



Faktory ovlivňující přechod žáků do středoškolských maturitních oborů¹

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ, DAVID GREGER

Abstrakt: Cílem článku je přispět k výzkumu vzdělanostních nerovností v českém vzdělávacím systému analýzou vzdělanostních aspirací žáků v závěru povinného vzdělávání a faktorů podmiňujících jejich úspěšnost při přechodu do maturitního studia. Po ukončení 9. ročníku základní školy žáci volí mezi třemi typy vzdělávacích programů s velmi odlišnými kurikuly: gymnáziem, středním odborným vzděláním s maturitou a středním odborným vzděláním bez maturity. Rozhodnutí o volbě programu je záležitostí rodiny, škola do něj zpravidla vstupuje minimálně. Článek si klade za cíl zjistit, do jaké míry jsou aspirace na maturitní studium a úspěšnost při přechodu do maturitního studia ovlivněny vědomostmi žáků, jejich školním prospěchem a socioekonomickým statutem. Dále zjišťuje, do jaké míry jsou aspirace na maturitní studium podmíněny pocitem akademického zmaru a vztahem ke škole. K analýzám byla využita data získaná v roce 2003 v rámci výzkumu PISA-L od 5182 žáků 9. ročníku a data získaná v rámci výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education) v roce 2016 od 4489 žáků 9. ročníků. Logistická regrese ukázala, že rodinné zázemí je významným prediktorem jak aspirací na maturitní studium, tak úspěšnosti při vstupu do maturitního studia i při zohlednění studijních výsledků žáků. To znamená, že žáci pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statutem jsou znevýhodněni v přístupu k maturitnímu studiu, i když mají stejný prospěch a stejné vědomosti jako jejich vrstevníci pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statutem. Ukázala rovněž, že aspirace na studium nematuritního oboru nejsou podmíněny negativními vztahy ke škole ani pocity akademického zmaru.

Klíčová slova: přechod do středoškolského studia, vzdělanostní aspirace, výsledky vzdělávání, akademický zmar, socioekonomický status.

ÚVOD

Česká republika se v posledních letech potýká s klesajícím zájmem mladých lidí o studium odborných

a zejména učebních oborů. Ze studie CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), která analyzuje podobu a vývoj systémů odborného vzdělávání (VET) v evrop-

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR 18-19056S.



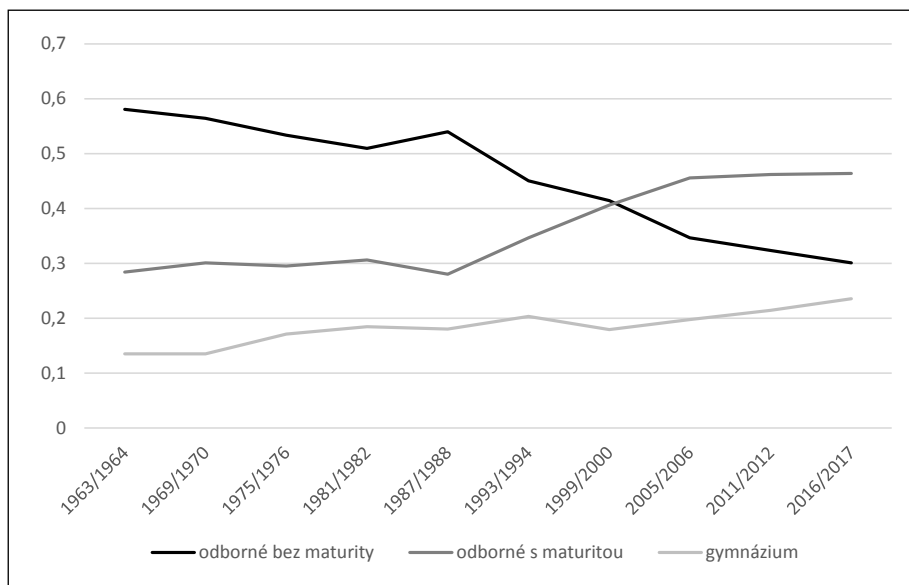
ských zemích, vyplývá, že problémy, kterým čelí ČR v oblasti odborného vzdělávání, nejsou v evropském kontextu nikterak unikátní. Ze studie vyplývá, že i když se systémy středního vzdělávání v jednotlivých zemích v mnohém liší, čelí velmi podobným výzvám. Dominuje mezi nimi potřeba nastavit odborné vzdělávání tak, aby bylo schopno lépe reagovat na potřeby trhu práce a moderní společnosti (tedy zamezit tomu, aby školy učily stále dokola to, co umějí učit, aniž by braly v úvahu probíhající společenské změny a měnící se potřeby trhu práce), a zastavit klesající zájem mladých lidí o odborné vzdělávání (CEDEFOP, 2018). Obě je aktuální i pro Českou republiku, kde reakce tvůrců národních i regionálních vzdělávacích politik na pokles zájmu mladých lidí o studium učebních oborů prozrazuje tendenci současnou podobu systému neměnit. Spíše než záměr vydat se cestou inovace oborů, případně jejich sblížení se zdá být patrná snaha zajistit dostatečnou účast žáků ve stávajících oborech odborného vzdělávání.

Tato studie se zaměřuje na další aspekt často diskutovaný ve vztahu k odbornému školství, kterým je jeho dopad na vzdělanostní nerovnosti. Pokusí se prověřit předpoklad, že nematuritní obory vždy volí žáci s horšími studijními předpoklady a horšími dosavadními školními výsledky, a zjišťuje, jaké faktory rozhodují o tom, že žáci neaspírují na maturitní studium nebo jsou v přijímacím řízení do maturitního studia neúspěšní.

1. DIFERENCIACE SPOJENÁ S ODBORNÝM VZDĚLÁVÁNÍM

1.1 Vývoj účasti v oborech středního vzdělávání v ČR po roce 1989

Obory středního vzdělávání v ČR je minimálně od roku 1960 možno klasifikovat do tří hlavních skupin: 1. obory nematuritního odborného studia (učební obory bez maturity), 2. obory maturitního odborného studia (střední odborné studium s maturitou) a 3. všeobecně vzdělávací obory (gymnázium). Graf na obr. 1 ukazuje, jak se vyvíjela relativní účast v jednotlivých skupinách oborů od roku 1960. Z grafu je zřejmé, že do roku 1989 byly nejčastější volbou mladých lidí učební obory bez maturity. Po roce 1989 začal zájem o tento typ vzdělávání prudce klesat a mladí lidé místo něj volili střední odborné studium s maturitou. Spolu s nárůstem zájmu o maturitní odborné obory docházelo k pomalému (a méně výraznému) zvyšování zájmu o studium na gymnáziích. Zatímco v roce 1960 byl podíl učňů, studentů odborných škol s maturitou a gymnazistů 55 : 31 : 14 a v roce 1989 54 : 28 : 18, v roce 2011 činil tento poměr již 32 : 46 : 21. To znamená, že se více méně zdvojnásobil podíl mladých lidí, kteří opouštějí střední vzdělání s maturitním vysvědčením. Všechny tyto změny souvisí nejenom s měnícím se zájmem uchazečů o jednotlivé obory, byly umožněny především výrazným poklesem celkového počtu uchazečů a financováním založeným na počtu žáků při zachování kapacit jednotlivých oborů. Spolu s tím se během poslední dekády ztrojnásobil podíl absolventů stře-



Obř. 1. Vývoj účasti v odborném vzdělávání po roce 1989

doškolského studia, kteří nastupují ke studiu vysokoškolskému. Jejich podíl aktuálně dosahuje 60 % z věkové kohorty. V celém tomto období však ČR zůstala zemí s jedním z nejvyšších podílů středoškolařů v odborném vzdělávání v rámci zemí OECD.

