Roman Džambazovič a **Daniel Gerbery** taktiež využili zistenia tohto empirického výskumu na preskúmanie vzdelanostných aspirácií v období života, kedy sa mladí ľudia rozhodujú o svojej ďalšej vzdelávacej dráhe: vo veku 14 rokov. Zamerali sa pritom najmä na objasnenie súvislostí medzi vzdelanostnými aspiráciami adolescentov a očakávaniami rodičov, ako aj ďalšími faktormi, najmä z oblasti rodinného zázemia respondentov. Pri rodinnom zázemí skúmali rôzne podoby zdrojov (ekonomické, kultúrne, sociálne), ktorými rodina disponuje a môžu byť využité, resp. pôsobia na smerovanie vzdelanostných aspirácií potomkov.

Príspevok **Jiřího Šafra**, **Magdalény Gorčíkovej** a **Natalie Simonovej** je venovaný skúmaniu vplyvu sociálnych nerovností sú-

visiacich s prechodom detí na osemročné gymnázium v ČR. Autori v ňom hľadajú odpoveď na otázku, či a v akej miere rodinný pôvod žiaka ovplyvňuje pravdepodobnosť jeho prijatia na tento typ gymnázia. Sústredili sa pritom hlavne na objasnenie úlohy kultúrnych faktorov, ako aj úrovne jazykovo-kognitívnych kompetencií a študijného prospechu žiaka. Pri hľadaní odpovede na uvedenú otázku využili údaje získané výskumom čítania a písania žiakov prvého až šiesteho ročníka základnej školy, uskutočneného v Prahe a v Stredočeskom kraji, s využitím výskumného panelu vytvoreného pre dlhodobé skúmanie problematiky vzdelanostných nerovností v Českej republike.

Milan Fico sa venoval analýze dôsledkov dištančnej výučby v období epidémie COVID-19 medzi žiakmi základných škôl pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vychádzal zo zistení prieskumov NÚCEM, venovaných priebehu a výsledkom dištančného vzdelávania v SR v období od 30. mája do 11. júna 2021, ktoré boli založené na výpovediach žiakov základných škôl o ich skúsenostiach z obdobia, v ktorom sa namiesto prezenčnej výučby využívalo vyučovanie prostredníctvom internetu. Tieto výskumy odhalili viaceré špecifické charakteristiky štúdia skúmaných kategórií žiakov, problémy, ktorým čelili počas dištančného vzdelávania a ukázali mieru vplyvu týchto skutočností na dosiahnuté študijné výsledky.

Príspevky sú teda obsahovo pomerne rôznorodé a väčšina z nich má teoreticko-empirický charakter. Pre recenzentov publikácie z toho vyplynula nutnosť vyrovnať sa s nadštandardnou úlohou, za splnenie ktorej im zostavovatelia – rovnako ako autorky a autori príspevkov za cenné pripomienky, hodnotenia a podnety – úprimne ďakujú.

Zostavovatelia

NEROVNÉ ŠANCE NA VZDĚLÁNÍ: TEORETICKÉ VYMEZENÍ A EMPIRICKÉ MĚŘENÍ¹

TOMÁŠ KATRŇÁK – LAURA FÓNADOVÁ

Úvod

Rovnost v přístupu ke vzdělání patří mezi jednu z největších výzev řady vzdělávacích politik v evropských zemích. V dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, který byl nedávno publikován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Strategie vzdělávací..., 2021), je tato rovnost jedním z prvních strategických cílů. Hned v úvodu dokumentu čteme, že Česká republika by měla „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (Strategie..., 2021: 2). Podle řady sociologů je redukce nerovných šancí na vzdělání důležitá z mnoha společenských hledisek. Z hlediska ekonomického je nerovnost šancí asociována s ekonomickou stagnací. Dochází k plýtvání talentů, které nejsou překlápěny přes vzdělávací systém do technologických a společenských inovací. Z hlediska politického nerovnost šancí znamená politickou nestabilitu a otřesy ve společenské kontinuitě. Lidé se přiklánějí k extrémistickým stranám a hnutím a nepreferují demokratické uspořádání společnosti. A konečně, z hlediska sociálního nerovnost šancí znamená sociální nespravedlnost. Lidé obviňují systém z příkoří a neinvestují svůj lidský

¹ Práce na textu byla podpořena grantovým projektem GAČR: *Vývoj sociální mobility v zemích Střední a Východní Evropy od 70. let 20. století do současnosti: princip dynamické rovnováhy?* (GA22-33722S).

kapitál do jeho rozvoje a zlepšení kvality společenského života (Van de Werhorst, 2014).

Co nerovnost vzdělanostní šancí přesně znamená? Jak ji sociální vědci a vědkyně konceptualizují a jak ji v empirických analýzách měří? Cílem této kapitoly je odpovědět na tyto otázky. Zabýváme se v ní nerovnými šancemi na vzdělání, které se v sociálně stratifikačním výzkumu označují obecnou zkratkou IEO (z anglického *inequality of educational opportunity*).² Nejdříve vymezujeme tento koncept z hlediska formálního, ekonomického a sociologického a ukazujeme, k čemu v empirické realitě tyto koncepty odkazují. Dále představujeme způsoby empirického měření nerovných šancí na vzdělání: jednak jako měření nerovných šancí v dosaženém (finálním) vzdělání, a jednak jako měření těchto šancí na průchod tranzicemi, které od sebe jednotlivé vzdělanostní stupně oddělují a z nichž je pak finální vzdělání složeno. Nakonec diskutuje příčiny, které způsobují, že nerovné šance na vzdělání ve všech společnostech empiricky identifikujeme a nabízíme odpovědi sociálních vědců na otázku po těchto příčinách.

Konceptuální vymezení nerovných vzdělanostních šancí³

Vzdělanostní nerovnosti můžeme považovat buď za důsledek toho, že lidé získávají odlišné vzdělání, nebo za důsledek toho, že mají odlišné šance získat určité vzdělání na základě svého rodinného původu či jiných askriptivních charakteristik, jako je pohlaví, etnicita, rasa, rodinný stav rodičů, nebo místo bydliště (Gold-

² V sociálně stratifikačním výzkumu se vedle IEO používá také zkratka ISO, která odkazuje k nerovným sociálním šancím (*inequality of social opportunity*), a znamená rozdíly v sociálním postavení (obvykle indikované postavením na trhu práce) podle sociálního původu (více k tomu srov. Boudon, 1974).

³ Tato část je přepracovanou podkapitolou s názvem „Koncept (ne)rovných sociálních šancí“, publikovanou jako součást knihy *Nenechali se vyloučit: Sociální vzestupy Romů v české společnosti* (Fónadová, 2014).

thorpe, 2010). První přístup se nazývá „atribuční“. Jeho výsledkem jsou podíly lidí s jednotlivými stupni vzdělání v populaci. Ideálem je v tomto případě rovná distribuce vzdělání. K ní se pak vztahuje reálná distribuce vzdělání napříč populací. Míru „atribučních“ vzdělanostních nerovností indikuje Giniho koeficient vzdělání (Jacob, Holsinger, 2009).

Druhý přístup se nazývá „relační“. Děti nastupují do škol s určitými kognitivními dispozicemi, nicméně si také s sebou nesou ekonomické, sociální a kulturní charakteristiky, které souvisejí s jejich rodinou původu. Mají výhody a nevýhody, které nemohou ovlivnit, protože jsou součástí jejich rodinného původu. Tyto výhody a nevýhody jsou dány vztahem k jiným studujícím s odlišným sociální původem. Otázkou pak je, do jaké míry tyto výhody a nevýhody vymezují sociální bariéry mezi nimi a utvářejí vzdělanostní nerovnosti (Katrňák, 2005; Goldthorpe, 2010). Jak moc je tedy dosažené vzdělání ovlivněno jejich rodinným původem? Z tohoto přístupu vyplývá pak obecná definice nerovných šancí na vzdělání: jedná se o šance dosáhnout určitého vzdělanostního stupně s ohledem na sociální původ, v němž člověk vyrůstá.⁴

Rovnost šancí na vzdělání lze definovat v právním, ekonomickém a sociálním smyslu (Halsey, Heath, Ridge, 1980). Z hlediska práva rovnost šancí znamená, že neexistují bariéry dané zákonem, které by znemožňovaly jednat sociálním skupinám určitým způsobem. Bez ohledu na askriptivní charakteristiky, jako je etnicita, sociální třída původu, pohlaví nebo věk, lidé mají stejná práva, musejí ovšem také čelit stejným omezením. Nikdo není formálně diskriminován na základě těchto charakteristik v přístupu ke vzdělání. Z hlediska ekonomického rovnost šancí znamená neexistenci finančních bariér. Například, platí-li se poplatek za studium (školné), nemají potomci rodičů s rozdílnými ekonomickými zdroji stejnou šanci

⁴ Sociální původ je obvykle indikován postavením rodičů na trhu práce ve věku 15 let dítěte a jeho efekt na dosažené vzdělání je v empirických analýzách kontrolován pro kognitivní schopnosti dítěte.

studium absolvovat. A konečně, z hlediska sociálního rovnost šancí znamená, že rodina původu, v níž člověk vyrostl, neomezuje jeho šance na studium svými sociálními nebo kulturními charakteristikami. Například, mají-li potomci dělnických rodičů několikrát vyšší šanci skončit s výučním listem než potomci vyšší střední třídy, jejich šance na stejné vzdělání jsou rozdílné.

Z hlediska formálního mají všichni stejné šance dosáhnout stejného vzdělání, z hlediska ekonomického a sociálního se to ovšem neděje. Zatímco právo na základní vzdělání je obvykle vyžadováno státem, právo na vyšší vzdělání je pouze garantováno (formální rovnost). Ve výsledku pak pozorujeme značné rozdíly podle rodiny původu. Formální rovnost v šancích existuje, nicméně o rovnosti šancí s ohledem na sociální a kulturní prostředí rodiny původu, v němž děti vyrůstají, hovořit nemůžeme. Vzdělávací systém, v jehož rámci by potomci z rozdílných rodinných prostředí měli stejné šance na získání stejného vzdělání, nebyl zatím nikde ustaven. V některých zemích jsou tyto šance rovnější než v jiných. Obecně lze konstatovat, že země severu Evropy (zvláště skandinávské země) jsou na tom z hlediska rovnosti těchto šancí o něco lépe než země jihu Evropy. Mezi země s nejvyšší nerovností ve vzdělanostních šancích patří v Evropě Bulharsko, Ukrajina a Řecko. Nicméně, ve všech Evropských zemích tyto nerovnosti existují a nikde se je zatím nepodařilo zcela eliminovat (Shavit, Blossfeld, 1993).

Pokud sociologové hovoří o rovnosti vzdělanostních šancí, není to myšleno ve smyslu vzdělanostní rovnosti, tedy situace, kdy mají všichni stejné vzdělání. Znamená to spravedlivou alokaci vzdělání, která není ovlivněna právě charakteristikami rodiny původu. Nerovné šance jsou ve vzdělávacím systému viditelné, protože se odrážejí ve složení vzdělanostních stupňů podle třídního původu. Jedná se tedy o rozdíl mezi dosaženým vzděláním lidí z určité sociální třídy původu a tím samým vzděláním, dosaženým lidmi z jiné sociální třídy původu. Například, pokud absolvuje s vysokoškolským diplomem stejný podíl potomků vyrůstajících v nižší sociální třídě a stejný podíl potomků vyrůstajících ve vyšší sociální třídě, jako je

proporční zastoupení obou těchto sociálních tříd v populaci, lze pak říct, že jsou šance těchto potomků z rozdílných sociálních tříd na vysokoškolské vzdělání totožné.

Nerovné šance na vzdělání tedy odkazují k sociálním a ekonomickým rysům rodinného prostředí, v němž děti vyrůstají a které je omezují nebo, naopak, zvýhodňují ve vzdělávacím systému. Tyto výhody a nevýhody charakterizují potomky jako příslušníky sociálních tříd – jsou spojené se způsobem obživy a postavením na trhu práce jejich rodičů. Nejsou to náhodné výhody či nevýhody, ale specifické charakteristiky, vyplývající z pracovních pozic rodičů. Tyto pozice se liší velikostí příjmu, jistotou a stabilitou zaměstnání, kvalitou práce, počtem hodin, které rodiče věnují práci, jejich zaměstnaneckými výhodami a benefity či kariérními vyhlídkami (Katrňák, 2005).

Koncept nerovných vzdělanostních šancí je makrosociální koncept, který nezahrnuje aspirace, individuální talent, úsilí a štěstí člověka a z nich vyplývající motivy jeho jednání. I když se v empirické rovině vzdělanostní šance a vzdělanostní aspirace často doplňují – vztah mezi tím, co člověk může, a tím, co chce a o co usiluje –, v rovině teoretické nerovné šance na vzdělání nesouvisí s individuálním jednáním. Nerovné šance na vzdělání jsou výhody a nevýhody jedné sociální třídy, etnické či genderové skupiny vůči jiné dosáhnout určitého vzdělání. Oproti tomu, talent, úsilí, aspirace či reflexe vlastní situace jsou pak individuální koncepty, které charakterizují jednoho konkrétního člověka (ke vztahu mezi konceptem nadindividuálních šancí a individuálním úsilím srov. Legrand, Pistolesi, Trannoy, 2009).

Empirické měření nerovných vzdělanostních šancí

Nerovné šance na vzdělání mohou být empiricky měřeny dvěma způsoby. Buď prostřednictvím nerovností v dosaženém konečném vzdělání (Blau, Duncan, 1967; Hauser, Featherman, 1976), nebo prostřednictvím nerovností v tranzicích, které od sebe jednotlivé vzdělanostní stupně oddělují (Mare, 1980, 1981). V prvním případě

se jedná o nerovnosti ve výsledku (získané vzdělání), ve druhém případě se jedná o nerovnosti v procesu, který k výsledku vede (průchody vzdělanostními tranzicemi). I když je první přístup poměrně rozšířený (z hlediska statistické analýzy jsou pro tento přístup typické lineární modely), druhý přístup má i přes některé kritické výhrady k němu (Cameron, Heckman, 1998) výhodu v tom, že umožňuje pochopit mechanismus utváření nerovných šancí na vzdělání (Mare, 1981; Buis, 2010, 2017). Dosažené vzdělání je v tomto přístupu totiž disagregováno (dekomponováno) na jednotlivé vzdělanostní tranzice (ve statistické analýze se v rámci tohoto přístupu používají sekvenci logitové modely).

Druhý přístup vyrostl na ramenou prvního. Není však jeho diskvalifikací, ale doplněním. V poslední čtvrtině 20. století začíná být totiž jasné, že nerovné šance na vzdělání nelze měřit pouze tak, že srovnáváme rodinné původy dětí s jejich dosaženým vzděláním (jinými slovy, že změříme asociaci mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním). Vzdělanostní expanze, kvantitativní růst vzdělávacích systémů totiž mění vzdělanostní strukturu. Roste počet nositelů vzdělanostních stupňů, a má se za to, že tento strukturní růst ovlivňuje tuto asociaci, aniž by musel nutně měnit nerovnosti v šancích na vzdělání.⁵

⁵ První vzdělanostní expanze proběhla v zemích západní Evropy v 70. letech 20. století, kdy vzrostly počty studujících na vysokých školách více jak dvojnásobně (Throw, 1973). V zemích bývalého sovětského bloku došlo k uvolnění většiny omezení po roce 1989 a počet studujících vysokých škol začal pomalu růst. Byla to však až Boloňská deklarace, podepsaná v roce 1999, která spouští masivní vzdělanostní expanzi ve všech Evropských zemích, včetně zemí bývalého sovětského bloku. Tato deklarace doporučila rozdělit vysokoškolské vzdělávání na tři stupně: široce dostupný bakalářský, selektivnější magisterský a vědecký postgraduální. Vznikly nové obory a byly založené nové vysoké školy (soukromé a zejména regionální). Všechny tyto změny posilovala pracovní poptávka po lidech s vyšším vzděláním, přičemž se argumentovalo vyššími příjmy vzdělanějších a lepší kvalitou jejich života, což mělo umocňovat jejich zájem o vyšší vzdělávání (srov. Kogan, 2012).

*První přístup: asociace mezi sociálním původem
a dosaženým vzděláním*

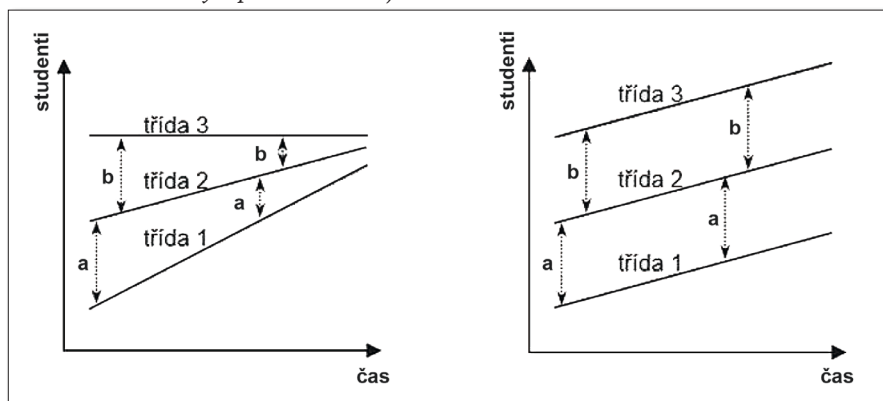
V 60. letech Blau a Duncan (1967), později v 70. letech 20. století Hauser a Featherman (1976) analyzují nerovné šance na vzdělání pomocí lineárně regresních modelů. Znamená to, že zkoumají efekty vybraných sociálních proměnných na dosažené vzdělání a analyzují vztahy mezi těmito proměnnými při jejich působení na vzdělanostní pozice (statistická technika pěšinková analýza, která se později rozvinula do metody strukturního modelování). Proměnné jsou v tomto přístupu pojímány jako kardinální (dosažení vzdělání je indikováno obvykle lety strávenými ve škole). Otázky, na které tento přístup odpovídá, jsou: Jak moc dosažené vzdělání souvisí se sociálním původem? Případně, jak moc dosažené vzdělání zprostředkovává vztah mezi sociálním původem potomka a jeho současným zaměstnáním?

Do naměřených výsledků tohoto přístupu se promítají dva faktory: jednak počty nositelů určitého vzdělání a jednak šance potomků z rozdílných sociálních tříd na dosažení určitého vzdělání. Počty nositelů jsou dány kapacitou vzdělávacího systému, která se ve druhé polovině 20. století mění. Hovoří se o vzdělanostních expanzích (růstu počtu míst ve vzdělávání), které začínají být postupně vnímány jako sociálně politický nástroj ke snižování nerovných šancí na vzdělání. Na začátku 70. let k tomu Raymond Boudoun (1974) píše, že pokud poroste podíl studujících ve vyšších vzdělanostních stupních, potom nerovné šance na vzdělání budou klesat. A to proto, že nižším sociálním třídám rostou příležitosti pro jejich zastoupení ve vyšších vzdělanostních stupních, zatímco vyšší třídy, jejichž zastoupení je ve vyšších vzdělanostních stupních již vysoké, budou narážet na strop vzdělávacího systému (tzv. efekt zastropování). Tuto tezi ilustruje levý graf obrázku 1, kde osa x označuje čas, osa y je počet studujících ve vyšších vzdělanostních stupních (např. vysokoškolské vzdělávání) a křivky ukazují sociální původ (sociální třídy) studujících (čím vyšší sociální původ,

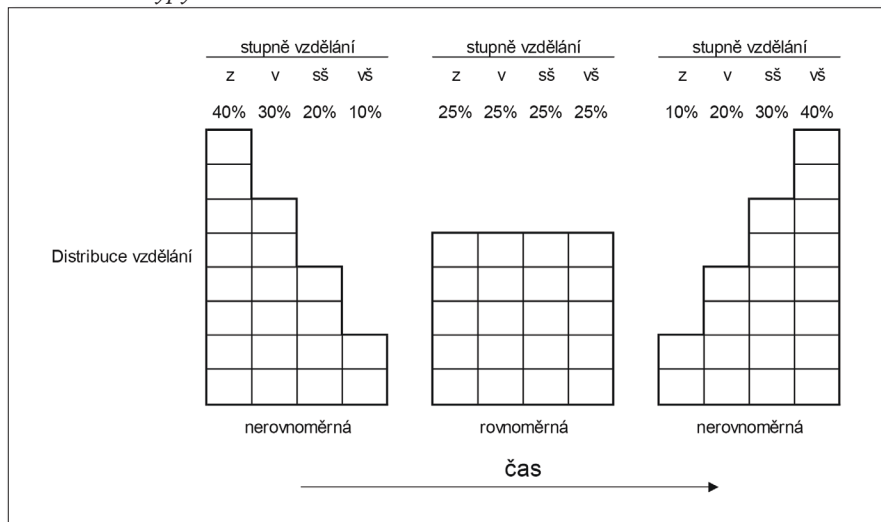
tím vyšší číslo). V čase roste počet studujících především z nižších sociálních tříd (podle Boudonova předpokladu), což znamená, že třída 1 se přibližuje ke třídě 3 (vzdálenosti mezi třídami, parametry a a b , se snižují).

Tento předpoklad se však ukázal jako validní pouze pro analýzy založené na lineárních modelech, tedy pro asociace mezi dosaženým vzděláním a sociálním původem. Pozdější analýzy, které měřily nerovné šance na vzdělání v jednotlivých vzdělanostních tranzicích (srov. Raftery, Hout, 1993; Shavit, Blossfeld, 1993), přicházely totiž se zjištěními, které ilustruje pravý graf obrázku 1: kapacitní růst vzdělávacích systémů nemusí nutně znamenat snižování nerovných šancí na vzdělání. vzdálenosti mezi sociálními třídami v dosahování vzdělanostních stupňů mohou přetrvávat, i když vzdělávací systémy expandují.⁶ Jedná se o paradox, kdy na úrovni jednotlivých vzdělanostních tranzicí (asociace mezi sociálním původem a pravděpodobností být úspěšný ve vzdělanostní tranzici) byly měřeny jiné výsledky, než na úrovni dosaženého vzdělání (asociace mezi sociálním původem a finálním vzděláním), přičemž dosažené vzdělání je ze vzdělanostních tranzic složeno. Ukázalo se, že nerovnosti ve vzdělanostních tranzicích nejsou totéž, co nerovnosti v dosaženém vzdělání. Přesněji řečeno, i když se efekt původu na úrovni vzdělanostních tranzic nemění nebo dokonce roste, na úrovni celku to může znamenat jeho oslabení. Proč k tomu paradoxu dochází?

⁶ Například teorie MMI (*maximally maintained inequality*) (Raftery, Hout, 1993) říká, že pokud roste podíl studujících ze všech sociálních tříd ve stejné míře, relativní šance na získání stejného vzdělání se mezi nimi nemění. K tomu dochází tehdy, když vzdělanostní expanze odráží poptávku po vzdělání, neboli reflektuje zájem o toto vzdělání především mezi vyššími sociálními třídami. K testu MMI v českém vzdělávacím systému srov. Katrňák, Simonová, Fónadová (2013).

Obrázek 1: Změny v počtech studujících a nerovné šance na vzdělání**Zdroj:** autoři

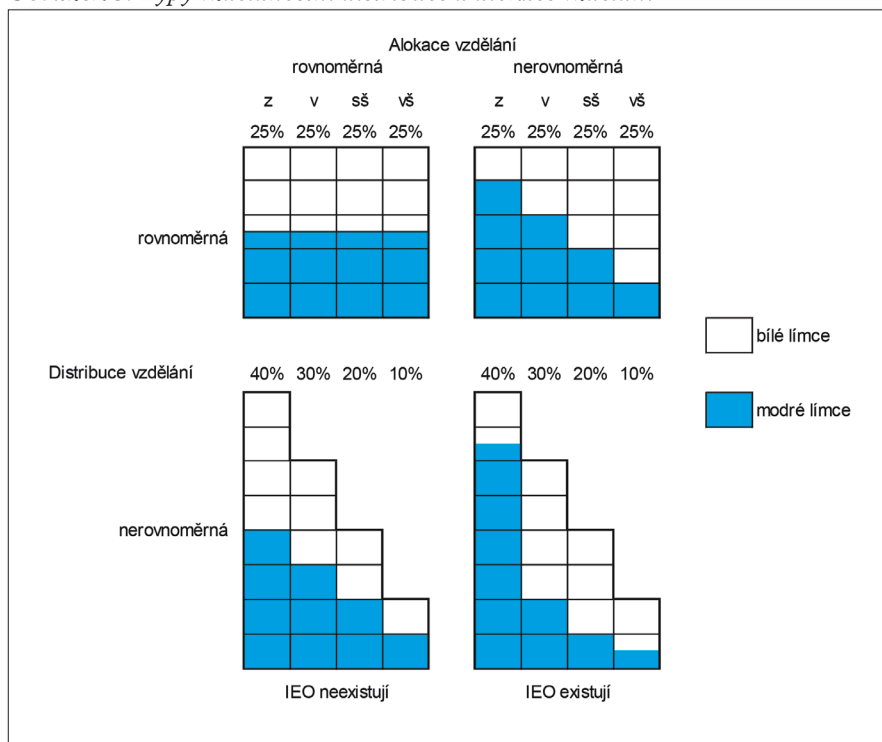
Na tuto otázku nabídl odpověď Robert Mare na počátku 80. let 20. století. Ukázal, že je nezbytné v analýze nerovných šancí na vzdělání odlišit strukturní změny ve vzdělanostních distribucích od změn v nerovných šancích na vzdělání. Zavedl tak do sociologie koncepty *rozptyl* (*disperze*) distribuce vzdělání a *alokace* vzdělání (Mare, 1980, 1981). Jedná se o dva koncepty, které je nezbytné analyzovat každý zvláště. Distribuce vzdělání odkazuje k podílům lidí s určitým vzděláním v populaci. Distribuce může být rovnoměrná (vysoká disperze – vzdělanostní stupně jsou rovnoměrně obsazené) nebo nerovnoměrná (nízká disperze – všichni mají jeden stupeň vzdělání). Na obrázku 2 vidíme tři typy distribuce vzdělání pro populaci, v níž rozlišíme 4 hierarchicky uspořádané stupně vzdělání (základní, vyučen, středoškolské a vysokoškolské). Levá distribuce je zprava zkosená (40 % má základní vzdělání, 30 % je vyučených, 20 % středoškolské a 10 % vysokoškolské), prostřední distribuce je rovnoměrná (v každém vzdělanostním stupni najdeme 25 % populace) a pravá distribuce je zleva zkosená (podíl populace roste směrem k vyšším vzdělanostním stupňům). V důsledku kapacitního růstu vyšších vzdělanostních stupňů v průběhu 20. století ve většině vyspělých zemí se distribuce vzdělání mění od levé k pravé.

Obrázek 2: Typy vzdělanostních distribucí**Zdroj:** autoři

Mare (1980, 1981) demonstuje, že chceme-li analyzovat „skutečné“ šance na vzdělání, spojené se sociálními proměnnými, změny v distribuci vzdělání je nezbytné odlišit od změn v alokaci vzdělání. Obrázek 3 ilustruje nezávislost těchto dvou procesů. Pokud máme ve společnosti dvě sociální třídy (bílé a modré límce), tak i když je distribuce vzdělání rovnoměrná (každý vzdělanostní stupeň obsazuje přesně čtvrtina populace), neznamená to, že z hlediska těchto dvou sociálních tříd jsou vzdělanostní stupně alokovány rovnoměrně. Může tomu tak být (alokace je rovnoměrná), nicméně tomu tak být nemusí (nižší vzdělanostní stupně jsou alokovány směrem k modrým límcům a vyšší vzdělanostní naopak k límcům bílým). Pokud je distribuce vzdělání naopak nerovnoměrná, alokace pak v jejím rámci může být jak rovnoměrná (obě sociální třídy jsou v jednotlivých vzdělanostních stupních zastoupeny ve stejném podílu), tak nerovnoměrná (v nižších vzdělanostních stupních je větší podíl modrých límců). Alokace není dána výlučně distribucí a naopak. Jedná se o dva nezávislé jevy, způsobené rozdílnými faktory. Mare píše:

„Alokace a distribuce vzdělání jsou konceptuálně nezávislé a v čase se mohou proměňovat v důsledku odlišných demografických a behaviorálních změn. Například, bez ohledu na to, zdali je vzdělání alokováno náhodně nebo na základě askriptivních kritérií, jako je rasa nebo socioekonomický původ, může být toto vzdělání více či méně nerovně distribuováno. I když jsou pak principy, na jejichž základě je vzdělání alokováno, neměnné, distribuce vzdělání se napříč kohortami může narovnávat. Oproti tomu se zase rozptýl distribuce formálního vzdělání mezikohortně nemusí měnit, nicméně principy, na jejichž základě jedinci alokují pozice v rámci vzdělanostních distribucí, se mohou měnit zásadně“ (1981: 73–74).

Obrázek 3: *Typy vzdělanostní distribuce a alokace vzdělání*



Zdroj: autoři

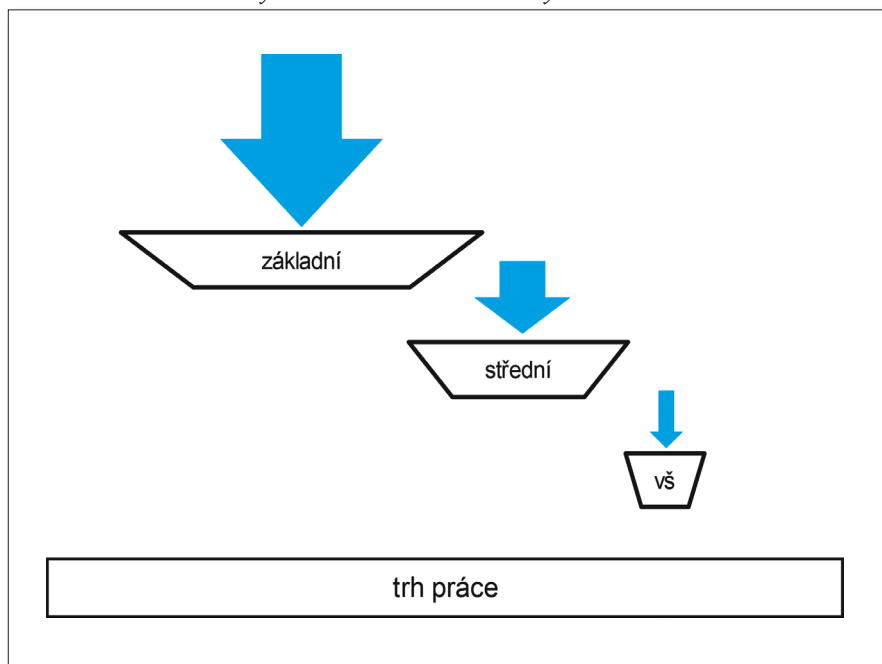
Konceptuální odlišení distribuční disperze vzdělání a alokace vzdělání vedlo k odlišení „strukturních“ a „čistých“ (sociálně stratifikačních) faktorů v měření nerovných šancí na vzdělání (Mare, 1980, 1981). Základním problémem se tak stává, jak moc je měřená nerovnost v dosaženém vzdělání podle sociálního původu efektem strukturních změn a jak moc je odrazem nerovnosti v šancích daných sociálním původem. Díky tomuto odlišení bylo jasné, že efekt sociálního původu na dosažené vzdělání může sice oslabovat (jak indikovaly lineární modely), nicméně toto oslabování může být způsobeno právě strukturálními změnami v distribuci vzdělání (kapacitním růstem vyšších vzdělanostních stupňů) a nikoliv změnami v alokaci vzdělání – tedy proto, že efekt sociálního původu na dosažené vzdělání „skutečně“ oslabuje.

*Druhý přístup: asociace mezi sociálním původem
a průchody vzdělanostními tranzicemi*

Z tohoto důvodu Robert Mare (1980, 1981) navrhuje měřit nerovné šance na vzdělání jako šance na průchody vzdělanostními tranzicemi, jež od sebe jednotlivé vzdělanostní stupně oddělují a jež k finálnímu vzdělání vedou. Vzdělání Mare nekonceptualizuje jako událost, k níž dojde v jednom časovém okamžiku, jak je tomu například u demografických událostí (sňatek, narození dítěte, rozvod, či sebevražda) a jak latentně předpokládají lineární modely, ale jako proces, který je rozložen do několika let. Během vzdělávací dráhy lidé procházejí vzdělanostními tranzicemi, v nichž akumulují jednotlivé úrovně vzdělání. Vzdělanostní tranzice jsou obvykle po sobě následující, nevratné a především nepřekročitelné. Ty, které vzdělanostní tranzice eliminuje v určité fázi vzdělávání, se pak poměrně obtížně vracejí zpět do tohoto procesu. Většina vzdělávacích systémů má tento kaskádovitý charakter, v němž je finální vzdělání výsledkem akumulace přechodů mezi jednotlivými stupni (srov. obrázek 3). Pokud máme data o ukončeném vzdělání, dosažené stupně vzdělání pak retrospektivně vymezují vzdělanostní tranzice, kterými prošli během svého vzdělávání. Znamená to, že „dosažené vzdělání může

být měřeno sadou pravděpodobností pokračovat ve vzdělávání (průstupy vzdělanostními stupni), které ukazují šance na to, že jedinec bude pokračovat na další stupeň vzdělávání bezprostředně po dokončení stupně předcházejícího“ (Mare, 1981: 74).

Obrázek 4: Kaskádovitý charakter vzdělávacího systému



Zdroj: autoři

V tomto přístupu není dosažené vzdělání pojímáno jako spojitá proměnná a není indikováno počtem let strávených ve škole. Jedná se o skutečnost, zda daný vzdělanostní stupeň byl získán nebo nikoliv. Efekt struktury spojený s růstem kapacity jednotlivých stupňů vzdělávání je z analýzy eliminován tak, že se měří pouze šance na průchod jednotlivými vzdělanostními tranzicemi – tedy zda-li vzdělanostní stupeň byl získán nebo nikoliv. Jedná se o binární závisle proměnnou (ano/ne) v modelu logistické regrese (v tomto

případě označované jako sekvenční logitový model). Posloupnost vzdělanostních stupňů (to, že nižší vzdělanostní stupeň je vždy předpokladem vyššího vzdělanostního stupně) je zohledněna v tom, že se dosažené vzdělání bere jako sled tranzicí z jednoho vzdělanostního stupně do následujícího. Znamená to, že se odhaduje model logistické regrese pro každou tranzici zvláště. Například, měříme-li nerovné šance na vzdělání u čtyř hierarchicky seřazených vzdělanostních stupňů (základní, vyučen, středoškolské a vysokoškolské vzdělání), existují mezi těmito stupni tři tranzice, a efekty jednotlivých vysvětlujících proměnných na šanci být úspěšný v těchto třech tranzicích se modelují zvláště. Na každém vzdělanostním stupni je jiný typ žáků a také jiná povaha jejich selekce. Logitové modely mají sice stejné počty vysvětlujících proměnných, nicméně se jedná o odlišné soubory potomků, protože průchod každou předchozí tranzicí generuje velikost analyzovaného souboru následující tranzice (Mare, 1980; Müller, Karle, 1993; Shavit, Blossfeld, 1993).

Tranzitivní přístup v analýze nerovných šancí má dvě výhody oproti měření těchto šancí jako vztahu mezi rodinným původem a dosaženým vzděláním potomků (první přístup). Za prvé, umožňuje identifikovat efekty nezávisle proměnných na průchod jednotlivými tranzicemi, které nejsou poznamenány strukturálními efekty spojenými se vzdělanostní expanzí. Hovoří se o „čistých“ či někdy také „opravdových“ efektech sociálního původu na šanci projít tranzicí (srov. Breen, Jonsson, 2000). Tyto efekty jsou identifikovány jako poměry šancí, které nejsou ovlivněné změnami v distribucích (kapacitách) vzdělanostních stupňů. Nemůže se pak stát, že efekt sociálního původu na dokončené vzdělání oslabuje, nicméně toto oslabování je dáno strukturálními proměnami vzdělávacích systémů.

Za druhé, tento přístup umožňuje pochopit proces utváření nerovných šancí na vzdělání. Tím, že se de facto jedná o dekompozici dosaženého vzdělání na jednotlivé tranzice a je měřen efekt sociálního původu na tyto tranzice, lze identifikovat, na které tranzici jsou nerovnosti nejvyšší a jakým dílem jednotlivé tranzice přispívají k celkovým nerovnostem v dosaženém vzdělání. Je-li toto měreno

mezikohortně, jedná se tak o krok k pochopení procesu utváření nerovných šancí na vzdělání v čase.

Vzdělanostně tranzitivní přístup byl kritizován řadou sociologů, a to jak z teoretických, tak metodologických pozic (srov. Cameron, Heckman, 1998; Breen, Jonsson, 2000). Z hlediska teorie je tento přístup kritizován jako jednodimenzionální, spojený s předpokladem kumulativnosti a promyšlenosti vzdělanostních rozhodnutí, aniž by bylo reflektováno, že tato rozhodnutí mohou být ad hoc podmíněná sociálními a dobovými okolnostmi, které jsou navíc spojené se vzdělanostní poptávkou a proměnami vzdělávacích systémů. Řada analýz identifikuje, že studující neprocházejí konkrétními vzdělávacími systémy stejným způsobem a pouze z nižšího do vyššího vzdělanostního stupně. Vzdělávací systémy obsahují paralelní vzdělanostní větve, které jsou kvalitativně odlišné a tranzice mezi nimi nejsou stejné. Tyto větve se mohou rozbíhat v nižších stupních, ale potom také sbíhat ve vyšších stupních. Například vysokoškolskému vzdělávání může předcházet rozdílný typ středoškolského vzdělávání (varianta gymnázia, střední škola s maturitou, učební obor s maturitou), které se pak nejenže mohou promítat do pravděpodobnosti dokončit toto vzdělávání, ale především do obsazování pozic na trhu práce při totožném vysokoškolském vzdělání (srov. Smith, 2019). Z tohoto důvodu Breen a Jonsson (2000) navrhují jako alternativu pro binární logitový model použít multinomický logitový model. Celá tato kritika je nicméně postavena na předpokladu, že Mareho model má sloužit k popisu jednotlivých větví vzdělávacích systémů a přechodů mezi nimi. Mare však nikde ve svých textech neříká, že jeho přístup je určen k deskripci vzdělávacích systémů. Svůj návrh primárně formuluje k analýze *utváření* vzdělanostních šancí bez aspirace na úplný a vyčerpávající popis variant a větvení jednotlivých vzdělávacích systémů.⁷

⁷ K idiosynkratickým analýzám národních vzdělávacích systémů založených na Mareho tranzitivním přístupu srov. Shavit, Blossfeld (1993), Smith (2019), Härkönen, Sirniö (2020).

Metodologická kritika je spojena se samotnou architekturou Mareho tranzitivního modelu. Většina empirických analýz totiž zdokumentovala, že efekt původu na šance projít vzdělanostními tranzicemi se liší: čím vyšší (pozdější) tranzice, tím je efekt sociálního původu na její průchod slabší, což indikuje vzrůstající meritokratickou funkci směrem k vyšším vzdělanostním stupňům. Tato empirická evidence se označuje jako „vytrácející se efekt“ (*waning effect*) (Shavit, Yaish, Bar-Haim, 2007). Lze jej interpretovat z hlediska věcného a z hlediska metodologického. Věcné důvody jsou spojené se snižující se sociální, kulturní a ekonomickou závislostí dětí na rodičích během jejich školní kariéry (srov. Müller, Karle, 1993). Z hlediska metodologického se jedná o růst efektu nepozorovaných proměnných (*unobserved variables*), jako je nadání či inteligence (obecně kognitivní schopnosti), které nahrazují efekt sociálního původu při průchodu každou vyšší tranzicí (Mare, 1981, 1993). Tím se mění jak velikost analyzovaného souboru (kohorta procházející vzdělávacím systémem), tak škála závisle proměnné směrem k vyšším tranzicím. Na základě těchto skutečností je pak zpochybňována jednak komparativnost vysvětlujících efektů napříč tranzicemi, ale především závěry, které Mareho model indikují: totiž, že vyšší vzdělávání, a zvláště vysoké školy, jsou eliminačním nástrojem nerovných šancí na vzdělání. Tranzice do vyšších stupňů vzdělávání jsou totiž realizovány již na vzorku „vyselektovaných“ studujících. Empirické analýzy tuto „hypotézu selektivity“ však nepodporují a ukazují, že univerzity lze považovat za nástroj meritokratického výběru studujících, v nichž efekt sociálního původu hraje zanedbatelnou roli (srov. Shavit, Blossfeld, 1993; Torche, 2011; Karlson, 2019).⁸

⁸ Více k problematice nepozorovaných proměnných (koncept „neměřené heterogeneity,“) a problémům spojeným s komparací parametrů tranzitivního modelu napříč jednotlivými vzdělanostními tranzicemi srov. monotematické číslo časopisu *Research in Social Stratification and Mobility* 29 (2011).

*Propojení prvního a druhého přístupu
v měření nerovných šancí na vzdělání*

Metodu, jak propojit nerovné šance na vzdělání měřené pomocí asociace mezi rodinným původem a dokončeným vzděláním (první přístup) a nerovné šance na vzdělání měřené na úrovni vzdělanostních tranzicí (druhý přístup), navrhl Buis (2010, 2017). Pokud chceme porozumět genezi nerovných šancí na vzdělání, je podle této metody nezbytné rozlišit mezi třemi statistickými komponenty: „čistý“ efekt původu na průchod vzdělanostní tranzicí, váha tranzice (daná podmíněnou pravděpodobností úspěchu v ní) a příspěvku každé tranzice k celkovým nerovným šancím na dokončené (finální) vzdělání (součin první dvou komponentů). Na konkrétním příkladu finského vzdělávacího systému tuto metodu nedávno použili Härkönen a Sirniö (2020) a pro analýzu vztahu mezi zatím poslední vzdělanostní expanzí a nerovnými šancemi na vzdělání v Evropských zemích Katrňák a Hubatková (2022).

Buisův sekvenční logitový model vychází z původního Mareho (1980, 1981) tranzitivního modelu. V tomto modelu jsou nerovné šance na dokončené (finální) vzdělání složené ze dvou složek. První je efekt rodinného původu na šanci projít každou vzdělanostní tranzicí, která ke konečnému vzdělání vede (sociálně stratifikační prvek v měření nerovných šancí na vzdělání), druhá složka je váha, neboli kapacita každé tranzice (strukturní prvek nerovných šancí na vzdělání). Efekt rodinného původu na dosažené (konečné) vzdělání je pak specifikován jako vážená suma efektů původu na průchod jednotlivými tranzicemi. Znamená to, že efekty původu mají „korekce“ v podobě vah spojených s jednotlivými tranzicemi. Váhy jsou tedy faktory, které dávají „význam“ efektům sociálního původu na vzdělanostní tranzice.

Efekt původu na dokončené (finální) vzdělání pak nemusí být totožný s „čistými“ efekty původu na průchody jednotlivými tranzicemi. To, co změříme na úrovni celku, nemusíme zkrátka změřit na úrovni jeho částí. „Čisté“ efekty původu mohou být vysoké,

něméně, protože tranzice není důležitá pro celkové nerovnosti ve vzdělanostních šancích (váha tranzice je nízká), je tento efekt ve formě „příspěvku“ do celkového efektu na dokončené vzdělání malý nebo dokonce zanedbatelný. Na druhou stranu, nízké „čisté“ efekty původu mohou přispívat z větší části do celkového efektu na dokončené vzdělání, protože váha tranzice tento efekt znásobuje (tranzice je významná).

Vážený efekt sociálního původu na průchod jednotlivými tranzicemi lze tedy chápat jako „příspěvek“ jednotlivých tranzic do celkového efektu původu na dosažené (konečné) vzdělání. Pro ilustraci, srov. rovnici 1, kde β_t ilustruje modelový efekt sociálního původu na projití tranzici t násobený parametrem váhy tranzice w_{it} ; suma těchto součinů, identifikovaných na úrovni jednotlivých tranzic t , pak odpovídá dosaženému vzdělanostnímu stupni $E(L_i)$ podle sociálního původu x_i . Tyto dvě složky (efekt původu a váha) a jejich propojení původně navrhl Mare (1981), nicméně nerozpracoval jejich vztah to do takové podoby, aby obě tyto složky bylo možné využít při empirické analýze nerovných šancí na dokončené vzdělání.

V Buisové (2010, 2017) návrhu váha každé tranzice obsahuje tři složky: 1) podíl populace, který je tranzici vystaven; 2) diferenciální schopnost tranzice (tedy kolik lidí úspěch/neúspěch v tranzici zasahuje) a 3) tranzitivní zisk, který je dán vzdálenostmi mezi jednotlivými vzdělanostními stupni, neboli co člověk přechodem do vyššího stupně vzdělání získá (pro ilustraci srov. rovnici 2). Jedná se o kapacitní, kompoziční a vertikální rozdíly v populacích, které procházejí jednotlivými vzdělanostními tranzicemi. Váhy tranzic jsou pak tvořené součinem podílu lidí, kteří čelí tranzici, podílu lidí, kteří jsou tranzicí ovlivnění (ať už v negativním nebo pozitivním smyslu) a vertikálním rozdílem mezi tranzicemi – stupni vzdělání. Tyto tři komponenty vyjadřují specifické rysy v analyzovaných skupinách jednotlivých tranzic a jejich identifikace umožňuje interpretovat změnu v nerovných šancích na vzdělání při mezikohortním srovnání, přesněji řečeno ukázat, jak moc kaž-

dá z těchto složek očištěná o efekt sociálního původu k nerovným šancím na vzdělání přispívá.⁹

$$\frac{\partial E(L_i)}{\partial x_i} = \sum_{t=1}^T (w_{it} \times \beta_t) \quad (\text{rovnice 1})$$

$$w_{it} = \text{at risk}_{it} \times \text{diff capacity}_{it} \times \text{gain}_{it} \quad (\text{rovnice 2})$$

Buisův (2010, 2017) návrh obohacuje empirickou analýzu nerovných šancí na vzdělání o několik prvků, které chyběly v původním Mareho návrhu. Za prvé, lze na jeho základě empiricky identifikovat jak sociálně stratifikační efekt sociálního původu, tak strukturní efekt vzdělanostních tranzic. Za druhé, tento přístup umožňuje interpretovat efekt vah jednotlivých tranzic (pomocí třech charakteristik skupin procházejících tranzicemi) a ukázat, jak moc tyto tranzice „přispívají“ k nerovným šancím na dokončené (finální) vzdělání. Propojení „čistých“ efektů původu na vzdělanostní tranzice s váhami tranzic a identifikace příspěvku každé tranzice do celkového efektu původu na dokončené vzdělání nám tak dává nejen vhled to genealogie nerovných šancí na vzdělání, ale také umožňuje správně interpretovat význam „čistých“ tranzitivních efektů v tomto procesu. V neposlední řadě lze pomocí tohoto přístupu ukázat, jak moc kapacitní proměna jednotlivých vzdělanostních stupňů (vzdělanostní expanze) ovlivňuje nerovné šance na vzdělání, a tím odpovědět na otázku, zdali vzdělanostní expanze je efektivním sociálně politickým nástrojem, sloužícím k redukci nerovných šancí na vzdělání (srov. Katrňák, Hubatková, 2022).

Příčiny nerovných vzdělanostních šancí

Jaké jsou vysvětlení nerovných vzdělanostních šancí? Proč nerovné šance na vzdělání existují a co je způsobuje? Podle typu odpovědi na tyto otázky můžeme sociology vzdělání rozdělit do dvou obecných ka-

⁹ Detailní vysvětlení těchto tří složek vzdělanostních tranzicí srov. Buis (2017).

tegorií. První kategorie vidí příčiny nerovných vzdělanostních šancí na straně sociálního systému, druhá kategorie pak na straně kultury (Ritzer, 1992; Barša, 1999; Katrňák, 2004). Z hlediska politického spektra lze první vysvětlení označit jako levicové, či v americkém kontextu liberální. Jeho představitelé se soustředí na socioekonomickou strukturu společnosti a vidí příčiny jejím uspořádání. Druhé vysvětlení můžeme z hlediska politického označit jako pravicové neboli konzervativní. Vychází z toho, že omezené vzdělanostní šance jsou spojené s jedinci, přesněji s kulturním prostředním, v němž vyrůstají. Pro první typ vysvětlení se v sociálně stratifikačním výzkumu používá také nálepka „skleněný strop“, pro druhý typ vysvětlení pak „lepivá podlaha“.

V sociologii se jedná o spor mezi strukturalisty a kulturology, či mezi sociálním systémem a kulturním jednáním. V teorii reprodukce společnosti (přetrvávání sociálních tříd z jedné generace na druhou) se pak hovoří buď o sociální nebo kulturní reprodukci, podle toho, zdali je člověk představitelem první nebo druhé kategorie (Katrňák, 2004). Záleží tedy na tom, zdali je větší váha dána na sociální strukturu nebo kulturu (Giroux, 1983; Fay, 2002). Zjednodušeně lze říct, že zatímco liberální přístup má tendenci ze znevýhodněných v soutěži o dosažené vzdělání veškerou zodpovědnost snímat, konzervativní či kulturologická pozice svaluje vinu za nízké vzdělání na samotné aktéry a na prostředí jejich původu (více k tomu srov. Barša, 1999).

V prvním případě jsou příčiny přetrvávání vzdělanostních nerovností vnější podmínky sociálního života, do nichž se člověk narodil a které nemůže ovlivnit. Může sice usilovat o cokoliv, ale v zásadě dosáhne pouze toho, co mu společenské či ekonomické uspořádání dovolí. Jedinec v tomto pojetí není považován za autonomní bytost, která by byla izolovaná a žila mimo sociální a ekonomické vazby. Společenské uspořádání, sociální bariéry a ekonomické nerovnosti ovlivňují jeho jednání a myšlení. Člověk zkrátka nemůže jednat napříč těmito omezeními, protože jsou to právě tato omezení a jeho příslušnost k sociální třídě, co determinuje jeho jednání. I když všechny děti usilují o co nejvyšší vzdělání, je to právě ekonomická nerovnost ve společnosti a sociální rozdíly mezi rodinami původu, které vymezu-

jí, kdo jaké vzdělání získá. Ekonomické kontury sociálních tříd jsou pak vysvětlujícím prvkem přetrvávání nerovných šancí na vzdělání. Tyto kontury jsou ovšem také prvkem, jehož odstraněním se nerovné šance na vzdělání sníží. Jedná se o vnějškové (strukturální) vymezení sociálních tříd, jehož změnou se změní také nerovné vzdělanostní šance (Katrňák, 2005). Sociologové jako Christopher Jencks (1972), Julius William Wilson (1987), Louise Althusser (1971), Samuel Bowles a Herbert Gintis (1976) či Melvin Kohn (1977) hovoří o tom, že je to stát, v obecném slova smyslu systém, který udržuje nerovné šance na vzdělání mezi potomky rodičů z odlišných sociálních tříd, protože udržuje ekonomické a sociální rozdíly mezi nimi. Pokud by tyto rozdíly zrušil, třídní nerovnosti by byly redukovány na minimum a rovnost vzdělanostní šancí by se zvýšila.

Oproti tomu, kulturologické (konzervativní) vysvětlení nerovných šancí na vzdělání vychází z aktivního pojetí jedince ve společnosti. Problém není v systému, ale v člověku samotném, v jeho kulturních hodnotách a přístupu k okolnímu světu. V takovém případě může člověk dosáhnout všeho, o co usiluje, nicméně, protože usiluje pouze o specifické cíle, podmíněné jeho hodnotami či kulturním prostředím, do něhož byl socializován, dosahuje pak také pouze těchto cílů. Basil Bernstein (1971, 1975), Shirley Brice Heath (1983), Paul Willis (1977), Henry Giroux (1983) či Jay MacLeod (1995) se zabývají kulturou jednotlivých sociálních tříd a analyzují odlišnosti mezi těmito třídami, které podle nich stojí za jejich rozdílnými vzdělanostními šancemi. Ukazují, že sociální třídy nejsou bez obsahu. Vyznačují se specifickou kulturou, která podmiňuje jednání jejich potomků. Kulturně podmíněné jednání však není nevyhnutelné. Potomci ze stejných sociálních tříd chápou okolní svět podobně. Z tohoto důvodu u nich existuje vysoká pravděpodobnost, že budou také na okolní svět reagovat podobně, budou mít podobné vzdělanostní aspirace a budou se rozhodovat podobně. Ve weberovské tradici sociologie se jedná o (z jejich úhlu pohledu) smysluplné jednání, protože jejich jednání má subjektivní smysl (který ovšem nemusí být objektivně chápán), který je navíc s ohledem na jejich

společenské postavení racionální. Z tohoto předpokladu vychází teorie racionální volby ve vzdělanostních rozhodnutích (Breen, Goldthorpe, 1997), někdy také jako BG teorie (srov. Goldthorpe, 2007). Pomocí konceptu averze k riziku, podle něhož lidé nejednají tak, aby dosáhli, co nejvyššího vzdělání, ale tak, aby nepropadli ve vzdělávacím systému níže než jejich rodiče, tato teorie vysvětluje asociaci mezi dosaženým vzdělanostním stupněm a sociální třídou.

Reakce nižších sociálních tříd na nerovné společenské uspořádání je velmi důležitý faktor v kulturologickém vysvětlení nerovných šancí na vzdělání. Pokud potomek usiluje o specifické vzdělání, tak toho může také dosáhnout, nicméně problémem nižších sociálních tříd jsou nízké vzdělanostní aspirace, ať rodičů směrem k potomkům, nebo samotných potomků. Problémem tedy je, že představitelé nižších sociálních tříd sami neusilují o to, dostat se mezigeneračně výše prostřednictvím vzdělávacího systému. Primárně usilují o vzdělanostní reprodukci, což znamená, že se „racionálně“ (podle BG teorie) vyhýbají vzdělanostnímu propadu. Pokud by sami chtěli a přitom by stále setrvali na stejné třídní pozici, byl by to strukturální problém a konvenoval by s prvním strukturálním vysvětlením nerovných šancí na vzdělání. To se ovšem podle kulturologů neděje proto, že vzdělanostní aspirace rodičů a děti jsou přímo úměrné individuálnímu přesvědčení o vlastním úspěchu ve společnosti. V případě, že většina potomků napříč třídní strukturou ví, že může dosáhnout jakéhokoli vzdělání a pozice ve společnosti, setkáme se s vysokými vzdělanostními aspiracemi, nicméně pokud toto přesvědčení neexistuje, vzdělanostní aspirace pak odpovídají třídnímu postavení rodiny původu. Znamená to, že v kulturologickém vysvětlení nerovných šancí na vzdělání se jednání člověka považuje za autonomní s ohledem na třídní bariéry. Rodiče a děti mají specifické názory, postoje, které pak ovlivňují proces školních výsledků a získaného vzdělání. Pokud člověk uvěří v dosažení úspěchu, že jeho vzdělanostní šance jsou stejné jako všech ostatních, má také velkou pravděpodobnost, že bude také úspěšný. Pokud však nabude opačného dojmu, přesvědčí se, že sociální a ekonomické nerovnosti diskvalifikují jedny na úkor

druhých a on patří k těm znevýhodněným a přestane o cokoliv usilovat, formuje tímto jednáním nerovné šance na vzdělání.

Protiklad mezi strukturálním a kulturologickým vysvětlením lze doplnit ještě o třetí pozici, která obě vysvětlení propojuje (srov. Giddens, 1984; Archer, 1988; Bourdieu, 1977, 1986, 1998; Bourdieu, Passeron, 1977). Reprezentanti této pozice apriori nepopírají předchozí dvě vysvětlení, ale staví se proti protikladu struktury versus jednání a pokoušejí se najít spojnici mezi nimi (Ritzer, 1992; Barša, 1999). Tito autoři vnímají nerovné šance na vzdělání jako podmíněné třídní strukturou, přesto ovšem neopomíjejí kulturní obsah sociálních tříd a s ním související důsledky jednání reprezentantů sociálních tříd pro reprodukci třídních pozic. Podle nich třídní struktura není prázdnou skořápkou, neexistuje bez jednání. Kulturní hodnoty a jednání jsou zase třídní strukturou podmíněny. Jedná se o propojení struktury s jednáním a naopak, o spojnici mezi jednáním a jeho podmínkami (více k tomu srov. Katrňák, 2004).

Závěr

Rovnost v dosaženém vzdělání podle rodinného původu znamená uplatňování meritokratických principů ve vzdělávání. Mapování nerovných šancí na vzdělání má vysokou relevanci nejen pro akademický výzkum, ale také pro vzdělanostní politiky národních států. Konceptualizace nerovných šancí na vzdělání, jejich empirické měření a jejich efektivní snižování pomocí sociálně politických opatření zvyšuje sociální spravedlnost, ekonomickou efektivitu a technologický rozvoj společností.

V tomto textu jsme se zabývali nerovnými šancemi na vzdělání z hlediska teoretického, empirického a explanačního. Ukázali jsme, že i když z hlediska formálního má každý přístup k plnohodnotnému vzdělání garantovaný státem, z hlediska sociologického je tento přístup limitován prostředím původu, v němž člověk vyrůstá. Sociální původ je askriptivní charakteristika a otázkou pro empirický výzkum pak je, jak moc tato charakteristika ovlivňuje dosažené

vzdělání, či obecněji jak moc se prostřednictvím vzdělání sociální původ promítá do životních výsledků člověka.

Efekt sociálního původu na dosažené vzdělání je konceptualizován jako nerovné šance na vzdělání. Nerovné šance na vzdělání jsou makrosociologický koncept. Vypovídají o vyšších celcích (skupinách), do nichž člověk přináleží a promítají se do jeho jednání z tohoto úhlu pohledu. Nejedná se o charakteristiku člověka samotného, o jeho individuální rys. Z hlediska empirického se nerovné šance na vzdělání indikují jako rozdíl mezi dosaženým vzděláním podle sociálního původu při kontrole kognitivních schopností. Empirický výzkum tedy odpovídá na otázku, jak moc se liší stejně nadané děti, které však mají odlišný sociální původ, v dosaženém vzdělání.

Dosažené vzdělání je nicméně výsledkem dlouhodobého procesu, v němž člověk kumuluje jednotlivé vzdělanostní stupně. Při empirických analýzách nerovných šancí na vzdělání je nezbytné tento fakt zohlednit, stejně jako skutečnost, že početní kapacita vzdělanostních stupňů se v čase mění (vzdělanostní expanze). Strukturní změnou vznikají nové vzdělanostní příležitosti, které se pak nemožnou nepromítat do šancí na vzdělanostní stupně podle sociálního původu. Z tohoto hlediska je současná empirická analýza poměrně komplexní a sofistikovaná. Efekt sociálního původu na průchod jednotlivými tranzicemi dokáží dnes sociologové spolehlivě kontrolovat pro kapacitní růst vzdělanostních stupňů a oba efekty navíc interpretovat. Pochopení geneze nerovných šancí na vzdělání se tak postupně rozšiřuje, čím empirický výzkum přispívá k teoretickým vysvětlením existence těchto nerovností. Ty jsou spojené jednak s uspořádáním společenského systému a strukturou jednotlivých vzdělanostních tranzicí, tak s rodinou původu a jejím ekonomickým, kulturním a sociálním kapitálem. Vzdělanostní politika nemůže intervenovat do rodiny a jejího uspořádání, může ovšem vytvářet takové podmínky, aby nerovnosti v přístupu ke vzdělávání byly eliminovány a každý člen společnosti, bez ohledu na jeho sociální původ, měl stejnou šanci projít každou vzdělanostní tranzicí a dosáhnout tak co nejvyššího vzdělání.

Literatura:

- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological Apparatuses (Notes towards an Investigation). In: Althusser, L. (Ed.): *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Montly Review Press, 127–186.
- Archer, M. (1988). *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barša, P. 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Volume 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blau, P. M., Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of A Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Breen, R., Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. *Rationality and Society* 9 (3), 275–305.
- Breen, R., Jonsson, J. O. (2000). Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review* 65(5), 754–772.

- Buis, M. L. (2010). *Inequality of Educational Outcome and Inequality of Educational Opportunity in the Netherlands during the 20th Century*. (PhD thesis), Amsterdam: Amsterdam University.
- Buis, M. L. (2017). Not all transitions are equal: The relationship between effects on passing steps in a sequential process and effects on the final outcome. *Sociological Methods & Research* 46(3), 649–680.
- Cameron, S. V., Heckman, J. J. (1998). Life cycle schooling and dynamic selection bias: Models and evidence for five cohorts of American males. *Journal of Political Economy* 106(2), 262–333.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Slon.
- Fónadová L. (2014). *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. MUNI Press: Brno.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, A. H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Goldthorpe, J. H. (2010). Analysing Social Inequality: A Critique of Two Recent Contributions from Economics and Epidemiology. *European Sociological Review* 26(6), 731–744.
- Goldthorpe, J. H. (2007). The Theory Evaluated. In: Goldthorpe, J. H. *On Sociology. Volume Two*. Stanford, 73–100.
- Halsey, H. A., Heath, A. F., Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Härkönen, J., Sirniö, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: A multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review* 36(5), 700–719.
- Hauser, R. M., Featherman, D. L. (1976). Equality of schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education* 49(2), 99–120.
- Heath, B. S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jacob, W. J., Holsinger, D. B. (2009). Inequality in Education: A Critical Analysis. In: Holsinger, D. B., Jacob, W. J. (Eds.). *Inequality in Education: Comparative and International Perspective*. London: Springer, 1–33.
- Jencks, C. et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Karlson, K. B. (2019). College as equalizer? Testing the selectivity hypothesis. *Social Science Research* 80, 216–229.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: CDK.
- Katrňák, T., Simonová, N., Fónadová, L. (2013). Od diferenciace k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický časopis* 49(4), 491–520.
- Katrňák, T., Hubatková, B. (2022). Transitional Inequality Offset: Educational Expansion and Inequality of Educational Opportunity in European Countries between 2000 and 2018. *European Sociological Review* (v tisku).
- Kogan, I. (2012). Tertiary education landscape and labour market chances of the highly educated in Central and Eastern Europe. *European Sociological Review* 28(6), 701–703.
- Kohn, L. M. (1977). *Class and Conformity: A Study in Values. With Reassessment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Legrand, A., Pistolesi, N., Trannoy, A. 2009. Equality of Opportunity and Luck: Definitions and Testable Condition, with An Application to Income in France. *Journal of Public Economics* 93(11-12), 1189–1207.
- MacLeod, J. (1995). *Ain't No Makin' It: Aspirations & Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75, 295–305.
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review* 46, 72–87.

- Mare, R. D. (1993). Educational stratification on observed and unobserved components of family background. In: Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (eds.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 351–376.
- Müller, W., Karle, W. (1993). Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review* 9(1), 1–23.
- Raftery, A. E., Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education* 66(1), 41–62.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Shavit, Y., Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., Yaish, M., Bar-Haim, E. (2007). The persistence of persistent inequality. In: Sheer, S., Pollak, R., Otte, G., Gangl, M. (eds.) *From Origin to Destination*. Frankfurt: Campus, 37–57.
- Smith, M. (2019). Educational pathways and their role in occupational and class attainment in Czech society. *Czech Sociological Review* 55(6), 853–878.
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. (2021). MŠMT ČR. Online: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Torche, F. (2011). Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States. *American Journal of Sociology* 117(3), 763–807.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Van de Werhorst, H. G. (2014). Changing societies and four tasks of schooling: challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education* 60(1), 123–144.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Saxon House.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, The Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.

ANALÝZA STRATIFIKAČNÍCH SYSTÉMŮ STŘEDNÍ A VÝCHODNÍ EVROPY: ROLE KULTURNÍCH A SOCIÁLNÍCH DIMENZÍ NEROVNOSTI¹⁰

NATALIE SIMONOVÁ – PETR SOUKUP

Úvod

Post-socialistická transformace středo- a východoevropských států se stala novou příležitostí k oživení tématu třídy a třídního uspořádání společnosti v sociologické analýze. Vystala otázka, zda je třída stále ještě užitečným nástrojem k popisu společnosti, či zda její úloha pomalu, ale jistě zaniká. Přejít k tržní ekonomice, ke kterému došlo po zhroucení socialistického experimentu, s sebou přinesl étos zásluhovosti a víru v systém založený na schopnostech a úsilí jedince. Navzdory skutečnosti, že post-socialistická transformace skutečně vedla k nárůstu příjmové nerovnosti a chudoby, téma nerovnosti, či dokonce rostoucí sociální nerovnosti, ustoupilo do pozadí (Ost, 2009). Vystaly však dvě dílčí otázky: vznikl specifický post-komunistický vzorec transformace sociální struktury, společný všem zemím Východního bloku? A je tento stratifikační vzorec shodný s procesy probíhajícími na Západě nebo se vzájemně liší?

Dnešní odpověď je překvapivě shodná s predikcemi z 90. let: postkomunistické země nevykazují totožný vzorec transformace

¹⁰ Práce na této kapitole byla podpořena grantovým projektem GAČR: *Vývoj sociální mobility v zemích Střední a Východní Evropy od 70. let 20. století do současnosti: princip dynamické rovnováhy?* (GA22-33722S).

sociální struktury (Ost, 2015; Saar, Trumm, 2017) a státy se liší podobně, jako se lišily ještě před tím, než se staly socialistickými (Simkus, Róbert, 1995). Vzorce dosahování statusu se mezi oběma politickými režimy nezměnily a nevznikl tedy typický post-socialistický vzorec dosahování socio-ekonomického statusu. Rozdíly v sociální mobilitě napříč post-komunistickými zeměmi nelze jednoduše vysvětlit ani přenosem vzorců z dob komunismu, ani specifickými trajektoriemi po pádu socialismu (Gugushvili, 2015). Stejně tak není možné připisovat veškeré rozdíly mezi Východem a Západem pouze socialistickému politickému uspořádání (Simkus, Róbert, 1995). Tyto závěry platí i tehdy, zaměříme-li se na jednotlivé statusotvorné dimenze, tedy dílčí kapitály (sociální, kulturní, ekonomický), které jedinci nasazují pro zajištění co nejvýhodnější pozice v sociální struktuře. Budeme se jim věnovat i v naší analýze.

Názory na to, jaký z kapitálů byl či je zásadní v přeměně sociální struktury po pádu socialismu, tj. během post-socialistické transformace, se různí (Matějů, 1996; Nee, Matthews, 1996; Róna-Tas, 1998). Proces přeměny sociálního či politického kapitálu v kapitál ekonomický je však přijímán bez větších námitek, stejně jako dominance sestupné sociální mobility pro většinu obyvatel post-komunistických států. Jinými slovy, existují silné pochybnosti o skutečné restratifikaci společnosti a rozbití tehdejšího mechanismu obsazování sociálních pozic, a teoretici se přiklání spíše ke kontinuitě statusu, na které vydělali nomenklатурní kádři, vedoucí podniků a insideri, kteří snadno privatizovali státní podniky (Szelényi, Szelényi, 1995; Večerník, Matějů, 1998; Unt, Saar, 2011; Saar, Trumm, 2017). Intragenerační mobilita zůstala velmi nízká (Saar, Helemäe, 2011).

Cílem tohoto textu a naší analýzy je ukázat, kam se po počátečních letech transformace, které jsou dobře zdokumentovány, vyvinuly stratifikační systémy zemí V4 (Visegrád countries), tedy čtyř nástupnických států bývalých socialistických republik střední a východní Evropy (České republiky, Slovenska, Polska a Maďarska). Do

analýzy je komparativně zahrnuto též Rakousko, jakožto zástupce zemí sice kapitalistických, ale geograficky a historicky spřízněných. V třídní analýze jsme využili postup, který nově aplikoval Savage et al. (2013), tedy analýzu latentních tříd. Shodně jsme použili proměnné zachycující dílčí kapitály, nejen tradiční ekonomický, ale též sociální a kulturní kapitál.¹¹ S pomocí dat EU-SILC (Výběrové šetření příjmů a životních podmínek domácností) jsme zjišťovali, zda lze v čase (mezi lety 2006 a 2015) a v jednotlivých státech identifikovat sociální třídy, jaké typy a kolik. Jsou sociální nerovnosti v čase a mezi společnostmi stejné, nižší či vyšší a který z kapitálů v nich hraje dominantní roli?

Podobně jako se to podařilo ve Velké Británii, i my bychom rádi zachytili poslední vývoj třídní struktury v zemích střední a východní Evropy s využitím více kapitálů než jen ekonomického. Dalším hlavním důvodem je snaha zjistit, zda je proces přeměny sociální struktury (ve smyslu jeho kvality, tj. proměny sociálních tříd) stejný v tradiční kapitalistické společnosti i v zemích střední a východní Evropy se socialistickou zkušeností. Naše analýza je rozdělena do 5 částí. První část se věnuje vývoji sociální struktury v zemích V4, druhá zmiňuje proměňující se role jednotlivých typů kapitálu v krystalizaci sociální struktury nástupnických států. Třetí část se věnuje teoretickému přístupu k analýze sociální stratifikace a třídní analýze. Část čtvrtá popisuje použitou metodologii a strategii analýzy. Pátá část se pak věnuje výsledkům.

¹¹ Pro vytvoření latentních tříd by potenciálně bylo možné využít též informace o vzdělání. Pokud bychom to provedli, výrazně bychom nerespektovali návaznost na studii Savage a kol. (2013). Konzistentně jsme využívali informaci o příjmu (části ekonomického kapitálu), sociálních kontaktech (části sociálního kapitálu) a kulturních aktivitách (části kulturního kapitálu). Vzdělání je v těchto indikátorech částečně implicitně přítomno, z analýz českých dat víme, že například korelace mezi dosaženým vzděláním a příjmem je cca 0,4.

Vývoj sociální struktury v zemích V4

Jak jsme již řekli v úvodu, rozpad Východního bloku a přechod k ekonomické liberalizaci zcela jistě neměl jednoznačný efekt na sociální nerovnosti a mobilitu (Gugushvili, 2015). Pád socialismu sám o sobě k žádné radikální změně vzorce mezigenerační sociální mobility (tj. přenosu sociálního statusu z generace rodičů na generaci dětí) nevedl. Jedinými faktory, které dostatečně vysvětlují post-socialistický vývoj, je působení samotné socialistické destratifikační politiky a její dějinná setrvačnost. Gugushvili (2017) tak na výsledcích 24 států střední a východní Evropy a jižního Kavkazu zpochybňuje dřívější hypotézy ekonomů, dle kterých měl mít přechod k tržní ekonomice pozitivní vliv na růst sociální fluidity a příležitostí (Hout, DiPrete, 2006; Szelényi, 2002; Verhoeven et al., 2008). I v jiných státech totiž došlo k růstu příjmových a sociálních nerovností. Je zmapován obecně v zemích OECD, nikoli pouze v post-socialistických státech (Atkinson, 2008; Večerník, 2010; Li, Devine, 2011; Mysíková, 2016).

Co se týče výše těchto nerovností v zemích post-komunistických, specifická států střední a východní Evropy se projevovala již před samotným pádem socialismu, kdy zde panovaly příznivější sociální rozdíly než ve zbytku Sovětského bloku, avšak ani poté zde propad životní úrovně nebyl tak výrazný, jako v zemích bývalého SSSR, jihovýchodní Evropy a pobaltských států (Večerník, 1995; Matějů, 1996; Garner, Terrell, 1998; Večerník, Matějů, 1998). Řada autorů tento jev vysvětlovala snahou zemí V4 udržet si rovnováhu mezi přechodem k volnému trhu a sociální ochranou obyvatel (např. Možný, 1994; Vlácil, 1995); oproti tomu radikálním nástupem neoliberální praxe volné ruky trhu v pobaltských a jihovýchodních zemích.

Kromě toho, že se země střední a východní Evropy významně lišily od ostatních post-socialistických republik, překvapivě se zařadily po bok severských států, alespoň co se příjmových nerovností týče (Federičová, 2011). Analýza na datech EU-SILC za rok 2007

ukázala, že např. Česká republika a Slovensko patřily v té době mezi země s nejnižšími příjmovými nerovnostmi v Evropě a řadily se po bok severských zemí, jako je Dánsko, Norsko, Finsko či Švédsko, a to i navzdory přechodu z centrálního plánování na tržní ekonomiku. Ostatní bývalé komunistické země (Litva, Lotyšsko, Estonsko a Maďarsko) se nacházely naopak spíše ve druhé polovině distribuce zemí – jednalo se tedy o země s nejvyššími mzdovými nerovnostmi. Federičová vysvětluje rozdílný vývoj sociální politikou zaměřenou proti prohlubujícím se mzdovým nerovnostem (Federičová, 2011).

