

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Diplomová práce

2024

Bc. Christiana Husovská

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

**Faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace žáků
základních škol**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Christiana Husovská

Studijní program: Sociologie

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Petr Soukup, Ph.D.

Rok obhajoby: 2024

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila 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 28. 4. 2024

Christiana Husovská

Bibliografický záznam

HUSOVSKÁ, Christiana. *Faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace žáků základních škol*. Praha, 2024. 99 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. Ing. Petr Soukup, Ph.D.

Rozsah práce: 123 853

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje tématu vzdělanostních aspirací, které se jeví jako jedno z důležitých témat z oblasti nerovností ve vzdělávání. Konkrétně se v práci zaměřuji na to, jaké faktory ovlivňují vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol v České republice a jak se tyto faktory vyvíjely napříč lety 2003 až 2022. V teoretické části práce jsou popsány klíčové pojmy z oblasti vzdělanostních aspirací, a zároveň jsou zde představeny i sociálně stratifikační modely, z nichž studium tohoto typu aspirací částečně vychází. V práci byly rovněž představeny výsledky již proběhlých studií vzdělanostních aspirací, zejména z českého prostředí, které byly následně využity v praktické části. Tuto část práce jsem věnovala analýze dat z mezinárodního šetření PISA, konkrétně jejím ročníkům napříč lety 2003 až 2022. Analýza je zaměřena na identifikaci signifikantních faktorů ovlivňujících vzdělanostní aspirace a jejich vývoj napříč sledovaným obdobím. Nejdůležitějšími faktory, které ovlivňují vzdělanostní aspirace, se ukázaly být pohlaví, matematické schopnosti, vzdělání obou rodičů a zároveň socioekonomický index a kulturní kapitál rodiny. Vývoj faktorů v čase se ukazuje být převážně stabilní, předpokládané oslabování vlivu sociálního původu na vzdělanostní aspirace se napříč sledovanými lety neprokázalo a lze spíše sledovat opačné tendence tohoto vlivu.

Abstract

The thesis addresses the topic of educational aspirations, which is perceived as one of the important issues in the field of educational inequalities. Specifically, the thesis focuses on the factors influencing the educational aspirations of fifteen-year-old students from elementary schools in the Czech Republic and how these factors have evolved from the year 2003 to 2022. The theoretical part of the thesis describes the key concepts related to educational aspirations and also introduces social stratification models, which partially underpin the study of such aspirations. The thesis also presents the results of previous studies on educational aspirations, particularly from the Czech context, which were subsequently utilized in the practical part. This section of the thesis is dedicated to the analysis of data from the international PISA survey, specifically its editions spanning from the year 2003 to 2022. The analysis focuses on identifying significant factors influencing educational aspirations and their development over the observed period. The most important factors influencing educational aspirations were found to be gender, mathematical abilities, parental education, as well as socioeconomic index, and cultural capital of the family. The evolution of these factors over time appears to be predominantly stable; the presumed weakening of the influence of social background on educational aspirations across the observed years was not evidenced, and rather opposite trends of this influence can be observed.

Klíčová slova

Vzdělanostní aspirace, nerovnosti ve vzdělávání, socioekonomický status, sociální původ, vzdělání

Keywords

Educational aspirations, educational inequalities, socioeconomic status, social origin, education

Title/název práce

Factors influencing the educational aspirations of primary school students

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Ing. Petru Soukupovi, Ph.D. za jeho podnětné rady a trpělivé vedení v rámci celého průběhu psaní práce. Dále bych ráda poděkovala České školní inspekci (konkrétně Mgr. Simoně Boudové) za ochotné poskytnutí archivovaných dat PISA. V neposlední řadě bych zde chtěla poděkovat PhDr. Natalii Simonové, Ph.D. za její věcné připomínky, které mi v rámci konzultace poskytla.

Obsah

Úvod.....	3
1. Sociálně stratifikační modely.....	5
1.1 Blau-Duncanův základní model	5
1.2 Sociálně psychologický model	8
2. Aspirace	11
2.1 Vzdělanostní aspirace	11
2.1.1 Pohlaví.....	13
2.1.2 Rodina.....	14
2.1.3 Naměřené schopnosti žáků	16
3. PISA.....	18
3.1 Zaměření.....	18
3.2 Metodologie sběru dat	19
3.3 Podoba sběru dat.....	20
3.4 Vážení dat.....	20
4. Metodologie výzkumu	22
4.1 Cíl diplomové práce	22
4.2 Sekundární analýza.....	23
4.3 Logistická regrese.....	24
4.4 Příprava dat.....	25
5. Analýza	27
5.1 Vymezení proměnných.....	27
5.2 Empirická zjištění.....	34
5.2.1 Základní model.....	35
5.2.2 Rozšířený model.....	45
5.3 Shrnutí	50

Závěr	59
Summary	62
Použitá literatura	65
Teze diplomové práce.....	69
Seznam příloh	73

Úvod

V posledních desetiletích si lze všimnout mnohých změn, kterými vzdělávací systémy nejen v České republice procházejí. Průměrné množství let, jež studenti tráví ve školních lavicích, narůstá v čase, rozdíly napříč těmi nejvzdělanějšími a nejméně vzdělanými se naopak snižují. Zároveň se snižují i rozdíly v nejvyšším dosaženém vzdělání z hlediska pohlaví a dalo by se rovněž říci, že vzhledem k neustálému rozšiřování vzdělávacího systému se zejména vyšší vzdělání stává dostupnější i pro studenty z nižších sociálních vrstev (Matějů 2003). I přes to všechno je ale stále, nejen v České republice, výše dosaženého vzdělání silně ovlivněna sociálním původem studenta, a to i napříč jeho studijním výsledkům (Blosfeld 2011, Tieben 2011, Katrňák 2006). Nerovný přístup ke vzdělávání je tak stále jedním z ústředních témat vzdělávacích politik a palčivým problémem vzdělávacích systémů. Významně stratifikované systémy se vyznačují vysokou selektivitou, která je dle srovnávacích studií typická pro Českou republiku. Lze tedy říci, že český vzdělávací systém svou strukturou spíše přispívá ke vzniku významných nerovností ve vzdělávání než k oslabování jejich vlivu (Matějů 2003). Doposud provedené výzkumy sociálních stratifikací navíc naznačují, že jedním z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují vzdělanostní předpoklady, a následně i ty profesní, jsou právě vzdělanostní aspirace (Matějů, 2007), které budou i stěžejním tématem mé diplomové práce.

Cílem mé diplomové práce tedy bude identifikovat ústřední faktory, které ovlivňují tvorbu vzdělanostních aspirací u patnáctiletých žáků v České republice a následně zmapovat jejich tendence vývoje napříč lety 2003 až 2022. Kladla jsem si proto otázky, jaké jsou tendence vývoje vzdělanostních aspirací napříč lety 2003 až 2022, jaké faktory ovlivňují vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol, jak se tyto faktory vyvíjely napříč sledovaným obdobím a zdali se faktor socioekonomického statusu rodičů (a tudíž i sociálního původu) napříč sledovanými lety snižuje, což bylo jedním z předpokladů dřívějších studií zabývajících se tímto tématem (např. Šmídová 2008).

V teoretické části práce se proto zaměřím na komplexní uchopení problematiky vzdělanostních aspirací a budu se rovněž věnovat i sociálně stratifikačním modelům, z nichž tento koncept částečně vychází. Zároveň se budu věnovat identifikaci klíčových faktorů, které tento typ aspirací ovlivňují a následně nastíním i výsledky studií, které se vzdělanostními aspiracemi, zejména v českém prostředí, zabývaly.

Ze závěrů těchto studií budu vycházet v praktické části při tvorbě modelů mnohonásobné

logistické regrese, které mi pomohou odhalit stěžejní faktory, jež vzdělanostní aspirace ovlivňují a následně sledovat jejich vývoj napříč lety 2003 a 2022. Pro analýzu využiji dat mezinárodního šetření PISA. Závěrem práce provedu srovnání jednotlivých ročníků a shrnu nejdůležitější poznatky provedeného výzkumu.

1. Sociálně stratifikační modely

Sociální stratifikace jsou jedním z mnohých typů nerovností v naší společnosti. Ačkoliv se jejich pochopení a tvorbě modelů věnovala celá řada autorů (např. Marx, Weber, Bourdieu, Goffman), ve své práci se zaměřím pouze na ty, kteří ve svých modelech zohledňovali vzdělanostní aspirace. Ačkoliv se jim primárně nevěnovali ve většině případů přímo, jejich práce mi poslouží k pochopení toho, jaké faktory ovlivňují výši dosaženého vzdělání (potažmo zaměstnanecký status), což v sobě nese poznatky, které mi pomohou v následné analýze faktorů vzdělanostních aspirací.

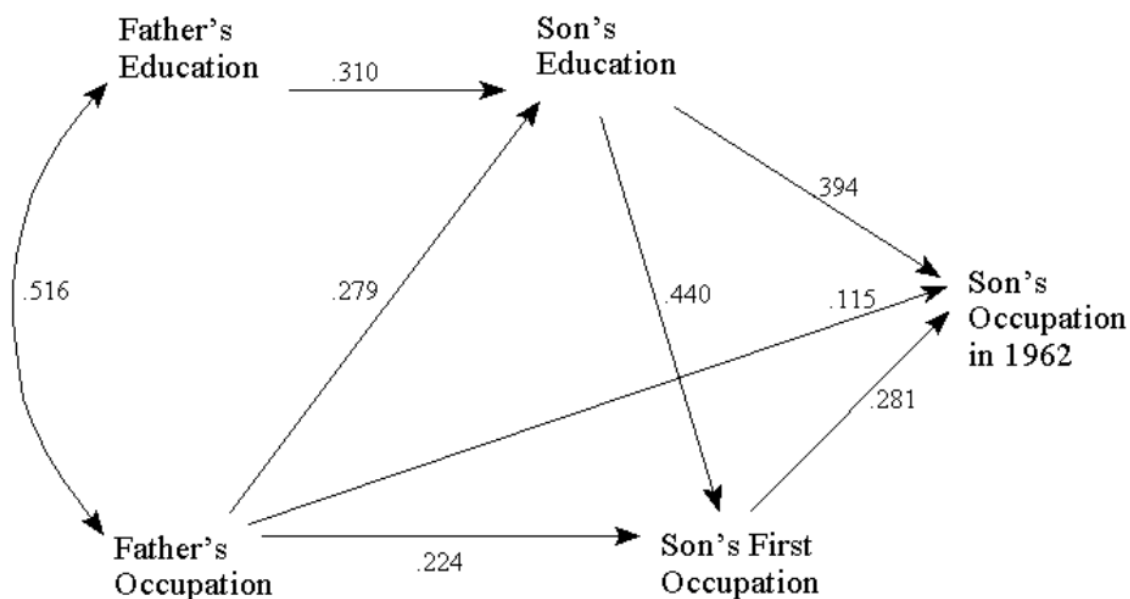
1.1 Blau-Duncanův základní model

Tento „základní“ model dvou amerických autorů Petera Michaela Blau a Otise Duncana z roku 1967 je založený na předpokladu, že vzdělání a kvalifikace nabírají na významu pro budoucí výkon zaměstnání díky rozsáhlému procesu industrializace. Z toho důvodu si autoři kladli za cíl objasnit, jak sociální původ jedince ovlivňuje jeho budoucí zaměstnanecký status (Simonová 2008). Za tímto účelem vyvinuli „model determinace zaměstnaneckého statusu“, viz obrázek č. 1, který vycházel ze vzájemného působení pěti standardizovaných proměnných, mezi které patří vzdělání otce (Father's education), zaměstnanecký status otce (Father's Occupation), dosažené vzdělání jedince (Son's education), zaměstnanecký status jedince v prvním povolání (Son's First Occupation) a zaměstnanecký status v době šetření, tj. v roce 1962 (Son's Occupation in 1962). Základním argumentem těchto amerických autorů bylo, že vzdělání a následné zaměstnání poskytuje klíčové zdroje, jež přispívají k dosažení vyššího sociálně ekonomického statusu (vyššího sociálního postavení a ekonomické prosperity) (Blau, Duncan 1967).

Díky průlomovému využití path analýzy a lineární regrese se jim podařilo „rozložit korelaci mezi zaměstnáním syna a zaměstnáním otce do dílčích příčinných souvislostí zprostředkovaných intervenujícími proměnnými (vzděláním otce, vzděláním syna a jeho příjmem)“, díky čemuž byl zjištěn upadající efekt sociálního původu (Simonová 2008: 729-730). Výzkum přinesl průlomová zjištění v oblasti sociálních stratifikací, jelikož Blau a Duncan dokázali, že vzdělání hraje při budování socioekonomického statusu jedince významnou roli. Vzdělanější jedinci mají větší šance na dosažení vyšších pozic v pracovní hierarchii a mít zároveň i vyšší příjmy (Blau, Duncan 1967). Mezi další významné výsledky pro následné studium sociálních stratifikací a vzdělanostní mobility patří zejména fakt, že

hodnota a vliv vzdělání na zaměstnanecký status má v posledních letech rostoucí tendenci (naměřená hodnota byla vyšší u respondentů než u jejich otců). Zároveň tento zaměstnanecký status přímo závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání jedince a na zaměstnaneckém statusu jeho otce, na otcově nejvyšším dosaženém vzdělání závisí ale nepřímě (Blau, Duncan 1967 in: Simonová 2008: 729-730).

Obrázek 1 – Základní model (Classical Status Attainment Model) (Blau, Duncan 1967: 170)

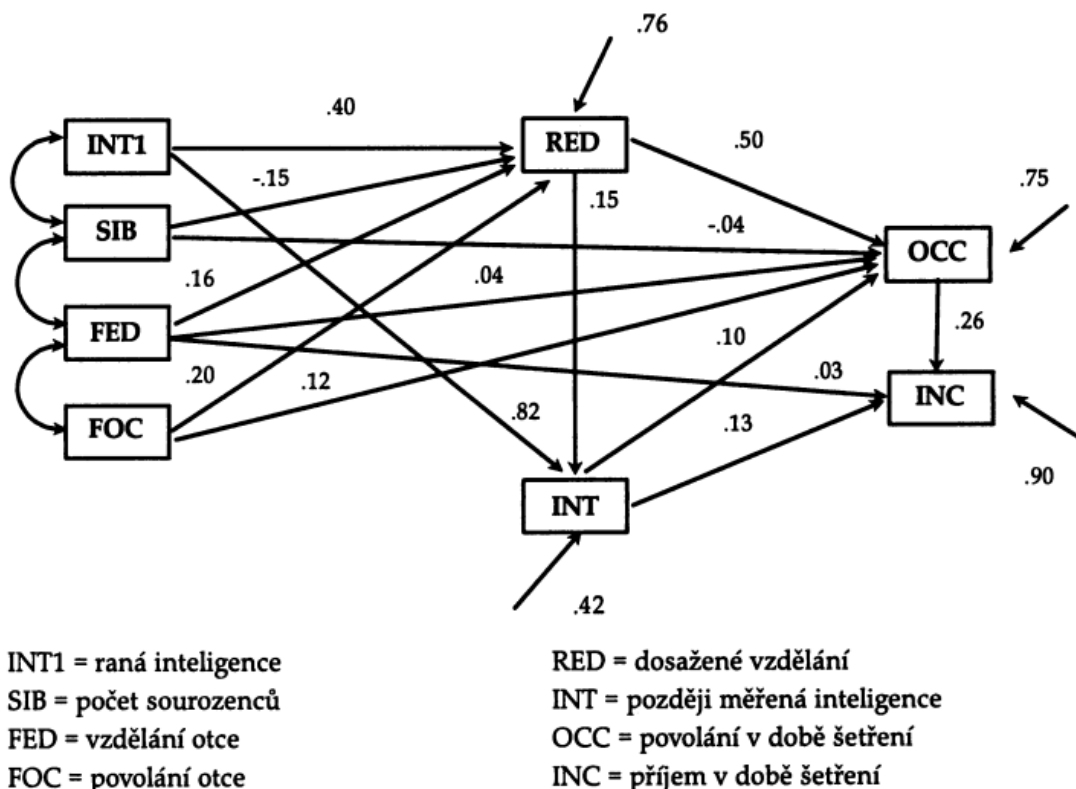


Bylo tedy zjištěno, že vzdělání ve společnosti představuje „kanál mezigeneračního přenosu sociálního statusu“, zároveň ale nerovnosti pomáhá zmenšovat (Duncan 1968: 21). Ačkoliv byla tato zjištění pro studium sociálních stratifikací velmi přínosná, model není možno pro jeho jednoduchost nadále využívat. Jeho jednoduchost byla ale důvodem, proč nešel ve své podstatě zcela vyvrátit, a díky tomu i umožnil, aby na jeho základech mohly stavět složitější sociálně stratifikační modely. Zároveň autoři tohoto modelu, jak už bylo řečeno, nabídli jednu z nyní nepoužívanějších metod v sociálních vědách, kterou je strukturní modelování (Matějů 2005). Problematickým faktorem tohoto modelu byla neschopnost nalézt změny „v alokaci vzdělání (tj. sociální původ absolventů škol). Realita byla totiž taková, že jimi zjištěný pokles vlivu sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání jedince byl sice způsoben růstem vzdělanostních příležitostí, hlavně však změnou principů v alokaci vzdělání“. Celkově se tímto modelem nepodařilo vysvětlit převažující část respondentova

zaměstnání, která do modelu vstupovala v podobě závisle proměnné (Simonová 2008: 730-731).

Vzhledem k jednoduchosti a četným problematickým prvkům tohoto modelu v podobě měření a analýzy se už o rok později rozhodl Duncan o jeho rozvinutí. Jeho cílem bylo s větším důrazem testovat meritokratickou tezi, jak dochází k distribuci vzdělávání a jakou roli v celém procesu hraje inteligence jedince. Inteligence podle Duncana má totiž v procesu stratifikace dvojitý vliv: přispívá k přenosu společenského postavení mezi generacemi, zároveň ale roli tohoto přenosu oslabuje. Tento předpoklad umožnil dojít alespoň k částečnému pochopení vztahu mezi společenským statutem jedince a jeho příjmem, a naměřenou inteligencí, nejvyšším dosaženým vzděláním a společenským původem. (Matějů 2005: 11). Tento vztah znázorňuje Duncanův „rozšířený model“, viz obrázek č. 2. Duncan do něj proto oproti základnímu modelu zakomponoval nezávisle proměnné, kterými jsou raná inteligence a počet sourozenců, zároveň také příjem a pozdější inteligenci, které znázorňovaly závislé proměnné. Mezi hlavní zjištění tohoto modelu patří, že individuální schopnosti a dovednosti, mezi které můžeme řadit i inteligenci, mají mnohem vyšší schopnost ovlivňovat dosažení školních úspěchů než faktory predikující socioekonomický status. Tyto faktory ale zároveň silně ovlivňují výše zmíněné individuální schopnosti (Duncan 1968).

Obrázek 2 – Rozšířený model (Duncan 1968 in: Matějů 2005: 12)



1.2 Sociálně psychologický model

Jednomu z žáků Duncana Robertovi M. Hauserovi se při testování „rozšířeného modelu“ podařilo vnést významnou proměnnou, která jim do té doby unikala a kterou byly „sociálně psychologické faktory“. To přispělo k tomu, že Hauser společně s Williamem Sewellem a několika dalšími autory vytvořili o několik let později „sociálně psychologický model sociální stratifikace“. Základy tohoto modelu tkví v modelu, který vytvořil Sewell a Shah ve stejném roce, jako vznikl „základní model“ a který se nazýval Wisconsinický model (Matějů 2005: 14-15).

Při budování počátků sociálně psychologického modelu, neboli jinak nazývaného Wisconsinického modelu, Sewell a Shah vycházeli z již dřívějších závěrů, a to že vzdělání jedince je klíčové pro jeho budoucí uplatnění, na druhou stranu je ale výsledkem jeho sociálního původu. Zároveň souhlasí s tím, že škola následně provádí distribuci jedinců právě na základě jejich schopností a dovedností. Čím svou práci ale od předchozích modelů odlišují, je důležitost vnitřních faktorů ovlivňujících jedince, jako jsou jeho motivace, aspirace a osobnost jedince. Zároveň upozorňují, že všichni studenti nemají stejný přístup

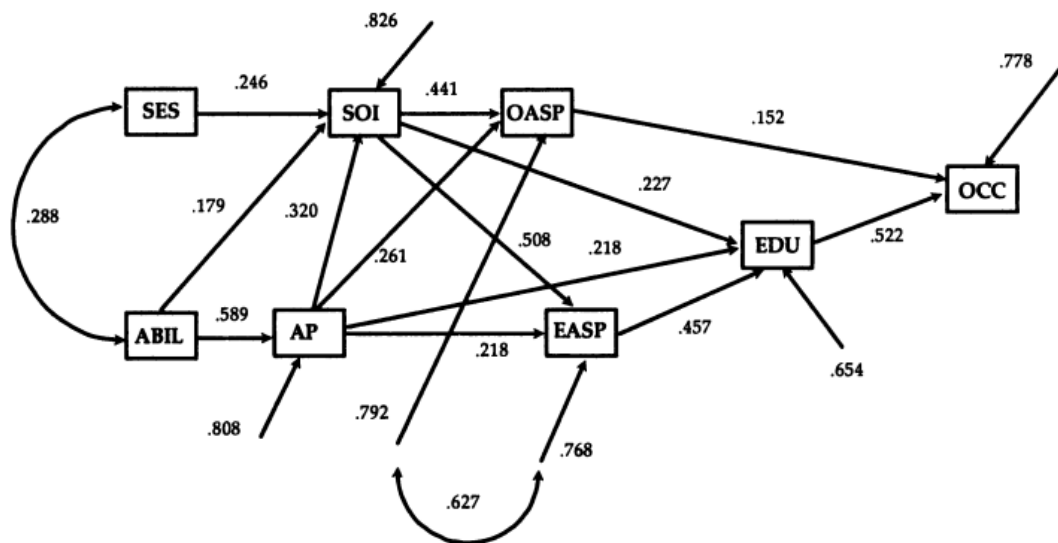
ke vzdělání, a to nejen vzhledem k socioekonomickému statusu, ale i kvůli kulturním a strukturálním faktorům jako jsou genderové a etnické rozdíly nebo strukturální společenské změny. V neposlední řadě také upozorňují, že rodiče s vyšším socioekonomickým statutem nemusejí nutně nabízet dětem psychickou oporu a podporu ve vzdělávání, což se jeví mnohdy jako důležitější faktor než sám socioekonomický status (Sewell 1986).

Model zabývající se aspiracemi středoškoláků ke studiu vysoké školy ukázal, že socioekonomický status, inteligence a rodičovské povzbuzování pozitivně a významně souvisí s plány vysoké školy jak u chlapců, tak u dívek. Rodičovská podpora má na aspirace ke vzdělání vyšší vliv, než socioekonomický status, což ale neznamená, že by nehrál žádnou roli (Sewell 1968).

