

Vztah mezi individuálními charakteristikami a vysokoškolským vzděláním: role osobnosti, fyzické atraktivity a sebehodnocení*

PETRA ANÝŽOVÁ**

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha

The Relationship Between Personal Characteristics and Tertiary Education: The Role of Personality, Physical Attractiveness and Self-esteem

Abstract: Focusing on a subject largely neglected in mainstream Czech social stratification research so far, this study seeks to examine to what extent tertiary educational attainment and educational mobility are affected by personal factors, such as personality traits, physical attractiveness, and self-esteem. It is based on data drawn from a large-scale representative survey carried out in the Czech Republic (Neglected Human Capital Dimensions 2015) as the second follow-up to the OECD PIAAC project. The results show that physical attractiveness plays a significant role in tertiary educational attainment, especially in the humanities and social-science disciplines. As for personality traits, Openness to Experience and Extraversion are more beneficial for humanities degrees, whereas Neuroticism significantly decreases a person's chances of obtaining a degree in science. Conscientiousness and Self-esteem have a positive impact on upward educational mobility. The study also finds that there are some gender differences in the strength of the effect of personality factors, and that this is especially true for the trait of Agreeableness.

Keywords: tertiary education, physical attractiveness, personality traits, self-esteem, gender differences

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2018, Vol. 54, No. 5: 667–697

<https://doi.org/10.13060/00380288.2018.54.5.419>

* Tato stať vznikla v rámci projektu „CSDA Research – Výzkumný program Českého sociálněvědního datového archivu: Česká republika v Mezinárodním programu sociálních šetření ISSP, výzkum kvality dat a zdrojů dat“ (Reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001796), financovaného z OP VVV. Datový soubor, na němž byly provedeny všechny analýzy, byl pořízen v rámci projektu „Opomíjené dimenze lidského kapitálu: Role neekonomických charakteristik a přitažlivosti na pracovním a sňatkovém trhu a životních preferencí“, financovaného Grantovou agenturou České republiky (reg. č. 14-06264S). Autorka děkuje recenzentům za podnětné připomínky.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: PhDr. Petra Anýžová, Ph.D., Sociologický ústav AV ČR, Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: petra.anyzova@soc.cas.cz.

Úvod

Vzdělání je v moderních společnostech důležitým faktorem určujícím sociálně-ekonomický status jedince, jeho mezigenerační přenos a obecně životní šance [více viz Marks 2013]. Stratifikační výzkum věnoval do této doby detailní pozornost faktorům, jako je sociální původ jedince, kognitivní schopnosti, inteligence, pohlaví a vzdělanostní aspirace, které na dosažení vyššího vzdělání působí. Po dlouhou dobu však stály stranou pozornosti individuální, především nekognitivní charakteristiky jako osobnostní rysy, sebehodnocení, motivace či fyzická atraktivita, které také ovlivňují vzdělávací dráhu jedince [Trapmann et al. 2007; Judge, Hurst, Simon 2009; Imran 2013].

Většina studií o tom, že některé zmíněné individuální charakteristiky skutečně zvyšují šance na dosažení vyššího vzdělání, je spíše psychologické povahy a pracuje s poměrně početně omezeným a mnohdy úzce specifikovaným vzorkem respondentů [viz Poropat 2009; Umberson, Hughes 1987]. Reprezentativních výzkumů, kde by byl zjišťován vliv širokého spektra individuálních charakteristik na dosažené vzdělání a vzdělanostní mobilitu, je velmi málo. Problém spočívá v několika skutečnostech.

Osobnostní rysy se zpravidla neměří v běžných reprezentativních sociologických výzkumech z důvodu příliš rozsáhlé standardizované baterie výroků (v psychologii inventáře), která neúnosně zatěžuje již tak často předimenzované dotazníky. V případě fyzické atraktivity či sebehodnocení jde pak dále o problematickou kauzalitu těchto jevů a nedostupnost longitudinálních dat pro její adekvátní zkoumání. V jednorázových výzkumech těžko odhadnout, do jaké míry fyzická atraktivita nebo sebehodnocení změřené v produktivním věku jedince přispěly k získání jeho vyššího vzdělání a do jaké míry jedinec tuto atraktivitu nebo sebehodnocení díky zpětným investicím umožněným dosaženým vzděláním během života posílil.

Neboť se většina aktuálních studií věnujících se tomuto tématu zaměřovala hlavně na determinaci vysokoškolského vzdělání [viz Trapmann et al. 2007], bude tato strategie replikována i v této stati především z důvodu (alespoň částečné) srovnatelnosti. Navíc došlo v poslední dekádě k výrazné expanzi terciárního vzdělávání, tj. podíl vstupujících do terciárního vzdělávání z příslušné věkové skupiny roste ve všech vyspělých společnostech. Vzhledem k informacím OECD [2017] o tom, že v současnosti získalo ve vyspělých evropských společnostech vysokoškolský diplom průměrně 43 % mladých lidí do 34 let, lze usoudit, že se nacházíme dle Trowa [2006] ve fázi masového systému terciárního vzdělávání, které je tak dnes důležitou komponentou kulturního kapitálu jedince.

Primárním cílem této stati je proto propojit témata zkoumaná obvykle výhradně v sociologii (vzdělávací dráhy, vzdělanostní mobilita) s tématy řešenými v kulturní antropologii, sociální psychologii a psychologii a blíže prozkoumat, do jaké míry ovlivňují individuální faktory, jako jsou osobnostní rysy, sebehodnocení a fyzická atraktivita, (a) šance na dosažení vysokoškolského vzdělání, (b) šance na získání humanitního nebo přírodovědného vysokoškolského vzdělání,

(c) šance jedince na dosažení vyššího vzdělání, než mají jeho rodiče (tj. vzestupnou vzdělanostní mobilitu), v nejmladší generaci respondentů od 25 do 35 let.

Druhým cílem je zjistit, zda tyto individuální charakteristiky působí na šance na dosažení vysokoškolského vzdělání odlišně u mužů a u žen. V naprosté většině vyspělých zemí již došlo k překlopení nerovností v šancích na dosažení vyššího vzdělání ve prospěch žen [viz například Buchmann, DiPrete 2006; Buchmann, DiPrete, McDaniel 2008] a tento trend pokračuje.¹ V zemích, kde ženy předstihly muže v počtu absolventů vysokých škol, včetně České republiky, se zvyšuje i ekonomická návratnost vzdělání žen, což do značné míry souvisí i s tím, že ženy stále častěji vstupují do povolání, která byla dříve doménou mužů. To dále posiluje motivace žen k získání co nejvyššího vzdělání a podpora rodičů, která v minulosti směřovala spíše k synům, se v čím dál větší míře soustřeďuje spíše na dcery [DiPrete, Buchmann 2006]. Je proto žádoucí zjistit, zda v této situaci individuální charakteristiky zvyšují šance na dosažení vysokoškolského vzdělání více u žen či u mužů, obzvláště když tato problematika nikdy nebyla zkoumána v žádné postkomunistické zemi.

Výzkumné otázky budou zodpovězeny na základě reprezentativních dat z prvního následného šetření (2015) provedeného na souboru českých respondentů z výzkumu kompetencí dospělých, realizovaného v rámci projektu OECD PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies). Komplexní množství zjišťovaných údajů tak umožňuje nejenom unikátně analyzovat vliv osobnostních rysů, sebehodnocení a fyzické atraktivity dohromady, ale zároveň také kontrolovat dané vazby typickými stratifikačními proměnnými, jako je sociální původ respondenta a jeho kognitivní schopnosti.

Vliv individuálních charakteristik na vzdělanostní dráhu jedince

Obecně se má za to, že hlavním prediktorem školního úspěchu by měla být inteligence jedince. Ukazuje se však, že korelace mezi inteligencí a školními známkami nepřesahuje hodnotu 0,5 [Neisser et al. 1996], která navíc variuje v závislosti na použitém testu měření inteligenčního kvocientu. Jensen [1980] kromě toho podotýká, že tento pozitivní vztah mezi inteligencí a školním úspěchem klesá společně s věkem. Nejvyšší hodnoty dosahuje na základní škole a během středoškolského a vysokoškolského studia se snižuje. Existuje zde tedy přibližně padesátiprocentní prostor pro vliv dalších sociálních a individuálních proměnných významně ovlivňujících školní úspěch jedince.

Řada autorů [Messick 1979; Barrick, Mount 1991; Barrick, Mount, Strauss 1993] uvádí široký seznam takto potenciálně důležitých nekognitivních proměnných, mezi něž zahrnují postoje, zájmy, temperament, sebevědomí, strategie

¹ Podíl žen absolvujících vysokou školu je ve všech zemích OECD vyšší než podíl mužů [OECD 2018].

zvládání stresu, kognitivní schopnosti, hodnoty, výkonovou motivaci, vytrvalost, osobnostní integritu či schopnost spolupráce. Tyto nekognitivní faktory se projevují spíše jako zprostředkovatelé v procesu zpracování informací a učení. De Raad a Schouwenburg [1996] uvádějí, že tímto způsobem například rys vytrvalosti moderuje schopnost selektivní pozornosti, která zvyšuje šance při dosahování školních úspěchů. Stejně tak motivovanost spojená s rysem svědomitosti dokáže jedince stimulovat k vyšším výkonům. Kognitivní schopnosti pak zlepšují celkovou efektivitu procesu zpracování informací. Tato studie se specificky zaměřuje na efekty tří individuálních charakteristik, a to osobnostních rysů, sebehodnocení a fyzické atraktivitu.

Osobnostní rysy

Osobnostní rysy jsou v psychologii běžně definovány buď jako trvalé, vrozené a individuálně diferencované dispozice k různým způsobům chování, anebo jako vlastnosti jedince, kterými lze popisovat jeho osobnost a chování. Tyto rysy se podle Hřebíčkové a Urbánka [2001: 8] projevují „jako způsoby myšlení, prožívání a činností, kterými se lidé vzájemně odlišují“. Osobnostní rysy tak vyjadřují to, jak se jedinec cítí, jak myslí a především jak se chová. Roberts a DelVecchio [2000] prokazují, že osobnost se formuje v průběhu adolescence a má tendenci k dlouhodobé stabilitě po celý dospělý život jedince.

V této studii se vychází z pětifaktorového NEO modelu osobnosti [viz Costa, McCrae 1989], definovaného pěti obecnými osobnostními rysy (známými jako „Big5“). Pětice zmíněných rysů popisuje osobnost na nejvyšší úrovni abstrakce a je spojena s určitými projevy chování dané osoby. Těmito dimenzemi jsou (1) neuroticismus (vyjadřuje afekt a míru emoční kontroly), (2) extraverte (kvantita a intenzita mezilidských interakcí, sociabilita), (3) otevřenost vůči zkušenosti² (imaginace, intelekt, kreativita a míra autonomie), (4) přívětivost (sympatičnost, míra tolerance a souhlasu) a (5) svědomitost (chování orientované na úkoly a práci). Tyto hypotetické konstrukty nelze měřit přímo, lze je ale zaznamenat prostřednictvím postojů, zvyků, dovedností nebo zálib pomocí analýzy dotazníkových položek [Hřebíčková 2011]. Každý rys obsahuje množství dalších charakteristik, které jsou v rámci analýzy dotazníkových položek označovány za subškály [Costa, McCrae 1995], bližší charakteristika viz Tabulka 1.³

Vztahu mezi školním úspěchem a osobnostními rysy již byla věnována značná pozornost [Furnham, Moutafi, Chamorro-Premuzic 2005; Chamorro-

² Dále jen otevřenost.

