

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

**Disertační práce**

**2022**

**Daniel Prokop**

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

**Daniel Prokop**

**Dynamika sociálního vyloučení v České republice: Nerovné šance ve vzdělávání**

*Disertační práce*

Praha 2022

Autor práce: **Daniel Prokop**

Školitel: **doc. Milan Tuček**

Rok obhajoby: 2022

## Bibliografický záznam

PROKOP, Daniel. *Dynamika sociálního vyloučení v České republice: Nerovné šance ve vzdělávání*. Praha, 2022. 125 s. Disertační práce (Ph.D.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Školitel: doc. Milan Tuček

### **Abstrakt**

Kumulativní disertační práce obsahuje tři samostatné články, které se zabývají tématem vzdělanostních nerovností v České republice. První článek vychází z tradice výzkumů vzdělanostních tranzic a sociální a kulturní reprodukce a mobility. Analyzuje souvislost kulturního, sociálního, lidského a ekonomického kapitálu rodičů a úspěšnosti dětí ve třech vzdělanostních tranzicích. Článek ukazuje, že rodičovské kapitály a sociální status hrají v souladu s teorií efektivně udržované nerovnosti (EMI) celkově silnou roli zejména při výběru typu středoškolského vzdělání. Detailnější pohled ale naznačuje, že lidský kapitál a chudoba rodičů souvisí s neúspěšností na počátku vzdělávací dráhy, zatímco sociální a kulturní kapitál a majetek rodičů hrají roli v rozhodnutích a úspěšnosti v pozdějších tranzicích. Teorie EMI tak není v rozporu s dalšími přístupy, které předpokládají brzký a mizející efekt některých vlivů rodinného prostředí. Druhý článek zkoumá souvislost nekvalitního bydlení a vzdělávání dětí z nízkopříjmových rodin. Ukazuje, že děti z chudých rodin mají významně vyšší šanci, že budou trpět problémy ve vzdělávání, pokud bydlí v nestabilním či nebytovém bydlení. A to i při kontrole ostatních faktorů, jako je socioekonomická situace a struktura rodiny. Třetí článek se zabývá možnými efekty předškolní výchovy na omezení neúspěšnosti ve vzdělávání. Víceúrovňové modelování na datech ze sociálně vyloučených lokalit ukazuje, že absolvování dvou a více let předškolního vzdělávání souvisí s vyšší šancí vyloučených dětí, že se se začlení do standardního proudu základního školství a dostanou se na střední školu. A to i při kontrole lokality, vzdělání a dalších faktorů v domácnosti. Toto zjištění je podepřeno analýzou ukazující, že dva roky ve školce jsou v Česku asociovány také s vyšší měřenou matematickou a čtenářskou gramotností v 15 letech (PISA).

## **Abstract**

This cumulative thesis contains three papers focused on analysis of inequality of educational opportunity (IOE) and limited social mobility in the Czech Republic. The first article analysis effects of parent's cultural, social, economic and human capital in different educational transitions. In accordance with the theory of effectively maintained inequality (EMI), the parental capitals and social status play the biggest role in accessing secondary education with GCE (high school with diploma) which is precondition to tertiary education. However, detailed analysis shows that poverty and low skills (HC) of parents have biggest effect in early phases of education whereas social, cultural capital and wealth of the parents are drivers of inequality in later transitions. Hence, the EMI theory is not in conflict with life course perspective assuming significant and waning effects of (some) parental capitals. The second paper analyses the relationship between inadequate housing and the school performance of children from poor Czech households. It shows that children (ages 7–12) from low-income households have higher chances of serious problems in school performance if they live in unstable or nonresidential housing, even when controlling for parents' educational attainment and labor activity, family structure and the child's age. The third analyses the association of early childhood education (ECE) and later educational outcomes of Czech socially disadvantaged children. Using multilevel modelling shows children from socially excluded areas are more likely to attend standard types of primary and lower secondary education and take part in upper secondary education, if they had received two or more years ECE. Two and more years of ECE are also associated with a significant increase of 20-25 points in math, science and reading in the age of 15-16 years (PISA). Effects of preschool are significant when controlling for other regional and socioeconomic conditions.

## **Klíčová slova**

vzdělanostní nerovnosti, vzdělanostní tranzice, sociální kapitál, kulturní kapitál, chudoba, nekvalitní bydlení, předškolní vzdělávání

## **Keywords**

inequality of educational opportunity, transitions, social capital, cultural capital, poverty, inadequate housing, preschool education, social exclusion

**Rozsah práce:** 228 015 znaků s mezerami bez abstraktu, příloh a seznamu literatury

## Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 20.7.2022

Daniel Prokop

## **Poděkování**

Děkuji svému školiteli doc. Milanu Tučkovi za konzultace a podporu při psaní práce. Za konzultace ke článku o souvislosti nebytového a nekvalitního bydlení a problémů děkuji Ondřeji Špačkovi a Karlu Čadovi (spoluřešitelé grantu GAČR *Dynamika chudoby a sociálního vyloučení*). Martinu Buchtíkovi, Paulíně Tabery, Matouši Pilnáčkovi, Tomáši Dvořákovi a Jiřímu Šafrovi děkuji za konzultace a spolupráci při tvorbě dotazníku a zpracování výzkumu *Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech*, z kterého vychází jedna z kapitol disertační práce. Štěpánu Kučerovi děkuji za revizi a poznámky k některým částem textu a oponentům z malé obhajoby za cenné podněty k dopracování práce. Svoji ženě a rodičům děkuji za trvalou podporu při této i dalších pracích.





# Obsah

<b>1. Úvodní stať</b> .....	<b>11</b>
1.1. Proč řešit vzdělanostní nerovnosti? Ekonomické a jiné dopady .....	12
1.2. Nerovné šance jako přetrvávající problém .....	13
1.3. Důvody silného vlivu socioekonomického statusu v českém vzdělávání .....	15
1.3.1. Diferenciace a další systémové faktory.....	15
1.3.2. Aspirace, profesní optimismus učitelů a další postojové faktory.....	17
1.3.3. Chudoba, rodičovské kapitály a předškolní výchova.....	18
1.4. Výzkumné otázky a struktura disertace .....	19
<b>2. Žádná z cest nevede do Říma? Jak různé rodičovské kapitály souvisí s (ne)úspěšností při průchodu tranzicemi českého vzdělávání</b> .....	<b>21</b>
2.1. Úvod a výzkumné otázky .....	21
2.2. Teoretická východiska a dosavadní zjištění .....	23
2.2.1. Skleněný strop versus lepidlá podlaha: Teorie reprodukce a mobility .....	23
2.2.2. Vliv kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu: existující poznání .....	24
2.2.3. Vliv SES v různých fázích vzdělávání: Maximálně či efektivně udržovaná nerovnost .....	30
2.3. Metodologie.....	33
2.3.1. Datové zdroje .....	33
2.3.2. Operacionalizace a popis proměnných.....	34
2.3.3. Vysvětlovaná proměnná: Úspěšnost ve vzdělanostních tranzicích.....	39
2.4. Výsledky.....	41
2.4.1. Popisná analýza .....	41
2.4.2. Logistický model – efekt rodičovských kapitálů v rámci celé populace .....	44
2.5. Shrnutí a interpretace.....	49
<b>3. Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech</b> .....	<b>54</b>
3.1. Úvod a výzkumné otázky .....	54
3.2. Nekvalitní bydlení – veřejná politika a dosavadní zjištění o dopadech na děti.....	56
3.3. Metodologie.....	61
3.3.1. Datové zdroje .....	61
3.3.2. Operacionalizace a popis proměnných.....	63
3.3.3. Metody analýzy .....	66
3.4. Výsledky.....	66
3.4.1. Popisná analýza – souvislost problémů v bydlení a problémů dětí ve škole .....	66
3.4.2. Logistická regrese – souvislost problémů v bydlení a ve škole při kontrole dalších faktorů .....	68

3.5.	Shrnutí a interpretace .....	74
<b>4.</b>	<b>Předškolní výchova a její souvislost s úspěšností znevýhodněných dětí ve vzdělávání.....</b>	<b>77</b>
4.1.	Úvod: předškolní vzdělání jako faktor školní úspěšnosti .....	77
4.2.	Dosavadní poznání – kdy školka pomáhá .....	78
4.2.1.	Zkušenosti ze zahraničí – záleží na včasnosti a kvalitě .....	78
4.2.2.	Předškolní vzdělání v ČR – vliv na kompetence dětí a veřejná politika.....	80
4.3.	Metodologie.....	82
4.3.1.	Výzkumné otázky.....	82
4.3.2.	Data .....	83
4.3.3.	Metodologie – víceúrovňová struktura dat a modelování.....	85
4.4.	Výsledky – asociace předškolní výchovy a vzdělávací úspěšnosti .....	87
4.4.1.	Šance dětí ze SVL na začlenění do standardního základního školství (Roma Survey 2011) .....	87
4.4.2.	Šance dětí z SVL na úspěšný přechod na střední školu .....	89
4.4.3.	Souvislost předškolní výchovy a matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnost znevýhodněných studentů (PISA 2015).....	91
4.4.4.	Opakování ročníku během základní školy (PISA 2015).....	93
4.5.	Závěry a diskuse .....	95
<b>5.</b>	<b>Závěr: Shrnutí zjištění a diskuse.....</b>	<b>97</b>
5.1.	Hlavní zjištění.....	97
5.2.	Diskuse a omezení .....	101
5.3.	English Summary .....	102
<b>6.</b>	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>107</b>

## 1. Úvodní stat'

Česká republika patří dlouhodobě mezi země s nejvyšším vlivem socioekonomického a kulturního statusu rodin na úspěch dětí ve vzdělávání. [Matějů et al. 2010] V mezinárodních šetřeních PISA se tento vztah i v poslední dekádě projevuje zejména často nedostatečnou čtenářskou a matematickou gramotností patnáctiletých žáků s nízkým sociálním a kulturním statutem rodin. [OECD 2019; Veselý et al. 2019; Korbel et al. 2021] Nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání se projevuje i ve formování pozdějších vzdělávacích drah. Přes pokračující expanzi vysokoškolského vzdělávání přístup k němu v Česku po sametové revoluci nadstandardně závisel na socioekonomickém statusu rodiny [Simonová a Soukup 2009]. Nízká mobilita žáků z nejnižších společenských tříd byla v prvních dekádách ale dána zejména už tím, že často nedosahovali ani maturity [Straková et al. 2019; Matějů et al. 2013b] případně si v souladu s teorií *efektivně udržované nerovnosti* v rámci maturitních oborů vybírali ty méně kvalitní [Katrňák et al. 2013].

Dosažené vzdělání má přitom v Česku výrazný vliv na sociální, kulturní a ekonomický status i kompetence v dospělosti [Prokop a Tabery 2019; Matějů a Večerník 2015; Matějů et al. 2013a]. Dosažené vzdělání také výrazně souvisí s mírou zasažení sociálními problémy, jako jsou nezaměstnanost, předlužení a materiální deprivace [Eurostat 2021b]. Nerovnosti ve vzdělávání se tak velkou měrou promítají do celkové mezigenerační reprodukce sociálního statusu či v extrémních případech do chudoby a sociálního vyloučení.

Tato kumulativní disertační práce navazuje na studie zmiňovaných autorů a zahraniční výzkumy v oblasti nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělání (*inequality of educational opportunity*)<sup>1</sup>. Ve třech článcích popisuje, jaké typy rodičovských kapitálů souvisí s úspěšností v jednotlivých tranzicích ve vzdělávání (1), jak s neúspěšností ve vzdělávání souvisí nestabilní a nebytové bydlení (2) a účast v předškolním vzdělávání (3).

Relevance všech těchto tři článků ale vychází z obecnějších otázek. Jaké jsou ekonomické a další náklady nerovností ve vzdělávání – měly by být veřejnou a výzkumnou prioritou? Nejsou vzdělanostní nerovnosti zejména problémem první dekády druhého tisíciletí, kdy vznikala většina zmiňovaných studií, a nemizí tyto nerovnosti spolu s expanzí vysokoškolského a maturitního vzdělávání a vyššími investicemi do začleňování? A jaké jsou dosud popsané

---

<sup>1</sup> Pokud se v disertaci objevuje v českém výzkumu zavedený pojem „vzdělanostní nerovnosti“ či jeho opis „nerovnosti ve vzdělávání“ je vždy míněna nerovnost šancí a úspěšnosti sociálních skupin ve vzdělávání, nikoli samotná distribuce výsledků.

mechanismy vlivu socioekonomického statusu v českém vzdělávání, na které by mělo další zkoumání navazovat?

### **1.1. Proč řešit vzdělanostní nerovnosti? Ekonomické a jiné dopady**

Takřka 30 % žáků běžných základních škol v Česku dosahuje v 9. třídě velmi nízké úrovně čtenářské a matematické gramotnosti (skóre PISA pod úrovní 2). Růst celkové průměrné gramotnosti, která souvisí s pozdějším ekonomickým a společenským uplatněním, lze v Česku realizovat zejména zlepšením výsledků zaostávající části hlavního proudu základního vzdělávání. Ekonomové Daniel Mních a Jana Krajčová [2021] s využitím dřívějších odhadů závislosti ekonomického růstu na úrovni průměrné matematické a přírodovědné gramotnosti (Hanusek) odhadují, že i omezený posun zaostávajících studentů z gramotnostní úrovně 0 do úrovně 1 v PISA může v dlouhodobém pohledu vést k posílení HDP zhruba o 18 miliard ročně v 80leté časové periodě. Násobně vyššího přínosu lze dosáhnout při současném posunu studentů s nedostatečnou gramotností úrovně 1 na minimální funkční gramotnost úrovně 2. Podobné studie jsou zatíženy velkou řadou předpokladů. Naznačují vysoké ekonomické náklady vzdělanostních nerovností a vysokou míru návratnosti investic směřujících k posílení slabších částí českého vzdělávání. Podle ekonomů mají realistické intervence v této oblasti minimálně stejnou návratnost jako snaha posílit všechny žáky na ZŠ o ½ směrodatné odchylky výsledků PISA. To je přitom výrazný posun, který by byl v historii měření PISA velmi ojedinělý.

Václav Korbel a Jakub Grossman [2021b] v nezávislých studiích v téže publikaci odhadují, že veřejné náklady nedokončení středního vzdělání se v Česku pohybují mezi 2,3 až 2,8 miliony korun za život jednotlivce, a to pouze v redukci odvodů a daní, zvýšení čerpání dávek a zvýšení nákladů vězeňství kvůli větší pravděpodobnosti trestné činnosti. Jiné studie, které mají méně konzervativní předpoklady ohledně dosažených příjmů a pracovních aktivit a nezahrnují diskontování v čase, ušetřené náklady ve vzdělávání apod., přitom docházejí až k násobně vyšším veřejným nákladům [Matoušek 2019].

Korbel a Grossman na základě svých odhadů ukazují, že tradiční nízkonákladové intervence směřující k řádnému dokončování základního a následně středoškolského vzdělávání jsou pro veřejné rozpočty smysluplné, i pokud mají efekt jen u 3 % žáků, a nejnákladnější intenzivní intervence při efektivitě okolo 25 %. Studie také potvrzuje, že podobně jako v USA (Heckamn) může mít i v Česku vysokou návratnost posílení předškolního vzdělávání, jehož efektivita je ale výrazně určena kvalitou a včasností [Korbel a Grossman 2021a].

Přínosy redukce vzdělanostních nerovností ovšem nejsou jen ekonomické. Dosažené vzdělání i při shodném místě bydliště, věku i sociálním zázemí rodičů souvisí s mírou insitucionální a společenské důvěry, spokojenosti, politické participace a euroskepticismu [Dvořák 2021; Munich a Krajčová 2021; Prokop a Tabery 2019]. Tento vztah vzdělání a souvisejících dosažených kapitálů se společenskými postoji existuje i v jiných zemích [Savage et al. 2013], ale v Česku je posílen právě nerovnostmi v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Častěji totiž dochází k souběhu nízkého socioekonomického postavení rodičů i vlastního nižšího vzdělání a společenských kapitálů – tedy více faktorů, které v čase ovlivňují politickou socializaci a míru společenské důvěry.

Klíčovou otázkou nakonec je i to, zda vysoké sociální nerovnosti a diferenciací základního vzdělávání ovlivňují efektivitu celé vzdělávací soustavy. Fakt, že žáci z nižších sociálních tříd vstupují i při jinak stejných měřených gramotnostech méně do středoškolského maturitního studia [Straková et al. 2019] či si vybírají horší školy s maturitou [Katrňák et al. 2013], může v době expanze vysokoškolského vzdělávání výrazně omezovat základnu studentů pro další stupně vzdělávání. Rozdílné vzdělanostní dráhy a jejich souběh se sociálním statutem rodiny se nakonec projevují i vyšší neúspěšností studentů ze středních odborných škol ve vysokoškolském studiu [Vlk et al. 2017], které v Česku dokončuje celkově jen okolo 53 % studentů; a míra dokončování VŠ v prvních 6 letech studia klesla za posledních 10 let o dva až tři procentní body [Hraba 2021].

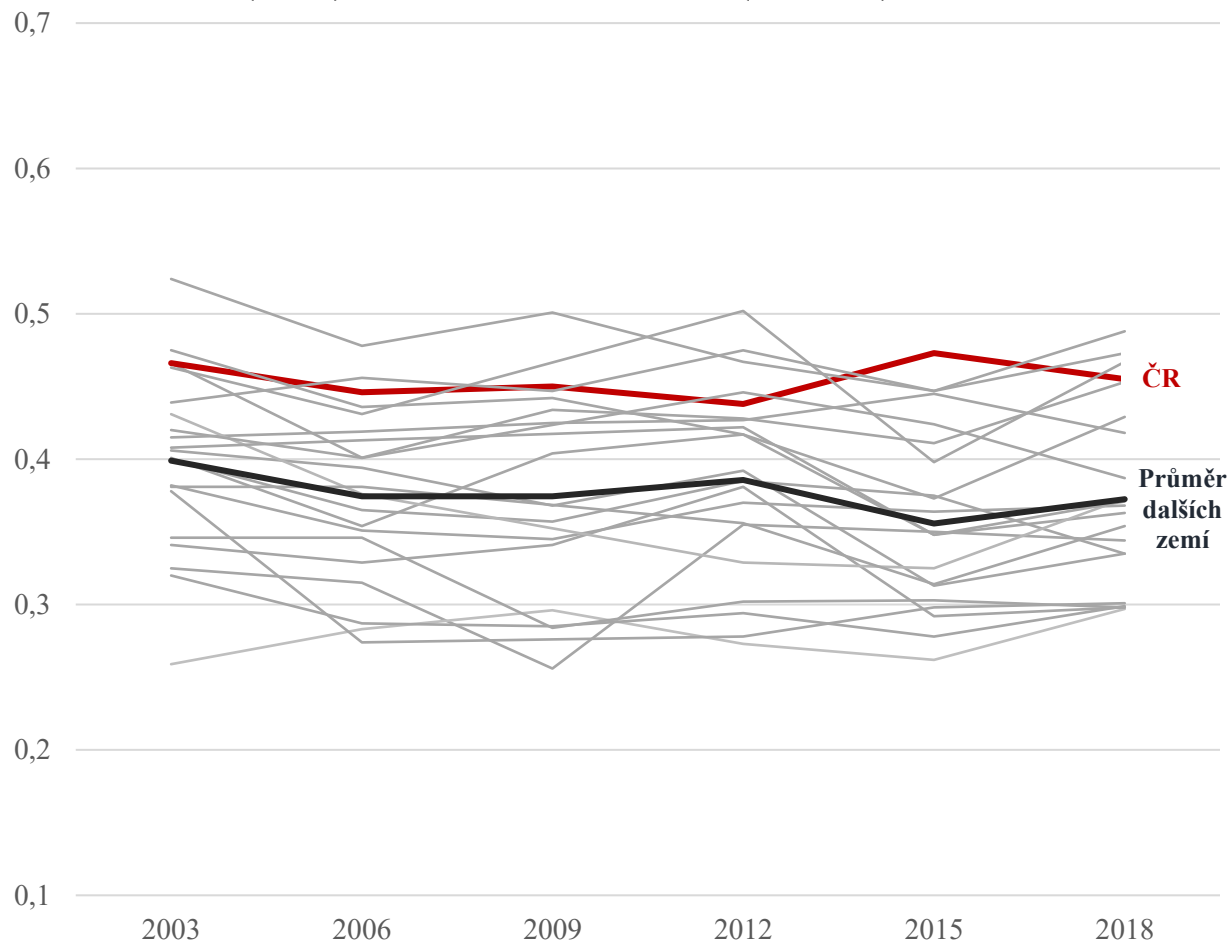
## **1.2. Nerovné šance jako přetrvávající problém**

Většina citovaných akademických analýz vzdělanostních nerovností vychází z mezinárodních testování PISA (žáci ve věku 15 let) či TIMMS (žáci 4. a 8. tříd) z let 2003 až 2012. Poslední roky těchto šetření analyzují zprávy České školní inspekce [Blažek a Příhodová 2016] či dalších autorů [Korbel et al. 2021], ale chybí detailní a aktuální longitudinální analýza vývoje nerovností. Jsou ale nerovnosti stále problémem takového rozsahu, který identifikovali autoři v týmech Petra Matějů, Jany Strakové či Tomáše Katrňáka v minulosti? Nebo k jejich snížení přispěly důraz na lepší financování začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vyšší prostředky na platy učitelů a zaměření Strategie vzdělávacích politiky 2020 a dalších programů na redukci nerovností?

Za účelem prozkoumání této hypotézy jsme spojili data PISA z let 2003 až 2018 pro 21 zemí Evropy, které se účastnily minimálně 4 ze 6 vln tohoto šetření. Analýza ukazuje, že souvislost socioekonomického a kulturního statusu rodin studentů (ESCS) s měřenou matematickou

gramotností je v Česku stále vysoká a výrazně se nemění. Po mírném poklesu mezi lety 2003 až 2012 dochází k opětovnému nárůstu v letech 2015 a 2018. Viz Graf 1.1.

**Graf 1.1 Vývoj vztah matematické gramotnosti a socioekonomického a kulturního statusu studentů (ESCS) v datech PISA 2003 až 2018 (Pearson r)**



*Zdroj: PISA 2003-2018. Spojení dat a kalkulace: Autor. Data zobrazují Pearsonův korelační koeficient  $r$  v nevážených datech na celé populaci 15letých ve výzkumu PISA. Zobrazen je vývoj v zemích, které se zúčastnily alespoň 4 ze 6 šetření v dané době: Rakousko, Belgie, Německo, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Řecko, Maďarsko, Irsko, Island, Itálie, Lucembursko, Lotyšsko, Nizozemí, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko. Pokud země určitý rok šetření vynechala, je pro účely vizualizace nahrazen průměrem pozorování okolních let (6 nahrazení z 126 hodnot).*

Česká republika v rámci 20 referenčních evropských zemí, které se účastnily alespoň 4 ze 6 vln PISA 2003 až 2018, patří ve všech ročnících mezi čtyři státy s nejvyšší souvislostí socioekonomického statusu a měřených gramotností. Status žáků úzce souvisí s matematickou i čtenářskou gramotností a efekt je v čase stabilní. Popsané nadstandardní vzdělanostní nerovnosti v Česku existují navzdory relativně omezené míře nerovností v socioekonomickém zázemí studentů. V zemích s velkými statusovými nerovnostmi jsou často horší průměrné výsledky v mezinárodních testech a vyšší nerovnosti v těchto testech [Korbel et al. 2021].

Rozptyl socioekonomického a kulturního statusu žáků v PISA je v Česku průměrný či podprůměrný, přesto status s gramotnostmi výrazně a trvale souvisí.

Minimálně v druhé dekádě 21. století se přitom přes expanzi středního vzdělání s maturitou neměnily ani nerovnosti v přístupu ke střednímu vzdělávání. Analýzy výzkumu CLOSE ukazují, že výběr maturitního studia je i při jinak stejných měřených gramotnostech podmíněn školním prospěchem a socioekonomickým zázemím studentů a vliv těchto faktorů se mezi lety 2003 a 2016 nezměnil [Straková et al. 2019]. S expanzí středoškolského vzdělání navíc posílila diference jeho kvality a rodinný původ studentů začal hrát roli v přístupu k různým typům maturitních oborů [Katrňák et al. 2013]. V terciárním vzdělávání přetrvává 50% neúspěšnost [Hraba 2021], která je vyšší právě mezi někdejšími studenty středních odborných škol, na jejichž vyšší úspěšnost ve vysokoškolském studiu se zaměřují i strategie vzdělávání do roku 2030 [Veselý et al. 2019].

### **1.3. Důvody silného vlivu socioekonomického statusu v českém vzdělávání**

V popisu důvodů vzdělanostních nerovností se lze zaměřit na tři typy faktorů: na diferenciaci ve vzdělávání a další systémové faktory v české vzdělávací soustavě, na související nerovnosti v aspiracích a motivacích žáků, ale také na vliv konkrétních aspektů rodinného zázemí (rodičovské kapitály, nestabilní bydlení, předškolní výchova) na vzdělávací neúspěšnost. Zatímco první dva typy důvodů vzdělanostních nerovností jsou v českém výzkumu dobře popsány, v třetí kategorii je třeba se opírat zejména o zahraniční studie.

#### **1.3.1. Diference a další systémové faktory**

Jaké mechanismy a příčiny stojí za vysokými vzdělanostními nerovnostmi v Česku? Úspěšnost ve vzdělávání do velké míry určují charakteristiky škol a učitelů, kteří v nich působí [Hoy 2012]. Významným důvodem nerovností je v Česku i vnější diference ve vzdělávání. Ta se projevuje výrazně odlišnými výsledky základních škol mezi regiony, ale v případě druhého stupně i uvnitř regionů. České základní školy se výrazně liší průměrným statusem svých žáků, který je uvnitř škol poměrně homogenní. Celkový socioekonomický status školy přitom výrazně ovlivňuje vzdělávací prostředí. Vliv celkového socioekonomického a kulturního statusu školy (ESCS) na individuální výsledky je podle některých studií vyšší než efekt individuálního statusu žáků [Straková 2010].

Pokračování vlivu vnější diference vidíme v mezinárodních výzkumech až do dnešních let. Ve výzkumech PISA 2015 vysvětlují rozdíly mezi školami 44 % rozptylu přírodovědné

gramotnosti žáků 9. třídy základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Průměr v OECD je pouze 31 %. V Česku se liší výsledky škol a naopak se relativně málo liší výsledky žáků uvnitř škol. V rámci OECD patříme mezi desítku zemí s nejvyššími rozdíly ve výsledcích škol. Stále přitom platí, že vliv socioekonomického a kulturního statusu na výsledky je do velké míry dán právě selekcí mezi školami – ačkoli mírně nadprůměrný je i v rámci škol [Prokop a Dvořák 2019].

Proč se výsledky škol v Česku tak výrazně liší? Regionální analýzy ukazují vysokou souvislost vzdělávací neúspěšnosti s rozšířením specifických sociálních problémů. Na úrovni obcí s rozšířenou působností (ORP) lze identifikovat dva faktory sociálních problémů – obecnější socioekonomické znevýhodnění limitující prosperitu lokality (nižší vzdělanost, příjmy a dlouhodobě vyšší nezaměstnanost) a destabilizující chudobu rodin, která se projevuje vysokou exekvovaností rodičů či vysokým počtem dětí bydlících v nebytovém bydlení [Korbel a Prokop 2022]. Destabilizující chudoba přitom souvisí se vzdělávací neúspěšností – tedy mírou absencí, propadávání a nedokončování základních škol – výrazně silněji než obecné socioekonomické znevýhodnění lokality, a to dokonce i v rámci okresů. Tento typ chudoby přitom není problém jen sociálně vyloučených lokalit, ale v některých regionech zasahuje širší nízkostatusové skupiny – například exekucemi trpí v nejvíce zasažených ORP 30 až 35 % rodičů a míra nedokončování 9. tříd ZŠ se pohybuje mezi 10 a 22 %.

Vliv regionální koncentrace sociálních problémů na kvalitu vzdělávání je posílen několika strukturálními faktory uvnitř vzdělávací soustavy. Financování českého vzdělávání přitom školám v regionech zasažených destabilizující chudobou nedává více finančních prostředků. Mírně vyšší podporu státními transfery vyrovná menší podpora ze strany zřizovatelů [Korbel a Prokop 2022]. V mikroregionech s vysokou mírou destabilizující chudoby je zároveň vyšší zastoupení výuky neaprobovanými učiteli, menší počet školních psychologů na žáka a menší účast v předškolní výuce [Maršíková a Jelen 2019].

Diferenciace uvnitř regionů je na jedné straně zapříčiněna oddělováním víceletých gymnázií a dalších elitních proudů vzdělávání [Straková a Greger 2013], na druhé straně oddělováním tzv. zbytkových škol v mikroregionech s vysokou mírou odchodovosti na výběrové typy škol a segregovaných romských škol [Čada a Hůle 2019], ale i zhruba 400 dalších základních škol s výraznou neúspěšností.



### 1.3.2. Aspirace, profesní optimismus učitelů a další postojové faktory

Jedním z klíčových mechanismů přenosu socioekonomického a kulturního statusu na vzdělanostní výsledky je vliv vzdělávacích aspirací v rodině. Jejich vliv na úspěšnost ve vzdělávání mezi lety 1989 a 2003 posílil, ačkoli se přes výraznou demokratizaci přístupu k terciárnímu vzdělávání příliš nezměnila determinace aspirací socioekonomickým statusem rodin [Matějů, Smith a Basl 2008].

Primárním faktorem aspirací ve vzdělávání je rodinné prostředí a sekundárním samotné prostředí vzdělávacího systému a průchod jeho různými stupni. Role těchto primárních a sekundárních faktorů formování aspirací středoškoláků ke vstupu na VŠ byla v minulosti zhruba srovnatelná [Simonová a Soukup 2010]. Aspirace přebírané z rodiny jsou ale jedním z významných prediktorů již při vstupu na víceletá gymnázia [Straková a Greger 2013]. Nesouvisí navíc jen s typem školy, ale s průměrným socioekonomickým statusem žáků ve škole. Žáci z celkově nízkostatusových základních škol mají v PISA 2018 výrazně nižší aspirace ke studiu na vysoké škole, a to i při kontrole měřených gramotností, individuálního socioekonomického a kulturního statusu jejich rodin i míry rodičovské podpory [Korbel et al. 2021].

Na riziko formování aspirací ranou selektivitou ve vzdělávání upozorňují i studie ukazující, že během druhého stupně základní školy klesá pocíťovaná motivace žáků ve vzdělávání, která také začíná být více determinována socioekonomickým statusem žáků [Federičová a Münich 2014]. Ten souvisí i s mírou absencí. A jsou to právě absence, co vysvětluje část vzdělávacího neúspěchu. Regionálně míra absencí silně koreluje s mírou propadání a nedokončování ZŠ [Korbel a Prokop 2022]. Na individuální úrovni je v mezinárodních testech PISA svázána úroveň absencí s úrovní gramotnosti, a to i v rámci socioekonomických skupin studentů a při kontrole dalších faktorů [Korbel et al. 2021]. Roli hraje i známkování. Přejít na střední školy s maturitou závisí i při jinak stejných výsledcích srovnávacích testů na prospěchu na základní škole [Straková et al. 2019]. Analýzy PISA přitom ukazují, že známkování u českých studentů jen volně reflektuje měřené gramotnosti a je přísnější u chlapců a obecně u žáků z nižších socioekonomických vrstev [Munich a Protivínský 2022].

Socioekonomický status ale v Česku nestrukturuje pouze motivace studentů. Výrazná diferenciacie a tvorba škol či školních tříd složených takřka výhradně z dětí z nižších sociálních tříd vede k poklesu akademického optimismu učitelů – tedy jejich přesvědčení, že žáky mohou dovést k lepším vzdělávacím výsledkům [Straková, Simonová a Greger 2017]. Tento

pedagogický optimismus přitom zároveň souvisí s reálnou schopností učitelů výsledky dětí z horšího sociálního prostředí posilovat [Straková et al. 2018].

Jedním z důvodů pokračujících vzdělanostních nerovností tedy může být, že předčasná selektivita v základním vzdělávání vede k potlačení aspirací žáků i učitelů, souvisí s mírou absencí ve vzdělávání a tyto trendy posilují negativní efekty známkování na další aspirace žáků.

### **1.3.3. Chudoba, rodičovské kapitály a předškolní výchova**

Strukturování aspirací a motivací studentů a učitelů výraznou diferenciací v základním vzdělávání však není zdaleka jedinou cestou, jakou se socioekonomický status může projevovat do vzdělávací (ne)úspěšnosti. Řada zahraničních výzkumů ukazuje přímý vliv některých forem chudoby na zdraví, stres a vývoj dítěte [Evans 2004; Nikiema et al. 2012; Blair et al. 2013].

Materiální chudoba může vzdělávací úspěšnost negativně ovlivňovat i prostřednictvím nestabilního a nebytového bydlení, které je spojeno s výše uvedenými zdravotními problémy, hlukem, stresem, ale také častým stěhováním a rozpadem sociálních vazeb [Obradović et al. 2009]. Rodiny s nižším socioekonomickým statutem žijí v méně bezpečných oblastech, chodí do horších škol chudých lokalit a trpí dalšími tzv. efekty sousedství [Chetty et al. 2016] V Česku existuje silná regionální souvislost mezi intenzitou bytové nouze a vzdělávací neúspěšností [Korbel a Prokop 2022]. Otázka, zda a nakolik nestabilní a nebytové bydlení souvisí s problémy ve vzdělávání i na úrovni jednotlivých dětí, však dosud nebyla detailně zkoumána.

V teoriích Pierra Bourdieua a na něj navazujících autorů je klíčovou složkou mezigeneračního přenosu nerovností kulturní kapitál – formy kulturního rozhledu, milieu, souvisejících aspirací a jazykových kompetencí získaných ranou socializací v rámci rodin, které jsou oceňovány v procesu vzdělávání [Bourdieu a Passeron 1990]. Roli kulturního kapitálu rodin zdůrazňuje i teorie mobility, která jej interpretuje naopak jako nástroj možné vzestupné mobility z části nižší tříd [DiMaggio 1982]. Zahraniční empirické studie potvrzují, že matky s vyšším vzděláním používají širší slovní zásobu, což podporuje vývoj dítěte [Hart a Risley 2003]. Diskursivní praktiky učitelů ve třídách mohou následně vést k dalšímu zvýhodnění jazykově vybavenějších dětí ze středních a vyšších sociálních tříd [Grenfell a James 1998]. Kulturní kapitál a aktivita dětí jsou učiteli ve vzdělávání přímo oceňovány [Dumais 2006]. Související vysvětlení pak nabízejí studie zaměřené na vliv sociálního kapitálu a na fakt, že rodiče ze střední třídy či s kontakty ve střední třídě umí snáze získávat podporu institucí ve vzdělávání a důvěru učitelů ve školách [Lareau a Horvat 1999; Stanton-Salazar 1997; Smith-Maddox 1999]. Roli může hrát

i ekonomický kapitál rodin. Kromě zmiňovaného přímého vlivu materiální deprivace a bytové nestability souvisí i s možností odkladu pracovních příjmu a podpory ve vysokoškolském studiu. Srovnatelné vzdělávací aspirace chudých studentů proto podle některých studií častěji zůstávají nenaplněny [Lillis a Tian 2008; Ra 2011; St. John a Paulsen 2008].

Řada českých studií vliv kulturního a případně sociálního kapitálu potvrzuje, ale zaměřuje se zejména na mechanismy jeho přenosu v rámci rodin. Studie ukazují, že příslušníci nižších tříd, jejichž rodiče pěstovali čtenářskou kulturu a specifické výchovné styly, častěji končí v lepších socioekonomických pozicích v dospělosti [Häuberer a Šafr 2013; Gorčíková a Šafr 2013; Šafr a Bariekzahyová 2013]. Není však jasné, nakolik je vliv kulturního kapitálu zprostředkován vzděláváním, v jakých fázích vzdělávání hraje roli, ani to, zda je jeho efekt podstatný i v rámci srovnatelně chudých rodin.

To, jaké složky socioekonomického a kulturního statusu hrají v Česku ve vzdělávání největší roli, není zřejmé ani z výzkumů PISA, které ve vysvětlující proměnné (ESCS) zahrnují různé složky socioekonomického a kulturního statusu od povolání a vzdělání rodičů, majetek domácnosti i její vybavení kulturními předměty a ICT technologiemi [OECD 2015]. Otázka, jaké rodičovské kapitály souvisí s úspěšností dětí v různých fázích vzdělávání, tak v Česku ještě nebyla plně prozkoumána.

Faktory na straně rodičů a vzdělávací soustavy vytvářejí amalgám vlivů ovlivňující úspěšnost v jednotlivých vzdělanostních tranzicích. Jedním z nástrojů, který může kompenzovat absenci kulturního a sociálního kapitálu a vzdělávací podpory v rámci rodin, je předškolní vzdělávání. Americké experimentální longitudinální studie ukazují, že docházka do kvalitního předškolního vzdělávání může vést k výrazně vyšší úspěšnosti ve vzdělávání i v následujícím životě [Heckman et al. 2010]. Metastudie zahrnující i řadu evropských zemí a méně cílené intervence však upozorňují, že efekt předškolní výchovy výrazně závisí na její kvalitě, délce a angažovanosti rodičů [Melhuish et al. 2015]. V Česku byla otázka souvislosti předškolního vzdělávání a úspěšnosti ve vzdělávání zkoumána zejména kvalitativně, ale kvantitativní evidence zatím chybí.

#### **1.4. Výzkumné otázky a struktura disertace**

Cílem této kumulativní disertace je třemi články doplnit současné poznání vzdělanostních nerovností v Česku o popis faktorů ze třetí zmiňované skupiny, tedy o analýzu souvislosti konkrétních rodičovských kapitálů, stability bydlení a účasti v předškolním vzdělávání na úspěšnost ve vzdělávání.

První článek vychází z tradice zkoumající vliv socioekonomického prostředí na rozhodování a úspěšnost v jednotlivých tranzicích ve vzdělávání [Mare 1980]. Na datech výzkumu *Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech* (2019) zkoumáme, nakolik ekonomický, kulturní, sociální a lidský kapitál rodičů souvisí s úspěšností jejich dětí při dokončování ZŠ a přechodu na střední školu (1), výběrem a přijetím na střední školy s maturitou (2) a přechodem na vysokou školu (3). Článek ukazuje, že důležitost mají všechny rodičovské kapitály, ale jejich vliv se v čase proměňuje. Chudoba a lidský kapitál rodiny (ICT a jazykové dovednosti) hrají roli v počátečních vzdělanostních tranzicích. Sociální, kulturní kapitál a majetek rodiny v pozdějších fázích vzdělávání. Teoretickým a odborným přínosem článku je zjištění, že zdánlivě konfliktní teorie o raném a v čase mizejícím vlivu rodičů a sociálního prostředí, efektivně udržované nerovnosti (diferenciace drah ve středoškolském vzdělávání) a maximálně udržované nerovnosti (omezení přístupu k vysokoškolskému vzdělání) nemusí být v rozporu, protože selekce v nich probíhá pomocí odlišných rodičovských kapitálů.

Ve druhém článku *Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech* ukazujeme, že i v rámci dětí z nízkopříjmových rodin trpí problémy ve vzdělávání častěji ty, které žijí v nestabilním a nebytovém bydlení, a to i při kontrole úplnosti rodiny, vzdělání a pracovního statusu rodičů i dalších faktorů.

Posledním analyzovaným mechanismem je možný vliv *předškolní výchovy* a její absence na vzdělávací úspěšnost. V této kapitole navazujeme na zjištění longitudinálních výzkumů a kontrolovaných randomizovaných studií [Melhuish et al. 2015], že dostatečně kvalitní a včasná předškolní výchova může mít pozitivní efekty na vzdělávací úspěšnost dětí z nižších tříd. Ve víceúrovňovém modelování na datech Roma Survey 2011 ukazujeme, že i v Česku mají v rámci žáků pocházejících z oblastí ohrožených sociálním vyloučením vyšší šanci začlenit se do standardního proudu základního školství a přejít do středních škol ti, kteří absolvovali alespoň dva roky předškolní výchovy. Podobné zjištění potvrzují i analýzy souvislosti měřených gramotnosti a předškolní docházky v datech PISA.

Omezením našich analýz je, že ač navazují na zahraniční longitudinální studie a randomizované experimenty, vycházejí pouze z průřezových dat a jejich retrospektivních deklarácí. Zdaleka také nevyčerpávají popis mechanismů, kterými české vzdělávání posiluje vliv nízkého ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu rodičů. Práce však ukazuje, jakým směrem se mohou vyvíjet další robustnější analýzy vzdělanostních nerovností i veřejná politika, která se snaží neefektivitu českého vzdělávání redukovat.

