

Univerzita Palackého Olomouc

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Veronika Opršalová

PŘEKÁŽKY NA CESTĚ KE VZDĚLÁNÍ V ČR

THE OBSTRUCTIONS IN EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce:

PhDr. Daniel Topinka, PhD.

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, ze kterých jsem čerpala.

.....
Veronika Opršalová

V Olomouci dne 30. listopadu 2010

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Danielu Topinkovi, PhD. za důkladnou revizi mé práce a poskytnutí důležitých rad. Poděkování za podporu patří také mé rodině a mému zaměstnavateli.

OBSAH

1. Úvod	5
2. Vzdelanostní společnost	6
2.1 Vzdělání symbolem elity a moci.....	6
2.2 Vzdělání jako nástroj kontroly společnosti	7
2.3 Vzdělání jako investice.....	8
2.4 Vzdelanostní společnost na počátku 21. století.....	9
2.5 Vzdělání jako zboží	10
3. Škola jako překážka na cestě k dosažení vyšší vzdělanosti	13
3.1 Vliv vzdělávacího systému ČR na dosažené zdělání	13
3.1.1 Český vzdělávací systém před rokem 1989	14
3.1.1.1 Struktura vzdělávacího systému do roku 1989.....	15
3.1.2 Vzdělávací systém po roce 1989	17
3.2 Vzdělávací soustava v ČR v současnosti.....	17
3.2.1 Preprimární vzdělání	18
3.2.1.1 Přijímání.....	18
3.2.1.2 Financování	18
3.2.2 Základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň).....	18
3.2.2.1 Přijímací řízení	19
3.2.2.2 Financování	19
3.2.3 Vyšší sekundární vzdělávání	20
3.2.3.1 Přijímací řízení	20
3.2.3.2 Financování	21
3.2.4 Terciární vzdělávání	21
3.2.4.1 Přijímací řízení	21
3.2.4.2 Financování	22
3.2.5 Celoživotní učení.....	23
3.3 Vliv změn školství na vzdělanost jedince	25
3.3.1 Státní maturita.....	26
3.3.2 Role víceletých gymnázií ve zvyšování vzdělanostních nerovností.....	28
3.3.3 Vliv výběru střední školy na aspiraci na studium na vysoké škole	30
4. Rodina jako překážka na cestě ke vzdělání	35
4.1 Vliv sociálního zázemí.....	35
4.1.1 Výzkumný projekt Rodina 89'	36
4.1.2 Postoje ke vzdělání potomků různě vzdělaných rodičů.....	37
4.1.3 Tipy rodinného zázemí a jejich vliv na dosažené vzdělání.....	39
5. Přehled výzkumů vzdělanostních nerovností	43
5.1 Rodina 89'.....	43
5.2 Sonda maturant 98.....	44
5.3 Projekt PISA	45
6. Závěr	50
Seznam použité literatury	52
Publikace	52
Elektronické zdroje	53
Anotace	55
Přílohy	56

1. Úvod

Ústředním tématem diplomové práce je pojem vzdělání. Univerzální vzdělání je považováno za významný nástroj společenského vzestupu, ovlivňuje rozdíly mezi různými společenskými skupinami na žebříčku povolání a společenského uznání. Vzdělání určuje postavení jedince ve společnosti. Následně se na dosažené vzdělání váže výběr zaměstnání, složitost práce, její prestiž a další charakteristiky včetně mocenského postavení jednotlivce na společnosti. Z těchto charakteristik pak zákonitě plynou nerovnosti, které jsou způsobené odlišným způsobem hodnocení a odměňování práce. Tyto aspekty ovlivňují materiální či životní úroveň jedince a také jeho životní styl.

Všechny výše zmíněné rysy ve svém souhrnu spoluutvářejí sociální status jednotlivce, neboli jeho sociální postavení. Na samém počátku z pohledu běhu lidského života však stojí a klíčovou roli pro budování sociálního statusu tedy hraje vzdělání, to je v evropských a amerických zemích nástrojem reprodukce nerovností.

Cílem diplomové práce je odhalit hlavní překážky na cestě za vzděláním. Vycházím z teorie vzdělaností společnosti, ze struktury vzdělávacího systému ČR a z výzkumů vzdělanostních nerovností. Na základě těchto výzkumů se pokusím rozkrýt a popsat překážky, které způsobují nerovnosti ve vzdělání. Stěžejními výzkumy se pro moji práci staly výzkumy provedené po roce 1989, především výzkumný projekt Rodina 89, longitudinální projekt PISA a výzkumy týmů vedených Petrem Matějů.

2. Vzdělanostní společnost

K zásadním dovednostem člověka patří poznávání a vědění. Civilizace a vývoj člověka neodmyslitelně spjatý se vzděláváním. Společnost organizuje získané poznatky, kumuluje je, třídí a následně nabyté poznatky využívá. Můžeme tedy říci, že by neexistovala lidská společnost bez poznání a vzdělávání.

Pojem vzdělanostní společnost se objevuje až s postindustriální společností. Podle M. Petruska je to spojeno s tím, že se v průběhu staletí změnil kapitál. „Vedle klasického materiálního kapitálu roste význam kulturního a sociálního kapitálu, kde vzdělání hraje klíčovou roli. Pro vzdělanostní společnost je důležitým krokem investovat do reprodukce vzdělání, tedy do vzdělání lidí, technologií a podporování nových vzdělávacích trendů a programů.“ (Petrušek, 2006, s. 409)

2.1 Vzdělání symbolem elity a moci

Dosažení vyššího stupně vzdělání v devatenáctém století bylo vyhrazeno příslušníkům privilegovaných vrstev. Vzdělání se stalo vstupní bránou do elitní společnosti. Důsledkem toho byla rozdílná povaha vzdělání než tomu je dnes. „V této fázi nebylo důležité, aby škola zprostředkovala na prvním místě praktické znalosti, neboť samotné vlastnictví maturitního osvědčení, či dokonce vysokoškolského titulu spolehlivě zaručovalo svému držiteli privilegované postavení.“ (Keller J., Tvrđý L., 2008, s. 30)

Již August Comte kladl důraz na vzdělání jedince a celé společnosti. Podle něj by se škola měla stát tzv. chrámem nové společnosti. V jeho pozitivistickém pojetí vzdělání spatřuji znaky elitářství. „Pozitivističtí vědci mají být pečlivě vybírání z duchovní elity, mají být systematicky cvičeni ve svých rozumových schopnostech a postupně procházejí zasvěcením do tajů jednotlivých věd, než mohou konečně obsáhnout základy vědění o společnosti, což jim teprve umožní stát se nejvyšší duchovní autoritou.“ (Keller J., Tvrđý L., 2008, s. 30)

Pojem vzdělání a následně pozici vzdělanců řešil také Max Weber. Podle něj v celém devatenáctém století a částečně ve století dvacátém dosahovala vysokého stupně vzdělání malá skupina jedinců. Získané vzdělání podle Webera nemělo praktický charakter. Tento typ vzdělání zajistil nositeli exkluzivní postavení ve

společnosti tím, že znal něco, co jiní neznají. Max Weber se domníval, „že byrokratizace společnosti bude pokračovat, takže vzdělání v ní bude stále více sloužit k získání trvalých privilegovaných pozic.“ (Keller J., Tvrđý L., 2008, s. 30) Weber považoval získání diplomu jako zajištění výjimečné pozice ve společnosti, které následně přinese úspěchy jak na pracovním poli, tak i společenském.

Pierre Bourdieu pracuje s analýzou působení společenských faktorů mimo rámec vzdělávacího systému. Soustředí se na vstup do vzdělávacího systému, který ovlivňuje profesní a sociální pozice. Kulturním kapitálem nazývá vlivy, které působí mimo a před vzdělávacím systémem. „P. Bourdieu dělí kapitál na kapitál vtělený (dovednosti a schopnosti), kulturní kapitál (knihy, technika) a na kapitál institucionalizovaný (vysokoškolské diplomy, vědecké tituly, hodnosti)“. (Keller J., Tvrđý L., 2008, s. 51). P.

Bourdieu ve svých úvahách dochází k protikladnému hodnocení pozice inteligence než A. Comte. O nositelích vzdělání hovoří jako o vykonavatelích symbolického násilí, dále dochází k názoru, že moc a expertní vědění se spojují v jeden celek. Získání moci se svým způsobem naplňují vize A. Comta o pozici vzdělanců ve společnosti, avšak podle P. Bourdieua vzdělanci svou mocenskou pozici využívají ne v zájmu společnosti, ale k zájmům individuálním.

2.2 Vzdělání jako nástroj kontroly společnosti

Robert Reich vstupuje do teorie vzdělání svým modelem kategorií povolání budoucnosti. „Model obsahuje tři široké kategorie povolání podle odlišných konkurenčních postavení: běžné výrobní síly, osobní služby, symbolické a analytické služby. Poslední kategorie je důsledkem i nositelem nové společnosti. Symbolické a analytické služby zahrnují řešení a identifikaci problému a strategické zprostředkování“. (Reich, 2002, s. 258). Reich se soustředí na vztah mezi vzděláním a povoláním symbolického analytika v podmínkách americké společnosti a objevuje skutečnost o odlišné vzdělávací dráze symbolických analytiků a zbytku mladé generace.

Vzdělávání symbolických analytiků se uskutečňuje na specifických vzdělávacích institucích. Část absolvuje již primární a základní vzdělání na soukromých školách, část na kvalitních předměstských veřejných školách ve třídách s malým

počtem žáků. Učitelé a profesori na těchto školách se vyznačují tím, že mají odlišný přístup ke studentům, chápou jejich vzdělávací potřeby. „Tyto studenti absolvují nejprestižnější a nejkvalitnější vysoké školy, kde mají přístup k nejmodernějším laboratořím, informačním a komunikačním technologiím. Mají zde nejlépe vybavené knihovny a jazykové laboratoře. Zastupují tak elitu generace s intelektuálními zájmy a společně vyvářejí intelektuálně stimulující komunitu. Základem jejich vzdělání je rozvoj následujících schopností: abstrakce, systémové myšlení, experimentování a spolupráce“. (Reich 2002, s. 334)

Vzdělání většinové společnosti má opačný charakter. Než aby studenti konstruovali významy, jsou jim významy vnučovány. Úkolem studenta je se naučit vnímat realitu, která již byla zjednodušena v podobě učebnic a přednášek. R. Reich se vzdálil idealistickým představám vzdělanostní společnosti, ve které je vzdělání nástrojem rozvoje jedince a společnosti. V jeho podání je vzdělání nástrojem k zachování ekonomické a sociální pozice. Reich tak vysvětluje proč se neustále prohlubují rozdíly mezi bohatými a chudými. Pokud podle něj jsou v novém typu společnosti důležité kompetence symbolického analytika, pak také zisk z nového typu podnikání bude směřovat právě do této části společnosti. Vzdělání k profesi symbolického analytika a jeho vzdělanostní příprava je podle Reicha nástrojem kontroly společnosti a jejího přerozdělování.

Souhrn využitelných sociálních kontaktů tak symbolizuje sociální kapitál. Ten představuje výhody, které vyplývají z určité sociální pozice a ze sociální pozice rodiny. Sociální pozici, které s sebou nese určitý sociální kapitál, určuje do jisté míry absolvování určité školy, členství v určitém klubu. Lidé s určitou sociální pozicí mají tendence se stýkat s lidmi se stejným sociálním statutem a tím si svoji pozici ve společnosti ještě více upevňují. Sociální kapitál se tak stává jistým životním stylem. Oproti tomu kulturní kapitál obsahuje vědění, které jedinec nabude dosažením jistého vzdělání a kvalifikace. Ke kulturnímu kapitálu patří mimoškolní faktory, které vedou k nerovnostem ještě před působením školy.

2.3 Vzdělání jako investice

Gary S. Becker se zabýval teorií lidského kapitálu, která má blízko k teorii kulturního a sociálního kapitálu. V této teorii je vzdělání chápáno jako investice jak společenská tak individuální, která má návratnost v příjmech. Rozdílnost

příjmu Becker odůvodňuje odlišnou investicí do vzdělání a jeho návratností. Investice do vzdělání začínají v rodině, pokračují ve škole a v současnosti investice do vzdělání pokračují v celoživotním učení. Podle této teorie má chudoba příčinu v nedostatku investic do vzdělání. V původním konceptu vzdělanostní společnosti se předpokládalo, že demokratizace vzdělání a usnadnění přístupu k vysokoškolskému vzdělání promění sociální strukturu. Střední třída se tak rozšíří a její status bude vyplývat z absolvování vysoké školy. V současné době řada sociologů tento model zpochybňuje. Poukazují na skutečnost, že absolvováním vysoké školy je podmínkou nutnou, ne však dostačující. Po rozšíření vysokoškolského vzdělání na větší podíl populace dochází k nové diferenciaci. Jednak existují rozdíly mezi bakalářským studiem a magisterským, doktorským. Dále se diferencuje podle prestiže vysoké školy. „K nutné podmínce k zaujetí profesní a sociální pozice, která zajišťuje návratnost investic, přistupují další podmínky spojené s kulturním a sociálním kapitálem. Odhaduje se, že ve společnosti vědění se bude populace dělit na 20% těch, kteří budou patřit k elitě, 60% kvalifikovaných nemanuálních a nekreativních obsluhovatelů technologických nástrojů a na 20% těch, kteří nezvládnou informační a počítačovou gramotnost. Z tohoto rozložení sociální struktury mohou vyplývat nové sociální nespravedlnosti a konflikty“. (Petrušek, 2006; s. 413)

2.4 Vzdělanostní společnost na počátku 21. století

Demokratizace školství, ke kterému dochází ve druhé polovině 20. století, podle většiny odborníků nevedla k odstranění tradičních nerovností v přístupu ke vzdělání. Spíše vedla ke vzniku nových forem nerovností, které přímo souvisejí s rozšířením počtu absolventů středních a vysokých škol. Keller a Tvrđý ve své knize uvádějí čtyři typy takto nově vzniklých nerovností: Náskok vyšších vrstev, diferenciaci drah, vzdělání jako placebo a pokles váhy diplomů.

Lépe situované vrstvy využijí nových možností vzdělání dříve a jinou formou než ostatní vrstvy. Tento jev Keller s Tvrđým označují jako náskok vyšších vrstev. „Pozice horních vrstev ve společnosti je natolik privilegovaná, že k šancím na vzdělání připouštějí ty ostatní teprve poté, co jsou plně uspokojeny jejich vlastní

ambice. Souhlasí pak s rozšířením vzdělání na nižší vrstvy či jim dokonce dopřejí změkčené podmínky přístupu k němu“. (Keller, Tvrký, 2008; s. 54)

Tím, že došlo k relativní demokratizaci přístupu na střední a vysoké školy, se stále více objevují tendence rozdělit vzdělanostní dráhy na kvalitnější a méně kvalitní. Kvalitnější dráhy jsou určené pro potomky zvýhodněných vrstev nežli pro děti z ostatních rodin. Dochází tak k diferenciaci vzdělanostních drah. „Celý mechanismus funguje tak, že v situaci, kdy určitý obor či vzdělanostní dráha přestává být rezervovaná pro privilegované vrstvy, vytvoří se pro ně nové prestižnější formy studia“. (Keller, Tvrký; 2008, s. 55)

Podle Kellera mají nové cesty nerovností podobu poklesu či ztráty váhy diplomů. Osvědčení o dosaženém vzdělání je podstatným faktorem při hledání práce. Se stejným diplomem je však nalezení dobrého zaměstnání závislé ještě na rodinných a přátelských vztazích. Studenti skromnějšího původu hledají práci obtížněji než studenti z vyšších vrstev, přestože jsou vlastníky stejných diplomů o vzdělání.