³ V psychologické literatuře lze nalézt řadu kritických připomínek k tomuto přístupu měření osobnosti, ke struktuře pěti osobnostních dimenzí a k jejich vzájemným vztahům [více viz Costa, McCrae 1989; Goldberg 1993; Hřebíčková 2011], avšak Big5 je stále široce akceptovaný způsob popisu a měření osobnosti.

Tabulka 1. Popis pěti obecných dimenzí osobnosti z pětifaktorového modelu osobnosti

Dimenze osobnosti	Popis jedince s vysokým skóre v dané dimenzi	Subškály
NEUROTICISMUS	Psychicky nestabilní, cítí se zahanben, nejistý, nervózní, úzkostný, intenzivně prožívající strach, obavy a smutek. Jeho představy nekorespondují s realitou, má omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace.	úzkost, hněvivost-hostilita, depresivnost, rozpačitost, impulsivnost, zranitelnost
EXTRAVERZE	Společenský, sebejistý, aktivní, hovorový, energický, optimistický. Má rád vzrušení a udržuje si veselou mysl.	vřelost, družnost, asertivita, aktivita, vyhledání vzrušení, pozitivní emoce
OTEVŘENOST VŮČI ZKUŠENOSTI	Vědychtivý, intelektuální, ochotný experimentovat, zajímá se o umění, má bohatou fantazii, je vnímavý k prožitkům pozitivních a negativních emocí. Má nezávislý úsudek, často se chová nekonvenčně, zkouší nové způsoby jednání a dává přednost změně.	fantasie, estetika, prožívání, činnosti, ideje, hodnoty
PŘÍVĚTIVOST	Chápavý, má porozumění pro druhé, projevuje druhým přízeň, chová se k nim laskavě a vlídně. Má sklon důvěřovat druhým lidem a dává přednost spolupráci.	důvěra, upřímnost, altruismus, poddajnost, skromnost, jemnocit
SVĚDOMITOST	Cílevědomý, ctizádostivý, pilný, vytrvalý, systematický, s pevnou vůlí, disciplinovaný, spolehlivý, přesný a pořádný.	způsobilost, pořádnost, zodpovědnost, cílevědomost, disciplinovanost, rozvážnost

Zdroj: volně dle Costa, McCrae [1995]; Hřebíčková, Urbánek [2001].

-Premuzic, Furnham 2003; De Raad, Schouwenburg 1996]. Poropat [2009] ve své metaanalýze shrnuje závěry 138 studií věnujících se vlivu osobnostních rysů na studijní úspěch jedince. I když se prokazuje, že svědomitost není tak silně spojena s intelektovými schopnostmi a fluidní inteligencí⁴ [Furnham, Moutafi, Chamorro-Premuzic 2005], jako osobnostní rys přesto podle mnoha psychologických studií nejsilněji predikuje studijní úspěšnost [Gottfredson 1982; Schmit, Ryan 1993; Wolfe, Johnson 1995; De Raad, Schouwenburg 1996; Zhang 2003; van Eijck, Graaf

⁴ Fluidní inteligence je chápána jako určitý předpoklad k učení se a řešení problémů. Intelligence krystalická je pak ovlivněna předcházející zkušeností a učením. K rozdílům mezi krystalickou a fluidní inteligencí viz zejména Cattell [1963].

2004; Lundberg 2013].⁵ Je to pravděpodobně tím, že je spojena s takovými vlastnostmi, jako je vytrvalost, cílevědomost, pečlivost, metodičnost, organizovanost a motivovanost, které výrazně napomáhají ve vzdělávacím procesu.

Co se týče otevřenosti vůči zkušenosti, ta má ze všech osobnostních faktorů nejsilnější pozitivní vztah s krystalickou inteligencí a je to zároveň druhý nejvýznamnější rys, který také pozitivně ovlivňuje vzdělanostní úspěchy [Blickle 1996; Chamorro-Premuzic, Furnham, Moutafi 2004]. McCrae a Costa [1997] podotýkají, že tento osobnostní rys se nejvíce uplatňuje v případech získávání vyššího vzdělání v humanitních oborech.

Z dalších psychologických studií vyplývá, že v determinaci dosaženého vzdělání lze identifikovat pozitivní, byť spíše slabý vliv osobnostního rysu přívětivosti [Diseth 2003]. Tento osobnostní rys má tendenci se ve školním prostředí projevat jako schopnost vycházet s ostatními, držet se týmového ducha a nalézt si přátele ve školní třídě a jako takový hraje ve vzdělávání důležitou roli především u dětí na základní škole [Laidra, Pullmann, Allik 2007].

Podobně nejasnou roli hraje i rys extravertze, který pomáhá mladším dětem dosáhnout lepších školních výsledků. Přesto v další fázi vzdělanostní (především univerzitní) dráhy lépe prospívají naopak introvertní jedinci s lepšími známkami, protože jejich extravertnější spolužáci častěji preferují sociální a volnočasové aktivity před studiem [Goff, Ackerman 1992; Eysenck 1992; De Raad, Schouwenburg 1996; Farsides, Woodfield 2003]. To může být způsobeno také tím, že předpokladem vyššího vzdělání je analytičtější, formálnější a komplexnější plnění zadaných úkolů, což vyžaduje spíše individuální přípravu namísto společných diskuzí ve třídě nebo studijní skupině. Zeidner [1995] navíc doplňuje, že introverti lépe zvládají verbální úlohy ve vyšších stupních vzdělání, protože mají lepší schopnost asociativního učení.

Negativní vliv neuroticismu na školní výsledky či jiné cílevědomé aktivity je známý již ze starších psychologických studií [Gaudry, Spielberg 1971; Eysenck 1992]. Vyšší míra emoční stability (opačný pól dimenze neuroticismu) umožňuje jedinci efektivně zvládat stresové situace a přizpůsobit se novým podmínkám. Sebekontrola – jako jedna z jejích nedílných složek – je pak využívána při plnění studijních plánů. Tato schopnost organizace vlastních činností by měla významně růst společně s věkem, proto je natolik klíčová v determinaci úspěchu středoškolských a vysokoškolských studentů [Chamorro-Premuzic, Furnham 2003; Farsides, Woodfield 2003].

Některé studie se dostávají za hranici běžných korelačních a regresních analýz vztahu mezi osobností a dosaženým vzděláním. Například Hsin a Xie [2012] ověřili roli osobnosti jako zprostředkovatele vztahu mezi socioekonomickým statutem rodiny a studijním úspěchem dítěte. Vychází ze základní představy, že

⁵ Furnham, Moutafi a Chamorro-Premuzic [2005] tvrdí, že je to právě svědomitost, čím někteří studenti kompenzují nižší míru fluidní inteligence ve vysoce kompetitivním a na výsledky zaměřeném školním prostředí.

osobnost dítěte je v průběhu socializace ovlivňována sociálním původem rodičů [např. Kohn 1989], kteří pokud dosahují vysokého životního standardu, sami mají vyšší míru svědomitosti a jejich děti pak také. Furnham, Zhang a Chamorro-Premuzic [2005] v longitudinální studii ověřili kauzální model vlivu osobnosti na školní úspěch, ve kterém počítali s intervencí dalších faktorů jako kreativita a inteligence jedince. Došli k závěru, že klíčovým osobnostním rysem k získání vyššího vzdělání je svědomitost. Chamorro-Premuzic a Furnham [2003] dodávají, že primárním spojovacím článkem mezi svědomitostí a školním úspěchem je pak především motivace jedince.

Na druhou stranu se studie, které pracují s velkými, národními reprezentativními vzorky respondentů (především matky a žáci), shodují na tom, že vliv osobnostních rysů na dosažené vzdělání je buď nejasný, nebo nevýznamný či velmi slabý [van Eijck, Graaf 2004; Cheng, Furnham 2012; Prevo, ter Weel 2015]. Vztahu mezi školním úspěchem a osobnostními rysy sice byla věnována velká pozornost, nicméně většina psychologických studií se zaměřovala především na determinaci úspěchu v univerzitním prostředí [Trapmann et al. 2007; Farsides, Woodfield 2003] a jen malá část výzkumu byla věnována školním úspěchům u adolescentů a mladších dětí [Laidra, Pullmann, Allik 2007; Barbaranelli et al. 2003; Hair, Graziano 2003]. Většina z nich se navíc ještě liší ve velikosti výběrových vzorků, v časových odstupech sběru longitudinálních dat, v použité metodě měření osobnosti a operacionalizaci školního úspěchu (tj. dosažené vzdělání, školní známky, absentismus, příjmací testy), tudíž jsou jejich výsledky v podstatě neporovnatelné.

Fyzická atraktivita

Studie založené na reprezentativních longitudinálních datech potvrzují, že vliv fyzické atraktivity na dosažené vzdělání je nezanedbatelný a statisticky významný, a to i u jedinců se stejnými schopnostmi (resp. inteligencí) [Judge, Hurst, Simon 2009]. Potvrzuje se tak platnost hypotézy, podle níž fyzická atraktivita pozitivně ovlivňuje dosažené vzdělání, což je také výsledek působení větších očekávání od atraktivnějších dětí. Těm se již od útlého dětství dostává větší pozornosti, povzbuzování, lepších podmínek i větší podpory pro uskutečňování jejich plánů.

Cliffordová a Walsterová [1973] již na datech ze sedmdesátých let z výzkumu provedeného na základních školách prokázaly, že učitelé přisuzují fyzicky atraktivnějším žákům vyšší inteligenci a očekávají u nich lepší školní výsledky než u žáků méně fyzicky atraktivních, přičemž ve skutečnosti se vazba mezi atraktivitou žáka a jeho změřenou inteligencí neprokázala. Autorky této dodnes hojně citované studie proto neváhaly formulovat závěr, že prokázané rozdíly ve vnímaném vzdělanostním potenciálu mezi různě atraktivními, ale stejně schopnými žáky svědčí o předpojatosti učitelů, kteří prokazatelně zvýhodňují atraktivnější děti, což dále přispívá k jejich větším šancím na dosažení vyššího vzdělání.

Landy a Sigall [1974] ve stejné době dospěli k podobným závěrům na studentech vysokých škol. Na základě experimentu, v němž ověřovali souvislost mezi fyzickou atraktivitou údajné autorky eseje, jejíž fotografie byla k eseji připojena,⁶ a hodnocením kvality eseje. Ukázali, že texty objektivně stejné úrovně byly hodnoceny lépe v případě, že k nim byly připojeny fotografie atraktivnějších „autorek“, přičemž příznivý vliv atraktivity domnělé autorky na hodnocení eseje byl tím větší, o co horší esej se ve skutečnosti jednalo.

Podobných studií byla provedena celá řada (viz souhrnná meta-analýza prací zabývajících se vlivem fyzické atraktivity na školní výsledky autorů Umbersonové a Hughese [1987]), přičemž všechny s větší či menší přesvědčivostí ukazovaly, že fyzicky atraktivnější děti a žáci na sebe upoutávají větší pozitivní pozornost rodičů i učitelů než méně atraktivní děti, dostává se jim více příležitostí k individualizovanému učení, při stejných schopnostech dostávají lepší známky, čímž si vytvářejí větší sebevědomí a formují se u nich vyšší aspirace. Ačkoli většina studií nenašla v tomto smyslu významné rozdíly mezi muži a ženami, jedna z posledních studií [Parks, Kennedy 2007] ukázala, že atraktivita ve školním prostředí zvýhodňuje spíše dívky než chlapce.