Tento vývoj znepokojuje tvůrce vzdělávací politiky i zaměstnavatele, kteří volají po kvalifikovaných absolventech oborů odborného vzdělávání. Politici působící na národní i regionální úrovni přijímají řadu opatření, jejichž cílem je zvýšit motivaci žáků ke studiu v odborném vzdělávání a zamezit zvyšování podílu studujících v gymnáziích (viz např. Husník, 2018).

Například dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR pro roky 2011–2015² si explicitně stanovil za cíl zajistit, že minimálně 32 % středoškolařů bude studovat v nematuritním vzdělávání a že podíl gymnazistů nepřesáhne 25–32 % v souladu se situací v jednotlivých regionech.

Snížení podílu žáků v maturitních oborech (tj. navýšení podílu studujících v učebních oborech bez maturity) bylo také jedním z deklarovaných cílů zavedení společné části maturitní zkoušky v roce 2011. I když podíl neúspěšných maturantů v jednotlivých kolech je relativně vysoký (cca 20 %), společná

² <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>



maturita neměla za následek nárůst zájmu o nematuritní obory. Zatím nemáme doklady o tom, zda v tomto ohledu úspěšnější budou jednotné přijímací zkoušky, které byly zavedeny v roce 2017 a které musí skládat každý uchazeč o maturitní studium.

1.2 Výzkumné poznatky o specifikách systémů se silnou odbornou složkou

Otázku, jak velký důraz má být v systému středního školství kladen na odborné vzdělávání z hlediska potřeb jeho absolventů, si v reakci na výzvy, které s sebou nese moderní doba, kladou tvůrci vzdělávacích politik ve všech vyspělých zemích. Mezinárodní studie (např. Buchmann & Dalton, 2002; Bol & Van de Werfhorst, 2013) ukázaly, že silný systém odborného vzdělávání v mnoha zemích vede k rychlejšímu přechodu jeho absolventů na trh práce a jejich úspěšnějšímu počátečnímu pracovnímu zařazení. Studie zároveň ukázaly, že absolventi odborného vzdělávání mají větší pravděpodobnost, že dříve ztratí práci. Odborníci však nejsou jednotní v tom, jak moc jsou pracovní vyhlídky ovlivněny typem vzdělávacího systému, respektive dominancí odborného vzdělávání v něm. Hanushek et al. (2015) argumentují, že systémy se silným odborným vzděláváním omezují vzdělávací příležitosti mladých lidí. Vezmeme-li v úvahu technologické změny a vysoké riziko nezaměstnanosti po 50. roce věku, pracující se specifickými dovednostmi (které odpovídají těm získávaným v rámci odborného vzdělá-

vání) potřebují více rekvalifikací a dalšího vzdělávání. CEDEFOP ve své studii z roku 2012 dále uvádí, že systémy se silným učňovským vzděláváním jsou příliš citlivé na fluktuace na trhu (CEDEFOP, 2012). Na druhé straně Van de Werfhorst, Forster & Bol (2016) ve své studii založené na datech z výzkumu vědomostí a dovedností dospělých PIAAC argumentují, že lidé s odborným vzděláním jsou díky nedostatku potřebných dovedností silněji ohroženi nezaměstnaností ve vyšším věku ve všech systémech stejnou měrou. Neexistují doklady o tom, že by situace těchto pracujících byla horší v zemích se silným odborným školstvím (tamtéž). V systémech se silným odborným školstvím je však podíl těchto pracujících na celkové populaci zjevně vyšší, což má výrazné dopady na systémy sociálního zabezpečení.

Studie se nicméně shodují v tom, že vlastnictví odborného certifikátu může představovat minimálně v závěru pracovní kariéry určitou nevýhodu. V některých zemích neplatí ani to, že představuje výhodu ve fázi zahájení pracovní kariéry. Například ČR má ve studii Bola a Werfhorsta (2013) vzhledem ke svému silnému odbornému sektoru nečekaně dlouhou dobu hledání pracovního místa (3 roky vs. např. 1,7 roku v Německu nebo 2 roky v Rakousku). Z toho důvodu má smysl se zabývat tím, zda český vzdělávací systém nenutí některé skupiny mladých lidí k odbornému vzdělávání, které se pro ně z dlouhodobé či krátkodobé perspektivy může ukázat jako nevýhodné, i když by měli potenciál dosáhnout na vzdělání vyšší.



1.3 Dopady diferenciaci na vzdělávání žáků ve vyšších a nižších větvích a koncept akademického zmaru

O tom, že studium v odborném vzdělávání a zejména v nematuritních oborech může být pro žáky nevýhodné, vypovídají rovněž studie dopadu diferenciaci vzdělávacích drah. Ukazují, že diferenciaci je nevýhodná pro žáky navštěvující nejméně náročné větve. Vyšší koncentrace žáků s podprůměrnými výsledky v některých větvích způsobuje, že se v těchto větvích zhoršují podmínky k učení (negativní vliv vrstevníků, nekvalitní výuka, nízká očekávání a v jejich důsledku špatné vzdělávací vyhlídky). Současně s tím jsou žáci s vyšším socioekonomickým statusem nadreprezentováni ve vyšších vzdělávacích větvích a žáci s nižším socioekonomickým statusem jsou nadreprezentováni v nižších větvích. Diferenciaci tak přispívá k reprodukci nerovností (např. Gamoran, 1992; Slavin, 1990; Hanushek & Woessman, 2005). Buchmann a Dalton (2002) dále zjistili, že diferenciaci ovlivňuje vzdělanostní aspirace³: v systémech s vysokou mírou stratifikace jsou vzdělanostní aspirace ovlivněny typem školy, kterou žák navštěvuje. To znamená, že žáci v nižších větvích mají nižší vzdělanostní aspirace, než by měli v nediferencovaném systému. Bol a Van de Werfhorst (2013) konstatovali, že ze tří hlavních dimenzí vzdělávacího systému – diferenciaci, odborná specifická a standardizace (Kerckhoff, 2001) – má

pouze diferenciaci na svědomí vzdělanostní nerovnosti.