## **2. Žádná z cest nevede do Říma? Jak různé rodičovské kapitály souvisí s (ne)úspěšností při průchodu tranzicemi českého vzdělávání**

### **2.1. Úvod a výzkumné otázky**

Česká republika patří mezi země s nejvyšším vlivem socioekonomického a kulturního statusu rodin na měřené gramotnosti žáků ve vzdělávání [Matějů 2010] [Korbel et al. 2021]. V Česku také existuje nadstandardně silná míra reprodukce vzdělanostního kapitálu v rámci rodin [Simonová a Soukup 2009], který se s pokračující demokratizací přístupu k vysokoškolskému vzdělání stále projevuje výrazně nízkou mobilitou žáků z nejnižších společenských tříd, kteří často ani nedosahují maturity [Straková et al. 2019]. Souvislost s šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání je přitom do velké míry dána už vlivem rodinného původu na výběr střední školy – tedy na pravděpodobnost vstupu na víceletá gymnázia a další typy středních škol s maturitou, z nichž je vyšší pravděpodobnost přechodu do terciárního vzdělání [Katrňák et al. 2013]. V neposlední řadě pak dosažené vzdělání v první dekádě nového tisíciletí výrazně ovlivňuje kompetence a postavení v dospělosti [Matějů et al. 2013a].

Kromě příčin na straně výrazné diferenciací v kvalitě a výsledcích škol, nižších vzdělávacích aspirací a motivací a absenci mechanismů podpory žáků z nižších socioekonomických skupin (viz kapitola 1.3) je vhodné položit si otázku, jaké složky socioekonomického a kulturního statusu rodičů s výsledky dětí vlastně souvisí. Je zaostávání dětí z nižších sociálních tříd v Česku primárně dáno materiální deprivací a souvisejícími projevy, či omezeným kulturním a sociálním kapitálem a nemateriálními zdroji rodin?

Analýzy dekomponující vliv socioekonomického a kulturního statusu (ESCS) ve výzkumu PISA naznačují vysokou souvislost s klasickými třídními proměnnými vzdělání a pracovní pozice rodiče a spíše omezenou souvislost proměnnými, které měří majetek a kulturní vybavenost domácnosti [ČŠI 2014]. Problém těchto položek ovšem je, že vychází z deklarácí studenta, který v případě majetku reportuje vybavenost domácnosti, v případě kulturní složky počet knih a dalších kulturních předmětů. Odpovědi jsou zatíženy vysokou mírou non-response, omezenou znalostí žáků o svých domácnostech a hlavně se zdaleka neblíží operacionalizaci ekonomického, kulturního či sociálního kapitálu z jiných výzkumů [Mills 2015; Šafr 2009].

Další typ výzkumů naopak zkoumá detailně efekt specifických složek kulturního a sociálního kapitálu, jako je čtenářské klima [Gorčíková a Šafr 2013], výchovné styly a trávení volného času [Šafr a Bariekzahyová 2013], ale neposkytuje porovnání, zda s úspěšností ve vzdělávání

více nesouvisí majetek či příjem respektive chudoba domácností (ekonomické kapitály), rozsah a kvalita sociálních sítí (dostupný sociální kapitál) či některé další formy rodičovských kompetencí (lidský kapitál). Také neodpovídá na otázku, v jakých fázích vzdělávání hrají jednotlivé rodičovské kapitály roli.

Cílem této kapitoly je právě dekompozice vlivu sociálního statusu v českém vzdělávání. Po vzoru výzkumů, jejichž tradici založil Robert Mare [1980], budeme zkoumat vliv rodičovských kapitálů na úspěšnost v jednotlivých vzdělanostních tranzicích, počínaje dokončením řádné docházky na ZŠ a přechodem na střední školu a konče úspěšným přechodem do vysokoškolského vzdělání. Konkrétně budeme zkoumat tyto výzkumné otázky:

- *Jaké rodičovské kapitály (ekonomický, sociální, lidský a kulturní) souvisí s úspěšností v průchodu vzděláváním? Je efekt tradičně definovaného socioekonomického statusu a třídního postavení ve vzdělávání vysvětlitelný právě rozdíly v rodičovských kapitálech?*
- *V jakých vzdělávacích tranzicích hrají rodičovské kapitály nejvyšší roli a souvisí to s úspěšností dětí ve vzdělávání? Mají pravdu teorie, podle nichž by měl vliv sociálního statusu a souvisejících kapitálů ve vzdělávání v čase mizet spolu s rostoucí nezávislostí na rodičích (life course perspective), či naopak tento vliv posiluje kvůli nižší demokratizaci přístupu k vyšším stupňům vzdělávání (maximálně udržovaná nerovnost)?*
- *Hrají napříč tranzicemi ve vzdělávacím systému roli stejné rodičovské kapitály, nebo se jejich vliv v čase a v průchodu vzděláváním liší?*
- *Jaké rodičovské kapitály umožňují vzestupnou vzdělanostní mobilitu dětí z nižších tříd? Platí předpoklad teorií, podle nichž je ve vzdělávání klíčovým zdrojem reprodukce společenského statusu či na druhé straně vzestupné mobility kulturní kapitál rodičů (a jeho absence), nebo se vzdělanostní mobilitou z nižších tříd souvisí i jiné rodičovské kapitály?*

Jedna z amerických studií tranzic ve vzdělávání ukazující, že odchýlení se od tradičních trajektorií redukovalo šanci studentů na dosažení vysokoškolského titulu, výzkum zarámovala otázku, zda *vedou všechny cesty vedou do Říma?* [Milesi 2010]. Naše analýza popisuje posloupnost vlivu rodičovských kapitálů ve vzdělávacích tranzicích, která ve výsledku omezuje šanci na studentů z nižších tříd na vysokoškolské vzdělání. Zkoumáme odbočky, které postupně svedou většinu studentů z nižších sociálních tříd z cesty k terciárnímu vzdělávání.

## 2.2. Teoretická východiska a dosavadní zjištění

### 2.2.1. Skleněný strop versus lepidlá podlaha: Teorie reprodukce a mobility

Konfliktualistická teorie kulturní a sociální reprodukce nahlíží na vzdělání jako na nástroj reprodukce nerovností a rovněž nástroj, kterým dominantní společenské třídy omezují přístup tříd nižších k žádoucím společenským pozicím [Bourdieu a Passeron 1990; Šafr 2013][Šafr 2013]. Teorie reprodukce vychází z rozlišení ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu, tedy tří typů společenských zdrojů, které definují pozici ve společenských polích a jsou předmětem směny, kumulování a reprodukce. Právě kulturní kapitál – forma kulturních aktivit, hodnot a milieu v rámci rodin typická pro různé třídy – je podle Bourdieua a jeho následovníků klíčovým nástrojem mezigenerační reprodukce nerovností ve vzdělávání. Je sice vštěpován rodinou, ale vychází z dominantních společenských hodnot, a proto ovlivňuje úspěšnost ve vzdělávání.

*„Vyšší třídy se odlišují od nižších tříd jednak objemem tohoto kapitálu a jednak jednáním, které volí k tomu, aby jej předávaly svým potomkům. Jejich sociální pozice stojí za odlišným přístupem k dítěti, za odlišným způsobem socializace. Ještě před nástupem do školy jsou tak děti pocházející z vyšších vrstev nejen lépe jazykově vybaveny, ale umějí definovat a chápat svět v pojmech dominantní kultury. Tyto nerovnosti škola nevyrovnává, ale naopak je umocňuje, přispívá k jejich kontinuitě, protože latentně od dětí požaduje to, co jim manifestně neposkytuje, konstatuje Bourdieu. Na jednu stranu tak škola zhodnocuje výhody dětí, jejich kulturní kapitál, na stranu druhou devaluje jejich nevýhody – nízký objem jejich kulturního kapitálu. Meritokratická ideologie, na jejímž základě jsou děti z vyšších tříd označeny jako nadané, inteligentní a schopné a děti z nižších tříd jako děti bez talentu a schopností, pak celý tento proces zastírá a dělá ho obecně přijatelným.“ [Katrňák 2003, s. 68]*

Rigidní verze teorie reprodukce předpokládá, že kulturní kapitál v rámci společenských tříd je relativně homogenní, nižším společenským třídám se nedostává či jej ve vzdělávání nedokáží uplatnit. Pokud by tomu tak nebylo, mohly by se totiž tyto kapitály stát nástrojem vzestupné vzdělanosti mobility.

Právě na to přitom upozorňují autoři teorie kulturní mobility, kteří ukazují, že lidé z chudších a méně vzdělaných sociálních vrstev disponují rozdílnými formami kulturního kapitálu, který jim může pomoci k vzestupné mobilitě [DiMaggio 1982], a že chudé či imigrantské rodiny se liší různým přijetím vzdělávání jako společenské hodnoty a související úspěšností ve vzdělávání [MacLoad 1995].

Teorie kulturní mobility lze vnímat jako „oslabenou interpretaci“ původní teorie reprodukce [Šafr 2013]. Obě teorie totiž předpokládají vliv kulturního kapitálu na vzdělanostní mobilitu, respektive, respektive vliv absence tohoto kapitálu na setrvání v nižších socioekonomických pozicích. Teorie kulturní reprodukce a mobility by nebyly platné, pokud by kulturní aktivity, hodnoty a milieu v rodině s úspěchem ve vzdělávání významně nesouviselo. Některé studie přitom skutečně ukazují, že kulturní faktory (aspirace, hodnoty) mají i při kontrole tradičních socioekonomických proměnných vliv, ale ten není zcela určující [Sullivan 2001]. A řada studií ukazuje přímý vliv chudoby a dalších faktorů (blíže viz kapitola 2.2.2).

K posouzení, zda v Česku lze operovat s teoriemi reprodukce či mobility a zda studenti z nižších tříd metaforicky narážejí na „skleněný strop“, či je pouze brzdí „lepkavá podlaha“, z níž se pomocí kulturního kapitálu rodiny mohou dostat, je tedy nezbytné prozkoumat více otázek. Zaprvé, samotný fakt, zda kulturní kapitál s úspěšností ve vzdělávání a se vzestupnou mobilitou souvisí, nebo zda hrají roli jiné typy společenských a ekonomických zdrojů a deprivací. Zadruhé, zda v rámci nižších tříd tradičně definovaných pracovních pozic (ESEC, EGP) a vzděláním existuje diverzita kulturního a dalších typů kapitálů, které by mohly podstatné části dětí k vzestupné mobilitě sloužit.

Před analytickou částí se v následujících teoretických podkapitolách budeme detailněji zabývat konkrétními mechanismy, jimiž se kulturní, sociální a ekonomický kapitál mohou promítat do úspěšnosti ve vzdělávání (podkapitola 2.2.2), a také tím, v kterých fázích a tranzicích průchodu vzdělávací soustavou mohou rodičovské kapitály ovlivňovat úspěšnost dětí a tím i jejich nejvyšší dosažené vzdělání (podkapitola 2.2.3).

### **2.2.2. Vliv kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu: existující poznání**

#### **Sociální kapitál a jeho vliv na vzdělávací úspěšnost**

Velká část teorií sociální mobility a reprodukce nerovností ve vzdělávání se zaměřuje na roli sociálního kapitálu. Definice a pojetí sociálního kapitálu se ale v těchto výzkumech výrazně liší a je potřeba odlišit zejména dva zcela odlišné koncepty. James Coleman [1988] zahrnoval do sociálního kapitálu především faktory jako míra důvěry, očekávání a podpory v rodinách, sociální normy a koheze komunit. Ve svých analýzách ukazuje pozitivní souvislost těchto faktorů se vzdělávací úspěšností. [Coleman et al. 1982] Po jeho vzoru další analýzy role sociálního kapitálu ve vzdělávání chápou tento kapitál jako samotnou spolupráci rodičů na procesu vzdělání – například jako míru jejich asistence v domácí přípravě či zapojení do chodu školy apod [Dika a Singh 2002; Rogošić a Baranović 2016].



Faktory, které by Colemanova tradice nazývala „sociálním kapitálem“, souvisí se vzdělávací úspěšností v Česku také. Regionálně nejsilnějším prediktorem neúspěšnosti ve vzdělávání není nízké vzdělání rodičů či nezaměstnanost, ale faktory související právě s rozpadem rodin a komunit – exekuce a bytová nouze [Korbel a Prokop 2022]. Jedním z vysvětlení výrazné souvislosti nebytových a nestabilních forem bydlení se vzdělávacími problémy dětí je pak právě tzv. efekt sousedství a vliv na rozpad sociálních vazeb [Prokop 2019].

Colemanův strukturálně funkcionalistický koncept je ale také zdrojem kritiky [Dika a Singh 2002; Rogošić a Baranović 2016]. Za relevantní lze považovat zejména kritiku z tautologické argumentace. Pokud *sociální kapitál* definujeme jeho funkcí a schopností facilitovat úspěšnější jednání aktérů v rámci sociálních struktur, existuje riziko, že sociálním kapitálem nazýváme pouze ty praktiky a normy, které tuto funkci plní. Těžko se pak dobrat k výsledku, že sociální kapitál nehraje roli. Za druhé, neříkáme nic o rozdílných možnostech aktérů sociálním kapitálem disponovat. Bez této informace přitom těžko pochopíme roli sociálního kapitálu v nerovnostech v přístupu ke kvalitnímu vzdělání.

Jestliže Coleman viděl sociální kapitál jako pozitivní aspekt společenské struktury, konfliktualistická tradice Pierra Bourdieua jej pojímá jako jeden ze společenských zdrojů aktérů, v němž existují významné nerovnosti a který funguje jako nástroj reprodukce společenských tříd. Sociální kapitál je v tomto pojetí „*množina aktuálních nebo potenciálních zdrojů, která vychází z vlastnictví trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů a známostí, jinými slovy z členství ve skupině, které vybavuje každého člena kolektivně vlastněným kapitálem, tedy různými oprávněními*“ [Bourdieu 1980].

V našich analýzách vycházíme z Bourdieuho pojetí sociálního kapitálu a jeho pozdější specifikace a operacionalizace dalšími autory [Lin 2001]. Ve vzdělávacím výzkumu bylo identifikováno několik typů vlivu tohoto typu *sociálního kapitálu* na vzdělávací úspěšnost. Výrazná linie studií se zaměřuje na to, že rozdíly v *sociálním kapitálu* umožňují rodičům ze střední třídy snáze získávat podporu institucí ve vzdělávání a rodičům a dětem snáze komunikovat s učiteli a dalšími příslušníky vyšších vzdělanostních tříd ve školách a mít jejich důvěru [Lareau a Horvat 1999; Stanton-Salazar 1997; Smith-Maddox 1999]. Rozdíly v dispozici takto definovaným *sociálním kapitálem* podle některých studií ovlivňují například výběr škol a vzdělávacích drah [Ra 2011]. Řada citovaných studií operacionalizací vysvětlujících proměnných leží na pomezí Bourdieuho konceptu sociálního a kulturního kapitálu.

## **Kulturní kapitál a jeho vliv na vzdělávací úspěšnost**

Již klasická teorie Melvina Kohna klade do centra reprodukce sociálních nerovností třídně podmíněné hodnoty. Podle Kohna profesní zkušenost a typ vykonávané profese formuje hodnoty a z nich vycházející praktiky rodičů směrem k výchově dětí a jejich vzdělávání. Rodiče z dělnického prostředí projevovali ve výchově a vzdělávání vyšší konformitu k vnější autoritě (důraz na upravenost, výchova dětí s využitím pravidel a zákazů apod.), kdežto rodiče ze středních vrstev vyšší důraz na samostatné rozhodování, wellbeing a motivace dětí. Tyto rozdílnosti vycházející z profesní zkušenosti rodičů podle Kohna ovlivňují socializaci a hodnoty dětí, jejich přístup ke škole a tím i budoucí vzdělání a povolání [Katrňák 2003].

Na tyto první přístupy, které v centru reprodukce socioekonomických nerovností vidí třídně podmíněné neekonomické faktory (hodnoty, praktiky) a přisuzují aktérům velmi pasivní roli, do jisté míry navazuje Bourdieuho koncept *kulturního kapitálu* – formy kulturních aktivit, hodnot a milieu v rámci rodin typické pro střední a vyšší třídy, která podle Bourdieua ovlivňuje úspěch ve vzdělávání, což slouží k mezigenerační reprodukci nerovností.

*„Vyšší třídy se odlišují od nižších tříd jednak objemem tohoto (kulturního) kapitálu a jednak jednáním, které volí k tomu, aby jej předávaly svým potomkům. Jejich sociální pozice stojí za odlišným přístupem k dítěti, za odlišným způsobem socializace. Ještě před nástupem do školy jsou tak děti pocházející z vyšších vrstev nejen lépe jazykově vybaveny, ale umějí definovat a chápat svět v pojmech dominantní kultury. Tyto nerovnosti škola nevyrovnává, ale naopak je umocňuje, přispívá k jejich kontinuitě, protože latentně od dětí požaduje to, co jim manifestně neposkytuje, konstatuje Bourdieu. Na jednu stranu tak škola zhodnocuje výhody dětí, jejich kulturní kapitál, na stranu druhou devaluje jejich nevýhody – nízký objem jejich kulturního kapitálu. Meritokratická ideologie, na jejímž základě jsou děti z vyšších tříd označeny jako nadané, inteligentní a schopné a děti z nižších tříd jako děti bez talentu a schopností, pak celý tento proces zastírá a dělá ho obecně přijatelným.“* [Katrňák 2003, s. 41–43]

O empirické ověření vlivu kulturního kapitálu se pokoušela řada autorů – často s rozdílnými či rozporuplnými výsledky [Tzanakis 2011]. Ty komplikují hned tři části Bourdieuho koncepce.

Za prvé, výzkumy od 80. let potvrzovaly, že kulturní kapitál rodičů vysvětluje rozdíly ve vzdělávacích výsledcích. Může ale i redukovat vliv třídy a dalších socioekonomických proměnných. Dispozice kulturním kapitálem se může v rámci nižších sociálních tříd výrazně lišit a být nástrojem vzestupné mobility [DiMaggio 1982]. Za druhé, kulturní kapitál rodičů a jejich dětí může být v některých rozměrech odlišný a jeho vliv může být aditivní. Komplikuje

se tedy představa o tom, že děti plně přebírají kulturní kapitál svých rodičů, který tím ovlivňuje jejich postavení ve vzdělávání [Aschaffenburg a Maas 1997]. A za třetí, i při kontrole kontrolního kapitálu mají podle řady studií významný vliv klasické socioekonomické a příjmové ukazatele. Kulturní kapitál zdaleka není jediným nástrojem mezigeneračního přenosu nerovností ve vzdělávání [Sullivan 2001].

Pokud kulturní kapitál se vzdělávacími výsledky souvisí, jaký přesně je jeho vliv? Významná linie zkoumání, která může na tento problém odpovědět, je ta zaměřující se na jazyk – lingvistickou socializaci a jazykový diskurs ve školních třídách. Socioekonomické postavení rodičů, jejich sociální sítě a z nich vycházející jazykové normy a praktiky ovlivňují připravenost dětí na vzdělávání a to, nakolik jsou schopny mluvit v tzv. omezeném kódu (restricted code) využívaném v každodenní komunikaci a v tzv. rozvinutém kódu (elaborated code) využívaném v kontaktu s institucemi a ve škole. Rozdíly v úspěšnosti tito autoři vysvětlují rozdílností v lingvistické socializaci – tedy tím, že děti ze střední třídy jsou více než ty z dělnických tříd schopny operovat v rozvinutém kódu [Bernstein 1975]. Roli jazyka v reprodukci rozvíjejí další autoři, ale s vyšším důrazem na diskursivní praktiky učitelů ve třídách, které mohou vést ke zvýhodnění dětí z vyšších sociálních tříd [Grenfell a James 1998].

Druhá linie studií se zabývá konkrétním vlivem kulturního kapitálu rodičů na aspirace dětí a jejich vnímání role a hodnoty vzdělávání. Sem patří etnografické studie, které si všímají tzv. kontraškolní kultury, kde děti z dělnické třídy díky malé pravděpodobnosti vzestupné sociální mobility zaujímají opoziční postoj ke vzdělávání a škole, což dále snižuje jejich šance ve vzdělávání [Willis 1981]. Případně tyto etnografické studie ukazují, že míra akceptace vzdělání jako společenské hodnoty se v rámci nižších tříd může výrazně lišit – například v závislosti na rodinné struktuře a hodnotách v komunitě imigrantů, což se promítá do rozdílných ambic a úspěšnosti ve vzdělávání [MacLoad 1995]. Kvantitativní studie ovšem ukazují, že vliv kulturního kapitálu na aspirace studentů může být při kontrole dalších faktorů významný, ale ne zcela určující [Sullivan 2001].

Třetí linií studií je pak analýza postojů a praktik učitelů a škol. Analýzy longitudinálních vzdělávacích dat ukazují, že učitelé mají vstřícnější hodnocení dětí z nižších sociálních tříd, které se podílejí na kulturních aktivitách a jejichž rodiče mají vyšší vzdělávací aspirace [Dumais 2006]. Vliv přístupu učitelů a škol se však může výrazně lišit v jednotlivých zemích a na konkrétních školách. Vztah mezi přístupem učitelů a kulturním kapitálem žáků a rodičů tak není zcela kauzálně jasný. Některé studie totiž ukazují i to, že kulturní kapitál rodičů ovlivňuje

to, jak rodiče reagují na učitele – například na jejich doporučení ohledně výběru škol a opakování ročníků apod. [Barg 2015].

### **Ekonomický kapitál a jeho vliv na vzdělávací úspěšnost**

Otázka, zda na vzdělávací výsledky nemá přímý vliv i ekonomický kapitál – tedy příjem, majetek domácností – je v rámci výzkumů odkazujících k Bourdieuho tradici spíše upozaděna. Předpokladem totiž je, že ekonomická pozice úspěch ve vzdělávání ovlivňuje skrze vyšší kulturní a sociální kapitál rodičů. Za vliv ekonomického kapitálu lze navíc označovat efekty socioekonomického statusu (SES), který zahrnuje i vzdělání či zaměstnaneckou pozici rodičů, a může tedy skrývat právě vliv kulturního a sociálního kapitálu.

Některé studie však ukazují, že právě i ekonomický kapitál rodin a možnost podpory při studiu ovlivňuje rozhodování o vysokoškolském studiu – a to jak rozhodnutí, zda univerzitu studovat tak výběr vysokých škol. Nízkopříjmoví studenti mohou mít srovnatelné vzdělávací aspirace, které u nich ale častěji zůstanou nenaplněny [Lillis a Tian 2008; Ra 2011; St. John a Paulsen 2008]. Dalším způsobem, kterým ekonomický kapitál ovlivňuje šanci na dosažení vysokoškolského vzdělání, je vyšší míra drop-outů studentů z chudších rodin, a to i při kontrole předchozích výsledků na střední škole [Vignoles a Powdthavee 2009].

Lze předpokládat, že vliv ekonomického kapitálu a z něho vycházejících motivací a finanční podpory hraje vyšší roli v systémech s placeným terciárním vzděláváním. I v České republice – v prostředí bezplatného vysokoškolského studia – s sebou ale toto studium nese související náklady na dopravu, bydlení, učební pomůcky a krátkodobě obětované příjmy z pracovní aktivity. Finanční důvody jsou uváděny mezi třemi nejčastějšími důvody nedokončení studia, byť nejsou důvodem dominantním [Vlk et al. 2017].

Ekonomický kapitál rodin ale může mít přímý vliv i na druhé straně distribuce vzdělávací úspěšnosti – tedy může ovlivňovat výrazný vzdělávací neúspěch v raných stádiích vzdělávání. Prokázán je vliv materiální chudoby na zdraví, stres a vývoj dítěte [Evans 2004; Nikiema et al. 2012; Blair et al. 2013], které se promítají do vzdělávací úspěšnosti. Ekonomické náklady jsou také jednou z bariér účasti dětí ze znevýhodněného prostředí v kvalitním předškolním vzdělávání, které souvisí s pozdějším úspěchem v základním vzdělávání [Heckman et al. 2010; Melhuish et al. 2015].

Jak si všímají autoři *Hlavních směrů vzdělávací politiky Strategie 2030* [Veselý et al. 2019], ekonomické důvody mohou v nerovnostech vzdělávání v Česku figurovat ještě kvůli: a) rané selekci žáků na druhém stupni základních škol, přičemž záleží i na možnostech rodiny

investovat do placené přípravy na přijímací řízení na víceletá gymnázia, b) vlivu na předčasné ukončování studia během základní a střední školy, kdy do motivací rodičů vstupuje vidina pracovního příjmu mladistvého, který navíc nepodléhá exekucím.

Ekonomický kapitál rodin také ovlivňuje stabilitu jejich bydlení, která souvisí s úspěšností ve vzdělávání [Prokop 2019]. Ekonomický kapitál může mít i nepřímý vliv v podobě financování škol. Výrazná regionální diference kvality a výsledků základních škol je navíc v Česku posílena faktem, že státní transfery školám výrazněji nereagují na míru znevýhodnění, které musí regiony řešit, na fakt, že chudší obce – zřizovatelé mají často nižší výdaje na vzdělávání, což vede k celkově nevýhodnému postavení periferních oblastí vzdělávání [Korbel a Prokop 2022].

### **Výzkumy o vlivu rodičovských kapitálů v Česku**

Zřejmě nejdetailnější empirickou aplikací konceptů kulturní a sociální reprodukce na české prostředí je soubor studií kolektivu autorů okolo Jiřího Šafra *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Monografie ukazuje několik možných forem reprodukce sociálního a kulturního kapitálu:

Julia Häuberer a Jiří Šafr ukazují, že sociální kapitál rodičů do jisté míry souvisí s tím, jaké neformální kontakty má jejich dítě po dostudování školy a postavení těchto „kontaktních osob“ pak i při kontrole dosaženého vzdělání souvisí s kvalitou prvního získaného zaměstnání [Häuberer a Šafr 2013].

Magdalena Gorčíková a Jiří Šafr ukazují, že jedním z rozdílů mezi rodinami s vysokým a rodinami s nižším vzděláním je míra pro-čtenářského klimatu v rodinách. Úroveň tohoto klimatu však není v rámci sociálních tříd homogenní a souvisí se vzestupnou sociální mobilitou – tedy s šancí, že respondent se v budoucnosti zařadí do vyšších tříd (měřených socioekonomickou klasifikací ESEC) [Gorčíková a Šafr 2013]. Analogicky pak autoři dokládají, že s třídní mobilitou souvisí i výchovné styly rodičů v dětství respondenta [Šafr a Bariekzahyová 2013] a že formující vliv mohou mít formy trávení volného času, které souvisí se sociálním statusem a jejichž podoba v dětství do jisté míry determinuje aktivity v dospělosti.

Tyto studie pomáhají k vysvětlení mechanismů mezigenerační reprodukce nerovností, nepopisují ale všechny možné mechanismy reprodukce nerovností a z analytického procesu do velké míry vyřazují samotné vzdělávání.

Sociální kapitál rodiny se v reprodukci nerovností může uplatňovat i jinak než vlivem na výběr prvního povolání. A to například schopností výběru lepších škol ve výrazně diferenciovaném systému českého vzdělávání, a to už v průběhu základní školy (výběr ZŠ, přechod na víceletá gymnázia) či dalších stupňů vzdělávání (výběr SŠ a přechod na VŠ). Zároveň výrazně diferenciované české vzdělávání, kde už v základním vzdělání existují velké nerovnosti výsledků a sociálního statusu mezi školami a standardní nerovnosti uvnitř škol, může výrazně formovat sociální kapitál, který tak není jen produktem rodiny.

Efekt kulturního kapitálu ve smyslu pro-čtenářského klimatu a výchovných stylů vysvětluje relativně malou část rozptylu ve vzestupné mobilitě [Gorčíková a Šafr 2013; Šafr a Bariekzahyová 2013]. Není zcela jasné, jestli by jeho vliv byl meritorně významný i při kontrole dalších kapitálů rodin (ekonomický, sociální). A není zcela jasné, kdy a jak se vliv výchovných stylů a čtenářského klimatu uplatňuje – může hrát roli v jazykových aj. dovednostech klíčových při posuzování školní připravenosti a zápisech do základních škol, v lepší adaptaci na rozvinutý jazykový kód učitelů [Bernstein 1975] či může také souviset s vyššími aspiracemi rodičů, které se promítají do výběru škol a podpory během vzdělávání. V řadě případů je zřejmě klíčovým faktorem sám vzdělávací systém a to, jak a kdy reaguje na nerovnosti v kulturním kapitálu, což však studie detailněji nepopisují.

### **2.2.3. Vliv SES v různých fázích vzdělávání: Maximálně či efektivně udržovaná nerovnost**

Rodičovské kapitály mohou ovlivňovat úspěšnost dětí ve vzdělávání od raných fází předškolního vzdělávání po šanci udržení se na vysoké škole. Po první generaci výzkumů vzdělanostních nerovností, zaměřených na vysvětlování nejvyššího dosaženého vzdělání, přinesly v tomto ohledu změnu tranzitivní přístupy, v nichž vysvětlovanou proměnnou je pravděpodobnost úspěšnosti v jednotlivých tranzicích vzdělávacího systému. [Mare 1980] Ty pomáhají rozklíčovat, nakolik je socioekonomický status klíčový pro řádné dokončení základní školy a přechod na školu střední, pro výběr maturitního středoškolského vzdělání či pro přechod na vysokou školu, jak se tyto efekty kumulují v životě jedince a jak se mění v čase v době expanze přístupu k některým stupňům vzdělávání.

V rámci teorií, které se zbývají vlivem rodinného a socioekonomického původu v různých fázích vzdělávání, lze rozklíčovat tři zásadně odlišné teorie:

### **Life course perspective (LCP)**

Některé z přístupů v tranzitivních analýzách, se v rámci tzv. life course perspective (LCP) při vysvětlení efektu socioekonomického statusu ve vzdělávání orientují na individuální život žáka v rámci rodiny. Přímý vliv rodičů na žáka a jeho sociální a ekonomická závislost na rodičích se snižuje s věkem. Proto i socioekonomický status rodiny a rodičovské kapitály by měly mít nižší vliv v pozdějších tranzicích, do kterých žák vstupuje ve vyšším věku [Müller a Karle 1993].

Výraznější vliv rodinného zázemí v raných fázích vzdělávání identifikují i samotné studie Roberta Mareho, který v 80. letech založil tradici studií efektu socioekonomického zázemí v různých tranzicích v průběhu vzdělávání. [Mare 1980] Optice brzkého vlivu odpovídají i studie upozorňující na přímý vliv chudoby a materiální deprivace na stres a mentální rozvoj dětí v raném věku [Evans 2004; Nikiema et al. 2012; Blair et al. 2013] a ukazující, že právě intervence v raném věku mají nejvyšší šanci změnit celkové vzdělanosti a životní trajektorie dětí [Heckman et al. 2010].

Pro přístupy, z nichž by se dalo usuzovat na vyšší vliv rodičovských kapitálů v raných fázích životní a vzdělávání dráhy – tedy v době vyšší závislosti dětí na rodičích, chybí ustálená česká terminologie a budeme je ve zbytku studie nazývat společně s Lucasem [2001] nazývat původním termínem „life course perspective“.

### **Maximálně udržovaná nerovnost (MMI)**

Teorie maximálně udržované nerovnosti (maximally maintained inequality) vysvětluje vliv sociálního statusu ve vzdělávání jako výsledek působení nabídky a poptávky. Předpokládá, že ve vzdělávání jsou nejprve uspokojovány potřeby vyšších tříd a až poté tříd nižších. Pokud nabídka v daném stupni vzdělávání roste rychleji než přirozená poptávka daná velikostí populace studentů, úrovně vzdělání nejprve dosáhnou studenti z vyšších sociálních skupin, ale následně se dostane i na skupiny nižší. Například při expanzi maturitního vzdělání ve výsledku klesají nerovnosti v přístupu k němu.

Jak ale upozorňují autoři teorie MMI, k poklesu nerovností dochází pouze v případě, že expanze nemůže být uspokojena jinak – tedy až po vyčerpání zájmu zbytku vyšších a středních tříd. To Raftery a Hout [1993] ilustrují na příkladu Irska, kde zrušení školného nevedlo po roce 1967 k výraznému snížení nerovností, protože nabídku škol naplnila rostoucí irská střední třída.

Z teorie MMI také vyplývá, že trend poklesu nerovností se může obrátit, pokud se změní veřejná podpora a poklesne nabídka v dané úrovni vzdělávání či se zastaví expanze, ačkoli roste poptávka – například roste velikost střední třídy [Hout et al. 1993].

Z teorie MMI mimo jiné vyplývá, že vliv socioekonomického statusu by měl být vyšší v pozdějších fázích vzdělávání. Teorie LCP předpokládala, že s rostoucím věkem se student stává nezávislejší na svých rodičích a sociálním původu a vliv SES tedy klesá. Podle MMI vliv může spíše růst, protože k vysokoškolskému vzdělání má přístup menší počet studentů než ke střednímu a existuje zde vyšší selekce směrem k prvotnímu uspokojení zájmu vyšších sociálních skupin.

### **Efektivně udržovaná nerovnost (EMI)**

Podle teorie maximálně udržované nerovnosti by při univerzálním přístupu a dostatečné nabídce vzdělávání měly být nerovnosti a vliv socioekonomického statusu teoreticky nulové, což kritizoval Samuel Lucas [2001]. V teorii efektivně udržované nerovnosti předpokládá, že s rozšiřováním přístupu k nějaké úrovni vzdělávání se diferencuje kvalita škol – například expanze vysokoškolského vzdělávání je dána i vznikem méně kvalitních vysokých škol. Nerovnost se pak realizuje tím, že studenti z nižších vrstev mají častěji přístup do méně kvalitních škol.

Lucas také s odkazem na teorii racionální volby připomíná, že rozhodování o pokračování ve vzdělávání je zvažováním přínosů a nákladů. Skutečný náklad – daný například cestováním, nutností podporovat studenta a odkladem pracovního příjmu – je přitom často vyšší pro chudší rodiny. Rozhodování v rámci vzdělávání je přitom kontinuální a rozhodnutí v jedné tranzici ovlivňuje následující. Například rozhodnutí o typu studované střední školy, či dokonce o typu vybíraných předmětů na střední škole je třídně podmíněné a ovlivňuje přechod na vysokou školu [Lucas 2001].

### **Aplikace teorií MMI a EMI v Česku**

Katrňák a Simonová [2013] testovali na datech PISA z let 2000 až 2009 hypotézu MMI, tedy že s expanzí maturitních oborů klesá role socioekonomického statusu v přístupu ke střednímu vzdělání s maturitou. Zjistili ale, že v první dekádě tisíciletí pouze stoupala šance studentů z nižších sociálních tříd, že půjdou na střední odborné školy a učiliště s maturitou, nikoli na gymnázia. Nerovnost a sociální podmíněnost v přístupu k víceletým gymnáziím naopak rostla. Potvrdil se však spíše předpoklad teorie efektivně udržované nerovnosti (EMI), podle níž se vzdělanostní nerovnosti i při expanzi uplatňují v přístupu ke kvalitativně jiným školám, které studentům různým způsobem pomáhají k přechodu do vysokoškolského studia.



## 2.3. Metodologie

### 2.3.1. Datové zdroje

V analýze budeme vycházet z dat výzkumu *Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech* [Prokop et al. 2019].<sup>2</sup> Studie byla inspirovaná výzkumem *Great British Class Survey* [Savage et al. 2013], v níž sociolog Mike Savage vytvořil nový přístup k definici společenských tříd, který třídy s odkazem na Pierra Bourdieua chápe jako společenské skupiny s rozdílnou strukturou společenských zdrojů – tedy rozdílnou dispozicí ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu.

Česká verze výzkumu byla realizována v roce 2019 na vzorku N=4039 respondentů ve věku 18 až 75 let. Výzkum realizovaný kombinací online a osobního dotazování byl reprezentativní z hlediska věku, vzdělání, velikosti sídla bydliště a pohlaví v rámci regionů NUTS2 a na úrovni celé ČR také reprezentativní z hlediska kombinace věku a vzdělání a pracovního statusu. Česká verze výzkumu podobně jako Savage pracovala s dvěma dimenzemi tří společenských kapitálů, ale v konstrukci kapitálů a tříd reagovala na některé z hlavních kritik původní studie. [Mills 2014]

V rámci ekonomického kapitálu Mike Savage pracoval čistým příjmem domácnosti, který ale nebyl ekvivalizovaný na spotřební jednotky domácnosti. Samostatně žijící respondenti (singles a senioři) mohou být uměle zařazeni do nižších tříd kvůli tomu, že jejich domácnost má jeden příjem. Což vytváří závislost na životním cyklu a genderu, kdy se třídy výrazně liší věkem a zastoupením žen [Savage 2013, table 9]. V kulturním kapitálu zvyšuje nestabilitu tříd oddělování lowbrow a highbrow složky, které jsou výrazně podmíněny věkovým cyklem a drobnými rozdílnostmi kulturního vkusu. Problém u Savageovy definice dostupného sociálního kapitálu může být paralelní využití dvou metrik, *průměru sociálního socioekonomického statusu profesí* (ISEI) a *počtu profesí*, jejichž zástupce respondent zná. Tyto dvě metriky jsou ale často zejména u příslušníků v negativním vztahu – rozsáhlejší síť snižuje průměr prestiže kontaktů, protože zasahuje do nižších sociálních pater. Savageovy třídy se tak ve výsledku jen velmi málo liší *průměrným socioekonomickým statusem* od lidí, které znají [Savage 2013, table 6].

---

<sup>2</sup> Data, metodika i dotazníky výzkumu jsou přístupné v Českém sociálně-vědním datovém archivu. <http://nesstar.soc.cas.cz/webview/index.jsp?v=2&submode=abstract&study=http%3A%2F%2F147.231.52.118%3A80%2Fobj%2FfStudy%2FCSDA00252&mode=documentation&top=yes>

Český výzkum proto v rámci ekonomického kapitálu příjmovou složku definuje ekvivalizovaným příjmem domácnosti. V rámci sociálního kapitálu místo dvou metrik dostupného sociálního kapitálu, vycházejících z pozičního generátoru (znalost lidí různých profesí), zkoumá metriku jednu a místo toho přidává složku aktivizovaného sociálního kapitálu. Výzkum dále pracuje s jednou složkou kulturního kapitálu. Ta byla doplněna popisem lidského kapitálu, který může rovněž být předmětem kumulace či transformace v ekonomický a sociální kapitál [Becker 1962] i předmětem mezigeneračního přenosu a reprodukce nerovností ve vzdělávání. Více než generačně silně podmíněné odlišení dvou typů kulturního kapitálu tak může definovat třídní pozici jednotlivců.

### 2.3.2. Operacionalizace a popis proměnných

Pro interpretaci souvislosti rodičovských kapitálů s úspěšností ve vzdělávání je důležité znát konkrétní význam (operacionalizaci) kapitálů. Pro pochopení role a interakcí rodičovských kapitálů a klasicky definované třídní pozice ve vzdělávání rovněž popíšeme souvislost kapitálů s tradiční socioekonomickou klasifikací založené na pracovní pozici (ESEC) a subjektivním třídním zařazením respondentů.

V případě ekonomického a kulturního kapitálu jsme převzali definici autorů výzkumu [Prokop et al. 2019], ale upravili jsme operacionalizaci sociálního a lidského kapitálu. Vstupní proměnné kapitálů se svým charakterem výrazně liší. Pro analýzu mezigeneračního přenosu nerovností jsme proměnné kapitálů operacionalizovali tak, aby tvořily analogické kvintilové rozdělení.

#### **Ekonomický kapitál**

První složkou ekonomického kapitálu je *ekvivalizovaný příjem domácnosti*. V dotazování byla použita metodologie vyvinutá autorem v dřívějších výzkumech [Prokop a Kunc 2019], při níž je nejprve identifikován počet spotřebních jednotek domácnosti, podle kterého skript elektronického dotazníku následně nastaví hranice decilového rozdělení čistých příjmů domácnosti, do něhož respondent zařazuje svoji domácnost.<sup>3</sup>

Druhou složkou ekonomického kapitálu je *celkový majetek domácnosti*, který ve výzkumu zahrnoval movitý i nemovitý majetek. Respondenti zařazovali majetek svojí domácnosti do

---

<sup>3</sup> Tato metodika umožňuje kategorizaci domácností do decilů a následně kvintilů ekvivalizovaného příjmu, bez nutnosti zjišťovat přesný čistý příjem, což by vedlo k nepřesnostem, vysokému vlivu sociální desirability a nárůstu chybějících hodnot, což je jeden z hlavních problémů deklarativního zkoumání příjmů. [Mysiková 2011]

předem existujících pěti kategorií, které byly určeny z dat Českého statistického úřadu, aby hrubě kopírovaly kvintily v populaci.<sup>4</sup>

Ekonomický kapitál je úzce spjatý se subjektivním třídním zařazením. Více než polovina respondentů, kteří se řadí do „nižší třídy“, patří do nejnižšího kvintilu domácností dle příjmu a majetku. Naopak zhruba polovina respondentů, kteří se hlásí k vyšší a vyšší střední třídě, patří do nejvyššího kvintilu příjmu a majetku. Souvislost s třídním zařazením ESEC je nižší. Například takřka pětina vyššího saláriátu (management a profesionálové) žije ve dvou nejnižších kvintilech domácností dle příjmu a majetku. To může být dáno faktory v domácnosti (výdělek dalších členů), ale také inkonzistencí zaměstnanecké pozice a ekonomického statusu.