Zásadním příspěvkem do diskuse o vlivu atraktivity na očekávání týkající se schopností a dalších charakteristik byla studie Webstera a Driskella [1983], která prokázala, že atraktivita jako na první pohled viditelná (vnější) charakteristika člověka podvědomě vyvolává očekávání dalších vlastností, které – v duchu teze o „sebenaplnujícím se proroctví“ – atraktivnějším jedincům skutečně mohou usnadnit cestu k úspěchu jak ve vzdělávání, tak na trhu práce. Hovoří tak o generalizaci statusu, kdy jsou vnější (pozorovatelné) statusové charakteristiky (pohlaví, rasa, fyzická atraktivita) zobecnovány i na charakteristiky, které nejsou zřejmé na první pohled a vyžadují bližší prozkoumání (například inteligence, kompetence, výkonnost, status zaměstnání, příjem atd.). Jeden z prvních výzkumných experimentů založených na použití fotografií různě atraktivních lidí pak skutečně ukázal, že fyzicky atraktivnější lidé byli považováni za úspěšnější, sebevědomější, motivovanější, kreativnější, vhodnější pro manželství i rodičovství a celkově šťastnější a spokojenější než lidé méně atraktivní [Dion, Berscheid, Walster 1972; viz také Jackson, Hunter, Hodge 1995].

Sebehodnocení

Sebehodnocení jako neoddělitelnou součást sebepojetí (tj. postoj k sobě) lze definovat jako představu sama sebe z hlediska vlastních kompetencí v sociální, morální i výkonové oblasti života [Blatný, Osecká 1994]. Jinak řečeno, jde především o reprezentaci emočního vztahu k sobě či manifestaci vědomí vlastní hodnoty. Podle Rosenberga [1965] sebehodnocení sestává z vědomí vlastní užitečnosti, prospěšnosti, kompetencí, schopností, zdraví, vzhledu i sociálních dovedností. Deficit

⁶ Tento experiment by zaměřen pouze na ženy.

v jedné oblasti může být nahrazen posílením jiného atributu. Jako takové může být ovlivněno životními událostmi, zkušenostmi, sebereflexí, hodnocením ostatních lidí, sociálním srovnáváním a mnoha dalšími vnějšími faktory. Lidé s vyšším pozitivním sebehodnocením jsou psychologicky lépe uzpůsobeni zvládat kritiku a vypořádat se s případným selháním. Na úroveň sebehodnocení mají vliv i osobnostní charakteristiky. Extraverti a stabilní osoby mají vyšší sebehodnocení než introverti a labilní osoby [např. Costa, McCrae 1980; Tarlow, Haaga 1996].

Co se týče vlivu sebehodnocení na školní úspěchy, jedinci jsou konzistentní ve svém chování a ve svém sebepojetí [Rosenberg, Schooler, Schoenbach 1989]. Pokud mají vysoké sebehodnocení, chovají se tak, aby si toto vysoké sebehodnocení také udrželi. Ve školním prostředí jsou pak motivováni k dosažení dobrých známek a dokončení probíhajícího studia. Covington [1984] argumentuje, že jedinci s nízkým sebehodnocením mají tendenci odmítat standardy (tj. mít dobré známky, být dobrý ve škole), podle kterých selhávají, což je následně vede k dalším školním neúspěchům. Lidé s nízkým sebehodnocením podceňují své schopnosti, protože nemají realistický náhled na své dovednosti, nedůvěřují si a cítí se být ohroženi možným neúspěchem.

Většina výzkumů zaměřujících se na vzájemný vztah mezi sebehodnocením a školními úspěchy potvrzuje obousměrnost tohoto vztahu [Baumeister et al. 2003]. Sebehodnocení jednak kladně ovlivňuje dosažení školních úspěchů [Imran 2013; Valentine, DuBois, Cooper 2004; Wood et al. 1994; Hansford, Hattie 1982]. Na druhou stranu školní úspěchy zvyšují sebehodnocení jedince [Skaalvik, Hagtvet 1990; Liu, Kaplan, Risser 1992; Bowles 1999]. Ross a Broh [2000] k tomuto druhému směru vztahu na základě své longitudinální studie žáků však dodávají, že vliv školních úspěchů na sebehodnocení jedince je poměrně malý. V oblasti psychologie vzdělávání zůstává kauzalita tohoto vztahu a vliv dalších intervenujících proměnných (inteligence, sociální původ, další osobnostní charakteristiky, místo řízení aj.) nicméně stále předmětem řešení.

Rodové odlišnosti zkoumaných proměnných

Co se týče rozdílů osobností žen a mužů, psychologické studie potvrzují, že ženy mají oproti mužům vyšší míru přívětivosti a neuroticismu [Lippa 2010a, 2010b; Feingold 1994]. V případě pětifaktorového modelu osobnosti se genderové rozdíly projevují jemněji a jsou zaznamenatelné až na úrovni subškál některých osobnostních rysů (viz Tabulka 1). Například ženy v rámci rysu extravertze více skórují na subškále sociability (vřelost, družnost, pozitivní emoce), avšak muži více na subškále asertivity a vyhledávání vzrušení. Na škále přívětivosti ženy vynikají především na subškále altruismu [Costa, Terracciano, McCrae 2001; Schmitt et al. 2008].⁷

⁷ Důvody či původ těchto rodových rozdílů je podstatně složitější, proto k této problematice odkazují na Lippu [2010a, 2010b].

Z hlediska vztahu mezi školním úspěchem a osobnostními rysy byl u děvčat na základní a střední škole identifikován silnější pozitivní vztah mezi známkami a osobnostním rysem přívětivosti oproti chlapcům [Laidra, Pullmann, Allik 2007].

Sebehodnocení je formováno především reflexí ocenění naší osoby, dále percepcí vlastních schopností a porovnáváním se s ostatními. Ženy si z větší míry budují vlastní sebehodnocení na základě reflexe posuzování a oceňování jejich osoby ze strany druhých jedinců, zatímco muži dávají větší důraz na vlastní individuální porovnávání se s ostatními [Schwalbe, Staples 1991; Josephs, Markus, Tatarodi 1992]. Schwalbe a Staples [1991] mají za to, že tyto genderové rozdíly v budování sebehodnocení vyplývají z různých genderových rolí zvnitřňovaných v rámci socializace, kdy se ženy a muži učí si přivlastňovat odlišná kritéria sebehodnocení. Další autoři pak ve svých studiích prokazují, že muži mají v průměru vyšší sebehodnocení než ženy, ale tyto genderové rozdíly nejsou příliš významné [Kling et al. 1999; Bleidorn et al. 2016; Zuckerman, Li, Hall 2016].

Co se týče fyzické atraktivity, ženy se více zajímají o svůj fyzický vzhled, dbají o svou atraktivitu a pracují na svém erotickém kapitálu [Hakim 2010]. Z tohoto důvodu je také fyzická atraktivita silnějším prediktorem vyššího sebehodnocení spíše u žen než u mužů [Polce-Lynch et al. 1998], přičemž výzkumy prokazují, že ženy se z hlediska fyzické atraktivity hodnotí o poznání hůře než muži [Gentile et al. 2009]. Toto sebehodnocení ohledně fyzického vzhledu u dívek klesá v průběhu dospívání a nespokojenost s vlastní atraktivitou přetrvává až do dospělosti, zatímco u chlapců v průběhu dospívání tento druh sebehodnocení posiluje nebo se přinejmenším nemění [Hargreaves, Tiggemann 2002]. Byrne s kolegy také prokázali, že fyzicky atraktivnější ženy jsou ve srovnání s těmi méně atraktivními považovány za inteligentnější, zatímco u mužů je tomu naopak [Byrne, London, Reeves 1968].

Pokud odborná literatura prokazuje, že existují rozdíly v osobnosti, sebehodnocení a percepci fyzické atraktivity u mužů a žen, je třeba si položit otázku, zda budou mít tyto individuální charakteristiky také odlišný vliv na jejich studijní úspěchy a vzdělanostní mobilitu.

Hypotézy

Jak teorie, tak dosavadní empirické výsledky ukazující na nezanedbatelnou roli osobnostních rysů, sebehodnocení a fyzické atraktivity ve vzdělanostní kariéře vedou k formulování následujících hypotéz:

- (H1) V souladu s uvedenou teorií lze očekávat, že osobnostní rysy jako svědomitost a otevřenost mají největší vliv na získání vysokoškolského vzdělání. Naopak vliv neuroticismu na šance získat vysokoškolské vzdělání je negativní, a to i při kontrole kompetencí, sociálně-ekonomického původu a dalších individuálních charakteristik [viz Trapmann et al. 2007].

- (H2) Fyzická atraktivita jedince hraje v získání vysokoškolského vzdělání i při kontrole dalších proměnných významnou roli.
- (H3) Vzhledem k charakteru studia lze očekávat v případě získání humanitního vysokoškolského vzdělání, že důležitým prediktorem je osobnostní rys otevřenost [viz McCrae, Costa 1997]. V případě získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání pak hraje pozitivní roli rys svědomitost a negativní roli rys neuroticismus.
- (H4) Vzestupnou vzdělanostní mobilitu nejsilněji predikuje především vyšší sebehodnocení, osobnostní rys svědomitost a neuroticismus.
- (H5) V souladu s pokračující ženskou emancipací a vzhledem k rostoucímu podílu mladých vysokoškolsky vzdělaných žen lze očekávat genderové rozdíly ve zhodnocení individuálních charakteristik ve vzdělávacím systému a ve vzdělanostní mobilitě.

Data a proměnné

Vzorek respondentů

Data, s nimiž se v této stati pracuje, pochází z výzkumu, který navázal na rozsáhlé šetření kompetencí dospělých uskutečněné v rámci projektu OECD-PIAAC. Z výchozího šetření provedeného v letech 2012 až 2013 byly k dispozici údaje za 6 081 respondentů ve věku 16 až 66 let. Z tohoto základního souboru bylo náhodně vybráno 2 220 respondentů, na nichž bylo v roce 2015 provedeno další šetření (zde uvedené pod názvem *Opomíjené dimenze lidského kapitálu*), které bylo zacílené zejména na zjišťování fyzické atraktivity, osobnostních rysů, hodnot, sociálního kapitálu a některých dimenzí životního způsobu.⁸

Pro finální analýzu byli vyselektováni pouze respondenti ve věku 25 až 35 let, jejichž počet činil 498 respondentů. K tomuto kroku vedlo několik důvodů. Za prvé, ve zvoleném věku má již většina studující populace ukončené vysokoškolské vzdělání. Za druhé, mezi 32. a 35. rokem života dosahuje jedinec maximální hladiny čtenářských a numerických kompetencí a od tohoto věku začínají pomalu klesat [viz Matějů, Anýžová, Šimonová 2013]. To stejné v podstatě platí i pro úroveň posuzované fyzické atraktivity. V tomto věku ještě všichni vybraní

⁸ Sběr dat navazujícího šetření se uskutečnil metodou osobních rozhovorů a probíhal od podzimu 2014 do jara 2015. Do výzkumu se zapojilo 2 220 respondentů, data sbíralo 79 tazatelů. Kontrolními mechanismy byly vedle konzistence dat nahrávky vybraných částí všech rozhovorů a telefonické kontroly náhodně vytipovaných respondentů. Data byla převážena na populaci ČR podle aktuálních dat ČSÚ (zejména veřejné údaje z VŠPS 2013) s využitím RIM vážení (Random Iterative Method) v SPSS podle pohlaví, věku, vzdělání a NUTS2.

respondenti těžší z přirozené atraktivity spojené s mladším věkem, i když už dosáhli dospělosti a plné fyzické zralosti. Jejich fyzická atraktivita se od dostudování příslušného stupně vzdělání tolik neproměnila. Na druhou stranu – v případě opačné kauzality – neuplynula ještě dostatečně dlouhá doba, aby se prostřednictvím dosažení vyššího formálního vzdělání uplatnily všechny dodatečné efekty (dosažení vyššího statusu zaměstnání, vyššího platu atp.), které by zvýšily úroveň fyzické atraktivity systematickou péčí o vzhled.