Podle Kellera a Tvrkého je zapotřebí, aby škola kompenzovala nerovnosti vyplývající ze socializace v nerovných sociálních podmínkách. Zároveň však kladou požadavek na potřebu zabránění náskoku potomků vyšších vrstev při obsazování zvláště výhodných pracovních pozic. Znamená to zařídit, aby profesní kariéry odpovídaly dosaženým školním výsledkům, aby tedy nejlepší studenti zaujímali nejvyšší pozice ve společnosti¹. „Zároveň je tedy třeba působit proti diferenciaci drah, které již dopředu předznamenávají životní šance absolventů“. (Keller, Tvrký; 2008, s. 59)

2.5 Vzdělání jako zboží

Jeden z nejkontroverznějších autorů, kteří se vyslovili k otázce vzdělanostní společnosti a k edukačnímu systému vůbec je sociolog a pedagog Ivan Illich. Ve své knize *Odškolnění společnosti* navrhuje osvobodit společnost od škol a zrušit

¹ Proti tomuto argumentu existuje ovšem pádná námitka. Pokud zůstává vzdělání, jež školy poskytují, vzdáleno potřebám praxe, pak není důvod, aby ti, kdo jsou za osvojení těchto vzdělanostních obsahů klasifikováni nejlépe, zastávali v praktickém životě nejlepší pozice. Nejlepší známky nejsou nutně vysvědčením o nejlepších schopnostech z hlediska požadavků trhu práce. (Keller, Tvrký; 2008, s. 59)

monopol školy na poskytování vzdělání, znalostí a dovedností. Tvrdí, že se musíme zamyslet nad povinnou školní docházkou jako takovou, která je dnes na celém světě považována za nezbytnou. „Životní prostředí vytvořené člověkem se stalo stejně nepochopitelným, jako je pro primitivní kultury nepochopitelná příroda. Zároveň s tím škola získala monopol na vzdělávací materiál.“ (Illich, 2000, str. 69)

Většina lidí přiznává, že znalosti, které považují za důležité, získali spíše mimo školu, než ve škole. Důležité vědomosti získávali lidé snáze v přátelství či lásce, četbou či sledováním televize, z příkladů lidí s podobnými zájmy a problémy, rituálem učednictví, jímž museli projít před přijetím do nějaké práce nebo organizace, nebo i jen pouhým podnětným setkáním na ulici. Alternativu k závislosti na školách tedy Illich nevidí v objevení nějakého nového zázračného postupu, při jehož aplikaci by se lidé rázem více naučili, ale v rozvinutí nového stylu vzdělávacích vztahů mezi člověkem a jeho životním prostředím. Předpokladem prosazení takového stylu je změna přístupu k dospívání, pomůcek používaných při učení i kvality a struktury každodenního života.

Dobrý vzdělávací systém by měl podle Illiche sloužit třem účelům: měl by všem, kdo se chtějí učit, v kterémkoliv okamžiku jejich života zajistit přístup k existujícím možnostem - měl by umožnit všem, kdo se chtějí o své vědění podělit s druhými, nacházet ty, kteří se od nich chtějí učit - a konečně měl by všem, kdo chtějí veřejnosti předložit nějaký problém, poskytnout příležitost svou věc přednést. Občané by neměli být nuceni podrobovat se povinnému školnímu kurikulu, ani být rozlišováni podle toho, zda mají určitý diplom nebo ne. Takováto otázka u přijímacího pohovoru by podle Illiche měla být stejně irelevantní jako otázka po náboženském vyznání nebo pohlaví uchazeče.

Nová vzdělávací zařízení mají mít podobu jakýchsi sítí, které budou veřejnosti kdykoliv k dispozici a budou každému nabízet stejnou příležitost učit sebe i druhé. Namísto škol navrhuje několik typů vzdělávacích rámců, kde materiální základnou by byly knihovny, laboratoře a informační banky, které by byly přístupné všem studentům, ne jen pár vyvoleným. Vzdělání by nebylo jen přípravou na vstup do života, soustředěnou do zvláštních institucí, ale bylo by přístupné každému, kdo by o něj projevil zájem. Děti jsou tu od toho, aby se učili. „Učení je výsledkem vyučování, říká institucionální moudrost. Ale ve skutečnosti se děti daleko více věcí naučí mimo školu, a pokud se již něco naučí ve škole,

pak daleko spíše od svých vrstevníků, než od učitele. Přitom učiteli je ve škole dána hned trojí autorita, kterou bychom asi jen stěží strpěli u někoho jiného. Autoritou strážce provádí učitel žáky rituálním labyrintem vzdělávání, střeží dodržování pravidel a asistuje jednotlivým fázím uvádění dětí do života. Autoritou moralisty vštěpuje žákům co je dobré a co nikoliv. Pedagogická profese se dnes domáhá rozsáhlého monopolu. Nárokuje si výlučnou schopnost vychovávat nejen své vlastní nováčky, ale i nováčky jiných profesí.“ (Illich, str. 84) Licencování učitelů podle Illiche dnes představuje nepřípustné omezování svobody projevu a zákonná povinnost školní docházky omezuje svobodu shromažďování. „Odškolení společnosti by nebylo ničím menším, než kulturní změnou, v rámci které by si lidé znovu osvojili účinné užívání svých ústavních svobod, především svobody učit sebe i druhé. Všichni by pak věděli, že se svobodní už narodili.“ (Illich, str. 104)

Illich vidí hlavní příčiny distribuce vzdělanostních nerovností v tom, že škola vlastní monopol na poskytované vzdělání. Vzdělání lze podle Illiche definovat jako zboží, pokud je chápáno jako výsledek institucionálního procesu nebo jako splnění institucionálních cílů. Toto pouto může být zrušeno a odcizení od života překonáno teprve tehdy, až jednotlivec získá zpět pocit vlastní odpovědnosti za to, co se učí a co učí druhé.

3. Škola jako překážka na cestě k dosažení vyšší vzdělanosti

Škola hraje v procesu reprodukce sociálních nerovností v moderní společnosti jednu z hlavních rolí. Vzdělání je tím, co vymezuje pozici člověka na trhu práce, co ve značné míře ovlivňuje typ zaměstnání, které vykonává. Požadavek spravedlivého poskytování vzdělávacích příležitostí však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek, tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. „Je nutné překonat znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy, aby vzdělávací systém jen dále neprodukoval existující nerovnosti.“ (Matějů, Straková, 2003; s. 630)

3.1 Vliv vzdělávacího systému ČR na dosažené vzdělání

Již před rokem 1989 proběhlo v České republice několik výzkumů na téma vzdělanostních nerovností, zabývajících se jejich příčinou. Z nich vyplývá, že vedle na vzdělávací dráhu jedince má vliv vzdělávací systém. Především záleží na nastavení tohoto systému. Ten je většinou nastaven tak, že na každé jeho úrovni provádí postupnou selekci uchazečů o studium, a tím nepřímo klade důraz na určité faktory, které stojí v rozporu s hlavní myšlenkou vzdělávacího systému. Jejím tezí je orientace systému na rovné podmínky studia pro všechny uchazeče². Rovnost občanského práva na vzdělání je zakotvena ve většině národních ústav i ve Všeobecné deklaraci lidských práv a je nejčastějším východiskem úvah o vzdělanostní nerovnosti a její reprodukci (Alan, 1972). Vstup do vzdělávacího systému, či přestup jedince z nižších úrovní systému do vyšších je prováděn pomocí selekce uchazečů o studium na základě výkonu, čímž dává možnost uplatnit svůj vliv různým faktorům, jež už sám vzdělávací systém svojí působností nemůže ovlivnit.

Výzkumy prováděné v českém prostředí potvrzují tezi, že školská soustava ČR má výraznou tendenci nerovnosti způsobené rozdílným zázemím spíše zvětšovat

² Důležitost rovnosti podmínek přístupu ke vzdělání je proto zdůrazňována na základě nejrůznějších analýz, které ukazují, že velké nerovnosti v úrovni vzdělání se nakonec promítají do velkých nerovností v životní úrovni a kvalitě života. Proto snaha o překonání nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání nepochybně patří k moderní demokratické společnosti (Čerych L., Koucký J., Matějů P., 1998).

než zmenšovat. Autorský tým P. Matějů potvrzuje, že „stále se zostřující konkurence zejména v přístupu k vysokoškolskému vzdělání vede k tomu, že děti z méně vzdělaných rodin zpravidla prohrávají. Namísto otevírání se tak vysokoškolský systém ještě více uzavírá a jeho schopnost tlumit sociální nerovnosti, otevírat lidem svět informací, a reagovat tak na potřeby rodící se informační společnosti se spíše zmenšuje, než zvětšuje.“ (Černých, Koucký, Matějů 1998, s. 67)

3.1.1 Český vzdělávací systém před rokem 1989

Doba komunistického režimu se vyznačovala specifickým přístupem ke vzdělání. Vzdělávací systém nebyl zaměřen na širokou veřejnost, zejména vyšší stupně vzdělání byly přístupné jen užší části československé populace. Maturita na všeobecných středních školách nebyla předpokladem vstupu na vysokou školu, byla spíše obecnou kvalifikací k práci rutinního, nemanuálního charakteru. Vysokoškolský systém neposkytoval bakalářské cykly, proto absolventi terciárního stupně byli pouze ti, kteří prošli čtyřmi až pěti lety vysokoškolského vzdělávání. Důsledkem byl nedostatečný počet vysokoškolsky vzdělaných odborníků. V rámci vzdělávací politiky vládnoucího komunistického režimu byly zřejmé i tendence ke zkracování středoškolského studia. Významnou nevýhodou byly i nedostatečné kontakty se světovou vědou a omezená mezinárodní spolupráce, o politizaci školské výchovy ani nemluvě. (Machonin, 2000)

Změny po roce 1948 do roku 1989:

- zrušení školního a zrušení soukromých škol
- zavedení jednotného primárního vzdělávání
- do 70. let 20. století bylo možné získat maturitu jen na gymnáziu či maturitním studiu na středních odborných školách
- zrušena víceletá gymnázia
- roku 1975 uzákoněna povinná desetiletá školní docházka
- omezený přístup k terciárnímu vzdělání³

³ „Vstup na vysoké školy byl omezen jednak mimovýkonovými kritérii, uplatňovanými při přijímacím řízení (např. sociálním původem, politickými názory), a dále pak počtem

3.1.1.1 Struktura vzdělávacího systému do roku 1989

V předlistopadovém období mohly navštěvovat mateřskou školu děti od tří let věku až do svého nástupu do základní školy. Školní docházka do mateřských škol nebyla povinná. Obvyklým předškolním zařízením byly jesle. V místě, kde se toto zařízení nevyskytovalo, mohly být do mateřské školy přijímány děti již od dvou let.

Povinnou školní docházku v délce 10 let plnili žáci 8 let v základní škole a 2 roky na střední škole. Oba stupně základní školy byly čtyřleté. Po ukončení 4. třídy mohli pohybově založení žáci studovat na osmileté konzervatoři obor tanec.

Žáci na středních školách (gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště) studovali ve čtyřletých oborech zakončených maturitní zkouškou nebo ve dvou až tříletých učebních oborech zakončených závěrečnou zkouškou. Konzervatoře tvořily výjimku, byli koncipované do osmileté a šestileté cyklu. Forma ukončení studia bylo absolutorium.

Žáci mohli po absolvování středoškolského oboru ukončeného maturitou získat další maturitní vysvědčení v jednom nebo dvouletém pomaturitním studiu na střední škole.

Na vysokých školách byly obory studia 4–5leté (u lékařských oborů 6leté) a studium bylo ukončováno buď státní, nebo závěrečnou zkouškou. Absolventi získávali titul Ing., MUDr., MVDr.,...

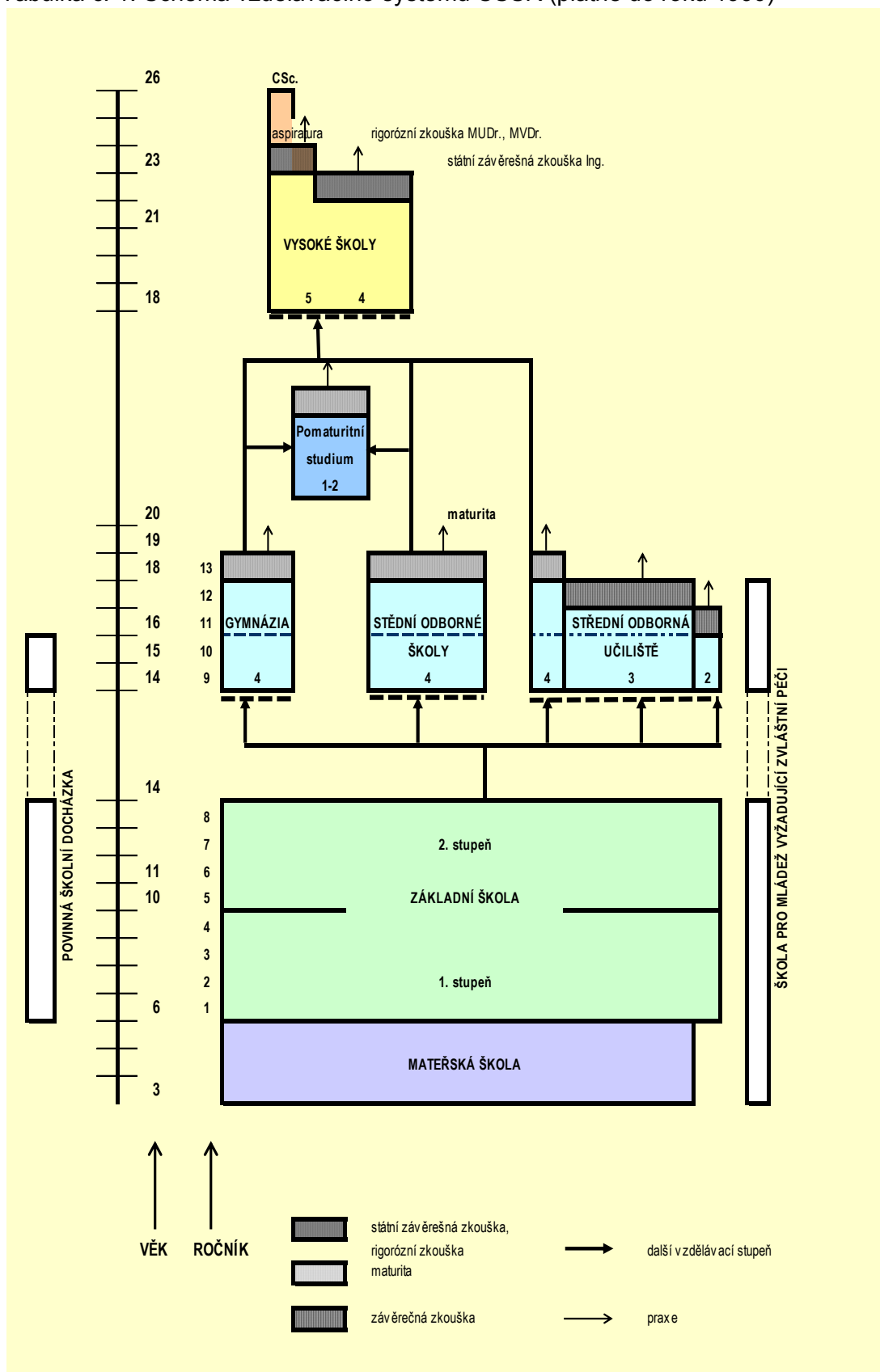
Absolventi běžného studia na vysoké škole mohli pokračovat ve studiu vědeckou přípravou formou aspirantury a získali titul CSc.

Forma studia byla jak denního, tak i distančního (dálkového) charakteru. Zvláštní typem studia byly tzv. večerní školy, kdy si potencionální studenti mohli doplnit a zvýšit si své vzdělání při práci, aby tak byli zařazení do vyšších mzdových tabulek nebo získali možnost postupu na kariérním žebříčku. Koncepce celoživotního vzdělávání se v té době téměř nevyskytovala.