Saar a Trumm (2017) detailně popsali, že na počátku 90. let v zemích V4, které jsou předmětem naší analýzy, začínal Gini index na nižších hodnotách a i v průběhu celého sledovaného období (1987-2016) se zde držel níže, tj. rostl zde mnohem pomaleji než např. v pobaltských státech, Rumunsku nebo Bulharsku, kde došlo k největšímu nárůstu nerovností v příjmech. Také třídní mobilita byla nejvyšší v bývalých sovětských republikách a zemích jihovýchodní Evropy. V pobaltských republikách (Litvě, Lotyšsku a Estonsku) se Gini index, zachycující příjmové nerovnosti, v r. 2014 pohyboval okolo 35, přičemž průměr zemí EU 27 činil 31.

Oproti tomu v Maďarsku, Slovensku a České republice se Gini index pohyboval mezi 25 a 29, což dokládá skutečné rovnostářské založení těchto zemí. Výjimku tvořilo Polsko, jež se vyznačovalo většími příjmovými nerovnostmi již na konci socialismu (Gini index 28), nicméně v r. 2014 vykazovalo taktéž nižší nerovnosti než pobaltské státy a státy jihovýchodní Evropy. Všimněme si nekonzistentního postavení Maďarska v datech z r. 2007 a 2014: zatímco v roce 2007 patřilo Maďarsko mezi země s nejvyššími nerovnostmi, v r. 2014 naopak mezi státy s nerovnostmi nízkými, a poněkud paradoxně se tehdy $\frac{3}{4}$ obyvatel vyjádřily vůbec nejkritičtěji z post-socialistických zemí k nízkému Gini koeficientu s tím, že nerovnosti v příjmech považují za příliš vysoké (Saar, Trumm, 2017). Bude velice zajímavé se v tomto ohledu zaměřit na výsledky naší analýzy.

Analýza Mysíkové (2016) poukázala na polarizaci příjmů v letech 1988 až 2008, neboli jev zvaný „vyprazdňování středopříjmových vrstev“ (angl. hollowing of the middle). Její komparativní analýza nerovností, kde v centru zájmu stála Česká republika, ukázala, že celková nerovnost v pracovních příjmech jednotlivců vzrostla nejvíce v počátečním období ekonomické transformace (v letech 1988 až 1996). Jednotlivci měli v roce 1996 téměř 2-krát větší pravděpodobnost, že se ocitnou pod hranicí 10 % nejnižších příjmů, či naopak nad hranicí 10 % nejvyšších příjmů z roku 1988 (tj. příjmy z roku 1988 byly v analýze brány jako referenční). V následujícím období 1996–2008 zůstal Gini koeficient neměnný a fenomén polarizace příjmů ustal, spíše je patrný mírně opačný trend. Otázka o završení transformace, tj. zda již Česká republika dosáhla hladiny příjmových nerovností srovnatelné se západní Evropou, odhalila, že v roce 2008 byly rozdíly v příjmech nejvyšší v Německu (a to i v rámci jednotlivých vzdělanostních kategorií), zatímco v ČR patřily tyto rozdíly k nejnižším. Oproti tomu byl v ČR Gini koeficient vyšší pro muže a vysoce vzdělané jedince, zatímco v ostatních srovnávaných zemích (Německu, Rakousku, Polsku, Maďarsku) tomu bylo obráceně.

Odrasový můstek restratifikace a konverze jednotlivých typů kapitálů po r. 1989

Zjištění z počátku 90. let, že „ačkoli pád komunistického režimu ve Východní Evropě mohl přinést změnu v povaze sociální hierarchie, ty nejvýhodnější společenské pozice jsou stále obsazeny týmiž lidmi“ (Treiman, Szelenyi, 1993: 165) bylo překvapivě trefné a vývoj odhadlo na řadu dalších let dopředu. Dnes je již všeobecně přijímaným faktem, že „otevírající se možnosti sociálního vzestupu nebyly po roce 1989 zdaleka výsledkem meritokratických principů, nýbrž následkem společenských „mikrovztahů“, propojujících staré a nové elity“ (Večerník, Matějů, 1998). Vynořivší se skupiny, disponující nečekaně velkými sumami peněz, restituce

a privatizace velkého kapitálu vygenerovaly novou ekonomickou elitu vlastníků, manažerů a bankéřů. Ředitelé a generální ředitelé se dle Matějů (1998) nejvíce obměnili v ČR (v r. 1994 pouze 19 % zastávalo stejnou pozici jako již v r. 1988), zatímco v Maďarsku na svých místech zůstalo 36 % a v Polsku 33 % manažerů. Jiní autoři však udávají v podstatě stejný podíl pro ČR jako pro Maďarsko a Polsko, tj. že se zhruba dvě pětiny nových manažerů rekrutovaly z ekonomické elity předchozího režimu (Vláčil, 1995; Machonin, Tuček, 1994).

Velká část z nich byla bývalými „nomenklaturními kádry“¹², kteří přeměnili svůj politický a sociální kapitál v ekonomický. Ve světě velkého podnikání se na počátku transformace prosazovaly spíše ty kapitály, které mohly ekonomický kapitál úspěšně substituovat a umožnit jeho akumulaci (Matějů, Lim, 1995; Večerník, 1997). Na příkladech Polska a Maďarska Mink a Szurek (1993; podobně Staniskisz, 1991) ukázali, jak se již v období socialistického zřízení podařilo zřetelně zvýhodnit ředitele státních podniků, vedení nebo obecněji ty, kdo byli zodpovědní za státní sektor. Nazývají to „neviditelným přesunem“. V Polsku například došlo ke schválení série zákonů, které zvýhodnili nomenklaturu v přesunu státního majetku do soukromých rukou. Oproti tomu druhou nejsilnější skupinou pronikající na nejvyšší místa v ekonomické elitě byli „odborníci“ (v ČR 19 %, v Maďarsku a Polsku cca 15 %), z nichž

¹² Nomenklaturou se označoval seznam funkcí, jejichž obsazení vyžadovalo souhlas stranických orgánů. Fakticky se tak stal označením vládnoucí skupiny osob, jež se vnitřně dále hierarchicky členila podle různé úrovně pravomocí. Zahrnovala řídicí pracovníky na střední nebo nejvyšší úrovni, tj. od řídicí funkce na úrovni vedení menšího závodu či podniku výše, tj. včetně řídicí funkce na úrovni obvodního nebo okresního národního výboru, středních pozic na vysoké škole, v nemocnici, ve větším vědeckém pracovišti, na úrovni krajského národního výboru, ředitelství velkého státního podniku, na úrovni rektorátu vysoké školy či na úrovni jiných centrálních orgánů, atd. Tato vládnoucí skupina se postupně stala i sociální vrstvou. Ta požívala osobních i rodinných privilegií, zejména skrytých materiálních výhod (Matějů, Řeháková, 1993).

se v zemích V4 rekrutovaly rovněž nové politické elity (Matějů, 1993a, b).

Vedle toho docházelo v popřevratové době také k hromadění majetků nelegální či nemorální cestou, a to především prostřednictvím praní špinavých peněz, měnových a daňových podvodů, pašování a jiných forem hospodářské kriminality, zneužívání mocenských pozic k obohacování, korupce, využívání mezer v legislativě apod. (Machonin, Tuček, 1994). Nový režim tak zvýhodňoval mnohem více vyšší vrstvy než střední, a to mimo jiné preferenčním zacházením s bývalými státními podniky, nevšímavostí k nemravnému podnikání bývalé nomenklatury a rozsáhlou redistribucí prostředků směřujících od středních příjmových skupin k nejvyšším, kdy přerozdělovací toky byly zpravidla skryté a zahrnovaly například tolerované okrádání drobných akcionářů, vkladatelů a spotřebitelů (Večerník, 1999).

Zároveň však, jak jsme již konstatovali výše, bylo snahou zemí V4 udržet po pádu socialismu a přechodu k novému politicko-ekonomickému uspořádání rovnováhu mezi volným trhem a sociální ochranou obyvatel, tj. tlumit dopady transformace. Proto zde s nástupem kapitalismu nedošlo k tak dramatickému propadu životní úrovně, jako např. v Rusku či Bulharsku (Večerník, Matějů, 1998). Jedním ze způsobů, jakým byly dopady na běžné občany tlumeny, bylo udržování (téměř) plné zaměstnanosti novou ekonomickou i politickou elitou. Noví kapitalisté tak legitimizovali své nově nabyté soukromé vlastnictví, protože dělníci naznačovali, že kdyby došlo k hromadnému propouštění, dokázali by se zorganizovat a zpochybnili by oprávněnost managementu. Stejně tak nová politická elita, která se udržováním plné zaměstnanosti snažila vyhnout sociálním nepokojům a zajistit hladký průběh transformačního období. Pravicové politické strany tak i přes liberalistickou rétoriku uplatňovaly dále státně paternalistickou politiku (Možný, 1991, 1994; Saar, Helemae 2011).

Nové (či staronové?) mechanismy utváření sociální struktury

Paralelně s netransparentními a nevýkonovými mobilitními drahami se však přesto postupně ukazovalo, že se zvýšila statusová konzistence (Matějů, Kreidl, 2001) a docházelo k přeměně třídní diferenciaci ve prospěch kvalifikovanější struktury pracovních sil a zpevňující se vazby mezi vzděláním a příjmem (Machonin, 2003). Začala se značně zvyšovat návratnost vzdělání (Chase, 1998), a to dokonce mnohem více ve východních než západních zemích (Mysíková, Večerník, 2018). Navzdory živelným začátkům nového politického a ekonomického uspořádání zemí střední a východní Evropy se klíčovým momentem pro mezigenerační sociální mobilitu, v souladu s víceméně zásluhovým fungováním společnosti, stala mobilita vzdělanostní (Tuček, 2003a). Též analýza příjmové nerovnosti doložila, že příjmy se výrazně utvářely pod vlivem dosaženého vzdělání. Ačkoli nerovnost pracovních příjmů značně vzrostla u všech vzdělanostních kategorií, nejnížší nárůst nastal u nízké vzdělaných. Dokonce i v případě žen sehrálo výraznou roli při formování příjmů vzdělání – ženy s vysokým vzděláním se posouvaly směrem k vysokým příjmům, zatímco ženy s nízkým vzděláním se přesouvaly do nižších částí příjmového rozdělení (Mysíková, 2016).

Co se týče zmíněné příjmové nerovnosti, na základě dostupných studií se má obecně za to, že vyšší příjmová nerovnost a celkový pokles materiální životní úrovně zvýšily vliv ekonomického kapitálu rodičů na sociální status potomků v transformační době, zatímco vliv jejich kulturního kapitálu na životní šance potomků poklesl. Gugushvili (2015, 2017) však na datech EVS (24 zemí střední a východní Evropy a jižního Kavkazu) ukázal opak, totiž že rozhodující v dosahování jedince vzdělanostního a zaměstnaneckého postavení je dimenze vzdělání rodičů, a to v mnohem větší míře, než jejich zaměstnání. Ke stejnému závěru nezávisle dospěly i analýzy vzdělanostních nerovností a vzdělanostní mobility v České republice. Celkově je možné porevoluční vývoj z hle-

diska nerovností v přístupu ke vzdělání shrnout tak, že dle posledních dostupných analýz pomalu dochází k poklesu vzdělanostní reprodukce, i když zatím ne příliš razantně (např. Matějů, 1993b; Simonová, 2003; Katrňák, 2005; Matějů, Řeháková, Simonová, 2007).

Stejně jako před rokem 1989 je dominantní dimenzí sociálního původu, zapříčiňující reprodukci vzdělanostních nerovností, vzdělání rodičů (zejména otce). Vzdělanostní status se v českých rodinách reprodukuje shodným způsobem – a sice převážně přes vzdělání toho z rodičů, který dosáhl vyššího vzdělanostního statusu (Simonová, 2008, 2011; Simonová, Soukup, 2015). Také komparativní analýza ČR se Švýcarskem, Německem, Polskem a Švédskem nejenže potvrdila, že faktor vzdělání otce má v ČR v mezigenerační reprodukci vzdělání větší důležitost než jeho EGP, ale vliv vzdělání otce se v ČR ukázal být ze všech analyzovaných zemí nejvyšší (Simonová, Soukup, 2009). Státem, který se ČR podobal (data do r. 2002) ve způsobu reprodukce vzdělanostního statusu nejvíce, bylo Švýcarsko. Co se týče přenosu kulturního kapitálu, zatímco v České republice, Švýcarsku a Švédsku byl doložen jeho přenos skrze vzdělání (tj. funguje zde tradiční kanál vzdělání otce – vzdělání dítěte), v Polsku a Německu to bylo nikoliv skrze vzdělání, ale skrze vazbu profese – vzdělání.

Taktéž Gugushvili (2017) ukázal, že pro generace narozené před r. 1973 (tedy vstupující na trh práce v dobách socialismu) bylo v procesu dosahování sociálního statusu mnohem důležitější vzdělání rodičů (kulturní kapitál), než jejich zaměstnání (ekonomický kapitál). Pro generace vstupující na pracovní trh až po pádu komunismu (tj. narozené mezi lety 1973–1987) měly obě dvě dimenze sociálního původu, jak vzdělání, tak zaměstnání rodičů, vliv stejný. Ruku v ruce s tím se však v nových společenských poměrech prohloubil negativní vliv nízkého vzdělání rodičů a jejich dělnické třídní příslušnosti. Oproti tomu se však v procesu dosahování sociálního statusu nastupujících generací zároveň snížily výhody spojené s vysokým vzděláním rodičů a jejich

příslušností k třídě „salariátu“. Gugushvili tvrdí, že ani u jiných aspektů kulturního a ekonomického kapitálu se v transformační době neprokázal rostoucí efekt. Každopádně, dominantní vliv kulturního kapitálu rodičů (oproti ekonomickému) přetrval i po pádu socialismu.

Současný přístup k výzkumu sociální stratifikace

Klasická teoretická uchopení problematiky sociální stratifikace, resp. sociálních nerovností kladou důraz na odlišné faktory, determinující socio-ekonomický status jedince. Zatímco pro Marxe bylo zásadním faktorem vlastnictví výrobních prostředků, pro Webera to bylo jak ekonomické vlastnictví, tak schopnosti, prestiž a politická moc. Funkcionalisté tvrdili, že cílem společnosti je obsadit statusy těmi nejvhodnějšími jedinci, tj. v zájmu efektivit systému jsou nejdůležitějšími faktory schopnosti, znalosti a dovednosti jejich nositelů (Davis, Moore, 1945). Blau a Duncan (1967) proto vyzdvihují význam vzdělání jako determinanty zaměstnaneckého statusu a z něj vyplývajícího příjmu. Porozumění sociální stratifikaci moderní společnosti je podle nich nejlépe indikováno systematickým výzkumem statusů povolání a mobility mezi nimi. Status povolání považují za nejlepší indikátor ekonomické třídy. Na teoretické úrovni totiž Duncan tvrdil, že povolání je činností spojující vzdělání a příjem. $SEI = 0,59 \times \text{příjem} + 0,55 \times \text{vzdělání} - 6$. Později z něj byl odvozen Mezinárodní index socioekonomického statusu povolání ISEI (Ganzeboom, De Graaf, Treiman, 1992).

Tradiční přístup ke třídám byl založen na umístění jedince dle jeho povolání a zaměstnaneckého statusu v rámci již dříve validovaných třídních klasifikací. Jinak řečeno, byl to přístup deduktivní, kdy bylo nejdříve vyvinuto třídní schéma Wrightovo (1985), a to poté došlo k modifikaci na EGP, založené na pracovní pozici jednotlivce (roztříděné do 11, 9 či menšího počtu tříd, potřebných pro analýzu). Podstatou této třídní kategorizace bylo rozlišovat jedince

na zaměstnance a zaměstnavatele a zohlednit typ zaměstnanecké smlouvy. Byla jí též umožněna mezinárodní komparace, i když zde samozřejmě může nastat problém s mezinárodní srovnatelností dat (Rose, Harrison, 2007).

Historická analýza studií sociální mobility a stratifikace ukázala, že přinejmenším až do začátku 21. století to byla kategorie zaměstnání (occupation) a nikoli příjmu či bohatství, která představuje univerzální indikátor umožňující komparace napříč společnostmi i v čase, a to včetně testování sociologických teorií (Van Leeuwen, Maas, 2010). Potvrzuje se tak tzv. Treimanova konstanta, tedy jev, kdy určitá zaměstnání a s nimi spojená moc a prestiž jsou shodné napříč všemi společnostmi (Hout, DiPrete, 2006). V literatuře posledních let se však objevila námitka, že ekonomický přístup k diagnostice formování tříd a rozdílů mezi nimi, založený na rozhodující roli zaměstnání, nedostatečně zachycuje jemnější nuance sociálního a kulturního kapitálu a jejich tvůrčí podíl na kategorii sociální třídy (Savage et al., 2005, 2013). Zrodil se požadavek na multidimenzionální model sociální třídy, kdy by součinnost (alespoň) všech 3 hlavních forem kapitálu poskytovala větší detail/vysvětlení třídních rozdílů, tedy umožnila zpracovat kulturně citlivou analýzu.

Autoři tohoto „nového“ přístupu se proto snažili postupovat spíše induktivně. Za pomoci indikátorů jak ekonomického, tak sociálního a kulturního kapitálu se snažili identifikovat třídní strukturu současné společnosti, v jejich případě na příkladu Velké Británie. Pomocí analýzy latentních struktur identifikovali 7 tříd, o kterých tvrdí, že jsou schopné zachytit jak polarizaci sociální struktury, tak sociální roztříštěnost na úrovni středních vrstev.¹³ Savage upozorňuje také na rozdíly v příjmech v rámci povolání, tj. že primární cíl EGP třídní klasifikace, zařazení jedince do sociálních tříd, nelze zcela odvíjet od kategorie zaměstnání, protože i v jedné zaměstnanecké

¹³ Na horizontální heterogenitu povolání typických pro střední třídu, kterou EGP údajně nedostatečně reflektuje, upozorňuje např. Oesch (2006).

třídě lze pozorovat mobilitu v příjmech a tedy i sociální mobilitu. Erikson a Goldthorpe (2010) však přesto tvrdí, že zaměstnanecká třídní vymezení jsou zásadní a stěžejní pro výzkum sociální stratifikace společnosti.

Na základě analýzy Savage tvrdí, že doložil, že žádné konkrétní zaměstnání není typické pro jeho nově extrahovaných 7 tříd, vyjma výkonných ředitelů (angl. chief executive officer), typických pro elitu (Savage et al., 2013). Hlavním přínosem práce Savageho a jeho nové třídní struktury je identifikace elity a její odlišení od tzv. servisní třídy (Goldthorpe, 1980) a naopak, ztotožnění servisní třídy s tzv. etablovanou střední třídou (angl. established middle class), zahrnující celou čtvrtinu britské společnosti. Dalším významným momentem je také pojmenování polarizace britské společnosti, kdy na jednom pólu stojí prekariát a na druhém elita. Tradiční dělnická třída přitom stárne a z britské společnosti pomalu mizí (14 %). Savage et al. (2013) tvrdí, že vstupujeme do nové, třetí fáze zkoumání tříd a stratifikace – tím, že budeme zachycovat i širší kulturní a sociální kontext.

Analýza, data a proměnné

Cílem analýzy bylo identifikovat a popsat sociální třídy v České republice a okolních zemích, označovaných jako země Visegrádské 4 (Maďarsko, Polsko a Slovensko). Pro srovnání jsme se také rozhodli přidat stát tradičně kapitalistický, nicméně geograficky i historicky spřízněný se státy Střední Evropy – Rakousko. Třídní schéma pro jednotlivé země jsme se rozhodli vytvořit ve stejném stylu, jaký uplatnil Savage et al. (2013) na britské společnosti. Kapitál rozdělil do tří dimenzí: ekonomické, sociální a kulturní, a pomocí analýzy latentních tříd se snažil najít třídní schéma britské společnosti. Došel k závěru, že optimální schéma obsahuje 7 tříd. V naší kapitole jsme použili stejnou logiku, tedy třírozměrnou a latentní třídní analýzu, přičemž náš výsledek se jen mírně liší v počtu tříd (viz podrobně níže) – nám se podařilo detekovat jich 6.

V analýze jsme použili data z výzkumu EU-SILC. Toto šetření organizuje Evropský statistický úřad ve spolupráci s jednotlivými statistickými úřady zemí EU 27. Jeho hlavním cílem je popsat rozdělení příjmů a životní podmínky napříč zeměmi EU. Samotné šetření EU-SILC je založeno na náhodném výběru domácností, ve kterých jsou následně zjišťovány informace o nich jako o celku, ale také podrobné informace o všech jejích členech. Ke každé vlně EU-SILC je také přidáván doplňkový modul, který je zaměřen na jiné než hlavní téma. V letech 2006 a 2015 byl tento speciální modul věnován sociálním a kulturním aktivitám členů domácnosti a umožnil tak vytvářet nové proměnné, měřící objem kulturního a sociálního kapitálu.

Vzhledem k tomu, že výzkum EU-SILC nebyl navržen sociology, není možné rozlišit takové detaily, jako je vysoký a nízký kulturní kapitál (highbrow vs. lowbrow cultural capital). Můžeme připravit pouze jeden sumativní konstrukt pro každou dimenzi. Ekonomický kapitál byl tedy měřen podle příjmu, resp. příjmu domácností, měřeném pro všechny země v eurech.¹⁴ Kulturní kapitál byl měřen souborem otázek zaměřených na kulturní aktivity každého jednotlivce v domácnosti (podrobnosti viz tabulka 1). Porovnáme-li dotazované aktivity s rozlišením mezi vysokým a nízkým kulturním kapitálem (ad Savage et al., 2013), většina jich náleží k indikátorům nízkého kulturního kapitálu. Konečně, sociální kapitál byl měřen souborem otázek zaměřených na frekvenci sociální interakce každého člena domácnosti s blízkými lidmi, příbuznými a přáteli (podrobnosti v tabulce 2).

¹⁴ V analýze bylo teoreticky možné použít i osobní příjem jednotlivců. Tato strategie by však snížila počet porovnávaných zemí, protože Slovensko nesbíralo data o osobních příjmech v obou vlnách 2006 a 2015 a pro Maďarsko nejsou dostupná data za rok 2006. Nicméně, pokusili jsme se provést analýzu i pomocí osobních příjmů a zjistili jsme, že základní vzorce byly srovnatelné se závěry založenými na proměnné „příjem domácnosti“.

Tabulka 1: Četnosti proměnných měřících kulturní kapitál (r. 2006, 2015)

	Četnost	Živá představení	Kult. zařízení	Sport. zápasy	Kino
2006					
AT	nikdy	58,50 %	46,00 %	60,80 %	68,40 %
	1- až 3-krát	18,10 %	17,50 %	18,60 %	11,80 %
	častěji	23,40 %	36,50 %	20,60 %	19,70 %
CZ	nikdy	64,70 %	63,40 %	56,00 %	62,00 %
	1- až 3-krát	22,20 %	26,00 %	30,70 %	17,10 %
	častěji	13,10 %	10,60 %	13,40 %	20,90 %
HU	nikdy	70,60 %	65,60 %	58,90 %	77,50 %
	1- až 3-krát	14,50 %	18,60 %	21,20 %	10,60 %
	častěji	15,00 %	15,80 %	19,80 %	11,90 %
PL	nikdy	62,60 %	75,50 %	68,60 %	76,90 %
	1- až 3-krát	24,80 %	18,80 %	22,90 %	13,90 %
	častěji	12,60 %	5,70 %	8,50 %	9,10 %
SK	nikdy	64,50 %	48,40 %	55,60 %	52,30 %
	1- až 3-krát	22,10 %	38,20 %	33,00 %	20,10 %
	častěji	13,40 %	13,40 %	11,30 %	27,70 %
2015					
AT	nikdy	52,40 %	47,20 %	56,00 %	64,20 %
	1- až 3-krát	28,20 %	31,00 %	28,20 %	19,10 %
	častěji	19,30 %	21,80 %	15,80 %	16,70 %
CZ	nikdy	52,20 %	52,00 %	47,90 %	58,70 %
	1- až 3-krát	31,20 %	32,60 %	35,00 %	21,80 %
	častěji	16,60 %	15,40 %	17,10 %	19,50 %
HU	nikdy	69,20 %	69,00 %	65,20 %	75,00 %
	1- až 3-krát	20,00 %	21,50 %	27,50 %	15,30 %
	častěji	10,80 %	9,50 %	7,30 %	9,70 %
PL	nikdy	62,10 %	74,90 %	63,00 %	75,90 %
	1- až 3-krát	29,30 %	21,50 %	30,30 %	19,50 %
	častěji	8,60 %	3,60 %	6,80 %	4,70 %
SK	nikdy	64,90 %	59,70 %	66,30 %	61,00 %
	1- až 3-krát	22,50 %	31,00 %	26,80 %	20,10 %
	častěji	12,50 %	9,30 %	6,90 %	18,90 %

Tabulka 2: Četnosti proměnných měřících sociální kapitál (r. 2006, 2015)

Země	Odpověď	2006				2015			
		Setkání		Kontakty		Setkání		Kontakty	
		příbuzní	přátelé	příbuzní	přátelé	příbuzní	přátelé	příbuzní	přátelé
AT	denně	11,1 %	12,0 %	16,8 %	18,3 %	7,4 %	7,3 %	20,5 %	24,7 %
	týdně	36,3 %	48,2 %	42,4 %	47,5 %	35,3 %	45,1 %	45,9 %	44,5 %
	několikrát měsíčně	16,1 %	18,7 %	15,8 %	15,0 %	22,1 %	24,7 %	16,5 %	17,1 %
	měsíčně	16,2 %	12,3 %	12,2 %	9,8 %	18,6 %	14,7 %	9,7 %	7,1 %
	alespoň 1× ročně	16,9 %	6,2 %	8,5 %	5,4 %	13,6 %	5,2 %	4,1 %	2,5 %
	nikdy	3,5 %	2,6 %	4,3 %	4,1 %	2,9 %	3,0 %	3,3 %	4,0 %
CZ	denně	23,6 %	18,7 %	33,6 %	24,8 %	14,3 %	10,8 %	24,0 %	18,2 %
	týdně	37,1 %	32,4 %	39,9 %	35,3 %	35,2 %	32,5 %	40,7 %	35,0 %
	několikrát měsíčně	20,3 %	24,9 %	14,1 %	21,3 %	28,2 %	29,8 %	22,4 %	28,3 %
	měsíčně	10,6 %	15,8 %	6,7 %	10,9 %	14,4 %	18,5 %	7,7 %	10,6 %
	alespoň 1× ročně	6,7 %	5,5 %	2,8 %	3,2 %	6,1 %	4,7 %	2,6 %	3,4 %
	nikdy	1,7 %	2,7 %	3,0 %	4,5 %	1,7 %	3,7 %	2,6 %	4,5 %
HU	denně	22,4 %	23,6 %	29,9 %	26,3 %	16,5 %	19,7 %	18,6 %	17,9 %
	týdně	33,8 %	30,3 %	35,3 %	33,5 %	33,1 %	33,1 %	36,1 %	34,9 %
	několikrát měsíčně	16,0 %	17,0 %	14,2 %	16,3 %	21,6 %	20,8 %	20,8 %	20,2 %
	měsíčně	15,4 %	17,1 %	12,8 %	14,8 %	18,1 %	16,3 %	13,6 %	12,4 %
	alespoň 1× ročně	11,0 %	9,7 %	6,3 %	6,5 %	9,4 %	8,1 %	5,7 %	5,4 %
	nikdy	1,3 %	2,3 %	1,6 %	2,6 %	1,2 %	2,0 %	5,2 %	9,1 %

PL	denně	8,5 %	13,6 %	11,8 %	16,1 %	6,5 %	4,3 %	10,5 %	8,4 %
	týdně	29,0 %	28,2 %	30,7 %	26,5 %	20,9 %	18,3 %	30,3 %	26,7 %
	několikrát měsíčně	26,3 %	23,9 %	23,7 %	21,6 %	29,4 %	30,5 %	30,1 %	31,5 %
	měsíčně	16,9 %	16,9 %	15,7 %	14,2 %	23,4 %	25,4 %	17,2 %	18,0 %
	alespoň 1× ročně	18,2 %	14,6 %	13,1 %	13,6 %	19,2 %	18,6 %	9,6 %	10,7 %
	nikdy	1,0 %	2,9 %	5,0 %	8,1 %	0,7 %	2,9 %	2,3 %	4,7 %
SK	denně	20,8 %	24,7 %	21,5 %	20,5 %	36,3 %	24,9 %	33,7 %	23,8 %
	týdně	35,6 %	29,9 %	37,2 %	29,4 %	30,3 %	32,9 %	36,9 %	32,8 %
	několikrát měsíčně	21,9 %	21,7 %	20,2 %	21,6 %	18,2 %	23,0 %	18,2 %	23,6 %
	měsíčně	13,4 %	13,8 %	11,4 %	13,8 %	10,0 %	11,7 %	5,9 %	10,0 %
	alespoň 1× ročně	7,9 %	8,6 %	6,4 %	9,7 %	4,8 %	6,3 %	2,7 %	5,1 %
	nikdy	0,4 %	1,3 %	3,3 %	5,0 %	0,4 %	1,3 %	2,5 %	4,6 %

Analytický přístup pro všechny tyto tři dimenze kapitálů (ekonomický, kulturní a sociální) byl aplikován stejnými postupy pro všechny země a obě vlny (2006 a 2015):

- V prvním kroku jsme vytvořili spojitě proměnné pro každou dimenzi. U ekonomického kapitálu (příjmu) jsme pouze zkopírovali data, která byla v šetření EU-SILC shromážděna, u sociálního a kulturního kapitálu jsme použili analýzu dat. Jako první krok jsme analyzovali korelace mezi všemi indikátory sociálního a kulturního kapitálu. U těch ukazatelů, které spolu souvisely, jsme provedli průzkumnou faktorovou analýzu a uložili skóre faktorů jako kulturní nebo sociální kapitál.
- Jako druhý krok jsme připravili kategorizované proměnné pro zkoumané tři dimenze. Důvody pro tento přístup byly následující: analýza latentních tříd (dále jen LCA), která byla použita jako

hlavní analytická technika, je určena pro kategoriální data a pro interpretaci výsledků LCA jsou tato data také mnohem vhodnější. Pro možnost hlubšího vhledu do výsledků jsme rozdělili faktor pro sociální a kulturní kapitál do šesti skupin (šest skupin se stejným počtem jednotek). Proměnná ekonomický kapitál byla rozdělena mírně odlišným způsobem. Použili jsme 7 skupin a řezové skóre byly následující kvantily: 10., 20., 40., 60., 80., 90. a 100. Diskutovali jsme o tomto rozdělení s ekonomickými sociology, kteří využívají data z velkých sociologických výzkumů, a jejich doporučení bylo, abychom odděleně zacházeli alespoň s horními a dolními 10 %.

Musíme rovněž přidat několik poznámek k analytickému přístupu, týkajícímu se ekonomického kapitálu mezi oběma vlnami sběru dat (2006 a 2015) a mezi různými zeměmi (zejm. Rakouskem a ostatními zeměmi). Vzhledem k ekonomickému vývoji v letech 2006 až 2015 se průměrný příjem ve všech analyzovaných zemích zvyšoval. Pro tento vývoj je možné použít různá měření, aby byla zajištěna srovnatelnost příjmové proměnné (ekonomického kapitálu) napříč vlnami. Pro zjednodušení jsme aplikovali data oficiálních statistických úřadů o vývoji průměrného příjmu v jednotlivých zemích. Příjem (a jeho úroveň) v různých zemích nelze rovněž považovat za stejný. Opět podle oficiálních statistických údajů je průměrný příjem v Rakousku mnohem vyšší než průměrný příjem v ostatních analyzovaných zemích. Pro zajištění srovnatelnosti jsme tuto skutečnost zohlednili a kategorie pro kvantily v Rakousku byly odlišné od ostatních zemí (cca 2-krát vyšší). Protože průměrný příjem pro ostatní země byl zhruba srovnatelný, nepoužili jsme takovou korekci u žádné ze zbývajících zemí.¹⁵

¹⁵ Pro analýzu dat jsme použili software IBM SPSS Statistics, verze 26. Důvod výběru tohoto balíčku byl celkem snadný: data z EU-SILC jsou nabízena ve formátu SPSS a prvním krokem je sloučení mnoha souborů dat do jednoho (data za domácnosti jsou ve dvou samostatných souborech dat pro každou zemi a totéž platí pro data za jednotlivce). SPSS je pro tyto postupy správy dat velmi flexibilní. V balíku SPSS je standardně nabízena také korelační analýza a explorační fakto-

Výsledky

Nejllepší výsledné řešení analyzovaného problému získané prostřednictvím LCA jsme vybrali především pragmatickou volbou, tedy řešením, které je snadno interpretovatelné a žádné třídy nejsou příliš malé (méně než 10 %). Tímto postupem a společně s pomocí statistických kritérií (LR test, AIC nebo BIC) jsme se rozhodli použít 6 tříd, o jednu méně než v Savage et al. (2013). Toto 6-třídní schéma je velmi blízké mnoha sociologickým popisům současných společností, takže může být zdůvodněno i teoreticky. Obvykle používá 3 velké třídy – LOW, MIDDLE a HIGH, všechny z nich jsou následně rozděleny do dvou skupin – UPPER a HIGHER. Můžeme diskutovat o možnosti získat toto jednoduché schéma pro interpretaci našich výsledků. Základními výsledky z LCA jsou obvykle nepodmíněné pravděpodobnosti, které umožňují ukázat proporce jednotlivých tříd a podmíněné pravděpodobnosti, které pomáhají interpretovat význam jednotlivých tříd. V naší analýze jsou nepodmíněné pravděpodobnosti pouze zástupnými mírami velikosti třídy, protože jsou založeny na nevážených datech. Pro správnou analýzu dat je nutné implementovat váhové schéma EU-SILC, takže pro úplnost jsou nabízeny výsledky nepodmíněných pravděpodobností.

Tabulka 3: Podíl jednotlivých latentních tříd (nepodmíněné pravděpodobnosti)

Třída	1	2	3	4	5	6
Proporce	15 %	19 %	16 %	16 %	16 %	17 %

rová analýza. Jedinou obtížnost lze nalézt v LCA. Naštěstí lze SPSS sloučit s R a prostřednictvím tohoto sloučení můžeme použít balíček LCA s R přes prostředí SPSS. Pro SPSS 26 je nutné nainstalovat R verze 3.5 a související balíčky. Toto je velmi flexibilní možnost v SPSS, která přidá cca 50 nových postupů. Výhodou této možnosti je, že analytik stále používá rozhraní SPSS pro vstupy a výstupy. Všechny soubory syntaxe pro analytické postupy použité v této kapitole lze získat od autorů na vyžádání e-mailem.

Jak je patrné z tabulky 3, podíl jednotlivých tříd zjištěných LCA je poměrně vyrovnaný, nejnižší třídu (č. 1) tvoří 15 % případů, největší (č. 2) 19 %. Ještě jednou je nutné zopakovat, že se jedná o nevážené výsledky, po zbytek kapitoly se budeme zabývat váženými výsledky, které odrážejí výběrové schéma studie EU-SILC. Důležitější je popsat význam jednotlivých tříd, pro tyto účely můžeme použít podmíněné pravděpodobnosti, tedy čísla, která nás informují o typických vzorcích odpovědí respondentů z jednotlivých latentních tříd (tabulka 4).

Na základě tabulky 4 interpretujeme 6 latentních tříd následujícími názvy a popisy:

- **Nejvyšší třída (latentní třída 5)** – lidé s nejvyšší úrovní příjmu, s největším množstvím kulturního a také velkým množstvím sociálního kapitálu;
- **Vyšší třída (latentní třída 4)** – lidé s nadprůměrným příjmem, poměrně velkým kulturním kapitálem, kdy sociální kapitál je vyvážený se zbytkem;
- **Tradiční střední třída (latentní třída 3)** – lidé s průměrnou úrovní příjmu, průměrnou úrovní kulturního kapitálu, sociální kapitál mírně zaostává za ostatními formami kapitálu;
- **Nová střední třída (latentní třída 1)** – lidé s průměrným příjmem, avšak s vysokou úrovní kulturního a sociálního kapitálu;
- **Dolní třída (latentní třída 6)** – lidé s nízkou úrovní příjmů. Množství kulturních aktivit je nulové, úroveň sociálního kapitálu je srovnatelná s klasickou střední třídou;
- **Nejnižší třída (latentní třída 2)** – lidé s velmi špatnou příjmovou úrovní a velmi nízkou úrovní kulturní a sociální.

Klasifikace do hlavních tříd a jejich základní definice nám pomohou v návazné analýze, ve které se snažíme odpovědět na tyto otázky: jsou podíly identifikovaných tříd srovnatelné v zemích V4? Jsou podíly těchto tříd v zemích V4 srovnatelné s Rakouskem jako zástupcem starých členů EU? Dochází mezi roky 2006 a 2015 k nějakému vývoji v proporcích jednotlivých tříd? Podrobná analýza může být zaměřena i na detailní popis jednotlivých tříd podle dal-

Tabulka 4: Význam jednotlivých latentních tříd (podmíněné pravděpodobnosti)

	Nízký						Vysoký
<i>Kulturní kapitál</i>							
1	0,098	N/A	0,144	0,241	0,246	0,271	N/A
2	0,889	N/A	0,050	0,023	0,025	0,013	N/A
3	0,201	N/A	0,368	0,331	0,099	0,000	N/A
4	0,035	N/A	0,020	0,260	0,604	0,082	N/A
5	0,035	N/A	0,054	0,050	0,106	0,755	N/A
6	0,940	N/A	0,034	0,020	0,000	0,006	N/A
<i>Sociální kapitál</i>							
1	0,000	0,064	0,152	0,173	0,291	0,320	N/A
2	0,374	0,194	0,104	0,099	0,092	0,137	N/A
3	0,202	0,239	0,225	0,180	0,113	0,042	N/A
4	0,059	0,140	0,190	0,207	0,207	0,198	N/A
5	0,042	0,095	0,159	0,183	0,224	0,298	N/A
6	0,271	0,212	0,210	0,148	0,127	0,032	N/A
<i>Ekonomický kapitál</i>							
1	0,143	0,174	0,208	0,280	0,165	0,026	0,004
2	0,275	0,213	0,170	0,172	0,088	0,034	0,049
3	0,094	0,130	0,210	0,248	0,182	0,070	0,065
4	0,016	0,044	0,130	0,244	0,252	0,139	0,174
5	0,004	0,023	0,083	0,180	0,256	0,169	0,284
6	0,215	0,209	0,244	0,193	0,101	0,033	0,005

ších proměnných (zejména sociodemografických a životních podmínek měřených v šetření EU-SILC). Protože by tato analýza mohla být velmi obtížná (5 zemí a 2 časové body), přidáme pouze základní analýzu tříd v ČR v roce 2015. Vše ostatní bude podrobněji rozebráno v jiných člancích na základě dat EU-SILC.

První analytickou otázku o rozložení tříd v různých zemích řeší tabulka 5. Tato tabulka nabízí podíly jednotlivých tříd v zemích V4 a Rakousku v roce 2015 (nejnovější vlna EU-SILC včetně doplňkového modulu o sociálních a kulturních aktivitách).

Tabulka 5: Rozdělení jednotlivých latentních tříd ve vybraných zemích (2015)

Třída / země	AT	CZ	HU	PL	SK
Nejvyšší třída	21 %	21 %	9 %	11 %	13 %
Vyšší třída	24 %	25 %	13 %	20 %	26 %
Tradiční střední třída	17 %	18 %	17 %	17 %	15 %
Nová střední třída	12 %	10 %	11 %	10 %	10 %
Dolní třída	15 %	16 %	27 %	21 %	20 %
Nejnižší třída	11 %	11 %	23 %	21 %	15 %

Jak je patrné z tabulky 5, třídní struktura jednotlivých zemí se odlišuje, zejména podíly dvou nejvyšších tříd jsou dosti rozdílné. Největší podíl „Nejvyšší třídy (Top class)“ lze nalézt v Rakousku a České republice (21 %), nejnižší podíl byl zjištěn v Maďarsku (9 %). Pokud se zaměříme na dvě nejnižší třídy, závěr by byl přesně opačný, tedy nejvyšší podíl v Maďarsku a nejnižší v Rakousku a České republice. Podíl středních vrstev je pro jednotlivé země velmi blízký. Shrňme-li analyzované výsledky, můžeme dojít k závěru, že třídní struktura v ČR je velmi blízká Rakousku, další dvojicí je Polsko a Slovensko a zcela zvláštním případem je Maďarsko (s nejnižšími podíly vyšších tříd a největším podílem nižších tříd). Zdá se tedy, že země V4 jsou rozděleny do tří skupin: 1. Česká republika (která se třídní strukturou blíží Rakousku); 2. Slovensko a Polsko; 3. Maďarsko.

Dalším naším analytickým úkolem je zmapovat změny za posledních 10 let. To lze provést srovnáním výsledků za rok 2015 s předchozí vlnou EU-SILC z roku 2006. Rozdělení tříd v různých zemích

v roce 2006 je vidět v tabulce 6 (spolu s vyhodnocením rozdílu mezi vlnami).

Tabulka 6: Rozdělení jednotlivých latentních tříd ve vybraných zemích s rozdílovým hodnocením (mezi roky 2006 a 2015)

Třída / země	AT		CZ		HU		PL		SK	
	2006	diff	2006	diff	2006	diff	2006	diff	2006	diff
Nejvyšší třída	27 %	-6 p. b.	15 %	6 p. b.	16 %	-7 p. b.	10 %	1 p. b.	14 %	-1 p. b.
Vyšší třída	19 %	5 p. b.	23 %	2 p. b.	12 %	1 p. b.	14 %	6 p. b.	20 %	6 p. b.
Tradiční střední třída	13 %	5 p. b.	16 %	2 p. b.	12 %	5 p. b.	20 %	-3 p. b.	15 %	0 p. b.
Nová střední třída	12 %	4 p. b.	10 %	0 p. b.	10 %	1 p. b.	7 %	3 p. b.	14 %	-4 p. b.
Dolní třída	15 %	3 p. b.	21 %	-5 p. b.	25 %	2 p. b.	24 %	-3 p. b.	19 %	1 p. b.
Nejnižší třída	14 %	-3 p. b.	15 %	-4 p. b.	25 %	-2 p. b.	25 %	-4 p. b.	18 %	-3 p. b.

Tabulka 6 nabízí zcela odlišný obrázek od tabulky 5. V roce 2006 byla třídní struktura v rakouské společnosti značně vzdálená všem zemím V4, zejména podíl nejvyšší třídy byl velmi vysoký (27 %). Země V4 měly oproti tomu podíly nejvyšší třídy velmi nízké. Na druhou stranu, podíl dvou nejnižších tříd byl v roce 2006 největší v Maďarsku a Polsku, nejnižší podíly byly naopak zjištěny v Rakousku. Pokud bychom se v roce 2006 pokusili najít skupiny podobných zemí, byly by to tyto tři skupiny: Rakousko, Česká republika + Slovensko a Polsko + Maďarsko. Pokud nás zajímají změny mezi lety 2006 a 2015, můžeme prozkoumat sloupce „diff“ v tabulce 6. Zde vidíme, že změny v Rakousku byly pouze malé (mírná výměna

mezi dvěma vyššími třídami), pro země V4 však lze učinit závěry různé. Zatímco Polsko, Slovensko a Česká republika jsou společností se vzestupnou mobilitou, tj. podíl ve vyšších třídách se zvyšuje a podíl nižších tříd klesá, Maďarsko je přesně opačný případ, kdy se podíl vyšších vrstev snižuje.

Poslední analytický krok této kapitoly je věnován stručnému popisu rozdílů jednotlivých tříd v ČR v roce 2015. Využíváme další data z EU-SILC, tedy informace o domácnosti a jejích členech, zejm. o složení domácnosti, životních podmínkách jednotlivých členů a jejich dosaženém vzdělání.

Pokud porovnáme ekonomickou aktivitu v rámci jednotlivých tříd, nalézáme některé očekávané rozdíly. U vyšších vrstev je pravděpodobnější, že jejich příslušníci jsou OSVČ, resp. na Slovensku SZČO (často i se zaměstnanci), tvoří více než 17 % z nich. Najdeme zde také více manažerských pozic (cca 25 % příslušníků těchto tříd). Bohužel v ČR není možné efektivně rozlišovat sociální vrstvy podle základních životních podmínek, protože většina lidí je vlastníky svého bydlení (domu či bytu). Jako zástupný ukazatel kvality bydlení z dotazníku EU-SILC můžeme použít počet pokojů dostupných v domácnostech. Porovnáme-li počet pokojů, zjistíme, že příslušníci vyšších tříd využívají pravděpodobněji minimálně 5 pokojů (cca 30 % u vyšších tříd), u nižších tříd jsou tyto podíly přibližně 15 %.

Limity studie a další zkoumání

Přestože naše studie nabízí poměrně robustní analýzu velkých vzorků z pěti evropských zemí, je nutné diskutovat potenciální limity předkládané studie. Tyto limity se týkají především šetření EU-SILC, ale neměly by být považovány za slabiny samotného šetření. Hlavním limitem této studie je velmi úzká konceptualizace ekonomického, kulturního a sociálního kapitálu. Na tyto pojmy existuje mnoho sociologických teorií a mnoho empirických konceptualizací, bohužel studie EU-SILC žádnou z nich nesleduje.

My jsme se rozhodli pro konceptualizaci ekonomického kapitálu použít příjmovou proměnnou, pro sociální kapitál proměnné měřící kontakty s přáteli a příbuznými a pro kulturní kapitál frekvenci návštěv sportovních a kulturních akcí. Pro kulturní kapitál tato úzká definice neumožňuje rozlišit vyšší kulturní aktivity, např. návštěvy muzeí, klasického divadla, vážné hudby. To znamená, že tato konceptualizace kulturního kapitálu je omezena pouze na populární kulturu. Na druhou stranu, výhoda šetření EU-SILC spočívá v tom, že stejný dotazník je administrován napříč zeměmi a kvalitu sběru dat garantují statistické úřady v jednotlivých zemích. Je možné nejen srovnání mezi zeměmi, ale také srovnání napříč vlnami EU-SILC, protože dotazník je stejný, případně drobné změny nabízejí možnost úplného srovnání.

Dalším nedostatkem naší studie je to, že jakožto nejnovější zdroj informací můžeme analyzovat pouze data z roku 2015. Podle našich znalostí neexistují žádná nová podobná data ze zemí EU o sociokulturně-ekonomických podmínkách občanů EU. Očekává se, že další vlna EU-SILC, mapující tyto jevy, bude provedena v roce 2024. Naše výsledky však alespoň můžeme považovat za vystihující předcovidovou situaci, protože ještě neodrážejí důsledky epidemie COVID-19. Bylo by velmi dobré pokračovat v analýze třídní struktury současných evropských společností a popsat dopad epidemie COVID-19 na tuto strukturu. Zajímavým tématem by také bylo zmapovat různé důsledky epidemie COVID-19 na jednotlivé vrstvy společnosti v jednotlivých zemích a tyto změny propojit s opatřeními zemí proti epidemii COVID-19.

Závěr

Cílem naší analýzy bylo využití stratifikačního schématu ze studie Savage et al. (2013) pro střeoevropské země V4 s doplněním Rakouska jako reprezentanta tradiční kapitalistické země EU. Obdobně jako Savage jsme pracovali se třemi dimenzemi, kapitály, tj. ekonomickým, sociálním a kulturním. Pro analýzu jsme využili data z evrop-

ského statistického šetření EU-SILC, které v letech 2006 a 2015 obsahovalo modul zaměřený na sociální a kulturní aktivity dotazovaných domácností a umožňovalo tak tvorbu proxy indikátorů pro sociální a kulturní kapitál. Na základě analýzy latentních tříd pro celý soubor (tj. 5 zemí a 2 vlny šetření) jsme získali šest latentních tříd a provedli srovnání mezi zeměmi V4 a Rakouskem a dále pak srovnání v čase (2006 vs. 2015). Srovnání s Rakouskem ukázalo, že ze zemí V4 má nejbližší k Rakousku v současnosti Česká republika, naopak nejdále Maďarsko, které se ve sledovaném období spíše odklání od trajektorie standardní demokratické kapitalistické společnosti. Samozřejmě, je otázkou, jak strukturu společnosti ovlivní v současnosti probíhající koronavirová epidemie a kdo budou její vítězové a poražení.

Výsledky naší studie je vhodné zasadit i do tradičních stratifikačních schémat. Dle našeho názoru se spíše než o zpochybnění prověřeného EGP třídního schématu jedná, a autoři to sami připouští, o bližší popis třídních rozdílů, přihlížející ke kulturním a sociálním charakteristikám. Tato „inovace“ tedy vnáší více detailu do vysvětlení rozdílů mezi jednotlivými třídami, s tím, že některé jejich charakteristiky se mohou jevit s příslušným třídním postavením nekonzistentní. Ostatně sám Goldthorpe si je vědom toho, že řada kulturních aktivit jde napříč třídním postavením (Chan, Goldthorpe, 2007a, b, c). Proměna tradiční třídní struktury britské společnosti (a nejen jí) může být však spíše než změnou povahy stratifikace způsobena změnou povahy práce, která se z tradičního dělení na manuální a nemanuální začala diferencovat spíše v segmentu nemanuálním díky nástupu elektronizace, komputelizace, řady nových odvětví a profesí, které dříve neexistovaly.

Literatura:

- Atkinson, A. B. (2008). More on the measurement of inequality. *Journal of Economic Inequality* 6(3), 277.
- Bennet, T., Savage, M., Silva, E. B., Warde, A., Gayo-Cal, M., Wright, D. (2008). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.

- Blau, P. M., Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Davis, K., Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review* 10(2), 242–9.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. (2010). Has social mobility in Britain decreased? Reconciling divergent findings on income and class mobility. *The British Journal of Sociology* 61(2), 211–230.
- Federičová, M. (2011). Analysis of income inequalities. *Socioweb* 9 (7-8). <http://www.socioweb.cz>
- Garner, T. I., Terrell, K. (1998). A Gini decomposition analysis of inequality in the Czech and Slovak Republics during the transition. *Economics of Transition* 6(1), 23–46.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* 21, 1–56.
- Goldthorpe, J. H. (1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Gugushvili, A. (2015). Economic liberalization and intergenerational mobility in occupational status. *Comparative Sociology* 14(6), 790–820.
- Gugushvili, A. (2017). Change or continuity? Intergenerational social mobility and post-communist transition. *Research in Social Stratification and Mobility* 52, 59–71.
- Hout, M., DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility* 24(1), 1–20.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2007a) Social stratification and cultural consumption: Music in England. *European sociological review* 23(1), 1–19.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2007b) Social stratification and cultural consumption: The visual arts in England. *Poetics* 35(2-3), 168–190.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2007c). Social status and newspaper readership. *American Journal of Sociology* 112(4), 1095–1134.

- Chase, R. S. (1998). Markets for Communist Human Capital: Returns to Education and Experience in the Czech Republic and Slovakia. *Industrial and Labor Relations Review* 51(3), 401–423.
- Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: CDK.
- Li, Y., Devine, F. (2011). Is social mobility really declining? Inter-generational class mobility in Britain in the 1990s and the 2000s. *Sociological Research Online* 16(3), 28–41.
- Machonin, P. (2003). Proměny sociálního rozvrstvení. In: Tuček, M. (Ed.). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: SLON, 211–220.
- Machonin, P., Tuček, M. (1994). Geneze nové sociální struktury v České republice a její sociální aktéři. *Sociologický časopis* 30(3), 285–305.
- Machonin, P., Tuček, M. a kol. (1996). *Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury*. Praha: SLON.
- Matějů, P. (1993a). Determinanty ekonomického úspěchu v první fázi postkomunistické transformace. Česká republika 1989–1992. *Sociologický časopis* 29(3), 326–340.
- Matějů, P. (1993b). Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution in Czechoslovakia?. In: Shavit, Y., Blossfeld, H. P. (eds.). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO, San Francisco, Oxford: Westview Press, 251–271.
- Matějů, P., Řeháková, B. (1993). Revoluce pro koho? Analýza vybraných vzorců intragenerační mobility v období 1989–1992. *Sociologický časopis* 29(3), 309–325.
- Matějů, P. (1996). *Subjective Mobility and Perception of Life-Changes in Eastern Europe*. Working Papers. Praha: SOU AV ČR.
- Matějů, P., Lim, N. (1995). Who Has Gotten Ahead After the Fall of Communism?“. *Czech Sociological Review* 3(2), 117–136.
- Matějů, P., Kreidl, M. (2001). Rebuilding Status Consistency in a Post-Communist Society. The Czech Republic, 1991–97. *Innovation* 14(1), 17–34.

- Matějů, P., Řeháková, B., Simonová, N. (2007). The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education. In: Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (eds.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press, 374–399.
- Mink, G., Szurek, J.-Ch. (1993). Strategie adaptace a konverze bývalých komunistických elit. *Sociologický časopis* 29(3), 295–308.
- Možný, I. (1991). *Proč tak snadno? Některé rodinné důvody sametové revoluce*. Praha: SLON.
- Možný, I. (1994). Pokus o mimoekonomické vysvětlení současné plné zaměstnanosti v České republice. *Sociologický časopis* 30(4), 463–473.
- Mysíková, M. (2016). Has Personal Earnings Inequality Become Polarized? The Czech Republic in a Comparative Perspective. *Journal of Income Distribution* 24(3-4), 3–24.
- Mysíková, M., Večerník, J. (2018). Personal earnings inequality and polarization: The Czech Republic in comparison with Austria and Poland. *Eastern European Economics* 56(1), 57–80.
- Nee, V., Matthews, R. (1996). Market transition and societal transformation in reforming state socialism. *Annual Review of Sociology* 22(1), 401–435.
- Oesch, D. (2006). Coming to grips with a changing class structure: An analysis of employment stratification in Britain, Germany, Sweden and Switzerland. *International Sociology* 21(2), 263–288.
- Ost, D. (2009). The Invisibility and Centrality of Class after Communism. *International Journal of Politics Culture and Society* 22(4), 497–515.
- Ost, D. (2015). Stuck in the past and the future: class analysis in postcommunist Poland. *East European Politics and Societies* 29(3), 610–624.
- Róna-Tas, A. (1998). Path dependence and capital theory: Sociology of the post-communist economic transformation. *East European Politics and Societies* 12(1), 107–123.

- Rose, D., Harrison, E. (2007). The European socio-economic classification: a new social class schema for comparative European research. *European Societies* 9(3), 459–490.
- Saar, E., Helemäe, J. (2011). Conclusions and discussion. In: Saar, E. (Ed.). *Towards a normal stratification order: Actual and perceived social stratification in post-socialist Estonia*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 503–520.
- Saar, E., Trumm, A. (2017). Social Stratification and inequalities in Eastern and Central Europe. In: *The Routledge International Handbook of European Social Transformations*. London: Routledge, 133–151.
- Savage, M. (2000). *Class Analysis and Social Transformation*. Philadelphia: Open University Press.
- Savage, M. (2015). *Social Class in the 21st Century*. London: Pelican.
- Savage, M., Warde, A., Devine, F. (2005). Capitals, assets and resources: Some critical issues. *British Journal of Sociology* 56(5), 31–48.
- Savage, M. et al. (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology* 47(2), 219–250.
- Simkus, A., Róbert, P. (1995). Attitudes Towards Inequality: Cross-National Comparisons and Class Divisions in Hungary. *International Journal of Sociology* 25(4), 85–102.
- Simonová, N. (2003). The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education* 24(4), 469–483.
- Simonová, N. (2008). Educational Inequalities and Educational Mobility under Socialism in the Czech Republic. *The Sociological Review* 56 (3), 429–453.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON.
- Simonová, N., Soukup, P. (2009). Reproduction of educational inequality in the Czech Republic after the Velvet Revolution in the European Context. In: Becker, R., Hadjar, A. (eds.). *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and USA*. Stuttgart, Wien, Bern: Haupt, 133–151.

- Simonová, N., Soukup, P. (2015). Impact of primary and secondary social origin factors on the transition to university in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education* 36 (5), 707–728.
- Staniszki, J. (1991). *The Dynamics of the Breakthrough in Eastern Europe: The Polish Experiment*. Berkeley: University of California Press.
- Szelényi, S., Szelényi, I. (1995). Circulation or Reproduction of Elites in Postcommunist Transformation: an Introduction. *Theory and Society* 25(5), 615–638.
- Szelényi, I. (Ed.) (2002). *Privatizing the Land: Rural Political Economy in Post-Communist and Socialist Societies*. London: Routledge.
- Treiman D. J., Szelényi, I. (1993). Social Stratification in Eastern Europe after 1989. In: *Transformation Processes in Eastern Europe*. Workshop Proceedings, NWO-SSCW, The Hague, 163–178.
- Tuček, M. (2003). Mezigenerační vzdělanostní mobilita. In: Tuček, M. (Ed.). *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: SOU AV ČR, 350–370.
- Šafr, J. (2008). *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby*. Praha: SOU AV ČR.
- Šafr J. (Ed.) (2012). *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: SOU AV ČR.
- Šafr, J. (2012). Is there only one Cultural Capital? Cultural Resources in Class Reproduction and Identity. In: Prudký, L. (Ed.). *Values, stratification, transformation*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 40–59.
- Šafr, J. (2018). Mezigenerační mobilita a perifernost-centralita místa bydliště v dětství. In: Bernard, J. (Ed.). *Nic se tady neděje... životní podmínky na periferním venkově*. Praha: SLON, 123–145.
- Unt, M., Saar, E. (2011). Entering and leaving self-employment: Structural factors and individual choices. In: Saar, E. (Ed.). *Towards a normal stratification order: Actual and perceived social stratification in post-socialist Estonia*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 177–217.

- Van Leeuwen, M. H., Maas, I. (2010). Historical studies of social mobility and stratification. *Annual Review of Sociology* 36(1), 429–451.
- Večerník, J. (1995). Staré a nové ekonomické nerovnosti: případ českých zemí. *Sociologický časopis* 31(3), 321–334.
- Večerník, J. (1997). Transformační procesy v socio-ekonomické perspektivě. *Sociologický časopis* 33(3), 259–272.
- Večerník, J. (1999). Střední vrstvy v české transformaci. *Sociologický časopis* 35(1), 33–51.
- Večerník, J., Matějů, P. (1998). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1999*. Praha: Academia.
- Večerník, J. (Ed.) (2010). *Individuals and Households in the Czech Republic and CEE Countries*. Praha: SOU AV ČR.
- Verhoeven, W. J., Dessens, J., Jansen, W. (2008). Market transition or path dependency? Changing effects of income determinants in the Czech Republic, Hungary, Poland, Russia, and Slovakia, 1991–2002. *Research in Social Stratification and mobility* 26(2), 141–159.
- Vláčil, J. (1995). Profesní a sociálně politické orientace českých manažerů. *Sociologický časopis* 31(4), 435–447.

VZDELANOSTNÁ ŠTRUKTÚRA MLADÝCH ĽUDÍ NA SLOVENSKU – VÝVOJ A AKTUÁLNE TRENDY¹⁶

GABRIELA LUBELCOVÁ

Úvod

Vývoj vzdelanostnej štruktúry predstavuje všeobecne veľmi prí- značný indikátor priebehu modernizácie spoločnosti, čo platí aj pre Slovensko. Tak ako proces modernizácie slovenskej spoloč- nosti prebiehal intenzívne v historicky nedávnej dobe,¹⁷ aj proces rozvoja inštitucionálnej bázy vzdelávacieho systému, ako aj jeho pretavenie do dynamických zmien vzdelanostnej štruktúry obyva- teľstva, sa u nás uskutočnili pomerne nedávno – najmä v druhej polovici 20. storočia.

Naším cieľom v tomto príspevku je v historickom kontexte vý- voja vzdelanostnej štruktúry slovenskej spoločnosti ukázať súčasné trendy vzdelanostných dráh mladých ľudí, s osobitným zreteľom na priestupnosť druhého a tretieho stupňa vzdelávania. Zameria- me sa pritom dominantne na makrospoločenský pohľad na túto problematiku a budeme vychádzať z rozboru štatistických, naj- mä demografických údajov a z analýzy vývoja v oblasti školstva. Pri skúmaní trendov vo vývoji vzdelanostnej úrovne obyvateľstva nemožno vynechať aspoň základnú charakteristiku vývoja vzdelá-

¹⁶ Štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA č. 1/0224/19 *Vzdelanostné nerovnosti na Slovensku* a projektu APVV-20-0449 *Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby*.

¹⁷ Bližšie pozri Lipták (1998).

vacej sústavy, preto sa budeme stručne venovať i rozboru jej historického vývoja.

Historický náčrt vývoja školstva a vzdelávania na Slovensku

Historické impulzy pre systematické budovanie vzdelávacieho systému v našom priestore začali postupne od konca 18. a v priebehu 19. storočia, hoci niektoré samostatné vzdelávacie inštitúcie aj vyššieho stupňa môžeme zaznamenať už skôr.¹⁸ Významným impulzom v uvedenom období bolo zavedenie povinnej školskej dochádzky pre deti od 6 do 12 rokov panovníčkou Máriou Teréziou (školská reforma z roku 1777). Tereziánske školské reformy sa však zavádzali do života iba veľmi pomaly, predovšetkým vo vidieckom prostredí. Zásadnejšie zmeny v organizácii základného a čiastočne aj stredného vzdelania priniesla až druhá polovica 19. storočia, kedy dostali základné školy jednotnú organizačnú bázu. Tvorili ju ľudové školy so 6-ročnou povinnou školskou dochádzkou. Ako vyšší typ ľudovej školy vznikli školy meštianske. Nové organizačné usporiadanie stredných škôl tvorili 8-ročné gymnáziá (klasické a reálne) a učiteľské ústavy.¹⁹ Avšak sociálna situácia obyvateľstva, rátajúca aj s aktívnym zapojením detí do domácich hospodárstiev, ako aj oficiálna školská politika, presadzujúca maďarčinu ako výlučný vzdelávací jazyk, spôsobila, že na slovenských dedinách sa až do roku 1918 praktizovala veľmi často namiesto šesťročnej iba troj- až štvorročná školská dochádzka, aj to najmä v zimných mesiacoch. Podľa historikov, z nedostatočnej siete ľudových škôl a zlých podmienok školského aj rodinného prostredia možno usúdiť, že vekové kategórie z prelomu 19. a 20. storočia neabsolvovali primeranú školskú dochádzku, čo dokladujú údaje z roku 1900, podľa ktorých takmer 40 % obyvateľstva územia Slovenska bolo negramotných (Jakešová, 2004: 68–69). Tý-

¹⁸ Bližšie pozri Pšenák (2012).

¹⁹ Slovenské školstvo na križovatke tisícročí (2000: 12).

kalo sa to predovšetkým vidieckeho obyvateľstva, ktoré však bolo v tomto období na Slovensku dominantné. Mestské obyvateľstvo spravidla základné vzdelanie dosiahlo a rozširoval sa aj prístup k stredoškolskému vzdelaniu, avšak absolventov tohto stupňa pribúdalo iba veľmi pomaly. Podľa štatistických údajov mali v roku 1910 iba 4 % obyvateľov Slovenska starších ako 6 rokov vyššie ako základné vzdelanie a čítať a písať nevedelo 27,7 % obyvateľov nad 6 rokov.²⁰

Vznik Československej republiky priniesol na Slovensku zmenu vzdelávacieho systému. Došlo k odčleneniu od uhorského systému vzdelávania (spojeného aj so zánikom viacerých uhorských vzdelávacích inštitúcií) a napojenie na český model, ktorý sa kontinuálne vyvíjal na základoch rakúskeho vzdelávacieho systému. Táto zmena ale priniesla významný impulz tak pre rozvoj vzdelávacej sústavy a budovanie jej inštitucionálneho rámca, ako aj pre samotné usku-točňovanie vzdelávania, a to predovšetkým na základnom stupni. Školským zákonom z roku 1922 bola stanovená povinná školská dochádzka na 8 rokov. Tým sa v novej republike rozsah povinnej školskej dochádzky zjednotil s už skôr zavedenou 8-ročnou dochádzkou v českých krajinách. V priebehu prvej československej republiky sa dotvárala a stabilizovala inštitucionálna sústava základného školstva a rozširovala sa ponuka stredoškolského vzdelania. Okrem gymnázií (ktorých boli štyri typy: gymnáziá, reálne gymnáziá, reformné reálne gymnáziá a reálky) a učiteľských ústavov sa rozširovala škála odborných škôl. Medzi ne patrili hospodárske, obchodné, priemyselné a umelecké školy, ktoré odrážali rozvoj spoločenských sektorov, s postupne rastúcou potrebou primeranej kvalifikačnej prípravy zamestnancov rozširujúceho sa spektra zamestnaní. V rámci týchto odborných škôl sa poskytovalo 4-ročné štúdium s maturitou alebo 2-ročné nižšie stredné odborné vzdelanie. Od roku 1930 boli k odbornému školstvu zaradené aj 2-ročné učňovské školy, ktoré

²⁰ Bunčák, Džambazovič, Hrabovská, Sopóci (2013: 24), taktiež Sopóci, Gerbery, Džambazovič (2020: 18).

zabezpečovali kvalifikáciu pre výkon práce v rôznych pracovných odvetviach.²¹

Významný impulz pre rozvoj školskej sústavy nastal po druhej svetovej vojne a v nasledujúcich desaťročiach. Od tohto obdobia sa dynamicky začala rozvíjať aj predškolská výchova a mimoškolské zariadenia, ktoré boli tiež zahrnuté do školskej sústavy. Hoci politický režim obdobia po roku 1948 významne ideologicky usmerňoval a limitoval obsah vzdelávania, ide o etapu, ktorá si kládla za cieľ všeobecne zvyšovať vzdelanostnú úroveň mládeže, najmä na masovo dostupnú stredoškolskú úroveň.²² Zároveň sa premieňala inštitucionálna štruktúra tohto stupňa, a to tak vo všeobecnovzdelávacom smere, ako aj v odbornom, ktorý sa významne rozširoval osobitne v oblasti učňovského školstva. Učňovské školy mali poskytovať kvalifikáciu pre široké rady robotníckej mládeže na pozadí dynamickejšieho procesu industrializácie, ktorá na Slovensku v tomto období intenzívne prebiehala a dobíjala modernizačný dlh slovenskej časti československej spoločnosti. Podporované boli aj politicky, aby posilnili pozíciu robotníckej triedy ako ideologicky kľúčovej vrstvy spoločnosti.

Čo sa týka vývoja vysokoškolského vzdelávania, impulzom pre rozvoj inštitucionálnej štruktúry aj v tejto oblasti bola najmä prvá československá republika. Zanikli staršie (uhorské) vyššie školy, akými boli akadémié a vyššie kolégiá a v roku 1919 bola vytvorená prvá národná vysoká škola (Univerzita Komenského v Bratislave), ktorá mohla začať vzdelávať vysoko kvalifikovaných odborníkov pre rôzne oblasti spoločenského života. Báza vysokoškolského vzdelávania sa postupne rozrastala v 30. a 40. rokoch, ale najmä v 50. rokoch. V tomto období bolo ale pre ňu charakteristické štátne riadenie vysokých škôl s dominantným postavením komunistickej ideológie. Po roku 1989 prešla celá vzdelávacia sústava zmenami, ktoré budeme špecifikovať pri jednotlivých stupňoch vzdelávania.

²¹ Slovenské školstvo na križovatke tisícročí (2000: 13–14).

²² Bližšie pozri Štulrajterová (2015).

Vývoj vzdelanostnej štruktúry slovenskej spoločnosti

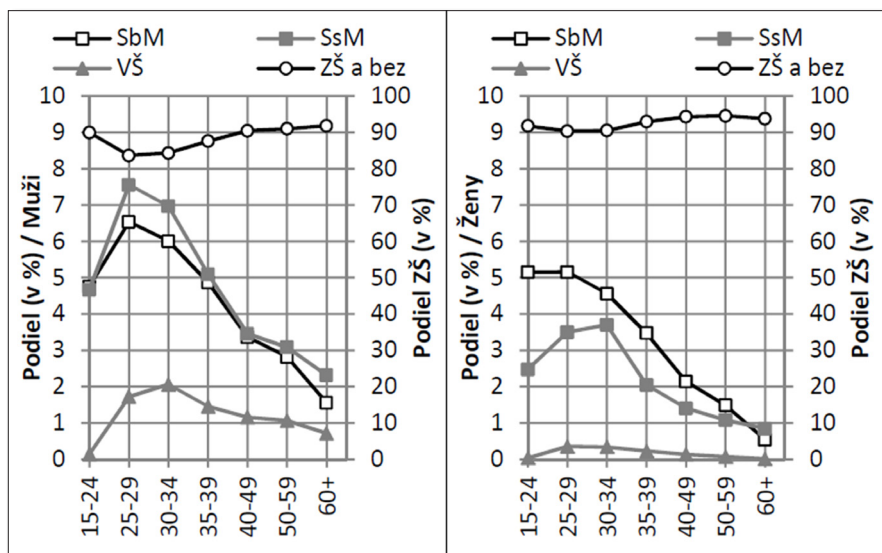
Procesy zmien vzdelávacej sústavy, ale najmä širšieho spoločenského prostredia sa významne prejavili na zmenách vzdelanostnej štruktúry slovenskej populácie v priebehu 20. storočia. Ak na začiatku storočia absentovala v masovom meradle základná úroveň vzdelania, v priebehu 20. – 40. rokov sa počet negramotných postupne znižuje na marginálnu úroveň a obyvateľstvo a v polovici storočia masovo dosahuje základný stupeň vzdelania.²³ Druhá polovica 20. storočia je ďalšou etapou dynamického rastu vzdelanostnej úrovne a veľmi významných zmien jej štruktúry. Tieto zmeny sa týkajú predovšetkým mladej generácie, u ktorej prebehla najskôr masifikácia sekundárneho vzdelania (od 70. rokov) a neskôr ku koncu storočia dochádza k postupnej masifikácii aj terciárneho stupňa vzdelania. Dynamické zmeny vzdelanostnej štruktúry mladých ľudí preukazujú výsledky sčítania obyvateľstva, ktoré boli realizované v desaťročných intervaloch v rozmedzí rokov 1950 až 2011²⁴. Posuny vo vzdelanostnej štruktúre názorne ukazujú nasledovné grafy 1-5.

Východisková situácia na začiatku 50. rokov preukazuje vysokú mieru zaškolenosti obyvateľstva, ale takmer výlučne na úrovni základného vzdelania. Podľa sčítania z roku 1950 až takmer 90 % obyvateľov Slovenska vo veku 15 a viac rokov uviedlo, že dosiahlo len základné vzdelanie. Na druhej strane, bez vzdelania zostali už len necelé 2 % osôb. Vyššie vzdelanie ako základné malo iba 7 % obyvateľov, a z toho vysokoškolské iba zhruba 3 %. Pritom vo vyšších stupňoch vzdelania mali vyššie zastúpenie muži, čo sa osobitne týkalo vysokoškolského vzdelania (pri celkovej extrémne nízkej početnosti vysokoškolsky vzdelaných ľudí tvorili ženy iba niečo vyše 1/10 z nich) (Šprocha, 2013). Ako konštatuje uvedený autor: „Snaha medzivojnovej republiky o odstránenie negramotnosti na Sloven-

²³ Pozri bližšie Šprocha, 2013.

²⁴ Vychádzať budeme zo spracovania dát z vln sčítania obyvateľstva B. Šprochom (2013).