Proměnné

Klíčovou závisle proměnnou je vzdělání respondenta TER, které bylo dichotomizováno na dva stupně (0 = nezískal vysokoškolské vzdělání, 1 = získal vysokoškolské vzdělání). V navazujících analýzách má pak vzdělání respondenta EDU_OBOR tři hodnoty (0 = nezískal vysokoškolské vzdělání, 1 = získal humanitní vysokoškolské vzdělání, 2 = získal přírodovědné vysokoškolské vzdělání). Do humanitního studia byly zařazeny studijní obory jako pedagogika, humanitní studia, jazyky, umění, sociální vědy, obchod a právo. Do přírodovědného studia byla zahrnuta matematika, informatika, inženýrství, výroba, konstrukce, zdravotnictví a veterinární lékařství. Ke sloučení studijních oborů došlo primárně z důvodu nízkého počtu respondentů v jednotlivých podkategoriích. Druhou závisle proměnnou je proměnná EDMOB2, která zachycuje, zda respondent získal v porovnání se svým vzdělanějším rodičem nižší či stejné formální vzdělání (0), nebo vyšší vzdělání (1).

Nezávisle vysvětlující proměnnou jsou potom osobnostní rysy jedince. Pět osobnostních rysů bylo měřeno NEO-FFI inventářem [Hřebíčková, Čermák 1996; Hřebíčková 2002], který sestává z 60 položek nejlépe vystihujících dané osobnostní rysy.⁹ Inventáře byly zatím přeloženy a použity ve více než 30 jazycích a faktorová analýza potvrdila stabilitu pětifaktorového řešení ve většině z nich [McCrae et al. 2000]. Co se týče reliability této škály, hodnoty Cronbachova koeficientu alfa jsou v našem výzkumu pro jednotlivé osobnostní rysy následující: 0,78 (N), 0,81 (E), 0,62 (O), 0,66 (P) do 0,81 (S). Faktorová analýza položek NEO pětifaktorového osobnostního inventáře potvrdila existenci předpokládané pětifaktorové struktury. Byla provedena exploratorní faktorová analýza metodou hlavních komponent. Bylo extrahováno pět komponent, které vysvětlují 33,9 % rozptylu, a z celkového počtu 60 položek má 51 faktorový skóre větší nebo roven 0,3 v odpovídajícím faktoru. Individuální skóre pak byly vypočítány jako sumační index z jednotlivých položek, které měří daný osobnostní rys.

⁹ Dosud byly vytvořeny tři verze NEO inventářů – NEO Personality Inventory (NEO-PI), revidovaná verze NEO-PI-R a zkrácená verze NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI), v češtině NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Liší se především počtem položek měřících jednotlivé faktory.

Další nezávisle proměnnou představuje fyzická atraktivita jedince. V navazujícím výzkumu proběhlo trojí hodnocení atraktivity respondentů. Respondenti se v rámci výzkumu sami zhodnotili na jedenáctibodové škále (0–10) atraktivity,¹⁰ dále je na stejné škále zhodnotili tazatelé¹¹ a v případech, kdy respondenti souhlasili s pořízením portrétní fotografie (pouze 977 případů), byli hodnoceni ještě panelem hodnotitelů o 32 členech [blíže viz Matějů, Anýžová 2017]. V této studii jsou však využity pouze první dvě hodnocení atraktivity bez hodnocení portrétní fotografie kvůli vyššímu počtu respondentů, které tak bylo možné zahrnout do analýzy. Zde použita základní škála atraktivity byla proto zkonstruována metodou hlavních komponent ze sebehodnocení respondenta, hodnocení tazatelem a BMI indexu (index tělesné hmotnosti respondenta).¹²

Poslední nezávisle proměnnou ze sady individuálních charakteristik je Rosenbergova škála sebehodnocení (Rosenberg's self-esteem scale [Rosenberg 1965]). Tato škála je sebeposuzovací desetipoložková škála sestavená pro měření celkové úrovně globálního vztahu k sobě. Obsahuje pět pozitivně a pět negativně formulovaných položek, se kterými respondenti vyjadřují míru souhlasu na pětibodové škále Likertova typu; v českém prostředí pak na čtyřbodové škále rozhodně nesouhlasím (0) – rozhodně souhlasím (3) [Blatný, Osecká 1994]. Je to jedna z nejpoužívanějších psychologických škál měřících sebehodnocení, která dosahuje poměrně vysoké míry reliability a validity [viz Fleming, Courtney 1984; Blatný, Osecká 1994; Blatný, Urbánek, Osecká 2006]. Co se týče reliability této škály v našem výzkumu, hodnota Cronbachova koeficientu alfa je pro Rosenbergovu škálu sebehodnocení 0,768. Individuální skóry celkového sebehodnocení byly vypočítány jako součtové skóre odpovědí na jednotlivé položky.

Důležitou kontrolní proměnnou je pak pohlaví jedince (0 = muž, 1 = žena). Další kontrolní proměnnou jsou kompetence jedince, které byly detailně měřeny ve výzkumu PIAAC.¹³ V následující analýze byla použita latentní proměnná kognitivních schopností, která byla zkonstruována metodou hlavních komponent. Pro její výpočet byly použity standardizované proměnné čtenářské a numerické gramotnosti odpovídající tzv. prvním plausibilním hodnotám. Poslední kontrolní proměnná sociálně-ekonomický status výchozí rodiny vznikla jako faktorový skór pro latentní proměnnou tvořenou třemi indikátory: vzdělání otce (tři ka-

¹⁰ Otázka zněla: Jak celkově hodnotíte svou fyzickou přitažlivost? Vyberte na škále od 0 (velmi neatraktivní) do 10 (velmi atraktivní).

¹¹ Otázka zněla: Jak celkově hodnotíte respondentovu fyzickou přitažlivost? Vyberte na škále od 0 (velmi neatraktivní) do 10 (velmi atraktivní).

¹² Metoda hlavních komponent identifikovala jednu komponentu vyčerpávající 54 % variance s následujícími faktorovými zátěžemi: sebehodnocení (0,690), hodnocení tazatelem (0,778) a BMI index (–0,722). BMI index byl vypočítán klasickým vzorcem (váha v kg dělená výškou v metrech na druhou).

¹³ Základní informace o šetření PIAAC provedeném v ČR lze nalézt v souhrnné zprávě z výzkumu [Straková, Veselý 2013].

tegorie), vzdělání matky (tři kategorie) a index pro socioekonomický status zaměstnání otce (ISEI). K deskriptivním statistikám daných proměnných blíže viz Tabulka P1 v příloze.

Metody

Uvedené hypotézy jsou testovány pomocí binární a multinomiální logistické regrese, v níž jako závisle proměnné figurovaly dosažené vzdělání a vzdělanostní mobilita, zatímco na straně nezávisle proměnných se kromě osobnostních rysů, sebehodnocení a atraktivity objevil také sociální původ (sociálně-ekonomický status výchozí rodiny), kompetence a pohlaví. I když bylo provedeno několik analýz vlivu vysvětlujících proměnných na získání vysokoškolského vzdělání a vzdělanostní mobilitu jedince, v prvním kroku byl vždy testován vliv pouze základních sociálně strukturních proměnných, jako je sociální původ, pohlaví a kompetence jedince (Model A). V druhém kroku byly přidány individuální charakteristiky jako fyzická atraktivita, osobnostní rysy a sebehodnocení respondenta tak, aby bylo možné identifikovat jejich čistý efekt (Model B). Ve třetím kroku byl pak postupně testován efekt interakčních koeficientů individuálních charakteristik s pohlavím, které měly zodpovědět otázku, zda se vliv daných proměnných liší podle pohlaví, neboť v některých případech lze očekávat genderové rozdíly (Model C, D, E). Dané modely jsou interpretovány postupně vzhledem k testovaným hypotézám.

Analýza dat

V Tabulce 2 je zachycen test vlivu individuálních charakteristik při kontrole sociálního původu rodiny, kompetencí¹⁴ a pohlaví na dosažení vysokoškolského vzdělání. V Modelu 1A je třeba poukázat na výsledek svědčící o narůstajícím předstihu mladých žen před muži ve vysokoškolském vzdělání. Koeficient ukazující obecný vliv pohlaví¹⁵ (tj. 0,732 v Modelu 1A) na dosažení vysokoškolského vzdělání je poměrně silný. Příslušné koeficienty poměru šancí pak říkají, že šance ženy ve věku 25–35 let dosáhnout spíše vysokoškolského vzdělání než nižšího vzdělání je 2,08krát větší než šance muže.

S vědomím toho, co je známo o vysoké hladině sociálních nerovností v šancích na dosažení vyššího vzdělání v České republice [viz Simonová 2012], ne-

¹⁴ Výsledky týkající se kompetencí je nezbytné interpretovat opatrně, neboť se jedná o kompetence změřené v dospělosti (tj. již ovlivněné dosaženým vzděláním), a nikoli o kompetence měřené v dětství před zahájením školní docházky.

¹⁵ Vliv pohlaví je v použité metodě reprezentován kontrastem šance ženy vůči šanci muže, kladné hodnoty tedy znamenají vyšší šance žen oproti mužům.

překvapí ani výsledek, podle něhož má na dosažení vysokoškolského vzdělání velký vliv sociální původ (SES výchozí rodiny). Zvýšení sociálně-ekonomického statusu výchozí rodiny o jednu směrodatnou odchylku vede k dvojnásobnému zvýšení šance jedince dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

S ohledem na první a druhou hypotézu jsou ale důležitější výsledky týkající se vlivu osobnostních rysů, fyzické atraktivity a sebehodnocení na získání vysokoškolského studia (zatím bez ohledu na genderové odlišnosti). Koeficienty uvedené v Tabulce 2 (viz Model 1B) ukazují, že vliv osobnostních rysů není, navzdory poznatkům jiných psychologických studií, ve věkové kategorii 25–35letých respondentů příliš silný při kontrole sociálního původu, kompetencí a dalších individuálních charakteristik.¹⁶ Při zvážení velikosti jednotlivých koeficientů má však v české populaci na získání vysokoškolského studia slabý pozitivní vliv osobnostní rys otevřenost vůči zkušenosti a negativní vliv neuroticismus. Vliv sebehodnocení jedince na získání vysokoškolského studia také není příliš silný.

Naopak vliv fyzické atraktivity na dosažené vysokoškolské vzdělání je podstatný. Příslušné koeficienty poměru šancí naznačují, že zvýšení fyzické atraktivity o jednu směrodatnou odchylku vede ke zvýšení šance jedince dosáhnout vysokoškolského vzdělání v průměru o 36 %, což je rozhodně nezanedbatelný vliv. Jak ukazují Modely 1C–1E, prezentované v Tabulce 2, vliv žádné testované individuální charakteristiky se významně neliší dle pohlaví (Hypotéza H5 se zde tudíž nepotvrzuje). Vliv fyzické atraktivity na dosažené vysokoškolské vzdělání je tudíž stejně významný jak pro ženy, tak i pro muže.

I když se na první pohled zdá, že individuální charakteristiky kromě fyzické atraktivity nehrají téměř žádnou roli při dosahování vysokoškolského vzdělání, významnost těchto efektů se začíná mírně projevovat, pokud vezmeme v úvahu druh studovaného oboru. Modely 2A–2E v Tabulce 3 potvrzují, že významnějšími faktory pro získání humanitního vysokoškolského studia jsou při kontrole sociálního původu a kompetencí osobnostní rys otevřenost a také fyzická atraktivita. Koeficienty risk ratio říkají, že zvýšení fyzické atraktivity o jednu směrodatnou odchylku vede ke zvýšení šance jedince dosáhnout humanitního vysokoškolského vzdělání v průměru o 45 % (viz Model 2B), a to bez ohledu na pohlaví. V případě osobnostních rysů vede zvýšení otevřenosti o jednu směrodatnou odchylku ke zvýšení této šance přibližně o 29 %.