V ČR máme řadu dokladů o dopadu diferenciaci systému středního vzdělávání na volbu vzdělávací dráhy. Možnosti, které systém nabízí, jsou využívány různými skupinami žáků různou měrou. Například Jarkovská a Lišková (2008) ukázaly, jak struktura systému podmiňuje vzdělanostní aspirace a volbu vzdělávací dráhy chlapců a děvčat tím, že jim nabízí odlišné příležitosti. Katrňák (2004) zkoumal, jak probíhá rozhodování o vzdělávací dráze žáků na konci povinného vzdělávání v dělnických rodinách a jak je ovlivněno přístupem dělnických rodičů ke vzdělávání svých dětí a představami o jejich pracovním uplatnění. Na význam rodinného prostředí při rozhodování o volbě střední školy poukázali rovněž například Hlado (2010) a Hlado a Balcar (2012).

Výzkumy ukazují, že diferenciaci vzdělávacích drah na úrovni střední školy má na vzdělávací dráhu žáků ještě závažnější dopady než diferenciaci v povinném vzdělávání. Žáci v nižších větvích mají horší výsledky a častěji ukončují vzdělávání předčasně (Carbonaro, 2005; Schofield, 2006). Často se jedná o důsledek skutečnosti, že si vytvořili negativní vztah ke škole, aby se vyrovnali se svým statusem žáka nižší větve, což má dopad na učební prostředí v těchto větvích (např. Berends, 1995; Catsambis, Mulkey & Crain, 1999; Oakes, 2005). Žáci v nižších větvích se méně snaží, ale také považují známky, úsilí a setrvávání ve škole

³ Vzdělanostními aspiracemi rozumíme úroveň vzdělání, kterou žák plánuje dosáhnout.



za nedůležité z hlediska své životní dráhy (Schafer & Olexa, 1971).

Ke studiu pocitů žáků týkajících se docházky do školy a vzdělávání byl navržen koncept akademického zmaru (Brookover & Schneider, 1975). Vysoký pocit akademického zmaru znamená, že se člověk domnívá, že nemá žádnou kontrolu nad tím, zda se mu bude ve vzdělávacím systému dařit, či nikoli. Pocit zmaru značí vysoký stupeň bezmoci ve školní situaci. Studenti mají silný pocit, že vzdělávací systém pracuje proti nim jako proti členům určité skupiny a že k tomu, aby uspěli, musejí mít velké štěstí. Výzkum prokázal, že studenti v odborných větvích demonstrují vyšší pocity zmaru než studenti všeobecně vzdělávacích větví, což vede k menšímu zaujetí pro vzdělávání a vyšší četnosti kázeňských prohrěšků (Van Houtte & Stevens, 2008, 2010). Van Houtteová (2016) ukázala, že na rozvoji pocitu zmaru se podílí studium v odborných větvích. Žáci v odborných větvích mají vyšší pocit zmaru než žáci ve středním všeobecném vzdělání i po zohlednění rodinného zázemí a počátečních pocitů.

2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY, DATA

A METODY

2.1 Výzkumné otázky a hypotézy

V ČR byla dosud věnována malá pozornost zkoumání nerovností na přechodu ze základního do vyššího středního vzdělávání. Výzkumníci se v této souvislosti dosud zaměřovali na přechod do víceletých gymnázií (např. Straková & Greger, 2013)

a do vysokoškolského studia (např. Matějů, Řeháková & Simonová, 2007). I když volbě vzdělávací dráhy po ukončení povinného vzdělávání je u nás věnována velká výzkumná pozornost (např. Hlado 2010; Hlado & Balcar, 2012; Jarkovská & Lišková, 2008; Katrňák, 2004), nezaměřuje se specificky na problematiku nerovností, ale spíše na rozmanité aspekty samotné volby. Zkoumání přechodu do vyššího středního vzdělávání z hlediska nerovností je nicméně neméně významné, neboť ve středním vzdělávání panuje velmi výrazná diferenciacce. Žáci mohou volit mezi bezmála 300 vysoce specializovanými obory, ve kterých se jim dostává velmi různé míry všeobecného vzdělávání a kde jsou vybavováni velmi různou sadou vědomostí a dovedností odborných, které je předurčují pro velmi odlišné profesní i životní dráhy. V různých oborech se koncentrují žáci s různým socioekonomickým statutem a dostává se jim nejen odlišného vzdělání, ale i odlišného přístupu. Na základě zahraničních poznatků týkajících se výhod a nevýhod odborné kvalifikace (např. Bol a Van de Werfhorst, 2013; Hanushek et al., 2015; Van Houtte, 2016) se obáváme, že systém zároveň motivuje žáky ke studiu nematuritních oborů, které pro ně mohou být nevýhodné – jak z hlediska studia, tak z hlediska budoucího uplatnění. Jeví se nám tedy důležité poučit se o tom, do jaké míry je volba nematuritního vzdělání ovlivněna i jinými faktory než kognitivními schopnostmi žáků, tedy zjistit, zda současná praxe znevýhodňuje nějaké skupiny žáků.

V této souvislosti zkoumáme jak aspirace na studium maturitního oboru (tedy



skutečnost, zda si žák do maturitního oboru podal přihlášku⁴), tak skutečnou úspěšnost v přijímacím řízení do maturitního studia.⁵ Klademe si otázku, jaké faktory ovlivňují vzdělanostní aspirace žáků na konci povinného vzdělávání (měřené oborem, kam byla podána první přihláška). Formulujeme hypotézu H1, že socioekonomický status je významným prediktorem aspirace na maturitní studium i po zohlednění prospěchu a vědomostí žáků. Zároveň nás zajímá, jak se změnila váha jednotlivých faktorů od roku 2003. Zde se domníváme, že s poklesem podílu žáků studujících v nematuritních oborech dochází k nárůstu významu rodinného zázemí pro aspiraci ke studiu maturitního oboru. Formulujeme tedy hypotézu H2, že se význam rodinného zázemí pro aspirace ke studiu maturitního oboru v čase zvýšil.

Dále si klademe otázku, jaké faktory ovlivňují úspěšnost žáků v přechodu do maturitního studia. V této otázce nás zajímá, zda zůstává socioekonomický status významným prediktorem i tehdy, kdy se zaměřujeme na to, zda žák uspěl v přijímacím procesu do maturitního studia a k maturitnímu studiu skutečně nastoupil. Formulujeme hypotézu H3, že socioekonomický status je významným prediktorem účasti v maturitním

studiu i po zohlednění prospěchu a vědomostí žáků.

V souvislosti s aspiracemi nás zajímá, zda je volba nematuritního studia spojena s nějakými negativními pocity týkajícími se vlastních možností (pocit akademického zmaru)⁶ a se vztahem ke škole. Zde vycházíme z toho, že zahraniční výzkumy prokázaly u žáků odborných programů pocity akademického zmaru a horší vztah ke škole, než mají žáci všeobecných programů (např. van Houtte & Stevens, 2008, 2010; van Houtte, 2016). Zajímá nás, zda se tyto pocity utvářejí již v průběhu povinného vzdělávání a zapřičiňují, že žáci neaspirují na maturitní studium. Formulujeme hypotézu H4, že absence pocitů akademického zmaru a pozitivní vztah ke škole jsou významnými prediktory aspirací k maturitnímu studiu.