Na základech Wisconsinského modelu stavěl sociálně psychologický model, neboli jak jej sami autoři nazývají „logicky konzistentní sociálně psychologický model“. Jeho autoři Sewell, Haller a Portes zjednodušeně řečeno do základního modelu zakomponovali navíc „sociálně psychologické a behaviorální mechanismy“ (Matějů 2005: 16), jak lze vidět na obrázku č. 3. Hlavními zjištěními, které tento model¹ do studia sociálních stratifikací přinesl, bylo, že vliv významného sociálního okolí a potažmo také schopnosti, které se jedinec domnívá, že má, mají vliv na vzdělanostní ale zároveň i na profesní aspirace jedince. Aspirace mají také klíčový vliv na vzdělání, kterého jedinec dosáhl. Zároveň byla zjištěna závislost mezi socioekonomickým statutem a schopnostmi, které ale zároveň ovlivňují i to, jak si jedinec ve škole vede (Sewell 1969).

¹ Na obrázku č. 3 se jedná o upravený model z období o rok později. Ke změnám došlo proto, že původní model byl testován na velmi specifické populaci, a z toho důvodu tím byly konečné výsledky zkráceny (Matějů 2005). Z toho důvodu zde uvádím pouze upravený model.

Obrázek 3 – Logicky konzistentní sociálně psychologický model (Sewell, Haller, Portes 1969 in: Matějů 2005)



SES = sociálně ekonomický původ
 ABIL = mentální schopnosti (IQ)
 AP = školní výsledky (známky)
 SOI = významné sociální okolí

OASP = profesní aspirace
 EASP = vzdělanostní aspirace
 EDU = dosažené vzdělání
 OCC = dosažený zaměstnanecký status

V následujících letech docházelo k dalším úpravám jak Wisconsinského, tak sociálně psychologického modelu. Tyto úpravy se ale týkaly zejména chyb měření a metodologie. Závěr tohoto modelu ale zůstává neměnný: „většina efektu vzdělání na zaměstnanecký status neplyne z toho, že by vzdělání hrálo roli nástroje přenosu sociálně ekonomického statusu z generace na generaci, ale z toho, že v procesu získávání vzdělání působí sociálně psychologické procesy včetně těch, které jsou reprezentovány.“ (Matějů 2005: 24).

2. Aspirace

Aspirace lze obecně definovat jako socioekonomická očekávání či přání lidí, týkající se jejich budoucnosti. Jedná se o jistou úroveň, které chtějí ve svém životě dosáhnout. Aspirace si jedinec vytváří na základě dovedností, které má, což zároveň souvisí s „dostupností pomyslných příležitostí a také se vzájemným působením mezi dovednostmi/vrozeným nadáním jedince a těmito příležitostmi." (Ferrante 2009: 7). Formování aspirací tedy lze označit za dynamický proces, který je utvářen dovednostmi, příležitostmi a interakcemi jednotlivců s jejich prostředím. Aspirace mohou být ale také zkreslené vzhledem k nedokonalé informovanosti o vlastních schopnostech či dovednostech, což je mnohdy způsobeno tím, že se někteří jedinci, zejména poté ve školním prostředí, podceňují (Ferrante 2009).

2.1 Vzdělanostní aspirace

Dle Katrňáka (2006) existují dva hlavní druhy vysvětlení vzdělanostních nerovností. První druh přijímá fakt, že vzdělávací systémy jen prohlubují a reprodukují třídní nerovnosti, a tudíž jsou rozdílné vzdělanostní aspirace zapříčiněny šancemi na úspěch, které žáci vzhledem ke svému společenskému postavení mají (Bourdieu, Passeron 1977). Druhý přístup je založen na tom, že vzdělávací systémy jsou meritokratického charakteru a vliv socioekonomického původu na žáky spíše oslabuje, než pomáhá prohlubovat (Blau, Duncan 1967). Z toho důvodu vnímá tento přístup vzdělanostní aspirace „jako důsledek rozdílného přístupu žáků a jejich rodičů ke škole“ (Katrňák 2006: 173). Děti z rodin, které je edukují a podporují, mají přirozeně aspirace vyšší, než děti z rodin, které škole nevěnují tolik pozornosti (Sewell, Haller, Porrtes 1969). Vzdělanostní aspirace jsou podle příznivců tohoto přístupu „jednou z několika proměnných, jako jsou motivace, hodnotová orientace, rodičovská podpora a rodičovské očekávání, podpora učitelů atd., které dohromady ovlivňují dosažené vzdělání, a to bez ohledu na to, v jaké třídní pozici dítě vyrůstá“ (Katrňák 2006: 173).

Vzdělanostní aspirace konkrétně zahrnují úroveň vzdělání, kterého chce jedinec dosáhnout, čímž je myšleno například dokončení střední školy či získání vysokoškolského diplomu (Garg 2002). Definice vzdělanostních aspirací je vztahována k cílům a ambicím, které mají jednotlivci v souvislosti s dožením určitého stupně vzdělání. Vzdělanostní aspirace se u jedinců napříč společnostmi liší a jsou ovlivněny mnohými vnějšími a vnitřními faktory

(Teachmann 1998). Jedná se konkrétně o individuální faktory, jako je socioekonomický status rodičů, naměřené schopnosti neboli jistá vzdělanostní úroveň žáka či hodnoty sdílené v rodině. Vzdělanostní aspirace jsou ale rovněž formovány kontextuálními faktory jako kvalitou a typem navštěvované školy, či strukturálními faktory, jako je míra stratifikace daného vzdělávacího systému a skutečnost, jak snadné je pro určité jedince prostoupit na trh práce a jaké na něj mají vazby. Konkrétně lze tedy tvrdit, že kvalita školy a typ vzdělávacího systému má na utváření vzdělanostních aspirací a na faktory, které je ovlivňují, významný vliv (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007), avšak vzhledem k podobě dat PISA a jejich sekundární analýze se tomuto fenoménu nebudu ve své práci dále věnovat, jelikož mi to jejich podoba neumožňuje.

Vzdělanostní aspirace ovlivňuje dle již proběhlých studií nesčetné množství faktorů. Mezi ty nejvíce opakující se se řadí především gender, na jehož vlivu se převážně zahraniční autoři mnohdy zcela neshodnou. Některé skupiny autorů tvrdí, že nižší vzdělanostní aspirace lze vidět spíše u dívek než u chlapců (Mendez, Craford 2002), jiné naopak uvádějí, že je tomu právě naopak a u dívek lze vidět oproti chlapcům vzdělanostní aspirace vyšší, což potvrzují i závěry mezinárodního šetření PISA a odpovídají tomu i poznatky českých autorů (Straková 2002, Šmídová, Matějů 2008, Matějů, Basl, Soukup 2007). Někteří zahraniční autoři dokonce shledávají vliv genderu na vzdělanostní aspirace jako zcela nevýznamný. K téměř jednohlasnému konsenzu ale mezi badateli dochází v oblasti vlivu rodiny na vývoj vzdělanostních aspirací (Šmídová 2008). Pod tento stěžejní ovlivňující faktor spadá zejména rodičovský socioekonomický status (Duncan 1972), nesmíme ale také opomenout postoje rodičů ke vzdělávání jejich dětí, jejich motivaci, podporu a celkové chování v otázkách týkajících se nejen školy samotné (Peterson 1986). Ačkoliv byl v minulosti brán v potaz pouze vliv socioekonomického statusu otce, od osmdesátých let začal být brán do úvahy i zřetel na socioekonomický status matky, který má silnou souvislost s aspiracemi dcer. U synů jsou jejich aspirace ovlivněny zejména socioekonomickým statutem jejich otce. Pokud má ale matka vyšší status než otec, je pravděpodobnější, že právě výše matčina statusu bude mít vliv na zvýšené vzdělanostní aspirace syna. To bývá v odborné literatuře vysvětlováno tím, že větší povědomí mají děti o životě matky než o životě otce (McNerney, Coleman 1998). Na čem se autoři nejen výše uvedených studií už ale neshodnou je fakt, zdali lze socioekonomický status rodičů označit za přímou nebo nepřímou proměnnou (Matějů 2008). Pro výzkum vzdělanostních aspirací bývá častěji využíváno kvantitativního výzkumu, nicméně Smetáčková et al. (2005) poukázala za pomoci využití kvalitativního výzkumu na

skutečnost, že dívky častěji a ve větší míře ovlivňuje přání rodičů, týkající se výběru střední školy, které častěji než chlapci také uposlechnou. V tomto případě se totiž stává, že dívky neberou zcela v potaz svoje schopnosti a dovednosti, a může tak docházet k chybnému výběru střední školy. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu ale nelze tuto skutečnost zobecňovat a považovat za trvale platnou (Smetáčková 2005).

Mezi další zásadní faktor ovlivňující vzdělanostní aspirace se řadí i místo či lokalita bydliště. Děti žijící ve větších městech měly ve výzkumu Shu a Marini (1998) signifikantně vyšší aspirace než děti z menších měst a vesnic, zároveň měl tento faktor větší vliv v případě děvčat. Vliv místa bydliště je každopádně mnohem slabší v rozvinutých zemích než v chudších rozvojových zemích a z toho důvodu se na datech PISA pro Českou republiku dlouhodobě neprojevuje (Šmídová 2008). Zároveň se ukazuje, že věk a velikost obce nehrají pro studium vzdělanostních aspirací významný vliv (Katrňák 2006), a proto se jim v teoretické části nebudu dále věnovat.

Níže se budu věnovat detailnímu popisu faktorů, které mohou vzdělanostní aspirace přímo či nepřímo ovlivnit. Zaměřím se ale především na faktory, které bude možné otestovat na datech mezinárodního šetření PISA, jelikož z nich budu ve své analýze vycházet. Stejně jako například Šmídová (2008) či Matějů a Straková (2006) se tak nebudu zaměřovat na gender, ale pouze na pohlaví, jelikož data PISA mi umožní pracovat pouze s biologickým pohlavím respondentů.

2.1.1 Pohlaví

Jedním ze základních faktorů, které ovlivňují vzdělanostní aspirace žáků, je jejich pohlaví. V mnoha společnostech mají chlapci ve srovnání s dívkami vyšší aspirace ke vzdělání, což příkládají autoři zejména genderovým stereotypům a nižšímu společenskému tlaku na studium u dívek (Teachmann 1998). To ale není případ České republiky (Matějů 2008, Katrňák 2006, Šmídová 2008). Ačkoliv se u nás vyskytují tendence, vyšších vzdělanostních aspirací u dívek než u chlapců, „faktory, které ovlivňují rozsah vzdělanostních aspirací, působí na všechny studující genderově nediferencovaně“. (Šmídová 2008: 46-47). Některé výzkumy ale naopak prokázaly, že vyšší aspirace u dívek mohou být zapříčiněny vyšší akademickou podporou ze strany rodičů, kterou dívky oproti chlapcům častěji mají (Hubbard 2005).

Co se týče rozdílu ve vzdělanostních aspiracích v České republice, od dob konce socialismu došlo v této oblasti k mnohým změnám. Obecně se zvýšily vzdělanostní aspirace u obou

pohlaví, u dívek ale došlo k výraznějšímu nárůstu. To lze patrně přisuzovat nárůstu významu, který rodiče na vzdělání svých dětí kladly, který se od té doby také výrazně zvýšil, ačkoliv ne v takové míře jako aspirace u dětí (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007).

Analýza dat PISA z českého prostředí navíc odhalila, že větší procento dívek aspiruje na vysokoškolské vzdělání, naopak procentuálně více chlapců, než dívek se spokojí s ukončeným studiem bez maturity. Vzdělanostní aspirace na studium střední školy ukončené maturitní zkouškou jsou mezi dívkami a chlapci vyrovnané. Lze tedy jinými slovy říci, že dívky mají vyšší aspirace než chlapci dosáhnout vyššího vzdělání, chlapci se spíše spokojí s nižším stupněm dosaženého vzdělání. Celkově byly statisticky významně vyšší aspirace u dívek než u chlapců, a to až o 54 % (Šmídová 2008), jiné výzkumy ukazují, že šance dívek na vyšší aspirace je v českém prostředí až o 75 % vyšší (Katrňák 2006). Je tedy zřejmé, že pohlaví hraje v procesu utváření aspirací významný vliv, avšak ve více stratifikovaných systémech jsou tyto rozdíly podstatně menší než v méně stratifikovaných systémech. Z toho důvodu je na místě se domnívat, že vliv pohlaví na aspirace žáků může být ovlivněn také strukturami vzdělávacího systému dané země (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007).

Zároveň se ukázalo, že pohlaví také působí v modelu ordinální logistické regrese pozitivně s důležitostí, kterou má vysokoškolské vzdělání pro rodiče, a zároveň se vzdělanostní úroveň žáka. Chlapci jsou více než dívky orientováni na svůj osobní výkon, na jehož výsledky následně spoléhají, a od toho se následně odvíjí úroveň jejich aspirací. U dívek je tato tendence opačná, více se spoléhají na jejich okolí (např. rodiče, pro které je vysokoškolské vzdělání důležité). Z výsledků je rovněž zřejmé, že pohlaví působí jako významný faktor vzdělanostních aspirací, zároveň ale ostatní faktory, jako je socioekonomický status rodičů, vzdělanostní úroveň atd. působí na dívky i chlapce stejně (Šmídová 2008).

2.1.2 Rodina

Rodina má jak na vzdělávací, tak i na následnou profesní kariéru dětí dle odborníků významný vliv. Dle Sorokina je třeba dodat, že vliv rodiny ovlivňuje následný dopad, který bude mít na žáky škola, a zároveň škola ovlivňuje, jaký vliv na žáky bude mít jejich rodinné zázemí (Sorokin 1959). České studie vzdělanostních nerovností také ukazují, že sociální původ ovlivňuje míru vzdělanostních aspirací a následně i nerovnosti v českém vzdělávacím systému. Tyto nerovnosti navíc patří mezi jedny z největších v zemích OECD. Ukázalo se, že čím silněji je vzdělávací systém dané země stratifikován, tím je vliv socioekonomického

zázemí na vzdělanostní aspirace žáků silnější (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007). Česká republika se navíc už řadu let řadí k zemím, kde se tyto nerovnosti v čase příliš nemění (Simonová 2009, Simonová 2003, Matějů, Řeháková, Simonová 2007). Tento fenomén je navíc zřetelný nejen na úrovni jednotlivců, ale na úrovni celé školy (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007). Socioekonomické zázemí je ovšem mnohem silněji působící na žáky základních škol než na žáky víceletých gymnázií (Matějů, Straková 2003). Dobrou zprávou pro český vzdělávací systém by ale mělo být, že by se jeho vliv měl postupně v čase snižovat (Šmídová 2008).

Dle analyzovaných dat mezinárodního šetření PISA z českého prostředí se ukázalo, že socioekonomický status rodičů v České republice se jeví jako stěžejní faktor ovlivňující vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků. Žáci z vyšších socioekonomických vrstev častěji očekávají, že dosáhnou vyššího vzdělání než žáci z rodin s nižším socioekonomickým statutem, přitom byla analýza zaměřena na vzorek těch nejkompetentnějších studentů z českých škol. Vliv socioekonomického statusu se navíc jeví jako silnější faktor, než vliv vzdělání rodičů (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007).

Význam, který pro rodiče vzdělání žáků má, je také důležitým faktorem z hlediska vzdělanostních aspirací. Ukazuje se, že „většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka vysokoškolské vzdělání, chce skončit s vysokoškolským vzděláním“, obdobné výsledky se poté potvrdily i u středoškolského vzdělání zakončené maturitní zkouškou i u vzdělání bez maturity (Katrňák 2006: 179). Za pomoci ordinální logistické regrese bylo navíc zjištěno, že vzdělanostní aspirace ovlivňuje pohlaví v kombinaci s přesvědčením rodičů o důležitosti vysokoškolského vzdělání. U dívek rodičů, kteří jej považují za velmi důležité se zvyšují šance na vyšší vzdělanostní aspirace 17krát oproti šanci, kterou mají dívky rodičů, kteří považují tento typ vzdělání za nedůležité. U chlapců se tato šance zvyšuje téměř 14krát (Šmídová 2008).

Vzdělanostní aspirace také zásadně ovlivňuje, zdali pochází respondent/respondentka z úplné či z neúplné rodiny. Žáci z úplné rodiny mají v průměru o 63,5 % vyšší šance na vyšší vzdělanostní aspirace než žáci z rodin neúplných. U dívek je navíc tato tendence o více než 10 % vyšší než u chlapců (Šmídová 2008). Výsledky některých analýz ukazují, že šance dětí z úplných rodin na vyšší vzdělanostní aspirace může být téměř o 70 % vyšší než u dětí z rodin neúplných (Katrňák 2006).

Vzdělání rodičů je dalším faktorem, který významně ovlivňuje výši vzdělanostních aspirací u patnáctiletých žáků základních škol. Vyšším vzděláním rodičů se zvyšuje

respondentova/respondentky šance na vyšší vzdělanostní aspirace (u obou pohlaví). Zároveň je jak pro aspirace dívek, tak chlapců, důležitější nejvyšší dosažená úroveň vzdělání matky než otce. To platí zejména u matek s vysokoškolským titulem, které zvyšují u dětí šance na vyšší vzdělanostní aspirace oproti matkám s maturitním vzděláním o 105 %, otcové s vysokoškolským titulem zvyšují šance v obdobném srovnání o 61 % (Katrňák 2006). Vzdělání rodičů se navíc jeví jako významnější faktor ovlivňující vzdělanostní aspirace právě ve vysoce stratifikovaných systémech než v relativně nediferencovaných vzdělávacích systémech. V systémech s vyššími nerovnostmi ve vzdělávání jsou aspirace do jisté míry také ovlivněny typem školy, kterou žáci navštěvují (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007). V neposlední řadě vzdělanostní aspirace ovlivňuje také kulturní kapitál rodiny, ze které žáci pocházejí, spolu s významem, jenž je vzdělání ze strany rodičů přikládán. Děti pocházející z rodin s nadprůměrným kulturním kapitálem mají o 59 % vyšší šance mít vyšší vzdělanostní aspirace než děti z rodin s podprůměrným kulturním kapitálem. Kulturní kapitál ale sám o sobě „nestačí k tomu, aby dítě bylo motivováno být ve škole úspěšné. Nutná je rodičovská podpora a investice rodičů do dětí na základě těchto zdrojů“. To je tedy jistým způsobem spjata s tím, jaký význam rodiče vysokoškolskému vzdělání přikládají, což se jeví jako nejsilnější faktor, která aspirace ovlivňuje (Katrňák 2006: 189).

2.1.3 Naměřené schopnosti žáků

Dalším neméně důležitým faktorem, který ovlivňuje vzdělanostní aspirace žáků, jsou jejich naměřené schopnosti. Na rozdíl od pohlaví či rodinného zázemí a socioekonomického statusu se ukazuje, že schopnosti žáků hrají jednotnou roli při utváření vzdělanostních aspirací, a to i napříč různými vzdělávacími systémy. Úroveň nerovností v daném systému tedy nehraje v tomto případě roli (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007). Analýza dat z šetření PISA navíc ukázala další zajímavé souvislosti. Dívky, které vykazují nejvyšší vzdělanostní úroveň, mají téměř 6krát vyšší šanci mít vyšší aspirace ve vzdělávání než dívky, které dosahují nejnižší vzdělanostní úrovně. U chlapců je tato šance dokonce 10,8 vyšší než u chlapců na nejnižší vzdělanostní úrovni. Ještě zajímavější výsledky přinesla souvislost vzdělanostních aspirací s výsledky testu z matematiky a významu, který žáci vzdělání prisuzují, konkrétně zdali chtějí po základní škole pokračovat na střední školu zakončenou maturitní zkouškou. „Šance dívek zvyšují výborné výsledky v matematice 55krát, chlapců téměř 73krát s tím, že dívky jsou stimulovány podat si přihlášku na školu s maturitou kontinuálně i třeba jen s dobrými výsledky, zatímco chlapce výrazně silně (silněji než dívky)

ovlivňuje až faktor excelentních výsledků v testu“ (Šmídová 2008: 43). Naměřené schopnosti žáků se jeví jako druhý nejsilnější faktor ovlivňující vzdělanostní aspirace. „Talentovaný žák, bez ohledu na svůj sociálně-ekonomický původ, usiluje o vyšší vzdělání než méně talentovaný žák“ (Katrňák 2006: 189-190).

3. PISA

Program PISA² je mezinárodní šetření srovnávající znalosti a dovednosti patnáctiletých žáků. Tato průřezová studie byla zahájena už v roce 2000, a klade si za cíl porovnávat a hodnotit úroveň celosvětových vzdělávacích systémů, a to díky opakovanému testování žáků v zemích, které se tohoto šetření účastní (OECD). Výsledky šetření nabízí tvůrcům vzdělávacích politik jednotlivých zemí „informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systému“ (ČŠI). Celkem se v posledních letech studie účastní nad 80 zemí (NCES a).

Jedná se navíc o celkově jedno z nerozsáhlejších šetření, které je zaměřeno na vzdělávací systémy po celém světě. PISA spadá pod aktivity vzdělávacího direktorátu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD³). V České republice je za průběh a za testování zodpovědná Česká školní inspekce (ČŠI).

3.1 Zaměření

Šetření PISA se opakuje každé tři roky (výjimkou bylo šetření v roce 2021, které se muselo z důvodů pandemie Covid-19 odsunout na rok 2022). V každém ročníku je stěžejní zaměření pouze na jeden předmět. Střídá se zaměření na čtenářskou, matematickou a přírodovědní gramotnost. Zároveň se ale testy zaměřují na obecné studijní předpoklady a kompetence žáka (NCES a). Jelikož v každé zemi se vzdělávací osnovy různí, testy nenavazují na konkrétní výukové plány, nýbrž jsou „navrženy tak, aby hodnotily, do jaké míry jsou žáci na konci povinné školní docházky schopni aplikovat své znalosti v reálných životních situacích, a mohou se tak plně zapojit do společnosti.“ (OECD).

Zároveň nejsou testovány pouze dovednosti, které by byly jen nutně spjaté se studiem základní školy, ale jak už bylo naznačeno výše, tak se zabývají i testováním znalostí a dovedností z běžného života. Každý cyklus je tak doplněn o „tzv. inovativní a volitelnou doménu“. V prvních letech šetření PISA se například jednalo o „nadpředmětové kompetence či postoje žáků vůči přírodovědě“, postupem času a s rozvojem digitálních technologií v testování to nahradilo „digitální čtení“, kdy bylo cílem žáků co nejlépe porozumět internetovým textům. V doposud posledním testovacím roce 2022 se jednalo o

² Programme for International Student Assessment

³ Organisation for Economic Co-operation and Development

„tvůrčí myšlení“ či „finanční gramotnost“. Tyto inovativní domény jsou plánovány dlouhodobě dopředu, a to v rámci devítiletých cyklů. Jednou za tuto dobu proběhne aktualizace koncepčního rámce, aby reflektoval současný stav sociálního vývoje a vědění. „Šetření PISA umožňuje sledovat trendy ve vzdělávání v devítiletých cyklech, přičemž tato doba se ukazuje být optimální s ohledem na relativně velkou setrvačnost vzdělávacích systémů při zavádění změn a reforem“ (ČŠI).