¹⁶ Zde je vhodné připojit poznámku k interpretaci statistické významnosti a velikosti daných koeficientů. Bohužel vzhledem k nezbytné selekci respondentů (25–35 let) kvůli analýze se významně snížila velikost testovaného vzorku a při interpretaci výsledků je tudíž vhodné se vyhnout zvažování statistické významnosti daných koeficientů, protože ty se už nevztahují k reprezentativnímu souboru respondentů. S tímto analytickým problémem se potýká většina výzkumů testujících vliv osobnostních rysů a dalších individuálních charakteristik při kontrole robustních stratifikačních proměnných, které mají omezený či jinak specifický vzorek respondentů.

Tabulka 2. Charakteristiky působící na dosažení vysokoškolského vzdělání^a (binární logistická regrese – nestandardizované koeficienty, poměry šancí) respondenti 25–35 let

	Model 1A		Model 1B		Model 1C		Model 1D		Model 1E	
	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio
Konstanta (s.e.)	-1,215***		-2,260**		-2,232**		-1,837		-2,245**	
SES výchozí rodiny	0,730***	2,08	0,743***	2,10	0,739***	2,09	0,743***	2,10	0,737***	2,09
Kompetence	1,065***	2,90	1,087***	2,96	1,081***	2,94	1,098***	3,00	1,099***	3,00
Žena vs. muž	0,732**	2,08	0,788**	2,20	0,887**	2,42	0,097	1,10	0,774**	2,16
Atraktivita			0,313**	1,36	0,557**	1,74	0,315**	1,37	0,313**	1,36
Sebehodnocení			0,040	1,04	0,036	1,03	0,020	1,02	0,040	1,04
Svědomitost			0,109	1,11	0,096	1,10	0,112	1,11	0,013	1,01
Otevřenost			0,165	1,18	0,178	1,19	0,156	1,16	0,109	1,11
Extraverze			-0,066	0,93	-0,050	0,95	-0,063	0,93	-0,073	0,92
Neuroticismus			-0,196	0,82	-0,209	0,81	-0,194	0,82	-0,176	0,83
Prívětivost			-0,196	0,82	-0,189	0,82	-0,196	0,82	-0,121	0,88
Atraktivita*sex					-0,357	0,69				
Sebehodnocení*sex							0,032	1,03		
Svědomitost*sex									0,160	1,17
Otevřenost*sex									0,097	1,10
Extraverze*sex									0,038	1,03
Neuroticismus*sex									-0,007	0,99
Prívětivost*sex									-0,138	0,87

Zdroj: Šetření Opomíjené dimenze lidského kapitálu (2015). Vlastní výpočty.

^a Závisle proměnná (TER) má dvě hodnoty: 0 = nezískal vysokoškolské vzdělání, 1 = získal vysokoškolské vzdělání. Referenční hodnota je skupina respondentů s nižším než vysokoškolským vzděláním. Koeficienty uvedené v tabulce říkají, kolikrát větší šanci má jedinec na získání vysokoškolského vzdělání spíše než nižšího vzdělání při změně příslušné nezávisle proměnné o jednotku, příp. o jednu směrodatnou odchylku. Analýza byla provedena na jedincích ve věku 25–35 let. N = 366.

Poznámka: *** p < 0,001, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Tabulka 3. Charakteristiky působící na dosažení humanitního vysokoškolského vzdělání^a (multinomiální logistická regrese – nestandardizované koeficienty, risk ratio) respondenti 25–35 let

	Model 2A		Model 2B		Model 2C		Model 2D		Model 2E	
	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio
Konstanta (s.e.)	-2,190***		-3,167**		-3,182**		-3,806**		-3,353**	
SES výchozí rodiny	0,714***	2,04	0,693***	1,99	0,687***	1,98	0,699***	2,01	0,727***	2,06
Kompetence	0,961***	2,61	1,021***	2,77	1,013***	2,75	1,021***	2,77	1,025***	2,78
Žena vs. muž	1,377***	3,96	1,386***	4,00	1,557***	4,74	2,084	8,04	1,519***	4,56
Atraktivita			0,375**	1,45	0,780**	2,18	0,373**	1,45	0,414**	1,51
Sebehodnocení			0,037	1,03	0,032	1,03	0,065	1,06	0,040	1,04
Svědomitost			-0,018	0,98	-0,034	0,96	-0,017	0,98	-0,296	0,74
Otevřenost			0,259*	1,29	0,276*	1,31	0,265*	1,30	0,292	1,33
Extraverze			0,109	1,11	0,130	1,13	0,114	1,12	0,527*	1,69
Neuroticismus			-0,079	0,92	-0,093	0,91	-0,073	0,92	0,064	1,06
Přívětivost			-0,191	0,82	-0,183	0,83	-0,192	0,82	0,355	1,42
<i>Atraktivita*sex</i>					-0,530	0,58				
<i>Sebehodnocení*sex</i>							-0,030	0,96		
<i>Svědomitost*sex</i>									0,353	1,42
<i>Otevřenost*sex</i>									-0,057	0,94
<i>Extraverze*sex</i>									-0,484	0,61
<i>Neuroticismus*sex</i>									-0,171	0,84
<i>Přívětivost*sex</i>									-0,726**	0,48

Zdroj: Štětění Opomíjené dimenze lidského kapitálu (2015). Vlastní výpočty.

^a Závise proměnná (EDU_OBOR) má tři hodnoty: 0 = nezískal vysokoškolské vzdělání, 1 = získal humanitní vysokoškolské vzdělání, 2 = získal přírodovědné vysokoškolské vzdělání. Referenční hodnota je skupina respondentů s nižším než vysokoškolským vzděláním (EDU_OBOR = 0). Koeficienty uvedené v tabulce říkají, kolikrát větší šanci má jedinec na získání humanitního vysokoškolského vzdělání spíše než nižšího vzdělání při změně příslušné nezávislé proměnné o jednotku, příp. o jednu směrodatnou odchylku. Analýza byla provedena na jedincích ve věku 25–35 let. N = 366.

Poznámka: *** p < 0,001, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Tabulka 4. Charakteristiky působící na dosažení přírodovědného vysokoškolského vzdělání^a (multinomiální logistická regrese – nestandardizované koeficienty, risk ratio) respondenti 25–35 let

	Model 3A		Model 3B		Model 3C		Model 3D		Model 3E	
	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio	Koef.	Risk ratio
Konstanta (s.e.)	-1,738***		-2,87**		-2,834**		-1,588		-2,900**	
SES výchozí rodiny	0,754***	2,12	0,811***	2,25	0,809***	2,24	0,804**	2,23	0,783**	2,18
Kompetence	1,215***	3,37	1,172***	3,23	1,167***	3,21	1,215***	3,37	1,210***	3,35
Žena vs. muž	-0,004	0,99	0,112	1,11	0,185	1,20	-2,41	0,08	0,065	1,06
Atraktivita			0,202	1,22	0,396	1,48	0,216	1,24	0,175	1,19
Sebehodnocení			0,042	1,04	0,039	1,04	-0,017	0,98	0,038	1,03
Svědomitost			0,287	1,33	0,274	1,31	0,292	1,33	0,164	1,17
Otevřenost			0,063	1,06	0,076	1,07	0,029	1,02	-0,014	0,98
Extraverze			-0,257	0,77	-0,242	0,78	-0,246	0,78	-0,365	0,69
Neuroticismus			-0,330*	0,71	-0,342*	0,70	-0,335*	0,71	-0,340	0,71
Přívětivost			-0,217	0,80	-0,210	0,81	-0,217	0,80	-0,415*	0,65
Atraktivita*sex					-0,310	0,73				
Sebehodnocení*sex							0,116	1,12		
Svědomitost*sex									0,295	1,34
Otevřenost*sex									0,145	1,15
Extraverze*sex									0,136	1,14
Neuroticismus*sex									-0,056	0,94
Přívětivost*sex									0,444	1,55

Zdroj: Šetření Opomíjené dimenze lidského kapitálu (2015). Vlastní výpočty.

^a Závisle proměnná (EDU_OBOR) má tři hodnoty: 0 = nezískal vysokoškolské vzdělání, 1 = získal humanitní vysokoškolské vzdělání, 2 = získal přírodovědné vysokoškolské vzdělání. Referenční hodnota je skupina respondentů s nižším než vysokoškolským vzděláním (EDU_OBOR = 0). Koeficienty uvedené v tabulce říkají, kolikrát větší šanci má jedinec na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání spíše než nižšího vzdělání při změně příslušné nezávislé proměnné o jednotku, příp. o jednu směrodatnou odchylku. Analýza byla provedena na jedincích ve věku 25–35 let. N = 366. Poznámka: *** p < 0,001, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Testované modely prokazují, že mezi těmito vlivy nacházíme i rozdíly mezi pohlavím. V první řadě je třeba poznamenat, že ženy mají obecně přibližně čtyřikrát větší šanci na získání humanitního vysokoškolského vzdělání než muži (viz Model 2A, Tabulka 3). Z porovnání koeficientů z Tabulky 3 a 4 a srovnání šancí na získání přírodovědného a humanitního vysokoškolského vzdělání vyplývá, že muži mají naopak mnohem vyšší šanci na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání oproti humanitnímu (ženám se snižuje tato šance o 75 %, výsledky v tabulkách neprezentované).

Z hlediska genderových rozdílů v efektu osobnostních rysů (Model 2E) je pak patrné, že šance žen na získání humanitního vysokoškolského vzdělání výrazně snižuje osobnostní rys přívětivost; zvýšení přívětivosti o jednu směrodatnou odchylku u žen vede ke snížení šance na dosažení humanitního vysokoškolského vzdělání o 52 %. Naopak v případě šancí na získání vysokoškolského vzdělání v přírodovědných oborech (oproti humanitním oborům) dochází u žen se zvýšením přívětivosti o jednu směrodatnou odchylku až k trojnásobnému zvýšení této šance (výsledky v tabulkách neprezentované). U mužů nehraje rys přívětivosti v těchto šancích žádnou roli.

Co se týče získání přírodovědného vysokoškolského studia, viditelnou roli má při kontrole sociálního původu a kompetencí osobnostní rys neuroticismus. Zvýšení neuroticismu o jednu směrodatnou odchylku vede ke snížení šance na dosažení přírodovědného vysokoškolského vzdělání o 30 % (viz Model 3B, Tabulka 4). Šanci na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání oproti humanitnímu také snižuje osobnostní rys extraverte; zvýšení rysu extraverte o jednu směrodatnou odchylku vede k poklesu šance na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání v průměru o 30 % (výsledky v tabulkách neprezentované). Fyzická atraktivita, sebehodnocení ani další osobnostní rysy nehrají při získávání vysokoškolského vzdělání v přírodovědných oborech významnější roli ani u žen, ani u mužů.

Poslední část analýz byla zaměřena na vzdělanostní mobilitu, tj. rozdíl mezi vzděláním jedince a vzděláním vzdělanějšího z rodičů. Zde je třeba mít na paměti, že možnost získat vyšší vzdělání než měli rodiče a projít tak vzestupnou vzdělanostní mobilitou v první řadě závisí na tom, kolik rodičů již dosáhlo vyššího vzdělání a kolik příslušníků následující generace může jít studovat (tj. strukturní podmínky). Je samozřejmé, že v zemích, kde počet přijímaných ke studiu na středních a zejména vysokých školách každým rokem přibývá, budou podmínky pro vzestupnou mobilitu příznivější než v zemích, kde počet studentů v podstatě stagnuje. Tyto takzvané strukturní podmínky však určují jen možnosti mobility. Komu se podaří těchto možností využít a komu nikoli, závisí na řadě dalších vlastností, k nimž patří zejména pohlaví, kompetence a i individuální charakteristiky, které však zatím do studia vzdělanostní mobility mnoho autorů nezahrnulo.