2.2 Data, metody

Pro analýzu faktorů ovlivňujících přechod ze základní do střední školy v roce 2003 byla využita data z výzkumu PISA-L, realizovaného Sociologickým ústavem AV ČR v letech 2003–2007. Jeho cílem bylo získat podrobnější informace o účastnících výzkumu PISA 2003 a sledovat je v průbě-

⁴ V této práci nezkoumáme, jaké faktory se podílely na této volbě, například do jaké míry byla ovlivněna samotným žákem, rodiči či vrstevníky.

⁵ Do studia přechodu zahrnujeme pouze žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v 9. ročníku. Zhruba 5 % žáků ukončuje povinnou školní docházku v nižším než 9. ročníku (viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele>), tyto žáky však v našem datovém souboru nemáme.

⁶ Pocit akademického zmaru operacionalizujeme v závislosti na informacích dostupných v jednotlivých souborech jako pocit bezmoci, nízké sebevědomí, pocit nízké kontroly nad svým životem a celkovou nespokojenost s vlastním životem.

hu studia na střední škole a na přechodu do vysokoškolského studia nebo na pracovní trh. Pro analýzu přechodu byla využita data získaná v roce 2003 od žáků 9. ročníku základních škol. Databáze obsahovala data od reprezentativního výběru 5182 žáků ze 109 základních škol z celé ČR. Těmto žákům byly administrovány testy PISA z matematiky, přírodovědných předmětů a čtenářské gramotnosti, přičemž největší rozsah měla matematika, která byla v roce 2003 hlavní testovanou oblastí. Žáci dále vyplňovali dotazník administrovaný v rámci mezinárodního výzkumu a přídatný dotazník administrovaný Sociologickým ústavem AV ČR, který obsahoval řadu otázek zjišťujících postoje žáků.

Pro analýzu přechodu v roce 2016 byla použita data z výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education), v rámci kterého byli v průběhu 2. stupně ZŠ sledováni žáci, kteří se zapojili do výzkumu TIMSS a PIRLS v roce 2011. Těmto žákům byly v roce 2016, v době, kdy navštěvovali 9. třídu, administrovány dotazníky a testy z matematiky, čtenářské gramotnosti a českého jazyka. Výzkumný soubor tvořil 4489 žáků ze 140 základních škol náhodně vybraných z celé ČR v rámci výzkumu TIMSS a PIRLS v roce 2011.

Na výzkumné otázky jsme hledali odpovědi prostřednictvím logistické regrese. Jako závislá proměnná sloužila v případě hypotéz č. 1, 2 a 4 odpověď na otázku *Na jakou střední školu jsi podal(a) první přihlášku?* (1 – maturitní studium, 0 – nematuritní studium). V případě otázky č. 3 sloužilo jako závislá proměnná studium,

kam byl respondent skutečně přijat (opět 1 – maturitní studium, 0 – nematuritní studium). Tato informace byla v případě výzkumu CLoSE zjišťována dodatečně od základních škol, které žáci navštěvovali.

V 1. a 2. otázce sloužily jako nezávislé proměnné: prospěch, výsledek v matematickém testu a socioekonomický status. V obou datových souborech byla k dispozici informace o známkách z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky na pololetním vysvědčení v 9. třídě, v analýze byl použit průměr z těchto známek. V souboru PISA-L byl výsledek ve všech testech vyjádřen pomocí pěti plausibilních hodnot, v analýzách jsme použili průměr plausibilních hodnot z matematického a čtenářského testu. V souboru CLoSE jsme pracovali s průměrným bodovým skórem, a to opět v matematickém a čtenářském testu. Jako indikátor socioekonomického statusu (SES) byl použit faktorový skór vzdělání matky, vzdělání otce (škála 1 – základní, 2 – střední bez maturity, 3 – střední s maturitou, 4 – VOŠ, 5 – VŠ), povolání matky, povolání otce (první číslice kódu klasifikace ISCO překódována tak, že vedoucí pozice mají kód 9 a nekvalifikované práce kód 1) a počet knih v domácnosti (šest kategorií: 1 – 0–10, 6 – více než 500).

V případě hypotézy č. 4 jsme v rámci závislých proměnných zařadili ještě ukazatele, které aproximovaly pocity akademického zmaru, a vztah ke škole. V rámci naší studie jsme realizovali sekundární analýzu, a tedy jsme se museli spokojit s proměnnými, které jsme měli k dispozici v datových souborech. V roce 2003 jsme měli k dispozici řadu dotazníkových baterií, ve kterých



žáci vyjadřovali souhlas s výroky týkajícími se pocitů z vlastní životní situace.⁷ Tyto výroky bylo možno využít ke konstrukci užitečných indikátorů:

- pocit bezmoci,⁸
- kontrola (locus of control),⁹
- pocit sounáležitosti se školou,¹⁰
- sebevědomí.¹¹

V roce 2016 jsme měli k dispozici pouze ukazatel celkové spokojenosti, který zahrnoval i spokojenost s postavením ve škole.¹²

V obou výzkumech byl výběr respondentů proveden dvoustupňově, tedy nejprve byly náhodně vybrány školy z databáze všech základních škol s daným ročníkem a pak byli vybráni respondenti navštěvující daný ročník v těchto školách. V případě výzkumu PISA byli vybíráni jednotliví žáci, v případě výzkumu CLoSE celé třídy. K výběru tedy nemůžeme přistupovat jako k prostému ná-

hodnému, ale musíme zohlednit jeho skupinkovou povahu (a s ní podobnost žáků v jednotlivých školách). V opačném případě by došlo k podhodnocení standardních chyb a mohly by se nám jevit jako statisticky významné faktory, které ve skutečnosti statisticky významné nejsou. Výpočet jsme tedy provedli s pomocí programu IDB analyser, který byl vyvinut pro práci s datovými soubory získanými ve školních šetřeních a provádí výpočet statistických chyb se zohledněním skupinkové povahy výběru.

3. VÝSLEDKY

3.1 Vliv rodinného zázemí na přechod do maturitního studia¹³

První dvě otázky se týkaly faktorů, které ovlivňují aspirace žáků na maturitní

⁷ Na škále (1 – rozhodně souhlasím až 4 – rozhodně nesouhlasím).

⁸ Faktorový skór následujících pěti položek: a) Někdy mám pocit, že mě životem pořád někdo postrkuje; b) Některé mé problémy jsou neřešitelné; c) Proto, abych změnil(a) mnoho důležitých věcí ve svém životě, nemohu téměř nic udělat; d) Tvářív v tvář svým životním problémům se často cítím bezmocný(á); e) Nemám v podstatě žádný vliv na to, co se mi přihodí. Cronbachovo $\alpha = 0,718$. Faktor zahrnuje 47,3% rozptylu.