3.2 Metodologie sběru dat

Hlavnímu šetření vždy předchází pilotáž, která se uskutečňuje v období jednoho roku před tím, než proběhne hlavní šetření. Cílem pilotáže je ověření postupů a procesu sběru dat, zároveň slouží k ověření reliability a validity testovacích nástrojů. U nás se pilotního testování účastní 22 institucí, jak základních škol, tak víceletých gymnázií a vždy se na těchto školách vybere náhodný výběr žáků ve věku patnácti let (ČŠI 2021). Do výběru jsou konkrétně zapojeni studenti od věku „15 let a 3 měsíce až 16 let a 2 měsíce“ (NCES b). V posledním ročníku šetření PISA se pilotáže zúčastnilo až 800 studentů. Do hlavního šetření, které se koná zpravidla rok po pilotáži, je zapojeno nad 300 škol a zúčastní se jej alespoň 7000 žáků (ČŠI 2021). Dle směrnice pro míru odezvy musí být celková míra odezvy škol 85 %, pro zapojení do mezinárodní databáze je to 65 %. Co se týče míry zapojení studentů, minimální účast je 80 % (celkově, ne za každou vybranou školu). Pokud nebude v dané škole míra odezvy studentů nižší než 50 % (a více než 25 %), „budou data zahrnuta do souborů dat PISA, avšak nebudou zahrnuta do výpočtů míry odpovědí dané školy“. (NCES b).

Proces výběru dotazovaných žáků je vždy prováděn s ohledem nejen na generační srovnání výsledků vně vzdělávacích systémů i napříč nimi, ale také aby umožnil komparaci výsledků napříč typy škol, regiony, či s ohledem na další srovnávací kritéria, která jsou předem definována. Vzhledem k tomu, že šetření probíhá opakovaně, je možné mapovat i vývoj vzdělávacích systémů v čase (ČŠI).

Primárním kritériem pro výběr žáků do vzorku je věk, nikoliv ročník. Věk byl stanoven na 15 let proto, aby odrážel průměrnou věkovou hranici pro ukončení povinné školní docházky, která je ve většině sledovaných zemí právě 15 let. V České republice výběr zahrnuje „jak žáky základních škol a víceletých gymnázií, tak žáky čtyřletých gymnázií, středních odborných škol s maturitou, středních odborných škol bez maturity a žáky speciálních škol.

Pro každou zapojenou školu je následně připravena tzv. školní zpráva“ (ČŠI).

3.3 Podoba sběru dat

Šetření se skládá z kognitivního testu, který trvá dvě hodiny a zároveň z dotazníkového šetření. Kognitivní test má podobu jak uzavřených otázek s jedinou možnou odpovědí, tak otevřených otázek, ve kterých žák svými slovy formuluje odpověď. V dnešní době jsou navíc „tradiční testové úlohy doplněny o interaktivní úlohy založené na simulacích, experimentech a interakcích.“ Následné dotazníkové šetření poskytuje „informace o žácích, o prostředí, ve kterém žijí, o jejich názorech a postojích a také informace o jejich škole a vyučovacích metodách, s nimiž se setkávají“. Tyto informace mají sloužit pro hlubší pochopení výsledků žáků a zároveň doplnit celkový profil žáka o jeho socioekonomické zázemí. Pro následné kontextuální doplnění podmínek výuky vyplňují dotazník také ředitelé testovaných škol (ČŠI). V některých zemích dotazníky vyplňují také rodiče testovaných dětí (OECD).

V posledních letech se data sbírají dle technických standardů, jež zahrnuje dokument PISA 2018. Výběr studentů je navrhován tak, aby následně reprezentoval celou populaci 15letých žáků vzdělávacích systémů. Studenti jsou vybíráni na základě stratifikovaného systematického výběru, za pomoci dvoufázového procesu vzorkování. V první fázi bývá vybrána škola, v druhé fázi jednotliví žáci, a ve stejné fázi bývají rovněž vybrány i náhradní školy, které se vyskytují v okolí primárně vybrané školy (NCES b).

3.4 Vážení dat

Pro dosažení správných a reprezentativních odhadů bylo ve výzkumu PISA využito výběrových vah (NCES b). Váhy je potřeba využít, aby bylo docíleno vhodných výpočtů odhadů parametrů populace, výběrových chyb a závěrečných zjištění o souboru, které jsou reprezentativní pro populaci. Proto konsorcium vytvořilo výpočty vah pro všechny jak hodnocené, tak nezpůsobilé a z toho důvodu vyloučené studenty, či studenty, kteří se do šetření nezapojili, což pomáhá následně odhadovat reálné parametry sledované populace. Z toho důvodu je také třeba při pravděpodobnostním výběru studentů zajistit, aby každý zapojený student vhodně reprezentoval sledovanou populaci a váhy pro všechny studenty tak nejsou totožné. Proto se výběrové váhy „používají ke kontrole proporcionálního příspěvku každé zúčastněné jednotky k celkovému odhadu populace“ (PISA 2018: 1).

Co se týče základních vah, patří mezi ně nepochybně váha školy a váha studenta. „Základní váha školy byla definována jako převrácená hodnota pravděpodobnosti výběru školy vynásobená počtem způsobilých studentů ve škole“ a „základní váha studenta byla dána jako převrácená hodnota pravděpodobnosti výběru pro každého vybraného studenta ze školy“. Jejich součin je následně používán pro nonresponses škol a studentů (NCES b).

4. Metodologie výzkumu

4.1 Cíl diplomové práce

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou vzdělanostních nerovností, které jsou dle posledních výzkumů velmi úzce spjaty s vzdělanostními aspiracemi. Ačkoliv se nerovnosti ve vzdělávání napříč chlapci a dívkami či napříč žáky ze sociálně slabších a sociálně silnějších vrstev v posledních letech snížily, stále jsou rozdíly v přístupu patrné (Matějů 2003). Vzdělanostní nerovnosti jsou tedy nejen v české společnosti diskutovaným tématem, a z toho důvodu jsem se rozhodla zaměřit na to, co je ovlivňuje. Výsledky doposud provedených výzkumů sociálních stratifikací totiž přednesly „zjištění o tom, že vzdělanostní aspirace dospívajících jsou jedním z nejsilnějších predikátorů jejich vzdělávací a profesní dráhy“. Tento typ aspirací je nicméně stále velmi silně spjatý se socioekonomickým původem rodičů (Matějů 2007). Dle zjištění Katrňáka a Simonové by ale mělo vzhledem k neustálému rozšiřování vzdělávacího systému docházet k postupnému oslabování jeho vlivu na vzdělávací dráhu žáka (Katrňák, Simonová 2011: 239).

Vzhledem k tomu, že aspirace představují velmi důležitý aspekt studia vzdělanostních stratifikací, chtěla jsem se ve své diplomové práci zaměřit na jejich hlubší porozumění. Z toho důvodu si kladu za cíl zmapovat faktory, které vzdělanostní aspirace u žáků základních škol ovlivňují, a jak je i vzhledem k tezi Katrňáka, Simonové, a i jiných autorů ovlivňuje sociální původ a rodinné zázemí, a jak se tento fenomén vyvíjel v čase. Z toho důvodu jsem si vytyčila následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou tendence vývoje vzdělanostních aspirací napříč lety 2003 až 2022?
- Jaké faktory ovlivňují vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol?
- Jak se tyto faktory vyvíjely od roku 2003 do roku 2022? (V tomto roce doposud poslední srovnávací šetření PISA)
- Oslabil se napříč lety, kdy probíhají šetření PISA, vliv socioekonomického statusu na vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků?

Pro nalezení odpovědí na tyto otázky využiji kvantitativních dat z žakovských dotazníků mezinárodního šetření PISA. Celkem budu srovnávat všechna šetření od roku 2003 do roku 2022, přičemž se celkem jedná o 7 datových souborů. Předmětem výzkumu budou žakovské

obecné dotazníky, které poskytují základní informace o žácích, týkající se i jejich socioekonomického zázemí a informace o jejich rodičích. Ačkoliv PISA mapuje všechny patnáctileté žáky, a tedy studenty základních i středních škol, ve své diplomové práci jsem se rozhodla vyřadit ze sledování žáky víceletých gymnázií a zaměřit se pouze na žáky základních škol. Obdobný krok učinilo více autorů, kteří hledali faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace právě na datových souborech tohoto mezinárodního šetření (Katrňák 2006, Šmídová 2008). Důvodem pro jejich vyřazení je, že vzhledem k již provedeným výzkumům vzdělanostních aspirací můžeme tvrdit, že jejich aspirace jsou mnohem vyšší než u žáků, kteří navštěvují základní školy. Jelikož jsou tito žáci mnohem více motivováni ke studiu, jejich aspirace jsou „mnohem méně závislé nejen na sociálně-ekonomickém a kulturním statusu výchozí rodiny, ale dokonce i na studijních předpokladech“ (Matějů, Straková 2003: 643). Z toho důvodu jsem se ve své analýze rozhodla zaměřit pouze na patnáctileté žáky základních škol, které přesun na střední školu teprve čeká a budu moci snáze identifikovat faktory, které aspirace ovlivňují a sledovat jejich vývoj v čase. Ve své práci se tedy zaměřím na sekundární analýzu dat tohoto mezinárodního šetření, konkrétně dat pro Českou republiku.

4.2 Sekundární analýza

Využití tohoto typu analýzy je charakteristické právě v případech, kdy data využíváme za zcela rozdílným účelem, než za jakým byla využita v původní studii, anebo v případě, kdy je využíváme za totožným účelem s tím rozdílem, že budou využity nové výzkumné metody (Babbie 2008; Boslaugh 2007). Za pomoci této analýzy se tedy lze „zaměřit na analýzu nového výzkumného problému či analyzovat původní problém z jiného úhlu pohledu“ (Voňková 2006). Specifikem této analýzy je, že jedna a ta samá data lze v různých případech označit jak za data primární, tak za data sekundární (Boslaugh 2007). Při využití této analýzy navíc nevznikají žádná nová data, jedná se pouze o analýzu dat existujících. Analýza je navíc převážně prováděna někým jiným, než kdo stál za vznikem dat původních (Roose 2013), ačkoliv v tomto posledním bodě nepanuje mezi autory stoprocentní konsenzus.

V klasické literatuře bývá sekundární analýza spojována s analýzou dat kvantitativních, v současné době se ale objevují i sekundární analýzy dat kvalitativních (Sales 2006). Mezi hlavní výhody sekundární analýzy patří, že nabízí díky novým metodám hlubší porozumění zkoumaných událostí, zároveň je tato analýza jak finančně, tak časově úspornější a

efektivnější než provádění rozsáhlých primárních výzkumů. Nabízí také potenciál nových poznatků a objevů, což je mnohdy spojeno i se sledováním změn v čase. Navíc tato analýza usnadňuje řešení etických aspektů. Mezi hlavní nevýhody této metody patří zejména omezenost analýzy, která vyplývá z původních metod sběru dat a výzkumného designu. Zároveň mohou primární data obsahovat chybné údaje, které se následně přenesou i do analýzy sekundární, což je spjata také s nedostatkem kontroly nad sesbíranými daty a kontextem jejich sběru. Tyto aspekty také vedou k tomu, že je téměř nemožné slučovat obdobná data z rozdílných zdrojů, což vede k obtížným interpretacím při následné analýze (Buriánek 1988: 20).

Ve své diplomové práci budu tuto analýzu používat na datech kvantitativních, konkrétně na datech z mezinárodního šetření PISA. Vzhledem k tomu, že s jedná o dlouholeté průřezové šetření s opakující se baterií otázek, eliminuji tak problémy spojené s neslučitelností údajů z různých zdrojů, a zároveň vzhledem ke kvalitě dat i problémy spojené s chybami v měření, což jsou jedny z hlavních nevýhod sekundární analýzy. Zároveň využiji jednu z jejích primárních výhod, kterou je možnost sledování změn v čase. To je pravděpodobně také hlavním důvodem, proč je sekundární analýza podobných šetření (např. TIMSS a PIRLS) stále více populární.

4.3 Logistická regrese

Hlavním cílem, který si tato práce klade za cíl, je odhalení stěžejních faktorů ovlivňujících vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol a sledovat jejich vývoj v čase. Závislou proměnnou je tedy v tomto případě ordinální proměnná *vzdělanostní aspirace* (vycházející z otázky, jakého nejvyššího vzdělání by chtěli respondenti dosáhnout). Proměnná tedy byla upravená tak, aby rozlišovala tři základní stupně vzdělání: vzdělání bez maturity/středoškolské vzdělání s maturitou/vysokoškolské vzdělání. Z toho důvodu jsem zvažovala využití polytomické neboli mnohonásobné logistické regrese a ordinální logistické regrese. Vzhledem k tomu, že ordinální logistická regrese je citlivější na rozložení dat, rozhodla jsem se pro využití mnohonásobné logistické regrese. Hodnoty závislé proměnné totiž nejsou (zejména v posledních letech šetření PISA) rovnoměrně rozloženy a aspirace na nejnižší stupeň vzdělání bez maturity má pouze zlomek respondentů, oproti respondentům, kteří aspirují na středoškolské vzdělání s maturitou či na vysokoškolské vzdělání. Z těchto důvodů ordinální model datům nevyhovoval tolik, jako mnohonásobná

logistická regrese, kterou jsem se rozhodla pro analýzu použít.

Polytomická logistická regrese si klade za cíl odhalit nejvhodnější model pro vysvětlení vztahu mezi závisle proměnnou a nezávisle proměnnými, jinými slovy také vysvětlujícími proměnnými neboli kovariáty. Tento typ regrese tedy umožní odhalit, jaké faktory ovlivňují hodnoty závisle proměnné a posoudit, jak velký vliv na ni mají (Rabušic, Soukup, Mareš 2019: 407-429). Z těchto důvodů je to tento typ regrese metodou, která je vhodná pro zodpovězení mých výzkumných otázek a naplnění cíle této práce.

4.4 Příprava dat

V této práci provádím sekundární analýzu dat mezinárodního šetření PISA v rámci let 2003 až 2022. Celkem se jedná o 7 ročníků, ve kterých se zaměřím na data z žákovských dotazníků, které mi pomohou nalézt hlavní faktory, které ovlivňují vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol a sledovat jejich vývoj napříč zkoumanými lety.

Co se týče výběru proměnných pro mou analýzu, zaměřila jsem se na faktory a následně i na proměnné, které se ať už v mezinárodních či primárně ve výzkumech z českého prostředí ukázaly být těmi, které nejlépe vysvětlují závislou proměnnou – vzdělanostní aspirace. Jako nezávislé proměnné jsem pro svou analýzu vybrala pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání matky, nejvyšší dosažené vzdělání otce, sociální, ekonomický a kulturní status rodičů, dovednosti v matematice, velikost obce, podpora rodičů a dostupnost vzdělávacích zdrojů v rodině. Tyto proměnné se ukázaly být stěžejními vysvětlujícími proměnnými závislé proměnné, a z toho důvodu jsem je zahrнула do rozšířeného modelu.

Vzhledem k tomu, že se všechny tyto proměnné nevyskytují ve stejné skladbě ve všech ročnících šetření PISA, rozhodla jsem se vytvořit i základní model, který bude ve všech ročnících šetření obsahovat stejnou skladbu proměnných a bude tak možné porovnat, jak se jejich vliv napříč lety vyvíjel. Základní model tedy obsahuje proměnné, jež se opakují ve všech ročnících, a je jimi pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání matky, nejvyšší dosažené vzdělání otce, sociální, ekonomický a kulturní status rodičů, dovednosti v matematice, podpora rodičů a dostupnost vzdělávacích zdrojů v rodině. Rozšířený model tedy navíc obsahuje proměnné velikost obce a podpora rodičů. Částečné vyloučení těchto proměnných nepovažuji za tak problematické, jelikož je jejich povaha vlivu na závisle proměnnou velmi specifická. Tomu, v čem specifika jednotlivých proměnných tkví se budu věnovat níže při detailnějším popisu proměnných a práce s nimi. Proměnné podpora rodiny a velikost obce

se společně vyskytují pouze v posledních třech ročnících šetření, tj. v letech 2015, 2018 a 2022, což jsou také jediné ročníky, které zahrnuji do rozšířeného modelu. Základní model tedy obsahuje všechny základní proměnné, které do procesu formování vzdělanostních aspirací vstupují, což mi pomůže vhodně mapovat tendence vývoje faktorů, které aspirace ovlivňují a sledovat jejich vývoj v čase. Rozšířený model navíc nabídne perspektivu vývoje vzdělanostních aspirací v posledních letech, doplněnou o proměnné podpora rodiny a velikost obce, v níž respondent žije.

V mezinárodních výzkumech i v těch z českého prostředí se jako signifikantní pro formování vzdělanostních aspirací ukazují být i proměnné typ rodiny či nejvyšší očekávaný stupeň dosaženého vzdělání ze strany rodičů. Tyto proměnné ale bohužel nebylo možné do mé analýzy zahrnout, což patří mezi negativa sekundární analýzy.

V první fázi přípravy dat jsem si vyfiltrovala z datového souboru pouze studenty, kteří v době šetření navštěvovali základní školy. Jak již zmiňuji výše, ve své analýze se zaměřím po vzoru např. Katrňáka (2006) pouze na studenty základních škol z důvodu, že návštěva víceletého gymnázia už sama o sobě dle předchozích analýz předurčuje u studentů vyšší vzdělanostní aspirace a zároveň jsou faktory ovlivňující tyto aspirace více zřetelné právě u studentů základních škol. V další fázi jsem data navázila dle populační váhy pro Českou republiku. Tato váha mi několikanásobně zvýšila počet respondentů v datasetu, a z toho důvodu jsem si musela vytvořit novou váhu, kterou jsem poměrově ponížila tak, aby se počet respondentů shodoval s reálným počtem. Následně jsem sledované proměnné očistila od chybějících a chybných hodnot.

5. Analýza

5.1 Vymezení proměnných

V této podkapitole se věnuji vymezení všech proměnných, které jsem využívala pro analytickou část této práce. Všechny výstupy, které zde uvádím, obsahují data po zvážení tak, aby co nejvíce odpovídala reálnému rozložení populace.

Vzdělanostní aspirace, neboli ordinální závisle proměnná mého regresního modelu, byla v dotazníku dotazována otázkou, jakého nejvyššího vzdělání by chtěl daný respondent dosáhnout. Její hodnoty tak byly založeny na mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání⁴ dále jen ISCED. Z toho důvodu jsem tuto proměnnou upravila a zjednodušila tak, aby co nejlépe odpovídala mému regresnímu modelu a hodnoty tak nabývaly pouze tří hodnot: 1 – středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, 2 – vzdělání bez maturity, 3 – vysokoškolské vzdělání. Nejprve jsme také zvažovala její dichotomizaci (vzdělání bez vysoké školy/vysokoškolské vzdělání), abych mohla využít metod binární logistické regrese, nicméně toto zjednodušení mi nepomohlo vysvětlit model lépe, než když jsem využila ordinálního rozložení proměnné.

Důvodem atypického rozložení proměnné bylo zjištění, že aspirace na nejnižší stupeň vzdělání bez maturity jsou v mém souboru zastoupeny několikanásobně nejméně. Proto jsem překódovala hodnoty tak, aby bylo pomyslně nejméně bodově zastoupenou kategorií středoškolské vzdělání s maturitou, aby bylo jednodušší jej v programu SPSS použít jakožto referenční kategorii. Srovnání s nejméně zastoupenou kategorií (vzdělání bez maturity), by totiž mohlo mít negativní dopad na výsledky regresního modelu.

Tabulka č. 1 znázorňuje vývoj vzdělávacích aspirací v průběhu mnou sledovaného období, tj. od roku 2003 do roku 2022. Lze vidět, že aspirace na nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání – vysokoškolský titul, se v průběhu let postupně zvyšují. Menší výkyvy můžeme vidět v roce 2009 a následně v roce 2022. Zdali se v roce 2022 jedná o výkyv či budoucí tendenci vývoje aspirací u žáků základních škol bohužel nelze tvrdit, jelikož by bylo třeba následných analýz dalších let tohoto šetření. Lze také vidět, že marginální část respondentů má od roku 2012 aspirace na vysokoškolské vzdělání (poté na středoškolské vzdělání s maturitou a nejméně

⁴ Pozn.: překlad autorky (International Standard Classification of Education).

studentů má aspirace na nejnižší stupeň vzdělání), do té doby mělo nejvíce studentů aspirace pouze na druhý nejvyšší stupeň vzdělání. Aspirace na vzdělání s maturitou zaznamenává v průběhu let mnoho výkyvů, nicméně lze říci, že se až na období mezi lety 2009 až 2015 (potažmo 2022) drží stabilně okolo 50 %. Zajímavé je sledovat vývoj aspirací na nejnižší stupeň vzdělání bez maturity. Do roku 2009 můžeme vidět klesající tendence, nicméně od roku 2012 do roku 2018 aspirace na tento stupeň vzdělání opět stoupají. V posledním sledovaném roce, tj. v roce 2022, opět vidíme mírný pokles, přičemž opět nelze soudit, zdali se jedná o budoucí tendenci vývoje aspirací či o výkyv v datech.

Tabulka 1 – popisné statistiky vzdělanostních aspirací

	vzdělání bez maturity	vzdělání s maturitou	vysokoškolské vzdělání	N
2003	14,8 %	51,3 %	33,9 %	2527
2006	12,0 %	45,8 %	42,3 %	2174
2009	10,2 %	48,1 %	41,6 %	2432
2012	11,8 %	41,8 %	46,3 %	2254
2015	14,3 %	39,1 %	46,6 %	3130
2018	15,1 %	37,3 %	47,7 %	3234
2022	12,4 %	43,7 %	43,8 %	3120

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

V následující části se věnuji nezávislým proměnným, které vstupují jak do základního, tak do rozšířeného modelu:

Nejvyšší dosažené vzdělání matky je ordinální nezávisle proměnnou, která původně nabývala hodnot založených na stupnici ISCED, stejně jako proměnná vzdělanostní aspirace. Z toho důvodu jsem ji upravila obdobným způsobem tak, aby nabývala pouze tři hodnot: 1 – vzdělání bez maturity, 2 – středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou, 3 – vysokoškolské vzdělání. Původně jsem zvažovala, jakých kategorií by měla proměnná nabývat, nicméně jsem se rozhodla pouze pro třibodové rozdělení, jelikož se domnívám, že jednotlivé mezistupně uvedených tří vzdělanostních kategorií se od sebe nebudou natolik lišit, aby bylo třeba je uvádět zvlášť. Navíc díky tomu bude regresní model jednodušší a také srozumitelnější. Zároveň jsem v tomto případě rovněž zvažovala dichotomizaci proměnné, nicméně v nižších ročnících nebylo vysokoškolské vzdělání u matek zastoupeno tak hojně jako zbylé dvě kategorie, viz tabulka č. 2, a z toho důvodu by mohlo rozložení narušit výsledky analýzy.