**Tabulka 2.1 Kvintilové rozložení ekonomického kapitálu (příjem, majetek) – řádková %**

	EK1. Příjem domácnosti (ekvializovaný)					EK2. Majetek domácnosti				
	1 - nejnižší	2	3	4	5 - nejvyšší	1 - nejnižší	2	3	4	5 - nejvyšší
<i>Subjektivní třídní zařazení</i>										
Nižší třída	54%	21%	14%	9%	2%	55%	13%	20%	11%	1%
Nižší střední třída	28%	23%	23%	16%	10%	30%	15%	27%	22%	5%
Střední třída	15%	17%	21%	24%	24%	18%	12%	23%	32%	15%
Vyšší a vyšší střední třída	5%	6%	14%	22%	54%	5%	7%	12%	29%	47%
<i>ESEC 2008</i>										
Vyšší saláriát	9%	10%	19%	24%	38%	11%	7%	20%	34%	29%
Nižší saláriát	13%	13%	19%	24%	31%	13%	14%	24%	32%	17%
Mezilehlé pozice a vyšší modré límečky	14%	17%	23%	21%	25%	20%	12%	23%	31%	14%
Drobná buržoazie a nezávislí	11%	21%	21%	17%	30%	13%	11%	27%	34%	16%
Nižší bílé límečky	25%	21%	20%	21%	14%	31%	17%	23%	21%	8%
Kvalifikovaní manuální pracovníci	21%	24%	22%	21%	13%	28%	14%	27%	26%	6%
Polo- a nekvalifikovaní manuální pracovníci	31%	26%	21%	14%	8%	34%	15%	30%	17%	4%
Populace 18-75 let	21%	18%	20%	20%	21%	23%	13%	23%	27%	14%

<sup>4</sup> Detaily metodiky a dotazník výzkumu viz Český sociálněvědní datový archiv:  
<http://nesstar.soc.cas.cz/webview/index.jsp?v=2&submode=abstract&study=http%3A%2F%2F147.231.52.118%3A80%2Fobj%2FfStudy%2FCSDA00252&mode=documentation&top=yes>

## Sociální kapitál

Studie sociálního kapitálu rozlišují jeho dvě rozdílné formy: *dostupný sociální kapitál* (*accessed social capital*) a *aktivizovaný sociální kapitál* (*mobilised social capital*). První forma kapitálu popisuje potenciál skrývajících se v sociální síti jedince. Odkazuje k Bourdieuhovo pojetí sociálního kapitálu jako mobilizovatelných zdrojů a kontaktů, které jsou podmíněny pozicí jedince v sociálním poli a třídní struktuře. Bývá operacionalizována měřením osobní znalosti lidí z profesních pozic s různou prestiží – tzv. poziční generátorem. [Lin a Erickson 2012] Aktivizovaný sociální kapitál ukazuje „*vazby již dříve aktivované v rámci určitého jednání (např. při hledání práce)*“ [Šafr 2009, s. 212]. Příslušníci sociálních tříd se mohou lišit schopností aktivizovat svoje kontakty. Aktivizovaný sociální kapitál také reflektuje míru podpory v komunitě respondenta, tedy Colemanovo sociálního pojetí.

Do pozičního generátoru, který měří dostupný sociální kapitál, byly v našem případě zařazeny tři vysokostatusové, tři nízkostatusové a šest středněstatusových zaměstnání – *lékař, právník, programátor, majitel / vedoucí obchodu, zdravotní sestra, policista, automechanik., řidič nákladního auta, truhlář, prodavačka, dělník v továrně, uklízečka / uklízeč*. Jde o zkrácený 16položkový seznam využívaný Jiřím Šafrem [2009], který vyřazuje čtyři povolání ze všech statusových úrovní, které reálně zná omezené množství respondentů, a zařazení těchto profesí tak má celkově omezený vliv na celkové metriky sociálního kapitálu [Šafr 2009, s. 216]. Pro měření *dostupného sociálního kapitálu* je využita metrika průměrného socioekonomického statusu povolání (ISEI), jejichž zástupce respondent zná. V souladu se zjištěním Jiřího Šafra [2009] tato metrika v datech nejvýrazněji koreluje se vzdělaností a třídní strukturou.<sup>5</sup> Respondenti byli i zde rozděleni do kvintilů dle celkové míry dostupného sociálního kapitálu.<sup>6</sup>

Metodologie měření *aktivizovaného sociálního kapitálu (podpory)* byla převzata mimo jiné z šetření ISSP 2017 [Sapin et al. 2020]. Respondenti odpovídali, zda a v jakém počtu mají ve svém okolí lidi, kteří jim pomůžou ve třech specifických situacích – finančních problémech, osobních problémech a v případě nemoci.<sup>7</sup> Na těchto třech proměnných byla provedeno

---

<sup>5</sup> Alternativně zvažované využití sumy socioekonomických statusů má výhodu v tom, že nepenalizuje vysoké statusové skupiny za to, že znají i příslušníky méně prestižních povolání. Jeho nevýhodou ve velmi redukováném pozičním generátoru je však to, že vysokého statusu může být náhodně dosaženo kombinací více nízko- či středněstatusových pozic.

<sup>6</sup> Rozdělení všech kapitálů do kvintilů je vynuceno tím, že některé proměnné tak již byly operacionalizovány při sběru (majetek), jiné byly operacionalizovány do decilů (příjem) či jejich operacionalizace neumožňuje lepší klasifikaci. Standardizace do kvintilového rozdělení tak umožňuje srovnatelnost napříč typy kapitálů i interpretovatelnost v následujících analýzách.

<sup>7</sup> SK2. Máte ve svém okolí někoho, kdo by v případě potřeb kdykoli... A. poradil Vám dobře v právních a finančních záležitostech, B. vyslechl Vás, když jste smutný/á, skleslý/á a chcete si o tom promluvit, C. postaral se o Vás delší dobu, když jste nemocný/á nebo něco potřebujete – např. pohlídal děti, došel nakoupit apod.

jednofaktorové PCA, abychom omezili vliv faktu, že dvě ze tří dotazovaných situací jsou spíše osobního charakteru a nemusí být tříděně podmíněny. Výsledné komponenty obou kapitálů byly rozděleny do kvintilů.<sup>8</sup>

Analýza ukazuje, že *dostupný sociální kapitál* (poziční generátor) silněji než *aktivizovaný sociální kapitál* (podpora) souvisí se subjektivní třídni pozicí respondentů i se zařazením do objektivních pozic v socioekonomické klasifikaci ESEC. Třídni pozice souvisí s oběma typy kapitálů, ale *dostupný sociální kapitál* více odděluje příslušníky z vyššího a na druhé straně nejnižších polokvalifikovaných a nekvalifikovaných manuálních pozic. Viz tabulka 3.3.

**Tabulka 2.2 Rozložení sociálního kapitálu (poziční generátor, podpora) – řádková %**

	SK1. Sociální kapitál - dostupný (poziční generátor)					SK1. Sociální kapitál - aktivizovaná podpora				
	1 - nejnižší	2	3	4	5 - nejvyšší	1 - nejnižší	2	3	4	5 - nejvyšší
<i>Subjektivní třídni zařazení</i>										
Nižší třída	29%	37%	22%	4%	8%	30%	27%	17%	16%	10%
Nižší střední třída	19%	24%	25%	18%	14%	16%	23%	22%	26%	13%
Střední třída	15%	18%	24%	23%	19%	10%	17%	19%	31%	23%
Vyšší a vyšší střední třída	7%	10%	15%	25%	43%	7%	9%	15%	36%	34%
<i>ESEC 2008</i>										
Vyšší salariát	9%	12%	20%	25%	34%	9%	13%	21%	31%	26%
Nižší salariát	13%	15%	23%	25%	25%	10%	19%	22%	32%	18%
Mezilehlé pozice a vyšší modré límečky	17%	14%	19%	22%	27%	10%	17%	21%	32%	20%
Drobná buržoazie a nezávislí	9%	20%	28%	30%	13%	18%	18%	20%	28%	16%
Nižší bílé límečky	18%	25%	25%	17%	15%	11%	20%	20%	28%	20%
Kvalifikovaní manuální prac.	16%	30%	28%	19%	7%	19%	26%	15%	24%	16%
Polo- a nekvalifikovaní manuální pracovníci	27%	31%	25%	13%	4%	20%	22%	21%	24%	14%
<hr/>										
Populace 18-75 let	17%	21%	24%	20%	19%	13%	19%	20%	29%	20%

<sup>8</sup> Kvůli omezenému množství dat dochází u aktivizovaného sociálního kapitálu ke sloučení 3. a 4. kvintilu. Pro jejich odlišení – aby struktura kapitálů byla srovnatelná s ostatními – jsme použili informaci z aditivní proměnné o blízkosti kontaktů, z kterých respondent čerpá podporu (tj. zda je má v rodině a mezi přáteli, či jen mezi sousedy apod.) s předpokladem, že tato blízkost může dále ovlivňovat reálnou aktivizaci kapitálu.

## Kulturní a lidský kapitál

V kontextu České republiky lze za klíčové složky lidského kapitálu považovat mimo jiné ICT a jazykové kompetence respondentů, které souvisí s uplatněním v kvalifikovaných pozicích, digitalizované a globalizované ekonomice. Lidský kapitál je konceptualizován z deklarované úrovně zvládnutí hlavních světových jazyků (AJ, NJ) a tří typů ICT dovedností<sup>9</sup>, které byly převzaty z výzkumu World Internet Project. Nerovnosti ve využívání nových technologií (*digital divide*) totiž zdaleka nesouvisí jen s připojením k internetu, ale také právě s dovednostmi v online prostoru [Lupač 2018]. Z položek jazykových a ICT dovedností jsme metodou PCA extrahovali jeden komponent, který byl rozdělen do kvintilů.

**Tabulka 2.3 Rozložení lidského a kulturního kapitálu – řádková procenta**

	LK. Lidský kapitál (ICT a jazykové kompetence)					KK. Kulturní kapitál (highbrow a lowbrow)				
	1 - nejnižší	2	3	4	5 - nejvyšší	1 - nejnižší	2	3	4	5 - nejvyšší
<i>Subjektivní třídní zařazení</i>										
Nižší třída	41%	23%	20%	11%	5%	43%	26%	14%	9%	8%
Nižší střední třída	24%	26%	20%	18%	11%	25%	23%	20%	18%	14%
Střední třída	18%	18%	20%	20%	24%	16%	19%	22%	22%	22%
Vyšší a vyšší střední třída	7%	11%	11%	18%	53%	6%	13%	15%	25%	41%
<i>ESEC 2008</i>										
Vyšší salariát	11%	14%	17%	21%	37%	10%	16%	23%	22%	29%
Nižší salariát	11%	17%	21%	22%	29%	13%	16%	20%	24%	28%
Mezilehlé pozice a vyšší modré límečky	16%	17%	20%	24%	24%	14%	16%	22%	24%	25%
Drobná buržoazie a nezávislí	19%	25%	21%	23%	12%	19%	19%	29%	22%	11%
Nižší bílé límečky	26%	24%	20%	18%	12%	24%	21%	18%	20%	17%
Kvalifikovaní manuální prac.	34%	27%	19%	13%	7%	29%	24%	21%	14%	12%
Polo- a nekvalifikovaní manuální pracovníci	34%	31%	21%	10%	5%	34%	26%	15%	13%	11%
Populace 18-75 let	20%	21%	19%	19%	21%	20%	20%	20%	20%	20%

<sup>9</sup> Plné znění otázek: *Do jaké míry o Vás platí, nebo neplatí následující výroky? | A. Je pro mě těžké znovu najít webové stránky, které jsem navštívil/a již dříve | B. Víím, jak stáhnout a uložit fotografii, kterou jsem našel/našla online. | C. Víím, jak používat klávesové zkratky, např. CTRL-V apod.*

V operacionalizaci kulturního kapitálu jsme vyšli ze samotné definice autorů výzkumu *Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech* [Prokop et al. 2019], která byla provedena na 20 položkách kulturních a volnočasových aktivit vycházejících z výzkumů Jiřího Šafra [2009] a Ondřeje Špačka [2018]. Faktorová analýza jako validní řešení ukazuje jednofaktorové řešení (celkový kulturní kapitál) i dvoufaktorové řešení (highbrow a lowbrow kapitál). Autoři předpokládají, že highbrow a lowbrow kulturní kapitál je generačně odlišným projevem kulturního kapitálu a pracují s průměrem faktorů dvoufaktorového řešení, který byl pro účely této analýzy kategorizován do kvintilů.

Kulturní i lidský kapitál výrazně souvisí se subjektivním třídním zařazením. Okolo poloviny respondentů, kteří se řadí do vyšší a vyšší střední třídy, patří do nejvyššího kvintilu lidského kapitálu a 41 % do nejvyšší pětiny kulturního kapitálu. Zejména lidský kapitál pak silně souvisí i s profesní pozicí podle ESEC. Potvrzuje se tedy vysoká relevance lidského kapitálu z hlediska tradičně vnímané socioekonomické pozice. Viz tabulka 2.3 výše.

### **2.3.3. Vysvětlovaná proměnná: Úspěšnost ve vzdělanostních tranzicích**

V následujících analýzách se budeme zabývat tím, jak rodičovské kapitály a další třídní proměnné souvisí s úspěšností žáků v různých tranzicích, kterými prochází ve vzdělávacím systému. Zaměříme se na tři tranzice, kterým odpovídají tři dichotomické vysvětlované proměnné.

První tranzice je *řádné dokončení ZŠ a přechod na jakoukoli střední školu*. Jako úspěšné zde počítáme děti rodičů, kteří buď střední školu či učiliště vystudovaly nebo na ní studují. Často uváděný údaj, že v České republice zhruba 6 až 7 % mladých lidí nedokončuje žádné střední vzdělání [Eurostat 2021a] lze považovat za konzervativní či podhodnocený. Vychází nikoli z administrativních údajů o studentech, ale z Výběrového šetření pracovních sil, které neprobíhá v ubytovnách, azylových domech a nezachycuje děti zahraničních agenturních pracovníků. Nedokončení střední škol je ale do velké míry dáno tím, že 4,4 % žáků základních škol nedokončí 9 tříd ZŠ a většinou pak také nejdou na střední školu [Korbel a Prokop 2022]. Ačkoli tedy proměnná v našem výzkumu měří vstup na střední školu, skrývá se za ní významně už neúspěch na škole základní.

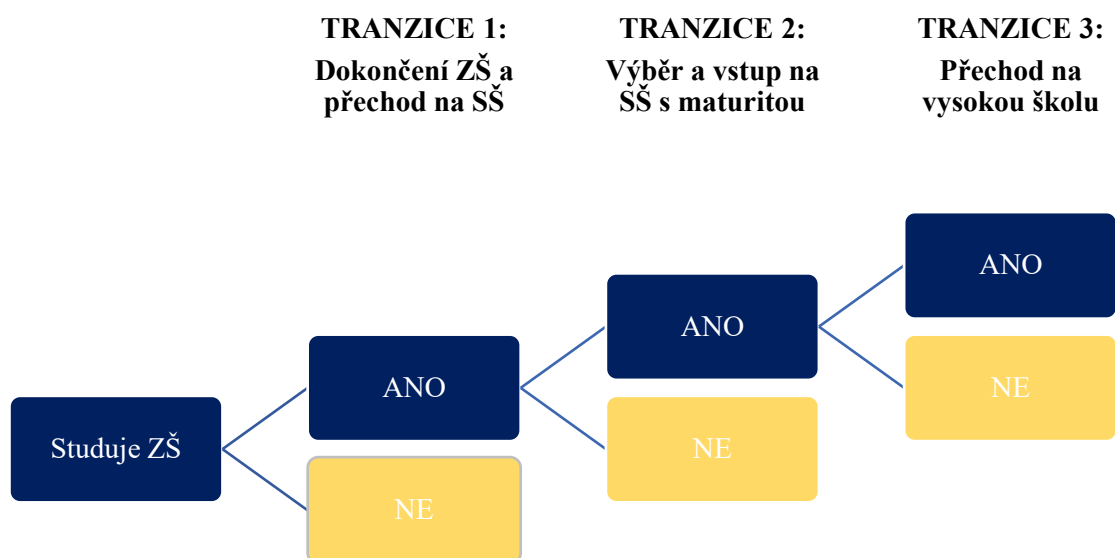
Druhou zkoumanou tranzicí je *výběr a vstup na střední školu s maturitou* (druhá tranzice). Tuto tranzici je nutno analyticky oddělit od samotného vstupu na střední školu, o kterém se často rozhoduje v předchozích letech na ZŠ. Vstup na střední vzdělání s maturitou je navíc silněji

podmíněn složením přijímacích zkoušek a k přestupu může také v některých případech docházet během středoškolského studia. Proces výběru a úspěšného vstupu na SŠ s maturitou proto může být ovlivněn jinými rodičovskými kapitály.

Třetí tranzicí je *úspěšný vstup na vysokou školu*. Omezením datového zdroje a analýzy je fakt, že všechny závislé proměnné vychází z odpovědí respondentů výzkumu o tom, jakého vzdělání dosáhlo, popř. jaké školy stále studuje jejich nestarší dítě. Kromě retrospektivnosti tedy nemáme například informace o tom, že studenti v minulosti nastoupili na VŠ a nedokončili ji. Za úspěšnou tranzicí na VŠ je tedy považován jen potomek, který nějaký stupeň vysokoškolského či vyššího odborného vzdělání dokončil nebo jej stále ještě studuje.

Klíčovým aspektem popisné i vícerozměrné analýzy je, že pravděpodobnost úspěšnost v každé tranzici zkoumáme v bázi respondentů, jejichž děti do ní vstupovaly. Celková pravděpodobnost vstupu na VŠ je dána řadou rozhodnutí a (ne)úspěchů v rámci vzdělávání. Nás ale v analýze zajímá efekt rodičovských kapitálů pouze v rámci lidí, kteří dosáhli maturity a do terciárního vzdělávání jít mohli. Jen tak lze popsat efekt kapitálů v jednotlivých vzdělávacích tranzicích.

**Graf 2.1 Ilustrativní model průchodu zkoumanými vzdělávacími tranzicemi**





## 2.4. Výsledky

### 2.4.1. Popisná analýza

Grafy 2.2 až 2.4 zobrazují, kolik % ze všech dětí v domácnostech s různými úrovněmi kapitálu se dostane úspěšně za danou vzdělanostní tranzici (modrá část grafu). Nad grafem zobrazujeme i procento relativní úspěšnosti z báze dětí, které do dané tranzice vstupovaly. V případě první dimenze ekonomického kapitálu – tedy příjmu – popisná statistika ukazuje, že 95 % studentů z pětiny domácností s nejnižšími příjmy dokončilo základní školu a vstoupilo do středního vzdělávání (pravděpodobnost úspěchu v tranzici = 95 %). V rámci toho si 68 % vybralo SŠ s maturitou a 27 % nematuritní obor ( $p = 71\%$ ). V rámci studentů, kteří studovali SŠ s maturitou, 30 % nastoupilo na vysokou školu a 38 % nenastoupilo ( $p = 45\%$ ).

U studentů z pětiny nejvíce příjmových domácností dokončuje ZŠ a na SŠ přechází 100 %, pravděpodobnost výběru střední školy s maturitou je 92 % a mezi nimi je 62% pravděpodobnost, že půjdou na vysokou školu. Vidíme tedy, že rozdíl mezi dětmi z vysokopříjmových a nízkopříjmových rodin je ve všech třech tranzicích, ale nejvyšší je při výběru typu střední školy.

Podobné vztahy vidíme u většiny dalších rodičovských kapitálů. V rámci ekonomických kapitálů úspěšnost v druhé (výběr SŠ s maturitou) a třetí (přechod na VŠ) tranzici souvisí s majetkem rodiny ještě více než s příjmem. To je dáno vyšší úspěšností dětí z nejvyššího majetkového kvintilu, které měly 94% pravděpodobnost výběru střední školy s maturitou a následně 66% pravděpodobnost přechodu na vysokou školu. Ale zejména velmi nízkou úspěšností dětí z nemajetných domácností, které si při výběru SŠ jen ve 2/3 vybíraly obor s maturitou a následně měly jen 39% pravděpodobnost přechodu na VŠ.

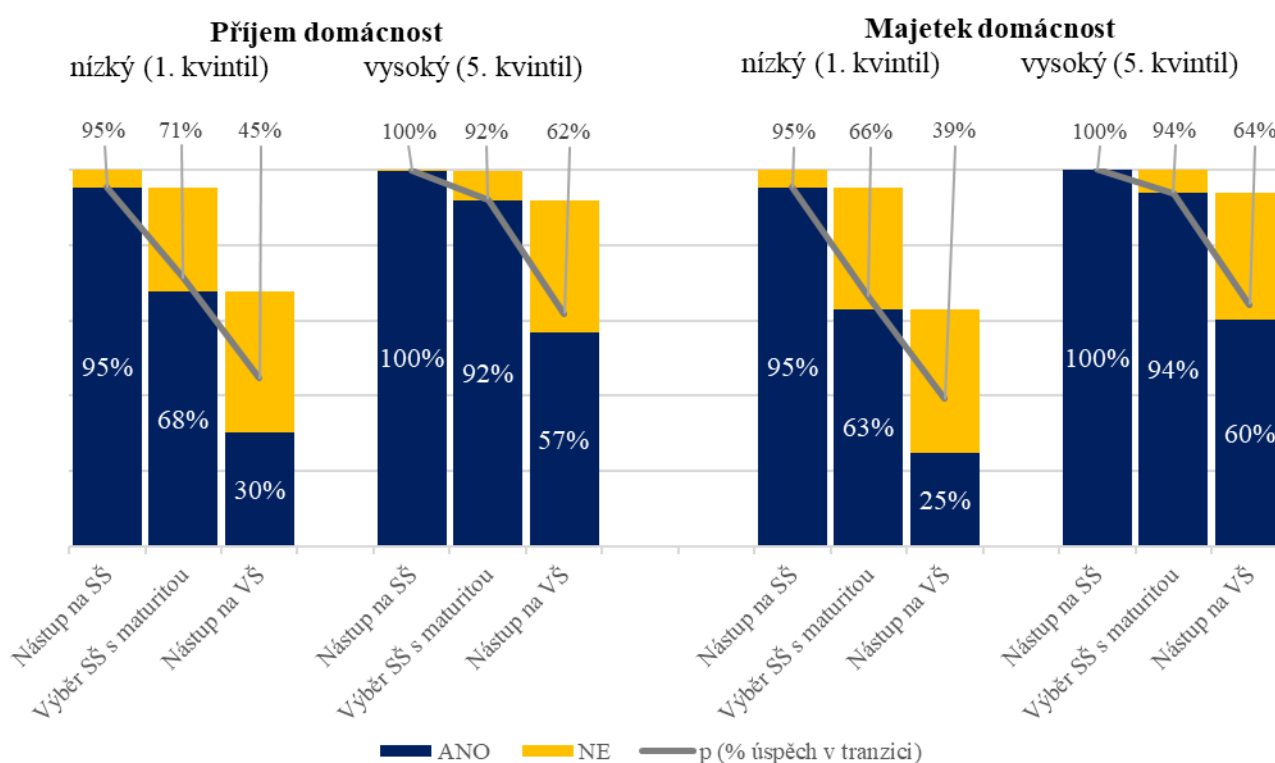
Důvody vyšší role majetku mohou být meritorní – například nižší schopnost podporovat děti při vysokoškolském studiu a odkládat jejich příjem může vycházet silněji z majetku rodin než z příjmu. Může to být ale také dáno operacionalizací zdrojového výzkumu – tedy faktem, že příjem je v čase méně stabilní a výzkum zkoumal příjem domácnosti v době dotazování, nikoli v době realizace tranzice ve vzdělávání.

Velmi silná je také souvislost s dostupným sociálním kapitálem. Ten nehraje takovou roli v dokončování ZŠ a přechodu na SŠ, ale má vliv při výběru typu střední školy a zejména silně souvisí s pravděpodobností přechodu na vysokou školu. Souvislost s aktivizovaným sociálním kapitálem (podporou) je velmi malá. Rozdílný efekt dvou typů sociálního kapitálu můžeme

interpretovat jako sílu slabých a mobilizovatelných vazeb (Grannoveter) či jako vyšší prediktivní roli sociálního kapitálu jakožto obecnější metriky pozice v sociálním poli (Lin, Bourdieu). Efekt aktivizovaného komunitního kapitálu ale může být stejně jako v případě příjmu domácnosti potlačen nestálostí v čase – referuje totiž o současné situaci rodičovské domácnosti, která se může lišit od doby průchodu vzdělanostními tranzicemi.

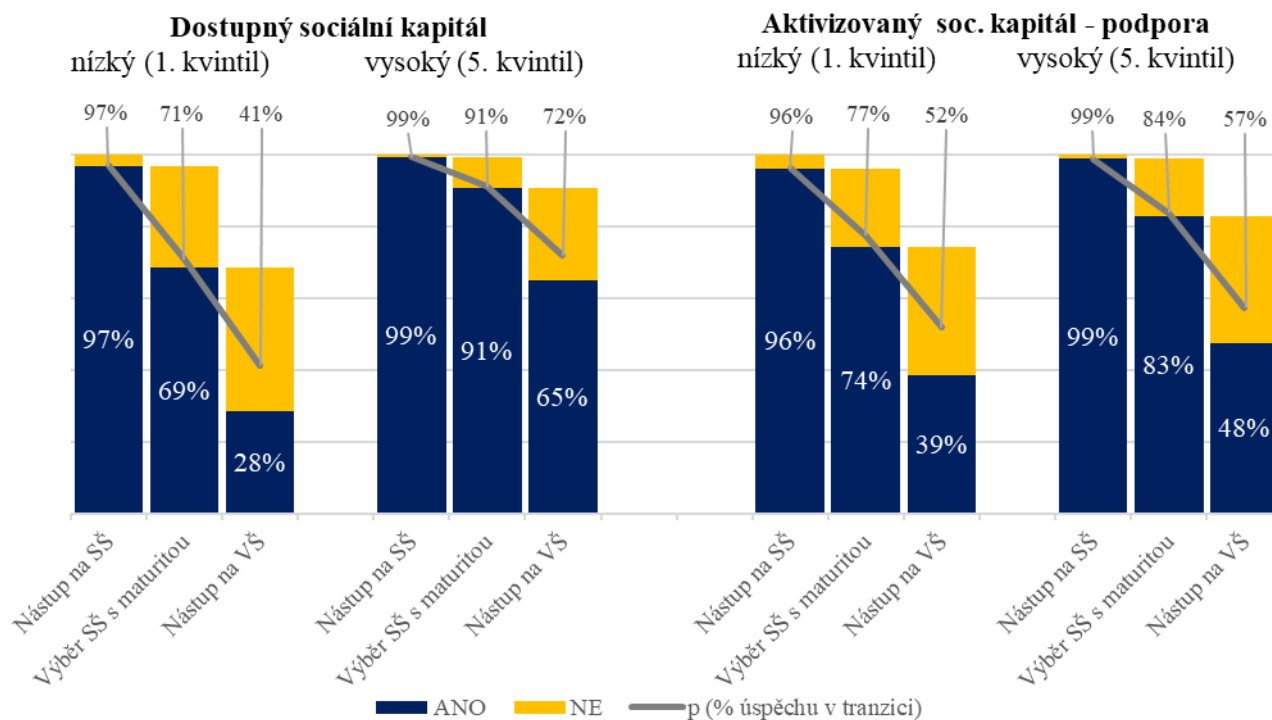
Souvislost úspěšnosti ve vzdělávacích tranzicích s lidským kapitálem (ICT a jazykové znalosti) a kulturním kapitálem rodičů je podobná jako u příjmu. Jednorozměrná analýza naznačuje, že lidský a zejména kulturní kapitál rodičů mohou stejně jako dostupný sociální kapitál hrát vyšší roli v pozdějších fázích vzdělávání. Ale konkrétní efekty jednotlivých kapitálů je třeba rozklíčovat regresním modelem.

**Graf 2.2 Pravděpodobnosti úspěchu ve třech vzdělanostních tranzicích – podle úrovně ekonomického kapitálu (1. vs 5. kvintil)**

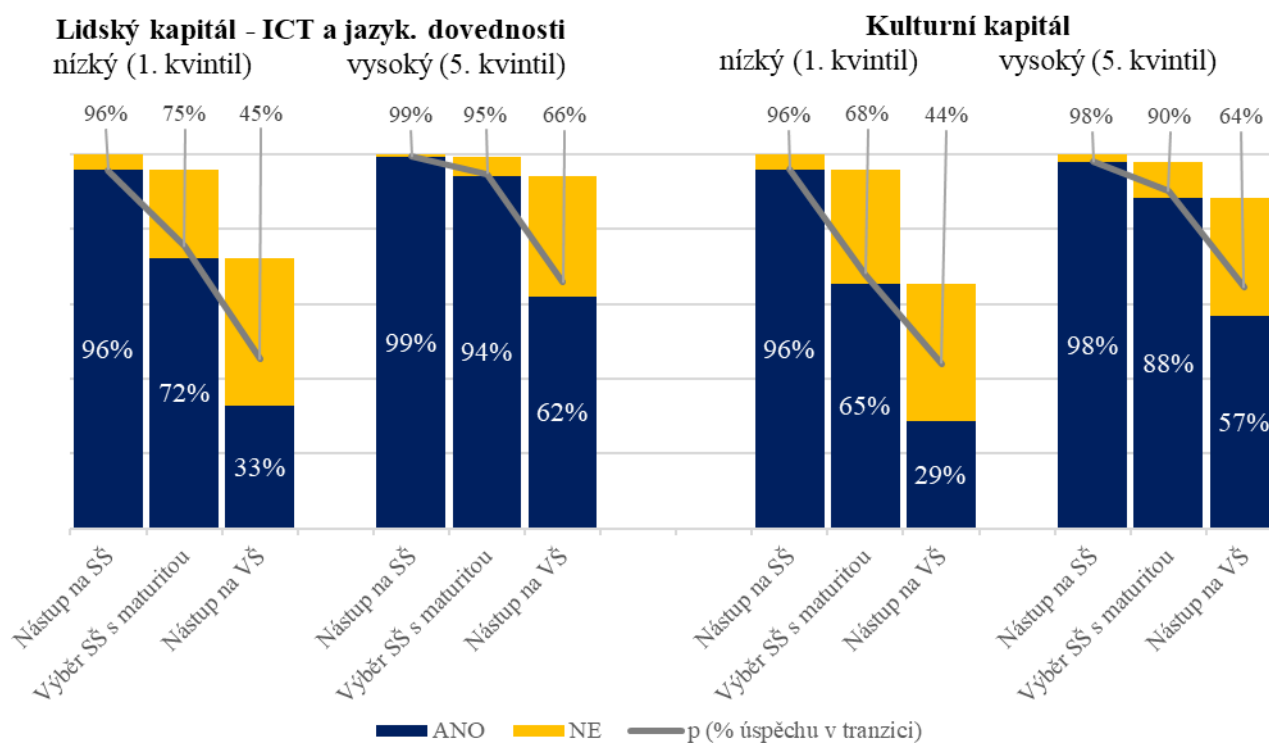


Zdroj grafů 2.2 až 2.4 jsou data výzkumu Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech (n=1989 v první vzdělanostní tranzici).. Grafy zobrazují, kolik % dětí s rodiči z nejnižšího a nejvyššího kvintilu domácností dle příjmu a majetku domácnosti, dostupného a aktivizovaného sociálního, kulturního a lidského kapitálu, úspěšně projde až do dané vzdělanostní tranzice (modrá část grafů). Procento nad grafy ukazuje relativní úspěšnost v rámci žáků, kteří do dané tranzice vstupovali. Klíčové je srovnání této relativní úspěšnosti ve vybrané tranzici mezi 1. a 5. kvintilem.

**Graf 2.3. Pravděpodobnosti úspěchu ve třech vzdělanostních tranzicích - podle úrovně sociálního kapitálu (1. vs 5. kvintil)**



**Graf 2.4. Pravděpodobnosti úspěchu ve třech vzdělanostních tranzicích – podle úrovně lidského a kulturního kapitálu (1. vs 5. kvintil)**



#### 2.4.2. Logistický model – efekt rodičovských kapitálů v rámci celé populace

Pro vícerozměrnou analýzu zkoumající efekt třídy či rodičovských kapitálů na průchod vzdělávacími tranzicemi je využíván logistický či probitový regresní model. [Lucas 2001] V naší analýze – mimo jiné pro udržení srovnatelnosti s dalšími kapitolami – využíváme sérii logistických regresí, kde binární vysvětlovanou proměnnou je úspěch v jednotlivých tranzicích. Stejně jako v popisné analýze je logistický model vždy aplikován pouze na bázi respondentů, kteří do dané tranzice vstupují. Model pro tranzici na vysokou školu (tranzice 3) tak například ukazuje efekt kapitálů při tomto rozhodování ve skupině, která je již tříděně selektovaná rozdílnou pravděpodobností dokončení základní školy a přechodem na školu střední (tranzice 1) a výběrem maturitního oboru střední školy (tranzice 2).

V každé vzdělanostní tranzici využíváme více modelů, které se liší zařazením vysvětlujících proměnných. V modelu 0 ukazujeme efekt proměnných, které slouží k tradiční definici třídy (tedy klasifikace ESEC 08 a vzdělání rodičů). V modelu 1 ukazujeme čistý efekt rodičovských kapitálů bez kontroly třídní pozice. Efekt kapitálů je zobrazen tzv. kvintilovým poměrem šancí. Ten ukazuje, jak se liší šance úspěchu v dané vzdělanostní tranzici, ve srovnání s dětmi z domácností s o jeden stupeň nižším kvintilem kapitálů.

V modelu 2 pak ukazujeme efekt všech prediktorů. Model tedy ukazuje, zda kapitály rodičů souvisí s úspěšností v dané vzdělanostní tranzici i v rámci domácností, které mají jinak analogickou třídní pozici – tedy shodné zařazení v socioekonomické klasifikaci ESEC a stejnou úroveň vzdělání.

Model 3 pak ukazuje vliv kapitálů specificky v rámci nižší třídy. Do ní počítáme rodiče, kteří mají buď maximálně základní vzdělání, případně pracují v rutinních a nekvalifikovaných manuálních profesích či jsou nezaměstnaní (ESEC). Tato analýza vychází z nižší báze respondentů, a proto má při stejné velikosti efektů nižší hodnoty statistické významnosti. Odpovídá ale na zásadní otázku z hlediska teorií mobility a reprodukce – nakolik kulturní a sociální kapitály rodičů pomáhají k úspěchu ve vzdělanostních tranzicích specificky dětem z nižších tříd.

Vysvětlující proměnnou je ve všech modelech také věk rodiče, který do jisté míry kontroluje vliv kohorty a proměn vzdělávacího systému v čase. Další dostupné kontrolní proměnné neměly ve většině modelů významný efekt. Zkoušeli jsme zavádět i ekologické proměnné popisující charakter bydliště, ale v případě míry sociálních problémů a chudoby v obci nebyl jejich vliv významný, nebo měly tautologickou interpretaci – úspěšnost ve vzdělávání je na individuální

úrovni nižší v českých ORP, které trpí vysokou vzdělávací neúspěšností. Proto ekologické proměnné nejsou v modelu zařazeny.

Všechny modely prošly testem dobré shody (v Hosmer Lemeshow testu nelze zamítnout nulovou hypotézu o dobré shodě). Ukazatel Nagelkerke  $R^2$ , který je analogií koeficientů determinace pro logistickou regresi, je reportován pod tabulkami příslušných regresních modelů. Multikolinearita v modelu, měřená Spearmanovým korelačním koeficientem mezi prediktory, je omezená.<sup>10</sup>

### **Tranzice 1. Přejchod do středního vzdělávání**

Vysvětlovanou proměnnou v prvním logistickém modelu je binární proměnná vstupu do středního vzdělávání. Bází jsou všichni respondenti, jejichž reportované dítě již ukončilo vzdělávání či se vzdělává a studuje, případně již studovalo na střední škole (N=1989). Viz Tabulka 2.6 níže.

Šance na řádné dokončení základní školy a přechod do středního vzdělávání výrazně souvisí s příjmem a lidským kapitálem (ICT a jazykovými kompetencemi) rodičovské domácnosti. Posun o kvintil příjmového rozdělení je spojen s takřka 1,4x vyšší šancí na vstup do středního vzdělávání, u lidského kapitálu rodičů je kvintilový poměr šancí 1,6. Vztahy nejsou pouze statisticky významné, ale mají díky své síle i meritorní významnost. To ilustrovat příkladem změny pravděpodobností u dítěte, které má kvůli kombinaci nepříznivých podmínek, vysokou vstupní 10% pravděpodobností, že se nedostane do středního vzdělávání. Pravděpodobnost neúspěchu je redukována zhruba 6,5 %, pokud je lidský kapitál rodičů o jeden kvintil vyšší. A na 4 % pokud je o dva kvintily vyšší.<sup>11</sup> A to za jinak stejných podmínek.

Příjem a lidský kapitál rodičů hrají z hlediska dokončení ZŠ a přechodu na střední školu roli i u dětí z rodin s jinak srovnatelnou pracovní pozicí (ESEC 08) a srovnatelným vzděláním rodičů. Statistická a meritorní významnost dvou klíčových kapitálů při kontrole tradičních socioekonomických proměnných jen mírně klesá. V rámci dětí z nižších tříd (Model 3) má významnou roli úroveň míra materiální chudoby – tedy příjem rodičů. Naopak lidský kapitál svou vysvětlující roli ztrácí, protože v rámci nižších tříd již postrádá dostatečnou heterogenitu.

---

<sup>10</sup> Nejvyšší korelace mezi prediktory kapitálu dosahuje Spearmanova koeficientu 0,49 u vztahu příjmu a majetku. Korelace ostatních kombinací kapitálů se pohybuje většinou mezi 0,2 až 0,35.

<sup>11</sup> Šance že dítě vstoupí na SŠ je poměrem pravděpodobnosti ...  $p/(p-1)$ , kde  $p$  = pravděpodobnost vstupu. Tato šance je rovná 9 v případě 90 % pravděpodobnosti vstoupení na SŠ (90 / 10), 14,4 v případě 93,5% pravděpodobnosti (93,5 / 6,5) a 23,5 v případě 96% pravděpodobnosti vstupu na SŠ.

Vysvětlující síla modelu je celkově slabá, ale výrazně roste právě se zařazením rodičovských kapitálů do modelu. Naopak tradiční třídní proměnné vzdělání a pracovní pozice při jejich kontrole nemají významný vliv.

Výsledky lze interpretovat tak, že relativně řídký jev nedokončení devíti tříd ZŠ či nevstoupení střední školu, spíše než s tradičně definovaným třídním postavením, souvisí s výraznými deficity konkrétních kapitálů v rodině. V rámci nižších tříd záleží na konkrétním rozměru materiální chudoby. Toto zjištění je v souladu s analýzami, které ukazují velkou regionální souvislost jevů jako exekvovanost a bytová nouze s neúspěšností ve škole [Korbel a Prokop 2022] i souvislost na individuální úrovni. [Prokop 2019] Deficit lidského kapitálu se uplatňuje spíše napříč klasicky vnímanými třídami. Velmi nízké ICT a jazykové a další rodičovské kompetence mohou přímo souviset s mírou vzdělávací podpory dítěte, která i podle výzkumů PISA souvisí s úspěšností v hlavních gramotnostech napříč třídami.