V české vzdělávací soustavě se vyskytovaly školy pro žáky, kteří vyžadovali speciální péči, v té době byly školy nazývány pomocnými. Tyto školy zajišťovaly vzdělání od předškolního vzdělání až po středoškolské.

příhlášek, které si mohl student podat (v podstatě bylo možno podat jednu).”(Simonová, N. 2002, s. 204)

Tabulka č. 1: Schéma vzdělávacího systému ČSSR (platné do roku 1990)



Zdroj: <http://www.uiv.cz/clanek/149/1731> [cit. 2010-11-17]

3.1.2 Vzdělávací systém po roce 1989

Český vzdělávací systém prodělal po roce 1989 několik reforem vzdělávacího systému. Povinná školní docházka znovu čítá devět let. Opět byla zřízena víceletá gymnázia, do středních škol začal pronikat soukromý sektor, nejvíce se začaly rozvíjet soukromé odborné školy a gymnázia. V ČR došlo ke změně struktury školství a počtu žáků – konkrétně poklesl počet ZŠ (to je ale důsledek demografické situace), stejně jako počet žáků nejnižšího stupně SŠ ve prospěch úplného středního vzdělání (tj. s maturitou); došlo k snížení zájmu o dělnické profese (což vede k nedostatku kvalifikovaných řemeslníků, snížení kvality SOŠ a v nárůstu nových studentů na SOŠ). Oproti tomu na gymnáziích počet žáků stagnuje a dochází k rychlému vývoji nestátních škol, zaměřených především na odborné vzdělávání. Ve sféře terciárního vzdělávání dochází k vzestupnému počtu přijatých studentů, mimo jiné i díky velkému počtu vznikajících vyšších odborných škol - neuniversitní sektor vysokého školství. V rámci vysokého školství se změnilo zastoupení jednotlivých studijních oborů - nárůst humanitních a společenských věd, práva a ekonomie oproti poklesu podílu technických oborů, zemědělství a lékařství. Došlo také k reformě obsahu a kvalitě vzdělávání – změna učebních plánů a odstranění ideologické kontroly výuky, zavedení výuky cizích (západních) jazyků a náboženství, zvýšení dialogu mezi učitelem a žákem.

3.2 Vzdělávací soustava v ČR v současnosti

Koncept vzdělanostní společnosti patří k osám evropské politiky. Vedle formálního vzdělávání se rozvíjí a rozšiřuje neformální vzdělání v rámci celoživotního vzdělání. K prioritám evropské vzdělávací politiky patří koncept vysokoškolského vzdělání. V České republice existují krátkodobé a střednědobé koncepce vzdělávání, zatímco komplexní dlouhodobá vzdělávací politika v podstatě neexistuje. Mezi ekonomickými charakteristikami vzdělání má velký význam vzdělanostní struktura. Vzdělanostní struktura v ČR je stále ovlivňována staršími věkovými ročníky, ve kterých je velký podíl osob s nižším stupněm vzdělání, zatímco počet absolventů vysokoškolského studia v prezenční formě se začal zvyšovat teprve koncem 90. let 20. století.

3.2.1 Preprimární vzdělání

Mateřskou školu mohou stejně jako dříve navštěvovat děti zpravidla od tří let věku až do nástupu povinné školní docházky v základní škole. Docházka do mateřské školy není povinná⁴. Rok před zahájením školní docházky je obec povinna zajisti v místě bydliště umístění v mateřské škole. Vzdělávání v mateřské škole se řídí školským zákonem a vyhláškou o předškolním vzdělávání.

3.2.1.1 Přijímání

Přednostně se přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Kriteria pro přijetí dítěte si stanovuje ředitel školy. Většinou je rozhodující bydliště rodiny či místo pracoviště rodičů. V posledních letech však roste počet odmítnutých žádostí a to převážně z důvodu naplnění kapacity požadovaného předškolního zařízení.

3.2.1.2 Financování

Poslední předškolní rok je ve veřejných a státních školách bezplatný. Rodiče přispívají na stravování. Školy však mohou od rodičů vybírat příspěvek na částečnou úhradu až do výše 50% neinvestičních nákladů vynaložených na jedno dítě.

Ve školním roce 2008/2009 bylo v mateřských školách 301,6tisíc dětí. Na jednu třídu připadalo v průměru 23,1 dětí.⁵

3.2.2 Základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň)

Tento stupeň vzdělání má všeobecný charakter, navazuje na předškolní vzdělání a na výchovu v rodině, žákům má pomoci utvářet a rozvíjet klíčové kompetence.

⁴ „Mateřské školy navštěvuje 76,5 % tříletých, 89,4% čtyřletých a 92,8% pětiletých (údaje za rok 2008/2009.“

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_C_S.pdf

[cit. 2010-11-17].

⁵http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_C_S.pdf [cit. 2010-11-17].

Základní vzdělání by mělo poskytovat všeobecné vzdělávání, které by se mělo zaměřovat na situace blízké životu a praktickému jednání jednice. Je určeno pro děti ve věku 6 -15 let. Povinnou školní docházku v délce 9 let plní žáci v devítileté základní škole. Základní škola se dělí na pětiletý první stupeň a čtyřletý druhý stupeň. V rámci výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné uskutečňovat desetiletý program. Nadaní žáci mohou odcházet do víceletých gymnázií – do šestiletých po ukončení 7. ročníku ZŠ a do osmiletých po ukončení 5. ročníku ZŠ. Po ukončení 5. ročníku se mohou pohybově nadaní žáci začít vzdělávat na konzervatoři v osmiletém oboru tanec.

3.2.2.1 Přijímací řízení

Do základních škol jsou přijati žáci, kteří v příslušném školním roce dosáhli věku šest let. Při zápisu na školu, který probíhá půl roku před nastoupením školní docházky. Učitelé zjišťují, jestli dítě je zralé pro nástup do školy. Mohou navrhnout odklad, kdy dítě dále navštěvuje buď mateřskou školu, nebo přípravnou třídu. Přípravné třídy zřizují základní školy. Rodiče dítěte mohou sami požádat o odklad, pokud se jim dítě nejeví dostatečně přípravné na nástup do základní školy. Obvykle žák plní povinnou školní docházku ve školském obvodu svého bydliště, pokud zákonný zástupce nevyberou pro žáka jinou školu.

3.2.2.2 Financování

Na veřejných a státních základních školách je vzdělání poskytováno bezplatně. Žákům dostanou na začátku školního roku učebnice a učební texty, na konci školního roku je pak vracejí. Rodiče přispívají finančně na osobní školní potřeby žáka, na kurzy konané mimo areál školy, na školy v přírodě. Dále pak rodiče hradí stravování a zájmové aktivity.

V České republice bylo ve školním roce 2008/2009 4 133 základních škol. Celkem se na prvním a druhém stupni vzdělávalo 816 tisíc žáků. Na jednu třídu připadá v průměru 19,2 žáku⁶.

⁶http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf [cit. 2010-11-17].

3.2.3 Vyšší sekundární vzdělávání

Tento stupeň vzdělání převážně probíhá na střeňích školách, kde část vzdělávacích zařízení poskytuje vzdělání všeobecné a část vzdělání odborné (profesní). Tento stupeň vzdělání je ukončen maturitou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium ukončené maturitní zkouškou pro absolventy středního vzdělání s výučním listem. Zvláštním typem škol jsou v tomto stupni konzervatoře, které poskytují umělecké vzdělání⁷. Absolventi těchto škol získají především vyšší odborné vzdělání, ale také mohou složit maturitní zkoušku a dosáhnout středního vzdělání s maturitní zkouškou. Tento stupeň vzdělání je určen věkové skupině od 15 do 18 let. Víceletá gymnázia či konzervatoře zasahují svými vzdělávacími programy do povinné školní docházky.

Ve školním roce 2008/2009 studovalo na 1069 středních školách 507 tisíc žáků. Na jednu třídu připadalo 24,4 žáku⁸.

3.2.3.1 Přijímací řízení

Absolvování povinné školní docházky je hlavním předpokladem pro přijetí na střední školu. Předpokladem pro přijetí do osmiletého gymnázia je úspěšné ukončení 5. třídy základní školy, do šestiletého gymnázia úspěšné zakončení 7. třídy (případně odpovídajícímu ročníku osmiletého gymnázia nebo konzervatoře). Ředitel střední školy vyhláší nejméně jedno kolo přijímací řízení do první ročníku. Počet dalších kol není omezen. Kriteria pro přijetí žáka na střeň školu mohou být výsledky předchozího vzdělávání, které se v České republice obvykle vyjadřují vysvědčením, výsledky přijímací nebo talentové zkoušky. Zákon umožňuje žákovi změnit si obor vzdělání i školu.

⁷ Od školního roku 2005/06 jsou konzervatoře samostatným druhem školy. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_C_S.pdf [cit. 2010-11-17].

⁸http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_C_S.pdf [cit. 2010-11-17].

3.2.3.2 Financování

Střední školy bývají zpravidla bezplatné, pokud se nejedná o soukromou školu či církevní. Rodiče tak jako na základních školách přispívají na kurzy, na stravování, případně ubytování pokud není škola v místě bydliště. Studijní materiály si na středních školách hradí žáci sami. Pro žáky ze sociálně znevýhodněných rodin jsou k dispozici různá stipendia, či finanční úlevy pokud tak rozhodne ředitel školy.

3.2.4 Terciární vzdělávání

Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečné i vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích. Podíl zapsaných uchazečů do prezenčního studia terciárního vzdělávání na populaci 19letých činil v roce 2008/2009 58,6%, z toho vysoké školy tvořili 90% a vyšší odborné 10%⁹.

Vysoké školy nabízejí buď studium ve tříletých bakalářských programech, nebo ve 4-6letých programech magisterských. Vysoké školy realizují i jedno až tříleté navazující magisterské studium pro absolventy bakalářských oborů. Absolventi magisterského studia na vysoké škole mohou pokračovat v doktorském studijním programu, po jehož úspěšném studiu získávají titul PhD.

Vyšší odborné školy byly experimentálně zavedeny ve školním roce 1992/93, a od roku 1995 jsou běžnou součástí vzdělávacího systému. Vznikly zpravidla při středních odborných školách a většinou s nimi dosud tvoří jeden právní subjekt.

3.2.4.1 Přijímací řízení

Podmínkou pro přijetí na vysokou nebo vyšší odbornou školu je ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou. Uchazeči se mohou hlásit do různých oborů, záleží na jejich svobodné volbě na kolik škol se přihlásí. Rovný přístup k terciárnímu vzdělání je garantován zákony. Platí pro všechny věkové kategorie

⁹http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_C_S.pdf [cit. 2010-11-17].

a i pro cizince. Součástí přijímacího řízení je přijímací zkouška ve formě písemné, ústní či talentové. Formy přijímacího řízení se mohou kombinovat. Přijímání na vysoké školy je omezeno kapacitou dané školy. O počtu přijatých uchazečů rozhoduje samotná škola, děkan školy. Novelizací zákona z roku 2004 si vysoká škola může stanovit podmínky pro přijetí uchazečů.¹⁰

3.2.4.2 Financování

Podle vysokoškolského zákona je vzdělání všech státních příslušníků na veřejných školách bezplatné s výjimkou poplatků:

- Za úkony spojené s přijímacím řízením
- Za prodlužování studia nad standardní dobu
- Za studium dalšího programu
- Za studium v cizím jazyce

Studenti mohou získat prospěchové, sociální (zákonem přesně vymezené v případě tíživé sociální situace studenta) nebo jiné stipendium podle stipendijního řádu příslušné školy.

Oproti tomu vyšší odborné školy mohou vybírat školné. Na veřejných školách je maximální výše stanovena vyhláškou o vyšším odborném vzdělání¹¹.

Obecně mají studenti nárok na bezplatnou zdravotní péči (za studenty do věku 26 let platí zdravotní pojištění stát), mohou využívat různých slev na dopravu, mohou pobírat přírůstek na dítě, pokud na něj mají nárok.

¹⁰ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf [cit. 2010-11-17].

¹¹ Pro většinu oborů činí poplatek 3000 Kč. Pro obory s menšími nároky je to 2500 Kč, pro další stanovené obory činí 4000 a 5000 Kč. Školné je splatné ve dvou splátkách. Ředitel školy může školné jednotlivému studentovi např. ze sociálních důvodů snížit na 50% stanovené částky.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf [cit. 2010-11-17].

3.2.5 Celoživotní učení

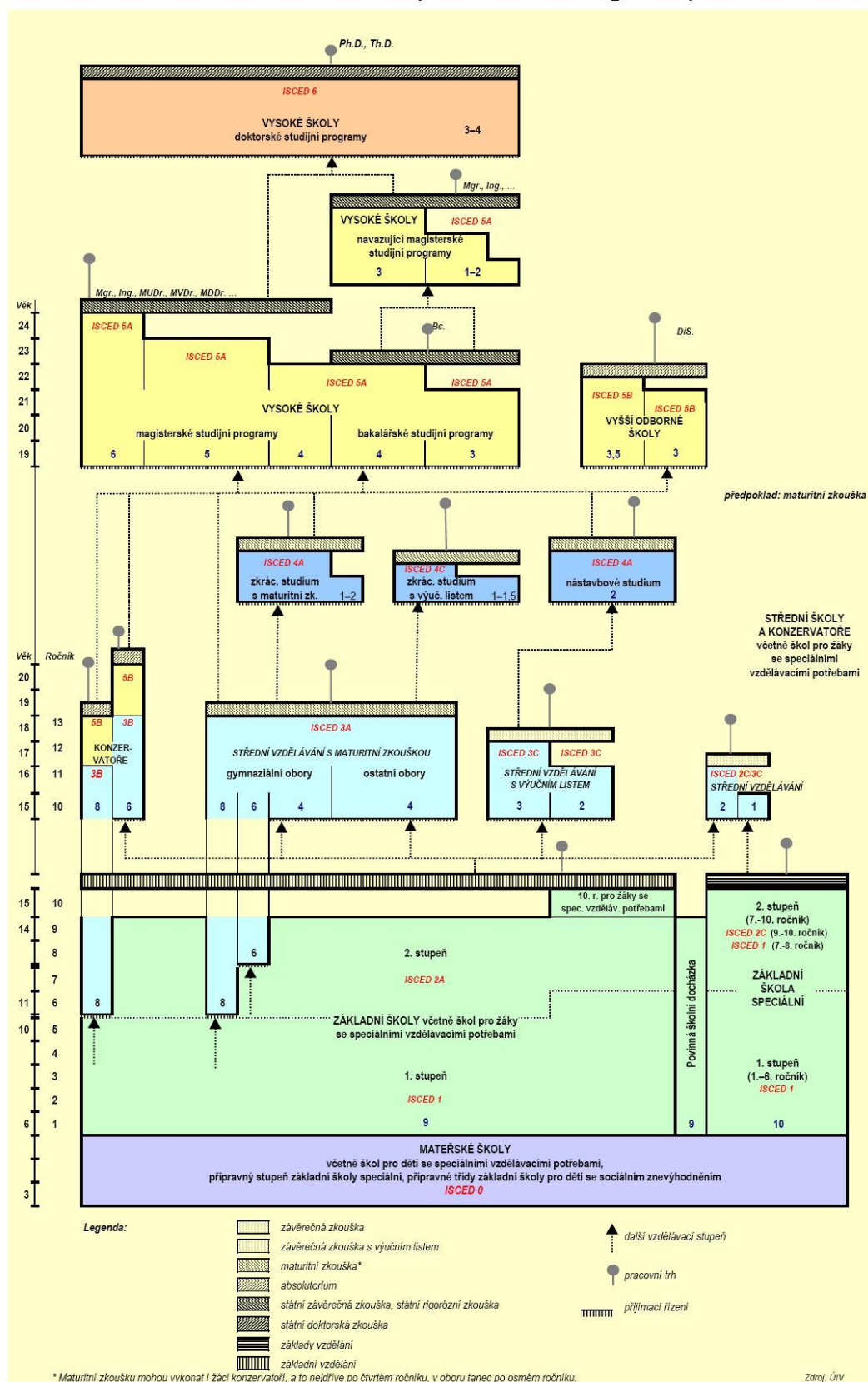
Jen okrajově se na následujících řádcích zmíním o pojmu celoživotní učení. Tento typ vzdělávání nepovažuji za diskriminující. Je to cesta, která otevírá brány ke vzdělání. OECD¹² systematicky rozpracovává koncept celoživotního učení, které je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se. Zahrnuje komplexní pojetí, včetně zohlednění sociálních, enviromentálních a ekonomických aspektů. Celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální¹³ vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života.