⁹ Faktorový skór následujících čtyř položek: a) Moje budoucnost je do značné míry v mých rukou; b) Dokážu dosáhnout téměř všeho, pro co se rozhodnu; c) Vím o různých povoláních dost na to, abych se dokázal(a) rozhodnout, co budu jednou dělat; d) Znáám své zájmy a schopnosti dost dobře, abych se dokázal(a) rozhodnout, co budu jednou dělat. Cronbachovo $\alpha = 0,615$. Faktor zahrnuje 46,8% rozptylu.

¹⁰ Faktorový skór následujících šesti položek (položky a, d, f byly obráceny). Moje škola je místem, kde a) nezapadám do kolektivu, b) si snadno nacházím přátele, c) cítím, že tam patřím, d) si připadám trapně a nevhodně, e) mě jiní žáci zřejmě mají rádi, f) se cítím osamělý. Cronbachovo $\alpha = 0,755$. Faktor zahrnuje 45,6% rozptylu.

¹¹ Faktorový skór následujících tří položek: a) Mám pocit, že jsem minimálně stejně hodnotný člověk jako lidé v mém okolí; b) Mám pocit, že mám řadu dobrých vlastností; c) Jsem schopen (schopna) dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí. Cronbachovo $\alpha = 0,663$. Faktor zahrnuje 60,2% rozptylu.

¹² Faktorový skór následujících šesti položek: Jak jsi celkově spokojený/á: a) se svým životem, b) s tím, co máš, c) se svým zdravotním stavem, d) se svou rodinou, e) se svými přáteli a kamarády, f) se svým postavením ve škole. Cronbachovo $\alpha = 0,75$. Faktor zahrnuje 47,5% rozptylu.

¹³ V této sekci prezentujeme výsledky analýz provedených metodou logistické regrese. V tabulkách uvádíme regresní koeficient (B), standardní chybu tohoto koeficientu (s.e.) a pravděpodobnost chyby prvního druhu (Sig). Kvalitu modelů dokumentujeme prostřednictvím Nagelkerkeho R², které je obdobou R² dokumentujícího míru vysvětleného rozptylu v lineární regresi.

**Tab. 1.** Faktory ovlivňující aspirace k maturitnímu studiu v letech 2016 a 2003

	2016			2003		
	B	s.e.	Sig.	B	s.e.	Sig.
Prospěch	1,96	0,25	0,000	2,00	0,15	0,000
Výsledek v testu	0,56	0,09	0,000	0,58	0,14	0,000
SES	0,58	0,10	0,000	0,59	0,11	0,000
Konstanta	3,61	0,73	0,000	2,96	0,17	0,000
Nagelkerkeho R2			0,56			0,58

vzdělání. Aspirace jsou v českém vzdělávacím systému mimořádně důležité, protože volba studijní dráhy je ve většině případů ponechána na žákovi, případně jeho rodině. Škola zpravidla do rozhodování nikterak nezasahuje. Zajímalo nás, zda jsou aspirace ovlivněny pouze výsledky žáků, nebo zda se na nich podílí i jejich rodinné zázemí. Výsledky logistické regrese, ve které jako závislá proměnná figurovala aspirace na střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou, jsou uvedeny v tabulce 1 pro rok 2016 i pro rok 2003.¹⁴ Všechny nezávislé proměnné byly standardizovány, tedy je možno přímo porovnávat jejich příspěvek.

Z tabulky 1 je zřejmé, že nejvýznamněji ovlivňují aspirace školní známky. Skutečné vědomosti, měřené čtenářskými a matematickými testy, a rodinné zázemí žáků ovlivňují aspirace stejně a jejich vliv je v obou obdobích zhruba 4krát slabší než vliv známek. Analýza nicméně ukazuje, že rodinné zázemí žáků zůstává významné

i po zohlednění výsledků. První hypotézu tedy můžeme přijmout.

Z tabulky 1 můžeme usuzovat, že se všechny sledované faktory uplatňují v obou obdobích velmi podobnou měrou. Abychom tuto skutečnost ověřili, provedli jsme společnou analýzu na obou datových souborech. Výsledek analýzy uvádíme v tabulce 2. Z tabulky je zřejmé, že se situace mezi roky 2003 a 2016 nezměnila, vliv roku na aspirace je statisticky nevýznamný. Statisticky nevýznamná je rovněž interakce roku se socioekonomickým statutem, což znamená, že význam socioekonomického statusu zůstává v čase konstantní. Musíme tedy zamítnout druhou hypotézu, která předpovídala nárůst vlivu socioekonomického statusu na vzdělanostní aspirace v čase.

Přestože úspěšnost při přijímání ke středoškolskému studiu je vysoká, zdaleka ne každý se dostane na školu své první volby. Tabulka 3 ukazuje, jaké faktory jsou určující pro to, aby byl žák k maturitnímu

¹⁴ V roce 2003 aspirovalo na nematuritní studium 19,4 % žáků z našeho datového souboru, v roce 2016 13,7 % žáků.



Tab. 2. Vývoj aspirací k maturitnímu studiu mezi roky 2003 a 2016

	B	s.e.	Sig.
Prospěch	1,96	0,25	0,000
Výsledek v testech	0,56	0,09	0,000
SES	0,59	0,08	0,000
Rok (2016)	- 0,66	0,73	0,362
Rok*SES	0,04	0,28	0,874
Konstanta	3,61	0,73	0,000
Nagelkerkeho R2			0,57

studiu skutečně přijat, tedy ukazuje příspěvek jednotlivých faktorů k účasti žáka v maturitním studiu. Zde se tedy uplatňují aspirace spolu se schopností úspěšně projít přijímacím řízením. V roce 2016 ještě nebyly povinné přijímací zkoušky do maturitního studia, tedy v některých případech byli žáci přijímáni na základě přijímacích zkoušek organizovaných školou, v některých případech o přijetí rozhodovalo vysvědčení. Výsledky jsou uvedeny pro rok 2016, kdy jsme měli pro většinu žáků v databázi informaci o tom, do jakého studia skutečně nastoupili.

Z tabulky je zřejmé, že v případě, že je závislou proměnnou skutečný nástup do maturitního studia, klesá oproti situaci, kdy zjišťujeme aspirace, význam školního prospěchu a vědomostí a nabývá na významu socioekonomický status. Školní prospěch se nicméně stále uplatňuje nejvíce. Žák i jeho rodiče jej pravděpodobně vnímají jako důležitou výpověď o žakově studijním potenciálu. Zároveň je v řadě oborů školní prospěch důležitým kritériem

Tab. 3. Faktory ovlivňující přijetí k maturitnímu studiu, 2016

	B	s.e.	Sig.
Prospěch	1,60	0,14	0,000
Výsledek v testech	0,46	0,09	0,000
SES	0,71	0,09	0,000
Konstanta	- 2,00	0,55	0,000
Nagelkerkeho R2			0,50

v přijímacím procesu. I zde zůstává socioekonomický status žáka faktorem významně ovlivňujícím maturitní studium žáka, a to i po zohlednění výsledků a prospěchu, a dokonce nabývá na významu. To může vypovídat o tom, že motivovanější rodiče, kterým na vzdělání jejich dítěte záleží, jsou schopni je umístit do maturitního oboru i v situaci, kdy tomu neodpovídá ani školní prospěch, ani faktické vědomosti. Tedy můžeme přijmout naši třetí hypotézu. Žáci pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statusem jsou znevýhodněni v přístupu k maturitnímu studiu, i když mají stejný prospěch a stejné vědomosti jako jejich vrstevníci pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statusem. To je třeba mít na paměti, když argumentujeme tím, že do nematuritních oborů chodí žáci, kteří nemají studijní potenciál a nematuritní obor je pro ně nejlepší volbou. Zdá se, že tam končí část žáků, pro které by maturitní studium mohlo dobrou volbu představovat, a v učení se ocitají jen díky málo motivujícímu rodinnému zázemí.