Graf 1: Vzdelanostná štruktúra mužov a žien na Slovensku podľa výsledkov Sčítania ľudu v roku 1950



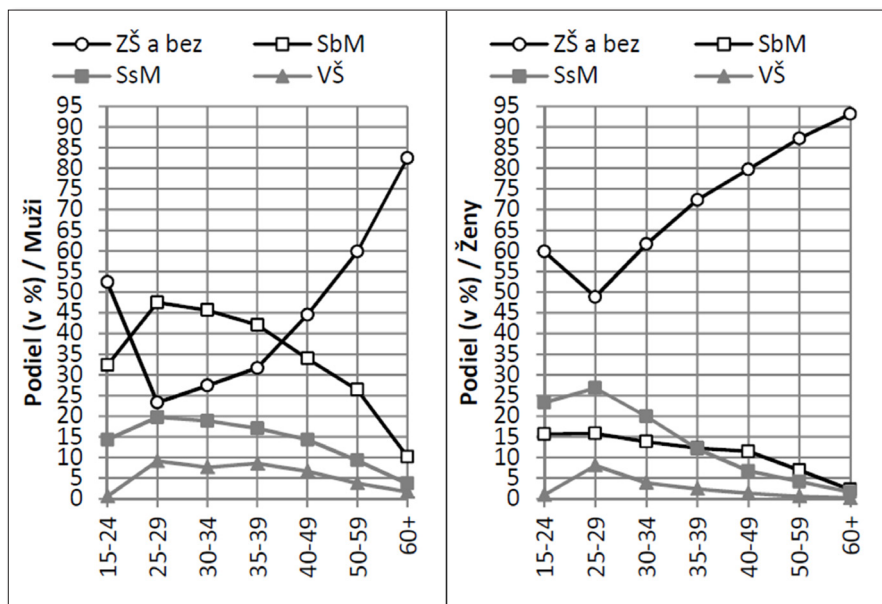
Poznámka: ZŠ a bez – osoby so základným vzdelaním a bez vzdelania; SbM – osoby so stredoškolským vzdelaním bez maturity; SsM – osoby so stredoškolským vzdelaním s maturitou; VŠ – osoby s vysokoškolským vzdelaním.

Prevzaté: Šprocha (2013: 65).

Zdroj: Historická statistická ročenka ČSSR (1985: 631, 632).

sku bola v podstate úspešná. Vzdelanostnú štruktúru však môžeme charakterizovať ako veľmi homogénnu, z kvalitatívneho hľadiska ako veľmi nízku. Dosiahnutie základného vzdelania predstavovalo v podstate hlavný model vzdelanostných dráh u oboch pohlaví“ (ibid: s. 65).

Pri ďalšom sčítaní obyvateľstva v roku 1961 ešte nenastala výrazná zmena: podiel ľudí so základným vzdelaním tvoril 87 % obyvateľstva. Až o necelých desať rokov neskôr, v roku 1970, sa vzdelanostná štruktúra výraznejšie posúva v prospech nárastu stredoškolského stupňa vzdelania a podiel ľudí so základným vzdelaním klesol na necelých 62 % obyvateľstva. Tento posun bol však čiastočne ovplyvnený formálnym rekvalifikovaním učňovského vzdelávania, ktoré

Graf 2: Vzdelanostná štruktúra mužov a žien na Slovensku podľa výsledkov Sčítania ľudu v roku 1961

Poznámka: vysvetlivky pozri graf 1.

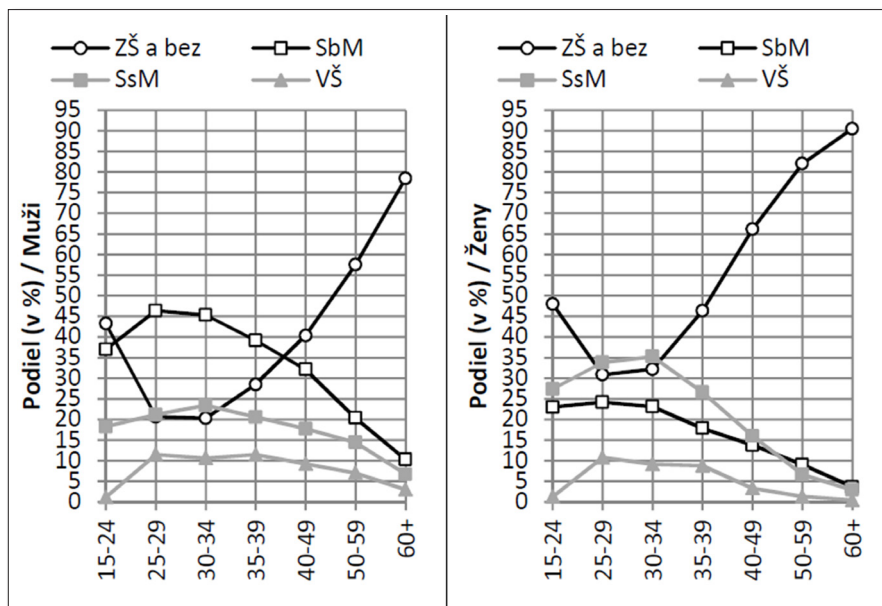
Prevzaté: Šprocha (2013: 68).

Zdroj: Historická statistická ročenka ČSSR (1985: 631, 632).

nadobudlo status stredoškolského vzdelania. Zároveň sa práve tento druh vzdelania v priebehu 60. rokov významne posilnil a rozšíril ponuku učebných odborov. Akceleráciu vzdelanostnej štruktúry v tomto smere posilnilo aj otváranie externých foriem stredoškolského vzdelávania, ktoré bolo masívne využívané a podporované, na doplnenie kvalifikácie v rastúcich odvetviach priemyslu. Celkový rast vzdelanostnej úrovne populácie určite ovplyvnil aj proces prirodzeného odchodu najstaršej generácie, ktorej vzdelanie dosahovalo iba základný stupeň (týka sa najmä mužov, ktorí sa dožívajú štatisticky priemerne nižšieho veku ako ženy).

V 60. rokoch sa začína zároveň výraznejšie formovať špecifická, rodovo diferencovaná orientácia vzdelanostnej trajektórie. V tomto

Graf 3: Vzdelanostná štruktúra mužov a žien na Slovensku podľa výsledkov Sčítania ľudu v roku 1970



Poznámka: vysvetlivky pozri graf 1.

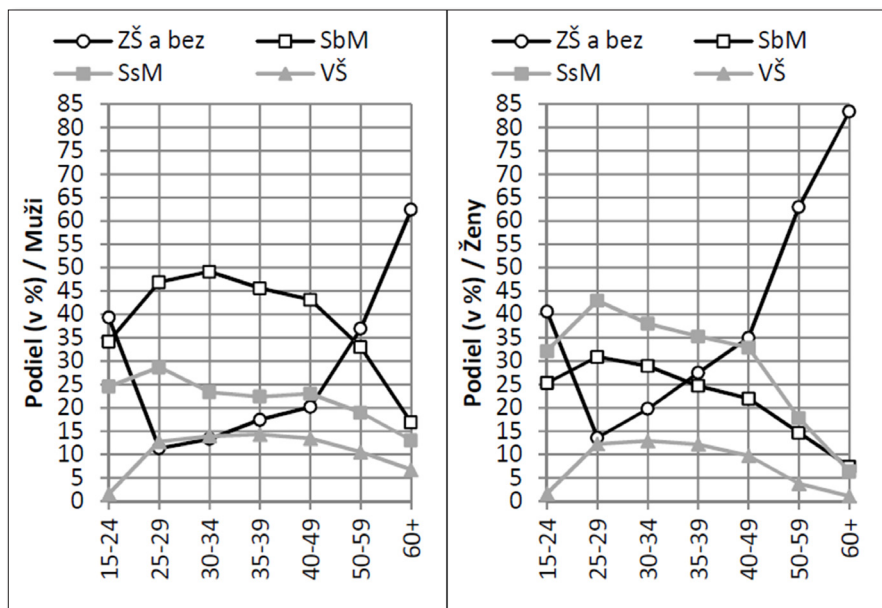
Prevzaté: Šprocha (2013: 69).

Zdroj: Historická statistická ročenka ČSSR (1985: 631, 632).

období je ešte podiel ľudí s dosiahnutým stredoškolským vzdelaním u mužov vyšší ako u žien, ale zároveň je dosahovaný najmä absolvovaním učňovských škôl (stredoškolské vzdelanie bez maturity). Podiel žien so stredoškolským vzdelaním je ešte nižší, ale ženy sa začínajú orientovať skôr na úplné stredoškolské vzdelávanie (s maturitou) a táto diverzifikácia vzdelanostných dráh mužov a žien sa v nasledujúcich, 70. a 80. rokoch prehĺbuje a platí doposiaľ.

V prípade mužov vo veku 15 a viac rokov sa podiel ľudí so stredoškolským vzdelaním bez maturity od roku 1980 až do roku 2011 pohyboval zhruba okolo jednej tretiny (1980: cca 32 %, 1991: cca 37 %, 2001: cca 36 %, 2011: cca 35 %). U žien bol podiel tohto typu vzdelania na začiatku 80. rokov na úrovni cca 15 % a mierne stúpala na

Graf 4: Vzdelanostná štruktúra mužov a žien na Slovensku podľa výsledkov Sčítania ľudu v roku 1980



Poznámka: vysvetlivky pozri graf 1.

Prevzaté: Šprocha (2013: 71).

Zdroj: Historická statistická ročenka ČSSR (1985: 631, 632), SR; výpočty autora.

úroveň cca 22 % v roku 2011. Výrazne dynamickejšie však rástol podiel žien s úplným stredoškolským vzdelaním: kým na začiatku 80. rokov ho dosiahlo asi 10 % ženskej populácie nad 15 rokov, v roku 2001 to už bolo cca 33 % a v roku 2011 až 38 %. U mužov orientácia na úplné stredoškolské vzdelanie začala posilňovať až v 90. rokoch. Z pôvodných 17 % v roku 1980 sa ich podiel v roku 2011 zvýšil na 34 %, čím sa vyrovnal ich počet s počtom mužov so stredoškolským vzdelaním bez maturity.²⁵

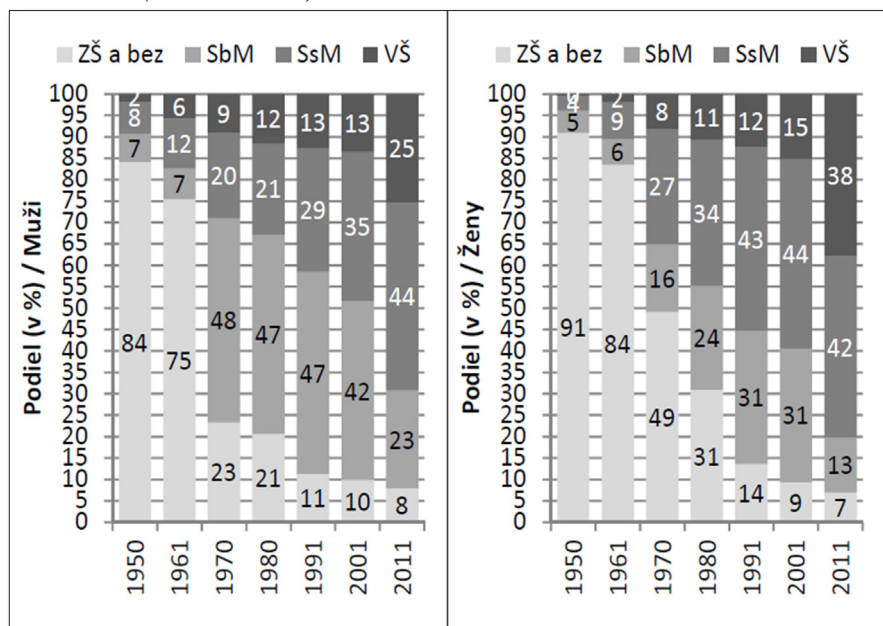
Možno konštatovať, že vývoj vzdelanostnej štruktúry obyvateľov Slovenska nadobudol od druhej polovice 60. rokov do konca 20. sto-

²⁵ Bližšie pozri Šprocha (2013).

ročia nebývalú rastovú dynamiku. Osobitne sa to týka žien, ktorých podiel s úplným stredoškolským vzdelaním už koncom 80. rokov prekročil podiel mužov s týmto stupňom vzdelania.

Táto dynamika vzdelanostnej mobility obyvateľstva je osobitne zreteľná pri medzigeneračnom porovnaní kohorty mladých ľudí. Grafické porovnanie vývoja vzdelanostnej štruktúry vekovej kohorty 25- až 29-ročných tento dynamický posun v priebehu niečo viac ako pol storočia veľmi názorne ukazuje a súčasne názorne prezentuje aj odlišný model vzdelanostnej mobility mladých mužov a žien.

Graf 5: Štruktúra mužov a žien podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania vo veku 25-29 rokov (r. 1950 – 2011)



Poznámka: vysvetlivky pozri graf 1.

Prevzaté: Šprocha (2013: 81).

Zdroj: Historická statistická ročenka ČSSR (1985: 631, 632), Sčítanie ľudu, domov a bytov k 3. marcu 1991, Sčítanie obyvateľov, domov a bytov k 25. máju 2001, Sčítanie obyvateľov, domov a bytov k 20. máju 2011, primárne údaje ŠÚ SR; výpočty autora.

V priebehu druhej polovice 20. storočia sa teda model vzdelanostnej štruktúry mladých ľudí preklopil: ak v roku 1950 mala drvivá väčšina mladých ľudí iba základné vzdelanie (bolo to cca 90 %) a vyšší stupeň vzdelania sa týkal marginálnych 10 %, tak naopak na konci storočia sa situácia obrátila: iba základné vzdelanie má zhruba 10 % mladých ľudí a masovú distribúciu dosahuje stredoškolský stupeň vzdelania (zhruba 75 % mladých v tejto kohorte, s vyšším zastúpením úplného stredoškolského vzdelania u mladých žien).

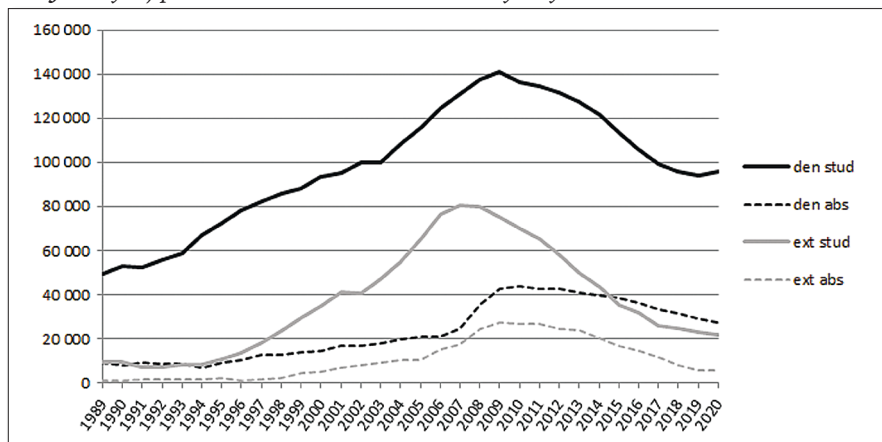
Obdobie po roku 2000 potom charakterizuje dynamický nástup terciárneho stupňa vzdelania. Začína etapa postupnej masifikácie aj tohto stupňa. Do konca storočia prebiehal pozvoľný nárast podielu vysokoškolsky vzdelaných mladých ľudí, ale ešte v roku 2001 tvorili iba okolo 14 % sledovanej kohorty mládeže medzi 25 až 29 rokmi. Už o 10 rokov neskôr ich podiel ale výrazne stúpa a približuje sa k tretine vekovej kohorty. Príznačný je zároveň výrazne vyšší podiel VŠ vzdelaných mladých žien (až 38 %) oproti mužom (dosahuje iba 25 % mužov). Nástup masifikácie terciárneho stupňa vzdelania ďalej postupuje, a podľa dynamiky jeho vývoja možno predpokladať, že Slovensko v súčasnosti už napĺňa cieľ EÚ dosiahnuť 40 % vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo veku 30 – 34 rokov.

Tento rastový skok na začiatku milénia bol do istej miery ovplyvnený umelým udržiavaním relatívne nízkeho podielu študujúcich na vysokej škole v období socializmu, v ktorom režim počet novo prijímaných reguloval aj z ideologických dôvodov (udržiavanie dominantnej pozície robotníckej triedy v sociálnej štruktúre socialistickej spoločnosti). Ďalším podnetom pre tento rast bol aj vznik nových vysokých škôl po zmene režimu na začiatku 90. rokov, kedy sa otvoril priestor zakladaniu nových verejných, ale aj súkromných vysokých škôl.

Rozšírenie inštitucionálnej štruktúry terciárneho vzdelávania sa prejavilo na počte študujúcich. Z pôvodných približne 60,5 tis. študentov v roku 1989 sa ich počet do roku 1999 zdvojnásobil na zhruba 120 tisíc študentov. V roku 2006 sa počet študujúcich na vysokých školách dostal nad hranicu 200 tisíc študentov a táto sa udržala až do roku 2011, pričom ich počet kulminoval v rokoch 2008 a 2009, keď na

vysokých školách študovalo okolo 220 tis. osôb. Tento stúpajúci trend do roku 2011 sa týkal dennej formy štúdia, ale od polovice 90. rokov do rokov 2007 – 2008 bol výdatne podporovaný aj nárastom externých študentov. Po roku 2011 nasledoval pokles k úrovni asi 118 tisíc študentov v roku 2020. Tento pokles bol ovplyvnený demografickým úbytkom príslušnej vekovej kohorty a rastúcim počtom slovenských študentov odchádzajúcich študovať do zahraničia²⁶. Vývoj počtu študentov a absolventov na terciárnom stupni štúdia ukazuje graf 6.

Graf 6: Vývoj počtu študentov a absolventov vysokých škôl v rokoch 1989 – 2019



Poznámka: Den Stud – denní študenti, Den Abs – absolventi denného štúdia, Ext Stud – externí študenti, Ext Abs – absolventi externého štúdia.

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov CVTI a štatistických ročeniek MŠ SR²⁷.

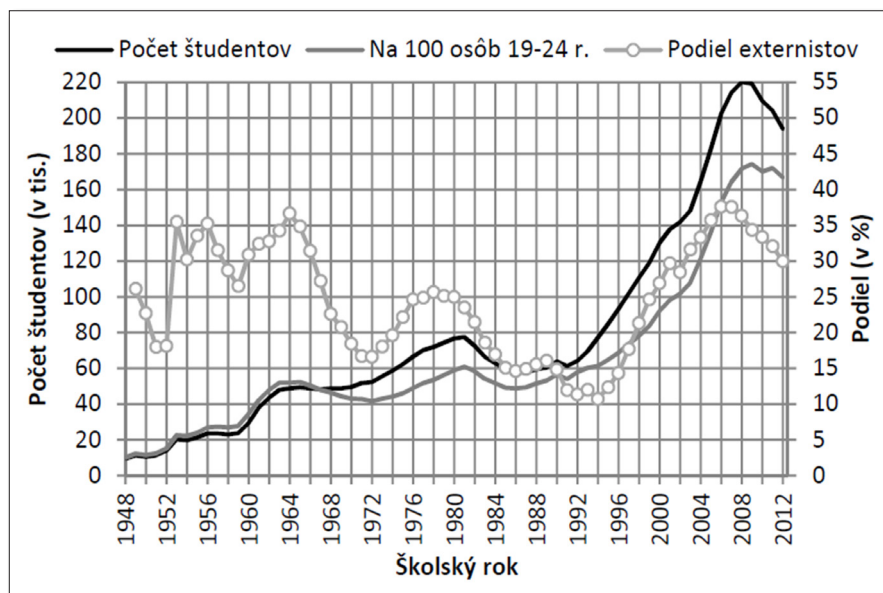
Akcelerujúci nárast počtu študujúcich na vysokých školách v dlhšej historickej perspektíve dokladá aj nasledovný graf, ktorý zohľadňuje

²⁶ Oproti priemeru krajín OECD (2 %) Slovensko dosahuje viac ako osemnásobný podiel vysokoškôľakov a vysokoškôľáčok študujúcich v zahraničí (17 %) (bližšie: *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, 2018, Tab. B6.3.). Dôvodom a dôsledkom tohto relatívne vysokého odchodu študentov do zahraničia sa bližšie venuje Analýza zistení o stave školstva na Slovensku (Hal a kol., 2020).

²⁷ Centrum vedecko-technických informácií SR (2021 b).

je aj ich relatívny podiel na vekovej kohorte 19 – 24 ročných. Ten preukazuje, že pokles počtu študujúcich od roku 2008 – 2009 je do značnej miery ovplyvnený demografickým poklesom podielu tejto vekovej kohorty, ale zároveň dokladá udržiavanie značne vysokého podielu študujúcich na vysokej škole v sledovanej vekovej kohorte.

Graf 7: Počet študentov vysokých škôl, ich podiel na populácii vo veku 19 – 24 rokov a podiel externistov (r. 1948 – 2012)



Prevzaté: Šprocha (2013: 99).

Zdroj: Historická statistická ročenka ČSSR (1985: 794), UIPŠ²⁸.

Vývoj vzdelanostnej štruktúry v posledných desaťročiach, najmä v medzigeneračnom pohľade, potvrdzuje aj na Slovensku (síce s fázo-
vým posunom) všeobecný trend vzostupu terciárneho stupňa vzdelania. Tento proces už začiatkom 70. rokov v USA reflektoval americký sociológ Martin Trow a označil ho ako proces masifikácie terciárne-

²⁸ UIPŠ – bývalý Ústav informácií a prognóz školstva sa 1. 1. 2014 zlúčil s CVTI SR.

ho vzdelávania (Trow, podľa Prudký a kol., 2010: 16). Trow na základe zmien počtu študujúcich na vysokých školách rozlíšil tri vývojové fázy: elitné, masové a univerzálne terciárne vzdelávanie. Vo fáze elitného vzdelávania na vysokých školách študovalo iba malé percento príslušnej vekovej kategórie. V tejto etape sú podľa Trowa inštitucionálne vzdelávacie štruktúry nastavené na obmedzený počet študujúcich, v rozsahu zhruba do 15 % vekovej kohorty. V druhej etape sa rozsah študujúcich zväčšuje a dosahuje nárast zhruba do 30 – 50 % príslušnej kohorty, čomu zodpovedá masový nástup vysokoškolského vzdelávania. Po prekročení tejto hranice dochádza k ďalšej systémovej transformácii a prechádza sa do univerzálnej fázy terciárneho vzdelávania, ktorá pokrýva viac ako 50 % vekovej kohorty (Prudký a kol., 2010: 17). Vývoj u nás teda ukazuje, že sme sa dostali do etapy masifikácie vysokoškolského vzdelania, ktoré naďalej pokračuje²⁹.

Aktuálne charakteristiky sekundárneho a terciárneho stupňa vzdelávania a priestupnosť vzdelanostných stupňov

V nasledujúcej časti sa budeme bližšie venovať demografickým a inštitucionálnym podmienkam prechodu mladých ľudí na sekundárny a terciárny stupeň vzdelávania. Osobitne nás bude zaujímať téma

²⁹ Prínosom konceptu Martina Trowa je nielen reflektovanie rozširovania VŠ vzdelania, ale aj upozornenie na významné zmeny, ktoré samotný tento proces prináša do obsahu a foriem výučby, motivácie študentov ako aj riadenia vysokých škôl. Trow identifikuje 10 významných oblastí, ktoré sú zmenami dotknuté. Sú to najmä: posun vo vnímaní prístupu k VŠ vzdelaniu, zmeny vo funkcii VŠ školstva, obsah a formy výučby, študentská kariéra, inštitucionálna diverzita a charakteristika vzdelávacích inštitúcií, rozhodovacie mechanizmy vo vzdelávacích inštitúciách, štandard kvality VŠ vzdelávania, kritériá pre vstup do terciárneho vzdelávania a zmeny v manažmente vysokých škôl a pozície akademickej samosprávy (ibid: 17–19). Dosah týchto zmien môžeme identifikovať aj v našom prostredí a masifikácia VŠ vzdelávania síce na jednej strane sprístupňuje terciárny stupeň vysokému počtu mladých ľudí a zvyšuje vzdelanostnú úroveň mladej populácie, ale na druhej strane prispieva k devalvácii VŠ vzdelania a VŠ diplomu a deformáciám študijných praktík študentov.

priestupnosti sekundárneho a terciárneho stupňa vzdelávania, ktorá môže zakladať nerovnosti v distribúcii príležitostí a šancí na dosiahnutie vzdelanostného vzostupu. Budeme sledovať aktuálnu situáciu, a to od roku 2000, pričom využijeme aj prognózu trendov do roku 2025 (Dubovský, Kováč, 2021).

Referenčnou vekovou kohortou pre nás bude skupina 15-ročných, ktorí spravidla v tomto veku končia základnú školu a postupujú na určitý druh stredoškolského vzdelávania, ďalej veková kohorta 15 – 19 ročných, reprezentujúcich stredoškolských študentov, a osobitne kohorta 19-ročných, ktorí spravidla v tomto veku nastupujú na vysokoškolské štúdium. V našich podmienkach je príznačné, že tak na stredoškolské, ale aj na vysokoškolské štúdium nastupujú mladí ľudia spravidla plynule, po ukončení stupňa, ktorého úspešné absolvovanie je predpokladom postupu na rebríčku vzdelanostnej dráhy.

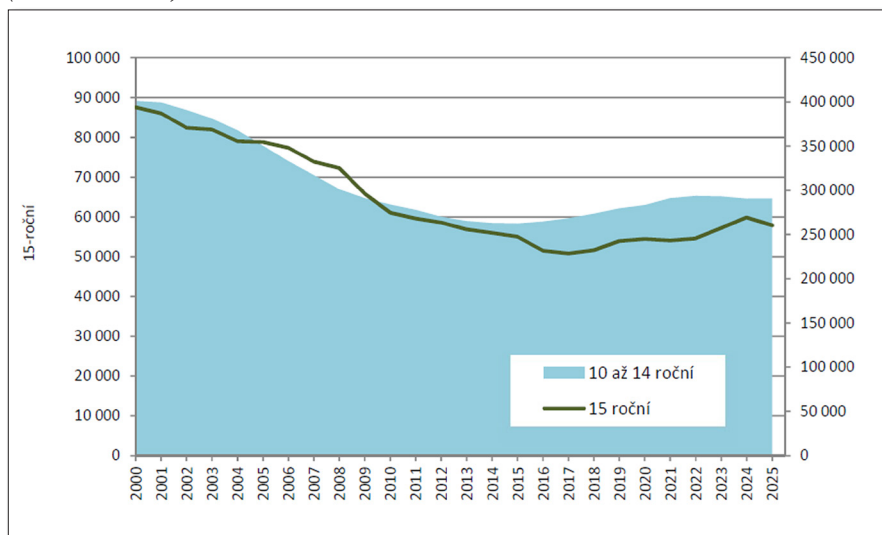
Východiskom je celkový demografický vývoj, ktorý určuje bazálnu kapacitu príslušných vekových kohort. Tu možno len pripomenúť všeobecný demografický trend poklesu pôrodnosti, ktorý zasahuje populáciu najmä od polovice 90. rokov 20. storočia. Po období nárastu pôrodnosti v 70. rokoch, sa už v 80. rokoch prejavuje pozvoľné znižovanie prirodzeného prírastu obyvateľstva, ktoré sa prehĺbuje po roku 1989 a najmä v druhej polovici 90. rokov. Ak v roku 1979 presahoval počet živo narodených detí 100 tisíc, do roku 1989 poklesol pozvoľna na úroveň 80 tisíc. V roku 1995 je to už len niečo viac ako 60 tisíc a tento pokles dramaticky postupuje až do roku 2002, kedy dosiahol necelých 51 tisíc živonarodených detí. Od roku 2003 zaznamenávame mierny vzostup, ktorý vrcholí okolo roku 2010 s počtom asi 61 tisíc novo narodených. Od roku 2012 zaznamenávame mierny pokles, ale so stabilizovanou úrovňou živonarodených okolo 55 – 58 tisíc.³⁰

Tento trend sa primerane prejavil vo vekových kohortách, ktoré budeme sledovať a ilustrovaný je na nasledovných grafoch 8 až 10. Vývoj kapacity žiakov druhého stupňa základnej školy preukazuje de-

³⁰ Podľa údajov Štatistického úradu SR (2021), bližšie pozri aj Džambazovič (2015: 11–52).

mografický trend poklesu detskej a mládežníckej populácie. Populačný ročník 15-ročných v sledovanom období klesal, až do roku 2017. Od roku 2000 sa znížil o 42 % z 87,5 tisíc na 50,8 tisíc žiakov. V súčasnosti je v rastovej fáze a dosahuje úroveň takmer 53 tisíc. V nasledujúcom období by sa mal počet zvýšiť na takmer 60 tisíc v roku 2025.

Graf 8: Vývoj a prognóza počtu vekových kohort 10 až 14 ročných a 15 ročných (r. 2000 – 2025)



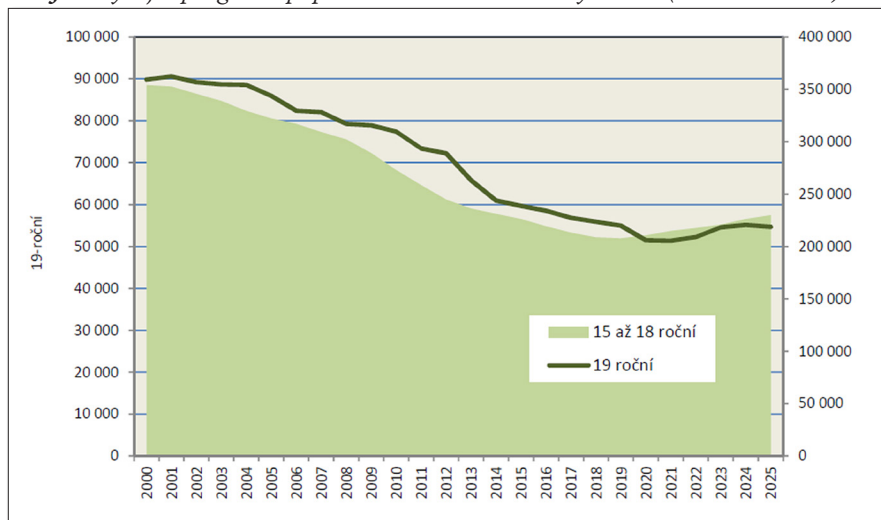
Poznámka: Počty ukazovateľa 10 až 14 ročných sa vzťahujú k pravej osi grafu.

Prevzaté: Dubovský, Kováč (2021: 7).

Zdroj: ŠÚ SR, CVTI SR.

Referenčnou populáciou žiakov stredných škôl je mládež vo veku 15 až 18 rokov. Jej dlhodobý a výrazný (až 40%-ný) pokles sa fázo-vo posunul až do roku 2019. V porovnaní s 354 tisícmi v roku 2000 sa znížil na 207,8 tisíc, t. j. o 146,2 tisíc. Od roku 2020 bude rásť priemerným tempom 1 % ročne. V roku 2025 dosiahne úroveň približne 230 tisíc (Dubovský, Kováč, 2021: 9).

Obdobne od roku 2000 významne klesá počet 19-ročných. Klesajúca fáza s priemerným trojpercentným tempom bude trvať do roku

Graf 9: Vývoj a prognóza populácie študentov stredných škôl (r. 2000 – 2025)

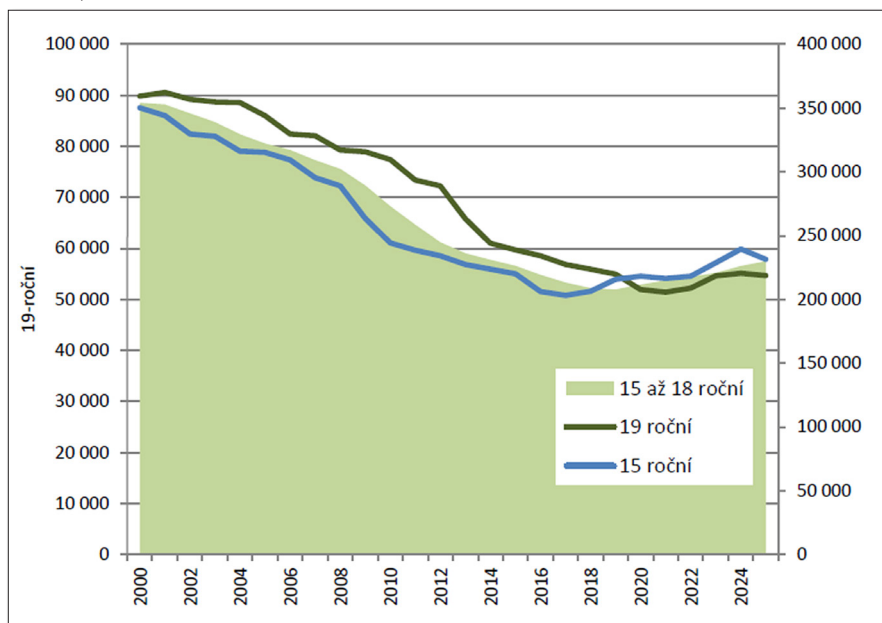
Poznámka: Počty ukazovateľa 15 až 18 ročných sa vzťahuje k pravej osi grafu.

Prevzaté: Dubovský, Kováč (2021: 10).

2022, kedy by mala dosiahnuť hodnotu 52,2 tisíc (oproti pôvodným 90 tisícom). Od roku 2023 by mal ukazovateľ mierne vzrásť na približne 55 tisíc osôb (ibid). Tendencia vývoja nášho referenčného segmentu 15 a 19-ročných je teda v súčasnosti relatívne blízka a má podobnú kapacitu (ako preukazuje nasledovný graf).

Prechod na strednú školu

V nadväznosti na vývoj referenčnej vekovej kategórie počet žiakov odchádzajúcich zo základných škôl po roku 2000 klesal, do roku 2008 tempom 3 % za rok a v ďalších rokoch ešte výraznejšie. V porovnaní s rokom 2000, keď odchádzalo zo základných škôl 83,7 tisíc žiakov, odchádza v súčasnosti 47,7 tisíc, t. j. o 44,1 % menej. Počet novo prijímaných na všetky typy stredných škôl v ročných intervaloch v tomto období však prekračuje túto kapacitu žiakov končiacich základnú školu (pozri tabuľku 1). Túto skutočnosť ovplyvňuje

Graf 10: Vývoj a prognóza referenčnej populácie študentov stredných škôl (r. 2000 – 2025)

Poznámka: Počty ukazovateľa 15 až 18 ročných sa vzťahuje k pravej osi grafu.

Prevzaté: Herich (2020b: 6).

Zdroj: ŠÚ SR, CVTI SR.

najmä skorší odchod žiakov na osemročné gymnáziá.³¹ Ako doplňujúcu premennú pre posúdenie priestupnosti na SŠ stupeň sme preto zobrali do úvahy počet 15-ročných. Aj pri porovnaní úhrnného počtu novoprijatých študentov na stredné školy v jednotlivých rokoch môžeme konštatovať, že kapacita prijatých na stredné školy

³¹ Najpočetnejšou skupinou odchádzajúcich zo základných škôl sú žiaci, ktorí ukončili 9. ročník a vytvárajú teda disponibilnú kapacitu pre prechod na stredné školy. Ich podiel sa však od roku 2000 znížil z 88,7 % na súčasných 81 %. Dôvodom bol zvyšujúci sa podiel žiakov odchádzajúcich na stredné školy z piateho a ôsmeho ročníka. Tento sa zvýšil z 3,8 % na 12,8 %. Podiel odchádzajúcich do špeciálnych škôl sa dlhodobo pohybuje na úrovni 2 %. Predčasne končiaci ZŠ (v nižšom ako 9. ročníku) tvoria v priemere 4,1 % všetkých odchádzajúcich (Herich, 2019a: 31).

v zásade pokrýva kapacitu 15-ročných (ako veku v ktorom najčastejšie nastupujú žiaci na stredoškolské štúdium).

Tabuľka 1: Porovnanie počtov opúšťajúcich ZŠ, novo prijatých žiakov SŠ a počtov 15-ročných (r. 2000 – 2020)

rok	počet odchádzajúcich zo ZŠ	počet nových žiakov SŠ	počet 15-ročných
2000	83 722	97 185	87 528
2001	81 469	94 295	86 016
2002	79 328	87 318	82 390
2003	75 515	87 935	81 947
2004	74 529	87 067	79 012
2005	72 780	84 624	78 796
2006	73 610	84 447	77 343
2007	69 930	79 698	73 828
2008	68 103	75 964	72 255
2009	60 007	68 951	65 836
2010	56 017	65 199	61 045
2011	53 539	62 829	59 618
2012	51 908	60 809	58 546
2013	50 837	58 510	56 848
2014	50 961	58 238	55 938
2015	50 340	56 705	54 989
2016	47 618	54 438	51 526
2017	45 827	51 815	50 796
2018	45 625	51 468	51 608
2019	46 487	50 827	53 904
2020	47 707	51 097	54 575

Zdroj: Vlastné výpočty na základe údajov MŠ SR, CVTI SR³².

Z týchto údajov vyplýva, že prechod zo základnej na strednú školu je v zásade otvorený prakticky pre všetkých mladých ľudí, ktorí o po-

³² Centrum vedecko-technických informácií SR (2021c).

kračovanie študijnej dráhy majú záujem.³³ Viaceré analýzy ukazujú, že tento prechod prestal byť otázkou výberu, ale je skôr otázkou náboru, keď počet miest na stredných školách prekračuje potenciálny počet študentov³⁴. Táto situácia (primárne ovplyvnená demografickými trendami) zároveň signalizuje, že systém organizácie a riadenia stredných škôl nedokázal na tento pokles adekvátne reagovať. Po roku 2000 prešli stredné školy do zriaďovateľskej kompetencie regionálnych samospráv, ktoré nie vždy mali záujem primerane modifikovať štruktúru stredných škôl a stredné školy sa prirodzene snažili zachovať svoje postavenie a kapacitu, a to aj otvaraním nových, najmä pre študentov príťažlivých študijných programov.³⁵

Môžeme teda konštatovať, že z inštitucionálneho hľadiska je prechod zo základného na sekundárny stupeň vzdelania otvorený a problémom sa skôr ukazuje štruktúra ponúkaných študijných programov a schopnosť mladých ľudí zvoliť si vhodný študijný odbor, ktorý by zodpovedal ich predpokladom a otváral dobré príležitosti pre ďalšie pracovné, resp. profesiové uplatnenie. Aké sú orientácie vzdelanostných volieb, nám ukazujú počty záujemcov o jednotlivé typy stredných škôl, najmä diferenciácia podľa ich základných druhov. Pozrieme sa bližšie na trendy vývoja záujmu o štúdium na gymnáziách, ktoré reprezentujú tradíciu všeobecnovzdelávacej línie s orientáciou

³³ Výnimku tvorí špecifická skupina mladých, ktorí predčasne ukončujú základnú školskú dochádzku. Hoci nejde v celonárodnom rozmere o vysoké číslo (ako bolo uvedené, ide v priemere o 4 % žiakov), týka sa osobitne okruhu sociálne znevýhodnených a chudobou ohrozených detí, ktorí majú u nás silnú regionálnu väzbu a viažu sa najmä na deti z marginalizovaných rómskych komunít. To tvorí osobitný, už dlhodobý problém vzdelávania na Slovensku (bližšie Správa o stave regionálneho školstva na Slovensku, 2013 a Kusá, 2017).

³⁴ Podľa analýz iniciatívy To dá rozum, prekračuje kapacita tried na stredných školách počty deviatakov o jednu štvrtinu. Dostupné na: <<https://analiza.todazorzum.sk/docs/339727001ef1a/>> [cit. 30. 11. 2021].

³⁵ Stredné školy do toho tlačil aj model financovania regionálneho školstva, viazaný najmä na počet študentov, to ale prehlbovalo diskrepanciu medzi odborovou štruktúrou vzdelania a potrebami trhu práce na regionálnej úrovni.

na pokračovanie na vysokoškolskom stupni, v porovnaní s vývojom záujmu o školy odborné. Inšpiruje nás k tomu aj historicky reflektované rozdiely vo vývoji vzdelanostnej štruktúry podľa tohto rezu.

Gymnázia

Aktuálnu charakteristiku gymnázií definuje Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ako: „*všeobecnovzdelávaciu, vnútorne diferencovanú strednú školu, ktorá pripravuje žiakov vo štvorročnom, päťročnom alebo osemročnom vzdelávacom programe a poskytuje úplné stredné všeobecné vzdelanie. Vzdelávacie programy gymnázia sú zamerané predovšetkým na prípravu pre štúdium na vysokých školách, môžu pripravovať aj na výkon niektorých činností vo verejnej správe, kultúre a športe*“.³⁶

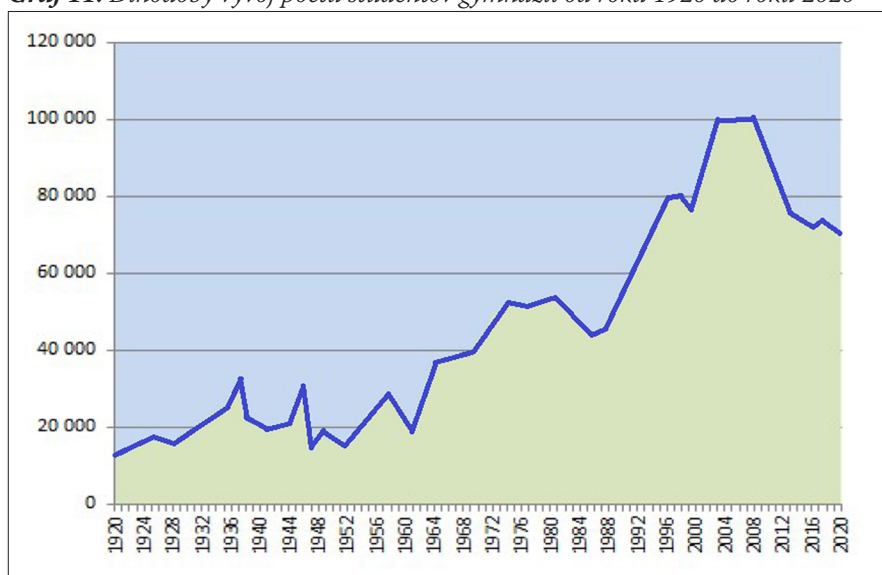
Gymnázia majú v našich podmienkach silnú tradíciu, spájanú aj historicky s kvalitným všestranným vzdelávaním vysokej úrovne. Túto reputáciu si vytvorili už počas prvej československej republiky, vďaka svojej spoločensko-pedagogickej funkcii, bohatým tradíciám a kvalifikovanému profesorskému zboru. Už v tom čase zaujímali medzi strednými školami vedúce postavenie s vysokou úrovňou poskytovaného vzdelávania.³⁷ Tento status si uchovali aj v druhej polovici 20. storočia. Hoci ich v 60. rokoch v školskej sústave na určitý čas nahradili všeobecnovzdelávacie školy (s trojročným vzdelávacím cyklom), začiatkom 70. rokov sa oficiálne (aj názvom) do sústavy vracajú v podobe štvorročného štúdia založeného na širokom všeobecnovzdelávacom základe, s diferenciáciou na humanitnú alebo prírodovednú orientáciu štúdia. Reprezentovali stupeň úplného stredoškolského vzdelania, ktoré plnilo funkciu najmä širokospektrálnej prípravy na vysokoškolské vzdelávanie, a tak boli vnímané aj

³⁶ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, par. 41, dostupné: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

³⁷ Slovenské školstvo na križovatke tisícročí (2000: 14).

vo vzdelávacích trajektóriách mladých ľudí. Nasledujúci graf zachytáva dlhodobý vývoj počtu študentov gymnázií v storočnej perspektíve. Preukazuje vývoj záujmu o tento typ vzdelania, na ktorom si môžeme všimnúť tri vlny rastu. Tou prvou bol mierny pozvoľný rast v priebehu 20. až 40. rokov, druhým výraznejšia vlna rastu záujmu v rokoch 60. a 70. a po krátko trvajúcom poklese v 80. rokoch, veľmi dynamický vzostup po roku 1989, ktorý trval do roku 2008.³⁸

Graf 11: Dlhodobý vývoj počtu študentov gymnázií od roku 1920 do roku 2020



Prevzaté: Dubovský, Kováč (2021: 38).

Zdroj: CVTI SR.

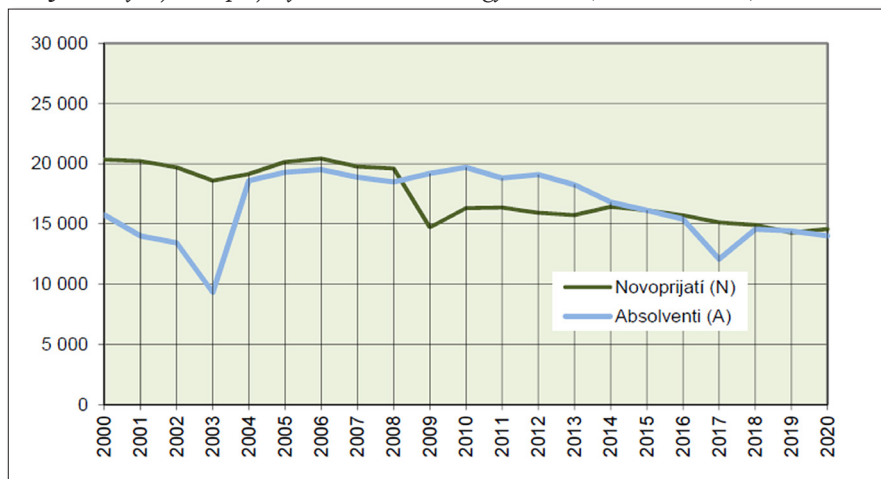
Gymnáziá boli najmä v 90. rokoch minulého storočia najdynamickejšie rastúcim typom stredných škôl. Počet ich žiakov, napriek významnému demografickému poklesu, sa v rokoch 1990 až 2003 zvýšil 1,8

³⁸ Tento dynamický nárast bol ovplyvnený aj rozšíreným škálou gymnázií, kedy v 90. rokoch pribudli k pôvodnému štvorročnému modelu aj bilingválne 5-ročné gymnáziá a najmä návrat k 8-ročným gymnáziám, zahrňujúcim do gymnaziálneho štúdia aj druhý stupeň základných škôl.

násobne, kedy dosiahol 100 tisícovú hranicu. Po päťročnej stabilnej fáze v rokoch 2004 – 2008, kedy zotrval na úrovni 99,8 tisíc žiakov, poklesol v rokoch 2009 až 2016 o 28 %, na 72,3 tisíc. V súčasnosti dosahuje hodnotu 70,7 tisíc žiakov. V ďalšom období sa (vzhľadom na demografický vývoj) očakáva opäť mierny nárast počtu žiakov gymnázií.

Vývoj novoprijatých na gymnáziách bol v rokoch 2000 až 2008 vyrovnaný, pohyboval sa na úrovni 19,8 tisíc. Skok v roku 2009 spôsobila legislatívna zmena prechodu zo ZŠ na 8-ročné gymnázia. Od roku 2010 počet novoprijatých klesal pozvoľna z 16,3 tisíc na súčasných 14,6 tisíc. Čo sa týka počtu absolventov gymnázií, ten sa pohyboval v rokoch 2004 až 2013 na úrovni asi 19 tisíc. Výrazný prepád v roku 2003 súvisel so zavádzaním povinných deviatych ročníkov ZŠ. Pokles v roku 2013 ohlásil nástup klesajúcej fázy. Nízka hodnota ukazovateľa v roku 2017 súvisela so zmenou prechodu novoprijímaných na 8-ročné štúdium. V roku 2020 absolvovalo na gymnáziách približne 14 tisíc žiakov.³⁹

Graf 12: Vývoj novoprijatých a absolventov gymnázií (r. 2000 – 2020)



Prevzaté: Dubovský, Kováč (2021: 21).

Zdroj: CVTI SR.

³⁹ Bližšie pozri Dubovský, Kováč (2021: 21).

Môžeme si všimnúť, že počty absolventov v zásade kopírujú počty novoprijatých (s primeraným časovým posunom absolvovania školy), čo naznačuje, nízku početnosť predčasne končiacich toto štúdium.⁴⁰

Odborné školy

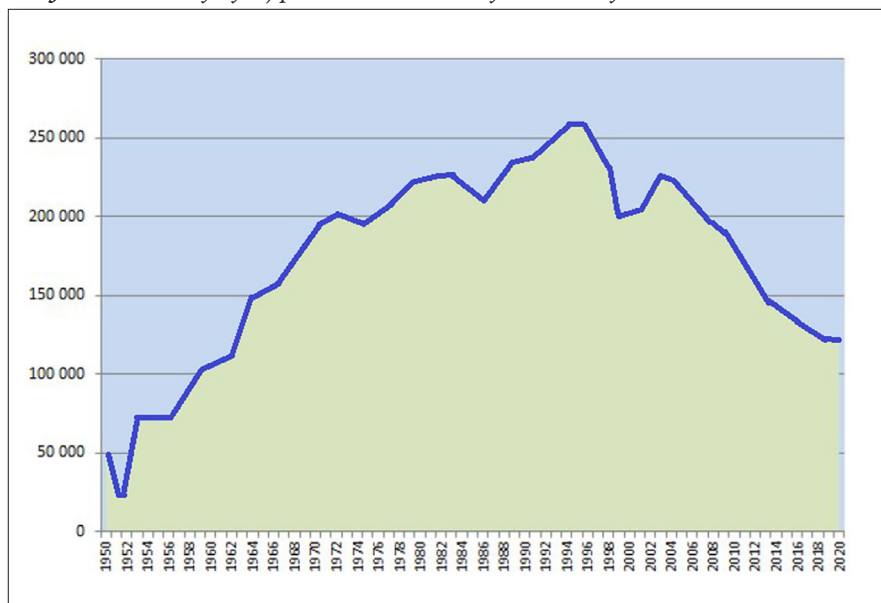
Odborné školstvo tvorí dnes druhý silný segment stredoškolského vzdelávania, ktoré ale na rozdiel od gymnázií reprezentuje značne rôznorodú škálu škôl a študijných programov. Dnes do kategórie stredných odborných škôl patria bývalé učilištia, učňovské školy a stredné odborné školy. K zlúčeniu do tejto kategórie⁴¹ došlo v školskom roku 2008/2009, v dôsledku komplexnej zmeny školského zákona z roku 2008.

Aj vývoj vzdelávania v tomto segmente má svoju históriu, ktorá sa prejavila v trendoch vývoja vzdelanostnej štruktúry, o ktorej už bola reč. Pri hodnotení jej aktuálnej situácie preto nemôžeme obísť historický kontext. Nasledujúci graf ukazuje vývoj študujúcich v tomto segmente vzdelávania v priebehu druhej polovice 20. storočia.

Oproti relatívne silnej historickej tradícii gymnázií sa potreba rozvoja odborného školstva ako nadstavby nad základnú školskú dochádzku začala významnejšie formovať až v 20. – 30. rokoch 20. storočia. Jeho dynamický rozvoj však začína najmä po druhej

⁴⁰ Celkovo sa počet predčasne ukončujúcich stredoškolské štúdium v posledných rokoch u nás pohybuje na úrovni 6-7 % žiakov.

⁴¹ Táto skutočnosť sa premietla aj v evidenčno-štatistickom systéme školstva a do určitej miery komplikuje sledovanie dlhodobých trendov týchto kategórií škôl. Do roku 2007/2008 sa údaje za združené stredné školy, stredné odborné učilištia a učilištia uvádzali ako samostatné typy škôl. Od roku 2008/2009 tvoria iba konzervatóriá samostatný typ škôl a ich údaje sa uvádzajú v samostatnej zložke. Združené stredné školy, stredné odborné učilištia a učilištia (podľa zákona 245/2008 Z. z. premenované na stredné odborné školy) sa uvádzajú súhrnne ako stredné odborné školy (SOŠ).

Graf 13: Dlhodobý vývoj počtu žiakov stredných odborných škôl od roku 1950

Poznámka: Do kategórie stredných odborných škôl sú tu subsumované všetky formy, vrátane učňovského.

Prevzaté: Dubovský, Kováč (2021: 39).

Zdroj: CVTI SR.

svetovej vojne, už od 50. rokov. Podporovalo ho budovanie vzdelávacej inštitucionálnej základne, ktorá mala vytvoriť hustú sieť škôl, pripravujúcich žiakov na výkon robotníckych povolání a odborných činností na pozadí procesu industrializácie. Zo začiatku vznikali vzdelávacie zariadenia priamo pri štátnych podnikoch, v ktorých uční pracovali v učňovskom pomere. Zaradením učňovských škôl do systému stredoškolských zariadení na začiatku 60. rokov sa z učňov stávajú žiaci stredných škôl. Z ekonomických, ale aj politických dôvodov sa učňovské školy vnímali ako veľmi žiaduca vzdelávacia inštitúcia, čo sa významne prejavovalo v dynamickom raste jej žiakov a absolventov. Najväčší rozmach učňovského vzdelávania na Slovensku sa dosiahol v priebehu

80. rokov, keď počet študentov učňovských odborov dosahoval úroveň 140 – 155 tisíc.⁴² Pri pohľade na graf č. 13 vidíme, že práve táto kapacita sýtila dynamický nárast odborného školstva v etape socializmu a v 80. rokoch reprezentovala asi 2/3 stredoškôľakov u nás. V tejto etape už značná časť učňovských odborov mohla stredoškolské štúdium ukončiť maturitou, čo otváralo aj týmto absolventom prístup na vysoké školy. Uvádzaný vývoj podporili zmeny ešte z druhej polovice 70. rokov, ktoré mali za cieľ masovo sprístupniť úplné stredoškolské vzdelanie čo najširšiemu počtu mladých ľudí, najmä robotníckych kádrov. V praxi sa mali všetky tri typy stredoškolského vzdelávania tej doby (učňovské, odborné a všeobecné) postupne zblížovať a za tým účelom boli v roku 1984 zriadené učňovské školy s maturitou.⁴³

Zlomovým pre odborné, osobitne učňovské školstvo, sa stal začiatok 90. rokov, po zmene spoločensko-politického režimu. Proces ekonomickej transformácie zo štátom regulovanej ekonomiky na trhovú model, spojený s intenzívnou privatizáciou, priniesol nielen krach mnohých, predtým štátnych podnikov, ale znamenal aj útlm mnohých učňovských škôl, v ktorých bolo vzdelávanie priamo prepojené s praxou v týchto podnikoch. „Vyčlenením odborných učilíšť a stredných odborných učilíšť spod vplyvu podnikov a vytvorením v podstate štátnych stredných škôl sa pôvodný koncept úplne rozpadol. Nedostatok finančných prostriedkov, sťažené podmienky pre odbornú praktickú prípravu, obmedzené zavádzanie nových technológií, zastarané a nedostatočné vybavenie spolu s celkovou zmenou pohľadu spoločnosti na robotnícke profesie priniesli do učňovského vzdelávania hlbokú krízu. Do popredia sa dostali predovšetkým gymnáziá, a preto v podstate už od začiatku 90. rokov sledujeme výrazný pokles počtu študentov učňovských škôl“ (Šprocha, 2013: 86).

Stimulovaným rozvojom v druhej polovici 20. storočia prešli aj odborné školy, ktoré boli do jednotnej školskej sústavy zaradené

⁴² Bližšie pozri Šprocha (2013: 86).

⁴³ Slovenské školstvo na križovatke tisícročí (2000: 17).

v roku 1948 a mohli poskytovať neúplné stredoškolské vzdelanie (v dvojročných programoch) alebo aj úplné stredoškolské vzdelanie (v štvorročných programoch), ktoré sa postupne stalo pre stredné odborné školy typické. Zapojenie do tohto typu vzdelávania posilnilo zavedenie externej formy, resp. štúdia podprie zamestnaní. Práve táto forma umožnila už spomínaný akcelerovaný vzostup vzdelanostnej štruktúry v druhej polovici 20. storočia. Z úrovne menej ako 20 tis. študentov v povojnovom období už na začiatku 60. rokov navštevovalo stredné odborné školy viac ako 80 tis. osôb a v 70. rokoch už bolo viac ako 110 tis. Dočasný pokles v 80. rokoch úzko súvisel nielen s predchádzajúcim populačným vývojom v 60. rokoch, ale aj s poklesom záujmu o externé formy vzdelávania na tomto type škôl. Počet študentov v stredných odborných školách dosiahol vrchol v rokoch 1995 – 1997, keď ich navštevovalo viac ako 120 tis. osôb. V tomto období sa štúdium na odborných školách rozšírilo, aj vzhľadom na spomínaný úpadok učňovského školstva. Nasledujúci klesajúci trend je výsledkom nielen znižujúceho sa počtu narodených detí, ale aj poklesu záujmu o tento typ vzdelávania. V roku 2007 počet študentov na stredných odborných školách predstavoval už necelých 83 tis. osôb (Šprocha, 2013: 88).

Dramatický pokles študujúcich na stredných odborných školách súvisel aj s problematickou adaptáciou odborného vzdelávania na nové podmienky, hľadaním foriem prepojenia vzdelávania na trh práce a zabezpečenie uplatnenia absolventov. Absentujúce možnosti nadobúdania praktických zručností sa pokúsil riešiť model duálneho vzdelávania,⁴⁴ ktorý sa postupne etabloval po prijatí zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave.

Školským zákonom z roku 2008 sa vytvorila nová formálna štruktúra stupňov odborného stredného vzdelanie, v ktorej sa v súčasnosti rozlišujú:

⁴⁴ Ide o model odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorým sa získavajú vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre povolanie priamo u konkrétneho zamestnávateľa.

- **nižšie stredné odborné** vzdelanie (ukončené vysvedčením o záverečnej skúške a výučným listom, spravidla 2-3-ročné),
- **stredné odborné** vzdelanie (ukončené vysvedčením o záverečnej skúške a výučným listom, spravidla 4-ročné),
- **úplné stredné odborné** vzdelanie (ukončené vysvedčením o maturitnej skúške a výučným listom).

Realizovať ich možno na stredných odborných školách (v programoch študijných odborov a učebných odborov). V ďalšej časti sa budeme venovať aktuálnemu vývoju stredného odborného školstva.

Stredné odborné školy v súčasnosti

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) charakterizuje strednú odbornú školu ako: „*vnútorne diferencovanú strednú školu, ktorá pripravuje žiakov najmenej v dvojročnom a najviac v päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Vzdelávacie programy stredných odborných škôl sú zamerané predovšetkým na výkon povolání a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení, a v ostatných oblastiach a môžu pripravovať aj na ďalšie štúdium*“⁴⁵

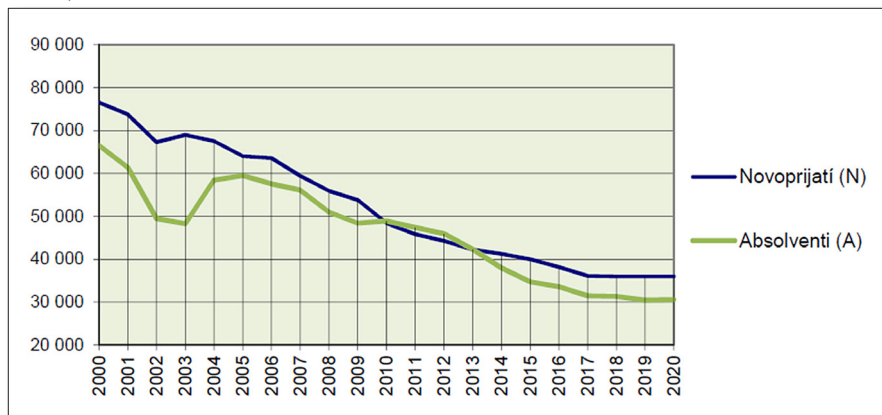
Počet žiakov stredných odborných škôl (SOŠ)⁴⁶ rástol s menšími fluktuáciami až do roku 1995, kedy dosiahol vrchol (graf 13). Od roku 1996 nastúpila klesajúca fáza, ktorá trvá do súčasnosti. Priemerne trojpercentným ročným tempom počet žiakov SOŠ klesol do súčasnosti na 122,2 tisíc žiakov, t. j. o 53 %. Počet novoprijatých na stredné odborné školy sa od roku 1970 do roku 1996 zvýšil z 68,4 tisíc na 79,1 tisíc. V ďalšom období tento ukazovateľ súvisle klesal. Počet novoprijatých na stredné odborné školy sa od roku

⁴⁵ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, par. 42.

⁴⁶ Retrospektíva časových radov pred rokom 2008 je prepočítaná podľa aktuálne platnej legislatívy.

2000 znížil z 76,5 tisíc súčasných takmer 36 tisíc, t. j. o 53 %. Medziročné tempo poklesu dosahovalo v priemere 4 %.

Graf 14: Vývoj novoprijatých a absolventov stredných odborných škôl (r. 2000–2020)



Prevzaté: Dubovský, Kováč (2021: 26).

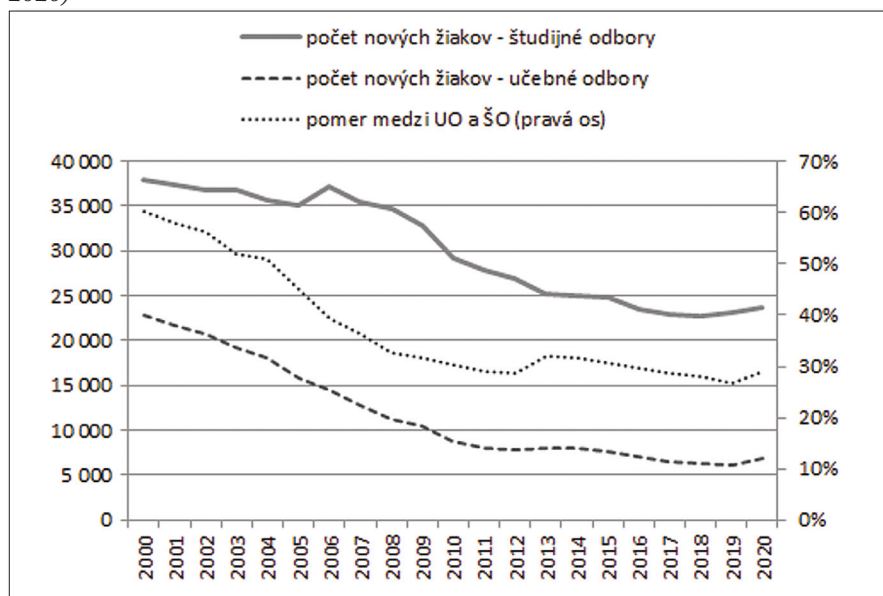
Zdroj: CVTI SR.

Hoci inštitucionálne (a následne aj evidenčne-štatisticky) došlo po roku 2008 k zlúčeniu všetkých foriem stredného odborného vzdelávania, odlišuje sa v štruktúre študijných programov rozdelenie na učebné odbory a na študijné odbory. V zásade ide o odlíšenie neúplného (nematuritného, bývalého učňovského) vzdelávania a úplného stredného odborného (ukončené maturitou).⁴⁷ Využijeme toto odlíšenie, aby sme sa bližšie pozreli na dis/kontinuitu vzdelanostných

⁴⁷ Absolventi učebných odborov získavajú stredné odborné vzdelanie. Dokladom o stupni vzdelania je vysvedčenie o záverečnej skúške s doložkou, dokladom o získanej kvalifikácii je výučný list. Toto nematuritné štúdium trvá prevažne tri roky, nachádza sa v ňom aj niekoľko štvorročných odborov. Absolventi študijných odborov získavajú úplné stredné odborné vzdelanie. Vzdelávacie programy trvajú najmenej štyri a najviac päť rokov. Dokladom o stupni vzdelania a zároveň o získanej kvalifikácii je vysvedčenie o maturitnej skúške. V určených odboroch môže byť dokladom o kvalifikácii aj výučný list (Herich, 2020b: 27, 29).

dráh. Trendy vzdelávania v týchto dvoch prúdoch nás budú osobitne zaujímať vzhľadom na dominantnú pozíciu odborného a osobitne učňovského vzdelávania ako ťahúňa vzdelanostnej mobility mladých ľudí v predchádzajúcom historickom období.

Graf 15: Počty novoprijatých žiakov na učebné a študijné odbory SOŠ (r. 2000 – 2020)



Zdroj: Vlastné výpočty na základe údajov CVTI SR.⁴⁸

V roku 2000 bolo na učebné odbory prijatých 22,8 tisíc žiakov. Od roku 2003 nastúpila dlhá fáza poklesu, ktorá končí v súčasnosti. Do roku 2019 počet novo prijatých poklesol o 73 % na 6,2 tisíc. Klesajúca fáza ukazovateľa by mala trvať do roku 2022, kedy bude tento druh štúdia končiť okolo 4,7 tisíc absolventov. V nasledujúcom období sa počet bude zvyšovať, a to približne na 5,6 tisíc absolventov v roku 2025.⁴⁹

⁴⁸ Centrum vedecko-technických informácií SR (2021c).

⁴⁹ Bližšie pozri Herich (2020b: 28).

Štúdium študijných odborov je výrazne príťažlivejšou formou stredného odborného školstva. Hoci klesajúcu tendenciu (aj vzhľadom na vývoj demografického fundamentu vekovej kohorty) má aj vývoj novo prijatých na študijné odbory SOŠ, tento pokles je výrazne nižší. Na študijné odbory bolo v roku 2000 prijatých takmer 38 tisíc žiakov, čo je viac ako o 1/3 v porovnaní s učebnými odbormi. Ukazovateľ novoprijatých na študijné odbory od roku 2000 klesal. Pokles o 40 % trval až do roku 2018. V absolútnom vyjadrení sa počet znížil z 37,9 tisíc na 22,8 tisíc. Následne sa počet novoprijatých zvýši na približne 27 tisíc v roku 2025. Pokles absolventov študijných odborov začal v roku 2005 a mal by trvať do roku 2021. V tejto fáze sa počet zníži o 42 % z 34,4 tisíc na 19,9 tisíc. Do roku 2025 mierne vzrastie na približne 20,2 tisíc absolventov.⁵⁰

Táto situácia jasne dokazuje výrazný pokles podielu predovšetkým neúplného odborného vzdelávania, čo je významná zmena oproti vývoju v druhej polovici 20. storočia, kedy práve učňovské školy stáli za rastom vzdelanostnej úrovne obyvateľstva. Ak na začiatku milénia dominanciu študijných odborov reprezentoval pomer zhruba 3:2 novoprijatých v ich prospech v porovnaní s učebnými odbormi, tak v roku 2020 to už bolo až 4:1 v prospech novoprijatých na študijné odbory. Hoci ide o vzostup odbornej vzdelanostnej úrovne, a teda z formálneho hľadiska vyšší vzdelanostný potenciál pre technický a technologický progres nášho národného hospodárstva, na druhej strane sa prejavuje nesúlados medzi požiadavkami trhu práce a vzdelanostnou štruktúrou, nedostatkom pracovníkov na voľné pracovné miesta v manuálnych robotníckych a pomocných profesiách a absenciou remeselníckych profesií. Je ale aj výrazom meniacich sa preferencií mladých ľudí v ich vzdelanostných dráhach, spojených so záujmom o dosiahnutie úplného stredoškolského vzdelania, ale aj odklonom od manuálne orientovaných profesií.

Špecifickým druhom stredných škôl, ktoré sa orientujú na poskytovanie umeleckého a umelecko-pedagogického vzdelávania, sú kon-

⁵⁰ *ibid*: 29–30.

zervatóriá, ktoré dopĺňajú diapazón ponuky odborného vzdelávania. Čo do početnosti, ide skôr o okrajový podiel v štruktúre stredoškolského vzdelávania (reprezentuje v priemere 1 % z novo prijímaných na stredné školy). Zaujímavý je vývoj záujmu o tento typ škôl, ktorý ako jediný zo smerov stredoškolského vzdelávania zaznamenáva relatívne silný nárast. Až do roku 2012 počet žiakov konzervatórií intenzívne rástol. Od roku 2000 sa zvýšil o 84 %, z 1,6 tisíc na takmer 3 tisíc. Následne osciloval na úrovni 3 tisíc žiakov a očakáva sa jeho nárast aj v blízkej budúcnosti.⁵¹ Rast vidíme aj na počte novoprijatých – v súčasnosti sa na tento druh školy prijíma o 81 % žiakov viac ako v roku 2000, v absolútnych hodnotách je to zvýšenie z 336 na 608 žiakov. Do roku 2025 sa predpokladá nárast na približne 700 novoprijatých.

Ak zhrnieme aktuálne trendy (v rokoch 2000-2020) vo vzdelávacích trajektoriách mladých ľudí na Slovensku, na pozadí údajov o stredných školách⁵² vidíme ako sa na rozhraní milénia mení celková vzdelanostná štruktúra mladých ľudí.

V grafickom znázornení je zmena štruktúry študijných orientácií názornejšia (graf 16).

Zhrnutie

Kľúčovou premennou, ktorá ovplyvňuje vývoj počtu študentov pri prechode na strednú školu, je demografický pokles vekovej kohorty v posledných desaťročiach, ktorý sa stabilizuje až v posledných rokoch. Inštitucionálna štruktúra vzdelávacej sústavy tak bola vystavená situácii presahu disponibilnej kapacity stredných škôl. Táto

⁵¹ *ibid*: 33.

⁵² Pri analýze sme zobrali do úvahy najmä kľúčové formy SŠ vzdelávania: gymnáziá, odborné školy (v učebných a študijných odboroch) a konzervatóriá. Do sústavy v rámci odborného vzdelávania patria aj nadväzujúce formy: nadstavbové a pomaturitné štúdium. V týchto formách ale ide skôr o prehlbovanie a špecializáciu odborného vzdelávania, preto sme ho do analýzy osobitne nezahrnuli. Navyše ich podiel významne klesá.

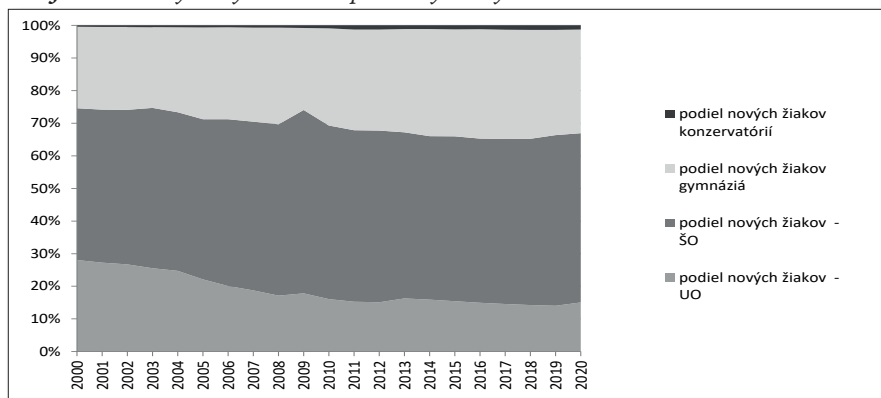
Tabuľka 2: Počty nových žiakov vo vybraných druhoch stredoškolského štúdia a ich podiely, 2000 – 2020

	SŠ cel- kovo	SOŠ – študijné odbory		SOŠ – učebné odbory		Gymnázia		Konzervatóriá	
Rok	počet nových žiakov	počet nových žiakov	%	počet nových žiakov	%	počet nových žiakov	%	počet nových žiakov	%
2000	81 411	37 891	46,5	22 847	28,1	20 337	25,0	336	0,4
2001	79 658	37 408	47,0	21 687	27,2	20 208	25,4	355	0,4
2002	77 535	36 784	47,4	20 692	26,7	19 689	25,4	370	0,5
2003	75 043	36 893	49,2	19 164	25,5	18 603	24,8	383	0,5
2004	73 441	35 716	48,6	18 162	24,7	19 145	26,1	418	0,6
2005	71 542	35 149	49,1	15 804	22,1	20 156	28,2	433	0,6
2006	72 493	37 099	51,2	14 541	20,1	20 433	28,2	420	0,6
2007	68 585	35 494	51,8	12 845	18,7	19 771	28,8	475	0,7
2008	66 113	34 747	52,6	11 312	17,1	19 592	29,6	462	0,7
2009	58 435	32 860	56,2	10 415	17,8	14 713	25,2	447	0,8
2010	54 732	29 132	53,2	8 793	16,1	16 306	29,8	501	0,9
2011	52 969	27 843	52,6	8 092	15,3	16 348	30,9	686	1,3
2012	51 335	27 015	52,6	7 761	15,1	15 916	31,0	643	1,3
2013	49 625	25 275	50,9	8 075	16,3	15 730	31,7	545	1,1
2014	50 070	25 107	50,1	7 964	15,9	16 437	32,8	562	1,1
2015	49 226	24 884	50,6	7 600	15,4	16 140	32,8	602	1,2
2016	46 885	23 602	50,3	7 013	15,0	15 724	33,5	546	1,2
2017	45 173	22 876	50,6	6 578	14,6	15 133	33,5	586	1,3
2018	44 726	22 822	51,0	6 364	14,2	14 928	33,4	612	1,4
2019	44 303	23 198	52,4	6 209	14,0	14 288	32,3	608	1,4
2020	45 795	23 775	51,9	6 880	15,0	14 569	31,8	571	1,2

Poznámka: Počty nových žiakov SŠ celkovo sú sumárom uvedených štyroch foriem stredoškolského štúdia.