V Tabulce 5 je dokumentován vliv jednotlivých faktorů na vzestupnou vzdělanostní mobilitu za hypotetické situace, že ostatní potenciálně důležité faktory jsou pod kontrolou. V první řadě je třeba podotknout, že ženy mají přibližně

Tabulka 5. Charakteristiky působící na vzestupnou vzdělanostní mobilitu^a (binární logistická regrese – nestandardizované koeficienty, poměry šancí) respondenti 25–35 let

	Model 4A		Model 4B		Model 4C		Model 4D		Model 4E	
	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio	Koef.	Odds ratio
Konstanta (s.e.)	-0,768***		-2,050		-2,068		-1,860*		-1,953**	
Kompetence	0,373***	1,45	0,397***	1,48	0,399***	1,49	0,397***	1,48	0,408***	1,50
Žena vs. muž	0,418**	1,52	0,454**	1,57	0,395*	1,48	0,165	1,17	0,393*	1,48
Atraktivita			0,035	1,03	-0,161	0,85	0,035	1,03	0,040	1,04
Sebehodnocení			0,059*	1,06	0,061*	1,06	0,050	1,05	0,059*	1,06
Svědomitost			0,226**	1,25	0,231**	1,26	0,227**	1,25	0,059	1,06
Otevřenost			-0,063	0,93	-0,070	0,93	-0,066	0,93	-0,031	0,96
Extraverze			-0,090	0,91	-0,100	0,90	-0,090	0,91	-0,020	0,97
Neuroticismus			0,096	1,10	0,100	1,10	0,096	1,10	0,300	1,34
Přívětivost			-0,122	0,88	-0,126	0,88	-0,121	0,88	0,137	1,14
Atraktivita*sex					0,271	1,31				
Sebehodnocení*sex							0,013	1,01		
Svědomitost*sex									0,248	1,28
Otevřenost*sex									-0,083	0,92
Extraverze*sex									-0,088	0,91
Neuroticismus*sex									-0,361	0,69
Přívětivost*sex									-0,418*	0,65

Zdroj: šetření *Opomíjené dimenze lidského kapitálu* (2015). Vlastní výpočty.

^a Závisle proměnná (EDMOB2) má dvě hodnoty: respondent dosáhl stejného nebo nižšího vzdělání než rodiče (0), vyššího vzdělání než rodiče (1). Referenční hodnota je skupina respondentů, kteří dosáhli stejného nebo nižšího vzdělání než jejich rodiče (EDMOB2 = 0). Koeficienty uvedené v tabulce říkájí, kolikrát větší šanci má jedinec na vzestupnou mobilitu spíše než na setrvání na úrovni vzdělání rodičů anebo získání nižšího vzdělání než rodiče při změně příslušné nezávisle proměnné o jednu notku, příp. o jednu směrodatnou odchylku. Analýza byla provedena na jedincích ve věku 25–35 let. N = 432.

Poznámka: *** p < 0,001, ** p < 0,05, * p < 0,1.

o 50 % větší šanci dosáhnout vyššího vzdělání než vzdělanější z jejich rodičů. Šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu také výrazně zvyšují kognitivní schopnosti jedince, vyšší sebehodnocení a osobnostní rys svědomitost. Zvýšení svědomitosti o jednu směrodatnou odchylku vede k 25% zvýšení šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu u lidí mezi 25–35 lety (viz Model 4b, Tabulka 5). Zvýšení sebehodnocení o jednu jednotku pak také zvyšuje šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu o 6 %.

Z hlediska genderových rozdílů ženám snižuje šanci na vzestupnou vzdělanostní mobilitu osobnostní rys přívětivost. Zvýšení přívětivosti o jednu směrodatnou odchylku vede u žen k 35% snížení šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu. Vliv fyzické atraktivity na šance mužů či žen dosáhnout vyššího vzdělání než vzdělanější z jejich rodičů již není podstatný.

Diskuze

Cílem této stati bylo zjistit, zda a jak v prostředí české společnosti působí individuální charakteristiky jedince na šance dosáhnout vysokoškolského vzdělání a projít vzestupnou vzdělanostní mobilitou, a to při kontrole robustních socioekonomických proměnných (sociální původ, kompetence, pohlaví), běžně využívaných ve stratifikačním výzkumu. Vzhledem k transformačním a modernizačním změnám, kterými česká společnost stále prochází, a s rostoucí individualizací životních preferencí byl stanoven předpoklad, že strategie mužů a žen prosadit se ve vzdělávacím systému jsou odlišné, a proto lze očekávat, že i vliv individuálních charakteristik se bude lišit dle pohlaví.

Výsledky analýz na první pohled ukazují, že v českém prostředí působí fyzická atraktivita v mladší generaci do 35 let jako významný katalyzátor šancí na dosažení vysokoškolského vzdělání (H2 se potvrzuje). Důvodem je zřejmě to, že fyzicky atraktivnějším jedincům se od dětství dostává doma a zejména ve škole větší pozitivní pozornosti a podpory v učení [Judge, Hurst, Simon 2009]. To zvyšuje jejich sebehodnocení a nepochybně i vzdělanostní aspirace. Významnost vlivu fyzické atraktivity se projevuje i při kontrole kompetencí především při získávání vysokoškolského studia v humanitních studijních oborech. To je zcela v souladu s předchozími zjištěními [Hamermesh, Biddle 1994], ze kterých vyplývá, že zaměstnavatelé si vyžadují atraktivní jedince v povoláních založených na kontaktu s lidmi převážně v sektoru služeb, neboť zde tito jedinci dosahují lepších výsledků prodeje. V těchto zaměstnáních se v převážné míře díky své specializaci uplatňují nejčastěji právě studenti humanitních oborů.

Z výsledků také vyplývá, že se fyzická atraktivita jako faktor ovlivňující dosažení humanitního vysokoškolského vzdělání projevuje ve stejné míře u žen i u mužů. Deskriptivní statistiky (zde neprezentované) prokazují, že humanitní vysokoškolské studium dokončili atraktivnější jedinci ve srovnání s přírodovědným studiem, a to platí obzvláště pro ženy. Navíc směrodatné odchylky naznaču-

jí, že mezi absolventy humanitních vysokoškolských oborů je mnohem nižší variabilita ve fyzické atraktivitě, zatímco mezi absolventy přírodovědných studijních oborů je ve fyzické atraktivitě značný rozdíl a variabilita je zde velice vysoká.¹⁷

I když zahraniční studie opakovaně prezentují, že osobnostní rys svědomitost je nejsilnějším prediktorem vysokoškolského vzdělání [viz Trapmann et al. 2007], česká data ukazují poněkud složitější schéma vztahů mezi osobnostními rysy a dosaženým vyšším vzděláním. Osobnostní rysy se zde projevují jinak při získávání humanitního a přírodovědného vysokoškolského vzdělání. Otevřenost vůči zkušenosti působí pozitivně při dosahování humanitního vysokoškolského vzdělání. Naopak neuroticismus a extraverte mírně snižuje šance na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání (H3 se částečně potvrdila).

Osobnostní rys přívětivost je reflektován především v šancích žen na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání. To pravděpodobně souvisí i s vyžadovanými charakteristikami uchazečů o příslušná povolání, neboť důvěryhodnost a starostlivost jsou žádoucí atributy ve zdravotnictví, ale již ne tolik v oblasti obchodu, služeb a práva. Studijní obory, které jsou na budoucí povolání navázány, tak mohou přitahovat studenty se souladnými charakteristikami a tyto charakteristiky ještě navíc posilovat. To, že přívětivost není žádoucím osobnostním rysem při získávání vysokoškolského vzdělání v humanitních oborech, může být důvodem, proč působí mírně negativně také na šance žen získat vyšší vzdělání než vzdělanější rodič. Ženy dosahují vysokoškolského stupně vzdělání převážně v těchto oborech, a proto jim možná vyšší míra přívětivosti ani částečně nedovoluje do těchto oborů vstupovat.

I když se v českých datech nepotvrdil očekávaný vliv svědomitosti na získání vysokoškolského vzdělání (H1 se částečně zamítá), tento osobnostní rys významně zvyšuje šance na to, že jedinec dosáhne vyššího vzdělání než jeho vzdělanější rodič. Stejný dopad má také sebehodnocení jedince, které mírně zvyšuje jeho šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu. Míra neuroticismu a fyzické atraktivity se na vzdělanostní mobilitě již nijak významně nepodílí (H4 se částečně potvrzuje).

Zůstává otázkou, proč se v českých datech naplno neprojevil vzdělanostní potenciál osobnostního rysu svědomitost. Jak se ukazuje i ve shodě s řadou dalších reprezentativních studií [viz van Eijck, Graaf 2004; Cheng, Furnham 2012; Prevoo, ter Weel 2015], v analýze vzdělanostních šancí se individuální charakteristiky příliš silně neprosazují oproti klasickým stratifikačním proměnným, jako je sociální původ a kompetence jedince. Kromě skutečnosti, že individuální charakteristiky nemají obecně dostatečnou sílu vysvětlit větší procento nevysvětlené variance, je většinou na vině příliš nízký vzorek respondentů, což je komplikací i této studie. Z důvodu problematické kauzality fyzické atraktivity a sebehod-

¹⁷ Pro tuto rozdílnou variabilitu ve fyzické atraktivitě nemáme doposud žádné další solidnější vysvětlení.

nocení, které se nejenom v průběhu života jedince přirozeně proměňují, ale také jsou závislé na jeho dosaženém vzdělání,¹⁸ bylo nezbytné věkově omezit vzorek respondentů na 25 až 35 let, čímž se významně snížil počet respondentů v analýze. Přirozeně by k vyřešení tohoto problému přispěla česká longitudinální data, která však nejsou v této oblasti zkoumání zatím k dispozici.

Dalším obecným limitem ve studiích tohoto typu, který zamezuje srovnávání získaných výsledků, je diverzita metod hodnocení školního úspěchu a analýza dosažení různých stupňů vzdělání. Navíc jsou osobnostní rysy typicky měřeny sebesposuzováním a měřicí položky jsou náchylné na různé chyby měření, způsobené nejčastěji různými styly odpovědí respondentů. Respondenti s dosaženým nižším vzděláním mají větší tendenci k opakovaným souhlasným odpovědím bez ohledu na obsah položky, tzv. acquiescence bias, což může mít potenciálně za následek narušení pětifaktorové struktury škály osobnostních rysů [Rammstedt, Goldberg, Borg 2010].¹⁹ Naopak respondenti s vyšším dosaženým vzděláním mají tendenci nadhodnocovat osobnostní rysy, které považují vzhledem ke svému vzdělání a sociálnímu postavení za sociálně žádoucí. Osobnostní rys, jehož hodnocení je nejvíce zkresleno touto sociální desirabilitou, je otevřenost vůči zkušenosti [Ludeke, Weisberg, DeYoung 2013].

I přes zmíněné limity studie lze konstatovat, že individuální charakteristiky se v české mladé populaci ve vzdělávací dráze zhodnocují v různé míře a klasický stratifikační výzkum by je neměl opomíjet. Fyzická atraktivita jedinců se významně podílí na získání vysokoškolského vzdělání, a to především v humanitních studijních oborech. Osobnostní rys otevřenost vůči zkušenosti a extraverte působí pozitivně na dosažení humanitního vysokoškolského vzdělání, zatímco neuroticismus snižuje šance na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání. Osobnostní rys přívětivosti je reflektován především v šancích žen, neboť u nich zvyšuje pravděpodobnost na získání přírodovědného vysokoškolského vzdělání. Osobnostní rys svědomitost pak významně zvyšuje šance na vzestupnou vzdělanostní mobilitu jedinců, podobný dopad má také vyšší sebehodnocení jedince.