Na následujících řádcích se pokusím popsat stěžejní požadavky celoživotního učení. Ústředním tématem je potencionální učící se a jeho potřeby. Volba je na každém jedinci, orientuje se na stranu poptávky po vzdělání. Hlavním cílem je motivovat jedince celoživotnímu učení. Jedinec přebírá zodpovědnost za svou vzdělávací dráhu. Zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života. „ Uznává se, že učení probíhá v mnoha prostředích, nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v obci i v celé společnosti.“ (Matějů, Straková a spol., 2006, s. 371) Mezi stěžejní požadavky patří zajištění přístupu k rozmanitým vzdělávacím příležitostem kdykoliv během života jedince.

¹² OECD (Organization for Economic Cooperation Development), český překlad – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj. Tato mezinárodní organizace vznikla v roce 1961, má 30 členů, sídlí v Paříži. Jde o nástupnickou organizaci OEEC (Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci). Hlavním cílem je liberalizace mezinárodního obchodu a financí. <http://www.celysvet.cz/oecd.php> [cit. 2010-11-21].

¹³ Informální učení – neodehrává se v žádných institucích (např. škola), člověk se může vzdělávat sám např. sledováním naučného pořadu v televizi, používáním Internetu k učení, učením se při práci či zkušenostmi z reálného života. (Matějů, Straková a spol., 2006, s. 372)

Tabulka č. 2: Schéma vzdělávacího systému ČR v roce 2009



Zdroj: <http://www.uiv.cz/clanek/149/1731> [cit. 2010-11-17]

3.3 Vliv změn školství na vzdělanost jedince

Transformace české vzdělávací soustavy vychází z klíčových procesů polistopadového vývoje, ke kterým v této oblasti patří depolitizace vzdělání a konec ideologické kontroly, uznání práv žáků a studentů na volbu vzdělávací dráhy podle jejich schopností a zájmu. Důležitým momentem je také zrušení státního monopolu na vzdělání umožněné zřízením soukromých a církevních škol.

Během několika let proběhla redukce sítě mateřských škol – primárním negativním projevem tak bylo omezení předškolní přípravy dětí, patrné hlavně v rodinách s nižším vzděláním rodičů. Početní pokles u žáků základních škol, který Machonin a Tuček zdůvodňují váhavým zaváděním povinné devítileté školní docházky, již se podařilo uskutečnit až ve školním roce 1997/1998. Zároveň se snižoval počet učňů odborných učilišť, tedy budoucích kvalifikovaných dělníků. V devadesátých letech byl nepřehlédnutelný rovněž vzestup počtu gymnázií, jejich profesorského sboru i studentů, jehož hlavní příčinou byl rapidně rostoucí zájem o studium na terciárním stupni, pro něj byla gymnázia hlavní vstupní branou. O mnohem vyšší nárůst byl zaznamenán u středních odborných škol nejrůznějšího zaměření i významný nárůst počtu profesorských sborů. Tento nárůst však neodpovídá celkovému poklesu počtu studentů ve středním odborném studiu. To může vyvolávat obavy o funkčnost odborných škol i o kvalifikaci jejich pedagogů. Taktéž došlo k rychlému růstu počtu fakult vysokých škol, přestože jejich vědecká a pedagogická úroveň doznává značných rozdílů. Tento vývoj byl provázen stoupajícím zájmem mladých lidí a jejich rodičů o vysokoškolské studium. (Tuček, Machonin, 1996)

Přesto, že byla již v roce 1990 vysokým školám dána zákonem autonomie a s ní spojená svoboda v rozhodování a také ve finanční oblasti, systém si z hlediska studijních programů zachoval jednotný charakter. Počet studentů v bakalářských oborech rostl jen velmi pomalu. Problémem se stala koncepce přijímacího řízení, jejíž příprava i administrace zůstala zcela v kompetenci jednotlivých škol, nedošlo ke standardizaci přijímacích zkoušek na vysoké školy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se rozhodlo zavést do škol standardizované testy v závěru středoškolského studia v podobě státní maturity.

3.3.1 Státní maturita

O státních maturitách se mluví již od roku 1996, tedy čtrnáct let. Státní maturitou se rozumí státem zadaná zkouška, která je částí maturity a bude shodná pro velkou část maturantů. Na státní maturity proběhla v měsíci říjnu tohoto roku generální zkouška. V květnu roku 2011 si oficiální státní maturitu vyzkouší první studenti.

Maturitní zkouška bude mít dvě části tzv. školní a státní. Státem je garantovaná státní část maturit. Školní část je zajišťovaná střední školou a slouží k profilaci daného oboru vzdělání. Maturitní zkouška by měla probíhat na dvou úrovních. Studentům budou nabídnuty u povinných zkoušek společné části dvě úrovně obtížnosti – základní a vyšší. Student si může svobodně vybrat, kterou úroveň si vybere.

Komplexní zkouška se skládá z 3 dílčích zkoušek:

- didaktického testu
- písemné práce
- ústní zkoušky

Měla by tak obsáhnout všechny klíčové součásti jazykových dovedností. Dílčí zkoušky konané formou písemné práce a didaktického testu jsou centrálně administrovány. To znamená, že mají centrálně stanovené zadání zkoušky a probíhají ve stejném termínu a podle stejné metodiky na všech školách v republice v rámci tzv. jednotného zkušebního schématu. Student uspěje u komplexní zkoušky pouze tehdy, pokud úspěšně složí všechny tři její dílčí zkoušky. V případě, kdy u komplexní zkoušky neuspěje, opakuje při opravné zkoušce všechny dílčí zkoušky, tedy celou komplexní zkoušku¹⁴.

¹⁴ <http://www.novamaturita.cz/komplexni-zkousky-1404033320.html> [cit. 2010-11-14]

Tabulka č. 3: Model maturitní zkoušky

ROK	SPOLEČNÁ ČÁST	PROFILOVÁ ČÁST
2011	<p>2 povinné zkoušky:</p> <p>1. český jazyk a literatura</p> <p>2. cizí jazyk nebo matematika</p>	<p>2–3 povinné zkoušky</p> <p>- stanoví ředitel školy</p>
	<p>max. 3 nepovinné zkoušky</p> <p>- z nabídky:</p> <p>český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, občanský a společenskovědní základ, biologie, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis, dějiny umění</p>	<p>max. 2 nepovinné zkoušky</p> <p>- nabídku stanoví ředitel školy</p>
2012	<p>3 povinné zkoušky:</p> <p>1. český jazyk a literatura</p> <p>2. cizí jazyk</p> <p>3. matematika nebo občanský a společenskovědní základ nebo informatika</p>	<p>2 - 3 povinné zkoušky</p> <p>- stanoví ředitel školy</p>
	<p>max. 3 nepovinné zkoušky:</p> <p>- z nabídky:</p> <p>další cizí jazyk, matematika, informatika, občanský a společenskovědní základ, biologie, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis, dějiny umění</p>	<p>max. 2 nepovinné zkoušky</p> <p>- nabídku stanoví ředitel školy</p>

zdroj: <http://www.novamaturita.cz/z-ceho-budu-maturovatu-1404033382.html> [cit. 2010-11-14]

Mezi hlavní důvody zavedení státní maturitní zkoušky patřil požadavek objektivnosti maturit, který bylo těžké splnit. „Každá z přibližně 1300 středních škol si dělá maturitu sama. Zkoušky a kritéria jejich hodnocení mají školy definovány různě, a výsledky maturantů mezi školami jsou tudíž nesrovnatelné.“ <http://www.novamaturita.cz/proc-nova-maturitau-1404033142.html> [cit. 2010-11-14]

Státní maturitní zkoušky by tak byly ukazatelem výsledku studentů z jednotlivých středních škol a mohly by tak mít vypovídající hodnotu při přijímání na vysoké školy. Podle mého názoru státní maturity mohou být jedinečným ukazatelem kvality výuky na jednotlivých středních školách.

3.3.2 Role víceletých gymnázií ve zvyšování vzdělanostních nerovností

Český vzdělávací systém se ve všech mezinárodních srovnávacích studiích jeví jako vysoce selektivní. Ve srovnání se vzdělanostními systémy vyspělých zemí svoji strukturou více přispívá ke vzniku vzdělanostních nerovností. Tento fakt se opakovaně potvrdil v řadě výzkumů zaměřených na zjišťování vědomostí a dovedností žáků. Například ve výzkumném projektu PISA¹⁵ byla Česká republika jednou ze zemí, ve které byly shledány velké rozdíly ve vědomostech žáků jednotlivých základních a středních škol. Přispívá k tomu nejen fakt, že žáci už ve svých osmi letech skládají zkoušky na jazykové školy nebo později na víceletá gymnázia, ale také to, že Česká republika se vyznačuje vysokým procentem žáků vzdělaných odděleně na zvláštních školách.¹⁶ „Selektivní systémy umožňují školám se snadno zbavit neprospívajícího žáka tím, že ho přeloží do horší školy. Neselektivní systémy to zpravidla neumožňují, a tak je škola nucena vynaložit více energie na to, aby žák své výsledky zlepšil.“ (Matějů, Straková, 2003; s. 627)

Poptávka po víceletých gymnáziích se průběhu 90. let 20. století postupně zvyšovala. Nejvyšší odchod dětí do víceletých gymnázií byl zaznamenán v letech 1997/1998, kdy žáci víceletých gymnázií tvořili více než 10% populačního ročníku. U přijímacích řízení na čtyřletá gymnázia uspěje 65% uchazečů, u přijímacích řízení na víceletá gymnázia pouze 45%. Výzkumy vědomostí a dovedností žáků a podmínek výuky v různých oblastech vzdělání opakovaně

¹⁵ PISA (Programme for International Student Assessment)- Mezinárodní program hodnocení žáků ve čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti PISA je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) zaměřený na mezinárodní srovnání znalostí patnáctiletých žáků. Připravované ukazatele hodnotí spíše než naučené vědomosti schopnosti jejich aplikace. Část testu se zároveň zaměřuje na tzv. mezipředmětové, obecnější dovednosti žáků, jež přímo nesouvisí s vyučovanou látkou.

¹⁶ „Spolu s Nizozemskem je jedinou evropskou zemí, kde se více než 5% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává odděleně od většinové populace.“ (Matějů, Straková, 2003; s. 627)

ukazují, že žáci víceletých gymnázií celkově dosahují lepších výsledků než žáci běžných základních škol.

Matějů a Straková se ve své analýze zaměřili na víceletá gymnázia a v souvislosti s problematikou vzdělanostních nerovností jim přisuzují významnou roli. Tuto analýzu provedli na českém souboru projektu PISA, který zahrnoval patnáctileté žáky narozené v roce 1984, kteří navštěvovali osmý a devátý ročník základní školy. Z jejich závěrů vyplývá, že víceletá gymnázia nepůsobí jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility, ale spíše přispívají k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. Domnívají se, že je možné předpokládat, že kdyby se dostupnost studia na víceletá gymnázia výrazně zvýšila a gymnázia by se otevřela pro žáky ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, mohl by tento typ školy působit jako nástroj vzestupné vzdělanostní mobility tím, že by u těchto žáků pozitivně ovlivňoval jejich aspirace na další vzdělání.

Rodiče nadaných dětí mají ambice, aby jejich dítě studovalo na víceletém gymnáziu, a to z toho důvodu, že základní školu shledávají nedostačující pro další rozvoj předpokladů a schopností jejich potomka. V následující tabulce je patrné, co je vede k předpokladu, že víceletá gymnázia jsou pro jejich děti tím nejlepším.

Tabulka č. 4: Důvody pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium

Nejdůležitější důvod pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium	% rodičů
Nespokojenost se základní školou, do které dítě dochází	1,8
Bezpečnější prostředí víceletého gymnázia	0,7
Kvalitnější učitelé na víceletém gymnáziu	4,2
Lepší vybavení víceletého gymnázia	2,1
Po absolvování víceletého gymnázia lepší šance pro přijetí do dalšího studia	33,4
Lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte	21,4
Víceleté gymnázium umožní dítěti pobyt ve společnosti stejně nadaných dětí	5,6
Dobrá zkušenost se studiem starších sourozenců dítěte na víceletém gymnáziu	0,9
Snaha mít otázku přechodu na střední školu vyřešenu co nejdříve	4,1
Přání dítěte studovat na víceletém gymnáziu	25,8

zdroj: Matějů, Řeháková, 2003; s. 633

Shrnutí

Již z tabulky je patrné, že odchod dítěte na gymnázium je spojen nejen s předpokladem, že na gymnáziích jsou kvalifikovanější pedagogové, kvalitnější pomůcky k výuce, ale i očekávání, že dítě po absolvování gymnázia bude mít lepší šance pro přijetí na vysokou školu. Odchod žáků základních škol na víceletá gymnázia však způsobuje úbytek žáků ve třídách, tím tedy i menší dotace pro základní školu.¹⁷ Z hlediska inteligence žáků zůstávají na základních školách průměrní žáci, kteří mají také nižší ambice, odchodem ambicióznějších spolužáků se sníží jejich motivace a následně pak i úroveň výuky.