Zdroj: Vlastné výpočty na základe údajov CTVI SR.⁵³

⁵³ Centrum vedecko-technických informácií SR (2021c).

Graf 16: Podiely nových žiakov podľa vybraných druhov stredoškolského štúdia

Poznámka: ŠO – študijné odbory SOŠ, UO – učebné odbory SOŠ; Kumulatívny graf.

Zdroj: Vlastné výpočty na základe údajov CTVI SR⁵⁴.

skutočnosť, spolu s modelom financovania regionálneho školstva, ktoré je určované normatívmi na žiaka⁵⁵, viedli k snahám stredných škôl získať čo najviac študentov. Súčasná situácia v žiadnom type škôl nie je spojená s nedostupnosťou⁵⁶ alebo prísny výberom, ktorý by obmedzoval prístup ku štúdiu. Priestupnosť na stredný stupeň vzdelávania je teda v zásade otvorená, čo preukazujú aj kapacity novo prijímaných stredoškolákov.⁵⁷

⁵⁴ Centrum vedecko-technických informácií SR (2021 c).

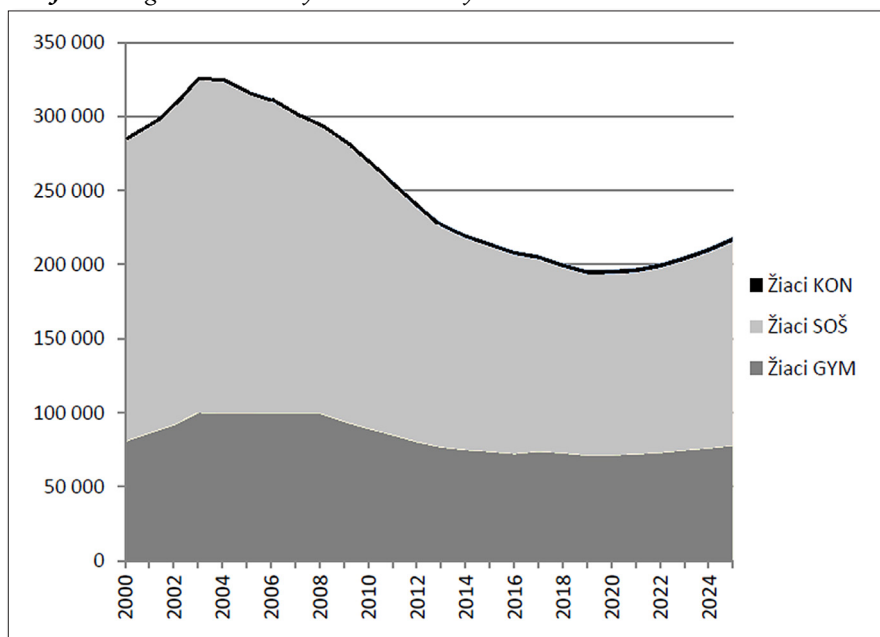
⁵⁵ Pozri bližšie Správa o stave regionálneho školstva na Slovensku (2013).

⁵⁶ Môže ju limitovať iba regionálna dostupnosť v distribúcii škôl a ponúkaných odborov.

⁵⁷ Významnejším problémom, ako priestupnosť klasického prechodu na strednú školu po ukončení základného vzdelania, sa javí včasné štiepenie vzdelanostných dráh pri prechode z prvého stupňa na druhý stupeň základnej školy, kedy časť žiakov odchádza na osemročné gymnáziá. Analýzy, najmä iniciatívy *To dá rozum*, ktorá realizovala aj vlastné výskumné sondy na dotknutých typoch škôl, reflektujú viaceré negatívne dôsledky tak pre školy, ako aj pre vzdelanostné dráhy mladých ľudí a zjavuje sa aj volanie po jednotnej základnej škole, ktorá by bola nástrojom na vyrovnávanie vzdelanostných šancí a veku primeranejšie rozhodovanie o budúcich študijných a profesijných orientáciách mladých ľudí. Bližšie pozri: Hall a kol. (2020).

Menia sa ale orientácie vzdelanostných aspirácií mladých ľudí, ktoré sa prejavujú v ich preferenciách. Hoci dominantnou orientáciou záujmu sú stredné odborné školy, relatívne sa posilňuje pozícia gymnaziálneho štúdia, o ktoré prejavuje záujem v súčasnosti viac ako 1/3 novoprijímaných žiakov stredných škôl. To je významný posun vo vzdelanostnej štruktúre mladých ľudí v historickej perspektíve – popri celkovej masovej dostupnosti úplného stredoškolského vzdelania dochádza posilňovaniu gymnaziálneho vzdelania ako predstupňa pre vysokoškolské vzdelanie. To súvisí s masifikáciou aj terciárneho vzdelávania, čomu sa budeme venovať v nasledujúcej časti. Uvádzaný trend potvrdzuje aj graf 17 predpokladanej štruktúry žiakov SŠ do roku 2025.

Graf 17: Prognóza štruktúry žiakov stredných škôl do roku 2025



Poznámka: Kumulatívny graf.

Podľa: Herich (2020b: 36).

Zdroj: CVTI SR.

Vysoké školy

O historickým charakteristikám vývoju inštitucionálnej základne terciárneho vzdelávania sme sa už čiastočne zmienili v predchádzajúcich častiach. Vzhľadom k vývoju vzdelanostnej štruktúry, sa vysoké školy v priebehu 20. storočia pozvoľna formovali ako základňa pre relatívne úzku skupinu vysoko kvalifikovaných odborníkov a vzdelancov. K prvej národnej univerzite UK v Bratislave z roku 1919 vznikla v roku 1937 Vysoká škola technická v Košiciach a v roku 1940 Vysoká škola obchodná v Bratislave. Po druhej svetovej vojne, koncom 40. a v priebehu 50. rokov boli zriadené ďalšie vysoké školy, takže od 60. rokov študijné programy prakticky pokrývali základný diapazón odborov, od humanitných a spoločenskovedných, cez prírodovedné, technické, ekonomické až po umelecké. Po počiatočnom rozmachu počtu vysokých škôl došlo v období socializmu k stagnácii vysokoškolského systému, ktorý odrážal štátnu reguláciu počtov VŠ študentov, jednak z ideologických dôvodov, ako aj z ekonomických dôvodov vzhľadom na povahu socialistickej industrializácie, ktorá sa najmä na Slovensku orientovala do rozvoja ťažkého, spracovateľského a strojárenského priemyslu a chemickej výroby.⁵⁸ V roku 1989 bolo na Slovensku 13 vysokých škôl s počtom 43 fakúlt.⁵⁹

To sa prejavilo aj na vývoji počtu vysokoškolsky vzdelaných ľudí v období socializmu, kedy podľa výsledkov sčítania obyvateľstva, popri náraste stredoškolsky vzdelaných v populácii, najvyšší stupeň vzdelania (VŠ) dosahoval stále veľmi nízky podiel obyvateľov:

v r. 1950: 0,5 % obyvateľstva nad 15 rokov

v r. 1961: 1,6 % obyvateľstva nad 15 rokov

v r. 1970: 3,0 % obyvateľstva nad 15 rokov

v r. 1980: 5,2 % obyvateľstva nad 15 rokov

v r. 1991: 7,8 % obyvateľstva nad 15 rokov

⁵⁸ Bližšie pozri Bunčák a kol., (2013: 33), Matějů a kol. (2006: 287), Simonová (2011).

⁵⁹ Podľa údajov CVTI SR (Centrum vedecko-technických informácií SR (2021d).

Hoci túto celkovú nízku úroveň ovplyvňovala najmä vzdelanostnú štruktúru strednej a staršej generácie, nízky podiel VŠ vzdelaných, ako sme už uvádzali vyššie, sa udržal aj v relevantnej vekovej kategórii mladých ľudí (25 – 29 ročných). Inštitucionálna štruktúra terciárneho vzdelávania si teda až do konca obdobia socializmu udržala prakticky charakter elitnej etapy (M. Trow), keď podiel vysokoškolsky vzdelaných reprezentoval u nás zhruba 12 % populácie mladých ľudí vo vekovej kategórii 25 – 29 ročných.

Tento deficit najvyššieho stupňa vo vzdelanostnej štruktúre (najmä v porovnaní s vyspelými západoeurópskymi krajinami) sa ukázal na začiatku transformácie ako významná spoločensko-politická výzva, spojená so snahou dynamizovať jeho dobiehanie. Systém vysokoškolského vzdelávania prešiel následne u nás viacerými zmenami. V prvej etape išlo najmä o odštátnenie vysokých škôl, oslobodenie od politického a ideologického diktátu obsahu vzdelávania, štruktúry študijných odborov a obsahu študijných plánov. Prebehla transformácia vysokých škôl na verejné inštitúcie, s posilnením samosprávneho riadenia akademickými orgánmi. Zároveň sa otvorila možnosť zakladania nových vysokých škôl, ktoré mali doplniť deficit kapacít vysokoškolského vzdelávania a urýchliť tak zvyšovanie úrovne vzdelanostnej štruktúry mládeže. Zámerom bolo rozšírenie kapacít na regionálnej úrovni, ktoré mali sprístupniť vysokoškolské vzdelávanie územne rovnomernejšie a svojím pôsobením prinášať stimuly pre rozvoj regionálnych potenciálov. To viedlo k rýchlemu rastu počtu vysokých škôl, osobitne na konci 90. rokov. Vývoj dokladá tabuľka 3.

V súčasnosti *Portál VŠ*⁶⁰ eviduje 35 vysokých škôl, 20 verejných, 3 štátne, 11 súkromných a 1 zahraničnú vysokú školu, ktoré majú dohromady 128 fakúlt.

Dôležitým momentom bolo zapojenie Slovenskej republiky do bolonského procesu (1999), iniciatívy európskych krajín, ktorého cieľom je vytvorenie európskeho vysokoškolského priestoru, zosúladenie základných princípov a pravidiel vysokoškolského vzdelávania pre do-

⁶⁰ Portál VŠ (2021).

Tabuľka 3: Vývoj počtov vysokých škôl, fakúlt a študujúcich v dennej forme štúdia v r. 1990 – 2020

Rok	Počet VŠ (verejné + súkromné + štátne)	Počet fakúlt	Počet študujúcich (denná forma)
1990	13	50	52 669
1995	14	63	72 525
2000	23 (21 + 2)	96	93 587
2005	28 (20 + 5 + 3)	113	115 798
2010	32 (20 + 9 + 3)	125	136 121
2015	35 (20 + 12 + 3)	129	113 211
2020	33 (20 + 10 + 3)	128	96 003

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov CVTI SR.

siahnutie akceptovateľnosti akademických titulov a uplatnenia absolventov na európskom trhu práce. Súčasťou procesu bolo zavedenie kreditového systému vzdelávania, trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania (bakalársky, magisterský a doktorandský stupeň) sa zavádzanie štandardov kvality. Tieto kľúčové zmeny priniesla novela VŠ zákona z roku 2002. Hoci zámer európskej harmonizácie nášho VŠ vzdelávania možno hodnotiť ako pozitívny, niektoré zmeny sa v slovenských podmienkach neuplatnili s očakávaným efektom. Týka sa to najmä bakalárskeho stupňa vzdelávania, pre rýchlé zavádzanie ktorého sme nemali dostatočné predpoklady tak vo vzdelávacom systéme,⁶¹ ako aj v spoločenskej praxi, ktorá doposiaľ nemá vyhranenú ponuku pracovných miest a pozícií pre tento nižší stupeň VŠ vzdelania. V početných študijných programoch rozdelenie pôvodného, spravidla päťročného, úplného vysokoškolského vzdelávania na dva stupne, prebehlo značne mechanicky, čím obsahovo nevytvorilo dobrý základ pre samostatné profesijné uplatnenie absolventov. Prejavuje sa to aj na silnom záujme študentov pokračovať po skončení ba-

⁶¹ U nás na rozdiel od západoeurópskych krajín absentovalo pomaturitné odborné vzdelávanie, ktoré by bolo dobrým základom a vzorom pre bakalársky stupeň.

kalárskeho stupňa na magisterskom v tomto istom alebo príbuznom odbore a dosiahnuť tak plnohodnotné vysokoškolské vzdelanie.

Extenzitný vývoj inštitucionálnej bázy terciárneho vzdelávania vyvolal problém udržania kvality jeho poskytovania. V otvárajúcom sa priestore pre novo vznikajúce vysoké školy a fakulty bola už v roku 1990, na začiatku transformácie, zriadená Akreditačná komisia ako poradný orgán ministra školstva, ktorej úlohou bolo hodnotiť ponúkané študijné programy a udeľovať akreditácie pre ich poskytovanie vysokým školám. Hoci zámerom bolo strážiť kvalitu poskytovania študijných programov a okrem iného aj diferencovať inštitúcie terciárneho vzdelávania na vysoké školy (poskytujúce najmä profesijne orientované bakalárske študijné programy) a univerzity (komplexná výučba všetkých troch stupňov vzdelávania, podopretá vedecko-výskumnou činnosťou), nepodarilo sa jej toto poslanie dôsledne naplniť. Jednak ako poradný orgán nemala rozhodovacie, iba odporúčacie právomoci a do výsledkov akreditačného procesu sa tak presadzovali aj politické a skupinové záujmy vo vzťahu k jednotlivým, najmä novo zriaďovaným vysokým školám. V snahe udržať status vysokej školy sa začali na strane jej aktérov presadzovať aj veľmi pragmatické adaptačné praktiky na nastavované akreditačné kritériá. Dôsledkom bolo paušalizujúce negatívne hodnotenia stavu slovenského vysokého školstva,⁶² ktoré sa podpisuje aj na už spomínanom odlive našich mladých ľudí na štúdium do zahraničia.⁶³

Zvyšovaniu kvality a lepšej diferenciácii vysokých škôl na Slovensku by mal napomôcť nový model akreditácie, spojený so závä-

⁶² Nepriaznivé odozvy sa prejavili aj v blízkom zahraničí, kedy napr. v Čechách prestali uznávať kvalifikačné postupy VŠ učiteľov (habilitácie a inaugurácie), získané po roku 2012 na slovenských vysokých školách.

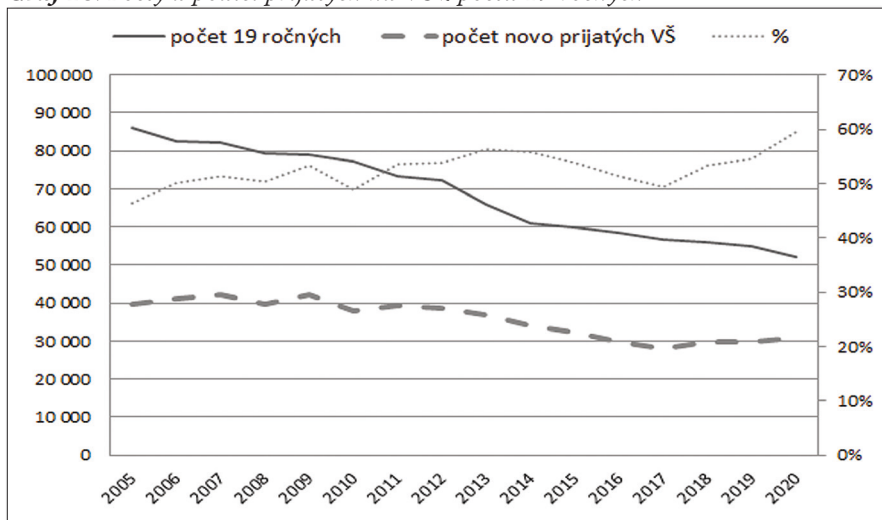
⁶³ Téma kvality vysokoškolského vzdelávania súvisí aj problémom financovania vysokých škôl a objemom verejných zdrojov, ktoré sú pre ich fungovanie a rozvoj poskytované. Tento podiel je od začiatku procesu transformácie, v porovnaní s inými európskymi, aj blízskymi transformujúcimi sa, krajinami podhodnotený a tento už viac ako štvrtstoročný deficit sa najmä na infraštruktúre vysokých škôl významne podpisuje. Dynamický nárast ich počtu bol aj z tohto hľadiska neprimeraný.

dzaním systému riadenia kvality na vysokých školách. Ten predstavuje zákon o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania z roku 2018, v rámci ktorého bola zriadená aj nová akreditačná agentúra ako samostatná verejno-právna inštitúcia, ktorá má dohliadať a hodnotiť kvalitu vysokých škôl pre poskytovanie vzdelávania. Prináša zmenu akreditačného procesu, ktorý je postavený na systéme riadenia kvality, ktorý musia vysoké školy zaviesť a jeho fungovanie v procese akreditácie preukázať. V tomto modeli vysoká škola preberá zodpovednosť za zavedenie a fungovanie systému riadenia kvality a musí preukázať napĺňanie štandardov kvality (v rovine vnútorných dokumentov, inštitucionálnych štruktúr ako aj procesu riadenia). Od akademického roku 2022/23 budú musieť vysoké školy tieto štandardy kvality voviesť do praxe. Budúcnosť ukáže, či sa tomuto novému modelu podarí diferencovať kvalitu alebo vyvolá nové formy pragmatického adaptívneho správania. Rizikom môže byť aj nastavenie príliš vysokých kritérií štandardov kvality, univerzálne uplatňovanie ktorých môže byť likvidačné pre niektoré odbory a ohroziť poskytovanie na ne nadväzujúcich študijných programov.⁶⁴

Rozširovanie siete vysokých škôl a ich kapacity na rozhraní milióní a tendencia posilňovania dosiahnutia úplného stredoškolského vzdelania študujúcich sa odrazila na náraste študentov vysokých škôl. Ich počty a trendy vývoja sme uviedli vyššie, pri celkovom hodnotení vývoja vzdelanostnej štruktúry. Teraz nás ešte bude osobitne zaujímať aktuálny stav v priestupnosti na terciárny stupeň vzdelania.

Podľa štatistických údajov školstva sa v rozmedzí rokov 2005 – 2020 počet novo prijímaných študentov vysokých škôl pohyboval v rozmedzí zhruba 40 – 30 tisíc ročne. Pri demograficky podmienenom klesajúcom počte najrelevantnejšej vekovej kohorty pre vstup na vysokú školu (19-roční), vidíme rastúci podiel nastupujúcich na vysokú školu, ktorá v súčasnosti dosahuje 60 % vekovej kohorty.

⁶⁴ Týka sa to najmä odborov, ktoré majú národné ukotvenie a požiadavky vysokej medzinárodnej akceptácie výsledkov ich tvorivej činnosti sú limitné.

Graf 18: Počty a podiel prijatých na VŠ z počtu 19-ročných

Poznámka: %-ný podiel na pravej strane grafu.

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov CVTI SR.⁶⁵

Ak tento trend skonfrontujeme priamo s počtami maturantov, ktorí sa uchádzajú o vysokoškolské štúdium, zistíme, že okolo 80 % maturantov z gymnázií sa hlási na vysokú školu (a asi 75 % sa na ňu aj dostane). Zo stredných odborných škôl je to takmer polovica maturantov (v posledných rokoch medzi 45 – 47 %) a drvivá väčšina uchádzačov je napokon na vysokú školu aj prijatá (40 – 43 % maturantov).

Sledované údaje a naše analýzy ukazujú, že z etapy masifikácie terciárneho vzdelávania sa v posledných rokoch pozvoľna dostávame do etapy univerzálnej fázy terciárneho vzdelávania, kedy podiel príslušnej kohorty prekračuje 50 % jej kapacity. Môžeme konštatovať, že aj medzi druhým a tretím stupňom vzdelávania je vysoká miera priestupnosti, ktorá síce na jednej strane dynamizuje vzostup vzdelanostnej úrovne obyvateľstva, osobitne mladých

⁶⁵ Centrum vedecko-technických informácií SR (2021a).

ľudí, ale nevyhnutne je spojená aj s celým radom negatívnych dôsledkov.⁶⁶

Tabuľka 4: Počty prihlásených a prijatých z maturantov v danom roku podľa druhu školy

	DRUH ŠKOLY							
	gymnázia		stredné odborné školy		konzervatóriá		CELKOVO	
rok	% prihlásených	% prijatých	% prihlásených	% prijatých	% prihlásených	% prijatých	% prihlásených	% prijatých
2012	78,2	78,2	36,9	36,9	18,2	18,2	50,8	50,8
2013	86,5	76,3	43,2	36,0	35,6	20,0	58,0	49,8
2014	84,6	75,1	41,2	35,5	35,4	17,4	56,7	49,5
2015	83,2	74,1	41,6	36,6	30,3	17,2	56,8	50,3
2016	82,8	74,5	40,7	36,0	29,8	15,3	56,0	49,9
2017	81,3	73,1	43,2	38,7	30,8	19,3	55,6	49,8
2018	80,3	72,4	44,9	40,7	28,6	17,0	57,8	52,1
2019	80,3	71,8	46,2	41,5	30,2	18,9	58,5	52,3
2020	82,9	74,2	47,2	43,5	30,5	20,9	60,0	54,4

Poznámka: % prihlásených je z maturantov v danom roku v danom type SŠ, % prijatých je z maturantov v danom roku v danom type SŠ.

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov CVTI SR.⁶⁷

Záver

Celkovo môžeme uzatvárať, že najmä vďaka expanzii vzdelanostného systému a jeho kapacity na vyšších stupňoch vzdelávania v novom miléniu dynamicky narastá vzdelanostná úroveň mladých ľudí na Slovensku. Zostáva ale diferenciácia medzi ich voľbami vzdelanostných dráh. Znamená to teda, že pri otvorenosti inštitucionálnych štruktúr

⁶⁶ Tie sa týkajú tak uplatnenia rastúceho podielu VŠ vzdelaných na trhu práce, ale aj udržania kvality VŠ štúdia a zmien motivácie študentov ku štúdiu.

⁶⁷ Centrum vedecko-technických informácií SR (2021a).

vzdelávania rastie determinujúci vplyv vzdelanostných aspirácií žiakov, ktoré rozhodujú o voľbe stupňa a zamerania štúdia. Práve cez ne sa ale stále silne prejavuje vplyv rodinného zázemia žiaka, ako potvrdzujú analýzy medzigeneračnej mobility,⁶⁸ ako aj výsledky nášho empirického výskumu prezentované v 4. a 5. kapitole tejto publikácie. Podobne aj závery z testovania výsledkov vzdelávania⁶⁹ na základných školách ukazujú, že pre úspešnosť v škole si zachováva významný vplyv socioekonomický status rodiny a jej kapitály. To nepriamo ukazuje na zaostávanie vplyvu školy na vyrovnávanie vzdelanostných šancí detí a na limity formatívneho pôsobenia školy pre vzdelanostné dráhy žiakov a študentov. Predovšetkým základný stupeň vzdelávania by nemal rezignovať, popri svojej vzdelávacej funkcii, na výchovné poslanie školy, a to nielen všeobecne, ale najmä pri formovaní budúcich vzdelanostných orientácií žiakov. Práve učiteľ môže v procese vzdelávania identifikovať predpoklady a potenciál žiakov a jeho motivačná a inšpiračná úloha v tomto smere je takmer nezastupiteľná. K efektívnemu formatívnemu pôsobeniu vzdelanostných orientácií žiakov chýba na našich, predovšetkým základných školách, kvalifikované profesiové poradenstvo, ale aj motivačná práca učiteľa s deťmi, ktorá by žiakom odkryla obzory pre smerovanie ich budúceho vzdelávania (najmä pre detí z menej podnetného rodinného prostredia).

Trendy rýchleho vzostupu vzdelanostnej úrovne mladých ľudí a zmien ich vzdelanostných orientácií majú ale aj širšie spoločenské dôsledky. Do popredia sa dostáva otázka, či sme všestranne spoločensky dospeli na takúto úroveň dynamiky vzdelanostnej úrovne. Týka sa to tak trhu práce (problém absorpčnej kapacity trhu práce, ale aj miery súladu medzi zamestnávateľmi požadovanými profesiami a zručnosťami absolventov a ich vzdelanostnou a profesiovou štruktúrou, kritický nedostatok niektorých profesií, najmä na úrovni nižšieho stredného vzdelania), ale aj zmien v spoločenskom vníma-

⁶⁸ Pozri bližšie Džambazovič, Gerbery (2019).

⁶⁹ Ide najmä o medzinárodne koordinované hodnotenia kompetencií žiakov končiacich základnú školu PISA.

ní hodnoty vzdelania, kvality jeho poskytovania a zmien motivácie študentov ku štúdiu. V podmienkach nástupu univerzalizácie vysokoškolského štúdia sa vysokoškolský diplom začína vnímať iba ako nutná „vstupenka“ k lepším príležitostiam. Negatívnym dôsledkom je inštrumentalizácia vzdelania, devalvácia vysokoškolského diplomu a znížený záujem študentov o skutočné sebazvdelčovanie, vrátane uplatňovania účelových podvodných praktík, ktorých sme, žiaľ, svedkami. Rýchlený proces univerzalizácie terciárneho vzdelávania tak môže paradoxne viesť k znižovaniu odbornosti vo všetkých oblastiach a na všetkých úrovniach rozhodovania, čo môže mať neblahé dôsledky pre budúcnosť spoločnosti a jej strategické smerovanie.

Literatúra:

- Bunčák, J., Džambazovič, R., Hrabovská, A., Sopóci, J. (2013). Sociálne nerovnosti: storočie zmien. In: Krivý, V. (Ed.) *Ako sa mení slovenská spoločnosť*. Bratislava: SÚ SAV, 16–88.
- Džambazovič, R. (2015). Reprodukčné a rodinné správanie na Slovensku (sociologická interpretácia trendov). In: Chorvát, I., Džambazovič, R. (eds.) *Rodina na Slovensku v teórii a vo výskume*. Bratislava: Stimul, 11–52.
- Džambazovič, R., Gerbery, D. (2019). Sociálna mobilita na Slovensku. In: Sopóci, J. a kol.: *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku*. Bratislava: Stimul, 2019, 135–186.
- Dubovský, M., Kováč, M. (2021). *Vývojové tendencie ukazovateľov materských, základných a stredných škôl*. Bratislava: CVTI SR.
- Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. (2018). Paris: OECD Publishing.
- Hal, R. a kol. (2020). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. Bratislava: MESA10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/>
- Herich, J. (2020a). *Prognóza vývoja materských a základných škôl do roku 2025*. Bratislava: CVTI SR.
- Herich, J. (2020b). *Prognóza vývoja stredných škôl do roku 2025*. Bratislava: CVTI SR.

- Jakešová, E. (2004). Spoločnosť. In: *Slovensko v 20. storočí. Na začiatku storočia 1901 – 1914*. Bratislava: VEDA, 33–80.
- Katrňák, T., Simonová, N. (2011). Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v České republice v letech 1989 až 2009. In: *Sociologický časopis* 47(2), 207–242.
- Kázmerová, L. a kol. (2020). *Výchova a vzdelávanie v siločiarach času*. Bratislava: VEDA.
- Kusá, Z. (2017). Škola nie je pre všetkých. Bratislava: SÚ SAV.
- Lipták, L. (1998). *Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: KALIGRAM.
- Matějů, P., Straková, J. a kol. (2006). *Nerovné šance na vzdelání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: ACADEMIA.
- Pilinská, V. (2018). Zmeny v štruktúre obyvateľstva podľa veku, rodinného stavu a vzdelania na Slovensku po vzniku Československa. In: *Slovenská štatistika a demografia* 28(4), 19–37.
- Prudký, L., Pabian, P., Šima, K. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada.
- Prognóza obyvateľov SR 2012-2060 stredný variant* (2012). Bratislava: INFOSTAT.
- Pšenák, J. (2012). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Žilina: EDIS.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON.
- Slovenské školstvo na križovatke tisícročí*. (2000). Bratislava: MŠ SR. Dostupné na: <<http://web.uips.sk/download/sskt/kapitola1.pdf>>
- Sopóci, J., Gerbery, D., Džambazovič, R. (eds.) (2020). *Social Stratification and Social Mobility in Slovakia*. Bratislava: CU.
- Šprocha, B. (2013). *Transformácia ľudských zdrojov na Slovensku a projekcia ich očakávaného vývoja*. Bratislava: Ekonóm.
- Štulrajterová, J. (2015). Historický vývin slovenského školstva v rokoch 1945 – 1989. In: *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: UK, 1287–1296.
- Správa o stave regionálneho školstva na Slovensku* (2013). Bratislava: MŠ SR. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf>

Štatistická ročenka školstva SR. Bratislava: ÚIPŠ, CVTI SR, roky 1970 až 2019.

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Internetové zdroje:

Centrum vedecko-technických informácií SR (2021 a). [cit. 30.11.2021].

Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723>

Centrum vedecko-technických informácií SR (2021 b). [cit. 30.11.2021].

Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-vysoke-skoly.html?page_id=9596>

Centrum vedecko-technických informácií SR (2021 c). [cit. 30.11.2021].

Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603>

Centrum vedecko-technických informácií SR (2021 d). [cit. 30.11.2021].

Dostupné na: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724>

OECD (2018). [cit. 30.11.2021]. Dostupné na: <https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page231>

Portál VŠ (2021). [cit. 30.11.2021]. Dostupné na: <<https://www.portals.sk/sk/informacie-o-vysokych-skolach>>

Štatistický úrad SR (2021). [cit. 30.11.2021]. Dostupné na: <<https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/Databases>>

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. [cit. 30.11.2021].

Dostupné na: <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>>

PÔSOBENIE PRIMÁRNYCH A SEKUNDÁRNYCH EFEKTOV SOCIÁLNEHO PÔVODU PRI ROZHODOVANÍ O ŠTÚDIU NA VYSOKEJ ŠKOLE⁷⁰

JÁN SOPÓCI – ANNA HRABOVSKÁ

Úvod

Rozširovanie možností získania stredoškolského a vysokoškolského vzdelania sa často považuje za najefektívnejší spôsob zmenšovania sociálnych nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní príslušníkov rôznych spoločenských tried a statusových skupín. Predpokladá sa pritom, že týmto spôsobom sa oslabuje askriptívny a posilňuje meritokratický základ získavania vzdelania, a tým i sociálneho postavenia v spoločnosti. Zistenia mnohých sociologických a pedagogických výskumov, uskutočňovaných v západoeurópskych aj iných priemyselných štátoch však ukazujú, že rozdiely v možnostiach získať vyššie ako povinné vzdelanie medzi príslušníkmi rôznych spoločenských tried stále pretrvávajú a zmenšujú sa len veľmi pomaly, často až nevýznamne. Deti príslušníkov vyšších sociálnych tried, resp. deti pochádzajúce zo zvýhodneného sociálneho prostredia, v škole stále prosperujú lepšie a získavajú v priemere vyššie vzdelanie ako deti pochádzajúce z nižších tried (Blau, Duncan, 1967; Blossfeld, 2020; Buis, 2013; Bukodi, Goldthorpe, 2013, 2019; Bukodi et al., 2018; Contini, Scagni, 2013; Chykina, Chung, Bodovski, 2016; Hauser, Sewell, 1986; Hrubá, 2017; Jæger, 2007; Jackson, Erikson, Goldthor-

⁷⁰ Štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA č. 1/0224/19 *Vzdelanostné nerovnosti na Slovensku* a projektu APVV-20-0449 *Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby*.

pe, 2007; Kerckhoff, 2001; Matějů, Straková, Veselý, 2010; Pfeffer, Hallstein, 2012; Pöder et al., 2016; Sewell, Hauser, 1972; Sewell et al., 2004; Shavit, Arum, Gamoran, 2007). Aj vo vyspelých priemyselných spoločnostiach sú teda i v súčasnosti šance detí získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie determinované ich sociálnym pôvodom.

Na Slovensku sa po roku 1989 na základe uskutočnených reforiem vzdelávacieho systému, predovšetkým nárastu počtu stredných a vysokých škôl a otvorenia možností študovať v zahraničí, významne zvýšili možnosti získania úplného stredoškolského a najmä vysokoškolského vzdelania pre príslušníkov mladých generácií obyvateľstva. Zatiaľ čo do roku 1990 tvorili študenti vysokých škôl v SR iba asi 16 % populačného ročníka, od roku 2005 nastupovalo u nás každoročne na vysokoškolské štúdium – vrátane štúdia v zahraničí – viac ako 50 % príslušníkov populačného ročníka a tento stav trvá do súčasnosti (Štatistická ročenka SR, 2020: 161). Napriek tomuto zlepšeniu situácie je však potrebné preskúmať súvislosti medzi sociálnym pôvodom a aspiráciami, resp. zámermi mladých ľudí absolvovať vysokoškolské štúdium a získať najvyššie vzdelanie. Štatistické údaje i zistenia periodicky uskutočňovaných pedagogických výskumov (medzinárodné zisťovania OECD PISA, TIMSS ap.) totiž naznačujú, že napriek nárastu možností získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie majú deti pochádzajúce z rôznych sociálnych tried stále rôznu pravdepodobnosť získania vyššieho, najmä vysokoškolského vzdelania (Juščáková a kol., 2015; Madarasová Gecková et al., 2010).

Naším cieľom je preto doplniť chýbajúce sociologické poznanie v tejto oblasti skúmania sociálnych nerovností a na základe analýzy údajov získaných empirickým výskumom prispieť k objasneniu pôsobenia faktorov reprodukcie vzdelanostných nerovností v slovenskej spoločnosti. V tomto príspevku, využívajúc zistenia empirického výskumu aspirácií mladých ľudí v SR v oblasti najvyššieho dosiahnutého vzdelania, sa zameriame na objasnenie úlohy vybraných primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri vzniku a realizácii zámeru študovať na vysokej škole a získať vysokoškolské vzdelanie.

Primárne a sekundárne efekty sociálneho pôvodu ovplyvňujúce šance na získanie vzdelania

Intenzita a mechanizmy (spolu)pôsobenia sociálno-ekonomických a sociálno-kultúrnych faktorov, individuálnych schopností, vzdelávacieho systému a ďalších skutočností, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie dráhy jednotlivcov i reprodukciu nerovností vo vzdelávaní a v dosiahnutom vzdelaní príslušníkov rôznych sociálnych tried, sú v posledných desaťročiach v Európe aj v USA predmetom intenzívneho teoretického i empirického skúmania. Existuje viacero teórií pokúšajúcich sa o vysvetlenie vzniku, mechanizmov a výsledkov pôsobenia týchto javov,⁷¹ ako aj množstvo z týchto teórií vychádzajúcich empirických výskumov a analýz založených na rozbere štatistických údajov o priebehu a výsledkoch vzdelávania (Bukodi, Erikson, Goldthorpe, 2014; Bukodi, Goldthorpe, Zhao, 2021; Contini, Scagni, 2013; Chykina, Chung, Bodovski, 2016; Erikson, 2016; Jackson, Erikson, Goldthorpe, Yaish, 2007; Jackson, Jonsson, 2013; Jæger, 2011; Matějů, Straková, Veselý, 2010), ich zistenia a závery sa však často líšia.

Od sedemdesiatych rokov 20. storočia je považovaný za jeden z najvýznamnejších prístupov ku skúmaniu vplyvu sociálneho pôvodu na vytváranie nerovných príležitostí získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie, teda i na reprodukciu nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní, prístup vychádzajúci z rozlíšenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu, ktorý rozpracoval R. Boudon (1974). V nadväznosti na autorov, ktorí už pred ním skúmali túto problematiku,⁷² Boudon teoreticky rozlíšil primárne a sekundárne efekty sociálneho pôvodu, ktoré rôznymi spôsobmi ovplyvňujú vytváranie nerovností vo vzdelávaní i v dosiahnutom

⁷¹ Ich prehľady prezentovali napríklad T. Katrňák a N. Simonová (Katrňák, 2004; Simonová, 2011).

⁷² Pred Boudonom implicitne či explicitne rozlišovali tieto faktory napríklad G. Boalt alebo A. Girard a H. Bastide (Boalt, 1947; Girard, Bastide, 1963).

vzdelaní príslušníkov rôznych spoločenských tried. Primárne efekty sú diferencujúce efekty genetického a sociálno-kultúrneho charakteru, ktoré sú vyjadrené (a empiricky sa prejavujú) v súvislostiach medzi sociálnym pôvodom detí a ich školským prospechom. Sekundárne efekty sú diferencujúce efekty sociálno-psychologického a sociálno-ekonomického charakteru, prejavujúce sa vo výbere vzdelávacích dráh detí s rôznym sociálnym pôvodom, ktorý sa uskutočňuje i s ohľadom na ich školský prospech (Jackson, Erikson, Goldthorpe, Yaish, 2007). V prípade primárnych efektov teda ide najmä o pôsobenie geneticky prenášaných intelligenčných a ďalších študijných predpokladov a schopností, ako aj o pôsobenie rodinou dieťaťa vytvorených materiálnych a sociálno-kultúrnych podmienok štúdia, ktoré spôsobujú rozdiely v študijných výsledkoch detí pochádzajúcich z rodín s rôznym sociálno-triednym postavením. V prípade sekundárnych efektov ide o pôsobenie sociálno-psychologických faktorov, ako sú napríklad v rodine uznávané hodnoty, normy a vzory konania, týkajúce sa dosiahnutého vzdelania a pôsobenie širšieho sociálneho okolia (príbuzných, priateľov, známych, spolužiakov, učiteľov atď.) na vytváranie aspirácií a zámerov detí v oblasti vzdelania, ale aj o pôsobenie skutočností sociálno-ekonomického charakteru, napríklad možností rodičov financovať štúdium detí, prípadne aj zvažovanie predpokladaných nákladov a výnosov rodiny spojených so stredoškolským a vysokoškolským štúdiom detí.

Pôsobenie, resp. spolupôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu sociológovia opakovane potvrdili na základe zistení empirických výskumov i analýz štatistických údajov týkajúcich sa vzdelávania a dosiahnutého vzdelania, uskutočnených v posledných desaťročiach v rôznych európskych štátoch i v USA. Vo všeobecnosti tieto zistenia a analýzy ukázali, že deti pochádzajúce z rodín s vyšším sociálno-triednym postavením majú (a to aj v prípade rovnakých študijných výsledkov) častejšie vyššie ambície získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie než deti rodičov pochádzajúcich z nižších tried. Zároveň zistili, že pre deti z rodín s takýmto zvýhodneným sociálnym pôvodom rodičia vyberajú

typy vzdelávacích dráh, ktoré im utvárajú väčšie šance absolvovať vysokoškolské štúdium, ako majú deti z rodín z nižších sociálnych tried. Poznatky týchto výskumov a závery uskutočnených analýz tiež ukázali, že úloha primárnych a sekundárnych faktorov je v rôznych štátoch rôzna a že i v jednotlivých štátoch sa v čase mení (Breen, Goldthorpe, 1997; Bukodi, Erikson, Goldthorpe, 2014; Bukodi, Goldthorpe, Zhao, 2021; Erikson et al., 2005; Erikson, Jonsson 1996; Goldthorpe, 1996; Jackson, Jonsson, 2013; Jæger, 2007; Pfeffer, Hallstein, 2012; Sewell et al., 2004; Zhao, Bukodi, 2020).

Teoretické rozlíšenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu využili pri skúmaní reprodukcie nerovností v oblasti vzdelávania a dosiahnutého vzdelania najmä stúpenci teórie racionálneho konania a tiež protagonisti sociálno-psychologického prístupu ku skúmaniu nerovností vo vzdelávaní. Autori, vychádzajúci z teórie racionálneho konania, napríklad R. Breen, R. Erikson, J. Goldthorpe, M. Jæger a ďalší, odhalili a v rôznych štátoch viackrát empiricky otestovali mechanizmus rozhodovania o vzdelávacej dráhe detí na základe zhodnotenia predpokladaných nákladov a výnosov spojených s týmto rozhodnutím. Toto teoretické vysvetlenie (risk aversion theory) tvrdí, že konanie rodičov vychádza hlavne z racionálneho hodnotenia nákladov a výnosov spojených s výberom určitej vzdelávacej dráhy ich dieťaťa. Zakladá sa na predpoklade o nevôli rodičov a detí riskovať pri voľbe takej vzdelávacej dráhy, ktorá by pravdepodobne (najmä v prípade neúspešného štúdia) nepriniesla výsledky adekvátne nákladom vynaloženým na štúdium. Voľba vzdelávacej dráhy detí je podľa tejto teórie determinovaná najmä aktuálnou sociálno-ekonomickou situáciou rodiny a zvažovaním možnej efektívnosti investícií do vzdelania detí z hľadiska dosiahnutia ich vzostupnej profesionálnej a sociálnej mobility (Breen, Goldthorpe, 1997; Breen, Werthorst, Jæger, 2014; Bukodi, Goldthorpe, 2019; Erikson, 2016; Goldthorpe, 1996).

Stúpenci sociálno-psychologického prístupu ku skúmaniu nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní, napríklad R. Hauser, W. Sewell, J. Portes a ďalší, vychádzajú z uznávania spoločenských, naj-

mä systémových, sociálno-ekonomických a sociálno-psychologických faktorov ako rozhodujúcich faktorov voľby vzdelávacej dráhy detí. Výsledkom ich empirickej verifikácie týchto predpokladov je séria modelov, ktoré postupne rozširujú počet a upresňujú spôsoby spolupôsobenia najvýznamnejších faktorov voľby vzdelávacej dráhy. Tieto modely zahŕňajú pôsobenie inštitucionalizovaného vzdelávacieho systému v štáte i pôsobenie tzv. socializačných faktorov, medzi ktoré patria sociálno-ekonomický a sociálno-kultúrny status rodiny, vzdelanie rodičov, hodnota pripisovaná v rodine vzdelaniu, profesijné a vzdelanostné aspirácie detí, vplyv „významného sociálneho okolia“ na voľbu vzdelávacej dráhy atď. (Sewell, Shah, 1967; Sewell, Haller, Portes, 1969; Sewell et al., 2004; Hauser, Sewell, 1986; Shavit, Arum, Gamoran, 2007).

Na rozdiel napríklad od českej sociológie, ktorá sa skúmaniu a vysvetľovaniu otázok reprodukcie nerovností v oblasti vzdelávania a dosiahnutého vzdelania (vrátane skúmania pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu) venovala už pred dvomi desaťročiami (Katrňák, 2004; Matějů, Straková, 2006; Matějů, Straková, Veselý, 2010; Simonová, 2011; Simonová, Soukup, 2009), na Slovensku sa tejto problematike zatiaľ nevenovala systematickejšia pozornosť. Výnimkou boli iba rozборы súvislostí medzi sociálno-ekonomickým statusom rodiny a školským prospechom žiakov, ktoré vznikali ako výsledky spracovania zistení periodicky uskutočňovaných medzinárodných pedagogických výskumov OECD PISA a TIMMS, alebo užšie zamerané výskumy vzdelanostných aspirácií (Juščáková a kol., 2015; Madarasová Gecková et al., 2010), prípadne iné špecializované analýzy (Kusá, 2017). Ambíciou slovenských sociológov by preto malo byť postupne doplniť chýbajúce sociologické poznanie v tejto oblasti skúmania sociálnych nerovností a na základe analýzy údajov získaných empirickými výskumami priniesť objasnenie pôsobenia najdôležitejších faktorov reprodukcie vzdelanostných nerovností v slovenskej spoločnosti – teda vysvetliť aj úlohu primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri rozhodovaní sa o štúdiu na vysokej škole.

V súvislosti s verifikáciou predpokladu o pôsobení primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri vzniku zámeru získať vysokoškolské vzdelanie treba upozorniť na skutočnosť, že údaje získané výskumom „*Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty*“⁷³, využité pri našej analýze, umožňujú testovať iba silu pôsobenia niektorých z množstva faktorov, o ktorých uvedené teórie predpokladajú, že sa najväčšou mierou spolupodieľajú na rozhodnutí získať vysokoškolské vzdelanie. Naša analýza preto môže byť len prvým krokom na ceste k úplnejšej a dôkladnejšej verifikácii teórie pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu na reprodukciu nerovností v oblasti vzdelávania v podmienkach slovenskej spoločnosti. Budeme pri nej vychádzať z uznávania spolupôsobenia primárnych a sekundárnych efektov pri vzniku, alebo i realizácii zámeru získať vysokoškolské vzdelanie. Z faktorov, všeobecne považovaných za primárne efekty, uvedený výskum zisťoval vzdelanie rodičov, ich záujem o štúdium dieťaťa, počet kníh v domácej knižnici, pohlavie dieťaťa, resp. mladého človeka, jeho dosiahnuté študijné výsledky na strednej škole a tiež účasť na študentských súťažiach. Z faktorov pôsobiacich ako sekundárne efekty výskum zisťoval očakávania rodičov týkajúce sa najvyššieho dosiahnutého vzdelania dieťaťa, ich očakávania týkajúce sa zamerania strednej školy, ktorú by malo absolvovať, typ dieťaťom navštevovanej či absolvovanej strednej školy, pomoc rodičov pri jeho štúdiu, ovplyvňovanie dieťaťa rodičmi pri výbere vzdelávacej dráhy a podiel jeho spolužiakov, ktorí pokračovali v štúdiu na vysokej škole. Naším cieľom je teda na základe zistení tohto výskumu preskúmať pôsobenie uvedených faktorov a odhaliť ich súvislosť s proklamovaným, resp. už realizovaným zámerom získať vysokoškolské vzdelanie.

⁷³ Empirický výskum, realizovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/0224/19, uskutočnila v decembri 2020 agentúra MNFORCE, s. r. o. ako CAWI on-line survey na vzorke 1 306 respondentov vo veku od 16 do 25 rokov, vybraných metódou kvótného výberu zo SR on-line panelu agentúry.

Metodologický postup a použité dáta

Zatiaľ čo v oblasti teoretického vymedzenia a opisu či vysvetlenia pôsobenia faktorov reprodukcie vzdelanostných nerovností (vrátane mechanizmov pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu) panuje pomerná zhoda alebo existuje aspoň jasné vymedzenie základných teoretických východísk, oblasť používanej výskumnej metodológie i samotného empirického skúmania týchto otázok charakterizuje skôr neprehľadná pluralita rôznych prístupov, metód skúmania a spôsobov analýzy získaných empirických údajov. Medzi sociológmi venujúcimi sa skúmaniu týchto otázok už desaťročia prebiehajú diskusie o tom, ako uvedené javy identifikovať a merať v empirických výskumoch. Jeden smer výskumov vychádza z modelu odvodeného z teórie racionálneho konania a predpokladanej neochoty rodičov riskovať pri voľbe vzdelávacej dráhy detí. Druhý smer výskumov odvodzuje význam a silu pôsobenia rôznych faktorov vzdelanostných nerovností z pozorovaných korelácií medzi sociálnym pôvodom, študijnými výsledkami, hodnotovými orientáciami, vzdelanostnými aspiráciami, pôsobením sociálneho okolia, rozhodovaním o vzdelávacích dráhach a ďalšími skutočnosťami (Jaeger, Karlson, 2018). V rámci tohto smeru skúmania existuje veľké množstvo rôznych identifikácií a meraní sociálneho pôvodu, sociálno-kultúrnych charakteristík rodiny, hodnotových orientácií, vzdelanostných aspirácií a ďalších skutočností súvisiacich s faktormi voľby vzdelávacích dráh i s primárnymi a sekundárnymi efektmi sociálneho pôvodu, pôsobiacimi pri rozhodovaní o vzdelávacích dráhach detí, resp. mladých ľudí (Erikson, 2016; Jaeger, 2007; Jackson, 2013; Jackson et al., 2007; Kerckhoff, 1976, 2001; Zhao, Bukodi, 2020).

Vzhľadom na charakter empirických údajov, ktoré máme k dispozícii vďaka uvedenému výskumu, sme sa rozhodli pre potreby našej analýzy použiť metódu rozhodovacích stromov (Beck, 2005; Gladwin, 1989), s využitím algoritmu CRT (Classification and Regression Trees). Metóda rozhodovacích stromov je jednou

z metód dolovania údajov (data mining), čiže analýzy rôznych druhov údajov s využitím viacerých nástrojov klasických aj moderných štatistických metód. Funkciou týchto nástrojov je vyhľadávanie vzťahov medzi údajmi, ktoré možno použiť na vyvodzovanie analytických záverov alebo predpovedí. Rozhodovacie stromy poskytujú možnosť preskúmať namerané údaje a objaviť prostredníctvom nich významné zoskupenia objektov – v našom prípade respondentov výskumu. Umožňujú nájsť kľúčové premenné, ktoré identifikujú príslušnosť objektov do podskupín alebo kategórií a určujú pravidlá, na základe ktorých možno predpovedať príslušnosť nových objektov do niektorej z podskupín alebo kategórií. Treba pritom zdôrazniť, že na základe metódy rozhodovacích stromov vznikajú modely vysvetlenia vzťahov, resp. súvislostí skúmaných premenných. Nie je to teda klasická exploratívna metóda využívajúca všeobecne známe postupy, ako je testovanie štatistických hypotéz a pod.

Rozhodovacie stromy sú grafickým vyjadrením rozhodovacích pravidiel. Začínajú jedným základným uzlom (*root node*), ktorý obsahuje všetky údaje. Ďalej, resp. nižšie sa údaje rozvetvujú na vzájomne sa vylučujúce podskupiny údajov – uzly (*nodes*). Na tvorbu rozhodovacích stromov sa používa niekoľko algoritmov, najčastejšie sú to algoritmy CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detection*), CRT (*Classification and Regression Trees*) a algoritmus Quest (*Quick, Unbiased, Efficient Statistical Tree*).⁷⁴

⁷⁴ Všetky algoritmy sú založené na rovnakom princípe. Skúmajú analyzovanú databázu vzhľadom na závislú premennú a hľadajú najlepšiu klasifikáciu alebo predikciu na rozdelenie údajov do podskupín alebo kategórií. Jednotlivé algoritmy sa líšia v tom, že používajú rôzne metódy na zisťovanie štatisticky významných vzťahov medzi premennými i na stanovenie rozhodovacích pravidiel, ktoré sa potom opakovanne aplikujú na vytváranie ďalších podskupín a kategórií. Cieľom je vytvoriť také podskupiny objektov (napríklad respondentov), ktoré sú čo najviac homogénne vzhľadom na závislú premennú (IBM, 2012). Použitý algoritmus ovplyvňuje i počet vytvorených uzlov – napríklad algoritmus CRT generuje rozhodovacie stromy s maximálne dvomi uzlami na každej nižšej úrovni, čiže binárne stromy.

Metódu rozhodovacích stromov možno použiť v prípade práce s kvalitatívnymi aj kvantitatívnymi premennými. Práca s empirickými údajmi je pri jej použití pomerne jednoduchá, nie sú potrebné transformácie premenných, ako sú napríklad normovanie premenných, tvorba dummy premenných a pod. Ďalšou jej výhodou je možnosť použitia neparametrických postupov, ktoré si nevyžadujú splnenie predpokladu normálnosti rozdelenia. Rozhodovacie stromy poskytujú komplexný pohľad na štruktúru sledovaných premenných a umožňujú klasifikáciu empirických údajov aj na nižších úrovniach, čo nie je možné dosiahnuť inými klasifikátormi, ako sú napríklad logistická regresia, alebo dataminigová metóda *Support Vector Machines* (SVM). Prednosťami metódy rozhodovacích stromov, ktoré oceňujú najmä používatelia z oblasti spoločenských vied, sú praktickosť a prehľadnosť jej výsledkov, intuitívna zrozumiteľnosť a pochopiteľnosť klasifikačných modelov, ako aj jednoduché grafické znázornenie uľahčujúce prezentáciu a interpretáciu jej výsledkov.⁷⁵

Pre použitie metódy rozhodovacích stromov pri našej analýze nás viedlo niekoľko skutočností. Pri verifikácii základných tvrdení teórie primárnych a sekundárnych efektov bolo naším cieľom otestovať predpokladané súvislosti, resp. vzťahy medzi uvedeným empirickým výskumom sledovanými primárnymi a sekundárnymi efektmi sociálneho pôvodu respondentov výskumu (nezávislé premenné)

⁷⁵ Za nevýhody metódy rozhodovacích stromov možno považovať nutnosť vytvárania samostatných výstupov vždy iba pre jednu závislú premennú (pre každú závislú premennú treba vytvoriť nový strom), nemožnosť vzájomného testovania nezávislých premenných a ťažšie spracovanie chýbajúcich údajov (napríklad v prípade, keď respondent neodpovie na viac otázok). Problémom môže byť aj určenie limitu hĺbky, do ktorej má rozhodovací strom rásť, možnosť nesprávnej klasifikácie pri práci s veľkým počtom tried (v prípade veľkého počtu možných odpovedí na otázky) a tiež grafická prezentácia veľkých rozhodovacích stromov. Rovnako ako pri iných štatistických modeloch, priveľa parametrov vzhľadom na veľkosť výberu môže viesť k vhodnému modelu pre výberové údaje, nemusí však platiť pre nové údaje.

a ich proklamovaným alebo už realizovaným zámerom študovať na vysokej škole (závislá premenná). Výskumom sledované primárne efekty boli: dosiahnuté vzdelanie rodičov (operacionalizované ako dosiahnuté vzdelanie vzdelanejšieho rodiča), miera záujmu rodičov o štúdium dieťaťa, množstvo kníh v domácej knižnici, pohlavie dieťaťa, resp. mladého človeka, jeho prospech na strednej škole (zisťovaný ako respondentove hodnotenie dosiahnutého prospechu) a účasť na študentských súťažiach (študentské olympiády, umelecké a iné súťaže). Sledovanými sekundárnymi efektmi boli: očakávania rodičov týkajúce sa vzdelania ich dieťaťa, očakávania rodičov týkajúce sa zamerania strednej školy, ktorú by malo absolvovať, druh strednej školy, ktorú vy/študovalo, pomoc rodičov poskytovaná pri štúdiu, ovplyvňovanie dieťaťa rodičmi pri výbere vzdelávacej dráhy a podiel jeho spolužiakov zo strednej školy pokračujúcich v štúdiu na vysokej škole.⁷⁶

Prostredníctvom analýzy založenej na metóde rozhodovacích stromov možno tieto vzťahy, resp. súvislosti jednoznačne a dostatočne spoľahlivo identifikovať a zistiť i diferencovanú silu pôsobenia jednotlivých faktorov a ich spolupôsobenia. Vizualizácia výsledkov, ktorá je súčasťou metódy rozhodovacích stromov, umožňuje nájsť a znázorniť špecifické podskupiny, resp. kategórie, ako aj vzťahy medzi sledovanými premennými.

Ďalším významným dôvodom pre voľbu metódy rozhodovacích stromov bol charakter premenných použitých vo výskume vzdelanostných aspirácií. Väčšina použiteľných premenných bola v ňom meraná na základe nominálnych alebo poradových stupníc. Na rozdiel od iných potenciálne použiteľných metód štatistickej analýzy, metódu rozhodovacích stromov možno použiť aj v prípade premenných, ktoré sú merané nielen na intervalovej, ale aj na nominálnej alebo poradovej stupnici. Pretože analyzované nezávislé premenné majú pomerne veľký počet kategórií, najvhodnejšie bolo použiť binárny algoritmus CRT, ktorý poskytuje najprehľadnejšie

⁷⁶ Otázky dotazníka výskumu sú uvedené v prílohe.

vyjadrenie vzťahov sledovaných premenných, pričom sa berú do úvahy všetky nezávisle premenné.

Potrebné výpočty sme realizovali s použitím štatistického softvéru IBM SPSS Statistics V21 (IBM, 2012). Takto získané klasifikačné modely rozdeľujú respondentov na základe nezávislých premenných na skupiny, ktoré sú čo najviac homogénne vzhľadom na závislú premennú. V našej analýze sme vychádzali z distribúcie odpovedí na otázku týkajúcu sa aspirácie, resp. zámeru (vrátane realizovaného zámeru) respondenta získať vysokoškolské vzdelanie, ktorá bola závislou premennou. Ako nezávislé premenné sme najskôr testovali tie skutočnosti zisťované výskumom, ktoré sa považujú za primárne efekty sociálneho pôvodu, potom skutočnosti, ktoré sa považujú za sekundárne efekty sociálneho pôvodu a nakoniec sme spolu testovali všetky výskumom zisťované faktory skúmaného zámeru v oblasti vzdelania, čiže primárne i sekundárne efekty sociálneho pôvodu.

Výsledky analýzy

Východiskom nasledujúceho rozboru sú zistenia výskumu o štatistických súvislostiach medzi skúmanými nezávislými premennými a závislou premennou, čiže medzi vybranými primárnymi a sekundárnymi efektmi sociálneho pôvodu a zámerom respondenta získať vysokoškolské vzdelanie. Ako ukazuje tabuľka 1, v prípade primárnych efektov existuje významný vzťah najmä medzi zámerom dieťaťa, resp. mladého človeka študovať na vysokej škole a skutočnosťami, ako sú dosiahnuté vzdelanie jeho rodičov, prospech dieťaťa na strednej škole, jeho účasť na študentských súťažiach (olympiády, umelecké súťaže ap.) a počtom kníh v domácnosti. Spomedzi sekundárnych efektov existuje významný vzťah predovšetkým medzi zámerom dieťaťa, resp. mladého človeka študovať na vysokej škole a druhom študovanej strednej školy (gymnázium vs. iný druh strednej školy), očakávaniami rodičov týkajúcimi sa vzdelania dieťaťa a podielom spolužiakov zo strednej školy pokračujúcich v štúdiu na vysokej škole.

Tabuľka 1: Významnosť súvislostí medzi zámerom študovať na vysokej škole a primárnymi a sekundárnymi efektmi sociálneho pôvodu

Primárne efekty	Hodnota Pearson χ^2
Vzdelanie rodičov	72,083***
Prospech dieťaťa na strednej škole	47,755***
Účasť dieťaťa na študentských súťažiach	31,777***
Počet kníh v domácnosti	28,156***
Záujem rodičov o vzdelávanie dieťaťa	22,983***
Pohlavie dieťaťa	16,920***
Sekundárne efekty	
Druh dieťaťom študovanej strednej školy	230,640***
Očakávania rodičov týkajúce sa vzdelania dieťaťa	191,877***
Podiel spolužiakov pokračujúcich v štúdiu na vysokej škole	81,527***
Pomoc rodičov pri štúdiu	18,418***
Očakávania rodičov týkajúce sa zamerania strednej školy pre dieťa	12,568***
Presvedčanie dieťaťa rodičmi pri výbere vzdelávacej dráhy	0,290

*** významné na hladine významnosti 0,001

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Metóda rozhodovacích stromov umožňuje na základe zohľadnenia existujúcich súvislostí medzi jednotlivými skutočnosťami zo skúmaných primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu zistiť i diferencovanú silu pôsobenia jednotlivých faktorov v podmienkach ich spolupôsobenia na sledovanú závislú premennú. Nadväzujúc na výskumné zistenia o súvislostiach medzi jednotlivými primárnymi a sekundárnymi efektmi a zámerom študovať na vysokej škole, sme preto v ďalšom kroku analýzy s využitím tejto metódy preskúmali vzťahy medzi zámerom študovať na vysokej škole a uvedenými primárnymi efektmi sociálneho pôvodu.

Ako ukazuje graf 1, spomedzi primárnych efektov sociálneho pôvodu ovplyvňuje zámer študovať na vysokej škole rozhodujúcou mierou dosiahnuté vzdelanie rodičov dieťaťa. Ďalšími významný-

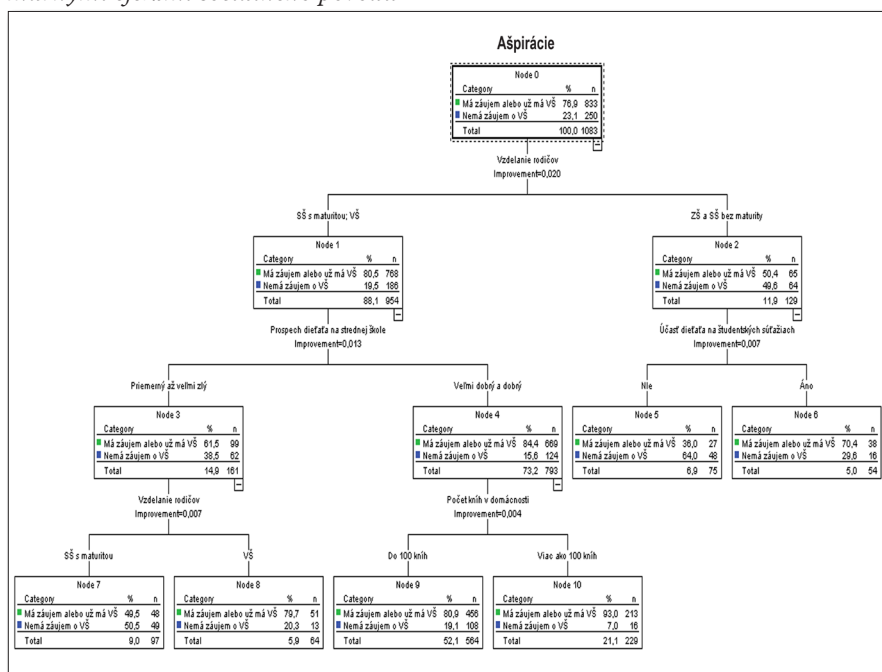
mi skutočnosťami spolu/ovplyvňujúcimi tento zámer sú u rodičov s vyšším vzdelaním prospech dieťaťa na strednej škole a u rodičov s nižším vzdelaním jeho účasť na študentských súťažiach, ako sú rôzne olympiády, umelecké a iné súťaže. V prípade rodičov s vyšším vzdelaním a detí s dobrým a veľmi dobrým prospechom je významným faktorom ešte i počet kníh v domácnosti. Pohlavie dieťaťa, resp. mladého človeka, ani jeho presvedčanie rodičmi pri výbere vzdelávacej dráhy nemali významný vplyv na vznik aspirácie, resp. zámeru študovať na vysokej škole.

Pri podrobnejšom rozbere grafického znázornenia výsledkov metódy rozhodovacích stromov treba zdôrazniť, že v prípade dosiahnutého vzdelania rodičov (resp. vzdelanejšieho rodiča) existuje významná diferencujúca hranica, ktorou je dosiahnuté stredoškolské vzdelanie s maturitou. Deti rodičov s dosiahnutým úplným stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním chcú vo významne vyššej miere získať vysokoškolské vzdelanie ako deti rodičov so základným alebo stredoškolským vzdelaním bez maturity. Preskúmanie ďalšieho vetvenia rozhodovacieho stromu ukazuje, že v prípade detí rodičov s úplným stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním zohráva významnú úlohu pri vzniku zámeru študovať na vysokej škole prospech dosiahnutý na strednej škole. Pritom sa ukázalo, že v prípade detí s lepšími študijnými výsledkami zohráva významnú úlohu aj rodinné sociálno-kultúrne zázemie (počet kníh v knižnici). V prípade detí vzdelanejších rodičov, ktoré dosahujú horšie študijné výsledky, ovplyvňuje vznik zámeru dieťaťa študovať na vysokej škole významne i dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie aspoň jedného z rodičov.

U detí tých rodičov, ktorí majú iba základné vzdelanie alebo stredoškolské vzdelanie bez maturity, zohráva pri rozhodovaní sa o štúdiu na vysokej škole významnú úlohu ich účasť na študentských súťažiach. Nadané a aktívne deti pochádzajúce z rodín menej vzdelaných rodičov sa oveľa častejšie usilujú o vysokoškolské štúdium ako tie deti a mladí ľudia, ktoré sa na študentských súťažiach nezúčastňujú.

Metóda rozhodovacích stromov teda na základe zistení výskumu ukázala, že i v našej súčasnej spoločnosti pri vzniku zámeru získať vysokoškolské vzdelanie zohrávajú spomedzi primárnych efektov sociálneho pôvodu najvýznamnejšiu úlohu hlavne tie, ktoré súvisia s geneticky prenášanými intelligenčnými, kognitívnymi aj inými, napríklad talentovými a ďalšími študijnými predpokladmi a schopnosťami. Významnú úlohu však zohrávajú i skutočnosti z oblasti sociálno-kultúrnych podmienok štúdia, vytvorených rodinou dieťaťa.

Graf 1: Rozhodovací strom so závislou premennou zámer študovať na VŠ a primárnymi efektmi sociálneho pôvodu



Riziko	
Odhad	Štandardná chyba
,211	,012

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

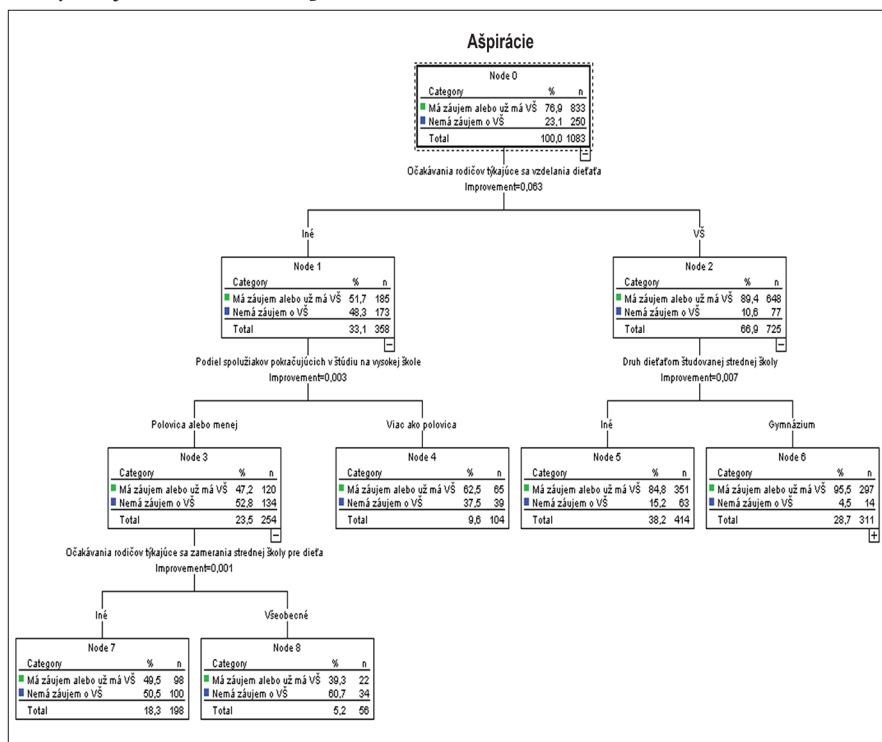
Spomedzi sekundárnych efektov sociálneho pôvodu, ktoré ovplyvňujú zámer dieťaťa študovať na vysokej škole, sú významné najmä očakávania rodičov týkajúce sa dosiahnutého vzdelania dieťaťa, druh dieťaťom študovanej strednej školy a podiel spolužiakov, ktorí chcú pokračovať, resp. pokračujú v štúdiu na vysokej škole. Rozhodujúcou skutočnosťou sú pritom očakávania rodičov, ktoré v prípade zámeru študovať na vysokej škole úzko súvisia s výberom typu strednej školy pre dieťa (preferovaným druhom strednej školy pre prípravu na vysokoškolské štúdium je gymnázium). Voľba študijnej dráhy je teda zväčša v rodine uskutočňovaná už v čase, keď dieťa navštevuje základnú školu.

Výsledky analýzy pôsobenia sekundárnych efektov sociálneho pôvodu znázornené v grafe 2 ďalej ukazujú, že v prípade, keď rodičia neočakávajú, že ich dieťa bude študovať na vysokej škole, môže zámer dieťaťa, resp. mladého človeka absolvovať vysokoškolské štúdium ovplyvniť podiel jeho spolužiakov, ktorí chcú pokračovať po absolvovaní strednej školy v štúdiu na vysokej škole.

Možno teda konštatovať, že v prípade sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pôsobia aj v našej spoločnosti pri vytváraní ašpirácií, resp. zámerov detí a mladých ľudí v oblasti dosiahnutého vzdelania v súčasnosti najmä faktory sociálno-psychologického charakteru, predovšetkým očakávania rodičov týkajúce sa dosiahnutého vzdelania detí a tiež pôsobenie širšieho sociálneho okolia, najmä spolužiakov a ich zámerov v oblasti vzdelania.

V poslednom kroku analýzy zistení výskumu sme s využitím metódy rozhodovacích stromov preskúmali spolupôsobenie všetkých skúmaných faktorov vzniku zámeru v oblasti vzdelania, čiže pôsobenie primárnych i sekundárnych efektov sociálneho pôvodu. Graf 3 ukazuje, že pri zohľadnení spolupôsobenia všetkých dvanástich výskumom sledovaných skutočností sa ako najvýznamnejší faktor ovplyvňujúci vznik zámeru detí študovať na vysokej škole ukázali očakávania rodičov týkajúce sa dosiahnutého vzdelania dieťaťa a druh dieťaťom študovanej strednej školy. V prípade detí tých rodičov, ktorí neočakávali, že ich potomok bude študovať na vysokej

Graf 2: Rozhodovací strom so závislou premennou zámer študovať na VŠ a sekundárnymi efektmi sociálneho pôvodu



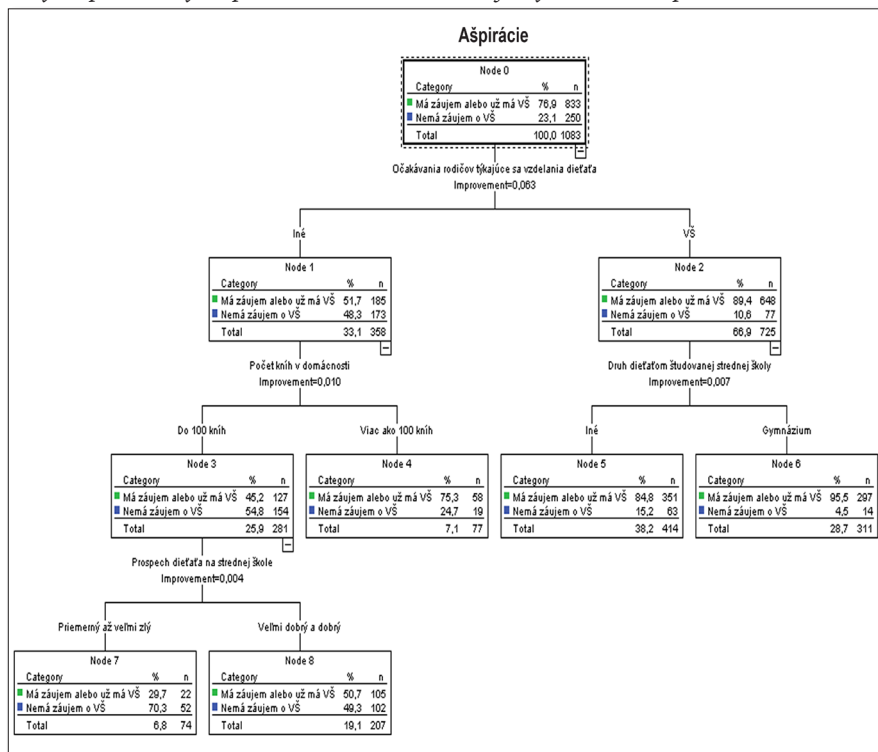
Riziko	
Odhad	Štandardná chyba
,218	,013

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

škole, ovplyvňovali vznik ašpirácie dieťaťa študovať na vysokej škole počet kníh v domácnosti a jeho študijný prospech.