Jak lze tedy z výsledků tabulky č. 2 vidět, nejhojněji jsou napříč všemi ročníky zastoupeny matky se středoškolským vzděláním s maturitou, s výjimkou v roce 2009, kde je nejhojněji zastoupen nejnižší stupeň vzdělání bez maturity. Matky, které dosáhly vzdělání s maturitou, čítají napříč všemi sledovanými ročníky zhruba 50 %. Druhým nejčastěji dosahovaným stupněm vzdělání je vzdělání bez maturity, které má spíše klesající tendence (opět s výjimkou v roce 2009), zejména od roku 2015. Nejméně zastoupeným stupněm vzdělání je vysokoškolské vzdělání, které zaznamenává od roku 2009 (s výjimkou mezi lety 2012 a 2015) významný nárůst.

Tabulka 2 – popisné statistiky nejvyššího dosaženého vzdělání matky respondenta

	vzdělání bez maturity	vzdělání s maturitou	vysokoškolské vzdělání	N
2003	39,5 %	47,0 %	13,5 %	2504
2006	31,9 %	51,1 %	17,0 %	2452
2009	77,6 %	18,8 %	3,6 %	2812
2012	30,1 %	57,0 %	12,9 %	2425
2015	36,7 %	50,2 %	13,1 %	3087
2018	34,3 %	49,2 %	16,5 %	3107
2022	25,4 %	52,4 %	22,2 %	3697

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

Nejvyšší dosažené vzdělání otce jsem přetransformovala obdobným způsobem, jak jsem učinila při transformaci nejvyššího dosaženého vzdělání matky. Dle tabulky č. 3 je na první pohled zřejmé, že mnohem více otců dosáhlo pouze nejnižší stupně vzdělání bez maturity oproti matkám respondentů, a to v každém sledovaném roce, v roce 2003 se u otců dokonce jednalo o nejhojněji zastoupenou kategorii vzdělávání. V následujících letech je nejvíce zastoupenou vzdělávací kategorií vzdělání s maturitou, u kterého lze sledovat v prvních dvou letech sledovaného období nárůst až do roku 2012 (s dramatickým výkyvem v roce 2009, který shledáváme i u matek respondentů) a posléze od stejného roku vidíme postupný pokles. Zajímavá je třetí kategorie, kterou je vysokoškolské vzdělání a která je nejméně zastoupenou kategorií v datovém souboru. V prvních dvou letech šetření je totiž poměrně hojně zastoupenou kategorií (oproti posledním ročníkům šetření), což je překvapivým zjištěním, které je navíc patrné i u matek respondentů. Zároveň vidíme u této kategorie postupný nárůst od roku 2009, který jak se dá předpokládat, pokračuje do současnosti.

Tabulka 3 – popisné statistiky nejvyššího dosaženého vzdělání otce respondenta

	vzdělání bez maturity	vzdělání s maturitou	vysokoškolské vzdělání	N
2003	45,4 %	38,8 %	15,8 %	2413
2006	37,0 %	43,5 %	19,5 %	2353
2009	75,6 %	17,8 %	6,6 %	2816
2012	34,1 %	52,4 %	13,5 %	2300
2015	38,3 %	46,9 %	14,9 %	2992
2018	38,6 %	44,6 %	16,8 %	3060
2022	35,8 %	45,7 %	18,4 %	3569

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

Pohlaví je další ze základních nezávislých proměnných, které mají dle již proběhlých výzkumů, zejména v českém prostředí, vliv na vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků. Jedná se o dichotomickou proměnnou, která nabývá dvou hodnot: 1 – dívka, 2 – chlapec. Z níže uvedené tabulky č. 4 lze vidět, že rozložení pohlaví napříč sledovanými lety šetření je stabilní a bez zásadnějších výkyvů a změn.

Tabulka 4 – popisné statistiky pohlaví

	Dívka	Chlapec	N
2003	45,7 %	54,3 %	2599
2006	43,2 %	56,8 %	2519
2009	41,7 %	58,3 %	2816
2012	43,4 %	56,6 %	2506
2015	44,0 %	56,0 %	3201
2018	43,7 %	56,3 %	3235
2022	42,9 %	57,1 %	3819

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu⁵, dále jen ESCS, je stěžejní nezávisle kardinální spojitou proměnnou této analýzy. Je specifickou proměnnou šetření PISA, která je odvozena ze tří proměnných, které mapují rodinné zázemí respondenta: nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, nejvyšší socioekonomický status rodičů a množství domácího majetku, do kterého zároveň spadá i množství knih (OECD 2019).

Prvotním záměrem bylo vliv socioekonomického a kulturního vlivu rodičů rozdělit a z toho

⁵ Pozn. překlad autorky (Index of economic, social and cultural status).

důvodu jsem napočítala proměnnou kulturní kapitál. Kulturní kapitál Bourdieu a Passeron (1977) označují za jisté dovednosti, které se potomek naučil v rodinném prostředí, které jsou spjaty s kulturními zdroji v rodině a potažmo se vzděláním rodičů. Z toho důvodu jsem za pomoci proměnných mapujících počty knih v rodině a nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů vykonstruovala tuto novou proměnnou kulturní kapitál. Ta ve spojitosti s již vykonstruovaným nejvyšším dosažením socioekonomickým indexem rodičů⁶ (dále jen HISEI) nevysvětlovala moji závisle proměnnou tak dobře, jako tomu bylo u proměnné ESCS, která se používá převážně v sociologii vzdělávání. Z toho důvodu jsem se rozhodla proměnné kulturní kapitál a HISEI z modelu vyřadit a nadále používat jen proměnnou ESCS, která model vysvětlovala lépe. Z toho důvodu jsem z analýzy také musela vyřadit i ročník 2000, který jsem původně zamýšlela do analýzy zahrnout, jelikož tuto stěžejní proměnnou neobsahuje a její výpočet by byl komplikovaný.

Jak lze vidět v tabulce č. 5, vývoj ESCS se v čase vyvíjí proměnlivě a vykazuje spíše znaky poklesu v rámci sledovaných let, přičemž v některých letech dochází k větší variabilitě než v jiných. Celkový pokles může naznačovat různé socioekonomické a kulturní změny v průběhu času, které by mohly ovlivnit hodnoty indexu.

Tabulka 5 – popisné statistiky indexu sociálního, ekonomického a kulturního statusu

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
N	2573	2504	2798	2478	3165	3202	3751
Průměr	0,08	-0,05	-0,18	-0,17	-0,39	-0,39	-0,30
Směrodatná odchylka	0,79	0,73	0,66	0,71	0,76	0,86	0,82
Min	-2,39	-3,89	-2,65	-2,89	-3,16	-7,60	-2,62
Max	2,34	2,18	1,96	2,50	3,49	3,30	2,13

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

Vzdělávací zdroje v rodině je další nezávisle kardinální spojitou proměnnou, která už byla v datasetech vytvořena, a tudíž nebylo kromě jejího očištění od chybějících a chybných hodnot žádných jejích dalších úprav. Tato proměnná mapuje konkrétně vzdělávací zdroje v rodině, které se konkrétně týkají existence zdrojů v domácnosti, které napomáhají nebo mohou napomáhat vzdělávání dětí, jako je například internet, psací stůl či prostor na učení (Katrňák, 2006). Sada těchto zdrojů se v průběhu let vyvíjela a měnila, např. s vývojem internetu a dalších technologií.

⁶ Pozn.: překlad autorky (Highest parents' socio-economic index).

Dle tabulky č. 6 lze vidět, že průměrná úroveň vzdělávacích zdrojů v rodině se v posledních letech postupně zvyšuje, a to konkrétně od roku 2015. Od počátku sledovaných let naopak do tohoto roku vidíme s výjimkou roku 2012 postupný pokles. Variabilita v hodnotách vzdělávacích zdrojů se jeví jako relativně stabilní.

Tabulka 6 – popisné statistiky vzdělávacích zdrojů v rodině

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
N	2585	2516	2813	2496	3194	3224	3818
Průměr	0,19	-0,14	-0,30	-0,09	-0,26	-0,18	0,38
Směrodatná odchylka	0,96	0,86	0,75	0,87	0,76	0,85	0,87
Min	-1,28	-5,88	-3,91	-5,18	-5,15	-8,62	-2,90
Max	1,35	3,34	3,86	3,79	5,13	4,99	3,15

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

Matematické schopnosti je další v seznamu nezávislých kardinálních spojitých proměnných, která je udávána několika takzvanými věrohodnými hodnotami⁷. V novějších ročnících je těchto hodnot napočítaných deset, starší ročníky obsahují pouze pět těchto proměnných. Jelikož mají všechny téměř totožné hodnoty, rozhodla jsem se náhodným výběrem vybrat jednu, se kterou budu nadále pracovat, kterou byla matematická Plausible value 3, se kterou pracuji v analýze všech ročníků PISA.

Tabulka č. 7 znázorňuje vývoj matematických schopností žáků základních škol v průběhu sledovaného období od roku 2003 do roku 2022. Jak je z údajů z tabulky zřejmé, matematické schopnosti žáků zaznamenávají od roku 2003 spíše celkový pokles s menším výkyvem hodnot v roce 2009.

Tabulka 7 – popisné statistiky matematických schopností

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
N	2598	2520	2816	2506	3201	3234	3818
Průměr	495,18	481,84	460,59	476,04	467,24	467,10	455,97
Směrodatná odchylka	88,07	91,95	78,36	80,47	81,82	84,31	82,18
Min	183,23	108,50	188,28	234,16	199,71	210,67	182,20
Max	778,27	751,12	712,11	740,39	725,27	796,86	732,76

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2003-2022

⁷ Pozn.: překlad autorky (plausible value).

V následující části se věnuji nezávislým proměnným, které vstupují pouze do rozšířeného regresního modelu, který jsem vypracovala pro poslední tři ročníky šetření PISA:

Rodinná podpora je poslední ze sady nezávislých kardinálních spojitých proměnných, kterou jsem zahrнула pouze do rozšířeného modelu, jelikož není zahrnuta do všech mnou analyzovaných ročníků. Je to opět proměnná, která je už součástí datasetů, a proto nebylo potřeba ji nějak upravovat, pokud opomeneme očištění od chybějících a chybných hodnot. Tuto proměnnou jsem se rozhodla zařadit z důvodu, že se jako faktor ovlivňující formaci vzdělanostních aspirací v mnohých výzkumech objevuje, nicméně ve velmi rozdílných podobách. Někdy také doplňuje přímé otázky v rodičovském dotazníku, které jsou zaměřeny na to, jaké nejvyšší dosažené vzdělání očekávají rodiče od svých dětí. Vzhledem k tomu, že rodičovské dotazníky nejsou v České republice součástí všech ročníků, a navíc se nearchivují, musela jsem se spokojit s využitím alespoň této proměnné, která je součástí žákovských dotazníků a která by mohla výše uvedené proměnné alespoň částečně nahradit. Tabulka č. 8 mapuje vývoj podpory ze strany rodiny v posledních třech letech šetření. Jak lze dle výsledků soudit, podpora ze strany rodiny zůstává napříč lety 2015 a 2022 stabilní.

Tabulka 8 – popisné statistiky podpory rodiny

	2015	2018	2022
N	3113	2911	3818
Průměr	-0,39	-0,39	-0,38
Směrodatná odchylka	0,93	0,89	0,88
Min	-3,08	-2,45	-3,01
Max	1,10	1,03	1,96

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2015-2022

Velikost obce je závisle dichotomickou proměnnou (po transformaci), kterou využívám pouze v rozšířeném modelu z důvodu, že nebyla ve všech ročnících přítomna. Nepovažuji to za problematické, jelikož se nejví jako jeden z nejsilnějších faktorů, které by ovlivňovaly vzdělanostní aspirace a zároveň z důvodu, že její povaha vlivu na závisle proměnnou může být specifická. Velikost obce, v níž respondent žije, totiž nemusí odpovídat tomu, v jaké obci respondent navštěvuje základní školu. Předpoklady pro využití této proměnné totiž spočívají v tom, že ve větších obcích, městech a velkoměstech mají studenti vyšší vzdělanostní aspirace. To ale nemusí být zcela pravdivé, a to zejména v menších obcích okolo českých

velkoměst, kterými mohou být typicky Praha, Brno, Ostrava atd. Respondent totiž může navštěvovat základní školu v jednom z českých velkoměst, nicméně zároveň bydlet v jiné, menší obci, a tak tento předpoklad nemusí být vždy zcela platný. Z toho důvodu nepovažuji vynechání této proměnné ze základního modelu za natolik problematické, aby jeho kvalitu narušilo.

Pro použití proměnné v rozšířeném modelu jsem původní proměnnou, která nabývala 6 hodnot (obec do 1 000 obyvatel/obec s velikostí od 1 000 do 5 000 obyvatel/obec s velikostí od 5 000 do 25 000 obyvatel/ obec s velikostí od 25 000 do 90 000 obyvatel/ obec s velikostí od 90 000 do 1 000 000 obyvatel/Praha) redukovala do proměnné nabývající pouze dvou hodnot: 1 – obec do 90 000 obyvatel, 2 – obec nad 90 000 obyvatel. Důvodem bylo zjednodušení regresního modelu, zároveň se domnívám, že napříč všemi původními šesti kategoriemi nebudou natolik signifikantní rozdíly, aby bylo nutné je všechny uvádět.

Dle tabulky č. 9, která znázorňuje rozložení obcí v rámci posledních tří let v rozšířeném modelu, můžeme soudit, že rozložení velikosti bydliště respondentů zůstává stabilní.

Tabulka 9 – popisné statistiky velikosti obce, v níž respondent žije

	pod 90 tis.	nad 90 tis.	N
2015	84,9 %	15,1 %	3096
2018	83,6 %	16,4 %	2773
2022	83,7 %	16,3 %	3015

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2015-2022

5.2 Empirická zjištění

V této kapitole se již budu věnovat poznatkům, které přinesla analýza v podobě několika regresních modelů. Analýze předcházela kontrola a čištění dat od chybějících či chybných hodnot, následné vážení dat tak, aby splňovala populační parametry a v neposlední řadě kroky, které předcházejí konkrétně již polytomické logistické regresi. Z toho důvodu jsem jak pro základní, tak pro rozšířený model, ověřila, zda analýzu neznehodnocuje multikolinearita a následně ověřila hodnoty VIF a tolerance. Tyto hodnoty splňují obecná pravidla, a tudíž hodnoty VIF nepřekračují hodnotu 5 a tolerance je zároveň ve všech regresních modelech vyšší než hodnota 0,2. Výstupy předcházející hlavní analýze nebudou tedy za účelem úspory místa v práci uvádět.

5.2.1 Základní model

Co se týče modelů logistické regrese, nyní na posledním ročníku, tj. roku 2022, uvedu, jak jsem při tvorbě postupovala. Modely logistické regrese pro zbylé ročníky nebudu vzhledem k úspoře místa v práci uvádět, budou ale spolu s kvalitativními údaji o modelech (Nagalkerkeho pseudo R square a procentní úspěšnost klasifikace) a výsledky Likelihood Ratio testů zahrnutý v přílohách.

V tabulce č. 11 jsou reprezentovány výsledky regresního modelu, který měří výši vzdělanostních aspirací patnáctiletých žáků základních škol. Jak již bylo zmíněno, jako referenční kategorii jak základního, tak rozšířeného modelu, jsem si stanovila středoškolské vzdělání s maturitou. Ačkoliv nebude rozdíl napříč jednotlivými stupni vzdělání (vysokoškolské vzdělání a vzdělání bez maturity) tak patrný, bylo to nutné vzhledem k několikanásobně nižšímu počtu respondentů, kteří aspirují na nejnižší stupeň vzdělání bez maturity. Malá velikost referenční kategorie by tak mohla způsobit problémy v celém regresním modelu. Zároveň jsem chtěla ostatní úrovně aspirací srovnávat s co možná nejnižší kategorií vzdělání, a z toho důvodu jsem si nakonec zvolila středoškolské s maturitou.

Do modelu jsem nejprve zahrнула kontrolní proměnné, kterými jsou pohlaví, vzdělání otce a vzdělání matky a následně doplnila o proměnné mapující vliv rodiny, kterými jsou index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS) a vzdělávací zdroje v rodině a na závěr zahrнула i matematické schopnosti respondenta. Jak již zmiňuji v kapitole 5.1 Vymezení proměnných, nejprve jsem zvažovala proměnnou ESCS rozdělit a moci tak kontrolovat vliv kulturního a socioekonomického kapitálu zvláště, nicméně kvůli nižším hodnotám R^2 jsem se rozhodla preferovat využití indexu ESCS.

Při využití tradiční 5% hladiny statistické významnosti lze dle tabulky č. 10 tvrdit, že statisticky neprůkaznými faktory, které v tomto případě signifikantně neovlivňují tvorbu aspirací, jsou pouze vzdělávací zdroje v rodině. Ostatní proměnné jsou na této hladině významnosti statisticky průkazné.

Tabulka 10 – Likelihood Ratio Test: Faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace v roce 2022

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	4886,284 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	5104,130	217,847	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	4892,047	5,764	2	0,056
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	4899,811	13,528	2	0,001
pohlaví	4983,619	97,335	2	0,000
vzdělání otce	4923,507	37,223	4	0,000
vzdělání matky	4913,841	27,557	4	0,000

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2022

Dle výsledků logistického regresního modelu v tabulce č. 11 si můžeme všimnout, že na dosažení vyšších aspirací na středoškolské vzdělání s maturitou mají vliv pouze proměnné pohlaví, částečně vzdělání otce a vzdělání matky, matematické schopnosti a ESCS. Dívky mají oproti chlapcům 1,6krát vyšší šanci na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací oproti dosažení aspirací na nematuritní formu studia. Studenti, kteří mají otce s vysokoškolským titulem oproti těm, kterých otec dosáhl pouze středoškolského vzdělání s maturitou, mají až 1,9krát vyšší šanci dosahovat aspirací na vzdělání zakončené maturitní zkouškou oproti aspiracím na nematuritní studium. V případě matek s vysokou školou oproti těm, které dosáhly maturitního vzdělání, je šance těchto respondentů více než 2krát vyšší. Rovněž platí, že se zvyšujícími se matematickými schopnostmi a indexem ESCS se také zvyšují šance na vyšší vzdělanostní aspirace, konkrétně na středoškolské vzdělávání zakončené maturitní zkouškou. S nárůstem indexu ESCS o 20 % jsou šance studentů na vzdělanostní aspirace na maturitní studium oproti nematuritnímu 2,2krát vyšší, v případě 50% navýšení jsou šance až 2,8krát vyšší. Dle standardizovaných beta koeficientů můžeme říci, že nejvyšší vliv na

závisle proměnnou vzdělanostních aspirací mají matematické schopnosti, vzdělání matky, vzdělání otce a následně pohlaví respondenta. Co se týče srovnání aspirací na středoškolské vzdělání s maturitou a vysokoškolské vzdělání, při vyhodnocení 5% hladiny statistické významnosti není statisticky signifikantní proměnnou index ESCS. Dívky navíc mají více než dvojnásobně vyšší šanci mít aspirace na vysokoškolské vzdělání, oproti aspiracím na středoškolské vzdělání s maturitou, než chlapci. Rovněž studenti, kterých otec dosáhnul vysokoškolského vzdělání oproti respondentům, jejichž otec ukončil středoškolské vzdělání s maturitou, mají téměř 2krát vyšší šance na vyšší vzdělanostní aspirace, v případě srovnání otců s nematuritním vzděláním jsou tyto šance studentů s otcem vysokoškolákem více než dvojnásobné. V případě matek jsou tyto šance nižší, nicméně i tak zásadní, jelikož vysokoškolské vzdělání matky, oproti jejímu středoškolskému vzdělání, zvyšuje šance studentů až 1,5krát, v případě srovnání matek s nematuritním vzděláním je tato šance studentů s vysokoškolsky vzdělanými matkami 1,6krát vyšší. Opět šance zvyšují i vyšší matematické schopnosti a signifikantně aspirace ovlivňují v tomto případě také vzdělávací zdroje v rodině, které jsou dokonce dle standardizovaných beta koeficientů nevlivnějším faktorem. Následně má velký vliv i pohlaví a také vzdělání otce a matky.

Tabulka 11 – Analýza faktorů ovlivňujících vzdělanostní aspirace v roce 2022, základní model

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	3,257	0,490	1	0,000		-1,1334
	Pohlaví (dívka)	-0,445	0,138	1	0,001	0,641	-0,445
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,645	0,271	1	0,017	0,524	-0,645
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,154	0,276	1	0,575	0,857	-0,154
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,697	0,264	1	0,008	0,498	-0,697
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,115	0,289	1	0,691	0,892	-0,115
	Matematické schopnosti	-0,010	0,001	1	0,000	0,990	-0,899
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,039	0,137	1	0,774	1,040	0,387

	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,610	0,195	1	0,002	0,543	-0,53
VŠ vzdělání	Intercept	-1,710	0,319	1	0,000		0,877
	Pohlaví (dívka)	0,706	0,086	1	0,000	2,025	0,706
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,679	0,138	1	0,000	0,507	-0,679
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,701	0,155	1	0,000	0,496	-0,701
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,369	0,137	1	0,007	0,691	-0,369
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,484	0,174	1	0,005	0,616	-0,484
	Matematické schopnosti	0,005	0,001	1	0,000	1,005	0,454
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,204	0,086	1	0,017	1,226	2,003
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,122	0,116	1	0,290	1,130	0,106

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2022 (Pseudo R square = 0,291, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 58,7 %)

V nižších ročnících analýzy již nebudu uvádět výstupy mnohonásobné logistické regrese, nýbrž na závěr poskytnu pouze celkové shrnutí a také srovnání vývoje standardizovaných beta koeficientů, na kterých budu demonstrovat vývoj vlivů jednotlivých proměnných na vzdělanostní aspirace v průběhu sledovaného období. Nyní se budu věnovat výsledkům logistických modelů napříč lety 2003 až 2018 a posléze vlivy faktorů na závisle proměnnou porovnáám.