3.2 Význam absence pocitů akademického zmaru a pozitivního vztahu ke škole pro volbu maturitního studia

V této otázce nás zajímalo, zda volbu nematuritního studia ovlivňují kromě školních výsledků a rodinného zázemí také postoje žáků, konkrétně pocit akademického zmaru. Ani v jednom z výzkumů, ze kterých jsme měli k dispozici datové soubory, nebyl však akademický zmar explicitně zkoumán a operationalizován. Pokusili jsme se tedy akademický zmar aproximovat proměnnými, které byly součástí zmíněných datových souborů a vypovídaly o konceptech, jež se svým smyslem akademickému zmaru přibližovaly.

V roce 2003 jsme měli k dispozici celou řadu dotazníkových baterií, z nichž jsme zkonstruovali čtyři indikátory, které se jevíly být relevantní ve vztahu k naší výzkumné otázce. Jednalo se o pocit bezmoci, sebedůvěru ve vztahu k vlastním schopnostem a vlastní budoucnosti, vztah ke škole a pocit, že má člověk život ve vlastních rukou (locus of control). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 4. Ukazují, že při zohlednění prospěchu, výsledku v testech a socioekonomického statusu¹⁵ nebyl žádný z těchto indikátorů ve vztahu k aspiraci na studium maturitního oboru statisticky významný.

V roce 2016 jsme mohli k aproximaci akademického zmaru použít pouze baterii celkové spokojenosti. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 5. Ani v tomto případě se neprokázalo, že by spokojenost při zohlednění socioekonomického statusu, výsledku a prospěchu¹⁶ ovlivňovala aspiraci žáků k maturitnímu studiu. Hypotézu č. 4 tedy můžeme zamítnout. Aspirace žáků na studium maturitního oboru nebyly v roce 2003 ani v roce 2016 ovlivněny pocity akademického zmaru ani postojem ke škole.

4. DISKUSE

Česká republika se ve srovnání s ostatními vyspělými zeměmi vyznačuje vysokým podílem odborného vzdělávání. Ve srovnání statistické ročenky OECD *Education at a Glance* se aktuálně nachází podílem středoškoláků v odborném vzdělávání na 2. místě za Rakouskem (OECD, 2018). Podíl studujících v nematuritním studiu se dlouhodobě nachází nad 30%. Přesto je v ČR široce sdílěna představa, že podíl žáků v odborném vzdělávání by měl být cíleně navyšován a že je zejména třeba zamezit poklesu podílu žáků v nematuritním studiu.

Snahy o zachování/navýšení podílu žáků v odborném, respektive nematuritním vzdělávání nejsou provázeny reflexí skutečnosti, že volba programů s odbor-

¹⁵ Pokud neprovádíme kontrolu na další proměnné, je hodnota Spearmannova korelačního koeficientu mezi aspirací na maturitní studium a pocitem bezmoci 0,231, pocitem života ve vlastních rukou 0,066, sebedůvěrou 0,106 a pozitivním vztahem ke škole 0,138 (všechny koeficienty jsou statisticky významné na hladině 0,01).

¹⁶ Pokud neprovádíme kontrolu na další proměnné, je hodnota Spearmannova korelačního koeficientu mezi vzdělanostními aspiracemi (typ zvoleného studia) a spokojeností 0,101 (statisticky významný na hladině 0,01).



Tab. 4. Vliv pocitu bezmoci, kontroly nad svým životem, sebedůvěry a vztahu ke škole na volbu maturitního studia, 2003

	B	s.e.	Sig.
Prospěch	2,00	0,16	0,000
Výsledek v testech	0,58	0,17	0,001
SES	0,57	0,13	0,000
Pocit bezmoci	0,06	0,11	0,599
Život ve vlastních rukou	0,17	0,10	0,079
Vztah ke škole	- 0,05	0,11	0,668
Sebedůvěra	- 0,16	0,11	0,147
Konstanta	2,95	0,17	0,000
Nagelkerkeho R2			0,58

ným zaměřením může být pro studenty nevýhodná. Zahraníční výzkumy ukázaly, že studenti odborných oborů zpravidla studují v méně podnětném prostředí (Carbonaro, 2005; Schofield, 2006; Berends, 1995; Catsambis et al., 1999; Oakes, 2005; Schafer & Olexa, 1971) a že se jim dostává příliš specializovaného vzdělání, které jim znesnadní pozdější rekvalifikaci a nabývání nových vědomostí a dovedností (Werfhorst et al., 2016; Hanushek et al., 2015). V ČR neexistují žádné výzkumy, které by zjišťovaly uplatnění absolventů odborného vzdělávání na pracovním trhu v pozdějších fázích jejich pracovní kariéry ani jejich problémy s rekvalifikací. Trendy v dalším vzdělávání v ČR se nicméně neliší od trendů v jiných vyspělých zemích a ukazují, že z možností dalšího vzdělávání profitují více pracující, kteří dosáhli vyššího počátečního vzdě-

Tab. 5. Vliv celkové spokojenosti s vlastním životem na volbu maturitního studia, 2016

	B	s.e.	Sig.
Prospěch	1,96	0,26	0,000
Výsledek v testech	0,56	0,10	0,000
SES	0,58	0,11	0,000
Spokojenost	- 0,07	0,15	0,667
Konstanta	3,62	0,72	0,000
Nagelkerkeho R2			0,56

lání (Říhová & Czesaná, 2013). Z mezinárodního výzkumu PISA dále existuje řada dokladů o tom, že studenti odborného a zejména odborného nematuritního vzdělávání mají horší podmínky ke vzdělávání – více nekvalifikovaných učitelů, větší četnost kázeňských problémů (např. Straková et al., 2002) a také horší vztah ke škole (např. Palečková, Tomášek et al., 2013).

V této situaci je třeba se zajímat o to, zda některé skupiny žáků nejsou znevýhodněny v přístupu k maturitnímu vzdělávání, tedy zda na ně negativně nedopadá snaha tvůrců vzdělávacích politik docílit vysoké účasti žáků v odborném vzdělávání. Zároveň je zajímavé se poučit o tom, zda s volbou učebního oboru bez maturity nejsou spojeny nějaké negativní pocity žáků, tedy zda ji nevnímají jako jakousi volbu z nouze.