**Tab 2.4 Přejchod na střední školu – logistická regrese (zobrazeny odds ratio a sig.)**

	Model 0. Třída + vzdělání	Model 1. Věk + kapitály	Model 2. Všechny prediktory	Model 3. Nižší třída	
Věk rodiče (respondenta) – deset let	1,58*	1,86**	1,83*	1,49	
Třída ESEC08	Salariát (vlastníci, odborníci a řídicí pracovníci)	<i>ref</i>	<i>ref</i>		
	Drobní podnikatelé, vyšší modré límečky, mezipozice	0,56	0,61		
	Manuální pracovníci, podřízení prac. ve službách	0,63	0,91		
	Neaktivní a nezařazení	0,27*	0,52		
Vzdělání rodiče (respondenta)	ZŠ	<i>ref</i>	<i>ref</i>		
	SŠ bez maturity	2,29**	1,54		
	SŠ s maturitou	3,19**	1,31		
	VŠ	9,24**	1,90		
Ekonomický kapitál <sup>12</sup> – příjem domácnosti (kvintil)		1,39**	1,34**	2,54*	
Ekonomický kapitál – majetek domácnosti (kvintil)		1,24	1,23	1,41	
Sociální kapitál – dostupný (kvintil)		1,13	1,12	0,84	
Sociální kapitál – aktivizovaná podpora (kvintil)		1,07	1,06	0,95	
Lidský kapitál – míra jazykových a ICT znalostí (kvintil)		1,6**	1,57**	1,36	
Kulturní kapitál – highbrow and lowbrow (kvintil)		1,03	1,02	1,30	
	<i>Nagelkerke R-Square</i>	7,4%	12,4%	13,4%	16,6 %

*Binární logistická regrese. Vysvětlovaná proměnná – potomek respondenta studuje SŠ či ji vystudoval.*

*Statistická významnost: \*\* 95 %, \* 90 %. Všechny modely prošly testem dobré shody.*

*N=1989, respondenti, jejichž potomek dokončil základní školu. N=399 (model 3, jen nižší třída).*

*Zdroj dat: Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech.*

<sup>12</sup> Kapitály používáme jako kardinální proměnnou – ve většině modelů kapitoly je jejich efekt zhruba monotónní.

## Tranzice 2. Výběr střední školy s maturitou

Jestliže úspěšnost dokončení základní školy a vstupu na střední školu souvisela s příjmem a lidským kapitálem rodičů, výběr maturitního oboru souvisí zejména s majetkem rodičovské domácnosti (kvintilový poměr šancí 1,34), dostupným sociálním kapitálem (kvintilový poměr šancí 1,26) a kulturním kapitálem (kvintilový poměr šancí 1,21). Tyto rodičovské kapitály souvisí s výběrem maturitního oboru i při kontrole pracovní pozice ESEC a vzdělání rodičů. Jejich meritorní efekt je omezený – projevuje se pouze v jejich souběhu či při vyšších rozdílech než je rozdíl rodičovských kapitálů o jeden kvintil. Výrazně silný je pak zejména efekt kulturního a dostupného sociálního kapitálu v rámci nižších tříd.

**Tab 2.5 Výběr střední školy s maturitou – logistická regrese (zobrazeny odds ratio a sig.)**

		Model 0. Třída + vzdělání	Model 1. Věk + kapitály	Model 2. Všechny prediktory	Model 3. Nižší třída
Věk rodiče (respondenta) – deset let		1,03	1,10	1,06	0,8*
Třída ESEC08	Salariát (vlastníci, odborníci a řídicí pracovníci)	<i>Ref</i>		<i>ref</i>	
	Drobní podnikatelé, vyšší modré límečky, mezipozice	0,66**		0,68*	
	Manuální pracovníci, podřízení prac. ve službách	0,5**		0,59**	
	Neaktivní a nezařazení	0,62*		0,78	
Vzdělání rodiče (respondenta)	ZŠ	<i>Ref</i>		<i>Ref</i>	
	SŠ bez maturity	2,08**		1,7**	
	SŠ s maturitou	5,95**		3,9**	
	VŠ	11,22**		5,53**	
Ekonomický kapitál – příjem domácnosti (kvintil)			1,06	1,00	1,13
Ekonomický kapitál – majetek domácnosti (kvintil)			1,34**	1,27**	1,23*
Sociální kapitál – dostupný (kvintil)			1,26**	1,17**	1,49**
Sociální kapitál – aktivizovaná podpora (kvintil)			0,97	0,99	0,86*
Lidský kapitál – míra jazykových a ICT znalostí (kvintil)			1,2**	1,04	0,93
Kulturní kapitál – highbrow and lowbrow (kvintil)			1,21**	1,15**	1,4**
<i>Nagelkerke R-Square</i>		15,8%	14,0%	19,8%	19,1%

*Binární logistická regrese. Vysvětlovaná proměnná – potomek respondenta studuje či dokončil SŠ s maturitou*  
*Statistická významnost: \*\* 95 %, \* 90 %. Všechny modely prošly testem dobré shody.*

*N=1883, respondenti, jejichž potomek vstoupil na střední školu či učiliště*

*Zdroj dat: Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech.*

Výsledky lze interpretovat tak, že výběr maturitního studia souvisí s tím, nakolik si rodina může kvůli svému majetku dovolit odklad pracovních příjmů a podporu žáka a vzdělávání, které následně často pokračuje odchodem na vysokou školu. Tento efekt působí napříč klasicky definovanými třídami. V rámci nižších tříd pak platí předpoklad výrazného vlivu kulturního

kapitálu na vzdělanostní mobilitu. Tento předpoklad sdílí jak teorie kulturní mobility, podle níž kulturní kapitál může být výtahem z nižších socioekonomických pater, tak teorie reprodukce, pro niž je efekt kulturního kapitálu důležitý zejména proto, že u nižších tříd většinou absentuje a tím omezuje jejich mobilitu. Významným zjištěním naší studie ovšem je, že mobilita z nižších tříd souvisí i se sociálním kapitálem, a to nikoli v colemanovské definici zaměřující se na kvalitu komunity, ale spíše v Bourdieuho a Linově pojetí kvality sítě sociálních kontaktů.

### Tranzice 3. Přejít na vysokou školu

Efekt třídní pozice a rodičovských kapitálů v tranzici na vysokou školu je omezenější než u výběru střední školy. Děti ze vzdělanějších rodin a s vyššími kapitály rodičů mají vyšší šanci přechodu na VŠ, ale efekty jsou věcně méně významné a model má relativně omezenou vysvětlující sílu. Výjimkou je dostupný sociální kapitál, který má i při kontrole vzdělání, socioekonomické klasifikace a věku rodičů výraznou souvislost s přestupem na střední školu (kvintilový poměr šancí 1,34).

**Tab 2.6 Přejít na vysokou školu – logistická regrese (zobrazeny odds ratio a sig.)**

		Model 0. Třída + vzdělání	Model 1. Věk + kapitály	Model 2. Všechny prediktory	Model 3. Nižší třída
Věk rodiče (respondenta) – deset let		0,92	0,94	0,91	0,89
Třída ESEC08	Salariát (vlastníci, odborníci a řídicí pracovníci)	ref		ref	
	Drobní podnikatelé, vyšší modré límečky, mezipozice	1,74**		1,71**	
	Manuální pracovníci, podřízení prac. ve službách	1,43**		1,64**	
	Neaktivní a nezařazení	1,22		1,22	
Vzdělání rodiče (respondenta)	ZŠ	ref		ref	
	SŠ bez maturity	1,08		0,97	
	SŠ s maturitou	2,18**		1,68**	
	VŠ	4,82**		2,92**	
Ekonomický kapitál – příjem domácnosti (kvintil)			0,97	0,94	1,01
Ekonomický kapitál – majetek domácnosti (kvintil)			1,18**	1,16**	1,04
Sociální kapitál – dostupný (kvintil)			1,39**	1,34**	1,28*
Sociální kapitál – aktivizovaná podpora (kvintil)			0,97	0,97	0,85
Lidský kapitál – míra jazykových a ICT znalostí (kvintil)			1,07	1,01	1,23
Kulturní kapitál – high-brow and lowbrow (kvintil)			1,09**	1,08*	1,28**
Nagelkerke R-Square		8,1%	10,4%	13,6%	9,6%

*Binární logistická regrese. Vysvětlovaná proměnná – potomek respondenta studuje či dokončil SŠ s maturitou*  
*Statistická významnost: \*\* 95 %, \* 90 %. Všechny modely prošly testem dobré shody.*

*N=1353, respondenti, jejichž potomek ukončil středoškolské vzdělání s maturitou*

*Zdroj dat: Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech.*



U klasifikace ESEC sledujeme na první pohled paradoxní efekt – žáci z rodin manuálních pracovníků a nižších bílých límečků mají vyšší šanci vstupu na střední školu než děti z rodin salariátu. Možným vysvětlením je to, že díky velké selekci v předchozích tranzicích vstupuje do rozhodnutí o studiu VŠ velmi omezená a specifická skupina dětí z rodin nižších tříd ESEC, které si ale udržely vyšší úroveň kapitolů a aspirace ve vzdělávání. U podskupiny studentů ze středních a vyšších tříd je dokončení střední školy s maturitou vyšší samozřejmostí a selekce probíhá i v tranzici na VŠ, a roli v ní hraje mj. sociální a kulturní kapitál rodiny.

## 2.5. Shrnutí a interpretace

Úspěch dětí ve vzdělávání je v Česku dlouhodobě nadstandardně ovlivňován socioekonomickým statusem rodiny. Jsou to ale zejména konkrétní rodičovské kapitály (ekonomický, sociální, lidský a kulturní), které formují šance ve vzdělávání. Ve všech vzdělanostních tranzicích souvisí tyto kapitály s úspěšností stejně silně, či silněji než proměnné tradičně využívané k definici třídy, jako je pracovní klasifikace ESEC a vzdělání rodičů. Rodičovské kapitály hrají významnou roli i při kontrole těchto proměnných – tedy v rámci tradičně definovaných společenských tříd. A jejich zařazením je efekt tradičních proměnných výrazně redukován.

Sociální nerovnosti v přístupu k vyšším stupňům vzdělání jsou tvořeny kaskádou sociálně podmíněných úspěšností dětí v jednotlivých vzdělanostních tranzicích. Mezi ně patří – řádné dokončení základní školy a přechod na střední školu (tranzice 1), výběr a úspěšný vstup na maturitní obor SŠ (2) a přechod na vysokou školu (3). Rodičovské kapitály hrají roli ve všech těchto třech tranzicích. Nejsilněji jsou ovšem svázány s výběrem střední školy – tedy s šancí, že žák, který dokončil ZŠ a jde na střední školu, si vybere a dostane se na maturitní obor. Souvisí ale i s následnou schopností vstupu na VŠ a ovlivňují i samotný počátek vzdělávací dráhy.

V prvním celkovém pohledu tak naše analýza nepotvrzuje tzv. life course perspective, podle níž by měl vliv rodinného zázemí na úspěch ve vzdělávání klesat s rostoucím věkem a nezávislostí dítěte, ani teorii maximální udržované nerovnosti (MMI), podle níž by měl naopak vliv rodičovských kapitolů výrazně růst, protože v pozdějších stupních vzdělávání nabídka ve vzdělávání neuspokojuje poptávku celé společnosti, a preferovány jsou vyšší sociální třídy. Socioekonomický status a rodičovské kapitály hrají nejvyšší roli v rozhodnutích, které vedou k výběru maturitního oboru, ačkoli reálně často mohou probíhat již na základní škole (přechod na víceletá gymnázia, výběrové třídy, příprava na přijímací zkoušky apod.). Tato „předsunutá selektivita“ redukuje vliv rodičovských kapitolů na samotné rozhodování, zda jít na vysokou

školu, které reálně probíhá jen u studentů některých maturitních oborů. Dřívější analýzy přitom ukazují, že sociální status rodin ovlivňuje právě i výběr typu školy v rámci maturitních oborů. [Katrňák et al. 2013] Celková zjištění tedy odpovídají teorii efektivně udržované nerovnosti, kdy expanze některých typů vzdělání vede k jejich vnitřní diferenciaci a rozdílnému přístupu sociálních tříd k různě kvalitním typům škol.

### **Vliv jednotlivých kapitálů**

Analýza efektu jednotlivých kapitálů ale umožňuje detailnější pohled na průchod tranzicemi. Řádné dokončení základní školy a přechod na (jakoukoli) střední školu výrazně souvisí s deficitem lidského kapitálu rodičů – tedy s nízkými ICT, jazykovými a souvisejícími kompetencemi – a také s velmi nízkým příjmem rodičů. V raných fázích vzdělávání skutečně mohou hrát vyšší roli schopnosti podporovat dítě ve vzdělávání, míra materiální chudoby a souvisejících problémů v oblasti zdraví, stresu, podmínek výuky a nestability domácnosti (viz kapitola 2.2.2). V souladu s tzv. life course perspective tyto hypoteticky přímé vlivy oslabují v dalších fázích vzdělávání, kdy se žák stává více nezávislým na rodiči.

V dalších fázích vzdělávání následně roste důležitost kulturního a zejména dostupného sociálního kapitálu – tedy proměnných, které souvisí se vzdělávacími aspiracemi v rodině, očekávanými výnosy ze vzdělání, schopností vyznat se v institucionálním prostředí vzdělávání, mírou asistence a podpory při výběru školy a plánování, kterou mohou rodiče a žáci čerpat ze svých sociálních sítí apod. Tyto vlivy rodiny se v Česku nejsilněji projevují při výběru střední školy, který následně do velké míry rozhoduje o přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Při výběru střední školy s maturitou hraje významnou roli i majetek rodiny, který souvisí mj. s možnostmi odkladu pracovního příjmu výběrem delší účasti ve vzdělávání.

Naše analýza tedy naznačuje, že tzv. life course perspective a teorie efektivně udržované nerovnosti mohou koexistovat, ale týkají se jiných rodičovských kapitálů. Raný vliv deficitu lidského kapitálu a materiální chudoby je doplněn efektem sociálního i kulturního kapitálu a majetku v dalších vzdělávacích tranzicích. Zjištění lze shrnout metaforou jednoho z předchozích výzkumů vzdělávacích trajektorií o tom, že „*všechny cesty vedou do Říma*“. [Milesi 2010] Přístup studentů z nižších tříd k vysokoškolskému vzdělání je omezen sérií „odboček“, tedy počátečním vzdělávacím neúspěchem, který závisí na nižších kompetencích a chudobě rodičů, či rozhodnutími v pozdějších tranzicích, které do jisté míry vycházejí ze sociálního a kulturního kapitálu rodin a jejich majetku.

## **Skleněný strop vs. lepivá podlaha**

Naše analýza potvrzuje předpoklady, že v rámci tradičně definovaných nižších tříd (děti z rodin nekvalifikovaných pracovníků, pracovně neaktivních či méně vzdělaných rodičů) se vzestupnou vzdělanostní mobilitou výrazně souvisí kulturní kapitál rodičů. Ještě výraznější je ale souvislost s dostupným sociálním kapitálem. Vysvětlení efektu kulturního kapitálu na vzestupnou mobilitu se zaměřují na vliv hodnot a vzdělávací aspirací (protiškolní kultura), schopnost jednat s institucemi, porozumění rozvinutým jazykovým kódům střední třídy, vyšší vstřícnost učitelů atd. Ty jsou teoreticky připisovány kulturnímu kapitálu, ale pravděpodobně výrazně souvisí i s dostupným sociálním kapitálem – tedy s kvalitou sociálních sítí a jejím přesahem do středních tříd. Dostupný sociální kapitál přitom může mít i přímý vliv na možnost mobilizovat podporu při výběru školy, řešení problémů ve vzdělávání apod.

Fakt, že kulturní a sociální kapitál jsou nástrojem vzestupné mobility, nelze vnímat nutně jako důkaz teorie mobility [DiMaggio 1982]. Silný efekt kulturního a sociálního kapitálu totiž předpokládá i teorie reprodukce. Rozdíl je v tom, že teorie reprodukce předpokládá, že takřka univerzální deficit těchto kapitálů v nižších třídách vede k obnově společenského statusu; podle teorie mobility heterogenita těchto kapitálů v nižších třídách vede často ke vzdělanostnímu a společenskému vzestupu.

Naše analýza ukazuje, že nižší třída definovaná přes socioekonomickou klasifikaci ESEC a nízké vzdělání skutečně disponuje jistou diverzitou kulturního a sociálního kapitálu. Zhruba 15 % polokvalifikovaných a nekvalifikovaných manuálních pracovníků (nejnižší třída ESEC) patří do dvou nejvyšších kvintilů v dostupném sociálním kapitálu a 24 % do horních dvou kvintilů kulturního kapitálu. Společně s efektem těchto kapitálů na vzdělávací úspěšnost to vede k možnosti vzdělanostní mobility. Vysokou či vyšší odbornou školu dokončilo okolo 20 % nejstarších dětí respondentů z tradičně definované nižší třídy (rutinní pracovníci, základní vzdělání, nezaměstnaní), oproti cca 43 % u respondentů ze středních a vyšších tříd. Počet dětí, které nedosahují maturit je přitom v nižších třídách zhruba čtyřnásobný. Pokud bychom měli rozhodnout o platnosti metafor skleněného stropu vs. lepivé podklady, lze říci, že v České republice existuje lepivá podlaha a prostředí omezené mobility závislé na kulturním a sociálním kapitálu.

## **Diskuse a omezení analýzy**

Zásadním omezením analýzy je retrospektivní charakter výpovědí o průchodu vzděláváním. Kvůli tomu jsou zároveň kapitály rodičů měřeny v jiné, pozdější době, než probíhá rozhodování ve vzdělanostních tranzicích. To může zprvé omezovat celkový měřený vliv kapitálů –

nevysvětlená heterogenita je v modelech vysoká. A za druhé tím může být omezen identifikovaný vliv některých kapitálů, které jsou v čase více proměnlivé (příjem, aktivizovaný sociální kapitál). Toto omezení naopak posiluje sílu zjištění, že v úspěšnosti ve vzdělávání jde právě o rodičovské kapitály – i přes redukci jejich vlivu retrospektivitou totiž mají celkově vyšší roli než klasické třídní proměnné věku a zaměstnanecké pozice, které se v čase nemění. Z retrospektivního charakteru nakonec vyplývá i fakt, že výsledky reflektují fungování vzdělávací soustavy v minulosti. Data sice pocházejí z roku 2019, ale jde o retrospektivní zkoumání vzdělanostních drah dětí rodičů, kdy průměrnému rodiči bylo v době dotazování 59 let a většina rodičů se pohybovala mezi 50 a 66 lety (25-75. percentil). Pokud zohledníme věk narození prvního dítěte u této kohorty, lze zhruba říct, že v případě prvních dvou tranzic (dokončení ZŠ a přechod na SŠ, výběr SŠ s maturitou) zkoumáme efekty rodičovských kapitálů v letech 1995 až 2011 a v případě třetí tranzice efekty v prvních dvou dekadách nového milénia. Relativně stabilní vliv socioekonomického statusu na výsledky mezinárodních průzkumů i fakt, že v analýzách je kontrolován věk rodičů, ale většinou nehraje zásadní roli. Naznačuje, že výsledky lze teoreticky vztahovat k horní hranici těchto časových intervalů, tedy zhruba k roku 2010, ale nereflektuje případné změny ve fungování kapitálů v poslední dekádě.

Identifikovaný vliv kapitálů může do jisté míry omezovat i to, že používají zjednodušené operacionalizace (například zkrácený poziční generátor pro měření dostupného sociálního kapitálu, zkrácené baterie ICT dovedností, deklarativní jednopoložkové zkoumání příjmu a majetku). Kvůli odlišnosti jejich vstupní operacionalizace a snaze o lepší interpretovatelnost výsledků bylo nutné v analýze standardizovat kapitály do kvintilů.

Úkolem příštích výzkumů by tak mělo být replikování zjištění o výrazném vlivu chudoby a lidského kapitálu v počátcích vzdělávání a vlivu sociálního, kulturního kapitálu a majetku v dalších fázích vzdělávání na robustnějších a aktuálních datech.

Podnětem pro teoretickou diskusi je nakonec to, že teorie mobility a reprodukce jsou závislé na definici třídy pomocí pracovní klasifikace a dalších tradičních socioekonomických proměnných. Respondenti v rámci klasicky definované třídy mohou disponovat rozdílným kulturním a sociálním kapitálem, což souvisí s úspěchem jejich dětí ve vzdělávání. Nejsou však příslušníci méně kvalifikovaných manuálních profesí bez vyššího formálního vzdělání, kteří mají vysoký sociální a kulturní kapitál, ve skutečnosti příslušníky střední třídy? Analýzy dat zdrojového výzkumu *Rozdělení svobodou: Česká společnost po 30 letech* ukazují, že třídní struktura vytvořená přímo na základě společenských kapitálů souvisí s postoji k demokracii,

volebních chování, institucionální důvěrou či úspěšností ve vzdělávání více než tradiční socioekonomické klasifikace ESEC. [Prokop et al. 2019] Pokud třídu definujeme přímo pomocí kapitálů, je mobilita z nejnižší třídy disponující nízkou úrovní všech kapitálů<sup>13</sup> velmi omezená. Zároveň nezávisí na kulturním a sociálním kapitálu rodičů, protože tyto kapitály jsou u všech jejích členů z definice velmi nízké. Míra „lepivosti“ podlahy ze zmiňované metafory výzkumu vzdělanostních nerovností tedy závisí i na samotné definici třídy.

---

<sup>13</sup> Tato třída byla nazvaná *Precariat* v British Class Survey a *Strádající třídou* ve výzkumu *Rozdělení svobodou: Česká společnost po 30 letech*. V datech výzkumu do ní patří 16 % populace do 75 let.

### 3. Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech<sup>14</sup>

#### 3.1. Úvod a výzkumné otázky

Při hledání příčin horších vzdělávacích výsledků českých dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem se pozornost akademiků soustředí zejména na vliv nižších vzdělávacích aspirací rodičů [Matějů et al. 2010], nedostatečnou schopnost českého vzdělávacího systému redukovat sociální znevýhodnění dítěte v předškolní výchově [Greger et al. 2015], vysokou diferenciaci kvality škol mezi regiony i v rámci regionů, která se přenáší do výsledku žáků [Blažek, Příhodová 2016] či omezený akademický optimismus českých učitelů promítající se do schopnosti posilovat výsledky slabší žáků. [Straková et al. 2017] Zahraniční výzkumy upozorňují na vliv samotné chudoby na zdraví, stres a vývoj dítěte [Evans 2004; Nikiema et al. 2012; Blair et al. 2013] a prokazují, že znevýhodnění generované rodinným prostředím může snižovat mimo jiné dostatečně dlouhá docházka do kvalitního předškolního vzdělávání [Heckman et al. 2010; Melhuish et al. 2015].

Longitudinální výzkumy z USA a dalších zemí ovšem ukazují, že chudoba může na školní výsledky dětí dopadat silněji, pokud se projevuje tím, že dítě vyrůstá v neadekvátním a nekvalitním obydlí – konkrétně v přeplněných bytech [Conley 2001; Goux, Maurin 2005; Solari, Mare 2012], v nebytových formách bydlení [Obradović et al. 2009], a pokud zažívá časté stěhování [Ackerman et al. 1999; Obradović 2009; Ziol-Guest, McKenna 2014]. Tato evidence většinou ukazuje vliv nekvalitního bydlení i v rámci jinak srovnatelných chudých domácností či při kontrole socioekonomických faktorů. Autoři však upozorňují, že velkou roli může hrát tzv. efekt sousedství [Ellen, Turner 1997] a že dopady některých problémů, jako je například časté stěhování, závisí na jejich intenzitě [Kerbow, Azcoitia, Buell 2003].

V Česku doposud výzkumná evidence možných dopadů nekvalitního bydlení na děti z chudých domácností chyběla. Právě neexistující jednotná politika sociálního bydlení a fakt, že v Česku žije dle přibližných odhadů okolo 20 tisíc dětí v závažné bytové nouzi [MPSV 2015; Klusáček et al. 2019] přitom může být kromě regionálních nerovností a selektivního systému vzdělávání jedním z důvodů, proč Česko patří mezi státy s nejvýraznější závislostí testovaných výsledků

---

<sup>14</sup> Kapitola je článkem autora ze Sociologického časopisu [Prokop 2019], která byla formálně upravena v souladu s některými doporučeními hodnotitelů v malé obhajobě (např. vyřazení policy doporučení).

PISA na socioekonomickém zázemí dítěte [OECD 2018]. Možné souvislosti bydlení a problémů dětí se věnovaly pouze dílčí resortní analýzy [Prokop a Nývlt 2015].

Otázka vlivu nekvalitního bydlení na školní úspěšnost má akademickou relevanci i v rámci výzkumu chudoby a sociálního vyloučení, v němž hlavní pozornost upoutává studium konzistence jednotlivých dimenzí sociálního vyloučení a související mechanismy reprodukce chudoby a sociálního vyloučení. [Mareš, Sirovátka 2008] Nevyhovující bydlení mimo bytové prostory může posilovat zdravotní problémy a vyloučení z trhu práce, vést ke stigmatizaci a k vytvoření dělicí hranice mezi „běžnými“ chudými a chudými nezasluhujícími veřejnou pomoc. [Somerville 1998] Pokud nekvalitní bydlení také souvisí s horšími výsledky dětí ve vzdělávání, které v Česku oproti průměru Evropy determinuje pracovní uplatnitelnost a riziko zasažení chudobou v dospělosti, může být bydlení jedním z faktorů mezigenerační reprodukce nerovností.

V této kapitole se proto zabýváme otázkou, zda děti z chudých domácností ČR vyrůstající v nekvalitním bydlení mají častěji problémy ve škole než děti z chudých rodin s adekvátním a stabilním bydlením. Konkrétně budeme zkoumat tyto výzkumné otázky:

- zda a nakolik problémy chudých dětí ve škole souvisí s tím, jestli se jejich domácnosti potýkají, či nepotýkají s konkrétními problémy v bydlení, mezi které patří: 1) přeplněné a malé bydlení; 2) nestabilní bydlení a příliš časté stěhování, 3) přílišné zatížení rodiny náklady na bydlení, 4) nebytové bydlení (v ubytovnách, sociálních zařízeních) (V01)
- zda a nakolik problémy chudých dětí ve škole souvisí s tím, že se v životě domácností kumulují více zmíněných problémů v bydlení (V02)
- které z uvedených problémů v bydlení souvisí se školními problémy chudých dětí? Jaký je dopad těch, které se v životě domácností objevují izolovaně (např. pouze časté stěhování) a těch, které se objevují jen v kombinaci s dalšími problémy v bydlení? (V03)

Tyto otázky mají kromě akademické relevance také praktickou důležitost. Mezi aktuální témata české veřejné politiky patří potřeba sociálního bydlení a návrh vhodného designu příslušného zákona. Analýza souvislosti kvality bydlení a problémů dětí ve škole je relevantní pro posouzení otázky, zda by se opatření směřující k chudým rodinám s dětmi skutečně měla zaměřovat na stabilizaci a zkvalitnění bydlení, či na jiné oblasti (např. na finanční podporu). Analýza může také sloužit k posouzení, zda existující definice bytové nouze využívané v české veřejné politice dostatečně reflektují, jaké typy nekvalitního bydlení nejvíce souvisí se vzdělávacími problémy dětí.

### 3.2. Nekvalitní bydlení – veřejná politika a dosavadní zjištění o dopadech na děti

#### Nekvalitní bydlení v kontextu české veřejné politiky

Neexistující jednotná politika sociálního bydlení patří mezi zásadní problémy sociální politiky a dimenze sociálního vyloučení v Česku. [Gabal, Víšek 2010] Možnosti regionálně specifických řešení v sociální politice bydlení omezuje nedostatečnost bytového fondu, která je společně s předlužením hlavní bariérou reintegrace osob bez domova v Česku. [Mikeszová, Lux 2013] Pouze 7 % bytů v Česku je v obecním vlastnictví. Ty ovšem většinou nejsou využívány pro ubytování potřebných, ale jsou obsazeny dlouhodobými nájemci bez bytové nouze. Celkově malý počet bytů v privátním nájemním bydlení a z něho vycházející převis poptávky v řadě regionů se podle kvalitativních výzkumů kombinuje s vysokým stupněm nedůvěry mezi nájemci a vlastníky, kteří proto preferují krátkodobé pronájmy. To posiluje nestabilitu bydlení zejména u mladých domácností, které častěji nemají vlastnické bydlení. [Vobecká, Kostecký, Lux 2014] Výsledkem mohou být častá stěhování domácností s dětmi, vysoké výdaje na bydlení či úniky do nebytových prostor a nedostatečných forem bydlení. Tedy vznik problémů, jejichž souvislost s problémy dětí ve škole ověřujeme v této kapitole.

Extrémní problémy v bydlení zasahují téměř 2 % české populace. V roce 2015 žilo podle censu MPSV v obcích s rozšířenou působností (ORP) přibližně 70 tisíc lidí v tzv. stavu nebydlení – tedy bez střechy nad hlavou (venku nebo v noclehárně) či bez bytu (v ubytovnách, azylových domech). Dalších 110 tisíc bylo ohroženo ztrátou bydlení – tedy žili v provizorních, neobyvatelných nebo přeplněných bytech, u přátel, či jim bezprostředně hrozila ztráta bytu. [MPSV 2015] Zhruba 12 % domácností ve stavu nebydlení přitom tvořily domácnosti s dětmi. Podle novějšího censu *Platformy pro sociální bydlení* v ORP žilo v roce 2018 okolo 20 500 dětí ve stavu závažné bytové nouze – tedy v ubytovnách, v azylových domech či v bytech bez základního vybavení jako tekoucí voda či koupelna. [Klusáček et al. 2019] Resortní odhady a odhady neziskového sektoru je nutno chápat jako přibližné, protože vycházejí z agregace lokálních odhadů a metodologie jejich zjišťování neprochází akademickým recenzním řízením. Ve svém odhadu se však zhruba shodují a naznačují, že závažnými problémy v bydlení je zasažena nezanedbatelná minorita dětí v ČR.

V zahraniční praxi ukončování bezdomovectví jsou rodiny s dětmi jednou z hlavních cílových skupin. V programech podpory bydlení lze rozlišit řadu přístupů – a to zejména přístup „bydlení především“ (Housing First), v němž je prioritou rychlá stabilizace v dlouhodobě poskytnutém standardním bydlení, přístup prostupného bydlení (Housing Ready), v němž se příjemce podpory pohybuje od základních krátkodobých forem pomoci (azylové domy apod.)



k vlastnímu podporovanému bydlení a nakonec prosté finanční podpoře bydlení v rámci tržního systému. U rodin s dětmi se právě programy Housing First staly v posledních letech klíčovou strategií americké vlády pro ukončování bezdomovectví rodin s dětmi [United States Interagency Council on Homelessness 2013]. Efektivitu jednotlivých amerických programů na podporu bydlení rodin s dětmi zkoumá například Bassuk [2014], a to s ambivalentními výsledky. Řada programů vedla ke stabilizaci rodin, ale neměla prokazatelný pozitivní vliv na další aspekty života rodin a dětí. Jako mírně pozitivnější se z tohoto hlediska jeví programy poskytovaného bydlení než ty spoléhající jen na finanční podporu bydlení. Řada programů však průběžně kombinuje více konceptů podpory, a neumožňuje tak zkoumat efektivitu jednotlivých přístupů. Evaluaci dále ztěžuje nedokonalý reporting. [Bassuk et al. 2014]

Podle nedávné přehledové publikace [Baptista 2017] v řadě zemí kontinentální Evropy programy ukončování bezdomovství a nekvalitního bydlení rodin s dětmi a jejich evaluace absentují. Příkladem absence politiky sociálního bydlení zaměřené na rodiny s dětmi je i Česká republika. Jejich neexistenci nahrazují regionální programy jako Rapid Re-Housing, který v kontrolovaném experimentu na 100 rodinách s dětmi eviduje pozitivní dopady stabilizace bydlení v oblasti zdravotního stavu dětí, zlepšení jejich spánku, snížení odchodů do náhradní péče a zvýšení času školní přípravy. Po roční evaluaci se zatím nepotvrdil vliv na omezení astmatu či pozitivní efekt na školní výsledky. [Ripka et al. 2018] Systémovou změnu měl poskytnout neschválený zákon o sociálním bydlení [Vláda ČR 2017]. Ten jako osoby v bytové nouzi definuje dvě skupiny: 1) lidi bydlící mimo bytové domácnosti – v sociálních službách, ubytovacích, ústavních či zdravotních zařízeních; 2) domácnosti vydávající za bydlení více než 40 % čistého příjmu, pokud jejich zbytkový příjem dosahuje maximálně 1,6 násobku životního minima.

Předmětem diskuse byla zejména veliká šíře příjmové definice, díky níž zákon zahrnoval zhruba 10 % české populace [Šimíková, Vyhliadal 2015]. Zdrojem kritiky některých expertů bylo i to, že příjmová část definice pomíjí, že domácnosti znevýhodněné na trhu s bydlením mohou bydlet ve velmi nevyhovujícím bytovém bydlení, i když za něj nevydávají 40 % příjmů. Na druhé straně, ne všechny domácnosti zatížené vysokými výdaji na bydlení trpí nekvalitou bydlení [Sociofaktor. MEDIAN 2017]. Sporným aspektem neúspěšného zákona je i podmínka minimálně šestiměsíčního trvání bytové nouze, které znesnadňuje rychlé řešení problémové situace domácností.

Cílem této kapitoly je tedy také prověřit, zda se definice cílové skupiny zákona o sociálním bydlení zaměřuje na rodiny, u nichž je nedostatečnost bydlení silně asociovaná s neúspěšností dětí ve škole. Budeme diskutovat, jak lze pro budoucí opatření ve veřejné politice definici zpřesnit, aby pokrývala tento typ rodin.

### **Přímý a nepřímý vliv nekvalitního bydlení na výsledky ve škole – zahraniční empirická evidence**

Mezinárodní definice mezi klíčové podmínky adekvátního bydlení řadí jeho: a) právní jistotu (ochrana před vystěhováním), b) dostupnost základních potřeb v bydlení (voda, energie, atd.), c) cenovou dostupnost (hladinu, která výrazně nelimituje kvalitu života a lidská práva obyvatele), d) obyvatelnost (zejména adekvátní velikost a ochrana před zimou, vlhkem apod.), e) přístupnost i znevýhodněným skupinám, f) polohu umožňující využívat služby (školy, zdravotnictví apod.). [UN-Habitat 2014].

Studie dopadů na školní úspěšnost dětí se většinou zaměřují na tři aspekty – přeplněnost bydlení (overcrowding), nestabilitu bydlení (časté stěhování), nebytový charakter bydlení a tzv. vliv sousedství. Díky definici bytové nouze v diskutovaném zákoně o sociálním bydlení je relevantní se zabývat i možným vlivem vysoké finanční zátěže nákladů na bydlení.

#### *Malé prostory a přeplněná obydlí*

Přeplněnost obydlí a malé prostory (overcrowded housing) mohou vést ke zvýšení stresu a komunikačních problémů v domácnosti, které se přenášejí do školních výsledků dětí, či limitovat možnosti školní přípravy dětí. Goux a Maurin [2005] analýzou dat z Francie ukazují, že vyšší pravděpodobnost propadnutí u dětí z větších domácností do velké míry vysvětluje právě vysoká přeplněnost jejich obydlí. Počet dětí vyrůstajících v jednom pokoji je prediktorem školního neúspěchu i při kontrole velikosti domácnosti, socioekonomického statusu rodičů a genderové kompozice dětí. Podle autorů je pravděpodobně skutečně jednou z příčin školních problémů [Goux a Maurin 2005].

Conley na amerických longitudinálních datech *Panel Study of Income Dynamics* (PSID) dokládá, že přeplněnost obydlí je při kontrole dalších socioekonomických ukazatelů významným prediktorem nejvyššího dosaženého vzdělání dětí, které v těchto podmínkách vyrůstají [Conley 2001]. Toto zjištění podporují i novější longitudinální analýzy dat z Los Angeles, které ukazují negativní vliv přeplněnosti obydlí na výsledky dětí v hlavních předmětech, a to opět při kontrole demografií včetně etnicity, věku dítěte a socioekonomického statusu rodičů. [Solari a Mare 2012]

### *Nestabilita bydlení a časté stěhování*

Časté stěhování může negativně ovlivňovat děti zejména v raném věku. Tři a více stěhování v prvních pěti letech života se v datech americké studie *Fragile Families and Child Wellbeing Study* asociují s nárůstem problémů s pozorností a problémů v chování [Ziol-Guest a McKenna 2014], které mohou negativně ovlivňovat připravenost dětí na školní docházku. Negativní dopady nestability bydlení v letech vstupu do školní docházky pak potvrzují další výzkumy [Ackerman et al. 1999]. Některé longitudinální výzkumy chudých studentů 2. až 6. tříd s vysokou mobilitou či bez domova a jejich chudých protějšků se stabilním bydlením pak ukazují, že přes stejné startovní výsledky děti z „mobilního“ vzorku vykazují v čase horší a více variabilní výsledky než stabilní chudí. [Obradović et al. 2009]

Výzkumy analyzující vliv mobility na školní výsledky však zdaleka neposkytují jednotný obraz. Některé další studie totiž významné rozdíly mezi mobilními a stabilními chudými nepotvrdily [Buckner, Bassuk, Weinreb 2001], či upozorňují, že velmi závisí na operacionalizaci mobility – tedy na intenzitě stěhování – a například jedno stěhování během školního života může mít velmi omezené a krátkodobé následky. [Kerbow et al. 2003] Souvislosti častého stěhování a zhoršených školních výsledků bývá často přisuzováno mj. oslabení sociálních vazeb dětí, což se následně promítá do výsledků ve vzdělávání. Analýzy longitudinálních dat tuto hypotézu do jisté míry potvrzují, ale zároveň ukazují, že část rozdílu mezi dětmi ze „stěhujících se“ a „nestěhujících se“ domácností je dána souvisejícími vstupními diferencemi mezi těmito skupinami, které ne všechny analýzy dostatečně kontrolují. [Pribesh, Downey 1999]

### *Nebytové bydlení – právní forma*

Analýzy amerických longitudinálních dat PSID ukázaly, že samotné vlastnictví bytu či domu domácností, které je důsledkem její finanční situace, je prediktorem budoucí úspěšnosti dětí ve vzdělávacím systému. [Conley 2001] Rozdíl ve vzdělanostních drahách a úspěších dětí zasažených bezdomovstvím, kterým v širším slova smyslu rozumíme i pobyt na ubytovnách a v sociálních zařízeních, a „běžnými chudými“ ukazují další americké longitudinální výzkumy. [Obradović et al. 2009] Některá další průřezová data však vliv formy bydlení v rámci populace chudých rodin nepotvrzují. [Buckner et al. 2001]

### *Velké zatížení náklady na bydlení*

Evidence o tom, že se vzdělávacími výsledky a dalšími problémy dětí souvisí velké zatížení rodiny náklady na bydlení, je nejvíce rozporuplná. Blau a Haurin [2012] identifikovali malé, až zanedbatelné dopady na děti a mladistvé. Harkness [2009] s využitím longitudinálních dat PSID dospěl k závěru, že nízkopříjmové děti žijící v místech s vysokými náklady na bydlení se ve svých vzdělávacích výsledcích nelišily od těch žijících ve čtvrtích s levnějšími nájmy. Již to naznačuje, že případný vliv zatížení náklady na bydlení může být naopak vyvážen tím, že v lokalitách s dražšími nájmy domácnost netrpí tzv. efekty sousedství (kriminalita a další jevy související se sociálním vyloučením v okolí) a může těžit z lepšího vzdělávacího systému. Tak svoji analýzu interpretují také Newmanová a Holupka, kteří v analýze z americké *Consumer Expenditure Survey* zjistili, že náklady na bydlení souvisí s tím, kolik rodina investuje do vzdělání a rozvoje svých dětí (tzv. enrichment expenditures), ale tento vztah má zaoblený tvar. [Newman a Holupka 2013] Velmi nízké náklady na bydlení dané životem v chudších lokalitách tedy často souvisí s malými investicemi do rozvoje dětí. S rostoucími náklady se zaměření investic na děti zvyšuje, ale pokud domácnost dává na bydlení více než 30 % svých příjmů, začínají se opět investice do rozvoje dětí snižovat.

V českém prostředí lze vztah zatěžujících výdajů na bydlení a školní úspěšnosti předpokládat mimo jiné proto, že právě nedostatek disponibilních příjmů využitelných na hrazení obědů, dojezdů apod. je jedním z argumentů sociálně vyloučených rodin v otázce nepřihlašování dětí do předškolní docházky. [FRA 2012] Její absolvování podle výzkumů PISA souvisí, i při kontrole socioekonomického statusu rodiny, s úspěšností ve vzdělávání. Zařazení finančního aspektu neadekvátního bydlení do analýzy je ale důležité i proto, že diskutovaný český zákon o sociálním bydlení používá vysoké zatížení náklady na bydlení (> 40%) jako definiční znak bytové nouze. Tím v rámci domácností s dětmi definuje ty, kterým s bydlením pomůže a může pozitivně ovlivnit jejich vzdělávací výsledky.