PETRA ANÝŽOVÁ *absolvovala doktorské studium sociologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a v současnosti pracuje jako vědecká pracovnice v Sociologickém*

¹⁸ Jedinec získává společně se vzděláním společenský a zaměstnanecký status a finanční ohodnocení, díky nimž má možnost investovat nemalé zdroje do posilování vlastního sebehodnocení a zlepšování fyzické atraktivity. V jednorázovém sběru dat tak nelze rozlišit, zda fyzická atraktivita, která byla změřena u jedince v produktivním věku, také přispěla k dosažení jeho vzdělání, nebo byla tímto vzděláním nepřímo posílena.

¹⁹ Rammstedt, Goldberg a Borg [2010] zdokumentovali studie, v nichž selhala pětifaktorová struktura osobnosti při testování na reprezentativních výběrových vzorcích populace či na nestudentských výzkumech.

ústavu AV ČR. Jejímí výzkumnými zájmy jsou metodologie mezinárodních výzkumů, vzdělanostní a sociální nerovnosti, lidský kapitál a problematika hodnotových orientací. Je autorkou monografie Srovnatelnost postojových škál v komparativním výzkumu (Univerzita Palackého v Olomouci, 2015) a podílela se na čtyřech dalších vědeckých monografiích. Publikovala v Sociologickém časopise / Czech Sociological Review, slovenské Sociológii, a v mezinárodních časopisech International Sociology, Innovation: The European Journal of Social Science Research a International Journal of Sociology and Social Policy.

Literatura

- Barbaranelli, C., G. V. Caprara, A. Rabasca, C. Pastorelli. 2003. „A Questionnaire For Measuring the Big Five in Late Childhood.“ *Personality and Individual Differences* 34 (4): 645–664, [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00051-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00051-x).
- Barrick, M. R., M. K. Mount. 1991. „The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis.“ *Personnel Psychology* 44 (1): 1–26, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>.
- Barrick, M. R., M. K. Mount, J. P. Strauss. 1993. „Conscientiousness and Performance of Sales Representatives: Test of the Mediating Effects of Goal Setting.“ *Journal of Applied Psychology* 78 (5): 715–722, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.5.715>.
- Baumeister, R. F., J. D. Campbell, J. I. Krueger, K. D. Vohs. 2003. „Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?“ *Psychological Science in the Public Interest* 4 (1): 1–44, <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.
- Blatný, M., L. Osecká. 1994. „Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě.“ *Československá psychologie* 38 (6): 481–488.
- Blatný, M., T. Urbánek, L. Osecká. 2006. „Structure of Rosenberg’s Self-Esteem Scale: Three-factor Solution.“ *Studia Psychologica* 48 (4): 371–378.
- Bleidorn, W., R. C. Arslan, J. J. Denissen, P. J. Rentfrow, J. E. Gebauer, J. Potter, S. D. Gosling. 2016. „Age and Gender Differences in Self-Esteem – A Cross-Cultural Window.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 111 (3): 396–410, <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>.
- Blickle, G. 1996. „Personality Traits, Learning Strategies, and Performance.“ *European Journal of Personality* 10 (5): 337–352, [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0984\(199612\)10:5<337::aid-per258>3.0.co;2-7](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0984(199612)10:5<337::aid-per258>3.0.co;2-7).
- Bowles, T. 1999. „Focusing on Time Orientation to Explain Adolescent Self Concept and Academic Achievement.“ *Journal of Applied Health Behaviour* 1 (2): 1–8.
- Buchmann, C., T. DiPrete. 2006. „The Growing Female Advantage in College Completion. The Role of Family Background and Academic Achievement.“ *American Sociological Review* 71 (4): 515–541, <https://doi.org/10.1177/000312240607100401>.
- Buchmann, C., T. DiPrete, A. McDaniel. 2008. „Gender Inequalities in Education.“ *Annual Review of Sociology* 34 (1): 319–337, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507134719>.
- Byrne, D., O. London, K. Reeves. 1968. „The Effects of Physical Attractiveness, Sex, and Attitude Similarity on Interpersonal Attraction.“ *Journal of Personality* 36 (2): 259–271, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1968.tb01473.x>.
- Cattell, R. B. 1963. „Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment.“ *Journal of Educational Psychology* 54 (1): 1–22, <https://doi.org/10.1037/h0046743>.

- Clifford, M. M., E. Walster. 1973. „The Effect of Physical Attractiveness on Teacher Expectations.“ *Sociology of Education* 46 (2): 248–258, <https://doi.org/10.2307/2112099>.
- Costa, P. T., R. R. McCrae. 1980. „Influence of Extraversion and Neuroticism on Subjective Well-being: Happy and Unhappy People.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 38 (4): 668–678, <https://doi.org/10.1037//0022-3514.38.4.668>.
- Costa, P. T., R. R. McCrae. 1989. *The NEO-PI/NEO-FFI Manual Supplement*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., R. R. McCrae. 1995. „Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory.“ *Journal of Personality Assessment* 64 (1): 21–50, https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2.
- Costa, P. T., A. Terracciano, R. R. McCrae. 2001. „Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 81 (2): 322–331, <https://doi.org/10.1037//0022-3514.81.2.322>.
- Covington, M. V. 1984. „The Self-worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications.“ *The Elementary School Journal* 85 (1): 5–20, <https://doi.org/10.1086/461388>.
- De Raad, B., H. C. Schouwenburg. 1996. „Personality in Learning and Education: A Review.“ *European Journal of Personality* 10 (5): 303–336, [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0984\(199612\)10:5<303::aid-per262>3.0.co;2-2](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0984(199612)10:5<303::aid-per262>3.0.co;2-2).
- Dion, K., E. Berscheid, E. Walster. 1972. „What Is Beautiful Is Good.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 24 (3): 285–290, <https://doi.org/10.1037/h0033731>.
- DiPrete, T. A., C. Buchmann. 2006. „Gender-Specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion.“ *Demography* 43 (1): 1–24, <https://doi.org/10.1353/dem.2006.0003>.
- Diseth, Å. 2003. „Personality and Approaches to Learning as Predictors of Academic Achievement.“ *European Journal of Personality* 17 (2): 143–155, <https://doi.org/10.1002/per.469>.
- Eijck, C. J. M. van, P. M. de Graaf. 2004. „The Big Five at School: The Impact of Personality on Educational Attainment.“ *Netherlands Journal of Social Sciences* 40 (1): 24–40.
- Eysenck, H. J. 1992. „Personality and Education: The Influence of Extraversion, Neuroticism and Psychoticism.“ *German Journal of Educational Psychology* 6 (2): 133–144, <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-273903-3.50007-9>.
- Farsides, T., R. Woodfield. 2003. „Individual Differences and Undergraduate Academic Success: The roles of Personality, Intelligence, and Application.“ *Personality and Individual Differences* 34 (7): 1225–1243, [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00111-3](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00111-3).
- Feingold, A. 1994. „Gender Differences in Personality: A Meta-Analysis.“ *Psychological Bulletin* 116 (3): 429–456, <https://doi.org/10.1037//0033-2909.116.3.429>.
- Fleming, J. S., B. E. Courtney. 1984. „The Dimensionality of Self-Esteem: II. Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scales.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 46 (2): 404–421, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.404>.
- Furnham, A., J. Moutafi, T. Chamorro-Premuzic. 2005. „Personality and Intelligence: Gender, the Big Five, Self-Estimated and Psychometric Intelligence.“ *International Journal of Selection and Assessment* 13 (1): 11–24, <https://doi.org/10.1111/j.0965-075x.2005.00296.x>.
- Furnham, A., J. Zhang, T. Chamorro-Premuzic. 2005. „The Relationship Between Psychometric and Self-Estimated Intelligence, Creativity, Personality and Academic Achievement.“ *Imagination, Cognition and Personality* 25 (2): 119–145, <https://doi.org/10.2190/530v-3m9u-7uq8-fmbg>.
- Gaudry, E., C. D. Spielberg. 1971. *Anxiety and Educational Achievement*. New York: Wiley.
- Gentile, B., S. Grabe, B. Dolan-Pascoe, J. M. Twenge, B. E. Wells, A. Maitino. 2009.

- „Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis.“ *Review of General Psychology* 13 (1): 34–45, <https://doi.org/10.1037/a0013689>.
- Goff, M., P. L. Ackerman. 1992. „Personality-intelligence Relations: Assessment of Typical Intellectual Engagement.“ *Journal of Educational Psychology* 84 (4): 537–552, <https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.4.537>.
- Goldberg, L. R. 1993. „The Structure of Phenotypic Personality Traits.“ *American Psychologist* 48 (1): 26–34, <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.1.26>.
- Gottfredson, D. C. 1982. „Personality and Persistence in Education: A Longitudinal Study.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 43 (3): 532–545, <https://doi.org/10.1037//0022-3514.43.3.532>.
- Hair, E. C., W. G. Graziano. 2003. „Self-Esteem, Personality and Achievement in High School: A Prospective Longitudinal Study in Texas.“ *Journal of Personality* 71 (6): 971–994, <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106004>.
- Hakim, C. 2010. „Erotic Capital.“ *European Sociological Review* 26 (5): 499–518, <https://doi.org/10.1093/esr/jcq014>.
- Hansford, B. C., J. A. Hattie. 1982. „The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures.“ *Review of Educational Research* 52 (1): 123–142, <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>.
- Hamermesh, D. S., J. E. Biddle. 1994. „Beauty and the Labor Market.“ *American Economic Review* 84 (5): 1174–1194, <https://doi.org/10.3386/w4518>.
- Hargreaves, D., M. Tiggemann. 2002. „The Role of Appearance Schematicity in the Development of Adolescent Body Dissatisfaction.“ *Cognitive Therapy and Research* 26 (6): 691–700, <https://doi.org/10.1023/a:1021248214548>.
- Hřebíčková, M. 2002. „Vnitřní konzistence české verze NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R).“ *Československá psychologie* 46 (6): 521–535.
- Hřebíčková, M. 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada Publishing.
- Hřebíčková, M., I. Čermák. 1996. „Vnitřní konzistence české verze dotazníku NEO-FFI.“ *Československá psychologie* 40 (3): 208–216.
- Hřebíčková, M., T. Urbánek. 2001. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
- Hsin, A., Y. Xie. 2012. „Hard Skills, Soft Skills: The Relative Roles of Cognitive and Non-cognitive Skills in Intergenerational Social Mobility.“ *PSC Research Report* 12-755. Population Studies Center, University of Michigan.
- Chamorro-Premuzic, T., A. Furnham. 2003. „Personality Predicts Academic Performance: Evidence From Two Longitudinal University Samples.“ *Journal of Research in Personality* 37 (4): 319–338, [https://doi.org/10.1016/s0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(02)00578-0).
- Chamorro-Premuzic, T., A. Furnham, J. Moutafi. 2004. „The Relationship Between Estimated and Psychometric Personality and Intelligence Scores.“ *Journal of Research in Personality* 38 (5): 505–513, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.10.002>.
- Cheng, H., A. Furnham. 2012. „Childhood Cognitive Ability, Education, and Personality Traits Predict Attainment in Adult Occupational Prestige over 17 Years.“ *Journal of Vocational Behavior* 81 (2): 218–226, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.005>.
- Imran, H. 2013. „Self-Esteem Manifestation in Students with High and Low Academic Achievement.“ *Pakistan Journal of Psychology* 44 (2): 53–67.
- Jackson, L. A., J. E. Hunter, C. N. Hodge. 1995. „Physical Attractiveness and Intellectual Competence: A Meta-analytic Review.“ *Social Psychology Quarterly* 58 (2): 108–122, <https://doi.org/10.2307/2787149>.
- Jensen, A. R. 1980. *Bias in Mental Testing*. New York.
- Josephs, R. A., H. R. Markus, R. W. Tafarodi. 1992. „Gender and Self-Esteem.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 63 (3): 391–402, <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.391>.