3.3.3 Vliv výběru střední školy na aspiraci na studium na vysoké škole

Při přechodu ze střední školy na školu vysokou záleží na tom, zda-li si žák přeje získat vysokoškolské (terciární) vzdělání a jak obtížné studium si zvolí. Důležitá je také schopnost studovat a především uspět u přijímacího řízení. „Přijímací řízení mají v různých vzdělávacích systémech různou povahu a svým zaměřením ovlivňují nejen kvalitu přijatých uchazečů, ale i míru nerovností, k jejichž vzniku při přijímání dochází.“ (Burdová, Matějů, Procházková 2002; s. 33) V České republice tvoří základ přijímací zkoušky testy, které vyžadují detailní znalosti ve zvoleném oboru. V jiných systémech považují za zásadní práci studenta v průběhu středoškolského studia. Jinde je základ přijímací zkoušky pro všechny uchazeče jednotný a zjišťuje obecné intelektové a studijní předpoklady uchazečů.¹⁸

Jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují aspirace maturantů na terciárním stupni je typ střední školy, kterou si zvolili. Střední škola se stala směrodatnou pro další studijní dráhu studenta. Přechod ze základní školy na školu střední se tak stává důležitým momentem předurčujícím celou vzdělanostní dráhu jedince. Střední odbornou školu nebo učiliště si zvolí tradičně ti žáci, kteří nevěří svým studijním schopnostem, a na studium na vysoké škole si netroufají. Výuka na

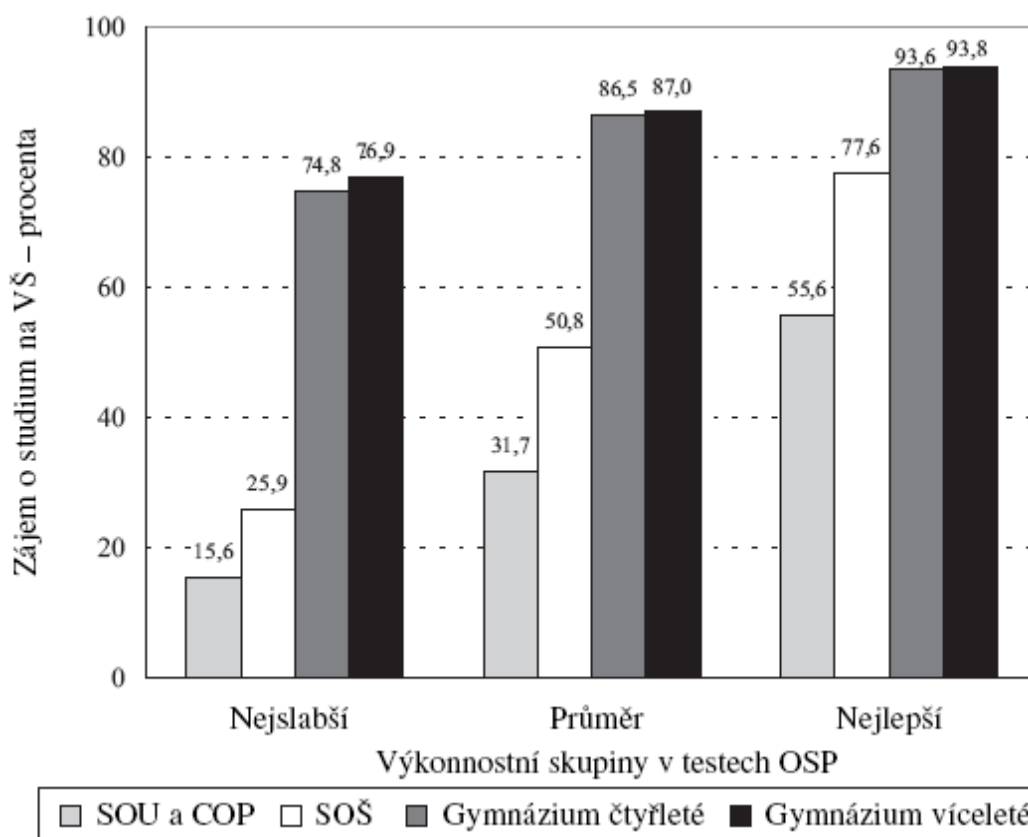
¹⁷ Víceletá gymnázia dostávají na své žáky stejné dotace jako na studenty ročníků střední školy.

¹⁸ V České republice již tento systém částečně funguje. Příkladem je Masarykova Univerzita v Brně, kde všichni uchazeči o vysokoškolské studium skládají tzv. Scio-testy.

těchto typech středních škol se zaměřují na odborné předměty a studenti se zde prakticky připravují na své budoucí povolání. Pokud student v posledním ročníku změní názor a chtěl by dále pokračovat ve své vzdělávací dráze, často je už příliš pozdě. Jeho znalosti a předpoklady jsou nesrovnatelné se znalostmi jeho vrstevníků studujícími na gymnáziu po dobu čtyř až osmi let.

Vyšší studijní aspirace studentů gymnázií nikoho nepřekvapí, protože úlohou gymnázia je už od počátku příprava na vysokou školu. Žák, který se pro studium gymnázia rozhodne, se zároveň rozhoduje o pozdějším studiu na vysoké škole. Výzkumný tým Burdová, Matějů a Procházková ve své analýze testu Sonda Maturant 1998 uvádějí, že zájem o studium na vysoké škole projevují podle očekávání maturanti na gymnáziích, z nichž chce ve studiu pokračovat více než 90%, na středních odborných školách jsou aspirace poněkud nižší- 60% maturantů chce pokračovat, zbylých 40% maturantů se spokojí s maturitou. Pro lepší orientaci, by měl sloužit následující graf, který ukazuje zájem maturantů podle navštěvované střední školy pokračovat po maturitě ve studiu.

Graf č. 1: Zájem pokračovat po maturitě ve studiu podle navštěvované střední školy- maturanti s různými předpoklady



Zdroj: Burdová, Matějů, Procházková, 2002; s. 38

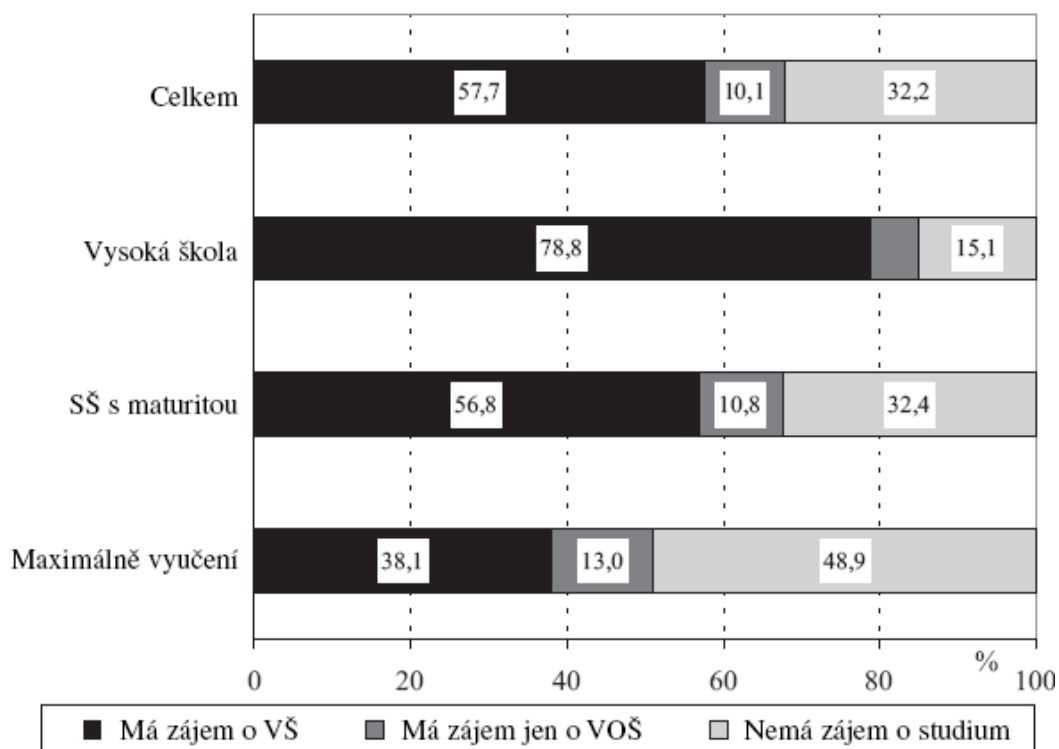
Nejen výběr střední školy ovlivní vzdělanostní dráhu studenta. Sociální původ je dalším faktorem ovlivňujícím aspirace žáků pro další studium. Výzkumný tým, jak už jsem uvedla, analyzoval data ze Sondy Maturant 1998, která není na charakteristiky sociálního původu příliš bohatá. Jediné ukazatele vypovídající o sociálním původu dítěte je vzdělání obou rodičů (zvolili toho, kdo měl nejvyšší vzdělání).¹⁹

Jak již jsem uvedla výše, vzdělání rodičů má na vzdělání dětí značný vliv. Podle Burdové je tomu tak především proto, že žáci rodičů s vyšším stupněm vzdělání,

¹⁹ Ukazatele, jako je vzdělání rodičů, se běžně používají v charakteristice sociálního původu dítěte v případě nedostatku jiných proměnných. Tyto „náhradní“ ukazatele se používají v řadě mezinárodních studií.

jsou v rodině ve studiu většinou podporováni intenzivněji než děti méně vzdělaných rodičů. Vzdělanější rodiče mají vyšší očekávání, pokud jde o vzdělávací dráhu jejich dětí, a proto na ně kladou vyšší nároky.²⁰ Dítě má pak pocit, že vzdělání je jeden z nejdůležitějších předpokladů životního úspěchu. Proto děti z vyšších statusových skupin častěji aspirují na dosažení co nejvyššího vzdělání. Vzdělání rodičů významně ovlivní i typ navštěvované střední školy. Výzkumný tým došel k zjištění, „že zájem o studium na vysokých a vyšších odborných školách mají především žáci, jejichž matka či otec sami dříve dosáhli nejvyššího možného vzdělání“. (Burdová, Matějů, Procházková, 2002; s. 39)

Graf č. 2: Zájem pokračovat po maturitě ve studiu podle nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů.



Zdroj: Burdová, Matějů, Procházková, 2002; s. 39

²⁰ Ve skupině maturantů s průměrnými výsledky v testu Sonda Maturant 1998 má o vysokoškolské studium zájem téměř 80% dětí vysokoškoláků, 60% dětí rodičů, kteří získali maturitu a 40% dětí rodičů, kteří jsou maximálně vyučení, přičemž polovina z nich má zájem výhradně o vyšší odbornou školu. (Burdová, Matějů, Procházková, 2002; s. 40).

Shrnutí

Výběr střední školy způsobuje nerovnosti v aspiracích studentů na pokračování v dalším studiu. Střední školy rozhodně neposkytují jednotné vzdělání. Žák vycházející ze základní školy je nucen řešit v patnácti letech otázku, zdali by po ukončení střední školy chtěl pokračovat dále ve studiu. V přijímacím řízení na vysoké škole, může pak student pocítit rozdíly v typu střední školy. Je známo, že vhodnou školou pro studium na vysoké škole je gymnázium poskytující všeobecné vzdělání. Tato skutečnost staví studenty jiných typů škol do znevýhodněné pozice.

Na vzdělávací dráhu jedince má tedy značný vliv nastavení vzdělávacího systému. Toto nastavení, především nedostatečně reaguje na poptávku po terciárním (vysokoškolském) vzdělání, způsobuje selekci žáků při přechodu mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávacího systému, umožňuje reprodukci jak vzdělanostních nerovností, tak s tím spojenou reprodukci ekonomických a sociálních nerovností.

4. Rodina jako překážka na cestě ke vzdělání

Obecně existují dvě základní překážky, které zabraňují dosažení vyšší vzdělanosti, což vede k rozdílnému sociálnímu postavení jedince ve společnosti. Jednou z překážek je, jak jsem již výše v uvedených kapitolách popsala, vzdělávací systém. V následujícím textu se budu věnovat další překážce, která stojí v cestě ke vzdělání, a tou je sociální zázemí jedince.

U sociálního původu se věnuji zejména typům rodinného zázemí a jejich následnému vlivu na vzdělanost a dále postojům ke vzdělání či vzdělávání svých potomků u rozdílně vzdělaných rodičů.

Empirické výzkumy ve světě mluví hlavně o vlivu rodinného zázemí a vlivu rozdílu mezi kulturními nebo sociálními vrstvami společnosti např. Coleman v USA, Bourdieu ve Francii, Bernstein v Británii. U nás v ČR se rodiny liší hlavně v kulturnosti, záleží na vzdělání rodičů, jaká je jejich slovní zásoba, kulturní aktivity. Škola pak obvykle zvýhodňuje děti z prostředí kulturně vyššího. Děti s dobrým rodinným zázemím ve vzdělání pokračují a zároveň, kvůli vysoké selektivnosti školství, odtud vytlačují ty méně obdařené. Vzdělávací systém by však měl pomáhat nerovnosti překonávat.

4.1 Vliv sociálního zázemí

Průměrný počet let strávených ve škole se v dlouhodobé historické perspektivě postupně zvyšuje a rozdíl v počtu let školní docházky mezi nejnižší a nejvyšší vzdělanými se postupně zmenšuje. „I kdyby se v průběhu posledních desetiletí vyrovnaly rozdíly mezi muži a ženami a dostupnost vyššího vzdělání se výrazně zvýšila ve všech vrstvách společnosti, ve většině vyspělých zemí zůstává stupeň dosaženého vzdělání silně ovlivněn sociálním původem.“ (Matějů, Straková, 2003; s. 626) Důležitým faktorem pro vzdělání a výchovu dětí je tedy vzdělání rodičů, jejich sociální zázemí, ekonomická situace.

Ekonomické zázemí rodiny může být pro vzdělanostní kariéru jedince jedním z rozhodujících kritérií. Jedinec se může potýkat s problémy vyplývajících z nedostatku finanční podpory ze strany rodičů, a tím může být pak na vzdělávacím poli diskriminován na rozdíl od jedinců, kteří mají se ze strany rodiny

větší finanční zázemí. Na tomto kritériu závisí výběr školy primárním stupni vzdělání, následně pak výběr školy v sekundárním a terciárním stupni.

Pro každého člověka je důležitá rodina, každý je rodinou do určité míry formován a ovlivněn. Kdybychom v sociologickém slovníku hledali její definici, dozvěděli bychom se, že rodina je sociální společenskou jednotkou, důležitým prostředím socializace, „forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.“ (Jandourek J., 2001; s. 206) V průběhu posledních desetiletí se vyrovnaly rozdíly mezi muži a ženami a dostupnost vyššího vzdělání se výrazně zvýšila ve všech vrstvách společnosti, ve většině zemí však zůstává stupeň dosaženého vzdělání silně ovlivněn sociálním původem. „Vliv sociálního původu a rodinného zázemí na nejvyšší dosažené vzdělání a jeho kvalitu se ukazuje být v jednotlivých systémech různě silný a projevuje se různou měrou v jednotlivých fázích vzdělávacího procesu.“ (Matějů, Straková, 2003; s. 626)

4.1.1 Výzkumný projekt Rodina 89'

V longitudinálním výzkumném projektu Rodina 89' došel výzkumný tým Matějů, Tuček, Rezler k závěrům, které také vykazují aspekt sociálního původu za určující. Zaměřili se na dosažené vzdělání rodičů a dospěli k následujícím závěrům. Děti s průměrnou inteligencí z rodin, kde ani jeden z rodičů nemá maturitu, se z 50% hlásili do učení. Má-li alespoň jeden z rodičů úplné střední vzdělání, procento adeptů na vyučení klesá na 21%, a má-li někdo z rodičů vysokou školu, dokonce na 5%. Děti s průměrnou inteligencí pocházející z rodin, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání, se hlásí z 50% na gymnázium. V rodinách s nižším vzděláním se 60% dětí s výborným prospěchem hlásí na odbornou školu a 30% na gymnázium. Z těchto závěrů je zřejmé, že „spolu se vzděláním rodičů rostou aspirace dětí na studium na gymnáziu, a to i při zhruba stejné hladině mentálních schopností. Naopak, děti s nadprůměrnými mentálními schopnostmi, pokud pocházejí z rodin s nižším vzděláním rodičů, rezignují na dosažení vyšších stupňů vzdělání.“ (Matějů, Tuček, Rezler, 1991; s. 44)

Také doporučení a hodnocení učitelů nevycházejí podle Matějů, Tučka, Rezlera jenom z prospěchu a osobnostních charakteristik dítěte, ale podstatným ovlivňujícím prvkem je sociální původ, sociální zařazení výchozí rodiny. Učitelé doporučují k dalšímu studiu 80% dětí z rodin vysoce vzdělaných odborníků, kdežto jen 30% dětí z rodin nekvalifikovaných dělníků. (Matějů, Tuček, Rezler, 1991).

Shrnutí

Rodiče mají bezesporu velmi významný vliv na to, jakého vzdělání dosáhnou jejich děti. Odlišné vzdělanostní dráhy dětí pocházejících z různých sociálních vrstev mohou být způsobeny různými vzdělanostními aspiracemi, rozdíly ve schopnostech a studijních předpokladech. Každá rodina má odlišné ekonomické, sociální zázemí a disponuje různým kulturním kapitálem.²¹ Všechny tyto faktory jsou pro sociální status jedince stěžejními, a proto je jim přikládána nemalá pozornost. Analýza, vývoje nerovnostních šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání, kterou provedl výzkumný tým Matějů, Straková, Simonová prokázala, že vliv sociálního původu na šanci vystudovat školu po roce 1989 se zvětšuje.