### *Nepřímý vliv: Faktor sousedství a omezený sociální kapitál*

Uvedené longitudinální studie neposkytují vždy úplný obrázek toho, jak se vliv nekvalitního bydlení na školní prospěch dítěte projevuje. Nestabilita a nekvalita bydlení je často důsledkem příjmové situace či vztahových problémů, ale může dále posilovat persistenci chudoby v životě dětí, a tím i jejich problémy ve škole a v dalších oblastech. Přehlnuté bydlení může mít na děti vliv díky nárůstu stresu i hluku [Solarí a Mare 2012] či ovlivňovat primárně zdraví dítěte a kvůli němu školní docházku a úspěšnost. [Howell, Harris, Popkin 2005] [Moonie et al. 2008]

Specifickým důvodem vztahu nekvalitního bydlení a špatných školních výsledků je pak vliv sousedství. Rešerše výzkumů v této oblasti [Ellen a Turner 1997; Mayer a Jencks 1989] naznačují, že vztah mezi chudobou rodiny a výsledky dítěte ve škole a dalších oblastech nemusí být přímý, ale může být zapříčiněn tím, že dítě vyrůstá v chudých sousedstvích s vyšší prevalencí sociálně patologických jevů a nižšími aspiracemi vrstevníků, chodí do horších škol v těchto lokalitách, které mají celkově horší vzdělávací výsledky apod. Nedostatečné zachycení vlivu sousedství může být jedním z důvodů, proč některé podobně nastavené studie zaměřené na vliv bydlení chudých domácností dopadají rozdílně. Další autoři [Sharkey, Faber 2014] upozorňují, že podobně jako studie zabývající se vlivem faktorů na straně rodiny (chudoba rodiny, její nekvalitní bydlení) i studie zkoumající efekt sousedství přeceňují dichotomizující přístup, podle něž je tento efekt buď zcela zásadní, či vůbec neexistuje. Ve skutečnosti může prostorový kontext vliv faktorů na straně domácnosti umocňovat a dlouhodobě zasahovat do života domácnosti, která pak působí na dítě.

### 3.3. Metodologie

#### 3.3.1. Datové zdroje

Pro analýzu souvislosti mezi problémy dětí v bydlení a ve škole využijeme data kvantitativního výzkumu *Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje* (dále nazýván také jako data či výzkum *Nadace Sirius*). Jeho cílem bylo zmapovat situaci v českých rodinách s alespoň jedním dítětem ve věku do 12 let a identifikovat faktory, které souvisí s problémy dětí v různých oblastech (škola, komunikace a výchova, zdraví, adikce a další vážné problémy). Šetření probíhalo během celého roku 2015 a zúčastnilo se ho celkem 6 423 domácností s dětmi do 12 let. Data se skládají z výběrového souboru o velikosti  $N=5002$  domácností tzv. běžné populace<sup>15</sup> a z dovýběru (booster)  $N=1421$  domácností v péči neziskových organizací, které pracují s ohroženými rodinami a dětmi.<sup>16</sup> Účelem tohoto dovýběru bylo mj. zahrnutí rodin žijících mimo bytové domácnosti v těžších formách sociálního vyloučení, které běžné výběrové metody (např. vícestupňový stratifikovaný adresný výběr EU-SILC) systematicky vyřazují z výběru.

Omezení datového zdroje jsou následující: 1) Nejedná se o panelové šetření – nemůžeme tedy vypovídat o kauzalitě, ale vypovídáme pouze o asociaci problémů ve škole a v bydlení. 2)

---

<sup>15</sup> Sběr realizovala společnost MEDIAN kombinací online a osobního dotazování, v online dotazování byl aplikován stratifikovaný náhodný výběr a v osobním dotazování kvótní výběr. Dovážení dat zaručuje reprezentativitu z hlediska kombinace kraje a dalších charakteristik domácnosti (velikost domácnosti, vzdělání rodičů, velikost obce).

<sup>16</sup> Výběr probíhal na základě kvótního předpisu vycházejících z odhadované prevalence některých problémů českých domácností (rozvod / rozpad rodiny, alkoholismus rodiče, kriminalita rodiče, pobyt dítěte ve výchovném zařízení, vážné problémy s chováním dítěte).

Výběr hlavního vzorku není pravděpodobností, ale kvótní. Zmíněný dovýběr přes neziskové organizace sice umožňuje modelování souvislostí nekvalitního bydlení, ale zároveň vede k nadreprezentování těchto domácností a data díky němu nelze považovat za reprezentativní. 3) Nejsou k dispozici data o všech kontrolních faktorech – např. o účasti v předškolním vzdělání, vzdělávacích aspiracích rodičů či navštěvované školy – které mohou mít vliv na školní výsledky. 4) Školní problémy jsou reportovány subjektivně rodiči – nejde o výsledky testů gramotnosti či hodnocení dodané školou. 5) V proměnné měřící příjem, která je používána pro omezení na chudé domácnosti, jsou chybějící hodnoty (cca 20 %), které musely být imputovány. 6) Rodiče popisují ve výzkumu situaci pouze jednoho (referenčního) dítěte – tento výběr probíhal náhodně při dotazování, což vede k podreprezentování dětí z velkých domácností (pravděpodobnost výběru dítěte v rámci domácnosti je inverzní k počtu dětí ve věku do 12 let).

Většina zahraničních analýz, které zmiňujeme na začátku této kapitoly, zkoumá vliv bydlení v rámci chudých rodin nebo aplikuje kontrolu socioekonomického a příjmového statusu. Pro kontrolu efektu příjmu jsme v dalších analýzách i v našem případě omezili soubor na domácnosti s příjmem do 2,4násobku životního minima (N=979). V době analýzy byla hranice 2,4násobku životního minima využívána jako definice pro nárokovost některých dávek pro rodiny s dětmi – např. příspěvek na děti. Zároveň tato hranice zhruba odpovídá mezinárodní, ale ve veřejné politice méně používané definici příjmové chudoby jako 60 % ekvivalizovaného mediánového příjmu (například u domácnosti dvou rodičů a dvou malých dětí činí 2,4násobek životního minima 22 700 Kč a hranice relativní příjmové chudoby 23 500 Kč). Kromě analytických účelů toto omezení redukuje vzorek na domácnosti, které mají omezené schopnosti samostatně řešit svoje problémy v bydlení. Toto vymezení se přibližuje cílové populaci diskutovaného zákona o sociálním bydlení.

Analýzu provádíme na neváženém výběrovém souboru chudých domácností rekrutovaných standardním způsobem a přes neziskové organizace. Alternativním postupem by bylo dovážení vzorku N=6423 domácností, aby odpovídal populačním četnostem nejen z hlediska sociodemografie, ale také z hlediska výskytu školních problémů (jejich populační četnost je pro účely dovážení odvozena z hlavní části vzorku) a až poté omezen na chudé domácnosti. Výsledky hlavních regresních modelů se tím významně nemění.

Výsledky regresních modelů na širší populaci chudých rodin, na celé populaci, popřípadě na cílové populaci chudých rodin s využitím zmíněné metodiky dovážení dat, autor poskytne na vyžádání.

### 3.3.2. Operacionalizace a popis proměnných

#### **Vysvětlovaná proměnná: Problémy ve škole**

Data výzkumu Nadace Sirius detailně popisují dílčí problémy dětí v oblasti školy, zdraví, komunikace, výchovy, sociálních patologií atd. Šest ze zkoumaných problémů se týká školních výsledků a školního života dítěte. Zasažením problémem se rozumí, že jím dítě trpí v současnosti, či jím trpělo opakovaně v minulosti.<sup>17</sup> Omezením dat je, že přítomnost problému vychází z deklarace hlavního vychovávajícího člena domácnosti (ne z objektivně zjišťovaných výsledků dítěte ve škole). Nejčastěji reportovaným problémem jsou prospěchové problémy (24,3 %) a kázeňské problémy (17,4 %). Další typy problémů jako záškoláctví, šikana nebo vážné vztahové problémy jsou řídkěji zastoupeny. Typy problémů jsou silně korelované. Jako závislou proměnnou jsme tedy využili zasažení alespoň jedním z problémů ve škole, což u referenčního dítěte ve věku 7–12 let celkově reportovalo 33,6 % chudých domácností.

#### **Podoby nekvalitního bydlení – operacionalizace a výskyt v cílové skupině**

V datech jsme následujícím způsobem operacionalizovali čtyři výše zmíněné problémy v bydlení, které podle zahraničních studií mohou souviset s problémy dětí ve škole.

##### *Malé prostory a přeplněné obydlí*

V definicích malého a přeplněného bydlení se používá tři principů výpočtu – podle počtu osob na místnost, podle počtu osob na ložnici/pokoj, podle počtu čtverečních metrů na osobu. [Blake, Kellerson, Simic 2007] První dva přístupy jsou v našem případě nevyužitelné, protože dotazník neobsahoval informaci o počtu pokojů. V definici podle rozměru obydlí je v USA za malé a přeplněné obydlí považováno to, kde na jednu osobu připadá méně než 165 čtverečních stop, tedy 15,3 m<sup>2</sup> podlahové plochy. [Blake et al. 2007] Někteří autoři [Gray et al. 2001] pak pro posuzování vlivu na zdraví a kvalitu života dětí uvádějí dvě hranice – extrémně malé a přeplněné bydlení (8,4 metrů na osobu) a malé a přeplněné bydlení (13,9 metrů na osobu). Definice francouzské Národní agentury pro bydlení (ANAH) považují za malé a přeplněné

---

<sup>17</sup> Znění otázky: *Potýkalo se či potýká toto vaše dítě s některým z následujících problémů:* A. Prospěchové problémy ve škole, B. Kázeňské problémy ve škole, C. Záškoláctví, D. Problémy se šikanou ve škole, E. Nedostatek či ztráta kamarádů ve škole či problémy s vrstevníky, F. Pobyt ve výchovném zařízení. Škála odpovědí: 1) Ano – v současnosti, 2) Ano – opakovaně v minulosti (v posledních 3 letech), 3) Ne.

bydlení to, kde na první osobu připadá obytnou plocha 16 m<sup>2</sup> a na každou další 11 m<sup>2</sup>. Za extrémně malé a přeplněné je pak považováno obydlí s rozlohou do 9 m<sup>2</sup> na osobu [COHÉSION ET TERRITOIRES 2017]. Specifikem našeho výzkumu je ovšem také zaměření na děti – lze přitom předpokládat omezenější prostorové požadavky dětí, které se ještě nemohou samy po bytě pohybovat a nevyžadují soukromí. Využijeme tedy francouzskou definici, ale po vzoru některých britských definic malého bydlení mezi členy domácnosti počítáme jen děti, které dosáhly alespoň jednoho roku věku. V malých a přeplněných bytech podle naší definice bydlí okolo 22 % chudých domácností s dětmi a v extrémně malých a přeplněných obydlích 6 % chudých domácností.

#### *Vysoká mobilita a časté stěhování*

Výzkum se reportujícího rodiče ptal na počet stěhování za celou dobu existence rodiny. Tato proměnná by díky velkému rozptylu délek rodinných soužití, o kterých rodič vypovídá, nebyla vypovídající. Znормovali jsme ji proto předpokládanou délkou její existence (vyjádřenou věkem nejstaršího dítěte). Při následné kategorizaci jsme vycházeli ze zjištění amerických výzkumů, že jedno stěhování v době školní docházky nemá na děti z chudých rodin významný vliv. Tomu zhruba odpovídá první kategorie domácností s málo častým stěhováním (rodina se stěhuje 1x za 10 let či méně), do které patří 31,3 % chudých domácností s dětmi ve věku 7–12 let. Další dvě kategorie dělí intenzitu stěhování na středně častou (stěhování 1x za 3–10 let – platí pro 49,7 % domácností) a velmi častou (stěhování 1x za 3 roky a více – 19 % domácností). Možná vysvětlující hodnota proměnné je omezena tím, že není známo, kdy naposledy se rodina s dítětem stěhovala (lze předpokládat, že stěhování a změny prostředí mají v čase mizející efekt).

#### *Velké zatížení náklady na bydlení*

V kategorizaci zatížení výdaji na bydlení jsme vycházeli ze zjištění, že negativní vliv se může projevat při růstu vysoko nad 30 % [Newman a Holupka 2013], a z diskutovaného zákona o sociálním bydlení, který hranici stanoví na 40 % čistých příjmu investovaných do bydlení. Do této kategorie spadají necelé tři čtvrtiny chudých domácností s dětmi. Navíc ale definujeme další kategorii extrémního zatížení výdaji na bydlení (přes 50 % příjmů), do níž spadá necelých 26,5 % domácností.



### *Nebytové bydlení – právní forma bydlení*

V kategorizaci právní formy bydlení jsme vyšli ze zjištění, že negativní vliv na děti mohou mít nebytové formy bydlení [Obradović et al. 2009], že nebytovou formu bydlení používá pro definici bytové nouze diskutovaný zákon o sociální bydlení, a také z poznatků, že prediktorem vzdělávacích výsledků může být při kontrole socioekonomických ukazatelů i vlastnické bydlení. [Conley 2001] V nebytových formách (ubytovny, azylové domy a jiné sociální služby, u známých) bydlí 14,2 % vzorku chudých domácností s dětmi. Zbytek se rovnoměrně dělí na vlastnické (45,7 %) a nájemní bydlení (40,2 %).

### *Souhrnný prediktor – počet problémů v bydlení*

Ze zasažení domácností extrémními podobami čtyř výše zmíněných problémů v bydlení byla vytvořena souhrnná proměnná. Do součtové proměnné u domácnosti vstupuje – extrémně malé a přeplněné bydlení (pod 9 m<sup>2</sup> na osobu), velmi časté stěhování (min. 1x za 3 roky dítěte), extrémní zatížení náklady na bydlení (50 % a více z čistého příjmu) a nebytová forma bydlení. Kvůli relativně nízkému zastoupení domácností, které trpí třemi až čtyřmi problémy, byly tyto hodnoty sloučeny a proměnná pro analýzy překódována na čtyřhodnotovou (bez problémů, 1 problém, 2 problémy, 3 a více problémů). Dvěma a více problémy v bydlení ze čtyř trpí 16 % chudých rodin s dítětem ve věku 7–12 let. Viz Tab 4.1.

### **Sociodemografické faktory a kontrolní proměnné**

*Typ rodiny* – Rozpad rodiny se může promítnout do školních výsledků dítěte mimo jiné kvůli stresu, omezení časových kapacit rodičů a soužití rodiče s novým partnerem. [Amato 2000] Některé analýzy ukazují horší výsledky zejména u dívek z těchto typů domácností. [Monserud a Elder 2011] Rozpad rodiny může zároveň vést ke zhoršení bytové situace.

*Pracovní aktivita hlavy domácnosti* – V rámci materiálně chudých domácností je více než 30 % hlav domácnosti pracovně neaktivních. Vyloučení z trhu práce přitom v rámci chudých rodin souvisí s životním stylem a vzdělávacími aspiracemi rodičů a může se i při kontrole dalších socioekonomických faktorů promítat do vzdělávacích výsledků. [Dubow, Boxer, Huesmann 2009]

*Nejvyšší vzdělání rodičů* – Vzdělanostní status rodičů v Česku nadprůměrně souvisí se vzdělávacími výsledky dětí. [Matějů et al. 2010; Blažek a Příhodová 2016]

*Počet dětí v domácnosti ve věku do 18 let* – Počet sourozenců může souviset s časovými kapacitami rodičů věnovat se dítěti, aspiracemi a výchovnými strategiemi směřujícími k dítěti

i s postavením dítěte ve škole. Některé analýzy ukazují souvislost počtu sourozenců a vzdělávacích výsledků [Heard 2007], další při kontrole více faktorů a struktury domácnosti vliv nepotvrzují. [Monserud a Elder 2011]

*Věk dítěte (kardinální proměnná)* – Děti ve věku 7–12 let chodí do většinou do 1. až 5. třídy základní školy, obtížnost ročníků i prevalence školních problémů se však může lišit.

Proměnnou příjmu a dalších finančních problémů (zadlužení domácnosti) jsme do kontrolních faktorů už nezařazovali. V rámci rodin s příjmem do 2,4násobku životního minima s problémy dětí ve škole nesouvisí jednorozměrně, ani při kontrole ostatních zmiňovaných sociodemografických proměnných, a to ani na nižších hladinách spolehlivosti. Případná souvislost nekvality bydlení a školních výsledků tak není dána tím, že by špatně bydlící rodiny patřily v rámci chudé populace mezi ty nejchudší.

### **3.3.3. Metody analýzy**

Asociaci problémů v bydlení a školních problémů dětí z chudých domácností analyzujeme binární logistickou regresí. Její výhodou je omezený počet předpokladů (absence multikolinearity, linearita kardinálních prediktorů či použití kategorizace, minimální doporučený počet případů vůči počtu kategorií prediktorů), které náš data set a model splňuje. [Hosmer, Lemeshow, Sturdivant 2008] Zároveň naše data nejsou vhodná pro využití víceúrovňové analýzy. Rodina totiž ve výzkumu referovala o jednom referenčním dítěti a výběr nepoužívá tzv. clusterování.

## **3.4. Výsledky**

### **3.4.1. Popisná analýza – souvislost problémů v bydlení a problémů dětí ve škole**

Problémy ve škole trpí třetina dětí z našeho referenčního souboru domácností s příjmem do 2,4násobku životního minima. Jednorozměrná analýza však ukazuje, že tyto problémy jsou v rámci chudých domácností častější mezi dětmi, které žijí v extrémně malých bytech (problémy ve škole trpí takřka 60 % z nich), velmi často se stěhují (49 %), za bydlení vydávají více než 50 % rozpočtu (zde problémy trpí 42 % dětí) a žijí v nebytových formách bydlení (53 %). Problémy ve škole jsou častější v domácnostech, kde se kumulují dva či tři problémy v bydlení (49 % respektive 56 % z těchto domácností trpí problémy ve škole). Všechny tyto rozdíly jsou statisticky významné na 95 % hladině spolehlivosti. Viz Tabulka 4.1.

Přítomná je ale také souvislost s kontrolními proměnnými. Problémy ve škole trpí v rámci chudých domácností výrazně častěji ty žijící s jedním biologickým rodičem a jeho novým partnerem, s pracovně neaktivní hlavou domácnosti, rodiči bez maturity, a také ty z větších domácností. Viz Tabulka 3.1.

**Tabulka 3.1. Problémy v bydlení a kontrolní proměnné – prevalence a vztah s problémy ve škole**

		Zastoupení kategorie (sl. %)	Procento dětí trpící problémy ve škole (ř. %)
Velikost obydlí	standardní	67,5	30,3
	malá (do 16 m <sup>2</sup> na první / 11 m <sup>2</sup> na další os.)	21,7	37,7
	extrémně malá (do 9 m <sup>2</sup> na osobu)	5,8	59,6
	nezná rozlohu	5,0	29,6
Stabilita – frekvence stěhování	málo časté (méně než 1× za 10 let)	31,3	24,2
	středně časté (1× za 3–10 let)	49,7	33,7
	velmi časté (1× za 3 roky či častěji)	19,0	48,9
Výdaje na bydlení	do 40 % čistého příjmu	50,3	30,3
	40 až 50 % čistého příjmu	23,3	31,6
	nad 50 % čistého příjmu	26,5	41,7
Právní forma bydlení	Vlastnické či družstevní	45,7	24,2
	Nájemní	40,1	37,4
	jiné (ubytovna, soc. služby, u známých)	14,2	53,2
Počet problémů v bydlení	0 ze 4	58,6	26,3
	1 ze 4	25,3	39,1
	2 ze 4	9,8	49,0
	3 až 4 ze 4	6,2	55,7
Typ rodiny	úplná biologická	44,4	29,9
	samoživitel(ka)	44,4	33,3
	biologický rodič + jeho partner, jiné	11,1	49,5
Postavení hl. rodiny	Pracovně aktivní	68,9	27,9
	Pracovně neaktivní	31,1	46,4
Nejvyšší vzdělání rodičů	Bez maturity	61,3	39,2
	S maturitou	38,7	24,5
Věk dítěte	7–8 let	30,8	31,1
	9–10 let	42,6	34,3
	11–12 let	26,6	35,4
Počet dětí ve věku 0–18 let v domácnosti	1	29,1	31,2
	2	49,4	28,9
	3 a více	21,5	47,6
Všechny chudé domácnosti s dětmi		100	33,6

*Zdroj: Výzkum Nadace Sirius.*

*Poznámka: Chudé domácnosti s dítětem ve věku 7–12 let (N = 979, nevážené).*

### 3.4.2. Logistická regrese – souvislost problémů v bydlení a ve škole při kontrole dalších faktorů

Vysvětlovanou proměnnou v logistickém modelu jsou problémy dítěte ve škole (binární). Vysvětlující proměnnou jsou ukazatele nekvality bydlení. Modely (1a – 4a) zobrazují, nakolik s problémy souvisí jednotlivé dimenze nekvality bydlení. Model 5a pak ukazuje souvislost s kumulací problémů v bydlení. Díky časté koexistenci podob neadekvátního bydlení pak zkoumáme, zda jednotlivé problémy v bydlení souvisí s problémy ve škole, pokud se v životě domácností objevují izolovaně (např. domácnost je výrazně zatížena výdaji na bydlení, ale netrpí dalšími problémy), nebo jen v souběhu s dalšími problémy (modely 1b-4b).

Všechny modely kontrolují vzdělání rodičů, věk a pohlaví dítěte, úplnost a velikost domácnosti a pracovní aktivitu hlavy domácnosti. Všechny modely prošly testem dobré shody (v Hosmer Lemeshow testu nelze zamítnout nulovou hypotézu o dobré shodě). Ukazatel Nagelkerke  $R^2$ , který je analogií koeficientů determinace pro logistickou regresi, je reportován pod tabulkami příslušných regresních modelů. Hlavní regresní model (5) navíc prošel tzv. split sample testem, abychom ověřili jeho robustnost.<sup>18</sup> Multikolinearita v modelu je pouze omezená (nejvyšší korelace mezi prediktory dosahuje hodnot Spearmanova koeficientu  $r=0,35$ ).

#### **Model 1a-4a: Souvislost školních problémů s podobami nekvalitního bydlení**

V rámci chudých rodin mají významně vyšší šanci být zasaženy problémy ve škole děti, které bydlí v *extrémně malých obytných prostorách* do 9 m<sup>2</sup> na osobu, z domácností, které se *poměrně či velmi často stěhují* (minimálně 1x za tři roky) či *žijí v nebytových formách bydlení*. Všechny tyto faktory jsou s problémy dětí ve škole významně asociovány i při kontrole socioekonomických faktorů na straně rodiny (vzdělání a pracovní aktivita rodičů), struktury/úplnosti rodiny, velikosti domácnosti a věku dítěte.

Vztahy nejsou pouze statisticky významné, ale mají díky své síle i meritorní významnost. Nejsilněji je s problémy ve škole asociována nestabilita bydlení a bydlení v nebytových domácnostech. Výsledky naznačují, že asociace mezi podmínkami bydlení a školními výsledky dětí je o to silnější, oč jsou podmínky bydlení horší. Souvislost školních problémů se zatížením domácnosti výdaji na bydlení je nevýznamná. Viz Tabulka 3.2 níže.

---

<sup>18</sup> Byly vytvořeny dva náhodné podsoubory cílové skupiny (chudé rodiny s dětmi 7–12 let) stejné velikosti. Ve všech testovaných případech se uchoval vliv všech prediktorů a přibližně i jejich síla  $\text{Exp}(B)$ . V případech prediktorů s omezeným zastoupením n dílčích hodnot jen poklesla hladina signifikance vlivu prediktoru díky omezení vzorku na polovinu.

### **Model 5: Kumulace problémů v bydlení**

Problémům ve škole jsou výrazně častěji vystaveny děti z chudých domácností, v nichž se kumuluje více problémů souvisejících s bydlením (nebytová forma, nestabilita, vysoké náklady, velmi malý byt). Děti z domácností, které trpí třemi až čtyřmi z těchto nedostatků, mají oproti chudým dětem s adekvátním bydlením 2,8krát vyšší šanci, že se budou potýkat problémy ve škole.

Ve většině chudých domácností, v nichž se kumuluje více problémů v bydlení, jde z rozpočtu na bydlení přes 40 % příjmů (platí pro 90 % těchto domácností) či dokonce přes 50 % příjmů (dvě třetiny těchto domácností). Nestačí jim to ale k zajištění adekvátního bydlení, které se tak navíc často projevuje minimální rozlohou, má neadekvátní právní formy (ubytovny, azylové domy) nebo nutí rodiny k častému stěhování. Naopak velká část z domácností, které trpí právě jedním problémem, je zasažena právě a jen vysokými výdaji. Tedy vydává nad 40 % rozpočtu na bydlení, ale dokáže si tím zajistit nájemní (či vlastnické) bydlení, které není extrémně malé a nenutí k častému stěhování. Viz Tabulka 3.2 níže.

**Tabulka 3.2. Binární logistická regrese – podoby nekvalitního bydlení a problémů dětí ve škole (problémy jednotlivě a kumulace problémů)**

Nezávislá proměnná	Hodnoty	Model 0: Sociodemo. (ExpB)	Model 1a: Velikost bytu (ExpB)	Model 2a: Stěhování (ExpB)	Model 3a: Zatížení výdaji (ExpB)	Model 4a: Forma bydlení (ExpB)	Model 5: Počet problémů (ExpB)
Velikost bytu	standardní		<i>ref</i>				
	malá – do 16 m <sup>2</sup> na první / 11 m <sup>2</sup> na další os.		1,021				
	velmi malá – do 9 m <sup>2</sup> na osobu		1,911**				
	nezná rozlohu		0,807				
Stěhování	málo časté (méně než 1× za 10 let)			<i>ref</i>			
	středně časté (1× za 3–10 let)			1,499**			
	velmi časté (1× za 3 roky či častěji)			2,401**			
Výdaje na bydlení	do 40 % čistého příjmu				<i>ref</i>		
	40–50 % čistého příjmu				0,836		
	nad 50 % čistého příjmu				1,328		
Právní forma bydlení	vlastnické či družstevní					<i>ref</i>	
	nájemní					1,493**	
	nebytové (ubytovna, soc. služby, známi)					2,597**	
Počet problémů v bydlení	0 ze 4						<i>ref</i>
	1 ze 4						1,608**
	2 ze 4						2,128**
	3 či 4 ze 4						2,808**
Typ rodiny	úplná biologická	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>
	samoživitel(ka)	0,859	0,836	0,779	0,833	0,748	0,766
	biologický rodič + partner, jiné	2,346**	2,380**	2,205**	2,370**	2,154**	2,376**
Hlava domácnosti	pracovně aktivní ( <i>ref</i> )	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>
	pracovně neaktivní	2,141**	1,990**	1,866**	2,079**	1,754**	1,661**
Rodiče mají maturitu	ne	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>
	ano	0,537**	0,545**	0,601**	0,545**	0,624**	0,600**
Počet dětí (0–18 let) v domácnosti		1,264**	1,217**	1,286**	1,281**	1,251**	1,267**
Věk dítěte (7–12, kardinální)		1,029	1,034	1,062	1,028	1,034	1,042**
<i>Nagelkerke R<sup>2</sup></i>		0,104	0,111	0,124	0,111	0,126	0,127
<i>Hosmer Lemeshow test dobré shody (p-value)</i>		0,192	0,228	0,733	0,257	0,634	0,560

Zdroj: Data Nadace Sirius..

Poznámka: Chudé rodiny (čistý příjem do 2,4násobku životního minima), N = 979, neváženě. Predikovaná proměnná: problémy ve škole. Signifikance \*\* (0,95), \* (0,9).

### **Model 1b – 4b: Souvislost problémů bydlení a školních výsledků – samostatně a v interakci s dalšími problémy**

Problémy v bydlení se tedy v životě domácností prolínají a kumulují. Takřka 30 % chudých domácností, které žijí v malém obydlí, a 75 % z těch, které bydlí v extrémně malých prostorách, žije v nebytových formách bydlení. Mimo byty žije zhruba 50 % domácností, které se velmi často stěhují, a 20 % z těch, které vydávají velké náklady na bydlení. Není tak samozřejmé, zda jsou problémy chudých dětí ve škole přímo asociovány s přeplněností bytu, jak argumentuje například Goux & Maurin [2005], popřípadě s častým stěhováním [Obradović et al. 2009], či se samotným životem na ubytovnách a v azylových domech. Tyto problémy se do života dětí mohou projevat nejen kvůli zanedbanosti samotného bydlení, ale i kvůli efektu sousedství (ubytovny se často vyskytují v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením). Abychom popsali, nakolik se jednotlivé problémy mohou projevat ve školní úspěšnosti dětí přímo a nakolik jen díky souvislosti s dalšími problémy v bydlení, udělali jsme verze modelů 1–4, do nichž vstupuje prediktor z oblasti bydlení v interakci s ostatními. Viz Tabulka 3.3 níže.

#### **Velikost obydlí**

Analýza ukazuje, že *malá velikost obydlí* (do 16 m<sup>2</sup> na první osobu a 11 m<sup>2</sup> na každou další osobu) souvisí s častějšími problémy dětí ve škole pouze, pokud je svázaná s nějakým dalším nedostatkem v bydlení. Děti bydlící v malém obydlí, které má ale tradiční bytovou formu, není velmi nestabilní a rodina není extrémně zatížena výdaji (do 50 %), nemají při kontrole dalších faktorů významně vyšší šanci, že budou trpět problémy ve škole. Na druhou stranu se ukazuje, že se školními problémy souvisí, když je bydlení rodiny nestabilní, nebytové či finančně zatěžující, ačkoli její byt není malý. Viz model 1B, tabulka 3.5.2. V datech není dost případů domácností, které bydlí v *extrémně malých prostorách* (do 9 m<sup>2</sup> na osobu), ale zároveň v bytových domácnostech a netrpí žádným z dalších problémů. Souvislost extrémně malého bydlení očištěnou o další problémy tak nelze relevantně analyzovat. Viz Tabulka 3.3 níže.

#### **Stěhování**

*Velmi časté stěhování* (1x za tři roky či častěji) je asociováno s takřka dvojnásobnou šancí na zasažení problémy, i když není doprovázeno dalšími zkoumanými problémy v bydlení. V kombinaci s dalšími problémy v bydlení se síla vztahu se školními problémy dětí ještě zvyšuje. Stěhování ale zároveň není nutnou podmínkou. Vyšší problémy ve škole mají oproti kvalitně bydlícím chudým dětem i děti, které sice bydlí ve stabilním prostředí, to je ale nedostatečné z jiných důležitých pohledů – zejména pokud je nebytové. Viz Tabulka 3.3 níže.

## **Nebytové formy bydlení**

Děti z domácností bydlících *mimo standardní nájemní či vlastnické formy* mají i při kontrole dalších faktorů dvojnásobnou šanci, že budou trpět školními problémy, i v případě že toto bydlení je stabilní, dostatečně velké a není finančně extrémně zatěžující. Vztah se školními problémy se opět prohlubuje při kombinaci s dalšími problémy. Podobně jako stěhování ale ani nebytové formy bydlení nejsou nutnou podmínkou asociace nekvality bydlení a problémů ve škole. Vyšší šanci na problémy ve škole mají totiž i chudé děti z bytových domácností, které ale trpí některými z dalších problémů či jejich kombinací. Viz Tabulka 3.3 níže.

## **Zatížení výdaji**

Zabývali jsme se také otázkou, zda a jak s problémy ve škole souvisí samo zatížení výdaji na bydlení. V interakci jsme použili nejprve hranici 40 % čistých příjmů vydávaných na bydlení, kterou má jako definiční kritérium návrh zákona o sociálním bydlení. Regresní model (3B\_1) ukazuje, že tato finanční zátěž u chudých domácností zvyšuje šanci na problémy dětí ve škole jen v případě, že bydlení rodiny je navíc velmi malé, velmi nestabilní či nebytové. Pokud je rodina zatížena výdaji, ale dokáže si s jejich pomocí zajistit bydlení bez těchto problémů, šance dětí na problémy ve škole se významně nemění. Naopak děti z chudých rodin, které sice na bydlení dávají pod 40 % příjmů, ale jejich bydlení je velmi malé, velmi nestabilní či nebytové, vyšší šanci na problémy ve škole mají. Podrobnější analýza přitom ukazuje, že to platí, i když se omezíme na domácnosti žijící v bytových domácnostech – kombinace velké nestability a/nebo velmi malého rozsahu mezi nimi zvyšuje šance na problémy dětí ve škole, i když na bydlení vydávají do 40 % příjmů. Kritérium 40 % výdajů se tak samo o sobě nejvíce jeví jako relevantní, model je navíc na hranici dobrého fitu.

Již první jednodušší modely ukazovaly, že šance na problémy dětí ve škole se zvyšovala, zejména pokud výdaje domácnosti na bydlení překročily polovinu jejich příjmů. Takto vysoké výdaje na bydlení jsou přitom významným prediktorem úspěšnosti dětí ve škole, i pokud nejsou svázány s dalšími problémy v bydlení. Viz model 3v\_2, Tabulka 3.3 níže.

Pokud bychom tato zjištění vztáhli na diskutovaný zákon o sociálním bydlení, zdá se hranice 40 % vydávaných na bydlení jako nedostačující. Sama totiž nesouvisí s problémy dětí ve škole, a naopak nestabilní či velmi malé bydlení může s problémy dětí ve škole souviset, i když domácnost vydává na bydlení méně. Výdaj 50 % rozpočtu na bydlení však může s problémy dětí souviset mimo jiné díky vyššímu stresu spojenému s finančními problémy, omezení možností investic do vzdělání a produktivního trávení volného času.



**Tabulka 3.3 Binární logistická regrese: Podoby nekvalitního bydlení a problémy dětí ve škole (samostatný efekt a efekt v interakci s dalšími problémy)**

Nezávislá proměnná	Hodnoty	Model 1b: Velikost bytu (ExpB)	Model 2b: Časté stěhování (ExpB)	Model 3b_1: Zatížení výdaji (ExpB)	Model 3b_2: Zatížení výdaji (ExpB)	Model 4b: Forma bydlení (ExpB)
Velikost obydlí + další problémy v bydlení	standardní + nemá další problémy	<i>ref</i>				
	malá + nemá další problémy	1,045				
	malá + má další problémy	2,435**				
	standardní + má další problémy	1,666**				
Stěhování + další problémy v bydlení	není velmi časté + bez dalších problémů		<i>ref</i>			
	velmi časté + nemá další problémy		1,938**			
	velmi časté + má další problémy		2,280**			
	není velmi časté + má další problémy		1,593**			
Výdaje na bydlení + další problémy v bydlení	do 40 % + nemá další problémy			<i>ref</i>		
	nad 40 % + nemá další problémy			1,114		
	nad 40 % + má další problémy			1,941**		
	do 40 % + má další problémy			2,223**		
Výdaje na bydlení + další problémy v bydlení	do 50 % + nemá další problémy				<i>ref</i>	
	nad 50 % + nemá další problémy				1,487**	
	nad 50 % + má další problémy				2,255**	
	do 50 % + má další problémy				1,996**	
Forma bydlení + další problémy v bydlení	bytová + nemá další problémy					<i>ref</i>
	nebytová + nemá další problémy					1,982*
	nebytová + má další problémy					2,729**
	bytová + má další problémy					1,599**
Typ rodiny	úplná biologická	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>
	samoživitel(ka)	0,776	0,789	0,831	0,793	0,758
	biologický rodič + partner, jiné	2,445**	2,369**	2,330**	2,359**	2,371
Hlava domácnosti	pracovně aktivní	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>
	pracovně neaktivní	1,759**	1,709**	1,745**	1,686**	1,661**
Rodiče mají maturitu	ano	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>	<i>ref</i>
	ne	0,582**	0,595**	0,579**	0,597**	0,600**
Počet dětí v domácnosti 0–18		1,279**	1,277**	1,298**	1,265**	1,265**
Věk dítěte (7–12, kardinální)		1,037	1,044	1,039	1,041	1,035
<i>Nagelkerke R<sup>2</sup></i>		0,126	0,126	0,122	0,126	0,129
<i>Hosmer-Lemeshowův test dobré shody (p-value)</i>		0,864	0,926	0,065	0,867	0,854

Zdroj: Data Nadace Sirius.

Poznámka: Chudé rodiny (čistý příjem do 2,4násobku životního minima), N = 979, neváženě. Predikovaná proměnná: problémy ve škole. Signifikance \*\* (0,95), \* (0,9).

### 3.5. Shrnutí a interpretace

Omezení přístupu k adekvátnímu bydlení je důležitou dimenzí sociálního vyloučení související s materiální chudobou a vyloučením z trhu práce. Analýza naznačuje, že nekvalita a nestabilita bydlení mohou být jednou z cest, kterou se materiální chudoba negativně projevuje v životě dětí, konkrétně v jejich problémech ve škole. Analýzy ukázaly, že *přeplněné a rozlohou nedostatečně bydlení, nestabilní bydlení a velmi časté stěhování a nebytové bydlení (v ubytovnách, sociálních zařízeních)* je v rámci chudých domácností významně asociováno s problémy dětí ve škole; a to i při kontrole dalších socioekonomických a rodinných faktorů. Souvislost přitom není jen statisticky, ale i meritorně významná. Děti z chudých domácností zasažených extrémními podobami jednotlivých problémů v bydlení mají 2,1krát až 2,6krát vyšší šanci, že budou trpět také problémy ve škole. Děti z chudých domácností, které problémy v bydlení netrpí, zažívají ve škole menší problémy.

Mezi klíčové prediktory patří *velmi časté stěhování a nebytová forma bydlení*, které jsou se školními výsledky asociovány, i když se v domácnosti vyskytují samostatně, tedy bez souběhu s dalšími problémy v bydlení. *Velké zatížení domácnosti výdaji na bydlení* souvisí s výsledky ve škole jen v kombinaci s dalšími problémy v bydlení. *Malá rozloha a přeplněnost obydlí* je s výsledky ve škole asociována, když dosáhne extrémní podoby (do 9 m<sup>2</sup> na osobu), která se vyskytuje většinou právě na ubytovnách či v azylových domech. Očistit souvislost extrémně malého a přeplněného bydlení od jeho nebytové formy je tak obtížné.

Pravděpodobnost problémů ve škole je u chudých dětí vyšší při *kumulaci problémů v bydlení*. Děti, v jejichž domácnosti se kumulují 3 až 4 problémy v bydlení (nejčastěji velké zatížení výdaji, velmi časté stěhování a jeden z problémů malé rozlohy bytu či nebytové formy bydlení), mají takřka třikrát vyšší šanci na zasažení problémy ve škole než děti z chudých domácností, které bydlí bez větších problémů.

Naše zjištění jsou v souladu se zahraničními longitudinálními výzkumy, které analyzovaly vliv přeplněného bydlení [Goux 2005; Solari 2012; Conley 2001], nestabilního bydlení [Obradović 2009; Ziol-Guest 2014] a nestandardních a nebytových právních forem bydlení [Obradović 2009; Conley 2001] na problémy dětí ve škole. Potvrzují ovšem také zjištění některých studií skeptických ke generalizujícím tvrzením o vlivu jakýchkoli problémů bydlení. [Kerbow et al. 2003] Ukazuje se totiž, že ve všech zkoumaných aspektech nekvality bydlení neplatí dichotomické uvažování, protože extrémní formy či kombinace těchto problémů jsou se školními problémy dětí spjaty silněji než formy lehčí a samostatné.

Z analýzy průřezových dat nelze usuzovat na kauzální působení. Asociace problémů v bydlení s problémy dětí ve škole ale není zprostředkovaná vlivem materiální chudoby. Souvislost totiž existuje i mezi dětmi z chudých domácností (do 2,4násobku životního minima). V rámci těchto domácností už přitom s problémy dětí ve škole nesouvisí ani příjem, ani další ekonomické problémy (schopnost splácet dluhy). Nejedná se ani o zprostředkovaný vliv rozpadu a struktury domácnosti, vzdělání rodičů či vyloučení z trhu práce. Nedostatečné bydlení souvisí s problémy dětí z chudých rodin ve škole i při kontrole těchto faktorů.

Dřívější analýzy ukázaly, že přeplněné a nestabilní bydlení může se školními výsledky dětí souviset kvůli zvýšené míře stresu a konfliktů v rodině, vyšší míře hluku, narušení sociálních vazeb dítěte, střídání kolektivů či kvůli vlivu na zdraví, který se propisuje do školní docházky a prospěchu. Zjištěná asociace nekvalitního bydlení se školními výsledky ale může být do jisté míry i efektem susedství – tedy důsledkem toho, že *špatné byty existují ve špatných čtvrtích*, které ovlivňují sociální a kulturní kapitál i vzdělanostní aspirace rodiny. Souvisí to také s přítomností sociálních rizik a kvalitou škol v oblasti. [Sharkey 2014, Mayer 1989, Ellen 1997] Využívaná data ovšem úplně vyjasnění těchto souvislostí neumožňují.

### **Diskuse a omezení analýzy**

Modely prošly testem dobré shody a hlavní modely i split-sample testem. Jejich vysvětlující síla je ale omezená (*Nagelkerke*  $R^2$  0,104 až 0,127). Lze předpokládat, že školní výsledky v rámci chudých domácností silně ovlivňují další faktory, které souvisejí se zdravím dítěte, aspiracemi a kulturním kapitálem rodičů, absolvováním předškolní výchovy, mateřským jazykem či s faktory na straně kvality školy a vyučujícího apod. [Matějů et al. 2010] Pro další výzkumy zaměřené přímo na analýzu vlivu bydlení na děti lze také doporučit zahrnutí více atributů nekvalitního bydlení, které podle dřívějších výzkumů mohou souviset s úspěšností dětí. Mezi ně patří hlučnost, neschopnost domácnosti vytápět byt, zatékání do bytu, nečistota a plísň v bytě i další faktory nekvality příbytku působící na školní docházku skrze zhoršení zdravotního stavu dítěte [Henderson, Hill, Norton 2014; Howell 2005; Solari 2012].