- Judge, T. A., C. Hurst, L. S. Simon. 2009. „Does It Pay to Be Smart, Attractive, or Confident (or All Three)? Relationships Among General Mental Ability, Physical Attractiveness, Core Self-evaluations, and Income.“ *Journal of Applied Psychology* 94 (3): 742–755, <http://dx.doi.org/10.1037/a0015497>.
- Kling, K. C., J. S. Hyde, C. J. Showers, B. N. Buswell. 1999. „Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis.“ *Psychological Bulletin* 125 (4): 470–500, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>.
- Kohn, M. L. 1989. „Social Structure and Personality: A Quintessentially Sociological Approach to Social Psychology.“ *Social Forces* 68 (1): 26–33, <https://doi.org/10.1093/sf/68.1.26>.
- Laidra, K., H. Pullmann, J. Allik. 2007. „Personality and Intelligence as Predictors of Academic Achievement: A Cross-Sectional Study From Elementary to Secondary School.“ *Personality and Individual Differences* 42 (3): 441–451, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>.
- Landy, D., H. Sigall. 1974. „Beauty is Talent: Task Evaluation as a Function of the Performer's Physical Attractiveness.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 29 (3): 299–304, <https://doi.org/10.1037/h0036018>.
- Lippa, R. A. 2010a. „Gender Differences in Personality and Interests: When, Where, and Why?“ *Social and Personality Psychology Compass* 4 (11): 1098–1110, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x>.
- Lippa, R. A. 2010b. „Sex Differences in Personality Traits and Gender-Related Occupational Preferences Across 53 Nations: Testing Evolutionary and Social-Environmental Theories.“ *Archives of Sexual Behavior* 39 (3): 619–636, <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9380-7>.
- Liu, X., H. B. Kaplan, W. Risser. 1992. „Decomposing the Reciprocal Relationships Between Academic Achievement and General Self-Esteem.“ *Youth & Society* 24 (2): 123–148, <https://doi.org/10.1177/0044118x92024002001>.
- Ludeke, S. G., Y. J. Weisberg, C. G. DeYoung. 2013. „Idiographically Desirable Responding: Individual Differences in Perceived Trait Desirability Predict Overclaiming.“ *European Journal of Personality* 27 (6): 580–592, <https://doi.org/10.1002/per.1914>.
- Lundberg, S. 2013. „Educational Inequality and the Returns to Skills.“ *IZA Discussion Paper Series DP No. 7595*. Dostupné z: <ftp://ftp.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp7595.pdf>.
- Marks, G. N. 2013. *Education, Social Background and Cognitive Ability: The Decline of the Social*. London: Routledge.
- Matějů, P., P. Anýžová. 2017. „Krása jako kapitál. Role atraktivity na trhu práce.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 53 (4): 503–532, <https://doi.org/10.13060/00380288.2017.53.4.356>.
- Matějů, P., P. Anýžová, N. Simonová. 2013. „Vliv osobnostních, rodinných a sociálních faktorů na dosažené vzdělání a úroveň kompetencí.“ Pp. 109–130 in J. Straková, A. Veselý (eds.). *Předpoklady úspěchů v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních služeb.
- McCrae, R. R., P. T. Costa. 1997. „Conceptions and Correlates of Openness to Experience.“ Pp. 825–847 in R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (eds.). *Handbook of Personality Psychology*. San Diego, CA: Academic Press, <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50032-9>.
- McCrae, R. R., P. T. Costa, F. Ostendorf, A. Angleitner, M. Hrebickova, M. D. Avia et al. 2000. „Nature Over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1): 173–186, <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.1.173>.
- Messick, S. 1979. „Potential Uses of Noncognitive Measurement in Education.“ *Journal of Educational Psychology* 71 (3): 281–292, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.281>.

- Neisser, U., G. Boodoo, T. J. Bouchard Jr., A. W. Boykin, N. Brody, S. J. Ceci, D. F. Halpern, J. C. Loehlin, R. Perloff, R. J. Sternberg, S. Urbina. 1996. „Intelligence: Knowns and Unknowns.“ *American Psychologist* 51 (2): 77–101, <https://doi.org/10.1037//0003-066x.51.2.77>.
- OECD. 2017. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD. 2018. *Graduation Rate (Indicator)* [online]. OECD [cit. 5. 4. 2018]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduatt/graduation-rate.htm>.
- Parks, F. R., J. H. Kennedy. 2007. „The Impact of Race, Physical Attractiveness, and Gender on Education Majors' and Teachers' Perceptions of Student Competence.“ *Journal of Black Studies* 37 (6): 936–943, <https://doi.org/10.1177/0021934705285955>.
- Polce-Lynch, M., B. J. Myers, C. T. Kilmartin, R. Forssmann-Falck, W. Kliever. 1998. „Gender and Age Patterns in Emotional Expression, Body Image, and Self-Esteem: A Qualitative Analysis.“ *Sex Roles* 38 (11): 1025–1048, <https://doi.org/10.1023/a:1010397809136>.
- Poropat, A. E. 2009. „A Meta-Analysis of the Five-factor Model of Personality and Academic Performance.“ *Psychological Bulletin* 135 (2): 322–338, <https://doi.org/10.1037/a0014996>.
- Prevo, T., B. ter Weel. 2015. „The Importance of Early Conscientiousness for Socio-economic Outcomes: Evidence from the British Cohort Study.“ *Oxford Economic Papers* 67 (4): 918–948, <https://doi.org/10.1093/oep/gpv022>.
- Rammstedt, B., L. R. Goldberg, I. Borg. 2010. „The Measurement Equivalence of Big-Five Factor Markers for Persons with Different Levels of Education.“ *Journal of Research in Personality* 44 (1): 53–61, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.10.005>.
- Roberts, B. W., W. F. DelVecchio. 2000. „The Rank-order Consistency of Personality Traits from Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies.“ *Psychological Bulletin* 126 (1): 3–25, <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.1.3>.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9781400876136>.
- Rosenberg, M., C. Schooler, C. Schoenbach. 1989. „Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects.“ *American Sociological Review* 54 (6): 1004–1018, <https://doi.org/10.2307/2095720>.
- Ross, C. E., B. A. Broh. 2000. „The Roles of Self-Esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process.“ *Sociology of Education* 73 (4): 270–284, <https://doi.org/10.2307/2673234>.
- Simonová, N. 2012. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Schmit, M. J., A. M. Ryan. 1993. „The Big Five in Personnel Selection: Factor Structure in Applicant and Nonapplicant Populations.“ *Journal of Applied Psychology* 78 (6): 966–974, <https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.6.966>.
- Schmitt, D. P., A. Realo, M. Voracek, J. Allik. 2008. „Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 94 (1): 168–182, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.168>.
- Schwalbe, M. L., C. L. Staples. 1991. „Gender Differences in Sources of Self-Esteem.“ *Social Psychology Quarterly* 54 (2): 158–168, <https://doi.org/10.2307/2786933>.
- Skaalvik, E. M., K. A. Hagtvet. 1990. „Academic Achievement and Self-Concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 58 (2): 292–307, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.292>.
- Straková, J., A. Veselý (eds.). 2013. *Předpoklady úspěchů v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních služeb.

- Tarlow, E. M., D. A. Haaga. 1996. „Negative self-concept: Specificity to Depressive Symptoms and Relation to Positive and Negative Affectivity.“ *Journal of Research in Personality* 30 (1): 120–127, <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0008>.
- Trapmann, S., B. Hell, J. O. W. Hirn, H. Schuler. 2007. „Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University.“ *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology* 215 (2): 132–151, <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>.
- Trow, M. 2006. „Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII.“ Pp. 243–280 in J. J. F. Forest, P. G. Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13.
- Umberson, D., M. Hughes. 1987. „The Impact of Physical Attractiveness on Achievement and Psychological Well-being.“ *Social Psychology Quarterly* 50 (3): 227–236, <https://doi.org/10.2307/2786823>.
- Valentine, J. C., D. L. DuBois, H. Cooper. 2004. „The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review.“ *Educational Psychologist* 39 (2): 111–133, https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3.
- Webster, M., J. E. Driskell. 1983. „Beauty as Status.“ *American Journal of Sociology* 89 (1): 140–165, <https://doi.org/10.1086/227836>.
- Wolfe, R. N., S. D. Johnson. 1995. „Personality as a Predictor of College Performance.“ *Educational and Psychological Measurement* 55 (2): 177–185, <https://doi.org/10.1177/0013164495055002002>.
- Wood, J. V., M. Giordano-Beech, K. L. Taylor, J. L. Michela, V. Gaus. 1994. „Strategies of Social Comparison Among People with Low Self-Esteem: Self-Protection and Self-Enhancement.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 67 (4): 713–731, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.713>.
- Zeidner, M. 1995. „Personality Trait Correlates of Intelligence.“ Pp. 299–319 in D. Saklofske, M. Zeidner (eds.). *International Handbook of Personality and Intelligence. Perspectives on Individual Differences*. New York: Plenum Press, https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_15.
- Zhang, Li-fang. 2003. „Does the Big Five Predict Learning Approaches?“ *Personality and Individual Differences* 34 (8): 1431–1446, [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00125-3](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00125-3).
- Zuckerman, M., C. Li, J. A. Hall. 2016. „When Men and Women Differ in Self-Esteem and When They Don't: A Meta-Analysis.“ *Journal of Research in Personality* 64: 34–51, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.07.007>.

Příloha

Tabulka P1. Deskriptivní statistiky klíčových proměnných – první část

	Průměr		SD		N		Minimum		Maximum	
	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let
Vzdělání otce	1,511	1,535	0,696	0,732	2 158	485	1	1	3	3
Vzdělání matky	1,452	1,530	0,610	0,623	2 198	498	1	1	3	3
Sociálně ekonomický status zaměstnání otce (ISEI)	38,423	37,582	19,201	17,807	1 880	408	11,56	11,56	92,00	88,96
Hodnocení tazatelem	6,874	6,951	1,661	1,539	2 219	497	1	1	10	10
Sebehodnocení	20,560	20,872	3,716	3,943	2 133	469	7	10	30	30
BMI index	26,227	25,114	4,785	4,471	2 139	480	15,9	16,1	54,1	54,1
Vzdělání respondenta (počet let ve formálním vzdělávání)	12,859	13,603	2,597	2,542	2 220	498	5	9	21	21
Čtenářské kompetence	275,966	287,429	40,236	38,581	2 220	498	118,97	184,50	445,15	445,15
Numerické kompetence	275,756	285,430	42,901	43,851	2 220	498	124,99	148,30	425,31	425,31
Svědomitost	33,048	33,336	6,385	5,969	2 167	492	9	9	48	48
Otevřenost	26,008	25,912	5,879	6,095	2 159	490	3	7	44	43
Extraverze	30,446	31,396	6,769	6,548	2 164	492	3	11	48	47

Tabulka P1. Deskriptivní statistiky klíčových proměnných – druhá část

	Průměr		SD		N		Minimum		Maximum	
	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let	celkový soubor	resp. 25–35 let
Neuroticismus	21,069	21,023	7,130	6,995	2 174	491	0	1	45	42
Přívětivost	30,887	30,989	5,144	5,138	2 177	488	12	14	48	48
Věk	40,531	29,956	14,432	3,126	2 220	498	16	25	65	35
Procenta (%)										
celkový soubor				resp. 25–35 let						
Muži / ženy				48,0 / 52,0						

Zdroj: šetření Opomíjené dimenze lidského kapitálu (2015). Vlastní výpočty.