Co se týče ročníku 2018⁸, dle údajů Likelihood Ratio testů se jeví na konvenční 5% hladině statistické významnosti jako statisticky neprůkazný vliv vzdělávacích zdrojů v rodině,

⁸ Výstupy pro rok 2018 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,293, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 61,4 %).

ostatní faktory se jeví jako průkazné. Pokud srovnáme šance na dosahování vzdělanostních aspirací na maturitní vzdělání oproti vzdělání bez maturity, jako signifikantní sledujeme pohlaví, přičemž dívky mají až 1,5krát vyšší šance dosahovat vyšších vzdělanostních aspirací než chlapci. Vyšší šanci mají rovněž studenti, kteří mají lepší matematické schopnosti, ačkoliv zde není vliv tak výrazný. S nárůstem ESCS se šance na vyšší aspirace zvyšuje 1,3krát, s nárůstem ESCS o 20 % jsou šance až 1,6krát vyšší. Srovnání aspirací na středoškolské vzdělání s maturitou a vysokoškolské vzdělání se jeví podstatně zajímavěji, jelikož signifikantní jsou v tomto případě vlivy všech proměnných až na středoškolské vzdělání matky a vzdělávací zdroje v rodině. Dle hodnoty konstanty (Intercept) lze říci, že chlapci s rodiči s nejnižším možným dosaženým vzděláním, s nejnižšími matematickými schopnostmi, nejnižšími vzdělávacími zdroji v rodině a s nízkým ESCS mají až 3,8krát nižší šanci na vysokoškolské vzdělanostní aspirace než na aspirace maturitního vzdělání. Dívky mají 2,5krát vyšší šanci na vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci. V případě studentů, jejichž otec má vysokoškolské vzdělání oproti studentům s otcem, který má ukončené nematuritní studium, mají studenti otců vysokoškoláků 1,6krát vyšší šance na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací oproti aspiracím na maturitní formu studia. V případě srovnání studentů, jejichž otec má ukončené maturitní studium, mají studenti s vysokoškolsky vzdělaným otcem opět 1,6krát vyšší šanci na dosažení vysokoškolských vzdělanostních aspirací. V případě srovnání matek bez maturity a matek s vysokoškolským titulem mají děti se vzdělanějšími matkami až 1,6krát vyšší šance na vysokoškolské vzdělanostní aspirace oproti aspiracím na středoškolské vzdělání s maturitou. Matematické schopnosti rovněž kladně ovlivňují výši vzdělanostních aspirací, s nárůstem schopností o 20 % je šance až 1,2krát vyšší. Z hlediska ESCS platí stejný trend jako v minulém roce, s nárůstem o 20 % se šance na vyšší aspirace zvýší téměř 1,9krát, v případě zvýšení o 50 % jsou tyto šance až 2,3krát vyšší. V porovnání šancí na vysokoškolské vzdělanostní aspirace oproti aspiracím na maturitní vzdělání hrají v tomto roce největší roli faktory pohlaví, matematické schopnosti a vzdělání otce.

V ročníku 2015⁹ se dle testů Likelihood Ratio jeví všechny nezávisle proměnné jako signifikantní na 5 % hladině statistické významnosti. Z hlediska porovnání vzdělanostních aspirací na nematuritní vzdělání a středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou můžeme za signifikantní faktory považovat pouze vzdělání otce, matematické schopnosti a

⁹ Výstupy pro rok 2015 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,399, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 73,2 %).

ESCS. V případě, že má otec vysokoškolské vzdělání, má student 14,3krát vyšší šanci dosáhnout vyšších vzdělanostních aspirací (na maturitní studium oproti nematuritnímu studiu), než student, jehož otec dosáhl pouze středoškolského vzdělání. V porovnání s otcem, který dosáhl nejnižšího možného stupně vzdělání bez maturity je tato šance studentů s otcem vysokoškolačkem až 25krát vyšší. Co se týče matematických schopností, zde vidíme rovněž pozitivní vliv na výši vzdělanostních aspirací, ačkoliv vliv není tak silný, jako například u indexu ESCS. S nárůstem ESCS se šance dosahovat vyšších vzdělanostních aspirací zvýší až osmkrát, v případě nárůstu ESCS o 20 % jsou tyto šance 9,5krát vyšší, v případě nárůstu o 50 % dokonce až 12krát vyšší. Nejsilnější vliv má na naši proměnnou při srovnání aspirací na nematuritní a maturitní studium jednoznačně vzdělání otce, následně se jeví jako důležité ESCS a matematické schopnosti. Ostatní kovariáty se nejeví jako natolik podstatné. Z hlediska srovnání aspirací na maturitní vzdělání oproti vysokoškolským aspiracím, lze dle hodnoty konstanty (Intercept) tvrdit, že chlapci s rodiči s nejnižším dosaženým stupněm vzdělání, s nejnižšími matematickými schopnostmi, vzdělávacími zdroji v rodině a nejnižším možným indexem ESCS mají 6,7krát nižší šanci aspirovat na vysokoškolské vzdělání oproti středoškolskému vzdělání s maturitou. Na 5% hladině statistické významnosti se v případě srovnání těchto typů aspirací jeví jako signifikantní všechny proměnné kromě indexu ESCS. Dívky mají opět vyšší šance než chlapci, a to až 2,5krát. Studenti, jejichž otec dosáhl vysokoškolského vzdělání oproti těm, kterých otec dosáhl maturitního vzdělání, mají až 2krát vyšší šance na dosažení vysokoškolských aspirací, v případě otcovského vzdělání bez maturity je toto srovnání oproti studentům s otcem vysokoškolačkem pouze 1,7krát vyšší. Studenti s vysokoškolsky vzdělanými matkami mají téměř 1,9krát vyšší šance aspirovat na vysokoškolské vzdělání, než studenti matek s nejnižším dosaženým stupněm vzdělání. Ve srovnání s matkami s maturitním vzděláním je tato šance 1,4krát vyšší u studentů, se vzdělanějšími matkami. S nárůstem vzdělávacích zdrojů v rodině o 20 % se zvyšuje šance na vysokoškolské aspirace až 1,6krát, v případě zvýšení o 50 % je tato šance až dvojnásobná. Ačkoliv s nárůstem matematických schopností o 20 % vzrůstá šance na dosažení vyšších aspirací jen 1,3krát, jedná se o nejsilnější faktor ovlivňující závisle proměnnou vzdělanostních aspirací. Druhým nejsilnějším faktorem je pohlaví a následuje vzdělání otce a vzdělání matky. Ostatní faktory se nejeví jako natolik výrazné.

Z hlediska 5% hladiny statistické významnosti se v ročníku 2012¹⁰ jeví jako statisticky průkazné všechny proměnné, které do analýzy vstupují. Co se týče srovnání šancí na vzdělanostní aspirace na středoškolské vzdělání s maturitou oproti šancím na aspirace nematuritního vzdělání, jako jedinou statisticky neprůkaznou proměnnou je index ESCS. Tyto šance jako v předešlých letech ovlivňuje pohlaví studenta, a to tím způsobem, že dívky mají 2,6krát vyšší šanci na vyšší vzdělanostní aspirace, tj. studium zakončené maturitní zkouškou, oproti aspiracím na nematuritní studium, než mají chlapci. V případě, že studentův otec ukončil vysokoškolské studium, má student 3,4 vyšší šanci na vyšší vzdělanostní aspirace než student, jehož otec dosáhl pouze nejnižšího stupně vzdělání. V případě srovnání otcovo středoškolského a vysokoškolského vzdělání jsou tyto šance u studentů s otcem vysokoškolačkem 2,3krát vyšší. Atypické oproti předešlým analyzovaným ročníkům je, že vzdělání matek tyto šance zvyšuje ještě o poznání více, jelikož matky s vysokoškolským studiem oproti studentům s matkami s maturitním vzděláním zvyšují studentovo šance na vyšší aspirace více než 3,5krát. V porovnání s matkami s nematuritním vzděláním, více než 2,5krát. Ačkoliv o poznání slabší, ale stále průkazný vliv, mají na výši aspirací i matematické schopnosti, jejichž hodnota poměru šancí se pohybuje stejně jako u předchozích analyzovaných ročníků okolo hodnoty 1. Pozitivně ovlivňují výši vzdělanostních aspirací i vzdělávací zdroje v rodině, jelikož jejich nárůst o 20 % zvyšuje šance na vzdělanostní aspirace na středoškolské vzdělání s maturitou oproti vzdělání bez maturity téměř 2,5krát, navýšení o 50 % dokonce 3,2krát. Jak vyplývá z výsledků hodnot standardizovaných beta koeficientů, největší vliv na aspirace na maturitní studium oproti aspiracím na nematuritní studium, má vzdělání matky, poté vzdělání otce, pohlaví, matematické schopnosti a nejslabší průkazný vliv mají vzdělávací zdroje v rodině. Z hlediska srovnání aspirací na maturitní vzdělání oproti vysokoškolskému vzdělání lze dle hodnoty konstanty (Intercept) tvrdit, že chlapci s rodiči s nejnižším dosaženým stupněm vzdělání, s nejnižšími matematickými schopnostmi, vzdělávacími zdroji v rodině a nejnižším možným indexem ESCS mají 6,4krát nižší šanci aspirovat na vysokoškolské vzdělání oproti středoškolskému vzdělání s maturitou. V případě srovnání těchto stupňů aspirací, na hladině konvenční 5% statistické významnosti se jako statisticky neprůkazné jeví vzdělání otce a vzdělávací zdroje v rodině. Dívky mají jako ve všech sledovaných letech až 2,8krát vyšší šanci na vysokoškolské aspirace, oproti maturitním aspiracím, než chlapci.

¹⁰ Výstupy pro rok 2012 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,378, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 61,9 %).

Zároveň má i vzdělání matky průkazný vliv, kdy studenti, jejichž matka dosáhla vysokoškolského vzdělání, mají oproti studentům, jejichž matka dosáhla vzdělání bez maturity, více než 1,7krát vyšší šanci na vyšší vzdělanostní aspirace. V případě srovnání se studenty s matkou se středoškolským vzděláním s maturitou je tato šance 1,6krát vyšší u dětí matek vysokoškolaček. Matematické schopnosti mají také pozitivní vliv na výši vzdělanostních aspirací, zrovna tak i index ESCS. S jeho nárůstem o 20 % jsou šance na vyšší aspirace až 2krát vyšší, v případě navýšení o 50 % se šance zvyšují 2,6krát. Nejvyšší vliv na závisle proměnnou mají opět matematické schopnosti žáka, pohlaví a vzdělání matky. Další faktory nebyly z hlediska intenzity natolik stěžejní.

Regresní model nejméně vyhovoval datům z roku 2009¹¹, kdy se na hladině 5% statistické významnosti jeví jako průkazné pouze proměnné pohlaví, ESCS a matematické schopnosti, z toho důvodu se zaměřím pouze na interpretaci těchto proměnných. Z hlediska srovnání vzdělanostních aspirací bez maturity a maturitních aspirací, statisticky průkazné jsou rovněž pouze vlivy pohlaví, matematických schopností a indexu ESCS. Dívky mají opět oproti chlapcům 2,1krát vyšší šanci dosahovat vyšších aspirací ve vzdělávání. Pohlaví se v tomto případě také jeví jako nejsilnější faktor, který dosažení vyššího stupně aspirací (maturitních oproti nematuritním) dle standardizovaných beta koeficientů nejvíce ovlivňuje. Druhým nejsilnějším faktorem jsou v tomto případě matematické schopnosti a posledním statisticky průkazným faktorem je index ESCS. Při jeho zvýšení o 20 % jsou šance studentů na vyšší vzdělanostní aspirace až třinásobné, v případě zvýšení o 50 % až 3,7krát vyšší. Co se týče srovnání aspiračních šancí na maturitní studium oproti šancím na vysokoškolské studium, opět shledáváme jako statisticky průkazné pouze pohlaví, matematické schopnosti a v neposlední řadě ESCS. U dívek si lze všimnout dle hodnot poměru šancí obdobného trendu jako ve srovnání maturitních a nematuritních aspirací, kdy mají dívky 2,1krát vyšší šanci na dosažení vyšších aspirací než chlapci. Tento faktor ale v tomto případě oslabil a nejsilnějším faktorem ovlivňujícím vzdělanostní aspirace jsou matematické schopnosti. Nejslabším faktorem je index ESCS, který při zvýšení o 20 % zvýší šanci studentů na vyšší vzdělanostní aspirace více než 1,8krát, při zvýšení o 50 % je to více než 2,3krát.

Ročník 2006¹² se dle hodnot Nagalkerkeho pseudo R square a celkové procentní úspěšnosti

¹¹ Výstupy pro rok 2009 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,271, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 59,8 %).

¹² Výstupy pro rok 2006 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,355, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 61,6 %).

klasifikace řadí k nejúspěšnějším sledovaným regresním modelům. Na 5 % hladině statistické významnosti se jeví jako neprůkazná proměnná pouze vzdělání matky. Co se týče srovnání vzdělanostních aspirací bez maturity a vzdělanostních aspirací na středoškolské studium s maturitou, signifikantně působící jsou pouze proměnné pohlaví, matematické schopnosti a vzdělávací zdroje v rodině. Dívky mají v tomto případě 3,1krát vyšší šanci na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací než chlapci a pohlaví se v tomto případě také jeví jako nejsilnější faktor, který aspirace ovlivňuje. Druhým nejvýznamnějším faktorem dle hodnot standardizovaných beta koeficientů jsou matematické schopnosti. Jejich nárůst opět pozitivně ovlivňuje výši vzdělanostních aspirací. V neposlední řadě a zároveň nejslabším faktorem jsou vzdělávací zdroje v rodině. S jejich zvýšením o 20 % se šance na vyšší vzdělanostní aspirace zvyšují až 1,8krát, s 50% nárůstem se jedná o šance až 2,3krát vyšší. Z hlediska srovnání maturitních aspirací a vysokoškolských aspirací, statisticky neprůkaznými (na 5% hladině statistické významnosti) jsou vzdělání matky a vzdělávací zdroje v rodině. Dívky mají opět oproti chlapcům 1,6krát vyšší šance na dosažení vysokoškolských aspirací, oproti maturitním aspiracím, než chlapci. Studenti, jejichž otec má vysokoškolské vzdělání, mají téměř dvojnásobné šance na vyšší vzdělanostní aspirace než studenti, jejichž otec má pouze nematuritní vzdělání. V případě srovnání s otcem se středoškolským vzděláním s maturitou, mají studenti s otcem vysokoškolačkem jen 1,5krát vyšší šance na vyšší aspirace. Matematické schopnosti mají také pozitivní vliv na výši vzdělanostních aspirací, dokonce v tomto případě nejsilnější. V neposlední řadě je průkazný také index ESCS, přičemž při jeho zvýšení o 20 % jsou šance studentů na vyšší aspirace více než 1,8krát vyšší, v případě navýšení o 50 % jsou šance téměř 2,3krát vyšší. Pokud bychom měli na základě standardizovaných beta koeficientů srovnat vliv jednotlivých nezávislých proměnných na závisle proměnnou (při srovnání vysokoškolských a maturitních aspirací), nejsilnější vliv mají jednoznačně matematické schopnosti studenta, poté vzdělání otce a na závěr pohlaví. Zbylé proměnné nemají na závisle proměnnou zásadní vliv.

Posledním sledovaným rokem byl rok 2003¹³, kdy na 5% hladině statistické významnosti lze tvrdit, že všechny nezávisle proměnné vstupující do modelu jsou průkazné. Z hlediska srovnání aspirací na nematuritní studium a studium zakončené maturitní zkouškou, statistické signifikance si lze všimnout v případě pohlaví, vzdělání otce s maturitou, vzdělání matky s maturitou, matematických schopností a indexu ESCS. Dívky mají jako v celém

¹³ Výstupy pro rok 2003 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,428, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 64,3 %).

sledovaném období vyšší šanci na dosahování vyšších vzdělanostních aspirací (na maturitní vzdělání oproti nematuritnímu vzdělání) než chlapci, a to až 1,7krát. V případě, že má otec studenta vysokoškolské vzdělání, zvyšují se studentovo šance na vyšší aspirace 31,3krát oproti studentům, jejichž otec má pouze maturitní vzdělání. V případě srovnání matek studentů s vysokoškolským titulem a matek s maturitním vzděláním, jsou tyto šance 55,5krát vyšší u studentů matek vysokoškolaček. Opět se jako důležité jeví matematické schopnosti studenta, které jsou dle srovnání standardizovaných beta koeficientů nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím výši vzdělanostních aspirací. V neposlední řadě má na výši vzdělanostních aspirací vliv ESCS, kdy se při jeho nárůstu o 20 % šance studenta zvyšují až 2,3krát, v případě nárůstu o 50 % se tyto šance zvyšují až 2,9krát. Nejsilnějším faktorem, který ovlivňuje výši vzdělanostních aspirací ve srovnání nematuritního vzdělání a vzdělání zakončeného maturitní zkouškou, jsou, jak již bylo řečeno, matematické schopnosti studenta, následně je to vzdělání matky, poté vzdělání otce, ESCS a na závěr pohlaví. Zbylé faktory nejsou statisticky průkazné. Z hlediska srovnání vysokoškolských vzdělanostních aspirací oproti aspiracím na vzdělání zakončené maturitní zkouškou, v tomto případě mají všechny vstupující nezávisle proměnné signifikantní vliv na závisle proměnnou vzdělanostní aspirace. Dívky mají opět více než dvojnásobnou šanci na dosahování vyšších vzdělanostních aspirací než chlapci. Vzdělání otce má na aspirace rovněž patrný vliv – studenti s vysokoškolsky vzdělaným otcem mají 2,3krát vyšší šance dosahovat vysokoškolských aspirací (oproti dosažení aspirací na studium zakončené maturitní zkouškou) než studenti, jejichž otec má pouze nematuritní vzdělání. Srovnání studentů s otcem vysokoškolačkem a studentů s otcem s maturitním vzděláním je takové, že první skupina studentů má téměř dvakrát vyšší šance na vysokoškolské aspirace oproti maturitním aspiracím. Studenti matek s vysokoškolským vzděláním mají oproti studentům matek s nematuritním vzděláním téměř dvojnásobnou šanci na vyšší vzdělanostní aspirace, v případě matek s maturitním vzděláním namísto matek s nematuritním vzděláním, je tato šance 1,5krát vyšší. Vzdělávací zdroje mají rovněž na aspirace významný vliv, s jejich nárůstem o 20 % se šance studentů na vyšší aspirace zvýší téměř 1,5krát, v případě zvýšení o 50 % mají studenti více než 1,8krát vyšší šance. V případě nárůstu indexu ESCS o 20 % jsou šance studentů na vysokoškolské vzdělání 1,7krát vyšší, v případě zvýšení o 50 % jsou více než 2,1krát vyšší. Největší vliv na výši aspirací mají v tomto případě opět matematické schopnosti studenta, poté vzdělání otce, pohlaví a vzdělání matky. Zbylé faktory nejsou v tomto srovnání svou velikostí natolik zásadní.

5.2.2 Rozšířený model

Jak již uvádím v kapitole 5.1 Vymezení proměnných, vzhledem k tomu, že proměnné velikost obce a podpora ze strany rodiny se nenacházely ve všech datasetech napříč sledovanými ročníky, rozhodla jsem se pro vyhotovení rozšířeného modelu.

Opět zde uvedu pouze ročník 2022 (viz tabulka č. 13), tj. ročník, na němž jsem model utvářela. Přípravě tohoto modelu předcházely veškeré kroky, které popisují v kapitole 5.1 Základní model. Následně jsem přidala poslední dvě nezávislé proměnné, kterými jsou velikost obce a podpora rodiny. Při využití tradiční 5% hladiny statistické významnosti lze dle tabulky č. 12 dle Likelihoodratio testů tvrdit, že statisticky neprůkaznými faktory jsou vzdělávací zdroje v rodině a velikost obce.

Tabulka 12 – Likelihood Ratio Test: Faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace v roce 2022 (rozšířený model)

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	4528,390 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	4718,936	190,546	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	4533,785	5,394	2	0,067
Rodičovská podpora	4538,875	10,485	2	0,005
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	4541,275	12,885	2	0,002
pohlaví	4617,414	89,024	2	0,000
Velikost obce	4532,990	4,600	2	0,100
vzdělání otce	4566,571	38,181	4	0,000

vzdělání matky	4553,243	24,852	4	0,000
-----------------------	----------	--------	---	-------

Pozn.: vlastní analýza, PISA 2022

Co se týče srovnání vzdělanostních aspirací na studium bez maturity a aspirací na maturitní studium, statisticky neprůkaznými se jeví dle tabulky č. 13 proměnné vzdělání otce bez maturity, vzdělání matky bez maturity, a vzdělávací zdroje v rodině. Dívky mají, jak je již tendencí, které si lze povšimnout i v základních modelech, 1,6krát vyšší šance na dosažení maturitních aspirací, oproti nematuritním aspiracím, než chlapci. Studenti, kteří uvedli, že žijí ve městě, které má více než 90. tis. obyvatel, mají rovněž 1,6krát vyšší šanci na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací než ti, kteří žijí v městech menších než 90 tis. obyvatel. Vzdělání rodičů má rovněž na výši aspirací signifikantní vliv, jelikož děti, jejichž otec dosáhl vysokoškolského vzdělání oproti dětem, kterých otec dosáhl pouze středoškolského vzdělání, mají více než 2,2krát vyšší šanci na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací. V případě srovnání matek se stejným vzděláním se šance studentů matek s vysokoškolským titulem zvyšují až 1,9krát. Matematické schopnosti a podpora rodičů mají na výši vzdělanostních aspirací rovněž vliv – děti s vyššími schopnostmi a vyšší podporou mají vyšší šance na dosažení maturitních aspirací oproti aspiracím na nematuritní studium. V případě indexu ESCS vidíme obdobné tendence, kdy se navíc v případě nárůstu o 20 % zvýší šance studenta na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací více než 2,3krát, v případě navýšení o 50 % je to až téměř třináásobné zvýšení. Nejvyšší vliv na vzdělanostní aspirace s maturitou oproti aspiracím na nematuritní formu studia, má vzdělání otce, vzdělání matky, rodičovská podpora, matematické schopnosti, index ESCS, pohlaví a nejmenší vliv má velikost obce, v níž student žije. Z hlediska srovnání aspirací na vysokoškolské vzdělání a maturitní vzdělání se jeví jako statisticky neprůkazné proměnné velikost obce, rodičovská podpora a ESCS. Dívky mají opět až dvojnásobnou šanci na dosažení vysokoškolských aspirací oproti těm maturitním, než chlapci. Studenti, jejichž otcové mají vysokoškolský titul, mají více než dvakrát vyšší šanci na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací než studenti, jejichž otec má pouze nematuritní vzdělání. V případě srovnání se studenty, jejichž otcí mají středoškolské vzdělání zakončené maturitou, je šance studentů s otcí vysokoškoly nepatrně nižší, než v případě předchozího srovnání. U matek s vysokoškolským titulem jsou šance studentů částečně nižší, nicméně i tak jsou oproti studentům matek s nematuritním studiem téměř 1,8krát vyšší. U studentů matek s vysokoškolským vzděláním je šance až 1,5krát vyšší, než

u studentů matek se středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou. Se zvyšujícími se matematickými schopnostmi rovněž narůstají šance na vyšší vzdělanostní aspirace, nicméně nárůst není v tomto případě tolik dramatický jako u předešlých proměnných. Co se týče vzdělávacích zdrojů v rodině, s jejich nárůstem o 20 % vzrostou šance na vysokoškolské aspirace až 1,5krát, v případě nárůstu o 50 % jsou tyto šance u studentů až 2,2krát vyšší. Nejsilnějšími vlivy, které ovlivňují vyšší šance na vysokoškolské aspirace oproti aspiracím na maturitní formu studia, jsou vzdělání otce, pohlaví, a nakonec vzdělání matky.