Sílu modelu by také mohlo zvýšit objektivnější vymezení predikované proměnné úspěšnosti ve vzdělávání. Využívané datové zdroje vychází z deklarácí rodiče o závažných problémech dítěte ve škole. Regresní modely dospívají ke zhruba analogickým výsledkům, pokud se odhadují pouze některé dimenze deklarovaných problémů ve škole (např. prospěchové a kázeňské problémy). Celkově však může být validita vysvětlované proměnné omezena tím, nakolik rodič zná školní problémy svých dětí a zda je subjektivně posuzuje coby závažné. Pokud mají rodiče z dlouhodobě problematických rodin vyšší tendenci podceňovat rozsah problémů dětí ve škole,

může tzv. „parental misreporting“ [Rangan, Flood, Gill 2011] omezovat skutečnou varianci ve vysvětlované proměnné a následně i vysvětlující sílu modelů.<sup>19</sup>

Analýza byla díky absenci využitelných longitudinálních dat provedena na průřezových datech, což omezuje možnosti úsudků kauzálního typu. Proto v interpretaci modelů hovoříme o asociaci, ačkoli většinu alternativních hypotéz (vliv samotné socioekonomické situace, pracovní aktivity rodičů, struktury rodiny a zkušenosti s rozvodem apod.) vylučuje zařazení kontrolních proměnných do modelu. Zjištění, že *mezi dětmi z chudých rodin je výskyt školních problémů významně asociován s problémy rodiny v bydlení* i při kontrole těchto nejzásadnějších faktorů, je výchozím bodem pro další analýzy vlivu nekvalitního bydlení na děti. Ty by pro prokázání kauzality měly mít longitudinální podobu či podobu kontrolovaného experimentu a zahrnovat více aspektů nekvalitního bydlení a vliv sousedství.

---

<sup>19</sup> Pro otestování této hypotézy jsme mezi prediktory v našich modelech zařadili proměnnou analogicky zasaženou stylem reportování – tedy zda rodiče dítěte měli sami závažné problémy ve škole. Vysvětlující síla modelů výrazně vzrostla (Nagelkerke  $R^2 > 0,2$ ). Asociace problémů v bydlení s problémy dětí ve škole však přetrvává i v těchto modelech.

## 4. Předškolní výchova a její souvislost s úspěšností znevýhodněných dětí ve vzdělávání<sup>20</sup>

### 4.1. Úvod: předškolní vzdělání jako faktor školní úspěšnosti

V předešlé kapitole jsme ukázali, že kromě reprodukce kulturního kapitálu a s ním souvisejících aspirací v rámci rodin, diferenciací vzdělávací soustavy, přímého vlivu chudoby na zdraví, stres a vývoj dítěte je jedním z faktorů souvisejících s nedostatečnými vzdělávacími výsledky českých dětí ze znevýhodněného prostředí nebytové a nestabilní bydlení. Toto zjištění, jakkoli opřené pouze o analýzu průřezových dat, je v souladu se zahraničními longitudinálními studiemi [Goux a Maurin 2005; Conley 2001; Solari a Mare 2012; Obradović et al. 2009; Ackerman et al. 1999; Ziol-Guest a McKenna 2014]. Sociálně méně podnětné prostředí ale může mít vliv na nižší rozvoj jazykových a předmatematických kompetencí v předškolním věku [Greger et al. 2015].

Pokud identifikujeme tyto a další možné zdroje jako hlavní příčiny vysoké souvislosti socioekonomického statusu rodin se vzdělávacími výsledky dětí v českém vzdělávání, nabízí se otázka, jaké jsou faktory protektivní. Tedy jaké faktory snižují dopady sociálního znevýhodnění na vzdělávací výsledky dětí.

Podle longitudinálních výzkumů a kontrolovaných experimentů vznikajících zejména v USA od 70. let 20. století může mít na uplatnění dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí ve škole významný pozitivní vliv absolvování včasného a kvalitního předškolního vzdělání. [Heckman et al. 2010; Barnett, Masse 2007] Univerzální charakter zjištění těchto raných studií později potvrzuje zřejmě nejrozsáhlejší Melhuishova meta-studie výzkumů dopadů předškolního vzdělávání v USA, Británii, Dánsku, Německu, Holandsku a Francii. [Melhuish et al. 2015] Mezinárodní analýzy výzkumů PISA rovněž naznačují, že i při kontrole socioekonomického statusu mají žáci významně lepší výsledky základních typů gramotnosti, pokud navštěvovali předškolní vzdělávání. [OECD 2016a] Pro vyhodnocení možného vlivu předškolní výchovy na sociálně znevýhodněné studenty v České republice jsou však tyto analýzy nedostačující.

Výzkumnou otázkou této kapitoly je, zda a nakolik je předškolní vzdělání při kontrole dalších faktorů asociováno s vyšší úspěšností českých dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v různých fázích vzdělávání. Konkrétně zda souvisí s vyšší šancí, že se sociálně znevýhodněné

---

<sup>20</sup> Kapitola vychází z článku Prokop, D. *Pomáhá školka chudým? Analýza souvislosti předškolní docházky a školní úspěšnosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*, který je v recenzním řízení Orbis Scholae.

dítě zařadí do standardního základního školství, projde základní školou bez opakování ročníku, dosáhne lepších výsledků v základních oblastech gramotnosti na konci ZŠ a úspěšně přejde na střední školu.

## 4.2. Dosavadní poznání – kdy školka pomáhá

### 4.2.1. Zkušenosti ze zahraničí – záleží na včasnosti a kvalitě

Efekty předškolního vzdělávání na děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí byly poprvé studovány v USA v rámci longitudinálních randomizovaných experimentů *Perry Preschool Study*, *Abecedarian Study* a *Chicago Child-Parent Centers Study*. První dvě zmíněné studie, které startovaly v 60. letech v Michiganu (Perry School) a v 70. letech v Severní Karolíně (Abecedarian Study), pracovaly s randomizovaným rozdělením menších vzorků dětí předškolního věku do dvou skupin – těch, kterým bylo poskytnuto kvalitní předškolní vzdělání, a kontrolní neovlivňované skupiny.<sup>21</sup> Pozdější chicagská studie pracovala s kvazi-experimentálním designem poskytujícím speciální předškolní vzdělání většímu vzorku dětí z nízkopříjmových a vyloučených rodin Chicaga, jejichž vývoj longitudinálně komparovala s dětmi ze stejného prostředí. Studie mapující dlouhodobé výsledky těchto programů (až do 40 let věku) se shodují na dlouhodobých pozitivních efektech kvalitních předškolních programů na úspěšnost ve škole, šanci dosáhnout terciárního vzdělání, zaměstnanost i omezení rizikových jevů jako kriminalita. [Schweinhart et al. 2005] [Barnett, 1995]

Ekonomickou efektivitu programů odhaduje cost-benefit analýza srovnávající vstupní náklady těchto programů a úspory veřejných rozpočtů dané omezením výdajů na represí kriminality, zdravotnictví a podporu v nezaměstnanosti, či vyššími daňovými zisky z vyšší zaměstnanosti. Ziskovost se pohybuje od 10 ušetřených dolarů na jeden investovaný u Chicagského předškolního programu ve věku 26 let absolventů [Reynolds et al. 2011], po 13 ušetřených dolarů na jeden investovaný v programu Perry School Study ve věku absolventů 40 let [Belfield et al. 2006]. Zmíněné cost-benefit analýzy se liší věkem absolventů v době vyhodnocení, ale i tím, nakolik zohledňují vybočení zmiňovaných studií od metodiky čistě randomizovaného experimentu a jaké společenské benefity do studie zařazují. Je totiž otázkou, zda do benefitů počítat veškeré úspory z redukce nezaměstnanosti absolventů, protože se mohla přenést do růstu nezaměstnanosti jiných lidí. Laureát Nobelovy ceny James Heckman v upravených přepočtech výnosů Perry School Study po zohlednění těchto jevů dochází k závěru, že skutečná

---

<sup>21</sup> V případě Abecedarian Study se později objevila kritika randomizace vycházející z faktu, že část rodin (cca 8 % vzorku) od studie odstoupila, když se dozvěděla o rozdělení (Campbell -Ramey 1994).

míra návratnosti se pohybuje okolo 7–10 % ročně, tedy je nižší než předpoklady dřívějších studií (např. Belfield předpokládá návratnost 17 % ročně), ale stále významně odlišná od nulové návratnosti i návratnosti dosažitelné referenční možností investice do cenných papírů. [Heckman et al. 2010]

Další autoři ovšem upozorňují, že vliv speciálních předškolních programů nelze vykládat jen pomocí přímého vlivu na děti – na jejich kognitivní schopnosti, připravenost v prvních stupních školy a aspirace. Předškolní programy účinkují také díky vlivům na rodiče a jejich motivace či proměnu očekávání učitelů. [Lamy 2013] Účinnější jsou tedy programy, které se na práci s rodinou přímo zaměřují. Na důležitost sociálně aktivizačních služeb orientovaných do rodiny přitom upozorňují i čeští autoři v doporučeních pro rozvoj předškolní péče v sociálně vyloučených lokalitách. [Gabal a Víšek 2010b] Srovnání studií z USA také ukazuje, že vliv předškolních programů se velmi liší dle kvality jednotlivých programů a míry zkušeností pedagogů. [Chatty et al. 2011] To může být důvodem, proč menší a specializované programy jako Perry School Study, Abecedarian Study či Chicago School Study mají výrazný vliv pozorovatelný v longitudinálních výzkumech až do dospělého věku účastníků, zatímco vliv „masových“ programů, jako je americký státní Head Start je omezenější a výrazně se liší v jednotlivých státech a předškolních zařízeních. [Bloom a Weiland 2015][Ludwig et al. 2007] Kromě kvality programů a jejich zaměření i na práci s rodinou podle amerických longitudinálních studií závisí efekty předškolního vzdělávání i na tom, kolik let v něm dítě stráví. Děti, které v Chicago School Study absolvovaly dva roky, trpěly významně nižšími problémy ve škole a nižší mírou kriminality než děti, které zde strávily pouze rok. [Arteaga et al. 2014] Tentýž efekt se potvrzuje u dalších speciálních předškolních programů v USA. [Frede et al. 2007]

Barnetova a Noresova meta-analýza předškolních programů ve 23 zemích mimo USA pak ukazuje, že předškolní docházka trvající 1-3 roky má významně vyšší efekty než docházka kratší než jeden rok. Docházka delší než 3 roky však už další prokazatelné efekty nepřináší. [Nores a Barnett 2010]

Melhuis (2015) svoji meta-analýzu všech existujících longitudinálních, experimentálních a kvazi-experimentálních programů z USA, Británie, Francie, Dánska a Holandska shrnuje několik závěry:

- Kvalitní předškolní výchova do 3 let dítěte u dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí má pozitivní efekty na kognitivní, jazykový a sociální vývoj dítěte. Nekvalitní typy výchovy nemají efekty žádné či mají efekty negativní.
- I u intervencí u znevýhodněných dětí ve třetím roce věku a později mají vyšší efekt kvalitní předškolní programy. Děti více těží z programů s heterogenní účastí dětí z různých sociálních skupin.
- U některých intervencí je zlepšení kognitivních schopností v pozdějších letech redukováno v důsledku docházky do nekvalitního základního vzdělávání.
- Není pravdivý předpoklad, že ke zlepšení úspěšnosti ve vzdělávacím systému dochází pouze díky zvýšení motivace a sociálních dovedností v předškolních programech. Ty kvalitní prokazatelně zvyšují i kognitivní a jazykové schopnosti a akademické dovednosti dětí.
- Studie sledující absolventy kvalitních předškolních programů do dospělosti prokazují pozitivní vliv na úspěch v zaměstnání, začlenění do společnosti a občas také redukcí kriminality.

Před uzavřením exkurzu do longitudinálních výzkumů je nutné poznamenat, že citované studie se týkaly vlivu speciálních předškolních programů zaměřených na sociálně vyloučené rodiny a komunity, případně na širší skupinu rodin, které mají příjem pod hranicí příjmové chudoby (kritérium Head Start). Nelze je tak zobecnit na vliv předškolního vzdělávání na obecnou populaci, které se týká většina málo diverzifikujících opatření v české vzdělávací politice (povinný předškolní rok, garance místa ve školách apod.). Týkají se však segmentu populace, na který se zaměřujeme v naší analýze dat z oblastí ohrožených sociální vyloučením.

#### **4.2.2. Předškolní vzdělání v ČR – vliv na kompetence dětí a veřejná politika**

##### **Vliv předškolní výchovy na kompetence a připravenost**

Vliv předškolní docházky na další vzdělávací výsledky dětí není v Česku prozkoumán dostatečně robustními metodami (kontrolované experimenty a longitudinální studie). Řadu informací o souvislostech předškolní výchovy a nerovnostech v kognitivních, jazykových a akademických dovednostech dětí však shrnuje studie Spravedlivý start. [Greger et al. 2015]

Studie upozorňuje na velké nerovnosti ve školní připravenosti dětí a jejich možné souvislosti s rodinným zázemím formální a neformální předškolní péčí:



*„Výsledky testování předškolních dětí jasně ukázaly, že do prvních tříd základní školy nastupují děti s velmi různou úrovní zrakového vnímání a předmatematických dovedností. Jejich aktuální v testu prokázané úrovně těchto dovedností jsou nejen výsledkem zralosti centrální nervové soustavy, ale i péče prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.“ (Greger, Simonová, & Straková, 2015, p. 93)*

Autoři poukazují na to, že znevýhodňujícím faktorem při nástupu do školní docházky je odlišný mateřský jazyk.

*„Prvotní změna by měla nastat ve způsobu organizace a rozsahu jazykové přípravy, a to především realizací výuky češtiny jako druhého jazyka v rozsahu 60 minut týdně od nástupu dítěte do MŠ po předškolní ročník včetně v menší skupině (6 - 8 dětí), aby byla zajištěna dynamika výuky pod vedením vzdělaného pedagoga v oboru Čeština jako druhý jazyk.“ (Greger, Simonová, & Straková, 2015, p. 48)*

Analýza využívá data ze sociálně vyloučených a vyloučených lokalit (Roma Survey 2011) pro analýzu souvislostí předškolního vzdělávání a kompetencí romských dětí z těchto lokalit. Potvrzuje silnou asociaci s jazykovými i matematickými kompetencemi:

*„Ve všech sledovaných otázkách se u romských žáků projeví rozdíly mezi těmi, kteří navštěvují mateřské školy, a kteří nikoliv. Například deset písmen abecedy je schopno identifikovat celkem 59 % romských pětiletých, kteří navštěvují mateřské školy, oproti 37 % zůstávajících doma. Obdobné rozdíly pak můžeme vysledovat i v dalších sledovaných otázkách.“ (Greger, Simonová, & Straková, 2015, p. 48)*

### **Asociace s dalšími vzdělávacími výsledky**

To, že předškolní docházka souvisí i s výsledky v dalším vzdělávání, naznačují mezinárodní analýzy dat vzdělávacího výzkumu PISA. V rámci OECD dosahují děti, které absolvovaly předškolní vzdělávání, zhruba o 40-50 bodů lepších výsledků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti (index s průměrem 500 a směrodatnou odchylkou 100). Při kontrole socioekonomického statusu rodiny žáka jsou výsledky lepší o 25-35 bodů. [OECD 2017]

V rámci OECD mají při kontrole dalších faktorů (socioekonomický status, gender, řeč používaná v domácnosti, struktura rodiny, rurální či urbánní bydliště) studenti, kteří neabsolvovali 2 roky předškolní výchovy, dvakrát vyšší šanci, že budou mít špatné výsledky v matematice. V Česku je tato šance dokonce 2,5krát vyšší. [OECD 2016b]

Problémem dosavadních analýz možného vlivu předškolního výchovy na českých datech PISA ovšem je, že nekontrolují vliv školy a její kvality, podporu studenta ze strany rodičů, úsilí, které věnuje samostudiu, či jeho vzdělanostní aspirace. Vztah předškolní výchovy tedy nevypovídá o vlivu ani přímé asociaci a může být produktem těchto proměnných. Toto podezření přitom posiluje zejména fakt, že v České republice je výrazně diferenciovaná kvalita škol v PISE. Lze tedy předpokládat, že minimálně část asociace předškolní výchovy a výsledků je způsobena tím, že studenti s nižší předškolní docházkou (ze znevýhodněných lokalit a rodin) navštěvují horší školy. Dosavadní analýzy PISA se zároveň týkají celé populace, ale neříkají nic o tom, zda má předškolní výchova při kontrole dalších faktorů roli specificky mezi sociálně znevýhodněnými dětmi.

### **Účast ve školce a veřejná politika**

Česká republika se v mezinárodním kontextu vyznačuje podprůměrnou účastí dětí v raném věku v předškolním vzdělávání. Z dětí do 3 let chodí 6,5 % do školky alespoň 1 hodinu týdně (průměr EU 34,2 %). Ve věku 3 až 5 let navštěvuje nepovinnou školku alespoň 1 hodinu týdně 80 % dětí (v EU přes 85 %). [Eurostat 2019] Účast v rané předškolní péči se v čase výrazně nezvyšuje a lze předpokládat nižší účast dětí ze sociálně znevýhodňujících podmínek. Tomu odpovídá zjištění, že v roce 2011 do školky chodilo ve věku 3-5 let jen 33 % dětí ze sociálně vyloučených lokalit a vyloučených ohrožených lokalit. (Roma Survey 2011)

Programy veřejné politiky se od té doby orientují mj. na tři body – povinný předškolní rok, garance míst ve školkách od 3 let či redukce nákladů v programech obědů zdarma. Odborníci ale doporučují rozvoj těchto programů na specifické a kvalitní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. [Greger et al. 2015]

## **4.3. Metodologie**

### **4.3.1. Výzkumné otázky**

Cílem této kapitoly je prostudovat, nakolik je mezi dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí školka asociovaná s formováním dalších vzdělávacích drah a výsledky v hlavních oblastech gramotnosti. Analýzu rozdělujeme do 4 výzkumných hypotéz:

**H1.** Při absolvování předškolního vzdělání mají děti z oblastí ohrožených sociálním vyloučením významně vyšší šanci, že se zařadí do hlavního proudu základního školství.

**H2.** Při absolvování předškolního vzdělání mají mladí lidé z oblastí ohrožených sociálním vyloučením významně vyšší šanci, že se úspěšně zařadí do středního vzdělání.

**H3.** Při absolvování předškolního vzdělání dosahují sociálně znevýhodnění studenti významně lepší matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti.

**H4.** Při absolvování předškolního vzdělání mají sociálně znevýhodnění studenti významně vyšší šanci projít základní školou bez opakování ročníku.

Ve všech hypotézách budeme zkoumat asociaci předškolního vzdělávání a následných vzdělávacích výsledků při kontrole na straně rodiny (vzdělání či socioekonomický status rodiny a její podpora studentovi), studenta (věk, jazyk mluvený doma či etnicita, popř. hodiny strávené učením) a faktory prostředí (z jaké lokality pochází sociálně vyloučený, jakou školu studují znevýhodnění studenti apod.). Dostupnost těchto kontrolních faktorů se liší u dvou používaných datových zdrojů (Roma Survey 2011, PISA 2015), jejichž charakter je popsán níže.

Ve všech hypotézách se také budeme zaměřovat na otázku, zda se vzdělávacími výsledky souvisí, jak dlouho respondenti do předškolního vzdělávání chodili.

#### **4.3.2. Data**

Hypotézy o souvislosti předškolní docházky se vzdělávacími výsledky sociálně znevýhodněných dětí budeme ověřovat na českých datech ze dvou mezinárodních výzkumů – výzkumu UNDP World Bank-EC Regional Roma Survey 2011 (dále Roma Survey) a vzdělávacího výzkumu Programme for International Student Assessment 2015 (dále PISA 2015).

##### **Roma Survey 2011**

Výzkum probíhal v červnu a červenci 2011 v 11 zemích střední a východní Evropy a Balkánu<sup>22</sup>. Cílovou populací výzkumu byla marginalizovaná romská populace žijící v oblastech s vysokou koncentrací romského obyvatelstva a neromská populace v bezprostředním okolí těchto oblastí. Výběrová opora se v jednotlivých státech mírně lišila díky rozdílnosti dostupných údajů o romských komunitách [Brueggemann 2012]. V České republice byl jako opora výběru použit seznam lokalit evidovaných v *Mapě sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit* (MPSV 2006).<sup>23</sup> Výběr domácností probíhal kombinací stratifikovaného náhodného výběru oblastí sběru a tzv. náhodné procházky, kterými byly vybírány domácnosti respondentů

---

<sup>22</sup> Bulharsko, ČR, Maďarsko, Rumunsko, Slovensko, Albánie, Bosna a Herzgovina, Makedonie, Černá Hora, Moldávie, Srbsko. V ČR a na Slovensku sběr dat zajišťovala společnost MEDIAN ve spolupráci s neziskovými organizacemi.

<sup>23</sup> Seznam byl v některých případech po konzultaci s mezinárodním koordinátorem aktualizován pomocí regionální studií. Jednalo se například o aktualizace údajů o počtu obyvatelů sociálně vyloučených lokalit v Praze, který mezi lety 2006-2011 poklesl, či relokaci některých oblastí v rámci obce vzhledem k reálným přesunům.

v rámci oblastí. Celkem sběr probíhal na 108 místech v 60 sociálně vyloučených lokalitách. Výběrový soubor by tak měl reflektovat předpokládané regionální rozložení sociálně vyloučené a vyloučením ohrožené části obyvatel.

Výzkumu se účastnilo 756 romských domácností z lokalit a 350 domácností z kontrolního souboru neromských domácností, které žijí v lokalitách a jejich okolí. Definice etnika byla v metodice výzkumu řešena kombinací identifikace tazatelem a absencí negativního sebeurčení.<sup>24</sup> Moduly dotazníku, z něhož čerpáme, obsahují informace o celkem 4402 členech zkoumaných domácností respondentech. O předškolní docházce a aktuálně navštěvované škole reportoval u dětí informovaný vychovávající člen domácnosti. Data dále obsahují informace využívané jako kontrolní proměnné – o vzdělání členů domácnosti (a tedy nejvyšším vzdělání členů), věku a pohlaví dětí či o struktuře domácnosti.

Data z výzkumu byla předmětem analýz, které mají zejména mezinárodní srovnávací charakter (Ivanov, Kagin 2014; Ivanov, Kling, Kagin 2012; Mihailov 2012; O'Higgins 2012). V ČR dosud nebyla využita pro analýzu specifík českých sociálně vyloučených lokalit a výzkum souvislosti předškolní výchovy a vzdělávacích výsledků při kontrole dalších faktorů.

Analýzu v datech provádíme na všech respondentech/dětech v relevantním věkovém intervalu s kontrolou toho, zda pocházejí z hlavního vzorku romských domácností ze sociálně vyloučených lokalit či z kontrolního vzorku neromských domácností z těchto lokalit a jejich okolí.

## **PISA 2015**

Výzkum vzdělávání v zemích OECD probíhá v posledních ročnících základních škol, prvních ročnících středních škol a analogických ročnících víceletých gymnázií. Vypovídá tak o gramotnosti studentů před přechodem ze základního do středního školství a po něm. PISA je realizována v tříletých intervalech, poslední dostupná data pocházejí z roku 2015. Sběr probíhá vícestupňovým stratifikovaným výběrem, kdy jsou v prvním kroku v jednotlivých státech náhodně vybrány školy (strata jsou zde kombinace krajů a typů škol) a v druhém kroku jsou náhodně vybráni studenti v rámci vybraných škol.

Hlavní predikované proměnné matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti jsou zkoumány standardizovanými testy, jejichž výsledky byly v prvních šetřeních PISA

---

<sup>24</sup> Tazatel, který identifikoval domácnost jako romskou, v představování výzkumu kromě dalších věcí zdůraznil, že probíhá mezi romskými domácnostmi. Pokud domácnost nevyvrátila pozorovanou etnicitu („ale my nejsme Romové“), byla zařazena do vzorku romských domácností. Metodika byla navržena, aby redukovala rizika omezené sebe-identifikace s romskou národností známá z cenzů i rizika chybné externí identifikace. Více viz Ivanov, Kling, Kagin 2012.

standardizovány tak, aby měly v rámci zemí OECD průměr 500 a směrodatnou odchylku 100. [Stanat et al. 2002] Tato směrodatná odchylka také zhruba odpovídá rozdílu mezi nejlepšími zeměmi Evropy jako Finsko a Estonsko (cca 530 bodů) a zeměmi s nejhoršími výsledky jako Albánie a Makedonie (cca 430 bodů). Pro pochopení velikosti efektů socioekonomického a kulturního statusu, předškolní výchovy a dalších prediktorů je také vhodné připomenout, že v rámci ČR se výsledky PISA pohybují od roku 2003 v intervalu zhruba 25 bodů. [OECD 2019]

Analýzu souvislosti předškolní docházky s matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotností dětí na konci základní a začátku středoškolské docházky jsme i v datech PISA 2015 omezili na sociálně znevýhodněné děti. V terminologii PISA to znamená čtvrtinu studentů s nejnižším socioekonomickým a kulturním statusem rodin (ESCS). ESCS je index sestavený z proměnných o pracovním statusu a vzdělání rodičů, rodinného bohatství a kulturního statusu měřeného vlastnictvím knih a dalších kulturních statků. [OECD 2015] Díky náhodnému výběru škol (a žáků v nich) zahrnuje skupina sociálně znevýhodněných studentů i děti ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí, které jsme zkoumali v předchozích analýzách, ale je výrazně širší. Celkem na 311 školách, které se účastnily testů PISA 2015, je mezi respondenty alespoň jeden sociálně znevýhodněný student.

Pro pochopení velikosti efektů je třeba vést v patrnosti, že tento index má v rámci OECD průměr 0 a směrodatnou odchylku 1. To platí i pro druhý index, který používáme jako kontrolní proměnnou – index rodičovské podpory studenta ve vzdělávání (EMOSUPS). [OECD 2015]

#### **4.3.3. Metodologie – víceúrovňová struktura dat a modelování**

Pro analýzu našich hypotéz použijeme víceúrovňové modelování. Víceúrovňovou logistickou regresi používáme pro ověření souvislosti předškolní výchovy s dichotomickými proměnnými navštěvování standardní základní školy (H1), úspěšného přechodu na střední školu (H2) a průchodu základní školou bez opakování ročníku (H3). Víceúrovňovou lineární regresi používáme pro ověření souvislosti předškolní výchovy a kardinálních proměnných matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti na konci ZŠ (H4).<sup>25</sup>

Víceúrovňové modelování vysvětluje část rozptylu vysvětlované proměnné příslušností respondentů do skupin či clusterů. Podle Soukupa [2006] a Hoxe [2010] je jeho využití nezbytné v případech, že v datech platí následující tři podmínky:

---

<sup>25</sup> K analýze dat byl využit program SPSS, jehož novější verze obsahují víceúrovňovou logistickou regresi jako typ Generalized Linear Mixed Mode Models. V analýze používáme první z deseti plausible values měřené gramotnosti a váhy na úrovni žáků.

1) *Data jsou buď díky charakteru zkoumané populace či díky vícestupňovému výběru vzorku strukturována hierarchicky:*

To platí v obou našich datových zdrojích. Výběr respondentů Roma Survey 2011 probíhal vícestupňovým náhodným výběrem kombinujícím stratifikovaný náhodný výběr vyloučených lokalit a v nich náhodný výběr domácností. Výběr PISA 2015 probíhá kombinací stratifikovaného náhodného výběru škol a v něm náhodným výběrem studentů.

2) *Lze předpokládat závislost jednotlivých pozorování v rámci skupin:*

V obou případech lze, protože v Roma Survey 2011 jsou oblasti sběru reálně existující lokality, v nichž respondenti sdílejí sociální kontext, jako je míra sociálně prostorového vyloučení, nezaměstnanost a struktura pracovního trhu v okolí, efekt sousedství apod. Respondenty v rámci lokality tak nelze považovat za nezávislá pozorování, protože na příslušníky jedné lokality působí tytéž vnější faktory. To samé platí o datech PISA 2015, kde lze závislost pozorování v rámci skupin předpokládat díky tomu, že žáci sdílí kontext školy (jejího vybavení, osnov, práce vedení), stejných učitelů a vzdělávací politiky v rámci regionu.

3) *Část rozptylu odhadovaných proměnných na nejnižší úrovni je vysvětlena jeho příslušností k vyšší úrovni jednotek.*

Příslušnost do lokalit (Roma Survey 2011) a do škol (PISA 2015) vysvětluje v našich analýzách velkou část rozptylu vzdělávacích výsledků žáků. Pro vyčíslení, jak velkou část rozptylu vysvětluje příslušnost k celkům, se používá koeficient vnitrotřídní korelace (ICC).

V lineární regresi se  $ICC = \sigma^2_u / (\sigma^2_u + \sigma^2_e)$ , kde  $\sigma^2_u$  je rozptyl vysvětlované proměnné na úrovni celků a  $\sigma^2_e$  je reziduální rozptyl na individuální úrovni. [Soukup 2006; Peugh & Enders, 2005]. Analýza 4.3 ukazuje, že navštěvovaná škola vysvětluje 31–36 % rozptylu matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti sociálně znevýhodněných studentů.

V logistické regresi, která počítá s binární vysvětlovanou proměnnou, existuje více metod výpočtu vnitrotřídní korelace [Wu, Crespi & Wong, 2012], ale nejčastěji používaná je náhrada reziduálního rozptylu rozptylem standardního logistického rozdělení ( $\pi^2/3$ ). [Austin a Merlo 2017; Sommet a Morselli 2017] Koeficient vnitrotřídní korelace pak vypočteme jako  $ICC = \sigma^2_u / (\sigma^2_u + \pi^2/3)$ . Analýzy 4.1 a 4.2 ukazují, že konkrétní sociálně vyloučená lokalita, ze které dítě pochází, vysvětluje až 40 % rozptylu šancí na zařazení do standardního základního vzdělávání a 6 % rozptylu šancí na přechod do středního vzdělávání. Škola navštěvovaná sociálně

znevýhodněným dítětem pak vysvětluje 19 % rozptylu šancí, zda prošlo základní školou bez opakování studia.

Význam těchto zjištění bude interpretován níže. Z metodického hlediska je ovšem důležité, že příslušnost k celkům (SVL, školy) výrazně souvisí s vysvětlovanou proměnnou na úrovni jedinců, což opravňuje využití víceúrovňových modelů. Ty jsou zároveň statisticky robustnější. Při využití skupinové charakteristiky v jednoúrovňovém modelu mylně předpokládajícím nezávislost pozorování může dojít k falešně pozitivním výsledkům o vlivu této skupinové charakteristiky. Více o víceúrovňovém modelování viz Soukup [2006] a Hox [2010].

#### **4.4. Výsledky – asociace předškolní výchovy a vzdělávací úspěšnosti**

##### **4.4.1. Šance dětí ze SVL na začlenění do standardního základního školství (Roma Survey 2011)**

V první analýze jsme se zaměřili na ověření hypotézy (H1), že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají vyšší šanci na začlenění do standardního proudu základního školství (tedy nikoli speciálních škol), pokud absolvovaly předškolní docházku. Analýza probíhala na dětech ve věku 7–15 let.

Prvním zjištěním víceúrovňové analýzy je vysoká souvislost lokality s tím, nakolik se děti jsou schopny začlenit do standardního proudu základního školství. Lokalita vysvětluje 40 % rozptylu šancí na začlenění. Studie zabývající se diagnózami lehkého mentálního postižení jako důvodu k zařazení dítěte do speciálních a zvláštních škol v minulosti poukázaly na velkou regionální odlišnost v diagnostice LMP [ČOSIV 2014]. Obhájci tento jev vysvětlovali vyšším výskytem sociálně vyloučených lokalit v krajích s vyšší diagnózou. Naše analýza ukazuje, že zařazování dětí mimo standardní základní školství bylo velmi regionálně odlišné i v rámci populace sociálně vyloučených lokalit. Do jisté míry to může být dáno jejich diverzitou v socioekonomické situaci a postojích rodičů ke vzdělávání. Ta však není dostatečná na to, aby šlo předpokládat tak velký vliv na objektivní důvody vedoucí k zařazení do speciálního školství (LMP). Zjištění tedy koresponduje i s tezemi některých kritiků, že k vytlačování docházelo i díky regionálně specifické nabídce speciálních a zvláštních škol, práci pedagogicko-psychologických poraden a dalším systémovým faktorům [ČOSIV 2014].

Na úrovni rodinných a individuálních faktorů se začleněním do standardního proudu základního vzdělávání výrazně souvisí vzdělání rodičů – děti, u kterých měl alespoň jeden vychovávající člen domácnosti střední vzdělání, měly 2,3x vyšší šanci na začlenění se do standardní ZŠ.

Významná je i souvislost s věkem – u starších dětí ze zkoumané kohorty (7–15 let) docházelo při kontrole ostatních faktorů méně často k začlenění do standardního školství, což může souviset s proměnou praktik diagnózy LMP a zařazování dětí do zvláštních a speciálních škol v čase. Vyšší šanci na začlenění do standardních škol měly dívky než chlapci.

Klíčovým závěrem z hlediska zkoumané hypotézy je, že i při kontrole věku a vzdělání dětí z SVL a nejvyššího dosaženého vzdělání jejich rodičů (vychovávajících členů), předškolní docházka významně souvisí se začleněním do standardního proudu školství. Děti, které byly ve školce 2 a více let, mají přibližně třikrát vyšší šanci, že se začlenily do standardní ZŠ. Souvislost předškolní výchovy a začlenění do standardní ZŠ tedy není pouze efektem prostředí (typ lokality) a faktu, že i v rámci populace SVL do školky častěji děti posílají pracovně aktivní a vzdělanější rodiče.

Zásadním zjištěním, které je v souladu se zahraničními analýzami, je, že pouhý jeden rok předškolního vzdělávání u dětí ze sociálně vyloučených lokalit není významně asociován s lepšími šancemi v základní škole.

Modely 1A a 1B zkoumají interakci školky a vzdělání rodičů (vychovávajících členů). Ukazuje se ale, že školka je s vyšší šancí na začlenění asociovaná zejména mezi rodinami, kde jeden rodič či vychovávající člen mají středoškolské vzdělání (model 1A) a vliv v rodinách bez středních vzdělání je na hraně významnosti (model 1B). Jedním z hypotetických vysvětlení je, že pozitivní vliv školky na kognitivní a jazykový rozvoj dítěte se častěji projeví začleněním dítěte do standardní ZŠ v případech, kdy má rodič vyšší vzdělávací aspirace a nepřeje si zařazení dítěte do speciální školy. Ověření těchto kauzálních hypotéz je však nad rámec možností využívaných dat.



**Tabulka 4.1 Víceúrovňová logistická regrese – závislá proměnná: návštěva standardní ZŠ ve věku 7–15 let**

		<b>Model 1.</b> Všechny děti 7- 15 let	<b>Model 1A.</b> Děti 7-15 - rodiče se SŠ vzděláním	<b>Model 1B.</b> Děti 7-15 - rodičem bez SŠ vzděláním
Pohlaví	Dívka (1)	1,63**	2,26**	1,39
Vzorek / etnicita	Romské domácnosti z ohrožených oblastí (1)	0,92		
Věk	7–15 let (kardinální)	0,90**	0,97	0,86**
Nejvyšší vzdělání vychovávacího člena	ZŠ či nedokončená ZŠ	<i>Ref.</i>		
	Středoškolské či vyšší	2,32**		
	Neznámé	1,13		
Počet let strávených ve školce	0	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
	1	1,60	0,86	1,77
	2 a více	2,99**	5,61**	2,30*
	neví	0,89	0,41	1,53

**Vyhodnocení modelu:**

% správné predikce v modelu	87,6	93,1	85,6
% správné predikce v nulovém modelu	81,1	88,6	73,8
Počet clusterů (level 2)	60	57	52
Počet respondentů (level 1)	858	421	424
ICC (vnitro-třídní korelace) tj. % rozptylu šancí vysvětlené proměnnou na 1. úrovni (lokalita)	0,43	0,4	0,39

*Zdroj: Roma Survey 2011 – ČR. Prediktor v první úrovni analýzy: lokalita sběru (sociálně vyloučená lokalita).*

*\*\* významnost na hladině významnosti 0,05, \* koeficient je významný na hladině 0,1*

#### **4.4.2. Šance dětí z SVL na úspěšný přechod na střední školu**

V druhé analýze jsme se zaměřili na ověření hypotézy (H2), že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají vyšší šanci jít na střední školu, pokud absolvovaly předškolní docházku. Analýza probíhala na respondentech ve věku 6–26 let.

Stejně jako v případě začlenění do standardní ZŠ i přechod na střední školu významně souvisí s tím, zda některý z rodičů a vychovávacích členů střední školu má (3,4x vyšší šance přechodu u dítěte).

Meritorně i statisticky významná je ale i asociace s předškolním vzděláním. Respondenti mezi 16–26 lety, kteří byli alespoň dva roky ve školce, mají cca 3,4x vyšší šanci, že se dostali na střední školu (studují aktuálně či mají vystudovanou). To platí při kontrole vzorku/ethnicity (zde velký vliv) a vzdělání rodičů apod. Opět také platí, že významný vliv má školka mezi rodinami,

kteře měly středoškolské vzdělání. Hypoteticky se může opět jednat o souběh aspirací rodičů a posílení kompetencí a aspirací dítěte v předškolním vzdělání.

Na rozdíl od vstupu na standardní ZŠ hraje u přechodu na SŠ i při kontrole dalších faktorů významnou roli, zda je respondent Rom z vyloučené oblasti či Nerom ze SVL a jejího okolí. Zde se může jednat mj. o vliv rozdílných očekávání v rámci školského systému či vzdělanostních aspirací rodičů.

**Tabulka 4.2 Víceúrovňová logistická regrese – závislá proměnná: úspěšný přechod na střední školu**

		Model B0. Všichni respondenti 16-26 let	Model B1. rodiče se SŠ vzděláním	Model B2. rodiče bez SŠ vzdělání	Model B1. vzdělání rodičů neznámé
Pohlaví	Dívka (1)	1,02	1,02	1,17	0,75
Vzorek / etnicita	Romské domácnosti z ohrožených oblastí (1)	0,17**			
Věk	7–15 let (kardinální)	1,29**	1,89**	1,22**	1,18**
Nejvyšší vzdělání vychovávacího člena	ZŠ či nedokončená ZŠ	<i>Ref.</i>			
	Středoškolské či vyšší	3,38**			
	Neznámé	0,62			
Počet let strávených ve školce	0	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ref.</i>
	1	1,43	0,17*	1,23	2,24
	2 a více	2,96**	4,27**	2,02	7,47**
	neví	1,1	4,30	-	2,48

**Vyhodnocení modelu:**

% správné predikce v modelu	78,2	85,2	82,4	72,8
% správné predikce v nulovém modelu	60,9	59,2	78,1	62,2
Počet clusterů (level 2)	59	44	48	58
Počet respondentů (level 1)	660	196	210	254
ICC (vnitrotřídní korelace) tj. % rozptylu vysvětlené proměnnou na 1. úrovni (lokalita)	0,06	0,12	0,11	0,08

*Zdroj: Roma Survey 2011 – ČR, respondenti ve věku 16–26 let. \*\* koeficient je významný na hladině významnosti 0,05, \* koeficient je významný na hladině 0,1*

#### **4.4.3. Souvislost předškolní výchovy a matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnost znevýhodněných studentů (PISA 2015)**

Ve třetí analýze jsme se zaměřili na ověření hypotézy (H3), že sociálně znevýhodněné děti dosahují na konci ZŠ lepších výsledků v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti, pokud absolvovaly předškolní vzdělávání. Analýza na datech PISA 2015 probíhala na kvartilu žáků s nejnižším socioekonomickým a kulturním statusem rodiny (ESCS). Tedy v o trochu širěji definované nízkostatusové skupině.

V datech PISA 2015 je možno kontrolovat řadu dalších proměnných, které podle dřívějších analýz [Melhuish et al. 2015] souvisí s předškolním vzděláním i se vzdělávacími výsledky, a mohou tak být důvodem falešného vztahu těchto dvou proměnných. Kromě školy (její kvality, zdrojů a vzdělávacích přístupů) a samotného socioekonomického a kulturního statusu rodin, které ve výrazně diferenciovaném a selektivním českém vzdělávání značně ovlivňují vzdělávací výsledky studentů [Prokop a Dvořák 2019], jsme proto kontrolovali i míru podpory, kterou žák pocítuje od rodičů, čas strávený samostudiem daného předmětu mimo školu, řeč, kterou se mluví v domácnosti, i jeho vzdělávací aspirace.