Analýza ukázala, že při rozhodování o volbě středoškolského studia, která je vyjádřena přihláškou, kterou žák podává, je určující školní prospěch. To má prav-



děpodobně dvě hlavní příčiny: 1. školní prospěch vysílá směrem k žákovi a jeho rodičům důležitý signál o tom, jaké jsou studijní předpoklady žáka a jeho šance na úspěch v dalším studiu; 2. školní prospěch je v řadě škol jedním z důležitých kritérií pro přijetí ke studiu. Dalším důležitým kritériem při rozhodování o volbě vzdělávací dráhy je rodinné zázemí žáka. To se uplatňuje při rozhodování o další vzdělávací dráze, i když zohledníme školní známky a výsledky v testu. To znamená, že žáci s méně podnětným rodinným zázemím volí častěji nematuritní studium i v situaci, kdy žáci se stejným prospěchem a výsledky, ale s lepším rodinným zázemím, aspirují na obory s maturitou. Matematické a čtenářské vědomosti a dovednosti žáků měřené testy se uplatňují stejnou měrou jako rodinné zázemí.

Podíváme-li se na to, jak se váha jednotlivých faktorů změnila mezi lety 2003 a 2016, zjišťujeme, že zůstává stále stejná, a to přesto, že v tomto období došlo ke zhruba 5% poklesu účasti v nematuritním vzdělávání. Naše hypotéza, že význam rodinného zázemí v přechodu žáků do maturitních oborů se v posledních dekádách zvyšuje, se nepotvrdila.

Pokud se nedíváme na to, kam žák podává přihlášku, ale kam skutečně nastupuje, získáme velmi podobný obrázek s tím, že příspěvek prospěchu i příspěvek skutečných vědomostí a dovedností se mírně snížily a nabylo na významu rodinné zázemí. To může být způsobeno tím, že rodiče s vyšším ekonomickým statusem jsou schopni zajistit svému dítěti místo v maturitním oboru i tehdy, když má špatný pro-

spěch i výsledky. Rozdíl v důležitosti jednotlivých faktorů však není velký. Pro to, kam mladý člověk po ukončení povinného vzdělávání nastoupí, se zdají být zásadní jeho aspirace. Důležitý je však poznatek, že rodinné zázemí je významným prediktorem vzdělávací dráhy i při zohlednění kognitivních předpokladů. Ukazuje, že žáci s méně podnětným rodinným zázemím jsou znevýhodněni v přístupu k maturitnímu vzdělávání. Stejně výsledky přinesla analýza provedená na datech z výzkumu vědomostí a dovedností dospělých PIAAC (Straková, 2015). Tato analýza navíc naznačovala, že se význam rodinného zázemí pro volbu maturitního studia v čase zvyšuje. Naše analýza aspirací tento poznatek nicméně nepotvrdila.

Bude zajímavé se podívat, jak se změnila situace poté, co byly zavedeny jednotné přijímací zkoušky. Můžeme očekávat, že prospěch bude mít podstatně menší váhu na samotné přijetí a bude mít pouze „signalizační funkci“. Bude tedy možno lépe usuzovat na to, jakou úlohu hrál prospěch v situaci, kdy jednotné přijímací zkoušky nebyly, a zda tyto zkoušky učinily přijímací proces spravedlivějším.

Vzhledem ke zjištěním zahraničních výzkumníků, že žáci v odborných větvích zakoušejí pocity akademického zmaru, nás zajímalo, zda se negativní pocity ze školy, případně z vlastního života a vlastních akademických schopností neuplatňují již při volbě nematuritního studia. Chtěli jsme zjistit, zda nedochází k tomu, že žáci jíme zjistit, zda nedochází k tomu, že žáci ztrácejí motivaci ke studiu již v průběhu povinného vzdělávání a zda z tohoto důvodu nerezignují na maturitní vzdělávání



i v situaci, kdy by k němu měli kognitivní předpoklady. Naše data však tuto hypotézu nepodporovala ani v roce 2003, ani v roce 2016. Neprokázala se žádná souvislost mezi volbou nematuritního studia a pocity bezmoci, nízké sebedůvěry, pocitem, že nemohu ovlivnit svůj osud, ani negativními postoji ke škole (v roce 2003) – ani mezi volbou nematuritního studia a pocity nespokojenosti se školou a se životem (v roce 2016).

Zpráva, že volba učebního oboru bez maturity není spojena s žádnými negativními pocity ke škole ani pocity akademického zmaru, je v každém případě velmi pozitivní. Dalším úkolem je zjistit, zda se takové pocity vyvíjejí v odborném vzdělání v průběhu středoškolského studia větší měrou než ve studiu všeobecném, případně jaké to má příčiny a jak by jim bylo možno předcházet. Výzkum PISA ukazuje, že minimálně postoj ke škole je v odborných větvích horší než ve větvích všeobecných (Palečková, Tomášek et al., 2013). Nevíme však nic o tom, jak se vyvíjí sebepojetí žáků a jaký mají pocit ze své budoucnosti. Tomu bychom se rádi věnovali v našich dalších výzkumech.

Nejdůležitějším, i když nikterak překvapivým poznatkem naší analýzy je význam rodinného zázemí pro volbu nematuritního studia. Tento poznatek ukazuje, že žáci s méně podnětným rodinným zázemím jsou na přechodu do středoškolského studia znevýhodněni. Volí nematuritní studium, které pro ně v budoucnosti může být v mnoha ohledech limitující, častěji, než odpovídá jejich kognitivním předpokladům.

Znevýhodnění žáků z méně podnětného prostředí pravděpodobně nelze plně zabránit. Ve všech vzdělávacích systémech platí, že jsou výsledky vzdělávání a vzdělávací dráha závislé na rodinném zázemí. Síla závislosti však není ve všech vzdělávacích systémech stejně velká. Zároveň se snahou zmírňovat vazbu mezi rodinným zázemím je třeba se více než dříve zaměřit na zkoumání nevýhod a nedostatků, které s sebou nese volba nematuritního studia, a snažit se odstraňovat tyto nedostatky. Vycházíme z toho, že tvůrci vzdělávacích politik by neměli přihlížet jenom k potřebám zaměstnavatelů, ale také k zájmům žáků. Z této perspektivy se jeví neetické motivovat žáky rozmanitými pobídkami ke studiu, které je pro ně nevýhodné.

Tlak na zvyšování podílu žáků v odborném vzdělávání je motivovaný z velké míry aktuálním i projektovaným nedostatkem pracovních sil. Ten ovšem není řešitelný pouhým zvýšením podílu žáků v odborném vzdělávání, na trhu práce budou reálně chybět desítky tisíc pracovníků v důsledku populačního vývoje. Například v průběhu roku 2016 klesl počet osob produktivního věku o 55 tisíc kvůli tomu, že do produktivního věku vstupují početně slabé ročníky dětí narozených na přelomu 20. a 21. století, zatímco silné populační ročníky z konce první poloviny 20. století se přesouvají do věku nad 65 let (ČSÚ, 2016).