Tabulka 13 – Analýza faktorů ovlivňujících vzdělanostní aspirace v roce 2022, rozšířený model

Vzdělanostní aspirace ^a		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	2,832	0,544	1	0,000		-1,367
	Pohlaví (dívka)	-0,459	0,145	1	0,002	0,632	-0,459
	Velikost obce (>90 tis.)	0,453	0,224	1	0,043	1,573	0,453
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,802	0,284	1	0,005	0,448	-0,802
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,315	0,289	1	0,276	0,730	-0,315
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,620	0,279	1	0,026	0,538	-0,62
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,086	0,304	1	0,778	0,918	-0,086
	Matematické schopnosti	-0,009	0,001	1	0,000	0,991	0,545
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,063	0,145	1	0,663	1,065	-0,877
	Rodičovská podpora	0,015	0,005	1	0,004	1,015	0,618
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,663	0,206	1	0,001	0,515	-0,575

VŠ vzdělání	Intercept	-1,610	0,347	1	0,000		0,842
	Pohlaví (dívka)	0,693	0,089	1	0,000	1,999	0,693
	Velikost obce (>90 tis.)	0,113	0,121	1	0,350	1,120	0,113
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,729	0,144	1	0,000	0,483	-0,729
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,748	0,161	1	0,000	0,473	-0,748
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,388	0,142	1	0,006	0,679	-0,388
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,554	0,180	1	0,002	0,574	-0,554
	Matematické schopnosti	0,005	0,001	1	0,000	1,005	-0,086
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,207	0,089	1	0,021	1,230	0,434
	Rodičovská podpora	-0,002	0,006	1	0,704	0,998	2,028
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,081	0,120	1	0,501	1,084	0,07

Pozn.: Mnohonásobná logistická regrese, vlastní analýza, PISA 2022 (Pseudo R square = 0,292, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 58,7 %)

Dalším sledovaným rokem byl rok 2018¹⁴. Na 5% hladině statistické významnosti se jeví jako neprůkazný faktor pouze vzdělávací zdroje v rodině. Z hlediska srovnání šancí na dosažení maturitních aspirací oproti aspiracím na nematuritní vzdělání se jako signifikantní jeví pouze vlivy pohlaví, matematických schopností a rodičovské podpory. Nejvyšší vliv na vyšší vzdělanostní aspirace oproti nižším, má jednoznačně pohlaví, konkrétně mají šanci na dosažení vyšších aspirací až dvojnásobně vyšší dívky. Druhým nejsilnějším faktorem jsou matematické schopnosti, přičemž jsou hodnoty poměru šancí velmi blízké jedné, a tudíž není nárůst šancí tak významný, jako v případě pohlaví. Nejslabší vliv má rodičovská podpora,

¹⁴ Výstupy pro rok 2018 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,336, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 65 %).

přičemž studenti, kteří mají o 20 % vyšší rodičovskou podporu, mají až 1,6krát vyšší šance na vyšší vzdělanostní aspirace, 50% nárůst podpory znamená více než dvojnásobné šance na vyšší aspirace. Co se týče srovnání vysokoškolských aspirací a aspirací na maturitní vzdělání, na 5% hladině statistické významnosti se jeví jako neprůkazné vlivy vzdělání otce bez maturity, vzdělání matky s maturitou a vzdělávací zdroje v rodině. Dívky mají oproti chlapcům 2,8krát vyšší šanci na dosažení vysokoškolských aspirací oproti aspiracím na maturitní vzdělání. Studenti, kteří žijí ve velkých obcích, které mají nad 90 tis. obyvatel, mají šanci na vyšší vzdělanostní aspirace až 1,6krát vyšší, než studenti z menších obcí. Vzdělání rodičů má také na vysokoškolské aspirace průkazný vliv, jelikož studenti, jejichž otcové mají vysokoškolské vzdělání mají oproti těm, jejichž otcové mají pouze středoškolské vzdělání s maturitou, více než 1,6krát vyšší šanci na vysokoškolské vzdělanostní aspirace oproti aspiracím na maturitní studium. U srovnání studentů s matkami vysokoškolačkami a matkami s nematuritním vzděláním je tato šance téměř stejná. Na výši vzdělanostních aspirací mají vliv i matematické schopnosti, avšak v nižší míře. S nárůstem rodičovské podpory dětí se rovněž zvyšují šance na vysokoškolské aspirace – konkrétně s jejím nárůstem o 20 % se šance zvyšují 1,5krát, v případě nárůstu o 50 % jsou šance téměř 1,9krát vyšší. Prokazatelný vliv má i index ESCS, s jehož 20% nárůstem dochází k téměř 1,9krát vyšším šancím studentů na vyšší vzdělanostní aspirace, s nárůstem o 50 % jsou šance 2,4krát vyšší. Pokud srovnáme standardizované beta koeficienty, zjistíme, že největší vliv má v tomto srovnání na závisle proměnnou vzdělanostních aspirací vliv pohlaví, poté index ESCS, vzdělání matky, rodičovská podpora, vzdělávací zdroje v rodině, vzdělání otce, matematické schopnosti a poté pohlaví a velikost obce.

V posledním sledovaném ročníku rozšířeného modelu, tj. roku 2015¹⁵ se na 5% hladině statistické významnosti jeví jako statisticky neprůkazné vlivy vzdělávacích zdrojů v rodině a velikosti obce. Z hlediska srovnání aspirací na maturitní studium a aspirací na nematuritní studium, jako statisticky signifikantní se jeví pouze vzdělání otce, matematické schopnosti a index ESCS. Nejsilnějším faktorem ovlivňujícím výši vzdělanostních aspirací je vzdělání otce. Studenti, jejichž otec má vysokoškolské vzdělání oproti těm, kterých otec má ukončené pouze nematuritní vzdělání, mají studenti s otcí vysokoškolačky až 35krát vyšší šance na dosažení aspirací na maturitní studium oproti aspiracím na nematuritní studium. V případě srovnání se studenty, jejichž otcové mají pouze středoškolské vzdělání s maturitou oproti

¹⁵ Výstupy pro rok 2015 jsou uvedeny v příloze (Pseudo R square = 0,42, procentní úspěšnost klasifikace modelu = 73,8 %).

studentům s vysokoškolsky vzdělanými otci, studenti s otci vysokoškoláky mají tyto šance 17,6krát vyšší. Druhý nejsilnější vliv na výši vzdělanostních aspirací mají dle standardizovaných beta koeficientů matematické schopnosti studentů, jelikož s jejich nárůstem se zvyšuje i šance na maturitní aspirace oproti nematuritním. Nejslabší vliv, nicméně stále průkazný a významný má index ESCS, kdy s jeho nárůstem o 20 % mají studenti 11,2krát vyšší šanci na vyšší vzdělanostní aspirace, v případě 50% nárůstu je tato šance 14krát vyšší. V případě srovnání vysokoškolských aspirací a aspirací na středoškolské vzdělání s maturitou, statisticky neprůkazné jsou zde vlivy velikosti obce a ESCS. Dívky mají v tomto případě opět 2,5krát vyšší šance na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací než chlapci. Tendence jako v novějších ročnících, vidíme i u vzdělání otců, přičemž studenti s vysokoškolsky vzdělanými otci mají 1,9krát vyšší šanci na dosažení vysokoškolských aspirací, než studenti otců se středoškolským vzděláním, v případě vzdělání bez maturity jsou tyto šance studentů s otci vysokoškoláky nepatrně nižší. Obdobný trend vidíme i u matek, pokud mají vysokoškolské vzdělání, jejich děti mají více než dvojnásobné šance na vysokoškolské aspirace oproti maturitním aspiracím, než děti matek s nematuritním vzděláním. V případě matek se střední školou s maturitou jsou tyto šance téměř 1,9krát vyšší u studentů s matkami vysokoškolačkami. Významný vliv mají i matematické schopnosti studenta, ačkoliv se v tomto případě opět údaj poměru šancí přibližuje hodnotě 1. S nárůstem vzdělanostních zdrojů o 20 % se šance na vysokoškolské aspirace u studentů zvýší 1,45krát, v případě zvýšení o 50 % jsou šance až 1,9krát vyšší. Významná se také jeví podpora rodičů, přičemž při jejím nárůstu o 20 % jsou šance studentů na vyšší vzdělanostní aspirace více než 1,7krát vyšší, v případě 50% nárůstu jsou šance až 2,2krát vyšší. Největší vliv mají v tomto případě na závisle proměnnou vzdělanostních aspirací vzdělávací zdroje v rodině, poté pohlaví, vzdělání matky a vzdělání otce. Ostatní nezávisle proměnné nemají dle výše standardizovaných beta koeficientů natolik významný vliv.

5.3 Shrnutí

V této podkapitole se nejprve zaměřím na výsledky základního modelu, posléze je doplním o výsledky rozšířeného modelu a podrobně zde shrnu vlivy jednotlivých nezávisle proměnných na vzdělanostní aspirace.

V tabulce č. 14 jsou tmavě označeny proměnné, které dle výsledků Likelihood Ratio testů

nejsou pro model statisticky průkazné. Světle šedivou barvou jsou označeny proměnné, jež v jednotlivých srovnáních (aspirace na maturitní studium oproti aspiracím na nematuritní formu studia a vysokoškolské aspirace oproti vzdělanostním aspiracím na maturitní studium) byly dle modelu polytomické logistické regrese shledány statisticky neprůkazné. U obou testů je zde signifikance na konvenční 5% hladině statistické významnosti.

Ačkoliv se v minulých letech jevil faktor vzdělávacích zdrojů v rodině jako jeden z těch významnějších (Katrňák 2006), v analýzách základního modelu má tato nezávisle proměnná celkově nejnižší vliv, a to dle signifikance Likelihood Ratio testů, signifikance z hlediska srovnání šancí jednotlivých částí modelů a zároveň dle hodnot standardizovaných beta koeficientů. Jako nejsilnější faktor ovlivňující závisle proměnnou figurovala tato proměnná v roce 2022, kdy její vliv v rámci ostatních sledovaných proměnných nejvíce zvyšoval šance studentů na dosažení vysokoškolských aspirací oproti aspiracím na maturitní studium. Nadále už ale takto významný vliv nikdy neměla.

Index sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu, neboli ESCS, se jeví jak v českém prostředí (Katrňák 2006; Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007; Šmídová 2008), tak i na mezinárodní úrovni (např. Duncan 1972, Peterson 1986) jako významný faktor pro tvorbu vzdělanostních aspirací (jak socioekonomický index rodičů, tak kulturní kapitál). Dle dostupné literatury se jeví dokonce jako silnější než vzdělání obou rodičů (Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007), i přesto by ale mělo v průběhu let docházet k oslabování jeho vlivu (Šmídová 2008). Výsledky analýzy mnohonásobné logistické regrese tyto předpoklady nepotvrdily, spíše naopak. ESCS se sice dle Likelihood Ratio testů prokázal jako signifikantní ve všech sledovaných letech, nicméně v rámci let 2003 a 2009 neměl statisticky průkazný vliv na zvýšení šancí na vzdělanostní aspirace s maturitou oproti aspiracím na nematuritní formy studia. V letech 2015 a 2022 se jeho vliv neprokával u vlivu na vysokoškolské aspirace. Zároveň lze dle výše standardizovaných beta koeficientů v jednotlivých letech soudit, že významný vliv (do 3. místa nejsilnějších vlivů na závisle proměnnou) měl pouze v letech 2009 (aspirace na vzdělání s maturitou oproti aspiracím na vzdělání bez maturity a aspirace na vysokoškolské studium oproti aspiracím na maturitní studium) a v letech 2015 a 2018 (aspirace na vzdělání s maturitou oproti aspiracím na vzdělání bez maturity). Nelze tedy říci, zdali se vliv tohoto faktoru oslaboval, spíše je tomu naopak, nicméně jeho vliv je stále slabší než u ostatních faktorů. Důvodem může být sloučení socioekonomického a kulturního kapitálu do společného indexu ESCS.

Součástí výpočtů pro tento index, a zároveň i socioekonomického statusu rodičů, je nejvyšší

dosažené vzdělání u obou rodičů. Dle českých výzkumů se ukazuje, že má na výši aspirací vliv zejména nejvyšší dosažené vzdělání matky, zejména pokud má vysokoškolský titul (Šmídová 2008; Katrňák 2006). Někteří zahraniční autoři zase tvrdí, že chlapci spíše vzhlíží k otcům a dívky k matkám, pokud mají ale matky celkově vyšší status, má jejich vzdělání na tvorbu aspirací vyšší vliv (McNerney, Coleman 1998). Dle analýzy základního modelu je vzdělání matek častěji (v letech 2006 a 2009) statisticky neprůkazné dle Likelihood Ratio testů (u otců pouze v roce 2009), což se týká signifikance v jednotlivých modelech, je tento údaj u nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů srovnatelný. Vzdělání obou rodičů je navíc častěji signifikantní pro zvýšení šancí na dosahování vysokoškolských vzdělanostních aspirací oproti maturitním aspiracím. Z hlediska srovnání vlivů těchto dvou nezávisle proměnných nelze zcela říci, že by byly v souladu s již existujícími zjištěními. Nejvyšší vliv má, jak se dalo očekávat, vliv vysokoškolského vzdělání u obou rodičů. Matčino vzdělání bylo dle srovnání vlivů jednotlivých proměnných (dle standardizovaných beta koeficientů v tabulce č. 13) silněji působící na závisle proměnnou než otcovo vzdělání v letech 2003 (srovnání aspirací na studium bez maturity a studium zakončené maturitní zkouškou), 2012 (aspirace na vzdělání s maturitou oproti aspiracím na vzdělání bez maturity a aspirace na vysokoškolské studium oproti aspiracím na maturitní studium) a 2022 (aspirace na vzdělání s maturitou oproti aspiracím na vzdělání bez maturity). U otců je faktor jejich nejvyššího dosaženého vzdělání silnější v letech 2003 (aspirace na vysokoškolské studium oproti aspiracím na maturitní studium), 2006 (taktéž jako v roce 2003), 2015 (srovnání obou aspiračních šancí), 2018 (aspirace na vysokoškolské studium oproti aspiracím na maturitní studium) a 2022 (taktéž jako v roce 2018). Jinými slovy lze tedy říci, že vzdělání otce má častěji významný vliv na výši aspirací než matčino vzdělání s tím doplněním, že nejvyšší dosažené vzdělání otců působí častěji na zvyšování šancí na vysokoškolské aspirace oproti maturitnímu studiu, u matek se jedná o druhý typ srovnání.

Česká republika je z hlediska zkoumání vlivů na vzdělanostní aspirace atypická, jelikož zde dívky dosahují mnohonásobně vyšších vzdělanostních aspirací než chlapci (např. Matějů 2008). Výsledky tohoto zjištění potvrzuje i analýza všech uplynulých ročníků PISA, kde mají dívky jednoznačně vyšší šance dosahovat vyšších vzdělanostních aspirací na vysokoškolské studium oproti aspiracím na nižší stupně vzdělání. Pohlaví lze tedy považovat za jeden z nejvlivnějších faktorů napříč sledovaným obdobím, spolu s matematickými schopnostmi. Dominující vliv lze vidět u pohlaví zejména u šancí na dosažení aspirací na studium s maturitou oproti studiu bez maturity (výjimkou je první a poslední rok

sledovaného období, kdy převažuje vliv matematických schopností). Pohlédneme-li do tabulky č. 13, všimneme si, že z hlediska srovnání šancí na vysokoškolské aspirace oproti aspiracím na studium zakončené maturitní zkouškou, pohlaví dominuje až v posledních dvou ročnících, tj. 2018 a 2022.

V ostatních ročnících převažuje vliv matematických schopností, které se jeví i dle dostupné literatury jako jeden z nejdůležitějších faktorů, jež ovlivňuje vzdělanostní aspirace (Katrňák 2006).

Tabulka 14 – Srovnání vlivů jednotlivých proměnných na dosahování vzdělanostních aspirací, základní model

Vzdělanostní aspirace^a:		2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Vzdělání bez maturity	pseudo R square (Nagalkerke)	0,428	0,355	0,271	0,378	0,399	0,293	0,291
	standardizované B koeficienty							
	Intercept	-1,11	-1,533	-1,704	-3,508	-2,771	-0,669	-1,133
	Pohlaví (dívka)	-0,501	-1,136	-0,74	-0,957	-1,048	-0,379	-0,445
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,733	-0,047	0,214	0,824	-2,994	-0,221	-0,645
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,028	-0,047	0,06	1,214	-3,47	-0,12	-0,154
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,775	-0,139	0,438	0,938	-1,212	-388	-0,697
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,528	0,3	-0,256	1,262	-0,127	-0,228	-0,115
	Matematické schopnosti	-1,056	-0,875	-0,648	-0,882	-0,901	-0,286	-0,899
	Vzdělávací zdroje v rodině	-0,102	-0,344	0,093	-0,646	0,138	-0,085	0,387
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,505	-0,021	-0,604	0,255	-1,57	-0,248	-0,53

VŠ vzdělání	Intercept	-0,051	-0,031	-1,112	-0,425	0,314	0,323	0,877
	Pohlaví (dívka)	0,715	0,384	0,735	1,028	0,918	0,914	0,706
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,676	-0,435	0,315	0,256	-0,687	-0,571	-0,679
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,845	-0,655	0,017	0,363	-0,531	-0,454	-0,701
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,393	0,017	0,462	-0,456	-0,34	0,072	-0,369
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,646	-0,197	0,411	-0,539	-0,628	-0,442	-0,484
	Matematické schopnosti	0,985	0,999	0,769	1,033	1,256	0,773	0,454
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,181	0,125	0,076	0,019	0,211	0,032	2,003
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,268	0,306	0,288	0,381	0,145	0,376	0,106

Pozn.: shrnutí standardizovaných B koeficientů, vlastní analýza, PISA 2003-2022 (tmavě šedivou barvou statisticky neprůkazné proměnné dle testů Likelihood Ratio, světle šedivou barvou statisticky neprůkazné proměnné pro daný ročník)

Co se týče shrnutí poznatků analýzy rozšířeného modelu, přehled standardizovaných beta koeficientů pro přehlednější srovnání předkládám v tabulce č. 15. Opět jsou tmavě šedou barvou zvýrazněny proměnné v těch letech, které nebyly z hlediska Likelihood Ratio testů statisticky signifikantní, světle šedou jsou označeny proměnné, které se v modelu pro daný ročník nejevily jako statisticky průkazné. Signifikanci jsem v obou případech určovala na konvenční 5% hladině statistické významnosti.

Výsledky rozšířeného modelu jsou v mnoha ohledech dosti podobné výsledkům základního modelu, a z toho důvodu je zde nebudu s ohledem na omezený rozsah diplomové práce znovu uvádět. Zaměřím se především na změny oproti základnímu modelu.

Nově zavedená proměnná velikost obce neměla dle testů Likelihood Ratio průkazný vliv na závisle proměnnou vzdělanostních aspirací v letech 2015 a 2022, v roce 2018 tato proměnná neměla nijak zásadní vliv. To podporuje již vzniklá zjištění např. Katrňáka (2006). Její problém může spočívat v tom, co už bylo dříve řečeno, a to ve skutečnosti, že místo bydliště

se nemusí nutně shodovat s lokalitou školy, kterou student navštěvuje. Z toho důvodu může být tvrzení toho, že studenti žijící ve větších obcích, mají vyšší vzdělanostní aspirace (Shu, Marini 1998), neplatné.

Druhou nově zavedenou proměnnou je podpora rodiny, která se v letech 2022 a 2018 projevila jako jeden ze tří nejdůležitějších faktorů při zvyšování šancí na dosažení aspirací na maturitní vzdělání oproti aspiracím na nematuritní formu vzdělávání. Ačkoliv je dle Katrňáka (2006) rodičovská podpora a význam, který rodiče studiu přikládají, vnímán jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících vzdělanostní aspirace, v případě mé analýzy nehraje nijak zvlášť stěžejní roli. Na druhou stranu výzkum Katrňáka probíhal před téměř dvěma desítkami let, z toho důvodu může být vliv této proměnné v posledních letech odlišný.

Opět má i v tomto modelu velmi významný vliv vzdělání rodičů. Vzdělání matky i vzdělání otce patří v každém sledovaném roce mezi nejvýznamnější faktory, které vzdělanostní aspirace ovlivňují, avšak vzdělání otce má dle hodnot standardizovaných beta koeficientů zpravidla vyšší vliv.

Naopak ke změně došlo u vlivu matematických schopností, které se v těchto modelech doslova vytratily. Ačkoliv mají ve všech sledovaných ročnících signifikantní vliv, nelze jej již nadále srovnávat s vlivem pohlaví, který se opět jeví jako nejdůležitější faktor.

Tabulka 15 – Srovnání vlivů jednotlivých proměnných na dosahování vzdělanostních aspirací, rozšířený model

Vzdělanostní aspirace ^a :		2015	2018	2022
Vzdělání bez maturity	pseudo R square (Nagalkerke)	0,42	0,336	0,292
	standardizované B koeficienty			
	Intercept	-2,263	-1,739	-1,367
	Pohlaví (dívka)	-1,093	-0,68	-0,459
	Velikost obce (nad 90 tis.)	-0,695	0,206	0,453

	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-2,871	0,071	-0,802
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-3,579	0,394	-0,315
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-1,457	-0,321	-0,62
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,434	-0,185	-0,086
	Rodičovská podpora	-0,356	-0,262	0,545
	Matematické schopnosti	-0,997	-0,561	-0,877
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,151	0,007	0,618
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-1,698	-0,253	-0,575
VŠ vzdělání	Intercept	0,528	0,606	0,842
	Pohlaví (dívka)	0,931	1,048	0,693
	Velikost obce (nad 90 tis.)	-0,216	-0,446	0,113
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,65	-0,492	-0,729
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,531	-0,355	-0,748
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,402	0,029	-0,388
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,711	-0,484	-0,554
	Rodičovská podpora	0,35	0,203	-0,086
	Matematické schopnosti	1,281	0,791	0,434
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,161	0,015	2,028

	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,109	0,388	0,07
--	---	-------	-------	------

Pozn.: shrnutí standardizovaných B koeficientů, vlastní analýza, PISA 2003-2022 (tmavě šedivou barvou statisticky neprůkazné proměnné dle testů Likelihood Ratio, světle šedivou barvou statisticky neprůkazné proměnné pro daný ročník)

Nyní se budu věnovat výsledkům výše uvedených analýz ve vztahu k vytyčeným výzkumným otázkám a cílům, které si tato práce kladla. Nejprve jsem si pokládala otázku, jaké jsou tendence vývoje vzdělanostních aspirací napříč lety 2003 až 2022. Není zřejmě žádným překvapením, že se v průběhu sledovaných let obecně zvyšují vzdělanostní aspirace a zájem o vysokoškolské vzdělání má tendence (s menšími výkyvy v letech 2006 a 2022) neustále narůstat. To nemusí být způsobeno jen nárůstem aspirací jako takovým, nicméně i rozšiřováním vzdělávacího systému a zejména možností terciárního vzdělávání v České republice (Katrňák, Simonová 2011), což nelze vzhledem k povaze analyzovaných dat přesně soudit. Zajímavé také je, že do roku 2012 většina studentů usilovala o vzdělání zakončené maturitní zkouškou, od roku 2015 má většina studentů aspirace na vysokoškolské studium. O nejnižší stupeň vzdělání, tedy o nematuritní studium, je v průběhu let nejnižší zájem, ačkoliv od roku 2009 lze vidět, že zájem se začíná pomalu zvyšovat. To může být zapříčiněno (zejména v posledních letech) silnými ročníky a nedostatečnou kapacitou středních škol.