4.1.2 Postoje ke vzdělání potomků různě vzdělaných rodičů

Publikace T. Katrňáka *Odsouzení k manuální práci* (2002) je založena na kvalitativní analýze rozhovorů o vzdělanostní reprodukci v rodinách dělníků a vysokoškoláků. Ve své analýze se Katrňák nejdříve zabývá ekonomickým a kulturním kapitálem dělnické a vysokoškolsky vzdělané rodiny a poté analyzuje názory a postoje ke škole a vzdělání dělníků a vysokoškoláků, přičemž faktor inteligence dělníků a vysokoškoláků nechává stranou. Zaměřuje se na rodinu a zabývá se jejím vlivem na školní výkon dítěte, které v ní vyrůstá.

²¹ Kulturní kapitál- jak jsem již zmínila v úvodu mé diplomové práce je pojem, který zavedl P.Bourdieu. Je definován jako obeznámenost a zběhlost v dominantních kulturních kódech praktikách (ve způsobu vyjadřování, estetických zálibách). Je legitimním a cenným platidlem na celospolečenském „trhu“. Podle teorie kulturní reprodukce je vliv kulturního kapitálu nabytého v dětství během rané socializace konstantní v tom smyslu, že znamená trvalý náskok, který nemůže být dohnán těmi, kteří s ním svou vzdělávací dráhu nezačínali. (Matějů, Simonová, 2004)

V průběhu analýzy poukazuje na odlišné modely charakteristické pro tyto dvě skupiny v jejich vztahu ke vzdělávání. V případě dělníků se jedná o tzv. koncept volného vztahu. „Mezi dělníky a školou je volný vztah, jejich dítě je na všechno samo, protože odpovědnost za jeho vzdělání podle rodičů náleží na škole.“ (Katrňák T., 2002; s. 11) V případě vysokoškoláků jde o tzv. koncept soudržného vztahu ke škole. „Vysokoškolsky vzdělaní rodiče naopak svým dětem nejrůznějšími způsoby pomáhají a vedou je, odpovědnost za jejich vzdělání podle nich leží na bedrech rodiny.“ (Katrňák T., 2002; s. 12) Důvodem pro vznik těchto odlišných konceptů jsou dle Katrňáka odlišné životní strategie. Pro rodiny dělnické je to materiální strategie, pro niž je charakteristická orientace na manuální práci a ekonomický příjem, orientují se převážně na rodinu, síť příbuzných a přátel. Pro rodiny vysokoškolské je to tzv. statusová strategie, která je charakteristická svou orientací na vzdělání a status, tedy sociální stránku života, soustřeďují svůj život na vnější sociální svět. Podle Katrňáka se podepisuje prostředí, ve kterém člověk vyrostl, na téměř jeho celém životě. Děti z dobře společensky postavených rodin mají velkou pravděpodobnost, že jejich společenský status, jejich ekonomická úroveň a životní způsob, které měly během dětství a mládí, se nezmění ani poté, co rodinu původu opustí. Zatímco u dětí pocházejících z hůře společensky postavených rodin je naopak velká pravděpodobnost, že budou žít stejně jako jejich rodiče, bez vzdělání, s nízkou sociální prestiží. Příkladem závislosti mezi vzděláním rodičů a kulturních aktivit dítěte je následující tabulka.

Tabulka č. 5: Kulturní aktivity dětí podle vzdělání rodičů v roce 1989 v procentech

Vzdělání rodičů	Návštěva divadla			Návštěva výstav			Výsledek kulturního testu		
	nikdy	jednou	vícekrát	nikdy	jednou	vícekrát	špatný	průměr	výborný
základní	35	26	39	41	29	30	39	52	9
vyučen	30	29	41	36	30	34	39	50	11
středoškolské	18	24	58	24	27	49	29	45	26
vysokoškolské	11	15	74	11	25	64	19	46	35
Vzdělání rodičů	Studium cizích jazyků			Sportovní aktivity			Hudební nástroj		
	žádný	jeden	dva	nikdy	občas	často	žádný	jeden	dva
základní	83	16	1	43	31	26	68	22	10
vyučen	84	15	1	40	34	26	64	26	10
středoškolské	68	29	3	31	41	28	60	29	11
vysokoškolské	46	47	7	32	38	30	48	36	16

Zdroj: Katrňák T., 2004, s. 62

Shrnutí

Katrňákova analýza sice není obecně platnou a všechny společenské skupiny zahrnující analýzou. Domnívám se, že přesto přispívá k celkovému pohledu na zkoumanou problematiku, a to z toho důvodu, že ve své práci použil rozhovory uskutečněné také se ženami – matkami, které při vzdělávání dětí v rodině hrají nemalou roli.²² Podle mého názoru totiž spíše matky předávají dětem tzv. jazykové a symbolické kódy, které již zohledňoval B. Bernstein.²³ Katrňák dochází k závěrům, že vzdělání rodičů úzce souvisí se vzděláním jejich dětí, má vliv na jejich vzdělanostní dráhu a kulturnost. Vyslovuje závěry, že jedinec má místo ve společnosti předurčené svým rodinným zázemím. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče se svým dětem věnují, rozvíjí je a nenechávají duševní vývoj dítěte pouze na škole. Dětem z dělnických rodin se nedostává od rodičů takové pozornosti jako dětem z rodin vysokoškoláků.

4.1.3 Typy rodinného zázemí a jejich vliv na dosažené vzdělání

Tým Čerych, Koucký, Matějů dochází k závěrům, že školní úspěšnost v České Republice z 1/2 ovlivňují studijní předpoklady, z 1/4 motivace ke studiu a z 1/4 charakter samotného vzdělávání. "Výzkum ukázal, že vzdělání rodičů se prosazuje jako naprosto dominantní faktor působící na vzdělávací dráhu dítěte." (Čerych, Koucký, Matějů, 1998, s. 59) Kulturní kapitál a vysoká závislost

²² V České republice dostupné datové soubory však nedovolují shromáždit dostatečně velký počet případů, u kterých by byly dostupné údaje o dosaženém vzdělání otce i matky respondenta, natož jeho sourozenců. Vliv sociálního původu v procesu dosahování vzdělání jedince je tak zkoumán především přes dokončené vzdělání otce a jeho socioekonomický status.

²³ Bernstein B. tvrdí, že si děti z různých sociálních poměrů vytvářejí už od útlého dětství odlišné kódy nebo formy řeči, které mají zásadní vliv na jejich pozdější úspěch ve škole. „Nejde mu přitom ani tak o rozdíly ve slovní zásobě nebo ve vyjadřovacích schopnostech, ale systematické rozdíly ve způsobu komunikace.“ Děti, které si osvojily rozvinuté kódy, mají podle Bernsteina větší předpoklady k úspěšnému prosazení v procesu formálního vzdělávání. To však neznamená, že by děti z nižších vrstev měly horší typ řeči, anebo že by jejich kódy byly nedostatečné. Jejich způsob vyjadřování se ale dostává do rozporu s akademickou kulturou školy. Děti, které podle Bernsteina používají rozvinuté jazykové kódy, zvládají školu daleko snáze. (Giddens, 1999; str. 398)

vzdělávací dráhy dětí na typu rodiny jsou významným faktorem. Ekonomické důvody se neukázaly být významnější bariérou v přístupu ke vzdělání. Výzkumný tým dochází k názoru, „že na vysoké školy chodí spíše děti z lépe situovaných rodin, je dáno vyšší ekonomickou úrovní lidí s vysokoškolským vzděláním. Zatímco v podílu dětí na vysokých školách jsou skutečně velké rozdíly mezi skupinami rodin s různou úrovní vzdělání, uvnitř skupin rodin s určitou úrovní vzdělání nehraje výše ekonomického kapitálu již žádný podstatný vliv.“ (Čerych, Koucký, Matějů, 1998, s. 61)

Při analýze výzkumný tým použil rozlišení šesti typů rodinného zázemí na základě hlavních faktorů rodinného zázemí a vzdělávací dráhy dítěte. Typy rodinného zázemí jsou následující:

- 1) **Statická dělnická rodina** – 1/3 dětí
 - max. dosažené vzdělání rodičů – střední bez maturity
 - slabý ekonomický kapitál, nerozvinuté kulturní zázemí, nedostatek širších sociálních kontaktů, despekt ke vzdělání nebo nezájem o výsledky svých dětí ve škole
 - děti pocházející z tohoto rodinného zázemí mají nejmenší pravděpodobnost dosáhnout vyššího vzdělání než jejich rodiče = reprodukce nízké vzdělanostní úrovně
- 2) **Ctížadostivá dělnická rodina** – 1/7 dětí
 - otec většinou vyučen, matka – středoškolské vzdělání s maturitou
 - průměrné finanční, materiální i kulturní zázemí, sociální kapitál málo rozvinutý, co nejvíce odlišuje tento typ rodiny od typu předchozího je vyšší zájem rodičů o školní výsledky dětí – pozitivní vliv zde má především matka, některé děti pokračují i na vysoké škole, pak se jedná o nejvýraznější překročení vzdělanostní úrovně své výchozí rodiny
- 3) **Nerozvinutá střední rodina** – 7% dětí
 - otec úplné střední vzdělání, matka stejné či nižší
 - podprůměrná finanční a materiální úroveň rodiny, kulturní úroveň nadprůměrná
 - malý zájem jak rodičů, tak dětí samotných o vzdělání, většina dětí končí v učilištích

- 4) Stabilní střední rodina – 1/6 dětí**
- otec většinou dosáhl odborné maturity a pracuje v technické profesi, matka středoškolské vzdělání
 - dobrá materiální úroveň, průměrná kulturní orientace, vysoká podpora ve studiu dětí
 - 1/2 dětí vystuduje střední odbornou školu, 1/5 gymnázium, 1/5 vysokou školu
- 5) Podnikatelská rodina – 15%**
- oba rodiče středoškolské i vysokoškolské vzdělání, otec samostatné povolání
 - značné sociální kontakty, ekonomický a kulturní kapitál rozvinutý, průměrná péče o rozvoj dítěte
 - děti – často odborné vzdělání VOŠ, menší část studuje gymnázium a poté pokračuje na VŠ, autoři se snaží ukázat, že ne vždy lepší materiální a finanční podmínky rodiny nutně vede k vyšší vzdělanostní úrovni
- 6) Rodina odborníků – 1/7 dětí**
- rodiče zaměstnání ve vedoucích pozicích, oba mají vysokoškolské či přinejmenším úplné střední vzdělání
 - vysoká materiální, finanční situace i kulturní a sociální kapitál rodiny, vysoký zájem rodičů o studijní výsledky dětí
 - děti úspěšně rozvíjí své výchozí prostředí

Zdroj: (Čerych L., Koucký J., Matějů P., 1998)

Další výsledky ukazují na nejvyšší nerovnosti v mezigenerační reprodukci vzdělání. Podle Čerycha má v České republice šanci studovat vysokou školu jen 4% dětí z rodin, ve kterých živel rodiny nedosáhl maturity. Protože zároveň pravděpodobnost, že na vysoké škole bude studovat dítě z vysokoškolské rodiny je značná (39%), je rozdíl šancí obou těchto skupin mezi sledovanými zeměmi zdaleka nejvyšší. "Rozdíl mezi pravděpodobností, že na vysoké škole bude studovat dítě z rodiny "odborníků" nebo ze "statické dělnické rodiny" je více než dvacetinásobný." (Čerych, Koucký, Matějů; 1998, s. 63)

Shrnutí

Příčiny těchto nerovností tým Čerych, Koucký, Matějů připisují především podobě našeho školského systému. Zárodky těchto nerovností se už objevují na základních školách díky kurikulu (důraz na encyklopedické znalosti a pasivní

přístup k informacím), který zvýhodňuje děti pocházející z rodin s vyšším kulturním kapitálem. Také zavedení víceletých gymnázií, kde o studiu rozhoduje spíše motivace rodičů než motivace dětí, se podílí na vytváření nerovností ve vzdělávání. Jak středoškolský, tak vysokoškolský systém jsou ve srovnání se západními zeměmi vysoce selektivní, celou situaci zhoršovala nízká šance studovat na VŠ (převis uchazečů nad kapacitou VŠ). Z výzkumu vyplývá, že vzdělávací dráhu jedince ovlivňuje dosažené vzdělání rodičů a vzdělávací soustava.

5. Přehled výzkumů vzdělanostních nerovností

V ČR bylo za posledních patnáct let realizováno několik výzkumu na téma reprodukce vzdělanostních nerovností. Na přelomu 80. a 90. let provedl výzkumný tým Matějů, Tuček a Rezler ve svém projektu Rodina 89' výzkum s tématem zdroje vzdělanostních nerovností. V roce 1992 se Matějů a Řeháková zabývali výzkumem vzdělanostních aspirací žáků a zkoumali, co je podmiňuje. O tři roky později se Rabušicová (1995) ve své disertační práci zaměřila na faktory, které ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole. V druhé polovině let devadesátých na Rabušicovou navázal výzkum Průši a Průšové (1997), kteří se zaměřili na faktory podmiňující přístup mladých lidí ke vzdělání.

Výzkum Matějů a Strakové provedený roku 2003 se zabývá příčinami vysoké míry sociální selektivity českého základního a středního školství. Zvláštní pozornost autoři věnují roli víceletých gymnázií, jejichž existence je často zdůvodňována potřebou poskytovat specifický přístup ke vzdělávání nadaných dětí a to bez ohledu na jejich sociální původ. V roce 2004 se autoři Matějů a Simonová si ve své stati *„Kulturní a sociálně ekonomické zdroje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání v ČR v letech 1948-1999“* kladou za cíl popsat současný trend ve vývoji nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání v České republice, a to v dlouhodobé perspektivě. Největší pozornost je věnována vlivu kulturní a sociálně ekonomické (třídní) dimenzi sociálního původu na šance dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

V následujících podkapitolách podávám základní informace o projektech, které se staly stěžejními pro výzkum vzdělanostních nerovností v České republice a také se staly východiskem pro moji diplomovou práci.

5.1 Rodina 89'

Výzkum Rodina 89' je specifický, protože byl realizován v období na přelomu roku 1988 a 1989 a stal se tak důležitou výpovědí o letech před revolucí a také východiskem pro srovnání s dobou stávající. Byl zcela dokončen až po roce 1991. Tento výzkum byl realizován jako společný projekt dvou oddělení tehdejší

sociologické sekce a Ústavu pro filosofii a sociologii ČSAV. Data z jednotlivých šetření měla být analyzována v listopadu roku 1989, avšak události, které následovaly, byly svým významem důležitější, a tak projekt nebyl doveden do konce. Na podzim roku 1990 byl v obnoveném Sociologickém Ústavu vytvořen nový tým pro výzkum sociální stratifikace a na jaře roku 1991 tento tým dostal grant na svůj výzkumný projekt, který mimo jiné zahrnoval návrh na pokračování longitudiálního výzkumu Rodina 89'.

Mezi hlavní cíle výzkumu bylo zaměřit se na otázku úlohy specifických faktorů reprodukce vzdělanostních nerovností v Československu, zejména pak na úlohu sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu. Cílovou populací byla „typická rodina středního věku“, kde alespoň jedno dítě navštěvovalo osmou třídu základní školy. Dotazník pro žáka byl sestaven tak, aby zachytil postoje žáků, jejich aspirace, to jak vnímají společenskou diferenciaci, své rodiče. Byl proveden ve dvou variantách pro dívky a pro chlapce. Šetření bylo provedeno metodou řízeného skupinového záznamu v jednotlivých osmých třídách. Tazatelé byli pracovníci Ústavu pro filosofii a sociologii ČSAV. Výsledkem je soubor údajů od 3719 žáků osmých tříd pro rok 1989, údaje byly shromážděny ze 44 škol.