Výsledky uskutočnenej analýzy zistení výskumu teda potvrdili, že vznik zámeru študovať na vysokej škole spolu/ovplyvňujú primárne i sekundárne efekty sociálneho pôvodu. V prípade rodičov oča-

Graf 3: Rozhodovací strom so závislou premennou zámer študovať na VŠ a nezávislými premennými primárne i sekundárne efekty sociálneho pôvodu



lýza ukázala spolupôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu: zámer študovať na vysokej škole v tomto prípade ovplyvňujú i sociálno-kultúrne podmienky štúdia a študijné výsledky dieťaťa dosahované na nižších stupňoch vzdelávania. I tu možno teda pozorovať spolupôsobenie sociálno-psychologických, inteligenčných a sociálno-kultúrnych faktorov pri vzniku ašpirácie detí a mladých ľudí študovať na vysokej škole.

Závery

Na základe uskutočnenej analýzy zistení výskumu *Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a ich determinanty* možno potvrdiť, že pri skúmaní reprodukcie vzdelanostných nerovností i pri skúmaní voľby vzdelávacích dráh (vrátane vzniku zámeru študovať na vysokej škole), je rozlíšenie pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu relevantné a užitočné i v slovenskej spoločnosti a v podmienkach jej vzdelávacieho systému. Vysvetľovanie reprodukcie nerovností vo vzdelaní a pretrvávajúcich rozdielov v dosiahnutom vzdelaní detí pochádzajúcich z rodín s rôznym sociálnym pôvodom iba na základe faktorov z oblasti primárnych, alebo iba z oblasti sekundárnych efektov by bolo neúplné a nesprávne.

Podobne ako poznatky mnohých sociologických výskumov a štatistických zisťovaní uskutočnených v západoeurópskych štátoch, aj naše zistenia a závery ukázali, že vznik ašpirácie či zámeru študovať na vysokej škole ovplyvňujú súčasne primárne i sekundárne efekty sociálneho pôvodu, pričom ide najmä o spolupôsobenie faktorov genetického, sociálno-kultúrneho a sociálno-psychologického charakteru. Primárne efekty pritom vedú najmä k rozdielom v dosahovaných študijných výsledkoch mladých ľudí, sekundárne efekty vedú k rozdielnej voľbe vzdelávacích dráh, ktorú – aj s ohľadom na dosiahnuté študijné výsledky – mladí ľudia robia. V pôsobení primárnych efektov pri vzniku zámeru získať vysokoškolské vzdelanie zohrávajú najvýznamnejšiu úlohu tie, ktoré súvisia s geneticky prenášanými inteligenčnými a talentovými predpokladmi

a schopnosťami detí, potrebnými pre úspešné štúdium (dosahovaný študijný prospech, účasť na študentských súťažiach). Významnú úlohu pritom zohrávajú i rodinou vytvárané sociálno-kultúrne podmienky štúdia dieťaťa. V pôsobení sekundárnych efektov hrajú pri vytváraní zámerov detí a mladých ľudí v oblasti vzdelania úlohu najmä faktory sociálno-psychologického charakteru, predovšetkým očakávania rodičov týkajúce sa ich vzdelania, ako aj pôsobenie širšieho sociálneho okolia, najmä spolužiakov. Vcelku sú však podľa zistení výskumu najvýznamnejšími faktormi vytvárania zámeru študovať na vysokej škole dva faktory, patriace medzi sekundárne efekty sociálneho pôvodu: očakávanie rodičov, že ich dieťa bude študovať na vysokej škole, a s týmito očakávaním úzko súvisiaci faktor – štúdium dieťaťa na gymnáziu alebo na inej strednej škole s maturitou.⁷⁷

Predložená analýza pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu na vznik zámeru študovať na vysokej škole patrí medzi prvé sociologické pokusy o preskúmanie faktorov a mechanizmov voľby vzdelávacích dráh na Slovensku. Podobne, ako je to v západoeurópskych štátoch, i u nás treba túto problematiku prebádať hlbšie a dôkladnejšie, najmä s využitím pokročilejších sociologických prístupov a metód: napríklad na základe analýzy pôsobenia „dekomponovaného sociálneho pôvodu“, čiže prostredníctvom preskúmania pôsobenia rôznych foriem a úrovní rodinných zdrojov. E. Bukodi, J. Goldthorpe a ďalší autori vychádzali pri využití tohto postupu zo skúmania ekonomických, sociálno-kultúrnych a výchov-

⁷⁷ Ukázalo sa, že vzdelanejší rodičia častejšie ako menej vzdelaní očakávajú, že ich deti budú študovať na vysokej škole a vytvárajú im v rodine i výberom druhu strednej školy podmienky podporujúce vznik a realizáciu tohto zámeru. Deti, od ktorých rodičia neočakávajú, že budú študovať na vysokej škole, sa pre toto štúdium rozhodujú najmä na základe svojich študijných výsledkov, školskej aktivity a tiež pôsobenia širšieho sociálneho okolia. Výskum tiež zistil, že významné rozdiely vo vzdelávacích aspiráciách existujú medzi študentmi gymnázií a iných stredných škôl s maturitou. Týmto rozdielom bude preto potrebné venovať pozornosť pri ďalšej analýze empirických zistení.

no-vzdelávacích zdrojov rodiny (Bukodi, Goldthorpe, 2013; Bukodi, Goldthorpe, Zhao, 2021). Na základe preskúmania diferencovaného pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov v ich súvislosti so sociálno-triednymi, statusovými a vzdelanostnými charakteristikami rodiny, možno podľa nich hlbšie a podrobnejšie vysvetliť mechanizmy reprodukcie nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní.

Ďalšie možnosti aplikácie teoretickej koncepcie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu ponúka jej prepojenie so skúmaním charakteru vzdelávacieho systému štátu. Ide pritom najmä o stratifikovanosť tohto systému, čiže mieru hierarchizácie stredných a vysokých škôl a o jeho selektivitu, teda o to, či možnosť študovať na nich závisí skôr od študijných výsledkov detí a mladých ľudí, alebo od rozhodnutí rodičov a detí. Doterajšie výskumy ukázali, že miera stratifikovanosti a selektivity stredných a vysokých škôl významne súvisí s posilňovaním, resp. s oslabovaním pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu (Jackson, Jonsson, 2013). Možno tiež predpokladať, že aj v našej spoločnosti by pri ďalšom sociologickom skúmaní pôsobenia primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu mohla nájsť uplatnenie i teória predchádzania riziku. Uvedené prístupy a naznačené výskumné otázky sú teda výzvou pre našu sociológiu sociálnych nerovností i sociológiu výchovy a vzdelávania.

Literatúra:

- Beck, K. A. (2005). Issue: Ethnographic Decision Tree Modeling: A Research Method for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52(2), 243–249.
- Blossfeld, O. N. (2020). The role of the changing social background composition for changes in inequality of educational opportunity: An analysis of the process of educational expansion in Germany 1950–2010. *Advances in Life Course Research* 44, 100338.
- Blau, P. M., Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.

- Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm*. Stockholm: P. A. Norstedt and Söner.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Breen, R., Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9(3), 275–305.
- Breen, R., van de Werfhorst, H. G., Jaeger, M. M. (2014). Deciding under doubt: a theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review* 30(2), 258–270.
- Buis, M. L. (2013). The Composition of Family Background: The Influence of the Economic and Cultural Resources of both Parents on the Offspring's Educational Attainment in the Netherlands between 1939 and 1991. *European Sociological Review* 29(3), 593–602.
- Bukodi, E., Eibl, F., Buchholz, S., Marzadro, S., Minello, A., Wahler, S., Blossfeld, H-P., Erikson, R., Schizzerotto, A. (2018). Linking the Macro to the Micro: A Multidimensional Approach to Educational Inequalities in Four European Countries. *European Societies* 20(1), 26–64.
- Bukodi, E., Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review* 29(5), 1024–1039.
- Bukodi, E., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. (2014). The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden. *Acta Sociologica* 57(4), 293–310.
- Bukodi, E., Goldthorpe, J. H. (2019). *Social mobility and education in Britain. Research, politics and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contini, D., Scagni, A. (2013). Social-origin inequalities in educational careers in Italy. In: Jackson, M. (Ed.). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 190–221.

- Chykina, V., Chung, H. J., Bodovski, K. (2016). Great Expectations? Variation in Educational Plans of Students in Post-Socialist Eastern Europe. *European Education* 48(1), 43–62.
- Erikson, R. (2016). Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment. *European Societies* 18(2), 117–135.
- Girard, A., Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population* 18, 435–472.
- Gladwin, C. H. (1989). *Ethnographic Decision Tree Modeling*. London: Sage.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology* 47(3), 481–512.
- Hauser, R. M., Sewell, W. H. (1986). Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status, and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. *Journal of Labor Economics* 4, 83–115.
- Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociológia* 49(5), 463–481.
- IBM Corp. Released (2012). *IBM SPSS Decision Trees 21*. Armonk, New York: IBM Corp.
- Jackson, M., Jonsson, J. O. (2013). Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context. In: Jackson, M. (Ed.). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 67–85.
- Jackson, M. (Ed.) (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica* 50(3), 211–229.

- Jæger, M. M. (2007). Educational Mobility across Three Generations: The Changing Impact of Parental Social Class, Economic, Cultural and Social Capital. *European Societies* 9(4), 527–550.
- Jæger, M. M., Karlson, K. (2018). Cultural Capital and Educational Inequality: A Counterfactual Analysis. *Sociological Science* 5, 775–795.
- Juščáková, Z. a kol. (2015). *Vybrané aspekty kvality školy*. Bratislava: NÚCEM.
- Katrňák, M. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Kerckhoff, A. C. (1976). The Status Attainment Process – Socialization or Allocation. *Social Forces* 55(2), 368–382.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education* 74(1), 3–18.
- Kusá, Z. (2017). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Veda.
- Madarasová Gecková, A., Tavel, P., van Dijk, J. P., Abel, T., Reijneveld, S. A. (2010). Factors Associated with Educational Aspirations Among Adolescents: Cues to Counteract Socioeconomic Differences? *BMC Public Health* 10, 154–180.
- Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: ACADEMIA.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý A. (eds.) (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Pfeffer, T. F., Hallstein, M. (2012). *Mobility Regimes and Parental Wealth: The United States, Germany and Sweden in Comparative Perspective*. Boulder: University of Michigan.
- Pöder, K., Lauri, T., Ivaniushina, V., Alexandrov, D. (2016). Family Background and School Choice in Cities of Russia and Estonia: Selective Agenda of the Soviet Past and Present. *Studies of Transition States and Societies* 8(3), 5–28.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., Portes, A. (1969). The Education and Early Educational Attainment Process. *American Sociological Review* 34(1), 82–92.

- Sewell, W. H., Hauser, L. R. (1972). Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. *American Journal of Agriculture Economics* 54(5), 851–861.
- Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, T. S., Hauser, T. S. (2004). As We Age: The Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001. *Research in Social Stratification and Mobility* 20(C), 3–111.
- Sewell, W. H., Shah, V. P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education. *Sociology of Education* 40(1), 1–23.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON.
- Simonová, N., Soukup, P. (2009). Reproduction of educational inequality in Czech Republic after the velvet revolution in the European context. In: Becker, A., Hadjar, E. (eds.). *Expected and Unexpected Consequences of Educational Expansion in Europe and USA*. Stuttgart: Haupt, 133–151.
- Štatistická ročenka SR 2020 (2020). Bratislava: Štatistický úrad SR, VEDA.
- Zhao, Y., Bukodi, E. (2020). *Data Note: Measuring Social Origins and Educational Attainment in the Longitudinal Study of Young People in England*. London: SocArXiv.

PRÍLOHA:

Otázky použité na zisťovanie zámeru v oblasti vzdelávania i primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu v dotazníku pre výskum *Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a ich determinanty*.

OTÁZKA ZISŤUJÚCA ZÁMER V OBLASTI DOSIAHNUTÉHO VZDELANIA

Akú úroveň vzdelania by ste chceli dosiahnuť? Zvoľte jednu z nasledujúcich možností.

- chcem získať vysokoškolské vzdelanie,
- stačí mi ukončiť strednú školu s maturitou,
- stačí mi výučný list,
- netýka sa ma to, už pracujem,
- netýka sa ma to, už mám vysokoškolské vzdelanie,
- ešte neviem

OTÁZKY ZISŤUJÚCE PRIMÁRNE EFEKTY SOCIÁLNEHO PÔVODU

Ste

- muž,
- žena

Aké najvyššie dosiahnuté vzdelanie má Vaša mama? Aké najvyššie dosiahnuté vzdelanie má Váš otec?

- základné vzdelanie,
- stredoškolské bez maturity,
- stredoškolské s maturitou,
- vysokoškolské vzdelanie,
- neviem

Ako by ste zhodnotili Váš prospech na strednej škole? Aký bol Váš prospech?

- veľmi dobrý,
- dobrý,
- priemerný,
- zlý,
- veľmi zlý

Koľko ste mali doma kníh, keď ste mali 14 rokov? Vyberte jednu možnosť. (Na metrovú policu sa zmestí asi 40 kníh. Do úvahy neberte noviny, časopisy alebo učebnice.)

- 0 – 10 kníh,
- 11 – 25 kníh,
- 26 – 100 kníh,
- 101 – 200 kníh,
- 201 – 500 kníh,
- viac ako 501 kníh

Ako by ste zhodnotili záujem Vašich rodičov o Vaše vzdelávacie aktivity v rámci školského vyučovania

- 0 = minimálny záujem
- 1
- 2
- 3
- 4 = maximálny záujem

Označte, prosím, tie stupne štúdia, počas ktorých ste sa zúčastňovali žiackych a študentských súťaží – stredná škola (vrátane osemročného gymnázia)

- áno,
- nie

OTÁZKY ZISŤUJÚCE SEKUNDÁRNE EFEKTY SOCIÁLNEHO PÔVODU

Aké očakávania mali Vaši rodičia ohľadne Vášho vzdelania?

- chceli, aby som dokončil/a strednú školu a šiel na vysokú školu,
- chceli, aby som získal/a maturitu,
- chceli, aby som získal/a výučný list,
- nemali ohľadne môjho vzdelania očakávania,
- vôbec sa o moje vzdelanie nezaujímal

V súčasnosti

- ste študentom strednej odbornej školy bez maturity,
- ste študentom strednej odbornej školy s maturitou,
- ste študentom gymnázia,
- ste študentom vysokej školy,
- ste už ukončili štúdium, ale nie ste zamestnaný/á,
- ste už ukončili štúdium a už ste zamestnaný/á

Ako by ste zhodnotili podporu/pomoc pri štúdiu od svojich blízkych?

- 0 = minimálna podpora/pomoc
- 1
- 2
- 3
- 4 = maximálna podpora/pomoc

Snažili sa Vás rodičia presvedčiť, aby ste si vybrali nejaký smer ďalšieho štúdia po skončení základnej školy?

- áno,
- nie

Aké očakávania mali Vaši rodičia ohľadne zamerania Vášho vzdelania na strednej škole?

- všeobecné,
- odborné, praktické,
- umelecké,
- iné,
- nemali takéto očakávania

Koľko spolužiakov vo Vašej triede na strednej škole pokračovalo/chce pokračovať v štúdiu na vysokej škole?

- veľká väčšina,
- viac ako polovica,
- približne polovica,
- menej ako polovica,
- veľmi malá časť

VZDELANOSTNÉ AŠPIRÁCIE MLADÝCH ĽUDÍ A ROLA RODINNÉHO PROSTREDIA⁷⁸

ROMAN DŽAMBAZOVIČ – DANIEL GERBERY

Úvod

Vzdelanostné aspirácie sú už od 50. rokov minulého storočia súčasťou výskumu sociálnej stratifikácie a mobility.⁷⁹ Postupne sú stále intenzívnejšie skúmané a poznatky o nich obohatené nielen o pohľad sociológie, ale aj o psychologickú, sociálno-psychologickú a ekonomickú perspektívu (Trebbels, 2015: 37) a rozhodne by sme nemali zabúdať ani na dôležitý a inšpiratívny vstup antropológie do súčasnej diskusie (napr. Appadariu, 2004; MacLeod, 2009; Seiferle-Valencia, 2017). Pretrvávajúcu aktuálnosť tohto aspektu sociálnej stratifikácie a mobility potvrdzujú zistenia, že vzdelanostné aspirácie súvisia nielen s dosiahnutými študijnými výsledkami a vzdelaním, ale sú aj jedným z najvýznamnejších prediktorov výberu školy, študijného oboru, ako i profesijných aspirácií a voľby budúcej profesijnej dráhy (napr. Frostick et al., 2016; Mau, Bikos, 2000; Matějů, Straková et al., 2006; Matějů, Soukup, Basl, 2007; Matějů et al., 2010; Rojewski, 2005; Schoon, Parsons, 2002; Trusty, Wats, Erdman, 1997). Vzdelanostné aspirácie teda zohrávajú dôležitú úlohu v smerovaní jednotlivca na trhu práce a dodatočne aj pri formova-

⁷⁸ Štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA č. 1/0224/19 *Vzdelanostné nerovnosti na Slovensku* a projektu APVV-20-0449 *Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby*.

⁷⁹ Dobrý prehľad literatúry venujúcej sa vzdelanostným aspiráciám v danom období možno nájsť v práci autorov Ohlendorf, Wages, Kuvlesky (1967).

ní osobnej identity (Ashby, Schoon, 2012). Hneď v úvode musíme poukázať, že v prípade skúmania vzdelanostných aspirácií sa teoretické diskusie a empirické výskumy zameriavajú na vzdelanostné aspirácie tak samotných detí, adolescentov, ako aj ich rodičov.

V našej kapitole sa zameriame na vzdelanostné aspirácie v tom období života, kedy sa mladý človek rozhoduje o svojej ďalšej vzdelanostnej dráhe. Východiskovou pritom nebude sekundárna analýza údajov, ktoré ponúkajú niektoré dostupné výskumy (napr. OECD PISA), ale vlastný výskum *Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty* (viac o výskume nájdete čitateľky a čitatelia tejto knihy v štvrtej kapitole, ktorej autormi sú Ján Sopóci a Anna Hrabovská). Vďaka nemu sme mohli rozšíriť obvykle sledované ukazovatele podmieňujúce vzdelanostné aspirácie respondentiek a respondentov vo veku, kedy mali 14 rokov. Naším cieľom bude poukázať na úroveň vzdelanostných aspirácií adolescentov a ako tieto aspirácie súvisia s očakávaniami rodičov, ďalšími determinujúcimi faktormi a primárne s vybranými charakteristikami rodinného prostredia, resp. s rodinným zázemím respondentov. Naši respondenti boli z vekovej kategórie (16 – 25 rokov) a zisťovali sme situáciu v období, keď mali 14 rokov. Tu treba počítať s niekoľkými možnými skresleniami. V prípade výpovedí respondentov o vzdelanostných očakávaniach ich rodičov a vzdelanostných aspiráciách ich samotných ide o subjektívnu výpoveď, ktorej proklamácia nemusí vypovedať o objektívnom/reálnom stave v danom období života. V prípade starších respondentov môže hroziť úprava výpovede smerom k zreálneniu aspirácií, či už ide o jej nižšiu alebo vyššiu úroveň.

Rodina, rodinné prostredie a rodinné zdroje sú v centre záujmu mnohých spoločenskovedných teórií, ktoré sa snažia zachytiť ich pôsobenie na vznik vzdelanostných aspirácií. Východiskom je široký konsenzus pri vnímaní úlohy rodiny. Ide o socializačnú perspektívu, ktorá, na rozdiel od alokačnej perspektívy, zachytáva dôležitosť rôznych prostredí, napríklad aj z hľadiska interiorizácie hodnoty vzdelania či smerovania a veľkosti vzdelanostných aspirácií. Sociálno-psychologický model zdôrazňuje vplyv podpory

najbližšieho sociálneho okolia (okrem rodiny aj rovesníkov, pedagógov, atď.) na vzdelanostné aspirácie a rozvoj študijného úsilia (napr. Sewel et al, 2004; zasvätený prehľad nájdeme v Matějů et al., 2006; Matějů, Straková, Veselý, 2010). Podobne rodina a jej zdroje determinujú vzdelanostné aspirácie, rozhodovanie o ďalšom smerovaní vzdelávacej dráhy a výber školy aj z hľadiska teórie racionálnej voľby – teórie relatívnej averzie k riziku (*relative risk aversion theory*). Podľa teórie relatívnej averzie k riziku rodičia zvažujú zisky a straty spojené s rôznymi možnými vzdelávacími dráhami svojich potomkov (Breen, Goldthorpe, 1997; Davies et al., 2002; Goldthorpe, 1996, 2020; Van Werhost, Hofstede, 2007). Dostupné zdroje a rodičmi preferované vzdelanostné dráhy spoluvytvárajú aj vzdelanostné aspirácie samotných detí. Podobne sú rodinné zdroje východiskom skúmania aj teórie kultúrnej reprodukcie Pierra Bourdieuho a jeho nasledovníkov (Bourdieu, Passeron, 1990; de Graaf, de Graaf, Kraaykamp, 2000; Flere et al., 2010; Jæger, 2007, 2009, 2011; Jæger, Karlson, 2018).

Výsledky mnohých výskumov naprieč rôznymi historickými obdobiami a spoločnosťami potvrdili, že rodina zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní vzdelávacích aspirácií a vzdelávacích úspechov detí (prehľad výskumov a výskumných postupov ponúka napríklad Bakker, Denesses, 2007; Buchmann, 2002). Pri vysvetlení tohto javu sa najčastejšie poukazuje na tri procesy – prenos ekonomického kapitálu a prenos kultúrnych a sociálnych zdrojov od rodičov k deťom. Len pomerne nedávno začali výskumníčky a výskumníci začleňovať všetky tri procesy do empirického skúmania rodinného zázemia (ponúkajú pritom širokú variету možnej operacionalizácie a metód skúmania) a špecifikovať rôzne podoby a mechanizmy zapojenia rodičov (*parental involvement*) do spomínaných procesov. V tejto súvislosti je nutné upozorniť, že socioekonomický status (ekonomické zdroje a podmienky rodiny) bol vždy jadrom konceptu rodinného zázemia. Postupom času sa tento koncept rozšíril o ďalšie aspekty rodín – ako je štruktúra rodiny, rôzne demografické a osobné charakteristiky rodiny a jej členov, ale najmä o sociálne a kultúrne

zdroje rodiny. Pri skúmaní rodinného zázemia sa do pozornosti dostávajú takto aj správanie, postoje, názory, ciele a preferencie samotných detí a rodičov (Peterson, Stivers, Peters, 1986) a rozširuje sa portfólio skúmaných javov o neekonomické charakteristiky. Práve ony stále častejšie priťahujú výskumnú pozornosť, pretože môžu mať vyššiu predikčnú schopnosť týkajúcu sa dosiahnutia sociálneho statusu ako finančné a iné socioekonomické zdroje (Hamplová, Raudenská, 2021: 435–436). Ekonomické, sociálne a kultúrne zdroje rodiny sú v súčasnosti už štandardnou súčasťou analýz príčin vzdelanostných nerovností a v rámci nich i vzdelanostných aspirácií. Rozširuje sa tak možnosť zachytiť spôsoby a mechanizmy, ktorými rodičia, rodinné zázemie a domáce prostredie podmieňujú motivácie a vzdelanostné aspirácie detí a adolescentov.

Vzdelanostné aspirácie – vymedzenie

Vysoké vzdelanostné aspirácie motivujú žiakov k dosiahnutiu študijných úspechov, k ďalšiemu pokračovaniu v štúdiu a výbere ambicióznejšej vzdelanostnej dráhy. Neprekvapuje následne, že vzdelanostné aspirácie sú chápané ako tzv. anticipujúce rozhodnutia (*anticipatory decisions*), ktoré majú aktivačný potenciál a sú zdrojom motivácie. Už klasické štúdie (Sewell, Hauser, 1980; Teachman, 1987) zdôrazňovali silnú koreláciu medzi vysokou mierou motivácie, zvýšenou snahou dosiahnuť študijné úspechy a vysokými vzdelanostnými aspiráciami. U detí, ktoré nemajú záujem o vyššie vzdelanie, absentuje výraznejšia motivácia venovať sa príprave na vyučovanie a v skoršom veku opúšťajú vzdelávací systém, keďže ich horšie študijné výsledky diskvalifikujú pri výbere a dosiahnutí kvalitnejšej vzdelanostnej dráhy, resp. sa o to ani nepokúšajú (Katrňák, 2014).

Napriek častému skúmaniu vzdelanostných aspirácií neexistuje všeobecne akceptované vymedzenie aspirácií. Bežná slovníková definícia o aspiráciách hovorí ako o silnej túžbe dosiahnuť niečo a upozorňuje na jej dva odlišné aspekty: 1. túžba zahŕňa preferenciu

určitého typu cieľa (dávam prednosť x pred y; preferujem x pred y). 2. potreba niečo dosiahnuť predstavuje východiskovú podmienku, že aspirácie súvisia s túžbou dosiahnuť stav vecí, ktorý v súčasnosti neexistuje (keď skončím strednú školu, chcem ísť na univerzitu). Ide teda o jasnú orientáciu na budúcnosť. Aspirácie sú vnímané ako „referenčné body pre životné ciele“ (Dalton et al., 2016: 10) alebo ako orientačné ciele, ktoré chce dieťa v dospelosti dosiahnuť (Bengtson, Biblarz, Roberts, 2002). V prípade spoločenských vied sú aspirácie definované aj prostredníctvom schopnosti identifikovať a stanoviť si ciele do budúcnosti a zároveň sa inšpirovať prítomnosťou, ako dosiahnuť tieto ciele (Quaglia, Cobb, 1996). Takáto definícia zahŕňa nielen preferencie pre konkrétny cieľ, ale aj presvedčenie a motiváciu, ktoré sú hlavnými zložkami aspirácií.

Aspirácie sú vymedzované aj ako „sociálne ukotvené individuálne túžby“ (Ray, 2006: 409). Individuálne túžby a preferencie pritom nie sú určované izolovane, ale sú formované sociálnym prostredím, interakciami a skúsenosťami. Formuje ich skupinová dynamika, sociálne hierarchie, priestor a čas. Ekónómia rozširuje vymedzenie aspirácie o ďalšiu dôležitú zložku – vedomie príležitostí, resp. bariér, ktoré bránia v realizácii preferencií. Aspirácie kombinujú alebo sumarizujú preferencie, očakávania, presvedčenia a berú v úvahu reflektované obmedzenia jednotlivcom vzhľadom na budúcnosť (Ray, 2006). Vzdelanostné aspirácie sa následne vymedzujú ako želanía, túžby, sny, priania, preferencie a ciele dosiahnuť určitú úroveň vzdelania v budúcnosti (Hrubá, 2017; Schoon, 2009; Sirin et al., 2004; Trebbels, 2015).

Pri diskusiách o vymedzenie vzdelanostných aspirácií sa pozornosť venuje rozlíšeniu vzdelanostných aspirácií a očakávaní (rozlišujú sa aj ako idealistické a realistické aspirácie), čo znamená aj odlišný výber samotného meracieho nástroja (otázky) a možnej interpretácie výsledkov. Očakávania sa vnímajú ako racionálnejšie a viac realistické aspirácie vo vzťahu k tomu, čo môže jednotlivec dosiahnuť. Často sa však oba koncepty prekrývajú alebo splývajú a bežne sa využívajú aj pojmy ako plán či preferencia.

Prečo skúmať vzdelávacie aspirácie a rodinné zázemie?

Skúmanie vzdelanostných aspirácií má dôležité praktické implikácie. Predpokladá sa, že vďaka stratégiám zameraným na aspirácie môže rásť dosiahnutá úroveň vzdelania detí pochádzajúcich z rodín s horšími socioekonomickými podmienkami. Dlhodobým pozitívnym dôsledkom následne môže byť zníženie vzdelanostných a príjmových nerovností a posilnenie šancí na vzostupnú sociálnu mobilitu (Hrubá, 2017: 463). Smerovanie študijných plánov a výber vzdelanostnej dráhy môže mať aktivačný potenciál alebo naopak pôsobiť ako brzda u žiakov a študentov, ktorí majú reálne schopnosti a predpoklady dosiahnuť vyššie vzdelanie, než o aké sa uchádzajú (ibid). Frank Walkey a jeho spolupracovníci (2013) napríklad ukázali, že podporovanie nízkych alebo dokonca len miernych očakávaní a vzdelanostných aspirácií študentov môže posilniť ich nižšiu úspešnosť a vzdelávacie výsledky. Navrhujú preto, aby učitelia a školy komunikovali smerom k študentom a ich rodičom vysoké vzdelávacie očakávania, ktoré budú podporené efektívne zvolenými intervenciami na zlepšenie školských výsledkov žiakov, aby zabránili ich zlyhaniu a neúspechom v škole.

Záujem o vzdelanostné aspirácie však má aj dôležité verejno-politické konotácie. Vhodne zvolené intervenčné programy, zamerané na posilnenie úspechu vo vzdelávacom systéme, spolu s motivujúcim školským prostredím, ktoré podporuje vzdelanostné aspirácie, môže viesť k zníženiu nerovností v prístupe k vzdelaniu a vzdelanostných nerovností a tak ponúknuť príležitosť na lepšie uplatnenie na trhu práce (Madarásová Gecková et al., 2010). Podporujúce rodinné a školské prostredie zohráva kruciálnu úlohu v rozvoji vzdelanostných aspirácií. Náš výskumný zámer sa zameriava na skúmanie úlohy rodinného zázemia (*family background*). Claudia Buchmann (2002: 151–153) v tejto súvislosti poznamenáva, že skúmanie rodinného zázemia je dôležité z hľadiska kontroly vplyvu rodiny na výsledky detí v škole, vzdelanostné aspirácie, úspechy v učení, a pod. Umožňuje to skúmať aj vplyv školy, účin-

nosť a efektívnosť vzdelávacích programov a stratégií pri znižovaní nerovnosti.

Skúmanie vzdelanostných aspirácií je dôležitou výskumnou témou naprieč rôznymi spoločnosťami. Pretrvávajúca vysoká miera vzdelanostných nerovností a nerovností vo vzdelanostných príležitostiach, ktorá súvisí s vysokou mierou selektivity, stratifikácie a odbornej špecifickosti vzdelávacieho systému (bližšie pozri napr. Shavit, Müller, 1998; Kerckhoff, 2001; Matějů, Straková, Veselý, 2010) a s vysokou podmienenosťou študijných výsledkov a vzdelanostných aspirácií sociálnym pôvodom, indikuje, že vzdelávací systém na Slovensku neposkytuje všetkým žiakom rovnaké príležitosti na vzdelávanie (napr. Miklovičová, Valovič, 2019). Aktuálnosť výskumného zamerania na vzdelanostné aspirácie podporuje aj zvyšujúca sa ekonomická návratnosť vyššieho vzdelania na Slovensku (Mysíková, Večerník, 2019).

Rodinné zázemie ako faktor vzdelávacích aspirácií adolescentov (teoretické východiská a doterajšie zistenia)

Ešte predtým, ako sa zameriame na faktory formujúce a podmienajúce vzdelanostné aspirácie, je dôležité spomenúť niekoľko skutočností týkajúcich sa samotných vzdelanostných aspirácií adolescentov z hľadiska ich smerovania. Výsledky zahraničných výskumov ukazujú totiž niekoľko zaujímavých tendencií a trendov. Vzdelanostné aspirácie detí a adolescentov sú v súčasnosti relatívne vysoké; sú vyššie v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami; sú „poháňané“ všeobecným trendom pomerne vysokých vzdelanostných očakávaní a ambícií ich rodičov, ktoré sa zvyšujú, a klesá rozdiel medzi jednotlivými socioekonomickými kategóriami rodičov z hľadiska vzdelanostných očakávaní voči svojim deťom (Hrubá, 2017; Kim, Sherraden, Clancy, 2013; Schoon, 2010; Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008; Spera et al., 2009). Jedna z otázok, ktoré si náš výskum kladie, znie: „Aké boli vzdelanostné aspirácie mladých ľudí vo veku, keď mali 14 rokov?“. Predpokladáme relatívne vysoké vzde-

lanostné ašpirácie našich respondentov, ktoré budú smerovať k dosiahnutiu vysokoškolského vzdelania.

Pri skúmaní faktorov, ktoré formujú a pôsobia na vzdelanostné ašpirácie detí, sa rozlišujú ich rôzne úrovne: individuálna (napr. merateľné kognitívne schopnosti a študijné výsledky, socioekonomický status rodiča, materiálne vybavenie domácnosti), kontextuálna (napr. rôzne typy škôl) a štrukturálna (napr. inštitucionálne charakteristiky vzdelávacieho systému). V našej analýze sa zameriame na individuálnu úroveň a v rámci nej na osobné faktory samotných respondentov a významných iných (rodičov). Ako už bolo spomínané, nebudeme sa venovať len ekonomickým faktorom, naopak, väčšiu pozornosť sústredíme na dostupné a mobilizovateľné sociálne a kultúrne zdroje rodiny. Výsledky doterajších analýz pritom neponúkajú jednotný záver o vzájomných vzťahoch medzi jednotlivými faktormi, ktoré naznačujú tak priamy ako aj nepriamy vzťah (iné faktory sprostredkujú tento vzťah).

Príspevok je teda zameraný na formatívne pôsobenie rodiny na vzdelanostné ašpirácie adolescentov, a to prostredníctvom troch typov rodinných zdrojov (ekonomické, kultúrne a sociálne) tvoriacich rodinné zázemie a spoluvytvárajúcich charakter rodinného prostredia. Dôležitými ďalšími ukazovateľmi, často využívanými pri skúmaní podmieňujúcich aspektov vzdelanostných nerovností, sú individuálne faktory/charakteristiky (napr. pohlavie) a charakteristiky rodiny/domácnosti (napr. počet detí, štruktúra rodiny, miesto a veľkosť bydliska) a osobné zdroje jednotlivca (napr. kognitívne vedomosti merané prostredníctvom dosiahnutých študijných výsledkov). Dôležitou otázkou je, aké sú doterajšie výskumné zistenia z pohľadu spomínaných skupín faktorov a aké sú teoretické konceptualizácie?

Kultúrne zdroje rodiny

Ak hovoríme o kultúrnych zdrojoch rodiny, uvažujeme o kultúrnom kapitáli jednotlivých členov rodiny. Nakoľko zistujeme situáciu

v čase, kedy mali respondenti 14 rokov, predpokladáme, že ide primárne o kultúrny kapitál ich rodičov. Môžeme predpokladať určitú mieru transferu a reprodukciu rôznych typov zdrojov (kapitálov) smerom od rodičov k deťom. Pierre Bourdieu (1973, 1986) rozlíšil tri základné formy kapitálu, ktoré umožňujú úplnejšie pochopenie sociálnej reprodukcie, spoločenskej distribúcie moci, ako i mechanizmov, ako sa jeden kapitál transformuje na iný/iné podoby kapitálu. Ekonomický kapitál sa vzťahuje na všetky ekonomické zdroje príjmov (napr. bohatstvo/majetok, pracovný príjem) a sociálny kapitál na dostupné zdroje „skryté“ v sociálnych väzbách a členstve v sociálnych sieťach. V prípade kultúrneho kapitálu Bourdieu rozlišuje medzi jeho tromi špecifickými formami: inkorporovaným (vteleným), inštitucionalizovaným a objektivizovaným kultúrnym kapitálom. Vtelený kultúrny kapitál sú inherentné a trvalé dispozície človeka (napr. intelektuálne, telesné), získané v priebehu socializácie a počas formálneho vzdelávania. Ide teda o postoje, preferencie a správanie, ktoré sú internalizované v priebehu socializačného procesu (Lareau, Weininger, 2003: 156). Objektivizovaným kultúrnym kapitálom označuje Bourdieu kultúrne artefakty (napríklad knihy, hudobné nástroje a umelecké diela – obrazy, sochy, fotografie) a inštitucionalizovaný kultúrny kapitál poukazuje na verejné uznanie a je väčšinou zaručený akademickými titulmi a vedeckými hodnosťami. Ide o zákonom garantovanú úroveň kvalifikácie, formálne nezávislú od osoby jej nositeľa (Bourdieu, 1986: 250). Takéto rozlíšenie bolo inšpiráciou aj pre náš výskum, nakoľko našim cieľom bolo odhaliť rôzne formy a podoby kultúrnych zdrojov (uprednostňujeme tento pojem pred kapitálom), ktoré má člen rodiny a väčšinou aj celá rodina k dispozícii a ktoré sa môžu spolupodieľať na smerovaní a rozsahu vzdelanostných aspirácií. Pretrvávajúci vplyv rodinných kultúrnych zdrojov na vzdelanostnú dráhu, dosiahnuté vzdelanie a školskú úspešnosť detí bol jasne preukázaný naprieč mnohými spoločnosťami (napr. Breinholt, Jæger, 2020; De Graaf, De Graaf, Kraaykamp, 2000; Evans, Kelley, Sikora, 2014; Evans et al., 2010, 2015; Jæger, Breen, 2016; Kingston, 2001; Madarászová Gecková

et al., 2010; Matějů, Straková, Veselý, 2010; Muller, 1995; Sullivan, 2002; Šafr a kol., 2012; van de Werfhorst, 2010).

Teória kultúrnej reprodukcie bola a je veľmi vplyvná a inšpirovala ďalšie teoretické i empirické bádanie v oblasti vzdelanostných nerovností, sociálnej stratifikácie a mobility. Samozrejme, nevyhla sa ani kritike, ktorú sme zobrali vážne a na jej základe sme vytvorili a použili portfólio indikátorov zachytávajúcich rôzne podoby kultúrnych zdrojov rodiny, ktoré nie je v „bežných“ výskumoch štandardné. Práve nejasné definovanie konceptu kultúrneho kapitálu a rôzne spôsoby jeho operacionalizácie prinášajú následne pri empirickom skúmaní nejasné výsledky. Napriek nemalému úsiliu venovanému otázke, ako by sa mal kultúrny kapitál najlepšie merať, neexistujú žiadne zavedené indikátory „zlatého štandardu“ operacionalizácie kultúrneho kapitálu (Kingston, 2001; Dumais, 2006), a to aj napriek tomu, že Bourdieu odporučil a navrhol celý rad indikátorov, ktoré použil vo svojej empirickej práci (Bourdieu, 1973). Často sa využívajú ukazovatele, ktoré poskytujú konkrétne dátové súbory, s ktorými výskumníci a výskumníčky pracujú, ale ktoré neutvárali; problémom je aj pomerne ťažká indikatívnosť niektorých foriem kultúrneho kapitálu, či finančná a časová náročnosť pri ich zisťovaní vo výskumoch a dokonca aj o tých najpoužívanejších sa často vedú spory a ich platnosť je do značnej miery nejasná (Sieben, Lechner, 2019).

Kultúrny kapitál sa zvyčajne vzťahuje k poznaniu a schopnosti využívať spoločnosťou cenené kultúrne podnety vzťahujúce sa k dominantnej kultúre, v nej ukotvených postojoch, hodnotách, preferenciách, vkuse, spôsoboch správania a jazykových kompetenciách; k vlastníctvu a spotrebe kultúrnych statkov; k zapojeniu sa do kultúrnej participácie; k určitej úrovni kultúrnej spotreby (napr. DiMaggio, 1982; Hamplová, Raudenská, 2021; Jæger, Breen 2016; Šafr, 2008; Šafr a kol., 2012; van de Werfhorst 2010; Vryonides 2007). Kultúrne zdroje rodiny teda môžeme vnímať ako špecifické kultúrne kompetencie, ktoré deti môžu získať v prostredí rodiny a môžeme ich charakterizovať skrz rôznorodosť funkcií a ich rôznych efektov

na deti. Jiří Šafr (2008, 2012) vo svojich výskumoch konceptualizuje kultúrny kapitál do dvoch základných typov: elitistický vysokokultúrny kapitál (spojený s univerzálnym všeobecne záväzným – dominantným kultúrnym vkusom) a kognitívny kultúrny kapitál (rozvíjajúci u detí jazykovú kapacitu a kompetencie, myšlienkové procesy a exekutívne funkcie, ktoré napomáhajú schopnosti poznávať a učiť sa). V oboch prípadoch ide o cenné formy kultúrnych zdrojov, ktoré podporujú vzdelanostné aspirácie detí, ich vzdelanostné preferencie, výber vzdelanostnej dráhy ako i úspešnosť v škole a neskôr aj profesijný status.

Pri kvantitatívnych výskumoch je tendencia operacionalizovať kultúrny kapitál prostredníctvom rozsahu a miery kultúrnych zdrojov, ktoré má respondent k dispozícii. Medzi najčastejšie využívané indikátory patria: čitateľské návyky (resp. čitateľská klíma v rodine), ktoré sú merané napríklad čítaním kníh rodičmi respondentom v ich detstve, rozprávaním sa s rodičmi o knihách, množstvom času trávením čítaním kníh, frekvenciou návštevy knižnice ako i počtom kníh v domácej knižnici; účasť na umeleckých aktivitách vysokej kultúry, ako napríklad návštevy múzeí, galérií, divadelných a hudobných predstavení (klasickej hudby, opery, baletu), ale aj spoločné výlety s rodičmi a pod. (Aschaffenburg, Maas, 1997; Breinholt, Jæger, 2020; De Graaf, De Graaf, Kraaykamp, 2000; Gaddis, 2013; Gorčíková, Šafr, 2012; Kisida, Greene, Bowen, 2014; Sullivan, 2011). Ide najčastejšie o znalosť a participáciu na elitistickej, vysokej kultúre (*highbrow culture*). Štandardne využívaným ukazovateľom objektivizovaného kultúrneho kapitálu je teda aj počet a typ kníh (napr. encyklopédie, diela klasickej literatúry, etc.) v knižnici rodiny, vlastnenie preukazu do knižnice a pod. (Evans et al., 2010; Kelley, Evans, 2000; Sieben, Lechner, 2019). Teachman (1987) bol jedným z prvých, ktorý sa vo svojej štúdii zamerail na vzdelávacie zdroje merané prostredníctvom takých položiek, ako je vhodné miesto pre štúdium; denná tlač, ktorú majú respondenti k dispozícii; vlastnenie slovníkov alebo encyklopédií; referenčné knihy, ktoré poznajú a čítali. Následne sa ako jedna z najpoužívanějších operacionalizácií ob-

jektivizovaného rodinného kultúrneho kapitálu objavila otázka pýtajúca sa respondentov, koľko kníh mali doma ich rodiny, keď mali 14-16 rokov. Pri zhrnutí využitých ukazovateľov by nemali chýbať ani ďalšie operacionalizácie kultúrnych zdrojov rodiny, vrátane vlastníctva rôznych typov umeleckých predmetov (od obrazov, sôch až po hudobné nástroje, ktoré sú využívané deťmi a ich rodičmi) (Aschaffenburg, Maas, 1997; DiMaggio, 1982; Jæger, 2009). Medzi ukazovateľmi sa objavuje aj účasť detí na mimoškolských aktivitách, ako sú napríklad návšteva hudobných, výtvarných, tanečných či jazykových kurzov (Covay, Carbonaro, 2010; Dumais, 2008; Dumais, Ward, 2010; Jæger, 2011; Kaufman, Gabler, 2004; Lareau, 2003; Cheadle, 2008; Wildhagen, 2009), komunikácia s rodičmi o kultúre, ktorá sa meria napríklad prostredníctvom frekvencie diskusií o televíznych programoch s rodičmi, a pod. (Georg, 2004; Lee, Bowen, 2006; Tramonte, Willms, 2010).

Asi najčastejším ukazovateľom kultúrneho kapitálu (inštitucionalizovaný kultúrny kapitál) je vzdelanie rodiča/rodičov, ktoré môžeme taktiež zahrnúť medzi kultúrne zdroje, ktoré má rodina k dispozícii. Vzdelanie rodičov zohráva dôležitú úlohu pri vzdelanostných aspiráciách alebo očakávaniach detí, nemusí však byť všetkovysvetľujúcim faktorom. Poukazuje sa na silnú závislosť vzdelanostných aspirácií adolescentov od inkorporovaného kultúrneho kapitálu (afinita k vysokoškolskému vzdelaniu, motivácia investovať do vzdelania, kultúrny vkus a spotreba, motivácia ku školskej a mimoškolskej činnosti atď.), ktorý je sprostredkovaný rodičmi prenosom postojov, zručností a vedomostí, potrebných pre úspech v existujúcom systéme vzdelávania. Táto skutočnosť však nemusí byť spojená s vysokým vzdelaním samotných rodičov (napr. Katrňák, 2014).

Vnímanie vzdelania ako dôležitej hodnoty a mobilitného zdroja pre dosiahnutie životného úspechu v rodine je taktiež dôležitým rodinným kultúrnym zdrojom. Často skúmaným indikátorom sú aj rodičovské aspirácie. Vysoká miera zhody je práve v názore, že na vzdelanostné aspirácie detí majú aspirácie ich rodičov formatív-

ny charakter (Agger, Meece, Byun, 2018; Croll 2008; Eccles, 1993; Halle, Kurtz-Costes, Mahoney, 1997; Hamplová, Raudenská, 2021; Hrubá, 2017; Kirk et al., 2011; Lindberg et al., 2019; Sosu, 2014; Speera, Wentzel, Matto, 2009; Teachman, 1987; Wentzel, 1998).

Ekonomické zdroje rodiny

Ekonomické zdroje sú dokázateľne dôležitým faktorom spoluvytvárajúcim a podmieňujúcim vzdelanostné aspirácie detí a adolescentov (napr. Garg et al., 2002; Matějů, Smith, 2009; Trusty, 1998). Najčastejšie využívaným ukazovateľom je socioekonomický status (SES) rodičov. Do 80. rokov minulého storočia sa v americkom a západoeurópskom kontexte skúmania SES venovala pozornosť úlohe socioekonomického statusu otca. Až v neskoršom období sa postupne výskumný záujem rozširuje aj o status matky (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008: 33). Empirické dôkazy pritom zo začiatku upozorňovali na vplyv sociálno-ekonomického statusu matky na vzdelanostné aspirácie, dosiahnutú úroveň vzdelania a profesijné aspirácie dcér. Stále viac rozhodujúcejším sa však stáva vplyv rodiča s vyšším socioekonomickým statusom na aspirácie detí a rodový rozmer postupne stráca na dôležitosti (napríklad v prípade profesionálnych aspirácií na to poukazujú autorky Shu a Marini /1998/). Socioekonomický status sa pritom identifikuje prostredníctvom rôznych premenných. Najčastejšie sú nimi: najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov, prestíž povolania rodičov – napríklad za využitia *International Socio-Economic Index of Occupational Status* /ISEI/, príjem či majetok domácnosti (merané napríklad prostredníctvom vybavenia domácnosti predmetmi indikujúcich sociálno-ekonomický status a životné podmienky rodiny), ale aj indikátormi zachytávajúcimi subjektívnu reflexiu ekonomickej situácie rodiny/domácnosti či indikujúcimi triedne sebazaradenie.

Vzťah medzi týmito skutočnosťami naznačuje, podľa výsledkov rôznych analýz, tak priamy ako i nepriamy (sprostredkujúci) vzťah. V prípade niektorých analýz sa ukazuje, že socioekonomický status

rodičov je príčinou vzdelanostných aspirácií detí; iné poukazujú na jej nepriamy vplyv, kedy socioekonomický status rodičov determinuje aspirácie sprostredkované, prostredníctvom zapojenia rodičov do školských a mimoškolských aktivít detí, starostlivosti o ne, záujmu o ich školskú prípravu či iné osobné charakteristiky.

Ekonomické zázemie a zdroje rodiny rozhodujú o možnostiach investovať finančné prostriedky do štúdia potomkov, ich školskej prípravy a pod. a sú tým kontextom, v ktorom sa utvárajú vzdelávacie plány pre nich a formujú ich aspirácie. Neprekvapuje preto, že vzdelanostné aspirácie detí, ako aj očakávania ich rodičov, sú nižšie u chudobnejších rodín ako u detí a ich rodičov s vyšším sociálno-ekonomickým statusom (Bodnárová a kol., 2005, 2006; Katrňák, 2004; Kim et al., 2013; Kusá, 1997). Aspirácie detí a ich rodičov s nižším SES častejšie smerujú k získaniu vzdelania, ktoré zabezpečí rýchly prechod na trh práce a isté uplatnenie sa na ňom. Ako najsilnejší prediktor, ktorý je tak kultúrnym zdrojom ako i ukazovateľom socioekonomického statusu, sa ukazuje vzdelanie rodičov. Edward Sosu (2014) poukazuje na skutočnosť, že vyššie vzdelanie vedie k dobre plateným pracovným pozíciám, tie so sebou prinášajú širšie a vzdelanejšie sociálne kontakty (väzby), na základe ktorých si rodičia budujú predstavu o vzdelávacej dráhe svojich potomkov, a ktoré následne môžu využiť pri smerovaní ich vzdelávacích plánov.

Sociálne zdroje rodiny

Sociálny kapitál sa utvára vo vzťahoch medzi osobami a ako upozorňuje James Coleman (1988: 109–116), existuje tak v rámci rodiny (*social capital in family*), ako aj medzi rodinou a osobami mimo rodiny (*social capital outside the family*). Pri sociálnych zdrojoch rodiny nás bude zaujímať vnútorodinný interakčný sociálny kapitál, nakoľko sme sa vo výskume sústredili práve naň. Ide o kvalitu vzťahov medzi generáciami a členmi rodiny/domácnosti navzájom. Vytvorenie dobrého (nielen emočného) vzťahu s rodičmi, založeného na interpersonálnej dôvere, podpore a motivovaní detí ro-

dičmi vo vzťahu k vzdelaniu a ich vzdelanostnej dráhe, sa ukazuje ako dôležitý mechanizmus, ktorý môže vyrovnáť nerovnosti dané napríklad odlišnou mierou ekonomických a kultúrnych zdrojov na jednej strane a zvýhodňovať deti s takýmto rodinným zázemím na strane druhej. Sústreďenie sa na sociálne zdroje umožňuje skúmanie vplyvu podpory najbližšieho okolia na aspirácie, rozvoj študijného úsilia a motivácie. Východiskom sú poznatky sociálno-psychologického modelu, ale v prípade našej analýzy sa obmedzuje skúmanie vplyvu najbližšieho okolia na rodinu a rodinných príslušníkov. Mimo analýzy zostávajú priatelia, rovesníci, školská trieda či pedagógovia.

Pri vnútorodinnom sociálnom kapitáli sa pozornosť výskumníkov a výskumníkov sústreďuje na pomerne rozsiahly a rôznorodý súbor činností a foriem zapojenia rodičov do školských a mimoškolských aktivít, ktoré ich deťom pomáhajú uspieť v prostredí školy až po výchovné štýly rodičov (Falbo, Lein, Amador, 2001; Grolnick, Slowiaczek, 1994; Katrňák, 2004; Sui-Chi, Willms, 1996; Šafr, Bariekhayová, 2012). Ide o pozornosť, ktorú rodičia venujú svojim potomkom a ich vzdelávaniu. Využívanými indikátormi sú napríklad účasť rodičov na školských aktivitách detí, monitorovanie školského a spoločenského života tínedžera, diskusie rodičov s deťmi o škole, ich očakávaniach a budúcej vzdelanostnej dráhe, rodičovská pomoc s domácimi úlohami a prípravou do školy. Výsledky analýz taktiež naznačujú, že rôzne druhy zapojenia rodičov sú využívané a účinné v odlišných obdobiach života detí. Participácia rodičov v rôznych aktivitách dieťaťa je dôležitá z niekoľkých hľadísk: vďaka nej sa vytvára podporné rodinné prostredie motivujúce dieťa k štúdiu; takéto interakcie pozitívne prispievajú k utváraní vzťahov medzi deťmi a ich rodičmi; umožňuje to komunikáciu, ktorá pomáha deťom ako i rodičom vytvárať realistickejšie očakávania o budúcnosti; umožňuje to následné zdieľanie týchto aspirácií a očakávaní a ich zosúladenie, čo sa ukazuje ako veľmi dôležitý motivujúci faktor (Epstein et al., 2002; Fan, Chen, 2001; Hao, Bonstead-Bruns, 1998; Kirk et al., 2011; Lindberg et al., 2019; Mistry et al., 2009).

Ďalšie dôležité charakteristiky rodinného prostredia

Pri skúmaní rodinného zázemia sú vyššie spomínané rodinné zdroje dôležitými faktormi podmieňujúcimi vzdelanostné aspirácie detí a adolescentov. Výsledky výskumov poukázali, že medzi ďalšie charakteristiky rodinného prostredia, s ktorými máme rátať pri analýze, sú napríklad štruktúra rodiny a pohlavie dieťaťa.

Také charakteristiky rodinnej štruktúry, ako je počet detí a prítomnosť len jedného alebo oboch rodičov v domácnosti, majú dôsledky na vzdelanostné aspirácie detí. Hypotéza rozriedenia zdrojov (*resource dilution hypothesis*) napríklad zdôrazňuje, že materiálne a iné zdroje rodiny, ako aj pozornosť rodičov, sa musia deliť medzi všetky svoje deti. Ide o inverzný vzťah medzi veľkosťou rodiny (počtom súrodencov, rodinným stavom) a vzdelávacími výsledkami detí (Buchmann, 2002; Hrubá, 2018; Jæger, 2009). Claudia Buchmann (2002) ponúka aj inventarizáciu výskumov, ktoré jasne poukazujú na negatívne účinky osamelého rodičovstva na vzdelávacie výsledky detí a ďalšie aspekty súvisiace so vzdelávacími aspiráciami. Dôležité je však upozorniť, že medzinárodné komparácie poukazujú na fakt, že medzikultúrne rozdiely môžu zmierniť nevýhody veľkej rodiny alebo osamelého rodičovstva. Preferovaný systém rozšírených rodín alebo vyrovnávacia úloha veľkých príbuzenských systémov môžu kompenzovať nedostatočné zdroje v dôsledku vyššieho počtu detí či neprítomnosti jedného z rodičov.

Okrem týchto faktorov rodinného prostredia sa zdôrazňuje aj rozdiel pri rozsahu vzdelanostných aspirácií detí, ako aj pri vzdelanostných aspiráciách a očakávaniach rodičov v závislosti od pohlavia dieťaťa (pozri bližšie Hamplová, Raudenská, 2021; Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008; Wicht, Miyamoto, Lechner, 2021). Výskumy v prípade sledovania pohlavia dieťaťa ukazujú protichodné zistenia. Kým niektoré štúdie nezistili žiadne významné rozdiely medzi študentmi a študentkami v ich aspiráciách, iné práve naopak identifikovali diferencie. V týchto prípadoch sa však výsledky analýz

opäť rozchádzajú a niektoré ukazujú na vyššie aspirácie chlapcov a iné na vyššie aspirácie dievčat.

Podľa zistení predchádzajúcich štúdií patria medzi dôležité faktory ovplyvňujúce aspirácie detí aj vzdelanostné úspechy dieťaťa merané napríklad prostredníctvom jeho prospechu, či jeho výsledkov a kognitívnych schopnostiach v rôznych špecifických testoch, rovnako ako aj typ navštevovanej školy (Matějů, Soukup, Basl, 2007). Medzi skúmané determinanty vzdelanostných aspirácií patrí aj lokalita, kde deti vyrastajú. Je najčastejšie indikovaná socioekonomickým statusom regiónu či lokality (susedstva), miestom bydliska (typ sídla – mesto či vidiek) a pod. (Connolly, Neill, 2001; Georg, 2014; Shu, Mariny, 1998; Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008).

Výskumné otázky, dáta a analytický postup

Analýza vzdelanostných aspirácií sa opiera o údaje získané prostredníctvom výskumu *Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty*, ktorý realizovala Katedra sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v decembri 2020 na vzorke 1 306 respondentov vo veku od 16 do 25 rokov.

Kapitola má za cieľ nájsť odpovede na nasledujúce výskumné otázky: Aké sú vzdelanostné aspirácie žiakov na Slovensku? Sú na Slovensku v tomto ohľade výraznejšie rodové diferencie? V akom kontexte sa formujú? Líšia sa vzdelanostné aspirácie žiakov a očakávania rodičov? Akú úlohu zohráva rodinné prostredie, vyjadrené ekonomickými, kultúrnymi a sociálnymi zdrojmi? Aké ďalšie skutočnosti prispievajú k diferenciácii vzdelanostných aspirácií?

Na zodpovedanie týchto výskumných otázok budeme postupovať v dvoch krokoch. Najprv predstavíme deskriptívnu analýzu kontextu vzdelanostných aspirácií, kde bude pozornosť venovaná materiálnym zdrojom a vzdelanostnej klíme v rodine. Potom v rámci deskriptívnej analýzy poukážeme na základné informácie o vzdelanostných aspiráciách a skutočnostiach, ktoré s nimi súvisia. V druhom kroku použijeme logistickú binárnu regresnú ana-

lýzu s cieľom identifikovať efekty rôznych rodinných a individuálnych charakteristík na vzdelanostné aspirácie. Závislou premennou je dichotomická premenná, ktorá nadobúda hodnoty 1 (aspirácie na vysokoškolské vzdelanie) a 0 (iné aspirácie). Výber nezávislých premenných reflektoval teoretické argumenty a existujúce empirické poznatky o vzdelanostných aspiráciách a nerovnostiach.

Vzdelanostné aspirácie žiakov na Slovensku: deskriptívna analýza údajov z výskumu

Prv než sa budeme venovať deskripcii vzdelanostných aspirácií žiakov, priblížime kontext, v ktorom sa utvárali. Predstavíme charakteristiky domácností, v ktorých respondenti a respondentky žili vo veku 14 rokov. Pozornosť venujeme charakteristikám, u ktorých možno na základe teoretických argumentov a/alebo predchádzajúcich výskumov predpokladať, že môžu ovplyvňovať to, akú úroveň vzdelania chce dosiahnuť osoba v štrnástich rokoch. Ide o materiálne podmienky pre prípravu do školy, existenciu a stupeň záujmu a podpory zo strany rodičov, či interakciu detí a rodičov ohľadne budúcich vzdelanostných dráh.

Kontext vzdelanostných aspirácií žiakov

Jednou z podmienok pre plnohodnotné zapojenie sa do procesu vzdelávania je materiálne vybavenie domácnosti, ktorého ukazovatele indikujú ekonomické zdroje rodiny. Pravidelne to potvrdzuje zisťovanie *OECD PISA*, ktoré poukazuje na silnú koreláciu medzi výsledkami v testoch žiakov a socioekonomickou situáciou v ich domácnostiach. V súčasnosti sa to prejavilo aj pri zatváraní škôl počas pandémie COVID-19, keď sa do dištančného vzdelávania nezapojili všetky deti,⁸⁰

⁸⁰ Počas prvej vlny pandémie v školskom roku 2019/2020 sa do dištančného vzdelávania nezapojilo v priemere 7,5 % žiakov a žiačok zo základných a stredných škôl (Ostertágová, Čokyna, 2020). Pre druhú vlnu pandémie existuje odhad pre

pričom najvyššiu mieru nezapojenia vykazovali školy s najvyšším podielom žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (Ostertágová, Čokyna, 2020). Vo výskume *Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty* bolo zisťované, aké vybavenie potrebné pre vzdelávanie mali domácnosti v období, keď mali respondenti 14 rokov (graf 1). Adekvátnymi priestorovými podmienkami pre vzdelávanie disponovala drvivá väčšina opýtaných: písací stôl na štúdium malo k dispozícii viac než 91 % a tiché miesto na štúdium približne 80 % opýtaných. Výnimkou je vlastná izba, ktorú malo vo veku 14 rokov približne 64 % respondentov. Toto zistenie odzrkadľuje skutočnosť, že na Slovensku žije relatívne vysoký podiel ľudí v preplnených domácnostiach, kde vlastná izba pre každé dieťa vonkoncom nie je štandardom.⁸¹ Technické vybavenie vo forme počítača a internetu bolo prítomné v domácnostiach drvivej väčšiny respondentov (89 %).

Objektivizovaný kultúrny kapitál bol k dispozícii v menšej miere: či už ide o klasickú literatúru (73 %) alebo o umelecké diela (50 %). Ide v tomto prípade o materiálne kultúrne artefakty vysokej kultúry (highbrow culture). V rámci výskumu bola špeciálna pozornosť venovaná vybavenosti domácností knihami. V tomto ohľade sú k dispozícii dva druhy informácií. Na jednej strane, 81 % respondentov malo v ich domácnostiach prístup ku knihám, ktoré mohli využívať na prípravu na vyučovanie. Na druhej strane, domácnosti respondentov sa líšili z hľadiska počtu kníh, kde dochádza už k výraznejšej diferenciácii. Kým 38 % respondentov žilo v domácnostiach s najviac 25 knihami, 37 % malo k dispozícii 26 až 100 kníh. Prístup k viac ako 100 knihám malo 24 % opýtaných.

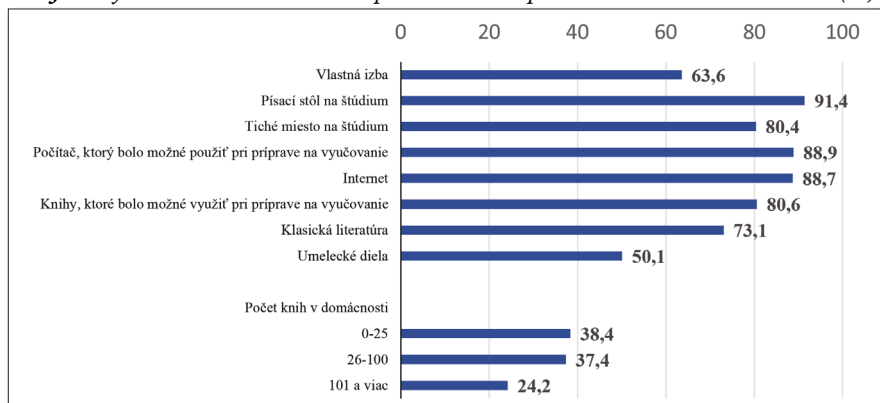
Samozrejme, za uvedenými číslami treba vidieť aj ich odvrátenú stranu. Teda zastúpenie tých, ktorí k uvedeným uschopňujúcim

druhý stupeň základných škôl, kde sa do dištančnej výučby nezapojilo v priemere 10 % žiakov (Ostertágová, Rehúš, 2021).

⁸¹ V roku 2019 žilo v preplnenom obydli 34 % populácie na Slovensku (15,4 % v Českej republike 15,4 %, 15,6 % v EÚ). Medzi deťmi vo veku 12 – 17 rokov tento podiel predstavoval dokonca 54 % (28,7 % v Českej republike, 25,7 % v EÚ).

podmienkam nemali prístup. Absencia jednej alebo dvoch materiálnych podmienok nemusí znamenať vážny problém. Ten zvykne predstavovať až kumulácia nedostatku. Ak zoberieme do úvahy všetky skúmané položky s výnimkou počtu kníh v domácnosti, tak približne 30 % respondentov nemalo k dispozícii tri alebo viac položiek zo zoznamu a 16 % respondentov nemalo k dispozícii štyri alebo viac položiek. Ak sa na výsledky pozrieme z hľadiska typov položiek, tak zistíme, že 3,6 % opýtaných nemalo žiadne podmienky na domácu prípravu na vzdelávanie – ani písací stôl, ani tiché miesto na štúdium a ani vlastnú izbu. V prípade technických podmienok bolo v súbore 6,5 % respondentov, ktorí nemali prístup k počítaču a ani internetu. Objektívizovaný kultúrny kapitál (klasická literatúra, knihy vhodné na prípravu do školy, umelecké diela) chýbal v domácnostiach 7,7 % respondentov.

Graf 1: Vybavenie domácností respondentov/respondentiek vo veku 14 rokov (%)



Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Popri materiálnych podmienkach zohráva dôležitú úlohu aj celková atmosféra v domácnosti – niečo, čo možno označiť zhrňujúcim pojmom „vzdelanostná klíma“. Ide o podmienky rodinného prostredia podporujúce a motivujúce žiakov k štúdiu, ktoré majú zároveň vplyv na úspešnosť v škole a vyššie vzdelanostné aspirácie. Vo vý-

skume boli skúmané viaceré aspekty vzdelanostnej klímy, pri našej analýze sa zameriame na tri nasledujúce:

- záujem rodičov o vzdelávanie detí,
- pomoc pri štúdiu od členov rodiny,
- očakávania rodičov ohľadne budúcej vzdelávacej dráhy svojich detí.

Záujem rodičov o vzdelávanie ich detí bol sledovaný v troch podobách, ktoré reflektujú vzdelávanie ako viacdimenzionálnu skutočnosť, ktorá sa nevyčerpáva len participáciou na vyučovaní a prípravou naň. Šlo o: a) záujem rodičov o školské aktivity počas štúdia na základnej škole; b) záujem rodičov o širšie ponímané vzdelávacie aktivity v rámci školského vyučovania; c) záujem rodičov o mimoškolské aktivity. Záujem o každý z uvedených aspektov vzdelávania bol respondentmi hodnotený bodmi na škále od 1 (minimálny záujem) po 5 (maximálny záujem).

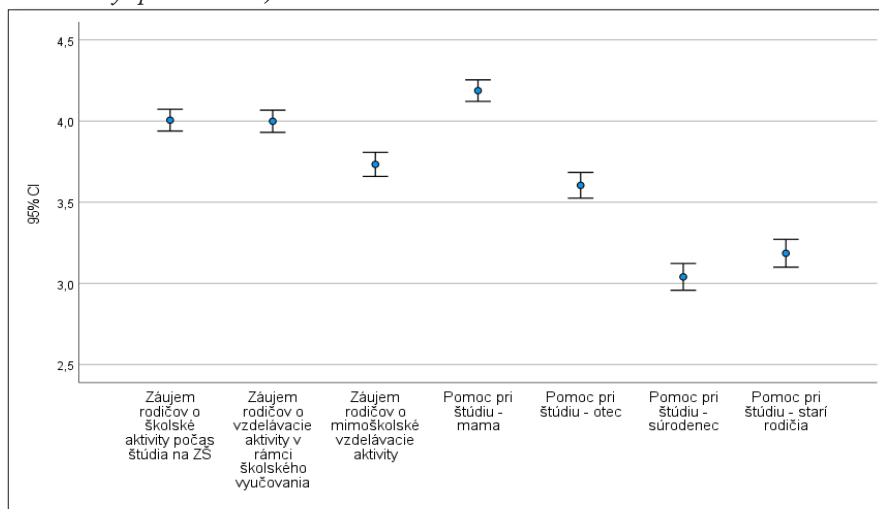
Aj pomoc pri štúdiu bola predmetom hodnotenia respondentov, a to takisto bodmi na škále od 1 (minimálna) po 5 (maximálna). Respondenti hodnotili separátne pomoc od jednotlivých (najbližších) členov rodiny, keďže sme chceli poznať nielen celkovú úroveň, ale aj prípadnú variabilitu „výkonu vo vnútri domácnosti“. Pomoc pri štúdiu totiž predstavuje vynaloženú energiu, konkrétnu aktivitu s konkrétnym autorstvom a zameraním, o ktorej vplyve možno oprávnenne predpokladať, že nebude mať v domácnosti uniformnú podobu.

Záujem rodičov o vzdelávanie, reflektovaný respondentmi, je relatívne vysoký – s priemernými hodnotami nad stredom použitej škály (3 body). Líši sa však pre jednotlivé typy vzdelávacích aktivít, ako ukazuje graf 2. Záujem rodičov o aktivity detí, ktoré priamo súviseli so školou, bol vyšší než záujem o mimoškolské aktivity. V prípade školských aktivít a vzdelávacích aktivít bolo priemerné skóre na úrovni 4,04. V oboch prípadoch 45 % respondentov ohodnotilo záujem rodičov najvyšším počtom bodov. V prípade mimoškolských aktivít bolo priemerné skóre na úrovni 3,76. Najvyššie hodnotenie uviedlo 35,5 % respondentov. Pomoc od členov rodiny, reflektova-

ná respondentmi, vykazuje ešte väčšiu variabilitu. Podľa očakávania, pomoc od mamy získala najvyššie skóre (4,20) a za ňou nasledovala pomoc od otca (priemerné skóre 3,60). Pomoc od mamy ohodnotilo najvyšším počtom bodov 54,5 % opýtaných, pomoc od otca 31,6 %. Pomoc súrodencov alebo starých rodičov pri štúdiu zohrávala výrazne menšiu rolu.

Miera záujmu rodičov o vzdelávanie detí v ich 14-tich rokoch a pomoc od mamy a otca spolu súvisia. Hodnoty Pearsonovho korelačného koeficientu pre korelácie medzi premennými zachytávajúcimi záujem o rôzne aspekty vzdelávanie a premennou „pomoc od mamy“ sa pohybujú medzi 0,55 a 0,61. V prípade pomoci od otca sú korelácie o čosi slabšie – hodnoty koeficientu sú v rozpätí od 0,49 do 0,51. So zvyšujúcim sa záujmom o vzdelávanie detí sa teda zvyšuje aj pomoc od oboch rodičov.

Graf 2: Vzdelanostná klíma v domácnosti respondentov vo veku 14 rokov – záujem rodičov o vzdelanie detí a pomoc členov rodiny pri štúdiu (priemerné hodnoty a intervaly spoľahlivosti)



Poznámka: Premenné boli merané na stupnici od 1 (minimálny záujem, minimálna pomoc) do 5 (maximálny záujem, maximálna pomoc). **Zdroj:** Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

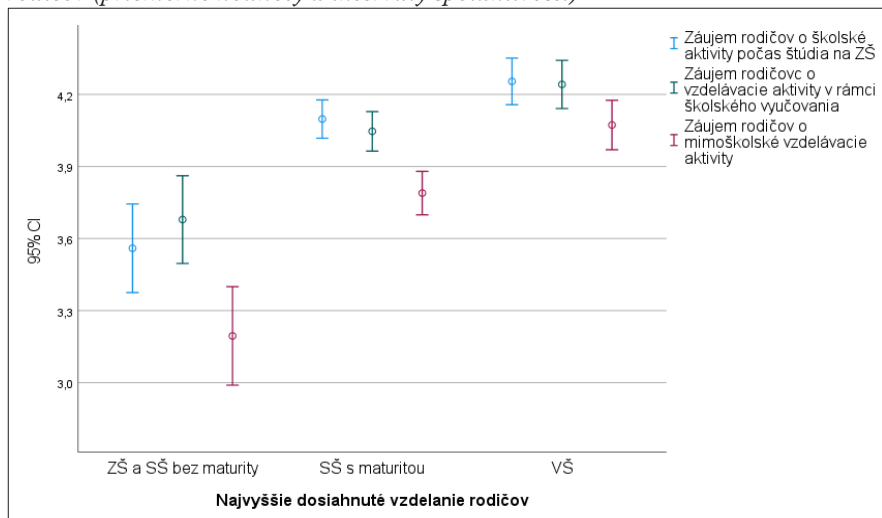
Očakávania rodičov ohľadne ďalšieho vzdelávania 14 ročných žiakov sú na Slovensku vychýlené smerom k vysokoškolskému štúdiu. 63 % respondentov uviedlo, že ich rodičia chceli, aby po dokončení stredoškolského štúdia pokračovali na vysokej škole. Je pravdepodobné, že tak vzdelanostné očakávania rodičov ako aj ich detí (ako ešte uvidíme nižšie) súvisia so štrukturálnymi podmienkami. Masifikáciu a expanziu vzdelávacieho systému, najmä terciárneho vzdelania, si obyvatelia Slovenska dobre uvedomujú. Reflektujú tak bohatšiu ponuku a najmä lepšiu dostupnosť a možnosti štúdia na vysokých školách, ako aj dôležitosť vyššieho vzdelania ako vstupenky na lepšie pozície a možnosti uplatnenia sa na trhu práce. Vysoké vzdelanostné očakávania rodičov teda aj na Slovensku potvrdzujú trendy z iných krajín a bude zaujímavé sledovať, či aj v našich podmienkach sú očakávania rodičov diferencované v závislosti od socioekonomického statusu. Získanie maturity ako finálneho stupňa vzdelávania očakávali rodičia u 25,3 % a výučný list len u 4,7 % respondentov. 5,4 % respondentov uviedlo, že rodičia nemali od ich vzdelania žiadne očakávania a 1,6 % respondentov malo rodičov, ktorí sa o ich vzdelanie vôbec nezaujímal. Odkazuje to na vysokú hodnotu vzdelania a záujem rodičov o vzdelanostnú dráhu svojich potomkov. Rozdiely v očakávaniach rodičov sa prejavujú aj v rozdielnej miere ich záujmu o vzdelávanie detí a ich pomoci pri štúdiu. Rodičia, ktorí od detí očakávali vysokoškolské štúdium, vykazovali najvyššiu mieru záujmu i pomoci. So znižujúcou úrovňou očakávaného vzdelania sa znižovala aj miera záujmu a pomoci.⁸²

Všetky tri sledované aspekty vzdelanostnej klímy – záujem o vzdelávanie detí, pomoc od rodičov ako aj ich očakávania vo vzťahu k budúcemu vzdelaniu detí – sú diferencované podľa socioekonomického statusu domácnosti, meraného ako najvyššie

⁸² Rozdiely priemerných hodnôt v jednotlivých kategóriách očakávaného vzdelania boli otestované pomocou jednofaktorovej analýzy rozptylu, ktorá potvrdila, že rozdiely sú štatisticky významné na hladine významnosti 0,01.

dosiahnuté vzdelanie rodičov, ktoré je definované na základe rodiča s vyšším stupňom vzdelania.⁸³ Ako ukazujú grafy 3 a 4, rodičia, z ktorých aspoň jeden má vysokoškolské vzdelanie, vykazujú výrazne vyšší záujem o školské, vzdelávacie i mimoškolské aktivity, ako aj vyššiu mieru pomoci pri štúdiu svojich detí. Diferencie vo vzdelanostnej úrovni rodičov naprieč domácnosťami tak prispievajú k vytváraniu diferencií v dôležitých predpokladoch vzdelanostných aspirácií.