Prvním zjištěním víceúrovňové analýzy je, že zhruba 31–36 % z rozptylu zkoumaných typů gramotnosti vysvětluje to, do jaké chodí sociálně znevýhodněný žák školy. Česká republika obecně patří mezi státy s velkou diferenciací kvality základních a středních škol. V celkových datech PISA vysvětluje na úrovni základních škol příslušnost do školy okolo 44 % rozptylu zkoumaných gramotností, zatímco v průměru OECD je to jen okolo 31 % [Prokop a Dvořák 2019]. Naše analýza ukazuje, že škola má velký vysvětlující vliv i v rámci sociálně znevýhodněných dětí.

Z regresního modelu je zřejmé, že i v rámci sociálně znevýhodněných studentů hraje významnou roli sama úroveň socioekonomického a kulturního statusu rodiny. Jeden bod statusové proměnné ESCS je asociován s nárůstem 28 bodů matematické gramotnosti, 31 bodů přírodovědné gramotnosti a 35 bodů čtenářské gramotnosti. Takto silný efekt této proměnné je ale způsoben i tím, že index ESCS je proměnná normovaná na střední hodnotu 0 a směrodatnou odchylku 1. Přejít o jeden bod v ESCS tedy znamená posun od nejnižších hodnot v rámci ČR na vrchol nejnižšího kvartilu socioekonomického a kulturního statusu.

Klíčovým zjištěním pro ověření naší hypotézy je, že děti, které strávily 2–3 roky ve školce, mají o 27,5 bodů vyšší matematickou gramotnost, o 21,5 bodů vyšší přírodovědnou gramotnost a o 24,1 bodů vyšší čtenářskou gramotnost než děti, které ve školce strávily kratší, nebo žádnou dobu. Tento vztah přitom platí i při kontrole toho, jakou řečí se mluví v domácnosti studenta, kolik hodin student tráví studiem daného předmětu mimo domov, nakolik pocítuje podporu svých rodičů ve studiu, a dokonce i při kontrole vzdělanostních aspirací. Ty mohou být do jisté míry důsledkem úspěšnosti studenta ve škole a bez jejich kontroly je efekt předškolního vzdělání vyšší.

Kauzální vztahy nelze v průřezových datech s retrospektivním dotazováním předškolní docházky prokázat. Kontrola školy nicméně vylučuje, že by vztah byl dán pouze selektivitou vzdělávacího systému. Kontrola socioekonomického a kulturního statusu rodičů, řeči mluvené v domácnosti a podpory vzdělávání pak omezuje případný vliv selekce (tedy fakt, že do školky chodily děti z rodin s vyšším sociálním statusem a důrazem na vzdělávání). Kontrola podpory rodičů a aspirací omezuje to, že by se předškolní výchova projevovala do života dětí jen zvýšením aspirací či přes stimulaci rodičů. Zůstává tak validní hypotézou, že účast na předškolním vzdělávání pozitivně souvisí i s kognitivními, jazykovými a akademickými schopnostmi českých sociálně znevýhodněných dětí.

V interpretaci regresních koeficientů je důležité, že asociace předškolní docházky a gramotnosti je nejen statisticky, ale i meritorně významná. Přínos 21–27 bodů PISA svým rozsahem pro představu odpovídá zhruba rozdílu mezi průměrnými výsledky českých studentů (487–493 bodů v různých gramotnostech) a nejhorsími evropskými státy, či rozdílu mezi průměrnými a nejhorsími kraji v rámci ČR. Hodina doučování a samostudia týdně v testovaném předmětu je asociována s posílením o 4–5 bodů v matematické a přírodovědné gramotnosti a ve čtenářské nemá vliv. Podpora rodičů má naopak pouze omezené efekty ve čtenářské gramotnosti (hypoteticky proto, že v expertnějších otázkách přírodních věd a matematiky nemohou rodiče s nízkým socioekonomickým a kulturním statusem studentům příliš pomoci). Zda student strávil 2 roky ve školce, hraje z hlediska dovedností, které jsou závislé na jazyku (čtenářská a přírodovědná gramotnost), zhruba stejnou roli jako to, zda se v jeho domácnosti mluví česky.

Zároveň se v souladu se zjištěními zahraničních longitudinálních a experimentálních studií ukazuje, že významně pozitivní asociaci se vzdělávacími výsledky mají 2-3 roky strávené ve školce, ale delší docházka už není asociována s dalším zlepšením. Klíčový ukazatel kvality předškolních programů bohužel v PISA 2015 nelze zkoumat.

**Tabulka 4.3 Víceúrovňová lineární regrese – závislé proměnné: matematická, přírodovědná a čtenářská gramotnost (PISA 2015)**

		Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Čtenářská gramotnost
Konstanta		434,9	439,767	460,3
	Školka – 0–1 rok	Ref.	Ref.	Ref.
Počet let strávených ve školce	Školka – 2–3 roky	27,5**	21,5**	24,1**
	Školka – více let	22,6**	23,4**	27,3**
Podpora rodičů ve vzdělávání (EMOSUPS)		2,1	0,9	3,3*
Socioekonomický a kulturní status rodiny (ESCS)		28,2**	31,0**	35,2**
Jazyk doma – jiný než čeština		-13,3**	-29,2**	-24,8**
Samostudium daného předmětu (hodiny týdně)		4,3**	4,8**	-2,7
Má VŠ aspirace		52,8**	47,6**	57,0**
ICC (vnitrotřídní korelace) tj. % rozptylu vysvětlený proměnnou na první úrovni (škola)				
		0,34	0,31	0,36

*Zdroj: PISA 2015, ČR, sociálně znevýhodněné děti (nejnižší kvartil sociok. a kulturního statusu)*

*Lineární regrese – zobrazeny nestandardizované koeficienty Beta).*

*\*\* koeficient je významný na hladině významnosti 0,05, \* koeficient je významný na hladině 0,1*

*Hodnoty AIC kritéria u modelů jsou srovnatelné či nižší než u intercept-only modelů (jen druhý level prediktorů – lokalita)*

#### 4.4.4. Opakování ročníku během základní školy (PISA 2015)

V poslední analýze se zaměřujeme na ověření hypotézy, že předškolní výchova je asociována s nižší šancí sociálně znevýhodněných studentů na opakování ročníku v průběhu základní školní docházky.

Prvním zjištěním víceúrovňové logistické regrese je, že proměnná školy v datech PISA 2015 vysvětluje takřka 20 % rozptylu šancí na opakování ročníku – jinak řečeno, i v rámci sociálně znevýhodněných studentů závisí to, zda propadávají, výrazně na tom, do jaké školy chodí. To může být způsobeno faktem, že i v rámci nejnižšího kvartilu socioekonomického a kulturního statusu se horší studenti koncentrují do určitých škol, ale také vysokou decentralizací českého školství a rozdílnými přístupy k výuce, opakováním ročníků apod. [Prokop a Dvořák 2019]

Vysvětlovanou proměnnou ve víceúrovňové logistické regresi je fakt, že student během základní docházky neopakoval ročník. Analýza ukazuje významný vliv socioekonomického a kulturního statusu rodičů – posun o 1 bod na normalizované škále ESCS je asociován s 5,8krát vyšší šancí na to, že student nebude opakovat ročník. Šanci na opakování ročníku ZŠ naopak snižuje, když studenti mluví doma jiným jazykem než češtinou. Stále významně (ačkoli méně)

souvisí šance na opakování ročníku ZŠ se vzdělávacími aspiracemi studenta a podporou rodičů při studiu (proměnná EMOSUPS). Hodiny strávené samostudiem matematiky, přírodních věd a českého jazyka nehrají při kontrole významnou roli – což však může být způsobeno i neutralizací více protikladných vlivů a faktem, že samostudium v PISA není zkoumáno retrospektivně, ale v době dotazování, a událost opakování ročníku mu předcházela.

I při kontrole těchto proměnných se ukazuje, že sociálně znevýhodněné děti, které absolvovaly 2–3 roky předškolního vzdělávání, mají 2,4krát vyšší šanci, že nebudou v ZŠ opakovat ročník. U dětí, které absolvovaly 3 a více let školky, je šance ještě vyšší. Přidaná hodnota dalších let ale věcně již omezená.

**Tabulka 4.4 Víceúrovňová logistická regrese – závislé proměnné: student neopakovat ročník během ZŠ (PISA 2015)**

		Poměr šancí – Exp(B)
Počet let strávených ve školce	0–1 rok	Ref.
	2–3 roky	2,35**
	více let	3,04**
	neví / bez odpovědi	1,9
Podpora rodičů ve vzdělávání (EMOSUPS)		1,35**
Socioekonomický a kulturní status rodiny (ESCS)		5,79**
Jazyk doma – jiný než čeština		0,27**
Samostudium daného předmětu (hodiny týdně)		0,99
Má VŠ aspirace		2,51**
<b>Vyhodnocení modelu:</b>		
Počet clusterů (level 2)		300
Počet respondentů (level 1)		1543
ICC (vnitrotřídní korelace) – tj. rozptyl šancí vysvětlený proměnnou na první úrovni (škola)		0,19

Zdroj: PISA 2015, ČR, sociálně znevýhodněné děti (nejnižší kvartil socioekonomického a kulturního statusu)

\*\* koeficient je významný na hladině významnosti 0,05, \* koeficient je významný na hladině 0,1  
Hodnoty AIC kritéria u modelů jsou srovnatelné či nižší než u intercept-only modelů (jen druhý level prediktorů – lokalita)

#### 4.5. Závěry a diskuse

Předškolní docházka souvisí s kognitivními a jazykovými schopnostmi dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí [Greger, Simonová & Straková, 2015] a podle zahraničních longitudinálních a experimentálních výzkumů zvyšuje šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v dalším vzdělávání, přičemž ale záleží na její délce a kvalitě. [Melhuish et al. 2015] Její vliv se může uplatňovat díky pozitivnímu vlivu na rodiče a na aspirace dítěte, ale také díky přímému vlivu na kognitivní, jazykové a akademické schopnosti dítěte.

Analýza dat z českých oblastí ohrožených sociálním vyloučením ukazuje, že místní děti (7–15 let) mají třikrát vyšší šanci, že se začlení do standardní základní školy, a mladí lidé (16–26 let) měli takřka třikrát vyšší šanci, že úspěšně přešli na střední školu, pokud absolvovali dva a více let předškolního vzdělání. Statisticky i meritorně významný vztah přitom platí při kontrole lokality a s ní souvisejících faktorů prostředí, vzdělání rodičů, věku, pohlaví a etnicity respondenta (dítěte).

Analýza však naznačuje i jistá omezení této souvislosti. Silnější a dlouhodobější je efekt mezi rodinami, kde alespoň jeden z rodičů a vychovávajících členů má střední vzdělání. Hypoteticky díky kumulaci pozitivního vlivu školky a vyšších aspirací rodičů na to, aby se dítě začlenilo do standardního základního školství a dosáhlo středního vzdělání. Zároveň analýza ukazuje, že jeden rok předškolní výchovy nehraje roli.

Analýza výsledků ve vzdělávacích výzkumech (PISA 2015) ukazuje, že sociálně znevýhodnění studenti dosahují o 20–25 bodů lepších výsledků v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti, pokud absolvovali dva a více roky předškolního vzdělání. Tato souvislost přitom platí při kontrole školy, socioekonomického a kulturního statusu a podpory ze strany rodičů, řeči mluvené v domácnosti i vzdělanostních aspirací a času stráveného samostudiem. To naznačuje, že případný vliv školky se nerealizuje pouze díky vlivu na rodinu či vzdělaností aspirace, ale může podobně jako v případě zahraničních longitudinálních a experimentálních výzkumů souviset s rozvojem kognitivních, jazykových a akademických schopností dítěte. Analýza zároveň naznačuje, že více než 3 roky v předškolním vzdělávání nemají významný přidaný efekt.

## Diskuse a omezení

Omezení všech analýz je to, že kvůli absenci relevantních dlouhodobých panelových výzkumů vycházejí z průřezových dat. Analýzy také spoléhají se na retrospektivní otázky o letech strávených ve školce, které mohou být zatíženy chybovostí. Retrospektivní otázky jsou v našem případě zřejmě jednodušší než některé, které se využívají v analýzách kulturní reprodukce – jako rodičovské styly a čtenářství v době raného dětství. [Häuberer a Šafr 2013] Například při reportování počtu let strávených ve školce ale nelze vyloučit, že úspěšnější žáci přisuzující vyšší hodnotu vzdělávání retrospektivně nadhodnocují docházku do předškolního vzdělávání. V analýzách v PISA tento jev redukuje i kontrolou aspirací ve vzdělávání. Tímto postupem však na druhou stranu můžeme i podceňovat reálný vliv předškolního vzdělávání, který je zprostředkován právě vlivem na aspirací a postojů v raných fázích. Odhady efektu předškolního vzdělávání jsou tak spíše konzervativní.

Druhým omezením analýz je, že vycházejí z datových zdrojů v roce 2011 (Roma Survey) a v roce 2015 (PISA). V případě Roma Survey je navíc výzkum retrospektivní, zkoumá tedy efekty předškolní výchovy na sociálně vyloučené počátku milénia.

Specifické omezení analýzy vlivu předškolního vzdělání na úspěšnost dětí ze sociálně vyloučených lokalit je tzv. survivor efekt. Výběr probíhá ve vyloučených lokalitách, a proto rodina, která se dostane mimo ně, vypadává z analýzy. Z analýzy tedy mizí hypotetické případy, kdy vzdělávací úspěšnost dítěte posílená i předškolní výchovou aj. vlivy vede k celkové migraci rodiny mimo SVL. Naopak v analýze nezjistíme, zda se rodina do SVL nepřistěhovala a není ve vzdělání dětí zvýhodněna díky dřívějšímu pobytu mimo vyloučenou lokalitu.

Úkolem dalších analýz by mělo být verifikovat naše zjištění na novějších datových zdrojích – například na datech PISA 2021 a na výzkumu mezi romskou minoritou v České republice, který v roce 2021 realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění. [Čadová 2020] Na analýzy průřezových dat by také bylo vhodné navázat tvorbou longitudinálních výzkumů či randomizovaných experimentů, které ověřují vliv předškolního vzdělání.



## 5. Závěr: Shrnutí zjištění a diskuse

### 5.1. Hlavní zjištění

Disertační práce navazuje na výzkumy nerovností v českém vzdělání [Matějů et al. 2010] [Veselý et al. 2019] [Blažek a Příhodová 2016], které dlouhodobě popisují výrazný vliv socioekonomického a kulturního statusu na úspěšnost ve vzdělávání, a na výzkumy sociální a kulturní mezigenerační reprodukce nerovností a vlivu rodičovských kapitálů. [Šafr 2013]

Kumulativní disertace je složena ze tří článků. V prvním z nich na datech výzkumu *Rozdělení svobodou – Česká společnost po 30 letech* analyzujeme, nakolik ekonomický, sociální, kulturní a lidský kapitál souvisí s úspěšností dětí v různých tranzicích ve vzdělávání. Specificky se zaměřujeme na zdroje reprodukce či mobility v rámci tradičně definovaných nižších sociálních tříd.

Pozornost následujících dalších dvou článků se pak zaměřuje na konkrétní mechanismy, kterými se výrazný deficit rodičovských kapitálů a sociální vyloučení může projevat ve vzdělávací neúspěšnosti. V druhém článku zkoumáme souvislost nestabilního a nebytového bydlení s problémy dětí z chudých rodin ve vzdělávání. Ve třetím článku pak souvislost předškolní výchovy (a její absence) s postupem a úspěšností dětí ve vzdělávání.

Mezi hlavní zjištění jednotlivých kapitol patří:

#### **Dekompozice vlivu rodičovských kapitálů: Jaké hrají roli a kdy?**

- Rodičovské kapitály souvisí s úspěšností ve všech zkoumaných vzdělanostních tranzicích – tedy s řádným dokončením základní školy a přechodem na střední školu (tranzice 1), výběrem a úspěšným vstupem na maturitní obor SŠ (2) i s přechodem na vysokou školu (3). A to vždy mezi lidmi, kteří se do dané tranzice dostanou.
- Efekt rodičovských kapitálů je celkově silnější než souvislost s tradičními třídními proměnnými, jako je socioekonomická klasifikace ESEC založená na pracovní pozici. Naše analýza přitom může vliv kapitálů podceňovat, protože v retrospektivním dotazování vychází z aktuální dispozice kapitály (nikoli dispozice v době vzdělanostní tranzice).
- Souvislost rodičovských kapitálů a úspěšnosti celkově neklesá s průchodem vzdělávacím systémem a v pozdějších tranzicích, jak by předpokládaly teorie o nejvyšším vlivu rodičů na děti v raném věku. Tento vliv není ani nejvyšší u přechodu do terciárního vzdělávání, jak by předpokládala teorie maximálně udržované nerovnosti, která se zaměřuje na selekci kvůli nedostatku nabídky v daném stupni vzdělávání. Efekt rodinného statusu a

rodičovských kapitálů byl v Česku zřejmě nejvyšší při výběru typu střední školy, což spíše odpovídá teorii efektivně udržované nerovnosti, podle níž s expanzí a univerzálností stupně vzdělání (např. středoškolského) dochází k jeho vnitřní diferenciaci. Dřívější analýzy přitom ukazují, že sociální status rodin ovlivňuje právě i výběr typu střední školy v rámci maturitních oborů [Katrňák et al. 2013]. Tato „předsunutá selektivita“ v Česku redukuje vliv rodičovských kapitálů na rozhodování, zda jít na vysokou školu, které reálně probíhá jen u studentů některých maturitních oborů.

- Detailnější pohled přes jednotlivé rodičovské kapitály ovšem ukazuje, že tzv. life course perspective, teorie maximálně a efektivně udržované nerovnosti nemusí být v rozporu. V každé fázi vzdělávání totiž hraje roli jiná forma rodičovských kapitálů. Řádné dokončení základní školy a přechod na (jakoukoli) střední školu výrazně souvisí s lidským kapitálem rodičů (ICT a jazykové dovednosti) a s jejich příjmem. V raných fázích vzdělávání mohou hrát vyšší roli přímé vlivy rodiny – její schopnost podporovat dítě ve vzdělávání, míra materiální chudoby a související problémy v oblasti zdraví, stresu, podmínek výuky a nestability domácnosti. Tyto vlivy oslabují v dalších fázích vzdělávání, kdy se žák stává více nezávislým na rodiči.
- V dalších fázích vzdělávání následně roste role kulturního a zejména dostupného sociálního kapitálu – tedy proměnných, které souvisí se vzdělávacími aspiracemi v rodině, očekávanými výnosy ze vzdělání, se schopností vyznat se v institucionálním prostředí vzdělávání, s mírou asistence a podpory při výběru školy, kterou mohou rodiny čerpat ze svých sociálních sítí apod. Při vstupu na střední školu s maturitou lze sledovat také silnou souvislost s majetkem rodiny, který umožňuje odklad příjmu prodloužením doby studia.
- Zjištění lze shrnout metaforou jednoho z předchozích výzkumů vzdělávacích trajektorií o tom, že „*všechny cesty vedou do Říma*“. [Milesi 2010] Přístup studentů z nižších tříd k vysokoškolskému vzdělání je buď omezen počátečním vzdělávacím neúspěchem, který závisí na lidském kapitálu a chudobě rodičů, či rozhodnutími v pozdějších tranzicích, které do jisté míry vycházejí ze sociálního a kulturního kapitálu rodin a jejich majetku.
- V rámci tradičně definovaných nízkostatusových skupin (rodiče jsou rutinní manuální pracovníci, nezaměstnaní či se základním vzděláním) s úspěšností ve vzdělávání výrazně souvisí kulturní a sociální kapitál rodin. To je v souladu s teoriemi reprodukce i kulturní mobility, přisuzujících velký vliv právě těmto kapitálům. Roli ale hraje i míra materiální chudoby.

- Příznivou kombinací kapitálů spojených s vyšší šancí na mobilitu disponuje menšina nízkostatusových skupin. Mobilita nízkostatusových skupin existuje – pravděpodobnost dosažení vysokoškolského vzdělání je však méně než poloviční oproti vyšším statusovým skupinám.
- Platnost teorií kulturní a sociální reprodukce či mobility závisí na způsobu, kterým definujeme nižší statusové skupiny. Při definici tradičními proměnnými socioekonomické klasifikace ESEC a vzdělání disponuje nižší třída kvůli své statusové inkonzistenci dostatečně heterogenním sociálním a kulturním kapitálem, který následně vysvětluje úspěšnost dětí ve vzdělávání. Pokud nižší vrstvy definujeme například jako část populace s nejnižší sumou klíčových kapitálů, nemá už v rámci této skupiny konkrétní složení kapitálů na vzdělání dětí vliv.
- To, zda je validnější definice tříd tradičními socioekonomickými ukazateli, či přímo společenskými kapitály, je přitom relevantní teoretickou otázkou přinejmenším proto, že kapitálová definice inspirovaná výzkumy Great British Class Survey v České republice lépe vysvětluje míru institucionální důvěry, politické chování a další postoje. [Prokop et al. 2019] Tato úvaha o smyslu třídních definic však upozorňuje pouze na skryté předpoklady teorie reprodukce a mobility, nezpochybňuje samotný vliv rodičovských kapitálů ve vzdělanostních tranzicích.

### **Vliv nekvalitního a nestabilního bydlení v rámci chudší populace**

Jednou z dimenzí sociálního vyloučení, které podle zahraničních longitudinálních výzkumů souvisí s neúspěšností ve vzdělávání, je nestabilita a nekvalita bydlení. Jeho vliv se podle řešerše zahraničních výzkumů realizuje kvůli zvýšenému stresu či hluku v domácnostech, negativnímu vlivu na zdraví, souvislosti s prostorovým vyloučením (dojíždění), ale také kvůli poklesu sociálního kapitálu, a to ve smyslu, jakým tento termín používá James Coleman (komunitní vazby a hodnoty) i Pierre Bourdieu (kvalita sociálních sítí). Vliv bydlení se totiž podle některých zahraničních studií realizuje kvůli tzv. efektu sousedství. Nekvalitní a nebytové bydlení je často spojeno se sociálně-patologickými jevy, celkově nižšími aspiracemi, nedostatkem služeb, rozpadem komunit v širším okolí (dostupný sociální kapitál). Celkově nízkostatusové prostředí v lokalitě také spoluurčuje rozsah a prestiž sociálních sítí. Tento typ dostupného sociálního kapitálu rodičů i dítěte může být dále ovlivněn častými změnami bydliště. [Goux 2005; Solari 2012; Conley 2001] [Obradović 2009; Ziol-Guest 2014] [Obradović 2009; Conley 2001]

Analýzy dat Nadace Sirius ukazují v rámci chudých rodin tyto poznatky:

- *Přeplněné, nestabilní bydlení a nebytové bydlení (v ubytovnách, sociálních zařízeních)* je i v rámci chudých domácností významně asociováno s problémy dětí ve škole. A to i při kontrole dalších socioekonomických a rodinných faktorů. Souvislost přitom není jen statisticky, ale i meritorně významná. Děti z chudých domácností zasažených extrémními podobami jednotlivých problémů v bydlení mají 2,1krát až 2,6krát vyšší šanci, že budou trpět také problémy ve škole.
- Mezi klíčové prediktory patří *velmi časté stěhování a nebytová forma bydlení*, které jsou se školními výsledky asociovány, i když se v domácnosti vyskytují samostatně, tedy bez souběhu s dalšími problémy v bydlení. *Velké zatížení domácnosti výdaji na bydlení* souvisí s výsledky ve škole jen v kombinaci s dalšími problémy v bydlení. *Malá rozloha a přeplněnost obydlí* je s výsledky ve škole asociována, když dosáhne extrémní podoby (do 9 m<sup>2</sup> na osobu), která se vyskytuje většinou právě na ubytovnách či v azylových domech.
- Pravděpodobnost problémů ve škole je u chudých dětí vyšší při *kumulaci problémů v bydlení*. Děti, v jejichž domácnosti se kumulují 3 až 4 problémy v bydlení (nejčastěji velké zatížení výdaji, velmi časté stěhování a jeden z problémů malé rozlohy bytu či nebytové formy bydlení), mají takřka třikrát vyšší šanci na zasažení problémy ve škole než děti z chudých domácností, které bydlí bez větších problémů.

Analýza zkoumá pouze asociaci problémů v bydlení se vzdělávacími problémy, ale potvrzuje obecné zjištění zahraničních výzkumů, že na bydlení i v rámci chudé populace výrazně záleží. Potvrzuje však i studie ukazující, že tento vliv nejde generalizovat. [Kerbow et al. 2003] S neúspěšností ve škole souvisí kumulace problémů bydlení a přímo pak zejména *časté stěhování* a bydlení v nebytových formách (azylové domy, ubytovny). Efekt bydlení kromě přímých dopadů (na zdraví) tak skutečně může být dán do velké míry strukturováním sociálního a kulturního kapitálu rodin – zpřetrháním sociálních sítí, negativními efekty sousedství, vyrůstáním v prostředí nízkých aspirací a lokalizací do prostředí horších a segregovaných škol. [Sharkey 2014, Mayer 1989, Ellen 1997]

Konkrétní vlivy bydlení by měla analyzovat další studie. I regionálně, tedy na úrovni obcí s rozšířenou působností (ORP), ale bytová nouze dětí a exekuce rodičů souvisí se vzdělávací neúspěšností velmi silně a vytvářejí amalgám destabilizující chudoby, což je s nedokončováním

základních škol, propadáním a absencemi svázáno silněji než pouhé nízké vzdělání rodičů a dlouhodobě vyšší nezaměstnanost v regionu. [Münich et al. 2020]

### **Vliv předškolní výchovy a její absence**

Deficit kulturního kapitálu v rodinách se může projevovat sníženými vzdělávacími prerekvizitami (jazyková připravenost, předmatematické schopnosti), omezenou schopností dětí operovat v rozvinutém jazykovém módu, sníženými aspiracemi a očekáváním pedagogů při vstupu do základního vzdělávání. Zahraniční metastudie ukazují, že k redukci znevýhodnění a vyšší úspěšnosti v základním a dalším vzdělávání může vést dostatečně dlouhá a kvalitní předškolní výchova a vzdělávání, a to zejména, pokud pracuje s rodinou. [Melhuish et al. 2015] Naše analýza ukázala následující:

- Děti z českých oblastí ohrožených sociálním vyloučením (7–15 let) měly při absolvování 2 let školky až třikrát vyšší šanci, že se začlení do standardní základní školy, a mladí lidé (16–26 let) měli takřka třikrát vyšší šanci, že úspěšně přešli na střední školu. A to při kontrole lokality a s ní souvisejících faktorů prostředí, vzdělání rodičů, věku, pohlaví a etnicity respondenta (dítěte). Kratší vzdělávání nemá vliv. Zároveň silnější vliv je v rodinách, kde má alespoň jeden rodič střední učňovské vzdělání – tedy může zde být jistá vstupní úroveň kulturního kapitálu a aspirací.
- Nízkostatusoví studenti v PISA 2015 dosahují o 20–25 bodů vyšší matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti, pokud absolvovali alespoň dva roky předškolního vzdělání. A to i při kontrole školy, socioekonomického a kulturního statusu (ESCS), podpory ze strany rodičů, mateřské jazyka, vzdělanostních aspirací a času stráveného samostudiem.

Analýzy průřezových dat nelze vykládat kauzálně, ale naznačují, že předškolní výchova má i v Česku potenciál kultivovat kulturní kapitál rodiny, vyrovnávat jeho deficit, rozvíjet vzdělávací prerekvizity a těmito i dalšími způsoby zvyšovat šanci na úspěch ve vzdělávání. Analýzy se navíc shodují v tom, že příliš krátká a pozdní předškolní výchova není významně asociována s větší úspěšností ve vzdělávání.

## **5.2. Diskuse a omezení**

Omezením analýz ve všech částech disertační práce je to, že vycházejí z průřezových dat a nemohou tedy potvrdit kauzální vlivy. Na tento nedostatek se snaží analýzy reagovat tak, že ověřují hypotézy, které již v zahraničních výzkumech byly potvrzeny v longitudinálních studiích, randomizovaných experimentech a jiných robustnějších výzkumech, a za druhé tím,

že kontrolují exogenní faktory, které částečně vylučují jiné hypotézy - např. vzdělání rodičů, lokalitu bydliště, mateřský jazyk, aspirace, etnicitu aj. faktory u zkoumání možných efektů předškolní výchovy či socioekonomické proměnné a úplnost rodiny v kapitole o možných efektech nestabilního a nebytového bydlení. I přes zařazení těchto kontrolních proměnných má však většina modelů omezenou vysvětlující sílu, což naznačuje vliv dalších nezkoumaných faktorů.

Druhým výrazným omezením, je to že některých případech (kapitola 2 a 3) vycházejí z retrospektivních otázek. Kombinace s původem zdrojových dat v letech 2011 až 2019 vede k tomu, že popisují efekt rodičovských kapitálů či předškolní výchovy v poměrně dávné době – zejména v první dekádě 21. století.

Další omezení jsou dílčí a týkají se jednotlivých modelů a často mohou vést k i podcenění reálných efektů. To je případ tzv. survivor efektu u analýzy vztahu předškolní výchovy a začlenění do standardního proudu ve vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách (zaměření jen na lidi, kteří v SVL setrvali), ale také výzkumu souvislosti některých v čase proměnlivých rodičovských kapitálů a úspěšnosti dětí ve vzdělávání v minulosti. V těchto případech lze vyčíslené efekty považovat spíše za minimální či konzervativní odhady.

Tři části disertační práce sice dosud v Česku zřejmě nejdetailnějším zkoumají souvislosti vybraných aspektů nízkého socioekonomického statusu a neúspěchu dětí ve vzdělávání, ale jejich zjištění musí potvrdit robustnější výzkumné designy – longitudinální výzkumy či randomizované experimenty.

### **5.3. English Summary**

A large body of research from the last two decades has shown inequalities in the Czech education that are displayed by strong association of students' socioeconomic and cultural status and their mathematical or reading literacy measured PISA survey and still limited chances of low-status students to achieve good quality upper secondary education with diploma and university education. [Matějů et al. 2010; Simonová a Soukup 2009; Katrňák et al. 2013; Korbek et al. 2021] This cumulative thesis aims to explain three ways and mechanisms which leads to low academic performance and limited educational and social mobility in Czech society.

Research question of the first article (chapter 2) stems from theories which assumes cultural capital to play central role in either reproduction of inequalities in education (Bourdieu) or

upward mobility in education (DiMaggio). Is the strong effect of socioeconomic background on education attainment in the Czech republic really driven mainly by cultural capital of parents, or is social capital, economic prosperity of the households and specific skills / human capital of parents also important?

We adopt Robert Mare's approach to study effect of socioeconomic background in different educational transitions. The article decomposes effect of parental capitals on success in finishing lower secondary and accessing upper secondary education (transition 1), in accessing upper secondary education finished with diploma (maturita) which is preconditions to tertiary education (transitions 2) and in accessing tertiary education (transition 3). Using data from Czech Radio Class Survey the analysis focuses on effects of cultural capital, two types of social capital (accessible and mobilized), two types of economical capital (income, wealth) and human capital of parents (ICT and English language skills).

Parents' capitals are associated with educational attainment strongly than traditional occupation-based class schemes as European socioeconomic classifications (ESEC) and have significant effects even when controlling for parents' occupation and education. However, specific parental capitals play role in different educational transitions. Parents' human capital (ICT and language skills) and income (poverty) are important when it comes to finishing lower secondary and entering upper secondary education. Social and cultural capital of parents and household wealth then affects choosing and successfully entering better forms of upper secondary education (high schools with diploma).

Overall effect of socioeconomic background and parental capitals is perhaps strongest in second educational transition where it affects choosing and successfully entering high schools with diploma which are precondition for applying to university. This is in line with theory of *effectively maintained inequality* that suggest that expansion of some level of education – in this case upper secondary – might not be accompanied by decreasing of inequality of educational opportunity but rather by differentiation in the quality and types of schools within that level of education.

Important finding is that the theory of *effectively maintained inequality* is not completely exclusive with the *life course perspective* which assumes strongest effect of socioeconomic background in early phases of education caused by dependence on parents. The article shows that poverty and low skills of parents might influence the children's attainment mostly in early phases of education. Aspirations, strategies and competences embodied in social and cultural

capital than take over and drive inequality in entering a quality upper secondary education. Selection at this point is also related to household wealth (ability to postpone child's labor income etc.). To reverse a popular metaphor used also in previous transitional analysis [Milesi 2010]: *there many different ways to miss Rome in Czech education.*

Parental capitals might have different effects when we focus solely on upward mobility from lowest social classes. When defining the lower socioeconomic class traditional way (routine manual workers, unemployed, only lower secondary education) it is mainly cultural and accessible social capital which are associated with better educational results of children. This can be interpreted both as a confirmation of theory of cultural mobility (DiMaggio) and confirmation of social and cultural capital in upward mobility or as confirmation that lack of these capitals causes reproduction of social status (Bourdieu). As chance of children from lower classes to get high school diploma or university education are significantly limited but not nil, one can say there is no glass ceiling but very sticky floor in the Czech educational system.

Also, when we define the lower class not by traditional class schemes but using capitals themselves – for example, as parents with lowest tercile of the sum of economic, social and cultural capital – the amount of cultural and social does not play a significant role in educational attainment. This shows the theory of cultural mobility is actually dependent on using traditional definitions of class which allows for have high variability of cultural and social capital within lower classes. However, as the class scheme like ESEC or EGP correlates with social and institutional trust and political behavior less than alternative class schemes derived directly from the capitals itself it questions the core and meaning of the mobility.

The second and third articles of the thesis focuses on two specific factors of educational attainment among kids from low status households which have been identified as potentially important by several studies of last decades – inadequate and instable housing and preschool attendance.

The second article of the thesis shows that there is a strong association between inadequate housing and school performance of children from poor Czech households. Children (7–12 years old) from low-income households (up to 2.4 times minimum living income) are 2.4 more likely (odds ratio) to have serious school performance problems when living in unstable housing and 2.6 more likely when they live in non-residential housing (hostels, shelters). Effects of housing instability and non-residential character among children from low-income households are significant and substantial even when controlling for parents highest education and labor



activity, family structure (single parent etc.), size and child's age. They are also significant even when not connected with other housing inadequacies. Effects of other housing problems are significant only in their extreme forms (overcrowdedness) or when combined with other housing problems – this is a case of financial burden on the household. The findings suggest that effects of the inadequate housing might be partly direct (worse health, stress etc.) but as it the instability and non-residential character which affects the education most they might also affect cultural and social capital of the families (neighborhood effects, damaged social bonds and networks) and affect the education indirectly. This is in line with our findings from the reproduction analysis which shows a significant effect of social capital on education attainment of children from low status environments.

The third article then analyzes a potentially significant protective factor – preschool education. According to a body of longitudinal surveys and RCTs preschool education can enhance later academic performance especially if it has sufficient quality, starts early on and focus on working with family as well as the child itself [Melhuish et al. 2015]. Besides development of cognitive skills and educational prerequisite it might reduce the deficits in parent's cultural capital that otherwise leads the children's inability to operate in elaborated language codes used in school, lower aspirations and expectations of teachers, etc.

Using multilevel logistic regression on the data from Roma Survey 2011 we show that children from Czech socially excluded areas are more likely to attend standard types of primary and lower secondary education and take part in upper secondary education, if they had received early childhood care (ECE). In both cases we find positive effects only if the preschool lasts two or more years. The effects are significant when controlling for the locality, parents education and employment status, child's ethnicity, gender, age and family structure. Long-term effects of ECE are higher among children with one parent with completed vocational or upper secondary education. We examine the association of ECE and levels of literacy among Czech socially disadvantaged children in PISA 2015 data. Using multilevel linear regression we find that two or more years of ECE are associated with a significant increase of 20-25 points in math, science and reading in the age of 15-16 years, even when controlling for school, socioeconomic and cultural status of family, parents educational support, child's educational aspirations and time spent studying the subjects out of school. Both analyses shows that attending preschool for only one year is not associated with better results.

There are several limitations which have to be taken in account in interpreting results – mainly that all the analyses rely on cross-sectional data with retrospective questions. To reduce this

limitation we focus only on verifying mechanisms and relations that were revealed by foreign longitudinal surveys and control for maximum other factors.

## 6. Seznam použité literatury

ACKERMAN, Brian, KOGOS, Jen, YOUNGSTROM, Eric, SCHOFF, Kristen, IZARD, Carrol, 1999. Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental psychology* [online]. **35**(1), 258–68 [vid. 2017-04-17]. ISSN 0012-1649. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9923480>

AMATO, Paul R., 2000. The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and Family* [online]. **62**, 1269–1287 [vid. 2017-07-30]. Dostupné z: [doi:10.2307/1566735](https://doi.org/10.2307/1566735)

ARTEAGA, Irma, HUMPAGE, Sarah, REYNOLDS, Arthur J, TEMPLE, Judy A, 2014. One Year of Preschool or Two - Is It Important for Adult Outcomes? Results from the Chicago Longitudinal Study of the Child-Parent Centers. *Economics of education review* [online]. **40**, 221–237 [vid. 2018-01-07]. ISSN 0272-7757. Dostupné z: [doi:10.1016/j.econedurev.2013.07.009](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.07.009)

ASCHAFFENBURG, Karen, MAAS, Ineke, 1997. Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review* [online]. **62**(4), 573–587. ISSN 00031224. Dostupné z: [doi:10.2307/2657427](https://doi.org/10.2307/2657427)

AUSTIN, Peter C., MERLO, Juan, 2017. Intermediate and advanced topics in multilevel logistic regression analysis. *Statistics in Medicine* [online]. **36**(20), 3257–3277 [vid. 2017-12-31]. ISSN 02776715. Dostupné z: [doi:10.1002/sim.7336](https://doi.org/10.1002/sim.7336)

BAPTISTA, Isabel, 2017. *Family Homelessness in Europe. EOH Comparative Studies on Homelessness*. [online]. [vid. 2018-08-12]. Dostupné z: [https://www.feantsaresearch.org/download/feantsa-studies\\_07\\_web3386127540064828685.pdf](https://www.feantsaresearch.org/download/feantsa-studies_07_web3386127540064828685.pdf)

BARG, Katherin, 2015. Educational Choice and Cultural Capital: Examining Social Stratification within an Institutionalized Dialogue between Family and School. *Sociology* [online]. **49**(6), 1113–1132 [vid. 2021-01-24]. ISSN 0038-0385. Dostupné z: [doi:10.1177/0038038514562854](https://doi.org/10.1177/0038038514562854)

BARNETT, W Steven, 1995. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children* [online]. **5**(3), 25–50. ISSN 10548289. Dostupné z: [doi:10.2307/1602366](https://doi.org/10.2307/1602366)

- BASSUK, Ellen L., DECANDIA, Carmela J., TSERTSVADZE, Alexander, RICHARD, Molly K., 2014. The effectiveness of housing interventions and housing and service interventions on ending family homelessness: A systematic review. *American Journal of Orthopsychiatry* [online]. **84**(5), 457–474 [vid. 2018-08-12]. ISSN 1939-0025. Dostupné z: doi:10.1037/ort0000020
- BECKER, G. S., 1962. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *he Journal of Political Economy*. **70**(5), 9–49.
- BELFIELD, Clive R., NORES, Milagros, BARNETT, Steve, SCHWEINHART, Lawrence, [b.r.]. *The High/Scope Perry Preschool Program: Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup* [online]. B.m.: University of Wisconsin Press. [vid. 2018-01-07]. Dostupné z: doi:10.2307/40057261
- BERNSTEIN, Basil, 1975. *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (Primary Socialization, Language and Education)* [online]. London.: Routledge & Kegan Paul. [vid. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.amazon.com/Class-Codes-Control-Vol-Transmissions/dp/0710086660>
- BLAKE, Kevin S, KELLERSON, Rebecca L, SIMIC, Aleksandra, 2007. Measuring Overcrowding in Housing [online]. [vid. 2018-07-01]. Dostupné z: [https://www.huduser.gov/publications/pdf/measuring\\_overcrowding\\_in\\_hsg.pdf](https://www.huduser.gov/publications/pdf/measuring_overcrowding_in_hsg.pdf)
- BLAŽEK, Radek, PŘÍHODOVÁ, Silvie, 2016. *Mezinárodní šetření PISA 2015* [online] [vid. 2018-11-04]. ISBN 9788088087083. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezinárodní\\_šetření/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní_šetření/NZ_PISA_2015.pdf)
- BLOOM, Howard S., WEILAND, Christina, 2015. Quantifying Variation in Head Start Effects on Young Children’s Cognitive and Socio-Emotional Skills Using Data from the National Head Start Impact Study. *SSRN Electronic Journal* [online]. [vid. 2018-01-07]. ISSN 1556-5068. Dostupné z: doi:10.2139/ssrn.2594430
- BOURDIE, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, 1990. *Theory, Culture & Society*. London: Sage Publication, 2nd Edition. ISBN 0803983190.
- BOURDIEU, Pierre, 1980. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* [online]. **31**(2–3) [vid. 2022-06-26]. Dostupné z: [http://capitalintellectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/bourdieu\\_capital\\_social-](http://capitalintellectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/bourdieu_capital_social-)

1.pdf

BRUEGGEMANN, Christian, 2012. *Roma education in comparative perspective*. Roma Inclu. Berlin: UNDP. ISBN 978-92-95092-56-3.