Druhou výzkumnou otázkou, kterou jsem si kladla za cíl v této práci zodpovědět, je, jaké faktory ovlivňují vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol. Nejdůležitějšími faktory, které mají na vzdělanostní aspirace vliv napříč všemi sledovanými lety, jsou jednoznačně pohlaví, matematické schopnosti žáka, vzdělání otce, vzdělání matky a v neposlední řadě také index sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu, který má nejslabší vliv.

Tím se dostáváme k zodpovězení další výzkumné otázky, kterou je vývoj těchto dominantních faktorů napříč sledovaným obdobím, tj. lety 2003 až 2022. Pohlaví je jedním z nejvlivnějších faktorů, který má na vzdělanostní aspirace vliv. Konkrétně jsou to dívky, které mají vyšší aspirace než chlapci. Vliv pohlaví od počátku sledovaného období s menšími výkyvy narůstal, v posledních letech je vidět slabý pokles tohoto vlivu, který ale není nijak zvlášť stěžejní. Dominantní vliv pohlaví tak lze sledovat napříč celým analyzovaným obdobím. Další proměnnou, která je velmi důležitá pro vývoj vzdělanostních

aspirací, jsou matematické schopnosti studenta. Ty se dle průměrných výsledků žáků snižují v čase, nicméně výstupy základního modelu ukazují, že i tak mají stále přetrvávající vliv, který se napříč lety jeví jako stabilní, což odpovídá již dřívějším zjištěním z českého prostředí (Katrňák 2006). S lepšími matematickými schopnostmi žáků dochází tedy k nárůstu šancí na dosažení vyšších vzdělanostních aspirací. Co se týče vzdělání rodičů, lze konstatovat, že jak vzdělání matky, tak vzdělání otce, mají na vzdělanostní aspirace žáků stabilní vliv, a to s lehce vzrůstajícími tendencemi. Dominující je vzdělání otce, nicméně v některých sledovaných letech má vzdělání matky dokonce vyšší vliv než vzdělání otce. Doplněním je, že nejvyšší dosažené vzdělání otců působí častěji na zvyšování šancí na vysokoškolské aspirace oproti maturitnímu studiu, u matek se jedná o druhý typ srovnání. Nejsilnější vliv na výši vzdělanostních aspirací má, jak se dalo očekávat, vysokoškolské vzdělání obou rodičů.

Nyní můžeme přejít k vývoji indexu sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu rodičů, a tím i k zodpovězení poslední výzkumné otázky, zdali se vliv socioekonomického statusu rodičů na vzdělanostní aspirace žáků v průběhu let oslabuje. Z výsledků analýz lze říci, že se tento předpoklad zcela nenaplnil. Index ESCS byl v průběhu let opakovaně signifikantním vlivem, který pozitivně přispívá k tvorbě vzdělanostních aspirací – studenti z rodin s vyšším statusem mají vyšší šanci dosahovat vyšších vzdělanostních aspirací. Spíše než pokles tohoto vlivu lze zaznamenat pozvolný nárůst, s výjimkou posledních dvou let, kdy dochází k jeho lehkému oslabování. Nelze ale tvrdit, že by trend vývoje tohoto indexu primárně oslaboval.

Závěr

V diplomové práci jsem si kladla za cíl identifikovat faktory ovlivňující tvorbu vzdělanostních aspirací patnáctiletých žáků základních škol, a mapovat jejich vliv v období od roku 2003 do roku 2022.

V teoretické práci jsem se věnovala základním sociálně stratifikačním modelům, zejména Základnímu modelu amerických autorů Blau a Duncana (1967), jeho doplněné verzi neboli Rozšířenému modelu Otise Duncana (1968) a následně Sociálně psychologickému modelu kolektivu autorů Sewella, Hallera a Portese (1969). Poznatky těchto modelů tvoří totiž základ pro studium vzdělanostních nerovností, jejichž klíčovou oblastí jsou právě vzdělanostní aspirace. Tento typ aspirací se většinou vztahuje ke konkrétní úrovni vzdělání, které chce student dosáhnout (Garg 2002). Vzdělanostní aspirace mohou být ovlivněny celou řadou jak kontextuálních, tak individuálních faktorů (Teachmann 1998), přičemž jsem se v této diplomové práci věnovala pouze faktorům individuálního charakteru. Patří mezi ně zejména pohlaví, socioekonomický status rodičů, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, kulturní kapitál rodiny, matematické schopnosti a dovednosti, či význam, jaký vzdělání přisuzují rodiče studentů (Katrňák 2006, Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007). Závěrem teoretické části jsem nastínila výsledky již proběhlých výzkumů, zejména z českého prostředí, které se právě faktory ovlivňujícími vzdělanostní aspirace zabývaly.

Cílem práce bylo tedy identifikovat tyto faktory a pochopit jejich vliv, který na vzdělanostní aspirace mají a zároveň popsat jejich vývoj v čase. Z toho důvodu jsem si kladla otázky, jaké jsou tendence vývoje vzdělanostních aspirací napříč lety 2003 až 2022, jaké faktory ovlivňují vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků základních škol, jak se tyto faktory vyvíjely napříč sledovaným obdobím a zdali se dříve ústřední faktor socioekonomického statusu rodičů napříč sledovanými lety snižuje, což se jeví být jedním z předpokladů z dřívějších studií zabývajících se tímto tématem (Šmídová 2008). Výzkumná část byla tedy zaměřena na sekundární analýzu dat z mezinárodního šetření PISA napříč lety 2003 a 2022, konkrétně jejich obecných žakovských dotazníků. Celkem se jednalo o 7 ročníků, které jsem podrobila mnohonásobné logistické regresi, jež mi pomohla identifikovat a popsat jednotlivé sledované faktory.

Výstupy analýzy ukázaly, a zároveň potvrdily předpoklady, že vzdělanostní aspirace mají tendence se postupem času zvyšovat, což lze vidět na zájmu o vysokoškolské studium. Navíc o tento typ studia usiluje od roku 2015 většina studentů, do roku 2012 měla většina studentů

aspirace na studium zakončené maturitní zkouškou. Zvyšující se aspirace na vysokoškolské studium lze pravděpodobně částečně také přisuzovat neustálému rozšiřování vzdělávacího systému v České republice (Katrňák, Simonová 2011).

Dle výsledků modelů mnohonásobné logistické regrese lze říci, které faktory se napříč sledovaným obdobím jeví jako signifikantní a stěžejní pro závisle proměnnou vzdělanostních aspirací. Těmi nejdůležitějšími faktory se jeví jednoznačně pohlaví, matematické schopnosti žáka, vzdělání otce, vzdělání matky a v neposlední řadě také index sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu. Konkrétně mají dívky oproti chlapcům násobně vyšší šanci na dosažení vyšších stupňů vzdělání než chlapci, což potvrzuje poznatky odborné literatury (Mendez, Crawford 2002). Matematické schopnosti žáka se dle proběhlých výzkumů jeví jako velice významný faktor mající vliv na výši vzdělanostních aspirací (Katrňák 2006), což se napříč sledovaným obdobím rovněž potvrdilo, i přes snižování průměrných výsledků českých studentů v matematických testech PISA. Nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů má rovněž signifikantní vliv na výši dosažených aspirací, zároveň není jistě překvapením, že nejsilnějším faktorem je právě vysokoškolské vzdělání obou rodičů. Šance na vyšší aspirace také rostou s nárůstem indexu sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu.

Co se týče vývoje těchto faktorů v čase, v průběhu sledovaného období nenastaly žádné dramatické změny. Jak již bylo řečeno, pohlaví má na tento typ aspirací jeden z nejsilnějších vlivů, v průběhu času měl tento vliv tendence mírného růstu, v posledních dvou sledovaných ročnících došlo k jeho nepatrnému oslabení. Matematické schopnosti mají v čase stabilní vliv, to stejné lze říci i o nejvyšším dosaženém vzdělání obou rodičů. Poznatky týkající se nejvyššího dosaženého vzdělání obou rodičů se ale rozcházejí s poznatky z českého prostředí (Šmídová 2008; Katrňák 2006), jelikož má napříč sledovanými lety častěji větší vliv nejvyšší dosažené vzdělání otce než matky.

Poslední výzkumná otázka se týkala socioekonomického statusu a jeho vývoje v čase. Vycházela jsem z dřívějších předpokladů, že s rozšiřováním vzdělávacího systému by měl postupně vliv sociálního původu jedince na jeho vzdělávací dráhu slábnout (Šmídová, 2008, Katrňák, Simonová 2011), což se ale na sledovaném období nepotvrdilo. Spíše lze zaznamenat pozvolný nárůst, s výjimkou posledních dvou sledovaných ročníků. Tento trend popisují i studie z posledních let, kdy sociální původ studenta a potažmo socioekonomický status rodičů ovlivňuje budoucí vzdělávací dráhu studenta nejen z hlediska nižší finanční podpory vzdělávání, ale je spojen i s nižšími rodinnými očekáváními a omezenými

možnostmi zapojení se do akademického prostředí. Nízké finanční prostředky, které jsou spojeny s omezeným přístupem ke kvalitním vzdělávacím prostředkům (doučování, vzdělávací kurzy, potažmo následně kvalitní školní instituce) tedy zároveň mnohdy souvisí i s nižším významem, který rodiče vzdělání přisuzují. I přes rozšiřování vzdělávacích systémů (a nárůstu počtu míst na středních i vysokých školách) tak stále hraje klíčovou roli to, z jaké rodiny student pochází (Blossfeld 2024). Důvodů, proč hraje sociální původ na vzdělávací dráhu studenta stále významný vliv je několik, nicméně dle mého názoru to jistou mírou vyplývá i z nastavení českého vzdělávacího systému, což lze sledovat i na relativně nedávno zavedených jednotných přijímacích zkouškách na střední školy (rok 2017). Jsou založeny na opakujícím se principu úloh, přičemž lze polemizovat o tom, nakolik žáci na přípravných kurzech nabývají nových vědomostí potřebných k úspěšnému zvládnutí přijímacích zkoušek, a nakolik se jedná pouze o naučení hlavních principů vedoucích k jejich úspěšnému složení. Ať tak či onak, přístup na tyto kurzy mají jednoznačně zejména studenti z lépe situovaných rodin, což nerovnosti mezi studenty pomáhá prohlubovat.

Vysvětlení, proč je vliv sociálního původu stále aktuálním tématem, je jistě ale mnohem více. Zřejmé ale je, že tento problém nejen českého vzdělávacího systému má vliv jak na vzdělávací dráhu studenta, tak i na jeho budoucí zaměstnanecký status (Smith 2019), což opět formuje sociální původ jedince a následně v horizontu dalších let sociální původ jeho dětí. Považuji proto toto téma za jedno z velmi důležitých oblastí vzdělávacích politik, kterému by měl být v následujících letech věnován potřebný prostor. Vzhledem k souvislosti tohoto typu stratifikací a vzdělanostních aspirací by tak navíc mohla být tato práce podkladem pro další výzkum této oblasti.

Summary

In my master's thesis, I aimed to identify the factors influencing the formation of educational aspirations among fifteen-year-old students in primary schools and to map their influence from years 2003 to 2022.

In the theoretical part, I focused on basic social stratification models, particularly the Basic model by American authors Blau and Duncan (1967), its supplemented version known as the Extended model by Otis Duncan (1968), and subsequently the Socio-psychological model by Sewell, Haller, and Portes (1969). Insights from these models form the basis for studying educational inequalities, with educational aspirations being a key area of focus. This type of aspiration typically relates to the specific level of education which students aim to achieve (Garg 2002). Educational aspirations can be influenced by a wide range of contextual and individual factors (Teachman 1998), of which this thesis only addressed factors of individual character. These include gender, parents' socioeconomic status, parents' highest educational attainment, family's cultural capital, mathematical abilities and skills, and the significance parents attribute to education (Katrňák 2006, Matějů, Smith, Soukup, Basl 2007).

In conclusion in the theoretical part, I outlined the findings of previous research, particularly from the Czech context, which addressed factors influencing educational aspirations.

The objective of the study was thus to identify these factors, understand their influence on educational aspirations, and describe their evolution over time. Therefore, I posed questions about the trends in the development of educational aspirations from 2003 to 2022, the factors influencing the educational aspirations of fifteen-year-old students in primary schools, how these factors evolved over the observed period, and whether the central factor of parents' socioeconomic status decreased across the years, as hypothesized by earlier studies on this topic (Šmídová 2008).

The research part focused on secondary data analysis from the Programme for International Student Assessment (PISA) across the years 2003 to 2022, specifically, its general student questionnaires. A total of 7 rounds were analyzed using multiple logistic regression to identify and describe the individual factors under observation.

The analysis outputs indicated, and at the same time confirmed the hypotheses, that educational aspirations tend to increase over time, as evidenced by the interest in tertiary education. Moreover, since 2015, the majority of students have aspired to this type of

education, whereas until 2012, most students aspired to complete their education with a secondary school leaving examination. The increasing aspirations for tertiary education can probably also be attributed in part to the continuous expansion of the educational system in the Czech Republic (Katrňák, Simonová 2011).

According to the results of the multiple logistic regression models, it can be said which factors appeared as significant and crucial for the dependent variable of educational aspirations across the observed period. The most important factors are gender, students' mathematical abilities, parents' education, and lastly, the index of social, economic, and cultural capital. Specifically, compared to boys, girls have a significantly higher chance of attaining higher levels of education, confirming findings from academic literature (Mendez, Crawford 2002). Students' mathematical abilities appear as a very significant factor influencing the level of educational aspirations (Katrňák 2006), which was also confirmed across the observed period, despite the decline in average scores in the PISA mathematical tests. The highest educational attainment of both parents also significantly influences the level of aspirations achieved, with it being unsurprising that the strongest factor is the tertiary education of both parents. The chances of higher aspirations also increase with the rise in the index of social, economic, and cultural capital. Regarding the evolution of these factors over time, no dramatic changes occurred during the observed period. As mentioned earlier, gender has one of the strongest influences on these aspirations, with a tendency for a slight increase in its influence over time, although there was a slight weakening in the last two observed rounds. Mathematical abilities have a stable influence over time, as does the highest educational attainment of both parents. However, findings concerning the highest educational attainment of both parents differ from those in the Czech context (Šmídová 2008; Katrňák 2006), as across the years, the highest educational attainment of the father has a greater influence than that of the mother.

The last research question concerned socioeconomic status and its evolution over time. Based on earlier assumptions, with the expansion of the educational system, the influence of an individual's social background on their educational trajectory should gradually diminish (Šmídová, 2008, Katrňák, Simonová 2011), which was not confirmed during the observed period. Instead, a gradual increase can be noted, except for the last two observed rounds. This trend is also described by studies in recent years, where a student's social background, and consequently the socioeconomic status of parents, influences the student's future educational trajectory not only in terms of lower financial support for education but also is associated

with lower family expectations and limited opportunities for involvement in academic environments. Limited financial resources associated with restricted access to quality educational resources (tutoring, educational courses, and subsequently quality educational institutions) are often linked to lower importance attributed to education by parents. Despite the expansion of educational systems (and the increase in the number of places in secondary and tertiary education), the family background from which a student comes still plays a key role (Blossfeld 2024). There are several reasons why social background continues to have a significant impact on a student's educational trajectory; however, in my opinion, this partly stems from the structure of the Czech educational system, which can be observed even in the relatively recent introduction of unified entrance exams for secondary schools (2017). These exams are based on a recurring principle of tasks, and there is debate about the extent to which students gain new knowledge necessary to successfully pass the entrance exams during preparatory courses, and how much is simply learning the main principles leading to successful completion. Either way, access to these courses is predominantly from better-off families, which deepens inequalities among students.

The explanation for why the influence of social background remains a relevant issue is certainly much broader. However, it is evident that this issue, not only within the Czech educational system, affects both a students' educational trajectory and their future employment status (Smith 2019), which again shapes the individual's social background and subsequently, in the coming years, the social background of their children. Therefore, I consider this topic to be one of the very important areas of educational policy that should be given the necessary attention in the coming years. Given the connection between these types of stratifications and educational aspirations, this work could serve as a basis for further research in this area.

Použitá literatura

1. Babbie, E. R. 2008. *The basics of social research*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
2. Blau, P. M., O. D. Duncan 1967. *The American Occupational Structure*. New York: Wiley
3. Blossfeld, P. N. 2024. Integrating intercohort changes in the composition of social origin into OED triangle research: A literature review and an outlook for future research. *Sociology Compass*. 18(1).
4. Blossfeld, V., Stocké, V. et al. 2019, *Social inequality and educational decisions in the life course*. Fachmedien Wiesbaden, Springer.
5. Boslaugh, S. 2007. *Secondary data sources for public health: a practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Bourdieu, P., Passeron, J. C., Nice, R. 1977. *Education, society and culture*. London: SAGE Publications.
7. Buriánek, J. 1988. K pojetí sekundární analýzy. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*. 24(1): 74–92.
8. ČŠI. (bez data). *O šetření PISA*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>. (citováno 2023-01-07).
9. ČŠI. 2021. *PISA 2022*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/Archiv/PISA-2022>. (citováno 2023-01-07).
10. Duncan, O. D. 1968. Ability and Achievement. *Eugenics Quarterly*. 15: 1-11.
11. Duncan, O. D., D. L. Featherman, B. Duncan. 1972. *Socioeconomic Background and Achievement*. New York: Seminar Press.
12. Ferrante, F. 2009. Education, aspirations and life satisfaction. *Kyklos*. 62(4).
13. Garg, R., et al. 2002. A structural model of educational aspirations. *Journal of career development*. 29: 87-108.
14. Hubbard, L. 2005. The Role of Gender in Academic Achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 18(5): 605–623.
15. Katrňák, T. 2006. „Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice.“ Pp. 173-193 in: Matějů, P., Straková, J. et al. *(Ne) rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha.

16. Matějů, P., B. Řeháková, N. Simonová. 2007. „The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education.“ Pp. 374–399 in Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (eds.). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press
17. Matějů, P., et al. 2005. Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 41(1): 7-30.
18. Matějů, P., Soukup, P., Basl, J. 2007. *Educational Aspirations in a Comparative Perspective: The Role of Individual, Contextual and Structural Factors in the Formation of Educational Aspirations in OECD Countries*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
19. Matějů, P., Straková, J. 2003. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis/Czech sociological review*.
20. McNerney, K. A., Ch. L. Coleman. 1998. Educational and Occupational Aspiration of High School Students. *Annual Meeting of the American Education Research Foundation*. San Diego.
21. Mendez, L. M. R, K. M. Craford. 2002. Gender – Role Stereotyping and Career Aspirations: A Comparison of Gifted Early Adolescent Boys and Girls. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 13(3): 96–107.
22. NCES a. (bez data). *Program for International Student Assessment (PISA)*. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>. (citováno 2023-01-07).
23. NCES b. (bez data). *Methodology and Technical Notes*. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/2018technotes.asp#top>. (citováno 2023-03-01).
24. OECD. (bez data). *About PISA*. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa.htm>. (citováno 2023-01-07).
25. OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris.
26. Peterson, G. W., Stivers M. E., E., D. F. Peters. 1986. Family versus nonfamily significant others for the career decisions of low-income youth. *Family Relations*. 35: 417–424.
27. PISA. 2018. *Chapter 8: Survey Weighting*. Technical Report. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>. (citováno 2023-03-01).
28. Rabušic, L., Soukup, P. Mareš, P. 2019. *Statistická analýza sociálněvědních dat*

- (prostřednictvím SPSS). Brno: Masarykova univerzita.
29. Roose, J. 2013. Fehlermultiplikation und Pfadabhängigkeit. *Köln Z Soziol.* 65: 697–714.
 30. Sales, E., Lichtenwalter, S., Fevola, A. 2006. Secondary analysis in social work research education: past, present, and future promise. *Journal of Social Work Education.* 42(3): 543-560.
 31. Sewell, W. H., Haller, A. O., Portes, A. 1969. The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review.* 34: 82-92.
 32. Sewell, W. H., Shah, V. P. 1968. Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American journal of Sociology.* 73(5): 559-572.
 33. Shu, X., M. M. Marini. 1998. Gender-Related Change in Occupational Aspirations. *Sociology of Education.* 71(1): 44–68.
 34. Simonová, N, et al. 2009. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review.* 45(2): 291-313.
 35. Simonová, N. 2003. The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education.* 24(4): 469–483.
 36. Simonová, N., Katrňák, T. 2008. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností/Empirical Approaches in Social Stratification Research on Educational Inequalities. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review.* 44(4): 725-743.
 37. Smetáčková, I. 2005. „Gender a školství.“ Pp. 73–80 in: I. Smetáčková, K. Vlková. *Gender ve škole.* Praha: Otevřená společnost.
 38. Smith, M.L. 2019. Educational Pathways and their Role in Occupational and Class Attainment in Czech Society. *Sociologický časopis.* 55(6): 853-878.
 39. Sorokin, P. A. 1959. „Mechanisms of Social Testing, Selection, and Distribution of Individuals within Different Social Strata.“ Pp. 182–211 in: P. A. Sorokin. *Social and Cultural Mobility.* Glencoe: Free Press
 40. Straková, J. et al. 2002. Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

41. Šmídová, I., Katrňák, T., K. Janoušková. 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 44(1): 23-53.
42. Teachman, J. D., Paasch, K. 1998. The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*.
43. Tieben, N. 2011. Parental resources and relative risk aversion in intra-secondary transitions: A trend analysis of non-standard educational decision situations in the Netherlands. *European Sociological Review*. 27: 31–42.
44. Voňková, H. 2006. *Identifikace faktorů ovlivňujících matematickou gramotnost v České republice (Sekundární analýza dat PISA 2003)*. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

Teze diplomové práce

Námět práce

V diplomové práci bych se ráda zabývala vzdělanostními aspiracemi u patnáctiletých žáků v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání jejich rodičů a jejich socioekonomickém statusu, což by zároveň mohlo pomoci zmapovat oblast vzdělanostní mobility v českém prostředí. Jak ukazuje výzkum Katrňáka a Simonové (2011), vzhledem k rozšiřování vzdělávacího systému v České republice by se měla vzdělanostní mobilita každým rokem zvyšovat a zároveň by v tomto procesu měl hrát socioekonomický status stále nižší roli [Katrňák, 2011: 239]. Z tohoto důvodu se domnívám, že se jedná o poznatek, který by bylo vhodné v této práci otestovat. Dále bych se ráda pokusila odhalit, jaké jsou další významné faktory, které by mohly vzdělanostní aspirace žáků v českém prostředí ovlivňovat. Mezi tyto faktory by mohlo patřit pohlaví, nebo zdali žáci studují základní školu či víceleté gymnázium.