5.2 Sonda maturant 98

Sonda maturant 98 je unikátním souborem dat, který nebyl ještě plně využit, ačkoliv analýzy na něm provedené mohou odpovědět na řadu podstatných otázek týkajících se českého vzdělávacího systému. Uvádím ho i z toho důvodu, že jsem se jí jako maturující v roce 1998 sama zúčastnila a například z ní vychází ve svých výzkumech tým Burdová, Matějů, Procházková. Tento datový soubor 1998 obsahuje výsledky testů, známky ve škole ve sledovaných předmětech, údaje o délce studia jazyků, výběru volitelných předmětů pro maturitu, zájmu o další studium včetně údajů o podaných přihláškách, socio-demografické struktuře maturantů, vzdělání rodičů maturantů, vlastnictví počítačů a o charakteristikách navštěvované střední školy: velikost tříd, hodinové dotace sledovaných předmětů, volitelné předměty, počty učitelů a podobně. „V souboru je celkem 83 197 případů. Pouze 9,5% maturantů je z víceletých gymnázií, 17,4% jich je ze čtyřletých gymnázií, 54,5% ze středních odborných škol, 11,7% z integrovaných středních škol a 6,8% ze středních odborných učilišť.“ (Matějů, P., Straková, J.;

2006, s. 315) Součástí šetření Sonda Maturant 1998 byly testy z českého jazyka, cizího jazyka, matematiky a obecných studijních předpokladů.

5.3 Projekt PISA

Velkým krokem vpřed je projekt, který je od ledna roku 2000 řešen v oddělení Sociální stratifikace v Sociologickém ústavu Akademie věd České republiky. Toto oddělení obdrželo grantové prostředky na realizaci významného longitudinálního výzkumného projektu zaměřeného na problematiku nerovného přístupu ke vzdělání - PISA-L (Programme for International Student Assessment - Longitudinal), připojeného k šetření PISA, které zahájila v roce 1998 Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cílem tohoto náročného šetření bude odhalit ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností v České republice, tj. zjistit míru a mechanismy, jakými se dostává některým sociodemografickým skupinám většího množství vzdělání než jiným.

V dalších fázích výzkumu bude možné na základě získaných poznatků o vlivu sociálního původu na vzdělanostní kariéru respondenta formulovat také "praktické" strategie rozvoje vzdělání, vzdělanostní politiky a reformy českého vzdělávacího systému, včetně tak aktuálních a palčivých otázek, jako je např. jeho financování. Data získaná výzkumem PISA-L pomohou odstranit závažný nedostatek dosavadních datových souborů používaných v českých podmínkách k analýze problematiky nerovného přístupu ke vzdělání. Česká republika až do této doby zatím nedisponovala longitudinálním výzkumem, kdy by se na jedné generaci sledovalo, které z osobnostních faktorů a faktorů sociálního původu postupně v průběhu vzdělanostní dráhy profilují šance na uskutečnění důležitých přechodů v rámci vzdělávacího systému, tj. šance respondenta dostat se ze základní školy na střední či ze střední školy na školu vysokou atd. Výzkumu se účastnily jak země, kterým jsou členem OECD, tak i země, které mezi členské nepatří (viz tabulky níže).

Tabulka č. 6: Účast členských zemí v projektu PISA

Členské země OECD	Účast na projektu PISA v roce			
	2000	2003	2006	2009
Austrálie	•	•	•	•
Belgie	•	•	•	•
Česká republika	•	•	•	•
Dánsko	•	•	•	•
Finsko	•	•	•	•
Francie	•	•	•	•
Irsko	•	•	•	•
Island	•	•	•	•
Itálie	•	•	•	•
Japonsko	•	•	•	•
Kanada	•	•	•	•
Korea	•	•	•	•
Lucembursko	•	•	•	•
Maďarsko	•	•	•	•
Mexiko	•	•	•	•
Německo	•	•	•	•
Nizozemsko	•	•	•	•
Norsko	•	•	•	•
Nový Zéland	•	•	•	•
Polsko	•	•	•	•
Portugalsko	•	•	•	•
Rakousko	•	•	•	•
Řecko	•	•	•	•
Slovensko		•	•	•
Španělsko	•	•	•	•
Švédsko	•	•	•	•
Švýcarsko	•	•	•	•
Turecko		•	•	•
USA	•	•	•	•
Velká Británie	•	•	•	•

Zdroj: Zdroj: <http://www.uiv.cz/clanek/240/1869> [cit. 2010-11-15]

Tabulka č. 7: Účast nečlenských zemí v projektu PISA

Nečlenské země	Účast na projektu PISA v roce			
	2000	2003	2006	2009
Albánie	•			•
Argentina	•		•	•
Ázerbájdžán			•	•
Brazílie	•	•	•	•
Bulharsko	•		•	•
Dominikánská rep.				•
Estonsko			•	•
Hongkong	•	•	•	•
Chile	•		•	•
Chorvatsko			•	•
Indonésie	•	•	•	•
Izrael	•		•	•
Jordánsko			•	•
Katar			•	•
Kazachstán				•
Kolumbie			•	•
Kyrgyzstán			•	•
Lichtenštejnsko	•	•	•	•
Litva			•	•
Lotyšsko	•	•	•	•
Macao – Čína		•	•	•
Makedonie	•			
Moldavsko				•
Panama				•
Peru	•			•
Rumunsko	•		•	•
Rusko	•	•	•	•
SAE				•
Singapur				•
Slovinsko			•	•
Srbsko a Černá Hora		•	•	•
Šanghaj – Čína				•
Thajsko	•	•	•	•
Tchaj-wan			•	•
Trinidad a Tobago				•
Tunisko		•	•	•
Uruguay		•	•	•

Zdroj: <http://www.uiv.cz/clanek/240/1869> [cit. 2010-11-15]

Cílem projektu PISA je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků v různých zemích v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické dovednosti.

Realizace výzkumu PISA v České republice

Tabulka č. 8: I. Cyklus výzkumu

	Hlavní testovaná oblast	Rok sběru dat	Počet žáků	Počet škol	Poznámky
1.fáze	Čtenářská gramotnost	2000	9300	250	Vzorek patnáctiletých žáků narozených v r. 1985 (nacházejí se v 9. roč. ZŠ a 1. roč. SŠ) rozšířen v ČR o žáky narozené v r. 1982 (žáky 3. roč. SŠ).
2.fáze	Matematická gramotnost	2003	9919	260	Výzkum obohacen o šetření zjišťující dovednosti žáků při řešení problémových situací v rámci mezipředmětových vztahů (problem solving). Vzorek patnáctiletých žáků v ČR rozšířen na všechny žáky 9. roč. ZŠ či odpovídajícího roč. víceletého gymnázia (konec povinné školní docházky).
3.fáze	Přírodovědná gramotnost	2006	9016	245	Vztah a postoje žáků k přírodním vědám zjišťovány též pomocí postojových otázek začleněných přímo do testu. Vzorek patnáctiletých žáků v ČR rozšířen na všechny žáky 9. roč. ZŠ či odpovídajícího roč. víceletého gymnázia (konec povinné školní docházky).

Zdroj: <http://www.uiv.cz/clanek/240/1869> [cit. 2010-11-15]

Tabulka č. 9: II. Cyklus výzkumu

	Hlavní testovaná oblast	Rok sběru dat	Počet žáků	Počet škol	Poznámky
1.fáze	Čtenářská gramotnost	2009	7500	290	V dubnu a květnu 2009 proběhlo testování patnáctiletých žáků na 290 školách v celé České republice. Testování se účastnilo cca 7 500 žáků a cca 600 ředitelů škol a učitelů českého jazyka.
2.fáze	Matematická gramotnost	2012	x	x	x
3.fáze	Přírodovědná gramotnost	2015	X	x	x

Zdroj: <http://www.uiv.cz/clanek/240/1869> [cit. 2010-11-15]

Hlavním záměrem projektu je ukázat tvůrcům vzdělávací politiky informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů. Výzkum je prováděn tak, aby bylo možné použít výsledky výzkumu patnáctiletých žáků jak v mezinárodním srovnání, tak aby bylo možné porovnání rozdílů mezi jednotlivými školami a regiony. Je možné srovnávat nejen aktuální stav v jednotlivých zemích, ale i její časový vývoj.

6. Závěr

Cílem diplomové práce bylo odhalit hlavní překážky, které stojí jedinci na cestě za vzděláním. Z dat výzkumů, které jsem shromáždila, jednoznačně vyplývá, že hlavními překážkami na cestě za vzděláním je v České republice vzdělávací systém tedy škola a rodina, která je určující pro sociální a ekonomické zázemí jedince.

V kapitole Škola jako překážka na cestě k dosažení vyššího vzdělání se zabývám vzdělávacím systémem České republiky. Na tuto překážku na cestě ke vzděláním nahlížím z několika pohledů. Prvním z nich je, jakou roli hrají víceletá gymnázia na zvyšování vzdělanostních nerovností, dalším pak, důležitost výběru střední školy na aspiraci na studium na vysoké škole. Věnuji se vlivu postupných změn ve školství na vzdělanost a na vzdělávací ambice jedince. Dostupná data jasně ukazují, že vzdělávací systém je zdrojem vzdělanostních nerovností. Tyto nerovnosti vznikají už s nástupem jedince do vzdělávacího zařízení. Jasně prokazatelný zdroj nerovností je vliv výběru střední školy, protože ve kvalitě středních škol existují značné rozdíly. Tyto rozdíly vedou nejen k rozdílným možnostem a schopnostem absolventa vyhovět nárokům přijímacího řízení na jím vybranou vysokou školu, ale ovlivňují také úspěšnost studenta, protože jednotlivé typy středních škol pěstují rozdílné učební návyky svých absolventů a dosahují rozdílných úrovní kvality studia. Výběr typu střední školy má vliv na budoucí vzdělání jedince, neboť například největší procento uchazečů o studium na vysoké škole se rekrutuje z absolventů z gymnázií, potažmo víceletých gymnázií. Problém rozdílné úrovně středních škol, následně pak přijímacích řízení by mohly vyřešit státní maturity. Ty se mají poprvé konat v roce 2011. Budeme si ale muset počkat ještě dalších pár let, než budeme moci zhodnotit, zda státní maturity opravdu pomohou odstranit rozdíly v kvalitě studia na středních školách a ukázat tak úroveň vzdělání absolventů jednotlivých středních škol.

V kapitole Rodina jako překážka na cestě ke vzdělání jsem se věnovala zejména tomu, jak různé typy rodinného zázemí mohou ovlivnit budoucí vzdělání jedince a zároveň také tomu, jak vzdělání samotných rodičů ovlivňuje pozdější vzdělávací dráhu jejich potomků. S ohledem na uvedené výzkumy, rodiče mají bezesporu velmi významný vliv na to, jakého vzdělání dosáhnou jejich děti. Odlišné

vzdělanostní dráhy dětí pocházejících z různých sociálních vrstev mohou být způsobeny různými vzdělanostními aspiracemi, rozdíly ve schopnostech a studijních předpokladech. Z dostupných dat vyplývá, že sociální zázemí jedince je vedle vzdělávacího systému jedním z hlavních překážek na cestě ke vzdělání. Rozdílná ekonomická, sociální a kulturní úroveň rodiny má zřetelný a neoddiskutovatelný vliv na pozdější vzdělávací dráhu jedince.

Vzdělávací systém a rodinné zázemí jsou pro jedince hlavními překážkami na cestě ke vzdělání. Jedinec se může cítit svým rodinným zázemím diskriminován, stejně tak jako vzdělávacím systémem. Záleží však na samotném jedinci, jak si s těmito překážkami dokáže poradit, překonat je a vyrovnat se s nimi.

Seznam použité literatury

Publikace

ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec: kapitoly ze sociologie vzdělání*. Praha: Svoboda. 1972.

BOURDIE, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum. 1999.

ČERYCH L., KOUCKÝ J., MATĚJŮ P.. *Školský systém a rozvoj vzdělání*, In: Večerník J., Matějů P. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia. 1998.

GIDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo. 1999.

ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. Praha: Slon. 2000.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 2001.

KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Slon. 2004.

KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost*. Praha: Slon. 2008.

MACHONIN, P. *Vzdělání* (str. 187- 199). In: Mičoch, L., Machonin, P., Sojka, M. *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989*. Praha: Karolinum. 2000.

MACHONIN, P., TUČEK, M. *Česká společnost v transformaci*. Praha: Slon. 1996.

MAREŠ, P. *Sociologie nerovností a chudoby*. Praha: Slon. 1999.

MATĚJŮ, P., ŘEHÁKOVÁ, B.: „*Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací*.“ In: Sociologický časopis 28 (1992) č. 5, str. 613-635.

MATĚJŮ P., SIMONOVÁ N., ŘEHÁKOVÁ B. „*Kulturní a sociálně ekonomické zdroje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání v ČR v letech 1948-1999*“. In: SOCIOLOGIA 2004, ROČNÍK 36, č. 1. s. 31-56.

MATĚJŮ P., STRAKOVÁ J. „*Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostní nerovností*.“ In: Sociologický časopis 39 (2003), č. 5, str. 620-633

MATĚJŮ P.; STRAKOVÁ J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha: Academia. 2006.

MATĚJŮ P.; TUČEK M.; REZLER L. *Rodina '89: Zdroje vzdělanostních nerovností*. Praha: SoÚ ČSAV. 1991.

MOŽNÝ I. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon. 2002.

PETRUSEK M. *Společnost pozdní doby*. Praha: Slon. 2006.

PRŮŠA M., PRŮŠOVÁ P. *Přístup mladých lidí ke vzdělání*. Praha: Středisko vzdělávací politiky. 1997.

REICH R. *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21.století*. Praha: Prostor. 2002

SIMONOVÁ N. *Vliv nerovnoměrného vývoje vzdělanostního systému na vzdělanostní nerovnosti po roce 1989 v ČR*. (str. 196-215). In: Mansfeldová, Tuček a kol. *Současná česká společnost. Sociologická studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 2002.

VEČERNÍK J., MATĚJŮ P. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989 – 1998*. Praha: Academia. 1998.

VESELÝ A., KALOUS J. *Vzdělávací systém a kompetence*. (str. 34-44) In: Kolektiv autorů. *Zpráva o lidském rozvoji Česká republika 2003. Odkud přicházíme, co jsme, kam jdeme?* Praha: MJF. 2002.

Elektronické zdroje

Basl, J. *Jaké jsou životní plány patnáctiletých žáků a jak uvažují o budoucnosti svých dětí rodiče?* - hlavní zjištění z výzkumu PISA-L. *Essentia* [online]. 2003, č. čl. 35 [vyšlo 2003-12-04; cit. 2010-11-23]. Dostupný z: <<http://www.essentia.cz/index.php?obsah=6&id=65>>

Celý svět. *Mezinárodní organizace OECD*. [online]. 2010. [cit. 2010-11-21]. Dostupné z: <<http://www.celysvet.cz/oecd.php>>

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Maturita v otázkách. [online]. 2010. [cit. 2010-11-23].

Dostupné z: <<http://www.novamaturita.cz/maturita-v-otazkach-1404033204.html>>

Matějů, P.; Simonová, N.; Straková, J. *Studium na vysoké škole 2004- Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v ČR* [online]. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2004 [cit. 2010-11-18].

Dostupné z: < <http://www.stratif.cz/?operation=display&id=92>>

Matějů, P.; Řeháková, B.; Simonová, S. *Strukturální determinace růstu nerovností* [online]. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2003 [cit. 2010-11-10].

Dostupné z: <http://www.stratif.cz/attachments/doc92/WP2003_1.pdf>

Matějů, P.; Burdová, P.; Procházková, I. *Nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání ve světle Sondy maturant 1998 a datové báze Uchazeč 1998* [online]. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2003 [cit. 2010-11-15].

Dostupné z: <<http://www.stratif.cz/attachments/doc92/Sonda.pdf>>

Simonová, N. *Vzdělání - nedostatkové zboží včera, dnes i zítra*. Essentia [online]. 2003, č. čl. 9 [vyšlo 2003-05-26; cit. 2010-11-20].