BUCKNER, John C, BASSUK, Ellen L, WEINREB, Linda F, 2001. Predictors of Academic Achievement among Homeless and Low-Income Housed Children. *Journal of School Psychology* [online]. **39**(1), 45–69 [vid. 2017-04-17]. ISSN 00224405. Dostupné z: doi:10.1016/S0022-4405(00)00059-5

ČADA, Karel, HŮLE, Daniel, 2019. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení* [online]. [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: [https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza\\_segrecace\\_2019.pdf](https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segrecace_2019.pdf)

ČADOVÁ, N., 2020. *Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR bude realizovat VÝZKUM O SITUACI ROMŮ V LETECH 2020–2021* [online]. [vid. 2022-07-10]. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a5371/f9/Tiskova\\_zprava\\_CVVM\\_Roma\\_Survey\\_2020-2021.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5371/f9/Tiskova_zprava_CVVM_Roma_Survey_2020-2021.pdf)

CHATTY, Ray, FRIEDMAN, J.N., HILGER, Nathaniel, SAEZ, Emmanuel, WHITMORE SCHANZENBACH, Diane, YAGAN, Danny, 2011. How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star. *The Quarterly Journal of Economics* [online]. **126**(4), 1593–1660. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/qje/qjr041>

CHETTY, Raj, HENDREN, Nathaniel, KATZ, Lawrence F, THANK JOSHUA ANGRIST, We, KLING, Jeffrey, LIEBMAN, Jeffrey, LUDWIG, Jens, ABRAHAM, Sarah, BELL, Alex, BERGERON, Augustin, FOGEL, Jamie, HILDEBRAND, Nikolaus, OLSSSEN, Alex, SCUDERI, Benjamin, 2016. The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity Experiment. *American Economic Review* [online]. **106**(4), 855–902 [vid. 2022-07-09]. ISSN 0002-8282. Dostupné z: doi:10.1257/AER.20150572

COHÉSION, MINISTÈRE DE LA, TERRITOIRES, DES, 2017. *Territorialisation de la production de logements* [online]. [vid. 2018-07-01]. Dostupné z: [http://www.cohesion-territoires.gouv.fr/IMG/pdf/170306\\_-\\_annexes-territorialisation\\_production\\_logements.pdf](http://www.cohesion-territoires.gouv.fr/IMG/pdf/170306_-_annexes-territorialisation_production_logements.pdf)

COLEMAN, James, 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* [online]. **94**, S95–S120 [vid. 2021-01-23]. Dostupné

z: <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman 1988.pdf>

COLEMAN, James S., HOFFER, Thomas., KILGORE, Sally., 1982. *High school achievement : public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books. ISBN 9780465029563.

CONLEY, Dalton, 2001. A Room With a View or a Room of One's Own? Housing and Social Stratification. *Sociological Forum* [online]. **16**(2), 263–280 [vid. 2017-04-17]. ISSN 08848971. Dostupné z: [doi:10.1023/A:1011052701810](https://doi.org/10.1023/A:1011052701810)

ČOSIV, 2014. *V běžné nebo speciální škole? Vzdělávání žáků s LMP v aktuálních datech | ČOSIV* [online]. [vid. 2019-01-29]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/06/01/vzdelavani-zaku-s-lehkym-mentalnim-postizenim-v-datech-vyvoj-situace/>

ČŠI, 2014. *Sekundární analýzy výsledků šetření PISA 2012* [online]. [vid. 2022-06-27]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/html/SA\\_PISA/resources/\\_pdfs\\_/SA\\_PISA\\_2012\\_1.pdf](https://www.csicr.cz/html/SA_PISA/resources/_pdfs_/SA_PISA_2012_1.pdf)

DIKA, Sandra, SINGH, Kusum, 2002. Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research* [online]. **72**(1), 31–69 [vid. 2021-01-23]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Kusum\\_Singh5/publication/200031157\\_Applications\\_of\\_Social\\_Capital\\_in\\_Educational\\_Literature\\_A\\_Critical\\_Synthesis/links/571f8a1d08aeaced788abe10/Applications-of-Social-Capital-in-Educational-Literature-A-Critical-Synthe](https://www.researchgate.net/profile/Kusum_Singh5/publication/200031157_Applications_of_Social_Capital_in_Educational_Literature_A_Critical_Synthesis/links/571f8a1d08aeaced788abe10/Applications-of-Social-Capital-in-Educational-Literature-A-Critical-Synthe)

DIMAGGIO, Paul, 1982. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* [online]. **47**(2), 189. ISSN 00031224. Dostupné z: [doi:10.2307/2094962](https://doi.org/10.2307/2094962)

DUBOW, Eric F, BOXER, Paul, HUESMANN, L Rowell, 2009. Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)* [online]. **55**(3), 224–249 [vid. 2017-07-30]. ISSN 0272-930X. Dostupné z: [doi:10.1353/mpq.0.0030](https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030)

DUMAIS, Susan A., 2006. Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics* [online]. **34**(2), 83–107. ISSN 0304422X. Dostupné z: [doi:10.1016/j.poetic.2005.09.003](https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.09.003)

DVOŘÁK, Tomáš, 2021. Neekonomické dopady nerovností. In: Václav KORBEL a

PROKOP, DANIEL, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. Prague: Nadace České Spořitelny [vid. 2022-07-07]. Dostupné

z: [https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ\\_-q/view](https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view)

ELLEN, Ingrid Gould, TURNER, Margery Austin, 1997. Does neighborhood matter? Assessing recent evidence. *Housing Policy Debate* [online]. **8**(4), 833–866. ISSN 1051-1482. Dostupné z: doi:10.1080/10511482.1997.9521280

EUROSTAT, 2019. *Children aged less than 3 year in formal childcare* [online] [vid. 2019-01-30]. Dostupné

z: [https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tepsr\\_sp210](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tepsr_sp210)

EUROSTAT, 2021a. *Early leavers from education and training across EU regions* [online]. [vid. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20201007-1>

EUROSTAT, 2021b. *Material and social deprivation rate by age, sex and educational attainment level* [online]. Dostupné

z: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK\\_DS-882522\\_QID\\_61253899\\_UID\\_-3F171EB0&layout=ISCED11,L,X,0;GEO,L,Y,0;TIME,C,Z,0;AGE,L,Z,1;SEX,L,Z,2;UNIT,L,Z,3;INDICATORS,C,Z,4;&zSelection=DS-882522TIME,2016;DS-882522SEX,T;DS-882522INDICATORS](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK_DS-882522_QID_61253899_UID_-3F171EB0&layout=ISCED11,L,X,0;GEO,L,Y,0;TIME,C,Z,0;AGE,L,Z,1;SEX,L,Z,2;UNIT,L,Z,3;INDICATORS,C,Z,4;&zSelection=DS-882522TIME,2016;DS-882522SEX,T;DS-882522INDICATORS)

EVANS, Gary W., 2004. The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist* [online]. **59**(2), 77–92. ISSN 1935-990X. Dostupné z: doi:10.1037/0003-066X.59.2.77

FEDERIČOVÁ, Miroslava, MÜNICH, Daniel, 2014. SROVNÁNÍ OBLIBY ŠKOLY A MATEMATIKY POHLEDEM MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ. *Discussion Paper Series CERGE EI*.

FRA (EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS), 2012. *The situation of Roma in 11 EU member states. Survey results at a glance* [online]. Vienna – Austria: European Union Agency for Fundamental Right. ISBN 9789295092471. Dostupné z: doi:10.2811/76056

FREDE, Ellen, JUNG, Kwanghee, BARNETT, W Steven, LAMY, Cynthia Esposito, 2007. THE ABBOTT PRESCHOOL PROGRAM LONGITUDINAL EFFECTS STUDY

(APPLES) Interim Report [online]. [vid. 2018-01-07]. Dostupné z: <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/12/APPLES.pdf>

GABAL, Ivan, VÍŠEK, Petr, 2010a. *Východiska pro formulaci a implementaci politiky za čleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury.*

GABAL, Ivan, VÍŠEK, Petr, 2010b. *VÝCHODISKA STRATEGIE BOJE PROTI SOCIÁLNÍMU VYLOUČENÍ* [online]. [vid. 2018-01-07]. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Strategie\\_soc\\_vylouceni.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vylouceni.pdf)

GORČÍKOVÁ, Magdalena, ŠAFR, Jiří, 2013. Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In: Jiří ŠAFR, ed. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností.* Praha: Slon, s. 68–89.

GOUX, Dominique, MAURIN, Eric, 2005. The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public Economics* [online]. **89**, 797–819 [vid. 2017-04-17]. Dostupné z: [doi:10.1016/j.jpubeco.2004.06.005](https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.06.005)

GRAY, Alison, ASHBY, Tanya, WORTHINGTON, Philip, ROCHFORD, Mike, LE HARIVEL, Judith, JENSEN, John, WILSON, Carla, 2001. *Definitions of Crowding and the Effects of Crowding on Health: A Literature Review Prepared for the Ministry of Social Policy* [online]. [vid. 2018-07-01]. Dostupné z: <https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/archive/2001-definitions-of-crowding.pdf>

GREGER, David, SIMONOVÁ, Jaroslava, STRAKOVÁ, Jana, 2015. *Spravedlivý start?* [online] [vid. 2019-01-30]. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy\\_start.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf)

GRENFELL, Michael, JAMES, David, 1998. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory.* New York: Routledge; 1st edition.

HART, Britney, RISLEY, T.R., 2003. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3 | Request PDF. *American Educator* [online]. [vid. 2022-07-07]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/285807977\\_The\\_early\\_catastrophe\\_The\\_30\\_million\\_word\\_gap\\_by\\_age\\_3](https://www.researchgate.net/publication/285807977_The_early_catastrophe_The_30_million_word_gap_by_age_3)

HÄUBERER, Julia, ŠAFR, Jiří, 2013. Sociální kapitál a jeho vliv na status v počátku profesní kariéry. In: Jiří ŠAFR, ed. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností.* Praha: Slon,



s. 50–67.

HEARD, Holly E., 2007. Fathers, Mothers, and Family Structure: Family Trajectories, Parent Gender, and Adolescent Schooling. *Journal of Marriage and Family* [online]. **69**(2), 435–450 [vid. 2017-09-10]. ISSN 0022-2445. Dostupné z: doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00375.x

HECKMAN, James J, MOON, Seong Hyeok, PINTO, Rodrigo, SAVELYEV, Peter A, YAVITZ, Adam, 2010. The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of public economics* [online]. **94**(1–2), 114–128 [vid. 2018-01-07]. ISSN 0047-2727. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21804653>

HENDERSON, Tia, HILL, Caitlin, NORTON, Kerry, 2014. *The Connection Between Missing School and Health: A Review of Chronic Absenteeism and Student Health in Oregon* [online]. [vid. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Chronic-Absence-and-Health-Review-10.8.14-FINAL-REVISED.pdf>

HOSMER, David W., LEMESHOW, Stanley., STURDIVANT, Rodney X., 2008. *Applied logistic regression*. ISBN 0470582472.

HOUT, M., RAFTERY, A., BELL, E.O., 1993. Making the Grade: Educational Stratification in the United States, 1925-1989 | Semantic Scholar. In: Yossi SHAVIT a Hans-Peter BLOSSFELD, ed. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* [online]. Boulder: Westview Press, s. 25–49 [vid. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Making-the-Grade%3A-Educational-Stratification-in-the-Hout-Raftery/5edf27658bf8fce51d747fb544bc5bfa166f371f>

HOWELL, Embry, HARRIS, Laura E., POPKIN, Susan J., 2005. The Health Status of HOPE VI Public Housing Residents. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved* [online]. **16**(2), 273–285 [vid. 2017-04-17]. ISSN 1548-6869. Dostupné z: doi:10.1353/hpu.2005.0036

HOX, Joop J., 2010. *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* [online]. ISBN 0203852273. Dostupné z: doi:10.1002/1521-3773(20010316)40:6<9823::AID-ANIE9823>3.3.CO;2-C

HOY, Wayne, 2012. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration* [online]. **50**(1), 76–97. ISSN 09578234. Dostupné z: doi:10.1108/09578231211196078

HRABA, Jan, 2021. Průběh studia na veřejných a soukromých vysokých školách. *MŠMT - Odbor informatiky a statistiky* [online] [vid. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/statistikyvs/neuspesnost.aspx>

KATRŇÁK, Tomáš, 2003. Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia, Sociologický ústav SAV* [online]. **35**(1), 61–76 [vid. 2021-01-24]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/228681388\\_Socialni\\_a\\_kulturni\\_reprodukce\\_spolecnosti\\_v\\_teoreticke\\_perspektive](https://www.researchgate.net/publication/228681388_Socialni_a_kulturni_reprodukce_spolecnosti_v_teoreticke_perspektive)

KATRŇÁK, Tomáš, SIMONOVÁ, Natalie, FÓNADOVÁ, Laura, 2013. Od diferenciaci k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický Časopis*. **49**(4), 491–520.

KERBOW, David, AZCOITIA, Carlos, BUELL, Barbara, 2003. Student Mobility and Local School Improvement in Chicago. *The Journal of Negro Education* [online]. **72**(1), 158 [vid. 2017-04-17]. ISSN 00222984. Dostupné z: doi:10.2307/3211299

KLUSÁČEK, Jan, LESÁK, Vít, SNOPEK, Jan, VALIŠOVÁ, Hana, RIPKA, Štěpán, MÁRA, Jaromír, HANKOVÁ, Aneta, KŘIŽANOVÁ, Barbora, 2019. *Zpráva o vyloučení z bydlení za rok 2018* [online]. Dostupné z: <https://socialnibydleni.org/wp-content/uploads/2019/04/Zprava-o-vyloučení-z-bydlení-za-rok-2018.pdf>

KORBEL, Václav, GROSSMAN, Jakub, 2021a. Investice do programů včasné a předškolní péče. In: Václav KORBEL a Daniel PROKOP, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. Praha: Nadace České Spořitelny [vid. 2022-07-07]. Dostupné z: [https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ\\_-q/view](https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view)

KORBEL, Václav, GROSSMAN, Jakub, 2021b. Náklady předčasných odchodů. In: Václav KORBEL a Daniel PROKOP, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. s. 66–72 [vid. 2022-07-07]. Dostupné z: [https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ\\_-q/view](https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view)

KORBEL, Václav, PROKOP, Daniel, 2022. Mapa vzdělávacího neúspěchu. *Mapav vzdělávacího (ne)úspěchu* [online] [vid. 2022-06-26]. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/>

KORBEL, Václav, PROKOP, Daniel, MÜNICH, Daniel, DVOŘÁK, Tomáš, GROSSMAN, Jakub, HRUBÁ, Lucie, 2021. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. Praha:

Nadace České spořitelny. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/nerovnosti-vevzdělávání-jakozdroj-neefektivita>

LAREAU, Annette, HORVAT, Erin Mc Namara, 1999. Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* [online]. **72**(1), 37–53 [vid. 2021-01-23]. ISSN 00380407. Dostupné z: doi:10.2307/2673185

LILLIS, Michael P, TIAN, Robert G., 2008. The Impact of Cost on College Choice: Beyond the Means of the Economically Disadvantaged. *Journal of College Admission* [online]. 2–14 [vid. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ829466>

LIN, Nan, 2001. *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIN, Nan, ERICKSON, Bonnie H., 2012. Social Capital: An International Research Program. *Social Capital: An International Research Program* [online]. 1–496. Dostupné z: doi:10.1093/ACPROF:OSO/9780199234387.001.0001

LUCAS, Samuel R, 2001. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social. *Source: The American Journal of Sociology* [online]. **106**(6), 1642–1690. Dostupné z: doi:10.1086/321300

LUDWIG, Jens, PHILLIPS, Deborah A, COOK, Philip, CURRIE, Janet, DICKENS, William, DUNCAN, Greg, FRISVOLD, Dave, MAGNUSON, Katherine, NAJARIAN, Gillian, NEIDELL, Matthew, RAIKES, Helen, SHONKOFF, Jack, YOSHIKAWA, Hiro, ZASLOW, Marty, STREETS, O, 2007. *THE BENEFITS AND COSTS OF HEAD START* [online]. [vid. 2018-01-07]. Dostupné z: <http://www.nber.org/papers/w12973>

LUPAČ, Petr, 2018. *Beyond the Digital Divide: Contextualizing the Information Society*. Bingley: Emerald Publishing.

MACLOAD, Jay, 1995. *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood, 3rd Edition: MacLeod, Jay: 9780813343587: Amazon.com: Books* [online]. Boulder: Westview Press [vid. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.amazon.com/Aint-Makin-Aspirations-Attainment-Neighborhood/dp/0813343585>

MARE, Robert D., 1980. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* [online]. **75**(370), 295–305. ISSN 1537274X. Dostupné

z: doi:10.1080/01621459.1980.10477466

MAREŠ, Petr, SIROVÁTKA, Tomáš, 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis*. **44**(2), 271–294.

MARŠÍKOVÁ, JELEN, 2019. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. [vid. 2022-07-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>

MATĚJŮ, Petr., STRAKOVÁ, Jana., VESELÝ, Arnošt, BASL, Josef, SOUKUP, Petr, SIMONOVÁ, Natalie, 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání : od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 9788074190322.

MATĚJŮ, Petr, ANÝŽOVÁ, Petra, SIMONOVÁ, Natalie, 2013a. Vliv osobnostních, rodinných a sociálních faktorů na dosažené vzdělání a úroveň kompetencí. In: *Předpoklady úspěchu v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* [online]. Dostupné z: [https://piaac.cz/wp-content/uploads/predpoklady\\_uspechu\\_vysledky\\_piaac\\_2013.pdf](https://piaac.cz/wp-content/uploads/predpoklady_uspechu_vysledky_piaac_2013.pdf)

MATĚJŮ, Petr, ANÝŽOVÁ, Petra, STRAKOVÁ, Jana, SIMONOVÁ, Natalie, MYSÍKOVÁ, Martina, ŘÍHOVÁ, Hana, VESELÝ, Arnošt, 2013b. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních služeb.

MATĚJŮ, Petr, SMITH, Michael L, BASL, Josef, 2008. *Rozdílné mechanismy-stejně nerovnosti Different Mechanisms-the Same Inequalities Changes in the Determinants of Educational Aspirations*.

MATĚJŮ, Petr, VEČERNÍK, Jiří, 2015. Skills, education and human capital in the Czech Republic in the view of OECD-PIAAC survey. *Politická Ekonomie* [online]. **63**(2), 185–203. ISSN 23368225. Dostupné z: doi:10.18267/j.polek.996

MATOUŠEK, Roman, 2019. *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce* [online]. [vid. 2022-07-03]. Dostupné z: [https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Financni\\_dopady\\_predcasnych\\_odchodu.pdf](https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Financni_dopady_predcasnych_odchodu.pdf)

MAYER, Susan E., JENCKS, Christopher, 1989. *Growing up in Poor Neighborhoods: How Much Does it Matter?* [online]. 1989. B.m.: American Association for the Advancement of Science. [vid. 2017-09-10]. Dostupné z: doi:10.2307/1703125

MELHUISE, E., EREKY-STEVENSON, K., PETROGIANNIS, K., ARIESCU, A., PENDERI,

- E., RENTZOU, A., TAWELL, A., SLOT, P., BROEKHUIZEN, M., LESEMAN, P., 2015. A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. *CARE Project*. (January), 1–117.
- MIKESZOVÁ, Martina, LUX, Martin, 2013. Faktory úspěšné reintegrace bezdomovců a nástroje bytové politiky pro řešení bezdomovství v ČR. *Sociologický časopis*. **49**(1), 29–52. ISSN 00380288.
- MILESI, Carolina, 2010. Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility* [online]. **28**(1), 23–44. ISSN 02765624. Dostupné z: doi:10.1016/J.RSSM.2009.12.002
- MILLS, Colin, 2014. The Great British Class Fiasco: A Comment on Savage et al. *Sociology* [online]. **48**(3), 437–444. ISSN 00380385. Dostupné z: doi:10.1177/0038038513519880
- MILLS, Colin, 2015. The Great British Class Survey: *Requiescat in Pace*. *The Sociological Review* [online]. **63**(2), 393–399 [vid. 2021-01-04]. ISSN 0038-0261. Dostupné z: doi:10.1111/1467-954X.12287
- MONSERUD, Maria A, ELDER, Glen H, 2011. Household Structure and Children's Educational Attainment: A Perspective on Coresidence with Grandparents. *Journal of marriage and the family* [online]. **73**(5) [vid. 2017-07-30]. ISSN 0022-2445. Dostupné z: doi:10.1111/j.1741-3737.2011.00858.x
- MOONIE, Sheniz, STERLING, David A., FIGGS, Larry W., CASTRO, Mario, 2008. The Relationship between School Absence, Academic Performance, and Asthma Status. *Journal of School Health* [online]. **78**(3), 140–148 [vid. 2017-04-17]. ISSN 0022-4391. Dostupné z: [https://www.academia.edu/14596306/The\\_Relationship\\_Between\\_School\\_Absence\\_Academic\\_Performance\\_and\\_Asthma\\_Status](https://www.academia.edu/14596306/The_Relationship_Between_School_Absence_Academic_Performance_and_Asthma_Status)
- MPSV, 2015. *Vyhodnocení průzkumu řešení bezdomovectví v obcích s rozšířenou působností* [online]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Vyhodnoceni\\_pruzkumu\\_reseni\\_bezdomovectvi\\_v\\_obcich\\_s\\_rozsirenou\\_pusobnosti.pdf/4ce1887e-1ae4-3878-de5c-8b86db69687f](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Vyhodnoceni_pruzkumu_reseni_bezdomovectvi_v_obcich_s_rozsirenou_pusobnosti.pdf/4ce1887e-1ae4-3878-de5c-8b86db69687f)
- MÜLLER, Walter, KARLE, Wolfgang, 1993. Social Selection in Educational Systems in Europe. *European Sociological Review* [online]. **9**(1), 1–23 [vid. 2022-06-27]. ISSN 0266-7215. Dostupné z: doi:10.1093/OXFORDJOURNALS.ESR.A036652

MUNICH, Daniel, KRAJČOVÁ, 2021. Ekonomické dopady nerovností: Projekce dopadů zvýšené gramotnosti na HDP. In: Václav KORBEL a Daniel PROKOP, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. Praha: Nadace České spořitelny, s. 50–60 [vid. 2022-07-01]. Dostupné z: [https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ\\_-q/view](https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view)

MUNICH, Daniel, PROTIVÍNSKÝ, 2022. *Co skryvají známky na vysvědčení?* [online]. [vid. 2022-07-07]. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA\\_Studie\\_1\\_2018\\_Co\\_skryvaji\\_znamky/IDEA\\_Studie\\_1\\_2018\\_Co\\_skryvaji\\_znamky.html](https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_1_2018_Co_skryvaji_znamky/IDEA_Studie_1_2018_Co_skryvaji_znamky.html)

MÜNICH, Jiří, KORBEL, Václav, DANIEL, Prokop, KMENT, Štěpán, 2020. *Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování. In Výroční konference Aspen CE* [online]. [vid. 2021-01-24]. Dostupné z: [https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-prod/aspeninstitutece.org/uploads/2020/11/Konferenční-brožura\\_Kam-krácišČesko-2020.pdf](https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-prod/aspeninstitutece.org/uploads/2020/11/Konferenční-brožura_Kam-krácišČesko-2020.pdf)

NEWMAN, Sandra J, HOLUPKA, C Scott, 2013. Housing affordability and investments in children. *JOURNAL OF HOUSING ECONOMICS* [online]. [vid. 2018-11-01]. Dostupné z: doi:10.1016/j.jhe.2013.11.006

NORES, Milagros, BARNETT, W. Steven, 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review* [online]. **29**(2), 271–282 [vid. 2018-01-07]. ISSN 0272-7757. Dostupné z: doi:10.1016/J.ECONEDUREV.2009.09.001

OBRADOVIĆ, Jelena, LONG, Jeffrey D., CUTULI, J. J., CHAN, Chi-Keung, HINZ, Elizabeth, HEISTAD, David, MASTEN, Ann S., 2009. Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence on risk, growth, and resilience. *Development and Psychopathology* [online]. **21**(02), 493 [vid. 2017-04-17]. ISSN 0954-5794. Dostupné z: doi:10.1017/S0954579409000273

OECD, 2015. *SCALING PROCEDURES AND CONSTRUCT VALIDATION OF CONTEXT QUESTIONNAIRE DATA 290* [online]. [vid. 2019-01-29]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf>

OECD, 2016a. *Low-Performing Students. WHY THEY FALL BEHIND AND HOW TO HELP*

*THEM SUCCEED* [online]. B.m.: OECD Publishing [vid. 2018-01-07]. Dostupné z: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816011e.pdf?expires=1515326121&id=id&accname=guest&checksum=CCF139EE774ECD8B78F3D5FD13F3D7DC>

OECD, 2016b. *Low-Performing Students Why They Fall Behind And how To help Them Succeed* [online]. [vid. 2019-01-30]. Dostupné z: doi:10.1787/9789264250246-en

OECD, 2017. *ATTENDANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE PROGRAMMES AND ACADEMIC PROFICIENCIES AT AGE 15 LESSONS FROM PISA* [online]. [vid. 2019-01-19]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RD\(2017\)9&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RD(2017)9&docLanguage=En)

OECD, 2018. *PISA 2015. Results in Focus* [online]. [vid. 2018-08-12]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

OECD, 2019. *PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed* [online]. [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5fd1b8f-en/index.html?itemId=/content/publication/b5fd1b8f-en>

PRIBESH, S, DOWNEY, D B, 1999. Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography* [online]. **36**(4), 521–34 [vid. 2017-04-17]. ISSN 0070-3370. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10604079>

PROKOP, Daniel, 2019. Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. *Sociologický časopis* [online]. **55**(4), 445–472 [vid. 2022-06-26]. ISSN 00380288. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2019.55.4.473

PROKOP, Daniel, DVOŘÁK, Tomáš, 2019. *Analýza výzev a problémů v českém vzdělávání* [online]. Prague: Eduzměna. Dostupné z: [https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2\\_1629269533.pdf](https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2_1629269533.pdf)

PROKOP, Daniel, KUNC, Michal, 2019. *Exekuce v Česku. Zkušenosti s exekucemi a důvěra institucím a ve vymahatelnost práva* [online]. [vid. 2021-01-08]. Dostupné z: [https://a2larm.cz/wp-content/uploads/2018/11/Chudoba\\_a\\_exekuce\\_zprava.pdf](https://a2larm.cz/wp-content/uploads/2018/11/Chudoba_a_exekuce_zprava.pdf)

PROKOP, Daniel, NÝVLT, Ondřej, 2015. *Nekvalitní bydlení a problémy dětí ve škole aj. oblastech. Analýza dopadů nedostačujícího bydlení na školní a další problémy dětí v ČR*

[online]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Prezentace\\_-\\_Analyza\\_dopadu\\_nedostacujiciho\\_bydleni\\_na\\_skolni\\_a\\_dalsi\\_problemy.pdf/7dcd0949-246c-d48a-ee08-b6a6fdc20c33](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Prezentace_-_Analyza_dopadu_nedostacujiciho_bydleni_na_skolni_a_dalsi_problemy.pdf/7dcd0949-246c-d48a-ee08-b6a6fdc20c33)

PROKOP, Daniel, TABERY, Paulína, 2019. *Reprodukce nerovností optikou nové třídní struktury*. 2019. Olomouc: Olomoucká sociologická konference.

PROKOP, Daniel, TABERY, Paulína, BUCHTÍK, Martin, DVOŘÁK, Tomáš, PILNÁČEK, Matouš, 2019. *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech*.

RA, Eunjong, 2011. *Understanding the Role of Economic, Cultural, and Social Capital and Habitus in Student College Choice: An Investigation of Student, Family, and School Contexts* [online]. B.m. [vid. 2021-01-23]. University of Michigan. Dostupné z: [https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/86353/ejra\\_1.pdf?sequence=1](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/86353/ejra_1.pdf?sequence=1)

RANGAN, Anna, FLOOD, Victoria, GILL, Timothy, 2011. Misreporting of Energy Intake in the 2007 Australian Children's Survey: Identification, Characteristics and Impact of Misreporters. *Nutrients* [online]. **3**(12), 186–199 [vid. 2017-08-06]. ISSN 2072-6643. Dostupné z: doi:10.3390/nu3020186

REYNOLDS, Arthur J., TEMPLE, Judy A., WHITE, Barry A. B., OU, Suh-Ruu, ROBERTSON, Dylan L., 2011. Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. *Child Development* [online]. **82**(1), 379–404 [vid. 2018-01-07]. ISSN 00093920. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x

RIPKA, Štěpán, ČERNÁ, E, KUBALA, P, STANĚK, R, 2018. *Rapid Rehaising Průběžná evaluační zpráva*.

ROGOŠIĆ, Silvia, BARANOVIĆ, Branislava, 2016. *Social Capital and Educational Achievements: Coleman vs. Bourdieu*.

ŠAFR, Jiří, 2009. *Poziční generátor a měření sociálního kapitálu v egocentrické síti \* The position generator and measurement of social capital in an egocentric network* [online]. [vid. 2021-01-02]. Dostupné z: [http://www.xs4all.nl/~gaag/work/PG\\_studies.doc](http://www.xs4all.nl/~gaag/work/PG_studies.doc).

ŠAFR, Jiří, 2013. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. B.m.: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.

ŠAFR, Jiří, BARIKZAHYOVÁ, Tereza, 2013. Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In: Jiří ŠAFR, ed. *Mechanismy mezigenerační*



*reprodukce nerovností*. s. 90–113.

SAPIN, Marlène, JOYE, Dominique, WOLF, Christof, 2020. The ISSP 2017 social networks and social resources module. *International Journal of Sociology* [online]. **50**(1), 1–25 [vid. 2021-01-08]. ISSN 15579336. Dostupné z: doi:10.1080/00207659.2020.1712157

SAVAGE, Mike, DEVINE, Fiona, CUNNINGHAM, Niall, TAYLOR, Mark, LI, Yaojun, HJELLBREKKE, Johs, LE ROUX, Brigitte, FRIEDMAN, Sam, MILES, Andrew, 2013. A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology* [online]. **47**(2), 219–250 [vid. 2021-01-04]. ISSN 0038-0385. Dostupné z: doi:10.1177/0038038513481128

SCHWEINHART, Lawrence J, MONTIE, Jeanne, XIANG, Zongping, BARNETT, W Steven, BELFIELD, Clive R, NORES, Milagros, 2005. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40 Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. In: [online]. B.m.: High/Scope Press, s. 194–215 [vid. 2018-01-07]. Dostupné z: [http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary\\_rev2011\\_02\\_2.pdf](http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf)

SHARKEY, Patrick, FABER, Jacob W., 2014. Where, When, Why, and For Whom Do Residential Contexts Matter? Moving Away from the Dichotomous Understanding of Neighborhood Effects. *Annual Review of Sociology* [online]. **40**(1), 559–579. ISSN 0360-0572. Dostupné z: doi:10.1146/annurev-soc-071913-043350

ŠIMÍKOVÁ, Ivana, VYHLÍDAL, Petr, 2015. *Popis velikosti a struktury skupin osob, které by mohly představovat cílovou skupinu sociálního bydlení*. Praha: VÚPSV, v.v.i. ISBN 9788074162312.

SIMONOVÁ, Natalie, SOUKUP, Petr, 2009. Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu. *Sociologický časopis* [online]. **45**(5), 935–965 [vid. 2021-02-13]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/40660204\\_Reprodukce\\_vzdelanostnich\\_nerovnosti\\_v\\_Ceske\\_republice\\_po\\_sametove\\_revoluci\\_v\\_evropskem\\_kontextu](https://www.researchgate.net/publication/40660204_Reprodukce_vzdelanostnich_nerovnosti_v_Ceske_republice_po_sametove_revoluci_v_evropskem_kontextu)

SIMONOVÁ, Natalie, SOUKUP, Petr, 2010. Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L. In: Petr MATĚJŮ, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* [online]. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, s. 298–322 [vid. 2021-02-14]. ISBN 978-80-7419-032-2. Dostupné

z: [https://www.researchgate.net/publication/254861274\\_Pusobeni\\_primarnich\\_a\\_sekundarnich\\_faktoru\\_socialniho\\_puvodu\\_pri\\_prechodu\\_na\\_vysokou\\_skolu\\_v\\_CR\\_vysledky\\_vyzkumu\\_PISA-](https://www.researchgate.net/publication/254861274_Pusobeni_primarnich_a_sekundarnich_faktoru_socialniho_puvodu_pri_prechodu_na_vysokou_skolu_v_CR_vysledky_vyzkumu_PISA-)

L\_Impact\_of\_Primary\_and\_Secondary\_Social\_Origin\_Factors\_on\_the\_Transition\_to\_Unive

ŠMÍDOVÁ, Iva, JANOUŠKOVÁ, Klára, KATRŇÁK, Tomáš, 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Czech Sociological Review* [online]. **44**(1), 23–54. ISSN 00380288. Dostupné z: [doi:10.13060/00380288.2008.44.1.03](https://doi.org/10.13060/00380288.2008.44.1.03)

SMITH-MADDOX, R., 1999. The social networks and resources of African American eighth graders: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. - PsycNET. *Adolescence*, *34*(133) [online]. 169–183. [vid. 2021-01-24]. Dostupné

z: <https://psycnet.apa.org/record/1999-13577-014>

SOCIOFAKTOR A MEDIAN, 2017. *Rodina a dítě v kontextu. Možnosti prevence, podpory a spolupráce . Výzkumná zpráva.*

SOLARI, Claudia D, MARE, Robert D, 2012. Housing crowding effects on children's wellbeing. *Social science research* [online]. **41**(2), 464–76 [vid. 2017-04-17]. ISSN 1096-0317. Dostupné z: [doi:10.1016/j.ssresearch.2011.09.012](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.012)

SOMERVILLE, Peter, 1998. Explanations of Social Exclusion: Where Does Housing Fit in? *Housing Studies* [online]. **13**(6), 761–780 [vid. 2018-08-12]. ISSN 0267-3037. Dostupné z: [doi:10.1080/02673039883056](https://doi.org/10.1080/02673039883056)

SOMMET, Nicolas, MORSELLI, Davide, 2017. Keep Calm and Learn Multilevel Logistic Modeling: A Simplified Three-Step Procedure Using Stata, R, Mplus, and SPSS. *International Review of Social Psychology* [online]. **30**(1), 203–218 [vid. 2018-01-07]. ISSN 2397-8570. Dostupné z: [doi:10.5334/irsp.90](https://doi.org/10.5334/irsp.90)

SOUKUP, Petr, 2006. Proč užívat hierarchické lineární modely? *Sociologický časopis* [online]. **42**(5), 987–1012 [vid. 2019-01-30]. Dostupné z: [https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-200605-0008\\_why-use-hierarchical-linear-models.php](https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-200605-0008_why-use-hierarchical-linear-models.php)

ŠPAČEK, Ondřej, 2018. Kulturní kapitál na vysoké škole: strukturace kulturního prostoru studentů Univerzity Karlovy\*. *Czech Sociological Review* [online]. **54**(5), 699–725 [vid. 2021-01-02]. Dostupné z: [doi:10.13060/00380288.2018.54.5.420](https://doi.org/10.13060/00380288.2018.54.5.420)

- ST. JOHN, E.P., PAULSEN, M.B., 2008. *The finance of higher education: Implications for theory, research, policy, and practice*. B.m.: Agathon Press . ISBN 978-0875861357.
- STANAT, P., ARTELT, C., BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, J., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W., SCHÜMER, G., TILLMANN, K.-J., WEISS, M., 2002. *PISA 2000: Overview of the Study Design, Method and Results* [online]. [vid. 2019-01-29]. Dostupné z: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-2000\\_Overview.pdf](https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-2000_Overview.pdf)
- STANTON-SALAZAR, Ricardo D., 1997. A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review* [online]. **67**(1), 1–39. ISSN 00178055. Dostupné z: doi:10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k
- STRAKOVÁ, Jana, 2010. Dopad diferenciacie vzdelávacích príležitostí v povinném vzdelávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000 | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online). *Pedagogika* [online]. [vid. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=954&lang=cs>
- STRAKOVÁ, Jana, GREGER, David, 2013. Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium 1. *Orbis Scholae*. **7**(3), 73–85.
- STRAKOVÁ, Jana, SIMONOVÁ, Jaroslava, GREGER, David, 2017. Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace* [online]. **27**(3), 397 [vid. 2019-03-31]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2017-3-397
- STRAKOVÁ, Jana, SIMONOVÁ, Jaroslava, GREGER, David, 2018. Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis* [online]. **54**(5), 727–748 [vid. 2022-07-17]. Dostupné z: [https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201805-0003\\_the-impact-of-teacher-attitudes-on-student-achievement.php](https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201805-0003_the-impact-of-teacher-attitudes-on-student-achievement.php)
- STRAKOVÁ, Jana, SIMONOVÁ, Jaroslava, GREGER, David, 2019. Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů. *Pedagogika* [online]. **69**(2), 113–130 [vid. 2022-07-17]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2018.851
- SULLIVAN, Alice, 2001. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* [online]. **35**(4), 893–912 [vid. 2021-01-24]. ISSN 0038-0385. Dostupné z: doi:10.1177/0038038501035004006
- TZANAKIS, M., 2011. Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural

- Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies | Tzanakis | Educate~. *Journal of Doctoral Research in Education* [online]. **11** [vid. 2021-01-24].  
Dostupné z: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/251>
- UN-HABITAT, 2014. The Right to Adequate Housing. *Fact Sheet* [online]. **21**(1), 1–52.  
ISSN 0090-8339. Dostupné z: [doi:10.1017/CBO9781107415324.004](https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004)
- UNITED STATES INTERAGENCY COUNCIL ON HOMELESSNESS, 2013. *Opening Doors* [online]. [vid. 2018-08-12]. Dostupné  
z: [https://www.usich.gov/resources/uploads/asset\\_library/USICH\\_OpeningDoors\\_Amendments2015\\_FINAL.pdf](https://www.usich.gov/resources/uploads/asset_library/USICH_OpeningDoors_Amendments2015_FINAL.pdf)
- VESELÝ, Arnošt, PROKOP, Daniel, ŠTECH, Stanislav, FIŠER, Jakub, STUHLÍKOVÁ, Iva, 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, MŠMT ČR* [online]. [vid. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>
- VIGNOLES, Anna F., POWDTHAVEE, Nattavudh, 2009. The socioeconomic gap in university dropouts. *B.E. Journal of Economic Analysis and Policy* [online]. **9**(1).  
ISSN 19351682. Dostupné z: [doi:10.2202/1935-1682.2051](https://doi.org/10.2202/1935-1682.2051)
- VLÁDA ČR, 2017. *Vládní návrh Zákona o sociálním bydlení a o příspěvku na bydlení*. 2017.
- VLK, Aleš, DRBOHLAV, Jakub, FLIEGL, Tomáš, ŠVEC, Václav, STIBUREK, Šimon, HULÍK, Vladimír, 2017. *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-248-7.
- VOBECKÁ, Jana, KOSTELECKÝ, Tomáš, LUX, Martin, 2014. Rental Housing for Young Households in the Czech Republic: Perceptions, Priorities and Possible Solutions \*. *Czech Sociological Review* [online]. **50**(3), 365–390 [vid. 2018-08-12]. Dostupné  
z: [doi:10.13060/00380288.2014.50.3.102](https://doi.org/10.13060/00380288.2014.50.3.102)
- WILLIS, P., 1981. *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs* [online]. London: Saxon ouse [vid. 2021-01-24]. Dostupné  
z: <https://www.amazon.co.uk/Learning-Labor-Working-Class-Legacy-Editions/dp/0231053576>
- WU, Sheng, CRESPI, Catherine M., WONG, Weng Kee, 2012. Comparison of methods for estimating the intraclass correlation coefficient for binary responses in cancer prevention

cluster randomized trials. *Contemporary Clinical Trials* [online]. **33**(5), 869–880 [vid. 2017-12-31]. ISSN 15517144. Dostupné z: doi:10.1016/j.cct.2012.05.004

ZIOL-GUEST, Kathleen M., MCKENNA, Claire C., 2014. Early Childhood Housing Instability and School Readiness. *Child Development* [online]. **85**(1), 103–113 [vid. 2017-04-17]. ISSN 00093920. Dostupné z: doi:10.1111/cdev.12105