Graf 3: Záujem rodičov o vzdelávanie detí v ich 14-tich rokoch podľa vzdelania rodičov (priemerné hodnoty a intervaly spoľahlivosti)

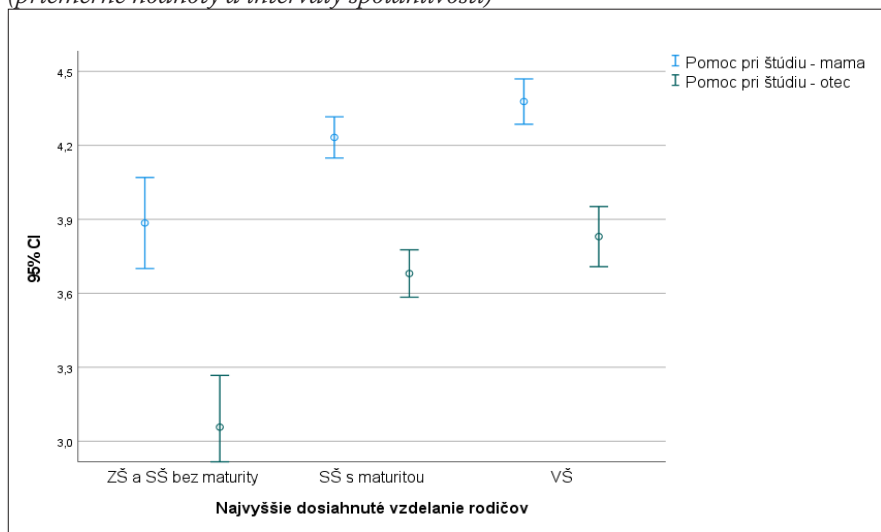


Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Podobne to platí aj pre očakávania rodičov (tabuľka 1). Vyššie dosiahnuté vzdelanie rodiča je spojené s častejším výskytom vyšších očakávaní. Pozrime sa na očakávania rodičov, že dieťa dosiahne vy-

⁸³ Podobné výsledky možno získať aj použitím iného indikátora socioekonomického statusu, ktorý bol vo výskume použitý – subjektívnej triednej pozícii v období, keď mal respondent 14 rokov.

Graf 4: Pomoc rodičov pri štúdiu detí v ich 14-tich rokoch podľa vzdelania rodičov (priemerné hodnoty a intervaly spoľahlivosti)



Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

sokoškolské vzdelanie. Medzi respondentmi, u ktorých aspoň jeden rodič dosiahol vysokoškolské vzdelanie, sa s takýmito očakávaniami stretlo 78,3 %. Pre porovnanie, medzi respondentmi, ktorých rodičia ukončili strednú školu bez maturity alebo základnú školu, bol tento podiel nižší o takmer 38 percentuálnych bodov. Medzi respondentmi, ktorých rodičia mali stredoškolské vzdelanie s maturitou, bol tento podiel približne o 16 percentuálnych bodov.

Maturita je najčastejšou ambíciou rodičov, ktorí mali stredoškolské vzdelanie bez maturity alebo základné vzdelanie. S takýmto cieľom bola konfrontovaná aj nemalá časť respondentov s rodičmi, ktorí mali stredoškolské vzdelanie s maturitou (27,3 %). Výučný list ako voľba rodičov bol celkovo málo zastúpený, preto rozdiely v tabuľke nemajú veľmi výpovednú hodnotu. Aj tu sa však potvrdzuje všeobecnejší vzorec pôsobenia socioekonomického statusu rodičov.

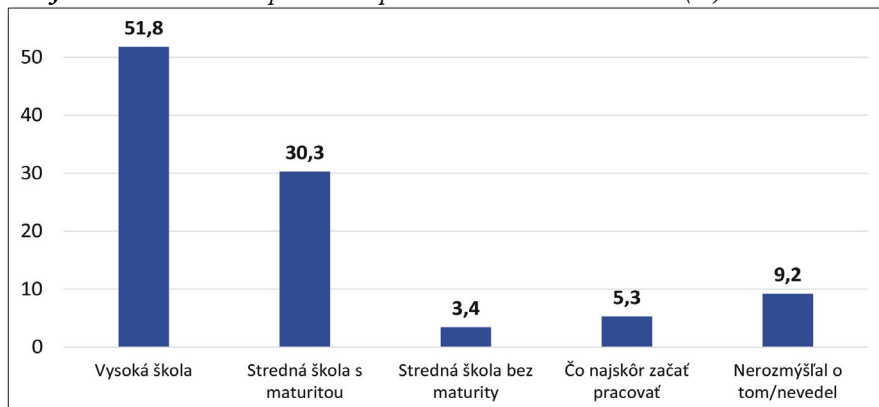
Tabuľka 1: Očakávania rodičov ohľadne vzdelania detí podľa dosiahnutého vzdelania rodičov (%)

Rodičmi očakávané vzdelanie dieťaťa	Najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov		
	Vysoká škola	Stredná škola s maturitou	Základná škola a stredná škola bez maturity
Vysoká škola	78,3	61,6	40,2
Maturita	12,6	27,3	42,8
Výučný list	3,7	3,0	11,3
Bez očakávania alebo záujmu	5,3	8,0	5,6
Spolu	100,0	100,0	100,0

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Vzdelanostné aspirácie žiakov

Masifikácia, vyššia miera dostupnosti a uvedomenie si hodnoty vysokoškolského vzdelania sa na Slovensku prejavuje aj v rozsahu a smerovaní vzdelanostných aspirácií žiakov. Naš výskum ukázal, že väčšina žiakov (51,8 %) chcela vo veku 14 rokov získať práve vysokoškolské vzdelanie (graf 5). Na stredoškolské vzdelanie s maturitou ašpirovalo 30,3 % z nich. Aspirácie na stredoškolské vzdelanie bez maturity sú na Slovensku minoritnou záležitosťou, podobne ako zámer čo najskôr sa zamestnať po skončení povinnej školskej dochádzky. O čosi častejšie sa však objavuje absencia jasnej predstavy o ďalšom vzdelaní, respektíve skutočnosť, že žiaci v danom veku o ňom ešte neuvažovali (9,2 %). Zaujímavé je celkové porovnanie úrovne očakávaní rodičov a aspirácií samotných žiakov. Vo všeobecnosti, rodičia mali vyššie očakávania ako boli aspirácie detí.

Graf 5: Vzdelanostné aspirácie respondentov vo veku 14 rokov (%)

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Vzdelanostné aspirácie žiakov korešpondujú s očakávaniami ich rodičov. Hoci hodnota koeficientu Cramerovo V nie je vysoká (0,30), tabuľka 2 poskytuje niekoľko dôležitých informácií. Po prvé, vysokoškolské ambície mali najčastejšie respondenti, od ktorých to očakávali aj rodičia. Podiel respondentov s vysokoškolskými aspiráciami je v tejto kategórii niekoľkonásobne vyšší než v prípade respondentov, ktorých rodičia očakávali od detí strednú školu s maturitou alebo výučný list. Po druhé, podobný vzorec platí pre aspirácie respondentov získať stredoškolské vzdelanie s maturitou. Aj tu najvyšší podiel osôb aspirujúcich na maturitu bol práve medzi tými, od ktorých to očakávali ich rodičia. Po tretie, medzi respondentmi, od ktorých rodičia nemali žiadne očakávania vo vzťahu k budúcemu vzdelaniu, prevažujú najvyššie vzdelanostné aspirácie – získanie vysokoškolského vzdelania (avšak percentuálne zastúpenie týchto respondentov je výrazne nižšie v porovnaní s respondentmi, ktorí majú – rovnako ako ich rodičia – vysokoškolské aspirácie). Zároveň títo respondenti spolu s respondentmi z domácností, kde sa od nich očakával výučný list, najčastejšie inklinujú k tomu, aby šli čo najskôr pracovať.

V predchádzajúcej časti analýzy sme ukázali, že očakávania rodičov sú silno diferencované ich dosiahnutým vzdelaním. To sa pre-

mieta do toho, že rozdiely vo vzdelanostných aspiráciách možno popísať nielen pomocou očakávaní rodičov, ale aj pomocou ich dosiahnutého vzdelania. Respondenti rodičov s vysokoškolským vzdelaním oveľa častejšie aspirujú na vysokoškolské vzdelanie (66 %) než respondenti, ktorých rodičia majú maturitu (50,2 %) alebo vzdelanie bez maturity (34 %). Zároveň, možno medzi respondentmi, ktorých rodičia nemajú vysokoškolské vzdelanie, badať snahu o vzostupnú mobilitu: výrazná časť z nich aspiruje na vyššiu úroveň vzdelania, než dosiahli ich rodičia – polovica respondentov s rodičmi s maturitou (aspirujú na vysokoškolské vzdelanie) a tri štvrtiny respondentov s rodičmi, ktorí nemajú maturitu (aspirujú na vysokoškolské vzdelanie alebo na maturitu).

Tabuľka 2: Vzdelanostné aspirácie respondentov vo veku 14 rokov podľa rodičmi očakávaného vzdelania (%)

Vzdelanostné aspirácie respondentov vo veku 14 rokov	Rodičmi očakávané vzdelanie detí			
	Vysoká škola	Stredná škola s maturitou	Výučný list	Bez očakávania alebo záujmu
Vysoká škola	67,2	22,4	14,8	38,1
Stredná škola s maturitou	19,0	59,2	37,7	23,8
Stredná škola bez maturity	1,5	5,4	19,7	4,8
Čo najskôr začať pracovať	4,0	6,6	13,1	14,3
Nerozmýšľal o tom / nevedel	8,4	6,3	14,8	19,0
Spolu	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Jedným z cieľov našej kapitoly je identifikovať vzťah medzi kultúrnymi a sociálnymi zdrojmi rodiny, ktoré považujeme za indikátory kultúrneho a sociálneho kapitálu rodiny (rodičov v čase, keď respondenti mali 14 rokov). Tieto zdroje boli vo výskume merané rôznymi spôsobmi, niektoré z nich sme už spomenuli (počet kníh, prítomnosť umeleckých diel či klasickej literatúry, záujem o vzdelávanie detí či pomoc pri štúdiu). Popri tom boli kultúrne a sociálne zdroje merané

aj ako spoločná účasť respondentov a rodičov na rôznych aktivitách v čase, keď mali respondenti 14 rokov. V prípade kultúrnych zdrojov bola vo výskume zisťovaná frekvencia spoločných návštev kina, divadla, múzeí a galérií. Čo sa týka sociálnych zdrojov, pozornosť bola venovaná tomu, či a ako často respondenti trávili spoločný čas s rodičmi pri a) spoločných večeriach/obedoch, b) spoločných vychádzkach, a c) spoločných rozhovoroch o spoločenských alebo osobných témach. Predpokladáme, že diferenciácia v kultúrnych a sociálnych zdrojoch sa prejaví aj v diferenciácii vzdelanostných aspirácií.

Vzorec spoločnej participácie na kultúrnych aktivitách sa mení podľa typu aktivity (tabuľka 3), hoci vo všeobecnosti platí, že drvivá väčšina respondentov sa im venovala zriedka alebo vôbec. Najfrekvencovanejšie bolo chodenie do kina, ktoré s rodičmi často alebo veľmi často zažívalo 24 % opýtaných. Menej zastúpené boli spoločné návštevy múzeí a galérií (15,6 %). Do divadla spolu s rodičmi chodievalo často alebo veľmi často 8,2 % respondentov. Sociálne zdroje, definované spoločenskými/socializujúcimi aktivitami s rodičmi, vykazujú iný vzorec participácie, čo vyplýva aj z toho, že majú silnejšie prirodzené ukotvenie v živote rodiny. Na rozdiel od kultúrnych aktivít, spoločenské aktivity zažívala s rodičmi väčšina respondentov. Najčastejšie šlo o spoločné večere a obedy, ktoré zažívalo často alebo veľmi často 72,3 % opýtaných. Častá alebo veľmi častá skúsenosť so spoločnými rozhovormi a vychádzkami bola zastúpená výrazne menej.

Aby sme zistili, ako tento typ zdrojov, ktoré mali respondenti k dispozícii vo veku 14 rokov, súvisí so vzdelanostnými aspiráciami, vytvorili sme dva indexy – jeden pre kultúrne a jeden pre sociálne zdroje. Indexy sme vytvorili z dichotomických premenných, ktoré vznikli transformáciou pôvodných premenných⁸⁴ a ktoré nadobú-

⁸⁴ Medzi pôvodnými premennými zachytávajúcimi frekvenciu návštev kultúrnych akcií sú stredne silné korelácie. Hodnoty koeficientu Kendall tau-b sa pohybujú od 3,6 do 4,0. Medzi premennými zachytávajúcimi frekvenciu spoločenských aktivít s rodičmi sú korelácie silnejšie. Hodnoty koeficientu sa pohybujú od 3,9 do

dajú hodnotu 0 pre prípady, keď aktivita bola vykonávaná zriedka alebo nikdy, a hodnotu 1, ak často alebo veľmi často. Medzi premennými zachytávajúcimi frekvenciu návštev kultúrnych akcií sú stredne silné korelácie: hodnoty tetrachorických korelácií sa tu pohybujú od 4,40 do 6,00. Platí to aj pre premenné zachytávajúce frekvenciu spoločenských aktivít s rodičmi, kde sa hodnoty tetrachorických korelácií pohybujú od 0,50 do 0,62. Samotný sumačný index nadobúda hodnoty od 0 do 3, ktoré vyjadrujú, koľko z troch sledovaných aktivít bolo vykonávaných často alebo veľmi často.

Tabuľka 3: Frekvencia spoločných aktivít s rodičmi vo veku 14 rokov (%)

	Kultúrne zdroje			Sociálne zdroje		
	Návšteva divadla	Návšteva múzea / galérie	Návšteva kina	Vychádzky	Večere / obedy	Rozhovory
Nikdy	50,5	36,8	25,8	8,1	5,7	11,3
Zriedka	41,3	47,6	50,2	40,4	22,0	35,7
Často	6,5	13,3	19,8	36,1	40,0	36,8
Veľmi často	1,7	2,3	4,2	15,4	32,3	16,2
Spolu	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

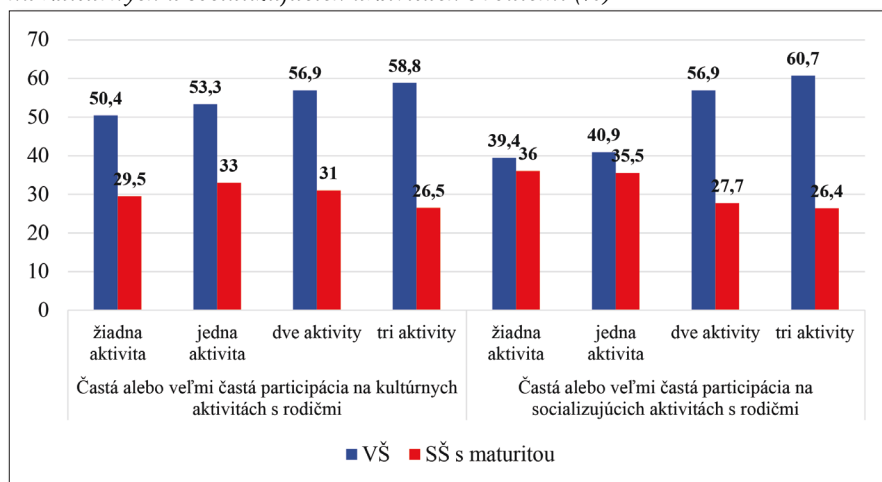
Vzťah medzi kultúrnymi a sociálnymi zdrojmi na jednej strane a vzdelanostnými aspiráciami vo veku 14 rokov na strane druhej zachytáva graf 6. Kvôli prehľadnosti sú v ňom znázornené len dva varianty aspirácií, ktoré majú najpočetnejšie zastúpenie – aspirácie na vysokoškolské vzdelanie a získanie maturity. V prípade kultúrnych zdrojov platí, že čím viac kultúrnych aktivít respondenti často alebo veľmi často vykonávajú, tým je vyššie zastúpenie aspirácií získať

4,5. K veľmi podobným výsledkom vedie aj použitie polychorických korelácií, pri ktorých sa predpokladá, že poradové premenné vznikli kategorizáciou latentných premenných (čo vo vzťahu k frekvencii vykonávania určitej aktivity nie je neoprávnený predpoklad).

vysokoškolský titul. Je potrebné ale upozorniť, že napriek existujúcim rozdielom slabé kultúrne zdroje nevedú k zásadnému prepadu v zastúpení vysokoškolských ambícií. Porovnanie zastúpenia vysokoškolských aspirácií medzi respondentmi, u ktorých nebola zistená frekventovaná účasť ani na jednej z kultúrnych aktivít (50,4 %), s priemernou hodnotou za celý súbor ukazuje, že rozdiel predstavuje menej než dva percentuálne body.

V prípade sociálnych zdrojov nájdeme podobný vzorec, s tým ale, že rozdiely v zastúpení aspirácií na vysokoškolský titul sú oveľa výraznejšie (a to aj vo vzťahu k priemerným hodnotám). Respondenti, ktorí často trávili spoločný čas s rodičmi spoločným stolovaním, vychádzkami a rozhovormi, majú oveľa častejšie ambíciu získať vysokoškolské vzdelanie než respondenti, u ktorých nebolo časté spoločné trávenie času s rodičmi. Čo sa týka aspirácii na vysokoškolský titul, táto druhá kategória respondentov je hlboko pod priemerom za celý súbor. Rozloženie aspirácií na maturitu má v podstate inverzný tvar k rozloženiu aspirácii na vysokú školu.

Graf 6: *Aspirácie na vysokoškolské vzdelanie a vzdelanie s maturitou podľa účasti na kultúrnych a socializujúcich aktivitách s rodičmi (%)*



Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Vzdelanostné ašpirácie žiakov na Slovensku: úloha sociálnoekonomických, kultúrnych a sociálnych zdrojov rodiny

Jedným z cieľov predkladaného textu je identifikovať pôsobenie potenciálnych determinantov na vzdelanostné ašpirácie. Za týmto účelom sme sa rozhodli využiť binárnu logistickú regresiu s logitovou linkovou funkciou, kde závislá premenná nadobúda dve hodnoty – v našom prípade hodnotu 1, ak respondent vo veku 14 rokov mal v pláne získať vysokoškolské vzdelanie, a hodnotu 0 pre všetky ostatné prípady. Táto binárna premenná vznikla transformáciou z pôvodnej premennej, ktorá zachytávala vzdelanostné ašpirácie prostredníctvom piatich variantov a ktorú sme priblížili v predchádzajúcej časti našej kapitoly. Zásadná redukcia informácií obsiahnutých v pôvodnej premennej vyplýva z nášho výskumného zámeru – identifikovať faktory ašpirácií na vysokoškolské vzdelanie – a má dva dôvody. Po prvé, ako sme ukázali v prehľade doterajších výskumov a teoretických prístupov, vysoké ašpirácie majú dôležité individuálne i spoločenské konzekvencie. Po druhé, postupujúca masifikácia vysokoškolského vzdelania z neho robí čoraz prirodzenejšiu voľbu aj v prostrediach, kde sa predtým nepredpokladala. To predstavuje ďalší dôvod, prečo poznať prediktory, ktoré diferencujú šance ašpirovať na vysokoškolské štúdium.

V logistickej regresii – na rozdiel od štandardnej viacnásobnej lineárnej regresie – nepredikujeme hodnoty premennej, ale prirodzený logaritmus šance, že nastal jav, ktorý nás zaujíma (teda, že respondent plánoval získať vysokoškolské vzdelanie). Výsledné odhady budeme interpretovať prostredníctvom pomerov šancí (*odds ratios*, OR), ktoré sme získali transformáciou získaných odhadov regresných koeficientov ($OR_i = e^{\beta_i}$). Pomer šancí vyjadruje, ako sa zmení šanca, že nastane „želaný“ výsledok ($y = 1$), oproti šanci, že nastane opak ($y = 0$), na základe jednotkovej zmeny nezávislej premennej a pri kontrole ostatných premenných v modeli. Model zhodnotíme na základe klasifikačnej tabuľky a Nagelkerkeho koeficientom

R^2 , ktorý je voľnou analógiou na koeficient determinácie z klasickej lineárnej regresnej analýzy.

Medzi vysvetľujúce premenné sme zaradili charakteristiky jednotlivcov a domácností na základe prezentovaných teoretických argumentov a zistení predchádzajúcich zahraničných výskumov. Socioekonomický status v modeli reprezentuje vzdelanie rodičov. Ako sme už spomenuli, ide o charakteristiku založenú na informácii od oboch rodičov, pričom úroveň vzdelania bola rodičom prisúdená podľa rodiča s vyšším vzdelaním. Vzdelanie rodičov vstupuje do modelu ako dichotomická premenná, kde referenčnou kategóriou je základné a stredoškolské vzdelanie. Rodinné prostredie sme sa pokúsili zachytiť niekoľkými premennými. Kľúčové sú pre nás očakávania rodičov. Tie vstupujú do modelu taktiež ako dichotomická premenná, ktorá nadobúda hodnoty 1 pre očakávania, že dieťa pôjde na vysokú školu, a 0 pre ostatné očakávania. Pri oboch premenných sme opäť pristúpili k transformácii pôvodných premenných s cieľom sledovať predovšetkým deliacu líniu medzi vysokou školou a ostatnými vzdelanostnými stupňami. Ďalšou charakteristikou rodinného prostredia je miera záujmu rodičov o školské, vzdelávacie a mimoškolské aktivity. V predchádzajúcej časti sme sa venovali analýze troch kategórií záujmu zvlášť. Do regresného modelu však zaraďujeme sumačný index, vytvorený sumáciou bodov zo všetkých troch premenných – záujem o školské aktivity, záujem o vzdelávacie aktivity a záujem o mimoškolské aktivity. Korelácie medzi týmito tromi premennými sú veľmi silné (od 6,80 do 7,61) a hodnota Cronbachovho alfa je taktiež vysoká (0,88). Záujem rodičov o vzdelávanie je jedným z predpokladov pre konkrétne aktivity v prospech jeho podpory. Vo výskume sme túto podporu merali ako pomoc pri štúdiu od jednotlivých členov rodiny, ktorú respondenti hodnotili na stupnici od 1 do 5. V modeli je vyjadrená jednou premennou – pomoc od mamy, pretože medzi premennými zachytávajúcimi túto pomoc existujú síce stredne silné korelácie, ale hodnota Cronbachovho alfa je 0,6. Pomoc od mamy tak pôsobí ako proxy indikátor pomoci v rodine.

Rodinné prostredie, a predovšetkým jeho potenciál pre formovanie vzdelanostných aspirácií, vytvárajú aj spoločné aktivity s rodičmi. V predchádzajúcej časti sme videli, ako sa mení zastúpenie vysokoškolských aspirácií pri náraste počtu spoločných aktivít s rodičmi, ktoré sú vykonávané často alebo veľmi často. V analýze sme sa však rozhodli nepoužiť tento typ indexu, pretože kumulatívny efekt narastajúceho počtu často vykonávaných aktivít má v rámci regresnej analýzy dosť ťažkopádnu interpretáciu. Namiesto toho sme do modelu zaradili jednu aktivitu – spoločné rozhovory, ktorá vykazuje najsilnejšiu súvislosť so závislou premennou a zároveň má jasnú substantívnu interpretáciu. Spoločné rozhovory, resp. ich absencia v rodinnom živote, sú dôležitým indikátorom vnútrorodinnej klímy a kvality vzťahov (interpersonálnych sociálnych zdrojov). V modeli má podobu dichotomickej premennej s hodnotami 1 (nikdy nevedol rozhovory s rodičmi) a 0 (ostatné možnosti).

Podobne sme pristúpili ku kultúrnym aktivitám vykonávaným spoločne s rodičmi (kultúrnym zdrojom). Aj tu sme do modelu zaradili jednu z troch premenných, a síce návštevu divadla. Tá je teda v modeli jednou z indikácií kultúrneho kapitálu rodiny. Popri tom je kultúrny kapitál reprezentovaný ešte prítomnosťou umeleckých diel v domácnosti (v podobe dichotomickej premennej) a počtu kníh v domácnosti (v podobe dvoch dichotomických a jednej referenčnej premennej).

Popri kultúrnych a sociálnych zdrojoch je pozornosť venovaná aj osobným zdrojom, ktoré reprezentuje prospech respondentov na druhom stupni základnej školy, meraný na škále od 1 do 5. Zvolili sme prospech práve z tohto stupňa štúdia, pretože nás zaujímajú vzdelanostné aspirácie vo veku 14 rokov a prospech zo strednej školy (ktorý bol tiež zisťovaný vo výskume) nemá zmysel použiť. Prospech z prvého stupňa základnej školy sme do modelu nezaradili, pretože spôsob hodnotenia na prvom stupni ZŠ výrazne variuje naprieč školami. Je jasné, že prospech na druhom stupni neodráža len snahu a úsilie investované do štúdia, ale aj kontext (rodinný, školský, rovesnícky), ktorý prospech ovplyvňuje. Cieľom

tohto textu nie je rozseknúť toto vzájomne spolupôsobenie, ale začleniť do vysvetlenia diferencovania šancí ašpirovať na vysokoškolské vzdelanie aj existujúce osobné zdroje, ktorými respondent v referenčnom období disponoval. A to prospech na druhom stupni základnej školy naplňa.

Zoznam vysvetľujúcich premenných a ekonomických zdrojov pokrýva aj vybavenie domácností (znázornené v grafe 1). To mohlo byť v modeli definované niekoľkými spôsobmi. Jedným z nich je vytvorenie indexu, ktorého hodnoty by vyjadrovali, koľkými položkami z uvedeného zoznamu domácnosť disponovala. Tento na prvý pohľad samozrejmy postup má však dve obmedzenia. Prvým je nízka hodnota koeficientu vnútornej konzistencie: koeficient Kuder-Richardsona K20 pre dichotomické premenné nadobúda hodnotu 0,6. Druhým, substantívnym obmedzením je fakt, že pri predikcii vzdelanostných aspirácií nás nezaujíma kumulatívny efekt počtu všetkých meraných položiek, ale efekt konkrétnych materiálnych podmienok vybavenia domácnosti. Model tak obsahuje dve dichotomické premenné, ktoré pokrývajú adekvátne podmienky na štúdium (písací stôl na štúdium v domácnosti) a materiálne podmienky pre štúdium (počítač v domácnosti).

Vplyv širšieho sociálneho prostredia mimo hraníc rodiny zastupujú vzdelanostné aspirácie priateľov respondenta. Ide o premennú, ktorá zachytáva, aká časť priateľov respondenta chcela pokračovať v štúdiu na vysokú školu. Teda zachytáva vzdelanostné aspirácie v rovesníckom prostredí, o ktorom možno predpokladať, že má vo všeobecnosti formujúci vplyv na svojich členov. Do modelu vstupuje ako premenná s tromi kategóriami (viac ako polovica, približne polovica, menej ako polovica), ktorá je transformovaná na dve dichotomické a jednu referenčnú premennú. Do modelu sme zaradili aj dve kontrolné premenné: pohlavie a veľkosť sídla vo veku 14 rokov. Celý zoznam premenných aj s ich variantmi ponúka tabuľka v prílohe.

Odhadované parametre modelu prináša tabuľka 4, v ktorej sú uvedené koeficienty, ich štatistická významnosť (založená na Wal-

dovom teste), pomery šancí a ich intervaly spoľahlivosti. V nasledujúcej časti predstavíme interpretáciu získaných výsledkov, pričom pozornosť budeme venovať predovšetkým tým determinantom, ktorých vplyv je štatisticky významný. Popri tom si ale budeme všímať aj odhady týkajúce sa determinantov, ktoré síce nie sú štatisticky významné, ale ktoré majú teoreticky podložený význam.

Adekvátnosť vytvoreného modelu je dobrá. Hodnota χ^2 predstavuje 350,5, čomu pri 17 stupňoch voľnosti zodpovedá štatistická významnosť $< 0,001$. Čo sa týka diskriminačnej sily modelu, celkové percento správne klasifikovaných prípadov predstavuje 75 %. Ukazovateľ Nagelkerkeho R^2 dosiahol hodnotu 0,35. Hoci pri nelineárnych modeloch tento typ ukazovateľa nemožno interpretovať doslovne ako koeficient determinácie v lineárnej regresnej analýze, predsa len možno skonštatovať, že model vysvetľuje 35 % „variability“ vysvetľovanej premennej.

Výsledky regresnej analýzy potvrdili, že vzdelanie rodičov je dôležitým determinantom vzdelanostných aspirácií. Šanca, že deti rodičov s vysokoškolským vzdelaním (teda rodičia, z ktorých aspoň jeden má vysokoškolské vzdelanie) budú aspirovať na vysokoškolské vzdelanie (oproti šanci, že nebudú mať iné aspirácie), je 1,43-krát (alebo o 43 %) vyššia než u detí rodičov s nižším vzdelaním. Ešte silnejší diferenciačný efekt majú v modeli očakávania rodičov. Respondenti, ktorých rodičia od nich očakávali, že pôjdu na vysokú školu, vykazujú 3,7-krát vyššiu šancu aspirovať na získanie vysokoškolského vzdelania (oproti šanci mať inú aspiráciu) než respondenti, ktorých rodičia mali iné očakávania. Vzdelanie rodičov a ich očakávania teda zohrávajú pri vzdelanostných aspiráciách žiakov úlohu, ktorú možno očakávať na základe teoretických argumentov.

Rodinné prostredie a jeho vzdelanostnú klímu sme špecifikovali aj pomocou záujmu rodičov o vzdelávanie detí, ktorý do modelu vstupoval ako číselná premenná – index, ktorý so zvyšujúcimi sa hodnotami indikuje vyšší záujem o tri typy aktivít (školské vyučova-

nie, vzdelávacie aktivity, mimoškolské aktivity). Hodnota koeficientu i pomeru šancí prezrádza, že so zvyšujúcou sa hodnotu indexu sa zvyšujú aj šance respondentov ašpirovať na vysokoškolské vzdelanie. Ďalší aspekt vzdelanostnej klímy – pomoc pri štúdiu, ktorú poskytovala mama – nemá štatisticky významný efekt. Za pozornosť však stojí hodnota odhadovaných parametrov. Koeficient má negatívne znamienko a tomu zodpovedá aj pomer šancí nižší než 1. Berúc do úvahy číselnú povahu premennej to znamená, že s jej zvyšujúcou sa hodnotou šance na vysokoškolské ašpirácie klesajú: väčšia pomoc mamy je spojená s nižšou šancou ašpirovať na vysokoškolský titul. Toto zistenie je na prvý pohľad kontra-intuitívne. Očakáva sa totiž, že silnejšie podporné prostredie v rodine, ktoré sa okrem iného vyznačuje aj väčšou podporou pri štúdiu, je spojené práve s vyššími vzdelanostnými ambíciami. Získané výsledky však ukazujú, že väčšia podpora v rodine sa spája s nižšími vzdelanostnými ambíciami, čo môže naznačovať, že vo veku 14 rokov už daný faktor – pomoc zo strany mamy (alebo iného člena domácnosti) – nie je u žiakov s dobrými študijnými výsledkami a vysokoškolskými vzdelanostnými ašpiráciami, potrebný.

K rodinným zdrojom patria aj spoločné kultúrne a spoločenské aktivity s rodičmi. Kým návšteva divadla nemá štatisticky významný efekt, rozhovory s rodičmi o osobných i spoločenských témach áno. Hodnota koeficientu a pomeru šancí ukazuje, že respondenti, ktorí takéto rozhovory s rodičmi nikdy neviedli, majú výrazne nižšie šance ašpirovať na vysokoškolský titul v porovnaní s respondentmi, ktorí takúto príležitosť mali (či už zriedkakedy alebo často). Rozhovory s rodičmi spoluvytvárajú rodinné prostredie, ovzdušie dôvery a môžu byť nástrojom na konfrontáciu plánov ohľadne vzdelávacích dráh medzi deťmi a rodičmi a priestorom na vyjasňovanie si stanovísk. Ako také teda predstavujú „mazivo“, ktoré môže (v prítomnosti ďalších podporujúcich individuálnych a rodinných charakteristík) uľahčovať smerovanie k vyšším vzdelanostným ašpiráciám. K podporujúcim individuálnym charakteristikám, respektíve k osobným zdrojom patrí školský prospech. Ako ukazujú odhady v tabuľke 4,

prospech na druhom stupni pôsobí podľa očakávaní. S horším prospechom sa znižuje šanca ašpirovať na vysokoškolské vzdelanie (oproti šanci mať iné ašpirácie).

Širšie sociálne prostredie respondentov zohráva dôležitú úlohu. Respondenti, ktorí mali viac priateľov s vysokoškolskými ambíciami, sami vykazujú vyššiu šancu ašpirovať na vysokoškolské vzdelanie. Z tabuľky 4 je zrejmé, že respondenti, ktorí mali priateľov, spomedzi ktorých chcela na vysokú školu pokračovať polovica alebo menej ako polovica, mali výrazne nižšie šance mať vysokoškolské ambície v porovnaní s respondentmi, ktorí boli obklopení priateľmi, medzi ktorými prevažovali vysokoškolské ašpirácie.

Objektivizovaný kultúrny kapitál rodiny zohráva pri vzdelanostných ašpiráciách limitovanú úlohu. Prítomnosť umeleckých diel v domácnosti nemá štatisticky významný efekt. Z hľadiska počtu kníh je významne diferencujúcim faktorom disponovanie vyšším počtom kníh (viac ako 100 kníh). V tomto prípade šance respondentov ašpirovať na vysokoškolský titul sú 1,5-krát (alebo o 50 %) vyššie než šance respondentov, ktorí majú menej ako 25 kníh.

Podľa nášho modelu vybavenie domácnosti vo veku 14 rokov ovplyvňuje podobu vzdelanostných ašpirácií. Platí to pre vybavenie domácnosti počítačom, ktoré je silno spojené s vyššími vzdelanostnými ašpiráciami. To, či respondent mal k dispozícii stôl, na štúdium takýto diferenciačný efekt nemá.

Odhadnutý model zároveň ukázal na silný diferenciačný efekt pohlavia. Ukazuje sa, že šance ašpirovať vo veku 14 rokov na vysokoškolský titul, sú výrazne vyššie u dievčat než u chlapcov. Tu treba pripomenúť samozrejмый predpoklad, ktorý sme v predchádzajúcich odsekoch nespomínali – tento efekt pohlavia platí pri kontrole vplyvu ostatných premenných v modeli. Znamená to, že vyššie vzdelanostné ašpirácie dievčat existujú, ak zoberieme do úvahy efekt rodinného prostredia, vybavenie domácnosti, veľkosť kultúrneho kapitálu ako aj veľkosť sídla, v ktorom respondenti žili vo veku 14 rokov.

Tabuľka 4: Odhady modelu binárnej logistickej regresie pre závislú premennú „ašpirácia na vysokoškolské vzdelanie vo veku 14 rokov“

	β	Pomer šancí	95% Interval spoľahlivosti pre pomer šancí
Ženy	0,37**	1,45	1,10 – 1,92
Vzdelanie rodičov – vysoká škola	0,35*	1,43	1,04 – 1,97
Očakávania rodičov – vysoká škola	1,31***	3,69	2,74 – 4,92
Záujem rodičov o vzdelanie (index)	0,26**	1,29	1,07 – 1,56
Pomoc pri štúdiu od mamy	-0,13	0,88	0,74 – 1,05
Prospech na druhom stupni ZŠ	-0,68***	0,51	0,42 – 0,61
Písací stôl na štúdium v domácnosti	0,16	1,17	0,67 – 2,05
Počítač v domácnosti	0,47*	1,61	1,01 – 2,57
Umelecké diela v domácnosti	-0,29	0,75	0,56 – 1,01
Počet kníh: 25 – 100	0,08	1,09	0,79 – 1,50
Počet kníh: 101 a viac	0,41*	1,51	1,04 – 2,19
Návšteva divadla – nikdy	-0,12	0,89	0,67 – 1,18
Rozhovory s rodičmi – nikdy	-0,50*	0,61	0,37 – 0,95
Polovica priateľov ašpirovala na VŠ	-0,37*	0,69	0,49 – 0,99
Menej ako polovica ašpirovala na VŠ	-0,80***	0,45	0,33 – 0,62
Stredne veľké a malé mesto	-0,25	0,78	0,54 – 1,13
Dedina	-0,10	0,91	0,63 – 1,31
Konštanta	-0,32***	0,73	
Nagelkerke R ²	0,35		

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Keďže možno predpokladať, že efekty niektorých vysvetľujúcich premenných môžu vzájomne súvisieť (napríklad, efekt jednej premennej sa mení v kategóriách inej premennej), prezentovaný model sme v druhom kroku doplnili aj o štyri interakcie. Interakcia očakávaní rodičov a pohlavia respondenta bola zaradená s cieľom získať hlbší pohľad na rodové diferencie, identifikované v prvom modeli. Význam interakcie medzi vzdelaním rodičov a ich záujmom o štúdium detí sa opiera o zistenia z deskriptívnej časti, kde sme ukázali,

že úroveň záujmu je silno diferencovaná podľa vzdelania rodičov. Tretia interakcia „dáva dokopy“ materiálne podmienky štúdia a jeho výsledky: jednu z dimenzií materiálneho vybavenia domácnosti (písací stôl na štúdium v domácnosti) a prospech na druhom stupni základnej školy. Poslednou interakciou je interakcia medzi vnútrorodinným sociálnym kapitálom, indikovaným spoločnými rozhovormi a záujmom rodičov o vzdelávanie detí. Odhadnuté parametre modelu s interakciami prináša tabuľka 5. Aj v tomto prípade možno konštatovať dobrú adekvátnosť vytvoreného modelu. Hodnota χ^2 predstavuje 363,1, čomu pri 21 stupňoch voľnosti zodpovedá štatistická významnosť $< 0,001$. Diskriminačná sila sa oproti prvému modelu veľmi nezmenila: celkové percento správne klasifikovaných prípadov predstavuje 74 %. Mierne sa zvýšila hodnota koeficientu Nagelkerkeho R^2 (0,36).

Dve zo štyroch interakcií majú štatisticky významné koeficienty: interakcia očakávaní a pohlavia a interakcia rozhovorov a záujmu. Ako naznačujú koeficienty a ich transformácie,⁸⁵ majú aj silný diferenciačný efekt. Okrem toho, výrazný diferenciačný potenciál pre vzdelanostné aspirácie má aj interakcia materiálnych podmienok (písací stôl) a prospechu na druhom stupni, so štatistickou významnosťou tesne (0,08) nad konvenčnou hranicou.

V prípade interakcie pohlavia a očakávaní možno formulovať dva závery. Po prvé, medzi respondentmi, ktorých rodičia očakávali vysokoškolské vzdelanie, mali dievčatá 1,7-krát vyššie šance na vysokoškolské aspirácie než chlapci. Avšak medzi respondentmi, ktorých rodičia nemali vysokoškolské aspirácie, takto silný rodový rozdiel nenájde. Po druhé, medzi chlapcami mali tí, ktorých rodičia mali vysokoškolské očakávania, 5,2-krát vyššiu šancu na vysokoškolské aspirácie než chlapci, ktorých rodičia takéto očakávania nemali. U dievčat je tento pomer výrazne vyšší: dievčatá z rodín s vysokoškolskými ambíciami rodičov vykazovali 8,9-krát vyššie šan-

⁸⁵ Pri interakcii sa vyhýbame pojmu „pomer šancí“, pretože v skutočnosti ide o pomer pomerov.

Tabuľka 5: Odhady modelu binárnej logistickej regresie pre závislú premennú „ašpirácia na vysokoškolské vzdelanie vo veku 14 rokov“ (s interakciami) – s interakciami

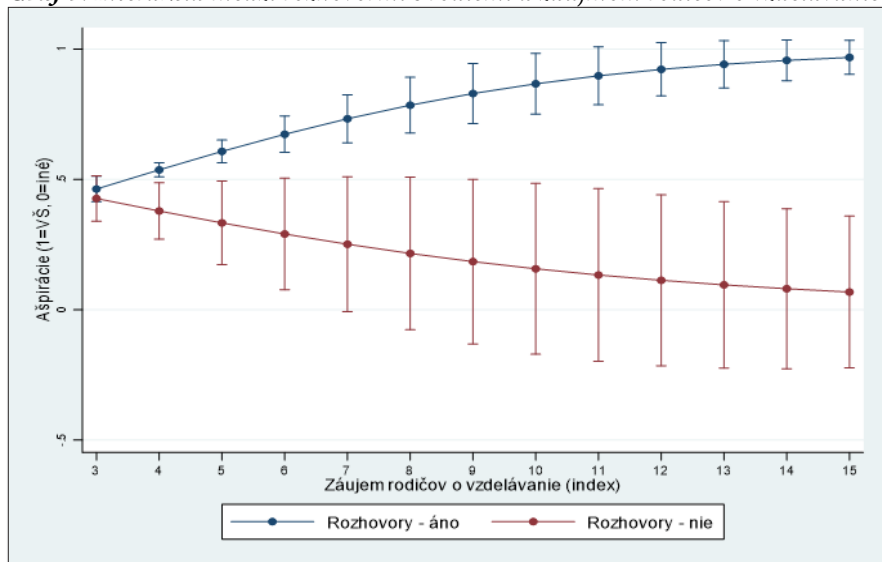
	β	Pomer šancí	95% Interval spoľahlivosti pre pomer šancí
Ženy	-0,21	0,979	0,61 – 1,57
Vzdelanie rodičov – vysoká škola	0,16	0,820	0,41 – 4,12
Očakávania rodičov – vysoká škola	1,02***	2,780	1,83 – 4,19
Záujem rodičov o vzdelanie (index)	0,31**	1,360	1,10 – 1,70
Pomoc pri štúdiu od mamy	-0,12	0,880	0,74 – 1,06
Prospech na druhom stupni ZŠ	-1,39***	0,250	0,11 – 0,58
Písací stôl na štúdium v domácnosti	0,13	1,140	0,63 – 2,05
Počítač v domácnosti	0,47*	1,600	1,00 – 2,58
Umelecké diela v domácnosti	-0,29	0,750	0,56 – 1,01
Počet kníh: 25 – 100	0,08	1,090	0,79 – 1,50
Počet kníh: 101 a viac	0,41*	1,510	1,04 – 2,19
Návšteva divadla – nikdy	-0,12	0,890	0,67 – 1,18
Rozhovory s rodičmi – nikdy	1,25	3,500	0,70 – 5,49
Polovica priateľov ašpirovala na VŠ	-0,37*	0,690	0,49 – 0,99
Menej ako polovica ašpirovala na VŠ	-0,80***	0,450	0,33 – 0,62
Stredne veľké a malé mesto	-0,25	0,780	0,53 – 1,14
Dedina	-0,11	0,900	0,62 – 1,30
<i>Interakcie</i>			
Očakávania rodičov × pohlavie	0,60*	1,830	1,03 – 3,26
Vzdelanie rodičov × záujem rodičov o vzdelanie	0,05	1,050	0,77 – 1,44
Písací stôl × prospech na druhom stupni ZŠ	0,77	2,160	0,91 – 5,10
Rozhovory s rodičmi × záujem rodičov o vzdelanie	-0,54*	0,580	0,37 – 0,81
Konštanta	0,88	2,390	
Nagelkerke R ²	0,36		

Zdroj: Výskum „Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

ce ašpirovať na vysokoškolský titul než dievčatá z rodín, kde rodičia takéto očakávania nemali.

V prípade interakcie medzi rozhovormi s rodičmi a záujmom rodičov o vzdelávanie sme skúmali efekty toho, či respondenti viedli rozhovory s rodičmi (alebo neviedli) na vzdelanostné ašpirácie v kategóriách indexu, zachytávajúceho mieru záujmu rodičov o tri rôzne aspekty vzdelávania ich detí. Ako ukazuje graf 7, efekty sa zásadne odlišujú s narastajúcimi hodnotami indexu. Čím sú hodnoty indexu vyššie, tým je silnejší efekt rozhovorov rodičov s deťmi.

Graf 7: Interakcia medzi rozhovormi s rodičmi a záujmom rodičov o vzdelávanie



Zdroj: Výskum „Vzdelanostné ašpirácie mladých ľudí a ich determinanty“ (2020)

Závery

Vzdelanostné ašpirácie sú dôležitým faktorom pri študijnej úspešnosti a výbere vzdelanostnej dráhy mladých ľudí, čím výrazne determinujú ich následnú ďalšiu profesijnú dráhu a úspešnosť na

trhu práce. V tejto kapitole sme ukázali, že ašpirácie na dosiahnutie vysokoškolského vzdelania sú na Slovensku u mladých ľudí silno zastúpené. Rovnako ako očakávania rodičov, že ich deťom sa podarí dosiahnuť na vysokoškolský titul. Tieto očakávania, spolu s ekonomickými, kultúrnymi a sociálnymi zdrojmi rodiny, ktoré vytvárajú tzv. vzdelanostnú klímu rodiny, predstavujú dôležitý faktor diferenciácie vzdelanostných ašpirácií v populácii žiakov vo veku 14 rokov. Záujem rodičov o vzdelanie, spoločne strávený čas, materiálne vybavenie – tieto všetky atribúty formujú ambície žiakov vo vzťahu k vzdelaniu. Potvrdila sa tak – všeobecne predpokladaná, ale empiricky málo zdokumentovaná – kľúčová úloha rodiny ako prostredia, v ktorom sa formujú vzdelanostné ašpirácie, a úloha rodičov ako rolových vzorov, poskytovateľov informácií a zdrojov, ktorí sprostredkujú príležitosti a smerujú, resp. posilňujú vzdelanostné dráhy svojich potomkov. Ukázali sme taktiež, že významným faktorom je aj rovesnícke prostredie, ktoré bolo v našich analýzach zachytené v podobe vzdelanostných ašpirácií priateľov.

Prezentované zistenia vytvárajú priestor pre formuláciu otázok pre ďalší výskum v danej oblasti. Napríklad ohľadne mechanizmov, ktorými sú rodičia schopní prenášať sociálny status na svoje deti prostredníctvom rodinného sociálneho a kultúrneho kapitálu, resp. mechanizmov uľahčenia vzostupnej sociálnej mobility. Tieto, ale aj ďalšie smery skúmania si budú vyžadovať realizáciu špecifických empirických výskumov, keďže verejne dostupné údaje pochádzajúce z administratívnych zisťovaní (PISA, PIAAC) neponúkajú dostatok analytických možností.

Literatúra:

Agger, C., Meece, J., Byun, S-Y. (2018). The Influences of Family and Place on Rural Adolescents' Educational Aspirations and Post-Secondary Enrollment. *Journal of Youth and Adolescence* 47(12), 2554–2568.

- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In: Vijayendra, R., Walton, M. (eds.). *Culture and Public Action*. Stanford: Stanford University Press, 59–84.
- Ashby, J. S., Schoon, I. (2012). Living the Dream? A Qualitative Retrospective Study Exploring the Role of Adolescent Aspirations across the Life Span. *Developmental Psychology* 48(6), 1694–1706.
- Aschaffenburg, K., Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review* 62(4), 573–587.
- Bakker, J., Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education* 1(0), 188–199.
- Bengtson, V. L., Biblarz, T. J., Roberts, R. E. L. (2002). *How families still matter: A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodnárová, B., Džambazovič, R., Gerbery, D., Filadelfiová, J., Holubová, B., Porubánová, S. (2005). *Medzigeneračná reprodukcia chudoby. Sekundárne analýzy teoretických konceptov a empirických zdrojov*. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny.
- Bodnárová, B., Gerbery, D., Filadelfiová, J., Bernhauserová, E. (2006). *Medzigeneračný prieskum podmienok života rodín: Medzigeneračná reprodukcia chudoby – vlastné empirické výskumy*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Connecticut: Greenwood Press, 46–58.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage.
- Breen, R., Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9(3), 275–305.

- Breinholt, A., Jæger, M. M. (2020). How does Cultural Capital Affect Educational Performance: Signals or Skills? *The British Journal of Sociology* 71(1), 28–46.
- Buchmann, C. (2002). Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: Porter, A. C., Gamoran, A. *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement*. Washington, DC: The National Academies Press, 150–197.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten Through the Third Grade. *Sociology of Education* 81(1), 1–31.
- Colman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94 (Supplement), 95–120.
- Connolly, P., Neill, J. (2001). Constructions of locality and gender and their impact on the educational aspirations of working-class children. *International Studies in Sociology of Education* 11(2), 107–129.
- Covay, E., Carbonaro, W. (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education* 83(1), 20–45.
- Croll, P. (2008). Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: A study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey. *Research Papers in Education* 23(3), 243–268.
- Dalton, S., Ghosal, S., Mani, A. (2013). Poverty and Aspirations Failure. *The Economic Journal* 126(590), 165–188.
- Davies, R., Heinesen, E., Holm, A. (2002). The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice. *Journal of Population Economics* 15(4), 683–713.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73(2), 92–111.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review* 47(2), 189–201.
- Dumais, S. A. (2008). Adolescents' Time Use and Academic Achievement: A Test of the Reproduction and Mobility Models. *Social Science Quarterly* 89(4), 867–886.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics* 34(2), 83–107.
- Dumais, S. A., Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics* 38(3), 245–265.
- Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In: Jacobs, J. (Ed.). *Developmental perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 145–208.
- Epstein, J. L. et al. (2002). *School, family and community partnerships*. London: Sage.
- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces* 92(4), 1573–1605. <https://doi.org/10.1093/sf/sou030>
- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D. J. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations. *Research in Social Stratification and Mobility* 28(2), 171–197.
- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D. J. (2015). Scholarly Culture and Occupational Success in 31 Societies. *Comparative Sociology* 14(2), 176–218.
- Falbo, T., Lein, L., Amador, N. A. (2001). Parental Involvement During the Transition to High School. *Journal of Adolescent Research* 16(5), 511–529.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1–22.

- Frostick, C., Phillips, G., Renton, A., Moore, D. (2016). The Educational and Employment Aspirations of Adolescents from Areas of High Deprivation in London. *Journal of Youth and Adolescence* 45(6), 1126–1140.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development* 29(2), 87–108.
- George, J. (2014). Educational Aspiration of Higher Secondary School Students: A Comparative Study Based on Certain Demographic Variables. *The International Journal Of Humanities and Social Studies* 2(1), 78–81.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology* 47(3), 481–512.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gorčíková, M., Šafr, J. (2012). Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In: Šafr, J. a kol. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 68–89.
- Grolnick, W. S., Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development* 65, 237–252.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African-American children. *Journal of Educational Psychology* 89(3), 527–537.
- Hamplová, D., Raudenská, P. (2021). Gender Differences in the Link between Family Scholarly Culture and Parental Educational Aspirations. *Sociológia* 53(5), 335–462.

- Hao, L., Bonstead-Burns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education* 71(3), 175–198.
- Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdelanostních očekávání rodičů. *Sociológia* 49(5), 463–481.
- Jæger, M. M. (2007). Educational Mobility across Three Generations: The Changing Impact of Parental Social Class, Economic, Cultural and Social Capital. *European Societies* 9(4), 527–550.
- Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces* 87(4), 1943–1972.
- Jæger, M. M., Breen, R. (2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology* 121(4), 1079–1115.
- Jæger, M. M., Karlson, K. (2018). Cultural Capital and Educational Inequality: A Counterfactual Analysis. *Sociological Science* 5, 775–795.
- Quaglia, R., Cobb, C. (1996). Toward a theory of student aspirations. *Journal of Research in Rural Education* 12(3), 127–132.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Kelley, J., Evans, M. (2000). Cultural Resources and Educational Success: The Beaux Arts Versus Scholarly Culture. *Australian Social Monitor* 3(2), 41–48.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education* 74 (Extra Issue), 3–18.
- Kim, Y., Sherraden, M., Clancy, M. (2013). Do Mothers' Educational Expectations Differ by Race and Ethnicity, or Socioeconomic Status? *Economics of Education Review* 33, 82–94.
- Kingston, P. M. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education* 74, 88–99.

- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., Colvin, D. Q. (2011). The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations. *Educational Studies* 37(1), 89–99.
- Kisida, B., Greene, J. P., Bowen, D. H. (2014). Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition. *Sociology of Education* 87, 281–295.
- Kusá, Z. (1997). *Sociálna história chudoby na Slovensku – vzory rodinného správania a reprodukcia chudoby*. Záverečná správa. Bratislava: SÚ SAV.
- Lareau, A., Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society* 32, 567–606.
- Lindberg, E. N., Yildirim, E., Elvan, O., Ozturk, D., Recepoglu, S. (2019). Parents' educational expectations: Does it matter for academic success? *SDU International Journal of Educational Studies* 6(2), 150–160.
- Madarasová Gecková, A., Tavel, P., Van Dijk, J. P., Abel, T., Reijnveld, S. A. (2010). Factors Associated with Educational Aspirations Among Adolescents: Cues to Counteract Socioeconomic Differences? *BMC Public Health* 10, 154. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/15>
- MacLeod, J. (2009). *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighbourhood*. Boulder: Westview Press.
- Matějů, P., Straková, J. et al., 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., 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.
- Matějů, P., Smith, M. L., Soukup, P., Basl, J. (2010). Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání očima patnáctiletých žáků. Česká republika v mezinárodním srovnání. In: Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 250–273.

- Matějů, P., Soukup, P., Basl, J. (2007). *Educational Aspirations in a Comparative Perspective. The role of individual, contextual and structural factors in the formation of educational aspirations in OECD countries*. Sociologické studie 07(1). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Mau, W-C., Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: a longitudinal study. *Journal of Counselling and Development* 78(2), 186–194.
- Miklovičová, J., Valovič, J. (2019). *Národná správa PISA 2018*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf
- Mistry, R., White, E., Benner, A., Huynh, V. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youth's academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence* 38, 826–838.
- Mysíková, M., Večerník, J. (2019). Návratnost vysokoškolského vzdelání v západní a východní Evropě. In: Anžžová, P., Večerník, J. (eds.). *Vzdělání, dovednosti a mobilita. Zaměstnání a trh práce v České republice a evropských zemích*. Praha: Karolinum, 52–70.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. In: *Journal of Marriage and the Family* 57(1), 85–100.
- Ohlendorf, G., Wages, S., Kuvlesky, W. A. (1967). *Bibliography of Literature on Status Projections of Youth: II. Educational Aspirations and Expectations*. Texas: A&M University. Dostupné online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED020381.pdf>
- Ostertágová, A., Čokyna, J. (2020). *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020*. Komentár 2/2020. Bratislava: Centrum vzdelávacích analýz.
- Ostertágová, A., Rehúš, M. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky.

- Peterson, G. W., Stivers, M. E., Peters, D. F. (1986). Family versus Nonfamily Significant Others for the Career Decisions of Low-Income Youth. *Family Relations* 35(3), 417–424.
- Rojewski, J. W. (2005). Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application. In: Brown, S. D., Lent, R. W. (eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: Wiley, 131–154.
- Ray, D. (2006). Aspirations, poverty and economic change. In: Banerjee, A. V., Bénabou, R., Mookherjee, D. (eds.). *Understanding Poverty*. Oxford: Oxford University Press, 209–221.
- Seiferle-Valencia, A. (2017). *An Analysis of Jay MacLeod's Ain't No Makin' It. Aspirations and Attainment in a Low Income Neighborhood*. London: Routledge.
- Sewell, W., Hauser, R. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. *Research in Sociology of Education and Socialization* 1, 59–99.
- Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, T. S., Hauser, T. S. (2004). As We Age: The Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility* 20, 3–111.
- Shavit, Y., Müller, W. (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Shu, X., Marini, M. M. (1998). Gender-related change in occupational aspirations. *Sociology of Education* 71(1), 43–67.
- Schoon, I. (2009). Changing educational aspirations in three UK cohorts: The role of gender, parental education, and encouragement. *International Society for the Study of Behavioural Development Bulletin* 55(1), 14–18.
- Schoon, I. (2010). Planning for the Future. Changing Education Expectations in three British Cohorts. *Historical Social Research* 35(2), 99–119.
- Schoon, I., Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behaviour* 60(2), 262–288.

- Sieben, S., Lechner, C. M. (2019). Measuring cultural capital through the number of books in the household. *Measurement Instruments for the Social Sciences* 2(1).
- Sosu, E. M. (2014). Predicting Maternal Aspirations for their Children's Education: The Role of Parental and Child Characteristics. *International Journal of Educational Research* 67(1), 67–79.
- Spera, C., Wentzel, K. R., Matto, H. C. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence* 38(8), 1140–1152.
- Sui-Chi, E. H., Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education* 69, 126–141.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful Is Bourdieu's Theory for Researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences* 38(2), 144–166.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35(4), 893–912.
- Šafr, J. a kol. (2012). *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Šafr, J. (2008). *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolickýcké kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Šafr, J., Bariekhazyová, T. (2012). Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In: Šafr, J. a kol. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 90–113.
- Šmídová, I., Janoušková, K., Katrňák, T. (2008). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis* (44)1, 23–53.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review* 52(4), 548–557.

- Tramonte, L., Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review* 29(2), 200–213.
- Trebbels, M. (2015). *The Transition at the End of Compulsory Full-time Education. Educational and Future Career Aspirations of Native and Migrant Students*. Berlin: Springer.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *Journal of Educational Research* 91(5), 260–270.
- Trusty, J., Watts, R. E., Erdman, P. (1997). Predictors of Parents' Involvement in Their Teens' Career Development. *Journal of Career Development* 23(3), 189–201.
- van de Werfhorst, H. G. (2010). Cultural Capital: Strengths, Weaknesses and Two Advancements. *British Journal of Sociology of Education* 31(2), 157–169.
- van Werfhost, H., Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology* 58(3), 391–415.
- Vryonides, M. (2007). Social and Cultural Capital in Educational Research: Issues of Operationalisation and Measurement. *British Educational Research Journal* 33(6): 867–885.
- Walkey, F., McClure, J., Meyer, L., Weir, K. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology* 38(4), 306–315.
- Wentzel, K. R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social desirability variables. *Merrill-Palmer Quarterly* 44(1), 20–37.
- Wicht, A., Miyamoto, A., Lechner, C. M. (2021). Are Girls More Ambitious Than Boys? Vocational Interests Partly Explain Gender Differences in Occupational Aspirations. *Journal of Career Development* February 2021. doi:10.1177/089484532191665

Wildhagen, T. (2009). Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *The Sociological Quarterly* 50(1), 173–200.

NEROVNOSTI PŘI PŘECHODU NA OSMILETÉ GYMNÁZIUM: PANELOVÁ STUDIE ŽÁKŮ PRAŽSKÝCH A STŘEDOČESKÝCH ŠKOL⁸⁶

JIRÍ ŠAFR – MAGDALÉNA GORČÍKOVÁ – NATALIE SIMONOVÁ

Úvod

Jedním z dlouhodobých problémů českého vzdělávacího systému je relativně vysoká závislost dosaženého vzdělání na socioekonomickém postavení, jmenovitě na vzdělání rodičů, což vede ve svém důsledku k nízké prostupnosti třídních hranic. Vzdělávací systém se – i přes expanzi středních škol s maturitou v polovině devadesátých let, jejíž součástí bylo znovuoobnovení víceletých gymnázií, a následně také rozšíření vzdělávacích příležitostí na vysokoškolském stupni v nultých letech – významně podílí na mezigenerační reprodukci dosaženého vzdělání a tedy i na reprodukci sociálních vrstev. Ačkoli tato reprodukce je zčásti opodstatněná (uvažujeme-li v intencích vrozených intelektových dispozic či temperamentu), je důležité se ptát, jaké faktory ovlivňují to, že jedinci s tožnými schopnostmi nevolí stejné vzdělávací dráhy a ve výsledku nedosahují stejné úrovně vzdělání. Zde se odkazujeme a teoreticky čerpáme z konceptu primárních a sekundárních efektů sociálního původu na dosažené vzdělání (Boudon, 1974; Breen, Goldthorpe, 1997).

⁸⁶ Studie vznikla s podporou projektu GA ČR GA20-12023S *Kulturní zdroje rodiny: vliv na gramotnost, akumulaci kulturního kapitálu dítěte a na výsledky ve vzdělávání*. Výsledky jsou prezentovány v rámci programu Strategie AV21/11. Za poznámky k textu a jeho úpravy děkujeme kolegovi Martinu Vávrovi.

V tomto textu hledáme odpověď na otázku, zda a jak moc se do pravděpodobnosti přijetí na víceleté gymnázium (v 6. třídě) promítá vliv charakteristik žáka a jeho rodinného původu. Zaměřujeme se přitom na roli kulturních faktorů i předchozí úrovně jeho jazykově-kognitivních dovedností a studijního prospěchu. V neposlední řadě se ptáme, zda se do přijetí také promítají vzdělanostní aspirace rodičů. Využíváme longitudinálních panelových dat z výzkumu Čtení a psaní provedeném na žácích z 1. až 6. třídy ZŠ ve Středočeském kraji a v Praze.

Příčiny vzdělanostních nerovností: vysvětlení odlišné úspěšnosti při vzdělanostních přechodech

Faktory, které formují vzdělanostní trajektorii jedince, jsou natolik různorodé, že je nejen není jednoduché pojmenovat, ale i u těch, u kterých to možné je, je velmi obtížné a často nemožné stanovit sílu jejich vlivu. To je případ nejen interpersonálních rozdílů v aspiracích a motivaci ke studiu, ale i působení bezprostředního okolí žáka (významných druhých) či systémových charakteristik, jako jsou strukturálně ukotvené společenské nerovnosti, nastavení vzdělávacího systému a další. To, co zakládá nerovné podmínky v přístupu ve vzdělávání, je na prvním místě bazální vliv rodiny. V první řadě jde o její třídní postavení a konkrétně z něj vyplývající nerovný přístup k ekonomickým, sociálním a kulturním zdrojům. Vliv socioekonomického postavení rodiny se projevuje prakticky na celém světě, avšak velikost tohoto efektu je mezi jednotlivými zeměmi rozdílná (OECD, 2019). Tato skutečnost je připisována primárně institucionálnímu nastavení vzdělávacího systému té které země. Klíčovým faktorem, určujícím rozsah nerovností ve vzdělávání, je míra selektivnosti při rozřazování do odlišných vzdělanostních drah. Na ní má velký vliv věk, kdy žáci opouští společné vzdělávací kurikulum a v přijímacím řízení se uchází o přijetí na různé typy škol, které reprezentují další vzdělávací dráhy. Platí při tom, že čím mladší jsou, tím více určuje jejich budoucí dosažené vzdělání právě volba stu-

dijního programu a typu školy, do nějž se však o to silněji propisuje vliv rodinného zázemí a nikoliv jen jejich vlastní zájmy a schopnosti. Selektce studentů na určitý typ vzdělávání v raném věku je proto považována za sociálně diskriminační a přispívá k reprodukci nerovností i v pozdějších fázích životního cyklu.

Vzdělávací dráhu ovlivňuje sociální původ dvěma způsoby (Boudon, 1974). Jednak je to vliv zprostředkovaný skrze školní výsledky, které jsou podmíněny třídně odlišnou dostupností kulturních zdrojů a rozdíly ve studijním nadání či potenciálu. Tento nepřímý vliv původu lze označit jako primární. Ovšem souvislost mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním i po odečtení studijních výsledků a schopností zcela nezmizí. Jde o přímý efekt původu označovaný jako sekundární efekt. Ten bývá často interpretován v rámci modelu racionální volby jako třídně odlišná struktura nákladů a výnosů dalšího vzdělávání, resp. rozdílná ochota podstoupit riziko z neúspěchu při dané (akademické) vzdělávací dráze (podrobněji se k němu ještě vrátíme v další části). Určit velikost primárních a sekundárních efektů je možné pomocí dekompozice přímého a nepřímého vlivu sociální třídy rodiny původu. Primární efekty jsou tou částí vlivu třídy na rozhodnutí o dalším vzdělávání, která je zprostředkována studijními výsledky, zatímco sekundární efekty jsou zbytkovým, tj. přímým vlivem sociální třídy po odečtení předchozích studijních výsledků (Karlson, Holm, 2011). A zatímco primární efekty lze považovat za důsledek vlivu podmínek v prvních letech života na schopnosti a později na výkonnost dítěte ve škole, tak sekundární efekty jsou výsledkem aktivních rozhodnutí učiněných v rámci omezení daných předchozí výkonností a rodinnými zdroji (Erikson, Rudolphi, 2009).

Výsledky nespočítatelného kvanta empirických studií téměř univerzálně poukazují na význam rodinného zázemí pro studijní výsledky dětí, úspěšnost jejich vzdělávací dráhy, jakož následně i pro jejich profesní status a příjem. Zastavme se nyní podrobněji u primárních efektů sociálního původu. Kromě zásadního vlivu vzdělávacích a kulturních zdrojů, které může rodina dítěti poskytnout, je

to také komunikace rodičů s dítětem, povzbuzování ke studijním úspěchům (utváření aspirací) i další formy vnitro a mimo rodinného sociálního kapitálu. Úspěšnost jedince v procesu vzdělávání lze vysvětlit s pomocí dvou obecných teorií, kdy první zdůrazňuje roli investice do kognitivních dovedností (teorie lidského kapitálu), zatímco druhá osvojení si dominantního kulturního kódu (teorie kulturního kapitálu). Zdůrazněme, že tyto dvě koncepce se nemusí a priori vylučovat.

Teorie lidského kapitálu předpokládá následující vztahy (Irwin, Lucas, 2018). Zaprvé, schopnosti dospělých a jejich rozvoj (investice do sebe sama), jakož i rané investice do schopností dětí (vklad do jejich rozvíjení se) ovlivňují produktivitu v dospělosti. Vstupní investice do lidského kapitálu tak generuje pozdější příjem. Teorie lidského kapitálu předpokládá, že do vzdělání dětí lze intencionalně investovat, a to jak na úrovni individuální v rodině, tak i na úrovni státu (z veřejných zdrojů do podmínek vzdělávání všech dětí). Klíčovou roli zde sehrávají ty investice, které vedou k rozvoji obecných kognitivních schopností, neboť ty se posléze postupně proměňují v konkrétnější technické dovednosti uplatnitelné na trhu práce. Jinými slovy, počáteční rané investice zvyšují produktivitu v dospělosti a vedou k monetarizaci vzdělání. Tato teorie však nevysvětluje, proč jsou individuální výsledky ve vzdělávání a později na trhu práce ovlivněny sociálním původem, ani proč se rodinné investice do lidského kapitálu skrze např. pořizování vzdělávacích zdrojů (hračky podporující rozvoj, literatura, učební pomůcky, ICT vybavení apod.) mohou mezi sociálními třídami lišit (pomineme-li velikost disponibilního příjmu rodin) a ve svém důsledku tak napomoci k odlišným kariérním výsledkům a příjmům, do nichž se i v pozdějších fázích propisuje odlišná míra investic v dětství. Ostatně kritika této teorie poukazuje na to, že sociálně diferencované výsledky vzdělávání jsou spíše funkcí předchozích nerovností a institucionální stratifikace ve vzdělávání než důsledkem individuální volby ohledně vlastních investic do vzdělávání (Marginson, 2019).

Vysvětlit rozdíly ve školní úspěšnosti na základě rodinného původu lze také pomocí mechanismu exkluze–inkluze. Ten spočívá v na první pohled nepozorovatelné skutečnosti, že „škola odměňuje chování, které je v souladu s normami a standardy dominantní skupiny ve společnosti. Sama podstata nerovnosti vyplývá z toho, že ať se potomci ze znevýhodněných skupin snaží sebevíc, nemohou si plně osvojit normy a standardy dominantní skupiny, protože jádro člověka, jeho habitus, se vyvíjí v rodině, je nemožné ho snadno změnit a přímo ovlivňuje⁸⁷ chování navzdory jeho vlastnímu úsilí. Pravděpodobnost úspěchu ve vzdělávání je tak limitována výchozími zkušenostmi, které jsou postupně usazovány v habitu. Pokud obsah a charakter primární socializace závisí na kulturním repertoáru rodičů, a kulturní repertoáry jsou přitom vázány na třídní pozici či rasovou/etnickou příslušnost, pak se postupně vyvíjející se habitus dítěte bude vždy lišit podle třídy a rasy. Z teorie kulturního kapitálu tedy vyplývá, že k mezigeneračnímu přenosu socioekonomické a rasové nerovnosti dochází částečně prostřednictvím mezigeneračního přenosu kulturně odlišných kulturních zvyklostí odvislých od rasových a třídních linií, které ovšem neodpovídají společensky konstruované definici zásluhovosti (meritokracie)“ (Irwin, Lucas 2018: 90-91). Jak poukazuje P. Bourdieu: „Vzdělávací systém (...) uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Přesněji řečeno, odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho postrádají. A protože rozdíly ve způsobilosti jsou neoddělitelné od rozdílů sociálních, které onen zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající difference sociální.“ (Bourdieu, 1998: 28).

Ve vztahu ke škole je však třeba odlišit dva teoretické modely fungování kulturního kapitálu. Podle Bourdieua *modelu kulturní reprodukce* je kulturní kapitál (v souladu s výše uvedeným) ve

⁸⁷ Přesněji řečeno, v interpretaci P. Bourdieua habitus jednání pouze predeterminuje, představuje vícevrstvý filtr určitých vtělených dispozic a percepceí.

výhradním vlastnictvím pouze vyšších tříd, u nichž tak můžeme hovořit o existenci dvojího zvýhodnění. Kulturní kapitál v tomto pojetí představuje exkluzivní prostředek vedoucí k sociální západce, tj. vyloučení potomků z nižších tříd z akademického sekundárního a terciárního vzdělávacího stupně. Jde tedy o nástroj mezigenerační reprodukce prostřednictvím mechanismu exkluze, který slouží k udržení privilegované společenské pozice, respektive jako ochrana před mezigeneračním sestupem. Ve světle demokratizace vzdělávacího systému, probíhající v západních zemích v posledním více jak půlstoletí, se zdá realističtější alternativní výklad, který nabízí *model kulturní mobility* (DiMaggio, 1982). Podle něj kulturní kapitál (ač nerovnoměrně ve společnosti distribuován) není výsadním nástrojem elitistické inkluze/exkluze vyšších tříd. Naopak, včasné osvojení si kulturního kapitálu – dodejme zejména jeho specifické formy rozvíjející kognitivní schopnosti – jak uvnitř, tak později vně rodiny, může napomoci k úspěchu ve vzdělávání i u potomků ze sociálně znevýhodněných rodin, ať už jde o kompenzaci nízkého socioekonomického statusu, nebo příslušnosti k některé z etnických minoritních skupin. Kulturní kapitál v tomto pojetí tak představuje potenciální prostředek vzestupné mobility. Dodejme, že tyto dvě teoretické perspektivy nejsou ve vzájemném rozporu, ostatně obě předpokládají, že vzdělávací systém není neutrální, nýbrž že jde o prostředí, které odměňuje kulturní kapitál. Vždy však záleží na konkrétních socio-historických podmínkách, do jaké míry se uplatňuje více jeden nebo druhý mechanismus působení kulturního kapitálu rodiny, tj. zda se projevuje jako dvojí zvýhodnění, nebo spíše přináší možnost kompenzace.