Dostupné z: <<http://www.essentia.cz/index.php?obsah=6&id=3>>

Ústav pro informace ve vzdělání. *Struktury systému ve vzdělání a odborné přípravy v Evropě*. [online]. 2010. [cit. 2010- 11-17].

Dostupné z:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf>

Ústav pro informace ve vzdělání. *PISA 2006 – OECD program pro mezinárodní hodnocení žáků*. [online]. 2010. [cit. 2010- 11-15].

Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/240/1869>>

Anotace

Autor diplomové práce: Bc. Veronika Opršalová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Daniel Topinka, PhD.

Instituce: Filozofická fakulta Univerzity Palackého

Název práce: Překážky na cestě ke vzdělání v ČR

Počet slov: 12 694

Práce se zabývá popisem překážek, které stojí jedinci na cestě ke vzdělání. Vychází z výzkumů vzdělanostních nerovností provedených po roce 1989. Mezi hlavní překážku řadí sociální původ, věnuje se zejména důležitosti rodinného zázemí, vlivu sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu rodiny a vlivu dosaženého vzdělání rodičů na vzdělání jejich potomků. Další příčinu ve vzdělanostních nerovnostech nalézá ve škole, ve školském systému. Rozebírá vzdělanostní systém ČR, roli víceletých gymnázií, vliv výběru střední školy a změn ve školství na vzdělávací dráhu jedince.

Annotation

Diploma Thesis Autor: Bc. Veronika Opršalová

Diploma Thesis Supervisor: PhDr. Daniel Topinka, PhD.

Institution: Palacký University – Philosophical Faculty

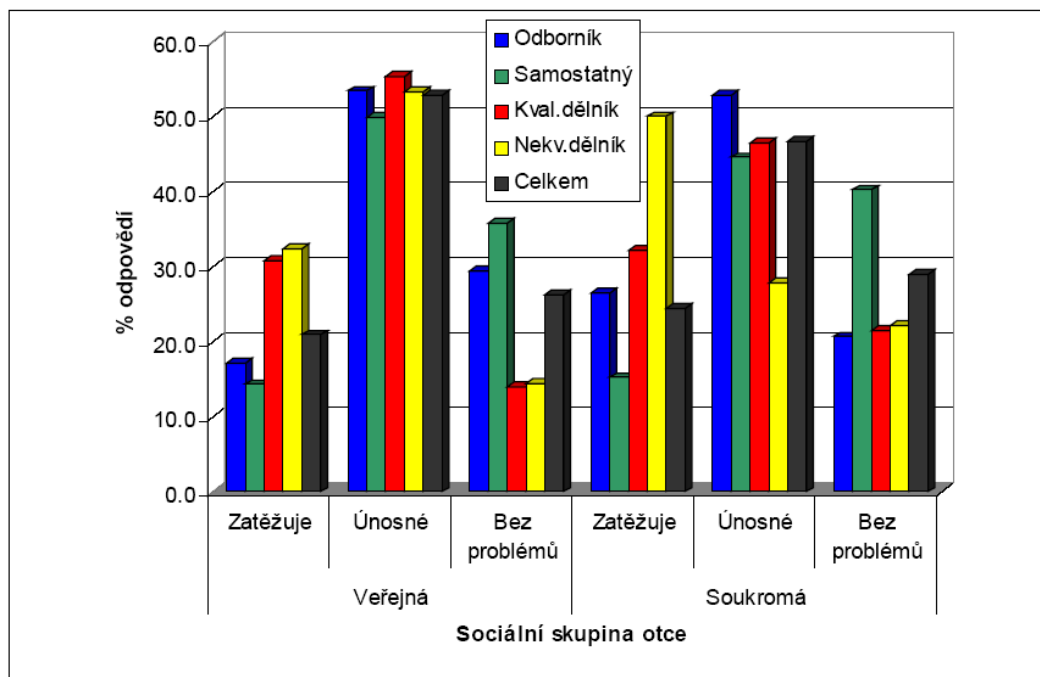
Diploma Thesis Title: The obstructions in education in the Czech republic

Number of words: 12 694

Diploma Thesis is concerning unevenness in education. It is based on research made in 1989. As main reason, it is seen social origin, family background and influence of social, economic and cultural capital of family. Another reason is school and its educational system. Author is also dealing with educational system of Czech Republic, influences of choices of secondary school and changes in Czech school system.

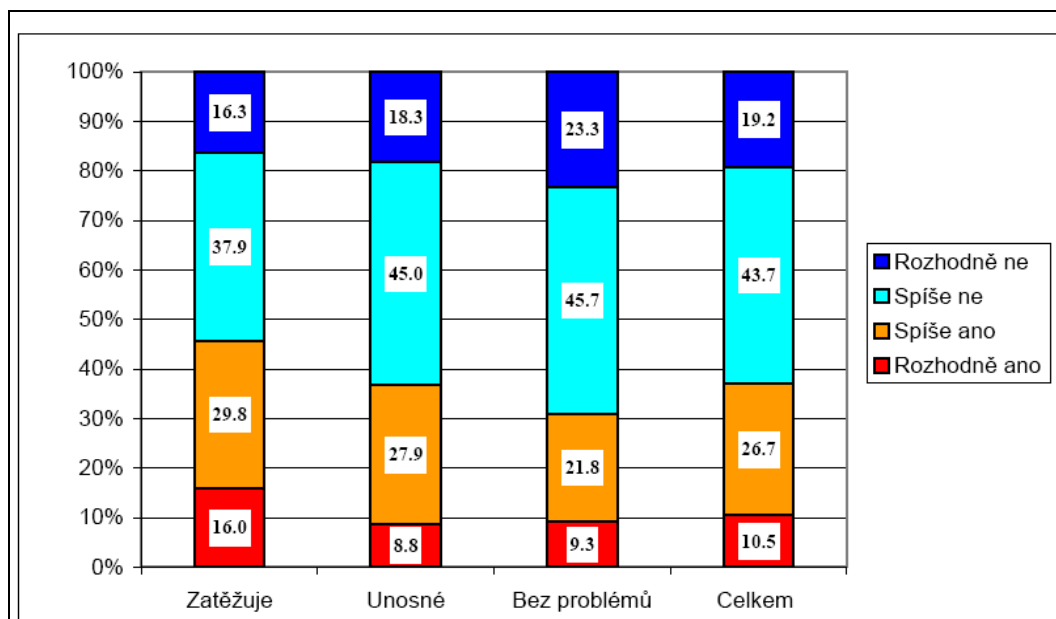
Přílohy

Graf č. 1 Pocit finančního zatížení rodinného rozpočtu studiem na vysoké škole podle typu školy a sociální skupiny otce



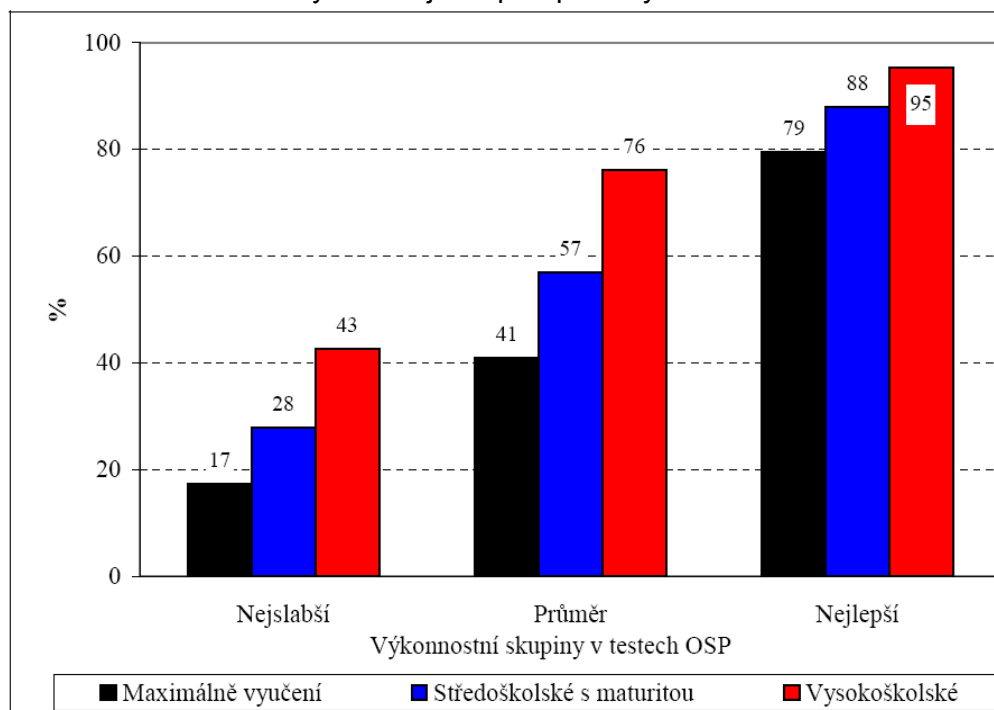
Zdroj: Matějů P, Straková J, Simonová N. 2004; s. 6

Graf č. 2 Do jaké míry ovlivňuje studium na vysoké škole finanční situaci rodiny?



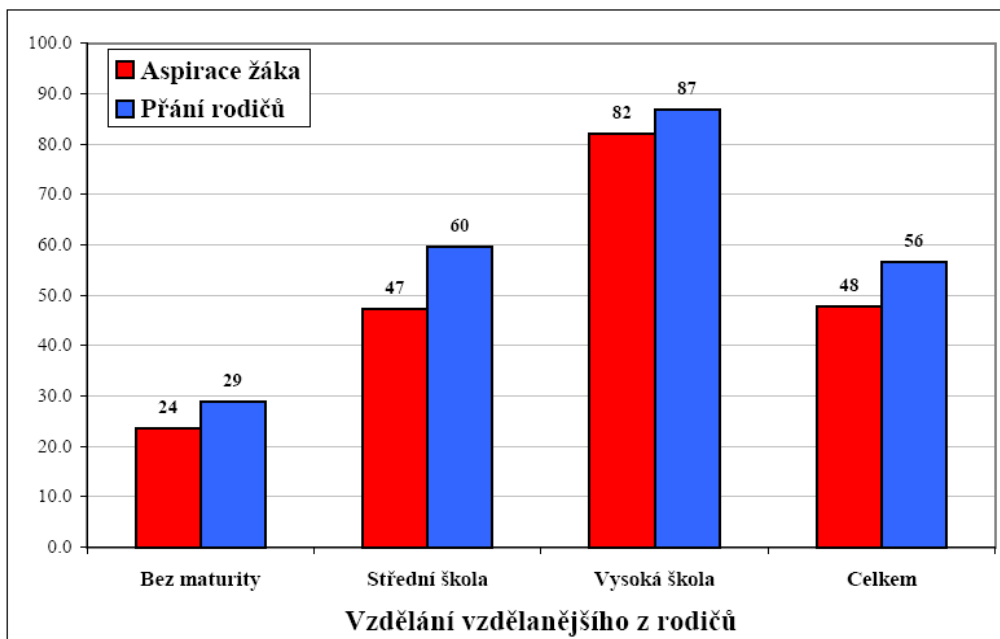
Zdroj: Matějů P, Straková J, Simonová N., 2004, s. 7

Graf č. 3 Zájem pokračovat po maturitě ve studiu podle nejvyššího vzdělání rodičů- maturanti s různými studijními předpoklady



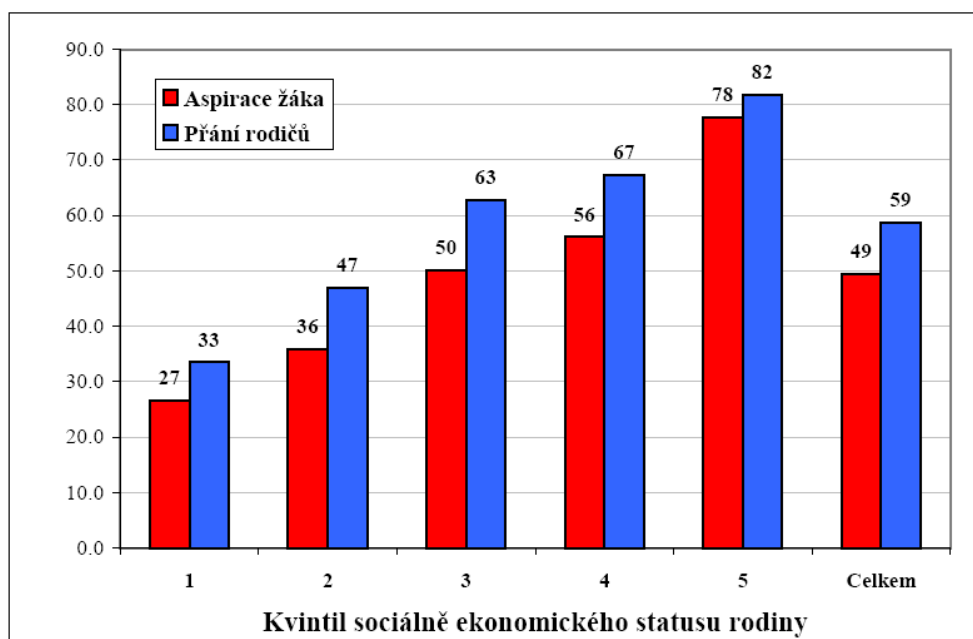
Zdroj: Burdová, P.; Matějů, P.; Procházková, I.; 2003; s.40

Graf č. 4 Aspirace na získání vysokoškolského vzdělání podle vzdělání rodičů.



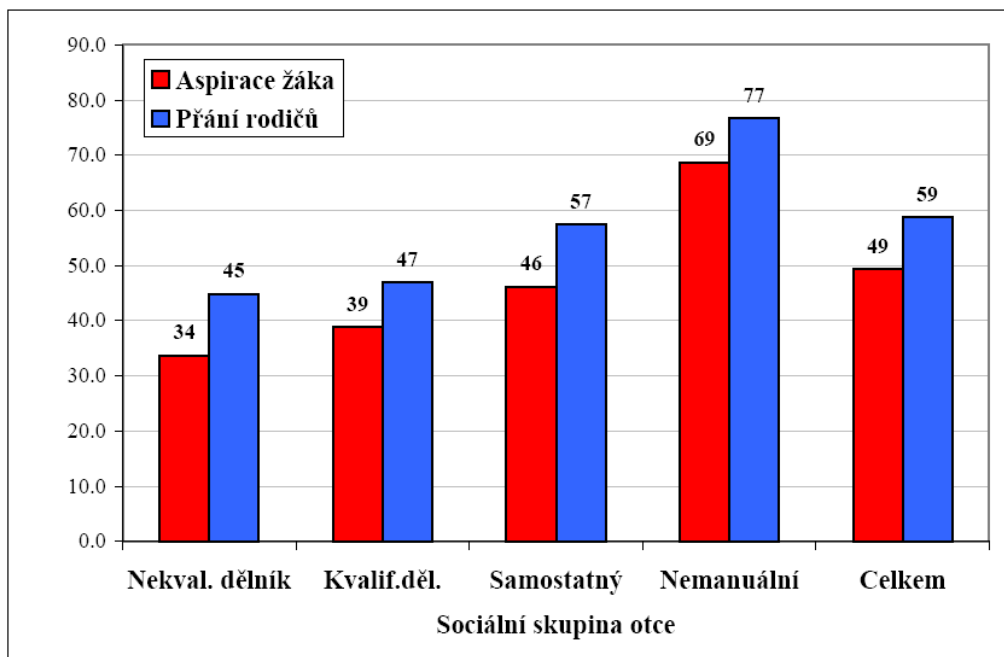
Zdroj: Projekt
Pisa-L

Graf č. 5 Aspirace na získání vysokoškolského vzdělání podle sociálně ekonomického statusu rodiny



Zdroj: Projekt Pisa-L

Graf č. 6 Aspirace na získání vysokoškolského vzdělání podle sociální skupiny otce.



Zdroj: Projekt Pisa-L