Naše analýza se uskutečnila v době, kdy žáci do maturitních oborů ještě nemuseli skládat povinné přijímací zkoušky. Je třeba sledovat, jaký dopad budou mít na aspirace žáků tyto povinné přijímací zkoušky. Může se stát, že se školy budou obávat, jak jejich



žáci v těchto zkouškách uspějí, a budou od maturitních oborů zrazovat žáky s horšími studijními výsledky. To by potenciálně mohlo situaci žáků s méně podnětným rodinným zázemím dále zhoršit, zejména v situaci, kdy školy budou žáky na přijímací zkoušky připravovat a budou se méně věnovat těm žákům, kteří je skládat nebudou.

ZÁVĚR

Naše analýza ukázala vliv socioekonomického statusu na aspirace žáků 9. ročníků na maturitní studium i na úspěšnost v tomto přechodu po zohlednění prospěchu a kognitivních schopností, jejichž vliv je rovněž statisticky významný. Zároveň se nám nepodařilo prokázat vliv konstruktů, pomocí kterých jsme aproximovali akademický zmar, ani vztahu ke škole na tento přechod.

Z našich analýz nicméně nemůžeme usuzovat na nevýznamnost námi sledova-

ných konstruktů pro vzdělávání žáků – naše analýzy se vztahovaly výlučně k volbě střední školy a úspěšnosti v přijímacím řízení. Zároveň i zde nacházíme statisticky významné korelace, pokud nezohledníme socioekonomický status a výsledky vzdělávání.

Představená studie má některá omezení. Zcela zásadním limitem provedených analýz je skutečnost, že se jednalo o analýzy sekundární. Tedy bylo nutno pracovat s informací obsaženou v datových souborech. Studie, které poskytly analyzovaná data, si nekladly za cíl zkoumat akademický zmar. Tento koncept nebyl v těchto studiích operacionalizován. V analýzách jsme tedy použili koncepty, které se svým významem akademickému zmaru přibližovaly, nemohli jsme však zkoumat přímo tento koncept. Domníváme se však, že i s proměnnými, které jsme měli k dispozici, jsme byli schopni získat věrohodnou informaci o tom, jaké faktory volbu nematuritního oboru determinují.

LITERATURA

- Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327–351.
- Bol, T., van de Werfhorst, H. G. (2013). *Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brookover, W. B., Schneider, J. M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9, 82–91.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99–122.
- Carbonaro, W. J. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78, 27–49.
- Catsambis, S., Mulkey, L. M., & Crain, R. L. (1999). To track or not to track? The social effects of gender and middle school tracking. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 135–163.
- CEDEFOP (2012). *Future skills supply and demand in Europe*. Luxembourg: Publication Office.
- CEDEFOP (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3: The responsiveness of European VET systems to external change (1995–2015)*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.



- ČSÚ (2016). *Aktuální populační vývoj v kostce*. (Online). Dostupné z www.czso.cz.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11–17.
- Hanushek, E. A., & Woessman, L. (2005). *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. CESifo Working Paper 1415. Munich: CESifo.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessman, L., & Zhang, L. (2015). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 49–87.
- Hlado, P. (2010). Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 66–81.
- Hlado, P., & Balcar, J. (2012). Sociálně-psychologické aspekty volby technického a humanitního studijního zaměření při tranzici žáků do maturitních oborů na středních školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 544–564.
- Husník, P. (2018). Pro kraje je podpora odborného vzdělávání vývěsním štítem. *Učitelé noviny*, 121(32), 4–8.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 44(4), 683–701.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and social stratification processes in comparative perspective. *Sociology of Education Extra Issue*, 74, 3–18.
- Matějů, P., Řeháková, B., & Simonová, N. (2007). The Czech Republic: Structural growth of inequality in access to higher education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study* (374–399). Stanford: Stanford University Press.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OECD. (2018). *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Palečková, J., Tomášek, V. et al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
- Říhová, H., & Czesaná, V. (2013). Rozvoj funkční gramotnosti v dospělosti – základní kompetence a další vzdělávání. In J. Straková & A. Veselý, *Předpoklady úspěchu v práci a v životě*. Praha: DZS.
- Schafer, W., & Olexa, C. (1971). *Tracking opportunity. The locking-out process and beyond*. Scranton, PA: Chandler.
- Schofield, J. W. (2006). *Migration background, minority-group membership, and academic achievement research evidence from social, educational, and developmental psychology*. AKI research review 5.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Straková, J. (2015). Strong vocational education – a safe way to the labour market? A case study of the Czech Republic. *Educational Research*, 57(2), 168–181.
- Straková, J. et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73–85.
- van de Werfhorst, H., Forster, A., & Bol, T. (2016). *Is more vocational education the answer?* (Online). <http://oecdeducationtoday.blogspot.com>



- Van Houtte, M. (2016). Lower-track students' sense of academic futility: Selection or effect? *Journal of Sociology*, 52(4), 874–889.
- Van Houtte, M., Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, 40(2), 245–264.
- Van Houtte, M., Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23–43.

doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz*

Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz*

PhDr. David Greger, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;
e-mail: david.greger@pedf.cuni.cz*

STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J., GREGER, D. Factors Influencing the Transition of Pupils to “Maturita” Subjects

The purpose of this article is to contribute to research on educational inequalities in the Czech education system by analysing the aspirations of pupils at the end of compulsory education and the factors affecting their success or otherwise in transition to maturita studies. After completing the 9th year of basic school Czech pupils choose between three types of educational programme with very different curricula: gymnasium (academic high school), middle vocational education with “maturita” (the school-leaving examinations essential for university entrance), and middle vocational education without maturita. The decision on choice of programme is a family matter and as a rule the school is minimally involved. The article aims to discover the extent to which aspirations to study for the maturita and success in getting into maturita-orientated programmes are affected by pupils' level of knowledge, degree of success at school and socio-economic status. It also seeks to establish the extent to which lack of aspiration for maturita study is conditioned by a sense of academic frustration and attitude to the school. The analyses were based on data obtained in 2003 in the framework of the PISA-L survey from 5,182 pupils in the 9th grade, and data obtained as part of the CloSE (Czech Longitudinal Study of Education) study in 2016 from 4,489 pupils of the 9th grade. Logistical regression showed that family background is an important predictor of both aspiration to maturity studies and success of entry into maturity studies even when the study results of pupils are the same. For instance pupils coming from families with lower socio-economic status are disadvantaged in access to maturity studies even when they have the same study results and knowledge as their contemporaries from families with higher socio-economic status. It likewise showed that aspirations to study in “non-maturita” fields are not conditioned by negative attitudes to the school or feelings of academic frustration/failure.

Keywords: transition to middle-school studies, educational aspiration, results of education, academic frustration, socio-economic status.