Kromě vlivu výše uvedených socializačních faktorů spjatých s podmínkami výchovy v rodině – spolu s působením širšího okruhu významných druhých (mezi učiteli a vrstevníky) na formování hodnot spjatých se vzděláváním, výši aspirací či na utváření svědomitosti, pila a sebejistoty k dosahování náročnějších cílů a dalších vlastností napomáhajících úspěchu ve škole – lze vysvětlení nerovného přístupu ke vzdělání spatřovat rovněž v třídně pod-

míněné reakci na faktory strukturní povahy. Tedy v tom, jaká omezení systém klade různým sociálním třídám, zejména pokud jde o volbu vzdělávací trajektorie na vyšším stupni studia (sekundární a terciární). Jejich překonání může být sice možné, nicméně v souladu s racionálním rozhodováním vede jedince k poměřování nákladů a výnosů, ty ovšem nejsou pro všechny třídy totožné (Breen, Goldthorpe, 1997). Zvažování předpokládaných výnosů a nákladů spjatých s dalším studiem je jedním z možných vysvětlení sekundárních efektů sociálního původu. Pro vyšší sociální třídy nepředstavují ztráty z případného studijního neúspěchu při volbě akademické dráhy (víceletá gymnázia) zásadní překážku v rozhodování, neboť jejich konečným cílem je studium na vysoké škole a pro jeho uskutečnění je nejsnadnější a nejvýhodnější cesta skrze co nejčasnější vstup do výběrové akademické větve. Pro nižší sociální třídy, které mají odlišné zdroje i zkušenosti a znalosti ze světa práce, jsou ovšem takové ztráty relativně nákladné (riziko spojené s neúspěchem je vyšší). Takové rozhodování je proto vedeno snahou o vyhnutí se či alespoň výrazné snížení následků neúspěchu, ke kterému by potenciálně mohlo dojít v momentě, kdy by dítě akademickou větev nezúročilo v navazujícím studiu na terciárním stupni nebo dokonce tuto akademickou větev studia vůbec nezvládlo a vzdělání nedokončilo. Nezískalo by tak totiž ani praktické dovednosti, kterých by nabylo v odborně zaměřené škole, ani certifikát o všeobecném vzdělání uplatnitelný na trhu práce bezprostředně po skončení středoškolského vzdělávání.

Víceletá gymnázia v českém vzdělávacím systému

Víceletá gymnázia byla v Česku obnovena v r. 1990, jejich počet vzrostl postupně z 220 ve školním roce 1992/93 až na 347 v roce 2011/12 (Sucháček, 2014). Znovuzavedení této akademické větve do primárního vzdělávání však vedlo také k otevření debaty ohledně jejich problematického vlivu na vzdělávací soustavu (viz výše). Výrazná kritika se také objevila zejména v souvislosti se zhoršením

podmínek vzdělávání na druhém stupni základních škol (odliv nadanějších žáků), ale i kvůli jejich sociální selektivnosti. Tato debata nicméně nakonec s ohledem na politickou situaci i zájmy angažovaných rodičů nevedla k výraznější reformě druhého stupně základního vzdělávání či dokonce k jejich zrušení. Mimo jiné i v důsledku existence víceletých gymnázií a nastaveného systému přijímacího řízení se tak český vzdělávací systém vyznačuje ranou selekcí na výběrový typ školy v relativně nízkém věku žáků (typicky 11 let), vysokou diferenciací tohoto vstupu na základě sociálního původu, a jak dokumentuje mezinárodní srovnání, ve výsledku i značnými vzdělanostními nerovnostmi. Mezinárodní studie (PISA) ukazují, že rozřazování do typů škol je u nás úzce spjato se vzděláním a socioekonomickým statutem rodičů. Výsledkem je, že žáci s nejlepším zázemím jsou koncentrováni do jednoho typu školy (víceletá gymnázia), kde kumulací více faktorů na straně žáka a jeho rodiny dochází k synergickému efektu pozitivně ovlivňujícímu vzdělávací výsledky žáků (Sucháček, 2014). Skutečnost, že víceletá gymnázia jsou oblíbenější mezi vzdělanějšími vrstvami dokumentuje fakt, že na nich studuje 68 % potomků rodičů s vysokým socioekonomickým statutem (na ZŠ jich zůstává jen 29 %), naproti tomu z rodin s nízkým statutem jich pochází jen 16 % (na ZŠ jsou ovšem zastoupeni 50 %) (Greger et al., 2017: tabulka 1).

Zároveň platí, že třetina studentů víceletých gymnázií dosahuje horších výsledků než třetina nejlepších dětí ze základních škol (ČŠI, 2017). I přes nepříznivý demografický vývoj se u nás nadále kapacita víceletých gymnázií navyšuje. Počet studentů se v současnosti pohybuje kolem 11 % populačního ročníku s výrazným zastoupením ve velkých městech.⁸⁸ Dodejme, že v přijímacím řízení na osmiletá gymnázia loni v hlavním městě uspělo jen 27 % přihlášených, celorepublikový průměr je 37 %.

⁸⁸ Na osmiletá gymnázia odchází kolem 10,5 % pátáků a pěti procent sedmáků. Dostupná data za rok 2019/2020 ve statistické ročence školství na <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Studenti (zejména osmiletých) gymnázií ve srovnání s vrstevníky na ZŠ dosahují výrazně lepších školních výsledků a mají významně lepší čtenářské dovednosti. To je ovšem způsobeno již jejich výběrem tohoto typu školy, kam vstupují žáci s lepším studijním potenciálem, ale důležitá je i jejich podpora ze strany rodiny (příprava na zkoušky, doučování, vyšší kulturní kapitál, vzdělanostní aspirace aj.). Jak bylo doloženo, pokud rodiče nejsou schopni svým dětem s přípravou na přijímací zkoušky pomoci a ani jim nemohou přípravu zaplatit, jsou tyto děti výrazně znevýhodněné (Straková, Greger, 2013). Dokumentují to výsledky z rozsáhlého výzkumu CLoSE (*Czech Longitudinal Study in Education*) na panelu žáků v 4. a v 5. třídě. Příprava na přijímací zkoušky se odehrává především v rodině (u 89 % žáků z rodin vysokoškoláků oproti 77 % v ostatních rodinách), nicméně pokud jde o navštěvování přípravných kurzů, rozdíly nejsou tak výrazné (ve vysokoškolských rodinách ovšem kladou důraz na matematické kurzy). Podle žáků samotných má na úspěšnost u přijímacích zkoušek vliv účast v přípravných kurzech a testech nanečisto. Většina (¾) z těch, co podstoupila přijímací řízení na víceleté gymnázium, se domnívá, že u přijímacích zkoušek řešila úlohy, na které jim znalosti získané na prvním stupni ZŠ nestačily. Znamená to, že absolvovat přípravné kurzy se vyplatí, protože v testech jsou úlohy, které byly součástí této přípravy (Straková, Greger, 2013). Do účasti na těchto kurzech i určitém know-how, jak je vůbec vybrat, se tak propisuje vliv ambicí a motivace rodičů a ten je v nemalé míře sociálně-třídně podmíněn.

Výzkumníci z oblasti pedagogiky (Straková et al., 2018) navíc upozorňují na to, že děti vstupující do škol s lepšími školními výsledky a lepším rodinným zázemím se setkávají s pedagogy, kteří mají vyšší důvěru ve své žáky a kladou na ně vyšší nároky už jen z toho důvodu, že jde o v průměru studijně nadanější žáky s dobrými učebními návyky, což pak zpětně významně ovlivňuje jejich školní vědomosti. Všechny tyto faktory pak vedou k lepším výsledkům těchto žáků, kteří jsou i významnými tahouny celkových výsledků

v testování školáků. Dochází tak k Matoušovu efektu a k prohlubování rozdílů mezi školami.

Srovnávací výzkumy na konci základního vzdělávání (15letí v PISA) ukazují na velké rozdíly ve výsledcích testování gramotnosti mezi jednotlivými typy škol (např. Matějů, Straková, 2003), přičemž $\frac{3}{4}$ tohoto rozdílu lze vysvětlit na základě socioekonomického statusu rodičů gymnazistů (Palečková, Tomášek, 2005). Jen pro ilustraci, obrovské rozdíly ve výsledcích žáků dle druhu školy jsou nejvíce patrné v oblasti čtenářské gramotnosti. Rozdíl mezi výsledkem žáků víceletých gymnázií a středních odborných škol bez maturity je ve všech oblastech větší než dvě úrovně gramotnosti, téměř polovina učňů má čtenářské dovednosti na nejnižší gramotnostní úrovni, přičemž na základních školách je takto slabých žáků necelých 30 % (PISA, 2019).

Dodejme, že mnohé výzkumné studie poukazují na význam jednotnějšího systému vzdělávání pro všechny žáky (zejména v raném věku), jež by zajistilo nejen větší rovnost v přístupu ke vzdělání, ale také vedlo k lepším vzdělávacím výsledkům země jako celku. OECD v tomto kontextu doporučuje redukovat míru rané selekce žáků do různých (tzv. výběrových) škol nebo tuto selekci rovnou zrušit (Field, Kuczera, Pont, 2007). Tato doporučení se pochopitelně s větší či menší mírou promítají do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Jak jsme již zmínili, v českém prostředí téma existence víceletých gymnázií dlouhodobě rezonuje v odborné i laické veřejnosti (přehled viz Sucháček, 2014). Nicméně, mediální a politický tlak vzdělanějších a ambicióznějších rodičů, pedagogů i samotného vedení gymnázií, kdy poukazují především na výrazně lepší vzdělávací výsledky, vnáší silné emoce do diskuze o jejich případném zrušení. Ostatní rodiče žáků zůstávajících na základních školách, jakož i zástupci základních škol pocítují odliv lepších žáků na víceletá gymnázia jako vlastní znevýhodnění, neboť takto ranou segregací žáků dochází k zhoršování kvality výuky na základních školách. Dodejme, že běžnou praxí některých zemí není rušení výběrových škol či tříd, ale zavedení plošného testování dovedností

a schopností školáků, které detekují všechny studijně nadané žáky bez rozdílu. V českém prostředí by se tímto přístupem mohl potenciálně eliminovat vliv rodičů, kteří za děti podávají přihlášky na víceletá gymnázia.

Výzkumné otázky

Dosavadní studie, zejména ty, co využívají data ze srovnávacího výzkumu patnáctiletých žáků a studentů PISA, jsou ve svých závěrech limitovány tím, že sledují pouze fázi na konci dlouhodobého procesu, kdy jsou žáci již na konci primárního vzdělávání. A i když využívají výsledky testů gramotnosti, průřezový design neumožňuje adekvátně zhodnotit, jaká byla úroveň žáků před příchodem na víceleté gymnázium (VG), a tedy do jaké míry akademická větev vnáší přidanou hodnotu do gramotnosti studentů. Jinými slovy, neumožňuje posoudit, jaká byla vstupní úroveň kognitivních schopností žáků před samotným rozhodnutím přihlásit se na víceleté gymnázium a jak tuto volbu ovlivnila. V naší studii se snažíme tento nedostatek překonat tím, že sledujeme vliv kulturních zdrojů rodiny a předchozí úroveň gramotnosti žáka na úspěšnost při přijetí na víceleté gymnázium, které jsou měřené na konci prvního stupně. Zajímá nás, zdali a proč se liší šance na přijetí na víceleté gymnázium u dětí s různým sociálním původem, za předpokladu jejich stejných studijních předpokladů. Při interpretaci výsledků se inspirováme snahou rozložit působení sociálního původu na primární (vysvětlení založená na podmíněnosti výsledků ve škole) a sekundární efekty (vysvětlení založená na podmíněnosti volby probíhající na určité vzdělávací křižovatce nezávislé ovšem na předchozích výsledcích ve škole). Nicméně našim cílem není určit přesně jejich vzájemný poměr, v centru našeho zájmu jsou především primární efekty, jejich podrobnější rozčlenění a posouzení vlivu. Konkrétně si klade me následující výzkumné otázky.

1. Mají žáci z různých sociálních tříd, ale se srovnatelnými jazykově-kognitivními schopnostmi (slovní zásoba v průběhu prv-

ních dvou tříd) a školním prospěchem, stejnou šanci na přijetí na víceleté gymnázium? Můžeme nalézt rozdíly v přijetí na víceleté gymnázium u dětí z různě vzdělaných rodin, i pokud kontrolujeme vliv jejich předchozích známek a kognitivních schopností?

2. Jaký vliv mají na přijetí na VG „kulturní zdroje“ (kulturní kapitál dítěte a vzdělávací zdroje rodiny) a to nad rámec sociální třídy rodiny (vzdělání a socioekonomický status rodičů), jazykově-kognitivních schopností a předchozího školního prospěchu dítěte?
3. Mají na úspěšnost tranzice (nad rámec efektů primárních, které sleduje první a druhá otázka) vliv i vzdělaností aspirace rodičů? Zahrnutím tohoto prvku – hodnot a do určité míry i cílevědomé úvahy rodičů ohledně budoucí dráhy dítěte – se tak pokoušíme anticipovat sekundární efekty sociální třídy.
4. Dochází při úspěšném přechodu na akademickou větev ke dvojímu zvýhodnění, tj. lze nalézt interakci vlivu kulturních zdrojů se sociální třídou (vzděláním) rodiny? Anebo nahlíženo z druhé strany, mohou kulturní zdroje rodiny dítěti kompenzovat jeho znevýhodněnou strukturní pozici (nízké vzdělání rodičů)?

Longitudinální panelový výzkum vývoje gramotnosti školáků (2013 – 2019)

V této studii analyzujeme data z první a čtvrté vlny longitudinálního panelového výzkumu vývoje raně gramotnostních dovedností českých žáků na počátku školní docházky (navíc využíváme také výsledky testů z druhé a třetí vlny, které se uskutečnily na konci první resp. druhé třídy). První vlna výzkumu proběhla na začátku první třídy (t1) a čtvrtá v prvním pololetí šesté třídy, resp. první osmiletého gymnázia (t4). Cílovou skupinu tvoří čeští žáci ZŠ, kteří nastoupili do 1. třídy ve školním roce 2013/2014, byli bez odkladu školní docházky a jedná se o děti vyvíjející se v pásmu normy, bez diagnostikovaných zrakových, řečových, motorických či behaviorálních poruch. Současně se jedná o děti z monolingvního prostředí rodiny. Ke stanovení výběrového souboru byl vy-

užit vícestupňový stratifikovaný náhodný výběr, jednotlivá strata představují odlišné residenční území, resp. s ním spjatý typ školy (venkov, města, Praha a její suburbánní zázemí). V rámci těchto strat bylo náhodně losováním vybráno celkem 25 veřejných základních škol (15 ze Středočeského kraje a 10 z Prahy). První vlna (t1), která proběhla v průběhu září a října 2013, reprezentuje děti v období přechodu z mateřské školy na první stupeň ZŠ a zúčastnilo se jí 439 žáků. Ve čtvrté vlně (t4) v roce 2019, kdy byli žáci v šesté třídě, a kdy se výzkumu účastnili i jejich rodiče, došlo k poklesu výzkumného vzorku na polovinu, 227 rodičů (54 %) a 219 dětí (50 %). Relativně nízká návratnost ve 4. etapě sběru dat je dána jednak odlivem mnoha žáků z původních škol (8 z 25 škol bylo pouze s prvním stupněm), jednak omezeným množstvím souhlasů s fungujícím kontaktem na rodiče z původní etapy sběru dat (cca 70 % původního souboru). Srovnatelné longitudinální výzkumy s podobným designem a testováním dětí na prvním stupni ZŠ mají však většinou vyšší ztrátovost (tzv. úmrtnost panelu). Žáci vedle rozsáhlého testování gramotnostních dovedností během těchto etap také v první vlně odpovídali na otázky v polostrukturovaném rozhovoru resp. dotazníku, jehož cílem bylo zjistit, z jakého sociokulturního prostředí do školy přicházejí. Tyto informace doplňoval krátký monitorovací dotazník (vzdělání a struktura rodiny), který byl součástí souhlasu, jenž rodiče (zákonný zástupce) udělovali s účastí dítěte ve výzkumu. Tento souhlas byl aktualizován ve 4. vlně, kdy zároveň jeden z rodičů odpovídal na rozsáhlý rodičovský dotazník zahrnující mj. informaci o podání přihlášky a přijetí na osmileté gymnázium.

V následujících analýzách pracujeme se souborem žáků, kteří se účastnili testování v prvních třech vlnách sběru dat (tj. na začátku a na konci první třídy, na konci druhé třídy) a odpověděli na otázky v rozhovoru v první třídě, a zároveň u nich máme k dispozici platné odpovědi jejich rodičů ze čtvrté vlny. Celkem se první vlny zúčastnilo 439 žáků (z toho mírně nadpoloviční většina, 56 %, jsou děvčata), ale ne u všech máme odpovědi jejich rodičů v pod-

souboru ze čtvrté etapy studie, kde je 227 rodičů. V této statí analyzujeme podskupinu 218 případů, které tvoří dyády dětí a jejich rodičů, u kterých jsou k dispozici kompletní informace z dotazníkového šetření rodičů o rodině a výchově ze čtvrté vlny, i výsledky jazykově-kognitivního testu z předchozích vln a dotazníku dítěte v první vlně.

Použitá měřítka a postup analýzy

Charakteristiky dítěte z hlediska úrovně předchozích studijních výsledků a jeho studijního potenciálu měříme dvěma znaky – *vyčníající studijní prospěch v pololetí páté třídy*, tj. samé jedničky (průměrné skóre 1 ze známek z českého jazyka, cizího jazyka, matematiky a přírodopisu vs. horší prospěch)⁸⁹ a studijní předpoklady v podobě jazykově-kognitivních dovedností. Ty jsme měřili *testem pasivní slovní zásoby (VOC)* v průběhu tří vln (na začátku a na konci první třídy a na konci druhé třídy).⁹⁰ Tento test, který není v českých podmínkách dosud standardizován, vychází z amerického neverbálního testu pro měření řečového vývoje, zachycující tzv. receptivní slovník (*Peabody Picture Vocabulary Test*). Děti v něm vybíraly správný význam slov, které jim přečetl administrátor testu, přitom používaly karty vždy se čtyřmi obrázky.

Primární efekty, tj. podmínky vzdělávání a zdroje rodiny spjaté s kulturními faktory, operacionalizujeme několika způsoby. Předně jako *kulturní kapitál dostupný dítěti* měřený na základě informací z polostrukturovaného rozhovoru, který s ním byl uskuteč-

⁸⁹ Informace o studijním prospěchu pochází z rodičovského dotazníku ve čtvrté vlně.

⁹⁰ Z důvodu odlišné délky testů v jednotlivých vlnách, které musely reagovat na rychle se měnící jazykové schopnosti dětí na počátku školní docházky, byly hrubé skóre z jednotlivých tří vln nejprve transformovány na percentilové pořadí, poté teprve zprůměrovány a pro lepší interpretaci výsledků byl výsledný skór převeden na decily.

něn na počátku první třídy. Jde o komplexní latentní proměnnou zahrnující širokou paletu jedenácti indikátorů. Ty se vztahují jak k jednání rodičů orientovanému na před/školní rozvoj (např. zda dítě vidí rodiče číst knihy, zda ho naučili číst před příchodem do školy nebo, zda si s rodiči povídá o tom, co čte), tak i k ranému osvojování si vlastního kulturního kapitálu dítěte (množství dětských knih, navštěvování mimoškolních aktivit jako jsou kroužky či oddíly), často ve společných aktivitách s rodiči (např. společná návštěva divadla či koncertu). Podrobněji představuje jednotlivé indikátory tabulka A1 v příloze. Souhrnné měřítko je vytvořeno jako lineární kombinace těchto dílčích indikátorů na základě zátěží hlavní komponenty.⁹¹ Dodejme, že s ohledem na způsob generování dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s šestiletými dětmi toto měřítko v sobě zahrnuje relativně vysoký podíl neurčitosti (chybová složka variance).⁹² Nicméně, z konceptuálního hlediska je pro určení kauzálních vlivů nesmírně cenné, neboť zachycuje ranou úroveň kulturních zdrojů v rodině, měřenou již na počátku první třídy a tudíž v době před působením vlivu školy.

Dostupnost *vzdělávacích zdrojů v domácnosti* shrnuje aditivní index, který sumarizuje, kolik z následujících pěti předmětů má dítě doma k dispozici: počítač, který může používat pro učení se; počítačové výukové programy; psací stůl pro učení; čtečku e-knih nebo tablet pouze na čtení; klasickou literaturu (viz tabulku A2 v příloze). Jedná se v zásadě o klasický index vzdělávacích zdrojů rodiny (Teachman, 1987), který je založený na odpovědích z rodičovského dotazníku ve čtvrté vlně (6. třída) a odráží v sobě především materiální aspekt rodinného vzdělávacího zázemí a také se vztahuje více k průběhu celého prvního stupně ZŠ.

⁹¹ S ohledem na kategoriální povahu dat byla vstupem pro PCA polychorická korelační matice. Hodnoty znaku jsou standardizovány na z-skóre.

⁹² Koeficient reliability Alfa pro odpovídající aditivní škálu s korekcí pro ordinální data dosahuje hodnoty 0,66.

Aspirace rodičů na vzdělání dítěte považujeme za svého druhu prediktor sekundárních efektů sociální třídy, jejichž velikost přímo neměříme. Anticipují totiž budoucí rozhodování o další vzdělávací dráze. Lze se oprávněně domnívat, že do aspirací zjišťovaných v době, kdy dítě chodí do šesté třídy, se promítají odlišné úvahy o výnosech resp. ztrátách spjatých s volbou akademické větve studia. A jak uvidíme dále, jsou podmíněny vzděláním rodičů. Aspirace rodičů byly zjišťovány otázkou „jaké nejvyšší vzdělání byste si přáli, aby Vaše dítě jednou dosáhlo?“ s možností detailní odpovědi v podobě sedmi vzdělanostních stupňů. Vzhledem k rozložení hodnot, které je masivně vychýleno směrem k vysokoškolskému vzdělání, jsme je posluchovali do 4 stupňů, kde aspiracím vévodí magisterský stupeň (64 %), zatímco nejvýše vyučení (vč. s maturitou) by si pro své potomky přálo jen 7 % rodičů.

Sociální třídu rodiny charakterizuje *vzdělání rodičů* (vyšší stupeň dosaženého vzdělání otce nebo matky, nebo toho rodiče/pečovatele, jehož vzdělání je známé). S ohledem na rozložení vzdělanostní struktury v populaci současných rodičů v centrálním regionu Česka, i s přihlédnutím k vydatnosti datového souboru ve čtvrté vlně, rozlišujeme dvě základní skupiny: rodiny, v nichž alespoň jeden rodič má vysokoškolský titul (45 %) a ostatní rodiny s nižším vzděláním (55 %). Další aspekt sociální třídy představuje zaměstnanecký status rodičů (vyšší za otce nebo matku, případně za toho rodiče/pečovatele, jehož status je v datech dostupný), který operacionalizujeme pomocí *indexu ISEI (International Socio-Economic Index)*. Jeho zahrnutím do modelu kontrolujeme vliv ekonomických zdrojů rodiny i ostatních aspektů sociální třídy, které nejsou přímo vázány na vzdělání. Modely také obsahují kontrolní proměnné pohlaví žáka a jeho věk. Deskriptivní statistiky v analýzách použitých znaků jsou uvedeny v příloze v tabulce A3 a vzájemné korelace v tabulce A4.

V následující části prezentujeme základní vztahy pomocí bivařiatních statistik, k zodpovězení výzkumných otázek prezentujeme výsledky z logitových regresních modelů pro dichotomickou

závislou proměnnou přijetí na víceleté gymnázium. V nich postupujeme následovně: Protože předpokládáme, že vliv sociální třídy rodiny je jednak přímý, ale také nepřímý skrze kulturní zdroje a aspirace, modely jsou konstruovány postupně s přidáváním a vynecháním jednotlivých bloků. Nejprve jsme tak odhadli model pouze se vzděláním a socioekonomickým statusem, k němuž v druhém modelu přidáváme faktory studijních předpokladů a dřívějších výsledků (test VOC a vynikající prospěch v 5. třídě) a ve třetím kulturní zdroje (kulturní kapitál a vzdělávací zdroje), reprezentující primární efekty. Čtvrtý model přidává k předchozím vzdělanostní aspirace rodičů, anticipující sekundární efekty. Pro tento plný model také zvlášť odhadujeme interakční efekty vzdělání s jednotlivými charakteristikami kulturních zdrojů a aspirací.⁹³ A konečně, poslední pátý model je stejný jako čtvrtý, je z něj ale vyloučen efekt sociální třídy (vzdělání a ISEI rodičů), tak, abychom mohli určit, zda a do jaké míry je její vliv nepřímý – zprostředkovaný skrze charakteristiky socializačně-vzdělávacího milieu rodiny.

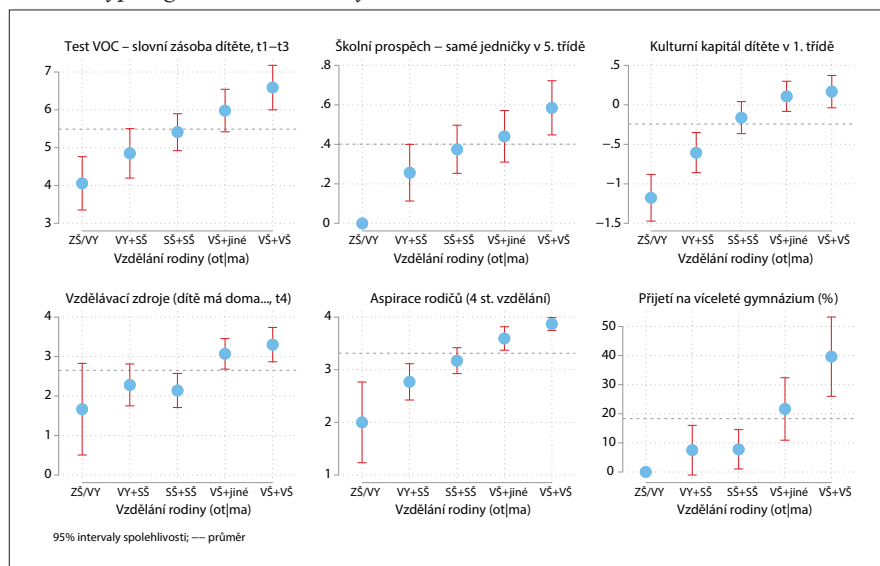
Výsledky

Než přistoupíme k interpretaci hlavních výsledků, které jsou předmětem našich otázek, zastavme se nejprve alespoň krátce u třídně podmíněných rozdílů v podmínkách, ve kterých děti vyrůstají a vzdělávají se. Jak je patrné z grafů v obrázku 1, vzdělávací podmínky dítěte a socializační milieu v rodině, tak i samotné výsledky vzdělávání (studijní prospěch a pravděpodobnost přijetí na víceleté gymnázium) se liší podle gradientu detailnější typologie vzdělání

⁹³ Vzhledem k omezené velikosti souboru (relativně k počtu stupňů volnosti) zařazujeme jednotlivé interakční členy vždy postupně v samostatných rovnicích. Výsledky těchto modelů z důvodu úspory místa neuvádíme, pouze graficky zobrazujeme modelem predikované hodnoty pravděpodobnosti pro interakce se vzděláním rodičů.

rodiny (viz též korelace s ISEI v tabulce A4 v příloze). Na první pohled je patrné, že lepší přístup ke kulturnímu kapitálu a vzdělávacím zdrojům mají děti z vysokoškolských rodin, kde na ně rodiče navíc kladou vyšší nároky a očekávání ohledně budoucího vzdělání. Čtyři pětiny těchto rodičů aspirují na to, aby dítě jednou získalo magisterský titul, v rodinách s nižším vzděláním jich ovšem najdeme jen dvě pětiny. Děti z vysokoškolských rodin také dosahují vyšší úrovně jazykově-kognitivních schopností (měřených opakovaným testem slovní zásoby) a lepších vzdělávacích výsledků – samé jedničky jich má polovina, zatímco ve skupině žáků z rodin s nižším vzděláním jen necelá třetina. Celkově tak mají příznivější podmínky pro úspěch při přijímacím řízení na víceleté gymnázium potomci vzdělanějších rodičů.

Obrázek 1: Jazykově-kognitivní schopnosti (slovní zásoba), školní prospěch, kulturní kapitál dítěte a kulturní zdroje rodiny, vzdělanostní aspirace rodičů podle detailní typologie vzdělání rodiny



Poznámka: průměry hodnot, procenta u přijetí na víceleté gymnázium

Zdroj: Panel ZŠ Středočeský kraj a Praha

Z analyzovaného souboru 218 případů, za které máme k dispozici odpovídající informace ze 4. vlny, jich celkem 38 (18 %) bylo přijato na víceleté gymnázium. Na gymnázium se jich ovšem hlásilo jednou tolik (39 %), což odpovídá přibližně 45 % úspěšnosti v přijímacím řízení. Přitom na gymnázia odcházely výrazně častěji děti z vysokoškolských rodin (v 30 % oproti 7 % v rodinách s nižším vzděláním).⁹⁴ Také ale platí, že ty se o studium ucházeli třikrát častěji (60 % oproti 18 %). Výmluvná je dále skutečnost, že ve skupině rodin, kde o studiu na gymnáziu ani nepřemýšleli (45 %), jich byla většina s nižším než vysokoškolským vzděláním (65 % vs. 24 % mezi vysokoškolskými rodinami), zatímco ve skupině, kde o přihlášce sice uvažovali, ale nakonec ji nepodali, žádné rozdíly podle vzdělání rodičů nenajdeme (shodně přibližně 16 %).

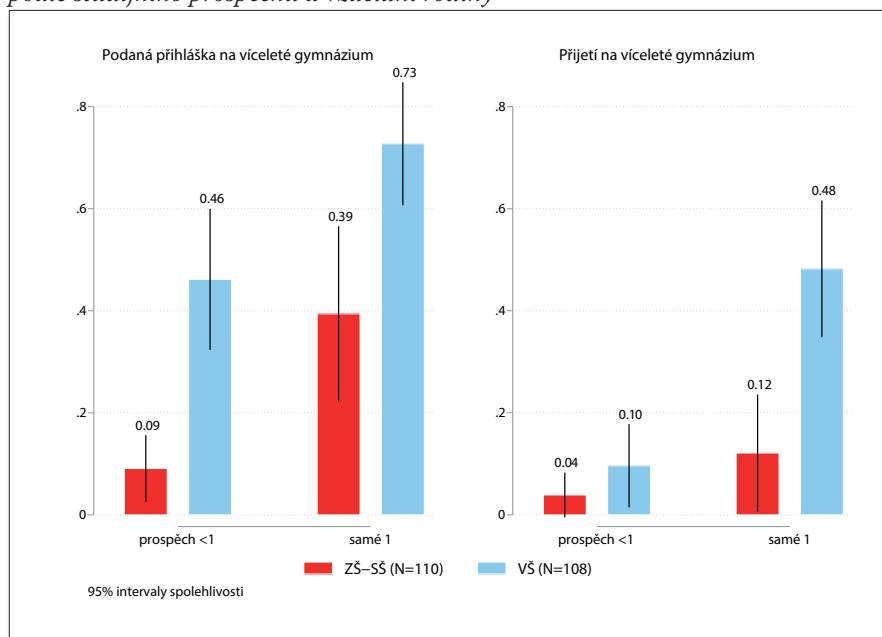
Nyní již k první z výzkumných otázek a tedy k bazálním skutečnostem ohledně přechodu na osmileté gymnázium podle rozdílů ve vzdělání rodiny, předchozích studijních výsledků a studijního potenciálu měřeného testem jazykově kognitivních dovedností. Zaprvé na víceletá gymnázia odcházejí děti s lepším prospěchem, s vyšší úrovní kognitivních schopností a také, alespoň v našem vzorku, jen nepatrně častěji dívky (rozdíl 4 p. b. není statisticky významný). Až potud bychom tedy mohli říci, že se jedná o meritokratickou selekci na základě studijních dispozic a píce. Poněkud jiný obraz se před námi ovšem vynoří, jakmile rozdělíme čerstvě přijaté studenty VG dle vzdělání jejich rodičů – zatímco ve vysokoškolských rodinách na ně přechází 29 %, z ostatních rodin je to pouhých 7 %. Podstatné však je, že jakmile v dalším kroku zohledníme úroveň jazykově-kognitivních schopností z prvního stupně podle vzdělání, pak platí, že tyto schopnosti dokáží efektivněji zúročit děti z vysokoškolských rodin. A podobně tomu je i u vynikajícího prospěchu v pololetí páté třídy: zatímco mezi žáky z vysokoškolských rodin se samými jedničkami úspěšně přešlo na víceleté gymnázium 48 %, pak pokud rodiče

⁹⁴ Přitom z rodin nejvýše vyučených na gymnázium nebyl přijat nikdo a dokonce se na něj ani nikdo nehlásil.

jedničkářů měli vzdělání nižší, jejich úspěšnost byla jen 15 %. Ani jeden tento výsledek nesvědčí o zásluhovosti procesu selekce na výběrová víceletá gymnázia. Jak lze tyto skutečnosti vysvětlit?

Odpověď je tak třeba hledat v období ještě před podáním přihlášek. Náš výzkum unikátně zjišťoval také to, zda se žáci o studium na VG vůbec ucházeli. A stejné třídění dat, jako v případě samotného přechodu na gymnázium, odhaluje pozadí tohoto nepříznivého výsledku (viz grafy v obrázku 2). Předně, jak jsme již výše uvedli, z rodin s nižším vzděláním se na gymnázium hlásila jen necelá pětina dětí, zatímco z vysokoškolských rodin bezmála dvě třetiny. Podstatné zde ale je, že z těch, kteří měli samé jedničky (hlavní předpoklad mít možnost se vůbec ucházet o přijetí na gymnázium), se jich z rodin s nízkým vzděláním hlásilo jen 39 %, zatímco z vysokoškolských

Obrázek 2: Pravděpodobnost podání přihlášky a přijetí na víceleté gymnázium podle studijního prospěchu a vzdělání rodiny



Zdroj: Panel ZŠ Středočeský kraj a Praha

rodin 73 %. Žáci z VŠ rodin s horším školním prospěchem na konci prvního stupně se hlásili na gymnázium skoro 5-krát častěji ve srovnání s těmi, co pochází z rodin s nižším vzděláním (46 % oproti pouhým 9 %). Navíc mezi jedničkáři je úspěšnost u přijímacího řízení, pokud jsou z rodin s nižším vzděláním pouze 37 %, zatímco u žáků z VŠ rodin dosahuje 66 %. Vliv vzdělání rodičů je – při jinak stejném prospěchu – silnější, v případě podání přihlášky, než pokud jde o úspěch při samotném přijetí.

Jak jsme již zmínili v samotném úvodu, podstata námi řešeného problému zní: do jaké míry a proč se liší šance vstupu na víceleté gymnázium u dětí s různým sociálním původem, za předpokladu jejich stejných studijních předpokladů. Proto nyní přejdeme k výsledkům z vícerozměrné analýzy. Odhady parametrů z jednotlivých regresních modelů pro závislý znak, zda byl žák přijat na VG, uvádí tabulka 1. K zodpovězení první otázky slouží výsledky z druhého modelu, které říkají, že kromě sociální třídy rodiny (první model) se výrazně projevuje na pravděpodobnosti přijetí na VG předchozí úroveň jazykově-kognitivních dovedností a především pak studijní prospěch (samé jedničky), který je ze všech uvažovaných prediktorů tím vůbec nejsilnějším. To rozhodně není překvapivý výsledek, uvážíme-li že vynikající prospěch je vlastně nutnou podmínkou pro úspěch při přijetí na VG. Zatímco sociální třída rodiny vysvětluje cca 15 % ekvivalentu variance (v modelu 1), tak tyto charakteristiky dítěte umožňují tento podíl bezmála zdvojnásobit (27 %).

Nyní k druhé výzkumné otázce, která zjišťuje, zda nad rámec vzdělání rodičů, jejich socioekonomického statusu a předchozí úrovně jazykově-kognitivních dovedností a studijních výsledků přispívají k úspěchu v přijetí na VG také kulturní zdroje. Model 3 ukazuje, že tomu tak je jak v případě vzdělávacích zdrojů dostupných dítěti, tak i jeho kulturního kapitálu v první třídě. Přidáním kulturních zdrojů se ale schopnost modelu vysvětlit pravděpodobnost přijetí na VG zlepšil jen velmi málo (o 8 % v ekvivalenci vysvětlené variance). To samé platí, i pokud zařadíme k předchozím prediktorům ještě také vzdělanostní aspirace rodičů, po jejichž do-

datečném vlivu se ptá naše třetí otázka. Zde dochází jen k minimálnímu zlepšení (o 2 %), přičemž ale platí, že s růstem aspirací o jednu vzdělanostní kategorii se zvyšuje pravděpodobnost přijetí přibližně o 50 %. A i přes velmi malé zlepšení celkové predikční schopnosti modelu velikost vlivu vysokoškolského vzdělání klesá bezmála na polovinu (z OR 3,7 v prvním modelu na 2,1 v modelu čtvrtém).

Rozhodující je, jak se změní odhadnuté parametry, pokud z modelu odebereme indikátory sociální třídy. Jak ukazuje model 5, celkově se velikost efektů příliš nemění. Asi k největšímu nárůstu dojde u aspirací, u kulturního kapitálu a vzdělávacích zdrojů je zvýšení menší a vliv prospěchu (samé jedničky) a výsledků v testu slovní zásoby se prakticky nezmění. Celková schopnost tohoto modelu vysvětlit pravděpodobnost přijetí na VG ale především díky jazykově-kognitivním schopnostem a předchozímu prospěchu klesla jen málo (o 12 %). Viděno z druhé strany, po zařazení kulturních zdrojů v modelu 3 a aspirací v modelu 4 klesl vliv vzdělání skoro na polovinu. Tyto výsledky tak znamenají, že vliv vzdělání a socioekonomického statusu je do značné míry zprostředkován právě kulturními zdroji a aspiracemi rodičů.

A konečně k otázce poslední, zda při přechodu na VG dochází ke dvojímu zvýhodnění. Interakce se vzděláním rodiny zobrazené v grafech v obrázku 3 ukazují, že tomu tak je, ovšem jen u některých sledovaných vlivů, a to v případě kulturního kapitálu dítěte a také u předchozího studijního prospěchu. V ostatních případech, pokud kontrolujeme vliv všech ostatních znaků, moderaci vzděláním nepozorujeme. Spíše u nich můžeme mluvit o aditivním efektu, kdy děti z vysokoškolských rodin mají vyšší pravděpodobnost přijetí na VG bez ohledu na jednotlivé uvažované charakteristiky a vlivy. A byť tyto rozdíly většinou nejsou statisticky významné, tak je přesto z věcného hlediska nelze ignorovat. Dvojí zvýhodnění je patrné u kulturního kapitálu, který napomáhá k úspěšnému přijetí více dětem z vysokoškolských rodin a podobně tomu je, jak jsme již ostatně viděli v předešlé části, i v případě studijního prospěchu.

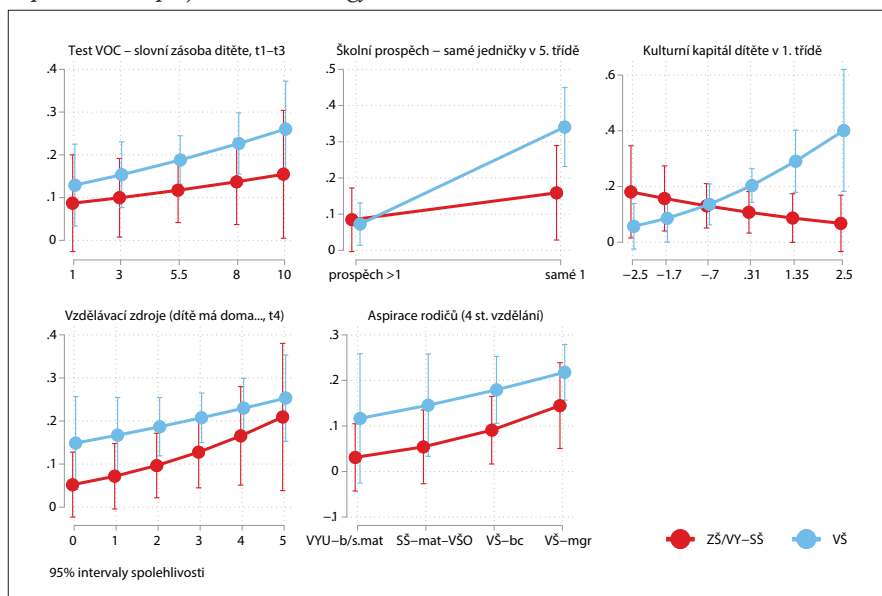
Tabulka 1: Přijetí na víceleté gymnázium, odhady parametrů z logitového modelu (poměry šancí)

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Dívka	1,296	(0,519)	0,791	(0,609)	0,721	(0,500)	0,713	(0,479)	0,715	(0,454)
Věk (centr.)	0,295°	(0,062)	0,336°	(0,098)	0,379	(0,141)	0,403	(0,161)	0,428	(0,180)
ISEI rodiny (kvint.)	1,492°	(0,021)	1,421°	(0,050)	1,356°	(0,089)	1,316	(0,123)		
VŠ vzdělání rodiny	3,734°	(0,006)	3,013°	(0,027)	2,383°	(0,085)	2,105	(0,153)		
Známky 5 tř. – samé 1			6,383°	(0,000)	6,586°	(0,000)	6,173°	(0,000)	6,425°	(0,000)
VOC t1-2-3 (decily)			1,175°	(0,034)	1,131	(0,112)	1,125	(0,124)	1,122	(0,148)
Vzdělávací zdroje					1,245°	(0,092)	1,262°	(0,078)	1,400°	(0,015)
Kult. kapitál 1. třída					1,445°	(0,087)	1,422°	(0,096)	1,579°	(0,028)
Vzd.aspira-ce rodičů							1,534°	(0,080)	1,865°	(0,013)
pseudo R ²	0,151		0,266		0,290		0,297		0,265	
AIC	183,950		164,364		163,406		163,914		166,459	
BIC	200,873		188,055		193,866		197,759		193,535	
ll	-86,975		-75,182		-72,703		-71,957		-75,229	
N	218		218		218		218		218	

Poznámky: *p*-hodnoty v závorkách; ° *p* < 0,10, ° *p* < 0,05, °° *p* < 0,01, °°° *p* < 0,001; zvýrazněny koeficienty s *p* < 0,10.

Zdroj: Panel ZŠ Středočeský kraj a Praha

Obrázek 3: Interakční efekty se vzděláním rodiny – predikované hodnoty pravděpodobnosti přijetí na víceleté gymnázium



Zdroj: Panel ZŠ Středočeský kraj a Praha

Závěry a diskuse

Výsledky předchozích studií poukázaly na lepší výsledky studentů víceletých gymnázií v testech gramotnosti v období na konci primárního vzdělávání i vysokou sociální selektivnost této akademické větve. Naše studie se zaměřila na to, co tomu předchází, konkrétně na volbu na první vzdělanostní křižovatce, na níž se žáci, a zejména jejich rodiče, rozhodují pro výběrovou formu studia na konci prvního stupně základní školy. Tato volba začíná již někdy během 4.-5. třídy, tedy ve velmi nízkém věku dítěte přibližně 9-11 let a lze tak předpokládat, že významně závisí na hodnotách, zdrojích, aspiracích i kompetencích rodičů. Zajímalo nás, jaké konkrétní faktory ovlivňují přijetí na osmileté gymnázium i poté, co zohledníme studijní předpoklady (jazykové-kognitivní schopnosti) a předchozí

studijní výsledky. Zaměřili jsme se na dva okruhy zosobňující primární efekty sociálního původu: sociální třídu rodiny, kdy strukturální aspekt třídního postavení jsme sledovali především ve srovnání rodin vysokoškolských a těch s nižším vzděláním, a dále také na vliv kulturních zdrojů (domácí vzdělávací zdroje a počínající kulturní kapitál dítěte). A konečně jsme se soustředili také na vzdělanostní aspirace rodičů, které považujeme za prediktor sekundárních efektů. Cílem našich analýz přitom nebylo posuzovat vzájemný poměr primárních a sekundárních efektů, zaměřili jsme se především na primární efekty, jejich podrobnější rozčlenění a posouzení různých vlivů. Využili jsme při tom data z longitudinální studie žáků středočeských a pražských škol, která je spolu s jejich rodiči sleduje již od počátku první třídy.

Výsledky ukazují, že na přijetí na víceleté gymnázium má dominantní vliv především vynikající studijní prospěch na konci prvního stupně, což je s ohledem na podmínky přijímacího řízení nepřekvapivý výsledek, a částečně také studijní předpoklady v podobě jazykově-kognitivních dovedností (výsledky testu slovní zásoby měřené opakovaně v průběhu prvního stupně). Ponecháme-li stranou skutečnost, že tyto na první pohled pro výkon ve vzdělávací dráze významné faktory jsou samy o sobě třídně podmíněny, můžeme říci, že jde o do značné míry selekci na základě školního nadání a potenciálu, svědomitosti a píle. Nicméně hodnocení žáků ve škole se také odehrává na základě jejich proškolně orientovaného habitu, přičemž jedním z jeho projevů je právě schopnost pilně pracovat. Učiteli oceňované hodnoty jsou zodpovědnost, slušnost, snaživost (Vojtíšková, 2011). A nesmíme zapomínat, že pro rozvoj kognitivních dovedností je rozhodující nejranější období věku dítěte, které se plně odehrává v prostředí rodiny. Podnětnost tohoto prostředí je silně závislá na možnostech a dostupných zdrojích. Ty však jsou, jak jsme ostatně ukázali i v naší studii, podmíněny sociální třídou. Zásadní je zjištění, že na pravděpodobnost přijetí na víceleté gymnázium má velký vliv vzdělání rodičů a jejich socioekonomický status, a to bez ohledu na předchozí studijní vý-

kon i jazykově-kognitivní schopnosti. Pokud jde o kulturní zdroje, vzdělávací zdroje rodiny a kulturní kapitál dítěte jsou jejich hlavní a přímé efekty podstatně slabší. Nicméně, jejich zohlednění vede k oslabení přímého vlivu vzdělání rodičů. Znamená to, že strukturální pozice rodiny je zprostředkována skrze kulturní zdroje a aspirace, které se tak stávají mechanismem jakési „převodové páky“ třídního postavení.

Vliv kulturních zdrojů, alespoň pokud jde o kulturní kapitál dítěte (měřený v první třídě) – neplatí to ovšem pro vzdělávací zdroje a ani v případě aspirací rodičů – je dále zesílen v interakci právě se vzděláním rodiny. Při vědomí omezené vydatnosti dat i nižší spolehlivosti některých měřítek tak můžeme s určitou opatrností dovozovat, že spíše v úspěšnosti přijetí na osmileté gymnázium převažuje mechanismus dvojího zvýhodnění, než že by u dětí z nižší sociální třídy docházelo prostřednictvím kulturních zdrojů ke kompenzaci jejich znevýhodnění. Znamenalo by to, že větší význam má mechanismus popisovaný teorií kulturní reprodukce, spíše než kulturní mobility. Navíc jsme mohli pozorovat také vliv aspirací rodičů, které anticipují sekundární efekty sociálního původu. Do jaké míry je ale kulturní kapitál dítěte a jeho rozvoj ze strany rodičů více investicí do lidského kapitálu (rozvoj kognitivních schopností), či zda jde spíše o neviditelný nezáměrný proces utváření třídního habitu, předurčujícího ke školou oceňovanému chování, vystupování a vyjadřování se, si ovšem bez detailního poznání reakce školního prostředí netroufáme posoudit. V této souvislosti lze pouze dodat, že námi použitý indikátor kulturního kapitálu zahrnoval především ty charakteristiky domácnosti a činnosti rodičů s dětmi, které jsou považovány za jádro tzv. domácího prostředí napomáhajícího rozvoji gramotnosti (home literacy environment).

Z výsledků je patrné, že ve vysokoškolských rodinách děti vedou již od počátku základní školy k ambicióznější vzdělanostní dráze, a to tak, že v jinak stejně studijně talentovaném dítěti vyvolávají vyšší očekávání ohledně jeho vzdělávání. A také ho pak rodiče přihlá-

sí a připraví k přijímacímu řízení (sami, nebo často skrze placené doučování). Tato skutečnost byla popsána již dříve pro sekundární stupeň vzdělávání (maturitní a nematuritní větev). Naše studie však ukazuje, že k tomuto procesu – na jedné straně podněcování i v případě horších studijních výsledků a nadání ve vysokoškolských rodinách a na straně druhé určité sebevyčleňování se (i při stejném školním potenciálu a školní úspěšnosti) u dětí z rodin s nižším vzděláním – dochází již na prvním stupni, tedy ve velmi nízkém věku dítěte přibližně deseti let, kdy jeho vlastní zájmy a představy o budoucnosti nejsou ještě příliš rozvinuté a je tak silně ve vleku přání, strategií i praktického know-how, jak absolvovat přípravu a uspět v přijímacím řízení, ze strany svých rodičů.

Naše výsledky celkově upozorňují na ranost procesu vzdělanostní reprodukce, a sice v tom smyslu, že úspěšnost žáka v přechodu na víceleté gymnázium na konci prvního stupně ZŠ závisí na jeho charakteristikách přítomných již v první třídě. Je třeba si uvědomit, že působení na dítě, ale i jeho rodiče na prvním stupni ZŠ (a lépe ještě před zahájením školní docházky) má dlouhodobé dopady na následné vzdělanostní dráhy. Nezanedbatelnou roli nepochybně hrají očekávání rodičů ohledně studijního výkonu jejich dětí. Ta jsou tím větší, čím je dítě proškolně orientovanější, nicméně je nesporné, že očekávání rodičů je značně sociálně podmíněno. Jak jsme viděli na příkladu rodičů žáků z naší panelové studie, čím vyšší vzdělání mají, tím vyšší jsou i jejich očekávání, týkající se dosaženého vzdělání dítěte. Dodejme, že škola neintervenuje do rozhodnutí, zda dítě podá přihlášku na osmileté gymnázium. Konečné rozhodnutí je tak v rukou rodičů. V ČR nemáme (zatím) plošné testování školáků, které by bylo schopno detekovat všechny děti s vysokým potenciálem k dalšímu studiu, tak, aby mohlo dojít k jejich přechodu na výběrovou školu bez ohledu na to, zda je v tom rodiče podporují či nikoliv. Konceptuální rozlišení primárních a sekundárních faktorů spjatých se sociálním původem dovoluje odhalovat jemnější dimenze rozhodování o vzdělanostní dráze. Za oběma typy těchto efektů se skrývají odlišné kauzální

mechanismy, byť ty se zcela jistě částečně prostupují. Žáci a studenti pocházející z nižších sociálních tříd, ačkoli jejich studijní schopnosti jsou stejné jako schopnosti potomků vyšších sociálních vrstev, ve vzdělávacím systému méně často volí ambiciózní dráhy, ačkoli by na ně na základě změřených studijních předpokladů měli potenciál. Ve světle našich výsledků můžeme proto závěrem konstatovat, že obecně je třeba se ve vzdělávací politice zaměřovat nejen na faktory primární, tj. rozdíly v šancích na vzdělání dle sociálního původu a studijních předpokladů v podobě kognitivních schopností, ale pozornost je třeba zaměřit také na faktory sekundární spočívající v nepřímém vlivu sociální třídy v podobě třídně odlišných rozhodnutí o vzdělávací dráze vyplývající z reflexe či přinejmenším percepce reálných možností, které se jedinci v procesu dosahování vzdělání nabízejí.

Právě proto je důležité rozvíjet akademické schopnosti dětí z rodin s nízkým statusem již od nejmladšího věku (tj. od mateřské školy). Problémem českého prostředí je ovšem také méně dostupných informací (tj. nedostatek školských poradenských služeb) o možnostech, které se potomkům nižších vrstev v průběhu vzdělávání i po jeho zakončení nabízejí. Právě ty pak ovlivňují rozhodnutí v průběhu vzdělávání. Evidentně nestačí, je-li vzdělání poskytováno zdarma, ale je třeba rozvíjet povědomí o vzdělávacích příležitostech a o kvalifikačních nárocích konkrétních profesí.

Literatura:

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Breen, R., Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9(3), 275–305.
- ČŠI (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review* 47(2), 189–201.
- Erikson R, Rudolphi F. (2009). Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review* 26(3), 291–305.
- Lucas, S. R., Irwin, V. (2018). Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education. In: Schneider, B. (Ed.). *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century*, Handbooks of Sociology and Social Research. Springer International Publishing AG, 73–107.
- Field, S., Kuczera, M., Pont, B., Organisation for Economic Co-Operation and Development (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Greger, D., Martinková, V., Drabinová, A., Chvál, M., Straková, J. (2017). *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě zjištění longitudinálního výzkumu CLOSE*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Dostupné na: https://pdf.cuni.cz/PEDF-865-version1-tz_close2017pridana_hodnotavg_.pdf
- Karlson, K. B, Holm A. (2011). Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. *Research in Social Stratification and Mobility* 29(2), 221–237.
- Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education* 44(2), 287–301.
- Matějů, P., Straková, J. (eds.) (2006). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>>.
- Palečková, J., Tomášek, V. (2005). *Učení pro život: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: ÚIV.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46(2), 187–210.

- Straková, J., Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníku na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae* 7(3), 73–85.
- Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 54(5), 727–748.
- Sucháček, P. (2014). Spor o víceletá gymnázia: historický kontext a empirická data. *Studia paedagogica* 19(3), 139–154.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review* 52(4), 548–557.
- Vojtíšková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 47(5), 911–936.

PŘÍLOHA:

Tabulka A1: Kulturní kapitál rodiny a dítěte v první třídě, popisné statistiky

Mean	SD	Min	Max	
3,90	1,74	1,00	7,00	Počet dětských knih (ordinální kategorie: min 0–5, max >120)
2,83	1,13	1,00	5,00	Počet knih doma (ordinální kategorie: min 0–25, max >500)
0,55	0,50	0,00	1,00	Rodiče si čtou doma knihy (dítě je vidá čist)
0,30	0,46	0,00	1,00	Povídá si o tom, co čte s někým v rodině (s rodiči/souroz./prarod.)
0,21	0,40	0,00	1,00	Rodiče dítě naučili číst před ZŠ
0,46	0,50	0,00	1,00	Čte s rodiči
0,27	0,44	0,00	1,00	Rodiče dítěti dávají knihy/časopisy
0,20	0,40	0,00	1,00	Koncert s rodiči
0,40	0,49	0,00	1,00	Výstava s rodiči
0,58	0,49	0,00	1,00	Divadlo s rodiči
1,78	1,26	0,00	5,00	Kroužky/oddíly v 1.třídě (počet)

Tabulka A2: *Vzdělávací zdroje v rodině (dítě má doma k dispozici ...), popisné statistiky*

Mean	SD	Min	Max	
0,49	0,50	0,00	1,00	Počítačové výukové programy
0,91	0,28	0,00	1,00	Počítač, který může dítě používat k výuce
0,99	0,11	0,00	1,00	Psací stůl, který dítě používá pro učení
0,29	0,45	0,00	1,00	Čtečku knih/tablet pouze na čtení
0,80	0,40	0,00	1,00	Klasickou literaturu (Čapek, Shakespeare apod.)

Tabulka A3: *Popisné statistiky použitých znaků*

	N	Mean	SD	Min	Max
Přijetí na víceleté gymnázium:	218	0,18	0,38	0,00	1,00
ZŠ-zůstalo (%)	179	82,11			
VG-přijato (%)	39	17,89			
Pohlaví:	218	0,59	0,49	0,00	1,00
chlapci (%)	90	41,28			
dívky (%)	128	58,72			
Věk t1 (centr.)	218	0,01	0,30	-0,77	0,56
Vzdělání rodiny (>ot/ma):	218	0,50	0,50	0,00	1,00
ZŠ/VY-SŠ (%)	110	50,46			
VŠ (%)	108	49,54			
Rodina ISEI-08 (>ot/ma)	218	61,48	17,29	16,36	88,70
Známky 5.tř.-samé1(ČJ,CzJ,Ma,Př):	218	0,41	0,49	0,00	1,00
prospěch <1 (%)	129	59,17			
samé 1 (%)	89	40,83			
Test slovní zásoby (t1-t2-3) decily	218	5,80	2,92	1,00	10,00
Vzdělávací zdroje v rodině (suma)	218	2,66	1,70	0,00	5,00
Kulturní kapitál, 1.třída (h.komp.)	218	-0,04	1,02	-2,65	2,34

Vzdělanostní aspirace rodičů:	218	3,31	1,00	1,00	4,00
VYU-b/s.mat (%)	16	7,34			
SŠ-mat-VSO (%)	38	17,43			
VS-bc (%)	26	11,93			
VS-mg (%)	138	63,30			

Tabulka A4: Vztahy vysvětlujících znaků (Pearsonův koeficient)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
VŠ vzdělání rodičů	1,000						
ISEI rodičů kvint.	0,466	1,000					
Známky v 5tř.-samé1	0,222	0,177	1,000				
VOC prům.t1-2-3 dec.	0,198	0,162	0,173	1,000			
Vzdělávací zdroje	0,293	0,227	0,014	0,213	1,000		
Kultur. kapitál 1.tř.	0,239	0,258	0,179	0,252	0,168	1,000	
Vzd. aspirace rodičů	0,397	0,367	0,338	0,215	0,133	0,222	1,000

DÔSLEDKY DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA NA ÚSPEŠNOSŤ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL A GYMNÁZIÍ – ZISTENIA NIELEN Z EXPLORAČNEJ FAKTOROVEJ ANALÝZY⁹⁵

MILAN FICO

Úvod

Dištančná forma vzdelávania⁹⁶ začala prebiehať na základných a stredných školách v prvej polovici roka 2020.⁹⁷ Upustenie od prezenčného vyučovania bolo pre učiteľov, žiakov, ich rodičov novou situáciou, na ktorú museli reagovať. Lepšie pochopiť, čo sa

⁹⁵ Kapitola vznikla ako súčasť riešenia projektu APVV-18-0218 *Blízki príbuzní? Slovensko a Česko v kontexte medzinárodných komparatívnych výskumov 100 rokov od ČSR*.

⁹⁶ Dištančná výučba je diaľkové vzdelávanie prostredníctvom korešpondencie, telekomunikačných médií a iných prostriedkov, pri ktorých spravidla nedochádza k priamym kontaktom medzi pedagogickými zamestnancami a žiakom (§ 54, ods. (10), 245/2008 Z. z., školský zákon) V texte sú rozlišované dve formy – online forma znamená internetové vzdelávanie s priamym prenosom vyučovacích hodín. Offline forma znamená vyučovanie najmä pomocou pracovných listov, zadaní alebo prezentácií zasielaných sprostredkovane, poštou alebo prostredníctvom mailu.

⁹⁷ Podnetom na prechod z prezenčnej na dištančnú formu vzdelávania bolo prerušenie vyučovania na základných a stredných školách kvôli pandemickej situácii. Prvýkrát sa dištančné vzdelávanie začalo realizovať na väčšine škôl v školskom roku 2019/2020, počas obdobia marec – máj 2020. Vlna prerušovaného učenia trvala od 16. 3. 2020 do 16. 5. 2021. Dostupné na:

https://www.nucem.sk/dl/5022/Monitoring_NUCEM_2021_Zistenia_o_priebehu_a_realizacii_distancneho_vzdelavania_formou_online_vyucovania.pdf >

počas náhlej zmeny v školách dialo a s akými dôsledkami, pomohli viaceré verejné inštitúcie aj mimovládne organizácie.

V *Inštitúte vzdelávacej politiky* (IVP) sa zamerali na prvé kroky škôl pri prechode na dištančnú výučbu. Zaujímal ich odhad prevažujúcich foriem výučby v prvých dňoch po ukončení prezenčného vyučovania. Autori tlmočili výpovede riaditeľov a učiteľov škôl, na základe ktorých naformulovali odporúčania, ktoré mali uľahčiť adaptáciu na nové školské zmeny (Ostertágová, Čokyna, 2020).

Centrum vzdelávacích analýz (CVA) publikovalo štúdiu, v ktorej boli vyhodnotené odpovede pedagogických zamestnancov. Autori zisťovali názory učiteľov na to, ako boli ich žiaci zapojení do vzdelávania a ako to ovplyvnilo učenie, duševné zdravie a pracovnú pohodu učiteľov (Rehúš, Ostertágová, 2021).

Inštitút pre verejné otázky (IVO) upriamil pozornosť na názory rodičov. Autor zisťoval, akou formou dištančného vzdelávania sa ich deti učili a v čom spočívali najväčšie úskalia. Predmetom zisťovania bola aj podpora detí zo strany ich rodín a identifikovanie kľúčových problémov dištančného vzdelávania očami rodičov (Velšic, 2021).

Správa Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) sa zamerala na vyhodnotenie informácií od riaditeľiek a riaditeľov ZŠ s cieľom zistiť mieru zapojenia žiakov do dištančného vzdelávania, či identifikovať dôvody, pre ktoré sa žiaci do tejto formy nezapájali. Možno tu nájsť vyhodnotenie v kategóriách žiakov podľa ročníkov alebo sociálneho znevýhodnenia. Pozornosť bola zameraná aj na zhodnotenie priebehu adaptačného procesu pri spätnom návrate do školských lavíc (Kalmárová, Kozáková, 2021).

Tento príspevok vychádza z údajov, ktoré zozbieral o priebehu dištančného vzdelávania *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania* (NÚCEM) v období od 30. mája do 11. júna 2021. Jedinosť prieskumu spočíva v zmapovaní výpovedí samotných žiakov. Po učiteľoch a rodičoch sa tak doplnil empirický obraz o pohľad vybraných školákov na základných a stredných školách. Zisťovali sme ich skúsenosti z obdobia, kedy sa do školy nechodilo prezenčne a vyučovalo sa hlavne cez internet. Žiaci riešili aj vedomostné testy

zo slovenského jazyka a literatúry, maďarského jazyka a literatúry a matematiky (bližšie pozri výsledky Monitoring 2021, dostupné na stránkach NÚCEM)⁹⁸. Vedeli sme tak prepojiť úroveň dosiahnutých vedomostí s odpoveďami v dotazníku.

Príspevok sa primárne zameriava na dopady dištančnej výučby na Slovensku u žiakov, ktorých rodičia sa nachádzajú v komplikovaných životných podmienkach. Jedná sa o rodiny poberajúce príspevok v hmotnej núdzi alebo o deti nachádzajúce sa v pomeroch sociálne znevýhodneného prostredia.⁹⁹ Zisťovali sme, v čom boli obidve skupiny špecifické, akým bariéram počas dištančného vzdelávania čelili a aký to malo vplyv na dosiahnuté výsledky v teste. Závery nadväzujú na medzinárodné výskumy PISA, ktoré opakovane poukazujú, že vzdelávací systém na Slovensku neposkytuje všetkým žiakom rovnaké príležitosti na vzdelávanie. PISA tiež upozorňuje na to, že Slovenská republika sa spolu s Luxemburskom, Belgickom a Nemeckom zaraďuje medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického statusu na výkon žiaka v čitateľskej gramotnosti (Národná správa PISA, 2018: 58).

Dáta NÚCEM poskytujú detailnejší empirický obraz, z ktorého možno vyčítať vplyv socioekonomického statusu rodín na mieru zapojenia žiakov do priebehu online vzdelávania. Rovnako možno zistiť, do akej miery sa žiaci s horšie rozdánymi životnými kartami odlišovali v testových výsledkoch od tých, ktorí pochádzajú zo štandardnejších pomeroch. Prínosné sú závery exploračnej faktorovej analýzy, ktoré sa týkajú konfrontácie detí s najrôznejšími situáciami

⁹⁸ Reprezentatívneho prieskumu sa zúčastnili žiaci 9. ročníka základných škôl a 4. ročníka gymnázií s osemročným vzdelávacím programom (celkom 11 999 žiakov zo 478 škôl). Dostupné na: <https://www.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-9/roky/2021-2022?componentId=1760>

⁹⁹ Ide o žiakov, ktorých špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vznikli v dôsledku menej podnetného prostredia a zároveň ich diagnostikovalo zariadenie výchovného poradenstva a prevencie (bližšie pozri Školský zákon). Takíto školáci sa vo vzorke nachádzali iba na základných školách, ale nie na gymnáziách alebo stredných športových školách.

v čase, kedy nebolo možné dochádzať do škôl prezenčne. Faktorové skóre extrahovaných komponentov bolo dané do vzťahu so školskou úspešnosťou v testoch z predmetov slovenský jazyk a literatúra (SJL), maďarský jazyk a literatúra (MJL) a matematiky. Zisťovali sme, ako je faktorové skóre diferencované ukazovateľmi hmotnej núdze a vyrastania v sociálne znevýhodnenom prostredí a ako súvisí so školskou úspešnosťou.

Vplyv sociálne znevýhodňujúcich podmienok na formy dištančného vzdelávania

Úvodnými otázkami nášho skúmania boli: V akej miere bolo online vzdelávanie prístupné pre všetkých žiakov? Vplýval socioekonomický status rodín na dostupnosť technickej podpory zo strany škôl s pripájaním sa na online hodiny? Do akej miery vyhovovala internetová výučba žiakom v zložitých sociálnych podmienkach v porovnaní s ostatnými? Absencia možnosti dochádzania žiakov do škôl bola pre všetkých novou situáciou, s ktorou nikto nemal skúsenosť – ani rodičia, ani deti, učitelia a ďalší zamestnanci školstva. Bolo výzvou, ako čo najviac sprístupniť online vyučovanie detskej populácií navštevujúcej primárne vzdelávanie. Požiadavka na zabezpečenie online hodín v reálnom čase narazila na bariéry spôsobené vylúčením alebo chudobou. Zistenia z výskumov prezentovaných v úvode ukázali, že vyučovacie hodiny prostredníctvom internetu pre všetkých sú nereálnou požiadavkou. *Centrum vzdelávacích analýz* zistilo, že podľa učiteliek a učiteľov malo vyučovanie offline (t. j. zasielanie papierových zadaní, tlačových pracovných listov, prezentácií a pod.) približne 10 % žiakov (Rehúš, Ostertágová, 2021: 3). Podľa prieskumu *Inštitútu pre verejné otázky* bola prevažujúca offline forma vzdelávania okrajová: uvádzali ju 2 % opýtaných rodičov. Autor následne konštatuje, že uvedený podiel môže byť vyšší, keďže žiaci zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia sa na elektronických prieskumoch zvyčajne nezúčastňujú (Velšic, 2021). Štátna školská inšpekcia odhaduje, že 5 % z celkového počtu

63 000 žiakov nebolo do dištančného vzdelávania zapojených vôbec (Kalmárová, Kozáková, 2021: 7). Vyučovanie tu neprebiehalo ani cez internet, ani doručovaním pracovných listov, prípadne iným sprostredkovaným kontaktom.

V záveroch, ktoré sumarizujú príčiny uvedeného stavu, sa opakujú rovnaké konštatovania: zhoršený prístup k učeniu počas pandemického obdobia sa týka prevažne detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia a marginalizovaných skupín obyvateľstva (Veľšic, 2021). Komplikované sociálne prostredie je spájané s nedostatočne výkonným internetovým pripojením, chýbajúcim technickým zariadením alebo nedostatočnou podporou zo strany samotných rodičov (Kalmárová, Kozáková, 2021).

Dáta NÚCEM dopĺňajú uvedené zistenia o odpovede samotných žiakov. Na otázku „Akým spôsobom prebiehalo dištančné vzdelávanie v Tvojom prípade?“ 0,7 % žiakov uviedlo, že sa na online hodiny nepripájali a nedostávali žiadne úlohy ani učebné materiály. Vyučovanie tu neprebiehало vôbec. 2,4 % žiakov nebolo pripojených online, ale zadania domácich úloh dostávali aspoň elektronickou poštou. Ďalších 2,3 % nepripojených žiakov dostávalo materiály k novému učivu v podobe prezentácií, videí a zadaní domácich úloh a projektov. Približne 4,7 % detí tak nemalo žiadnu skúsenosť s pripájaním sa na hodiny v reálnom čase a využívali iba offline výučbu. Zvyšných 94,6 % žiakov sa v rôznej miere vyučovalo online počas celého obdobia dištančného vzdelávania (pre viac informácií pozri výsledky Monitoring 2021, dostupné na stránkach NÚCEM).

Na základe údajov NÚCEM bolo možné detailnejšie analyzovať, ako sa na reprodukciu vylúčenia z procesu online vzdelávania podieľajú dva ukazovatele socioekonomického statusu rodín: poberanie príspevku v hmotnej núdzi a vyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí. To, či bola forma výučby pomocou internetových hodín prístupná v reálnom čase, alebo mali žiaci skúsenosť iba s offline formou vzdelávania, ako je doručovanie prezentácií, pracovných listov klasickou alebo elektronickou poštou, vo veľkej miere záviselo od finančnej situácie rodičov a kvality sociálneho prostredia žiakov.

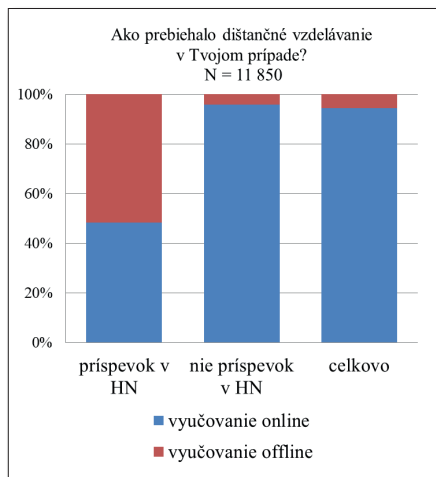
Ako ukazuje graf 1, poberanie príspevku v hmotnej núdzi malo štatisticky významný vplyv na formu dištančného vzdelávania [1]. Z kategórie žiakov, ktorých rodičia poberali príspevok v hmotnej núdzi, bolo celý čas vzdelávaných offline 51,8 % žiakov: 95 % CI [46,4 % – 57,2 %]. Pripojených online bolo v tejto kategórii 48,2 % detí: 95 % CI [42,8 % – 53,6 %]. Absolútne počty takýchto žiakov boli vo vzorke relatívne nízke. Odhady intervalov spoľahlivosti ohľadom celkovej prevalencie na populáciu detí v primárnom vzdelávaní, ktorých rodiny na tom nie sú najlepšie, sú preto širšie a menej presné. V kategórii, v ktorej sa rodičia v hmotnej núdzi naopak nenachádzali, boli offline iba 4 % žiakov: 95 % CI [3,7 % – 4,4 %] a online až 96 % detí: 95 % CI [95,6 % – 96,3 %]. Šanca, že žiaci rodičov v hmotnej núdzi nemali vzdelávanie online, bola 24-krát vyššia v porovnaní s ostatnými žiakmi z rodín, ktoré tento finančný príspevok nepoberali¹⁰⁰.