Touto oblastí se zabývaly mnohé studie po roce 1989, na které bych ve své diplomové práci ráda navázala a vyhodnotila, zdali a jak se tento fenomén napříč lety změnil či nikoliv. Ačkoliv se v posledních desetiletích šance na vzdělávání napříč muži a ženami a rovněž z hlediska dostupnosti více srovnaly, ve společnosti stále přetrvávají vzdělanostní nerovnosti, které jsou z velké části, zejména v českém prostředí, způsobeny sociálním původem. Rodiče svým dětem vybírají školu, kterou budou navštěvovat, dle výše svého socioekonomického statusu. V průběhu školní docházky se poté nerovnosti dále prohlubují tím, že na kvalitnějších školách přichází žáci ke styku se spolužáky z podobných vrstev a u méně kvalitních škol je to stejné. Zároveň se kvalita školy odráží i na kvalitě učitelů. Selektivita je tedy v tomto případě něčím, co se ukázalo být jako faktor, který pomáhá rodičům s rozdílným socioekonomickým statusem nakládat s aspiracemi a očekáváními, které u svých dětí mají. Vzdělávací systém České republiky se navíc „ve všech srovnávacích studiích jeví jako vysoce selektivní“, první selekce školy se odehrává totiž již s přechodem na víceletá gymnázia v pátých třídách. Česká republika se nicméně i dle mezinárodních výzkumů řadí k zemím, ve kterých existují nejvyšší vzdělanostní nerovnosti napříč žáky, což prokazují i mezinárodní vědomostní studie [Matějů, 2003: 626-627]. Celková stratifikace českého vzdělávacího systému má navíc významný vliv na vzdělanostní aspirace žáků. Je tomu tak proto, že i vzdělanostní aspirace i celkové stratifikace jsou vázány na sociální původ a socioekonomický status rodičů žáků [Matějů, 2007].

Co se týče výzkumů vzdělanostních aspirací v českém prostředí, mezi jeden z prvních, z hlediska sledovaného období, se řadil výzkum Matějů a spol. z roku 2008. Výzkum mapoval změny mezi lety 1989 a 2003. Ukázalo se, že napříč těmito roky silně vzrostla podpora, a tedy i hodnota vzdělávání u dětí ze strany rodičů. Obdobně nicméně několikanásobně větší tendence lze vidět i u žáků. Z výsledků z roku 2003 plyne, že až o polovinu více žáků uvedlo oproti roku 1989, že vnímají vzdělání jako důležitý faktor pro dosažení úspěšného života, a přisuzují mu tak ve svém životě větší význam [Matějů, 2008: 382]. Zároveň stojí za zmínku fakt, že ve sledovaném období došlo „k trojnásobnému nárůstu aspirací, přičemž v případě dívek se jednalo o ještě větší posun než u chlapců“ [Matějů, 2008: 384]. Dále bylo také zjištěno, že v roce 1989 byl vliv socioekonomického statusu na aspirace u dětí mnohem vyšší, než tomu bylo o čtrnáct let později. I přes to se ale ukázalo, že determinace ze strany rodičů, jejich socioekonomického statusu a jejich vnímání hodnoty vzdělání je stále velmi vysoká a odráží se na nízkých vzdělanostních aspiracích u takto znevýhodněných dětí [Matějů, 2008: 393]. Ukazuje se, že vzdělanostní aspirace jsou ale ovlivněny i dalšími faktory, jako například genderem, který ovlivňuje aspirace zejména z vertikálního hlediska [Šmídová, 2008].

Výzkum z roku 2011 se zaměřuje na to, jak jsou vzdělanostní aspirace ovlivněny nikoliv socioekonomickým statutem rodičů, nicméně jejich nejvyšším dosaženým vzděláním, což se odborně nazývá jako vzdělanostní mobilita. Jinými slovy je to „relativní změna dosaženého vzdělání potomků oproti jejich rodičům“ [Katrňák, 2011: 208]. Nejprve je třeba zmínit, že od roku 1989 došlo v oblasti vzdělanostní struktury k významným změnám. Dochází k poklesu lidí s nejnižším vzděláním a zvyšuje se podíl těch, kteří dosahují vysokoškolského vzdělání [Katrňák, 2011: 220]. Zároveň bylo zjištěno, že od roku 1990 do roku 2003 došlo k oslabení vlivu vzdělanostní mobility na šance na vzdělávání. Od roku 2004 do roku 2009 byly zmapovány opačné tendence, jelikož došlo ke zvýšení šancí na vyšší vzdělání, než jakého dosáhli rodiče respondentů, což můžeme jinými slovy považovat za zvyšování vzdělanostní mobility. Příčinou byl zjištěn oslabující se vliv socioekonomického statusu po roce 2004 (do tohoto roku existovaly opačné tendence) a slábnutí vlivu sociální homogenity, kdy rovněž existují opačné tendence do roku 2004. Zároveň od tohoto roku začíná být „zvýšená nabídka vzdělání a snížená poptávka po něm“, což rovněž vzdělanostní mobilitu ovlivnilo [Katrňák, 2011: 238-239]. Podobné tendence jako do roku 2003 můžeme vidět v českém vzdělávacím systému i před rokem 1989 [Simonová, 2009].

Jak lze tedy z již proběhlých výzkumů na téma vzdělanostních aspirací vidět, jedná se o

důležité téma v oblasti sociálních stratifikací. Vzhledem k tomu, že vzdělanostní nerovnosti jsou palčivým problémem, kterému se Česká republika v posledních desetiletích věnuje, je dle mého názoru důležité navázat na dosavadní výzkumy zabývající se vzdělanostními aspiracemi a pokusit se objasnit, zdali opravdu můžeme zaznamenat po roce 2009 klesající vliv sociálního původu žáků či se jedná o stále aktuální problém českého vzdělávacího systému.

Předpokládané metody zpracování

Teoretická část této práce bude navazovat na dostupnou odbornou literaturu týkající se vzdělanostních aspirací žáků v České republice a literaturu týkající se vzdělanostní mobility. Praktická část práce bude založena na sekundární kvantitativní analýze dat mezinárodního šetření PISA.

Etické souvislosti zvažovaného projektu

Vzhledem k sekundární analýze dat mezinárodního šetření PISA nebude třeba brát v potaz mnoho etických souvislostí, jelikož data jsou již připravena k veřejnému využití. Bude ale samozřejmě třeba data řádně citovat a zároveň dbát na předpisy, které umožňují data používat.

Orientační seznam literatury

1. Blake, J. 1985. Number of siblings and educational mobility. *American Sociological Review*, 35: 84-94.
2. Buchmann, C.; Diprete, T. A.; McDaniel, A. 2008. Gender inequalities in education. *Annu. Rev. Sociol.*, 34: 319-337.
3. Garg, R., et al. 2002. A structural model of educational aspirations. *Journal of career development*, 29: 87-108.
4. Gorard, S., et al. 2012. The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation. *York: Joseph Rowntree Foundation. Available at.*
5. Heath, A. F.; Clifford, P. 1990. Class inequalities in education in the twentieth century. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 153 (1): 1-16.
6. Katrňák, T, et al. 2011. Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v České republice v letech 1990 až 2009. *Sociologický časopis* 47(2): 207-242.

7. Matějů, P., Soukup, P., Basl, J. 2007. *Educational Aspirations in a Comparative Perspective. The role of individual, contextual and structural factors in the formation of educational aspirations in OECD countries*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-113-2.
8. Matějů, P., Straková J.; Veselý, A.; et al. 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
9. Matějů, P.; Smith, M. L.; Basl, J. 2008. Rozdílné mechanismy—stejně nerovnosti. *Sociologický časopis* 44 (2): 371-399.
10. Matějů, P.; Straková, J. 2003. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis* 39 (5): 625-652.
11. Simonová, N. 2003. The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education* 24 (4): 469–483.
12. Simonová, N.; et al. 2009. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis* 45 (2): 291-313.
13. Simonová, N.; Soukup, P. 2009. Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu. *Sociologický časopis* 45 (5): 935-965.
14. St. Clair, R.; Kintrea, K. Et al. 2013. Silver bullet or red herring? New evidence on the place of aspirations in education. *Oxford Review of Education*, 39 (6): 719-738.
15. Šmídová, I.; et al. 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis* 44 (1): 23-53.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Výstupy základního modelu pro rok 2018

Příloha č. 2: Výstupy základního modelu pro rok 2015

Příloha č. 3: Výstupy základního modelu pro rok 2012

Příloha č. 4: Výstupy základního modelu pro rok 2009

Příloha č. 5: Výstupy základního modelu pro rok 2006

Příloha č. 6: Výstupy základního modelu pro rok 2003

Příloha č. 7: Výstupy rozšířeného modelu pro rok 2018

Příloha č. 9: Výstupy rozšířeného modelu pro rok 2015

Příloha č. 1

Výstupy základního modelu pro rok 2018

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	5062,605 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	5403,370	340,765	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	5063,836	1,231	2	0,540
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	5086,912	24,308	2	0,000
pohlaví	5209,177	146,573	2	0,000
vzdělání otce	5076,682	14,078	4	0,007
vzdělání matky	5095,012	32,408	4	0,000

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	0,787	0,405	1	0,052		-0,669
	Pohlaví (dívka)	-0,379	0,127	1	0,003	0,685	-0,379
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,221	0,242	1	0,361	0,802	-0,221
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,120	0,258	1	0,641	0,887	-0,12
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,388	0,234	1	0,098	0,678	-388

	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,228	0,259	1	0,378	0,796	-0,228
	Matematické schopnosti	-0,003	0,001	1	0,000	0,997	-0,286
	Vzdělávací zdroje v rodině	-0,099	0,117	1	0,398	0,906	-0,085
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,289	0,148	1	0,050	0,749	-0,248
VŠ vzdělání	Intercept	-3,781	0,338	1	0,000		0,323
	Pohlaví (dívka)	0,914	0,091	1	0,000	2,493	0,914
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,571	0,157	1	0,000	0,565	-0,571
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,454	0,174	1	0,009	0,635	-0,454
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	0,072	0,157	1	0,645	1,075	0,072
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,442	0,185	1	0,017	0,643	-0,442
	Matematické schopnosti	0,009	0,001	1	0,000	1,009	0,773
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,038	0,087	1	0,666	1,038	0,032
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,439	0,118	1	0,000	1,551	0,376

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,293

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 61,4 %

Příloha č. 2

Výstupy základního modelu pro rok 2015

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3165,127 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	3751,124	585,997	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3175,286	10,159	2	0,006
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	3182,655	17,528	2	0,000
pohlaví	3272,213	107,086	2	0,000
vzdělání otce	3195,957	30,830	4	0,000
vzdělání matky	3178,119	12,992	4	0,011

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	1,620	1,480	1	0,274		-2,771
	Pohlaví (dívka)	-1,048	0,595	1	0,078	0,351	-1,048
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-2,994	0,990	1	0,002	0,050	-2,994
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-3,470	1,091	1	0,001	0,031	-3,47
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-1,212	0,994	1	0,223	0,298	-1,212

	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,127	1,029	1	0,902	0,881	-0,127
	Matematické schopnosti	-0,011	0,004	1	0,003	0,989	-0,901
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,182	0,404	1	0,653	1,199	0,138
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-2,068	0,526	1	0,000	0,126	-1,57
VŠ vzdělání	Intercept	-6,714	0,391	1	0,000		0,314
	Pohlaví (dívka)	0,918	0,093	1	0,000	2,504	0,918
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,687	0,159	1	0,000	0,503	-0,687
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,531	0,183	1	0,004	0,588	-0,531
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,340	0,170	1	0,046	0,712	-0,34
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,628	0,201	1	0,002	0,534	-0,628
	Matematické schopnosti	0,015	0,001	1	0,000	1,015	1,256
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,278	0,088	1	0,002	1,320	0,211
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,191	0,119	1	0,107	1,211	0,145

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,399

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 73, 2 %

Příloha č. 3

Výstupy základního modelu pro rok 2012

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3183,351 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	3667,922	484,571	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3209,449	26,097	2	0,000
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	3199,289	15,938	2	0,000
pohlaví	3331,272	147,921	2	0,000
vzdělání otce	3194,078	10,726	4	0,030
vzdělání matky	3199,585	16,233	4	0,003

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	1,703	0,753	1	0,024		-3,508
	Pohlaví (dívka)	-0,957	0,181	1	0,000	0,384	-0,957
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	0,824	0,416	1	0,048	2,280	0,824
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	1,214	0,444	1	0,006	3,367	1,214
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	0,938	0,470	1	0,046	2,554	0,938

	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	1,262	0,501	1	0,012	3,531	1,262
	Matematické schopnosti	-0,011	0,001	1	0,000	0,989	-0,882
	Vzdělávací zdroje v rodině	-0,746	0,153	1	0,000	0,474	-0,646
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,356	0,211	1	0,091	1,428	0,255
VŠ vzdělání	Intercept	-6,441	0,484	1	0,000		-0,425
	Pohlaví (dívka)	1,028	0,111	1	0,000	2,795	1,028
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	0,256	0,186	1	0,170	1,291	0,256
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	0,363	0,218	1	0,095	1,438	0,363
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,456	0,193	1	0,018	0,634	-0,456
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,539	0,234	1	0,022	0,583	-0,539
	Matematické schopnosti	0,013	0,001	1	0,000	1,013	1,033
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,022	0,090	1	0,803	1,023	0,019
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,533	0,138	1	0,000	1,705	0,381

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,378

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 71, 9 %

Příloha č. 4

Výstupy základního modelu pro rok 2009

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3968,425 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	4279,137	310,712	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3969,977	1,552	2	0,460
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	4004,504	36,079	2	0,000
pohlaví	4066,389	97,964	2	0,000
vzdělání otce	3972,456	4,031	4	0,402
vzdělání matky	3977,103	8,678	4	0,070

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	2,003	0,594	1	0,001		-1,704
	Pohlaví (dívka)	-0,740	0,165	1	0,000	0,477	-0,74
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	0,214	0,386	1	0,578	1,239	0,214
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	0,060	0,304	1	0,844	1,062	0,06
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	0,438	0,432	1	0,311	1,549	0,438

	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,256	0,364	1	0,482	0,774	-0,256
	Matematické schopnosti	-0,008	0,001	1	0,000	0,992	-0,648
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,124	0,153	1	0,419	1,132	0,093
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,911	0,211	1	0,000	0,402	-0,604
VŠ vzdělání	Intercept	-5,551	0,505	1	0,000		-1,112
	Pohlaví (dívka)	0,735	0,097	1	0,000	2,085	0,735
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	0,315	0,278	1	0,256	1,371	0,315
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	0,017	0,246	1	0,945	1,017	0,017
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	0,462	0,429	1	0,281	1,587	0,462
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	0,411	0,415	1	0,322	1,509	0,411
	Matematické schopnosti	0,010	0,001	1	0,000	1,010	0,769
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,101	0,094	1	0,281	1,106	0,076
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,435	0,135	1	0,001	1,544	0,288

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,271

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 59,8 %

Příloha č. 5

Výstupy základního modelu pro rok 2006

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3162,404 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	3601,194	438,790	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3172,245	9,841	2	0,007
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	3169,297	6,892	2	0,032
pohlaví	3228,965	66,561	2	0,000
vzdělání otce	3173,325	10,921	4	0,027
vzdělání matky	3170,486	8,081	4	0,089

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	2,992	0,548	1	0,000		-1,533
	Pohlaví (dívka)	-1,136	0,180	1	0,000	0,321	-1,136
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,047	0,282	1	0,867	0,954	-0,047
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,062	0,319	1	0,846	0,940	-0,062
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,139	0,281	1	0,621	0,870	-0,139

	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	0,300	0,327	1	0,358	1,350	0,3
	Matematické schopnosti	-0,010	0,001	1	0,000	0,991	-0,875
	Vzdělávací zdroje v rodině	-0,400	0,158	1	0,011	0,671	-0,344
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,028	0,248	1	0,910	0,972	-0,021
VŠ vzdělání	Intercept	-5,223	0,410	1	0,000		-0,031
	Pohlaví (dívka)	0,384	0,109	1	0,000	1,468	0,384
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,435	0,170	1	0,011	0,647	-0,435
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,655	0,201	1	0,001	0,519	-0,655
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	0,017	0,172	1	0,921	1,017	0,017
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,197	0,215	1	0,362	0,822	-0,197
	Matematické schopnosti	0,011	0,001	1	0,000	1,011	0,999
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,145	0,107	1	0,175	1,156	0,125
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,419	0,164	1	0,011	1,520	0,306

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,355

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 61,6 %

Příloha č. 6

Výstupy základního modelu pro rok 2003

	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
Effect	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3483,364 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	3965,702	482,338	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3493,289	9,925	2	0,007
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	3507,785	24,421	2	0,000
pohlaví	3545,858	62,494	2	0,000
vzdělání otce	3521,210	37,847	4	0,000
vzdělání matky	3498,600	15,236	4	0,004

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	4,896	0,576	1	0,000		-1,11
	Pohlaví (dívka)	-0,501	0,149	1	0,001	0,606	-0,501
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,733	0,343	1	0,032	0,480	-0,733
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,028	0,347	1	0,936	0,973	-0,028
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,775	0,326	1	0,018	0,461	-0,775
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,528	0,349	1	0,130	0,590	-0,528

	Matematické schopnosti	-0,012	0,001	1	0,000	0,988	-1,056
	Vzdělávací zdroje v rodině	-0,107	0,091	1	0,244	0,899	-0,102
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,641	0,169	1	0,000	0,527	-0,505
VŠ vzdělání	Intercept	-5,648	0,456	1	0,000		-0,051
	Pohlaví (dívka)	0,715	0,109	1	0,000	2,045	0,715
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,676	0,177	1	0,000	0,509	-0,676
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,845	0,200	1	0,000	0,429	-0,845
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,393	0,178	1	0,027	0,675	-0,393
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,646	0,215	1	0,003	0,524	-0,646
	Matematické schopnosti	0,011	0,001	1	0,000	1,011	0,985
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,190	0,069	1	0,006	1,209	0,181
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,340	0,132	1	0,010	1,405	0,268

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,428

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 64,3 %

Příloha č. 7

Výstupy rozšířeného modelu pro rok 2018

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3933,406 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	4265,304	331,898	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3933,441	0,034	2	0,983
Rodičovská podpora	3970,612	37,205	2	0,000
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	3952,027	18,620	2	0,000
pohlaví	4098,524	165,117	2	0,000
Velikost obce	3947,536	14,130	2	0,001
vzdělání otce	3946,628	13,222	4	0,010
vzdělání matky	3957,582	24,176	4	0,000

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	1,141	0,545	1	0,036		-1,739
	Pohlaví (dívka)	-0,680	0,166	1	0,000	0,507	-0,68
	Velikost obce	0,206	0,237	1	0,384	1,229	0,206

	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	0,071	0,322	1	0,826	1,073	0,071
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	0,394	0,338	1	0,245	1,483	0,394
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,321	0,300	1	0,285	0,725	-0,321
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,185	0,328	1	0,572	0,831	-0,185
	Matematické schopnosti	-0,007	0,001	1	0,000	0,993	-0,262
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,008	0,149	1	0,958	1,008	-0,561
	Rodičovská podpora	-0,293	0,088	1	0,001	0,746	0,007
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-0,295	0,183	1	0,108	0,744	-0,253
VŠ vzdělání	Intercept	-3,505	0,382	1	0,000		0,606
	Pohlaví (dívka)	1,048	0,100	1	0,000	2,851	1,048
	Velikost obce	-0,446	0,134	1	0,001	0,640	-0,446
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,492	0,171	1	0,004	0,611	-0,492
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,355	0,189	1	0,060	0,701	-0,355
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	0,029	0,172	1	0,866	1,030	0,029
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,484	0,200	1	0,016	0,617	-0,484
	Matematické schopnosti	0,009	0,001	1	0,000	1,009	0,203
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,017	0,094	1	0,853	1,018	0,791
	Rodičovská podpora	0,227	0,055	1	0,000	1,255	0,015

Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,453	0,128	1	0,000	1,572	0,388
---	-------	-------	---	-------	-------	-------

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,336

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 65 %

Příloha č. 8

Výstupy rozšířeného modelu pro rok 2015

Effect	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Intercept	3002,556 ^a	0,000	0	
Matematické schopnosti	3561,328	558,772	2	0,000
Vzdělávací zdroje v rodině	3008,157	5,601	2	0,061
Rodičovská podpora	3060,832	58,276	2	0,000
Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	3019,047	16,491	2	0,000
pohlaví	3106,306	103,750	2	0,000
Velikost obce	3006,243	3,687	2	0,158
vzdělání otce	3028,912	26,356	4	0,000
vzdělání matky	3017,758	15,203	4	0,004

Vzdělanostní aspirace		B	Std. Error	df	Sig.	Exp(B)	Std. B
Vzdělání bez maturity	Intercept	2,469	1,753	1	0,159		-2,263
	Pohlaví (dívka)	-1,093	0,631	1	0,083	0,335	-1,093
	Velikost obce	-0,695	0,668	1	0,298	0,499	-0,695

	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-2,871	1,035	1	0,006	0,057	-2,871
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-3,579	1,162	1	0,002	0,028	-3,579
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-1,457	1,039	1	0,161	0,233	-1,457
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,434	1,096	1	0,692	0,648	-0,434
	Matematické schopnosti	-0,012	0,004	1	0,003	0,988	-0,356
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,199	0,437	1	0,648	1,220	-0,997
	Rodičovská podpora	-0,384	0,316	1	0,225	0,681	0,151
	Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	-2,238	0,567	1	0,000	0,107	-1,698
VŠ vzdělání	Intercept	-6,528	0,428	1	0,000		0,528
	Pohlaví (dívka)	0,931	0,095	1	0,000	2,536	0,931
	Velikost obce	-0,216	0,130	1	0,096	0,806	-0,216
	Vzdělání otce: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,650	0,163	1	0,000	0,522	-0,65
	Vzdělání otce: bez maturity (VŠ)	-0,531	0,187	1	0,004	0,588	-0,531
	Vzdělání matky: SŠ s maturitou (VŠ)	-0,402	0,177	1	0,023	0,669	-0,402
	Vzdělání matky: bez maturity (VŠ)	-0,711	0,208	1	0,001	0,491	-0,711
	Matematické schopnosti	0,016	0,001	1	0,000	1,016	0,35
	Vzdělávací zdroje v rodině	0,212	0,091	1	0,020	1,236	1,281
	Rodičovská podpora	0,377	0,051	1	0,000	1,458	0,161

Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS)	0,143	0,121	1	0,238	1,154	0,109
---	-------	-------	---	-------	-------	-------

Pseudo R square (Nagalkerke): 0,420

Procentní úspěšnost klasifikace modelu: 73,8 %