Ešte väčší efekt na limity pripájania sa na online vyučovanie malo sociálne prostredie (graf 2). V prípade rodín patriacich do sociálne znevýhodneného prostredia malo skúsenosť iba s offline formou vzdelávania 64,6 % žiakov: 95 % CI [59,0 % – 70,2 %]. Pripojených bolo v tejto kategórii 35,4 % detí: 95 % CI [29,8 % – 41,0 %]. Vyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí malo štatisticky významný vplyv na formu dištančného vzdelávania [2]. Žiaci, ktorí pochádzajú zo sociálne vylúčených pomerov, mali 43-krát väčšiu pravdepodobnosť, že počas dištančného vzdelávania nebudú mať online vyučovanie. Pochádzať z chudobnejšej rodiny alebo zo sociálne marginalizovaného prostredia v značnej miere determinovalo vyučovanie, prebiehajúce iba offline formou. V pedagogickej praxi to znamená častejšie doručovanie zadávaných úloh, pracovných listov a prezentácií najmä pomocou pošty, fyzicky, prípadne mailom.

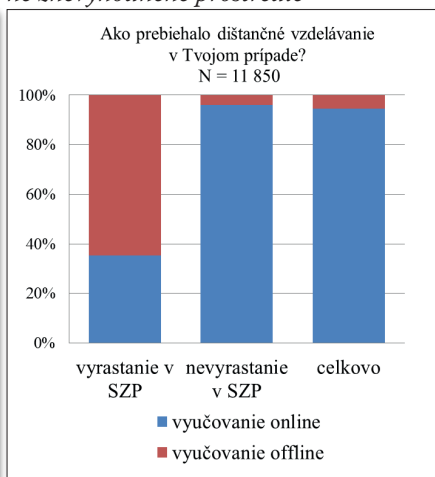
¹⁰⁰ Ide o porovnanie dvoch pravdepodobností – z prvej sa získa hodnota výskytu online pripojenia v skupine žiakov, ktorých rodičia sa nenachádzajú v problematických životných podmienkach, z druhej sa nadobudne hodnota výskytu online pripojenia v skupine žiakov, ktorých rodičia sa v takýchto podmienkach nachádzajú.

Graf 1:

Formy dištančného vzdelávania a hmotná núdza

**Graf 2:**

Formy dištančného vzdelávania a sociálne znevýhodnené prostredie



[1] hmotná núdza: $\chi^2(1, N = 11\,850) = 1424,38; p < 0,01; \text{Phi} = 0,347$

[2] sociálne prostredie: $\chi^2(1, N = 11\,850) = 1939,204; p < 0,001; \text{Phi} = 0,405$

Situácia sa postupne zlepšovala, keď školy našli efektívne riešenia, ako zapojiť deti chudobnejších rodičov do internetovej výučby v reálnom čase a zabezpečiť tak ich učenie online. Ak ich vyučovanie prebiehalo cez internet, neboli odkázaní na sprostredkovávanie preberaného učiva. Tabuľka 1 ukazuje, že žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, u ktorých v rôznej miere prebiehalo internetové vzdelávanie, uvádzali vyššiu mieru zisťovania týkajúceho sa potrebného technického vybavenia v porovnaní s ostatnými [3]. Rovnako tomu bolo aj v kategórii žiakov, ktorých rodičia pobe-
rajú dávku v hmotnej núdzi, aj keď už bez štatisticky významných rozdielov [4]. Žiaci z chudobnejších pomerov neboli pri technickej podpore poskytovanej školou odsúvaní na okraj. Zisťovanie, či je potrebné vybavenie dostupné, bolo zo strany školy buď porovnateľné, alebo vyššie ako u žiakov, ktorí sa pripájali na hodiny zo štandardnejších domácich pomerov.

Tabuľka 1: Zisťovala škola, či máš potrebné technické vybavenie k online vyučovaniu?

Zisťovala škola, či máš potrebné technické vybavenie k online vyučovaniu?		Áno	Nie	SPOLU
1.	nevyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí	7647	3390	11 037
		69,3 %	30,7 %	100 %
2.	vyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí	80	19	145
		80,8 %	19,2 %	100 %
1.	nepoberanie dávky v hmotnej núdzi	7609	3366	10 975
		69,3 %	30,7 %	100 %
2.	poberanie dávky v hmotnej núdzi	118	43	161
		73,3 %	26,7 %	100 %

[3] sociálne prostredie: $\chi^2(1, n = 11\,136) = 6,133; p < 0,05; \text{Phi} = 0,023$

[4] hmotná núdza: $\chi^2(1, n = 11\,136) = 1,172; p > 0,05; \text{Phi} = 0,010$

Podobné výsledky ukazuje aj Tabuľka 2 obsahujúca informácie o pomoci školy s poskytnutím technického vybavenia. Žiaci rodičov s materiálnymi a finančnými ťažkosťami dostávali v porovnaní s ostatnými vyššiu mieru technickej pomoci. Aj keď tu išlo o vecne zanedbateľný rozdiel [5], pre skupinu zo sociálne znevýhodneného prostredia boli častejšie vyjadrenia, že takúto technickú pomoc od učiteľov dostali. V porovnaní so školákmi, ktorí pochádzajú z lepších pomerov, tak opäť neboli na periférii záujmu. Podobne tomu bolo aj u žiakov, ktorých rodičia sa nachádzali v hmotnej núdzi [6]. Na druhej strane, približne dve tretiny žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a viac ako tri štvrtiny žiakov, ktorých rodičia poberajú dávku v hmotnej núdzi, uviedlo, že podporu s technickým vybavením počas online vzdelávania nezaznamenali.

Tabuľka 2: Pomohla Ti škola s poskytnutím technického vybavenia?

Pomohla Ti škola s poskytnutím technického vybavenia?		Áno	Nie	SPOLU
1.	nevyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí	1608	9415	11 023
		14,6 %	85,4 %	100 %
2.	vyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí	31	67	98
		31,6 %	68,4 %	100 %
1.	nepoberanie dávky v hmotnej núdzi	1598	9363	10 961
		14,6 %	85,4 %	100 %
2.	poberanie dávky v hmotnej núdzi	41	119	160
		25,6 %	75,3 %	100 %

[5] sociálne prostredie: $\chi^2(1, n = 11\,121) = 22,459; p < 0,001; \Phi = 0,045$

[6] hmotná núdza: $\chi^2(1, n = 11\,121) = 15,313; p < 0,001; \Phi = 0,037$

Základné výsledky prieskumu NÚCEM ukázali, že úplne alebo skôr spokojné boli s dištančným vyučovaním takmer dve tretiny žiakov (63 %) a úplne alebo skôr nevyhovovala táto forma vzdelávania približne jednej tretine (36,8 %, $N = 11\,240$). Z pohľadu celkovej spokojnosti tak prevládal medzi žiakmi názor, že takéto vyučovanie neprebíha horšie ako klasická prezenčná škola (bližšie pozri výsledky Monitoring 2021, dostupné na stránkach NÚCEM). Tabuľka 3 ukazuje, ako sa vyvíjalo hodnotenie spokojnosti s online učením v závislosti od socioekonomického statusu. Aj tu možno vidieť, že pri porovnaní dvoch ukazovateľov socioekonomického statusu sa nepreukázali zásadné rozdiely. Údaje nesvedčia o tom, že by deti vyrastajúce v sociálne znevýhodnenom prostredí boli s priebehom online vzdelávania nespokojnejšie [7]. Ani žiaci, ktorých rodičia sa nachádzajú v hmotnej núdzi, sa zásadne od ostatných neodlišovali [8].

Tabuľka 3: Do akej miery Ti online forma vyučovania vyhovovala?

Do akej miery Ti online forma vyučovania vyhovovala?		Úplne/Skôr vyhovovala	Úplne/Skôr nevyhovovala	SPOLU
1.	nevyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí	6967	4033	11 000
		63,3 %	36,7 %	100 %
2.	vyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí	59	36	95
		62,1 %	37,9 %	100 %
1.	nepoberanie dávky v hmotnej núdzi	6935	4003	10 938
		63,4 %	36,6 %	100 %
2.	poberanie dávky v hmotnej núdzi	91	66	157
		58,0 %	42,0 %	100 %

[7] sociálne prostredie: $\chi^2(1, n = 11\,095) = 0,061; p > 0,05; \text{Phi} = 0,002$

[8] hmotná núdza: $\chi^2(1, n = 11\,095) = 1,973; p > 0,05; \text{Phi} = 0,013$

Deti nachádzajúce sa v zložitých sociálnych a ekonomických pomeroch sa však od ostatných žiakov líšili v štruktúre technických zariadení používaných na dištančné vyučovanie. Vyrastať v chudobnejších pomeroch znamenalo, že sa pri online vzdelávaní využíval najčastejšie mobilný telefón (69,2 %), laptop/notebook (17,6 %) alebo stolový počítač (10,1 %). Používanie tabletu sa ukázalo ako najmenej časté (2,6 %) (N = 227). Kategória žiakov pochádzajúcich z ekonomicky lepšie situovaných rodín využívala najmä laptop/notebook (45,1 %), mobilný telefón (32,5 %) a stolový počítač (18,2 %). Tablet bol aj v tejto skupine najmenej využívaným podporným nástrojom (4,1 %) (N = 11 058). Nedostatočné technické vybavenie spolu so slabým prístupom k internetu alebo oslabenou podporou rodičov patrili aj podľa výpovedí učiteľov medzi najčastejšie negatívne dôsledky dištančného vzdelávania (Rehúš, Ostertágová, 2021).

Socioekonomické determinanty, prevažujúce formy dištančného vyučovania a úspešnosť v testoch z matematiky a slovenského jazyka a literatúry

Vyrastanie v chudobnejších pomeroch vo veľkej miere ovplyvnilo to, akú formu výučby žiaci dostanú. Sprostredkované offline vyučovanie bez skúsenosti so vzdelávaním prenášaním cez internet v reálnom čase asociovalo s poberaním príspevku v hmotnej núdzi alebo so sociálnym vylúčením. Ďalšia časť textu odpovedá na nasledovné otázky: „Akú rolu pri úspešnosti v teste z matematiky a slovenského jazyka a literatúry zohrávajú prevažujúce dve formy dištančného vyučovania?“ „Ako sa spolupodieľali na výsledkoch žiakov dva ukazovatele socioekonomického statusu?“ Odpovede boli spracované pomocou dvojfaktorovej ANOVY, v ktorej nezávislými premennými boli forma dištančného vyučovania (offline/online), spolu s dvoma socioekonomickými ukazovateľmi – hmotnou núdzou a vyrastaním v sociálne vylúčenom prostredí. Závislou premennou bola dosiahnutá percentuálna úspešnosť vo vedomostnom teste z matematiky a slovenského jazyka a literatúry. V texte je uvedený vplyv formy vyučovania, ako aj znevýhodňujúcich charakteristík, na testované výsledky – vždy očistený o dosah druhej nezávislej premennej. V grafoch č. 3 až č. 6 sú znázornené interakčné efekty hmotnej núdze a sociálneho vylúčenia. Interakčné efekty znevýhodňujúcich charakteristík hovoria o tom, či a do akej miery komplikované životné podmienky vplyvajú na vzťah medzi formou dištančného vzdelávania a výsledkom testu. Ak je interakcia prítomná, tento vzťah bude prebiehať odlišne v skupine žiakov, ktorých rodičia žijú v problematických podmienkach ako v skupine žiakov, ktorých rodičia pochádzajú zo štandardnejších pomeroch. Čím viac majú priamky odlišný trend, t. j. svojím smerovaním sa rozchádzajú, tým má interakčný efekt rozhodujúcejší vplyv a skupina znevýhodnených sa od ostatných ohľadom vplyvu formy vyučovania na úspešnosť v teste zásadnejšie líši. Naopak, čím viac sú obidve priamky totožné, t. j. v grafoch majú zhodnejší

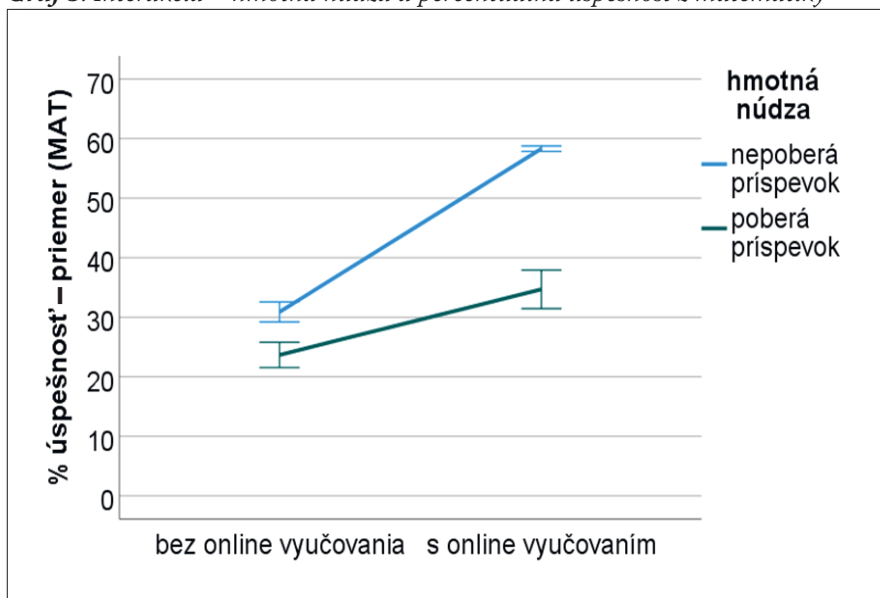
smer, tým je interakčný efekt zanedbateľnejší a diferencie medzi porovnávanými skupinami sú bližšie k nule. Dáta o percentuálnej úspešnosti z matematiky a slovenského jazyka a literatúry pochádzajú z monitoringu Testovania 9, ktoré realizovalo NÚCEM v prvom polroku 2021.

Ako prvé sú uvedené zistenia pre percentuálnu úspešnosť z matematiky. Graf 3 ukazuje, že úspešnosť bola v priemere vyššia u žiakov, ktorí sa na hodiny pripájali online, v porovnaní so skupinou žiakov, kde vyučovanie online neprebiehalo, t. j. existuje tu štatisticky významný vplyv formy vyučovania na matematické výsledky, pri kontrole vplyvu hmotnej núdze [1]. Podobne sa ukázal štatisticky významný vplyv hmotnej núdze pri kontrole formy vyučovania [2]. Žiaci, ktorých rodiny nepoberajú príspevok, dosahovali štatisticky významne lepšie výsledky, v porovnaní so žiakmi, ktorých rodičia tento typ príspevku poberali aj vtedy, keď sa odstránil vplyv formy vyučovania. Rovnako bol štatisticky významný aj interakčný efekt [3]. Signifikantná interakcia znázorňuje vplyv hmotnej núdze na pôvodnú súvislosť medzi formou vyučovania a matematickou úspešnosťou. Táto súvislosť sa odlišne vyvíjala v závislosti od toho, či rodičia dieťaťa poberali dávku v hmotnej núdzi. Pomyselné nožnice v matematickej úspešnosti sa medzi dvoma skupinami (bez dávky a s dávkou) neotvárali u tých, ktorí boli počas celého vyučovania offline: ($M_{\text{nie HN}} = 30,8$; $SD = 17,74$; $M_{\text{HN}} = 23,6$, $SD = 13,4$) ale tam, kde prebiehali hodiny online: ($M_{\text{nie HN}} = \underline{58,3}$; $SD = 23,9$, $M_{\text{HN}} = \underline{34,6}$; $SD = 19,91$), s rozdielom 23,7 %.

Podobné výsledky ukazuje aj graf 4. V pôvodnom bivariačnom vzťahu bol vplyv formy pripojenia pri kontrole sociálneho prostredia štatisticky významný [4]. Teda ak boli žiaci pripojení na online vyučovanie, dosahovali v teste z matematiky lepšie výsledky, ako tí, ktorí boli celý čas iba offline. Rovnako bol štatisticky významný aj vplyv sociálne znevýhodneného prostredia pri kontrole formy vyučovania [5]. Žiaci zo štandardnejších pomerov tak mali opäť lepšie výsledky ako tí, ktorí vyrastali v sociálnom vylúčení. Signifikantný bol aj interakčný efekt, čiže vplyv sociálne znevýhodnené-

ho prostredia na vzťah medzi formou vyučovania a úspešnosťou v teste z matematiky [6]. Nožnice úspešnosti sa medzi dvoma skupinami (štandardné pomery vs. sociálne znevýhodnené prostredie) opäť neotvárali u tých, ktorí boli celý čas offline: ($M_{\text{nie SZP}} = 30,7$; $SD = 17,85$; $M_{\text{SZP}} = 24,46$; $SD = 13,63$), ale v skupine so skúsenosťou s online formou vyučovania: ($M_{\text{nie SZP}} = \underline{58,16}$; $SD = 23,95$; $M_{\text{SZP}} = \underline{32,12}$; $SD = 16,79$). Tento rozdiel bol ešte o niečo väčší, ako pri interakčnom vplyve hmotnej núdze, pričom dosahoval hodnotu 34,2 %.

Graf 3: Interakcia – hmotná núdza a percentuálna úspešnosť z matematiky

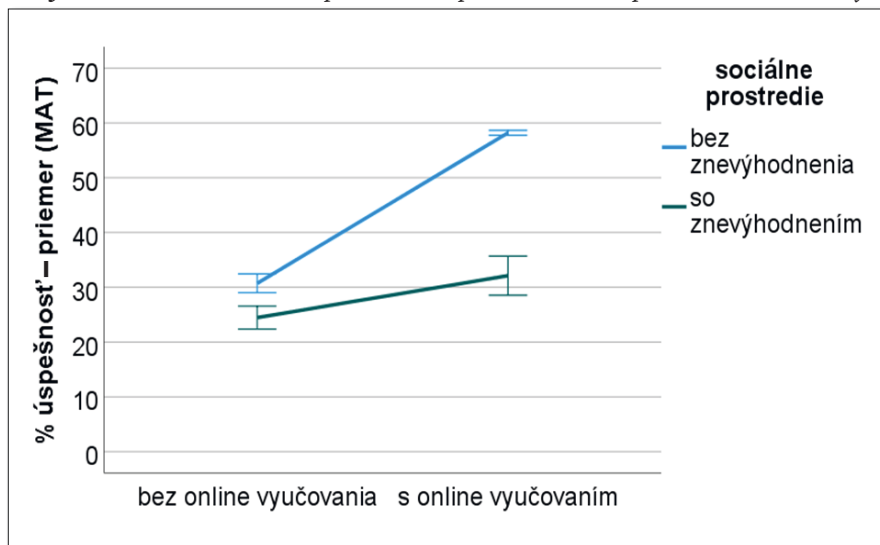


[1] forma vyučovania: $F(1, 11\ 292) = 170,94$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,015$

[2] hmotná núdza: $F(1, 11\ 292) = 110,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,010$

[3] interakcia: $F(1, 11\ 292) = 31,18$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,030$

Obdobnú rolu zohrávali znevýhodňujúce charakteristiky aj v testoch zo slovenského jazyka a literatúry (Graf 5, Graf 6). Aj tu sa preukázal čistý vplyv formy vyučovania na konečný výsledok v teste

Graf 4: Interakcia – sociálne prostredie a percentuálna úspešnosť z matematiky

[4] forma vyučovania: $F(1, 11\,292) = 111,44$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,010$

[5] sociálne prostredie: $F(1, 11\,292) = 94,46$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,080$

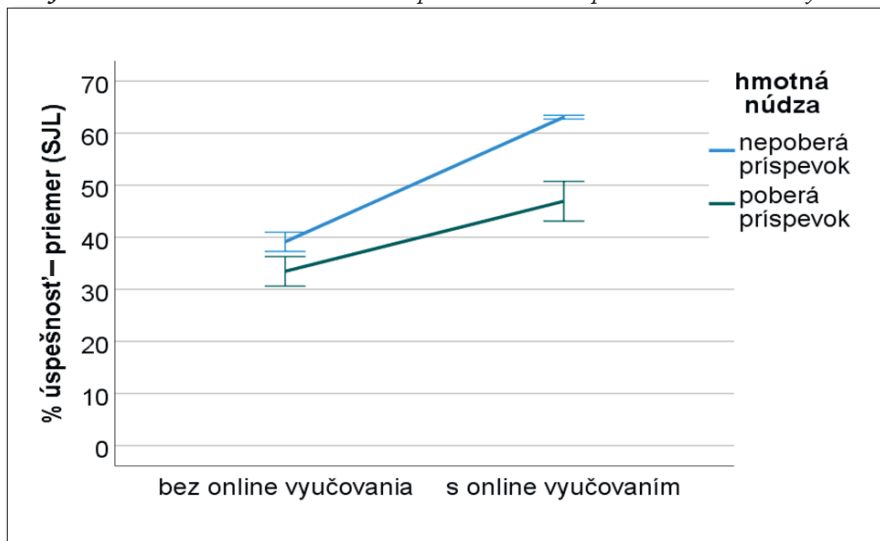
[6] interakcia: $F(1, 11\,292) = 35,45$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,030$

[7]. Štatisticky významnú rolu v percentuálnej úspešnosti zohrával aj príspevok v hmotnej núdzi pri kontrole formy učenia sa [8]. Žiaci zo štandardných podmienok a žiaci, ktorí mali celý čas vyučovanie online tak opäť dosahovali lepšie výsledky ako tí, ktorí boli celý čas iba offline, alebo tí, ktorých rodičia poberali dávku v hmotnej núdzi. Svoju rolu zohrával aj interakčný efekt [9]. Tu boli rozdiely opäť väčšie medzi dvoma skupinami žiakov (bez dávky a s dávkou) pripojených online: ($M_{\text{nie HN}} = 63,07$; $SD = 18,38$, $M_{\text{HN}} = 46,93$; $SD = 19,29$) (16,1 %), ako medzi skupinami, kde forma vyučovania prebiehala iba offline: ($M_{\text{nie HN}} = 39,14$; $SD = 18,05$, $M_{\text{HN}} = 33,47$; $SD = 17,00$).

Aj čistý vplyv sociálneho prostredia zohrával v teste z predmetu slovenský jazyk a literatúra svoju rolu [10], rovnako ako forma vyučovania [11] a interakčný efekt [12]. Nožnice vo výsledkoch medzi

žiakmi zo znevýhodneného prostredia a ostatnými sa opäť otvárali u tých, ktorí mávali vyučovanie online: ($M_{\text{nie SZP}} = 63,06$; $SD = 18,36$; $M_{\text{SZP}} = 41,85$; $SD = 20,03$), (rozdiel 21,21 %) a menej u žiakov učiacich sa iba offline: ($M_{\text{nie SZP}} = 39,15$; $SD = 18,42$; $M_{\text{SZP}} = 33,78$; $SD = 16,11$). Všetky uvedené grafy poukazujú na rovnaké trendy. Žiaci z rodín so sociálnymi a ekonomickými problémami zaostávali vo výsledkoch za ostatnými bez ohľadu na to, či vyučovanie prebiehalo celý čas online alebo offline. Ak sa ale podarilo znevýhodnenú skupinu žiakov zapojiť do internetového online vyučovania, ich percentuálna úspešnosť sa v sledovaných predmetoch zlepšila. Pripojení školáci vyrastajúci v rodinách s komplikovanejšími pomermi ale oveľa viac v sledovaných predmetoch zaostávali za pripojenými žiakmi zo štandardnejších pomerov, v porovnaní so skupinami učiacich sa celý čas iba offline.

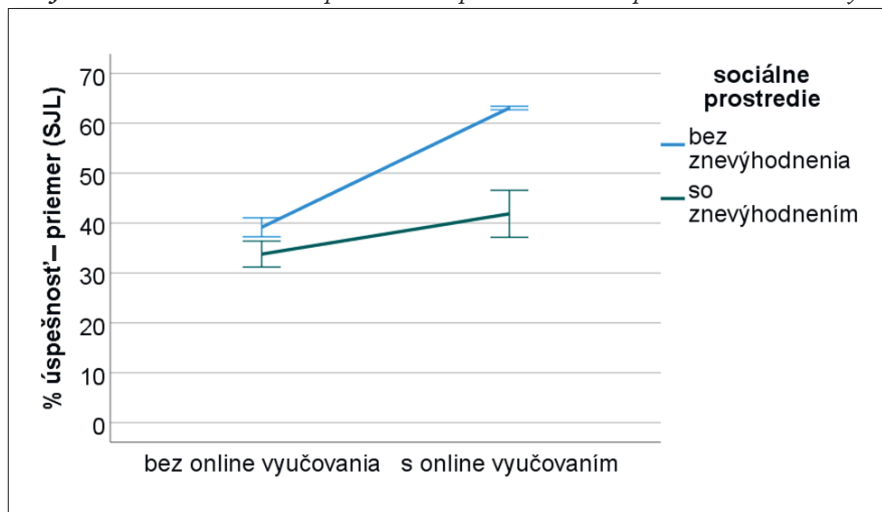
Graf 5: Interakcia – hmotná núdza a percentuálna úspešnosť zo slovenčiny



[7] forma vyučovania: $F(1, 10\ 652) = 208,94$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,019$

[8] hmotná núdza: $F(1, 10\ 652) = 71,08$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,070$

[9] interakcia: $F(1, 10\ 652) = 16,41$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,002$

Graf 6: Interakcia – sociálne prostredie a percentuálna úspešnosť zo slovenčiny

[10] forma vyučovania: $F(1, 10\ 652) = 89,48$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,008$

[11] sociálne prostredie: $F(1, 10\ 652) = 129,47$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,012$

[12] interakcia: $F(1, 10\ 652) = 31,75$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,003$

Dôsledky dištančného vzdelávania žiakov na výsledky testu – zistenia z exploračnej faktorovej analýzy

Už prieskum IVO, venovaný problémom dištančného vzdelávania počas pandemického obdobia z pohľadu rodičov, ukázal, že medzi tri najpálčivejšie obavy patrili: chýbajúci kolektív, absencia mimoškolských aktivít a prílišné „vysedávanie“ za počítačom. Na posledných troch miestach sa nachádzal strach zo zhoršenia výsledkov, z prílišnej vyťaženia, alebo problémy s preberaným učivom (Velšic, 2012: 13). Z celej štruktúry prezentovaných obáv uvádza autor komponenty extrahované faktorovou analýzou: „socializácia“ a „vzdelávanie“. Ide o dve hlavné konzekvencie dištančného vzdelávania, sýtené najrôznejším spektrom problémov. Najmä socializácia detí bola uvádzaná ako hlavná obava rodičov (Velšic, 2021: 12).

Prieskum NÚCEM sa pýtal na názory samotných detí. Žiaci mali na škále: (0 – úplne nesúhlasím až 10 – úplne súhlasím) ohodnotiť 15 výrokov reprezentujúcich rôzne situácie, s ktorými sa počas dištančného vzdelávania mohli stretnúť. Podobne ako vo výskume IVO, aj tu bolo cieľom odhaliť možné „spoločné príčiny“, alebo komponenty. Faktorová analýza hľadá sadu výrokov, silno previazanú s jedným z faktorov a slabo s ostatnými. Ak sa zistí vysoká korelácia odpovedí, možno ich nahradiť extrahovanými komponentmi. Je tak možné lepšie preskúmať štruktúru získaných údajov a zistiť, ako sú jednotlivé odpovede „spoločnými príčinami“ sýtené. Použitá bola metóda hlavných komponentov a šikmá, oblimin rotácia predpokladajúca závislosť extrahovaných faktorov. Pomocou Kaiserovho pravidla vlastných hodnôt väčších ako 1 boli extrahované 4 komponenty, ktoré vysvetľujú celkovo 51,7 % variancie.

Lineárny komponent č. 1 bol nazvaný „domáce podmienky, ovládanie počítača“. Sýtený bol 5 výrokmi, vysvetľoval najväčší podiel variancie (19,89 %), s najväčšou reliabilitou: $\alpha = 0,73$.

Lineárny komponent č. 2 „kvalita kontaktu s vyučujúcimi, spolužiakmi“ bol sýtený 3 výrokmi, s podielom vysvetlenej variancie 15,89 % a reliabilitou $\alpha = 0,69$.

Lineárny komponent č. 3 bol nazvaný „podmienky priebehu online výučby“. Sýtený bol 4 výrokmi s pomerne nízkym podielom variancie 8,5 %, a nižšou reliabilitou: $\alpha = 0,54$.

Najproblematickejším sa ukázal byť lineárny komponent č. 4: „kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami“, sýtený 3 výrokmi. Okrem nízkeho podielu vysvetlenej variancie (7,68 %), dosahoval aj najnižšiu reliabilitu $\alpha = 0,4$.

Tabuľka 4 ukazuje faktorové sýtenia – čím je vyššia hodnota faktorového sýtenia, tým viac je výrok naviazaný na komponent a vzájomná súvislosť je tesnejšia. Sýtenia sady položiek, ktoré sú väčšie ako referenčná hranica 0,3, tvoria vždy samostatný faktor.

Extrahované komponenty medzi sebou v rôznej miere korelovali. Kladná súvislosť sa ukázala medzi komponentom č. 1 a kom-

Tabuľka 4: Výsledky exploračnej faktorovej analýzy pre sadu výrokov k otázke: „Teraz nás budú zaujímať Tvoje skúsenosti s online vyučovaním. Budeme sa pýtať na rôzne situácie s ktorými si sa mohol stretnúť“. Ohodnot' nasledujúce výroky na stupnici (0 – úplne nesúhlasím, 10 – úplne súhlasím).

Exploračná faktorová analýza PCA – metóda hlavných komponentov N = 10 925		Rotované faktorové riešenie (oblmin rotácia)			
		komponent č. 1 domáce podmienky, ovládanie počítača	komponent č.2 kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi	komponent č.3 podmienky priebehu online výučby	komponent č.4 kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami
1.	práca s počítačom a internetom mi nerobila problémy O_04	<u>0.768</u>	–0,013	–0,069	0,025
2.	mal/a som doma vyhovujúce zariadenie (počítač, notebook a pod.) O_01	<u>0.745</u>	0,019	–0,046	0,022
3.	mal/a som stabilné internetové pripojenie O_02	<u>0.744</u>	–0,008	–0,057	0,085
4.	používané aplikácie sa mi ľahko ovládali O_03	<u>0.606</u>	0,093	0,088	–0,054
5.	mal/a som zariadenie na mieste, kde sa dokážem sústrediť a nikto ma neruší O_05	<u>0.585</u>	–0,033	0,147	–0,006
6.	chýbal mi osobný kontakt s ostatnými spolužiakmi a spolužiačkami v triede O_08	0,079	<u>0.877</u>	–0,061	–0,075
7.	chýbal mi osobný kontakt s učiteľmi, ktorí vyučujú v našej triede O_09	0,002	<u>0.757</u>	0,168	0,020

8.	cítil/a som sa izolovaný/izolovaná O_15	-0,042	<u>0,718</u>	-0,171	0,070
9.	mali sme pravidelné online stretnutia s triednym učiteľom O_12	-0,139	-0,008	<u>0,674</u>	0,034
10.	hodnotenie mojich výsledkov zo strany učiteľov bolo pravidelné O_14	0,180	-0,061	<u>0,631</u>	-0,148
11.	zadávané úlohy boli pre mňa ľahšie na pochopenie O_13	0,141	-0,161	<u>0,627</u>	0,050
12.	mohol/a som si doplniť učivo individuálnymi konzultáciami s učiteľom O_07	-0,039	-0,003	<u>0,623</u>	0,027
13.	chýbal mi kontakt so školským psychológom O_10	-0,055	-0,005	0,062	<u>0,827</u>
14.	chýbal mi kontakt s výchovným poradcom O_11	-0,023	0,123	0,133	<u>0,749</u>
15.	komunikoval/a som len s niektorými učiteľmi O_06	0,211	-0,119	-0,241	<u>0,459</u>
Vlastné hodnoty		2,985	2,337	1,285	1,153
Percento vysvetlenej variability		19,890	15,580	8,560	7,680
Cronbach alfa (α)		0,730	0,690	0,540	0,400

Poznámka: zvýraznené sýtenia > 0,3, poradie podľa veľkosti, predpoklad závislosti extrahovaných faktorov

ponentom č. 3 ($r = 0,297$). Domáce podmienky na vyučovanie boli v slabom vzťahu s podmienkami priebehu samotného vyučovania. Kladný vzťah sa ukázal aj medzi komponentom č. 2 a č. 4 ($r = 0,244$). Kvalita kontaktu so spolužiakmi, učiteľmi a pocit izolácie súviseli s potrebou kontaktu s pomáhajúcimi profesiami v škole. Pozitívne korelovali aj komponenty č. 2 a č. 3 ($r = 0,231$). Kvalita kontaktu so spolužiakmi bola v slabom vzťahu s podmienkami pre online vyučovanie. Naopak, negatívna súvislosť sa ukázala medzi komponentmi č. 1 a č. 4 ($r = -0,135$). Domáce podmienky na vyučovanie boli v zápornom vzťahu s potrebou kontaktu s pomáhajúcimi profesiami v škole. Navzájom nezávislé boli podmienky domáceho prostredia, ktoré nesúviseli s kvalitou kontaktu s vyučujúcimi v škole a spolužiakmi ($r = -0,018$).

Na teoretickej úrovni dávajú korelácie extrahovaných komponentov zmysel. Možno očakávať, že lepšia kvalita domácich podmienok pre dištančné vyučovanie je u tých žiakov, ktorých rodičia sú na tom lepšie v ekonomických a ďalších rodinných charakteristikách (napr. čo sa týka ekonomického, kultúrneho alebo sociálneho kapitálu). Tento fakt môže ovplyvniť to, aké školy deti navštevujú, a teda aj kvalitu prístupu učiteľov počas online vzdelávania. Podobne, aj pociťovaná izolácia sa môže preliť do potreby rozhovoru s psychológmi či výchovnými poradcami. Možno očakávať, že miera frustrácie z odlúčenia sa môže prejaviť vyššou naliehavosťou rozhovorov s odborníkmi z oblasti psychológie alebo pedagogiky. Rovnako dáva zmysel, ak lepšie domáce podmienky na vyučovanie súvisia naopak s nižšou potrebou kontaktu s pomáhajúcimi profesiami.

Pre každý zo štyroch lineárnych komponentov bolo vypočítané skóre, ktorého hodnoty sa počítajú pomocou získaných faktorových záťaží a vzájomných korelácií. Konceptne ide o skóre pozorované u jednotlivca, ak by bolo možné merať latentné komponenty priamo. Histogramy č. 1 až č. 4 ukazujú jeho celkové rozloženie v štandardizovanej podobe (priemer = 0, SD = 1). Podľa tvaru distribúcie možno rozpoznať, kde sa jednotliví žiaci nachádzali. Žiak s dobrými

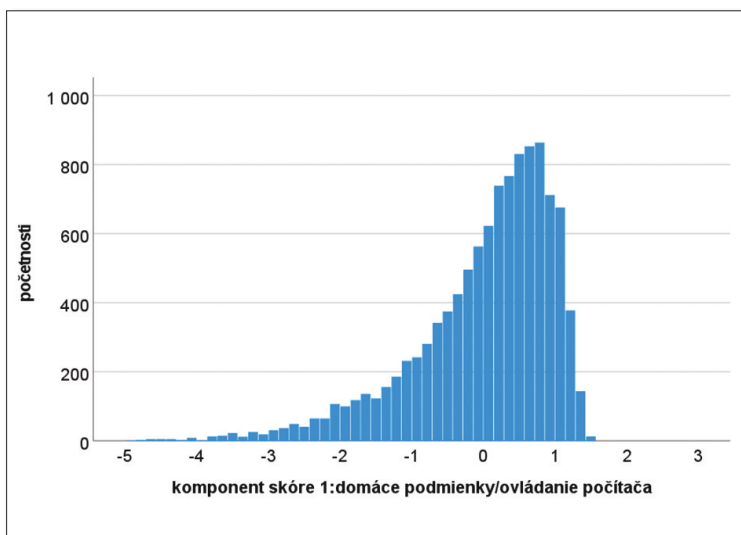
Tabuľka 5: Súvislosti medzi lineárnymi komponentmi

Súvislosti medzi lineárnymi komponentmi	1. domáce podmienky, ovládanie počítača	2. kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi	3. podmienky, priebehu online výučby	4. kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami
1. domáce podmienky, ovládanie počítača	1	-0,018	0,297	-0,135
2. kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi	-0,018	1	0,231	0,244
3. podmienky, priebehu online výučby	0,297	0,231	1	0,131
4. kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami	-0,135	0,244	0,131	1

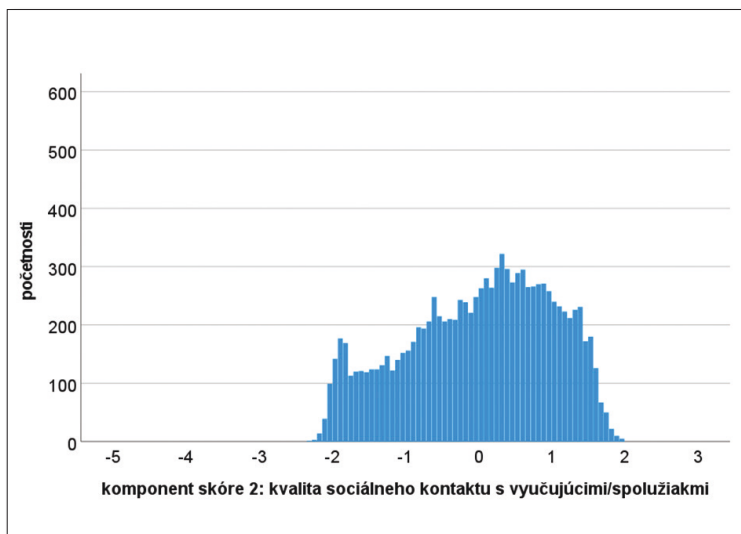
domácimi podmienkami a lepším hodnotením priebehu online výučby bude vo faktore č. 1 a č. 3 skórovať vysoko. Žiak s vyšším faktorovým skóre č. 2 a č. 4 bude naopak čeliť horšej kvalite kontaktu s vyučujúcimi a bude pociťovať väčšiu potrebu kontaktu s pomáhajúcimi profesiami (podľa smeru škálovania odpovedí na otázky uvedené v Tabuľke 4).

Histogramy tiež ilustrujú, že hodnotenie domácich podmienok bolo pre väčšinu žiakov skôr nadpriemerné. Početnosti odpovedí pribúdali s lepším hodnotením kvality domáceho prostredia a ovládania počítača. Rozloženie komponentového skóre č. 4 naopak ukazuje, že väčšina žiakov sa nachádzala pod priemerom – súhrnné skóre mapujúce kontakt so školskými psychologičkami a psychológmi, výchovnými poradkyňami a poradcami tu bolo skôr nízke. Pomoc pomáhajúcich profesií nebola tým, čo by majorite žiakov urgentne chýbalo. V komponente č. 3 sa rozloženie skóre blížilo k normálnemu rozdeleniu. Najtypickejšie tak boli odpovede zodpovedajúce priemernému hodnoteniu prebiehajúcej online výučby. V komponente č. 2 bola pre väčšinu žiakov typickejšia horšia kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi – vyššie početnosti sa nachádzali skôr nad priemerom.

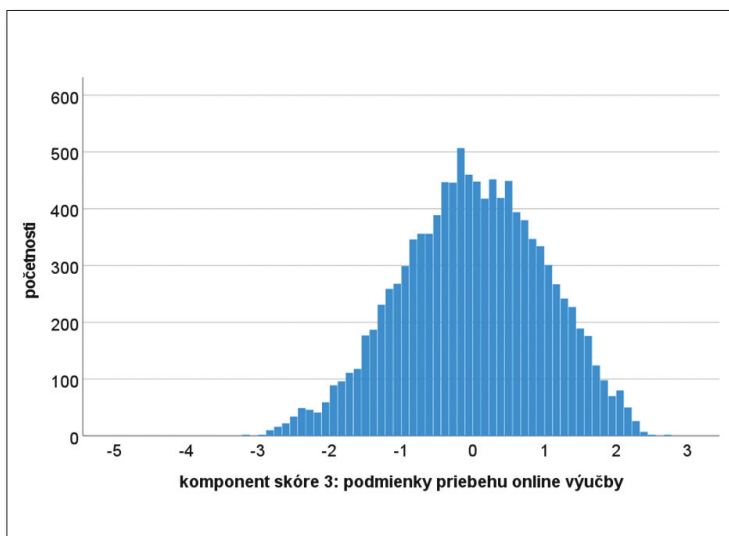
Histogram 1: Domáce podmienky/ovládanie počítača



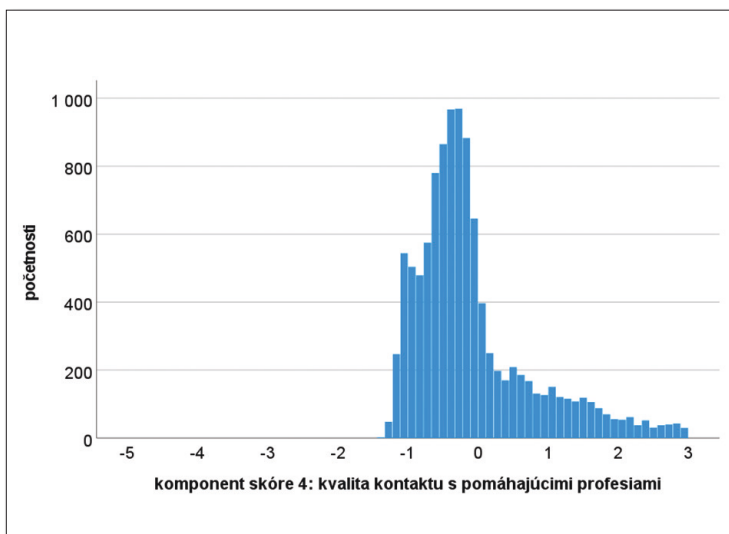
Histogram 2: Kvalita sociálneho kontaktu s vyučujúcimi/spolužiakmi



Histogram 3: Podmienky priebehu online výučby



Histogram 4: Kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami



Okrem rozloženia celkového skóre extrahovaných komponentov, ako ich uvádzajú histogramy, bolo cieľom preskúmať, či a do akej miery boli hodnoty skóre diferencované ukazovateľmi socioekonomického statusu. Získali sme tak lepší prehľad o tom, v čom boli znevýhodnení žiaci špecifickí a akým okolnostiam čelili tí z nich, ktorých rodičia buď poberajú dávku v hmotnej núdzi alebo sa nachádzajú v sociálne znevýhodnenom prostredí. Tabuľka 6 ukazuje rozdiely v priemernom skóre v závislosti od dvoch socioekonomických ukazovateľov. V tabuľke sú uvedené vždy kategórie s vyšším skóre (pozri poznámky pod tabuľkou 6).

Tabuľka 6: Vzťah komponentového skóre s dvoma znevýhodňujúcimi charakteristikami – vyrastanie v sociálne znevýhodnenom prostredí a poberanie príspevku v hmotnej núdzi

Vzťah medzi komponentovým skóre a znevýhodňujúcimi charakteristikami	1. domáce podmienky, ovládanie počítača	2. kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi	3. podmienky, priebehu online výučby	4. kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami
sociálne znevýhodnené prostredie	bez znevýhodnenia** d = 0,519	so znevýhodnením** d = 0,370	so znevýhodnením* d = 0,209	so znevýhodnením** d = 0,475
príspevok v hmotnej núdzi	rodina nepoberá príspevok* d = 0,203	rodina poberá príspevok d = 0,119	rodina poberá príspevok** d = 0,308	rodina poberá príspevok** d = 0,333

Poznámka: obojstranné testovanie, hladina významnosti: *0,05, **0,01, uvedené sú kategórie s vyšším priemerným skóre, vo faktore č. 1 a č. 3: vyššie priemerné skóre = celkovo lepšia situácia, vo faktore č. 2 a č. 4: vyššie priemerné skóre = celkovo horšia situácia (viď výroky a skórovanie odpovedí) Cohenovo $d < 0,2$ – triviálny rozdiel, $d \geq 0,2$ – malý rozdiel, $d \geq 0,5$ – stredný rozdiel.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahovali štatisticky významne vyššie priemerné skóre vo faktore č. 2, č. 3 a č. 4. Deti, ktorých rodiny patria k sociálne vylúčeným, pocitovali vyššiu mieru izolácie ($d = 0,370$), lepšie hodnotili podmienky priebehu výučby ($d = 0,209$) a mali tiež vyššiu potrebu kontaktu s pomáhajúcimi profesiami ($d = 0,475$). Naopak, deti z lepšie situovaných rodín hod-

notili podmienky domáceho prostredia lepšie (štatisticky významne častejšie, s vecne stredným efektom $d = 0,519$). Rodina, ktorá nie je sociálne vylúčená, je silným prediktorom lepšej kvality domáceho prostredia počas priebehu dištančného vzdelávania.

U žiakov z rodín poberajúcich príspevok v hmotnej núdzi sa ukázali veľmi podobné výsledky. Títo rovnako hodnotili lepšie priebeh online výučby ($d = 0,308$), prejavovali väčšiu potrebu kontaktu s pomáhajúcimi profesiami ($d = 0,333$) a uvádzali horšiu kvalitu kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi. Žiaci pochádzajúci z rodín, ktoré príspevok v hmotnej núdzi nepoberajú, lepšie hodnotili kvalitu domácich podmienok ($d = 0,203$).

Výsledky poukazujú aj na vzťah medzi lineárnymi komponentmi a úspešnosťou v teste zo slovenského jazyka a literatúry (SJL), maďarského jazyka a literatúry (MJL) a matematiky. Východiskom boli údaje o percentuálnej úspešnosti v Monitoringu 2021 na základe reprezentatívneho výberu žiakov 9. ročníka základných škôl a 4. ročníka gymnázií s osemročným vzdelávacím programom. Súvislosti medzi výsledkami realizovaného monitoringu a štyrmi extrahovanými komponentmi ukazuje tabuľka 7. Výsledky zo slovenského jazyka/literatúry, maďarského jazyka/literatúry a matematiky nesúviseli s faktorom č. 2. a č. 3. Skutočnosti, či sa žiak cítil izolovaný, do akej miery mu chýbal osobný kontakt, respektíve ako hodnotil podmienky priebehu online výučby, nemali na úspešnosť v uvedených predmetoch žiadny vplyv. Miery korelácie boli nízke a v teste z maďarského jazyka a literatúry pre všetky komponenty aj štatisticky nevýznamné.

V úspešnosti v teste zo slovenského jazyka a literatúry a matematiky možno ale odrátať vplyv komponentu č. 1. Kvalitnejšie domáce pomery (zručnosti pri práci s počítačom, vyhovujúce pripojenie, podmienky na prácu a učenie) boli v slabom pozitívnom vzťahu s lepšími výsledkami percentuálnej úspešnosti v teste zo slovenského jazyka a literatúry aj matematiky ($r = 0,103^{**}$, $r = 0,114^{**}$). Určitú rolu, aj keď s opačným vplyvom na celkový prospech, zohrával faktor č. 4. Rastúca potreba kontaktu s pomáhajúcimi profesiami

slabo súvisela so zhoršujúcou sa úspešnosťou v teste z týchto dvoch predmetov ($r = -0,099^{**}$, $r = -0,108^{**}$).

U žiakov s vyučovacím jazykom maďarským nebol vo vzťahu s úspešnosťou v teste z maďarského jazyka a literatúry žiadny zo štyroch lineárnych komponentov.

Tabuľka 7: Vzťah komponentového skóre s percentuálnou úspešnosťou v testoch

Vzťah medzi komponentovým skóre a percentuálnou úspešnosťou v testoch	1. domáce podmienky, ovládanie počítača	2. kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi	3. podmienky priebehu online výučby	4. kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami
úspešnosť v teste zo slovenského jazyka a literatúry (SJL)	0,103 ^{**}	0,079 ^{**}	0,075 ^{**}	-0,099 ^{**}
úspešnosť v teste z matematiky (MAT)	0,114 ^{**}	0,020 [*]	0,043 ^{**}	-0,108 ^{**}
úspešnosť v teste z maďarského jazyka a literatúry (MJL)	0,023	-0,014	-0,065	-0,064

Poznámka: Pearsonove korelačné koeficienty, hladina významnosti: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, hodnoty: 0,01 – 0,09 – triviálna súvislosť, 0,10 – 0,29 – malá súvislosť, 0,30 – 0,49 – stredná súvislosť (podľa de Vaus, 2001), vo faktore č. 1 a č. 3: vyššie priemerné skóre = celkovo lepšia situácia, vo faktore č. 2 a č. 4: vyššie priemerné skóre = celkovo horšia situácia (viď výroky a skórovanie odpovedí), úspešnosť je v percentách.

Záver a diskusia

Nerovnosti vo vzdelávaní vyplývajúce zo socioekonomického statusu rodín, na ktoré upozorňujú i medzinárodné zisťovania OECD PISA, sa prejavili aj v pandemickom období. Žiaci, ktorí pochádzajú z materiálne a finančne slabších pomerov, museli ďaleko častejšie čeliť rôznym prekážkam tam, kde ostatní mali voľnú cestu. Socioekonomický status rodín ovplyvňoval prístup k online forme dištančného vzdelávania. Žiaci, ktorí pochádzajú zo sociálne znevý-

hodneného prostredia alebo z rodín v hmotnej núdzi, mali vyššiu pravdepodobnosť skúsenosti iba s offline formou výučby. Počas pandemického obdobia tak boli častejšie odkázaní najmä na sprostredkované, fyzické doručovanie zadaní, prezentácií alebo úloh. Ak sa ich ale školám podarilo úspešne zapojiť do internetového vzdelávania, tak v porovnaní s ostatnými neboli odsúvaní na okraj záujmu – týkalo sa to zisťovania školy ohľadom potrebného technického vybavenia na pripojenie, ako aj pomoci s poskytnutím technickej podpory. Zároveň platilo, že títo žiaci, nehodnotili priebeh online vyučovania horšie. Ich spokojnosť bola na rovnakej úrovni ako u ostatných, ktorí pochádzali zo štandardnejších pomerov. Špecifikom vylúčených žiakov so skúsenosťou s internetovým online vyučovaním bola však odlišná štruktúra používaných zariadení. V podmienkach, v ktorých socioekonomický status naznačoval marginalizáciu, sa používali najčastejšie mobilné telefóny. Vyučovanie tu prebiehalo provizórnejšie a prostredníctvom iných technických prostriedkov, v porovnaní napríklad s používaním notebooku, ktorý pri internetovej komunikácii najčastejšie využívali žiaci, ktorí nemali skúsenosť s vylúčením alebo chudobou.

Ako ukazujú grafy interakcií, hmotná núdza, sociálne znevýhodnené prostredie a forma dištančného vzdelávania súviseli aj s úspešnosťou žiakov v predmetoch matematika a slovenský jazyk a literatúra. Ak žiaci absolvovali vzdelávanie offline (t. j. iba prostredníctvom doručovania zadávaných úloh pracovných listov, prezentácií napr. pomocou pošty a pod.), bez ohľadu na to, či patrili medzi znevýhodnených, alebo žili v lepších podmienkach, dosahovali horšie výsledky. Ak mali naopak žiaci celý čas vzdelávanie online, ich prospech v oboch predmetoch bol lepší. Nožnice úspešnosti v teste z matematiky a slovenského jazyka a literatúry sa ale u všetkých pripojených školákov otvorili v prospech tých, ktorí pochádzali z rodín z bežnejších pomerov. Pripojení žiaci so skúsenosťou s marginalizáciou začali vo výsledkoch oveľa viac zaostávať.

Pri zisťovaní toho, s akými situáciami sa počas dištančného vzdelávania mohli žiaci stretnúť, faktorová analýza ukázala, že roz-

manitosť odpovedí sa dá vysvetliť štyrmi hlavnými komponentmi. Najväčší podiel variancie vysvetľovali domáce podmienky/počítačové zručnosti, resp. ovládanie počítača. Nižšie podiely dosahovala kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi, podmienky priebehu online výučby a kvalita kontaktu s pomáhajúcimi profesiami.

Dospievanie v sociálne vylúčenom prostredí, alebo problémy s naplnením základných životných potrieb zvyšujú riziko horšej kvality domáceho prostredia. Deti zo znevýhodneného prostredia prežívali väčšiu stratu osobného kontaktu a mali väčšiu potrebou byť v spojení s pomáhajúcimi profesiami. Žiaci, ktorých rodičia sa nachádzali v hmotnej núdzi, mali tendenciu lepšie hodnotiť priebeh online výučby v porovnaní s ostatnými, ktorí žijú v štandardných podmienkach.

Faktorová analýza priniesla ale málo argumentov, z ktorých by bolo možné odmerať rozhodujúce vplyvy extrahovaných faktorov na úspešnosť v monitoringu Testovania 9 z predmetov slovenský jazyk a literatúra a matematika. Zlepšujúci sa prospech z testovaných predmetov slabo súvisel s lepším hodnotením domácich podmienok/počítačových zručností. Väčšia potreba kontaktu s pomáhajúcimi profesiami bola naopak v slabom vzťahu so zhoršujúcou sa úspešnosťou v testoch z oboch predmetov. Zvyšné dva komponenty (kvalita kontaktu s vyučujúcimi a spolužiakmi a podmienky priebehu online výučby) nemali s úspešnosťou v teste žiadny vzťah. Výsledky z maďarského jazyka a literatúry boli nezávislé od všetkých štyroch extrahovaných komponentov.

V prieskume sme nedostali odpovede zo všetkých plánovaných škôl, ktoré boli do reprezentatívneho výberu zahrnuté. V analýze výsledkov monitoringu Testovania 9 sa preto nachádzali malé početnosti žiakov zo znevýhodneného prostredia. Pristúpiť k podrobnejšiemu vyhodnoteniu nebolo možné a zistenia vyplývajúce z porovnania skupín v tabuľkách 1, 2 a 3 sú výsledkom bivariačnej analýzy. V ďalšej časti, zameranej na interpretáciu grafov interakcií, sa ukázali malé hodnoty koeficientov mier asociácie. Aj keď z grafov možno vyčítať určitý trend, nízka miera vecnej významnosti poukazuje na zanedbateľné efekty interakcií socioekonomických ukazovateľov.

Celkový vplyv hmotnej núdze a znevýhodneného prostredia na vzťah medzi formou vzdelávania a výsledkami z dvoch predmetov je optikou uvedených koeficientov slabý. V testovaní dvojfaktorovou ANOVOU neboli tiež splnené podmienky na normalitu rozdelenia a homogenitu rozptylov v skupinách. Zlepšenie sa nepodarilo dosiahnuť ani transformáciou dát. Presnosť merania sa preto znižuje. Pre lepšie objasnenie dôvodov výberu zvoleného riešenia vo faktorovej analýze je v nasledujúcej časti stručne uvedený celkový kontext postupu.

Do faktorovej analýzy vstupovalo viacero výrokov, ktoré mali nízke vzájomné korelácie (pod doporučenú hodnotu $> 0,3$). Vylúčenie niektorých z nich neprinieslo zlepšenie, ktoré by umožňovalo s korelačnou maticou pracovať bez straty podstatnej časti vstupnej informácie. Všetky výroky, bez ohľadu na výšku korelácií, preto boli v analýze ponechané.

Podiel reziduálov s absolútnou hodnotou väčšou ako je 0,05, vyplývajúcich z porovnania reprodukováných korelácií na základe modelu s pozorovanými dátami, nebol väčší ako 40 %. Čím je tento podiel menší, tým lepšie rešpektuje model pozorovanú realitu.

Pri hľadaní najvhodnejšieho riešenia sa ako kandidát na vylúčenie ukázala položka O_06 „komunikoval/a som len s niektorými učiteľmi“, ktorá bola súčasťou štvrtého komponentu. Keď bola položka z ďalšej analýzy odstránená, okrem reliability komponentu narástla aj vysvetlená variabilita rotovaného oblimin riešenia z 51,7 % na 55,2 %. Vylúčením položky by sa ale musel celý štvrtý komponent vyradiť, pretože by obsahoval iba dva výroky, čo je pod konvenčnú hranicu tri výroky na jeden komponent.

Pri hľadaní optimálneho riešenia bola zvolená šikmá oblimin rotácia, ktorá predpokladá korelovanosť extrahovaných komponentov. Dôvodom voľby šikmej rotácie bola predmetná premisa, že extrahované komponenty nie sú navzájom nezávislé, čo ukazuje tabuľka 5. *Oblimin rotácia* optimalizuje vzájomné sýtenia a hľadá najvhodnejšie riešenie vedúce k previazanosti položky iba s jedným z komponentov.

Vo faktorovej analýze bola použitá metóda hlavných komponentov (PCA). Zahnutých bolo 15 výrokov uvedených v tabuľke 1. *Kai-*

ser-Meier-Olkin miera: $KMO = 0,769$ poukazovala na veľmi dobrú vhodnosť veľkosti vzorky. Rovnako bola miera KMO dostatočne vysoká aj pre všetkých 15 výrokov, s výnimkou položky O_06 „komunikoval/a som len s niektorými učiteľmi“, kde dosahovalo $KMO = 0,464$, čo je pod minimálne odporučenú hranicu 0,5.

Barlettov test bol štatisticky významný: $\chi^2(105) = 28215,302 < 0,05$. To znamená, že korelácie medzi zahrnutými výrokmi boli dostatočne veľké na to, aby mohli byť v PCA použité. Hodnota determinant bola vyššia ako 0,00001. Danú skutočnosť môžeme interpretovať tak, že v korelačnej matici sa nevyskytujú významné multikolinearity, t. j. že niektoré položky nemajú navzájom príliš vysoké vzájomné korelácie. Pri použitej metóde hlavných komponentov ale nepredstavuje multikolinearita položiek problém.

Niektoré vyjadrenia obsahovali pomerne nízke hodnoty komunalít od ich maximálnych hodnôt 1. Čím viac sú komunality bližšie k 1, tým lepšie extrahované faktory vysvetľujú pôvodné údaje. Naopak, ak je pre konkrétne vyjadrenie hodnota komunalít nižšia, množstvo rozptylu vysvetlené extrahovanými faktormi sa pre dané vyjadrenie znižuje. Pri nízkych komunalitách naberaá na dôležitosť veľkosť vzorky. Komunality pre väčšinu položiek uvedených v predchádzajúcej tabuľke boli nad doporučenú hranicu 0,5.

Na extrakciu faktorov bolo využité Kaiserovo kritérium vlastných hodnôt väčších ako 1. Vlastné hodnoty väčšie ako 1 dosahovali 4 faktory, ktoré celkovo vysvetľovali 51,7 % variancie. Ide ale iba o jedno z kritérií, používaných pri extrakcii faktorov, so svojimi výhodami aj nevýhodami. Uvádza sa, že toto kritérium býva presným vtedy, ak je vzorka väčšia ako 250 a priemer komunalít zahrnutých položiek je väčší ako 0,6. Jeho nevýhodou je, že zvykne nadhodnocovať počet extrahovaných faktorov.

Obmedzenia sa uvádzajú aj pri meraní reliability. Čím je Cronbach alfa väčšia, tým je väčšia aj reliabilita. Nevýhodou je, že jej hodnota závisí aj od počtu zahrnutých položiek. Preto je možné dosiahnuť vysokú Cronbach alfa aj v prípade, ak je v extrahovanom faktore veľké množstvo položiek, a nie iba preto, že sú položky reliabilné.

Pri rovnakých koreláciách položiek dvoch extrahovaných faktorov môže byť Cronbach alfa u jedného z faktorov menšia iba preto, lebo je v ňom menší počet zahrnutých výrokov. Ak porovnávame dva faktory, z ktorých jeden má vysokú mieru vnútornej previazanosti s veľkým počtom položiek a druhý má nízku mieru previazanosti s malým počtom položiek, oba môžu dosahovať rovnako veľké Cronbach alfa.

Literatúra:

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Cumming, G., Jagerman, C. R. (2017). *Introduction to the New Statistics: Estimation, Open Science, and Beyond*. New York: Routledge.
- de Vaus, D. (2009). *Analyzing Social Science Data – 50 Key Problems in Data Analysis*. New York: Routledge.
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research*. New York: Routledge.
- Field, A., (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Landau, S., Everitt, S. B. (2004). *A Handbook Statistical Analyses using SPSS*. London: Chapman and Hall/CRC Press Company.
- Kalmárová, V., Kozáková, I. (2021). *Zistenia z dotazníkového prieskumu v základných školách o adaptácii žiakov na výchovno-vzdelávací proces po obnovení prezenčného vzdelávania a o zmenách vo výchovno-vzdelávacom procese v poadaptáčnom období v školskom roku 2020/2021*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Dostupné na: <https://www.ssi.sk/2021/09/13/adaptacia-ziakov-zakladnych-skol-na-vychovno-vzdelavaci-proces-po-navrata-z-distancneho-vzdelavania-v-skolskom-roku-2020-2021/>, https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/09/Zistenia_dotazniky_poadaptacne_ZSf614d3b4-2c22-4bfd-87c0-4c0124d87f56.pdf

- Kanovský, M. (2016). *Robustné štatistické metódy v sociálnych vedách*. Bratislava: Slovenská asociácia sociálnej antropológie SASA.
- Miklovičová, J., Valovič, J. (2019). *Národná správa PISA 2018*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf, https://www.nucem.sk/dl/5026/TS_Monitoring_9_2021_NUCEM.pdf
- Ostertágová, A., Čokyna, J. (2020). *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020*. Komentár 2/2020. Bratislava: MŠ SR. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/20815.pdf>
- Rabušič, L., Soukup, P., Mareš, P. (2019). *Statistická analýza sociálnovedných dat (prostredníctvom SPSS)*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Rehúš, M., Ostertágová, A. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. Analýza 01-2021. Bratislava: Centrum vzdelávacích analýz. Dostupné na: https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/wp-content/uploads/2021/06/Prieskum-distancne-vzdelavanie_final.pdf
- Soukup, P. (2021). Faktorová analýza jako známá neznámá (aneb metoda hlavních komponent a varimax nejsou vždy ideální postup). *Sociologický časopis* 57(4), 455–484.
- Tarling, R. (2009). *Statistical Modelling for Social Researchers. Principle and practise*. New York: Routledge.
- Velšič, M. (2021). *Dištančné vzdelávanie detí optikou rodičov*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. Dostupné na: <https://www.ivo.sk/8767/sk/aktuality/distancne-vzdelavanie-deti-optikou-rodicov>, https://www.ivo.sk/buxus/docs/publikacie/subory/Dist_vzdelavanie_deti.pdf

O AUTORKÁCH A AUTOROCH

Mgr. ROMAN DŽAMBAZOVIČ, PhD.

pôsobí na Katedre sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Dlhodobu sa venuje výskumu sociálnych nerovností, sociológii rodiny a sociológii mládeže. Spoluzakladal Slovenský archív sociálnych dát (SASD). Je jedným zo zástupcov Slovenskej republiky v programe International Social Survey Programme (ISSP). Je spolueditorom kníh *Rodina na Slovensku v teórii a vo výskume* (2015 /spolueditor I. Chorvát/), *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku* (2020 /spolueditori J. Sopóci, D. Gerbery/) a *Zamerané na mladých ľudí: aktuálne trendy a výzvy (nielen) sociologického výskumu mládeže na Slovensku* (2020 /spolueditor R. Hofreiter/).

Mgr. MILAN FICO, PhD.

pracuje na Katedre sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a v Národnom ústave certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) ako zamestnanec pre štatistické analýzy a hodnotenie výsledkov meraní. Venoval sa i skúmaniu systému sociálnoprávnej ochrany detí na Slovensku. Aktuálne sa zameriava na skúmanie dôsledkov dištančného vzdelávania na štúdium žiakov žijúcich v marginalizovaných životných podmienkach. Výsledky svojich analýz publikoval v časopisoch *Sociológia*, *Slovenská štatistika a demografia*, *Fórum sociálnej politiky*.

Mgr. LAURA FÓNADOVÁ, Ph.D.

je odborná asistentka na Katedre verejnej ekonomie Ekonomicko-správnú fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Zaměřuje se na problematiku vymezení etnicity, etnické nerovnosti, sociální a vzdělanostní mobility. Je autorkou knihy *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti* (Brno: Masarykova univerzita, 2014). Publikovala v *European Sociological Review*, *Sociologickém časopise* a *Sociologii*.

Mgr. DANIEL GERBERY, PhD.

pracuje na Katedre sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo svojom výskume sa zameriava na sociálne nerovnosti, chudobu, sociálnu mobilitu, sociológiu práce a ekonomickú sociológiu. V súčasnosti sa podieľa na výskumných projektoch zameraných spomínané témy. Je spolueditorom kníh *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku* (2020, s J. Sopóciom a R. Džambazovičom) a *Spoločnosť a ekonomika: sociologické perspektívy* (2015 s R. Hofreiterom).

PhDr. MAGDALÉNA GORČÍKOVÁ, Ph.D.

je psycholožka a socioložka, ktorá pracuje ako junior výzkumná pracovníce v oddelení Sociálnej stratifikácie Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i. a pôsobí ako odborná asistentka na Filozofickej fakulte Univerzity v Hradci Králové. Dlhodobě se zabývá oblastí vzdělanostních nerovností a longitudinálním výzkumem, konkrétně problematikou jazykových a kognitivních schopností v souvislosti s dětským čtenářstvím a jeho dopadem na životní úspěch. Za tímto účelem započala v roce 2014 dlouhodobý výzkum o vývoji (pre)gramotnosti u školáků na základní škole.

RNDr. ANNA HRABOVSKÁ, PhD.

pracovala na Katedre sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa metodologickej príprave a počítačovému spracovaniu údajov sociologických výskumov. Je spoluautor-kou viacerých publikácií, najnovšie napríklad *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku* (Bratislava: Stimul, 2019), *Škálovanie. Základné jednodimenzionálne metódy* (Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2015) a mnohých vedeckých štúdií v časopisoch a zborníkoch.

Prof. PhDr. TOMÁŠ KATRŇÁK, Ph.D.

působí na Katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Zaměřuje se na sociální stratifikaci, vzdělanostní nerovnosti, sňatkové párování, sociální statistiku a metody analýzy

dat. Je autorem monografie *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině* (Praha, Slon 2004) a knih *Třídní analýza a sociální mobilita* (Brno: CDK 2005), *Spríznění volbou? Homogamie a heterogamie manželských párů v České republice* (Praha: Slon 2008), *Na prahu dospělosti: partnerství, sex a životní představy mladých v současné české společnosti* (spoluautoři Zdeňka Lechnerová, Petr Pakosta, Petr Fučík, Praha: Dokořán 2010) a *Návrat k sociálnímu původu: vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009* (spoluautor Petr Fučík, Brno: CDK 2010). S Danou Hamplovou editoval knihu *Na vzdělání záleží: jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti* (Brno: CDK 2018). Publikoval v časopisech *European Sociological Review*, *International Sociology*, *Sociological Theory and Methods*, *Quality and Quantity*, *Sociologický časopis*, *Sociológia* a *Demografie*.

Prof. PhDr. GABRIELA LUBELCOVÁ, CSc.

působí na Katedre sociologie FFUK v Bratislavě. Zameriava sa na oblasť sociológie sociálnych problémov, sociálnej politiky i na analýzy a riešenia aktuálnych sociálnych problémov. Je autorkou monografií *Kriminalita ako spoločenský fenomén. Úvod do sociologicky orientovanej kriminológie* (Bratislava, Veda: 2009) a *Sociológia sociálnych problémov* (Bratislava: Stimul 2017), spoluautorkou publikácie *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku* (Bratislava: Stimul 2019). Venuje sa aj skúmaniu problematiky sociálnych inovácií a sociálnej ekonomiky, výsledky publikovala v štúdiách v odborných časopisoch (najmä v časopise *Sociológia*) a v zborníkoch z vedeckých konferencií.

PhDr. NATALIE SIMONOVÁ, Ph.D.

působí od roku 2001 v Sociologickém ústavu AV ČR, v. v. i., kde začínala pod vedením prof. Petra Matějů. Dlouhodobě se zabývá výzkumem vzdělanostních nerovností, jejich zdroji, procesy utváření a vývojem. V posledních letech se věnovala zejména tématu vzdělanostní mobility v České republice, v současné době se orientuje na

výzkum třídních a sociálních nerovností a mobility ve Střední Evropě. Editovala knihu *České vysoké školství na křižovatce* (Praha: SOÚ AV ČR, 2005) a je autorkou monografie *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti* (Praha: Sociologické nakladatelství, 2011). Publikovala stati v *British Journal of Sociology of Education*, *The Sociological Review*, *Sociologickém časopise/Czech Sociological Review*, *Sociologii*, *Sociological Theory and Methods*, *Higher Education*, *Research in Social Stratification and Mobility*, a také v českých a mezinárodních monografiích.

Prof. PhDr. JÁN SOPÓCI, CSc.

pracuje na Katedre sociologie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa problematike sociologickej teórie, najmä sociálnym nerovnostiam, sociológii politiky a sociológii organizácií. Publikoval viaceré monografie, najnovšie napríklad *Sociálna stratifikácia a mobilita v sociologickej perspektíve* (Bratislava: Stimul, 2017), *Sociálne inštitúcie modernej spoločnosti* (Bratislava: Stimul, 2015), *Teórie kolektívneho správania a sociálnych hnutí* (Bratislava: Stimul, 2014), *Moderná spoločnosť a sociálna zmena* (Bratislava: Stimul, 2013). Je spoluautorom publikácií *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku* (Bratislava: Stimul, 2019), *Zdravie a zdravotná starostlivosť na Slovensku – nerovnosti v zdraví* (Bratislava: Stimul, 2015) a autorom mnohých štúdií vo vedeckých časopisoch a zborníkoch.

PhDr. Ing. PETR SOUKUP, Ph.D.

je kvantitatívny datový analytik se sociologickou erudiicí. Věnuje se především tématům z oblasti sociální stratifikace a sociologie vzdělání. Je zkušeným uživatelem dat z velkých mezinárodních vzdělávacích výzkumů (PISA, TIMSS, PIRLS, PIAAC a j.), byl rovněž národním koordinátorem průzkumu ICCS a účastnil se průzkumů PIAAC a TALIS jako člen českého týmu. V současné době působí jako pedagog na Institutu sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Je spoluautorem knihy *Statistická*

analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS) (Brno: MU, 2019). Publikoval v mezinárodních časopisech jako je *British Journal of Sociology of Education*, *European Journal of Developmental Psychology* a *Journal of Youth and Adolescence*.

PhDr. Jiří ŠAFR, Ph.D.

pracuje jako výzkumný pracovník v oddělení sociální stratifikace Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i., a externě přednáší na Univerzitě Karlově. Zabývá se výzkumem sociálních nerovností a stratifikace. Zaměřuje se zejména na problematiku sociální mobility a kulturní reprodukce, vzniku a účinků kulturního a sociálního kapitálu. Publikuje v domácích i zahraničních odborných časopisech a knihách. Je autorem monografií *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby* (2008) a *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností* (spolu s dalšími autory, 2012). Spolu s Ivanem Chorvátém editoval monografii *Volný čas, společnost, kultura: Česká republika – Slovensko* (2019).

VZDELANOSTNÉ NEROVNOSTI V OPTIKE SOCIOLÓGIE

Teoretické východiská a empirické poznatky

Zostavovatelia:

Roman Džambazovič, Daniel Gerbery, Ján Sopóci

Afiliácia:

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra sociológie
<https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-sociologie/>

Ilustrácia na obálke:

www.pixabay.com

© STIMUL a kolektív zostavovateľov, 2022

Dielo je vydané pod medzinárodnou licenciou **Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0** (vyžaduje sa: povinnosť uvádzať pôvodného autora diela; len nekomerčné použitie diela; nie je možné vytvárať odvodeniny diela bez predchádzajúceho súhlasu autora). Viac informácií o licenciách a použití diela: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Vydavateľ:

STIMUL, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Bratislava
<http://fphil.uniba.sk/stimul>

1. vydanie

266 strán

Publikácia vznikla ako výsledok riešenia projektu VEGA č. 1/0224/19
Vzdelanostné nerovnosti na Slovensku a projektu APVV-20-0449
Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby.

ISBN:

978-80-8127-339-1 PRINT

978-80-8127-340-7 PDF